إيسيسكو
ICESCO

مجلة الإيسيسكو للغة العربية

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

إيسيسكو
ICESCO

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

مُنظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

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

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

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

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

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

إدارة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العامُّ لمنظَّمة العالم الإسلاميّ
للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)

رئيس التَّحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم
رئيس مركز الإيسيسكو للُّغة العربيَّة
للنَّاطقين بغيرها

مدير التَّحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية
خبير في مركز الإيسيسكو للُّغة العربيَّة
للنَّاطقين بغيرها

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 الحربي**
  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

"مجلّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة" دوريَّةٌ علميَّةٌ محكَّمةٌ للبحوث في اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها، تُصدرها منظمَّة العالم الإسلاميّ للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأوَّل) من كلِّ عامٍ، ويشتمل نطاقُها على محورين لبحوث اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها:

- المحور النَّظري، ويضمُّ البحوث اللِّسانيَّة والأدبيَّة والنَّقديَّة.
- المحور التَّطبيقي، ويضمُّ البحوث التَّعليميَّة والتَّرجميَّة والحوسبيَّة.

لا تمثِّل آراء الكتَّاب بالضرورة توجُّهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

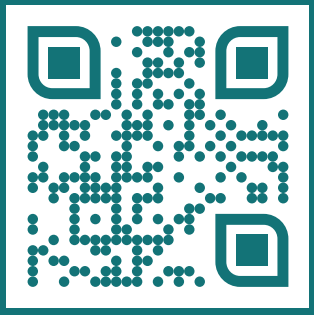
مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

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

ضوابط النشر

- أن يتَّسم البحث بالجدَّة والموضوعيَّة والرَّصانة العلميَّة.
- ألَّا 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؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلمانُه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- 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 مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).



لإرسال البحوث والاطلاع على كل جديد

بسم الله، الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

إيمانًا من منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) برسالة اللغة العربية النبيلة، ومكانتها العالمية في التبادُل المعرفي والثقافي والتربوي، والتواصُل الإنساني والحضاري، وتحقيق التعايُش السلمي، وتعزيزًا للأدوار القيادية والتوجيهية والاستشرافية الموكولة إلى الإيسيسكو في مجال تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها؛ قرَّرت الإدارة العليا للمنظمة إصدار:

مجلَّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة

التي يُشرف عليها مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من منطلق عنايته بتعزيز مكانة اللغة العربية وحضورها في مجتمعات الدول الأعضاء وغيرها الناطقة بلُغات أُخرى، وأن من أهدافه تحقيقَ تراكُمٍ علميٍّ خِصْبٍ، ودَعْمَ البحوث التخصصية الرصينة، وتحفيزَ التعاون البحثي؛ إذ يُراد لهذه الدورية أن تكون منارةً جديدةً للمتخصِّصين في اللغة العربية وآدابها وعلومها، ووجهةً علميةً للباحثين في العالم الإسلامي وخارجه، تصِلُهم بأميزِ ما تفتَّقت به القرائح في بحوث اللغة العربية تنظيرًا وتطبيقًا.

وهو ما يتجلَّى في التنوُّع العلمي والجغرافي الذي يبرز واضحًا في هذا المشروع الريادي بالنسبة إلى الإيسيسكو، فالهيئةُ الاستشاريةُ لهذه الدورية العلمية نخبةٌ من أعلام اللغة العربية حول العالم، والبحوثُ المرومةُ تنسلك في محورين رئيسين؛ نظريٍّ يعنى بالبحوث اللسانية والأدبية والنقدية، وتطبيقيٍّ يعنى بالبحوث التعليمية والترجمية والحوسبية، بل ينضاف إليها محور ثالث يُمكن وصفُه بأنه نظريٌّ تطبيقيٌّ في آنٍ معًا، لتبرز "مجلَّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة" مجمعًا للتكامل المعرفي في علوم اللغة العربية وآدابها، فلا يستغني عنها الباحثون مهما اختلفت مشاربهم، وحيث كانوا، ما داموا من الغيورين على هذه اللغة العريقة الشريفة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويَضِحُ التنوُّع السالف أيضًا في هذا العدد الأول الذي بين أيدي قرائنا الكرام، فبين دفَّتيه موضوعات متنوعة، وخبرات ثرَّى، ورؤى استشرافية، صاغتها ثلَّة من الباحثين المتميزين؛ فقد استُهلَّ هذا العدد ببحثٍ ينقد سردية صعوبة العربية وتعقُّد أنظمتها، ويصدُّ عنها "السِّهام الطَّائشة" التي توجَّهت إليها بالاتِّهام، ويُبيّن أنها ما ضرَّتها؛ إذ استطاع العقل العربي أن يُواجه تلك الاتهامات بطرقٍ علمية متنوِّعة، نراها تستقي – بمتابعة البحث الثاني – من معين البنية العقلية التي أنتجت التفكير اللغوي العربي، والثقافة التي أثَّرت فيه، فتطوَّر شيئًا فشيئًا، ولكن سريعًا، وفق ما استُخلص من دراسة "المسألة النحوية" في نشأتها وتطوُّرها.

أما البحث الثالث فكان أدبيًّا فكريًّا اعتنى بإبراز الحسِّ القومي العربي المتبدِّي من كتابات أدبية حديثة ظهرت مطلع القرن العشرين، وربطِهِ بالحاجة اليوم إلى إنتاج نظرة فكرية وتاريخية منهجية شاملة للحسِّ القومي العربي، تُبيِّن أجزاءَهُ، وتُوضِّح مرامِيَهُ، وتُؤلِّف خطوةً بحثيةً موضوعيةً ذات بُعْدٍ ثقافي ووطني وعربي متَّصل بالواقع في العالم الإسلامي، ولأن مَعالِمَ هذا البُعد الثقافي المروم متَّسعةٌ سعةَ الثقافة العربية الإسلامية، يُتابع قارئنا الحصيف في البحث الرابع حديثًا عن مَعلَمٍ مُهِمٍّ ماتِعٍ، هو فنُّ الخطِّ العربيِّ الأثيرُ إلى قلوب كل العرب والمسلمين، وربما غيرهم، وذلك أن كُنْهَ هذا الفنِّ يتجاوز حُسْنَ الصورة وجمالها إلى معانٍ نفسيَّة وروحيَّة تؤسِّس مُقوِّماته الفلسفية والعلمية والحضارية التي خلَّدته إلى يومنا هذا.

ولما كان التداول بمعناه العام قرينَ اللغة واستعمالها، وليس بخفيٍّ لزومُهُ في صدِّ السهام الطائشة، ودراسة المسألة النحوية، وتكريس البُعد الثقافي، واستكناه الخطِّ العربي، ولأن العربيةَ حقيقةٌ بأن تبزَّ غيرها من اللغات في مقام التواصل، من منطلق مكانتها الحضارية وعراقتها المتأصلة وثراء علومها وآدابها، لذلك كلِّه؛ خُتم المحور النظري بالبحث الخامس الذي يقرأ في النظريات التداولية وقواعد الخطاب، من أجل الوقوف على التصوُّر التداولي للاستعمال

© إيسيسكو ICESCO 2024

التواصلي للُّغة، مبيّنًا أن التداولية علمُ الاستعمال اللغوي، وأنها حلقةُ وصلٍ مهمة بين حقول معرفية عدة، كالفلسفة وعلم النفس، وعلوم التواصل، وهذه الأخيرة من أبرزها علم اللسانيات.

ولئلا يخال القارئ الكريم أن فصلاً واقعًا بين محوري بحوث "مجلَّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة"، ابتُدئ المحور التطبيقي بما انتهى إليه سابقُهُ، فاتَّخذ البحث السادس من اللسانيات (وهي نظرية) وسيلةً لمعالجة موضوع تعلُّم اللغة الثانية (وهو تطبيقي)، فكان أن أبرز أهمية اللسانيات التعليمية في تحليل طبيعة الأخطاء المرتكَبَة في تعلُّم اللغة الثانية، وقدَّم أمثلة من أنماط تلك الأخطاء التي يقع فيها متعلِّمو العربية المتحدثون بلُغات أُخَرَ، مشيرًا إلى نمطٍ فريد يلزم بيانُهُ، ويتمثَّل في الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلِّمون من أبناء الجاليات العربية في المهجر، وهؤلاء يُسمَّون "وارثي اللغة"، وكانوا مادة البحث السابع الذي قدَّم مقاربة تخاطبية في تدريسهم الصرف العربي ودراسته، ليتمكَّنوا من ربطِ العناصر الصرفية بمعاني الكلمات ووظائفها، وتوليدِ مجموعة واسعة من الكلمات البسيطة والمركَّبة، ومن ثم يسهل عليهم اكتساب العربية، وتتعزَّز لديهم مهارات الاتصال، مما يُسهم في حفاظهم على لغتهم وثقافتهم العربية، والنهوض بهما.

ويتابع البحث الثامن في موضوع تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو بحثٌ فريد يقدم رؤيته لتقنين ما لا يسع متعلِّم العربية تركُهُ من قواعدها النحوية، فقد أجرى إحصاء للتراكيب النحوية الواردة في ثلاثة كتبٍ نحوية تعليمية تراثية، وفي سبعةٍ من النصوص الأدبية، ثم أعاد توزيع ما تقاطعت فيه تلك الكتب والنصوص وَفْقَ معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات (CEFR)، وقدَّمه للخبراء والممارسين الذين استحسنوا عمله، وسدَّدوا رأيه، وذلك أن تعليم العربية للناطقين بغيرها يُواجه تحديات عدة، وإن كان هذا البحث وَقَفَ على التحديات في سياق المادة التعليمية، فإن البحث التاسع وَقَفَ على مختلف التحديات؛ ما اتَّصل منها بالمدرِّس، والدَّارس، والمادَّة، وتحديدًا في الجامعات الكندية، مُشدِّدًا على أهمية

© إيسيسكو ICESCO 2024

الكفاية الثقافية في تدريس اللغات الأجنبية، فإذا كانت اللغة هي الهدف؛ فالثقافة آليَّة ناجعة من آليَّات تحقيق ذلك الهدف، وإن كانت الثقافة هي الهدف؛ فاللغة أساسُهُ.

أما البحث العاشر فجَمَعَ بين الترجمة والحوسبة؛ إذ رَصَدَ المشهد الراهن للترجمة الآلية وأنموذج الترجمة إلى العربية، وبيَّن أن العمل على زيادة حضور اللغة العربية على الشابكة بات أولويةً قصوى على المدى القصير، وذلك من خلال تحفيز بحوث علمية منتظِمة ترصُد استعمال اللغة العربية، وتقيِّم السلامة اللغوية، وتحدِّد سياقات استعمال الترجمة الآلية ومجالاته، ووَقْعَها على اللغة العربية على الشابكة في عَهْدِ الذكاء الاصطناعي.

ولعلَّ في هذا العرض ما يقدح في أذهان قرائنا المتخصصين أفكارًا نيِّرة رائدة تُنمَّى وتُطوَّر لتستوي بحوثًا علمية تليق بها صفحات "مجلَّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة"، التي تسعد بمشاركاتكم بحوثًا كانت أم مراجعات، وتدعوكم إلى متابعة موقعها الحاسوبي، والتسجيل فيه، ليصل إليكم كلُّ جديد، ونستقبل منكم كلَّ رصين، وفي الختام؛ السلام.

د. أدهم محمد علي حموية

مدير التحرير

© إيسيسكو ICESCO 2024

السِّهام الطَّائشة: نَقْدُ سرديَّة صعوبةِ العربيَّة وتعقُّدِ أنظمَتِها
خالد فهمي 7

أثَرُ المسألة النَّحويَّة في التَّفكير اللُّغويّ العربيّ
سمير أحمد معلوف 31

الحسُّ القوميُّ في الأدب الفكريّ العربيّ الحديث: "طبائع الاستبداد" للكواكبيّ و"يقظة الأمَّة العربيَّة" للعازوريّ مثالان
فؤاد عبد المطلب 61

المعنى في الخطِّ العربيّ
إدهام محمد حنش 105

قراءةٌ في النَّظريَّات التَّداوليَّة وقواعدِ الخِطاب
وردة البرطيع 129

اللِّسانيَّات وأثرُها في مُعالجَة موضوع "تعليم اللُّغة للنَّاطقين بغيرِها": قضايا نظريَّةٌ ونماذجُ تطبيقيَّةٌ في "نظريَّة أخطاء التَّعلُّم"
عبد الرحمن بودرع 157

نَحْوَ مُقارَبةٍ تخاطبيَّةٍ في دراسةِ الصَّرف وتدريسِهِ لوارِثي اللُّغة العربيَّة
محمد محمد يونس علي 189

نَحْوَ نَحْوٍ عربيّ وظيفيّ للنَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في ضوءِ الإطار المرجعيّ الأُوروبيّ المشترَك لتعليم اللُّغات
عرفان عبد الدايم 223

تحدِّيات تدريس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها في الجامعات الكنديَّة
عقيلة صخري 267

التَّرجمة الآليَّة وأُنموذج التَّرجمة إلى العربيَّة: المشهد الرَّاهن
صونيا أسمهان حليمي 295

© إيسيسكو ICESCO 2024

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-5-2
Accepted قُبل 2024-6-14

السِّهام الطَّائشة
نَقْدُ سرديَّة صعوبةِ العربيَّة وتعقُّدِ أنظمَتِها

خالد فهمي*

مُلخَّص

يتناول هذا البحث بالفحص "السِّهام الطَّائشة" التي توجَّهت لاتهام اللغة العربية بالصعوبة والعجز، واتهام نظامها الخطِّي كذلك، وينهض فحصُ إستراتيجيات الدفاع عن اللغة العربية بهدفِ نقضِ هذه السردية التي تتَّهم نظامها، وسعيًا إلى هذه الغاية توقَّف البحث أمام فحصِ الإستراتيجيات السلبية المريضة التي توجَّهت إلى اطِّراح اللغة العربية ونظامها الخطي والتحول إلى غيرها، وفحصِ الإستراتيجيات الإيجابية الصحِّية التي تذرَّعت بالارتباط بالدِّين، أو استثمار التاريخ أو اللسانيات، وقد تبيَّن من فحصِ هذه الإستراتيجيات الدفاعية أن العقل العربي استطاع أن يواجه الاتهامات الموجَّهة إلى اللغة العربية بطرقٍ علمية متنوِّعة.

الكلمات الرئيسة: أدب الدفاع، النظام اللغوي، النظام الإملائي، اللغة العربية، اللغة السياسية

* أستاذ علمِ اللُّغة، كليَّة الآداب، قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها، جامعة المنوفيَّة، جمهورية مصر العربيَّة، magdkhalid@yahoo.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

Stray Arrows: Criticising the Narrative of the Difficulty of Arabic and the Complexity of its Systems

Khalid Fahmi*

Abstract

This paper examines misconceptions about the Arabic language in terms of difficulty, complexity and linear structures, and examines the strategies employed to refute this narrative. To this end, the paper examines the negative, ill-conceived strategies that seek to label discard the Arabic language as difficult and switch to other languages, and looks into the positive, sound strategies that invoke the connection to religion, history, or linguistics as rationales. Upon exploring these strategies, it is clear that the Arab mind was able to confront the claims made against the Arabic language in a variety of scientific ways.

Keywords: *defense literature, language system, writing system, Arabic language, political language*

* Professor of Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts, Menoufiya University, Egypt, magdkhalid@yahoo.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مدخل: في مديح الألسنة وقيام الاتهام لِلّسان العربي

لعلَّ أصْرَحَ طريق إلى مديح الألسنة أو اللغات ماثلٌ في أن الله سبحانه كان قد جَعَلَها شرطًا قبليًّا مؤسسيًّا للاجتماع الإنساني والعمران البشري، عندما علَّمها آدم عليه السلام قبل إنزاله إلى الأرض وتكليفه بعمرانها، يقول تعالى: ((وعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا)) [البقرة: 31].

وفي "الكتاب المقدس": «وجَلَبَ الرَّبُّ الإلهُ من الأرضِ كُلَّ حيواناتِ البرِّيَّةِ، وكُلَّ طيورِ السَّماءِ، فأحْضَرَها إلى آدمَ لِيَرَى ما ذا يَدْعُوها، وكُلُّ ما دعا به آدمُ ذاتَ نَفْسٍ حيَّةٍ فهو اسمُها».[1]

قد بدا من هذين النصَّين العريقين أن ثَمَّة مقامًا رفيعًا ساميًا جدًّا تحتلُّه الألسنة، ويستوجب نمطًا من التعاطُف الحقيقي نَحْوَها، تبدو أقلُّ درجاته في التصدِّي للدفاع عنها ضِدَّ درجاتٍ متوالية وعنيفة وقاسية وغشوم من الاتهامات والتشهير؛ خدمةً لأغراض غير حضارية وغير وطنية بامتياز.

ويبدو أن اتهام النظام اللغوي العربي يرتبط زمنيًّا بالحقبة الاحتلالية (الإمبريالية) الحديثة التي توجَّهت إلى إزاحة اللسان العربي من دوائر الحياة والحضارة الحديثة؛ تمهيدًا لإحلال اللغات الأجنبية للمحتلِّ، وبخاصة في البلدان العربية التي خَضَعَتْ للاحتلالين الإنكليزي والفرنسي في المشرق والمغرب العربيين، أي إن الاحتلال تحرَّك مدعومًا بحركة لسانية احتلالية هَدَفَتْ إلى الإسقاط المادي، أو إلى إزاحة اللغة العربية، ثم الإسقاط المعنوي لقيمتها العملية في النفوس، لإحلال اللغات الأجنبية محلَّها في الإدارة أو التعليم والثقافة والحياة.

حدود القول بسردية الصعوبة وتعقُّد النظام اللغوي للعربية

توجَّهت اتهامات اللسان العربي إلى ميادين أساس، هي المعجم، والنحو، والكتابة أو الإملاء، وتولَّى مسؤولية الهجوم على العربية – بعد افتتاح هذه الحركة الهجومية على أيدي المحتلِّ الأجنبي – فريق المتغرِّبين وأنصار التبعية الذين اعتمدوا الأنموذج المعرفي الغربي، إما

[1] سفر التكوين، 2: 19.

© إيسيسكو ICESCO 2024

بسبب ابتعاثهم إلى الغرب، وإما بسبب انبهارهم بالتفوق الغربي الذي أدى إلى الانهزام النفسي، وإما بسبب القابلية للاحتلال وَفْقَ تعبير مالك بن نبي (ت1393هـ/1973م) الذي سَكَّ هذا المصطلح الموفَّق السَّيَّار.

في مواجهة السردية المتهمة للنظام اللغوي العربي

أولاً: الاستجابة السلبية المريضة

ظهرت في سياق محاولات التعامل مع سردية اتهام اللسان العربي؛ جملةٌ من الاستجابات السلبية المريضة انطلقت من تصديق هذه السردية والإيمان بها وقبولها، وقد أدَّاها هذا القبول إلى شكلين من أشكال هذه الاستجابة تبلورت أساسًا في التجاوز التامِّ للنظام وإسقاطه والتحول عنه إلى أنظمة لغوية أخرى، وقد تبلور هذا التحوُّل في نمطين من الاستجابة السلبية المريضة المتحولة، هما:

1. التحوُّل عن الفصحى واطِّراحها والدعوة إلى العامِّية سبيلاً لعلاج التُّهمة أو الأزمة:

ثمة أمرٌ جوهري من الواجب بيانه، وهو أن دراسة العاميات واللهجات شيء، والدعوة إلى إحلال العاميات محلَّ العربية الفصحى شيء آخر، وهذه تفرقة مهمة جدًّا، ومسألة منهجية تورَّط في إغفالها فريق من الدارسين، فأضرَّ بقضية الدفاع عن العربية من حيث لا يدري.

وقد ارتبطت إستراتيجية الدعوة إلى العامية بنشاط فريقين ظاهرين، هما:

- فريق علماء الاحتلال الأجنبي لبلادنا في العصر الحديث.
- فريق علماء التبعية والتغريب من أبناء البلدان العربية في العصر الحديث.

تقول نفوسة زكريا: "الدعوة إلى اتخاذ العامية أداة للتعبير... وإحلالها محلَّ العربية الفصحى؛ من أخطر الدعوات التي تعرَّض فيها التعبير العربي لأعنف أزمةٍ عَرَفَها خلال تاريخه الطويل، وتعرَّضت فيها الأمم العربية لأعنف انقلاب ثقافي بعد الإسلام".[1]

[1] نفوسة زكريا، **تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر** (الإسكندرية: الدار الأندلسية، 1988)، ص(أ).

© إيسيسكو ICESCO 2024

وتذرَّعت هذه الدعوة أو الإستراتيجية بالترويج لجملة من الدعاوى لمواجهة النيل من العربية الفصحى، بقصد الوصول إلى اطِّراحها وإسقاطها وإحلال العامية محلَّها، ومن هذه الدعاوى:

- انقطاع الصلة بين العامية المصرية والفصحى.
- أن العربية لغة مصطنعة.
- صعوبة اللغة العربية، وصعوبة الكتابة بها.
- أن التحول إلى العامية من عوامل تعزيز القومية المصرية.
- أن التحول إلى العامية من عوامل تعزيز التطور والتحديث.

وقد نَهَضَت كتابات كثيرة بتفنيد هذه الدعاوى، والرد عليها، وإسقاطها، وبيان تهافت الدعوة إلى إحلال العامية محل الفصحى، بوصفها استجابة سلبية مريضة للإيمان الكاذب بصعوبة اللغة العربية.

وتمثل الدراسة الرائدة لنفوسة زكريا أهم هذه الكتابات العلمية في هذا الميدان.

2. التحوُّل عن العربية وخطِّها إلى غيرها من اللغات والأبجديات الأجنبية:

لم تقف حدود الاستجابة السلبية المريضة عند حدود الدعوة إلى العامية وإحلالها محلَّ الفصحى، ولكنها تجاوزت إلى حدود نمطٍ آخر من الاستجابات السلبية المريضة تمثَّل في الدعوة إلى استعمال لغة أجنبية، وأبجدية أجنبية.

1.2. التحوُّل عن العربية إلى اللغات الأجنبية في المجال العربي:

حاول الاحتلال الأجنبي في بلدان المشرق والمغرب محاولات كثيرة ألحَّ فيها على إحلال لغته الإنكليزية أو الفرنسية أو الإيطالية محلَّ العربية، ولكنه في المجمل لم ينجح.

واستطاعت حركات التحرر الوطني أن تواجه هذه المحاولات الملحَّة، وأن تعمل جاهدة على إعادة تعريب الشعوب العربية، وإعادة تعريب التعليم والثقافة في البلدان العربية.

وما تزال أمامنا مساحات تجِبُ الحركة فيها؛ لتحقيق الاستقلال اللغوي العربي التامِّ، يتحرك فيها العلماء والسياسيون العرب لخدمة الميادين الآتية:

© إيسيسكو ICESCO 2024

- تعريب التعليم بعامة، والتعليمي "العلمي" بخاصة.
- تعريب العقل العربي ليُنتِج العلمَ عربيًّا، ويوطنه في المجال العربي.
- القضاء على وجوه التغريب اللغوي المختلفة في عددٍ من ميادين الحياة الثقافية والتعليمية والعلمية.

2.2. التحوُّل عن الخطِّ العربي إلى الأبجديات غير العربية:

معروفةٌ قصةُ ما صَنَعَهُ مصطفى أتاتورك (ت1373هـ/1953م) في التحوُّل بالأتراك من الخطِّ العربي الذي كانت تُكتب به التركية (العثمانية) إلى التركية (اللاتينية)، وربما بتأثير هذه الحالة نَشَرَ عبد العزيز فهمي باشا (ت1371هـ/1951م) كتابه "الحروف اللاتينية لكتابة العربية"،[1] عام 1944، وصدرت طبعته الثانية عام 1993، بمقدمة للناشر جاء فيها أن تجربة التحول إلى استعمال الحروف في كتابة العربية "نجحت في تركيا بعد وصول كمال أتاتورك إلى سدَّة الحكم، وهم يقرؤون اللغة التركية الآن بحروف عربية".[2]

ونَهَضَ بنقضِ هذه الدعوة وإسقاطها قطاعٌ كبير من العلماء الموزعين على حقول معرفية مختلفة شرعية ولغوية، ومن أشهر الردود وأسبقها ما قام به الشيخ أحمد شاكر (ت1378هـ/1958م) في ما كَتَبَهُ بعنوان: "عبد العزيز باشا فهمي وعداؤه للعربية"،[3] وفيه يقول: "لا يزال الناس يذكرون، ولا تزال ألسنتهم تردد الأثر السيئ لاقتراح صاحب المعالي عبد العزيز فهمي باشا كتابة العربية بحروف لاتينية، ولا يزال يُنكرون عليه اقتراحه، إلا من شذَّ عن خطأ أو عن عمدٍ، وهم شيء قليل نادر".[4]

وقد رَبَطَ أحمد شاكر بين هذه الدعوة إلى كتابة العربية بحروف لاتينية التي تولَّى كبرها عبد العزيز فهمي باشا، وبين الدعوة السابقة "إلى اتخاذ اللهجات العامية لغة رسمية للقراءة

---

[1] عبد العزيز فهمي باشا، **الحروف اللاتينية لكتابة العربية** (القاهرة: مطبعة مصر، 1944).

[2] عبد العزيز فهمي باشا، **الحروف اللاتينية لكتابة العربية** (القاهرة: دار العرب للبستاني، 1993)، كلمة الناشر.

[3] انظر: أحمد شاكر، **الشرع واللغة** (بيروت: عالم الكتب، د.ت)، ص9-52.

[4] المرجع السابق، ص5.

© إيسيسكو ICESCO 2024

والكتابة والتعليم"،[1] تلك الدعوة إلى اعتماد الترويج للاحتلال الإنكليزي، ويُفهم من كلام أحمد شاكر أنه ربما تعود دعوة عبد العزيز باشا فهمي إلى المنع نفسِهِ، ولو احتمالاً، يقول: "وكنت قد فكَّرت في الرد على اقتراحه بإرجاعه إلى منبعِهِ الأصلي، ومصدره الصحيح، بما وَقَعَ في نفسي، ولكني خشيت أن أظلم الرجل بتهمة لم يكن لدي عليها برهان"،[2] ثم يعود فيُقرِّر أن ذلك الاحتمال بات يقينًا عندما قال: "فإذا البراهين على ما ظننتُ واضحة بيّنة تترى"،[3] وقال أيضًا إن هذا الاقتراح تجديد للدعوة القديمة التي نَهَضَ بها الاحتلال الإنكليزي.[4]

وسيَضِحُ من فحصِ الاستجابات الإيجابية الصحية تهافُتُ المسوغات التي يركن إليها دعاة التحول إلى الحروف اللاتينية بديلاً من الكتابة العربية عند عرضِ سهمة دافيد جستس صاحب كتاب "محاسن اللغة العربية في المرآة الأوروبية".

وهذان النمطان من أنماط الاستجابة السلبية المريضة ينحدران من عداوة أو إيمان سلبي بعجزِ العربية لغةً ونظامًا إملائيًّا، متابعةً لأجواء التبعية أو التغريب أو الهزيمة النفسية أمام الغرب.

ثانيًا: الاستجابة الإيجابية الصحية

في المقابل ظهرت أنماط من الاستجابات الإيجابية الصحية "المقاوِمة" التي اعتمدت الدفاع عن العربية، وقَطْعَ الطريق على دعاوى التحوُّل عنها وعن نظامها الخطِّي إلى غيرها من اللغات الأجنبية أو الأنظمة الخطية (الكتابية).

وهذه الصور من الاستجابات الإيجابية الصحية يتأسَّس دفاعُها عن العربية من الإيمان بقيمة اللغة العربية وقدراتها، وتحصيل الدلائل على هذه القيمة أو القدرات، وهو الإيمان النابع من المنظورات الدينية، أو التاريخية، أو العلمية اللسانية، أو السياسية الوطنية، وهو ما يحملنا على معالجة هذه الاستجابات وفق التفسير الآتي:

---

[1] المرجع السابق، ص9.

[2] السابق نفسه.

[3] المرجع السابق، ص10.

[4] انظر: المرجع السابق، ص15.

© إيسيسكو ICESCO 2024

1. خطاب الحجاج غير اللساني:

ثمة اعترافات واضحة واردة من حقول معرفية متنوعة، يقع في القلب منها حقلُ اللسانيات وتاريخ اللسانيات؛ تُقرِّر أن اللغة العربية تمتاز بعلاقات ارتباط وثيقة بالدين، وتحوز تاريخًا ناجحًا من الإنجازات العلمية.

وهاتان المسألتان هما اللتان تكوِّنان عَصَبَ الخطاب الحجاجي غيرِ اللساني المدافِع عن اللغة العربية في مواجهة سردية القائلين بصعوبة نظامها اللغوي والخطي الكتابي.

1.1. خطاب الحجاج الديني:

(أ) على مستوى النظام اللغوي:

تقول نيلوفر حائري: "إن المسألة اللغوية في مصر والعالم العربي لها جذور في الدين وطرائق فهمِ تراث الإسلام"،[1] وتقول أيضًا إن "اللغة هي ذخيرة حيَّة للمعرفة العربية".[2]

والحقيقة أن المسألة واضحة جدًّا تتلخَّص في "أن اللغة [العربية] لم تكتسب مكانتها المرموقة إلا مع ظهور القرآن الكريم، ويتلخَّص الإيمان العام بقيمة العربية لدى جماهير الشعوب العربية على اختلاف طبقاتها وانتماءاتها؛ في أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم"،[3] وهو ما تجلَّى في مصطلح "اللغة المقدسة" الذي استعملته نيلوفر حائري في عنوان كتابها المذكور.

وهذه الفكرة هي التي خلقت "الكثير من الروابط العاطفية مع هذه اللغة"،[4] وهذه الروابط العاطفية "يمكن للمسلمين في شتى أنحاء العالم أن يرتبطوا بها، في حين تغيب مشاعر الإعجاب هذه عمومًا عن خبرات الناس على اللغة في السياقات الأخرى".[5]

---

[1] نيلوفر حائري، **لغة مقدسة وناس عاديون: معضلات الثقافة والسياسة في مصر**، ترجمة: إلهام عيداروس، مراجعة: مديحة دوس (القاهرة: المركز القومي للترجمة، العدد 1692، 2011)، ص25.

[2] المرجع السابق، ص53.

[3] المرجع السابق، ص52.

[4] المرجع السابق، ص72.

[5] المرجع السابق، ص73.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويتجاوز ذلك حدود الروابط العاطفية المجرَّدة، إلى حدوث تأثير نفسي حقيقي عند الممارسة اللغوية الفصيحة في الطقوس الدينية، وذلك أن ثمة شعورًا "بالهدوء والسلام يحسُّه من يمارس الصلاة عن طريق استخدام اللغة للأغراض الدينية بشكل عام".[1]

ومن المدهش أن تصدق هذه العلاقة العاطفية مع اللغة على الخلفية الدينية في التجربة المسيحية في المجال العربي، تقول نيلوفر حائري: "هناك اتفاق عام على أن العلاقة بين المسيحية والعربية الفصحى ليست (خاصة) ومختلفة تمامًا عن تلك التي بين الإسلام واللغة، ولكن من ناحية أخرى؛ يجب أن يبقى الكتاب المقدس بالعربية الفصحى... ويشترك بعض الأقباط المصريين جزئيًّا في الاحترام والتبجيل المبالغ فيه للغة العربية الفصحى".[2]

وأنا حريص جدًّا في هذا السياق على ألا أستشهد بأحدٍ من العلماء العرب، ليظهر وضوح الوعي بأن العربية بوصفها لغةً قوميةً؛ ليست صعبة بالمعنى الذي يفرض التحوُّل عنها، كما هو واضح جدًّا في الخطاب الغربي.

إن العربية تستمدُّ سلطنتها اللغوية وقدرتها على المواجهة والتحدي من السلطة اللغوية الرئيسة التي هي القرآن الكريم، وَفْقَ قولِ نيلوفر حائري.

(ب) على مستوى النظام الخطي:

يقول كلود حجاج: "إن الكتابة العربية شديدة الارتباط بالإسلام"،[3] وهذه الحقيقة واضحة جدًّا، لجأ إليها كلود حجاج ليبرهن بها على علمانية كمال أتاتورك وسعيِهِ للإضرار بالإسلام في النظام الاجتماعي والسياسي في تركيا، قال: "ذهب مصطفى كمال [أتاتورك] – الراغب بنزع الصفة الإسلامية عن تركيا – إلى اعتماد الأبجدية اللاتينية عام 1928؛ لأن الكتابة العربية شديدة الارتباط بالإسلام، وتُدوِّن الكلمات العربية التي تنتمي إلى مفردات الفلسفة

[1] المرجع السابق، ص86.

[2] المرجع السابق، ص100.

[3] كلود حجاج، **إنسان الكلام: مساهمة لسانية في العلوم الإنسانية**، ترجمة: رضوان ظاظا (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2003)، ص117.

© إيسيسكو ICESCO 2024

والدين والسياسة، وكانت كثيرة في المعجمية التركية، لم يكن الأمر بالنسبة إليه مجرد إصلاح إملائي وحسب، بل ثورة ثقافية"،[1] وهذه الحقيقة التي فسَّر بها كلود حجاج "الانقلاب الثقافي" الذي مارسه أتاتورك من طريق النظام الإملائي؛ يكشف عُمْقَ الارتباط بين التمثيل الخطي أو الكتابي للُّغة العربية، وبين الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية.

ويضع عقيل سعيد محفوض يَدَهُ على الحقيقة نفسِها في أثر النظام الإملائي العربي في فحصِ سياسات الهوية لدى الأكراد، فيقول إن الأبجدية العربية "رأسمال رمزي للإسلام"،[2] وقد أدرك قطاع من النخبة الكردية أن ثمة ارتباطًا واضحًا بين الأبجدية العربية والثقافة الإسلامية، ووصل الأمر بعددٍ منهم إلى أن يُقرِّروا أن في إصلاح الكتابة والخطِّ نوعًا من إحياء الشعوب.[3]

ويرصد عقيل سعيد محفوض عوائق التحول عن الأبجدية العربية المستعملة في كتابة اللغة الكردية في الروابط الآتية:[4]

- الصعوبات في القابلية الاجتماعية.
- الصعوبات الثقافية التي ارتبطت بهيمنة الثقافة العربية والفارسية والتركية المكتوبة بالأبجدية العربية.
- ارتباط الأبجدية العربية بالقرآن الكريم والدين الإسلامي.
- رأس المال الثقافي للعربية لدى الأكراد.
- السياسات الإقليمية التي لم تشجع – بالنسبة إلى الدول العربية وإيران – على التحول الأبجدي من العربية إلى اللاتينية.

---

[1] السابق نفسه.

[2] عقيل سعيد محفوض، **الأكراد واللغة والسياسة: دراسة في البنى اللغوية وسياسات الهوية** (الدوحة، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2013)، ص87.

[3] المرجع السابق، ص91.

[4] المرجع السابق، ص95.

© إيسيسكو ICESCO 2024

قد بات واضحًا جدًّا في هذا السياق أن تاريخ الدين هو تاريخ اللغة وتاريخ خطِّها وفق قول موريس أولندر؛[1] لذا توجَّهت كثير من البلدان التي تستعمل الخطَّ العربي إلى مسارات إصلاحية واضحة تتمثل في:

- تقديم مشروعات إصلاح النظام الإملائي (في البلدان العربية).
- إحداث تعديلات في النظام الإملائي العربي في البلدان غير العربية؛ لاستيعاب صورِ تمثُّل الأصوات في هذه اللغات.

2.1. خطاب الحجاج التاريخي:

يكشف تاريخ اللغة العربية في مواجهة طوفان الوافد المعرفي من الأمم التي دخلت معها في علاقات تاريخية واجتماعية واقتصادية وعلمية؛ عن نجاحات حقيقية تمثلت في قدرة العربية على استيعاب العلوم التي أنتجتها هذه الأمم الأجنبية ودوَّنتها بلغاتها الأجنبية.

وقد وَصَلَ أمرُ إدراك هذه النجاحات إلى حدِّ التواتر، وهو ما تعكسه كميَّة نصوص الاعترافات بعالمية اللغة العربية في الزمانين الماضي والحاضر.

(أ) نجاحات التاريخ القديم:

في ما يأتي رصدٌ لاعترافات عددٍ من العلماء بما أحرزته الثقافة العربية من نجاحات في مجال استيعاب العلوم عن طريق ترجمتها من اللغات الأجنبية المتنوعة؛ الفارسية، واليونانية، والسريانية، إلى اللغة العربية.

يقول نيقولاس أوستر: "لقد كانت الدنيا مليئة بالعربية".[2]

ويقول أمبرتو إيكو إن معرفة العربية كان أمرًا يقتضيه العرف، ويتطلَّبه كثير من الوظائف في أوروبا.[3]

---

[1] موريس أولندر، **لغات الفردوس**، ترجمة: جورج سليمان (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007)، ص187.

[2] نيقولاس أوستر، **تاريخ لغات العالم**، ترجمة: محمد توفيق البجيرمي (بيروت: دار الكتاب العربي، 2011)، ص146.

[3] انظر: أمبرتو إيكو، **الوردة**، ترجمة: أحمد الصمعي (طرابلس الغرب: دار أويا، 1998)، ص449.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويقول إبراهيم أنيس: "اتسمت العربية منذ تلك النهضة [في القرون الهجرية الأولى] سمات اللغة العالمية"،[1] ويقول أيضًا: "إن العربية كانت حينئذ في ذروة مجدها تصطنع في إنتاج الآداب الخالدة، وتتخذ أداة في المجالات الدينية والعلمية، ويقبل على تعلمها وإتقانها".[2]

والحقيقة أن متابعة هذه الاعترافات ليس في وُسْعِ أحدٍ القيام بها لكثرتها كثرةً مُذهِلةً.

(ب) نجاحات التاريخ المعاصر:

لم تتوقَّف نجاحات اللسان العربي عند الحدود التاريخية القديمة التي تمكَّن فيها من استيعاب علوم ذلك العصر التي نَهَضَ بترجمتها من اللغات الأجنبية الفارسية واليونانية والسريانية أساسًا في عصور ازدهار الترجمة العربية من هذه اللغات، ولكنه أحرز نجاحات أخرى حديثة معاصرة على امتداد حقبتين، هما:

- التاريخ الحديث عندما احتفل بالمنجز العلمي الذي نقله واستوعبه في عمليات الاحتكاك والاصطدام مع قوى الاحتلال الغربي التي هجمت على البلدان العربية.
- التاريخ المعاصر الذي استطاع بعد اختبارات عدة حيازة مركز قانوني عند الاعتراف بالعربية لغةَ تعامُل دولي في كُلِّ أعمال الأمم المتحدة عام (1393هـ/1973م).

يقول نبيل عطية الزهيري: "يُعَدُّ الاعتراف العالمي باللغة العربية لغةً قادرةً على النهوض بالوظائف المتنوعة؛ أهمَّ حدثٍ في تاريخ العربية منذُ عصور الازدهار، وهو الاعتراف الذي توَّجه قرار الأمم المتحدة رقم (319) بتاريخ 18 ديسمبر 1973 بإدراج اللغة العربية ضمن لغات العمل في منظمة الأمم المتحدة".[3]

وقد جاء في حيثيات هذا القرار ما يأتي:

- الأهمية الكبرى للغة العربية في صونِ الحضارة الإنسانية ونشرِها.

---

[1] إبراهيم أنيس، **اللغة بين القومية والعالمية** (القاهرة: دار المعارف، 1970)، ص279.

[2] المرجع السابق، ص281.

[3] نبيل عطية الزهيري، "التوثيق باللغة العربية في منظمة الأمم المتحدة"، ضمن: **اللغة العربية في المنظمات الدولية**، تحرير: ناصر عبد الله الغالي (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2015)، ص129.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- الأهلية السابقة لاستعمال اللغة العربية لغةَ عملٍ في عددٍ من المؤسسات العالمية والمؤتمرات الدولية في محيطيها الإقليمي ثم الدولي.

وقد أدَّى فحصُ اللغة العربية بوصفها لغةَ تعامُل دولي، إلى التنبه إلى ما يأتي:[1]

- تحوُّل العربية إلى لغةٍ متخصصةٍ تطرق مجالات واسعة جدًّا ومتنوعة، وقد اقتضى ذلك أن تنشئ لذاتها جهازًا مفاهيميًّا واصطلاحيًّا يمتاز بالكفاءة.
- أن اللغة العربية في الوضع الراهن لغةٌ مشتركة جامعة على المستوى الدولي، تتبوَّأ منزلتها في مصافِّ اللغات الدولية، تُكتَب بها الوثائق، وتُترجَم إليها وثائق اللغات الأخرى، وتُترجَم منها إلى تلك اللغات.

2. خطاب الحجاج اللساني:

هذا الخطاب أهمُّ أشكال الخطاب التي تُتَّخذ سبيلاً للدفاع عن اللسان العربي في مواجهة الاتهامات التي توجَّه إليه بالصعوبة والعجز أو الفقر.

وتنوَّع خطاب الحجاج اللساني أو الدفاع عن العربية الذي نَهَضَ باستثمار الحقائق اللغوية التي يتَّسم بها نظامُ هذه اللغة، ويمكننا توزيع هذا الخطاب في أربعة مسارات، هي:

2.1. خطاب دفاع اللسانيات التراثية:

اعتنى علماء اللغة أو فقهاؤها القدامى بمسألة الدفاع عن العربية مع بداية تأسيس فقهِ اللغة وظهور مُصنَّفاته، ثم استقلَّ التصنيف بمسألة الدفاع عنها؛ لتظهر مُصنَّفات حَمَلَتْ على عاتقها مَهمَّة الردِّ أو الدفاع عن هذه اللغة في وجهِ من يشغبون عليها، ويتَّهمونها بالاتهامات المختلفة.

لجأ قطاع من علماء اللغة العربية القدامى إلى الإستراتيجية الدفاعية التي تلوذ بحقيقة الارتباط بين اللغة والدين؛ لبيان مكانة هذه اللغة، وصدِّ الاتهامات التي يمكن أن تُوجَّه إليها،

[1] انظر: محمد لطفي الزليطني، "العربية في المنظمات الدولية: بين لغة العمل ولغة التواصل"، ضمن: **اللغة العربية في المنظمات الدولية**، تحرير: ناصر عبد الله الغالي (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2015)، ص133-155.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وهو ما نراه في مقدمة كتاب الثعالبي، يقول: "العربية خيرُ اللغات والألسنة، والإقبال على تفهُّمها من الديانة، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقُّه في الدين، وسببُ إصلاح المعاش والمعاد"،[1] ويستند هذا العرض التراثي في عملية الدفاع عن العربية إلى جملة الوظائف التي تنهض بها الحياة والمجتمعات، وقد ذُكرت فيه الوظائف الآتية للغة العربية:[2]

- بناء الأنموذج المعرفي المنبثق من التصور الإسلامي في نصوصه المرجعية العليا؛ الكتاب العزيز، والسُّنَّة المشرَّفة، وهي الوظيفة التي تتحرَّك بها عبارة: "إذ هي مفتاح التفقُّه في الدين".
- تأسيس المنظومة الأخلاقية، وبناء الإدراك الأخلاقي للعالم، وهي الوظيفة التي تتحرَّك بها عبارة: "ثم هي لإحراز الفضائل".
- بناء الإصلاح والترقي العمراني وسبيل التنمية، وهي الوظيفة التي تتحرَّك بها عبارة: "هي... سبيل إصلاح المعاش".

ويظهر من جانب آخر تطوُّر العناية بهذه المسألة من المنظور اللساني التراثي، فقد ظَهَرَتْ مُؤلَّفات مُستقلَّة هَدَفَتْ إلى الدفاع عن اللغة العربية، وقد وَصَلَ إلينا على سبيل الاستيعاب ثلاثة مُؤلَّفات، هي:

- "تنبيه الألباب على فضائل الإعراب"، لابن السراج الشنتريني (ت549هـ).[3]
- "الصعقة الغضبية في الردِّ على منكري العربية"، للطوفي الصرصري (ت716هـ).[4]

---

[1] الثعالبي، **فقه اللغة وسرُّ العربية**، تحقيق: خالد فهمي، رمضان عبد التواب (القاهرة: دار النشر للجامعات، 1998)، ج1: ص3.

[2] انظر: خالد فهمي، **اللسان العربي وسؤال المستقبل: دراسات في اللسانيات العربية**، (القاهرة: دار الوادي للثقافة والإعلام، 2020)، ص95.

[3] ابن السراج الشنتريني، **تنبيه الألباب على فضائل الإعراب** (القاهرة: مكتب إحياء التراث الإسلامي، سلسلة عيون التراث، العدد 11، 2020).

[4] الطوفي الصرصري، **الصعقة الغضبية في الردِّ على منكري العربية**، تحقيق: خالد بن محمد الفاضل (الرياض: مكتبة العبيكان، 1997).

© إيسيسكو ICESCO 2024

- "روضة الإعلام بمنزلة العربية من علوم الإسلام"، للغرناطي (ت896هـ).[1]

وهذه الكتب الثلاثة حَكَمَتْها دوافع دفاعية هَدَفَتْ إلى الدفاع عن العربية من طريق الكشف عن أهميتها وقيمتها الدينية والمعرفية.[2]

وقد كَشَفَ الحجاج اللساني التراثي الذي نَهَضَتْ به هذه النوعية من المؤلفات؛ عن استثمار جملة من المقاصد التي صَدَّرَتْها وتترتَّب بها بغية توضيح قيمة اللغة العربية، ونقضِ سردية صعوبتها، وسردية الإزراء بها، وهذه المقاصد هي:

أ. اللغة العربية هي السبيل المحورية لفهمِ الكتاب العزيز والسُّنَّة المشرَّفة لأنهما أصلا الدين ومرجعيته العليا.

ب. العناية باللغة العربية جاءت تنفيذًا لأوامر شرعية.

ج. العناية باللغة العربية سبيلُ صيانة الكتاب العزيز من تطرُّق البطلان والفساد والنقص إليه بحفظِهِ من الأسباب المفضية إلى ذلك.

د. اللغة العربية هي الطريق إلى إقامة الدين بإقامة التكاليف.

هـ. اللغة العربية طريق إلى تزكية النفس باستكمال أسباب مروءتها.

و. اللغة العربية هي الطريق إلى تحقيق كمال التوحيد بصيانته مما يُبطله، وبتعميقه في النفس، وتعزيزه بتأسيسه على العِلْمِ من غيرِ تقليد.

ز. اللغة العربية سبيل تحقيق الوئام والسلام الاجتماعي، ومحاربة مادة الخلاف والنزاع في الأمة.

ح. اللغة العربية طريق إلى تصحيح النظر وتسديد الفكر.

ط. اللغة العربية طريق إلى صقلِ الملكة الفقهية وتنمية صناعة الفتوى.

ي. للُّغة العربية إسهامٌ في تحقيق الوحدة المعرفة في الأمة.

---

[1] الغرناطي، **روضة الإعلام بمنزلة العربية من علوم الإسلام**، تحقيق: سعيدة العلمي (طرابلس الغرب: منشورات كلية الدعوة الإسلامية، 1999).

[2] انظر: خالد فهمي، **مقاصد علم اللغة في الحضارة العربية الإسلامية: دراسة استقرائية**، تقديم: سعد مصلوح (القاهرة: دار المقاصد، 2015).

© إيسيسكو ICESCO 2024

2.2. خطاب الحجاج اللساني المعاصر:

ترقَّى خطاب الحجاج اللساني المعاصر وتطوَّر في اتجاه جديد مستعملاً إستراتيجيات جديدة في الدفاع عن اللغة العربية، وهي إستراتيجيات تلتقي مع الإستراتيجيات القديمة التراثية في الغايات، وتفترق عنها في الأساليب والآليات.

وقد شهد هذا الترقي في خطاب الحجاج اللساني المعاصر تطوُّرًا نوعيًّا آخر على الصعيد الجغرافي، إذ تمدَّدت تخومه وتوزَّعت على التقاليد الاستشراقية المعاصرة، والتقاليد العربية المعاصرة، وبيان ذلك في ما يأتي:

(أ) في التقاليد الاستشراقية المعاصرة:

ثمة محاولات استشراقية تغنَّت بجماليات العربية وسماتها وخصائصها، ولكنها في المجمل جاءت مُفتقِرة إلى الدليل والتحليل العلميين، من مثل كتاب "محاسن العربية في المرآة الغربية أو دلالة الشكل في العربية في ضوء اللغات الأوروبية".[1]

يتميَّز هذا الكتاب من غيره بأنه تضمَّن ردًّا لكثير من المقولات المتحيِّزة ضدَّ اللغة العربية، فقد عَرَضَ المؤلف لكثير من المقولات التي سادت السياق الثقافي الغربي والعربي – بالتبعية وخضوعًا للتغريب – عن اللغة العربية، وأخذ يُفنِّدها الواحدة بعد الأخرى، ولم يكن ذلك دفاعًا عنها بقدرِ ما كان تجلية لأمرٍ مهمٍّ، هو أن العربية لغةٌ بشريةٌ طبيعيةٌ تتضمَّن من الظواهر ما تتضمَّنه اللغات الأُخرى، والحقيقة أن كثيرًا من الاتهامات للُّغة العربية تقوم على جهلٍ باللغة العربية، وينطلق كثير منها من المواقف المسبَّقة عنها لأسباب أيديولوجية غالبًا.[2]

يفتتح ديفيد جستس كتابه قائلاً: "ظلَّت اللغة العربية ضحية للتنميط والغرائبية... وربما أسهمت العوامل السياسية في تعاظُم سوء الفهم هذا تجاهها".[3]

---

[1] انظر: دافيد جستس، **محاسن العربية في المرآة الغربية أو دلالة الشكل في العربية في ضوء اللغات الأوروبية**، ترجمة: حمزة ابن قبلان المزيني (الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، سلسلة كتب مترجمة، العدد 5، 1425هـ).

[2] انظر: المرجع السابق، ص7 (مقدمة المترجم).

[3] المرجع السابق، ص13.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويقول إن هدفه من كتابه "أن يكون مرآة لسانية مُتعاطِفة مع العربية، وسوف تستقصي هذه الدراسة الإستراتيجيات والبنى [اللسانية] التي... تميز هذه اللغة".[1]

وقد توقَّفت هذه الدراسة أمام عددٍ من الدعاوى، وفنَّدتها تفنيدًا علميًّا واضحًا، ومن ذلك النقول الآتية:

- دعوى صعوبة العربية، يقول: "اشتهرت العربية أنها لغة صعبة... اللغة العربية من حيث البنية لغةٌ مُطَّردة ومصقولة بشكل غير معهود... وثمة عددٌ من العوامل تُسهم في سهولة تعلمها".[2]
- اطِّراد النظام التركيبي النحوي في العربية، يقول: "والتركيب مُطَّرد إلى حدٍّ بعيد".[3]
- اطِّراد النظام الاشتقاقي، يقول: "ثمة مظهرٌ مُهِمٌّ يتمثَّل في خضوع العربية لخطَّة الاشتقاق الوزني".[4]
- مقبولية نظامها الخطي التمثيلي، يقول: "ويحافظ نظام الكتابة [للغة العربية] محافظة كبيرة على تمثيل الصوتية الواحدة بحرف مفرد، بشكل يفوق كثيرًا من الأنظمة الكتابية، من مثل النظام الخطي في اللاتينية والإيطالية والإسبانية واليونانية القديمة وغيرها".[5]

(ب) في التقاليد العربية المعاصرة:

تراكمت كتابات اللسانيين العرب المعاصرين، المدافِعة عن اللغة العربية في مواجهة المقولات والاتهامات المتحيزة، وتنوَّعت، ولكنها جميعًا توقَّفت عند حدود الحجاج الديني والتاريخي واللساني "المدائحي"، وثمة محاولة لم يُكتب لها الذيوع والانتشار، تمثِّل إستراتيجية ناجعة يمكن نقلُها من سياقها في اطمئنان، لتُبرز إحدى إستراتيجيات الدفاع عن العربية من منظور خطاب الحجاج اللساني المعاصر، ويمكن تسميتها "إستراتيجية الحجاج اللساني المقارن والتقابلي".

---

[1] المرجع السابق، ص14.

[2] المرجع السابق، ص25-26.

[3] المرجع السابق، ص26.

[4] المرجع السابق، ص27.

[5] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- **خطاب الحجاج اللساني المقارن:**

استقرَّ في تاريخ اللسانيات المقارنة أن اللغة العربية – لاعتبارات كثيرة – أعرقُ اللغات الساميَّة، وهو الاعتراف الذي تواتَر القول به في التقاليد الاستشراقية، ونسمعُهُ من العلماء المعتَبرين في المجال، من مثلِ كارل بروكلمان، ودي غويه، وكاريتاني، وسباتينو موسكاني، وبرجستراسر، وغيرهم، وهو نفسُهُ الذي يُقِرُّ به عددٌ من العلماء العرب في المجال نفسه، من مثلِ حسن ظاظا، ورمضان عبد التواب، ومحمود فهمي حجازي، وعوني عبد الرؤوف، وإبراهيم السامرائي، ورمزي منير البعلبكي، وغيرهم.

ومن المهمّ أن يكون واضحًا أن القول بعراقة اللسان العربي يستند في كثير من أدلَّته إلى حزمة من الخصائص اللسانية المائزة على مستويات الصوت والصرف والنحو.

ويتفق مع جماهير اللسانيين من المستشرقين والعرب جماهيرُ من المشتغلين بتاريخ الشرق الأدنى القديم في آنٍ معًا، وهو ما نراه في عمل محمد خليفة حسن الذي يقول: "تتوفَّر في اللغة العربية مجموعة من الأدلة والخصائص التي تجعل منها الممثِّلة الأولى للُّغة العربية الساميَّة الأم؛ أقرب اللغات الساميَّة القديمة إليها".[1]

وهذا الإقرار أو الاعتراف معناه تفوُّق العربية على غيرِها من هذه اللغات، ولا سيما اللغة العبرية، ويقرِّر معه أن "النتيجة الأساسية التي انتهت إليها دراسات المستشرقين على المستوى اللغوي المقارن، تختص بإعطاء وضعٍ متميز للغة العربية في الدراسات اللغوية السامية المقارنة، فاللغة العربية تمثِّل القاعدة الأساسية والمحور الأساسي لهذه الدراسات، إذ احتفظت العربية بأكبر عددٍ ممكن من الظاهرات اللغوية التي اختفت من اللغات الساميَّة الأُخرى".[2]

وفي ظلِّ هذه النتيجة؛ يكون القول باتهام العربية مَدعاةً لصدقِهِ على اللغات الساميَّة الأخرى بدرجة أعلى!

---

[1] محمد خليفة حسن، **رؤية عربية في تاريخ الشرق الأدنى القديم وحضارته** (القاهرة: دار قباء، 1998)، ص142.

[2] المرجع السابق، ص148.

© إيسيسكو ICESCO 2024

– **خطاب الحجاج اللساني التقابلي:**

تنحصر مساحته في اللسانيات التربوية (البيداغوجية) أو في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك أن بعض الإستراتيجيات في هذا المجال تفرض اللجوء إلى الإستراتيجية التقابلية التي تعرض قواعد العربية على قواعد غيرها من اللغات التي يتكلم بها من يرومون تعلُّم العربية؛ هذا من جانب.

ثم إن ثمة مساحة أُخرى يتمدَّد فيها خطابُ الحجاج اللساني التقابلي، هي ميدان الأسلوبيات اللسانية، وهذا مجال قليل جدًّا، ومن نماذجه الباذخة ما كتبه سعد مصلوح في دراسته "في البلاغة والتكافؤ النحوي بين العربية والإنكليزية والروسية"، وثلاث اللغات هذه من فصائل مختلفة، وقد كان من لازمِ ما نَتَجَ من هذه الدراسة كما قرَّر صاحبها؛ أن ثلاث اللغات – من منظور الدَّرس التقابلي – "متفاوتة في ما يُتيحه جهازها القواعدي من إمكانات الاختيار الأسلوبي، لا سيما في مستوييه الصرفي والنحوي، فلقد بدا الفرق في هذا المجال واضحًا بين اللغات الثلاث لصالح العربية".[1]

وهذا يلفت النظر إلى جانب ذي خطرٍ من جوانب الميزة في اللغة العربية وَفْقَ قولِ سعد مصلوح، وما يُهمُّنا في هذا السياق هو النَّصُّ على أن دعوى صعوبة العربية واتهامها غير صحيح بدالَّة نتائج الدرس التقابلي، يقول سعد مصلوح: "أوضح الدَّرس التقابلي على أن ما وُسِمَ به نظام العربية من تعقيد وصعوبة؛ هو من قبيل الأقوال المرسَلة التي لا تستند إلى حجة من تحليل أو مقارنة، فالروسية تفوقُ العربية في هذا المضمار بدرجات".[2]

وقد كنتُ ناقشت الدكتور سعد مصلوح في مكالمة هاتفية يوم 29 نوفمبر 2022؛ في المسألة، وألحَّ على هذه النتيجة المؤكَّدة، وكَشَفَ عن أن الدَّرس التقابلي العلمي قادرٌ على أن يُمدَّنا بنتائج مُتضافِرة تُبرهن على سقوط دعوى صعوبة العربية، ودعوى عجزِها وتأخُّر مكانتها وطاقاتها التعبيرية، مما يجعلها لغةً قادرةً تفُوق غيرَها من اللغات.

---

[1] سعد مصلوح، **في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية: آفاق جديدة** (الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت)، ص143.

[2] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

خاتمة

تناول هذا البحث فحصَ دعوى اتهام العربية، ونَهَضَ بنقضِها والردِّ عليها، مُستثمِرًا جملةً من الإستراتيجيات الدفاعية المتنوعة، هي الإستراتيجية الدفاعية الدينية، والإستراتيجية التاريخية، والإستراتيجية اللسانية.

وكشف البحث عن نهوض أجيال الأمة – على امتداد تاريخها العريق بمسؤوليات الدفاع عن اللسان العربي، مستثمرين إستراتيجيات متنوعة.

وقد توصَّل البحث إلى ما يأتي من النتائج:

1. العربية لغةُ دينٍ عالمي خاتم، اختارها الله سبحانه لكلمته الخاتمة، وهذه الإستراتيجية الدفاعية الدينية ارتقت بمكانة العربية، وصَدَقَتْ على المؤمنين بغيرِ القرآن الكريم من أهل الكتاب المقدَّس الذين رأوا في كتابته بالعاميات نوعًا من الإهانة.

2. كان امتلاك العربية حالاتِ نجاحٍ في استيعاب العلوم في عصور قديمة وحديثة؛ مدخلاً ممتازًا للدفاع عنها باستثمار الإستراتيجية التاريخية.

3. كانت الإستراتيجية الدفاعية اللسانية أرسخ أنواع إستراتيجيات الدفاع عن اللغة العربية، وذلك لاعتبارات مختلفة هي:

- تنوُّعها وتوزُّعها على منهجيات مختلفة، هي اللسانيات المقارنة، والتاريخية، والتقابلية.
- صدورُها عن علماء ينتمون إلى التقاليد الاستشراقية والعربية معًا.
- صدورُها عن لسانيين ومؤرخين.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أحمد شاكر، **الشرع واللغة** (بيروت: عالم الكتب، د.ت).

أمبرتو إيكو، **الوردة**، ترجمة: أحمد الصمعي (طرابلس الغرب: دار أويا، 1998).

إبراهيم أنيس، **اللغة بين القومية والعالمية** (القاهرة: دار المعارف، 1970).

ابن السراج الشنتريني، **تنبيه الألباب على فضائل الإعراب** (القاهرة: مكتب إحياء التراث الإسلامي، سلسلة عيون التراث، العدد 11، 2020).

الثعالبي، **فقه اللغة وسرُّ العربية**، تحقيق: خالد فهمي، رمضان عبد التواب (القاهرة: دار النشر للجامعات، 1998).

خالد فهمي، **اللسان العربي وسؤال المستقبل: دراسات في اللسانيات العربية**، (القاهرة: دار الوادي للثقافة والإعلام، 2020).

خالد فهمي، **مقاصد علم اللغة في الحضارة العربية الإسلامية: دراسة استقرائية**، تقديم: سعد مصلوح (القاهرة: دار المقاصد، 2015).

دافيد جستس، **محاسن العربية في المرآة الغربية**، أو **دلالة الشكل في العربية في ضوء اللغات الأوروبية**، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني (الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، سلسلة كتب مترجمة، العدد 5، 1425هـ).

سعد مصلوح، **في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية: آفاق جديدة** (الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت).

الطوفي الصرصري، **الصعقة الغضبية في الردِّ على منكري العربية**، تحقيق: خالد بن محمد الفاضل (الرياض: مكتبة العبيكان، 1997).

عبد العزيز فهمي باشا، **الحروف اللاتينية لكتابة العربية** (القاهرة: دار العرب، 1993).

عبد العزيز فهمي باشا، **الحروف اللاتينية لكتابة العربية** (القاهرة: مطبعة مصر، 1944).

© إيسيسكو ICESCO 2024

عقيل سعيد محفوض، **الأكراد واللغة والسياسة: دراسة في البنى اللغوية وسياسات الهوية** (الدوحة، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2013).

الغرناطي، **روضة الإعلام بمنزلة العربية من علوم الإسلام**، تحقيق: سعيدة العلمي (طرابلس الغرب: منشورات كلية الدعوة الإسلامية، 1999).

كلود حجاج، **إنسان الكلام: مساهمة لسانية في العلوم الإنسانية**، ترجمة: رضوان ظاظا (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2003).

محمد خليفة حسن، **رؤية عربية في تاريخ الشرق الأدنى القديم وحضارته** (القاهرة: دار قباء، 1998).

محمد لطفي الزليطني، "العربية في المنظمات الدولية: بين لغة العمل ولغة التواصل"، ضمن: **اللغة العربية في المنظمات الدولية**، تحرير: ناصر عبد الله الغالي (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2015).

موريس أولندر، **لغات الفردوس**، ترجمة: جورج سليمان (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007).

نبيل عطية الزهيري، "التوثيق باللغة العربية في منظمة الأمم المتحدة"، ضمن: **اللغة العربية في المنظمات الدولية**، تحرير: ناصر عبد الله الغالي (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2015).

نفوسة زكريا، **تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر** (الإسكندرية: الدار الأندلسية، 1988).

نيقولاس أوستر، **تاريخ لغات العالم**، ترجمة: محمد توفيق البجيرمي (بيروت: دار الكتاب العربي، 2011).

نيلوفر حائري، **لغة مقدسة وناس عاديون: معضلات الثقافة والسياسة في مصر**، ترجمة: إلهام عيداروس، مراجعة: مديحة دوس (القاهرة: المركز القومي للترجمة، العدد 1692، 2011).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

Abdul'azīz Fahmī Bāshā, *al-Ḥurūf al-Lātīnīyah li-kitābah al-'Arabiyyah* (Cairo: Dār al-'Arab lil-Bustānī, 1993).

Abdul'azīz Fahmī Bāshā, *al-Ḥurūf al-Lātīnīyah li-kitābah al-'Arabiyah* (Cairo: Maṭba'at Miṣr, 1944).

Aḥmad Shākir, *al-Shar' wa al-Lughah* (Beirut: 'Ālam al-Kutub).

Al-Gharnāṭī, *Rawḍat al-I'lām bi-Manzilat al-'Arabiyyah min 'Ulūm al-Islām*, Edited by Sa'īdah al-'Alamī (Tripoli: Manshūrāt Kullīyah al-Da'wah al-Islāmiyyah, 1999).

Al-Tha'ālibī, *Fiqh al-Lughah wa Sirr al-'Arabiyyah*, Edited by khālid Fahmī, Ramaḍān Abdutawwāb (Cairo: Dār al-Nashr lil-Jami'āt, 1998).

Al-Ṭūfī al-Ṣarṣarī, *al-Ṣa'qah al-Ghaḍabiyyah fi al-Radd 'alá Munkirī al-'Arabiyyah*, Edited by khālid Muḥammad al-Fāḍil (Riyad: Maktabat al-'Ubaykān, 1997).

Aqīl Sa'īd Maḥfūḍ, *al-Akrād wa al-Lughah wa al-Siyāsah: Dirāsah fi al-Buná al-lughawiyyah wa Siyāsāt al-Huwiyyah* (Doha, Beirut: al-Markaz al-'Arabī lil-Abḥāth wa Dirāsāt al-Siyāsāt, 2013).

David Justice, *Maḥāsin al-'Arabiyyah fi al-Mir'āh al-Gharbiyyah, or Dilālah al-Shakl fi al-'Arabiyyah fi ḍaw' al-Lughāt al-'Ūrūbbiyyah*, Translated by Ḥamzah bin Qabalān al-Māzīnī (Riyad: Markaz al-Malik Faīṣal lil-Buḥūth wa al-Dirāsāt al-Islāmiyyah, Silsilah Kutub Mutarjamah, 5th Ed., 1425H).

Ibn al-Sarrāj al-Shantarīnī, *Tanbīh al-Albāb 'alá Faḍā'il al-I'rāb* (Cairo: Maktab Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī, Silsilah 'Uyūn al-Turāth, 11th Ed., 2020).

Ibrāhīm Anīs, *al-Lughah bayn al-Qawmiyyah wa al-'Ālamiyyah* (Cairo: ḍār al-Ma'ārif, 1970).

khālid Fahmī, *al-Lisān al-'Arabī wa Su'āl al-Mustaqbal: Dirāsah fi al-Lisāniyyat al-'Arabiyyah* (Cairo: Dār al-Wādī lil-Thaqāfah wa al-I'lām, 2020)

© إيسيسكو ICESCO 2024

khālid Fahmī, *Makqāsid ‘Ilm al-lughah fi al-Ḥaḍārah al-‘Arabiyyah al-Islāmiyyah: Dirāsah Istiqrā’iyyah* (Cairo: Dār al-Makqāsid, 2015).

Klūd Ḥajjāj, *Insān al-kalām: Musāhamah Lisāniyyah fi al-‘Ulūm al-Insāniyyah*, Translated by Riḍwan Ẓāẓā (Beirut: al-Munaẓẓamah al-‘Arabiyyah lil-Tarjamah, 2003).

Maurice Olender, *Lughāh al-Firdaws*, Translated by George Sulaymān (Beirut: al- Munaẓẓamah ‘Arabiyyah lil-Tarjamah, 2007).

Muḥammad Khalīfah Ḥasan, *Ru’yah ‘Arabiyyah fi Tārīkh al-Sharq al-Adná al-Qadīm wa Ḥaḍāratih* (Cairo: Dār Qibā’, 1998).

Muḥammad Luṭfī al-Zalīṭnī, “al-‘Arabiyyah fi al-Munaẓẓamāt al-Dawliyyah: bayn Lughah al-‘Amal wa Lughah al-Twaṣul”, in *al-Lughah al-‘Arabiyyah fi al-Munaẓẓamāt al-Dawliyyah*, Edited by Nāṣir Abdullāh al-Ghāli (Riyad: Markaz al-Malik Abdullāh li-khidmah al-Lughāh al-‘Arabiyyah, 2015).

Nabīl ‘Aṭiyyah al-Zuhayrī, “al-Tawthīq bil-Lughah al-‘Arabiyyah fi Munaẓẓamāh al-’Umam al-Muttaḥidah”, in *al-Lughah al-‘Arabiyyah fi al-Munaẓẓamāt al-Dawliyyah*, Edited by Nāṣir Abdullāh al-Ghāli (Riyad: Markaz al-Malik Abdullāh li-khidmah al-Lughāh al-‘Arabiyyah, 2015).

Naffūsah Zakariyyá, *Tārīkh al-Da‘wah ilá al-‘Āmmiyyah wa Āthāruhā fī Miṣr* (Alexandira: al-Dār al-Andalusiyyah, 1988).

Naylūfar Hā’irī, *Lughatun Muqaddasah wa Nās ‘Ādiyyūn: Mu‘ḍilāh al-Thaqāfah wa al-Siyāsah fi Miṣr*, Translated by Ilhām ‘Aydarūs (Cairo: al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah, No. 1692, 2011).

Nicholas Ostler, *Tārīkh lughāt al-‘Ālam*, Translated by Muḥammad Tawfīq al-Bujayramī (Beirut: Dār al-Kitāb al-‘Arabī, 2011).

Sa‘d Maṣlūḥ, *fi al-Balāghah al-‘Arabiyyah wa al-’Uslūbiyyat al-Lisāniyyah: ’Āfāq Jadīdah* (Kuwait: Majlis al-Nashr al-‘Ilmī, Kuwait University).

Uumberto Eco, al-Wardah, Translated by Aḥmad al-Ṣam‘ī (Tripoli: Dār ’Ūyá, 1998).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-3-30
Accepted قُبل 2024-5-7

أثَرُ المسألة النَّحويَّة في التَّفكير اللُّغويِّ العربيِّ

سمير أحمد معلوف*

مُلخَّص

يحتاج التراث العربي الإسلامي إلى النظر فيه مرةً بعد أُخرى لاستنباط ما احتواه من فِكَرٍ تُسهم مراجعتها في فهم طبيعة التفكير اللغوي العربي، والبنية العقلية التي أنتجته، والثقافة التي أثَّرت فيه، لِيَصل إلينا بالصورة التي نراها، ونعتقد أن دراسة "المسألة النحوية" في نشأتها وتطوُّرها يمكن أن يوضِّح لنا طبيعة التفكير اللغوي العربي، وذلك أن هذا الفكر نشأ في بيئة التعليم، وتطوَّر فيها أيضًا، وهذا جَعَلَ من مسائل اللغة بعامة، ومسائل النحو بخاصة؛ المؤثِّر الأكبر في نشأة علوم اللغة وتفرُّعها، وقد تتبَّعنا جذور المسألة النحوية، ونشأتها على أيدي كُلٍّ من ابن عباس وأبي الأسود، ثم تطوُّرها على أيدي تلامذة الأخير، ولا سيما ابن أبي إسحق وأبي عمرو بن العلاء، إلى حين اكتمالها على أيدي كُلٍّ من الفراهيدي وتلميذه سيبويه، وأتممنا البحث باستعراض أصول المسألة النحوية ومنهجية معالجتها كما استقرَّت في كتاب سيبويه.

الكلمات الرئيسة: النحو العربي، التراث النحوي، المسألة النحوية، التفكير اللغوي، الصورة الكلامية

* أستاذ علم المعاني، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة البعث، الجمهورية العربية السورية، dr.samirmalouf49@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

Impact of the Grammatical Question on Arabic Linguistic Thinking

Samir Ahmad Malouf*

Abstract

The Arab-Islamic heritage is an ever-ending treasure trove, which needs to be revisited time and times again in order to further understand the nature of Arabic linguistic thinking as it exists today, reflecting on its linguistic, cognitive and cultural aspects. The study of the development of Arabic grammatical question can clarify the nature of Arabic linguistic thinking, as it originated and developed in the educational environment. This made language questions in general, and questions issues in particular, the major influence in the emergence and evolution of language sciences. Thus, we traced the origins of the grammatical question, from its inception at the hands of Ibn ‘Abbās and Abu al-Aswad, to its development by the latter’s disciples, especially Ibn Abī Isḥaq and Abu ‘Amr bin al-‘Alā’, until it was completed by al-Farāhīdī and his student Sibawayh. The study concludes with a review of the origins of the grammatical question and the methodology of addressing it as it was established in Sibawayh’s book.

Keywords: *Arabic grammar, grammar heritage, grammar, linguistic thinking, verbal image*

* Professor of Semantics, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts and Humanities, Al-Baath University, Syrian Arab Republic, dr.samirmalouf49@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مدخل

يُعدُّ البحثُ في أُصول التفكير اللغوي عند العرب جانبًا مهمًّا من جوانب البحث في الثقافة العربيَّة، ولا سيَّما أن أساس هذه الثقافة كان اللغةَ بخطاباتها ونصوصها المتعدِّدة الأجناس من شعرٍ وخطابةٍ وأخبارٍ وقرآنٍ كريم وحديثٍ نبويٍّ شريف، ولا جَرَمَ أن دراسة التفكير اللغوي العربي والبحث عن طبيعته وأُصوله المعرفية عملٌ ضروريٌّ من أجل الكشف عن منهجية الدرس اللغوي العربي، والقواعد التي بُنيت عليها دراسة اللغة على مرِّ العصور، حتى تكوَّن لدينا هذا التراث المدهش الذي انتقل إلينا، ومن واجبنا فَهْمُ طبيعته وطريقة عملِه من أجل البناء عليه واستمراره.

ودارسُ أُصُول هذا التفكير يجد نفسه أمام تُراثٍ كبيرٍ من الدراسات التي قدَّمها لنا علماءُ العربيَّة القدامى والمتأخِّرون، ويحتاج هذا التراث إلى النظر فيه مرةً بعد أُخرى لاستنباط ما احتواه من فِكَرٍ تُسهم مراجعتها في فهم طبيعة التفكير اللغوي العربي، والبنية العقلية التي أنتجته، والثقافة التي أثَّرت فيه، لِيَصل إلينا بالصورة التي نراها، ولا رَيْبَ في أن دراسة هذا التفكير تُسهم في فَهْمِ التبادُل التأثيري بين المرجعيات الطبيعية والاجتماعية واللغة العربية.

ويتطلَّبُ البحث في هذه الموضوعات سلوكَ مسلكين للوصول إلى نتائجَ نتوخَّاها من هذه الدراسة؛ يتَّصف المسلك الأول بأنه مسلك ذو طبيعةٍ تأريخيةٍ، لأنه يهتمُّ بدراسة نشأة علوم اللغة وتطوُّرها، وهي النشأة التي يمكن أن تبَيِّن كثيرًا من الجوانب في الثقافة العربية وبنية العقل العربي، أما المسلك الثاني فيتَّخذ من مناهج البحث في اللغة – المستنِدة إلى الثقافة العربية التي أنتجها العرب قبل الإسلام والثقافة التي اكتسبوها من الإسلام – أداةً لإظهار بنية التفكير اللغوي الداخلية، واكتشاف طبيعة العقل الذي أنتج دراسات لغوية يمكن التعويل عليها في جهود الإنسان في البحث عن المعنى.

ويُظهر البحث وفق هذين المسلكين تَفرُّد النَّسق الثقافي العربي، وقدرة الباحثين اللغويين القدامى على تأسيس منهجهم اللغوي الذي يدرس اللغة ببنيتها الداخلية، وفق طرائق تتَّسقُ وطبيعةَ اللغة المدروسة، والخروج من هذه الدراسات المنهجيَّة بالقواعد الكليَّة

© إيسيسكو ICESCO 2024

التي يتهدَّى بها العقل للتعبير باللغة، وقد نشأ هذا المنهج وتطوَّر تراكميًّا، وبالتّوازي مع تطوُّر العلوم التي لها صلة بالقرآن الكريم والعقيدة الإسلامية، كعلوم الكلام والفقه وأُصوله، وكان التأثُّر والتأثير متبادلاً بين علوم اللغة وهذه العلوم المتَّصلة بالدين الإسلامي.

جذور المسألة النحوية

لا رَيْبَ في أن من الصعوبة بمكانٍ دراسةَ نشأة علوم العربية في المرحلة التي سبقت الإسلام، وفي المرحلة الإسلامية الأولى، غيْرَ أننا نستطيع أن نأخذ بنتائج الدراسات التي أرَّخت لهاتين المرحلتين، وصوَّرت لنا ملامح من البيئتين الاجتماعية والثقافية في الجزيرة العربية وما جاوَرَها، لأن ذلك يمكن أن يبيِّن لنا جوانب مهمَّة من التاريخ الثقافي آنذاك، وهو ما يوضِّح بعض ملامح تاريخ العلوم اللغوية العربية.

ونعتقد أن دراسة "المسألة النحوية" في نشأتها وتطوُّرها، يمكن أن توضِّح لنا طبيعة التفكير اللغوي العربي، وذلك أن هذا الفكر نشأ في بيئة التعليم، وتطوَّر فيها أيضًا، وهذا جَعَلَ من مسائل اللغة بعامة، ومسائل النحو بخاصة؛ المؤثِّر الأكبر في نشأة علوم اللغة وتفرُّعها.

وقد كان للقرآن الكريم المكانةُ الكبرى في اتِّجاه أهل اللغة إلى التأمُّل والبحث في ألفاظ اللغة وتراكيبها للوصول إلى بنياتها الداخلية، والانتقال بدرسهم اللغوي من المسائل القائمة على الصحة والخطأ ومتابعة متكلمي اللغة من فصحاء العرب للقياس على كلامهم، إلى اكتشاف طبيعة اللغة وطرائق التفكير باللغة عند أهلها.

وهكذا تحوَّل الدرس اللغوي من مسائل اللغة إلى فلسفة اللغة، فكانت البداية عند الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ)، وانتقلت بعد ذلك إلى ابن جني (ت392هـ)، لتخطو الدراسات اللغوية خطوات أكبر، فيتَّجه كثير من دارسي النحو بخاصة إلى تأمُّل الجوانب الجمالية في اللغة العربية، ومن ثم برزت دراسات النحاة البلاغيين، من مِثْلِ عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، وجار الله الزمخشري (ت538هـ)، لتؤسِّس لنوع من البحث يستثمر ما وصل إليه السابقون في دراساتهم التركيبَ العربيَّ ودلالاتِهِ المختلفة التي يستظهرها

© إيسيسكو ICESCO 2024

الباحث من كلام أهل اللغة ونصوص اللغة المختلفة نثرًا أو شعرًا، وهذا الباب من الدرس اللغوي هو ما يمكن أن نطلق عليه اسم "الدراسات الأسلوبية"، وهي دراسات قاعدتها الدراسات النحوية.

ولتَضِحَ صورة العمل أكثر، لا بُدَّ لنا من البدء بمصطلح "المسألة النحوية" لفَهْمِ دلالاته اللغوية والاصطلاحية.

فالمسألة في اللغة من (سأل)، السين والهمزة واللام كلمة واحدة، يُقال: سَأَلَ يَسْأَلُ سُؤَالاً ومَسْأَلَةً، ورَجُلٌ سُؤَلَةٌ، كثيرُ السُّؤَال،[1] ومَسْأَلَةُ كَذا، وعن كذا، وبكذا،[2] أي سُؤالاً، وسَآلَةً، وتَسْآلاً، وسَأَلَةً، والأمر: سَلْ، ويُقال: سَالَ يَسالُ، كخَافَ يَخافُ، وهما يَتَساولان، والسُّؤَالُ والسُّؤْلَةُ – ويُتْرَكُ هَمْزُهُما – ما سَأَلْتَهُ، وكهُمَزَةٍ، الكثير السُّؤَال، وأسْأَلَه سُؤْلَه ومَسْأَلَته، قضى حاجَتَه، وتَساءَلوا، أي سَأَلَ بَعْضُهم بَعضًا،[3] و"تعني المسألة في اللغة السُّؤال أو المسؤول أو مكان السُّؤال"،[4] فالمسألة مصدر بمعنى السؤال، و"قد يحلُّ المصدر مجازًا محلَّ المفعول، تقول: تعلَّمت مسألةً ومسائلَ؛ استُعيرَ المصدرُ للمفعول، قاله الزمخشري".[5]

وللمسألة دلالاتٌ أُخَرُ في الاصطلاح والعرف، فهي قضيةٌ نظريةٌ في الأغلب تتألَّف منها حُجَّتها، وهي مبانيها التصديقية، وقد تكون ضروريةً مُحتاجَةً إلى تنبيه، وأما ما لا خَفَاءَ فيه فليس من المسألة في شيء، والمراد القضية الكلِّية التي تشتمل بالقوة على أحكام تتعلَّق بجزئيات موضوعها.[6]

وتختلف القضية النظرية باختلاف الاعتبارات، فهي التي يُسأل عنها، ويُطلب بالدليل إثباتها في العلم، ولذلك فهي من حيث يُسأل عنها تُسمَّى "مسألة"، وهي من حيث يُطلب

---

[1] انظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: د.ن، 1969)، مادة (سأل).

[2] (بكذا) أي (عن كذا)، انظر: ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، د.ت)، مادة (سأل).

[3] انظر: الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1952)، مادة (سأل).

[4] الكفوي، **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري (دمشق: وزارة الثقافة، ط2، د.ت)، ج4: ص277.

[5] الزبيدي، **تاج العروس**، تحقيق: أحمد عبد الستار فراج (الكويت: وزارة الإعلام، ط2، 1965)، مادة (سأل).

[6] انظر: الكفوي، **الكليات**، ج4: ص277.

© إيسيسكو ICESCO 2024

حصولها تُسمَّى "مطلبًا"، ومن حيث يُبنى عليها الشَّيء تُسمَّى "أُصولاً"، ومن حيث تتألَّف منها الحُجَّة تُسمَّى "مُقدِّمةً" و"قضيَّةً"، ومن حيث تحتمل الصدق والكذب تُسمَّى "خبرًا".[1]

وقد اعتاد دارسو تاريخ الدراسات اللغوية العربية – ولا سيَّما النحو العربي – إرجاع نشأة هذه الدراسات إلى جهود عدد من علماء الأُمَّة، وعلى رأسهم أبو الأسود الدُّؤلي ظالم بن عمرو (ت69هـ)، وهو من كبار التَّابعين وفقهائهم، ويعدُّه مَنْ تَرْجَمَ له أوَّلَ مَنْ تكلَّم في النحو،[2] وقالوا عنه إنه أوَّلُ مَنْ أسَّس العربية، ونَهَجَ سُبُلَها، ووَضَعَ قياسَها، وهو أوَّلُ مَنْ نَقَّطَ المصحَفَ،[3] وقد ارتبطت هذه النشأة بظهور اللحن،[4] وخشية الغيارى من صحابة رسول الله ﷺ من أن يؤدِّي ذلك إلى التأثير على فهم القرآن الكريم وصحَّة تلاوته، ولا رَيْبَ في أن في هذه الروايات ما يُظهرُ دافعًا قويًّا لتقعيد اللغة، وضَبْطِ دراستها، وتوجيه الجهود للوقوف في وَجْهِ اللحن فيها، ولهذه المسألة روايات عدة، لكنها تتَّفق في معظمها على أن أبا الأسود الدُّؤلي كان مَنْ أُنيطت به جهود وَضْعِ النَّحو،[5] ومن البيِّن أن بعض تلك الروايات تشتمل على كثير من السذاجة، لأن مسألة وَضْعِ النحو أعمقُ ممَّا ذكرته الروايات وأشدُّ

---

[1] انظر: المصدر السابق، ج4: ص37.

[2] انظر: الجاحظ، **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط7، 1998)، ج1: ص324؛ الحموي، **إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب (معجم الأدباء)** (بيروت: دار صادر، د.ت)، ج1: ص1465.

[3] انظر: الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط1، 1965)، ص71. وذهب ابن فارس إلى أن علم العربية كان قبل أبي الأسود الذي جدَّده، انظر: السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، محمد أبي الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط4، د.ت)، ج2: ص345، وهذا ما تؤكده قصَّته مع الإمام علي كرَّم الله وجهه.

[4] مسألة اللحن واسعةٌ، وفيها أخبارٌ كثيرة، منها أن اللحن ليس طارئًا، بل كان أيام رسول الله ﷺ، انظر: ابن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط1، 1952)، ج2: ص8، ولكن اللحن فشا في الأمصار بعد الفتوح، وبخاصة في الحضر، انظر: السيوطي، **المزهر**، ج2: ص396-397.

[5] قدَّم د. محمد خير الحلواني دراسة مفصلة لموضوع وضع النحو وأسبابه، وريادة أبي الأسود في هذا المجال، والخلاف في من وجَّهه إلى ذلك، انظر بيان ذلك في: **المفصَّل في تاريخ النحو قبل سيبويه** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1979)، ص27-34.

© إيسيسكو ICESCO 2024

تعقيدًا، من غير أن ننفي اتّجاه القوم إلى هذا بدافع الحرص على لغة القرآن، وإقدار المسلمين العرب وغيرهم على فهمه.

ولعلَّ ما ذَكَرَهُ ابن خلدون (ت808هـ) عن مسألة ارتباط وَضْعِ القواعد باللحن، كان أكثر منهجيَّة وعلميَّة من كثير من الروايات التي تربط بينهما بحوادثَ وأخبارٍ غير مُقنِعَة،[1] وما ذَكَرَهُ ابن خلدون لا يختلف عمَّا ذَهَبَ إليه كارل بروكلمان من أن نشأة عِلْمِ اللغات ناتجٌ عن وجود تبايُنٍ بين لغتين أو مرتبتين من لغةٍ واحدةٍ – من مِثْلِ لهجة العامَّة، ولهجةِ الأوائل في كُتُبِ الدين – يبعثُ الداعيَ إلى البحوث والأنظار اللغوية.[2]

ومن جانب آخر أرْجَعَ كثيرٌ من الدارسين نشأةَ الدراسات اللغوية إلى جهود عبد الله بن عباس (ت68هـ) ابن عمِّ رسول الله ﷺ، وكان يُسمَّى "البحرَ"، لِسَعَةِ عِلْمِهِ، ويُسمَّى "حَبْرَ الأُمَّةِ".[3]

وقد أخَذَ عن هذين العَلَمين تلامذة كثيرون، أذاعوا ما حصَّلوه من علوم العربية بين الناس، ومهَّدوا للتطوُّر في الدراسات اللغوية العربية.

وإذا لم يكن لنا أن نتجاوز مسألة ظهور اللحن في المجتمع العربي الإسلامي، وأنه ظاهرة ألجأت كبار الصحابة إلى البحث عن وسيلة لوقف انتشاره، فإننا لا نُغْفِلُ أسبابًا أُخْرَى كانت وراء ظهور الدَّرس اللغوي المنهجي، وبدء العمل العلمي لاستنباط طبيعة اللغة وفهمِها.

---

[1] أرجع ابن خلدون وَضْعَ النحو إلى تغيُّر الملكة اللغوية بعد خروج العرب من أرضهم، ومخالطتهم الأعاجم، ففسدت بذلك اللغة، وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسًا، ويطول بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، وهذا ما حدا بهم إلى المسارعة لوضع القواعد الكلية للكلام العربي، انظر بيان ذلك في: **المقدمة** (بيروت: دار القلم، ط1، 1978)، ص546.

[2] انظر: كارل بروكلمان، **تاريخ الأدب العربي**، ترجمة: عبد الحليم النجار (القاهرة: دار المعارف، ط4، د.ت)، ج2: ص123–124.

[3] انظر: ابن الجزري، **أسد الغابة في معرفة الصحابة**، تحقيق: علي محمد معوض، أحمد عبد الموجود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1994)، ج3: ص292؛ الصفدي، **الوافي بالوفيات**، طُبع باعتناء: فزنبيرك (بيروت: دار صادر، 1972)، ج3: ص62.

© إيسيسكو ICESCO 2024

فبنزول القرآن الكريم على النبي ﷺ، أصبح لدى العرب كتابٌ يقرؤونه، ويتدارسونه، ويستنبطون منه الأحكام، وكانوا أمام أمورٍ لا بُدَّ لهم من مواجهتها، فهم مُطالَبون بقراءة القرآن الكريم وتلاوته على النحو السليم، وفَهْمِ ما يتلونه لاستنباط الأحكام من النص، وكان ذلك يتطلَّب معارفَ لغويةً تتجاوز ما اعتادوه أحيانًا في لهجاتهم القبلية، وزادَ الأمر إلحاحًا دخولُ أقوامٍ من غير العرب يحتاجون إلى تعلُّم العربية لفهم القرآن الكريم وتلاوته،[1] وكان القائمون على أمْرِ المسلمين بدءًا بالنبي الكريم ﷺ وصحابته رضوان الله عليهم من الداعين إلى التوجُّه إلى دراسة اللغة العربية، والاهتمام بصوابها، والبُعد عن اللحن في الكلام، وهذا كلُّه كان مدعاةً إلى سلوك طريق العلم لفَهْمِ النَّصِّ القرآني وحُسْنِ تلاوته.

يُضاف إلى ذلك أمران؛ أولهما أن القرآن الكريم ألحَّ في آياته المباركةِ على أن القرآن نَزَلَ بلسانٍ عربيٍّ مُبينٍ، كما في قوله تعالى: ((وهَذا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِيْنٌ)) [النحل: 103]، وهذا ما دَفَعَ الصحابة من أرباب العِلْمِ إلى التوجُّه نحو اللغة العربية درسًا وتقعيدًا، امتثالاً لِما وَرَدَ في النَّصِّ القرآني الكريم، وهذا الفهمُ لِما جاء في القرآن الكريم يعني أن هؤلاء العلماء كانوا على وَعْيٍ أن عليهم دراسةَ النَّصِّ من تركيبه اللغوي العربي، وقد أدَّى ذلك إلى جَعْلِ اللغة الفصحى المشتركة موضوعًا للدَّرس، وتسمية ما عدا ذلك "لُغَاتٍ" (لَهَجَاتٍ)، وإن كانت من كلام العرب، وهي حجَّة أيضًا،[2] والأمر الثاني أن القرآن الكريم كان واضحًا في إبراز العِلْم وإعلاء مكانته وتفضيل العلماء والتنويه بأهميَّتهم، قال تعالى: ((يَرْفَعِ اللهُ الَّذِيْنَ آمَنُوا مِنْكُم والَّذِيْنَ أُوْتُوا العِلْمَ دَرَجاتٍ)) [المجادلة: 11]، فكان ذلك مُحرِّضًا عظيمًا لنشوء فئةٍ من الدارسين وطبقة من أهْلِ العِلْمِ يُقيمون حلقات العلم ومَجالِسَه.

واشتُهرت في هذه المرحلة الزمنية مَجالِس التعليم، ولعلَّ أشهرها مَجلِسُ عبد الله بن عباس الذي اشتُهر بالتفسير، وكان المسلمون في عَهْدِهِ يرجعون إليه لتفسير القرآن الكريم، لعِلْمِهِ الواسع بالتأويل، فهو بَحْرُ التفسير، وحَبْرُ الأُمَّة الذي لم يكن على وَجْهِ الأرض في زمانه

[1] انظر: الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، ص22.

[2] انظر: المصدر السابق، ص39.

© إيسيسكو ICESCO 2024

أعْلَمُ منه، وكان مَجلِسُه جامعًا كُلَّ خَيْرٍ، للحلال والحرام، وتفسير القرآن، والعربية والشعر، والطعام، وفي هذا المجلِس كانت تُثارُ أسئلة، ويُجيب عنها ابن عباس، وقد رُوِيَ عنه قولُه: "إذا سألتموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشعر، فإن الشعر ديوان العرب".[1]

أما أبو الأسود الدؤلي فقد أخذ القراءة عن علي بن أبي طالب، رضي الله عنه، ويُقال إنه أخذ النحو أيضًا،[2] ولما كان كذلك فمن الطبيعي أن يكون بين الرجلين حوارٌ ومسائلُ تتعلَّق باللغة والإعراب،[3] وهو الذي يُنسب إليه نَقْطُ المصحَف،[4] ثم جاءت بعد ذلك مرحلة كان فيها أبو الأسود مُعلِّمًا،[5] وفيها اختلف إليه الناس من المقرئين يأخذون عنه ما أصَّله من الأُصول التي استنتجها من عَمَلِهِ الدقيق في نَقْطِ المصحَف والتدقيق في إعرابه، وعلاقات تراكيبه، ومدلولاتها، ولا بُدَّ من أن يقوم في مَجلِسه كثيرٌ من المسائل والتساؤلات عن ظواهر لغوية وإعرابية تتعلَّق بالنَّصِّ القرآني وكلام العرب.[6]

ولم تنشأ قضية مَجالِس التعليم في المجتمع الإسلامي الجديد من فراغ، لأن العرب قَبْلَ الإسلام لم يكونوا معزولين في صحرائهم، خالين من أيّ بيئة حضارية لها مُتطلَّباتها التعليمية من أجل خدمة هذه البيئة المنفتِحة على الجوار في التجارة وغيرها، والعودةُ إلى تاريخ المنطقة تُؤكِّد هذا، فقد أحاطت بجزيرة العرب أُممٌ عدةٌ؛ فارسيَّةٌ، ورومانيَّةٌ، وسريانيَّةٌ، وآشوريَّةٌ، وغيرُها من الأُمم التي كان لديها كثيرٌ من مَظاهِر الحضارة الإنسانية، ومنها دُوْرُ التعليم، ومن البَدَهي أن تُؤثِّر هذه البيئة الثقافية في عَرَبِ الجزيرة بفِعْلِ التلاقي والاحتكاك بينهم وبين مَنْ يُجاوِرهم من الأُمم، ويُؤكِّد ذلك أن "حياة العرب لم تكن مُقتَصرة على الشَّكل العصبي الضَّيِّق

---

[1] ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء**، نشرة برجستراسر (القاهرة: د.ن، ط1، 1935)، ج1: ص386-387.

[2] انظر: القفطي، **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط4، 1950)، ج1: ص15.

[3] انظر: الحلواني، **المفصل في تاريخ النحو قبل سيبويه**، ص101.

[4] انظر: ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: رضا – تجدد (طهران: د.ن، 1970)، ص45-46.

[5] انظر: ابن الأنباري، **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق: إبراهيم السامرائي (بغداد: د.ن، ط2، 1970)، ص23.

[6] انظر: الحلواني، **المفصل في تاريخ النحو قبل سيبويه**، ص101.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الذي تتحكَّم فيه الحَمِيَّةُ، وتَعْبَثُ به العصبيَّةُ والنَّزعات الفرديَّة، فقد أنشأ العربُ في قَلْبِ الجزيرة وأطرافها دُوَلاً وممالكَ – وإذا شِئتَ الدِّقةَ إماراتٍ – نَعْرِفُ منها في هذه الفترة التي سَبَقَتِ الإسلام ثلاث إمارات؛ إمارة المناذرة في العراق، والغساسنة في الشام، وكِنْدَةَ في دومة الجندل، وكان حَظُّ الإمارتين الأُوليين عاليًا من الشرف والرخاء والحضارة وقوَّة السلطان"،[1] ولا نُغْفِلُ في هذا الحضارةَ التي قامت في جنوبي الجزيرة العربية، وقد أقامتها دُوَلُ معين وسبأ وحمير ولحيان،[2] وهذا الوسط الثقافي أدى إلى أن يَعْرِفَ العرب في جزيرتهم الكتابةَ؛ وفاءً بمُتطلَّبات البيئة التجارية وثقافتها في ذلك العصر، ولعلَّ ذلك كان داعيًا إلى وجود "الكتاتيب" التي تُعلِّم الكتابة والقراءة والحساب،[3] ولا يمكن القول إن هذه العلوم كانت مُنتشِرة على نحوٍ واسعٍ عند البُداةِ، ولكنها كانت عند الحضر، وهناك دلائل على أن الأطفال كانوا يدرسون الهجاء والمطالعة وقواعد اللغة.[4]

وتعليم الكتابة لم يكن ضَرْبًا من الخيال، لأن الجزيرة العربية كانت تعرف الكتابة،[5] وكان ذلك قَبْلَ البعثة النبوية، وقد اتَّخذ النَّبيُّ كُتَّابًا للوحي، ومنهم الخلفاء الأربعة، وغيرهم،[6] قال ابن فارس: "فإنا لم نزعم أن العرب كُلَّها مدرًا ووبرًا، قد عرفوا الكتابةَ كُلَّها، والحروفَ أجمعَها، وما العربُ في قديم الزمان إلا كنحن اليوم، فما كُلُّ أحدٍ يعرف الكتابةَ والخطَّ والقراءةَ"،[7] وإذا كانت الكتابةُ معروفةً فإن مَسائِل من النحو العربي كانت معروفةً، والدليل على ذلك "كتابتهم المصحَف على الذي يُعَلِّلُه النحويون في ذوات الواو والياء والهمزة، والمدِّ

---

[1] يحيى الجبوري، **الجاهلية** (بغداد: دار المعارف، 1968)، ص48-49.

[2] انظر: المرجع السابق، ص91، وفي القرآن الكريم قوله تعالى: ((لَقَدْ كانَ لِسَبَإٍ في مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ عَنْ يَمِينٍ وشِمَالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ واشْكُروا لَهُ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ ورَبٌّ غَفُورٌ)) [سبأ: 15].

[3] انظر: عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ** (بيروت: دار العلم للملايين، ط5، 1984)، ص126؛ الحلواني، **المفصل في تاريخ النحو قبل سيبويه**، ص65 وما بعدها.

[4] انظر: عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ**، ص136، 138.

[5] انظر: السيوطي، **المزهر**، ج2: ص349.

[6] انظر: المصدر السابق، ج1: ص346؛ عدنان زرزور، **القرآن ونصوصه** (دمشق: مطبعة ابن الوليد، 1980)، ص76.

[7] السيوطي، **المزهر**، ج2: ص346.

© إيسيسكو ICESCO 2024

والقصرِ، فكتبوا ذوات الواو بالألف، ولم يُصوِّروا الهمزة إذا كان ما قَبْلَها ساكنًا في مثل (الخَبْء)، و(الدِّفْء)، و(المَلْء)، فصار ذلك كُلُّه حُجَّةً، وحتى كَرِهَ مَنْ كَرِهَ من العلماء تَرْكَ اتِّباع المصحَف".[1]

ووجود الكتابة يستدعي مَسائِل يُثيرها المعلِّمون والمتعلِّمون تتعلَّق ببنية الكلمات وطرائق قراءتها، وعلاقة الكلمات بسياقاتها وتعالُقات بعضها ببعضٍ نحويًّا، فإذا أضفنا إلى ذلك أن العربَ كانوا يولون أهميةً لرواية الشعر وتمثُّل أولادهم معانيَه،[2] وانتباههم إلى ما يعتريه من خروج الشاعر على بعض قواعده، كإشارتهم إلى ظاهرة الإقواء التي لاحظوها لدى بعض الشعراء،[3] فإننا يمكن لنا أن نتصوَّر وجود كثير من المسائل التي يثيرها الناس في المجتمع وتتعلَّق بقضايا اللغة وصحَّة الكلام وانحرافاته.

وإذا ما عقدنا صلةً بين مرحلتي ما قبل الإسلام وما جرى من تغيُّرات بعده؛ فإنا واجدون أن مسألةً مشتركةً في مجال الثقافة رَبَطَتْ بين المرحلتين، وهي مسألة التعليم، أي إن اتِّجاه المسلمين إلى دراسة اللغة لم يكن طارئًا، فقد كان بدائيًّا غير مُنظَّم، وأما ما كان في المرحلة الإسلامية فقد تمَّ بتوجيهٍ من قادة المجتمع، واندفاعٍ من أهل العلم؛ ابتغاء مرضاة الله سبحانه.

مرحلة تلاميذ أبي الأسود

وَضَعَ أبو الأسود بعض أبواب النحو، فقد ذكر ابن سلام أنه وضع أبواب الفاعل والمفعول والإضافة،[4] وبدأت بعده مرحلة جديدة من الدَّرس قوامها تلك المسائل التي كانت تَعْرِضُ لأهل اللغة في مَجالِسهم، وتلك التي استظهروها من النَّظر في النَّصِّ القرآني الكريم، وأشعار العرب وكلامهم، وأعانهم على ذلك ما تحصَّل لديهم من معارف لغوية.

---

[1] السابق نفسه.

[2] انظر: الأصفهاني، **الأغاني** (القاهرة: دار الكتب المصرية، د.ت)، ج2: ص75.

[3] انظر: الأخفش، **كتاب القوافي**، تحقيق: عزة حسن (دمشق: وزارة الثقافة، 1970)، ص41.

[4] انظر: ابن سلام، **طبقات فحول الشعراء**، تحقيق: محمد محمود شاكر (القاهرة: مطبعة المدني، 1978)، ج1: ص14.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وفي هذه المرحلة يمكن أن نُميِّز اتجاهين في التعامل مع المسألة النحوية؛ أحدهما ذو منحًى تعليمي، والآخر ذو منحًى بحثي، وتجلَّى الاتجاه الأول في حلقات الدَّرس التي كان يقيمها هؤلاء العلماء، على حين كان الاتجاه الآخر يتَّخذ من جَمْعِ اللغة ودراسة كلام العرب وطرائق تعبيرهم؛ موضوعًا للدرس والتحليل واستنباط القواعد التي ينقلونها إلى مريدي التعلُّم من العرب وغيرهم، وقد تجمَّعت بين أيدي أهل النَّظر والعِلْمِ في المرحلة الإسلامية المبكِّرة كثيرٌ من التساؤلات والمسائل المثارة في موضوع النحو واللغة، وكانت هذه المسائل الأساس الذي بُنيت عليه منهجية الدَّرس النحوي، وبقيت مستمرة في ما بعد مرحلة التأسيس.

ويمكن القول إن نشأة الدَّرس النحوي كانت مرتبطةً بواقع المجتمع العربي، ومتطلَّباته العلمية والثقافية، ولم يكن الأمر واردًا من خارجه مقحمًا عليه، وذلك لأن تطوُّر الثقافة بنزول النَّصِّ القرآني فَرَضَ تطوُّرًا في أساليب تلقِّي اللغة، وكان لتوجُّه المجتمع إلى فهم النَّصِّ القرآني باعتماد أفراده على ما لديهم من ثقافة عميقة الجذور بلغة هذا النَّصِّ؛ الأثرُ الكبيرُ في وجود المسألة النحوية القائمة على تساؤلات أفراد المجتمع عن مقاصد النَّصِّ وتعالُقاته اللغوية، ولذلك نزعم أن نشأة الدَّرس اللغوي العربي كانت تلبية لحاجة المجتمع، وبُنيت وَفْقَ ظروفه وثقافته، وبدَفْعٍ من وجود النَّصِّ القرآني الكريم، وهذه النشأة لم تكن طارئة، فهي امتداد وتطوير لواقع ثقافي وتعليمي عرفته البيئة العربية قبل الإسلام.

دخلت المسألة النحوية بعد أبي الأسود الدؤلي مرحلة جديدة كانت بناءً على ما توصَّل إليه أبو الأسود وتلاميذه، وقد نهض بهذا بعض العلماء ممن تحوَّلت دراسة المسألة النحوية على أيديهم من دراسة الجزئيات التي شَغَلَتِ العلماء قبلهم، إلى البحث عن المعايير العامة التي يُقاس عليها الكلام العربي، وتطلَّب هذا بدء ما يمكن تسميَتُه "التأويل"، من أجل ردِّ ما يخرج عن الأصول المقرَّرة في أذهان هؤلاء العلماء من الكلام الذي ينطق به الأفراد إلى هذه الأُصول، وقد عبَّر أبو عمرو بن العلاء (ت154هـ) عن طبيعة منهج هؤلاء العلماء في دراسة اللغة في هذا النَّصِّ، قال ابن نوفل: "سمعتُ أبي يقول لأبي عمرو بن العلاء: أخبرني عمَّا وَضَعْتَ مِمَّا سمَّيت (عربيَّةً)، أيدخلُ فيه كلام العرب كلُّه؟ فقال: لا،

© إيسيسكو ICESCO 2024

فقلتُ: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب، وهم حجّة؟ فقال: أحْمِلُ على الأكثر، وأُسمّي ما خالفني (لغاتٍ)".[1]

وكان من أعلام هذه المرحلة المبرزين الذين أثروا في من وليهم من العلماء، عبد الله ابن أبي إسحاق مولى آل الحضرمي (ت117هـ)، وأبو عمرو بن العلاء (ت154هـ)، قال عنهما ابن سلام الجُمحي: "وكان من بعدهم [تلاميذ أبي الأسود] عبدُ الله بن أبي إسحاق الحضرميُّ، وكان أوَّلَ مَنْ بَعَجَ النحو، ومدَّ القياسَ والعللَ، وكان معه أبو عمرو بن العلاء، وبقي بعده بقاء طويلاً، وكان ابن أبي إسحاق أشدَّ تجريدًا للقياس، وكان أبو عمروٍ أوسعَ علمًا بكلام العرب ولغاتها وغريبها".[2]

في هذا النَّصِّ مجموعة من الألفاظ والتراكيب التي تلفت الانتباه إليها، وتتطلَّب تفسيرًا لتتَّضحَ صورة ما يريد ابن سلام قوله، فقوله عن ابن أبي إسحاق: "كان أوَّلَ مَنْ بَعَجَ النحو"، يدلُّ على ريادةِ ابن إسحاق في توسيع النحو، وتوسيعه يعني وفق ما وَرَدَ من نصوص قليلة تبيّن عمل ابن أبي إسحاق توسيع مجال النحو ليشمل الصور الكلامية التي يسمعها، والواردة في القرآن الكريم، والشعر، وكلام العرب، ففي الشعر كانت له مواقف مع الفرزدق، فقد كان يُكثر الرَّدَّ عليه، حتى هجاه الفرزدق،[3] وفي القرآن الكريم كان إذا اختلفت العرب ينزِعُ إلى النصب، كما في قراءته هو وعيسى بن عمر الآية الكريمة: ((يا لَيْتَنا نُرَدُّ ولا نُكَذِّب بِآيَاتِ رَبِّنا ونَكُونَ مِنَ المؤمِنِيْنَ)) [الأنعام: 27]، وكان الحسن وأبو عمرو يرفعان.[4]

أما مسألة القياس فهي الأبرز في عمل ابن أبي إسحاق النحوي، وقد شاركه في هذا أبو عمرو بن العلاء، وقد مرَّ معنا قوله: "أحمل على الأكثر"، ويعني بذلك قياس ما يسمعه على ما كثُر في كلام العرب، وقول ابن سلام عن ابن أبي إسحاق إنه أوَّل "مَنْ مَدَّ القياس

[1] الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، ص39.

[2] ابن سلام، **طبقات فحول الشعراء**، ج1: ص14.

[3] انظر: المصدر السابق، ج1: ص17-18.

[4] انظر: المصدر السابق، ج1: ص17.

© إيسيسكو ICESCO 2024

والعلل"، يدلُّ على أن القياس كان موجودًا، قال ابن سلام عن أبي الأسود: "كانَ أَوَّلَ من أسَّسَ العربية، وفَتَحَ بابها، وأنهج سبيلها، ووَضَعَ قياسها؛ أبو الأسود الدؤلي"،[1] ولكن الحضرمي كان أشد تجريدًا للقياس،[2] ويوحي كلام ابن سلام عن هذين اللغويين؛ أن ابن أبي إسحاق كان يهتم بقياس النحو ومعاييره التي استظهرها من القرآن الكريم والشعر وكلام العرب، وهي القواعد التي يصدرون عنها في كلامهم، على حين كان أبو عمرو بن العلاء يميل إلى الأخذ بجزئيات كلام العرب، ولذلك كان الحضرمي يطعن على كلام العرب، على خلاف أبي عمرو، ويدلُّ هذا على وجود اتّجاهين في الدرس اللغوي آنذاك؛ اتّجاه يُخضع الكلام لمعايير بعينها مستنبطة من كلام العرب، واتّجاه يأخذ باستعمال اللغة.[3]

ومن الأمور التي تتَّصل بالقياس مدُّه القياسَ، أي افتراض مسائل ليست في الواقع اللغوي، ومعالجتها وفق المقاييس المستنبطة من الكلام المستَعمل في الواقع، وهي مسائل تعليمية كان المعلِّمون يدرِّبون تلاميذهم بها، وقد اتَّسعت بعد هذه المرحلة اتِّساعًا كبيرًا، ومن هذه المسائل ما جاء في كتاب سيبويه نقلاً عن الحضرمي: "فإِنْ سَمَّيْتَ المؤَنَّثَ بعمروٍ أو زيدٍ، لم يَجُزِ الصَّرفُ، هذا قولُ ابن أبي إسحاق وأبي عمرو في ما حدَّثنا يونس، وهو القياس، لأنَّ المؤَنَّثَ أشَدُّ مُلاءَمةً للمؤَنَّث".[4]

وكان لاهتمام الحضرمي بالقياس وتحكيم المقاييس التي وَصَلَتْ إليه ممَّن سَبَقَهُ، وتلك التي استنبطها من القرآن الكريم وكلام العرب؛ الأثرُ الواضحُ في اتّجاهه إلى التأويل حين تواجهه مسألة لا تتفق والقياسَ في ذِهْنِهِ، وواضحٌ أن التأويل يأتي بعد اكتشاف الأقيسة والضوابط، لأنه جنوحٌ لإخضاع ظواهر اللغة التي تخرج على العرف والتَّقليد للاطِّراد والاستواء.[5]

---

[1] المصدر السابق، ج1: ص13.

[2] انظر: المصدر السابق، ج1: ص14.

[3] انظر: منى إلياس، **القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ في المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي** (دمشق: دار الفكر، ط1، 1987)، ص13.

[4] سيبويه، **الكتاب**، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988)، ج2: ص242.

[5] انظر: الحلواني، **المفصل في تاريخ النحو قبل سيبويه**، ص148.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن تأويلاته ما ذكره سيبويه في كتابه، قال: "ولو قُلتَ: إيَّاكَ الأسَدَ، وتريدُ: مِنَ الأسَدِ؛ لم يَجُزْ كما جاز في (أن)، إلا أنهم زعموا أن ابن أبي إسحاق أجاز هذا البيت في شعر:

إيَّاكَ إيَّاكَ المِـــــــــراءَ فإنَّـــــــــهُ إلى الشَّـــرِّ دَعَّـــاءٌ وللشَّـــرِّ جَالِـــبُ

كأنَّه قالَ: إياك، ثم أضمرَ بعد (إياك) فعلاً آخر، فقال: اتَّقِ المراءَ".[1]

ونُقلَ عنه اهتمامه بما نسمِّيه "الأُصول"، وهي المعايير الكلية التي يُقاس عليها الكلام، وقد استُنبِطت هذه الأقيسة من القرآن الكريم وكلام العرب، من ذلك ما نَقَلَهُ أبو عبيدة في "مجاز القرآن"، حيث قال: "زَعَمَ يونس عن ابن أبي إسحاق، قال: أصْلُ الكلام بناؤه على (فَعَلَ)، ثم يُبنى آخِرُه على عَدَدِ مَنْ له الفعلُ من المؤَنَّث والمذَكَّر من الواحد والاثنين والجميع، كقولك: فَعَلْتُ، وفَعَلْنَا، وفَعَلْنَ، وفَعَلا وفَعَلُوا، ويُزاد في أوَّله ما ليس من بنائه، فيزيدون الألف، كقولك: أعْطَيْتُ، وإنّما أصلُها: عَطَوْتُ، ثم يقولون: مُعْطِي، فيزيدون الميم بدلاً من الألف، وإنّما أصلُها: عاطي، ويزيدون في أوساط (فَعَلَ)؛ افتَعَلَ، وانْفَعَلَ، واسْتَفْعَلَ، ونحو هذا، والأصل (فَعَلَ)، وإنما أعادوا هذه الزوائد إلى الأصل، فمن ذلك في القرآن: ((وأرْسَلنا الرِّيَاحَ لَوَاقِحَ)) [الحجر: 22]، فأعادوه إلى الأصل، ومنه قولهم: طَوَّحتني الطَّوائحُ، وإنما هي: المطاوِحُ؛ لأنَّها المطَوِّحَةُ".[2]

وجاء بعد الحضرمي نحويٌّ مُبرزٌ هو عيسى بن عمر الثَّقفي (ت149هـ)، سمع من العرب،[3] حتى صار كلامه حجَّة يتناقله اللغويون، وهذا ما فَعَلَهُ الأصمعي في ما نَقَلَهُ ابن جنّي في "المنصف"،[4] وكان ثقةً ثبتًا في ما يرويه، روى سيبويه عن يونس قوله عن عيسى بن عمر: "لم يكن ليروي إلا ما سَمِعَ"،[5] وكان يطعنُ على العرب، قال: "أساء النابغة في قوله:

---

[1] سيبويه، **الكتاب**، ج1: ص279.

[2] أبو عبيدة، **مجاز القرآن**، تحقيق: محمد فؤاد سزكين (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1954)، ج1: ص376-377.

[3] انظر: ابن دريد، **جمهرة اللغة** (طبعة مصورة عن الطبعة الهندية المنشورة عام 1926)، ج2: ص204-205.

[4] ابن جني، **المنصف في التصريف**، تحقيق: إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، 1954)، ج1: ص256.

[5] سيبويه، **الكتاب**، ج3: ص16.

© إيسيسكو ICESCO 2024

فَبِـــتُّ كَـــأَنِّي سَـــاوَرَتْنِي ضَـــئِيلَةٌ مِـنَ الـرُّقْشِ فِي أَنْيَابِهَـا السُّـمُّ نَاقِـعُ

ويقولُ: وَجْهُهُ أن يكون: السُّمُّ ناقِعًا"،[1] وقد ذكر سيبويه من ذلك مسألة افتراضية في صَرْفِ الاسم، فقال: "زَعَمَ يونس أنك إذا سمَّيتَ رجلاً بـ(ضَارِبْ)، من قولك: ضَارِبْ، وأنت تأْمُرُ، فهو مصروف، وكذلك إن سمَّيتَه: ضَارَبَ، وكذلك: ضَرَبَ، وهو قولُ أبي عمرو والخليل... أما عيسى فكان لا يصرف ذلك، وهو خلاف قَوْلِ العرب".[2]

ولم يكن يَطْعَنُ على العرب فحسب، وإنما كان يخالفُ النحويين أجمعين لما قرأتْ به القُرَّاء في بعض آيات القرآن الكريم، فكان يقرأ: ((هَؤُلاءِ بَنَاتِي هُنَّ أَطْهَرَ لَكُمْ)) [هود: 78]، "وأنكرَها أبو عمرو بن العلاء عليه"،[3] وكانت له تأويلاته الخاصة لبعض القراءات التي قرأ بها، فقد قرأ مع أبي عمرو بن العلاء: ((يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ والطَّيْرَ)) [سبأ: 10]، ولكنه اختَلَف معه في التأويل؛ "كان عيسى يقول: هو على النِّداء، كما تقول: يا زيدُ والحارِثَ، لمّا لم يمكنه: ويا الحارِثَ، وقال أبو عمرو: لو كان على النِّداء لكان رفعًا، ولكنها على إضْمار: وسَخَّرْنا الطَّيْرَ، لقوله على إثْرِ هذا: ((ولِسُلَيْمانَ الرِّيحُ)) [سبأ: 17]".[4]

ومما يجعله ذا شأنٍ في تاريخ المسألة النحوية أنه صَنَّفَ كتابين في النحو، هما "الجامع" و"الإكمال"،[5] وبذلك يكون النحو قد انتقل إلى طَوْرٍ جديد هو طَوْرُ تدوين المسائل النحوية، ولا رَيْبَ في أن مواقف هذا النحوي المخالفةِ للسماع والقراءات قد فَتَحَ بابًا واسعًا في النحو العربي، وهو باب الخلاف في التوجيه النحوي والتأويل، وبابًا آخر يتعلَّق بالقراءات القرآنية ومدى حجيَّتها، وهذا ما يمكن تلمُّسُه لدى النحاة اللاحقين أمثال المبرد.[6]

---

[1] الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، ص41.

[2] سيبويه، **الكتاب**، ج3: ص206.

[3] الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، ص41.

[4] السابق نفسه.

[5] انظر: السيوطي، **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1964)، ج2: ص237-238.

[6] انظر: المبرد، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة (بيروت: عالم الكتب، د.ت)، ج1: ص119.

© إيسيسكو ICESCO 2024

اكتمال المسألة النحوية

يبرز في هذه المرحلة عالمان كان لهما أكبر الأثر في الدراسات اللغوية بعامة، والدراسات النحوية بخاصة، وهما الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ)، وتلميذه سيبويه (ت180هـ).

ونعني هنا باكتمال المسألة النحوية أنها أصبحت قضية نظرية تامَّة الأركان، فهي مسألةٌ بمعنى السؤال، وكذلك تُستخرج من الأدلة والبراهين، فهي نتيجة، وكذا تحوَّلت إلى أُصول عامة، وهي قواعد تنطبق على جزئيات موضوعها مُدعَّمةً بالحجج، وكُلُّ ذلك لا يُلغي الخلافات بين النحاة، سواءٌ أكان ذلك في مسائل الأُصول، أم في مسائل الفروع.

يُعدُّ الكتاب الذي عُرِف باسم "كتاب سيبويه" المرجع الأكثر وثاقةً في دراسة النحو العربي، ولا رَيْبَ في أنه كان المصدر الكبير للدراسات اللغوية التي أعقبَتْه، وليس لدارس هذا الكتاب أن يغفل عن الأُصول التي صَدَرَ عنها، وهي التي تعود إلى النحاة الأوائل الذين أرسَوا دعائم قواعد العربيَّة، ولحبُوا طريقها، وبيَّنوا قياسها ومنهجها، وليس لنا أن نُغفل أثَرَ العقل المبدع الذي كان وراء هذا الكتاب، وهو عَقْلُ الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي كان له الفضل في صُنْعِ هذا الكتاب بما قدَّمه لسيبويه وغيره من عِلْمٍ وأفكار استطاع سيبويه أن ينسجها في كتابه، ويقدِّمها للناس.

والناظر في "الكتاب" بعُمْقٍ لا بُدَّ من أن تتراءى له صورة الخليل وراء الأفكار التي احتواها، والمنهجية التي اتُّبِعت في معالجة مسائله، ويدرك هذا الناظر أن منهجية الخليل في دراسة علوم اللغة ماثلة في هذا الكتاب، وتقوده هذه المنهجية إلى ما فَعَلَهُ الخليل في كتاب "العين" والعروض الشعري، فقد كان ينظر إلى علوم اللغة نظرةً كليةً يبحث فيها عن القوانين الجامعة للعلم الذي يدرسه، وهكذا كان عَمَلُهُ في المعجم الذي أنشأ فيه منهجًا يبحث عن الأُصول التي ترجع إليها جذور اللغة، بالنظر في تقلُّبات الجذر، وكأنه يُحَكِّم معرفَتَه بالحساب ليستظهر ما يُستعمل من تقلُّبات الجذر اللغوي، وما هو مهملٌ منها، وبذا كان يَصْدُرُ عن كلية واضحة هي "الوضع والاستعمال"، فيحاول اكتشاف ما وَضَعَهُ العربي من تقلُّبات الجذر وما استعمله منها، ولا رَيْبَ في أن استعمال الطريقة الصوتية في ترتيب مُفرَدات اللغة؛ كان ذا شأنٍ، لأنه بها يستنبط منهجًا لغويًّا لدراسة اللغة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ولا يبتعد دَرْسُهُ العروضَ الشعريَّ عن هذه الرؤية الكلية التي أقام دَرْسَ اللغة عليها، فاكتشافُه الدوائرَ العروضيةَ يصدر عن الرؤية ذاتها لعلوم اللغة، فهو يجمع الجزئيات ليصل بها إلى الكليات، لذا نرى أنه جَمَعَ في كُلِّ دائرة مجموعةً من أبحر الشعر العربي التي ترجع إلى أصلٍ واحد، وكُلُّ هذه الأبحر تبتدئ بجزئيات صوتية تصنع هذا البحر، وهذه الجزئيات الصوتية تنشأ من جزئيات صوتية أصغر منها، فنرى لكُلِّ بَحْرٍ تفعيلاته، ولكُلِّ تفعيلة جزئيات أصغر منها هي الفواصل والأسباب والأوتاد.

وكتاب سيبويه لا يخرج عن هذا التصوُّر الذي ارتآه الخليل، فمن الواضح أن فكرة تجميع الجزئيات للوصول إلى الكليات الناظمة لهذه الجزئيات؛ تُطالِعنا في ثنايا "الكتاب"، ولعلَّ أبرز ما تظهر فيه المنهجية رسالته، أي مُقدِّمته، وتلك القواعد الكلية التي نَثَرَها سيبويه في كتابه، وجَعَلَها مُرتكَزات كالقوانين التي لا يخرجُ مُتكلِّم اللغة عليها، ويُضاف إلى ذلك ما وَضَعَهُ من مسائل في مُفْتَتَحِ كُلِّ بابٍ من أبواب "الكتاب"، وهي أمثلة مَصوغةٌ توافق الصورة الذهنية القياسية للكلام العربي، تلك الصورة التي استظهرها النحوي من استقراء كلام العرب.

الأُصول في رسالة "الكتاب"

اعتنى الخليل وتلميذه سيبويه بوَضْعِ تصوُّرٍ كلِّيٍّ لبنية اللغة العربية في رسالة "الكتاب"، وهذا التصوُّر أقربُ إلى صورة البنية العامة للغة العربية كما يصدر عنها مُتكلِّم اللغة العربية، وقد قامت هذه الرسالة على تحليل البنيات الأساس للتركيب العربي، من أجل الوصول إلى قواعد لا يتجاوزها مُتكلِّم اللغة.

ولا رَيْبَ في أن وَضْعَ أُصول للمسائل النحوية، وبناء هذه المسائل عليها؛ لم يكن عملاً خاصًّا بالنحو وَحْدَهُ، فهذه المنهجية كانت جزءًا من الثقافة التي سادت في علوم اللغة والدين كما أشرنا سابقًا، لذا كان حديثنا عن نشأة المسألة النحوية لا يمكن فَصْلُهُ منهجيًّا عن علوم الدين في اعتماد وَضْعِ الأُصول، ثم بناء مسائل التفريع عليها، ومن ثَمَّ افتراض المسائل لتدريب طلبة العِلْمِ عليها.[1]

[1] انظر: أحمد أمين، **ظهر الإسلام** (بيروت: دار الكتاب العربي، ط10، 1965)، ج2: ص53.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقد ساعَدَ في تطوُّر المسألة النحوية ما لَحِظَهُ النحويون من عَمَلِ الفقهاء في مسائل الفقه التي اتَّجه فيها الفقهاء إلى استنباط الأُصول والتفريع عليها، والذي يعنينا في مسائل الفقه اتجاه الرأي والقياس الذي كان في عَصْرِ الرسول ﷺ، إذ دعا صحابته إلى الاجتهاد وإبداء الرأي في المسائل التي تَعْرِضُ للمسلمين،[1] وتابع الصحابة هذه الطريق التي لَحَبَها الرسول الكريم، فوضعوا لأنفسهم أُصولاً يرجعون إليها هي القرآن الكريم، والسُّنَّة الشريفة، والاجتهاد بما فيه من إجماع وقياس.[2]

وأهمُّ الأصول التي اعتمدها الخليل وسيبويه، هي:

(أ) **بنية الجملة العربية:** بدأ "الكتاب" ببابٍ عَنْوَنَهُ سيبويه "هذا باب علمِ ما الكَلِمُ من العربيَّة"، وتحدَّث فيه عن الكَلِمِ التي يتألَّف منها التركيب العربي، "فالكَلِمُ اسمٌ، وفعلٌ، وحرفٌ جاء لمعنًى ليس باسمٍ ولا فعلٍ"، ثم أعطى أمثلةً للاسم، "فالاسم رجلٌ وفرسٌ وجدارٌ"، وبيَّن أن للفعل أصولاً هي المصادر، وسمَّاها "أحداث الأسماء"، ومثالها "الحمدُ، والضَّربُ، والقتلُ"، ورَبَطَ الفعل بالزمن، فالأفعال "بُنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائنٌ لم ينقطع"، فهي تدلُّ على الماضي والحاضر والمستقبل، أما الأحرف التي ليست باسمٍ ولا فعلٍ فهي أحرف المعاني، ومثالها (ثم)، و(سوف)، ولام الإضافة.[3]

ومن البيِّن أن المقصود بهذه التقسيمات الكلمات التي تُبنى منها الجملة العربية، فهي وإن كانت دالَّة بذاتها؛ فإن الجملة تتألَّف منها لتعبِّر عن معانٍ مقصودة بالتنبُّه إلى دلالات الكلمات التي تقوم عليها بنيتها الداخلية.

(ب) **الإعراب والعامل:** جاء البحث في الإعراب في رسالة "الكتاب" ليكشف مجموعة من الأُصول التي يقوم عليها بناء اللغة العربية، وأوَّل هذه الأُصول أنها لغةٌ مُعرَبةٌ، وتَضِحُ أهمية البحث في هذا الأصل بما بيَّنه الزجاجي في "الإيضاح"، حيث ذَكَرَ في "باب القول في

[1] انظر: محمد الزحيلي، **أصول الفقه الإسلامي** (دمشق: مطبوعات جامعة دمشق، 1976)، ص34-35.

[2] انظر: أحمد أمين، **فجر الإسلام** (بيروت: دار الكتاب العربي، ط10، 1965)، ص234-235.

[3] انظر: سيبويه، **الكتاب**، ج1: ص12.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الإعراب والكلام؛ أيُّهما أسبق؟"؛ أن الكلام يُفهم معناه عاريًا من الإعراب كما يُفهم مُعرَبًا، فالاسم من مثل (زيد) و(محمد) لا يزول عنه معنى الاسمية بالإعراب ومن دونه، وكذلك الفعل المضارع من مثل (يقوم) و(يذهب)، "وإنما يدخل الإعراب لِمعانٍ تعتور هذه الأشياء"،[1] وقَصَدَ بذلك معاني النحو كالفاعلية والمفعولية.

وقد جاء الحديث عن الإعراب في "الكتاب"، في الباب الثاني من الرسالة، وعنوانه "هذا بابُ مجاري أواخر الكَلِمِ من العربية"، وقد اشتمل هذا الباب على دراسة المعرَب والمبني، وعلامات البناء والإعراب، وجَعَلَ مجاري أواخر الكَلِمِ ثمانية مجارٍ؛ أربعة منها للبناء، ومثلها للإعراب، وعلَّق التغيُّر الإعرابي بظاهرة العامل، وفي الكلام ما يدلُّ على أن للَّفظ خواصَّ ذاتية وأخرى مُكتسَبة من السياق اللغوي، والمعوَّل في ذلك على تقسيم الألفاظ إلى مُعرَبةٍ ومبنيَّةٍ، فالمعرَبةُ متغيّرةُ الآخرِ بتأثير العوامل، وأثَرُ العامل فيها يزول بزوال العامل، والمبنية هي التي يُبنى حرف الإعراب فيها بناءً لا يتغيَّر بتأثير العوامل، وهذا التفسير المستنِد إلى العامل يبيّن العلاقة بين الألفاظ داخل التركيب اللغوي، ومدى تأثُّر بعضِها بتعالُقات هذا التركيب، واحتفاظ بعضِها الآخر بصفاتها الذاتية، وذلك من الوجهة اللفظية الصوتية الصُّورية لا المعنوية.

ومن الأُصول التي يكشفها البحث في الإعراب أهمية الاسم في البناء اللغوي العربي، فكأن هذا الاسم تلتقي عنده سائر أنواع الكلم، وتدور في فَلَكِهِ قُربًا منه أو بُعدًا عنه، وابتعادها عنه يصل بها إلى التحجُّر والبناء كالأحرف التي ليست أسماء ولا أفعالاً، لذا يُبنى الفعل الماضي على الفتح، ولم يُبْنَ على السكون لأن فيه بَعْضَ ما في المضارع، فتوصف به النكرة، ويقع في موضع (ضارب)، فتقول: هذا رجلٌ ضَرَبَنا، كما تقول: هذا رجلٌ ضاربٌ، والفعل الماضي يقع موقع الفعل المضارع في الشرط، فاقترب بذلك من الاسم بطريق غير مباشرة من خلال مشابهته المضارعَ المشابهَ الاسمَ، أما فعل الأمر فله الوقف، وهو عَدَمُ الحركة، لأنه ابتعد عن الاسم والفعل المضارع، فلا يُوصف به.[2]

[1] الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تحقيق: مازن المبارك (القاهرة، دار العروبة، ط1، 1959)، ص67.

[2] انظر: سيبويه، **الكتاب**، ج1: ص15-16.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وللاسم درجاتٌ في الاسمية، فمنها المتمكِّن، ومنها غير المتمكِّن، لذا اختصَّت الأسماء المتمكِّنة بحروف الإعراب التي تختصُّ بتسمية خاصة للحركات، فلها الرَّفع والنَّصب والجزم، وتُشارِك الأفعالُ المضارعة أسماءَ الفاعلين، ففي أوائلها الزوائد الأربع (الهمزة، والتاء، والياء، والنون)، وفيها حروف الإعراب، وتسمية الحركات، وإن كانت لا تصل إلى أن تكون أسماء، لأنها لا تقع في مواضع الأسماء، أما مضارعتها الفاعل فلأنها تُشارِكه في المعنى.[1]

(ج) تصنيف الكلام من حيث الثقل: من الأُصول التي اشتملت عليها رسالة "الكتاب"، فالأفعال أثقل من الأسماء، فلحقها الجزم، ولم يلحقها التنوين، لذا كانت الأسماء هي الأُولى، وهي أشدُّ تمكُّنًا، وتستغني عن الأفعال، فتُصاغ منها جملة كاملة، من مثل: اللهُ إلهُنا، أما الفعل فلا يستغني عن الاسم، لأنه لا يكون كلامًا من غير اسمٍ معه، ويثقُل الاسم حين يشابه الفعل في البناء، فيُعامل معاملة الكلام الثقيل، وذلك حين يأتي على وزن الفعل، من مثل (أسود) و(أحمر)، فيُمنع من التنوين،[2] ويتوسّع الكتاب بعد ذلك في مسألة الثّقل والخفّة، ويحتاج البحث في ما ذُكر إلى بحثٍ خاصٍّ.

(د) بنية الجملة القائمة على الإسناد: يشير سيبويه في هذا الباب إلى مسألة مهمة؛ أن الاسم أوَّل أحواله الابتداء، "ثم يدخل الناصب والرافع – سوى الابتداء – والجارُّ على المبتدأ، ألا ترى أن ما كان مبتدأ قد تدخل عليه هذه الأشياء حتى يكون غير مبتدأ، ولا تصل إلى الابتداء ما دام مع ما ذكرت لك إلا أن تدعه... فالمبتدأ أوَّل جزءٍ، كما كان الواحد أوَّل العدد، والنكرة قبل المعرفة"،[3] فكأن سيبويه في هذا الباب يُقرِّر أوليَّة الجملة الاسمية، وأنها أساس التركيب اللغوي، وهذا يُعزِّز فكرة الاهتمام بالاسم في "الكتاب"، ويُسوِّغ ابتداء الفصول اللاحقة للرسالة بباب الفاعل الذي جَعَلَهُ مُرتكَز الجملة الفعلية.[4]

---

[1] انظر: المصدر السابق، ج1: ص13-14.

[2] انظر: المصدر السابق، ج1: ص20-21.

[3] المصدر السابق، ج1: ص24-25.

[4] ذكر ابن جني تفسير أبي علي الفارسي لمسألة أولية الكلم بعضها على بعضٍ، وبيَّن أن لهذه الأولية صلة بتمكُّن الكلمة في النفس، ولا علاقة لها بالسبق في الزمن، انظر: **الخصائص**، ج2: ص30، وأقول: قد يوحي كلام سيبويه بغير ذلك.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومما يُلتَفت إليه في هذه الرسالة أن سيبويه بدأ أبوابها بمصطلح "العربية"، وهو المصطلح الذي كان يستعمله أهل اللغة الذين سبقوه، وكأنه عَبَّرَ به عن البنية العامة التي يختزنها مُتكلِّم اللغة العربية، وهي ما يمكن التعبير عنه بمصطلح "التفكير باللغة"، لا وَصْفَ بنية اللغة من خارجها فقط، وهذا ما يجعل فرقًا بين مصطلح "العربية" ومصطلح "الكلام" الذي يرد في الأبواب التي وليت الرسالة، فكأن الكلام قائم على استخدام اللغة وفق حاجة المتكلم ومقاصده، بناءً على الأُصول المقررة في رسالة "الكتاب"، وهي الأُصول التي تُحدِّد بنية اللغة وطبيعة التفكير باللغة، وهذا ما جَعَلَ ابن جني يبتدئ كتابه "الخصائص" بالتفريق بين اللغة والكلام، وبنى الكتاب على ما أفاده من سيبويه في ما قرَّره من مقولة التفكير باللغة.

منهجية "الكتاب" في معالجة المسألة النحوية

بعد الأُصول التي تقرَّرت في رسالة "الكتاب"، يمكن لنا أن ننظر في منهجية "الكتاب" في معالجة المسألة النحوية، فقد أصبحت هذه المسألة صورة يُقاس عليها الكلام، ويُستشهد بها على صحَّته أو خطئه، وصارت نمطًا لغويًّا يحتذيه المتكلم، أو منوالاً يصوغ وَفْقَهُ الكلام حين يريد التعبير عن معنًى ما من المعاني، فتحوَّلت المسألة بذلك إلى أنموذج أسلوبي للتعبير عن المعاني، وفي ما ذَكَرَهُ سيبويه في بعض أبواب "الكتاب" ما يدلُّ على ذلك.

جاء في باب الفاعل الذي يتعدَّاه فِعْلُهُ إلى مفعول: "وذلك قولك: ضَرَبَ عبدُ الله زيدًا، فـ(عبد الله) ارتفع ههنا كما ارتفع في (ذهب)... فإن قدَّمت المفعول وأخَّرت الفاعل؛ جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك قولك: ضَرَبَ زيدًا عبدُ الله"،[1] فقد بدأ هذا الباب بما يمكن أن نسميه "مسألة أُصولية"، ثم أتبعها بالتفريع، ليخلص بعد ذلك إلى قاعدة عامة يُبنى عليها الكلام، قال: "كأنّهم إنما يُقدِّمون الذي بيانه أهمُّ لهم، وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعًا يُهمَّانهم ويعنيانهم".[2]

[1] سيبويه، **الكتاب**، ج1: ص24.

[2] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومِثْلُ هذه القواعد الأُصولية تتكرَّر في ثنايا "الكتاب"، وكذلك فإن أمثال المسألة التي ابتدأ بها الباب تتكرَّر أيضًا في أبواب كثيرة.

وقد اعتمد سيبويه عدة طرائق في معالجة المسائل التي أوردها في "الكتاب"، وأهمُّ هذه الطرائق:

(أ) التأويل: كما في المسألة المستنبطة من قول جرير:

يَا صَـــاحِبَيَّ دَنَا الـــرَّوَاحُ فَسِـــيْرَا لا كَالعَشِـــيَّةِ زَائِـــرًا ومَـــزُوْرَا

"فلا يكون إلا نصبًا، من قِبَلِ أن العشيَّة ليست بالزائر، وإنما أراد: لا أرى كالعشيَّة زائرًا، كما تقول: ما رأيتُ كاليوم رجلاً، فقولك: كاليوم، كقولك: في اليوم، لأن الكاف ليست باسم، وفيه معنى التعجُّب".[1]

فسيبويه يقصر الاحتمالات الممكنة في الاسم (زائرًا) على النصب بدءًا، ثمَّ ينتقل إلى تأويل النصب مُستندًا إلى فَهْمِهِ ما أراده الشاعر الذي أراد: لا أرى كالعشيَّة زائرًا، على أن الكاف ليست اسمًا، وقاس ما وَرَدَ في الشاهد على مسألة من الكلام العادي، ومن الملحوظ أن تأويله قد استند إلى المعنى الذي يُفهم من الكلام، فلا يُحمل الكلام هنا على التشبيه، وإنما يُحمل على التعجُّب.

(ب) السماع: ما وَرَدَ في القرآن الكريم، أو قالته العرب من شعرٍ أو نثرٍ، لذا كان سيبويه يتَّكئ في تفسير المسائل وتعليلها على شواهد من القرآن أو كلام العرب.[2]

(ج) القياس والتعليل: استخدم سيبويه القياس على نحوٍ واسع، فقاس الأشباه والنظائر بعضها على بعضٍ، وعلَّل ورود مسائل عدة على وجهٍ من دون آخر، "وعِلَلُ سيبويه في الكتاب تقتفي أثر الخليل من حيث عنايتُها بالمعنى، واهتمامُها بقياس الشبيه بشبهِهِ، وحملُ النظير على نظيره، واعتمادُها ذوقَ العرب في الخفَّة، وفراره من القبح والثقل"،[3] من ذلك قوله: "وزعموا أن بعض العرب يقول: شهرٌ ثرى، وشهرٌ ترى، وشهر مرعى، يريد: ترى فيه، وقال:

---

[1] المصدر السابق، ج2: ص293.

[2] انظر: المصدر السابق، ج1: ص172، 191.

[3] مازن المبارك، **النحو العربي: العلة النحوية نشأتها وتطورها** (دمشق: المكتبة الحديثة، ط1، 1965)، ص63.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ثَـــلاثٌ كُلُّهـــنَّ قُـــتِلْنَ عَمْـــدًا فَـــأَخْزَى اللهُ رَابِعَـــةً تَعُـــوْدُ

فهذا ضعيف، والوجه الأكثر النصب، وإنما شبَّهوه بقولهم: الذي رأيت فلان، حيث لم يذكروا الهاء، وهو في هذا أحسن، لأن (رأيت) تمام الاسم، به يتم، وليس بخبر ولا صفة، فكرهوا طوله حيث كان بمنزلة اسمٍ واحد، كما كرهوا طول (اشهيباب)، فقالوا: اشهباب، وهو في الوصف أمثلُ منه في الخبر".[1]

ومن الضروري الإشارة إلى أن سيبويه قد أضاف إلى أُصول المسائل بابًا سماه "باب ما يحتمل الشعر"، وأخلصه للكلام على ضرورة الشعر، مقرّرًا أنه "يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام من صرفِ ما لا ينصرف، يُشبّهونه بما ينصرف من الأسماء، لأنها أسماء، كما أنها أسماء، وحذفُ ما لا يُحذَف يُشبّهونه بما قد حُذِفَ واستُعمل محذوفًا"،[2] وبذلك جَعَلَ للشعر أساليب خاصة، وأوقف المنازعة بين النحاة والشعراء في كثير من المسائل.

وفي الختام:

إن دراسة المسألة النحوية في نشأتها وتطوُّرها وما اتخذته من سُبُلٍ لدى المتأخرين من النحاة؛ يمكن لها أن تُفيدنا في تبيان نشأة النحو العربي وتطوُّره عَبْرَ العصور، واكتشاف طرائق النحاة في تحليل الصور الكلامية، وفَهْمِ بنية التفكير اللغوي العربي، ومعرفة طرائق التعبير عن المعاني في المواقف المختلفة.

[1] سيبويه، **الكتاب**، ج1: ص86-87.

[2] المصدر السابق، ج1: ص26.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أبو عبيدة، **مجاز القرآن**، تحقيق: فؤاد سزكين (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1954).

أحمد أمين، **ظهر الإسلام** (بيروت: دار الكتاب العربي، ط10، 1965).

أحمد أمين، **فجر الإسلام** (بيروت: دار الكتاب العربي، ط10، 1965).

الأخفش، **كتاب القوافي**، تحقيق: عزة حسن (دمشق: وزارة الثقافة، 1970).

الأصفهاني، **الأغاني** (القاهرة: دار الكتب المصرية، د.ت).

ابن الأنباري، **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق: إبراهيم السامرائي (بغداد: د.ن، ط2، 1970).

ابن الجزري، **أسد الغابة في معرفة الصحابة**، تحقيق: علي محمد معوض، أحمد عبد الموجود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1994).

ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء**، نشرة برجستراسر (القاهرة: د.ن، ط1، 1935).

ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: رضا – تجدد (طهران: د.ن، 1970).

ابن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط1، 1952).

ابن جني، **المنصف في التصريف**، تحقيق: إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، 1954).

ابن خلدون، **المقدمة** (بيروت: دار القلم، ط1، 1978).

ابن دريد، **جمهرة اللغة** (طبعة مصورة عن الطبعة الهندية المنشورة عام 1926).

ابن سلام، **طبقات فحول الشعراء**، تحقيق: محمد محمود شاكر (القاهرة: مطبعة المدني، 1978).

ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: د.ن، 1969).

© إيسيسكو ICESCO 2024

ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، د.ت).

الجاحظ، **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط7، 1998).

الحموي، **إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب (معجم الأدباء)** (بيروت: دار صادر، د.ت).

الزبيدي، **تاج العروس**، تحقيق: أحمد عبد الستار فراج (الكويت: وزارة الإعلام، ط2، 1965).

الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط1، 1965).

الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تحقيق: مازن المبارك (القاهرة، دار العروبة، ط1، 1959).

سيبويه، **الكتاب**، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988).

السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، محمد أبي الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط4، د.ت).

السيوطي، **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1964).

الصفدي، **الوافي بالوفيات**، طُبع باعتناء: فزنبيرك (بيروت: دار صادر، 1972).

عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ** (بيروت: دار العلم للملايين، ط5، 1984).

عدنان زرزور، **القرآن ونصوصه** (دمشق: مطبعة ابن الوليد، 1980).

الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1952).

القفطي، **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط4، 1950).

كارل بروكلمان، **تاريخ الأدب العربي**، ترجمة: عبد الحليم النجار (القاهرة: دار المعارف، ط4، د.ت).

الكفوي، **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري (دمشق: وزارة الثقافة، ط2، د.ت).

© إيسيسكو ICESCO 2024

مازن المبارك، **النحو العربي: العلة النحوية نشأتها وتطورها** (دمشق: المكتبة الحديثة، ط1، 1965).

المبرد، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة (بيروت: عالم الكتب، د.ت).

محمد الزحيلي، **أصول الفقه الإسلامي** (دمشق: مطبوعات جامعة دمشق، 1976).

محمد خير الحلواني، **المفصَّل في تاريخ النحو قبل سيبويه** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1979).

منى إلياس، **القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ في "المسائل العسكريات" لأبي علي الفارسي** (دمشق: دار الفكر، ط1، 1987).

يحيى الجبوري، **الجاهلية** (بغداد: دار المعارف، 1968).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Al-Qur'ān al-karīm.

Abdullāh Abduddā'im, *al-Tarbiyah 'abra al-Tārīkh* (Beirut: Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, 5th Ed., 1984).

Abū 'Ubaydah, *Majāz al-Qur'ān*, Edited by Fuat Sezgin (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 1954).

Adnān Za'rzūr, *Al-Qur'ān wa nuṣūṣuh* (Damascus: Maṭba'ah Ibn al-Walīd, 1980).

Aḥmad Amīn, *Fajr al-Islām* (Beirut: Dār al-kitāb al-'Arabī, 10th Ed., 1965).

Aḥmad Amīn, *Ẓuhr al-Islām* (Beirut: Dār al-kitāb al-'Arabī, 10th Ed., 1965).

Al-Akhfash, *Kitāb al-Qawāfī*, Edited by 'Azzah Ḥasan (Damascus: Ministry of Culture, 1970).

Al-Aṣfahānī, *al-'Aghānī* (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah).

Al-Fayrūzabādī, *al-Qāmūs al-Muḥīṭ* (Cairo: Maṭba'ah 'Isá al-Bābī al-Ḥalabī, 1952).

Al-Ḥamawī, *Mu'jam al-'Udabā'* (Beirut: Dār Ṣādir).

Al-Jāḥiẓ, *al-Bayān wa al-Tabyīn*, Edited by Abdussalām Hārūn (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 7th Ed., 1998).

Al-Kafawī, *al-Kulliyyāt*, Edited by Adnān Darwīsh (Damascus: Ministry of Culture, 2nd Ed.).

Al-Mubarrid, *al-Muqtaḍab*, Edited by Muḥammad Abdulkhāliq 'Uḍaymah (Beirut: 'Ālam al-Kutub).

Al-Qifṭī, *Inbāh al-Ruwāh 'alá Anbāh al-Nuḥāh*, Edited by Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah, 4th Ed., 1950).

Al-Ṣafadī, *al-Wāfī bil-Wafayāt* (Beirut: Dār Ṣādir, 1972).

Al-Suyūṭī, *al-Muzhir fī 'Ulūm al-Lughah wa Anwā'ihā*, Edited by Muḥammad Aḥmad Jādulmawlá, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm,

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

Alī Muḥammad al-Bajjāwī (Cairo: Dar Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah, 4th Ed.).

Al-Suyūṭī, *Bughyah al-Wu'āh fī Ṭabaqāt al-Lughawiyyīn wa al-Nuḥāh*, Edited by Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Cairo: Maṭba'ah 'Isá al-Bābī al-Ḥalabī, 1964).

Al-Zabīdī, *Ṭabaqāt al-Naḥwiyyīn wa al-Lughawiyyīn*, Edited by Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 1st Ed., 1965).

Al-Zabīdī, *Tāj al-'Arūs*, Edited by Aḥamad Abdussattār Farrāj (Kuwait: Ministry of Information, 2nd Ed., 1965).

Al-Zajjājī, *al-'Īḍāḥ fi 'Ilal al-Naḥw*, Edited by Māzin al-Mubārak (Cairo: Dār al-'Urūbah, 1st Ed., 1959).

Carl Brockelmann, *Tārīkh al-Adab al-'Arabī*, Translated by Abddulḥalīm al-Najjār (Cairo: Dār al-Ma'ārif, 4th Ed.).

Ibn al-Anbārī, *Nuzhah al-Alibbā' fī Ṭabaqāt al-'Udabā'*, Edited by Ibrāhīm al-Sāmirrā'ī (Baghdad: 2nd Ed., 1970).

Ibn al-Jazarī, *Ghāyah al-Nihāyah fī Ṭabaqāt al-Qurrā'*, Edited by Bergsträsser (Cairo: 1st Ed., 1935).

Ibn al-Jazrī, *'Usd al-Ghābah fī Ma'rifah al-Ṣaḥābah*, Edited by Alī Muḥammad Mu'awwaḍ, Aḥmad Abdulmawjūd (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st Ed., 1994).

Ibn al-Nadīm, al-Fihrist, Edited by Riḍā-Tajdud, (Tehran: 1970).

Ibn Durayd, *Jamharah al-Lughah* (The Indian Version, 1926).

Ibn Fāris, *Maqāyīs al-Lughah*, Edited by Abdussalām Hārūn (Cairo: 1969).

Ibn Jinnī, *al-Khaṣā'iṣ*, Edited by Muḥammad Alī al-Najjār (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah, 1st Ed., 1952).

Ibn Jinnī, *al-Munṣif fi al-Taṣrīf*, Edited by Ibrāhīm Muṣṭafá, Abdullāh Amīn (Cairo: Maṭba'ah 'Isá al-Bābī al-Ḥalabī, 1st Ed., 1954).

Ibn Khaldūn, *al-Muqaddimah* (Beirut: Dār al-Qalam, 1st Ed., 1978).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

Ibn Manẓūr, *Lisān al-‘Arab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd Ed.).

Ibn Sallām, *Ṭabaqāt Fuḥūl al-Shu‘arā’*, Edited by Muḥammad Maḥmūd Shākir (Cairo: Maṭba‘ah al-Madanī, 1978).

Māzin al-Mubārak, *al-Naḥw al-‘Arabī: al-‘Illah al-Naḥwiyyah Nash’atuha wa Taṭawwuruhā* (Damascus: Al-Maktabah al-Ḥadīthah, 1st Ed., 1965).

Muḥammad al-Zuḥaīlī, *’Uṣūl al-fiqh al-Islāmī* (Damascus: Damascus University Press, 1976).

Muḥammad Khayr al-Ḥilwānī, *al-Mufaṣṣal fī Tārīkh al-Naḥw qabla Sībawayh* (Beirut: Mu’assasat al-Risālah, 1st Ed., 1979).

Muná ’Ilyās, *al-Qiyās fi al-Naḥw ma‘ Taḥqīq Bāb al-Shāth fi “al-Masā’il al-‘askariyyat” li-Abī Alī al-Fārsī* (Damascus: Dār al-Fakr, 1st Ed., 1987).

Sībawayh, *al-Kitāb*, Edited by Abdussalām Hārūn (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 3rd Ed., 1988).

Yaḥyá Jubūrī, *al-Jāhiliyyah* (Baghdad: Dār al-Ma‘ārif, 1968).

© إيسيسكو ICESCO 2024

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-3-11
Accepted قُبل 2024-5-7

الحسُّ القوميُّ في الأدب الفكريِّ العربيِّ الحديث
"طبائع الاستبداد" للكواكبيِّ و"يقظة الأمَّة العربيَّة" للعازوريِّ مثالان

فؤاد عبد المطلب*

مُلخَّص

يُعاين هذا البحث تاريخَ الأفكار العربية في الحركات الإصلاحية الداخلية من يقظة الحسِّ القومي العربي ونشأة الحركة القومية وتطوُّرها منذ أواسط القرن التاسع عشر حتى بداية الحرب العالمية الأولى، مع النظر في أعمال المفكرَينِ العربيَّينِ؛ عبد الرحمن الكواكبي، ونجيب عازوري، وكتابيهما "طبائع الاستبداد" (1902)، و"يقظة الأمة العربية" (1905)، فقد تبيَّن أن معظم الكتابات التي تناولت تلك الحقبة التاريخية، اعتَنَتْ بعرضِ جانبٍ من دونِ غيرِه، أو ببلدٍ عربي من دونِ آخر، أو تسردُ الأحداث والوقائع من باب أفكار ورؤًى أثارتها، أو أن بعضَها يصبُّ هذه الأحداث والوقائع في سياقٍ اعتقادي بعينِه، لتأكيد وجهة نظرِهِ الخاصة، ومع ذلك حاولتُ الإفادة منها جميعًا في كتابة هذا البحث، كُلٌّ بحسبِ مجاله واهتمامه، وذلك لغرض تقديم إضاءة تاريخية فكرية لمكانة الكواكبي والعازوري في التاريخ العربي وفي عصر النهضة، في عرضٍ يستند إلى نظرة تتحرَّى الموضوعية، ولا يغفل التفاصيلَ المهمَّة والمؤثِّرة، ولا أقول إن الوارد في هذا البحث وافٍ تمامًا، فلعلَّ دراسات أُخَرَ تُبين بَعْضَ الأوجه التي أُغفلت أو أُوجزت، فتُستدرك ويُتوسع فيها، وهذا من طبيعة البحث العلمي، في المجالين الفكري والتاريخي بخاصة.

الكلمات الرئيسة: الكواكبي، عازوري، الحركات الإصلاحية العربية، الحسُّ القومي، النهضة العربية

* أستاذ الترجمة والأدب المقارن، مدير مركز اللغات، كلية الآداب، جامعة جرش، المملكة الأردنية الهاشمية، fuadmuttalib@jpu.edu.jo.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

The National Sense in the Modern Arabic Intellectual Literature: The "Natures of Tyranny" by al-Kawākibī and "The Awakening of the Arab Nation" by al-Āzourī as Two Examples

Fuad Abdul Muttaleb*

Abstract

This study examines the history of Arab ideas in the internal reform movements from the awakening of the Arab nationalist sense and the emergence of the nationalist movement and its development from the mid-nineteenth century until the beginning of the First World War in selected works. The study came with special consideration of two Arab thinkers, Abdul Rahman Al-Kawākibī and Najib Āzourī, and their books *The Natures of Tyranny* (1902) and *The Awakening of the Arab Nation* (1905). Most of the writings that dealt with that historical period focused on presenting one side rather than another, or one Arab country rather than another, or that they recounted events and facts in terms of the ideas they raised, or that some of them cast these events and outlooks in a specific belief context, to confirm their viewpoints. Benefit is thus derived from all of them in this study, each according to its field and interest. The purpose is to provide a historical and intellectual illumination of the status of Al- Kawākibī and Āzourī in Arab history and Renaissance, in an exploration that tries to be historically and culturally objective, and simultaneously, important and influential details were not overlooked through the discussion. There is no claim what is contained in this research is completely comprehensive. Perhaps other studies may highlight some of the aspects that have been overlooked or summarized, and which may be rectified and expanded upon, for this is the nature of scientific research, especially in the intellectual and historical fields.

Keywords: *Al-Kawākibī, Āzourī, Arab reform movements, nationalist sense, Arab Renaissance*

* Professor of Translation and Comparative Literature, Head of Languages Center Faculty of Arts, Jerash University, Jordan, fuadmuttalib@jpu.edu.jo.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مُقدِّمة

يعرض هذا البحث طورًا من أطوار الفكر العربي في العصر الحديث؛ إذ يغطي مدةً قصيرةً نسبيًّا تبلغ نحو خمسة عقود أو ستة، تبدأ تقريبًا بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وتمتدُّ حتى بداية الحرب العالمية الأولى (1914-1918)، بَيْدَ أنه لا يمكن دراسة هذه المدة إلا في إطار تاريخي أوسَعَ مرَّ فيه الفكر العربي بطورين تاريخيين واضحين؛ أولهما المدة التي انفرد فيها الأتراك العثمانيون طويلاً بحكمِ البلدان العربية، بعد ضمِّها إلى إمبراطوريتهم، ففرضوا عليها حكمًا مباشرًا أو وجهًا من وجوه السيادة، واستمرَّت هذه المدة من بداية الفتح العثماني لبلاد الشام ومصر (1516-1517)، حتى نهاية القرن الثامن عشر، ومازجت المدة التي ولِيَتْها، وهي زمنُ النفوذ الاستعماري الأوروبي الذي بدأ مع أوَّلِ غزوة أوروبية استعمارية للعالم العربي في العصر الحديث، أي الحملة الفرنسية على مصر وبلاد الشام (1798-1801)؛ إذ ابتدأ التدخُّل الأوروبي في البلاد العربية مع هذه الحملة، وازداد المشهدان السياسي والفكري صعوبةً وتعقيدًا، وكان مآلُ ذلك استعمارَ معظم البلدان العربية منذ نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين.

وتشكَّلت في هاتين المدَّتين عوامل مؤثرة في التاريخ والفكر العربيين في العصر الحديث، بَدَتْ في ضروبٍ مختلفةٍ من التفكير والتعامُل مع العثمانيين والأوروبيين معًا، فضعفَتِ العلاقة مع العثمانيين، وقويَتْ مع الأوروبيين، سلبيًّا أو إيجابيًّا، وانتهَتْ بثورة العرب عام (1916) على الأتراك واحتلال بلدانهم من الأوروبيين تحت أنواع مختلفة من السيطرة، كالحماية والوصاية والانتداب، فنتَجَتْ خارطة جديدة لمعظم بلدان المشرق العربي، ونشأت حركات تحرُّر وطني ناضَلَتْ طويلاً من أجل الحرية والاستقلال.

مِهادٌ تاريخي وفكري

بَرَزَ الشعور بأن الناطقين بالعربية يؤلفون أمةً واحدةً في بدايات القرن العشرين، وأن هذه الأمة قوة سياسية ينبغي لها أن تتَّحد وتستقلَّ، فلو نَظَرْنا في التاريخ العربي المديد، لوَجَدْنا العرب يشعرون دائمًا شعورًا مميزًا، ويعتزُّون اعتزازًا خاصًّا بلغتِهِم، وأنه كان لهم قَبْلَ الإسلام

© إيسيسكو ICESCO 2024

حسٌّ عرقي من نوعٍ معين، وأن ثمة أصلاً واحدًا يلمُّ جميع المتحدِّرين من القبائل العربية، وإن سادت أحيانًا بينَهُم المنازعات القبلية والأسرية، فكان لكُلِّ قبيلة أُصُول وفُرُوع مشتركة معروفة ومقبولة عند الجميع سواء أكانت حقيقيةً أم وهميةً.

ومع ظهور الإسلام وانتشاره مع اللغة العربية خارج شِبْهِ الجزيرة، أصبحت القبيلة تضمُّ كثيرين من أُصُولها البعيدة أو المتحدِّرين من أُصُول متغايرة، من دونِ أن تتنكَّر لأحد، من مثلِ الغساسنة الذين كانوا من أصلٍ عربي، وظلُّوا على ديانتهم المسيحية، وبشيءٍ من التوضيح، كان الغساسنة على مذهب اليعقوبية المبتدعة، ولأنه مذهبُ مخالِفٌ أسخطوا عليهم غيرَ مرةٍ قياصرةَ الروم الكاثوليك، ولكن حاجة هؤلاء إليهم حَمَلَتْهم على أخذِهم بالحسنى والتساهل، ويذكر بطرس البستاني أن "مؤرخي العرب يُجمعون على أن جبلة بن الأيهم آخرُ من مَلَكَ من بني جفنة، وأنه كان في مقدمة جيش الروم يوم اليرموك سنة (636م)، ثم انحاز إلى الأنصار، وقال لهم: أنتم إخوتنا وبنو أبينا".[1]

وكانت للعرب مكانة خاصة في تاريخ الإسلام ومكوّناته، فالقرآن نَزَلَ بالعربية، والنبي عربي، ودعوته المبكرة كانت أولاً للعرب، فهم أساسُ الإسلام، أي القاعدة البشرية التي انطلق منها الإسلام وقوَّته، وصارت اللغة العربية واستمرَّت لغةَ العبادة والشريعة والفقه والدرس الديني بعامة؛ لذا أصبح القرآن أساسًا للثقافة العربية، وغدا الإسلام أساسًا لحضارة أوسعَ يدخل في نطاقها المسلمون كافةً، بل إن أولئك الذين لم يدخلوا في الإسلام؛ غَنِمُوا من حضارته فوائد كثيرةً لم يستفيدوا مِثْلَها من الأمم التي حكمَتْهم قَبْلَ العرب ولا بَعْدَهم، ولذلك رَضُوا بحُكمِ الإسلام.[2]

ومع أن التمايز بين الطبقة العربية الحاكمة والمسلمين الجدد كان حادًّا في البداية، تضاءل في ما بَعْدُ بفعلِ مبادئ الإسلام التي ألحَّت على الإخاء والتسامح، فإن الشعور بالطابع العرقي ظلَّ قائمًا في الواقع، وراح يتجلَّى في الأعمال والمجالس والمجادلات الأدبية

[1] بطرس البستاني، **أدباء العرب في الجاهلية وصدر الإسلام** (بيروت: مكتبة صادر، ط6، 1953)، ص17-18.

[2] انظر: ناجي معروف، **أصالة الحضارة العربية** (بيروت: مطبعة التضامن، ط2، 1969)، ص13.

© إيسيسكو ICESCO 2024

والفكرية، وفي ميدان الحرب والسياسة والخُطَب والصراع على السلطة، ولما انتقلت السلطة في الدولة الإسلامية إلى جماعاتٍ تنتسب إلى الفرس أو الترك أو غيرِهم؛ احتفظت العربية بمركزها الممتاز لغةً للشريعة والثقافة الدينية بعامة، فلم تَعُدْ لغة الحكم لما آلَ إلى الأتراك، ولكنها كانت لغة السياسة الدينية وعماد الشريعة، ومع ذلك ظلَّت لغة الشعوب العربية في إدارتهم شؤون حياتهم.

وقد أوجز عبد المنعم تليمة التكوُّن التاريخي للعرب بتفاعُلهم مع المكونات التاريخية في المنطقة، إذ وَصَلَ إلى درجة رفيعة في ما بَعْدُ، قال: "وللأمة العربية – كونها جماعةً بشريةً صاغتها عوامل تاريخية محدَّدة – بناؤها الثقافي الموحد، ثقافتها الواحدة، وليست هذه الثقافة التي خَرَجَ بها العرب الأقدمون من جزيرتهم، وقَفَزَ بها الإسلام قفزةً تطوريةً هائلةً، وإنما تلك العناصر الثقافية متفاعلةً مع الأبنية الثقافية الموروثة للمنطقة، ومتفاعلةً مع ثقافات الأمم القديمة والوسيطة والحديثة، هذا البناء الثقافي العربي الواحد له طوابعه الطبقية والقومية والإنسانية الواضحة كأيِّ بناء ثقافي لأيِّ أمَّة من الأُمَم".[1]

ويؤكد المستشرق الأمريكي والأستاذ في جامعة كولومبيا ريتشارد كوتهيل أهمية تاريخ اللغة العربية وغناه، ويعلِّق في ما يخصُّ مستقبلها أنها "بفضلِ تاريخ الأقوام التي نَطَقَتْ بها، وبداعي انتشارها في أقاليم كثيرة واحتكاكها بمدنيات مختلفة، قد نَمَتْ إلى أن أصبحت لغةً مدنيةً بأسرها، بَعْدَ أن كانت لغةَ قبيلةٍ واحدةٍ، ومع أن اللسان المغربي يختلف عن اللسان المصري بقدرِ ما يختلف اللسان المصري عن الحضرمي، والحضرمي عن البغدادي، فاللغة واحدةٌ، والخطُّ واحدٌ، فالعربية من هذا القبيل أشْبَهُ بالإنكليزية التي اجتازتِ البحار، وقَطَعَتِ القارات، وغَدَتْ أساسًا لمدنية جامعة".[2]

---

[1] شكري عياد، سيزا قاسم، محمد حافظ دياب، وآخرون، **الأدب العربي: تعبيره عن الوحدة والتنوع**، تقديم: مقدمة عبد المنعم تليمة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1987)، ص11 وما يليها.

[2] سعيد بنكراد (تقديم)، **فتاوى كبار الكتاب والأدباء: مستقبل اللغة العربية ونهضة الشرق العربي وموقفه إزاء المدنية الغربية** (الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، 2013)، ص29.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ولما بدأت الإمبراطورية العثمانية بالتفكّك في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر؛ اتَّسم التطوُّر التاريخي الطبيعي للمقاومة في ولايات الإمبراطورية في المنطقة العربية ببعضِ السمات القومية، فبَرَزَتْ زعامات الأُسَر الدينية في المدن الكبيرة، وحافظت تلك الأُسَر – التي تمكَّنت بفضلِ الهرمية الدينية – على ثروتِها ونفوذِها الاجتماعي، وعلى شَغْلِ مراكز دينية محلِّية تربِطُها بالزعماء الدينيين في أنحاء الإمبراطورية كُلِّها، واكتسبت بعامة وضعًا متميزًا مِثْلَ الذي كان يمتاز به الأشراف المتحدِّرون من نَسْلِ النبي، وكانت هذه الأُسَر تُتْقِنُ علوم اللغة العربية وتتوارثُها عَبْرَ الأجيال وسيلةً ضروريةً لعلوم الدين، وكان اعتزازُها بأصلها العربي، أو بتحدُّرها أحيانًا من نَسْلِ النبي، أو من صُلْبِ أحدِ أبطال الإسلام الكبار؛ يمتزج عِنْدَ هذه الأُسَر بالفخر بما قام به العرب في إعلاء مكانة الإسلام، وكان من شأن هذا أن يقوّي شعورها بالمسؤولية نَحْوَ الجماعة والماضي التليد، ذلك الشعور الذي ميَّز دائمًا أهل السُّنَّة والجماعة، وبناءً على ذلك أصبح من الممكن النظرُ إلى هذه الجماعة بأنها واجهةُ الوعي العربي الديني على نَحْوٍ من الأنحاء، ومن جهة ثانية كانت الوهابية في شِبْهِ الجزيرة العربية عربية الطابع، لأنها نشأت مصادفةً في منطقة عربية، ولأنها كانت بدعوة المسلمين للعودة إلى نقاوة الإسلام الأولى، تُعِيْدُ إلى أذهانهم ذكرى العهد العربي في تاريخ الأمة الإسلامية، وظَهَرَتْ إمبراطورية محمد علي القصيرة الأمد عربيةً بعامة بفعلِ الجغرافيا الطبيعية والبشرية والثقافية، فكان التوسُّع المصري في البداية توسُّعًا في أراضٍ عربية متجاورة، وهذا مع غياب الوثائق الكافية – سواء في كلمات محمد علي أم رسائله – التي تدلُّ أنه نوى إنشاء مملكة عربية حقيقية، بَيْدَ أن من الممكن العثور على ما قد يدلُّ على ذلك في أقوال ابنه إبراهيم باشا، فقد استشهد كثيرون بعبارةٍ قالها لزائرٍ فرنسي: "أنا لست تركيًّا، وأتيت إلى مصر لما كنت فتيًّا، ومنذ ذلك الوقت غَيَّرَتْ شمسُ مصر دمي، وجَعَلَتْهُ عربيًّا خالصًا"، واستشهدوا بتعليق الفرنسي على هذه العبارة إذ قال: "هدفُ إبراهيم تأسيسُ دولة عربية خالصة يُعيدُ بها للعنصر العربي قوميته ووجوده السياسي"،[1] وفي آن معًا كَتَبَ إبراهيم باشا إلى وَلَدِهِ كتابًا

[1] آلبرت حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة 1798–1939**، ترجمة: كريم عزقول (بيروت: دار النهار، 1968)، ص313.

© إيسيسكو ICESCO 2024

يُوحي بهذا المعنى عينه، يقول فيه إن الحرب مع الأتراك وطنية وعنصرية، وعلى الإنسان أن يضحِّي بحياته في سبيل أمَّته،[1] وربما كان معنى هذا القول غَيْرَ واضح تمامًا، فهو لا يمثِّل حالةً أو موقفًا فكريًّا راسخًا، غَيْرَ أنه يدلُّ في أحدِ معانيه على فرقٍ أساس بَيْنَ الأتراك وسكان البلدان العربية، كما كان يحدث بين رعايا الإمبراطورية البلقان من انتشار الروح القومية، وقد ازداد في النصف الأول من القرن التاسع عشر.

ويؤيد فيليب حتي فكرةَ وجود مشروع بناء إمبراطورية عربية عند محمد علي باشا، فقد كَتَبَ: "كان محمد علي يحلم بإنشاء إمبراطورية عربية تتمركز في عاصمته القاهرة، قبل أن كان أبناء العربية على شيء من الوعي القومي والاستعداد للانضمام إلى جامعة شاملة، وبعد أن سَحَقَتْ جيوشه القوات الوهابية في الجزيرة سارت عام (1831) بقيادة ابنه إبراهيم باشا إلى سورية، فاستخلصها من أيدي بني عثمان، وكادت تقضي على تلك الخلافة بأسْرِها لولا تدخُّل إنكلترا وغيرِها من الدول الأوروبية، ودعمِها العرش العثماني المتداعي".[2]

أما الحسُّ القومي الصريح المؤثِّر تأثيرًا ذا دلالةٍ وأهدافٍ سياسية، فلم يظهر إلا في أواخر القرن التاسع عشر؛ إذ ظَلَّت مصالح العرب ونشاطاتهم السياسية في الإمبراطورية العثمانية – حتى ذلك الوقت – تتوزَّع بين الحركات العامة المتصارعة داخل الإمبراطورية على نحوٍ جَلِيٍّ أو خَفِيٍّ، طيلة عَهْدِ السلطان عبد الحميد، فمن جانب وَقَفَ مع السلطان وأيَّده كُلُّ من كانت مصالحهم تقتضي الإبقاء على النظام القائم كما هو، وكُلُّ من ظَنَّ أنه لا يمكن المحافظة على وحدة الإمبراطورية إلا ببقاء السلطان وقوة العنصر الإسلامي، وأنه لا يحافظ على ما تبقَّى من وحدة الإسلام واستقلاله إلا الإمبراطورية، وتعليل ذلك ماثلٌ في الفكرة الدينية، فقد سَرَى في ذِهْنِ العرب في أقطار الإمبراطورية أن في تأييد السلطان تأييدًا للإسلام، وهو خادِمُه وناصِرُه، وإعلاءً لشأن الشريعة، وهو حاميها ومؤيِّدها، ولم يتوانَ

[1] انظر: السابق نفسه، وقد ورد في أكثر من مصدر أن إبراهيم باشا كان يعود في تحركاته إلى رأي أبيه محمد علي باشا، انظر مثلاً: مصطفى كامل، **المسألة الشرقية** (عمان: وزارة الثقافة الأردنية، 2018)، ص57.

[2] فيليب حتي، **العرب: تاريخ موجز** (بيروت: دار العلم للملايين، 1946)، ص255.

© إيسيسكو ICESCO 2024

السلاطين العثمانيون من جهتِهم في احترام العرب، وفي إكرام سادَتِهم وعلمائهم، فأدنَوهم إليهم، وولَّوهم المناصب،[1] وكان من مستشاري السلطان ومؤيديه الأقربين عربٌ من أمثال أبي الهدى الصيادي، مُنفِذ سياسته الدينية، وعزت باشا حافِظِ أسراره ومُدبِّر أُمورِهِ السياسية، وكانت أكثرية العرب – في الولايات السورية بخاصة – غير مُستاءة من حُكمِهِ، وذلك لأسباب دينية من جهة، ولمكاسب مادية واجتماعية كانت الولايات السورية تحصل عليها في انتشار المدارس ومدِّ الخطوط الحديدية.

ومن جهة ثانية كان هناك من يفكر في أنه لا يمكن المحافظة على الإمبراطورية إلا بتحوُّلها إلى ملكية دستورية، يحظى فيها الجميع بحقوق متساوية من المسلمين وغيرِهم ومن الأتراك وغيرِهم، وظَهَرَتْ هذه الفكرة أولاً لدى "الشباب العثمانيين" في باريس ولندن، ولدى رجال الدولة المصلِحين الذين قاموا بانقلاب عام (1875) بقيادة مدحت باشا، واضعين أوَّلَ تجربة دستورية موضع التنفيذ،[2] ولكن بَعْدَ فَشَلِ هذه التجربة وعودة السلطان إلى الحكم الفردي؛ انهارت المقاومة المنظَّمة، وراح الاستياء يعتمل في الخفاء، وما عدا حزبِ "الاتحاد والترقّي" القصير الأمد – الذي أُسِّس عام (1889) على أيدي طلبة في المدارس الحربية، وانحلَّ عمليًّا عام (1896) – لم تظهر مقاومةٌ ملحوظةٌ إلا التي ظلَّت حيَّةً، ومثَّلها فريق صغير من المنفيِّين في باريس وأمكنة أُخرى في أوروبا، فقد أصدر هؤلاء مجلات بالتركية والفرنسية، ونظَّموا مؤتمري "العثمانيين الأحرار" المنعقدين عام (1902)، وعام (1907)، لتنسيق مقاومة حُكْمِ السلطنة الفردي.

وأسهم في هذه الحركة العربُ أيضًا، وكان المسيحيون السوريون فيها أكثر من المسلمين، ويتبدَّى بعضُ التواصل – منذ بداية الستينيات – بين صحفيي بيروت ورجال الدولة المصلحين في إسطنبول، وساعد على حدوثه إقامة أحمد فارس الشدياق، أو مجيء

[1] انظر: أمين سعيد، **الثورة العربية الكبرى: تاريخ مفصل جامع للقضية العربية في ربع قرن** (القاهرة: مكتبة مدبولي، د.ت)، م1: ص10-11.

[2] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص314، والحديث عن "تركيا الفتاة" في مراجع عدة متخصصة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

فؤاد باشا إلى سوريا مفوَّضًا عثمانيًّا خاصًّا للتحقيق في حوادث عام (1860)، فقد كانت حرية التعبير عن الرأي في ستينيات ذلك القرن وسبعينياته واسعةً نسبيًّا، وعبَّرت الصحف العربية في بيروت عن آراء شبيهة بآراء جماعة "تركيا الفتاة" ومدحت باشا، وكانت لها سمةٌ علمانيةٌ اتَّصف بها الكتَّاب المسيحيون، وظَهَرَتْ تلك الآراء في منشورات من مثلِ "مجلة الجنان" التي أسَّسها بطرس البستاني عام (1860)، وأدار شؤونها هو وأُسْرَته ستة عشر عامًا، ففيها فكرة أن الشرق كان مُزدهرًا متمدِّنًا في الماضي، ثم أضاع ما كان عليه بسبب الحُكم الفاسد، وأن العلاج في الحُكم الصالح الذي لا يقوم إلا باشتراك الجميع فيه، وفصلِ الدين عن السياسة، وفصلِ السلطة القضائية عن السلطة التنفيذية، وفرضِ ضرائب نظامية، وإجراء أشغال عامة مفيدة، وجعلِ التعليم إلزاميًّا، وقَبْلَ كُلِّ شيء إقامةُ العدل والاتحاد بين أبناء الأديان المختلفة، وتقويةُ الشعور الوطني الموحِّد بين جميع المواطنين العثمانيين.[1]

ونَقَلَتْ "مجلة الجنان" – حين انعقد أوَّلُ برلمان عثماني عام (1877) – مناقشاته الأولى، ونَشَرَتْ خبرًا عن جريدة "التايمز" يُنبئ عن ظهور حزبٍ معارض،[2] بَيْدَ أنه لم يمضِ زمنٌ طويل حتى اختفتِ الأخبار من صفحات المجلة، وكان ذلك دلالةً مُبكِّرةً على أن السلطان أحكمَ القبض على زمام الأمور، ومارَسَ قَمْعَ المعارضة، فأنهى نشاط المجلة نفسِهَا عام (1866)، مما أدَّى إلى نقلِ مركز الصحافة اللبنانية من بيروت إلى القاهرة، ولكن أفكار السبعينيات لم تنتشر، فقد أمضى مدحت باشا عدة أشهر من عام (1879) حاكمًا لدمشق، أي بَعْدَ إخفاق حركة الدستوريين، وقَبْلَ أن يسجنه عبد الحميد وينفيه ثم يهلكه، وأنشأ مدحت باشا بينه وبين صحفيِّي بيروت صلاتٍ أثَّرت فيهم تأثيرًا بالغًا؛ إذ ترجَمَ أحدُهم – ويُدعى خليل الخوري، وهو شاعرٌ وكاتبٌ أسَّس جريدة "حديقة الأخبار" عام

[1] انظر: المرجع السابق، ص315؛ **مجلة الجنان**، العدد (1)، (1870)، ص15، 38، 66؛ العدد (10)، (1879)، ص481.

[2] انظر: **مجلة الجنان**، العدد (9)، (1878)، ص118.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(1859) – مقالةً عن ماضي الإمبراطورية العثمانية وحاضِرِها ومستقبَلِها إلى العربية،[1] واضطلع آخرُ – وهو سليمان البستاني، ابن عمِّ بطرس – بمكانة في السياسة العثمانية بَعْدَ إعادة الدستور عام (1809)، واكتسب شهرةً عظيمةً بأنه مترجم "إلياذة هوميروس" إلى العربية، وقدَّم لها بمقدِّمة مهمَّة عن الشعر اليوناني،[2] بَعْدَ أن دَرَسَ اليونانية لهذا الغرض، ولكن ما يهمُّنا هنا هو أحَدُ كُتُبِهِ المعنونة "عبرة وذكرى"، أو "الدولة العثمانية قَبْلَ الدستور وبَعْدَهُ"،[3] وصَدَرَ بَعْدَ ثورة عام (1908) مباشرةً، ففي مؤلَّفه هذا – كما يدلُّ عنوانه – وَصْفٌ لحالِ الإمبراطورية في عهدِ عبد الحميد، وبرنامج عملٍ أيضًا مُنطلَقُه القومية العثمانية، وبَطَلُهُ مدحت باشا الذي قدَّم الكتاب إليه إحياءً لذكراه، وفيه يقول المؤلِّف إن هناك أُمَّةً عثمانيةً تضمُّ مختلِف الشعوب والطوائف الدينية في الإمبراطورية، مع بعض الأولوية للأتراك والمسلمين، وكانت هذه الأُمَّة – قَبْلَ عَهْدِ عبد الحميد – تسير قُدُمًا في طريق التمدُّن والتفاهم الديني، وبإمكانها أن تتقدَّم من جديد، بَيْدَ أن الشرط الأول لتقدُّمها إنما هو زوال التعصب الديني والعرقي الأعمى، وإنماء الروح القومية.

واستمرَّ الكتَّاب اللبنانيون والسوريون – وهم في مأمنٍ من شرطة عبد الحميد – في نشرِ الأفكار الدستورية علنًا قَبْلَ ثورة عام (1908)، وكانت جريدتا القاهرة لبنانيتا الأصل، "المقطم" و"الأهرام"؛ تهاجمان السلطان من دونِ كَلَلٍ، وكان مثلاً خليل غانم – المقيم في باريس بَعْدَ حَلِّ برلمان عام (1878) – مُستمرًّا في الكتابة والتأليف، وكان من زعماء جماعة "تركيا الفتاة" الصغيرة، التي أبْقَتْ على الأفكار البرلمانية حيَّةً طيلة أيام التراجع، وهو من النواب الموارنة عن بيروت في برلمان عام (1878)، وقد أوضَحَ في أحدِ مؤلفاته بعنوان "السلاطين العثمانيون"، ماهية تفكيره، وأنه ما أهلك "الأمة العثمانية" – بحسبِ رؤيته –

[1] انظر: ويكيبيديا، **صحيفة الشرق الأوسط**، نسخة محفوظة في 18 أبريل 2016، على موقع Wayback Machine، وهو أرشيف رقمي للشابكة، ومعلومات أخرى عليها.

[2] انظر: هوميروس، **الإلياذة**، ترجمة: سليمان البستاني (القاهرة: دار الهلال، 1904).

[3] انظر: سليمان البستاني، **عبرة وذكرى** (الدولة العثمانية قَبْلَ الدستور وبَعْدَهُ) (القاهرة: مطبعة الأخبار، 1908).

© إيسيسكو ICESCO 2024

كان أمرين؛ أولهما الاستبداد الذي "يطيح بالعواطف في أعماق النفس، ويفسد الروح، ويقضي على معنى الإنصاف ومفهوم العدل الدقيق عند الإنسان، ويشوش أحكامه، ويجعل أناسًا قد يبرزون بذكائهم أو بطيب قلوبهم أشرارًا وحمقى"،[1] والأمر الثاني أن الإسلام – بَعْدَ أن كان في البدء متسامحًا – ما لَبِثَ أن أصبح مُستبدًّا، سواء في أيام الخلفاء العرب الذين كانوا "تحت ستار مظهرِهِم المتمسكن على استبداد مقيت" أم في أيام الأتراك الذين دَرَجُوا على التشدُّد في أثناء صراعهم الطويل مع المسيحية، أما العلاج فكان – بحسبِ رأيه – العودة إلى دستور عام (1876)، ومراقبة تربية الأمراء ومحيطهم الخلقي مراقبةً دقيقةً.[2]

وكان خليل غانم انعزاليًّا غير عروبي قَبْلَ كُلِّ شيء، فالسمة الأساس لجميع الشعوب الإسلامية في رأيه – ولا سيَّما العرب – هي روحُ الاضطهاد، ولعلَّ مَرَدَّ ذلك إلى اعتناقه المارونية، وتأثُّره بالثقافة الفرنسية، وذوبانه في روحِ الإصلاح العثماني، بَيْدَ أن مِثْلَ هذا الموقف كان نادرًا، إذ غالبًا ما كانت النعرات والمشاعر الوطنية تختفي تحت غطاء الوحدة العثمانية، وكانت المواقف في صميم حركة "تركيا الفتاة" في المنفى مختلفةً جدًّا، فأحمد رضا ورفاقه كانوا قوميّين أتراكًا قَبْلَ كُلِّ شيء، يُدافعون عن استمرار سيطرة العنصر التركي في الدولة ولو أُعيد الدستور، وكان الأمير صباح الدين وعصبة غير المركزية الإدارية التي تزعَّمها، يطالبان بالمساواة الكاملة بين الأجناس والأديان، وبحُكمٍ للولايات ذاتي واسع، وكان هذا الاختلاف مهمًّا، لأنه أخفى اختلافًا في الرأي في علاقات الدولة العثمانية بالشعوب الخاضعة لها، فكان الأمير صباح الدين يرى أنه لو تُرِكَ الخيار لهذه الشعوب لاختارت الولاء للإمبراطورية، وكان أحمد رضا يرى أنها ستستفيد من حرية الخيار لتُحقِّق استقلالها، ومما جَرَى في مؤتمري الأحرار العثمانيين يبدو مؤيدًا في الحقيقة قَوْلَ أحمد رضا، وذلك أن جميع المشتركين في المؤتمرين اتَّفقوا على أمرٍ واحد هو التخلص من استبداد عبد الحميد، وبالنسبة

[1] حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص316–317، نقلاً عن كتاب: خليل غانم، **السلاطين العثمانيون** (باريس: 1901–1902)، ج2: ص295 (بالفرنسية).

[2] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص317؛ غانم، **السلاطين العثمانيون**، ج2: ص296.

© إيسيسكو ICESCO 2024

إلى المواقف الأخرى كان الأتراك يريدون دولةً دستوريةً موحَّدةً، وكان الأرمن لا يريدون ذلك؛ لأنهم لم يكونوا يرغبون في منحِ الإمبراطورية فرصةً جديدةً للاستمرار في الوجود، وأعلنوا في البيان النهائي الصادر عن مؤتمر عام (1902)، أنهم لن يشاركوا سائر الأعضاء في الرغبة في تحويل النظام القائم إلى نظام دستوري، بدعوى أن هذا التحويل "ليس مناسبًا، لا بل هو مخالِفٌ لمصلحتهم"؛[1] لذلك كان الأتراك يشكُّون في الحكمة من دعوة الدول الأوروبية إلى مساعدتهم على قَلْبِ النظام، إذ كانوا يتخوَّفون من أن يؤدِّي ذلك إلى جَلْبِ الحماية الأجنبية للبلاد، وكان المسيحيون لا يُعارضون كثيرًا الحماية الأجنبية الظاهرة أو المستقرة، إذ كانوا يُؤمِّلون الإصلاح من خلالها.

وكان الأرمن مؤيِّدو تركيا الفتاة قوميِّين من حيث الأساس، وكان العرب يسيرون على الطريق نفسها التي تؤدي بهم إلى القومية العربية، ولعلَّ أهمَّ ما دَفَعَ بهم في هذا الاتجاه هو مُطالبَتهم الأتراك بالخلافة رسميًّا حوالي منتصف القرن التاسع عشر، وثمة أدلَّة تُشير إلى هذه المطالبة التي اصطدمت – في كُلِّ مرَّة تظهر فيها – بردَّة فعلٍ سلبية لدى العرب الذين تشرَّبوا تراث الثقافة الإسلامية، فكان موقف العرب الإسلاميين يستند إلى الدرس الذي تعلَّموه من العقيدة التي تسمح بالخلافة، ومن التاريخ الإسلامي، وكان موقف العرب المطالبين بالخلافة يُعوِّل أساسًا على العقيدة المتَّصلة جوهريًّا باعتزازهم بما قام به العرب في سبيل الإسلام، فكان ممكنًا أن يقبلوا بالسلطان مسلمًا، أي مدافعًا ضروريًّا عن حياض الإسلام، ولكن موضوع قبولهم به خليفةً لم يخلُ من تساؤلٍ، ومثَّل هذا الموقف المزدوج مُراقِبٌ عاش في القدس في خمسينيات ذلك القرن وستينياته، وكان على اتصال بهذه الجماعة من العرب، فقال إنهم لا يمكنهم أن يفهموا كيف يكون الأتراك الأغراب والقادمون من بلاد التتر خليفةً للنبي العربي القرشي محمد، وكيف تكون لهم سلطة لتنصيب شريف مكة وإقالته، وهم يُعبِّرون بأساليب شتى عن استنكارهم مطلب العثمانيين في الخلافة،[2] فكانوا يمقُتُون الأتراك منذ أيام الفتح

[1] حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص318.

[2] انظر: المرجع السابق، ص318–319، ويستند آلبرت حوراني في إيراده هذا القول إلى: جيمس فين، **أزمنة الاضطراب** (لندن: 1878)، ج1: ص215 (بالإنكليزية).

© إيسيسكو ICESCO 2024

العثماني لبلاد العرب، ويعود هذا العداء إلى الفرق في الجنس، وإلى ذكريات الفتح الإسلامي المتوارَثة، غَيْرَ أن إخلاصهم للإسلام كان من القوة ليزيل من قلوبهم أيَّ شعورٍ يُعكِّر صَفْوَ هذا الإخلاص، فالسلطان في نَظَرِ العرب المتعلمين خليفة في واقع الحال، لا بل خليفة شرعي بما يكفي؛ لذا يُقرُّون بسلطانه، ويطيعونه اعتقادًا منهم بالواجب الديني.[1]

وَرَدَ هذا القول في بداية سبعينيات ذلك القرن، قبل أن يبدأ الكلام حقًّا في الخلافة، ولكن الشكوك العربية أَخَذَتْ تنمو بازدياد ذلك الكلام في ضوء ضَعْفِ الدولة واستبدادها، حتى إن العرب الذين كانوا في خدمة عبد الحميد لم يُؤمنوا بأن السلاطين خلفاء حقًّا، أو أن عبد الحميد نَفُسَهُ هو الرجل الذي سيُنقذ الإسلام، وكان أبو الهدى يُدافع في بعضِ الأحيان عن الخلافة العربية لأسباب مختلفة،[2] وقال ابن أحمد فارس الشدياق – ولعلَّه يعكس أفكار أبيه – لزائر إنكليزي عام (1884)، إن عبد الحميد – وإن كان ذا نياتٍ حسنةٍ ولطيفًا نَحْوَهُ شخصيًّا – إنما يجهل أحوال العالم، وقال له أيضًا إن الدولة التركية بكاملها في طورِ الاحتضار، وإن الخلافة ستعود يومًا إلى الجزيرة العربية،[3] فإذا كانت مثلُ هذه الأفكار تظهَرُ في مُعسكَر السلطان؛ فإنها من دون شكٍّ أكثر بروزًا عند دعاة التجديد من المسلمين، فقد كان بين هؤلاء وبين المسلمين – من أمثال أبي الهدى – فارقٌ يتجاوز الآراء الشخصية والسياسية ليصل إلى فهمِهِم الإسلام، وكان أبو الهدى من مؤيدي الإسلام بما وَصَلَ إليه من تقاليد وتعاليم صوفية وزعامة تركية، فالأُمَّة لا تُجمِع على خطأ، وإن اتخذت في نهاية الأمر شَكْلَها الحالي فإنه ينبغي لذلك أن يكون مقبولاً كما هو، أما دعاة التجديد فكانوا يبدؤون من الإسلام الأول كما يتصوَّرونه صعودًا ووصولاً إلى النقطة التي يخرجون منها عن تعاليم الإسلام إلى الضلال، وههنا يَضِحُ أن عظمة السلطان الكبيرة لا أهمية لها إذا ما نُظِرَ إليها في ضوء هذه الحقيقة، وهي أن العرب كانوا في عصور الإسلام الذهبية قَلْبَ الأُمَّة وعَقْلَها، وهكذا كانت فكرة العودة إلى

[1] انظر: المرجع السابق، ص319.

[2] انظر: ولي الدين يكن، **المعلوم والمجهول** (القاهرة: مطبعة الشعب، 1909/1327)، ج1: ص98-99، 103.

[3] حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص319.

© إيسيسكو ICESCO 2024

نقاوة الإسلام الأولى تفيد ضمنًا تحويلاً لمركز الثقل من الأتراك إلى العرب، فإن كان لا بُدَّ من وجود خليفة، فلا يجوز أن يكون إلا عربيًّا، ومن الواضح أن الإنكليز أفادوا من هذا التناقض التاريخي، ووظَّفوه على نَحْوٍ دائبٍ، وذلك واضحٌ من عدائهم الدولة العثمانية، والدعاية لقضية الخلافة الإسلامية، ويشرح مصطفى كامل سَبَبَ العداء المستحكِم الذي تُكِنُّهُ بريطانيا للدولة العثمانية، وتأييدها لفكرة الخلافة، بقوله: "وقد عَلِمَتْ إنكلترا أن احتلالها لمصر كان ولا يزال وسيكون سببًا قائمًا للعداوة بينها وبين الدولة العلية، وأن المملكة العثمانية لا تقبل الاتفاق مع إنكلترا على بقائها في مصر؛ إذ إن مسألة مصر بالنسبة لتركيا والخلافة تُعَدُّ مسألةً حيويةً، ولذلك رأت إنكلترا أن بقاء السلطنة العثمانية عقبةٌ أبديةٌ في طريقها، ومنشأٌ للمشاكل والعقبات في سبيل امتلاكها مصر، وأن خَيْرَ وسيلة تضمن لها البقاء في مصر ووَضْعَ يدِها على وادي النيل؛ هو هدمُ السلطنة العثمانية، ونقلُ الخلافة الإسلامية إلى يدي رجلٍ يكون تحت وصاية الإنكليز، وبمثابة آلة في أيديهم، ولذلك أخرَجَ ساسة بريطانيا مشروع الخلافة العربية، مُؤمِّلين به استمالة العرب لهم، وقيامهم بالعصيان في وجهِ الدولة العلية".[1]

وهناك ما يشير إلى وجود مثلِ هذه الآراء في كتاب ولفريد سكاون بلنت، الصادر في لندن عام (1882)، ويمثِّل دفاعًا عن فتحِ باب الاجتهاد من جديد، وإعادة بناء الخلافة الصحيحة، لتكون السلطة العليا التي يَستمدُّ منها الإصلاح العقائدي شرعيَّته، بَيْدَ أن الكتاب يُصرّح بأن السلطان العثماني لا يمكنه أن يكون خليفةً من هذا النوع، فهو لا يملك حقًّا شرعيًّا في الخلافة، والتقليد العثماني كلُّه يتعارَضُ مع فتحِ باب الاجتهاد، ومهما يكن فإن مستقبَل الإمبراطورية غامضٌ، وليس من المستبعَد أن تبتلعها روسيا والنمسا، فيتخلى الأتراك عندئذ عن الإسلام؛ لذا كان الإصلاح يتوقَّف على العرب، ولا سيَّما العلماء منهم ومن يحتلُّون قَلْبَ العالم العربي، فهؤلاء أجدرُ الناس بالاجتهاد، ولكن العرب لا يمكنهم القيام بذلك بحرية إلا إذا عادت الخلافة إليهم، وإذا انهارت الإمبراطورية نهائيًّا، فقد ينعقد

[1] كامل، **المسألة الشرقية**، ص9.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مجلسٌ من العلماء في مكة لاختيار خليفة عربي يكون على الأرجح من أشراف مكة، ومن الممكن أيضًا أن تكون القاهرة مقرًّا للخلافة، فيرضى الجميع – ما عدا الأتراك – بخليفة عربي يُصلح بين جميع الفرق والشيع، ويرفع عن كاهل الإسلام عبء الجمود التركي.

ويمثِّل كُلٌّ ذلك رأيًا، ولكن يمكن مناقشة دوافِعِه والتساؤل عن صدقيته عِنْدَ الإشارة إلى أن محمد عبده آمَنَ بهذه الأفكار، فإذا اعتمدها في مدة من حياته، فإنها لم تكن تمثِّل فَهْمَهُ الكامل للأوضاع آنذاك، مع أنه كان يرفض دعوى السلطان التركي للخلافة، وقال في مناسبة لاحقة إن هذه الدعوى من العثمانيين لم تكن تَفْقَهُ حقيقة الخلافة، ومع مرور الوقت وازدياد الضغط الأوروبي، راح يقدِّر أكثر فأكثر قيمة السلطنة بالنسبة إلى الإسلام، وخَطَرَ زوالها عليه، فقال لرشيد رضا عام (1897)، إن العرب إذا حاولوا الانفصال عن السلطنة، فمن الممكن أن تتدخَّل أوروبا وتُخضعهم وتُخضع الأتراك معهم، فالسلطنة – مع كُلِّ نقائصها – الشيء الوحيد الباقي من استقلال الأمة السياسي، فإذا اضمحلَّت خَسِرَ المسلمون كُلَّ شيء، وغَدَوا من غير قوة كاليهود، قال محمد عبده: "لكن لا يوجد مسلم يريد بالدولة سوءًا، فإنها سياجٌ في الجملة، وإذا سَقَطَت نبقى نحن المسلمين كاليهود، بل أقلَّ من اليهود، فإن اليهود عِنْدَهُم شيء يخافون عليه ويحفظون به مصالحهم وجامعتهم، وهو المال، ونحن لم يبق عندنا شيء، فَقَدْنا كُلَّ شيء".[1]

ومن المرجَّح أن الأفكار التي قدَّمها بلنت أدان بها نَفْسَهُ، ولكنه لم ينسبها إلى غيرِهِ من دونِ أساس لها، فمن الممكن أن يكون بعض العلماء في سوريا والحجاز قالوا بهذه الآراء حين وَضَعَ كتابه، وعَرَفَها منهم، هذا مع العلم بأن هذه الأفكار انتشرت في الخمس والعشرين عامًا اللاحقة، وذلك لأسباب أهمُّها عجزُ السلطان عن الدفاع عن الإسلام أمام أعدائه، وسوءُ الأوضاع في البلاد، وإعداد الفئات ذات المصلحة العقولَ لقبول فكرة نقلِ

[1] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص321؛ محمد رشيد رضا، **تاريخ الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده** (القاهرة: دار الفضيلة، ط2، د.ت)، ج1: ص912.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الخلافة إلى العرب، وكان شريف مكة مُرشَّحًا لها؛ لأنه الحاكم المباشِر للأماكن المقدَّسة، وسليلُ أُسْرة متحدِّرة من نسلِ النبي العربي، وهذه الحقبة من الزمن يلفُّها الغموض، والأفضل التحدث عنها تاريخيًّا بحذرٍ، ومن ظواهر الأمور – من دونِ استبعاد – أن يكون بعض الموظَّفين البريطانيين في المنطقة أمَّلوا أن يجعلوا شريف مكة حليفًا لهم في حال وقوع السلطنة العثمانية الضعيفة تحت نفوذ دولٍ غيرِ صديقة، وهذا ما أثبتَتْه الأحداث التاريخية في ما بَعْدُ.

ويبدو أيضًا أن بَعْضَ أعضاء البيت الحاكم في مصر تطلَّعوا – منذ وقتٍ يصعب تحديده – إلى تنصيب شريف مكة خليفةً يكون من الناحية الدنيوية تحت حماية سلطان مصري، ويذكر بلنت عن ذلك أن الآراء في الخلافة التي شرحها في كتابه "مستقبل الإسلام"، سمعها أولاً من شخصين؛ أولهما سفير العجم، ملكوم خان (وهو مسيحي)، وثانيهما صحفي مسيحي هو لويس صابونجي الذي أسَّس جريدةً عربيةً اسمها "النحلة" في لندن عام (1877)، وأصدرها عدة سنوات، ويبدو أن صابونجي – مع أنه كاهن كاثوليكي – عَطَفَ على الإسلام أشدَّ من عطفِهِ على دينِهِ، فدعا في جريدته إلى الإصلاح الديني بلهجة العربي القومي،[1] ويقول بلنت إن "سرًّا حام حول تمويل هذه الجريدة الصغيرة... وتجمَّعت لديَّ أدلَّة تحملني على القول بأن الأموال التي كانت تغذِّيها... أتت جزئيًّا على الأقلِّ من الخديوي إسماعيل"،[2] ومما يُرجِّح صحة هذا القول أن إسماعيل تظلَّم من عبد الحميد الذي أقاله تحت ضغطٍ من الدول، بالإضافة إلى أن جريدةً غربيةً أُخرى صَدَرَتْ عام (1897) برسالة مماثلة في نابولي بعنوان "الخلافة"، وكان رئيس تحريرها أديبًا مصريًّا في خدمة إسماعيل، وغايتها مهاجمة دعوى السلطان العثماني للخلافة، والدفاع عن دعوى الخديوي بها، وإن كاتبًا وسياسيًّا إنكليزيًّا اسمه "مارمديوك بكتول"، روى أنه تنبَّه – حين كان يجوب فلسطين من أقصاها إلى أقصاها في التسعينيات – أن مبعوثين من الخديوي عباس حلمي بشَّروا سرًّا بعقيدة الخلافة العربية، ففكرة إمبراطورية عربية يكون الخديوي رئيسها الدنيوي،

[1] حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص322، وانظر: **جريدة النحلة**، العدد (1)، تشرين الثاني (1897).

[2] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص322.

© إيسيسكو ICESCO 2024

والشريف رئيسها الروحي؛ كانت لا تزال تستهوي المتقدِّمين في العمر، الذين كانوا يتذكَّرون حُكْمَ محمد علي، "ودعوة ابنه إبراهيم إلى إمبراطورية عربية".[1]

وربما بتشجيع من أحدِ المصادر، أخَذَ أشراف مكة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، يدَّعون أنهم أحفاد النبي، وحرَّاس الإيمان، وزعماء العالم الإسلامي الروحيون، مع أنه لم يكن لهم أساسٌ ثابتٌ يقيمون عليه دعواهم، فكانوا من دون شكٍّ يحظون ببعضِ الاحترام لأنهم حكَّام الأماكن المقدسة، ولكنهم لم يمتازوا بأيِّ أفضلية دينية كانت، والواقع أن حُكمَهُم الأماكن المقدسة كان ضعيفًا لا يمتدُّ بعيدًا عمَّا حولها على نحوٍ دائم، وكان استقلالهم واهيًا يصنعونه بإقامة توازُنٍ بين إسطنبول والقاهرة، إلى أن ساءت أحوالهم بعد الفتح الوهابي، وبعد الاحتلال المصري للحجاز، ولما عاد الأتراك إلى الحجاز عام (1847)؛ فَرَضُوا عليهم السلطة نفسها التي فَرَضَها عليهم محمد علي، لا بل جعلوها أشدَّ إحكامًا، حتى غَدَوا عام (1880) غَيْرَ قادرين على التصدي لموظفي السلطان بالقوة، حين أصبح السلطان يختارهم ويعيّنهم بخاصة، وهذا دَفَعَهُم إلى السعي لوضعِ حدٍّ لهذه الحالة، والتطلُّع في سبيل تحقيق ذلك إلى تأييد قد يأتيهم من الخديوي، أو من الزعماء الدينيين في إسطنبول، أو من عطفِ العالم الإسلامي العام، أو من أيِّ جهة أُخرى ترغب في كَسْرِ حالة الحصار تلك.

وثمة رأيٌ قويٌّ آخرُ يأخذ في الحسبان التدخُّل الخارجي في الأحداث الجارية، ففي أثناء بيانه أسباب دعمِ إنكلترا قضيةَ الخلافة الإسلامية، يتطرق مصطفى كامل إلى هذا المشروع الذي ابتكره الساسة الإنكليز منذُ زمنٍ بعيد، ويكشف عنه بوضوح كتاب بلنت، ويكتب عن هذا: "ويبيّن المستر بلانت في كتابه هذا قوة العالم الإسلامي، وكيف أن المدير لأموره يكون قويًّا واسع السلطة، ويبيّن كذلك مشروع نابليون الأول، وكيف أنه أراد أن يكون خليفة المسلمين، وأن يقود قِوَاهم، وهو يريد بذلك إلفات أنظار قومِهِ إلى مشروع هم القائمون به الآن، ويبيّن المستر بلانت أيضًا أن مركز الخلافة الإسلامية يجب أن يكون مكة، وأن الخليفة في المستقبل يجب أن يكون رئيسًا دينيًّا، لا ملكًا دنيويًّا، أي إن الأمور الدنيوية

[1] المرجع السابق، ص323.

© إيسيسكو ICESCO 2024

تُترك لإنكلترا تُدبّر أمورها كيف تشاء! ويعقِّب المستر بلانت ذلك بقوله إن خليفةً كهذا يكون بالطبع محتاجًا لحليف ينصُرُه ويساعِدُه، وما ذلك الحليف إلا إنكلترا! وبالجملة، فحضرة المؤلف لكتاب (مستقبل الإسلام) يرى – وما هو إلا مُترجِم عن آمال أبناء جنسِهِ – أن الأليق بالإسلام أن يُنصِّب إنكلترا دولةً له، ولم يبقَ للمستر بلانت إلا أن يقول بأن الخليفة يجب أن يكون إنكليزيًّا!".[1]

عبد الرحمن الكواكبي

وَجَدَتِ التيارات الفكرية التي سادت تلك الحقبة تعبيرًا لها في كتابين وضعهما أحدُ أبناء الأُسَر التي توارثت العلم في الولايات العربية، وانتشرت فيها تلك التيارات، وهو عبد الرحمن الكواكبي (1854–1902) الذي نشأ في أسرة حلبية قديمة، وتلقَّى تربيةً عربيةً وتركيةً من النوع التقليدي السائد في مسقط رأسِهِ، ودَرَسَ الشريعة والأدب وعلوم الطبيعة والرياضيات في المدرسة الكواكبية التي كان يُديرها ويُدرِّس فيها والدُهُ مع نفرٍ من كبار العلماء في حلب، ثم عَمِلَ هناك موظَّفًا ومحاميًا وصحفيًّا، إلى أن جَلَبَتْ عليه حَمْلَتُهُ على الاستبداد نقمةَ السلطات التركية، فتعرَّض للاضطهاد والسجن مرارًا، وصُودرت أمواله وأملاكه، فآثَرَ الرحيل إلى القاهرة عام (1898)، ثم سافر إلى شِبْهِ الجزيرة العربية وشرقي إفريقيا والهند والشرق الأقصى، واستقرَّ في مصر التي أصبحت محلَّ إقامته في الأعوام الأخيرة من حياته، وسَكَنَ في القاهرة في شارع الإمام الحسين قُرْبَ الأزهر، ومات مسمومًا عام (1903)،[2] وعُرِفَ في مصر واشتُهر أمرُهُ حين نَشَرَ كتاب "أم القرى" (1899)، وسمَّى نَفْسَهُ فيه "السيد الفراتي"،

[1] كامل، **المسألة الشرقية**، ص19.

[2] عن مختصر ترجمة حياته انظر: عبد الرحمن الكواكبي، **طبائع الاستبداد** (بيروت، حلب: دار الشرق العربي، ط5، 2003)، ص11 (مقدمة الكتاب)؛ حازم زكي نسيبة، **القومية العربية: فكرتها، نشأتها، تطورها**، قدَّم له: قسطنطين زريق، ترجمه: عبد اللطيف شرارة، راجعه: برهان الدجاني (عمان: وزارة الثقافة الأردنية، 2013)، ص78؛ جورج أنطونيوس، **اليقظة العربية** (لندن: د.ن، 1938)، ص95–98 (بالإنكليزية)، وقد ورد في الكتابين السابقين أن ولادة الكواكبي كانت عام (1949).

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقد ألَّفه في حلب قَبْلَ سفرِهِ إلى مصر، وكَتَبَ في القاهرة مقالات في مجلة "المنار" ومجلات أخرى، وتردَّد على مجالس الشيخ محمد عبده، ووَضَعَ كتابين هما "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد"، والكتاب السالف الذكر "أم القرى"، وهو أحد أسماء مكة المكرمة، وطُبِعا أوَّلَ مرَّة في حياته من دون ذكرِ الاسم الصريح للمؤلِّف، وكَثُرَ إقبال الناس على مطالعتهما، ونوقشا كثيرًا، وهُرِّبَتْ نُسَخٌ منهما إلى سوريا، ووُزِّعت سرًّا، ولم يكن هذان الكتابان بعامة على شيء من ابتكار فكري، فآراؤه العامة في الإسلام هي آراء حلقة محمد عبده ورشيد رضا، وربما تأثَّر بكتاب بلنت "مستقبل الاسلام"،[1] وقيل إنه أفاد من المفكر الإيطالي فيكتور ألفياري في إطار كتابه عن الاستبداد، ونَقَلَ بَعْضَ الأفكار منه تخُصُّ موضوع الاستبداد، ويعترف الكواكبي في مقدمة كتابه بأنه اقتبس عن غيرِهِ قدرًا معينًا من الأفكار، ويظهر أن ذلك كان شائعًا لدى كثير من الكتَّاب والمفكِّرين، وقد أظهرت الدراسات الحديثة – وهو ما لا يقبل الشكَّ – أنه اقترض شيئًا من كتاب ألفياري، وأبانت في آنٍ معًا إمكان معرفته بهذا الكتاب، فغدا من المعروف أن شابًّا تركيًّا نَقَلَ الكتاب من الإيطالية إلى التركية عام (1897)، ونَشَرَهُ في جنيف، ومن غير المستبعد أن تكون هذه الترجمة وَصَلَتْ إلى حلب أو القاهرة،[2] وهذا ما أشار إليه رشيد رضا في تأبينه الكواكبي، ولكنه ينفيه على أساس أن الصورة التي رسمها الكواكبي عن المجتمع الشرقي كانت من الصدق حتى لا يمكن أن يكون نَقَلَها عن مؤلف غربي، ويشرح رشيد رضا مُعلِّقًا على هذه المسألة: "أما آراؤه ومعارفه السياسية فحسبُنا منها كتاب (طبائع الاستبداد)، والذي يكاد يكون معجزةً للكتَّاب السياسيين، وزَعَمَ زاعمون أن معظم ما في هذا الكتاب مُقتبَس من كتاب لفيلسوف إيطالي في الظلم، ومن كان له عقلٌ يميز بين أحوال الإفرنج الاجتماعية وأحوالنا وذوقِهِم في العلم وذوقِنا؛ يعلم أن هذا الوضع وَضْعُ حكيم شرقي يقتبس علم الاجتماع والسياسة من حالة بلاده حتى كأنه يصوِّرها تصويرًا، وإن ينبوع عِلْمِ هذا الرجل صَدْرُهُ، وكان يزداد كُلَّ يوم

[1] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص234.

[2] انظر: السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

فيضانًا وتفجيرًا، نعم، إنه قال في مقدمته إن بَعْضَهُ مما دَرَسَهُ، وبَعْضَهُ مما اقتبسه، وإننا نعلم أنه لم يُولَد إنسان عالمًا، ولكن فرقًا عظيمًا بين من يحكي كلام غيرِهِ كآلة (الفونوغراف)، وبين من يُحكِّم عَقْلَهُ في علوم الناس، فيأخذ ما صحَّ عِنْدَهُ، وينبذ ما لا يصحُّ، ومن كان له مثلُ هذا العقل الحاكم في كليات العلوم فهو الفيلسوف إن كان اجتهاده هذا في العلوم العقلية والكونية، وهو الإمام إن كان اجتهاده في العلوم الدينية".[1]

والحقُّ أن مُؤلَّفات الكواكبي لا تخلو من طابع الابتكار الناجم عن فهمِهِ تلك الأفكار المستقاة وتطبيقها على الواقع الذي كَتَبَ عنه، وعن شدة تمسُّكه بمبادئه الشخصية ومعتقداته السياسية، فقد كان خصمًا عنيدًا لعبد الحميد في استبداده السياسي، ولمستشاره أبي الهدى في آرائه الدينية، بالإضافة إلى الخلاف الأُسْري بينهما، وذلك أن الأُسَر الدينية في حلب كان تشكُّ دائمًا في ادِّعاء أبي الهدى – المولود أيضًا في حلب – بأنه من سلالة النبي، وتستاء من استعمال نفوذِهِ في القصر لإسناد نقابة الأشراف في حلب إلى أُسرته من دونِ غيرها، وكان الكواكبي – من جهة ثانية – وطَّد علاقته بالخديوي، وأخَذَ يمدح سياسة الأسرة الحاكمة في مصر،[2] ولعلَّه قام برحلاته من أجلِ الخديوي، وفي سبيل بثِّ أفكاره عن الخلافة الإسلامية، ولا شكَّ في أن حِرْصَهُ الشديد على هذه القضية دَفَعَهُ إلى استنباط بعضِ مستلزمات تعاليم المصلحين بوضوح كبير، وإلى شرْحِها شرحًا يوافق الفكرة القومية العربية، ويذكر رشيد رضا في معرض حديثه عن سيرة حياة الكواكبي أنه قال لهم مرَّة: "إن الإنسان يتجرَّأ أن يقول ويكتب في بلاد الحرية، ولا يتجرَّأ عليه في بلاد الاستبداد، بل إن بلاد الحرية تولِّد في الذهن من الأفكار والآراء ما لا يتولَّد في غيرها، ومن يقرأ الكتاب يظنُّ أن صاحبه صَرَفَ معظم عمرِهِ في البحث عن أحوال المسلمين وتاريخهم، وفي عقائدهم وعلومهم وآدابهم وتقاليدهم وعاداتهم، ومنه يُعْلَمُ رأيُ الفقيد في الإصلاح، وكنَّا معه على وفاقٍ في أكثر مسائل الإصلاح، حتى إن صاحب الدولة – مختار باشا الغازي – اتَّهمنا بتأليف الكتاب لما

[1] **مجلة المنار**، العدد 7، 7 يوليو 1902، ص279–280.

[2] عبد الرحمن الكواكبي (السيد الفراتي)، **أم القرى** (القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، 1931)، ص188–189.

© إيسيسكو ICESCO 2024

اطلع عليه، وربما نشير إلى المسائل التي خالفْنا الفقيد فيها في هامش الكتاب عند طبعِهِ، وأهمُّها الفصل بين السلطتين الدينية والسياسية".[1]

ويُعَدُّ موضوع هذا الكتاب نادرًا في الأدب العربي، ومع تأثُّره بالمفكِّر الإيطالي يتَّسم بطابعٍ خاصٍّ به، ويَلِجُ في خصوصية المجتمع العربي الإسلامي وثقافته برؤية تتناوَلُ العلاقة بين الحاكم والمحكوم، وتُظهِر وَعْيَ الكاتب أن الصراع مع الاستبداد طويل يتطلَّب عملاً دؤوبًا مضنيًا، وهذه الرؤية مَنَحَتْ أفكارَهُ عمقًا وشمولاً، قال: "هذا جهدي، وللناقد الفاضل أن يأتي بخيرٍ منه، فما أنا إلا فاتحُ بابٍ صغير من أسوار الاستبداد، عسى الزمان يُوسِّعه، والله وليُّ المهتدين"،[2] وقد بدأ ذلك على نحوٍ منهجي، فعرَّف الاستبداد مبيِّنًا علاقته بالدين والعلم والمجد والمال والأخلاق والتربية والترقي، ثم عالج قضية التخلص منه.

وكانت المدة التي ظَهَرَ فيها الكواكبي مزيجًا من العوامل الآخذة في التشكُّل والنمو، واختلفت أطوارُ تناميها عن العوامل السابقة بصفات جديدة تصطَرِع مع المؤثرات الفاعلة سواء أكانت داخليةً أم خارجيةً، فكانت هذه المرحلة – كما وَصَفَها حازم نسيبة – "سجلاً لوطأة التوسُّع الأوروبي، ومثالُهُ في احتلال الجزائر ومصر، فأثار الاحتلال الأوروبي ردَّ فعلٍ ذا صفة إسلامية عربية، غَيْرَ أن فكرة دولة إسلامية متَّحدة ظلَّت المحور الذي تدور عليه الحركة، وكان الحسُّ الديني مهيمنًا على القومي، وكان عبد الرحمن الكواكبي والحلبي السوري يمثِّل ذلك الطور أبرز تمثيل، فهو وإن كان تلميذًا ومعاصرًا للأفغاني؛ انفصل عنه بتمييزه – من تلقاء نفسِهِ – بين الحركة العربية والحركة الإسلامية العامة، وتوصَّل إلى تمييزه بين العربي واللاعربي من الشعوب الإسلامية... واشترك في المعركة التي خاضَها الأفغاني في سبيل تجديد الإسلام، فإنه نادى بنقلِ الخلافة إلى عربي من قريش، وبجعلِ مكة عاصمةً لها".[3]

---

[1] **مجلة المنار**، العدد (7)، 7 يوليو 1902، ص279.

[2] الكواكبي، **طبائع الاستبداد**، ص17 (مقدمة الكتاب).

[3] نسيبة، **القومية العربية**، ص78–79، وانظر: أنطونيوس، **اليقظة العربية**، ص97–98.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وتدور آراء الكواكبي على فكرة انحطاط الإسلام، ويُفسِّر هذا الانحطاط تفسيرًا مألوفًا حين يعزو ذلك إلى وجود البدع، ولا سيما الصوفية المتطرفة والغريبة عن روحِ الإسلام، وإلى التقليد الأعمى، ونكران حقوق العقل، والعجز عن التمييز بين الجوهري والعرضي في الدين، ولكنه أضاف إلى ذلك شيئًا آخَرَ ذَكَرَهُ الأفغاني ومحمد عبده، وهو أن الحكَّام المسلمين المتأخِّرين عَمِلُوا على تشجيع روحِ التقليد الأعمى الغاشمة، والاستسلام لفكرة الآخِرَة؛ لتقوية سلطَتِهم المطلقة، وأكَّد الكواكبي أن هذا العامل يُؤدِّي بذاته إلى الفساد والانحطاط، قائلاً إن الحكَّام المستبدِّين لم يكتفوا في عملِهِم الشرير بتأييد الانحراف عن الدين الصحيح، بل أفسدوا المجتمع بأكمله، وكان الكواكبي يستشهد بآيات من القرآن الكريم؛ ليُظهر أن القرآن لا يضمن حرية القول فحسبُ، وإنما يحثُّ الناس على مِراسِها، لأنها واجب من واجبات أولئك الذين يمتازون بالصفات اللازمة لهداية الأمة وإشراكها بما لديهم من تجارب وتعاليم، فالدولة العادلة التي فيها يحقِّق البشر غايتهم من الوجود؛ يعيش الفرد فيها حرًّا، ويخدم المجتمع بحرية، وتسهر الحكومة على هذه الحرية، وتكون الحكومة نفسها خاضعةً لرقابة الشعب، وهذا ما كانت عليه الدولة الإسلامية الحقَّة، ويقول في هذا السياق إن الدولة الإسلامية "مؤسسة على أصول الحرية برفعِها كُلَّ سيطرةٍ وتحكُّمٍ بأمرها بالعدل والمساواة والقسط والإخاء، وبحضِّها على الإحسان والتحابب... جَعَلَتْ أُصُول حكومتها الشورى الأريستوقراطية، أي شورى أهلِ الحلِّ والعقد في الأمة بعقولهم لا بسيوفهم، وجَعَلَتْ أُصُول إدارة الأمة التشريع الديمقراطي، أي الاشتراكي.. ومن المعلوم أنه لا يوجد في الإسلام نفوذٌ ديني مطلقًا في غيرِ مسائل إقامة شعائر الدين، ومنها القواعد العامة التشريعية التي لا تبلغ مئة قاعدة وحُكْمٍ، كُلُّها من أجلِّ وأحسنِ ما اهتدى إليه المشرِّعون من قبلُ ومن بعدُ"،[1] أما الدولة المستبدَّة فنقيض ذلك تمامًا، فهي تتعدَّى على حقوق المواطنين، وتُبقيهم جهلاء كي تُبقيهم خانعين، وتُنكِر عليهم حقَّهم في القيام بمهمة مؤثرة في الحياة، فتفصم آخِرَ الأمرِ

[1] الكواكبي، **طبائع الاستبداد**، ص40.

© إيسيسكو ICESCO 2024

العلاقةَ الروحية بين الحكَّام والمحكومين، وبين المواطنين أنفسهم، وتشوِّه كيان الفرد الخلقي بالقضاء على الشجاعة والنزاهة وشعور الانتماء الديني والقومي على السواء.[1]

وتتمثَّل تقاليد العرب العريقة في الحرية في نُدْرَةِ ألقاب التبجيل والتفخيم في لغتِهم، بخلاف اللغات التي تكثُرُ فيها ألفاظ الخضوع، ويكتب عن ذلك مشيرًا إلى فضلِ العلم في مقارعة الاستبداد: "يقول أهل النظر... إنه يُستدَلُّ على عراقة الأُمَّة في الاستبداد أو الحرية باستنطاق لغَتِها، هل هي قليلة ألفاظ التعظيم كالعربية مثلاً...؟ والخلاصة أن الاستبداد والعلم ضدَّان مُتغالَبان، فكُلُّ إدارة مُستبِدَّة تسعى جَهْدَها في إطفاء نورِ العلم، وحصرِ الرعية في حالك الجهل، والعلماء الحكماء ينبُتُون أحيانًا في مضايق صخور الاستبداد، ويسعَون جَهْدَهم في تنوير أفكار الناس، والغالبُ أن رجالَ الاستبداد يُطاردون رجالَ العلم، وينكِّلون بهم، فالسعيد منهم من يتمكَّن من مهاجرة دياره"؛[2] لذا يرى الكواكبي أن التربية هي المنقِذ الوحيد من الاستبداد، فثمة حربٌ دائمة بين العلم والاستبداد، ويبيّن أن فرائص المستبِدِّ ترتعِدُ لعلوم الحياة، من مثلِ الحكمة النظرية، والفلسفة العقلية، وحقوق الأُمَم، وأُسُسِ المدنية، والتاريخ، والخطابة، وما يتصل بها، فهذه علومٌ توسِّع العقل وتُعرِّف الإنسان وحقوقه، وهل هو المغبون، وكيف الطلب، وكيف النوال، وكيف الحفظ.

ولتحرير الإسلام من تلك الشرور، يجبُ إصلاح الشرع وإنشاء نظامٍ شرعي مُوحَّد وحديث عن طريق الاجتهاد، ويجبُ أيضًا قيام تربية دينية صحيحة، ولكن هذا وَحْدَهُ لا يكفي، وإنما من الضروري تعديل ميزان القوة ضِمْنَ الأُمَّة بنقْلِها مجددًا من أيدي الأتراك إلى أيدي العرب، فالعربُ وَحْدَهُم يستطيعون حِفْظَ الإسلام من الفساد، وذلك لمركز الجزيرة العربية في الأُمَّة، ولمكانة اللغة العربية في التفكير الإسلامي، أضِفْ إلى ذلك أن الإسلام العربي نجا نسبيًّا من المفاسد الحديثة، وأن البدوي بَقِيَ مُستقلاً بعيدًا عن الانحطاط الخُلُقي والخنوع الملازمين للاستبداد،[3] فيجب إذن إعادة مركز الثقل إلى الجزيرة العربية بتنصيب

[1] انظر: المرجع السابق، ص47-53.

[2] المرجع السابق، ص52.

[3] المرجع السابق، ص26.

© إيسيسكو ICESCO 2024

خليفة عربي من نَسَبِ قريش، يختاره ممثلُّون عن الأُمَّة، وتكون له سلطة دينية في جميع أنحاء العالم الإسلامي،[1] على أن يُعاوِنَه في ممارسة السلطة مجلسٌ استشاري يُعيّنه الحكَّام المسلمون، وتكون له سلطة زمنية في الحجاز، على أن يُعاوِنَه فيها مجلسٌ محلي، وأكَّد الكواكبي في "أم القرى" فَضْلَ العرب ومكانتهم الخاصة في الإسلام، وخَلَصَ إلى حقيقة مفادُها أن طريق العرب إحياء الإسلام ووحدة الدين، فالعرب قلَّما اختلطوا بالأغيار، وكانوا أحفظ الناس لعاداتهم وتميُّزهم أُمَّةً، وبَعْدَ أن يتوسَّع في بيان مكانتهم في الإسلام والنهضة، ينتهي إلى أن تكون الخلافة عربية تُعْقَدُ لقرشي تتوفَّر فيه الشروط الفقهية، ويتَّخذ من مكة مركزًا لها.[2]

كان الكواكبي حقًّا "نتاجًا لغيرِ مدرسة واحدة، وانعكست المؤثرات العديدة التي توالت عليه؛ في سعة نظرِهِ وعمْقِ تسامُحِه، وهو يجمع في شخصيته التيارات الأربعة الكبرى التي سادت عَصْرَهُ؛ البعث الإسلامي، والقومية العربية، والتمدُّن الغربي، والنزعة الدستورية"،[3] وكثير من الأفكار الواردة في كتاب "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد" ليست وثيقة الصلة بالظروف التاريخية التي أنتجتها فحسبُ، ولكنها تُلقِي بظلالها على ما تمرُّ به بلدان عربية عدة في أيامنا هذه، وهذا ما استدعى أساسًا فكرة العودة إليه، فقد كَتَبَ مؤخرًا أحدُ المفكّرين العرب مُلخِّصًا علاقة عبد الرحمن الكواكبي بالأيام العصيبة التي تمرُّ بها الأمة العربية حاليًّا: "في هذه الأيام السوداء التي تمرُّ علينا، وتكاد تحوّل وَطَنَنا العربي إلى شعلة من نارٍ ساحقة، نبحثُ عن خطاب عقلي رشيد في تاريخنا القريب والبعيد، لعلَّه يُساعد في إطفاء تلك الشعلة، وفي التأسيس لحالة من الوحدة الوطنية والقومية العربية، وفي هذه الحال (نكتشف) المفكر العروبي التنويري عبد الرحمن الكواكبي، فهذا المفكر عاش مرحلةً عصيبةً من الصراعات الدينية في وطنِهِ، جَعَلَتْهُ يكتشف أن الخروج منها يقتضي التمسُّك بخطاب

[1] عن مزايا الجزيرة العربية والعرب انظر: الكواكبي، **أم القرى**، ص193-197، وعن إقامة خلافة في مكة المكرمة انظر: ص207 وما بعدها.

[2] لمزيد تفصيل عن العرب ووعيهم القومي انظر: أحمد زكريا الشلق، **العرب والدولة العثمانية: من الخضوع إلى المواجهة 1516–1916** (القاهرة: مصر العربية، 2002)، ص273-274.

[3] نسيبة، **القومية العربية**، ص183.

© إيسيسكو ICESCO 2024

عقلي عروبي يلتفُّ الجميع عليه، وهو ذاك الذي يتأسَّس على الوحدة العروبية لا الدينية، وإن ظلَّ مُتأسِّسًا على التسامح الديني، فلاحظ أن الخطاب الديني يمكن أن يفرِّق بين مجموعة تدخُّلات جاءت من هنا وهناك في الغرب والشرق، وأحدثت شرخًا عميقًا في حياة العرب، فلا يكاد يأتي آتٍ (ليفتح الجراح) حتى نراها أمامنا تهدِّد وحدة الشعب والأُمَّة، كما يحدث الآن، بل يمكن أن نلاحظ أن الجراح امتدَّت لتعمَّ أرجاء الواقع العربي، وبوتائر غيرِ مسبوقة، مع وسائل تدميرية لم يعِشِ العالم العربي مثيلاً لها من قبلُ".[1]

ويؤثِّر عَمَلُ الكواكبي في القارئ بشدَّة لِمَا ينطوي عليه من حسٍّ قومي مُلتصِق تمامًا بالتقاليد العربية الخاصة، ومن حسٍّ إنساني يعكس بدقَّةٍ الطبيعة البشرية، إضافةً إلى حسٍّ عصري مُتفهِّم عقليةَ الشعوب ومواطنَ ضعْفِها وإمكاناتها العظيمة التي تجلبُ الخير، مع توجيه ذلك كُلِّه إلى خدمة قضية الحرية ورفضِ الاستبداد، ويبقى كتابه صالحًا للقراءة في أيامنا هذه، لا في التاريخ الراهن للبلدان العربية، وإنما في تاريخ كثير من بلدان العالم، والعالم الثالث أو البلدان النامية بخاصة، وذلك أن قضية الحرية في العالم أجمع أصبحت على المحكِّ في ظلِّ انتشار حالات القمع والدكتاتورية من جانبٍ، والتطرُّف العرقي والديني والفوضى من جانبٍ آخر، فقد دَفَعَ ذلك بعضَهُم إلى النظر في طبيعة العلاقة بين الاستبداد وانتشار الإرهاب، وبين قمعِ الحريات وازدياد الاضطرابات وغياب الأمن، مؤكِّدًا أن تحقيق الاستقرار والأمن والسِّلم الأهلي يتوقَّف على ممارسة الديمقراطية ومناهضة الاستبداد واحترام حقوق الإنسان.

وإن السياق التاريخي الذي ظَهَرَ فيه الكواكبي – وهو نسقُ التنوير ويقظة العقل العربي النقدي الفردي – كان سائدًا في عصرِ النهضة؛ نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، وكان فيه مُفكرون لهم مشروعهم النهضوي، من أمثال جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، ورفاعة الطهطاوي، ومصطفى عبد الرازق، وقاسم أمين، وغيرهم من دعاة الأفكار التنويرية الحديثة، وإن الباحث المدقِّق في أوضاع الوطن العربي اليوم يجد بوضوح أن محاولات تفكيكه وَصَلَتْ إلى درجة عالية من العنف والشمول تُذكِّرنا بمشاريع التقسيم أيام

[1] طيب تيزيني، "المأزق العربي وعودة الكواكبي"، **جريدة الاتحاد**، 18 أبريل 2017.

© إيسيسكو ICESCO 2024

العثمانيين والإنكليز والفرنسيين من بعْدِهم، بل إننا نعيش في مرحلة يُروَّج فيها للعسكرة واستعمال السلاح بشدة، ويضاف إلى ذلك أن قضية الأمن الإقليمي والدولي قد تدخُلُ مرحلةً من الخطر والاضطراب والاتساع غير المسبوق، تغدو فيها قضية المرجعية أو القانون الدولي مهددةً تهديدًا خطيرًا، فقد أدخَلَنا الاستبدادُ والتطرُّفُ الديني غير المعهودين عَصْرَ الموت دفعةً واحدةً، كأنهما يُعلنان مَحْوَ العالم بتاتًا بتقاليدهما الدموية، وأصبح اجتماع الشرق والغرب على البلدان العربية يُهدِّد بقلْبِ العالم كُلِّه رأسًا على عَقِبٍ، وذلك حين يستبدِلُ خطابًا إنسانيًّا لجميع البشر بالخطابين المتطرِّفين الاستبدادي والديني، وطبعًا يقتضي هذا بَذْلَ جهود دولية متوازية موحدة ترنو إلى جعلِ العالم إنسانيًّا أولاً وآخرًا.

ويجد عملُ الكواكبي في بلادنا العربية وفي العالم كُلِّه صداه الإنساني الكبير، وهذا يتطلَّب من العالم أن يُنتج أمثاله من المفكِّرين الذين من شأنِهِم أن يملؤوه بفضائل الأُخوَّة الإنسانية التي غالبًا ما يتعرَّفها البشر حين يَدْخلونها من مواقع البشر المتآخين شكلاً ومضمونًا، ولكنَّ أمرًا ظلَّ قائمًا مؤثرًا أسهم في فتحِ أبواب النار، وربما تَرَكَها مفتوحةً على وَطَنِنا العربي والعالم أيضًا، ونعني به المصالح الاستثمارية الإستراتيجية التي تخدِمُ أصحابها في الاقتصاد والثروات الطبيعية والتسليح وأشياء كثيرة أخرى، فقد كَثُرَ الحديث مُؤخَّرًا عن القواعد العسكرية التي تُدير بلادًا بأكملها، والمطارات التي تعمل ليلاً ونهارًا على نحوٍ مشبوهٍ، وعن الحافلات التي تنقُلُ السكان من مناطقهم إلى مناطق أخرى، ومخيمات للاجئين والمهاجرين، وسكان أغراب، واستملاكات أراضٍ وعقارات، لتغيير الجغرافيا والديموغرافيا، ثم تغيير الأوطان، وثمة رهانٌ على أن ما يحدث في البلدان العربية وما جاوَرَها من محاولات تفكيك الهويات الوطنية والقومية والإنسانية بعامة؛ إنما هو خَلَلٌ عالمي يتعدَّى على مكوِّنات الوجود البشري نفسِهِ، ولسنا في موقع الرهان على أن ذلك يؤدي إلى أحوال جديدة تتغيَّر بموجبها طبائع البشر وهويَّاتهم وآمالهم، فإن حَدَثَ التفكير في ذلك؛ فإن أمرًا قد يحدث يُبشِّر بأحوال جديدة مُريبة ومصائر غريبة قد تهدِّد أساس المجتمع الإنساني الذي نستظلُّ بظلِّه، وتأخذ البشر إلى ما لا تُحمد عُقباه من أحوال، ولا يمكننا التوقُّع إلى أين سيُفضي العبثُ بمصائر البشر، وبمكاسبَ وحرياتٍ وحقوقٍ أصبحت مشروعةً لهم منذ أمدٍ بعيد.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن جهة ثانية ظَهَرَتْ لدى المسيحيين العرب مشاعرُ قومية ذات أبعاد دينية حينًا وعلمانية آخر، وكان معظمهم يخوضون صراعات داخِلَ طوائفهم لا تخلو من مضاعفات قومية، وكانت الطوائف التي تقبَّلت العقيدة الكاثوليكية كاملةً وانضمَّت إلى روما، حريصةً على عاداتها والامتيازات التي مَنَحَتْها روما إياها، كأن يحتفظ البطاركة بسلطاتهم، وباستعمال اللغة العربية أو السريانية في إقامة الطقوس، وكانوا على الدوام يقاومون بشدة أيَّ محاولة يقوم بها المرسلون الكاثوليك الغربيون لحملِهِم على اتِّباع طقوسٍ وفرائضَ دينية لاتينية، أو يقوم بها الفاتيكان لفرضِ رقابته الشديدة أو المباشرة عليهم، أما في الطائفة الأرثوذكسية فالقضية "القومية" كانت أكثر حدَّةً أيضًا، فقد كان بطريرك القسطنطينية اليوناني لا يزال رئيسًا مدنيًّا للكنيسة الأرثوذكسية في الإمبراطورية بكاملها منذ عام (1453)، وكانت أُسَرٌ يونانية كبيرة تحظى منذُ القرن السابع عَشَرَ بنفوذ كبير لدى الحكومة العثمانية، وفَرَضَ اليونان بتدرُّجٍ سلطَتَهُم الكهنوتية على الكنيسة جمعاء، فانحسر البطاركة البلقان من الوجود، وتعاقَبَ على بطريركية أنطاكية اليونان بعامة، وكان بطريركا القدس والإسكندرية من اليونان أيضًا، ولما كانا يقيمان عادةً في القسطنطينية؛ آلت إدارة شؤون الكنيسة في الأراضي المقدَّسة ومداخيلها في أيدي رهبنة قوية متراصَّة، هي رهبنة القبر المقدَّس التي كان جميع أعضائها تقريبًا من اليونان، وكانت الحالة مُستقرَّةً نسبيًا في بطريركية الإسكندرية، إذ كان معظم الأرثوذكس فيها من اليونان، أما في سوريا – ومعظم الشعب والكهنة من الناطقين بالعربية – فظَهَرَتْ من بداية القرن الثامن عشر علامات الاستياء في صفوفهم، وأخذت تتزايد في القرن التاسع عشر، ومَرَدُّ ذلك إلى ازدياد الشعور بفوارق الدم واللغة في وَعْيِ الشرقيين بعامة، وإلى اتصال روسيا الوثيق بالأرثوذكس داخل الإمبراطورية، ورفضِها السلطة اليونانية على الكنيسة، ثم تأزَّمت الحال في أواخر القرن التاسع عشر؛ إذ حَدَثَ تنافُسٌ على الكرسي البطريركي في أنطاكية، فأيَّدت روسيا المرشَّح العربي على المرشَّح اليوناني، وحَمَلَ ذلك الحكومة العثمانية – بضغطٍ من روسيا – على ضمان نجاح المرشَّح العربي.[1]

[1] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص326 وما بعدها.

© إيسيسكو ICESCO 2024

واتَّصف الشعور القومي لدى المسيحيين العرب – في أواخر القرن التاسع عشر – أيضًا بطابع علماني، فانطوت دعوة جريدة بطرس البستاني "الجنان" إلى وحدة الوطن العثماني على دعوة خاصة إلى إحياء شعور إقليمي معين، فكان البستاني يقول: "إن الإمبراطورية وطننا، لكن سوريا بلادنا"،[1] وكانت الآمال معقودةً في أجواء السبعينيات على الوحدة العثمانية، ولكن حماسة البستاني انصبت مع ذلك على وحدة جغرافية أصغر، فهو يمدح الحكومة العثمانية لإسنادها الوظائف المحلية للوطنيين، كما في بيروت مثلاً، إذ أُسندت معظم المناصب عام (1870) إلى العرب من أبناء البلاد،[2] وعام (1875) أنشأ بعض الشبَّان المسيحيين من حلقة البستاني "جمعية بيروت السرية الصغيرة"، وعلَّقوا مناشير بين عامي (1879–1880)، على جدران بيروت، تدعو أبناء سوريا إلى الاتحاد، وتُطالب بحُكمٍ ذاتي موحد لسوريا ولبنان، وبالاعتراف بالعربية لغةً رسميةً، وبإزالة القيود عن حرية التعبير والمعرفة،[3] وربما كان هؤلاء اتصلوا بمدحت باشا حين كان حاكمًا لدمشق؛ إذ اتَّهمه خصومُهُ بالسعي لجعلِ سوريا ذات حُكمٍ ذاتي أُسوةً بمصر، وهي تهمة لا تتناقض مع طموحِهِ أو رغبتِهِ في إصلاح الإمبراطورية بمساعدة من أوروبا.

ولم تكن مثلُ هذه التجمعات كبيرةً، ولكنها كانت شاهدًا على استيقاظ الوعي السياسي لدى المسيحيين السوريين الذين استمدُّوا ثقافتهم وأفكارهم العامة من مدارس الإرساليات، ولم يخفِّف ذلك من رغبتِهِم في التعلُّق الشديد بشعبِهِم، ولا من تأكيد حاجتِهِم إلى إيجاد مجتمع يستطيعون الانتماء إليه بوضوح؛ لأنه لم يكن هناك حقيقةً مثلُ ذلك المجتمع؛ إذ بقيت الإمبراطورية – مع إصلاحات عهد التنظيمات – دولةً إسلاميةً بعامة، وكان مع ذلك بعضُهُم – من مثلِ خليل غانم – يقبَلُون بها، ولكن على أملِ تحوُّلها إلى دولة إسلامية تحررية (ليبرالية)، أما الآخرون فخرجوا من عوالمهم الطائفية المغلقة ليمنحوا ولاءهم

[1] **جريدة الجنان**، العدد 1، 1870، ص15.

[2] انظر: المرجع السابق، ص38.

[3] انظر: أنطونيوس، **اليقظة العربية**، ص79.

© إيسيسكو ICESCO 2024

لتلك الأُمَّة التي كانوا يُفكِّرون ويحلمون بإنشائها، واتَّخذت هذه الفكرة الحلم لديهم صورًا مختلفةً؛ إحداها صورة لبنان المستقلِّ بأن يكون مكانًا لحياة مسيحية حرَّة، وتحت حماية دولة أوروبية كاثوليكية، والواقع أن هذا السنجق المنفصل منذ عام (1861)، كان ذا حُكمٍ داخلي وأكثرية مسيحية بفضلِ توافُقٍ دولي، ولكنه لم يكن – في نظرِ الذين انصبَّ شعورُهُم الوطني على لبنان – سوى خطوة في طريق الاستقلال الحقيقي الذي سيتمُّ يومًا من الأيام بمساعدة أوروبية، وكان بولس نجيم الماروني يُفكِّر بهذه الطريقة، فوَضَعَ كتابًا في القضية اللبنانية بقلمِ "مسيو جوبلان" المستعار، ويزعم هذا الكتاب أن سوريا وحدة تاريخية مميزة، كانت وستبقى أبدًا صلة الوصل بين المدنيَّات المختلفة المتوسطيَّة والساميَّة معًا، وكان للبنان وضعُهُ الخاص، فقد استطاع اللبنانيون منذُ بدءِ التاريخ أن يحتفظوا بخصائص مميزة تحت جميع حكَّام سوريا، وأن يحظى لبنان بحُكمٍ ذاتي واسعٍ، ولو كان خاضعًا للسلطنة العثمانية، ولا بُدَّ لسوريا كُلِّها من أن تصبح يومًا مُستقلَّةً حرَّةً، وأن يكون لبنان في طليعتها، فهو يمتاز رسميًّا بالحُكم الذاتي منذُ عام (1861)، ولكن من الضروري أن يكون دستوره أكثر ديمقراطيةً، وأن تتَّسع حدوده كي تشمل بيروت وبعض الأقضية، وأن تعمل فرنسا على مساعدته في ذلك.[1]

وثمة من عبَّر عن هذه الرؤيا تعبيرًا مختلفًا، فكانت المعطيات نفسها في رؤيا تتمثَّل في جبال لبنان وقُراهُ، وأجراس الكنائس التي تدقُّ بحرّية، والبواخر الأوروبية التي تحميهم، وأيدي الأوروبيين التي تساعدهم على الإصلاح، وعهدٍ جديد من السلام والتقدُّم مع جيرانهم المسلمين، ولكن الصورة التي رسموها أوسعُ من لبنان، فكانت ضِمْنَ إطار سوريا المستقلَّة، أي صورة دولة تشمل جميع أجزاء سوريا الطبيعية من جبال طوروس إلى صحراء سيناء، وصورة مجتمع يضمُّ مسيحيين ومسلمين وغيرَهم، يتعاونون معًا لتزول فكرة الأكثرية أو الأقلية، ونلمح هذه الصورة عند بطرس البستاني بين عامي (1860-1861)، وقد وضع أيضًا خليل الخوري – من أوائل الصحفيين العرب – عام (1861) كتابًا عن "خرائب سوريا"، موضوعه الآثار القديمة في البلاد، ومُذَّاك راح اسم "سوريا" ينتشر انتشارًا واسعًا،

[1] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص329.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مشفوعًا بشعور من الاعتزاز وإثبات الذات، وذلك بأثرِ عوامل شبيهة بالتي أدَّت إلى بروز فكرة مصر، وكانت فكرة سوريا شائعةً بخاصة بين خريجي مدارس الإرساليات الأمريكية، وسببُ ذلك واضح، وهو أن معظمهم من المسيحيين الأرثوذكس والإنجيليين، ثم من المسلمين والدروز، وكان استقلال لبنان بالنسبة إليهم يعني سيطرة الموارنة والثقافة الفرنسية وانتشار نفوذ الحكومة الفرنسية، وكانت فكرة "سوريا" تبدو لهم وسيلةً للخلاص من وضعِ الأقلية، من دونِ الوقوع تحت سيطرة أخرى، وكان هناك أيضًا مسيحيون كاثوليك ذوو تربية وميول فرنسية يؤيدون الفكرة السورية، وربما كان أحدُ أسباب ذلك تأثير الأب اليسوعي البلجيكي هنري لامنس، من مؤرِّخي الإسلام الكبار، وقد دَرَسَ في الجامعة اليسوعية في بيروت طيلة حياته، وكان شديد الإيمان بكيان اسمه "سوريا"، وكان لامنس لا يخفي نفورَهُ من الإسلام والقومية العربية بوضوح في كتاباته كُلِّها، إذ فَرَّقَ بشدَّة بين السوريين والعرب، وكذلك ألَّف مطران بيروت الماروني يوسف الدبس تاريخًا واسعًا لسوريا في ثمانية مجلدات تجلَّى فيها الالتباس الذي يكاد يكون غير واعٍ بين فكرة سوريا وفكرة لبنان، فنجدُ في المجلدات الأولى عرضًا لتاريخ سوريا بمعناها الأعمّ، يسجِّل الوقائع التي توالت على البلاد في الأزمنة القديمة والمتوسطة والإسلامية سواء بسواء، معتمدًا في ذلك مؤلَّفات المؤرخين الأوروبيين، ولكن المؤلَّف حين يصل إلى الأزمنة الحديثة يتغير في محتواه وفي أسلوبه، فيصبح البحث فيه مقتصرًا أساسًا على تاريخ لبنان وتاريخ الطائفة المارونية بخاصة، وتغدو مصادره في معظمها محليةً.[1]

ولكن أفكار هؤلاء الكتَّاب جميعًا لم تَخْلُ من مَلْمَحٍ عربيّ، فكانوا يشعرون بأهمية اللغة التي ينبغي لها أن تجمع الذين يختلفون في عقائدهم الدينية، ويُقِرُّون بالثقافة التي تمثِّلها تلك اللغة، وتبرز في هذا السياق شخصيات أدبية كبيرة، من أمثال أحمد فارس الشدياق، وناصيف اليازجي، وابنه إبراهيم اليازجي؛ الذين اشتُهروا بمؤلفاتهم الأدبية واللغوية المعبِّرة عن حسٍّ واضحٍ بالثقافة العربية؛ إذ استثاروا الحمية العربية للدفاع عن اللغة والتراث، وذلك بتذكير العرب بماضيهم التليد، والتمسك بلغتِهِم وثقافتهم، ومن ذلك محاضرة ألقاها بطرس البستاني عام

[1] انظر: المرجع السابق، ص329-330.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(1859)، وأشار فيها إلى كيان اسمه "العرب"، وإلى شيء آخر ينتمي هو إليه اسمه "الثقافة العربية"، وبعد عشرين عامًا من ذلك، وفي قصيدة إبراهيم اليازجي البائية المشهورة التي مثلت دعوةً إلى التمرد؛ عبَّر عن بعثِ الشعور العربي على الدولة العثمانية، قال:

تَنَبَّهُـــوا واسْـــتَفِيْقُوا أيُّهَـــا العَـــرَبُ فَقَدْ طَمَى السَّيْلُ حَتَّى غَاصَتِ الرُّكَبُ

وثمة قصيدة لجبرائيل الدلال بعنوان "العرش والهيكل"، تدور على ثلاثة جوانب؛ مقاومة سلطان الكهنوت، ومقاومة استبداد الملوك، والدعوة إلى الحكم الجمهوري،[1] بل إن إبراهيم اليازجي انتمى إلى جمعية بيروت السرِّية التي ضمَّت شخصيات من مختلف الأديان والطوائف، وانحصرت نشاطاتها في الاجتماعات السرِّية، ووضعِ الخطط، وتوزيع المنشورات المنددِّة بالحُكم التركي والمطالِبة بالاستقلال،[2] وأشادت الجمعية في بياناتها عام (1875) "بالعزة العربية" التي تحرِّك مشاعر أهل سوريا، ورَفَضَتْ دعوى السلطان بالخلافة، وعدَّت ذلك اغتصابًا لحقٍّ عربيٍّ، وربما كان جرجي زيدان أكثر من عملوا على إحياء وعيٍ العرب ماضيَهم، سواء بتواريخه أم بسلسلة رواياته التاريخية التي نَهَجَ فيها نَهْجَ الكاتب الإنكليزي وُلتر سكوت، ورَسَمَ على غراره أيضًا لوحةً إبداعيةً (رومانتيكية) عن الماضي بالكتابة عن أهمِّ شخصياته، ومع ذلك بَقِيَ اعتناء أكثر الكتَّاب المسيحيين محصورًا في هذا المجال، وتردَّد معظمهم في دفعِ هذا التفكير إلى نتائجه السياسية، وفي التحدُّث عن "أمَّة عربيَّة"؛ كانوا يتخوَّفون من أن تتكشَّف القومية العربية عن شكلٍ جديد من أشكال التسلُّط الإسلامي، لأن من الصعب جدًّا الفصلُ بين العروبة والإسلام، ولم يكن بإمكانهم إزالة هذا التخوُّف إلا بإحدى طريقتين؛ أولاهما أن يُجاروا الأكثرية، شأن الأقليات أحيانًا، ولو أثار ذلك بَعْضَ الالتباس،[3] والطريقة الثانية أن يصُبُّوا في قالَبِ مفهومهم للعروبة محتوى فهمِهِم لبنان أو

[1] انظر: أنيس المقدسي، **العوامل الفعالة في الأدبي العربي الحديث** (القاهرة: مطبعة المقتطف، 1939)، ص62-63؛ فدوى نصيرات، "نشوء الوعي القومي العربي والثورة العربية الكبرى"، في: **الثورة العربية الكبرى: ثورة أمة في سبيل الحرية والنهضة**، مجموعة باحثين (عمان: وزارة الثقافة الأردنية، 2017)، ص66.

[2] انظر: نصيرات، **نشوء الوعي القومي العربي والثورة العربية الكبرى**، ص68.

[3] انظر: سليمان البستاني، **عبرة وذكرى**، تحقيق: خالد زيادة (بيروت: دار الطليعة، 1978)، ص16.

© إيسيسكو ICESCO 2024

سوريا، فيحلُموا بأمَّة عربيَّة تكون مُنفصلةً عن أساسها الديني، وتضمُّ – من دونِ أيِّ وجهٍ من وجوه التفريق – المسلمين والمسيحيين جميعًا، وتحظى بموافقة أوروبا الليبرالية وحمايتها.[1]

والحقُّ أن نهضة التعلُّم العربية نشأت رَدَّ فعلٍ على تحدِّي الحركة القومية التركية، فسَعَتِ الطورانية إلى تمجيد القومية التركية، وتقريب الأتراك العثمانيين من إخوانهم الطورانيين في آسيا الوسطى، ومثَّل هذا السعيُ رفضًا للمبدأ العثماني الذي يقول بتوحيد عناصر الإمبراطورية المختلفة في أمَّة واحدة على قَدَمِ المساواة، فنبَّهت سياسة التتريك العربَ إلى الخطر المحيط بهم، ودَفَعَتْهم إلى المعارضة الفعَّالة سرًّا وعلانيةً، وظلَّت غير المركزية مطلبًا رئيسًا بالنسبة إليهم، ليتمكَّنوا من متابعة نموِّهم الثقافي، وتطوُّرهم السياسي، فكان المسلمون العرب – بسببٍ من بنيَتِهم الدينية والاجتماعية – مُضطرِّين للتعلُّم في المدارس الحكومية، حيث تسُود التركية في جميع مواد التعليم، ولم يبق للعربية من ملاذٍ إزاء هذه السياسة التعليمية إلا في المدارس المسيحية التبشيرية، ومن ثم كان إسهامُها العظيم في النهضة الثقافية العربية.[2]

نجيب عازوري

اختار الطريقةَ الثانيةَ نجيب العازوري (1873–1916)، الكاثوليكي السوري، والفرنسي الثقافة ككثير من رفاقه، فعَمِلَ لمدَّة موظفًا عثمانيًّا في القدس، ثم تخلَّى عن منصِبِه هذا لأسباب مجهولة، وذَهَبَ إلى باريس، ثم إلى القاهرة، فأقام هناك حتى وفاته، وكان من الروَّاد الأوائل الذين آمنوا وعملوا من أجلِ القومية العربية، وأسَّس عام (1904) "عصبة الوطن العربي" (التي يُوحي اسمُها باسمِ "عصبة الوطن الفرنسي" التي كانت معاديةً لدريفوس)، واقتصر نشاطُها – هذا إن وجدت حقيقةً – على إصدار النشرات، ثم أصدر في باريس بين عامي (1907–1908)، مجلةً لم تُعمَّر طويلاً باسم "مجلة الاستقلال العربي"، وأسهم بنشرِ مقالات في الصحف الفرنسية، ولما انتقل إلى مصر عَمِلَ في الصحافة، وكانت جُلُّ مقالاته

[1] انظر: حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص331.

[2] انظر: نسيبة، **القومية العربية**، ص80–81.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ترمي إلى نشرِ الوعي القومي العربي، واشترك في تنظيم مؤتمرات عربية بين عامي (1905-1913)، وأيَّد الثورة العربية؛ ثورة الشريف حسين عام (1916).[1]

ويمكن العثور على آرائه كاملة في كتابه الذي وَضَعَهُ أصلاً بالفرنسية عام (1905)، بعنوان "يقظة الأمة العربية"؛ إذ يتضمَّن هذا الكتاب أوَّلَ دعوة واضحة للانفصال عن الدولة العثمانية، ولتشكيل دولة عربية يرأسُها حاكم عربي،[2] وبمزيد من التحديد يقول العازوري إن هناك أمَّةً عربيَّةً واحدةً تضمُّ مسيحيين ومسلمين سواء بسواء، وإن المشاكل الدينية التي تنشأ بين أبناء أديان مختلفة إنما هي في حقيقتها مشاكل سياسية تثيرها إثارة مصطنعة قوًى خارجية لمصلحتها الخاصة،[3] وإن المسيحيين لا يقلُّون عروبةً عن المسلمين، وإنه من الضروري أن تقوم كنيسة مسيحية عربية صِرْفٌ، أي كنسية كاثوليكية عربية، تحلُّ محلَّ الطوائف المتعددة الحالية التي تمارِسُ العبادة والتفكير باللغة العربية،[4] ويدافع عن المسيحيين الأرثوذكس الناطقين بالعربية ضدَّ الزعامة الدينية اليونانية.[5]

ويرى أن حدود الأمة العربية تشمل جميع البلدان الناطقة بالعربية في آسيا، من دون بلدان مصر وشمالي إفريقيا التي كانت تقع خارج نطاق اهتمامه بوصفِهِ قوميًّا عربيًّا، وقد آمن باللغة العربية وإمكاناتها، وأظهر اعتزازه بالقيم الروحية والإنسانية للحضارة الإنسانية، وبمنجزاتها الفكرية والعملية، وبنتاج العرب من العلوم والفنون، وبالعدالة والتحرُّر، وأنهم اختصروا لأوروبا بإسهاماتهم لَيْلَ العصور الوسطى الطويل، ومن ثم دعا إلى إنشاء إمبراطورية عربية تمتدُّ من الفرات ودجلة إلى خليج السويس، ومن المتوسط حتى بحرِ عُمان، تكون فيها حرية مذاهب، ومساواة بين المواطنين أمام السلطان، ولتحقيق ذلك دعا إلى فصلِ السلطة المدنية عن السلطة

[1] انظر: نجيب عازوري، **يقظة الأمة العربية**، تعريب وتقديم: أحمد بوملحم، تقديم: زاهية قدورة (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، د.ت)، ص5-6 (تقديم: زاهية قدورة).

[2] المرجع السابق، ص20-21.

[3] المرجع السابق، ص167-168.

[4] المرجع السابق، ص168-169، 176.

[5] انظر: المرجع السابق، ص176؛ حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص332.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الدينية، ولكنه استبعد مصر لأسباب عرقية، مُستنِدًا إلى فكرة استعمارية روَّج لها الاستعمار لفصلِ مصر عن الأمة العربية، فمصر لم تكن في نظرِهِ عربيةً تمامًا،[1] وفي رأيِهِ أن الوطنية المصرية التي نادى بها مصطفى كمال "كاذبة"، وموالية للحركتين الإسلامية والعثمانية،[2] وقال إن المصريين غيرُ مُؤهَّلين بعدُ لأن يحكُمُوا أنفسهم بأنفسهم، فهم يحظَون بإدارة بريطانية جيدة، ويناقشون كثيرًا حقوق الخليفة التركي على مصر، وطَرْدَ الإنكليز، والعودة إلى سيطرة السلاطين، لأنهم عانَوا كثيرًا سياط المماليك الأتراك والشراكسة،[3] ومع ذلك تدخَّل في أعوامه الأخيرة في السياسة المصرية، لا بوصفِهِ "مواطنًا مصريًّا"، وإنما أمينًا أجنبيًّا لحزبِ "مصر الفتاة" الذي دعا إلى حُكْمٍ تمثيلي تدريجي بالتعاون مع السلطة المحتلَّة، وعليه فُسِّرَت "مسألة استبعاده مصر وشمال إفريقيا من السلطنة التي اقترح استقلالها، بحرصِهِ على إرضاء الإنجليز والفرنسيين، الذين لم يُبْدِ تحفُّظًا في الإشادة بدورِهِم في كُلٍّ من مصر وبلاد الشام والجزائر".[4]

ويمكننا أن نلحظ هنا أن أفكاره عن القومية العربية انطلقت من فكرة القوميات التي سادت في أيامه، وكانت دولٌ كبرى تعملُ على نشرِها لأهداف خاصة، فصاغ فكرَتَهُ عن القومية العربية بحسبِ تصوُّرات عصرِهِ؛ لذا وَجَبَ التأنّي في تقويم أفكاره وَفْقَ مقاييس أيامنا هذه، التي تطوَّرت واتَّخذت معايير عصريةً، فنستطيع النظر بعد ذلك إلى دعوته الجريئة والمتقدمة إلى القومية العربية، فقد أثار العازوري آراءً جديدةً مهمةً تستحقُّ الدراسة، وكان رأيُهُ في أن تستقلَّ الأمة العربية عن الأتراك جليًّا، وبَرَزَتْ ملامح العداء للأتراك في كتاباته على نحوٍ أوْضَحَ من بروزِها في كتابات سابقيه، فالأتراك في نظرِهِ سَبَبُ خرابِ بلاد العرب، ولولاهم لكان العرب في عِدادِ أكثرِ الأُمَم تمدُّنًا في العالم، فالعرب يتفوَّقون على الأتراك في كُلِّ شيء، حتى الأمور العسكرية؛ إذ انتصارات الأتراك ما كانت لتتمَّ إلا بفضلِ الاستناد

[1] انظر: عازوري، **يقظة الأمة العربية**، ص167، 219.

[2] حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص332.

[3] عازوري، **يقظة الأمة العربية**، ص107.

[4] الشلق، **العرب والدولة العثمانية**، ص264.

© إيسيسكو ICESCO 2024

إلى العرب،[1] ولم يكن من المتوقَّع أن تنصَلِح الإمبراطورية، وأن تعطي العرب مكانةً أفضل، ولو تمَّ ذلك لكان العرب من الرعايا الموالين، ولكن السلطان عبد الحميد لم يغيِّر سياسته، وأعضاء "تركيا الفتاة" لن يتسلَّموا الحكم يومًا، فلا سبيل للخلاص إلا بالاستقلال، وينبغي للعرب والأكراد والأرمن أن ينفصلوا عن الإمبراطورية حتى تتقوَّض وتنهار،[2] أما السبيل إلى تحقيق ذلك فيكون أوَّلاً بالعمل من الداخل، نظرًا إلى ضَعْفِ جهاز الدولة، ومن الخارج ثانيًا عن طريق الدول الأوروبية.

ويخصِّص العازوري قسمًا كبيرًا من كتابه لتحليل مصالح الدول وسياساتها في الشرق الأوسط، ثم ينتهي إلى استنتاج أن روسيا تمثِّل الخطر الأكبر،[3] وأن التوسُّع الألماني في آسيا الصغرى خَطِرٌ أيضًا، مع أن غليوم الثاني لم يُخْفِ تعاطُفَه مع العرب،[4] لذا لا يبقى من أملٍ إلا في ليبرالية إنكلترا وفرنسا، وفرنسا أكثر خصوصية في ليبراليتها،[5] ومن الآراء الجدِّيَّة التي قدَّمها أن القناصل الأجانب في بيروت والقدس كانوا يعطفون على الصهيونية ويساعدونها، ويُدافعون عن مصالحِها، ولامَهُم على ذلك، وطالَبَهُم بمقاومة حركة إسرائيل في فلسطين، لذا أدرك الخطر الصهيوني وحذَّر منه، ولعلَّنا نسمعُ هنا – وللمرة الأولى – تحذيرًا من مطامع القوميين اليهود في العودة إلى فلسطين، ويكتب مُنبِّهًا إلى الخطر الصهيوني وحتمية الصراع معه؛ قولَهُ: "ظاهرتان مهمتان لهما نفسُ الطبيعة، بَيْدَ أنهما متعارضتان، ولم تجذبا انتباه أحدٍ حتى الآن، وتتوضحان في هذه الآونة في تركيا الآسيوية، أعني يقظة الأمة العربية، وجُهْدَ اليهود الخفيَّ لإعادة تكوين مملكة إسرائيل القديمة على نطاقٍ واسعٍ، فمصير هاتين الحركتين هو أن تتعارضا باستمرار حتى تنتصر إحداهن على الأخرى، وبالنتيجة النهائية لهذا الصراع بين هذين الشعبين – اللذين

---

[1] انظر: المرجع السابق، ص200.

[2] انظر: المرجع السابق، ص135؛ حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص333.

[3] انظر: عازوري، **يقظة الأمة العربية**، ص81–99، 103–112، 115–135.

[4] انظر: المرجع السابق، ص139–146؛ حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة**، ص333.

[5] انظر: عازوري، **يقظة الأمة العربية**، ص103–112، 115–135.

© إيسيسكو ICESCO 2024

يمثلان مبدأين متضاربين – يتعلَّق مصير العالم بأجمعه"،[1] وكان العازوري سبَّاقًا في إدراك الخطر الصهيوني، ورؤيته في هذه القضية واضحةٌ بعيدةُ المدى، بَيْدَ أنه في ما بعدُ ألمحَ إلى أن إنشاء المستعمرات والمصارف الأوروبية اليهودية يؤدي إلى تقوية القومية العربية بفضلِ مصالح أقطاب المال في العالم، وفي الواقع كان هذا الرأي يحتاج إلى المزيد من التوضيح كي يكون منسجمًا مع أطروحاته السابقة، وربما كان إنشاءُ المستعمرات وفتحُ المصارف أشاعَ أجواءً من التفاؤل بتوفُّر فرصٍ لكسبِ العيش، ولكن الاستعمار لن يسمح بحدوث ذلك.

وقد نَجِدُ تفسيرًا للمسألة في شرحِ شيرين سيكلي للوضع في المشرق العربي بإحدى سمات الفكر العربي، أي الاقتصاد، فقد كتبت: "كان أوَّلُ جيلين من النهضويين مُهتمِّين أوليًّا بالإحياء الثقافي والأدبي والإصلاحات السياسية والاجتماعية، وأوْلَوا اهتمامًا أقلَّ للفكرة الاقتصادية، ولكن تأريخًا قويًّا للشرق الأوسط في الاقتصاد العالمي، وتشكيل الدولة، والتركيب الطبقي لم يكن أيضًا أنْتَجَ بَعْدُ فهمًا كاملاً للفكر الاقتصادي العربي الحديث"،[2] ومن الملحوظ أن عوامل الحركة العربية في الربع الأخير من القرن التاسع عشر كانت بعامة معنويةً، غَيْرَ مُتأثِّرة بمطالِبَ اقتصادية، وأن الفضل في ظهورها يعود إلى حركة الإحياء والنهضة الثقافية والاجتماعية التي نَبَعَتْ أساسًا من العرب أنفسهم ومعاناتهم وظروفِهِم الخاصة.

ويكتفي العازوري برسمِ الخطوط الكبرى للدولة العربية المستقلَّة، فينبغي لها أن تكون سلطنةً دستوريةً ليبراليةً يرأسها سلطان مسلم عربي، على أن يحترم استقلال لبنان ونجد واليمن والعراق،[3] بَيْدَ أنه لا يذكر مَنِ السلطان ومَنِ الخليفة، ولكنه كان يرى أن من الأسباب الرئيسة لسقوط الإمبراطورية تركيزَ السلطتين المدنية والروحية والجمع بينهما في يدٍ واحدة،[4] غير أن من الممكن الاستنتاج من كلامه أنه كان يفكر بأحد أعضاء الأسرة المصرية

[1] انظر: المرجع السابق، ص23.

[2] شيرين سيكلي، "رجال الرأسمال: كسب المال، إحداث أمة في فلسطين"، في: جينز هانسن، ماكس ويس (تحرير)، **الفكر العربي بعد العصر الليبرالي: نحو تاريخ فكري للنهضة**، (منشورات جامعة كامبردج، 2012)، ص238 (بالإنكليزية).

[3] انظر: عازوري، **يقظة الأمة العربية**، ص219-221.

[4] انظر: المرجع السابق، ص20.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الحاكمة سلطانًا، وبشريف مكة خليفةً، وهنا تظهر مرةً ثانيةً ملامح تلك الفكرة التي شاهَدَ مبعوثي الخديوي يبشِّرون بها في فلسطين.

ومما يجدر ذكرُهُ – إضافةً إلى ذلك كُلِّه – موقفُهُ من عبد الرحمن الكواكبي، فقد كَتَبَ: "حديثًا، سمَّم عبدُ الحميدِ الشريفَ السيدَ الكواكبيَّ، وهو وجيه مسلم من حلب، لأن هذا الكاتب العربي الشهير قال يومًا في أحد أحاديثه: كم يبلغ عددُ الأتراك الذين يستثمروننا، يكفي ضربة مكنسة صغيرة لنتخلص منهم".[1]

أما بالنسبة إلى الدول الكبرى فكان من الطبيعي أن يلحظ العازوري – كغيرِهِ من المفكِّرين العرب في السنين الأولى من القرن العشرين – العلاقة المهزوزة بين العرب والترك في ظلِّ الإمبراطورية، وأنه لا بُدَّ من إعادة تنظيم هذه العلاقة بما يضمن للعرب مصالحهم القومية، سواء أكان ذلك بإقامة نظام غير مركزي، أم بتحقيق استقلال تامٍّ، وكان يرى أن فَجْرَ الحرية العربية آتٍ لا محالة، ولم يكن تصوُّره هذه الأمور كأنها في طريقها للحدوث يستند إلى برنامج خاص وَضَعَهُ هو أو وَضَعَتْهُ التحركات العربية للتحرُّر هنا وهناك، وإنما استند إلى رؤية مُؤدَّاها أن الدول العربية الكبرى المتصارِعة على أشلاء "الرجل المريض"، هي التي ستمنح – أو إحداها – الحرية للعرب، وتساعِدُهُم على إقامة دولَتِهِم المستقلَّة، وأدرك أن المصالح الاقتصادية والسياسية بخاصة مُنطلَق هذه المساعدة، فتحوَّلت أمريكا – التي كانت تُبدي شعورًا بالعطف والإحسان – إلى دولة استعمارية من أجلِ مصالحها الاقتصادية، وراهَنَ بحماسةٍ على فرنسا، ففي حين تسعى روسيا من وراء مساعدتها الأرثوذكس العرب إلى الهيمنة على الشرق العربي، ولا يُهِمُّ بريطانيا إلا مصالحُها الاقتصادية وحمايةُ طريق الهند؛ تندفِعُ فرنسا – التي لها أيضًا مصالح واستثمارات – في نشرِ أفكار التحرر والقومية، وهي ذلك الطرف المثالي الذي يمكن لتدخُّله أن يؤدي إلى "تحييد" القوى الطامحة، وذلك سيُمكِّن العرب من الاحتفاظ بحرِّيتهم بَعْدَ التفكُّك الوشيك للدولة العثمانية.[2]

[1] المرجع السابق، ص209.

[2] انظر: عازوري، **يقظة الأمة العربية**، ص8–9 (تقديم: زاهية قدورة).

© إيسيسكو ICESCO 2024

إن الإيمان بمثالية السياسة الفرنسية يستند إلى تسويغ ضعيف، فقد كانت إنكلترا تنتشر استعماريًّا في المشرق العربي وإفريقيا، وكانت فرنسا تشنُّ حملةً ضدَّها على المستويات كُلِّها، يتخلَّلها أحيانًا بعضُ الجدل الذي تفوحُ منه معاني الحرية والمساواة من الثورة الفرنسية التي انطوت منذُ أمدٍ بعيدٍ، ففي بداية القرن حَدَثَ التصادم بين القوتين العظيمتين في إفريقيا، فاضطُرَّتْ فرنسا إلى التنسيق مع إنكلترا عوضًا من التصادُم معها، واتَّفقتا على تقسيم الشرق، وما عاد بوُسْعِ فرنسا الادِّعاء باحتواء أيديولوجيا مُتحرِّرة تُناهِض السياسة الاستعمارية البريطانية، وليس من المستبعَد أن يكون الأملُ داعَبَ ذِهْنَ العازوري ورفاقه بإمكانية أن تضطلع فرنسا بمكانة إيجابية في المستقبل القريب للعرب.

ولم يخف العازوري طبعًا تخوُّفه – أو على الأقل تحفُّظه – من وضعِ الأقليات، مع دعوته إلى تعريب الكنيسة، وأشار إلى رحابة القومية العربية التي تجمع المسلمين والمسيحيين، فأبدى ارتياحه الضمني لنُظُمِ الامتيازات الأجنبية، ودعا إلى احترام الحُكم الذاتي في لبنان والأماكن المقدسة والإمارات المستقلَّة في اليمن، وهذا ما أوقَعَهُ في شيءٍ من التناقُض في ما يخصُّ رؤيته العربية الشاملة، وذلك يؤيِّد غيابَ الوضوح الكامل في فكرته القومية، أو في تأرجُحِه بين قوميته وطائفيته وتأثُّره بالثقافة الفرنسية.

وكان معظم المفكِّرين في تلك الحقبة ينظرون إلى النُّخَب والسياسات والدُّول والقوى، ولم تكن الشعوب العربية حاضرةً بقوَّة في كتاباتهم، ويبدو أن المصلحين الوطنيين بعامة – إلا جمال الدين الأفغاني، وعبد الرحمن الكواكبي، ورفيق العظم – لم يأخذوا من يريدون تحريرَهم بالحسبان، فتجاهَلَ هؤلاء الجماهير العربية، وانطلقوا إلى الجزيرة العربية باحثين عمَّن سيتولَّى الزعامة في المنطقة العربية التي سيُغادرها الأتراك قريبًا.

وعلى أيِّ حال، كان في تحليل أحداث أوائل القرن العشرين ونقدِها في بلاد الشام على هذا النحو؛ شيءٌ من القسوة والتجنِّي، نظرًا إلى الأوضاع الخاصة المعقدة التي كانت سائدةً، ومع تعقيد أوضاعنا الخاصة في أيامنا هذه، كان من الصعب النظر إلى تلك الأحداث بمنظار يبعد عنها مئة عام، وفي ضوء مفاهيم ربما لم تكن معروفةً آنذاك، فلا يمكن بعامة أن يُفهَم نصٌّ معين بمعزلٍ عن روحِ عصرِهِ وما سادَهُ من أحداث وأفكار، وبَعْدَ انقضاء مئة عام على تلك الأحداث والأفكار، ربما من الممكن محاكمتها موضوعيًّا بنظرة علمية تاريخية تصبو

© إيسيسكو ICESCO 2024

إلى ربطِ الأحداث، ومعاينة الشخصيات، ومراجعة المواقف أو تقويمها لاستخلاص دروسٍ تفيد حاضرًا لا يقلُّ صعوبةً أو تعقيدًا عمَّا كان سائدًا آنذاك، وتبقى تلك الأحداث والأفكار مطروحةً دائمًا على بساط البحث بانتظار إجابات وأحكام تقويمية جديرة بالدراسة والنظر، تعيننا على التغلُّب على مشكلات الحاضر وأزماته، ومن هنا تتأتَّى أهميَّتها.

وفي ما يخصُّ أيامنا وأوضاعنا الحالية، نعيش حقًّا عصرًا يشهد في جزءٍ كبير منه هزيمةَ العرب والمسلمين، وهزيمةً أُخرى للحضارة والتاريخ الإنسانيين، والمفجع الذي يظهر على السطح لا يتمثَّل في أن أطرافًا من بلداننا تتقاتل بحماقة وأنانية، وإنما في استهانتهم ببلادهم واستباحتهم أهلها، بل يصبح الأمر أكثر مكرًا ومأساويةً حين نلامس الطرف الآخر من العالم، ونقصد الغرب في قسمٍ واحد منه، غَرْبَ العنصرية والاستعمار، لا غَرْبَ الحضارة وحقوق الإنسان، ففي ذلك الغرب لم يكن ظهور من فكَّكه وعرَّاه أمام أعين العالم عبثًا ومصادفةً، وإنما جاء ليُعلِن أيَّ الطرفين في الغرب نفسِهِ استباحَهُ وعَمِلَ من دونِ هوادة لتحويله إلى عبيد للحضارة، بدلاً من أن يكونوا سادةً لها، مع أنَّ مَنْ أصبح سيِّدَ الوضع مالاً وسيطرةً وقدرةً؛ صار صانعًا للوضع وسيِّده، فظَهَرَ أن الغرب المعنيَّ هو الذي يتضامَنُ مع مَنْ يعمل لتدمير الشعوب في شماليِّ الوطن الكبير وجنوبيِّه وشرقيِّه وغربيِّه، فقد وَضَعَ فيلسوف ألماني ذات مرة يَدَهُ على تلك الثنائية الغربية المشهورة، وعلى ما يتَّصل بها؛ لما قال: "كلَّما ارتفعت قيمة الأشياء هَبَطَتْ قيمة الإنسان!"، وذلك ما نكتشِفُه اليوم في أحداث العالم العربي وتشابُكِها مع العولمة، ويتَّضح من الأحداث أن العولمة أصبحت السوق المطلَقة، وإذا كان الأمر كذلك فإننا نَضَعُ عالمنا على بحرٍ من الدم، فقد انهزمنا لهزائم منظومات الوطن العربي جميعًا، وفُتِحَ الباب لما كان مهيمنًا أو في طورِ الهيمنة، وإذ نحن في هذا الإطار نُواجِهُ حالةً من الدمار العربي؛ فإننا نَضَعُ يَدَنا على حدثٍ راهِنٍ في هذا الوطن، فمنه ما دار في العراق وليبيا وسوريا واليمن وأصقاع أخرى، ويمثِّل إحدى الكوارث العظمى التي تحيلنا على الكارثة التي تجلَّت منذ أواخر القرن التاسع عشر، أي كارثة المشروع الصهيوني الاستعماري في فلسطين، وانهيار ظاهرة الدول القومية التي أخَذَتْ مداها في الانتشار غربًا وشرقًا آنذاك، وهنا يبرز ما يُنبِّهنا إليه المفكر العربي نجيب عازوري الذي وثَّق لذلك الحدث الخطير بكتابه المهمِّ، فأعلن بنظرة تاريخية ثاقبة أن هناك ظاهرتين مهمَّتين، متشابهتي الطبيعة، متعارضتين، لم

© إيسيسكو ICESCO 2024

تجذبا انتباه أحدٍ حتى اليوم، تَضِحانِ آنذاك في المنطقة، هما يقظة الأمة العربية، وجهود اليهود الخفية لإعادة مملكة إسرائيل القديمة على نطاقٍ واسعٍ، ومصير هاتين الحركتين أن تتعاركا باستمرار حتى تنتصر إحداهما على الأخرى، وعاقبة الصراع بين هذين الشعبين – اللذين يمثّلان مبدأين متضاربين – يتعلّق بها مصير العالم أجمع، إنهما مشروعان يتصارعان دومًا؛ المشروع الصهيوني الاستعماري، والمشروع العربي الذي يحاول النهوض والتقدم.[1]

واليوم تعود القضية الأساس ذاتها، ولكن بصيغٍ أخطر، فإسرائيل هي التمثيل الفعلي للجهود الغربية التي ذَكَرَها العازوري، فظلّت قائمةً، وهذا ما نراه من تهدُّم الدول العربية وتفكُّكها، فقد حلَّت المسألة الطائفية في العالم العربي، لتعود إلى المقدِّمة في مشاريع التطهير الطائفي والعرقي، ولهذا دلالة مخيفة نستنبطُها مما كَتَبَهُ الزعيم الصهيوني هرتزل في كتابه عن الدولة اليهودية الصادر عام (1896)، يقول ما معناه أن دولة اليهود في فلسطين يجب أن تمثِّل جزءًا لا يتجزأ من سور الدفاع عن أوروبا في آسيا، وقلعةً للحضارة في مواجهة البربرية.

ويظلُّ نجيب عازوري موضوعًا جديًّا وثيق الصلة بعصرنا، تتجلَّى جدِّيته وعصريَّته في الكفاح من أجل التوحُّد والتحرُّر العربيين، وفي تأكيد الخطر الصهيوني، ويتطلَّب السعي لإيجاد حلول لمشكلات مصيرية من العرب جميعًا؛ وقفةَ تفكيرٍ وتدبُّرٍ.

وختامًا أقول:

إن استعراض تجربة الكواكبي والعازوري، والتعمق فيها؛ يكشف لنا بَعْضَ الحقائق التي حَدَثَتْ في بداية القرن العشرين وما يحدث اليوم، وتسهم تلك الوقفة في إنتاج نظرة فكرية وتاريخية منهجية شاملة للحسِّ القومي، وتبيِّن أجزاءه، وتوضِّح مراميه، وتؤلِّف بذلك خطوةً بحثيةً موضوعيةً ذات بُعْدٍ ثقافي ووطني وعربي.

[1] انظر: طيب تيزيني، "نجيب عازوري ويقظة الأمة العربية"، **الحوار المتمدن**، العدد (5956)، 7 أغسطس 2018.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

آلبرت حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة 1798–1939**، ترجمة: كريم عزقول (بيروت: دار النهار، 1968).

أحمد زكريا الشلق، **العرب والدولة العثمانية: من الخضوع إلى المواجهة 1516–1916** (القاهرة: مصر العربية، 2002).

أمين سعيد، **الثورة العربية الكبرى: تاريخ مفصل جامع للقضية العربية في ربع قرن** (القاهرة: مكتبة مدبولي، د.ت).

أنيس المقدسي، **العوامل الفعالة في الأدبي العربي الحديث** (القاهرة: مطبعة المقتطف، 1939).

بطرس البستاني، **أدباء العرب في الجاهلية وصدر الإسلام** (بيروت: دار صادر، ط6، 1953).

جريدة النحلة، العدد (1)، تشرين الثاني (1897).

حازم زكي نسيبة، **القومية العربية: فكرتها، نشأتها، تطورها**، قدَّم له: قسطنطين زريق، ترجمه: عبد اللطيف شرارة، راجعه: برهان الدجاني (عمان: وزارة الثقافة الأردنية، 2013).

سعيد بنكراد (تقديم)، **فتاوى كبار الكتاب والأدباء: مستقبل اللغة العربية ونهضة الشرق العربي وموقفه إزاء المدنية الغربية** (الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، 2013).

سليمان البستاني، **عبرة وذكرى** (الدولة العثمانية قَبْلَ الدستور وبَعْدَهُ) (القاهرة: مطبعة الأخبار، 1908).

سليمان البستاني، **عبرة وذكرى**، تحقيق: خالد زيادة (بيروت: دار الطليعة، 1978).

شكري عياد، سيزا قاسم، محمد حافظ دياب، وآخرون، **الأدب العربي: تعبيره عن الوحدة والتنوع**، تقديم: عبد المنعم تليمة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1987).

طيب تيزيني، "المأزق العربي وعودة الكواكبي"، **جريدة الاتحاد**، 18 أبريل 2017.

طيب تيزيني، "نجيب عازوري ويقظة الأمة العربية"، **الحوار المتمدن**، العدد (5956)، 7 أغسطس 2018.

© إيسيسكو ICESCO 2024

عبد الرحمن الكواكبي (السيد الفراتي)، **أم القرى** (القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، 1931).

عبد الرحمن الكواكبي، **طبائع الاستبداد** (بيروت، حلب: دار الشرق العربي، ط5، 2003).

فدوى نصيرات، "نشوء الوعي القومي العربي والثورة العربية الكبرى"، في: **الثورة العربية الكبرى: ثورة أمة في سبيل الحرية والنهضة**، مجموعة باحثين (عمان: وزارة الثقافة الأردنية، 2017).

فيليب حتي، **العرب: تاريخ موجز** (بيروت: دار العلم للملايين، 1946).

مجلة الجنان، العدد (1)، (1870)؛ العدد (9)، (1878)؛ العدد (10)، (1879).

مجلة المنار، العدد (7)، 7 يوليو 1902.

محمد رشيد رضا، **تاريخ الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده** (القاهرة: دار الفضيلة، ط2، د.ت).

مصطفى كامل، **المسألة الشرقية** (عمان: وزارة الثقافة الأردنية، 2018).

ناجي معروف، **أصالة الحضارة العربية** (بيروت: مطبعة التضامن، ط2، 1969).

نجيب عازوري، **يقظة الأمة العربية**، تعريب وتقديم: أحمد بوملحم، تقديم: زاهية قدورة (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، د.ت).

هوميروس، **الإلياذة**، ترجمة: سليمان البستاني (القاهرة: دار الهلال، 1904).

ولي الدين يكن، **المعلوم والمجهول** (القاهرة: مطبعة الشعب، 1909/1327).

ويكيبيديا، **صحيفة الشرق الأوسط**، نسخة محفوظة في 18 أبريل 2016، على موقع Wayback Machine.

George Antonius, *The Arab Awakening* (London: 1938).

Halil Ganem, *Les Sultans Ottomans* (Paris: 1901-1902).

James Finn, *Stirring Times* (London: 1878).

Sherene Seikaly, "Men of Capital: Making Money, Making Nation in Palestine", In: Jens Hanssen and Max Weiss (Eds.), *Arabic Thought Beyond the Liberal Age: Towards an Intellectual History of the Nahda* (Cambridge University Press, 2012).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Abdurraḥmān al-Kawākibī, *'Umm al-Qurá* (Cairo: al-Maṭba'ah al-Miṣriyyah, 1932).

Abdurraḥmān al-Kawākibī, *Ṭabā'i' al-'Istibdād* (Beirut, Aleppo: Dār al-Sharq al-'Arabī, 5th Ed., 2003).

Aḥmad Zakarīyá al-Shalaq, *al-'Arab wa al-Dawlah al-'Uthmāniyyah: min al-Khuḍū' 'ilá al-Mūwājahah 1516-1916* (Cairo: Dār Miṣr al-'Arabiyyah, 2002).

Albert Ḥūrānī, *al-Fikr al-'Arabī fi 'Aṣr al-Nahḍah 1798-1939*, Translated by Karīm 'Azqūl (Beirut: Dār al-Nahār, 1968).

Amīn Sa'īd, *al-Thawrah al-'Arabiyyah al-Kubrá: Tārīkh Mufaṣṣal Jāmi' lil-Qaḍiyyah al-'Arabiyyah fi Rub' Qarn* (Cairo: Dār Madbūlī).

Anīs Maqdisī, *al-'Awāmil al-Fa''ālah fi al-'Adab al-'Arabī al-ḥadīth* (Cairo: Maṭba'ah al-Muqṭataf, 1939).

Buṭrus al-Bustānī, *'Udabā' al-'Arab fi al-Jāhiliyyah wa Ṣadr al-Islam* (Beirut: Maktabah Ṣādir, 6th Ed., 1953).

Fadwā Nuṣayrāt, "Nushu' al-Wa'i al-Qawmī al-'Arabī wa al-Thawrah al-'Arabiyyah al-Kubrá", in *al-Thawrah al-'Arabiyyah al-Kubrá: Thawrat 'Ummah fi Sabīl al-Ḥurriyyah wa al-Nahḍah*, a group of researchers (Amman: Ministry of Culture, 2017).

George Antonius, *The Arab Awakening* (London: 1938).

Halil Ganem, *Les Sultans Ottomans* (Paris: 1901-1902).

Ḥāzim Zaki Nasībah, *al-Qawmiyyah al-'Arabiyyah: Fikratuhā, Nash'atuhā, Taṭawwuruhā*, Translated by Abdullaṭīf Sharārah (Amman: Ministry of Culture, 2013).

Homer, *Iliad*, Translated by Sulaymān al-Bustānī (Cairo: Dār al-Hilāl, 1904).

James Finn, *Stirring Times* (London: 1878).

Jarīdah al- Niḥlah, No. (1), November 1897.

Majallah al-Jinān, No. (1), 1870; No. (10), 1879; No. (9), 1878.

Majallah al-Manār, No. (7), July 7, 1902.

© إيسيسكو ICESCO 2024

Muḥammad Rashīd Riḍá, *Tārīkh al-'Ustāth al-'Imām al-Shaykh Muḥammad 'Abduh* (Cairo: Dār al-Faḍīlah, 2nd Ed.).

Muṣṭafá Kāmil, *al-Mas'alah al-Sharqiyyah* (Amman: Ministry of Culture, 2018).

Nāji Ma'rūf, *Aṣālah al-ḥaḍārah al-'Arabiyyah* (Beirut: Maṭba'a al-Taḍāmun, 2nd Ed., 1969).

Najīb Āzūrī, *Yaqẓah al-'Ummah al-'Arabiyyah*, Translated by Aḥmad būmilḥim (Beirut: al-Mu'assasah al-'Arabiyyah).

Philip Hitti, *al-'Arab: Tārīkh Mūjaz* (Beirut: Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, 1946).

Sa'īd Binkarrād, *Fatāwá Kibār al-Kuttāb wa al-'Udabā': Mustaqbal al-Lughāh al-'Arabiyyah wa Nahḍah al-Sharq al-'Arabī wa Mawqifuhu izā' al-Madaniyyah al-Gharbiyyah* (Doha: Ministry of Culture, Arts, and Heritage, 2013).

Sherene Seikaly, "Men of Capital: Making Money, Making Nation in Palestine", In: Jens Hanssen and Max Weiss (Eds.), *Arabic Thought Beyond the Liberal Age: Towards an Intellectual History of the Nahda* (Cambridge University Press, 2012).

Shukrī 'Ayyād, Sīzá Qāsim, Muḥammad Ḥāfiẓ Diyāb, & others, *al-'Adab al-'Arabī: Ta'bīruhu 'an al-Wiḥdah wa al-Tanawwu'*, (Beirut: Markaz Dirāsat al-Wiḥdah al-'Arabiyyah, 1987).

Sulaymān al-Bustānī, *'Ibrah wa Thikrá* (*al-Dawlah al-'Uthmāniyyah qabla al-dustūr wa ba'dahu*), (Cairo: Maṭba'ah al-Akhbār, 1908).

Sulaymān al-Bustānī, *'Ibrah wa Thikrá*, Edited by Khālid Ziyādah (Beirut: Dār al-Talī'ah, 1978).

Ṭayyib Tīzīnī, "al-Ma'ziq al-'Arabī wa 'Awdat al-Kawākibī", *Jarīdah al-'Ittiḥīd*, April 18, 2017.

Ṭayyib Tīzīnī, "Najīb Āzūrī wa Yaqẓat al-'Ummah al-'Arabiyyah", *al-Ḥiwār al-Mutamaddin*, No. (5956), August 7, 2018.

Waliyyuddīn Yakan, al-Ma'lūm wa al-Majhūl (Cairo: Maṭba'at al-Sha'ab, 1909).

Wikipedia, *Ṣaḥīfat al-Sharq al-Awsaṭ*, a copy saved in April 18, 2016, on Wayback Machine.

© إيسيسكو ICESCO 2024

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-5-18
Accepted قُبل 2024-6-24

المعنى في الخطِّ العربيِّ

إدهام محمد حنش*

مُلخَّص

تقوم البنية المعجمية العربية على علاقةٍ مُتوازِنةٍ بين المعنى واللفظ والخطِّ، إذ يمثِّل المعنى رُوْحَ اللغة وجوهرها المشترك والثابت والكامن في كُلٍّ من اللفظ والخطِّ، ولكن المعاجم العربية بعامة ترفدنا بمعاني الألفاظ، وتغيب عنها معاني الخطِّ، مما يستدعي البحث عن هذه المعاني من خلال تبيُّن أُصول البناء الفني وقواعده العملية لأشكال الحروف الخطِّية وصورِها الجميلة، وتتمثَّل في ألفاظ ومفاهيم ومصطلحات دالَّة على العمليات الكتابية المطلوبة لبناء شكلِ كُلِّ حرفٍ من حروف المعجم؛ بناءً لغويًّا صحيحًا وفنيًّا جميلاً، وتلك الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات هي التحديق، والتحويق، والتخريق، والتعريق، والتشقيق، والتنسيق، والتوفيق، والتدقيق، والتفريق.

الكلمات الرئيسة: الخط العربي، المعنى الخطِّي، تحقيق الخط، العملية الكتابية، الكتابة العربية

* أستاذ فنِّ الخطِّ وعلمِ المخطوطات الجمالي، خبير، منظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، المملكة المغربية، idham.hanash@icesco.org.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

Significance of Arabic Calligraphy

Idham Muhammed Hanash*

Abstract

The Arabic lexicographic structure is based on a balanced relationship between meaning, pronunciation and script, with meaning being the essence of the language that is reflected in both pronunciation and script. However, Arabic dictionaries in general only offer word meanings, but miss the significance of calligraphy. This prompts a quest to identify the fundamentals of artistic construction and practical rules for the shapes and beautiful images of script letters. These words, concepts, and terms are *taḥqīq*, *taḥwīq*, *takhrīq*, *ta'rīq*, *tashqīq*, *tansīq*, *tawfīq*, *tadqīq*, and *tafrīq*.

Keywords: *Arabic calligraphy, calligraphy significance, calligraphy authentication, writing process, Arabic script*

* Professor of Calligraphy and Aesthetics of Manuscripts, Expert, Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ICESCO), Morocco, idham.hanash@icesco.org.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مُقدِّمة

لا شكَّ في أن المعنى جوهرُ الأشياء وغايتُها في الوجود، وله من الأهمية المطلقة والمكانة الجليلة ما يجعله يتربَّع على الرأس الأعلى لهرم اللغة الحقيقية أو المجازية، ليخدمه كُلٌّ من اللفظ والخطِّ اللذين يتولَّيان مهمَّة تصوير المعنى وتبريزه؛ تعبيرًا عنه، أو دلالة عليه، سواء أكان هذا المعنى نظريًّا في الذهن، أم عمليًّا في الواقع.

وغالبًا ما يستوطن المعنى المعجمَ اللغويَّ الذي هو بمنزلة بيتِهِ الأول المبني من الألفاظ ومعانيها، إذ تكون معاني الألفاظ المادة المعرفية والثقافية لأغلب المعاجم العامة والمتخصصة، بل إن معاجم اللغة العربية تكاد تقوم بالمطلق على معاني الألفاظ، على حين تغيب "معاني الخطِّ" عن هذه المعاجم.

ولا نقصد بغياب المعنى الخطِّي عن أعمال هذه المعاجم وموادِّها؛ غيابَ المعنى اللفظي لكلمة "خَطَّ بالقلم وغيره خطًّا، أي كَتَبَ كتابةً"، وهو ما اكتفت المعاجم اللغوية العربية القديمة والحديثة بسردِهِ اللفظي الثابت المتواتر الذي يتوقَّف عند الحدود المعنوية الأولية والقيم الدلالية الدنيا لعملية الكتابة الخطِّية، وإنما نقصد أن هذا السرد اللفظي لا يتعدَّى ترادُف المعنى الظاهري بين كُلٍّ من الخطِّ والكتابة، على حين أن العلاقة بين الاثنين لا تقوم على الترادُف المطلق في المعنى، أو التطابُق الهندسي في الدلالة، فالخطُّ أوَّلاً وآخرًا صورةٌ، بل صورة الكتابة الحاملة كُلّاً من المعاني والألفاظ.

ومن ثمَّ لا تظهر معاني الخطِّ الحقيقية بجلاء إلا عَبْرَ الرسم التشكيلي والسرد البصري لأشكال حروف المعجم وتصويراتها التي تجعل هذه المعاني الخطِّية المنظورة ركنًا من أركان اللغة أولاً، ووجهًا من وجوه الفنِّ البصري آخرًا، إذ تقوم العلاقة العضوية العميقة والحميمة بين المعنى الساكن الثابت والمعنى المتحرك المتغير، الكائنَين في كُلٍّ من الألفاظ والخطوط، فقد يكون كُلُّ واحد من معاني الألفاظ أو الخطوط ساكنًا ثابتًا من حيث هو هو في طبيعته اللغوية ووظيفته التواصلية، ويكون المعنيان الآخران متحركين متغيرين:

© إيسيسكو ICESCO 2024

- فالمعنى هو المعنى في طبيعته الذهنية التصورية التجريدية، ولكنه يتغير دلاليًّا في السياق اللغوي التاريخي المتحرك لمقامات الألفاظ وأساليبها الكلامية، أو لأشكال الخطوط وصورِها الكتابية.
- واللفظ هو اللفظ في طبيعته اللسانية الصوتية الهوائية المتعينة في الزمان والسمع، ولكنه قد يتبع التطور الدلالي للمعنى في سكونه الكامن في الألفاظ، وفي حركته الدلالية الرمزية الماثلة في العلامة الخطِّية.

أما الخطُّ فيصفه البلاغيون بالساكن المتحرِّك؛ إذ إن الخطَّ هو الخطُّ في طبيعته اليدوية الصورية المتعينة في المكان والبصر، ولكنه يُتابع المعنى واللفظ في تطوُّراتهما الدلالية، ليُعينهما في آنٍ معًا بالصورتين المكانية والزمانية المناسبتين.

وفلسفة المعجم وبنيتُهُ اللغوية تقوم حقيقةً على تلك العلاقة المعجمية المتوازنة بين المعنى واللفظ والخطِّ، إذ يمثِّل المعنى رُوْحَ اللغة وجوهرها المشترك والثابت والكامن في كُلٍّ من اللفظ والخطِّ، ويمكن القول يقينًا إنه مثلما يكون للَّفظ معنى لغوي مجرَّد يُدرك ويُفهم نظريًّا بوساطة السمع والذهن والتخيُّل والتصوُّر؛ يكون للخطِّ أيضًا معناه الهندسي المتجسِّد والمحسوس بوساطة البصر وعينِهِ الطبيعية، ولا بُدَّ لبيانه وتوضيحه وفهمِهِ من الشكل والصورة والوسيلة الإيضاحية.

ولا شكَّ في أن الطبيعة النظرية التجريدية بالنسبة إلى اللفظ، والعملية التجسيدية بالنسبة إلى الخطِّ؛ تؤثِّر بشدة في تمييز أنواع المعنى ومقاصده الدلالية التي تتباين بينها؛ نظريًّا بالنسبة إلى ألفاظ الخطِّ، وعمليًّا بالنسبة إلى أشكال الخطِّ، وتؤدي العلاقة العضوية بين هذين المعنيين (اللفظي النظري، والخطِّي العملي) معنى ثالثًا أشبه ما يكون بمعنى المعنى ومقصوده العملي الدالِّ على الألفاظ الخطِّية، ويمكن تسميته "المعنى التعييني"، ونقصد بالتعيين ههنا تحقيق المعنى وتثبيته بوساطة الشكل الكتابي والصورة الخطِّية.

وتتجلَّى أهمية المعنى التعييني ودوره اللغوي والفني في التمييز بين كُلٍّ من (معاني اللفظ) و(معاني الخط)، فالأُولى تتمثل في ما يمكن تصويره بوساطة الكلام والأنغام والموسيقا

© إيسيسكو ICESCO 2024

وغيرها من الصناعات الإنسانية الإبداعية المتصلة بإيقاعات الزمان وفضاءاته المفتوحة التي تُدرك بالسمع، وغالبًا ما تكون مفردات هذه المعاني اللسانية شبه ثابتة رسمًا في اللغة، وخطًّا في الفنِّ، ولكنها تتطوَّر دلاليًّا في السياق التاريخي لتداوُلها الوظيفي الذي غالبًا ما يكون هو العامل المؤثِّر في إحداث هذا التغيُّر الدلالي في البنية العميقة للكلمة من معناها الأول إلى معنًى ثانٍ، وربما ثالثٍ، وهكذا يتأثر معنى الكلمة ورسمُها الخطِّي أحيانًا، ولعلَّ هذا الرسم الخطِّي التشكيلي هو عينُ الحقيقة اللغوية الفنية البصرية التي عناها أبو حيان التوحيدي (ت414هـ) بعبارة "معاني تحقيق الخطِّ"، التي أطلقها على أُصول الكتابة العملية، وقواعدها التقنية المنتجة أشكالَ الحروف الخطِّية، والصانعة صُوَرَ الكلمات صحيحة الرَّسم في اللغة، حَسَنة المنظر في الفنِّ.

تحقيق الخطِّ

"التحقيق" في اللغة من: حقَّق يُحقِّق تحقيقًا، ومُحقَّق، أي مُحكَم البنيان، مضبوط الشكل، حَسَنُ الصورة، دقيق المعنى، وهو لفظٌ يُوصَف به الشيء الذي غالبًا ما يتطلَّب إنجازه ثقافةً نظريةً وصناعةً عمليةً.

وربما لذلك صار "التحقيق" من أوسع المصطلحات العربية معنًى لغويًّا ومفهومًا معرفيًّا ودلالةً ثقافيةً شاملةً كُلَّ ما يدلُّ على تأكيد الأمر (من قولٍ أو عملٍ) ووجوبه وإحكامه وتنظيمه وتوضيحه وتصحيحه، بل صار التحقيق من أكثر هذه المصطلحات تداوُلاً استعماليًّا في أدبيات الثقافة العربية الإسلامية التراثية والمعاصرة.

وهذا المصطلح القديم الجديد – الذي يكاد اليوم يكون مختصًّا بنقدِ نصوص الكتب التراثية ونشرِها في مطبوعات حديثة معاصرة، ويُطلَق عليه "تحقيق المخطوطات" – كان أصلُهُ ولا يزال واحدًا من أبرز المفاهيم الجمالية للفنون والصنائع الإسلامية بعامة، وفنِّ الخطِّ بخاصة، إذ يفيد مفهوم تحقيق الخطِّ أمرين اثنين:

© إيسيسكو ICESCO 2024

أولاً: النظرية الجمالية لفنّ الخطِّ بوصفه وجهًا من وجوه البيان العربي، فقد عَدَّ اللغويون والأدباء والنقَّاد العرب القدامى والمحدثون "أجود الخطِّ أبْيَنه"، ليكون البيان بذلك كأنه "رُوْحُ الخطِّ" وجوهره الإبداعي الذي يجعل من الصورة الخطِّية "إحدى البلاغتَيْنِ"؛[1] الأدبية السمعية، والفنية البصرية، إذ تقوم بلاغة الخط على القيم والخصائص والمظاهر الجمالية العامة لأشكال الحروف الخطِّية وصورِها الفنية، من "الفتح دون التعمية، والتبيين والتقويم دون الإدغام والتعوير"،[2] والتعوير خَلَلُ العين وفسادُها، وهو في الخطِّ عَدَمُ استقامة الحروف وظلمُها،[3] و"من المستعار: كتابٌ أعورُ، أي دارسٌ، وعجبت ممَّن يُؤثِر العوراء على العيناء، أي الكلمة القبيحة على الحسنة".[4]

يقول ابن خلف الكاتب (ت414هـ): "الخطُّ المحقَّق هو ما صحَّت أشكال حروفه على اعتبارها مفردةً، وهو أفضل من المطلَق... وهو الخطُّ الذي تداخلت حروفُهُ، واتَّصل بعضُها ببعضٍ، وهو خطٌّ وُلِدَ من المحقَّق".[5]

ثانيًا: أُصول البناء الفني وقواعده العملية لأشكال الحروف الخطِّية وصورِها الجميلة، ويُعَدُّ التوحيدي المنظِّر الأول والأهمَّ لهذه الأُصول الكتابية والقواعد الخطِّية التي سمَّاها "معاني تحقيق الخطِّ" التي تتمثَّل في ألفاظ ومفاهيم ومصطلحات دالَّة على العمليات الكتابية المطلوبة لبناء شكلِ كُلِّ حرفٍ من حروف المعجم؛ بناءً لغويًّا صحيحًا وفنيًّا جميلاً.

وهذه الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات هي "التحديق، والتحويق، والتخريق، والتعريق، والتشقيق، والتنسيق، والتوفيق، والتدقيق، والتفريق، وكلها تعمل على إبانة الحروف

---

[1] انظر: الجواليقي، **شرح أدب الكاتب**، تقديم: مصطفى صادق الرافعي (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت)، ص27-28.

[2] ابن درستويه، **كتاب الكتَّاب**، نشره: لويس شيخو اليسوعي (بيروت: مطبعة الآباء اليسوعيين، 1921)، ص71.

[3] انظر: ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، د.ت)، مادة (عور).

[4] الزمخشري، **أساس البلاغة**، تحقيق: باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998)، مادة (عور).

[5] ابن خلف، **موادُّ البيان**، تحقيق: حسين عبد اللطيف (طرابلس الغرب: جامعة الفاتح، 1982)، ص484-285.

© إيسيسكو ICESCO 2024

كُلِّها؛ منثورها ومنظومها، ومفصولها وموصلها، بمَدَّاتها وقَصراتها، وتفريجاتها وتعريجاتها، حتى تراها كأنها تبتسم عن ثغور مُفلَّجة، أو تضحك عن رياض مُدبَّجة".[1]

1. التحديق:

"الحاء والدال والقاف أصلٌ واحد، وهو الشيء يحيط بشيء، يُقال: حَدَقَ القومُ بالرجل وأحدقوا به"،[2] وهذا الفعل في أصلِهِ لازمٌ يتعدى بالحرف أو بالهمزة والتضعيف، فيتوسَّع معجمُهُ اللغوي (الصرفي والدلالي) إلى أفعال وأسماء ومصادر، من مثل: حَدَقَ يَحْدِقُ حُدُوقًا وحَدْقًا، فهو حادِقٌ، والمفعول: محدوقٌ به، والمصدر هو التحديق أو الإحداق، ومن رَحِمِهِ تولَّدت أسماء كالحَدَق والأحداق والحديقة والحدائق.[3]

وكُلُّ تلك الكلمات تقوم في معانيها ودلالاتها المباشرة على الإحاطة المادية والبصرية بالشيء، والإحاطة تعني في ما تعنيه الاستدارة المكانية؛ كلية كانت أم جزئية، ولكن ما وراء هذه الكلمات من المعاني والدلالات غير المباشرة، يتمثل في إمعان النظر وتسديده في باطن الشيء للعلم بجوهره، فقد يصبح هذا النظر العميق "علمًا أو برهانًا أو وضوحًا أكثر من رؤية العين التي تحيط بالشيء من خارجه".[4]

ويُستفاد من هذه المعاني والدلالات المباشرة وغيرها، أن التحديق مفهوم كلي شاملٌ البصرَ والبصيرةَ، يجمع بين المكان والزمان أو الهندسة والموسيقا، ويتمثَّل في الصورة الخطِّية لتلك الحروف العربية التي تحاول أن تشابه حدقات العيون بما تدور عليه وتحيط به، أو تحاول أن تماثل ((حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ)) [النمل: 60]، ورياضًا مستديرة القوام الرشيق.

---

[1] التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة** (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2001)، ص31.

[2] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: د.ن، 1969)، مادة (حدق).

[3] انظر: مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط** (إستنبول: دار الدعوة، 1972)، مادة (حدق).

[4] أحلام ماهر محمد حميد، **صيغة "فَعَّلَ" في القرآن الكريم: دراسة صرفية دلالية** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2008)، ص218.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وربما ساعدت كُلُّ تلك المعاني والدلالات والتمثلات في أن يصبح التحديق مصطلحًا من المصطلحات العلمية لفنِّ الخطِّ العربي، ولا سيما تلك المصطلحات المؤسِّسة لأُصول البناء الفني وقواعده العملية لأشكال الحروف الخطِّية وصورِها الجميلة، إذ يعني التحديق إقامة الحاء والخاء والجيم وما أشبهها، على تبييض أواسطها، محفوظةً عليها من تحتِها وفوقِها وأطرافها، مخلوطةً كانت بغيرها أم بارزةً عنها، حتى تكون كالأحداق المفتَّحة.

2. التحويق:

مصدر (حَوَّقَ) الذي أصله من: حاقَ يحيقُ حَيْقًا، فهو حائِقٌ، والمفعول: مَحيقٌ به، ويفيد معاني الإحاطة والتدوير، فنقول مثلاً: أحاقَ الحقلَ بسياجٍ، إذا جعله مُحاطًا به، وقال تعالى: ((ولا يَحِيقُ الْمَكْرُ السَّيِّئُ إلاَّ بِأَهْلِهِ)) [فاطر: 43]، و"الحوق الإطار المحيطُ بالشيء المستدير... حاقُّ كُلِّ شيءٍ وَسَطُهُ".[1]

ولكن التحويق في اصطلاح أهل الحديث علامة على أن هناك كلامًا مضروبًا عليه في سياق النَّصِّ المكتوب، وقد فصَّل فيه علماء الحديث ودارسوه الأوائل والأواخر، ومن أبرزهم القاضي عياض (ت544هـ) وابن الصلاح (ت643هـ)، يقول النووي (ت676هـ): "إذا وَقَعَ في الكتاب ما ليس منه نفيٌ بالضرب، أو الحكِّ، أو المحو، أو غيرِهِ، وأولاها الضرب، ثم قال الأكثرون: يُخطُّ فوق المضروب عليه خطًّا بيِّنًا دالّاً على إبطاله مختلطًا به، ولا يطمسه، بل يكون ممكن القراءة، ويسمى هذا (الشق)، وقيل: لا يخلط بالمضروب عليه، بل يكون فوقه معطوفًا على أوَّله وآخره، وقيل: يحوق على أوَّله نصفُ دائرة، وكذا آخره،

[1] مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط**، مادة (حوق).

© إيسيسكو ICESCO 2024

وإذا كَثُرَ المضروب عليه فقد يُكتفى بالتحويق أوَّله وآخره، وقد يحوَّق أوَّل كُلِّ سطرٍ وآخرَهُ، ومنهم من اكتفى بدائرة صغيرة أوَّل الزيادة وآخرها، وقيل: يُكتب (لا) في أوَّله و(إلى) في آخره، وأما الضرب على المكرَّر فقيل: يُضرب على الثاني، وقيل: يبقى أحسنهما صورة وأبينهما، وقال عياض رحمه الله: إن كانا أوَّل سطرٍ ضُرِبَ على الثاني، أو آخره فعلى الأول، أو أوَّل سطرٍ وآخِرَ آخَرَ، فعلى آخر السطر، فإن تكرَّر المضاف والمضاف إليه، أو الموصوف والصفة، ونحوه؛ رُوعي اتصالهما، وأما الحكُّ والكشط والمحو فكرِهَها أهلُ العِلْمِ".[1]

وقال السخاوي (ت902هـ): "قال ابن الصلاح – تبعًا للقاضي عياض – إن مِثْلَ هذه العلامة تحسُنُ في ما ثَبَتَ في رواية وسَقَطَ من أُخرى، (أو نِصْفَ)، أي يُبعَد الزائد أيضًا بتحويق نِصْفِ (دارةٍ) كالهلال، حكاهما عياض عن بعضِهم، واستقبح غيرُه ثانيهما كما حكاه ابن الصلاح، (وإلا صِفْرًا)، أي يُبعَد بتحويق صِفْرٍ، وهو (دائرةٌ) منطبقة صغيرة، حكاه عياض عن بعضِ الأشياخ المحسِّنين لكُتُبِهِم، قال: وسُمِّيت بذلك لِخُلُوِّ ما أُشير إليه بها عن الصحة، كتسمية الحساب لها بذلك لِخُلُوِّ موضعها من عددٍ، ثمَّ إذا أُشير للزائد بواحد من الصفر ونِصْفِ الدائرة فليكن في كُلِّ جانبٍ بأصلِ الكتاب إن اتَّسع المحلُّ ولم يلتبس بالدارة التي تُجعَل فصلاً بين الحديثين ونحوِ ذلك، وإلا فأعلى الزائد كالعلامة قَبْلَهُما".[2]

وقد استقرَّ مصطلح "التحويق" في نظام الكتابة العربية، تعبيرًا عن علامة من علامات الترقيم صورتها هكذا ( )، وقد أطلق العلاَّمة أحمد زكي باشا (ت1353هـ) عليها تسمية "القَوْسَان"، فعلَّق على ذلك العلاَّمة عبد الفتاح أبو غدة (ت1417هـ) قائلاً: "أنا أميلُ إلى اختيار لفظ (الهلالين) بدل (القوسين) لهذه العلامة، وذلك لأمرين؛ لحلاوة لفظ (هلال) ورشاقته، ولفهم مدلوله من حيث تصوُّر انحنائه، فإنه مشهور للناس في الزمن القديم

[1] النووي، **التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير**، تحقيق: محمد عثمان الخشت (بيروت: دار الكتاب العربي، ط1، 1985)، ص70.

[2] السخاوي، **فتح المغيث بشرح ألفية الحديث**، تحقيق: علي حسين علي (القاهرة: مكتبة السُّنَّة، ط1، 2003)، ج3: ص101.

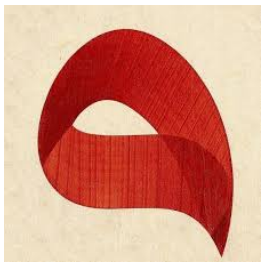
© إيسيسكو ICESCO 2024

والحاضر والمستقبل، أما (القوس) فهو من آلات القتال والصيد قديمًا، فلا يعرفه كُلُّ واحدٍ الآن، ولا يتصوَّره كما يتصوَّر (الهلال)".[1]

وتتمثَّل وظيفة علامة القوسين أو الهلالين في أنهما "يوضع بينهما كُلُّ كلمة تفسيرية، أو كُلُّ عبارة يُراد لَفْتُ النظر إليها، وكذلك الجملة المعترضة الطويلة التي يكون لها معنًى مستقلٌّ، خصوصًا إذا كثُرت فيها الشكولات، مثال ذلك:

- الجُحْفة (بضمّ الجيم وسكون الحاء المهملة): موضعٌ على ثلاث مراحل من مكة (عن مسالك الأبصار).
- إن اللغة العربية (وهي من أوسع اللغات انتشارًا وأغزرهن مادة) قد اتَّسع صدرُها لجميع العلوم والمعارف في أيام العناية بها وبعلمائها.
- للمجلس الذي بناه سليمان (عليه السلام) من داخل الخانقاه الصلاحية (أعني المجاورة لمقصورة الخطابة، وبها الآن شيخ من الصوفية، وبه تُعرف في أيامنا) سُلَّمان ينزلان إلى أقسام المجلس المذكور (عن مسالك الأبصار).
- بين جور وشيراز (وهي قصبة فارس) عشرون فرسخًا (عن مسالك الأبصار)".[2]

ويعني التحويق في الخطِّ والكتابة إدارةَ الواوات والفاءات والقافات وما أشبهها، مُصدَّرةً ومُوسَّعةً ومُذنَّبةً بما يُكسبها حلاوةً ويزيدها طلاوةً.[3]



[1] أحمد زكي باشا، **الترقيم وعلاماته في اللغة العربية**، قدَّم له واعتنى بنشره: عبد الفتاح أبو غدة (حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، د.ت)، ص15.

[2] المصدر السابق، ص29.

[3] انظر: التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص36.

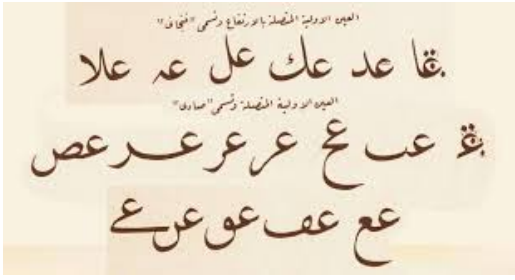
© إيسيسكو ICESCO 2024

3. التخريق:

مصدر (خَرَّقَ) الذي فيه تشديد لأصلِهِ الثلاثي المجرَّد (خَرَقَ)، ويعني هذا الاسم التمزيق والشقَّ، والتثقيب والفتح، والتوسيع والتذليل، وما شاكل ذلك من المعاني التي تحتملها كلمة (التخريق) في سياقاتها المختلفة، من مثل قوله تعالى: ((فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا)) [الكهف: 71]، فتخريق السفينة إحداث ثقبٍ فيها، ومثل ما وَرَدَ في الأدبيات الفقهية من الأحكام المتعلقة بتخريق الثوب؛ أي تمزيقه، إذ "ليس في مقابلة التخريق بالتخريق وقتلِ الدابَّة بالدابَّة غرضٌ صحيح".[1]

وللتخريق في اصطلاح المتصوفة شأنٌ دلالي خاصٌّ يجمع بين تمزيق الثياب ولُبْسِ الخرقة، فالهجويري (ت465هـ) يقول: "تخريق الثياب بين هذه الطائفة أمرٌ مُعتاد"،[2] ويصطلحون بالتخريق أيضًا على "ما يلبسه المريد من شيخِهِ الذي دَخَلَ في إرادته، أو سار على طريقته، وهي تمثِّل عتبة دخول المريد في صحبة الشيخ الذي يتولَّى تربيته وتهذيب أخلاقه وتقويم سلوكه".[3]

أما التخريق في عِلْمِ الخطِّ والمخطوطات فهو "تفتيحُ وجوه الهاء والعين والغين وما أشبهها، كيفما وقعت، أفرادًا وأزواجًا، بما يُدِلُّ الحِسَّ الضعيف على اتضاحها وانفتاحها".[4]



[1] السمعاني، **قواطع الأدلة في الأصول**، تحقيق: محمد حسن إسماعيل الشافعي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1999)، ج2: ص260.

[2] الهجويري، **كشف المحجوب**، دراسة وترجمة وتعليق: إسعاد عبد الهادي قنديل، مراجعة وتقديم: بديع جمعة (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2007)، ج2: ص665.

[3] أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة** (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2008)، ج1: ص363.

[4] انظر: التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص36.

© إيسيسكو ICESCO 2024

4. التعريق:

ربما كان ابن فارس أوَّل من أحاطوا بمعاني الجذر (عَرَقَ) وأوسعوه،[1] يُقال: عَرَقَ عَرْقًا، وعُرُوقًا، ومعرقًا، والمفعول: معروقٌ، وعرقان، وسمَّى له أربعة أُصول صحيحة هي:

- الشيءُ يتولَّد من شيءٍ، كالنَّدى والرَّشْح وما أشْبَهَهُ، ومنه العَرَقُ ماءُ الجلد.
- الشيءُ ذُو السِّنْخِ، والسنخُ أصلُ الشيء الداخل في غيرِهِ، من مثلِ سنخِ السكين والسيف، وهو الداخل في النصاب، وسنوخ الأسنان ما يدخل منها في عظمِ الفكِّ، فسِنْخُهُ مُنْقَاسٌ من هذا الباب.
- كَشْطُ شيءٍ عن شيءٍ، ولا يكاد يكون إلا في اللَّحم.
- اصطفافٌ وتتابُعٌ في أشياء.

ثمَّ يُشتقُّ من جميع هذه الأُصول وما يُقارِبها، وكثيرة هي الأفعال والأسماء والمصادر المشتقة من هذا الجذر اللغوي لفظًا ومعنًى، من مثل العِرْق أصلُ كُلِّ شيءٍ وجذوره، والعَريق الأصيل الكريم، والعَراقة الأصالة، والعُراق الصافي من الماء.

ويبدو أن بعض هذه الكلمات قد تطوَّر دلاليًّا إلى مفاهيم معرفية ومصطلحات فنية تكاد تختصُّ بعِلْمِ الخطِّ، من مثل "العِراقة" و"التعريق"، فقد جاء الأول من كلمة (العِرَاق) ومعانيها المتقاربة في التدوير والانحناء والإحاطة المكانية، فالعراق "من البحر والنَّهر شاطِئُه طولاً، والعراق من الدار فِناؤها، والعراق من الأُذُن كِفافُها، وهو الحَرْفُ الذي يُحيط بها، والعراق من الظُّفْرِ ما أحاط به، والعراق من الرِّيش جَوْفُهُ، والعراق من الحَشَا ما كان فوقَ السُّرَّة مُعترِضًا بالبَطْنِ".[2]

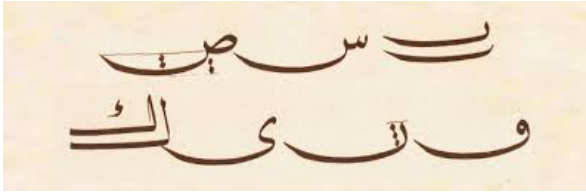
أما التعريق فمصدر الفعل الثلاثي المضعَّف في وَسَطِهِ (عَرَّقَ) الذي يعني رَسْمَ الخطِّ بحرفِ القلم وتدويره عند طَرَفِ الحرف، لتحقيق شكلِهِ الدائري الكلي أو الجزئي، أي إن

[1] انظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (عرق).

[2] مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط**، مادة (عرق).

© إيسيسكو ICESCO 2024

التعريق "إبرازُ النُّون والياء وما أشبهها، ممَّا يقع في أعجاز الكلمة، مثل (من، عن، في، متى)، بما يكون كالمنسوج على منوال واحد".[1]



ولكن أفضل من شرح مفهوم العِراقة – بوصفه عنصرًا من عناصر تكوين الحرف الخطِّي وتشريحه، يتحقَّق فنيًّا من خلال حركة دائرية مُقتضَبة من حركات رَسْمِ الخطِّ وتصويره في أجساد الحروف وهياكلها التي غالبًا ما تنتهي بشكلٍ رفيع مُدبَّب يُعرف باسم "رأس العراقة" – هو الشيخ أبو علي محمد بن أحمد الزفتاوي (ت806هـ) المُكَتِّب بالفسطاط، ومؤلف الرسالة العلمية الرصينة لفنِّ الخطِّ الموسومة "منهاج الإصابة في معرفة الخطوط وآلات الكتابة"، التي يُوضِّح فيها أن العراقة (وجمعها العراقات) هي النهاية المنحنية أو المستديرة لبعضِ الحروف الخطِّية، إذ يكاد يكون لأغلب هذه الحروف عراقته الخاصة به، والمنسوبة إليه، فتُوصَف هذه الحروف بالمعرَّقة، فهو يتحدَّث مثلاً عن عراقة الميم، وعراقة الخاء، وعراقة العين، وعراقة الدال المفردة، وعراقات حروف أُخَرَ.

ومن أمثلة حديث العراقة قولُهُ في حرفَيِ الصاد والسين: "الصاد تكون مجموعة ومبسوطة ومقوَّرة، كما في السين، هذه صفات عراقاتها، أما نفسُ الصاد فلها صورة واحدة، وهي تُقارِب للتلويز، وللناس فيها مذهبان؛ أحدهما إظهار مبدأ الصاد تحت رأس العراقة، والآخر إخفاؤه، وفي كلا المذهبين فلا بُدَّ من ظهور رأسها شيئًا يسيرًا، فإن كانت متوسطة فيكون رأسُها بحرفِ القلم محدَّد الطرف، وإن كانت مفردة أو مطرَّفة فإنها تكون عريضة الرأس بوجهِ القلم، وإذا رُكِّبت على حرفٍ قبلها لا يكون خطًّا على خطٍّ، ولا يظهر أكثر

[1] انظر: التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص37.

© إيسيسكو ICESCO 2024

من خطٍّ واحد، ولا يكون عراقتها إلا حديدة الطَّرْف في الصور الثلاث، ولا يجوز فيها الوقف على حالٍ".[1]

5. التشقيق:

قال ابن منظور: "شَقَقْتُ العُودَ شَقًّا، والشَّقُّ الصَّدْعُ البائنُ، وقيل: غير البائن، وقيل: هو الصدع عامة... في عودٍ أو حائطٍ أو زجاجةٍ"،[2] أو غير ذلك من الأشياء المادية التي يمكن للشقِّ أن يتموضع فيها.

ولكن الفعل: شَقَّقَ الشيءَ – إذا بالغ في شقِّه، فَلَّقَهُ، صَدَّعَهُ، فأحدث فيه شقوقًا – هو الذي جَعَلَ (التشقيق) مصدرًا مشتركًا لمعانٍ تتجاوز المادة والمكان والموضع إلى الفكر والزمان والسلوك المتحرك بقوة المعرفة وفعلِ المنهج وصدقِ المقصد، نحو آفاق دلالية أرحب تقوم على مفاهيم التوسيع والتبيين والتوليد في اللغة والكلام والمعرفة، إذ الاشتقاق عِلْمٌ في قواعد اللغة مُؤسَّس على عِلْمَي الأصوات والمعاني، يبحث في توالُد الكلمات صعودًا من وضعِها الحاضر إلى أبعدِ وَضْعٍ لها معروف، وهو ثلاثة أنواع؛ صغير، وكبير، وأكبر.[3]

فالتشقيق مهارة منهجية نقدية تحليلية للأفكار والنظريات، والأقوال والأفعال، والأشكال والصور:

- فعلى صعيد الأفكار والنظريات، يعنى "تشقيقُ المعنى" بكيفية الوصول إلى المعنى الدلالي الكامل، عن طريق تشقيقه إلى ثلاثة معانٍ فرعية، إذ يستقلُّ كُلُّ فرعٍ من هذه الفروع بجزئية من هذا المعنى يُظهرها ويكشف عنها، وهي في المحصلة فروع تتشابك معًا وتتداخل، فلا يُستغنى عن أيٍّ منها للوصول إلى المعنى النهائي المقصود.[4]

---

[1] **موسوعة تراث الخط العربي**، تحقيق: هلال ناجي (القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، 2002)، ص262-263.

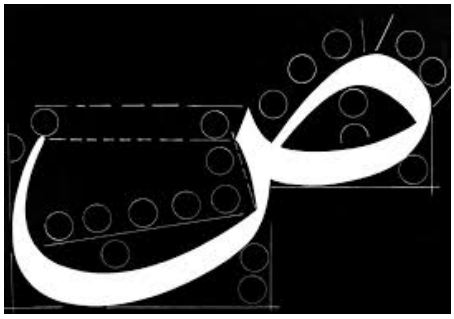
[2] ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (شقق).

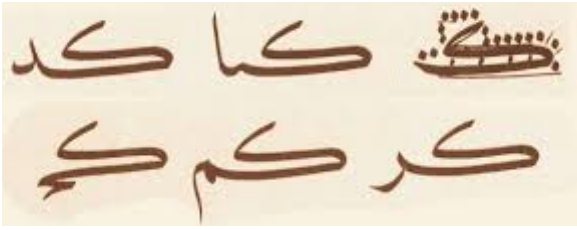
[3] انظر: عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ج2: ص1223.

[4] انظر: فتحية محمد الدبابسة، "تشقيق المعنى عند تمام حسان في ضوء نظرية السياق"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية**، دولة فلسطين، 27(4)، (2019)، ص181.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- وعلى صعيد الأقوال والأفعال، غالبًا ما يكون "تشقيقُ الكلام" أو "تشقيقُ الشعر" تعبيرًا مجازيًّا وأسلوبًا بلاغيًّا يقوم على تزيين الكلام وتحسينه بتصفيفه وتقسيمه إلى أقسام تحسُنُ في السمع بتشقيق الشعر في دقة التقسيم وحُسْنِ التزيين.[1]
- وعلى صعيد الأشكال والصور، "تشقيقُ الخطِّ" تكنُّفُ الصَّاد والضَّاد والكاف والطَّاء والظَّاء وما أشبه ذلك، ممَّا يحفظُ عليها التَّناسب والتَّساوي.[2]





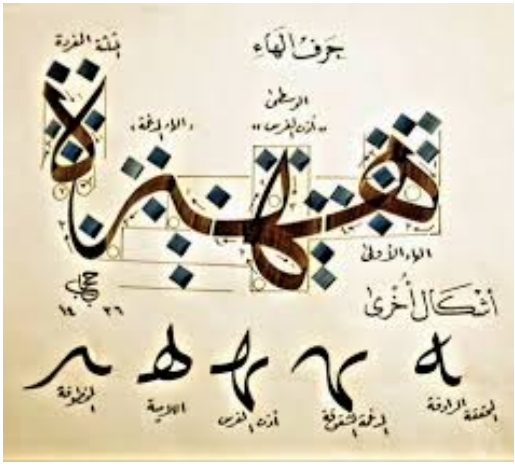
ويُطلق على أكناف الحروف الخطِّية مصطلح "البياض"، إذ تكون بياضات هذه الحروف (المشقوقة) طوليةً وعرضيةً، كما هي الحال مثلاً في حرف الهاء الذي له "عشرُ صورٍ؛ ثمانية منها في التركيب، واثنتان في الإفراد، فالمفردتان مُعرَّاة ومُركَّبة، والمركَّبات مُلوَّزة، ووجهُ الهرّ، وهاءُ الرَّدف، والمشقوقة طولاً، والمشقوقة عرضًا، ومُخفاة، ومُختلَسة، ومُدغَمة... وأما المشقوقة طولاً فإنها لا تكون إلا متوسطة، ولا يجوز تقديمها ولا تأخيرها، ولا تصحب من حروف المعجم غير اللام وَحْدَها، وصفتُها كصفة وجهِ الهرّ، وتفترقان في القاعدة، فتكون

[1] انظر: الشريف الرضي، **المجازات النبوية**، تحقيق: مهدي هوشمند (قم: دار الحديث، ط1، 1422هـ)، ص374.

[2] انظر: التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص36.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مستديرة، وتكون اللام نازلةً عليها من فوقِها، وعلامة صحَّتها أنك إذا حذفتَ الهاء صارت اللام مُتَّصلة بما بَعْدَها، كأنما زيدت الهاء عليها، وأما المشقوقة عرضًا فلا تكون إلا في صحبة اللام أيضًا، وصفتُها أنك إذا نزلتَ باللام مُعتدِلة أدرتَ الهاء، فلصقتَها بوجهِ اللام، وشققتَ الهاء عرضًا، ولا بُدَّ من مَدَّة لطيفة تكون بَعْدَها".[1]



6. التنسيق:

يقول ابن فارس: "(نَسَقَ) أصلٌ صحيح يدلُّ على تتابُعٍ في الشيء، وكلامٌ نَسَقٌ، جاء على نظام واحد قد عُطِفَ بعضُهُ على بعضٍ، وأصلُهُ قولُهم: ثَغْرٌ نَسَقٌ، إذا كانت الأسنان متناسقة متساوية".[2]

ونستفيد من هذه المقولة أن النسق يقوم عادة على ثلاثة معانٍ جوهرية، هي التنوُّع، والتتابُع، والنظام والاستقرار، وتتحقق هذه المعاني في التنسيق بوصفه مصدر الفعل (نسَّقَ) الذي يعني رَتَّبَ الأشياء بعضها وراء بعضٍ في نَسَقٍ واحد،[3] من الألفاظ والحروف والكلمات والأشكال والألوان والأعمال، وما شاكل ذلك من الأمور المادية والمعنوية التي

[1] **موسوعة تراث الخط العربي**، ص271.

[2] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (نسق).

[3] انظر: مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط**، مادة (نسق).

© إيسيسكو ICESCO 2024

غالبًا ما تكون متماثلة متوافقة في ما بينها، وقابلة للترتيب والتنظيم والتشكيل في سياق متكامل، ونمطٍ مُوحَّد، وهيئة واحدة.

ويعمل التنسيق مفهومًا جماليًّا ومصطلحًا فنيًّا وعملاً إبداعيًّا ظاهرًا ظهورًا طبعيًّا في الكون والآفاق والأنفس والحياة، ومتميزًا تميُّزًا صناعيًّا في كُلِّ المعارف الدينية والدنيوية من العلوم والآداب والفنون والصناعات الثقافية والحضارية، التي غالبًا ما يكون التنسيق فيها شرطًا لازمًا لقيام نظامها البنيوي، وضرورةً حتميةً لبناء هيكلها الكلي، ودليلاً وظيفيًّا لتحقيق مقاصدها النهائية على أُسُسِ العلاقة بين التنوُّع والوحدة، والتفاضُل والتكامُل، وعلى مبادئ توحيد العمل من حيث القانون والأسلوب والشكل.

ومن أبرز ما يبدو التنسيق فيه كذلك:

- الهندسة والموسيقا التي غالبًا ما تقوم على تنسيق المعادلات والمتواليات والنسب الرياضية.
- اللغة والبلاغة التي غالبًا ما تقوم على تنسيق الكلام وإجرائه على نمطٍ وسياق ونصٍّ واحد.
- الفنُّ والعمارة التي غالبًا ما تقوم على تنسيق العناصر الجمالية في تكوين العمل الفني أو المعماري.

أما في مجال الخطِّ والكتابة، فالتنسيق نظامُ الأنظمة الخاصة بتحقيق الخطِّ، إذ يعني هذا التنسيق الخاص "تعميم الحروف كُلِّها، مَفصُولها ومَوصُولها، بالتَّصفية، وحِياطَتِها من التَّفاوت في التَّأدية، ونَفْضِ العناية عليها بالتَّسوية".[1]

7. التوفيق:

يقول ابن فارس: "الواو والفاء والقاف كلمةٌ تدلُّ على ملاءمة الشيئين، منه الوَفْقُ الموافقةُ، واتَّفق الشيئان تقاربا وتلاءما، ووافقتُ فلانًا صادفته،كأنما اجتمعا متوافقين".[2]

[1] التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص36.

[2] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (وفق).

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويبدو (التوفيق) – مصدر الفعل (وَفَّقَ) – اسمًا مُفعَمًا بمعاني الإلهام والهداية، والسداد والنجاح، والحبِّ والرضا، والتيسير والتلطيف، والتقريب والتوحيد، وغير ذلك من المعاني الأخلاقية والجمالية التي جَعَلَتِ التوفيق مفهومًا دينيًّا يقوم على "جَعْلِ الله فِعْلَ عَبْدِهِ مُوافقًا لما يحبُّه ويرضاه، وقال أبو البقاء: التوفيق الهداية إلى وَفْقِ الشيء وقَدَرِهِ وما يوافقه".[1]

والتوفيق كذلك مصطلح بلاغي يقوم على "الائتلاف والتناسب والمؤاخاة ومراعاة النظير"،[2] وهو أيضًا نظرية فنية لعلمِ الخطِّ والمخطوط، تقوم على "حِفْظِ الاستقامة في السُّطور، من أوائلها وأواسطها وأواخرها وأسافلها وأعاليها، بما يُفيدها وِفاقًا لا خِلافًا".[3]

8. التدقيق:

يكاد معجم (التدقيق) من الأفعال والأسماء والمصادر (دَقَّ يَدِقُّ دَقًّا ودَقِيْقًا، دَقَّقَ دِقَّةً وتَدْقِيْقًا)؛ يُجمع على أن الترقيق والتنحيف والتقليل والتصغير هي المعاني الأكثر تعبيرًا عن حقيقة التدقيق وطبيعته المؤثِّرة في بناء الشكل وصناعة الصورة، وهذه المعاني هي الأكثر تأثيرًا في ذات التدقيق وموضوعه من تلك المعاني المجردة التي تقوم على النظر بإنعام، والمراجعة بإمعان، والضبط بإحكام.[4]

ولعلَّ هذه المعاني العملية المتعلقة ببناء الشكل وصناعة الصورة؛ تجعل "التدقيق" عَكْسَ "التجليل" وضدَّه الذي لا يُفضِّله الكُتَّاب والنُسَّاخ والوُرَّاق وغيرهم من أدباء الكتابة وفقهائها الذين يعنون بتحقيق الخطِّ والمخطوط، فقد كَرِهَ هؤلاء "تدقيق الخطِّ"، لكيلا يكون هناك طمسٌ أو تعليقٌ أو تشويهٌ عندما تجري الكتابة بخطٍّ رفيع صغير، فقد قال ابن الصلاح: "يُكرَه الخطُّ الدقيق من غير عُذْرٍ يقتضيه، والعذر في ذلك هو مثلُ ألا يَجِدَ في الورق سعةً، أو يكون رحَّالاً يحتاج إلى تدقيق الخطِّ، ليخفَّ عليه محملُ كتابه، ونحوُ هذا".[5]

---

[1] المناوي، **التوقيف على مهمات التعاريف** (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1990)، ص113.

[2] أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية** (بيروت: الدار العربية للموسوعات، ط1، 2006)، ج2: ص393.

[3] التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص37.

[4] انظر: مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط**، مادة (دقق).

[5] ابن الصلاح، **علوم الحديث**، تحقيق: نور الدين عتر (بيروت: دار الفكر المعاصر، دمشق: دار الفكر، د.ت)، ص185.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وهكذا يتَّفق علماء الحديث الشريف على أن حُكْمَ دقة الخط هو كراهة تنزيه؛ إذ يكره "الخطُّ الدقيق أو الرقيق، لا سيَّما والانتفاع به لمن يقع له الكتاب ممَّن يكون ضعيفَ البصر أو ضعيف الاستخراج ممتنع أو بعيد، بل ربما يعيش الكاتب نفسُهُ حتى يضعُف بصرُهُ"،[1] هذا إجمالاً، ولكن بَعْضَ التفاصيل الجزئية لكتابة أشكال الحروف الخطِّية وصورِها الفنية؛ قد تقتضي التدقيق، ولا سيَّما أن بنية الحروف الخطِّية العربية تقوم على التكامل بين التجليل والتدقيق، إذ يقول الفيلسوف العربي الرائد يعقوب بن إسحاق الكندي (ت260هـ): "لا أعلمُ كتابةً تحتمل من تجليل حروفها وتدقيقها، ما تحتمل الكتابة العربية، ويمكن فيها من السرعة ما لا يمكن في غيرها من الكتابات".[2]

ومن ثمَّ يصبح "تدقيق الخطِّ" شرطًا من شروط "تحقيق الخطِّ"، ومعنًى من معاني تحسينه، إذ يضطلع التدقيق في هذا السياق بمهمة "تحديد أذناب الحروف بإرسال اليد، واعتمال سِنِّ القلم وإدارته مرَّةً بصدرِهِ، ومرَّةً بِسِنَّيه، ومرَّة بالاتكاء، ومرَّة بالإرخاء، بما يُضيف إليها بهجةً ونورًا ورونقًا وشذورًا".[3]

9. التفريق:

مصدر (فَرَّقَ)، وهو التشتيت، والذَّرُّ، والفصلُ، والتوزيع، والتبديد، والانتشار، والتمييز، وما شاكل ذلك من المعاني اللغوية التي هي ضِدُّ الجمع وعَكْسُهُ.

[1] السخاوي، **فتح المغيث بشرح ألفية الحديث**، ج3: ص49.

[2] ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: رضا – تجدد (طهران: د.ن، 1970)، ص13.

[3] التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص36.

© إيسيسكو ICESCO 2024

أما "التفريق" في الاصطلاح فمن المصطلحات الشرعية والقانونية، فهو الطلاق بين الزوجين بحُكْمِ القضاء،[1] وهو أيضًا من المصطلحات البلاغية التي تقوم على الفرق والجمع في الكلام بين مقالين من نوعٍ واحد، ولكن يقصد إلى توقيع التباين الدلالي بينهما.[2]

وفي ما يتعلَّق بالخطِّ والمخطوط، يمكن تعريف "التفريق" بأنه "حِفْظُ الحروف من مُزاحَمةِ بعضِها لبعضٍ، أو مُلابَسةِ أوَّلٍ منها لآخِرٍ، ليكون كلُّ حرفٍ مُفارِقًا لصاحبه بالبدن، مُجامِعًا بالشكل الأحسن".[3]

خاتمة

أدَّت مكانة الخطِّ العربي المميَّزة إلى العناية المعرفية الجادَّة والرصينة به من حيث هو عِلْمٌ وفَنٌّ وصناعةٌ ومهنةٌ اختُصَّ بالاشتغال بها كثير ممن كانوا يُعرَفون بأنهم "أهلُ القلم" من الكتَّاب والمحرِّرين والنُّسَّاخ والخطَّاطين وغيرهم، الذين كانت لهم مكانة واضحة متميزة مرموقة في سُلَّم الطبقات المهنية والاجتماعية والاعتبارية في الدول الإسلامية المتعاقبة عبر التاريخ الطويل للحضارة الإسلامية، ولكنَّ العارفين بكُنْهِ هذا الفنِّ ومُقوِّماته الفلسفية والعلمية والحضارية؛ يكادون يكونون قلَّة قليلة جدًّا؛ بل تكاد هذه القلَّة تكون نادرةً؛ إذ يبدو فقهاء فنِّ الخط وعلماؤه ونقَّاده ومُؤرِّخوه الفنيُّون قليلين جدًّا؛ بل نادرين على نحوٍ يكاد يوحي بأن هذا الفنَّ كان ولا يزال شِبْهَ مسكوتٍ عنه في البحث العلمي الإسلامي القديم والمعاصر، ولا سيَّما أن معرفة فنِّ الخط تبدو حتى اليوم شِبْهَ مُستغلِقة في الفهم والعلم والإبداع على كثيرٍ من المتعاملين مع هذا الفنِّ من الفنَّانين والباحثين المعاصرين فيه بخاصة، وعلى كثيرٍ من دارسي الفنون الإسلامية بعامة، وبنيًا على هذا، تصريحًا ببعضِ ذاك المسكوت عنه، وكشفًا لبعضِ ذاك المستغلِق؛ قدَّم هذا البحث "معاني تحقيق الخطِّ"، أي الأُصول الكتابية والقواعد الخطِّية لبناء شكلِ كُلِّ حرفٍ عربيٍّ بناءً لغويًّا صحيحًا وفنيًّا جميلاً.

---

[1] عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ج2: ص1698.

[2] انظر: مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية**، ج2: ص312.

[3] التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة**، ص37.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن الصلاح، **علوم الحديث**، تحقيق: نور الدين عتر (بيروت: دار الفكر المعاصر، دمشق: دار الفكر، د.ت).

ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: رضا – تجدد (طهران: د.ن، 1970).

ابن خلف، **موادُّ البيان**، تحقيق: حسين عبد اللطيف (طرابلس الغرب: جامعة الفاتح، 1982).

ابن درستويه، **كتاب الكتَّاب**، نشره: لويس شيخو اليسوعي (بيروت: مطبعة الآباء اليسوعيين، 1921).

ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: د.ن، 1969).

ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، د.ت).

أحلام ماهر محمد حميد، **صيغة "فَعَّلَ" في القرآن الكريم: دراسة صرفية دلالية** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2008).

أحمد زكي باشا، **الترقيم وعلاماته في اللغة العربية**، قدَّم له واعتنى بنشره: عبد الفتاح أبو غدة (حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، د.ت).

أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة** (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2008).

أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية** (بيروت: الدار العربية للموسوعات، ط1، 2006).

التوحيدي، **رسالة في علم الكتابة** (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2001).

الجواليقي، **شرح أدب الكاتب**، تقديم: مصطفى صادق الرافعي (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت).

© إيسيسكو ICESCO 2024

الزمخشري، **أساس البلاغة**، تحقيق: باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998).

السخاوي، **فتح المغيث بشرح ألفية الحديث**، تحقيق: علي حسين علي (القاهرة: مكتبة السُّنَّة، ط1، 2003).

السمعاني، **قواطع الأدلة في الأصول**، تحقيق: محمد حسن إسماعيل الشافعي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1999).

الشريف الرضي، **المجازات النبوية**، تحقيق: مهدي هوشمند (قم: دار الحديث، ط1، 1422هـ).

فتحية محمد الدبابسة، "تشقيق المعنى عند تمام حسان في ضوء نظرية السياق"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية**، دولة فلسطين، 27(4)، (2019).

مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط** (إستنبول: دار الدعوة، 1972).

المناوي، **التوقيف على مهمات التعاريف** (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1990).

موسوعة تراث الخط العربي، تحقيق: هلال ناجي (القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، 2002).

النووي، **التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير**، تحقيق: محمد عثمان الخشت (بيروت: دار الكتاب العربي، ط1، 1985).

الهجويري، **كشف المحجوب**، دراسة وترجمة وتعليق: إسعاد عبد الهادي قنديل، مراجعة وتقديم: بديع جمعة (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2007).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Al-Qur'ān al-karīm.

Aḥlām Māhir Muḥammad Ḥamīd, *Ṣīghah "Fa''al" fi Al-Qur'ān al-karīm: Dirāsah Ṣarfiyyah Dalāliyyah* (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2008).

Aḥmad Maṭlūb, *Mu'jam al-Muṣṭalaḥāt al-Balāghiyyah* (Beirut: al-Dār al-'Arabiyyah lil-Mawsū'āt, 1st Ed., 2006).

Aḥmad Mukhtār 'Umar, *Mu'jam al-Lughah al-'Arabiyyah al-Mu'āṣirah* (Cairo: 'Ālam al-Kutub, 1st Ed., 2008).

Aḥmad Zaki Bāshā, *al-Tarqīm wa 'Alāmātuh fi al-Lughah al-'Arabiyyah*, Edited by Abdulfattāḥ Abū Ghuddah (Aleppo: Maktab al-Mṭbū'āt al-Islāmiyyah).

Al-Hijwīrī, *Kashf al-Mahjūb*, Edited and Translated by Is'ād Abdulhādi Qindīl (Cairo: al-Majlis al-A'lá lil-Thaqāfah, 2007).

Al-Jawālīqī, *Sharḥ 'Adab al-Kātib*, Edited by Muṣṭafá Ṣādiq al-Rāfi'ī (Beirut: Dār al-Kitāb al-'Arabī).

Al-Manāwī, *al-Tawqīf 'alá Muhimmāt al-Ta'ārīf* (Cairo: Ālam al-Kutub, 1st Ed., 1990).

Al-Nawawī, *al-Taqrīb wa al-Taysīr li-Ma'rifah Sunan al-Bashīr al-Nathīr*, Edited by Muḥammad 'Uthmān al-Khisht (Beirut: Dār al-Kitāb al-'Arabī, 1st Ed., 1985).

Al-Sakhāwī, *Fatḥ al-Mughīth bi-Sharḥ Alfiyyat al-Ḥadīth*, Edited by Alī Ḥusayn 'Alī (Cairo: Maktabah al-Sunnah, 1st Ed., 2003).

Al-Sam'ānī, *Qawāṭi' al-'Adillah fī al-'Uṣūl*, Edited by Muḥammad Ḥasan Ismā'īl al-Shāfi'ī (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st Ed., 1999).

Al-Sharīf al-Raḍī, *al-Majāzāt al-Nabawiyyah*, Edited by Mahdi Hūshmand (Qum: Dār al-Ḥadīth, 1st Ed., 1422H).

Al-Tawḥīdī, *Risālah fi 'Ilm al-Kitābah* (Cairo: Maktabat al-Thaqāfah al-Dīniyyah, 2001).

© إيسيسكو ICESCO 2024

Al-Zamakhsharī, *Asās al-Balāghah*, Edited by Bāsil ʻUyūn al-Sūd (Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmiyyah, 1st Ed., 1998).

Fatḥiyyah Muḥazmmad al-Dabābsah, "Tashqīq al-Maʻná ʻind Tammām Ḥāssān fi ḍaw' Naẓariyyah al-Siyāq", *Majallah al-Jāmiʻah al-Islāmiyyah lil-Dirāsāt al-'Insāniyyah*, Palestine, 27(4), (2019).

Ibn al-Nadīm, *al- Fihrist*, Edited by Riḍā-Tajdud, (Tehran: 1970).

Ibn al-Ṣalāḥ, *'Ulūm al-Ḥadīth*, Edited by Nūr al-Dīn ʻItr (Beirut: Dār al-Fikr al-Muʻāṣr, Damascus: Dār al-Fikr).

Ibn Durustuwayh, *Kitāb al-Kuttāb*, Edited by Louis Chīkho al-Yasūʻī (Beirut: Maṭbaʻat al-ʻĀbāʻ al-Yasūʻiyyin, 1921).

Ibn Fāris, *Maqāyīs al-Lughah*, Edited by Abdussalām Hārūn (Cairo: 1969).

Ibn Khalaf, *Mawādd al-Bayān*, Edited by Ḥusayn Abdulbāqī (Tripoli: Al-Fātiḥ University, 1982).

Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʻArab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd Ed.).

Majmaʻ al-Lughah al-ʻArabiyyah bil-Qāhirah, *al- Muʻjam al-Wasīṭ* (Istanbul: Dār al-Daʻwah, 1972).

Mawsūʻat Turāth al-Khaṭṭ al-ʻArabī, Edited by Hilāl Nāji (Cairo: al-Dār al-Dawliyyah lil-Istithmārāt al-Thaqāfiyyah, 1st Ed., 2002).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-5-7
Accepted قُبل 2024-6-24

قراءةٌ في النَّظريَّات التَّداوليَّة وقواعدِ الخِطاب

وردة البرطيع*

مُلخَّص

التداولية علمٌ يهتمُّ بدراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره، ويضمُّ مستويات مُتداخِلة، من مثل البنية اللغوية، وقواعد التخاطب، والعمليات الذهنية المتحكِّمة في الإنتاج والفهم اللغوي، وتُعَدُّ التداولية حلقة وصلٍ مهمة بين حقول معرفية عدة، منها الفلسفة التحليلية ممثلة في فلسفة اللغة العادية، ومنها علم النفس المعرفي ممثلاً في نظرية الملاءمة، ومنها علوم التواصل، ومنها اللسانيات، وقد وَقَعَ الاتفاق بين الدارسين – مع اختلاف مرجعياتهم المعرفية – على أنها "علم الاستعمال اللغوي"، ومن ثم يسعى هذا البحث إلى الوقوف على التصوُّر التداولي للاستعمال التواصلي للغة، وذلك انطلاقًا من اتجاهين تداوليين رئيسين، هما التداولية القصدية التي أُسِّست في جامعة أكسفورد البريطانية، وكان زعيماها جون أوستين وبيتر ستراوس، والتداولية المعرفية التي أرسى معالمها الفرنسي دان سبيربر والبريطاني ديردر ويلسون.

الكلمات الرئيسة: التداولية، التداولية القصدية، التداولية المعرفية، نظرية الملاءمة، نظرية الأفعال الكلامية، قواعد الخطاب

* أستاذة مُؤهَّلة، كلية اللغة العربية، رئيسة مركز القاضي عياض للعلوم الإنسانية والدراسات القانونية، جامعة القاضي عياض، المملكة المغربية، warda.wissal2015@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

A Reading in Pragmatic Theories and Discourse Rules

Ouarda El-Bourtiaa*

Abstract

Pragmatics is concerned with studying and explaining linguistic communication. It includes overlapping levels such as linguistic structure, rules of discourse, and the cognitive processes that control linguistic production and comprehension. Pragmatics is regarded as a key link between several fields of knowledge, including analytical philosophy (as represented by ordinary language philosophy), cognitive psychology (as reflected in the relevance theory), and communication sciences, (as seen in the theory of linguistics). Despite their different theoretical backgrounds, scholars agree that pragmatics can be defined as the "science of language use". This research aims to explore the pragmatic conceptualization of communicative language use, focusing on two main pragmatic approaches: intentional pragmatics, established at the University of Oxford by John Austin and Peter Strawson, and cognitive pragmatics, developed by the French scholar Dan Sperber and the British scholar Deirdre Wilson.

***Keywords**: pragmatics, intentional pragmatics, cognitive pragmatics, relevance theory, speech act theory, discourse rules*

* Associate Professor, Faculty of Arabic Language, Head, Cadi Ayyad Center of Humanities and Legal Studies, Cadi Ayyad University, warda.wissal2015@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مُقدِّمة

ظَهَرَتِ النظريات التداولية التي ارتبطَتْ بدراسات كُلٍّ من أوستين وسيرل وكرايس وديكرو، فتراجَعَت مكانة التحليل المنطقي اللساني، أي البحث في النظام الشكلي الداخلي للُّغة، واتَّسع مجال التحليل الخارجي للأقوال بوصفها أفعالاً مرتبِطة بالوقائع الخارجية القابلة للتحقيق، وارتبَطَ الكلام بالاستعمال العادي، أي اللغة اليومية، وقد تمكَّنت تلك النظريات من إرساء قواعدها وتطوير آلياتها وَفْقَ مبادئ عامة تُراعي علاقة ما هو داخلي في اللغة بما هو خارجي عنها، وبذلك استطاع التداوليون تجاوُزَ مستوى وصفِ البنى اللغوية وتفسيرها لغايات تركيبية وصورية، إلى مستوى دراستها من حيثُ هي كلام مُتبادَل بين متخاطِبَينِ في مقام تواصلي محدَّد، واستطاعوا أيضًا دراسة الآليات المعرفية المركزية التي تكشفُ عن الروابط القائمة بين استعمالات اللغة وجملة العمليات الذهنية، كالإدراك والاستدلال والقصد والملاءمة.

وعلى هذا الأساس نسعى إلى الوقوف على التصوُّر التداولي للاستعمال التواصلي للُّغة، وذلك انطلاقًا من اتجاهين تداوليين رئيسين، أحدهما التداولية القصدية (Intentional Pragmatics) التي أُسِّست في جامعة أكسفورد البريطانية، وكان زعيماها جون أوستين وبيتر ستراوس، وتقوم مبادئها الفلسفية على جملة خصائص منها أن:

- جوهر المعنى في اللغة يتمثَّل في طريقة استعماله.
- الفحص الدقيق للجوانب التفصيلية في اللغة العادية مطلَبٌ أساسٌ للتفكير الفلسفي.
- اللبس والغموض بوصفِهما مظهرا القوة التعبيرية للُّغة الطبيعية، لا يمكن تحليلهما بالمعالجة الصورية المنطقية المحتكِمَة إلى معياري الصدق والكذب.
- تحليل المفاهيم اللغوية أَوْلى من بناء الأنساق الفلسفة المجردة.

والاتجاه الآخر هو التداولية المعرفية (Cognitive Pragmatics) التي أرسى معالمها الفرنسي دان سبيربر والبريطاني ديردر ويلسون، وأساسها مبدأ الملاءمة (Relevance)، وتأتي أهميتها من أنها:

- تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- لأول مرَّة منذُ ظهور الأفكار والمفاهيم التداولية، تبيّن بدقَّة موقعها من اللسانيات، ولا سيما موقعها من علمِ التراكيب.

وما يميز نظرية الملاءمة أنها تدمج بين نزعتين كانتا متناقضتين، فهي في آنٍ معًا نظرية تفسير الملفوظات وظواهرها البنيوية في الطبقات المقامية المختلفة، ونظرية إدراكية،[1] "والسبب أنها تدمج مشروعين معرفيين، وتمتح منهما؛ الأول مستمدٌّ من مجال علم النفس المعرفي، خاصة النظرية القالبية (Modularity) لفودور (1983)، والثاني يستفيد من مجال فلسفة اللغة، وبخاصة النظرية الحوارية لغرايس (1975)".[2]

وعلى هذا ندرس القضايا الأساس للتواصل اللفظي اعتمادًا على الدرس التداولي القصدي والمعرفي.

التداولية القصدية (نظرية الأفعال الكلامية بين النشأة والتحول)

1. أوستين ونشأة الأفعال الكلامية:

تُعَدُّ نظرية أفعال الكلام لأوستين المحطة الثانية للتيار التحليلي في دراسته صُوَرَ الاستعمال اللغوي بعد الانفلات من قيود المنطق التي وَضَعَها المؤسِّسون الأوائل في دراسة كلام الناس بعامة وتحليله من دون الاكتفاء بالعبارات العلمية.

ولعلَّ المحاضرات التي ألقاها أوستين في أكسفورد بين عامي (1952-1954)، وهارفارد عام (1955)، كانت أساس مُصنَّفه "**نظرية أفعال الكلام: كيف ننجز الأشياء بالكلام؟**"، الذي كان نتيجة تفاعُلِهِ مع سياقين علميين مختلفين، يتجلى أولهما في هيمنة النزعة الوضعية المنطقية التي تقصِرُ التحليل الفلسفي على اللغة العلمية، وثانيهما ما توصَّلت إليه اللسانيات الإناسية (الأنتربولوجية) في ما يخصُّ قدرة اللغة على التأثير في العالم وتغيير

[1] لمزيد تفصيل انظر: مسعود صحراوي، **التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي** (بيروت: دار الطليعة، ط1، 2005)، ص36-37؛ سليفان أورو، جاك ديشان، جمال كولوغلي، **فلسفة اللغة**، ترجمة: بسام بركة، مراجعة: ميشال زكريا (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2012)، ص438-439.

[2] صحراوي، **التداولية عند العلماء العرب**، ص36-37.

© إيسيسكو ICESCO 2024

السلوكات، فأوستين لم يقتنع بهذه النتائج، مما جَعَلَهُ يركِّز على أن وظيفة اللغة وصفُ الواقع وتمثيلُهُ، مع الإخبار عنه في أثناء التخاطُب، لذا عدَّ أوستين اللغة "ليست مجرَّد وسيلة للوصف ونقلِ الخبر، بل أداةً لبناء العالم والتأثير فيه، وعليه فموضوع البحث يتمحور بالأساس حول ما نُنْجِزُهُ بالتعابير التي يُنطق بها".[1]

وإن تناوُلَ أوستين اللغة من زاوية تجريبية قادَهُ إلى عدِّها شيئًا متَّصلاً اتصالاً وثيقًا بالطبيعة البشرية في جانبيها الرئيسين؛ القوة الإبداعية، والقدرة العقلية التي تتحكَّم في رسمِ بنية العالم.[2]

ويسعى أوستين من خلال مشروعه إلى تحقيق هدفين رئيسين، هما:

- إخراج الدرس اللساني من بؤرة الاشتغال بالبُعد البنيوي للُّغة، إلى الاهتمام باللغة بوصفِها ملفوظات تتحكَّم في التواصل بها مقاصِدُ متداوِليها ومقاماتهم.
- إخراج الفلاسفة ذوي النزوع الصوري المنطقي في تحليل اللغة، من تأثير المنطق الذي يستند إلى قيمتي الصدق والكذب في الحُكم على علاقة اللغة بالواقع.[3]

ولتحقيق هذين الهدفين مرَّ أوستين بمرحلتين؛ إحداهما مرحلة تمييز الملفوظات الخبرية (Observatory Statements) من الملفوظات الإنشائية (Performative Statements)، والأخرى مرحلة الأفعال الكلامية (Speech Acts).

ميَّز أوستين في المرحلة الأولى بين الملفوظات الخبرية، أي الأفعال الإخبارية التقريرية الوصفية التي يمكن أن نحكُمَ عليها بالصدق أو الكذب، وبين الملفوظات الإنشائية التي يمكن

---

[1] العياشي أدراوي، **الاستلزام الحواري في التداول اللساني: من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع قوانين الضابطة له** (الرباط: دار الأمان، الجزائر: منشورات الاختلاف، ط1، 2011)، ص77.

[2] لمزيد تفصيل انظر: صلاح إسماعيل عبد الحق، **التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد** (بيروت: دار التنوير، ط1، 1993)، ص137؛ نعمان بوقرة، **الخطاب الأدبي رهانات التأويل: قراءة نصية تداولية حجاجية** (إربد: عالم الكتب الحديث، 2012)، ص90-91.

[3] انظر: جون أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلام؟** ترجمة: عبد القادر قنيني (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 1991)، ص16.

© إيسيسكو ICESCO 2024

أن تكون مُوفَّقة أو غير مُوفَّقة، ولا تصف شيئًا ولا تحتمل الصدق أو الكذب، وإنما تُنْجَزُ بها الأفعال بناء على شروط مقامية خاصة، كالقدرة والقصد، من مثلِ التسمية والوصية والاعتذار والنصح والوعد... إلخ، فهو يرى أن "النطق بالجملة هو إنجاز لفعلٍ أو إنشاء لجزءٍ منه، مما لا يعني أننا – ولنكرر القول هنا – نصفُ بقولنا شيئًا ما على وجهِ الضبط".[1]

ولتحقيق الأفعال الأدائية اشترَطَ أوستين مجموعة من الشروط وزَّعها على نوعين؛ أحدهما الشروط التكوينية (الملاءمة)، ويمكن تلخيصها في:[2]

- وجود إجراء عرفي مقبول اجتماعيًّا، كالزواج والطلاق.
- أن يكون الشخص المنجِزُ مؤهَّلاً لإنجاز الفعل، وأن يكون تنفيذه صحيحًا كاملاً.
- تضمُّن الإجراء نُطْقَ كلمات معينة من قِبَلِ أشخاص معينين في ظروف معينة.

والنوع الآخر هو الشروط القياسية التي عدَّها أوستين مكمِّلةً للفعل، وذلك من أجلِ تحقيق صورته المثالية الخالية من العيوب والإساءات، وتتمثَّل تلك الشروط في:

- أن يكون المشارِك في الفعل صادقًا في أفكاره ومشاعره ونيَّاته.
- أن يلتزم بما يُلزِم نَفْسَهُ به.

وبسببِ استعمال بعضِ الملفوظات الإنشائية التي لا تتقيد بالمعايير النحوية السابقة – من مثلِ ورود ملفوظات إنشائية في صيغة المبني للمجهول – تراجَعَ أوستين عن تلك المعايير النحوية، وعقَّب على ذلك بول لاريا بقولِهِ: "حدسيًّا أو منطقيًّا، ينبغي أن نَضَعَ هذا النوع من الجُمَلِ ضِمْنَ الملفوظات الإنشائية، فأوستين لا يشكُّ في ذلك، بالرغم من عَدَمِ توفُّر المعايير التركيبية (المتكلم المفرد...)، لأنها تُستعمَل لأداء بعضِ الأفعال (الأغراض)، كالإنذار والمنع والتحذير"،[3] ولعلَّ هذا ما أدَّى بأوستين إلى الاكتفاء بالبحث في الملفوظات الإنشائية التي ميَّز فيها بين الإنشاء الأولي والإنشاء الصريح.

---

[1] المرجع السابق، ص16-17.

[2] انظر: المرجع السابق، ص109-110.

[3] Paul Larreya, *Enoncés Performatifs*: *Présupposition, Eléments de Sémantique et depragmatique* (Paris: Editions Fernand Natan, 1979), p.20.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ولكن هذا التقسيم الذي وَضَعَهُ أوستين للجُمَلِ الإنشائية عَرَف نوعًا من التعقيد والتداخُل بين الجُمَل التي تقبَلُ الصدق بما لا يقبَلُه، وذلك بسببِ إخفاقه في العثور على مقياس مضبوط، يقول: "وإذن، فقد فشِلْنا أن نعثُرَ على ضابطٍ أو مقياس اختيار معياري نحوي نميِّز به العبارات الإنشائية... ثم اكتشَفْنا بَعْدَ ذلك أنه ليس من السهل في غالبِ الأحوال أن نتأكَّد من أن العبارة المتلفَّظ بها – حتى وإن كانت صورتها في ظاهِرِها صريحة – لا ندري هل هي متمحِّضة للإنشاء أم لا، وعلى كُلِّ حالٍ بَقِيَ من الراجح أن هناك عبارات مصدرة بمثل (أثبت) قد تستوفي المطلوب لحصولها على الصفة الإنشائية، وهي بدونِ شكٍّ تؤدي إلى إثبات الحُكم، ومن ثم تكون على وجهِ التأكيد، إما صادقة، أو كاذبة".[1]

ومن خلال ما تقدَّم نَلْحَظُ أن لأوستين اتجاهه اللغوي في مجال الدراسات التداولية ومذهبه الخاص؛ إذ يرى أن وظيفة اللغة استعمالٌ وإنجازٌ لمجموعة من الأفعال اللغوية، مما جَعَلَهُ يتجاوَزُ المرحلة الأولى إلى مرحلة ثانية، أي من مستوى الجملة إلى مستوى الأفعال اللغوية بوصفِها أصغر وحدة للتواصل، وقد سُمِّي هذا الاتجاه "الاتجاه الأوستيني" نسبة إليه،[2] وفيه يُعَدُّ مفهوم الفعل (Act) مفهومًا متشعِّبًا غامضًا، و"نحن نتصوَّر الفعل على أنه حدثٌ مادي فيزيائي نقوم بإنجازه، ونعتبره متمايزًا عن ضروب التواضع والتواطؤ في كيفية الوقع، ومتمايزًا أيضًا عن آثاره ونتائجه"،[3] فيَضِحُ أن مَدارَ الغموض في الفعل اللغوي عند أوستين هو احتمالُهُ النجاح والفشل، وذلك بناء على مدى نجاعة الشروط المقامية التي تحفُّ بعملية تداوُلِهِ، وذلك مثلُ القصد والتعاقد.

---

[1] أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة**، ص110-112.

[2] انظر: محمود أحمد نحلة، "نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية"، **مجلة الدراسات اللغوية**، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1(1)، (1999)، ص161؛ عادل فاخوري، **محاضرات في فلسفة اللغة** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2013)، ص108-110.

[3] أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة**، ص127.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقد نحا سيرل منحى أوستين في ما ذَهَبَ إليه بخصوص الأفعال الإنجازية؛ إذ لا يمكن إنجاز أفعال لغوية إلا من خلال علاقتها بالمقاطع الأخرى في الجملة أو النص، إلا أن سيرل وَجَّهَ بَعْضَ الانتقادات الرامية إلى وجود بعضِ التداخُل بين مجموعات الأفعال اللغوية، نظرًا إلى خفاء الأساس الذي قَسَّمَ من خلالِهِ هذه الأفعال، وكذلك كانت جهود أوستين في هذا المجال مُوجَّهة نَحْوَ دراسة الألفاظ لا الأفعال، أي دراسة لفظِ الفعل، لا الفعل منجزًا بكُلِّ ما يحمله من حركية ومادية، وهذا ما أشار إليه سيرل عندما أكَّد أن أصْلَ المشكلة في تقسيم أوستين أنه تقسيم لألفاظ الأفعال الموضوعة للدلالة على الأفعال الكلامية، لا نظرة إلى ذاتِ تلك الأفعال.[1]

أما جاك موشلير فانطلق من نظرية أوستين، وزاد من خصائص الفعل اللغوي، فحصرها في ما يأتي:[2]

- الفعل اللغوي فعلٌ قصدي (Intentional) يتوقَّف تأويله على معرفة المستمِع القصدَ من التلفُّظ به.
- الفعل اللغوي فعلٌ تعاقدي (Conventional)، أي ليكون ناجحًا لا بُدَّ من أن يستجيب لمجموعة من الشروط المتعلِّقة باستعماله، وتتحدَّد هذه الشروط في الظروف والأشخاص المشاركين ومقاصِدِهم في إنجاز الفعل اللغوي، وكذا في نمطِ التأثير المرتبط بإنتاجه.
- الفعل اللغوي يرتكِزُ على تحقيق فعلٍ يهدف إلى تحويل الواقع، كالأمر والوعد والالتماس والسؤال، وغيرها.
- الفعل اللغوي فعلٌ سياقي (Contextual) لا يمكن أن يفيد شيئًا بمعزلٍ عن سياقِهِ.

---

[1] انظر: عبد القادر المهيري، محمد الشايب، محمد عجينة، **أهم المدارس اللسانية** (تونس: منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، ط1، 1983)، ص96.

[2] Jacques Moeschler, *Argumentation et conversation: Éléments pour une analyse pragmatiquedu discours* (Paris: Hatier, 1985), pp.24-25.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقد قسَّم أوستين اللغة وما ينشأ عنها في أثناء التواصل إلى ثلاثة أفعال، هي:

(أ) الفعل اللفظي (الكلامي):

يمثِّله انتظام الأصوات المنطوقة في السلسلة الكلامية وَفْقَ تأليفٍ يحقِّق معنًى يحيل على مرجِعٍ معلوم، ويعرِّفه بقولِهِ: "هو اصطلاح مختَصَر يُكافئ التلفُّظ بعبارةٍ ما لها معنًى ومرجِعٌ"،[1] ويقسِّمه إلى ثلاثة أفعال صغرى، هي:[2]

- الفعل الصوتي الذي يتحقَّق بإنتاج أصوات معينة، أي النطق بألفاظ الجملة.
- الفعل اللغوي الذي يفيد إنتاج كلمات ذاتِ حمولة معجمية خاضعة لمختلِف الشروط التي يقتضيها استعمال اللغة، كالقصد وغيرِهِ.
- الفعل الإحالي الذي يعني أداء النطق أو ما تركَّب منه من وحدات دالَّة على معنًى معيَّن على وجهٍ ما، ويشير إلى مرجِعٍ معلوم وسياقٍ محدَّد.

(ب) الفعل الإنجازي (التكلمي):

يمثِّله المعنى الإضافي المؤدَّى خَلْفَ المعنى الأصلي أو الحرفي (المتضمَّن في القول)، وقد مثَّل له انطلاقًا من تحديد بعضِ أغراضه، كالتحذير وإصدار حُكْمٍ.[3]

(ج) الفعل التأثيري (التكليمي الناتج عن القول):

هو الأثر الذي يُحدِثُه الفعل الإنجازي في التسامُح سواء أكان سلوكًا ظاهرًا أم لغويًّا، وعَدَّ أوستين الفعل الإنجازي صُلْبَ العملية اللسانية كُلِّها، ويعرِّفه بقولِهِ: "ما يُحدِثُه الفاعل طبقًا لقولِهِ شيئًا ما يكون إنفاذُهُ تامًّا، ووَقَعَ الفراغ منه، كالحمل على الاعتقاد، والوصول إلى الإقناع والترك، وحتى الوقوع في المباغتة والتضليل".[4]

وفي ضوء نظرية الأفعال الكلامية تبيَّن لأوستين أن تمييز القضايا الخبرية ينبغي له أن يحصل ضِمْنَ مشروع عامٍّ يشمل تصنيف كُلِّ الأفعال الداخلة في القول من جهةِ تقارُبٍ ما،

---

[1] أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة**، ص131.

[2] انظر: المرجع السابق، ص111-112.

[3] انظر: المرجع السابق، ص119.

[4] المرجع السابق، ص131.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقد عَمِلَ جاهدًا في البحث عن أصناف تُفَرَّع عليه في ضوء قياس القوة الإنجازية للفعل المؤدَّى، وهذه مجموعة من الأنواع التي توصَّل إليها:

- **الحكميات**: هي الأفعال التي تقوم على إطلاق حُكْمٍ مبني على شهادةٍ أو تعليلٍ لقيمةٍ أو واقعٍ، من مثلِ (برَّأ، قيَّم، حَكَمَ، حَسِبَ، وَصَفَ، حلَّل، صنَّف، أرَّخ ، فسَّر).
- **التشريعيات (التنفيذيات)**: هي الأفعال التي تقضي بحُكْمٍ ملائم أو غير ملائم، على سلوكٍ أو على تسويغ هذا السلوك، وهذا الحكم ليس بما هو حاصِلٌ، وإنما بما سيحصل،[1] من مثلِ (أمَرَ، نَهَى، رافَعَ، تَرَجَّى، نَصَحَ، حَرّضَ)، وكذلك يحصي أوستين بينها الأفعال (عيَّن، سمَّى، استَقال، أعْلَنَ الافتتاح أو الاختتام، صوَّت، صرَّح).
- **الوعديات**: هي الأفعال التي لا تفترض إلا شيئًا واحدًا هو إرغام المتكلِّم على اتخاذ سلوك معين،[2] من مثلِ (وَعَدَ، نَذَرَ، أقسَمَ، انْضَوى، راهَنَ، عَقَدَ، عَزَمَ، نَوَى).
- **السلوكيات**: هي الأفعال التي تكون ردَّ فعلٍ وتعبيرًا عن مواقف تجاه سلوك الآخرين ومصيرهم، من ثمل (اعْتَذَرَ، شَكَرَ، هنَّأ، عزَّى، انْتَقَدَ، مَدَحَ، هَجَا، وبَّخ، ودَّع، بارَكَ، شَرِبَ، نَخَبَ).
- **العرضيات**: هي الأفعال التي تُستعمَل للمحاججة، والإبانة عن التصورات، وتوضيح استعمال الكلمات، من مثلِ (أثْبَتَ، أنْكَرَ، أجابَ، اعْتَرَضَ، اسْتَنْبَطَ، مثَّل، شَرَحَ، وَصَفَ، صَنَّفَ).

وهذا التصنيف الذي وَضَعَهُ أوستين يكشف بجلاء تداخُلَ هذه المجموعات بعضِها في بعضٍ، بالإضافة إلى أن لا تدقيق في تعريف كُلِّ مجموعة على حدة، مما جَعَلَهُ يتعرَّض لانتقادات كثيرة.

ومن ثمَّ يرى فان ديك أن الخروج من حالة الغموض الذي استشعرَهُ أوستين في ما يخص الفعل اللغوي، يكون بالعودة إلى التأويل في أثناء عملية بنائه وتركيبه؛ إذ يقول: "أحد

[1] انظر: المرجع السابق، ص154.

[2] انظر: المرجع السابق، ص156.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المكونات الأساسية لتعريف الفعل كونَهُ ذا بنيات ذهنية متنوعة (متضمَّنة) في حالِ إنجاز فعلٍ واقعي ونتائجه، وهذا يدلُّ على أن ضروب الأفعال من حيث هي كذلك، لا يمكن أن تُلاحَظَ وأن تُعرَفَ وتُوصَفَ، ووسيلتنا في أن نتوصَّل إليها تكون عن طريق تأويل أحوال تَنجيزِ الفعل، وهذه الأجزاء الملاحظة من الفعل يمكن – بالرغم من ذلك – أن تكون غامضة جدًّا".[1]

ويربط فان ديك بين الأفعال الإنجازية والتأويل السيميائي،[2] لأن الفعل المنجَزَ يتطلَّب متلقيًا يعمل على تأويل ما يتلقَّاه وَفْقَ عدَّة مُعطَيات مُتعلِّقة بالتواضُع والسياق وأحواله، ويتوقَّف التأويل عند فان ديك على مدى استجابة المتلقي للرسالة، وكذلك على مدى قدرة المرسِل على تبليغ خطابه، والتعبير عن قصدِهِ لتحقيق التواصُل، وقد أكَّد أن الأعمال الفلسفية والمنطقية السابقة في مجال التداوليات من أهمِّ المواضيع والبحوث في النظرية اللسانية العامة، وأن استعمال اللغة عملية يتمُّ من خلالها تفاعُلُ الأفراد لتلبية حاجاتهم، ومن ثم كانت علاقة وطيدة بين التداولية والأفعال اللغوية، لأن هذه الأخيرة تمثِّل الجزء الناطق والحيوي من اللغة، وهذه الأفعال اللغوية تفتَحُ الباب واسعًا للتأويلات السيميائية.[3]

2. سيرل وتحوُّل نظرية الأفعال الكلامية:

إذا كان فضلُ السبق والتأسيس يعود إلى أوستين في إرساء نظرية الأفعال الكلامية؛ فإن للفيلسوف الأمريكي جون سيرل مكانة لا تُنكَرُ في تطوير مفاهيم ضرورية لتلك النظرية، فقد

---

[1] فان ديك، **النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، ترجمة: عبد القادر قنيني (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2000)، ص247.

[2] يؤكد فان ديك أن أُصُول التداولية فلسفية تمتدُّ إلى أعمال الفلاسفة والمناطقة الذين كانت نظريتهم محور اهتمام الدراسات اللسانية الحديثة، لأن أغلب روَّاد هذه النظرية فلاسفة في الأصل، أي إنما بقيت محافِظةً على الأصل والطابع الفلسفي الذي يميزها إلى يومنا هذا، وكثير من الباحثين اليوم يَعُدُّ التداولية أداةً عقليةً، وهو ما قال به فان ديك من خلال اعتماده الرأي القائل إن قدرتنا على التكلُّم جوهر فلسفة العقل، إضافة إلى أن قضية استعمال اللغة ليست عملاً فرديًّا، وإنما هي عملية اجتماعية تتمُّ من خلال تفاعُل الأفراد في ما بينهم، انظر ذلك في: **النص والسياق**، ص227.

[3] انظر: المرجع السابق، ص248-249.

© إيسيسكو ICESCO 2024

كان مشروع أوستين نقطة انطلاق مُراجَعات تداولية تحولت إلى مبادئ عامة تتَّسم بالدقة والإحاطة بأهمِّ جوانب البُعد التواصلي للُّغة الإنسانية، ويحتلُّ سيرل موقع الصدارة بين أتباع أوستين ومريديه، فقد أعاد تناوُلَ نظرية أوستين، وطوَّر فيها بُعدَينِ من أبعادها الرئيسة، هما المقاصد والموضوعات.[1]

قدَّم سيرل مؤلفين رئيسين، هما "الأفعال الكلامية" عام (1969)، و"المعنى والتعبير" عام (1979)، وفيهما حاول مراجعة أصناف الأفعال الكلامية لدى أوستين، فقد انتقده في تصنيفه إياها، وذلك لخفائها وتداخُلِ حدودها؛ إذ أعلن أن تصنيف أوستين لا يتضمَّن تصنيفًا للأفعال التكلمية بقدر ما يتضمَّن تصنيفًا للأفعال الكلامية، علاوة عن أن تصنيف أوستين لهذه الأخيرة يفتقر إلى مبادئ واضحة منسجمة.[2]

وقد أعاد سيرل صياغة شروط الملاءمة التي أسَّسها أوستين، وذلك وَفْقَ مبدأين؛ أولهما أن كُلَّ تكلُّم يعني إنجاز أفعال وَفْقَ قواعد، وثانيهما أن نظرية الأفعال الكلامية جزءٌ لا يتجزَّأ من نظرية العمل، يقول: "نظرية الأفعال الكلامية جزءٌ لا يتجزَّأ من نظرية العمل، لأن التكلُّم ببساطة شكلٌ من السلوك الذي تحكُمُه قواعدُ".[3]

واستطاع سيرل تطوير الفعل الإنجازي؛ إذ هو الوحدة الصغرى في الاتصال والتحليل اللساني، ومفهوم القوة الإنجازية، والمتمثل في نظام بناء الجملة والنبر والتنغيم، وعلامات الترقيم وصيغة الفعل والأفعال الأدائية، ومن ثمَّ صنَّف الأفعال الكلامية في:[4]

- الفعل التلفظي، أي عملية أداء الكلام والتأليف بين مكوِّناته.

---

[1] انظر: آن روبول، جاك موشلير، **التداولية اليوم: علمٌ جديدٌ في التواصل**، ترجمة: سيف الدين دغفوش، محمد الشيباني (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2003)، ص33.

[2] John Searle, *Sens et expression :Etudes de théorie des actes du Langage*, Traduit par Joëlle Proust (Paris: Minuit, 1982), pp.48-50.

[3] John Searl, *Les actes de Langage : Essai de Philosophie du Langage*, Traduit par Hélène Pauchard (Paris: Hermann, 1972), p.53.

[4] انظر: المرجع السابق، ص61-62.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- الفعل القضوي؛ إذ لا بُدَّ من أن يكون للكلام معنًى قضوي يقوم على مرجِعٍ ومتحدِّث به، والمحتوى القضوي هو المعنى الحرفي الأصلي للجملة.
- الفعل التكلمي، من مثل أفعال الاستفهام والأمر والنهي.

والواضح أن سيرل أفاد كثيرًا من تقسيم أوستين المبيَّن سابقًا، ولكنه حاوَلَ وَضْعَ تصنيف أشملَ وأدقَّ لِمَا يُنجِزُهُ المتكلمون باللغة، وذلك بالنظر إلى الغرض المنجَزِ وشرطِ الإخلاص واتجاه المطابقة،[1] فصارت لديه خمسة أنواع رئيسة، هي:

- **التقريريات**: تهدف إلى تحمُّل المتكلِّم مسؤولية صدقِ القضية المعبَّر عنها، واتجاه المطابقة فيها يكون من القول إلى العالم، فمعنى مطابقة القول للواقع تقرير الواقعة كما هي، وتشمل الوصفَ.
- **الطلبيات**: تهدف إلى دفعِ المخاطَب بدرجات مختلفة إلى فعلِ شيء، وأما اتجاه المطابقة فيها فيكون من العالم إلى القول، وتشمل الأمر، والنصح، والاستعطاف، والتشجيع.
- **الوعديات**: لم يغير فيها سيرل، إذ وَرَدَتْ كما هي عند أوستين، مع تحفُّظ يتمثَّل في أن الغرض منها التزام المتكلِّم القيام بفعلٍ في المستقبل، وتشمل الوعد، والوصية.
- **الإفصاحات**: تهدف إلى التعبير عن حالة نفسية تجاه وقائع خاصة بمضمون قضوي يفترض صدْقَه، وتشمل الشكر، والتهنئة، والاعتذار، والمواساة.
- **التصريحات**: يؤدي إنجازها وأداؤها بنجاح إلى مطابقة محتواها القضوي للكون؛ إذ يكون الإنجاز ناجحًا على أساس التواضع العرفي، فهي إذن تُحدِثُ تغييرًا في وضعِ الأمر المشار إليه بقوة القيام الناجح بالتصريح فحسبُ، وهذه العلاقة الابتكارية (الإنشائية) المميزة بين الكلام والخارج، تتطلب – كي تستقيم في التصريحيات – بعامةٍ مؤسَّسةً خارج اللغة، أي نسقًا من القواعد التنظيمية يُضاف إلى نسق القواعد اللسانية، وتشمل إعلان الحرب، وإعلان الهدنة.

[1] انظر: المرجع السابق، ص52-59.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وما يمكن تأكيده في هذا السياق أن تعدُّد تعريفات الفعل الكلامي راجِعٌ إلى اختلاف المرجعيات المعرفية (الإبستمولوجية) التي انطلق منها الدارسون، ومع ذلك فالمتَّفق عليه أن التحدُّث بلغةٍ يعني تحقيق أفعال لغوية، ولا يغيب عن البال أن الفعل الكلامي شاملٌ المنجَزَين الكلامي والكتابي.[1]

ويرتبط الفعل الكلامي ارتباطًا وثيقًا بالقصد، وقد حظي القصدُ باهتمام بالغٍ في الدراسات التداولية المعاصرة، وذلك أن دراسة قضايا الأفعال الكلامية تدخُلُ في صميم البحث عن مقاصد المتكلِّم في الخطاب، وهي مقاصد تختلف باختلاف نيَّات المتكلِّم ، والوضعية السياقية التي تكشِفُ خطابَهُ.[2]

ولعلَّ مراجعة سيرل تصنيف أوستين للأفعال الكلامية، يبيِّن بوضوح عن أهمية المقصدية وعلاقتها بما يحقِّقه المتكلِّمون في أثناء عملية التواصل، فالأفعال الكلامية من هذه الناحية تُعَدِّ مبحثًا أساسًا لدراسة مقاصد المتكلِّم ونيَّاته، والقصد يحدِّد الغرض من أيِّ فعل كلامي، كما يحدِّد هَدَفَ المرسِل من وراء سلسلة الأفعال الكلامية التي يتلفَّظ بها، وهذا ما يساعد المتلقي في فَهْمِ ما أُرسل إليه، فإذا كان كُلٌّ من أوستين وكرايس قد حصرا مفهوم "المقصدية" في ما يعيه وينويه ويرغب فيه المتكلِّمون في أثناء التواصل في ما بينهم؛ فإن سيرل تجاوَزَ هذا الإطار ليُكسب مفهوم "المقصدية" – داخل التداولية القصدية – مزيدًا من الغموض والتعقيد، فأصبحت المقصدية في منظوره تثير أسئلة كثيرة عن الذات والوعي والإدراك والإرادة، وأصبح مفهومها في بُعْدِهِ التواصلي ذا بُعدَينِ أساسًا؛ أولهما أحادي يركِّز على الوعي الذاتي للمتكلِّم، وثانيهما متعدِّد يشمل مختلف جوانب وعيِ الذات المتكلِّمة وغيرَ وعيِها، فسيرل استطاع تجاوُز المقصدية ذات البُعد الأحادي، إلى المقصدية متعدِّدة الأبعاد،[3] ولكي يحقق ذلك لَزِمَهُ أن يجيب عن طائفة من الأسئلة من قبيل:

---

[1] انظر: بلقاسم فداق، "نظرية المقاصد بين حازم القرطاجني ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة"، **مجلة اللغة العربية وآدابها**، كلية الآداب واللغات، جامعة البليدة، الجمهورية الجزائرية، 2(7)، (2014).

[2] انظر: محمود أحمد نحلة، **نحو آفاق جديدة للدرس اللغوي المعاصر** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002)، ص41.

[3] انظر: جون سيرل، "العقل: مدخل موجز"، ترجمة: ميشال حنا متياس، **سلسلة عالم المعرفة**، دولة الكويت، العدد 343، (2007)، ص12-14.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- ما العلاقة بين المقصدية الواعية والمقصدية غير الواعية؟
- ما علاقة المقصدية بالفعل الكلامي المباشر والفعل الكلامي غير المباشر؟
- كيف تكسب المقصدية مضمونًا؟

وحاول الإجابة عنها بقوله: "عليَّ أن أشقَّ طريقي للوصول إلى أجوبة لهذه الأسئلة في هذه الرحلة، إن أفضل شيء أستطيع فعْلَه هو أن أصِفَ البنية الصورية للحالات القصدية، لأننا سوف لن نستطيع استيعاب كيف تقوم القصدية بوظيفتها إلا عندما ندرِكُ الصفات البنيوية لحالات القصدية، كالمعتقدات، والرغبات، والآمال، والمخاوف، والذكريات، والأقصاد".[1]

ومن ثمَّ ميَّز سيرل بين مفهومي "القصد" و"المقصدية"، فالأول في منظوره الخاصية الواعية والمحايثة للفكر؛ إذ تجعلُهُ قادرًا على تمثيل الأشياء، والثاني يجمع بين الوعي وضدِّه، وهذا يوضِّح أن "لا تشابه – ولو من بعيد – بينهما"،[2] والواضح أن "المقصدية" أشملُ من "القصد"، ولذلك عرَّفها بقوله إنها "الخاصية التي بمقتضاها تتوجَّه مختلف الحالات العقلية والأحداث إلى / أو نحوَ الأشياء والحالات الواقعية في العالم"،[3] وقد فَطِنَ سيرل إلى عمومية هذا التعريف، فحاول التدقيق وشَرْحَ ما توخَّاه منه بملحوظات أساس، هي:

- ليست المقصدية وعيًا، لأن حالاتِ وعيٍ عدةً ليست وراءها مقصدية، من مثل الشعور المفاجئ بالتوتر، وكذا حالات أُخرى وراءها مقصدية من دون أن نكون على وعيٍ تامٍّ بها.
- لا تنتمي المقصدية إلى جميع الحالات العقلية والأحداث، وإنما تنتمي إلى بعضِها فقط، فالاعتقاد والخوف والرغبة وراءها مقصدية، ولكن الاضطراب والتوتر لا مقصدية وراءهما.
- يمثِّل امتلاك قصدٍ صورةً من بين صورٍ أُخرى للمقصدية.

[1] المرجع السابق، ص134.

[2] المرجع السابق، ص136.

[3] المرجع السابق، ص134.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وعليه يؤكد سيرل وجود علاقة قوية وثيقة بين المقصدية والأفعال الكلامية في أثناء الاستعمال التواصلي، قال: "الحالة القصدية المعبَّر عنها، والملازمة لتنفيذ الفعل الكلامي؛ ليست إلا تعبيرًا عن حالة قصدية مناسبة".[1]

3. بول كرايس وقواعد الخطاب:

ركَّز كرايس على ما تثيره قواعد التخاطب والاقتضاء من أسئلة تداولية، ومحاولة إجابته عن هذه الأسئلة تأكيدٌ على أن استعمال اللغة الطبيعية في بُعدَيها الحقيقي والمجازي؛ نوعٌ من الفعالية التعاونية (Cooperative Activity) والفعالية العقلية (Rational Activity)، ولعلَّ تركيز كرايس على هاتين الفعاليتين هو ما يجعل تصوُّره متميزًا من بين التصوُّرات التداولية، وهي مبادئ صاغها عندما كان محاضرًا في جامعة هارفارد عام (1967)، يقول: "اجعل مساهمتك في التخاطب كما يتطلَّبه – عند المرحلة التي يحدث فيها – الغرض أو الاتجاه المقبول لتبادُلِ الكلام الذي تُشارِك فيه".[2]

وقد انطلق في بحثِهِ من أن الناس قد يقولون في حواراتهم ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عَكْسَ ما يقولون، ليركِّز في بحثِهِ على إيضاح الاختلاف بين ما يُقال وما يُبلَّغ؛ إذ أراد وَصْفًا وإقامة لمَعبَرٍ بين ما يحمله القول من معنًى صريح، وما يحمله من معنًى متضمَّن، فوَقَفَ عند ظاهرة الاستلزام الحواري،[3] وعمل كذلك على تأسيس أربع قواعد تمثِّل مبدأ عامًّا للسلوك التخاطبي الإنساني، هي:[4]

(أ) قاعدة الكم:

- اجعل إسهامَكَ متضمِّنًا القدر المطلوب من الأخبار.
- لا تجعل إسهامَكَ يتضمَّن أكثر مما هو مطلوب من الأخبار.

---

[1] المرجع السابق، ص140.

[2] Jacques Moeschler & Anne Reboul, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* (Paris: Seuil, 1994), p.202.

[3] انظر: نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص33؛ روبول وموشلير، **التداولية اليوم**، ص54-56.

[4] Moeschler & Reboul, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatiqu*, p.204.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(ب) قاعدة الكيف:

- فليكن إسهامُكَ صادقًا.
- لا تقُلْ ما تعتقد أنه كاذب.
- لا تقُلْ ما تفتقر إلى دليل عليه.

(ج) قاعدة العلاقة:

- كن ملائمًا.

(د) قاعدة الجهة:

- كن واضحًا.
- اجتنبِ اللبس والغموض.

والملحوظ من هذه القواعد أنها ركَّزت أكثر على المتكلِّم بخاصة، مع إغفالها المخاطَب وما يجمعُهُ بالمتكلِّم من معرفة مشتركة، مما جَعَلَها ذات وظيفة تبليغية صِرْفٍ، وهذا ما أثار مجموعة من الانتقادات حولها، وحَكَمَ عليها بأن تكون "محطَّ انتقادات وتعديلات وإضافات واختزالات، وكُلُّها بهدفِ تطويرها لتستجيب لمقتضيات أُخرى، وللمستجدات التي ظَهَرَتْ في مختلف العلوم، ويمكن بتتبُّع هذه الأعمال الخروجُ بملاحظة عامة مفادُها أن أغلب الأبحاث التي همَّت هذا المجال، ذَهَبَتْ إلى الإقرار بأن النموذج التخاطبي عند كرايس لم يأخذ بعين الاعتبار العديد من السلوكيات اليومية العادية التي تتوفَّر على دلالة أكبر مما شكَّل حقلُ اهتماماته؛ بل هناك من أقرَّ بأن قواعِدَه تصلُحُ فقط للمحادثة (إنسان – آلة)، وغيرُ قادرة على الاستجابة لمتطلبات الحوار اليومي العادي".[1]

وكي يتجاوز كرايس هذه الانتقادات – وبخاصة مع وعيِهِ إمكانية خرقِ المتكلِّمين إحدى القواعد السابقة في حال تعمُّد الكذب أو الهزل بالاستعارة مثلاً أو المجاز بعامة – خصَّ مفهوم "الاقتضاء" بالدراسة والتمحيص مع بيان أنواعه وأثره، ولذلك أسَّس فهْمَه بنية الاقتضاء

[1] حسان الباهي، **الحوار ومنهجية التفكير النقدي**، (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2004)، ص131.

© إيسيسكو ICESCO 2024

في العملية التخاطبية على تمييزه بين المعنى الطبيعي، والمعنى غير الطبيعي، وذلك بالاستناد إلى فكرتي المواضعة والقصد، وبذا خَلَصَ إلى أن "المعنى الطبيعي يعتمد على العلاقات السببية وقوانين الطبيعة، أما المعنى غير الطبيعي فيعتمد على القصد أو الاصطلاح".[1]

وبعد إقرار كرايس أن المعنى غيرَ الطبيعي امتدادٌ للمعنى الطبيعي، وأن المقتضى قسيمُ المعنى غيرِ الطبيعي؛ قسَّم الاقتضاء إلى نوعين؛ أولهما الاقتضاء الاتفاقي التواضعي، وثانيهما الاقتضاء التخاطبي (الاستلزام الحواري)، قال: "فأما الاقتضاء الاتفاقي فيتولَّد عن طريق المعنى الاتفاقي للكلمات المنطوقة... ولا يتطلَّب فهْمُهُ استدلالاً عقليًّا، وإنما يُفهم مباشرة، وأما الاقتضاء غيرُ الاتفاقي الذي يعتمد على السياق التخاطبي؛ فإنه اقتضاء تخاطبي، وهو اقتضاء يضعُهُ المرء باستعمال الاستدلال العقلي القائم على قواعد التخاطب".[2]

والواضح أن كرايس عَدَّ الاقتضاء التواضعي محدَّدًا بالكلمات المشكِّلة للجُمَلِ، وهو شيءٌ واضحٌ لا يحتاج إلى استدلال عقلي، أما الاقتضاء التخاطبي (الاستلزام الحواري) فهو معطًى غيرُ مباشر، لذلك لا تقرّره الجمل، وإنما توحي به فقط، وذلك اعتمادًا على قصدِ المتكلِّم وعلى سياق الكلام.

ويذهب عادل فاخوري إلى أن "الاقتضاء التخاطبي يجري بطريقتين مختلفتين على الأقل، وذلك طبقًا للموقف الذي يتَّخذه المتكلِّم من القواعد، فقد يُراعي المتكلِّم القواعد والحُكم بشكلٍ صريح إلى حدٍّ ما، تاركًا للمخاطَب مهمَّة توسيع وتظهير ما قيل باللجوء إلى استدلالات مباشرة، انطلاقًا من مراعاة المتكلِّم للقواعد... أما الاقتضاء على الطريقة الأخرى فيحصل عندما يخِلُّ المتكلِّم – عن قصدٍ وعلانية – بحُكْمِ التخاطُبِ وقواعده، أو كما يُعبّر عن ذلك كرايس عندما يستخفُّ المتكلِّم بهذه القواعد".[3]

---

[1] صلاح إسماعيل، **نظرية المعنى في فلسفة بول كرايس** (القاهرة: الدار المصرية السعودية، ط1، 2005)، ص41.

[2] المرجع السابق، ص80.

[3] عادل فاخوري، "الاقتضاء في التداول اللساني"، **مجلة عالم الفكر**، دولة الكويت، 20(3)، (1989)، ص148.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقد قسَّم كرايس الاقتضاء التخاطبي إلى قسمين؛ الاقتضاء التخاطبي العام، والاقتضاء التخاطبي الخاص، فالأول يخصُّ في التخاطب اللغوي الأقوالَ العاديةَ الصريحةَ التي لا تحتاج إلى آلية الاستدلال العقلي، والثاني يخصُّ الأقوال الملتبسة دلاليًّا، من مثلِ الاستعارة، لذا يحتاج – وبدقَّة متناهية – إلى آلية الاستدلال العقلي، ويُجمع كرايس على أنهما معًا يؤديان إلى إنجاح التواصل،[1] ومن ثمَّ انتبه كرايس إلى مجموع القضايا الأساس التي تثيرها عمليات الفهم والتأويل في أثناء التواصل اللفظي، ومع ذلك لم يكشف التداوليون القصديون عن نوعية العمليات الذهنية التي يكون لها أثرُ إنجاح العملية التواصلية اللفظية إنتاجًا وتلقيًا، ولم يكشفوا أيضًا عن قواعد الاستدلال الموجَّهة إلى أيِّ تواصُلٍ لفظي، وهو ما تهتمُّ به التداولية المعرفية.

التداولية المعرفية وأُسُسها

الهدف هنا إلى بيان إسهام التداولية المعرفية في دراسة مظاهر البناء المعرفي للتواصل اللفظي، فإذا كانت التداولية القصدية قد اهتمَّت بدراسة الأفعال الكلامية وقواعد التخاطب مهما كان أثرُ الآليات الذهنية والأبعاد النفسية في الفعل التواصلي اللفظي؛ فإن التداولية المعرفية فَتَحَتْ المجال واسعًا أمام الدارسين لإبراز الصلة الوثيقة بين الآليات الذهنية والأبعاد النفسية، وطريقة توظيف اللغة واستعمالها من أجل التواصل.

وقد ظهرت التداولية المعرفية ممثَّلة في اتجاهين؛ أولهما اتجاه محدود الشهرة تمثَّل في أعمال كازدار، وثانيهما معرفي قالبي ذائع الصيت تمثَّل في اجتهاد كلٍّ من سبيربر وويلسون اللَّذين أقاما تصوُّرات جديدة تهمُّ الأبعاد التداولية للفعل التواصلي اللفظي، وذلك من خلال كتابهما "الملاءمة" الذي تتجلَّى أهميته في إرصان نظرية الملاءمة، وهي نظرية تداولية معرفية تتجلَّى أهميتها التداولية في:[2]

---

[1] المرجع السابق، ص149–150.

[2] انظر: فاخوري، **محاضرات في فلسفة اللغة**، ص121–122؛ جمعٌ من الباحثين، **التداوليات: علم استعمال اللغة**، تنسيق وتقديم: حافظ إسماعيلي علوي (إربد: عالم الكتب الحديث، ط2، 2014)، ص48–49.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- أنها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية.
- أنها كذلك، ولأوَّل مرَّة منذُ ظهور الأفكار والمفاهيم التداولية، تبيّن بدقَّة موقعها من اللسانيات، ولا سيَّما موقعها من علمِ التراكيب.

وتدمِجُ نظرية الملاءمة نزعتين كانتا متناقضتين، فهي في آنٍ معًا نظرية تفسِّر الملفوظات وظواهرها البنيوية في الطبقات المقامية المختلفة، ونظرية إدراكية؛ إذ حاوَلَ سبيربر وويلسون الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المؤسِّسة للتداولية المعرفية، من مثلِ سؤال الإدراك الذي يسعى إلى فهمِ طبيعة البنيات والعمليات التي تمكِّن الأفراد من معرفة ما يعرفون، وكذلك سؤال الذهن الذي يرمي إلى فهمِ كُلِّ ما ينجِزُه الذهن من الآليات عن طريق اللغة، كالتركيب والاستنتاج والتأويل.

وقد استفاد سبيربر وويلسون من نظرية كرايس التخاطبية التي تنصُّ على أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ عام هو مبدأ التعاون، وبمسلمات حوارية، ولكنهما انتقداه بسببِ تركِهِ تفسير البُعد التجريبي والنفسي الاستدلالي، وإغفاله توضيح علاقة الفعل الاستدلالي بالسياق والمحيط المعرفي لمستعمِلِ اللغة، وأكَّدا على أن "الضعف الأساس لفرضيات كرايس لا يتمثَّل في تحديد التواصل بطريقة غامضة، بقدرِ ما يتمثَّل في اقتراح تفسير ضعيف جدًّا".[1]

وفي أُفُقِ تأسيس نظريتهما ضِمْنَ كتابهما، أكَّدا أن العمليات التداولية مُعطًى مُستقِلٌّ بذاتِهِ، وبرهنا على ذلك بإدراج تداوليتهما المعرفية ضِمْنَ ما يُعرف في علم النفس المعرفي باسم "النظرية القالبية"، لعالم النفس الأمريكي جيري فودور، وتؤسَّس فرضية القالبية التي اعتمدها لتفسير الآليات المتحكِّمة في الاشتغال المعرفي للذهن البشري على ثلاثة أنواع من القدرات، هي النواقل، والقوالب، والأنظمة المركزية.[2]

واستنادًا إلى ما جاء به فودور، رأى سبيربر وويلسون أن "الفكر هو بمثابة مجموعة من أنظمة متخصصة، لكُلٍّ منها منهجية خاصة في بناء التمثلات ومعالجتها، وتنقسم هذه

[1] Don Sperber & Deirdre Wilson, *La pertinence: Communication et cognition*, Traduit par Gerschenfeld & San Sperber (Paris: Minuit, 1989), p.55.

[2] روبول وموشلير، **التداولية اليوم**، ص39.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الأنظمة إلى أنموذجين؛ فمن جهة توجَدُ أنظمة المدخلات التي تعالج المعلومات المدركة، مثل المعلومات البصرية أو السمعية، إضافة إلى المعلومات اللغوية، وتوجد من جهة أخرى أنظمة مركزية تربط المعلومات التي تنتجها مختلف أنظمة المدخلات بمختلف المعلومات الموجودة في الذاكرة التي تنجز مختلف المهام الاستدلالية".[1]

وتنبَّه سبيربر وويلسون إلى أن التواصل اللفظي الإنساني كان موضوع مقاربتين؛ أولاهما تقليدية تُدْعَى "الأنموذج الترميزي" الذي يؤسَّس على عملية التبادل القائمة بين المتكلِم والمستمِع وَفْقَ ترميز معين، وثانيتهما يصطلح عليها باسم "الأنموذج الإشاري الاستدلالي" الذي يُفْهَمُ فيه المستمعون وَفْقَ مسارات ذهنية خاصة تربطهم بالمتكلمين، وكذا أكَّدا على أهمية المقاربة الثانية، وذلك أن "الإنسان يستعمل أنموذجين تواصليين مختلفين؛ التواصل الترميزي والتواصل الإشاري الاستدلالي، واللذان استعملا بطريقة مختلفة جدًّا؛ إذ يمكن أحيانًا أن يعتمد التواصل الإشاري الاستدلالي لوحدِهِ، في ما لا يعتمد التواصل الترميزي إلا من أجل نجاعة التواصل الإشاري الاستدلالي"،[2] ولعل تفسير ذلك يرجع في نظَرِهما إلى مجموعة من العوائق التي تقف حَجَرَ عثرة أمام نجاعة الأنموذج التواصلي الترميزي، ومنها صدورُهُ عن تصوُّر تماثلي يختزل العمليات التواصلية في ثلاث، هن الترميز، والتحويل، وحلُّ الترميز، مع العجز عن تفسير جملة من الظواهر في البُعد التواصلي، من مثل الأساطير.

وهكذا أكَّد سبيربر وويلسون أن الفعل التواصلي اللفظي الإنساني يتجاوز أنه عملٌ ترميزي بسيط، إلى أنه نشاطٌ استدلالي، اعتمادا على اشتغال مختلف الآليات الذهنية للطرفين المتواصِلَين.

ولأهمية النشاط الاستدلالي في التواصل اللغوي – مقارنة مع النشاط الترميزي – حاوَلَ سبيربر وويلسون أن يوضِّحا تصوُّر التداولية المعرفية لفكرتين رئيستين تمثلان نواة أيِّ نشاطٍ تواصلي؛ أولهما المعرفة المتبادلة، وهي أساسُ التواصل الترميزي، وثانيهما القصد الذي

[1] Sperber & Wilson, *La pertinence*, p.112.

[2] المرجع السابق، ص100-101.

© إيسيسكو ICESCO 2024

اهتمَّ به التداوليون القصديون،[1] وقد أكَّدا على المعرفة المشتركة وعلاقتها بما يسمى "المحيط المعرفي" الذي يختلف بين الأشخاص، ولو كانوا ينتمون إلى محيط فيزيائي مشتَرَك بينهم؛ لأن كُلَّ فردٍ تختلف قدراته في الإدراك والاستدلال، فإن " كُلَّ فردٍ يرغب في تنمية المعارف الخاصة به، لأن تجارب الحياة المختلفة لا تنتج بالضرورة إلا معارف مختلفة".[2]

وأدَّى تصوُّر سبيربر وويلسون للنشاط التواصلي الإنساني بهذه المواصفات، إلى صياغة مبدأ تداولي عامٍّ هو "مبدأ الملاءمة"، وهو مناسبٌ قياسَ نجاح العملية التواصلية، وذلك باستعمال المتكلِّم مثيرًا واضحًا للمخاطَب، فيصبو الأول إلى جعلِ مجموعة من الافتراضات واضحةً أو أكثر وضوحًا لدى الثاني، أي تهتمُّ الملاءمة بمدى نجاحِ الفعل التواصلي.

ومن ثمَّ عَدَّ سبيربر وويلسون الملاءمة "مبدأ فطريًّا عامًّا توجِّهُهُ مرتكزات عرفية نفسية تشمل مختلف جوانب العملية التواصلية، كالملفوظات، والسياق بمعناه العام، وترجع فطرية هذا المبدأ عندهما إلى أن الإنسان دائمًا يسعى جاهدًا إلى تحسين معارفه، أي إن "المعرفة الإنسانية تسعى إلى تحسين المعارف التي يملكها الفرد عن العالم، ويعني هذا التحسينُ الحصولَ على معلومات في المتناول بسهولة ودقَّة".[3]

ولعلَّ أهمَّ ميزة يتميَّز بها مبدأ الملاءمة هي تصوُّره السياق، إذ لم يُعَدَّ شيئًا مُعطًى تمامًا، أو محددًا قبل عملية الفهم، وإنما يُبنى وَفْقَ توالي الأقوال، أي إنه ليس شيئًا جاهزًا محددًا قبل العملية التواصلية، وإنما هو خصوصية نفسية وذهنية تُختار وتُبنى في أثناء التواصل.[4]

ويتألف السياق من مجموعة افتراضات سياقية تُستمدُّ من مصادر ثلاثة، هي:[5]

- تأويل الأقوال السابقة؛ إذ القضايا التي نحصل عليها مباشرة بعد الالتفات إلى أوَّلِ الكلام وتأويله؛ تخزَّن في الذاكرة التصورية، وتمثِّل جزءًا لا يتجزَّأ من سياق تأويل الأقوال المستهدفة في المعالجة، فلا بُدَّ من ردِّ آخر الكلام على أوَّلِه.

[1] انظر: عادل فاخوري، **محاضرات في فلسفة اللغة**، ص126.

[2] Sperber & Wilson, *La pertinence*, p.32.

[3] المرجع السابق، ص78.

[4] انظر: المرجع السابق، ص202.

[5] انظر: المرجع السابق، ص179.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- المحيط الفيزيائي قد يشمل السياق أيضًا.
- تحتوي ذاكرة النظام المركزي على معلومات مختلفة عن العالم، نستعمل بعضَها في السياق التأويلي.

ويقسم صاحبا "الملاءمة" المعلومات المخزنة إلى ثلاثة أصناف:

- المدخل المنطقي: يتضمن معلومات عن بعضِ العلاقات المنطقية.
- المدخل المعجمي: يخصُّ جميع المعلومات المتعلقة بعنصر معجمي.
- المدخل الموسوعي: يضمُّ كُلَّ المعلومات التي نكوِّنها عن موضوعاتٍ أو أحداثٍ أو خصائصَ تقترن بمفهوم معين.

وما يمكن استنتاجه مما قدَّمه سبيربر وويلسون، أن مبدأ "الملاءمة" في التداوليات المعرفية يتحدَّد انطلاقًا من علاقته ببُعدَين رئِيسَينِ؛ أولهما داخلي يمثِّله الذهن، وذلك عن طريق معرفة كيفية بناء الذهن البشري فرضياته، والبعد الثاني يتمثَّل في السياق ومدى مُلاءمته الفرضية.

خاتمة

نخلص إلى أن التداولية القصدية اهتمَّت بدراسة الأفعال الكلامية وقواعد الخطاب، بصرف النظر عن أثر الآليات الذهنية والأبعاد النفسية في الفعل التواصلي اللفظي، أما التداولية المعرفية ففتحت المجال واسعًا أمام الدارسين لإبراز الصلة الوثيقة بين الآليات الذهنية والأبعاد النفسية، وبين طريقة توظيف اللغة واستعمالها من أجل التواصل وإنجاز مجموعة من الأفعال اللغوية، وإن كانت اختلفت المرجعيات المعرفية التي انطلق منها الدارسون؛ فإنهم اتفقوا على أن التحدُّث بلُغة يعني تحقيق أفعال لغوية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمقاصد المتكلم في الخطاب وتختلف باختلاف نيّاته.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

آن روبول، جاك موشلير، **التداولية اليوم: علمٌ جديدٌ في التواصل**، ترجمة: سيف الدين دغفوش، محمد الشيباني (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2003).

بلقاسم فداق، "نظرية المقاصد بين حازم القرطاجني ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة"، **مجلة اللغة العربية وآدابها**، كلية الآداب واللغات، جامعة البليدة، الجمهورية الجزائرية، 2(7)، (2014).

جمعٌ من الباحثين، **التداوليات: علم استعمال اللغة**، تنسيق وتقديم: حافظ إسماعيلي علوي (إربد: عالم الكتب الحديث، ط2، 2014).

جون أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلام؟** ترجمة: عبد القادر قنيني (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 1991).

جون سيرل، "العقل: مدخل موجز"، ترجمة: ميشال حنا متياس، **سلسلة عالم المعرفة**، دولة الكويت، العدد 343، (2007).

حسان الباهي، **الحوار ومنهجية التفكير النقدي**، (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2004).

سليفان أورو، جاك ديشان، جمال كولوغلي، **فلسفة اللغة**، ترجمة: بسام بركة، مراجعة: ميشال زكريا (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2012).

صلاح إسماعيل عبد الحق، **التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد** (بيروت: دار التنوير، ط1، 1993).

صلاح إسماعيل، **نظرية المعنى في فلسفة بول كرايس** (القاهرة: الدار المصرية السعودية، ط1، 2005).

عادل فاخوري، "الاقتضاء في التداول اللساني"، **مجلة عالم الفكر**، دولة الكويت، 20(3)، (1989).

عادل فاخوري، **محاضرات في فلسفة اللغة** (بيروت: دار الكتاب الجديد، ط1، 2013).

© إيسيسكو ICESCO 2024

عبد القادر المهيري، محمد الشايب، محمد عجينة، **أهم المدارس اللسانية** (تونس: منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، ط1، 1983).

العياشي أدراوي، **الاستلزام الحواري في التداول اللساني: من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع قوانين الضابطة له** (الرباط: دار الأمان، الجزائر: منشورات الاختلاف، ط1، 2011).

فان ديك، **النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، ترجمة: عبد القادر قنيني (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2000).

محمود أحمد نحلة، "نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية"، **مجلة الدراسات اللغوية**، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1(1)، (1999).

محمود أحمد نحلة، **نحو آفاق جديدة للدرس اللغوي المعاصر** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002).

مسعود صحراوي، **التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي** (بيروت: دار الطليعة، ط1، 2005).

نعمان بوقرة، **الخطاب الأدبي: رهانات التأويل؛ قراءة نصية تداولية حجاجية** (إربد: عالم الكتب الحديث، 2012).

Don Sperber & Deirdre Wilson, *La pertinence: Communication et cognition*, Traduit par Gerschenfeld & San Sperber (Paris: Minuit, 1989).

Jacques Moeschler & Anne Reboul, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* (Paris: Seuil, 1994).

Jacques Moeschler, *Argumentation et conversation: Éléments pour une analyse pragmatiquedu discours* (Paris: Hatier, 1985).

John Searl, *Les actes de Langage : Essai de Philosophie du Langage*, Traduit par Hélène Pauchard (Paris: Hermann, 1972).

John Searle, *Sens et expression :Etudes de théorie des actes du Langage*, Traduit par Joëlle Proust (Paris: Minuit, 1982).

Paul Larreya, *Enoncés Performatifs*: *Présupposition, Eléments de Sémantique et depragmatique* (Paris: Editions Fernand Natan, 1979).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

A group of researchers, *al-Tadāwuliyyāt: ʻIlm Istʻmāl al-Lughah*, Forwarded by Ḥāfiẓ ʻIsmāʻīlī ʻAlawī (Irbid; ʻĀlam al-Kutub al-Ḥadīth, 2nd Ed., 2014).

Abdulqādir al-Muhayrī, Muḥammad al-Shāyib, Muḥammad ʻAjīnah, *ʼĀhamm al-Madāris al-Lisāniyyah* (Tunis: Manshūrāt al-Maʻhad al-Qawmī li-ʻUlūm al-Tarbiyyah, 1st Ed., 1983).

Ādil Fākhūrī, "al-ʼIqtiḍāʼ fi al-Tadāwul al-Lisānī", *Majallah ʻĀlm al-Fikr*, Kuwait, 20(3), (1989).

Ādil Fākhūrī, *Muḥaḍarāt fi Falsafah al-Lughah* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd, 1st Ed., 2013).

Al-ʻAyyīshī Adrāwī, *al-ʼIstlzām al-Ḥiwārī fi al-Tadāwul al-Lisānī: min al-Waʻi bil-Khuṣūṣiyyāt al-Nawʻiyyah lil-Ẓāhirah ʼila waḍʻ Qwānīn Ḍābiṭah lahu* (Rabat: Dār al-Amān, Algiers: Manshūrāt al-ʼIkhtilāf, 1st Ed., 2011).

Anne Reboul, Jacques Moeschler, *al-Tdāwuliyyah al-Yawm: ʻIlm Jadīd fi al-Tawāṣul*, Translated by Sayfuddīn Daghfūsh, Muḥammad al-Shaybānī (Beirut: al-Munaẓẓamah al-ʻArabiyyah lil-Tarjamah, 1st Ed., 2003).

Balqāsim Faddāq, "Naẓriyyah al-Maqāsid bayna Ḥāzim al-Qarṭājannī wa Naẓriyyah al-ʼAfʻāl al-Lughawiyyah al-Muʻāsirah", *Majallah al-Lughah al-ʻarabiyyah wa ʼĀdabihā*, Kulliyyah al-ʼĀdāb wa al-Lughāt, al-Bulydah University, Algeria, 2(7), (2014).

Don Sperber & Deirdre Wilson, *La pertinence: Communication et cognition*, Traduit par Gerschenfeld & San Sperber (Paris: Minuit, 1989).

Ḥasān al-Bāhī, *al-Ḥiwār wa Manhajiyyah al-Tafkīr al-Naqdī* (Casablanca: ʼIfrīqyá al-Sharq, 2004).

Jacques Moeschler & Anne Reboul, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* (Paris: Seuil, 1994).

Jacques Moeschler, *Argumentation et conversation: Éléments pour une analyse pragmatiquedu discours* (Paris: Hatier, 1985).

© إيسيسكو ICESCO 2024

John Austin, *Naẓariyyah Af'āl al-Kalām al-'Āmmah: kayfa Nunjiz al-'Ashyā' bil-Kalām?* Translated by 'Abdulqādir Qannīnī (Casablanca: 'Ifrīqyá al-Sharq, 1991).

John Searle, "al-'Aql: Madkhal Mujaz", Translated by Mishāl ḥanná Matyās, *Silsilah 'Ālam al-Ma'rifah*, Kuwait, No. (343), (2007).

John Searle, *Les actes de Langage : Essai de Philosophie du Langage*, Traduit par Hélène Pauchard (Paris: Hermann, 1972).

John Searle, *Sens et expression :Etudes de théorie des actes du Langage*, Traduit par Joëlle Proust (Paris: Minuit, 1982).

Maḥmūd Aḥmad Naḥlah, "Naḥw Naẓriyyah 'Arabiyyah lil-Af'āl al-Kalāmiyyah", *Majallah al-Dirāsāt al-Lughawiyyah*, Markaz al-Malik Faiṣal lil-Buḥūth wa al-Dirāsāt al-Islāmiyyah, 1(1), (1999).

Maḥmūd Aḥmad *Naḥlah, Naḥw 'Āfāqin Jadīdah lil-Dars al-Lughawī al-Mu'āṣir* (Alexandria: Dār al-Ma'rifah al-Jami'iyyah, 2002).

Mas'ūd Ṣaḥrāwī, *al-Tdāwuliyyah 'ind al-'Ulamā' al-'Arab: Dirāsah Tadāwuliyyah li-Ẓāhirah al-'Af'āl al-Kalāmiyyah fi al-Turāth al-Lisānī al-'Arabī* (Beirut: Dār al-Ṭalī'ah, 1st Ed., 2005).

Nu'mān Būqarah, *al-Khiṭāb al-'Adabī: Rihānāt al-Ta'wīl; Qirā'ah Naṣiyyah Tadāwuliyyah Ḥijājiyyah* (Irbid; 'Ālam al-Kutub al-Ḥadīth, 2012).

Paul Larreya, *Enoncés Performatifs*: *Présupposition, Eléments de Sémantique et depragmatique* (Paris: Editions Fernand Natan, 1979).

Ṣalaḥ 'Ismā'īl Abdulḥaqq, *al-Taḥlīl al-Lughawī 'ind Madrasah Oxford* (Beirut: Dār al-Tanwīr, 1st Ed., 1993).

Ṣalaḥ 'Ismā'īl, *Naẓariyyah al-Ma'ná fi Falsafah Paul Grise* (Cairo: al-Dār al-Maṣriyyah al-Su'ūdiyyah, 1st Ed., 2005).

Sylvain Auroux, Jacques Deschamps, Djamel Kouloughli, *Falsatat al-Lughah*, Translated by Bassām Barkah, (Beirut: al-Munaẓẓamah al-'Arabiyyah lil-Tarjamah, 1st Ed., 2012).

Van Dyck, *al-Naṣ wa al-Siyāq: Istiqṣā' al-Baḥath fi al-Khiṭāb al-Dilālī wa al-Tadāwulī*, Translated by Abdulqādir Qannīnī (Casablanca: 'Ifrīqyá al-Sharq, 2000).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-5-2
Accepted قُبل 2024-6-18

اللِّسانيَّات وأثرُها في مُعالجَة موضوع "تعليم اللُّغة للنَّاطقين بغيرِها" قضايا نظريَّةٌ ونماذجُ تطبيقيَّةٌ في "نظريَّة أخطاء التَّعلُّم"

عبد الرَّحمن بودرع*

مُلخَّص

تعليم اللغة للناطقين بغيرِها، فرعٌ من فروع علمِ اللغة التطبيقي، وهو فرعٌ غنيٌّ بالظواهر والإشكالات؛ لأنها تتداخَلُ فيها الجوانب اللغوية والذهنية النفسية والاجتماعية، ويجدُ فيها المتخصصون اللسانيون والنفسانيون والاجتماعيون ما يتَّصل بخبراتهم، وما يستطيعون تقديمه من اقتراحات لتحسين مستوى تعليم اللغات للناطقين بغيرها، بل يكتشفون طبيعة العوائق التي تعترِضُ سبيل تعلُّم اللغة الأجنبية، وقد أُلِّفَتْ بحوثٌ في المشكلات والأخطاء التي تصدُرُ عن هذا الضَّرْبِ من التعلُّم، وهي مشكلاتٌ تنجُمُ عن اصطدام لغتَينِ متباينتَينِ أشدَّ التبايُن؛ معجمًا وتركيبًا ودلالةً وسياقًا، فيلجأ المتعلِّمون إلى لغاتهم الأم لاستعارة عباراتٍ جديدةٍ يستكملون بها ما يُصادفونه من حاجة مُلحَّة لملءِ الثَّغرات في المواقف المتعدِّدة، ويُعالِج هذا البحثُ ظاهرةَ تعلُّمِ لغةٍ ثانيةٍ، وما يعترِضُ طريق التعلُّم من ملاحظة الأخطاء التي يرتكبها المتعلِّم في بدء تعلُّمِهِ لغةً جديدةً غريبةً عن لغتِهِ الأصلية، ويُمْكن عِنْدَ ملاحظة طبيعة الأخطاء المرتكَبَة أن نتصوَّر وجودَ نحوٍ للأخطاء في تعلُّم اللغة الثانية.

الكلمات الرئيسة: اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، اللغة العربية، تعلم اللغة الثانية، أخطاء التعلم

* أستاذ علوم اللغة العربية ولسانيات النص وتحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد المالك السعدي، المملكة المغربية، abderrahmane56@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

Impact of Linguistics on Teaching a Second Language: Theoretical Questions and Practical Examples of the Learning Errors Theory

Abderrahmane Boudraa*

Abstract

Teaching language to non-speakers is a significant branch of applied linguistics, abound with overlapping linguistic, cognitive, psychological and social aspects. Specialists in linguistics, psychology and sociology often focus on this field, given its relevance to their expertise, allowing them to propose suggestions to improve the level of language learning for non-native speakers and explore the obstacles that hinder the learning of a foreign language. Studies in this field show that issues and errors arising from this type of learning are the result of the clash of two very different languages in terms of lexicon, syntax, semantics and context. Thus, learners resort to their native languages to borrow new phrases to fill in the gaps they encounter in various situations.

Keywords: *Linguistics, applied linguistics, Arabic language, second language learning, learning errors*

* Professor of Arabic Language Sciences, Text Linguistics and Discourse Analysis, Faculty of Arts and Human Sciences, Abdelmalek Essaâdi University, Morocco, abderrahmane56@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

تقديم: الإشكال المُعالَج

يُعالِج البحثُ إشكالاً لسانيًّا تعليميًّا عامًّا لا يخصُّ تعلُّم العربية للناطقين بغيرِها حصرًا، ولكنه يعمُّ عملية تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ (Second Language Acquisition) مُطلَقًا؛ وذلك لأن المشكلات التي تعترض تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ ذاتُ طابعٍ ذهني تركيبي، وقد أسهمت اللسانيات الحديثة في تقديم خدمة جليلة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، فأضافت طُرُقًا جديدةً في تيسير التلقين، وذلك بتحليل بنيات هذه اللغات وكشفِها عن طُرُقِ تركيبها، وهذا يساعد على اكتشاف العوامل المؤثِّرة في عملية تعليم اللغة.

ويُقارب البحثُ الموضوعَ بطريق الوصف والعرض والتحليل للإشكالات اللغوية والتعليمية المدروسة، من خلال بعض النظريات اللسانية؛ لبيان إسهامها في حلِّ مشكلات التعليم من غيرِ إسقاط أو قياس.

هذا، وإن الحديث عن تعلُّم اللغة الثانية بوصفِهِ أحَدَ فروع اللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics)؛ ينطلق من ملاحظة الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أو المتعلِّم في بدء تعلُّمه لغةً جديدةً غريبة عن لغتِهِ الأصلية، ويمكن أن نتصوَّر وجود نحوٍ للأخطاء المرتكبة في تعلُّم اللغة الثانية.

أما الأخطاء اللغوية فهي الانحراف عمَّا هو مقبول في اللغة حَسْبَ القواعد والمقاييس التي يتَّبعها الناطقون بهذه اللغة،[1] ولا يشعر المتعلِّم بأنه ارتكب الخطأ في تعلُّم اللغة الثانية؛ لأنه يستعمل آلياتً عقليةً ونفسيةً خاصةً به، لتأويل الصعوبات وتحليلها وإيجاد الحلول لها.

وأما النحو المساعد على اكتشاف العثرات، فهو نحوٌ مخالِفٌ النحو المدرسي المقرَّر، ويندرج هذا النحو الراصد لأخطاء تعلُّم اللغة الثانية في إطار الدراسة المقارنة التي تُجرى على الأخطاء المرتكبة في أثناء تعلُّم اللغة الثانية، ومرجِعُ ذلك إلى تفاوُتٍ قائمٍ بين الفهم والتعبير،

[1] رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه** (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، 1989)، ص53.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وبين التلقي والإنجاز، إذ إن كثيرًا من أخطاء تعلُّم اللغة الثانية راجعٌ إلى قياس تركيب جُمَلِ اللغة الثانية على تركيب جُمَلِ لغته الأصلية، كما بيَّن أدامكزيفسكي،[1] وتحكيم بنيات الأصلية في تركيب بنيات الثانية، وينشأ عن التحكم صراعٌ بين بنيات اللغتين يؤدي إلى الوقوع في كثير من الأخطاء في إنجاز جُمَلِ الثانية؛ فالتلميذ أو متعلِّم اللغة الثانية يُهرَع إلى لغتِهِ الأم ليستمدَّ منها كلما عَجَزَ عن التعبير باللغة الجديدة؛ لأن من الظواهر اللغوية ما هو يسيرٌ في التعلُّم، لما فيه من شَبَهٍ بظواهر لغتِهِ الأم، ومنها ما هو عسير صَعْبُ التعلُّم إذ لا مُشابَهة، فبالمقارنة يحصل التداخُل والخلط بين اللغتين، ومن مهامِّ الدراسة اللسانية المقارنة أن تحلِّل هذه الأخطاء، وأن تَكشف العثرات والأعراض التي تَقِفُ في طريق تركيب نحوٍ ثانٍ في ذهنِ المتعلِّم، وذلك ليَقِفَ بنفسِهِ على اكتشاف أخطائه، ومن مهامِّ الدراسة المقارنة أيضًا حملُ المتعلِّم على اكتشاف أخطائه بنفسِهِ، أو محاولة اكتشاف الأخطاء المحتمَل وقوعُها، وذلك لتلافي الوقوع فيها.

وفي ضوء هذا الاهتمام الجديد يُلحظ أن العناية كانت مُركَّزةً على متعلِّم اللغة الثانية أكثرَ من تركيزها على المدرِّس، وأما الوضعُ الصحيح فهو أن يُشارِك المدرِّس ويُسهم في بناء نحوٍ للأخطاء التي يقع فيها متعلِّم اللغة الثانية، ويساعد على تركيب هذا النحو في ذهنِ المتعلِّم.

وأهمُّ ما تُثيره اللسانيات التعليمية وتُعالجه من إشكالات في إطار الموازنة بين تعلُّم اللغة الأولى وتعلُّم اللغة الثانية؛ التساؤلُ الآتي: كيف نساعد متعلِّم اللغة الثانية على بناء نحوِ هذه اللغة الثانية في ذهنِهِ؟ وهو تساؤلٌ علمي دقيق يرتبط بمسألة الكفاية اللغوية، وتمثِّل قدرات المتعلِّم على فهمِ بنيات اللغة الثانية وتأويلها معرفيًّا، وهو أهمُّ من البحث في تاريخ اللسانيات أو تاريخ علم النفس اللغوي، وما يتَّصل به من محاولات استمداد حلول نظرية للمشكلات المتعلِّقة ببيداغوجيا اللغات، في ما أشار إليه ميشال زكريا.[2]

---

[1] Henri Adamczewski, “Le montage d’une grammaire seconde”, *Langage*, No. (39), September (1975), pp.31-27.

[2] ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة** (بيروت: المؤسسة الجامعية، ط2، 1985)، ص9.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويبدو من خلال علاقة المتعلِّم باللغة الثانية أن المشكلات التي تنبثق من تعلُّمه اللغة الثانية مشكلات طبيعية، ووقوعها راجحُ الاحتمال؛ لأن تعلُّم اللغة الثانية يكون مسبوقًا بتعلُّم لغةٍ أولى، أي يكون مسبوقًا بكفاية لغوية مُغيَّبة في نفسِ المتعلِّم، ومركوزة في ذهنِهِ، فلا تحلَّل قضايا تعلُّم اللغة الثانية من دون مراعاة هذه الحقيقة.[1]

ومهما يكن من أمرِ هذا التداخل من انحراف وخروج عن قواعد اللغة الثانية وقوانينها؛ فإن فيه فائدةً تربويةً تتجلى في إثارة الانتباه إلى مشكلة تداخُل بنيات لغتين مختلفتين، وذلك للتوصل إلى تجديد في تعليم اللغات، ومن قواعد هذا التجديد توجيه الاهتمام إلى "الإدراك المجمل"، أي توجيه المتعلِّم نَحْوَ إدراك اللغة الثانية في كليتها الصوتية قَبْلَ تحليل مكوناتها، فالأمر في مجملِهِ يتعلق بالإدراك قَبْلَ التركيب، وذلك لاتِّقاء مشكلة الإحالة على اللغة الأصلية،[2] واتخاذها مرجعًا، وللحيلولة دُوْنَ قياس تراكيب الثانية على تراكيب الأولى، فهذا القياس لا يصلح تقليدًا يفي بحاجات التعلُّم وإدراك السمات المميزة لكُلِّ لغةٍ.

غَيْرَ أن هذه الفوائد العلمية التي يُقدِّمها تداخُل بنيات لغتين – اللغة الأم واللغة الثانية – في نفسية المتعلِّم لن تؤدي إلى نتائج مفيدة إلا إذا دُرِسَتْ في إطار نظرية لسانية تهتمُّ بالأُسُس النفسية للُّغة، وبقضايا التعلُّم اللغوي، فعالِمُ النفس المنظِّر وعالم النفس التجريبي وعالم فزيولوجيا الجهاز العصبي؛ يعملون في حقلٍ واحد عملاً منسجمًا متكاملاً، وعلى كُلِّ واحدٍ منهم أن يستثمر – ما استطاع – الحاصل الفكري للدراسات التي تبحث في تحديد حالة الجهاز العضوي الأولى، والبنى المعرفية المستحصَلة، وطريقة اشتغال هذه البنى.

---

[1] Louise Dabene, “Enseignement de l’ éspagnole aux francophones”, *Langage*, No. (39), September (1975), pp.57-63.

[2] Jean Guenot, *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l’ anglais*, une experience d'enseignement à des adultes (Paris: SABRI, 1964), p.186.

© إيسيسكو ICESCO 2024

النظرية اللسانية وتعليم اللغة الثانية

أهمُّ ما يمكن استعراضه من نظريات لسانية في سياق تعليم اللغة الثانية؛ ما قدَّمته المدرسة البنيوية والمدرسة التوليدية من أفكار واقتراحات في الموضوع.

صَدَرَتْ المدرسة البنيوية – في دراستها بيداغوجيا اللغات – عن النزعة السلوكية التي تَعُدُّ اللغة مجرَّد أحداث صوتية لها قيمة الحافز والاستجابة، وتُعَدُّ الاستجابة اللغوية مُتَّصلةً بالحافز مُقيَّدةً به، ولا علاقة لها بالفكر ولا بقواعد اللغة، فهي مُنفصِلة عن أُسُسِ الكلام الفكرية والنفسية، أما تعلُّم الإنسان اللغة الأولى أو الثانية فيحصل عَبْرَ تلقِّيه مجموعةً من الملفوظات والجُمَل التي تُعَدُّ أفعالاً لغويةً (Speech Acts) وعناصر تكوِّن سلوكَهُ اللغوي، وذلك عن طريق ترديد تلك الجُمَل وتكرارها، فتترسَّب بنيات تلك الجمل في نفسِهِ، وتستوي في النفس بنيات اللغة الأم وبنيات اللغة الثانية.

واللسانيات السلوكية تَعُدُّ الطفل – قَبْلَ تعلُّم لغتِهِ الأم – صفحةً بيضاء، ويتعلم اللغة بالتقليد، ولكن التفسير السلوكي لتعلُّم اللغة تفسير آليٌّ بعيد عن مقتضى العقل ومنطق الأشياء، فالتفسير العقلي يُرجع ظواهر الكلام إلى فكرِ المتكلم ومقاصده وعواطفه.

أما المدرسة التوليدية فقد رَفَضَتْ نظرية التعلُّم السلوكية، وانطلقت من تصوُّر مفادُهُ أن كُلَّ مُتكلِّم قادرٌ بالفطرة على توليد ما لا حَصْرَ له من الجُمَل، وعلى فهمِها، سواء عليه أسَمِعَها أم نَطَقَ بها وأنْجَزَها، وهذه القدرة الفطرية (Native Competence) قدرة لغوية غير محدودة تتميَّز بصفة الإبداعية (Creativity)، وتُنتج الجُمَل من خلال نظام من القواعد يربط الأصوات بالمعاني، وتتحقَّق قدرة المتكلم اللغوية في عملية الإنجاز أو الأداء (Performance)، أي إنجاز اللغة في سياق معين، ويُعَدُّ هذا التفسير عقليًّا؛ لأنه يرى القدرة اللغوية حقيقةً عقليةً قائمةً وراء الإنجاز اللغوي، ويُراعي مجموعةً من الظواهر العقلية التي لها تأثير في الأداء اللغوي، كأعراض التذكر والانتباه وانعكاس الحال أو سياق الكلام، وغير ذلك مما بيَّنه تشومسكي.[1]

[1] Noam Chomsky, *Reflections on language* (New York: Pantheon Books, A Division of Random House Inc., 1975), Chapter 2.

© إيسيسكو ICESCO 2024

تقود هذه القدرة اللغوية العقلية صاحبها إلى اكتشاف قواعد لغتِهِ الأم، أي تقوده إلى استعمال نحوِهِ المركوز في نفسِهِ، لإنتاج الجُمَل، فالمتعلِّم يشتمل بالسليقة – منذُ صغرِهِ – على نسقٍ ثقافي أو معرفي (Cognitive) يُدعى "الحالة الأولى" (Initial State)، وهي أوَّلُ حالة من حالات المعرفة أو البنيات المعرفية، ثم يمرُّ العقل بحالات معرفية متوالية ابتداءً من الحالة الأولى، ومرورًا بحالات وسطى أو انتقالية، ووصولاً إلى حالة نهائية (Final State) أو ناضجة، تكون فيها معرفته الباطنية بقواعد لغتِهِ قد استَوَتْ، فيتمكَّن من إنجاز بنيات لغتِهِ وفهمِها إنجازًا وفهمًا سليمين، ولكن حركة انتقال الحالات المعرفية من مرحلة إلى أخرى إنما تتمُّ بتفاعُل المتعلِّم مع بيئتِهِ أو بيئة اللغة التي ثَقِفُ بنياتها، ومع نضجِهِ الأحيائي والعضوي.[1]

أما تعلُّم الطفل لغتَهُ الأولى فيُفسَّر بأنه قد استكمل بهذا التعلُّم إنشاء عَرْضٍ باطني لنظام القواعد المركوزة في نفسِهِ، واستكمال هذا الإنشاء وعَرْضُ النظام النحوي وتمثيله؛ أمور قائمة في طبيعته اللغوية، أو في فطرته اللغوية، فهو يملك استعدادًا لتكوين قواعد لغتِهِ الأصلية التي يسمع جُمَلَها وملفوظاتها باستمرار، واستعدادُه لتكوين القواعد مردُّه إلى أنه يمتلك قَبْلاً أشكالاً مجرَّدةً عن هذه القواعد تتلاءم بالتدريج والظواهر اللغوية التي يسمعها باستمرار.

وعليه كان نموُّ النحو الباطني وقيامه في نفسِ المتكلم قيامًا أصيلاً؛ أمرًا لافتًا لانتباه البحث اللساني التعليمي أو ما يُدعى "بيداغوجيا اللغات"؛ فقد ذَهَبَ بعضُ الباحثين في هذا السياق إلى التمييز بين "الخطاب اللساني العلمي والخطاب التعليمي"،[2] فالخطاب اللساني يصوغُهُ الباحث اللساني حَوْلَ اللغة، وهو خطاب يحلِّل اللغة بوصفِها نظامًا من القواعد شكليًّا مجردًا غَيْرَ قابلٍ لأن يخضع للخطاب البيداغوجي التعليمي الذي يضعُهُ المدرِّس على النحو، وهو خطاب يحلِّل النحو بوصفِهِ معيارًا للتلقين الصحيح، فبينهما اختلاف؛

---

[1] Jean Dubois, “Grammaire scientifique et grammaire pédagogique”, *Langue Française*, No. (32), December (1976), pp.6-11.

[2] عبد الرحمن بودرع، "اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي"، **مجلة الموقف**، العدد (8) [خاصٌّ بالعربية مشكلاتها وتعليمها ونشرها]، ربيع الثاني 1409 / ديسمبر 1988، ص93-104.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الخطاب اللساني وصفٌ للقواعد الباطنية القائمة في نفسِ المتكلم، والخطاب التعليمي صوغٌ لقواعد النحو التي يُطلب من المتكلم اتِّباعها لتعلُّم اللغة الأولى أو الثانية.

ومن ثمَّ تبيَّن أن عالم اللسانيات مشغول بمسألة القدرة، وظلَّت القدرة اللغوية – التي تُعَدُّ معها اللغة موضوعًا مجردًا – المجال الوحيد أمام الباحث اللساني لدراسة نماذج المتكلِّم والمستمِع التي تحدِّد السلوك اللغوي، فهما طَرَفا موضوع التعلُّم.

ومن الباحثين من أخَذَ بفرضية أُخرى تُخالِف فرضية الفصل بين الخطاب اللساني العلمي والخطاب التعليمي، وهي أن استعمال اللغة وأداءها يتحدَّد بالنحو، وليس بمعزل عنه، ويتحدَّد بطائفة من الأعراض والمتغيرات، وفي هذه الحالة تتدخَّل معرفة قواعد النحو في الاعتبار؛ لأن الأمر هنا يتعلَّق ببلوغ مستوى الكفاية في استعمال اللغة، وهنا يتدخَّل علم التدريس (البيداغوجيا) ليستغل التقنيات النحوية الدقيقة، وذلك لتحسين مردوده في تعليم اللغة، ومن هذه التقنيات مسألة التحويلات التي تنقُلُ جُمَلاً بسيطةً إلى جملة مركبة، وهذا من صميم تمارين الاختبار التي يُراد منها تحسين إنتاج الجمل الطويلة، يقول تشومسكي مفرقًا بين النحو العلمي والنحو التعليمي: "يُعَدُّ النحو في الرؤية الكلاسيكية كشفًا عن القدرة، إنه يصف ويحاول أن يفسر مقتضيات هذه القدرة، تبعًا لكفاءة المتكلم واستعداده، لفهمِ جملة مُصطلَح عليها في لغتِهِ وإنتاج جملة مناسبة، أما إذا تعلَّق الأمر بنحوٍ تعليمي؛ فإن هذا النحو يحدِّد لنفسِهِ مهمةً واحدةً محددةً هي تزويد التلميذ بهذا الاستعداد، أما إذا تعلَّق الأمر بنحوٍ لساني علمي؛ فسيكون هدفُهُ الكشف عن الآليات التي تُتيح الإنجاز اللغوي".[1]

من هنا كان للخطاب العلمي (عن اللغة) – مقرونًا بالتطبيق التعليمي البيداغوجي – علاقة قوية تتجلى في وضعِ نحوٍ يُظهِر وظيفة اللغة، وهذا النحو في تصوُّر العالم اللساني آلية قادرة على أن تُولِّد في لغةٍ ما جُمَلَها النحوية الصحيحة تركيبًا، ويظهر أن أحكام "النحوية" (Grammaticality) أو السلامة التركيبية التي يصوغها المتكلمون عن جُمَلِ لغتِهِم

[1] Noam Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar* (Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966), p.10.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الأصلية؛ تسمح لهم ببناء قواعد هذا النحو، وذلك بتعيين حدسي مُباشِر للجُمَل اللاحنة أو المنحرِفة عن الصحة، ويُعَدُّ الحُكْم على الجُمَل بالصحة النحوية التركيبية؛ وسيلةً لقياس توافُق القاعدة مع الوقائع الملموسة، ويتميز هذا الحُكم من حُكْمٍ آخر هو الحُكم بالمقبولية (أي صحة الجملة معنًى)، والمقبولية صفة للجمل الصحيحة تركيبًا، ولكنها منحرِفة عن معايير وضعٍ ثقافي معين.

وفي إطار الخطاب التعليمي البيداغوجي نجد مُدرِّس اللغة نَفْسَهُ يصوغ هذين النمطين من الأحكام على الجمل التي يُنجزها التلاميذ، سواء أكانوا يتعلمون قواعد لغتِهِم الأصلية أم كانوا يتعلمون قواعد لغةٍ ثانيةٍ، ولكن هذا الضرب من الأحكام – في حالتي اللسانيات وبيداغوجيا اللغات – يحيل على الإنجازات اللغوية لا القدرة، فالمدرِّس يحكم بالصحة النحوية على الجُمَل الملفوظة، وذلك بقياسها على قواعد النحو، ولكن هذه القواعد لا تحدِّد قدرة المتعلِّم اللغوية أو كفايته اللغوية، بل تحدِّد نحوًا معياريًّا يمثِّل عنصرًا من عناصر أنموذج الإنجاز اللغوي، ونتساءل عن هذا النحو التعليمي: كيف يزود التلميذ بالاستعداد لفهمِ الجُمَل؟

مرَّ بنا آنفًا أن اللسانيين التوليديين يتصوَّرون أن مهمة النحو البيداغوجي تزويد التلميذ – المتعلِّم لغتَهُ الأم أو لغةً ثانيةً – بالاستعداد لفهمِ الجُمَل وإنجازها، أي إن مهمة النحو تزويد التلميذ بالأسباب التي تفسِّر الظواهر اللغوية، ودفعُهُ إلى اكتشاف قواعد اللغة من خلال هذه الظواهر اللغوية التي يتلقاها، ويختلف تلقِّي اللغة الأم عن تلقِّي اللغة الثانية.

يرى التوليديون أن تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ معناه محاولة استحصال قدرة لغوية قريبة من قدرة المتكلمين الأصليين لهذه اللغة الثانية، ولكن الفرق بين القدرتين أن المتكلم الأصلي يمتلك معرفةً ضمنيةً غَيْرَ شعوريةٍ بقواعد لغتِهِ، أما متعلِّم اللغة الثانية فتكون له معرفةٌ واعيةٌ مباشرةٌ لهذه القواعد، فهو يُهْرَعُ إليها ليستمدَّ منها بوعيٍ مادةَ تعبيره وتداوُله، ومن ثمَّ كان تركيز المدرسة التوليدية على مبتدأ التعلُّم وأولياته ومنابعه الأساس، أي على قدرات الأفراد الفكرية والنفسية في تعلُّم اللغة الثانية، وما هذا التركيز منها على القدرات الفكرية والنفسية المبذولة

© إيسيسكو ICESCO 2024

في تعلُّم اللغة الثانية؛ إلا لمحاولة استكشاف بنيات هذه القدرات وقواعدها، وذلك لتزويدها بأداة تفسير الظواهر اللغوية.

إن متعلِّم اللغة الثانية في تصوُّر هذه المدرسة يتعلَّم هذه اللغة عَبْرَ اكتشاف قواعدها بنفسِهِ، من خلال ما يتلقَّى من موادَّ لغوية وجُمَلٍ ونصوص وملفوظات، وليس من خلال ما يظنُّ أنه اكتساب عادات وتمارين آلية يُمليها عليه النحو التعليمي الذي يسعى إلى تلقينه اللغة الثانية، فهذه العادات والتمارين التي يصطنعها النحو التعليمي ضربٌ من المعرفة النظرية بالقواعد، ولا تفضي بالضرورة إلى تطبيق هذه القواعد، وذلك لأن نظرية النحو التعليمي المدرسي لا تميّز بين نحوٍ مُظهَر ونحوٍ مُضمَر، أي بين نحوٍ مدرسي يُلقَّن، ونحوٍ باطني ينمو في نفسِ المتعلِّم، ويتكون بالقدرة على اكتشافه قواعد اللغة بنفسِهِ؛ لذا تسعى النظرية التوليدية – من خلال مفاهيم القدرة والإنجاز والفطرة والاكتساب – إلى تهييء التلميذ أو المتعلِّم بعامة لاكتشاف قواعد اللغة الثانية، وذلك باللجوء إلى نفسِ القواعد المجردة الأولى التي لجأ إليها عند تعلُّمه لُغَتَهُ الأصلية واكتشافه بنياتها، وقيمة هذه القواعد المجردة الكامنة في النفس أنها جزءٌ من الجوامع اللغوية التي تلتقي عندها اللغات، ومعنى ذلك أن هذه الجوامع أو الكليات (Linguistic Universal and Universal Grammar) تتلاءم والقدرات الفطرية المغيَّبة في نفوس الأطفال، وهو مما يساعدهم على تلقِّي اللغات وتعلُّمها، فللطفل معرفة لغوية فطرية غيرُ واعية، "وهذه المعرفة مَلَكة لغوية تميز الإنسان، ووظيفتها أن تربط المعرفة المحصلة بالتجربة المناسبة، وهي وظيفة راسخة في النوع البشري، ومكون من مكوناته العقلية، ثم تحوِّل التجربة إلى قواعد...".[1]

يزوِّد النحو التعليمي البيداغوجي المتعلِّم بأسباب اكتشاف القواعد اكتشافًا تلقائيًّا، وذلك عن طريق اختيار النصوص المناسبة التي تيسِّر له ذلك الاكتشاف بنفسِهِ، فالنصوص تتضمَّن القواعد، ويَضْمَنُ حُسْنُ اختيارها سرعةَ التعلُّم، والمتعلِّم يتلقَّى هذه النصوص على النحو الذي يُساعده في استخراج تلك القواعد، فتنمو بذلك قدراته العقلية ومداركِه وقوة

[1] Noam Chomsky, *Essays on Form and Interpretation,* (New York: North Holland, 1977).

© إيسيسكو ICESCO 2024

ملاحظاته الظواهر اللغوية وما بينها من علاقات، ولا يحقُّ للمدرِّس أن يكون اختياره للنصوص عفويًّا لا يضبطه ضابط، ولكنه مُطالَب بأن يختار في ضوء معرفته شروط نموِّ اللغة في الذهن، والحالات المعرفية التي تمرُّ منها اللغة هناك.

تعلُّمُ اللغة الثانية بين اكتسابِ مهارة جديدة ونقلِ بنيات الأولى إلى الثانية في التعلُّم

لا شكَّ في أنه – بَعْدَ عَرْضِ السمات العامة لنظرية تعلُّم اللغة الثانية في المدرسة التوليدية بوصفِها مذهبًا فلسفيًّا يقدِّم تصوُّرًا عن تعلُّم اللغات مبنيًّا على مبادئ وقوانين – قد تبيَّن أن قواعد النحو المدرسي التي يضعها المدرس أو مناهج التدريس لا تُعلِّم لغةً ثانيةً ولا ثالثةً، وإنما قد تُوْقِعُ المتعلِّم في أخطاء معينة ناتجة عن القياس؛ قياس بنيات اللغة الثانية المجهولة عِنْدَهُ على بنيات اللغة الأم المعلومة لديه؛ لأن المتعلِّم لن يكتشف اللغة الثانية في القواعد المدرسية، وإنما سيكتشف المدرِّس أمامه وهو يشحن ذِهْنَهُ بثروة لفظية معجمية ومصطلحات نحوية وصرفية وصوتية، فكأن هذا الانتقاء الذي يُرَكِّز عليه المدرِّس والكتاب المدرسي؛ هو السبيل إلى تعلُّم اللغة الثانية، ويستعين المدرِّس بالتلقين والإرسال بدلاً من المحاورة وبذلِ النصوص والأخذ بيدِ التلميذ لتشجيعه على روحِ المبادرة، وحملِهِ على الإبداع، فلما لم تُثمِر عمليات التلقين تعلُّمًا سليمًا، بدأ المدرِّسون يميلون بالمتعلِّمين نحو الاستعمال السليم للُّغة بدلاً من تعليم قواعدها الجافَّة، فلم يَعُدِ التعليم يقتصر على التلقين والتلقي، ولكنه أدرج المهارات المشهورة؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ثم أخرج المدرِّس عملية تعليم اللغة الثانية إلى البيئة، فانتقى للتلميذ مادةً لغويةً وأمثلةً واقعيةً من البيئة الاجتماعية والسياق الثقافي والوسط الطبيعي، فتعدَّدت مصادر التعليم وتنوَّعت مشاربه، ولم يَعُدِ المدرِّس وحده رأس الأمر في التلقين.

والملحوظ أيضًا أن للسانيات النظرية حدودًا منهجية في الإفادة بتعليم لغةٍ ثانيةٍ، فهي كسائر النظريات، ذات طابع تجريدي، والتجريد سمةٌ يفرِضُها وصفُ ظواهر إنسانية بعامة، لا ظواهر تخصُّ لغةً معينةً أو مجتمعًا خاصًّا، ويقتضي التجريد عَزْلَ الظواهر عن سياقها، واستنباط قواعدها الكلية، أما اللغات الخاصة فتكتشف قواعدها الخاصة من خلال القواعد الكلية المستقرَّة في النفوس، ولكن لا يمكن استثمار تلك القواعد الباطنة وإثارتها إلا

© إيسيسكو ICESCO 2024

بالاعتماد على جملة من الأدوات، منها التركيز على مَدارِك المتعلِّمين وحواسِّهم وقدراتهم على الانتباه والفهم والتذكُّر، وغيرها من الوظائف النفسية والعقلية ذات التطور والنمو والتفاعل مع ظواهر الثقافة والبيئة الخارجية، وذلك لما للبيئة الاجتماعية من أثرٍ في التعلُّم، فلا تعلُّم إلا في سياق التفاعل بين الأفراد والبيئة، لأن خبرة كُلِّ فردٍ وتجاربه تُؤثِّر في غيرِهِ من الأفراد وتتأثَّر بتجاربهم، وما فعلٌ من أفعال الأفراد وتجاربهم إلا مُؤطَّر بشروط البيئة التي يحيَون فيها، ولا يُعقَل أن يعتمد تعليم اللغة – أولى كانت أم ثانيةً – على تلقين الجُمَل والمعارف والمعلومات وَحْدَها، وإنما لا بُدَّ من أن يواكب ذلك توظيفُ مهارات الكلام وَسْطَ البيئة.

وعليه، لا يكتمل عملُ النظريات اللسانية التي نظَّرت لعملية تعليم لغةٍ ثانيةٍ؛ إلا باقتران التفسير النظري الباطني المعرفي بالتصوُّر الاجتماعي، أي تتكامل النظريات العقلية والمعرفية التي تَرَكَها تشومسكي وجان بياجيه مع آراء علماء الاجتماع ونظرياتهم في تعليم لغةٍ ثانيةٍ، ومع نظرية تحليل الخطاب اللغوي (Discourse Analysis) التي ترى أن تعلُّم اللغة بعامة يحصل بإتقان قواعد اللغة واستعمالها في التواصل لتحقيق الوظائف اللغوية، وينتهي تعلُّم اللغة لأغراض تواصلية عند غاية كبرى هي اكتساب المتعلِّم الكفاية التواصلية (Communicative Competence)، وهي كفاية شاملة تجمع الكفايات النحوية والخطابية الاجتماعية، وتُمكِّن المتعلِّم من الانخراط في نظام اللغة المكتسَبة العام، وما في هذا النظام من أنساق لغوية واجتماعية ونفسية؛ تَضَعُ المتعلِّم أمام عالم اللغة الاجتماعي والميداني الذي ترتبط فيه البنيات التركيبية والمعجمية والصرفية والصوتية بالوقائع والأحوال والمقامات المختلِفة، ففي انفتاح المتعلِّم على عالم اللغة تنميةً لقدراته التواصلية والإبداعية.

وهكذا نحصل على طُرُقٍ وأساليب نظرية كانت تعتمد العوامل النفسية والفطرية من قَبْلُ، ثم أُلحقت البيئة الخارجية بعملية التعليم، وكذا الأغراض التواصلية، فنحن بذلك أمام شرطينِ من شروط تعليم اللغة؛ أحدهما معرفة اللغة من قواعدها الكلية التي تُنتِج ما لا حَصْرَ له من جُمَلِ اللغة؛ لأن معرفة القواعد – وإن لم تُعْطِ تعلُّمًا أمْثَلَ للُّغة – تساعد على تجنُّب الأغلاط اللغوية، وعلى تطوير مستوى التعبير، ومن المعلوم أن تلك الأغلاط ناتجة – كما تقدَّم – عن القياس الخاطئ؛ قياس بنيات اللغة الثانية المجهولة على بنيات اللغة الأصلية المعلومة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وآخَرُ الشرطينِ تعزيز جانب القواعد بتطوير كفاية "التواصل الاجتماعي"، ومراعاة المناسبة في المعنى، وتتحقَّق هذه المناسبة في تعليم المتلقي اللغة الثانية مُستقاةً من سياقها الخارجي، أي من بيئتها الاجتماعية؛ ليتمكن من التفاعل والتواصل الأمثل والأنسب بهذه اللغة الجديدة، مع اختلاف المتعلِّمين؛ بين من يتعلَّم لُغَتَهُ الأم، كالعربي يتعلَّم العربية، ومن يتعلَّم لغةً ثانيةً، كالأعجمي يتعلَّم العربية، فلكُلِّ تعليم منهجُهُ المناسب، أي يُبنى المنهج على أساس حاجات المتعلِّم التواصلية التي تضمن تعليمًا واقعيًّا مبنيًّا على العناية بمعرفة القاعدة وتوظيفها في المواقف التداولية المختلفة (Referents Concrete)، لا الاقتصار على تعليم القاعدة؛ لأن معرفة القاعدة وَحْدَهَا لا تَضْمَنُ التعلُّم السليم للُّغة، فلا بُدَّ من التوظيف التداولي الواسع للُّغة مع الفئات المجتمعية العريضة، ويدخل في هذا النمط التعليمي إتاحة الفرصة للمتعلِّم للاستماع بكثرة إلى اللغة في أولى مراحل تعلُّمها؛ لتحصيل الألفة وتكوين مَلَكَة التمييز بين اللغتين الأم والثانية في مجال تداخل اللغتين (Interlanguage)، فالتمييز أمارة على فهمِ خصائص اللغة الثانية وثقافتها وحضارتها، ودليل على أن البنيات لا تختلط وتتصارع في نفسِ المتعلِّم.

وقد أثبتت الدراسات في ميدان التخطيط اللغوي أن تعلُّق المتعلِّم باللغة التي يتعلَّمها، لمَّا يدعم ويزيد فُرَصَ تعلُّمها وممارستها.[1]

قيمة تحليل الأخطاء وأثرُهُ في تدبير تعليم اللغات الثواني

يُعَدُّ تحليل الأخطاء اللغوية (Error Analysis) وتحليل الأخطاء القرائية (Miscue Analysis)؛[2] منهجين من مناهج معالجة الأخطاء المرتكبة في الأداء اللغوي، فتحليلُ الأخطاء اللغوية يقوم على تعيين أخطاء الأداء اللغوي وتصنيفها وتفسير أسبابها ثم تصحيحها، ويساعد

[1] عقلة محمود الصمادي، فواز محمد العبد الحق، "نظريات تعلُّم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلُّم العربية وتعليمها"، **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 16(1)، (1996)؛ **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، 22(54)، (1998).

[2] Joel Brown, Kenneth S. Goodman, & Ann M. Marek (Eds.), *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography* (Newark, DE: International Reading Association, 1996).

© إيسيسكو ICESCO 2024

هذا المنهج المدرِّس على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلِّمين، ويميز بين أنواع كثيرة من الأخطاء بحسب الانتشار أو القلة، أو المحلية Local، أو الشمولية (Global).

ويهتمُّ التحليل التقابلي (Contrastive Analysis) بالمشكلات والأخطاء الناتجة عن تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ، وهي أخطاء جماعات لا أخطاء أفراد، ومصدرُها اللغة الأولى، مقارنةً بها أو قياسًا عليها؛ لأن متعلِّم اللغة الثانية لا يبدأ في تعلُّمها من فراغ، ولكنه يتعلَّمها وعينُهُ على الأولى، يتعلَّم الثانية ويفكِّر بالأولى ويتَّخذها مرجعًا في التعلُّم؛ ولذلك أُلقيَ على التحليل التقابلي عبءُ الموازنة بين اللغات شبهًا واختلافًا، وتوقُّعُ المشكلات التي تنشأ عند تعلُّم لغةٍ أجنبيةٍ، والإفادة من هذه الظواهر وصفًا وتفسيرًا، من أجل إعداد مواد تعليمية متطوِّرة تُواكِب حَجْمَ المشكلات المطروحة، وتنطلق من تصوُّر الأخطاء التي ترتكبها جماعات متعلِّمي لغةٍ ثانيةٍ، على شكلِ نسقٍ أو نظامٍ، لا على شكل ظواهر متفرقة معزولة.

وربما لا تكون اللغة الأولى سببًا ومصدرًا لحدوث أخطاء في تعلُّم اللغة الثانية، وذلك إذا ما كانت كثيرة الورود، بصرفِ النظر عمَّا سَبَقَ تعلُّمُه، فلكُلِّ لغةٍ يتعلَّمها المتعلِّم ضربٌ من الأخطاء يختلف عن أخطاء لغةٍ أُخرى، وتتكرَّر تلك الأخطاء عند متعلِّمي اللغة الواحدة (Intralingual).

ولكن ظَهَرَ في بداية سبعينيات القرن الماضي اتجاه مخالِفٌ نظريةَ التحليل التقابلي، ومن ملحوظاته أن من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي في التعرُّف على المشكلات اللغوية التي تُواجِهُ دارسي اللغات الأجنبية، وذلك لأن التحليل التقابلي تنبُئيٌّ بطبعِهِ، ومبنيٌّ على افتراض خاطئ، وهو ما يُعرف في علم النفس باسم "نظرية التدخُّل اللغوي" (Linguistic Interference)، و"نقلُ الخبرة (Transfer of Experience) من لغةٍ إلى أُخرى"، في حين أثبتت الخبرة أن ليس كُلُّ ما نتوقَّع حدوثَهُ نظريًّا يقع حقًّا، وهناك مشكلات لغوية تُواجِهُ الدارسين لم تكن في حسبان الباحثين، ولم يكونوا يتوقعون حدوثها عن طريق التحليل التقابلي، فأسلوب التعليم والدراسة والتعوُّد والنمو اللغوي وطبيعة اللغة المدروسة؛ لكُلِّ هذه أثرُها في ما يُواجِهُ الدارسين من مشكلات، وذلك مهما كان التشابه والاختلاف بين لغة الدارسين واللغة الأجنبية المدروسة في كثير من الأحيان.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويرى دعاة نظرية تحليل الأخطاء أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرَّف حقيقة المشكلات التي تُواجِه المتعلِّمين في أثناء تعلُّمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرَّف مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها،[1] والحقيقة أن المنهج العلمي الأصوب في الجمع بين النظرتين كلتيهما.

مهارات التعلُّم ومقاييس تحليل الأخطاء

بَعْدَ تحديد قيمة منهج تحليل الأخطاء، ننتقل إلى عرضِ بعضِ مقاييس هذا المنهج، لكي نستبين جدواه وتأثيره في تحسين تعليم اللغة الثانية.

المقياس الأول: يقضي بأن المتعلِّم يتعلَّم أجزاءً ونماذج من اللغة بتدرُّج، ولا يتلقَّى اللغة بوصفِها نظامًا مُتماسكًا مُستقلّاً بعناصره وأجزائه دفعةً واحدةً، فتعلُّمُ الأجزاء والنماذج على دفعات؛ سببٌ في نشأة الأخطاء، والسائد في الاتجاهات الحديثة في تعلُّم اللغة تدريسها على أنها وحدة مُتكامِلة، فلا يعقل أن تُدرَّس قواعد النحو بمعزِلٍ عن الأدب أو القراءة أو المحادثة، ولكن هذه الفروع تتفاعَلُ وتتكامَلُ لتؤلِّف لنا اللغة التي ينبغي للمتعلِّم أن يتعلَّمها، وبناءً على وجوب تعلُّم اللغة وحدةً مُتكامِلةً؛ ركَّزت الاتجاهات الحديثة في التعليم على التلقي، والتحاور، والوظيفية.[2]

المقياس الثاني: تفاوُتُ القدرات والمهارات بين المتعلِّمين، فلكُلِّ متعلِّم طريقته في التعلُّم، ويكون هذا التفاوُت سببًا في نشأة نوعٍ آخر من الأخطاء في تعلُّم اللغة الثانية.

المقياس الثالث: يتعلَّم المتعلِّم اللغة الثانية، أي يتعلَّم مهارةً جديدةً على أساس مهارةٍ سابقةٍ عِنْدَهُ، ولا يُنزل المهارة الجديدة على فراغ، فيقود هذا التنزيل إلى تداخُل بين المهارتين نتيجة النقل (Transfer)، والإسقاط، والقياس، والميل الطبيعي إلى نقلِ بنيات اللغة الأولى إلى الثانية.

---

[1] انظر: محمود إسماعيل صيني، محمد الأمين إسحاق، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء** (الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، 1982)، مقدمة الكتاب.

[2] علي النعيمي، **الشامل في تدريس اللغة العربية** (عمَّان: دار أسامة، ط1، 2004)، ص24.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وينتقد الباحثون التحليلَ التقابليَّ في فرضيته التي يذهب فيها إلى أنه كلما تقارَبَت اللغتان – الأصلية التي يحملها المتعلِّم، والثانية التي يتعلَّمها – قلَّت المشكلات وضَعُفَت، وكلما تباعَدَتا واختلفتا زادت هذه المشكلات وقويت، وذلك لأن "الاختلافات بين اللغتين لا تؤدِّي آليًّا إلى مشكلات في تعلُّم اللغة الأجنبية، بل إنها قد تقلِّل هذه المشكلات، وقد لُوحظ أن التدخُّل بين اللغات المتقارِبة أقوى منه بين اللغات غير المتقارِبة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخُّل على مستويات الصوت والكلمة والجملة والمعجم، تمَّ رصدُها بين اللغات الأوروبية المتقاربة، كالإنجليزية والألمانية مثلاً، منها الأمثلة الخاصة بالنظائر المخادعة... وهي لا توجد عادةً بين اللغات المتباعِدة، وكثير من هذه المشكلات لا تُرصد مثلاً بين متعلِّمي الإنجليزية من أبناء العربية".[1]

أهمية تحليل الأخطاء وتصحيحها وأثرُ ذلك في تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ

الحقيقة أن الأخطاء المرتكبة عند تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ لا تُدرَس لذاتها، ولكنها تُدرَس للكشف عن طبيعة التعلُّم، ومن الواضح أيضًا أن تصحيح الأخطاء لا يأتي إلا بَعْدَ معرفة أسبابها تقريبًا، فقد يكون مصدر الخطأ راجعًا إلى طريقة المتعلِّم الخاصة في تعلُّم اللغة الثانية، أو إلى إسقاط بنيات اللغة الأم على الثانية، فمعرفة مصدر الخطأ يُساعد في تصحيحها، وذلك بإعادة النظر في تقديم المادة المناسبة للتعلُّم، وإعادة النظر في منهج تقديمها.

وهكذا كان لتحليل الأخطاء فوائد كثيرة ذات تأثير في التعلُّم؛ إذ يُسهِم في تقديم الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الثانية، ويُساعد المدرِّس على التصرُّف في طريقته أو تطوير المادة، وأهمُّ من ذلك كلِّه أن تحليل الأخطاء يُساعد في وضعِ خُطَطِ التعليم وبناء المقررات والبرامج الدراسية.[2]

---

[1] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995)، ص56.

[2] المرجع السابق، ص57.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويُؤمَّل أن يساعد تحليل الأخطاء واكتشاف طبيعة صراع البنيات التركيبية الذي يعكس صراع بنيات ذهنية، في تحليل مشكلات تعلُّم الأجانب اللغةَ العربيةَ، وإيجاد حلول لها، فأنت ترى كيف أن الأسلوب الحديث في تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ لا يعتمد بالضرورة على نظرية جديدة لم تُستعرَض من قَبْلُ، أو نَسَخَتْ ما قَبْلَها وظَهَرَتْ عليه، ولكنه يفيد من الطُّرُق والإستراتيجيات الحديثة المشهورة، في جوانبها الإيجابية التي أثْبَتَتِ التجارب جدارتها وقوَّتها في الاستدلال، فالأسلوب الحديث في تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ يفيد من التلقين المباشر، ويفيد من الطُّرُق السمعية البصرية الشفوية، ويفيد من طريقة التواصل والحوار.

تعدُّد الأنساق وتطوير الوسائل في عملية تعليم العربية للأجانب

1. تعدُّد الأنساق:

لا نغفل في هذا السياق عن الإشارة إلى أحدث الطرق المساعدة في تعليم اللغات الثواني – ومنها تعليم العربية للأجانب الناطقين بغيرها – وهي تعدُّد الأنساق (Multi-system) في عملية التعليم؛ إذ يُرَكِّز هذا التعليم المتعدِّد الأنساق والقوالب، على المهارات الرئيسة الكامنة في المتعلِّمين – أي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة – من أجل نقلِ العربية إلى الأجانب نقلاً متوازنًا.

ويُرَكِّز هذا التعليم أيضًا على الكفايات المشهورة التي ينخرط بوساطتها المتعلِّم في نسقِ اللغة الثانية ومجتمعها ومنظومتها الثقافية، أي الكفاية اللغوية، والكفاية النفسية، والكفاية التواصلية الاجتماعية، والكفاية الثقافية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ينتقي المدرِّس النصوص المحورية الدالَّة على مجموعة من القضايا والمعاني والأفكار، التي تدور في موضوع واحد أو محور واحد يُراد تبليغه المتعلِّمَ بطُرُقٍ ميسَّرة؛ لضمان تفاعُلٍ أفْضَلَ لهذا المتعلِّم مع ثقافة اللغة العربية ومجتمع الناطقين بها، من خلال مواقف تداوُلية مُستقاة من الحياة والمجتمع.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويحرص واضعُ المقرَّر من خلال الانتقاء النصِّي على إسهام كُلِّ نَصٍّ في إمداد المتعلِّم بمعجم كلمات لغرضٍ من الأغراض التي يُراد تثبيتها في ذهنِهِ وتمكينها في نفسِهِ عن هذه اللغة، فيتحقَّق بذلك الانتقاء للكلمات المعجمية والعبارات التركيبية المتداولة؛ نقلةٌ كليةٌ للمتعلِّم إلى فضاء اللغة العام الذي يشمل ثقافتها، وأنماط عيشِ أصحابها، وطُرُقَ نظرِهم إلى الحياة، وأساليب محاوراتهم وتفاعُلهم، وإقدارُهُ على التكلُّم بالعربية بسلاسة وطلاقة، وتمكينه من الالتحاق بأهلها، فينطق بها جيدًا وإن لم يكن من أهلها.

2. تطوير الوسائل في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

مُستحدَثات تقانة التعليم هي التخطيط والتصميم والتنفيذ لاستعمال مهارات هذه المستحدَثات وَفْقَ الحاجة التعليمية إليها، وفي الوقت المناسب، وبطريقة مُتكامِلة مُتفاعِلة مع مصادر التعلُّم الأخرى، حَسْبَ خطة نظامية مدروسة، استعمالاً فعَّالاً بهدفِ تحسين التعليم والتعلُّم،[1] ولا يُتصوَّر اليوم تعليم لغةٍ ثانيةٍ مُتطوِّرٌ وناجعٌ وفعَّالٌ، من غير وضعِ خُطَطٍ لاستعمال تقانة التعليم والتواصُل الحديثة.

ولا يكون هذا التطوير للأدوات والوسائل إلا بدمجِ المختبرات اللغوية واعتماد الحاسوب في طرائق البحث والاستقراء، وتشجيع المتعلِّمين على الاستفادة من البرمجيات والتطبيقات المتصلة بها، كالصَّرف الآلي الذي يحلِّل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية، والإعراب الآلي، والتحليل الدلالي الآلي الذي يستخلص معاني الكلمات من سياقها، وقواعد بيانات المعاجم الحاسوبية، ومعالجة اللغة بالمدقق الإملائي والنحوي،[2] وغيرها من وسائل تقديم دروسِ اللغة بطريقة مُمتِعة تُثير اهتمام المتعلِّمين، وتُوفِّر تعلُّمًا نَشِطًا يعتمد الوسائط المتعددة من صوتٍ وصورةٍ وحركةٍ وتطبيقاتٍ عمليةٍ، وتوفِّر لهم حسًّا استكشافيًّا (Heuristic) وتجريبيًّا، ورغبةً في تعرُّف ثقافة اللغة الثانية ومجتمعها.

---

[1] فاطمة إبراهيم علي الغدير، **توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم** (رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1430هـ).

[2] علاء صادق، **ورشة توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية**، 23-24 مارس 2008، **موقع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، وزارة التربية والتعليم القطرية، www.slideshare.net/alrefa3ia/ss-6381870.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن الأدوات الإلكترونية والأجهزة المتطورة التي تُسهِم بحظٍّ وافِرٍ في سرعة التعلُّم ودِقَّتِهِ وشموليته، وتُقلِّل من فُرَصِ الأخطاء؛ استعمالُ أجهزة العرض الضوئي، والسبورات الإلكترونية، ومختبرات اللغة، وأقراص الصوت المدمجة، والقاعات الذكية، وأشرطة الفيديو التعليمية، والمتاحف والمعارض التعليمية، والمواقع الشابكية التعليمية، وغيرها من الوسائل والأدوات الحديثة التي تُنشئ بيئةَ تعلُّم مُتعدَّدة الأبعاد (Multi-Dimensional Learning Environment) مُتكامِلة الأهداف.

ولكن استعمال مُستحدَثات تقانة التعليم والتواصل الحديثة في تعليم العربية للأجانب؛ لا يحصل بطريقة مُثْلَى إلا بتنمية مهارة هذا الاستعمال، وتأهيل القدرة والرغبة في التعامُل مع هذه الطرق الحديثة، وتوظيفها توظيفًا جيدًا يمكِّن من سرعة التعلُّم ودِقَّتِهِ وسهولته، وبذلك نكون أمام هدفين اثنين؛ أحدهما بعيد المدى، والآخر قريبه، فأما القريب فيُختصر في الرغبة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بالطرق الحديثة الميسَّرة، وأما البعيد فيُرجى منه الإفادة من التقانة الحديثة في تطوير اللغة الثانية نفسِها وتأهيلها وتهييئها للتبليغ وسرعة التلقِّي والإدراك، والرقيّ بها لتشجيع المتعلِّمين الأجانب على الإقبال على تعلُّمها، وذلك من خلال بناء برنامج عامٍّ شاملٍ لتعليم العربية للأجانب، يكون علامةً على نشأة نهضة مُبرمَجة مُوجَّهة في ميدان تعليم العربية لغيرِ أهلها، وتقوم هذه النهضة التعليمية المبرمجة على أركانٍ هي المدرِّس والمتعلِّم وتوفُّر مجتمع مدرسي لا يتوقَّف عن التعليم والتعلم.

نماذج من أنماط الأخطاء التي يقع فيها متعلِّمو العربية المتحدثون بلغاتٍ أُخرى

أُجريت دراسات كثيرة على أنماط الأخطاء التي يرتكبها متعلِّمو العربية الناطقون بلغاتٍ أُخرى، وتكاد تُجمع على أن القياس الخاطئ – قياس بنيات اللغة الثانية على بنيات اللغة الأم – من أهمِّ الأسباب الموقِعة في أخطاء التعلُّم، وإن كانت هناك أسبابٌ أُخَرُ راجعةٌ إلى مناهج التعليم وأدواته وشروط التلقين وسياقه.

ومن أهمِّ أنواع الدراسات التي رَصَدَتْ هذا الضَّرْبَ من الظواهر؛ تلك التي أنجزها باحثون أجانب عن تعلُّم طَلَبَتِهم وتلاميذهم اللغةَ العربيةَ، وتَظْهَرُ قيمة هذه البحوث في أن

© إيسيسكو ICESCO 2024

الباحثين الذين رَصَدوا هذه الأخطاء يمتازون بأنهم من جنسِ المبحوث فيهم لغةً أصليةً وبلدًا، فهؤلاء أقدرُ على تمييز الأخطاء ومعرفة مصادرها ومنابعها من لغتِهِم الأم، وأدقُّ نظرًا في مسألة المقارنة بين اللغتين وما يجريه المتعلِّم من قياس وإلحاق، ومن تلك البحوث بحوث جامعية أنجزها باحثون إندونيسيون، أذكُرُ منها مثلاً بحثًا في تحليل أخطاء استعمال ضمائر اللغة العربية في المستوى التعليمي المتوسط، في إحدى الجامعات الإسلامية الإندونيسية، انتهت فيه صاحبته إلى ملاحظة ارتكاب تلاميذ الصفِّ المذكور أخطاءً في مُطابَقة الضمائر، منها تذكير ما حقُّه التأنيث، وإفراد ما حقُّه الجمع، ووَضْعُ الغائب مكان المخاطب، واستنتجتِ الباحثة بَعْضَ أسباب الوقوع في الأخطاء، منها الميلُ إلى تعميم القواعد (Over Generalization) من دون النظر في مراعاة تغيُّر أحوال التطبيق من تركيب إلى آخر، وأهم أسباب الأخطاء الوقوع في القياس الخاطئ (Error Analogy)، وانتهت إلى نتيجة في تدبير إصلاح الخطأ، وهي أنْ لا علاج لظواهر استعمال الضمائر إلا بالإكثار من التمارين التطبيقية، والشرح الوافي للقواعد النحوية، والتدريب على الاستماع والترديد والحفظ، والتدريب على إنجاز الأمثلة والتراكيب التي تكثر فيها الضمائر.[1]

وهناك نماذج عدَّة لأخطاء الأجانب مُتعلِّمي العربية، في مستويات كثيرة، منها مستوى الكتابة أو الأخطاء الكتابية، كالتي رَصَدَها باحثون في أثناء تعليم طلبة صينيين اللغةَ العربيةَ، فقد أجرى هذا البحث تحليلاً للأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلبة قسمِ اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جي، في تايوان، وتبيَّن أن أسباب هذه الأخطاء راجعةٌ إلى مشكلاتٍ تتعلَّق بالمناهج والتقنيات المستعملة، ولكن لُوحِظَ أن أعلى نسبةٍ لوقوع الأخطاء راجعةٌ إلى خلطِ الطالب ما بين اللغة الصينية الأم واللغة العربية المستهدَفة، وقد عالج الباحث ظاهرة الأخطاء من زاوية التحليل التقابلي؛ لأن اللغة الصينية تختلف عن

[1] ربيعة العدوية، **تحليل الأخطاء في استخدام الضمائر في الإنشاء الموجه لدى تلاميذ الصف الثاني من المدرسة الوطنية 17 المتوسطة الإسلامية، جاكارتا الشرقية** (بحث تكميلي للحصول على الدرجة الجامعية الأولى في قسم تعليم اللغة العربية، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جمهورية إندونيسيا، 2010)، ص29 وما بعدها.

© إيسيسكو ICESCO 2024

العربية اختلافًا كثيرًا، وهو أمر يَميلُ بالطلبة إلى اللجوء إلى قواعد لغتِهم صوتيًّا وصرفيًّا وتركيبيًّا لتعلُّم اللغة العربية ومواجهة المشكلات التي تعترض فَهْمَهُم الظواهرَ المستعصيةَ أو المجهولةَ.[1]

وأختم هذه النماذج التمثيلية بأنموذج ميداني حيٍّ في تعلُّم الأجانب اللغةَ العربيةَ، هو أنموذج طلبة وافدين على جامعة مغربية،[2] أوفدهم المركز الثقافي العربي "الحضارة" في جمهورية تاتارستان الروسية (Татарста́н Респу́блика)، ولا سيما مدينة قازان، وذلك في إطار دورة تكوينية لتعلُّم اللغة العربية، دامت ثلاثة أشهر (يوليو، أغسطس، سبتمبر) من كُلِّ سنة من السنوات الثلاث (2011، 2012، 2013)، وتراوح عَدَدُ المستفيدين في كُلِّ سنة بين عشرين وثلاثين فردًا، طلابًا وطالبات،[3] وقد قدَّم فريق التدريس[4] دروسًا نظرية وتطبيقية تعتمد على التلقين بوساطة النصوص التطبيقية والمحاورات المباشرة والتمارين والتداريب، وبعد استقراء مُشارَكات الطلبة وإنجازاتهم الكتابية داخل الفصل، ومحادثاتهم الشفوية؛ تبيَّن أن الأخطاء التي كانوا يرتكبونها بعامة مُوزَّعة على مستويات عدَّة، أصواتًا وصَرْفًا ومعجمًا ونحوًا وإملاءً، وذلك لأن الانتقال من اللغة التاتارية (الروسية) إلى اللغة العربية يترك أثرَهُ في طريقة التقاطهم وفهمِهم واستيعابهم، وقد ساعَدَ بعضُ الطلبة أنفسِهم – ممَّن تخرَّجوا في معاهد روسية ذات تكوين عربي – من خلال الترجمة الحرفية؛ على بيان مواضع الخلطِ والإسقاط التي يقع فيها الطلبة.

---

[1] **عوني صبحي الفاعوري**، "أخطاء الكتابة لدى متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان؛ دراسة تحليلية"، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، 35(81)، (2009)، ص43-96.

[2] هي **جامعة عبد المالك السعدي**، في مدينة تطوان المغربية.

[3] أما المستوى العلمي لهؤلاء الطلبة فهو المستوى الجامعي، وكثير منهم متخرجون في جامعات تتارية، من مثل الجامعة الاقتصادية والمالية والاجتماعية، وجامعات أخرى، ومنهم أساتذة للغة الإنكليزية في بلدهم، ومنهم موظفون في الجامعة الإسلامية الروسية، ومنهم موظفون في المصرف الأوربي في موسكو.

[4] المؤلف من أساتذة كلية الآداب في الجامعة المذكورة؛ **عبد الرحمن بودرع**، **عبد الهادي أمحرف**، **عبد العزيز الحلوي**، **عبد الكريم المرابط الطرماش**، **محمد الميموني**، **نور الدين الشرقاوي**، وكلهم من جامعة عبد المالك السعدي.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ففي المستوى الصوتي يظهر من طريقتهم في نطقِ بعضِ الحروف أنهم يُخرجونها عن أصلِها، من ذلك إبدالُهم العينَ همزةً، كقولهم: "الآلم الأربي"، للعالم العربي، و"الإفَّة" للعفَّة، وإبدالُ الراءِ غينًا، كقولهم في النطق بكلمة (أرْض): "أغْض"، و"غَبَطَ" للفعل (رَبَطَ)، وإبدالُهم الضادَ طاءً، نحو: "مَرِيْط" بدلاً من (مَرِيْض)، وإبدالُ القافِ كافًا، نحو: "كَلْبِي" بدلاً من (قلبي)، و"مَكْرَبَة" بدلاً من (مَقْرَبَة).

ومن أخطائهم الصرفية إلحاقُ علامة الجمع بالجموع مطلقًا، كقولهم: "أستاذون" في جمعِ (أستاذ)، و"بنتون" في جمعِ (بنت)، ومن ذلك الخلطُ بين صيغِ الأفعال في الأزمنة المختلفة، كقولهم في أمر المخاطبة المؤنثة: "ادخلت" بدلاً من (ادخلي)، فهم يخلطون بين الماضي (دَخَلَتْ) أو (دَخَلْتِ)، وبين (ادخلي)، فيُسندون للمأمورة تاءً بدلاً من الياء.

ومن أخطاء تركيب الإضافة ألا يُسقطوا النونَ أو التنوينَ حينها، كقولهم: "مدرِّسون الطلاب"، والمقصود (مدرِّسو الطلاب)، و"كتابٌ الأستاذ" بدلاً من (كتابُ الأستاذ)، ومنها تشبيه الأفعال بالأسماء في الإضافة، والاستغناء عن نون الوقاية، نحو قولهم: "أخَذِي" بدلاً من (أخَذَني)، و"عَلَّمِي" بدلاً من (عَلَّمَني).

أما في التركيب الجملي فيغلب على الطلبة الروسيين كثرةُ استعمال الجملة الاسمية في العربية بدلاً من الفعلية، ويُعرضون عن الفعلية لأن الجملة المبتدأة بالفعل تُعَدُّ لاحنةً في اللغة التاتارية، لذلك تسمعهم يقولون: "أنا دخلت إلى الكلية"، "تاتيانا تتعلَّم اللغة العربية"، "نحن نَنْتَبِهُ لشرحِ الأستاذ"، "هم سافروا إلى روسيا".

ومن أخطاء المطابَقة في الخصائص ألا يُراعوا المطابَقة بين المكوِّنات الجُمَلية، كقولهم: "أنا ذهبت إلى الرباط، وهو مدينة قديمة"، "أنا أعجبتني نظام منازلهم"، "تعلمت الحروف وحاولت أن أقرأه بما استطعت".

ومن أخطاء الدلالة المعجمية تذكير ما هو مؤنث في اللغة العربية، وتأنيث ما هو مذكر، نحو قولهم: "هذه قمر وهذا شمس".

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن أخطاء الترتيب تقديم الصفة على الموصوف، نحو قولهم: "توجد مختلفة أشياء"، وأصلُ هذا الترتيب في اللغة التاتارية.

ومن أخطاء الترجمة قولُ أحدهم: "أَخَفْتُ أن سأشْتَقْتُ إلى الطلاب"، وهو يريد: "خِفْتُ أن أشتاقَ إلى الطلاب".

وجُلُّ الأخطاء المستقراة من المستويات اللسانية التي ارتكبها الطلبة التاتاريون الروس مردُّها إلى إسقاط نظام لغتِهِم الأم – في المستويات اللغوية جميعًا – على نظام اللغة العربية، وهو أيسرُ طريق في اعتقادهم، ما داموا يجهلون قواعد اللغة العربية، لسرعة التعلُّم، وللقفز على المشكلات التي تعترض طريق نطقِهِم السَّلِس باللغة العربية.[1]

وفي ما يأتي شهادات ونماذج من النصوص التي كَتَبَها بعضُ الطلبة التاتاريين؛ تُبرهِن ميلَهُم في تعلُّم العربية إلى القياس والتشبيه:

- كتبت الطالبة عالية سريموفا، قائلةً: "أصبحت اللغة العربيّة ممتعة جدا لأنها تشبه قريب اللغة التاتارية. كلان كثير من الكلمات معلومة وسهلا. بعد التعريف العُمقيّ وجدت المنطق في هذه اللغة الجميلة. أعجبتني تركيب الكلمات. من الكلمة الواحدة ممكن أن أبني الكلمات المختلفة. هذا يزيد هواية اللغة. وانْمَحى حدٌّ بين اللّغتين. بالتعليم اللغة العربية بدأت أتذكر اللغة التاتارية".
- كتبت ألكساندرينا: «أثَّرَت كثِراً اللغة الرّوسِية على تَعْلُّمِي لِلُّغةِ العْربيةِ. أظنّ أنّ عندما نَعْرِفُ اللّغة مِن بَلَدِنا جَيْداً جدّاً، هذا يُسايِدُ [أي يُساعدُ] لِندرُسَ اللّغة الأجنبيّة. عندما نعرفُ الكَلماتْ كثيرْ في اللّغة وَحِدَةِ منكن سنتزَكَّرُ [سنتذكّرُ] الكلمات جَديدة بسورة [بسُرْعَة]. النُّتْقُ [النّطقُ] برُّوسية تَقرباً جدّاً من العربيَة".

[1] أُنوِّه في هذا السياق بالمساعدة التي قدَّمها الباحث في الدكتوراة السيد محمد الميموني، الذي رافَقَ الطلبة التاتاريين الروسيين في رحلتهم التعليمية التفاعلية طيلة السنوات الثلاث، وأنجز تقريرًا وافيًا جَمَعَ فيه بيانات ببعضِ الأخطاء اللغوية المرتكَبة، مُصنِّفًا إيَّاها في جداول إلى مستويات مختلفة، والتقرير المذكور مخطوطٌ بيدِ صاحبِهِ لما يُنشر بَعْدُ.

© إيسيسكو ICESCO 2024

نمطٌ آخَرُ: إشكال أبناء الجاليات العربية في المهجر

ولا نَبْرَحُ الحديث عن موضوع تعليم اللغة الثانية في ضوءِ اللسانيات المعاصرة، قبل أن نتساءل عن الجاليات العربية المقيمة في أوروبا وأمريكا بخاصة؛ هل يُلحَقون بالأجانب، فيكون تعليمهم العربية مُلحَقًا بتعليم الناطقين بغيرها، أو يكون من قبيل تذكيرهم بلغَتِهِم الأم؟

الحقيقة أن الأجيال التي وُلدت في بلاد الغرب من آباء عربٍ – وتنحدِرُ من أُصول وثقافات عربية – بَعْدَ ما اضطُرَّت آباءهم ظروفٌ كثيرة إلى الهجرة؛ نشؤوا هناك مُلزَمين بنظام التربية والتعليم لبلاد المهجر؛ لأنه النظام المهيمن والأفضل والأجود وَفْقَ مقاييس البلد، فأبناء الجاليات الذين وُلدوا في المهجر يتلقَّون تعليمًا نظاميًّا مُنظَّمًا ومُؤسَّسًا على قواعد مُحدَّدة، وله أهدافه ووسائله ومقاصِدُه، أما تعليم العربية في مدارِسِهم فلا يُعَدُّ إلا ثقافةً من الثقافات التكميلية المضافة، أو من التعليم غير النظامي، وبناءً عليه يُتصوَّر أن تعليم أبناء الجاليات اللغة العربية يتنزَّل منزلة تعليم الأجانب إيَّاها، ولكن تعليم أبناء الجاليات العربية لغةَ آبائهم يُقْرَنُ بثقافة البلد الأصلي وهويَّته، ويُعزَّز بتحسين وسائل التدريس والانفتاح على الثقافات المتعدِّدة، واستثمار الاتفاقيات الثنائية بين بلدِ المنشأ وبلدِ المهجر، المنظِّمةَ مؤسَّساتِ البعثات الأجنبية.[1]

ويستدعي هذا الوضعُ الفريدُ أيضًا إعادة تعليمهم العربيةَ في ضوءِ المناهج والطُّرُق والأدوات المنصوص عليها في تدريس اللغات الأجنبية نفسِها، مع مراعاة القِيَمِ المرتبِطة باللغة العربية؛ لأن تعليمهم العربيةَ من غيرِ إدماج المفاهيم والقيم الثقافية والدينية والوطنية لبلدِ المنشأ؛ لن يَفُكَّ عنهم طَوْقَ الإدماج والذوبان في المجتمعات المستقبلة.

ويقترن بهذا الوضعِ الفريدِ أيضًا أن متعلِّمي اللغة العربية من أبناء المهاجرين لم يَسْلَمُوا من الوقوع في مشكلة تعدُّد اللغات، وما يترتَّب عليها من صراعِ البنيات واختلاط

[1] يمكن أن يُستفاد في هذا السياق من مقالة عبد الرحمن بجيوي، "تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج: بين إشكاليتي اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهم"، [ضمن أعمال ندوة تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات]، **مجلة كلية الآداب**، مكناس، المملكة المغربية، سلسلة الندوات (16)، (2005)، ص23–42.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الأنساق في ذهنِ المتكلِّم المتعلِّم، ولكن كلما ابتعدنا من الجيل الأول في اتجاه الجيل الثاني ثم الثالث؛ لُوْحِظَ أن مشكلة الصراع بين أنساق العربية وأنساق لغةٍ أو لهجةٍ أُخرى؛ تَخِفُّ وتَقِلُّ حدَّتُها، وذلك لمعرفة تلك الأجيال لغةً واحدةً فقط هي لغةُ بلدِ المهجر.

فهذا إشكالٌ يتَّصل بموضوع تدريس اللغة الثانية للناطقين بلغاتٍ أجنبية، ولكنه إشكالٌ ذو طابعٍ خاصٍّ.

خاتمة

الخلاصة أنَّه لم يَعُدْ موضوع تعليم اللغة للناطقين بغيرها، شعبةً من شُعَبِ اللسانيات، يقتصِرُ عليها من دونِ غيرِها، فقد دَخَلَ في مُعالَجَة إشكالات التعلُّم ميادين غيرُ لغوية، من مثلِ علمِ النفس، وعلمِ الاجتماع، وعلوم الإدراك؛ بسببِ طبيعة العوائق المتنوِّعة التي تعترِضُ عملية تعلُّم لغةٍ أجنبيةٍ، وقد عالَجَ البحثُ الموضوعَ من خلال ما يُسمَّى "نظرية الأخطاء"، لتحليل طبيعة الأخطاء المرتكَبَة في تعلُّم اللغة الثانية، وهي أخطاء ذاتُ طبيعة لغوية نفسية ذهنية اجتماعية، وقد أسهمتِ اللسانيات الحديثة في تقديم خدمةٍ جليلةٍ في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، فأضافت طُرُقًا جديدةً في تيسير التلقين، وذلك بتحليل بنيات هذه اللغات وكَشْفِها عن طريق تركيبها، وهذا يُساعدُ في اكتشاف العوامل المؤثِّرة في عملية تعليم اللغة، ومن بين من أسْهَمَ في ذلك اللسانيون التوليديون الذين حدَّدوا مَهمَّة النحو التعليمي (البيداغوجي) في تزويد التلميذ المتعلِّم لُغَتَهُ الأم أو لغةً ثانيةً، بالاستعداد لفهمِ الجُمَل وإنجازها، ومعنى ذلك أن مَهمَّة النحو تزويدُ التلميذ بالأسباب التي تُفسِّر الظواهر اللغوية، ودَفْعُهُ إلى اكتشاف قواعد اللغة من خلال هذه الظواهر اللغوية التي يتلقَّاها، ويختلف تلقي اللغة الأم عن تلقي اللغة الثانية.

ولكن تعلُّم اللغة الثانية اضطَرَبَ بَيْنَ اكتساب مهارة لغوية جديدة، وبَيْنَ نَقْلِ بنيات لغة أولى إلى ثانية في التعلُّم، فلم يَكُنْ بُدٌّ من تطوير المقارَبات المعالِجَة إشكالَ الأخطاء، بين شرطَيْنِ؛ شَرْطُ معرفة اللغة من قواعدها الكلية التي تُنْتِجُ ما لا حَصْرَ له من جُمَلِ اللغة،

© إيسيسكو ICESCO 2024

وشَرْطُ تعزيز جانب القواعد بتطوير كفاية "التواصل الاجتماعي"، ومراعاة المناسَبَة في المعنى، وتتحقَّق هذه المناسَبَة في تعليم المتلقي اللغةَ الثانيةَ مُستقاةً من سياقها الخارجي، أي من بيئَتِها الاجتماعية؛ ليتمكَّن من التفاعُل والتواصُل بهذه اللغة الجديدة، فأصبحنا بذَيْنِكَ الشرطَيْنِ أمام مقاييس لتحليل الأخطاء؛ مقياسٌ يقضي بأن المتعلِّم يتعلَّم أجزاء ونماذج من اللغة بتدرُّج، ولا يتلقَّى اللغة بوصفِها نظامًا مُتماسِكًا مُستقلّاً بعناصره وأجزائه دفعةً واحدةً، فتعلُّم الأجزاء والنماذج على دفعاتٍ، سَبَبٌ في نشأة الأخطاء، فالسائد في الاتجاهات الحديثة في تعلُّم اللغة، تدريسُها على أنها وحدةٌ مُتكامِلةٌ، ومقياسٌ آخرُ يشير إلى وجود تفاوُتِ قدراتٍ ومهاراتٍ بين المتعلِّمين، فلكُلِّ مُتعلِّم طريقته في التعلُّم، فيكون هذا التفاوُتُ سببًا في نشأة نوعٍ آخر من الأخطاء في تعلُّم اللغة الثانية، ومقياس ثالثٌ يشير إلى أن المتعلِّم يتعلَّم اللغة الثانية، أي يتعلُّم مهارةً جديدةً على أساس مهارةٍ سابقةٍ عِنْدَهُ، ولا يُنزل المهارة الجديدة على فراغٍ، فيقود هذا التنزيل إلى تداخُلٍ بَيْنَ المهارتين نتيجةَ النقلِ والإسقاطِ والقياسِ، والميلِ الطبيعيّ إلى نَقْلِ بنيات اللغة الأولى إلى الثانية، فلذلك تأتي أهمية تحليل الأخطاء وتصحيحها، وأثرُ ذلك في تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ، وفي مُساعَدة المدرِّس على التَّصرُّف في طريقته أو تطوير المادة، وأهمُّ من ذلك كُلِّهِ أن تحليل الأخطاء يُساعِد على وضعِ خُطَطِ التعليم وبناء المقرَّرات والبرامج الدراسية.

ووَقَفَ البحثُ أيضًا عِنْدَ قضية "تعدُّد الأنساق وتطوير الوسائل في عملية تعليم العربية للأجانب"، والمقصودُ بذلك الإشارةُ إلى أحْدَثِ الطُّرُق المساعِدَة في تعليم اللغات الثواني، ومنها تعليم العربية للأجانب الناطقين بغيرها؛ إذ يُركِّز التعليم المتعدد الأنساق والقوالب على المهارات الرئيسة الكامنة في المتعلمين – أي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة – من أجل نقلِ اللغة الثانية إلى الأجانب نقلاً متوازنًا يُركِّز على الكفايات المشهورة التي ينخرط بوساطتها المتعلِّم في نَسَقِ اللغة الثانية ومجتمعها ومنظومتها الثقافية، وهي الكفاية اللغوية، والكفاية النفسية، والكفاية التواصلية الاجتماعية، والكفاية الثقافية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ينتقي المدرِّس النصوص المحورية الدالَّة على مجموعة من القضايا والمعاني

© إيسيسكو ICESCO 2024

والأفكار التي تدور في موضوع واحد أو محور واحد يُرادُ تبليغه للمتعلِّم بطُرُقٍ مُيسَّرة، لضمان تفاعُلٍ أفْضَلَ لهذا المتعلِّم مع ثقافة اللغة الجديدة ومجتمع الناطقين بها، من خلال مواقِفَ تداولية مُستَقاة من الحياة والمجتمع.

أما تطوير الوسائل في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، فيرتكز على مُستحدَثات تقانة التعليم، أي التخطيط والتصميم والتنفيذ لاستعمال مهارات هذه المستحدَثات وَفْقَ الحاجة التعليمية إليها، وفي الوقت المناسب، وبطريقة مُتكامِلة ومُتفاعِلة مع مصادر التعلُّم الأخرى، حَسْبَ خطَّة نظامية مدروسة؛ استعمالاً فعَّالاً، بهدفِ تحسين التعليم والتعلُّم، ولا يُتصوَّر اليوم تعليمُ لغةٍ ثانيةٍ، مُتطوِّرٌ وناجِعٌ وفَعَّالٌ، من غيرِ وَضْعِ خُطَطٍ لاستعمال تقانة التعليم والتواصل الحديثة، ودَمْجِ المختبرات اللغوية، واعتماد الحاسوب في طرائق البحث والاستقراء، وتشجيع المتعلِّمين على الاستفادة من البرمجيات والتطبيقات المتَّصلة بها، من مثلِ الصَّرْفِ الآلي الذي يُحلِّل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية، والإعراب الآلي، والتحليل الدلالي الآلي الذي يستخلص معاني الكلمات من سياقها، وقواعد بيانات المعاجم الحاسوبية، ومُعالَجة اللغة بالمدقِّق الإملائي والنحوي، وغيرِها من وسائل تقديم اللغة بطريقة تُثير اهتمام المتعلِّمين، وتوفِّر تعلُّمًا نَشِطًا يعتمِدُ الوسائط المتعدَّدة، وتوفِّر لهم أيضًا حسًّا استكشافيًّا وتجريبيًّا، ورغبةً في تعرُّف ثقافة اللغة الثانية ومجتمعها.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

ربيعة العدوية، **تحليل الأخطاء في استخدام الضمائر في الإنشاء الموجه لدى تلاميذ الصف الثاني من المدرسة الوطنية 17 المتوسطة الإسلامية، جاكارتا الشرقية** (بحث تكميلي للحصول على الدرجة الجامعية الأولى في قسم تعليم اللغة العربية، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جمهورية إندونيسيا، 2010).

رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه** (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، 1989).

عبد الرحمن بودرع، "اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي"، **مجلة الموقف**، العدد (8) [خاصٌّ بالعربية مشكلاتها وتعليمها ونشرها]، ربيع الثاني 1409 / ديسمبر 1988.

عبد الرحمن يجيوي، "تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج: بين إشكاليتي اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهم"، [ضمن أعمال ندوة تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات]، **مجلة كلية الآداب**، مكناس، المملكة المغربية، سلسلة الندوات (16)، (2005).

عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995).

عقلة محمود الصمادي، فواز محمد العبد الحق، "نظريات تعلُّم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلُّم العربية وتعليمها"، **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 16(1)، (1996)؛ **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، 22(54)، (1998).

علاء صادق، **ورشة توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية**، 23-24 مارس 2008، **موقع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، وزارة التربية والتعليم القطرية، www.slideshare.net/alrefa3ia/ss-6381870.

© إيسيسكو ICESCO 2024

علي النعيمي، **الشامل في تدريس اللغة العربية** (عمَّان: دار أسامة، ط1، 2004).

عوني صبحي الفاعوري، "أخطاء الكتابة لدى متعلِّمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان؛ دراسة تحليلية"، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، 35(81)، (2009).

فاطمة إبراهيم علي الغدير، **توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم** (رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1430هـ).

محمود إسماعيل صيني، محمد الأمين إسحاق، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء** (الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، 1982).

ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة** (بيروت: المؤسسة الجامعية، ط2، 1985).

Henri Adamczewski, “Le montage d’une grammaire seconde”, *Langage*, No. (39), September (1975).

Jean Dubois, “Grammaire scientifique et grammaire pédagogique”, *Langue Française*, No. (32), December (1976).

Jean Guenot, *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l’ anglais*, une experience d'enseignement à des adultes (Paris: SABRI, 1964).

Joel Brown, Kenneth S. Goodman, & Ann M. Marek (Eds.), *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography* **(**Newark, DE: International Reading Association, 1996).

Louise Dabene, “Enseignement de l’ éspagnole aux francophones”, *Langage*, No. (39), September (1975).

Noam Chomsky, *Essays on Form and Interpretation,* (New York: North Holland, 1977).

Noam Chomsky, *Reflections on language* (New York: Pantheon Books, A Division of Random House Inc., 1975).

Noam Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar* (Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Abderrahmane Boudraa, "al-Lughah bayna al-Khiṭāb al-'Ilmī wa al-Khiṭāb al-Ta'līmī", *Majallah al-Mawqif*, No. (8), Rabī' al-thānī 1409 / December 1988.

Abduh al-Rājiḥī, *'Ilm al-Lughah al-Taṭbīqī wa Ta'līm al-'Arabiiyyah* (Alexandria: Dār al-Ma'rifah al-Jāmi'iyyah, 1995).

Abdurraḥmān Yajīwī, "Ta'līm al-Lughah al-'Arabiiyyah li-'Abnā' al-Jāliyah al-Maghribiiyyah bil-Khārij: bayna 'Ishkālāt 'Iktisāb al-Lughah al-'Umm wa al-Lughah al-Thāniyah wa Ta'līm al-Lughah al-'Arabiiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihaá", [in A'māl Nadwat Ta'līm al-Lughāt: Naẓarīyāt wa Manāhij wa Taṭbīqāt], *Majallah Kulliyyah al-'Ādāb*, Meknes, Morocco, Silsilah Nadawāt (16), (2005).

Alā' Ṣādiq, *Warshat Tawẓīf al-Tiknūlūjyā fi Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah*, March 23-24, 2008, *Mawqi' al-Lajnah al-Waṭaniyyah al-Qaṭariyyah lil-Tarbiyyah wa al-Thaqāfah wa al-'Ulūm*, Ministry of Education and Teaching, www.slideshare.net/alrefa3ia/ss-6381870.

Alī al-Nu'aymī, *al-Shāmil fii Tadrīs al-Lughah al-'Arabiiyyah* (Amman: Dār 'Usāmah, 1st Ed., 2004).

Awnī Ṣubḥī al-Fā'ūrī, "Akhṭā' al-kitābah ladá Muta'llimī al-'Arabiiyyah min al-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: al-'Akhṭā' al-Kitābiyyah li-Ṭalabah al-Sanah al-Rābi'ah fi Qism al-Lughah al-'Arabiyyah fi Jāmi'ah Chin Ji fi Taiwan; Dirāsah Taḥlīliyyah", *Majallah Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah al-'Urdunī*, 35(81), (2009).

Faṭimah Ibrāhīm Alī al-Ghadīr, *Tawẓīf al-'Asālīb al-Ḥadīthah fi Majāl Tiknūlūjyá al-Ta'līm* (Master thesis, Ma'had al-Dirāsāt al-Tarbawiyah, Cairo University, 1430H).

Henri Adamczewski, "Le montage d'une grammaire seconde", *Langage*, No. (39), September (1975).

Jean Dubois, "Grammaire scientifique et grammaire pédagogique", *Langue Française*, No. (32), December (1976).

© إيسيسكو ICESCO 2024

Jean Guenot, *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l' anglais*, une experience d'enseignement à des adultes (Paris: SABRI, 1964).

Joel Brown, Kenneth S. Goodman, & Ann M. Marek (Eds.), *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography* **(**Newark, DE: International Reading Association, 1996).

Louise Dabene, "Enseignement de l' éspagnole aux francophones", *Langage*, No. (39), September (1975).

Maḥmūd Ismā'īl Ṣīnī, Muḥammad al-Amīn Isḥāq, *al-Taqābul al-Lughawī wa Taḥlīl al-'Akhṭā'* (Riyad: King Saud University, 1st Ed., 1982).

Mishāl Zakariyyá, *Mabāḥith fi al-Naẓariyyah al-Alsuniyyah wa Ta'līm al-Lughah* (Beirut: al-Mu'assasah al-Jāmi'iyyah, 2nd Ed., 1985).

Noam Chomsky, *Essays on Form and Interpretation,* (New York: North Holland, 1977).

Noam Chomsky, *Reflections on language* (New York: Pantheon Books, A Division of Random House Inc., 1975).

Noam Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar* (Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966).

Rabī'ah al-'Adawiyyah, *Taḥlīl al-'Akhṭā' fi 'Istikhdām al-Ḍamā'ir fi al-'Inshā' al-Muwajjah ladá Talāmīth al-Ṣaff al-Thānī min al-Madrasah al-Waṭaniyyah 17 al-Mutawassiṭah al-Islāmiyyah, Jakarta al-Sharqiyyah* (Syarif Hidayatullah Jakarta Islamic State University, Indonesia, 2010).

Rushdi Aḥmad Ṭu'aymah, *Ta'līm al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihá: Manāhijuh wa 'Asālībuh* (Rabat: ICESCO, 1989).

Uqlah Maḥmūd al-Ṣammādī, Fawwāz Muḥammad al-'Abdulḥaqq, "Naẓarīyāt Ta'allum al-Lughah wa 'Iktisābihā: Taḍmīnāt li- Ta'allum al-'Arabiyyah wa Ta'līmhā", *al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Tarbiyyah, al-Munaẓẓamah al-'Arabiyyah lil-Thaqāfah wa al-Funūn*, Tunis, 16(1), 1996; *Majallah Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah al-'Urdunī*, 22(54), (1998).

© إيسيسكو ICESCO 2024

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-4-12
Accepted قُبل 2024-5-24

نَحْوَ مُقارَبةٍ تخاطبيَّةٍ في دراسةِ الصَّرف وتدريسِهِ لوارِثي اللُّغة العربيَّة

محمد محمد يونس علي*

مُلخَّص

يقترح هذا البحث مُقارَبةً تخاطبيةً لتدريس الصرف العربي المصمَّم لوارِثي اللغة، فإدراكًا للصعوبات التي يُواجهها هؤلاء المتعلِّمون في تحقيق الطلاقة اللغوية؛ يوفِّر هذا النهج إطارًا شاملاً لبناء الكلمات العربية باستعمال التحليل الدلالي والتخاطبي، ومن خلال الخوض في البنية الداخلية وآليات تكوين الكلمات، بما في ذلك الإلصاق، والصياغة الاشتقاقية، والضمُّ؛ تُمكِّن هذه الطريقة المتعلِّمين من كشفِ العلاقة المعقَّدة بين المبنى والمعنى، ومن خلال التركيز على استعمال اللغة في السياق التخاطبي؛ يمكن تعميق فهمِهِم صَرْفَ اللغة العربية بدراسة كيفية ربطِ العناصر الصرفية بمعاني الكلمات ووظائفها، وإذا ما تمكَّنا من تعزيز الفهم الواعي للقواعد والمبادئ الصرفية؛ أمكن لوارِثي اللغة توليدُ مجموعة واسعة من الكلمات البسيطة والمركبة، وتعزيز فهمِهِم الصرف الدلالي، وتسهيل اكتساب اللغة، وتعزيز مهارات الاتصال، وهذا يعزِّز تطوُّرهم اللغوي وثِقَتَهُم في مخاطباتهم، ويتوَّج البحث باقتراح تطبيقات عملية للفصول الدراسية، والدعوة إلى موادَّ تعليمية مخصَّصة تُلبِّي الاحتياجات الفريدة لوارِثي اللغة، ويسعى هذا المسلك إلى تعزيز النموِّ اللغوي لهؤلاء الطلبة، مما يُسهم في الحفاظ على اللغة والثقافة العربية والنهوض بهما.

الكلمات الرئيسة: تعليم اللغة لوارثيها، المقاربة التخاطبية، الإلصاق، الصياغة الاشتقاقية، الضّم

* أستاذ اللسانيات، برنامج اللسانيات والمعجمية العربية، معهد الدوحة للدراسات العليا، دولة قطر، mohamed.ali@dohainstitute.edu.qa.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

A Communicative Approach to the Study and Teaching of Semantic Morphology to the Heritage Learners of Arabic Language

Mohamed Mohamed Yunis Ali*

Abstract

This paper proposes an approach for teaching Arabic morphology specifically designed for heritage language learners, those who have a family or cultural connection to Arabic but have not received formal Arabic instruction. Recognizing the difficulties these learners face in achieving linguistic fluency, the approach provides a comprehensive framework for constructing Arabic words using semantic and communicative analysis. By delving into the internal structure and mechanisms of word formation, including affixation, derivational formulation, and cliticization, this approach empowers learners to unravel the intricate connection between form and meaning. Placing emphasis on contextual language usage, it deepens their understanding of Arabic morphology by examining how morphological elements shape word meanings and functions. Ultimately, by fostering a conscious grasp of morphological rules and principles, this method enables heritage language learners to generate a wider spectrum of simple and compound words, fortifying their comprehension of semantic morphology, facilitating language acquisition, and enhancing communication skills. This, in turn, nurtures their linguistic development and confidence. The paper culminates by proposing practical classroom implementations, advocating for customized instructional materials that cater to the unique needs of heritage learners. By embracing this approach, we strive to nurture the linguistic growth of these students, contributing to the preservation and revitalization of Arabic language and culture.

Keywords: *heritage language learners, communicative approach, affixation, derivational formulation, cliticization*

* Professor of Linguistics, Programme of Linguistics and Arabic Lexicography, Doha Institute for Graduate Studies, Qatar, mohamed.ali@dohainstitute.edu.qa.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مُقدِّمة

لعلَّ من أوَّل ما يلحظُهُ المهتمُّون بمصطلح "وارِثو اللغة" أن مفهومَهُ يكتنفُهُ غموضٌ متأصِّلٌ، وقد قُدِّمت له تعريفات فضفاضة مختلفة، فأصبح يُطلَق على فئات ربما لا تكون مُتجانِسة، لذا كان لزامًا عليَّ أن أُوضِّح مقصودي به في هذا العمل تحديدًا دقيقًا، لينطبق حصْرًا على أولئك الطلبة العرب الذين ورِثوا عن آبائهم الحديث بإحدى اللهجات العامّية العربية من دون أن تُتاح لهم فرصةُ تعلُّم اللغة العربية الفصيحة في المراحل الأولى من دراستهم، وذلك لظروف يعود أغلبُها إلى دراستهم في مدارس أجنبية ليس من همِّها تعليمهم اللغة العربية.

وقد بدأ في العقود الأخيرة الاهتمام بحقلِ تعليم اللغة لوارِثيها في مختلف دولِ العالم، إثرَ شعورٍ متنامٍ من مُدرِّسي اللغة للناطقين بغيرها، بالتحديات التي واجهتْهُم عندما يخلطون الطلبة الأجانب بوارِثي اللغة؛ إذ لاحظوا أن وارِثي اللغة يكونون عادة متمكِّنين من بعضِ جوانب اللغة، كالتحدُّث بلهجاتها، من دون جوانبها الأُخرى، كالقراءة والكتابة والقواعد.

ولَحِظَ بعضُ اللسانيين أن إتيانهم باستعمالات لغوية غير فصيحة – ربما كانت عامية أو قريبة منها – قد أثَّر في سَيْرِ عمليات تدريس طلبة اللغة الناطقين بغيرِها، فقد كَشَفَ راس (Russ) مثلاً عن الحاجة الماسَّة إلى أن يحصل وارِثو اللغة على نوعٍ مختلف من التعليم عما يقدَّم لمتعلِّمي اللغة الأجنبية، مقترحًا ما يسمِّيه "التوجيهات البدهية" (Guidelines Commonsense) لتطبيق برامج وارِثي اللغة،[1] ومع أن مجال تعليم اللغة أصبح منذ عقود حقلاً معرفيًّا مستقلّاً؛ ما زال يفتقر إلى التنظير (Atheoretical)،[2] ويحتاج إلى

[1] Roger Campbell & Judith Rosenthal, "Heritage Languages," In: Judith Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000), pp.165-184; Asmaa Albirini & Elabbas Benmamoun, "Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic," *The Modern Language Journal* 98, No. (3), (2014), pp.854-871.

[2] Guadalupe Valdés, "Teaching Heritage Languages: An Introduction for Slavic Language-Teaching Professionals," In: Olga Kagan & Benjamin Rifkin (Eds.), *Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures: Toward the 21st Century* (Bloomington, IN: Slavica, 2000), pp.375-403.

© إيسيسكو ICESCO 2024

البحث والابتكار،[1] ولعلَّ ما في هذا البحث يندرج ضِمْنَ المقترَحات المطلوبة في دراسة الصرف الدلالي وتعليمه لوارِثي اللغة ومَنْ هو قريب منهم من الناطقين بالعربية وبغيرِها، ولا سيَّما أن ثمة إجماعًا على وقوع متعلِّمي اللغة إجمالاً في أخطاء صرفية نتيجة أنهم غير متمكنين من النظام الصرفي للُّغة المتعلَّمة.[2]

وقبل الخوض في المباحث الجزئية للبحث يحسن بنا أن ننبّه على أهمية أن يشدِّد واضعو المقرَّرات المنهجية والمدرّسون على تعريف الطلبة بالمصطلحات والمفاهيم الأساس لبناء الكلمة وتحليلها، من مثل المورفيم وأنواعه وأهميته في بناء الكلمة، وكذلك الجذر والجذع والسوابق واللواحق والصيغ، مع أهمية التذكير بالحاجة الماسَّة إلى معرفة الجذع في الإلصاق، ومعرفة الجذر في الصوغ الاشتقاقي، ومن المهمّ كذلك إشعار الطلبة بأهمية تعلُّم طريقة بناء الكلمة العربية باللجوء إلى الإلصاق والصوغ، والانطلاق من المعاني إلى المباني، لأن المعاني هي المضامين التي يرغب المتكلِّم في نقلِها إلى مخاطَبِه، والمقصود بالمضمون هنا هو المعنى القواعدي على المستوى الصرفي، وذلك كتأنيث المذكَّر، وتعريف النكرة، وتغيير العدد، والنسب، ونحوِ ذلك مما يتعلَّق بقواعد بنية الكلمة، على أنه لا ينبغي لنا أن نُهمِلَ الطريقة الأخرى كما يَضِحُ في موضعِهِ.

ولعلَّ مما يجدر التذكير به هنا أهميةُ مراعاة الاقتصاد في تدريس اللغة لوارِثيها؛ إذ يُسهم ذلك في تخفيف العبء على المتعلِّم، وزيادة ثقتِهِ في نفسِهِ بَعْدَ شعوره بالتحصيل السريع، وإنما يكون الاقتصاد بصوغِ القاعدة في أقصرِ عبارة، وبتجنُّب التفاصيل المشتِّتة تركيزَ المتعلِّم، ففي مجال تدريس الفرق بين همزتي الوصل والقطع في دروس الإملاء مثلاً يمكن أن يُلخَّص الموضوع في ثلاث نقاط أساس، هي:

---

[1] Mary Brinton, Olga Kagan, & Silvana Bauckus, (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (New York: Routledge, 1st ed., 2008).

[2] Wolfgang Clahsen, "The Comparative Study of First and Second Language Development," *Studies in Second Language Acquisition* 12, (1990), pp.135-153; Cormac McCarthy, "Morphological Variability in the Comprehension of Agreement: An Argument for Representation over Computation," *Second Language Research* 24, (2008), pp.459-486.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- كُلُّ الأفعال ومصادرها همزتها الزائدة همزة وصلٍ، إلا همزة (أَفْعَلَ) ومصدره (إِفْعَال).
- كُلُّ الحروف همزتها همزة قطعٍ، ما عدا (أل) التعريف.
- كُلُّ الأسماء همزتها همزة قطعٍ، ما عدا عشرة أسماء، أهمها سبعة (اسم، امرؤ، امرأة، اثنان، اثنتان، ابن، ابنة).

وفي تدريس الصرف مثلاً يمكن الاكتفاء في تدريس اسمي الزمان والمكان بالقول إنهما على وزن (مَفْعِل) إذا كان الفعل صحيحًا مكسور العين في المضارع، من مثل (جَلَسَ، يجلِسُ، مَجْلِس)، و(هَبَطَ، يهبِطُ، مَهْبِط)، ويكون على صيغة (مَفْعَل) في غير ذلك، كما في (دَخَلَ، يدخُلُ، مَدْخَل)، و(خَرَجَ، يخرُجُ، مَخْرَج)، و(لَعِبَ، يلعَبُ، مَلْعَب)، و(صَنَعَ، يصنَعُ، مَصْنَع).

أهمية معرفة طرائق بناء الكلمة

تبدو أهمية الصرف الدلالي في تنمية الوعي بتفاصيل معنى الكلمة، ومعرفة كُلِّ معنًى جزئيٍّ منه، وتحديد المبنى الذي يدلُّ على ذلك الجزء من المعنى، فإذا كان يتعامَلُ مع كلمةٍ من مثلِ (مُخدّرات)، فلا يصدق عليه أنه يعرف هذه الكلمة ما لم يكن قادرًا على التمييز بين (مُخدِّرات) بكسرِ الدال، و(مُخدَّرات) بفتحِها؛ لأن الأولى تُطلَق – كما لا يخفى – على تلك الموادِّ التي تُخدِّر العقل، والثانية تُطلَق على النساء اللاتي خُدِّرن، وما لم يكن المتعلِّم على درايةٍ بالفرق بين صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول مثلاً، فلن يمكنَهُ التمييز بين هذين المعنيين، كما هو شائع اليوم في نطقِ الدال مفتوحة عند كثير من الناس إن لم يكن أغلبهم، وإذا كان يتعامل مع نحو (حمامة)، فلا يصدق عليه أنه يعرف المعنى الكامل للكلمة من دونِ معرفة ما تفيده تاء الوحدة التي التصقت بجذعِ الكلمة (حمام)، وهذا النوع من تجزئة الكلمة إلى مورفيمات شائعٌ في معظم اللغات، ففي الإنكليزية مثلاً لا يمكن أن يطلق على متكلِّمها أنه يعرف معنى كلمة (Unfriendliness) ما لم يدرك أن (un) سابقة تفيد النفي، وأن (friendly) تعني ودودًا ولطيفًا، وأن اللاحقة (ness) تحوِّل الصفة إلى اسمٍ مجرَّدٍ للدلالة على (عدم الود أو اللطف)، ولا شكَّ في أن رَبْطَ كُلِّ جزءٍ – دالٍّ من هذه الكلمة المركَّبة – بمعناه يُعَدُّ من

© إيسيسكو ICESCO 2024

مشمولات الكفاية الصرفية للمتكلِّم، وبها يمكن معرفة أن حَذْفَ (un) منها يذهبُ بسمة النفي فيها، وأن حَذْفَ (ness) يجعلُ الكلمة صفةً، وهكذا دواليك.

ولعلها لا تخفى أهمية دراسة الصرف لوارِثي اللغة – ولغيرِهم من متعلمي اللغة من أبنائها ومن الناطقين بغيرها – في تنمية مهارات القراءة؛ إذ ثمة شِبْهُ إجماع على ذلك من أهلِ الاختصاص،[1] غَيْرَ أن أهمَّ الأهداف هَدَفُ التدرُّب على كيفية بناء الكلمة القياسية المركَّبة، وهو هدفٌ غائبٌ عن المقرَّرات الدراسية، لذا نرى في واقعنا التدريسي أن أبواب الصرف تُدْرَسُ دراسة منفصلة منعزلة لا يبدو فيها للمتعلِّم الرابطُ بينها.

السماع والقياس

لا بُدَّ من التذكير هنا بضرورة التمييز قَبْلَ تعلُّمِ مسائل الصرف بين مستويين؛ المستوى السماعي، والمستوى القياسي.

أما المستوى السماعي فتُنقَل به المفردة كما وَرَدَت وَضْعًا من أهلِها من دونِ تدخُّل من مُستعمِل اللغة، وإنما يكون ذلك في الجوامد من الأفعال، نحو (عسى، ليس)، وفي الأسماء غير المتمكنة، كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وفي الحروف، نحو (عن، على)، وكذلك الأسماء البسيطة (المؤلفة من مورفيم واحد)، نحو (أسد، ثعلب)، وهذه الكلمات تُستعمَل كما وَرَدَتْ في المعاجم، لأنها موضوعة وضعًا إفراديًّا؛ ومن ثمَّ لا مجال للمتكلِّم للاجتهاد فيها إلا باللجوء إلى المجاز في ما يصلُحُ لذلك، وفي هذه الحال ينصِبُ المتكلم قرينةً على عُدولِهِ عن المعنى الحقيقي، وإرادة المعنى المجازي.

[1] Ram Frost, "Towards a universal model of reading", *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), (2012), pp.263-279; Amanda Goodwin, Jennifer Gilbert, Sun-Joo Cho & Devin Kearns, "Probing Lexical Representations: Simultaneous Modeling of Word and Reader Contributions to Multidimensional Lexical Representations," *Journal of Educational Psychology 106*, No. (2), (2014), pp. 448-468; Reem Al Ghanem & Devin Kearns, "Orthographic, Phonological, and Morphological Skills and Children's Word Reading in Arabic: A Literature Review," *Reading Research Quarterly 50*, No. (1), (2015), pp.83-109.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وأما المستوى القياسي فالمقصود به المستوى الذي يسمَحُ للمتكلِّم بالاجتهاد في بناء الكلمة المركَّبة من أكثر من مورفيم، اعتمادًا على قواعد الإلصاق والاشتقاق، ونَسْجًا على مناويل بناء الكلمة عِنْدَ أهلِ اللغة الأقحاح، وفي هذا المستوى ينبغي التركيز على تعليم وارِث اللغة كيفيةَ استعمال اللواصق السابقة الجذرَ واللاحقة إياه، لأداء المعاني الصرفية، وتدريبه على الصيغ الصرفية للأفعال، والمصادر (القياسية)، والمشتقَّات، لتوليد الكلمات بوضعِ الجذر المعجمي في الصيغة المناسبة أداءَ معناها.

ولا يخفى على المطَّلع على النظام الصرفي في العربية، أهمية التمييز بين الكلمات الجامدة والمشتقة، فإذا كانت الجوامد تأتينا جاهزة – كما تقدَّم – اعتمادًا على ما يُعرَف في الدراسات التراثية باسم "السماع" (المنقول شفاهًا أو كتابة)؛ فإن المشتقَّات تخضع للقياس بحُكْمِ قابليتها التركيبَ بالتأليف بين الجذر المعجمي والقالب الصرفي المسمى "الصيغة"، ويترتَّب على ذلك أن ما ينبغي التركيزُ عليه لتسريع التعلُّم هو تعزيز قدرة المتعلِّم على توليد أكبر عددٍ من الكلمات بتدريب المتعلِّم على كيفية وَضْعِ الجذر على صيغة معينة لتوليد الأفعال والمصادر والمشتقَّات، ولا شكَّ في أن هذا مبنيٌّ على افتراضات، من أهمها:

- التفريق بين التركيبين الإلصاقي والصوغي.
- أن الجذر مصدرُ الاشتقاق.
- التفريق بين اللواصق والضمائم.
- التفريق بين الوزن والصيغة.

ونناقش كُلَّ هذه المسائل في ما يأتي.

1. التفريق بين التركيبين الإلصاقي والصوغي:

تبدو أهمية دراسة الصرف بهذه المقارَبة في الإسهام في اكتساب مهارة توليد الكلمات المركَّبة، ونقصد بها الكلمات المكوَّنة من أكثر من مورفيم، ولا بُدَّ من التنبيه هنا على أن هذا التركيب يأخذ شكلين أساسًا على المستوى الصرفي المحض، هما:

© إيسيسكو ICESCO 2024

(أ) **التركيب الصوغي أو الاشتقاقي**: وحدته الأساس هي الجذر، لأنه المادة الخام التي تُوضَع في هيئات مختلفة تسمَّى "الصيغ الصرفية"، وبذلك يكون التركيب هنا ائتلاف الجذر مع الصيغة، أو بعبارة أوضح: وَضْعُ الجذر في صيغة، ابتداء من صيغة الفعل (بأنواعه الثلاثة)، ومرورًا بصيغة المصدر، وصيغ المشتقَّات السبعة، وانتهاء بصيغة جمعِ التكسير وصيغ التأنيث (فَعْلاء، فَعْلى، فُعْلى).

(ب) **التركيب الإلصاقي**: وحدته الأساس هي الجذعُ الذي يُعَدُّ المكوِّن للكلمة في أصغرِ شكلٍ لها، لا الجذرُ كما في النوع الأول من التركيب، إذ تُضاف اللواصق والسوابق إليه على النحو الذي نتطرَّق إليه في ما بعدُ.

وبهذين الشكلين يعرف المتعلِّم كيفية الانطلاق من الجذر إلى تركيب كلمة اشتقاقية، ومن الجذع إلى تركيب كلمة إلصاقية.

ويترتَّب على التفريق بين الإلصاق والصوغ – على النهج الذي نسيرُ عليه – اقتصارُ الإلصاق على ما يكون بإضافةِ سابقةٍ أو لاحقةٍ على الجذع، وأما الحشو (أي اللاصقة المقحَمة في وسطِ الكلمة) فليس لها وجود في العربية – بناء على هذا التصوُّر – إلا في حالات قليلة تنشأ عن الكلمة الكتابية المؤلَّفة من جذعٍ وضميمة أو أكثر، كما في نحو (قريباتهم)؛ إذ وَقَعَتِ اللاصقة (ات) حشوًا بين الجذع الذي هو (قريب) والضمير (هم) الذي هو ضميمة نحوية (أي كلمة بالمعنى النحوي، وإن صادف أن التصقت كتابيًّا بما قبلها)، ومثله أيضًا (كَتَبَتْها)؛ إذ وقعت تاء التأنيث الساكنة حشوًا بين الجذع (كتب) والضميمة النحوية (ها)، ومن ثمَّ كان المعنى المنسوب إلى كثيرٍ ممَّا يُعَدُّ مورفيمًا حشويًّا؛ إنما هو مرتبِطٌ بمعنى الصيغة كاملة،[1] لا معناه هو، وذلك نحو الألف في (فاعِل)، والميم في (مَفْعُول)؛ إذ معنى اسم الفاعل يُفهم من (فاعِل) كاملة، ومعنى اسم المفعول يُفهم من (مَفْعُول) كاملة.

[1] من الشائع في التحليل الصرفي، نسبةُ المعاني إلى الزوائد المجموعة في قولهم: "سألتمونيها"، بدلاً من نسبتها إلى الصيغة كاملة، انظر مثلاً: عبد الصبور شاهين، **المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي** (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1980)؛ محمود السعران، **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي** (بيروت: دار النهضة العربية، 1998)، وهو في رأينا غير دقيق؛ لأن المعنى الصرفي للمفعولية مثلاً لا يُفهم من الميم أو الواو، ولا منهما معًا، بل يُفهم من صيغة (مفعول) كاملة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

2. الجذرُ مصدر الاشتقاق:

لا يخفى على أهلِ الاختصاص الخلافُ بين المهتمِّين بالصرف من علماء التراث؛ اختلافُهم في مصدر الاشتقاق،[1] فقد رأى الكوفيون أن الفعل أصلُ الاشتقاق، في حينِ ذَهَبَ البصريون إلى أن الفعل نَفْسَهُ مُشتَقٌّ من المصدر،[2] أي المصدر هو الأصل، والظاهر أن سيبويه (ت180هـ) أوَّلُ من أشار إلى ذلك بقولِهِ: "وأما الفعل فأمثلةٌ أُخِذَتْ من لفظِ أحداث الأسماء، وبُنِيَتْ لِمَا مضى، ولِمَا يكون ولم يقع، وما هو كائنٌ لم ينقطِع"،[3] ونقدِّم في ما يأتي أهمَّ حُجَجِ كُلِّ طَرَفٍ من طرفي الخلاف، ونتجنَّبُ الخوض في الحجج الجدلية، ونقتصِرُ على ما نراه مهمًّا وعمليًّا منها فقط.

(أ) أهمُّ حُجَجِ الكوفيين:

ذَكَرَ ابن الأنباري (ت577هـ) عددًا من حُجَجِ الكوفيين أن الفعلَ مصدرُ الاشتقاق،[4] ومن أهمها ما يأتي:

- وجودُ أفعال لا مصادر لها، من مثل (عسى، ليس، نِعْمَ، بِئْسَ، حبَّذا)، "فلو لم يكن المصدر فرعًا لا أصلاً لَمَا خلا عن هذه الأفعال؛ لاستحالة وجود الفرع من غيرِ أصلٍ".[5]
- أن المصدر يتْبَعُ الفعل صحَّةً واعتلالاً، فإذا صحَّ الفعلُ كما في الفعل الماضي (قاوَمَ)؛ صَحَّ مصدرُهُ (قِوامًا)، ولَمَّا اعتلَّ في (قام)؛ اعتلَّ مصدرُهُ (قيامًا)، فدلَّ ذلك على أن المصدر فرعٌ عن الفعل، وليس أصلاً له.

---

[1] ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: المكتبة العصرية، 2003)، ج1: ص190-197.

[2] انظر: ابن السرَّاج، **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985)، ج1: ص137.

[3] سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988)، ج1: ص12.

[4] ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، ج1: ص190-197.

[5] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(ب) أهمُّ حُجَجِ البصريين:

ذَكَرَ ابن الأنباري أيضًا حُجَجَ البصريين في ترجيح أن المصدر أصلُ الاشتقاق،[1] ومن أهمها:

- دلالة المصدرِ على الزمن المطلَقِ، والفعلِ على الزمن المعيَّنِ، وكما أن المطلَقَ أصلُ المقيَّد، فالمصدرُ أصلُ فعلِهِ.
- تركَّبَ الفعل من حدثٍ وزمانٍ، والمصدرُ حدثٌ فقط، والأبسط أولى أن يكون أصلاً من المركَّب.
- لو كان الفعل أصْلَ المصدرِ لدلَّ المصدرُ على أكبر عددٍ من معاني الفعل، فإذا كان الفعلُ يدلُّ على حدثٍ وزمانٍ؛ لَزِمَ أن يدلَّ المصدرُ – لأنه فرعٌ عن فعلِهِ – على حدثٍ وزمانٍ ومعنًى ثالثٍ، كما يدلُّ اسما الفاعل والمفعول على الحدث والذات، والواقع أن المصدر يدلُّ على أقلِّ ما يدلُّ عليه الفعل، فدلَّ ذلك على أنه الأصل.

وبالنظر في حُجَجِ الفريقين المذكورة سلفًا، نجدُها كُلَّها تؤول إلى ترجيح فكرة أن الجذر أصلُ الاشتقاق، وذلك لأنه:

- مثلما يأتي الفعل الماضي من دونِ أن يكون له مصدرٌ كما وَرَدَ في الحجة الأولى للكوفيين؛ يأتي المضارع أو الأمر من دون أن يكون له فعلٌ ماضٍ ولا مصدر، كما في نحو (يَدَعُ، يَذَرُ)، أي لا الفعل الماضي ولا المصدر هما الأصل.
- لا يمكن الجزم بأن المصدر يتْبَعُ الفعل في الصحَّة والاعتلال، كما وَرَدَ في الحجة الثانية للكوفيين، فقد يكون العكسُ صحيحًا، إذ لا يمكن البرهنة على تبعية أحدِهما الآخرَ، لذا كانت هذه الحجة باطلة، وإذا ما اعتمدنا هذه الحجة فسيؤول الأمر إلى ترجيح أن الجذر هو الأصل؛ لأنه تظهرُ فيه الأصول قَبْلَ أن يعتريها التغيير.
- أن الجذر أكثرُ إطلاقًا من المصدر، وأقلُّ دلالةً من المصدر، إذا ما أخذنا بحجَّة البصريين على أرجحية أن المصدر أصلُ الاشتقاق.

[1] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقَبْلَ أن نأتي بحُجَجٍ أُخرى تؤيِّد أن الجذر أصلُ الاشتقاق، لا بُدَّ من توضيح ما نقصِدُهُ بأن الجذر هو الأصل، ولا شكَّ في أنه لا يمكن الادِّعاء بأن الجذر كان قد استُعمل في الكلام قَبْلَ أيِّ مُشتَقٍّ من مُشتقَّاتِه؛ إذ إن ذلك غيرُ ممكنٍ على الإطلاق، لأن الجذر مورفيم معجمي مقيَّد يحتاج إلى صيغة صرفية ليَظْهَرَ في الاستعمال، أما ما نقصِدُهُ فهو أن المتكلمين يكتشفون صيغةً من صِيَغِ الاشتقاق قد استُعملت سابقًا، ولا يُشترَط – كما نُوضِّح – أن تكون فعلاً ماضيًا كما يرى الكوفيون، أو مصدرًا كما يرى البصريون، وإنما قد تكون فعلاً مضارعًا، أو فِعْلَ أمرٍ، أو أيَّ مُشتَقٍّ من المشتقَّات الأُخرى، ثم يُؤخَذ منها الجذر، ويُوضَع في صيغٍ أُخرى تحدِّدها المواضعات والقواعد اللغوية، كأن يأتي اسمُ الفاعل من الثلاثي على (فاعِل)، واسم المفعول من الثلاثي على (مَفْعُول).

ولا بُدَّ من التنبيه هنا على أن مُتكلِّمي العربية – بحُكم كفايتهم القواعدية – يعرفون الصيغ الدالة على الفاعلية والمفعولية والصفة المشبهة والمبالغة والهيئة والمرَّة، والأفعال بأقسامها الثلاثة، والمصادر غيرِ الثلاثية، ولا يخرج عن ذلك غيرُ مصدر الثلاثي والمضارع منه؛ لغلبة الطابع السماعي عليهما.

وقياسًا على ما سَبَقَ، إذا وَجَدَ مُتكلِّم العربية كلمة (أسد)، وأراد أن يشتقَّ منها (اسْتَفْعَلَ) للإشارة إلى أن المتحدَّث عنه صار كالأسد حقيقةً أو تصنُّعًا؛ فإنه سيأخُذُ من (أسد) أُصُول الكلمة الثلاثة (ء س د)، ثم يضعها في مقابل الفاء والعين واللام في صيغة (اسْتَفْعَلَ) من دون أن يأخذ أيًّا من حركاتها، وإذا استدعى الأمرُ أن يُرجِع ما اعتراه إبدالٌ من الأصول الثلاثة إلى أصلِهِ؛ فسيفعل كما في (اسْتَنْوَقَ) المشتقَّة من (ن و ق)؛ يردُّ الألف في (ناقة) إلى أصلِهِ، وهو الواو، وهو ما يؤكِّد أن الاشتقاق لا يحدث من دونِ تجريد الأُصول، وإنما تُجرَّد الأُصول أوَّلاً، ثم تُوضَع في الصيغة الجديدة المراد استعمالُها.

© إيسيسكو ICESCO 2024

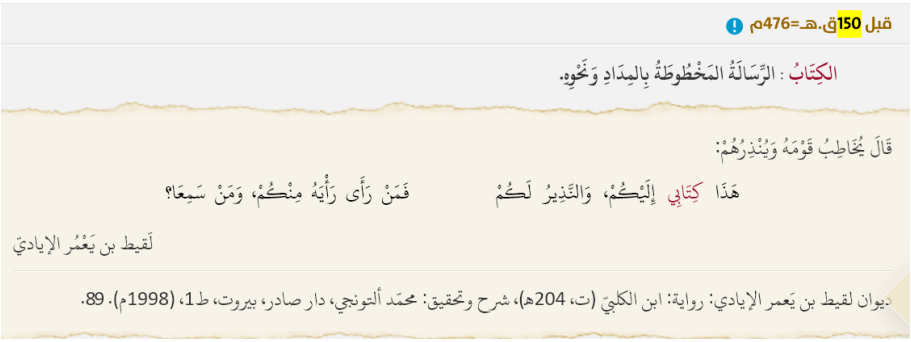
ويُستأنَس في هذا الأمر – من دونِ الاعتماد عليه اعتمادًا كاملاً، لاحتمال الغفلة عن بعضِ الشواهد السابقة ذلك – بأن الناظر في معجم الدوحة التاريخي للُّغة العربية مثلاً، يجدُ نسبة عالية من المشتقَّات لم يأتِ أقدمُها على الفعل الماضي، ولا على المصدر،[1] كمثلِ أقدمِ ما وَرَدَ مُشتقًّا من (س ء ل)، جاء على (يسأل) منسوبًا إلى هند بنت الخُسّ الإيادية، ومُؤرَّخًا قبل (150ق.هـ)،[2] وأقدمُ ما جاء من الجذر (ك ت ب) كان الاسم (الكِتاب) بمعنى الرسالة المخطوطة بالمداد، و(الكَتِيْبة) من الجيش ونحوِهِ، فقد أُرِّخا سنة (249ق.هـ).[3]

[1] تبيَّن لباحثة – في معهد الدوحة للدراسات العليا – في دراستها عيِّنة تجاوزت ألف كلمة؛ أن (11.85٪) من الكلمات المشتقَّة (بالمعنى الواسع للمشتقَّات) وَرَدَ أقدمُها تاريخيًّا على الفعل الماضي، وأن (4.60٪) وَرَدَ على المصادر، وأن أغلب الاشتقاق كان من الأسماء (بنسبة 31٪)، وأن ما وَرَدَ على المضارع أكثر مما وَرَدَ على الماضي، إذ بلغت نسبته (18.32٪). انظر: صفاء بلحساوية، "أصل اشتقاق الكلمات في العربية: دراسة تحليلية لعينة من مفردات معجم الدوحة التاريخي"، **بحث غير منشور**.

[2] **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، الاطلاع في 5 ديسمبر 2023، على الرابط: https://www.dohadictionary.org/root.

[3] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024


قبل 150ق.هـ=476م

الكِتَابُ : الرِّسَالَةُ المَخْطُوطَةُ بِالمِدَادِ وَنَحْوِهِ.

قَالَ يُخَاطِبُ قَوْمَهُ وَيُنْذِرُهُمْ:

هَذَا كِتَابِي إِلَيْكُمْ، وَالنَّذِيرُ لَكُمْ فَمَنْ رَأَى رَأْيَهُ مِنْكُمْ، وَمَنْ سَمِعَا؟

لَقيط بن يَعْمُر الإياديّ

ديوان لقيط بن يَعمر الإيادي: رواية: ابن الكلبيّ (ت، 204هـ)، شرح وتحقيق: محمّد ألتونجي، دار صادر، بيروت، ط1، (1998م)، 89.

وإضافة إلى ما سَبَقَ ذِكْرُهُ من حُجَجٍ لتعزيز فكرة أن الجذر أصلُ المشتقَّات، يمكن أن نضيف أيضًا:

- أن الجذر هو المادة الخام للصيغ الصرفية، فهو كالعجين بالنسبة إلى الحلويات التي قد تَظْهَرُ بأشكال هندسية مختلفة مع اتحاد العجين.
- أن كُلَّ الأفعال والمصادر والمشتقَّات تتضمَّن معنًى صرفيًّا زائدًا عن المعنى المعجمي المفهوم من الجذر، لذا ليس أيٌّ منها أحقَّ بأن يكون أصلاً لغيرِهِ.
- أن الانتقال من صيغة فعلٍ أو مصدر أو أيِّ مُشتَقٍّ آخَرَ، إلى صيغة أُخرى؛ لا يكون إلا بفكِّ الصيغة التي يُزعَم أنها الأصل، ثم يُؤخَذ منها الجذر فقط لوضعِهِ في الصيغة الجديدة، ودليلُ ذلك أنه لا يُستعمَل في الصيغة الجديدة من الصيغة الأولى إلا الأُصول الجذرية.

وبناء على ما سَبَقَ توضيحه نرى أن الأفضل اعتماد أن يكون مصدر الاشتقاق هو الجذر المعجمي بالمعنى الذي ذَكَرْناه، لكي تسير عملية الاشتقاق على وتيرة واحدة هي وَضْعُ الجذر على صيغة صرفية، ويستوي في ذلك صوغُ الفعل والمصدر والمشتقَّات الأُخرى.

3. التفريق بين اللواصق والضمائم:

من المهمّ أن نُراعي ضرورة التفريق بين الكلمة النحوية والكلمة الكتابية، ونعتمد في التحليل الصرفي على الكلمة الكتابية، وسيؤُول ذلك إلى تحليل كلمة كتابية من نحو (أوَسألتَها) – الواقعة بين فراغين – إلى ستِّ كلمات نحوية، هي همزة الاستفهام، وواو العطف، و(سأل)،

© إيسيسكو ICESCO 2024

والتاء، والهاء، وباستثناء (سأل) تكون سائر الكلمات الخمس ضمائم؛ لضمِّها كتابيًّا إلى جذعِ الكلمة الذي هو (سأل).

وعلى النسق نفسِهِ تحلَّل الكلمة الكتابية (سيضربونه) إلى أربع كلمات نحوية، هي السين، و(يضرب)، و(ون)، والهاء.

ويختلف تحليلنا هذا عن تحليل من لا يُفرِّق بين المورفيم الصيغي والمورفيم اللاصق، فيفصل (يضرب) إلى مورفيمين؛ الياء، و(ضْرِب)، ونراه فصلاً تعسفيًّا لا يناسب العربية،[1] وإنما الأفضل أن يُفَكَّ الامتزاج بين الجذر (ض ر ب) الذي يدلُّ على المعنى المعجمي، وبين صيغة (يَفْعِلُ) الدالة على المضارع ونسبة الفعل إلى المفرَد الغائب، وتبقى (ون) دالة على نسبة الفعل إلى جمعِ المذكر، وعلى حالة الرفع، وأما جذعُ الكلمة الذي لا يمكن تجزئته إلى وحدة مُستقلَّة أصغرَ دالَّة على معنى؛ فهو (يَضْرِبُ)، والسين إنما هي ضميمة مُصدَّرة، والهاء ضميمة مُلحَقة.

4. التفريق بين الوزن والصيغة:

لأسباب منهجية تتعلَّق بالتفريق بين الصرفين الدلالي والبنائي، وبتقسيم المورفيمات إلى لاصقة وصيغية؛ يكون من المهمّ التفريق بين الوزن والصيغة، فيبقى الوزن في هذه الثنائية دالّاً على معناه الاصطلاحي المعروف، وهو أنه قالَبٌ لقياس الهيئة التي تأتي عليها الكلمات من الناحية الصوتية، على أن يُخصَّص مصطلح "الصيغة" للوزن الدالِّ على معنًى صرفيٍّ معيَّن، أي إن الوزن لقياس بنية الكلمة فقط، والصيغة لقياس البنية وللدلالة على المعنى الصرفي.

وبناء على هذا التفريق يكون الوزن أعمَّ من الصيغة، وتكون الصيغة أخصَّ لاختصاصها بالمعنى، ومن ثمَّ تكون للأفعال والمصادر والمشتقَّات أوزانٌ وصيغٌ، كما في (يُقاطِعُ، مُقاطَعَة، مُقاطِع، مُقاطَع)، خلافًا لنحو (أسَد، غَضَنْفَر، ذِئْب، نَمِر) التي لها أوزانٌ، وليس لها صيغٌ تدلُّ على معانٍ صرفية معيَّنة.

---

[1] يرى إبراهيم بن مراد الفصلَ بين الياء و(ضْرِب) مع أن (ضْرِب) بهذا الشكل لا تعني شيئًا، ولا بُدَّ عند التحليل من أن يكون للمورفيمات الناشئة عنه معنًى، وقد فعل الشيء نفسه مع (أكرم) و(مكتب)، ففصل الهمزة عن (كْرَم)، والميم عن (كْتَب). انظر: إبراهيم بن مراد، "مقدمة لنظرية المعجم"، **مجلة المعجمية**، العددان (9-10)، (1994)، ص29-82.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وإضافة إلى ما ذُكِرَ، تدلُّ صيغٌ من نحوِ (أفْعال، فَعْلاء، فُعَيْل) على معانٍ صرفية، فالأولى تدلُّ على الجمع، والثانية على التأنيث، والثالثة على التصغير.

غَيْرَ أن النوع الأول من الصيغ (الأفعال والمصادر والمشتقَّات) يتغيَّر بتغييرها وَسْمُ الكلمة عادة، أما النوع الثاني من الصيغ (جمعِ التكسير والتأنيث والتصغير) فلا يتغير وَسْمُها بالانتقال إلى ما يُقابِلها من الإفراد والمذكَّر وغيرِ المصغَّر.

مسالك البناء وقواعد التصويب: القواعد التأسيسية والقواعد التقييمية

ينبغي لنا أن نفرِّق بين المسالك المتَّبعة في بناء الكلمة، تلك التي تنتمي إلى القواعد التأسيسية، أي التي بها تُبنى الكلمة المركَّبة، وبين قواعد التصويب التي ليس لها علاقة مباشرة ببناء الكلمة ودلالتها، وإنما تقتصر أهميَّتها على بيان النطق الصحيح للكلمة، أي إنها تحكُمُ التغييرات البنائية الخالصة.

وتشتمل اللغة العربية على ثلاثة مسالك أساس لبناء الكلمة، هي الإلصاق، والصوغ، والضمُّ، التي نُجمِل الحديث عنها في موضعها، أما قواعد التصويب فتُوضِّح التغييرات الصوتية التي تعتري الكلمة عند بنائها أو تركيبها، ومن أمثلتها قواعد الإدغام والإعلال والإبدال.

ولعلَّ من نافلة القول التذكير بأن الصرف الدلالي يعنى بمسالك بناء الكلمة وتوليدها في المقام الأول، مع الإشارة إلى قواعد التصويب على سبيل التوضيح أو الاستطراد فقط.

المقاربة البنائية الدلالية والمقاربة الدلالية البنائية

يمكن للمهتمِّين بعلمِ الصرف وتدريسه أن يختاروا المقاربة البنائية الدلالية أو المقاربة الدلالية البنائية، ويمكنهم أيضًا الجمعُ بينَهُما.

وإذ تنطلق المقاربة البنائية الدلالية من المباني إلى المعاني، يكون الانطلاق في المقاربة الدلالية البنائية من المعنى إلى المبنى، وينبغي للمتعلِّم أن يكون واعيًا الطريقتين، فإذا أراد مثلاً

© إيسيسكو ICESCO 2024

أن يُؤنِّث مُذكَّرًا، أو يُثنِّي أو يجمع مُفرَدًا، أو يُعرِّف مُنكَّرًا، أو ينسِبَ إلى شخصٍ أو شيءٍ، أو ينُصَّ على الفاعلية؛ فإنه ينبغي له أن يُدرِك كيف يمكن أن يكون ذلك، أبالإلصاق، أم بالصوغ، أم بالضمّ، أم بأكثر من واحد مما ذُكِرَ؟

وكُلُّ ذلك يبدأ فيه المتكلم من المعنى إلى المبنى، وإن انعكس الأمر من لَدُنِ المخاطَب، لأنه يعرف المؤنَّث مثلاً بإحدى لاصقتيه (التاء المربوطة في حالِ الإفراد، الألف والتاء المفتوحة في حالِ الجمع)، أو بإحدى صيغِهِ (فَعْلاء، فَعْلَى، فُعْلَى)، ويعرف المثنَّى باللاصقة (ان) في حالِ الرفع، و(يْنِ) في حالي النصب والجرّ، ويكتشف النَّسَبَ بالياء المشدَّدة كما في (نَجْدِيّ)، أو بالصيغة كما في (لابِن، تامِر)، ويُدرِك أن نَحْوَ (فاعِل، مُفْعِل، مُفاعِل، مُفَعِّل) صيغٌ دالَّة على الفاعل، ويمكن أن يُدرِك أيضًا في إطار الكلمة الكتابية (كِتابه) مثلاً أن الهاء ضميمة تدلُّ على الإضافة، وإن كانت هذه المسألة نحوية أكثر منها صرفية، ومُسوّغ إدراجِها في الصرف أن الصرف الحديث – الذي يُراعي التحليل الحاسوبي للكلمات – يعتمِدُ معيار الاستقلال الكتابي الذي يُحكَم فيه على العنصر اللغوي بأنه كلمةٌ إذا ما وَقَعَ بين فراغين، أو ما يقوم مقامَهُما من علامات الترقيم.

وأما إذا أراد أن يعرف اللواصق والصيغ والضمائم واستعمالاتها في العربية، فستكون مقاربَتُه بنائية دلالية، لأنه سيدرُسُ كُلَّ لاحقة وَكُلَّ لاصقة وَكُلَّ ضميمة، ويتعلَّم كيفية استعمالاتها، وعلى ما تدلُّ، فيعرف مثلاً أن (أل) تدلُّ على التعريف، وعلى الجنس، وعلى استغراق الجنس، وعلى تمثيل الجنس، كما نُوضِّح في موضعِهِ، ويتعلَّم أن اللاصقة (التاء المربوطة) تدلُّ على التأنيث، وقد تدلُّ على الإفراد أو المبالغة، ويتعلَّم أيضًا أن صيغة (فاعِل) تدلُّ على الفاعلية، و(مَفْعُول) على المفعولية، و(فَعَّال) على المبالغة، وأن الضميمة (السين) عند دخولها على المضارع تدلُّ على اختصاصه بالدلالة على المستقبل، وهكذا دواليك.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المسالك البنائية والمسالك الدلالية

إذا ما استقرَّ الأمر على اختيار مُقارَبة من المقاربتين السابقتين، فسيترتَّب على ذلك استقراء المسالك البنائية إذا ما اخترنا المقاربة البنائية الدلالية، أو استقراء المسالك الدلالية إذا ما اختيرت المقاربة الدلالية البنائية، وتشملُ المسالك البنائية الإلصاق والصوغ والضمَّ، في حين تشمل المسالك الدلالية المعاني الصرفية، كالتذكير والتأنيث والعدد والتعريف والتنكير... إلخ.

1. المسالك البنائية:

يُقصَد بالمسالك البنائية على المستوى الصرفي، تلك الطرائق التي بها تُرَكَّب الكلمة من أكثرَ من مورفيم على سبيل الصوغ أو "الصياغة"، بوضعِ الجذر المعجمي في صيغة صرفية، كأن نَضَعَ الجذر (س ف ر) على صيغة (مُفاعِل) للدلالة على الفاعلية، فتصير (مُسافِرًا)، أو على سبيل الإلصاق، بإضافة سابقة إلى الجذع، كما في إضافة (أل) على (مُسافِر)، فتصير (المُسافِر)، أو بإضافة لاحقة إليه، كما في (مُسافِرة)، إذ أُضيفت تاء التأنيث المربوطة في نهاية الكلمة،[1] أو على سبيل الضمِّ، وهذا لا يكون في الكلمة النحوية، وإنما في الكلمة الكتابية، أي وَفْقَ المعيار الكتابي (Orthographic Criterion)، وبناء على ذلك يُعرَّف الضمُّ بأنه إضافةُ ضميمةٍ قَبْلَ الكلمة النحوية أو بَعْدَها، كما في (ألَمْ) التي هي كلمة مركَّبة بالمعيار

[1] اضطرب نحاة العربية في تصنيف اللواصق التي هي مورفيمات لا كلمات في اللسانيات الحديثة، ففي حين يذكر ابن يعيش (ت643هـ) أن "حرف التثنية من تمام الاسم، ومن جملةِ صيغةِ الكلمة، وصار كالهاء في (قائمة)"، وهو رأي يتفق مع تصنيفها من اللواصق في الدراسات الحديثة؛ نجد رضي الدين الأستراباذي (ت686هـ) يرى أن اللواصق من نحو ألف التثنية وواو الجمع وياء النسب مع الجذع الذي دَخَلَتْ عليه أيُّ لاصقة من تلك اللواصق؛ إنما هما "كلمتان صارتا من شدة الامتزاج ككلمة واحدة، فأُعرب المركب إعراب الكلمة، وذلك لعدم استقلال الحروف المتصلة في الكَلِم المذكورة"، ويذهب الأزهري (ت905هـ) بعيدًا حين يصرّح بأن "تاء التأنيث كلمة برأسها، وليست جزءًا من غيرها كـ(قائمة).

انظر: ابن يعيش، **شرح المفصَّل**، قدَّم له: إميل بديع يعقوب (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001)، ج3: ص187؛ رضي الدين الأستراباذي، **شرح كافية ابن الحاجب**، تحقيق: يوسف حسن عمر (بنغازي: منشورات جامعة بنغازي، 1978)، ج1: ص25؛ الأزهري، **شرح التصريح على التوضيح**، تحقيق: محمد باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2006)، ج2: ص678.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الكتابي، لاتصالها ووقوعها في الكلام بين فراغين، وقد أُضيفت فيها الضميمة (أ) إلى (لم)، وكانت فيها الضميمة مُصدَّرة، ومن أمثلة الضمائم الملحقة (الهاء) في (كِتابُه)، ولا يخفى أن الضمَّ يُنشئ علاقة نحوية، خلافًا للإلصاق الذي يُنشئ علاقة صرفية في إطار بنية الكلمة فقط من دون التركيب النحوي.

وينبغي لنا أن نُدرِك أن الجذر في العربية يختلف عنه في أغلبِ اللغات، فإذا كان يمكن استعمالُهُ مُستقلّاً في الإنكليزية واللغات اللاتينية مثلاً، فإنه لا يمكن أن يُستعمَل وَحْدَهُ في العربية، وإنما ينبغي له أن يُوضَع في قالَبٍ صوتي يجمَعُ بين الجذر وبعضِ الصوائت، أو حروف الزيادة، أو هما معًا، وهذا القالب إما أن يكون دالّاً على معنًى صرفي معيَّن، كما في (فاعِل، مَفْعُول) اللذين يأتي عليهما نحو (كاتِب، مَكْتُوب)، وإما ألاَّ يكون دالّاً على معنًى صرفي معيَّن، كما في (أسَد) التي على وزن (فَعَل)، وقد خصَّصنا في دراسات سابقة للنوع الأول مصطلح "الصيغة"، وللنوع الثاني مصطلح "الوزن"، كما أوضحناه في موضعِهِ.

2. المسالك الدلالية:

يقوم العمل على افتراض وجودِ معانٍ عامة في مُعظَم اللغات، ومن بينها العربية، ويتكفَّل علمُ الصرف في اللغة ببيان الوسائل التي تمثِّل هذه المعاني في العربية، وباستقراء العربية، وتتبُّع سائر أحوال كلماتها؛ نجد أن المعاني الصرفية التي تمثِّلها العربية تكون إما قواعدية محضة، كالمعاني المفهومة من صيغتي (فاعِل، مَفْعُول)، وإما قواعدية معجمية، كما في معاني (اسْتَفْعَلَ، فاعَلَ، انْفَعَل)، ونحوِها.

(أ) المعاني الصرفية القواعدية المحضة:

تشمل المعاني الصرفية القواعدية معاني اللواصق وصِيَغَ المشتقات، وكما يَضِحُ لنا نستعمِلُ مصطلح "المشتق" بالمعنى الواسع للكلمة، ليشمل الأفعال والمصادر إضافة إلى سائر المشتقَّات الاسمية (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، صِيَغِ المبالغة، اسمِ التفضيل، اسمِ المرَّة، اسمِ الهيئة، اسمِ الزمان، اسمِ المكان)، وذلك لأننا ننطلِقُ من افتراض أن الجذر مصدرُ الاشتقاق كما تقدَّم، لذا كان توليد المصدر أو الفعل لا يختلف عن توليد سائر

© إيسيسكو ICESCO 2024

المشتقَّات؛ لأن كُلَّها يحتاج إلى تركيب الكلمة من جذرٍ وصيغة، وتشمل معاني الصيغ بَعْضَ معاني التذكير والتأنيث، وجمعِ التكسير، وبعضِ حالات النسب، فضلاً عن الأفعال بأنواعها الثلاثة؛ الماضي والمضارع والأمر، والمصادر، والمشتقَّات.

ويظنُّ كثيرٌ من ذوي الاهتمام أن الجمع إنما يكون بالإلصاق فقط، وكذلك التأنيث بإضافة تاء التأنيث في حالِ الإفراد، و(ات) في حالِ الجمع، والواقع أن الأمر أوسعُ من ذلك كما يَضِحُ لنا في ما يأتي.

- **التذكير والتأنيث:**

لا بُدَّ للمتعلِّم من أن يُدرِك أن التذكير في العربية – كما في لغاتٍ أُخرى – لا يحتاج إلى علامة (Unmarked) في حالِ الإلصاق، وإنما هو الأصل، وما على المتكلِّم إلا أن يضيف علامة التأنيث (ة) في نحوِ (طالبة)، أو (ات) في نحوِ (طالبات)، أو (تْ) لمطابقة الفاعل المؤنَّث أو نائب الفاعل كما في نحو: كرَّمتِ المدرسةُ الطالبةَ، أو: كُرِّمَتِ الطالبةُ، وقد يغيب عن بالِ أغلب دارسي العربية أن التأنيث لا يكون بالإلصاق فقط كما تقدَّم،[1] وإنما يكون بالصوغ أيضًا، أي بوضعِ الجذر في صيغة كما في الصيغ الآتية:

- (أفْعَل) التي مؤنَّثها (فَعْلاء)، كما في (أحْمَر وحَمْراء، أبْيَض وبَيْضاء).
- (أفْعَل) التي مؤنَّثها (فُعْلى)، كما في (أصْغَر وصُغْرى، أكْبَر وكُبْرى).
- (فَعْلان) التي مؤنَّثها (فَعْلى)، كما في (عَطْشان وعَطْشى، سَكْران وسَكْرى).

لذا يمكن أن يكون موضوع التذكير والتأنيث موضوعًا صرفيًّا لوارِثي اللغة ونحوِهم ممن يحتاج إلى تعلُّم الطرائق التي تُتيحها العربية لتحويل المذكَّر إلى مؤنَّث، ولا سيَّما أن مشكلة التذكير والتأنيث تمثِّل تحديًا حقيقيًّا لوارِثي اللغة، مثلُهُم في ذلك مَثَلُ متعلِّمي العربية الناطقين بغيرِها.[2]

---

[1] ثمة مَنْ يرى أن التذكير والتأنيث دائمًا يكونان بالإلصاق، وبناء عليه تكون الألف ممدودةً أو مقصورةً علامةَ التأنيث، انظر مثلاً: عباس حسن، **النحو الوافي** (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1975).

[2] Albirini & Benmamounn, *Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic*, pp.854-871.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- **العدد:**

كما في التذكير والتأنيث، تعبِّر العربية عن العدد بطريقتين؛ الإلصاق، والصوغ، وإن كان الإلصاق هو الشائع، لأنه يكون في التثنية كما في (مُدرِّسانِ، مُدرِّسَينِ)، وجمعِ المذكر السالم كما في (مُدرِّسونَ، مُدرِّسِينَ)، أما الصوغ فمُقتصِرٌ على جمعِ التكسير فقط؛ إذ يتحوَّل الاسم من المفرَد إلى جمعِهِ بتغييرٍ في الصيغة الصرفية، كما في (رَجُل ورِجال، كِتاب وكُتُب).

- **التعريف والتنكير:**

قد يجد وارِثو اللغة – ومن باب أَوْلى الناطقون بغير العربية – صعوبةً في التعامل مع التعريف والتنكير عَبْرَ اللغات، لأن اللغات تختلف في التعامل مع هاتين الظاهرتين، ففي الإنكليزية مثلاً ثلاث حالات، هي استعمال أداة التنكير (a, an)، واستعمال أداة التعريف (the)، وتركُ استعمالهما معًا، فتُستعمَل أداة التنكير عندما يكون الاسم معدودًا (Countable) ومفرَدًا (Singular)، كما في الجملة:

I am looking for a car to buy.

وتُستعمَل للدلالة على الإفراد في مقابل الجمع، كما في الجملة:

I have a daughter and two sons.

وتُستعمَل أداة التعريف لِمَا يُسمَّى في العربية "العهد الذِّكْري"، كما في الجملة:

My wife bought a new car yesterday. The car is very nice.

و"العهد الذِّهْني"، كما في الجملة:

The teacher has not come yet.

ومع المركَّبات والجُمَيلات الواصفة، كما في الجملة:

The lady is living next door.

وعند الإشارة إلى ما هو فريدٌ، كما في الجملة:

The second world war.

وتُحذف أداتا التنكير والتعريف معًا مع الجمع عند إرادة الجنس، أو لاستغراق الجنس (أي إرادة جميع أفراده)، كما في الجملة:

Women have higher pain tolerance than men.

ومع اسمِ الجنس غيرِ المعدود، كما في الجملة:

I like tea, but not coffee.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وفي العربية تُستعمَل أداة التعريف (أل) للعهدين الذِّكْري والذِّهْني، ولاسم الجنس، ولاستغراق الجنس، ولممثِّل الجنس.

ومن أمثلة العهد الذِّكْري قوله تعالى: ((كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَى فِرْعَوْنَ رَسُولًا * فَعَصَى فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ فَأَخَذْنَاهُ أَخْذًا وَبِيلاً)) [المزمل: 15، 16].

ومن أمثلة العهد الذهني قولنا: لقد تأخَّرَ الأستاذُ، عِنْدَ حديث الطلبة عن مُدرِّس المقرّر.

ومن أمثلة اسمِ الجنس المعرَّف بـ(أل) قولنا: النِّساءُ أقصرُ من الرِّجالِ، أي جنسُ النساء وجنسُ الرجال، وليس كُلُّ فردٍ منهم.

ومن أمثلة (أل) الدالَّة على استغراق الجنس قولنا: الإنسانُ لا محالَةَ مَيِّتٌ، أي كُلُّ إنسانٍ لا بُدَّ له من أن يموتَ.

ويمكن التمثيل لما أُسمِّيه "ممثِّل الجنس" بنحوِ: إنْ كُنْتَ مريضًا فاذْهَبْ إلى الطبيبِ، أيْ أيِّ فردٍ من جنسِ الأطباء، وعليه تُحمل كلمة (الذئب) في قوله تعالى: ((قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ وأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وأَنتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ)) [يوسف: 13]، والمقصود – كما هو واضح – أيُّ ذئبٍ، لا ذئبًا معينًا، ولا جِنْسَ الذئاب.

وتُستعمَل أيضًا للدلالة على الكمال، كما في قوله تعالى: ((وأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ)) [البقرة: 5]، أي الكاملون في الفلاح.

– النَّسَب:

هو مما يُسهِم في بناء الكلمة المركَّبة في العربية، وهو أيضًا يكون بالإلصاق غالبًا وكثيرًا، وبالصوغ قليلاً، فأما الأول فإنما يكون بإضافة ياء مُشدَّدة إلى جذعِ الكلمة من دونِ إضافات أُخرى غالبًا، وقد تُصاحب ذلك تغييرات صوتية أُخرى في بنية الكلمة كما في كثير من الظواهر الصرفية، بَيْدَ أننا لن نخوض في هذه التفصيل لسببين؛ أحدهما أنها مشروحةٌ مُفصَّلةً في كُتُبِ الصرف، والآخر أن وارِثي اللغة ليسوا معنيِّين بالتفاصيل الدقيقة، لأنهم ليسوا من أهلِ الاختصاص.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن أمثلة النَّسَب الذي يحدث بالإلصاق (نَجْدِي) نسبة إلى (نَجْد)، و(مِصْرِيّ) نسبة إلى (مِصْر).

وأما النَّسَب الثاني الذي يكون بالصوغ، فإنما يكون بوضعِ الجذر في بعضِ الصيغ الصرفية، ومن أهمِّها صيغة (فَعَّال) نحو (نجَّار، حدَّاد، نحَّاس، طبَّاخ، لبَّان، عطَّار)، وصيغة (فاعِل) نحو (تامِر، لابِن)، أي صاحبُ تمرٍ، وصاحبُ لبنٍ.

- **المصدر الصناعي:**

من الكلمات المركَّبة التي تُولَّد بالإلصاق فقط، وذلك إنما يكون عادة بإضافة ياء مُشدَّدة متبوعة بتاء مربوطة، وذلك نحوُ (حريَّة، اشتراكيَّة، هُويَّة).

ويجمع بين النَّسَب والمصدر الصناعي شيئان؛ أحدهما التشابُهُ بين النسبة إلى المؤنث مع المصدر الصناعي، وهو ما يؤدي إلى لبسٍ في بعضِ المواضع، كما في نحوِ (اشتراكيَّة) التي تدلُّ على المذهب الاشتراكي، وقد تعني امرأة منسوبة إلى هذا المذهب، أي امرأة اشتراكيَّة، والشيء الآخر أن كليهما ينقل الكلمة من وسمٍ إلى آخر، خلافًا لِمَا هو شائعٌ في الإلصاق؛ إذ يحتفظ الجذع بوسمِهِ السابق عادةً بَعْدَ دخول اللاصقة، من مثلِ انتقال الصفة (حُرّ) إلى اسمٍ عند تحويلها إلى المصدر الصناعي (حُرِّيَّة)، وانتقال المصدر (اشْتِراك) إلى الصفة (اشتراكيَّة) عند نسبة المرأة إلى هذا المذهب؛ إذ تغيَّر الوسمُ في الحالين؛ المصدر الصناعي، والنَّسَب.

(ب) المعاني الصرفية القواعدية المعجمية:

تشملُ صِيَغَ الأفعال والمصدر وسائر المشتقَّات، والجامعُ بينها دلالتُها المركَّبة من المعنى المعجمي والمعنى المفهوم من صيَغِها، أي أوزانها ذات الدلالة الصرفية، وإمكانُ تحويل كُلِّ صيغة منها إلى أُخرى عند معرفة القواعد التي تحكُمُ ذلك.

وربما كان من المهمّ التذكير هنا بأن من أهمّ مكوِّنات كفاية المتعلِّم على المستوى الصرفي، أن يكون قادرًا على تحويل أيِّ مُشتَقٍّ إلى مُشارِك له في الاشتقاق، وبذلك يمكنه مثلاً الانتقال من المصدر إلى اسم الفاعل، والعكس، ومن اسم المفعول إلى الفعل الماضي، والعكس، ومن الفعل المضارع إلى الماضي، والعكس، وهلُمَّ جرًّا.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ولا يخفى أن هذا يحتاج إلى معرفةٍ كاملةٍ بهذه الصيغ، وتمكُّنٍ من إدراك الصلة بينها، فإذا كان الحديث عن موضوع (الإتقان) مثلاً، فسيصبح المتعلِّم – بفضلِ تلك المعرفة – قادرًا على أن يُولِّد كُلَّ عضوٍ من أعضاء الحزمة الاشتقاقية لهذا المصدر (الإتقان)، فيعرف أن من يقوم به يُسمَّى (المُتقِن)، وما يقع عليه يُسمَّى (المُتقَن)، وأن الفعل الماضي منه (أَتْقَنَ)، والمضارع (يُتْقِنُ)، والأمر (أَتْقِنْ)، ويمكنه توظيف ذلك في توسيع قدراتِهِ التعبيرية مُتجاوِزًا الثغرات المعجمية التي قد تعتري كلامَهُ وتحُولُ دُوْنَ طلاقة لسانِهِ.

ونناقش في ما يأتي ما يمكن أن يُدرَج في مُقرَّر الصرف لتنمية قدرات المتعلِّم على توليد الكلمات وتركيبها صرفيًّا، ومن ثم تعزيز مهاراته التعبيرية على المستوى التخاطبي إجمالاً.

– صيغُ الفعل الماضي:

من أهمِّ ما يمكن تعلُّمه مما يندرج في قواعد بنية الكلمة، الصيغُ التي تأتي عليها الأفعال غير الثلاثية بوصْفِها أفعالاً قياسية، خلافًا للأفعال الثلاثية التي تُعرَف بالسماع من المعاجم ونحْوِها من كُتُبِ اللغة ومصادرها، وكيفيةُ الانتقال من أيِّ قسمٍ من أقسام الفعل الثلاثة (الماضي، المضارع، الأمر) إلى الآخر، وإنما يكون ذلك بمعرفة صِيَغِ الفعل الماضي، ثم كيفية تحويله إلى فعلٍ مضارع، ثم كيفية تحويل المضارع إلى فعلِ أمرٍ.

فمن المعلوم أن الفعل الماضي غَيْرَ الثلاثي يأتي على صيغٍ معيَّنة نكتفي بالأكثر استعمالاً منها، بناء على المدوَّنة التي اعتمدناها، وهي اثنتا عشرة صيغة (فَعْلَلَ، فَعَّلَ، فَاعَلَ، تَفَعَّلَ، أَفْعَلَ، افْتَعَلَ، تَفَاعَلَ، اسْتَفْعَلَ، انْفَعَلَ، تَفَعْلَلَ، افْعَالَّ، افْعَلَّ)، وقد أعدنا ترتيبها بتقديم الأكثر استعمالاً على الأقل، فأصبح ترتيبها بذلك مختلفًا عن الترتيب الذي يسير عليه بعض المستشرقين الغربيين، كما يشير إلى ذلك هانس فير في مقدمة معجمه،[1] والصيغُ المختارةُ مُرتَّبةً وَفْقَ شيوع الاستعمال هي:

[1] Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Ed. John Milton Cowan (Spoken Language Services, 3rd Ed., 1976), p.xiii.

وقد أصبحت الأوزان العشرة معتمدة في بعض الدراسات والمقررات المعنية بتدريس العربية للناطقين بغيرها، انظر: خالد أبو عمشة، هبة شنيك، **الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2018).

© إيسيسكو ICESCO 2024

(2) (فَعْلَلَ) مثلُ (دَحْرَجَ)، وهو فعلٌ رباعي مجرَّد لا زيادة فيه.[1]

(3) (فَعَّل) مثلُ (حَطَّمَ)، وهو مزيد على الفعل الثلاثي بتضعيف العين، ويأتي غالبًا للتكثير، والتأكيد مثل (غَلَّق)، والتعدية مثل (فَرَّحَهُ)، وللدلالة على التوجُّه مثل (شَرَّقَ، غَرَّبَ).

(4) (فَاعَلَ) مثلُ (حَادَثَ)، وهو مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة الألف بعد فاء الكلمة، ويأتي غالبًا للمُشارَكة مثل (ضَارَبَ)، وللمُتابَعة مثل (وَاصَلَ، تَابَعَ، وَالَى)، وللدلالة على الاتصاف بصفةٍ دلَّ عليها جذرُهُ، مثل: عَافَاهُ اللهُ، أي جَعَلَهُ مُعَافًى.

(5) (تَفَعَّلَ) مثلُ (تَحَسَّنَ)، وهو مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة التاء في أوَّلِهِ، وتضعيف عينِهِ، ويدلُّ على المطاوَعَة مثل: أدَّبْتُهُ فتَأدَّبَ، والتكلُّف، وهو الدلالة على حصولِ شيء والاجتهاد فيه، ولا يكون إلا في المعاني الحميدة، مثل (تَصَبَّرَ، تَشَجَّعَ، تَحَلَّمَ)، والاتخاذ مثل: تَسَنَّمَ فُلانٌ المجْدَ، أي اتَّخَذَهُ سنامًا، وتَوَسَّد ذِراعَهُ، أي اتَّخذها وسادةً.

(6) (أفْعَل) الذي زِيْدَ على ثلاثيّه بالهمزة، ويأتي غالبًا للتعدية مثل (أخْرَجَهُ)، وللدخول في الزمان أو المكان مثل (أصْبَحَ)، أي دَخَلَ في وقتِ الصباح، و(أنْجَدَ)، أي دَخَلَ نجدًا، وللدلالة على الصيرورة مثل (أوْرَقَ)، بمعنى صار ذا وَرَقٍ، و(أثْمَرَ)، أي صار ذا ثَمَرٍ.

(7) (افْتَعَلَ)، وهو فعلٌ خماسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة همزة الوصل والتاء، ويدلُّ على المطاوَعَة كما في: جَمَعْتُهُ فاجْتَمَعَ، أي طاوَعَني واجْتَمَعَ، والاشتراك مثل (اقْتَتَلا)، والاتخاذ مثل: امْتَطَى حِصَانَهُ، أي اتَّخَذَهُ مَطِيَّةً، واعْتَادَ الأمْرَ، أي اتَّخَذَهُ عادةً، والمبالغة في تحصيل الفعل، مثل (اقْتَلَعَ، اكْتَسَبَ).

(8) (تَفَاعَلَ)، وهو خماسي زائد على الثلاثي بالتاء والألف، وأغلبُ معانيه المشارَكَة من الجانبين، مثل (تَقَاتَلا)، والتظاهر والادعاء مثل (تَجَاهَلَ، تَمَارَضَ)، والدلالة على التدرج كما في (تَزَايَدَ)، أي زادَ شيئًا فشيئًا، والمطاوعة مثل: بَاعَدْتُهُ فتَبَاعَدَ.

[1] بدأنا بالرقم (2) لتخصيص الرقم (1) للفعل الثلاثي المجرد الذي لا يعنينا هنا، لأنه سماعي في مجملِهِ، لا يخضع لقواعد قياسية مطَّردة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(9) (اسْتَفْعَلَ)، وهو فعلٌ سداسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة الألف والسين والتاء في بداية الصيغة، وأكثرُ ما يُستعمَل في الدلالة على طلبِ الفعل، نحو (اسْتَفْهَمَ، اسْتَغْفَرَ)، وقد يدلُّ على التحوُّل، مثل: اسْتَحْجَرَ الطِّيْنُ.

(10) (انْفَعَلَ)، وهو خماسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة همزة الوصل والنون، ويدلُّ على المطاوَعَة مثل: كَسَرْتُهُ فانْكَسَرَ.

(11) (تَفَعْلَلَ) مثلُ (تَسَلْسَلَ)، وهو خماسي زائد على الرباعي بالتاء في أوَّلِهِ، ويفيد المطاوعة مثل: دَحْرَجْتُ الكُرَةَ فتَدَحْرَجَتْ.

(12) (افْعَالَّ) مثلُ (اصْفَارَّ)، وهو سداسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة همزة الوصل، والألف بعد عينِهِ، وتشديد لامِهِ، ويدلُّ على الشدة والمبالغة في اللون ونحوه.

(13) (افْعَلَّ)، وقد زِيْدَ على ثلاثيِّه بهمزة الوصل وتشديد اللام، ويدلُّ غالبًا على التلوُّن مثل (احْمَرَّ)، أو الاتصاف بعيبٍ مثل (اعْوَجَّ)، أو بمرضٍ مثل (اعْوَرَّ).

وثمة صيغٌ أُخَرُ للسداسي قليلة الاستعمال، لذا لا حاجة إلى تضمينها في مُقرَّرات غير المتخصِّصين، من مثل (افْعَوْعَلَ) نحو (اخْشَوْشَنَ، اعْشَوْشَبَ)، و(افْعَوَّلَ) نحو (اجْلَوَّذَ).

وما اقترحناه يختلف قليلاً عمَّا اقترَحَه هانس فير، ومن ذلك تخصيص الرقم (2) لصيغة (فَعْلَلَ) بدلاً من (فَعَّلَ)، لأنها الأكثر استعمالاً، ثم إجراء تغييرات أُخرى في الترتيب لأسباب تتعلَّق بمراعاة كثرة الاستعمال مع زيادة عددِ الصيغ التي يكثر استعمالها نسبيًّا.

مقترح هانس فير

V	IV	III	II	I
5	4	3	2	1
تَفَعَّلَ	أفْعَلَ	فَاعَلَ	فَعَّلَ	فَعَلَ

X	IX	VIII	VII	VI
10	9	8	7	6
اسْتَفْعَلَ	افْعَالَّ	افْتَعَلَ	انْفَعَلَ	تَفَاعَلَ

© إيسيسكو ICESCO 2024

مقترحنا

7	6	5	4	3	2	1
افْتَعَلَ	أفْعَلَ	تَفَعَّلَ	فَاعَلَ	فَعَّلَ	فَعْلَلَ	فَعَلَ

13	12	11	10	9	8
افْعَلَّ	افْعَالَّ	تَفَعْلَلَ	انْفَعَلَ	اسْتَفْعَلَ	تَفَاعَلَ

- **صيغُ الفعل المضارع:**

لعلَّ من حُسْنِ الحظِّ أن يكون الانتقال من الماضي إلى المضارع في الأفعال القياسية (صيغِ الأفعال غيرِ الثلاثية) يسيرًا تحكُمُه قواعدُ محدودةٌ، وهي إدخالُ أحدِ حروف المضارعة المجموعة في قولهم: "أنيت"، في بداية الفعل الماضي، مع ضمِّ حرفِ المضارعة في الرباعي فقط، وفتحِهِ في غيرِها، وكسرِ ما قَبْلَ الآخر في غيرِ الثلاثي، وأما مضارع الثلاثي وإن كان مفتوح حرفِ المضارعة دائمًا مع تسكين فائِهِ؛ فإن حركة عينِهِ تُعرَف بالسماع لا القياس.

- **صيغُ اسمي الفاعل والمفعول:**

لصيغتي اسم الفاعل واسم المفعول أهمية كبيرة في إطار تلبية الحاجة التعبيرية للمتكلِّم؛ إذ لا يمكن من دونِهما أن نعبِّر عمَّن قام بالفعل أو وَقَعَ عليه من دونِ اللجوء إلى تركيب الكلمات، ونظرًا إلى أن اللغة العربية من اللغات المتصرِّفة ذات الطابع الاشتقاقي، أتاحت لمتكلِّميها التعبير عن الفاعلية بوضعِ الجذر المعجمي على صيغة (فاعِل) في الفعل الثلاثي، أو على صيغة الفعل المضارع مع إبدال حرفِ مضارِعِه ميمًا مضمومة، وكسرِ ما قَبْلَ الآخر في الفعل غيرِ الثلاثي، وكذلك التعبير عن المفعولية بوضعِ الجذر المعجمي على صيغة (مَفْعُول) في الفعل الثلاثي، أو على صيغة الفعل المضارع مع إبدال حرفِ مضارِعِه ميمًا مضمومة، وفتحِ ما قَبْلَ الآخر في الفعل غير الثلاثي (الرباعي، الخماسي، السداسي).

© إيسيسكو ICESCO 2024

- **صيغُ سائر المشتقَّات الوصفية:**

المشتقَّات نوعان؛ وصفية، وغيرُ وصفية، ويقصد بالأولى تلك المشتقَّات الدالَّة على حدثٍ وذاتٍ، وتشمل اسمَ الفاعل مثلَ (كاتِب)، واسمَ المفعول مثلَ (مَكْتُوب)، والصفة المشبهة مثلَ (كَرِيْم)، وصيغَ المبالغة مثلَ (كَذَّاب)، واسمَ التفضيل مثلَ (أجْمَل، أطْوَل)، وتشترك جميعها في جواز وقوعها نعتًا أو حالاً، لتضمُّنها معنى الوصفية.

وقد تطرَّقنا إلى صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول لأهميتهما الخاصة في توسيع القدرة التعبيرية، ولأنهما أكثر انضباطًا من الناحية القياسية، لذا كانتا الأيسر تعلُّمًا من بين سائر المشتقَّات الوصفية، ويبدو أن الحلَّ الأمثل تدريب المتعلِّم على الصيغ الشائعة فقط من الصفة المشبهة، ومنها (أفْعَل) للمذكَّر مثل (أسْمَر، أعْرَج)، و(فَعْلاء) للمؤنَّث مثل (سَمْرَاء، عَرْجَاء)، و(فَعِل) للمذكَّر مثل (فَرِح، شَرِس)، و(فَعِلَة) للمؤنَّث مثل (فَرِحَة، شَرِسَة)، و(فَعْلان) للمذكَّر مثل (عَطْشَان، سَكْرَان)، و(فَعْلَى) للمؤنَّث مثل (عَطْشَى، سَكْرَى)، و(فَعِيْل) للمذكَّر مثل (سَعِيْد، عَظِيْم)، و(فَعِيْلَة) للمؤنَّث مثل (سَعِيْدَة، عَظِيْمَة)، و(فَعْل) للمذكَّر مثل (صَعْب، سَهْل)، و(فَعْلَة) للمؤنَّث مثل (صَعْبَة، سَهْلَة).

وكذلك الصيغ الشائعة فقط من أمثلة المبالغة، ومنها (فَعَّال) مثل (أكَّال، جَرَّاح)، و(فَعُول) مثل (شَكُور، عَطُوف)، و(مِفْعَال) مثل (مِقْدَام، مِطْعَان)، و(فَعِيْل) مثل (رَحِيْم، بَصِيْر)، و(فَعِل) مثل (حَذِر، نَهِم)، وأخيرًا لا بُدَّ من دراسة اسمِ التفضيل في صيغتيه المذكَّرة (أفْعَل)، والمؤنَّثة (فَعْلاء).

أما المشتقَّات غيرُ الوصفية فتدلُّ على ذواتٍ لا تقعُ نعتًا أو حالاً، لأنها لا تتضمَّن معنى الوصفية، وتشمل اسم الزمان مثل (مَوْعِد)، واسم المكان مثل (مَلْعَب)، واسم الآلة مثل (مِطْرَقَة)، ولهذه الصيغ أهمية أيضًا، وبخاصة في تنمية الوظيفة الماورائية للُّغة، إضافة إلى إسهامها في تنمية القدرة التوليدية للكلمات.

© إيسيسكو ICESCO 2024

خاتمة

قدَّم البحث مقارَبَة جديدة لتدريس الصرف العربي لوارِثي اللغة العربية اعتمادًا على التحليل الدلالي التخاطبي، وقد ركَّزت البحث على طرائق بناء الكلمات العربية، وكيفية تحليلها، مما يساعد في تسهيل اكتساب اللغة، وتعزيز مهارات الاتصال، وقد عُزِّز البحث بتطبيقات وأمثلة عملية لكيفية تدريس الصرف العربي تدريسًا مؤثِّرًا ممتِعًا مفِيدًا، يُرجى أن تلبِّيَ حاجةَ المكتبة العربية والمقرَّرات الدراسية التي تُغفِل عادةً أهميةَ الصرف في بناء الكلمة العربية المركَّبة من أكثر من مورفيم.

وقد اعتمد تحليل الكلمة على الإلصاق القائم على إضافةِ سابقةٍ أو لاحقةٍ إلى جذعِ الكلمة، والصياغة القائمة على وضعِ جذرِ الكلمة في صيغة صرفية، وهما الطريقتان المعتمدتان في بناء الكلمة، وإن كانت الأولى تتغيَّر فيها مباني الكلمة الواحدة، لتكون اللواصقُ وسيلةً لتنويع مباني الكلمة الواحدة، والصياغةُ وسيلةً لتغيير وسمِ الكلمة، أي لنقلِ العنصر اللغوي من كلمةٍ إلى أُخرى، مع وجود استثناءات قليلة في الحالين.

وقد أكَّدنا على ضرورة التمييز بين الطرائق المتَّبعة في بناء الكلمة، وبين قواعد التصويب، فالطرائق المتَّبعة في بناء الكلمة هي التي تُحدِّد كيفية تكوين الكلمة ودلالتها، في حين تُوضِّح قواعد التصويب كيفية نطقِ الكلمة نطقًا صحيحًا، وتتضمَّن الطرائق المتَّبعة في بناء الكلمة ثلاثةَ أنواعٍ، هي الإلصاق، والصوغ، والضمُّ، ويُعوِّل الصرف الدلالي تعويلاً كبيرًا على هذه الطرائق الدلالية، في حين لا يهتمُّ كثيرًا بالتغييرات الصوتية التي تعتري الكلمةَ عند بنائها أو تركيبها من دونِ أن ترتبط بتغييرات دلالية، وإنما يترُكُ ذلك للتصريف البنائي، أي التصريف المهتمِّ بالأبنية وما يعتريها من تغييرات صوتية، كالإدغام والإعلال والإبدال.

واقترح البحث أنه يمكن للمهتمِّين بالصرف العربي وتدريسِهِ الاختيارُ بين المقاربة البنائية الدلالية والمقاربة الدلالية البنائية، فالمقاربة الأولى تنطلِقُ من المباني إلى المعاني، فيكون المنطَلَق هو اللواصق والصيغ والضمائم، لبلوغ ما يدلُّ عليه كُلٌّ منها من معانٍ، في حين تنطلق المقاربة الثانية من المعاني إلى المباني، فيُبدأ فيها بالمعاني التصريفية، كالتذكير والتأنيث

© إيسيسكو ICESCO 2024

والعدد والجنس والنسب والأفعال والمصادر والصفات المشتقَّة، ليُتوصَّل إلى المورفيمات الدالَّة عليها، ويمكن لهم أن يجمعوا بين الطريقتين لمزيد من الفائدة.

وفي إطار المورفيمات الصيغية اقترح البحث تدريسَ عددٍ من صيغِ الأفعال القياسية، وكيفيةِ بناء المضارع، ثم بناءِ المشتقَّات الأساس منها، لتصبح جزءًا من الكفاية الصرفية للمتعلِّم، على أن يُكتفى بالأكثر استعمالاً منها، وقد جُمعت في حزمة مُقترَحة مُؤلَّفة من اثنتي عشرة صيغةً فعليةً قياسيةً، وبُنِيَ المقترَح على افتراض أن الجذر هو المادة الخام التي ترتبط بالمعنى المعجمي، وعندما يُوضَع الجذرُ في صيغة صرفية يُؤلِّف كلمة مركَّبة من المعنى المعجمي والدلالة الصرفية للصيغة، كدلالتها على الفعل أو المصدرية أو الصفة المشتقَّة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

الأزهري، **شرح التصريح على التوضيح**، تحقيق: محمد باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2006).

إبراهيم بن مراد، "مقدمة لنظرية المعجم"، **مجلة المعجمية**، العددان (9-10)، (1994).

ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: المكتبة العصرية، 2003).

ابن السراج، **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985).

ابن يعيش، **شرح المفصَّل**، قدَّم له: إميل بديع يعقوب (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001).

خالد حسين أبو عمشة، هبة عبد اللطيف شنيك، **الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2018).

رضي الدين الأستراباذي، **شرح كافية ابن الحاجب**، تحقيق: يوسف حسن عمر (بنغازي: منشورات جامعة بنغازي، 1978).

سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988).

صفاء بلحساوية، "أصل اشتقاق الكلمات في العربية: دراسة تحليلية لعينة من مفردات معجم الدوحة التاريخي"، **بحث غير منشور**.

عباس حسن، **النحو الوافي** (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1975).

عبد الصبور شاهين، **المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي** (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1980).

محمود السعران، **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي** (بيروت: دار النهضة العربية، 1998).

معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، https://www.dohadictionary.org/root.

© إيسيسكو ICESCO 2024

Amanda Goodwin, Jennifer Gilbert, Sun-Joo Cho & Devin Kearns, "Probing Lexical Representations: Simultaneous Modeling of Word and Reader Contributions to Multidimensional Lexical Representations," *Journal of Educational Psychology 106*, No. (2), (2014).

Asmaa Albirini & Elabbas Benmamoun, "Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic," *The Modern Language Journal* 98, No. (3), (2014).

Cormac McCarthy, "Morphological Variability in the Comprehension of Agreement: An Argument for Representation over Computation," *Second Language Research* 24, (2008).

Guadalupe Valdés, "Teaching Heritage Languages: An Introduction for Slavic Language-Teaching Professionals," In: Olga Kagan & Benjamin Rifkin (Eds.), *Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures: Toward the 21st Century* (Bloomington, IN: Slavica, 2000).

Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Ed. John Milton Cowan (Spoken Language Services, 3rd Ed., 1976).

Mary Brinton, Olga Kagan, & Silvana Bauckus, (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (New York: Routledge, 1st ed., 2008).

Ram Frost, "Towards a universal model of reading", *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), (2012).

Reem Al Ghanem & Devin Kearns, "Orthographic, Phonological, and Morphological Skills and Children's Word Reading in Arabic: A Literature Review," *Reading Research Quarterly 50*, No. (1), (2015).

Roger Campbell & Judith Rosenthal, "Heritage Languages," In: Judith Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).

Wolfgang Clahsen, "The Comparative Study of First and Second Language Development," *Studies in Second Language Acquisition* 12, (1990).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

Abbās Ḥasan. *al-Naḥw al-Wāfī* (Cairo: Dār al-Ma'ārif, 3rd Ed., 1975).

Abduṣṣabūr Shāhīn, *al-Manhaj al-Ṣawtī lil-Bunyah al-'Arabiyyah: Ru'yah Jadīdah fi al-Ṣarf al-'Arabī* (Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 1980).

Al-Azharī, *Sharḥ al-Taṣrīḥ 'alá al-Tawḍīḥ*, Edited by Muḥammad Bāsil 'Uyūn al-Sūd (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2nd Ed., 2006).

Amanda Goodwin, Jennifer Gilbert, Sun-Joo Cho & Devin Kearns, "Probing Lexical Representations: Simultaneous Modeling of Word and Reader Contributions to Multidimensional Lexical Representations," *Journal of Educational Psychology 106*, No. (2), (2014).

Asmaa Albirini & Elabbas Benmamoun, "Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic," *The Modern Language Journal* 98, No. (3), (2014).

Cormac McCarthy, "Morphological Variability in the Comprehension of Agreement: An Argument for Representation over Computation," *Second Language Research* 24, (2008).

Guadalupe Valdés, "Teaching Heritage Languages: An Introduction for Slavic Language-Teaching Professionals," In: Olga Kagan & Benjamin Rifkin (Eds.), *Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures: Toward the 21st Century* (Bloomington, IN: Slavica, 2000).

Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Ed. John Milton Cowan (Spoken Language Services, 3rd Ed., 1976).

Ibn al-Anbārī, *al-'Inṣāf fi Masā'il al-Khilāf bayna al-Naḥwiyyīn al-Baṣriyyīn wa al-Kūfiyyīn*, Edited by Muḥammad Muḥyiddīn'Abdulḥamīd, (Beirut: al-Maktabah al-'Aṣriyyah, 2003).

Ibn al-Sarrāj, *al-'Uṣūl fi al-Naḥw*, Edited by Abdulḥusayn al-Fatlī (Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 1985).

Ibn Ya'īsh, *Sharaḥ al-Mufaṣṣal*, Edited by Emil Badī' Ya'qūb (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2001).

© إيسيسكو ICESCO 2024

Ibrāhīm bin Murād, "Muqaddimah li-Naẓariyyah al-Mu'jam", *Majallah al-Mu'jamiyyah*, No. (9-10), (1994).

Khālid Abū 'Amshah, Hibah Abdullaṭīf Shannīk, *al-'Awzān al-'Asharah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayr al-'Arabiyyah: al-Naẓariyyah wa al-Taṭbīq* (Amman: Dār Kunūz al-Ma'rifah, 2018).

Maḥmūd al-Sa'rān, *'Ilm al-Lughah: Muqaddimah lil-Qāri' al-'Arabī* (Beirut: Dār al-Nahḍah al-'Arabiyyah, 1998).

Mary Brinton, Olga Kagan, & Silvana Bauckus, (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (New York: Routledge, 1st ed., 2008).

Raḍiyyuddīn al-Astarābāthī, *Sharḥ Kāfiyat Ibn al-Ḥājib*, Edited by Yūsuf Ḥasan 'Umar (Benghazi: Benghazi University Press, 1978).

Ram Frost, "Towards a universal model of reading", *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), (2012).

Reem Al Ghanem & Devin Kearns, "Orthographic, Phonological, and Morphological Skills and Children's Word Reading in Arabic: A Literature Review," *Reading Research Quarterly 50*, No. (1), (2015).

Roger Campbell & Judith Rosenthal, "Heritage Languages," In: Judith Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).

Ṣafā' Balḥsāwiyah, *'Aṣl 'Ishtiqāq al-Kalimāt fi al-'Arabiyyah: Dirāsah Taḥlīliyyah li-'Aiyynah min Mufrdāt Mu'jam al-Doha al-Tārīkhī*", *unpublished*.

Sibawayh, *al-Kitāb*, Edited by Abdussalām Hārūn (Cairo: Maktabat al-Khānjī, 3rd Ed., 1988).

The Doha Historical Dictionary of Arabic, https://www.dohadictionary.org/root.

Wolfgang Clahsen, "The Comparative Study of First and Second Language Development," *Studies in Second Language Acquisition* 12, (1990).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-5-9
Accepted قُبل 2024-6-25

نَحْوَ نَحْوٍ عربيٍّ وظيفيٍّ للنَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى
في ضوءِ الإطار المرجعيِّ الأُوروبيِّ المشترَك لتعليم اللُّغات

عِرفان عبد الدايم أحمد عبد الله*

مُلخَّص

يجدُ متعلِّم قواعد اللغة العربية صعوبةً في تعلُّمها من حيثُ الترتيب والتصنيف، وصعوبةً في وفْرَتِها وتشعُّبِها، ومردُّ هذه الصعوبة إلى تلك البيئة التي أنتَجَت هذه القواعد النحوية وطبيعة الطريقة التعليمية المتَّبَعة، فقد جاءت مبنيَّة على حاجة المتعلِّم آنذاك، وهذا حتَّم علينا النظر في تلك القواعد والهدف منها، والشائع المشهور والنادر المغمور منها، ومن ثمَّ إعادة دراسة القواعد النحوية بناء على معايير محدَّدة من شأنها تحديد المستعمَل وغيرِه، واقتراح قائمة بما يحتاجه المتعلِّم من القواعد النحوية، وطريقة لترتيبها وتصنيفها وَفْقَ معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات (CEFR)، وإن دراسةَ التراكيب النحوية وَفْقَ مثلِ تلك المعايير المحددة والدقيقة؛ ضروريةٌ، لأنها توقِفُ المعلِّم والمتعلِّم على ما يلزم تعلُّمه، وما يحتاجه المتعلِّم، وما هو ضروري لإتقان اللغة، ومن المتوقَّع أن يُقِلَّ هذا البحث من عدد القواعد النحوية التي تُقدَّم لمتعلِّم العربية الناطق بغيرها، ولا شكَّ في أن هذا يساعده في تطوير كفايته اللغوية.

الكلمات الرئيسة: النحو العربي، النحو الوظيفي، تعليم العربية لغةً ثانيةً، الكفاية اللغوية، الإطار الأوروبي

* أستاذ مساعد، قسم التربية اللغوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا، drerfan_abdeldaym@iium.edu.my.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

Toward a Functional Arabic Grammar for the Speakers of other Languages, in light of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

Erfan Abdeldaim Ahmed Abdalla*

Abstract

Arabic Learners often struggle with the complexity and abundance of grammatical rules, which are the byproduct of traditional teaching methods fitting a bygone era. This calls for revisiting these rules to sift through and examine their purpose and frequency of use, based on a set of specific criteria. This task seeks to arrange and classify Arabic grammatical rules according to the standards of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Reviewing grammatical structures against specific and precise criteria is of paramount importance, as it helps both the teacher and learner identify the learning objectives, and zero in on language proficiency to cater for learners' needs. This research is expected to reduce the number of grammatical rules presented to the non-Arabic speaking learner, with the aim of strengthening language proficiency.

Keywords: *Arabic grammar, functional grammar, TASL, language competency, CEFR*

* Assistant Professor, Department of Language and Literacy, Kulliyyah of Education, International Islamic University Malaysia, Malaysia, drerfan_abdeldaym@iium.edu.my.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مُقدِّمة

إذا ما أردنا تقديم النحو العربي للمتعلِّم المعاصِر – عربيًّا كان أم غيْرَهُ – انبغى لنا أن ننقِّيَه مما سمَّاه شوقي ضيف "الأعشاب المضرَّة"، ويريد بهذه الأعشاب المضرَّة التخريجات والتأويلات وقضايا التمرين التي جاءت للصنعة النحوية، ولو نَظَرْنا فيها لوَجَدْناها تخلو عن الفائدة في ميزان تعليم الكلام العربي الفصيح، فلا حاجة لمتعلِّم العربية إليها.

وتكمن مشكلة هذا البحث في صعوبة المسائل النحوية وكثرتها في سلاسل تعليم العربية للناطقين بلُغات أُخرى، وهو ما يظهر في عددِ القواعد التي تُقدِّمها كُلُّ سلسلة، إلى جانب تشعُّبها والخلل في تقسيمها، فتأتي القواعد في تلك السلاسل كأنها قواعد تُقدَّم لمتعلِّم يروم حِفْظَ "ألفية ابن مالك"؛ قُدِّم ما ينبغي له التأخير، وأُخِّر ما ينبغي له التقديم، وسِيْقَ ما لا يحتاجه المتعلِّم مما لا يكاد يتكرَّر في كتاب عربي إلا مرَّة أو مرَّتين، وقد يختلف العلماء في أحكام بعض القواعد، من مثلِ الممنوع من الصرف، وتتجاهَلُ سلاسلُ تعليم العربية للناطقين بلُغات أُخرى، قواعدَ يحتاجها المتعلِّم في كُلِّ سطرٍ، بل في كُلِّ جملة يبنيها أو يقرؤها أو ينطقها، وهذه ليست أحكامًا يُطلقها الباحث من دونِ تحقُّق أو بحثٍ، وإنما هي نتيجة إحصاءات ودراسات تَضِحُ في ثنايا هذا البحث.[1]

إن تعليم القواعد النحوية العربية للناطقين بلُغات أُخرى، يفتقر إلى بحثٍ إحصائي يُظهر القواعد الأكثر شيوعًا وندرةً في كُتُبِ النحاة؛ إذ هي مادَّة النحو العربي، وكذلك في النصوص الحية؛ إذ هي بضاعة المتكلِّم ومادَّته،[2] مما يستلزم اقتراح قائمة بتلك التراكيب التي يحتاجها المتعلِّم لكي يتكلَّم أو يكتب بلغة سليمة متماسِكة واضحة، ولا بُدَّ من أن يُقدَّم هذا الإطار القواعدي في ضوء إرشادات التربية وعلم النفس.

---

[1] انظر: عرفان عبد الدايم عبد الله، "تدريس التراكيب النحوية للناطقين بلغات أخرى: دراسة في التصنيف والترتيب في ضوء الإطار الأوروبي CEFR"، **مجلة عالم العربية للناطقين بغيرها**، دولة ليبيا، العدد (1)، (2020).

[2] انظر: رحاب زناتي، "مصفوفة المدى والتتابع للقواعد للناطقين بغير العربية في ضوء الاحتياجات الوظيفية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية، العدد (187)، (2020).

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن ثمَّ يهدف البحث إلى:

- تقديم ثَبْتٍ بأكثر التراكيب النحوية شيوعًا في الكتب النحوية (عينة البحث).
- تقديم ثَبْتٍ بأكثر التراكيب النحوية شيوعًا في النصوص اللغوية (عينة البحث).
- تحديد التراكيب النحوية التي يحتاجها متعلِّم العربية ليتكلَّم كلامًا متَّسقًا مفهومًا.
- تقديم مقترح لتوزيع التراكيب النحوية على المستويات اللغوية في ضوء إرشادات الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات.

وقد اقتضَتْ طبيعة هذا البحث اعتماد منهجين منفصلين إجرائيًّا، متكاملين علميًّا؛ أحدهما المنهج التحليلي في دراسة الكتب النحوية والنصوص اللغوية للوقوف على مدى انتشار قاعدة ما أو ندرتها، ويُلْحَظُ اعتماد الباحث تحليل كُتُبٍ نحوية تراثية في هذا البحث، وذلك أن لا كُتُبَ نحوية – حتى اليوم – خاصة بالناطقين بغيرِ العربية، والمنهج الآخر هو المنهج الإحصائي للوقوف على عددِ مرَّات ورودِ القواعد النحوية، ومن ثمَّ تمييز القواعد النحوية كثرةً وندرةً في الكتب النحوية والنصوص اللغوية (عينة البحث)، ليعتمد الباحث على هذه النتائج في بناء قائمة توزيع التراكيب وَفْقَ المعايير الخاصة بالقواعد النحوية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات، ومن ثمَّ يكون عرضُ قائمة الموضوعات المقترحة على مجموعة من الخبراء والممارسين لتقويمها والإدلاء بآرائهم فيها.

دراساتٌ سابقةٌ

يرى الباحث أن هذه القضية لا تزال بِكْرًا، وإن كانت دراساتٌ ادَّعت أنها وَصَلَت إلى "سُلَّمٍ هَرَمِيٍّ"،[1] بالنظر إلى مستويات المتعلِّمين، فتلك الدراسات لم تحذِفْ إلا بَعْضَ الأبواب النحوية خَبْطَ عشواء، وإن شِئْتَ فقُلْ: غيَّرت مُسمَّيات بعضِ الأبواب النحوية، ثم إنهم لم

[1] انظر: فاطمة محمد أمين العمري، "تدريس القواعد؛ النحو والصرف: النظرية والتطبيق"، في: **الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق**، تحرير: خالد أبو عمشة (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2017/1439)، ص135.

© إيسيسكو ICESCO 2024

يلبثوا أن دَرَسُوها بطريقة أو بأُخرى، فحذفوا باب الاشتغال وغَيْرَه، ولا شكَّ في أن تراكيب باب الاشتغال تُدرَّس في باب المبتدأ والخبر، فتكون النتيجة في الواقع نتيجة صفرية، وباحثون آخرون سردوا الأبواب النحوية شِبْهَ كاملة في فقرة نثرية جاءت في أربعة وأربعين بابًا، لكُلِّ بابٍ منها تفصيلات وتفريعات تجعَلُه بابين أو ثلاثة أو أربعة، ثم قال: "هذا ما يحتاج إليه الطالب غير الناطق بالعربية من القواعد النحوية"،[1] والثَّبْتَ الذي قدَّمه بأسماء الأبواب النحوية لم يُبْنَ على أساسٍ علميٍّ، ولا يستند إلى معيارٍ علمي تطمئنُّ إليه النفس.

وثَمَّة دراسة تتبَّعت الموضوعات النحوية في كتاب "الكتاب في تعليم العربية"،[2] وقدَّمت ثبتًا بها، ثم راحت صاحبَتُها تقرِّر أمرًا شديد الخطورة، من دونِ أيِّ سندٍ علمي فَوْقَ خبرتها وقيامها على تدريس الكتاب للناطقين بغيرِ العربية؛ إذ تقول: "والناظر في هذه الموضوعات أفقيًّا وعموديًّا، يتبيَّن أنه توزيع منطقي، له ما يسوِّغه على صعيد استهلاك اللغة وإنتاجها"،[3] ولا شكَّ في أن الخبرة مُعتبَرة، ولكنها لا تكون انطباعًا شخصيًّا، ولا يمكن أن تكون معيارًا نحتكم إليه في الأعمال العلمية.

وبمطالعة موضوعات النحو في "الكتاب في تعليم العربية"، والثَّبْتِ الذي أوردته الباحثة؛ نستطيع أن نقرِّر – بناء على الإحصاءات التي أجريناها – أن ترتيب الموضوعات النحوية في ذلك الكتاب جاء خَبْطَ عشواء، ومن ذلك أوَّلُ تركيب نحوي فيه: "أنا فعلاً وحيد"، وتحته جاء: "شُغْلُ البيت"، ثم الجملة الاسمية، والضمائر، والجمع، ثم تأتي تراكيب شديدة التعقيد، من مثل: "متخصِّصة في الأدب الفرنسي"، و"برنامج دراسات الشرق الأوسط"، ويعرض الكتاب دَرْسَ الإضافة في الصفحة (45)، ثم يتحدَّث عن الفعل المضارع

[1] انظر: عبد العزيز العصيلي، "القواعد المهمة في اللغة المرحلية لمتعلمي العربية"، **أعمال مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم**، 8-9 أكتوبر 2016، الجمهورية التركية، ص13-27.

[2] انظر: كرستين بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي، **الكتاب في تعليم العربية** (واشنطن: مطبعة جامعة جورج تاون، ط2، 2010)، ص28، 32.

[3] العمري، **تدريس القواعد**، ص138.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ونفيِهِ في الصفحات (56-58)، ويقدِّم الجملة الفعلية في الصفحة (61)، والسؤال في الصفحة (62)، ثم تأتي دراسة الجملة الاسمية في الصفحتين (108-109)، والفعل الناقص كان في الصفحة (110)، ويعود المؤلفون إلى الفعل، فيشرحون الفعل الماضي ونفْيَه في الصفحتين (128-129).

هذه بعضُ الأبواب النحوية مرتَّبة حَسْبَ ترتيب كتاب "الكتاب في تعليم العربية"، فكيف قُدِّمَ درسُ الإضافة، وأُخِّرَ درسُ الفعل؟! والإضافة من الموضوعات النحوية التي يصعب على المتعلِّم استيعابها، لأنها من خصائص اللغة العربية، ولها من الأحكام ما ينبغي له أن يُقدَّم عليها في الدرس النحوي، وكذلك قُدِّمَ الفعل المضارع ونفْيُه على درسِ الفعل الماضي! وكان من الأولى تدريس الفعلين الماضي والمضارع أولاً، ثم في مرحلة لاحقة يُدرَّس النفي، فذاك خللٌ ظاهرٌ في ترتيب الموضوعات النحوية.

ولا شكَّ في أن طريقة الترجمة لكُلِّ كلمة وتركيب في الكتاب ساعَدَتِ المؤلفين في تقديم هذه المفردات والتراكيب المعقَّدة للمتعلِّم المبتدئ، بَيْدَ أن الدراسات اللغوية أثبَتَتْ أن هذه الطريقة أقلُّ جدوى في تعليم اللغات.

وثَمَّة كتابٌ آخرُ حاوَلَ توزيع الموضوعات النحوية وَفْقَ إرشادات الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات،[1] ولكنه أيضًا جاء نِتاجَ خبرة شخصية لم تعتمد على دراسة علمية، وفي بحثٍ سابقٍ أوردنا الثَّبت الذي قدَّمه صاحبُ ذلك الكتاب،[2] ولكن في مقامٍ مختلفٍ عن مقام هذا البحث، فإن السابق كان في مقامِ التصنيف والترتيب، واعتمد على التراكيب النحوية في كتاب "الجمل في النحو" للزجاجي، أما هذا البحث فمقامه في التراكيب الواردة في ثلاثة كُتُبٍ نحويةٍ وعيِّنةٍ من نصوصٍ لغويةٍ أوسَعَ، من أجل اقتراح أنموذج لما ينبغي له أن يكون في السلاسل التعليمية من القواعد النحوية.

---

[1] انظر: خالد أبو عمشة، **المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** (عمان: دار أصوات، ط1، 2018)، ص92 وما بعدها.

[2] انظر: عبد الله، **تدريس التراكيب النحوية للناطقين بلغات أخرى**.

© إيسيسكو 2024 ICESCO

والدراسة التي تُعَدُّ أكثر تماسًّا مع هذا البحث، كان الهدف الرئيس منها اقتراح ترتيب لمسائل النحو والصرف بناء على مصفوفة المدى والتتابع في ضوء احتياجات الدارسين والوظائف اللغوية والشيوع،[1] وقد اعتمدت صاحبتها على نتائج مجموعة دراسات سابقة تناولَتْ شيوع التراكيب النحوية والصرفية، واتَّخذت من الاستبانة أداةً لدراستها، ولكن نرى أن اعتمادها نتائج دراسات سابقة أثَّر في جودة دراستها العلمية والإجرائية، وأفقدها جزءًا من التناسق بين مقدمات البحث ونتائجه، فجاء الثَّبت الذي اقترحَتْهُ مضطربًا من حيث الاحتياجات والوظيفية والشيوع، وهي المبادئ التي اعتمدتها، ولا ينفي هذا قيمة ما قدَّمته، ولكن القضية التي عالجَتْها تحتاج إلى مُراجَعات كثيرة حتى يَضِحَ الموضوع وتتكامَلَ أركانُهُ.

مدخل إلى الكتب النحوية (عيِّنة البحث)

1. "الجمل في النحو" للزجاجي (ت337هـ):

ينفرد هذا الكتاب بطريقة تعليمية تعرض القاعدة ثم التمثيل لها بجُمَلٍ واضحة لا غموض فيها، وهو سهلُ المطلب، يستطيع القارئ أن يصل إلى الفائدة منه من دونِ عناء أو مشقَّة، ولكن فيه عِلمًا كثيرًا مع صِغَرِ حجمِهِ، فقد حوى معظم مسائل النحو العربي، ولم يدخل في تفريعات أو تخريجات كثيرة، وإن ذَكَرَ وُجوهَ الاختلاف في كثيرٍ من المسائل؛ فإن ذلك تطلبه اللغة نفسُها، ولا يتكلَّف شيئًا أو يصطنعه تكلُّفَ غيرِهِ ممَّن خاضوا في فلسفات الخلاف النحوي، وربما كانت تلك الفلسفات أو التفريعات لأغراض غيرِ لغوية أو نحوية.

وليس معنى هذا أن كتاب الزجاجي خلا من تلك التفريعات أو التصنُّع النحوي، ففيه أمثلة لذلك، ولكنها قليلة، من مثل ما جاء في "باب من مسائل ما لم يُسمَّ فاعِلُه"،[2] ومن الأمثلة في هذا الباب: "أُعطي بالمعطَى دينارين ثلاثون دينارًا"، و"أُعطي المعطَى به ديناران ثلاثين دينارًا"، و"أُعطي بالمعطَى به ديناران ثلاثون دينارًا"، و"أُعطي المعطَى دينارين

[1] انظر: زناتي، **مصفوفة المدى والتتابع للقواعد**، ص267.

[2] الزجاجي، **الجمل في النحو**، تحقيق: علي توفيق الحمد (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1984)، ص80.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ثلاثين دينارًا"، وهذه مسائل مُشكِلة حتى على المتخصِّصين في علمِ النحو، فضلاً عن إشكالها على المتعلِّمين.

هذا شيء مما يُقال في فضلِ كتاب "الجمل" للزجاجي، فإذا أردنا الحديث عن مُشكِلاته وَجَدْنا أن أُولاها مشكلة ترتيب الكتاب، وترتيبه يُثير العجب في مواضع كثيرة، فبَعْدَ أن قدَّم للكتاب بتمهيد – يعوزُهُ شيءٌ من التفصيل – عَرَضَ فيه بعْضَ الموضوعات النحوية التي تتكرَّر في جميع الأبواب النحوية الأخرى، من مثل أقسام الكلام، والإعراب (الرفع، النصب، الخفض، الجزم) وعلاماته، ثم باب الأفعال، وفيه قسَّم الأفعال حَسْبَ الأزمان؛ الماضي والحاضر والمستقبل، وأخيرًا باب التثنية والجمع.

ومن أعجب الأبواب ترتيبًا "باب أقسام الأفعال في التعدِّي"، وهذا الباب لا تُقبَل دراسته بحالٍ من الأحوال قبْلَ دراسة باب الابتداء والخبر؛ إذ معظم مسائله مبنية على المبتدأ والخبر، نحو: "زيدٌ عالمٌ... ظننتُ زيدًا عالمًا"، و"محمدٌ أبوه راكبٌ... حسبتُ محمدًا أبوه راكبٌ"، وهذا هو الباب الخامس من أبواب الكتاب، ولم يشرح باب الابتداء إلا في الباب العشرين.

وكذلك من الخلل في الترتيب، بل من الخطأ البَيِّن في الترتيب مجيء "باب ما يُجْزَم من الجوابات"، قبل "باب الجزاء"،[1] وليس الجزاء إلا أحد الجوابات، وكان من حقِّ باب الجزاء أن يُقدَّم على باب ما يُجْزَم من الجوابات.

تلك أمثلة خَلَلِ الترتيب في الكتاب، وهي كافية للدلالة على مشكلات هذه القضية في الكتاب، ولكن فيه مشكلة ليست بأقلَّ من مشكلة الترتيب، وإنما قد تزيد عليها من الناحية العلمية، وهي قضية التمثيل أو الاستشهاد، والفرق بينهما أن التمثيل يكون بذكر المثال من عندِ نفسِهِ، أما الاستشهاد فيكون بآية أو شِعْرٍ، ولم يقف الباحث على حديث من أحاديث النبي ﷺ في طولِ الكتاب وعرضِه، أما التمثيل فكان الزجاجي فيه حبيسَ نماذج مصطنعة لم تخرج عن (عمرو) و(زيد) وأخيهما وأبيهما، مع تغيير الفعل أو صياغة التركيب

[1] المصدر السابق، ص210.

© إيسيسكو ICESCO 2024

حَسْبَ الباب، فقد جاء ذكرُ (زيد) أكثر من خمسِ مئة مرَّة في الكتاب، وجاء ذكرُ (عمرو) أكثر من مئة وأربعين مرَّة، وهذا العدد من التمثيل كبير جدًّا، ولو أن الزجاجي استعمَلَ كلمات أكْثَرَ نفعًا للملكة اللغوية لحقَّق أهدافًا لغوية وتربوية قيِّمة، وأما الاستشهادات القرآنية والشعرية في الكتاب فقليلةٌ مُقارَنةً بما مثَّل له الزجاجي بأمثلة مُصطنَعة.

2. "كتاب الواضح" للزبيدي (ت379هـ):

يستحقُّ هذا الكتاب لَقَبَ "كتاب النحو الوظيفي"، فهو في أغلب أبوابه ومسائله يُعالِج المسائل التي يحتاجها متعلِّم العربية وتبْني لُغَتَهُ، ويأتي هذا بطريقة سهلة قريبة من المتعلِّمين المبتدئين، متجنبًا الخلافات والتفريعات النحوية، بالإضافة إلى أنه يذكُرُ مسائل قلَّما ذُكِرَت في أُمَّات كُتُبِ النحو العربي، وانظر حديثه عن (من، ما)، يقول: "اعلم أن (من) و(ما) في حال الخبر والاستفهام والشرط، تكون للواحد والاثنين والجميع والمذكر والمؤنث، فإن شئتَ أخرجتَ ما عاد مِنْ ذكرِها مخرج الواحد المذكَّر، وإن شئتَ أخرجتَ ذلك مخرَجَ ما تعني (من)؛ واحد أو اثنين أو جميع أو مذكَّر أو مؤنَّث، تقول: عجبتُ ممَّن جاءَ إليك، إذا أردت الواحد، فإن أردتَ مؤنثًا قلتَ: ممَّن جاءت إليك، فإن عنيتَ اثنين قلتَ: ممَّن جاءا إليك، فإن اثنتين قلتَ: ممَّن جاءتا إليك، فإن عنيتَ جماعةَ رجالٍ قلتَ: ممَّن جاؤوا إليك، وللنساء: ممَّن جئْنَ إليك، وإن شئتَ أخرجتَ ذلك كلَّه مخرَجَ التذكير، فقلت: ممَّن جاء إليك، على أن تريد مؤنثًا واثنين وجميعًا؛ لأن لفظ (من) كلفظِ الواحد المذكَّر، وكذلك تفعل في (ما)".[1]

وهذه مسألةٌ وظيفيةٌ لا نكاد نجدُ لها معالجةً كهذه في كتاب من كُتُبِ النحو الأُخرى، ففي "شرح ابن عقيل" مثلاً جاءت معالجةُ هذه المسألة نظريةً مقتضَبةً مع أن ابن عقيل أطال في شرحِ الاسم الموصول، يقول: "وقد يكون الموصول لفظُهُ مفردًا مذكَّرًا، ومعناه مثنًّى أو مجموعًا أو غيرهما، وذلك نحو (من) و(ما) إذا قصدتَ بهما غيْرَ المفرد المذكَّر، فيجوز حينئذ مراعاة اللفظ ومراعاة المعنى، فتقول: أعجبني من قام، ومن قامتْ، ومن قاما، ومن قامَتا، ومن قاموا، ومن قمْنَ، على حسب ما يُعنى بهما"،[2] فابن عقيل اكتفى بقوله: "فيجوز

[1] الزبيدي، **كتاب الواضح**، تحقيق: عبد الكريم خليفة (عمان: دار جليس الزمان، ط2، 2011)، ص164-165.

[2] ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: دار مصر، ط20، 1980)، ج1: ص157.

© إيسيسكو ICESCO 2024

حينئذ مراعاة اللفظ ومراعاة المعنى"، وأمثلتُهُ جاءت لمراعاة المعنى فقط، وهذا يحتاج فَضْلَ نظرٍ لكي تُفهم المسألة، بل يحتاج أن يكون القارئ على علمٍ بها ابتداء.

ويتعامل الزبيدي مع اللغة من دونِ تأويل أو تقدير، ويكفي أن نقف على نماذج الإعراب التي قدَّمها لنُدرِك حقيقة منهجِهِ، وهذا المنهج يظهر في مواطن كثيرة من الكتاب، ومنها عند الحديث عن أدوات نصبِ المضارع؛ إذ جَعَلَ جميع الأدوات ناصبة بنفسِها،[1] وهو ظاهرُ مذهبِ أكثر الكوفيين، وفي مذهبِهِم تفصيلٌ، على خلاف جمهور البصريين؛ إذ يقدِّرون (أن) مضمرة جوازًا بعد لام التعليل و(لا) النافية، وتُضمَر وجوبًا بعد (حتى) ولام الجحود وفاء السببية وواو المعية و(أو)، و"كان الخليل يقول: لا ينتصبُ فعلٌ البتة إلا بـ(أن) مُضمَرة أو مُظهَرة"،[2] وهذا التعامُل المباشِر مع اللغة من دونِ اللجوء إلى تأويل أو تقدير، يجعلُ من منهج الزبيدي منهجًا تعليميًّا سهْلَ المأخذ قريبًا إلى أذهان المتعلِّمين.

وقد عالج الزبيدي في كتابه اللغة كُلّاً متكاملاً، فعني بالنحو والصرف والأصوات، وهو يشير عادةً إلى القواعد الصرفية التي تفيد في بناء الباب النحوي، مختصِرًا، كقولِهِ في "باب المفعول الذي لم يُسَمَّ فاعلُهُ": "واعلم أن الأفعال التي لم يُسَمَّ فاعلُها مضمومةُ الأوائل إذا كانت أفعالاً سالمة، نحو: ضُرِبَ، وقُتِلَ، ويُضْرَبُ، ويُقْتَلُ"،[3] وفي باب المفعول المطلق – وهو عندَهُ "باب المصادر" – يقول: "اعلم أن مصادر الأفعال الثلاثية غيْرَ المزيدة تأتي مختلِفة غير مطَّردة، وتكون على (فَعْل)، وعلى (فَعال)، وعلى (فِعال)، وعلى (فُعول) و(فَعَل)، وغيرها من الأبنية..."،[4] ثم يفصِّل القول تفصيلاً تَضِحُ معه الملامح الصرفية للقضية التي يُناقشها، ولو اكتفى المتعلِّم أو القارئ بالمعلومات التي ذُكرت كَفَتْهُ، فالزبيدي يشرح القاعدة شرحًا موجزًا يذكر فيه أحكامها، وطريقة تطبيقها، ثم يمثِّل لها.[5]

---

[1] الزبيدي، **كتاب الواضح**، ص88.

[2] المبرد، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1994)، ج2: ص6.

[3] الزبيدي، **كتاب الواضح**، ص59.

[4] المصدر السابق، ص90.

[5] انظر: المصدر السابق، ص62.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويُلْحَظُ أيضًا أن الزبيدي لا يُدخِل ظاهرةً من الظواهر النحوية قبل الحديث عنها، أي لا يُعَرِّضُ القارئَ لظاهرة نحوية قبل شرحِها، وهذا أسلوب تربوي تعليمي جديرٌ بالاتِّباع، وهو كثير عنْدَه، انظر مثلاً إلى حروف الجر – وهو يسمِّيها "حروف الخفض" اتباعًا للمصطلح الكوفي – لم تأتِ في أمثلتِهِ إلا في باب حروف الخفض وما بعْدَه،[1] ولم يرِدْ لها ذكرٌ قبل هذا، وكذلك النعت لم يتعرَّض له البتة إلا في بابه والأبواب التي وليَتْه، فقد عَرَضَ لباب الفاعل ونائبه قبل باب النعت، وعَرَضَ للمبتدأ والخبر بعد باب النعت، فلم يأتِ بمثال واحد في باب الفاعل ونائبه من باب النعت، على خلاف ما فَعَلَ في باب الابتداء، فقد عَرَضَ أمثلة من باب النعت،[2] مع ملحوظة أنَّ ثمة ظواهر نحوية مُلحَّة لا يمكن تأجيلها إلى أبوابها، من مثل ظاهِرِ الإضافة، فهذه تأتي عنْدَه في أوَّلِ أبواب الكتاب، وذلك لأن ثمة أبوابًا نحوية أُخرى تلزم الإضافة، كالأسماء الستَّة، وهي تَرِدُ في كُلِّ أبواب الإعراب لِمَا لها من إعراب خاصٍّ يحتاج المتعلِّم أن يتنبَّه إليه.

"ونحن نعتقد أن هذا الاتجاه في معالجة قضايا اللغة العربية والتصدي لتفريعات النحويين وتعقيداتهم، كان اتجاهًا تربويًّا وعلميًّا عميقًا في عصرِهِ"،[3] وهنا تظهر قيمة "كتاب الواضح" في "المنهج العملي الذي يتبنَّاه الزبيدي في معالجة قضايا النحو لغايات تعليمية، من أجل تيسيره وتسهيل قواعده، وجعلِها سائغة للمتعلِّم"،[4] ولكن ينبغي لقارئه أن يتنبَّه إلى مسألة المصطلحات، فهو يستعمل المصطلح الكوفي السائد في الأندلس آنذاك.

3. "شرح ألفية ابن مالك" لابن عقيل (ت769هـ):

من أفضل شروحات "ألفية ابن مالك"، وقد سَلَكَ فيه ابن عقيل طريقًا وسطًا من غيرِ تحيُّزٍ أو تحامُلٍ؛ إذ لم يعمد إلى الإيجاز فيترك بعْضَ القواعد المهمَّة، ولم يقصد إلى الإطناب فيحشو الكتاب بما لا فائدة منه لطالِبِ العلم، ولكن بيَّن مذاهب العلماء ووجوه استدلالهم، ولا

[1] انظر: المصدر السابق، ص59.

[2] انظر: المصدر السابق، ص70 وما بعدها.

[3] المصدر السابق، ص20 (المقدمة).

[4] المصدر السابق، ص25 (المقدمة).

© إيسيسكو ICESCO 2024

سيَّما البصريين والكوفيين منهم، ولم يتعسَّف في نقدِ الناظم، ولم يَنْحَزْ إليه، فضَرَبَ طريقًا وسطًا في الأخذ عنه، يكون معه في ما يراه صوابًا وحقًّا، وينتقده في ما يراه خلْطًا أو خطأً،[1] وقد اعتدنا أن الفروع تكتسب شهرتها من الأصول، ولكن "ألفية ابن مالك" وهي أصلٌ، اكتسبت شهرتها من "شرح ابن عقيل" وهو فرعٌ!

وقد بدا للباحث من "شرح ابن عقيل" – وغيرِه من الكتب التي عالجَت مسائل الخلاف – أن من الممكن أن نستفيد من اختلاف النحاة وآرائهم في تسهيل المسائل النحوية في دروسِ العربية للناطقين بلُغات أُخرى، فقد يكون المشهور المعمول به في المسألة النحوية أمرًا يَشُقُّ على المتعلِّمين فهمُهُ، ولا سيَّما المبتدئين، ثم نجدُ في تفريعات النحويين وآرائهم واختلافاتهم ما يُزيل المشقة ويرفع الحرج، من مثلِ مسألة بناء الفعل المضارع إذا باشرتّه نونات النسوة والتوكيد، والتفريق بين المباشرة وغيرِها يحتاج إلى علوٍّ كعبٍ في اللغة، فالمتعلِّم بعد أن عَرَفَ أن الماضي والأمر مبنيان – على المشهور – والمضارع معرب أبدًا؛ يعود به المنهج النحوي إلى نقطة أخرى هي بناء الفعل المضارع مع نونات النسوة والتوكيد، وليس البناء معها مطلقًا – على المشهور – وإنما هو مشروط بمباشرة النون الفعلَ، والمباشرة تحتاج إلى تفصيل آخر في باب من أبواب الصرف، ولا شكَّ في أن المتعلِّم يجدُ في هذا صعوبة ومشقَّة، ونذكُرُ أن الأخفش يرى المضارع مبنيًّا أبدًا متى اتصلت به نون التوكيد، باشرته أم لم تباشره، ولا شكَّ في أن هذا المذهب أخفُّ من سابقه؛ إذ لا يشترط شرطًا، والشرط فيه تعقيد؛ إذ يرتبط بالمسائل الصرفية، وبعضُ النحويين ذَهَبَ إلى أكثر من هذا، فجَعَلَ المضارع معربًا أبدًا ولو باشرته تلك النونات أم لم تباشره، وهذا المذهب أكثر سهولةً وتناولاً ومنطقيةً من سابقَيْهِ، وهو أجدرُ بالاتباع والأخذ، لِمَا فيه من طردِ باب المضارع على وتيرة واحدة، وطردُ الباب على وتيرة واحدة مسلَكٌ من مسالك النحويين، ولا سيَّما الأصوليين منهم، وكذلك كانت مسألة بناء الفعل الماضي على الفتح مطلقًا، وما فيها من خلاف يمكن أن نوظِّفه تربويًّا.[2]

---

[1] انظر: **شرح ابن عقيل**، ج1: ص8.

[2] انظر: الفارسي، **الإيضاح العضدي**، تحقيق: حسن فرهود (الرياض: جامعة الرياض، ط1، 1969)، ص123؛ الأشموني، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998)، ج1: ص45.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وثَمَّة قضية وَرَدَ عليها بعضُ المسائل في "شرح ابن عقيل"، يمكن أن نسمِّيها قضية "تناقُض الأحكام"، بأن يصدُرَ الحكم أولاً، ثم يروح وينقُضَه آخرًا، ومن هذا أن يجتمع الاسم واللقب ويكونا مركَّبينِ، أو مركَّبًا ومفرَدًا، نحو: عبدُ الله أنفُ الناقة، وسعيد أنفُ الناقة؛ "وَجَبَ الإتباع، فيتبعُ الثاني الأولَ في الإعراب"،[1] ومعنى الوجوب هنا أن لا سبيل إلى غيرِه، فإذا قلنا: الفاعل مرفوع وجوبًا؛ دلَّ على أن النصب أو الجرَّ لا يجوزان فيه، وفي قضيتنا هذه قال ابن عقيل بوجوب إتباع الثاني الأولَ، ثم راح يقرِّر له حُكمًا آخر، فقال: "ويجوز القطع إلى الرفع أو النصب، نحو: مررتُ بزيدٍ أنفُ الناقة، أو أنفَ الناقة"،[2] وذلك على تقدير مبتدأ في الرفع، وفعلٍ في النصب، وكذا تكرَّر تناقضُهُ عند الحديث عن تقديم الخبر،[3] وهذه القضية – قضية تناقُض النحاة في الأحكام النحوية – تحتاج إلى دراسة منفرِدة تؤصِّل لها، وتبحث مسائلها وأسبابها، وتناقش تناقُضها.

ويُلْحَظُ على "شرح ابن عقيل" أنه أكثر من الشواهد الشعرية، واستشهد بالحديث النبوي على خلاف ما كان سائدًا قبْلَه، ولكنه يترك القاعدة العامة من دونِ أن يستشهد عليها بشاهد لغوي، ثم يستشهد على القليل والنادر والشاذِّ من الشعر أو الحديث، ولو أنه جَعَلَ الاستشهادات على القاعدة العامة؛ لكانت أفضلَ سبيلٍ لبناء الملكة اللغوية لدارِسِ الكتاب، فالمتعلِّم يبني ملكته اللغوية بما شاع من قواعد اللغة، لا بما هو خاصٌّ بالأشعار القَبَلِيَّة أو النادرة أو الشاذة، وهذه الظاهرة تجري على كُلِّ مسائل الكتاب، ولا داعي إلى تتبُّع الظاهرة لشهرتها أولاً، ولضيقِ المقام هنا ثانيًا، ولكني أعرض لها مثلاً واحدًا لِمَا له من أهمية، يقول ابن عقيل: "ومذهب طائفة من العرب – وهم بنو الحارث بن كعبٍ، كما نَقَلَ الصفَّار في شرح الكتاب – أن الفعل إذا أُسند إلى ظاهرٍ مثنًّى أو مجموعٍ؛ أُتي فيه بعلامة تدلُّ على التثنية أو الجمع، فتقول: قاما الزيدان، وقاموا الزيدون، وقمن الهندات، فتكون

[1] **شرح ابن عقيل**، ج1: ص122-123.

[2] السابق نفسه.

[3] انظر: المصدر السابق، ج1: ص228.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الألف والواو والنون حروفًا تدلُّ على التثنية والجمع، كما كانت التاء في: قامتْ هندُ، حرفًا تدلُّ على التأنيث عند جميع العرب، والاسم الذي بعْدَ المذكور مرفوعٌ به، كما ارتفعت (هند) بـ(قامت)"،[1] وقد ذَكَرَ ابن عقيل بعْضَ الشواهد على هذه اللغة، ثم لم يذكر شاهدًا واحدًا على القاعدة العامة المشهورة، وإنما اكتفى بالتمثيل بأمثلة مصنوعة، واكتفى بالشعر، ولم يمثِّل بشيء من القرآن الكريم مع أن هذه الظاهرة فيه، قال تعالى: ((وأَسَرُّوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا)) [الأنبياء: 3]، وأن هذه الظاهرة في القرآن الكريم دليل على قوة القاعدة، ووصفُ القاعدة بالقليل لا يقدح في صحَّتها، وإن كانت قليلة في الماضي؛ فقد أصبحت طاغية في الحاضر، وهنا يمكن استثمار القواعد النحوية، وكذا الظاهرة جاءت في بعضِ أحاديث النبي ﷺ، ولم يذكرها المؤلف ممثِّلاً، وإنما ذَكَرَها على أنها مُسمَّى لغة بني الحارث عند ابن مالك في مقابل لغة "أكلوني البراغيث" عند سائر النحاة.[2]

وبهذا المنهج لو تتبَّعنا مسائل النحو – ولا سيَّما المركَّب الصعب منها – لوجدنا مسالك كثيرة تُخرِجنا من الضيق إلى السعة، ومن التفريعات والتأويلات إلى طريق مباشِرة يسهل على المتعلِّم مأخذها، ويلين على لسانِهِ منطقها.

والذي يظهر أيضًا من أمثلة الكتب السالفة وغيرها، أن طريق اللغة والسليقة مع التوجيه المباشِر الذي لا يعتمد تصورات منطقية أو فلسفية، وثَمَّة مئات من المسائل التي تُثْبِتُ صحَّة هذا القول، ولا يتَّسع هذا البحث لذكْرِها.

التحليل الإحصائي للتراكيب النحوية في عيِّنة البحث

1. في الكتب النحوية:

يدرس هذا البحث شيوع التراكيب النحوية في ثلاثة كُتُبٍ تعليمية تختلف طريقة تناوُلِها القاعدة النحوية، فنحوُ "كتاب الواضح" للزبيدي يستحقُّ أن يسمَّى "كتاب نحوٍ وظيفي" بجدارة،

[1] المصدر السابق، ج2: ص85.

[2] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

للأسباب التي ذكرناها سلفًا، أما كتاب "الجمل" للزجاجي – وإن كان كتابًا تعليميًّا – فإن ترتيب أبوابه يثير العجب، والتمثيل فيه للقواعد جاء بأمثلة مصطنَعة كما سَبَقَ القول، وأما "شرح ابن عقيل" فتناوَلَ اختلاف النحاة في المسائل، وأكثَرَ من الشعر والآيات القرآنية، بَيْدَ أنه كان شِبْهَ ملتزم بإيراد النادر والشاذ، ولو أن الشارح التزم بذكْرِ الشواهد على القواعد الشائعة التي تمثِّل لغة عامة العرب؛ لكان أكثَرَ فائدة في بناء لغة المتعلِّم أو القارئ.

وفي ما يأتي ثَبْتُ التراكيب النحوية في الكتب النحوية المختارة عينة للبحث.

القاعدة	نسبة التكرار			المجموع
	الزجاجي	ابن عقيل	الزبيدي	
الفعل	961	2654	1038	4653
الفعل المجزوم	62	27	72	161
المجزوم جوابًا للطلب	27	6	48	78
الفعل المنصوب	45	47	57	149
الفاعل	453	1866	939	3258
نائب الفاعل	41	58	23	122
المفعول	438	1023	638	2099
المفعول المطلق	23	61	26	110
المفعول الثاني	26	132	36	194
المبتدأ	217	394	400	1111
الخبر	235	419	393	1047
المضاف	362	1225	694	2281
حروف الجر	283	1129	404	1816
العطف	193	661	119	973
النداء	145	22	54	221
المنادى	159	33	89	281
النعت	88	263	204	554
الظرف	70	1191	135	1396
الاستفهام	73	150	76	299
التمييز	43	59	57	159

© إيسيسكو ICESCO 2024

القاعدة	نسبة التكرار			المجموع
	الزجاجي	ابن عقيل	الزبيدي	
النفي	36	189	57	282
البدل	35	100	16	151
التوكيد	38	161	32	231
الاستثناء	21	95	38	154
الحال	23	133	23	179
الممنوع من الصرف	19	23	83	125
(لا) الناهية	17	17	14	48
بناء المضارع	15	17	17	49
أسلوب الشرط الجازم	15	58	1	74
حرف القسم	14	18	26	58
لام الأمر	11	3	3	17
حرف التحقيق	11	51	10	72
ربطُ جواب الشرط بالفاء	9	42	21	72
(أن) المخففة من الثقيلة	7	38	2	47
الاستفتاح	5	9	20	34
التعجب	18	20	23	61
الحروف المصدرية	17	66	7	90

جدول (1): إحصاءات التراكيب النحوية في الكتب المختارة

2. في النصوص اللغوية:

اختار الباحث نصوصًا شعرية وأُخرى نثرية؛ جاهلية وإسلامية، قديمة وحديثة ومعاصرة، بل حاول الباحث أن يمعن في التفاوت بين النصوص، فجاء بنصوص إعلامية لمن ليس لهم حظٌّ من اللغة الأدبية، فكانت عينة النصوص في سبعِ مقطوعات؛ ثلاثة منها شعرية، هي:

- أحد عشر بيتًا من أول قصيدة: "يا عَبْلُ أيْنَ مِنَ المَنِيَّةِ مَهْرَبي" لعنترة العبسي.
- عشرة أبيات من قصيدة: "وا حَرَّ قَلْباهُ" للمتنبي، أولها قوله: "أنا الَّذِي نَظَرَ الأعْمَى إلى أدَبي".

© إيسيسكو ICESCO 2024

- سبعة أبيات من أول نونية ابن زيدون، تبدأ بقوله: "أَضْحَى التَّنَائِي بَدِيْلاً من تَدَانِيْنَا".

وأما النصوص النثرية فأربعة؛ جاهليان وحديثان، هي:

- وصيَّة أمية بنت الحارث لابنتها.
- خطبة النعمان بن المنذر ردًّا على كسرى فارس.
- نصٌّ عن التعليم الإلكتروني، لبعضِ الإعلاميين.
- نصٌّ بعنوان "وماذا بعد؟!"، للشاعر المصري فاروق جويدة.

والجدول الآتي يبيّن إحصاءات التراكيب النحوية في تلك النصوص اللغوية المختارة:

التراكيب النحوية	نسبة التكرار						
	شعر جاهلي	نثر جاهلي 1	نثر جاهلي 2	شعر عباسي	شعر أندلسي	نثر حديث 1	نثر حديث 2
الفعل	20	20	31	19	14	22	31
الفاعل	15	20	15	12	8	5	9
المفعول	10	14	21	7	5	16	11
المبتدأ	3	8	14	8	2	3	6
الخبر	2	3	5	5	1	1	3
الجر	15	3	37	17	12	51	24
الإضافة	24	26	65	13	13	33	22
العطف	6	25	46	11	4	26	27
النعت	24	4	8	1	2	36	18
الفعل الناسخ	1	7	7	–	4	4	3
اسمُهُ	1	2	6	–	2	2	2
خبرُهُ	–	7	1	–	4	3	2
الحروف الناسخة	2	14	4	2	1	3	4
اسمُها	2	13	3	2	1	3	4
خبرُها	2	8	–	2	1	1	1
الظرف	1	5	3	2	2	10	–
فعل الأمر	1	5	–	–	–	–	–
النفي	–	–	–	–	3	1	3

© إيسيسكو ICESCO 2024

التراكيب النحوية	نسبة التكرار						
	شعر جاهلي	نثر جاهلي 1	نثر جاهلي 2	شعر عباسي	شعر أندلسي	نثر حديث 1	نثر حديث 2
الفعل المبني للمجهول	2	3	5	–	3	2	1
نائب الفاعل	2	3	1	–	3	1	1
واو الحال	2	–	1	1	3	–	–
فاء السببية	–	2	–	–	3	–	–
حرف الاستئناف	–	2	2	1	1	–	–
حرف التحقيق	1	–	2	–	1	–	–
الاستفتاح	–	–	–	–	1	–	–
الحال	–	–	2	3	–	2	1
فاء الجواب	–	3	7	1	–	–	2
النهي	–	–	–	1	–	–	–
(لو) الامتناعية	–	2	–	1	–	–	–
(كان) الزائدة	–	–	–	1	–	–	–
(ما) التعجبية	–	–	–	1	–	–	–
النداء	1	4	1	–	–	–	–
البدل	1	–	1	–	–	4	2
(ما) الزائدة	1	–	–	–	–	1	–
واو (رُبَّ)	2	–	–	3	–	–	–
المبتدأ المجرور	2	–	–	3	–	–	–
اسم الاستفهام	1	–	–	–	–	–	1
الاستفهام	–	–	–	–	–	–	–
الشرط	3	2	–	–	–	–	1
عطف البيان	–	–	1	–	–	–	–
الترخيم	1	–	–	–	–	–	–
جواب الأمر	2	–	–	–	–	–	–
المفعول المطلق	–	–	–	–	–	2	–
(لا) الناهية	–	3	–	–	–	–	–

© إيسيسكو ICESCO 2024

التراكيب النحوية	نسبة التكرار						
	شعر جاهلي	نثر جاهلي 1	نثر جاهلي 2	شعر عباسي	شعر أندلسي	نثر حديث 1	نثر حديث 2
حرف الجزم	–	3	4	–	–	–	1
جواب الشرط	–	1	–	–	–	–	–
حرف النصب	–	3	1	–	–	–	4
لام التعليل	–	1	–	–	–	1	–
(أما) المفصلة	–	3	7	–	–	–	–
التمييز	–	–	1	–	1	2	1
اللام المزحلقة	–	–	1	–	–	–	–
التوكيد	–	–	1	–	–	–	–
الاستثناء	–	1	4	–	–	1	–
(قد) للشك	–	–	1	–	–	–	–
(لا) النافية للجنس	–	–	6	–	–	1	1
(أما) الشرطية	–	–	–	–	–	–	1
(لا) النافية مهملة	–	–	–	–	–	–	1
أفعال تنصب مفعولين	–	–	–	–	–	–	1
(إذا) الشرطية	–	–	–	–	–	–	1
الممنوع من الصرف	2	–	–	1	–	1	1
(ما) الكافة	–	–	1	–	–	–	–
الحرف المصدري	–	–	–	–	1	–	–

جدول (2): إحصاءات التراكيب النحوية في النصوص المختارة

وقد نَتَجَ عن الإحصائين المتقدِّمين كثير من التراكيب النحوية يعسُرُ إحصاؤها في بحثٍ صغير بتفاصيلها، والذي يسعى إليه الباحث في هذه الصفحات هو إثبات الفجوة بين الاستعمال والتنظير في الدرس النحوي العربي، لا من باب إلقاء اللوم أو التقليل من شأن

© إيسيسكو ICESCO 2024

النحو، ولكن للبدء في دراسة المشكلة دراسةً حقيقيةً، لذا يكتفي الباحث بذكرِ ستة عشر بابًا؛ ثمانية من أكثر الأبواب النحوية تردُّدا في كُتُبِ النحاة، وثمانية أُخَرُ من أقلِّها تردُّدًا فيها، ومنها نستطيع رؤية الخلل الحقيقي في ضوء ما نَتَجَ عن الإحصاء النَّصِّيّ.

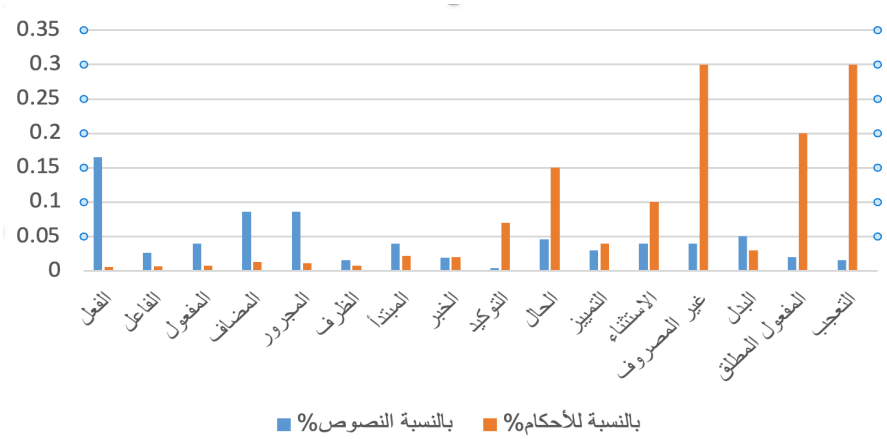
مقارنة التكرارات في عينة البحث وبيان عددِ الأحكام النحوية

الأصلُ أن تُذكر الأحكام النحوية في متنِ البحث، ولكن هذا يتجاوز حدَّ الكلمات المعتمَد، لذا يكتفي الباحث بدراسة أحكام الأبواب الأكثرِ شيوعًا والأبواب الأقلِّ شيوعًا، مع إجراء مقارنة مُجدوَلة لأحكام هذه الأبواب، وفي الجدول الآتي مقارنة التكرارات في الكتب النحوية والنصوص اللغوية من حيثُ عددُ الأحكام النحوية.

القاعدة	التكرار في الكتب	التكرار في النصوص	عدد الأحكام	بالنسبة إلى النصوص ٪	بالنسبة إلى الأحكام ٪
الفعل	4653	157	26	0.165	0.0055
الفاعل	3258	84	23	0.026	0.007
المفعول	2099	84	18	0.040	0.008
المضاف	2281	196	29	0.086	0.013
المجرور	1816	159	20	0.086	0.011
الظرف	1396	23	11	0.016	0.0079
المبتدأ	1111	44	24	0.04	0.022
الخبر	1047	20	18	0.019	0.02
التوكيد	231	1	17	0.004	0.07
الحال	179	8	27	0.046	0.15
التمييز	159	5	7	0.03	0.04
الاستثناء	154	6	16	0.04	0.1
غير المصروف	125	5	35	0.04	0.3
البدل	151	7	5	0.05	0.03
المفعول المطلق	110	2	23	0.02	0.2
التعجب	61	1	18	0.016	0.3

جدول (3): مقارنة إحصاءات التراكيب النحوية في عينة البحث

© إيسيسكو ICESCO 2024



شكل (1): النسبة المئوية لتكرار التراكيب النحوية في عينة البحث

من الرسم البياني أعلاه تَضِحُ الفجوة بين عدد الأحكام النحوية في الكتب المختارة، وتكرار التراكيب النحوية في النصوص المختارة، ونَلْحَظُ أن تلك الأبواب التي لا تكاد تتكرَّر في النصوص تحظى بتكرار كبير في الكتب، أو تحظى بكثير من الأحكام النحوية، من مثلِ الممنوع من الصرف الذي بَلَغَتْ أحكامه (35) حُكمًا، في حين نجد تركيبًا كالفعل الذي يحوز أعلى نسبة في التكرار على مستوى التأليف النحوي والنصوص اللغوية، لا تتجاوز أحكامه (26) حُكمًا، وكذلك سائر الأحكام كثيرة التكرار في النصوص اللغوية، كالفاعل، والمفعول، والمبتدأ، والخبر، والظرف، والجار والمجرور، والتعجُّب، والمفعول المطلق... إلخ، والرسم البياني السابق يُوضِّح ذلك بجلاء.

دراسة التراكيب النحوية وَفْقَ الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات

1. دراسة اللغات وَفْقَ الأُطُر المرجعية بعامة:

لضبطِ تعليم اللغات أهميُّته؛ إذ إن تقنين تعليم اللغات بمعايير ضمْنَ إطار محدَّد، يكفل الرقي في تعلُّمها ونجاح مُخرَجاتها، ويحدِّد الأهدافَ الواجبَ تحقيقُها في العملية التعليمية، والمحتوى المناسبَ لتحقيق هذه الأهداف، ويُسهِم في نقلِ الخبرات وتنظيم التعليم والتعلُّم، ويُساعد في

© إيسيسكو ICESCO 2024

تبادُل المعلومات المتعلِّقة بالبرنامج اللغوي بين المعلمين والمتعلِّمين، ومن ثمَّ معرفة الإستراتيجيات الفاعلة في التعلُّم، والأُسُس المشتركة، والخطوط الأساس لإعداد المناهج وتطويرها.

وكذا تساعد دراسة الأُطُر المرجعية في وضعِ برامج مناسبة لتعلُّم اللغات، بهدفِ توحيد مستوى مخرجات التعليم اللغوية بين اللغات العالمية نسبيًّا، ومعرفة ما يحتاج المتعلِّم أن يتعلَّمه ليكون قادرًا على استعمال اللغة تواصليًّا، وتحديد الوقت الذي يحتاجه لتعلُّم اللغة، وبيان المستويات الرئيسة والفرعية التي يمرُّ بها، ومعرفة ما ينبغي له تنميتُهُ حتى يتمكَّن من اكتساب السلوك اللغوي الفاعل، ووضعِ معايير ثابتة لعملية التقييم تُظهر النتائج الإيجابية التي يحقِّقها المتعلِّم، بدلاً من الإشارة إلى حالات القصور فقط، وذلك يحقِّق الأهداف المرجوَّة للعملية التعليمية على مستوى أركانها الأساس؛ المنهج، والمعلِّم، والمتعلِّم،[1] فهذه الإرشادات تقدِّم مستوياتِ الكفاية اللغوية في إطار عامٍّ يصِفُ ما يمكن للفرد أن يفعله، وما لا يستطيع أن فعْلَه مع اللغة في كُلِّ مستوى، من دونِ النظر إلى مكان اكتساب اللغة وتوقيتها وكيفيتها، وهذه الإرشادات أيضًا أداة لتقويم القدرة اللغوية والوظيفية لدى المتعلِّم، أو تقييمها،[2] ويَضِحُ ذلك من خلال ما يأتي:

(أ) أهمية تقنين تعليم اللغة في إعداد المناهج اللغوية وتصميمها:

يساعد تقنين تعليم اللغة في إنتاج منهج يشمل المعارف اللغوية جميعها، يعتمد على "تحليل الوظائف اللغوية وقواعد النحو والمفردات والأفكار، وهذ أمرٌ ضروري لأداء المهام التواصلية الموصوفة في المقاييس المتدرِّجة التي يمكن أن تكون جزءًا مهمًّا في عملية تطوير مجموعات

[1] انظر: قسم تعليم اللغة العربية، **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** (مكة الكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، 1436هـ)، ص253-247.

[2] *ACTFL: Oral Proficiency Interview Assessment Workshop Participant Handbook*, (US, 2018).

© إيسيسكو ICESCO 2024

لمواصفات اللغة"،[1] وينبغي لهذا المنهج أن يكون مترابطًا متسلسلاً يسير وَفْقَ أهداف واضحة، ويتَّفق مع غايات متعلِّمي اللغة ومستوياتهم، ومع أحدث نظريات تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تعليمها، وكذلك ينبغي له أن يكون مرنًا قابلاً للتطوير والقياس والتقويم، ومتَّفقًا مع الاختبارات اللغوية العالمية.

(ب) أهمية تقنين تعليم اللغة للمعلِّمين:

يبيّن تقنين تعليم اللغة ما ينبغي للمتعلمين تعلُّمُه، ليتمكَّنوا من استعمال اللغة في تحقيق كفاية التواصل في أقلِّ وقتٍ وبأسرع الطرق، ويُقدِّم الأدوات التي تُساعِد مؤلِّفي الكتب التعليمية والقائمين بالتدريس ومُعدِّي الاختبارات، ويُقدِّم أيضًا مقاييس لتقييم المهارات اللغوية للمتعلِّمين، مما يُساعِد في إعداد الكتب اللغوية التعليمية المتميزة، ويُوجِّه عَمَلَ المعلِّمين وَفْقَ حاجات المتعلِّمين ودوافِعِهم وأولوياتهم، وبحسبِ السُّبُل المتاحة أمامهم لتعلُّم اللغة من خلال تبادُلِ المعلومات بين المعلِّمين والمتعلِّمين.[2]

(ج) أهمية تقنين تعليم اللغة للمتعلِّمين:

يُساعِد تقنين تعليم اللغة المتعلِّمين في معرفة ما وصلوا إليه من معارف وكفايات لغوية، ويُعيْنهم على تحديد الأهداف التي يمكنهم بلوغُها، من خلال إجراء تقييم ذاتي لأنفسهم عن طريق مقارنة معارِفِهم بالمستويات المرجعية الثابتة التي حدَّدها الإطار، ويُسهِم في تعزيز دوافِعِ المتعلِّم نحو تعلُّم اللغة من خلال إشراكِهِ في العملية التعليمية، وإطْلاعه على الأهداف الإجرائية التي سيُحقِّقها في تعلُّمه.

---

[1] خبراء المجلس الأوروبي، **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها**، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ط1، 2016)، ص53.

[2] عرفان عبد الدايم عبد الله، **اللغة الثانية: مدخل تطبيقي في التعليم والتعلم** (كوالالمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط1، 2023)، ص(ك-ل).

© إيسيسكو ICESCO 2024

(د) أهمية تقنين تعليم اللغة في اختبارات اللغة:

يزوِّد تقنين تعليم اللغة مُعدِّي الاختبارات ومُنفِّذيها بأُسُس بناء الاختبارات التي تتَّفق مع التقسيمات المعتمَدة، ويُقدِّم لهم الأُسُس المشتركة والخطوط الأساس لإعداده وتطويره، ويزوِّدهم بوسائل القياس والتقويم المختلفة، ويُستفاد من المعايير المرجعية التي تحدِّدها الأُطُر في تقييم كُلِّ متعلِّم حَسْبَ المستوى الذي يدرس فيه؛ لأن الاختبارات هي الأداة الوحيدة التي تحدِّد مستوى الكفاية اللغوية عند المتعلِّم، ومن المنطلَقات الرئيسة في رسمِ مسار تكوينه اللغوي، وقدرتها على تقويم المادة المدروسة، وطرائق تدريسها،[1] وكذلك تُيَسِّر الأُطُر العامة "التخطيط الفعلي، موازنة المصادر وتعويض القصور أثناء التنفيذ، مراقبة النتائج والاضطلاع بالتصويبات".[2]

2. بناء القواعد النحوية وَفْقَ الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات:

القواعد النحوية عنصرٌ من عناصر اللغة، وشرطٌ لإتقانها، وينبغي لمعدِّي البرامج ومعلِّمي اللغات مُعالجَة القواعد النحوية ضمْنَ سياقات وظيفية تواصُلية هادِفة، وينبغي للمعلِّمين توجيه الطلبة وإرشادُهم إلى كيفية استعمال القواعد النحوية استعمالاً وظيفيًّا من دونِ الالتفات إلى التصاريف أو التأويلات التي تُحفَظ ولا يُقاس عليها.

ومع أهمية القواعد عنصرًا من عناصر اللغة، تُظهِر الدراسات أن ليس للتدريس المباشر للقواعد النحوية تأثيرًا كبيرًا على اكتساب اللغة وفهمِها، لأنه يُشجِّع على الحفظ من دونِ النظر إلى السياق أو المعنى أو كيفية توظيف القاعدة في الاستعمال الوظيفي للُّغة، مع أن التفكير في القواعد من حيث المعنى والاستعمال، والهدف من استعمال أنموذج قاعدي من دونِ آخَرَ في موقف معين، يُوسِّع فهْمَ المتعلِّمين، ويشجع استعمالهم اللغةَ الهدفَ.

---

[1] انظر: صالح عياد الحجوري، محمد إبراهيم الجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL): دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات"، **مجلة الأثر**، جامعة قاصدي مرباح، الجمهورية الجزائرية، العدد (26)، (2016)، ص91.

[2] **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك**، ص41.

© إيسيسكو ICESCO 2024

3. مقترح توزيع التراكيب النحوية وَفْقَ مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات:

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
– يستطيع توظيف مبادئ يسيرة جدًّا لترتيب الكلمات / الإشارات في العبارات القصيرة. – يُظهِر تحكُّمًا محدودًا في بعضِ التراكيب النحوية السهلة وأنماط الجمل في الذخيرة المكتسَبة.	– يستعمل بعْضَ التراكيب النحوية السهلة. – يستعمل أنماط الجمل المحفوظة.	– مبتدأ مفرد + خبر مفرد. – التحية والسلام: صباح الخير، السلام عليكم. – ضمير + كلمة (اسم) + ضمير + (علم).
	– يملأ استمارة شخصية.	– اسمي / أنا من / أنا + جنسية / أنا أعمل / أنا + مهنة. – توطئة لدرس المذكَّر والمؤنَّث في الأسماء والأفعال.
	– يسأل ويجيب عن التفاصيل الشخصية.	– ما اسمك؟ من أين أنت؟ ما جنسيتك؟ – ماذا تعمل؟ أين تعمل؟ كم عمرك؟ – ضمير + جنسية: أنتَ أسباني؟ – أُسُس النفي: لا، أنا مصري.
	– يربط بين كلمتين أو بين مجموعة من الكلمات، بأدوات الربط الأساس.	– الواو، (أو)، (ثم)، أسماء الإشارة، الظروف المشهورة.

جدول (4): توزيع التراكيب النحوية وفق المستوى (أ)1

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
– يستعمل بعْضَ التراكيب السهلة استعمالاً صحيحًا، ولكن لا يزال يرتكب أخطاء منهجية أساسًا، ومع ذلك يحاول أن يكون ما يقوله واضحًا.	– يفهم الجمل المألوفة (التهنئة بالعطلة). – يقدِّم نفْسِه.	– السؤال عن الاسم / البلد / الجنسية / العمل... إلخ. – أُسُسُ الصفة والموصوف / السؤال عن الألوان وبعضِ أوصاف الناس.
– يستعمل بعْضَ التراكيب السهلة استعمالاً صحيحًا، ولكن لا يزال يرتكب أخطاء منهجية أساسًا، ومع ذلك يحاول أن يكون ما يقوله واضحًا.	– يتعرَّف البيئة التي حوْلَه بإستراتيجية السؤال والجواب. – يستخدم أنماط الجمل الأساس. – يفهم الجُمَل المتداوَلة عن الشخصية والأسرة والعمل والسكن والتسوق والمواقع الجغرافية. – يكتب مقالة أو تقريرًا بتسويغات تؤيد وجهات النظر المختلفة أو تخالفها. – يستعمل أدوات الربط الأساس.	– ما هذا؟ ما هذه؟ – افْعلْ: اكتب، افتح، ادخل، خذ... إلخ. – مبتدأ مفرد + خبر مفرد. – فعل + فاعل (+ مفعول). – أدوات الاستفهام: سؤال وجواب، (هل، أين، ما، ماذا، كيف، (كم) الاستفهامية وتمييزها المنصوب. – الواو، (لكن)، (كيف)، (لأن).
	– يفهم المعلومات ذات التردد العالي عن الذات والأسرة والعمل والسكن والعمل والطعام والبيئة، المكتوبة بلغة سهلة.	– القواعد التي تساعد في الوصف: قواعد العدد (1–100)، المضارع، المبتدأ والخبر (مفرد، جملة فعلية)، حروف الجر (من، إلى، في، عن، على)، الظروف (فوق، تحت، أعلى، أسفل، عن يمين، عن يسار، بجانب، صباحًا، مساء، ظهر، عشاء).

جدول (5): توزيع التراكيب النحوية وفق المستوى (أ)2

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
– يتواصل بدقَّة معقولة في السياقات المألوفة، مع تحكُّم جيّد بعامة، وتأثير ملحوظ للُّغة الأم، فيُخطئ، ولكنه يحاول أن يكون واضحًا. – يستعمل بدقَّة معقولة نسبيًّا ذخيرة لغوية من الأنماط والنشاطات المستعملة المتكررة في المواقف المتوقعة.	– يبني نصوصًا سهلة مترابطة.	– بناء جملي متكامل: فعل + فاعل + فضلة (مفعول به، حال، مفعول فيه)، مبتدأ + خبر (مفرد، شبه جملة) باختصار شديد.
	– يتواصل مع الناطقين باللغة.	– بناء جملي متكامل: فعل + فاعل + فضلة (مفعول به، حال، مفعول فيه).
	– يفهم النقاط الأساس في الموضوعات المألوفة المستعملة يوميًّا.	– الإحالة في الضمائر، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة. – تطبيقات المفرد وجمع التكسير.
	– يربط بين عناصر قصيرة منفصلة لتكوين نقاط خطية متصلة.	– أدوات الربط السالفة. – صيغة المضارع والمستقبل (السين، سوف). – السؤال عن الأسعار. – (أل) الشمسية والقمرية. – التوسع في ظرفي الزمان والمكان.
	– يفهم وصْفَ الأحداث والمشاعر والرغبات في الرسائل الشخصية.	– المصادر (ثلاثي، رباعي). – أشعر بـ + مصدر صريح. – أريد أن أكون + خبر (كان) منصوبًا.
	– يصِفَ التجارب والهوايات والرغبات والعمل والسفر والأحداث المعاصرة.	– استعمال صيغة الماضي مثبتًا ومنفيًّا. – استعمال (كان). – توطئة لدرسِ الأسماء الخمسة.
	– يربط بين الجمل لوصفِ تجارب وأحلام وآمال.	– (إن) وأخواتها. – سائر أدوات الاستفهام الأساس (ماذا، لماذا، كيف، أين، أي، هل... إلخ).

جدول (6): توزيع التراكيب النحوية وفق المستوى (ب)1

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
– يُظهِر درجة عالية من التحكم النحوي، فلا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم. – لديه تمكُّن جيد من تراكيب اللغة السهلة، وبعض الأشكال النحوية المعقَّدة، مع أنه يميل إلى استعمال التراكيب المعقَّدة بصرامة مع بعضِ الدقَّة. – يُبدي تحكُّمًا نحويًّا جيدًا، ويقع في زلَّات أو أخطاء غيرِ منهجية من حين إلى آخر، وقد تكون لديه عللٌ يسيرة في بنية الجملة، ولكنها نادرة يمكن تصحيحها غالبًا بأثرٍ رجعي.	– يتحدَّث عن نفسِهِ وطبيعة عملِهِ وبيئته مستعملاً الأزمنة البسيطة.	– الماضي والمضارع في الإثبات والنفي، والأمر، و(لا) الناهية: فَعلَ، يَفْعلُ، افْعلْ، لا تَفْعلْ.
	– يتحدَّث عن نفسه وطبيعة عمله وبيئته مستخدما الأزمنة البسيطة	– تصريف الأفعال صحيحة ومعتلَّة.
	– يربط بين الجمل لوصفِ تجارب وأحلام وآمال.	– العطف / السبب والنتيجة. – أداة النفي. – لكن / بل.
	– يتعامل مع معظم الوقائع المتوقعة مع أهل اللغة.	– تطبيقات المثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم. – أدوات الربط (ممارسة). – الإحالة.
	– يستعمل أدوات الربط بإتقان.	– الواو، (ثم)، (لكن)، (في حين)، (بينما)، (لأن)، لام التعليل. – الصفة والموصوف. – الترتيب العددي. – ظرفا الزمان والمكان: قبل + مدة زمنية، بعد + مدة زمنية، قبل + أن + مضارع، بعد + أن + مضارع. – سائر حروف الجر. – أُسُس الإضافة. – السؤال عن الزمن. – أُسُس النداء.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
(=)	– يكتب نصًّا سهلاً مترابط الأزمنة.	– اسم التفضيل (أفعل + من...). – بعض أوات الربط (لام التعليل، كي، لكي، بينما + جملة + جملة، جملة + في حين + جملة).
	– يحكي القصص والأفلام، ويتتبَّع حبكاتها، ويصف ردَّ فعلِهِ تُجاهها. – يصف الأحلام والآمال.	– الأزمنة بسيطة ومركبة (باختصار). – سائر الحديث عن اسم التفضيل. – المبتدأ والخبر (أنواع الخبر).
	– يستعمل أدوات الربط بإتقان.	– أدوات الربط (الواو، ثم، لكن، بل، الفاء، في حين، بينما، لأن، لام التعليل).
	– يحكي القصص والأفلام، ويتتبَّع حبكاتها، ويصف ردَّ فعلِهِ تُجاهها.	– الأزمنة بسيطة ومركبة (بتفصيل). – أدوات الربط (لو، لولا، إذا، لما، كلما). – اسم التفضيل (بتوسُّع).
	– يكتب رسائل شخصية في وصفِ الخبرات والانطباعات.	– الأزمنة بسيطة ومركبة (مراجعة). – أدوات الربط (مراجعة عامة).

جدول (7): توزيع التراكيب النحوية وفق المستوى (ب)2

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
– يحافظ بثبات على درجة عالية من الدقة النحوية، وأخطاؤه نادرة يصعب اكتشافها.	– يفهم النصوص المركبة (الجملة المركبة) في الموضوعات المحسوسة والمجردة.	– المفعول المطلق. – قواعد العدد: مراجعة (1–)،100 ودراسة (1000/100). – أنواع الفعل. – نفي الفعل (بتوسُّع). – الأزمنة بالتفصيل. – النعت بالجمل. – الحال. – أغراض التقديم والتأخير في النحو. – معاني أدوات الربط. – النبر. – الأسلوبان الخبري والإنشائي (باختصار). – (كان) وأخواتها (ليس، أصبح، لا يزال، ما دام). – بينما + جملة + جملة. – في حين.
	– يفهم معظم الأخبار في التلفاز.	– استعمال التراكيب كثيرة التردُّد في الأخبار، (أكد... أن، وفي السياق نفسه صرح... بأن، أما... ف...). – اسما الفاعل والمفعول من الثلاثي.
	– يفهم النثر المعاصر.	– الأساليب العربية: التعليل، الاستثناء، التعجب (أسلوبًا لغويًّا)، التقليل، التكثير، التهويل، التعظيم، التوكيد اللفظي. – حفظُ بعضِ النصوص الشعرية. – همزة الاستفهام + أم العاطفة. – الجملة الحالية.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
(=)	– يوضح وجهة نظرِهِ في مواضيع الحوار، مبيّنًا المزايا والعيوب والخيارات المختلفة.	– الإجمال بعد التفصيل. – البدل ماعدا بدل الغلط. – أنواع الفعل المعتل والصحيح. – النفي (بتوسُّع).
	– يفهم الموضوعات والتقارير المرتبطة بالحياة المعاصرة.	– الإضافة. – المصادر بأنواعها. – أساليب (التشكيك التأييد، التقليل، التكثير، المبالغة... إلخ). – أنواع المفعول ظاهرًا ومضمرًا. – مطابقة الصفة الموصوفَ. – العدد (1000) فما فوقه.
	– يذكر مزايا الموضوع الذي يتحدث فيه وعيوبه.	– الأزمنة البسيطة والمركبة. – الحصر والقصر (مقدمة). – التضمين (مقدمة).
	– يبني نصوصًا واضحة مترابطة.	– أنواع الفاعل ظاهرًا ومضمرًا. – الصفة: موصوف مفرد + نعت مفرد.
	– يقدّم وصفًا واضحًا مفصلاً لعددٍ من الموضوعات التي يميل إليها.	– مصادر الفعل الخماسي والسداسي. – اسما الفاعل والمفعول من غير الثلاثي. – (ها) التنبيه: ها قد + فعل / ها
	– يفهم كُلَّ ما يسمعه أو يقرؤه بسهولة.	– أنواع الحال. – أنواع التمييز. – المفاعيل الخمسة.
	– يظهر تحكُّمًا في استعمال الأنماط التركيبية، والوصلات وأدوات الربط.	– ضمائر الرفع، وضمائر النصب. – أنواع (كم). – المجرد والمزيد. – (لا) النافية للجنس. – صيغُ المبالغة وعملُها.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
(=)	– يدرك المعاني الخفية. – يفهم العلاقات الضمنية للكلام.	– نصب المضارع وجزمه. – الفعل المعتل. – التضمين. – النبر. – التعجب (دراسة نحوية). – الأسلوبان الخبري والإنشائي (بتوسُّع). – النفي (بتوسُّع). – الوقف والوصل (باختصار). – علامات الترقيم.
	– يفهم النصوص الواقعية والأدبية.	– التشبيه نحويًّا وبلاغيًّا. – أسلوب الشرط.

جدول (8): توزيع التراكيب النحوية وفق المستوى (ج)1

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
– يحافظ على التحكُّم النحوي المتَّسق للُّغة المعقَّدة، ولو كان مشغولاً بأمر آخر، كما في التخطيط المسبق، ومراقبة استجابات الآخرين.	– يفهم برامج التلفاز والأفلام من دون جهدٍ كبير.	– تطبيقات الفعل المعتل الآخر: إسناد الفعل الناقص إلى ضمائر الرفع المتصلة. – أنواع النعت. – اسم الآلة. – النهي. – التضمين نحويًّا.
	– يكتب موضوعات معقدة (رسائل ومقالات وتقارير) موضحًا ما عدَّه مهمًّا، مع اختيار الأسلوب المناسب للقارئ.	– مقامات الخطاب. – تقنيات كتابة الخطابات والرسائل والتقارير.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الواصفات	معايير الإطار	التراكيب المقترحة
(=)	– يبني نصوصًا واضحة متماسكة.	– درسُ كُلِّ التراكيب الأساس. – علامات الإعراب في الأسماء. – الميزان الصرفي. – الأفعال التي تنصب مفعولين أو ثلاثة.
	– يفرّق بين المعاني المتشابهة، ولو في المواقف المعقَّدة.	– معاني المصادر والمشتقَّات وتطبيقاتها. – (حتى) قبل الأسماء. – اقتران جواب الشرط بالفاء. – اللازم والمتعدي. – معاني الزيادة في الأفعال.
	– ليس لديه أيُّ مشكلة في فهمِ أيِّ نمطٍ من أنماط اللغة المكتوبة والمنطوقة.	– باب الحكاية أسلوبيًّا. – الحصر والقصر. – نبذة من الوصل والقطع. – المنقوص والمقصور. – التلميح في الدرس البلاغي والنحوي. – مواطن التلميح.
	– يسرد سردًا متماسكًا.	– التمييز وأنواعه. – درسُ الاستعارة نحويًّا. – معاني التراكيب النحوية (نائب الفاعل، تقديم الخبر وتأخيره). – عملُ المشتقَّات. – معاني حروف الجر. – بعض الأمثال العربية. – التضمين نحويًّا.

جدول (9): توزيع التراكيب النحوية وفق المستوى (ج)2

© إيسيسكو ICESCO 2024

تحليل استمارة التقويم

تكوَّنت عينة استمارة التقويم من فئتين؛ فئة الخبراء من أساتذة الجامعات المتخصِّصين في مجال تعليم العربية للناطقين بلُغات أُخرى، وفئة الممارسين من معلِّمي العربية للناطقين بلُغات أُخرى، ولديهم خبرة جيدة في هذا المجال، وقد بَلَغَ عددُ الخبراء المستجيبين لتقويم الاستمارة تسعة خبراء، وعددُ الممارسين المستجيبين ستة مدرِّسين؛ ومن ثمَّ يكون عدد المشاركين إجمالاً خمسة عشر مستجيبًا.[1]

وتألَّفت الاستمارة من (43) واصفة وَرَدَتْ في الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات (CEFR)، ولكن الباحث لم يكتفِ بها، وإنما ثمة واصفات، ومؤشرات، وما يُسمَّى "المجال"، وسجلُّ المتعلِّم، وكل هذا يمكن أن يُستعمَل معاييرَ أو أهدافًا ينبغي للمعلِّم والمتعلِّم تحقيقها، لكي يحقِّق المتعلِّم تقدُّمًا جيدًا في اللغة الهدف، لذا اعتمدها الباحث معايير جميعًا.

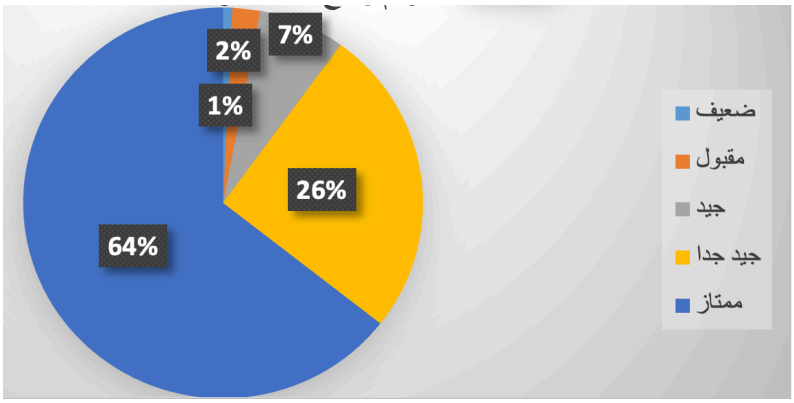
ويُلْحَظُ أن الإطار الأوروبي جَعَلَ المستويات اللغوية ثلاثة؛ أدنى، ومتوسِّطًا، ومتقدِّمًا، ثم جَعَلَ كُلَّ مستوى من المستويات الثلاثة (أ، ب، ج)، ومن ثمَّ تكون المستويات اللغوية وَفْقَ الإطار الأوروبي ستة مستويات، وقد التزم الباحث بهذا التقسيم، ولكنه لم يلتزم التزامًا كاملاً بوضعِ الواصفات في المستويات الفرعية حسب الإطار الأوروبي، وربما غيَّر في موضع بعضِ الواصفات بما يراه مناسبًا طبيعة اللغة العربية، ومن ثمَّ كان عددُ الاحتمالات (16 مستجيبًا x 43 واصفة = 688 اختيارًا)، ولكن بعْضَ المستجيبين تَرَكَ بعْضَ الواصفات من دونِ اختيار، فَفُقِدَ تسعة عشر اختيارًا لأسبابٍ لا يعرفها الباحث، لذا كان العدد الحقيقي للاختيارات (669) اختيارًا، ويعتمد الباحث هذا الرقم الأخير حدًّا أقصى للاختيارات، وينبغي للمستجيبين أن يختاروا اختيارًا واحدًا من خمسة اختيارات (أوافق بشدة، أوافق، أوافق مع تعديل، لا أوافق، لا أوافق البتة)، وقد جاءت نتائج الاستمارة إجمالاً كما يأتي:

[1] انظر الملحق في ختام البحث.

© إيسيسكو ICESCO 2024

التقدير	المجموع	النسبة المئوية
أوافق بشدة	431	٪64
أوافق	171	٪26
أوافق مع التعديل	47	٪0,07
لا أوافق	15	٪0,02
لا أوافق البتة	5	٪0,007

جدول (10): نتائج استمارة التقويم



شكل (2): النِّسَبُ المئوية لنتائج استمارة التقويم

واضحٌ من نسبة كُلِّ تقدير من التقديرات الخمسة، الرضا بتوزيع التراكيب النحوية على المستويات المختلفة وَفْقَ ما جاء في الإطار الأوروبي، فقد اختير التقدير (أوافق بشدة) (431) مرَّة، بنسبة (64٪)، والتقدير (أوافق) (171) مرَّة، بنسبة (26٪)، ومجموعهما (90٪) من إجمالي الاختيارات، في حين اختير التقدير (أوافق مع التعديل) (47) مرَّة، بنسبة (0.07٪)، وقد علَّق أحد المستجيبين بقوله: "هذه الاستبانة من أفضل الاستبانات التي قسَّمت القواعد النحوية تقسيمًا مناسبًا حَسْبَ مستويات اللغة في رأيي، ولكن لديَّ بعضُ الاقتراحات من واقع خبرتي؛ يُفضَّل عدم التطرق للمصطلحات النحوية في المستوى الأدنى... وينبغي الاكتفاء بأداة واحدة من الأدوات التي تؤدِّي المعنى نفسه، كأدوات

© إيسيسكو ICESCO 2024

السببية، فنكتفي بأداة واحدة للمستوى الأدنى في بدايته، ولتكن (لأن)، ثم تُدرَّس سائر الأدوات تدريجيًّا..."، واقترح بعضُ المستجيبين اقتراحات أخرى أخَذَ بها الباحث، وقد انحصرت في نقلِ بعضِ التراكيب من مستوى إلى آخر، أو إعادة النظر في تدريس بعض التراكيب، أما أدنى تقديرين، فاختير أحدهما (لا أوافق) (15) مرَّة، بنسبة (0.02٪)، والآخر (لا أوافق البتة) (5) مرَّات، بنسبة (0.007٪).

وأظهرت نتائج ألفا كرونباخ لإحصاءات البحث وَفْقَ آراء المستجيبين واختياراتهم، أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.968)، وهي تشير إلى مدى جودة المقترح، وقابلية تطبيقه وَفْقَ آراء المستجيبين.

وأما الاختيارات الدنيا فكانت لسببينِ رئيسينِ ذُكِرا في التعليقات؛ أحدهما أن الواصفات التي جاءت في الإطار الأوروبي لا تشير إلى شيء من التراكيب النحوية، والسبب الآخر أن التراكيب المقترَحة لا تُعالِج الواصفات مُعالجَة جيدة، وقد راجَعَ الباحث توزيع التراكيب وَفْقَ هذين التعليقين، فكان من أهمِّ التعديلات التي أجراها الباحث وَفْقَ آراء المستجيبين، ما يأتي:

- نقلُ درسِ "التضمين نحويًّا" من الواصفة الأخيرة "كتابة مُلخَّصات للأعمال الأدبية والمهنية".
- نقلُ التراكيب: توكيد المضارع، الاستثناء (إلا، غير، سوى، عدا، حاشا)، النسب؛ إلى الواصفة التي تقول: "يسرد سردًا متماسكًا"، وأُضيف إليها "دراسة الإحالة بأنواعها في اللغة العربية".
- في الواصفة التي تقول: "يبني نصوصًا واضحة متماسكة"، غيَّر الباحث درْسَ "كُلِّ التراكيب الأساس"، إلى "المسند والمسند إليه والفضلات أو المفعولات".

© إيسيسكو ICESCO 2024

- نقلُ درسِ "(أل) الشمسية والقمرية" إلى المستوى الأدنى، ويوزَّع في مرحلتين؛ أولاهما في المستوى (أ)1؛ فكرة أولية عنهما في الواصفة التي تقول: "يملأ استمارة شخصية"، ثم يفصَّل القول فيهما في المستوى (أ)2 في الواصفة التي تقول: "يتعرَّف البيئة التي حوله...".
- تقديمُ درسِ "الخبر جملة فعلية بسيطة"، إلى المستوى (أ)2 في الواصفة التي تقول: "يتعرَّف البيئة حوله...".
- تأخيرُ أدواتِ التعليل (كي، لكي)، وأدوات الربط (بينما + جملة + جملة، جملة + في حين + جملة) إلى المستوى المتوسط (ب)2، مع الواصفة التي تقول: "كتابة نصٍّ سهلٍ مترابط الأزمنة".

والخلاصة أن دراسة التراكيب النحوية من أهمِّ العناصر اللغوية التي ينبغي لمتعلِّم اللغة إتقانها، وتوزيع التراكيب النحوية في سلاسل تعليم العربية للناطقين بلُغات أُخرى يحتاج إلى دراسات متضافرة لكي يستوي على سُوْقِهِ، وقد خَلَصَ الباحث إلى أن ثَمَّة خَلَلاً كبيرًا في توزيع التراكيب النحوية في السلاسل التعليمية للناطقين بغيرِ العربية، وهذا الخلل تتنوَّع أشكاله، فهناك خللٌ في الترتيب، وهناك خللٌ في التصنيف، وهناك خللٌ في الكمية، وهناك خللٌ في الطريقة... إلخ، وما لم نُعالج هذه المشكلات لغويًّا بدراسة اللغة نفسِها بخصائصها قبْلَ أن نعالجها تربويًّا ونفسيًّا – مع أهميتهما – فلن نخرُجَ بنتائج موثوقة، وهو ما حاوله الباحث مع عنصر من العناصر اللغوية في هذا البحث؛ إذ دَرَسَ التراكيب في كُتُبٍ نحوية ثلاثة، وفي نصوص لغوية سبعة، دراسةً إحصائيةً، ثم استفاد من بحوث التربية وعلم النفس، ولا سيَّما الإطار المرجعي الأوروبي المشترَك لتعليم اللُّغات (CEFR)، ومن ثم اقترح التراكيب التي رآها مناسِبةً كُلَّ مستوًى من المستويات اللغوية.

© إيسيسكو ICESCO 2024

خاتمة

من أبرز النتائج التي توصَّل إليها الباحث، ما يأتي:

1. يمكن الإفادة من اختلاف النحاة في تيسير النحو في مواطن كثيرة.

2. أصبح تأطير قواعد اللغة العربية وَفْقَ معايير علمية، ضرورةً مُلحَّة، وتأطير درسِ التراكيب النحوية وَفْقَ دراسة النصوص والأُطُر المرجعية يضبط عمليتي التأليف والتعليم.

3. أكثر التراكيب النحوية شيوعًا لا تحظى بالاهتمام الذي تحظى به التراكيب القليلة أو النادرة، وقد كَشَفَ البحث عن فجوة كبيرة بين التنظير للتراكيب النحوية، واستعمالها في اللغة الطبيعية، فالتراكيب التي تتكرَّر في كُلِّ جملة من جُمَلِ اللغة تحظى بدرسٍ مختصَرٍ في الكتب النحوية، والتراكيب التي لا تتكرَّر في اللغة الطبيعية إلا نادرًا، تحظى بدراسات مستفيضة وبأحكام عدَّة في كُتُبِ النحاة.

4. الدراسات النحوية في حاجة ماسَّة إلى المنهج الإحصائي، للوقوف على أهمِّ التراكيب وأكثرِ القواعد دورانًا في الكتب النحوية والنصوص اللغوية قديمها وحديثها.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

الأشموني، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998).

ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: دار مصر، ط20، 1980).

خالد أبو عمشة، **المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** (عمان: دار أصوات، ط1، 2018).

خبراء المجلس الأوروبي، **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها**، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ط1، 2016).

رحاب زناتي، "مصفوفة المدى والتتابع للقواعد للناطقين بغير العربية في ضوء الاحتياجات الوظيفية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية، العدد (187)، (2020).

الزبيدي، **كتاب الواضح**، تحقيق: عبد الكريم خليفة (عمان: دار جليس الزمان، ط2، 2011).

الزجاجي، **الجمل في النحو**، تحقيق: علي توفيق الحمد (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1984).

صالح عياد الحجوري، محمد إبراهيم الجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL): دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات"، **مجلة الأثر**، جامعة قاصدي مرباح، الجمهورية الجزائرية، العدد (26)، (2016).

عبد العزيز العصيلي، "القواعد المهمة في اللغة المرحلية لمتعلمي العربية"، **مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم**، 8-9 أكتوبر 2016، الجمهورية التركية.

© إيسيسكو ICESCO 2024

عرفان عبد الدايم عبد الله، "تدريس التراكيب النحوية للناطقين بلغات أخرى: دراسة في التصنيف والترتيب في ضوء الإطار الأوروبي CEFR"، **مجلة عالم العربية للناطقين بغيرها**، دولة ليبيا، العدد (1)، (2020).

عرفان عبد الدايم عبد الله، **اللغة الثانية: مدخل تطبيقي في التعليم والتعلم** (كوالالمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط1، 2023).

الفارسي، **الإيضاح العضدي**، تحقيق: حسن فرهود (الرياض: جامعة الرياض، ط1، 1969).

فاطمة محمد أمين العمري، "تدريس القواعد؛ النحو والصرف: النظرية والتطبيق"، في: **الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق**، تحرير: خالد أبو عمشة (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2017/1439).

قسم تعليم اللغة العربية، **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** (مكة الكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، 1436هـ).

كرستين بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي، **الكتاب في تعليم العربية** (واشنطن: مطبعة جامعة جورج تاون، ط2، 2010).

المبرد، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1994).

ACTFL: Oral Proficiency Interview Assessment Workshop Participant Handbook, (US, 2018).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

Abdil'azīz al-'Aṣīlī, "al-Qawā'id al-Muhimmah fi al-Lughah al-Marḥaliyyah li-Muta'allimī al-'Arabiyyah", *Mu'tamar Istanbul al-Dawlī al-thānī: Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: Iḍā'ah wa Ma'ālim*, Octpber 8-9, 2016, Turkey.

ACTFL: Oral Proficiency Interview Assessment Workshop Participant Handbook, (US, 2018).

Al-'Ushmūnī, *Sharḥ al-'Ushmūnī 'alá 'Alfiyyat bin Mālik* (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st Ed.,1998).

Al-Fārisī, *al-'Īḍāḥ al-'Aḍudī*, Edited by Ḥasan Farhūd (Riyad: Riyad University press, 1st Ed., 1969).

Al-Mubarrid, *al-Muqtaḍab*, Edited by Muḥammad Abdulkhaliq 'Uḍaymah (Cairo: al-Majlis al-'A'lá lil-Shu'ūn al-Islāmīyah, 1994).

Al-Zabīdī, *Kitāb al-Wāḍiḥ*, Edited by Abdulkarīm Khalīfah (Amman: Dār Jalīs al-Zamān, 2nd Ed., 2011).

Al-Zajjājī, *al-Jumal fi al-Naḥw*, Edited by Alī Tawfīq al-Ḥamad, (Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 1st Ed., 1984).

Cristine Brustad, Maḥmūd al-Baṭal, Abbās al-Tūnusī, *al-Kitāb fi Ta'līm al-'Arabiyyah* (WC: Georgetown University Press, 2nd Ed., 2010).

Erfan Abdeldaim Ahmed Abdalla, "Tadrīs al-Tarākīb al-Naḥwiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Lughāt 'Ukhrá: Dirāsah fi al-Taṣnīf Wa al-Tartīb fii ḍaw' al-'Iṭār al-'Ūrūbbī (CEFR)", *Majallath 'Ālam al-'Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā*, Libya, No. (1), (2020).

Erfan Abdeldaim Ahmed Abdalla, *al-Lughah al-Thāniyah: Madkhal Taṭbīqī fi al-Ta'līm wa al-Ta'allum* (Kuala Lumpur: IIUM Press, 1st Ed., 2023).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

Fāṭimah Muḥammad Amīn al-‘Amarī, “Tadrīs al-Qawā‘id; al-Naḥw wa al-Ṣarf: al-Naẓarīyyah wa al-Taṭbīq”, in *al-Dalīl al-Tadrībī fi Tadrīs Mahārāt al-Lughah al-‘Arabiyyah wa ‘Anāṣirhā li-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: al-Naẓariyyah wa al-Taṭbīq*, Edited by Khālid Abū ‘Amshah (Riyadd: Markaz al-Malik Abdullāh li-Khidmat al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1439H/2017).

Ibn ‘Aqīl, *Sharḥ Ibn ‘Aqīl*, Edited by Muḥammad Muḥyiddīn Abdulḥamīd (Caito: Dār Miṣr, 20th Ed., 1980).

Khālid Abū ‘Amshah, *al-Mughnī fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā* (Amman: Dār Aṣwāt, 1st Ed., 2018).

Khubarā’ al-Majlis al-’Ūrūbbī, *al-’Iṭār al-Marja‘ī al-’Ūrūbbī al-Mushtarak li-Ta‘allum al-lughāt wa Ta‘līmihā wa Taqwīmihā*, Translated by Abdunnaser ‘Uthmān Ṣubair, (Mekkah: ’Umm al-Qurá University, 1st Ed., 2016).

Qism Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah, *Wathiqah Binā’ Manhaj Ta‘līm al-Lughaah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā* (Mekkah: ’Umm al-Qurá University, 1st Ed., 1436H).

Riḥāb Zanātī, “Maṣfūfat al-Madá wa al-Tatābu‘ lil-Qawā‘id lil-Nāṭiqīn bi-Ghayr al-‘Arabiyyah fi ḍaw’ al-Iḥtiyājāt al-Waẓīfiyyah”, *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyah*, al-Azhar University, Miṣr, No. (187), (2020).

Ṣāliḥ ‘Ayyād al-Ḥajjūrī, Muḥammad Ibrāhīm al-Jarrāḥ, “'Irshādāt al-Majlis al-’Amrīkī li-Ta‘līm al-Lughāt al-Ajnabiyyah (ACTFL): Dirāsah Waṣfiyyah Taḥlīliyyah lil-Mustawayāt wa al-Mahārāt wa al-Kifāyāt”, *Majallah al-’Athār*, Kasdi Merbah, Algeria, No. (26), (2016).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©

الملحق

الخبراء والممارسون المشاركون في تحليل استمارة التقويم

م.	الاسم	مكان العمل
1	أ. د. محمد صبري شهرير	كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
2	أ.م.د. عارفين ممات	كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
3	أ.م.د. قمر الزمان عبد الغني	كلية الدراسات اللغوية والتنمية البشرية، الجامعة الماليزية كلنتن، ماليزيا
4	أ.م.د. عبد الله رمضان	كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا
5	أ.م.د. منصور سعد السحيمي	جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
6	أ.م.د. ربيع محمد حفني	كلية العلوم الإسلامية، جامعة كارابوك، تركيا
7	أ.م.د. أحمد حسن	كلية الإلهيات، جامعة بورصا ألوداغ، تركيا
8	أ. وليد السيد	كلية اللغات، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، تركيا
9	أ. جمال مصطفى	كلية اللغات، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، تركيا
10	د. أحمد عبد الكريم	مدرسة البصيرة الدولية، ماليزيا
11	أ. عمرو خالد المصري	مدرسة البصيرة الدولية، ماليزيا
12	أ. أحمد البري	الإدارة الدينية لولاية سلانجور، ماليزيا
13	أ. سعيد شلبي	معهد اللغات العالمية، نينشا، الصين
14	أ. كريمة بندر قنديل	مركز تواصل، الكويت
15	أ. محمد رمضان عبد الكريم	شركة MR لتدريب وتأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها وطلابها، مصر

© إيسيسكو ICESCO 2024

2024 - (1)1
استُلم Received 2024-5-5
قُبل Accepted 2024-6-16

تحدّيات تدريس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها في الجامعات الكنديَّة

عقيلة صخري*

مُلخَّص

العربية من اللغات التي حقَّقت انتشارًا واسعًا في كُلِّ أصقاع المعمورة، لتُصنَّف في المرتبة الرابعة للُّغات الأكثر تداوُلاً في العالم، بعد الإنكليزية والصينية والهندية، ويتحدَّث بها أكثرُ من نصفِ مليار إنسان، وحديثُنا عنها يقودنا إلزامًا إلى الحديث عن الثقافة العربية، إذ لا يمكن الفصلُ بَيْنَهما، ونظرًا إلى المكانة الراقية التي تحظى بها العربية وثقافتها يُقبل كثير من غيرِ الناطقين بها على دراستها لأسباب عدَّة، مما جَعَلَ جامعات أمريكا الشمالية بعامة، وكندا بخاصة، تُقدِّم دروسًا للُّغة والثقافة العربية، ولكن تواجِهُ تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها في الجامعات الكندية تحديات بالنسبة إلى المدرِّس والدارس، تتعلق باللغة في ذاتها، منها التحديات اللغوية، والتحديات الاجتماعية الثقافية، وتحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها، وتحديات تدريس الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية، وغيرها من التحديات، ومن ثم يحاول هذا البحث الإبانة عن جميع تلك التحديات في سبيل التوصُّل إلى جملة من التوصيات تخصُّ أهمَّ حلقتين في تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها، أي المدرِّس والدارس، وذلك بهدف الارتقاء بهذه المهمة، مع تذليل التحديات التي تعترضها من خلال التركيز على الأهداف، والمناهج، وطُرُقِ التدريس والتقييم.

الكلمات الرئيسة: تدريس العربية لغةً أجنبيةً، الجامعات الكندية، الكفاية اللغوية، الكفاية الثقافية، التحديات

* أستاذة اللغة والثقافة العربية في جامعة مونتريال، وجامعة كيبيك في مونتريال، ورئيسة المركز الثقافي العربي الكندي، كندا، akila.sekhri@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

Challenges of Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers at Canadian Universities

Akila Sekhri*

Abstract

The Arabic language has achieved widespread prominence across the globe, ranking as the fourth most spoken language in the world, after English, Chinese, and Hindi, with more than half a billion speakers. Discussing Arabic naturally leads to a discussion of Arab culture, an attractive combination that has encouraged large numbers of non-Arabic speakers to study the language. This has prompted many universities in North America in general and Canada in particular (including the University of Montreal and the University of Quebec in Montreal) to offer classes in Arabic language and culture. However, teaching Arabic to non-Arabic speakers in Canadian universities poses several challenges to both teachers and learners, including linguistic challenges, socio-cultural obstacles, issues related cultural competence challenges in curricula design, and difficulties in teaching Arabic literature. This paper attempts to highlight these challenges in order to come up with a set of recommendations revolving around the two main elements in teaching Arabic to non-Arabic speakers: the teacher and learner, with the aim of improving the learning experience, by overcoming the challenges through focusing on objectives, curricula, teaching methods, and evaluation.

Keywords: *TAFL, Canadian universities, linguistic competence, cultural competence, challenges*

* Professor of Arabic Language and Culture, University of Montreal, and University of Quebec in Montreal, President of the Canadian Arab Cultural Centre, Canada, akila.sekhri@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

مُقدِّمة

ليست مظاهر الجمال والتألّق حكرًا على لغة من دون أخرى، فهي من الأمور التي تشترك فيها اللغات الإنسانية جمعاء، ولكن اللغة العربية انفردت بجماليات ميَّزتها من مثيلاتها من اللغات الساميَّة، ومن أكثر هذه الجماليات جلاءً الفصاحةُ، وهي القدرة على الإبانة والظهور، وهذا لا يتأتَّى إلا عَبْرَ خصائص تملكها العربية التي تنطق ثمانية وعشرين صوتًا بمخارج مختلفة متباينة، فلكُلِّ حرفٍ مخرَجٌ مُستقِلٌّ، فلا يتزاحَمُ حرفان من مخرَجٍ واحِدٍ.

إن صمود اللغة العربية واستمرارها قد يدعو إلى التفكير والنظر والبحث في خصائص هذا اللسان الذي كلَّما تقادَمَ تعاظَمَ شأنُهُ اللغوي والبلاغي، ولا سيما أنه ارتبط بنصٍّ مُقدَّس هو القرآن الكريم.

وقد حقَّقت اللغة العربية انتشارًا في كُلِّ أصقاع المعمورة، لتُصنَّف في المرتبة الرابعة للُّغات الأكثر تداوُلاً في العالم، بعد الإنكليزية والصينية والهندية،[1] ويتحدَّث بها أكثرُ من نصفِ مليار إنسان.

وكذا أثارت اللغة العربية بمقوّماتها وإمكاناتها الفريدة اهتمامَ العلماء في مختلف أنحاء العالم، فوُضعت المصنَّفات الضخمة في هذا الميدان، وشَهِدَ كثير من العلماء – من غيرِ أرباب العربية – لها بالتميُّز والسَّبْقِ والجمال، تقول المستشرقة الألمانية زيغريد هونكه: "كيف يستطيع [الإنسان] أن يُقاوِمَ جمال هذه اللغة، ومنطقها السليم، وسِحْرَها الفريد؟ فجيران العرب أنفسهم في البلدان التي فَتَحُوها سَقَطُوا صرعى تِلْكَ اللغة".[2]

وحديثنا عن اللغة العربية يقودنا إلزامًا إلى الحديث عن الثقافة العربية، إذ لا يمكننا الفصلُ بَيْنَهما، فالثقافة العربية عالَمٌ ساحِرٌ استقطب ولا يزال يستقطب اهتمامَ العرب

[1] مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، **100 سؤال عن اللغة العربية** (الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة الأدلة والمعلومات 2، ط1، 1436هـ)، ص26.

[2] زيغريد هونكه، **شمس العرب تسطع على الغرب** (بيروت: دار الجيل، دار الآفاق الجديدة، ط8، 1993)، ص367.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وغَيْرَهم منذُ زمنٍ، ليَنْهَلوا من روافد الثقافة العربية المختلفة التي تعكس تنوُّعها وغناها، والثقافة العربية الإسلامية تمتاز أيضًا برؤيتها العالمية الشاملة، وبخطابها الإنساني الراقي.

هذه المكانة الراقية للُّغة العربية وثقافتها جعلت كثيرًا من غيرِ الناطقين بها يُقبلون على دراستها، فأُنشئت لتدريسها مراكز دولية في البلدان العربية أو خارجها، وخُصِّصت برامج في الجامعات العالمية لتدريسها لدوافِعَ تختلف من دارس إلى آخر، فقد تكون سياسية، أو دبلوماسية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو دينية، أو سياحية، أو غيرها، ومع الجهود المبذولة لتدريسها؛ لا تزال ثمة تحديات تعترضهم في دراستها، ولو كان مدرِّسوها من المتخصِّصين.

ونظرًا إلى الأهمية التي تكتسيها مسألة تدريس اللغة العربية في أمريكا الشمالية بعامة، وفي كندا بخاصة؛ تُقدِّم جامعتا مونتريال وكيبيك في مونتريال في كندا دروسًا للُّغة العربية بوصفِها من أهمِّ اللغات الحيَّة المعاصِرة، ولأن اللغة والثقافة من المتلازِمات التي لا يمكن الفصلُ بَيْنَها؛ تقدِّم الجامعتان دروسًا في الثقافة العربية، فاللغة وعاء مخزون ثقافي كبير, والثقافة هي الهدف النهائي لأيِّ مُقرَّر لتدريس أيِّ لغةٍ أجنبيةٍ.

أما دوافع الدارسين لدراسة اللغة والثقافة العربية ففي مُقدِّمتها الإقبال من دارسين ذوي أُصُول عربية يريدون تعرُّفَ ثقافتهم الأم ولغتِهِم الأصلية، وبخاصة بَعْدَ ارتفاع عَدَدِ المهاجرين من العالم العربي إلى كندا، فالعربية هي اللغة الثالثة من حيث الاستعمال في مدينة مونتريال بعد اللغتين الفرنسيّة والإنكليزية،[1] ويُقبِل على دراسة اللغة والثقافة العربية طلبةٌ في فروع العلوم السياسية، والعلاقات الدولية، وعلم الأديان، والإناسة (Anthropology)، والتربية، ويسعى بعضهم إلى طلبِ وظيفة في السلك الدبلوماسي، وقد يكون الدافع سياحيًّا للسفر إلى بلدان عربية.

وتمتاز العربية من غيرها من اللغات بمجموعة من الخصائص التي تُؤهِّلها لتكون اللغة الأولى على مستوى العالم، وتكمن أهمية تدريسها لغيرِ الناطقين بها من جهة – وَفْقَ أَهْلِ

[1] Ville de Montréal, Profil Sociodémographique, Juillet 2014, p.19.

© إيسيسكو ICESCO 2024

اللغة – أنها لغةٌ إعجاز وإيجاز؛ لغةُ إعجازٍ لأنها أنزل بها القرآن المعجِز بلفظِهِ ومعناه، ودُوِّن بها الحديث الشريف، ومن ثم كانت معرفة مبادئ الأمة الإسلامية وقضاياها تقتضي معرفة هذه اللغة ووَعْيَ ثقافتها، وهي لغةُ إيجازٍ لأن لها أسلوبًا بيانيًّا يضفي عليها رونقًا خاصًّا يميزها من سائر اللغات الحية.

وكذا تكمن أهمية اللغة العربية في أنها نشأت في أقدم موطن للساميّين، وفي موقع جغرافي أكْسَبَها صفتي الاستقلال والعزلة، وكان لهذين العاملين أثرٌ في احتفاظها بمقوّمات اللسان الساميّ الأول، بل هناك من عدَّها اللغة السامية الأم، ويرجع هذا التصنيف إلى أن العربية تضمُّ خصائص كثيرة لا نجدها في سائر اللغات الساميَّة،[1] فهي أكثر أخواتها احتفاظًا بالأصوات الساميَّة، إذ تحتوي على جميع الأصوات التي نجدها في اللغات الساميَّة، وتزيد عليها ببعض الأصوات، كالثاء والذال والغين والضاد، وهي أيضًا أكثر اللغات السامية انضباطًا من حيثُ القواعد النحوية والصرفية، علاوة عن خصائص لسانية تمثِّل قوَّتها وغِناها، ومن ذلك نظامها الاشتقاقي المرن الذي يسمح لها بتوليد ما لا نهاية له من الألفاظ.[2]

تحدياتٌ تُواجِهُ تيسير تدريس اللغة العربية بعامة

واجه المشتغلون باللسانيات العربية – ولا سيَّما اللسانيات التطبيقية – تحديات وَصَفُوها بالكؤود، فمنذُ قرونٍ طويلة يحاولون التيسير انطلاقًا من محاولات ابن مضاء القرطبي، مرورًا باجتهادات نهاد الموسى، إلى محاولات شوقي ضيف، وغيرهم، ويعترف علماء اللسانيات العربية في شتى البلاد العربية بأن تدريس اللغة العربية يواجِهُ تحديات جمَّة؛ لذا نجدُهم عاكفين على محاولات تيسير تدريسها للعارفين بها تيسيرًا شديدًا، ولغيرِ الناطقين بها تيسيرًا أشدَّ.

[1] انظر: رمضان خطوط، مصباح جلاب، "صعوبات تعلُّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها"، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، جامعة محمد بوضياف، الجماهيرية الجزائرية، العدد (4)، (2019).

[2] انظر: السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ويمكن اختصار تحديات دراسة العربية لغيرِ الناطقين بها في ما يأتي:[1]

- نظرية العامل، ومناداة اللغويين القدامى والمحدثين بإلغائها، ورفضِ القياس والعلل النحوية، وتقديم النحو بعيدًا من مواطن الخلاف والأقوال المتعدِّدة.
- مسألة الازدواجية اللغوية (الفصحى والعاميَّة) وأثرُها في الحياة العملية والعلمية، وإشكالاتها في تدريس العربية على مستويين مختلفين.
- مظاهر تقعيد العربية الفصحى بقوانين نحوية وصرفية تهمُّ المتخصِّصين أكثر لا الدارسين.
- قضية الإملاء العربي وتنوُّعاته في كتابة الهمزتين المتطرفة والمتوسطة.
- ظاهرة الأصوات المنطوقة غير المكتوبة في الأسماء والأفعال.
- نظام الإعراب وأثرُهُ في البناء التركيبي العربي.
- إشكالية المعجم العربي والمعجمية، وأثَرُ خُلُوِّ الساحة العربية من المعاجم التاريخية المناسبة لتدريس اللغة العربية.
- الاتجاه الفلسفي والعقلي، واتِّباع مناهج المتكلمين والفقهاء في دراسة النحو وتقديمه.
- ظهور الدلالات المستحدَثة لبعضِ الكلمات العربية غير المثبَتة في المعاجم العربية (قضية المعنى والدلالة).
- ظاهرة الصوائت القصيرة والطويلة، ويتمثل هذا التحدي في العجز أحيانًا عن التمييز بين صائت الفتحة وألف المدِّ، أو الضمة وواو المدِّ، أو الكسرة وياء المدِّ.
- تتميز اللغة العربية من سائر لغات العالم بظاهرة التنوين، ويحتاج الدارس معها وقتًا طويلاً حتى يتمكَّن من إتقانها، إضافة إلى التماثل الكتابي مع حرفِ النون ونطقِهِ، وهو ما يزيد من صعوبة دراستها لدى الأجنبي.

---

[1] انظر: رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها** (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 2004)؛ بسمة الدجاني، "معلِّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكُّن"، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية، 40(2)، (2013)، ص394-410.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- التشابه الصوتي بين صوت الألف الممدودة والمقصورة.
- تعدُّد تأدية الأصوات (تفخيمها، ترقيقها، تسهيلها، تخفيفها) التي ينتج عنها خلطٌ لدى الدارسين بين الصوت المنطوق وشكلِهِ المكتوب.
- اختلاف بعض الأصوات نطقًا وكتابةً، وتمثِّل التاء والهاء هذه الظاهرة، بالإضافة إلى مسألة التاء المفتوحة وخلطِها بالتاء المربوطة، وهي تلك الكلمات التي تتكوَّن من حرفين أو أكثر، وتدلُّ على معنى سواء أكانت فعلاً أم اسمًا أم حرفًا.
- همزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي.
- ظاهرة إلصاق (أل) التعريف بنوعيها؛ الشمسية والقمرية، والنطق باللام وتركُهُ.
- اختلاف المجال الدلالي لكلمتين تبدوان مترادفتين، من حيث اتِّساعه في لغةٍ، وضيقُهُ في لغةٍ أُخرى.
- اختلاف التوزيع السياقي لكلمتين تبدوان مترادفتين في اللغة، ولكن تطبيقاتهما في الاستعمال أو في سياقاتهما تبدو مختلفة.

تحدياتٌ تُواجِهُ تدريس اللغة والثقافة العربية

يُواجِهُ الدارس الأجنبي جملةً من التحديات في أثناء دراسة اللغة والثقافة العربية، من أبرزها ما يأتي:

1. التحديات اللغوية:

يمكن توزيع هذه التحديات وفق المستويات اللغوية؛ الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي.[1]

(أ) على المستوى الصوتي:

- اختلاف اللغتين (اللغة العربية ولغة الدارس الأم) في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

[1] انظر: "الصعوبات التي تواجه الدارس الأجنبي في تعلم العربية"، **موقع المدرس العربي**، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: www.thearabicteacher.net.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.
- صعوبة الحروف الأبجدية العربية بالنسبة إلى الدارس الأجنبي.
- صعوبة نطق بعض الأصوات وكتابتها.

(ب) على المستوى الصرفي:

- كثرة أبواب الصَّرْف، وتعدُّد موضوعاته، وتشعُّب قضاياه ومسائله.
- التداخل بين أبواب الصرف والنحو، وذلك طبيعي نتيجة العلاقة المتشابهة بين العلمَيْنِ.
- لا ثبات في بعض القضايا الصرفية، بل إن ما شذَّ عن القاعدة قد يكون أكثر مما وافقها.
- الخلط بين السماع والقياس في بعض الأبواب الصرفية.
- هناك قضايا صرفية لم يعهدها الدارسون في لغاتهم الأم، ولا سيما الاشتقاق، والميزان الصرفي، والإفراد والتثنية والجمع، والتفريق بين المصادر والأفعال.
- العلاقة بين المعنى والمبنى، فكثير من دارسي العربية غيرِ الناطقين بها يعتمدون على الشكل في ما يُقدَّم لهم من مفاهيم صرفية، ويهملون الجانب المعنوي الذي يكون أكثر أهمية من الشكل.
- معظم المواد والموضوعات الصرفية في كُتُبِ تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها لا تُختار وَفْقَ معايير علمية ونفسية وتربوية.

(ج) على المستوى النحوي:

- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات العالم، ومن صور الاختلاف خُلُوّ الجُمَل العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة.
- حرية الرتبة في عناصر الجملة العربية، أي حرية التقديم والتأخير، من مثلِ تقديم الخبر على المبتدأ، والمفعول على الفاعل، وأحيانًا على الفعل.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- اختلاف الرُّتَب والمواقع في اللغة العربية عما هي عليه في لغات الدارسين.
- الإعراب أو العلامة الإعرابية، فالإعراب سمةٌ من سمات العربية، لا تُعْرَفُ في أيِّ لغةٍ من لغات العالم.
- نظام العدد من أكثر الأنظمة تشعُّبًا في اللغة العربية.
- أنماط المطابقة، فالمطابقة من سمات العربية، وهي واجبة بين كثير من عناصر التراكيب.
- التذكير والتأنيث، وهي مشكلة عامة في كل اللغات.
- التعريف والتنكير، وهي من أصعب المشكلات في تدريس اللغات الأجنبية.

(هـ) على المستوى الدلالي:

- يُخطئ بعض الدارسين في فهمِ بعضِ الكلمات واستعمالاتها، نتيجة تعميم القاعدة التي درسُوها في بنية الكلمة ودلالاتها، ويكون الخطأ بسبب طريقة التدريس أو سوء تنظيم المنهج.
- تصوُّر الدارسين أن جميع المعاني في اللغات واحدة، وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها، وظنُّهم أن للكلمة في اللغة الهدف ما يقابلها في اللغة الأم، وهذا لا يصح في كثير من الحالات، من مثلِ كلمتي (عمّ، خال) اللتين تقابلهما في الإنكليزية كلمة واحدة هي (Uncle).
- تصوُّر الدارس أن المعاني التي تدور في ذهنِهِ يمكن استعمالها بالطريقة التي كان يستعملها في لغتِهِ الأم، مع اختلاف اللفظ فقط، والسبب في هذه المشكلة الاعتماد على الترجمة من تأثير لغتِهِ الأم، وصعوبة التعبير عن المعاني العربية بالكلمات والأساليب العربية.
- إغفال الدارسين الجوانب الثقافية والدلالات الثانوية لبعض الكلمات، فلا يُدرِك بعضُهُم أن المعنى المعجمي لا يكفي لبيان معنى الكلمة ما لم تُشرَح في السياق الذي وَرَدَتْ فيه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- كثرة كلمات اللغة العربية، مما يجعل من العسير على دارسها السيطرة على كلماتها.
- صعوبة البحث في المعاجم.
- كثرة معاني الكلمات العربية، وتنوُّع دلالاتها، وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي، مما يؤدي إلى صعوبة في فهمِ المعنى المقصود من النصِّ المقروء، وتظهر هذه المشكلة إذا اختيرت المواد اللغوية وقُدِّمت للدارس على أُسُسٍ غيرِ علمية من حيثُ الشيوع والأهمية والتدرُّج، وغيرِها من المعايير التي ينبغي لها أن تؤخذ في الحسبان حين إعداد المناهج.
- ارتباط الكلمات العربية بالتصريف، وخضوعها للقواعد التصريفية من حيثُ الشكل أو البنية والميزان الصرفي والتوزيع.

2. التحديات الاجتماعية الثقافية:

إن تكامُل الجوانب اللغوية والاجتماعية الثقافية في دراسة اللغة العربية؛ يُسهم في إثراء تجربة الدارس، وتوسيع آفاقه اللغوية والاجتماعية الثقافية، وهو ما يمنحُهُ فهمًا أعمق للُّغة، ويُساعده في التواصُل مع العرب، ويمكِّنه من فهمِ الأسيقة اللغوية المتنوِّعة، واستعمال اللغة العربية استعمالاً سليمًا، ولكن هذا لا ينفي أن جملةً من التحديات الاجتماعية الثقافية تَبْرُزُ أمامه في أثناء ذلك، ومنها ما يأتي:[1]

- التأقلُم مع المجتمع العربي من حيثُ العادات والتقاليد.
- تعرُّفُ حضارة المجتمع العربي، وذلك يساعد في فهمِ الفكر السائد في اللغة.
- استعمال بعضِ العبارات والمصطلحات في غيرِ سياقها؛ لذا ينبغي للدارس أن يعرف المواقف الحقيقية لتلك العبارات والمصطلحات.
- اختلاف اتجاهات الدارسين، وتعدُّد الثقافات داخل الصف الدراسي.
- صعوبة ممارسة اللغة العربية بالنسبة إلى الدارس خارج إطار التدريس، لتحسين النطق واللفظ واستعمال اللغة استعمالاً سليمًا.

[1] انظر: "الصعوبات التي تواجه الدارس الأجنبي في تعلم العربية"، **موقع المدرس العربي**، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: www.thearabicteacher.net.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- تعذُّر إعطاء دروس بعض المستويات المتقدمة أحيانًا، بسببِ قلَّة عددِ الدراسين المسجَّلين، فهذا تحدٍّ للدارسين الراغبين في التخرُّج سريعًا.

ويأتي تفصيل هذه التحديات ووسائل تجاوزها حين الحديث عن تدريس الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية، وذلك أن ذلك الأدب مرآة لهذه الثقافة.

3. التحديات التي تُواجِهُ المدرِّس:

إن تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها في مستوياته الأولى؛ لا يعني أبدًا السهولة واليُسر كما يمكن أن يتوهَّم كثيرون، إذ له خصوصياته التي ينبغي للمدرِّس مراعاتها، ولا سيَّما أن جملة من التحديات تُواجِهُه، ويمكن إجمالها في ما يأتي:[1]

- التعامُل مع مرحلة دراسية متميِّزة هي المرحلة الجامعية، بكُلِّ ما تحمِلُهُ من رصيد ثقافي وعلمي وفكري.
- التعامُل مع شريحة عمرية مُعيَّنة لا يليق التواصل معها بوسائل نتعامَلُ بها عِنْدَ تدريس الطفل في مرحلته المبكرة من التلقي.
- التعامُل مع دارسين أجانب ليست العربية لغتهم الأم، وهذا يتطلَّب من المدرِّس أن تكون له القدرة على الجمع بين التيسير والعمق في آنٍ معًا؛ التيسير لتسهيل الدراسة، لأن الدارس أجنبي، والعمق لإرضاء فضول الدارس والاستجابة لتطلعاته، وهنا تكمن صعوبة المعادلة.
- العمل على تطوير المنهاج والمواد التدريسية باستمرار، لتتفق مع متطلَّبات العصر واحتياجات الدارس، كالتدريس عن بُعْدٍ مثلاً، وتحضير نشاطات ومناهج محوسبة.[2]

وبالنسبة إلى **مُدرِّس الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية**، تُواجهُهُ جملةٌ من التحديات تُحتِّم عليه الإجابة عن جمعٍ من التساؤلات حتى يتجاوزها، ومن ذلك:

---

[1] انظر: عقيلة صخري، "تعليم اللغة العربية في كندا"، **راديو كندا**، أكتوبر 2020.

[2] انظر: أكرم فتحي مصطفى، **إنتاج المواقع التعليمية** (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2006).

© إيسيسكو ICESCO 2024

- ما الذي ينبغي لي اعتماده من مقاربات تدريس الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية؟
- ما المضامين المنتقاة من الأدب العربي التي من شأنها استقطاب الدارس الأجنبي من حيث المحتوى، ولا سيَّما أنه تُعتمَد أعمالٌ مُترجمةٌ، والدارس شِبْهُ محروم من الاستمتاع بوَقْعِ العربية وجِرْسِها المحبَّب إلى النفس؟
- كيف يمكن جعلُ الأدب العربي مدخلاً إلى الثقافة العربية وتعريفًا بها؟
- كيف يُمكنُ تحبيبُ الدارس في اللغة العربية من خلال أدبِها، فيُقبِلَ على دراستها؟
- كيف يمكن تجديدُ مناهج المقرَّرات تفاديًا للوقوع في أسْرِ النمطية والجمود؟
- كيف يمكن تطبيق هذه المناهج ميدانيًّا؟

هذه التساؤلات هي خلاصة التحديات التي تعترض طريق مُدرس الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية، حاملاً على عاتقه مهمَّة رفعِها، ليجعل من الأدب العربي واجهةً يتعرَّف من خلالها الدارسُ الأجنبيُّ العالمَ العربيَّ في سَعَةِ رُقْعَتِهِ الجغرافية، وأبرز البوابات التي تُطلُّ على غنى الثقافة العربية بتعدُّد روافدها، يقول بعضُ الكتَّاب: "ليس للإبداعات الأدبية أحذية تجعلها تتجوَّل وتقرع أبواب الناس، فلا بُدَّ لها أن تجد الوسائل والقنوات التي من شأنها أن تثير فضول الناس، فتدخل قلوبهم، وتقتحم عقولهم".[1]

ومن أبرز ما ينبغي لمدرِّس الأدب العربي أن يحرص عليه لجذبِ اهتمام الدراس الأجنبي غيرِ الناطق بالعربية؛ ما يأتي:[2]

(أ) الحرص على تقديم تدريس مُبهج مُمتع لمادة الأدب العربي: مثلُ هذه الطريقة الدراسية تفرِضُ نَفْسَها في تدريس الأدب العربي لدارسين عرب، ناهيك عن إن درَّسناه بلُغةٍ أجنبية لغير الناطقين بالعربية، والبعيدين كلَّ البُعد عن الثقافة العربية، والمحرومين من الحِسِّ الجمالي للُّغة العربية.

[1] "Littérature et savoir", Presses Universitaire, Saint louis, Bruxelles, 28 mai 2019.

[2] انظر: عقيلة صخري، "تدريس الأدب العربي لغير الناطقين به باللغة العربية بين الواقع والتحدي"، **مؤتمر الاتحاد الدولي للُّغة العربية**، 19 فبراير 2022.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(ب) إحداث المرونة والحيوية في أثناء المحاضرة: بتزويدها بوسائل سمعية بصرية، ونشاطات حيَّة تُبعدنا عن التلقين التقليدي الجاف، يقول أحد الخبراء: "قُل لي فأنسى، علِّمني وقد أتذكَّر، أشركني فأتعلَّم"،[1] وإشراك الدارس وجعلُهُ طرفًا في العملية التدريسية يكون من خلال نشاطات تجعله مُحرِّكًا ومُمثلاً لا مُستَقبِلاً مُتفرّجًا.

(ج) الربط بين الأدب العربي والآداب العالمية: إذا سلَّمنا أن رحلة الدارس الأجنبي مع الأدب العربي تُدخِلُه في أدبٍ مُختلف عن أدبِ عالَمِهِ، وأن الدخول إلى هذا العالم المجهول يرافقه عادة شعور بالتوجس والارتباك، فمن مهارة مدِّس الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية وحكمتِهِ؛ أن يجعل الدارس يرى أدبه في الأدب العربي، أي ينبغي الربط بين الأدب العربي والآداب العالمية، فالحديث عن "كليلة ودمنة" لابن المقفع مثلاً؛ حديث عن قصصِ الحيوان للكاتب الفرنسي لافونتان (La Fontaine)، التي تُعَدُّ من أشهر الكتابات الفرنسية.

فالدارس الأجنبي الذي يقرأ قصة "السلحفاة والبطتان" لابن المقفع، يدرك أن هذه القصة قد قرأها في مراحل سابقة من تكوينها في الأدب الفرنسي بعنوان " La Tortue et les deux Canards"، إذ يكتشف أن ابن المقفع قد سبق لافونتان زمنيًّا، ويعلم أن ما قرأه في أدبه الفرنسي ما هو إلا أثر من آثار الأدب العربي فيه.

وللاطلاع على مزيد من قصص ابن المقفع مُترجَمة، يمكن توجيه الدارس إلى قراءة ترجمة آندريه ميغيل (André Miquel) في كتاب أسماه "لافونتان في بغداد" " La Fontaine à Bagdad"، وهو عنوان يثير فضول الدارس الجامعي الأجنبي، فما الذي يفعله لافونتان في بغداد؟ من خلال هذا الكتاب الذي يُترجِم قِصَصَ "كليلة ودمنة" يقف الدارس على القضايا الإنسانية المتناوَلة في الكتابين، وإن تباعَدَ الزمن بَيْنَهُما، فالصداقة، والخيانة، والعدل، كلُّها قيمٌ إنسانية تجمَعُ بين ابن المقفع من أعلام الأدب العربي، ولافونتان من أعلام الأدب الفرنسي، أوَلا يصبُّ هذا في صميم التبادل الثقافي، ومدِّ جسور التواصل التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تدريس اللغة والثقافة العربية؟

[1] انظر: عبد القادر المكينزي، "أشركني وسوف أفهم"، **صحيفة رسالة الجامعة**، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: https://rs.ksu.edu.sa/issue-1376/17844.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومثلٌ آخر هو قيس بن الملوَّح، الشاعر العربي المعروف بأنه "مجنون ليلى"، وقصة حبِّه الجنوني قدَّمها الأديب الإنكليزي وليام شكسبير (William Shakespeare) في مسرحية "روميو وجولييت" "Romeo and Juliet"، والأديب الألماني ريتشارد واغنر (Richard Wagner) في مسرحية "تريستان وإيزولد" "Tristan and Isolde"، تلك قِصَصُ حُبٍّ مستحيل معروفة في الآداب العالمية، كلُّها جسور ثقافية تجعل الدارس يتعرَّف أدب الآخر غير بعيد عن أدبه في بُعْدِهِ العاطفي والإنساني مع خصوصيات كُلِّ أدبٍ وكُلِّ ثقافة.

(د) الربط بين الأدب والسينما: الأعمال الروائية والقصصية والمسرحية العربية من الروافد المهمة للأعمال السينمائية الناجحة، فكثير من الأفلام الأجنبية اقتُبس من أعمال أدبية عربية، وحاز جوائز عالمية، من مثلِ قِصَصِ "ألف ليلة وليلة"، وروايات "زقاق المدق" لنجيب محفوظ التي تحوَّلت إلى فيلم مكسيكي حاز عدة جوائز دولية، ومن ثم كان توجيه مدرِّس الأدب العربي الدراس الأجنبي إلى مثلِ هذه الأفلام – التي لا تُغني طبعًا عن قراءة العمل الروائي – يكون بمنزلة واجهة سمعية بصرية تثير فضوله.

(هـ) الربط بين الأدب والأغاني: للأغاني موعد ثابت في محاضرات الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية، حين التعريف بالشعراء والكتَّاب وأعمالهم الأدبية، من مثل قصيدة المحبَّة التي أدَّتها السيدة فيروز؛ "أعطني النَّاي وغنِّ"، ومن ثم يتعرَّف الدارس الأجنبي جبران خليل جبران، والمرحلة الأدبية المميزة من تاريخ الأدب العربي، مع ذِكْرِ أن شارعًا باسم جبران خليل جبران مثلاً في مدينة مونتريال في مقاطعة كيبيك، فيبقى الاسم مألوفًا لدى سكان المدينة.

وكذلك قصيدة "إرادة الحياة" للشاعر التونسي أبي القاسم الشابي، وغيره من الذين عبَّروا عن كفاحات العالم العربي ونضالاته، وقد أدَّتها السيدة أم كلثوم.

وأيضًا مفدي زكريا من أعلام الشعر الجزائري في إلياذته التي ترصد كفاحًا مستميتًا، فيتعرَّف من خلالها الدارس الأجنبي تاريخَ شعبٍ قُهر، ففجَّر الثورة المعجزة، علاوة عن النشيد الوطني الجزائري الذي أبدع كلماته الشاعر نفسُهُ، ولحَّنه الموسيقار المصري محمد فوزي.

وحين تدريس الموشحات الأندلسية يُشار إلى لسان الدين بن الخطيب الذي نُقشت أشعارُه على جدران قصرِ الحمراء في غرناطة، فمَنْ منَّا لا يعرف ولا يردِّد: "لَمَّا بَدَا

© إيسيسكو ICESCO 2024

يَتَثَنَّى"؟ فتدريس الأدب الأندلسي للأجانب يُعَدُّ ناقصًا جافًّا ما لم نُبرِز فيه – من خلال نشاطات سمعية بصرية – كيف أن تلك الحقبة كرَّست في إبداعاتها معنى التعايش بين مختلف الثقافات، وهذا جسرٌ آخر من جسور التواصل.

وما هذه الأطراف المحبوكة إلا إطلالة على العالم العربي مترامي الأطراف، من المشرق إلى المغرب، ومن المحيط إلى الخليج، بأبعاده التاريخية والثقافية، وما هذه الأمثلة إلا غيضٌ من فيضٍ يجعل التعدُّد اللغوي والتنوُّع الثقافي من أهمّ المؤهِّلات العلمية التي ينبغي لها أن تتوفَّر في مدرِّس الأدب العربي لغيرِ الناطقين بالعربية، مصحوبة بمهارات تربوية قادرة على جذبِ انتباه الدارس وإثارة فضوله، حتى يشعر بمدى تعدُّد روافد هذا الأدب وغناه، فيُدرك عندئذ أن مِثْلَ هذا الأدب يستحقُّ أن يُطلَّع عليه في لغتِهِ الأصلية، للوقوف أكثر على ما ينطوي عليه من قيمٍ فكرية وشعورية، ويتعدى ذلك إلى معرفة القوالب الأسلوبية في أبعادها البلاغية والجمالية والإيقاعية، فيُقبل على التسجيل في برامج دراسة اللغة العربية، وبذلك يكون المدرِّس قد حبَّب إلى الدارس اللغةَ التي كُتب بها الأدب، فيُقبل على دراستها.

تحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها

الكفاية الثقافية جزءٌ لا يتجزَّأ من عملية التواصل بين الأفراد، ومن ثمَّ تمثِّل محتوى رئيسًا في تدريس اللغات الأجنبية، وليست تكملة للمحتوى اللغوي كما قد يُتوهَّم، فإذا كانت اللغة هي الهدف؛ فالثقافة آليَّة ناجعة من آليَّات تحقيق ذلك الهدف، منذ المراحل الأولى من التدريس، وإن كانت الثقافة هي الهدف؛ فاللغة أساس له.

و"اللغات أرشيف حيٌّ للثقافة الإنسانية"، وفق قول الباحث في اللسانيات والإناسة إدوارد سابير،[1] أو "الثقافة نصٌّ واللغة مفتاح فهمِهِ"، وفق قول الباحثة في المجال نفسه لورا بوحنان،[2] ومن ثمَّ أضحى من المهمّ جدًّا العناية بالكفاية الثقافية التي تشمل المهارات التي من

[1] Edward Sapir, *Culture, Language and Personality* (University of California Press, 1949).

[2] Laura Bohannan, “Shakespeare in the Bush”, *Natural History*, (1966).

© إيسيسكو ICESCO 2024

شأنها أن تضْمَن التفاعُل المناسب مع ناطقين من مؤهِّلات ثقافية مختلفة، بعيدًا عن التداخلات الثقافية، أو تكون شرطًا من شروط تحقيق الكفاية التواصلية، ولازمة من لوازم كُلِّ موقف تواصلي، إن حصَّلها الدارس اقترب من مستوى الناطقين الأصليين، وتأهَّل لغويًّا وثقافيًّا في اللغة الهدف.

إنَّ جهود المتخصِّصين في وضعِ مناهج تدريس اللغات الأجنبية متواصلة البحث في موضوع الكفاية الثقافية، وكيفية إدراجها في مناهج التدريس، وضبطِ معايير انتقائها مراعاة للمستوى اللغوي للدارس، نظرًا إلى توسُّع مفهوم الثقافة، فقد عرَّفتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافية (يونسكو) بأنها مجموع السِّمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميِّز مجتمعًا بعينه، أو فئة اجتماعية بعينها، وتشمل – بالإضافة إلى الفنون والآداب وطرائق الحياة – الحقوق الأساس للإنسان ونُظُمَ القيم والتقاليد والمعتقدات.[1]

وإن كان مفهوم الثقافة بهذا التوسُّع؛ فمن المؤكَّد أن عملية انتقاء المكوِّن الثقافي في تدريس اللغات عملية إستراتيجية صعبة، تزداد صعوبتها عند تدريس العربية بوصفِها لغةَ مساحةٍ جغرافيةٍ موزَّعة بين قارتي آسيا وإفريقيا، قائمة على ازدواجية اللسان، وعلى سياقات لغوية وثقافية تتنوَّع من منطقة إلى أُخرى، وهنا يكمن التحدي الأكبر الذي يُواجه الأساتذة والقائمين على تصميم المناهج، أي في تحديد أيِّ المكوِّنات الثقافية أقدرُ على الاستجابة عمليًّا لحاجات التواصل الاجتماعي والثقافي لدى الدارس الأجنبي خارج قاعات الدَّرس.

تحديات تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها في الجامعات الكندية

إن عملية تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها شائكة لا محالة، وتزداد حدَّة شوكتها عند تدريس العربية لغةً أجنبيةً خارج الحدود الجغرافية للعالم العربي، ومن ثم أنطلق من كُلِّ المعطيات السابقة للحديث عن تحديات تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها في الجامعات الكندية، وأذكر منها ما يأتي:[2]

[1] UNESCO, *Conférence Mondiale sur les Politiques Culturelles*, Mexico, (1982).

[2] انظر: عقيلة صخري، "تحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعات الكندية نموذجًا"، **المؤتمر الدولي التاسع للُّغة العربية**، دبي، الإمارات العربية، 6 نوفمبر 2023.

© إيسيسكو ICESCO 2024

1. كندا دولة في أمريكا الشمالية، تتَّسم بمناخ شديد البرودة في فصلِ الشتاء، وبخاصة في مناطقها الشمالية، مما أنتج سلوكات ثقافية واجتماعية شتَّى، علاوة عن أنها بعيدة جغرافيًّا عن العالم العربي، فثقافة هذا الأخير غريبة عن الدارس الكندي، بعكسِ الدارس في الجامعات الأوروبية مثلاً، وهو ما يضع على عاتقنا مسؤولية تقديم الثقافة العربية في شتَّى مناحيها، بطريقة سلسة مناسبة، تفاديًا لكُلِّ تداخُلٍ ثقافيّ.

2. تجمع صفوفنا بين دارسين من أُصُول عربية متنوّعة تريد دراسة لغتِها الأم، وبين دارسين من أُصُول غير عربية، فهم أجانب عن اللغة والثقافة، ومن ثمَّ يُفتَرَض في المدرِّس بحنكته ومهارته التربوية التنويع في المكوّنات الثقافية وفق تنوُّع ثقافة العالم العربي، بدلاً من التركيز على إقليم جغرافي واحد، فيسود بذلك جوٌّ من التبادُل الثقافي بين الدارسين الذين من أُصُول عربية، فالمصري مثلاً يكتشف ثقافة المغربي، والجزائري يكتشف ثقافة اللبناني، ثمَّ إن هذا التنوُّع بدورِهِ يجعل الدارس الذي من أُصُول غيرِ عربية يرى بعينيه أنه يدرس لغةً تحمل موروثًا ثقافيًّا غنيًّا متنوعًا تنوُّع العالم العربي في رقعتِهِ الجغرافية مترامية الأطراف، ليربط المدرِّس بحصافته بعد ذلك تلك المكوّنات الثقافية المتنوّعة بالقيم التي تقوم عليها الثقافة العربية في مفهومها الواسع.

وذلك من خلال نشاطات يسيرة نستهلُّها منذ المستوى الأول، كأسماء الأعلام التي تُعَدُّ واجهة ثقافية بامتياز، من مثل (جواد، كريم، إكرام، كرم، أكرم... إلخ)، وصيغِ التحية والاستقبال، وإن تنوَّعت ألفاظها وتعبيراتها تبقَ قنوات نستنبط من خلالها كَرَمَ الضيافة بوصفه قيمةً وسلوكًا اجتماعيًّا ضاربين في القِدَمِ في الثقافة العربية.

إن الدارس الذي يدرس كلمة (كريم) اسمَ عَلَمٍ وصفةً ارتبطت بأخلاق العرب؛ يدرس أيضًا ما يقابلها، أي كلمة (بخيل)، والمدرِّس الذي ينبغي له أن يكون ملمًّا بغيرِ قليل من اللغات الدارجة واستعمالاتها في العالم العربي؛ يثير انتباه الدارس إلى أن كلمة (بخيل) في اللسان التونسي الدارج تحمل معنى الكسول، ويبيّن العلاقة بين الكسل والبخل حتى اشتركا في كلمة واحدة، أي تَرْكَ الإنفاق، فالبخيل لا ينفق من وقتِهِ وجهدِهِ، فيصير كسولاً في المجتمع، وهذا انتقال معنوي مسوَّغ ثقافيًّا.

© إيسيسكو ICESCO 2024

والفعل (كفى يكفي) يدرسه الدارس منذُ المستويات الأولى، وللدلالة على المعنى نفسِهِ يستعمل ابن المغرب العربي الكلمات (بركات، بركة، ياسر)، وكُلُّها كلمات أُدرجت في التعبير الدارج تحمل دلالات اجتماعية ثقافية تحيلنا على معنى البركة في القليل، واليسر والتيسير بالقليل، ومصدرها "القناعة كنز لا يفنى"؛ قيمة ثابتة في الموروث الثقافي العربي.

وأيضًا كلمة (طيِّب) في اللغة العربية تعني (حَسَن)، وتأخذ معاني إضافية أُخَرَ في سياقات واستعمالات دارجة يحدِّدها نبر الصوت، والإيقاع، واللهجة، فقد يُقصد بها الاتفاق، والفهم، والتعبير عن الاهتمام، واللذَّة... إلخ، وقد تُفهم منها كلمة (طبخٍ) أو (جاهز) للأكل في لهجات مغاربية.

إذن، ينبغي للمدرِّس أن يلفت انتباه الدارس إلى تنوُّع الاستعمالات السياقية للكلمة، ولا بأس في أن نُدخِل في دروسنا بعض الكلمات الدارجة التي ليست بعيدة عن العربية الفصيحة في مفرداتها، فنكون من جهة قد بيَّنا للدارس مدى قرابة الفصيح من الدارج، وأن الفروق بين اللغتين طفيفة لا خوف منها، ومن ناحية أخرى، نهيئه للتفاعل في ميادين الحياة، مع المجتمع، وخارج أسوار الجامعة.

3. التَّدرُّج في تقديم الجرعات الثقافية كما التَّدرُّج في مستويات اللغة، مع ضرورة مراعاة ثقافة المتلقي، كأن ننتقي مثلاً طرائف تُعزِّز بعض السلوكات الاجتماعية في ثقافتنا العربية، وتراعي المكوِّن الثقافي للدارس، فلو سُقْنَا قِصَصَ حاتم الطائي الذي يُعَدُّ مَثَلَ الجود والكرم في الثقافة العربية؛ لم نذكر قصَّتَهُ المشهورة التي نَحَرَ فيها فَرَسَهُ المفضَّل ليُكرم ضَيْفًا جاءه، فهذه قصة قد يستسيغها الدارس العربي الذي يصدر عن مرجعية ثقافية عربية، في حين إنها صادمة للدارس الأجنبي – وهو ما عاينتُه في صفوفي – أن نضحِّي بحيوان عزيز رافقنا طويلاً من أجل إطعام إنسان غريب لا نعرفه.

وإنما يمكن تعزيز المكوِّن الثقافي للدراس في هذا المقام بقصَّة كعب بن ثمامة الإيادي الذي كان قد سافَرَ في قيظٍ شديد مع رجلٍ من بني النمر، ومعهما ساقٍ، فكان كلَّما جاء دورُ كعبٍ في الشُّرب نَظَرَ إليه النَّمريُّ طالبًا مزيدًا من الماء، فيقول كعبٌ للسَّاقي: "اسقِ

© إيسيسكو ICESCO 2024

أخاك النَّمريَّ"، ففَعَلَ ذلك مرارًا حتى نَفَدَ الماء، ومات كعبٌ عَطَشًا، فهذا مثلٌ في الجود والكرم وَصَلَ إلى درجة الإيثار إغاثة للملهوف، ثمَّ إن المثل الذي أنتجته هذه القصة؛ يُستدلُّ به لذمِّ مَنْ يُكثر من طَلَبِ الشيء لنفسِهِ، ولو كان ذلك على حساب الآخرين.

4. من المهارة والحكمة للقائمين على مناهج تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها؛ أن يجعلوا الدارس الأجنبي يرى ثقافته الأصلية في اللغة الهدف، كمراعاة المناخ البارد المثلج في أثناء تدريس فصول السنة ومميزاتها للدارس الكندي، فإن الشتاء وما فيه رمزٌ من رموز الثقافة الكندية، وفي مقاطعة كيبيك عبارة شائعة تقول: "الشتاء بلدي"، وهي بالفرنسية: " Mon pays, ce n’est pas un pays, c’est l’hiver"، أو عبارة: "طريقي ليس طريقًا، إنه الثلج"، وترجمتها بالفرنسية كذلك: "Mon chemin, ce n’est pas un chemin, c’est la neige".

فهذا الفصل البارد الذي يعكس الهُوية الثقافية "الكيبيكيَّة"، ترتَّبت عليه سلوكات اجتماعية ثقافية مميَّزة في المأكل والملبس وغيرها من مظاهر الحياة في كندا، وبإدراجنا مثل تلك العبارات في أدواتنا التدريسية نزيل عن الدارس شعوره بالتوجُّس والارتباك في أثناء اقتحامه عالمًا مُغايرًا عالمَه، ونُبْدِلُهُ الأمان والثقة من شعوره ذلك، فهو قادر على التعبير عن ثقافته الأصلية في قوالب لغوية جديدة، وبذلك تتحقَّق معادلة الاستكشاف والمتعة التي هي محوريَّة في تدريس اللغات.

وإنِّي حين أدرِّس فُصُول السنة أتطرَّق إلى الصيف الهندي؛ موسم يُمثِّل ظاهرة مناخية تنفرد بها منطقة أمريكا الشمالية، يقع بين نهاية فصلِ الصيف، وبداية فصلِ الخريف، تتخلَّله مناظِرُ طبيعية خلَّابة، وتزيِّنه ألوان بديعة لطالما ألهمَتِ الشعراء، وجعلَتْهم يتغنَّون بها، بل رَسَمَها الفنانون الكنديون، فالمزجُ بين ثقافة اللغة الهدف وثقافة اللغة الأصل في وسائلنا التدريسية، وجعلُها تتقاطع في وعاء تعبيري واحد هو اللغة العربية هدفٌ محوري آخَرُ في تدريس اللغات الأجنبية.

5. لا خلاف في أن إدراج الأمثال والحِكم والتعبيرات الاصطلاحية في تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها ضرورة مُلحَّة في العملية التدريسية، بوصفِها حاملةً مخزونًا اجتماعيًّا ثقافيًّا يصبُّ

© إيسيسكو ICESCO 2024

في صميم الكفاية الثقافية، وقد أكَّد على ذلك "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك في تدريس اللغات"، فاستعمال الدارس إياها دليل على أريحيته في اللغة الهدف، ويعبِّر من خلالها عن حاجاته بأسلوب مجازي قوي بديع، يتساوى فيه مع أبناء اللغة الهدف، مما يُشعِرُه بالثقة في النفس من ناحية، وبتواطؤ إيجابي معهم في تحقيق عملية التواصل من ناحية أُخْرى.

ومن الباحثين من يرى أن هذه الأداة التدريسية لا يمكنها أن تُدرَج إلا في المستويات المتقدمة من التدريس، في حين أن تجربتي الميدانية تدعمني في القول إن تعزيز عدة مفاهيم ثقافية يكون عن طريق الأمثال والحِكم والتعبيرات الاصطلاحية منذ المستويات التدريسية الأولى، ففي سياق تدريس أجزاء الجسم مثلاً (الرأس، الرجل، العين)؛ يمكنني إدراج عبارات من مثلِ: "على رأسي"، "على العين والرأس"، "رجلٌ إلى الأمام وأُخرى إلى الوراء"، "لا تعلو العين على الحاجب"، "تسلم الأيادي"، وغيرها من العبارات، فنحن ننطلق من لغةِ التواصل الحقيقي في الحياة اليومية، وهي مكتنزة بتعبيرات مشحونة اجتماعية تدعم مفاهيم ثقافية عدة.

وينبغي لنا أيضًا التنويع في استعمال تعبيرات قديمة حاملة ثقافة تراثية وأُخرى حديثة مُتداوَلة في المجتمعات العربية المعاصرة، معبرة عن نبضِ الشارع العربي في حياته اليومية، وهو ما يحقِّق مردودًا مُعتبَرًا لدى الدارس في بناء كفايته التواصلية.

وينبغي للمدرِّس أيضًا أن ينتقي كُلَّ ما يُعبر عن الانفتاح ومدِّ الجسور بين الثقافات، من مثلِ إدراج المثل القائل: "من جَهِلَ شيئًا عاداهُ"، ففيه دعوة صريحة إلى معرفة المجهول قبل الحُكم عليه، ودعوة إلى التقارُب وتجنُّب النفور من الآخر، وكنتُ أعددتُ كتابًا أعتمده في تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها في الجامعات الكندية، عنوانه "ادرس العربية: استكشاف ومتعة"، جمعتُ فيه نشاطات تربوية من مثلِ نشاط أسميته "المظاهر خدَّاعة"، وهو بالفرنسية "Les apparences sont trompeuses"، أصلُهُ مثلٌ فرنسي يفهم الدارس دلالته جيدًا، وهي الدعوة إلى الحذر من الانخداع بالمظهر الخارجي الذي قد يكون مُضلِّلاً، وفي الكتاب مجموعة من التعبيرات الاصطلاحية الشائعة، ينبغي للدارس تجاوُزُ معناها المباشر، والبحث عن معناها الخفي الذي يعكس ثقافة معينة ليستعملها في أسيقتها التواصلية المناسبة لأُحيله على نشاط

© إيسيسكو ICESCO 2024

آخر بعنوان "ابحث عن نظيري"، ومن هنا يبحث الدارس عمَّا يعادل تلك العبارة العربية في ثقافته الأصل، فنكون قد انتقلنا من ثقافة محلية إلى أخرى عالمية إنسانية تجعل من صفوفنا فضاءً رحبًا لتبادُلٍ ثقافي بنَّاء تعزَّز من خلاله أواصر التفاهم والتقارب؛ قَصْدَ ترسيخ مبدأ العيش المشترك الذي تقوم عليه فسيفساء المجتمع الكندي.

6. ضرورة استعمال ألفاظ ارتبطت بمعاني العنف والإرهاب في ذهنية الدارس الأجنبي عن طريق وسائل الإعلام، من مثل الكلمات (جهاد، قاعدة، طالبان... إلخ) التي يستعملها المدرِّس في مواقف تواصلية يسيرة، من مثل: "اسمي جهاد"، و"القاعدة اللغوية"، أو "قاعدة اللعبة"، و"حضر الطالبان"، حتى أُفرِغَها من شحنَتِها المخيفة، ومما عَلِقَ بها من محتوى سلبي لطالما أساء إليها، تمهيدًا لمناقشة موضوع خواف الإسلام في مستويات متقدمة.

7. في المواقف التواصلية في المستويات الأولى، من الضروري إدراج كلمات من شأنها أن تعكس علاقة التأثر والتأثير بين اللغات، كقولنا: "أذهب إلى الجبل"، لأحيل الدارس من خلال كلمة (جبل) على كلمة يعرفها في اللغات الأجنبيّة هي (Gibraltar)، فنكون بذلك قد وقفنا على محطة تاريخية في تاريخ المسلمين، ودخولهم إلى إسبانيا عبر مضيق جبل طارق، وهناك العلاقة بين عبارة: "Por Favor" بالإسبانية، وبين عبارة: "من فضلك" بالعربية، فهذا تبادُل لغوي يحيلنا على تبادُلات ثقافية تُشعِر الدارس ذا الأصول العربية بنوعٍ من الفخر والاعتزاز بلغته الأم من جهة، وتُشعِر الدارس الأجنبي بأن لغتَهُ وثقافته الأم قد سَبَقَ لهما الاحتكاك باللغة والثقافة العربية، فأثَّر أحدهما في الآخر وتأثَّر به.

8. اللغة الجسدية أو ما يسمَّى "الإشارات فوق اللغوية" التي من شأنها تعزيز الكفاية الثقافية، يستشفها الدارس من حركات المدرِّس نفسه، ومن الأفلام والموائد المستديرة التي يتابعها الدارس في مستويات متقدمة، من مثلِ رفعِ الصوت عند لقاء الأصدقاء والأقارب في المجتمعات العربية، أو للتعبير عن الاقتناع بفكرة والدفاع عنها، وغيرِها من القراءات التي ينبغي أن تفسر للدارس تفاديًا لكل تداخُل ثقافي ناتِجٍ عن سوء فهمِ ثقافة الآخر.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومما سَبَقَ ذكرُهُ يَضِحُ أن كيفية انتقاء المكونات الثقافية والتَّدرُّج في استعمالها في مناهج تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها؛ يجعل الدارس طرفًا في العملية التدريسية، مُحرِّكًا ومُمثلاً، لا مُتفرِّجًا ومُستقبِلاً، مما يُشعِره بمرونة تُسلِّمه شيئًا فشيئًا مِعْوَلَ تكسير الصور النمطية وبناء الجسور الثقافية، فالإنسانية هي ما يصبو إليه تدريس اللغات الأجنبية، أي فهمُ الآخر وتحقيق العيش المشترك، وكُلُّها أُسُسٌ متينة تقوم عليها تركيبة المجتمع الكندي.

خاتمة

تُمثِّل اللغة العربية ثقافةً وحضارةً عربيةً إسلاميةً عريقةً هي محطُّ أنظار العالم، وهي من اللغات العالمية المتميز حضورها في المشهد الدولي بجميع تجليَّاته؛ السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفكرية والدينية، ونظرًا إلى إقبال غيرِ الناطقين بالعربية على دراستها لدوافع مختلفة؛ لا بُدَّ من التفكير الجدِّي المتواصِل في أنجع الطرق، لضمان تقديم تدريس عالي الجودة، ويكون ذلك من خلال تحديثه المستمر بتوظيف التطورات التدريسية في ظلِّ رؤية مؤسسية عصرية متطورة وَفْقَ أحدث المعايير، سواءً في أساليب التقديم أم بناء المحتوى الرقمي.

وممَّا استعرضه هذا البحث يمكننا أن نخلص إلى مجموعة من التوصيات تخصُّ أهمَّ حلقتين في عملية تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها، أي المدرِّس والدارس، وذلك بهدف الارتقاء بهذه المهمة التي هي مهمة إنسانية نبيلة قبل أن تكون مهمة علمية مهنية، مع تذليل التحديات التي تعترضها من خلال التركيز على الأهداف، والمناهج، وطُرُقِ التدريس والتقييم.

1. ما يخصُّ المدرِّس:

المدرِّس عنصر رئيس في عملية تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها، والمسؤولية المنوطة به عظيمة؛ لذا ينبغي له أن يكون ذا كفاءة عالية، وتتحقَّق له من خلال:

- التكوين الجيد، والإلمام بكُلِّ ما يتعلق بتخصُّصه.
- التدريب المهني المستمرّ، فهذا مسألة إستراتيجية في تدريس غيرِ الناطقين بالعربية.
- الإعداد اللغوي والثقافي والاجتماعي والمهني.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- مراعاة الجانب الاجتماعي الثقافي للدارس الأجنبي، وإيجاد روابط بين الثقافة الأصل والثقافة الهدف، من أجل تسهيل فهمِ الثقافة العربية وتقريبها أكثر إلى الدارس الأجنبي.
- تعزيز التبادل الثقافي وترسيخ مبدأ التعايش.
- التعامل الجيد مع الدارسين، ومراعاة حاجاتهم الدراسية، وقدراتهم العلمية والثقافية.
- الإبداع في العملية التدريسية، فلا يُركن إلى المقررات النمطية التي لا تُلبي حاجات الدارسين كلَّهم غالبًا.
- تطوير المناهج والمواد التدريسية الكتابية والسمعية البصرية.
- السعي الدائم إلى تحديث المقاربات والوسائل والطرائق التدريسية.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي من دون إهمال الجانب النظري.
- التمييز بين اللهجات المحليّة والعربية الفصحى، لئلا يخلط الدارس بينهما.
- المشاركة في مختلف المؤتمرات والندوات المحلية والدولية؛ للاطلاع على آخر تطوُّرات تدريس اللغة والثقافة العربية لغير الناطقين بالعربية.
- التعاون مع مختلف المدرِّسين لتطوير تدريس اللغة والثقافة العربية.
- إتقان لغتين على الأقل إلى جانب اللغة العربية، كالفرنسية والإنكليزية (في الجامعات الفرنكوفونية الكندية يلزم إتقان اللغة الفرنسية).
- التدرُّب على استعمال تقانة المعلومات والاتصالات، والشابكة، ومختلف منصَّات التدريس عن بُعد.
- ضمان التواصُل والتفاعُل الدائم مع الدارسين؛ للوقوف على احتياجاتهم وتطلُّعاتهم؛ لذا تُصِرُّ الجامعات الكندية على تقييم الدارسين للمدرِّس بنهاية كُلِّ دورة.

2. ما يخصُّ الدارس:

- تصفُّح الشابكة، والتفاعُل مع شبكات الإعلام الاجتماعي، من خلال المحادثات الكتابية مع الناطقين بالعربية.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- متابعة القنوات الفضائية التلفزية التي تبثُّ برامجها بالعربية الفصحى.
- تصفُّح الصُّحف والمجلَّات، ومتابعة النشرات والبرامج الإخبارية المكتوبة والمسموعة والمرئيّة، ومشاهدة الأفلام بالعربية الفصحى واللهجات أيضًا، فالأفلام من النوافذ المهمة على الثقافة العربية، على غرار المسرحيات والروايات والأغاني أيضًا.
- الاحتكاك بالعرب بهدفِ ممارسة اللغة، وتعرُّف الثقافة العربية.
- السفر إلى البلدان العربية بهدفِ السياحة، أو في إطار التبادُل الجامعي.
- المشاركة في الجامعات الصيفية التي تقترحها الجامعة، من مثلِ المدرسة الصيفية في المملكة المغربية.
- التفاعل الدائم مع المدرِّس من أجلِ نقلِ انشغالات الدارس واحتياجاته وتطلُّعاته؛ ضمانًا للتطور المستمر لعملية تدريس العربية لغيرِ الناطقين بها.
- الانفتاح على الآخر، وتوسيع المدارك، والتحلِّي بالمرونة، والتجرُّد من الأحكام المسبَّقة والصورة النمطية العالقة في الأذهان، والقدرة على التجديد والابتكار.

ويبقى المجال مفتوحًا أمام الباحثين والمتخصِّصين والممارسين؛ للإبداع في مجال تدريس اللغة والثقافة العربية لغير الناطقين بالعربية، والتعاون المشترك، وتبادُل الخبرات؛ من أجل تعزيز عالمية لغةِ الضاد.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

"الصعوبات التي تواجه الدارس الأجنبي في تعلم العربية"، **موقع المدرس العربي**، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: www.thearabicteacher.net.

أكرم فتحي مصطفى، **إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية** (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2006).

بسمة الدجاني، "معلِّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكُّن"، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية، 40(2)، (2013).

رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها** (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 2004).

رمضان خطوط، مصباح جلاب، "صعوبات تعلُّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها"، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، جامعة محمد بوضياف، الجماهيرية الجزائرية، العدد (4)، (2019).

زيغريد هونكه، **شمس العرب تسطع على الغرب** (بيروت: دار الجيل، دار الآفاق الجديدة، ط8، 1993).

عبد القادر المكينزي، "أشركني وسوف أفهم"، **صحيفة رسالة الجامعة**، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: https://rs.ksu.edu.sa/issue-1376/17844.

عقيلة صخري، "تحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعات الكندية نموذجًا"، **المؤتمر الدولي التاسع للُّغة العربية**، دبي، الإمارات العربية، 6 نوفمبر 2023.

عقيلة صخري، "تدريس الأدب العربي لغير الناطقين به باللغة العربية بين الواقع والتحدي"، **مؤتمر الاتحاد الدولي للُّغة العربية**، 19 فبراير 2022.

© إيسيسكو ICESCO 2024

عقيلة صخري، "تعليم اللغة العربية في كندا"، **راديو كندا**، أكتوبر 2020.

مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، **100 سؤال عن اللغة العربية** (الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة الأدلة والمعلومات 2، ط1، 1436هـ).

Edward Sapir, *Culture, Language and Personality* (University of California Press, 1949).

Laura Bohannan, "Shakespeare in the Bush", *Natural History*, (1966).

"Littérature et savoir", Presses Universitaire, Saint louis, Bruxelles, 28 mai 2019.

UNESCO, *Conférence Mondiale sur les Politiques Culturelles*, Mexico, (1982).

Ville de Montréal, Profil Sociodémographique, Juillet (2014).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

"Al-Ṣu'ūbāt al-latī Tuwājih al-Dāris al-'Ajanabī fi Ta'allum al-'Arabiyyah", *al-Mudarris al-'Arabī*, Accessed June10, 2024, www.thearabicteacher.net.

"Littérature et savoir", Presses Universitaire, Saint louis, Bruxelles, 28 mai 2019.

Abdulqādir al-Mukīnzī, "Ashriknī wa sawf Afham", *Ṣaḥīfah Risālah al-Jāmi'ah*, Accessed June 10, 2024, https://rs.ksu.edu.sa/issue-1376/17844.

Akila Sekhri, "Tadrīs al-'Adab al-'Arabī li-Ghayr al-Nāṭiqīn bil-Lughah al-'Arabiyyah bayna al-Wāqi' wa al-Taḥadi", *Mu'tamar al-Ittiḥād al-Dawlī lil-Lughaah al-'Arabiyyah*, February 19, 2022.

Akila Sekhri, "Taḥaddiyāt al-Kifāyah al-Thaqāfiyyah fi Taṣmīm Manāhij Tadrīs al-Lughah al-'Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: al-Jami'āt al-Kanadiyyah Namuthajan" *al-Mu'tamar al-Dawlī al-Tāsi' lil-Lughaah al-'Arabiyyah*, Dubai, UAE, November 6, 2023.

Akila Sekhri, "Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah fi Canda", *Radio Canda*, October 2020.

Akram Fatḥī Muṣṭafá, *'Intāj Mawāqi' al-'Internet al-Ta'līmiyyah* (Cairo: 'Ālam al-Kutub, 1st Ed., 2006).

Basmah al-Dijānī, "Mu'allim al-Lughāh al-'Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: al-Qābiliyyah wa al-Tamkkun", *Majallah Dirāsāt al-'Ulūm al-'Insānīyyah wa al-'Ijtimā'iyyah*, al-Jāmi'ah al-'Urduniyyah, Jordan, No. (2), (2013).

Edward Sapir, *Culture, Language and Personality* (University of California Press, 1949).

Laura Bohannan, "Shakespeare in the Bush", *Natural History*, (1966).

Markaz al-Malik Abdullāh al-Dawlī li-Khidmah al-Lughaah al-'Arabiyyah, *100 Su'āl 'an al-Lughaah al-'Arabiyyah* (Riyadd: Silsilat al-'Adillah wa al-Ma'lūmāt 2, 1st Ed., 1436H).

© إيسيسكو ICESCO 2024

Ramaḍān Khaṭūṭ, Miṣbāḥ Jalāb, "Ṣu'ūbāt Ta'allum wa Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā wa Muqtaraḥat 'Ilājihā", *Majallah al-Jāmi' fi al-Dirāsāt al-Nafsiyyah wa al-'Ulūm al-Tarbawiyyah*, Moḥamed boudiaf University, Algeria, No. (4), (2019).

Rushdi Aḥmad Ṭu'aymah, *al-Mahārāt al-Lughawiyyah: Mūstwayatuhā, Tadrīsuhā, Ṣu'ūbatuhā* (Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī, 1st Ed., 2004).

Sigrid Hunke, *Shams al-'Arab Tasṭa' 'alá al-Gharb* (Beirut :Dār al-Jīl, Dār al-Āfāq al-Jadīdah, 8th Ed., 1993).

UNESCO, *Conférence Mondiale sur les Politiques Culturelles*, Mexico, (1982).

Ville de Montréal, Profil Sociodémographique, Juillet (2014).

© إيسيسكو ICESCO 2024

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-4-29
Accepted قُبل 2024-6-7

التَّرجمة الآليَّة وأُنموذج التَّرجمة إلى العربيَّة
المشهد الرَّاهن

صونيا أسمهان حليمي*

مُلخَّص

انتشرت الترجمة الآلية العصبية مع ظهور التقانة الذكية، وشاع معها مفهوم الذكاء الاصطناعي في الترجمة، وقد كانت اللغة العربية ضِمْنَ اللغات المعالَجة آليًّا، وتحسَّن الأداء بغزارة البيانات المتداوَلة بالعربية على الشابكة، ولكن يتحرَّى البحث بيان مدى جدارة اللغة العربية المستعملة على الشابكة من حيث السلامة اللغوية، إذ تتغذَّى التقانة الذكية من البيانات الخام التي تُضخُّ يوميًّا في المنتديات والمدوَّنات والشبكات الاجتماعية والمواقع الحاسوبية، وكُلُّ خطأ تحتويه يتكرَّر عند المعالجة، ويثبت على حالِهِ ما لم يُصحَّح، لذا لا بُدَّ من أن يكون العمل على حضور اللغة العربية على الشابكة أولويةً قصوى، وأن تتميَّز البيانات المنشورة بالسلامة اللغوية، وأن تحفِّز دراسات علمية مُنتظمة ترصُد استعمال اللغة العربية، وتقيِّم السلامة اللغوية، وتحدِّد سياقات استعمال الترجمة الآلية ومجالاته، ووَقْعَها على اللغة العربية على الشابكة، فذلك يؤدي إلى ضمان صيانة اللغة العربية، ومواكبتها التقدم التقاني الراهن.

الكلمات الرئيسة: الترجمة، الترجمة الآلية، الذكاء الاصطناعي، اللغة العربية، معالجة اللغات

* أستاذة مشاركة، رئيسة وحدة اللغة العربية، كلية الترجمة، جامعة جنيف، سويسرا، sonia.halimi@unige.ch.

هذا البحث من أعمال المؤتمر الدولي الموسوم: "الترجمة وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي: نموذج الترجمة من اللغة العربية وإليها"، المنعقد في مقرِّ منظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في الرباط، المملكة المغربية، في 4 أكتوبر 2023.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

Machine Translation and the Arabic Translation Model: The Current Scene

Sonia Asmahan Halimi*

Abstract

Smart technology and artificial intelligence in translation has given impetus to neural machine translation. As one of the languages processed automatically, performance improved with the abundance of Arabic-language data available on the Internet. This paper investigates the extent to which the Arabic language used on the Internet is linguistically sound, given that smart technology is fueled by the raw data that is pumped daily into forums, blogs, social networks, and websites, with all the errors it contains, which are repeated upon processing and, if not corrected, remain the default option. As such, it is essential to focus on the presence of the Arabic language on the Internet as a top priority in the short term, to preserve the linguistic integrity of published data, and promote regular scientific studies that monitor the use of the Arabic language, assess linguistic integrity, and determine the contexts and areas of machine translation use and its impact on the Arabic language on the Internet, thereby ensuring the preservation of the Arabic language and keeping pace with current technological advances.

Keywords: *translation, machine translation, artificial intelligence, Arabic language, language processing*

* Associate Professor, Head of Arabic Language Unit, Faculty of Translation, University of Geneva, Switzerland, sonia.halimi@unige.ch.

This paper was presented at the international conference entitled: "Translation and Artificial Intelligence Technology: A Translation Model from and to the Arabic Language," held at the headquarters of the Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) in Rabat, Morocco, on October 4, 2023.

© ICESCO 2024 إيسيسكو

مُقدِّمة

بعد الثورة الصناعية الثالثة التي قامت على التقدُّم المحرَز في تقانة الحاسوب والشابكة؛ دَخَلَ العالم غمار الثورة الصناعية الرابعة التي تجلَّت انعكاساتها في الذكاء الاصطناعي بوصفِهِ أهمَّ نتائجها،[1] وعلى إثر هذا التطوُّر أدرجت منظَّمة الأمم المتَّحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) مسألة تسخير تقانة الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، وتحديد أفضلِ السُّبُل إلى ذلك في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستديمة لعام (2030)،[2] وقدَّمت إرشادات لواضعي السياسات المتعلقة بالتعليم، من أجل إعداد برامج تعليمية وتدريبية كفيلة بتزويد الأفراد بالكفايات الأساس المتَّصلة بالذكاء الاصطناعي، ومنها استيعاب طريقة جمعِ الذكاء الاصطناعي البيانات ومعالجتها.[3]

ويُحيل مفهوم الذكاء الاصطناعي على جميع الأساليب والأدوات التي تستعملها الآلة لتقليد الذكاء البشري والنشاطات الفكرية، أي إنه يعتمد على البيانات الضخمة، والتعلم العميق، والحوسبة السحابية، والتعلم الآلي، والخوارزميات المتاحة على الشابكة أو قواعد البيانات الخاصة؛ من أجل إعادة إنتاج سلوك يشابه ما يولِّده الدماغ البشري، من مثل التفكير والتخطيط والإبداع، وغير ذلك، حتى صار الذكاء الاصطناعي يُستعمل اليوم على نطاق واسع، وفي نشاطات عدَّة.[4]

---

[1] Anthony Seldon, Oladimeji Abidoye, *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity?* (Buckingham: University of Buckingham Press, 2018).

[2] انظر: فنغشن مياو وزملاؤه، **الذكاء الاصطناعي والتعليم: إرشادات لواضعي السياسات**، ترجمة: محمد حامد إسماعيل صدقي (باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2021).

[3] انظر: المرجع السابق، ص18-23.

[4] Stuart Russell, Peter Norvig, *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (New Jersey: Pearson, 3rd Edition, 2016).

© إيسيسكو ICESCO 2024

الذَّكاء الاصطناعيُّ والتَّرجمة الآليَّة

ليس الذكاء الاصطناعي جديدًا على الترجمة، إذ كانت بدايات الحلول الرقمية في مجال الترجمة في أواخر أربعينيات القرن الماضي، بعد محاولات جهيدة لمعاجلة اللغة آليًّا، وانقسام الباحثين آنذاك في شأن استحالتها أو نجاحها، وقد لُخصت صعوبة تحقيقها في مذكرة ويفر المعروفة.[1]

وبعد مثابرة وإلحاح على إنجاح المعالجة الآلية للغات؛ بدأت المحاولات تعطي نتائج واعدة في مستهلِّ التسعينيات، إثر إطلاق برامج قادرةٍ على معالجة مجموعات من النصوص (Corpora) من لغةٍ إلى أُخرى، بالاعتماد على قواعد اللغة (Rule-based) التي كانت تُكتب آليًّا، وتصحبها معاجم ثنائية اللغة أو متعددة اللغات، لترجمة المحتوى مباشرة (Direct Translation).

ومع التطور التقاني والشابكي الذي حقَّقته الثورة الصناعية الثالثة؛ تعزَّز المحتوى الشابكي من حيث حجمُ المعلومات المتاحة، وعددُ اللغات الحاضرة فيه، وتطوَّرت معه آليات البحث واستخراج المعلومات، وكذا ترجمتُها آليًّا على أساس إحصائي (Statistical Machine Translation)، إذ صار من الممكن استعمال قواعد الاحتمالات (Probability-based)، وخوارزميات قادرة على تحليل كميات كبيرة من البيانات المترجمة على الشابكة، ثم نقل المحتويات من لغةٍ إلى أُخرى مع معالجة الجملة المدخلة واحدة بواحدة، وتجزئتها إلى عبارات وكلمات مُستقلَّة.[2]

---

[1] Warren Weaver, "Warren Weaver Memorandum, July 1949," *MT News International,* No. (22), July (1999), pp.5-6, 15.

[2] Sheila Castilho, Joss Moorkens, Frederico Gaspari, Iacer Calixto, John Tinsley and Andy Way, "Is Neural Machine Translation the New State of the Art?" *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, No. (108), June (2017), pp.109-120.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وبالنظر إلى هذا النوع من المعالجة الآلية التي أظهرت قصورها بسبب الترجمة الحرفية، التي غالبًا ما كانت تتضمَّن أخطاء لغوية فادحة؛ كانت المعالجة الآلية التامَّة في الترجمة من دون تدخُّل بشري، تبدو بعيدة المنال، ولكن بظهور التقانة الذكية التي تستعمل خوارزميات التعلم الذاتي العميق، والحوسبة السحابية، والخلايا العصبية الاصطناعية في الترجمة؛ انتشرت الترجمة الآلية العصبية (Neuronal Machine Translation)، ومعها مفهوم الذكاء الاصطناعي في الترجمة.

التَّرجمة الآليَّة العصبيَّة

تحقَّقت الطفرة العملية في عالم الترجمة الآلية عام (2015)، عند إطلاق الترجمة الآلية العصبية التي دَخَلْنا بها عَهْدَ الذكاء الاصطناعي، وصارت الترجمة الآلية تعتمد على البيانات الضخمة المتاحة على الشابكة، وعلى الخلايا العصبية الاصطناعية التي تصل بينها في لغات عدة، بالإضافة إلى أساليب التعلُّم الآلي العميق، ولما كانت النُّظُم العصبية تُعالِج الجملة واحدة بواحدة من دون تفكيكها، كما هي الحال في الترجمة الآلية الإحصائية؛ صار ممكنًا الحصول على ترجمة دقيقة وسلسلة.

ولكن ما زالت هذه الطريقة تُبرز مشكلات ترجمية على مستوى اتساق المعنى وتماسك النص (Coherence Issues) نتيجة معالجة الجمل بطريقة منفصلة، بالإضافة إلى تفاوُت جودة المخرجات بتفاوُت وفرة البيانات الصالحة على الشابكة وجدواها؛ لأن التعلم الآلي العميق يعتمد عليها، فكلما قلَّت الموارد رفيعة النوعية في لغةٍ بعينها؛ قلَّت جودة المخرجات المترجمة إلى تلك اللغة، وكلما نَدَرَتِ الموارد المتخصصة في لغةٍ بعينها؛ افتقرت الترجمة إلى الدقة في مجالات التخصص في تلك اللغة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن ثمَّ كان مدى صحة المخرجات المترجمة وسلامتها اللغوية؛ من التحديات التي تواجه اليومَ مطوري محركات الشابكة التي تتعلم آليًّا من مواردها، ويُلحظ أن هذه التحديات تقلُّ في البرامج التي تستعمل محتويات مضبوطة مختارة من مجموعات نصوص متوازية مخزنة في قواعد نصِّية خاصة ومراقبة، من مثل "ديب إل" (DeepL)، أو النُّظُم المؤسسية المطورة داخليًّا، من مثل نظام "إيترانسليشن" (eTranslation)، بالنسبة إلى مؤسسات الاتحاد الأوروبي، ونظام "إيلونا" (eLuna) المعتمد في الأمم المتحدة.

وفي سياق التقدم التقاني في معالجة اللغات، كانت اللغة العربية ضمن اللغات المعالجة آليًّا، وتحسَّن الأداء بغزارة البيانات المتداولة بالعربية على الشابكة، وزاد عددُ محركات البحث التي توفِّر الترجمة الآلية العصبية على الشابكة، ولكن؛ ما مدى جدارة اللغة العربية المستعملة على الشابكة من حيث السلامة اللغوية؟ للإجابة عن هذا السؤال، من المهمِّ معرفة مدى حضور اللغة العربية في الشابكة.

لُغاتُ الشَّابكة

تشير الدراسات التي تُجريها سنويًّا مراكز رصدِ التقانة على الشابكة وتتبُّع لغات المحتوى الحاسوبي؛ إلى أن الإنكليزية تصدَّرت اللغات العالمية عام (2023) من حيث النشر والاستعمال في التواصل على الشابكة،[1] وتبيِّن الإحصاءات أن نسبة (58,8٪) من المواقع الشابكية تنشر محتوياتها بالإنكليزية، وتُستعمل مراكز رصد المواقع الشابكية – من مثل المواقع الرسمية والمؤسسية والعلمية والتعليمية – في الإحصاءات؛ لتميُّزها بوثاقة المحتوى والوظيفة (Relevant Web)، وذلك بالمقارنة مع محتويات أُخَرَ من مثل شبكات التواصل الاجتماعي.

[1] "Get facts and insights on topics that matter," *Statista*, accessed: August 20, 2023, www.statista.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ثم تأتي الألمانية بنسبة (7٪)، ثم لغات أُخرى هي الإسبانية والفرنسية والصينية واليابانية بنسبة (5٪)، أما العربية فليست حاضرة في المواقع الشابكية إلا بنسبة (0,9٪)،[1] والإنكليزية هي المنتشرة أيضًا بين مستعملي الشابكة بنسبة (27٪) من الناطقين بها،[2] وفي المقابل تُستعمل العربية بوصفها أداة تواصُل بين مستعملي الشابكة بنسبة (2٪) فقط.[3]

وما يمكن استخلاصُهُ من هذه البيانات؛ أن اللغة العربية مُستعمَلة في صفحات أُخرى غير المواقع الشابكية، من مثل صفحات المنتديات والمدوَّنات والشبكات الاجتماعية، ويُلحظ أن العربية المتداولة في تلك الصفحات تحظى بالتلقائية، ولا تتميز بالوثاقة والإحكام اللغوي، أو هي منسوبة إلى لغات دارجة، أو ناتجة عن محتويات مترجمة آليًّا؛ لذا لا يمكن أن نجزم بجدارتها من حيث السلامة اللغوية.

واستنادًا إلى النسب المئوية المبينة أعلاه، ليس المحتوى الشابكي بالعربية بضئيل الحجم فحسب (3٪ من المحتوى الشابكي العام)، وإنما هو محتوى ليس موثوقًا لغويًّا؛ لأن الحجم الأكبر منه (2٪) منشور في المنتديات والمدوَّنات والشبكات الاجتماعية، لا على مواقع شابكية مُحْكَمة المحتوى.

التَّرجمة وعالم المعلومات

تبيّن الإحصاءات الأخيرة المتصلة بالبيانات على الشابكة أن حوالي (328,77) مليون تيرابايت – أو (328,77) كوينتليون بايت – تدفَّقت على الشابكة بين عامي (2010-

[1] السابق نفسه.

[2] "Usage statistics of content languages for websites," *W3Tech*, accessed August 8, 2023, https://w3techs.com/technologies/overview/content_language.

[3] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

2020)، مع العلم أن كلَّ كوينتيليون يساوي مليار مليار بايت (أي واحدٌ يتبعه 18 صفرًا)،[1] ويتدفَّق على الشابكة يوميًّا أكثر من (2,5) كوينتليون بايت من البيانات.[2]

وتُشير التقديرات إلى أن عَدَدَ المترجمين الذي يُقارب (640) ألف مترجم، لا يمكن إطلاقًا أن يغطي حجم البيانات المنتَجة يوميًّا، التي يُمكن ترجمتها من لغةٍ إلى أُخرى، وهي تقدر بحوالي (500) مليون مليار كلمة،[3] مما يدفع إلى اعتقاد أن النُّظُم المعتمِدة على الذكاء الاصطناعي ضرورية لفرزِ البيانات المنتَجة وتصنيفها وتلخيصها وترجمتها.

وحقًّا زاد عددُ خدمات الترجمة الآلية العصبية المجانية على الشابكة، وصارت أغلبية النُّظُم القائمة على برامج التصفُّح المفتوحة سهلة الاستعمال وسريعة، وكذا كثرت الشركات التي توفِّر برامج الترجمة الداعمة للغة العربية، وصارت شائعة الاستعمال، من مثل خدمات "غوغل ترانسليت" (Google Translate) الذي يُعالج (109) لغات عالمية منها العربية، و"مايكروسوفت بنغ" (Microsoft Bing) الذي يدعم (105) لغات عالمية منها العربية، و"مترجم سيستران" (SystranTranslator) الذي يغطي أكثر من (130) لغة عالمية منها العربية، وبرنامج "ميتا للذكاء الاصطناعي" (من شركة Meta، الشركة الأم لخدمة فيسبوك) الذي أصدر عام (2022) أنموذجًا جديدًا تمامًا للذكاء الاصطناعي قادرًا على ترجمة أكثر من (200) لغة في العالم آنيًّا، وخدمة محرك البحث الروسي "ياندكس" (Yandex Translate)

---

[1] "Get facts and insights on topics that matter," *Statista*, accessed: August 20, 2023, www.statista.com.

[2] انظر: مياو وزملاؤه، **الذكاء الاصطناعي والتعليم**، ص51.

[3] انظر: عبد القادر الكاملي، "هل تستولي الترجمة الآلية العصبية للغة العربية على وظائف المترجمين؟"، **الجزيرة.نت**، 22 أكتوبر 2022، https://www.aljazeera.net/tech/2022/10/3.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الذي يغطي (94) لغةً اليوم، ومحرك "ترجمة" للشركة الأردنية "ترجمة" (Translate Tarjama) الذي يُترجم من العربية وإليها.[1]

واستنادًا إلى التعلم الآلي أصبحت هذه التقانة مُتاحة مجانًا، وتُستعمل خدمةً عامةً قادرةً على ترجمة الكلمات أو الجمل أو النصوص بأكملها في لغات الأكثرية والأقليات، وذلك بفضلِ تقانة الذكاء الاصطناعي عالية الأداء ومفتوحة المصدر، من مثل برنامج "تشات جي بي تي" (Chat GPT) من شركة "أوبن إي آي" (Open AI)، وبرنامج "ميتا إي آي" (Meta AI) من شركة "ميتا" (Meta).

وفي إطار المشروع المسمى "عدمُ تركِ أيِّ لغةٍ خَلْفَ الرَكْب" (No Language Left Behind - 200) الذي أطلقته شركة "ميتا" عام (2023)، توضح الشركة أن الهدف منه إتاحة المحتوى الشابكي للجميع، من خلال ترجمته إلى كل اللغات، ولو كانت ذات استعمال منخفض، وأيضًا من خلال تطبيق تقانة الذكاء الاصطناعي في محتويات شبكات التواصل الاجتماعي التابعة لها، من مثل ترجمة محتويات "فيسبوك" (Facebook) و"إنستغرام" (Instagram) بلغات الأقليات، وإتاحة الترجمة الفورية لمحتوى العالم الافتراضي، وكذلك ترجمة محتوى ويكيبيديا إلى حوالي مئتي لغةٍ حتى يصبح متاحًا للجميع.[2]

أما برنامج "ديب إل" (DeepL) الذي يعتمد على قاعدة بيانات "لينغوي" (Linguee)، ومعجم متعدِّد اللغات؛ فقد أثبت كفاية كبيرة، وانتشر استعمالُهُ بين (32) لغة

[1] "Nimdzi Language Technology Atlas: the Definitive Guide to the Language Technology Landscape," *Nimdzi*, accessed July 5, 2023, https://www.nimdzi.com/language-technology-atlas/.

[2] "No Language Left Behind - 200. Driving inclusion through the power of AI translation," *Meta*, accessed July 5, 2023, https://ai.meta.com/research/no-language-left-behind/.

© إيسيسكو ICESCO 2024

أوروبية مع الصينية والكورية،[1] فإذا كان هذا هو حجمُ صناعة الترجمة الآلية؛ فمن هم مقدِّمو الخدمات اللغوية الأكثر اعتمادًا على الترجمة الآلية؟

التَّرجمة عند مقدِّمي الخدمات اللُّغويَّة

تُشير المراصد الرئيسة المتخصصة في رصدِ وسائل التقانة الجديدة واللغات، إلى أن صناعة اللغة شهِدَتْ في الأعوام السابقة ازدهارًا لا سابق له، ومن المتوقَّع أن تستمرَّ كذلك لأعوام لاحقة، ومن المرتقَب أيضًا أن يزيد الطلب على الخدمات اللغوية في المستقبل القريب،[2] وفي أوروبا مراكز متخصصة في إدارة خدمات الترجمة وتقديم الحلول اللغوية، من مثل "تاوس" (Taus)، أو مراكز رصدِ استعمال التقانة على الشابكة، من مثل "دبليوتري تيك" (W3Tech)،[3] أو رصدِ تطوُّر قطاع صناعة اللغات، من مثل "إليس" (Elis)؛ تجري إحصاءات بوتيرة منتظِمة من أجل بيان مدى التطور التقاني ووقعِهِ على القطاعات الاقتصادية، من مثل تقديم الخدمات اللغوية، وكانت آخر استبانة أوروبية في صناعة اللغات أجراها قسم الترجمة في المفوضية الأوروبية،[4] وأشار إلى حدوث قفزة في اعتماد الترجمة الآلية بين مقدِّمي الخدمات اللغوية، وقد ضمَّت الاستبانة (1164) مشاركًا من أكثر من (40) دولية أوروبية، ومن بين المشاركين من ينتمون إلى شركات متخصصة في تقديم الخدمات

[1] ابتداء من يناير 2024، صار برنامج "ديب إل" يدعم اللغة العربية، انظر:
"Press Release - DeepL expands language offering through addition of Arabic," *DeepL GmbH*, accessed April 1, 2024, https://www.deepl.com/fr/press-release.

[2] "Slator 2022 Language Industry Market Report," *Slator*, accessed July 20, 2023, https://slator.com/slator-2022-language-industry-market-report/.

[3] "Usage statistics of content languages for websites," *W3Tech*, accessed August 8, 2023, https://w3techs.com/technologies/overview/content_language.

[4] "Elis Survey 2023," *The European Commission*, Directorate-General for Communication, accessed July 1, 2023, European Language Industry Study.

© إيسيسكو ICESCO 2024

اللغوية، وأقسام اللغات في المؤسسات العامة أو الخاصة، ومترجمون مستقلون، وأفادت نتائج الاستبانة أن (636) مشاركًا من فئة المهنيين اللغويين المستقلين يستعملون الترجمة الآلية في مشاريعهم، و(264) شركة تقدِّم خدمات لغوية تعتمد على الترجمة الآلية، وكذلك أقسام اللغات في (63) مؤسسة عامة وخاصة، وهذه الأرقام غير متوفرة في ما يتعلق بمقدِّمي الخدمات اللغوية في السياقات العربية، أو في صناعة اللغة العربية.

وبالإضافة إلى الترجمة الآلية الموجهة إلى الاستعمال والنشر (Dissemination) – وهي تستلزم تدقيقًا وتنقيحًا – تُستعمل المحركات الشابكية العامة لاستيعاب المحتوى وفهمه (Assimilation) عن طريق الترجمة التلخيصية (Gisting)، وهو فرزُ البيانات وَفْقَ أهميتها، ثم ترجمتها مُلخَّصةً ترجمةً آليةً،[1] وتُستعمل هذه الآية في رصدِ المحتوى الشابكي في مجالات مختلفة بين القانونية والطبية والاقتصادية والسياحية وغيرها، من أجل فهمِ محتوى منشورات في لغة غير مفهومة للمُستعمِل، وقد باتت هذه الآلية أكثر انتشارًا من الترجمة الآلية، بل إنها صارت ممارسة يومية عند بعض مُستعمِلي الشابكة.[2]

وتُستعمل محركات الترجمة العامة بكثرة أيضًا في التواصل المباشر بين مُستعمِلي الشبكات الاجتماعية، أو في التواصل الإداري في سياق اللجوء، من أجل إزالة الحواجز اللغوية بين الإدارة واللاجئين، والإحاطة بالمعلومات الأساس على المستويات؛ الإداري، أو الطبي، أو التعليمي.

[1] Mary Nurminen and Niko Papula, "Gist MT Users: A Snapshot of the Use and Users of One Online MT Tool", in *The Proceedings of the 21st Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (Spain: Universitat d'Alacant, 2018), pp.199-208.

[2] Dorothy Kenny, "Introduction," in *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*, ed. Dorothy Kenny (Berlin: Language Science Press, 2022), pp.v-viii.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وَفْقَ هذا يمكن اليوم تبيُّن بعض المزايا الرئيسة في برامج الترجمة العامة والمفتوحة، وإن لم يكن هناك ما يكفي من الوضوح للجزم باستقرارها أو تحسُّنها المطرد، فكما سلفت الإشارة إليه، تتميز هذه البرامج بمجانية الاستعمال أو الانخفاض الحقيقي لتكاليف الترجمة، وترنو إلى تغطية شاملة لكل اللغات – حتى لغات الأقليات – في إطار المشروع الذي أطلقته شركة "ميتا" مثلاً؛ بهدفِ إتاحة المحتوى الشابكي للجميع، بناء على مبدأ ألا تُترك أيُّ لغةٍ خَلْفَ الركب"،[1] وتطبيق تقانة الذكاء الاصطناعي على محتويات الشبكات الاجتماعية، ومن ثم صارت منصَّاتها من مثل "تيكتوك" (Tik-Tok) و"فيسبوك" و"يوتيوب" (YouTube) وغيرها؛ مختبرات حقيقية لهذه التطبيقات، ومصدرًا لجمع البيانات وتحسين أداء الترجمة الآلية.

التَّرجمة الآليَّة: المزايا والعيوب الرَّاهنة

تبيِّن دراسات مركز خدمات الترجمة والحلول اللغوية "تاوس"، أن برامج الترجمة الآلية العصبية قادرة اليوم على إخراج (70٪) من المحتوى الصحيح، وهي في تحسُّن مُطَّرد.[2]

ويشير مرصد "لاينبريدج" (Lionbridge) إلى أن التصحيح الذاتي عبر التعلُّم الآلي سيؤدي إلى تحسُّن مُطَّرد للترجمة الآلية العصبية، بنسبة تتراوح بين (3–7٪) سنويًّا.[3]

ولا تكتفي هذه النُّظم بالترجمة الآلية فحسب، وإنما يمكنها إدارة المشاريع اللغوية كاملة، بدءًا من إنشاء نصٍّ في موضوع ما وَفْقَ الطلب وترجمته، ثم تحليل جودة الترجمة، وإجراء المراجعة اللاحقة، فتسهل بذلك التغييرات المدخَلة من المترجم البشري بَعْدَ ذلك.

[1] "No Language Left Behind - 200. Driving inclusion through the power of AI translation," *Meta*, accessed July 5, 2023, https://ai.meta.com/research/no-language-left-behind/.

[2] "Mastering AI in Every Language," *Taus*, accessed August 11, 2023, https://www.taus.net/.

[3] "Always On. Translation Made Easy," *Lionbridge*, accessed August 15, 2023, https://www.lionbridge.com.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وعِنْدَ حَصْرِ المزايا الرئيسة للنُّظُم العامة المدعَّمة بالذكاء الاصطناعي اليوم؛ يمكن تعدُادها وَفْقَ يا يأتي:

- سرعة الأداء.
- الزيادة المطَّردة في حجم البيانات المعالَجة.
- التحسُّن المطَّرد في جودة الأداء، بناء على القدرة على التصحيح الذاتي والتعلم الآلي.
- إمكانية تحويل النصوص إلى مخرجات صوتية مترجمة، أو تحويل البيانات الصوتية إلى نصوص مكتوبة في لغات عدة.
- تعزيز الترجمة البصرية والصوتية الآنية بالدمج بين المكتوب والمنطوق.
- الانخفاض الحقيقي لتكاليف الترجمة المتاحة على الشابكة، أو مجانيتها.
- تغطية متزايدة للغات العالم.

وبالنظر إلى التطورات المحققة اليوم، من المتوقَّع أن يزيد الطلب على الترجمة بزيادة سرعة الأداء، وأن تتعزَّز الترجمة بالجمع بين الترجمة الآلية والمراجعة اللاحقة، ومن الممكن أن نتوقَّع أيضًا أن تستمرَّ التقانة الذكية في استيعاب المعرفة البشرية، حتى ترقى إلى مستوى الترجمة البشرية، وتذهب بعض التقديرات التفاؤلية في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى أن الترجمة الآلية ستصل إلى مستوى الترجمة البشرية بحلول عام (2030).[1]

أما الوجه الآخر للترجمة الآلية، فيكمن في قصورها اليوم عن تكييف المحتويات الثقافية، واستمرار نقصِ كفاية أدائها، وتعذُّر الجزم بجاهزية مخرجاتها، أي إن الترجمة الآلية تلازِمها عملية مراجعة وتدقيق؛ لاحتوائها المستمرِّ على أخطاء في المعنى، واختلالات في

[1] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

التركيب، وكذا تُبدي هذه النُّظُم قصورًا في مواءمة أعراف الصياغة حسب أنماط النصوص المعالجة، فلا تفرق بين السياقات والسمات النمطية المميزة لنوع النص ونمطه مثلاً، ولا تتبين الخلفية الثقافية والاجتماعية لمتلقي الترجمة.

وتظهر وجوهُ الخلل أيضًا حسب الملحوظات المستقاة من السياق المهني للباحثة في عددٍ من جوانب القصور اللغوي، التي ينبغي لنا أن نحرص على تصحيحها في هذا الطور المبكر من انتشار الذكاء الاصطناعي، لئلا تشيع عبر الشابكة وبين الناطقين بالعربية.

وانتشار الأخطاء المتكررة (الألفاظ) والنسخ التركيبي (تركيب الألفاظ) يبدو جليًّا في المخرجات المترجمة آليًّا، وتباعًا في المحتوى الشابكي، إذ تتغذَّى التقانة الذكية من البيانات الخام التي تُضخُّ يوميًّا في المنتديات والمدوَّنات والشبكات الاجتماعية والمواقع الحاسوبية، وكُلُّ خطأ تحتويه يتكرَّر عند المعالجة، ويثبت على حاله إن لم يُصحَّح، وقد بيَّنا في الجزء السابق أن أكثر من نصفِ المحتوى الإلكتروني بالعربية (2 من أصل 3٪) يُنشر في الصفحات غير الحاسوبية بلغةٍ لا يمكن الجزم بسلامتها اللغوية، من مثل شبكات التواصل التي تُستعمل فيها الدوارج في أغلب الأوقات، ويُلحظ أيضًا بروز نماذج وتراكيب في العربية، تقترب من اللغة الاصطناعية؛ لتأثرها بالترجمة الآلية المباشرة المتاحة على الشابكة.

خاتمة ونتائج

يتبيَّن من البحوث والإحصاءات المذكورة عن تقانة الذكاء الاصطناعي بعامة، والترجمة الآلية بخاصة؛ أن من المرتقَب أن ينتشر استعمال النُّظُم الذكية على المدى القصير، وأن يزيد الطلب على الترجمة لزيادة سرعة أدائها وتحسُّن مخرجاتها بعامة، ويَضِحُ في آنٍ معًا أن العوامل الأساس لنجاح الترجمة، من مثل أنماط النصوص وأنواعها ومجالات التخصص وأعراف التحرير فيها

© إيسيسكو ICESCO 2024

والمقدمات الثقافية والاجتماعية لمتلقي الترجمة؛ كلها ما زالت غير مشمولة في الحلول المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، وعلى هذا ينبغي لنا التذكير بعيوب الترجمة الآلية قبل إدماجها في عملية المعالجة النصية، وذلك من أجل الإفادة الحقيقية منها وتعزيز أداء الترجمة.

ووفق الأرقام التي تقدِّمها مراكز رصدِ لغات الشابكة والخدمات التقانية وما يتصل منها بالعربية؛ صار العمل على زيادة حضور هذه اللغة على الشابكة أولويةً قصوى على المدى القصير، بشرطِ أن تتميَّز البيانات المنشورة بالسلامة اللغوية، لئلا تتكرَّر وتنتشر الأخطاء اللغوية والاختلالات التركيبية، وفي ظلِّ غياب دراسات جدِّية ومصادر موثوقة لتقديم معلومات واقعية عن حال اللغة العربية على الشابكة؛ بات من الضروري على المدى القصير تحفيز دراسات علمية منتظمة ترصُد استعمال اللغة العربية، وتقيِّم السلامة اللغوية، وتحدِّد سياقات استعمال الترجمة الآلية ومجالاته، ووَقْعَها على اللغة العربية على الشابكة.

وإثر هذا المسح تتجلَّى ضرورة التعجيل في وضعِ آليات رصدٍ تتبَّع حضور اللغة العربية، وانتشارها على الشابكة، وسلامة استعمالها، وتُصدر توصيات في ما يتعلق بمظاهر التحول فيها، من أجل تجنُّب النواقص المترتبة على المعالجة الآلية، والحدِّ من انتشار لغة يشوبها قصورٌ لفظي وتركيبي على المدى البعيد، ويؤدي ذلك إلى ضمان صيانة اللغة العربية ومواكبتها التقدم التقاني الراهن والتغير المرتقب في مجالات عدة، من مثل علوم الحاسوب، وعلوم البيانات، وسيؤدي مرصدٌ معنيٌّ بحال اللغة العربية على الشابكة؛ إلى خدمة الناطقين بهذه اللغة، والقائمين على تدريسها، والتدريس بها، ومستعمليها من مقدمي الخدمات اللغوية، ومحترفي مهنِ اللغات، وكذلك مستعملي الشابكة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

عبد القادر الكاملي، "هل تستولي الترجمة الآلية العصبية للغة العربية على وظائف المترجمين؟"، **الجزيرة.نت**، 22 أكتوبر 2022، https://www.aljazeera.net/tech/2022/10/3.

فنغشن مياو، واين هولمز، رونغواي هوانغ، هوي زانغ، **الذكاء الاصطناعي والتعليم: إرشادات لواضعي السياسات**، ترجمة: محمد حامد إسماعيل صدقي (باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2021).

"Always On. Translation Made Easy," *Lionbridge*, accessed August 15, 2023, https://www.lionbridge.com.

"Elis Survey 2023," *The European Commission*, Directorate-General for Communication, accessed July 1, 2023, European Language Industry Study.

"Get facts and insights on topics that matter," *Statista*, accessed August 20, 2023, www.statista.com.

"Mastering AI in Every Language," *Taus*, accessed August 11, 2023, https://www.taus.net/.

"Nimdzi Language Technology Atlas: the Definitive Guide to the Language Technology Landscape," *Nimdzi*, accessed July 5, 2023, https://www.nimdzi.com/language-technology-atlas/.

"No Language Left Behind - 200. Driving inclusion through the power of AI translation," *Meta*, accessed July 5, 2023, https://ai.meta.com/research/no-language-left-behind/.

"Press Release - DeepL expands language offering through addition of Arabic," *DeepL GmbH*, accessed April 1, 2024, https://www.deepl.com/fr/press-release.

"Slator 2022 Language Industry Market Report," *Slator*, accessed July 20, 2023, https://slator.com/slator-2022-language-industry-market-report/.

© إيسيسكو ICESCO 2024

"Usage statistics of content languages for websites," *W3Tech*, accessed August 8, 2023, https://w3techs.com/technologies/overview/content_language.

Anthony Seldon, Oladimeji Abidoye, *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity?* (Buckingham: University of Buckingham Press, 2018).

Dorothy Kenny, "Introduction," in *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*, ed. Dorothy Kenny (Berlin: Language Science Press, 2022), v–viii.

Mary Nurminen and Niko Papula, "Gist MT Users: A Snapshot of the Use and Users of One Online MT Tool", in *The Proceedings of the 21st Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (Spain: Universitat d'Alacant, 2018).

Sheila Castilho, Joss Moorkens, Frederico Gaspari, Iacer Calixto, John Tinsley and Andy Way, "Is Neural Machine Translation the New State of the Art?" *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, No. (108), June (2017).

Stuart Russell, Peter Norvig, *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (New Jersey: Pearson, 3rd Edition, 2016).

Warren Weaver, "Warren Weaver Memorandum, July 1949," *MT News International,* No. (22), July (1999).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

"Always On. Translation Made Easy," *Lionbridge*, accessed August 15, 2023, https://www.lionbridge.com.

"Elis Survey 2023," *The European Commission*, Directorate-General for Communication, accessed July 1, 2023, European Language Industry Study.

"Get facts and insights on topics that matter," *Statista*, accessed August 20, 2023, www.statista.com.

"Mastering AI in Every Language," *Taus*, accessed August 11, 2023, https://www.taus.net/.

"Nimdzi Language Technology Atlas: the Definitive Guide to the Language Technology Landscape," *Nimdzi*, accessed July 5, 2023, https://www.nimdzi.com/language-technology-atlas/.

"No Language Left Behind - 200. Driving inclusion through the power of AI translation," *Meta*, accessed July 5, 2023, https://ai.meta.com/research/no-language-left-behind/.

"Press Release - DeepL expands language offering through addition of Arabic," *DeepL GmbH*, accessed April 1, 2024, https://www.deepl.com/fr/press-release.

"Slator 2022 Language Industry Market Report," *Slator*, accessed July 20, 2023, https://slator.com/slator-2022-language-industry-market-report/.

"Usage statistics of content languages for websites," *W3Tech*, accessed August 8, 2023, https://w3techs.com/technologies/overview/content_language.

Abdulqādir al-Kāmilī, "Hal Tastwalī al-Tarjamah al-'Āliyyah al-'Aṣabiyyah lil-Lughah al-'Arabiyyah 'alá Waẓā'if al-Mutarjimīn?," *aljazirah.net*, October 22, 2022, https://www.aljazeera.net/tech/2022/10/3.

Anthony Seldon, Oladimeji Abidoye, *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity?* (Buckingham: University of Buckingham Press, 2018).

© إيسيسكو ICESCO 2024

Dorothy Kenny, "Introduction," in *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*, ed. Dorothy Kenny (Berlin: Language Science Press, 2022).

Fengchun Miao, Wayne Holmes, Ronghuai Huang, Hui Zhang, *al-Thakā' al-'Iṣṭinā'ī wa al-Ta'līm: 'Irshādat li-Wāḍi'ī al-Siyāsāt*, Translated by Muḥammad Ḥāmid Ismā'īl Ṣidqī (Paris: UNESCO, 2021).

Mary Nurminen and Niko Papula, "Gist MT Users: A Snapshot of the Use and Users of One Online MT Tool", in *The Proceedings of the 21st Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (Spain: Universitat d'Alacant, 2018).

Sheila Castilho, Joss Moorkens, Frederico Gaspari, Iacer Calixto, John Tinsley and Andy Way, "Is Neural Machine Translation the New State of the Art?" *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, No. (108), June (2017).

Stuart Russell, Peter Norvig, *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (New Jersey: Pearson, 3rd Edition, 2016).

Warren Weaver, "Warren Weaver Memorandum, July 1949," *MT News International,* No. (22), July (1999).

© إيسيسكو ICESCO 2024