



إيسيسكو
ICESCO

المجلة الإيسيسكو للأدب العربي

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للترابطة والعلم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

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

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

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

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

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

مكتبة الشيخ محمّد

المشرف العام

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

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرّر اللغوي

د. مهند عمر رنة

الهيئة الاستشارية

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

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

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

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

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

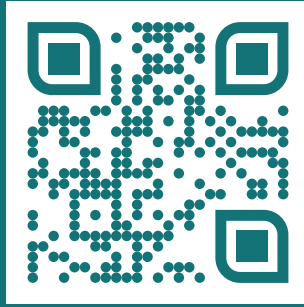
شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

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

ضوابط النشر

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



لإرسال البحوث والاطلاع على كل جديد

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

إن العربية لم تستطع أن تُطاوَلها لغةٌ في شرفها، إذ كانت الوسيلة التي اختيرت لتحمل الرسالة الإلهية الخاتمة، ولم تكن منزلتها الدينية وحدها هي التي سَمَتْ بها على ما أودع الله سبحانه في سائر اللغات من قوّة وبيان، فإن في العربية من سعة الدلالة، ووجازة التعبير، وخصائص الأسلوب، وجمال الصوت؛ ما يرفعها كثيراً فوق كلّ لغة بشرية عداها.

بهذه العبارة الجامعة وَصَفَ المستشرق النمساويُّ غوستاف غرونوم اللغة العربية، ولَخَّصَ بصورتها ورسمها ومعانيهما ما صيغَتْ به مكوّنات ما عُرف لاحقاً بأنه علوم الحضارة العربية الإسلامية وفنونها التي انطلقت من جَمْعٍ من المنطَلقات المتعلّقة فيما بينها، فلا تكاد تفترق، وهي منطَلقات قوامها اللغة، يأتي في مقدّمتها الفهم والإفهام، وذلك لأنّ التعلُّق بالقرآن الكريم طَبَعَ الفكر الإسلامي على اختلاف مراحلها، وفي النطاق القرآني بدأ هذا الفكر، وفيه اختلفت الطرق، وكثرت العلوم والفنون، ولا غاية لها إلا فهمه وإفهامه.

والمنطلق الثاني أن اللغة جزءٌ من العالم، تخضع لِمَا يخضع له من أنظمة وقوانين، وترتبط بالواقع الذي تُعبّر عنه بكلِّ ما يتضمّنُه من معانٍ مادية ونفسية وذهنية، ولا بُدَّ في أثناء هذا التعبير من صلةٍ عقليةٍ بينهما؛ بين اللغة والواقع بما فيه، ودليلها ما تمسّهُ اللغة من فروع المعرفة المختلفة، فهي مثلاً فعلٌ فيزيائي من حيث إعمالها جهازَي النطق والسمع، وهي فعلٌ نفسي من حيث استلزامها نشاطاً إراديّاً للعقل، وهي فعلٌ اجتماعي من حيث استجابتها لحاجة الاتصال بين بني الإنسان، ثم هي حقيقةٌ تاريخيةٌ عرفتها البشرية مذ سكنت المعمورة.

والمنطلق الثالث أن اللغة نظامٌ متكاملٌ، فهي بعلمومها المختلفة بناء واحد يتساند بعضه إلى بعض، ويُفسر بعضه بعضه الآخر، حتى قال ابن جَيّ: "إذا تأمّلتُ حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة؛ وجدتُ فيها من الحكمة والدقة والإرهاق والرقّة ما يملك عليّ جوانب الفكر".

والمنطلق الرابع هو العلاقة القوية بين اللغة والفكر، وذلك أن الثاني يبقى حبسًا ما لم يُعبّر عنه بالأولى، والعلاقة بينهما قائمة على اتحادهما، كلٌّ منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه، يتناميان معًا، ويتضاءلان معًا.

وإذ يتجدد بنا اللقاء - قراءنا الأعزاء - في "مجلة الإيسيسكو للغة العربية"؛ عددِها الثالث، لا يخفى عليكم أن ما سلف من وصفِ اللغة العربية وبيانِ منطلقات العلوم والفنون التي رافقتها؛ حاضرٌ في عشرة البحوث التي نضعُها بين أيديكم، فإنها استُهلّت ببحثٍ يتعلّق بكتاب العربية الأول؛ أي القرآن الكريم، وما يتّصل به من منطلق الفهم والإفهام، إذ سعى البحث إلى معالجة ظاهرة تفيضُ بها مصنّفات التوجيه وكُتُب التفسير، هي المفاضلة بين القراءات في الفكر النحوي، واستنباط معاييرها عند ابن جني في كتابه "المحتسب" في شواذّ القراءات، فكانت تلك المعايير ثلاثة هي موافقة القياس، وشرفُ المعنى، وتلاقي القراءات.

وتَبَعَ ذلك بحثان عالجا قرينَ الخطاب القرآني في المنزلة المقدّمة على منزلة كلّ خطاب عدهما، وهذا القرين هو الخطاب النبويّ، فهو تابعٌ قرينه في منطلق الفهم والإفهام بخاصة، وسائر المنطلقات بعامة؛ أولُ البحثين أثبت أن من يمعن نظره في أحاديث الرسول ﷺ تدبّرًا وتفكّرًا؛ يجد ما تضمّنته من أنساقٍ بيانيةٍ رصينةٍ التأليف، محكّمةٍ التوصيف، برزت فيها تشكيلاّت الصورة الحسيّة متداخلة في حُسْنِ انسجام مع التشكيلاّت العقلية، وثاني البحثين مدّاه على أن فهمَ الحديث النبوي وتأويله لا بُدَّ فيه من قواعد معتبرة لتعلّم أصوله وقواعده، وتُنزَل فحواه على ما يستجدُّ للناس من نوازل وقضايا تنزيلاً صحيحًا.

وفي البحثين الرابع والخامس برّرَ منطلق أن اللغة جزءٌ من العالم، ولكن بوجهين قد يصدق أنهما يتناقضان تناقضًا لا يخلو من طرافة في سياق هذه الكلمة، فأما الرابع فوُلّي وجهه قِبَل الجدِّ والصرامة ورَغِي الحقّ وطلبه، فعالج أثرَ اللغة العربية في الأحكام القانونية، مؤكّدًا أن صلاح القانون يستوجب لغةً واضحةً بعيدةً من تعدّد الاحتمالات، والتأويل، والغموض، وأما الخامس فوُلّي وجهه قِبَل التسلية والترفيه والترويح، فعالج المصطلحات الرياضية في سياق عالمي معاصر، مبينًا حاجة المتخصصين والمعنيين والمتابعين العرب إلى فهم مصطلحات كأس العالم باللغة العربية.

ثم جاءت بحوثُ خمسةَ عمادها التعليم؛ تعليمُ اللغة العربية، وهو ما يؤسّس على المنطلقات المتعاقبة المذكورة سلفاً كلّها، إذ عبّرَها ومن أجلها كان تعلّم العربية وتعليمها على مَرِّ العصور، وأوّل تلك الخمسة تابعَ سابقه في توظيف المقاربة اللسانية المعرفية، ولكن نحا به من منحى تصوري إلى منحى تعليمي، في سبيل تدريس الأسلوب الاستعاري للناطقين بغير العربية، وهؤلاء استهدفهم ثاني الخمسة بضبطٍ معياري غايته دُمجُ الثقافة في كُتُب تعليمهم اللغة العربية، فإن في ذلك تعزيزَ فهمهم، وترسيخَ هويّتهم، وفتحَ آفاق التفاعل الحضاري الإيجابي أمامهم.

وفي السياق نفسه جاء ثالثُ الخمسة، ولكن مستهدفاً فئةً من المتعلمين مختلفةً، هم وارثو اللغة العربية، في سبيل أن يُحفظ لهم ما ورثوه، فلا يضيع إثرَ اغترابهم المكاني والثقافي في بلاد اللجوء، والبحثُ رابعُ الخمسة كذلك عالج اغتراب المتعلمين، ولكنه اغتراب من غير أن يتركوا بلادهم وثقافتهم، إذ كان اغترابهم لغويّاً مرّده إلى التردّد بين لهجّتهم الدارجة المتداولة في حياتهم الاجتماعية، وبين لغّتهم العربية الفصيحة المتداولة في الفصول الدراسية.

ثم كان الختام ببحثٍ ضمّ عنوانه مصطلح (التكامل) الذي يصحّ في منطلقات العلوم والفنون، فإنها متكاملة، وكذا البحث عني برأس علوم العربية وفنونها، أي النحو العربي، فناقش جدوى تدريس قواعده وفق المنهج التكاملي، ومن منظور المدرّسين أنفسهم.

تلکم كانت كلمات مختصرة تُعرّف بما بين دفتي هذا العدد من بحوث أبدعتها الألباب وخطّتها الأيادي، وإن "مجلة الإيسيسكو للغة العربيّة" لتسعّد دوماً بإبداعاتكم البحثية، وتدعوكم إلى متابعة موقعها الحاسوبي، والتسجيل فيه، ليصل إليكم كلُّ جديد، ونستقبل منكم كلّ رصين، وفي الختام؛ الحمد لله الذي يسّر وأعان، والسّلام.

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



الموازنة بين القراءات في "المحتسب" لابن جني قراءة في معايير المفاضلة

عمر زكريا مندو*

مُستخلص

شاع مبدأ المفاضلة بين القراءات في مصنفات أهل الاحتجاج، وأثر في الدرس اللغوي من حيث فقهه معاني النحو وإعمال أصول البلاغة، إذ عامّة ما وَقَعَ لدى علماء الاحتجاج من المفاضلة بين الحروف؛ وَرَدَ مُعَلَّلًا بأسباب لغوية، وابنُ جَنِّي مَنَّ كِلَفَ بالمفاضلة بين القراءات في توجيهه الحروف التي رواها ابنُ مجاهد في "الشَّوَادِ"، على أن اختياره قد بُني على معايير لغوية تتفق مع ما انتهى إليه من علمٍ في العربية، لذا يرصد البحث جانبًا من حركة التأليف في علم الاحتجاج، ويتتبع معالم من منهج ابن جَنِّي في "المحتسب"، لينتقل إلى المعايير التي أرسى عليها مبدأ المفاضلة بين القراءات، متوسِّلًا بالمنهج الاستقرائي التحليلي، ومن أبرز النتائج أن معايير المفاضلة بين الحروف عند ابن جَنِّي هي موافقة القياس، وشرفُ المعنى، وتلاقي القراءات، وأن مبدأ الاختيار من المبادئ الأصلية في علم القراءات، لأنه جزءٌ من الترجيح، ومن ثم يُوصي البحث بتتبع الأصول اللغوية التي بنى عليها أهل الاحتجاج توجيهاتهم القراءاتِ القرآنيّة، ويُنَبِّه على خطأ أطراح القراءات الشاذّة من النظر والدراسة، وإساءة الظنّ في معنى شذوذها، فإن هي إلا شواهدٌ على تأويل ما بين اللّوحين، ولها أثرٌ في بناء القاعدة اللُّغويّة.

مفاتيح البحث: الموازنة، القراءات، المعايير، القاعدة اللغوية، ابن جني

* باحث في الدراسات اللغوية العربية، حاز درجة الدكتوراة في جامعة حمص، الجمهورية العربية السورية،

omar.z.mando@gmail.com



Comparison of Readings (Qira'at) in “Al-Muhtasab” by Ibn Jinni: A Study of the Criteria of Preference

Omar Zakaria Mando*

Abstract

The principle of preference among Qur'anic readings was widespread in the works of linguistic scholars (*Ahl al-Ihtijaj*) and significantly influenced the linguistic studies by offering models for understanding grammatical rules and applying rhetorical principles. Most scholarly preferences were grounded in linguistic reasoning. Ibn Jinni, who was deeply engaged in such comparisons, analyzed readings reported by Ibn Mujahid in his book “*Al-Shawadh Fi Al-Qira'at*” (Irregularities in Quranic Readings.) Abu Al-Fath's preferences were based on linguistic criteria that align with the conclusions he had reached in his study of the Arabic language. This study highlights the scholarly activity within the science of Linguistic Argumentation, traces Ibn Jinni's methodology in “*Al-Muhtasab*,” and identifies the criteria he used in preferring certain Qur'anic readings. Adopting an inductive-analytical method, the research finds that Ibn Jinni's criteria of preferring among readings included conformity with analogy, semantic value, and convergence of readings. Moreover, the principle of selection is one of the foundational principles in the science of Qur'anic readings, and a part of the act of preferring. Accordingly, the study recommends revisiting the linguistic foundations upon which linguistic scholars based their justifications. It also cautions against the dismissal of irregular readings from examination and study, and warns against misconceptions. These readings are, after all, evidences for interpreting the Qur'an and they contribute to constructing the foundations of linguistic rules.

Keywords: Comparison, readings, *al-Muhtasab*, Ibn Jinni, criteria

* PhD in Arabic linguistic studies, Homs University, Syria, omar.z.mando@gmail.com.

مُقَدِّمَة

يُعَدُّ البحث في معايير المفاضلة بين القراءات بحثًا في محدّدات التّوجيه، فقد تباينت أنظارُ أهل الاحتجاج، وبرز الجانب اللّغويُّ في اختيارات ابن جني (ت392هـ)؛¹ إمّا قورنت باختيارات مكّي بن أبي طالب (ت437هـ)، فإنّ الأخير أخذ على نفسه اختيار ما أجمع عليه القراء، ولاسيّما أهل الحرمين،² وكذا تبرز في اختيار أبي الفتح شخصيّة اللّغويّة إمّا قورنت بصنيع شيخه أبي عليّ (ت377هـ) الذي أقلّ في "الحجّة" من الاختيار.

وتأتي أهميّة البحث من حيث معالجته ظاهرةً تفيضُ بها مصنّفات التّوجيه وتُكتب التّفسير، ومن منزلة "المحتسب" وواضعه؛ إذ كان من أواخر ما وضعه أبو الفتح، فأفرغ فيه ما استفاضت به تجاربه، واستحصّدت ملكائته، وكذا تبرز أهميّة البحث في المادّة العلميّة الّتي هي محلّ الدّراسة؛ إذ عدل الدّارسون عن العناية بالقراءات الشّاذّة، وطرحها الباحثون من أسباب العناية؛ إساءةً في معنى شذوذها، مع أنّ توجيه القراءة الشّاذّة أقوى في الصّناعة من توجيه القراءة المشهورة، ومع أنّها شاهدٌ لتأويل كثيرٍ ممّا بين اللّوحيين.

ومن الأسباب الدّافعة لإنشاء هذا البحث معرفة المعايير الّتي صدّر عنها ابن جني في مفاضلته بين القراءات القرآنيّة؛ إذ شاع مبدأ الموازنة في "المحتسب"، ولا سيّما أنّ أبا الفتح لم يقصُر النّظر على الموازنة بين القراءات الشّاذّة، بل تعدّت مناظره إلى المتواترة، فعقد مقارناتٍ بين ما تواتر من الحروف وما شدّد منها.

على أنّ الأسس النّاطمة تلك الموازنات مفرّقة في "المحتسب"، ومضمّنة في كلام مصنّفه، ومُشارٌ إليها في تطبيقاته، ثمّ إنّ أبا الفتح ربّما عثرَ به الرّأي، فصاغ أساسًا لا يثبتُ

¹ عثمان بن جني، صحبّ أبا عليّ الفارسيّ، وانتفع به، واستملّى منه، وصنّف في زمانه، ووقف أبو عليّ على تصانيفه واستجاده، فمن تصانيفه "اللّمع"، و"سرّ الصناعة"، و"المنصف"، و"الخصائص"، و"التمام في شعر الهذليين"، وغيرها، وكانت وفاته في بغداد.

انظر: القفطي، إنباه الرّواة على أنباه النّحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1982)، ج2: ص335.

² انظر: ابن أبي طالب، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، تحقيق: محيي الدين رمضان (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1981)، ج1: ص21.

عند الامتحان، أو أغفل جانباً ما من التوجيه، أو ناقض بعض ما قرّره في مواضع من كلامه، فردّ البحث قول أبي الفتح إلى بعض قوله، وكشف عمّا أغفله، وقيد بعض ما أسسه.

ويهدف البحث إلى استقراء المعايير اللغوية التي اتبّعها ابن جني في تفضيله حرفاً على آخر، والكشف عن أثر القراءات في تطوّر الفكر النحويّ، والتنبية على دواعي الموازنة بين الحروف القرآنية، لذا توسّل البحث في سبيل تلك الأهداف بالمنهج الاستقرائيّ التحليليّ، عبر تتبّع ما احتفّ نشأة "المحتسب" في علم التوجيه، والنظر في منهج أبي الفتح، ثمّ استقراء ما ورد في "المحتسب" من مفاضلة بين القراءات، واختيار بين الحروف، ثمّ تصنيف مستخرجات المادة العلمية، والانتهاء إلى جملة من النتائج والتوصيات.

وكان البحث قد سبق بدراسات؛ منها:

- "القراءات المتواترة التي أوردها أبو الفتح عثمان بن جني في كتابه (المحتسب في شواذ القراءات) جمعاً وتحقيقاً ودراسة".¹
- "القراءات المتواترة من كتاب (المحتسب) للإمام ابن جني وتوجيهها جمعاً ودراسة: الفاتحة والبقرة أنموذجاً".²
- "دور القراءات القرآنية الشاذّة في توجيه ما خرج عن القاعدة اللغوية عند ابن جني".³ وبين افتراق البحث وغايته عن تلك الدراسات؛ فإنّ الأوليين صيغتا لتتبّع القراءات المتواترة وتوجيهها في "المحتسب"، وهذا البحث يُعنى بكلّ ما أورده ابن جني في مصنّفه من المتواتر والشاذّ، أمّا الدراسة الأخيرة فأتّجهت إلى معالجة أثر القراءات في أحكام أبي الفتح، وهذا البحث يعالج الأسس التي قام عليها اختيار أبي الفتح بين القراءات.

¹ صالح سنين صالح، القراءات المتواترة التي أوردها أبو الفتح عثمان بن جني في كتابه "المحتسب في شواذ القراءات" جمعاً وتحقيقاً ودراسة (رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان الإسلامية، جمهورية السودان، 2009).

² عليّة محمد يوسف، "القراءات المتواترة من كتاب (المحتسب) للإمام ابن جني وتوجيهها جمعاً ودراسة: الفاتحة والبقرة أنموذجاً"، مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، ماليزيا، 1(32)، 2020.

³ حسين مصطفى غوانمة، "دور القراءات القرآنية الشاذّة في توجيه ما خرج عن القاعدة اللغوية عند ابن جني"، مجلة جامعة الوصل، الإمارات العربية المتحدة، العدد (60)، 2020.

منهج أبي الفتح في "المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها"¹

حدّ ابنُ مجاهدٍ (ت324هـ) بمصنّفه "السبعة في القراءات" و"الشّواذ"؛ ما هو متواترٌ ممّا ليس بمتواترٍ، وشرع في صدرِ كتاب "السبعة" بتوجيه قراءات القراء الذين اصطفاهم (نافع، ابن كثير، أبو عمرو، ابن عامر، عاصم، حمزة، الكسائي)، ثمّ استطال ذكر العلل، وكرو أن يُثقل الكتاب، فأمسك عن ذلك، وروى الحروف مجرّدةً من عللها.²

ولمَح أبو بكرٍ ابنُ السّراج (ت316هـ) ما أَراده ابنُ مجاهدٍ من الاحتجاج للحروف، فأخذ في تفسير صَدْرٍ من ذلك في كتابٍ كان ابتداءً بإملائه، لا ندرى ما نَجَزَ منه، إلّا ما أسنَدَه إليه تلميذه أبو عليٍّ في أوائل "الحجة"، ثمّ انقطع النّقلُ عنه في سائر الكتاب.³ ثمّ وضع أبو عليٍّ كتاب "الحجة" في توجيه سبعة ابن مجاهدٍ، واستطال في كتابه ما شاء، يبسط المسائل ويُقَلِّبُها، حتّى قال ابنُ جني: "وقد كان شيخنا أبو عليٍّ عمل كتاب (الحجة) في قراءة السبعة، فأغمضه، وأطاله حتّى منع كثيراً ممّن يدّعي العربيّة - فضلاً على القُرّة - منه، وأجفاهم عنه"،⁴ فكانت "الحجة" معرض ثقافة أبي عليٍّ، وهي "في علم الاحتجاج بمنزلة (الكتاب) في علم النّحو؛ من حيث اشتماهُما على أصول علمهما، وغزارة النّقل عنهما، والاعتدادُ بمذاهبٍ صاحبهما، وحركة التّصنيف التي قامت على كلٍّ منهما".⁵

¹ تتبّعُ منهج ابن جني في "المحتسب"، وفصلتُ الكلام في غرضه وموقفه من القراءة، وعرضتُ أثر توجيه القراءات في الفكر النّحويّ لأبي الفتح، وبيّنتُ مصادره، وأثره في الخالفين، وأخذتُ على منهجه في معالجة القراءات؛ في بحثي المسوّى "القواعد اللغوية الكليّة في توجيه القراءات القرآنية" (رسالة دكتوراة، جامعة حمص، الجمهورية العربية السورية، 2024).

² انظر: ابن مجاهد، السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1400هـ)، ص112.

³ درسَ محمد عبد الله قاسم منهج ابن السّراج في القطعة التي حكاها عنه أبو علي من كتابه.

انظر: محمد عبد الله قاسم، الأصول النحوية والصرفية في (الحجة) لأبي علي الفارسي (دمشق: دار البشائر، ط1، 2008)، ج1: ص157-164.

⁴ ابن جني، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، عبد الفتاح إسماعيل شلي (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1389هـ)، ج1: ص236.

⁵ قاسم، الأصول النحوية والصرفية في (الحجة) لأبي علي الفارسي، ج2: ص428.

وهم أبو علي أن يضع يده في توجيه "الشواذ"، فاعتزضت خوالج الدهر دونه، وحالت كبوائه بينه وبينه،¹ فتجرد لذلك تلميذه المخلص أبو الفتح، فوضع "المحتسب" في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها.

وسار أبو الفتح في "المحتسب" على هدي شيخه، ولا يكاد يخالف منهج "الحجة" إلا بمقدار ما تقتضيه طبيعة الاحتجاج لقراءة الجماعة والقراءة الشاذة.²

وكسر أبو الفتح كتابه على مقدمة بين فيها الغرض من الاحتجاج للشاذ، فقال: "غرضنا منه أن نرى وجه قوة ما يسمى الآن (شاذاً)، وأنه ضارب في صحة الرواية بجرانه، أخذ من سمت العربية مهلة ميدانه؛ لئلا يرى مرى أن العدول عنه إنما هو غرض منه أو تهمة له".³ وثبه على خطأ إساءة الظن في معنى شذوذ هذه الحروف، "... إلا أننا وإن لم نقرأ في التلاوة به مخافة الانتشار فيه، ونتابع من يتبع في القراءة كل جائز رواية ودراية، فإننا نعتقد قوة هذا المسمى (شاذاً)، وأنه مما أمر الله تعالى بتقبله، وأراد منا العمل بموجبه، وأنه حبيب إليه، ومرضي من القول لديه".⁴

ولم يشأ أبو الفتح أن يقف على ما خلا من الصنعة من الشواذ، بل قصر النظر على ما غمض عن ظاهر الصنعة، وما لطفت صفته، وأغربت طريقته.⁵

أمّا مصادر ابن جني فمنها ما هو قرآني استقى منها متن كتابه، ومنها ما هو لغوي وجّه القراءات على هديها؛ فمن مصادره في حكاية الحروف كتاب ابن مجاهد؛ إذ كان مرسوماً به مخنوّ الأرجاء عليه، وإذ هو أثبت في النفس من كثير من الشواذ المحكيّة عمّن ليست له روايته، ولا توفيقه ولا هدايته، وضمّ إلى كتاب ابن مجاهد كتاب أبي حاتم السجستاني (ت248هـ)، وكتاب قطرب (ت206هـ)، "غير أن كتاب أبي حاتم أجمع من

¹ انظر: ابن جني، المحتسب، ج1: ص34.

² انظر: المصدر السابق، ج1: ص12.

³ المصدر السابق، ج1: ص32-33.

⁴ المصدر السابق، ج1: ص33.

⁵ المصدر السابق، ج1: ص35.

كتاب قطرب لذلك؛ من حيث كان مقصوراً على ذكر القراءات، عارياً من الإسهاب في التعليل والاستشهادات التي انحطَّ قطرب فيها، وتناهى إلى متباعد غاياتها.¹

ومن مصادره اللُّغويَّة في توجيه القراءات "الحجَّة" لشيخه أبي عليٍّ، ومصنَّفاته الأخرى؛ "الخصائص"،² و"سرُّ صناعة الإعراب"،³ و"المنصف"،⁴ و"المعرب في تفسير القوافي" للأخفش (ت215هـ)،⁵ و"الخطيب في شرح المذكر والمؤنث" لابن السِّكِّيت (ت244هـ).⁶

ومنهج أبي الفتح في توجيه القراءات أن يسوق الحرفَ القرآنيَّ، ويصفُ قراءته، وينسبه إلى قارئه، ثُمَّ يُصدِّر توجيهه بقوله: "قال أبو الفتح"، ويُوغل ما شاء في تبين وجوه القراءة، ويُلجم قلمه أن يسيل، فيخالف ما عهد به من الاختصار، فيقول في موضع: "... لكِنَّا نَحذف الإطالة؛ إذ كان هذا كتاباً مختصراً ليقرب على القراء ولا يلطِّف عنهم، وقد كان شيخنا أبو عليٍّ عمل كتاب (الحجَّة) في قراءة السبعة، فأغمضه، وأطاله حتى منع كثيراً ممَّن يدَّعي العربية - فضلاً على القُرأة - منه، وأجفاهم عنه".⁷

ويقول في موضع آخر: "ولولا أن القراء لا ينسبون في هذه الطريق لنبهت على كثير منه، لا بل إذا كان منتحلوا هذا العلم والمترسمون به قلَّما تطَّوع طباعهم لهذا الضرب منه، وإن اضطروا إلى فهم شيء من جملته أظهروا التجاهل به، ولم يشكروا الله عز وجل على ما لاح لهم وأعرض من طريقه؛ جرياً على عادة مستوخمة، وإخلاداً إلى خليقة كرهية مستوبلة حسداً يريهم، ونَعلاً يُجويهم، وما أقلَّهم مع ذلك عدداً! وكذلك هم بحمد الله، ولو ضُوعفوا مدداً، فما ظنُّك بالقراء لو جُشِّموا النظر فيه والتقري لغوره ومطاويه؟!"⁸

¹ المصدر السابق، ج: 1، ص: 36.

² المصدر السابق، ج: 1، ص: 47.

³ المصدر السابق، ج: 1، ص: 39.

⁴ المصدر السابق، ج: 1، ص: 53.

⁵ المصدر السابق، ج: 2، ص: 44.

⁶ المصدر السابق، ج: 2، ص: 217.

⁷ المصدر السابق، ج: 1، ص: 236.

⁸ المصدر السابق، ج: 1، ص: 322.

ومن معالم منهج أبي الفتح في "المحتسب":

(أ) العناية بالصنعة، والمعهود أن "توجيه القراءة الشاذة أقوى في الصنعة من توجيه المشهورة"،¹ فأظهر أبو الفتح في "المحتسب" ما انتهى إليه علمه، واستفاضت به معرفته، ونهج نهج شيخه أبي علي في التماس الأقيسة، واستنباط الوجوه، يشهد لذلك قول الشريف الرضي (ت406هـ): "كان شيخنا أبو الفتح النحوي عمل في آخر عمره كتاباً يشتمل على الاحتجاج بقراءة الشواذ، ناحياً به نحو أبي علي الفارسي في عمله كتاب (الحجة)".²

ومن أدلة عناية صاحب "المحتسب" بالصنعة أنه كثيراً ما كان يأخذ على ابن مجاهد تخطئة حروف لها وجه من القياس خفي، فإنه ينقل قراءة: ((أَنْبَهُم)) [البقرة: 33] بزنة (أَعْطَهُم)، وقراءة: ((أَنْبَهُم)) من غير همز، وقراءة: ((أَنْبَهُم))، وينقل معها أيضاً قول ابن مجاهد فيها: "وهذا لا يجوز"، ثم يمضي في الاحتجاج لهذه القراءات، والتماس الوجه لكلٍ منها، حتى إذا بلغ من ذلك غايته قال: "فقد علمت بذلك أن قول ابن مجاهد: هذا لا يجوز، لا وجه له؛ لما شرحناه من حاله، ورحم الله أبا بكر، فإنه لم يأل فيما علمه نصحاً، ولا يلزمه أن يُري غيره ما لم يُره الله تعالى إيّاه، وسبحان قاسم الأرزاق بين عباده، وإيّاه نسأل عصمةً وتوفيقاً وسداداً بفضله".³

ولاهتمام أبي الفتح بما في الشواذ من الصنعة؛ لم يحفل بكل ما روي من القراءات الشاذة، بل انتخب ما غمض وجه نحوه أو دق ملمح معناه؛ وذلك "أن جميع ما شذ عن قراءة القراء السبعة - وشهرتهم مُغنية عن تسميتهم - ضرب شذ عن القراءة عارياً من الصنعة، ليس فيه إلا ما يتناوله الظاهر مما هذه سبيله، فلا وجه للتشغل به؛ وذلك لأن كتابنا هذا ليس موضوعاً على جمع كافة القراءات الشاذة عن قراءة السبعة؛ وإنما الغرض منه إبانة ما

¹ الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1957)، ج1: ص341.

² الشريف الرضي، حقائق التأويل في متشابه التنزيل، تحقيق: محمد الرضا آل كاشف الغطاء (دم: دار المهاجر، د.ط، 1406هـ)، ج5: ص331.

³ ابن جني، المحتسب، ج1: ص70-71.

لَطَّقَتْ صِفَتُهُ، وَأَغْرَبَتْ طَرِيقَتُهُ. وضربُ ثانٍ وهو هذا الَّذِي نحن على سَمَتِهِ؛ أعني: ما شَدَّ عن السَّبْعَةِ، وَغَمَضَ عن ظاهرِ الصَّنْعَةِ، وهو الْمُعْتَمَدُ الْمُعَوَّلُ عليه، المُولَى جهةَ الاشتغالِ به".¹

(ب) ولم يُغفل أبو الفتح النَّظَرَ في المعاني، فكان يُنَبِّه على شرف المعنى فيما يوجَّهه من الحروف، فاستحسن التَّنْكِيرَ في قراءة: ((اهدنا صراطاً مستقيماً)) [الفاتحة: 6]، وأفاض في التَّدليل على قُوَّة معناها، وخَرَّجها على التَّجريد، ولمح فيها معنى التَّدليل لله سبحانه وإظهار الطَّاعَةِ، "أي قد رضينا منك يا ربنا بما يقال له: صراط مستقيم، ولسنا نريد المبالغة في قول من قرأ: ((الصراط المستقيم))، أي الصراط الذي شاعت استقامته، وتعوّلت في ذلك حاله وطريقته، فإنَّ قليلَ هذا منك لنا زاكٍ عندنا، وكثيرٌ من نعمتك علينا، ونحن له مطيعون، وإلى ما تأمر به وتنهى فيه صائرون. وزاد في حُسن التَّنْكِير هنا ما دخله من المعنى؛ وذلك أن تقديره: أَدِمْ هدايتك لنا؛ فإنك إذا فعلت ذلك بنا فقد هديتنا إلى صراط مستقيم، فجرى حينئذ مجرى قولك: لئن لقيت رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ لتلقين منه رجلاً متناهياً في الخير، ورسولاً جامعاً لسُبُل الفضل، فقد آلت به الحال إلى معنى التجريد".²

(ج) وكان أبو الفتح يصرِّح بالأصول اللُّغَوِيَّةَ ممَّا أَيْد به الحروف القرآنيَّة، وهذا من أسباب البحث ودواعيه، كقوله: "وهم لِمَا كَثُرَ مِنْ استعمالهم أَشَدُّ تَغْيِيرًا"،³ والعربُ إذا نَطَّقَت بالأعجميِّ خَلَطَت فيه،⁴ والعربُ تُجرى غيرَ اللازم تُجرى اللازم، كما تُجرى اللازم تُجرى غيرَ اللازم،⁵ وقد يَجُوزُ مع طول الكلام ما لا يَجُوزُ مع قصره،⁶ ووقوع الواحدِ موقعَ الجماعةِ فاشٍ في اللُّغَةِ،⁷ والخطابُ بالتَّاءِ أَذْهَبُ في قُوَّة الخطاب،⁸ والعربُ تُشْبِعُ مدَّات التَّاسِيسِ والرَّدْفِ

¹ المصدر السابق، ج: 1، ص: 35.

² المصدر السابق، ج: 1، ص: 41.

³ المصدر السابق، ج: 1، ص: 37.

⁴ المصدر السابق، ج: 1، ص: 80.

⁵ المصدر السابق، ج: 1، ص: 70.

⁶ المصدر السابق، ج: 1، ص: 105.

⁷ المصدر السابق، ج: 1، ص: 202.

⁸ المصدر السابق، ج: 1، ص: 314.

والوصل والخروج عناية بالقافية؛ إذ كانت للشعر نظامًا، وللبيت اختتامًا،¹ والأمثال تجري مجرى المنظوم في تحمّل الضرورة.²

(د) ومن منهج أبي الفتح في "المحتسب" المفاضلة بين القراءات، فكثيرًا ما كان يعقب توجيه الحروف باختيار ما يقوى في نفسه من جهة صنعته أو معناه، وهو ما يُعنى هذا البحث به.

وللبحث رأيي فيما صدر عن علماء التوجيه من مفاضلة بين الحروف ودواعيها؛ إذ يؤول ما ورد عنهم في ذلك مبدأ الاختيار،³ وهو مبدأ أصيل في علم القراءات، فقبل تسبيح ابن مجاهد نخض طائفة من العلماء يختارون حروفًا، فأبو غبيد القاسم بن سلام (ت244هـ) أول إمام معتبر جمع القراءات في كتاب؛ اختار خمسة وعشرين قارئًا، وجمع أحمد ابن حنبل بن محمد الكوفي (ت258هـ) كتابًا في قراءات الخمسة، من كل مصر واحد، وألف القاضي إسماعيل بن إسحاق المالكي (ت282هـ) كتابًا في القراءات جمع فيه قراءة عشرين إمامًا، وجمع الإمام المفسر أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت310هـ) كتابًا حافلًا سمّاه "الجامع"؛ اختار فيه نيفًا وعشرين قراءة.

فالمفاضلة بين الحروف نشأت مع اختيار الأئمة للقراءات، والاختيار جزء من الترجيح، "فرما يأخذ بعض القراء على بعض في اختياره لما اختاره لوجه ظهر له فيه مع وجود الثقة في غيره، وكل قرآن مسلم فيه تلاوة ورواية، وتضعف قراءة من جهة وجهها في العربية، ومقصوده الإنحاء على من اختارها مع ضعف وجهها وقوة غيرها مما لم يختاره، وليس مقصوده الطعن على القراءة في ذاتها، ولا في روايتها وتواترها".⁴

¹ المصدر السابق، ج2: ص209.

² المصدر السابق، ج2: ص70.

³ انظر: محمد الطاهر ابن عاشور، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد (تونس: الدار التونسية، 1984)، ج1: ص51-52.

⁴ الونشريسي، المعيار المغرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والأندلس والمغرب، تحقيق جماعة من الفقهاء بإشراف: محمد حجي (الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1401هـ)، ج12: ص105.

ثمَّ إنَّ علماء التَّوجيه ما كانوا يدرون ما سيؤول إليه اختيار ابن مجاهدٍ، وإن كان سيَجِدُ بعد اختياره اختيارًا، وهو ما برز في أحدِ صوره حين ألحق ابن الجزري (ت833هـ) القراءَ الثلاثة بسبعة ابن مجاهدٍ.

معايير المفاضلة بين القراءات في "المحتسب"

كلَّف أبو الفتح بالموازنة بين الحروف، فعقد مقارناتٍ بين القراءات واستبطن ما تؤدِّيهِ من معانٍ، ثمَّ اختار ما يتَّفَق مع منهجه في الاختيار.

ويرجع أصل المفاضلة لغةً إلى الزيادة؛ من ذلك الفضلُ الزيادة والخيرُ، والإفضالُ الإحسانُ،¹ والفضلُ والفضيلةُ ضدَّ النقص والنقيصة، والتفاضلُ بين القوم أن يكون بعضهم أفضلَ من بعضٍ، ويقال: فَضَّل فلانٌ على غيره، إذا غلبَ بالفضل عليهم.²

ومفهومُ المفاضلة - في عُرفِ أهلِ التَّوجيه واستعمالهم - تفضيلُ قراءةٍ على أخرى لعلَّة لغويَّة أو قرآنيَّة بدَّت للنَّاطر في الحروف.

وفُق مفهوم المفاضلة هذا؛ يجري تقييم القراءات على سَنَنِ لغويَّة، أو على ما يستدعيه النَّاطر في الحروفِ القرآنيَّة من قرائنَ تدعُم إحدى القراءات، فإنَّ التَّفضيل قد يكون لوجهٍ صوتيٍّ أو صرفيٍّ أو نحويٍّ، على نحو ما يكون لوجهٍ قرآنيٍّ؛ كأنَّ يُختارَ ما عليه رسمُ المصحف، وما عليه أكثرُ القراء، وما عليه قراءةُ أهلِ الحرمين، وما ظاهره القرآنُ وأدلَّة الشَّرع. ويجري في إفادة معنى المفاضلة الاختيارُ،³ والوجهُ،⁴ والأرجحُ،⁵ والأقوى،⁶

¹ انظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون (بيروت: دار الفكر، 1979)، مادة (فضل).

² انظر: ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ)، مادة (فضل).

³ انظر: أبو علي الفارسي، الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجاني (دمشق: دار المأمون للتراث، ط2، 1993)، ج1: ص13.

⁴ المصدر السابق، ج2: ص95.

⁵ المصدر السابق، ج2: ص21.

⁶ ابن أبي طالب، الكشف، ج1: ص324، 449؛ ج2: ص345-346.

والأولى،¹ والأعجب،² والأشبه،³ والأحسن،⁴ والأجود،⁵ والأبين.⁶

ومهما يكن منع طائفة من النحاة المفاضلة بين الحروف القرآنية؛ فإنّ الواقع التطبيقي مليء بالموازنة بين القراءات، ثمّ المفاضلة والاختيار، يشهد لذلك أنّ أبا حيّان (ت745هـ) معدود في طائفة مانعي مبدأ المفاضلة بين الحروف، وقد صرح في مواضع بأنّه لا يرى المفاضلة بين الحروف، فقال في توجيه قراءتين: "ولا وجه لترجيح إحدى القراءتين على الأخرى؛ لأنّ كلّاً منهما متواتر، فهما في الصحة على حد سواء"،⁷ وقال: "وهذا الترجيح الذي يذكره المفسرون والنحويون بين القراءتين لا ينبغي؛ لأنّ هذه القراءات كلها صحيحة ومروية ثابتة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولكلّ منها وجه ظاهر حسن في العربية، فلا يمكن فيها ترجيح قراءة على قراءة".⁸

ولكنّ أبا حيّان وقع فيما فرّ منه، ففاضل بين رفع (يكفّر) وجزمها في قوله تعالى: ((إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فِيعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْثَرُوهَا فَقَدْ خَرَّ لَكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ)) [البقرة: 271]، فردّ اختيار ابن عطية (ت518هـ) قراءة الجزم في الراء؛ لأنها تؤذن بدخول التكفير في الجزاء، ولأنه مشروط إن وقع الإخفاء، وأما رفع الراء فليس فيه هذا المعنى،⁹ قال أبو حيّان: "الرفع أبلغ وأعم؛ لأن الجزم يكون على أنه معطوف على جواب

¹ أبو علي الفارسي، الحجة، ج: 1، ص: 312.

² انظر: الفراء، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاشي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشليبي (القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ط1، د.ت)، ج: 2، ص: 275.

³ الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شليبي (بيروت: عالم الكتب، ط1، 1408هـ)، ج: 2، ص: 118.

⁴ أبو علي الفارسي، الحجة، ج: 2، ص: 344؛ ج: 4، ص: 403.

⁵ المصدر السابق، ج: 1، ص: 32؛ ج: 4، ص: 166.

⁶ ابن أبي طالب، الكشف، ج: 1، ص: 271، 434.

⁷ أبو حيّان، البحر المحیط، تحقيق: صدقي محمد جميل العطار، زهير جعيد، عرفان العشا حسونة (بيروت: دار الفكر، 2000)، ج: 1، ص: 321.

⁸ المصدر السابق، ج: 2، ص: 588.

⁹ انظر: ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1422هـ)، ج: 1، ص: 367.

الشرط الثاني، والرفع يدلُّ على أن التكفير مترتب من جهة المعنى على بذل الصدقات، أبديت أو أخفيت؛ لأننا نعلم أن هذا التكفير متعلق بما قبله، ولا يختص التكفير بالإخفاء فقط، والجزم يخصه به، ولا يمكن أن يُقال إن الذي يبدي الصدقات لا يكفر من سيئاته، فقد صار التكفير شاملاً للنوعين من إبداء الصدقات وإخفائها، وإن كان الإخفاء خيراً من الإبداء.¹

على هذا فقد استقرَّ العملُ عند علماء التَّوجيه على الموازنة بين القراءات، فاستقرأ البحث ما وقع في "المحتسب" من مفاضلة بين الحروفِ القرآنية، ثُمَّ صَنَّفَ ما تحَصَّلَ مِنْ مادَّةٍ علميَّةٍ، وانتهى إلى أنَّ أبا الفتح اتَّبَعَ أُسُسًا لغويَّةً في اختياراته، مراعيًا موافقة القياس، وقوَّة المعنى، وتلاقي القراءات.

1. موافقة القياس:

حاكم أبو الفتح القراءات إلى ما انتهى إليه علمُ النُّحاة، فلم يَحْدُ حرجاً في ردِّ القراءات المُخالفةِ الأقيسة، أو تضعيفِ التِّلَاوَةِ بها، كرده قراءة أبي جعفر (ت130هـ): ((لِلْمَلَأِكَةِ اسْجُدُوا)) [البقرة: 34] بضمِّ التَّاء، مَعْلَلًا ضَعْفَهَا بِأَنَّ التَّاءَ فِي مَوْضِعِ جَرٍّ، وَحَرَكَتُهَا حَرَكَةُ إِعْرَابٍ، فَلَا تُسْتَهْلَكُ لِحَرَكَةِ الْإِتْبَاعِ، أَمَّا هَمْزُهُ (اسجدوا) - وإن كانت مضمومةً في الابتداء - فهي هَمْزَةٌ وَصَلٍ مَنْوِيٌّ سَقُوطُهَا، وَهَذَا الْإِتْبَاعُ إِنَّمَا يَجُوزُ إِذَا كَانَ مَا قَبْلَ الْهَمْزَةِ حَرْفٌ سَاكِنٌ صَحِيحٌ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: ((وَقَالَتْ اخْرُجِي)) [يوسف: 31]، ((وَلَقَدْ اسْتَهْزَيْتِ)) [النعام: 10].²

ومن ذلك تضعيفه قراءة أبي جعفر: ((قُلْ رَبُّ أَحْكَمُ)) [الأنبياء: 112] بضمِّ الباء، على تقدير البداء وإسقاط أداته، وإِنَّمَا ضَعُفَتْ التِّلَاوَةُ عِنْدَ أَبِي الْفَتْحِ مِنْ حَيْثُ لَمْ يُجْزَ عِنْدَ الْبَصْرِيِّينَ مِنْ أَصْحَابِهِ حَذْفُ حَرْفِ الْبَدَاءِ مَعَ الْاسْمِ الَّذِي يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ وَصْفًا لَ(أَيِّ)، فَإِنَّهُمْ قَالُوا: لَمْ تَكُنِ الْعَرَبُ لَتَجْمَعَ عَلَى الْاسْمِ حَذْفَ مَوْصُوفِهِ - وَهُوَ (أَيِّ) - وَحَذْفَ حَرْفِ الْبَدَاءِ جَمِيعًا.³

¹ أبو حيان، البحر المحيط، ج2: ص693.

² ابن جني، المحتسب، ج1: ص71-73، وانظر: أبو علي الفارسي، الحجة، ج1: ص65؛ الرخشي، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: مصطفى حسين أحمد (القاهرة: دار الريان للتراث، ط3، 1987)، ج1: ص127؛ أبو حيان، البحر المحيط، ج1: ص246.

³ ابن جني، المحتسب، ج2: ص69-70، وانظر: أبو حيان، البحر المحيط، ج7: ص474.

وهذا الموقف من أبي الفتح مخالفٌ منهج القراء، فإنَّ القراءة ليست موقوفةً على مقاييس العربيَّة من دون اتباع الأثر فيها، و"أئمة القراءة لا تعملُ في شيءٍ من حروف القرآن على الأفضى في اللغة، والأقيس في العربيَّة، بل على الأثبت في الأثر، والأصح في النقل، والرواية إذا ثبتت لا يرُدُّها قياسٌ عربيَّة ولا فشؤ لغة؛ لأنَّ القراءة سُنَّةٌ متَّبعةٌ، يلزمُ قبولها والمصيرُ إليها".¹

بيد أنَّ أبا الفتح لم يألُ جهداً في التماس الوجوه لِمَا خرج عن أقيسة الثُّحاة، أساسه في ذلك أنَّه "ليس ينبغي أن يُطلقَ على شيءٍ له وجهٌ في العربيَّة قائمٌ وإن كان غيره أقوى منه أنَّه غلط".²

فمن ذلك حمُّه قراءة: ((أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكُكُمُ الْمَوْتُ)) [النساء: 78] برفع الكافين على وجهٍ سائغٍ في اللغة، وكان ابن مجاهدٍ قال في هذا الحرف: "وهذا مردودٌ في العربيَّة"، قال أبو الفتح: "هو لعمري ضعيفٌ في العربيَّة، وبابه الشَّعر والضَّرورة، إلَّا أنَّه ليس بمردودٍ؛ لأنَّه قد جاء عنهم، ولو قال: مردودٌ في القرآن؛ لكان أصحَّ معني؛ وذلك أنَّه على حذف الفاء، كأنَّه قال: فيدرِكُكم الموت...".³

فمن أسس المفاضلة بين الحروف عند أبي الفتح موافقةُ القياس، ولهذا كانت أقوى الحروف ممَّا قرئ به قوله تعالى: ((إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا)) [النور: 51]؛ ما عليه الجماعة من نصبٍ (قول)؛ "وذلك أنَّ في شرط اسم (كان) وخبرها أن يكون اسمُها أعرف من خبرها، وقوله تعالى: ((أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا)) أعرف من ((قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ))؛ وذلك لشبه (أَنْ) وصلتها بالمضمر من حيث كان لا يجوز وصفها، كما لا يجوز وصف المضمر، والمضمر أعرف من ((قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ))؛ فلذلك اختارت الجماعة أن تكون (أَنْ) وصلتها اسم (كان)".⁴

¹ الداني، جامع البيان في القراءات السبع، تحقيق جمع من الباحثين (الشارقة: جامعة الشارقة، ط1، 2007)، ج: 2، ص: 860.

² ابن جني، المحتسب، ج: 1، ص: 236.

³ المصدر السابق، ج: 1، ص: 193.

⁴ المصدر السابق، ج: 2، ص: 115.

ومثله قوله تعالى: ((فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا أَخْرِجُوا آلَ لُوطٍ)) [النمل: 56]، فنصب (جواب) عند ابن جني أقوى قياساً من قراءة الرفع.¹

ورأى أبو الفتح قراءة: ((ذَلِكَ الَّذِي يُبَشِّرُ)) [الشورى: 23] بضم الياء وسكون الباء وكسر الشين؛ أقوى في القياس من قراءة: ((يُبَشِّرُ))؛ "وذلك أنه يُقال: بَشَرَ زيدٌ بكذا، ثم نُقلَ بهمزة التَّنْقِلِ، فقيل: أَبَشَرَهُ اللهُ بكذا، فهذا ك: مَرَّ زيدٌ بفلانٍ، وأَمَرَهُ اللهُ به، وَرَغِبَ فيه، وَأَرْغَبَ اللهُ فيه. نعم، و(أَفَعَلْتُ) ههنا ك(فَعَلْتُ) فيه، وهو أَبَشَرْتَهُ، وَبَشَرْتَهُ، وكلاهما منقولٌ لِلتَّعْدِي؛ أحدهما بهمزة (أفعل)، والآخر بتضعيف العين".²

وَمِنْ ثَمَّ اسْتَحْسَنَ ابْنُ جَنِّي اخْتِيَارَ أَبِي عَمْرٍو بْنِ الْعَلَاءِ (ت154هـ) التَّخْفِيفَ فِي هَذَا الْحَرْفِ، وَتَفْرِيقَهُ بَيْنَ الْمَعْنَى؛ فَإِنَّ أَبَا عَمْرٍو فَرَّقَ بَيْنَ الْبَشَارَةِ وَالنَّصَارَةِ، فَمَا صَحَبَتْهُ الْبَاءُ شَدَّدَ فِيهِ؛ لِأَنَّهُ مِنَ الْبُشْرَى، وَمَا سَقَطَتْ مِنْهُ الْبَاءُ خَفَّفَهُ؛ لِأَنَّهُ مِنَ الْحُسْنِ وَالنَّصْرَةِ، وَهَذَا مِنْ أَدَلِّ الدَّلِيلِ عَلَى مَعْرِفَتِهِ بِتَصَارِيفِ الْكَلَامِ.³

أَمَّا أَبُو عَلِيٍّ فَلَمْ يُجَاوِزْ فِي تَوْجِيهِهِ أَنْ حَمَلَ مَا وَرَدَ مِنْ قَرَاءَاتٍ فِي هَذَا الْحَرْفِ عَلَى اخْتِلَافِ اللَّغَاتِ، وَ"إِذَا كَانَتْ هَذِهِ اللَّغَاتُ فِي الْكَلِمَةِ شَائِعَةً فَأَخَذَ الْقَارِئُ بِأَحَدِهَا وَجَمَعَهَا بَيْنَهَا مُسْتَقِيمٌ سَائِعٌ".⁴

واعتقد ابن جني أن قراءة ابن مسعود (ت32هـ): ((مَنْ أَهْبَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا)) [يس: 52] بالهمزة؛ أقيس من قراءة أبي بن كعب (ت30هـ): ((مَنْ هَبَّنَا))؛ فَإِنَّ الْمَرَادَ - وَاللَّهُ أَعْلَمُ - الْإِنْبَاءُ وَالْإِيْقَاطُ، وَالْبَعْثُ فِي هَذَا الْمَوْضِعِ كَالِاسْتِيقَاطِ، وَقَدْ قِيلَ: هَبَّ مِنْ نَوْمِهِ؛ أَيِ انْتَبَهَ، وَأَهْبَنَتْهُ أَنَا، إِذَا أَنْبَهْتَهُ، فَأَمَّا (هَبَّنِي) بِمَعْنَى (أَيْقَظْنِي)؛ فَلَمْ يَرِ لَهَا أَبُو الْفَتْحِ فِي اللَّغَةِ أَصْلًا.⁵

¹ انظر: المصدر السابق، ج2: ص141.

² المصدر السابق، ج2: ص251.

³ ابن خالويه، الحجة في القراءات السبع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم (بيروت: دار الشروق، ط4، 1401هـ)، ص109.

⁴ أبو علي الفارسي، الحجة، ج3: ص43.

⁵ ابن جني، المحتسب، ج2: ص214، وانظر: الفراء، معاني القرآن، ج2: ص380.

وفات أبا الفتح أن يؤمى إلى معنى انفردت به القراءتان الشاذتان، وذلك أن فيهما ترشيحاً ورمزاً وإشعاراً بأنهم لاختلاط عقولهم يظنون أنهم كانوا نياماً، وهذه الدلالة تخالف دلالة قراءة الجمهور: ((من بعثنا)).¹

وعُمدة اختيار ابن جني قوة الصنعة وشرف المعنى، فإذا اجتمعاً في قراءة؛ فلا غاية وراءها، لذلك عقد موازنات بين قراءات شاذة ونظيرها من المتواترة، وأفضى به ذلك إلى اختيار قراءات شاذة على أخرى متواترة من هاتين الجهتين، على نحو ما اختار قراءات للجماعة على القراءة الشاذة، كترجيحه قراءة: ((إِنَّا كُلُّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ)) [القم: 49] برفع (كُلِّ)؛² لما فيها من الصنعة، قال أبو الفتح: "الرفع هنا أقوى من النصب، وإن كانت الجماعة على النصب؛ وذلك أنه من مواضع الابتداء، فهو كقولك: زيد ضربته، وهو مذهب صاحب الكتاب،³ والجماعة؛ وذلك لأنها جملة وقعت في الأصل خبراً عن مبتدأ في قولك: نحن كل شيء خلقناه بقدر...".⁴

ورأى قراءة: ((أَوُ أَلْقِيَ السَّمْعُ)) [ق: 36] أندى معنى إلى النفس من قراءة العامة؛ "وذلك أن قوله تعالى: ((أَوُ أَلْقِيَ السَّمْعُ وَهُوَ شَهِيدٌ)) معناه: أَلْقِيَ سَمْعُهُ نَحْوَ كِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى وهو شهيد؛ أي قلبه حاضر معه، ليس غرضه أن يُصغى كما أُمِرَ بالإصغاء نحو القرآن...، وهذه القراءة المنفردة كأنها أشد تشابهاً لفظاً؛ لأن ظاهرها أن قلبه أَلْقِيَ إليه، وليس في اللفظ أنه هو ألقاه، فأتصل بعض ببعض".⁵

ومن استحسانه قراءة الجماعة لقوة معناها؛ تلاوهم قوله تعالى: ((يُسَارِعُونَ)) [آل عمران: 176]، إذ المعنى على قراءتهم: يُسابقون غيرهم، وذلك أدعى في الحثّ وأسرع لهم وأظهر

¹ أبو السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، ج 7: ص 171-172.

² انظر: الكرمانى، شواذ القراءات، تحقيق: شمران العجلي (بيروت: مؤسسة البلاغ، د.ط، د.ت)، ص 456.

³ انظر: سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط 3، 1988)، ج 1: ص 74.

⁴ ابن جني، المحتسب، ج 2: ص 300، وانظر: أبو حيان، البحر المحیط، ج 10: ص 48؛ السمين الحلبي، الدر المحصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط (دمشق: دار القلم، ط 1، 1986)، ج 10: ص 146-148.

⁵ ابن جني، المحتسب، ج 2: ص 285.

خفوفًا بهم، وأمّا قراءة: ((يُسْرِعُونَ)) فأضعف معني في السُرعة من: ((يسارعون))؛ لأنّ من سابق غيره كان أحرص على التّقدّم ممّن آثر الخفوف وحده.¹

ومن محدّدات اختيار ابن جني للحروف أن يسوغ حمل التّنزيل على وجه قويّ في القياس، فقد كان يُنزه أن يُحمل القرآن على ما سبيل أمثاله الشّعر ونادر اللّغة؛ ولهذا اختار قراءة الجماعة: ((بَيْنَ الْمَرْءِ وَقَلْبِهِ)) [الأنفال: 24] بالهمز؛ على قراءة من قرأ: ((الْمَرْءِ))، فإنّ وجه الصّنع في هذه الأخيرة أنّه حُقِفَت الهمزة في (المراء)، وألْقِيَت حركتها على الرّاء قبلها، فصارت (المَرِ)، ثمّ نُوي الوقف، فأُسْكِنَت، وتُقْلَت الرّاء على لغة من قال في الوقف: "هذا خالد، وهو يجعل"، ثمّ وُصِلَت الكلمة بما بعدها مع نيّة الوقف، فأقَرَّ التّثْقِيلُ بحاله على إرادة الوقف، قال أبو الفتح بعد ما وجّه الحرف الشّاذ: "وقراءة الجماعة من بعد أقوى وأحسن؛ لأنّ هذا من أغراض الشّعر لا القرآن".²

2. شرف المعنى:

المعنى أحد محدّدات التّوجيه، وهو محطّ نظر أبي الفتح فيما أجراه من موازنات بين الحروف، فغالِب ما عقده في "المحتسب" من مفاضلة بين القراءات؛ كان أساسه النّظر فيما يتّوحي وراء الحروف من دلالات.

وقد استبطن أبو الفتح معاني النّحو، فلمح قوّة المعنى من جهاتٍ صناعيّة، كما ملح ذلك من قراءة: ((وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ)) [النساء: 1] برفع (الأرحام)، على تقدير: والأرحام ممّا يجب أن تتّقوه، وأن تحتاطوا لأنفسكم فيه.

وقوّة المعنى في قراءة الرّفع تحصّلت من بناء الجملة، فإنّ القائل: ضربتُ زيدًا، جعل (زيدًا) فضلّة على الجملة، وذكره مرّة واحدة، أمّا القائل: زيدٌ ضربته، ف(زيد) عنده ربّ الجملة، فلا يُمكن حذفه كما يُحذف المفعول على أنّه نَيْفٌ وفضلّة بعد استقلال الجملة، ثمّ ل(زيد) في قول الأخير دِكران؛ أحدهما اسمه الظّاهر، والآخر ضميره وهو الهاء، ولمّا كانت

¹ المصدر السابق، ج: 1، ص 177.

² المصدر السابق، ج: 1، ص 276.

الأرحام فيما يُعنى به ويُقَوَّى الأمر في مراعاته؛ جاءت بلفظ المبتدأ الذي هو أقوى من المفعول، وإذا نُصبت (الأرحام) أو جُرَّت؛ فهي فضلة، والفضلة متعزِّضة للحذف والبذلة.¹ ونحو من ذلك قراءة: ((وَأَرْجُلُكُمْ)) بالرفع من قوله تعالى: ((إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلُكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ)) [المائدة: 6]، فهي أقوى معني؛ لأنها محمولة على الابتداء، فيستأنف بها على تقدير: وأرجلكم واجب غسلها، أو مفروض غسلها، أو مغسولة كغيرها، ونحو ذلك، فالرفع يوصل إلى استقلال الجملة، وإذا نُصب أو جُرَّ عطف على ما قبله فصار لحقاً وتبعاً.²

ومن استنباط قوّة المعنى لسببٍ صناعيٍّ ترجيحُ قراءة الجماعة: ((كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ)) [إبراهيم: 24]؛ على قراءة أنس بن مالك (ت 93هـ):³ ((كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ ثَابِتٍ أَصْلُهَا))؛ "وذلك أنك إذا قلت: ثابت أصلها؛ فقد أجريت (ثابتاً) صفةً على (شجرة)، وليس الثبأت لها، إنما هو للأصل، ولعمري إن الصفة إذا كانت في المعنى لما هو من سبب الموصوف جرت عليه، إلا أنها إذا كانت له كانت أخصّ لفظاً به، وإذا كان الثبأت في الحقيقة إنما هو للأصل، فالمعتمد بالثبأت هو الأصل، فبقدر ذلك ما حسن تقديمه عنايةً به ومسارةً إلى ذكره...".⁴

على هذا فقولك: مررتُ برجلٍ أبوه قائمٌ؛ أقوى معني من قولك: قائم أبوه؛ لأنَّ المخبر عنه بالقيام إنما هو الأب لا الرجل، "وكان أبو عليٍّ يعتذر من إجازتهم: مررتُ برجلٍ قائم أبوه، ويقول: إنما ذلك لأنَّ الجملة نكرة، كما أنَّ المفرد هنا لو وقع لم يكن إلا نكرة؛ لأنَّ موصوفه نكرة".⁵

¹ المصدر السابق، ج 1: ص 179.

² المصدر السابق، ج 1: ص 208.

³ انظر: الكرمانى، شواذ القراءات، ص 261.

⁴ ابن جني، المحتسب، ج 1: ص 362، وانظر: الزمخشري، الكشاف، ج 2: ص 553.

⁵ ابن جني، المحتسب، ج 1: ص 363.

ووجد أبو الفتح قراءة الجماعة: ((إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتُهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ)) [الأحزاب: 56]؛ أشرف معني من قراءة: ((فصلوا))؛ لأن دخول الفاء يكون على تضمين الحديث من معنى الشرط، وأنه إنما وجبت عليه الصلاة منا؛ لأن الله سبحانه قد صلى عليه، فجرى ذلك مجرى قولهم: قد أعطيتك فخذ؛ أي إنما وجب عليك الأخذ من أجل العطية، وإذا قال: قد أعطيتك خذ؛ كان أعلى معني؛ لما في (خذ) من الاستئناف، ودفع المعارضة من المأمور؛ لاستبهاام موجب الأخذ.¹

وقد تُستمدُّ قوَّةُ المعنى من قوَّةِ المبني، فإنَّ من المباني ما هو موضوعٌ ليدلُّ على المبالغة والتَّوَعُّلِ في المعاني، كالقراءة بتشديد (يُرْعَوْنَ) في قوله تعالى: ((يُرْأَوْنَ النَّاسَ)) [النساء: 142]، فإنَّ التَّشْدِيدَ أوثق للمعنى؛ لأنَّ معناه: يُبْصِرُونَ النَّاسَ ويحملوهم على أن يروهم يفعلون ما يتعاطونه، أمَّا القراءة على (يُفَاعِلُونَ) فمعناها: يتعرَّضُونَ لِأَن يروهم، وقد لا يتأتَّى لهم ذلك.² وكذلك أخذ التَّكْثِيرِ من صراحةِ التَّشْدِيدِ في حرفٍ من قرأ قوله تعالى: ((وَأَوْفُوا بِعَهْدِي أُوفِ بِعَهْدِكُمْ)) [البقرة: 40]؛ (أُوفِ)؛ لأنَّ (فَعَّلْتَ) أبلغ من (أَفَعَلْتَ)؛ فيكون المعنى: أوفوا بعهدي أبلغ في توفيتكم، فكأنَّه ضمانٌ منه سبحانه أن يُعْطِيَ الكثيرَ عن القليل، فيكون كقوله سبحانه: ((مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا)) [الأنعام: 160].³

فالألفاظ تابعةٌ للمعاني، فمتى قويتِ الألفاظ قويتِ المعاني، ومن ثمَّ كانت صيغته (تَفَاعَلَ) أدلَّ على معنى التَّوَكُّيدِ من (فَعَلَ)، وعليه قراءةُ أُبِّي التَّفْسِيرِيَّةِ: ((تَبَارَكَتِ الْأَرْضُ)) [النمل: 8]،⁴ و(تَفَاعَلَ) توكيدٌ لمعنى البركة، كقولك: تعالى الله، فهو أبلغ من علا؛ وذلك لكثرة

¹ المصدر السابق، ج: 2؛ ص 183.

² المصدر السابق، ج: 1؛ ص 202.

³ المصدر السابق، ج: 1؛ ص 81.

⁴ وقراءةُ العاقبة: ((أَنْ يُؤْرِكَ مَنْ فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ))، قال أبو حيان في قراءة أبي هذه وقراءته: ((وَمَنْ حَوْلَهَا مِنَ الْمَلَائِكَةِ)): "وتَحْمَلُ هذه القراءة على التفسير؛ لأنَّها مخالفةٌ لسوادِ المصحف المُجْمَع عليه"، البحر الحظي، ج: 8؛ ص 212. وعن أبي أيضًا: ((تَبَارَكَتِ النَّارُ))، انظر: الكرماني، شواذ القراءات، ص 357؛ عبد اللطيف الخطيب، معجم القراءات (دمشق: دار سعد الدين، ط 1، 2002)، ج: 6؛ ص 484.

الحُرُوفِ، "وأصلُ هذا كَلِّهِ مِنْ (فَعَّلَ) فِي الْفِعْلِ، ك: قَطَّعْتَ وَكَسَّرْتَ؛ أَلَا تَرَاهَا أَقْوَى مَعْنَى مِنْ (قَطَّعْتَ) وَ(كَسَّرْتَ)، وَعَلَيْهِ جَاءَ قَوْلُهُ: ((أَخَذَ عَزِيزٌ مَقْتَدِرًا)) [القم: 42]¹، فَهُوَ أُبْلَغُ مِنْ (قَادِرٍ)، وَلِهَذَا جَاءَ قَوْلُهُ: ((لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ)) [البقرة: 286]²، فَعَبَّرَ عَنْ لَفْظِ الْحَسَنَةِ بِ(كَسَبَ)؛ وَذَلِكَ لاحتِقَارِ الْحَسَنَةِ إِلَى ثَوَابِهَا؛ لِقَوْلِهِ تَعَالَى: ((مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرَ أَمْثَالِهَا)) [الأنعام: 160]³، وَجَاءَ (اِكْتَسَبَتْ) فِي السَّيِّئَةِ؛ تَنْفِيرًا عَنْهَا وَتَهْوِيلًا وَتَشْنِيعًا بَارْتِكَاظًا.¹

وَمِثْلُ ذَلِكَ قِرَاءَةُ: ((مَنْ كُتِبَ يَدْرُسُوهَا)) [سبا: 44]⁴ بِتَشْدِيدِ الدَّالِ مَفْتُوحَةٍ، وَبِكَسْرِ الرَّاءِ؛ هِيَ أَقْوَى مَعْنَى مِنْ: ((يَدْرُسُوهَا))؛ وَذَلِكَ أَنْ (افْتَعَلَ) لَزِيَادَةِ التَّاءِ فِيهِ أَقْوَى مَعْنَى مِنْ (فَعَلَ)، وَفِيهِ أَيْضًا مَعْنَى الْكَثْرَةِ؛ لِأَنَّهُ فِي مَعْنَى (يَتَدَارَسُوهَا).²

وَقَدْ تَكُونُ قُوَّةُ الْمَعْنَى مِنْ جِهَةِ بَيَانِهِ وَمَجَاوِزَتِهِ مَقَاصِدَ الْكَلَامِ، وَلِهَذَا اخْتَارَ أَبُو الْفَتْحِ قِرَاءَةَ الْعَامَّةِ بِنَصْبِ (فَيْطَمَعُ) عَلَى الْقِرَاءَةِ بِالْجَزْمِ مِنْ قَوْلِهِ تَعَالَى: ((فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيْطَمَعُ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ)) [الأحزاب: 32]⁵؛ لِأَنَّ النَّصْبَ أَبْيَنُ فِي الْمَعْنَى الْمُرَادِ، وَأَشَدُّ إِصَابَةً لِلْعُذْرِ؛ وَذَلِكَ أَنَّهُ إِذَا نَصَبَ كَانَ مَعْنَاهُ أَنَّ طَمَعَهُ إِنَّمَا هُوَ مُسَبَّبٌ عَنْ خُضُوعِهِنَّ بِالْقَوْلِ، فَالْأَصْلُ فِي ذَلِكَ مَنْهِيٌّ عَنْهُ، وَالْمَنْهِيُّ مُسَبَّبٌ عَنْ فَعْلِهِنَّ، وَإِذَا عَطَفَهُ كَانَ نَهْيًا لِهِنَّ وَلَهُ، وَلَيْسَ فِيهِ دَلِيلٌ عَلَى أَنَّ الطَّمَعَ رَاجِعٌ فِي الْأَصْلِ إِلَيْهِنَّ، وَوَاقِعٌ مِنْ أَجْلِهِنَّ.³

وَأَرَسَى أَبُو الْفَتْحِ أَصُولًا بِلَاغِيَّةً فِي نَظَرِهِ إِلَى تَشْكِيلِ الْمَعَانِي، فَأَشَارَ إِلَى أَهَمِّيَّةِ مُطَابَقَةِ الصُّورَةِ الْكَلَامِيَّةِ مُقْتَضَى الْحَالِ، وَلِذَاكَ اسْتَحْسَنَ الْخُطَابَ فِي قِرَاءَةِ: ((فَبِذَلِكَ فَلْتَفَرِّحُوا)) [يونس: 58]⁶، لِأَنَّ الْمَقَامَ أَمْرٌ لَهُم بِالْفَرَحِ، فَخَوِطُبُوا بِالتَّاءِ؛ لِأَنَّهُمَا أَذْهَبُ فِي قُوَّةِ الْخُطَابِ، وَأَرْسَخَ أَصْلًا مِنَ الْعَيْبَةِ، وَلَا يُقَالُ قِيَاسًا عَلَى ذَلِكَ: فَبِذَلِكَ فَلْتَحْزَنُوا؛ لِأَنَّ الْحُزْنَ لَا تَقْبَلُهُ النَّفْسُ قَبُولَ الْفَرَحِ، إِلَّا أَنْ يُرَادَ إِصْغَارُهُمْ وَإِرْغَامُهُمْ، فَيُؤْتَى بِالتَّاءِ تَوْكِيدًا.⁴

¹ ابن جني، المحتسب، ج 2: ص 134.

² انظر: المصدر السابق، ج 2: ص 195-196.

³ المصدر السابق، ج 2: ص 181.

⁴ المصدر السابق، ج 1: ص 314، وانظر: الزمخشري، الكشاف، ج 3: ص 374.

وعُني بالمقابلة بين اللفظ والمعنى في قراءة: ((ثُمَّ تُخْرِجُكُمْ طِفْلاً)) [الحج: 5]، إذ المراد: أطفالاً، فإن مجيء اللفظ على صورة الأفراد في موضع يُراد به الجمع أوفق بالمقام؛ لأنه محلّ تصغيرٍ لشأن الإنسان، وتحقيرٍ لأمره، فلاق به ذكر الواحد لذلك، لقلته عن الجماعة، ولأنّ معناه أيضاً: نخرج كلّ واحدٍ منكم طفلاً، قال أبو الفتح: "وهذا ممّا إذا سئل النَّاسُ عنه قالوا: وضع الواحد موضع الجماعة اتّساعاً في اللغة، وأنسوا حفظَ المعنى ومقابلة اللفظ به؛ لتقوى دلالته عليه، وتنضم بالشبه إليه".¹

واستجاد قراءة الجماعة: ((خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ)) [التوبة: 103] بتشديد ((تُطَهِّرُهُمْ))؛ لأنّها أشبه بالمعنى، وأليق بموضعها من قراءة: ((تُطَهِّرُهُمْ)) بالتخفيف؛ من حيث كان تشديد العين هنا إنّما هو للكثير، وقراءة الجماعة تومئ إلى كثرة المؤمنين، وإن كان (فَعَلْتُ) وَ (أَفْعَلْتُ) قد تؤدّي معنى الكثرة من حيث كانت الأفعال تُفيد أجناسها، والجنس غاية الجموع.²

وأبان أبو الفتح عن المعنى الذي فضلت لأجله قراءة الجماعة: ((يُرَوِّهُمْ مِثْلَهُمْ)) [ال عمران: 13]؛ على قراءة بعضهم: ((يُرَوِّهُمْ))، وذلك أنّ (رَأَيْتُ) و (أَرَى) أقوى في اليقين من (أُرَيْتُ) و (أُرَى)، فهذه تُستعمل في الظنّ الغالب، وتلك في التحقيق واليقين، فالمعنى على القراءة المفردة أضعف؛ إذ يُصوّر لهم ذلك وإن لم يكن حقاً، أمّا قراءة الجمهور فهي أوكد لفظاً، لأنّ المعنى عليها: حتّى لا يقع شكٌ فيهم ولا ارتيابٌ بهم أمّهم مثلاًهم، فهذا أبلغ في معناه من أن يكون مَرٌّ يُريهم ذلك، فقد يجوز أن يَنَمَّ له ذلك وقد لا.³

وممّا أسسه ابن جني من أصول بلاغيّة أنّه يُحتمل في سبيل قوّة المعنى ضعف الصنعة، وعلى هذا الأصل خرّج قراءة: ((يَا حَسْرَةً عَلَى الْعِبَادِ)) [يس: 30] بالهاء الساكنة: ((يا حَسْرَةً))؛ إذ الأصوات تابعة المعاني، فمتى قَوِيَتْ قَوِيَتْ، ومتى ضَعُفَتْ ضَعُفَتْ، على هذا كان في القراءة بالهاء الساكنة تقوية للمعنى في النَّفس؛ "وذلك أنّه في موضع وَعَظٍ وَتَنْبِيهِ،

¹ ابن جني، المحتسب، ج: 2، ص 267.

² المصدر السابق، ج: 1، ص 301.

³ المصدر السابق، ج: 1، ص 154-155.

وإيقاظ وتحذير، فطال الوقوف على الهاء كما يفعله المستعظم للأمر، المتعجب منه، الدال على أنه قد بخره، وملك عليه لفظه وخاطره، ثم قال من بعد: ((على العباد))، عاذراً نفسه في الوقوف على الموصول دون صليته؛ لما كان فيه، ودالاً للسامع على أنه إنما تجشّم ذلك - على حاجة الموصول إلى صليته وضعف الإعراب وتحجره على جمليته - ليفيد السامع منه ذهاب الصورة بالناطق، ولا يخف ذلك عليك على ما به من ظاهر انتقاض صناعته؛ فإن العرب قد تحمل على ألفاظها لمعانيها، حتى تُفسد الإعراب لصحة المعنى".¹

ومع اعتدال طريقة ابن جني في بيان ما انفردت به كل قراءة من معني؛ فإنه قد يخيف في حكمه على إحدى القراءتين، كقوله في قراءة ابن مسعود: ((وكان عبداً لله وجيهاً)) [الأحزاب: 69]، وهي عند العامة: ((عند الله))؛ "قراءة الكافة أقوى معني من هذه القراءة؛ وذلك أن هذه إنما يفهم منها أنه عبد لله، ولا تفهم منها وجاهته عند من هي؟ أعند الله، أم عند الناس؟ وأما قراءة الجماعة فإنها تفيد كون وجاهته عند الله، وهذا أشرف من القول الأول؛ لإسناد وجاهته إلى الله تعالى، وحسبه هذا شرفاً".²

فلم يُشر ابن جني إلى معني انمازت به قراءة ابن مسعود من قراءة الجماعة، فإن فيها معنى العبودية، وهو ما لم يقرأ به أحد في المتواتر مع احتمال الرسم له، وإن كان لا يفهم من القراءة الشاذة محل الوجاهة فذلك فيها بمنزلة العموم؛ إذ الأنبياء يبعثون في أحساب قومهم، فهم فيهم وجهاء كما هم عند ربهم وجهاء، واشتراك النبيين مع غيرهم في العبودية لا يعني اشتراكهم معهم في مراتب العبودية نفسها.³

ومن الأصول البلاغية التي اتبعتها ابن جني في توجيهه أنه يحسن مع القرب ما لا يحسن مع البعد، ورجحت على هذا الأصل قراءة العامة: ((استكباراً في الأرض ومكر

¹ المصدر السابق، ج2: ص210-211.

² المصدر السابق، ج2: ص185.

³ عمر زكريا مندو، "التوجيهات المعنوية لاختلاف القراء: قراءة في القواعد الكلية"، مجلة الدراسات القرآنية، جامعة لندن، العدد (26)، 2024، ص22.

(السَّيِّئِ)) [فاطر: 43]؛ على قراءة مَنْ قرأ: ((ومكراً سيئاً))؛ لأنَّ (المكر) على قراءة العامة أضيف إلى المعرفة (السيئ)، فكأنه قال: والمكر السيئ الذي هو عالٍ مستكره مستنكر في النفوس، وعليه قال من بعد: ((وَلَا يَحِيقُ الْمَكْرُ السَّيِّئُ إِلَّا بِأَهْلِهِ))، وحسن إبدال (استكباراً) وما بعده من النكرة قبله، وهي قوله: ((مَا زَادَهُمْ إِلَّا نُفُوراً))؛ لأنه أدنى إلى (نفوراً) مما بعده، وقد يحسن مع القرب فيه ما لا يحسن مع البعد.¹

3. تلاقي القراءات:

اتَّبَعَ أبو الفتح مبدأ توافق القراءات على معنى في جملةٍ ممَّا وجَّهه؛ دفعاً توهُمَ التعارض بين آي التَّنْزِيلِ، أو تكادُجًا بين حُرُوفِهِ، وأَصَلَ في ذلك مبدأ مفادُه: "إذا تباعد معنيا قراءتين وأمكن أن يُجمع بينهما كان ذلك جميلاً وحسناً".²

وعلى ما أَصَلَهُ أبو الفتح سار في توجيه قراءة الجمهور: ((لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً)) [الأنفال: 25]، وقراءة: ((لَتُصِيبَنَّ))، فمعنيا القراءتين ضِدَّان، ولا يجوز أن يراد زيادة (لا) من قِبَل أنه كان يصير معناه: واتقوا فتنة تصيب الذين ظلموا منكم خاصة، وليس هذا من مواضع دخول النون، ولكن أقرب ما يُصَرَف إليه الأمر في تلاقي معنى القراءتين أن يكون يُرَاد: لا تصيبَنَّ، ثم يُحذف الألف من (لا) تخفيفاً واكتفاءً بالفتحة منها، حملاً لـ(لا) على أختها (أما)، فقد حُكي عن بعض العرب: أمَ والله ليكوننَّ كذا، فحذف ألف (أما) تخفيفاً.

على هذا يَتَّفَق معنى القراءتين، ولا يصحُّ أن يُقْلَب الأمر بينهما بأن يكون المراد لتصيبَنَّ الذين ظلموا منكم خاصة، ثم أشبع الفتحة، فنشأ عنها أَلْفٌ؛ فإنَّ سياق الآيات يأبى هذا المعنى، وهو قوله تعالى على الإِثْر: ((وَأَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ))، فهذا الإِغْلَاط أشبه بقراءة مَنْ قرأ: ((لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً))، من أن يكون معناه: إنما تصيب الذين ظلموا خاصة.³

¹ ابن جني، المحتسب، ج: 2، ص: 202.

² المصدر السابق، ج: 1، ص: 277.

³ المصدر السابق، ج: 1، ص: 278.

ورَدَّ قراءة: ((أَفْحَكَمَ الْجَاهِلِيَّةَ يَبْعُونَ)) [المائدة: 50]؛ إلى قراءة الجماعة: ((أَفْحَكُمَ الْجَاهِلِيَّةَ))، فإن (حَكَمًا) هنا ليس مقصودًا به قصد حاكمٍ بعينه، وإنما هو بمعنى الشَّياع والجنس، فيرجع المعنى إلى تلاوة الجماعة؛ إذ ليس المراد والمَبْعِيُّ نفس الحُكَّام، وإنما المَبْعِيُّ نفس الحُكَم، فهو على حذف مضافٍ؛ أي أَفْحَكَمَ حَكَمَ الجاهلية يبعون.¹

وصَرَّحَ ابنُ جَنِّي بسبيله سبيل جمع القراءات على معنى في ملاقاته قراءة: ((يَغْشَى اللَّيْلَ النَّهَارُ)) [الأعراف: 54]، بقراءة الجماعة: ((يُعْشَى اللَّيْلَ النَّهَارُ))، قال: "اتصال قوله تعالى: ((يَغْشَى اللَّيْلَ النَّهَارُ))، بقوله: ((ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ))؛ اتصال الحال بما قبلها، ويكون هناك عائد منها إلى صاحبها، وهو الله تعالى؛ أي يَغْشَى اللَّيْلَ النَّهَارُ بأمره أو بإذنه، وحُذِفَ العائد كما يُحْذَفُ من خبر المبتدأ في نحو قولهم: السَّمْنُ مَتَوَانٌ بدرهم؛ أي متوان منه بدرهم، ودعانا إلى إضمار هذا العائد أن تتَّفَقَ القراءتان على معنى واحدٍ؛ ألا ترى إلى قراءة الجماعة: ((يُعْشَى اللَّيْلَ النَّهَارُ))، وأنَّ هذه الجملة في موضع الحال؛ أي استوى على العرش مُعْشِيًا اللَّيْلَ النَّهَارَ؛ أي استوى عليه في هذه الحال... ووجه صحة القراءتين جميعًا والتقاء معنييهما أن الليل والنهار يتعاقبان، وكل واحد منهما وإن أزال صاحبه فإن صاحبه أيضًا مُزِيلٌ له، فكل واحد منهما على هذا فاعل وإن كان مفعولًا، ومفعول وإن كان فاعلاً".²

ومن ذلك توفيقه بين قراءة الجماعة: ((وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا)) [يس: 38]، وقراءة: ((وَالشَّمْسُ تَجْرِي لَا مُسْتَقَرٍّ لَهَا))، فإنَّ ظاهر هذه الأخيرة العموم؛ وذلك أن (لا) فيها هي النَّافِيَةُ لِلْجِنْسِ الدَّاخِلَةُ عَلَى نَفْيِ عَامٍّ، فيؤول المعنى عليها إلى نفي أن تستقرَّ الشَّمْسُ أبدًا، ونحن نعلم أن السموات إذا زُلْنَ بطل سير الشمس أصلًا، فاستقرت مما كانت عليه من السير، فكان لا مفرَّ من حمل القراءة المفردة على معنى يعضد قراءة الجماعة، ولا يُكْذِبُهَا، وذلك بتوجيه لفظ العموم على معنى الخصوص، كما يوضع لفظ الجماعة على الواحد، فتلتقي القراءتان على معنى؛ أي لا مُسْتَقَرٍّ لَهَا ما دامت السموات على ما هي عليه.³

¹ المصدر السابق، ج: 1، ص: 212-213.

² المصدر السابق، ج: 1، ص: 253-254.

³ المصدر السابق، ج: 2، ص: 212.

ومَّا عضدت فيه قراءةً ما تضمّنته رسلتها من معنى قراءتا: ((لَتَفْسُدَنَّ فِي الْأَرْضِ)) (الإسراء: 4)، و((لَتَفْسُدَنَّ))، والأولى من الإفساد، والأخرى من الفساد، قال أبو الفتح: "إحدى هاتين القراءتين شاهدة للأخرى؛ لأنهم إذا أفسدوا فقد فسدوا".¹

ونحو ذلك قراءة: ((وَشَاوِرْهُمْ فِي بَعْضِ الْأَمْرِ)) [آل عمران: 159]، قال أبو الفتح: "في هذه القراءة دلالة على أنك إذا قلت: شربت ماءك - وإنما شربت بعضه - كنت صادقاً، وكذلك إذا قلت: أكلت طعامك، وإنما أكلت بعضه، ووجه الدلالة منه قراءة الباقي: ((وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ))، والمعنى واحد في القراءتين، ونحن أيضاً نعلم أن الله سبحانه لم يأمر النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: ((وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ))؛ أي في جميعه، كشرب الماء وتناول الغذاء؛ وإنما المراد به العاني من أمر الشريعة وما أرسل عليه السلام له".²

وعمد أبو الفتح إلى الملاقة بين القراءات وإن تكلف في سبيل ذلك ضعفاً في الصنعة، فلاقى بين قراءة العامة: ((تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الْآخِرَةَ)) [الأنفال: 67]، وقراءة: ((يُرِيدُ الْآخِرَةَ))، فالأخيرة على نيّة اللفظ بالمضاف؛ أي عرض الآخرة،³ إذ جرى ذكر (العَرَض)، فصار كأنه أعاده ثانياً، فقال: عَرَضَ الْآخِرَةِ، على أنّ هذا التقدير مَنوِيٌّ في قراءة العامة كذلك، إلا أنه حذف المضاف، وأقيم المضاف إليه مقامه، أمّا مَنْ جَرَّ (الآخِرَةَ) فقد صار كأن (العَرَض) في اللفظ موجودٌ لم يُحذف، فاحتُمل ضعف الإعراب تجريداً للمعنى وإزالةً للشكِّ أن يَظُنَّ ظانٌّ أنه يريد الآخرة إرادةً مرسلّة.⁴

ومع ما أولاه ابن جني من عنايةٍ لمبدأ تلاقي القراءات؛ ما انفكَّ يريِّح بين الحروف، فإنّه أرجع قراءة: ((وَيَرْضَيْنَ بِمَا آتَيْنَهُنَّ كُلُّهُنَّ)) [الأحزاب: 51] بنصب اللام إلى قراءة الجماعة

¹ المصدر السابق، ج 2: ص 14.

² المصدر السابق، ج 1: ص 176.

³ كذا قدره ابن جني على سبيل التقابل مع ما قبله (عرض الدنيا)، لا على أن ثواب الآخرة زائلٌ فإن كعرض الدنيا، وقدره غيره: والله يريد باقي الآخرة، أو ثواب الآخرة، انظر: السمين الحلبي، الدر المصون، ج 5: ص 638.

⁴ ابن جني، المحتسب، ج 1: ص 282.

برفعها (كُلُّهِنَّ)، وذلك أن رضاهن كلهن بما أوتين كلهن على انفرادهن واجتماعهن، فالمعنيان إذن واحد، على أن أبا الفتح رأى الرفع أقوى معنى؛ وذلك أن فيه إصراراً من اللفظ بأن يرضين كلهن، والإصرار في القراءة الشاذة (كلهن) إنما هو بإيتائهن كلهن، وإن كان محصول الحال فيهما مع التأويل واحداً.¹

نتائج البحث

1. كشف البحث عن أثر المفاضلة بين القراءات في الفكر النحوي، فبرزت شخصية أبي الفتح اللغوية في مفاضلاته؛ إذ كانت جلُّ اختياراته محكومة بقواعد لغوية.
2. استنبط البحث معايير المفاضلة بين الحروف عند أبي الفتح، وهي موافقة القياس، وشرف المعنى، وتلاقي القراءات، وهي عمدة اختياره في "المحتسب"، وإذا اجتمعت قوة الصنعة وشرف المعنى في قراءة؛ فلا غاية عنده وراءها.
3. تتبّع البحث مراد أبي الفتح من شرف المعنى، ومكان استمداد قوته، وأنه يُلحظ من جهاتٍ صناعية، ومن قوة المبنى، ومن موافقته مقاصد الكلام.
4. ارتقى البحث إلى بيان دواعي ما رده أبو الفتح من الحروف، وذلك أن من محددات اختيار ابن جني للحروف أن يسوغ حمل التنزيل على وجه قوي في القياس، فقد كان يُنزه أن يُحمل القرآن على ما سبيل أمثاله الشّع ونادر اللّغة، مع ما نبّه إليه البحث من المنهج الصحيح حال النظر في القراءات القرآنية.
5. استدرك البحث على أبي الفتح ما فاتته في موازناته بين الحروف، ونبّه إلى ما لحق في بعض أحكامه من خيف على حروف لها حظ من شرف المعنى.
6. بيّن البحث استبطان أبي الفتح التراكيب، والنظر فيما يثوي وراءها من دلالات، فلمح قوة المعنى من جهاتٍ صناعية، أساسه فقه معاني النحو.

¹ المصدر السابق، ج2: ص183، وانظر: الفراء، معاني القرآن، ج2: ص346.

7. حرّر ابن جني في "المحتسب" جملةً من الأصول اللغوية التي أرسى عليها موازناته بين الحروف، يجدر بالباحثين تتبّعها وبناء التوجيه عليها، فإنّها من أصول التحليل اللغوي للقراءات القرآنية.
8. علّل البحث ما صدر عن علماء الاحتجاج من مفاضلة بين القراءات، وأوّل ذلك بمبدأ الاختيار؛ إذ هو من المبادئ الأصلية في علم القراءات، والاختيار جزءٌ من الترجيح.
9. نبّه البحث على أهميّة النظر في القراءات الشاذّة، وبيّن خطأ طرحها من الدراسة؛ لما تنطوي عليه تلك القراءات من أصول لها أثرٌ في بناء القاعدة اللغوية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن أبي طالب، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، تحقيق: محيي الدين رمضان (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1981).

ابن جني، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، عبد الفتاح إسماعيل شليبي (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1389هـ).

ابن خالويه، الحجة في القراءات السبع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم (بيروت: دار الشروق، ط4، 1401هـ).

ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1422هـ).

ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون (بيروت: دار الفكر، 1979).

ابن مجاهد، السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1400هـ).

ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ).

أبو السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ط، د.ت).

أبو حيان، البحر المحیط، تحقيق: صدقي محمد جميل العطار، زهير جعيد، عرفان العشا حسونة (بيروت: دار الفكر، 2000).

أبو علي الفارسي، الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجايي (دمشق: دار المأمون للتراث، ط2، 1993).

حسين مصطفى غوانمة، "دور القراءات القرآنية الشاذة في توجيه ما خرج عن القاعدة اللغوية عند ابن جني"، مجلة جامعة الوصل، الإمارات العربية المتحدة، العدد (60)، 2020.

- الداني، جامع البيان في القراءات السبع، تحقيق جمع من الباحثين (الشارقة: جامعة الشارقة، ط1، 2007).
- الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي (بيروت: عالم الكتب، ط1، 1408هـ).
- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1957).
- الزحشري، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: مصطفى حسين أحمد (القاهرة: دار الريان للتراث، ط3، 1987).
- السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط (دمشق: دار القلم، ط1، 1986).
- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988).
- الشريف الرضي، حقائق التأويل في متشابه التنزيل، تحقيق: محمد الرضا آل كاشف الغطاء (دم: دار المهاجر، د.ط، 1406هـ).
- صالح سنين صالح، القراءات المتواترة التي أوردها أبو الفتح عثمان بن جني في كتابه "المحتسب في شواذ القراءات" جمعاً وتحقيقاً ودراسةً (رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان الإسلامية، جمهورية السودان، 2009).
- عبد اللطيف الخطيب، معجم القراءات (دمشق: دار سعد الدين، ط1، 2002).
- علية محمد يوسف، "القراءات المتواترة من كتاب (المحتسب) للإمام ابن جني وتوجيهها جمعاً ودراسةً: الفاتحة والبقرة أمودجاً"، مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة (مجمع)، ماليزيا، 1(32)، 2020.
- عمر زكريا مندو، "التوجيهات المعنوية لاختلاف القراء: قراءة في القواعد الكلية"، مجلة الدراسات القرآنية، جامعة لندن، العدد (26)، 2024.
- عمر زكريا مندو، القواعد اللغوية الكلية في توجيه القراءات القرآنية (رسالة دكتوراة، جامعة حمص، الجمهورية العربية السورية، 2024).

- الفراء، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاشي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلي (القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ط1، د.ت).
- القفطي، إنباه الرؤاة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1982).
- الكرماني، شواذ القراءات، تحقيق: شمران العجلي (بيروت: مؤسسة البلاغ، د.ط، د.ت).
- محمد الطاهر ابن عاشور، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد (تونس: الدار التونسية، 1984).
- محمد عبد الله قاسم، الأصول النحوية والصرفية في الحجة لأبي علي الفارسي (دمشق: دار البشائر، ط1، 2008).
- الونشريسي، المعيار المغرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والأندلس والمغرب، تحقيق جماعة من الفقهاء بإشراف: محمد حجي (الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1401هـ).

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

Abū al-Su'ūd, *Irshād al-'Aql al-Salīm ilā Mazāyā al-Kitāb al-Karīm* (Beirut: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī).

Abū Ḥayyān, *al-Baḥr al-Muḥīṭ*, Ṣidqī Muḥammad Jamīl al-'Attār, Zuhayr Ja'īd, 'Irfān al-'Ashshā Ḥassūnah (Ed.) (Beirut: Dār al-Fikr, 2000).

Abū 'Alī al-Fārisī, *al-Hujjah lil-Qurrā' al-Sab'ah*, Badruddīn Qahwajī, Bashīr Jūyjabī (Eds.) (Damascus: Dār al-Ma'mūn lil-Turāth, 2nd Ed., 1993).

Al-Dānī, *Jāmi' al-Bayān fī al-Qirā'āt al-Sab'*, A groupe of editors (Sharjah: Sharjah University, 1st Ed., 2007).

Al-Farrā', *Ma'ānī al-Qur'ān*, Aḥmad Yūsuf al-Najjātī, Muḥammad 'Alī al-Najjār, 'Abdulfattāḥ Ismā'īl al-Shalabī (Eds.) (Cairo: al-Dār al-Miṣriyyah lil-Ta'līf wal-Tarjamah, 1st Ed.).

Al-Kirmānī, *Shawādh al-Qirā'āt*, Shimrān al-'Ujlī (Ed.) (Beirut: Mu'assasah al-Balāgh).

Al-Qifṭī, *Inbāḥ al-Ruwāḥ 'alā Anbā' al-Nuḥāḥ*, Muḥammad Abu al-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī, 1st Ed., 1982).

Al-Samīn al-Ḥalabī, *al-Durr al-Maṣūn fī 'Ulūm al-Kitāb al-Maknūn*, Aḥmad Muḥammad al-Khaṭṭāt (Ed.) (Damascus: Dār al-Qalam, 1st Ed., 1986).

Al-Sharīf al-Raḍī, *Ḥaqā'iq al-Ta'wīl fī Mutashābih al-Tanzīl*, Muḥammad al-Riḍā Āl Kāshif al-Ghiṭā' (Ed.) (Dār al-Muhājir, 1406H).

Al-Wansharīsī, *al-Mi'yār al-Mu'rib wal-Jāmi' al-Mughrib 'an Fatāwā Ahl Ifrīqiyyah wal-Andalus wal-Maghrib*, A groupe of editors (Rabat: Ministry of Awqāf and Islamic Affairs, 1401H).

Al-Zajjāj, *Ma'ānī al-Qur'ān wa-I'rābuh*, 'Abduljalīl 'Abduh Shalabī (Ed.) (Beirut: 'Ālam al-Kutub, 1st Ed., 1408H).

Al-Zamakhsharī, *al-Kashshāf 'an Ḥaqā'iq Ghawāmiḍ al-Tanzīl wa-'Uyūn al-Aqāwīl fī Wujūh al-Ta'wīl*, Muṣṭafā Ḥusayn Aḥmad (Ed.) (Cairo: Dār al-Rayyān lil-Turāth, 3rd Ed., 1987).

Al-Zarkashī, *al-Burhān fī 'Ulūm al-Qur'ān*, Muḥammad Abu al-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Cairo: Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah, 1st Ed., 1957).

- Ḥusayn Muṣṭafā Ghawānimah, “Dawr al-Qirā’āt al-Qur’āniyyah al-Shādhah fī Tawjīh mā Kharaja ‘an al-Qā’idah al-Lughawiyyah ‘inda Ibn Jinnī,” *Majallah al-Wasl University*, United Arab Emirates, No. (60), 2020.
- Ibn Abī Ṭālib, *al-Kashf ‘an Wujūh al-Qirā’āt al-Sab‘ wa-‘Ilaliḥā wa-Hujajihā*, Muḥyiddīn Ramaḍān (Ed.) (Beirut: Mu’assasah al-Risālah, 2nd Ed., 1981).
- Ibn Fāris, *Maqāyīs al-Lughah*, ‘Abdussalām Hārūn (Ed.) (Beirut: Dār al-Fikr, 1979).
- Ibn Jinnī, *al-Muḥtasab fī Tabyīn Wujūh Shawādh al-Qirā’āt wal-Īdāḥ ‘anhā*, ‘Alī al-Najdī Nāṣif, ‘Abdulḥalīm al-Najjār, ‘Abdulfattāḥ Ismā’īl Shalabī (Cairo: al-Majlis al-A’lā li-l-Shu’ūn al-Islāmiyyah, 1389H).
- Ibn Khālawayh, *al-Hujjah fī al-Qirā’āt al-Sab‘*, ‘Abdul’āl Sālīm Makram (Ed.) (Beirut: Dār al-Shurūq, 4th Ed., 1401H).
- Ibn Manzūr, *Lisān al-‘Arab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd Ed., 1414H).
- Ibn Mujāhid, *al-Sab‘ah fī al-Qirā’āt*, Shawqī Ḍayf (Ed.) (Cairo: Dār al-Ma‘ārif, 2nd Ed., 1400H).
- Ibn ‘Aṭiyya, *al-Muḥarrar al-Wajīz fī Tafsīr al-Kitāb al-‘Azīz*, ‘Abdussalām ‘Abdushāfi Muḥammad (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1st Ed., 1422H).
- Muḥammad al-Ṭāhir Ibn ‘Āshūr, *Taḥrīr al-Ma’nā al-Sadīd wa-Tanwīr al-‘Aql al-Jadīd min Tafsīr al-Kitāb al-Majīd* (Tunis: al-Dār al-Tūnisiyyah, 1984).
- Muḥammad ‘Abdullāh Qāsim, *al-Uṣūl al-Naḥwiyyah wal-Ṣarfīyyah fī al-Hujjah li-Abī ‘Alī al-Fārisī* (Damascus: Dār al-Bashā’ir, 1st Ed., 2008).
- Omar Zakaria Mando, “al-Tawjīhāt al-Ma’nawīyyah li-Ikhtilāf al-Qurrā’: Qirā’ah fī al-Qawā’id al-Kullīyyah,” *Majallah al-Dirāsāt al-Qur’āniyyah*, SOAS, No. (26), 2024.
- Omar Zakaria Mando, *al-Qawā’id al-Lughawiyyah al-Kullīyyah fī Tawjīh al-Qirā’āt al-Qur’āniyyah* (PhD Thesis, Homs University, Syria, 2024).

Ṣāliḥ Sanīn Ṣāliḥ, *al-Qirā'āt al-Mutawātirah allatī Awradaha Abū al-Faṭḥ 'Uthmān ibn Jinnī fī Kitābihi "al-Muḥtasab fī Shawādh al-Qirā'āt"*: *Jam'an wa-Taḥqīqan wa-Dirāsatan* (PhD Thesis, Omdurman Islamic University, Sudan, 2009).

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

'Abdullaṭīf al-Khaṭīb, *Mu'jam al-Qirā'āt* (Damascus: Dār Sa'duddīn, 1st Ed., 2002).

'Uliyyah Muḥammad Yūsuf, "al-Qirā'āt al-Mutawātirah min Kitāb (al-Muḥtasab) lil-Imām Ibn Jinnī wa-Tawjīhuhā Jam'an wa-Dirāsatan: al-Fātiḥah wal-Baqarah Namūdhajan," *Majallah Jāmi'at al-Madīnah al-Ālamiyyah al-Muḥakkamah (Majma')*, Malaysia, 1(32), 2020.



بلاغة الصورة الحسيّة في نماذج من الحديث النبويّ

علاء عبد العزيز عوده*

مُستخلص

كانت بلاغة الرسول ﷺ - وما تزال - وُكْدَ البلغاء والدارسين، يستخلصون منها كلّ فصيح وبليغ، ولا غَرْو؛ فهو الذي أُوتي القرآن ومثله معه، وأُعطي جوامع الكلم وخواتمه، واختُصر له الكلام اختصارًا، ولكن مع كثرة الدّراسات المعنية بالتصوير البياني والفني في الحديث النبوي بعامة؛ لم تُرصد الصورة الحسيّة فيه بخاصة، وقد ركّزت بعض تلك الدراسات على الإشارات الحسيّة، وأثرها في البناءين التركيبي والتأويلي، في حين أن من يمعن نظرَه في أحاديث الرسول ﷺ تدبّرًا وتفكّرًا، يجد ما تضمّنته من أنساقٍ بيانيةٍ رصينةٍ التأليف، محكّمة التوصيف، برّزت فيها تشكيلات الصورة الحسيّة؛ البصرية، واللونية، والسمعية، والذوقية، واللمسية، والشمية، متداخلة في حُسْنِ انسجام مع التشكيلات العقلية، ومن ثمّ يسعى البحث إلى بيان تلك التشكيلات بتحليل نماذج من الحديث النبوي تحليلًا فنيًا وصفيًا، انطلاقًا من التوفيق بين منظوري البلاغة القديمة والحديثة، فضلًا عن بيان ما تقدّمه أنساق تلك التشكيلات من وظائف تربط أجزاء النص، وذلك للحظوة بسهمة في تحليل مرامي الحديث النبوي، وبيان جمالياته لفظًا، وتركيبًا، ودلالةً، وإشارةً، وبيانًا.

مفاتيح البحث: الصورة الحسيّة، البلاغة العربية، الحديث النبوي، البيان، الدلالة

* عضو هيئة التدريس في قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حماة، الجمهورية العربية السورية،

.alaaaaudi729@gmail.com



The Rhetoric of Sensory Imagery in Selected Prophetic Ḥadiths

Alaa Abdulaziz Awdeh*

Abstract

The eloquence of the Prophet Muḥammad (peace be upon him) has always drawn the interest of rhetoricians and scholars, who continue to draw upon it for inspiration. This comes as no surprise, as he was granted the Qur'an along with a divinely inspired counterpart, and the ability to express profound meanings in concise words. Despite the abundance of studies on figurative language in Ḥadith, little focus has been given to sensory imagery. While some works have examined sensory references and their impact on both syntactic structure and interpretation, a contemplative examination of the Prophet's Ḥadiths reveals rich and masterfully composed, depicted, and well-formed rhetorical systems - visual, chromatic, auditory, gustatory, tactile, and olfactory - intricately intertwined with intellectual formations. Accordingly, this study aims to analyze these forms stylistically and descriptively through selected Ḥadiths, reconciling classical and modern rhetorical perspectives. It also explores the rhetorical functions of such imagery in linking the elements of the text, enhancing comprehension of the Ḥadith's intended meaning, and highlights its aesthetics in terms of wording, structure, meaning, implication, and eloquence.

Keywords: *Sensory Imagery, Arabic rhetoric, Ḥadith, eloquence, semantic*

* Member of Academic Board, Department of Arabic Language, Faculty of Arts and Humanities, Hama University, Syria, alaaaudi729@gmail.com.

مُقَدِّمة

تفتح الصورة الحسِّيَّة أنساقَ الخطاب على مدلولات متعدِّدة، وقراءات متفرِّعة، وقد برزت الصورة الحسِّيَّة في ثلَّةٍ من أحاديث الرسول ﷺ، وهو المتَّفَق على فصاحته الفدَّة، وبلاغته الفريدة، ومن رام النظر في تلك الأحاديث، والتفكَّر في بلاغتها، يُلَفِّها في الوجداء والحصافة والمقام ثانيةً اثنين، وتلَو بلاغة القرآن العظيم، ذلك الكتاب المتعبَّد بتلاوته آناء الليل وأطراف النهار؛ إذ الاعتبارُ بمراميه عبادةٌ، والعملُ بأحكامه جُنَّةٌ ووقايةٌ، فما جفَّت بلاغته، ولا نضبت معجزاته.

وقد كثرت الدراساتُ المعنِيَّةُ بعامةٍ بالتصوير البياني والفني في الحديث النبوي الشريف، ولكنها لم ترصدِ الصورة الحسِّيَّة فيه بخاصةٍ، وركَّز بعضها على الإشارات الحسِّيَّة، وأثرها في البنائين التركيبي والتأويلي،¹ ومن ثم لا ينفي البحثُ قدرَ الدراسات السابقة، بل ينطلق منها، ساعياً إلى تقديم ما يراه متمماً إيّاها، وهو دراسةُ تشكيلات الصور الحسِّيَّة في نماذج من الحديث النبوي، انطلاقاً من سياقاتها البصرية، واللونية، والسمعية، والدوقية، واللمسية، والشَّيْية، والعلاقات العقلية (الحقيقية أو الخيالية) التي تجمع أطرافها، فضلاً عن ضروبها المتعددة التي برَّز فيها التشبيهُ في المرتبة الأولى، ويبحثُ في وظائفها، وتأثيراتها، ويشتملُ على أقسام المحاكاة، وجماليات الصورة.

ومن ثمَّ يسعى البحثُ إلى تحليل نماذج من الحديث النبوي الشريف الصحيح؛ تحليلاً فنياً وصفيّاً، وذلك بدراسة التشكيلات البيانية للصورة الحسِّيَّة فيه، انطلاقاً من التوفيق

¹ من تلك الدراسات:

- علي محمد نور المدني، "دلالات الإشارات الحسية في الحديث الشريف وأثرها في تأويل التركيب"، مجلة جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، العدد (27)، 2009.
 - محمد بن لطفي الصباغ، التصوير الفني في الحديث النبوي (بيروت: المكتب الإسلامي، ط1، 1983).
 - عبد الفتاح لاشين، من بلاغة الحديث الشريف (الرياض: شركة عكاظ، ط1، 1982).
- ولكن الكتابين السابقين لم يدرسا الصورة الحسية بناءً على بيان تشكيلاتها البيانية، وأجزائها البنائية، بل اكتفيا بالحديث عن المعنى الحسِّي العام، ودلالاته السياقية والتعبُّدية.

بين منظوري البلاغة القديمة والحديثة، فضلاً عن بيان ما تُقدِّمه أنساق تلك الصور من وظائف تربط أجزاء النص، ولا يمكن للبحث الإحاطة بالأحاديث النبوية جميعها؛ لذا يقتصر على تحليل نماذج في أبواب محددة هي "وصف الحوض"، و"صفة الجنة والنار"، و"كتاب الإيمان"، و"باب من علّم وعَلَّم"، إذ يمكن أن تنطبق هذه النماذج في كثير من خصائصها الفنيّة والبيانية على كثير من الأحاديث النبوية في أبواب أخرى.

وإن كنتُ قد أفأتُ على التحليل من عين الجهد، غير أنني لن أوفي على الغاية في الإحاطة ببلاغة هذا النبي الكريم، فإن قاربْتُ بففضل الله وتوفيقه، وإن كانت الأخرى، فمبلغ نفسٍ عدُّها مثلاً مُنَجِّح، وهو الهادي إلى خيرٍ الوادي.

الصور الحسِّيَّة بين تشكيلات الخطاب اللغوي ودلالات المصطلح

يَتَّضح مفهوم الصورة الحسِّيَّة ببيان موقعها في أنساق الخطاب لفظاً ومعنى، ثم بيان مدلولات المصطلح في النقد البلاغي والأدبي، وهو ما يمكن الحديث عنه كما يأتي:

1. التصوير الحسِّي وعلاقته بثنائية اللفظ والمعنى:

كان الجاحظ (ت255هـ) أوَّل من عُني بالصورة الحسِّيَّة، وما تثيرُهُ من إِبصار ذهني، ذلكم الذي يُقدِّم "الأوَّل مرّةً في النقد العربي فكرةً الجانب الحسِّي للشعر، وقدرته على إثارة صور بصرية في ذهن المتلقي، وهي فكرةٌ تُعدُّ المدخل الأوَّل أو المقدمة الأولى للعلاقة بين التصوير والتقديم الحسِّي للمعنى"¹، وعليه يقوم التصوير عند الجاحظ على العناية بالصياغة اللفظية، وما ترتبط به من معاني عقلية مجرّدة، وصولاً إلى تحقيق التأثير الحسِّي البصري.

ويرى حازم القرطاجني (ت684هـ) أن روعة التصوير قائمة على التخيل،² ويفصل في طرق العلم بما تنقسم إليه المحاكاة الحسِّيَّة والتخييلية، ومنها أنه "لا يخلو المُحاكي من أن يُحاكي موجوداً بموجودٍ، أو بمفروض الوجود مُقدَّره، ومحاكاة الموجود بالموجود لا تخلو من أن

¹ جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط3، 1992)، ص260.

² انظر: القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة (تونس: الدار العربية للكتاب، 2008)، ص79-113.

تكون محاكاة شيء بما هو من جنسه، أو محاكاة شيء بما ليس من جنسه، ومحاكاة محسوسٍ بغير محسوس، أو غير محسوسٍ بمحسوس، أو مُدركٍ بغير الحسِّ بمثلِه في الإدراك، وكلُّ ذلك لا يخلو من أن يكون محاكاة مُعتادٍ بمُعتاد، أو مُستغَرَّبٍ بمُستغَرَّب، أو مُعتادٍ بمُستغَرَّب، أو مُستغَرَّبٍ بمُعتاد¹، ويقوم التخييل الحسِّي عنده على تحريك انفعال السامع،² والتأثير فيه، لاتخاذ موقفٍ أو تركه.

وترتبط إحياءات الصورة الحسِّيَّة بسياقات الخطاب،³ وبموضعها المناسب في النص، ولا تتضح مراميها الظاهرة والإشارية إلا بالنظر إلى سياقها اللغوي الذي يحتويها؛ لذا لا يمكن عزل الصورة عن سياقها؛ بل لا بُدَّ من النظر إلى انسجامها مع الصور الأخرى في مختلف علاقاتها النسقية؛ إذ لا تقلِّد الصور المعرفة بمقدار ما تسعى مجتمعةً إلى تقديم الوحدة الدلالية.

2. مفهوم الصور الحسِّيَّة:

تتعدَّد أنساق الصور الحسِّيَّة بين بصرية، ولونية، ولمسية، وسمعية، وذوقية، وشمية، وحاسة البصر مُقدَّمة على سائر الحواسِّ؛ لما لها من ارتباطٍ مباشرٍ بالمشاهد الوصفية، يقول ابن رشيق (ت456هـ): "حاسة البصر أقوى من حاسة السمع وأشدُّ إدراكاً"،⁴ إذ المشهد البصري يحرك الانفعال، ويجمع المحسوس والمعقول، وينقل التجربة الواقعية أو التخيلية.

ولا ينفصل اللون عن تشكيلات التصوير البصري، فهو من لوازم التخييل للتعبير عن الحسِّ والفكر والانفعال،⁵ ويأتي اختيار اللون تبعاً للمقصدية الإيحائية، فقد يرمز الأحمر إلى النار، والأبيض إلى البهاء والانتصار، وهكذا دواليك.⁶

¹ المصدر السابق، ص81.

² انظر: عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص298-300.

³ انظر: كمال أبو ديب، جدلية الخفاء والتجلي: دراسات بنيوية في الشعر (بيروت: دار العلم للملايين، ط3، 1984)، ص45؛ إحسان عباس، فن الشعر (بيروت: دار الثقافة، ط3، د.ت)، ص238.

⁴ ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: دار الجيل، ط5، 1981)، ج2: ص62.

⁵ انظر: عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب (القاهرة: مكتبة غريب، ط4، د.ت)، ص58-60.

⁶ انظر: أحمد مختار، اللغة واللون (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 1997)، ص69، 75، 80، 128.

والرؤية المعاصرة امتداداً لما سبقها؛ إذ يرى بعض الدارسين أن "البصر أدقُّ الحواسِّ حساسيةً وتأثراً بالواقع المحيط، فعن طريق العين يكون الاحتكاكُ مباشراً بموضوع التجربة، بل إن هذه أسبقُ الحواسِّ إلى إدراك هذا الواقع".¹

وترتبط الصورة السمعية بالصورة البصرية؛ إذ السمع شديد الصلة بالإبصار، وإن كان البصر مُقدِّماً،² غير أن السمع ينقل المشهدَ البصريَّ إلى العقل كما يفعل البصرُ، وينقل المشهدَ المرئيَّ بالرموز والإشارات العقلية، ومصدأفه قولُ القرطاجني: "المسموعاتُ تجري من الأسماع مجرى المرئيات من البصر"،³ وبذلك ينقل السمعُ المشهدَ من إطار الحسِّ إلى الفكر والشعور.

وتبرز أهوية الصورة للمسية في المحاكاة بارتباطها بسائر المحسوسات؛ لجعل التخيل مؤثراً، ويوضح ابن طباطبا (ت322هـ) تلك العلاقة الوشيعة بقوله: "إن كلَّ حاسة من حواسِّ البدن إنما تتقبَّل ما يتَّصل بها مما طُبعت له إذا كان وروده عليها وروداً لطيفاً باعتدالٍ لا جورٍ فيه، وبموافقةٍ لا مضادة معها، فالعين تألف المرأى الحسن، وتقذى بالمرأى القبيح الكريه... واليد تنعم باللمس اللين الناعم، وتتأذَّى بالخشن"،⁴ وعليه تأتي أهمية حاسة اللمس من حُسْن انتظامها في الكلام، ومن أثرها الحسِّي اللطيف في النفس.⁵

وتكتسب الصورُ الذوقية دلالاً مجازيةً تشترك فيها تأثيراتٌ حسِّيَّة متعددة؛ إذ تتحوَّل الصورة من الحسِّ الذوقي،⁶ إلى الحسِّ غير المباشر باللذة، أو الألم، أو المرارة، وهو ما

¹ وحيد صبحي كبايه، الصورة الفنية في شعر الطائيين بين الانفعال والحس (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، د.ط، 1999)، ص91.

² انظر: ابن رشيقي، العمدة، ج2: ص62.

³ القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص224.

⁴ ابن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الستار (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2005)، ص20.

⁵ يؤكد القرطاجني أهمية حاسة اللمس في المحاكيات، فالشيء المدرك بالحسِّ عنده؛ "إن قُصِدَ تخيُّله على الكمال؛ وجب أن يُقصد في محاكاته إلى ذكرِ خواصِّه وأعراضه القريبة اللازمة له في جميع أحواله، أو اللاحقة له في حالٍ ما؛ من جهة هيئته ومقداره ولونه وملمسه، وربما أُرِدَ ذلك بمحاكاة هيئته، وحركته، أو صوته إن كان مما له ذلك"، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص87، 88.

⁶ انظر: يوسف مراد، مبادئ علم النفس العام (القاهرة: دار المعارف، ط7، 1978)، ص63، 64؛ كبايه، الصورة الفنية في شعر الطائيين، ص132، 133.

يُسمِّيهِ نعيم اليافي (الصورَ المزدوجة)، أو المحوِّلة، أو المتجاوبة بتحويل حاسَّة إلى أخرى،¹ وهي التي "تتَّسع فيها رقعة العلاقات بين الأشياء، ويمتدُّ من جزائها الأفق الأوسع للمجاز".² وتغلب على هذه الصور التحويلية الاستعانة بالتجسيد،³ للتنقل بين الحسِّي والذهني، ضمَّن علاقة ضمنية، يغدو فيها الذوق سعادةً ونعيمًا، أو عذابًا وسقمًا. وما ينطبق على الصورة الذوقية قريبٌ مما يُرى في الدلالات المجازية للصورة الشمِّية، انطلاقًا من الانتقال من المحسوس إلى المعقول، ضمَّن علاقات مجازية غايتها التأثير.⁴ وتتعدَّد وظائف الصورة، ومن أبرزها التأثير في المتلقِّي،⁴ فضلًا عن وظائف أخرى يُنتجها البيان، وهي الشرح والتوضيح، والمبالغة، والتحسين والتقييح، ومن ثمَّ الوصف والمحاكاة.⁵ وبذلك تبرز أهمية الصور الحسِّيَّة بما تقدِّمه من مؤثرات شعورية وإيحائية، يتفاضل البلغاء في البوح بها في أنساق الخطاب وتشكيلاته اللغوية.

المناقشة والتحليل

تنوَّعت وجوه الصور الحسِّيَّة في أحاديث النبي ﷺ، ولا يمكن فصل إحداها عن الأخرى في معرض البحث، بل تُدرَّس مجتمعةً في سياقات الهدى الشريف؛ لما لها من حُسنٍ ترابط، وجميلٍ تعالقٍ؛ إذ ترتبط الصورة بأختها؛ للتعبير عن المفاد في أوجز لفظٍ، وأبلغ بيانٍ، وهو ما يمكن تحليله فيما يأتي:

¹ انظر: نعيم اليافي، البلاغة العربية (حلب: منشورات جامعة حلب، د.ط، 1970)، ص302.

² المرجع السابق، ص305.

³ التجسيد إضفاء صفة الماديات على ما هو مجرد.

انظر: مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب (بيروت: مكتبة لبنان، ط2، 1984)، ص315.

⁴ انظر: عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص323.

⁵ انظر: المرجع السابق، ص332، 343، 353، 363.

1. صورة إشراق وجوه ملائكة الرحمة، وخروج روح المؤمن:

من الصور القريبة ما جاء في وصف حال المؤمن عند النزع، ومنه ما رُوي عن النبي ﷺ: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عَذَابِ الْقَبْرِ»، ثم قال: «إِنَّ الرَّجُلَ الْمُسْلِمَ إِذَا كَانَ فِي الْقَبْرِ مِنْ الآخِرَةِ وانقطعَ من الدنيا؛ جاء ملك الموت، فقعَدَ عندَ رأسِهِ، وينزلُ ملائكةُ من السَّمَاءِ كأنَّ وجوهَهُمُ الشَّمْسُ، معهم أَكْفَانٌ مِنْ أَكْفَانِ الْجَنَّةِ، وَخَنُوطٌ مِنْ خَنُوطِ الْجَنَّةِ، فيقعِدُونَ مِنْهُ مَدَّ الْبَصَرِ، قال فيقولُ ملكُ الموت: أَيُّهَا النَّفْسُ الْمَطْمَئِنَّةُ، أخرجي إلى مغفرةٍ من اللَّهِ ورضوانٍ، قال: فتخرجُ تسيلُ كما تسيلُ القطرةُ مِنَ السَّقَاءِ».¹

يجمع الرسول ﷺ في قوله: «ملائكةُ من السَّمَاءِ كأنَّ وجوهَهُمُ الشَّمْسُ»؛ مُؤَثِّرَاتٍ ذهنيَّةً وأخرى حسيَّةً، وقد عُقِدَتِ المماثلةُ هنا على تشبيه الشيء بالشيء لوناً وحسناً،² إذ حاكى ضياءُ وجوه الملائكة ضياءَ الشمس، والجامعُ بينهما الإشراقُ والبهاءُ، وهو مما يزيد مشهدَ الرؤية البصرية رونقاً وجمالاً.

وقد بُنيت المحاكاة اللونية على إخراج ما لا تقع عليه الحاسة (إشراق وجوه الملائكة) إلى ما تقع عليه (ضياء الشمس)،³ بيد أن الجامع بين طرفي الصورة معنوي، وهو غمرة فرح المؤمن بلقاء الله جلَّ جلاله، والبشرى له بالرضا والقبول، وهذه الغمرة الشعورية أوحى بها التخيلُ المستحسن،⁴ بعد أن بُني على الاستدعاء البصري، واستمدَّ من الطبيعة عناصرَ فنيَّةٍ يتحقَّقُ التأثيرُ باجتماعها، وعليه تُبنى المقاربةُ البصريةُ - بنسقيها الحسي والانفعالي - على

¹ الحاكم النيسابوري، المستدرک علی الصحیحین، تحقیق: مصطفى عبد القادر عطا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1990)، ج: 1، ص: 93، كتاب الإيمان، الحديث (107).

² انظر: العسكري، كتاب الصناعاتين: الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد الجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1952)، ص: 246.

³ انظر أمثال هذا النسق البياني في المصدر السابق، ص: 262.

⁴ يحقِّق التخيلُ بالتشبيه "تقريرَ المشبه في النفس بصورة المشبه به أو بمعناه، وخاصةً إذا كان التشبيه رائعاً جيداً، يُدرك به المتفنن ما بين الأشياء من صلاتٍ يمكن أن يستعين بها في توضيح شعوره، ومن ثم يثيرُ في النفس مشاعرَ الاستحسان والارتياح، لما في تعبيره وتصويره من جدَّة وطرافةٍ معاً".

انظر: صلاح الدين عبد التواب، الصورة الأدبية في القرآن الكريم (القاهرة: لوجمان، ط1، 1995)، ص: 44.

وظيفة التحسين، فتلك ملائكة الرحمة جاءت بالنور - ونور الله أجل وأعظم - البهي، والضياء السني، والمقام الرضي، مما تشوق إليه العيون، وتلهف لمناله الأرواح، فطوبى لمن حسنت خاتمته، ونال هذا المقام عند ربّ الأنام.

وتردّف الصورة البصريّة بأخرى لمسيّة: « فتخرج تسيل كما تسيل القطرة من السيّء»، إذ يشبه الرسول ﷺ روح المؤمن بالقطرة، وجسده بالسقاء، وهنا تُبنى المحاكاة الحسّيّة على تشبيه الشيء بالشيء معنّى لا صورة،¹ فإذا الروح قطرة تسيل من غير حابس أو مانع، وهي ترشح كالماء سهولة ولطفًا، وهذا تشبيه نادر أُقيم على إخراج ما لم تجر به العادة إلى ما جرّت به،² فظهرت براعة المواءمة بين الأشياء المتباعدة، وسارت دلالات الصورة فيه على الإيحاء لا الوصف المباشر، بعد أن أُقيمت المماثلة على المعنى العقلي، فأنجبت الرؤية البصريّة هيئة الخروج، وأنجبت الملاسة هيئة الانسياب اللطيف، إنه تصوير حسّي يقوم على الجمع بين لوازم الصورة البصرية واللمسية معًا، سعيًا إلى بناء الصورة على الكمال.³

وفي الظاهر تبدو المقاربة بين طرفي التشبيه المركّب بعيدة، ولكن السياق يكشف مدى الصلة بينهما؛ بناءً على إبراز المفارقة بين أهل الطاعة وأهل المعصية، بين فضل الإيمان

¹ يقول ابن طباطبا: "وأما تشبيه الشيء بالشيء معنّى لا صورة؛ فكتشبيه الجواد الكثير العطاء بالبحر والحيا، وتشبيه الشجاع بالأسد، وتشبيه الجميل الباهر الحسن الرواء بالشمس، وتشبيه المهيب الماضي في الأمور بالسيف، وتشبيه العالي الهمة بالنجم، وتشبيه الحليم الركين بالجل، وتشبيه الحيّ بالبكر"، عيار الشعر، ص 26-27.

² يقول العسكري إن هذا الوجه يقوم على "إخراج ما لم تجر به العادة إلى ما جرّت به العادة، كقوله تعالى: ((وإذ نَقَعْنَا الْجَبَلَ فَوْقَهُمْ كَأَنَّهُ ظُلَّةٌ)) [الأعراف: 171]، والمعنى الجامع بين المشبه والمشبه به الانتفاع بالصورة"، كتاب الصناعتين، ص 241، ويضيف أيضًا: "من هذا قوله تعالى: ((أَلَمْ تَكُنْ مِنَ السَّمَاءِ... كَأَن لَّمْ تَعَنْ بِالْأَفْسِ)) [يونس: 24]، هو بيان ما جرّت به العادة إلى ما لم تجر به، والمعنى الذي يجمع الأمرين؛ الزينة والبهجة، ثم الهلاك، وفيه العبرة لمن اعتبر، والموعظة لمن تذكّر"، كتاب الصناعتين، ص 181.

³ الصورة اللمسية مهمة في المحاكاة البصرية؛ إذ تتعاون عند القرطاجني مع سائر المحسوسات؛ لبناء التخيل على الكمال، على أن الشيء المدرك بالحس "إن قُصِدَ تخيُّله على الكمال؛ وَجَبَ أَنْ يُقَصَدَ في محاكاته إلى ذكر خواصّه وأعراضه القريبة اللازمة له في جميع أحواله، أو اللاحقة له في حالٍ ما؛ من جهة هيئته ومقداره ولونه وملامحه"، منهاج البلاغاء وسراج الأدباء، ص 87، 88.

وفداحة الكفر، وعليه يكون الجامع بين أطراف التشبيه المركّب نداوة تلك الروح، وليونتها، ومطاوعتها للخروج من ذلك الجسد الآني، إلى بارئها راضية مرضية.

وهنا يبدو كيف تفضل الصور الإيحائية الصور الوصفية المباشرة؛ لأن الإيحاء هو الأقدر على نقل الدلالة والتجربة بالتلميح،¹ فما يُدرَك في التصوير ممّا أبلغ مما يقدّمه التصريح، وأبعدُ لذهن السامع عن التقريرية المباشرة.

2. صورة سواد وجوه ملائكة العذاب، وخروج روح الكافر:

وتقابل تلك الصورة المشرقة صورةً دكناء لحال الفاجر عند النزع، ورَدَتْ في الحديث نفسه، يقول ﷺ: «وَأَمَّا الْفَاجِرُ، إِذَا كَانَ فِي قَبْلِ مِنَ الْآخِرَةِ، وَانْقَطَعَ مِنَ الدُّنْيَا؛ أَتَاهُ مَلَكُ الْمَوْتِ، فَيَقْعُدُ عِنْدَ رَأْسِهِ، وَيَنْزِلُ الْمَلَائِكَةُ سَوْدَ الْوُجُوهِ، مَعَهُمُ الْمُسُوحُ، فَيَقْعُدُونَ مِنْهُ مَدَّ الْبَصَرِ، فَيَقُولُ مَلَكُ الْمَوْتِ: اخْرُجِي أَيْتُهَا النَّفْسُ الْخَبِيثَةُ إِلَى سَخَطٍ مِنَ اللَّهِ، وَغَضَبٍ، قَالَ: فَتَفَرَّقَ فِي جَسَدِهِ، فَيَنْقَطِعُ مَعَهَا الْعُرْوُوقُ وَالْعَصَبُ، كَمَا يُسْتَخْرَجُ الصُّوفُ الْمَبْلُولُ بِالسُّقُودِ ذِي الشُّعْبِ».²

تتمثّل في قوله ﷺ: «وينزل الملائكة سود الوجوه»، رمزيّة السواد، تلك التي ترتبط بالصورة البصرية لتعكس أهوال الموت وشدّته على الفاجر الكافر، إيحاءً بصغاره واحتقاره، وتشنيعاً لمصيره، فالأسود هنا نفيّ للمحبة والسلام والطمأنينة، ونذيرٌ شرٍّ مُستطيرٍّ، ومنه: "عيشٌ أخضر، موتٌ أحمر، نعمةٌ بيضاء، يومٌ أسود، عدوٌّ أزرق"،³ فالجزء من جنس العمل، وعليه تغدو للأسود - في تشكيلات الصورة اللونية - طاقاتٌ تعبيريةٌ مجازيةٌ تُلخّص حكاية زجر الكافر، وما يُلاقيه من الحزن والخوف والعذاب، فالسواد "لونُ الليل والحزن، ولونُ الإبادة... السوادُ يعني الليلَ والظلامَ والعمقَ، ويعني العداوةَ، والسرَّ، والشياءَ المجهولَ".⁴

¹ انظر: أحمد دهمان، الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني منهجاً وتطبيقاً (دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ط2، 2000)، ص141.

² النيسابوري، المستدرک علی الصحیحین، ج1: ص93، کتاب الإيمان، الحديث (107).

³ الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، تحقيق: ياسين الأيوبي (بيروت: المكتبة العصرية، ط2، 2000)، ص128.

⁴ إبراهيم دملخي، الألوان نظرياً وعملياً (حلب: دن، ط1، 1983)، ص84، 85، 102، وانظر: الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ص126، 127؛ مختار، اللغة واللون، ص72، 73.

وهكذا ترتبط مضمرات السواد - في السياق الحسِّي - بصورة مؤلمة لنزع الروح، لتعبر عما ينتظره من نَشِ رُوحه من أقاصي جسمه نَشًا، يقول ﷺ: «فتفرَّق في جسده، فينقطع معها العُرُوقُ والعصبُ، كما يُستخرجُ الصُّوفُ المبلولُ بالسُّقُودِ ذي الشَّعْبِ»، وهنا بُنى المحاكاة الحسِّيَّة على التمثيل بين صورتين مركبتين، فإذا الروحُ في حالِ تفرُّقها في العروق والأعصاب، كحالِ الصوفِ المبلولِ صعبِ المراس، ومنه أنه ﷺ شَبَّه "نزعَ روحِ الكافر من أقصى عروقه بحيثُ يصحُّبه العروقُ... بنزعِ السُّقُودِ، وهو الحديدُ التي يُشوى بها اللحمُ، فيبقى معها بقيةٌ من المحروق، فيستصحبُ عندَ الجذبِ شيئًا من ذلك الصوفِ مع قوَّةٍ وشِدَّةٍ"¹، وهذا تشبيهٌ فريدٌ أُقيم على محاكاةٍ موجودٍ محسوسٍ (ألم النزع) بما ليس من جنسه² (صعوبة استخراج الصوف المبلول بالسُّقُودِ ذي الشعْبِ)، ووجهُ المقاربة بين الصورتين العنف والشدَّة، وهنا تتجلى بلاغةُ الرسول ﷺ في التعبير عن المشهد، والغاية من التشبيه "عقدُ مماثلةٍ بين أمرين قصدَ إشراكهما في صفةٍ أو أكثر، بأداةٍ لغرضٍ يقصده المتكلم"³، إذ كلما كثرتِ المماثلة بالصفات بين التشبيهات؛ توضَّح المرادُ في الذهن، وتحقَّق التأثيرُ، فشتان ما بين حالِ أهلِ النعيم وأهلِ الجحيم، وطوبى لمن عمِلَ صالحًا وهو مؤمن، وأعدَّ للآخرة زادها.

3. صورة الموت كهيئة كَبْشٍ أُمْلَح:

صورةٌ تحبسُ الأنفاسَ، وتستأثِّرُ بالروح، وتختلجُ منها الأبدانُ، إنها المجسِّدة لكلِّ من أهلِ الجنة وأهلِ النار على السواء، والمتمثِّلة بمشيئة الله سبحانه في ذبحِ الموت، وهو ما كان في قوله ﷺ: «يُؤْتَى بالموتِ كهيئةِ كَبْشٍ أُمْلَحٍ، فينادي مُنادٍ: يا أهلَ الجنة، فيشرُّبُون، وينظرونَ، فيقولُ: هل تعرفونَ هذا؟ فيقولونَ: نَعَمْ، هذا الموتُ، وكلُّهم قد رآه، ثم يُنادي: يا أهلَ النارِ، فيشرُّبُون، وينظرونَ، فيقولُ: هل تعرفونَ هذا؟ فيقولونَ: نَعَمْ، هذا الموتُ، وكلُّهم قد رآه،

¹ المباركفوري، مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (الهند: الجامعة السلفية، ط3، 1984)، ج5: ص328، كتاب الإيمان، الحديث (1645).

² انظر: القرطاجي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص81.

³ محمد عبد المنعم خفاجي، عبد العزيز شرف، البلاغة العربية بين التقليد والتجديد (بيروت: دار الجليل، ط1، 1992)، ص143.

فَيَذْبَحُ، ثُمَّ يَقُولُ: يَا أَهْلَ الْجَنَّةِ، خَلُودٌ، فَلَا مَوْتَ، وَيَا أَهْلَ النَّارِ، خُلُودٌ، فَلَا مَوْتَ، ثُمَّ قَرَأَ: ((وَأَنْذَرُهُمْ يَوْمَ الْحُسْرَةِ إِذْ قُضِيَ الْأَمْرُ وَهُمْ فِي غَفْلَةٍ)) [إبراهيم: 39]¹، وهؤلاء في غفلة أهل الدنيا، ((وَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ)) [إبراهيم: 39]¹.

تبرزُ الصورةُ البصريَّةُ في قوله ﷺ: «يُؤْتَى بِالْمَوْتِ كَهَيْئَةِ كَبْشٍ أَمْلَحَ»، وهنا يتحوَّل الموتُ المجرَّد بالتجسيد، إلى كبشٍ أبيضٍ يشوبُهُ سوادٌ، وهو ما يستدعي التحوُّل بالخيال من الذهني إلى الحسِّي، ضَمَنَ مشهدٍ يُرى فيه الموتُ رأيَ العين، وأمثالُ هذا البيان من الأصل الأول في تقسيمات الصورة عند عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، ويقوم على "أن يُؤخَذ الشبهُ من الأشياء المشاهدة والمدرَكَة بالحواسِّ على الجملة للمعاني المعقولة"²، فإذا الموتُ مجسَّدٌ مرئيٌّ محسوسٌ، وقد استحال بهيمةً، وهنا تُبنى الصورةُ على إخراج ما لا يُعرف بالبدئية إلى ما يُعرف بها،³ والجامعُ بين الموت والكبش معنويٌّ؛ وهو رؤيةُ الذبح ومُعانيته، يقول ﷺ: «وَكُلُّهُمْ قَدْ رَأَاهُ، فَيَذْبَحُ»، وإن كان هذا الذبحُ يعني نهايةَ الموت، وبدايةَ حياةٍ أبديةٍ؛ فإن المفارقة الدلالية للذبح الحسِّي تحمل نسقين متقابلين:

- أولهما نسقُ الشعور بالفرح الغامر المخصوص بأهل الجنة، وهو ما يعني الخلود في النعيم، فتزدادُ سعادَتُهُمْ، ويكتملُ سرورُهُمْ وحبورُهُمْ.
- والثاني نسقُ الغمِّ والترح المخصوص بأهل النار، وهو ما يعني الخلود في العذاب، فيزدادُ شقاؤُهُمْ وإبلاسُهُمْ.

¹ البخاري، الجامع الصحيح، تحقيق: مصطفى ديب البغا (بيروت: دار ابن كثير، دار اليمامة، ط3، 1987)، ج4: ص1760، باب سورة مريم، الحديث (4453).

يُؤْتَى بِالْمَوْتِ، أي يُجسَّد، والكبشُ ذكرُ الغنم، والأملح أبيض يشوبه سواد، ويشربون، أي يمدُّون أعناقهم لينظروا.

² الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق: محمد رشيد رضا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1988)، ص50.

³ هذا وجهٌ من وجوه التشبيه، تحدث عنه أبو هلال العسكري، ويقوم على "إخراج ما لا يُعرف بالبدئية إلى ما يُعرف بها، فمن هذا قوله عز وجل: ((وَجَنَّةٌ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ)) [آل عمران: 133]، قد أخرج ما لا يُعلم بالبدئية إلى ما يُعلم بها، والجامع بين الأمرين العظم، والفائدة فيه التشويق إلى الجنة بحُسن الصفة، ومثله قولُه سبحانه: ((كَمَثَلِ الْخِمَارِ يَتَحَمَّلُ أَشْقَاؤًا)) [الجمعة: 5]، والجامع بين الأمرين الجهلُ بالمحمول، والفائدة فيه الترغيب في تحفُّظ العلوم، وتركُ الانتكال على الرواية دون الدراية"، كتاب الصناعتين، ص241.

وبهذا تكتملُ الصورةُ في الذهن بأبعادها الذهنية والحسِّية، جامعةً الترغيب والتخويفَ، بعد أن قُضي الأمرُ، وعَنَتِ الوجوهُ للحَيِّ القيومِ.

4. وصفُ حوضِ الرسول ﷺ:

تتشوَّقُ القلوبُ إلى سماع بلاغة الرسول ﷺ، وإلى الاستبشار بما أعدَّه الرحمنُ من مَنَحٍ وعطايا لأهل الإيمان والصلاح وقت الزحام والعطش الأكبر، فمن شَرِبَ من يَدِهِ الشريفة شربةً في ذلك اليوم العظيم؛ فلا يظمأ بعدها، ومنه ما وَرَدَ في الحديث النبوي، قال النبي ﷺ: «حَوْضِي مسيرةُ شَهْرٍ، مأوؤه أبيضُ من اللَّبن، وريحُه أطيَّبُ من المسك، وكيزانُه كُنجوم السماء، من شَرِبَ منها فلا يظمأ أبداً».¹

تتداخل الصورُ الحسِّيَّةُ اللونيةُ والبصريَّةُ والشَّعْبيَّةُ، لتعبِّرَ عن بهاء ذلك الحوض، وهو ما يمكن استجلاؤه كما يأتي:

(أ) تشكيلات الصورة البصرية:

اللونُ من لوازم الصورة البصرية، ومن وسائل التخيل للتعبير عن الحسِّ والفكر والانفعال،² ويجمعُ الرسولُ ﷺ في الصورة اللونية: «مأوؤه أبيضُ من اللَّبن»؛ بياضَ ماء الحوض وبياضَ اللَّبن، غيرَ أن صيغة التفضيل (أبيض) ³ جَعَلَتْ ماء الحوض المرتبة الفُضلى في بيان البياض والنصاعة، وإن كان هذا الوجهُ التصويريُّ يقوم على إخراج ما لا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه؛⁴ فإنه يقوم كذلك على إخراج ما لا قوَّةَ له في الصفة على ما له قوَّةٌ فيها، وهو من أجود أنواع التشبيه وأبلغه عند أبي هلال العسكري (ت بعد 395هـ)؛⁵ إذ البياض ليس صفةً معهودَةً في الماء، وليس مما تقع عليه الحواسُّ، فمأء الدنيا لا لونَ له ولا طعمَ ولا رائحةً، في

¹ صحيح البخاري، ج5: ص2405، باب في الحوض، الحديث (6208).

الكيزان جمعُ (الكوز)؛ من الأواني، وجاء التشبيه بالنجوم من حيث الكثرة والضياء.

² انظر: إسماعيل، التفسير النفسي للأدب، ص58-60.

³ جاءت صيغة التفضيل على غير قياس، والقياس فيها: "أشدُّ بياضاً".

⁴ انظر: العسكري، كتاب الصناعتين، ص262.

⁵ انظر: المصدر السابق، ص242.

حين أن البياضَ صفةٌ لازمةٌ للَبَن، وهنا تتمثَّل جماليَّةُ المفارقة الدلالية في اكتساب ماء الحوض بياضاً أشدَّ نضاعةً من بياض اللبن، فإن كان ذلك لونه؛ فلا شكَّ في أن طعمه ألدُّ وأهنا، وفي ذلك تأكيدٌ بماء ماء الحوض، واستمرائه، ولدنِّه، ولطيفِ نَجْعَتِه، وإروائه، ومجمَع تلك الهناءة قوله ﷺ: «من شَرِبَ منها فلا يظمأ أبداً»، وهنا يتذكر المرءُ قوله سبحانه: ((لِيَمِثِلَ هَذَا فَلَيعْمَلَ الْعَامِلُونَ)) [الصفات: 61]، فهنيئاً لمن هُدي إلى صراط العزيز الحميد، وحاز تلك الوفادة.

وترتبط الصورة اللونية بأخرى بصرية: «وكيزانُهُ كُنُجُومِ السَّماءِ»، وهنا يُبنى التشبيه المَجْمَلُ على إخراج ما لا يُعرف بالبديهة إلى ما يُعرف بها،¹ إذ من المعهود وصفُ الكوز بأنه مُتَرَعٌّ أو مُحَكَّمُ الصنعة من الفخَّار أو الزجاج،² ولكن بلاغة الرسول ﷺ أنجزت وأوجزت في تشبيه كيزان الشرب حول الحوض بنجوم السماء، والجامع بين المشبه والمشبه به معنويٌّ، وهو كثرة العدد، وقد تتضمَّن المقاربة رمزية صفاء اللون وزهرته، إذ تُحقِّق المقاربة بالتشبيه "تقرير المشبه في النفس بصورة المشبه به أو بمعناه، وخاصةً إذا كان التشبيه رائعاً جيداً يُدرك به المتفكِّين ما بين الأشياء من صلاتٍ يمكن أن يستعين بها في توضيح شعوره، ومن ثمَّ يُثير في النفس مشاعرَ الاستحسان والارتياح، لِمَا في تعبيره وتصويره من جدَّةٍ وطرافةٍ معاً".³

وباجتماع دلالاتي كثرة العدد وصفاء اللون في تلك الكيزان؛ تتعاضَّد في النفوس عطايا الملك الكريم، وجليلُ هِباته، وتختلج النفس عِبرةً وعِبرةً، ويحضُّرها قوله جلَّ جلاله: ((مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ)) [افصلت: 46]، فطوبى لمن نال القبول، وحظي برضا الرحمن، وبالقرى من النبي ﷺ، وتعمَّسا لمن انحطَّت به الدركات عن نَحْجِه، وشطَّتْ به غربةُ النَّوى والعصيان عن سَلَكِ المرسلين وهُدَى الصالحين المتَّقين.

¹ انظر: المصدر السابق، ص 241.

² من لطيف تلك الأوصاف قول أحد الشعراء: [من السريح]

مَنْ لَمْ يَكُنْ غُضُّوا طَيِّبًا لَمْ يَكُنْ طَيِّبٌ مِنْ فِيهِ
كُلُّ امْرِئٍ يُشَبِّهُهُ فَعْلُهُ وَيَنْصَحُ الْكُؤُوزُ بِمَا فِيهِ

انظر: الطوطا، غرر الخصائص الواضحة وعرر النقائص الفاضحة، تحقيق: إبراهيم شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 2008)، ص 71.

³ عبد التواب، الصورة الأدبية في القرآن الكريم، ص 44.

(ب) تشكيلات الصورة الشَّمِيَّة:

تدخل حاسة الشَّم في تشكيلات الصورة المحسوسة لوصف طَيْبِ ماء الحوض، يقول ﷺ: «وَرِيحُهُ أَطْيَبُ مِنَ الْمَسْكِ»، إنه ليس كماء الدنيا، ولا يُقَارَن به وصفاً أو مرتبةً، ووصفُ الرسول ﷺ له يشتمل على ما يمكن تسميته (المحاكاة غير المباشرة)، انطلاقاً من محاكاة الماء بغير صفاته (الطيب)، إذ يوصف الماء عادةً بالعذب، والصافي، والزُّلال، والنَّمير، والسلسال... إلخ، ومنه قول الثعالبي: "إذا كان عذبا فهو فرات، فإذا زادت عذوبته فهو نقاخ، فإذا كان زاكيا في الماشية فهو نمير، فإذا كان سهلا سائغا متسلسلا في الحلق من طيبه فهو سلسل وسلسال، فإذا كان يمس الغلة فيشفيها فهو مسوس، فإذا جمع الصفاء والعذوبة والبرد فهو زلال"¹، بيد أنه من غير رائحة، وهو المعهود في صفات ماء الدنيا، ومن الغرابة بمكان أن يكون ماء الحوض طيب النشر، وأطيب ريحا من المسك.

ويستحسن حازم القرطاجني أمثال هذا النوع من المحاكاة، يقول: "إن محاكاة الشيء بغيره أطرف من محاكاته بصفات نفسه، وهي أكثر جدّة وطراءة منها، فكانت محاكاته بها أطرف من محاكاته بصفات نفسه"²، وهنا تفضّل المحاكاة غير المباشرة المحاكاة المباشرة؛ لأن الأولى تصوّر الواقع بغير ما هو معهود في الذهن، مما يمنح النسق البياني الطرافة بعيداً من النقل الحرفي في الصورة.

وعليه تتداخل الصورة الشَّمِيَّة للماء مع الصور البصرية واللونية، فيقتزن الحس بالانفعال؛ للتعبير عن معنى عقلي مفاده ترغيب المؤمنين بما أُعِدَّ لهم في الآخرة من كراماتٍ ونعيمٍ عظيم، وحثُّهم على التمسك بجبل الله المتين، ومن تمسك به فلا يزُل ولا يضل.

5. وصفُ مراتب غُرَفِ أهل الجنة:

مراتبٌ عظيمة، ومقاماتٌ بهيّة، ليست كمقامات بيوت الدنيا وغرفها، إنها تختلف عنها مادةً وصورةً ومرتبةً، أُعدَّت لأهل الطاعة والخير والإحسان، وقد قال رسول الله ﷺ في وصفها:

¹ الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ص307.

² القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص113.

«إِنَّ فِي الْجَنَّةِ لَعُرْقًا يُرَى بُطُونُهَا مِنْ ظُهُورِهَا، وَظُهُورُهَا مِنْ بُطُونِهَا»، فقال أعرابي: "يا رسول الله، لمن هي؟"، قال: «لمن أطاب الكلام، وأطعم الطعام، وصلى الله بالليل والناس نيام».¹ هذه أولى درجات الرؤية البصرية الحسّية لتلك الغرف، فقوله: «يُرَى بُطُونُهَا مِنْ ظُهُورِهَا، وَظُهُورُهَا مِنْ بُطُونِهَا»؛ كنايةٌ عن شفافيّتها، وحيء بالمقابلة بين جملةٍ وجملةٍ،² بين بطونِ الغرف وظهورِها؛ تأكيداً لإمكانية الرؤية في الحالتين، من الداخل والخارج.

ويُفضي التقابلُ إلى تحريك الخيال لاستجلاء صورةٍ بعيدةٍ فيها إخراجُ ما تقع عليه الحاسّة إلى ما تقع عليه، أي المماثلة بين جدرانِ الغرف والزجاج الشفاف، والمقاربةُ في ذا المقامِ بعيدةً، فمادةُ الجدران المعهودة متينةٌ صلبةٌ لا تسمح بالرؤية من خلالها، في حين أن الزجاج هشٌّ أملسٌ، تلکم الغرفُ ليست كغرفِ الدنيا، وليس لزماً أن تكون من الزجاج حتى تسمح بالرؤية، وشّتان ما بين إبداع الخالق العظيم وصنّع البشر، وما بين عمران الدنيا وقصور الجنة، وعليه يكون الجامعُ بين أجزاء الكناية معنوياً ذهنياً، ترتبط فيه الشفافية بالجمال الباهر الذي لم تَرُهُ عَيْنٌ، ولا حَطَرَ على قلبٍ بشرٍ؛ تشويقاً وترغيباً، وهو مما تشتهي النفسُ رؤيته، ومثاله في العين والفكر مما لم يُعهد في زمنِ النبي ﷺ، ولم يَرَهُ من قبلُ الصحابةُ رضوان الله عليهم، ولا يمكن لرجلٍ عاش في مكة أو المدينة في بيوتٍ من حجرٍ وطينٍ وقصبٍ أن يُحيط خياله بأمثال تلك الغرف، أو أن يتدع صورَها من تلقاء نفسه، إن هو إلا وحيٌّ يُوحى، ووعدٌ مُبينٌ، وحقٌّ مُنزَّلٌ من ربِّ العالمين.

وإن كان ذلك وصفاً لبنائها، فتمامُ عظمتِها وصفٌ عُلوِّ مقامها، ومنه: "حدّثنا عبد الله بن مسلمة، حدّثنا عبد العزيز عن أبيه عن سهل، عن النبي ﷺ، قال: «إِنَّ أَهْلَ الْجَنَّةِ

¹ ابن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1999)، ج2: ص449، الحديث (1338)، قال الأرنؤوط: "حسنٌ لغيره".

² يقول ابن الأثير في وجوه التقابل بين الجمل: "اعلم أنه إذا كانت الجملة من الكلام مستقبلةً قُوبِلت بمستقبلةٍ، وإن كانت ماضيةً قُوبِلت بماضيةٍ، وربما قُوبِلت الماضيةُ بالمستقبلة، والمستقبلةُ بالماضية، إذا كانت إحداها في معنى الأخرى، فمن ذلك قوله تعالى: ((قُلْ إِنْ صَلَّيْتُكُمْ فَلَمَّا أَصَلْتُ عَلَى نَفْسِي وَإِنْ اهْتَدَيْتُمْ فِيمَا يُوحِي إِلَيَّ رَبِّي)) [سبا 34]، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1939)، ج2: ص300.

ليترأؤنَ العُرفَ في الجَنَّةِ كما تترأؤنَ الكوكبَ في السماء»، قال أبي: فحدّثت به النعمان بن أبي عيَّاش، فقال: أشهد، لسمعتُ أبا سعيدٍ يحدِّثُ ويزيد فيه: «كما تترأؤنَ الكوكبَ الغاربَ في الأفقِ الشرقيِّ والغربيِّ»¹.

تُعقد المماثلةُ في قوله ﷺ: «ليترأؤنَ العُرفَ في الجَنَّةِ كما تترأؤنَ الكوكبَ في السماء»؛ على تشبيهِ الغرفِ في الجنةِ بالكواكبِ في السماء، ومدارُهُ تشبيهُ الشيءِ بالشيءِ بصورةً وهيئةً،² فالشُّبُهَةُ الحاصِلُ بينَ الغرفِ والكواكبِ لا تحصلُ منه على جنسٍ، ولا على طبيعةٍ، بل على هيئةٍ وصورةٍ تدخُلُ في صفاتِ الخِلْقَةِ،³ فالعُرفُ مشرقةٌ بديعةُ البناءِ، والأخرى عاليةٌ متألّئةٌ زهراءُ، والجامعُ بينَ تلكَ المحسوساتِ هيئةٌ مخصوصةٌ في علوِّ المرتبةِ، ومماثلةٌ مقصودةٌ في عزّةِ المقامِ، مما له شأوٌ في إبرازِ سعةِ التفاضلِ بينَ مراتبِ أهلِ الجنةِ، وإنما هي محسوساتٌ تجمعُها صورةٌ عقليةٌ شبيهةٌ بحالِ البصرِ إذا صادَفَ ألقَ الكواكبِ في السماءِ على امتدادها، ولا بُدَّ من أن يسترعي انتباهَهُ أجملُها رونقًا، وأحسنُها طلعةً، فإذا جال الطرفُ في مصارفِ ذلكَ العلوِّ وانتشر، وانبثَّ عن حصرِ الكواكبِ في أبراجها المتباينة؛ كان ذلكَ إحياءً بكثرةِ العددِ، وسعةِ الفسحةِ، وعليه لا تقتصرُ دلالاتُ التشبيهِ على المفاضلةِ بينَ مراتبِ أهلِ الجنةِ، بل تتسعُ لتشملِ كثرةَ من سيدخلها من المؤمنين، واتساعُها لا يعلمُ مقدارهُ إلا اللهُ تبارك وتعالى، وهو القائلُ في مُحْكَمِ تنزيله: ((سَابِقُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ)) [الحديد: 21].

وذكرُ (الكوكبِ) مفردًا في قوله ﷺ: «كما تترأؤنَ الكوكبَ»؛ لا ينفي الكثرةَ في مدلولاتِ الصورةِ، بل مقصودهُ إظهارُ التميزِ بالمرتبةِ الفضلى، فكما أن الكواكبَ كثيرةٌ ممتدةٌ، فكذلك من بينها ما هو أكثرها رفعةً واتقادًا، وشتان - في التمثيل - ما بين الشِّعْرِى

¹ صحيح البخاري، ج 5: ص 2399، باب صفة الجنة والنار، الحديث (6188).

² انظر: ابن طباطبا، عيار الشعر، ص 26.

³ انظر الحديث عن أمثال هذا التصوير في: الجرجاني، أسرار البلاغة، ص 49.

والطارق والشمس، ولكلِّ مقامه السَّيِّئ، ومصدق الكثرة ما جاء بلفظٍ آخر: «كما تراءون الكوكبَ الغاربَ في الأفقِ الشرقيِّ والغربيِّ».

وقد جاء الفعل (تراءون) بصيغته الصرفية دالًّا على المشاركة، ومؤكِّدًا دلالات تلك الكثرة، وذلكم مقام العليَّة من أهل الجنة، من تكونُ الأبصارُ مركوزةً عليهم، فطوبى لهم وحُسنُ مأبٍ.

6. التمثيل البياني في صُورٍ من عِلْمٍ بالهدى وعِلْمٍ، ومن لم يَرْفَعْ به رأسًا:

أنزل الوحي على النبي ﷺ حاملًا الهداية للبشرية قاطبةً، فمنهم من فَتَحَ قلبه للإسلام مُحبًّا له، فاهتدى وهدى، وعِلْمَ الحقَّ وعِلْمَه، ومنهم من تكبَّرَ ثانيًا عِطْفَه، وهذه الأصناف بيَّنَ هياتهما رسولُ الله ﷺ بقوله: «مَثَلُ ما بَعَثَنِي اللهُ به من الهدى والعلم كَمَثَلِ الغيثِ الكثيرِ، أصاب أرضًا، فكانَ منها نَقِيَّةٌ¹ قَبِلَتِ الماءَ، فَأَنْبَتَتْ الكَلأَ والعشبَ الكثيرَ، وكانت منها أجادِبٌ² أمسكتِ الماءَ، فنَقَعَ اللهُ بها الناسَ، فشربوا، وسقوا، وزرعوا، وأصابَتْ منها طائفةٌ أُخرى، إنما هي قيعانٌ³ لا تُمَسِّكُ ماءً، ولا تُنْبِتُ كَلأً، فذلك مَثَلُ من فُقِهَ في دِينِ اللهِ، ونَفَعَهُ ما بَعَثَنِي اللهُ به، فَعَلِمَ وعِلَّم، ومَثَلُ من لم يَرْفَعْ بذلك رأسًا، ولم يَقْبَلْ هُدىَ اللهُ الذي أُرسلْتُ به»⁴.

بُني الحديث الشريف على التمثيل في بيان فضل الهدى والعلم اللذين بُعثَ بهما ﷺ، ويشتمل قوله: «مَثَلُ ما بَعَثَنِي اللهُ به من الهدى والعلم كَمَثَلِ الغيثِ الكثيرِ»، على صورةٍ مركَّبةٍ بُني طرفاها على الكناية والتشبيه:

- فالطرف الأول قوله: «مَثَلُ ما بَعَثَنِي اللهُ به من الهدى والعلم»، كنايةً عن هدى

القرآن المنزل بالوحي، وما فيه من الحكمة والرشاد والسداد وصلاح العبد والأمة.

¹ نقيّة، أي أرض طيبة.

² أجادب، أي صلابُ الأرض التي تُمسك الماء فلا تشربه سريعًا، وقيل إنها الأراضي التي لا نبات بها، مأخوذ من الجذب، وهو القحط، كأنه جمع (أجذب).

³ قيعان، ما استوى من الأرض وصلَّب، ولم يكن فيه نبات، والجمع (أقوع) و(أقوع) و(قيعان).

⁴ صحيح البخاري، ج: 1، ص: 42، باب من عِلِمَ وعِلَّم، الحديث (79).

- والطرف الثاني التشبيه في قوله: «كَمَثَلِ الْغَيْثِ الْكَثِيرِ»، وهنا يتضمَّن (الغيث) دلالة الحاجة الملحة إليه،¹ مما لا يُستغنى عنه للإرواء والإنبات، فإذا الغيث موصوفٌ بالكثرة.

وعليه بُنيت المحاكاة المعنوية على إخراج ما لا تقع عليه الحاسة في الإبصار (الهدى والعلم) إلى ما تقع عليه (الغيث الكثير)؛² دلالةً على شمول الخير، وعموم الهداية لمن وعائها وأرادها وسعى في سلكها، وبذلك تقوم الصورة على التبصرة في تشبيه معقولٍ بمحسوسٍ، أي تشبيه حال صلاح القلب بالقرآن بعد ما رانَ على شغافه من ضلالة الشرك وعُيَّةِ الجاهلية؛ بصلاح الأرض بالغيث بعد ما أصابها من قحطٍ وجذبٍ، وطُوي ذكرُ الحال على إسناد إحياء القلوب والأرض معاً إلى الله سبحانه، فهو المتصرف الهادي إلى سبيله.

وتحريرُ التشبيه جعلُ العلم المنزل وحيًا كالماء المنزل من السماء غيثًا، والجامع بينهما عمومُ الحاجة والفائدة، بيدَ أنها فائدةٌ مشروطةٌ، فكما أن الإنبات مُرتبطٌ بصفات الأرض التي تستقبلُ الغيثَ، فكذلك الوحي منوطٌ هديته بصفات القلوب التي تتقبَّله وتؤمنُ به، لتتضمَّن الصورةُ تشبيهَ القلوب بالأراضي المتباعدة، فضلاً عن بناء الصورة على تشبيه ضمني يُلمَحُ لمُحَا، وعمادته تشبيهُ الرسول ﷺ نفسه بالسحاب؛ إذ الرسولُ سبيلُ تلقِّي الوحي وتعميمِ الهداية على البشرية جمعاء، كما السحابُ سبيلُ السُّقيا والإِنماء.

وتتفرَّع دلالاتُ التمثيل البياني المركَّب وفق حالِ (الأرض) وصفاتها؛ إلى ما يأتي:

(أ) الأرض الطَّيِّبَةُ:

هي مقامُ الراسخين في الهداية والعلم، ويمثلها قوله ﷺ: «كَمَثَلِ الْغَيْثِ الْكَثِيرِ، أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَ مِنْهَا نَقِيَّةٌ قِيلَتِ الْمَاءُ، فَأَنْبَتَتِ الْكَلَأَ وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ»، وفي الصورة محاكاةٌ محسوسٍ (الأرضُ الطَّيِّبَةُ التي تقبل تربتها الماء وتُخرِجُ العشبَ والكلأ) بمعقولٍ (حالٌ من يقبل العلم

¹ ومنه: "فإن قلت: لم اختير الغيث من بين سائر أسماء المطر؟ قلت: لِيُؤَدَّنَ باضطرار الخلق إليه حينئذ، قال تعالى: ((وَهُوَ الَّذِي يُنَزِّلُ الْغَيْثَ مِنْ بَعْدِ مَا قَنَطُوا)) [الشورى: 28]"، العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، تحقيق: عبد الله محمود محمد عمر (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2001)، ج2: ص120.

² انظر أمثاله في: العسكري، كتاب الصناعتين، ص262.

وأحكام الدين والعمل به)،¹ إنها محاكاةٌ شيءٍ بما ليس من جنسه،² فالأرضُ الطيبةُ ليست من جنسِ الهداية، وقرينةُ المشابهةِ بين المشبه (العلم) والمشبّه به (الغيث) ظاهرةٌ، وهي ترتبط في البيان بالنتيجة³ في قوله ﷺ: «فذلكَ مثْلُ من فُقِّه في دِينِ الله، ونَفَعَهُ ما بَعَثَنِي اللهُ به، فَعَلِمَ وَعَلَّمَ»، وعليه تتضمَّن المحاكاةُ في الإيحاء تشبيهَ القلبِ الصالحِ المستقبِلِ الهدايةَ من غير شكٍّ أو ارتيابٍ؛ بالأرضِ الطَّيِّبَةِ، فإذا النتيجةُ إتمامُ وجهِ الشبه بين الأرض والقلب، وإردافٌ دلالةِ الصلاح والانتفاع والنفع، وهذا التشبيه "فيه ضربُ الأمثال في الدين، والعلم، والتعليم، وفيه أنه لا يَقْبَلُ ما أنزل اللهُ من الهدى والدين إلا من كان قلبُهُ نَقِيًّا من الإشراك والشك، فالتّي قَبِلَتِ العلمَ والهدى كالأرضِ المتعَطِّشَةِ إليه، فهي تنتفع به، فتحيا، فتنبُثُ، فكذلك هذه القلوبُ البريئةُ من الشك والشرك، المتعَطِّشَةُ إلى معالم الهدى والدين، إذا وَعَتِ العلمَ حَيَّيَتْ به، فعملتْ وأنبثتْ بما تحيا به أرواقُ الناس المحتاجين إلى مثل ما كانت القلوبُ الواعيةُ تحتاجُ إليه"،⁴ وهذه صفةُ النوعِ الأول من القلوب، يَبْلُغُها هديُّ الله جَلَّ جلالُهُ، فَتَعِيَهُ قولاً وعملاً، وتحيا به، وتحيي به.

(ب) الأرضُ المجدبة:

أرضٌ ليست كالأولى، ولكن فيها خيرٌ وفائدةٌ، وهي مقامٌ غيرِ الراسخين في العلم والفهم، ويمثلها قوله ﷺ: «وكانت منها أجادِبُ أمسكتِ الماءَ، فنَفَعَ اللهُ بها الناسَ، فشرُّوا، وسقَّوا،

¹ انظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ط، 1995)، ج: 5، ص: 636.

² انظر: القرطاجي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص: 81.

³ يقول العيني: "قوله: «فذلكَ مثْلُ من فُقِّه» تشبيه آخر، دُكِرَ كالنتيجة للأول، وليبيان المقصود منه، والتشبيه هو الدلالة على مشاركة أمرٍ لأمَرٍ في وصفٍ من أوصاف أحدهما في نفسه، كالشجاعة في الأسد، والنور في الشمس، ولا بُدَّ فيه من المشبه والمشبّه به، وأداة التشبيه، ووجه الشبه، أما المشبه والمشبّه به فظاهران، وكذا أداة التشبيه، وهي الكاف، وأما وجه الشبه فهو الجهة الجامعة بين العلم والغيث، فإن الغيث يحيي البلد الميت، والعلم يحيي القلب الميت". عمدة القاري شرح صحيح البخاري، ج: 2، ص: 120.

⁴ ابن بطال، شرح صحيح البخاري، تحقيق: أبو نعيم ياسر بن إبراهيم (الرياض: مكتبة الرشد، ط2، 2003)، ج: 1، ص: 163.

وزرعوا»، وهؤلاء ممن يقبلون العلم، ولكنهم لا يجودون به من تلقاء أنفسهم، ولا يروي أحدهم إلا إن استسقى.¹

ويمكن أن يشتمل التمثيل على نسقين بحسب المفاد:

- أولهما تمثيل المحسوس بالمحسوس مبالغةً ليفهم معناه، وهو من محاكاة الموجود بالموجود؛² بناءً على تشبيه القلوب الممسكة بالأرض المجدبة.

- والثاني تمثيل هيئة بهيئة،³ إذ شُبِّهَتْ هيئةُ نزول الغيث، وتجمُّعه في الأراضي المجدبة على اختلاف سعتها ومقاديرها، ومن ثم إمساكها الماء، وانتفاع الخلائق به؛ بهيئة من قَبْلِ العلم وتلقَى نوره، واحتفظ به، بيد أنه لم يكن له فيه سهمٌ استنباط، أو تفريعٌ أحكام، أو اجتهدٌ في سؤالٍ ولا مسألةٍ، وهذا لا ينفي أنهم ليسوا من أهل الخير والنفع؛ إذ كانوا سبباً لنقل العلم إلى من قصدهم فيه.

ولمَّا كان المقصودُ التشبيهُ بالهيئة؛⁴ جيء بالاستئناف في حكاية ما ترتَّب على إنزال الغيث وإمساكه والانتفاع به، ثم بالعطفِ بفاء التفريع في قوله ﷺ: «فَنَفَعَ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ، فَشَرَّبُوا، وَسَقَوْا، وَزَرَعُوا»، لبيان الفائدة من أمثال أصحاب تلك القلوب، وهيئتهم مُتَمِّمَةٌ بقوله: «وَنَفَعَهُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ»؛ لتأكيد فضلهم، وإن كان لا يرقى إلى مرتبة الصنف الأول.

¹ ومنه: "ومن الناس من قلوبهم متهيجة لقبول العلم، لكنها ليس لها رسوخ، فهي تقبل وتُمسك، حتى يأتي متعطش فيزوي منها، ويرد على منهل يحيا به، وتُسقى به أرض نقية، فتنبت، وتثمر، وهذه حال من ينقل العلم، ولا يعرفه، ولا يفهمه"، ابن بطال، شرح صحيح البخاري، ج 1: ص 163.

² انظر: القرطاجي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص 81.

³ يقول ابن طباطبا في ضروب التشبيه: "والتشبيهات على ضروب مختلفة، فمنها تشبيه الشيء بالشيء صورةً وهيئةً، ومنها تشبيهه به معنى، ومنها تشبيهه به حركةً وبطناً وسرعةً، ومنها تشبيهه به لوناً، ومنها تشبيهه به صوتاً"، عيار الشعر، ص 23.

⁴ ومثله قوله عز وجل: ((أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا فَاحْتَمَلَ السَّيْلُ زَبَدًا رَابِيًا وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاءَ جَلِيَّةٍ أَوْ مَتَاعٍ زَبَدٌ مِثْلُ بَحْلٍ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْحَقَّ وَالْبَاطِلَ فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ)) [الرعد: 17]، وانظر المسألة في: محمد الطاهر ابن عاشور، التحرير والتنوير (بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، ط 1، 2000)، ج 17: ص 26 وما بعدها.

(ج) الأرض القيعان:

إنما هي سِباحٌ مالحَةٌ لا تملكُ نفعًا، وهي مقام المتكبرين عن الهداية، ومجلى صورتها قوله ﷺ: «وأصابَتْ منها طائفةٌ أُخرى، إنما هي قيعانٌ لا تُمسِكُ ماءً، ولا تُنبتُ كلاً»، وفيه ثبني الصورة الحسّية على تشبيه الأرض القيعان الخالية من الماء والنبات؛ بقلوب أصنافٍ من البشر، أولئك الذين بلّغهم العلم، ولكنهم لم يرفعوا به رأسًا؛ أنفَةً وصلفاً وتكبراً، وإن عُقدت المماثلة على محاكاة محسوس (صلابة الأرض القيعان) بمعقول (كثير المعرضين عن الهداية)؛ فإنها كذلك محاكاةً موجودةً بفروض الوجود (مقدّره)،¹ إذ المطر الذي يهطل ولا تمسكه الأرض هو مما تراه العيون (من الموجود المعتاد)، بيد أن تشبيه العلم بالمطر، والقلوب القاسية بالقيعان؛ هو من مفروض الوجود هيئةً وتمثيلاً، ويقوم على محاكاة معتادٍ مُستغرب،² ولكنها غرابةٌ مُستحسنةٌ تبين حالاً من أرسل الله سبحانه له النفع والخير العميم، ولم يكن مُقبلاً عليه، ولا مُهيئاً لقبوله أصلاً، وصورة أولئك كمن قال عز وجل فيهم: ((لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا)) [الأعراف: 179].

ومقام التمثيل فيما سبق قريبٌ من قوله تعالى: ((وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرِجُ نَبَاتَهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبُثَ لَا يَخْرِجُ إِلَّا نَكِيدًا)) [الأعراف: 58]، إذ التكليف من الله سبحانه، وقبول الهداية مناط النجدين، وهذا "مثلٌ لمن ينجع فيه الوعظ والتنبية من المكلفين، ولمن لا يؤثّر فيه شيءٌ من ذلك، المؤمنُ سمعَ كتابَ الله، فوعاهُ بعقله، وانتفع به، كالأرض الطيبة أصابها الغيثُ فأنبَتَتْ، والكافر بخلاف ذلك، وهذا التمثيل واقعٌ على أثرِ ذِكْرِ المطر، وإنزاله بالبلد الميت، وإخراج الثمرات به على طريق الاستطراد".³

وشتان ما بين مقام الراسخين في الهداية والعلم، ممن يُقبلون عليه، فينتفعون به وينفعون، وأولئك المتكبرين على الإيمان والرشد وسُبل النجاة، فسبحان مَنْ أرسل رُسُلَهُ بالحقِّ، وجعلَ كلمته هي العليا، والحمدُ لله ربِّ العالمين.

¹ انظر: القرطاجي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص 81.

² انظر: المصدر السابق، ص 84.

³ الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ط، د. ت)، ج 2: ص 106.

نتائج البحث

1. عبَّرتِ الصورةُ الحِسيَّةُ في أبواب "وصف الحوض"، و"صفة الجنة والنار"، و"كتاب الإيمان"؛ عن صورة عالم الآخرة الغيبي، كما لو أنه يُرى رأي العين، استجلاءً لمقامه، وتأكيداً لوجوده وحِسيَّته.
2. أسهمتِ الصورةُ الحِسيَّةُ في "باب من علِمَ وعَلَّمَ" في بيان المفارقة بين هيئات أهل العلم والعمل، ومهاوي أصحاب الجهل والكبر؛ حصّاً على الإيمان والهداية والعلم والرشاد، وترسيخاً لأحكام الله سبحانه وشرعه الحنيف.
3. تتداخل الصورةُ البصريَّةُ مع سائر الصور الحِسيَّة اللونية واللمسية والذوقية والشمية - أي في الأبواب التي تناولها البحث - بناءً على المحاكاة المتفرِّعة، والتخييل المستحسن.
4. يوائم النبي ﷺ في التصوير بين المتباعدات، وينوِّع في وجوه المقاربات بين البعيد النادر المستغرَّب (المستحسن) المحوج إلى إعمال الفكر، وبين القريب المتداول (غير المبتذل) المعهود في المحاكاة.
5. لم تخرج الصورُ الحِسيَّةُ في الأحاديث المذكورة مخرجاً حسيّاً مطلقاً، بل انطلقت في مجملها من المحسوس إلى المعقول، ليكون الجامع بين طرفي التصوير معنوياً يقرن الحسَّ بالانفعال، ويرصد مخالَج العبد جسماً وروحاً وإيماناً.
6. كان التشبيهُ نسقاً سائداً في تشكيلات التصوير الحِسي، وارتبطت أنساقه المجازية بلطف المقاربة، ووجازة اللفظ، ومتانة التعبير، ودقَّة الوصف، مما حقَّق تأثيراتٍ جماليةً فريدةً.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- إبراهيم دملخي، الألوان نظرياً وعملياً (حلب: د.ن، ط1، 1983).
- ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1939).
- ابن بطلال، شرح صحيح البخاري، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم (الرياض: مكتبة الرشد، ط2، 2003).
- ابن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1999).
- ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: دار الجيل، ط5، 1981).
- ابن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الستار (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2005).
- إحسان عباس، فن الشعر (بيروت: دار الثقافة، ط3، د.ت).
- أحمد دهمان، الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني منهجاً وتطبيقاً (دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ط2، 2000).
- أحمد مختار، اللغة واللون (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 1997).
- البخاري، الجامع الصحيح، تحقيق: مصطفى ديب البغا (بيروت: دار ابن كثير، دار اليمامة، ط3، 1987).
- البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ط، 1995).
- الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، تحقيق: ياسين الأيوبي (بيروت: المكتبة العصرية، ط2، 2000).
- جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط3، 1992).
- الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق: محمد رشيد رضا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1988).

- الحاكم النيسابوري، المستدرک علی الصحیحین، تحقیق: مصطفى عبد القادر عطا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1990).
- الزمخشري، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ط، د.ت).
- صلاح الدين عبد التواب، الصورة الأدبية في القرآن الكريم (القاهرة: لونجمان، ط1، 1995).
- عبد الفتاح لاشين، من بلاغة الحديث الشريف (الرياض: شركة عكاظ، ط1، 1982).
- عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب (القاهرة: مكتبة غريب، ط4، د.ت).
- العسكري، كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1952).
- علي محمد نور المدني، "دلالات الإشارات الحسية في الحديث الشريف وأثرها في تأويل التركيب"، مجلة جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، العدد (27)، 2009.
- العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، تحقيق: عبد الله عمر (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2001).
- القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة (تونس: الدار العربية للكتاب، 2008).
- كمال أبو ديب، جدلية الخفاء والتجلي: دراسات بنيوية في الشعر (بيروت: دار العلم للملايين، ط3، 1984).
- المباركفوري، مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (الهند: الجامعة السلفية، ط3، 1984).
- مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب (بيروت: مكتبة لبنان، ط2، 1984).
- محمد الطاهر ابن عاشور، التحرير والتنوير (بيروت: مؤسسة التاريخ العربي، ط1، 2000).
- محمد بن لطف الصباغ، التصوير الفني في الحديث النبوي (بيروت: المكتب الإسلامي، ط1، 1983).

محمد عبد المنعم خفاجي، عبد العزيز شرف، البلاغة العربية بين التقليد والتجديد (بيروت: دار الجيل، ط1، 1992).

نعيم اليافعي، البلاغة العربية (حلب: منشورات جامعة حلب، د.ط، 1970).
وحيد صبحي كبابه، الصورة الفنية في شعر الطائيين بين الانفعال والحس (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، د.ط، 1999).

الوطواط، غرر الخصائص الواضحة وعرر النقائص الفاضحة، تحقيق: إبراهيم شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2008).

يوسف مراد، مبادئ علم النفس العام (القاهرة: دار المعارف، ط7، 1978).

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

Aḥmad Dahmān, *al-Ṣūrah al-Balāghīyyah 'inda 'Abdulqāhir al-Jurjānī Manhajjan wa-Taṭbīqan* (Damascus: Ministry of Culture Press, 2nd Ed., 2000).

Aḥmad Mukhtār, *al-Lughah wal-Lawn* (Cairo: 'Ālam al-Kutub, 2nd Ed., 1997).

Al-Biqā'ī, *Naẓm al-Durar fī Tanāsub al-Āyāt wal-Suwar*, 'Abdurrazzāq Ghālib al-Mahdī (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1995).

Al-Bukhārī, *al-Jāmi' al-Ṣaḥīḥ*, Muṣṭafā Dīb al-Bughā (Ed.) (Beirut: Dār Ibn Kathīr, Dār al-Yamāmah, 3rd Ed., 1987).

Al-Ḥākim al-Naysābūrī, *al-Mustadrak 'alā al-Ṣaḥīḥayn*, Muṣṭafā 'Abdulqādir 'Aṭā (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st Ed., 1990).

Al-Jurjānī, *Asrār al-Balāghah*, Muḥammad Rashīd Riḍā (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st Ed., 1988).

Al-Mubārakfūrī, *Mar'ā al-Mafātīḥ Sharḥ Mishkāṭ al-Maṣābīḥ* (India: al-Jāmi'ah al-Salafiyyah, 3rd Ed., 1984).

Al-Qartājannī, *Minhaj al-Bulaghā' wa-Sirāj al-Udabā'*, Muḥammad al-Ḥabīb Ibn al-Khūja (Ed.) (Tunis: al-Dār al-'Arabiyyah lil-Kitāb, 2008).

Al-Tha'ālabī, *Fiqh al-Lughah wa-Asrār al-'Arabiyyah*, Yāsīn al-Ayyūbī (Ed.) (Beirut: al-Maktabah al-'Aṣriyyah, 2nd Ed., 2000).

Al-Waṭwāt, *Gurar al-Khaṣā'ish al-Wāḍiḥah wa-'Urar al-Naqā'id al-Fāḍiḥah*, Ibrāhīm Shamsuddīn (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st Ed., 2008).

Al-Zamakhsharī, *al-Kashshāf 'an Haqā'iq Ghawāmiḍ al-Tanzīl wa-'Uyūn al-Aqāwīl fī Wujūh al-Ta'wīl*, 'Abdurrazzāq al-Mahdī (Ed.) (Beirut: Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī).

Al-'Askarī, *Kitāb al-Ṣinā'atayn: al-Kitābah wal-Shi'r*, 'Alī Muḥammad al-Bajāwī, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Cairo: Dār Ihya' al-Kutub al-'Arabiyyah, 1st Ed., 1952).

Al-'Aynī, *Umdat al-Qārī Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, 'Abdullāh 'Umar (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st Ed., 2001).

- Ibn al-Athīr, *al-Mathal al-Sā'ir fī Adab al-Kātib wal-Shā'ir*, Muḥammad Muḥyiddīn 'Abdulḥamīd (Ed.) (Cairo: Maktabah Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awlāduh, 1939).
- Ibn Baṭṭāl, *Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Abū Tamīm Yāsir bin Ibrāhīm (Ed.) (Riyadh: Maktabah al-Rushd, 2nd Ed., 2003).
- Ibn Ḥanbal, *al-Musnad*, Shu'ayb al-Arnā'ūt wa-ākharūn (Eds.) (Beirut: Mu'assasah al-Risālah, 2nd Ed., 1999).
- Ibn Rashīq, *al-'Umdah fī Maḥāsin al-Shi'r wa-Ādābih wa-Naqdih*, Muḥammad Muḥyiddīn 'Abdulḥamīd (Beirut: Dār al-Jīl, 5th Ed., 1981).
- Ibn Ṭabāṭabā, *Iyār al-Shi'r*, 'Abbās 'Abdussattār (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2nd Ed., 2005).
- Ibrāhīm Damalkhī, *al-Alwān Naẓariyyan wa-'Amaliyyan* (Aleppo: 1st Ed., 1983).
- Iḥsān 'Abbās, *Fann al-Shi'r* (Beirut: Dār al-Thaqāfah, 3rd Ed.).
- Jābir 'Aṣḥūr, *al-Ṣūrah al-Fanniyyah fī al-Turāth al-Naqdī wal-Balāghī 'inda al-'Arab* (Casablanca: al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī, 3rd Ed., 1992).
- Kamāl Abū Dīb, *Jadaliyyat al-Khaḥfā' wal-Tajallī: Dirāsāh Bunyawīyyah fī al-Shi'r* (Beirut: Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, 3rd Ed., 1984).
- Majdī Wahba, Kāmil al-Muhandis, *Mu'jam al-Muṣṭalahāt al-'Arabiyyah fī al-Lughah wal-Adab* (Beirut: Maktabah Lubnān, 2nd Ed., 1984).
- Muḥammad al-Ṭāhir Ibn 'Āshūr, *al-Tahrīr wal-Tanwīr* (Beirut: Mu'assasah al-Tārīkh al-'Arabī, 1st Ed., 2000).
- Muḥammad bin Luṭfī al-Ṣabbāgh, *al-Taṣwīr al-Fannī fī al-Ḥadīth al-Nabawī* (Beirut: al-Maktab al-Islāmī, 1st Ed., 1983).
- Muḥammad 'Abdulmun'im Khafājī, 'Abdul'azīz Sharaf, *al-Balāghah al-'Arabiyyah bayn al-Taqlīd wal-Tajdīd* (Beirut: Dār al-Jīl, 1st Ed., 1992).
- Na'im al-Yāfī, *al-Balāghah al-'Arabiyyah* (Aleppo: Aleppo University Press, 1970).
- Ṣalāḥuddīn 'Abduttawāb, *al-Ṣūrah al-Adabiyyah fī al-Qur'ān al-Karīm* (Cairo: Longman, 1st Ed., 1995).

Waḥīd Ṣubḥī Kabāba, *al-Ṣūrah al-Fanniyyah fī Shi'r al-Ṭā'iyyayn bayna al-Infi'āl wal-Ḥiss* (Damascus: Ittiḥād al-Kuttāb al-‘Arab, 1999).

Yūsuf Murād, *Mabādi' ‘Ilm al-Nafs al-‘Āmm* (Cairo: Dār al-Ma‘ārif, 7th Ed., 1978).

‘Abdulfattāḥ Lāshīn, *Min Balāghah al-Ḥadīth al-Sharīf* (Riyadh: Sharikah ‘Ukāz, 1st Ed., 1982).

‘Alī Muḥammad Nūr al-Madanī, “Dalālāh al-Ishārāt al-Ḥissiyyah fī al-Ḥadīth al-Sharīf wa-Atharuhā fī Ta’wīl al-Tarkīb,” *Majallah Ain Shams University*, Egypt, No. (27), 2009.

‘Izzuddīn Ismā‘īl, *al-Tafsīr al-Nafsī lil-Adab* (Cairo: Maktabah Gharīb, 4th Ed.).



السِّياقُ البيانيُّ وأثرُهُ في تأويلِ الخطابِ الدينيِّ الخطابُ النبويُّ أمودجاً

زكرياء الخوة*

مُستخلص

لا تُدرك احتمالات الكلام ودلالاته إلا بجملة من القواعد حين التأويل، وللخطاب الديني فريدة تميّزه من غيره، ولا سيما أنه وحي من الله سبحانه، سواءً أكان كتاباً أم سُنَّةً، وهو يحمل جملةً من المعاني المشتركة تنتج عنها أحكامٌ شرعية وحكمٌ مقاصدية توجّه حياة المجتمع المسلم. وينقسم إلى خطابٍ قرآنيٍّ متلوٍّ، وخطابٍ نبويٍّ مُبيّنٍ، وعلى ثانيهما مدار هذا البحث؛ إذ يمتاز الخطاب النبوي بأنه بيانٌ لما جاء في الخطاب القرآني، وله ما للقرآن من منزلة تشريعية، لذا لا بُدَّ في فهمه وتأويله من قواعد معتبرة لا يمكن إقصاؤها، ومن بينها تبرز قاعدة السياق التي يجعلها بعض المجتهدين قرينة مساعدة، في حين أنها قاعدة أصيلة لا يمكن الاستغناء عنها في تأويل الخطاب، ومن ثم يتوسّل البحث المنهجين الاستقرائي والتحليلي في بيان مفهوم السياق البياني، وأثره في تأويل الخطاب النبوي، من أجل تحقيق الفهم الصحيح للخطاب، وإدراك مقاصده، بناءً على تأويل صحيح معزز بالأدلة والقرائن المرجحة، ومن أبرز النتائج أن السياق البياني من أقوى قرائن الترجيح حين التعارض بين النصوص الشرعية، وهو الطريق الأمثل الذي يتّبعه المحدّث في تمييز الخطاب النبوي من غيره.

مفاتيح البحث: السياق، البيان، الخطاب الديني، السنة النبوية، اللسانيات التراثية

* أستاذ مساعد زائر في جامعة محمد الخامس، وأستاذ اللغة العربية والدراسات الإسلامية في المدارس السعودية في الرباط، المملكة المغربية، zakaria_elkhaoua@um5.ac.ma.



The Rhetorical Context and its Impact on the Interpretation of Religious Discourse: The Prophetic Discourse as a Model

Zakaria El-Khaoua^{*}

Abstract

The potential meanings and implications of speech cannot be properly understood without applying a set of interpretive principles. Religious discourse possesses a unique character that distinguishes it from other forms of speech, particularly because it is divinely revealed whether in the form of the Qur'ān or the Sunnah. It conveys a range of shared meanings that yield both legal rulings (*Aḥkām*) and purposive wisdoms (*Maqāṣid*) that shape the life of the Muslim community. Religious discourse is divided into two categories: recited Qur'anic discourse and explanatory Prophetic discourse. This study focuses on the latter, which functions as an exposition of the Qur'anic message and carries legislative authority comparable to that of the Qur'ān itself. Accordingly, its interpretation requires the application of valid hermeneutical principles that cannot be disregarded. Chief among these is the principle of rhetorical context (*al-Siyāq al-Bayānī*), which some scholars treat merely as a supporting indication, while in fact it constitutes a fundamental interpretive rule that must not be overlooked. This paper adopts both inductive and analytical methodologies to explore the concept of rhetorical context and its role in interpreting Prophetic discourse, with the aim of achieving an accurate understanding of the text and grasping its objectives. Such interpretation must be grounded in sound reasoning supported by compelling evidence and corroborative indicators. Among the key findings is that rhetorical context serves as one of the strongest tools of preference (*Tarjīḥ*) when legal texts appear to be in conflict. It also represents the most effective approach employed by scholars of Ḥadīth in distinguishing Prophetic discourse from other forms of expression.

Keywords: *Context, rhetoric, religious discourse, Prophetic Sunnah, classical linguistics*

^{*} Visiting Assistant Professor at Mohammed V University, and Teacher of Arabic Language and Islamic Studies at Saudi Schools in Rabat, Morocco, zakaria_elkhaoua@um5.ac.ma.

مُقَدِّمَةٌ

العلم بلسان العرب وإدراك أساليبه وأسراره هو مفتاح فهم القرآن الكريم والسنة النبوية، فبأصول العربية وقواعدها يستعين النُّظار على استنباط الأحكام، واستمداد الفوائد، واكتشاف الأسرار التي يكتنزها الخطاب الديني، ولا يمكن للمجتهد الظَّفَرُ بِعَرَفَةٍ مِنْ مَعِينِهِ إِلَّا إِذَا حَقَّقَ الْعِلْمَ بِهَا وَأَسَالِيِبَهَا وَجَمَاعَ مَعَانِيَهَا، وَمِنْ عِلْمِهِ انْتَفَتَ عَنْهُ الشُّبْهَةُ الَّتِي دَخَلَتْ عَلَى مَنْ جَهِلَ لِسَانَهَا.¹

ولا يخفى على أنظار المجتهدين أن وظيفة الرسل عليهم السلام هي البيان، ((وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ)) [إبراهيم: 4]، وبها اختصَّ ربُّنا خاتَمَ رسله وأنبيائه، فقال تعالى: ((وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)) [النحل: 44].

والبيان "اسم جامع لمعانٍ مجتمعة الأصول متشعبة الفروع، فأقلُّ ما في تلك المعاني المجتمعة المتشعبة أنها بيان لمن خوطب بها ممن نَزَلَ الْقُرْآنُ بِلِسَانِهِ، متقاربة الاستواء عنده، وإن كان بعضها أشدَّ تأكيدَ بيانٍ من بعضٍ، ومختلفة عند من يجهل لسان العرب".²

وبالبيان ارتبط الإعجاز الذي حُصَّ به القرآن الكريم، وبأساليبه كانت البلاغة النبوية، فعجز العرب - وهم أهل اللسان - أن يأتوا بمثله، أو بآية منه، حتى وصفوه بالعجمة، ووصفوا الرسول ﷺ بالسحر والشعر والكهانة، وتعلَّم نظم الكلام وسجعه، لتنزل الآية الفصل والقول الحق: ((وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِي وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ)) [النحل: 103].

ولما كان البيان بهذه المنزلة، وكان مدار الخطاب الديني عليه؛ لزم الناظر في نصوصه نظراً مفيداً ومستنبطاً ومستمدّاً؛ أن يعلم أصوله وقواعده؛ ليكون فهمه سليماً، وتأويله مقبولاً، وتنزيل فحواه على ما يستجدُّ للناس من نوازل وقضايا تنزيلاً صحيحاً.

والناظر في واقعنا المعاصر يلحظ التحديات والإشكالات التي يواجهها الخطاب الديني بعامه، والخطاب النبوي بخاصة، على مستوى الفهم والتأويل، ثم على مستوى التنزيل

¹ انظر: الشافعي، الرسالة، تحقيق: أحمد شاكر (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ط1، 1357هـ)، ص50.

² المصدر السابق، ص21.

والتفعيل، وكلاهما مؤثر في البناء الحضاري للأمة، فالفهم الناقص والتأويل المستكره البعيد عن القواعد والأصول؛ يصلان بالجاهل إلى أمرين خطيرين:

- أحدهما إنكارُ الخطاب جملةً وتفصيلاً، بدعوى مخالفة العقل والواقع.
- والآخر إنتاجُ خطابٍ متطرّفٍ يجلب الكراهية والتفرقة بين الناس، ويستتبع حرمتهم بدعوى اتباع السُّنَّة، والسُّنَّة منهم براء.

من أجل ذلك لم يقبل علماءنا - رحمهم الله - فِهْمَ الجاهل وإن كان صواباً، لأنه تكلف ما يجهل، ولم يعتبر قواعد النظر والفهم في إدراك المعنى، وقد قال الشافعي (ت204هـ) عمن تكلف تأويل الخطاب، وهو جاهل بلسان العرب وقواعد الاستنباط منه: "... ممن جهل هذا من لسانها - وبلسانها نزل الكتاب وجاءت به السنة - فتكلف القول في علمها تكلف ما يجهل بعضه، ومن تكلف ما جهل وما لم تثبت معرفته؛ كانت موافقته للصواب - إن وافقه من حيث لا يعرفه - غير محمودة، وكان بخطئه غير معذور، إذا نطق فيما لا يحيط علمه بالفرق بين الصواب والخطأ فيه".¹

ومن أهم الأصول وأرفع القواعد وأقوى القرائن؛ السياق، الذي به بيان الجملات وإيضاح المبهمات وتعيين احتمالات، وبه يُخصّص العموم، ويُعمم الخصوص، ويُقيّد المطلق، ويُطلق المقيّد، ويُعلم الاشتراك، وتُميّز الحقيقة من المجاز.

وإذا كان السياق عند رواد اللسانيات والدراسات التداولية الحديثة يُعدُّ محدداً رئيساً لعملية التأويل؛ نظراً إلى ما يحمله من القرائن التي تفيد في جلاء المعنى وصفاء الصورة الدلالية، حتى أضحى تمامه في الخطاب عندهم أعلى درجة من التمام النحوي، فإنه كان كذلك عند فقهاء الإسلام ونُظَّارِهِ منذ بدء الوحي والتزيل، ولا يزال، وما شرع التثبُّت والتبيين في حمل الخطاب الديني وقبوله إلا لأجله، قال تعالى: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا)) [الحجرات: 6]، فأمر الله بالتبيين قبل القبول، وذهب أهل التأويل إلى

¹ المصدر السابق، ص53.

أن الآية وإن كان سببها خاصاً بمن وُصِفَ بالفسق؛ فإن الأمر فيها عام لجميع المسلمين بوجود الثبوت والتبَيُّن من حال الحامل وصحة المحمول؛¹ لاحتمال تغيُّر السياق أو تحريفه أو تأويله، بعلمٍ أو بجهلٍ.

وجاء الخطاب النبوي ليعزِّز الأخذ بهذا الأصل والعمل به قبل قبول الخبر والحكم بصحته، ومن ذلك حديثان:

- الأول ما رواه الإمام ابن عبد البر القرطبي (ت463هـ) من حديث زيد بن ثابت رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «نَضَرَ اللَّهُ أَمْرًا سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا، فَأَدَّاهُ عَنَّا كَمَا سَمِعَهُ، فَإِنَّهُ رُبَّ حَامِلٍ فِيهِ غَيْرُ فَقِيهٍ، ثَلَاثٌ لَا يُغْلُ عَلَيْهِنَّ قَلْبُ مُسْلِمٍ...»².
- والثاني: «يَرِثُ هَذَا الْعِلْمَ مِنْ كُلِّ خَلْفٍ عُذُولُهُ؛ يَنْقُونَ عَنْهُ تَأْوِيلَ الْجَاهِلِينَ، وَانْتِحَالَ الْمُبْطِلِينَ، وَتَحْرِيفَ الْغَالِينَ»³.

أما الحديث الأول ففيه دليل على كراهة اختصار سياق الحديث وروايته بالمعنى لغير الفقيه؛ لاحتمال وقوع التحريف والتبديل، فجاءت هذه الرواية بلفظة: «فَأَدَّاهُ عَنَّا كَمَا سَمِعَهُ»، وفي روايات أخرى: «فَحَفِظَهُ يُبَلِّغُهُ غَيْرَهُ»، من دون تحريف ولا زيادة ولا نقصان؛ لئلا يحرم الفقيه المستنبط من كمال النص وما يحمله من الفوائد والأحكام التي يحفظها السياق.

وأما الحديث الآخر فبيِّن فيه رسول الله ﷺ صفة حَمَلَةِ الْعِلْمِ وورثته، وهم العلماء الذين يتصفون بالعدالة والوسطية، ويتعدون عن الغلو والإفراط، ثم بيَّن مهمَّتَهُمُ الأولى، وهي نفْيُ تَأْوِيلِ الْجَاهِلِينَ، والتأويل يختص بالمعنى الذي لا يظهر إلا بسلامة السياق، فإن جهل السياق أو أساليبه وأنواعه لم يدرك المعنى، وغاب عنه السر المكنون في اللفظ المركب والمفرد.

¹ انظر: ابن عاشور، **التحرير والتنوير** (تونس: الدار التونسية، ط1، 1984)، ج26؛ ص232-233.

² ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري (جدة: دار ابن الجوزي، ط1، 1414هـ)، ج2؛ ص177، ورواه باختلاف يسير في اللفظ الترمذي، **السنن**، تحقيق: أحمد شاكر، محمد عبد الباقي، إبراهيم عطوة (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، 1395هـ)، كتاب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، الحديث (2658).

³ البيهقي، **السنن الكبرى**، تحقيق: عبد الله التركي (القاهرة: مركز هجر، ط1، 1432هـ)، كتاب الشهادات، باب الرَّجُلِ من أهل الفقه يُسأل عن الرَّجُلِ من أهل الحديث، الحديث (20952).

لذلك أقام المسلمون أمرَ حفظِ السُّنَّةِ ونقلِها على مبدأين أصيلين؛ مبدأ الحفظ والضبط، ومبدأ الفقه والتفقه، فالأول يضمن سلامة الخطاب من التحريف والتغيير، ويضمن الثاني سلامة الاستنباط وما يحمله النص من الأحكام والفوائد، وكلاهما مرتبطان بالسياق ومستويات تمامه.¹

من أجل ذلك جاء هذا البحث ليسهم في المشروع الفكري "صيانة الخطاب الديني"، الذي بدأه صحابة رسول الله ﷺ بكتابة الوحي وضبطه وإتقانه وضرورة التفقه فيه، واستمرت العناية به جيلاً عن جيل، حتى وصل إلينا بما نشهده اليوم.

وقد وقفتُ قبْلَ جمعِ مادته وتحريره على بحوث متخصصة عاجته درساً وتحليلاً، منها:

- بحوث المؤتمر الدولي الذي نظَّمته الرابطة المحمدية للعلماء في موضوع "السياق في المجالات التشريعية: المفهوم والدور".²
- بحوث الندوة الدولية الرابعة للحديث الشريف بكلية الدراسات العربية والإسلامية في دبي، بعنوان "السُّنَّة النبوية بين ضوابط الفهم السديد ومتطلبات التجديد".³

وأفدتُ مما كَتَبَهُ أهلُ الاختصاص عن السياق، وأثره في فهم الخطاب الديني وتأثيره على القضايا والمستجدات المعاصرة، ولكن بحثي هذا الموضوع يختلف منهجاً ومضموناً، وذلك من وجوه:

- أولها أن الدراسات السابقة عاجلت موضوع السياق من حيث المفهوم والدلالة والأقسام، مع عرض نماذج من التراث الإسلامي تعزِّز ما رجَّحوه من اختيارات، وهذا الجزء لم أركز عليه في بحثي، بل أشرت إليه، وإلى الدراسات التي عاجلته بالتحليل.

¹ انظر: محمد بن كيران، "صيانة حديث الرسول الأمين برعاية أمير المؤمنين"، درس حسني ألقاه بين يدي أمير المؤمنين جلالة الملك محمد السادس، منصة محمد السادس للحديث الشريف، 2019.

² مجموعة مؤلفين، "السياق في المجالات التشريعية، المفهوم والدور"، مجلة الإحياء، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد (25)، 2007.

³ مجموعة مؤلفين، السنة النبوية بين ضوابط الفهم السديد ومتطلبات التجديد (دبي: كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ط1، 2009).

- والثاني أن العملية الاجتهادية التي يقوم بها النظّار لدراسة الخطاب الديني واستنباط أحكامه وفوائده؛ تمرُّ بأربع مراحل أساسية؛ أولاً النظر والتفكُّر، والثانية الفهم، والثالثة التأويل والتوجيه، والرابعة التنزيل، وقد ركّزت معظم الدراسات السابقة على المرحلتين الثانية والرابعة، مع أن ارتباط السياق بالأولى والثالثة أقوى وأكبر، لذا ركّزت في هذا البحث على المراحل الأربع، مع العناية بالمرحلة الثالثة؛ لأن السياق مُحدّد رئيس في عملية التأويل والتوجيه.
- والثالث أن الخطاب الديني بعامة والنبوي بخاصة؛ لا يقتصر على بيان الأحكام والتشريعات، كما جاء في جلِّ الدراسات السابقة، بل هو - كما ألفتيت في بحثي - أساس لبناء منظومة كونية متكاملة وبناء حضاري أصيل يستجيب لكل الفئات، ومنه نستمدُّ الأحكام والفوائد والمناهج والأساليب والإبداع والقيم والأخلاق التي نحقِّق بها المقصد الأعظم للرسالات السماوية، أي الاستخلاف.
- وقد اعتمدتُ في جمع المادة العلمية ودراستها على منهجين؛ الأول استقرار جزئي، تتبعتهُ به في المصادر والمراجع المتخصصة أثرَ السياق البياني في تأويل الخطاب الديني بعامة والنبوي بخاصة، ثم المنهج التحليلي لدراسة المادة العلمية المستخرجة.

مفهوم السياق البياني وآثره في تأويل الخطاب الديني

1. المفهوم اللغوي والاصطلاحي للسياق البياني:

يُطلق (السياق) و(المساق) في اللغة، ويراد به معان عدة، من بينها التتبع والحدو والانقياد والعتاء والتقديم، والحفظة الذين يمشون خلف الجيش وأمامه؛ ليحفظوه من العدو، والنزع، والبيع والشراء، وغيرها من المعاني المبثوثة في معاجم اللغة.¹

وهذه المعاني لا تخرج عن الاستعمال الاصطلاحي للمفردة؛ لأن ما يسبق اللفظة ويلحقها من كلام إنما قيل له سياق من استعمال العرب له، ففيه نوع من الاتباع والترتيب

¹ انظر: ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ)، مادة (سوق).

والتقديم، لذا يمكن تعريفه اصطلاحاً بأنه "نظمُ الكلام الذي سيق له"،¹ وهو تعريف استعمله المتقدمون بصيغ مختلفة؛ (السياق)، أو (المساق)، أو (الاتساق)، وكل هذه المعاني مستخدمة للدلالة على التعريف نفسه، وأغنت شهرة المصطلح وتداوله عن وضع حدٍّ جامع له، واكتفوا بوضع ما يتعلق بضرورة إعماله في فهم الخطاب، وتبيان مراد المتكلم من كلامه. واستخدم لفظ (المساق) من علماء الشريعة والفقه أبو العباس القرطبي (ت656هـ) في كتابه "المُفْهِم"، وأبو إسحاق الشاطبي (ت790هـ) في كتابه "المُوافقات"،² واستخدم غيرهم لفظ (السياق) للدلالة على نوعين:

- الأول السياق الواقعي بوصفه قرينة خارجية.

- والثاني السياق البياني بوصفه قرينة داخلية.³

أما اللفظة الثانية من المركب الإضافي، أي (البيان)، فإن من معانيها الكشف والإيضاح والتفسير والشرح والوضوح، ومنه قوله تعالى: ((وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)) [النحل: 44]، أي ليفسر للناس ما نزل إليهم بأحسن تأويل، ومنه بيان المجمل، وإيضاح المبهم، وتعيين المحتمل.

والتفسير - أعني البيان - يكون إما متصلاً بالكلام، وإما منفصلاً عنه، ومن ذلك تفسير القرآن للقرآن، كقوله سبحانه: ((وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ * وَمَا أَدْرَاكَ مَا الطَّارِقُ * النَّجْمُ الثَّاقِبُ)) [الطارق: 1-3]، فهنا بيّن الله تعالى أن المراد بالطارق هو النجم الثاقب، وجاء التفسير (البيان) لصيقاً باللفظة المرادة.⁴

¹ الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1376هـ)، ج:1، ص317.

² انظر: القرطبي، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، تحقيق: محيي الدين ديب مستو، وآخرون (القاهرة: دار ابن كثير، ط1، 1417هـ)، ج:1، ص437؛ الشاطبي، الموافقات، تحقيق: مشهور آل سلمان (الرياض: دار ابن عفان، ط1، 1417هـ)، ج:1، ص258.

³ انظر: الشريف التلمساني، مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، تحقيق: محمد فركوس (مكة المكرمة: المكتبة المكية، ط1، 1419هـ)، ص455-456.

⁴ انظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج:30، ص258.

ويستعمل علماء اللغة والدلالة مصطلح (السياق اللغوي) للتعبير عن المعنى نفسه، يقول عبد الرحمن بودرع في تعريفه السياق اللغوي المرتبط بالنص القرآني: "السياق اللغوي، وهو دراسة النص القرآني من خلال علاقات ألفاظه بعضها ببعض، والأدوات المستعملة للربط بين هذه الألفاظ، وما يترتب على تلك العلاقات من دلالات جزئية وكلية".¹

انطلاقاً مما سبق يمكن القول إن السياق البياني هو نظم الكلام المفسّر للمعنى المراد، أو ما يسبق اللفظة وما يلحقها من التفسير والبيان لإيضاح مقصود المتكلم. ويعضد هذا ما ذهب إليه الفقيه الأصولي النحوي ابن دقيق العيد (ت702هـ) حين بيّن المقصود بدلالة السياق، فقال: "أما السياق والقرائن فإنها الدالة على مراد المتكلم من كلامه، وهي المرشدة إلى بيان المجملات، وتعيين المحتملات".²

فإذا ثَبَتَ هذا عِلْمُنَا أن وظيفة السياق هي حفظُ الخطاب الديني وصيانتَه من الفهم السقيم والتأويل البعيد والتحريف الباطل، ببيان المَجل الذي لا تتضح دلالتُه، وتعيين المحتمل بأقسامه الستة؛ ثلاثة في الأفراد؛ هي اللفظ والتصريف واللواحق، وثلاثة في التركيب؛ هي الاشتراك في التأليف، وتركيب المفصل، وتفصيل المركب، وبذلك يحفظ لنا السياق مراد الشارع ومقصده من الخطاب.³

ويُستعمل السياق عند المحدثين في دلالات خاصة لإثبات الخطاب النبوي وتحقيق نسبته إلى النبي ﷺ، وتمييز كلامه من كلام غيره ممن نقل عنه مسنداً أو مرسلاً، ومن ذلك قولهم في نقد المرويات والأخبار، "وبعض القوم أحسنُ سياقاً"،⁴ وقولهم: "ورواه فلان بأحسن من هذا السياق"،⁵ ومرادهم بذلك سلامة الطريق الموصل إلى المتن الذي يحمل الخطاب

¹ عبد الرحمن بودرع، منهج السياق في فهم النص (الدوحة: سلسلة كتاب الأمة، ط1، 2006)، ص30.

² ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تحقيق: محمد الفقي، أحمد شاعر (القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، 1953)، ج2: ص19.

³ انظر: الشريف التلمساني، مفتاح الوصول، ص438.

⁴ انظر: ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب (القاهرة: المكتبة السلفية، 1380هـ)، ج8: ص457.

⁵ انظر: ابن كثير، جامع السنن والمسانيد، تحقيق: عبد الملك الدهيش (بيروت: دار خضر، ط2، 1419هـ)، ج6: ص608.

النَّبَوِي، وَيُنَسِّبُونَ الرِّوَايَةَ إِلَى صَاحِبِهَا الْأَوَّلِ بِلَفْظِ (السِّيَاقِ)، فَيَقُولُونَ: "السِّيَاقُ لِفُلَانٍ..."¹،
أَيُّ إِنَّهُ صَاحِبُ اللَّفْظِ وَالصِّيغَةِ الَّتِي جَاءَتْ بِهَا الرِّوَايَةُ.²

فِرْع: هَلِ السِّيَاقُ قَرِينَةٌ أَوْ قَاعِدَةٌ أَوْ أَصْلٌ أَوْ دَلَالَةٌ؟

يُسْتَخْدَمُ فُقَهَاءُ الشَّرِيعَةِ وَنَظَّارُهَا عِبَارَاتٍ تَخْتَلِفُ وَفَقَ الْإِطَارِ الْعَامِ وَالْخَاصِّ لِلْخُطَابِ، وَمَا تَقْتَضِيهِ الْعَمَلِيَّةُ الْاجْتِهَادِيَّةُ لِفَهْمِهِ وَتَأْوِيلِهِ، فَتَارَةً يَقُولُونَ (قَرِينَةُ السِّيَاقِ)، عِنْدَ التَّرْجِيحِ بَيْنَ الْمُتَعَارِضَاتِ؛ لِأَنَّ التَّرْجِيحَ يَكُونُ بِالْدَّلِيلِ أَوَّلًا - وَالْأَدْلَةُ مُحْصَوْرَةٌ، وَلَيْسَ بَيْنَهَا السِّيَاقُ - أَوْ بِالْقُرَائِنِ، أَوْ بِهَمَا مَعًا، وَأَقْوَى الْقُرَائِنِ الْمُرْجِحَةُ قَرِينَةُ السِّيَاقِ، قَالَ ابْنُ دَقِيقِ الْعِيدِ: "وَالْعَمُومُ يَتَخَصَّصُ بِالْقُرَائِنِ، وَأَقْوَاهَا السِّيَاقُ، ثُمَّ يَضْعُفُ بِكَثْرَةِ التَّخْصِصَاتِ".³

وَتَارَةً أُخْرَى يَقُولُونَ (قَاعِدَةُ السِّيَاقِ)، بِوَصْفِهَا وَاحِدَةً مِنْ قَوَاعِدِ النَّظَرِ فِي الْخُطَابِ الشَّرْعِيِّ، أَيُّ لَا يَصِحُّ نَظَرُ الْمُجْتَهِدِ فِيهِ إِلَّا بِاعْتِبَارِهَا وَمُرَاعَاتِهَا؛ لِأَنَّهُ نَزَلَ وَفَقَ قَوَاعِدَ كَلَامِ الْعَرَبِ، وَكَلَامِ الْعَرَبِ عَلَى الْإِطْلَاقِ لَا بَدَّ فِيهِ مِنْ اعْتِبَارِ مَعْنَى السِّيَاقِ فِي دَلَالَةِ الصِّيغِ، وَلَوْ اعْتَبِرَ اللَّفْظُ بِمَجْرَدِهِ لَمْ يَكُنْ لَهُ مَعْنَى مَعْقُولٍ، فَكَيْفَ بِكَلَامِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَكَلَامِ رَسُولِهِ ﷺ؟!⁴
وَتَارَةً ثَالِثَةً يَقُولُونَ (دَلَالَةُ السِّيَاقِ)، عِنْدَ التَّفْرِيقِ بَيْنَ مُحْتَمَلَاتِ الْأَلْفَاظِ وَدَلَالَاتِهَا؛ لِأَنَّ اللَّفْظَ مِنْهُ مَا يَحْتَمِلُ مَعَانِي عِدَّةً لَا تُنَافِرُ وَضَعَ الظَّاهِرِ، وَمِنْهُ مَا يَدُلُّ عَلَى مَعْنَى وَاحِدٍ، وَفِي هَذِهِ الْمَسْأَلَةِ يَقُولُ ابْنُ دَقِيقِ الْعِيدِ: "يَجِبُ أَنْ يُعْلَمَ الْفَرْقُ بَيْنَ دَلَالَةِ اللَّفْظِ عَلَى الْمَعْنَى وَبَيْنَ احْتِمَالِهِ لَهُ؛ فَاحْتِمَالُهُ لَهُ أَنْ يَكُونَ بِحَيْثُ إِذَا عَرَضَ الْمَعْنَى عَلَى اللَّفْظِ لَمْ يَأْبَهُ وَلَمْ يُنَافِزْهُ، وَدَلَالَتُهُ عَلَيْهِ بَأَنْ يَتَنَاوَلَ بِأَحَدِ الدَّلَالَاتِ"،⁵ فَالِاشْتِرَاكُ مُحْتَمَلٌ غَيْرُ دَالٍ، وَالْمَطْلَقُ بِالنِّسْبَةِ لِلْمُقَيَّدِ مُحْتَمَلٌ غَيْرُ دَالٍ، أَمَّا الْعَامُ فَهُوَ دَالٌ عَلَى أَفْرَادِهِ.

¹ انظر: ابن حجر، فتح الباري، ج: 6، ص: 24.

² انظر: عبد المحسن التخيفي، "دلالة السياق وأثرها في فهم الحديث من خلال تطبيقات الأئمة"، في: السنة النبوية بين ضوابط الفهم السديد ومتطلبات التجديد (دبي، كلية الدراسات العربية والإسلامية، ط1، 2009)، ص: 270.

³ ابن دقيق العيد، شرح الإمام بأحاديث الأحكام، تحقيق: محمد خلوف العيد الله (دمشق: دار النوادر، ط2، 1430هـ)، ج: 4، ص: 368.

⁴ انظر: الشاطبي، الموافقات، ج: 3، ص: 419-420.

⁵ ابن دقيق العيد، شرح الإمام، ج: 3، ص: 30.

2. أثر السياق البياني في تأويل الخطاب الديني:

(أ) فهم حقيقة المفردة من حيث الإجمال والاحتمال:

الإجمال والاحتمال مبحثان من المباحث الأصولية التي عني بها عند دراسة الخطاب الديني وتأويله، فاللفظ المجمل لا تظهر دلالاته عند الإطلاق، ولا يفهم المراد منه ابتداءً، فيتحرّق فساداً من حيث إفادة المعنى؛ لغياب شرطي المنع والجمع، إذ من شروط اللفظة الدالة على المعنى المنع والجمع، فإذا كان اللفظ جامعاً مانعاً انصرف إلى دلالة معينة.

وأن اللفظ ليس مانعاً فيه؛ دليلٌ على دخول المهمل إليه، إذ لو كان مانعاً لما تسرب إليه المهمل من الألفاظ، أما الجمع فلأنه عند الإطلاق قد يدل على معان عدة، فلا يُعلم أيها المقصود والمراد من الخطاب.¹

ووظيفة السياق البياني عند التأويل بيان حقيقة اللفظ عند الإطلاق وهو لفظ مجمل أم محتمل؟ وهو المراد بقول الفقهاء: "السياق مبين للمجملات، ومُعَيِّن للمحتملات، ومرشد للواضحات".²

(ب) تعيين المعنى المحتمل ونقله من دائرة المشتبه إلى المحكم:

تعيين المعاني الراجحة بدليل قوي وقرينة معضدة؛ هي وظيفة المؤول للنصوص، لأن التأويل ينصرف إلى الألفاظ الظاهرة التي تحتل معاني عدة، فيختار المؤول - بإعمال القرائن وقواعد النظر المقررة عند أهل الاجتهاد - المعنى المراد، وفق ما يقتضيه السياق وتعضده القرائن، فإن سلّم اختياره من المعارض كان المعنى صالحاً، وإن عضدته القرائن وزادت من قوته أصبح التأويل أقوى من المؤول؛ لأن الظاهر عند الإطلاق يكون في دائرة المتشابه، وبعد تأويله وتعيين المعنى المراد ينتقل إلى دائرة المحكم؛ لأن خطاب الشارع منه المحكم ثبوتاً وفقهاً، ومنه المتشابه، قال تعالى: ((هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ)) [آل عمران: 7]، قال الشاطبي: "وإذا تُؤْمِل هذا الإطلاق وَجَدَ المنسوخ

¹ انظر: الأمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، عبد الله بن غديان (الرياض: مؤسسة النور، ط1، 1387هـ)، ج3: ص8.

² ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام، ج2: ص19.

والجمل والظاهر والعام والمطلق قبل معرفة مبيئاتها؛ داخلة تحت معنى المتشابه، كما أن الناسخ وما ثبت حكمه والمبين والمؤول والمخصص والمقيد داخلة تحت معنى المحكم".¹

(ج) فهم الخطاب وفق اتساع العرب في كلامها:

العرب لا تسوق الكلام على سَنَنِ واحد، بل تستعمل أساليب عدة، كالكناية والاستعارة والتشبيه وغيرها، ولا يظهر الأسلوب المستعمل إلا بالنظر إلى سياق الكلام وأسبابه، وهذا النوع من أعلى كلام العرب وأبلغه، فيلزم الناظر المجتهد معرفته قبل تأويل الخطاب الديني، لأنه وُضع بلسان عربي، ولا غنى له عن معرفة أساليبه وقواعده في فهم مراد الله سبحانه ومراد رسوله ﷺ، ومن ذلك ما يدل لفظه على الباطن من دون الظاهر، ويُعرف بالنظر إلى السياق، ومثله قوله تعالى: ((وَمَا شَهِدْنَا إِلَّا بِمَا عَلَّمْنَا وَمَا كُنَّا لِلْغَيْبِ حَافِظِينَ * وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعَيْرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا لَصَادِقُونَ)) [يوسف: 81-82]؛ دَلَّ سياق الآية على أن المراد باللفظ باطنه لا ظاهره؛ إذ لا يمكن للقرية والعير أن يُثبتا عن صدق المخبر أو كذبه، فذلك لا يُستساغ عقلاً ولا وضعاً.

قال الشافعي عن سعة لسان العرب وتفرد هذه الميزة: "وَتَكَلَّمُ بِالشَّيْءِ، تُعَرِّفُهُ بِالْمَعْنَى دُونَ الْإِيضَاحِ بِاللَّفْظِ، كَمَا تُعَرِّفُ الْإِشَارَةُ، ثُمَّ يَكُونُ هَذَا عِنْدَهَا مِنْ أَعْلَى كَلَامِهَا لِأَنفَرَادِ أَهْلِ عِلْمِهَا بِهِ دُونَ أَهْلِ جِهَالَتِهَا"²، فلا يميز مساق الخطاب ومراده مَنْ لا عِلْمَ لَهُ بالعربية وأساليبها.

(د) معرفة نوع الخطاب؛ أعامٌ أم خاصٌّ؟ أمطلقٌ أم مقيدٌ؟

يستعين المجتهد بالسياق - سياق الكلام وسياق الأحداث - لإدراك العموم والخصوص والإطلاق والتقييد، ومن أمثلة ذلك ما جاء في حديث النبي ﷺ: «هُوَ الطَّهُّورُ مَاؤُهُ، الْحِلُّ مَيْتَتُهُ»³، فالناظر في لفظ الحديث يشتهه عليه انصرافه إلى العموم أو الخصوص، أهو خاص

1 الشاطبي، الموافقات، ج 3: ص 6.

2 الشافعي، الرسالة، ص 49.

3 مالك بن أنس، الموطأ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (بيروت: دار إحياء التراث، ط 1، 1406هـ)، ج 1: ص 22، كتاب الطهارة، باب الطهور للوضوء، الحديث (12).

بمن سأل النبي ﷺ عن طهوية ماء البحر، أم تشريع للأمة؟ وإذا تتبعنا سياقه وجدنا أن النبي ﷺ لم يسأل السائل عن سبب ركوبه البحر، وعن غرضه من ذلك لمعرفته السابقة به، ولم يجب السائل بقوله: "نعم"، ولو أجاب لكان الجواب خاصاً به، ولم يُجِبْه عن سؤاله عن ماء البحر، بل زاده فائدة، وهي حِلْيَةٌ مَيْتَةٍ، وهذا دليل واضح من سياق الخطاب على عمومته للأمة، وبذلك قَعَدَ السادة الشافعية قاعدة أصولية مفادها أن "ترك الاستفصال في حكاية الحال مع قيام الاحتمال؛ يتنزل منزلة العموم في المقال".¹

(هـ) تنزيل الكلام على المقصود منه:

جاء التأويل لغرضين:

- الأول تعيين المعاني المحتملة لإخراج النص من التشابه إلى الإحكام.
 - والثاني إدراك المقصد ومعرفته وتنزيل الحكم بعد اعتبار المآل.
- فإذا لم يحقق المجتهد مقصداً من مقاصد التشريع، أو لم يعتبر المآل الذي سيؤول إليه الحكم؛ فإن في اجتهاده تقصيراً يحتاج إلى مراجعة، لذا عدَّ الإمام ابن دقيق العيد هذه القاعدة من القواعد المهمة التي تحقق بمعرفة السياق، فقال موضِّحاً جودتها: "وتنزيل الكلام على المقصود منه وفهم ذلك قاعدة كبيرة من قواعد أصول الفقه، ولم أرَ من تعرَّض لها في أصول الفقه بالكلام عليها، وتقرير قاعدتها مطولة، إلا بعض المتأخرين ممن أدركنا أصحابهم، وهي قاعدة متعينة على الناظر، وإن كانت ذات شعب على المناظر".²

(و) مراعاة التناسب بين اللفظ والمعنى:

يتوجه النظر في الخطاب الديني إلى اللفظ أولاً وتركيبه وسياقه النحوي، ثم إلى المعنى بوصفه مظنة الحكم والمقصد، ومراعاة التناسب بينهما لا تظهر إلا بالسياق البياني، وبخاصة عند الترجيح بين المعاني والمقاصد المحتملة، ومن ذلك قوله تعالى: ((وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ)) [التوبة: 122].

¹ انظر: ابن دقيق العيد، شرح الإمام، ج 1: ص 88.

² ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام، ج 2: ص 216.

ذهب أهل التأويل في بيان معنى الآية إلى قولين:

- الأول انتداب فرقة من المؤمنين ليرحلوا إلى رسول الله ﷺ من أجل تعلّم أمور الدين، وتعليم قومهم إذا رجعوا إليهم في مختلف الأمصار، وهذا سائغ من ظاهر اللفظ وضمائره.
- والثاني النفير في الآية هو الخروج إلى الغزو والتعلّم من رسول الله ﷺ في أثناء النفير وعند مقابلة العدو، وحضور التنزيل الذي ينزل عليه من ربه عزّ وجلّ في تصويب قراره ﷺ وإرشاده.

والثاني هو الراجح بقرينة السياق، لأن السورة نزلت في الجهاد والنفير والغزو، قال تعالى في بدايتها: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَتَأْثَلُثُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرْضَيْتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ)) [التوبة: 38]، ثم ختمها بالآية التي ذكرنا سابقاً، التي تحمل المقصد من النفير وهو التفقّه في الدين، وتعليم القوم ما أفاده المتفقهون بعد العودة من الغزو.¹

(ز) كشفُ المحذوف ومعرفة المضمّر عن طريق السياق الحكمي:

يتضمن الخطاب الديني الظاهر والمضمّر من الألفاظ والحروف، كما يتضمن المحذوف من الكلام الذي لا يكشف إلا بالسياق الحكمي،² وهو تتبّع السياق البياني في مواضع مختلفة من القرآن والسُنّة وإجماعات الأمة، بكشف المحذوف، وتتبّع الإضمار، ومعرفة عوائده؛ للوصول إلى المقصد الشرعي الأكبر من التشريع، وبيان حقيقة اللفظة في وضعها الاستعمالي والشرعي، ثم تحوّلها إلى المجاز أو بقائها على حقيقتها الأصلية، وهذا مبحث دقيق من مباحث أصول الفقه، يختص به العارفون بمقاصد الشريعة عند التتبّع والاستقراء لنصوصها ودلالاتها ومقارنتها مع الوضع اللغوي الأصلي والوضع الشرعي.

قال الشافعي: "وكان مما تُعرف من معانيها اتساع لسانها، وأن فطرته أن يخاطب بالشيء منه عامّاً ظاهرّاً يراد به العام الظاهر، ويستغنى بأول هذا منه عن آخره، وعامّاً ظاهرّاً

¹ انظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج 11: ص 60.

² انظر: الشاطبي، الموافقات، ج 1: ص 27.

يُراد به العام ويدخله الخاص، فيُستدلُّ على هذا ببعض ما خوطب به فيه، وعامًّا ظاهرًا يراد به الخاص، وظاهرًا يعرف في سياقه أنه يراد به غير ظاهره، فكل هذا موجود علمه في أول الكلام أو وسطه أو آخره.¹

ومثَّلُ هذا النوع قوله تعالى: ((الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ)) [الأنعام: 82]، هذه الآية وَرَدَ فيها لفظُ (الظلم)، ولكن أي نوع من الظلم؟ أظلم الإنسان نفسه كما هو أصل المصطلح في الوضع العربي، أم نوع آخر من أنواع الظلم؟ لأجل ذلك تساءل الصحابة رضي الله عنهم حين نزلت الآية، فشَقَّ عليهم ذلك، فالوضع العربي للفظ (الظلم) ينصرف إلى المعنى الأصلي (المعصية والاعتداء)، ولا سيما أن السياق يدلُّ على عدم الاستغراق؛ لأن اللفظة جاءت نكرة في سياق النفي، فتساءلوا: "وَأَيْنَا لَا يَظْلِمُ نَفْسَهُ؟"، فجاء الجواب النبوي موجِّهًا ومرشدًا إلى رؤية أخرى في الاستنباط، هي النظر في السياق الحكمي الذي به تُدرك المقاصد، فبيَّن صلى الله عليه وسلم للصحابة الآية المفسَّرة للأولى بقوله: «... ليس كما تقولون: ((لَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ))؛ بشركٍ، أو لمَّ تسمعوا إلى قول لقمان لابنه: ((يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ)) [لقمان: 13]؟»².

قال الشاطبي: "واستقراء مقاصد الشارع يُبين ذلك، مع ما ينضاف إليه في مسألة إثبات الحقيقة الشرعية، فأما الأول فالعرب فيه شرعٌ سواء، لأن القرآن نزل بلسانهم، وأما الثاني فالتفاوت في إدراكه حاصل، إذ ليس الطارئُ الإسلام من العرب في فهمه كالقديم العهد، ولا المشتغل بتفهمه وتحصيله كمن ليس في تلك الدرجة، ولا المبتدئ فيه كالمُنْتَهِي ((يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)) [المجادلة: 11]، فلا مانع من توقُّف بعض الصحابة في بعض ما يُشكِّل أمره، ويَعْمُض وجهُ القصد الشرعي فيه، حتى إذا تبحر في إدراك معاني الشريعة نظرُه، واتَّسع في ميدانها باعُه؛ زَالَ عنه ما وَقَفَ من الإشكال، واتَّضح له القصدُ الشرعي على الكمال".³

¹ الشافعي، الرسالة، ص 52.

² البخاري، الجامع الصحيح، تحقيق: مصطفى ديب البغا (دمشق: دار ابن كثير، دار اليمامة، ط 5، 1414هـ)، ج 3: ص 1226، كتاب الأنبياء، باب قول الله تعالى: ((واتخذ الله إبراهيم خليلًا))، الحديث (3181).

³ الشاطبي، الموافقات، ج 4: ص 26.

وهنا نجد أن فَهْمَ الصحابة كان صحيحًا من حيث الوضع الاصطلاحي للمفردة، بإرجاع اللفظ إلى وضعه الأصلي، واعتبار سياق الكلام، ولكن تأويل لفظة (الظُّلم)، وحملها على الحقيقة الشرعية (الشَّرْك) هو الذي وَقَعَ فيه إشكال، لذا صَحَّحَ لهم النبي ﷺ التأويل، ولم يُنكر عليهم الاجتهاد في الفهم، إذ كان الفهم وفق المسلك الأول بالنظر والتفكير فهمًا صحيحًا، والتساؤل في محلِّه، ولكن التأويل يحتاج إلى إدراك أكبر لنصوص الشرع ومقاصده بالتَّبَع والاستقراء، وهو ما يقع فيه التفاوت، كما قرَّر الشاطبي في القولة السابقة.

أثر السياق البياني في تأويل الخطاب النبوي: نماذج وتطبيقات

البلاغة والفصاحة صفتان من صفات الخطاب النبوي، تتجلى الأولى في جوامع كَلِمِهِ التي أوتِيها ﷺ، وإشاراته بكلمات تحمل من المعاني أعظمها وأجلها، مما لا يستطيع إدراكه إلا من فتح الله سبحانه له فهمًا في لسان العرب، وأحاط بأساليبه وقواعده، ونجد تحليلاتها في إتقان النبي ﷺ لهجات العرب، وهذه لا تُجمع إلا لنبي، قال الشافعي: "ولسان العرب أوسع الألسنة مذهبًا، وأكثرها ألفاظًا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غيرُ نبي".¹

يتكلم مع المبتدئ، فيفهمه المعنى، ويشير إلى المنتهي، فيفهم المقصود، بلاغة إن لم تكن من الوحي إعجازًا، فهي على سبيله جاءت كاللؤلؤ المنظوم، وعلى هدى من الله سبحانه جرت على اللسان المحمدي الخاتم، لم تُصنع، وهي من الإحكام كأنها مصنوعة، ولم يتكَلَّف لها، وهي على السهولة بعيدة ممنوعة، قلَّ عددُ حروفه، وكثر عددُ معانيه، وجلَّ عن الصنعة، ونَزَّه عن التكلف،² وكان كما قال تعالى آمراً نبيه ﷺ لِيُخَبِّرَ النَّاسَ: ((وَمَا أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ)) [ص: 86].

أما الفصاحة فالصفة الثانية من صفات الخطاب النبوي الشريف، من دون تَكَلُّفٍ أو إعدادٍ مسبقٍ أو صناعةٍ بعيدة عن السرد المبتذل، والإبهام المستكره، حتى قالت عنه أمنا

¹ الشافعي، الرسالة، ص 42.

² انظر: الجاحظ، البيان والتبيين (بيروت: دار ومكتبة هلال، 1423هـ)، ج 2: ص 13.

عائشة - رضي الله عنها - وهي تصف الجمال في عباراته وكلماته: "مَا كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَسْرُدُ سَرْدَكُمْ هَذَا، وَلَكِنَّهُ كَانَ يَتَكَلَّمُ بِكَلَامٍ يُبَيِّنُهُ فَضْلًا، يَحْفَظُهُ مَنْ جَلَسَ إِلَيْهِ".¹

وإنَّ خطابًا يحمل هذه الخصائص لأولى بالبحث والعناية من غيره، ولا سيما أنه خطاب تشريع وهداية، يحمل أحكامًا كما يحمل إرشادات وتوجيهات، نالت عناية فقهاء السنة النبوية، فعنوا بها إثباتًا وسندًا وتفقهًا وتأسيًا؛ ليخرجوا لنا من ذلك ما يحقّق التوازن في حياة المسلم بخاصة والناس بعمامة، في العبادات والمعاملات والسلوك والتذكير والشمائل.

وفيما يأتي نماذج من تأثير السياق البياني على تأويل الخطاب النبوي في التشريع والأحكام والاعتقاد والمعاملات والأحوال العامة.

الحديث الأول: «هُوَ الطَّهُورُ مَاؤُهُ، الْحِلُّ مَيْتَتُهُ».

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: "جاء رجلٌ إلى رسولِ الله ﷺ، فقال: يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنَّ نَزَكْتُ الْبَحْرَ، وَنَحْمِلُ مَعَنَا الْقَلِيلَ مِنَ الْمَاءِ، فَإِنْ تَوَضَّأْنَا بِهِ عَطِشْنَا، أَفَنَتَوَضَّأُ بِهِ؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «هُوَ الطَّهُورُ مَاؤُهُ، الْحِلُّ مَيْتَتُهُ»".²

يجد الناظر في ظاهر الحديث وما حملته ألفاظه وتراكيبه؛ أنه سؤال واستفسار من صحابي أو صحابة رضي الله عنهم عن حُكْم استعمال ماء البحر في الوضوء والاعتسال عند الإبحار، إلا أن الجواب النبوي يفتح للناظر أسئلة أخرى، لأن صيغته وسياقه المحكم يُنبئ عن معرفة سابقة بحال السائلين؛ إذ جاء الجواب بتقرير لحكم شرعي، وزيادة لم تكن مُدرجة في السؤال وهي "حَلْيَةُ مَيْتَةِ الْبَحْرِ"، ويُضاف إلى ذلك أن السائل لم يستفسر عن سبب ركوب البحر، أهو ركوب للفسحة أم العمل أم الحج؟ كلُّ هذه الأسئلة وغيرها أُجيب عنها بتأويل شديد غير مستكره، من فقهاء السنة وعلمائها، حتى تجاوزت الفوائد المستنبطة من هذا الحديث - على قلة كلماته - إحدى وخمسين فائدة،³ منها:

¹ سنن الترمذي، ج: 5، ص: 600، كتاب المناقب، باب في كلام النبي ﷺ، الحديث (3639).

² سبق ترجمته.

³ انظر: ابن دقيق العيد، شرح الإمام، ج: 1، ص: 85-160.

(أ) جواز ركوب البحر: لأن هناك أحاديث أُخِرَ تمنع ركوب البحر لمن يُخشى عليه أن يصيبه أذى، وهذه الفائدة دلّ عليها السياق البياني؛ لأن النبي ﷺ لم يسأل السائل عن حاله عند ركوب البحر، بل أجابه عن سؤاله مباشرة من دون استفصال، وهذا دليل على جواز الركوب في الجملة، ويُستدل على ذلك بقاعدتين:¹

- أولاها أن ترك الاستفصال في قضايا الأحوال يتنزل منزلة العموم في المقال، وذلك لأن النبي ﷺ لم يسأل السائل عن أحواله عند ركوب البحر، فتقرّر منه تنزيل المقال على العموم.

- والثانية الإقرار النبوي، وهو إقرار بالسكوت؛ إذ لو كان ممنوعاً لم يسكت النبي ﷺ عن بيانه وبيان حرمة.

(ب) عموم التشريع لعموم الأمة: لأن النبي ﷺ لم يُجب السائل عن سؤاله بالإيجاب (نعم)، ولو أجابه بما كان خاصاً به، ولم يُجبه عما سأل فقط، بل أضاف له حكماً جديداً، وهو جواز أكل ميتة البحر، ليكون التشريع بصيغة العموم لعموم الأمة، وهذا ظاهر من السياق. وهذا السياق يستفاد منه في عموم التشريع أيضاً أن المسافر إن لم يكن معه من الماء في سفره إلا ما يكفيه العطش، فلا ينبغي له استعماله في الطهارة؛ لأن العطش مؤثر كما تبين، قال الباجي (ت474هـ): "(فإن توضأنا به عطشنا) دليل على أن العطش له تأثير في ترك استعمال الماء المعدّ للشرب، ولذلك أقره النبي ﷺ على التعلّق به".²

(ج) إطلاق الحكم وعدم تقييده: في قول النبي ﷺ: «هو الطَّهُورُ مَاؤُهُ»، دليل على إطلاق الحكم، فلم يقيد بحال السائل، أو عند التخوف من العطش، بل طهورية ماء البحر حكم عام مطلق، يمكن التطهّر به، ودفع الحدث والخبث، وليس مقيداً بفعل الوضوء.

وكذا جَوَزَ الخطاب النبوي أكل ميتته؛ استشرافاً للمستقبل من تكرار سؤال الناس عن ذلك؛ لأن من توقف في طهورية ماء البحر؛ فهو عن العلم بحليّة ميتته - مع ما ورد من

¹ انظر: المصدر السابق، ج1: ص85-92.

² الباجي، المنتقى شرح موطأ مالك (القاهرة: مطبعة السعادة، ط1، 1332هـ)، ج1: ص55.

أدلة في تحريم الميتة بعمامة - أكثر توقُّفاً، لذا كان الجواب شاملاً تاماً لما سئل عنه، ولما لم يسأل عنه مما يتعلق بالحالة نفسها، وهذا من محاسن الفتوى،¹ قال ابن العربي المعافري (ت543هـ): "فإنه لو قال له: نعم؛ لكان جواباً محالاً على السؤال، وكان يقتضي ألا يجوز الوضوء بماء البحر إلا عند خوف العطش وقلة الماء، فأطلق النبي ﷺ القول إطلاقاً ليعين أنه طهور مطلق وحكم عام".²

هذه الفوائد وغيرها مما بُثَّ في شروح السنة النبوية، استنبطها الفقهاء بالنظر إلى السياق البياني، وما تحمله الألفاظ من الإشارات والتراكيب التي تسعف الناظر بالوصول إلى مقصود الشارع من كلامه.

الحديث الثاني: النهي عن التشاؤم والعدوى والطيرة

عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: «لَا عَدْوَى وَلَا طِيرَةَ، إِنَّمَا الشُّؤْمُ فِي ثَلَاثَةٍ؛ الْمَرَأَةُ، وَالْفَرَسُ، وَالْدَّارُ».³

هذا الحديث في أصول الدين والعقيدة، ينهى فيه النبي ﷺ عن العدوى والطيرة التي يعتقد أهل الجاهلية أنها تؤثر في المخلوق بالضرر أو النفع، من دون إضافة ذلك للمخلوق سبحانه، فهى النبي ﷺ أن يُنسب المرض إلى العدوى، وأن يُنسب الضرر إلى الشؤم والتطير بالمخلوق، فهذا من الشرك الذي حذر الشرع من الوقوع فيه.

وفي الحديث نفسه نجد حصر الشؤم في ثلاثة؛ الدار والفرس والمرأة، والناظر في ظاهر النص ينقدح في ذهنه التساؤل الآتي: كيف ينهى النبي ﷺ عن شيء، ويُرخّص فيه في آنٍ معاً، وفي خطاب واحد؟ يجاب عن ذلك بأمور دلّ عليها السياق:

¹ انظر: ابن دقيق العيد، شرح الإمام، ج1: ص139.

² ابن العربي، القيس شرح موطأ مالك بن أنس، تحقيق: محمد ولد كريم (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1992)، ج1: ص143.

³ مسلم بن الحجاج، المسند الصحيح المختصر، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ط1، 1374هـ)، ج4: ص1747، كتاب الرقى والطب، باب في الفأل الصالح وفي الشؤم، الحديث (2225).

(أ) **السياق سياق نفى ونهي**: بدأ الحديث بنفي عادات من عادات الجاهلية، فلا يمكن للشارع أن ينهى عن شيء ويبيحه في آنٍ معاً إلا لضرورة أو ضررٍ محقق، وتأويل الإشكال أن النبي ﷺ حَصَرَ الشُّؤْمَ الذي كان من أهل الجاهلية في ثلاثة؛ المرأة والدار والفرس، لأنها تُلْزِمُ الإنسان مدة طويلة من عمره، فكانت موضع شؤم وتطيرٌ عند أهل الجاهلية، فمن وقع في نفسه شيء من التشاؤم بهذه الثلاثة؛ فقد أباح له الشارع أن يتركه، لا أن يعتقده.

يعضد هذا ما جاء في استدراك عائشة رضي الله عنها على أبي هريرة رضي الله عنه راوي الحديث، حين سُئِلَتْ عن ذلك، فذكرت سياق الحديث الكامل الذي لم يسمعه أبو هريرة رضي الله عنه، فقالت: "والذي أنزل القرآن على أبي القاسم، ما هكذا كان يقول، ولكن كان نبي الله ﷺ يقول: «كان أهل الجاهلية يقولون: الطيرة في المرأة والداية والدار»، ثم تلت بعدها قول الله تعالى: ((مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ)) [الحديد: 22]¹، ولا يُفهم من سياقه أنه ترخيص للشؤم والتطير، بل هو حكاية عما كان من أهل الجاهلية في اعتقادهم الشؤم والتطير في الأصناف الثلاثة، قال القرطبي: "ولا يظن بمن قال هذا القول أن الذي رُحِّص فيه من الطيرة بهذه الأشياء الثلاثة هو على نحو ما كانت الجاهلية تعتقد فيها وتفعل عندها، فإنها كانت لا تقدم على ما تطيرت به، ولا تفعله بوجه بناء على أن الطيرة تضرُّ قطعاً، فإن هذا ظنُّ خطأ، وإنما يعني بذلك أن هذه الثلاثة أكثر ما يتشاءم الناس بها لملازمتهم إياها، فمن وقع في نفسه شيء من ذلك؛ فقد أباح الشرع له أن يتركه".²

(ب) **استشراف المال**: وذلك بالنظر إلى ما سيؤول إليه الحكم لو تغير من المنع إلى الإذن والإباحة، فبعد نهي النبي ﷺ عن العدوى والتشاؤم، بيّن أنه لو كان شيئاً من التشاؤم مباحاً وجائزاً، لكان في هذه الأصناف الثلاثة، بوصفها أكثر ما يلزم الإنسان في حياته، ويؤيد

¹ الزركشي، الإجابة لإيراد ما استدرسته عائشة على الصحابة، تحقيق: سعيد الأفغاني (بيروت: المكتب الإسلامي، ط2، 1390هـ)، ص115.

² القرطبي، المفهم، ج5: ص629.

هذا التأويل مساق الرواية الأخرى التي جاء بها الإمام مسلم بعد روايته الحديث الذي ندرسه، وهي قول النبي ﷺ: «إِنْ يَكُنْ مِنَ الشُّؤْمِ شَيْءٌ حَقًّا؛ فَفِي الْفَرَسِ وَالْمَرْأَةِ وَالْدَّارِ».¹ وإذا نظرنا في مساق الروایتین وجدنا أن الإمام مسلم جاء بسباق يوهم الناظر فيه وجود إشكال، ثم جاء بمساق آخر يزيل به الإشكال المتوهم، وهذا من مقاصد المحدثين في التأليف؛ حُسْنُ سياق الأحاديث والروايات بما يخدم المقام، ويسعف الناظر في الأحكام.

الحديث الثالث: في الصلاة على المنافق معلوم النفاق

عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: "لَمَّا تُؤَيِّ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَبِي أُبَيٍّ ابْنُ سُلُوفٍ؛ جَاءَ ابْنُهُ عَبْدُ اللَّهِ ابْنُ عَبْدِ اللَّهِ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، فَسَأَلَهُ أَنْ يُعْطِيَهُ فَمِصْبَهُ أَنْ يُكْفِنَ فِيهِ أَبَاهُ، فَأَعْطَاهُ، ثُمَّ سَأَلَهُ أَنْ يُصَلِّيَ عَلَيْهِ، فَقَامَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لِيُصَلِّيَ عَلَيْهِ، فَقَامَ عُمَرُ، فَأَخَذَ بِتَوْبِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَتُصَلِّيُ عَلَيْهِ وَقَدْ نَهَاكَ اللَّهُ أَنْ تُصَلِّيَ عَلَيْهِ؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «إِنَّمَا خَبَرَنِي اللَّهُ، فَقَالَ: ((اسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لَا تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ إِنْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ)) [التوبة: 80]، وَسَازِيدُ عَلَى سَبْعِينَ»، قَالَ: إِنَّهُ مُنَافِقٌ! فَصَلَّى عَلَيْهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: ((وَلَا تُصَلِّ عَلَى أَحَدٍ مِّنْهُمْ مَّا تَابَ أَبَدًا وَلَا تَقُمْ عَلَى قَبْرِهِ)) [التوبة: 84]."²

يحمل سياق هذا الحديث جملةً من الأحكام والفوائد، ومن أعظمها وأجلها رحمته وحرصه وشفقته ﷺ بأئمته، فهو الرؤوف الرحيم الحريص على كل فرد من أفرادها، أيًا كان جرمه، ومهما عظمت خطيئته، وهو ما أثار إشكالاً وتساؤلاً لدى سيدنا عمر رضي الله عنه، بعد علمه بحال الميت، وأنه من أهل النفاق، بل هو أعظمهم، وأن نفاقه معلوم، وفرض الاستغفار لهم ثابت بنص الكتاب، فأجابه النبي ﷺ أنه سيزيد في استغفاره عن السبعين الثابتة في نص الآية؛ لعل الله سبحانه يقبلها منه، فيرحم الميت، ويغفر له، وإن كان من المنافقين.

هذه رحمته وشفقته عليه الصلاة والسلام بأئمته، حتى عند نزول القرآن فصلاً بين ما يجب وما يحرم، يبدل عليه الصلاة والسلام جهده ووسعه في طلب الرحمة والمغفرة لأئمته، وفي الحديث فوائد أخر ظهرت من سياقه، منها:

¹ صحيح مسلم، ج 4: ص 1747، كتاب الرقي والطب، باب في الفأل الصالح وفي الشؤم، الحديث (2225).

² صحيح مسلم، ج 4: ص 1865، كتاب فضائل الصحابة رضي الله عنهم، باب فضائل عمر رضي الله عنه، الحديث (2400).

(أ) إكرام الابن بإكرام أبيه: يقول راوي الحديث: "حين تُوفي عبد الله بن أبيّ، جاء ابنه عبد الله"، وابنه هذا من فضلاء أصحاب رسول الله ﷺ، ومن أصدقهم وأشرحهم صدرًا وأكثرهم عبادةً، وكان بارًّا بوالده مع ما كان عليه من النفاق والعداوة، فحين جاء وسأل رسول الله ﷺ أن يعطيه قميصًا ليكفنه فيه؛ طمعًا في بركة النبي ﷺ؛ أجابه ﷺ إلى طلبه، وأعطاه القميص، وحين طلبه أن يصلي عليه مع ما كان عليه والده من النفاق، وما نزل في أهله من الآيات؛ صَلَّى عليه رسول الله ﷺ؛ إكرامًا لابنه ولسؤاله وإسلامه وخدمته، فأكرم الميت بعمل ابنه ومنزلته عند رسول الله ﷺ.

(ب) التأويل النبوي للآية الكريمة: إن فهم سيدنا رسول الله ﷺ للآية الكريمة وتأويلها لا يردُّ تأويل عمر بن الخطاب رضي الله عنه وفهمه، بل يبين لنا رسول الله ﷺ هنا أن الآية احتملت التخيير، واحتملت النهي، واحتمالها للنهي أقوى من احتمال التخيير؛ لدلالة سياق القرآن عليه، ونزول آية صريحة بعدها - بثلاث آيات - تنهى نهياً صريحاً عن الصلاة عليهم، ومع ذلك أخذ النبي ﷺ بالاحتمال الأضعف، لأنه يحقق مقصدًا عظيمًا من مقاصد بعثته الشريفة، وهو الرحمة والرفقة بالأئمة.

(ج) امتثال الصحابة رضي الله عنهم لفعل النبي ﷺ وتركهم مخالفته: يُستفاد من سياق الحديث أن الصحابة رضي الله عنهم لم يخالفوا فعل رسول الله ﷺ، مع علمهم أن الميت منافق معلوم النفاق، فسألو رسول الله ﷺ، ثم توقفوا، وامتثلوا عند جوابه وتوجيهه.

وقد ساق البخاري (ت256هـ) هذا الحديث سياقة حسنة، جاء فيها أن عمر رضي الله عنه عدّد لرسول الله ﷺ أفعال ابن أبيّ، وأكثر عليه، فلما قرر النبي ﷺ أن يصلي عليه؛ امتثل عمر، وامتثل الصحابة لما اختاره النبي ﷺ.

(د) من صفات القائد قبول الاستشارة: سمع النبي ﷺ من عمر بن الخطاب رضي الله عنه - وهو أحد مستشاريه - رأيه واجتهاده، ولم يُنكر عليه، بل قابل رأيه واجتهاده وفهمه وتأويله باجتهاد منه ﷺ، وهذا من صفات القائد الملهم، وفطنة المستشار النبيل، قال ابن بطال (ت449هـ) في شرحه هذا الحديث: "وفي إقدام عمر على مراجعة الرسول ﷺ في الصلاة

عليه من الفقه أن الوزير الفاضل الناصح لا حَرَجَ عليه أن يخبر سلطانه بما عنده من الرأي، وإن كان مخالفاً لرأيه، وكان عليه فيه بعض الجفاء إذا عَلِمَ فضلَ الوزير وثقته وحُسْنَ مذهبه، فإنه لا يلزمه اللوم على ما يؤديه اجتهاده إليه، ولا يتوجه إليه سوء الظن، وأنَّ صَبَرَ السلطان على ذلك من تمام الفضل، ألا ترى سكوت النبي ﷺ عن عمر، وتركه الإنكار عليه؟ وفي رسول الله ﷺ أكبر الأسوة".¹

الحديث الرابع: "متى الساعة؟"

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: "بَيْنَمَا النَّبِيُّ ﷺ فِي مَجْلِسٍ يُحَدِّثُ الْقَوْمَ، جَاءَهُ أُعْرَابِيٌّ فَقَالَ: مَتَى السَّاعَةُ؟ فَمَضَى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يُحَدِّثُ، فَقَالَ بَعْضُ الْقَوْمِ: سَمِعَ مَا قَالَ، فَكَرِهَ مَا قَالَ، وَقَالَ بَعْضُهُمْ: بَلْ لَمْ يَسْمَعْ، حَتَّى إِذَا قَضَى حَدِيثَهُ؛ قَالَ: «أَيْنَ أَرَاهُ السَّائِلُ عَنِ السَّاعَةِ؟»، قَالَ: هَآنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: «فَإِذَا ضُيِّعَتِ الْأَمَانَةُ فَاَنْتَظِرِ السَّاعَةَ»، قَالَ: كَيْفَ إِضَاعَتُهَا؟ قَالَ: «إِذَا وَسَدَ الْأَمْرُ إِلَى غَيْرِ أَهْلِهِ؛ فَاَنْتَظِرِ السَّاعَةَ»".²

كانت لمجالس العلم والفقه في عهد رسول الله ﷺ ميزات لم تكن لغيرها من مجالس المذاكرة والشورى، فقد كان النبي ﷺ يلتزم بأداب المجلس، ويعلم ذلك للصحابه رضي الله عنهم، فلا يخرج عن موضوع المجلس وإن سئل، ولا ينشغل بشيء حتى يُكْمَل حديثه وبيانه وتعليمه، تعظيماً للمجلس ولما يذكر فيه.

وفي سياق هذا الحديث فوائد وتوجيهات للمعلم والمتعلم، منها:

(أ) الانضباط في التعلُّم والتعليم: تبين من سياق الحديث انضباطُ المعلم الأول ﷺ بدرسه، وعنايته بتلاميذه، ولم يشغله سؤال السائل عما هو فيه من الدرس والتعليم، ولم يخبر السائل أن ينتظر حتى يفرغ من كلامه ودرسه، بل أعرض عنه، وأكمل ما هو منشغل به من التعليم والتوجيه، حتى ظنَّ بعض الصحابة رضي الله عنهم أن النبي ﷺ كَرِهَ سؤال السائل، فأعرض عنه.

¹ ابن بطال، شرح صحيح البخاري، تحقيق: ياسر إبراهيم (الرياض: مكتبة الرشد، ط2، 1423هـ)، ج:3، ص:353.

² صحيح البخاري، ج:1، ص:33، كتاب العلم، باب من سُئِلَ عن علم وهو مشغول في حديثه فأتم الحديث ثم أجاب السائل، الحديث (59).

وفي هذا فائدة لكلِّ معلم وأستاذ عند إلقاء درّسه أو محاضرتة؛ ألا ينشغل بشيء يصرفه عن درّسه ومحاضرتة، ففي ذلك انضباط واحترام للمتعلّمين، وأهمية لما يقدم لهم من العلم الشريف.

(د) أدب العالم والمتعلم: يُستفاد من سياق الحديث أدبُ العالم والمتعلم، أما الأول؛ ففي تصرّفه ﷺ مع السائل والطلبة، فلم ينهر السائل عن سؤاله، ولا وبَّخه عن قطع درّسه، ولا أخبره ببعْدِ سؤاله عن التشريع والأحكام، ولم ينهر ﷺ طلبته من الصحابة رضي الله عنهم الذين انشغلوا بسؤال السائل، بل أعرض عن السائل، وأكمل حديثه، فلما فرغ من درّسه ناداه بقوله: «أَيْنَ أَرَاهُ السَّائِلُ عَنِ السَّاعَةِ؟»، في دلالة واضحة على سماع السؤال منه، ووضوح معناه عند النبي ﷺ؛ إذ لم يطلب منه تكرار السؤال، بل أجابه عما سأل إجابة مباشرة.

ويُستفاد أيضاً من الحديث أدب المتعلم، فالسائل سأل مرة واحدة، فلما أعرض عنه النبي ﷺ فَهَمَ الدرس، ولم يكرر سؤاله، بل انتظر حتى فرغَ الرسول ﷺ من درّسه، وناداه ليجيبه عما سألَه عنه، قال ابن حجر (ت852هـ) في شرحه هذا الحديث: "مُحْصَلَةُ التَّنْبِيهِ على أدب العالم والمتعلم، أما العالم فلما تضمّن من ترك زجر السائل، بل أدّبَه بالإعراض عنه أولاً، حتى استوفى ما كان فيه، ثم رجع إلى جوابه، فرفق به، لأنه من الأعراب، وهم جفاة، وفيه العناية بجواب سؤال السائل، ولو لم يكن السؤال متعيناً، ولا الجواب، وأما المتعلم فلما تضمّنه من أدب السائل ألا يسأل العالم وهو مشغول بغيره، لأن حق الأول مقدم".¹

ويُستفاد منه أيضاً توجيه السائل وجوابه عن سؤاله، وإن كان سؤاله عن الغيبيات التي لا يعلمها إلا الله سبحانه، ومنها وقت قيام الساعة، فالجواب من النبي ﷺ كان بذكر أمانة من أماراتها، لينبّه السائل أن أمر الساعة ووقت قيامها مما اختص الله سبحانه بعلمه، فقَهَمَ السائل جوابَ رسول الله ﷺ ولم يغير سؤاله، بل استفسره عن العلامة والأمانة التي تضمّنها الجواب، فقال: "فكيف إضاعتها؟"، تسليمًا لجواب الرسول ﷺ، وتأدّبًا معه فيما وُجّه إليه.

¹ ابن حجر، فتح الباري، ج: 1، ص: 142.

الحديث الخامس: «مَا رَأَيْتُ مِنْ نَاقِصَاتِ عَقْلِ وَدِينٍ»

عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، عن النبي ﷺ؛ أنه قال: «مَا رَأَيْتُ مِنْ نَاقِصَاتِ عَقْلِ وَدِينٍ؛ أَذْهَبَ لِذِي لُبٍّ مِنْكُمْ!»، قَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَمَا نُقْصَانُ الْعَقْلِ وَالْدِّينِ؟ قَالَ: «أَمَّا نُقْصَانُ الْعَقْلِ فَشَهَادَةُ امْرَأَتَيْنِ تَعْدِلُ شَهَادَةَ رَجُلٍ؛ فَهَذَا نُقْصَانُ الْعَقْلِ، وَتَمَكُّثُ اللَّيَالِي وَمَا تُصَلِّي، وَتُفْطِرُ فِي رَمَضَانَ؛ فَهَذَا نُقْصَانُ الدِّينِ».¹

هذا الحديث يخرج عن سياقه بعض المارقين؛ لِيُنْقِصُوا مِنْ قَدْرِ الْمَرْأَةِ وَمَكَانَتِهَا، فَيَسْتَدْلُونَ بِصَحَّتِهِ وَثَبُوتِهِ عَلَى نَقْصَانِ عَقْلِهَا وَدِينِهَا، فَتَكُونُ بِذَلِكَ غَيْرَ مُؤَهَّلَةٍ لِلْمَهَامِ الْعَظِيمَةِ بِمَقْتَضَى هَذِهِ الدَّعْوَى، وَهَذَا مِنْ انْتِحَالِ الْمُبْطِلِينَ وَتَحْرِيفِ الْغَالِينَ الَّذِي حَذَّرَ مِنْهُ النَّبِيُّ ﷺ، وَجَعَلَ مَهْمَةَ الْعُلَمَاءِ فِي نَفْيِهِ وَدَحْضِهِ، حِينَ قَالَ ﷺ: «يَرِثُ هَذَا الْعِلْمَ مِنْ كُلِّ خَلْفٍ غَدُوْلُهُ؛ يَنْفُونَ عَنْهُ تَأْوِيلَ الْجَاهِلِينَ، وَانْتِحَالَ الْمُبْطِلِينَ، وَتَحْرِيفَ الْغَالِينَ».²

من أجل ذلك اعتمد فقهاء الإسلام دلالة السياق، وجعلوها من قواعد فهم الخطاب الديني وتأويله، وكلُّ خطاب لا تُراعى في تأويله هذه القاعدة؛ تكون عاقبة تأويله غير محمودة، وإن وافق صاحبها الصواب، قال الشافعي: "ومن تكلف ما جهل، وما لم تثبت معرفته؛ كانت موافقته للصواب - إن وافقه من حيث لا يعرفه - غير محمودة، وكان بخطئه غير معذور، إذا نطق فيما لا يحيط علمه بالفرق بين الصواب والخطأ فيه".³

ويستفاد من سياق هذا الحديث جملة من الفوائد، منها:

(أ) مدح المرأة والتعجب من دهائها: صيغة الحديث لا تدلُّ على ذمِّ المرأة والتنقيص من شأنها، بل تعجب النبي ﷺ من دهائها وقوة تأثيرها على الرجل الحازم، فمع النقص الفطري الذي خلَّقه الله سبحانه فيها، تُذهب لُبَّ الرجل الذي يفوقها درجة في كمال الخلقة، فإذا كنَّ يغلبن الحازم الذي كمل عقله ودينه؛ فما الظن بغيره...؟!

¹ صحيح مسلم، ج: 1، ص: 86، كتاب الإيمان، باب كفران العشير وكفر دون كفر، الحديث (132).

² سبق تخريجه.

³ الشاطبي، الموافقات، ج: 5، ص: 57.

قال القرطبي: "وليس نقصانُ ذلك في حَقِّهِنَّ ذِمًّا لهنَّ؛ وإنما ذكر النبي ﷺ ذلك من أحوالهنَّ على معنى التعجُّبِ من الرجال، حيثُ يغلبهم مَنْ نَقَصَ عن درجتهم، ولم يبلغ كما لهم".¹

(ب) إطلاق العام على الخاص: وَصَفَ النبي ﷺ النساءَ بنقصان الدين، ومعلوم أن النساء شقائق الرجال في الأحكام، فكيف يوصفن بنقص الدين؟ وما نقصان الدين؟ هذا سؤالان لرسول الله ﷺ الذي أجاب عنه بقوله: «وَتَمَكُّثُ اللَّيَالِي وَمَا تُصَلِّي، وَتُفْطِرُ فِي رَمَضَانَ؛ فَهَذَا نُقْصَانُ الدِّينِ»، فأطلق النبي ﷺ لفظ (الدين) - وهو لفظٌ عامٌ - على الصلاة والصوم، وهي عبادات خاصة، في إشارة منه ﷺ إلى ترك الحائض الصوم والصلاة في أثناء حيضها أو نفاسها، ولا يُقصد بنقص الدين هنا نقصُ الإيمان أو الأحكام الشرعية في حَقِّهنَّ.

والنقصان هنا إنما هو أمرٌ نسبي، فالكامل مثلاً ناقص عن الأكمل،² ولا يتحقَّق الكمال إلا فيمن كَمَلَهُ الله تعالى بالنبوة، وهم الرسل عليهم السلام.

(ج) إطلاق الخاص على العام: الأهلية بقسميها (الوجوب والأداء) من شروط صحة الشهادة، ونقصانها مؤثر شرعاً وقانوناً، ومن عناصر كمالها العقل؛ إذ به يتحقَّق الضبط والتمييز، وفي سياق الحديث أطلق النبي ﷺ لفظ (العقل)، وهو دلالة خاصة على الأهلية، وهي الدلالة العامة، فيستفاد من ذلك أن المقصود هو نقصان الأهلية نقصاناً جليلاً يمكن جُزؤه، وهذا النقص لا يختصُّ بالمرأة وحدها، بل يمكن أن يقع من غيرها، فنقصان عدالة الرجل نقصان من الأهلية، وعبودية العبد نقصان من الأهلية، وافتقار الصغير إلى التمييز نقصان من الأهلية.

¹ القرطبي، المفهم، ج: 1، ص: 270.

² انظر: ابن حجر، فتح الباري، ج: 1، ص: 407.

وقد بيّن ربنا سبحانه في آية الدين والإشهاد سَبَبَ نقصان أهلية المرأة، وهو قلة الضبط والنسيان؛ لما جُبلت عليه من حيث أصلُ الحلقة، قال تعالى: ((فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى)) [البقرة: 282]، قال ابن عطية (ت542هـ): "والضلال عن الشهادة إنما هو نسيان جزء منها وذكر جزء، ويبقى المرء بين ذلك حيران ضالاً، ومن نسي الشهادة جملة فليس يقال: ضلَّ فيها".¹

(د) تكريم المرأة ورفع شأنها: تجلّت في سياق هذا الحديث بجميع رواياته رحمته ﷺ وشفقته بأُمّته، وعنايته بفئة النساء؛ تكريماً لهن ورفعاً لقدرهن، إذ مرّ بهن النبي ﷺ في يوم العيد قبل الصلاة وقبل الخطبة، فخصهن بموعظة ظهر من شدتها حرصه ﷺ على ألا تقع نساء أُمّته فيما يوجب العقاب، وحثهن على الصدقة والإكثار منها لتكون لهن كفارة عن كثرة اللعن وكفران العشير، وهذا سياق إذا نظرنا فيه وجدنا فيه تحليلات الرحمة المحمدية، كما تجلّت في كل وصاياهن بالنساء خيراً، ثم مدحهن بما رأى من ذكائهن ودهائن الذي يُذهب لبّ الرجل الحازم، حتى قامت امرأة منهن جزلة - أي ذات عقل ودين - فحاورت رسول الله ﷺ فيما أَرَادَهُ وقصده، ثم امتثلن رضي الله عنهن لأمره الشريف ووعظهن الحسن؛ فجعلت المرأة تلقى القرط والخاتم، وبلال رضي الله عنه يأخذ في طرف ثوبه، ثم قسم النبي ﷺ صدقاتهن على فقراء المسلمين.²

وهذه الفوائد التي أسفر عنها سياق الحديث أعرض عنها من اقتطع منه جزءاً بغرض التحريف والتبديل، والنماذج التي حفلت بها كتب شروح السُنّة النبوية كثيرة جداً، اكتفينا ببيان أنموذج منها في هذا البحث، إظهاراً لأثر السياق البياني في تأويل الخطاب الديني بعامة، والخطاب النبوي بخاصة.

¹ ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1422هـ)، ج: 1، ص: 382.

² انظر سياق الرواية في: صحيح البخاري، ج: 1، ص: 62، كتاب العلم، باب غظة الإمام النساء وتعليمهن، الحديث (98)؛ أبو داود، السنن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط (بيروت: الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ)، ج: 1، ص: 49، كتاب الصلاة، باب الخطبة، الحديث (98).

خاتمة

خلص هذا البحث إلى نتائج عدة من أبرزها ما يأتي:

1. الاعتماد على السياق البياني في فهم الخطاب الديني وتأويله؛ من أكّد الخطوات التي ينبغي للناظر تحقيقها، والعمل بها في بيان المجملات، وتعيين المحتملات، وإيضاح المبهمات.
2. أنزل الخطاب الديني بلسان العرب، ولا سبيل إلى فهمه وتأويله إلا بمعرفة أساليب العربية وقواعدها.
3. لا تُدرَك مقاصد الكلام ومراد الشارع من الخطاب إلا باعتبار السياق البياني، وجمع القرائن، ومساقات الأحوال.
4. الجهل بلسان العرب وأساليب البيان من أخطر التحديات التي يواجهها الخطاب الديني فهمًا وتأويلًا.
5. القاعدة الأساس التي تبين لنا الوضع الأصلي لمفردات الخطاب الديني؛ أهى شرعية أم لغوية، عامة أم خاصة، مطلقة أم مقيدة؟ هي قاعدة السياق البياني.
6. يتميز الخطاب النبوي بالبلاغة والفصاحة وجوامع الكلم، ولا يُفهم إلا بجمع سياقاته وطرقه.
7. جمع طرق الحديث ومعرفة أسباب وروده؛ تعين الناظر على إدراك التمام السياقي للخطاب النبوي.
8. قرينة السياق من أقوى القرائن المرجحة عند وقوع التعارض بين النصوص الشرعية.
9. الأخذ بالتأويل البعيد مقبول إذا حَقَّق مقصدًا من مقاصد الشريعة، ولم يرجع على الدليل بالإبطال.
10. السياق البياني هو الطريق الأقوى الذي يتبعه المُحدِّث في تمييز الخطاب النبوي من غيره.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، عبد الله بن غديان (الرياض: مؤسسة النور، ط1، 1387هـ).

أبو داود، السنن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط (بيروت: الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ).
ابن العربي، القبس شرح موطأ مالك بن أنس، تحقيق: محمد ولد كريم (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1992).

ابن بطلال، شرح صحيح البخاري، تحقيق: ياسر إبراهيم (الرياض: مكتبة الرشد، ط2، 1423هـ).

ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب (القاهرة: المكتبة السلفية، 1380هـ).

ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تحقيق: محمد الفقي، أحمد شاکر (القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، 1953).

ابن دقيق العيد، شرح الإمام بأحاديث الأحكام، تحقيق: محمد خلوف العبد الله (دمشق: دار النوادر، ط2، 1430هـ).

ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري (جدة: دار ابن الجوزي، ط1، 1414هـ).

ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1422هـ).

ابن كثير، جامع السنن والمسانيد، تحقيق: عبد الملك الدهيش (بيروت: دار خضر، ط2، 1419هـ).

ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ).

- الباجي، المنتقى شرح موطأ مالك (القاهرة: مطبعة السعادة، ط1، 1332هـ).
- البخاري، الجامع الصحيح، تحقيق: مصطفى ديب البغا (دمشق: دار ابن كثير، دار اليمامة، ط5، 1414هـ).
- البهقي، السنن الكبرى، تحقيق: عبد الله التركي (القاهرة: مركز هجر، ط1، 1432هـ).
- الترمذي، السنن، تحقيق: أحمد شاكر، محمد عبد الباقي، إبراهيم عطوة (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، 1395هـ).
- الجاحظ، البيان والتبيين (بيروت: دار ومكتبة هلال، 1423هـ).
- الزركشي، الإجابة لإيراد ما استدرسته عائشة على الصحابة، تحقيق: سعيد الأفغاني (بيروت: المكتب الإسلامي، ط2، 1390هـ).
- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1376هـ).
- الشاطبي، الموافقات، تحقيق: مشهور آل سلمان (الرياض: دار ابن عفان، ط1، 1417هـ).
- الشافعي، الرسالة، تحقيق: أحمد شاكر (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ط1، 1357هـ).
- الشريف التلمساني، مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، تحقيق: محمد فركوس (مكة المكرمة: المكتبة المكية، ط1، 1419هـ).
- عبد الرحمن بودرع، منهج السياق في فهم النص (الدوحة: سلسلة كتاب الأمة، ط1، 2006).
- عبد المحسن التخيفي، "دلالة السياق وأثرها في فهم الحديث من خلال تطبيقات الأئمة"، في: السنة النبوية بين ضوابط الفهم السديد ومتطلبات التجديد (دبي، كلية الدراسات العربية والإسلامية، ط1، 2009).
- القرطبي، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، تحقيق: محيي الدين ديب مستو، وآخرون (القاهرة: دار ابن كثير، ط1، 1417هـ).
- مالك بن أنس، الموطأ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (بيروت: دار إحياء التراث، ط1، 1406هـ).

- مجموعة مؤلفين، "السياق في المجالات التشريعية، المفهوم والدور"، مجلة الإحياء، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد (25)، 2007.
- مجموعة مؤلفين، السنة النبوية بين ضوابط الفهم السديد ومتطلبات التجديد (دي: كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ط1، 2009).
- محمد الطاهر ابن عاشور، التحرير والتنوير (تونس: الدار التونسية، ط1، 1984).
- محمد بنكيران، "صيانة حديث الرسول الأمين برعاية أمير المؤمنين"، درس حسني ألقاه بين يدي أمير المؤمنين جلالة الملك محمد السادس، منصة محمد السادس للحديث الشريف، 2019.
- مسلم بن الحجاج، المسند الصحيح المختصر، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ط1، 1374هـ).

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

A groupe of Authors, “al-Siyāq fī al-Majālāt al-Tashrī‘iyyah: al-Mafhūm wal-Dawr,” *Majallah al-Ihyā’*, al-Rābiṭah al-Muḥammadiyyah lil-‘Ulamā’, No. (25), 2007.

A groupe of Authors, *al-Sunnah al-Nabawiyyah bayna Ḍawābiṭ al-Fahm al-Sadīd wa-Muṭālabāt al-Tajdīd* (Dubai: Kulliyyah al-Dirāsāt al-Islāmiyyah wal-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2009).

Abderrahmane Boudraa, *Manhaj al-Siyāq fī Fahm al-Naṣṣ* (Doha: Silsilah Kitāb al-Ummah, 1st Ed., 2006).

Abū Dāwūd, *al-Sunan*, Shu‘ayb al-Arnā’ūt (Ed.) (Beirut: al-Risālah al-‘Ālamiyyah, 1st Ed., 1430H).

Al-Āmidī, *al-Iḥkām fī Uṣūl al-Aḥkām*, ‘Abdurrazzāq ‘Afīfī & ‘Abdullāh bin Ghadyān (Eds.) (Riyadh: Mu’assasah al-Nūr, 1st Ed., 1387H).

Al-Bājī, *al-Muntaqā Sharḥ Muwaṭṭa’ Mālik* (Cairo: Maṭba‘ah al-Sa‘ādah, 1st Ed., 1332H).

Al-Bayhaqī, *al-Sunan al-Kubrā*, ‘Abdullāh al-Turkī (Cairo: Markaz Hajr, 1st Ed., 1432H).

Al-Bukhārī, *al-Jāmi‘ al-Ṣaḥīḥ*, Muṣṭafā Dīb al-Bughā (Ed.) (Damascus: Dār Ibn Kathīr, Dār al-Yamāmah, 5th Ed., 1414H).

Al-Jāhiz, *al-Bayān wa-al-Tabyīn* (Beirut: Dār wa-Maktabah Hilāl, 1423H).

Al-Qurṭubī, *al-Mufhim limā Ashkala min Talkhīṣ Kitāb Muslim*, Muḥyiddīn Dīb Mistū et al., (Cairo: Dār Ibn Kathīr, 1st Ed., 1417H).

Al-Shāfi‘ī, *al-Risālah*, Aḥmad Shākir (Ed.) (Cairo: Maṭba‘ah al-Bābī al-Ḥalabī, 1st Ed., 1357H).

Al-Sharīf al-Tilimsānī, *Miftāḥ al-Wuṣūl ilā Binā’ al-Furū‘ alā al-Uṣūl*, Muḥammad Farkūs (Ed.) (Mekkah: al-Maktabah al-Makkiyyah, 1st Ed., 1419H).

- Al-Shāṭibī, *al-Muwāfaqāt*, Mashhūr Āl Salmān (Ed.) (Riyadh: Dār Ibn ‘Affān, 1st Ed., 1417H).
- Al-Tirmidhī, *al-Sunan*, Aḥmad Shākir, Muḥammad ‘Abdulbāqī & Ibrāhīm ‘Aṭwah (Cairo: Maṭba‘ah al-Bābī al-Ḥalabī, 1395 H).
- Al-Zarkashī, *al-Burhān fī ‘Ulūm al-Qur’ān*, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Beirut: Dār Iḥyā’ al-Kutub al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 1376H).
- Al-Zarkashī, *al-Ijābah li-Īrād mā Istaidrakathu ‘Ā’ishah ‘alā al-Ṣaḥābah*, Sa‘īd al-Afghānī (Ed.) (Beirut: al-Maktab al-Islāmī, 2nd Ed., 1390H).
- Ibn al-‘Arabī, *al-Qabas Sharḥ Muwaṭṭa’ Mālik bin Anas*, Muḥammad wild Karīm (Ed.) (Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī, 1st Ed., 1992).
- Ibn Baṭṭāl, *Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Yāsir Ibrāhīm (Ed.) (Riyadh: Maktabah al-Rushd, 2nd Ed., 1423H).
- Ibn Daqīq al-‘Īd, *Iḥkām al-Aḥkām Sharḥ ‘Umdat al-Aḥkām*, Muḥammad al-Faqī & Aḥmad Shākir (Eds.) (Cairo: Maṭba‘ah al-Sunnah al-Muḥammadiyyah, 1953).
- Ibn Daqīq al-‘Īd, *Sharḥ al-Ilmām bi-Aḥādīth al-Aḥkām*, Muḥammad Khlūf al-‘Abdullāh (Ed.) (Damascus: Dār al-Nawādir, 2nd Ed., 1430H).
- Ibn Ḥajar, *Fath al-Bārī Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Muḥammad Fu’ād ‘Abdulbāqī & Muḥibbuddīn al-Khaṭīb (Eds.) (Cairo: al-Maktabah al-Salafiyyah, 1380H).
- Ibn Kathīr, *Jāmi‘ al-Sunan wal-Masānīd*, ‘Abdulmalik al-Duhaysh (Beirut: Dār Khadr, 2nd Ed., 1419H).
- Ibn Manzūr, *Lisān al-‘Arab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd Ed., 1414H).
- Ibn ‘Abdubbarr, *Jāmi‘ Bayān al-‘Ilm wa-Faḍlihi*, Abū al-Ashbāl al-Zuhayrī (Ed.) (Jeddah: Dār Ibn al-Jawzī, 1st Ed., 1414H).
- Ibn ‘Aṭīyyah, *al-Muḥarrar al-Wajīz fī Tafsīr al-Kitāb al-‘Azīz*, ‘Abdussalām ‘Abdushāfi Muḥammad (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1422H).
- Mālik bin Anas, *al-Muwaṭṭa’*, Muḥammad Fu’ād ‘Abdulbāqī (Beirut: Dār Iḥyā’ al-Turāth, 1st Ed., 1406H).

Muḥammad al-Ṭāhir Ibn ‘Āshūr, *al-Taḥrīr wal-Tanwīr* (Tunis: al-Dār al-Tūnusiyyah, 1st Ed., 1984).

Muḥammad Ibn Kīrān, “[Siyānah Hadīth al-Rasūl al-Amīn bi-Ri‘āyah Amīr al-Mu’minīn](#),” dars ḥasani alqāhu bayna yaday Amīr al-Mu’minīn Jalālah al-Malik Muḥammad al-Sādis, *Minṣah Muḥammad al-Sādis lil-Ḥadīth al-Sharīf*, 2019.

Muslim bin al-Ḥajjāj, *al-Musnad al-Ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar*, Muḥammad Fu’ād ‘Abdulbāqī (Ed.) (Cairo: Maṭba‘ah al-Bābī al-Ḥalabī, 1st Ed., 1374H).

‘Abdulmuḥsin al-Tukhayfī, “Dalālat al-Siyāq wa-Atharuhā fī Fahm al-Ḥadīth min Khilāl Taṭbīqāt al-A’immah,” in: *al-Sunnah al-Nabawiyyah bayna Ḍawābiṭ al-Fahm al-Sadīd wa-Muṭālabāt al-Tajdīd* (Dubai: Kulīyyah al-Dirāsāt al-‘Arabiyyah wal-Islāmiyyah, 1st Ed., 2009).



أثر اللغة العربية في الأحكام القانونية قراءة دلالية تحليلية مع التطبيق على نماذج من أحكام القضاء الليبي

إبتسام عامر*، محمد صالح**

مُستخلص

يهدف هذا البحث إلى توضيح مكانة اللغة العربية، وأثرها في صوغ الخطاب القانوني، وبيان العلاقة الوثيقة بينهما، مع تصنيف لغة القانون من حيث موضوعها، وذكر سماتها، ومعرفة إن كانت تجدد ضالّتها من المفردات في المعجم اللغوي العام، أو في اشتراط الإلمام بقواعد اللغة العربية لمن يتعامل مع النص القانوني، ويقدم البحث نماذج تطبيقية لبعض أحكام القضاء الليبي التي خلّلت لغويًا؛ لتوضيح اختلاف الحكم القضائي باختلاف اللغة المستعملة، وقد أكّدت تلك النماذج أن ذلك الحكم يختلف باختلاف القوالب المعجمية والصرفية والنحوية المستعملة، ولها مكانة مركزية في فهم النص المكتوب أو المنطوق الذي يترتب الحكم عليه، لذا أوصى البحث بأن تُدرّس اللغة العربية في مراحل الدراسة كلها في كليات القانون، وأن يكون ذلك أكثر شمولاً وعمقاً في مرحلة الدراسات العليا، وأن يُدرّس أسلوب المرافعات وفنون الصياغة القانونية أساتذة اللغة العربية مع أساتذة قانون المرافعات، وذلك لأن صلاح القانون يستوجب لغة واضحة بعيدة من تعدّد الاحتمالات، والتأويل، والغموض.

مفاتيح البحث: اللغة العربية، الأحكام القانونية، الدراسات البينية، الصياغة القانونية، القانون الليبي

* أستاذة الدراسات اللغوية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، دولة ليبيا، ibtasam.amer@omu.edu.ly.

** محام في المحكمة العليا والمحاكم الليبية، دولة ليبيا، jood77116@gmail.com.



The Arabic Language Influence on Legal Rulings: A Semantic-Analytical Study with Application to Selected Libyan Judicial Rulings

Ibtisam Amer^{*}, Muhammad Saleh^{**}

Abstract

This study seeks to highlight the intersection between legal and linguistic knowledge. It aims to clarify the status of the Arabic language and its impact on the formulation of legal discourse, to demonstrate the close relationship between the two, and to categorize legal language in terms of its subject matter, identifying its characteristics and examining whether legal language draws its vocabulary from the general linguistic lexicon corpus or requires a command of Arabic grammar for those dealing with legal texts. The study presents applied models from Libyan judicial rulings that have been linguistically analyzed to demonstrate how the judicial ruling can vary depending on the language used. These examples confirm that the judicial ruling can change based on the lexical, morphological, and syntactic structures employed. These linguistic elements are central to understanding the written or spoken text upon which the ruling is based. Therefore, the study recommends that Arabic language be taught at all levels of legal education in law faculties, and that linguistic instruction be more comprehensive and in-depth at the graduate level. It further suggests that courtroom discourse and legal drafting be co-taught by Arabic language professors alongside procedural law instructors, given that sound legal practice requires a clear language that avoids ambiguity, multiple interpretations, and obscurity.

Keywords: *Arabic language, legal rulings, interdisciplinary studies, legal drafting, Libyan law*

^{*} Professor of Linguistic Studies, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Omar Al-Mukhtar University, Libya, ibtisam.amer@omu.edu.ly.

^{**} Attorney at the Supreme Court and Libyan Courts, Libya, jood77116@gmail.com.

مُقَدِّمة

لا يمكن للتطبيق السليم للقانون أن يكون إلا بنصوص قانونية واضحة دقيقة، وهذا لا يتحقق إلا إذا انصبّت العناية على اللغة التي تُصاغ بها النصوص القانونية، ونعني بذلك الجوانب الشكلية، واللغوية، والدلالية للنص القانوني، التي ينتج عنها بالضرورة تطبيق القانون تطبيقاً سليماً، فاللغة هي الوعاء أو الإطار الذي يحوّل المادة القانونية إلى نصٍّ بروح، والصياغة القانونية من أُسُس القاعدة القانونية، فهي التي تنفث فيها الروح، وتخرجها إلى حيز الوجود.

إذن المسؤولية ملقاة على عاتق القانونيين واللسانيين سواءٍ بسواءٍ، فمن واجب رَجُل القانون أن يعتدّ بالأمور اللغوية، وأن يُؤلِّبها حظّها من البحث والعناية، ومن واجب اللسانيين أن يعيدوا النظر في تلك المقاصد اللغوية.

وفي العصر الحديث عني الفكر المعرفي (الإبستمولوجي) بمبدأ تكامل العلوم وتداخلها، وهو مبدأ ظهرت مكانته وجدواه في الدراسات البيئية التي عرّفت طريقها إلى الدراسات الجامعية في سبعينيات القرن المنصرم، ولم يكن المجال القانوني بمعزل عن هذا التداخل والتكامل، بل أدرك الباحثون حجم التأثير المتبادل، وعمقه الذي يمكن أن يقوم بين القانون، والحقول المعرفية الأخرى،¹ ممّا نتج عنه ظهور دراسات بيئية مشتركة في مجالات القانون، والأدب، واللغة، والنقد، والإحصاء، والفلسفة... إلخ.²

ويحاول هذا البحث إبراز وجهٍ آخر من وجوه ذلك التداخل والتكامل، هو التداخل بين المعرفتين القانونية واللسانية؛ إذ العلوم القانونية "ألصقُ العلوم الإنسانية والاجتماعية كلّها باللسانيات، ويكفي للدلالة على ذلك أن القوانين كلّها قائمةٌ على ضبط لغة الإنسان

¹ انظر: عبد الرحمن طه، تجديد المنهج في تقويم التراث (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي ط2، 1993)، ص75-76؛ زغدودة ذياب مروش، "اللغة العربية في الحقل القانوني"، المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية، دبي، 2019، ك: ص161.

² انظر: صالح بن الهادي رمضان، التفكير البيئي: أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها (الرياض: مركز دراسات اللغة العربية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، د.ط، د.ت)، ص4-6؛ مروة بكر محمد، "الدراسات البيئية في العلوم الإسلامية والقانونية المتاحة في قواعد البيانات (قاعدة IslamicInfo) نموذجاً"، مجلة كلية اللغة العربية، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية، العدد (39)، 2024، ص2110.

وسلوكة، وأنها تحاسب على عدم انضباط اللغة والسلوك إذا تسبباً في إحداث ضررٍ للآخرين، وشروح القوانين وتفسيراتها هي في الحقيقة أعمال لغوية، ترمي إلى ضبط فهم دلالات القوانين، من أجل حُسن التقيّد بها؛¹ لذا كانت للغة العربية مكانة بارزة في العمل القانوني بمختلف فروع ومراحل، وهذه المكانة تثير في ذهن الأسئلة الآتية:

- ما الجامع بين اللغة والقانون؟
 - ما لغة القانون؟ وكيف تسهم في نجاح العمل القانوني، وفك رموز القضايا العالقة؟
 - هل تجد اللغة القانونية ضالتها في المعاجم اللغوية العامة؟
 - هل يُشترط فيمن يتعامل مع النص القانوني الإلمام بقواعد اللغة العربية؟
 - هل يمكن لدلالة اللفظ العربي العام أن تتسع أو تضيق في ظلّ النصوص القانونية؟
- وللإجابة عن هذه الأسئلة يتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، ويبين مكانة اللغة، ومدى إسهامها في حلّ القضايا العالقة، تطبيقاً على نماذج من أحكام القضاء الليبي.

الجامع بين اللغة والقانون

اللغة وعاء الأفكار القانونية وأداة التعبير عنها، وفهم التشريع، والإحاطة بمعانيه، وتحديد مقاصده وغاياته؛ لا تتحقّق إلا بمعرفة اللغة وإتقانها، فما الجامع بين اللغة والقانون؟ معلوم أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز؛ إذ لا يمكن للغة أن تكون وتستمرّ في الحياة من دون فردين على الأقل يعرفانها ويتكلمانها، ويتعدّر وجود حقيقي ذو معنى لمجموعات بشرية صغيرة أو كبيرة، من دون رباط لغوي يُيسر التواصل الاجتماعي، ويُحقّق التضامن والتماسك بين أفرادها وفئاتها المختلفة.²

ولما كانت فلسفة القانون تقوم على فكرة الغيرية، أي وجود (الغير) حول الفرد - وهو ما تظهر معه الحاجة إلى تنظيم علاقات الجماعة للحفاظ على النظام الاجتماعي، إذ

¹ سمير شريف إستيتية، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج (عمان: عالم الكتب الحديث، ط2، 2008)، ص493.

² انظر: محمد الذوايدي، "في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها"، اللسان العربي وإشكالية التلقي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2007)، ص41.

"حيثما يوجد المجتمع يوجد القانون"¹ - فإن القانون بمعناه التشريعي الوضعي هو "مجموعة من القواعد التشريعية الملزمة التي تُنظّم سلوك الأفراد في المجتمع بصورة عامة ومجردة، التي تقتزن بجزء مدني أو جنائي أو إداري، توقعه الدولة (السلطة) على من يخالفها، بغرض صون حريات الأفراد ومصالحهم، والحفاظ على النظام العام"².

ولأن القانون مجموعة من القواعد التشريعية التي تصاغ باللغة؛ من الطبيعي أن يكون الخطاب القانوني خطاباً محكوماً باللغة وضوابطها حتى يصل إلى أفراد المجتمع، فيمثل ضابطاً يُحتكم إليه في تنظيم سلوك الأفراد، ولمّا كان القانون لغةً فإنه لا يمكنه تحقيق وظيفته الأساسية بوصفه خطاباً موجّهاً إلى أفراد مجتمع من المجتمعات إلا إذا خاطبهم بلغتهم، ولن تكون اللغة مفهومة إلا إذا كانت خاضعة لقواعد وضوابط محدّدة واضحة يوطرها العلم الذي يدرس اللغة، ونقصد بذلك علم اللسانيات؛ لذا تقتضي معرفة خصائص اللغة المستعملة في القانون؛ الوقوف على العلم الذي يعنى بدراسة اللغة، وذا ما يجعلنا أمام ظاهرتين اجتماعيتين تتكاملان وتتقاطعان؛ لأن كلّ حديث عن اللغة القانونية هو حديثٌ عن علم اللسانيات، وكلّ معالجة لعلم اللسانيات الحديث هو معالجة للغة الاختصاص العلمي على اختلاف فروعهِ.³

إن ارتباط اللغة بالقانون ارتباطاً طبيعياً؛ لأن اللغة ضرورية لكل عملٍ هدفه التعبير عن الأفكار، فالمشرّع يحتاج إلى اللغة لصياغة القوانين، ويحتاج إليها وكيل النيابة في المرافعة، وكتابة القرارات، كما يحتاج إليها المحامي في الدفاع، والقاضي في كتابة الأحكام... إلخ،⁴ أي

¹ حافظ إسماعيل علوي، "بين اللسانيات والقانون"، مؤتمر لسانيات النص وتحليل الخطاب (أغادير: جامعة ابن زهر، 2016)، ص 1-2.

² مشاعل عبد العزيز الهاجري، "الدراسات البنينة وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية: دراسة في القانون بوصفه حقلاً معرفياً مستقلاً وعلاقته بغيره من العلوم"، مجلة الحقوق، الكويت، العدد (3)، 2007، ص 187.

³ انظر: جمال بوتشاشة، نجاة سعدون، "البناء اللغوي للنص القانوني ما بين العربية والفرنسية في ظل لغة الاختصاص"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية، العدد (28)، 2017، ص 28-40.

⁴ انظر: أحمد فتحي مرسى، محاضرات في الأدب القضائي وقواعد اللغة (القاهرة: المركز القومي للدراسات القضائية، 1989)، ص 9.

إن رجل القانون لا يمكنه أن يقوم بأي عمل قانوني إلا إذا كان ملماً بقواعد لغته، عارفاً ألفاظها، مقيداً بمصطلحاتها التي تخرجها عن الاستعمال العادي للغة.

ثم إن حاجة رجل القانون إلى اللغة المتينة الصحيحة والأدب الرفيع؛ تُعدُّ أكبر من حاجة الكاتب والشاعر والأستاذ إليهما؛ لأن رجل القانون:

- إن كان مشرعاً فإنما هو يضع اللفظ والجملته للمعنى، ويتوخى منهما أن يكونا مطابقين غرضه مطابقةً تامةً لا مجال فيها للمجاز أو الخيال.
- وإن كان قاضياً فإنما هو مُطالب بأن يدرك معنى اللفظة أو الجملة التي وضعها المشرع، على الوجه الذي أراده وقصد إليه هذا الأخير، وأن يصوغ حكمه في أسباب يتطلع إليها الخصمان، فتكون له دراية بأصول اللغة، حتى يتمكن من فهم حجج الخصوم ودفاعهم، وكذا تُعينه على الوقوف على أسرار كل لفظ عند نقاش الخصوم أمامه، وما يدلون به في مرافعاتهم، وما يكتبونه في مذكراتهم المقدمة إليه.¹

هل يُشترط فيمن يتعامل مع النص القانوني الإلمام بقواعد اللغة العربية؟

إن الناظر في دراسات الأقدمين، والمتتبع أقوالهم؛ يلحظ إدراكهم المبكر لتداخل العلوم؛ إذ كان ذلك واضحاً في الأذهان منذ القدم، فهذا ابن حزم (ت456هـ) يُصرِّح بأن العلوم كلّها كان بعضها متعلّقاً ببعض، ويحتاج بعضها إلى بعض،² لذا ثمة علاقة وثيقة بين علوم القانون وعلوم اللغة العربية، وهذه الأخيرة لا يحتاج إليها المفتي وحده، بل يحتاج إليها المفتي والمستفتي، والمُدّعي والمُدّعى عليه، إذ تبديل حركة في حرفٍ قد يُبدل القضاء من حقٍّ إلى باطل، وبالعكس.

¹ انظر: حامد مصطفى، "أدب القانون"، مجلة القضاء، جمهورية مصر العربية، العدد (6)، 1981، ص26؛ مصطفى أحمد بلخيرية، رسالة القاضي: مشاكل الصناعة القضائية وأسسها وفوائدها في المجتمع (تونس: مؤسسات عبد الكريم، 1994)، ص62.

² انظر: ابن حزم، مراتب العلوم، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: المؤسسة العربية، ط1، 1983)، ج4: ص90.

ومن أدلة ذلك ما ذكره ابن فارس (ت395هـ) في قوله: "سمعت أبا بكر، محمد بن الحسين الفقيه يقول: ادّعى رجلٌ مالاً بحضرة القاضي أبي عبيد بن حربويه، فقال المدّعى عليه: ما لهُ عليّ حقٌّ، بضَمِّ اللام، فقال أبو عبيد: أتعرف الإعراب؟ فقال: نعم، قال: فُهم، فقد ألزمتك المال"،¹ لأن الرجل اعترف بأن المال حقٌّ عليه حين ضمَّ اللام، فلو قال: "ما لهُ عليّ حقٌّ"، بفتح اللام؛ لأنكر ذلك، ولم يلزمه به.

وتُعَدُّ المناظراتُ الكثيرةُ التي وقعت في مجلس الخليفة هارون الرشيد (ت193هـ) بين جليسيه العالمين الجليلين؛ القاضي أبي يوسف الفقيه (ت182هـ)، والكسائي النحوي القارئ (ت189هـ)؛ خيرَ دليل على أن سلامة اللغة نصفُ نجاح العمل الفقهي أو القانوني، فقد كان أبو يوسف يُمازح الكسائي، ويحاول إغاضته بالتقليل من شأن علمه الذي نَبَغَ فيه، أي علم النحو والعربية، فأراد الكسائي أن يُثبت له مكانةَ هذا العلم وحاجةَ الناس إليه، ولا سيما الفقهاء، فقال له: "يا أبا يوسف، ما رأيك في رجلين رُفِعَ إليك أمرهما؛ رجلٌ يقول: هذا قاتِلُ أخي [بالإضافة]، والآخر يقول: بل هذا قاتِلُ أخي [بالتنوين]؛ أيهما تقتصُّ منه؟"، فقال أبو يوسف القاضي الفقيه: "منهما معاً"، فردَّ الرشيد: "لقد أخطأت يا أبا يوسف، إنّما يكون القصاص من الأول؛ لأنه قتل بالفعل وانتهى الأمر، أما الثاني فإنه يُهدّد، ولم يقتل بعد".²

وسببُ هذا الخلاف في الحكم إنما مرّده إلى اختلاف دلالة الزمن في اسم الفاعل (قاتل) عند إضافته إلى معموله؛ إذ هي دلالة المضى والانتهاء، أما دلالته إذا قُطِعَ عن الإضافة وتَوَّنَ وأُعْمِلَ فيما بعده ونُصِبَ معموله على المفعولية؛ فهي دلالة الزمن المستقبل. وكذلك ما ذكره الزبيدي (ت379هـ) أن القاضي أبا يوسف قد دخل على الرشيد، والكسائي عنده يمازحه، فقال: "يا أبا يوسف، إنه ليأتيني بأشياء يشتمل عليها قلبي"، فأقبل الكسائي على أبي يوسف قائلاً: "يا أبا يوسف، هل لك في مسألة؟"، قال: "نحو أم فقه؟"، قال: "بل فقه"، فضحك الرشيد حتى فحَصَ برجله، ثم قال: "تُلقي على أبي يوسف فقهًا؟!"،

¹ ابن فارس، فتنيا فقيه العرب، تحقيق: حسين علي محفوظ (دمشق: المجمع العلمي العربي، 1958)، ص458-459.

² ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: إبراهيم شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2007)، ص18.

قال: "نعم"، قال: "يا أبا يوسف، ما تقول في رجل قال لامرأته: أنت طالق (ان) دخلت الدار؟"، قال: "إن دخلت الدار طُلِّقَتْ"، قال: "أخطأت يا أبا يوسف"، فضحك الرشيد، ثم قال: "كيف الصواب؟"، قال: "إذا قال: أن؛ فقد وجب الفعل، وإذا قال: إن؛ فلم يجب، ولم يقع الطلاق"، قال: "فكان أبو يوسف بعدها لا يدع أن يأتي الكسائي".¹

ومرجع هذا الخلاف في وقوع الطلاق من عدمه إنما سببه فتح همزة (أن) وكسرها؛ لاختلاف دلالتها، فإذا فُتحت وجب الطلاق، وإذا كُسرت لم يقع إلى حين وقوع الشرط.

اللغة القانونية: ماهيتها وأبرز خصائصها

اللغة القانونية لغة التخصص، أو لغة الاختصاص القانوني التي تتميز بمصطلحاتها ومعانيها الدقيقة في ذلك المجال من دون غيره، وقد أطلق عليها دي سوسير مصطلح (اللغة الخاصة)،² فاللغة القانونية هي التي يصوغ بها المشرع قواعد القانون، وهي التي تصدر بها الأحكام القضائية، وتُفسر بها القواعد، ويُعبّر بها في المؤسسة القضائية، وعرفها كورني بأنها لغة الاختصاص داخل اللغة المشتركة، وصنفها إلى اللغة التشريعية، واللغة القضائية، ولغة العقود والاتفاقيات، ولغة العرف،³ وليست لغةً مستقلةً عن اللغة العامة المشتركة، بل هي لغةٌ تقدّم المعارف في المجال القانوني، مثلها مثل لغات التخصص الأخرى، وتتكون من عناصر يفهمها العامة، وعناصر لا تفهمها إلا المجموعة المختصة بعلم القانون، فلما كانت لكل علم مصطلحاته وتعريفاته؛ كانت لعلم القانون أيضاً مصطلحاته وتعريفاته الخاصة به، ولغته كذلك، ويُقصد بالقانون الذي نعالج لغته هنا ما يُصطلح على تسميته (القانون الوضعي)، أي مجموعة القواعد القانونية التي تصوغ النظام القانوني الذي يحكم حياة جماعة من الناس في مكان وزمان معيّنين.⁴

¹ الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1984)، ص127.

² انظر: فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: عبد القادر قنيني (الدار البيضاء: مطابع إفريقيا الشرق، 1987)، ص18؛ محمد محمد يونس، مدخل إلى اللسانيات (بيروت: دار الكتاب الجديد، ط1، 2004)، ص10.

³ انظر: جبرار كورني، اللسانيات القانونية (باريس: مونترستين، ط3، 2005)، ص11.

⁴ انظر: أحمد السعيد الزقرد، المدخل للعلوم القانونية (القاهرة: جامعة المنصورة، د.ط، د.ت)، ص12؛ بوتشاشة وسعدون، البناء اللغوي للنص القانوني ما بين العربية والفرنسية، ص40.

ويؤكد دي سوسير أن للقانون لغةً مخصوصةً به، فيُصرّح بأن المراحل المتقدّمة من الحضارة تفضّل نشوء لغات خاصة، كاللغة القانونية، والأساليب العلمية، وغيرها.¹ وقد عني الباحثون بتوضيح ماهية اللغة القانونية، وتتبع خصائصها، فذكر بعضهم ضوابط في لغة الأحكام والمرافعات ينبغي للمحامي والقاضي أن يتقنّا بها، فالحمي في مرافعاته ينبغي له العناية بالبلاغة في إظهار الحق، بل أن تكون البلاغة صفةً ملازمةً فيمن تحوّل إليه مهنة الدفاع عن حقوق الناس، وأن يحترم قواعد لغته التي يستعملها أداة للإقناع والمرافعة، لأنه يخاطب بها هيئات نالت حظاً وافراً من الثقافة العامة، ولا بُدّ له من أن يحترم هذه الثقافة، فينزه أسماعهم عن لغة السوق.

ومع ضوابط لغة المرافعات ذكرت ضوابط أخرى تتعلق بلغة الأحكام ينبغي للقاضي الالتزام بها في تحرير الأحكام، منها الحسّ اللغوي، وحسّ اختيار الألفاظ، والدقّة والابتعاد عن الحشو... إلخ.²

وكثيراً ما ينتج عن ضعف اللغة وسوء الصياغة رفض الحكم، فالحمي ملزم بما وضع المشرّع من جهة، وما يدركه القاضي من النص من جهة أخرى، وما يتطلبه موقفه في الدفاع من لغة سليمة ورفيعة، فلنصّ المرافعة - مكتوباً كان أم منطوقاً - خصائص لسانية، منها:

- الصوتية، من مثل معرفة مخارج الحروف وصفاتها، وما يعتريها من تغيّر في دلالة الصوت عند ارتفاعه وانخفاضه، وعند الانحباس، والانطلاق، والبطء، والتفخيم، والترقيق، والنبر، والتنغيم.

- الصرفية والتركيبية، إذ تكون للكلمات والجمل مكانتها في حسم الدعوى إذا استعملت في مكانها المناسب.

ومن ثمّ لم يكن إتقان رجل القانون اللغة العربية ضرورياً فحسب، بل حتمياً، فهي وسيلة المشرّع في التعبير عن إرادته، وأداة رجال القانون في القيام بعملهم؛ لأن أول ما يتبادر

¹ انظر: دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ص 39.

² انظر: زكي عربي، لغة الأحكام والمرافعات: الكتاب الذهبي للمحاكم (القاهرة: المطبعة الأميرية، 1938)، ج 2: ص 182.

إلى الذهن عند محاولة فهم النص القانوني وتفسيره؛ هو المعنى الذي تُنتجه الكلمات والجمل، والمعرفة اللغوية من أدوات استنباط المعنى من نسيج متكامل هو النص القانوني، مع ضرورة إحكام الإشارات الكتابية (علامات الترقيم)، فوضعها في محلّها الصحيح في النص القانوني؛ يُعَيِّن على فهم المعنى وتقديمه بأقلّ الألفاظ؛ لأن الإطالة تفتح باب التفسيرات.¹

وتتميز اللغة القانونية بأنها لغة إقناعية تُوجّه لإقناع الحضور والقاضي أو القارئ بصحة الحكم الذي أصدرته المحكمة، أو صحة الدفع الذي قدّمه المحامي ومنطقيته، وبذا تخاطب الوجدان، كما اللغة الأدبية، وقد أقرّ ذلك القاضي الأمريكي ريتشارد بوسنير حين قال إن المقالات والاجتهادات القضائية بلاغة محضة (في مفهومها الإقناعي)، بطريقة مشابهة جدًّا للأعمال الأدبية، وأوضح أيضًا أن محتري القانون يقومون بمجهود كبير من أجل الوصول إلى عامة الناس، لإقناعهم، مستعملين في ذلك مختلف الأساليب اللغوية،² لذا نرى بعض القرارات القضائية ولوائح المحامين تُكتب بطريقة بلاغية أدبية جميلة، من أجل أن تزيد قدرتها الإقناعية، ولا سيما أنها لا تُكتب فقط لأطراف الدعوى وذوي الاختصاص، بل تُكتب كذلك لعامة الناس، ممن يعينهم تحقيق العدالة، والوصول إلى الحقيقة في الأحكام القضائية.

وتتميز اللغة القانونية من غيرها من لغات التخصص؛ بتعدد معاني المصطلحات التي تتغيّر دلالاتها في اللغة القانونية الواحدة بتعدد الفروع، من مثل مصطلح (خَصْم)، فهو:

- في القانون التجاري يعني عقدًا تلزم بمقتضاه المؤسسة المصرفية بأن تدفع لحامل أوراق تجارية أو السندات التي يحلّ أجل دفعها، على أن يلتزم بردّ قيمتها إذا لم يف بها الملتزم الأصلي.³

- وفي القانون الإداري يعني القطع، فيقال: الخصم من المرتب، أي القطع منه.
- وفي قانون المرافعات، يعني أحد أطراف المرافعة.

¹ انظر: سعيد أحمد بيومي، لغة الحكم القضائي: دراسة تركيبية دلالية (القاهرة: مكتبة الآداب، ط1، 2007)، ص161؛ بوتشاشة وسعدون، البناء اللغوي للنص القانوني ما بين العربية والفرنسية، ص45؛ حسن كيرة، المدخل إلى القانون (الإسكندرية: منشأة المعارف، ط4)، ص58-59.

² انظر: مارتيليا غريكو لانيليا، "لغة الإقناع في الخطاب القانوني"، ProZ.com، نُشر في 28 أغسطس 2005، ترجمة: مصطفى عاشق، الاطلاع في 10 أكتوبر 2024.

³ انظر: المادة (752)، قانون النشاط الاقتصادي الليبي رقم (23) لعام 2010.

هل تتّسع دلالة اللفظ العربي العام أو تضيق في النصوص القانونية؟

يُعَدُّ علمُ الدلالة الجسر الذي تلتقي عليه اللغة والقانون معاً، لأن مدار الحكم فيه يقوم على الدلالات المختلفة للأقوال والأفعال، ولأن علم الدلالة يقوم على معاني الألفاظ والجمل والسياقات؛ تقوم العلوم القانونية على ذلك أيضاً، مضافاً إليها دلالات المواقف والأحداث والعلاقات والأفعال، لذا اقترحت رابيس أن يُحلَّل النص في ضوء العلاقة بين الشكل والمضمون، بالاعتماد على علم الدلالة والنحو والأسلوب.¹

إنَّ موضوع دلالة اللفظ على المعنى من أبرز المباحث اللغوية في لغات التخصص بعامة، وفي الميدان القانوني بخاصة، فكلُّ لفظٍ في النص القانوني يحمل بدقّة المعنى الذي يقصد إليه المشرّع، فلفظ (القبض) على المتهم يختلف عن لفظ (الإمساك)؛ إذ يستلزم الأول قراراً من السلطة العامة، أما الثاني فيمكن أن يقوم به فرد بعينه،² ولفظ (الحبس) يختلف عن لفظي (الاحتجاز، الاستيقاف).³

أما الجمل فتتركب من كلمات تحمل المعنى القانوني وتُنْتِجُه، لأن هذه الكلمات ليس الغرض منها معانيها في ذاتها، ولكن معانيها بضمِّ بعضها إلى بعض، فتشابك وتتفاعل فيما بينها من أجل الوصول إلى معنى دلالي واحد مرتبط بالسياق الذي ترد فيه، وعند ما تتعدّد المدلولات للدال الواحد؛ تصبح الكلمة مطاطة، يتسع استعمالها أو يضيق وفق السياق، فقد يحمل الدالُّ معناه نفسه، أو يكتسب معنًى مغايراً معناه في اللغة العادية، فيكون أكثر ارتباطاً بالتخصص، وهذا ما ذهب إليه كورني،⁴ عندما صنّف المصطلحات القانونية إلى:

¹ انظر: كاتارينا رابيس، نقد الترجمات الإمكانات والحدود (أراس: مطابع جامعة أرتوا الفرنسية، 2003)، ص 49.

² انظر: عوض محمد عوض، قانون الإجراءات الجنائية في التشريع الليبي (الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية، 2008)، ص 241؛ لبني فرح، "صعوبات الترجمة للمصطلحات القانونية من العربية إلى الإنجليزية أمودجاً"، مجلة الضحى للدراسات الإسلامية، (2)، 2021، ص 7.

³ انظر: السابق نفسه.

⁴ انظر: كورني، اللسانيات القانونية، ص 80؛ عادل الشيخ، "اللغة القانونية: تعريفاتها وتطبيقاتها في قوانين العرب"، المجلة الإندونيسية للدراسات العربية، (3)، 2021، ص 266-267.

1. ألفاظ اللغة العامة التي تحمل دلالات عامة، أو تحمل المعنى نفسه المتطابق في اللغتين العامة والقانونية، من مثل (كل، جميع، بعض، من... إلخ).¹
2. مصطلحات أُضيف إليها معنى قانوني، وقد أشار إليها كورني بلفظ (الانتماء المزدوج للمفردات)،² وعرفها بأنها الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل القانوني من جهة، وإلى حقل اللغة العامة من جهة أخرى، ويكون المصطلح القانوني فيها أضيق مدلولاً منه في اللغة، من مثل لفظ (الالتزام) الذي يعني في اللغة العامة الواجب الذي يقوم به الفرد، وفق قواعد تُلزمه بذلك،³ أما في اللغة القانونية فيكتسب دلالة ضيقة دقيقة تتقيد بالصيغة المالية، فيتعلق بالدائن والمدين،⁴ وكذلك في لفظ (التزوير) الذي يضيق مدلوله في اللغة القانونية، فيدل على تغيير الحقيقة في سندٍ أو وثيقة أو محرر بغرض الغش،⁵ أما مدلوله اللغوي فهو مشتق من الزور الذي يعني الكذب والباطل من دون تحديد، أو هو تقييد للكذب في مجال معين.⁶
- وقد يحدث العكس، فيكون المصطلح القانوني أوسع مدلولاً منه في اللغة، ولعل من أبرز أمثله لفظ (الطفل)؛ إذ هو في اللغة الصغير الذي لما يصل إلى سنّ البلوغ بعد، وتُحدّد سن البلوغ بالخامسة عشرة أو السادسة عشرة،⁷ ومع ذلك يمدّد القانون نطاق الطفولة إلى سن الثامنة عشرة، ولو ظهرت على الطفل علامات البلوغ قبل هذه السن.⁸

¹ انظر: بيومي، لغة الحكم القضائي، ص 196.

² انظر: كورني، اللسانيات القانونية، ص 21.

³ انظر: ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ط 1، 2000)، مادة (لزم).

⁴ انظر: المادة (89) بشأن الالتزامات والحقوق الشخصية، القانون المدني الليبي.

⁵ انظر: أحمد عبد الظاهر، "اللغة القانونية ومفرداتها"، مجلة الميزان، الإمارات العربية المتحدة، العدد (116)، 2009، ص 20-21؛ المادة (341) بشأن تزوير الموظف أوراًفاً عامة، وما يليها، قانون العقوبات الليبي.

⁶ انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (زور)، وانظر: أحمد عبد الظاهر، "التزوير في صورة المحرر"، مجلة العدالة، الإمارات العربية المتحدة، العدد (125)، 2006، ص 13-14.

⁷ انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (طفل).

⁸ انظر: المادة (9)، قانون أحوال القاصرين الليبي رقم (17) لعام 1992؛ المادة (1) بشأن الجانحين والمشردين، القانون الإماراتي الاتحادي رقم (9) لعام 1976؛ المادة (3) بشأن حقوق الطفل، القانون الإماراتي الاتحادي رقم (3) لعام 2016.

3. مصطلحات اكتسبت في القانون المعنى المجازي، فيكون هناك انقطاع بين المعنى المتداول في اللغة العامة، وبين المعنى القانوني للمصطلح، من مثل لفظ (التنزيل) الذي يعني في القانون إنزال الشخص منزلة الوارث، ومثله أيضاً (الشخصية الاعتبارية)، و(المنقول حسب المال)... إلخ.¹

4. مصطلحات قانونية لا وجود لها في اللغة العامة، وتمتاز بالدقة في معناها، ولها علاقة مباشرة بالمرجع الذي تحيل عليه، ويتصف بالصفة القانونية الصِّرف، ونعني بها الألفاظ التي ابتدعها الفكر القانوني والقضائي، وقد لا يكون لها نظير في اللغة، من مثل مصطلح (الكيوف الجنائية)، ويُنسب ظهور هذا المصطلح إلى محكمة النقض المصرية التي استعملته في كثير من أحكامها، والمقصود منه ألا تقيّد محكمة الموضوع بالوصف الذي أسبغته النيابة العامة على الواقعة المنسوبة إلى المتهم، بل ينبغي للمحكمة أن تمحص الأحداث على جميع كيوفها وأوصافها، وكذلك الأمر بالنسبة إلى مصطلحي (العريضة) و(التقادم).²

وفي هذا الصدد تجب الإشارة إلى أن الحكم في النص القانوني يختلف باختلاف القلب الصرفي للصيغة التي تحمله، فللقوالب الصرفية مكانتها البارزة في فهم النص، وترتيب الحكم عليه، فضلاً عما تحقّقه من تماسك الوحدات المعجمية على سطحه،³ فهناك فرقٌ مثلاً في البناء الصرفي بين لفظي (التصالح، الصلح)، فالتصالح على وزن (التفاعُل)، يعرضه على المتهم أو وكيله في المخالفات مأمورُ الضبط القضائي المختصُّ عند تحرير الحضر، ويثبت ذلك فيه، ويكون التصالح في الجرح من النيابة العامة،⁴ ولما كانت في التصالح دلالة المشاركة جاء على وزن (التفاعُل)، في حين أنَّ الصلح حقٌّ للمجني عليه، يكون بناءً على طلبه.⁵

¹ انظر: عبد الحي حجازي، المدخل لدراسة العلوم القانونية (الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، 1972)، ص 427-428؛ المادة (52) وما يليها، قانون أحكام الوصايا الليبي رقم (7) لعام 1994.

² انظر: أحمد عبد الظاهر، اللغة العربية والقانون (الرياض: مطبوعات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، ط 1، 2018)، ص 23-24؛ حكم المحكمة العليا الليبية في الطعن الجنائي رقم (41) للسنة (9) القضائية، في 30 أغسطس 1963.

³ انظر: كورني، اللسانيات القانونية، ص 80؛ عبد الظاهر، اللغة العربية والقانون، ص 85-88.

⁴ انظر: المادة (548)، القانون المدني الليبي.

⁵ لم يفرق القانون المدني الليبي بين المصطلحين، بل استعمل لفظ (الصلح) للمعنيين معاً، أما القانون المصري فقد فرّق بين (الصلح) و(التصالح)، انظر: المادتين (18) مكرر (أ)، (18) مكرر (ب)، قانون الإجراءات الجنائية المصري.

وهناك أيضاً فرقٌ بين لفظي (التوافق، الاتفاق)، فالأول من (التفاعل)، وهو توازد الخواطر لدى الجناة على ارتكاب فعل ينتويه كلٌ واحد منهم، من دون اتفاق سابق، ويترتب عليه تضامُن المتهمين في المسؤولية الجنائية، أما الثاني فهو من (الافتعال)، ويتطلب تقابل إرادتين أو أكثر، ويترتب عليه مساءلةٌ سائر من اتفقوا على الجريمة التي ارتكبتها بعضهم.¹

وتبدو القوالب الصرفية أيضاً - مع ما ترتبط به من عامل أو معمول - على هيئة وشائج وثيقة الصلة تجمع بين الألفاظ ليتحقق المعنى المراد، ومتى تغيّر قالب الصرفي للصيغة تغيّرت وظيفته الدلالية في النص، ومن ثمّ تغيّر الحكم، ومن ذلك أن (الشرط) في قانون التحكيم يختلف عن (المشاركة)، فالشرط اتفاق يلتزم بموجبه المتعاقدان قبل قيام أيّ منازعة بالالتجاء إلى التحكيم، ومن ثمّ ينطبق على نزاع محتمل غير محدد، أما (المشاركة) فعقدٌ يتفق بموجبه طرفان متنازعان على الالتجاء إلى محكمين، للفصل فيما وقع بينهما من نزاع أو خلاف، ومن ثمّ تتعلق المشاركة بنزاع قائم بالفعل، أما الشرط فيتعلّق بنزاع محتمل الوقوع.²

وللعلاقات النحوية في التراكيب مكانة بارزة كذلك في فهم النص اللغوي والجمل المركبة، وبخاصة في ضوء النصوص القانونية، فمن الطبيعي أن تكون الجمل المركبة مستعملة بكثرة في لغة القانون، وهذه الجمل قد تشتمل على رابطٍ واحد أو أكثر، وقد تكون الروابط لفظية، كالحروف (الواو، الفاء، بل، لكن... إلخ)، ومعلوم أن لكلّ حرفٍ من هذه الحروف معنى يُقصد لذاته، كالجمع والتشريك، والإضراب، والاستدراك... إلخ، وقد تكون الروابط

¹ انظر: محمد رمضان بارة، قانون العقوبات الليبي (طرابلس الغرب: منشورات الجامعة المفتوحة، 1990)، ج 1: ص 343؛ بيومي، لغة الحكم القضائي، ص 85-87؛ المادة (100)، قانون العقوبات الليبي.

² انظر: أحمد عمر أبو زقية، أوراق في التحكيم (بنغازي: منشورات جامعة بنغازي، ط 1، 2003)، ص 37؛ أحمد سليم العوا، دراسات في قانون التحكيم المصري والمقارن (القاهرة: المركز العربي للتحكيم، ط 1، 2007)، ص 219-220؛ المادة (739) وما يليها، قانون المرافعات الليبي.

معنوية، من مثل علاقة الإسناد، والسببية، والشرط، والاستثناء، وغيرها، ولمكانة هذه العلاقات النحوية ينبغي لرجل القانون أن يحيط بها.¹

ومن الملاحظ أيضاً أن المشتغلين بالقانون يستعملون لغات مختلفة باختلاف مجالات الاشتغال، وتتميز كل لغة من هذه اللغات بخصائص تجعل منها نمطاً فريداً مهما يكن ما يجمعها من خصائص عامة توحد لغات القانون بعامه، ومن هذه اللغات ما يأتي:²

- **لغة الخطاب التشريعي:** تشمل الوثائق القانونية النمطية، من مثل القوانين التي يصدرها مجلس النواب، والوثائق الدستورية، والعقود، والمعاهدات، وغير ذلك، وتعمل هذه الأنماط الخطابية على تحديد مجموعة من الالتزامات أو المحظورات.
 - **لغة الخطاب القضائي:** تشمل لغة الأحكام التي تصدرها المحاكم، وتُعرف بمنطوق الحكم الذي يشمل أدق التفاصيل، والأسباب، ونوع العقوبة، مع بيان سندها القانوني.
 - **لغة المحاماة:** لغة حديث المرافعات، أو لغة كتابة المذكرات، وهي في الحالتين لغة التماس المشاعر ومخاطبتها قبل مخاطبة العقول، استناداً إلى نصوص القانون.
 - **لغة الخطاب العلمي للعلوم القانونية:** لغة الكتب المنهجية الخاصة بتدريس القانون، وتشمل لغة المجالات العلمية.
- هذه الأصناف المختلفة من لغة القانون ليست منفصلة بعضها عن بعض؛ إذ إنها تتلاقى، فاللغة العلمية هي التي تؤهل المشرّع والقانوني وكلّ من يعمل في ميدان القانون، ولكنها تختلف من حيث المقام والاستعمال.

¹ انظر: سعيد أحمد بيومي، لغة القانون في ضوء علم النص: دراسة في التماسك النصي (القاهرة: دار الكتب القانونية، ط1، 2010)، ص219-294؛ أسعد عباس المياحي، "العلاقات النحوية في الجملة العربية في ضوء اللسانيات القانونية"، مجلة العلوم الأساسية، جامعة واسط، جمهورية العراق، (5)، 8، 2022، ص31-43.

² انظر: بيومي، لغة الحكم القضائي، ص39؛ نسرین سلامة محاسنة، مهارات البحث والكتابة القانونية (عمان: دار المسيرة، ط2، 2016)، ص128-136؛ الشيخ، اللغة القانونية، ص262-266.

ومن شأن اللغة القانونية - بوصفها مجموعة قواعد تُنظّم العلاقات الاجتماعية - أن تبرز القيمة الخطابية ذات الطابع التداولي،¹ فهي تُسند إلى الأطراف - الذين نشأت العلاقة بينهم - مراكز تختلف في طابعها بعضها عن بعض، فتُمنح الأول حقاً تترتب به على الثاني واجبات، لذا تأخذ العلاقة القانونية طابعاً تبادلياً؛ وذلك لأنها تفترض وجود علاقة بين طرفين، وأنها إذ تُنشئ حقوقاً لأحد طرفي هذه العلاقة؛ تفرض في آنٍ معاً على الطرف الآخر واجبات تُقابل هذه الحقوق.²

ومن الملاحظ أن الخطاب القانوني يخضع لشروط القبول والتلقي، وتبرز فيه مكانة القصدية، والتأثير، والجدوى، وهذا الخطاب لا يخضع لرغبة المرسل الذي كَتَبَ النص فقط، بل يشمل فرادة المتلقين، أي الجمهور المستهدف بنصّ ذلك القانون، ويشمل المعايير الدينية، والأعراف الاجتماعية، والأفكار السياسية... إلخ، مما يجعل النص بين عناصر تتجاذبه من جوانب عدّة، وهكذا يظهر جلياً أن لغة القانون قد وُضعت من كلّ الأطراف، ومن ثمّ تُعامل هذه اللغة على أنّها خطابٌ يمثّل إرادة جماعية لالتزامات جماعية.³

¹ يُراد بالطابع التداولي دراسة ما يقصد إليه المتكلم من معانٍ في سياق معين، وبيان كيفية تأثير السياق فيما يُقال، إذ تعني التداولية بدراسة مقاصد الناس أولاً، لا ألفاظهم، وذلك بالاعتناء بأنساق السياق النصي كلّها؛ السابق واللاحق والحالي، والظروف المحيطة به، فعند القول في لغة القانون مثلاً: "من ارتكب مع شخص - ذكرًا كان أم أنثى - فعلاً مخلاً بالحياء..."، فما مدلول هذه الألفاظ؟ وما هو ضابط الحياء؟ تستلزم الإجابة عن ذلك النظر في النص عبر الطابع التداولي، فضابط الإخلال بالحياء يُستمدّ من الشعور العام السائد في المكان والزمان اللذين ارتُكِبَ فيهما الفعل، وتحليل ذلك بناء على العرف الذي هو من العوامل التواصلية التداولية غير اللغوية المؤثرة في بيّنة النص، فالشعور العام بالحياء يستند إلى منظومة دينية وأخلاقية، ومجموعة من التقاليد والأعراف الاجتماعية السائدة، واختلاف الزمان والمكان أثر في تحديد ما يمثّله الفعل، فما يُعدّ مثلاً فعلاً فاضحاً في مجتمع قروي؛ قد لا يُعدّ كذلك في مجتمع المدينة.

انظر: مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني: قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين (الرباط: دار الأمان، ط1، 2015)، ص106-127.

² انظر: السابق نفسه، ص34.

³ انظر: السابق نفسه، ص34-35.

وبذلك ندرك أن تداولية النص القانوني تعنى بالنص وسياقه، والمشرع ومقاصده، والجمهور المستهدف بالنص، ومصالحه، والمعايير الدينية، والأعراف الاجتماعية، والأفكار التي يخضع لها، أي إن كمية المعلومات التي تدل عليها عناصر البنية التركيبية؛ قد تكون أكثر مما يقصده المتكلم، لذلك تحتاج إلى تفسير تداولي، فللنص القانوني وجهان:

- وجهٌ ظاهر يتعلق بالبنية السطحية الظاهرة للتركيب، وما ينطبق عليه من مفاهيم تُنتج بناءً على اللفظ المنطوق.

- ووجهٌ آخر باطن يتعلق بالبنية العميقة، أو المضمون، وهذا يرتبط بالمقاصد التي من أجلها صيغ ذلك النص القانوني.¹

ولمهارة تحليل اللغة القانونية والإبحار في تفسيرها مكانة بارزة لا غنى عنها، إذ تُمكن رجل القانون من إدراك مقصد المشرع إدراكًا صحيحًا، بل ربما تصويب ما قد يقع فيه الأخير من أخطاء، فمن الضروري عند قراءة النص القانوني تطبيق مهارة القراءة الناقدة، والتحليل اللغوي، وليس من الحصافة أن يُقرأ النص بمنأى عن الأحكام الواردة في النصوص الأخرى ذات العلاقة، بل ينبغي لتحليل النص أن يفهم بنيته العميقة، حتى تتضح له الصورة تمامًا.

وترتكز مهارة تحليل اللغة القانونية على ضوابط تتمثل في:²

(أ) ضرورة التعرف على النص شكلاً ومضموناً، والتعرف الشكلي يشمل بيان هوية النص، أهو نص دستوري، أم معاهدة دولية، أم مادة من مواد القانون، أم قرار وزاري؟ ويوضح بُنيته، وغايته، ورُتبته، وتاريخه، والجهة المؤجّه إليها الخطاب، والظروف المحيطة به، ويشرح كذلك مصطلحاته الغامضة، أما التعرف الموضوعي فيوضح مضمون النص ومقصده، ويبيّن الحكم الذي يقرره.

¹ انظر: محمد فيصل حمود، "دور اللسانيات التداولية في الصياغة القانونية: دراسة في الدستور العراقي"، مجلة مداد الآداب، الجامعة العراقية، جمهورية العراق، العدد الخاص بالمؤتمرات، 2005، ص 521-522.

² انظر: صالح طليس، المنهجية في دراسة القانون (بيروت: منشورات زين الحقوقية، ط1، 2010)، ص 289-296؛ ميلود ابن حوحو، منهجية تحليل النصوص القانونية (برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط1، 2021)، ص 68-74.

(ب) تحديد إشكالية النص ووضع خطة لمناقشته، لأنه إذا كانت النصوص القانونية ثابتة فإن الواقع دائماً متغيرٌ بجزئياته وتفصيله، لذا غالباً ما ينتهي تحليل لغة القانون بإثارة عدة تساؤلات، أي الإشكالية التي تكون محلّ المناقشة، ومحور المعالجة القانونية. وبناءً عليه يؤثر الفهم الصحيح للغة القانون تأثيراً كبيراً على الأحكام القضائية الناتجة عن الدعوى - كما يتضح لاحقاً في المبحث التطبيقي - إذ تؤثر اللغة على حسن عمل المحامي في إيصال الفكرة القانونية للقاضي، ولها مكانة بارزة في نجاح الدعوى، لذا ينبغي للكلمات والجمل أن تكون واضحة لا لبس فيها، فإن القضاة - إذ هم الناطقون بالعدالة - لا تخرج قراراتهم أو أحكامهم عن منطوق شفهي أو مكتوب رسمي، وأي فهم خاطئ منهم لصحائف الدعوى؛ يحيد بهم عن إصدار الأحكام الصحيحة، وهذه الخطورة في عمل رجل القانون تُوجب عليه إلماماً خاصاً باللغة العربية ومهاراتها ليفسّر النصوص، ويستخرج الدلالات، ويعمل وفق المعطيات.

هل وجدت اللغة القانونية ضالّتها في المعجم اللغوي العربي العام؟

معلوم أن اللغة المتخصصة هي الاستعمال الخاص للغة الطبيعية العامة لغرض التعبير عن معارف محددة، من مثل لغة العلوم التطبيقية، ولغة العلوم الاقتصادية، ولغة العلوم القانونية... إلخ، ولمّا كان النص "من أشكال استعمال اللغة؛ لضمان التواصل بين شخصين، أو أكثر"،¹ فإن النص المتخصّص نصّ لغوي يستعمل اللغة العامة بطريقة خاصة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ينقل معارف تنحصر في مجال اختصاص معين، ويستمدّ القانون مفرداته من اللغة العامة، أي المشتركة، فيكون المعجم العام هو المصدر الأول للألفاظ القانونية، وهو "من ألوان الكتب اللغوية... يعين الباحث في التعرف على اللفظة، ويشرح له مدلولها"،² واللغة العربية تمتلك ثروة كبيرة من المعاجم التراثية العامة تغطي جميع مراحل الثقافة

¹ يحيى بوتردين، تعليمية النص القانوني الأصيل والمترجم (وهران: دار الغرب، 2006)، ص 12.

² عبد السمیع أحمد، المعاجم العربية دراسة تحليلية (القاهرة: دار الفكر العربي، ط 4، 1984)، ص 17-18.

العربية،¹ إذ يُستقى المعنى اللغوي للفظ من هذه المعاجم العامة، فيُمثّل المعنى الوضعي الأصلي للفظ، أمّا المعنى الاصطلاحي فهو الذي يُستقى من استعمال اللفظ في مجال علمي معين، فلكلّ علم مصطلحاته، ورجل القانون يستعمل لغةً مختصّةً تأخذ مخزونها المعجمي والنحوي من اللغة العامة المشتركة، وتنفرد بدلالة خاصة يحتويها المعجم المتخصص، ولأن المعجم القانوني أداة ناقلةً معارف خاصة؛ يعني بتجميع المادة المصطلحية القانونية، ويُصنفها تصنيفاً خاصاً.

ومن المؤكّد أن ليس من مهمة الباحث اللغوي - ولا يحق له أصلاً - أن يفرض مصطلحات قانونية مثلاً على أهل الاختصاص، وإن قامت مؤسسات لغوية بمحاولات سابقة لوضع مصطلحات علمية في اختصاص معين - وعلى رأسها محاولات مجمع اللغة العربية في القاهرة² - فإن تلك المؤسسات كانت تكلّ أمر وضع المصطلحات إلى لجان تضمّ متخصصين علميين من الخبراء في مجال محدد، إلى جانب المتخصصين اللغويين، فاللغوي يقدم الخيارات اللغوية الممكنة، ولكن المتخصص العلمي هو الذي يقدّم مفهوم المصطلح أولاً، ثم يرجّح واحداً من الخيارات المتاحة ثانياً.

¹ من أمثلة هذه المعاجم:

- "العين" للفراهيدي (ت175هـ) الذي كان المرجع الوحيد للُغويين والفلاسفة والأطباء وغيرهم.
- "الجيم" لأبي عمرو الشيباني (ت206هـ).
- "تاج اللغة وصحاح العربية"، للجوهري (ت293هـ).
- "تهديب اللغة" للأزهري (ت311هـ) من أوثق المعاجم القديمة، وأوفاهها مادة، وأحفلها بالشواهد الفصيحة من كلام العرب، وقد كان حجة أهل اللغة والعلوم.
- "الجمهرة" لابن دريد (ت321هـ).
- "البارع"، لأبي علي القالي (ت356هـ).
- "المحيط في اللغة"، للصاحب بن عباد (ت385هـ).
- "المحكم والمحيط الأعظم" لابن سيده (ت458هـ).
- "مجمّل اللغة" و"مقاييس اللغة"، لابن فارس (ت395هـ).
- "لسان العرب"، لابن منظور (ت771هـ).
- "القاموس المحيط"، للفيروز آبادي (ت826هـ).
- "تاج العروس"، للزبيدي (ت1205هـ).

² انظر: مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، العدد (5)، 1948، ص32-57.

لذلك تُستمدُّ المادة اللغوية الخاصة بالمجال القانوني من المعاجم اللغوية العامة، فتُستعمل استعمالاً عادياً، ويكون لها المعنى اللغوي، أما إذا استُعملت استعمالاً محدوداً فتدخل مجال القانون، ويصبح لها معنى آخر يحدده هذا التخصص، وتُجدر الإشارة هنا إلى أن إساءة فهم النص القانوني توقع صاحبه في دلالة مغلوطة تذهب بسياق المعنى الحقيقي، وتعطي معنى آخر بعيداً كل البعد من المعنى الأصلي، وهذا يكشف عن العجز في امتلاك اللغة من جهة، ويفضح أيضاً الضعف التخصصي، ويبيّن ضلالة الخلفية المعرفية، والفكرية المتعلقة بالنص المراد.

ولعلّ في تصريح أحد الباحثين المحدثين - عن الغاية من بحثه في موضوع المصطلحات القانونية وتداخلها - ما يؤكّد أثر اللغة العربية في الأحكام القانونية، وذلك حين قال إنّ غرضه من بحثه هو إفادة دارسي المجال القانوني الذين يجهلون - لقلة فكرهم - عن اللغة العربية ما تمتاز به من حيوية، وينسبون إليها العجز، فقد اتسمت بطابع التخصص، واتسع مجالها لتشمل ميادين أخرى، ومن ثم نجد فيها لغة الطب، ولغة الكيمياء، ولغة القانون، وغيرها.¹

تحليل نماذج من أحكام القضاء الليبي بياناً لمكانة العلوم اللسانية

تستدعي اللغة القانونية والقضائية عناية خاصة من الباحثين في مختلف التخصصات العلمية والأدبية؛ لما تكتنفه من محمولات بينية تمنح كلّ متخصص في مجاله الإسهام في تطويرها، وضبط قواعدها العلمية، وإيجاد طريقة ناجحة لحلّ كثير من القضايا التي تكون اللغة فيها طرفاً مؤثراً، ودليلاً ماثلاً، وفي هذا السياق نقدّم عرضاً وتحليلاً لبعض الأحكام القانونية الصادرة عن القضاء الليبي؛ بياناً لمكانة العلوم اللسانية في هذا المجال، فإن لاختلاف المصطلحات المستعملة، والعلاقة بين الكلمات في الجمل، والمعنى الدلالي المتضمن في الكلمات المفردات؛ أثراً بالغاً في الأحكام القضائية.

¹ انظر: هالة فغور، "المصطلحات المتداخلة في لغة القانون"، *حوليات جامعة الجزائر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية*، 1(26)، 2022، ص 641.

وهذا المبحث يعنى بعرض وقائع الدعوى أولاً، وتقديم ملخص لها، ومن ثم يُعرّج على ما ورد فيها من ألفاظ أثارت بعض اللبس وسوء الفهم، وفي الختام يعلّق عليها من الوجهة القانونية، وذلك فيما يأتي:

1. حكم محكمة استئناف الجبل الأخضر الصادر عن دائرة جنابات البيضاء، في 9 مايو 2009، المقيّد لديها في الدعوى العمومية بالرقم (203/2009، سجل عام).

- الوقائع:

في منتصف ليل الخميس الموافق 2008/11/22، بينما كان المتهم يقضي سهرته مع أصدقائه؛ تلقّى اتصالاً هاتفياً من المدعو (...)، مفاده أن المتهم يضايق شقيقه، وأنّفقاً على اللقاء بالقرب من محل (...) حيث يسكن المتصل، وذلك من أجل التفاهم، وحلّ هذا الإشكال. انطلقت المجموعة إلى حيث مكان اللقاء، فظهر في البداية المدعو (...) لوحده، وكان مسلحاً بعصا، فنزل إليه المتهم منفرداً، وعندما اشتدّ النقاش بينهما سارع (...) بضرب المتهم بسلاحه، كما ظهر إخوة (...) كل من (...) و (...) من عمق الظلام، وأنحالا بالضرب على المتهم.

تدخل أصدقاء المتهم، واشتدّت المشاجرة وسط الظلام، وأخرج المتهم سكين مطبخ كان مخبأً في ملابسه، وطعن المجني عليه طعنتين، واحدة في ظهره أسفل الكتف، والثانية في أحد جانبيه... ثم فضّ المارة المشاجرة، وانطلق المتهم ورفاقه إلى مركز شرطة البيضاء الجديدة لتقديم بلاغ، وهناك أُخطروا بأنّ أحد خصومهم قد توفي، وأثناء التحقيق وجهت النيابة العامة سؤالاً للمتهم مفاده: هل أنت مسؤول عن موت المجني عليه...؟ فأجاب: نعم.

وهذه اللفظة في اللهجة الليبية تفيد الجواب بإثبات الخبر وتأكيد حصوله، وهذا المعنى موافق أحد مدلولاتها في اللغة العربية الفصيحة، وقد اعتبرت النيابة هذا الردّ اعترافاً، وبناءً عليه وجهت إليه تهمة القتل العمد، وهو توجّه أيّدته المحكمة، وقضت بإدانة المتهم عن تهمة القتل العمد تأسيساً على هذا الاعتراف، ووصفت هذا الاعتراف بـ (أنّه حرّ وصریح)، وحكمت بإعدامه.

- التعليق:

لَمَّا كان الاعتراف في مفهومه القانوني لا يخرج عن أنه قول صريح صادر عن إرادة المتهم الحرة، ويحتوي عبارات واضحة الدلالة تتضمن تسليمه بنسبة كلِّ الوقائع المكونة للجريمة أو بعضها إلى نفسه، وبلاستقراء الدقيق لأقوال المتهم؛ لا نرى أي اعتراف منه كما صوّره الحكم، فإن قول المتهم إنه المسؤول عن موت المجني عليه؛ إنّما قصد منه - وفق سياق الحديث - إلى أنه تسبّب في موته باشتراكه في هذه المشاجرة، وهي إجابة كلِّ المشتركين في المشاجرة، حتى أشقاء المجني عليه، لأنَّ العبارة المذكورة لا تدلُّ بالضرورة واللزوم العقلي على نية القتل العمد.

وقد أغفل الحكم الصادر عن محكمة الجبل الأخضر في دائرة جنابات البيضاء؛ الأبعاد الضمنية في الخطاب الصادر من المتهم الذي أوْلته اللسانيات التداولية عناية بالغة لِمَا له من آثار مكيّنة في فهم النص المنطوق؛ إذ تُقرر أنَّ الملفوظات تحتوي على جوانب ضمنية وخفية يمكن استنباطها، فالكلام لا يعني دائماً التصريح، بل يعني أحياناً حمل المستمع على التفكير في شيء غير مصرّح به، والمتحدّث يتلفظ عادةً بالصريح من أجل تمرير الضمني، ومن ثمَّ كانت "الحمولة الدلالية التي تواكب العبارات اللغوية؛ يمكن أن تُصنّف إلى صنفين؛ المعاني الصريحة، وتدل عليها الصيغة الحرفية للعبارة، والمعاني الضمنية، وتكشف عنها ملابسات الخطاب وسياقاته".¹

ومما يؤكّد ذلك أن أوراق الدعوى المذكورة قد حوت قرائن أخرى تؤكد أن المتهم لم يقصد بكلامه الاعتراف بالقتل، منها أنه حين إدلاء المتهم بهذه الأقوال لم يكن تقرير الطبيب الشرعي قد ظهر بعد، وأنه قد جاء في التقرير بعد صدوره أن الطعنة التي أودت بحياة المجني عليه هي طعنة أصابت أعلى رجل المجني عليه، ونتج عنها تلفُ شريان رئيس فيها مما تسبب في الوفاة، وعندما علم المتهم بذلك أكّد أنه لم يطعن المجني عليه تلك الطعنة التي نتجت عنها الوفاة، بل طعن المجني عليه طعنتين؛ واحدة في ظهره أسفل الكتف، والثانية في أحد جانبيه، أما الطعنة المميّنة فلم يكن هو صاحبها.

¹ كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، ص 75.

أضف إلى ذلك أن أحد أشقاء المجني عليه، وهو المدعو (...) قال في محاضر الاستدلال إن من طعن المجني عليه شخص طويل القامة بعض الشيء كان من ضمن الأشخاص الذين حضروا مع المتهم، والملاحظ على أقوال شقيق المجني عليه في هذا السياق دقة كلماته ووضوحها في الدلالة على واقعة شاهدها بأن عينيه، فعبر عنها بكلمات قليلة جامعة المعنى، مانعة تداخل أي معانٍ أخرى، ثم إن أوراق الدعوى قد أبانت أن شقيق المجني عليه لا يعرف من الأشخاص الذين حضروا إلا المتهم، وينبني على ذلك أنه لو كان من طعن المجني عليه هو المتهم؛ لقال شقيق المجني عليه ذلك صراحة.

والمستفاد من كل ذلك، وما يفهم من هذا السياق؛ أن المتهم لم يقصد الاعتراف الصريح، وأن المحكمة قد أخطأت فهم كلام المتهم، وفسّرتة على أنه اعتراف بالقتل، خلافاً لما قصده المتهم، وجاءت به أوراق الدعوى من تفاصيل.

2. حكم محكمة جنوب طرابلس الابتدائية، الصادر عن الدائرة المدنية الثانية، في 18 ديسمبر 2006، المقيد لديها بالرقم (2006/1339).

- الوقائع:

أقامت المدعية (...) هذه الدعوى ضدّ شركة التأمين، وخلصت فيها إلى إلزام الشركة المُدعى عليها بدفع مبلغ التأمين، وجاء في بيان الدعوى أنها تقطن بمنزل كائن بمنطقة (...) ضواحي مصراتة، وأن شركة (...) قد شرعت في أعمال حفر بالقرب من منزلها، مما تسبّب في تصدّع أجزاء كبيرة من المنزل، وهو ما جعله غير صالح للسكن؛ لاحتمال سقوطه في أي لحظة بسبب هذه التصدعات، ولما كانت الشركة المشار إليها قد أمّنت على الأضرار الناجمة عن المشروع لدى شركة التأمين؛ فإنّ الأخيرة تكون ملزمة بتعويض المدعية من هذا الضرر الحاصل الذي أصابها، ولكنّ المحكمة أصدرت حكمها برفض الدعوى تأسيساً على نص المادة (53) من عقد التأمين رقم (22048) المبرم بين شركة (...) والشركة المُدعى عليها، الذي نصّ على عدم تعويض المؤمن له من التلف الذي يصيب أي ممتلكات أو أرض أو مبنى بسبب الذبذبات أو الهزات، وكذلك الإصابات التي تلحق بأي شخص أو ممتلكات تنشأ أو تنتج عن مثل هذا التلف.

- التعليق:

من المقرر أنه ينبغي لقاضي الموضوع أن يطبق ما اتفق عليه المتعاقدان من دون أن ينقص منه، أو يزيد عليه، أو يعدل فيه، وأن تفسير وثيقة التأمين يسري عليه المبادئ العامة في تفسير العقود، ولمّا كان ذلك، وكانت المادة (53) من وثيقة التأمين محل الدعوى تنصّ على عدم تعويض المؤمن له من التلف الذي يصيب أي ممتلكات أو أرض أو مبنى بسبب الذبذبات أو الهزات، وكذلك الإصابات التي تلحق بأي شخص أو ممتلكات تنشأ أو تنتج عن مثل هذا التلف، ولمّا كانت المدعية أقامت دعواها ضد الشركة المُدعى عليها على أساس أن الأضرار التي لحقت منزلها قد حدثت نتيجة استعمال الشركة للآلات الثقيلة في تنفيذ المشروع، وحفر الطريق الذي انتقل بسببه أثر اهتزاز التربة إلى المنزل، ولمّا كانت المادة (53) المشار إليها إنّما تعني الذبذبات (طبيعية المنشأ)، أو بأي سبب آخر خارج عن أفعال المؤمن له، أمّا إذا كانت الذبذبات من جزاء آلات المؤمن له؛ فإنّها من الأعمال المؤمن عليها، وهذا المعنى يُفهم جليّاً من المضمون الكلي لنصوص المواد (49، 50، 51، 52، 53) التي تحدثت صراحة عن (الهزات الطبيعية) وحدها، وأغفلت الهزات الناتجة بفعل آلات حفر الطريق، وبناءً عليه يكون اقتناص الحكم لمادة وحدها وتجريدها عن سائر المواد؛ قد غيّر المعنى الذي يطلبه طرفا العقد، وما اتفقا عليه، فالمعنى يجب أن يؤخذ من عموم نصوص المواد، لا من مادة واحدة فردية مقتنصة من بين شقيقتها، وبذلك تكون محكمة جنوب طرابلس قد حادت عن الحق، لأنّها أهملت الدلالة الكلية العامة لنصوص المواد مجموعة، وأقامت حكمها على دلالة جزئية لإحدى المواد، فأولت عنايتها للمضمون الجزئي في إصدار حكمها، وأهملت المضمون الكلي.

3. حكم محكمة استئناف طبرق، الصادر عن دائرة الجنايات الثانية، في 23 ديسمبر 2021، المقيّد لديها بالسجل العام بالرقم (2019/332).¹

- الوقائع:

المجنّي عليه عمُّ المتهم (...)، غير أنّ الخلاف استحكم بين العم وأبناء أخيه حول أرض زراعية يقيم فيها المتهم وإخوته، فادّعى كل منهم ملكيتها، إلى أن فوجئ أشقاء المتهم بشاحنة محملة بالطوب (البلوّك) تشقُّ الأرض محلّ الخلاف، وعندما تحدّثوا إلى السائق علموا أن عمهم وأبناءه قرروا البناء داخل الأرض، فأخبروه أن الأرض محل نزاع، وطلبوا منه المغادرة، وغادر الرجل بمحمله، غير أن المجنّي عليه وأبناءه أصروا على عودة الشاحنة وإفراغ محمولتها، وفي هذه الأثناء علم المتهم من أشقائه أنّ اشتباكاً بالأسلحة وقع بين الطرفين، فهرع إلى الأرض بسيارته، وذهب مباشرة إلى عمه، ووجد أنه مصاب، فقال له: "أيش وصلنا لهذا الوضع يا عمي"، ولكن العم لم يرد، بل حمل أحجاراً، وقذفها على سيارة المتهم، فهشم زجاج السيارة، فقرر المتهم أن يصدم عمه بالسيارة، وفي أثناء التحقيق مع المتهم في النيابة قال إنه قاد سيارته بسرعة عالية قاصداً دهس عمه، معللاً ذلك بأن الأخير سبب المشاكل، وقد عدّت المحكمة هذه الأقوال دليلاً على توفر نية إزهاق الروح لدى المتهم؛ تأسيساً على أن الدهس خلاف الاصطدام، فلو قال: "صدمته"، فرمى فهم من قوله أنّه قصد شلّ حركته، وإبعاده من المعركة، ولكنّه قال: "دهسته"، فقضت المحكمة بناء على ذلك بالإعدام.

- التعليق:

الحق أنّ ما وصلت إليه المحكمة يُعدُّ تخريباً دقيقاً وصحيحاً؛ لأن المتهم أصرَّ على استعمال كلمة (دهسته) في أكثر من موضع في محاضر التحقيق، وهي تدل قطعاً على نية إزهاق الروح؛ إذ الدّعى في معناه اللغوي يتضمّن معنى (الوطء الشديد المحدث أثراً)، يقال: دعست الإبل الأرض دعساً، أي وطفته وطأً شديداً، فأحدثت فيها أثراً،² واللهجة الليبية

¹ نظرت هذا الطعن وفصلت فيه إحدى دوائر الجنايات في محكمة استئناف البيضاء، بعد تحجّج جميع قضاة محكمة استئناف طبرق من الدعوى.

² انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (دعس).

تستبدل العين بالهاء لاتحاد المخرج، فقول المتهم: "دهسته"، بالهاء بدلاً من (دعسته) بالعين، والمعنى اللغوي للفظين واحد؛ يعدُّ في نظر المحكمة اعترافاً صريحاً بنية إزهاق الروح، وبينما تحمل هذه اللفظة الدلالة الصريحة على نية القتل العمد؛ تعدُّ لفظة (صدمته) أخف وطأة منها، فالاصطدام في اللغة هو ضرب الشيء الصلب بشيء مثله،¹ ولكن من دون تفصيل في الأثر المترتب على الضرب، فيُحتمل معه أن تكون نتيجة الفعل طفيفة، ويُحتمل أن تكون جسيمة، واستناداً إلى وجود هذه الفروق اللغوية بين الألفاظ؛ صرح بعض القضاة السعوديين المتقاعدين على قصر استعمال لفظ (الاصطدام) إذا كان حادث السير بين مركبتين، أي سيارتين، في حين أوجب ضرورة استعمال لفظي (الدهس، الدعس) إذا كان الحادث بين مركبة وأحد المخلوقات الحية بشراً كان أم حيواناً،² ولكنه أغفل تفصيل الحديث عن الأثر المترتب على هذه الأفعال، إذ يختلف باختلاف الألفاظ المستعملة في وصف الحادثة.

4. حكم محكمة شرق مصرارة الابتدائية رقم (2021/04)، الصادر عن دائرة المدني الكلي، في الدعوى رقم (2020/81)، في 4 يناير 2021.

- الوقائع:

اتفق المدعي والمدعى عليه أن يتنازل الأول للثاني عن حصته المشاعة في أرض زراعية مع أخوته، في مقابل تنازل المدعى عليه لأرض أخرى يملكها، وخلص المدعى إلى طلب الحكم بصحة عقد المقايضة ونفاذه، فقضت المحكمة برفض الدعوى، وأسست قضاها على أن المدعي والمدعى عليه استعملا في العقد لفظ (هبة)، ولم يستعملا لفظ (مقايضة)؛ وذلك لأن المقايضة عقد يلتزم به كل من المتعاقدين أن ينقل أحدهما إلى الآخر - على سبيل التبادل - ملكية مال ليس من النقود، شريطة أن تسري على المقايضة أحكام البيع بالقدر الذي تسمح به طبيعة المقايضة، فيُعدُّ كلٌّ من المتقايضين بائعاً للشيء الذي قايض به، ومشترياً للشيء الذي قايض عليه في آنٍ معاً، وتضيف المحكمة أن عقد المقايضة من عقود

¹ انظر: المصدر السابق، مادة (صدم).

² انظر: [موقع رتبهها](#)، نُشر في 6 يونيو 2020، الاطلاع في 10 أكتوبر 2024.

المعاوضة، وأن عقد خصوم الدعوى قد خلا من هذا الشرط، وأن الخصمين في الحقيقة - وفق نصوص العقد - قد أبرما عقدي هبة منفصلين، لا عقد مقايضة.

- التعليق:

نرى أن المحكمة في هذه الدعوى قد أصابت في حكمها من جهة، وجانبت الصواب من جهة أخرى، فهي أصابت في الحكم استناداً إلى ما وُجد بين مصطلحي (الهبة، المقايضة) من فروق دلالية، فالهبة في اللغة العطية الخالية من الأعواض والأغراض،¹ والقيض لغة العوض، يقال: قايض الرجل صاحبه مقايضة، إذا أعطاه سلعة، وأخذ عوضها سلعة أخرى، ويقال: هما قيطان، أي بيعان،² فالفرق بينهما واضح في أن الهبة عطية من دون عوض، أما القيض فهو بيع أو عطاء بعوض من شيء آخر مقابل إياه، والمحكمة قد أصابت في فهم هذا الفرق الدلالي الواضح بين اللفظين، ولا سيما أن العقدين منفصلان تمام الانفصال أيضاً من حيث الزمن والالتزام، فقد كان تصديق عقد الهبة الأول في (2012/8/26)، أما عقد الهبة الثاني ففي (2020/2/25)، لذا كانا عقدي هبة لا عقدي عوض ومقايضة؛ لما بينهما من فرق لغوي وزمني، وهذا صحيح تمام الصحة، غير أن المحكمة قد جانبت الصواب في حكمها من جهة أخرى، فأغفلت نية المتعاقدين، فإن الخصمين وإن استعملا صيغتي (تنازل، هبة) في الدعوى المذكورة؛ اتجهت نيتيهما إلى حصول الأول على قطعة أرض يملكها الثاني، في مقابل حصول الأخير على حصة مشاعة للأول مع أخوته، وهذه مقايضة متكاملة، لوجود العوض، وليست هبة أو تنازلاً، ولأن المحكمة ملزمة بالبحث عن نية المتعاقدين من دون الوقوف على المعنى الحرفي للعقود والألفاظ المستعملة في وصف الدعوى وفحواها؛ أخطأت المحكمة السبيل الصحيح برفض الدعوى، وكان ينبغي لها القضاء بصحة العقد، بناء على نية المتعاقدين.

¹ انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (وهب).

² انظر: المصدر السابق، مادة (قيض).

5. حكم محكمة درنة الجزئية بدائرة الجنايات، الصادر في 14 ديسمبر 2009، في الدعوى رقم (2009/165).

- الوقائع:

حضرت المُدَّعية إلى مركز الشرطة صباحًا، وقالت إنَّ ابنها المدعو (...) قد سرق سيارتها، وإنَّها "نبي الحكومة اتربيه"، وجرى الاستدلال مع المتهم الذي أنكر الاتهام، فأحيل محبوسًا على النيابة التي تولَّت التحقيق معه، ومن ثم أُحيل على القضاء، فقضت المحكمة برفض الدعوى العمومية، لعدم تقديم شكوى من المُدَّعية.

- التعليق:

أسَّس الحكم قضاءه بمقولة: "إن الجريمة الراهنة من جرائم الشكوى"، وقد خلت الأوراق مما يفيد تقديم شكوى من المُدَّعية، وإن عبارة: "نبي الحكومة اتربيه"، الواردة في محضر الاستدلال لا تعني أنَّها تنوي إقامة الدعوى العمومية ضده، لأن فكرة التربية - وفق رأي المحكمة - التي تبتغيها المجني عليها، غير العقاب المنصوص عليه في قانون العقوبات، وبناء عليه كان ينبغي للنيابة العامة أن توجه عبارة صريحة وسؤالاً مباشراً للمُدَّعية عن رغبتها في الشكوى ضدَّ ابنها المتهم، ولكنها - أي النيابة العامة - اكتفت بقول المجني عليها استدلالاً: "نبي الحكومة اتربيه"، وعدَّت تلك الجملة شكوى، فحمَّلت العبارة أكثر ممَّا تحتمل، ورفعت قيداً على الدعوى كان ينبغي لها ألا تفعله، وأسَّاءت بذلك إلى علاقات أسرية من اللازم أن تكون أسراراً خاصة.

والحق أن المحكمة جانبت الصواب في حكمها، لأنَّ المُدَّعية (والدة المتهم) وإن كانت قد صرحت في شكواها تلك أنَّها تطلب من الحكومة تربية المُدَّعى عليه (ابنها)؛ فإنَّ هذه العبارة التي ذكرتها تعدُّ شكوى صريحة، لأنَّ وسائل التربية لدى الحكومة في هذا الشأن هي وسائل العقاب، ولا يحتمل اللفظ في هذا السياق غير معنى العقاب، ولا سيما أن المُدَّعية لم تكن تملك من الثقافة القانونية ما تستطيع به أن تفرق بين معنيي التربية والعقاب؛ إن صحَّ أنَّ هناك فرقاً بينهما في مجال الإجراءات القانونية، ولما كان الثواب والعقاب أسلوبين معتمدين في

التربية الإسلامية للتحكم في السلوك البشري وتنظيمه،¹ فإن سياق الدعوى - الذي هو السرقة - لا يحتمل الثواب، وإنما يتطلب العقاب الصارم، وهذا العقاب هو الذي أرادته المُدّعية. وانطلاقاً من مطالبة بعض الباحثين المحدثين بأنه ينبغي لرجال القانون ألا يقصروا الفهم التشريعي والقضائي على إدراك المعنى الظاهر القريب الذي يترشح من الألفاظ، بل أن يتجاوزوا ذلك إلى منطقة تحريّ القصد، وتخطّي الاعتماد في التفسير على ظاهر النصوص، وضرورة تعمّق في مضامينها ومكنوناتها، وهذا يعكس مدى التبصّر بجدل المعنى الذي يودعه الناطق في نطقه، وتُمليه قوانين اللغة، ويكشف إدراكهم أن للمعنى مظهرين؛ المعنى الذي يريد نقله قائل الخطاب، والمعنى الذي ينقله الخطاب فعلاً،² واستناداً إلى ذلك؛ لم يكن المعنى الذي أرادته المُدّعية بالتربية هو المعنى الذي رشّحه ظاهر اللفظ، وإنما المعنى الناتج عن تحريّ القصد من لفظها الذي هو (العقاب القانوني) للمتهم؛ أيّاً كان نوع العقوبة التي تحددها النصوص واللوائح القانونية في مثل هذه الدعوى، لذا أخطأت المحكمة في حكمها عندما أهملت تحريّ قصد المُدّعية، ووقفت عند ظاهر اللفظ.

خاتمة

عالج هذا البحث أثر اللغة العربية في صوغ الخطاب القانوني ومنحه هويته، وقد أبان أنّ اللغة عنصر مكين من مكونات القانون، وأنه لا يمكن لرجل القانون أن يستغني عن المعرفة اللغوية، لأن النصوص القانونية محكومة بقواعد وضوابط لغوية مستمدة أساساً من طبيعة اللغة العربية واستعمالاتها، وبذا تكون المعرفة اللغوية من أدوات استنباط المعنى من نسيج النص القانوني المتكامل، وقد تبين عبر هذا البحث ما يأتي:

1. إن العلاقة بين اللغة والتشريع هي علاقة تفاعل معقدة، فمن دون لغة سليمة دقيقة واضحة محكمة، وفي غياب المعرفة الصحيحة بأصول التشريع ومبادئه المرجعية واللوائح

¹ انظر: محمد منير مرسى، التربية الإسلامية: أصولها وتطورها في البلاد العربية (القاهرة: عالم الكتاب، 2005)، ص322.

² انظر: كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، ص107.

القانونية؛ لا يمكن للخطاب القانوني أن يقوم بوظيفته ويحقق مبتغاه، وإن العلاقة بين اللغة والتشريع والقانون هي في حقيقتها علاقة بين المحرّر والمشرّع، بين العبارة وصانع القرار؛ لذلك لا نبالغ إذا قلنا إن امتلاك اللغة السليمة هو نصف نجاح العمل القانوني.

2. إنَّ الاتجاه التقليدي في تقديم ضوابط الخطاب اللغوي الصحيح، من دون محاولة استثماره في سياق وظيفي واقعي؛ أسهم في تقديم خطاب تعليمي يجافي معيار الاستعمال، ويخلو من التأكيد على مكانة المشاركة، لأنه عني بالشكل فقط، بدلاً من توجيه الدارس إلى معرفة نظام اللغة والتحكّم في استعمالها وتوظيفها بما يناسب المهنة الوظيفية للمتكلم، وهنا تبرز مكانة توجيه الخطاب التعليمي للغة توجيهًا وظيفيًا، ليمكن الدارس لاحقًا من ممارستها في سياقاتها الوظيفية ممارسةً صحيحةً.

3. إنَّ التعبير الخطأ، أو الفهم غير الصحيح للغة أو اللهجة أحيانًا، مع غياب اللساني المتخصص؛ قد يضع بعض الفئات تحت طائلة العقاب، أو يجعل ذويها مجنيًا عليهم، مما يسبب في هدر الحقوق الإنسانية، ومن أمثلة ذلك الاستبدال بين الألفاظ (دهس، صدم)، و(عقاب، تربية)، و(اهتزاز، ذبذبات)، و(هبة، مقايضة)... إلخ.

4. إنَّ الأحكام القانونية تختلف باختلاف القوالب المعجمية، والصرفية، والنحوية، المستعملة في الخطاب القانوني، فهذه وغيرها مكانة بارزة في فهم النص المكتوب أو المنطوق الذي يترتب الحكم عليه، لذا بات لزامًا على رجال القانون ضرورة الإلمام باللغة وعلومها، وإدراك العلاقات الرابطة بينها وبين القانون.

5. إنَّ صلاح القانون يستوجب لغة واضحة بعيدة من تعدّد الاحتمالات، والتأويل، والغموض. ولما بات واضحًا أن رجل القانون لا يمكنه أن يقوم بأي عمل قانوني، إلّا إذا كان ملتمًا بقواعد لغته، عارفًا ألفاظها ومصطلحاتها التي تُخرجها عن استعمالها العادي، ونتيجة لما يجري العمل به في كليات القانون في الجامعات العربية، أي جعل اللغة العربية متطلبًا جامعيًا اختياريًا أو إجباريًا - وفق الخطط الدراسية المتعارف عليها في كلّ جامعة - يدرسه الطلبة في فصل دراسي أو فصلين على الأكثر - في حين يرى آخرون أن اللغة العربية ليست متطلبًا ضروريًا يلزم تدريسه في الكلية - وذلك كلّ لا يكفي لتشكيل ثقافة الطالب اللغوية،

- التي هي سلاحه لإجادة الفنون القانونية، ليكون بعد تخرجه قادرًا على ترسيخ قيم الحق والعدالة والمساواة؛ نتيجة لما تقدّم يوصي البحث بما يأتي:
- تدريس اللغة العربية في كلّ مراحل الدراسة الأولية في كليات القانون، وأن تكون الدراسة اللغوية أكثر شمولًا وتعمُّقًا في مرحلة الدراسات العليا.
 - أن يُدرّس أسلوب المرافعات وفنون الصياغة القانونية أساتذة اللغة العربية، جنبًا إلى جنب مع أساتذة قانون المرافعات، وأن تتألف لجان الإشراف على مشاريع التخرج وأطروحات الدراسات العليا من أساتذة القانون وأساتذة اللغة العربية.
 - الاستعانة بعلماء اللغة المتخصصين في علوم اللسانيات الحديثة، واستشارتهم في المسائل القانونية.
 - الإقبال على المعجم العام للغة العربية، والاستعانة به لتوظيف مفرداته في المجال القانوني.
 - انتهاج تعلّم اللغة العربية لخدمة التخصصات المختلفة في مؤسسات التعليم العالي، وتطبيقها تطبيقًا واقعيًا في الحياة العملية، ونقصد بذلك لغة التخصص التي تستمدّ معاييرها من اللغة العربية الأم، فيدرس الطالب اللغة وفق تخصصه، من مثل لغة الاقتصاد، ولغة السياسة، ولغة القانون... إلخ، ويعمل على تطبيقها واقعيًا.
 - أن يُنبّه المتخصصون اللغويون القانوني غير المتمكن لغويًا؛ ليتوخى الحذر عند إصدار الفتاوى والأحكام القانونية، ويؤيّد ذلك تصريح أحدهم أن الأحكام القانونية عنوان الحقيقة، وأن من صحّة الأحكام أن تكون الكتابة سليمة إملاءً ونحوًا، فلا يُقبل من القضاة الذين يُفترض فيهم أنّهم على القمة من رجال القانون؛ أن يُهمّلوا اللغة.¹
 - وأخيرًا نؤكد أن وجود أساتذة متخصصين في اللغة العربية وفنونها في كليات القانون لن يكون مفيدًا لطلبة القانون فحسب، بل سيكون مفيدًا أيضًا لأساتذة القانون أنفسهم، الذين لا يستطيعون مهمما برعوا في قوانين اللغة وفنونها، أن يستغنوا تمامًا عن مشورة أهل اللغة، فكما يُقال: "أهل اللغة أدرى بشعابها"، وما أكثر شعاب لغتنا الحبيبة.

¹ انظر: بيومي، لغة الحكم القضائي، ص 170.

المصادر والمراجع

- ابن حزم، مراتب العلوم، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: المؤسسة العربية، ط1، 1983).
- ابن فارس، فتيبا فقيه العرب، تحقيق: حسين علي محفوظ (دمشق: الجمع العلمي العربي، 1958).
- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: إبراهيم شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2007).
- ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ط1، 2000).
- أحمد السعيد الزقرد، المدخل للعلوم القانونية (القاهرة: جامعة المنصورة، د.ط، د.ت).
- أحمد سليم العوا، دراسات في قانون التحكيم المصري والمقارن (القاهرة: المركز العربي للتحكيم، ط1، 2007).
- أحمد عبد الظاهر، "التزوير في صورة المحرر"، مجلة العدالة، الإمارات العربية المتحدة، العدد (125)، 2006.
- أحمد عبد الظاهر، "اللغة القانونية ومفرداتها"، مجلة الميزان، الإمارات العربية المتحدة، العدد (116)، 2009.
- أحمد عبد الظاهر، اللغة العربية والقانون (الرياض: مطبوعات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، ط1، 2018).
- أحمد عمر أبو زقية، أوراق في التحكيم (بنغازي: منشورات جامعة بنغازي، ط1، 2003).
- أحمد فتحي مرسي، محاضرات في الأدب القضائي وقواعد اللغة (القاهرة: المركز القومي للدراسات القضائية، 1989).
- أسعد عباس المياحي، "العلاقات النحوية في الجملة العربية في ضوء اللسانيات القانونية"، مجلة العلوم الأساسية، جامعة واسط، جمهورية العراق، (5)، 8، 2022.
- جمال بوتشاشة، نجاه سعدون، "البناء اللغوي للنص القانوني ما بين العربية والفرنسية في ظل لغة الاختصاص"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، العدد (28)، 2017.

- جيرار كورني، اللسانيات القانونية (باريس: مونتريستين، ط3، 2005).
- حافظ إسماعيلي علوي، "بين اللسانيات والقانون"، مؤتمر لسانيات النص وتحليل الخطاب (أغادير: جامعة ابن زهر، 2016).
- حامد مصطفى، "أدب القانون"، مجلة القضاء، جمهورية مصر العربية، العدد (6)، 1981.
- حسن كيرة، المدخل إلى القانون (الإسكندرية: منشأة المعارف، ط4).
- الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1984).
- زغودة ذياب مروش، "اللغة العربية في الحقل القانوني"، المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية، دبي، 2019.
- زكي عربي، لغة الأحكام والمرافعات: الكتاب الذهبي للمحاكم (القاهرة: المطبعة الأميرية، 1938).
- سعيد أحمد بيومي، لغة الحكم القضائي: دراسة تركيبية دلالية (القاهرة: مكتبة الآداب، ط1، 2007).
- سعيد أحمد بيومي، لغة القانون في ضوء علم النص: دراسة في التماسك النصي (القاهرة: دار الكتب القانونية، ط1، 2010).
- سمير شريف إستيتية، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج (عمان: عالم الكتب الحديث، ط2، 2008).
- صالح بن الهادي رمضان، التفكير البيني: أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها (الرياض: مركز دراسات اللغة العربية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، د.ط، د.ت).
- صالح طليس، المنهجية في دراسة القانون (بيروت: منشورات زين الحقوقية، ط1، 2010).
- عادل الشيخ، "اللغة القانونية: تعريفاتها وتطبيقاتها في قوانين العرب"، المجلة الإندونيسية للدراسات العربية، (3)، 2021.

عبد الحي حجازي، المدخل لدراسة العلوم القانونية (الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، 1972).

عبد الرحمن طه، تجديد المنهج في تقويم التراث (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي ط2، 1993).

عبد السميع أحمد، المعاجم العربية دراسة تحليلية (القاهرة: دار الفكر العربي، ط4، 1984).
عوض محمد عوض، قانون الإجراءات الجنائية في التشريع الليبي (الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية، 2008).

فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: عبد القادر قنيني (الدار البيضاء: مطابع إفريقيا الشرق، 1987).

كاتارينا رايس، نقد الترجمات الإمكانات والحدود (أراس: مطابع جامعة أرتوا الفرنسية، 2003).

لبنى فرح، "صعوبات الترجمة للمصطلحات القانونية من العربية إلى الإنجليزية أمودجًا"، مجلة الضحى للدراسات الإسلامية، (2)، 2021.

مارتيلا غريكو لانيلا، "لغة الإقناع في الخطاب القانوني"، ProZ.com، ترجمة: مصطفى عاشق، نُشر في 28 أغسطس 2005، الاطلاع في 10 أكتوبر 2024.

مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، العدد (5)، 1948.

محمد الذواوي، "في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها"، اللسان العربي وإشكالية التلقي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2007).

محمد رمضان بارة، قانون العقوبات الليبي (طرابلس الغرب: منشورات الجامعة المفتوحة، 1990).

محمد فيصل حمود، "دور اللسانيات التداولية في الصياغة القانونية: دراسة في الدستور العراقي"، مجلة مداد الآداب، الجامعة العراقية، جمهورية العراق، العدد الخاص بالمؤتمرات، 2005.

محمد محمد يونس، مدخل إلى اللسانيات (بيروت: دار الكتاب الجديد، ط1، 2004).
 محمد منير مرسى، التربية الإسلامية: أصولها وتطورها في البلاد العربية (القاهرة: عالم
 الكتاب، 2005).

مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني: قراءة استكشافية للتفكير
 التداولي عند القانونيين (الرباط: دار الأمان، ط1، 2015).

مروة بكر محمد، "الدراسات البينية في العلوم الإسلامية والقانونية المتاحة في قواعد البيانات
 (قاعدة IslamicInfo) نموذجًا"، مجلة كلية اللغة العربية، جامعة المنوفية، جمهورية
 مصر العربية، العدد (39)، 2024.

مشاعل عبد العزيز الهاجري، "الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية: دراسة
 في القانون بوصفه حقلاً معرفيًا مستقلًا وعلاقته بغيره من العلوم"، مجلة الحقوق،
 الكويت، العدد (3)، 2007.

مصطفى أحمد بلخيرية، رسالة القاضي: مشاكل الصناعة القضائية وأسسها وفوائدها في
 المجتمع (تونس: مؤسسات عبد الكريم، 1994).

[موقع رتبها](#)، نُشر في 6 يونيو 2020، الاطلاع في 10 أكتوبر 2024.

ميلود ابن حوحو، منهجية تحليل النصوص القانونية (برلين: المركز الديمقراطي العربي
 للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط1، 2021).

نسرين سلامة محاسنة، مهارات البحث والكتابة القانونية (عمان: دار المسيرة، ط2،
 2016).

هالة فغرور، "المصطلحات المتداخلة في لغة القانون"، حوليات جامعة الجزائر، الجمهورية
 الجزائرية الديمقراطية، (26)، 1، 2022.

يحيى بوتردين، تعليمية النص القانوني الأصيل والمترجم (وهران: دار الغرب، 2006).

- قانون أحكام الوصايا الليبي رقم (7) لعام 1994.
- قانون أحوال القاصرين الليبي رقم (17) لعام 1992.
- قانون الإجراءات الجنائية المصري.
- القانون الإماراتي الاتحادي رقم (3) لعام 2016.
- القانون الإماراتي الاتحادي رقم (9) لعام 1976.
- قانون العقوبات الليبي.
- القانون المدني الليبي.
- قانون النشاط الاقتصادي الليبي رقم (23) لعام 2010.

References

- Aḥmad al-Sa'īd al-Zaqrād, *al-Madkhal lil-'Ulūm al-Qānūniyya* (Cairo: Mansoura University).
- Aḥmad Faṭḥī Mirsī, *Muḥāḍarāt fī al-Adab al-Qaḍā'ī wa-Qawā'id al-Lughā* (Cairo: al-Markaz al-Qawmī lil-Dirāsāt al-Qaḍā'iyyah, 1989).
- Aḥmad Salīm al-'Awā, *Dirāsāt fī Qānūn al-Taḥkīm al-Miṣrī wal-Muqāran* (Cairo: al-Markaz al-'Arabī lil-Taḥkīm, 1st Ed., 2007).
- Aḥmad 'Abdulzāhir, "al-Lughah al-Qānūniyyah wa-Mufradātuhā," *Majallah al-Mīzān*, United Arab Emirates, No. (116), 2009.
- Aḥmad 'Abdulzāhir, "al-Tazwīr fī Sūrat al-Muḥarrar," *Majallah al-'Adāla*, United Arab Emirates, No. (125), 2006.
- Aḥmad 'Abdulzāhir, *al-Lughah al-'Arabiyyah wal-Qānūn* (Riyadh: Maṭbū'ah Markaz al-Malik 'Abdullāh bin 'Abdul'azīz, 1st Ed., 2018).
- Aḥmad 'Umar Abū Zaqiyyah, *Awraq fī al-Taḥkīm* (Benghazi: Benghazi University Press, 1st Ed., 2003).
- Al-Zabīdī, *Ṭabaqāt al-Naḥwiyyīn wal-Lughawīyyīn*, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Cairo: Dār al-Ma'ārif, 2nd Ed., 1984).
- As'ad 'Abbās al-Miyāhī, "al-'Alāqāt al-Naḥwiyyah fī al-Jumlaḥ al-'Arabiyyah fī Ḍaw' al-Lisāniyyāt al-Qānūniyyah," *Majallah al-'Ulūm al-Asāsiyyah*, Wasit University, Iraq, 8(5), 2022.
- Ferdinand de Saussure, *Muḥāḍarāt fī 'Ilm al-Lisān al-'Āmm*, 'Abdulqādir Qanīnī (Tr.) (Casablanca: Maṭābi' Ifrīqiyyā al-Sharq, 1987).
- Gérard Cornu, *al-Lisāniyyāt al-Qānūniyyah* (Paris: Montreuil-Éditions, 3rd Ed., 2005).
- Ḥāfiẓ Ismā'īl 'Alawī, "Bayna al-Lisāniyyāt wal-Qānūn," *Mu'tamar Lisāniyyāt al-Naṣṣ wa-Taḥlīl al-Khiṭāb* (Agadir: Ibn Zohr University, 2016).
- Hāla Faḡhrūr, "al-Muṣṭalaḥāt al-Mutadākhilah fī Lughah al-Qānūn," *Hawliyyāt Jāmi'at al-Jazā'ir*, Algeria, 1(26), 2022.
- Ḥāmid Muṣṭafā, "Adab al-Qānūn," *Majallah al-Qaḍā'*, Egypt, No. (6), 1981.

- Ḥasan Kīrah, *al-Madkhal ilā al-Qānūn* (Alexandria: Munsha'ah al-Ma'arif, 4th Ed.).
- Ibn Fāris, *Futyā Faqīh al-'Arab*, Ḥusayn 'Alī Maḥfūz (Ed.) (Damascus: al-Majma' al-'Ilmī al-'Arabī, 1958).
- Ibn Ḥazm, *Marātib al-'Ulūm*, Ihsān 'Abbās (Ed.) (Beirut: al-Mu'assasah al-'Arabiyyah, 1st Ed., 1983).
- Ibn Manzūr, *Lisān al-'Arab* (Beirut: Dār Ṣādir, 1st Ed., 2000).
- Ibn Qutaybah, *Ta'wīl Mushkil al-Qur'ān*, Ibrāhīm Shamsuddīn (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2nd Ed., 2007).
- Jamāl Būtshāshah & Najāt Sa'dūn, "al-Binā' al-Lughawī lil-Naṣṣ al-Qānūnī mā bayna al-'Arabiyyah wal-Faransiyyah fī Zill Lughah al-Ikhtiṣāṣ," *Majallah al-Athar*, Kasdi Merbah University, Algeria, No. (28), 2017.
- Katharina Reiss, *Naqd al-Tarjamāt: al-Imkāniyyāt wal-Ḥudūd* (Arras: Artois University Press, 2003).
- Lubnā Farah, "Ṣu'ūbāt al-Tarjamah lil-Muṣṭalahāt al-Qānūniyyah min al-'Arabiyyah ilā al-Injlīziyyah Namūdhajan," *Majallah al-Ḍuḥā li-Dirāsāt al-Islāmiyyah*, 2(2), 2021.
- Majallah Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah fī al-Qāhirah*, No. (5), 1948.
- Marcela Greco Laniella, "[Lughah al-Iqnā' fī al-Khitāb al-Qānūnī](#)," *ProZ.com*, Muṣṭafā 'Ashiq (Tr.), published August 28, 2005, accessed October 19, 2024.
- Marwah Bakr Muḥammad, "al-Dirāsāt al-Bayniyyah fī al-'Ulūm al-Islāmiyyah wal-Qānūniyyah al-Mutāḥah fī Qawā'id al-Bayānāt (Qā'idah *IslamicInfo*) Namūdhajan," *Majallah Kulīyyah al-Lughah al-'Arabiyyah*, Menoufiya University, Egypt, No. (39), 2024.
- Mashā'il 'Abdul'azīz al-Hājārī, "al-Dirāsāt al-Bayniyyah wa-Atharuhā fī al-Ittiṣāl bayna al-Ḥuqūl al-Ma'rifiyyah: Dirāsah fī al-Qānūn bi-Waṣfihi Ḥaqlan Ma'rifiyyan Mustaqillan wa-'Alāqatuhu bi-Ghayrihi min al-'Ulūm," *Majallah al-Ḥuqūq*, Kuwait, No. (3), 2007.

[Rattibha](#), published June 6, 2020, accessed October 10, 2024.

- Mīlūd bin Ḥūhū, *Manhajīyyah Taḥlīl al-Nuṣūṣ al-Qānūniyyah* (Berlin: al-Markaz al-Dīmuqrāṭī al-‘Arabī lil-Dirāsāt al-Istrāṭījiyyah wal-Siyāsiyyah wal-Iqtisādiyyah, 1st Ed., 2021).
- Muḥammad al-Dhawādī, “Fī Makhāṭir Faqdān al-‘Alāqah al-‘Uḍwiyyah bayna al-Mujtama‘āt al-‘Arabiyyah wa-Lughatihā,” in: *al-Lisān al-‘Arabī wa-Ishkāliyyah al-Talaqqī* (Beirut: Markaz Dirāsāt al-Waḥda al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2007).
- Muḥammad Fayṣal Ḥamūd, “Dawr al-Lisāniyyāt al-Tadāwuliyyah fī al-Ṣiyāghah al-Qānūniyyah: Dirāsah fī al-Dustūr al-‘Irāqī,” *Majallah Midād al-Ādāb*, Iraqi University, Iraq, al-‘adad al-khāṣṣ bi-al-mu’tamarāt, 2005.
- Muḥammad Muḥammad Yūnus, *Madkhal ilā al-Lisāniyyāt* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd, 1st Ed., 2004).
- Muḥammad Munīr Mirsī, *al-Tarbiyyah al-Islāmiyyah: Uṣūluḥā wa-Tatawwuruḥā fī al-Bilād al-‘Arabiyyah* (Cairo: ‘Ālam al-Kitāb, 2005).
- Muḥammad Ramaḍān Bārāh, *Qānūn al-‘Uqūbāt al-Lībī* (Tripoli: Open University Press, 1990).
- Murtaḍā Jabbār Kāzim, *al-Lisāniyyāt al-Tadāwuliyyah fī al-Khiṭāb al-Qānūnī: Qirā‘ah Istikshāfiyyah lil-Tafkīr al-Tadāwulī ‘inda al-Qānūniyyīn* (Rabat: Dār al-Amān, 1st Ed., 2015).
- Muṣṭafā Aḥmad Balkhīriyya, *Risālah al-Qāḍī: Mashākil al-Ṣinā‘ah al-Qaḍā’iyyah wa-Ususuḥā wa-Fawā’iduhā fī al-Mujtama‘* (Tunis: Mu’assasah ‘Abdulkarīm, 1994).
- Nasrīn Salāma Maḥāsina, *Mahārāt al-Baḥṭh wal-Kitābah al-Qānūniyyah* (Amman: Dār al-Masīrah, 2nd Ed., 2016).
- Ṣāliḥ bin al-Hādī Ramaḍān, *al-Tafkīr al-Baynī: Ususuḥu al-Nazariyyah wa-Atharuhu fī Dirāsāt al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-Ādābihā* (Riyadh: Markaz Dirāsāt al-Lughah al-‘Arabiyyah, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University).
- Ṣāliḥ Ṭālīs, *al-Manhajīyyah fī Dirāsah al-Qānūn* (Beirut: Manshūrāt Zayn al-Ḥuqūqiyyah, 1st Ed., 2010).
- Samīr Sharīf Istītiyyah, *al-Lisāniyyāt: al-Majāl wal-Wazīfa wal-Manhaj* (Amman: ‘Ālam al-Kutub al-Ḥadīth, 2nd Ed., 2008).

- Sa'īd Aḥmad Bayyūmī, *Lughah al-Ḥukm al-Qaḍā'ī: Dirāsah Tarkībīyah Dalālīyah* (Cairo: Maktabah al-Ādāb, 1st Ed., 2007).
- Sa'īd Aḥmad Bayyūmī, *Lughah al-Qānūn fī Daw' 'Ilm al-Naṣṣ: Dirāsh fī al-Tamāsuk al-Naṣṣī* (Cairo: Dār al-Kutub al-Qānūniyyah, 1st Ed., 2010).
- Yahyā Buturdayn, *Ta'limīyah al-Naṣṣ al-Qānūnī al-Aṣīl wal-Mutarjam* (Oran: Dār al-Gharb, 2006).
- Zaghdūda Dhi'yāb Marwush, "al-Lughah al-'Arabiyyah fī al-Ḥaql al-Qānūnī," *al-Mu'tamar al-Duwalī al-Thāmin lil-Lughah al-'Arabiyyah*, Dubai, 2019.
- Zakī 'Arabī, *Lughah al-Aḥkām wal-Murāfa'āt: al-Kitāb al-Dhahabī lil-Maḥākīm* (Cairo: al-Maṭba'ah al-Amīriyyah bi-Būlāq, 1938).
- 'Abduḥay Hījāzī, *al-Madkhal li-Dirāsah al-'Ulūm al-Qānūniyyah* (Kuwait: Kuwait University Press, 1972).
- 'Abdurrahmān Ṭahā, *Tajdīd al-Manhaj fī Taqwīm al-Turāth* (Casablanca: al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī, 2nd Ed., 1993).
- 'Abdussamī' Aḥmad, *al-Ma'ājim al-'Arabiyyah: Dirāsah Taḥlīliyyah* (Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī, 4th Ed., 1984).
- 'Ādil al-Shaykh, "al-Lughah al-Qānūniyyah: Ta'rīfātuhā wa-Taṭbīqātuhā fī Qawānīn al-'Arab," *al-Majallah al-Indūnīsiyyah li-Dirāsāt al-'Arabiyyah*, 2(3), 2021.
- 'Awaḍ Muḥammad 'Awaḍ, *Qānūn al-Ijrā'āt al-Jinā'iyyah fī al-Tashrī' al-Lībī* (Alexandria: Dār al-Maṭbū'āt al-Jāmi'iyyah, 2008).
- Al-Qānūn al-Imārātī al-Ittiḥādī*, No. (3), 2016.
- Al-Qānūn al-Imārātī al-Ittiḥādī*, No. (9), 1976.
- Al-Qānūn al-Madanī al-Lībī*.
- Qānūn Aḥkām al-Waṣāyā al-Lībī*, No. (7), 1994.
- Qānūn Aḥwāl al-Qāṣirīn al-Lībī*, No. (17), 1992.
- Qānūn al-Ijrā'āt al-Jinā'iyyah al-Miṣrī*.
- Qānūn al-Nashāt al-Iqtisādī al-Lībī*, No. (23), 2010.
- Qānūn al-'Uqūbāt al-Lībī*.



التَّصَوُّرُ المعرفيُّ للتَّأثيرِ والتَّأثُّرِ بين اللُّغَتَيْنِ العربيَّةِ والإنكليزيَّةِ في "معجم كَأَسِ العالمِ في قطر" لأحمد الجنابي قراءةٌ تحليليَّةٌ في ضوءِ اللِّسانيَّاتِ المعرفيَّةِ

مصطفى إبراهيم شعيب*

مُستخلص

ينطلق هذا البحثُ من إشكالية محورية تعالجُ التأثيرَ والتأثُّرَ بين العربية والإنكليزية في "معجم كَأَسِ العالمِ في قطر" لأحمد الجنابي، الذي يوثِّقُ مصطلحاتٍ رياضيةً وثقافيةً مرتبطةً ببطولة كَأَسِ العالمِ التي أُقيمت في دولة قطر، وبيان كيفية استثمارها في تعزيز الفهم الثقافي والرياضي في بيئة رياضية عالمية تجمع جنسيات وثقافات متنوعة، ويتوسَّلُ البحثُ المنهجَ النقديَّ لتحليل الخطاب ودراسة بنية المعجم ومحتواه، مع بيان الأسُس اللسانية المعرفية التي اعتمدها الجنابي، من مثل معالجة الفروق الدلالية والتراكيب اللغوية بين اللغتين، وتضمنين المفردات القطرية والعربية ذات الدلالات الثقافية الأصيلة، ومن أبرز النتائج أن المعجم ليس ترجمة للمفردات فحسب، بل يمثِّلُ رؤية لغوية ومعرفية تعزِّزُ الهوية الثقافية العربية في سياق عالمي، ويظهر قدرة اللغة العربية على استيعاب المستجَدَّات الرياضية والثقافية عبْرَ التوليد الدلالي والتعريب المبتكر، ومن ثمَّ يُوصي البحثُ بإنشاء معاجم متخصصة تغطي مجالات أخرى، من مثل العلوم والتقانة، مع دعم البحوث التي تربط بين اللسانيات المعرفية وتطوير المعاجم.

مفاتيح البحث: المعجمية المقارنة، اللسانيات التطبيقية، اللسانيات المعرفية، التصور المعرفي، كَأَسِ العالم

* عضو المجلس الأعلى للغة العربية في إفريقيا، أنجمننا، جمهورية تشاد، sharifmustaphal@yahoo.com.



The Cognitive Conceptualization of Mutual Influence between Arabic and English in the “World Cup Dictionary in Qatar” by Aḥmad al-Janābī: An Analytical Reading in Light of Cognitive Linguistics

Mustapha Ibrahim Shuaibu^{*}

Abstract

The research addresses a central problem concerning the interinfluence of Arabic and English within the “World Cup Dictionary in Qatar” by Aḥmad al-Janābī, which documents sports and cultural terms related to the FIFA World Cup held in Qatar. The research demonstrates how the bilingual nature of the dictionary can be utilized to enhance cultural and sports-related understanding in a global sporting context that brings together diverse nationalities and cultures. It employs a critical discourse analysis approach to examine the structure and content of the dictionary, while identifying the linguistic and cognitive foundations adopted by al-Janābī, such as his treatment of semantic differences and syntactic constructions between the two languages, and his incorporation of Qatari and Arabic terms with authentic cultural connotations. Findings reveal that the dictionary is not merely a translation of terms; rather, it represents a linguistic and cognitive vision that reinforces Arab cultural identity within a global context. It demonstrates the Arabic language’s capacity to absorb contemporary sports and cultural developments through semantic innovation and creative Arabization. Consequently, the research recommends the development of specialized dictionaries in other fields such as science and technology, along with support for research that integrates cognitive linguistics with lexicographic development.

Keywords: *Comparative lexicography, applied linguistics, cognitive linguistics, cognitive conceptualization, World Cup*

^{*} Member of the Supreme Council for the Arabic Language in Africa, N’Djamena, Chad, sharifmustaphal@yahoo.com.

مُقَدِّمَة

اللغة أداة حيوية للتفاعل الثقافي والمعرفي بين الشعوب، والمعاجم الثنائية من أبرز الوسائل لتعزيز هذا التفاعل عبر نقل المفاهيم وتوثيق المصطلحات، وفي ظلّ العناية العالمية المتزايدة بالأحداث الرياضية الكبرى - وفي مقدمتها بطولة كأس العالم - تبرز الحاجة إلى إعداد معاجم متخصصة تعكس الأبعاد الثقافية واللغوية لهذه الأحداث.

وفي هذا السياق يمثّل "معجم كأس العالم في قطر" لأحمد الجنابي أنموذجاً رائداً، إذ يُظهر قدرة اللغة العربية على استيعاب المصطلحات الرياضية الحديثة، وتكييفها في إطار ثقافي ومعرفي عربي، غير أن هذا المعجم - مع ريادة - لم يحظَ بدراسة علمية مُعمّقة تكشف مدى نجاحه في تحقيق التكافؤ الدلالي بين العربية والإنكليزية، وإسهامه في تعزيز الهوية الثقافية العربية، لذا تكمن مشكلة هذا البحث الرئيسة في غياب دراسات تحليلية مُعمّقة تدرس هذا المعجم من منظور اللسانيات المعرفية، مع التركيز على قضايا التأثير والتأثر بين اللغات، ورصد التحديات التي تواجه تعريف المصطلحات الرياضية.

ومن ثم ينطلق البحث من أسئلة محورية عن كيفية معالجة التأثير والتأثر بين اللغتين العربية والإنكليزية في "معجم كأس العالم في قطر"، من أجل تحقيق التكافؤ المعرفي والثقافي والدلالي بينهما، ويُعالج أيضاً كيفية استثمار هذه الثنائية في تعزيز الفهم الثقافي والرياضي في بيئة رياضية عالمية تجمع جنسيات وثقافات متنوعة.

ويتوسّل البحث في سبيل ذلك المنهج النقدي لتحليل الخطاب، مع تطبيق مبادئ اللسانيات المعرفية لدراسة:

- البنية اللغوية للمعجم، أي تحليل طريقة تصنيف المصطلحات بين المفردات والتعبيرات والمختصرات.
- التكافؤ الدلالي، أي بيان كيفية معالجة الفروق الدلالية بين اللغتين العربية والإنكليزية.
- الأبعاد الثقافية، أي تحليل مدى تضمين المفردات التي تعكس الهوية الثقافية القطرية والعربية.

ولا يدعي البحث السابق في موضوعه، فإن بعض الدراسات السابقة عاجلت المعاجم الثنائية في علاقتها بالهوية الثقافية، وتأثيرها على التفاعل اللغوي بين الثقافات، فمنها ما ركَّز على النظريات اللسانية المعرفية في تحليل المفردات وتأثيرها على البنية الدلالية،¹ ومنها ما تطرَّق إلى قضية الاقتراض اللغوي في المعاجم العربية وأثرها في الحفاظ على الهوية اللغوية في ظلِّ التحديات العالمية،² ومنها ما دَرَسَ التكافؤ الدلالي بين العربية والإنكليزية في المعاجم الثنائية، باستعمال المدوّنات الحاسوبية،³ وهذا البحث يمثِّل إضافة نوعية إلى تلك الدراسات، وذلك بتقديم تحليل معمَّق لمعجم متخصص يدمج بين الرياضة والثقافة العربية، مع توظيف إطار اللسانيات المعرفية في تحليل التأثير والتأثر بين اللغات، ويميّز هذا البحث أنه يركِّز على معجم رياضي، وهو مجال لم يُعالج معالجةً كافيةً في الدراسات السابقة.

نبذة تعريفية

1. أحمد الجنابي:

هو أحمد بن قاسم كسار الجنابي، وُلد في رصافة بغداد، وينحدر أصلاً من محافظة الأنبار في جمهورية العراق، نشأ في بيئة علمية راقية، واستقى من أبويه الأخلاق والآداب والعلم والتربية والمعرفة، ولا غرابة في ذلك؛ إذ تُعرف بغداد في سابقها وحاضرها بالعلم والمعرفة والآداب والأخلاق، فهي موئل أعلام اللغة والأدب والفكر في تاريخ الثقافة العربية الإسلامية، والجنابي من أبرز المعجميين العرب المعاصرين الذين وظَّفوا الذكاء الاصطناعي في إعداد معاجم ثنائية اللغة تخاطب المتلقين العربي والغربي بلغة معرفية معاصرة.⁴

¹ انظر: عماد الدين بوقرة، "أنموذج التضافر العرفاني اللساني للوصول إلى حقيقة اللغة"، مجلة العدوي للسانيات العرفنية وتعليمية اللغات، الجزائر (2021)، 2(1).

² انظر: فضيلة ختو، "الاقتراض اللغوي في المعاجم العربية"، مجلة جسور المعرفة، الجزائر، (2020)، 2(6).

³ انظر: سلطان بن ناصر الجيول، "الداخل المعجمية الثقافية بين الأعمال المعجمية الثنائية وبين المدونات الحاسوبية المتقابلة: دراسة في التكافؤ"، مجلة الآداب، الجزائر، (2015)، 3(27).

⁴ انظر: أحمد الجنابي، "السيرة الذاتية والعلمية المحدثة الإلكترونية"، منصة أريد، الاطلاع في 15 أكتوبر 2024.

2. معجم كأس العالم في قطر:

هو المعجم الأول في تاريخ البطولة، ويمثّل جسراً للتواصل الثقافي الرياضي، إذ أُضيفت إليه اللغة الإنكليزية مع لغة الضاد، مما يجعله إصداراً بارزاً وتاريخياً في آنٍ معاً، وقد عكّفت الخير اللغوي أحمد الجنابي على مدى عام كامل لإنجاز هذا الإصدار المتميز، بالتزامن مع إقامة البطولة الأشهر عالمياً في دولة قطر، وسط عناية عالمية، فضلاً عما تميّز به هذا الحدث من شهرة جماهيرية كبيرة.

والمعجم ثنائي اللغة (العربية والإنكليزية)، وقد استغرق العمل عليه عامّاً كاملاً،¹ ويشتمل على مصطلحات كأس العالم، ويضمُّ ألفاظاً حضارية عربية إسلامية مرتبطة بثقافة البلد المضيف، ولا سيما أن تنظيم هذه النسخة من البطولة في دولة عربية مثّل حدثاً فارقاً استدعى إصداراً لغوياً يُواكب هذا الزخم العالمي من منظور عربي، لذا اشتمل هذا المعجم على ستة آلاف مدخل تشمل كلمات وعبارات ورموزاً وأرقاماً، مع ما يقابلها - باللغتين العربية والإنكليزية - من المفردات المتداولة في سياق بطولة كأس العالم، سواء في الملاعب، أم في مناطق المشجعين، أم في اللقاءات الرياضية.

وكذا رصّع الجنابي المعجم بمصطلحات قطرية ذات أصول فصيحة، من مثل (الخيمة، الشعلة، المخيم، الوليمة، القبل والقال، فرجان)، وغيرها، واتبع منهجاً خاصاً في معالجة الفروق الدلالية بين المترادفات اللغوية، كما في تعريب كلمات من مثل (إستاد، شال، دفاع، ليجا، النادي، اليويو، ميدالية، تريكواريستا).²

3. فكرة إصدار المعجم العربي لكأس العالم:

لا شكّ في أن هناك معاجم رياضية عدة، غير أنه لا معجم عربياً واحداً متخصصاً يعني ببطولة كأس العالم، مع مكانة هذه التظاهرة العالمية، لذا أُعدَّ "معجم كأس العالم في قطر" ليسدّ هذه الثغرة، فكان أوّل معجم عربي إنكليزي يُخصّص لهذه البطولة العالمية، ويواكب

¹ انظر: طه عبد الرحمن، "حوار مع أحمد الجنابي"، جريدة الشرق، ص26، 30 نوفمبر 2022.

² انظر: حامد سليمان، "حوار مع أحمد الجنابي"، جريدة قلب قطر، ص9، 1 ديسمبر 2022.

تنظيم دولة قطر هذه النسخة الاستثنائية من كأس العالم، ليمثِّل بذلك حدثاً لغويّاً وثقافياً بارزاً تزامن مع الزخم الإعلامي والجماهيري المصاحب للبطولة.

وفي ظلِّ حاجة المتخصصين والمعنيين والمتابعين العرب إلى فهم المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بكأس العالم باللغة العربية؛ شَرَعَ الجَنابِيُّ في إنشاء مدونتين؛ الأولى بالعربية، والثانية بالإنكليزية، جمع فيهما كلَّ ما يتعلق بكأس العالم، من مقالات وأخبار وقوانين رياضية، ونحوها، ثم حَذَفَ المكرر منها، منطلقاً من رؤية معجمية مغايرة ما هو مألوف في المعاجم الرياضية التي تكتفي غالباً بترجمة المفردات فقط.

4. أهداف إصدار المعجم:

يهدف هذا المعجم إلى بناء جسْرٍ حضاري ودبلوماسي يربط اللغة العربية بالعالم عبْرَ الثقافة الرياضية المشتركة، من منطلق أن الرياضة مدخل عالمي مُجْدٍ في تعزيز التعايش السلمي والتعامل بالروح الرياضية، وأن تقديم معجم ثنائي اللغة مخصص لبطولة كأس العالم؛ يُسهم في إثراء المجال الرياضي العالمي، ونشر الثقافة الكروية باللغة العربية في العصر الرقمي، ولا سيما أن المعجم وُزِعَ إلكترونيّاً على نطاق واسع، بما ينسجم مع تحوُّلات الإعلام الرقمي، وسرعة تداول المحتوى الرياضي علمياً.¹

5. منهج الجَنابِيِّ في معجمه:

يتَّبَعُ المعجميُّ المنهج الذي يراه مناسباً لصناعته المعجمية، وقد أرسى الفراهيديُّ (ت170هـ) المنهج الأول لصناعة المعجم العربي، وليَّته مدارس لغوية عدة مخالفةً منهجه، تبعاً لسعة اللغة العربية، وكثافة مفرداتها، وتنوُّع صيغها الصرفية.

وفي هذا السياق وظَّفَ الجَنابِيُّ المنهج الثنائي في صناعته المعجمية، للإشادة بالثقافة العربية الإسلامية، وقيمها الحميدة، من مثَلِ الكرم وحُسن الضيافة وحفاوة الاستقبال، جامعاً فيه كل ما يتعلَّق بالحدث العالمي تجاه الرياضة الكروية، وما يُصاحبها من نشاطات رياضية وثقافية واجتماعية.

¹ انظر: عبد الرحمن، حوار مع أحمد الجَنابِيِّ، ص26.

وأتَّبَعَ الجَنَائِيَّ مدرسةَ الترتيبِ الألفبائيِّ ومنهجها في ترتيبِ مداخلِ المفرداتِ الرياضية، فرتَّبَ الكلماتِ وفقَ أبجديتها، وجمَعَ في المداخلِ بين الأسماءِ والمصادرِ والأفعالِ المتعلقةِ بالمصطلحِ الواحدِ، ولكنه خالفَ هذه المدرسةَ في جانبِ التعريفِ، إذ جاءتِ التعاريفُ بالإنكليزية، وهو ما ينسجمُ مع طبيعةِ المعاجمِ الثنائيةِ أو متعددة اللغات، ولم يلتزمِ بترتيبِ مداخلِ اللغةِ العربيةِ ترتيباً ألفبائياً خالصاً، بل استند إلى ترتيبِ المادةِ وفقَ اللغةِ المصدرِ، أي الإنكليزية.

وقد وُزِعَ الجَنَائِيُّ المادَّةَ المعجميةَ في هذا المعجمِ على خمسةِ أقسامٍ رئيسة، هي:

- الألفاظِ والمفرداتِ، وتتضمنُ الكلماتِ الأساسية.
- التراكيبِ والتعبيراتِ، وتشملُ الجملَ القصيرةَ والتعابيرِ الشائعة.
- المختصراتِ والرموزِ المتعارفِ عليها في الرياضةِ الكروية.
- الأعدادِ والأرقامِ المستعملةِ في كرة القدمِ وكأسِ العالم.
- الرياضةِ القطرية، أي يعرضُ معلوماتَ عن الرياضةِ في دولة قطر؛ من شعاراتِ ومناسباتِ وملاعبِ ومؤسساتِ وبطولاتِ.

وأتَّبَعَ الجَنَائِيُّ منهجاً خاصاً في معالجةِ الفروقِ الدلاليةِ بين المترادفاتِ اللغوية، إذ لم يكتفِ بنقلِ المصطلحاتِ الرياضيةِ إلى العربية، بل اجتهد في تعريبِ بعضِ الألفاظِ الأجنبية، مع مراعاةِ السياقاتِ الثقافيةِ والدلاليةِ المحيطة بها، كما في تعريبِ كلماتٍ من مثْلِ (إستاد، شال، دفاع، ليجا، النادي، البيو، ميدالية، تريكواريستا).

ومن محاسنِ هذا المعجمِ أنه لم يقتصر على الجانبِ الرياضيِ فحسب، بل زاد عليه ما يتعلقُ بالثقافةِ العربيةِ الإسلاميةِ والتقاليدِ العربيةِ الخليجية، ولكن من المآخذِ المنهجيةِ على هذا المعجمِ إدراجُ الفعلِ المضارعِ ضمنِ المداخلِ، في مخالفةِ صريحةٍ لمبادئِ الصناعةِ المعجميةِ التقليدية والحديثة التي تعتمد على الفعلِ الماضي من دون الأمرِ والمضارع، وإن كان ذلك يعطي سمةً دلاليةً وصرفيةً تكشف الفرقَ بين المصطلحاتِ التي تجتمع معانيها في ماضيها وتختلف في المضارع، وكذلك من المآخذِ أن المعجمَ يراوح بين جعلِ اللغةِ المصدرِ هي العربية، وترتيبِ المداخلِ عليها كما في القسمين الأول والخامس، أو جعلها اللغةِ الإنكليزية كما في سائر الأقسام.

اللسانيات المعرفية: أُسسها النظرية ونشأتها ومنظورها في النقد المعجمي

1. التعريف باللسانيات المعرفية:

قبل التطرُّق إلى الاتجاه المعرفي في اللسانيات؛ ينبغي لنا الوقوف على مفهوم المعرفة في اللغة، لِمَا له من صلة وثيقة بالإطار النظري الذي تنبثق منه اللسانيات المعرفية، إذ يُعرِّف أصحاب المعاجم اللغوية مادة (عرف) بتعريفات مختلفة، يقول الفراهيدي: "عرفتُ الشيء معرفةً وعرفاناً، وأمرُّ عارفٌ، وعروفاً، وعريفٌ، أي معلوم"،¹ ويورد ابن منظور (ت711هـ) أن "العرفانَ العلمُ، وعروفاً؛ عارفٌ يعرفُ الأمور، والهَاءُ للمبالغة، والعريف والعارف، بمعنى عليم وعالم".²

ويُتَّضح منه أن مادة (عرف) تُحيل على معاني العلم والمعرفة، وهي إدراك الشيء حسياً أو معنوياً، وتُعَدُّ المعرفة عند الصوفية "مرتبةً توحدُ المعرفة بالعارف، حتى تكون طبيعة عنده، فتكون حالاته كلها ترجماً للمعروف... أحياناً ظهور المعارف الوجدانية وانبساطها، بحيث إن مثل هذا الظهور والانبساط في الوقت نفسه هو ظهور الإنسان بقيمه الذاتية وانبساطها".³

وتتعدَّد المصطلحات الدالَّة على المعرفة بتعدد رؤى الباحثين، ومنهم الأزهر الزناد الذي استعمل مصطلحات (الإدراك، المعرفة، العرفان، العرفنة)، قبل أن يستقرَّ في كتاباته الأخيرة على مصطلح (المعرفة).⁴

أما صابر حباشة فحصر المصطلحات في أربعة (المعرفة، الإدراك، العرفان، العرفنة)، واكتفى بالأول في مؤلفاته في الفكر اللساني المعرفي، إذ رجَّح أن يكون الأكثر انتشاراً وشيوعاً،⁵ في حين يميل عبد الجبار غريبة إلى مصطلح (العرفان)، إذ يميز بين العرفان بوصفه

¹ الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2002)، مادة (عرف).

² ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: الكبير عبد الله، وآخرون (بيروت: دار المعارف، ط1، 1980)، مادة (عرف).

³ محمد فتح الله كولن، التلال الزمردية: نحو حياة القلب والروح، ترجمة: إحسان قاسم الصالح (القاهرة: دار النيل، ط2، 2006)، ص223.

⁴ انظر: الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية (القاهرة: الدار العربية، ط1، 2009)، ص15.

⁵ انظر: حيدر فاضل عباس العزاوي، اللسانيات المعرفية في الدراسات العربية الحديثة (رسالة دكتوراة، جامعة كربلاء، جمهورية العراق، 2018)، ص36.

إدراكًا عقليًّا ذا بعد علمي، وبين دلالاته الصوفية التي تُحيل على العلاقة بين العبد وربِّه عبْرَ الفيض العلمي اللدني¹.

وقد تجاوز محيي الدين محسب هذه التسميات، فاختر (الإدراكيات) عنوانًا لأحد مؤلفاته، مُسهِّمًا بذلك في تعميق الصلة بين الدراسات اللسانية والسلوكية والنفسية، ومبرزًا أهمية التداخل الاختصاصي في معالجة الظواهر المعرفية².

وانطلاقًا من هذا التعدُّد الاصطلاحي، اختار البحث مصطلح (المعرفية) في بحثه لشموله، وتكامله المعرفي، ودلالته على اللغة، والسلوك، والعقل، والفكر، والذهن، والتجربة، والتفاعل الثقافي والاجتماعي، إذ يجمع الجوانب المادية والمعنوية في صوغ المعرفة، فضلاً عن علاقتها ببناء المعنى، والوظيفة المعرفية في سياق اللسانيات، هي "التعبير عن العمليات العقلية والبيانية بوصفها وظيفةً من وظائف اللغة"، أو عن معنى معرفي هو "المعنى الأساس للكلمة مميِّزًا عن معناها العاطفي أو الوجداني"³.

وفي الفكر غير اللساني يذهب المتصوفة إلى أن المعرفة "كمال التمييز والتفصيل بين المراتب وخواصِّها، وما تعطيه حقائقها في جميع أحكامها ومقتضياتها ولوازمها، وتوصيل الصفات والأسماء ومراتب آثارها ومعارفها وعلومها، وهذا التمييز يسمى بالبقاء التام والصحو الكامل"⁴.

إذن تتعدَّد الرؤى التي تعالج الدراسات اللسانية المعرفية التي تعنى "بدراسة الوظيفة التواصلية للغة في علاقتها مع العمليات الذهنية التي يستخدمها المتكلم أثناء العملية التواصلية التي تسهم في إنجاحها"⁵.

¹ انظر: عبد الجبار غربية، مدخل إلى النحو العرفاني (تونس: كلية الآداب والفنون، 2010)، ص 7.

² انظر: محيي الدين محسب، الإدراكيات: أبعاد إبستمولوجية ووجهات تطبيقية (عمان: دار كنوز المعرفة، ط 1، 2017)، ص 41.

³ مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية (بيروت: دار الفكر، ط 1، 1995)، ص 51.

⁴ أمين حمدي، قاموس المصطلحات الصوفية (القاهرة: دار بقاء، ط 1، 2000)، ص 87.

والبقاء عند الصوفية أن يفنى عما له ويبقى بما لله سبحانه، وقال بعض الكبار: "البقاء مقام النبيين، ألبسوا السكينة لا يمنعونهم ما حلَّ بهم عن فرضه، ولا عن فضله"، والصحو "رجوع إلى الإحساس بعد الغيبة بوارد قوي".

⁵ حمدي، قاموس المصطلحات الصوفية، ص 67.

ومن ثم تُعدُّ اللسانيات المعرفية ظاهرة معرفية تنتج عن العمليات الذهنية والتفاعلات الاجتماعية والثقافية، للربط بين التجربة الجسدية المتمثلة في عملية إنتاج الدلالة بالصوت، والتجربة الفكرية الذهنية بالواقع اللغوي والدلالي، عن طريق التواصل المعرفي.

وتتميز اللسانيات المعرفية بأنها جملة من العلوم تدرس اشتغال ذهن والذكاء دراسةً أساسها تضافر الاختصاصات؛ تسهم فيها الفلسفة وعلم النفس والذكاء الاصطناعي وعلوم الأعصاب واللسانيات والإناسة، مثلما "أن المعرفة تدرس العلوم المعرفية من الذكاء عامة، والذكاء البشري، وأرضيته البيولوجية، التي تحمله، وتعنى بمنزلته، وتبحث في تجلياته النفسية واللغوية والأنثروبولوجية".¹

وتُعدُّ اللسانيات المعرفية حقلاً علمياً يدور في فلكِ العقل البشري وقدراته وعملياته بقصد استكشاف ما ترنو إليه البشرية من "المعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه والتذكر والاستيعاب، وغيره من أنشطة التفكير منذ ألفي عام"،² فتلك المعرفة التي يرنو إليها العقل البشري والاصطناعي لا تكاد تخرج من إطار "الدراسة العلمية المتداخلة الاختصاصات للعقل... [فإن العلم المعرفي] يضم تنويعاً من العلوم والمقاربات، بهدف تقديم تفسير علمي متكامل للعقل؛ حالاته، وعملياته، ووظائفه".³

ويعنى العقلُ المعرفيُّ العلميُّ بدراسة العقل في التعريفين السابقين، ليس لأنه كيان منفصل أو كفاءة سلوكية أو نفسية، بل ليشمل دراسة اللغة وما وراء اللسانيات والخطاب البشري بجميع أصنافه، لاستخراج خباياه الدلالية ومداه العقلي في ترسيخ هذه الكفاءة والقدرة الإنجازية عبرَ جملٍ أو نصٍّ أو خطابٍ، وتدُلُّ المقولات التراثية والفلسفية في الثقافة العربية والغربية على هذا الارتباط الوثيق بين اللغة والعقل، من مثل قول بعض الفلاسفة: "تكلم لأعرفك"، وقول العرب قديماً: "المرءُ محبوبٌ تحت لسانه"، فإذا تكلمَ ظَهَرَ، ومقولة

¹ الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 15.

² مريم سليم، علم النفس المعرفي (بيروت: دار النهضة العربية، ط 1، 2009)، ص 32.

³ محسب، الإدراكيات، ص 23-24.

سقراط المشهورة: "تكلم حتى أراك"، فتدلُّ تلك المقولات على أن التمييز بين العاقل والعالم والعارف إنما يتحقق من خلال كلامه وخطابه وإنتاجه العلمي والمعرفي، وبهذه الرؤية يكون العقل من وسائل استكشاف المعرفة، لا غاية في ذاته.

وبناء على هذه المعالجة العلمية تُعدُّ المقاربة المعرفية اتجاهاً حديثاً في اللسانيات المعاصرة؛ "يقوم على دراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة، بما فيها الاجتماعي والمادي والبيئي... وهي مرهونةٌ بالقدرات الذهنية وعلاقتها باللغة، لأن اللغة لا تُدرس في هذا السياق باعتبارها بنية كلية إلا إذا اقترنت بالذهن والتجارب والخبرات والاستعمال"¹، وهي تدرس "العلاقة بين اللغة والذهن والتجربة الاجتماعية والمادية والبيئة، فإذا كانت النظرية التوليدية تقوم على أساس النحو الكوني التي ترى أنه مركزٌ في عضوٍ ذهني من الدماغ مخصوص هو اللغة؛ فإن التيار المعرفي يذهب إلى تجذُّر تلك المبادئ الكونية في الملكة العرفية... فاللغة مثل سائر الأنشطة الرمزية؛ إنما هي وليدة نشاط عرفاني مركزٍ في المولدة المعرفية العامة التي تمثِّل نشاط الدماغ عضواً مادياً"².

وتقوم اللسانيات المعرفية على أُسسٍ نظرية ثلاثة:

- أحدها الموقف من فطرية الملكة اللغوية، ويرجع ذلك إلى إضفاء اللسانيات المعرفية النسقَ التصوريَّ والتجربة البشرية مبادئ معرفية، وربطها بالبنية العقلية والذهنية المستقلة.

- ثانيها الوظيفة المركزية للمعنى في إنتاج اللغة، إذ اتخذت اللسانيات المعرفية فكرة مركزية التركيب من النظرية التوليدية التحويلية، بوصفها بؤرة الاهتمام، وتخطَّت بها من النزعة التجريبية والشكلية الرياضية والرميز الحاسوبي، إلى الأنظمة المعرفية والقدرة الإدراكية والمدرجات الحسية، وأثر استعمالها في التواصل اللغوي.

¹ عليّة بيبية، "النظريات اللسانية المعرفية: المبادئ والمفاهيم"، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، الجزائر، (5) 21، 2021، ص 302.

² عطية سليمان، اللسانيات العصبية (القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب، ط 1، 2019)، ص 55.

- ثالثها الموقف من شروط الصدق الدلالي، فقد أخذت اللسانيات المعرفية مسارَ المعنى من المعجمية إلى الوقائع الخارجية الثقافية الاجتماعية والتجربة الرمزية والفكرية، وربطها بالعمليات الذهنية والمنظومات الثقافية والاجتماعية والأخلاقية،¹ فالصدق الدلالي هو المعنى الذي يصدق على الواقع عندما تقول: زيد مجتهد، فهو حقاً ذلك الطالب المجتهد النشط، وهو ما ينعكس على فعلٍ زيدٍ الاجتهادَ النشط.

2. نشأة اللسانيات المعرفية:

ظهرت الحركة اللسانية المعرفية علماً حديث النشأة في ثمانينيات القرن العشرين في الولايات المتحدة، وتحديداً عام (1987)، وهي تعنى بدراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة الاجتماعية والمادية والبيئية، وتُعدُّ من الحركات البحثية التي تجمع اللسانيات التداولية وعلم النفس المعرفي، وتعنى بفهم آليات العقل البشري (الذكاء، الإدراك، التفسير)، وبرامجها ومفاهيمها العاملة لتفسير النشاط الحسي والذهني للواقع عن طريق الذكاء الاصطناعي وفلسفة الذهن أو التواصل،² إذ يحدّد الباحثون جملةً من الظروف التي أنتجت اللسانيات المعرفية، من بينها ما يأتي:

- الإطارُ المعرفي الذي نشأت فيه اللسانيات المعرفية؛ إطارٌ فلسفي عام يشمل مجموعةً من الاتجاهات البحثية المشتركة ذات الموضوع المشترك والأهداف المتنوعة.
- نشأت اتجاهات العلوم المعرفية (Cognitive Science) المتعددة وفق رؤيتين صاغتا طريقة التعامل مع المعلومات المدخلة من المحيط الخارجي إلى الذهن البشري، إذ تعامل الأنموذج الأول مع المعلومات وعملية ترميزها تعاملًا حاسوبيًا، أي برصدٍ لجميع هذه الرموز في مجموعة متلائمة وصحيحة صوريًا، من دون النظر إلى محتواه الداخلي.
- أما الأنموذج الثاني فمن إفرازاته في الإطار المعرفي العام موضوعُ إعادة النظر في مقولة الاستعارة، وما يتعلّق بالقيمة الدلالية للرموز، وكيفية معالجتها ذهنيًا، من حيث استيعابها وتصنيفها وتخطيطها وتوظيفها في أثناء عملية التكلّم.³

¹ انظر: العزاوي، اللسانيات المعرفية في الدراسات العربية الحديثة، ص 25-27.

² انظر: بوقرة، أنموذج التضافر العرفاني اللساني للوصول إلى حقيقة اللغة، ص 43.

³ انظر: العزاوي، اللسانيات المعرفية في الدراسات العربية الحديثة، ص 26.

ويُرجع بعضُ الدارسين بدايات اللسانيات المعرفية إلى ندوة علمية عُقدت عام (1956)، في معهد ماساتشوستس للتقانة (MIT)، ورَكَزَت الندوة على العلوم البينية، ومن أبرزها علم النفس المعرفي، والذكاء الاصطناعي، والعلوم العصبية، واللسانيات، وفلسفة العقل، والإناسة، والحوسبة.¹

3. النقد المعجمي من منظور اللسانيات المعرفية:

ترى اللسانياتُ المعرفيةُ في اللغةِ نتاجاً للإدراك القائم على التجربة الجسدية، مما يجعل اللغة مرتبطةً ارتباطاً وثيقاً بالإنسانية، وينفي استقلالها عن الإدراك البشري، ويتكامل هذا المنظور مع اللسانيات البيئية التي تنتقد المركزية الإنسانية (الأنثروبوسنترزم) في اللغة، ويُسهِم هذا التكامل في تحسين الأسس النظرية لللسانيات البيئية، وتقديم إرشادات منهجية لها، في حين تثير نتائج اللسانيات البيئية أدلة اللسانيات المعرفية.²

وتُظهر الدراسات الحديثة تداخلاً بين التغيُّر المعجمي والظواهر المعرفية، إذ يستفيد اللسانيون التاريخيون من نتائج اللسانيات المعرفية، ولا سيما نظرية الاستعارة المفاهيمية، وهذا التداخل يعزِّز فهمنا كيفية تطوُّر الأفعال الحركية من اللغة اللاتينية إلى اللغات الرومانسية، ويقدم رؤى تتجاوز حدود أسرة لغوية واحدة.³

في حين تسعى النماذج المعرفية إلى وصفٍ دقيقٍ لعملية بناء المعنى وتفسيره، مع التركيز على العمليات المعرفية الأساسية التي تدعم فهم العبارات في مستويات مختلفة من تمثيل المعنى، ويتضمن نموذج البناء المعجمي أربع طبقات وصفية لبناء المعنى، مما يتيح تفسيراً متكاملًا للأبعاد التداولية في اللغة.⁴

ومع أن معظم دراسات اللسانيات المعرفية تركز على تعدُّد المعاني والاستعارة، لم تحظ بعناية مناسبة دراسة العلاقات الدلالية المعجمية، من مثل التضاد والتكامل والتشابه، في

¹ انظر: المرجع السابق، ص 20.

² See: Z. Chang-H. "Integration of Cognitive Linguistics and Ecolinguistics: Analysis of Feasibility with Reference to Lexical System," *Journal of Sichuan International Studies University*, No. (2), 2008.

³ See: T. Smith, *The Citation Manual for Students: A Quick Guide* (Wiley: 2nd Ed., 2020).

⁴ See: F. Ibáñez & A. Masegosa, *Cognitive Modeling: A Linguistic Perspective* (Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins, 2014), p. 37.

حين يمكن للنهج المعرفي أن يفسّر هذه العلاقات بتحليلها من منظور معرفي، وباستعمال نهجٍ مستندٍ إلى البيانات.¹

ومن ثم تشير الدراسات إلى أن معرفة اللسانيات المعرفية يمكن أن تكون مفيدة لمعلمي اللغة، إذ توفر أدوات تساعد في فهم الإمكانيات الدلالية للكلمات وتفسير المعاني تفسيراً أعمق، ويمكن أن تُسهم اللسانيات المعرفية في توسيع نطاق الوعي المعجمي لدى المعلمين، مما يعزز قدرتهم على تقديم تعليم لغوي أجدى.²

وهكذا تظهر اللسانيات المعرفية أداةً قويةً لفهم النقد المعجمي عبْر دمجها مع اللسانيات البيئية، ودراسة التغيرات المعجمية، وتقديم نماذج معرفية لبناء المعنى، وُثُهم في تعزيز الوعي اللغوي لدى المعلمين، مما يفتح آفاقاً جديدة في تعليم اللغة وفهم العلاقات الدلالية المعجمية.

التَّصَوُّرُ المعرفيُّ للتأثيرِ والتأثرِ في "معجم كأس العالم في قطر"

1. منطلق التأثير والتأثر بين اللغات ونتأجه المعجمي:

تُعالج المعاجمُ الثنائية اللغاتِ الطبعيةُ بهدف إرجاع المعاني إلى أصولها اللغوية، واستكشاف ما طرأ عليها من التأثير والتأثر بالاعتماد على التقسيمات الدلالية، وتقوم المعجمة الثنائية على استنباط المعاني من المدونات اللغوية المتقابلة من مستلزمات التأثير والتأثر، التي أنتجت الترجمة والتعريب والتوليد الدلالي، من أجل تحقيق التكافؤ الدلالي المعجمي والمعرفي.³

ومن المسلّمات في مجال اللسانيات قضية التأثير والتأثر بين اللغات، إذ لا يمكن عدُّ اللسان العربي بمعزل عن التأثير باللغات الأخرى، فقد شهد على مرّ تاريخه الطويل تأثيراً وتأثراً في مختلف المستويات المعرفية، ولا سيما المستوى المعجمي، ويلاحظ أن الرصيد المعجمي لا

¹ See: S. Dingfang, "Cognitive Approaches to Lexical Semantics," *Language and Linguistics Compass*, No. (3/1), 2009, pp. 314-337.

² See: S. Gries, "Cognitive Determinants of Subtractive Word Formation: A Corpus-Based Perspective," *Cognitive Linguistics*, 17(4), 2006, pp. 535-558.

³ انظر: الجبول، المداخل المعجمية الثقافية، ص192.

يختلف اختلافاً رئيساً عن رصيد العربية المعجمي الذي انطلق منه الفراهيدي، إذ نتج التأثر عن طريق استعمال ألفاظ دخيلة في العربية، نتيجة الاتصال المعرفي والاقتراض اللغوي.¹ وقد نَتَجَ عن الأنشطة الرياضية الحديثة والمستجدات العصرية انبثاق مصطلحات جديدة لا عهدٌ للعربية بها، ولكن ثراء المفردات العربية ساعد في توليد هذه المصطلحات في العربية، وبعُدُ هذا تأثيراً إيجابياً يُثري اللغة العربية، لأن الهدف الأساس من اللغة هو التواصل والتفاهم، ومن ثم أخضعت اللغة العربية هذه المصطلحات إلى نظامها الصوتي والصرفي واللغوي، و"معجم كَأْسِ العالمِ في قطر" من المعاجم الثنائية التي تُمثِّل هذه الثقافة اللغوية، فقد تخطَّى الثقافة الرياضية إلى بوتقة الثقافة العربية، مما جعل العربية جسراً للتفاعل مع الغرب ولغاته وثقافته عبر تعريبهما، حتى يتسنى لهما التخزين في المعجم الذهني العربي.

وهذه الدلالات نتجت عن النسق التصوري المعرفي، إذ تمكَّن مزيجٌ من التجربة والتنظيم والترتيب الصوتي والصرفي من بناء تمثُّلات ثنائية لمفردة واحدة، ومن الضروري الحفاظ على قواعد السلامة والتكوين الدلالي والتكوين التصوري والتكوين التنظيمي، وذلك ليسهل التصوُّر الذهني العربي لهذه المعاني وضمان موافقتها نظامه اللغوي،² فطبيعة الذاكرة البشرية تمكِّن للمعرفة الإنسانية - المتضمنة في المخططات - التأثير على نمط سيرورة إعادة بناء الذاكرة عن طريق مؤثرات العوامل الاجتماعية والثقافية، ويرسم التفاعل الثقافي والمتغيرات المعرفية والحيوية والثقافية العلاقات بين الثقافة والمعرفة في سياق نفسي اجتماعي،³ كما يظهر ذلك جلياً في المعجم من التأثير والتأثر بين اللغتين المصدر والهدف.

ويحدث التأثير والتأثر بين اللغات من حيث الكلمات والأصوات، فتتنشط حركة التبادل بين اللغات عن طريق الأخذ والعطاء أو الاحتكاك اللغوي، وعند انتقال الكلمات

¹ انظر: ختو، الاقتراض اللغوي في المعاجم العربية، ص480.

² انظر: صالح غيلوس، "دور التصوُّر الذهني في تشكيل المعنى في ضوء النظرية التصورية جاكندوف"، مجلة مداد، الجزائر، 13(5)، 2021، ص156-160.

³ انظر: جو ثاكر، روسيل ديورانت، "الثقافة والنظرية المعرفية"، ترجمة: السيد إمام، مجلة فصول، العدد (100)، 2017، ص282-286.

إلى لغة أخرى قد تطرأ عليها تغييرات متنوعة، فقد تُغيَّر أو تُحرَّف أو تُنقص أو تزيد، وقد يخصَّص معناها العام، أو يعمَّم مدلولها الخاص، وقد تُنقل الكلمة أحياناً من اللغة الثانية إلى اللغة الأولى كما هي بتغيير يسيرٍ في أصواتها،¹ إذ أصبحت بعض الكلمات العربية متداولة على ألسنة الناطقين بالإنكليزية والألمانية وغيرها من اللغات الآسيوية والإفريقية، ولا سيما أولئك الذين وفدوا من مختلف الدول إلى بطولة كأس العالم في دولة قطر، وهذا الانتشار نتيجة طبيعية للاحتكاك الثقافي والتواصلي المباشر.

وفي هذا السياق كان تأسيس المجامع اللغوية لتعريب المصطلحات الدخيلة التي فرضتها المستجدات العلمية والتقنية المعاصرة، وتنصبُّ عناية المعاجم الثنائية - من مثل "معجم كأس العالم في قطر" - على فئة المستفيدين من العرب والناطقين بالعربية والإنكليزية، بل الناطقين بالإنكليزية فقط، بما يسهم في تيسير تعلُّمهم المصطلحات العربية، وفهمهم إياها يُسرِّ ووضوح. وتقوم العلاقة بين اللغتين في المعجم الثنائي على مبدأ التأثير والتأثر، إذ تمثِّل الإنكليزية (اللغة المصدر) مصدراً للكلمات والمفاهيم التي أثَّرت في العربية (اللغة الهدف) بالاحتكاك الثقافي، والاقتراس اللغوي، والتعريب، والترجمة، ناهيك عن الثقافة الرياضية الوافدة إلى الثقافة العربية مؤخراً، فقد تأثرت العربية بالإنكليزية في توليد مصطلحات ومفاهيم رياضية لا وجود لها في المعجم العربي، ومن جانب آخر يورد الجنابي بعض المصطلحات العربية التي تأثرت بها اللغة المصدر، ويرجع أصلها واستعمالها إلى الثقافة العربية الإسلامية، محاولاً أن يُدرج في معجمه تلك المصطلحات التي تأثرت بها الأجانب، وأخذوها من العرب، وما تأثرت به العرب، وأخذوه من الغرب، ويؤكد هذا ما ذهب إليه شتراوس بقوله: "إن المجتمعات لا تبدع في مختلف مجالات اللعب... بطريقة مطلقة ونهائية، بل تكتفي باختيار تركيبات من ذخيرة مثالية يمكننا إعادة تأليفها وتكوينها".²

¹ انظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة (القاهرة: نخبة مصر، ط9، 2004)، ص253.

² عبد السلام حيمر، في سوسيلوجيا الخطاب: من سوسيلوجيا التمثلات إلى سوسيلوجيا الفعل (بيروت: دار الشبيبة العربية، ط1)، ص88.

2. نماذج تطبيقية للتأثير والتأثر في "معجم كأس العالم في قطر":

يسوق البحث فيما يأتي نماذج تطبيقية توضح التأثير والتأثر بين اللغتين العربية والإنكليزية في "معجم كأس العالم في قطر"، وقد اختيرت هذه النماذج لتعكس نوعية المصطلحات ما بين مُترجمة، ومُعَرَّبة، ومُقترضة، وذلك لتوضيح طبيعة التأثير والتأثر عبرَ المقارنة بين المصطلح في اللغة المصدر ونظيره في اللغة الهدف، وبيان التغيرات البنيوية والدلالية الحاصلة.

– الله / Allah:¹

عَلَّمَ على الإله المعبود بحقِّ، أصله (أله)، دخلت عليه (أل)، ثم حُذفت همزته، وأدغم اللامان،² وهو اسم الجلالة، انفرد به الله سبحانه.

يتصوَّر المتلقي عندما يقرأ لفظَ الجلالة ألوهية الرب سبحانه، وعبودية الخلائق، وما يتعلق بها من الأسماء والصفات الجبروتية، وقد تأثرت الرياضة الكروية بهذا اللفظ، إذ يذكره المشاهدون عفويًّا عندما يكونون في لحظات الانفعال القسوى، سواءً في حالات الفرح الغامر بتسجيل الأهداف: "الله!!..الله!!"، أم في حالات الحسرة وخيبة الأمل: "يا الله...!!"، ويستدعيه كذلك الطاقم الفني والبدلاء في أثناء لحظات التوتر أو وقوع الإصابات أو المفاجآت في أثناء المباراة، مما يعكس مدى رسوخ هذا الاسم في الوجدان العربي والإسلامي، وحضوره اللفظي في المواقف الشعورية المختلفة.

ويُلاحظ في السياقات الكروية الدولية أن لفظ الجلالة قد يُنقل كما هو في الترجمة إلى اللغات الأجنبية، أو يُستعاض منه بكلمات تدلُّ على الانفعال، نظرًا إلى فرادته الثقافية والدينية، مما يجعل من تداوله تجيًّا للمثاقفة اللفظية والدلالية ذات الأصول العقّدية العميقة في المعجم العربي.

¹ انظر: أحمد الجنابي، معجم كأس العالم في قطر (2022)، ص9.

² انظر: مجمع اللغة العربية في القاهرة، المعجم الوسيط (القاهرة: ط1، 1972)، مادة (أله).

- يا سلام / Oh God:¹

(السلام) من أسماء الله سبحانه، والتسليمُ التحيةُ عند المسلمين، والسلامة تتضمن معنى البراءة من العيوب.²

وتُصوِّرُ دلالة اسم الله سبحانه (السلام) في ذهنِ المتلقي ضمن معاني الأسماء والصفات، فهو ذلك الأمان الرباني الذي تُرْفَرُ به الخلائق.

وقد تأثرت اللغة المصدر بمعنى اللفظة في اللغة الهدف، ونقلته حرفياً ومعنوياً، وكانت ترجمته إلى الإنكليزية تحمل معنيين؛ أولهما التأسُّف على ضياع فرصة تسجيل الهدف، والمعنى الثاني التعجُّب من كيفية تسجيله، فيتداول معنى هذا اللفظ بين معنیه الأصلي والرياضي وفق السياق الذي أراده المتكلم، والدلالات التي يستنبطها المتلقي من سياق الخطاب.

- يا إلهي / Oh My God:³

أله فلان إلهةً وألوهةً وألوهيةً؛ عَبْدَ، والإلهُ كلُّ ما اتُّخذَ معبوداً، والإلهياتُ كلُّ ما يتعلق بذات الإله وصفاته.⁴

عند ورود هذه اللفظة يتصوَّرُ ذهنُ المتلقي معناها الاصطلاحي، إذ ينصرف إلى تصوُّر ألوهية الخالق المستحق للعبادة سبحانه، ولكن اللغة المصدر أخذت دلالة هذه اللفظة إلى الثقافة الرياضية تأثراً باللغة الهدف، وتداول هذه اللفظة بالمعنى نفسه عند المسلم وغيره، إلا أن المسلم يعني بها خالق الأكوان، وغير المسلم يرنو بها نحو آلهته التي آمن بها سواء كانت صنماً أم وثناً أم إنساً، والحقيقة أن التأثير الذي تركته اللغة الهدف في اللغة المصدر هو أخذ اللفظ من العربية والتأثر به، إذ يرمي به المتكلم إلى الشعور بالخوف من تسجيل الهدف أو عند إبداء الفرحة بتسجيله.

¹ انظر: الجنابي، معجم كأس العالم في قطر، ص142.

² انظر: المعجم الوسيط، مادة (سلم).

³ انظر: الجنابي، معجم كأس العالم في قطر، ص142.

⁴ انظر: المعجم الوسيط، مادة (أله).

- إستاد / Stadium¹:

في العربية: استاد القوم، أي سادهم؛ لأنه كبيرهم أو عظيمهم، غير أن استعمال الكلمة في السياق الرياضي جاء نتيجة والاقتراض والتعريب، فإنها في اللغة الهدف تعني الملعب الكبير، ولكن ليس لها مقابل مفرد فيها، فافترضت من الإنكليزية، واُختصر بعضها تقريباً من العربية، وذلك أن فكرة الملعب الكبير بهذا الشكل دخيلة على الثقافة العربية.

- أكاديمية / Academy²:

يحاول المتلقي أن يُكوّن تصوّراً ذهنياً دلاليّاً لهذه الكلمة، غير أنه قد يعجز عن بلوغ معناها المقصود مباشرةً من دون العودة إلى معاجم المعربات العربية، إذ تعدُّ هذه الكلمة من النماذج الدالّة على هذا التداخل الدلالي، وهي تحوي في الأصل العربي المعرّب معاني عدة، منها المدرسة، أو الكلية، أو المؤسسة التعليمية المتخصصة في مجالات الفنون والمعرفة، وترتبط بالدلالة العامة على نظام التعليم الجامعي، ولكن هذا التصوّر الدلالي يشهد تحوُّلاً واضحاً في الخطاب الرياضي، إذ تنتقل الكلمة من الحقل المعرفي العلمي إلى الحقل الكروي، فتُصبح مرادفة لمراكز تدريب الناشئين وتأهيلهم ضمن أنظمة رياضية.

ويُعدُّ هذا التحوّل مثلاً بارزاً للتأثير المتبادل بين اللغة المصدر (الإنكليزية) واللغة الهدف (العربية)، ولا سيما أن الكلمة عُرِّيت بإضافة ياء النسب والتاء المربوطة، لتتماهى مع أنساق العربية الصرفية والنحوية، ويظهر هذا التداخل قيام الثقافة الرياضية بتوسيع الحقول الدلالية للكلمات عبر تكيفها مع السياق الرياضي، لتأخذ الكلمة موقعها في بنية المعجم الذهني للناطقين بالعربية، كما في سياق: "أكاديمية كروية للناشئين".

- أكتوبر / October³:

اسم الشهر العاشر في الثقافتين اليونانية والرومانية، وله دلالته عندهم؛ إذ يرجع أصله إلى شخصيات بارزة من فلاسفة وملوك، مما يضيف على أسماء الشهور طابعاً رمزياً وتاريخياً.

¹ انظر: الجناي، معجم كَأْسِ العالمِ في قطر، ص 11.

² انظر: المرجع السابق، ص 74.

³ انظر: المرجع السابق، ص 147.

ويتلقى المتكلم العربي هذه الكلمة بوصفها شهراً في التقويم الميلادي، من دون أن يستحضر جذورها الثقافية، إلا أن دلالتها قد اتسعت في الثقافة الرياضية، وبخاصة في ظل اعتماد اتحادات كرة القدم العالمية جدولاً سنوياً منتظماً تنظم فيه بطولات وأنشطة رياضية خلال هذا الشهر، من مثل الأولمبياد، أو دورات أتلانتا، وغيرها، ومن وجهة لسانية؛ لم تُعرَّب كلمة (أكتوبر) في اللغة العربية، بل احتُفظ بها صوتياً وشكلياً، مما يدل على التأثير في ترجمة هذا الشهر إلى العربية، إذ بقي على حياله.

- أهداف / Score: ¹

يتراوح معنى (هدف) في المعجم الذهني بين ما يُوجَّه إلى غرض محدد، وبين الإشراف على التل، وهدف إليه هدفاً، إذا دخل.²

وعندما يحاول المتلقي تصوُّر معنى الكلمة المراد بها في السياق الرياضي يستعصي عليه، لأنها غير متوفرة في المعجم المادي اللغوي المتعارف عليه قبل نشوء الرياضة الكروية، وقد نتج عن هذا التحوُّل إنشاء دلالة جديدة مشروطة بالسياق الرياضي، إذ أصبح (الهدف) يعني تسديد الكرة إلى المرمى، و(الهدَّاف) اللاعب الذي يُجيد تسديد الكرة في المرمى، وقد يمكن القول إن الإنكليزية تأثرت بالمعنى اللغوي (هدف إليه، إذا دخل) في ترجمة كلمة (Score)، لمشابهة تسديد الكرة إلى المرمى بالدخول إلى أحد، ومن ثم تظهر عملية التأثير والتأثر بين اللغتين الهدف والمصدر، وهذه ميزة الاحتكاك اللغوي.

- أولمبياد / Olympiad: ³

عندما يتصوَّر المتلقي العربي المعنى الذهني لهذه الكلمة؛ يتعرَّض ذهنه في العثور عليه مباشرة؛ لأن الكلمة دخيلة في لغته الأم، فيبدأ البحث عن أصلها، ليكتشف أنها معربة من اللغة الإنكليزية، وهي كلمة تستند إلى جذر يوناني مرتبط بالألعاب الأولمبية القديمة في مدينة أولمبيا اليونانية، أي إن العربية اقترضت هذه الكلمة من الإنكليزية، وأبقته على حيالها.

¹ انظر: المرجع السابق، ص 137.

² انظر: المعجم الوسيط، مادة (هدف).

³ انظر: الجناي، معجم كأس العالم في قطر، ص 15.

- أوه / Wow¹:

يتصوَّر المتلقي معنى هذه الكلمة من دلالة الندبة أو التوجُّع أو النداء، غير أن السياق التداولي المعاصر - وبخاصة في الخطاب الرياضي - يوافيه بعكس ذلك، إذ تُستعمل للتعبير عن التعجُّب على نحوٍ يحاكي تمامًا نظيرتها في الإنكليزية، فهذه اللفظة دخيلة في العربية، إذ للتعجُّب بالعربية سياقاته وألفاظه، ولكن بفعل الاحتكاك الثقافي واللغوي؛ انتقلت الكلمة إلى السياق العربي، واستُوعبت دلاليًا بما يناسب الانفعالات في الخطاب الرياضي الذي يتميز بكثافة التعجُّبات والانفعالات اللحظية العالية، من مثل الدفاع الأسطوري، والتسجيل الخارق، لذا بقيت الكلمة على ما هي عليه، مع تغيير بسيط في صيغتها.

- إيمان / Belief²:

أَمِنْ أَمَانًا، إذا صار ذا أَمْنٍ، وآمن به إيمانًا، إذا وثَّقَ به وصدَّقَه، وفي التنزيل: ((وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا)) [يوسف: 17]³، وآمن فلانًا: جعله يأمن.³

أما في الثقافة الرياضية فيُتداول معنى مصطلح (الإيمان) بين الحقيقة والمجاز، إذ يؤمن المسلم بالقدر في كلِّ ما يصيبه، وكذلك في الأنشطة الكروية، سواء فاز أم خسر أمام الفريق الآخر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتصوَّر المتلقي دلالة (آمن) في تلك الثقة بين اللاعبين، فكل لاعب يؤمن بزميله، أي يثق به، ويطمئن إلى وظيفته في الملعب، فتُستعمل الكلمة مجازيًا لتصوير تلك الحالة من الانسجام التي تمكِّن الفريق من التمير واللعب الجماعي، انطلاقًا من يقين كل لاعب بأن الآخر يؤدي واجبه كما ينبغي، وقد يتسع المعنى ليشمل ثقة المشاهدين والطاقم باللاعبين.

¹ انظر: السابق نفسه.

² انظر: المرجع السابق، ص 9.

³ انظر: المعجم الوسيط، مادة (آمن).

- باراسبارافاس / Barras Bravas¹:

لا يجد المتلقي العربي معنى لهذا التركيب عندما يحاول تصوُّر مدلولاته في المعجم الذهني المرتبط بخبراته اللغوية والمعرفية، وبالرجوع إلى المعجم المادي اللغوي لا يعثر لها على دلالة، مما يُضطره إلى الاستعانة بالسياق الثقافي الرياضي لفهمها، ويكتشف حينئذ أن المصطلح يُطلق على المشجعين المتعصبين مثيري الشغب، وبخاصة في دول أمريكا اللاتينية وأوروبا، ويظهر جلياً تأثير الإنكليزية في العربية في هذا السياق، إذ عُرِّبت الكلمة من دون تعديل في صيغتها أو دلالتها، فانتقلت بحروفها تقريباً ومعناها إلى اللغة الهدف (العربية).

- تذكرة / Ticket²:

يُتداول المرء معنى التذكرة ما بين المعنى القرآني الذي يشير إلى العبرة، والمعنى المعجمي الذي يحمل معنى ما يستذكر به الحاجة، ويدعوه إلى الذكر، ولكن هذه المفردة شهدت تحولاً دلالياً واضحاً في السياق الثقافي الرياضي، إذ أصبحت تدلُّ على بطاقة تُستعمل للدخول إلى أماكن معينة، من مثل الملاعب أو الصالات الرياضية أو وسائل النقل، وهذا يُبرز تأثير اللغة الإنكليزية في توليد هذا المعنى، إذ تقابل الكلمة في الإنكليزية كلمة (Ticket)، وقد نُقل هذا المعنى إلى العربية في إطار الترجمة الثقافية، لا الترجمة الحرفية فحسب، فالعربية غنية بمفرداتها، وتوليد معنى جديد راجع إلى المهمل والمستعمل.

ويعدُّ هذا التحول من الدلالة التجريدية (العبرة، الاستدكار) إلى الدلالة الإجرائية (بطاقة دخول)؛ مظهرًا من مظاهر الرقي الدلالي في العربية.

- شال / Shawl³:

يتصوَّر المتلقي في ذهنه دلالات عدة لكلمة (شال)، وأول ما يتبادر إلى ذهنه لفظة (الशलّال) وهي الخياطة الخفيفة المتباعدة، أو (الशलّال) الذي يدل على سقوط فجائي في

¹ انظر: الجنابي، معجم كأس العالم في قطر، ص78.

² انظر: المرجع السابق، ص19.

³ انظر: المرجع السابق، ص37.

مجرى النهر،¹ ولكن المعجم الذهني يستعصي عليه إعطاء المعنى المراد بكلمة (شال)، وكذا بالعودة إلى المعجم المادي اللغوي لا يجد المتلقي الدلالة المرادة من هذه الكلمة ما لم يُدرجها في السياق الثقافي المعاصر الذي يربطها مباشرةً بالكلمة الإنكليزية التي تشير إلى قطعة قماش تُستخدم لتدفئة الجسم أو تغطية الرأس والكتفين، وقد استعارت الثقافة الرياضية العربية هذه المفردة في إطار التعريب الصوتي والمعنوي، ووُظِّفت للإشارة إلى قطعة القماش التي يرتديها اللاعبون أو الطاقم الطبي لأغراض وقائية أو علاجية، ففي الثقافة الرياضية اللاعبون معرضون للأخطار، من مثل الشق، والشج، والكسر، والمسعفون يداوون المصابين، ومن أدواتهم الشال، ومن ثم تأثرت العربية بالإنكليزية في تعريب هذه الكلمة.

- اليويو / Yo-Yo:²

هذه كلمة يفتقر إليها المعجم الذهني العربي، إذ لا يجد لها المتلقي دلالة في السياق اللغوي، ولا تحضر في المعجم المادي بوصفها مفردة أصيلة، غير أن الاستعمال الرياضي المعاصر أعاد توظيفها في دلالة خاصة، وهي الإشارة إلى النادي الرياضي الذي يهبط إلى الدرجة الأدنى مباشرة بعد صعوده إلى الدرجة الممتازة، في حركة تشبه لعبة (اليويو) التي ترتفع ثم تهبط سريعاً في مسار متكرر، وهكذا تظهر عملية التأثير والتأثر، إذ تأثرت العربية بالإنكليزية في ترجمة الكلمة ودلالاتها، فإن ترجمتها المعنوية قد تقع في جملة طويلة، ولأن العربية تميل إلى الإيجاز، اقتصر على استعمال الكلمة كما وردت في الإنكليزية، وهذا من ميزة التعريب والترجمة في اللغتين المصدر والهدف.

- ميدالية / Medal:³

هذه الكلمة من الكلمات الدخيلة في النسق المعجمي العربي، إذ يفتقر المعجم الذهني العربي إلى دلالتها الأصيلة، وكذا المعجم المادي اللغوي لا يحتوي على مقابل دقيق يعكس هذا

¹ انظر: المعجم الوسيط، مادة (شال).

² انظر: الجنابي، معجم كأس العالم في قطر، ص 129.

³ انظر: المرجع السابق، ص 60.

المفهوم، غير أن الثقافة الرياضية الحديثة أوجدت لهذه المفردة دلالة مخصصة، إذ تُشير إلى الوسام الذي يُمنح الفائزين في المنافسات الرياضية، وهو استعمال يتطابق مع أصلها الإنكليزي (Medal)، وهذا من التوليد الدلالي بالتعريب سواء أكان باشتقاق اللفظة من أصل عربي مستعمل أو مهمل، أم تعريب المصطلح على الأوزان العربية المتعارف عليها، أم إدخال الكلمة بصيغتها ووزنها الأصلي إلى العربية مع تغيير بسيط بزيادة أو نقصان، وهذه الكلمة دخيلة على العربية بزيادة الياء والتاء المربوطة.

- كواوتمينيا / Cuauhtemiña¹:

مراوغة اشتهر بها اللاعب المكسيكي كواوتيموك بلانكو، إذ تجاوز خصمين بضيم الكرة بين قدميه والقفز بها في آنٍ معاً، وأصبح اسمها لاحقاً علامة مسجلة في تاريخ كرة القدم، ويتصوّر المتلقي أنه اسم أعجمي صرف، لا يحمل في ذاته دلالة فعلية، ولكن التداول الرياضي حوّلته من الدلالة الاسمية إلى فعل رياضي يدلُّ على تلك المراوغة النوعية، فأضيف إلى المعجم الرياضي مصطلح خاص بتلك المراوغة، مع دلالة ضمنية على الدهشة والمباغطة، فالحالة المذهلة التي يجد اللاعب نفسه فيها من الصدمة مُثِّلت بالحالة التي أوجدها اللاعب المكسيكي في هذا الفعل الرياضي، وقد أخذت العربية الكلمة كما هي من الإنكليزية.

- كيبى يوي / Keepie-Uppie²:

هي مهارة ركل كرة القدم في الهواء باستعمال القدم والركبة والصدر والكتف والرأس، مع حرص اللاعب على ألا تلمس الكرة للأرض لأطول مدة ممكنة، وهي من المهارات الفنية في الثقافة الرياضية، ويُشير إليها في الإنكليزية مصطلح (Keepie-uppie)، غير أن المعجم الذهني العربي يفتقر إلى دلالة هذه اللفظة، إذ لا يعثر المتلقي العربي على مقابل فوري لها في النظام اللغوي إلا بالعودة إلى الثقافة الكروية، شأن هذه الكلمة شأن سائر الكلمات المعربة والدخيلة في العربية من الثقافة الرياضية.

¹ انظر: المرجع السابق، ص 119.

² انظر: السابق نفسه.

- كلاسيكو / Clasico¹:

مباراة كرة قدم تجمع بين ناديي برشلونة وريال مدريد، وهي واحدة من أشهر اللقاءات الرياضية على مستوى العالم، ويُشار إليها بكلمة (كلاسيكو) الإسبانية. ويعجز المتلقي العربي عن تصوُّر معنى هذه الكلمة في معجمه الذهني، لأنها دخيلة على ثقافته، وقد دخلت عبر الترجمة متأثرةً باللغات الأجنبية، ولا سيما الإسبانية والإنكليزية، وأخذت العربية اللفظة كما هي تقريباً من دون تعديل، مع فارق صوتي في النطق.

- ويمبلي / Wembley²:

موطن كرة القدم الإنكليزية، فعند ترجمة أسماء الأعلام والبلدان الأجنبية إلى اللغة العربية، غالباً ما تُراعى اعتبارات لغوية وصوتية، إذ يبقى الاسم على حياله، أو مع تعديل طفيف في البنية الصوتية أو الإملائية، وفق ما تقرّره المجامع اللغوية أو هيئات الترجمة، غير أن المتلقي العربي قد لا يتصور معنى هذه الكلمة في ذهنه من دون العودة إلى دلالتها في الثقافة الرياضية، إذ تأثرت اللغة الهدف بترجمة هذه الكلمة التي بقيت كما هي من غير نقصان أو زيادة، وهذا معلوم في حال تعريب الأعلام الأجنبية، فإنها غالباً ما تُخضع لما يُعرف بالترجمة الصفيرية، أي إنها لا تُترجم بالمعنى الدلالي، بل تُنقل بلفظها، لأنها أحادية الدلالة خارج المقام اللغوي،³ ومن ثم كانت العلاقة بين اللغتين المصدر والهدف في هذا السياق هي علاقة تأثير وتأثر متبادلة، إذ تتداخل عمليات التعريب والترجمة وتوليد المعنى.

¹ انظر: المرجع السابق، ص118.

² انظر: المرجع السابق، ص66.

³ العرضاوي الهاشمي، عز الدين الناجح، "دور المتممات العرفانية في بناء المعاجم الثنائية المدرسية"، مجلة اللسانيات، الجزائر، 16(2)، 2010، ص173.

خاتمة

في خضمّ التداخلات الثقافية واللغوية التي فرضتها العولمة، تبرز مكانة المعاجم الشائنة أداةً محوريةً في تعزيز التفاهم بين الشعوب وتوثيق التراث الثقافي واللغوي، وقد مثّل معجم "كأس العالم" لأحمد الجنابي نموذجاً فريداً يعكس هذه المكانة، إذ جمّع بين الدقة اللغوية والرؤية الثقافية، وأسهم في تقليص الفجوة بين اللغتين العربية والإنكليزية من خلال معالجة المصطلحات الرياضية في سياق عالمي معاصر.

وقد أظهر البحث أن استعمال اللسانيات المعرفية إطاراً تحليلياً يمكن أن يبرز الأبعاد الفكرية واللغوية التي تنعكس في المعاجم، ويكشف عن تأثيرات الثقافة المتبادلة التي تتجاوز الترجمة الحرفية إلى استيعاب شامل للدلالات اللغوية والسياقات الاجتماعية. ويعكس هذا البحث أهمية اللغة وسيلةً للتأثير والتأثر، بين الأفراد، وعلى مستوى الأمم والثقافات في آنٍ معاً، إذ تصبح المعاجم أدوات مؤثرة في نقل المعارف وتوثيق التحوّلات الاجتماعية والمعرفية.

وفيما يأتي خلاصة النتائج التي توصّل إليها:

1. كشف التحليل أن "معجم كأس العالم في قطر" مثّل جسراً ثقافياً يعكس التأثير المتبادل بين اللغتين العربية والإنكليزية، إذ أدرجت مفردات عربية بثقلها الثقافي، بجانب كلمات إنكليزية استُعملت في السياقات الرياضية.
2. أظهر الجنابي رؤية مبتكرة في تصنيف المصطلحات الرياضية عبّر تقسيمها إلى كلمات، وتراكيب، ورموز، وأعداد، ومعلومات خاصة بالثقافة القطرية، مما أضفى على المعجم طابعاً شاملاً متكاملًا.
3. أثبت البحث أن استعمال مفاهيم اللسانيات المعرفية يُسهم في استيعاب البنية اللغوية للمعاجم الشائنة، ويبرز العلاقة بين اللغة والذهن والتجربة الاجتماعي، وأظهر التحليل أن المعجم أسهم في تعزيز الهوية الثقافية العربية، ولكنه في حاجة إلى تحسينات وتنظيم وتوضيح دلالي.
4. أبرز المعجم الثقافة القطرية والعربية عبّر تضمين كلمات أصيلة تُظهر تقاليد المنطقة وقيمها، مما يعكس قدرة اللغة العربية على استيعاب المستجدات وتكييفها بما يتماشى مع هويتها.

5. أظهر المعجم قدرة متميزة في التعامل مع الفروق الدلالية بين اللغتين العربية والإنكليزية، وذلك بنقل المعاني بدقة مع الحفاظ على الهوية الثقافية للمصطلح، وكذا أبرز المعجم قدرة اللغة العربية على استيعاب المصطلحات الرياضية عبر التوليد الدلالي والتعريب.
 6. اتبع المعجم منهجية متعددة في ترتيب مداخله، فلم يقتصر على منهج واحد كما فعل المعجميون القدامى والمحدثون، من مثل مدرسة الفراهيدي في الترتيب الصوتي، ومدرسة ابن دريد في الترتيب الألفبائي.
 7. يؤخذ على المعجم إدراجه الفعل المضارع ضمن المداخل، في مخالفة صريحة لمبادئ الصناعة المعجمية التقليدية والحديثة التي تعتمد على الفعل الماضي من دون الأمر والمضارع، وأيضاً مراوحته بين جعل اللغة المصدر هي الإنكليزية حيناً، والعربية حيناً آخر.
- وبناء على هذه النتائج يقدّم البحث التوصيات الآتية:
- تشجيع إعداد معاجم ثنائية اللغة تغطي مجالات مختلفة، من مثل العلوم والتقانة؛ لتوسيع دائرة التفاعل الثقافي والمعرفي.
 - دعم البحث العلمي الذي يربط بين اللسانيات المعرفية وتطوير المعاجم، من أجل تحليل العلاقات اللغوية والثقافية.
 - تعزيز جهود التعريب لضمان استيعاب اللغة العربية المستجدات العالمية مع الحفاظ على هويتها.
 - تطوير معاجم إلكترونية تدعم البحث والتفاعل، والتركيز على تحديث "معجم كَأَسِ العالم في قطر" ليتضمن مصطلحات رياضية جديدة تنشأ مع تطوُّر اللعبة عالمياً.
 - التشجيع على إعداد معاجم رياضية أخرى تغطي مجالات رياضية متنوعة.

المصادر والمراجع

- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: الكبير عبد الله وآخرون (بيروت: دار المعارف، ط1، 1980).
- أحمد الجنابي، "السيرة الذاتية والعلمية المحدثّة الإلكترونيّة"، منصة أريد، الاطلاع في 15 أكتوبر 2024.
- أحمد الجنابي، معجم كأس العالم في قطر (2022).
- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية (القاهرة: الدار العربية، ط1، 2009).
- أيمن حمدي، قاموس المصطلحات الصوفية (القاهرة: دار قباء، ط1، 2000).
- جو ثاكر، روسيل ديورانت، "الثقافة والنظرية المعرفية"، ترجمة: السيد إمام، مجلة فصول، العدد (100)، 2017.
- حامد سليمان، "حوار مع أحمد الجنابي"، جريدة قلب قطر، 1 ديسمبر 2022.
- حيدر فاضل عباس العزاوي، اللسانيات المعرفية في الدراسات العربية الحديثة (رسالة دكتوراة، جامعة كربلاء، جمهورية العراق، 2018).
- سلطان بن ناصر المجيول، "المدخل المعجمية الثقافية بين الأعمال المعجمية الثنائية وبين المدونات الحاسوبية المتقابلة: دراسة في التكافؤ"، مجلة الآداب، الجزائر، (27)3، (2015).
- صالح غيلوس، "دور التصوُّر الذهني في تشكيل المعنى في ضوء النظرية التصويرية جاكندوف"، مجلة مداد، الجزائر، (5)13، 2021.
- طه عبد الرحمن، "حوار مع أحمد الجنابي"، جريدة الشرق، 30 نوفمبر 2022.
- عبد الجبار غربية، مدخل إلى النحو العرفاني (تونس: كلية الآداب والفنون، 2010).
- عبد السلام حيمر، في سوسولوجيا الخطاب: من سوسولوجيا التمثلات إلى سوسولوجيا الفعل (بيروت: دار الشبيبة العربية، ط1).
- العرضاوي الهاشمي، عز الدين الناجح، "دور المتممات العرفانية في بناء المعاجم الثنائية المدرسية"، مجلة اللسانيات، الجزائر، (2)16، 2010.
- عطية سليمان، اللسانيات العصبية (القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب، ط1، 2019).
- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة (القاهرة: نخضة مصر، ط9، 2004).

علية بيبية، "النظريات اللسانية المعرفية: المبادئ والمفاهيم"، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، الجزائر، (5)21، 2021.

عماد الدين بوقرة، "أنموذج التضافر العرفاني اللساني للوصول إلى حقيقة اللغة"، مجلة العدوي للسانيات العرفنية وتعليمية اللغات، الجزائر (1)2، 2021.

الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هندراوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2002).

فضيلة ختو، "الافتراض اللغوي في المعاجم العربية"، مجلة جسور المعرفة، الجزائر، (6)2، (2020).

مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية (بيروت: دار الفكر، ط1، 1995).

مجمع اللغة العربية في القاهرة، المعجم الوسيط (القاهرة: ط1، 1972).

محمد فتح الله كولن، التلال الزمردية: نحو حياة القلب والروح، ترجمة: إحسان قاسم الصالحي (القاهرة: دار النيل، ط2، 2006).

محيي الدين محسب، الإدراكيات: أبعاد إستيمولوجية ووجهات تطبيقية (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2017).

مريم سليم، علم النفس المعرفي (بيروت: دار النهضة العربية، ط1، 2009).

F. Ibáñez & A. Masegosa, *Cognitive Modeling: A Linguistic Perspective* (Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins, 2014).

Gries, "Cognitive Determinants of Subtractive Word Formation: A Corpus-Based Perspective," *Cognitive Linguistics*, 17(4), 2006.

S. Dingfang, "Cognitive Approaches to Lexical Semantics," *Language and Linguistics Compass*, No. (3/1), 2009.

T. Smith, *The Citation Manual for Students: A Quick Guide* (Wiley: 2nd Ed., 2020).

Z. Chang-H. "Integration of Cognitive Linguistics and Ecolinguistics: Analysis of Feasibility with Reference to Lexical System," *Journal of Sichuan International Studies University*, No. (2), 2008.

References

- Aḥmad al-Janābī, "[Al-Sīrah al-Dhātiyyah wal-‘Ilmiyyah al-Muhaddathah al-Ilīktrūniyyah](#)," *ARID*, accessed October 15, 2024.
- Aḥmad al-Janābī, *Mu‘jam Kās al- ‘Ālam fī Qaṭar* (2022).
- Al-Azhar al-Zannād, *Naẓariyyāt Lisāniyyah ‘Irfāniyyah* (Cairo: al-Dār al-‘Arabiyyah, 1st ed., 2009).
- Al-Farāhīdī, *Kitāb al- ‘Ayn*, ‘Abdulḥamīd Hindāwī (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al- ‘Ilmiyyah, 1st Ed., 2002).
- Al- ‘Arḍāwī al-Hāshimī & ‘Izz al-Dīn al-Nājiḥ, "Dawr al-Mutammimāt al- ‘Irfāniyyah fī Binā’ al-Mu‘ajam al-Thunā’ī al-Madrasī," *Majallah al-Lisāniyyāt*, Algeria, 16(2), 2010.
- Ayman Ḥamdī, *Qāmūs al-Muṣṭalaḥāt al-Šūfiyyah* (Cairo: Dār Qibā’, 1st Ed., 2000).
- F. Ibáñez & A. Masegosa, *Cognitive Modeling: A Linguistic Perspective* (Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins, 2014).
- Faḍīlah Khatū, "Al-Iqtī’rāḍ al-Lughawī fī al-Mu‘ajam al- ‘Arabī," *Majallah Jusūr al-Ma‘rifah*, Algeria, (6)2, 2020.
- Gries, "Cognitive Determinants of Subtractive Word Formation: A Corpus-Based Perspective," *Cognitive Linguistics*, 17(4), 2006.
- Ḥāmid Sulaymān, "Ḥiwār ma‘a Aḥmad al-Janābī", *Jarīdat Qalb Qaṭar*, 1 December 2022.
- Ḥaydar Fāḍil ‘Abbās al- ‘Azzāwī, *Al-Lisāniyyāt al-Ma‘rifīyyah fī al-Dirāsāt al- ‘Arabiyyah al-Ḥadīthah* (PhD thesis, University of Karbala, Iraq, 2018).
- Ibn Manẓūr, *Lisān al- ‘Arab*, al-Kabīr ‘Abdullāh wa-ākharūn (Eds.) (Beirut: Dār al-Ma‘ārif, 1st ed., 1980).
- Joe Thacker & Russell Durant, "Al-Thaqāfah wal-Naẓariyyah al-Ma‘rifīyyah", *Al-Sayyid Imām (Tr.)*, *Majallah Fuṣūl*, No. (100), 2017.
- Majma‘ al-Lughah al- ‘Arabiyyah fī al-Qāhirah, *al-Mu‘jam al-Wasīṭ* (Cairo: 1st Ed., 1972).

- Maryam Salīm, *ʿIlm al-Nafs al-Maʿrifī* (Beirut: Dār al-Nahḍah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2009).
- Mubārak Mubārak, *Muʿjam al-Muṣṭalahāt al-ʿAlsiyyah* (Beirut: Dār al-Fikr, 1st Ed., 1995).
- Muḥammad Faṭḥ Allāh Kūlan, *al-Tilāl al-Zumurrudiyyah: Naḥwa Ḥayāt al-Qalb wa-l-Rūḥ*, Iḥsān Qāsim al-Ṣāliḥī (Tr.) (Cairo: Dār al-Nīl, 2nd Ed., 2006).
- Muḥyiddīn Muḥsib, *al-Idrākiyyāt: Abʿād Ibstimūlūjiyyah wa-Wujūh Taṭbīqiyyah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 1st Ed., 2017).
- S. Dingfang, "Cognitive Approaches to Lexical Semantics," *Language and Linguistics Compass*, No. (3/1), 2009.
- Ṣāliḥ Ghīlūs, "Dawr al-Taṣawwur al-Dhihnī fī Tashkīl al-Maʿnā fī Ḍawʿ al-Nazariyyah al-Taṣawwuriyyah li-Jackendoff," *Majallah Midād*, Algeria, (5)13, 2021.
- Sulṭān bin Nāṣir al-Majīwul, "Al-Madākhl al-Muʿjamiyyah al-Thaqāfiyyah bayn al-Aʿmāl al-Muʿjamiyyah al-Thunāʿiyyah wa-bayn al-Madūnāt al-Ḥāsūbiyyah al-Mutaqābilah: Dirāsah fī al-Takāfuʿ," *Majallah al-Ādāb*, Algeria, (27)3, (2015).
- T. Smith, *The Citation Manual for Students: A Quick Guide* (Wiley: 2nd Ed., 2020).
- Ṭāḥā ʿAbdurrahmān, "Ḥiwār maʿa Aḥmad al-Janābī," *Jarīdah al-Sharq*, 30 November 2022.
- Z. Chang-H. "Integration of Cognitive Linguistics and Ecolinguistics: Analysis of Feasibility with Reference to Lexical System," *Journal of Sichuan International Studies University*, No. (2), 2008.
- ʿAbduljabbār Gharībah, *Madkhal ilā al-Naḥw al-ʿIrḑānī* (Tunis: Kulliyyah al-Ādāb wal-Funūn, 2010).
- ʿAbdussalām Ḥaymar, *Fī Sūsyūlūjiyyā al-Khiṭāb: Min Sūsyūlūjiyyā al-Tamaththulāt ilā Sūsyūlūjiyyā al-Fiʿl* (Beirut: Dār al-Shabībah al-ʿArabiyyah, 1st Ed.).
- ʿAlī ʿAbdulwāḥid Wāfī, *ʿIlm al-Lughah* (Cairo: Nahḍat Miṣr, 9th Ed., 2004).

- ‘Aliyyah Bībiyyah, “Al-Nazariyyāt al-Lisāniyyah al-‘Irfāniyyah: al-Mabādi’ wa-l-Mafāhīm,” *Majallah al-Dirāsāt al-Thaqāfiyyah wal-Lughawiyyah wal-Fanniyyah*, Algeria, (5)21, 2021.
- ‘Aṭiyyah Sulaymān, *Al-Lisāniyyāt al-‘Aṣabiyyah* (Cairo: al-Akādīmiyyah al-Ḥadīthah lil-Kitāb, 1st Ed., 2019).
- ‘Imāduddīn Būqarah, “Anmūdhaj al-Taḍāfur al-‘Irfānī al-Lisānī lil-Wuṣūl ilā Ḥaqīqat al-Lughah,” *Majallah al-‘Adawī li-l-Lisāniyyāt al-‘Irfāniyyah wa-Ta’līmiyyat al-Lughāt*, Algeria, (1)2, 2021.



آليات تدريس الاستعارة لتعليم العربية لغة ثانية مقاربة لسانية معرفية

محمد ناجي*، أنس ملموس**، عادل غرار***

مُستخلص

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

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

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

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

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



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

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

Abstract

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

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

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

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

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

مُقَدِّمة

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

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

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

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

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

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

تعليم العربية لغةً ثانيةً

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تدريس الأدب العربي

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تدريس الاستعارة لمُعَلِّمي العربية لغةً ثانيةً

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

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

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

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

1. التحديات:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. مقترحات عملية:

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

(أ) الكليات المشتركة والخطاطات الذهنية:

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

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

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

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

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

- (أ-1) تزدحم الأفكار في ذهني.

- (ب-1) ازدحام خانق (Heavy Traffic).

- (ج-1) En Avoir Plein le dos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(ب) المشترك الثقافي التجارب الإنسانية الكلية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(ج) الكليات اللغوية وطريقة تركيب الجمل:

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

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

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

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

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

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

- (5-أ) دخل سوق راسك.
- (5-ب) Occupe-toi de tes onions.
- (5-ج) keep your noise out of my business.

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

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

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

- (6-أ) لا تحشر أنفك فيما يخصني.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

خلاصة

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

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

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

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معايير ومؤشرات ونماذج قياسية*

مؤمن العنان*

مُستخلص

يناقش هذا البحث مشكلة الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بوصفها بُعدًا جوهريًا لبناء الكفاءتين التواصلية والثقافية، وينطلق البحث من تحليل نقدي للواقع التعليمي الراهن الذي يتسم بضعف تمثيل الثقافة في كُتب تعليم العربية، ومحدودية الممارسات في تحفيز البُعد الثقافي في العملية التعليمية، ويقدم البحث تأطيرًا نظريًا متكاملًا يستند إلى نماذج عالمية معتبرة في تعليم اللغات، مع دمج خصوصيات السياق العربي الإسلامي من خلال اعتماد منظومة "الضوابط الثقافية" التي توازن بين المرجعية الحضارية للثقافة العربية، وبين احترام تنوع الخلفيات الثقافية للمتعلمين، وقد اعتمد البحث مقارنةً معياريةً عمليةً لبناء أدوات تقييمية لقياس جودة الدمج الثقافي؛ تشمل المحتوى، والمعلم، والأنشطة، والتقييم، ومخرجات التعلم، وطوّرت نماذج لقياس جدوى الدمج في بيئات تعليمية متنوعة، مع اقتراح أنموذج تحكيمي لتقويم الكتاب التعليمي من حيث شموله المستويات الثقافية؛ الظاهري والسلوكي والقيمي، وتكامله مع المهارات اللغوية، ومن ثم يركز البحث على تأصيل مفهومي ومعيارية للدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوفير أدوات معيارية لقياس الأداء الثقافي، وتصميم مناهج تعليمية أكثر وعيًا بالبُعد الثقافي، وتدريب المعلمين على تمثيل الثقافة تمثيلًا منفتحًا متوازنًا، ويؤكد البحث أيضًا أن الدمج الثقافي ليس مكملًا للتعليم اللغوي، بل هو مكون أصيل من مكوناته؛ يُعزّز الفهم، ويُرسّخ الهوية، ويفتح آفاق التفاعل الحضاري الإيجابي.

مفاتيح البحث: الكفاءة الثقافية، الدمج الثقافي، التقويم الثقافي، التنوع الثقافي، الهوية الثقافية

* دكتوراة في التربية والحضارات، مدير مؤسسة لسان للغة العربية، لندن، المملكة المتحدة، mumin@lisaninstitute.com.



Cultural Integration in Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Standards, Indicators and Benchmark Models

Mumin Alannan^{*}

Abstract

This study examines the issue of cultural integration in teaching Arabic to non-native speakers, viewing it as a critical dimension in developing both communicative and cultural competencies. It begins with a critical analysis of current educational practices, noting the limited representation of culture in Arabic language textbooks and the minimal efforts to incorporate cultural elements into the teaching process. The study offers a comprehensive theoretical framework grounded in internationally recognized language teaching models, while also incorporating the unique features of the Arab-Islamic context through a “cultural calibration” system. The research adopts a standards-based, practical approach to develop assessment tools for measuring the quality of cultural integration. These tools assess content, teaching staff, classroom activities, evaluation methods, and learning outcomes. It also introduces benchmark models for evaluating cultural integration across various educational settings; pluralistic, monolingual, vocational, and religious. Furthermore, the study proposes a rubric for textbook evaluation that examines the inclusion of three levels of cultural representation; superficial, behavioral, and value-based and their integration with linguistic skills. The research emphasizes the need for conceptual and standards-based grounding of cultural integration in Arabic language teaching. It also advocates for the development of culturally aware curricula, training teachers in balanced and open cultural representation, and recognizing cultural integration not as a supplementary component, but as an essential element that enhances comprehension, reinforces identity, and facilitates positive civilizational dialogue and interaction.

Keywords: *Cultural competence, cultural integration, cultural assessment, cultural diversity, cultural identity*

^{*} PhD in Education and Civilizations, Director of Lisan of Arabic Language, London, United Kingdom, mumin@lisaninstitute.com.

مُقَدِّمَة

كشف التطوُّر المتسارع للتقنيات والاتصالات وهيمنته على الإنسان وأنشطته؛ أنَّ الدمج الثقافي في تعليم اللغة عمومًا، وتعليم العربية خصوصًا، بات أحد أبرز مرتكزات مناهج التعليم ومنظوماته، وأصبح من القضايا الجوهرية في الحفاظ على الهوية الوطنية وصيانتها، فضلًا عن ضرورته في تطوير برامج تعليم اللغة العربية؛ لِمَا للمحتوى الثقافي من دورٍ بارزٍ في فاعلية التعلُّم يضمن ارتباطها بالسياق اللغوي الحي، ويكسب المتعلم فهمًا أعمق للمجتمع المتحدِّث بها وقيمه وتصوُّراته وأنماط تواصله، فتعلُّم اللغة لا يقتصر على قواعدها وأصواتها وبنائها التركيبية، بل يتعداه إلى تمثُّل الثقافة التي تشكِّل خلفيتها التفاعلية، وتزداد هذه الضرورة أهمية في زمن تشهد فيه المجتمعات تداخلًا متسارعًا بين الثقافات، واتساعًا في رقعة تعلُّم العربية لأغراض متعددة؛ دينية ومهنية وعلمية، وهو ما يفرض على البرامج التعليمية أن تُدمج البُعد الثقافي ضمن بنيتها التربوية.

وقد أكَّدت دراسات كثيرة على محدودية إدماج الثقافة في تعليم اللغة العربية في واقع تعليمها، سواء من حيث العمق أم التوازن أم تمثيل التنوُّع الداخلي، وعملت على سدِّ هذه الفجوة ومعالجة قصور إدماج الثقافة في تعليم العربية، فتساءلت عن مدى شمول كُتُب تعليم العربية المستويات الثقافية، وخلصت إلى أن معظمها يركِّز على المظاهر الشكلية أو السلوكية من دون التعمُّق في المنظورات القيمية، وكذا يُغفل التنوُّع البيئي داخل الثقافة العربية، في حين قدَّمت بعض الدراسات سؤالًا عن كيفية بناء إطار ثقافي وظيفي يراعي خلفية المتعلم، ويعزِّز كفاءته بين الثقافات، واقترحت اعتماد مدخل تواصلِي يُشرك المتعلم في تفسير الفروق الثقافية ضمن سياقات واقعية، ويؤكد على التوازن بين احترام هوية المتعلم والانفتاح على ثقافة اللغة الهدف،¹ بالإضافة إلى إسهامات الباحث في هذا المجال من خلال دراستين سابقتين:

¹ عاين الباحث هذه الدراسات في دراسة سابقة؛ انظر: مؤمن العنان، "مبادئ الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية"، مجلة التواصلية، جامعة يحيى فارس، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية، ص 76-82.

- الأولى عاجلت معايير المخرجات الثقافية في تعليم العربية، وبيّنت مستويات التمثّل الثقافي المرجوة لدى المتعلم.¹
- والثانية وضعت إطاراً للضوابط الثقافية التي تضمن تقديم الثقافة في ضوء المرجعية الإسلامية وواقع المتعلم، وهو ما شكّل أساساً نظرياً لهذا البحث ومرجعية في بناء أدواته التطبيقية.²

وتواجه برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ضعفاً واضحاً في دمج البعد الثقافي ضمن مكوناتها الأساس، سواء في الكتب أم الممارسات الصفية أم الأنشطة أم التقويم، ولا يظهر هذا الضعف في نقص المحتوى الثقافي فقط، بل أيضاً في محدودية التمثيل المتوازن للتنوع داخل الثقافة العربية، وإغفال البعد القيمي العميق لصالح مظاهر سطحية أو شكلية، ثم إن معظم الجهود التعليمية تركّز على نقل المهارات اللغوية بمعزل عن السياقات الثقافية التي تمنح اللغة معناها الوظيفي والاجتماعي، وهو ما يؤدي إلى قصور في بناء الكفاءة التواصلية الحقيقية، ويضعف فرص المتعلم في فهم بيئة اللغة العربية الحضارية، ومن ثم الانخراط الفعّال في التفاعل الحضاري.

ينطلق البحث من إشكالية جوهرية تتمثّل في ضعف دمج البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سواء في المحتوى التعليمي أم في الممارسات الصفية والأنشطة والتقويم، وكذا تتجلى الحاجة إلى نماذج تطبيقية مرنة تراعي خصوصيات البيئات التعليمية المتنوعة، سواء التعددية أم الأحادية أم لأغراض خاصة، كالمهنية والدينية، وعليه يسعى هذا البحث للإجابة عن السؤال الرئيس:

- كيف يمكن بناء إطار معياري شامل للدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يحقق التوازن بين أصالة المحتوى واحترام تنوع الخلفيات الثقافية؟

¹ انظر: مؤمن العنان، "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (2)، 2020.

² انظر: مؤمن العنان، "الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (3)، 2021.

وتتفرّع من هذا السؤال البحثي أسئلة فرعية تركز على تحديد المستويات الثقافية المطلوبة، وأدوار المعلم، ومؤشرات الأداء، وأدوات التقويم، وآليات تصميم النماذج التطبيقية؛ بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة في تعزيز الكفاءتين الثقافية والتواصلية. وتنبع أهمية هذا العمل من أنه لا يكتفي بتوصيف التحديات، بل يُقدِّم نماذج قياس معيارية تراعي الضوابط الثقافية التربوية، وتعتمد مقارنة متعددة الأبعاد تشمل المحتوى والمعلم والأنشطة والتقويم، وترتكز على فهم تفاعلي للثقافة قائم على الاحترام والتوازن والتمثّل الواعي، لا التلقين أو التجميل السطحي.

وقد اعتمد الباحث منهجًا تحليليًا يقارب بين نماذج تعليم الثقافات والخصوصية الثقافية العربية؛ لبناء أُطرٍ عملية مرنة قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية متعددة؛ تعددية أو أحادية أو تخصصية، مع تقديم أنموذج تقويم للمقررات والمواد التعليمية، وتجرّد الإشارة هنا إلى أن الباحث أفاد من أداة الذكاء الصناعي في ضبط المؤشرات المقياسية، وتتابع التدرّج المعياري وفق مستويات الثقافة، وضبط الحمل الثقافي في تطبيقات المهارات اللغوية، ويهدف هذا الجهد إلى دعم برامج تعليمية تُنمّي الكفاءة الثقافية للمعلم والمتعلم، وتواكب السياقات الحضارية والهوية الثقافية.

الإطار النظري

1. واقع دمج الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

لا يُعدُّ دمج الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جانبًا تكميليًا، ولا عنصرًا يمكن إضافته لإضفاء بُعدٍ أعمق للغة فحسب، بل هو جزءٌ عضوي من محتوى برامج تعليم اللغات، يضيف وجوده الحيوية إلى اللغة المقصودة بالتعلّم، ويبعث فيها الروح؛ لتنقل المتعلم من حيز التفاعل الآلي إلى حيز التفاعل العضوي والإنساني، لأن اللغة حامل تقني، ومحتواها يحمل جميع عناصر اللغة المرتبطة بالوجدان والمشاعر والفكر والبيئة وغير ذلك، ومع ذلك تكشف مراجعة واقع تعليم اللغة العربية اليوم عن فجوة واضحة بين التصورات النظرية للدمج الثقافي وبين الممارسات الفعلية في الميدان، إذ غالبًا ما يُشار إلى الثقافة بوصفها مظاهر أو أنماطًا شكلية تُضاف إلى المناهج والكتب التعليمية، من دون أن تُدمج دمجًا منهجيًا يُظهر

تدخلها البنيوي مع اللغة، وإن معالجة هذا الواقع تقتضي تجاوز الاكتفاء بوصف محدودية حضور الثقافة في المواد التعليمية إلى تحليل أعمق لأوجه القصور التي تحيط بطرق تقديمها، ومدى توازنها وارتباطها بسياقات التعلم المتنوعة، بما في ذلك المحتوى التعليمي وأدوار المعلمين وأدوات التقويم والأنشطة الصفية.

وتتطلب معالجة واقع الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحليل جوانب القصور المرتبطة بنوعية هذا الدمج، ومستوى وعيه، ومدى تكامله مع الأهداف التعليمية، وقد أظهرت عدة دراسات وتحليلات ميدانية أن الثقافة غالباً ما تُقدّم في مناهج تعليم العربية بوصفها مكوّنًا إضافيًا أو مظهرًا شكليًا مقتصرًا على المظاهر السطحية من اللباس والطعام والتحية، في حين تُحمل المستويات السلوكية والقيمية التي تشكّل جوهر الثقافة، هذا كله فضلًا عن الخلل المنهجي في ربط بعض المظاهر المحليّة وتقديمها للمتعلم في وصف حالة ثقافية مجتمعة أو بلدٍ بأكمله، وغير ذلك من الصور الانتقائية في الدمج الثقافي،¹ وعلى سبيل المثال، عند تحليل كتاب "العربية للمبتدئين"؛² نجدّه يركّز أساسًا على مهارات اللغة التواصلية، مع تقديم بعض المفردات والتعبيرات ذات الطابع الثقافي، ولكنها تظل جزئية وغير مدمجة في أنشطة تفاعلية تعزّز التفكير النقدي أو المقارنة الواعية، ومثال آخر من كتاب مشهور في الجامعات الأمريكية، داخلها وخارجها، هو "الكتاب في تعلّم العربية"،³ فمع قوته من حيث تصميم الأنشطة اللغوية؛ يميل إلى تبسيط الثقافة العربية وحصرها في أنماط محددة، مع ضعف إبراز التنوّع الداخلي الكبير الذي يميّز المجتمعات العربية، وهذا الاتجاه تؤكده مراجعات أخرى لكُتُب تعليمية شائعة، مثل ذلك الكتاب الذي أعدّه عبيد وزميلته،⁴ ويميل إلى تقديم الثقافة من منظور تقليدي يُعيد إنتاج الصور النمطية، من دون إفساح المجال أمام المتعلم للمقارنة أو التحليل.

¹ انظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1982)، ص 34.

² See: Birgitta Jungbeck & Mounir Obeid, *Arabiska för Nybörjare* (Sweden: Folkuniversitetets, 2016).

³ كريستين بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي، الكتاب في تعلّم العربية (واشنطن: جامعة جورج تاون، ط2، 2007).

⁴ See: Jungbeck & Obeid, *Arabiska för Nybörjare*.

عند النظر في مناهج تعليم اللغة العربية عمومًا، سواء الموجهة للناطقين بها أم لغير الناطقين بها؛ يبرز اتجاه واضح نحو تنميط الثقافة العربية واختزالها في صور وأنماط شكلية ومظاهر سطحية، مثل المأكولات، والملابس، والتحية، والاحتفالات الشعبية، مع إغفال كبير للأبعاد القيمة والفكرية التي تشكّل جوهر الهوية الثقافية العربية، ولا يقتصر هذا الاختزال على البرامج المخصصة للمتعلمين الأجانب، بل يمتد أيضًا إلى كثير من مناهج التعليم الوطني، إذ تُقدّم الثقافة من منظور ضيق يركّز على جانب يرتبط بالهوية الوطنية على حساب الهوية الثقافية العربية الجامعة، والبعد الحضاري المشترك الذي يربط أبناء العربية بفكرهم ومجتمعهم، وهذا التوجّه يؤدي إلى ترسيخ تصورات نمطية تُعيد إنتاج الصور السطحية، وتكرّس التوجيه لأنماط مختزلة بدلًا من إبراز القيم الحضارية الكبرى التي تجمع أبناء هذه اللغة، مثل قيم الضيافة، والتسامح، والعدل، واحترام الآخر، والتعددية الثقافية.

2. منطلقات معايير الدمج الثقافي والمؤشرات القياسية:

استند بناء هذه المنظومة المعيارية إلى سلسلة من جهود الباحث البحثية المحكمة السابقة، التي عالجت موضوعات مثل المخرجات الثقافية، وأُسّس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية، وتحديد نطاقات المستويات الثقافية في تعليم اللغة العربية،¹ بالإضافة إلى مُخرجات عدة ورشات عمل متخصصة، وندوة علمية دولية محكمة؛ ناقشت معايير نطاقات مستويات الكفاءة في تعليم اللغة العربية،² وقد خضعت هذه الجهود لمراحل متعددة من التحليل

¹ انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ مبادئ الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية ومعايير.

² نظّمت هذه الورشات (دار العربية) في إستانبول، ومؤسسة (لسان اللغة العربية) في لندن، بالتعاون مع باحثين متخصصين ذوي تأثير وإسهامات عالية المستوى في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دوليًا، وعُقدت هذه الورشات في عام ونصف تقريبًا، وقد نوقش كثير من البحوث تتمحور على مستويات الكفاءة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بعد أن سبق تحكيمها من لجنة علمية، وخلصت الورشات إلى تقديم قائمة من المعايير والمؤشرات في تحديد مستويات الكفاءة في تعليم اللغة العربية، ثم دعت عام 2024 إلى ندوة دولية جمعت كثيرًا من المتخصصين لمناقشة مخرجات تلك الورشات، وشاركت في الندوة عدة جامعات من الجمهورية التركية، والجمهورية العربية السورية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة المغربية، ودولة ليبيا، والجمهورية التونسية، والإمارات العربية المتحدة، ودولة قطر، وجمهورية العراق، والمملكة العربية السعودية، وماليزيا، والمملكة المتحدة، وألمانيا، واليابان، مع مشاركة من مجامع اللغة العربية المصري والإماراتي والليبي، وخلصت الندوة إلى التوصية باعتماد مخرجاتها العلمية من البحوث والمعايير والمؤشرات.

والتدقيق والتطبيق الواقعي في صفوف تعليم العربية في مدارس وجامعات في عدة دول، ولا تزال هذه المعايير حتى اليوم تخضع للتحديث المستمر من خلال مراجعات ميدانية وملاحظات الخبراء والممارسين، بما يمنحها مرونة عملية تجعلها قابلة للتطبيق في بيئات تعليمية متنوعة، مع الحفاظ على اتساقها العلمي ومصداقيتها العلمية.

1.2. منطلق معايير الدمج الثقافي:

تنطلق معايير الدمج الثقافي التي استند إليها الباحث - في دراساته السابقة، ومخرجات الورشات والندوة العلمية المحكمة المشار إليها سابقاً - من فهمٍ موسَّع للكفاءة اللغوية، يتجاوز الأبعاد الشكلية إلى السياقية، كما أسَّس له هايمز في نظريته للكفاءة التواصلية (Communicative Competence)، التي أوضحت أن معرفة قواعد اللغة لا تكفي لتحقيق التواصل، بل ينبغي للمتعلم أن يُلمَّ بكيفية استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا في السياقات الاجتماعية والثقافية المختلفة، وقد شكَّل هذا التصوُّر منعطفًا مهمًّا في نظريات تعليم اللغات، ومهَّد الطريق لاعتماد مداخل تواصلية تركز على العلاقة بين اللغة والثقافة، وتُعَلِّي من مكانة السياق في بناء المعنى والتفاعل، وهو ما يجعل الكفاءة الثقافية في تعليم العربية جزءًا لا يتجزأ من الكفاءة التواصلية التي دعا إليها هايمز، بوصفها قادرة على استخدام اللغة استخدامًا مؤثراً وملائماً ثقافياً واجتماعياً.¹

تعتمد هذه المعايير على تأصيل نظري منبثق من دراسات تعليم اللغات الثانية والتعدُّد الثقافي، ويتصدرها تصوُّر كرامش عن المكونات الثلاثة للثقافة في تعليم اللغة؛ المنتجات (Products)، والممارسات (Practices)، والمنظورات (Perspectives)، وهو ما يضمن تقديم الثقافة بنيةً متعددة الأبعاد.²

وُتُسكَّم هذه الرؤية باعتماد أنموذج بينيت المعروف باسم "أنموذج التطوُّر في الحساسية بين الثقافات" (Developmental Model of Intercultural Sensitivity)،

¹ See: Dell Hymes, "On Communicative Competence," In: J. B. Pride & Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (Penguin, 1972).

² See: Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford University Press, 1993).

ويشار إليه اختصارًا بأنموذج بينيت (DMIS)، الذي يصف مراحل تطوُّر وعي المتعلم من الإنكار إلى التكيُّف والتكامل مع ثقافة الآخر.¹

وتُوظَّف أداة (Intercultural Development Inventory / IDI) لقياس الكفاءة بين الثقافات، وهي أداة معيارية تقيس درجة تطوُّر الفرد في التعامل مع الاختلافات الثقافية. هذه الأدوات والمنطلقات مجتمعة تؤسِّس لفهم الثقافة على أنها تراكم تفاعلي قابل للنقد والتحليل، وتدعو إلى تعليم يراعي انتقال المتعلم من الإدراك السطحي إلى الفهم التفسيري، وصولًا إلى تمثُّل الثقافة وتمييز بنياتها العميقة من دون الوقوع في التعميم أو التعميم.² ويُستكمل هذا التأصيل النظري أيضًا بأنموذج بايرام للكفاءة الثقافية التواصلية (Intercultural Communicative Competence)، الذي يُعدُّ من أبرز النماذج التربوية في تعليم اللغات من منظور ثقافي، إذ يقترح خمسة أبعاد مترابطة تشمل:

- الاتجاهات القائمة على الانفتاح والاحترام.
- المعرفة بالثقافات والسياقات الاجتماعية.
- مهارات التفسير والعلاقات.
- مهارات الاكتشاف والتفاعل.
- الوعي النقدي الثقافي.

¹ See: Milton Bennett, "Developmental model of intercultural sensitivity," In: Young Yun Kim (Ed.), *Encyclopedia of Intercultural Communication* (Wiley, 2017).

ويُعدُّ أنموذج (DMIS) من أبرز الأدوات التي تُستخدم لتقييم مدى تطور الكفاءة الثقافية لدى المتعلمين، وتوجيه تصميم البرامج التعليمية التي تعزز الحساسية الثقافية والتفاعل الإيجابي بين الثقافات، إذ يصف المراحل التي يمرُّ فيها الفرد في فهم الاختلافات الثقافية وتقبُّلها، وهي الإنكار، أو رفض الثقافة أو الاختلاف، ثم الدفاع عن ثقافته، فإياها هي الأفضل، ثم الحذر من الاختلاف من خلال الإقرار بوجود اختلاف، ولكنه يركز على المشابهات، ثم القبول وتفهم التنوع الثقافي دون إصدار أحكام، ثم التكيُّف بتغيير سلوكه ليتناسب مع ثقافة الآخر، ثم في النهاية الاندماج الثقافي، فيعيش بمرونة بين أكثر من ثقافة دون أن يفقد هويته أو يُفقد الآخر هويته.

² See: C. Benson & Robert Gardner, "The Measurement of Intercultural Competence: A Guide to the Development of a Cultural Awareness Program", *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1), (1993), 31-47.

وتُعَدُّ هذه الأبعاد تأطيراً لرؤية شاملة تُعزِّز الفعل التربوي القائم على المقارنة النقدية والتفاعل المتكافئ، وهو ما ينسجم مع غايات هذا البحث في بناء متعلم يمتلك كفاءة ثقافية واعية، لا تقتصر على التمثُّل السلبي، بل تشمل التفسير والتحليل والانخراط النقدي المتزن مع الثقافة الأخرى، ويمثِّل هذا النموذج أيضاً مرجعية مهمة في تطوير أدوات تقويم الكفاءة الثقافية لدى المتعلم، وبخاصة في محور التفكير النقدي ومهارات المقارنة التي تكررت في هذا الإطار.¹

ويمكن الاستفادة من النموذج الذي قدَّمه سبتربرغ وتشانجنون للكفاءة بين الثقافات،² إذ وضعاً مقارنة تركيبية تُعرِّف الكفاءة الثقافية بوصفها نتيجة لتفاعل ثلاثة أبعاد رئيسية؛ الدافعية، والمعرفة، والمهارات، وذلك ضمن أُطر سياقية تواصلية محددة، ويُبرز هذا النموذج أهمية السياق والنية والفاعلية التبادلية في تطوير الكفاءة بين الثقافات، وهو ما ينسجم مع الطابع التفاعلي الذي اعتمده هذا البحث، سواء في تصميم الأنشطة الصفية أم أدوات القياس المقترحة، وكذا يُعَدُّ هذا النموذج مُكمِّلاً لنموذج بايرام من حيث تأكيده الأبعاد الوجدانية والسلوكية، وبخاصة في تفعيل التمثيل الثقافي الواعي داخل المواقف التعليمية الواقعية، مما يتيح رؤية أكثر اتساعاً وشمولاً للكفاءة الثقافية بوصفها ممارسة تفاعلية لا تقتصر على المعرفة فقط، بل تشمل مهارات الأداء والتفاعل والتقييم الذاتي.³

2.2. منطلق الضوابط والمؤشرات القياسية الثقافية:

تنبع الضوابط الثقافية من الواقع التربوي العربي والإسلامي، وتنطلق من مرجعية تربوية تستمدُّ أصولها من التمازج والتكامل بين المنظورين العربي والإسلامي للهوية الثقافية وملاحمها وخصائصها، بوصفها بنية متكاملة تشمل القيم والممارسات والمعتقدات التي تمثِّل هوية المتكلمين بالعربية، وهي ضوابط معيارية تهدف إلى ترشيد إدماج الثقافة في تعليم اللغة من دون المساس بالخصوصيات الحضارية للغة الهدف، وتحرص على تقديم المحتوى الثقافي تقدماً

¹ See: Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 1997).

² See: Brian Spitzberg & Gabrielle Changnon, "Conceptualizing Intercultural Competence," In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009).

³ See: Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.

متوازنًا يعكس التعدُّد والتنوُّع ضمن إطار المرجعية الإسلامية، وقد صيغت هذه الضوابط في ثلاثة مستويات؛ المعرفة الثقافية، والوعي الثقافي، والكفاءة الثقافية، ولكل مستوى معايير وضوابطه ومؤشرات التي تسعى إلى تحقيق نواتج تعليمية ثقافية دقيقة.¹

هذه المنطلقات النظرية مستمدة من تحليل معمَّق لمكونات الثقافة كما تتجلى في اللغة العربية، مثل أسماء الأشخاص والأماكن، وأنماط الحياة، والعلاقات الإنسانية، والتقاليد، والمناسبات، والمعتقدات، والمنتجات الثقافية، وأساليب التعبير، وهي عناصر تخضع في هذا التصوُّر لضبط دقيق يراعي القيم الإسلامية، والسياقات الاجتماعية، وواقع المتعلمين، وتتميز هذه الضوابط بأنها لا تكتفي بعرض الثقافة، بل تسعى إلى تفعيلها في السياق التعليمي من خلال توصيفات تطبيقية قابلة للقياس، تضمن أن يتحقق التعلُّم الثقافي من دون صدمة أو تصنُّع، بالملاحظة، والمقارنة، والنقد الواعي، وتعزِّز إدراك المتعلم للفروق البينية بين الثقافات داخل البيئة العربية نفسها (الثقافات البينية)، وكذا التباينات بين تلك الثقافات وثقافته الأصلية، مما يجعلها منطقتًا تربويًّا قائمًا على التوازن بين التمكين الثقافي والانفتاح الحضاري.²

3. التمييز بين أهداف المعايير والضوابط بناءً على المنطلقات النظرية:

1.3. أهداف معايير الدمج الثقافي:

يتمثل الهدف الأساس لمعايير الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوصول إلى جودة عالية في مخرجات التعلُّم، من خلال إكساب المتعلم كفاءة ثقافية بينية (Intercultural Competence) تؤهله للتفاعل الواعي والإيجابي مع أبناء الثقافة العربية، ولا يقتصر هذا الهدف على المعرفة أو الوعي السطحي، بل يتجاوز ذلك إلى تمثُّل المنظورات العميقة التي تشكِّل خلفية الممارسات والمنتجات الثقافية، مما يُمكن المتعلم من تطوير وعي نقدي تجاه الاختلافات الثقافية وفهم أبعادها ضمن السياقات التواصلية.

¹ انظر: تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن، عبد الرحمن بن شيك، "معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا"، المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 21-22 فبراير 2012.

² انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص 147-148.

ويرتبط هذا الهدف بمنطلق نظري مركزي يرى أن تعلّم اللغة عملية ثقافية في جوهرها، وأنه لا يمكن بلوغ الكفاءة اللغوية الفعلية من دون إدراك السياقات الثقافية التي تنتج اللغة وتوجّه استعمالها، وكذا تُعدّ الكفاءة الثقافية شرطاً للتواصل الفعال مع أبناء اللغة الهدف، وهي تتطلب تجاوز الصور النمطية والانتقال من مرحلة الإنكار أو الدفاع إلى مرحلة الاندماج والتكيف، حسب ما يوضحه النموذج بينيت، ومن ثم كان الهدف من هذه المعايير هو بناء متعلم قادر على أن يرى من منظور الآخر من دون أن يفقد وعيه الذاتي، ويستطيع أن ينخرط في حوار ثقافي قائم على التفاهم المتبادل والنقد البناء.¹

2.3. أهداف الضوابط الثقافية:

يهدف نظام الضوابط الثقافية إلى توجيه عملية دمج الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ توجيهًا يحفظ التوازن بين أصالة المحتوى الثقافي العربي من جهة، وبين احترام خصوصيات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية من جهة أخرى، فالضوابط لا تعني فقط بما يلزم تقديمه من مضامين ثقافية، بل تركز على كيفية التقديم وسياقه ومناسبته للبيئة الصفية، وسلامة إدراج العناصر الثقافية ضمن التدريس.

ويتمثل هذا الهدف في إيجاد إطار تربوي يضمن تقديم المحتوى الثقافي تقديمًا واضحًا غير مجتزأ، ولا مصادمًا قيم المتعلم، من دون أن يُشوّه أو يُحتزل بمسوغات، كالتبسيط أو التكييف المفرط، أو تحت ضغوط أخرى، ومن ثمّ تضبط هذه الضوابط نطاق المفردات، وأنماط العلاقات، وصور الحياة الاجتماعية والمعتقدات والتقاليد،² فتُعرض على نحو يراعي:

- العمق الدلالي للصور الثقافية وممارساتها، كأن تُعرض العادات والممارسات ضمن بعدها القيمي، لا شكلاً خارجياً فقط.

- الحساسية العقدية بالألا يُفرض معتقد، أو يُطعن في معتقد.

¹ See: Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press, 1982).

² See: Henry Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Pearson Education, 3rd Ed., 2007).

- إبراز الفروق الثقافية البينية بين الثقافات داخل البيئة العربية، والابتعاد عن التعميمات الثقافية التي تصوّر الثقافة العربية كياناً واحداً جامداً، بل التأكيد على التنوع البيني داخل الثقافة، مثل الثقافات الحجازية، والشامية، والمغربية... إلخ.
- مراعاة التدرّج والتسلسل في السياق التعليمي وفق عمر المتعلم، وخلفيته، وهدفه من التعلّم، فبدأ المتعلم بالمستوى المعرفي (المعلومات والحقائق)، ثم ينتقل إلى مستوى الوعي (الفهم والمقارنة)، ثم الكفاءة (الممارسة والتفسير).
- احترام خصوصيات المتعلمين، فلا تُفرض سلوكيات أو مفاهيم ثقافية تخالف قناعاتهم، أو تُشعرهم بالتهميش أو الاستعلاء الثقافي.
- دمج الثقافة في المواقف اللغوية الحقيقية، فلا تُقدّم مادةً معزولةً، بل من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة في النصوص، والمواقف التواصلية، والنقاشات الصفية.
- من خلال هذه الأهداف لا يكون التعلّم الثقافي عرضاً لمظاهر شكلية أو تراث ساكن، بل اكتساباً واعياً لمنظومة حيّة قابلة للتفاعل والنقد، من القيم والسلوكيات والمعاني المتداولة بين أبناء اللغة العربية، من دون فرضٍ ولا تهميش، وهو ما يُنتج تجربة تعلّم متزنة تُراعي الهوية وتُنبّي الكفاءة الثقافية الواقعية، وتُمنح المتعلم أدوات لتفكيك الأنماط، وفهم الخلفيات، وبناء مواقف متزنة تجاه العناصر الثقافية الجديدة من دون أن يُضطر إلى إنكار ثقافته الأصلية.¹

4. الفروق العملية بين معايير الدمج الثقافي والضوابط الثقافية:

بناءً على التأطير النظري السابق، يمكن تمييز مجموعة من الفروق الجوهرية بين المعايير والضوابط من حيث أهدافها الإجرائية، وآليات تنفيذها في بيئة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يبينها الجدول الآتي:

¹ انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص 188-196.

البعد التطبيقي	معايير الدمج الثقافي	الضوابط الثقافية
الغاية الأساس	بناء كفاءة ثقافية بينية عبر الانتقال من التقبُّل السطحي إلى التمثُّل الثقافي الواعي	تقديم الثقافة تقديمًا يوازن بين المكونات التربوية والدينية والاجتماعية من دون المساس بالخصوصيات
مدخل تقديم الثقافة	دمج الثقافة في السياقات التواصلية والأنشطة التفاعلية بهدف التفسير والتحليل	تقديم الثقافة من خلال وحدات لغوية وسياقية خاضعة للضبط الدقيق والتسلسل المنهجي
موقف المتعلم	متعلم ناقد، ومشارك، وقادر على المقارنة والتحليل والتمثيل	متعلم ملتزم، ومتدرج، ويراعي الضوابط الشرعية والاجتماعية في فهم الثقافة وممارستها
أدوار المعلم	محفِّز على الحوار والانفتاح الثقافي، مع التركيز على التفكير النقدي	موجِّه تربوي يحرص على السلامة القيمية، وضبط تمثيل الثقافة وفق مستوياتها الثلاثة
البيئة التعليمية	تفاعلية، ومنفتحة، وتعزِّز المقارنة بين الثقافات، وتدعم التعددية	منظمة، ومتدرجة، وتراعي الفروق الثقافية والدينية، وتضبط تقديم المحتوى بعناية
التقويم	مبني على مؤشرات نقدية وسردية وتفكيرية لقياس التغير الثقافي والتقبل	مبني على استيعاب المعرفة الثقافية وتمثُّلها من دون تعارض مع المبادئ التربوية والخلفيات الدينية

جدول (1): الفروق الجوهرية بين المعايير والضوابط

يُستنتج من هذا التمايز أن معايير الدمج الثقافي تركز على الانفتاح والتفاعل النقدي العابر للثقافات، في حين أن الضوابط الثقافية تعني بضبط هذا التفاعل ضمن سياقات تحترم الثوابت وتراعي الخلفيات المتنوعة، وهو ما يضعنا أمام ضرورة المواءمة بين الاتجاهين في البيئة التعليمية لتحقيق تعليم ثقافي أصيل ومنفتح في آنٍ معاً.

المقاربة التطبيقية التفصيلية بين المعايير والضوابط

تبدأ المقاربة بين المعايير والضوابط الثقافية من خلال بيان المحتوى التعليمي الثقافي، والضوابط الثقافية، ثم يعرض الباحث مقترحاً تطبيقياً وأداة للقياس، ويختتم بمؤشرات قياسية لأداء المتعلم.

1. المحتوى الثقافي:

1.1. المعيار: أن يشمل المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللغة العربية مستويات الثقافة الثلاثة وفق ما حددها كرامش:

- المستوى الظاهري (المنتجات والمظاهر الخارجية).
 - المستوى السلوكي (العادات والطقوس والسلوكيات الاجتماعية).
 - المستوى القيمي (المنظورات والرؤى والتصورات الضمنية التي تحكم التصرفات).
- ويُشترط في المعيار أن يقدم المحتوى مُدمجاً في المواد اللغوية، لا منفصلاً عنها، وأن يُفعل من خلال النصوص والمواقف التعليمية الواقعية.¹

2.1. الضابط: أن يُراعى في المحتوى الثقافي الاتزان بين تقديم المكونات الثقافية من جهة، وبين المرجعية الإسلامية والقيم المجتمعية من جهة أخرى، فلا يُعرض المحتوى الثقافي في صورة انتقائية أو معزولة عن سياقها الحضاري، ولا يُبالغ في تعميم سلوك ثقافي جزئي على كامل الثقافة العربية، بل يُظهر تنوعها الداخلي وثوابتها الكبرى.²

3.1. المقترح التطبيقي: تصميم وحدات تعليمية تتضمن نصوصاً لغوية (قراءة وسمعية) تحاكي مواقف الحياة اليومية، وتظهر فيها عناصر الثقافة الظاهرة (اللباس والطعام والتحية)، ثم تُرفق بأنشطة تفاعلية تثير نقاشاً عن السلوكيات الاجتماعية (عادات الضيافة، وتنظيم الأدوار الأسرية)، وتُتوج بأنشطة تحليلية تتناول القيم الكامنة خلف تلك الممارسات (الكرم، والحياء، واحترام الكبير، وغيرها)، ويُراعى في هذه الوحدات الربط بين اللغة والثقافة في بناء المفردات، والتراكيب، والمواقف الوظيفية.³

¹ See: Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*.

² نلاحظ هذه المشكلة في بعض الكتب والمواد لتعليم اللغة العربية، مثل كتاب "العربية للمبتدئين"، لمنير عبيد وزميلته، الذي نشرته الجامعة الشعبية في السويد، ونجد هذه الملاحظة أيضاً في الأنماط المجترأة في كتاب كريستين بروسناد وزميلها، "الكتاب في تعلم العربية"، من منشورات جامعة جورج تاون.

³ انظر: عبد الفتاح الفرجاوي، "المبادئ والمقاييس وتعليم اللسان الثاني"، في: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ط1، 2019)، ص657-665.

4.1. أدوات القياس: تحليل أداء المتعلم في مناقشات صفية موجهة، وقراءة نصوص ثقافية تحليلية، وكتابة أفكار شخصية في مواقف ثقافية معينة، ويمكن أيضًا استخدام مقياس تطور ثقافي مصغّر يشمل استبانة ذات محاور ثلاثة (معرفة، ووعي، وكفاءة).

5.1. مؤشرات الأداء: يمكن من خلالها قياس أثر المحتوى الثقافي على المتعلمين:

1.5.1. أن يحدّد المتعلم عناصر ثقافية صريحة في النص، مثل التحية، والملابس، والأطعمة... إلخ، بنسبة فهم لا تقلّ عن (85%).

2.5.1. أن يفهم المتعلم سلوكًا اجتماعيًا عربيًا في ضوء قيم ثقافية ضمنية، مثل الكرم، والحياء... إلخ، بنسبة دقة لا تقلّ عن (70%).

3.5.1. أن يعقد المتعلم مقارنة بين سلوك ثقافي عربي وآخر من ثقافته الأصلية، مع التعليق الواعي على الفروق.

4.5.1. أن يبدي المتعلم استعدادًا لتقبُّل الاختلاف الثقافي واحترامه لفظيًا أو كتابيًا.

5.5.1. أن يستخدم المتعلم المفردات والتعبيرات المرتبطة بالسياق الثقافي العربي في مواقف تواصلية وظيفية، من دون انزلاق في الترجمة الحرفية، أو إسقاط ثقافته الأم.

6.5.1. أن يتدرّج المتعلم في وعيه من الفهم الظاهري إلى التحليل التفسيري في الوحدة الدراسية، ويظهر هذا من خلال استجاباته التفاعلية المتعلقة بالنصوص والأنشطة.

2. دور المعلم:

1.2. المعيار: أن يجسّد المعلم دور الوسيط الثقافي الذي لا يكفي بنقل المعرفة اللغوية، بل يُفَعِّل قدرته على تمثيل الثقافة العربية (الهدف) بانفتاح ومرونة، ويقتضي هذا المعيار أن يكون المعلم قادرًا على إدارة الحوار بين الثقافات، وتعزيز التفكير النقدي تجاه الصور النمطية، وتهيئة المتعلم للتفاعل الواقعي مع أبناء اللغة في مواقف الحياة المختلفة، من دون أن يفرض تصوّرًا واحدًا للثقافة.

2.2. الضابط: أن يُراعي المعلم الخلفيات الثقافية والدينية والاجتماعية للمتعلمين، وألا يُقدِّم الثقافة العربية من منطلق استعلائي أو إقصائي، بل من خلال الاحترام المتبادل والاعتراف

بالتنوع الثقافي، وكذا ينبغي لتمثيل المعلم الثقافة أن يكون محكومًا بقيم التوازن، فلا يُسطح الثقافة أو يختزلها في مظاهر سطحية، ولا يُغفل مرجعيتها الحضارية الإسلامية عند الضرورة.¹

3.2. المقترح التطبيقي: تطوير برامج تدريبية للمعلمين تتضمن وحدات متخصصة في التربية الثقافية، ومهارات الحوار بين الثقافات، وأساليب إدارة الاختلاف الثقافي في الصف، مع تقديم أنشطة تطبيقية تشمل تحليل مواقف صفية ذات طابع ثقافي، وتمثيل أدوار بين المعلم والمتعلم في مواقف تعليمية متعددة، بالإضافة إلى دليل إجرائي للمعلم يتضمن إرشادات لمراعاة الحساسية الثقافية أثناء التدريس.

4.2. أدوات القياس: ملاحظات صفية ممنهجة من خلال:

1.4.2. بطاقات تقويم أداء المعلم.

2.4.2. تحليل تسجيلات دروس حقيقية أو افتراضية.

3.4.2. استبانات تقييم ذاتي.

4.4.2. استبانات تحليل نواتج الاختبارات والأنشطة الثقافية.

5.4.2. استبانات تقيّد المعلم بالمبادئ التوجيهية والمعايير المعتمدة.

6.4.2. تعقيبات من الزملاء والمتعلمين.

5.2. مؤشرات أداء المعلم في تنمية الكفاءة الثقافية عند متعلم اللغة العربية:

1.5.2. أن يقدّم المعلم أسئلة تحفّز التفكير الثقافي والنقدي لدى المتعلمين في موقف واحد على الأقل في الدرس.

2.5.2. أن يعرض المعلم عناصر ثقافية متنوعة تمثل أكثر من نمط ثقافي عربي، من دون تعميم أو تنميط.

3.5.2. أن يربط المعلم بين اللغة والثقافة في شرح المفردات والتراكيب والمواقف التواصلية.

4.5.2. أن يظهر المعلم احترامًا لثقافة المتعلم الأصلية، ويُشجع على المقارنة الواعية، من دون استهجان أو تفضيل غير مسوغ.

¹ انظر: رشدي أحمد طعيمة، المعلم كفاياته وإعداده وتدريبه (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1999)، ص68-69، ص74-76.

5.5.2. أن يُظهر المعلم وعيًا بالقيم الإسلامية والعربية الأصيلة عند تقديم محتوى ثقافي قد يُساء فهمه.

6.5.2. أن يُفَعِّل المعلم أنشطة صفية تعزّز الحوار والتبادل الثقافي بين المتعلمين.

7.5.2. أن يتجاوب المعلم مع استفسارات المتعلمين الثقافية بطريقة توجيهية تنمّي الاستقلالية الفكرية والثقافية لديهم، ويتجلى ذلك من خلال المؤشرات الفرعية الآتية:

1.7.5.2. تقديم المعلم ثلاثة مواقف تعليمية تُظهر تمثيلاً متوازنًا لثقافات عربية متنوعة في السياق اللغوي، مثل الحجازية، والشامية، والمغربية.

2.7.5.2. تقديم المعلم أسئلة متعمقة عن هذه المواقف، تدعو المتعلم إلى التفسير والتحليل، لا مجرد الوصف.

3.7.5.2. توضيح المعلم السياق الاجتماعي والديني لكل موقف عند الحاجة، مع ربطه بالقيم العامة.

4.7.5.2. تجنّب المعلم المقارنة التفضيلية أو تبسيط الفروق، بل تقديم الثقافة تقديمًا متعدد الأصوات والرؤى.

5.7.5.2. تمكين المتعلم من التعبير عن موقفه تجاه كل حالة بثقة واحترام.

3. الأنشطة الصفية:

1.3. **المعيار:** أن تسهم الأنشطة الصفية في تطوير الكفاءة الثقافية لدى متعلم اللغة العربية، فتتيح له التفاعل الواعي مع مظاهر الثقافة العربية، وممارسة مهارات المقارنة والتحليل الثقافي، وتجاوز الصور النمطية، والتعبير عن المواقف الشخصية في سياقات تواصلية.

2.3. **الضابط:** أن تكون الأنشطة مصممة تصميمًا يراعي الخلفيات الثقافية للمتعلمين، وتتجنب التحيز أو فرض أنماط ثقافية محددة، وأن تعكس التنوع داخل الثقافة العربية، وألا تُعرض بأسلوب تجزئي أو سطحي، وكذا أن تعزز الأنشطة قيم التعايش والانفتاح، وألا تقتصر على الثقافة الهدف، بمعزل عن ثقافة المتعلم الأصلية.

3.3. **المقترح التطبيقي:** تصميم أنشطة تفاعلية، مثل تمثيل الأدوار في مواقف حياتية ذات طابع ثقافي، كالضيافة والتسوق واللقاءات الاجتماعية، وأنشطة مقارنة ثقافية بين تقاليد

المجتمع العربي ومجتمع المتعلم، وتمثيل مواقف افتراضية يُطلب فيها من المتعلم أن يعبر عن سلوكه أو رأيه بناءً على فهمه الثقافتين، وأنشطة تعاونية يُطلب فيها من المتعلمين كتابة عروض جماعية أو تقديمها لتمثل مظاهر ثقافية، مع مناقشتها نقدياً.

4.3. أدوات القياس: تتنوع أدوات القياس وفق تنوع الأبعاد الثقافية المستهدفة، وهذا يعكس كثرة الأدوات القياسية التي يُفعل المناسب منها لنوع النشاط الثقافي، وهذا يشمل ما يأتي:

1.4.3. استمارات ملاحظة أداء فردي وجماعي تُستخدم أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية لتوثيق التفاعل اللغوي والثقافي.

2.4.3. تحليل استجابات المتعلمين في النقاشات الجماعية والأنشطة الكتابية التي تتضمن عناصر تفسير أو مقارنة ثقافية.

3.4.3. بطاقات تقييم ذاتي تمكّن المتعلم من رصد تطوُّره في الفهم الثقافي والتعبير عن مواقفه الشخصية.

4.4.3. استبانات كمية وكيفية بعد الأنشطة لقياس مؤشرات مثل التقبُّل الثقافي، وإدراك الفروق الثقافية، ومستوى التفاعل مع عناصر الثقافة الهدف.

5.4.3. مجالات ثقافية يدوّن فيها المتعلم ملاحظاته وتحولاته الثقافية.

6.4.3. مهام تقديم شفهي أو مرئي لمواقف ثقافية مع تسويغ اختياراته ومقارنته تجاربه.

7.4.3. بطاقات تقييم الأقران (الزملاء) لمهام جماعية تُبرز التفاعل والتفاوض الثقافي في السياق التعليمي.

5.3. مؤشرات أداء المتعلم في الأنشطة الثقافية الصفية:

1.5.3. أن يشارك المتعلم في نشاط تمثيلي ثقافي واحد على الأقل في الوحدة الدراسية مشاركة فعلية، لا شكلية.

2.5.3. أن يُظهر المتعلم قدرة على التعليق التحليلي في اختلاف ثقافي بين موقفين أو سلوكين.

3.5.3. أن يستخدم المتعلم مفردات وتراكيب لغوية ذات دلالات ثقافية أثناء النشاط، استخداماً وظيفياً.

4.5.3. أن يتعاون المتعلم مع زملائه في تنفيذ مهمة ثقافية جماعية تُعبر عن فهم متوازن للثقافة الهدف.

5.5.3. أن يُعبّر المتعلم عن موقف شخصي تجاه ممارسة ثقافية مع التسويغ والتحليل، لا مجرد الرفض أو القبول.

6.5.3. أن يعكس المتعلم وعيًا بالفروق البينية داخل الثقافة العربية عند تقديمه أو تفسيره لموقف ما، فتكون استجابة المتعلم لموقف ما واقعي أو افتراضي بنسبة فهم لا تقلُّ عن (80%).

4. تقويم الكفاءة الثقافية عند متعلم اللغة العربية:

1.4. المعيار: أن يشمل التقويم أدوات متنوعة تقيس التقدُّم في اكتساب الكفاءة الثقافية عبر مراحل متدرجة، تبدأ من الوعي السطحي، وتنتهي بالتحليل والنقد الثقافي، وينبغي لأدوات التقويم أن تُظهر مدى فهم المتعلم المضامين الثقافية، وقدرته على التفاعل معها، وموقفه من التنوُّع الثقافي.¹

2.4. الضابط: أن تكون أدوات التقويم مرنة تراعي التدرُّج في تطوُّر المتعلم الثقافي، وألا تقتصر على اختبارات تقليدية أو استظهارية قائمة على الحفظ الصرف، بل تدمج بين التقييمين الكمي والكيفي، وتأخذ في الحسبان السياق الثقافي للمتعلم، وخصوصيات خلفيته وهويته.

3.4. المقترح التطبيقي:

1.3.4. اعتماد مقياس من أربعة مستويات لتطور الكفاءة الثقافية (مستوى الوصف، ومستوى المقارنة، ومستوى التفسير، ومستوى التحليل والنقد).

2.3.4. تنفيذ مهام تقييمية، مثل كتابة يوميات ثقافية، وتقديم أفكار مقارنة، وإلقاء عروض شفوية في مواقف ثقافية.

3.3.4. استخدام ملفات تعلُّم رقمية أو ورقية يتتبع فيها المتعلم تقدُّمه، ويُعيد قراءتها المعلم مع المتعلم نفسه.

4.4. أدوات القياس:

1.4.4. سجلات يومية للمتعلمين تتبع استجاباتهم الثقافية وتحولاتها.

2.4.4. مقابلات شبه منظمة تقيس النمو في فهم السياق الثقافي.

¹ انظر: العنان، الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص 147-148.

3.4.4. استبانات تقيس مواقف المتعلم من المختلف الثقافي بَعْدَ الانتهاء من الدورة أو الوحدة التعليمية.

4.4.4. بطاقات تقويم سلوكي تتابع استخدام المتعلم التعبيرات الثقافية في التواصل.

5.4.4. مهمات كتابية حرة أو موجهة (نص تفكُّري، أو قصة قصيرة، أو تعليق ثقافي).

6.4.4. عروض تقديمية يتناول فيها المتعلم قضية ثقافية بالنقد والتحليل.

5.4. مؤشرات اكتساب الكفاءة الثقافية في تعلم اللغة العربية

1.5.4. أن يميّز المتعلم بين الظواهر الثقافية السطحية والعميقة، بنسبة دقة لا تقلُّ عن (75%).

2.5.4. أن يعرض المتعلم مقارنة مكتوبة أو شفوية بين سلوك أو قيمة في ثقافتين، مع تقديم تفسير موضوعي للفروق.

3.5.4. أن يُعبرَ المتعلم عن موقف ناقد تجاه ظاهرة ثقافية محددة، مدعومًا بأمثلة من البيئة الصفية أو المجتمعية.

4.5.4. أن يُظهر المتعلم تقدُّمًا بين بداية الدورة ونهايتها، في التعبير عن الفهم الثقافي في كتاباته.

5.5.4. أن يستخدم المتعلم المفردات والمفاهيم الثقافية الجديدة، في إنتاجه اللغوي في سياقات مناسبة.

6.5.4. أن يُظهر المتعلم قدرة على احترام التعدُّد الثقافي، مع الحفاظ على مرجعيته الذاتية، وأن ينتقل من الفهم السطحي إلى التفسيري في الدورة التعليمية.

نواتج التعلم الثقافي القابلة للقياس

1. نواتج التعلم الثقافي العامة:

تُقاس النواتج الثقافية العامة في تعليم اللغة العربية ضمن المجالات الآتية:

المجال	النتيجة التعليمية	أداة القياس
الفهم الثقافي	تفسير ظواهر ثقافية في نص أو موقف	تحليل نص ونقاش جماعي
التفاعل	تمثيل موقف ثقافي بتعاطف وفهم	محاكاة وتمثيل أدوار
القيم	التعبير عن احترام ثقافات الآخرين	يوميات وعرض تقديمي
التفكير النقدي	مقارنة ممارسات ثقافية من دون إصدار أحكام	نشاط مقارنة وورقة رأي

جدول (2): النواتج الثقافية العامة في تعليم اللغة العربية

2. نواتج التعلم الثقافي وفق المهارات اللغوية:

تُقاس النواتج الثقافية في تعليم اللغة العربية وفق المهارات اللغوية وفق هذا الإطار:

المهارة اللغوية	نوع الفهم الثقافي	النتيجة المرجوة	أداة القياس
الاستماع	الفهم الاستيعابي والثقافي	تمييز المتعلم العناصر الثقافية سمعياً (لمحة، وأسلوب تحية، وإشارة ثقافية)	تحليل استجابات المتعلم بعد الاستماع، وأسئلة اختيارية، وورقة ملاحظة، ويمكن إضافة أدوات تقنية حديثة
القراءة	الفهم التفسيري والنقدي	تفسير المتعلم ظواهر ثقافية ضمن نصوص قرائية متنوعة وتحليل سياقها	تحليل النص، وأسئلة تفكيرية، وأنشطة مقارنة ثقافية مكتوبة
	أسلوب القراءة التعبيري	تعبير المتعلم عند قراءة كلمات أو عبارات وفق الحمولة الثقافية (أمثال، وأدعية، وتلميحات، وأساليب بلاغية)	في مرحلتَي القبول والتكيف وفق أنموذج بينيت، وضمن سياق ظاهرة ثقافية معينة كذلك
التحدث	التعبير التفاعلي الثقافي	تمثيل المتعلم مواقف ثقافية واقعية (المقابلة أو الحوار الاجتماعي)، مستخدماً المفردات والسلوكات المناسبة	تمثيل أدوار، وعروض تقديمية، ونقاش جماعي
الكتابة	التعبير التحليلي والتفكري	التعبير كتابةً عن موقف من ممارسة ثقافية، أو مقارنة بين ثقافتين، مع تقديم مسوغات قيمة	مقالات قصيرة، أو أفكار ثقافية، أو تعليقات كتابية، أو كتابة نقدية

جدول (3): النواتج الثقافية في تعليم اللغة العربية وفق المهارات اللغوية

3. مؤشرات قياس الأداء الثقافي وفق المهارات اللغوية:

هذه بعض المؤشرات التي يمكن بناء عليها قياس الأداء الثقافي لكل مهارة لغوية من المهارات اللغوية الأربع:

1.3. مهارة الاستماع:

1.1.3. أن يُميّز المتعلم تعبيراً ثقافياً سمعياً ضمن الخبر المسموع أو المحادثة، مثل التحية، أو التعجب، أو الدعاء، أو الطلب، أو الترجي.

2.1.3. أن يتعرّف المتعلم على اختلافات اللهجات، أو الأساليب المرتبطة بالمكان والسياق.

3.1.3. أن يُلخّص المتعلم الرسالة الثقافية المستفادة من المسموع، بلغة سليمة.

4.1.3. أن يُظهر المتعلم تأثراً شعورياً إيجابياً أو نقدياً تجاه ما يسمعه من مواقف ثقافية.

5.1.3. أن يربط المتعلم بين المحتوى السمعي والخلفية الثقافية المتوقعة لسلوك معين.

2.3. في مهارة القراءة:

1.2.3. أن يُحدد المتعلم عناصر ثقافية في نصوص قرائية، مثل الحكيم والأمثال، والأعراف الاجتماعية، والافتباسات المقدسة (آية قرآنية، أو حديث نبوي)، والمعتقدات، والتعبيرات الحتمية.

2.2.3. أن يُحلّل المتعلم سياق ظاهرة ثقافية، مستنداً إلى مؤشرات لغوية أو تعبيرية.

3.2.3. أن يُقارن المتعلم بين مضمون ثقافي عربي وآخر في ثقافته الأصلية من خلال نصٍّ مقروء.

4.2.3. أن يُقيّم المتعلم موقف الكاتب الثقافي، ويحدّد رأيه الضمني في الظاهرة المعروضة.

5.2.3. أن يستنتج المتعلم العلاقة بين اللغة المستخدمة والهوية الثقافية للنص.

3.3. في مهارة المحادثة:

1.3.3. أن يستخدم المتعلم تعبيرات ثقافية في مواقف تواصلية حقيقية أو افتراضية.

2.3.3. أن يُعبّر المتعلم عن موقف شخصي تجاه عادة أو سلوك ثقافي، باستخدام مفردات وتعبيرات ومفاهيم مناسبة.

3.3.3. أن يُشارك المتعلم في نقاش جماعي في موضوع ثقافي، مع مراعاة آداب الحوار واستخدام اللغة.

4.3.3. أن يُظهر المتعلم قدرة على التفاعل مع الأسئلة الثقافية التفسيرية من زملائه أو معلمه.

5.3.3. أن يوظّف المتعلم مقارنات ثقافية في مداخلاته الشفوية بطريقة مفهومة متّزنة.

4.3. في مهارة الكتابة:

1.4.3. أن يكتب المتعلم نصّاً تفكيرياً في موقف ثقافي، ويُعبّر فيه عن فهمه أو نقده الموقف.

2.4.3. أن يُدرج المتعلم عناصر ثقافية عربية إدراجاً سليماً في نصّ مكتوب، أو رسالة بريدية، أو رسالة قصيرة، أو قصة، أو مقالة رأي.

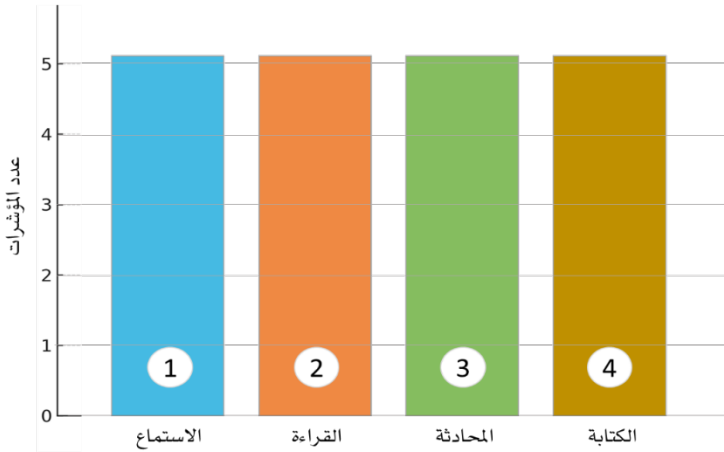
3.4.3. أن يُوظّف المتعلم المفردات والتراكيب المرتبطة بالثقافة، في سياق تعبري واضح متّزن.

5.4.3. أن يُحلّل المتعلم علاقة المضمون الثقافي بالشكل التعبيري للنص.

6.4.3. أن يُقدّم المتعلم تصوّراً ثقافياً بديلاً أو موازناً في سياق كتابي جدلي أو تفسيري.

4. الرسم والتحليل البياني:

يمكن تحليل النتائج الثقافية في المهارات اللغوية الأربع من خلال المبيان الآتي، وبتكرار هذا التقييم يمكن سبر تقدّم المتعلم من مستوى إلى آخر في عمليات اكتساب اللغة وتعلّمها.



مبيان (1): المؤشرات الثقافية في المهارات اللغوية

نماذج تطبيقية للدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

قدّم الباحث خمسة نماذج مبسطة؛ أربعة لقياس الدمج الثقافي في التعليم، وواحدًا لقياس جودة محتوى ثقافي في مادة تعليمية أو كتاب تعليمي، وذلك ليسهل على الزملاء تطبيقها، ومن دون الحاجة إلى الإحالة على خبراء ومتخصصين للقيام بذلك، بل يمكن بقليل من التدريب لفريق التعليم أن ينفذ تطبيقات الدمج الثقافي، بهدف قياس جودة الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فتكون مستندة إلى ما ورد في الأقسام السابقة من البحث، ولا سيما المعايير والضوابط والنتائج ومؤشرات الأداء في مباحث هذا البحث، وقد صُمِّمت النماذج بطريقة عملية قابلة للتطبيق، بما يخدم بيانات تعليمية عدة.¹

وقد سبق بيان المنطلقات التي بُني عليها هذا البحث، وأن هذه المعايير والمؤشرات أُفيدَ منها في تطبيقات على عدة برامج دراسية لتعليم اللغة العربية في عدة جامعات ومؤسسات تعليمية، ولا تزال هذه النماذج تُطبَّق لقياس التفاعل والفهم الثقافي عند متعلمي اللغة العربية، وربما كان أكثر الجوانب عناية بالتطبيق من هذه المحاور في عدة بلدان ومؤسسات هو الدمج في المستويات اللغوية، وذلك بسبب الحاجة الماسة إلى معايير تضبط أداء المعلمين والمحتوى التعليمي في برامج تعليم اللغة العربية.²

محاور القياس:

يتألف الأنموذج من مكونات متكررة متكيفة وفق البيئة التعليمية محلّ التطبيق، ويعتمد كل أنموذج على خمسة محاور رئيسة للقياس، هي كما ورد في البحث:

- الفهم الثقافي.
- التفاعل الثقافي.
- القيم والتقدير.
- التفكير النقدي.
- الدمج في المهارات اللغوية.

¹ انظر: إطمانيوس مخايل، القياس والتقويم في التربية الحديثة (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط4، 2003)، ص181-185.

² انظر: العنان، المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص271-280.

وتعتمد النماذج على:

- أهداف قابلة للقياس.
- مؤشرات أداء واضحة.
- أدوات تقويم كمية وكيفية.

1. الأنموذج الأول: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية في بيئة متعددة

تضمُّ فصول تعليم العربية في البيئات التعددية متعلمين من خلفيات ثقافية ودينية عدة، مثل المسلمين والمسيحيين والبوذيين وغير المتدينين، ومن بلدان عدة في آسيا وإفريقيا وأوروبا وأمريكا، ومنها بعض دول الخليج العربي، وهذا ملاحظ في أغلب المدارس ومراكز اللغات في تلك البيئات، ويتألف الأنموذج الذي نقيس به جودة الدمج الثقافي من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- تطوير وعي المتعلم بالتنوع داخل الثقافة العربية.
- تعزيز مهارات المقارنة بين ثقافتين أو أكثر.
- احترام الفروق الدينية والاجتماعية، من دون فرض.

(ب) مؤشرات الأداء:

المؤشر	المجال
تمييز المتعلم ثلاثة مظاهر ثقافية في النص، مثل التحية، واللباس، وأسلوب الحديث.	الفهم الثقافي
تمثيل موقف تواصل مع المعلم أو الزميل، يتضمن مراعاة عرف ثقافي، مثل طريقة السلام، أو الوداع.	التفاعل
التعبير الكتابي أو الشفوي عن تقدير عادة عربية تختلف عن عادة المعلم أو الزميل.	القيم
مناقشة التعميمات الثقافية وخطر التنميط، بمثل من البيئة الصفية.	التفكير النقدي
توظيف مفردات مثل (عادات، وتقاليد، وتليق، ولا يجوز، ومرحب به) في سياق مناسب.	المهارات اللغوية

جدول (4): مؤشرات الأداء في الأنموذج الأول

(ج) أدوات القياس:

- أنشطة مقارنة ثقافية مكتوبة وشفوية.
- مجلة ثقافية يومية.
- استبانة تقبُّل الاختلافات الثقافية.
- مشاركة في أدوار تمثيلية.

2. النموذج الثاني: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية في بيئة غير تعددية

نلاحظ هذا في المعاهد والمدارس والكليات الجامعية في بعض دول آسيا وإفريقيا، مثل الجمهورية التركية، وجمهورية باكستان الإسلامية، فهناك غالبية من خلفية دينية مشتركة، مع قواسم ثقافية شديدة التقارب، ومن ثم يتألف النموذج الذي نقيس به جودة الدمج الثقافي، من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- إبراز الفروق البينية داخل بيئات الثقافة العربية.
- تعزيز التفسير القيمي للسلوكيات.
- احترام الفروق الدينية والاجتماعية، من دون فرض.

(ب) مؤشرات الأداء:

المجال	المؤشر
الفهم الثقافي	التعرُّف على اختلاف عادات الضيافة بين الشام والخليج.
التفاعل	استخدام التعبيرات الثقافية في نص تمثيلي مع الزميل في سياق زيارة أسرية.
القيم	التعبير عن الرأي في قيمة الحياء، كما تتجلى في اللغة والسلوك العربي.
التفكير النقدي	تحليل موقف من قصة قصيرة يعكس صراعاً ثقافياً.
المهارات اللغوية	استخدام تعبيرات تُظهر البعد القيمي، مثل احترام الكبير، وحق الجار.

جدول (5): مؤشرات الأداء في النموذج الثاني

(ج) أدوات القياس:

- تحليل نصوص ثقافية من بيئات عربية مختلفة.
- مقابلات شفوية مع معلم أو زميل تناقش مشهداً ثقافياً.
- نشاط مهاري كتابي أو حوار، مثل التفكير في قيمة الضيافة.

3. الأنموذج الثالث: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (الدراسات الإسلامية)

نظرًا إلى الحاجة الكبيرة لضبط عمليات الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية للراغبين في تعلُّم العلوم الإسلامية، والدراسات الإسلامية التخصصية والمقارنة؛ يتألف الأنموذج الذي نقيس به جودة الدمج الثقافي من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- فهمُ علاقة الثقافة بالقيم الإسلامية في اللغة العربية.
- التمييز بين الديني والعُرف الاجتماعي العربي.
- إبراز الفروق بين الثقافات الاجتماعية المستمدة من القيم الإسلامية المشتركة.
- تعزيز التفسير القيمي للسلوكات.

(ب) مؤشرات الأداء:

المؤشر	المجال
تفسير علاقة تعبير ثقافي ديني بسياقه، مثل: "جزاك الله خيرًا".	الفهم الثقافي
استخدام الصيغ المناسبة في خطاب ديني أو رسمي.	التفاعل
تسوية ممارسة ثقافية استنادًا إلى الحديث النبوي أو السيرة.	القيم
نقاش الفرق بين السُّنة الاجتماعية والسُّنة النبوية في العادات.	التفكير النقدي
توظيف تعبيرات مرتبطة بالقيم الإسلامية في المواقف الصفية.	المهارات اللغوية

جدول (6): مؤشرات الأداء في الأنموذج الثالث

(ج) أدوات القياس:

- بطاقات تحليل قيم.
- أداء تمثيلي في محادثة بين إمام ومصلِّ.
- اختبار فهم في نصِّ ديني بثقافة عربية.

4. الأنموذج الرابع: قياس الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية (الطب، أو الإعلام، أو السياحة... إلخ)

نظرًا إلى الحاجة الملحة لضبط عمليات الدمج الثقافي في تعليم العربية للمهنيين العاملين في مجالات تعتمد اللغة العربية، أو في بلدان عربية، ولا سيما أن تعلّم اللغة العربية غالبًا ما يكون لهدف مهني محدّد، مثل العمل في دولة عربية، أو العمل في الإعلام، أو السياحة... إلخ؛ يتألف الأنموذج المعتمد لقياس جودة الدمج الثقافي من:

(أ) الأهداف الثقافية:

- اكتساب كفاءة ثقافية تواصلية عامة.
- اكتساب كفاءة ثقافية وظيفية.
- فهم القواعد والعادات المهنية.
- فهم العادات الثقافية والاجتماعية.

(ب) مؤشرات الأداء:

المجال	المؤشر
الفهم الثقافي	وصفُ عُرفٍ ثقافي في مكان العمل، مثل أهمية التحية أو التسلسل الإداري.
التفاعل	أداء تمثيلي لموقف في المستشفى، أو الفندق، أو الإذاعة وفق الثقافة المحلية.
القيم	تقييم مدى مناسبة أسلوب تعبير في بيئة مهنية عربية.
التفكير النقدي	مقارنة آداب التعامل في العمل وقواعده بين ثقافتين.
المهارات اللغوية	استخدام اللغة المهنية في سياق ثقافي، مثل لغة الاحترام.

جدول (7): مؤشرات الأداء في الأنموذج الرابع

(ج) أدوات القياس:

- مشاهد تمثيلية مرئية تُحاكي مواقف مهنية.
- مقالة تحليلية عن الفرق في أسلوب التعامل.
- تعقيبات من المعلم أو الزميل.
- ورشات عمل في الكفاءة الثقافية في نطاق محدد.

5. الأنموذج الخامس: تقويم جودة الدمج الثقافي في مقرر دراسي أو مادة تعليمية استنادًا إلى ما ورد في البحث من معايير وضوابط ومؤشرات أداء؛ يقترح الباحث أنموذجًا تحكيميًا (Evaluation Rubric) يُستخدم لتقويم الكتاب أو المادة التعليمية، من حيث تحقيقهما دمجًا ثقافيًا فعليًا متوازنًا.

(أ) الغرض من الأنموذج:

تقويم المحتوى من حيث:

- شموله المستويات الثقافية الثلاثة (الظاهري والسلوكي والقيمي).
- توافقه مع المعايير الثقافية والضوابط التربوية.
- مدى تكامله مع المهارات اللغوية.
- فاعليته في تنمية الكفاءة الثقافية للمتعلمين.

(ب) أبعاد التقويم ومحاوره:

المجال	المؤشر	التقدير (1-5)	ملاحظات (قوة/ضعف)
1 شمول المحتوى الثقافي	يتضمن مستويات الثقافة الثلاثة؛ المنتجات، والممارسات، والمنظورات		
	يعكس التنوع داخل الثقافة العربية (الثقافات البينية)		
	يُقدِّم الثقافة في سياق لغوي تواصلِي، غير معزولة عن النصوص		
2 التوازن القيمي والثقافي	يُراعي المرجعية الثقافية الإسلامية من دون فرضٍ أو إقصاء		
	لا يتضمن تعميمات أو صورًا نمطية عن العرب أو المسلمين		
	يُظهر احترامًا لتعدد الخلفيات الدينية والثقافية للمتعلمين		

المجال	المؤشر	التقدير (1-5)	ملاحظات (قوة/ضعف)
3	تكامل الثقافة مع المهارات اللغوية	يدمج المفردات والتراكيب ذات الحمولة الثقافية في الأنشطة	
		يوظف الأمثال والمواقف والمناسبات لشرح اللغة والبيئة	
		يقدم مهارات لغوية مرتبطة بمواقف ثقافية حياتية	
4	تنمية الكفاءة الثقافية	تشجع الأنشطة على التفكير النقدي والمقارنة الثقافية	
		تحتوي على أنشطة تتطلب تفاعلاً مع المواقف الثقافية	
		تتيح للمتعلم التعبير عن موقفه الثقافي من دون فرض	
5	أدوات التقويم الثقافي داخل المقرر أو المادة التعليمية	تتضمن أنشطة تقييم تفكيرية أو تحليلية، تتدرج من الوصف إلى التفسير والنقد	
		تستخدم أدوات متنوعة (يوميات، ومناقشات، ومواقف تمثيلية)	
		تظهر أدوات التقييم تطوراً في الكفاءة الثقافية (كما في أنموذج بينيت)	
6	تمثيل التنوع العربي	يقدم أنماطاً ثقافية متنوعة من العالم العربي	
		يبرز الفروقات البينية في المجتمعات العربية في اللغة والسلوك والقيم	

المجال	المؤشر	التقدير (1-5)	ملاحظات (قوة/ضعف)
7	حساسية المتعلم الثقافية	يتجنب تصوير الثقافة العربية كياناً مغلقاً، أو نمطاً أحاديّاً	
		يراعي خصوصيات المتعلم وخلفيته الثقافية والدينية	
		تتجنب فرض سلوك أو موقف ثقافي على المتعلم	
		تُظهر انفتاحاً وتقديراً لتعدد الهويات في بيئة التعلّم	
8	دور المعلم في التوجيه الثقافي	يُهيئ المعلم ليكون وسيطاً ثقافياً لا ناقلاً للمحتوى فقط	
		يُدرب المعلم على إدارة الحوار بين الثقافات	
		يتضمن إرشادات للمعلم لمراعاة التوازن والحساسية الثقافية في التدريس	
9	الأنشطة الصفية التفاعلية	تتضمن تمثيل أدوار ومواقف ثقافية حياتية	
		تُشجع على التعبير النقدي والمقارنة الثقافية ضمن العمل التعاوني	
		توظّف أنشطة تمثل سياقات من الواقع العربي لا أمثلة افتراضية فقط	

جدول (8): أبعاد التقويم ومحاوره في النموذج الخامس

(ج) طريقة الاستخدام:

يستخدم هذا النموذج مختصاً أو لجنة تقويم من معلمين وخبراء في تعليم اللغة العربية، وذلك وفق ما يأتي:

- يُقيّم كل مؤشر بمقياس من (1) (ضعيف)، إلى (5) (عالٍ).
- تُرفق بكل فقرة ملاحظات نوعية توضح جوانب القوة أو الضعف.
- يمكن استخدام النموذج لأغراض اعتماد الكتب، أو تطوير مواد تعليمية، أو تدريب المعلمين على تقييم المحتوى.

خاتمة

يؤكد هذا البحث أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لا يكتمل إلا بدمج حقيقي للبعد الثقافي، بوصفه عنصراً جوهرياً في صوغ الكفاءتين الثقافية والتواصلية، وسيافاً يضبط المعنى، ويمنح اللغة وظيفتها الاجتماعية والحضارية، وقد بيّن التحليل أن تحقيق هذا الدمج يتطلب تجاوز المعالجة السطحية أو الزخرفية للثقافة، نحو بناء منظومة تعليمية تدمج الثقافة في جميع مكونات العملية التعليمية؛ من المحتوى، إلى المعلم، إلى الأنشطة، وصولاً إلى التقويم ونواتج التعلم.

وقد سعى البحث من خلال مقارنة تكاملية بين المعايير النظرية والضوابط التطبيقية إلى تطوير نماذج عملية قابلة للقياس والتنفيذ، تتكيف مع اختلاف البيئات التعليمية واحتياجات المعلمين، وكذا وُظِّفت هذه النماذج في تصميم أدوات تقويم دقيقة ترصد مدى تطوّر الكفاءة الثقافية لدى المتعلم من خلال مراحل عدة، تبدأ من الفهم السطحي، وتنتهي بالتمثّل الواعي والنقد البناء.

وتمثّل النماذج المقترحة استجابة لحاجة ماسّة في ميدان تعليم العربية، إذ توفّر أدوات قياسية تساعد في ضبط جودة المحتوى الثقافي، وتمنح المعلم إطاراً واضحاً لتقديم الثقافة تقديمًا متوازنًا يحترم المرجعية الحضارية للغة من جهة، وتُراعي الخلفية الثقافية للمتعلم من جهة أخرى.

- ولا يسع الباحث في نهاية هذا البحث إلا أن يرفع النداء إلى مسؤولي السياسات اللغوية والثقافة والمؤسسات التخصصية والجامعات، ومعلمي اللغة العربية والمراكز اللغوية أن يتخذوا التدابير الآتية، موصيًا بها ومؤكِّدًا على ضرورتها في عصر التحوُّلات الرقمية:
1. دمج الثقافة جزءًا من جوهر مناهج اللغة، وليس ملحقة أو عنصرًا ثانويًا، فُتبنى الوحدات الدراسية على مواقف تواصلية حقيقية تتضمن عناصر ثقافية وظيفية.
 2. إعداد المعلمين، وتدريبهم على الكفاءة الثقافية، وتمكينهم من إدارة الأبعاد الثقافية، وتوظيف أساليب تربوية تراعي الحساسية الثقافية، وتُنمِّي التفكير النقدي.
 3. إنتاج كتب ومواد تعليمية جديدة تُصمَّم وفق معايير الدمج الثقافي، وتُراعي التدرُّج في عرض الثقافة من الظاهر إلى القيمي، وتُبرز التنوع داخل المجتمعات العربية.
 4. اعتماد أدوات تقييم ثقافي معيارية ترتبط بمؤشرات الأداء التي حُدِّدت في هذا البحث، وتُستخدم لرصد تطوُّر المتعلم ثقافيًّا جنبًا إلى جنب مع تطوُّره اللغوي.
 5. مواءمة المحتوى الثقافي مع بيئة التعلُّم، من حيث أهداف المتعلم وخلفيته، سواء كانت بيئة متعددة الثقافات، أم أحادية الهوية، أم لأغراض دينية أو مهنية.
 6. تشجيع البحث العلمي في مجال تعليم الثقافة ضمن تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال دراسات ميدانية، وبحوث مقارنة، وتجريب النماذج التطبيقية في سياقات متنوعة.
 7. تعزيز التعدُّد والتنوع في تقديم الثقافة العربية، وتجنُّب التعميمات والصور النمطية، مع إبراز الثقافات البينية، بوصفها غنى حضاريًّا.

المصادر والمراجع

رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1982).

رشدي أحمد طعيمة، المعلم كفاياته وإعداداه وتدريبه (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1999).
إمطانيوس مخائيل، القياس والتقويم في التربية الحديثة (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط4، 2003).

تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن، عبد الرحمن شيك، "معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا"، المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 21-22 فبراير 2012.

عبد الفتاح الفرجاوي، "المبادئ والمقاييس وتعليم اللسان الثاني"، في: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ط1، 2019).
كريستين بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية (واشنطن: جامعة جورج تاون، ط2، 2007).

مؤمن العنان، "الضوابط الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (3)، 2021.

مؤمن العنان، "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، الجمهورية التركية، العدد (2)، 2020.

مؤمن العنان، "مبادئ الدمج الثقافي في تعليم اللغة العربية"، مجلة التواصلية، جامعة يحيى فارس، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية.

- Birgitta Jungbeck & Mounir Obeid, *Arabiska för Nybörjare* (Sweden: Folkuniversitetets, 2016).
- Brian Spitzberg & Gabrielle Changnon, "Conceptualizing Intercultural Competence," In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009).
- C. Benson & Robert Gardner, "The Measurement of Intercultural Competence: A Guide to the Development of a Cultural Awareness Program", *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1), (1993).
- Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford University Press, 1993).
- Dell Hymes, "On Communicative Competence," In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (Penguin, 1972).
- Henry Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Pearson Education, 3rd Ed., 2007).
- Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 1997).
- Milton Bennett, "Developmental model of intercultural sensitivity," In: Y. Kim (Ed.), *Encyclopedia of Intercultural Communication* (Wiley, 2017).
- Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press, 1982).

References

- Birgitta Jungbeck & Mounir Obeid, *Arabiska för Nybörjare* (Sweden: Folkuniversitetets, 2016).
- Brian Spitzberg & Gabrielle Changnon, "Conceptualizing Intercultural Competence," In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009).
- C. Benson & Robert Gardner, "The Measurement of Intercultural Competence: A Guide to the Development of a Cultural Awareness Program", *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1), (1993).
- Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford University Press, 1993).
- Dell Hymes, "On Communicative Competence," In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (Penguin, 1972).
- Henry Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Pearson Education, 3rd Ed., 2007).
- Imṭāniyūs Mikhā'il, *al-Qiyās wal-Taqwīm fī al-Tarbiyah al-Hadīthah* (Damascus: Damascus University Press, 4th Ed., 2003).
- Kristen Brustad, Mahmoud al-Batal, Abbas al-Tonsi, *al-Kitaab fī Ta'allum al-'Arabiyya* (Washington: George Town University, 2nd Ed., 2007).
- Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 1997).
- Milton Bennett, "Developmental model of intercultural sensitivity," In: Young Yun Kim (Ed.), *Encyclopaedia of Intercultural Communication* (Wiley, 2017).
- Mumin al-Annan, "al-Ḍawābiṭ al-Thaqāfiyyah fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā", *Majallah Kulliyyah al-Dirāsāt al-Islāmiyyah*, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey, No. (3), 2021.
- Mumin al-Annan, "al-Mukhrajāt al-Thaqāfiyyah fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā", *Majallah Kulliyyah al-Dirāsāt al-Islāmiyyah*, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey, No. (2), 2020.

- Mumin al-Annan, “Mabādi’ al-Damj al-Thaqāfī fī Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah,” *Majallah al-Tawāṣuliyyah*, Yahia Fares University, Algeria.
- Rushdī Aḥmad Ṭu‘aymah, *al-Mu‘allim: Kafā’ātuḥu wa-I’dādahu wa-Tadrībuhu* (Cairo: Dār al-Fikr al-‘Arabī, 1st Ed., 1999).
- Rushdī Aḥmad Ṭu‘aymah, *al-Usus al-Mu‘jamiyyah wal-Thaqāfiyyah li-Ta’allum al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā* (Mekka: Umm al-Qura University, 1982).
- Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press, 1982).
- Tg Ainul Farha Tg Abdul Rahman & Abdul Rahman Bin Chik, “Ma’āyir al-Muḥtawā al-Thaqāfī fī Taqwīm Kutub Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā: Dirāsah Taḥlīliyyah li-Ārā’ al-Khubarā’ fī Mālīzyā,” *al-Mu’tamar al-‘Ālamī al-Awwal li-Ṭullāb al-Dirāsāt al-Ulyā fī al-Jāmi’ah al-Islāmiyyah al-‘Ālamīyyah bi-Mālīzyā*, 21-22 February 2012.
- ‘Abdulfattāḥ al-Farjāwī, “al-Mabādi’ wal-Maqāyīs wa-Ta’līm al-Lisān al-Thānī,” fī: *Ittijāhāt Ḥadīthah fī Ta’līm al-‘Arabiyyah Lughah Thāniyah* (Riyadh: Markaz al-Malik ‘Abdullāh li-Khidmat al-Lughah al-‘Arabiyyah, 1st Ed., 2019).



تعليمُ اللغةِ العربيَّة لوارثيها في بيئات اللُّجوءِ من منظور الآباء السُّوريِّين في تركيا

البراء المقداد*، عرفان عبد الدائم**

مُستخلص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تصوُّرات الآباء السوريين اللاجئين إلى تركيا، تجاه تعليم أبنائهم اللغة العربية، إذ تعترضهم في ذلك عدَّة تحديات، من أبرزها غيابُ الدعم المؤسسي، وضعفُ المناهج التعليمية، وسياسةُ الإدماج اللغوية التي تجعل اللغة التركية مهيمنةً في كلِّ مجالات الحياة، وقد اعتمد البحثُ المنهجَ الكيفيَّ، واختار المقابلات شبه المقننة ومجموعات التركيز أداةً لجمع البيانات من عينةٍ شملت (17) من الآباء السوريين اللاجئين إلى ولاية هاتاي التركية، وأظهرت النتائجُ أن تعليم اللغة العربية أولوية للآباء من أجل الحفاظ على هوية أبنائهم الدينية والثقافية والاجتماعية، وأنهم يجتهدون في تعزيز استعمال اللغة العربية في الأسرة وفي مجتمعاتهم الصغيرة في بيئة اللجوء، وذلك عبر المبادرات التطوعية التي تخدم تعليمها، ومن ثم يوصي البحث بتطوير برامج تعليمية شاملة، ومناهج تتلاءم وطبيعة الفئة المستهدفة، وتدريب المعلمين على توظيف إستراتيجيات مبتكرة تجمع بين التعليمين التقليدي والتقاني الحديث، وتحفيز الأسر لدعم تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، واعتماد سياسات تعليمية مستديمة تلبي احتياجات أبناء اللاجئين، وتضمن الحفاظ على هويتهم.

مفاتيح البحث: اللغة الموروثة، وارثو اللغة، اللغة العربية، الثقافة العربية، التعليم التركي

* باحث في التربية (تعليم اللغة العربية)، حاز درجة الدكتوراة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، baaraae@gmail.com.

** أستاذ مساعد، قسم التربية اللغوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، drerfan_abdeldaym@iiium.edu.my.



Teaching Arabic to Heritage Learners in Refugee Contexts: Insights from Syrian Parents in Turkey

Al-Baraa Al-Muqdad^{*}, Erfan Abdeldaim^{**}

Abstract

This study aims to explore the perceptions of Syrian refugee parents in Turkey on teaching their children the Arabic language. They are facing many challenges include the absence of institutional support, poor curricula, language assimilation policies that prioritize Turkish in all spheres of life, and economic hardships that hinder Arabic language teaching. The study adopted a qualitative methodology, using semi-structured interviews and focus groups to collect data from a sample of (17) Syrian fathers residing in Hatay Province, Turkey. Findings show that Arabic language education ranks as a top priority for these parents, primarily as a means of preserving their children's religious, cultural, and social identity. The study highlights the extensive efforts made by parents to reinforce Arabic use within their households and local refugee communities, including revitalizing the role of educational centers and volunteer initiatives. Based on these findings, the study recommends the development of comprehensive educational programs, curricula tailored to the specific needs of heritage learners, and teacher training in innovative pedagogical strategies that combine traditional and digital learning approaches. It also calls for policies that support sustained Arabic language learning and teaching, reinforce the family's role in this process, and safeguard the linguistic and cultural identity of children of refugees.

Keywords: *Heritage language, heritage learners, Arabic language, Arab culture, Turkish education*

^{*} PhD in Education (Arabic language teaching), International Islamic University Malaysia, baaraae@gmail.com.

^{**} Assistant Professor, Department of Language and Literacy, Kulliyah of Education, International Islamic University Malaysia, drerfan_abdeldaym@iiu.edu.my.

مقدمة*

إن تكن اللغة بعامة هويةً، فاللغة العربية بخاصة هويةً ودينٌ، إذ اللغة العربية - فوق أنها تنقل ثقافة أهلها وحضارتهم عبر الأقطار والأجيال، وفوق ما تمتاز به من امتداد تاريخي وإستراتيجية جغرافية مما لم تنله لغة من اللغات - لغة النصين المقدسين؛ القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن ثم كانت مكانتها في قلب كل مسلم عظيمة مقدّسة، غير أن التحديات التي تعترض سبيل اللغة العربية قد تفاقمت في السنوات الأخيرة، بما أصاب المنطقة العربية من اضطرابات سياسية منذ عام (2011)، وما ولي ذلك من هجرة قسرية من المنطقة العربية بعامة، ومن سوريا بخاصة، إذ أجبر ملايين السوريين على النزوح من وطنهم إلى بلاد كثيرة، وكانت تركيا واحدةً من أكثر الدول استقبالا لهم، إذ بلغ عددهم أكثر من ثلاثة ملايين وست مئة ألف لاجئ سوري، يعيشون تحت بند الحماية المؤقتة.¹

ومع أن تركيا كانت محطة عبور لكثيرين نحو دول أخرى؛ صارت كذلك مقر إقامة دائم لكثير من الأسر السورية، وواجه أبناء تلك الأسر تحديات عدة في مجالات التعليم واللغة والاندماج الثقافي، وأضحى الحفاظ على اللغة العربية الأم تحدياً حقيقياً في ظل سياسات الإدماج اللغوي، ومن ثم ظهرت معضلة لغوية واجتماعية بالغة الخطورة، إذ أصبحت اللغة التركية هي اللغة الأولى في التعليم النظامي، وضعفت مهارات اللغة العربية، وتراجع تعلّمها وتعليمها بين أبناء اللاجئين السوريين، وتحولت اللغة العربية إلى لغة هامشية تُستخدم فقط في نطاق الأسرة غالباً باللهجة العامية من دون إتقان القراءة والكتابة،² مما انعكس على الهوية الثقافية واللغوية للأبناء، بل هدّد استمرار علاقتهم الحيوية باللغة الأم، وقد وجد معظم الآباء أنفسهم بين خيارين:³

* أعد هذا البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2023-2024)، أي قبل إعلان تحرير سوريا في 8 ديسمبر 2024، وهو ما كان له أثر بالغ في الظروف الاجتماعية والتعليمية المحيطة بعينة البحث.

¹ انظر: منصة جمعية اللاجئين، "عدد السوريين في تركيا"، نُشر في 21 أبريل 2024، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

² انظر: البراء المقداد، عرفان عبد الدايم، "تحديات تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين السوريين بتركيا من منظور المعلمين"، مجلة الدراسات التربوية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 31(1)، 2025، ص 81-109.

³ انظر: المرجع السابق، ص 88.

- أحدهما خيار التأقلم والاندماج في المجتمع التركي، وتعلم اللغة التركية لغة أولى، مع ما يلحق لغة أبنائهم العربية من ضرر.
- والآخر الحفاظ على هوية أبنائهم الثقافية واللغوية بالعناية بتعلم اللغة العربية، وهو خيار يتطلب جهوداً استثنائية في ظل غياب الدعم المؤسسي المناسب، وضعف الموارد التعليمية.

ولا شك في أن الخيارين يؤثران في الهوية العربية والاجتماعية لأبناء اللاجئين السوريين،¹ وإن تسنّ لهم العودة إلى وطنهم سوريا؛ فسواجهم صعوبة بالغة في التكيف مع التعليم السوري الذي يعتمد اللغة العربية الأم، ومن ثم يزداد القلق والاستياء لدى الآباء من دون أي موقف رسمي من هذه القضية، أو معالجتها منهجية، مع ندرة الدراسات التي عالجت هذه المشكلة.

ومن ثم يأتي هذا البحث محققاً مقترحات واقعية، ومتطلباتٍ ضروريةً ميدانيًا، إذ أوصت بعض الدراسات السابقة بضرورة إجراء مثل هذا البحث،² لبيان واقع تعليم اللغة العربية لأبناء اللاجئين السوريين باستكشاف تصورات الآباء وأساليبهم في الحفاظ على اللغة العربية، وتحليل التحديات التي تواجههم، والتعرف على الأساليب التعليمية الممكنة للتغلب على تلك التحديات، وتقديم رؤى لمعالجتها، وبناء برامج تعليمية ملائمة، والوصول إلى أفضل طريقة لتعليمها، بناءً على واقع التعليم والبيئة المحيطة بهم، لعلها تعزز الجهود المبذولة للحفاظ على اللغة العربية بوصفها جزءاً من هوية الأطفال اللاجئين الثقافية والاجتماعية؛ فتسدّ ثغراً علمياً شاغراً لم يُدرس من قبل.

¹ انظر: مؤمن العنان، محمد علي الخولي، "معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية"، مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد (2)، 2021، ص143-173.

² انظر: أحمد بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا: منطقة العمرانية نموذجاً (إسطنبول: نور بوك، 2020)؛ محمد الخلف، "رؤية مقترحة في تصميم البرامج التعليمية لأبناء وراثي اللغة العربية"، بحوث في اللغة والأدب، العدد (1)، 2023، ص20-45؛ العنان، الخولي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية.

الإطار النظري

1. مفهوم اللغة الموروثة وأهميتها:

(أ) اللغة الموروثة ونشأة المصطلح:

مع أن الدراسات اللغوية تنظر إلى مصطلحي (اللغة الموروثة) و(وارث اللغة) على أنهما مصطلحان جديدان نسبياً؛ كانت ظاهرة اللغات الموروثة حاضرة في تاريخ البشرية، إذ الهجرة كانت وما زالت مستمرة، ولطالما نشأت حالات الاتصال اللغوي عبر الهجرة، وانتقلت الأسر عبر حدود اللغة، وتُسمت المجتمعات ثنائية اللغة إلى أناس لغتهم لغةً أكثرية، وآخرين لغتهم لغةً أقلية، وكان موضوع هذا المجال (وارثو اللغة) جزءاً من دراسات اكتساب اللغة الثانية وتعلّمها، قبل أن يصبح مجالاً مستقلاً.¹

وقد نادت عدة قطاعات ومؤتمرات بأهمية تعلّم اللغة العربية وتعليمها لهذه الفئة الخاصة في مجتمع اللجوء؛ فئة وارثي اللغة، وضرورة العمل على تحديد التحديات التي تواجههم، ووضع الخطط والبرامج والمناهج والإستراتيجيات التي تساعدكم للتغلب على تلك التحديات، وذلك منذ ظهور هذا المصطلح في كندا عام (1977) في برنامج أونتاريو للغات الموروثة،² مروراً باستخدام العلماء الأمريكيون هذا المصطلح في سياق السياسة اللغوية حتى أواخر تسعينيات القرن الماضي، حين استضاف راسل كامبل (من جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس) أول مؤتمرات لغات التراث في أمريكا؛ "المؤتمر الوطني الأول للغات الموروثة"، الذي عُقد في لونغ بيتش، كاليفورنيا، عام (1999)،³ ثم تابعت العناية بهذا المجال في عدة ورشات ومؤتمرات ومبادرات حديثة، من مثل "مؤتمر اللغة الموروثة الوطني" (1999)، (2002)، الذي نظّمه مركز اللغويات التطبيقية والمركز الوطني للغات الأجنبية، و"مؤتمر

¹ See: A. Alabd, *Heritage Language Learners in L2 Arabic Classes: Challenges and Instructional Strategies* (Master thesis, The American University in Cairo, 2016).

² See: F. Turkistani, *Toward a Better Understanding of Arabic Teaching as a Heritage Language: A Case Study of a High School Arabic Language Teacher* (PhD thesis, George Mason University, 2019).

³ See: Z. Ibrahim & J. Allam, "Arabic Learners and Heritage Students Redefined: Present and Future," in: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 2006, pp.437-446.

أولويات أبحاث اللغة الموروثة" (2000)؛ في أمريكا، مع كثير من البحوث والدراسات التي تركز على هذه المسألة، وهو ما توج بعقد مؤتمر علمي متخصص بعنوان "مؤتمر تعليم العربية لوارثيها: التحديات والفرص"، وذلك في جامعة جورجنتاون في قطر، عام (2019).¹

يشير مصطلح (وارث اللغة) عادةً إلى الجيل الثاني من المهاجرين، أي أطفال المهاجرين الذين يعيشون في بيئة لغوية ثنائية أو متعددة منذ سنٍ مبكرة، وفي حين يتحدث هؤلاء باللغة الموروثة في مجتمعاتهم الصغيرة (الأسرة)، يتحدثون أيضاً لغة بلد اللجوء؛ اللغة المهيمنة أو السائدة، أي التركية في سياق هذا البحث، وإذ يتقن الجيل الأول من المهاجرين اللغة الأم - مع ما يعترضهم من تناقص في استعمال اللغة الأولى، أو في بعض جوانبها² - يحقق هؤلاء الأطفال إتقاناً جزئياً في مهارات لغتهم الأم أقل من مستوى جيل المهاجرين الأول، أو أبناء جيلهم المقيمين في بلدانهم الأصلية،³ ومن ثم لا نستطيع افتراض أن لغة الطالب هي اللغة الموروثة أو اللغة الأم، إذ قد يكون لدى كثير من الطلبة المهاجرين معرفة سلبية عن اللغة، وربما لا يتحدثونها، ومع الاستخدام الواسع للمصطلح لا يزال التعريف غير مستقر ولا محدد، إذ فيه بعض إشكال يجعله مفهوماً دقيقاً خاضعاً لتفسيرات تختلف باختلاف السياقات الاجتماعية والسياسية والإقليمية والوطنية.⁴

هناك بعض التسميات التي استُخدمت لمحدثي اللغة الموروثة، منها شبه المتحدثين، ومكتسب اللغة غير المكتمل، وثنائيو اللغة غير المتوازنة (المهيمنة أو السائدة)، وثنائيو اللغة الزائفة، وثنائيو اللغة المتنحية، ولكن تجتمع هذه التسميات تحت مصطلح واحد هو (متحدث اللغة الموروثة)، ومتحدثها أي متعلمها، فيشملها مصطلح (وارث اللغة).

¹ انظر: جامعة جورجنتاون في قطر، أعمال مؤتمر تعليم العربية لوارثيها: التحديات والفرص (الدوحة: جامعة جورجنتاون في قطر، 2019).

² E. Benmamoun, S. Montrul & M. Polinsky, "Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics," *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 2013, pp. 129-181.

³ S. Montrul, "Current Issues in Heritage Language Acquisition," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (30), 2010, pp. 3-23.

⁴ See: G. Husseinali, "Arabic Heritage Language Learners: Motivation, Expectation Competence, and Engagement in Learning Arabic," *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, No. (11), 2012, pp. 97-110.

وقد استخدم واري مصطلح (لغة الأسلاف)،¹ وفي أوروبا وجنوبي إفريقيا، كثيراً ما تُستخدم مصطلحات من مثل (لغة الموطن المتناسقة)، و(لغة الأصول)، أو (اللغة الأم)، وفضّل برودر وإكسترا مصطلح (لغة الأقليات المهاجرة) في هولندا،² بوصفه مصطلحاً أكثر حيادية وموضوعية، أما في كندا فوقع التمييز بين لغات الأمم الأولى ولغات المهاجرين،³ في حين اعتمد مارك فيتس مصطلح (لغات السكان الأصليين) في السياق الكندي،⁴ بتطبيق المفاهيم المستخدمة في المصطلحات الأسترالية، ففي أستراليا بدأ استخدام مصطلح (لغات المجتمع) "منذ عام (1975) تقريباً، للإشارة إلى لغات أخرى غير اللغة الإنكليزية ولغات السكان الأصليين داخل المجتمع الأسترالي".⁵

(ب) التحديات في تعريف وارث اللغة:

هناك تعريفات علمية لوارث اللغة، ولكن أغلب علماء اللغة الذين حاولوا تعريفه خضعوا لمعيارين رئيسين في تصنيفهم، هما الانتماء اللغوي عرقياً، والكفاءة اللغوية، إذ إن من أطفال اللاجئين من يستطيع القراءة والكتابة بلغته الأم، ومنهم من يستطيع التحدث بها فقط، ومنهم من يتحدّث بها وهي عليه شاقة، فهم يختلفون بقدر ما يكتسبون من لغتهم الموروثة، وبقدر استعمالهم إياها، ومدى تأثير اللغة الأجنبية - المهيمنة في مجتمعهم الجديد - في كفاءتهم اللغوية، ويسمى هؤلاء المتحدثون عادة (ثنائيي اللغة المستقبلين)، وهكذا يختلفون بقدر ما يتعرضون للغة الموروثة، وبقدر استعمالهم اللغة المهيمنة السائدة.

¹ See: C. Wharry, "Bilingualism (Ancestral Language Maintenance) among Native American, Vietnamese American, and Hispanic American College Students," *Bilingual Research Journal*, 17(3-4), 1993, pp. 117-133.

² See: P. Broeder & G. Extra, *Ethnic Identity and Community Languages in the Netherlands* (Tilburg: Tilburg University, 1999).

³ See: J. Cummins, "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans," in: *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).

⁴ M. Fettes, "Life on the Edge: Canada's Aboriginal Languages under Official Bilingualism," in: T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).

⁵ M. Clyne, *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, (Cambridge University Press, 2001), p. 3.

ومن الملاحظ أن ليست كل التعريفات تتقيد بالمعايير نفسها، إذ إن كثيراً من التعريفات ينظر إلى العوامل اللغوية الاجتماعية التي تُعرّف بأنها (التاريخ الشخصي) أو (الارتباط العاطفي والشخصي) أو (الصلة بالأسرة) المحيطة باللغة والمتعلم، إذ اللغة جزء من البيئة الاجتماعية والأسرية التي نشأ فيها المتعلم، وليست اللغة مجرد قواعد أو كلمات.

ومن هذه التعريفات أن اللغة الموروثة هي "المرتبطة بالخلفية الثقافية للفرد، ويمكن التحدث بها وأن تستخدم في المنزل أو لا تستخدم، لكنها تظل مرتبطة بجذور الشخص الثقافية"¹، وقدم فيشمان تعريفاً شاملاً للغة الإنكليزية الموروثة في سياق الولايات المتحدة الأمريكية، قال: "لغة ذات صلة شخصية، بخلاف الإنكليزية، أي لها علاقة أسرية خاصة بالمتعلم"²، يبد أن هذا التعريف عام لدرجة، إذ يستطيع أي شخص - وفق هذا التعريف - أن يدعي أن لأي لغة صلة شخصية به، وليست بالضرورة اللغة الموروثة، وهذا التعميم قد يُضعف وضوح المصطلح أو دقته في بعض السياقات.

وعرفه فالديز بأنه الطالب الذي نشأ في منزل يتكلم لغة غير الإنكليزية، فهو يتحدث أو يفهم اللغة الموروثة، ويستعمل الإنكليزية في البيئة التي هاجر إليها، فهو ثنائي اللغة؛ في الإنكليزية، وفي لغة تراثه في آن معاً،³ وبهذا التعريف يجمع بين معيارين:

- أحدهما القدرة أو الكفاءة اللغوية، أي مدى تمكن الشخص من اللغة الموروثة، سواء فهمًا أم تحدثًا، مع تباين ملحوظ في مستوى الكفاءة، إذ لا يشترط أن يكون المتعلم طليقاً.

- والآخر هو الانتماء أو الارتباط الثقافي، أي وجود علاقة ثقافية أو أسرية باللغة الموروثة، ويتمثل هذا الانتماء في البيئة التي تربى فيها المتعلم.

¹ G. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minority Students Major in Language Heritage Programs," *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997, pp. 77-96.

² See: J. A. Fishman, *Handbook of Language and Ethnic Identity* (New York: Oxford University Press, 1999).

³ See: G. Valdés, "Introduction in Spanish for Native Speakers," *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (New York: Harcourt College Publishers, 2000), Vol.1, pp. 1-20.

ومع أن تعريف فالديز يركز على اللغة الإنكليزية، يمكن استبدال أي لغة مهيمنة أخرى بالإنكليزية في هذا التعريف، والحد الفاصل في هذا التعريف هو العنصر الزمني، إذ اللغة الموروثة كانت أولاً في ترتيب الاكتساب، ولكنها لم تتطور تطوراً كاملاً مع التقدم العمري، بسبب التحول التدريجي للطالب من لغته الأصلية إلى اللغة السائدة المهيمنة اجتماعياً، فيضعف استعمال اللغة الموروثة، ومن ثم تضعف مهارات الطالب فيها. والعنصر المهم الآخر في هذا التعريف هو تحديد سلسلة متصلة من الكفاءة، ويكشف التعريف عن التباين في القدرة اللغوية الموروثة بين متعلمي اللغة الموروثة، إذ إن بعضهم قد يتحدث اللغة بطلاقة، وبعضهم قد يفهمها فقط، ولا يتحدث بها، وهذا ما لاحظته عدة باحثين.¹

وقد ركزت جين سوك لي على متغير مختلف عن الكفاءة اللغوية والانتماء العرقي، وهو التحديد الذاتي للهوية الذي يُعدُّ تقييماً ذاتياً لعلاقة الفرد وارتباطه باللغة أو الثقافة، أي إن الفرد هو من يحدد هويته بنفسه، كأن يقول شخص ملايوي إنه منسوب إلى اللغة العربية، ويعرف نفسه على أنه من واثري اللغة العربية، مع أنه يتحدث الملايوية فقط، ولكنه تعلم قراءة النصوص العربية الدينية.

ففي دراسة مطبقة على (530) من متعلمي اللغات؛ كان من بينهم (38) طالباً باكستانياً معظمهم من المتحدثين بالأردية، أي هم من واثريها، وقد عرف (16) طالباً منهم أنفسهم على أنهم متعلمو اللغة الموروثة العربية، وقال متعلم باكستاني: "نعم، أنا من واثري اللغة العربية، تعلمت كيف أقرأ عندما كنت صغيراً، ولكن لم أتعلم كيف أتحدث أو أفهم"، وقد رفض بعض المشاركين في الدراسة نفسها تعريف أنفسهم بأنهم من واثري اللغة العربية، بسبب عجزهم الملحوظ عن التحدث بالعربية بطلاقة.²

¹ See: Benmamoun, Montrul & Polinsky, *Heritage Languages and Their Speakers*, pp. 129-181.

² See: J. S. Lee, "Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages," *Foreign Language Annals*, 38(4), 2005, pp. 554-567.

وفي سياق تعلم اللغة قد تُنسب هوية متعلمي اللغة الموروثة إلى متعلم بناءً على عوامل ثقافية أو أسرية أو دينية، وهو لا يرى نفسه كذلك، وربما لا يشعر بالانتماء إلى تلك الهوية،¹ ومثل ذلك الطالب السوري، يُقال إنه وارث اللغة العربية، ولكنه هو نفسه لا يُقر بذلك، إذ إنه وُلد في تركيا، ودرس وتعلم ونطق بالتركية، وهذه أقرب إليه من العربية.

وبهذا المفهوم يمتد تعريف متعلمي اللغة الموروثة ليشمل:²

- المتعلمين الذين لديهم تقارب ثقافي أو صلة باللغة العربية.
- كثيرًا من متعلمي اللغة الموروثة الإسلامية الذين يدرسون اللغة العربية للاتصال بالنصوص الدينية، ولو لم يكونوا ناطقين بالعربية.

وبمناقشة هذه التعريفات نصل إلى خلاصة مفيدة أوردها تركستاني في دراسته التي طبّقها على الدارسين من أصول عربية الذين يتعرضون للغة العربية في حياتهم اليومية،³ واستفاد فيها من تعريف فالديز؛⁴ أن وارث اللغة العربية من نشأ في منزل فيه اللغة العربية خليط من العربية العامية، والعربية الفصحى، وهو يتحدث العربية العامية والإنكليزية، فهو ثنائي اللغة بالإنكليزية والعربية.

ويُعَدُّ تحديد مفهوم (متعلم اللغة الموروثة) من القضايا الخلافية في الدراسات التربوية واللغوية، فثمة جدل في العنصر الأهم في توصيف هذا المتعلم؛ إذ يرى فريق من الباحثين أن درجة الكفاءة اللغوية تمثل معيارًا أساسيًا في تعريف متعلم اللغة الموروثة، ويُلحّون على ضرورة امتلاك المتعلم درجة معينة من الثنائية اللغوية؛ نشطة كانت أم سلبية، مما يضمن مستوى معينًا من معرفة اللغة الموروثة واستعمالها مع لغة بلد الإقامة، ويذهب فريق آخر إلى أن الهوية العرقية أو الثقافية كفيلتان بتحديد ذلك الانتماء، ويؤكدون أنهما جوهر التعريف، من دون النظر إلى

¹ See: J. Leeman, "Heritage Language Education and Identity in the United States," in: T. J. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice* (Routledge, 2015), pp. 56-67.

² See: G. Husseinli, "Arab American College Students in Arabic Language Classes: A Case Study of Language Attitudes," in: K. Ryding & D. Brustad (Eds.), *Ideas, Practices, and Identities in Arabic Language Teaching* (Georgetown University Press, 2012), pp. 93-110.

³ See: A. A. Turkistani, *A Linguistic and Attitudinal Study of Arabic Heritage Speakers in the United States* (PhD thesis, University of Minnesota, 2019).

⁴ See: Valdés, *Introduction in Spanish for Native Speakers*, p. 123.

مستوى الكفاءة اللغوية، ويبقى التعريف محل خلاف، فقد يختار بعض المتعلمين تعريف أنفسهم بأنهم "متعلمو اللغة الموروثة"، وإن لم تتوفر فيهم المعايير التي يُناقشها أحد الفريقين.

وفي سياق هذا البحث، يكون المقصود بوارث اللغة (متعلمها) أنه الطالب السوري اللاجئ، أو ابن اللاجئ المولود في تركيا، الذي يمتلك بعض المهارات اللغوية العربية، ويستعملها لغةً أسريةً، مع تعلّمه التركية لغةً أولى للدراسة والتفاعل في المجتمع التركي.

2. أثر سياسة الاندماج في التعليم في تعلّم أبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا اللغة العربية إن الحفاظ على اللغة العربية في تركيا ليست مهمة سهلة، إذ يُحمل اللاجئون حملاً على الاندماج، ومن ثم يكون التواصل مباشراً باللغة السائدة المهيمنة؛ لغة الأكثرية، أي التركية، فهي لغة التدريس، وفي سياق عالمي - إذ تهيمن الإنكليزية على كثير من اللغات - تعترى علماء اللغات مخاوفٌ بشأن التناقص السريع في عدد لغات العالم، وإن كانت هناك جهود قوية للحفاظ على وضع لغات الأقليات الإقليمية أو القومية في أجزاء كثيرة من العالم، في حين أن الموقف العام تجاه الحفاظ على مثل تلك اللغات في الولايات المتحدة موقف سلبي يفضل الاستيعاب السريع في اللغة الإنكليزية، بل يفترض أن أحادية اللغة الإنكليزية العالمية هي حالة طبيعية مثالية.

وفي هذا السياق تأتي دراسة فان دوسن شول التي عاجلت مفهوم اللغة الموروثة وتعقيده من منظورين رئيسين؛ اجتماعي وسياسي، أي كيفية النظر إلى اللغة الموروثة في السياقات المجتمعية والسياسية، وتأثير ذلك على تعلمها واستعمالها، وكذلك من منظور تربوي، أي كيفية تصميم برامج تعليمية مُجدية لتلبية احتياجات متعلمي اللغة الموروثة، ومن ثم يَبْنَت الدراسة تأثير السياسات المجتمعية على مكانة اللغات الموروثة في التعليم، مشيرة إلى أن دعم اللغات الموروثة في السياسات التعليمية يعزز التنوع اللغوي والثقافي، مما يسهم في تحقيق اندماج أكثر شمولاً وتعددية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الحفاظ على اللغة الموروثة يساعد الأفراد على الشعور بالارتباط بجذورهم الثقافية، مما يخلق توازناً صحياً بين التمسك بالثقافة الأصلية والانخراط في الثقافة السائدة، وهذا يعزز شعور الانتماء من دون التضحية بالهوية الأصلية.¹

¹ See: N. V. Deussen-Scholl, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations* (New York: XYZ Press, 2003).

إن التحديات التي تواجه اندماج اللاجئين إلى تركيا، من مثل العوائق اللغوية، والتحديات الاجتماعية والثقافية؛ ينتج عنها انخفاض أعداد الملتحقين بالمدارس النظامية الحكومية، وزيادة أعداد المتسربين منها،¹ وقد ناقشت دراسات سابقة التحديات التي تواجه اندماج اللاجئين المراهقين والشباب، والعوائق المنهجية واللغوية التي تؤدي إلى انخفاض تسجيل الأبناء في المدارس، وكثرة أعداد المنقطعين عن التعليم في الأنظمة المدرسية العامة، بالإضافة إلى كثرة عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ابتداءً.²

3. كيفية الحفاظ على اللغة الموروثة؟

تشير سياسات التعامل مع اللاجئين إلى تركيا إلى جدل قائم بين مفهومي الصهر (Assimilation) والدمج (Integration)، إذ يُظهر الواقع أن الصهر الذي يهدف إلى محو الفروقات الثقافية وإجبار اللاجئين على التكيف الكامل مع الثقافة السائدة، قد يؤدي إلى آثار سلبية كبيرة على اللاجئين السوريين،³ وهذه السياسة قد تُضعف الروابط الأسرية، وتُفقد الأطفال والشباب هويتهم الثقافية واللغوية الأصلية، مما يُحدث فجوة بين الأجيال، ويُضعف الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأصلي، وبخلاف ذلك الدمج الذي يهدف إلى التعايش الثقافي مع الحفاظ على هوية اللاجئين وثقافتهم، ويُعدُّ أنموذجاً أكثر شمولاً واحتراماً للتعددية، ويتطلب الدمج سياسات داعمة، من مثل تعليم اللغة التركية مع الحفاظ على تدريس اللغة العربية والثقافة السورية، مما يساهم في تمكين اللاجئين من الانخراط في المجتمع التركي من دون التضحية بهويتهم الثقافية، وإفقاد اللاجئين ثقافتهم الأصلية ولغتهم الأم.

¹ انظر: أحمد الشاغل، حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا (إسطنبول: مركز بحوث للدراسات، 2018).

² انظر: يونيسف، "اليونيسف تطلق مشروعاً تفاعلياً يلقي نظرة على معاناة الأطفال السوريين من أجل الحصول على التعليم"، نُشر في 23 يناير 2017، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

S. Merah, R. Tahraoui & G. Tahraoui, "Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey: A Systematic Review," *IJUM Journal of Educational Studies*, 10(1), (2022), pp. 179-203.

³ انظر: المرجع السابق، ص 190.

وكذلك يسترشد هذا البحث بمفهوم نظري آخر هو (حيوية اللغة)، الذي يشير إلى تصورات مستخدمي اللغة عن مكانة لغة معينة وهبتها، ففي دراسة عن حاجة الأمريكيين الكوريين إلى تطوير لغتهم الموروثة،¹ تبين أن حيوية اللغة تُصاغ بثلاثة عوامل، هي مجموعات الأقران، والمؤسسات، والآباء، وهذه العوامل الثلاثة تعمل معاً على صوغ معتقدات الأسرة وخياراتها اللغوية، مع البيئة التي تعززها هذه العوامل الثلاثة، وتؤثر في تطوير اللغة الموروثة والهوية الثقافية، وهذا المفهوم يبين مكانة ممارسات الآباء وأساليبهم في تحقيق تلك الجوانب، وذا ما يسعى إليه هذا البحث.

الدراسات السابقة

هذا البحث مسبق بجملة من الدراسات حددت موضوعه ونطاقه ومعالجته التي يُقدمها، ومن ذلك دراسة الخلف بيّنت كيفية تطوير برامج تعليمية تتفق واحتياجات وارثي اللغة العربية، مع التركيز على الجوانب الثقافية واللغوية الضرورية لتحقيق تعليم متكامل، وتشدد الدراسة على أهمية مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي للطلبة، وتطوير مواد تعليمية تفاعلية تسهم في تعزيز مهاراتهم اللغوية والتواصلية، وتوضح أهمية فهم المؤهلات الثقافية للطلبة في تصميم البرامج التعليمية، إذ للسياق الثقافي مكانة بارزة في تعلّم اللغة، وقد نظرت الدراسة إلى التحديات النفسية التي تواجه هذه الفئة في بداية تعلّمهم اللغة، من مثل الرفض بسبب اختلاف المستويات، وقلة الانسجام، والملل، والحاجة الماسة إلى تقديم المتعة والتحفيز في أثناء التعلم، لذلك أوصت الدراسة بتطوير مواد تعليمية تتسم بالتفاعل، وتراعي الفروقات الفردية بين الطلبة، ونبّهت على ضرورة تطبيق الأساليب التربوية المبنية على النظريات العلمية في تعلّم اللغة،² ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج تعليمية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا عبر إعداد مواد تعليمية مخصصة تناسب احتياجات الطلبة وارثي اللغة.

¹ See: G. Cho, K. S. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans," *Language, Culture and Curriculum*, No. (10), 2007, pp. 120-134.

² انظر: الخلف، رؤية مقترحة في تصميم البرامج التعليمية لأبناء وارثي اللغة العربية.

وعالجت دراسة العنان والخولي كيفية صوغ الثقافة الثالثة بين الطلبة السوريين في الجامعات التركية، وهدفت إلى فهم التحديات الثقافية والاجتماعية التي يواجهها هؤلاء الطلبة، وتأثير بيئة التعليم الجديدة على هويتهم الثقافية، وأظهرت نتائجها أنهم يمرون بعملية معقدة من التكيف الثقافي والاجتماعي في البيئة التركية، تشمل تعلّم اللغة التركية، والتأقلم مع العادات والتقاليد المحلية، مما ينتج عنه تطوير (ثقافة ثالثة) تجمع بين الثقافتين السورية والتركية، وبيّنت الدراسة أيضاً أهمية تقديم الدعم النفسي والعلمي للطلبة السوريين في الجامعات، وأوصت بضرورة توفير برامج دعم نفسي وعلمي مخصصة للطلبة اللاجئين، وتعزيز برامج التبادل الثقافي بين الطلبة السوريين وزملائهم الأتراك،¹ ونستنتج أن هذه الدراسة من أنضج الدراسات التي تمس موضوعنا، ولكن التركيز على الجوانب الثقافية فقط لا يمكن أن يعالج مشكلة تعليمية معقدة لتعليم العربية لوارثيها، إذ تسهم الثقافة في تعزيز الهوية والانتماء، أما القضايا التعليمية فتتطلب معالجة أعمق تشمل تطوير المناهج، وتعزيز الكفاءات اللغوية، واستعمال أساليب تدريسية مبتكرة تستند إلى النظريات التربوية الحديثة.

وتطرّقت دراسة بلهوان إلى مشكلة تسرّب اللغة العربية بين أبناء السوريين اللاجئين إلى منطقة العمرانية في إسطنبول، مشيرة إلى أن فقدان اللغة الأم يمثّل تهديداً للهوية الثقافية والدينية للأطفال السوريين، وعزت الدراسة أسباب هذا التراجع إلى ضعف المؤسسات التعليمية والمناهج، وقلة الدعم المالي، وتأثير اختلاف الثقافات والعقائد، وأوصت بدعم المراكز التعليمية، وتعزيز التفاعل بين الأهالي والمعلمين، وزيادة مشاركة المؤسسات الخيرية لتقديم الدعم المالي والمعنوي.²

واستعرضت دراسة الشاغل الإطار العام للوضع التعليمي العام للاجئين السوريين، والتحديات التي تواجههم في العملية التعليمية بعامة، وناقشت النظام التعليمي في تركيا، وقارنته بالنظام التعليمي في سوريا، وعالجت الوضع التعليمي الخاص في تركيا في مجال تعلّم اللغة العربية وتعليمها للأطفال السوريين، وآثار ذلك على الوضع التعليمي العام والآثار

¹ انظر: العنان، الخولي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية.

² انظر: بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا.

السلبية التي لحقت وستلحق بالمستقبل السوري بسبب إهمال اللغة العربية، ثم خلصت الدراسة إلى توصيات للتربويين وأصحاب القرار في تركيا، وتوصيات للباحثين لمعرفة وضع اللغة العربية في بلدان اللجوء،¹ وكان أكثر تركيز هذه الدراسة على الجانب التربوي التعليمي، ولم تتطرق إلى خصائص تعليم العربية لهذه الفئة من متعلميها وخصائصهم.

وهناك دراسة البطاينة للعلاقة الجدلية بين اللغتين العربية والتركية في ظل تدفق السوريين اللاجئين إلى تركيا، ركزت على تأثير التفاعل اللغوي والثقافي بين اللغتين عبر التاريخ، وأشارت إلى أن هذا التفاعل قديماً كان إيجابياً بفضل الترجمة وتبادل المعرفة، في حين يعاني اليوم ضعفاً في تأثير اللغة العربية بسبب الوضع الراهن للاجئين، ومن ثم قدمت الدراسة توصيات لتعزيز اللغة العربية في تركيا، منها تطوير مناهج تعليمية ملائمة تراعي خصائص المتعلمين، ودعم التخطيط اللغوي لضمان استمرارية تعلم اللغة العربية، ودعت إلى الاستفادة من المؤهلات العربية، وتعزيز التعليم للناطقين بالعربية أو غيرها، مع تطوير الترجمة بين اللغتين لنقل الصورة المشرفة للغة العربية.²

وكذلك قدمت دراسة ونوس نقداً للجزء الرشدي المستعمل في تعليم القراءة بالعربية في مراكز تعليم السوريين وتحفيظ القرآن الكريم في تركيا، وأكدت أن الجزء الرشدي يعاني مشكلات عدة، منها ضعف العناية بالسياق اللغوي، وأنه لا يحقق معايير الاكتساب اللغوي في علم اللغة النفسي، فضلاً عن غياب الأساليب التربوية المبنية على نظريات علمية حديثة، وخلصت الدراسة إلى أن الاعتماد على الجزء الرشدي وحده غير كاف لتعليم اللغة العربية، لذا أوصت بتطوير مناهج تعليمية تراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والتخاطبية للغة، وترفع ذخيرة المفردات وفهمها في سياقاتها المختلفة،³ وهذه التوصيات مهمة جداً لدعم تصميم برامج تعليمية مُجدية للغة العربية لأبناء اللاجئين السوريين.

¹ انظر: الشاغل، حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا.

² انظر: حسين محمد البطاينة، "التداعيات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية: الهجرة السورية إلى تركيا نموذجاً"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 11(1)، 2020، ص 37-50.

³ انظر: محمد علي ونوس، الكتابيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات: الجزء الرشدي في تركيا نموذجاً (رسالة ماجستير، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2022).

ومن الدراسات الغربية دراسة ليانغ التي استعرضت (17) دراسة منذ عام (2000)، عالجت أدوار الآباء المهاجرين في دعم تعلم اللغة الأم، ورصدت هذه الدراسة أن لدى أغلبية الآباء اتجاهات إيجابية في سبيل الحفاظ على اللغة الأم، ويبدلون جهوداً في مسؤولية الاستفادة من الموارد الداخلية والخارجية لخلق بيئة لغوية لأطفالهم، وإلحاقهم بمراكز تعلم اللغة الموروثة، بيد أن ثمة تحديات تعترضهم، من مثل ضعف رغبة الأطفال، ومقاومتهم الالتحاق بمراكز تعلم اللغة الموروثة، وتباين درجات حماسة الآباء والأطفال، وظهور آثار سلبية مترتبة على ثنائية اللغة، وانشغال الأهل، وضيق الوقت، والطاقة، وقد أظهرت النتائج فجوة بين تصورات الآباء وما يمارسونه حقاً، إذ يمكن أن تتغير مواقفهم بسبب اعتبارات عملية، مما ينتج عنه تفاوت في مستوى الحماسة، وتغير في الممارسات اللغوية داخل الأسرة، ومن ثم خلصت الدراسة إلى أن تحقيق الحفاظ على لغة الموروثة يتطلب جهوداً مشتركة بين الآباء، والمؤسسات التعليمية، والحكومات، والمنظمات الداعمة.¹

وفي التعقيب على هذه الدراسات السابقة يُلاحظ أنها أكدت الحاجة الملحة لإجراء أبحاث معمقة تعنى بدراسة حالة واثري اللغة العربية في بيئات اللجوء، بوصفهم فئة طارئة على المجتمعات المستقبلية، وتستدعي فهماً خاصاً لخصائصها وأحوالها واحتياجاتها التعليمية، وقد تبين من الدراسات السابقة أن معظم ما عالج تعليم اللغة العربية في تركيا ركز على تعليمها للناطقين بغيرها، أو عالج القضية من زوايا ثقافية بعامة، مقدماً رؤى مفيدة عن التحديات اللغوية والثقافية والسياسات التعليمية في موضوع تعليم اللغة العربية في تركيا، ولكنها لم تعالج الفرادة التعليمية لوارثي اللغة من أبناء اللاجئين السوريين، لذا ثمة فجوة بحثية في معالجة التحديات اللغوية والتعليمية والثقافية في تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا، الذين يختلفون عن الناطقين بغير العربية، كما يختلفون عن الناطقين الأصليين المقيمين في الوطن العربي، ثم إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى معالجة موضوع تعليم اللغة العربية لوارثيها من منظور الآباء، ولا شك في أن البحث في هذا يُسهم في تصميم مناهج متخصصة تلائم السياق النفسي والاجتماعي والثقافي لأبناء اللاجئين السوريين.

¹ See: F. Liang, "Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance: Focusing on the United States and Canada," *International Journal of Language Studies*, 12(2), 2018, pp. 103-126.

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الكيفي، إذ اتخذ من المقابلات شبه المقننة، وأسلوب مجموعات التركيز؛ أداةً لجمع البيانات، وينحو هذا البحث منحى الدراسات الوصفية التحليلية في جمع البيانات اللازمة لمعالجة مشكلة ضعف تعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا ميدانياً، وذلك من منظور آبائهم، ومن ثم تحليل البيانات من أجل الوصول إلى نتائج البحث، واقتراح حلول للمشكلة، وقد اختير هذا المنهج لقدرته على تقديم فهم عميق لتحديات تعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا.

وتوسّل البحث التصميم التفسيري الأساسي (Basic Interpretive Research)،¹ الذي يهدف إلى استكشاف تصورات الآباء والتحديات التي تواجههم، والتعرف على أساليبهم وممارساتهم في الحفاظ على تعليم اللغة العربية في سياقهم الطبيعي في الأسرة، والمجتمع، ومراكز التعليم، من أجل فهم تأثير بيئة اللجوء في جهودهم في الحفاظ على اللغة الموروثة، ومن ثم تفسير هذه التجارب لفهم الظواهر الاجتماعية والظروف التي يعيشون فيها. وأما عينة البحث فهي (17) من الآباء السوريين اللاجئين إلى ولاية هاتاي التركية، وقد أُجريت مع (6) منهم مقابلة جماعية مركزة (Focus Group)، إذ يعلّمون أبناءهم في مراكز تعليم اللغة العربية، أو ضمن مشاريع تعليمية تدعم اللغة العربية، ويسوغ اختيار هذه العينة ارتباطها الواضح بموضوع البحث، ومؤهلاتها الاجتماعية والثقافية المتنوعة، في حين لا تخضع عينة البحوث الكيفية لقاعدة دقيقة في تحديد عدد أفرادها.²

واستُخدمت المقابلات الجماعية شبه المقننة لاستكشاف التصورات، وتحفيز النقاش بين المشاركين، من أجل استخلاص رؤى متنوعة لجمع البيانات، وتضمنت المقابلات أسئلة مفتوحة صُممت بناءً على فلسفة الدراسات النظرية، واستشير فيها متخصصون لتحكيماها.

¹ انظر: زانة الشهري، صنع القرار الإستراتيجي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية (الرياض: جامعة الملك سعود، 2020).

² انظر: فضيل دليو، "اختيار العينة في البحوث الكيفية"، مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، (2(3)، 2022، ص 7-20.

وقد وثقت المقابلات صوتيًا مع تفريغ النصوص للتحليل عن طريق تقنية تحليل المحتوى، لاستكشاف الأنماط والمواضيع المتكررة في البيانات، وذلك بالاستعانة ببرنامج (MAXQDA) لتحليل البيانات الكيفية وفق أسلوب تحليل المواضيع (Thematic Analysis). ولإجراء البحث أُعدَّ دليل المقابلات في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم أُجريت المقابلات وسُجِّلت بعد موافقة المشاركين، ثم فُرِّغَتْ وحُلِّلت وفق آليات تحليل البيانات الكيفية، من مثل الترميز سطرًا بسطر، ومقارنة الحالات، وأخيرًا مراجعة النتائج المؤقتة مع المشاركين للتأكد من دقة البيانات، والتحقق من صدقها، مع النظر في المعايير الأخلاقية والمهنية، من مثل ضمان سرية البيانات، وخصوصية المشاركين، وتوضيح أهداف البحث لهم، والحصول على موافقتهم المسبقة، وتوفير بيئة آمنة مريحة لإجراء المقابلات.

نتائج البحث ومناقشتها

في هذا القسم تُعرض النتائج وفق المحاور البحثية، متبوعة بتفسير تحليلي وصفي يبرز أهميتها في فهم الظاهرة المدروسة، ويناقش الواقع التعليمي الحالي، والتحديات التي تواجه تعليم واثري اللغة العربية من السوريين اللاجئين إلى تركيا، والحلول الممكنة.

المحور الأول: أهمية تعليم واثري اللغة العربية من السوريين اللاجئين إلى تركيا

تُظهر نتائج المقابلات أهمية تعليم أبناء السوريين اللغة العربية في بلد اللجوء (تركيا)، بيد أن تساؤلًا قد يُثار أحيانًا، يقول:

- لم يُلحَظ السوريون اللاجئون إلى تركيا على تعليم أبنائهم اللغة العربية؟
 - ما جدوى ذلك إن كانت لهذا البلد لغته المهيمنة (التركية) على مجالات الحياة؟
- والواقع أن هذا التساؤل يبدو منطقيًا، ولكنه ينبئ عن افتراض غير واقعي، مفاده أنه لا ينبغي للمهاجرين تعليم أبنائهم لغتهم الأم، وهذا الافتراض هو الذي يحتاج إلى تفسير وتحليل، لا العكس، إذ إن تعليم اللغة العربية بدهي من منظور أغلب السوريين، فلا يقبل النقاش، بل إن التفريط فيه يمثل تهديدًا خطيرًا لمستقبل الأجيال السورية القادمة.

وقد استُقرت أهمية تعليم اللغة العربية عبر البيانات الكيفية التي جُمعت بالمقابلات مع المشاركين في البحث، وفي أثناء استعراض الاقتباسات يُرمز للمشارك بالرمز (م) مقروناً برقمه، من مثل (م5)، أي المشارك الخامس، وفي حين أجمع الآباء على أهمية تعليم اللغة العربية؛ اختلفت تعليلاتهم، وهو ما يظهر فيما يأتي.

1. الأهمية الأساسية للغة:

يذهب الآباء إلى أن تعليم اللغة العربية لا يقلُّ أهمية عن احتياجات الحياة الأساسية الأخرى، من مثل الغذاء والدفع والعلاج، ويرون أن تعلُّم اللغة الأم أولى من تعلُّم اللغة الثانية، إذ إن تعلُّم لغة بلد اللجوء تحصيل حاصل، فالبينة الخارجية التي يتعرض لها الأبناء تفرض عليهم التفكير والتحدث والدراسة بلغة بلد اللجوء، أما أهمية تعلم اللغة الأم (العربية) فقد لا يشعر بها كثير من الناس اليوم، ولكنهم سيندمون ساعة لا ينفع الندم، وقد عبّر (م4) عن ذلك بقوله: "إنك تجد من أولياء الأمور من يرسل طفله للعمل لمساعد والده في سدِّ رمق حياة الأسرة واحتياجاتها الأساس؛ لشعور الأب بأهمية هذه المشكلة، ولكن هل يشعر كذلك أن فقدان الأطفال تعلُّمهم لغتهم الأم أشدُّ خطرًا من فقدان الاحتياجات الأساسية؟!".

وتعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا ضرورة حتمية بقدر حتمية عودة هذا الشعب إلى وطنه العظيم يومًا، وثمة شبه إجماع من المشاركين على حتمية العودة، قائلين: "نحن ما زلنا نحمل بطاقات إقامة مؤقتة، ومسألة بقائنا في تركيا لا تزال مؤقتة أيضًا، لذلك تبقى اللغة العربية مهمة لنا ولأولادنا على كل حال، لأن الوجهة النهائية لإقامتنا وحياتنا غير معلومة بعد".

وقد أشار بعضهم إلى أن العودة بدأت حقًا، وإن لم تكن هناك عودة مباشرة إلى سوريا، فهناك تواصل مع المحيط السوري بخاصة، والعربي بعامه، فكثير من السوريين المقيمين في تركيا يسعون للحصول على فرص عمل في الدول العربية، ولا يخفى على أحد منهم أن بطاقة الإقامة التي حصل عليها السوريون بطاقة حماية مؤقتة، ودليل ذلك أن السوريين يوصفون حتى اليوم بالضيوف، وقد عبّر (م6) عن مخاوفه تجاه تراجع اللغة العربية بقوله: "ابنتي في الصف العاشر، ماذا ستفعل عندما تعود إلى سوريا إذا لم تكن تعرف اللغة العربية؟!".

واللغة الأم هي التي يتحدث بها الفرد منذ الصغر، ويتعلمها بمجرد تمكنه من الكلام، وقد تبين من الدراسات أن الأطفال الذين يتلقون تعليمهم باللغة الأم؛ تنمو لديهم المهارات والقدرات اللغوية، وتعزز الجانب المعرفي لديهم، وتمهد أمامهم الطريق فيما بعد لتعلم لغات أجنبية أخرى، ولعل ذلك السبب وراء دعم منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) تلقي الأطفال تعليمهم الأساسي باللغة الأم، "إذ أوصت المنظمة في احتفالياتها باليوم العالمي للغة الأم عام (2016) بضرورة التدريس باللغة الأم، مشيرة إلى أن أفضل الدول الرائدة عالمياً تدرس بلغاتها الأصلية"¹، فللغة مكانة مهمة بين المهارات التي يكتسبها الطفل في مراحله الأولى، بما تتضمنه من قيم ومفاهيم متنوعة، لأن ثراء اللغة أساس تمسكه بكل ما تتضمنه من قيم واتجاهات ومفاهيم، وحماية له من خطر التعايش مع لغات أجنبية متعددة ذات اتجاهات ومفاهيم متناقضة.

إن أهمية اللغة العربية تتجلى في أكثر التفاصيل الحياتية بساطة، إذ تمتد قيمتها إلى أبعاد نفسية واجتماعية عميقة، عبّر عن ذلك أحد الآباء الذين يريدون تسجيل أبنائهم في أحد مشاريع تعليم اللغة العربية، عندما سُئل عن سبب رغبته في تعليم ابنه اللغة العربية، فجاء جوابه بسيطاً موجزاً، ولكنه مليء بالمعاني وناض بالمشاعر، إذ يقول (م3): "أريد لطفلي أن يفهما نكاتي، لنضحك معاً، ونلعب معاً، أريدهما أن يغنيا معي عندما أغني؛ لئلا تصير اللغة جداراً يعزلنا"، تبدو كلمات هذا الأب بسيطة في ظاهرها، ولكنها تحمل دلالات عميقة عن مكانة اللغة في التواصل الإنساني والتفاعل الأسري، فليست مجرد أداة للتفاهم، بل هي جسر يربط القلوب، ويُبقي على حرارة العلاقات الإنسانية، ويُكرس شعور الانتماء والمشاركة بين أفراد المجتمع.

2. أهمية اللغة العربية نابعة من الإسلام:

اتفق المشاركون على أن الأهمية البالغة للغة العربية نابعة من ارتباطها الوثيق بالإسلام، لأنها مستودع رسالة السماء الخالدة، ولا تنفصل عن الدين، فقد سارت في ركاب الإسلام،

¹ See: UNESCO, *Mother Language Day 2016: Quality Education, Language(s) of Instruction and Learning Outcomes* (Paris: UNESCO, 2016).

وحلَّت حيثما حلَّ، فكانت أداة التواصل الروحي والبدني والديني والفكري بين الأمم والإسلام، وأكدوا جميعاً على أهمية تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر بعامة، وأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا بخاصة، فقد نبّه (م5) على "أن المسلم يحتاج إلى لغته العربية، ليفقه دينه، ويؤدي العبادات المفروضة عليه، ولكي يأخذ دينه من منبعه الأصيل"، مستشهداً بقول ابن تيمية (ت728هـ): "اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرضٌ واجب، لأن فهم الكتاب والسنة فرضٌ، ولا يفهمان إلا باللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".¹

وأوضح المشاركون أن اللغة العربية ليست وسيلة تواصل فحسب، بل هي الجسر الواصل بين الشعوب وحضاراتها الممتدة لقرون، فاللغة هي الوعاء الذي يحمل الفكر الراقى والمشاعر الوجدانية السامية للقيم والأخلاق المستمدة من الدين الإسلامي، من فرد إلى فرد، ومن جيل إلى جيل، وقد أشار (م5) إلى أن "تعليم اللغة العربية يسهم في فهم تعاليم الإسلام فهمًا أفضل، وكثير من أحكام الشرع لا يمكن فهمها وممارستها واقعياً إلا بالفهم الصحيح للغة"، ومن ذلك ما بين علوم الشرع المختلفة من ترايظ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقه الإسلام وعلومه، من مثل علم أصول الفقه، ولا شك في أن ضعف اللغة يُضعف فهم الجليل الشرع الحنيف.

إذن الترابط الوثيق بين اللغة والدين أضفى على اللغة العربية عند كثير من الناس صفة القداسة المستمدة من قداسة الإسلام الحنيف بلغته العربية المبينة، لأنها لغة الوحيين الشريفيين؛ القرآن الكريم والسنة المطهرة، وهذا الترابط بين اللغة والدين عبّر عنه (م3) بأن "التمسك باللغة هو تمسك بالدين، ويعزز التمسك بالقيم والتقاليد الإسلامية، ولو عند غير العرب من المسلمين"، ونلمح بهذا التعليق وعياً عميقاً بمكانة اللغة العربية، إذ إنها أداة لا غنى عنها للحفاظ على الهوية والقيم، مما يجعل تعليمها أولوية لأبناء المهجر تتجاوز حدود التعليم اللغوي، إلى فضاءات الانتماء إلى الأمة الإسلامية الجامعة.

¹ ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر بن عبد الرحمن بن محمد الجديع (الرياض: مكتبة الرشد، 2005)، ص527.

3. أهمية اللغة في تربية النشء:

إن انقطاع الطلبة السوريين عن الدراسة بسبب الاضطرابات السياسية والاجتماعية التي تعرضت لها سوريا في العقد الماضي من هذا القرن؛ أحدث مشكلة تعليمية وتربوية عامة، ولا شك في أن انقطاع الطلبة عن تلقي الدراسة أثر في انضباطهم وسلوكهم، بل في عودتهم إلى الدراسة مرة أخرى، وبخاصة في مادة اللغة العربية، إذ اندمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم من أبناء المجتمع التركي، وعاشوا معهم، وتلقوا دروسهم معهم، وهم يتفاعلون مع وسائل الإعلام المختلفة، وكل ذلك باللغة التركية، بيد أن ثمة روابط تربطهم باللغة والثقافة العربية، كارتباطهم بأصولهم الثقافية بفضل التربية الأسرية التي تشجعهم على الاحتفاظ بلغتهم العربية الأم التي لا تنفك عنهم في ممارساتهم الدينية، وعاداتهم الاجتماعية، وتقاليدهم السورية.

وقد أكدت الدراسات السابقة أن تعلم اللغة الأم يؤثر تأثيراً بالغاً في تربية الأطفال ونشأتهم واستقرارهم النفسي والاجتماعي،¹ وفي مقابلات هذا البحث شارك المشرف التربوي في مشروع "لغتي الأم"² - بصفته أباً - تجربته العملية في تعليم اللغة العربية لوارثيها، موضحاً الأثر الإيجابي الذي لاحظته على الأطفال الملتحقين بالمشروع مقارنة بحالهم قبل التحاقهم به، قال: "لاحظنا تغيرات ملموسة على الأطفال الملتحقين بالمشروع على مستوى التربية والقيم"، أي إن التغيرات التي طرأت على الأطفال لم تكن في مهارات اللغة فحسب، بل في سلوكياتهم وقيمهم، وعبر (م5) عن فكرة أخرى برؤية مميزة، فقال: "عندما تريد أن تعلم الطالب قيمة معينة ينبغي لك أن تعلمه إياها بلغته الأم، وسيتمسك بها، ويفهمها أكثر مما لو علمته إياها بلغة ثانية".

وأشار المشاركون إلى أنه ينبغي لتعليم اللغة العربية ألا ينفك عن القيم الأخلاقية والدينية، بل لا بد من دمج الدروس بقيم الصدق والأمانة والإخلاص وغيرها، وهذه الآراء

¹ انظر: العنان، الخولي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية؛ بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا.

² مشروع (لغتي الأم) هو برنامج مخصص لتعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا، ومقره في مدينة الريحانية في الجنوب التركي، وقد خرج أكثر من 3000 طالب.

والرؤى تتناغم مع قول محمود السيد: "لما كانت اللغة الأم هي وسيلة الطفل لاكتساب القيم والاتجاهات والمبادئ التي يتشربها من ذويه ومجتمعه لتتشكل شخصيته، وينضبط سلوكه بالتنشئة الاجتماعية؛ كان الحفاظ عليها بتعلمها وممارستها واستعمالها أداة للتعبير عن الثقافة والتواصل الحضاري أمراً مصيرياً، ذلك بأن اللغة الأم هي هوية المرء، وهوية الأمة التي ينتسب إليها في آن واحد، وهي رمز لكيانه وثقافته، ودالة على المستوى الحضاري الذي بلغته أمتة، وإن اللغة هي القلعة الحصينة للذود عن الهوية والذات الثقافية والوحدة القومية".¹

4. اللغة العربية جزء لا يتجزأ من الهوية الثقافية والوطنية:

جاء في إحدى الدراسات أن اللغة من أقدم تحليلات الهوية، ومن أهم المقومات الجوهرية لهوية المجتمع، وهي المكون الرئيس في الهوية الثقافية، فاللغة حياة الأمة، وهي بدايتها ونهايتها، وهي عامل إستراتيجي في التقدم والتنمية المستدامة،² وهذا ما أكدّه المشاركون في هذا البحث عبر فيض تعبيراتهم وتزاحم مشاعرهم حول هذا المفهوم، فكرروا مصطلحات من مثل (اللغة انتماء، اللغة ثقافة، اللغة تاريخ، اللغة أهم عناصر الهوية، اللغة أمانة مقدسة، اللغة رابط قومي ووطني، اللغة وجدان، اللغة تربية، اللغة إرث، اللغة حضارة، اللغة شخصية، اللغة كيان، اللغة روح الأمة).

وقد كشفت المقابلات عن أزمة حقيقة يعيشها كثير من أبناء المهاجرين، وذلك لأن أسراً كثيرة تُحمل أبناءها، وتتهرب من مسؤوليتها في تعليمهم لغتهم الأم العربية، بل يتخلون عن ممارساتها في البيت متعللين بالاعتبارات الثقافية، إذ يعيشون في المجتمع التركي، وأبناءؤهم في حاجة إلى إتقان اللغة التركية، وسيندمون وفق تجارب بعض المهاجرين العرب إلى بلاد الغرب، ولات ساعة مندم! يقول (م9): "فيُبعدهم عن اللغة العربية أفقدوا الطفل مكان من معرفة ذاته، وأصبح إنساناً غير قادر على تحديد هدف لحياته، فيفشل في الدراسة، ويفشل

¹ محمود أحمد السيد، "طرائق تعليم اللغة للأطفال"، المؤتمر السنوي السادس: لغة الطفل والواقع المعاصر، مجمع اللغة العربية في دمشق، 5-7 نوفمبر 2007، ص3.

² انظر: كريمة محمد كربية، "اللغة والهوية"، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، 27(1)، 2015.

في معرفة نفسه، ويفشل في فهم الآخر، وفي التعامل مع الناس، وقد سمعنا قصصاً كثيرة عن أطفال في الغرب في هذا السياق"، هذا الوضع يبيّن في الأطفال شعوراً بالانتماء المزدوج، إذ يعيشون حالة تمزق بين ثقافتين؛ الثقافة العربية الأم المتمثلة في شعورهم ووجدانهم، وثقافة المجتمع التركي الذي يعيشون فيه، وقد اصطلح على هذا بمصطلح (أبناء الثقافة الثالثة)، ومن ثم جاءت أهمية تعليم هؤلاء الأطفال لغتهم العربية، وتربيتهم في بيئة تدعم ثقافتهم الأصلية، مما يعزز فيهم الثقة بالنفس وبالمجتمع، ويشجعهم على الارتقاء الاجتماعي، وقريب من هذا ما ذهب إليه العنان والحوالي.¹

وقد قادنا هذا النقاش في المقابلات إلى السؤال الآتي: هل يحتاج الطفل إلى الارتباط بالثقافة العربية؟ فأجاب (م9)، وهو معلم للغة العربية وأبّ في آن معاً: "الثقافة هي المنعكس الطبيعي للهوية إذا نشأ الطفل في المهجر بعيداً عن الثقافة العربية، ولا يعرف هويته، فعندما يصل إلى مرحلة استكشاف الذات، وفي مرحلة ما بعد سن العاشرة؛ سيشعر بالاغتراب الذاتي وفقد الانتماء، وسيقع نفسه بأن انتماءه الحقيقي يكون إلى الوطن الذي يعيش فيه، ولكن أين الانتماء الذاتي؟ سيكون فراغاً في شخصيته لا يملؤه شيء، هذا ينتج عنه خلل في التفكير، وانطواء على النفس، وربما إلى أمراض نفسية"، فتعلّم اللغة الأم إذن يعزز الشعور بالانتماء إلى الثقافة الأصلية للطفل، وهذا الانتماء الثقافي يعزز الثقة بالنفس والشعور بالفخر بالتراث الثقافي، مما يؤثر إيجابياً في التنشئة الاجتماعية والتفاعل مع الآخر.

ولا شك في أن اللغة العربية تمثل المضمون الروحي للشخصية العربية، وهي مناط القومية، ومادة الثقافة والحضارة، يقول مختار الغوث: "اللغات هي الشعوب، لأنها سجلّ تراثها، وما تنطوي عليه أفئدتها من مشاعر، وأخيلتها من صور، وعقولها من فكر، وإن ما تلاقي العربية اليوم من كيدٍ، وتحجّرٍ، وما يشنّ عليها من غارات، من أغراضه محو ذواكر العرب، وطمس هويتهم، وإن الاعتداد بالهوية هو الذي يُبنى عليه الشعور بالتميز، والتأبي على التذويب والاستتباع، ومتى طُمست الهوية حلّ محلّ ذلك الشعور نزوع إلى مماثلة الغالب،

¹ انظر: العنان، الحوالي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية.

التماسًا للكمال، وتعويضًا عن النقص"،¹ وهذا أكدته المشاركون، ومنهم (م5) بقوله: "إن تعليم اللغة العربية يعزز الانتماء الثقافي والوطني لأبناء اللاجئين السوريين، ويساعدهم على فهم هويتهم، وهي مهمة في تكوين وجدان الطفل وشعوره بالانتماء إلى وطنه الأم". ومن ثم يلزم تعزيز هذا الانتماء إلى الهوية، لأنها إرث الأجداد، ولا بُدَّ من العناية بها وحفظها من الضياع، وتعليم أبنائنا اللغة العربية يحافظ على الإرث الأدبي والتاريخي والديني والثقافي، والحفاظ على هذا التراث ضرورة ملحة، إذ يساعد أبنائنا على فهم تاريخهم وثقافتهم، وأهمية تعليم أبناء اللاجئين إلى تركيا اللغة العربية تنبع من الحاجة إلى الحفاظ على الهوية الثقافية، وتعزيز الارتباط بالجذور الاجتماعية، وهذا ما يجعل إعداد برامج تعليمية تلي هذه الاحتياجات ضروريًا لضمان نجاح اندماجهم الثقافي والاجتماعي في المجتمع التركي.

5. التواصل الاجتماعي والأسري وأثره النفسي:

من أدل الأدلة على اهتمام الآباء بتعليم أبنائهم اللغة العربية؛ أن أجمعوا على الرغبة في تمكين أبنائهم من التواصل مع الأجداد، وهذا ما أكدته إحدى الدراسات السابقة؛² أن الآباء يحافظون على اللغة الأم من أجل تسهيل التواصل بين أفراد الأسرة، وتعزيز العلاقات الأسرية، فمن عادة الأجداد ألا يتعلموا اللغة الجديدة في بلاد اللجوء، وليس ثمة وسيلة تواصل إلا اللغة، ومن ثم لا يجد الأحفاد مفرًا من تعلم اللغة الأم للتواصل مع أجدادهم وأقاربهم، وقد صرح عدة مشاركين أن تعليم اللغة العربية يساعد في تعزيز الروابط الأسرية، ويسهل التواصل مع الأهل والجيل الأكبر والأقارب، مما يحافظ على التراث الثقافي والأسري، ولا شك في أن التعليم باللغة الأم ضرورة لتعزيز الهوية الثقافية والاجتماعية للأبناء، وضمان استمرارية القيم والتقاليد الأسرية، وهي من أهم ضروراتها؛ لأنها وسيلة الإنسان للتعبير عن احتياجاته ورغباته ومشاعره، وأداته في تصريف شؤون عيشه، والتفاهم مع الآخرين، وتبادل الآراء والأفكار، وسيله إلى معرفة مذهبهم ووسائل التأثير فيهم، وإيجاد العلاقات وبناء الروابط بينهم، وتحقيق سبل التعاون

¹ مختار الغوث، اللغة هوية (عمان: دار صوفيا، 2021)، ص29.

² See: Liang, Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance, pp. 103-126.

والتكافل معهم، وبعناية الوالدين باللغة الأم في المنزل؛ يُحافظ على التوازن اللغوي، وينعكس الحفاظ على اللغة إيجابياً على الصحة النفسية والنظرة الإيجابية إلى النفس.

وفي هذا السياق تشدد الدراسات السابقة على أن اللغة العربية تسهم في تقوية الروابط الاجتماعية والأسرية، فقدرة الأطفال على التواصل مع أقاربهم ومجتمعهم الأصلي تعزز من استقرارهم النفسي والاجتماعي، ويساعدهم على التحول من اللغة الذاتية إلى اللغة الاجتماعية،¹ وفي هذا الإطار قدّمت (م2) رؤية مهمة من موقعها معلمة وولية أمر في آن معاً، وفوق ذلك أنها متزوجة من رجل تركي، إذ عبّرت عن حرصها الشديد على تعليم أبنائها اللغة العربية، وقالت: "أحرص بشدة على تعليم أطفالي اللغة العربية، فلغتهم الأم جزء من هويتهم وتراثهم الثقافي، وتوثق صلتهم بهم، وتمنحهم تاريخاً متصلاً لا تشوبه قطيعة، بالعربية أستطيع التعبير والتواصل على نحو أفضل، ويصعب أن تصبح التركية لغتي الأم مهما أتقنتها، لذا كان خوفي من محدودية التواصل والحديث والمناقشة مع أطفالي بالتركية؛ يجعلني أشد إلحاحاً على أن يتعلموا العربية، ثم إنني أرغب في تمكينهم من التواصل مع الأسرة والأصدقاء في بلدي الأول"، وهذه الشهادة تُبرز أهمية اللغة الأم، ليس لأنها وسيلة للتواصل اليومي فحسب، بل ركيزة لتعزيز الهوية الثقافية وتوطيد الروابط الأسرية، وبخاصة في البيئات متعددة الثقافات التي قد تتسبب في تآكل هذه الهوية، قال (م4): "اللغة العربية مهمة جداً للوسط الاجتماعي، فإذا عاد ابني إلى سوريا، ولم يعرف كيفية التواصل مع أقرانه وأقاربه، فكيف ستكون حاله إذا وجد مستواهم الدراسي أعلى منه؟ وكيف سيواكب تعليمه هناك؟!".

ثم إن تعليم اللغة العربية وفق إحدى الدراسات؛² يسهم في إقامة المتعلمين علاقات اجتماعية قوية مع زملائهم من أبناء الجاليات العربية الأخرى في تركيا، ويضمن الحفاظ على الهوية الثقافية، ومع انتشار الجيل الأول يمكن لهؤلاء الأطفال أن يكونوا جسراً يربط بين المجتمعين العربي والتركي، مما يعزز من التكامل والتفاهم بين الثقافات.

¹ السابق نفسه.

² انظر: البطاينة، التداخبات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية.

6. التحصيل الدراسي والفرص المستقبلية:

أظهرت المقابلات أن لتعلم اللغة العربية أثرًا في التحصيل الدراسي، إذ أكد المشاركون أن الطلبة الذين يفهمون اللغة العربية يفهمون المواد الدراسية فهمًا أعمق، وقد ثبت دراسة أن الأطفال الذين يتعلمون بلغتهم الأم الموروثة يُظهرون نموًا أفضل في المهارات اللغوية والمعرفية، إذ تسهم اللغة الأم في تطوير التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات، وتيسر تعلم لغات أخرى في المستقبل، مما يعزز ثقة المتعلم بنفسه أكثر، ويشجعه على التعلم،¹ وهذا يتفق مع تقرير صادر عن الأمم المتحدة أشار إلى أن التعليم باللغة الأم يؤدي إلى ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي، وتحسن الأداء في الاختبارات، وتحسن قدرات الطلاقة والقراءة والكتابة للأطفال الأقليات المهاجرة،² وكذا تعليم اللغة العربية يفتح آفاقًا مهنية مستقبلية أفضل، إذ ذكر (م3) أن "هناك فرص عمل أكثر في المستقبل ستوفر لمن يجيد اللغة العربية، وبخاصة لمن ينوي السفر إلى دول الخليج العربي، أو غيرها من الدول العربية، بل في الدول الأجنبية في مجالات الترجمة والترجمة الفورية وغيرها".

وقد أُجريت دراسات على التجربة الاقتصادية والصناعية في ماليزيا، التي حققت نهضة متميزة على مستوى العالم، وتمثلت في مشروع اعتماد اللغة الإنكليزية في تدريس مبادئ العلوم والرياضيات، بدلًا من اللغة الملايوية، الذي وُصف هذا المشروع بأنه التنازل الأهم في مسيرة الصناعة الاقتصادية الماليزية، ولكن بعد مرور ست سنوات من بدء هذه التجربة، قررت الحكومة الماليزية التراجع عن هذا القرار بسبب النتائج غير المرضية، والعودة إلى التدريس باللغة الملايوية، وذلك أن الدراسات التي أُجريت على أكثر من عشرة آلاف مدرسة أثبتت فشل التجربة، إذ نتج عن التدريس باللغة الإنكليزية (الأجنبية) تدهور مستوى الطلبة على المدى البعيد، فقد وجدوا صعوبة في استيعاب المفاهيم الرياضية والعلمية بغير

¹ See: J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001).

² انظر: يونسكو، "اليوم الدولي للغة الأم: اليونسكو تدعو البلدان إلى انتهاج التعليم القائم على اللغة الأم"، نُشر في 16 فبراير 2023، الاطلاع في 23 يونيو 2024.

لغتهم الأم، وهذه النتائج دفعت الحكومة الماليزية إلى إعادة النظر في السياسة التعليمية، والعودة إلى التدريس بلغتهم الأم لتحسين أداء الطلبة، وتحقيق نتائج أفضل.¹

المحور الثاني: أبرز تحديات تعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا

1. تحديات تواجه الآباء:

تشير نتائج المقابلات إلى عدة تحديات تواجه الآباء في تعليم أبنائهم اللغة العربية، لخصها (م3) متنهذاً: "حملنا في بلاد المهجر حملاً ثقيلاً ثقيلًا، فعندما كنا في بلادنا كنا مرتاحين في الجوانب المعيشية والوقت، وكذلك البيئة من حولنا كان لها أثر في تربية أبنائنا، والآن نفتقد تلك البيئة، فقد كان الجد والجددة والعم والجار... يعتنون ويساعدون في تربية الأبناء".

وليست هذه التحديات التي يواجهها الآباء فردية أو أسرية، بل تتداخل فيها عوامل بنيوية وسياسية واجتماعية تؤثر في قدرتهم على حفظ لغة أبنائهم العربية، ويمكن تصنيفها كما يأتي:

(أ) **العبء الكبير على الآباء:** من أكبر تحديات تعليم اللغة العربية لوارثيها؛ أن تعليم هذه الفئة يلقي العبء الأكبر على كاهل الآباء، ويحملهم مسؤولية البحث عن طريقة لتعليم أبنائهم اللغة العربية، ويفرض عليهم بذل الجهد والطاقة، في سبيل إلحاق أبنائهم بمدرسة أو مركز أو مسجد، ولا بُدَّ من الاستفادة من الموارد التعليمية المتاحة قدر الإمكان، وإنشاء بيئة لغوية تساعد الأبناء في إكسابهم وتعليمهم اللغة العربية.

(ب) **قلة المراكز التعليمية وضعف الدعم:** أغلقت مراكز تعليم السوريين المؤقتة التي كانت تعلّم أبناء اللاجئين إلى تركيا، وانتقل التعليم الرسمي إلى المدارس باللغة التركية، وما بقي من مراكز لتعليم اللغة العربية بقي ضعيفاً من غير دعم، لذا بقي معظم ما يقدم من دعم لتعليم اللغة العربية أبعد ما يكون عن البناء الجيد، وكل الممارسات والحزم التعليمية المقدمة لهم؛ هي إسعافية وعفوية وترقيعية، ولا تتمشى إلا مع التعليم في حالات الطوارئ.²

¹ See: "[Science and Math to Be Taught in English Again in Malaysia](#)," M-TODAY online, published: January 31, 2020, retrieved January 23, 2025.

² See: Merah, Tahraoui & Tahraoui, Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey, pp. 179-203.

(ج) **ضعف البيئة التعليمية:** إن المشاريع التعليمية القائمة في تركيا لجذب الطلبة وتوفير الفرص لهم؛ غير كافية، وأغلب الجمعيات الخيرية والمنظمات تنشط في أماكن محدودة، من مثل المناطق الحدودية مع سوريا، وقلة المراكز التعليمية في الولايات التركية غير الحدودية تحدّ من خيارات الأهالي لدعم تعلّم أبنائهم، مما ينتج عنه ضعف تحفيزهم، وإن معظم البرامج المقدمة لأبناء اللاجئين تشبه الكتاتيب التي كانت في الماضي، ويغيب عنها المتخصصون في تعليم اللغة العربية، فيديرها ويشرف عليها محفظو القرآن الكريم، وهو ما عاجلته إحدى الدراسات السابقة،¹ وإن الطلبة السوريين يتعلمون القراءة والكتابة فقط، ولكنهم لا يتمكنون من تعلّم اللغة جميعها، وهذا هو سبب ضعف استيعابهم ما يقرؤون، مع أنهم يستطيعون التعرف على الكلمات من دون فهمها.²

(د) **التحول اللغوي والتحديات اللغوية:** بعد أن ألجئ الأهالي لتسجيل أطفالهم في المدارس التركية، وبعد أن بدأ الأطفال التعليم الرسمي؛ تحول أغلبهم إلى التحدث باللغة التركية، ولا يكادون يحافظون على مهارتي الاستماع والمحادثة باللغة العربية، وقد عبّرت (م9) عن بالغ قلقها من هذه القضية قائلة: "هناك بعض الأولاد يتحدثون التركية في المنزل مع بعضهم، وأحياناً بعض الأهالي يتحدثون مع أبنائهم باللغة التركية، وهذا ما لا ينبغي لنا السماح به البتة، وإن كثيراً من الآباء يشعرون بالإحباط من جراء تحول أبنائهم إلى اللغة التركية، وتركهم لغتهم العربية، وهناك بعض الحالات قد تحولوا فيها كلياً إلى اللغة التركية، هذا على مستوى الجيل الحالي، ولا ندري كيف ستكون الحال بالنسبة إلى الأجيال اللاحقة؟!"

فمن الأسر اللاجئة من تختار التحدث في المنزل مع أبنائهم باللغة التركية، وقد واجهتنا حالة طالبة تعيش في منزل يتحدث حصراً باللغة التركية، مع أن الأم معلمة للغة العربية، ولكن زوجها تركي، وهي مقتنعة بأن الحديث بالتركية في المنزل يساعد الأبناء على النجاح، ويزيد من فرصهم المستقبلية، وأن ابنتها ستتعلم اللغة العربية من أمها بطبيعة الحال،

¹ انظر: ونوس، الكتاتيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات.

² See: Merah, Tahraoui & Tahraoui, Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey, p. 179.

ولكن عندما أصبحت الطالبة في الصف الرابع الابتدائي لاحظت الأم أن ابنتها أشبه ما تكون في لغتها العربية بالأعاجم، وأن لسانها العربي ثقيل جدًا، ولا تستطيع القراءة والكتابة بالعربية، فشعرت الأم بالندم على قرارها السابق، قائلة: "كنا نتحدث التركية فقط في المنزل، ظنًا منا أن ذلك سيساعد ابنتنا على النجاح في المدرسة، ولكنني أدركت لاحقًا أن هذا كان خطأ فادحًا"، وعادت الأم مسارعة لتسجيل ابنتها في مراكز تعليم اللغة العربية، ومحاولة تدارك ما فات، وكذلك حرصت على تسجيل ابنها الأصغر كيلا تقع في الخطأ نفسه، ومثل هذه المواقف تبرز أهمية دعم الأسر عبر تقديم برامج توعوية تركز على التوازن بين تعلم اللغة المهيمنة، والحفاظ على اللغة الموروثة، لضمان شعور الأطفال بالانتماء إلى هويتهم اللغوية والثقافية.

(هـ) **الظروف الاقتصادية الصعبة للاجئين:** يعاني الآباء من قسوة الظروف الاقتصادية التي يمرون بها في بلد اللجوء، ويقضي الآباء معظم وقتهم في كسب قوت يومهم، وليس لديهم المقدرة على دفع مصاريف إضافية لمدارس خاصة أو مراكز تعليمية أخرى، وبخاصة مع ارتفاع تكاليف المدارس الخاصة العربية المرخصة في تركيا، وقد يصل بهم الأمر إلى أن يفقدوا الطاقة والوقت لرعاية تعليم اللغة العربية لأبنائهم.

(و) **ضعف رغبة الآباء في تعليم أبنائهم اللغة العربية والانغماس في اللغة التركية:** مع كثرة التحديات؛ ضعفت رغبة كثير من الآباء عن تعليم أبنائهم اللغة العربية، وتباينت درجات الحماسة لديهم، لاعتقادهم أن تعلمها يمثل عبئًا يحول دون تقدّمهم الدراسي في المواد الدراسية الرئيسة، ولا سيما ما يعترض الأبناء من أعباء في انغماسهم باللغة التركية، والمواد التعليمية التركية، والاندماج في التعليم التركي، بل إن رغبة بعض الآباء قد أصبحت أرجح في أن يختار الأبناء دراستهم كليًا باللغة التركية، بسبب بُعد احتمال العودة السريعة إلى الوطن، ولاعتقادهم أن اللغة العربية لا تؤهل الأبناء للحصول على فرص عمل مستقبلية في تركيا.

(ز) **مفاهيم الأهالي الخاطئة عن اللغة العربية:** ظهرت أفكار سطحية لدى بعض الأهالي تقضي بأن لا حاجة إلى تعلّم اللغة العربية الفصيحة، لأن اللغة الدارجة أو العامية تحلّ محلها، وأيضًا أن حفظ القرآن الكريم يجزئ عن تعلم اللغة العربية الفصيحة، أشار إلى ذلك

(م7) بقوله: "كثير من الأهالي يعتقد أن إتقان الجزء الرشيدي كافٍ للأبناء، وهذه مغالطة كبيرة، لأن القاعدة الرشيدية لا تعلم اللغة تعليماً متكاملًا، وإنما هي طريقة بيغائية مخصصة بالأصل لتعليم القراءة للناطقين بغير العربية"، وهذا ما أيدته إحدى الدراسات السابقة؛¹ أن الجزء الرشيدي غير كافٍ في مجال تعليم اللغة العربية، وهذه المفاهيم الخاطئة تستحث الخطأ، وتستدعي الجهود، لتصحيحها وتوجيه البوصلة التوجيه الصحيح.

المحور الثالث: الجهود والأساليب التي يتبعها الآباء في الحفاظ على لغة أبنائهم العربية

رصدت المقابلات اتجاهين بارزين لأولياء الأمور تجاه تعليم اللغة العربية؛ فمنهم من جعلها أولوية، ومنهم من تساهل في معالجة مع هذه القضية، فقد عبّر عن ذلك أحد أولياء الأمور - وهو مرشد تربوي - بقوله: "ينبغي لأولياء الأمور أن يتحلوا بالوعي المناسب حيال تعليم أبنائهم اللغة العربية، لتجنيبهم أي صدمة نفسية قد تحدث لهم إذا عادوا إلى وطنهم من دون استعداد لغوي مناسب... هناك إقبال كبير من الأسر السورية على تسجيل أطفالهم في مراكز تعليم اللغة العربية، سواء كانت حضورية أم إلكترونية"، وهو يؤكد أن هذا الإقبال نابع من إدراكهم أهمية تأسيس أطفالهم في اللغة الأم، استعدادًا للعودة إلى سوريا، واستكمال تعليمهم باللغة العربية.

1. الجهود والممارسات داخل المنزل:

تؤكد الدراسات التربوية أن المنزل هو البيئة الأساس لتعليم اللغة، وقد ذكر بعض الآباء أنهم يطبقون سياسة التحدث باللغة العربية فقط في المنزل، إذ يطلبون من أبنائهم التفاعل معهم باللغة العربية، عبّر عن هذا (م2) قائلاً: "أحرص دائمًا على التحدث في المنزل بالعربية، وإن كان الأبناء يميلون إلى التحدث بالتركية".

وأشار بعضهم إلى استعمال وسائل ترفيهية وتعليمية من مثل قراءة القصص، ومشاهدة الرسوم المتحركة باللغة العربية، قالت إحدى الأمهات: "خصّصنا وقتًا قبل النوم للقراءة معًا، فأقرأ لهم قصصًا عربية تحتوي على قيم وثقافة عربية، وأرى أن هذا الوقت يربطهم باللغة بطريقة إيجابية".

¹ انظر: ونوس، الكتابات في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات.

ومع كل هذه الجهود الإيجابية في الحفاظ على اللغة الأم؛ أشار بعض أولياء الأمور إلى فجوة بين ما يحبون وما يجبرون عليه من تقديم اللغة المهيمنة التركية على اللغة العربية أحياناً، ففي بعض الحالات يتحدث الآباء التركية مع أطفالهم في المنزل، خوفاً من أن يكونوا ضعفاء فيها، فيؤثر ضعفهم فيها على مستواهم العلمي في المدارس التركية.

2. الجهود والممارسات خارج المنزل:

يلجأ الآباء إلى مراكز تعليم اللغة العربية ومبادرات من مثل مشروع "لغتي الأم"، من أجل دعم أبنائهم، أو تسجيلهم في منصات إلكترونية، أو في المساجد، وقد تحدث المشاركون عن أهمية هذه المراكز في توفير بيئة تعليمية منظمة، إذ يمكن للأطفال التفاعل مع أقرانهم الذين يتحدثون اللغة نفسها، ولكن أشار بعض المشاركين إلى تحديات تتعلق بضعف إقبال الأطفال على الحضور نتيجة الملل، وقال أحدهم: "ينبغي للتعليم أن يكون ممتعاً عبر الألعاب والمسابقات والهدايا، من أجل حفز الطلبة وتنشيطهم".

خاتمة

بناء على ما تقدّم، يمكن تلخيص نتائج البحث وتوصياته فيما يأتي:

1. أظهر البحث أن الحفاظ على اللغة العربية بين أبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا؛ يمثل ركيزة لحفظ هويتهم الثقافية والدينية والاجتماعية، وتجنب أخطار التهميش والإقصاء اللغوي، لذا يوصي البحث بتصميم برامج تعليمية متكاملة تنمي المهارات الأربع (استماعاً، وتحدثاً، وقراءةً، وكتابةً) في سياق ثقافي واجتماعي ملائم، مع اعتماد العربية الفصحى في التعليم.
2. كشف البحث عن جملة من التحديات البنوية والسياقية التي تعيق تعليم اللغة العربية، من أبرزها ضعف المناهج التعليمية، وغياب الدعم المؤسسي، والأعباء الاقتصادية التي تعيق الأسر عن توفير فرص تعليم إضافية، لذا يوصي البحث بإقرار سياسات تعليمية متكاملة على المستويين الوطني والمحلي (تركيا، سوريا)، تشمل دليلاً وإطاراً موحداً للمناهج، ولدعم مشاريع تعليم اللغة العربية.

3. لوحظت في البحث جهود حثيثة يبذلها الآباء للحفاظ على اللغة العربية، من مثل توفير بيئة منزلية داعمة، ومبادرات تطوعية، والاستعمال اليومي للغة العربية في التواصل الأسري، ولكنها جهود بقيت معزولة مجزأة في ظل غياب تنسيق مؤسسي منهجي، لذا يوصي البحث بتأسيس شراكات بين الأسر والمراكز والجمعيات الخيرية، وتنظيم ورشات عمل دورية للأهل في أفضل الممارسات المنزلية والرقمية في تعليم اللغة العربية، وإطلاق (منصة أمهات وآباء) لمشاركة الخبرات.

4. بيّن البحث أن تعليم العربية يرسخ القيم، من مثل الصدق والأمانة والتلاحم الأسري، ويقي الأطفال من الاغتراب النفسي، لذا يوصي البحث بدمج الدروس اللغوية بمحاور قيمية ودينية، وتطوير مناهج تربوية مرنة تدمج الألعاب والأنشطة القصصية.

5. أكّد البحث متفقاً مع دراسات دولية؛ على أن التعليم باللغة الأم يحسن درجات الأداء العلمي، ويعزز ثقة الطالب بقدراته، فضلاً عن فتح آفاق عملية في دول الخليج وغيرها، لذا يوصي البحث ببناء آليات تقويم دورية (KPIs) لقياس تقدم المهارات اللغوية والمعرفية، وإطلاق دراسات طولية (Longitudinal)، وربط نتائج التعلم بفرص تدريب مهني أو وظيفي مستقبلي.

6. تبين في البحث أن الأطفال انتقلوا كلياً إلى اللغة التركية في المدارس، مما أضعف مهاراتهم في اللغة العربية تدريجياً، لذا يوصي البحث بإطلاق حملات توعوية بالتنسيق مع المدارس التركية والجمعيات، لتشجيع (البيئة ثنائية اللغة)، وتطوير تطبيقات وألعاب تفاعلية ثنائية اللغة.

7. يفتح البحث آفاقاً لاستثمار الذكاء الاصطناعي، وأدوات التعلم الإلكتروني؛ في دعم اكتساب اللغة العربية، لذا يوصي البحث بتمويل دراسات تطبيقية عن تأثير المنصات الرقمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تحسين اكتساب اللغة العربية، وتجربة مشاريع تجريبية في ولايات تركية مختارة لقياس جدواها.

المصادر والمراجع

- ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر بن عبد الرحمن بن محمد الجديع (الرياض: مكتبة الرشد، 2005).
- أحمد الشاغل، حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا (إسطنبول: مركز بحوث للدراسات، 2018).
- أحمد بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا: منطقة العمرانية نموذجاً (إسطنبول: نور بوك، 2020).
- البراء المقداد، عرفان عبد الدائم، "تحديات تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين السوريين بتركيا من منظور المعلمين"، مجلة الدراسات التربوية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 31(1)، 2025.
- جامعة جورجتاون في قطر، أعمال مؤتمر تعليم العربية لوارثيها: التحديات والفرص (الدوحة: جامعة جورجتاون في قطر، 2019).
- حسين محمد البطاينة، "التداعيات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية: الهجرة السورية إلى تركيا أنموذجاً"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 11(1)، 2020.
- زانة الشهري، صنع القرار الإستراتيجي في وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية (الرياض: جامعة الملك سعود، 2020).
- فضيل دليو، "اختيار العينة في البحوث الكيفية"، مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، 2(3)، 2020.
- كريمة محمد كربية، "اللغة والهوية"، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، 27(1)، 2015.
- مؤمن العنان، محمد علي الخولي، "معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية"، مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد (2)، 2021.
- محمد الخلف، "رؤية مقترحة في تصميم البرامج التعليمية لأبناء وارثي اللغة العربية"، بحوث في اللغة والأدب، العدد (1)، 2023.

محمد علي ونوس، *الكتاتيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات: الجزء الرشدي في تركيا نموذجاً* (رسالة ماجستير، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2022).

محمود أحمد السيد، "طرائق تعليم اللغة للأطفال"، *المؤتمر السنوي السادس: لغة الطفل والواقع المعاصر*، مجمع اللغة العربية في دمشق، 5-7 نوفمبر 2007.

مختار الغوث، *اللغة هوية* (عمان: دار صوفيا، 2021).

منصة جمعية اللاجئين، "[عدد السوريين في تركيا](#)"، نُشر في 21 أبريل 2024، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

يونسكو، "[اليوم الدولي للغة الأم: اليونسكو تدعو البلدان إلى انتهاز التعليم القائم على اللغة الأم](#)"، نُشر في 16 فبراير 2023، الاطلاع في 23 يونيو 2024.

يونسف، "[اليونسف تطلق مشروعاً تفاعلياً يلقي نظرة على معاناة الأطفال السوريين من أجل الحصول على التعليم](#)"، نُشر في 23 يناير 2017، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

A. A. Turkistani, *A Linguistic and Attitudinal Study of Arabic Heritage Speakers in the United States* (PhD thesis, University of Minnesota, 2019).

A. Alabd, *Heritage Language Learners in L2 Arabic Classes: Challenges and Instructional Strategies* (Master thesis, The American University in Cairo, 2016).

C. Wharry, "Bilingualism (Ancestral Language Maintenance) among Native American, Vietnamese American, and Hispanic American College Students," *Bilingual Research Journal*, 17(3-4), 1993.

E. Benmamoun, S. Montrul & M. Polinsky, "Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics," *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 2013.

F. Liang, "Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance: Focusing on the United States and Canada," *International Journal of Language Studies*, 12(2), 2018.

F. Turkistani, *Toward a Better Understanding of Arabic Teaching as a Heritage Language: A Case Study of a High School Arabic Language Teacher* (PhD thesis, George Mason University, 2019).

- G. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minority Students Major in Language Heritage Programs," *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997.
- G. Cho, K. S. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans," *Language, Culture and Curriculum*, No. (10), 2007.
- G. Husseinali, "Arab American College Students in Arabic Language Classes: A Case Study of Language Attitudes," in: K. Ryding & D. Brustad (Eds.), *Ideas, Practices, and Identities in Arabic Language Teaching* (Georgetown University Press, 2012).
- G. Husseinali, "Arabic Heritage Language Learners: Motivation, Expectation Competence, and Engagement in Learning Arabic," *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, No. (11), 2012.
- G. Valdés, "Introduction in Spanish for Native Speakers," *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (New York: Harcourt College Publishers, 2000).
- J. A. Fishman, *Handbook of Language and Ethnic Identity* (New York: Oxford University Press, 1999).
- J. Cummins, "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans," in: *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001).
- J. Leeman, "Heritage Language Education and Identity in the United States," in: T. J. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice* (Routledge, 2015).
- J. S. Lee, "Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages," *Foreign Language Annals*, 38(4), 2005.

- M-TODAY online, “[Science and Math to Be Taught in English Again in Malaysia](#),” published: January 31, 2020, accessed June 23, 2024.
- M. Clyne, *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, (Cambridge University Press, 2001).
- M. Fettes, “Life on the Edge: Canada’s Aboriginal Languages under Official Bilingualism,” in: T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- N. V. Deusen-Scholl, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations* (New York: XYZ Press, 2003).
- P. Broeder & G. Extra, *Ethnic Identity and Community Languages in the Netherlands* (Tilburg: Tilburg University, 1999).
- S. Merah, R. Tahraoui & G. Tahraoui, “Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey: A Systematic Review,” *IIUM Journal of Educational Studies*, 10(1), (2022).
- S. Montrul, “Current Issues in Heritage Language Acquisition,” *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (30), 2010.
- UNESCO, *Mother Language Day 2016: Quality Education, Language(s) of Instruction and Learning Outcomes* (Paris: UNESCO, 2016).
- Z. Ibrahim & J. Allam, “Arabic Learners and Heritage Students Redefined: Present and Future,” in: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 2006.

References

- A. A. Turkistani, *A Linguistic and Attitudinal Study of Arabic Heritage Speakers in the United States* (PhD thesis, University of Minnesota, 2019).
- A. Alabd, *Heritage Language Learners in L2 Arabic Classes: Challenges and Instructional Strategies* (Master thesis, The American University in Cairo, 2016).
- Aḥmad al-Shāghil, *Ḥāl al-Lugha al-‘Arabiyya ‘inda al-Atfāl al-Sūriyyīn al-Lāji ‘in fī Turkeyā* (Istanbul: Markaz Buḥūth lil-Dirāsāt, 2018).
- Ahmet Balhavan, *Muwājahah Tasarrub al-Lugha al-‘Arabiyya min Abnā’ al-Sūriyyīn fī Turkeyā: Minṭaqah al-‘Umrāniyyah namūdhajan* (Istanbul: Noor Book, 2020).
- Al-Baraa Al-Muqdad & Erfan Abdeldaim, “Taḥaddiyāt Ta‘līm al-Lugha al-‘Arabiyyah li-Wārithihā min Abnā’ al-Lāji ‘in al-Sūriyyīn bi-Turkyā min Manẓūr al-Mu‘allimīn,” *IIUM Journal of Educational Studies*, 31(1), 2025.
- C. Wharry, “Bilingualism (Ancestral Language Maintenance) among Native American, Vietnamese American, and Hispanic American College Students,” *Bilingual Research Journal*, 17(3-4), 1993.
- E. Benmamoun, S. Montrul & M. Polinsky, “Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics,” *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 2013.
- F. Liang, “Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance: Focusing on the United States and Canada,” *International Journal of Language Studies*, 12(2), 2018.
- F. Turkistani, *Toward a Better Understanding of Arabic Teaching as a Heritage Language: A Case Study of a High School Arabic Language Teacher* (PhD thesis, George Mason University, 2019).
- Faḍīl Dalīyū, “Ikhtiyār al-‘Ayyanah fī al-Buḥūth al-Kayfiyyah,” *Majallah Buḥūth wa-Dirāsāt fī al-Mīdiyā al-Jadīdah*, 2(3), 2020.
- G. Cho & L. Tse, “Why Ethnic Minority Students Major in Language Heritage Programs,” *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997.

- G. Cho, K. S. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans," *Language, Culture and Curriculum*, No. (10), 2007.
- G. Husseinali, "Arab American College Students in Arabic Language Classes: A Case Study of Language Attitudes," in: K. Ryding & D. Brustad (Eds.), *Ideas, Practices, and Identities in Arabic Language Teaching* (Georgetown University Press, 2012).
- G. Husseinali, "Arabic Heritage Language Learners: Motivation, Expectation Competence, and Engagement in Learning Arabic," *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, No. (11), 2012.
- G. Valdés, "Introduction in Spanish for Native Speakers," *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (New York: Harcourt College Publishers, 2000).
- Georgetown University in Qatar, *A'māl Mu'tamar Ta'līm al-'Arabiyyah li-Wārithihā: al-Taḥaddiyāt wal-Furaṣ* (Doha: Georgetown University in Qatar, 2019).
- Ḥusayn Muḥammad al-Baṭā'ina, "al-Tada'īyyāt al-Lughawīyyah lil-Hijrah al-'Arabiyyah ilā buldān Ghayr al-Nāṭiqīn bil-'Arabiyyah: al-Hijrah al-Sūriyyah ilā Turkyā Namūdhajan," *Majallah al-Dirāsāt al-Lughawīyyah wal-'Adabiyyah*, 11(1), 2020.
- Ibn Taymiyya, *Iqtidā' al-Ṣirāt al-Mustaqīm li-Mukhālafat Aṣḥāb al-Jahīm*, Nāṣir bin 'Abdurrahmān bin Muḥammad al-Juday' (Ed.) (Riyadh: Maktabah al-Rushd, 2005).
- J. A. Fishman, *Handbook of Language and Ethnic Identity* (New York: Oxford University Press, 1999).
- J. Cummins, "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans," in: *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001).
- J. Leeman, "Heritage Language Education and Identity in the United States," in: T. J. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice* (Routledge, 2015).

- J. S. Lee, "Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages," *Foreign Language Annals*, 38(4), 2005.
- Karīmah Muḥammad Karbiyyah, "al-Lughah wal-Huwiyyah," *Majallah al-Ādāb*, King Saud University, 27(1), 2015.
- M-TODAY online, "[Science and Math to Be Taught in English Again in Malaysia](#)," published: January 31, 2020, retrieved January 23, 2025.
- M. Clyne, *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, (Cambridge University Press, 2001).
- M. Fettes, "Life on the Edge: Canada's Aboriginal Languages under Official Bilingualism," in: T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- Maḥmūd Aḥmad al-Sayyid, "Ṭuruq Ta'lim al-Lughah lil-Atfāl," *al-Mu'tamar al-Sanawī al-Sādis: Lughah al-Ṭifl wal-Wāqī' al-Mu'āṣir*, Arabic Language Academy in Damascus, November 5-7, 2007.
- Minṣah Jam'iyyah al-Lāji'īn, "[Adad al-Sūriyyīn fī Turkyā](#)," published April 21, 2024, retrieved June 17, 2024.
- Muḥammad al-Khalaf, "Ru'yah Muqtaraḥah fī Taṣmīm al-Barāmiy al-Ta'limiyya li-Abnā' Wārithī al-Lugha al-'Arabiyyah," *Buḥūth fī al-Lughah wal-Adab*, No. (1), 2023.
- Muḥammad 'Alī Wannūs, *al-Katātīb fī ḍaw' 'Ilm al-Lugha al-Taṭbīqī wa-Ta'lim al-lughāt: al-Juz' al-Rashīdī fī Turkyā Namūdhajan* (Master thesis, Al-Madinah International University, Malaysia, 2022).
- Mukhtār al-Ghawth, *al-Lughah Huwiyyah* (Amman: Dār Ṣūfiyā, 2021).
- Mumin Alannan & Muhammad Ali Alkhoulī, "Ma'ālim Tashakkul al-Thaqāfah al-Thālithah 'inda al-Ṭullāb al-Sūriyyīn fī al-Jāmi'āt al-Turkiyyah," *Majallah Tibyān lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wal-Ijtīmā'iyyah*, No. (2), 2021.
- N. V. Deusen-Scholl, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations* (New York: XYZ Press, 2003).

- P. Broeder & G. Extra, *Ethnic Identity and Community Languages in the Netherlands* (Tilburg: Tilburg University, 1999).
- S. Merah, R. Tahraoui & G. Tahraoui, "Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey: A Systematic Review," *IIUM Journal of Educational Studies*, 10(1), (2022).
- S. Montrul, "Current Issues in Heritage Language Acquisition," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (30), 2010.
- UNESCO, "[al-Yawm al-Duwalī li-Lughat al-Umm: UNESCO Tad'ū al-Buldān ilā Intihāj al-Ta'līm al-Qā'im 'alā al-Lughah al-Umm](#)," published February 16, 2023, accessed June 23, 2024.
- UNESCO, *Mother Language Day 2016: Quality Education, Language(s) of Instruction and Learning Outcomes* (Paris: UNESCO, 2016).
- UNICEF, "[UNICEF Tutliq Mashrū'an Tafā'uliyyan Yulqī Nazrah 'alā Mu'ānāh al-Atfāl al-Sūriyyīn min ajl al-Husūl 'alā al-Ta'līm](#)," published January 23, 2017, accessed June 17, 2024.
- Z. Ibrahim & J. Allam, "Arabic Learners and Heritage Students Redefined: Present and Future," in: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 2006.
- Zāna al-Shahri, *San' al-Qarār al-Istirātījī fī Wizārah al-Ta'līm bil-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah: Dirāsah Istishrāfiyyah* (Riyadh: King Saud University, 2020).



الانزياح اللغوي للمتعلّم بين الفصيحة والدارجة وآليات توظيفه تعليميًا في المملكة المغربية

يوسف إسماعيلي*

مُستخلص

يُنَاقِش هذا البحث قضيةً مركزيةً تتمثّل في التعالق بين النسقين اللهجي الدارج والعربي الفصح، وسُبُل استثمار الأول من أجل تعزيز تعلّلات المتعلّمين على مستوى الثاني، وهذا التعالق هو الانزياح الذي يعني الانتقال من مستوى اللهجة الدارجة المتداولة في الحياة الاجتماعية للمتعلّم، إلى مستوى العربية الفصيحة المتداولة أساسًا في الفصول الدراسية، وباتّباع المنهج الوصفي التحليلي يعالج البحث قضية تعزيز قدرة المتعلّم التواصلية بالعربية الفصيحة، وقضية الازدواج اللغوي باستثمار معطيات الدارجة المتداولة والمكتسبة في السياق الاجتماعي، وقضية تعزيز مهارة القراءة لدى المتعلّم باستثمار محصلاته اللغوية والتواصلية التي اكتسبها في النسق اللهجي الدارج الخاص به، ومن أبرز النتائج ضرورة تجاوز فكرة التعارض بين الفصيحة والدارجة، مما يسمح لصانعي القرار التربوي أن يعيدوا النظر في مسارات تعليم اللغة العربية المعيارية للأطفال، ويشجع اللسانيين وخبراء المناهج لتقديم تصوّر علميّ لجسر لغويّ وتربويّ ووجدانيّ، يتألف من مجموع المفردات والتراكيب والوظائف التواصلية المشتركة بين الفصيحة والدارجة، ويؤسّس على وعي الخصائص اللسانية المحلية في المملكة المغربية.

مفاتيح البحث: الانزياح اللغوي، العربية الفصيحة، الدارجة المغربية، اللسانيات التعليمية

* أستاذ اللسانيات التطبيقية المساعد، خبير في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، المملكة المغربية، youssef.ismaili@unesco.org



The Linguistic Shift of the Learner between Standard Arabic and Moroccan Arabic: Approaches to its Pedagogical Implementation in the Moroccan Context

Youssef Ismaili*

Abstract

This study addresses a central issue: the interplay between the colloquial dialect and Standard Arabic, and explores ways to leverage the former to enhance learners' acquisition of the latter. This interplay is conceptualized as a linguistic shift, signifying the transition from the colloquial dialect commonly used in the learner's everyday social life to Standard Arabic, which is primarily employed in formal educational settings. Adopting an descriptive analytical approach, the study examines three interrelated concerns: (1) enhancing the learner's communicative competence in Standard Arabic, (2) addressing diglossia by utilizing the resources of the colloquial dialect acquired through social interaction, and (3) improving reading proficiency by drawing on the learner's existing linguistic and communicative repertoire within their native dialectal system. One of the study's key findings is the need to move beyond the notion of a conflict between Standard Arabic and the colloquial dialect. This shift in perspective would enable educational policymakers to reassess the pathways for teaching normative Arabic to children, and would encourage linguists and curriculum developers to propose a scientifically grounded framework for constructing a linguistic, pedagogical, and affective bridge comprising shared vocabulary, structures, and communicative functions between the two varieties. This bridge would be built upon an informed understanding of local linguistic features within the Moroccan context.

Keywords: *Linguistic shift, standard Arabic, Moroccan dialect, educational linguistics*

* Assistant Professor of Applied Linguistics, Expert at the Centre of Arabic for Non-Arabic Speakers, Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ICESCO), Morocco, youssef.ismaili@unesco.org.

مُقَدِّمَة

تنطلق فكرة هذا البحث من قضية محورية تستأثر بعناية الباحثين التربويين وصنَّاع القرار في حقل التربية والتعليم، وهي مسألة تحديد لغة التدريس المعتمدة في الفصول الدراسية، لِمَا لهذا الاختيار من انعكاسات مباشرة على المردودية التعليمية للمتعلمين، وبخاصة في المراحل المبكرة من التعليم الابتدائي، إذ تمثّل اللغة التي يتلقاها الطفل في بيئته الاجتماعية الأولى - وتصوغ له ما يُسمّى (المحيط السمعي) - أحد المحددات الرئيسة لنجاحه في التحصيل الدراسي، وذلك نظراً إلى ارتباطها الوثيق بعملية الفهم والإنتاج داخل الفصل الدراسي.¹

ومع الأهمية البالغة لهذا الموضوع ما تزال الدراسات التربوية - وبخاصة في السياق المغربي - نادرة من حيث معالجة التأثيرات الحقيقية للغة التعليم في الكفاءات اللغوية والمعرفية للمتعلم، وكذا كثيراً ما يواجه موضوع استخدام اللغة المألوفة لدى الطفل في المدرسة؛ مقاربات مؤجلة تُحمّله أبعاداً سياسية وهوياتية تعوق تناوله التربوي التعليمي الموضوعي.

وفي هذا السياق يشير عبد العلي الودغيري إلى ضرورة تحسين موقع اللغة العربية في المدرسة، والعناية بوجودها تعليمياً وتعلّماً، من دون أن يتعارض ذلك مع الانفتاح على الأمازيغية واللهجات المحلية واللغات الأجنبية، في إطار رؤية لغوية شمولية تحقق التوازن بين مقتضيات الهوية ومتطلبات الانفتاح.²

أما على المستوى الرسمي فقد أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين هذه المسألة عناية خاصة، إذ جاء في إحدى فقرات الدعامات التاسعة ما نصّه: "يمكن للسلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمازيغية، أو أية لهجة محلية، للاستئناس وتسهيل الشروع في تعلّم اللغة الرسمية في التعليم الأولي، وفي السلك الأول من التعليم الابتدائي".³

¹ See: Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques* (Paris: Fayard, 1982).

² انظر: عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم: عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2014)، ص 94-96.

³ اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الرباط: 1999).

وانطلاقاً من هذا الأساس يكتسي استثمار الرصيد اللغوي القبلي للطفل - أي اللغة أو اللهجة التي يكتسبها قبل ولوجه المؤسسة المدرسية - أهمية إستراتيجية في دعم مساره التعليمي، وبخاصة في مادة اللغة العربية التي غالباً ما تُقدّم للمتعلم بصيغتها المعيارية الصّرف، من دون جسور تربطها بمفرداته المألوفة، ويُحيل هذا التوجه على ضرورة إعادة النظر في طرائق تدريس اللغة العربية ومضامينها، بما يراعي الواقع اللغوي والمعرفي للطفل، ويُوظف مكتسباته السابقة توظيفاً تربوياً تعليمياً هادفاً.

ومن ثمّ يسعى هذا البحث إلى بيان مفهوم استثمار لغة الطفل السابقة على التمدرس، وآثاره التعليمية، وكيفية إعماله في الكتب المدرسية والتكوين التربوي للمعلمين، في أفق تطوير تعليم اللغة العربية بما يحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم، من دون إقصاء رصيده اللساني الأولي.

وبناء على هذا كلّ نقف عند بعض الأفكار الأساسية التي تدور في فلكها هذه القضية، لنبرز أوجه الاتصال والتلاقي بين اللهجة الدارجة والعربية الفصحى من جهة، ولنصل إلى خلاصات ونتائج تفيدنا في كيفية استثمار نتائج هذه الدراسة في الفصول الدراسية، بما يخدم تعليم اللغة العربية تعليمًا أمثل وأنجع.

ويتّبع البحث منهجاً مركباً يجمع بين قراءة وصفية تحليلية تقوم على تقديم الأفكار ومعالجتها، وإحصاء تطبيقاتي يسهم في تقديم خلاصات واضحة وفق بيانات مُثبتة عبر المقارنة بين المعطيات اللغوية في النسقين اللهجي والفصحى سواء بسواء.

اللغة العربية بين الأعلى والأدنى

يشير مصطلح (اللغة العربية الفصحى) في معظم البلدان العربية إلى اللغة الرسمية المعتمدة في التعليم والإعلام والوثائق الرسمية، وهي ما يُعرف أيضاً باسم (العربية المعيارية الحديثة) (Modern Standard Arabic)، بيّد أنها غالباً ما تُصنّف في سياقها الاجتماعي واللساني ضمن ما يُعرف بظاهرة الازدواجية اللغوية (Diglossia)، وهي ظاهرة لغوية أشار إليها

تشارلز فيرغسون في دراسته الرائدة عن الازدواجية في المجتمعات التي تستخدم نسختين من اللغة نفسها؛ نسخة عليا، وأخرى دنيا.¹

وفي الحالة العربية تمثل الفصحى النسخة العليا، وتستخدم في المواقف الرسمية، في حين تمثل الدارجة (أو اللهجات المحلية) النسخة الدنيا، وتستخدم في الحياة اليومية. ويكتسب الطفل في العالم العربي اللهجة الدارجة (النسخة الدنيا) في سن مبكرة بالتفاعل الطبيعي مع محيطه الاجتماعي، وهو اكتساب طبيعي (Language Acquisition)، تنم من دون تدخل مباشر أو منهجية تعليمية، وتتم بمراحل نمو لغوي مشابهة لما يحدث في أي عملية اكتساب للغة الأم، وعند بلوغ الطفل سن التعلم، يُطلب منه أن يتعلم الفصحى بعملية تعلم منظمة مقصودة (Language Learning)، تختلف عن الاكتساب في أنها تعتمد على الإدراك الواعي والقدرات العقلية والتعليم المنهجي، ومن ثم يتضح الفرق بين مفهومي الاكتساب (Acquisition) والتعلم (Learning)، وهما مفهومان أساسيان في اللسانيات التربوية، ميّز بينهما ستيفن كراشن في فرضياته عن تعلم اللغة الثانية.² وهكذا يمكن عدّ الدارجة هي اللغة الأم (L1) للطفل العربي، في حين تُعدّ الفصحى لغة ثانية (L2) يتعلمها لاحقاً، ولكن هذا التقسيم - مهما تكن وجاهته - لا يخلو من التعقيد، لأن أغلب المتكلمين لا يستخدمون الفصحى إلا في السياقات الرسمية أو العلمية، في حين تبقى الدارجة لغة الحياة اليومية والتفاعلات الطبيعية، بل لغة الأدب الشفوي والفنون.³

وإن كانت الفصحى تمثل القاسم المشترك اللغوي بين مختلف البلدان العربية؛ فإن الأطفال لا يكتسبونها طبيعياً من المحيط، بل يتعلمونها عبر المؤسسات التعليمية، انطلاقاً من بيئة لغوية مُشبعة باللهجات المحلية التي تختلف عن الفصحى في مستويات عدة:⁴

¹ See: Charles A. Ferguson, "Diglossia," *World*, 15(2), 1959, pp. 325-340.

² See: Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press Inc., 1982), pp. 141-142.

³ See: Ferguson, *Diglossia*, pp. 325-340.

⁴ See: Kees Versteegh, "Diglossia," in: Karin C. Ryding (Ed.), *The Arabic Language*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014), pp. 241-258.

- من حيث الصوتيات، كالفرق بين نطق بعض الحروف (الجيم، القاف).
- من حيث المعجم، إذ تستخدم اللهجات مفردات غير شائعة أو ليست في الفصحى.
- من حيث البنية النحوية، إذ تتسم اللهجات أحياناً ببساطة في تركيب الجمل أو بنية الفعل، مقارنة بالقواعد المعقدة للفصحى.

وهذا التباين بين الفصحى والدارجة يعرض إشكالات تربوية ولسانية واجتماعية، ويثير تساؤلات عن الهوية اللغوية للمتعلّم العربي، وعن أثر هذه الازدواجية في التحصيل الدراسي، وفي صوغ الكفاءة اللغوية الحقيقية.

إن التحدي الذي تواجهه دول العالم العربي يكمن في إمكانية التواصل بين جميع الشعوب، غير أن هذا صعبٌ جداً، لأن الدارجة تختلف من دولة إلى أخرى، ففي الوقت الذي تمثّل فيه اللغة العربية الحديثة المعيارية اللغة المشتركة لغرض التواصل الرسمي والكتابي في العالم العربي؛ يتعلّم الأطفال الحديث انطلاقاً من تنوّع للعربية وفق ما نشؤوا عليه، أي الدارجة. وفيما يتعلق بلغة التعليم، هناك مزيج من اللغات يستخدمها المدرس والإداري والمتعلّم، ومردّد ذلك إلى أن لا رؤية واضحة تفصل بين اللغات واللهجات والمقامات المستخدمة فيها، فالعربية الفصحى تمثّل النموذج اللغوي الثاني، وهذا أصبح متفقاً عليه في واقع الحال، إذ نتعلّم اليوم اللغة العربية في المدرسة، لأننا نعرف كلنا أن لسان أمهاتنا في المغرب هو لغة محكية غير فصحى، وأن الأطفال يذهبون إلى المدرسة ليتعلموا من البداية بنيات صوتية ومفردات وتراكيب يجهلونها، كما لو كانوا يتعلمون لغة ثانية، وتُفسر إريس ليفين وزميلاتها هذه الفوارق بأن اللهجات العربية ترتبط كلّها لغوياً باللغة العربية الحديثة المعيارية، ولكن تختلف عنها اختلافاً ملحوظاً، ومع أن طبيعة المسافة بين الشكّلين ومظهرهما اللغوي يمكن أن يختلف في لهجات عدة؛ فإن أيّ مقارنة بين العربية المعيارية (الفصحى) وأيّ لهجة عربية منطوقة؛ يُبرز فروقاً صوتية وصرفية ومعجمية، وقد أبانت الدراسات أن المسافة اللغوية بين العربية المعيارية (لغة الطباعة)، وبين اللهجة العربية الدارجة (لغة الأطفال)؛ تعوق اكتساب القراءة في العربية.¹

¹ See: Iris Levin, Elinor Saiegh-Haddad, Nareman Hende & Margalit Ziv, "Early Literacy in Arabic: An Intervention Study among Israeli Palestinian Kindergartners," *Applied Psycholinguistics*, 29(3), pp. 413-436.

النسق اللغوي المتداول بين الفصيحة والدارجة: تحسين نتائج تعلم الفصيحة باستثمار رصيد الدارجة

من بين القرارات الأساسية التي ينبغي لنا التركيز عليها هو تحديد لغة التعليم المستخدمة في الصف الدراسي، إذ إن المحيط السمعي للطفل يؤثر في قدراته التعليمية، وقلما نجد دراسات تربوية تأخذ في الحسبان تأثيرات لغة التعليم، بل إن استخدام المعلم اللغة المألوفة في الصف الدراسي يثير عدة تساؤلات وقضايا سياسية ووطنية، تجعلنا نبعد الموضوع من مجالاته العلمية والتربوية، وهو ما أشار إليه عبد العلي الودغيري، ونصّ عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين كما سلف، وبنياً عليهما نهدف فيما يأتي إلى الإبانة عن التعليم القائم على استثمار مكتسبات الطفل اللغوية السابقة على التمدرس.

1. مفهوم استثمار لغة الطفل قبل التمدرس في التعليم:

أي استثمار رصيد الطفل اللغوي قبل المدرسة، واستخدامه لتعلم العربية الفصيحة، فالطفل كما نعلم يلتحق بالمدرسة في السادسة من عمره، وهنا يعرض لنا سؤال: هل يتمكن الطفل - بما يملك من رصيد لغوي من لهجته الأم - أن يحقق التواصل مع الآخرين بالعربية الفصيحة؟

إن هذا الاستثمار اللغوي يكون عبر مخطط للانتقال بالمتعلم تدريجياً نحو العربية الفصيحة في مرحلة معينة من التعليم الابتدائي، ويجري هذا التعليم - في معظم الحالات - حصرياً باللغة المألوفة أكثر لدى الطفل، إذ يتلقى الأطفال المفاهيم الجوهرية بلغة ألفوها، ثم ينتقلون عبر صياغات صوتية ليتعلموا هذه المفاهيم نفسها بمفردات اللغة المعدلة نفسها، وتُستثمر لغة الطفل قبل التمدرس في البرامج التعليمية التي تستهدف الطفولة المبكرة ورياض الأطفال والمستويات الأولى في السلك الابتدائي، أي إن الأطفال يتعلمون القراءة، ويكتسبون مفاهيم جديدة.¹

¹ See: Mary J. Schleppegrell, "Linguistic Features of the Language of Schooling," *Linguistics and Education*, 12(4), pp. 431-45.

2. فوائد استثمار لغة الطفل المألوفة:

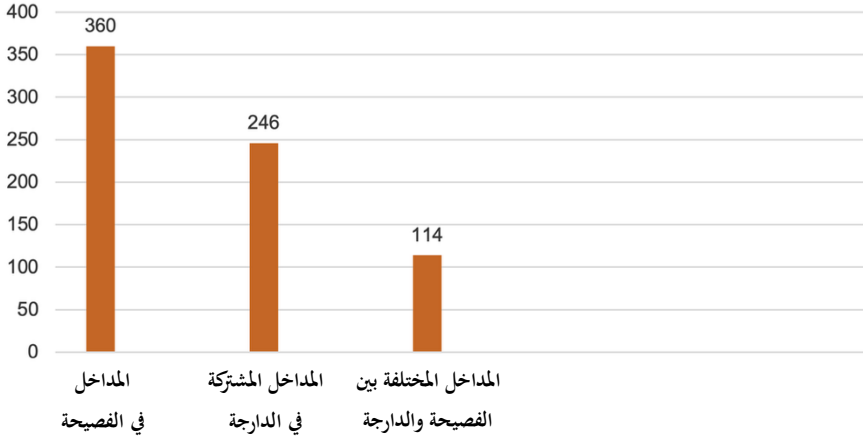
إن نظرةً فاحصةً لغةً الكتاب المدرسي تشير إلى أن أغلب نصوصه القرائية مكتوبة بلغة لا يألفها الطفل، وقد توصّلت دراسة أجريت على الكتاب المدرسي المخصص للسنة الثانية من التعليم الابتدائي - نعرضها لاحقاً - إلى أن نسبة المفردات الموظفة في النصوص القرائية المدرجة تحت كل وحدة؛ لا تتعدّى ملاءمتها المجالات المسطرة في الكتاب (5-7٪)، أي إن الطفل يدخل إلى المدرسة ليصطدم فوراً بكتاب يضم مفردات غريبة عن مفرداته المألوفة، فيشعر بنوع من الغربة المعرفية، ويستغرق هذا الكتاب حيزاً زمنياً كبيراً لتعليم الطفل مهارات الفهم والتحدث والقراءة والكتابة بمفردات الكتاب، وهذا صعبٌ جداً، إذ يبدّد سنوات طوَّالاً من المستويات الأولى كان من الأجدر استثمارها في تعلّم القراءة وتلقّي المفاهيم بمفردات عربية مكتسبة عنده، وهذا ما يشير إليه عبد العلي الودغيري في قوله: "إن الحدّ من آثار الازدواجية إذا تفاقمت؛ هو تقليص الفارق بين المستويين، وردم الهوة بينهما كلما اتسعت، حتى لا يؤدي الأمر إلى انفصال اللهجة واستقلالها عن اللغة"¹، وينضاف إلى ذلك أن الأطفال الذين لا يفهمون اللغة المستخدمة في الصف لا يستطيعون التعبير عن معارفهم، ولا يسألون، ولا يشاركون.

وفي مقابل ذلك يتيح استثمار ما يعرفه الطفل ويفهمه من عربية مغربية - منذ دخوله إلى المدرسة - فوائد ناجعة للمنظومة التربوية والمدرسين والآباء والمتعلمين، زد على ذلك تلك العلاقة الوطيدة بين العربية الفصحى والدارجة المغربية، إذ توصّلت دراسة إحصائية سابقة إلى أن نسبة التقاطع المعجمي بين الدارجة المغربية والعربية الفصحى قد تصل إلى (80٪)²، ومن ذلك ما يأتي:

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 274.

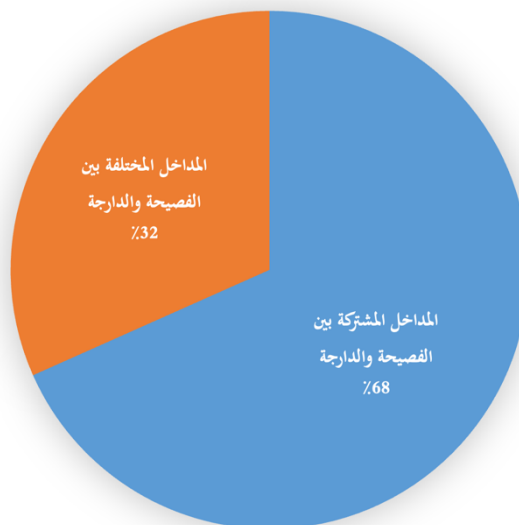
² انظر: يوسف إسماعيلي، "مدى ملاءمة مفردات النصوص القرائية لمجالات الكتاب المدرسي: دراسة إحصائية"، في: تدريس القراءة باللغة العربية: مقاربات جديدة، تحرير: عبد الله الشكري (إفران: منشورات جامعة الأخوين، ط1، 2018).

مبيان (1): مداخل حرف الراء بين الفصحى والدارجة



يقدم المبيان (1) معطيات عن عدد مداخل حرف الراء التي بلغت (360) مفردة يُستخدم منها في الدارجة المغربية (246) مفردة، ويقع الاختلاف بين الفصحى والدارجة في (114) مفردة، ومن ثم كانت نسبة التقارب بين الفصحى والدارجة المغربية تصل في هذا المدخل إلى حوالي (68٪)، ونسبة الاختلاف (32٪).

مبيان (2): نسبة التقارب والاختلاف بين العربية الفصحى والدارجة المغربية في مداخل حرف الراء



ولاستثمار أمثلة هذه المعطيات الدقيقة عن المفردات بين الفصيحة والدارجة؛ عدة فوائد يمكن تلخيصها فيما يأتي:

(أ) **الإقبال على التعلم:** تُعدّ اللغة المدرسية عاملاً حاسماً في مدى إقبال الأطفال على التعلّم واستمرارهم في المسار التعليمي، وبخاصة في المراحل الأولى من التمدرس، فقد أظهرت دراسات تربوية عدة أن الأطفال الذين يتلقّون تعليمهم بلغة مألوفة قريبة من محيطهم اللغوي والاجتماعي يكونون أكثر استعداداً نفسياً وعقلياً لتلقّي المعرفة، وتنخفض لديهم معدلات القلق والانفصال عن المدرسة.

وفي هذا السياق تشير دراسة شاملة نشرتها اليونسكو - استناداً إلى بيانات من (22) بلداً نامياً و(160) مجموعة لغوية - إلى أن الأطفال الذين تعلّموا بلغاتهم الأم كانت لديهم نسب أعلى من الالتحاق بالمدرسة، والمواظبة على الحضور، والبقاء ضمن المسار الدراسي، في حين كان التعليم بلغة بعيدة من اللغة المنزلية للأطفال عاملاً مباشراً في ارتفاع معدلات التسرب المدرسي، وصعوبة الاندماج في الصف الدراسي.¹

وتؤكد هذه المعطيات أن استعمال اللغة المألوفة في التعليم - وبخاصة في سنوات التأسيس الأولى - لا يضمن فقط فهماً أفضل للمحتوى المعرفي، بل يعزّز أيضاً شعور الطفل بالانتماء والقدرة، مما يحفّزه للتعلّم، ويحدّ من خطر الانقطاع عن الدراسة.

ومن هذا المنطلق يصبح من الضروري التفكير في سياسات لغوية تعليمية تراعي التنوع اللساني، وتعتمد نماذج تعليمية ثنائية اللغة أو متعددة اللغات، فتُستثمر اللغة الأم بوصفها جسراً للتعلّم المُجدي، وفي هذه الحالة نلاحظ تأثير ثلاثة عوامل رئيسة في قضية التأثير والتأثر بين الفصيحة والدارجة:

- أولها أن النطق اللهجي للمفردات العربية الفصيحة يوحي بأنها ليست من العربية.
- وثانيها أن المتعلّم غالباً ما ينطلق من قناعة نفسية متوهّمة أن الدارجة شيء، والفصيحة شيء آخر.

¹ UNESCO, "If you don't understand, how can you learn?" *Global Education Monitoring Report*, 2016, pp. 31-32.

- وثالثها أننا في تدريس العربية نركز أساساً على القواعد النحوية، وهو ما يجعل الأمر أكثر تعقيداً لدى المتعلم من جهة، ويوحى له أن اللهجة متحررة من هذه القواعد. ومن ثم لا تُستثمر المعطيات اللغوية المشتركة بين النسقين اللغويين استثماراً جيداً يسيراً.

(ب) **تجويد القراءة:** أكدت عدة دراسات حديثة - عن المادة المدرسية التي يلزم تقديمها للأطفال - وجوب مراعاة لغة الطفل ومحيطه السمعي، فاستثمار لغة الطفل في تعلّم القراءة والكتابة يفضي إلى تطوير القدرات اللغوية والإدراكية، وإلى تحقيق النجاح الدراسي، فمن الواجب "الرفع من مستوى العامية الدارجة، وتقريبها من الفصحى عن طريق نشر التعليم، وتجنيد الإعلام وكل الوسائل الأخرى الممكنة، وهي كثيرة، وليس بتعميم الدارجة والقضاء على الفصحى"،¹ وذلك لأن الأطفال يتعلمون القراءة بوتيرة أسرع إذا وُظفت لغتهم المألوفة، لأنهم آنذاك قد صاغوا رصيماً من المفردات والمعارف في بنية لغتهم، وتمكّنوا من ضبط مخارج حروفها، ففي تقويم أُجري في الكاميرون عام (2011) لبرنامج تعليم الأطفال بلغتهم؛ تبين أن الأطفال الذين تلقوا التعليم بلغتهم (Kom) أبلّوا بلاءً حسناً (أعلى من المعدل بنسبة 125%) في عدة مواد، منها الرياضيات واللغة الإنكليزية، مقارنة بأقرانهم ممن تعلّموا في مدارس اعتمدت اللغة الإنكليزية لغة للتعليم،² وقد حُققَت نتائج مماثلة في برنامج في الفلبين، حيث أحرز أطفال يتعلّمون بلغتهم المألوفة تقدماً في كلّ المواد، مقارنة بأطفال يتعلمون فقط باللغة الفلبينية.³

ومع حاجتنا إلى إجراء مزيد دراسات تتعلق بنجاعة مختلف نماذج التعليم بلغة الأطفال في مختلف السياقات تفيد قرائن كثيرة أن تعليم الأطفال بلغة يفهمونها ييسر اكتساب مهارات القراءة، ومراكمة المعارف المتعلقة بكلّ مادة على حدة.

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 274.

² See: Stephen L. Walter & Kain Godfrey Chuo, *The Kom Experimental Mother Tongue Education Project* (Report for 2011).

³ See: Stephen L. & Diane Dekker, "Mother Tongue Instruction in Lubuagan," *International Review of Education*, 57(5-6), 2011, p. 14-15.

(ج) سهولة تعلّم اللغات الأخرى:

تُعَدُّ الكفاءة في اللغة الأولى (اللغة الأم) حجر الأساس في تطوّر قدرات الطفل المعرفية واللغوية، فالتمكن من اللغة الأم لا يمنح المتعلم القدرة على التواصل فحسب، بل يُنمّي لديه مهارات عقلية عليا، من مثل التصنيف، والتحليل، والاستنتاج، والتفكير المجرد، وقد أكدت عدة دراسات في اللسانيات التربوية وعلم النفس التربوي؛ أن تنمية اللغة الأولى تسهم إسهاماً مباشراً في تيسير تعلّم لغة ثانية، لأن الطفل يكون قد طوّر جهازاً إدراكياً قادراً على التعامل مع بنى لغوية أخرى، وهو ما يُعرّف في التعليم الحديث بمبدأ "النقل الإيجابي" بين اللغات (Positive Transfer)، الذي أسّس له جيم كمنز،¹ إذ تنتقل المهارات الأساسية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، ولا سيما المهارات القرائية، فمن يتعلّم القراءة بلغة مألوفة تكون لديه قدرة أكبر على فكّ ترميز الكلمات (Decoding)، والتعرف على الأنماط الكتابية، وفهم المعاني، وهذه المهارات قابلة للتحويل عند تعلّم لغة أخرى، ولكن بتوجيه تربوي مناسب.

وفي موضع آخر بيّن كمنز عبر الفرضية التربوية للتداخل اللغوي المشترك (Common Underlying Proficiency Hypothesis)؛ أن التطور المعرفي واللغوي الذي يحقّقه الطفل بلغة معينة؛ يمكن أن يُستخدم لتيسير تعلّم لغة أخرى، بشرط أن تُوفّر له بيئة داعمة، وتوجيهات مناسبة، وألا يُعامل بوصفه مبتدئاً في اللغة الثانية.²

ولا يحدث هذا النقل بين اللغات تلقائياً، بل يحتاج إلى تدخّلات تعليمية واعية من المعلمين، وإلى إستراتيجيات تربوية تنسّق بين اللغتين، فالطفل قد يملك مهارات قرائية قوية في لغته الأم، ولكنه قد لا يدرك تلقائياً كيفية تطبيقها عند تعامله مع نصوص باللغة الثانية، مما يستدعي توجيهاً صريحاً في كيفية استثمار تلك المهارات عبر السياقات اللغوية المختلفة، وكذا نجاح هذا الانتقال مرهون بتقديم دعم قويّ في اللغة الثانية، يشمل تعليم المفردات، وأنماط التراكيب، والإستراتيجيات القرائية، من دون أن يعني ذلك تهميش اللغة الأولى.³

¹ See: Jim Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research*, 49(2), 1979, pp. 222-251; "Bilingualism and Minority-Language Children," *Language and Literacy Series*, 1981.

² See: Jim Cummins, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000).

³ See: Ofelia García & Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (Palgrave Macmillan, 2014), pp. 47, 97.

(د) ازدياد وعي الاطفال بذواتهم وهوياتهم:

تُعَدُّ مقارنة التعلُّم باستثمار لغة الأطفال عاملاً رئيساً في تثبيت الثقافة والمعارف الأصيلة وتعزيزها في وجدان الطفل، إذ تزيد من درجة وعي الذات والانتماء الثقافي واللغوي، وقد أكّدت دراسات في اللسانيات التربوية أن الأطفال الذين يتعلمون بلغتهم الأم أو بلغة مألوفة ترتبط بمحيطهم الثقافي والاجتماعي؛ يكتسبون ثقة أكبر في أنفسهم، ويطورون تمثّلات إيجابية عن المدرسة واللغة، مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي، وسلوكهم في الفضاء التربوي، ومن ذلك دراسة كمنز التي بيّنت أن تمكين الطفل من التعلُّم بلغة يفهمها جيداً في سنواته الدراسية الأولى؛ لا ينتج عنه تحسين مهاراته في اللغة الثانية فحسب لاحقاً، بل يرسخ كذلك الشعور بالهوية والانتماء، وهو ما يُعَدُّ من الدعائم النفسية التربوية الأساسية للنجاح العلمي، وبخاصة في المجتمعات متعددة اللغات والثقافات.¹

وفي السياق العربي أشار عبد السلام المسدي إلى أن فرضَ لغة مدرسية غير مألوفة في سنٍّ مبكرة قد ينتج عنه نوع من الاغتراب اللغوي والنفسي، مما يُضعف علاقة الطفل بالمدرسة، ويخلق هوةً بينه وبين ذاته اللغوية الثقافية.²

ومن هذا المنطلق يمكن اعتماد اللغة الوسطى (الدارجة الفصحى)³ بوصفها نمطاً لغوياً قريباً من الدوائر المتداولة، وغنياً بمفردات عربية فصيحة، وهذا يمثل حلاً تعليمياً وسيطاً يساهم في تخفيف الصدمة اللغوية الأولى عند الطفل، ويعزز إدماجه في المؤسسة التربوية، مع المحافظة على الرصيد اللغوي المشترك بين البيت والمدرسة.

¹ See: Jim Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, 1981), pp. 2-49.

² انظر: عبد السلام المسدي، *الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق* (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، 2014)، ص325-326.

³ نقصد بمصطلح (الدارجة الفصحى) كلّ المفردات الفصحى الأصل التي يستخدمها أفراد الشعب، ويتداولونها بينهم تداولاً واسع النطاق.

(هـ) خدمة الثقافة:

من النقاط الإيجابية المهمة في استثمار لغة الطفل في التعليم؛ تثبيت دعامة الثقافة المحلية للبلد، بما يتضمن المعارف والقيم والممارسات المرتبطة بالمحيط الاجتماعي والبيئي للطفل، إذ يُسهم ذلك في تضيق الهوة بين المدرسة بوصفها مؤسسة رسمية، وبين بيئة الطفل اليومية، سواء أكانت أسرته أم مجتمعه السمي واللغوي، مما يجعل الأهل - ولو كانوا أميين - أكثر انخراطاً ودعماً لتعليم أبنائهم في المدرسة.¹

وينتج عن هذا التكامل بين لغة الطفل البيئية واللغة التعليمية؛ تعزيز مشاركة المجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية، لأن لا حاجز لغويًا يعيق تواصل الأسرة والمحيط مع المدرسة، ومن ثم يساعد في إنشاء بيئة تعليمية متكاملة متجانسة، فإن إدماج لغة الأطفال في التعليم لا يقتصر على النواحي اللغوية فحسب، بل له أثر إيجابي في تمكين المتعلم من الانتماء الثقافي والهوية الوطنية، مما ينعكس على استمرارية التعلم، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.²

3. بناء النموذج التعليمي القائم على لغة الأطفال المألوفة:

وفق ما تقدّم، ننبّه على أن بناء النموذج التعليمي القائم على لغة الأطفال المألوفة؛ يحتاج إلى محددات أولية تلزم مراعاتها في أثناء تصميم الكتب المدرسية، والتوجيه التربوي، وتكوين المدرسين، ومن أبرزها:

- ملاءمة المحتوى اللغوي البيئة الاجتماعية للطفل، فثُدّج في نصوص التعليم مفردات وأساليب تعبيرية مألوفة لديه.
- تدريب المدرسين على مهارات التعامل مع تعدّد اللغات واللهجات داخل الصفوف الدراسية، بهدف إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية.
- اعتماد مناهج تربوية مرنة تسمح بدمج الدارجة والفصيحة دمجاً تدريجياً متوازناً.
- إشراك الأسرة والمجتمع المحلي في عملية التعليم، لضمان التواصل والدعم المستمر.

¹ انظر: إبراهيم سعيد، اللغة والتعليم والهوية الثقافية (عمان: دار النشر الأكاديمي، 2016)، ص 120.

² انظر: ناصر عبد الله، تأثير اللغة الأم في تنمية الهوية الوطنية لدى الأطفال (القاهرة: مركز دراسات التعليم، 2019)، ص 11.

هذه المحددات الأولية تمثل الأساس في تحقيق استفادة حقيقية من لغة الطفل بوصفها وسيلة لتعزيز الثقافة المحلية ودعم التعلم، وهي محورية لضمان كفاءة التعليم الابتدائي وفق أنموذج تعليمي يوظف لغة الأطفال المألوفة، ويُراعي ما يأتي من نقاط:

(أ) اختيار السياق اللساني المقدم:

إن أولى النقاط الأساسية التي تلزم مراعاتها في بناء الأنموذج التعليمي القائم على لغة الأطفال المألوفة؛ هي العودة إلى أهداف المنظومة التربوية، إذ يهدف استثمار لغة الطفل في التعليم إلى اختيار ما هو دارج فصيح، تضع المنظومة التربوية خطاً تهدف إلى استعماله في النصوص القرائية، وفي لغة الصف، ومرادها الانتقال إلى العربية الفصحى بسلاسة ويُسرٍ، صوناً لها، وخدمةً للغة الأولى والثقافة، ولا سيما أن "اللهجة ماضية في الاقتراب من الفصحى، بسبب اتساع قاعدة التعليم، ودور وسائل الإعلام المختلفة، وتأثير لغة المتعلمين في لغة غيرهم"،¹ إذ يتيح استثمار لغة الطفل في الممارسة التعليمية تعليم الأطفال باللغتين الأم والرسمية في المرحلة الابتدائية، والنتيجة تلاميذ يتحدثون لغتين، ويعرفون القراءة والكتابة بهما.

إن الغاية من البرنامج الانتقالي من اللغة الأم إلى اللغة الرسمية تكمن في تزويد المتعلمين بالدعم الشفوي والدراسي اللازمين للانتقال الحقيقي من التعلم باللغة الأولى إلى التعلم باللغة الثانية، وينضاف إلى ذلك أن الأطفال إذا أقبلوا على تعلم لغة أجنبية في المستقبل؛ فلا بُدَّ من دعمهم حتى يتمهروا في لغتهم المألوفة، وقد يستغرق هذا (6-8) أعوام من التمدرس أو أكثر، لذا ينبغي للمقررات والمواد الدراسية ومنهجية التعليم أن تدعم الطفل ليتعلم بدارجته الفصحى، ولو قُدِّمت العربية الفصحى، وقبل أن يتعلم الأطفال بلغة ثانية أو أجنبية؛ لا بُدَّ من وضع الدعامات الملائمة والضرورية لضمان تمكين الأطفال من المعارف والمفردات اللازمة في اللغة الثانية أو الأجنبية، قبل الانتقال إلى تعلمها، وهذا لا يكون إلا تدريجياً، فإذا وصل التقارب بين الدارجة والفصحى إلى المستوى المؤمل - وبخاصة إذا كان وفق تخطيط لغوي مدروس محكم - فسوف تنتهي مشكلة الازدواجية التي يتمترس خلفها كلُّ متربِّص باللغة العربية، ومتحجِّن فُرَص القضاء عليها.²

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 275.

² انظر: السابق نفسه.

ونستنتج ههنا أن التعليم باللغة المتداولة يمكن بل ينبغي له أن يستمر، لأنه سيسهم في تعلّم لغةٍ أجنبية، ويدعمه، بل أكثر من ذلك إذا كان من أهداف المنظومة التربوية في بلدٍ أن يتحدث الطفل لغته الوطنية أو لغةً أجنبيةً بطلاقة مع انتهاء المرحلة الابتدائية أو الإعدادية، فإن من المهم الإشارة إلى أن هذه اللغة لا ينبغي لها أن تكون بالضرورة لغة التعليم، والحقيقة أن الأطفال في كثير من الدول يُتقنون لغةً أجنبيةً بإتقانهم لغتهم الأولى مع تلقّي تعليمٍ عالي المستوى بلغة أجنبية، زد على ذلك أن تدريس اللغة المألوفة مادةً مستقلةً يُعفي المعلمين من إتقان هذه اللغة للتدريس بها، مما يخفف العبء، ويساعدهم في التركيز أكثر على تلقين المفاهيم بلغة مألوفة.¹

(ب) التوزيع الناجع للغات:

في هذه النقطة تعرض تساؤلات مهمة جداً هي:

- كيف يمكن تدبير التدريس في الصف؟
- أينبغي للأطفال من مجموعات لغوية مختلفة تقاسم قاعة الدرس نفسها، أم ينبغي للمعلم تجميعهم على أساس جغرافي في أقسام أحادية اللغة؟
- إذا لم يكن كل المتعلمين في قسم ما ينتمون إلى نفس المجموعة اللغوية، فهل هناك لغة مشتركة يتكلمها كل الأطفال، ويمكن بذلك استعمالها للتعليم؟

يؤكد عبد العلي الودغيري في هذا الشأن أنه إذا اعتُمدت مقارنة التقريب بين النسقين اللسانيين الفصح والدارج في التعليم؛ فسيتقلص الفرق بين مستويي الكتابة والنطق، أو بين المثال والتّمثال إلى الحد الأدنى الذي لا يثير مشكلة تُذكر.²

إن نسبة الأطفال الذين يتحدثون لغات مختلفة، ومدى إتقانهم هذه اللغات؛ يحددان أيّ لغة ستُستخدم داخل الصف، ويتحكمان في توظيف الأساتذة ووضع المواد الدراسية، ويمكن أن يساعد تقويم اللغات التي يتحدث بها معظم المتعلمين والمعلمين؛ في توجيه برامج اللغة المألوفة في البلد والترويج لها، وكذا يضمن ألا تُقصى أقلية من التعلم بلغة مألوفة لديها.

¹ انظر: عودة خليل أبو عودة، "أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأم (العربية) في المرحلة الابتدائية الأولى"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المجلد (127)، 2014، ص 230-269.

² انظر: الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 276.

(ج) التكوين التربوي والتعليمي:

تكوين المعلم في تعليم اللغة العربية باستثمار الدارجة إلى جانب الفصحى من أهم الركائز التي ينبغي لمشرفي المناهج التربوية والمكونين أو يولوها عناية شديدة، فهذه العملية لا تقتصر على تعليم محتوى المقررات فقط، بل تتطلب أيضًا إلمامًا عميقًا بمناهج تدريس مضامين المقررات بلغة الأطفال التي تجمع بين القبول اللغوي العربي الفصحى، وبين اللهجة الدارجة المتداولة في البيئة الاجتماعية للطفل؛ إذ يحتاج المعلمون إلى معرفة تعليمية دقيقة عن كيفية الانتقال التدريجي من الدارجة الفصحى إلى الفصحى المعيارية، وهي مهارة حيوية تساعد في بناء جسر لغوي ييسر اكتساب اللغة الفصحى من دون إنشاء فجوة معرفية أو ثقافية لدى المتعلمين.¹

وهذا الانتقال يقتضي من المعلم امتلاك تكوين لساني متين يؤهله لفهم المستويات اللسانية المختلفة (الصوتي، والصرفي، والمعجمي، والنحوي، والدلالي)، مما يمكنه من تحليل النصوص اللغوية، ومقارنة الفصحى بالدارجة، ومعرفة كيفية توظيف ذلك في بناء إستراتيجيات تدريس مجدية، وكذا ينبغي له أن يتمكن من دعم التلاميذ ومتابعتهم في انتظام، والإشراف على إبداعاتهم اللغوية، ومراقبة أدائهم اللغوي، وتقييم مستواهم تقييمًا متواصلًا، عبر أدوات تقييم تتناسب مع واقع الطفل اللغوي وثقافته المحلية، وهذا الدعم المستمر يساهم في توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد المتعلمين في تطوير المهارات اللغوية الأربع؛ في إطار نسق لغوي يجمع بين الدارجة الفصحى المتداولة واللغة العربية الفصحى، مما يحقق تعليمًا ناجحًا مستديمًا.²

(د) إنتاج البرامج وتوفيرها:

من الضروري أن تتوفر المواد التعليمية الموجهة لكل من المعلمين والمتعلمين بلغة التعليم المعتمدة، وذلك لضمان جودة العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرجوة، فتوفر هذه المواد بلغة واضحة مألوفة مناسبة السياق اللغوي والثقافي للمتعلمين، لا يساهم في تسهيل التعلم

¹ انظر: سامي أحمد المسعودي، "دور تكوين المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: بين الدارجة والفصحى"، مجلة دراسات تربوية، العدد (45)، 2018، ص 123-145.

² انظر: سامي عبد الرحمن، تكوين المدرسين في تعليم اللغة العربية بين العامية والفصحى (القاهرة: دار التعليم الحديثة، القاهرة، 2017)، ص 132.

فحسب، بل يرفع من نجاعة التكوين التربوي، ويمنح المعلمين أدوات عمل واقعيةً تنسجم مع الوضعية الصفية، وهو ما تبرز معه أهمية اعتماد مقارنة تستثمر ما سَمّيناه (الدارجة الفصحى)، وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم، إذ لا يزال الطفل في طور بناء مكتسباته اللغوية، ومن ثم يصبح من اللازم أن يعمل المشرفون على إعداد مواد دراسية تؤسّس على هذه المقاربة، عبر إشراك أهل الاختصاص في اللسانيات التطبيقية، وعلوم التربية، والمناهج الدراسية، لضمان ملاءمتها خصائص المتعلم اللسانية والنفسية.¹

ثم إن تخصيص الوقت الكافي لوضع هذه المواد؛ مرحلة حاسمة في تصميم البرامج التعليمية، لأن التسرّع في إنتاج المضامين قد يُنتج فشلاً في تحقيق الغايات المنشودة، وبخاصة إذا لم تُراعَ فيها الفروق السياقية والثقافية واللغوية بين المتعلمين، لذا ينبغي لهذه العملية أن تُرفق بخطط تجريبية دقيقة تشمل اختبارات ميدانية للمواد الموضوعة، تُمكن من تقويمها وتقريبها تدريجياً إلى اللغة الرسمية المعتمدة في التعليم، من دون الإخلال بمبدأ التدرج والانفتاح على لغة الطفل البيئية، وذلك أن دراسات ميدانية عدة تشير إلى أن المواد التعليمية التي تمزج بين لغة المتعلم المحلية واللغة الرسمية تتيح فرصاً أكبر للفهم والتفاعل، وتُحسّن من أداء المتعلمين، وتُقلّل من نسبِ الفشل والتسرب المدرسي،² وعلى هذا الأساس كان الاستثمار في إعداد تلك المواد بطريقة علمية وممنهجة؛ ثمّثل خياراً إستراتيجياً لا غنى عنه، لضمان عدالة لغوية وتربوية في المدرسة.

(هـ) انخراط أولياء الأمور:

انخراط أولياء الأمور في تدبير شؤون تعليم أطفالهم ركيزة من ركائز التربية المُجددية، إذ تؤكد الدراسات التربوية أن حضور الأسرة ومشاركتها في العملية التعليمية يُؤثّر تأثيراً مباشراً إيجابياً في مشاعر الطفل التعليمية وحفزه للتعلم، وتكتسي هذه المشاركة أهمية خاصة عندما يتعلق الأمر باللغة بوصفها الأداة المركزية لاكتساب المعارف والتعبير عن الذات.

¹ انظر: ليلي الجابري، "اللغة الوسطى في التعليم الابتدائي: من التنظير إلى التطبيق"، مجلة المناهج واللسانيات، العدد (22)، 2020، ص 134.

² انظر: ستيفانيا جيانيني، "التعليم متعدد اللغات: مفتاح التعلم الجيد والشامل"، وقائع الأمم المتحدة، نُشر في 2 فبراير 2024، الاطلاع في 13 يناير 2025.

إن إشراك أولياء الأمور في بناء البرامج التعليمية - وبخاصة في الجوانب المتعلقة باختيار المضامين اللغوية التي تعكس واقع الطفل اللساني داخل البيت - يعزّز شعور الطفل بالانتماء، ويزيل الفجوة بين اللغتين المدرسية والأسرية، وذلك أن الأطفال الذين يُدرّسون بلغة قريبة من محيطهم الأسري يُظهرون مستويات أعلى من الفهم، والمشاركة الصفية، والثقة في النفس، مقارنة بأقرانهم ممن يدرسون بلغة بعيدة من خبرتهم الحياتية.¹

لذا كانت توعية أولياء الأمور بجدوى استثمار المحيط السمعي واللغوي الذي يكتسبه الطفل داخل البيت والأسرة؛ مدخلًا رئيسًا لتعزيز موقع اللغة الوطنية لغةً للتعليم، بل تمكين الطفل من الانفتاح على اللغات الأجنبية لاحقًا من منطلق لغوي متين، وهو في الغالب الهدف الرئيس الذي يجعل أولياء الأمور يحرصون على إلحاق أطفالهم بالمدرسة، فحين يُدرك أن اللغة التي يتكلمها الطفل في بيته يمكن أن تكون جزءًا من تعلّمه المدرسي، يصبح دعمهم إياه أكثر عمقًا واستمرارية.²

وليس المقصود من إشراك الأسرة أن تقتصر وظيفتها على المراقبة أو الدعم المنزلي، بل من الممكن أن تتوسع إلى المشاركة الحقيقية في اتخاذ القرارات المتعلقة بوضع المناهج، واقتراح أنشطة صفية وغيرها، أو الانخراط في دعم التلاميذ داخل قاعات الدرس عبر الحكايات الشفوية، أو عرض المهن المحلية، أو تقديم أنشطة إشراف مدرسي، فمثل هذه المبادرات تُسهم في إنشاء بيئة تعليمية مجتمعية تُنهي القطيعة بين المدرسة ومحيطها الطبيعي، وتُعزز الثقافة التشاركية التي هي من أسُس جودة التعليم.³

(و) إشراك هياكل التربية والتعليم:

لضمان برنامج تعليمي قائم على مقارنة الدارجة الفصيحة لا بُدّ من هيكلة كلّ أوجه المنظومة التربوية لتتواءم مع الأنموذج التعليمي الذي يقع عيله الاختيار، ويشمل ذلك التأكد من أن اللغة

¹ انظر: عبد الرحيم بن نونة، "اللغة والهوية في المدرسة المغربية: نحو مقاربة داجمة"، مجلة علوم التربية، العدد (19)، 2019، ص121.

² انظر: خالد الباز، الأسرة والتعليم: رهانات الشراكة التربوية في سياق التعدد اللغوي (الرباط: مركز الدراسات الأسرية، 2017)، ص88.

³ انظر: حنان زاوي، "إشراك الأسرة في العمل التربوي: من الخطاب إلى الممارسة"، مجلة الممارسات التربوية، العدد (7)، 2020، ص102.

معيّار أساسي في توظيف المعلمين، واختيارهم، وتكوينهم باستمرار خارج أوقات العمل، مع مراعاة مدى التطابق بين تقويم المتعلمين والأنموذج اللغوي المعتمد، حتى يتسنى لهم تبيان مكتسباتهم التعليمية، وهكذا يكون إنفاق الوقت والجهد والمال لدعم مقاربة الدارجة الفصحى في التعليم المغربي؛ استثماراً أفضل في خدمة العربية الفصحى والنهوض بها، وما ندافع عنه من استثمار الدارجة الفصحى، يعني ألا نقبل استثمار أي مفردة ليس لها أصل في العربية الفصحى، أي "استعمال اللغة الوطنية في التعليم، وتفضيلها تربوياً على اللغة الأجنبية المستوردة".¹

إن المقاربة التكاملية الاستثمارية للدارجة الفصحى تعمل على تدريس المؤلف والمحسوس من اللغة في بيئة المتعلم والمعلم المباشرة، مما يتناسب مع استخدامات اللغة المتداولة ذات الأصل الفصحى، من مثل التعارف، والتحدث عن النفس والأسرة والدراسة والعمل والطقس، والحاجات اليومية، وتُستخدم الفصحى في الساعات الأولى أيضاً في قراءة العبارات والنصوص القصيرة التي تُستخدم فيها الفصحى، وذلك لأن مهارة الانتقال من الدارجة إلى الفصحى، ومن الفصحى إلى الدارجة الفصحى جزء لا يتجزأ من إتقان العربي لُغَتُهُ، ولا تقلُّ في أهميتها عن معرفته مفردات اللغة وتراكيبها، ونرى أنه بدلاً من الفصل المصطنع بين جانبي اللغة؛ من الأفضل للمتعلم أن يتقن هذه المهارة، لأنه لن ينجح في استخدام اللغة من دونها، فحرمانه من هذه الفرصة بحجة حمايته من الوقوع في الإرباك هو بمنزلة وضع العراقيل أمامه في طريق إتقانه اللغة.

ومن ثم ينبغي لكل معلمي اللغة العربية، ومصممي برامجها ومناهجها؛ النظر إلى الواقع اللغوي العربي بموضوعية وأمانة وانفتاح لغوي، والتفكير بما يحتاجه المتعلم للتعامل بنجاح مع ذلك الواقع، فالدارجة الفصحى تمثّل ثمرة وسلاحاً لنظام لغوي واحد يُستخدم في مواقف معينة للتعبير عن حاجات المتكلم، إذ "اللغة هنا لغة أمّ (وطنية أو قومية)، ولهجاتها كلّها جزءٌ منها، وليست بديلاً عنها".²

¹ الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، ص 278.

² السابق نفسه.

خلاصة

إن الواقع التربوي الراهن في ظلّ التعدد اللساني والثقافي؛ يفرض على صانعي القرار التربوي أن يعيدوا النظر في مسارات تعليم اللغة العربية المعيارية للأطفال، وبخاصة في السنوات الأولى من التمدرس، وذلك باعتماد سياسات لغوية تربوية قائمة على التدرج، والمواءمة بين مكتسبات الطفل القبلية اللغوية (الدارجة)، ومهاراته اللاحقة بالعربية الفصحى، فنجاح الطفل في التحول التدريجي من محيطه اللغوي الطبيعي إلى عالم اللغة المدرسية الرسمية؛ رهينٌ بمدى قدرة المنهاج على احتضان هذا التحول، وتهيئة الأدوات المناسبة لردم الهوة اللسانية والنفسية التي قد تعترض مساره التعليمي.

ومن هذا المنطلق ينهض الباحثون في اللسانيات التطبيقية، والخبراء في بناء المناهج، بمهمة محورية في بلورة تصوّر علمي عن (المتن اللغوي الجسري)، أي مجموع المفردات والتراكيب والوظائف التواصلية المشتركة بين اللسان الأم واللغة العربية الفصحى، والذي يمكن أن يمثل قاعدة تمهيدية لتدريس اللغة العربية من دون انقطاع فجائي يُضعف حَفَرُ التعلُّم، أو يُربك المسار الإدراكي للطفل، وقد تبَيَّن أن نسبة التقاطع المعجمي بين الدارجة المغربية والعربية الفصحى قد تصل إلى (80٪)، وهي نسبة دالة تفرض أخذها في الحسبان في صياغة البرامج اللغوية والكتب المدرسية، بل تفتح المجال لإمكانات تربوية كبيرة في بناء تعليم مزدوج القناة (Bilingual Input) بين اللغة البيئية واللغة الرسمية.

ولا يجوز إغفال النموذج التقليدي للكتاب، الذي - وإن اتسم بالشكلانية في بعض مظاهره - أثبت نجاعته في تحقيق التعرض الكثيف والطويل للعربية الفصحى عبر التكرار الشفوي، وحفظ النصوص القرآنية، وتلقين المنظومات البلاغية، وقد مكّن هذا النمط التعليمي الأطفال من تنمية مهارات الاستماع والفهم الشفوي، وهو ما يمثل في اللسانيات التربوية ما يُسمّى (المدخل السمعي الطبيعي)، الذي يُعدُّ الخطوة الأولى في ترسيخ البنية اللغوية لدى المتعلم.

واليوم إذ تحوّل التعليم الأولي إلى فضاء مؤسساتي حديث، فإن من واجب المعلمين في مرحلة ما قبل التمدرس أن يعيدوا إعمال ذلك المدخل السمعي الطبيعي، وذلك عبر أنشطة تعليمية تعتمد السرد القصصي، وتكرار الأناشيد، والمسرح الصوتية، لتأمين تعرّض الأطفال تعرّضًا لغويًا غنيًا مطوّلًا للغة العربية المعيارية، مع الحفاظ على العلاقة الحية بمفرداتهم اليومية، وبهذا التصور التربوي المتكامل يمكن أن نضمن انخراط الطفل في تعلّم العربية بوصفها امتدادًا راقيًا لما ألفه من لغة مجتمعه، لا بوصفها لغة غريبة.

إن مستقبل تعليم اللغة العربية لأطفالنا لن يُبنى على القطيعة، بل على الجسر؛ جسر لغوي وتربوي ووجداني، يؤسّس على الوعي بالخصائص اللسانية المحلية، ويستند إلى مرجعية علمية منفتحة، ويتّجه صوب تحقيق عدالة لغوية تمكّن المتعلم من الانخراط المُجدي في محيطه التربوي، والاجتماعي، والوطني.

المصادر والمراجع

- إبراهيم سعيد، اللغة والتعليم والهوية الثقافية (عمان: دار النشر الأكاديمي، 2016).
- حنان زاوي، "إشراك الأسرة في العمل التربوي: من الخطاب إلى الممارسة"، مجلة الممارسات التربوية، العدد (7)، 2020.
- خالد الباز، الأسرة والتعليم: رهانات الشراكة التربوية في سياق التعدد اللغوي (الرباط: مركز الدراسات الأسرية، 2017).
- سامي أحمد المسعودي، "دور تكوين المعلمين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: بين الدارجة والفصحى"، مجلة دراسات تربوية، العدد (45)، 2018.
- سامي عبد الرحمن، تكوين المدرسين في تعليم اللغة العربية بين العامية والفصحى (القاهرة: دار التعليم الحديثة، القاهرة، 2017).
- ستيفانيا جيانيني، "التعليم متعدد اللغات: مفتاح التعلم الجيد والشامل"، وقائع الأمم المتحدة، نُشر في 2 فبراير 2024، الاطلاع في 13 يناير 2025.
- عبد الرحيم بن نونة، "اللغة والهوية في المدرسة المغربية: نحو مقارنة داجمة"، مجلة علوم التربية، العدد (19)، 2019.
- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، 2014).
- عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم: عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2014).
- عودة خليل أبو عودة، "أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأم (العربية) في المرحلة الابتدائية الأولى"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المجلد (127)، 2014.
- اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الرباط: 1999).
- ليلى الجابري، "اللغة الوسطى في التعليم الابتدائي: من التنظير إلى التطبيق"، مجلة المناهج واللسانيات، العدد (22)، 2020.

ناصر عبد الله، تأثير اللغة الأم في تنمية الهوية الوطنية لدى الأطفال (القاهرة: مركز دراسات التعليم، 2019).

يوسف إسماعيلي، "مدى ملائمة مفردات النصوص القرائية لمجالات الكتاب المدرسي: دراسة إحصائية"، في: تدريس القراءة باللغة العربية: مقاربات جديدة، تحرير: عبد الله الشكيري (إفران: منشورات جامعة الأخوين، ط1، 2018).

Charles A. Ferguson, "Diglossia," *World*, 15(2), 1959.

Iris Levin, Elinor Saiegh-Haddad, Nareman Hende & Margalit Ziv, "Early Literacy in Arabic: An Intervention Study among Israeli Palestinian Kindergartners," *Applied Psycholinguistics*, 29(3).

Jim Cummins, "Bilingualism and Minority-Language Children," *Language and Literacy Series*, 1981.

Jim Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research*, 49(2), 1979.

Jim Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, 1981).

Jim Cummins, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000).

Kees Versteegh, "Diglossia," in: Karin C. Ryding (Ed.), *The Arabic Language*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014).

Mary J. Schleppegrell, "Linguistic Features of the Language of Schooling," *Linguistics and Education*, 12(4).

Ofelia García & Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (Palgrave Macmillan, 2014).

Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques* (Paris: Fayard, 1982).

- Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press Inc., 1982).
- Stephen L. & Diane Dekker, "Mother Tongue Instruction in Lubuagan," *International Review of Education*, 57(5-6), 2011.
- Stephen L. Walter & Kain Godfrey Chuo, *The Kom Experimental Mother Tongue Education Project* (Report for 2011).
- UNESCO, "If you don't understand, how can you learn?" *Global Education Monitoring Report*, 2016.

References

- Al-Lajnah al-Khāṣṣah lil-Tarbiyah wal-Takwīn, *al-Mithāq al-Waṭanī lil-Tarbiyah wal-Takwīn* (Rabat: 1999).
- Charles A. Ferguson, "Diglossia," *World*, 15(2), 1959.
- Ḥanān Zāwī, "Ishrāk al-Uṣrah fī al-ʿAmal al-Tarbawī: Min al-Khiṭāb ilā al-Mumārasah," *Majallah al-Mumārasāt al-Tarbawīyyah*, No. (7), 2020.
- Ibrāhīm Saʿīd, *al-Lughah wal-Taʿlīm wal-Huwiyyah al-Thaqāfiyyah* (Amman: Dār al-Nashr al-Akādimī, 2016).
- Iris Levin, Elinor Saiegh-Haddad, Nareman Hende & Margalit Ziv, "Early Literacy in Arabic: An Intervention Study among Israeli Palestinian Kindergartners," *Applied Psycholinguistics*, 29(3).
- Jim Cummins, "Bilingualism and Minority-Language Children," *Language and Literacy Series*, 1981.
- Jim Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research*, 49(2), 1979.
- Jim Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, 1981).
- Jim Cummins, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000).
- Kees Versteegh, "Diglossia," in: Karin C. Ryding (Ed.), *The Arabic Language*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014).
- Khālid al-Bāz, *al-Uṣrah wal-Taʿlīm: Rihānāt al-Sharākah al-Tarbawīyyah fī Siyāq al-Taʿaddud al-Lughawī* (Rabat: Markaz al-Dirāsāt al-Usariyyah, 2017).
- Laylā al-Jābrī, "al-Lughah al-Wuṣṭā fī al-Taʿlīm al-Ibtidāʾī: Min al-Tanzīr ilā al-Taṭbīq," *Majallah al-Manāhij wal-Lisāniyyāt*, No. (22), 2020.

- Mary J. Schleppegrell, "Linguistic Features of the Language of Schooling," *Linguistics and Education*, 12(4).
- Nāṣir ʿAbdullāh, *Taʿthīr al-Lughah al-Umm fī Tanmiyah al-Huwiyyah al-Waṭaniyyah ladā al-Aṭfāl* (Cairo: Markaz Dirāsāt al-Taʿlīm, 2019).
- Ofelia García & Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (Palgrave Macmillan, 2014).
- Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques* (Paris: Fayard, 1982).
- Sāmī Aḥmad al-Masʿūdī, "Dawr Takwīn al-Muʿallimīn fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: Bayna al-Dārijah wal-Fuṣḥā," *Majallah Dirāsāt Tarbawiyah*, No. (45), 2018.
- Sāmī ʿAbdurrahmān, *Takwīn al-Mudarrisīn fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah bayna al-ʿĀmmiyyah wal-Fuṣḥā* (Cairo: Dār al-Taʿlīm al-Ḥadīthah, 2017).
- Stefania Giannini, "[al-Taʿlīm al-Mutaʿaddid al-Lughāt: Miftāh al-Taʿallum al-Jayyid wal-Shāmil](#)," *United Nations*, published February 2, 2024, accessed January 13, 2025.
- Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon Press Inc., 1982).
- Stephen L. & Diane Dekker, "Mother Tongue Instruction in Lubuagan," *International Review of Education*, 57(5-6), 2011.
- Stephen L. Walter & Kain Godfrey Chuo, *The Kom Experimental Mother Tongue Education Project* (Report for 2011).
- UNESCO, "If you don't understand, how can you learn?" *Global Education Monitoring Report*, 2016.
- Youssef Ismaili, "Madā Malāʾamat Mufradāt al-Nuṣuṣ al-Qirāʾiyyah li-Majālāt al-Kitāb al-Madrāsī: Dirāsah Iḥṣāʾiyyah," in: Abdellah Chekayri (Ed.), *Tadrīs al-Qirāʾah bil-Lughah al-ʿArabiyyah: Maqārabāt Jadīdah*, (Ifra: al-Akhawayn University Press, 1st Ed., 2018).

- ‘Abdul‘alī al-Wudghīrī, *Lughah al-Ummah wa-Lughah al-Umm: ‘an Wāqī‘ al-Lughah al-‘Arabiyyah fī Bī‘atihā al-Ijtimā‘iyyah wal-Thaqāfiyyah* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 1st Ed., 2014).
- ‘Abdurrahīm bin Nūnah, “al-Lughah wal-Huwiyyah fī al-Madrasah al-Maghribiyyah: Naḥwa Muqārabah Dāmijah,” *Majallah ‘Ulūm al-Tarbiyah*, No. (19), 2019.
- ‘Abdussalām al-Musaddī, *al-Huwiyyah al-‘Arabiyyah wal-Amn al-Lughawī: Dirāsah wa-Tawthīq* (Doha: al-Markaz al-‘Arabī lil-Abḥāth wa-Dirāsāt al-Siyāsāt, 1st Ed., 2014).
- ‘Awdah Khalīl Abū ‘Awdah, “Athar Ta‘līm al-Lughah al-Ajnabiyyah fī Ta‘līm al-Lughah al-Umm (al-‘Arabiyyah) fī al-Marḥalah al-Ibtidā‘iyyah al-Ūlā,” *Majallah Majma‘ al-Lughah al-‘Arabiyyah bi-al-Qāhirah*, vol. (127), 2014.



تدريس القواعد النحويّة العربيّة وفق المنهج التكامليّ قراءة تحليليّة من منظور المدرّسين

سلامة بيومي*، ستي سلوى محمد نور**

مُستخلص

يهدف هذا البحث إلى قياس جدوى المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية من منظور المدرّسين، وبيان مدى تأثيره في فهم الطلبة وتفاعلهم مع الدرس، فهو من الأساليب التعليمية التي تهدف إلى تحسين تدريس القواعد النحوية بدمجها في مهارات أخرى، وقد توسّل البحث منهجية مختلطة تشمل تحليل البيانات الكمية باستبانة وُزعت على (50) من مدرسي اللغة العربية، وتحليل البيانات الكيفية لمضمون الإجابات والمعوقات المقترحة، ومن أبرز النتائج تصوّرات إيجابية للمدرّسين عن المنهج التكاملي؛ إذ يُسهم في تحسين مستوى التفاعل وفهم القواعد النحوية لدى الطلبة، ولكن أشار المدرسون إلى أن تطبيقه يواجه تحديات، من أبرزها قلة التدريب، وضعف المواد التعليمية، وضيق الوقت، وتباين مستويات الطلبة، لذا يوصي البحث بإعادة بناء المناهج النحوية على أساس تكاملي، وتوفير دورات تدريبية مكثفة للمدرّسين، وتطوير موادّ تعليمية تدعم المنهج التكاملي، مع زيادة الأنشطة التطبيقية.

مفاتيح البحث: المنهج التكاملي، القواعد النحوية، اللغة العربية، الأنشطة التطبيقية، العناصر اللغوية

* باحث في مرحلة الدكتوراة، كلية الدراسات الإسلامية المعاصرة، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا،
salamasaad8232@gmail.com

** أستاذة مشاركة، كلية اللغات والتواصل، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا،
salwamnoor@unisza.edu.my



Teaching Arabic Grammar through the Integrated Approach: An Analytical Review from the Teachers' Perspective

Salama Bayoumi^{*}, Siti Salwa Mohd Noor^{**}

Abstract

This study evaluates the effectiveness of the integrated approach in teaching Arabic grammar from the teachers' perspective and explores its impact on students' comprehension and classroom engagement. The integrated approach has emerged as an educational method aimed at improving grammar instruction by embedding it within other language skills. The research employed a mixed-methods design, combining quantitative data from questionnaires distributed to 50 Arabic language teachers with qualitative content analysis of their responses and the challenges they identified. The results indicate a generally positive attitude among teachers toward the integrated approach, noting its role in enhancing student interaction and understanding of grammar. Nonetheless, several challenges to implementation were identified, including insufficient training, limited teaching materials, time constraints, and varying student proficiency levels. The study recommends a comprehensive restructuring of grammar curricula based on the integrated model, along with intensive teacher training, development of supportive instructional materials, and expansion of practical learning activities.

Keywords: *Integrated approach, Arabic grammar, Arabic language, practical activities, linguistic components*

* PhD Candidate, Faculty of Islamic Contemporary Studies, University Sultan Zainal Abidin, Malaysia, salamasaad8232@gmail.com.

** Associate Professor, Faculty of Languages and Communication, University Sultan Zainal Abidin, Malaysia, salwamnoor@unisza.edu.my.

مُقَدِّمَة

تُعَدُّ القواعد النحوية من أُسُس تعليم اللغة العربية، إذ تسهم في فهم النصوص وصوغ الجمل صوغًا سليماً، ومع تطوُّر المناهج التعليمية بَرَزَ المنهج التكاملي من بين الأساليب الحديثة التي تهدف إلى دمج المهارات اللغوية دمجاً متكاملًا، وهو ما يزيد من جدوى التعلُّم، لذا يهدف هذا البحث إلى تحليل طرائق تدريس القواعد النحوية في إطار المنهج التكاملي، وتقييم جدواه في تطوير تعلُّم الطلبة القواعد النحوية، وتحسين أدائهم.

ويؤكد كراشن أن معرفة الطلبة الصريحة بالقواعد النحوية تسهم في تطوير مهاراتهم التواصلية، وتعزيز كفاءتهم اللغوية، وتمكّنهم من تحرير أعمالهم المكتوبة والمنطوقة ومراجعتها،¹ أي إن الإلمام بالقواعد النحوية لا يقتصر على الجانب النظري فحسب، بل يسهم جدًّا في تحسين مهارات التواصل الشفهي والكتابي، ويتمشَّى هذا الرأي مع مبادئ المنهج التكاملي التي تهدف إلى ربط القواعد باستخدامها العملي، وهو ما يحوّلها من معرفة نظرية إلى مهارة عملية قابلة للتطبيق في سياقات تواصلية حقيقية.

وترى لارسن فريمان أن القواعد النحوية تمثّل المهارة الخامسة ضمن مهارات اللغة، إلى جانب الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة؛ إذ تُعَدُّ الطريق السليم لاستخدام اللغة استخدامًا مناسبًا.²

ويُبرز هذا الرأي تحوُّلاً مهمًّا في النظرة التربوية إلى تعليم القواعد النحوية، إذ لم تُعَدُّ أداة مساعدة في فهم اللغة أو تحليلها، بل أصبحت تُصنَّف في المهارات اللغوية الأساسية إلى جانب الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة، وعدُّ القواعد النحوية المهارة الخامسة يعكس إيمانًا بضرورة التعامل معها على أنها ممارسة ذهنية وعملية، يلزم اكتسابها تدريجيًّا بالتدريب والتوظيف السياقي، لا بالحفظ المجرد.

¹ See: S. Krashen, "Seeking a Role for Grammar: A Review of Some Recent Studies," *Foreign Language Analysis*, 32(2), 1999, pp. 245-257.

² See: D. Larsen-Freeman, *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing* (Boston: Heinle & Heinle, 2003), p. 143.

ويشير الحسون والخليفة إلى أن من الأسباب التي قد تؤدي إلى صعوبة تعلم القواعد النحوية طريقة التدريس التي يستخدمها المدرس؛ "فهي طريقة تقليدية لا تسير روح العصر، ولا تلي حاجات الدارسين"¹، أي إن لطريقة التدريس مكانة في نجاح سير الدرس، وتقبل الطلبة إياه، فكلما كانت الطريقة ملائمة كان الدرس واضحاً مفهوماً لدى الطلبة، وأصبحت القواعد مقبولة لديهم.

ومع أهمية القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية؛ قد تفقد وظيفتها الحقيقية في الارتقاء بمهارات الطالب اللغوية، وابن خلدون عاب في مقدمته على النحاة أنفسهم إتقانهم القواعد النحوية حفظاً وتحليلاً، فإن أراد أحدهم كتابة رسالة إلى صديق أو قريب عَجَزَ عن توظيفها في الكتابة، يقول: "فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل، ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين، إذا سُئِلَ في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي"².

ويواجه الطلبة تحديات في فهم القواعد النحوية وتطبيقها، ويرجع ذلك إلى اعتماد المدرسين الطرق التقليدية في التدريس التي تركز على الحفظ، وتهمل الفهم والممارسة والتطبيق، وغالباً ما تُقدَّم القواعد النحوية مجردة عن السياق اللغوي، ومن دون ربطها بالمهارات اللغوية الأخرى، من مثل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهو ما يؤدي إلى ضعف الكفاءة اللغوية لدى الطلبة، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة - ويأتي بيانها - إلى أن هذه الطرق لا تحقق النتائج المرجوة، وتسهم في ضعف مهارات الطلبة اللغوية؛ لذا تكمن مشكلة البحث في أن الطرق التقليدية غير مُجدية في تدريس القواعد النحوية، إضافة

¹ جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام (طرابلس الغرب: جامعة عمر المختار البيضاء، 1996)، ص 248.

² ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الله الدرويش (دمشق: دار يعرب، ط 1، 2004)، ج 1: ص 385.

إلى قلة الدراسات في أثر المنهج التكاملي في تحسين فهم الطلبة هذه القواعد، وهو يروم تداركه هذا البحث عبر تعريف المنهج التكاملي، وبيان مبادئه الأساسية في تدريس القواعد النحوية، واستكشاف أهميته في تدريسها، وأثره في فهم الطلبة، وتعزيز كفاءتهم اللغوية بدمج المهارات اللغوية الأخرى في تدريس القواعد النحوية، وتحليل التحديات التي تعترض تطبيقه في تدريس القواعد النحوية، واقتراح حلول عملية لتجاوزها.

الإطار النظري

أولاً: المنهج التكاملي

يُعدُّ المنهج التكاملي من الأساليب الحديثة في تعليم اللغة؛ إذ يهدف إلى دمج القواعد النحوية في المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في أثناء التعلم، وبدلاً من تقديم القواعد النحوية بوصفها موضوعات منفصلة عن السياق، يعني هذا المنهج بتدريسها في سياقات لغوية طبيعية، وهو ما يجعل تعلم القواعد جزءاً من تجربة لغوية متكاملة، إذ ينطلق هذا المنهج من فكرة أن اللغة وحدة متكاملة، وأن فهم القواعد واستخدامها استخداماً سليماً لا يتحقق إلا بممارستها في مواقف تواصلية حقيقية، لا بحفظها أو تحليلها.

1. مفهوم المنهج التكاملي:

تتعدد تعريفات المنهج التكاملي، فمنها تعريف الطيبي وأبو شريك بأنه "جمع الأجزاء التي يلائم بعضها الآخر في إطار متكامل"¹.

وهو في تعريف الخياط "تقديم المعرفة في نمطٍ وظيفي، على صورة مفاهيم متدرجة ومتراكبة تغطي الموضوعات المختلفة، دون أن يكون هناك تقسيم للمعرفة في ميادين منفصلة"².

¹ محمد الطيبي، شاهر أبو شريك، المنهج التكاملي (عمان: دار جرير، ط1، 2007)، ص12.

² عبد الكريم عبد الله الخياط، "آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 16(61)، 2001، ص101.

ويتضح من هذين التعريفين أن المنهج التكاملي يعتمد دمج مختلف الجوانب المعرفية أو المهارات المختلفة في إطار موحد متكامل، بما يسهم في تجاوز الفواصل التقليدية بين المواد الدراسية أو بين عناصر المهارات اللغوية، ويعكس هذا التوجّه رؤية تربوية معاصرة. وقد عرّفه إبراهيم والدليمي بأنه "صورة حيوية للتدريس التفاعلي الفعّال الذي يبرز الصلة الوثيقة بين فروع هذه اللغة من جهة، وتمكن المتعلم من استعمالها استعمالاً للفهم والإفهام من جهة أخرى"،¹ ويبرز هذا التعريف أهمية التكامل في تعليم اللغة، مما يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات التي تُعدُّ التكامل أداة مؤثرة في تنمية الكفاءة اللغوية العامة لدى الطالب.

وعرّفته الجمهوري بأنه "محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدّم للطلبة في شكل مترابط ومتكامل، وتنظّم تنظيمًا دقيقًا يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة"،² فهذا التعريف يعالج الجانب التنظيمي والمنهجي لمفهوم التكامل، إذ يوضح أهمية دمج الموضوعات الدراسية بطريقة مترابطة منظّمة.

2. أسس المنهج التكاملي:

يستند المنهج التكاملي إلى مجموعة من الأسس، من أبرزها ما يأتي:³

(أ) أن فروع اللغة ليست إلا جوانب عدة للغة نفسها، وحين يدرّس كل فرع في سياق اللغة الكلي؛ تصبح وظائفه واضحة متكاملة، فالقاعدة النحوية أو الصرفية عندما تُدرّس في موقف مستقل، لا تحقّق وظيفتها في النمو اللغوي، في حين لو دُرّست في موقف لغوي متكامل يستدعي دراستها؛ لأدّى ذلك إلى سرعة التعلّم، وأدرك الطالب نفسه وظيفتها في السياق اللغوي.

¹ عبد الله إبراهيم، طه الدليمي، "تدريس اللغة العربية بالإستراتيجية التكاملية بين النظرية والتطبيق"، مجلة التربية والعلوم، جامعة الموصل، 20(1)، 2013، ص 246.

² زينة الجمهوري، فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان (رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2002)، ص 74.

³ انظر: فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، أساسيات تعلّم اللغة العربية (القاهرة: دار الثقافة، 1977)، ص 8-11؛ سعيد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية (إربد: دار الأمل، 2010)، ص 23-24.

(ب) أن في الاعتماد على المدخل التكاملي عند تعليم اللغة تحديدًا لنشاط الطالب، وبعثًا لشوقه، ودفعًا للسأمة والملل عنه؛ لتنويع العمل، وتلوينه، وترك اقتصاره على فرع واحد من فروع اللغة، وشعور الطالب بأهمية الخبرة اللغوية المتكاملة التي يكتسبها في سياق طبيعي.

(ج) أن في تعليم اللغة وفق المدخل التكاملي ضمانًا لمعالجات لغوية متكررة عبر الرجوع إلى المهارة اللغوية، ودراستها من مختلف جوانبها، وفي التكرار تثبيت للمهارة نفسها، وتعميقًا للمعالجة اللغوية.

(د) أن تعليم اللغة وفق هذا المدخل يحقق عند الطالب نموًا لغويًا متوازنًا لا تغطي فيه مهارة على أخرى، لأنَّ مهارات اللغة جميعها تُعالج في ظروف واحدة، لا يتفاوت فيها حماسه المدرس في الموقف التعليمي.

(هـ) أن تعليم اللغة يكون أسهل على الطالب وأيسر عندما تكون اللغة وظيفية تكاملية لا مجزأة، فأصغر وحدة وظيفية ذات معنى هي نصٌّ متكامل ضمن سياق لغوي اجتماعي يتلاءم مع خبرات الطالب.

3. أهداف المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية العربية:

(أ) إحكام الصلة بين فروع اللغة العربية: أبرز عبد العليم إبراهيم الهدف من تجربة المدخل التكاملي في "إحكام الصلة بين فروع اللغة العربية، وتوثيق العلاقة الطبيعية بينها، والعمل على أن يخدم كل فرع منها بقية الفروع، ليكون النمو اللغوي نموًا متكاملًا، تحقّق به الأهداف اللغوية جميعها".¹

وقد أدرك المعنيون باللغة العربية ما بين فروعها من روابط وثيقة، فمزجوا بينها في مؤلفاتهم ومصنفاتهم، واتخذوا من النصوص الأدبية أساسًا تتجمع حوله البحوث اللغوية المتنوعة، فكانوا يتناولون مفردات النص، ويشرحون عباراته، ويوضحون ما اشتمل عليه من صور بلاغية ومسائل نحوية، ويتطرّقون أيضًا إلى ما ورّد فيه من الإشارات التاريخية والارتباطات الجغرافية، ويتحدثون عن حياة الشاعر أو الكاتب، وما قد يكون له من مآثر

¹ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ط14، 1991)، ص389.

في اللغة وآدابها، وبالطريقة نفسها كانت العربية تُدرّس في حلقات التدريس في المساجد قبل ظهور المدارس بمعناها الحديث، فقد كان العلماء يدرّسون طلبة العلم فنون اللغة العربية جميعها انطلاقاً من النصوص القرآنية والقصائد الشعرية والخطب والرسائل.¹ ويذهب كودمان إلى أبعد من ذلك، إذ يرى أن التعلّم التكاملي للغة يتحقق عبر القراءة والكتابة بخاصة، وعبر الأدب بعامة، الذي لا ينبغي النظر إليه بمعزل عن الدراسات الاجتماعية والعلوم والفن والموسيقا.²

(ب) ربط القواعد النحوية بالسياق: إن فروع اللغة ليست سوى تحليلات مختلفة للغة نفسها، وحين يدرّس الفرع اللغوي بوصفه جزءاً متصلاً بسائر الفروع؛ تتضح وظائفه اتصاحاً متكاملًا، فالقاعدة النحوية أو الصرفية عندما تُدرّس في موقف مستقل؛ لا تحقّق وظيفتها في تنمية المهارات اللغوية، في حين أنّها لو دُرّست في موقف لغوي متكامل يستدعي تدريسها؛ لأدّى ذلك إلى تسريع التعلّم، ولأدرك الطالب نفسه وظيفتها داخل السياق اللغوي.³ إن توظيف القاعدة في سياقها يمثل نقلة نوعية في تعليم النحو، إذ ينتقل المدرس من التعريفات النظرية المجردة إلى مواقف تواصلية حقيقية تُظهر مكانة القاعدة في توضيح المعنى، ويسهم هذا النهج في تسريع التعلّم، ويعزز الفهم العميق للاستخدام اللغوي، ويزيد من حفز الطلبة، إذ يدركون أن لما يتعلمونه تطبيقاً مباشراً في حياتهم.

(ج) دمج المهارات اللغوية: يُحقّق دمج المهارات تكاملاً حقيقياً في اكتساب اللغة، إذ لا يمكن أن تُكتسب الكفاءة النحوية من دون ممارسة القواعد النحوية ضمن مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، وقد أشار يونس وزميلاه إلى أن اللغة العربية وحدة متكاملة، فليست هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، ولا كتابة وحدها، بل تتكامل هذه الفروع لثِصاغ اللغة وتُعلّم بوصفها وحدة مترابطة ومتكاملة حتى تتضح وظائفها اتصاحاً كاملاً.⁴

¹ انظر: محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأماطها العملية (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1986)، ص 325.

² See: K. S. Goodman, "Why Whole Language is Today a Genda in Education?" *Language Arts*, 69(5), 1992, pp. 354-363.

³ انظر: يونس، الناقة، أساسيات تعلم اللغة العربية، ص 35.

⁴ فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، علي أحمد مذكور، أساسيات تعليم اللغة والتربية الدينية (القاهرة: دار الثقافة، 1981)، ص 33.

ويرى مذكور أن الهدف الرئيس من تدريس اللغة العربية هو تمكين الطالب من استخدامها استخدامًا سليمًا للفهم والإفهام، ويمكن تحقيق ذلك باتخاذ فرع معين مدخلًا لتعلم الفروع الأخرى، فالمطالعة مجال للتدريب على التعبير والتذوق والإملاء والاستعمال اللغوي، فضلاً عن التدريب على القراءة والفهم، وكذا القواعد النحوية مجال للتدريب على التعبير، وتنمية القدرة على الاستخدام اللغوي الصحيح.¹

ومن ثم يسهم تحقيق هذه الأهداف مجتمعة في صياغة منهج مُجدٍ لتدريس القواعد النحوية العربية، يُمكن الطالب من أن يكون مشاركاً مؤثراً، وينقل القواعد من إطارها النظري إلى سياق اللغة الحية.

4. إجراءات تطبيق المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية العربية:

يعتمد تدريس القواعد النحوية وفق المنهج التكاملي على تقديمها في سياق لغوي متكامل، وذلك عبر الأساليب المتصلة بقطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نص من النصوص يقرؤه الطلبة ويفهمون معناه، ثم يُشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق،² وبيان ذلك فيما يأتي:

(أ) **تقديم القواعد في سياق نصي:** لا تختص الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية بتدريس القواعد، بل تتجاوزها لتشمل تعليم اللغة بأنشطتها المختلفة، إذ تدرس بوساطتها القواعد عبر النصوص الأدبية شعراً ونثراً، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير ونصوص المطالعة، فيتعلم التلميذ مهارات الكلام والاستماع والقراءة والكتابة، وتذوق النصوص ونقدها في آن معاً، من دون الفصل بينها، فتُقدّم اللغة للطلاب في مادة دراسية على طبيعتها بوصفها وحدة متكاملة، وتُلغى الفواصل الصناعية بين فروعها.³

¹ انظر: علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الشواف، د.ت)، ص 314.

² انظر: محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية (دمشق: مشورات جامعة دمشق، 1997)، ص 484.

³ انظر: هنية عريف، لبوخ بوجملين، "المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية"، مجلة الأثر، (14) 23، 2015، ص 23.

(ب) استنتاج القاعدة من خلال الملاحظة والتحليل: بدلاً من تقديم القاعدة مباشرة، يُطلب من الطلبة التعرف على الجمل أو العبارات التي تتضمن القاعدة النحوية بأنفسهم، وبهذا الأسلوب تنمو قدرتهم على التفكير النقدي، وهو ما يجعل تعلم القواعد أكثر حيوية وتفاعلاً، في درس عن المفعول به مثلاً، يُركّز على جمل في النص، من مثل (قرأ الطالب الكتاب)، وتحلل العلاقة بين الفعل والفاعل والمفعول به، لاستنتاج القاعدة وإيضاحها بطريقة ذاتية مشوقة للطلبة.

(ج) ممارسة القاعدة في أنشطة متنوعة: بعد استنتاج القاعدة تتاح الفرصة للطلبة لتطبيق القاعدة أو المفهوم النحوي الجديد، وتثبيتها في أذهانهم واستخدامها في أحاديثهم وكتاباتهم¹ من مثل إجراء ممارسة شفوية لهذه الأمثلة، كأن يقرأها الطلبة ويناقشهم المدرس في معانيها وتراكيبها، أو تنفيذ تمارين عملية تشمل استخراج أمثلة جديدة من النص، وإكمال الجمل الناقصة باستخدام القاعدة، وإعادة صياغة الجمل باستخدام القاعدة المستهدفة، وتوظيف القاعدة في كتابة جمل أو فقرة قصيرة.

(د) الربط بين القواعد والمهارات اللغوية: يعدّ النحو وسيلة تخدم الغاية الأساسية المتمثلة في إتقان المهارات اللغوية، لذا ينبغي أن يسهم تدريسه في تعزيز قدرات الطلبة اللغوية، واستناداً إلى التوجيهات المتعلقة بتعليم المهارات اللغوية؛ كان من أفضل أساليب إتقان هذه المهارات هو ممارسة القواعد النحوية ممارسةً تطبيقيةً، أو ما يُعرف بالنحو الوظيفي أو التعليمي²، وهو "اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة؛ الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وبعبارة أخرى هو الموضوعات النحوية المستخدمة في لغة التلاميذ حديثاً وكتابةً، بحيث تُستخدم استخداماً سليماً في الإعراب والتراكيب والربط؛ ليرز المعنى واضحاً مفهوماً"³.

¹ انظر: علي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها (بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب، 2010)، ص 314.

² انظر: عبد العزيز العصيلي، "النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد (22)، 1999، ص 116، راتب عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (عمان: دار المسيرة، ط3، 2010)، ص 105.

³ عاشور، الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 105.

(هـ) **تقييم شامل وتطبيقي:** يُتَوَمَّ تعلُّم الطلبة القواعدَ النحويّةَ باستخدام أساليب تقييم متنوعة، من مثل كتابة مقالات قصيرة، أو إعداد عروض تقديمية، بالإضافة إلى الاختبارات القصيرة.

5. تحديات تطبيق المنهج التكاملي:

مهما تكن الفوائد التي يحقّقها المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية، يواجه تطبيقه في الميدان التربوي تحديات عدة تعيق الاستفادة الكاملة منه، ومن أبرز هذه التحديات:¹

(أ) ضعف إعداد المدرسين وتأهيلهم، إذ تشير الدراسات إلى أن كثيراً من المدرسين لا يمتلكون المهارات أو المعرفة اللازمة لتطبيق هذا المدخل بكفاءة.

(ب) ممارسة المدرسين مهنة التدريس بمعزل تامّ لبعضهم عن بعضهم الآخر، فكلُّ واحد منهم يقدِّم مادته الدراسية بطريقة منفصلة عن المواد الأخرى.

(ج) اتسام المناهج الدراسية الحالية غالباً بالتقليدية، إذ لا تراعي مبدأ التكامل بين عناصر اللغة، مما يصعب معه على المدرس تنفيذ أنشطة تعليمية قائمة على السياق والتفاعل.

(د) نقص الوسائل التعليمية المناسبة، إذ تفتقر كثير من المدارس إلى مصادر تعليمية تفاعلية أو وحدات دراسية مصممة وفق المدخل التكاملي.

(هـ) ميل المدرس إلى أحد فروع اللغة من دون غيره، فقد يميل بعض المدرسين إلى التركيز على فرع معين من فروع اللغة العربية - كالنحو أو الأدب - على حساب الفروع الأخرى، وهو ما يؤدي إلى غياب النمو المتوازن لدى الطالب.

(و) غياب ثقافة التقويم البديل، إذ تركز الأنظمة التقييمية على اختبارات تقيس الحفظ أكثر من الفهم والتطبيق، وهو ما لا يتناسب مع فلسفة المنهج التكاملي.

¹ انظر: علي محمد إدريس، "مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجّهات وثيقة المنهج المطور"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (37)، 180، 2018، ص 75-122؛ ربيعة العمراني الإدريسي، "المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها"، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، (20)، 23، 2023، ص 12067-12093.

وللتغلب على هذه التحديات يُوصى بتكثيف جهود التدريب والتأهيل للمدرسين، وتطوير المناهج لتصبح أكثر تكاملاً وارتباطاً بالسياقات الحياتية، مع تزويد المدارس بالوسائل التعليمية المناسبة، ويُقترح تعزيز ثقافة العمل التعاوني بين المدرسين عبر تأليف فرق تعليمية تعمل على تخطيط الوحدات الدراسية تخطيطاً تكاملياً، واعتماد إستراتيجيات تقويم بديلة، من مثل ملفات الإنجاز والعروض التقديمية، وأخيراً يُعدُّ نشر الوعي بين المدرسين وصانعي القرار بأهمية هذا المدخل؛ خطوةً ضروريةً لدعم تطبيقه وتحقيق أهدافه التعليمية.

ثانياً: تدريس القواعد النحوية العربية

1. مفهوم القواعد النحوية وأهميتها في تعليم اللغة العربية:

تُعرّف القواعد النحوية بأنها "العلم الذي يتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفردات واشتقاقها، وبناء الجمل ونظمها في موضوعات وفقرات، وتساعد هذه المبادئ على النطق الصحيح، والدقة في إيجاد المعنى، وعلى الأداء الجيد في الكتابة".¹

وتكمن أهمية القواعد النحوية في تحسين الفهم عبر استيعاب النصوص استيعاباً أفضل، وتعزيز الدقة في التحدث والكتابة، وتسهيل التواصل بوضوح ودقة، وضمان التعبير السليم وفهم المعنى من دون غموض.

2. تحديات تدريس القواعد النحوية:

أشار التربويون إلى ضعف الطلبة في تحصيل القواعد النحوية،² وأرجعوا هذا الضعف إلى عدة عوامل؛ بعضها متعلق بالمدرس، وبعضها بالطالب، إلى جانب عوامل مرتبطة بالقواعد ذاتها أو بأساليب تدريسها، ويمكن تصنيفها إجمالاً وفق ما يأتي:

¹ فتحي علي يونس، إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية (القاهرة: منشورات جامعة القاهرة، 2001)، ص 496.

² انظر: محمد فضل الله، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (القاهرة: دار الفكر العربي، 1998)، ص 188؛ فخر الدين عامر، طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية (طرابلس الغرب: دار الكتب الوطنية، 2000)، ص 93؛ مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية (القاهرة: دار الشمس، 2000)، ص 189؛ عبد الفتاح البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها (العين: دار الكتاب الجامعي، 2001)، ص 204؛ عاشور، الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 107.

(أ) عوامل تتعلق بالمادة العلمية:

- صعوبة القواعد ذاتها وجفافها، وكثرة مستثناها وشذوذها.
- الإفراط في التأويل والتقدير، وحمل الأساليب العربية على غير ظاهرها.
- كثرة الآراء المتباينة والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم، وكثرة التأويلات الافتراضية.
- اعتماد دروس القواعد النحوية على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والمعلومات.
- كثرة القواعد النحوية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها، وهو ما لا يساعد في تثبيت هذه القواعد في أذهان الطلبة.
- غياب الهدف الوظيفي لكثير من القواعد النحوية التي تدرّس، فلا تحقّق هدفًا وظيفيًا في حياة الطلبة.
- كثرة الأوجه الإعرابية والتعريفات والشواهد والنوادر والشواذ، وشيوع المصطلحات.

(ب) عوامل تتعلق بالطالب:

- ضعف دوافع الدراسة لدى الطلبة.
- غياب الهدف من دراسة القواعد النحوية لدى الطلبة.
- عناية الطلبة بحفظ القواعد النحوية من دون تطبيقها العملي.
- افتقار الطلبة إلى الشعور بفائدة مباشرة من دراسة القواعد النحوية.

(ج) عوامل تتعلق بالمدرس:

- ضعف إعداد المدرس، فبعض المدرسين غير مؤهلين أو غير راغبين في مهنة التدريس، وهو ما يجعل بعض مدرسي اللغة العربية على درجة كبيرة من الضعف في مادة النحو.
- ضعف مدرسي المواد الأخرى في القواعد النحوية، واستخدامهم اللغة العامية في تدريس تلك المواد.
- إغفال المدرس التدريبات والتطبيقات.
- قلة استخدام المدرس الوسائل التعليمية التي تساعد في فهم القواعد النحوية في أثناء حصة القواعد.

(د) عوامل تتعلق بطريقة التدريس:

- اتباع طريقة تقليدية تركز على حفظ القواعد، من دون تطبيقها تطبيقاً عملياً.
- استخدام طرائق لا تناسب الموضوع المراد تدريسه.
- استخدام طريقة لا تناسب طبيعة الطالب والمرحلة العمرية والفروق الفردية بين الطلبة.
- تدريس القواعد لا يستند إلى أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، التي تستدعي من الطالب جهداً ونشاطاً لغوياً يساعده في تنمية مهارة معينة، ويستطيع بها أن يتوصل إلى معرفة القاعدة وفهمها، ومن ثم التطبيق عبر قراءاته وكتاباته.
- وهكذا أشار كثير من التربويين إلى ضعف الطلبة في القواعد النحوية، وهو ما دفعهم للبحث عن طرق لمعالجة هذا الضعف، ومن أبرز هذه الطرق ما يأتي:¹

(أ) ما يتعلق بالمادة العلمية:

- الاختصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط، وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً، وهذا يعني الاتجاه في تعليم القواعد إلى المنهج الوظيفي، وذلك أن تختار من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه الطالب في الحياة العامة أو التي يستخدمها.
- التدرج في عرض أبواب القواعد، فتدرس بعض الأبواب مجتمعة في أحد الصفوف، ثم تُعاد دراستها في صفٍّ لاحقٍ مع شيء من التفصيل.
- جعل المنهج وحدات متكاملة، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية، أي مراعاة التكامل.
- تصفية المادة النحوية من الشواذ وما لا يفيد الطالب، وإبعاد الخلافات النحوية.

(ب) ما يتعلق بالطالب:

- لا بدَّ من وضوح الهدف من تدريس القواعد في ذهن الطالب أولاً، فيشعر بالحاجة إليها وأهميتها، لذا يلزم أن تتاح له فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستخدم

¹ انظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب (القاهرة: دار الفكر العربي، 2000)، ص58؛ حسن شحاته، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 2012)، ص234-236.

القواعد، وعندئذ يشعر بالحاجة إلى معرفتها، ويبدل جهده في دراستها، ويشعر بقيمتها في حياته وتعبيره.

- أن تكون لدراسة القواعد علاقة قوية وصلة وثيقة بمتطلبات الحياة اليومية، وبالأساليب التي تواجه الطالب في الحياة العامة التي يستخدمها.
- استثمار دوافع التعلم لدى الطلبة يجعل الدراسة قائمة على حلّ المشكلات، إذ يمكن تحويل أخطاء القراءة والكتابة إلى موضوعات للتعلم.

(د) ما يتعلق بالمدرس:

- أن يُعمل المدرس جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنحو، وإجادة الخط وسلامة التعبير حتى يشعر التلميذ أن هذه هي اللغة، ويعتاد على الربط والتكامل بين فنون اللغة.
- أن يستثير المدرس دوافع الطلبة وحاجاتهم للقواعد، بأن يضعهم في موقف من مواقف التعبير أو القراءة، فإن حَدَثَ خطأ في ضبط كلمة من الكلمات انتهز المدرس هذه الفرصة، وأرشدتهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القاعدة النحوية، وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هذه القواعد.

(هـ) ما يتعلق بطريقة التدريس:

- تدريس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط الطالب وفي مستواه، وتلك التي ترتبط بواقع حياته.
- العناية بالممارسة وكثرة التدريب على التمارين.
- مناسبة الطريقة التدريسية عَدَدَ الطلبة، وكذلك مناسبتها الزمانَ والمكانَ والإمكاناتِ المادية المتاحة.
- اشتغال الطريقة على مواقف كثيرة مختلفة تسمح للطالب باستخدام القواعد والمصطلحات التي اكتسبها، واشتمالها على مشكلة تُكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق حلّها.

الدراسات السابقة

أُجريت دراسات عدة لمعالجة تدريس القواعد النحوية العربية وفق المنهج التكاملي، منها دراسة سيريجار التي هدفت إلى اختبار جدوى استخدام منهجيات التدريس السياقي على مهارات الكتابة العربية لدى الطلبة في المدارس الثانوية الدينية، وقد اعتمدت منهجاً شبه تجريبي، إذ اختير (15) طالباً من الصفين السابع والثامن، وجمعت البيانات باختبارات الكتابة (قبل التطبيق وبعده)، والملاحظة الصفية، والمقابلات مع المدرسين والطلبة، ووظفت أداة تقييم تعتمد معياراً يقيس مهارات الكتابة من حيث الكلمات، وتركيب الجمل، وترابط الفقرات، أما أسلوب التحليل فكان وصفيّاً كميّاً، وقد أظهرت نتائج الاختبار القبلي أن معظم الطلبة يعانون ضعفاً في أسلوب الكتابة، وافتقاراً إلى التنوع، وكانت الفقرات أقل من (36) كلمة، وغير مترابطة، وكان استخدام الضمائر في الجمل يتراوح بين (2-4) فقط، مع تسجيل (10) حالات حذفٍ جوهري، في حين بلغ معدل إعادة الصياغة غير المجدية (98٪)، وبعد تنفيذ أربع جلسات تعليمية سياقية من أصل تسع جلسات تناولت أنماطاً مختلفة، من مثل الوصف، والسرد، والحوار، والرسائل الشخصية؛ أظهرت النتائج تحسناً واضحاً، إذ ارتفع متوسط طول الفقرات من (25-40) كلمة إلى (60-80) كلمة، وبدأ الطلبة في الكتابة بسهولة وسلاسة، وأصبحت الأفكار تتدفق بترابط في الفقرات، وصارت الكلمات المستخدمة أكثر ارتباطاً بالحياة اليومية، وتعبّر بدقة عن مشاعر وتجارب شخصية، وقد أدى هذا الأسلوب التربوي إلى تمكين الطلبة من الكتابة جيداً بعد اكتسابهم الخبرة المباشرة في الكتابة.¹

وبيّنت دراسة زبير أهمية دمج المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بدلاً من الطرق التقليدية التي تفصل هذه المهارات، وذلك بالكشف عن كيفية إسهام المنهج التكاملي في تعزيز الكفاءة العامة للطلبة ومهاراتهم التواصلية، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي المسحي، ووزّع استبانة إلكترونية على (120) من طلبة الدراسات العليا والبحث، وأظهرت النتائج استفادة الطلبة

¹ See: R. S. Siregar, "Improving the Arabic Writing Skills of Students through the Application of Contextual Learning Methods at Dayah Irsyadul Abidin Qurani", *Indonesian Journal of Education and Social Humanities*, (2)1, 2025, pp. 358-369.

بدرجة كبيرة من هذا النهج المتكامل، وهو ما يعزز الطلاقة والدقة في مجالات اللغة جميعها، وأكدت النتائج أيضاً أن الدمج بين المهارات يساعد الطلبة في تطوير الكفاءة اللغوية المتوازنة، ويعزز الترابط بين المهارات اللغوية، وبناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بإعادة تصميم المناهج التعليمية والبرامج التدريسية لاعتماد هذا المنهج التكاملي.¹

واستعرضت دراسة سليم التحديات المرتبطة بتدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأبرزت الابتكارات التربوية والتقنية الرامية إلى تحسين جودة التدريس، وهدفت إلى تقديم حلول عملية عبر تطوير مناهج مرنة، وتدريب المدرسين على الأساليب الحديثة، واعتماد طرق تقييم متنوعة، وكذا ناقشت دور التقانة والذكاء الاصطناعي في تعليم النحو، من مثل التعلّم القائم على المهام، والتعليم التواصلي، وأنموذج الصف المقلوب، والبرامج المتكاملة التي تعزّز دراسة القواعد ضمن سياقات حياتية وثقافية، وخلصت إلى نتائج؛ منها أن تدريس القواعد النحوية للناطقين بغير العربية يتطلب مناهج مرنة، ومدرسين مدربين، وتقييمات دقيقة، وأن الابتكار التربوي والتقاني هو مفتاح تجاوز التحديات التقليدية، وأن تكامل التقانة والأنشطة التفاعلية والسياقات الواقعية يعزز الفهم والتطبيق العملي للقواعد.²

وهدفّت دراسة محمود الدين إلى وصف نظرية الوحدة في أساليب تدريس القواعد النحوية، فتدرّس المهارات والعناصر اللغوية عبر القواعد النحوية في مادة واحدة، وتقديم حلّ في التعليم المتكامل للقواعد النحوية، معتمداً المنهج الوصفي الكيفي، وأظهرت النتائج ستة أساليب لتدريس القواعد النحوية بناءً على نظرية الوحدة التي تجمع بين تدريس القواعد النحوية ومهارات اللغة العربية وعناصرها في مادة دراسية واحدة متكاملة، هي تقنيات عرض النص، ثم فهمه، ثم القراءة الجهرية، ثم المناقشة أو شرح النص، ثم استنباط القاعدة، ثم التدريبات اللغوية.³

¹ See: K. M. A. Zubair, "An Analysis of Integrating Language Skills in Teaching Arabic to Non-Native Speakers," *Journal of Digital Learning and Distance Education*, (3)6, 2024, pp. 1108-1116.

² See: M. S. Salim, "Challenges and Innovations in Teaching the Arabic Grammar to Non-Native Speakers," *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, (4)5, 2024, pp. 136-147.

³ انظر: روني محمود الدين، "نظرية الوحدة في أساليب تعليم القواعد النحوية"، *مجلة البصرة*، إندونيسيا، (5)1، 2024، ص 87-98.

وحاولت دراسة خليل وزميلها التعرف على أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري، وقد اعتمدت المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة البحث من (62) طالبة توزعن في مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.¹

وعالجت دراسة حريري وإدلي المدخل التكاملي بنياً على أن طريقة تعليم اللغة هي أساس العملية التعليمية، ومن ثم أصبح لزاماً اختيار الطريقة الأمثل في تعليمها لتحقيق أفضل النتائج، ولأن اللغة كلٌّ متكامل وجب تدريسها وفق هذا المدخل، وقد بيّنت الدراسة المدخل التكاملي من حيث نشأته ومفهومه وأهميته وأسس وأهدافه وكيفية استثماره في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وخلصت الدراسة إلى نجاعة تدريس اللغة العربية وفق المدخل التكاملي.²

وهدفت دراسة أبو دحروج إلى معرفة جدوى برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في غزة، واقتصرت العينة على مجموعة تجريبية من (31) طالبة درسن وفق برنامج قائم على المنحى التكاملي، واخترن عشوائياً، ولجمع المعلومات أُعِدَّ اختبار تحصيلي من (10) أسئلة مقالية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها استُخدم الاختبار التائي، وخلصت النتائج إلى فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في اختبار المهارات قبلية وبعدياً، ولصالح التطبيق البعدي، وهو ما يؤكد جدوى توظيف المنحى التكاملي في تنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات، ومن ثم

¹ انظر: وردة طارق سليمان خليل، محمد محمود موسى، زين محمد شحاته، "أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية الأزهرية"، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (19)، 112، 2022، ص 463-488.

² انظر: محمود حريري، نادر إدلي، "المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، (3)، 2، 2020، ص 206-217.

أوصت الدراسة بضرورة تصميم مناهج تكاملية بين العلوم العامة واللغة العربية بما يساعد على تنمية مهارة الكتابة.¹

وتشير الدراسات السابقة إلى اتفاق واسع على إيجابية المدخل التكاملي في تطوير المهارات اللغوية للطلبة، ولا سيما مهارات الكتابة والفهم والتعبير، فقد توصلت دراسات أبو دراسات أبو دحروج،² و خليل،³ وسيريجار؛⁴ إلى أن تقديم القواعد النحوية في سياق لغوي متكامل يسهم في ترسيخها في ذهن الطالب، ويعزز قدرته على استخدامها وظيفيًا، وهو ما يعالج جوانب القصور المرتبطة بالتدريس التقليدي للقواعد، وأشارت دراستا حريري وإدلي،⁵ زبير؛⁶ إلى أن المنهج التكاملي يعزز التكامل بين المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهو ما ينعكس إيجابيًا على تعلم القواعد تعلمًا مؤثرًا غير مباشر.

ومهما تكن الدراسات السابقة قدّمت إسهامات مهمة في الكشف عن جدوى المنهج التكاملي؛ فإن معظمها ركّز على المهارات العامة، أو اعتنى بمهارة معينة من مثل مهارة الكتابة، في حين قلّ التركيز على القواعد النحوية بوصفها محورًا مستقلًا للدراسة والتحليل، ومن ثمّ يتميز هذا البحث بمعالجته القواعد النحوية تحديدًا، ويسعى إلى تحليل أثر المنهج التكاملي في تنمية القدرة النحوية لدى الطلبة مباشرة، وهو ما يُعدُّ استجابة لفجوة واضحة في الدراسات السابقة، علاوة عن أن معظمها اعتمدت على التحليل الوصفي من دون تقديم بيانات ميدانية أو تجريبية عن تطبيق المنهج التكاملي في تدريس القواعد، وهو ما يتميز

¹ انظر: إيمان أبو دحروج، فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في غزة (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2016).

² انظر: السابق نفسه.

³ انظر: خليل، موسى، شحاته، أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية الأزهرية، ص 463-488.

⁴ See: Siregar, *Improving the Arabic Writing Skills of Students through the Application of Contextual Learning Methods at Dayah Irsyadul Abidin Qurani*, pp. 358-369.

⁵ انظر: حريري، إدلي، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 206-217.

⁶ See: Zubair, *An Analysis of Integrating Language Skills in Teaching Arabic to Non-Native Speakers*, pp. 1108-1116.

به هذا البحث، وكذا لوحظ ضعف رصد التحديات التطبيقية الميدانية التي يواجهها المدرسون في أثناء تدريس القواعد النحوية وفق المنهج التكاملي، فيسعى هذا البحث إلى سدّ هذه الفجوات بالمزج بين التحليل النظري والدراسة الميدانية التي استهدفت (50) من مدرسي اللغة العربية، فضلاً عن تحليل شامل للدراسات والنماذج ذات الصلة.

منهج البحث وإجراءاته

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي بنهج مختلط كميّ وكيفي، وذلك لما له من قدرة على وصف الظواهر التعليمية وتحليلها وتفسيرها تفسيراً عميقاً، ويتناسب هذا المنهج مع أهداف البحث المتمثلة في تحليل جدوى المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية العربية، ورصد التحديات التي يواجهها المدرسون في أثناء تطبيقه، واقتراح حلول واقعية تدعم إعماله. ويتألف مجتمع البحث من مدرسي اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، نظرًا إلى أنهم الفئة المسؤولة مباشرة عن تدريس القواعد النحوية، ولخبرتهم التربوية في التعامل مع مختلف الأساليب والمنهجيات التعليمية.

أما العينة فاختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من بين مدرسي اللغة العربية العاملين في المدارس المتوسطة والثانوية، وبلغ حجمها (50) مدرسًا ومدرسة وُزعت عليهم الاستبانة إلكترونيًا وورقيًا وفق ظروف التطبيق، ويُعدّ هذا العدد مناسبًا للمنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد استقصاء آراء المشاركين وتحليل اتجاهاتهم، وهذا العدد يُعدّ كافيًا لتحقيق تمثيل مقبول للفئة المستهدفة (مدرسي اللغة العربية)، علاوة عن أن هذا العدد يسمح بتحليل البيانات إحصائيًا، وقد رُوِيَ في اختيار العينة التوازن من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، بما يضمن تمثيلًا واقعيًا لمجتمع البحث.

ولئلا يكون هذا البحث عامًا؛ فُيَدِّ بجمع من الحدود، فإنه:

- يقتصر على تقويم جدوى المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية فقط، وذلك بقياس اتجاهات مدرسي اللغة العربية، من دون التطرّق إلى فروع اللغة الأخرى، كالبلاغة أو الأدب.

- اقتصرَت العينة على (50) من مدرسي اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، ممن يدرّسون مادة القواعد النحوية.
- أُجريَ البحث في بعض المدارس الدينية والمعاهد الإسلامية في ماليزيا، التي تعتمد المنهج العربي وتدرّس القواعد النحوية ضمن مقررات (STAM).
- أُجريَ البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2025/2024)، بين شهري يناير ومايو (2025).

وتوسّل البحث استبانة مغلقة مفتوحة، صُمّمت لتحقيق أهداف البحث، وقياس اتجاهات المدرسين نحو جدوى المنهج التكاملي ومدى تطبيقه، وتحديد المعوقات الميدانية المصاحبة إياه، وقد تضمنت الاستبانة (13) فقرة، وسؤالين مفتوحين؛ للكشف عن أبرز التحديات والاقتراحات.

ولاستكشاف الأسس النظرية والمنهجية للمنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية بعامّة، وتدرّس القواعد النحوية بخاصّة؛ وظّفَ البحث أسلوب التحليل الموضوعي للمحتوى. علماً أن الاستبانة بُنيت استناداً إلى المناهج التربوية والدراسات السابقة، وروعي تنوّع محاورها بين ما يقيس الجدوى، وارتباط المهارات، والتحديات الواقعية، وقد عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكّمين في مجالات المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية، وجرى تعديل بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم من حيث الصياغة، وشمول المحتوى، والاتساق مع أهداف البحث، بما يضمن صدق الأداة الظاهري والمضموني.¹

وبعد اعتماد النسخة النهائية من الاستبانة، وُزّعت على عينة البحث إلكترونياً، مع مراعاة توجيه المدرسين للإجابة بموضوعية وشفافية، ثم جُمعت الاستجابات وجرى تصنيفها وتحليلها باستخدام الأدوات المناسبة لكل نوع من البيانات، وذلك وفق ما يأتي:

¹ نتوجّه بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الخبراء الذين تفصّلوا بتحكيم الاستبانة، وهم:

- أ.د. السيد محمد سالم، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.
- د. أحمد عبد الكريم، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- أ. أحمد عبد الله محمد علي، باحث دكتوراة.
- أ. البراء المقداد، باحث دكتوراة.
- عمرو خالد المصري، باحث دكتوراة.

- حُلِّلت البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS)، إذ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، بهدف الكشف عن جدوى المنهج التكاملي، وتحديد مستويات التفاعل، وتوفّر المواد التعليمية، والعوائق الميدانية.
 - حُلِّلت البيانات الكيفية (الإجابات المفتوحة) مضمونيًا، لاستخلاص أبرز التحديات التي تواجه المدرسين في تطبيق المنهج التكاملي، وبيان أهم الاقتراحات الميدانية التي يمكن أن تُسهم في إعمال المنهج في الصفوف الدراسية.
- وقد أتاح اعتماد المنهج المختلط تقديم صورة متكاملة وموثوقة لواقع تدريس القواعد النحوية وفق المنهج التكاملي، والوصول إلى نتائج أكثر دقة وشمولًا، وتأسيس فهمٍ معمق لجدوى المنهج التكاملي في تعلّم الطلبة، ومكانة المدرس في إعماله، وربط النتائج النظرية بالتطبيقات العملية، وهو ما يقوي القيمة العلمية والتربوية لهذا البحث.

نتائج البحث ومناقشتها

1. النتائج الكمية:

النسبة المئوية للإيجاب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
28.57%	1.05	2.43	1. تتوفر في المدرسة مواد تعليمية مناسبة تدعم تطبيق المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية.
75.00%	1.47	4.12	2. يسهم المنهج التكاملي في تحسين فهم الطلبة القواعد النحوية.
62.50%	0.89	3.42	3. يسهم المنهج التكاملي في دمج القواعد النحوية في سياقات تواصلية تدعم تنمية المهارات اللغوية.
77.50%	0.89	3.62	4. تعمل الأنشطة الصفية المتكاملة على ترسيخ القاعدة النحوية لدى الطلبة.
44.00%	0.99	3.16	5. يُساعد المنهج التكاملي في تعزيز الوعي الثقافي واللغوي لدى الطلبة.

النسبة المئوية للإيجاب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
48.00%	0.92	3.30	6. يزيد المنهج التكاملي من تفاعل الطلبة في أثناء تدريس القواعد النحوية.
46.00%	1.07	3.18	7. يُنمي المنهج التكاملي مهارات التفكير العليا (كالتحليل والاستنباط) لدى الطلبة.
60.00%	1.05	3.32	8. يسهم المنهج التكاملي في تطوير المهارات اللغوية لدى الطلبة.
80.00%	0.51	3.76	9. تعاني المدرسة نقصاً في الموارد التعليمية اللازمة لتطبيق المنهج التكاملي.
84.00%	0.43	3.82	10. يتطلب تطبيق المنهج التكاملي تدريباً خاصاً للمدرسين.
90.00%	0.30	3.90	11. الوقت المخصص لحصة اللغة العربية لا يكفي لتطبيق المنهج التكاملي بكفاءة.
74.00%	0.77	3.64	12. تفتقر المناهج الحالية إلى المرونة الكافية لتطبيق المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية
60.00%	1.09	3.36	13. أجد صعوبة في تطبيق المنهج التكاملي بسبب تفاوت مستويات الطلبة.

جدول (1): النتائج الكمية

أظهرت نتائج الاستبانة - التي استهدفت الوقوف على آراء المدرسين في واقع تدريس القواعد النحوية وفق المنهج التكاملي - وجود اتجاهات إيجابية معتدلة إلى مرتفعة تجاه جدوى هذا المنهج، يقابلها إدراك واضح لمعوقات تطبيقه في البيئة الصفية، فقد كشفت النتائج عن ارتفاع المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس جدوى المنهج التكاملي في:

- تحسين فهم الطلبة القواعد النحوية (M=4.12).
- ترسيخ المفاهيم النحوية عبر الأنشطة الصفية المتكاملة (M=3.62).
- تطوير المهارات اللغوية بعامة (M=3.32).

وعكست النتائج إدراكًا واسعًا لكلٍ من:

- أهمية توفير تدريب خاص للمدرسين ($M=3.82$).
- اعتبار ضيق الوقت المخصَّص لحصة اللغة العربية عائقًا أساسيًا ($M=3.90$).
- وهو ما تجلَّى بوضوح في ارتفاع نسب الموافقة في الفقرتين (10، 11) (84%، 90% على التوالي).
- وفي المقابل جاءت بعض الفقرات بأقل درجات الاتفاق، من مثل فقرة مدى توفُّر المواد التعليمية الداعمة لتطبيق المنهج التكاملي ($M=2.43$)، مما يعكس تحديًا ملموسًا في بنية البيئة التعليمية.

وبناءً على هذه النتائج يتبين أن هناك إيمانًا بقدرات المنهج التكاملي على إحداث تحسُّن نوعي في تدريس القواعد النحوية، بشرط توفُّر متطلبات تطبيقه من حيث الموارد والتدريب والمرونة الزمنية، وتنسجم هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات سابقة بشأن العلاقة الإيجابية بين التكامل في التدريس وتحقيق أهداف المهارات اللغوية، وبخاصة في السياقات التعليمية للناطقين بغير العربية.

2. النتائج الكيفية:

في نهاية الاستبانة طُلب من المدرسين المشاركين الإجابة عن سؤالين مفتوحين:

- أولهما عن أبرز التحديات التي تواجههم حين تطبيق المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية.

- والثاني عن المقترحات التي يرونها مناسبة لتحسين هذا التطبيق.

وقد حُلِّلت هذه الإجابات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي للمحتوى، وصُنِّفت

في محاور رئيسة متكررة كما يأتي:

التصنيف	مرات التكرار	النسبة المئوية التقريبية
ضيق الوقت	6	12%
نقص الموارد التعليمية	4	8%
ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطلبة	3	6%
تفاوت مستويات الطلبة	4	8%
افتقار المدرسين إلى التدريب	3	6%
صعوبة توفّر نصوص ملائمة	3	6%
ضعف تفاعل الطلبة	2	4%
التقيد بالمناهج الرسمية	2	5%

جدول (2): التحديات التي تعترض المدرسين في تطبيق المنهج التكاملي

- أظهرت النتائج الكيفية أن هناك مجموعة من التحديات التي تعترض تطبيق المنهج التكاملي في بيئة الصف، وجاءت أبرز هذه التحديات وفق ما يأتي:
- ضيق الوقت المخصص لحصة اللغة العربية، وهذا التحدي هو الأكثر شيوعاً، إذ أكّد كثير من المدرسين أن الوقت المتاح لا يكفي لتقديم المادة بأسلوب تكاملي يتطلب دمج المهارات وتفعيل الأنشطة الصفية المتنوعة.
 - نقص الموارد التعليمية والوسائل المعينة، فقد أشار المشاركون إلى قلة توفّر الأدوات والنصوص والأنشطة التي تدعم تطبيق المنهج التكاملي، مما يضعف كفاءة تنفيذ الدروس وفق هذا المدخل.
 - تفاوت مستويات الطلبة، مما يؤثر في التفاعل الجماعي والتكامل المعرفي، وبخاصة في الصفوف التي تضم طلبة من خلفيات لغوية متباينة.
 - ضعف الحصيلة اللغوية والنحوية للطلبة، فقد رأى بعض المدرسين أن مستوى الطلبة في اللغة لا يمكنهم من استيعاب القواعد عندما تقدّم في سياقات مركبة وتكاملية.
 - افتقار بعض المدرسين إلى التدريب التربوي المنهجي المتخصص في تدريس القواعد النحوي العربية وفق المدخل التكاملي، وهو ما يحدّ من قدرتهم على التخطيط والتنفيذ المُجدي.

النسبة المئوية التقريبية	مرات التكرار	التصنيف
10%	5	توفير مصادر تعليمية ووسائل مساعدة
8%	4	إعداد نصوص ملائمة لكل قاعدة
6%	3	تدريب المدرسين على المنهج التكاملي
4%	2	تعزيز الحصيلة اللغوية للطلبة
4%	2	دمج التقانة في التدريس
6%	3	توفير وقت كافٍ للتطبيق
4%	2	مراعاة الفروق الفردية
4%	2	تطوير الكتب المدرسية

جدول (3): مقترحات المدرسين لتحسين تطبيق المنهج التكاملي

- قدّم المدرسون المشاركون بعض التوصيات العملية التي يرون أنها تُسهم في تحسين تطبيق المنهج التكاملي وإعماله في تدريس القواعد النحوية، ومن أبرزها:
- توفير نصوص تعليمية وأدبية ملائمة لكل قاعدة نحوية تُقدّم في المقرر، أو إعداد وحدات خاصة تدعم هذا الهدف.
 - تعزيز استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، من مثل أوراق العمل، والأدوات التفاعلية، والأنشطة الجماعية التي تُسهم في ترسيخ المفاهيم النحوية.
 - زيادة الوقت المخصص لحصص اللغة العربية، وهو ما يتيح فرصة للمدرس لتطبيق الأنشطة التكاملية تطبيقاً أكثر شمولاً وعمقاً.
 - تدريب المدرسين وتأهيلهم تربوياً على مفاهيم المنهج التكاملي وتطبيقاته، وذلك عبر دورات مهنية متخصصة وورشات عمل تطبيقية.
 - دمج التقانة في تدريس القواعد النحوية، وذلك لتوفير بيئة تعليمية جذابة تتناسب مع خصائص الطلبة، وتسهم في تنويع أساليب التعلم.
 - مراعاة الفروق الفردية في تصميم الأنشطة، وضبط المحتوى بما يناسب القدرات المختلفة للطلبة لضمان تحقق الأهداف المرجوة.

وتعكس إجابات المشاركين عن السؤالين المفتوحين وعيًا تربويًا بمزايا المنهج التكاملي من جهة، ووضوحًا في تحديد التحديات العملية من جهة أخرى، وتشير النتائج إلى أن تطبيق هذا المدخل يتطلب دعمًا إداريًا وتربويًا من حيث الوقت والتجهيزات والمصادر والتدريب، وكذا تؤكد المقترحات التي قدّمها المشاركون أهمية إشراك المدرسين في تطوير أدوات تنفيذ هذا المنهج، بوصفهم عنصرًا محوريًا في عملية التغيير التربوي.

3. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

كشفت نتائج استبانة آراء المدرسين في تدريس القواعد النحوية وفق المنهج التكاملي؛ عن مجموعة من الاتجاهات التي يمكن مقارنتها بما ورد في الدراسات السابقة، وفق ما يأتي:

(أ) كشفت النتائج عن اتفاق أغلب أفراد العينة على جدوى المنهج التكاملي في تحسين فهم الطلبة القواعد النحوية، وتطوير مهاراتهم اللغوية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسات أبو دحروج،¹ و خليل،² وسيريجار؛³ التي أكدت أن توظيف القواعد في سياقات لغوية متكاملة يُسهم في تعزيز الفهم والاستخدام الوظيفي لدى الطلبة، كما أظهرت نتائج الفقرة الخاصة بترسيخ القواعد عبر الأنشطة الصفية المتكاملة انسجامًا مع نتائج دراسي محمود الدين،⁴ ووزير،⁵ اللتين بيّنتا أن التكامل بين النشاط اللغوي والقواعد النحوية يسهم في تعزيز اكتساب القاعدة في مواقف ذات معنى.

(ب) أكدت نتائج السؤالين المفتوحين أن من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق المنهج التكاملي هو افتقار المدرسين إلى التدريب التربوي، ونقص الموارد التعليمية والوسائل المعينة،

¹ انظر: أبو دحروج، فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في غزة.

² انظر: خليل، موسى، شحاته، أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية الأزهرية، ص 463-488.

³ See: Siregar, *Improving the Arabic Writing Skills of Students through the Application of Contextual Learning Methods at Dayah Irsyadul Abidin Qurani*, pp. 358-369.

⁴ انظر: محمود الدين، نظرية الوحدة في أساليب تعليم القواعد النحوية، ص 87-98.

⁵ See: Zubair, *An Analysis of Integrating Language Skills in Teaching Arabic to Non-Native Speakers*, pp. 1108-1116.

وهو ما يتفق مع ما ورد في دراسة سليم،¹ التي أشارت إلى أن غياب التدريب المهني للمدرسين في مجال التكامل التربوي واعتماد طرق تقييم متنوعة؛ يمثل عائقاً مهماً أمام تفعيل هذا التوجه في الصف الدراسي.

(ج) فيما يخص اقتراحات المدرسين لتحسين تطبيق المنهج التكاملي، تمثل أبرزها في إعداد نصوص تعليمية مناسبة، وتوفير موارد تعليمية متنوعة، ودمج التقنية في تدريس القواعد النحوية، وهي اقتراحات تتسق مع ما جاء في دراسة سليم،² التي بينت مكانة التقنية والذكاء الاصطناعي في تعليم النحو، وأهمية توظيف الأساليب التعليمية الحديثة، وبخاصة في سياقات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وتدل هذه المقارنة على أن نتائج هذا البحث لم تأت بمعزل عن الدراسات السابقة، بل إنها تعزز ما توصل إليه باحثون آخرون في السياقات العربية والدولية، مما يدعم صدق هذه النتائج، ويعكس أهمية النظر إلى المنهج التكاملي بوصفه خياراً تربوياً واعدداً، بشرط توفر البيئة التعليمية الداعمة إياه.

خاتمة

أوضحت نتائج التحليل أن لدى مدرسي اللغة العربية تصوُّراً إيجابياً عن تطبيق المنهج التكاملي في تدريس القواعد النحوية، وذلك وفق ما أظهرت المتوسطات الحسابية المرتفعة لل فقرات المرتبطة بجدوى هذا المنهج، من مثل تقديم القواعد في سياق نصي، ومكانة الأنشطة التطبيقية في ترسيخ القاعدة، وتفاعل الطلبة مع هذا الأسلوب، غير أن النتائج أظهرت أيضاً تحديات واضحة تعيق التطبيق الواقعي، من أبرزها ضيق الوقت، وضعف الموارد التعليمية، وافتقار المدرسين إلى التدريب الكافي، وتفاوت مستويات الطلبة... إلخ.

¹ See: Salim, *Challenges and Innovations in Teaching the Arabic Grammar to Non-Native Speakers*, pp. 136-147.

² انظر: السابق نفسه.

وبناء على ما توصّل إليه البحث من نتائج؛ يُقدّم التوصيات الآتية:

1. توصيات موجّهة للجهات التعليمية والتربوية:

- إعادة النظر في توزيع الزمن المخصّص لحصص اللغة العربية، بما يمكن المدرسين من تطبيق المنهج التكاملي تطبيقاً مُجدّياً، وبخاصة في دروس القواعد النحوية التي تتطلب التمهيد والأنشطة المتنوعة.
- توفير موارد تعليمية مناسبة تدعم المنهج التكاملي، من مثل نصوص قرائية ملائمة لكل قاعدة، وأوراق عمل، ووسائل بصرية وسمعية تخدم أهداف التكامل بين المهارات.
- إعداد برامج تدريبية متخصصة للمدرسين في مجال تطبيق المنهج التكاملي.
- دمج المدخل التكاملي في تصميم المناهج والمقررات الدراسية، وبخاصة في كُتُب القواعد ودروسها، مع مراعاة التكامل بين الفروع اللغوية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث).
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند التخطيط لتدريس القواعد النحوية وفق المنهج التكاملي عبر تنويع الأنشطة وتدريج المحتوى.

2. توصيات موجّهة للمدرسين والميدان التربوي:

- الحرص على تقديم القواعد النحوية في سياقات واقعية وتواصلية، من مثل نصوص سردية أو وصفية، وترك الاقتصار على الأساليب التقليدية المبنية على التجريد والحفظ.
- الاستفادة من الوسائط التقانية في عرض القواعد، وتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية لتعزيز الفهم والمشاركة.
- التركيز على هدف أو هدفين نحويين محددين في كلّ درسٍ ضمن وحدة تعليمية تكاملية، وذلك لضمان التركيز والانتباه، وبخاصة حين التعامل مع الناطقين بغير العربية.
- إشراك الطلبة في بناء القاعدة واكتشافها بأنفسهم، عبر أساليب تحليل النصوص والأنشطة الجماعية، وهو ما يُنمي لديهم التفكير والاستنباط.

المصادر والمراجع

- إيمان أبو دحروج، فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في غزة (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2016).
- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الله الدرويش (دمشق: دار يعرب، ط1، 2004).
- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام (طرابلس الغرب: جامعة عمر المختار البيضاء، 1996).
- حسن شحاته، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 2012).
- راتب عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (عمان: دار المسيرة، ط3، 2010).
- ربيعة العمراني الإدريسي، "المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية وتعلمها"، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، (20) 23، 2023.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب (القاهرة: دار الفكر العربي، 2000).
- روني محمود الدين، "نظرية الوحدة في أساليب تعليم القواعد النحوية"، مجلة البصيرة، إندونيسيا، (5) 1، 2024.
- زينة الجهوري، فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان (رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2002).
- سعيد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية (إربد: دار الأمل، 2010).
- عبد العزيز العصيلي، "النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد (22)، 1999.
- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ط14، 1991).

- عبد الفتاح البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها (العين: دار لكتاب الجامعي، 2001).
- عبد الكريم عبد الله الخياط، "آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريب منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 16(61)، 2001.
- عبد الله إبراهيم، طه الدليمي، "تدريس اللغة العربية بالإستراتيجية التكاملية بين النظرية والتطبيق"، *مجلة التربية والعلم*، جامعة الموصل، 20(1)، 2013.
- علي الحلاق، *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها* (بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب، 2010).
- علي محمد إدريس، "مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجّهات وثيقة المنهج المطور"، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 37(180)، 2018.
- علي مذكور، *تدريس فنون اللغة العربية* (القاهرة: دار الشواف، د.ت).
- فتحي علي يونس، *إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية* (القاهرة: منشورات جامعة القاهرة، 2001).
- فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، *أساسيات تعلّم اللغة العربية* (القاهرة: دار الثقافة، 1977).
- فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، علي أحمد مذكور، *أساسيات تعليم اللغة والتربية الدينية* (القاهرة: دار الثقافة، 1981).
- فخر الدين عامر، *طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية* (طرابلس الغرب: دار الكتب الوطنية، 2000).
- محمد الطيطي، شاهر أبو شريخ، *المنهاج التكاملي* (عمان: دار جرير، ط1، 2007).
- محمد صالح سمك، *فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1986).

محمد فضل الله، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (القاهرة: دار الفكر العربي، 1998).
 محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية (دمشق: مشورات جامعة دمشق، 1997).
 محمود حريري، نادر إدلي، "المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة
 القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، (2020، 2(3).

مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية (القاهرة: دار الشمس، 2000).
 هنية عريف، لبوخ بوجملين، "المدخل الحديثة في تعليم اللغة العربية"، مجلة الأثر، (2014، 23)،
 2015.

وردة طارق سليمان خليل، محمد محمود موسى، زين محمد شحاته، "أثر استخدام المدخل
 التكاملي في تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل لدى طالبات المرحلة
 الإعدادية الأزهرية"، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (2022، 112(19).

D. Larsen-Freeman, *Teaching Language: From Grammar to Grammar* (Boston: Heinle & Heinle, 2003).

K. M. A. Zubair, "An Analysis of Integrating Language Skills in Teaching Arabic to Non-Native Speakers," *Journal of Digital Learning and Distance Education*, (3)6, 2024.

K. S. Goodman, "Why Whole Language is Today a Genda in Education?" *Language Arts*, 69(5), 1992.

M. S. Salim, "Challenges and Innovations in Teaching the Arabic Grammar to Non-Native Speakers," *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, (4)5, 2024.

R. S. Siregar, "Improving the Arabic Writing Skills of Students through the Application of Contextual Learning Methods at Dayah Irsyadul Abidin Qurani", *Indonesian Journal of Education and Social Humanities*, (2)1, 2025.

S. Krashen, "Seeking a Role for Grammar: A Review of Some Recent Studies," *Foreign Language Analysis*, 32(2), 1999.

References

- D. Larsen-Freeman, *Teaching Language: From Grammar to Grammar* (Boston: Heinle & Heinle, 2003).
- Fakhruddīn ‘Āmir, *Ṭarā’iq al-Tadrīs al-Khāṣṣah bil-Lughah al-‘Arabiyyah wal-Tarbiyyah al-Islāmiyyah* (Tripoli: Dār al-Kutub al-Waṭaniyyah, 2000).
- Fathī ‘Alī Yūnus, *Istirātījiyyāt Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah fī al-Marḥalah al-Thanawiyyah* (Cairo: Cairo University Press, 2001).
- Fathī ‘Alī Yūnus, Maḥmūd Kāmil al-Nāqah, *Asāsiyyāt Ta’allum al-Lughah al-‘Arabiyyah* (Cairo: Dār al-Thaqāfah, 1977).
- Fathī ‘Alī Yūnus, Maḥmūd Kāmil al-Nāqah, ‘Alī Aḥmad Madkūr, *Asāsiyyāt Ta’līm al-Lughah wal-Tarbiyyah al-Dīniyyah* (Cairo: Dār al-Thaqāfah, 1981).
- Haniyyah ‘Arīf, Labūkh Būjamlayn, “al-Madākhil al-Ḥadīthah fī Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah,” *Majallah al-Athar*, (14)23, 2015.
- Ḥasan Shahātah, Marwān al-Sammān, *al-Marji’ fī Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-Ta’allumihā* (Cairo: Maktabah al-Dār al-‘Arabiyyah lil-Kitāb, 2012).
- Ibn Khaldūn, *al-Muqaddimah*, ‘Abdullāh al-Darwīsh (Ed.) (Damascus: Dār Ya’rub, 1st Ed., 2004).
- Īmān Abū Daḥrūj, *Fā’iliyyah Barnāmaj Qā’im ‘alā al-Manḥā al-Takāmuliyy fī Tanmiyah ba’d Mahārāt al-Kitābah ladā Ṭālibāt al-Ṣaff al-Thālith al-Asāsī fī Gaza* (Master thesis, al-Jāmi’ah al-Islāmiyyah, Gaza, 2016).
- Jāsim Maḥmūd al-Ḥassūn, Ḥasan Ja’far al-Khalīfah, *Ṭuruq Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah fī al-Ta’līm al-‘Āmm* (Tripoli: Jāmi’ah ‘Umar al-Mukhtār al-Bayḍāwī, 1996).
- K. M. A. Zubair, “An Analysis of Integrating Language Skills in Teaching Arabic to Non-Native Speakers,” *Journal of Digital Learning and Distance Education*, (3)6, 2024.
- K. S. Goodman, “Why Whole Language is Today a Genda in Education?” *Language Arts*, 69(5), 1992.

- M. S. Salim, "Challenges and Innovations in Teaching the Arabic Grammar to Non-Native Speakers," *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, (4)5, 2024.
- Maḥmūd Aḥmad al-Sayyid, *Fī Turuq Tadrīs al-Lughah al-‘Arabiyyah* (Damascus: Damascus University Press, 1997).
- Maḥmūd Ḥarīrī, Nādir Idlibī, "al-Madkhal al-Takāmuli fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā," *Majallah al-Qāri’ lil-Dirāsāt al-Adabiyyah wal-Naqdiyyah wal-Lughawiyyah*, 3(2), 2020.
- Muḥammad al-Ṭayyīfī, Shāhir Abū Sharīkh, *al-Manhaj al-Takāmuli* (Amman: Dār Jarīr, 1st Ed., 2007).
- Muḥammad Faḍlullāh, *Tadrīs al-Lughah al-‘Arabiyyah fī al-Marḥalah al-Thanawiyyah* (Cairo: Dār al-Fikr al-‘Arabī, 1998).
- Muḥammad Ṣāliḥ Samak, *Fann Tadrīs al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-Inṭibā’ ātihā al-Maslakiyyah wa-Anmāṭihā al-‘Amaliyyah* (Cairo: Maktabah al-Anglū al-Miṣriyyah, 1986).
- Muṣṭafā Raslān, *Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah wal-Tarbiyyah al-Dīniyyah* (Cairo: Dār al-Shams, 2000).
- R. S. Siregar, "Improving the Arabic Writing Skills of Students through the Application of Contextual Learning Methods at Dayah Irsyadul Abidin Qurani", *Indonesian Journal of Education and Social Humanities*, (2)1, 2025.
- Rabī‘ah al-‘Amrānī al-Idrīsī, "al-Madkhal al-Takāmuliyy fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah wa-Ta‘allumihā," *Majallah al-Dirāsāt al-Jāmi’iyyah lil-Buḥūth al-Shāmilah*, (20)23, 2023.
- Rātib ‘Āshūr, Muḥammad al-Ḥawāmidah, *Asālīb Tadrīs al-Lughah al-‘Arabiyyah bayn al-Nazariyyah wal-Taṭbīq* (Amman: Dār al-Masīrah, 3rd Ed., 2010).
- Rūnī Maḥmūduddīn, "Nazariyyah al-Waḥdah fī Asālīb Ta‘līm al-Qawā‘id al-Naḥwiyyah," *Majallah al-Baṣīrah*, Indonesia, (5)1, 2024.
- Rushdī Aḥmad Ṭu‘aymah, Muḥammad al-Sayyid Manā’, *Tadrīs al-‘Arabiyyah fī al-Ta‘līm al-‘Amm: Nazariyyāt wa-Tajārib* (Cairo: Dār al-Fikr al-‘Arabī, 2000).
- S. Krashen, "Seeking a Role for Grammar: A Review of Some Recent Studies," *Foreign Language Analysis*, 32(2), 1999.

Sa'īd Murād, *al-Takāmuliyyah fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah* (Irbid: Dār al-Amal, 2010).

Wardah Ṭāriq Sulaymān Khalīl, Muḥammad Maḥmūd Mūsā, Zayn Muḥammad Shaḥātah, "Athar Istikhdām al-Madkhal al-Takāmuli fī Tadrīs al-Lughah al-'Arabiyyah 'alā Tanmiyah al-Taḥṣīl ladā Ṭālibāt al-Marḥalah al-I'dābiyyah al-Azharīyyah," *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyyah*, Beni-Suef University, (19)112, 2022.

Zuwīnah al-Juhūrī, *Fā'iliyyah al-Tarīqah al-Takāmuliyyah fī Taḥqīq al-Ahdāf al-Marjūwah fī Tadrīs al-Muṭāla'ah wal-Nuṣūṣ ladā Ṭālibāt al-Ṣaff al-Awwal al-Thanawī bi-Salṭanat Oman* (Master thesis, al-Sultan Qabus University, Oman, 2002).

'Abdulkarīm 'Abdullāh al-Khaīyāt, "Ārā' Mu'allimī wa-Muwajjihī al-Mawād al-Ijtimā'iyyah ḥawla Istikhdām al-Uslūb al-Takāmuli fī Binā' wa-Tadrīs Manhaj al-Mawād al-Ijtimā'iyyah lil-Ṣaffayn al-Awwal wal-Thānī fī al-Marḥalah al-Thanawīyyah bi-Dawlah al-Kuwait," *al-Majallah al-Tarbawīyyah*, Kuwait University, 16(61), 2001.

'Abdulfattāh al-Bajjah, *Asālīb Tadrīs Mahārāt al-Lughah al-'Arabiyyah wa-Ādābihā* (al-Ain: Dār al-Kitāb al-Jāmi'ī, 2001).

'Abdullāh Ibrāhīm, Ṭahā al-Dalīmī, "Tadrīs al-Lughah al-'Arabiyyah bil-Istirātījiyyah al-Takāmuliyyah bayn al-Nazariyyah wal-Taṭbīq," *Majallah al-Tarbiyyah wal-Ilm*, University of Mosul, 20(1), 2013.

'Abdul'alīm Ibrāhīm, *al-Muwajjih al-Fannī li-Mudarrisī al-Lughah al-'Arabiyyah* (Cairo: Dār al-Ma'ārif, 14th Ed., 1991).

'Abdul'azīz al-'Uṣaylī, "al-Nazariyyah al-Lughawīyyah wal-Nafsiyyah wa-Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyah," *Majallah Jāmi'ah al-Imām Muḥammad bin Sa'ūd*, No. (22), 1999.

'Alī al-Ḥallāq, *al-Marja' fī Tadrīs Mahārāt al-Lughah al-'Arabiyyah wa-'Ulūmihā* (Beirut: al-Mu'assasah al-Ḥadīthah lil-Kitāb, 2010).

'Alī Madkūr, *Tadrīs Funūn al-Lughah al-'Arabiyyah* (Cairo: Dār al-Shawwāf).

'Alī Muḥammad Idrīs, "Madā Tawaffur Mahārāt al-Madkhal al-Takāmuli ladā Mu'allimī al-Lughah al-'Arabiyyah bil-Marḥalah al-Ibtidā'iyyah fī Madīnah Bīshah fī Daw' Muwajjihāt Wathīqah al-Manhaj al-Muṭawwar," *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyyah*, al-Azhar University, (37)180, 2018.

