إيسيسكو
ICESCO

مجلة اللسانيات العربية

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

مُنظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الثاني
رجب 1447 / ديسمبر 2025

إيسيسكو
ICESCO

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

مُنظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الثاني
رجب 1447 / ديسمبر 2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

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

المجلد الثاني - العدد الثاني
رجب 1447 / ديسمبر 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

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

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

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

هيئة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك

المدير العامُّ لمنظَّمة العالم الإسلاميِّ
للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)

رئيس التَّحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التَّحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرِّر اللغوي

د. مهند عمر رنــة

الهيئة الاستشارية

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

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

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

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

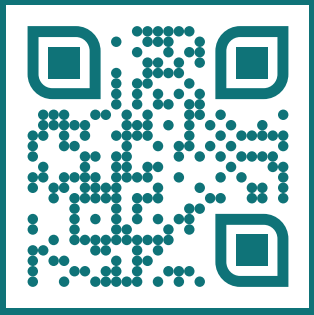
مراسلة المجلة

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

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

ضوابط النشر

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



لإرسال البحوث والاطلاع على كل جديد

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

تمتاز اللغة العربية بثراءٍ علمي ومعرفي جعلها مجالًا رحبًا لتعدُّد العلوم وتنوُّع المناهج، إذ لم تُدرس العربيةُ بوصفها أداة تواصل فحسب، بل بوصفها نظامًا لغويًّا وثقافيًّا وحضاريًّا متكاملًا، وقد أفضى هذا الوصف عبر التاريخ الممتدِّ للغة العربية، إلى نشوء علوم عدة خدمتها في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وكذا أسهم في صوغ آدابٍ غنيَّة تعكس التجربة الإنسانية والفكرية العربية والإسلامية في سياقاتها المختلفة، ومن رحم هذا التنوُّع نشأت علوم اللغة العربية وآدابها مستجيبةً للتحوُّلات المعرفية والوجدانية في كلِّ عصرٍ بحياله.

ومعروفٌ أن علوم اللغة العربية تتوزّع تقليديًّا على حقول رئيسة من أبرزها علم الأصوات الذي يعنى بدراسة البنية الصوتية ومخارج الحروف وصفاتها، وعلم الصرف الذي يدرس بنية الكلمة وتحولاتها، وعلم النحو الذي يبحث في تركيب الجملة والعلاقات الإعرابية، وعلم البلاغة الذي يركّز على جماليات التعبير وطرائق التأثير، ولكن من اللافت كيفية تطوُّر هذه العلوم – وغيرها – في التراث العربي الإسلامي، ولا سيما انتقالها من الوصف المعياري إلى التحليل اللساني الوظيفي في كثير من مؤلَّفات المتأخرين والمعاصرين.

ويقابل هذا التنوُّعَ العلمي تنوُّعٌ مماثل في الأدب العربي الذي يشمل الشعر والنثر بفنونهما المختلفة، وتطوراتهما المتلاحقة عبر العصور، وما أسهمت به المدارس النقدية المتعاقبة من إثراء دراسة الأدب العربي، بدءًا من النقد التراثي لغةً وبلاغةً، وصولًا إلى المناهج الحديثة، من مثل النقد الثقافي، ودراسات السرد، ونظرية التلقي.

ويُلاحظ أن الأدب العربي لم يكن منفصلًا عن علوم اللغة العربية، بل ظلَّ مجالًا تطبيقيًّا حيًّا لاختبار الأنظار اللغوية والبلاغية، مما عزَّز التداخل بين الحقول، ومهَّد لظهور مقاربات بحثية تجمع بين التحليل اللغوي والقراءة الأدبية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وهكذا أدَّى التنوُّع في علوم اللغة العربية وآدابها إلى نشوء تخصصات بينيَّة تجمع بين أكثر من حقل، ومن أبرزها:

- اللسانيات الأدبية التي توظِّف أدوات التحليل اللغوي في دراسة النصوص الأدبية.
- تحليل الخطاب الذي يجمع بين اللسانيات، والبلاغة، والدراسات الثقافية والاجتماعية.
- الدراسات المصطلحية والمعجمية التي تتقاطع فيها اللسانيات مع تاريخ العلوم والفلسفة.
- تعليم العربية للناطقين بغيرها، بوصفه مجالًا بينيًّا يدمج اللسانيات التطبيقية، وعلوم التربية، وعلم النفس اللغوي.
- اللسانيات الحاسوبية التي تمثِّل تفاعلًا بين اللغة العربية والتقانة.

وتُبرز هذه التخصصاتُ البينيَّة – وغيرها – قدرةَ اللغة العربية على التفاعل مع المعارف الحديثة، واستيعاب التحوُّلات المنهجية، بما يحفظ أصالتها، ويعزِّز حضورها في البحث العلمي المعاصر، ولا سيما أنها – أي لغة الضاد – أثبتت حيويتها ومرونتها وقدرتها على إنتاج المعرفة في أسيقة مختلفة، مما فتح آفاقًا جديدة للبحث العلمي في علوم اللغة العربية وآدابها، في سبيل تعزيز مكانتها العالمية؛ لغةَ معرفةٍ وثقافةٍ وحضارةٍ، لغةً للإنسانية قاطبة.

وذلك التنوُّع وتلك البينيَّة حاضران تمامًا في "مجلَّة الإيسيسكو للُّغة العربية"، ولا سيما عددها الرابع، هذا الذي نُقدِّم له في هذه السطور، فإنه استُهلَّ ببحثٍ عنوانه: "أبجديَّةُ الخطِّ العربيّ في القرنِ الأوَّلِ للهجرةِ: نحوَ رؤيَّةٍ جماليَّةٍ"، فهو يجمع في مناقشته بين علم الخط العربي، وتاريخ الكتابة العربية، والرؤية الفنية الجمالية، من أجل إبراز المكانة الثقافية للحجاز في نشأة الخط العربي وتطوُّره.

وقد وليه البحث الثاني بعنوان: "المنظوماتُ التَّعليميَّةُ العربيَّةُ ومكانتُها في حمايةِ اللُّغاتِ المحلِّيَّةِ وتعليمِها: قراءةٌ في نماذجَ من المخطوطاتِ العجميَّةِ في تمبكتو"، جامعًا بين تعليم اللغات وحفظها، وعلم المخطوطات، وعلم الكتابة، والشعر العربي، ليُثبت أن للغة العربية مكانة محورية في حفظ اللغات الإفريقية وتعليمها بعامة، ولا سيما لغة السونغاي.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ثم البحث الثالث بعنوان: "مسيرةُ المرأةِ في ميدانِ علومِ اللُّغةِ العربيَّةِ وآدابِها"، فهو يجمع بين علم الاجتماع، وعلوم اللغة العربية وآدابها، توصُّلًا إلى حقيقة أن المرأة لم تكن غائبة عن مجالات اللغة والأدب في التراث العربي الإسلامي، وأن وظيفتها المعاصرة في تلك المجالات تعدُّ امتدادًا لما كانت عليه أسلافها في إثراء العلوم اللغوية والأدبية بخاصة، ومن ثم في إثراء المعرفة الإنسانية بعامة.

وعنوان البحث الرابع: "التَّجربةُ المريديَّةُ في خدمةِ اللُّغةِ العربيَّةِ: قراءةٌ تحليليَّةٌ في العواملِ والمعالِمِ"، إذ يشير إلى البُعد الصوفي في العناية بعلوم اللغة العربية وآدابها، واتخاذها وسيلةً لمشروع إصلاحي روحي وعلمي لأتباع الطريقة المريدية في السنغال، وغايةً لمشروع أوسع يتغيَّا تعزيز مكانة اللغة العربية في النهضة الدينية والفكرية عالميًّا.

وجاء البحث الخامس بعنوان: "المصطلحُ في مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ: مادَّةُ (جَمَدَ) أُنموذجًا"، فهو أكثر تخصُّصًا مما سبقه، ويجمع بين علم المصطلح، وعلم المعجم، وعلم الدلالة، وكلها من علوم اللغة العربية، وغاية هذا البحث توثيق التطور الدلالي للغة العربية، ويتبعه في ذلك كلِّه البحثُ السادس، فعنوانه: "منهجُ المعجمِ التَّاريخيِّ للشَّارقةِ وأثرُهُ في صناعةِ الحقائقِ الاصطلاحيَّةِ: قراءةٌ وصفيَّةٌ نقديَّةٌ".

ومن بعدهما البحث السابع بعنوان: "بلاغةُ الاكتفاءِ في شِعْرِ أبي الحسنِ الباخَرْزِيِّ"، يجمع بين فنٍّ من فنون البلاغة العربية، والشعر العربي، وعلم الأسلوب، استدلالًا على البراعة الفنية والصنعة الأدبية والمقدرة الثقافية للشعراء بعامة، والشاعر الباخرزي بخاصة.

ثم كان البحث الثامن بعنوان: "كتابُ (إظهار الأسرار في النَّحو) للبركويِّ: قراءةٌ في تبويبِه، وبنيتِه المعرفيَّة، ومقارنتِه ببعضِ المتونِ التَّعليميَّةِ"، وقد جمع بين علم النحو، والتعليم، ومنهجية التأليف، من أجل تقديم رؤية معرفية منهجية تتجاوز السائد المألوف في تأليف المتون النحوية التعليمية، وتعليمها.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وعنوان البحث التاسع: "مناهجُ التَّعليمِ البديلةُ في عالَمٍ مفتوحٍ: التعلُّمُ المتكامِلُ للعربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً في دُوَلِ جنوبيّ شرقِ آسيا"، فهو يعنى بطرائق التعليم، وتعليم العربية لغةً أجنبيةً، وتصميم البرامج التعليمية، ليُثبت نجاعة منهج التعلُّم المتكامل الذي يجمع بين تعليم المحتوى العلمي وتعلُّم اللغة الأجنبية في آنٍ معًا، وذلك في دول جنوبي شرق آسيا.

وخُتم العدد الرابع ببحثٍ عنوانه: "الكفاياتُ المهنيَّةُ التَّربويَّةُ اللَّازمةُ لمعلِّمي العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها في كلِّيَّاتِ الإلهيَّاتِ التُّركيَّةِ"، يجمع بين علم التربية، وطرق التعليم ومهاراته، وتعليم العربية للناطقين بغيرها، في سبيل التوصُّل إلى قائمة من الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، وتحديدًا في كليات الإلهيات في جامعات الجمهورية التركية.

ذلكم تقديم تعريفي بما تضمَّنه هذا العددُ من بحوث تعنى بعلوم اللغة العربية وآدابها، ومدارُها على ما يتَّسم به البحث العلمي اليومَ من التنوُّع والبينيَّة، وإن "مجلَّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة" لتَسْعَدُ دومًا بإبداعاتكم البحثية، وتدعوكم إلى متابعة موقعها الحاسوبي، والتسجيل فيه، ليصل إليكم كلُّ جديد، ونستقبل منكم كلَّ رصين، وفي الختام؛ الحمدُ لله الذي يسَّر وأعان، والسَّلام.

د. أدهم محمد علي حموية

مدير التحرير

© إيسيسكو ICESCO 2025

أبجديَّةُ الخطِّ العربيِّ في القرنِ الأوَّلِ للهجرةِ: نحوَ رؤيَةٍ جماليَّةٍ
عبد الله فتيني 7

المنظوماتُ التَّعليميَّةُ العربيَّةُ ومكانتُها في حمايةِ اللُّغاتِ المحلِّيَّةِ وتعليمِها: قراءةٌ في نماذجَ من المخطوطاتِ العجميَّةِ في تمبكتو
عبد الكريم حمد 49

مسيرةُ المرأةِ في ميدانِ علومِ اللُّغةِ العربيَّةِ وآدابِها
عبد الرزاق السعدي 79

التَّجربةُ المريديَّةُ في خدمةِ اللُّغةِ العربيَّةِ: قراءةٌ تحليليَّةٌ في العواملِ والمعالمِ
عبد الأحد لوح 117

المصطلحُ في مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ: مادَّةُ (جَمَدَ) أُنموذجًا
مقبل التَّام الأحمدي 145

منهجُ المعجمِ التَّاريخيِّ للشَّارقةِ وأثرُهُ في صناعةِ الحقائقِ الاصطلاحيَّةِ: قراءةٌ وصفيَّةٌ نقديَّةٌ
الأخضر الأخضري 169

بلاغةُ الاكتفاءِ في شِعْرِ أبي الحسنِ الباخَرْزِيِّ (ت467هـ)
مصطفى اليوسف الضايع 199

كتابُ "إظهار الأسرار في النَّحو" للبركويِّ (ت981هـ): قراءةٌ في تبويبِه، وبنيتِه المعرفيَّة، ومقارنتِه ببعضِ المتونِ التَّعليميَّةِ
مهند عمر رنَّة 231

مناهجُ التَّعليمِ البديلةُ في عالَمٍ مفتوحٍ: التعلُّمُ المتكامِلُ للعربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً في دُوَلِ جنوبيِّ شرقِ آسيا
قمر الزمان عبد الغني 253

الكفاياتُ المهنيَّةُ التَّربويَّةُ اللَّازمةُ لمعلِّمي العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها في كلِّيَّاتِ الإلهيَّاتِ التُّركيَّةِ
أحمد مصرلي 275

© إيسيسكو ICESCO 2025

2025 - (2)2
Received استُلم 2025-5-6
Accepted قُبل 2025-6-30

أبجديَّةُ الخطِّ العربيّ في القرنِ الأوَّلِ للهجرةِ
نحوَ رؤيَّةٍ جماليَّةٍ

عبد الله فتيني *

مُستخلَص

يهدف هذا البحث إلى دراسة أبجدية الخط العربي في القرن الأول للهجرة عبْرَ تحليلِ الخط المدني (الحجازي) بصورِه اليابسة واللينة، وإبرازِ مكانته بوصفِه الأصلَ الجمالي للخطوط العربية جميعًا، متتبعًا تطوُّره من أصوله النبطية، ودورَه في كتابة المصاحف الأولى والبرديات والنقوش الإسلامية المبكرة، مع تحليل فني لمميزاته الشكلية والجمالية، متوسلًا بأساليب بحثية متنوعة، وقد توصَّل البحث إلى أن الخط المدني سَبَقَ الخط الكوفي زمنيًّا وفنيًّا، وأن الادعاء بأصالة الخط الكوفي وتأثُّره بالكتابة السريانية غير دقيق علميًّا، وقد وَضَعَ الباحث نسبًا جمالية وتناسبية لحروف الخط المدني تُسهم في الإفادة منه في التصميم والخط العربي المعاصر، وتؤكد النتائج ضرورة إعادة النظر في تاريخ تطوُّر الخط العربي، وإبراز المكانة الثقافية للحجاز في نشأته وتطوُّره الفني والجمالي.

مفاتيح البحث: الخط المدني، الخط الحجازي، الخط الكوفي، الجماليات الخطية، النسبة الفاضلة

* أستاذ الخط العربي والفنون الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، drfutiny@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)1

The Alphabet of Arabic Calligraphy in the First Century of Hijra: Toward an Aesthetic Perspective

Abdullah Futyni*

Abstract

This study aims to examine the alphabet of Arabic script in the first century AH. through an analysis of the Madinan (Ḥijāzī) script in both its angular and cursive forms, highlighting its status as the aesthetic origin of all Arabic scripts. It traces the script's development from its Nabataean roots and investigates its role in the writing of the earliest Qurʾānic codices, papyri, and early Islamic inscriptions, while also providing a formal and aesthetic analysis of its distinctive structural and visual features, employing a range of complementary research methods. The study concludes that the Madinan script predates the Kufic script both chronologically and artistically, and that the claim regarding the primacy of Kufic script and its alleged derivation from Syriac writing lacks scientific accuracy. The study proposes proportional and aesthetic ratios for the letters of the Madinan script that facilitate its application in contemporary Arabic calligraphy and graphic design. The findings underscore the need to reconsider the history of the development of Arabic script and to highlight the cultural significance of the Ḥijāz region in its emergence and artistic and aesthetic evolution.

Keywords: *Medinan script, Hijazi script, Kufic script, calligraphic aesthetics, golden ratio*

* Professor of Arabic Calligraphy and Islamic Arts, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia, drfutiny@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

الحضارة الإسلامية من الحلقات المركزية في سلسلة الحضارات العالمية، ومن مظاهرها الفنُّ الإسلامي الذي اتَّسم بمميزات خاصة تفرَّد بها من فنون الحضارات الأخرى، وكان الخطُّ العربيُّ درَّةَ التاج في هذا الفن وأبرز أشكاله أصالةً وتفرُّدًا، إذ نالت حروفه حظًّا وفيرًا من الجمال، حتى أُجمع على تفوُّقه واحتلاله مركز الصدارة بين خطوط العالم، وقد أشاع المؤرخون الأوروبيون وكثير من الأعاجم أن الخطَّ الكوفي أصلُ الخطوط العربية، حتى انحسر ذكرُ الخط الأول الذي اشتُقَّ منه، وهو الخط المدني؛ أرومة الخطوط العربية كلِّها، وما تسمَّى اليوم "الخطوط الإسلامية"، ويرى الباحث لزامًا أن يبرز هذا الخط الذي تعرَّض لكثير من الظلم والإجحاف التاريخي، وإظهار قيمه الفنية والجمالية، إذ اطلع على عدة دراسات تؤكد صدارة الخط المدني استنادًا إلى الأدلة المادية، من مثل القرآن الكريم الذي كُتب في عهد الخلافة الراشدة، ورسائل النبي ﷺ إلى ملوك الأمم وقياصرتها يدعوهم فيها إلى الإسلام، وكذا النقوش الإسلامية المبكرة التي اكتُشفت وترجع إلى صدر الإسلام، فكان من نتاج ذلك الاستقراء في المكتبة العربية والبحث، توصُّلُ الباحث إلى استخلاص جماليات الخط المدني، ووضعُ أسسٍ تقعيدية جمالية تناسبية لأبجديته.

وبتتبُّع ملامح الكتابة العربية في صدر الإسلام، وبخاصة بعد هجرته ﷺ والمسلمين الأوائل إلى المدينة المنورة واستقرار الدولة هناك – حيث عُرفت تلك الكتابة فيما بعدُ باسم "الخط المدني" – نجد أن الأوعية المادية المحتوية لها التي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف البحث هي:

- القرآن الكريم الذي كُتب على الرقاع واللخاف والكرانيف، ومواد أخرى مختلفة جُمعت في عهد أبي بكر الصديق ﷺ (ت13هـ)، ثم المصاحف التي نُسبت إلى عثمان بن عفان (ت35هـ) وعلي بن أبي طالب (ت40هـ) ﷺ أجمعين.
- رسائله ﷺ إلى ملوك الأمم المجاورة في عهده، والبرديات المؤرَّخة في صدر الإسلام.
- النقوش التي ترجع إلى عصر النبوة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وهذه الأوعية الثلاثة تمثِّل أنموذجًا للرصيد البشري الحضاري الذي نعتزُّ به، إذ هي شاهدة على الأصالة الفنية لتلك الحقبة التاريخية العزيزة على قلوبنا؛ لمواكبتها فجرَ الإسلام ومعاصرتها الرسول الكريم ﷺ، والعصر الراشدي من جهة، وهي من جهة أخرى تمثِّل أساسًا فنيًّا للخطوط التي اشتُقَّت منها، وقد جهلها المؤرخون وجلُّهم من المستشرقين،[1] إذ أُغفِل الخطُّ المدني بصوره الفريدة (اليابسة واللينة)، وقيمه الفنية التي كان لها موضع ريادي في نشأة الخطوط التي تولَّدت منها لاحقًا.

لذا يرى الباحث ضرورة العناية بهذا الخط الأصيل الذي ظُلم حينًا من الدهر، والعمل على استخراج صورِ مفرداته وأشكالها من تلك الأوعية التي أشرنا إليها وتحليلها فنيًّا؛ بما يمهد لصياغة صورة جمالية تناسبية لأبجديته الأصيلة، وبما يحقِّق تأصيلًا لهذا الفن العريق، ويفسح المجال للخطاطين والمصممين في استعمال تلك الأبجدية، وأيضًا للفنانين التشكيليين لاستيحاء أبجديته والابتكار عبْرَها، من أجل إيجاد مداخل تصميمة أخرى واستعمال حروفها ومفرداتها الجماليَّة في أعمال تشكيلية أصيلة.

ويسعى البحث إلى تحقيق أهداف عدة، من أبرزها:

- الإشارة إلى الدراسات التي عنيت بالخط المدني.
- استخلاص خصائص الكتابة العربية التي كانت في فجر الإسلام في الحجاز، وكذا استخلاص القيم الفنية لحروف الخط المدني.
- وضع قواعد جمالية تناسبية للحروف الأبجدية المستخلصة من الخط المدني.
- إمكانية توظيف ميزات الأبجدية المستخلصة في تصميم لوحات تشكيلية مستحدثة.

[1] يؤسف أن بعض الباحثين العرب في العصر الحديث – ممن عنوا بدراسة تاريخ الخط العربي – أخذوا برأي المستشرقين الذين قصدوا إنكار فضل العرب على الحضارة الإنسانية، وزعموا أن الخط الكوفي أبو الخطوط العربية، وأن الخط الكوفي تأثر في يبوسته بالكتابة الساسانية، لأن الكوفة تقع قريبًا من المدائن عاصمة فارس الساسانية، ولا بدَّ من أن تتأثر الكتابة العربية بالحضارة الفارسية، ومن ثم كان الخط العربي في أصله مشتقًّا من بلاد فارس، وللحصول على تفصيل أكثر لتلك المزاعم ونقضها. انظر: محمد فهد الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز منذ فجر الإسلام حتى منتصف القرن السابع الهجري** (جدة: دار تهامة، 1405هـ).

© إيسيسكو ICESCO 2025

وتتلخَّص مصطلحات البحث فيما يأتي:

الأحرف الخمسة: الباء، والتاء، والثاء، ثم النون والياء؛ عندما تكونان غير منتهيتين أو أخيرتين، ويلاحظ أنها متشابهة في الشكل ومختلفة في الصوت.

تكحيل الحروف: ملء بعض الحروف بسنِّ القلم، من مثل تدوير الحروف المدورة – كما في حرف الميم – لصوغ أشكال هندسة منتظمة.

الاستمداد: مدُّ الحروف المستلقية على السطر وإطالتها، وتُعرف بالكشيدة، وله نوعان؛ بسيط ومقوَّس.

وللتحقُّق من فرضيته يتوسَّل البحث الأساليب الآتية:

- الدراسة النظرية؛ لبيان المقدمة التاريخية للخط المدني ونشأته.
- دراسة تحليلية للنقوش والآثار التي احتوت صورًا للخط المدني.
- تجربة عملية، بإعداد تصوُّر جمالي لأبجدية الخط المدني عبر وضعِ الأسس الجمالية التناسبية.

ويشمل البحثُ – عبر الدراسة التاريخية والتحليلية – الكتاباتِ العربيةَ في المصاحف المبكرة، والبرديات، والنقوش؛ في القرن الأول الهجري.

الإطار النظري

1. الخط المدني مصدر الإشعاع الأول لفنون الخط العربي:

أثبتت الدراسات العلمية أن العرب أخذوا كتابتهم من بني عمومتهم الأنباط الذين كانوا ينزلون شمالي الحجاز من المدينة المنورة، مرورًا بمدائن صالح، إلى البتراء ومعان، ومن الكتابة النبطية اشتُقَّت الكتابةُ العربية،[1] وكان من أبرز العوامل التي ساعدت على ذلك الاشتقاق؛ الصلات التجارية الوثيقة والقوية بين أهل الحجاز بالشام والأنباط، مع أن العرب في الجاهلية

[1] انظر: عبد الله فتيني، "توظيف الخط العربي في تصميمات جمالية مستحدثة"، **مجلة الفنون الجميلة – فنون معمارية**، جامعة الإسكندرية، 3(1)، 2009، ص31-49.

© إيسيسكو ICESCO 2025

لم يحتاجوا إلى الكتابة لبساطة حياتهم في البادية، أما عبدة الأصنام من العرب فقد كانت الكتابةُ النبطيةُ المستعملةَ عندهم، وكذا استعملها نصارى العرب أيضًا، وبخاصة في مكة؛ إذ كانت مركزًا تجاريًّا، والحضارة فيها أوسع من غيرها من حضارات المدن العربية الأخرى،[1] وقد أشار القرآن العظيم إلى رحلة الشتاء والصيف؛ لموقع مكة الجغرافي الإستراتيجي بين الشام واليمن، فكانت التجارة إحدى مقومات الحياة فيها، وتطلَّب ذلك العناية بالكتابة؛ لتقييد المعاملات التجارية وحساباتها، وكانت ضرورية أيضًا لتسجيل العهود والعقود والمواثيق، وكذلك حرصَ عربُ الحجاز على تدوين الأشعار، فقد كتبوا قصائدهم الشعرية وعلَّقوها على أستار الكعبة فيما عُرف باسم "المعلقات".[2]

وبمجيء الإسلام كرَّم رسول الهدى ﷺ أهلَ صناعة الكتابة، وهو استدعى تطويرها، فتشرَّفت تلك الصنعة بكتابة القرآن الكريم، إذ قال تعالى: ((الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)) [العلق: 4، 5]، وقال سبحانه: ((كِرَامًا كَاتِبِينَ)) [الانفطار: 11]، فكان ذلك التشريف عاملًا مركزيًّا في نشر الكتابة وتعليمها، وكان ﷺ يأمر أصحابه – ممن كانوا يُتقنون الكتابة – أن يعلِّموها للناس، ومن تشجيعه ﷺ على تعليم الكتابة ونشرها بين المسلمين؛ أنه اشترط على أسرى معركة بدر أن يعلِّم الكاتبون منهم القراءةَ والكتابةَ عشرةً من أبناء المسلمين، فضلًا عن تشجيعه النساء على تعلُّمهما، فكان ذلك أول مدرسة عُرفت في التاريخ لتخريج الكتبة من المسلمين.[3]

وقد نزل الوحي على النبي الكريم ﷺ في بداية رسالته، وكان ﷺ يتلو آياته على المسلمين الأوائل الذين كانوا يعتمدون الذاكرة والاستظهار في حفظ القرآن الكريم، وكان كُلَّما نزلت عليه آيات نادى كُتَّاب الوحي أو أحدهم وأملى عليه ذلك فور نُزولها، وهكذا جمع القرآن تدوينًا في عهدِه ﷺ عبر كتابة الآيات،[4] وقد حَصَر النبي جهدهم في كتابة القرآن

[1] انظر: حسن قاسم حبش البياتي، **رحلة المصحف الشريف من الجريد إلى التجليد** (بيروت: دار القلم، 1993).

[2] انظر: علي الجندي، **تاريخ الأدب الجاهلي** (بيروت: مكتبة الجامعة العربية، ط2، 1966)، ص223-225.

[3] انظر: أبو الحسن الندوي، **السيرة النبوية**، تحقيق: سيد عبد الماجد الغوري (دمشق: دار ابن كثير، ط12، 2004)، ص314.

[4] انظر: مناع القطان، **مباحث في علوم القرآن** (القاهرة: دار وهبة، ط7، 1995)، ص118-119.

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكريم فقط، ولكنه ﷺ وجد بعضًا من صحابته يُدوِّن تلك الآيات وبعض أحاديثه ﷺ، فقد ورد في معنى قوله: «لا تكتبوا عنِّي، ومن كتب عنِّي غير القرآن فليمْحُه»،[1] وهو ما ساعد على توفُّر عدة نُسخ من القُرآن عند بعض الصحابة ﷺ.

وأوردت مصادر عدة أن الرسول ﷺ أرسل إلى ملوك الأمم المجاورة وأباطرتها وأمرائها يدعوهم إلى الإسلام، ومن بين رسائله رسالة إلى قيصر ملك الروم، وكسرى ملك الفرس، والنجاشي ملك الحبشة، والمُقَوقَس عظيم مصر، وجَيْفَر وعيَّاد ابني الجُلُنْدَى مَلِكَيْ عُمَان، والمنذر بن ساوى ملك البحرين، وإلى الحارث بن أبي شِمْر ملك تخوم الشام.[2]

وبهذه العناية الدينية المقدَّسة انتشرت الكتابة العربية، وازدهرت حتى نُقشت على الجبال والحجارة، ومن أدلة ذلك النقوش التي عُثر عليها في جبل سلع في المدينة المنورة، ويُعتقد أنها من أقدم النقوش الإسلامية، وتعود إلى السنة الخامسة للهجرة،[3] ونقشٌ لشاهد قبرٍ يعود تاريخه إلى عام (31هـ)، وكذا نقش سدِّ معاوية المؤرَّخ عام (58هـ)، وغيرها.

وتشير المراجع إلى أن الخطوط في زمن النبي ﷺ وما قبله كانت تسمَّى بأسماء الجهات التي وردت منها، من مثل الخط النبطي الآتي إلى بلاد العرب من ديار النبط، وبانتهاء الكتابة إلى مكة وانتشارها بها سمِّي الخط حينئذ "الخط المكي"، ولما انتقل النبي ﷺ بعد عشرة أعوام إلى المدينة سمِّي "الخط المدني" أولاً، ولكن لسابقِ تسميةٍ سُمِّي الخطُّ نفسه "الخط المكي"، ويقصدون بذلك المكي أو المدني، وهي صورة لخطٍّ واحد عُرف فيما بعد باسم "الخط المدني"، ولما أنشأ عمر بن الخطاب ﷺ (ت23هـ) مدينة الكوفة سنة (18هـ)؛ انتقل النشاط السياسي إليها وإلى البصرة، فكثُرت الكتابة تبعًا لهذا النشاط، وأصبحت

---

[1] مسلم بن الحجاج، **المسند الصحيح المختصر**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، 1374هـ)، ج4: ص2299، كتاب الزهد والرقائق، باب التثبُّت في الحديث وحكم كتابة العلم، الحديث (3004).

[2] انظر: المصدر السابق، ج3: ص1297، كتاب الجهاد والسير، باب كُتُبِ النَّبِي صلَّى الله عليه وسلَّم إلى ملوك الكفار يدعوهم إلى الله عزَّ وجلَّ، الحديث (1774)؛ ابن هشام، **السيرة النبوية**، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ط2، 1375هـ)، ج2: ص607.

[3] انظر: مجموعة من الباحثين، **أحجار المعلاة الشاهدية بمكة المكرمة** (الرياض: وزارة التربية والتعليم، 1425هـ)، ص22.

© إيسيسكو ICESCO 2025

صنعة تحتاج إلى شيء من العناية والتنميق، فأطلقوا في الكوفة والبصرة على الخط المكي أو المدني – الذي دخل إليهم – "الخط الحجازي"، ثم عُرف فيما بعد باسم "الخط الكوفي".[1]

والملاحظ أنه قد تُجُوهلت المكانة المركزية التي كانت للحجاز في ظهور الكتابة العربية، وفضلُه في نشرِ الكتابة بعد ظهور الإسلام خارج الجزيرة العربية، فالحجاز الوطن الأول للكتابة العربية، وفيه عُرفت وتطوَّرت وبرزت جميع مقوماتها كتابةً قائمةً بذاتها، ومنه انتشرت إلى مختلف أقطار الأرض التي وصل إليها نور الإسلام، فمن الحجاز كانت المراسلات النبوية مشعلًا لنشر الإسلام في عهد النبي ﷺ والخلافة الراشدة.

ومن الأمور التي روَّج لها المستشرقون – زورًا – أن الخط الكوفي اليابس الهندسي أبو الخطوط، ومنه تولَّد الخط اللين، وأنه اكتسب صفة اليبوسة من الكتابة السريانية التي كانت في إقليم الحيرة، وأغفلوا أن ما لحق بالخط المدني من جفاف وليونة ليس معناه اشتقاقه من الخط الكوفي، وإنما استمدَّ ذلك من أصوله النبطية، وهم بذلك يُنكرون فضل العرب على الخط العربي، كما سبق وأنكروا فضل العرب على الصناعات والفنون التطبيقية التي مثَّلت عناصر الفن الإسلامي، وادَّعوا أن الإسلام عندما دخل الأقاليم خارج الجزيرة العربية كانت هناك فنون وصناعات، ولما اعتنق الصنَّاع والحرفيون الإسلامَ اصطبغت فنونهم بالتعاليم والقيم الإسلامية، فأصبح هناك فنٌّ إسلامي، أمَّا الخط العربي – وهو درَّة التاج في الفن الإسلامي – فقد أنكروا فضل العرب فيه؛ بترويج فكرة أن الخط الكوفي أصلُ الخط العربي الذي تفرَّع من سار الخطوط اللينة، والحقيقة يمكن توضيحها بإيجاز فيما يأتي.

للخط المدني صورتان:

- صورة استُعملت في كتابة المصاحف والأمور المهمة، من مثل العهود والمواثيق والمكاتبات ونحوها، وهو ما عُرف باسم "الخط المحقَّق".
- صورة أخرى استُعملت في الأغراض المعتادة، والشؤون العاجلة، وما يتداوله الناس من مكاتبات، وهو ما عُرف باسم "الخط المرسل".

[1] انظر: مجموعة من الباحثين، **الخط العربي من خلال المخطوطات** (الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1406هـ)، ص31.

© إيسيسكو ICESCO 2025

فالخط المحقق حروفه مستحسنة الأشكال واضحة، وله صورة يابسة كانت أصلًا للخط الكوفي، وصورة لينة كانت أصلًا لخط النسخ، ويعدُّ كلاهما خطًّا (محققًا)، إذ إنهما يشتركان في صفة تناسب الحروف وصحة أشكالها، واستُعمل كلاهما في الأمور المهمة من مثل كتابة المصاحف، بدليل أن ابن النديم (ت384هـ) حين تحدَّث عن الخط المدني القديم (المكي والمدني) لم يفرِّق بين الخط اللين واليابس في كتابة المصاحف، ولم يكن هذا التفريق والتخصيص إلا عند ظهور الدولة العباسية، إذ قال: "لم يزل الناس يكتبون على مثال الخط القديم الذي ذكرناه إلى أول الدولة العباسية"،[1] وفي ذلك ردٌّ على الرأي القائل إنَّ الخط اللين متولِّد من الخط اليابس؛ لأن الخط اللين المحقق سار جنبًا إلى جنب مع الخط اليابس الذي كان محققًا منذ خروجه من الحجاز، ووجد العناية والتطوُّر في الأمصار الإسلامية، ولا سيما الكوفة،[2] حتى شاع بين المؤرخين – من مثل ابن خلدون (ت808هـ) – أن عرب الحجاز لم يكن لهم دراية بالقراءة والكتابة، وما ذلك – على قوله – إلا لأنهم أعرق في البداوة، وأبعد ما يكونون عن الحضارة والمدنية.[3]

والحقيقة أن ابن خلدون ومن أخذ من المؤرخين برأيه من بعده؛ معذرون، لأن نشأة الكتابة لديهم يشوبها بعض الغموض، لبُعْدِ ما بينهم وبين العصر الذي كتبوا عنه، إلا أن المستشرقين تحمَّسوا لرأي ابن خلدون، وأيَّدوه بشدة، وهدفهم من ذلك إنكار فضل العرب على الحضارة والفنون الإسلامية، فهم يرون أن خطَّ النسخ مشتقٌّ من الخط الكوفي.[4]

يذكر ابن النديم أن أول الخطوط العربية المكي، وبعده المدني، ثم البصري، ثم الكوفي،[5] وبذلك نعلم منه صراحة أن الخطين المكي والمدني أول الخطوط العربية، وقد وصف

---

[1] ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: إبراهيم رمضان (بيروت: دار المعرفة، 1997)، ص19.

[2] ابن خلدون، **العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، تحقيق: خليل شحادة (بيروت: دار الفكر، ط1، 1981)، ج1: ص526.

[3] انظر: الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز**، ص31.

[4] انظر: المرجع السابق، ص93-94.

[5] انظر: ابن النديم، **الفهرست**، ص16.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ابن النديم الخطَّ المدني وصفًا مقتضبًا؛[1] نستنتج منه أن الصورة اللينة للخط العربي ليست مشتقة من الخط اليابس كما هو شائع، بل كلاهما معاصرٌ الآخرَ،[2] أي إن الصورتين اليابسة واللينة عُرفتا قبل عصر الكوفة، فالصورة اليابسة (الخط العربي ذو التربيعات والزوايا) استُعملت في كتابة المصاحف الأولى، وأولها المصاحف التي كُتبت في عهد عثمان بن عفان ﷺ، لا الخط الكوفي كما شاع بين المؤرخين.[3]

والراجح في طريقة تدوين القرآن الكريم في عهد النبي ﷺ؛ أن كتَّاب الوحي كانوا يكتبون الآيات فور نزولها على النبي ﷺ بخطٍّ ليّن، لأنه أسرع في الكتابة، ثم إذا رجعوا إلى دُوْرِهِم أعادوا كتابته بخطٍّ يابس جليل يليق بجلال كلام الله عزَّ وجلَّ، وكان ذلك سببًا في ظهور الصورتين اليابسة واللينة في آن معًا، وذلك يتَّسق مع ما ذكره ابن النديم من أن الخط المدني أنواع؛ منها (المدوَّر) خطُّ التحرير والمراسلات، وهو ما عُرف بالصورة اللينة، و(المثلَّث)، وهو الصورة اليابسة، و(التَّئِمُ)، وهي صورة جمعت بين الليونة واليبوسة، ولأن المصاحف الأولى كُتبت بالصورة اليابسة أو التي جمعت بين اليبوسة والليونة؛ كانت العناية بالخط اليابس أسبق من العناية بالخط اللين، وكان من الطبيعي أن تبذل الأمصار جهودًا فائقة في تحسينه والعناية به وتجويده.

وكانت الكوفة أول تلك الأمصار – لانتقال عاصمة الخلافة إليها – عنايةً بالمصحف، وبالصورة اليابسة من الخط المدني، حتى ساد الظنُّ أن هذا الخط من اختراع الكوفة، وأنه أصلُ الخطوط، وأن خطَّ النسخ مشتقٌّ منه، ولما كان عصرُ التدوين متأخرًا وأصلُ الخط العربي غير معروف عند مؤرخي العرب القدامى؛ قالوا جزافًا إن الخط الكوفي أصلُ الخطوط العربية، وما دفع بقول إن خط النسخ مشتقٌّ من الخط الكوفي أن العناية بالخط اللين جاءت متأخرة بالنسبة إلى العناية بالخط اليابس، وبخاصة في عصر الخليفة

[1] انظر: المصدر السابق، ص17.

[2] انظر: الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز**، ص100.

[3] انظر: المرجع السابق، ص101-102.

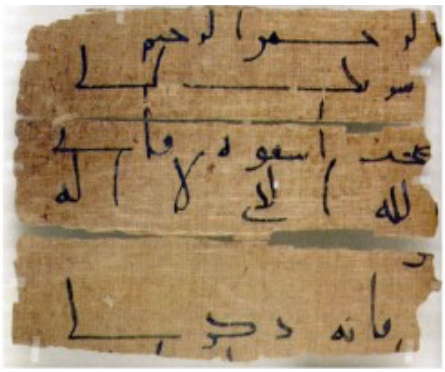
© إيسيسكو ICESCO 2025

المأمون، عندما قامت حركة التأليف والترجمة، وهو ما استلزم كثرة النسَّاخ،[1] ويؤكد هذا الرأي باحثون معاصرون، إذ ذكر خالد عبد الله أن الخط المدني كان يُكتب على شكلين:

- الشكل الأول الخط الجاف، ونستطيع القول إن الخط المدني من أوائل الخطوط الجافة، إذ أعقبه الخط الكوفي.
- الشكل الثاني الخط اللين، الذي كان يمثل الكتابة اليدوية.

وفي الصورتين الآتيتين مقارنة بين الخط المدني الذي يمثل الخطوط الجافة (الصورة 1)، وكتابة بيد والٍ من ولاة مصر، اسمه قرَّة بن شريك (ت96هـ)؛ تمثِّل الخطوط اللينة (صورة 2)، وفي الغالب تعود هاتان المخطوطتان إلى الحقبة التاريخية نفسها.[2]

صورة (1)



صورة (2)

[1] انظر: محمد عبد العزيز مرزوق، **المصحف الشريف: دراسة تاريخية وفنية** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975)، ص81؛ الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز**، ص103.

[2] انظر: خالد عبد الله، "خصائص الخط الحجازي"، **التصميم الطباعي والخط العربي**، نُشر في 17 ديسمبر 2017.

© إيسيسكو ICESCO 2025

2. مصادر التحليل:

يرى الباحث أن المصادر التي تُستخلص منها ميزات الخط المدني؛ يمكن حصرها في:

(أ) القرآن الكريم الذي كُتب في عهد الصحابة (مصحف عثمان بن عفان ﷺ):

ذكرنا أن القرآن الكريم نزل على النبي ﷺ، وتلقَّاه عنه مشافهة الصحابة كتَّاب الوحي ﷺ، فكانوا يكتبونه بين يدي النبي ﷺ فور نزوله بالخط اللين، لأنه أسهل في الكتابة، ثم إذا رجعوا إلى دُوْرِهِم أعادوا كتابته بالخط اليابس الذي يليق بجلال كلام الله عزَّ وجلَّ، فارتباط الخط اليابس بالكتابة بدأ منذ عهد النبي ﷺ، وظلَّ على هذه الصورة (اليابسة أو التي شابها قليل من التليين) مدة الخلفاء الراشدين، ومن غير المعقول أن نُطلق على الخط الذي عُرف في عهد النبي ﷺ "الخطَّ الكوفي"؛ لأن الكوفة أنشأها الفاتحون من صحابة رسول الله ﷺ، وبذلك يكون الخط المدني بصورتيه (اليابسة واللينة) هو الذي كُتب به القرآن الكريم، ولا سيما أن الخط المدني قد صاحب الفتوح الإسلامية.

ولما تُوفي النبي ﷺ، قام بالأمر بعده الخليفة أبو بكر الصديق ﷺ، فأشار عليه الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ بجمع القرآن – وبخاصة بعد استشهاد بعض الصحابة ﷺ – خوفًا على القرآن الكريم من الضياع، فأمر زيدَ بن ثابت ﷺ (ت45هـ) بجمع القرآن الكريم، فجُمع في دفَّتي كتاب واحد، وظلَّ هذا المصحف لدى الخليفة الصدِّيق، ثم الخليفة الفاروق من بعده، ولما تُوفي انتقل المصحف إلى أم المؤمنين السيدة حفصة بنت عمر ﷺ أجمعين.

ويلاحظ أن جمع القرآن لقي عناية كبيرة من الكتابة والتنظيم والتجهيز، فبعد أن كُتب في عهد النبي ﷺ على الجلد لسهولة تداوُله، وعلى الفخار والعِظام، وعلى العسيب، وهو جريد النخل العريض، وعلى المهارق، وهو نوع من القماش كان يُهرق عليه الصمغ ليكون جافًّا مناسبًا الكتابة، وعلى اللخاف، وهو حجر أبيض رقيق، وعلى غيرها؛ كُتب في عهد أبي بكر ﷺ على صحائف من الرق متشابهة في الطول والعرض، متفقة في النوع، وكُتبت هذه النسخة بالخط اليابس الذي عرفته المدينة المنورة في عهد الرسول ﷺ.[1]

[1] انظر: مرزوق، **المصحف الشريف**، ص28–30؛ الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز**، ص109–110.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وبعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية في عهد ذي النورين ﷺ، واختلاف قرَّاء الأقاليم الإسلامية، من مثل أرمينيا وأذربيجان وغيرها؛ أدرك الصحابي الجليل حذيفة بن اليمان ﷺ (ت36هـ) خطورة ذلك الاختلاف، فأخذ بذلك إلى الخليفة عثمان بن عفان ﷺ الذي طلب النسخة من أم المؤمنين حفصة رضي الله عنها، وكلَّف بجمعِه زيدَ بن ثابت، وعبدَ الله ابن الزبير (ت73هـ)، وسعيدَ بن العاص (ت59هـ)، وعبدَ الرحمن بن الحارث (ت43هـ)، فجمعوه، وأعادوا ترتيب سوره، وكتبوا منه خمس نسخٍ على الأرجح، أرسلها الخليفة إلى الأمصار والثغور الإسلامية منعًا للخلاف، وبقيت نسخة واحدة لديه، وبقي من هذه النسخ في وقتنا الحاضر نسخة في تركيا، وأخرى في مصر، وثالثة في أوروبا.[1]

وقد التزمت تلك النسخ طُرُقَ رَسْمِ الحروف (الرسم الإملائي العثماني)، بما يشير إلى بلوغ صنعة الكتابة درجة كبيرة من التأصيل في حقبة كتابة المصاحف المدنية، واستمر الخطاطون يكتبون المصاحف بالخط الجاف بأنماطه المدنية، ثم جاء بعده الخط الكوفي، فالكوفي المشرقي، والخط المغربي، وسادت مدة طويلة من الزمن، ثم سادت الخطوط اللينة في كتابة المصاحف في القرن الرابع الهجري (التاسع الميلادي) على أيدي خطاطي بغداد، من مثل ابن مقلة (ت328هـ)، وابن البواب (ت413هـ)، وياقوت المستعصمي (ت696هـ).

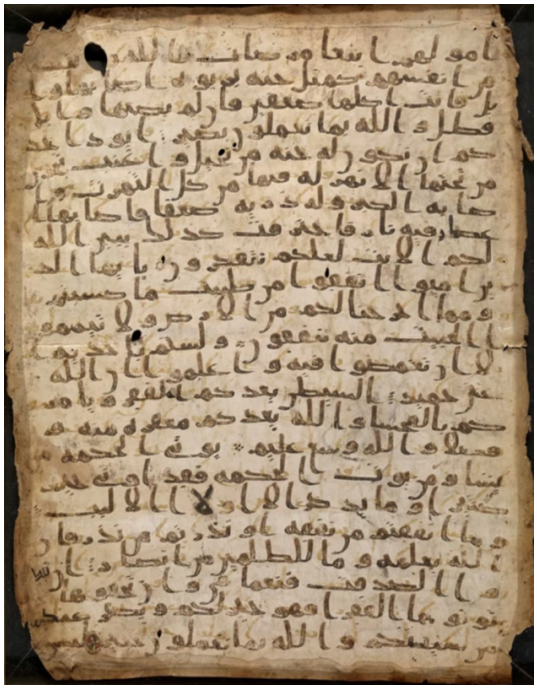
وفي العام (1972) عُثر في جامع صنعاء الكبير في اليمن؛ على مخطوطة قرآنية تعود في تاريخها إلى القرن السابع الميلادي، ومعها مخطوطات أخرى غير قرآنية، وذلك عندما كان مجموعة من العمال يرممون حائطًا في الجامع الذي بُني في العام السادس الهجري، وهو أول جامع يُبنى في اليمن، وقد دعت حينها إدارةُ الآثار اليمنية الجهاتِ الدوليةَ لاعتماد مشروع لفحص تلك المخطوطات وحفظها، ولبَّت الدعوةَ حكومةُ ألمانيا الغربية، ونظَّمت مشروع ترميم المخطوطات وتمويله عام (1979)،[2] غير أن جدلًا كبيرًا افتعله بعضُ المستشرقين المغرضين – وللأسف تبعهم بعض المؤرخين العرب – في أن هذه المخطوطات

[1] انظر: الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز**، ص109-110.

[2] انظر: أحمد وسام شاكر، "مصاحف صنعاء"، **مجلة الدراسات الدينية**، العدد (1)، 2014، ص8-14.

© إيسيسكو ICESCO 2025

تُثبت أن القران تغيَّر عبر التاريخ، فليس القرآن المتداول بين أيدينا هو القرآن نفسه المنزل من عند الله سبحانه، وذلك بحجة اختلاف ترتيب السور، وأوردوا بعض أمثلة، منها تتابع سور الكهف، والرحمن، والواقعة، ويس، وتبارك، وقد غاب عنهم (بجهل أو بقصد) أن تلك السور وغيرها من الأوراد اليومية أو الأسبوعية التي يحرص المسلم على قراءتها، ولذلك جُمعت ورُتِّبت، وليس ذلك قرآنًا مختلفًا كما يزعمون،[1] وقد كان هذا الكشف إثباتًا لصحة القرآن من ناحية الكلمات من دون نقطي الإعراب والإعجام، وأن موضوعَ النقط أكمله نقلُ القرآن عن طريق الحفظ بالتواتر، فالله سبحانه تعهَّد بحفظ القرآن، قال تعالى: ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)) [الحجر: 9].



صورة (3): صفحة من مصحف جامع صنعاء الكبير[2]

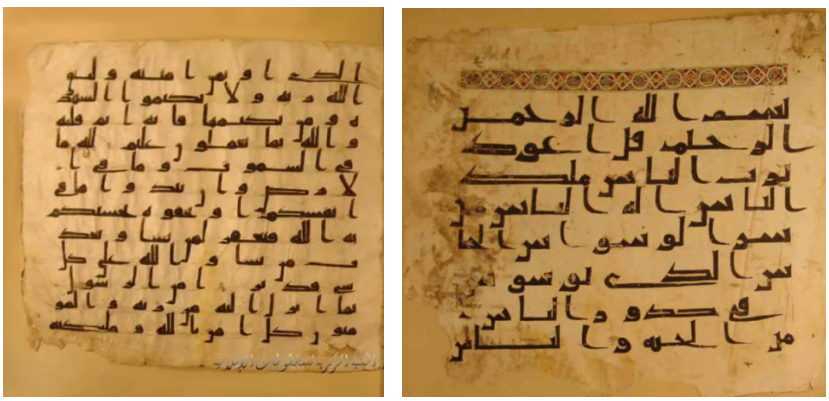
[1] انظر: عبد الله عبد الرحمن الخطيب، "ترتيب سور المصحف الشريف بين العلماء المسلمين والمستشرقين: عرض ونقد"، **مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي**، لم يُذكر تاريخ النشر؛ بهنام صادقي، محسن جودارزي، "طرس صنعاء (1) وأصول القرآن"، ترجمة: حسام صبري، **مركز تفسير للدراسات القرآنية**، لم يُذكر تاريخ النشر.

[2] انظر: "مخطوطات صنعاء"، **ويكيبيديا**، نُشر في 16 سبتمبر 2010.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ومن المصاحف المبكرة مصحف ضخمٌ ظلَّ قرونًا عدة – عُرف لاحقًا باسم "مصحف عثمان" – محفوظًا في جامع عمرو بن العاص (ت45هـ) في فسطاط مصر، يقرأ فيه عامة المسلمين، ويتبرَّك الناس بمسِّه وقراءته، حتى نُقل إلى الكتبخانة الخديوية أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وقبل ذلك بعدة عقود، كان بعض المستشرقين والرحالة الفرنسيين والألمان قد استحوذوا على بعض أوراقه التي استقرَّت في مكتبات أوروبية بين عامي (1810–1833).[1]

صورة (4): صفحة من مصحف عثمان[2]



صورة (5): صفحتان من مصحف عثمان المحفوظ في المشهد الحسيني في القاهرة[3]

[1] انظر: أحمد وسام شاكر، "مصحف عثمان بدار الكتب المصرية: الأصول والتاريخ"، **مكتبة القرآن أونلاين**، نُشر في 20 يناير 2022.

[2] انظر: المرجع السابق.

[3] انظر: إيمان يحيى، "مخطوطات / مصحف القاهرة"، **أبجديات**، نُشر في 24 مايو 2012.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ويحتفظ متحف التاريخ في العاصمة الأوزبكية طشقند؛ بمصحف قديم كبير الحجم مكتوب على الجلد (رقِّ الغزال)، وكان هذا المصحف قديمًا في سمرقند، محفوظًا في صومعة مخصصة له في مدرسة (ندير ديوان بيغى طغا)، المعروفة باسم "آق مدرسة"، بالقرب من مسجد (خوجة أحرار)، في القرن التاسع الهجري، وتفيد الروايات بأنه كان يجري عرضُ هذا المصحف في المواسم والأحداث المشهودة، إذ كان الناس يشاهدونه ويعدُّونه المصحف نفسه الذي اغتيل في أثناء قراءته الخليفة عثمان بن عفان ﷺ، وقد بقي هذا المصحف لدى خدمة مسجد (خوجة أحرار) إلى العام (1869)، حين عني به الموظفون المحليون لروسيا القيصرية، إذ أجرى الحاكم زرافشان آبراموف مباحثات خاصة مع خدمة المسجد، واشترى منهم على إثرها المصحف المشار إليه، ومن ثم أرسله إلى طشقند، ومن هناك، وفي 27 تشرين الأول (أكتوبر) 1869؛ أُرسل المصحف إلى سانت بطرسبرغ، وحوفظ عليه بعناية في قسم المخطوطات القديمة لدى المكتبة الإمبراطورية.[1]

صورة (6): صفحتان من مصحف عثمان المحفوظ في متحف التاريخ في طشقند[2]

[1] انظر: إسماعيل مخدوم، **تاريخ المصحف العثماني في طشقند** (طشقند: الإدارة الدينية، 1971)، ص22-23؛ إياد سالم صالح السامرائي، "المصاحف المخطوطة الألفية: التعريف بها وأهميتها والمحافظة عليها"، **مجلة البحوث والدراسات القرآنية**، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 10(15)، 2017، ص98-99.

[2] انظر: إيمان يحيى، "مخطوطات – مصحف طشقند"، **أبجديات**، نُشر في 2 يوليو 2012.

© إيسيسكو ICESCO 2025

صورة (7): مخطوطة قرآنية محفوظة في جامعة برمنغهام[1]

(ب) رسائل النبي ﷺ وبعض البرديات المؤرخة في صدر الإسلام:

بعد رجوعه ﷺ إلى المدينة المنورة من الحديبية في العام السادس للهجرة؛ أرسل إلى ملوك العالم يدعوهم إلى الإسلام، فقيل له: "يا رسول الله، إن الملوك لا يقرؤون كتابًا إلا مختومًا"، فاتخذ خاتمًا من فضة، فيه عبارة من ثلاثة أسطر: "محمد رسول الله"، ختم به تلك الرسائل.[2]

وتذكر المراجع التاريخية أن بعض نصوص تلك الرسائل قد حفظتها لنا كُتُبُ التاريخ،[3] أما صور الرسائل نفسها فإن دراسات حاولت إثبات صحتها ونسبتها إلى عهد

[1] انظر: "مخطوطة مصحف برمنجهام الجزء الأول من جزأين"، **دراسات وأبحاث إسلامية معاصرة**، لم يُذكر تاريخ النشر.

[2] انظر: الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز**، ص118.

[3] انظر: السيد محمد عبد الحي الكتاني، **التراتيب الإدارية والعمالات والصناعات والمتاجر والحالة العلمية التي كانت على عهد تأسيس المدنية الإسلامية في المدينة المنورة العلمية**، تحقيق: عبد الله الخالدي (بيروت: دار الأرقم، ط2)؛ محمد حميد الله الحيدر، **مجموعة الوثائق السياسية للعهد النبوي والخلافة الراشدة** (بيروت: دار النفائس، ط5، 1985).

© إيسيسكو ICESCO 2025

النبي ﷺ، ولكن دراسات أخرى شكَّكت في صحة تلك الصور، وأكَّدت أن محاولات إثبات أنها الرسائل التي كُتبت في عهده ﷺ ضربٌ من التزييف العلمي، ولا سيما أن تلك الدراسات أثبتت أن تحليل الخط في تلك الرسائل يدعو إلى الشك.

ومن أمثلة تلك التشكيكات رسالته ﷺ إلى كسرى ملك فارس، فالمصادر التاريخية تذكر أن كسرى مزَّق تلك الرسالة، وأن رسول الله ﷺ دعا عليه أن يمزِّق الله ملكه،[1] وهذا يثبت أن صور تلك الرسائل مشكوك فيها، فضلًا عن أن أسلوب الخط لا يتفق مع أسلوب الكتابة في صدر الإسلام، لأن خطوط هذه الرسائل (المزعومة) تختلف تمامًا عن خطوط البرديات المكتوبة في الزمن نفسه، التي تعطي صورة واضحة لشكل الخط العربي في بداية القرن الهجري الأول، فقد كُتبت هذ الرسائل المنسوبة إلى النبي ﷺ بالخط الكوفي، مع أن الكوفة لما تؤسَّس بعدُ حينها، والخط الذي كان معروفًا آنذاك هو "الخطُّ المكي" أو "الخطُّ المدني"، لذا يرى الباحث أن عرض صور بعض تلك الرسائل، من دون الاعتماد عليها؛ ليس من التحليل العلمي.

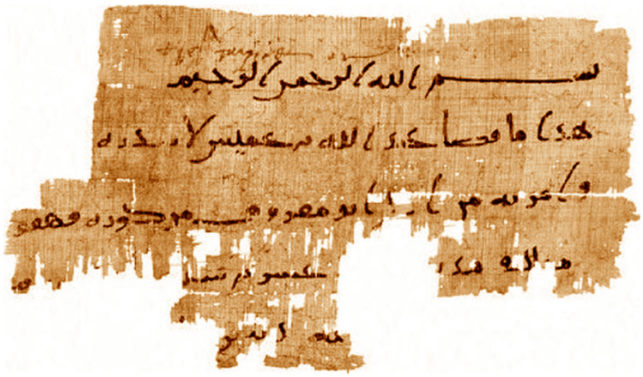
ومن ثم يتخذ الباحث من البرديات التي كانت في تلك الحقبة إلى نهاية القرن الهجري الأول؛ مصدرًا موثوقًا للتحليل والدراسة العلمية، وهي:

- بردية ترجع إلى القرن الأول الهجري محفوظة في مكتبة جامعة ليدن برقم Or. 8264.
- بردية مؤرخة بعام (20هـ).
- بردية مدينة أهناسيا في مصر، مؤرخة في جمادى الأول من العام (22هـ).
- بردية تعود إلى خلافة معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنه (ت60هـ)، مؤرخة بعام (54هـ)، عُثر عليها عام (1937) في جنوبي فلسطين، وهي اليوم في مكتبة ومتحف مورغان، برقم Colt Pap. 60، مكتوبة بالعربية واليونانية.

[1] انظر: ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1990)، ج1: ص199.

© إيسيسكو ICESCO 2025

صورة (8): بردية ترجع إلى القرن الأول الهجري محفوظة في مكتبة جامعة ليدن برقم Or. 8264[1]



(a)

+ Ισίδ(ωρος) Ταύρινε νο(μίσματα) γ

بسم الله الرحمن الرحيم

هذا ما قضا عبد الله بن عميس لاسدرة [بن تورنة]

وامرته من اهل ابو مقروف من كورة قهقو[ة]

مـ . لك في مدي[نته سنة] عشرين سن[ة] ا[. . . .]. . . .[- - -

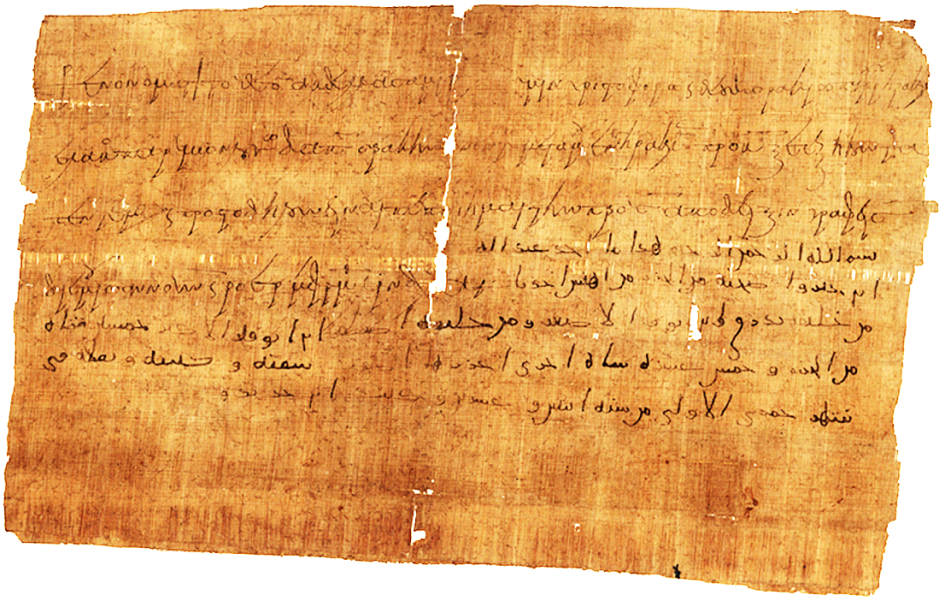
[ثل]ثة دنير [.] . [- - -]

صورة (9): بردية مؤرخة بعام (20هـ)[2]

[1] "Qur'anic fragment on papyrus, probably a writing exercise, containing Surah 7 verses 10-25," *Leiden University Libraries*, Digital Collections, no publishing date.

[2] "P. Vindob. Inv. A. P. 519 - A Papyrus Being an Individual Debt Receipt, around 20 AH / 641 CE," *Islamic Awareness*, published on April 30, 2020.

© إيسيسكو ICESCO 2025



1 ·ℙ· ἔν ὀνόματι τοῦ Θεοῦ Ἀβδέλλας ἀμιρᾶς· ὑμῖν Χρισ̣τοφόρῳ (καὶ)
Θεοδωρακίῳ παγάρχ(οις) Ἡρακλέ(ους)

2 ἔλαβο(ν) παρ' ὑμῶν λόγῳ δαπ(ανημάτων) σαρακηνῶν ὄντω(ν) μετὰ μοῦ
ἔν τ(ῇ) Ἡρακλέ(ους) πρόθ(ατα) ξε ἑξήκοντα

3 πέντε μ(όνα) (καὶ) πρὸς τὸ δῆλον εἶναι πεποίημαι τὴν παροῦσαν ἀπό-
δειξιν γραφεῖσ(αν)

4 بسم الله الرحمن الرحيم هذا ما اخذ عبد الله

5 δι' ἐμοῦ Ἰωάννου ν(ο)τ(αρίου) (καὶ) ροε (= διακόνου) ·ℙ· μ(ηνὸς) Φαρ-
μ(ου)θ(ὶ) λ ἰνδ(ικτιῶνος) α ·┼· ابن جبر واصحبه من الجزر من اهنس
اخذنا

6 من خليفة تدراق ابن ابو قير الاصغر ومن خليفة اصطفر ابن ابو قير الاكبر
خمسين شاة

7 من الجزر وخمس عشرة شاة اخرى اجزرها اصحب سفنه وكتبه وثقلاءه ف

8 شهر جمدى الاولى من سنة اثنتين وعشرين وكتب ابن حديدو

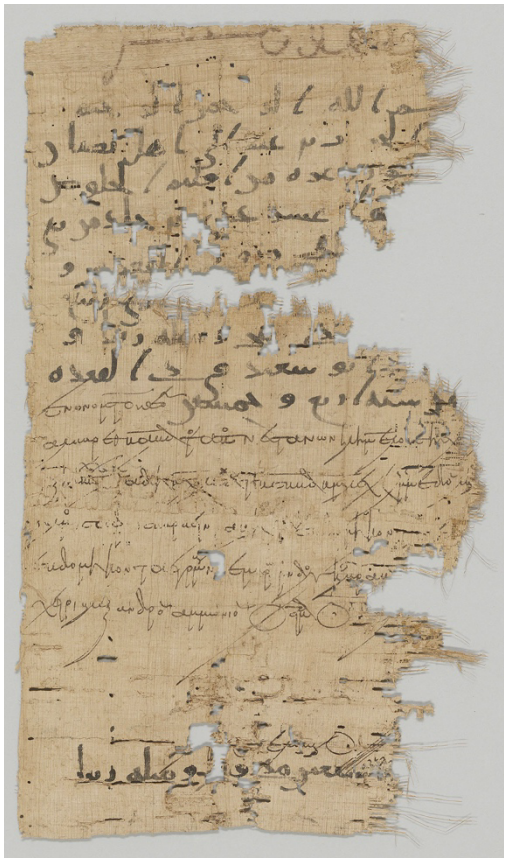
Verso :

·┼· ἀπόδειξ(ις) προθ(ά)τ(ων) δ(ο)θ(έντων) τοῖς μαγ(α)ρ(ί)τ(αις) (καὶ) ἄλλ(οις)
ἀνερχομέ(νοις) εἰ(ς) τ(ὴν) ἐξάνυσιν τῶ(ν) δημοσίω(ν) α ἰ(ν)δ(ικτιῶ-
νος) ┼

صورة (10): بردية مدينة أهناسيا في مصر، مؤرخة في جمادى الأول من العام (22هـ)[1]

[1] "PERF No. 558 - One of the Earliest Bilingual Papyrus from 22 AH / 643 CE," *Islamic Awareness*, published on November 2, 2000.

© إيسيسكو ICESCO 2025



صورة (11): بردية تعود إلى خلافة معاوية بن أبي سفيان ﷺ (ت60هـ)، مؤرخة بعام (54هـ)، عُثر عليها عام (1937) في جنوبي فلسطين، وهي اليوم في مكتبة ومتحف مورغان، برقم Colt Pap. 60، مكتوبة بالعربية واليونانية[1]

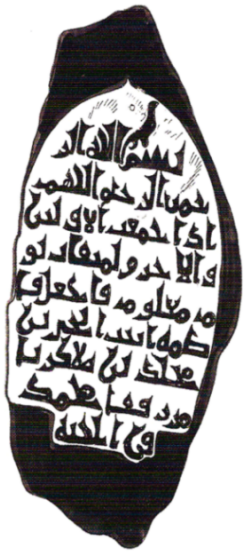
(ج) النقوش الأثرية:

من أبرز مصادر التاريخ بعامة، والتاريخ الإسلامي بخاصة، وتكمن أهمية الآثار في أنها تحوي نقوشًا كتابية أصلية معاصرةً الأحداثَ التاريخية القديمة، وهي غير قابلة للتحريف والتصحيف، وتعدُّ سجلًا حيًّا لتلك الحقبات التاريخية، وقد اطلع الباحث على بعض نقوش القرن الهجري الأول المهمة، ودرسها؛ بغية استخلاص صور الأبجدية، ووضع مقاييس جمالية لكل منها.

[1] "Colt Papyrus 60," *The Morgan Library & Museum*, no publishing date.

© إيسيسكو ICESCO 2025

صورة (12): آثار شاهدية تعود إلى بواكير القرن الأول الهجري[1]

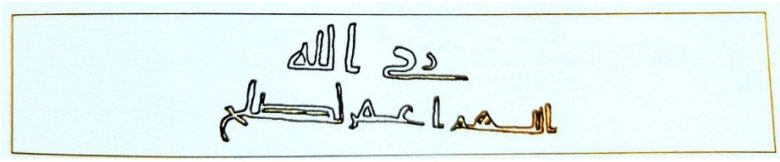


صورة (13): شاهدة قبر اكتُشفت في مقبرة المعلاة في مكة المكرمة، من القرون الهجرية الأولى[2]

[1] انظر: "النقوش الشاهدية في السعودية... مكة مكتبة العالم: أنفس الآثار تعود إلى بواكير القرن الأول الهجري"، **الشرق الأوسط**، نُشر في 4 مارس 2020.

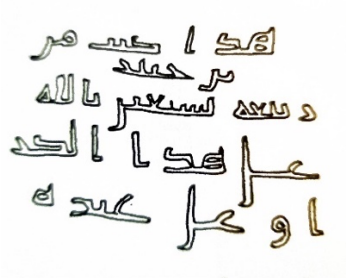
[2] انظر: ناصر بن علي الحارثي، **أحجار شاهدية غير منشورة من متحف الآثار والتراث بمكة** (الرياض: وزارة التربية والتعليم، وكالة الآثار والمتاحف، ط1، 2007).

© إيسيسكو ICESCO 2025



صورة (14): نقش من القرن الأول الهجري[1]

نصُّه: "ربي الله، اللهم اغفر لصالح"



صورة (15): نقش من القرن الأول الهجري[2]

نصُّه: "هذا كتاب من ابن جبير ربيعة، يستعين بالله على هذا الكراء وعلى عبده"

القسم التطبيقي

1. تحليل حروف الخط المدني ووصفُها وتعدُّد أشكال حروفه

درس الباحث كتابات الخط المدني على المصاحف والبرديات والنقوش الحجرية؛ دراسة علمية مستفيضة، ومنعَ من إدراج تفاصيل تلك الدراسة ضوابطُ تقديم البحوث بالالتزام بعدد صفحات البحث وترك تضخيمه، لذا آثر الباحث اختصار كثير من الوصف والتحليل لميزات الخط المدني، بما يحقق التوازن بين تلك الضوابط وأهداف البحث المرجوة، ويورد الباحث أبرز الميزات الفنية للخط المدني، إذ اكتسبت الكتابة المدنية المبكرة كثيرًا من الخصائص الفنية، وقد حلَّل الباحث حروف الخط المدني، ووصفها عبر تعدُّد أشكال حروفه،

[1] انظر: حياة عبد الله حسين الكلابي، **النقوش الإسلامية على طريق الحج الشامي بشمال غرب المملكة العربية السعودية: من القرن الأول إلى القرن الخامس الهجري** (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2009).

[2] انظر: المرجع السابق.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ومحاولات الخطاط المسلم تطويع كتابته في مساحات هندسية مختلفة، ساعدته في ذلك قابلية الحروف في تلك المرحلة المبكرة للتحرُّك بطواعية في المساحات المتاحة للكتابة، وقد توصَّل الباحث إلى استخلاص ميزات فنية موجزها فيما يأتي:

(أ) أن للكتابة شكلين؛ أولهما الخط الجاف، إذ إن الخط المدني أول الخطوط العربية الجافة، وأعقبه الخط الكوفي في صفة الجفاف، وثانيهما هو الخط اللين الذي يمثل الكتابة اليدوية.

(ب) أن الحروف في الكلمة الواحدة مرتبطة بعضها ببعض، ما عدا الحروف التي لا تربط، من مثل الواو، والراء... إلخ.

(ج) أن أشكال بعض الحروف تختلف في أول الكلمة عنها في آخرها، من مثل الهاء، والياء (انظر: صورة 16 / رقم 1).

(د) أن تاء التأنيث تُكتب في مواقع كثيرة بالتاء المفتوحة (نعمت، لعنت) (انظر: صورة 17 / رقم 2)، وأن الكتابة خالية من النقط الذي يساعد في نطقِ الأحرف المتشابهة، من مثل نقط الباء، والتاء، والثاء، والجيم، وسائر الحروف المنقوطة، فلم يكن هذا النقط في الكتابة المدنية في عصر النبوة وزمن خلافة عثمان بن عفان ﷺ الذي كُتبت في عهده عدة مصاحف بعد جمعها وترتيبها، إذ أُدخلت نقط الإعجام والإعراب في كتابة المصاحف في خلافة علي ﷺ وبداية الدولة الأموية.

(هـ) تباعدُ حروف الكلمة الواحدة.

(و) توزيعُ حروف الكلمة الواحدة بين نهاية سطر سابق وبداية سطر لاحق (انظر: صورة 17 / رقم 2).

(ز) تركُ كتابة الهمزة وإن كانت مفردة.

(ح) تركُ كتابة ألف المد (انظر: صورة 19 / رقم 1).

(ط) أن أغلب صفحات المصاحف التي كُتبت في حقبة الخط المدني كانت كثيفة من حيث صغر الهوامش، وتقارب المسافات بين السطور إلى درجة تلامس أطراف الحروف العالية، من مثل الألفات واللامات مع قاعدة السطر الذي فوقه، وكذا الحروف ذوات المقاطع المتدلية – ولا سيما القاف – تخترق مسار الكتابة في السطر الذي هو أسفل منه.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(ي) أن الأقلام كانت ذوات رأس عريض، ولم تكن مشطوفة كما هي أقلام الخط التي جاءت فيما بعد، وذلك من زاوية ميل نهايات الامتدادات العمودية والأفقية كذلك، إذ إن هذه الزاوية التي تقترب أكثر من الوضع الأفقي يصعب رسمها بقلم ذي سنٍّ مشطوف.

(ك) أن الأحرف الخمسة عندما تسبق الجيم أو إحدى أختيها؛ لا تلتحم معها في نظام السطر (الكرسي)، بل يكون التحامها من الأعلى في الجزء المنحدر من رأس الجيم، (انظر: صورة 18 / رقم 6، صورة 20 / رقم 1).

(ل) أن الأجزاء العمودية في بعض الأحرف تكون مائلة من الأعلى نحو اليمين (انظر: صورة 16 / رقم 5).

(م) أن الألف المفردة عمود رأس، وأحيانًا يكون مائلًا إلى اليمين من الأعلى، وينتهي من الأسفل بلمس خط الأساس متجهًا بذيل مقوَّس مدَّبب إلى اليمين، ويكون هذا التقوُّس قصيرًا أو طويلاً وفق الفراغ المتاح (انظر: صورة 18 / رقم 4).

(ن) أن الأحرف الخمسة تُكتب من دون تتابُع متماثل، إذ يُمَيَّز بينها بتغيير ارتفاع السن في المنتصف، وذلك لتسهيل قراءة الكلمة.

(س) أن الياء المفردة أو الأخيرة تبدأ بجزء صاعد قصير، ثم تليه هابطة بذيل متجه إلى اليمين أسفل الكلمة، وأحيانًا تُكتب كما اليوم بتوجيه ذيل الياء إلى اليسار (انظر: صورة 18 / رقم 2).

(ع) تكحيل بعض الحروف بسنِّ القلم لصوغ أشكال هندسة منتظمة، من مثل ملء الزوايا، وتدوير الحروف المدوَّرة.

(ف) أن العين أو الغين (في الوسط) يُكتبان مثلثين على شكل (٧).

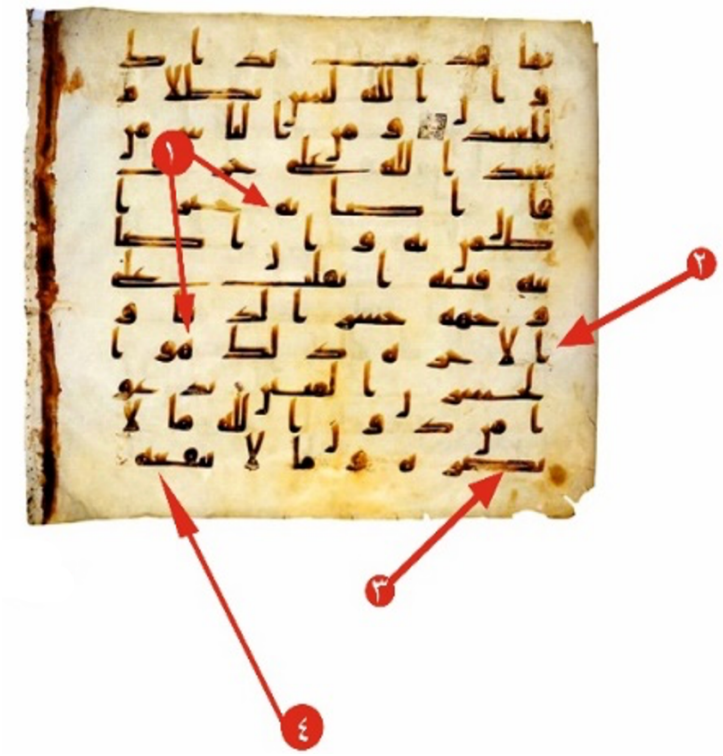
(ص) أن القاف المفردة أو الأخيرة يُوصَل رأسُها بعنق ملتوٍ على شكل ياء متطرفة.

(ق) أن رأس الراء أو الزاي يُرسم مثلثًا صغيرًا مطموسًا من داخله (انظر: صورة 18 / رقم 3).

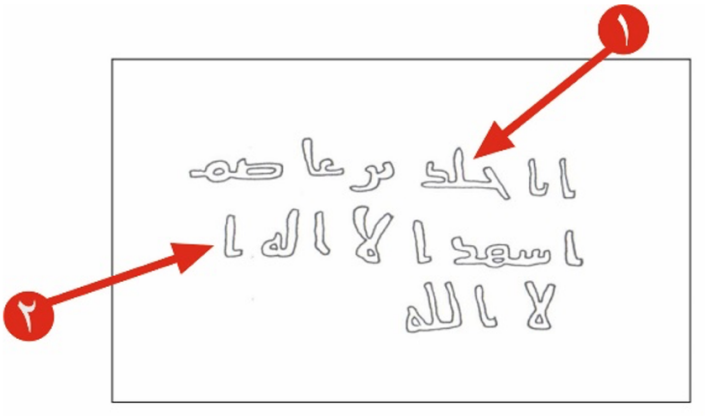
(ر) ظهرت صور الاستمداد الأفقي البسيط والمقوَّس، وهو ما يعرف باسم (الكشيدة) (انظر: صورة 16 / رقم 3).

(ش) أن عراقات بعض الحروف تهبط تحت خط الأساس، وقد تصل إلى السطر التالي (انظر: صورة 18 / رقم 1).

© إيسيسكو ICESCO 2025

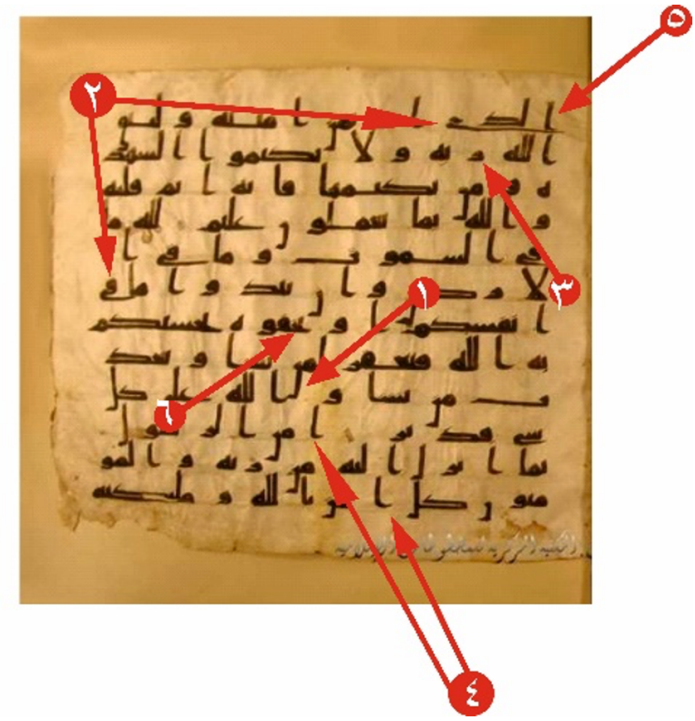


صورة (16)

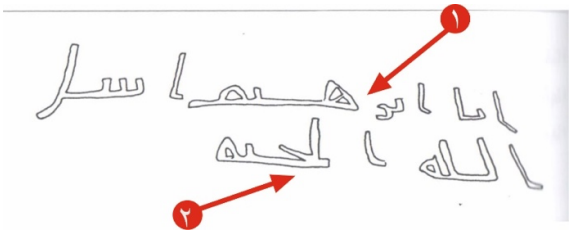


صورة (17)

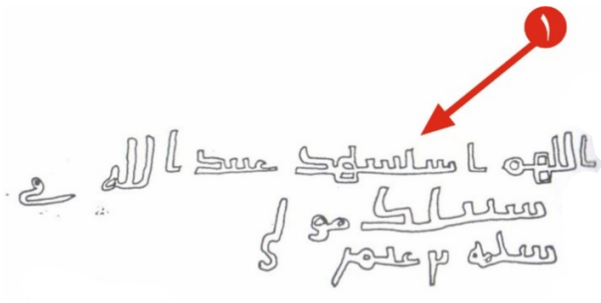
© إيسيسكو ICESCO 2025



صورة (18)



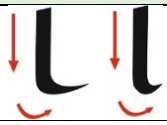
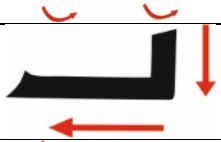
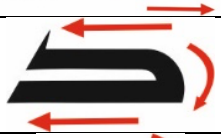
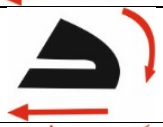
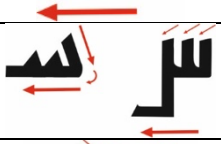
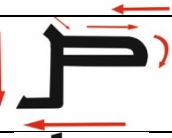
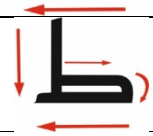
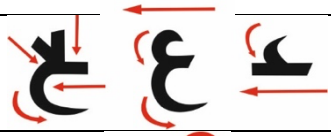
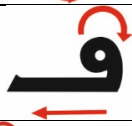
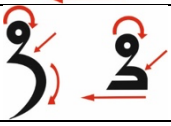
صورة (19)



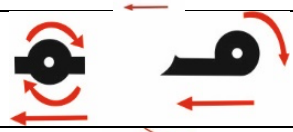
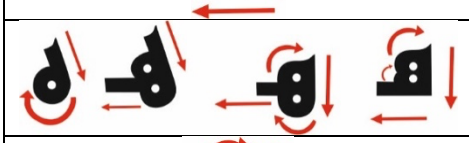
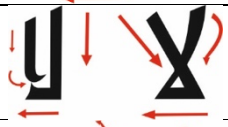
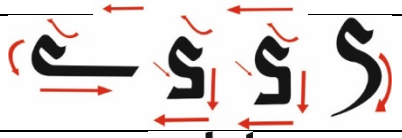
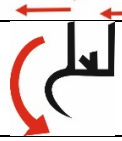
صورة (20)

© إيسيسكو ICESCO 2025

وفيما يأتي توضيح لصور الحروف المفردة المتشابهة رسمًا المختلفة صوتًا، وهي تسعة عشر حرفًا، مع بيان اتجاه حركة القلم في كل حرف:

م.	الحرف	صورة الحرف واتجاه الحركة فيه
1	الألف	
2	الباء وأختاها	
3	الجيم وأختاها	
4	الدال وأختها	
5	الراء وأختها	
6	السين وأختها	
7	الصاد وأختها	
8	الطاء وأختها	
9	العين وختها	
10	الفاء	
11	القاف	

© إيسيسكو ICESCO 2025

م.	الحرف	صورة الحرف واتجاه الحركة فيه
12	الكاف	
13	اللام	
14	الميم	
15	النون	
16	الهاء	
17	الواو	
18	اللام ألف	
19	الياء	 

جدول (1): صور الحروف المفردة المتشابهة رسمًا المختلفة صوتًا في الخط المدني

2. قيمة التناسب في الخط العربي

قيمة التناسب من أهم القيم الفنية في جماليات الخط العربي، وهذه السمة صاحبة المجال الأوسع والأبرز في تلك الجماليات، إذ تتعلق بهندسة الحروف ومقاييسها الفنية، وعلاقة عرض الحرف بارتفاعه، وهو ما عُرف باسم "النسبة الفاضلة"، فهي القواعد والقوانين الخطية، وهي النظام الهندسي للحروف الأبجدية، وتصميمها تصميمًا هندسيًّا واحدًا، من

© إيسيسكو ICESCO 2025

مثل قياسات الحروف، وأبعادها، وأطوالها، وعرضها، ودقتها، والمسافات بينها، ومواقعها في الكلمة الواحدة، ونظام السطر الأفقي والعمودي.

ويعود تاريخ فكرة النسبة إلى ابن مقلة في بداية القرن الثالث الهجري، وهو من أطلق عليها اسم (النسبة الفاضلة)،[1] وتعدُّ نقطة البداية في مرحلة جديدة في تاريخ الخط اللين، فقد وضع ابن مقلة منهجًا ذا قواعد ونسب معينة، وبنى تلك النسب على حرف الألف، وقاس كل الحروف عليها، إذ جعل ثخانة الألف سبع نقاط، وقدَّر العرض بنقطة، ثم جعل طول الألف سبع نقاط،[2] فجعلها مقياسًا أساسيًّا، هو دائرة قطرها سبع نقاط، وقاس سائر الحروف على تلك الدائرة كما في (شكل 1)، واستعار لهذا الخط – الذي تبلغ طول الألف فيه سبع نقاط – اسم "خط الثلث".

شكل (1): المقاييس الفنية التي وضعها ابن مقلة وعُرفت باسم "النسبة الفاضلة"

ولم تقف جهود ابن مقلة عند هذا، بل وضع مقاييس أخرى للحروف يبلغ طول الألف فيها أربع نقاط، وقاس أيضًا سائر الحروف على الدائرة التي يبلغ طول قطرها أربع نقاط، وسمَّى هذا الخط باسم "الخط البديع".

وبناء على فكرة النسبة الفاضلة التي شاع استعمالها منذ ابن مقلة، واستُعملت في تبيان التناسب الجمالي لكل الخطوط التي جاءت بعده حتى يومنا فيما عُرف بمصطلح (سلَّم الحروف) بين ممارسي الخط العربي؛ يورد الباحث صورًا لحروف الخط المدني، واضعًا المقاييس التناسبية لكل حرف منها بما يحقِّق القيمة الفنية الجمالية.

---

[1] انظر: القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، تحقيق: محمد حسين شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1987)، ج3: ص18–19؛ الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز**، ص77–78.

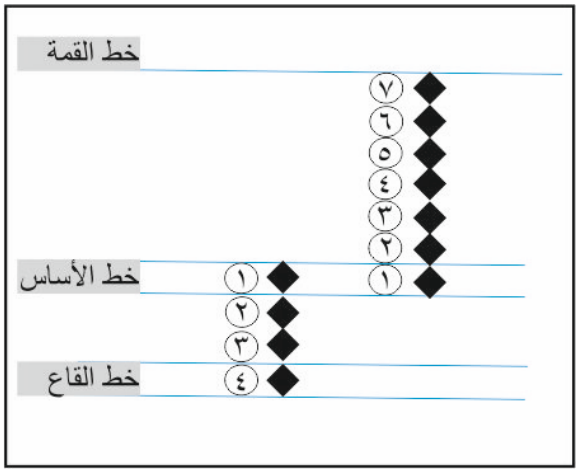
[2] انظر: مرزوق، **المصحف الشريف**، ص28–30.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ولا بدَّ من الإشارة إلى أنه يشترط لتحقيق الالتزام بالنسب الجزئية لكل حرف في أجزائه الرأسية والعمودية؛ أن تكون له وحدة جزئية (ثابتة) تقدَّر بعرض القلم الذي يُكتب به، فلو افترضنا أن النقطة التي نكتبها بالقلم مقدارها (1 سم)، فإن كتابة حرف الألف مثلًا سيكون ارتفاعها من أسفل الأساس إلى القمة (7 سم)، أي سبع نقاط بعرض القلم الذي يُكتب به، وكذلك يجب إيقاع الأجزاء الأفقية من كل حرف على (خط الأساس) الذي يبقى محصورًا في نطاقه الجزءُ الأول بين خطين منفردين مزدوجين متوازيين، وترتفع الأجزاء فوق الأساس حتى يصل أعلاها إلى قمة الجزء السابع، على أن الأساس يمثل الجزء الأول الأسفل.

و(خط القمة) هو الخط الأفقي الثاني الموازي خطَّ الأساس الذي يرتفع ابتداءً من أسفل الأساس بمقدار سبع نقاط.

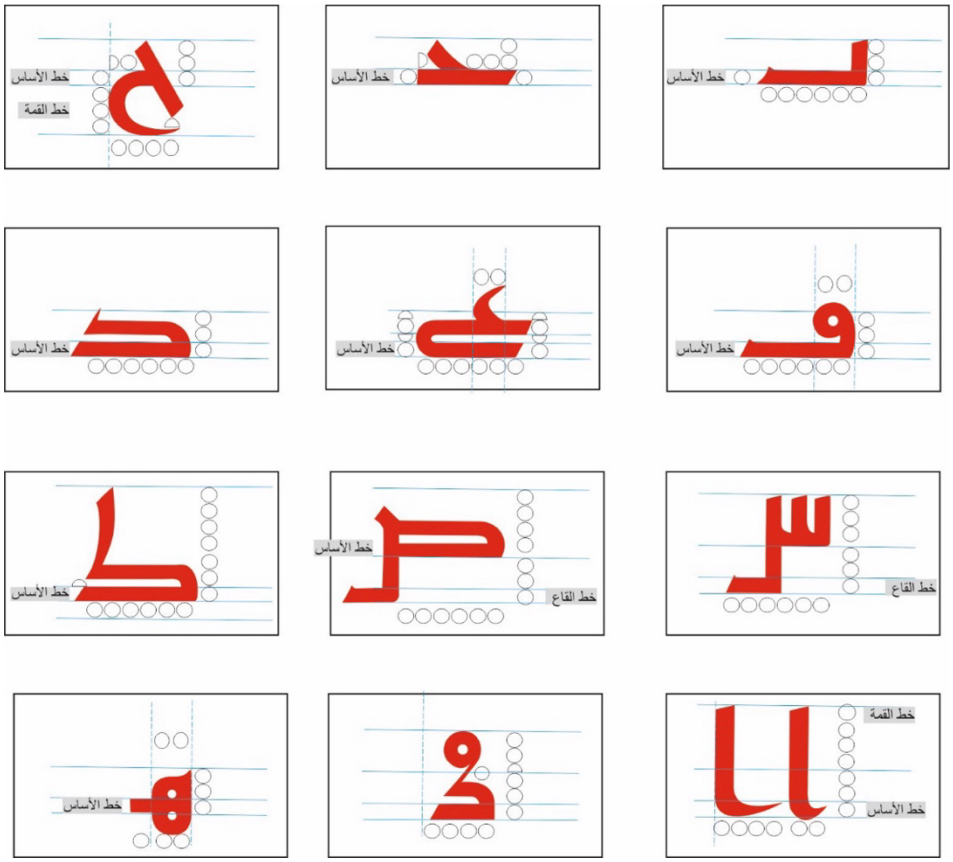
و(خط القاع) هو الخط الأفقي الثالث الموازي خطَّ الأساس الذي يقع تحته بمقدار ثلاث نقاط، كما في (شكل 2).



شكل (2): سلَّم الحروف

وعلى هذا التنظيم تمكَّن الباحث من وضعِ أسسٍ جمالية تناسبية، لتتناسب أجزاء الحرف الواحد، وكذلك لتتناسب الحروف في السطر الواحد، وتتضح في (شكل 3).

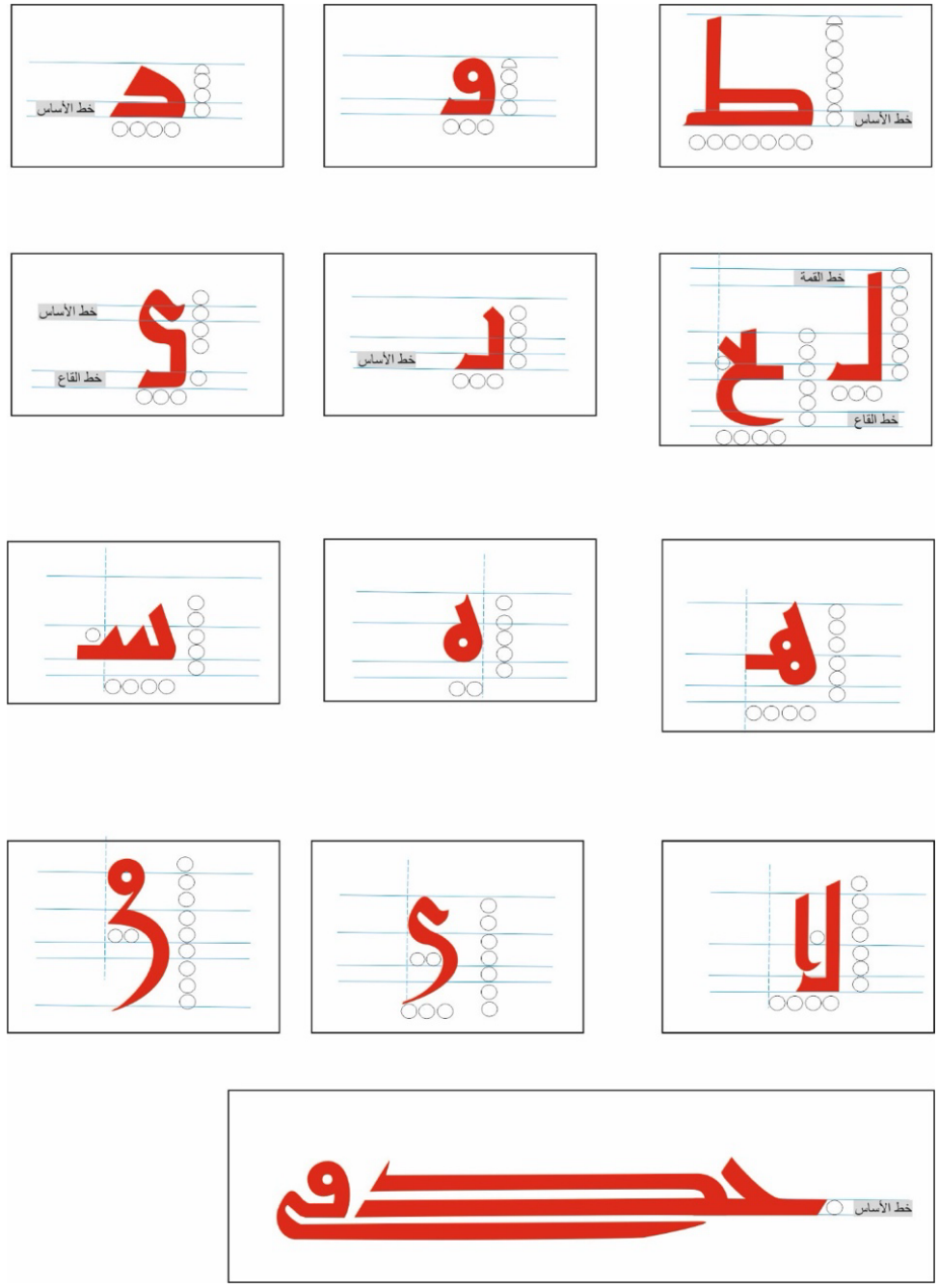
© إيسيسكو ICESCO 2025



شكل (3): الأسس الجمالية التناسبية لأبجدية الخط العربي

ويشير الباحث إلى أنه يجوز جماليًّا الاستمداد الأفقي للحروف، كما يتضح في الصورة الأخيرة من (شكل 4).

© إيسيسكو ICESCO 2025



شكل (4): الأسس الجمالية التناسبية لأبجدية الخط العربي

خاتمة

خلص البحث إلى أن الخط المدني – بصورتيه اليابسة واللينة – هو الأصل الذي انبثقت منه جميع الخطوط العربية المعروفة لاحقًا، وأن الخط الكوفي لم يكن سوى تطوُّر للخط المدني اليابس الذي انتقل من الحجاز إلى الكوفة، وليس أصلًا له، وقد بيَّن البحث – استنادًا إلى الشواهد التاريخية والمادية – أن الحجاز كان مركز الإشعاع الأول للكتابة العربية، وأنه سبق الكوفة والبصرة في تطوير الخطوط، وتوظيفها في كتابة القرآن الكريم والمراسلات الرسمية والنقوش التذكارية.

وقد ناقش البحث الادعاءات الاستشراقية التي روَّجت أن الخط الكوفي هو "أبو الخطوط العربية"، وأن أصله سرياني أو آرامي، وبيَّن أنها لا تستند إلى دليل علمي، وأنها جاءت في سياق محاولات نزع الفضل عن العرب في تأسيس الفن الإسلامي، ولا سيما فن الخط العربي الذي عُدَّ درة التاج في الحضارة الإسلامية، ولكن اللافت أن كثيرًا من المراجع العربية الحديثة اعتمدت تلك الرؤية من دون تمحيص، فأغفلت المكانة الحضارية والثقافية للحجاز في نشأة الخط العربي وتطوُّره.

وأظهر البحث علاقة الخط المدني بالخط النبطي من حيث البنية الشكلية للحروف واتجاهاتها، وهو ما يؤكد أن الكتابة العربية وُلدت من رحم الكتابة النبطية، ثم تطوَّرت في بيئة الحجاز، حتى بلغت مرحلة النضج في صدر الإسلام، إذ دلَّ تحليل المصاحف المبكرة، والبرديات، والنقوش الأثرية، على نظام كتابي متماسك يتميَّز بخصائص جمالية واضحة، من مثل التناسب، والاستمداد، وتكحيل الحروف، وتنوُّع أشكالها وفق مواقعها في الكلمة.

وتوصَّل الباحث عبر التحليل الجمالي إلى وضعِ نسبٍ دقيقة لأبجدية الخط المدني، تُعين الخطاطين والمصممين على الإفادة من هذا الخط الأصيل في الأعمال الفنية المعاصرة، بما يضمن الجمع بين الأصالة والابتكار، فالخط المدني ليس وسيلة للكتابة فحسب، بل نظامًا فنيًّا هندسيًّا يمتاز بالتوازن والانسجام والإيقاع البصري، ويمثل الأساس الجمالي الذي قامت عليه قواعد الخط العربي اللاحقة منذ ابن مقلة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وتؤكد النتائج أن إعادة دراسة الخط المدني (الحجازي) تفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين والخطاطين لإحياء جذور الجمال العربي الأول، وإعادة الاعتبار إلى المكانة الحضارية للحجاز في نشأة الخط العربي، بما يضع حدًّا للرؤية الأحادية التي حصرت تطوُّر الخط في الكوفة، ثم إن إحياء دراسة هذا التراث الخطي الأصيل يسهم في تعزيز الهوية البصرية الإسلامية، وإثراء الممارسات الفنية المعاصرة بمرجعيات أصيلة مستمدة من بدايات الوحي والكتابة في صدر الإسلام.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: إبراهيم رمضان (بيروت: دار المعرفة، 1997).

ابن خلدون، **العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، تحقيق: خليل شحادة (بيروت: دار الفكر، ط1، 1981).

ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1990).

ابن هشام، **السيرة النبوية**، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين (القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ط2، 1375هـ).

أبو الحسن الندوي، **السيرة النبوية**، تحقيق: سيد عبد الماجد الغوري (دمشق: دار ابن كثير، ط12، 2004).

أحمد وسام شاكر، "مصاحف صنعاء"، **مجلة الدراسات الدينية**، العدد (1)، 2014.

أحمد وسام شاكر، "مصحف عثمان بدار الكتب المصرية: الأصول والتاريخ"، **مكتبة القرآن أونلاين**، نُشر في 20 يناير 2022.

إسماعيل مخدوم، **تاريخ المصحف العثماني في طشقند** (طشقند: الإدارة الدينية، 1971).

إياد سالم صالح السامرائي، "المصاحف المخطوطة الألفية: التعريف بها وأهميتها والمحافظة عليها"، **مجلة البحوث والدراسات القرآنية**، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 10(15)، 2017.

إيمان يحيى، "مخطوطات – مصحف طشقند"، **أبجديات**، نُشر في 2 يوليو 2012.

إيمان يحيى، "مخطوطات / مصحف القاهرة"، **أبجديات**، نُشر في 24 مايو 2012.

بهنام صادقي، محسن جودارزي، "طرس صنعاء (1) وأصول القرآن"، ترجمة: حسام صبري، **مركز تفسير للدراسات القرآنية**، لم يُذكر تاريخ النشر.

© إيسيسكو ICESCO 2025

حسن قاسم حبش البياتي، **رحلة المصحف الشريف من الجريد إلى التجليد** (بيروت: دار القلم، 1993).

حياة عبد الله حسين الكلابي، **النقوش الإسلامية على طريق الحج الشامي بشمال غرب المملكة العربية السعودية: من القرن الأول إلى القرن الخامس الهجري** (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2009).

خالد عبد الله، "خصائص الخط الحجازي"، **التصميم الطباعي والخط العربي**، نُشر في 17 ديسمبر 2017.

السيد محمد عبد الحي الكتاني، **التراتيب الإدارية والعمالات والصناعات والمتاجر والحالة العلمية التي كانت على عهد تأسيس المدنية الإسلامية في المدينة المنورة العلمية**، تحقيق: عبد الله الخالدي (بيروت: دار الأرقم، ط2).

عبد الله عبد الرحمن الخطيب، "ترتيب سور المصحف الشريف بين العلماء المسلمين والمستشرقين: عرض ونقد"، **مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي**، لم يُذكر تاريخ النشر.

عبد الله فتيني، "توظيف الخط العربي في تصميمات جمالية مستحدثة"، **مجلة الفنون الجميلة – فنون معمارية**، جامعة الإسكندرية، 3(1)، 2009.

علي الجندي، **تاريخ الأدب الجاهلي** (بيروت: مكتبة الجامعة العربية، ط2، 1966).

القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، تحقيق: محمد حسين شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1987).

مجموعة من الباحثين، **أحجار المعلاة الشاهدية بمكة المكرمة** (الرياض: وزارة التربية والتعليم، 1425هـ).

مجموعة من الباحثين، **الخط العربي من خلال المخطوطات** (الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1406هـ).

محمد حميد الله الحيدر، **مجموعة الوثائق السياسية للعهد النبوي والخلافة الراشدة** (بيروت: دار النفائس، ط5، 1985).

© إيسيسكو ICESCO 2025

محمد عبد العزيز مرزوق، **المصحف الشريف: دراسة تاريخية وفنية** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975).

محمد فهد الفعر، **تطور الكتابات والنقوش في الحجاز منذ فجر الإسلام حتى منتصف القرن السابع الهجري** (جدة: دار تهامة، 1405هـ).

مسلم بن الحجاج، **المسند الصحيح المختصر**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، 1374هـ).

مناع القطان، **مباحث في علوم القرآن** (القاهرة: دار وهبة، ط7، 1995).

ناصر بن علي الحارثي، **أحجار شاهدية غير منشورة من متحف الآثار والتراث بمكة** (الرياض: وزارة التربية والتعليم، ط1، 2007).

"النقوش الشاهدية في السعودية... مكة مكتبة العالم: أنفس الآثار تعود إلى بواكير القرن الأول الهجري"، **الشرق الأوسط**، نُشر في 4 مارس 2020.

"ختم الرسول"، **ويكيبيديا**، نُشر في 29 سبتمبر 2020.

"مخطوطات صنعاء"، **ويكيبيديا**، نُشر في 16 سبتمبر 2010.

"مخطوطة مصحف برمنجهام الجزء الأول من جزأين"، **دراسات وأبحاث إسلامية معاصرة**، لم يُذكر تاريخ النشر.

"Colt Papyrus 60," *The Morgan Library & Museum*, no publishing date.

"P. Vindob. Inv. A. P. 519 - A Papyrus Being an Individual Debt Receipt, around 20 AH / 641 CE," *Islamic Awareness*, published on April 30, 2020.

"PERF No. 558 - One of the Earliest Bilingual Papyrus from 22 AH / 643 CE," *Islamic Awareness*, published on November 2, 2000.

"Qur'anic fragment on papyrus, probably a writing exercise, containing Surah 7 verses 10-25," *Leiden University Libraries*, Digital Collections, no publishing date.

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Al-Qurʾān al-Karīm.

ʾĪmān Yaḥyā, "Makhṭūṭāt – Muṣḥaf Ṭashqand," *ʾAbjadiyyāt*, published on July 2, 2012.

ʾĪmān Yaḥyā, "Makhṭūṭāt / Muṣhaf al-Qāhira," *ʾAbjadiyyāt*, published on May 24, 2012.

Abū al-Ḥasan al-Nadwī, *al-Sīrah al-Nabawiyyah*, Sayyid ʿAbdulmājid al-Ghūrī (Ed.) (Damascus: Dār Ibn Kathīr, 12th Ed., 2004).

Aḥmad Wisām Shākir, "Maṣāḥif Ṣanʿāʾ," *Majallah al-Dirāsāt al-Dīniyyah*, No. (1), 2014.

Aḥmad Wisām Shākir, "Muṣḥaf ʿUthmān bi-Dār al-Kutub al-Miṣriyyah: al-Uṣūl wa-al-Tārīkh," *Maktabah al-Qurʾān Online*.

Al-Qalqashandī, *Ṣubḥ al-Aʿshā fī Ṣināʿah al-ʾInshā*, Muḥammad Ḥusyn Shamsuddīn (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1987).

Al-Sayyid Muḥammad ʿAbdulḥy al-Kattānī, *al-Tarātīb al-Idāriyyah wal-ʿAmālāt wal-Ṣināʿāt wal-Matājir wal-Ḥālah al-ʿIlmiyyah allatī kānat ʿalā ʿAhd Taʾsīs al-Madaniyyah al-Islāmiyyah fī al-Madīnah al-Munawwarah al-ʿIlmiyyah*, ʿAbdullāh al-Khālid (Ed.) (Beirut: Dār al-Arqam, 2nd Ed.).

Bahnām Ṣādiqī & Muḥsin Jūdārzī, "Tars Sanʿāʾ (1) wa-Uṣūl al-Qurʾān," Ḥussām Ṣabrī (Trans.), *Markaz Tafsīr li-al-Dirāsāt al-Qurʾāniyyah*, no publishing date.

Ḥasan Qāsim Ḥabash al-Bayātī, *Riḥlat al-Muṣḥaf al-Sharīf min al-Jarīd ilā al-Tajlīd* (Beirut: Dār al-Qalam, 1993).

Ḥayāh ʿAbdullāh Ḥusyn al-Kilābī, *al-Nuqūsh al-Islāmiyyah ʿalā Ṭarīq al-Ḥajj al-Shāmī bi-Shamāl Gharb al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah: min al-Qarn al-ʾAwwal ilā al-Qarn al-Khāmis al-Hijrī* (Riyadh: Maktabah al-Malik Fahd al-Waṭaniyyah, 2009).

Ibn al-Nadīm, *al-Fihrist*, Ibrāhīm Ramaḍān (Ed.) (Beirut: Dār al-Maʿrifah, 1997).

Ibn Hishām, *al-Sīra al-Nabawiyyah*, Muṣṭafā al-Saqqā wa-Ākharīn (Eds.) (Cairo: Maṭbaʿah ʻĪsa al-Bābī al-Ḥalabī, 2nd Ed., 1375H.).

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

Ibn Khaldūn, *al-ʿIbar wa-Dīwān al-Mubtadaʾ wal-Khabar fī Tārīkh al-ʿArab wal-Barbar wa-man ʿāṣarahum min Dhawī al-Shaʾn al-Akbar,* Khalīl Shahāda (Ed.) (Beirut: Dār al-Fikr, 1st Ed., 1981).

Ibn Saʿd, *al-Ṭabaqāt al-Kubrā*, Muḥammad ʿAbdulqādir ʿAṭā (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1990).

Ismāʿīl Makhdūm, *Tārīkh al-Muṣḥaf al-ʿUthmānī fī Ṭashqand* (Tashkent: al-Idārah al-Dīniyyah, 1971).

Iyād Sālim Ṣāliḥ al-Samearāʾī, "al-Maṣāḥif al-Makhṭūṭah al-Alfiyyah: al-Taʿrīf bihā wa-Ahammiyyatihā wal-Muḥāfaẓah ʿalayhā", *Majallah al-Buḥūth wal-Dirāsāt al-Qurʾāniyyah*, Mujammaʿ al-Malik Fahd li-Ṭibāʿah al-Muṣḥaf al-Sharīf, 10(15), 2017.

Khālid ʿAbdullāh, "Khaṣāʾis al-Khatt al-Ḥijāzī," *al-Taṣmīm al-Ṭibāʿī wal-Khaṭ al-ʿArabī*, published on December 17, 2017.

Majmūʿah min al-Bāḥithīn, *Aḥjār al-Maʿlāh al-Shāhidiyyah bi-Makkah al-Mukarramah* (Riyadh: Ministry of Education, 1425H.).

Majmūʿah min al-Bāḥithīn, *al-Khaṭṭ al-ʿArabī min khilāl al-Makhṭūṭāt* (Riyadh: Markaz al-Malik Fyṣal lil-Buḥūth wal-Dirāsāt al-Islāmiyyah, 1406H.).

Mannāʿ al-Qaṭṭān, *Mabāḥith fī ʿUlūm al-Qurʾān* (Cairo: Dār Wahbah, 7th Ed., 1995).

Muḥammad Fahd al-Faʿr, *Taṭawwur al-Kitābāt wal-Nuqūsh fī al-Ḥijāz mundhu Fajr al-Islām ḥattā Muntaṣaf al-Qarn al-Sābiʿ al-Hijrī* (Jeddah: Dār Tihāmah, 1405H.).

Muḥammad Ḥamīdullāh al-Ḥaydar, *Majmūʿah al-Wathāʾiq al-Siyāsiyyah lil-ʿAhd al-Nabawī wal-Khilāfah al-Rāshidah* (Beirut: Dār al-Nafāʾis, 5th Ed., 1985).

Muḥammad ʿAbdulʿazīz Marzūq, *al-Muṣḥaf al-Sharīf: Dirāsah Tārīkhiyyah wa-Fanniyyah* (Cairo: al-Hayʾah al-Miṣriyyah al-ʿĀmmah lil-Kitāb, 1975).

Muslim ibn al-Ḥajjāj, *al-Musnad al-Ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar*, Muḥammad Fuʾād ʿAbdulbāqī (Ed.) (Cairo: Maṭbaʿah ʻĪsa al-Bābī al-Ḥalabī, 1st Ed., 1374H.).

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

Nāṣir ibn ʿAlī al-Ḥārithī, *Aḥjār Shāhidiyyah Ghayr Manshūrah min Mathaf al-Āthār wal-Turāth bi-Makkah* (Riyadh: Ministry of Education, 1st Ed., 2007).

ʿAbdullāh Futynī, "Tawẓīf al-Khaṭṭ al-ʿArabī fī Taṣmīmāt Jamāliyah Mustaḥdathah", *Majallah al-Funūn al-Jamīlah - Funūn Miʿmāriyyah*, Jāmiʿah al-Iskandariyyah, 3(1), 2009.

ʿAbdullāh ʿAbdurraḥmān al-Khaṭīb, "Tartīb Suwar al-Muṣḥaf al-Sharīf bayna al-ʿUlamāʾ al-Muslimīn wal-Mustashriqīn: ʿArḍ wa-Naqd," *Muʾassasah al-Furqān lil-Turāth al-Islāmī*, no publishing date.

ʿAlī al-Jundī, *Tārīkh al-'Adab al-Jāhilī* (Beirut: Maktabah al-Jāmiʿah al-ʿArabiyyah, 2nd Ed., 1966).

"Al-Nuqūsh al-Shāhidiya fī al-Saʿūdiyya… Makka Maktabah al-ʿĀlam: Anfas al-Āthār Taʿūd ilā Bawākir al-Qarn al-Awwal al-Hijrī," *al-Sharq al-Awsṭ*, published on March 4, 2020.

"Colt Papyrus 60," *The Morgan Library & Museum*, no publishing date.

"Khatam al-Rasūl," *Wikipedia*, published on September 29, 2020.

"Makhṭūṭat Muṣḥaf Birmingham: al-Juzʾ al-Awwal min Juzʾayn," *Dirāsāt wa-Abḥāth Islāmiyya Muʿāṣira*, no publishing date.

"Makhṭūṭāt Ṣanʿāʾ," *Wikipedia*, published on September 16, 2010.

"P. Vindob. Inv. A. P. 519 - A Papyrus Being an Individual Debt Receipt, around 20 AH / 641 CE," *Islamic Awareness*, published on April 30, 2020.

"PERF No. 558 - One of the Earliest Bilingual Papyrus from 22 AH / 643 CE," *Islamic Awareness*, published on November 2, 2000.

"Qur'anic fragment on papyrus, probably a writing exercise, containing Surah 7 verses 10-25," *Leiden University Libraries*, Digital Collections, no publishing date.

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

2025 - (2)2
Received استُلم 2025-9-22
Accepted قُبل 2025-11-25

المنظوماتُ التَّعليميَّةُ العربيَّةُ ومكانتُها في حمايةِ اللُّغاتِ المحلِّيَّةِ وتعليمِها
قراءةٌ في نماذجَ من المخطوطاتِ العجميَّةِ في تمبكتو

عبد الكريم حمد*

مُستخلَص

يحلِّل هذا البحث مخطوطين نادرين محفوظين بالرقمين (27538، 2457) في معهد أحمد بابا للدراسات العليا والبحوث الإسلامية، في تمبكتو، ويضمُّ هذان المخطوطان منظومات تعليمية تُقابَل فيها المفرداتُ العربية بنظيراتها في لغة السونغاي، ضمن إطار شعري ذي وظيفة تربوية ومعرفية، ومن ثم يُبرز البحث تجاوزَ الشعر العربي حدوده الجمالية ليصبح أداةً لنقل المعارف، وتوثيق اللغات المحلية، والإسهام في تعليمها، وبالمنهج الوصفي النصِّي يبيّن البحثُ هذا الاستعمال الإبداعي للنظم التعليمي العربي، وهو ما يكشف روح الانفتاح الثقافي للحضارة الإسلامية في إفريقيا، إذ أدَّت اللغة العربية دورًا محوريًّا في حفظ اللغات المحلية وتعليمها، لا بوصفها لغة هيمنة، بل جسرًا للتواصل والتفاهم وبناء المعرفة المشتركة.

مفاتيح البحث: المنظومات التعليمية، تعليم اللغات، المخطوطات العربية، المخطوطات العجمية، لغة السونغاي

* أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات والعلوم اللسانية، جامعة يامبو وولوغيم، بماكو، جمهورية مالي، abdoulk41@yahoo.fr.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)2

Arabic Didactic Poetry and its Role in Preserving and Teaching Local Languages: A Study of Ajami Manuscript Models from Timbuktu

Abdoul Karim Hamadou*

Abstract

This study examines two rare manuscripts (No. 2457 and No. 27538) preserved at the Ahmed Baba Institute of Higher Studies and Islamic Research in Timbuktu. These manuscripts contain didactic poems in which Arabic words are matched with their Songhay equivalents in a poetic and pedagogical framework. The research highlights how Arabic poetry transcended its aesthetic function to become a vehicle for knowledge transmission, language documentation, and education. Using a descriptive and philological approach, the study sheds light on this creative use of Arabic didactic poetry and on the spirit of cultural openness that characterized Islamic civilization in Africa. The Arabic language, in this context, played a vital role in safeguarding and teaching local languages not as a tool of domination, but as a bridge fostering communication, mutual understanding, and shared knowledge.

Keywords: *Didactic poetry, language teaching, Arabic manuscripts, Ajami manuscripts, Songhay language*

* Assistant Professor, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Languages and Linguistics, Yambo Ouologuem University, Bamako, Republic of Mali, abdoulk41@yahoo.fr.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

تُعدُّ مدينة تمبكتو – الواقعة في شمالي جمهورية مالي، غربي إفريقيا – من أبرز المعالم الحضاريَّة التي احتضنت عبر القرون تراثًا علميًّا وثقافيًّا فريدًا في نوعه، فقد تجاوزت مكانتها بوصفها محطةً تجاريةً للقوافل، إلى أن أصبحت مركز إشعاع فكريٍّ وعلميٍّ استقطب العلماء والطلبة من مختلف أنحاء العالم الإسلامي، ولا تزال مكتباتها الزاخرة بالمخطوطات تشهد على هذا الثراء العلمي والمعرفي، إذ تضمُّ آلاف الوثائق التي تمثِّل مصدرًا ثمينًا للبحث العلمي، لم يُكشف النقاب إلَّا عن جزء يسير منها، وتُمثِّلُ هذه المخطوطات في جوهرها شواهدَ حيَّة على التفاعل الحضاري واللغوي العميق الذي ميَّز المنطقة وارتبط بتاريخها الثقافي الطويل.

وقد اضطلع الشعر العربي بدورٍ محوريٍّ في حفظ المعارف ونقلها عبر العصور، فكان وسيلة تربوية وتعليمية إلى جانب قيمته الفنية والأدبية، وفي السياق الإفريقي اكتسب الشعر بُعدًا إضافيًّا، إذ تحوَّل إلى أداة مُجْدية في تعليم اللغات المحلية وتوثيقها، وبخاصة في البيئات التي غلبت عليها الشفوية وندر فيها التدوين المبكِّر، ومن ثم يبرز الدور الريادي لما يُعرف باسم "المخطوطات العجميَّة"، أي النصوص التي كُتبت بالحرف العربي وتضمَّنت لغاتٍ إفريقيةً محليةً عدَّة، وتمثِّل هذه المخطوطات مجالًا خصبًا لدراسة تطوُّر اللغات الإفريقية من حيث البنية والدلالة، ووظائفها التعليميَّة والدينيَّة.

ومع كثرة دراسات الشعر العربي التعليمي، ظلَّ دورُه في خدمة اللغات الإفريقية عبر المخطوطات العجمية – وبخاصة في تمبكتو – مجالًا لم ينل العناية الكافية، إذ استُعملت المنظومات التعليمية العربية وسيلةً لدمج المفردات والتراكيب المحلية، وتثبيت ملامح من خصائص تلك اللغات داخل قالب شعري عربي يسهل حفظه واستيعابه، ويكشف هذا التفاعل بين العربية واللغات الإفريقية عن مستوى عميق من التواصل اللغوي والثقافي بين المجتمعات المحلية والفضاء العربي الإسلامي.

وانطلاقًا من هذه الفجوة البحثية، تتمحوَّر الإشكالية الرئيسة لهذا البحث في السؤال عن كيفية إسهام المنظومات التعليمية العربية في المخطوطات العجمية في حفظ اللغات المحلية وتعليمها، وبيان الأساليب الشعرية التي اعتمدها مؤلِّفوها لتحقيق هذا الدور، وتتفرَّع عن هذه الإشكالية الرئيسة الأسئلة الفرعية الآتية:

© إيسيسكو ICESCO 2025

- ما الدور الذي تؤدّيه المنظومات التعليمية العربية في حفظ اللغات المحلية وتعليمها داخل المخطوطات العجمية في تمبكتو؟
- كيف استُعملت البنية الشعرية للمنظومة العربية لتضمين المفردات والتراكيب المحلية وتثبيتها لدى المتعلِّمين؟
- ما طبيعة العلاقة بين العربية واللغات الإفريقية كما تجلَّت في هذا النمط من الإنتاج الشعري التعليمي؟

ويهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية المرتبطة بفهم دور المنظومات التعليمية العربية في المخطوطات العجمية، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

- تحليل الدور الذي قامت به المنظومات التعليمية العربية في حفظ اللغات المحلية وتعليمها داخل المخطوطات العجمية في تمبكتو، وذلك عبر الكشف عن وظائفها التعليمية وآليَّاتها في تثبيت المفردات والتراكيب الإفريقية.
- تبيُّن الأساليب الشعرية التي اعتمدها مؤلِّفو المنظومات التعليمية لإدماج المفردات والتراكيب المحلية ضمن البنية الشعرية العربية، مع دراسة أثر هذا التوظيف في تسهيل الحفظ والفهم لدى المتعلِّمين.
- استكشاف طبيعة العلاقة اللغوية والثقافية بين العربية واللغات الإفريقية التي تبرزها هذه المنظومات، وما تمثِّله من أنموذج للتفاعل الحضاري بين الفضاء العربي الإسلامي والمجتمعات الإفريقية المحلية.

ويعتمد هذا البحث منهجًا وصفيًّا تحليليًّا يرتكز على دراسة مجموعة من النصوص الشعرية التعليمية الواردة في المخطوطات العجمية في تمبكتو، وذلك عبر حصر النماذج ذات الصلة، وتحليل بنيتها الشعرية للكشف عن أساليب دمج المفردات والتراكيب المحلية في القالب العربي، ودراسة محتواها اللغوي والتعليمي؛ لبيان كيفية إسهامها في حفظ اللغات الإفريقية وتعليمها، ومن ثم يقارن البحث النتائج مع الدراسات السابقة المتعلقة بالشعر التعليمي والمخطوطات العجمية والتفاعل اللغوي بين العربية واللغات الإفريقية؛ بهدف استخلاص طبيعة العلاقة اللغوية والثقافية بين الطرفين التي تبرزها هذه المنظومات.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ويعتمد هذا البحث مصدرين رئيسين من المخطوطات العجمية المحفوظة في تمبكتو:

- أحدهما مخطوط قصيدة تعليمية لأحمد مودِي كِسُوو، محفوظ في معهد أحمد بابا للدراسات العليا والبحوث الإسلامية، في تمبكتو، ويمثِّل أنموذجًا لتوظيف الشعر العربي في خدمة متعلِّمي السونغاي.
- والآخر مخطوط مجهول المؤلِّف، يشرح عددًا من المفردات السونغاوية، ويكشف عن التفاعل المبكِّر بين العربية واللغات الإفريقية في سياقات تعليمية.

وإلى جانب هذين المخطوطين، يستفيد البحث من عدَّة دراسات سابقة تناولت الشعر التعليمي والتراث العجمي، من أبرزها أعمال خالد الحلبي في نشأة الشعر التعليمي، وكبَّا عمران في حضور الشعر العربي في التعليم غربيَّ إفريقيا، وطه علي خليفة في وظائف الشعر التعليمي في نيجيريا، إضافة إلى مقال جواد غلام علي زاده، وكبرى روشنفكر، ذي الرؤية التاريخية والتركيبية.

ويمثِّل كتاب "تراث مخطوطات اللغات الإفريقية بالحرف العربي: عجمي" لحلمي شعراوي الصادر عام (2017) مرجعًا أساسيًّا لفهم سياق الكتابة العجمية وتطوُّرها في إفريقيا، وتُظهر مراجعة الدراسات السابقة أنَّ أغلبها ركَّز على الجوانب التاريخية والأدبية من دون تحليل البعد اللساني التربوي للمنظومات التعليمية، وهو ما يسعى البحث إلى استدراكه عبر تحليل هذين المخطوطين، وفهم دلالاتهما اللغوية والثقافية.

وتتجلَّى أهمية هذا البحث في سعيه إلى إعادة تقييم الشعر التعليمي العربي في غربي إفريقيا، عبر النظر إليه لا بوصفه نتاجًا أدبيًّا فحسب، بل بوصفه أداة تربوية وثقافية أساسية أسهمت في حفظ التراث اللغوي الإفريقي، وتدوين ملامحه المبكرة، أما قيمة البحث العلمية فتكمن في إبراز الشعر العربي العجمي مصدرًا معرفيًّا بديلًا لفهم آلية التفاعل بين العربية واللغات المحلية، والكشف عن دوره في التعليم والتثقيف في البيئات الإفريقية، ومن ثم يسهم هذا البحث في سدِّ فجوة بحثية تتعلق بغياب التحليل اللساني التربوي للمنظومات التعليمية، ويفتح آفاقًا جديدة لفهم العلاقة بين الهوية اللغوية والإبداع الشعري في السياق الإفريقي.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ويقتصر البحث على تحليل مجموعة محدَّدة من المنظومات التعليمية العربية الواردة في المخطوطات العجمية في تمبكتو، مع التركيز بخاصة على المواد المكتوبة بلغة السونغاي، من دون التوسُّع في اللغات الإفريقية الأخرى الحاضرة في التراث العجمي.

وتنحصر الحدود الموضوعية في دراسة النماذج التي تُظهر توظيفًا واضحًا للمفردات والتراكيب داخل القالب الشعري العربي؛ بهدف الكشف عن آليات التفاعل بين اللغتين، وتقتصر الحدود اللغوية على تحليل الجوانب الصوتية والصرفية والدلالية الممكن استنباطها مباشرة من تلك النصوص، من دون الخوض في مقارنات لهجية أو لغوية واسعة، أما زمنيًّا فيركّز البحث على المخطوطات المتداولة بين القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وهي الحقبة التي شهدت نشاطًا بارزًا للكتابة العجمية في غربي إفريقيا، ولا يشمل البحث التحقيق النصي الشامل للمخطوطات كلها، بل يعتمد على النسخ المتاحة والموثوقة منها.

الإطار النظري

يمثِّل الإطار النظري الأساس العلمي والمنهجي الذي يقوم عليه البحث، إذ يسعى إلى تأصيل المفاهيم المرتبطة بالشعر التعليمي ووظائفه في السياق الثقافي والتربوي، مع التركيز على دوره المزدوج في نقل المعرفة وحفظ اللغة، وانطلاقًا من فرادة المخطوطات العجمية في تمبكتو، التي تمثل تراثًا لغويًّا وتربويًّا غنيًّا، يتناول هذا المحور التحديدات المفهومية لمصطلحات رئيسة، من مثل "الشعر التعليمي"، و"لغة السونغاي"، فضلًا عن استعراض مصادر البيانات والدراسات السابقة التي اعتمد عليها البحث.

1. الشعر التعليمي: تعريفه، وتاريخه، وتطوُّره، واستعمالاته

يمثِّل الشعر التعليميُّ – أو ما يعرف باسم "المنظومات التعليمية" – أحد الأجناس الأدبية التي وُظِّفت قديمًا بوصفه وسيلة مُجْدية لنقل المعارف وتثبيت العلوم في الأذهان، وهو يختلف عن الشعر الغنائي أو الملحمي في أنه يركز على تبليغ المعلومة وتيسير استيعابها، لا على الإمتاع أو التخيُّل.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ويمكن تعريف المنظومة التعليمية بأنَّها نصٌّ شعريٌّ موجَّه لأغراض التعلُّم، يُصاغ في قالبٍ موزونٍ يسهِّل عملية الحفظ والفهم، ويعتمد في الغالب على بحر الرجز؛ لما يمتاز به من بساطةٍ وإيقاعٍ متحرِّك، وتُوظَّف هذه المنظومات لنقل العلوم والمفاهيم على نحو مختصرٍ وواضحٍ، فتغدو الأبيات أداةً تربويَّةً تُعين المتعلِّم على استيعاب المادة العلمية وترسيخها في الذاكرة.

ولعلَّ من أقدم مَن مثَّل هذا النمط الأدبي الشاعر الإغريقي هسيود، الذي وُضع في مقابلة تقليدية مع هوميروس، فبينما كان الأول منشغلًا بالأسطورة والسرد البطولي؛ سخَّر الثاني شعره لتأصيل الحكم والمعارف الفلسفية والعملية، ويؤكِّد جواد غلام علي زاده وكبرى روشنفكر أن الشعر التعليمي أحد أنواع الشعر في الأدب العالمي، "وهو الذي يهدف إلى تعليم الناس ويشمل على المضامين الأخلاقية، أو الدينية، أو الفلسفية، أو التعليمية".[1]

وقد أدرك القدماء أن الشعر بما يحمله من إيقاعٍ وانتظامٍ يُعين على الحفظ والتذكُّر، فاستعملوا النظم وسيلةً لتلقين الطلاب علومًا شتى، من الفلك والحساب إلى الفقه واللغة، ويُعدُّ القرن الثامن الميلادي مرحلة محورية في نضج هذا الشكل الأدبي في الثقافة العربية الإسلامية، إذ بدأ تصنيف الشعر التعليمي وتوسيع استعماله في تدريس قواعد اللغة، والتجويد، والمنطق، والعقيدة، والفقه، والتصوُّف.

وقد بيَّن شوقي ضيف أنَّ أبرز مَن برع في هذا الفن من شعراء العصر العباسي الأول الشاعر أبان بن عبد الحميد، الذي نَظَم كتاب "كليلة ودمنة" في نحو أربعة عشر ألف بيتٍ، وعالج في نظمه الأحكام الفقهية المتعلقة ببابي الصوم والزكاة، وسيرتي أردشير وأنوشروان، إضافة إلى قصيدة عن مبدأ الخلق؛ ضمَّن فيها شيئًا من علم المنطق، ولم يتوقَّف هذا الفن عند أبان، بل واصل بعض الشعراء بعده تطويره وتنميته، وكان في طليعتهم علي بن الجهم، وابن المعتز، وابن دريد.[2]

---

[1] جواد غلام علي زاده، كبرى روشنفكر، "الشعر التعليمي: خصائصه ونشأته في الأدب العربي"، **مجلة العلوم الإنسانية**، 2(14)، 2007، ص48.

[2] انظر: شوقي ضيف، **تاريخ الأدب العربي** (القاهرة: دار المعارف، ط1، 1960-1995)، ص238.

© إيسيسكو2025 ICESCO

ومن أبرز أغراض الشعر التعليمي تسهيل الدرس العلمي وتيسير حفظه لدى المتعلمين، بفضل ما يتميَّز به الشعر من إيقاعٍ وجماليَّةٍ تعين على ترسيخ المعارف، وقد أسهم هذا الفن في تشجيع الطلبة على حمل العلم والرغبة فيه، عبر صياغته في قوالبَ ممتعةٍ تُحفظ بسهولة وتُستدعى عند الحاجة، مما جعله مرغوبًا ومفضَّلًا على غيره من الأساليب التعليمية.[1]

وقد ساد استعمال بحر الرجز وقالب المزدوج في الشعر التعليمي، وهو قالب شعري يكرِّر فيه الشاعر قافيةً موحَّدةً في كلِّ شطرين، مما أضفى عليه طابعًا تربويًّا بامتياز، وعبر هذا الشكل صِيغت متون علمية اشتهرت في الكتاتيب والمدارس، وأسهمت في تثبيت العلوم بين الأجيال، من مثل "ألفية ابن مالك" في النحو، و"متن الشاطبية: حرز الأماني ووجه التهاني" في القراءات السبع.

أمَّا من حيث الامتداد الزمني والجغرافي، فليس الشعر التعليمي حكرًا على الحضارة العربية الإسلامية، بل سبقتها إليه حضارات أخرى، فقد أنتج الأدب اليوناني واللاتيني نماذج مشابهة، كما في "الجورجيك" لفرجيل، وقصائد بارمينيدس وزينوفون، ولكن تميَّزت الثقافة الإسلامية بتطويره بوصفه مكوِّنًا أساسيًّا في المنظومة التعليمية، إذ صار جزءًا لا يتجزَّأ من أدوات نقل المعرفة الدينية واللغوية سواء بسواء.[2]

وفي غربي إفريقيا وجد هذا النوع من الشعر أرضًا خصبة للنموِّ، إذ اعتمد العلماء المحليون عليه لتعليم الفقه والعقيدة، ولتعليم اللغات، وهو المجال الذي يعنى به هذا البحث، ويُعدُّ هذا التكييف المحلي للشعر التعليمي مؤشرًا على عبقريَّةٍ تربويَّةٍ إفريقيَّةٍ مزجت بين العمق العلمي والأسلوب الفني المألوف لدى المتعلِّمين.[3]

---

[1] انظر: كبَّا عمران، **الشعر العربي في الغرب الإفريقي خلال القرن العشرين** (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2011)، ج1: ص251.

[2] See: G. Lote, *La Poésie didactique dans les littératures anciennes* (Paris: Presses Universitaires de France, 1996).

[3] انظر: عمران، **الشعر العربي في الغرب الإفريقي خلال القرن العشرين**، ج1: ص251.

© إيسيسكو2025 ICESCO

ويشهد المثلان المدروسان في هذا البحث أن اعتماد الشعر وسيلةً لتعليم اللغات لم يكن محصورًا على المراكز العلمية الكبرى في المشرق والمغرب، بل تجاوزه إلى أعماق القارة الإفريقية، إذ اعتمد علماء منطقة منحنى النيجر هذا الأسلوب، وطوَّروه بما يناسب واقعهم الثقافي واللغوي، وقد عبَّر هؤلاء العلماء عن براعتهم الشعرية والتعليمية، عبر أعمالٍ منظومةٍ جمعت بين الوظيفة التربوية والابتكار الفني؛ كثيرٌ منها محفوظٌ اليوم في مكتبات المخطوطات في تمبكتو.[1]

وهذه الأعمال مثلٌ حيٌّ على التفاعل بين اللغة العربية واللغات المحلية، ولا سيما لغة السونغاي، عبر نمطٍ شعريٍّ يجمع بين المفردات والتراكيب من اللغتين كلتيهما، وإذا كان الشعر العربي الفارسي المعروف باسم "الملمعات" قد مثَّل أحد أشكال الشعر ثنائي اللغة في الشرق؛ فإن نظيره في الغرب الإفريقي اتخذ شكلًا مختلفًا تُدمج فيه العربية مع لغةٍ محليَّةٍ، لا لأغراض التزيين اللفظي فقط، بل كان أداةً تعليميَّةً مباشرةً.

وتشير عدة مخطوطات محفوظة في معهد أحمد بابا للدراسات والبحوث الإسلامية، في تمبكتو، إلى انتشار هذا النمط من الشعر، ولا سيما القصائد التي تهدف إلى تعليم لغة السونغاي للناطقين بالعربية، وغالبًا ما تتَّخذ هذه النصوص شكلَ معاجم منظومة، يورد فيها الشاعر الكلمة أو العبارة باللغة العربية، تليها ترجمتها أو شرحها بلغة السونغاي مكتوبة بالحرف العربي المنمط (العجمي).

وقد أشار الخليل النحوي إلى أن الشعر التعليمي العربي لم يقتصر على العلوم الدينية واللغوية العربية، بل استُعمل أيضًا أداةً لحفظ اللغات المحلية المهدَّدة بالاندثار، ففي حديثه عن اللغة الصنهاجية (كلام أزناقة)، أوضح أنه لم يعد يتحدَّث بها إلَّا عددٌ قليلٌ من الناس لغةً ثانية إلى جانب الحسانيَّة، كما أشار إلى أن لهجة (أزير) ما تزال بعض مفرداتها متداولة في (ودان)، وإن اندثر معظمها، ولحماية هذا التراث اللساني، لجأ بعض الباحثين إلى جمع ما

[1] See: A. Hamadou, *Enseignement bi-plurilingue dans les médersas au Mali : état des lieux et perspectives didactiques.* (Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2021).

© إيسيسكو2025 ICESCO

تبقى من مفردات هذه اللهجات وصياغتها في أبياتٍ شعريَّةٍ تعليميَّةٍ تحفظها من الضياع، وهذا يبرز بجلاء عبقرية الشعر التعليمي العربي في التكيُّف مع السياقات المحلية، واستعماله وسيلةً مُجْدية لتوثيق الموروث اللغوي وحفظه.[1]

ويُظهر هذا الاستعمال المبتكر للشعر التعليمي وعيًا مزدوجًا؛ فمن جهة نلحظ قيمة الشعر بوصفه أداةً مُجْدية في التعليم، ومن جهة أخرى نرى تقديرًا واضحًا لأهمية حفظ اللغة المحلية ونقلها عبر وسائل مألوفةٍ للمتلقِّي المسلم، الذي اعتاد الحرف العربي بوصفه وسيلةً للعلم والدين، وهكذا يتحوَّل الشعر التعليمي إلى جسرٍ لغويٍّ بين ثقافتين ولسانين، ويفتح آفاقًا جديدةً لفهم الدين والواقع معًا.

2. لغة السونغاي: الامتداد الجغرافي والبنية اللسانية والعلاقة باللغة العربية

لغة السونغاي إحدى اللغات الإفريقية العريقة التي تنتمي – وفق تصنيف معظم الباحثين – إلى مجموعة اللغات النيلية الصحراوية، وتتميَّز هذه اللغة بانتشارها الجغرافي الواسع، إذ تغطي منطقة مجرى نهر النيجر الأوسط، من بنين إلى مالي، مرورًا بالنيجر وبوركينا فاسو، وتنتشر بعض لهجاتها في المناطق الصحراوية جنوبي الصحراء الكبرى، وبخاصة في النيجر ومالي وليبيا وجنوبي الجزائر، وتُسجِّل أيضًا جماعات ناطقة بها في نيجيريا وغانا وبعض قرى السودان.[2]

وتحظى لغة السونغاي بوضع خاصٍّ في كلٍّ من مالي والنيجر، إذ تعدُّ لغة وطنية معترفًا بها رسميًّا، ويُطلق عليها في النيجر اسم (زرما سونغاي)، أما في سائر الدول فتُستعمل لهجاتها من دون اعترافٍ رسميٍّ، مع حضورها الشعبي، ومن أبرز الحواضر التي تنتشر فيها هذه اللغة نيامي في النيجر، وغاو وتمبكتو في مالي، وهي مناطق لها وزنٌ تاريخيٌّ وثقافيٌّ معتبرٌ في غربي إفريقيا.[3]

---

[1] انظر: الخليل النحوي، **بلاد شنقيط: المنارة والرباط** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1987)، ص40.

[2] See: J. Heath, *A Grammar of Songhay: The Dialect of Gao* (Berkeley: University of California Press, 1999), pp.1-4.

[3] See: Hamadou, *Enseignement bi-plurilingue dans les médersas au Mali,* p.112.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وتنقسم السونغاي إلى فرعين رئيسين:

- أحدهما السونغاي الجنوبية، وتتضمن ست لهجاتٍ، من بينها لهجة تمبكتو، ولهجة غاو، ولهجة هومبوري، ولهجة كادو المنتشرة في تيلابيري وتيرا (النيجر)، وعلى الحدود الغربية لبوركينا فاسو، ولهجة زرما في دوسو ووالام، ولهجة الدندي في غايا (جنوبي غرب النيجر)، وشمالي بنين.
- والآخر السونغاي الشمالية، وتتألَّف من لهجة كوارانْجي في تابلبالا (جنوبي غرب الجزائر)، ولهجة تاداكسهك في ميناكا (شمالي شرق مالي)، ولهجة تاغدال / تباروغ في طاوا (شمالي النيجر)، ولهجة تاساوا في إنغال (شمالي النيجر)، ولهجة إيمغديسي في أغاديز (شمالي النيجر).

ويرى الباحث اللغوي لمين سواق أنَّ لغات السونغاي الشمالية تعدُّ فرعًا مميَزًا من السونغاي بسبب تأثُّرها الشديد بالأمازيغية وبالعربية، لدرجة أن لغاتها غالبًا ما تُعدُّ لغات مختلطة، مما يمثِّل تحديًا للنماذج أحادية الأصل في تغيُّر اللغة، ويُعدُّ اختبارًا لنظريات الاتصال اللغوي، ثم إنَّ توزيعها ومفرداتها يبرزان تاريخ الصحراء والساحل.[1]

وتعدُّ لغة السونغاي من اللغات الإفريقية التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعربية، نتيجة للتفاعل الحضاري والديني العميق الذي ميَّز تاريخ غربي إفريقيا، وبخاصة بعد انتشار الإسلام في المنطقة، فقد كانت القوافل التجارية العابرة للصحراء، والمدارس القرآنية، والمساجد، والمراكز العلمية المنتشرة في مدن من مثل تمبكتو، وغاو، ونيامي، بمنزلة جسورٍ ثقافيّةٍ ولغويَّةٍ أسهمت في نقل المفردات والمفاهيم العربية إلى المجتمعات الناطقة بالسونغاي.

وقد برز هذا التفاعل واضحًا في معجم السونغاي، إذ ضمَّ مئات المفردات ذات الأصل العربي، وبخاصة في المجالات المرتبطة بالدين من مثل (إسلام، صلاة، زكاة، صوم، حج)، والتعليم من مثل (كتاب، فقيه، علم)، والمعاملات اليومية من مثل (ريال، تاجر، وقت)، وقد خضعت كثيرٌ من هذه الكلمات لتغييراتٍ صوتيَّةٍ أو دلاليَّةٍ تمشيًا مع النظام النصي واللساني للغة السونغاي، مما يكشف عن عملية تفاعلٍ لغويٍّ ثقافيٍّ.[2]

---

[1] See: L. Souag, *Grammatical Contact in the Sahara: Arabic, Berber and Songhay in Tabelbala and Siwa* (PhD thesis., SOAS, University of London, 2011).

[2] See: Hamadou, *Enseignement bi-plurilingue dans les médersas au Mali,* p.112.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ومن أبرز أشكال هذا التأثُّر اعتماد الخط العربي في تدوين السونغاي، ضمن ما يُعرف بالأدب العجمي، وهو تقليدٌ شائعٌ في اللغات الإسلامية غير العربية في إفريقيا جنوبي الصحراء، إذ استُعملت الحروف العربية في كتابة النصوص الفقهية والتعليمية والشعرية بلغة السونغاي، وغالبًا ما كانت هذه النصوص موجَّهة لتعليم مبادئ الدين واللغة للأطفال والشباب في الكتاتيب والمدارس المحلية، ويُعَدُّ هذا الاستعمال في الكتابة تعبيرًا عن مكانة العربية لغةَ دينٍ وعلمٍ، ويكشف عن نوع من التفاعل الثقافي واللغوي العابر للغات والحدود.

وكذلك يظهر التأثُّر بالعربية في التراكيب البلاغية والدلالية لبعض النصوص الشفوية والخطابية، ولا سيما الخطب الدينية التي تتضمَّن عباراتٍ عربيَّةً، تُستعمل مباشرة أو مدمجة ضمن بُنًى لغويَّةٍ سونغاوية، وهذا التداخل في الأساليب والمضامين يظهر تقاطع البُعدين اللغوي والديني، ويؤكِّد أن العربية لم تكن لغة استعارة سطحية، بل لغة مسهمة في صوغ الوعي الجمعي والهوياتي.

القسم التطبيقي

يُركِّز هذا القسم على الدراسة التطبيقية لمثلين من المخطوطات العجمية المحفوظة في مكتبات تمبكتو، بوصفهما مثلين بارزين لتوظيف الشعر العربي التعليمي في حفظ لغة السونغاي، ويتضمن هذا التحليل وصفًا تفصيليًّا لكلِّ مخطوط، يتبعه استقراء الآليات التعليمية والشعرية التي وظَّفها المؤلفان لخدمة أغراضهم اللغوية.

1. وصف المخطوطين المختارين:

المخطوط الأول محفوظ برقم (27538)، ويتضمَّن منظومةً تعليميَّةً غير مؤرَّخة، ويُظهر التحليل المادي أنَّها مكوَّنة من ورقتين تبلغ أبعاد كلٍّ منهما (19.5 × 26.5 سم)، وقد كُتبت بالحبر البنيّ، وبخطٍّ ذي طابع سوداني، مما يبرز السمات المادِّية والخطِّية المميَّزة لمخطوطات غربي إفريقيا.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وتُنسب المنظومة إلى أحمد مود كِسُوو، وتبدأ القصيدة – كما المألوف في الأدبيات الإسلامية التقليدية – بالبسملة، ثم بالصلاة على النبي وآله وصحبه، وتنتقل إلى (41) بيتًا نُسج كلٌّ منها بنظام خاصٍّ، يورد مفردات بالعربية ويعقبها بما يُقابلها بالسونغاي مكتوبة بالحرف العربي، وتشمل هذه المفردات حقولًا دلاليةً واسعة تغطِّي مجالات الحياة اليومية والدين، من مثل الأسماء الحسنى، وأركان الإسلام، وأعضاء الجسم، والألوان، والحيوانات، وبالنظر في القصيدة نجد أنها تسعى إلى غرضٍ تعليميٍّ عمليٍّ يركِّز على تنمية رصيدٍ لغويٍّ أساسيٍّ لدى المتعلِّم، ونُقدِّم فيما يأتي النصَّ المخطوط بعد نسخه وإخراجه للقراءة.

وفيما يأتي نص المخطوط الأول:[1]

بسم الله الرحمن الرحيم

[و] صـلَّى الله علـى سـيِّدنا محمـد وآله [و] صـحبه وسـلَّم تسـليمًا

يَا سـائِلِي عـن لغـةِ السُّـودَان اسمـع جـوابًا عنـد ذِي التبِيـان

الله يزكِّـيْ دِيَ الرَّسـول صـلاة جِنغَـرْ صـوم حَـوْمى قـالوا

تـيمَّم تـيمُمْ وضـوء أَلْـوَلاَ تكبـيرة كَـبَّرْ علـى مـن صـلَّى

قـراءة يسَـوْ كـذا الـنِّداء تسـليم سَلـمَّ غَـارَ أيْ دُعـاء

فطـرة فرْمـى هكـذا السـحور السُّـحْري عشـاء قـالوا حَـوْر

ثمَّ الغـداء عنـدهم يسِرْكُسَـيْ مـع سـرْكَار عنـد بعـض جـنس

قـالوا فُلَـنْ لجملـة الفُـلاَّن أسمـاؤهم غاَبِـبِ لاَ تـوَان

العـرب لاَرَمْ عنـدهم تـوارق سُـرْغُ كـذاك سِـيتِ كـلُّ ضـيق

أَلْوَسُـو مَـيْرَا جُملـة الصِّـبيان كِـبْسِ دَدَمْ باقيـة العِيـدَان

الرَّجـل حَـرْ كـذاك قلـت أَيـحَرْ وامـرأة وَيْ كـذا جَـرَى أَجـرْ

الـدار هُـو قـالو االسـرير فَنـدُّ البحـر والـبر عِسَـا وحُـندُو

[1] تُراجَع صورة المخطوط في الملحق (1).

© إيسيسكو ICESCO 2025

وصُـــفّة تنْـــد أَثَافِي حَـــنْكَا جـــاء أَكَـــا كـــذك جئنـــا يرْكَـــا
الفـــــرس والبقـــــر والحمـــــار بَـــرِ وحَـــوْ وفَـــرْكَ كَـــبْش غَـــارُ
العِجْـــل يَاوْ كـــذا حَنْـــدَيْ عِـــجلْة وقـــد بَلَـــى أَجـــنْ كـــذا مُســـنَّة
حَنْســـنْ وفِـــيجِ ذاك جُملـــة الغـــنم الإبـــل يُـــو كـــذاك تَايْـــتَيْ النِّـــعامُ
سِـــجِ وجَـــارِ الليـــل والنهـــار الأُمُّ يَا كـــــذا الفـــــراش دَارِ
القـــدر والقـــدح كـــذا أسمـــاؤهم كُسُـــو وتُـــو الـــجدُّ كـــاَغَ عنـــدهم
وغُـــرْغُ هـــاك عنـــدهم دجـــاجة دِجَـــيْ دِجِ الـــديك والمـــرآة
العبـــد بَـــنّ هكـــذا والأمـــة كُنـــغُ ونَانِيْ عنْـــدهم أَمَـــانة
الـــرّمْح يَاجِ عنـــدهم والسَّـــيف تَكُـــبَ تـــغ ذاك متـــهم اقتفـــي
الثـــوب دِرْبَ هكـــذ النعلـــين تَامُ كـــذاك اســـم دُخْـــن حَـــيْنِ
الأُرْزُ مُـــو كـــذاك سَـــبَ ذُرَّة الـــدِّرع تِلْـــبِ كَـــرْدَسُ بَـــرَاءة
الأرض والســـماء بِـــين وغَنْـــدَ الرِّجْـــلُ سِـــي كـــذاك ظَهْـــر بَنْـــدَ
العَـــيْنُ مُـــو كـــذاك جَبـــهْة تِـــني الفَـــمُ مِـــي كـــذاك سِـــنّ أَيْ حِيـــني
اليـــد كَـــبَ هـــاك أنـــف نِـــينَ البـــطن غُـــدّ ثمَّ فَـــوْقَ بِـــين
لِســـانٌ ديـــن أي لِثـــاثٌ دِدِرَ ويُلُـــلُ أَيْ لُعَـــابٌ شَـــعْرٌ حَـــبِرْ
وزُكْـــبة كَـــج وقَـــرَّدٌ كَـــنْجِ والـــرَّبْطُ حَـــوْ كـــذاك عُـــرْيٌ بَـــنْجِ
القَلْـــبُ بِـــنَ كـــذاك كِـــرْشٌ تِيـــلِ والعَنكَـــــبُوتُ اسمهـــا تَتـــاَلُ
مَـــغَازِلٌ حِنْجِـــلْ وبَلَـــدٌ كُـــيْرَا صَحـــرْاء غَـــنْجِ لَـــيْسَ فِيهَـــا أَسَـــارَ
الـــزِّقُ حُنْـــبَرْ هـــاك خـــوف حَنْـــبُر وزبـــد بنـــدي كـــذا السحـــب بُـــر
؟؟؟[1] الحشـــــيش سُـــــوبُ النـــار تَـــوْ كـــذاك احـــظر غـــاَبُ
مـــربط الخيـــل يســـمى كَنْـــغَيْ وكَـــلِ حظـــيرة بَيَـــان بَنْغَـــيْ
اللِّحْيَـــة كـــاَبِ عِـــذارٌ لحـــير؟؟؟ العُنـــق جِنْـــد ثمّ صُـــدْغ لاحـــدر؟؟؟

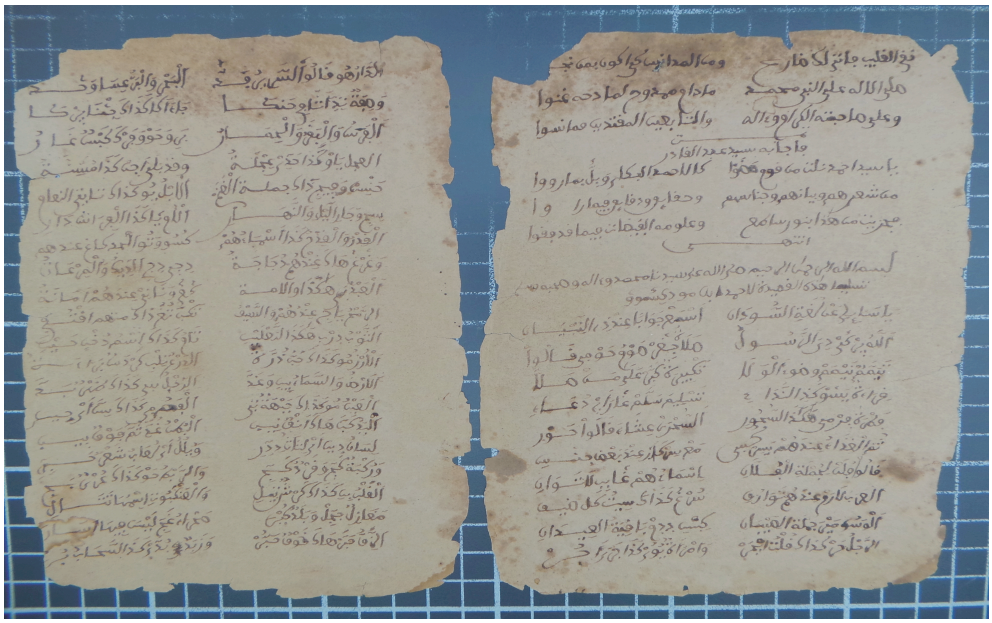
[1] أشرنا بعلامة الاستفهام إلى الكلمات التي لم نتمكن من قراءتها في المخطوطة، أو إلى احتمال سقوطها في النسخ أو بسبب خرم في الورقة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

الرَّحِـــمُ حتنـــوي وعقـــر تَتَفِـــي ... رَوَاحٌ وَيْمِ قَـــدْ غـــدَوْتُ أَيْ بِيَـــا
إِنَـــاءٌ كُلُّهَـــا جِـــئَيْ يُسَـــمَّى ... وَأَبْكَـــمُ بِيـــب دَنَـــوْ أَيْ أَعْـــمَى
أَصـــمُّ أَيْ لُتُـــو شَـــكَى أَوُرُّ ... وَجَمْـــنَ أَيْ قَسَّـــمَ كَـــذَا سَـــبْعٌ مَـــارُ
وعنـــدهم سِـــكين اســـمه حُـــرِ ... واســـم مُوسَـــى سِـــينِ والمـــاء حَـــرِ
والحِـــبْرُ سِـــينِ ثُمَّ بيضـــاء كُـــرَيْ ... ســـوداء أي بِـــبِ وَحُـــمْرَةٌ سِـــرَيْ
مســـجد جِنْغَـــرَيْ وكُـــوزٌ حُـــوبُ ... طريـــق فُنْـــدُ ثـــمَّ ســـوق يُـــوبُ
هنـــا انتهـــت لطـــول اللـــوح ... الْـــوحَ اســـم جُملـــة الأَلْـــواحِ
ثمَّ صـــــلاة الله والسِّـــــلام ... علـــى النَّـــبي المصـــطفى العـــلاَّم

هذه القصيدة لأحمد مود كسوو

تمَّت بحمد الله وحسن عونه، هذا قصيدة لأحمد بن مود كسوو المنسنغي نسبًا ومسكنًا.[1]



صورة المخطوط الأول

[1] مينسينغي بلدة تقع في بلدية هاييونغو، دائرة ديري، في منطقة تمبكتو (مالي).

© إيسيسكو ICESCO 2025

والمخطوط الثاني محفوظ برقم (2457)، وهو أيضًا نظمٌ تعليميٌّ يحمل عنوان "قصيدة في شرح كلمات من لغة السونغاي"، مكتوب من ورقة واحدة غير مؤرَّخة، تبدأ بالحمدلة والصلاة على النبيّ الهادي، ويُصرّح فيها المؤلِّف – الذي لم يُذكر اسمه على الورقة – بأنَّ هدفه هو شرح بعض المفردات المستعملة لدى السودانيين، أي الناطقين بلغة السونغاي.

ويُظهر التحليل المادي تميُّز هذا المخطوط بخصائص ماديَّةٍ وخطِّيَّةٍ محدَّدةٍ؛ إذ كُتب بالحبر البنيّ بخطٍّ ذي طابعٍ صحراويٍّ، مع وجود تعليقاتٍ على الهوامش، ويبلغ عدد أسطر صفحتها ثلاثةً وعشرين سطرًا، وتقدَّر أبعادها بنحو (19.5 × 26.5 سم).

ومن حيث المضمون التعليمي نلاحظ أنَّ هذه المنظومة تركِّز على تعابير وظيفية مباشرة تُستعمل في مواقف الحياة اليومية، من مثل: "اذهب إلى السوق"، و"اشترِ لحمًا"، و"أشعل النار"، و"صلِّ"، و"اقرأ القرآن"، مما يعزّز قيمتها بوصفها أداةً تعليميَّةً تُسهم في اكتساب اللغة ضمن سياقاتٍ تواصليَّةٍ حيَّةٍ وحيويَّةٍ.

وفيما يأتي نصُّ المخطوط الثاني:[1]

الحمـــــدُ للهِ علَـــى الإلهَـــام ... لميـز؟؟؟ الألقـــابِ مِـــن الأعـــلام
وأفضـــلُ الصَّـــلاةِ والســـلام ... علَـى النَّـبيِّ سـيِّدِ أفصـحِ الأنـــام
وآلِـــه وصحـــبِه الهُـــدات ... وتابعِـــيهم مِـــن التُّقَـــات
وبعـــدُ فالقصـــدُ هنـــا البَيَـــان ... لـــنظمِ مَـــا رَاطَنـــه السُّـــودان
مُمَيـــزًا بِنقطـــاتِ العجَـــم ... ومُهمـــلًا لمعـــرَبٍ مِـــن كلـــم
فقـلْ لِمَـن تريـدُ أن يأتي إلى همـك كَـا ... وكُـيْ لِمَـن تصـرفُ عنـكَ يَـا فـتى
وإنْ ندبتَـــه لِسَـــقي المَـــاء ... نِّيْ هَـــرِي مِـــن أبـــرد الإنـــاء
وإنْ دعوَتـــه لفـــوقِ الـــدَّار ... جِـجِ هُـودِ بِيـنى واحـذرِ البـوار
وإنْ بعثتَـــه إلى الأســـوَاق ... لبيـــعِ مَـــا فيـــها مِـــن الأذواق
أو اشـري مَـا فيـه مِـن مـَتاع ... كُـيْ يُـوبُ دَيْ يَـني بِـلا نـِزاع

[1] تُراجَع صورة المخطوط في الملحق (2).

© إيسيسكو ICESCO 2025

وإنْ بعـــــثتَه لحمـــــلِ الخُـــــبزِ جَوْكَـــتِ تَـــكُلَ ءاتـــيا مِـــن كَنـــزِ
واللـــــحمُ إن أردتَ اشـــتري لَـــه دَيْ يَـــني حَـــمْ نَاسُ شـــهيًا مَأكَـــله
وإنْ بعثتَـــه لشـــعلِ النـــار دِنـــدِ يـــنى نُـــونى مـــن أف الـــدَّار
وإنْ بعثتَـــه لبيـــعِ الحَطَـــب دَيْ يـــنى تُـــورِ مـــع حـــذارِ العَطَـــب
وإنْ حضضـــتَه علَـــى الصَّـــلاةِ جِنغـــرْ بُـــنيَّ لا تـــكنْ بـــعاتي
وإنْ تـــردْ أنْ يقـــرأَ القـــرآنَ ك سَـــوْ يا أخـــي لا تكـــنْ وســـنانا
خـــذْ هـــذه الألفـــاظَ مِـــن ســـودانن غـــير فصـــيحِ العجـــمِ اللســـان
وطالـــبُ الغفـــرانِ مِـــن مـــولاه يلهـــمُه التوبـــةَ في عُقـــباه
وأوبـــه مِـــن غـــربة لأهـــلِه وفـــط (ك) رهـــنه وجمـــع شملـــه
وســـتر عيبـــه وغـــفر ذنبـــه ونجـــح قصـــده قبـــول توبـــه
بجـــاهِ خـــيرِ خلقـــه ورســـلِه آلـــه وصـــحبهِ مـــن بعـــدِه ونجـــلِه
مـــع ســـلامه بـــلا تنـــاه عـــليه؟؟؟

صورة المخطوط الثاني

© إيسيسكو ICESCO 2025

2. تحليل البنية الشعرية للمنظومتين:

يظهر التحليل العروضي للمنظومتين أنَّ كاتبيهما التزما بالقوالب العروضية التقليدية، مما يؤكِّد فهمًا عميقًا لوظيفة الشعر التعليمية التي تتجاوز التعبير الفني، ففي المخطوط الأول يتجلَّى هذا الالتزام واضحًا باستعمال بحر الرجز، بتفعيلته المتكرِّرة (مستفعلن مستفعلن مستفعلن).

يا سـائلي عـن لغـة السـودان	اسمـع جـوابًا عنـد ذي التبيـان
O /O/ O/ O/// O/ O//O /O /	O /O/ O / O/ /O/ O / O/ / O/ O/
مستفعلن مستعلن مستفعلْ	مستفعلن مستفعلن مستفعلْ

ويُعرف هذا البحر بمرونته وبساطته الإيقاعيَّة، مما يجعله قالبًا مثاليًا للحفظ والتَّكرار، وهذه الخصائص لم تُختر عشوائيًّا؛ بل كانت جزءًا من إستراتيجيَّةٍ تعليميَّةٍ مُحكمةٍ تهْدِف إلى تسهيل استيعاب المعلومات وتثبيتها في الذاكرة، وبخاصة عند التعامل مع مفاهيمَ جديدةٍ أو لغتين مختلفتين.

ومن الناحية التعليمية اختار مؤلِّف هذه المنظومة المدخل المفرداتي، إذ يقدِّم قائمة من الكلمات بالعربية متبوعة بمرادفاتها بلغة السونغاي.

جدول (1): التعبيرات الواردة بالعربية في المنظومة الأولى وما يقابلها في لغة السونغاي

الكلمة بالعربية	المقابل بالسونغاي (بالحرف العجمي)	الكلمة بالسونغاي (بالحرف اللاتيني)
الله	يركّي	Yerkoy
الرسول	دي	Diya
صلاة	جنغر	Jingar
صوم	حومى	Hawme
تيمم	تْيمِم	Teemoum
وضوء	ألولا	Alwalā
تكبيرة	كبر	Kabbar
قراءة	يسو	ye cew
تسليم	سلم	Sallam

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكلمة بالعربية	المقابل بالسونغاي (بالحرف العجمي)	الكلمة بالسونغاي (بالحرف اللاتيني)
دعاء	غار	Gara
فطرة	فرمى	Ferme
السحور	السحري	Assohorey
عشاء	حور	Hawre
الغداء	بسركسي	Cirsakosy
الفطور	سركار	Cirkaare
الفلان	فلن	Fulan
السودان	غابب	Gābibi
العرب	لارم	Lāram
توارق	سرغ	Surgu
ضيق	سيت	Siiti
الصبيان	الوسو ميرا	Alwasu mayra
ذو الحجة	كبس	Cibsi
محرم	ددم	Dadam
الرجل	حر	Har
قلت	أيحر	ay har
امرأة	وي	Way
جرى	أجر	Ağur
الدار	هو	Hu
السرير	فند	Fandu
البحر	إسا	Isa
البر	هوند	Hondu
صفة	تند	Tende
أثاثي	هنكا	Hankā
جاء	أكا	Akā
جئنا	يركا	yer ka

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكلمة بالعربية	المقابل بالسونغاي (بالحرف العجمي)	الكلمة بالسونغاي (بالحرف اللاتيني)
الفرس	بر	Bari
البقر	هو	Haw
الحمار	فرك	Farka
كبش	غار	Gāru
العجل	ياو	Yaw
عجلة	هندي	Handay
بلى	أجن	a jen
مسنة	جن	Jen
الغنم	هنسن	Hancin
الخروف	فيج	Feeji
الإبل	يو	Yo
النعام	تايتاي	Taytay
الليل	سيج	Ciji
النهار	جار	Jaari
الأم	نيا	ŋaa
الفراش	دار	Daari
القدر	كس	Kusu
القدح	تو	Tu
الجد	كاغ	Kaaga
دجاجة	غرغ	Gorgo
الديك	دجي	Dijay
المرآة	دج	Diji
العبد	بن	baŋŋa
الأمة	كنغ	Koŋo
أمانة	ناني	Naanay
الرمح	ياج	Yaaji

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكلمة بالعربية	المقابل بالسونغاي (بالحرف العجمي)	الكلمة بالسونغاي (بالحرف اللاتيني)
السيف	تكب	Takuba
الثوب	درب	Derbe
النعلين	تام	Taamu
دخن	حين	Hayni
الأرز	مو	Moo
الدرع	تلب	Tilbi
براءة	كردس	Kardasu
السماء	بين	Beene
الأرض	غند	Ganda
الرجل	سي	Cee
ظهر	بند	Banda
العين	مو	Mo
جبهة	تينج	teŋe
الفم	مي	Mee
سن	حنج	hiŋe
اليد	كنب	Kamba
أنف	نين	Niine
البطن	غندي	Gunde
فوق	بيني	Beene
لسان	ديني	Deene
لثاث	دندر	Dindira
يلل	يلل	Yololo
شعر	حنبر	Hambir
ركبة	كنجا	Kanja
قرد	نكنج	Nkanji
الربط	هو	Haw

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكلمة بالعربية	المقابل بالسونغاي (بالحرف العجمي)	الكلمة بالسونغاي (بالحرف اللاتيني)
عري	بنج	Banji
القلب	بني	Bine
كرش	تيل	Teeli
العنكبوت	تتال	Tatali
مغازل	حنجل	Henjel
بلد	كير	Koyra
صحراء	غنج	Ganji
ليس فيها	أسار	Asaara
الزق	حنبر	Hunbar
خوف	حنبر	Hanbur
زبد	بندي	Bonday
السحاب	بر	Bure
الحشيش	سب	Subu
النار	تو	Taw
احظر	غاب	Gaabu
مربط	كنغي	Kangay
حظيرة	كل	Kali
بيان	بنغي	Bangay
اللحية	كاب	Kaabe
عذار	لحير	Lahyr
العنق	جند	Jinde
صدغ	لاحدر	Lahder
الرحم	حنتوي؟	Hintuway
عقر	تتفي	Tatafiya
رواح	ويمي	Wayme
غدوت	أيبيا	ay biya

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكلمة بالعربية	المقابل بالسونغاي (بالحرف العجمي)	الكلمة بالسونغاي (بالحرف اللاتيني)
إناء	جني	Jiney
أبكم	بيني	Beebe
أعمى	دنو	Danaw
أصم	لت	Lutu
شكا	أور	A wurru
قسم	جمن	Jamne
سبع	مار	Maaru
سكين	حر	Huri
موسى	سين	Siini
الحبر	سين	Siini
الماء	حر	Hari
بيضاء	كري	Koray
سوداء	بب	Bibi
حمرة	سري	Ciray
مسجد	جنغري	Jingaray
كوز	هوب	Hoobu
طريق	فند	Fondo
سوق	يوب	Yoobu
اللوح	الولح	Alwalaha

تحتوي هذه المنظومة على قائمة تضمُّ (125) كلمةً من لغة السونغاي الجنوبية (لهجة تمبكتو)، ولم يتبع المؤلِّف فيها ترتيبًا محدَّدًا في تنظيم المفردات، بل كانت القافية الشعرية هي التي وجهت اختيار الكلمات، وتغطي هذه القائمة المعجمية ثنائية اللغة مجموعةً متنوِّعةً من الحقول المعجمية، فهي تتضمَّن:

- مفرداتٍ دينيَّةً (جينغار، هاومي، غارا، كبّر، تيمم، جينغراي، يركوي، ديا... إلخ).
- مفرداتٍ متعلِّقة بجسم الإنسان (ديني، تيني... إلخ).

© إيسيسكو ICESCO 2025

- أسماء الحيوانات (باري، هاو، فاركا، غارو، ياو، هانداي، جين... إلخ).
- أسماء الألوان (سيراي، كوراي... إلخ).
- أسماء القبائل (فلان، لارام، سورغو، غابيبي... إلخ).

ويعكس المخطوط الثاني نمطًا شعريًّا مماثلًا من حيث الهدف التعليمي، وإن اتَّسم ببعض التنوُّع من حيث البناء الإيقاعي، فقد اختار مؤلِّفه أن ينسج أبياته على بحر الرجز بقالب المزدوج نفسه، إذ تتَّفق القافية في كلِّ بيتٍ، ويشير اختيار هذا الشكل الوزني إلى إدراكٍ واضحٍ من المؤلِّف لأهمية الموسيقا الشعرية في العملية التربوية، وبخاصة في السياقات الشفوية التي تعتمد التلقين والتكرار والاستظهار، فالتحليل العروضي للبيت الأول يعطينا التفعيلات الآتية:

الحمـــــــد لله علـــــــى الإلهـــــــام	لميـــــز الألقـــــاب مـــــن الأعـــــلام
/O/O// O / O// /O /O /O/ O	//O//O / O /O/ // O / O/ O/ O
مستفعلن مستعلن مستفعلن	متفعلن مستعلن مستفعلن

ويلاحظ في هذه القصيدة أنَّ التفعيلتين الأخيرتين في كلِّ شطر قد طرأ عليهما زُحاف يُسمى (الطَّيّ)، وهو حذف الحرف الساكن الثاني من التفعيلة، مما يحوّلها إلى (مستفعل)، وأصابت التفعيلة الثانية من الشطر الأول عِلّة تُسمى (القطع)، وهي حذف الحرف الأخير الساكن، مما أدى تغييرها إلى (مستعلن) بدلًا من (مستفعلن).

بدأ مؤلف القصيدة بمقدِّمة تتضمن حمدًا لله الهادي، وصلاةً على نبيه صلَّى الله عليه وسلم، ثم أوضح أن عمله يهدف إلى شرح لغة السودانيين (السونغاي)، ويضيف أن كلمات السونغاي مكتوبة بالحرف العجمي ومضبوطة بالشَّكل، في حين أن الكلمات العربية تخلو من التشكيل، وابتداءً من البيت السادس يقدم المؤلف التعبيرات الأكثر شيوعًا باللغة العربية وما يقابلها في لغة السونغاي، ويقدِّم كلَّ تعبير بعبارة: "قل لمن تريد أن تطلب منه..."، ويعقبها بما يقابلها بلغة السونغاي.

© إيسيسكو ICESCO 2025

جدول (2): التعبيرات الواردة بالعربية في المنظومة الثانية وما يقابلها في لغة السونغاي

الحاجات المراد التعبير عنها	التعبيرات بالسونغاي
قل لمن تريد أن تدعوه لحاجة	Kā
قل لمن تريد أن تغادره	Koy
إذا طلبت من أحدهم أن يحضر لك الماء، قل له:	nay hari
إذا أردت أن تقول لأحدهم اصعد إلى الطابق العلوي، قل له:	jiji hu di beene
إذا أردت أن ترسل أحدهم إلى السوق ليشتري لك شيئًا، قل له:	« koy yobu ma dey yene »
إذا أردت أن تقول لأحدهم أحضر لي الخبز، قل له:	« jaw kate takula »
إذا أردت أن يشتري لك اللحم	« day yene ham naaso »
إذا أردت أن يُشعل لك النار	« dindi yene taw »
إذا أردت أن تقول لأحدهم اشترِ لي الخشب	« dey yene tuuri »
إذا حثثت أحدهم على الصلاة	« jingar »
إذا أردت أن يقرأ	« cew »

المنظومات التعليمية في إفريقيا: وظيفةٌ لغويَّةٌ وتربويَّةٌ وثقافيَّةٌ متعدِّدة الأبعاد

يُقدِّم الاستعمال المنهجي للحرف العجمي – وهو نظام كتابة عربي مُكيَّف لتمثيل أصوات اللغات غير العربية – دليلًا مهمًّا جدًّا على الوظيفة الصوتية للشعر في سياقاتٍ لغويَّةٍ محدَّدةٍ، ففي غياب وسائل التسجيل الصوتي الحديثة زمن إنتاج هذه النصوص، لم يكن الشعر وعاء للتعبير الفني فحسب، بل تحوَّل إلى أداةٍ لتوثيق النطق بدقَّة، ويشكِّل اختيار الحرف العربي المعدَّل لتدوين أصوات لغة مثل السونغاي دليلًا على وعي لغوي متقدِّم لدى المؤلِّفين الذين سعوا بجهد واعٍ إلى حفظ البنية الصوتية للغة وتثبيتها في مواجهة التغيُّرات الزمنية أو التأثيرات الخارجية، وبهذا تصبح المنظومات أشبه بأرشيفات صوتية مشفَّرة تسمح للباحثين المعاصرين إعادة بناء النطق التاريخي بدقَّة عالية.

ويزداد هذا البعد التوثيقي عمقًا حين النظر في البنية التعليمية للقصيدة، إذ يظهر الدمج المقصود بين الألفاظ العربية ونظيراتها من السونغاي في البيت الشعري الواحد بوصفه

© إيسيسكو ICESCO 2025

إستراتيجيَّةً تربويَّةً تهدف إلى تعزيز التعلُّم ثنائي اللغة، فالقصيدة هنا لا تقتصر على وظيفةٍ جماليَّةٍ، بل تُصمم بوظيفةٍ تعليميَّةٍ تُنشئ روابط دلاليَّة بين لغتين مختلفتين داخل بنية شعريَّة واحدة، وهذا الدمج لا يخدم الترجمة فحسب، بل يفتح أمام المتعلم أفقًا لتكوين ذاكرة معجميَّة متشابكة، فيُستدعى معنى الكلمة في لغة عبر نظيرتها في الأخرى، وهكذا تتحوَّل القصيدة إلى وسيلة مُجْدية لاكتساب اللغة وفهمها في بُعدين متوازيين.

ومن هذا المنظور التعليمي يبرز الشعر أيضًا بوصفه فضاءً حيويًّا للتفاعل الثقافي واللغوي بين العربية والسونغاي، فإن ما يظهر في هذه النصوص ليس محاولة لفرض لغة على أخرى، بل سعي لبناء جسر تفاعلي يحافظ على اللغتين كلتيهما ويُغنيهما، ويبدو جليًّا أن المؤلفين لم يكونا معنيين بإزاحة لغةٍ لصالح أخرى، بل كانا يستثمران في تقاطع اللغتين لصياغة خطاب يُبرز تعايشًا لغويًّا وثقافيًّا، فالشعر هنا يُمارس وظيفة "الترميز المشترك"، إذ تُستعمل لغتان في آنٍ معًا للتعبير عن مفاهيم واحدة، مما يبرز ثراء الهوية الثقافية وتعدُّد النسيج الاجتماعي الذي أنتج هذه النصوص.

ولا تقف الوظيفة التربوية عند التعليم النظامي، بل تمتدُّ إلى المجال المجتمعي، إذ يتوجَّه الشعر إلى الإنسان العادي، ليغدو معجمًا وظيفيًّا ميسّرًا يساعد على التواصل في الحياة اليومية، فهذه النصوص لم تكن محصورة في المدارس أو حلقات العلم، بل صُمِّمت لتكون أدوات إرشاد لغوي وثقافي تُستعمل في المواقف الحياتية المختلفة، وإن مرونة هذه القصائد وقدرتها على أداء وظائف عدة تُظهر وعيًا اجتماعيًّا لدى المؤلفين بمكانة الشعر أداة للتمكين اللغوي ونقل المعارف، وبهذا يغدو الشعر العجمي مكوِّنًا رئيسًا من مكوِّنات الحياة الثقافية، يُسهم في بناء المعرفة وتعزيز التفاعل بين اللغة والواقع.

وعبر هذا التداخل بين التوثيق الصوتي، والتعلُّم ثنائي اللغة، والتعايش الثقافي، والوظيفة المجتمعية؛ يبرز الشعر العجمي بوصفه أنموذجًا تراثيًّا متقدِّمًا يجمع بين الإبداع الفني والأداء الوظيفي، ويمنحنا فهمًا عميقًا للدور متعدِّد الأوجه الذي أدَّته النصوص الشعرية في بناء الهوية اللغوية والثقافية في المجتمعات الإفريقية الناطقة بالعربية والسونغاي.

© إيسيسكو ICESCO 2025

خاتمة

تكشف المخطوطات العجمية في تمبكتو عن وجهٍ خفيٍّ من وجوه التفاعل الثقافي واللغوي في غربي إفريقيا، إذ لم تكن العربية لغةَ دينٍ أو علمٍ فحسب، بل أداة تعليمٍ وتواصلٍ كُيِّفَت لخدمة الواقع المحلي، وقد أثبت الشعر التعليمي، في هذا السياق، مرونته العالية بوصفه وسيطًا لغويًّا وثقافيًّا مكَّن الناطقين بالعربية من تعلُّم لغات محلية من مثل السونغاي، وكذا مكَّن المجتمعات المحلية من حفظ لغتها ضمن نسق تعليمي مألوف ومقدَّس.

وقد أبرز تحليل المخطوطين المختارين قدرة علماء منطقة الساحل على توظيف بنية الشعر التعليمي الموروث من التراث العربي الإسلامي في صيغة جديدة تستجيب إلى حاجة المجتمع المحلي، فظهرت قصائد تجمع بين الدقة اللغوية والوظيفية التعليمية، وتخدم في آنٍ معًا هدفًا أوسع، هو حفظ الذاكرة اللغوية والهوية الثقافية للمجتمع.

ويُلاحظ في هذه المنظومات قدرٌ عالٍ من الإبداع في المزج بين العربية والسونغاي، وفي تقديم المفردات والتراكيب ضمن سياقات حياتية عملية، مما يجعلها مصدرًا لغويًّا ذا قيمة توثيقية حقيقية، لا يقلُّ مكانة عن المعاجم أو الكتب النحوية، ويُمكن عدُّها شاهدًا على أن التعليم آنذاك لم يكن محصورًا في القاعات الرسمية، بل تجاوز ذلك إلى الممارسة اليومية، إذ تُصبح القصيدة وسيلة للعيش والتفاعل الاجتماعي، لا نصًّا محفوظًا في كتاب فحسب.

ولا تقتصر مكانة هذا النوع من الشعر على قيمته التربوية، بل تمتدُّ إلى إسهامه في كتابة تاريخ اللغات الشفهية، بما يقدِّمه من بيانات صوتية ومعجمية في غياب التسجيل الصوتي والتدوين الرسمي المبكر، لذا تمثِّل هذه المخطوطات ثروة علمية تستحقُّ مزيدًا من الدراسة والتحقيق بوصفها نصوصًا أدبية، وكذلك وثائق لغوية واجتماعية تبرز عبقرية التفاعل الحضاري في غربي إفريقيا.

وفي ضوء ما سبق يدعو هذا البحث إلى مزيد عناية بالمخطوطات التعليمية العجمية، سواء برقمنتها وحفظها، أم بتحقيقها وتحليلها، بوصفها موردًا حيويًّا لفهم تاريخ التعليم وتعدُّد اللغات في المنطقة، ويقترح البحث توسيع نطاق الدراسة لتشمل لغات محلية أخرى، من مثل الفولانية والطوارقية والولوفية، التي اطلعنا على تجارب شعرية مماثلة لها في خزائن المخطوطات، مما يمكن أن تُسهم في إعادة رسم الخريطة اللغوية والثقافية لإفريقيا الإسلامية وفق منظور جديد.

© إيسيسكو2025 ICESCO

المصادر والمراجع

أحمد مود كَسوو، **قصيدة في كلمات من لغة سونغاي**، مخطوط محفوظ برقم (27538) (تمبكتو: معهد أحمد بابا للدراسات العليا والبحث الإسلامي).

جواد غلام علي زاده، كبرى روشنفكر، "الشعر التعليمي: خصائصه ونشأته في الأدب العربي"، **مجلة العلوم الإنسانية**، 2(14)، 2007.

حلمي شعراوي، **تراث مخطوطات اللغات الإفريقية بالحرف العربي (عجمي)** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2017).

خالد الحلبوني، "الشعر التعليمي: بداياته، تطوره، سماته"، **مجلة جامعة دمشق**، 22(3-4)، 2006.

الخليل النحوي، **بلاد شنقيط: المنارة والرباط** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1987).

شوقي ضيف، **تاريخ الأدب العربي** (القاهرة: دار المعارف، ط1، 1960-1995).

طه علي خليفة أحمد، "الشعر التعليمي وسماته الفنية عند غير الناطقين باللغة العربية: نيجيريا نموذجًا"، **مجلة الدراسات العربية**، جامعة المنيا، 36(3)، 2017.

كبَّا عمران، **الشعر العربي في الغرب الإفريقي خلال القرن العشرين** (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2011).

مؤلف مجهول، **نظم بلغة سونغاي في البيان**، مخطوط محفوظ برقم (2457) (تمبكتو: معهد أحمد بابا للدراسات العليا والبحث الإسلامي).

G. Lote, *La Poésie didactique dans les littératures anciennes* (Paris: Presses Universitaires de France, 1996).

A. Hamadou, *Enseignement bi-plurilingue dans les médersas au Mali : état des lieux et perspectives didactiques.* (Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2021).

J. Heath, *A Grammar of Songhay: The Dialect of Gao* (Berkeley: University of California Press, 1999).

L. Souag, *Grammatical Contact in the Sahara: Arabic, Berber and Songhay in Tabelbala and Siwa* (PhD thesis., SOAS, University of London, 2011).

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

A. Hamadou, *Enseignement bi-plurilingue dans les médersas au Mali : état des lieux et perspectives didactiques.* (Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2021).

Aḥmad Mūd Kassū, *Qaṣīdah fī Kalimāt min Lughah Sūnghāy*, makhṭūṭ maḥfūẓ bi-raqm (27538) (Timbuktu: Maʿhad Aḥmad Bābā lil-Dirāsāt al-ʿUlyā wal-Baḥth al-Islāmī).

Al-Khalīl al-Naḥwī, *Bilād Shinqqīṭ: al-Manārah wal-Ribāṭ* (Tunis: al-Munaẓẓamah al-ʿArabiyyah lil-Tarbiyah wal-Thaqāfah wal-ʿUlūm, 1987).

G. Lote, *La Poésie didactique dans les littératures anciennes* (Paris: Presses Universitaires de France, 1996).

Ḥilmī Shaʿrāwī, *Turāth Makhṭūṭāt al-Lughāt al-Ifrīqiyyah bi-l-Ḥarf al-ʿArabī (ʿAjamī)* (Cairo: al-Hayʾah al-Miṣriyyah al-ʿĀmmah lil-Kitāb, 2017).

J. Heath, *A Grammar of Songhay: The Dialect of Gao* (Berkeley: University of California Press, 1999).

Jawād Ghulām ʿAlī Zāda, Kubrā Rawshan-Fikr, "al-Shiʿr al-Taʿlīmī: Khaṣāʾiṣuhu wa-Nashʾatuhu fī al-ʾAdab al-ʿArabī," *Majallah al-ʿUlūm al-Insāniyyah*, 2(14), 2007.

Kabbā ʿImrān, *al-Shiʿr al-ʿArabī fī al-Gharb al-Ifrīqī Khilāl al-Qarn al-ʿIshrīn* (Rabat: al-Munaẓẓamah al-Islāmiyyah lil-Tarbiyah wal-ʿUlūm wal-Thaqāfah, 2011).

Khālid al-Ḥalabūnī, "al-Shiʿr al-Taʿlīmī: Bidāyātuhu, Taṭawwuruhu, Simātuhu," *Majallah Jāmiʿat Dimashq*, 22(3-4), 2006.

L. Souag, *Grammatical Contact in the Sahara: Arabic, Berber and Songhay in Tabelbala and Siwa* (PhD thesis., SOAS, University of London, 2011).

Muʾallif majhūl, *Naẓm bi-Lughah Sūnghāy fī al-Bayān*, makhṭūṭ maḥfūẓ bi-raqm (2457) (Timbuktu: Maʿhad Aḥmad Bābā lil-Dirāsāt al-ʿUlyā wal-Baḥth al-Islāmī).

Shawqī Ḍayf, *Tārīkh al-Adab al-ʿArabī* (Cairo: Dār al-Maʿārif, 1st Ed., 1960-1995).

Ṭāhā ʿAlī Khalīfah Aḥmad, "al-Shiʿr al-Taʿlīmī wa-Simātuhu al-Fanniyyah ʿinda Ghayr al-Nāṭiqīn bi-l-Lughah al-ʿArabiyyah: Nījīriyā Namūdhajan," *Majallah al-Dirāsāt al-ʿArabiyyah*, Jāmiʿah al-Minyā, 36(3), 2017.

© إيسيسكو2025 ICESCO

2025 - (2)2
استُلم Received 2025-9-27
قُبل Accepted 2025-11-18

مسيرةُ المرأةِ في ميدانِ علومِ اللُّغةِ العربيَّةِ وآدابِها

عبد الرزاق السعدي*

مُستخلَص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مكانة المرأة في علوم اللغة العربية وآدابها، وتتبُّع حضورها العلمي عبر العصور، وتحليل طبيعة مشاركتها في الفروع اللغوية المختلفة، وقد اعتمد البحثُ المنهجَين الوصفيَّ والتاريخيَّ لرصد جهود المرأة في ميادين النحو، والبلاغة، والعَروض، والخط، والشعر، والنثر، والنقد، ومقارنتها بما ورد في المصادر من توثيق أعلام الرجال وروَّاد المدارس النحوية واللغوية والأدبية، وفي النتائج أنَّ للمرأة إسهامًا ملحوظًا في خدمة اللغة العربية قديمًا وحديثًا، بما نقلته في شعرها من لغة العرب، وما قامت به من تعليمٍ وتأليفٍ وإشرافٍ، وأيضًا لم تُسجَّل للمرأة في المصادر التراثية آراءٌ أو نظرياتٌ لغويةٌ تمثل مذهبًا أو مدرسةً في اللغة، على خلاف ما نُسب إلى الرجال من تأسيسٍ وتقعيد، وقد دلَّ البحث على بروز المرأة في مجالات الأدب شعرًا ونثرًا ونقدًا، وبخاصة في الرثاء، مع حضورٍ معاصرٍ متزايدٍ للمرأة في النشاط اللغوي في الجامعات والمؤسسات العلمية، ومن ثم يقترح البحث ضرورةَ تعزيز مشاركة المرأة في البحوث اللغوية، وتمكينها من المواقع العلمية، وتشجيعها على الإسهام في المؤتمرات والمجامع اللغوية، بما يسهم في بناء وعي لغوي متوازن يبرز حقيقة مكانتها في الدرس اللغوي العربي.

مفاتيح البحث: علوم العربية، الدرس اللغوي، المرأة، الأدب العربي

* أستاذ الدراسات اللغوية العربية وعلوم الشريعة الإسلامية، جامعة المعارف، جمهورية العراق، alhodhod_am@yahoo.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)3

The Trajectory of Women in the Field of Arabic Language and Literature

Abdul Razak Al Saadi*

Abstract

This study aims to uncover the status of women in the fields of Arabic language and literature, tracing their academic presence across different eras and analyzing the nature of their participation in various linguistic disciplines. The study employs both descriptive and historical methodologies to document women's contributions in areas such as grammar, rhetoric, prosody, calligraphy, poetry, prose, and criticism, and to compare these contributions with the documented achievements of male figures and pioneers of grammatical, linguistic, and literary schools. The findings indicate that women have made significant contributions to the service of the Arabic language, both historically and in contemporary times, as evidenced by their poetic expressions and their roles in teaching, writing, and supervision. However, the heritage sources do not record any linguistic opinions or theories attributed to women that represent a school or doctrine in the language, in contrast to the establishment and codification attributed to men. The study highlights the emergence of women in the fields of literature, both in poetry and prose, as well as criticism, particularly in elegy, along with a growing contemporary presence of women in linguistic activities within universities and scientific institutions. Consequently, the study suggests the necessity of enhancing women's participation in linguistic research, empowering them in academic positions, and encouraging their contributions to conferences and linguistic assemblies, thereby fostering a balanced linguistic awareness that highlights the true status of women in Arabic linguistic studies.

Keywords: *Arabic studies, linguistics, women, Arabic literature*

* Professor of Arabic Linguistic Studies and Islamic Law, Al-Maarif University, Iraq, alhodhod_am@yahoo.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

إن المرأةَ – شأنها شأن الرجلُ – آدميٌّ كَرَّمَهُ الله تعالى بقوله: ((ولَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ)) [الإسراء: 70]، ولهذا التكريم الإلهي مظاهرُ شتى، ومساللكُ متنوعةٌ، ومفاهيمُ عدَّةٌ، يتقدَّمها التكامل الإنساني لإقامة مسيرة الحياة واستمرارها، فالمرأة صنو الرجل وعَونٌ له، وأحدهما مُكمِّلٌ الآخرَ في هذه المسيرة؛ علمًا، وثقافةً، وسياسةً، واقتصادًا، وقيادةً، وفكرًا.

وقد جاء دينُ الله الخاتِمُ – الإسلام – لِيضعَ المرأة في مكانها الصحيح، بعد أن قاست الاضطهاد والتهميش المقيت في عهود ومجتمعات بعيدة من تعاليم الإسلام التي منحتها دورها المناسب الذي يعزِّز وجودها الإنساني، ويحفظ لها كيانها، ويرفع مقامها، ويعصم حرمتها وكرامتها من عبث العابثين وإفساد المتمردين، وقد أقام الإسلام للمرأةِ عرشًا مصونًا تنطلق منه نحو الخير والتنمية، ومسح عنها دموع الحزن والكآبة، وأعاد إليها شخصيتها، ومنحها سيادة القرار، وحقَّق لها ما تصبو إليه من عيش كريم.

والمرأة تكون أمًّا وبنتًا وزوجةً، وفي آنٍ معًا مفكرةٌ، وعالمةٌ، وفقيهةٌ، وأستاذةٌ، ومؤرخةٌ، وشاعرةٌ، ولغويةٌ، وسياسيةٌ، واقتصاديةٌ، ولها في ذلك كُلِّه دورٌ بارزٌ مؤثِّرٌ، لذا اعتمد الإسلام حقوقَ المرأة لتنالها كاملةً غير منقوصةٍ، وفي مقابل هذه الحقوق قرَّر عليها واجباتٍ تؤدِّيها لتكتمل دورةُ الحياة.

ومن حقوق المرأة وواجباتها طلبُ العلم، والتسلُّحُ بالثقافة، وإحرازُ أنواعٍ من المعارف النافعة، فتغدو ذاتَ وزنٍ علمي وثقافي، تمتلك به مفاتح نور العلم؛ لتزيل ظلام الجهل وتبدِّدَ عن القلوبِ أكِنَّتها، وتؤدِّي دورَها العظيمَ في إعمار الأرض التي استعمرَ اللهُ تعالى فيها عبادَه.

وفي هذا البحث إطلالةٌ على فرعٍ من فروع العلم ودورِ المرأة فيه، وهو علوم اللغة العربية وآدابها، فإن حدَّثنا التاريخ عن مؤمناتٍ صالحاتٍ، ومحدِّثاتٍ، وعابداتٍ، وواعظاتٍ، وفقيهاتٍ، وراويَّاتٍ، وأديباتٍ، وشاعراتٍ، فإننا لم نقرأ أو نسمع بمصطلح النحويَّات، أو الصرفيَّات، أو البلاغيَّات، أو اللغويَّات، أو العروضيَّات، وما إلى ذلك من أوصاف تَنْسِبُ المرأةَ إلى هذه الفروع من علم اللغة العربية، وما علمناه من ذلك نجده منسوبًا إلى النحويين، والصرفيين، والبلاغيين، واللغويين، والعروضيين، كما في مصادر اللغة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ثم إنَّا نجد فحول هذه الفروع اللغوية من الرجال الذين قرَّروا القواعد، وساقوا الشواهد، وألَّفوا الكتب، وطارت أسماؤهم وشهرتهم شرقًا وغربًا، ونُسِبَتْ إليهم النظريات والمذاهب والمدارس وخلَّدهم التاريخ في ذلك، فهل معنى ذلك أن المرأة بمعزلٍ عن هذه العلوم؟ أو أنها تجهل ما اعتمده الرجالُ في هذه اللغة؟ أو أنها نُحِّيت جانبًا عن الإبداع في اللغة تأليفًا، وتدريسًا، ونظرياتٍ، وقواعدَ؟

هذه إشكالاتٌ تجب الإجابة عنها لتكون الحقائق بين أيدينا جليَّةً عبر المتابعة الدقيقة الشاملة لما حصل في تاريخنا على مَرِّ العصور، وربما يأتي هذا البحث خطوة أولى ونواة في تصحيحِ ما شاع من مفاهيم، وإظهارِ ما خفي من معلومات عن المرأة ودورِها في اللغة العربية، مؤملًا أن يتواصلَ البحثُ في هذا الصدد من الباحثين المخلصين؛ ليقرِّروا المزيد منه، فإنَّ فوق كلِّ ذي علمٍ عليم.

وإن إسهام المرأة في علوم اللغة العربية وآدابها ليتفاوت كمًّا وكيفًا، منذ العصور التي سبقت الإسلام، مرورًا بالعصور الإسلامية، ووصولاً إلى عصرنا الحاضر، فقد حدَّثنا التاريخ وكُتُبُ اللغة والتراجم عن نساء عالمات قَدَّمْنَ عطاءً لغويًّا بألوان مختلفةٍ، وأساليبَ متنوعةٍ، وجهودٍ عدةٍ، تتسم بالقوَّة حينًا، وبالضعف حينًا آخر؛ نتيجة عوامل بيئية، أو ظروف اجتماعية، أو مقتضيات سياسية، أو اقتصادية، أو أخلاقية.

ولا نخفي القولَ إنَّ دورَ المرأة في علوم اللغة العربية وآدابها لا يزال دون الطموح المنشود الذي يفرضه الواجب الإنساني والشرعي عليها، ولا ننكر أيضًا تقدُّم الرجال في خدمة هذه اللغة وبروزَهم في الجانب اللغوي إبداعًا، وتطويرًا، وتأليفًا، وتدريسًا، فإذا ما تركنا السنوات الأخيرة من عصرنا الحاضر، فإننا لا نجد للمرأة نشاطًا يُذكر في ذلك، فلا تأليف ولا مشاركة في المجامع أو المؤتمرات اللغوية إلَّا النزر القليل، وهذه قضية ينبغي لها أن تُدرس بعمق وتأنٍّ، لإيجاد أفضل السبل التي تنمِّي قدرات المرأة، وترتقي بها إلى مستوى عالٍ من الثقافة اللغوية والإنجاز اللغوي، وأما في السنوات المتأخرة من عصرنا الحالي فنلاحظ تَغيُّرًا ملموسًا لدى المرأة تجاه علوم اللغة العربية وآدابها، فهناك تأليفٌ، وتدريسٌ، ومُشاركاتٌ في

© إيسيسكو ICESCO 2025

الندوات والمؤتمرات والمجامع اللغوية، وحصولٌ على شهاداتٍ أوليةٍ وعليا في اللغة العربية وآدابها، وهذا يبشر بخير إذا ما أُخذ بيده نحو التنمية والترشيد، ليكون الحفاظ على لغة القرآن جهدًا مشتركًا بين الفريقين؛ الرجال والنساء سواء بسواء، من دون أن يستأثر به فريقٌ من دون آخر.

لذا يتناولُ هذا البحث إسهام المرأة وجهودها في الجانبين اللغوي والأدبي، ويقدِّم نماذجَ نسائية لمن كان لهنَّ دورٌ بارزٌ في هذين الجانبين، من التدريس، والتأليف، والرواية، والنقد، والشعر، والنثر، والخَطِّ، وإنشاء المدارس والمراكز اللغوية، وما إلى ذلك من نشاطات تصبُّ في خدمة اللغة العربية وآدابها.

إسهام المرأة في الجانب اللغوي

لم يذكر مَن كتبوا في تاريخ النحو والصرف ونشأتهما، ولا مَن ترجموا للنحاة؛ دورَ المرأة فيهما، ولم يتناولوا جهودها تناولًا واضحًا، ولم يتحدَّثوا عن رأيها في قضايا النحو والصرف، ولا عن وجودها عنصرًا مؤثرًا في المدارس النحوية المعروفة، بل إن كُتُبَ النحو والصرف ذاتَها لم تنقل لنا من بين الآراء رأيًا منسوبًا إلى المرأة في النحو والصرف، فكلَّ ما نقلته نجده منسوبًا إلى العلماء الرجال من مدارس البصرة، والكوفة، وبغداد، والشام، ومصر، والأندلس، وغيرها، والأمرُ نفسه بالنسبة إلى فروع اللغة العربية الأخرى، من مثل البلاغة، وفقه اللغة، والعروض، وغيرها، فلا آراءَ للمرأة تذكر، ولا تأليفَ يُنسب إليها إلَّا النزر القليل الذي لا يمثِّل ظاهرة توازي دور الرجال في هذه العلوم.

والباحث في عصرنا هذا حين يتناول شأن المرأة من الجوانب اللغوية؛ يجد عقبة لا يذللها إلَّا التنقيب في المصادر، والاستقصاء في بطون كتب التاريخ، في مدَّة زمنية غير يسيرة، لعله يظفر بمراده، ويدرك حاجته في بحثه، وقد حدَّثنا التاريخ عن نساء شاعرات وأدبيات وناقدات، وكان فحولُ الشعراء من الرجال يحتكمون إلى المرأة – كما سنذكر ذلك في إسهام المرأة في الجانب الأدبي – ويذعنون إلى أحكامها في نقدِ شعرهم وإقرار المتقدِّم فيهم، ولا يمكن

© إيسيسكو2025 ICESCO

أن تصل المرأة إلى هذا المستوى الرفيع من فصاحة البيان وبلاغة الكلام وثقة الرجال بأحكامها، ما لم تكن مؤهلاتها الثقافيةُ والعلميةُ مستندةً إلى معرفة واسعة بعلوم اللغة العربية، وإلَّا اعترى شعرها الوهنُ والضعفُ، وأصاب مكانتها الأدبية التراجع وفقدان الثقة بها، ويبدو أن أدب المرأة قد غطَّى على نقل أخبارها اللغوية، على أساس أن قواعد اللغة وسيلة يُتوصَّل بها إلى جودة التعبير وحسن الأداء الذي يظهر للناس سماعًا وقراءة، ويؤثّر في مشاعرهم، في حين أن قواعد اللغة لا تلامس مشاعر الناس وهواجسهم، فلا يكترثون بنقلها عن المرأة.

وأيضًا كانت المرأة الباعثَ الأولَ على وضع قواعد اللغة العربية بعامة، وقواعد النحو والصرف بخاصة، فقد نقلت الروايات عن أبي الأسود الدؤلي أن ابنته قالت له في يوم شديد الحرّ: "يا أبتِ ما أشَدُّ الحَرِّ؟"، فقال لها: "إذا كانت الصقعاءُ[1] مِن فَوقِكِ، والرمضَاءُ من تحتكِ"، فقالت: "إنما أردتُ أنَّ الحرَّ شديدٌ"، فقال لها: "فقولي إذن: ما أشدَّ الحَرَّ!".[2]

وفي رواية أنه دخل منزله، فقالت له بعض بناته: "ما أحسنُ السماءِ؟"، قال: "أي بُنَيَّةُ، نجومُها"، فقالت: "إنّي لم أُرد أيَّ شيءٍ منها أحسنُ؟ وإنَّما تعجبتُ من حسنها"، فقال: "إذن فقولي: ما أحسنَ السماءَ!"، فحينئذٍ وضع كتابًا، قال حرب بن أبي الأسود الدؤلي: "أولُ باب رَسَمَ أبي من النحو بابُ التعجب"، وقيل: "أول باب رسم الفاعلُ، والمفعولُ، والمضافُ، وحروفُ الرفع والنصب والجر والجزم".[3]

وتُثبت هذه الروايات أنه كان للمرأة حِسٌّ لغويٌ رفيع تُمَيِّزُ فيه بين ما يكون سياقُ الكلام فيه استفهامًا، وبين ما يكون تعجُّبًا، إلا أن اختلاطها بمن لا ينطق العربيةَ أفقدها دقةَ استعمال الحركات فيما هو استفهام أو تعجُّب، فاضطر أبوها إلى أن يصوِّب لها، ويضع نواةً للقواعد اللغوية.

---

[1] الصقعاء، أي الشمس.

[2] القفطي، **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: المكتبة العصرية، ط1، 2004)، ج1: ص51.

[3] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ثم إن للمرأة فضلاً تشارك فيه الرجل في إرساء القواعد اللغوية والأحكام النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية، والاحتفاظ بثروة لغوية كبيرة عبر ما حفظته ونقلته من نصوص لغوية معتمدة من النثر أو الشعر، سواء كانت القائلة أم الراوية، فكم رأيٍ ومذهبٍ لغوي سطَّرته كتبُ اللغة بالاعتماد على ما قالته المرأة بكلام عربي فصيح، أو نقلته عن العرب الذين يُحتجُّ بعربيتهم لتقعيد القاعدة اللغوية، وبذلك ندرك دور المرأة في إثراء العلوم اللغوية وتطويرها.

1. إسهامها في صناعة الشواهد النحوية:

فيما يأتي نسوق أمثلةً من الأحكام اللغوية المبنية على شواهد عربية قدَّمتها المرأة:

(أ) وجوب اللام بعد (لولا) والقسم، بناء على ما سمعه عمر بن الخطاب ﷺ – ذات ليلة وهو يطوف بالمدينة – من قول امرأة:[1]

تَطَاوَلَ هذا اللَّيلُ تَسْرِي كَواكِبُهْ وَأَرَّقَنِي أَنْ لاَ ضَجِيعَ أُلاَعِبُهْ

فَوَاللهِ لولا اللهُ لاَ شيءَ غَيرُهُ لَزُعْزِعَ مِنْ هَذَا السَّرِيرِ جَوَانِبُهْ

فدخول اللام على (زُعْزِعَ) واجبٌ لاجتماع (لولا) مع القسم، ولو لم يكن القسم لجاز حذفُ اللام، كأن يقال: لو كان لي مالٌ لأنفقته، ويجوز (أنفقته) من دون لام.

(ب) جواز تقديم اللقب على الاسم، بناءً على قولِ جنوب أخت عمرو ذي الكلب:[2]

بِأَنَّ ذَا الكَلْبِ عَمْرًا خَيرُهُمْ حَسَبًا بِبَطْنِ شِرْيَانَ يَعْوِي حَولَهُ الذيبُ

فاللقب (ذا الكلب) – وهو نوع من أنواع العَلَم – تقدَّم على الاسم (عمرًا)، وهذا جائز، ولكنه قليل، إذ الأصل تقديم الاسم العلم على اللقب، تقول: جاء خالدٌ زين العابدين، لا العكس.[3]

---

[1] من بحر الطويل، وكانت المرأة قد أغلقت عليها بابها، لأن زوجها ملتحق بالجيش، فسأل عمر ﷺ: "كم تصبر المرأة عن زوجها؟، فقيل له: "أربعة أشهر"، فأمر ألا يغيب أحد من الجيش عن زوجه أكثر من أربعة أشهر، وأكرم المرأة على صبرها. انظر: ابن يعيش، **شرح المفصل** (بيروت: عالم الكتب، د.ت)، ج9: ص23.

[2] من بحر البسيط، و(بطن شريان) اسم مكان.

[3] انظر: **شرح الأشموني على ألفية بن مالك** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998)، ج1: ص110.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(ج) جواز الفعل غير الناسخ بعد (إنْ) المخففة، بناءً على ما قالته عاتكة بنت زيد بن عمرو بن نفيل، زوج الزبير بن العوام ﷺ:[1]

شَـلَّتْ يَمِينُـكَ إِنْ قَتَلْـتَ لَمُسْـلِمًا حَلَّـتْ عَلَيْـكَ عُقُوبَـةُ الْمُتَعَمِّـدِ

فقد جاء الفعل (قتل) بعد (إنْ) مكسورة الهمزة مخففة النون، وهو فعل غير ناسخ، وقول عاتكة هذا نادر يرى بعض النحويين أن لا قياس عليه، أما الأخفش والكوفيون فيرون أنه لا مانع من القياس عليه، فيقال: إِنْ قام لأَنا، وإِنْ قَعَدَ لَزَيدٌ، والأصل أن يأتي بعدها فعل ناسخ، كقوله تعالى: ((وإِنْ كانت لكبيرة)) [البقرة: 143].

(د) استعمالُ وزنِ (فُعَلٍ) في غير النداء، بناءً على قول عَمرةَ بنت عمران بن الحارث الراسِبيّ:[2]

اللهُ أَيَّـــدَ عِمْـــرانًا وَطَهَّـــرَهُ وَكَانَ عِمْرَانُ يَدْعُوا اللهَ فِي السَّحَرِ

يَـــدْعُوهُ سِـــرًّا وَإِعْـــلاَنًا لِيَرْزُقَـــهُ شَـــهَادَةً بِيَـــدَي مِلْحَـــادَةٍ غُـــدَرِ

استشهد به النحويون على جواز استعمال (فُعَل) الملازمةِ للنداء في غيره، لأنَّ الشاعرة استعملت (غُدَر) صفة لـ(ملحادة)، وهو معدول عن (غادر)، وهذا استعمال للضرورة، لأنه كان معرفةً بالنداء، فنُقل إلى الصفة، فكان نكرة، فنُعت به، وأصبح مثلَ قولهم: مررت بِرَجُلٍ حُطَمٍ، ومَالٍ لُبَدٍ.

---

[1] من بحر الكامل، قالته عاتكة بعدما قُتلَ زوجها الزبير، وقد قتله عمرو بن جرموز بعد منصرفه من وقعة الجمل.
انظر: ابن يعيش، **شرح المفصل**، ج8: ص71–72؛ **شرح الأشموني على ألفية بن مالك**، ج1: ص318.

[2] من بحر البسيط، قالته عمرة ترثي ابنها عمران أحد نُساك الخوارج، وقد قُتِلَ يوم دولاب، والملحادة مبالغة في (ملحد) من (ألحد)، إذا جار ومال عن الحق، و(غُدَر) على وزن (فُعَل)، صفة (ملحادة)، بمعنى (غادر).
انظر: السيوطي، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق: أحمد شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998)، ج2: ص46؛ الشنقيطي، **الدرر اللوامع على همع الهوامع شرح جمع الجوامع**، تحقيق: محمد باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1999)، ج1: ص390.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(هـ) جواز قطع النعت أو إتْبَاعِهِ إذا تعدَّد، بناءً على قول الخِرْنِق بنت هَفَّان البكريّ اليشكريّ:[1]

لاَ يَبْعَـدَنْ قَـومِي الَّـذِينَ هُـمُ سُـمُّ العُـدَاةِ وَآفَـةُ الجُـزُرِ

النَّـازِلُونَ بِكُـلِّ مُعْتَـرَكٍ والطَّيِّبُـونَ مَعَاقِـدَ الأُزُرِ

روي (النازلين، الطيبون)، وروي (النازلين، الطيبين)، وقد استشهد به النحويون على جواز قطع النعوت أو إتْباعها منعوتًا إذا تعدَّدت، وكان المنعوت معروفًا من دونها، فالمنعوت (قومي) فاعل (يَبْعَدَنْ)، والنعت (النازلون، الطيبون) – برفعهما على الإتباع، أو نصبهما على القطع – مفاعيل، بتقدير (أمدح، أذكر)، ويجوز رفع الأول ونصب الثاني، أو العكس.

وللنحاة بهذه الأبيات استشهاد آخر، وهو جواز دخول نون التوكيد على الفعل المضارع إذا كان دعاءً، كما في قولها: "لا يَبْعَدَنْ".[2]

واستشهاد ثالث على نصب (معاقد) بقولها: "الطيبون"، تشبيهًا بالمفعول به؛ لأنه معرفة بإضافته إلى (الأُزرِ)، كما يقال: الحَسَنُونَ أَوْجُهَ الأخِ.[3]

(و) جواز حذف ضمير المفعول من العامل الثاني في تنازع العامل، بناءً على قول عاتكة ابنت عبد المطلب:[4]

بِعُكَـاظَ يُعْشِـي النَّاظِرِيـ ـنَ إِذَا هُـمُ لَمَحُـوا شُـعَاعُهْ

---

[1] من بحر الكامل، قالته هَفَّانُ أخت طَرَفَة بن العبد من أمه تفخر بقومها بني قيس، وتدعو لهم بألا يهلكوا، فهم سُمٌّ على الأعداء، كرام ينحرون الجزر للضيف، وقولها: "لا يبعَدَن"، بفتح العين، أي لا يهلكن، وسم العداة أي قاهر الأعداء، وآفة العاهلة المهلكة، والجزر جمع الجزور من الإبل، والمعترك موضع القتال، ومعاقد الأزر كناية عن العفة وعدم الخنا والزنا.

انظر: **شرح الأشموني على ألفية بن مالك**، ج2: ص326.

[2] انظر: المصدر السابق، ج3: ص112.

[3] انظر: السيوطي، **همع الهوامع**، ج3: ص125؛ الشنقيطي، **الدرر اللوامع**، ج2: ص369.

[4] من مجزوء الكامل، وعُكاظ موضع قرب مكة كان سوقًا للعرب قبل الإسلام، و(يعشي) مضارع (أعشى)، بمعنى يضعِفُ البصر، ولمحوا أي نظروا بسرعة، وشعاعه لمعان ضوئه، والضمير فيه يعود إلى السلاح المتقدم ذكره في أبيات سابقة.

انظر: الأزهري، **شرح التصريح على التوضيح على ألفية بن مالك**، (بيروت: دار الفكر)، ج1: ص320؛ **شرح الأشموني على ألفية بن مالك**، ج1: ص362؛ الشنقيطي، **الدرر اللوامع**، ج2: ص350–351.

© إيسيسكو2025 ICESCO

تنازع العاملان (يعشي، لمحوا) المعمولَ (شعاعه)، وقد استدلَّ به البصريون على أحقية إعمال الأول، لأن الشاعرة رفعت (شعاعه) على أنه فاعل (يعشي)، واستدلُّوا على جواز حذف ضمير المفعول من العامل الثاني قياسًا كما فعلت الشاعرة، والأصل (لمحوه)، فتكون الجملة: يعشي شعاعُهُ الناظرين إذا هم لمحوه، ويرى آخرون أن حذف الضمير هنا ضرورة شعرية لا يقاس عليها.

2. إسهامها في علم العربية:

حفلت بعض المصادر التي ترجمت للغويين والنحويين بذكر بعض النساء اللواتي كان لهنَّ إسهامٌ واضحٌ في علم العربية، وفيما يأتي ذكر بعضهنَّ:

(أ) مُنْيَةُ الكاتبةُ، من نساء بغداد المشهورات بالفضل ورواية العلم، روتْ عن ابن الوَشَّاء الأعرابي، ومُنْيَةُ هذه جاريةُ خَلَّافَةَ أمِّ وَلَدِ المعتمد على الله، وروى عن مُنْيَةَ عبيدُ الله بن الحسن بن عبيد الله البزاز الأنباري.[1]

(ب) عُتْبة أم الحمارس، أعرابية دخلت حاضرة المدن، وروت اللغة.[2]

(ج) غُنَيَّة أمُّ الهَيثَمِ، أعرابية دخلت الحاضرة، وروت اللغة.[3]

(د) قُرَيبَةُ أم البهلول الأسدية، أعرابية روت اللغة، صنَّفت "كتاب النوادر" و"كتاب المصادر"، وقد كتبهما السكريُّ بخطِّ يده.[4]

(هـ) جَزْلَةُ الحُرَقيَّةُ، لغوية روت اللغة.[5]

(و) ابنة الكُنَيْزي، امرأة نحوية كانت في الجانب الشرقي لبغداد، وكانت غاية في الفضل، ولها أخٌ غايةٌ في الجهل، وكانت حَسَنَةَ المعرفةِ بالنحو واللغة، ولها تصانيفُ صنفتها وتُعرفُ بها،

---

[1] الرواية هنا تعني رواية اللغة وقواعدها.

انظر: القفطي، **إنباه الرواة**، ج3: ص61؛ الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد** (القاهرة: مطبعة الخانجي، 1349هـ)، ج14: ص441.

[2] انظر: القفطي، **إنباه الرواة**، ج4: ص120.

[3] انظر: السابق نفسه.

[4] انظر: السابق نفسه؛ ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: يوسف علي طويل (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1996)، ص75.

[5] انظر: القفطي، **إنباه الرواة**، ج4: ص120.

© إيسيسكو ICESCO 2025

قال ابن نصر الكاتب: "ومن طرائف ما شاهدته أنها وأخاها اختصما في ميراث والدهما، فطال التنازع بينهما، وحضرا يومًا مجلسَ والدي، وزاد الكلامُ بينهما ونقص، واغْتاظَ والدي مِنْ تَوسُّع كلامهما، فَفَطِنتْ المرأة لذلك فقالت: أَغاظ الشيخَ – أيده اللهُ – ما يراه مني ومن هذا الأخ – أصلحه الله –، فقال: كلا، إن شاء الله، ولكن جَرِّدي الدعوى، فإنه أقربُ للإيجاز، فقالت: أيد الله الشيخ، لي في ذِمَّتِهِ اثنان وعشرون دينارًا مُطَيْعِيَّةً سَلاَمِيَّةً، فقال له: ما الذي تقول؟ فقال: أمَّا لها عندي اثنان... وسكت، ورام أن يقول ما قالت أخته، فلم يقدر، فقال: بالله يا سيدي كيف قالت؟ فقد واللهِ صَدَّعَتْنَا، فقال له: فضولك، قل كما تُحْسِنُ، وَضَحِكَ أَهْلُ المَجْلِسِ، وصار طَنْزًا – أي سُخريةً – واندفعتْ الخصومةُ ذلك اليوم".[1]

(ز) إشراق السويداء العروضية، أخذت النحو واللغة عن مولاها ابن غلبون القرطبي، سكنت بلنسية، وفاقت شيخها في كثير مما أخذته عنه، وأتقنت العروض، وحفظت كتابي "الكامل" للمبرد، و"النوادر" للقالي، وقرأ عليها داود بن نجاح، توفيت عام (450هـ).[2]

(ح) أَمَةُ الخالق بنت الزين عبد اللطيف بن صدقة القاهري، شيخة صالحة وكاتبة فاضلة، حفظت ألفية ابن مالك، وكتبًا أخرى، توفيت عام (833هـ).[3]

(ط) أَمَةُ الواحد بنت الحسين بن إسماعيل المحاملي، عالمة فاضلة، وفقيهة في المذهب الشافعي، حفظت القرآن، وقرأت القراءات والنحو واللغة، وغيرها.[4]

(ي) زينب بنت أحمد بن الجمال محمد القرشية، من فواضل نساء عصرها، وُلدت في مكة عام (812هـ)، وأجاز لها المجد اللغوي، وابن طولوبغا، والعراقي، وعائشة بنت عبد الهادي، وتوفيت في مكة عام (863هـ).[5]

---

[1] انظر: المصدر السابق، ج4: ص147.

[2] انظر: عمر رضا كحالة، **أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط10، 1991)، ج1: ص71.

[3] انظر: المرجع السابق، ج1: ص 84؛ السخاوي، **الضوء اللامع لأهل القرن التاسع** (بيروت: دار مكتبة الحياة، ط1، 1991)، ج12: ص9.

[4] انظر: كحالة، **أعلام النساء**، ج1: ص89.

[5] انظر: المرجع السابق، ج2: ص46.

© إيسيسكو ICESCO 2025

3. إسهامها في البلاغة والفصاحة:

نبغ كثير من النساء في قوة البيان وفصاحة اللسان وبلاغة المنطق، وقد ضربنَ بسهم وافر في الفصاحة والبلاغة بأساليب متنوعة، وفيما يأتي ذكرُ بعض البليغات اللواتي سجلهنَّ التاريخ في مُدد زمنية متواصلة:

(أ) عائشة بنت أبي بكر الصديق، رضي الله عنهما.[1]

(ب) أسماء بنت أبي بكر الصديق، رضي الله عنهما.[2]

(ج) حفصةُ بنت عمر بن الخطاب رضي الله عنهما، كانت كاتبة ذات فصاحة وبلاغة، ولها خطب مشهورة وأشعار معروفة في رثاء أبيها.[3]

(د) خولة بنت ثعلبة، من ربَّات الفصاحة والبلاغة، وهي التي نزلت في حقها سورة المجادلة.[4]

(هـ) أم البراء بنت صفوان بن هلال، كانت ذات لسان فصيح ومنطق مبين.[5]

(و) بكارة الهلالية، كانت من نساء العرب الموصوفات بالشجاعة والإقدام والفصاحة والشعر والنثر والخطابة، وقد خطبت في حرب صفين تناصر علي بن أبي طالب ﷺ، وكانت خطبها حماسية حَضَّتْ فيها القوم على أن يخوضوا غمارات الحرب من دون خوف ولا وجل.[6]

(ز) أم البنين بنت عبد العزيز بن مروان، من ربَّات الفصاحة والبلاغة، قرعت بجوابها حجة الحَجَّاج، وأفحمته بكلام مبين، ومن كلامها: "أُفٍّ للبخل لو كان قميصًا ما لبستُهُ، ولو كان طريقًا ما سلكتُه".[7]

(ح) جِرْوَةُ بنت مُرَّةَ بن غالب التميمية، من ربَّات الفصاحة والبلاغة.[8]

---

[1] انظر: المرجع السابق، ج1: ص47.

[2] انظر: المرجع السابق، ج3: ص9.

[3] انظر: المرجع السابق، ج1: ص274.

[4] انظر: المرجع السابق، ج1: ص382.

[5] انظر: المرجع السابق، ج1: ص122.

[6] انظر: المرجع السابق، ج1: ص137.

[7] المرجع السابق، ج1: ص150، 153.

[8] انظر: المرجع السابق، ج1: ص191.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(ط) الجُمانَةُ بنت المهاجر بن خالد بن الوليد، من ربَّات الفصاحة والبلاغة.[1]

(ي) أُمُّ الخير بنت الحُرَيش البارقية، من ربَّات الفصاحة والبلاغة.[2]

(ك) زبيدة بنت جعفر بن المنصور، سيدة جليلة كانت لها يد طولى في الحضارة والعمران، ومساعدة الأدباء والشعراء والأطباء، ذات فصاحة وبلاغة، تزوجها هارون الرشيد فولدت له الأمين، ولها رثاء في ولدها هذا بعدما قتل.[3]

(ل) زينب بنت مُعَيقِب، من ربأَت الفصاحة والبلاغة، ولما مات عكرمةُ وكُثيِّر عزة في يوم واحد قيل: "مات اليوم أشعر الناس، وأعلم الناس، وخرجت النساء في جنازتهما، وبكين على كُثيِّر عزة، وهن حول جنازته، فقال أبو جعفر محمد بن علي: أخرجوا لي عن جنازة كثيّر لأرفعها، فجعلوا يدفعون عنها النساء، وجعل محمد بن علي يضربهن بكمِّه، ويقول: تنحين يا صواحبات يوسف، فقالت زينت بنت معيقب: يا بن رسول الله، لقد صدقت إنا لصواحبات يوسف، وقد كنا له خيرًا منكم له، فقال لها لماذا؟ قالت: تؤمنني غضبك؟ قال: أنت آمنة من غضبي، فأبيني، قالت: نحن دعوناه إلى اللذات، من المطعم والمشرب والتمتُّع والتنعُّم، وأنتم معاشر الرجال ألقيتموه في الجُبِّ، وبعتموه بأبخس الأثمان، وحبستموه في السجن، فأيُّنا كان به أحَنُّ وعليه أرأفُ؟ فقال محمد: لله درُّك! ولن تغالب امرأة إلا غلبت".[4]

(م) معاذةُ بنت عبد الله العدوية، من ربَّات الفصاحة والبلاغة والتفقُّه في الدين والعبادة، وهي من أهل البصرة، تقوم الليل بالصلاة، توفيت عام (101هـ).[5]

---

[1] انظر: المرجع السابق، ج1: ص204.

[2] انظر: المرجع السابق، ج1: ص389.

[3] انظر: المرجع السابق، ج2: ص17.

[4] المرجع السابق، ج2: ص115.

[5] انظر: المرجع السابق، ج4: ص60.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(ن) ابنة أبي حَثْمَةَ، من ربَّات الفصاحة والبلاغة، رثت عمر بن الخطاب، فقالت: "وا عُمَراه، أَقام الأَوَدَ، وأبرأ العمد، وأمات الفتن، وأحيا السنن، خرج نقي الثوب بريئًا من العيب"، حتى قال علي بن أبي طالب ﷺ: "يرحم الله ابن الخطاب، لقد صدقت ابنة أبي حَثْمَة، لقد ذهب بخيرها، ونجا من شرها، أما والله ما قالت، ولكن قوّلت".[1]

(س) الصَّدوقُ بنت حُلَيس العُذريَّة، من ربَّات الفصاحة والبلاغة، وكانت تبدع في استعمال السجع في كلامها.[2]

4. إسهامها في العروض:

كان للمرأة مكانة مرموقة ومنزلة عالية في نظم الشعر وتأليف القصائد، مما جعلها تنشد شعرها مضاهية شعر الرجال، أو متقدِّمة عليهم أحيانًا في دقة ضبط القواعد العروضية، حتى أصبحت المرأة مرجعًا في تدريس العروض والإبداع والتأليف فيه، وفيما يأتي ذكر بعضهن:

(أ) مولاة ابن غلبون القرطبي، أديبة أندلسية كبيرة، أخذت عن مولاها النحو واللغة، وفاقته فيهما، وبرعت في العَروض، وأخذ عنها أبو داود سليمان بن نجاح علم العروض.[3]

(ب) لبنى كاتبة المستنصر بالله الأموي، كاتبة وشاعرة وعالمة بالنحو، بصيرة بالحساب، ذات علم واسع بعلم العروض، كانت ذات خط جيد، ولها مشاركات علمية كثيرة.[4]

5. إسهامها في الخط العربي:

الخط العربي من فنون اللغة العربية، وقد ازدهر وتطوَّر مع الحضارة الإسلامية، إذ أولى المسلمون الخط ورسم الحروف عنايةً بالغةً عبر عنايتهم بتدوين القرآن الكريم، وللخط العربي أشكال وأنواع وتسميات كثيرة، وكان في جامع غرناطة ألفا امرأة يعملن يوميًّا لنسخ المصاحف، وقد تحدَّث التاريخ عن نساء خطَّاطات كان لهنَّ حضورٌ واضحٌ وجهودٌ ملموسةٌ في هذا الفن العربي الأصيل، وفيما يأتي ذكر لأشهر الخطاطات:

---

[1] المرجع السابق، ج1: ص247.

[2] انظر: المرجع السابق، ج2: ص324.

[3] انظر: المرجع السابق ج3: ص260.

[4] انظر: المرجع السابق، ج3: ص287.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(أ) مزينة الكاتبة، كانت تكتب للخليفة الناصر لدين الله، لأنها كانت حاذقة من أخطِّ الناس، توفيت عام (358هـ).[1]

(ب) صفية بنت عبد الله الرَّبِيّ، أديبة شاعرة موصوفة بحسن الخط، توفيت عام (417هـ).[2]

(ج) فاطمة بنت زكريا بن عبد الله الشبلاوي، كاتبة جزلة، تجيد الخط، وتكتب الكتب الطوال، توفيت عام (427هـ).[3]

(د) عائشة بنت عمارة بن يحي بن عمارة الشريف الحسني، شاعرة من شواعر المغرب في القرن السادس الهجري، ذات فصاحة وبلاغة، وكانت تجوِّد الخط، وقد كتبت "يتيمة الدهر" للثعالبي، في ثمانية عشر جزءًا.[4]

(هـ) سيدة بنت عبد الغني بن علي العبدري أم العلاء، أصلها من غرناطة، وقد وفد أبوها إلى تونس فولدت فيها، كانت عالمة حافظة للقرآن الكريم، اعتنى والدها بتربيتها ليؤهلها لتعليم النساء، وقد جوَّدت الخط ونسخت بيدها وخطها مرارًا كتابَ "إحياء علوم الدين" للغزالي، وغيره من المؤلفات الأدبية والأخلاقية، توفيت بتونس عام (647هـ).[5]

(و) خديجة بنت يوسف بن غنيمة البغدادي، تعلَّمت الخط على جماعة وجودته، وكانت عالمة وكاتبة، روت كثيرًا عن ابن الكتبي وقرأت النحو، وسُمِعَ عليها رسالة "السكوت"، توفيت عام (699هـ).[6]

(ز) خديجة بنت عثمان بن محمد الهوري، كانت جيدة الخط والإنشاء، تكتب بخطها الإجازات، توفيت عام (734هـ).[7]

---

[1] انظر: المرجع السابق، ج4: ص49.

[2] انظر: المرجع السابق، ج2: ص340.

[3] انظر: المرجع السابق، ج4: ص58.

[4] انظر: المرجع السابق، ج3: ص182.

[5] انظر: المرجع السابق، ج2: ص275.

[6] انظر: المرجع السابق، ج1: ص345.

[7] انظر: المرجع السابق، ج1: ص336.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(ح) صَارَةُ الحلبِيَّةُ، أصلها من الشام، ووفدت على تونس، كانت ماهرة بالخط الجيد، وكانت تحلل الذهب بمعرفة وخبرة فتكتب به.[1]

(ط) عابدة بنت محمد الجهنية، شاعرة فاضلة، وخطَّاطة ماهرة، وأديبة فصيحة.[2]

(ي) فاطمة بنت الحسن بن علي الأقرع، كاتبة من أحسن الناس خطًّا على طريقة ابن البواب، قال السمعاني: "وكان لها خط مليح حسن، وهي التي أهلت لكتابة كتاب الهدنة إلى ملك الروم من الديوان العزيز، ورحلت إلى بلاد الجبل إلى العميد أبي نصر الكندي، وكتب الناس على خطِّها، وقرأ عليها كثير من العلماء".[3]

(ك) أسماء عبرت بنت أحمد آغا، من خطَّاطات القسطنطينية، اشتُهرت بخطها الجميل.[4]

(ل) بادِشاه خاتون بنت محمد بن حميد تابنكو، كانت شاعرة ذات خط ياقوتي، وقد خطَّت بيدها المصاحف، وقد ذكرها مستقيم زاده في كتابه "تذكرة الخطاطين".[5]

6. إسهامها في نشر اللغة العربية عبر الأوقاف العلمية:

قد تبرعَ نسوة في بناء المدارس، والوقف عليها، والإنفاق على طلبتها وأساتيذها، ومن ذلك ما يأتي:

(أ) عذراء بنت نور الدين شاهنشاه نجم الدين أيوب، من ربَّات البر والإحسان، أنشأت المدرسة العذراوية بدمشق لتدريس علوم العربية والشريعة، توفيت عام (593هـ).[6]

(ب) ست الشام بنت أيوب، أخت الملك العادل، كانت عالمة تقية، شيدت مدرسة في العونية على الشرف الشمالي من دمشق، وأوقفت عليها أوقافًا كثيرة، توفيت عام (616هـ).[7]

---

[1] انظر: المرجع السابق، ج2: ص319.

[2] انظر: المرجع السابق، ج3: ص198.

[3] المرجع السابق، ج4: ص41.

[4] انظر: المرجع السابق ج1: ص57.

[5] انظر: المرجع السابق، ج1: ص107.

[6] انظر: المرجع السابق، ج3: ص259.

[7] انظر: المرجع السابق، ج2: ص155.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(ج) صفية بنت الملك العادل بن أبي بكر بن أيوب، أنشأت بمدينة حلب مدرسة الفردوس، وجعلتها تربة ورباطًا عام (633هـ)، وأوقفت عليها أوقافًا عظيمة، وصرفت مرتبات المدرسين فيها، توفيت بحلب عام (640هـ).[1]

(د) زهرة بنت أبي بكر بن أيوب، أنشأت المدرسة العادلية الصغرى داخل باب الفرج شرقي القلعة في حلب عام (656هـ)، وأوقفت عليها قرى كثيرة.[2]

(هـ) عزيزة الدين بنت الملك قطب الدين صاحب ماردين، من ربَّات البر والإحسان، أنشأت بدمشق عام (610هـ) المدرسة المارداني‌ة، ودرس فيها جلة من العلماء.[3]

(و) عائشة زوج شجاع الدين بن الدماغ، من ربَّات البر والإحسان، أنشأت المدرسة الدماغية بدمشق (638هـ)، وجعلت فيها جملة من العظماء المدرسين في العربية وعلوم الدين.[4]

(ز) ماء السماء بنت المظفر بن يوسف بن عمر الرسولي[5]، أميرة مُحسِنَةٌ لها آثار كثيرة منها بناء المدرسة الواثقية في زبيد أنفقت على إنشائها مبلغاً طائلاً ووقفت عليها أوقافًا كثيرة، توفيت في وادي زبيد عام (724هـ).

(ح) زاهدة بنت محمد بن مبارك بن الخليفة المستعصم بالله العباسي، كانت من فواضل النساء، ولدت في بغداد عام (678هـ)، وجلب لها والدها الأساتذة، فتعلمت مع أخواتها، وحفظت دواوين شعرية كثيرة، وكانت دارها مأوى العلماء وندوة الشعراء والأدباء، وقد أنشأت مدرسة عظيمة في العمادية سمتها (المدرسة الزاهدية) لتدريس الدين واللغة العربية، توفيت عام (729هـ).[6]

---

[1] انظر: المرجع السابق، ج2: ص339.

[2] انظر: المرجع السابق، ج2: ص41.

[3] انظر: المرجع السابق، ج3: ص382.

[4] انظر: المرجع السابق، ج3: ص136.

[5] انظر: المرجع السابق، ج3: ص3.

[6] انظر: المرجع السابق، ج2: ص3.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(ط) سفرى بنت محمود البارودي، من ربَّات البر والإحسان، أنشأت المدرسة البارودية عام (868هـ) في باب الناظر بالقدس، وأوقفت عليها أوقافًا عظيمة.[1]

(ي) زُمُرُّد بنت جاولي أخت الملك الدقاق في دمشق، عالمة فاضلة، حفظت القرآن الكريم، وشيَّدت المدرسة الخاتونية بصنعاء دمشق، ووقفت عليها أوقافًا كثيرة، ودرَّس فيها كبار علماء العربية والشريعة.[2]

7. إسهامها في صنوف من فنون اللغة العربية:

برعت بعض النسوة في غير صنف من صنوف فنون اللغة العربية، ومن أولئك النسوة:

(أ) أم الحسن بنت أبي جعفر الطنجالي، شاعرة وأديبة من أدبيات الأندلس وشاعراته، كانت تشارك في دروس اللغة العربية وتجود القرآن.[3]

(ب) زينب بنت مكي بن علي بن كامل الحراني، ولدت عام (624هـ) بدمشق، قرأت كثيرًا من علوم العربية، وقرأت كتب الأمالي، ولها إسهام في غريب اللغة، توفيت عام (688هـ).[4]

(ج) عائشة بنت أحمد القرطبية، كانت أديبة شاعرة، وعالمة بالفصاحة والبلاغة، ولم يكن من يعدلها في زمانها من حرائر الأندلس علمًا وفهمًا وأدبًا وشعرًا وفصاحة، وكانت ذات خط جميل تكتب به المصاحف، وكانت تمدح ملوك الأندلس وتخاطبهم بما يعرض لها من حاجة، ومن شعرها ما ردَّت به على شاعرٍ خطبها، فلم ترضَ به، فكتبت إليه قائلة:[5]

أَنَا لَبْـــوَةٌ لَكِنَّنـــــي لاَ أَرْتَضـــــي نَفْسِي مَنَاخًا طُولَ دَهْرِي مِنْ أَحَد

وَلَــو أَنَّــنِي أَخْتَــارُ ذَلِــكَ لَمْ أُجِــبْ كَلْبًا وَكَـمْ غَلَقْـتُ سَمْعِي عَـنْ أَسَـد

[1] انظر: المرجع السابق، ج2: ص197.

[2] انظر: المرجع السابق، ج2: ص37.

[3] انظر: المرجع السابق، ج1: ص259.

[4] انظر: المرجع السابق، ج2: ص116.

[5] انظر: المرجع السابق، ج3: ص6.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(د) جارية عبد الله الكتاني، عالمة لا تلحن، لمعرفتها الدقيقة بالنحو واللغة والعروض والكتابة والخط، وكانت أديبة لم يرَ في زمانها مثلها، توفيت في القرن الخامس للهجرة.[1]

(هـ) نُضَارُ بنت محمد بن يوسف الأندلسي، وتكنى أم العز، وُلدت عام (702هـ)، شاعرة أديبة ومحدثة فاضلة، أسمعها أبوها من العلماء، وحفظت مقدمة في النحو، ونظمت شعرًا، ولها معرفة جيدة بقواعد الإعراب، وكان والدها يثني عليها، توفيت عام (730هـ).[2]

(و) أسماء بنت عبد الله بن محمد المهْروانية، كانت عالمة كاتبة، نالت إجازة علمية من ستة وعشرين شيخًا، توفيت بدمشق عام (867هـ).[3]

8. إسهامها في تدريس كبار العلماء اللغويين:

من اللافت أن بعض النساء تلمذ لهنَّ بعض أكابر العلماء اللغويين، ومن ذلك:

(أ) زينب بنت إسحاق النطرني الرسعيني، لغوية شاعرة من شواعر الأندلس، أنشد لها الإمام اللغوي أبو عبد الله محمد بن علي بن يوسف الأنصاري قوله:[4]

عَـدِيٌّ وَتَـيمٌ لاَ أُحَـاول ذكرهـم ... بسـوء ولكـنِّي مُحِـبٌّ لهـاشم

ومـا يَعْتَرِيـني في عَلـيٍّ ورَهْـطِه ... إذا ذكـروا في الله لومـةُ لائـمِ

يقولـون مـا بال النصـارى تحـبُّهُمْ ... وأهْـلُ النُّهـى مـن عُـرْبٍ وأَعَـاجِمِ

فقلـتُ لهـم: إني لا أحـبُّ وحـبُّهم ... سرى في قلوبِ الخلق حتى البهائم

(ب) عائشة السمرقندية، شاعرة لغوية من سمرقند، أخذ عنها ودرس عليها الزمخشري.[5]

---

[1] انظر: المرجع السابق، ج3: ص235.

[2] انظر: المرجع السابق، ج4: ص177.

[3] انظر: المرجع السابق، ج1: ص56.

[4] انظر: المرجع السابق، ج2: ص54.

[5] انظر: المرجع السابق، ج3: ص136.

© إيسيسكو2025 ICESCO

إسهام المرأة في الجانب الأدبي

أوضحنا فيما مضى بإيجاز إسهام المرأة في الجانب اللغوي، ومدى إسهامها في تطوير اللغة العربية تعلُّمًا وتعليمًا، وما حققته من إنجاز في مسيرة هذه اللغة عبر العصور القديمة، وهنا نذكر أيضًا إسهامها في الجانب الأدبي، وما لها من أثر فيه.

1. إسهامها في الشعر العربي:

إن كانت المصادر قد ضنَّت بأخبار المرأة اللغوية، فإنها جادت بذكر شيء يسير عن أخبارها الأدبية، وفي مقدِّمتها الشعر الذي روي عنها قليلًا، وبخاصة في الكتب الأولى التي جمعت الشعر العربي، من مثل "المفضليات" للمفضل الضبي، و"المؤتلف والمختلف" للآمدي، وغيرهما، ومع ذلك كانت المرأة في الشعر أوفر حظًّا منها في فروع اللغة الأخرى، إذ المرأة شاعرة مجيدة طرقت أغراض الشعر في شعرها،[1] ومردُّ قلَّة المروي عنها من الشعر إلى أمور، منها:[2]

- بساطة شعر النساء، أي إنه لم يتضمن من غريب اللغة الذي حرص العلماء على جمعه وحفظه والتباهي باستعماله، فشعر النساء كان فصيحًا خاليًا من الألفاظ الوحشية والمفردات الغريبة، لذا لم يكن من حماسة لنقله.
- إيثار العرب الفحولة وشعرها على شعر الأنوثة، وقد وجد الرواة في شعر الرجال الرصانة والقوة، فاحتفوا به.
- أن شعر النساء أتى موحَّدَ الأغراض في القصيدة الواحدة، لا يتنقل من غرض إلى غرض كما الحال في قصائد الرجال.
- أتيح للرجل الشاعر من الظروف الاجتماعية والأخلاقية ما لم يتح للمرأة، فالرجل يقول الشعر في المجالس والحروب والأسواق الأدبية وأمام القبيلة، ولم يتح ذلك للشاعرة المرأة.
- ضياع كثير من شعر النساء كما ضاع كثير من شعر الرجال، وما بقي من شعر المرأة إلَّا القليل.

---

[1] انظر: محمد زكي العشماوي، **الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد** (بيروت: دار النهضة العربية، 1986)، ص179.

[2] انظر: عبد الحليم الوائلي، **موسوعة شاعرات العرب من الجاهلية حتى نهاية القرن العشرين** (عمان: دار أسامة، ط1، 2001).

© إيسيسكو2025 ICESCO

وقد حدَّثنا التاريخ عن شاعرات كبيرات، خلدهن شعرُهنَّ المتين الذي احتكم إليه فحول الشعراء من الرجال، واستطاعت المرأة به أن تثبت وجودها المتمّيز في خضم الحركة الشعرية، وأمثلة ذلك كثيرة نذكرها فيما بعد.

ثم إن المرأة أسهمت في الأغراض الشعرية كلها، فلها شعر في السياسة، والحروب، والحماسة، والرثاء، والمديح، والغزل، وغيرها، ولكنها كانت تتميَّز في الرثاء أكثر من غيره من الأغراض الأخرى، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة المرأة التي تتصف بالرقة والعاطفة القوية، فهي في الرثاء تعبِّر عن شجونها وألمها على المفقود من ذويها، وتبتكر الأساليب الرقيقة والمعاني المؤثِّرة، وفيما يأتي ذكرُ بعض النساء الشاعرات:

(أ) أميمة بنت عبد شمس، شاعرة من شواعر العرب، رثت ابن أخيها أبا سفيان بن أمية، ومن قتل من قومها في حروب الفجار من قريش.[1]

(ب) بثينة بنت حبا العذرية، شاعرة من شواعر بني عذرة، وقد اشتهرت بأخبارها مع عشيقها جميل بن معمر العذري، وقالت شعرًا فيه رقة ومتانة، ومنه رثاؤها لجميل، فحين سمعت بموته قالت:[2]

وَإِنَّ سَــلْوى عــن جميــلٍ لَسَــاعَةٌ من الدهر ما حانت ولا حانَ حينُها
ســواءٌ علينــا يا جميــلُ بــنَ مَعْمَــرٍ إِذَا مِــتَّ بَأْسَــاءُ الحــياةِ ولــِينُهَا

(ج) تُماضِر بنت الشريد، شاعرة من شواعر العرب قبل الإسلام، وقد رثت ابنها قيس بن زهير في قصيدة مطلعها هذه الأبيات:[3]

كــأنَّ العــينَ خالطهــا قــذاها لحُــزْنٍ واقِــعٍ أَفْــنَى كَــراهَا
علــى وَلَــدٍ زَيــنِ النــاسِ طــرًّا إذا مــا النــار لم تَــرَ مَــنْ صَــلاَهَا
فَــدمعي بعــده أبــدًا هَطُــولُ ولا يَرْقَــأُ مِــنْ عيــني بُكَــاهَا

[1] انظر: كحالة، **أعلام النساء**، ج1: ص92.

[2] انظر: المرجع السابق، ج1: ص110.

[3] انظر: المرجع السابق، ج1: ص176.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(د) خُزَانَةُ بنتُ خالد بن جعفر بن قرط، شاعرة حضرت فتوح العراق مع سعد بن أبي وقّاص، وَرَثَتْ مَنْ قُتلَ من المسلمين ومما قالته:[1]

أيا عَينُ جودي بالدموع السَّواجم ... فَقد سُرعت فينا سيوفُ الأعاجم
فكم مِن حُسَام في الحروب وَذَابل ... وَطرفٍ كُميتِ اللّونِ صافي الدعائم
حُزنًا على سعد وعمرو ومالك ... وسعدٌ مُبِيدُ الجيش مثل الغمائم
هم فتية غرُّ الوجوه أعزة ... لُيوثٌ لدى الهيجاء شعثُ الجماجم

(هـ) الخنساء تماضر بنت عمرو بن الحارث بن الشريد السلمية،[2] شاعرة صحابية، شهد لها رسول الله ﷺ بأنها أشعر الناس، حتى قيل لجرير: "مَنْ أَشْعَرُ الناس؟"، قال: "أنا لولا الخنساء"، قيل: "لم فَضُلَتْكَ؟"، قال: لقولها:

إنَّ الزمان وما يَفنى له عَجَبٌ ... أبقى لنا ذنبًا واستُؤصِلَ الرأسُ
إنَّ الجديدنِ في طول اختلافهما ... لا يفسدانِ ولكن يفسدُ الناسُ

قال بشار بن برد: "لم تقل المرأة شعرًا قط إلا تبين فيه الضعف"، فَلمَّا ذكروا عنده الخنساء تراجع عن مقولته هذه، وقال في حقِّها: "تلك فوق الرجال".[3]

وقد أشاد النابغة بشعرها، وفضله على شعر حسان بن ثابت ﷺ، وعلى شعر غيره من شعراء عصرها، وشعرها متنوُّع الأغراض؛ رثاءً، ومديحًا، وفخرًا، وحماسةً، وما إلى ذلك، ومن مراثيها ما قالته في أخيها صخر:[4]

وإنَّ صخرًا لمولانا وسيِّدُنا ... وإنَّ صَخْرًا إذا نَشْتُو لَنَحَّارُ
وإنّ صخرًا لَتَأتَمُّ الهُداةُ بهِ ... كأنَّه عَلَمٌ في رأسهِ نارُ
وَلَمْ تَرَهْ جَارةٌ يمشي بِسَاحَتِها ... لِرَيبَةٍ حينَ يُخْلِي بَيتَهُ الجَارُ

[1] انظر: المرجع السابق، ج1: ص351.

[2] انظر: المرجع السابق، ج1: ص360.

[3] انظر: الوائلي، **موسوعة شاعرات العرب**، ص12.

[4] انظر: ابن طيفور الخراساني، **بلاغات النساء**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (القاهرة: دار الفضيلة، 1998)، ص267–268.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(و) حفصة بت الحاج الركونية، شاعرة أديبة من غرناطة بالأندلس، كانت رخيمة الشعر رقيقة النظم والنثر.[1]

(ز) حفصة بنت حمدون، شاعرة أديبة من وادي الحجارة بالأندلس في القرن الرابع للهجرة، كانت كثيرة الاختراع للمعاني، مبدعة في نظم الشعر.[2]

(ح) حَمْدَةُ بنت زياد بن عبد الله العوفي، شاعرة من شواعر الأندلس بوادي آش، تحلَّت بالأدب الجمّ، وتغزلَّت مع عفةٍ وصيانةِ أخلاقٍ، وعلَّمت النساء في منزلها، وذاع صيتها، ولقَّبوها "خنساء المغرب"، وكان حبُّ الأدب يحملها على مخالطة أهل الأدب، ومن شعرها:[3]

أَبَاحَ الـــدمْعُ أســـراري بـــوادي لـــه في الحســـن أســـرار بـــوادي

فَمِـــنْ نهـــرٍ يطـــوفُ بكـــلِّ روضٍ وَمِـــنْ روضٍ يطـــوفُ بكـــلِّ وادي

2. إسهامها في النثر العربي:

أجادت المرأة فن النثر العربي وأحسنت صياغته، حتى صاغت بعض النساء مقطوعاتٍ نثريةٍ في غاية من الجمال الأسلوبي والتركيب الفني والمعاني الهادفة، وذلك باستعمالهن مستلزمات البلاغة وعناصر الفصاحة، وبذلك تكون المرأة قد حفظت للغة مفرداتها وتراكيبها، والأمثلة على ذلك كثيرة، وحسبنا أن نذكر هنا بعضًا منهنَّ:

(أ) عائشة أم المؤمنين بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما التي بلغت الغاية القصوى من الفصاحة والبيان، مما حمل أهل اللغة على أن يقدّموها على من سواها من الرجال والنساء،[4] قال موسى بن طلحة بن عبيد الله القرشي التميمي: "ما رأيت أحدًا أفصح من عائشة رضي الله عنها"،[5] وقال الأحنف بن قيس: "سمعت خطبة أبي بكر الصديق، وعمر بن الخطاب،

---

[1] انظر: كحالة، **أعلام النساء**، ج1: ص267.

[2] انظر: المرجع السابق، ج1: ص272.

[3] انظر: المرجع السابق، ج1: ص292.

[4] انظر: الخراساني، **بلاغات النساء**، ص35؛ محمد سعيد رمضان البوطي، **عائشة أم المؤمنين: أيامها وسيرتها الكاملة في صفحات** (دمشق: مكتبة الفارابي، ط1، 1997).

[5] الترمذي، **السنن**، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني (الرياض: مكتبة المعارف، ط1، 2000)، الحديث (3884)، ج3: ص576.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وعثمان بن عفان، وعلي بن أبي طالب، والخلفاء كلهم، وهلمَّ جرًّا إلى يومي هذا، فما سمعت الكلامَ من فَمِ مخلوق أفخم ولا أحسن منه من عائشة رضي الله عنها".[1]

(ب) فاطمة الزهراء رضي الله عنها بنت رسول الله ﷺ، فقد كان لها كلام بليغ لا يقل جودة عن كلام أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها.

(ج) أروى بنت الحارث بن عبد المطلب، رضي الله عنها.

(د) نائلة زوج عثمان بن عفان، رضي الله عنهما.

(هـ) عائشة بنت عثمان بن عفان، رضي الله عنهما، وكان لها كلامٌ بليغٌ رفيعٌ بعد مقتل أبيها.

3. إسهامها في الأمثال:

الأمثال من أنواع النثر العربي، وللمرأة فيه إسهام بارز، وكان للمثل الذي وضعته المرأة أثرٌ في إقرار القواعد اللغوية، وقد اشتُهرت بعض النساء بصياغة الأمثال والحكمة، فذهب كلامهنَّ مثلاً ذائعًا يتمثَّل به في المواقف جميعها، فجاءت أمثلةً معبِّرةً عن روح العصر الذي يعشن فيهِ، وتضمنت أمثالهنَّ خلاصة تجاربهنَّ في الحياة التي تناقلتها كتب اللغة، وفيما يأتي أمثلة ذلك:

(أ) حَذَام بنت الرَّيان، كانت تضرب الأمثال وتقول الشعر.[2]

(ب) رقاش بنت عمرو، من فواضل النساء في العرب كانت تقول الأمثال وتجيدها ومن أمثالها: "التجرُّد لغير النكاح مُثلَةٌ"، و"خَلْعُ الدرعِ بيد الزوج".[3]

(ج) أسماء بنت عبد الله، من عُذْرَة، وهي أول من قالت: "لا مخبأ لعطرٍ بعد عروسٍ"، وكان زوجها من بني عمها يقال له: "عروس"، فمات عنها، فتزوَّجها رجلٌ من غير قومها يقال له: "نوفل"، وكان بخيلًا دميمًا، وقد طلب منها أن تتعطَّر، فقالت: "لا مخبأ لعطر بعد عروس"، فذهب قولها هذا مثلًا يُضرب لمن لا يُدخر عنه نفيس.[4]

---

[1] الحاكم النيسابوري، **المستدرك على الصحيحين** (بيروت: دار المعرفة، 1998)، الحديث (6792)، ج5: ص13.

[2] انظر: كحالة، **أعلام النساء**، ج1: ص252.

[3] انظر: المرجع السابق، ج1: ص452.

[4] انظر: الميداني، **مجمع الأمثال**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: دار المعرفة، د.ت)، ج2: ص211.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(د) فاطمة بنت مُرٍّ الخثعميَّة، وهي أول من قالت: "قد كان ذلك مرَّةً فاليوم لا"، وكانت قد قرأت الكتب، وأراد عبد المطلب أن يزوج ابنه عبد الله من آمنة بنت وهب، فمرَّ على فاطمة وهي بمكة، فرأت نور النبوة في وجه عبد الله، فقالت: "من أين أنت يا فتى؟"، فقال: "أنا عبد الله بن عبد المطلب بن هشام"، فقالت: "هل لك أن تقع عليَّ وأعطيك مئة من الإبل؟"، ولم يوافق، ومضى مع أبيه حتى زوَّجه آمنة، وظلَّ عندها يومه وليلته، ولكن نفسه دعته إلى الإبل فيما بعد، فأتاها فلم ير منها حرصًا، فقال لها: "هل لك فيما قلت لي؟"، فقالت: "قد كان ذلك مرَّةً فاليوم لا".[1]

(هـ) ابنة الخُسِّ الإيادية، اشتُهرت بوضع أمثال كثيرةٍ، منها: "أحسن من النار"، و"أخبث من ذئب الغضى"، و"أخطف من قِرِلَّى"، و"قُرب الوسادة وطول السِّوادِ".[2]

4. إسهامها في النقد الأدبي والتحكيم:

حفلت كُتُبُ الأدب والنقد بأخبار كثير من النساء اللواتي قدمنَ صورًا أدبيةً رفيعة، وبلغنَ مكانةً أدبيةً عالية المستوى أهَّلتهنَّ إلى منصب التحكيم بين فحول الأدباء، ومقعد النقد الأدبي الهادف، وقد اشتُهرت نساء في ذلك، نذكر منهنَّ:

(أ) أمُّ جُندبٍ امرأة امرئ القيس بن حجر، كانت عالمة بالشعر ونقده، إذ تنازع امرؤ القيس مع علقمة بن عبدة الفحل الشاعر المعروف، وارتضيا أن تكون أم جندب حكمًا بينهما، فقالت لهما: "قولا شعرًا على رَوِيّ واحد، وقافية واحدة، تصفان فيه الخيل"، فقال امرؤ القيس:

خَلِيلَـيَّ مُـرَّا بِي عَلَـى أُمِّ جُنْـدُبِ نُقَـضِّ لُبَـانَاتِ الفُـؤادِ الْمُعَـذَّبِ

وقال علقمة الفحلُ:

ذَهَبتَ مِنَ الهِجْرَانِ فِي غَيرِ مَذْهَبِ وَلَمْ يَـكُ حَقًّـا كُـلُّ هَـذَا التَّجَنُّـبِ

فلما سمعت شعرهما حكمت لعلقمة بالتفوُّق على امرئ القيس، فسألها زوجها امرؤ القيس عن سبب ذلك؟ قالت: "لأنكَ قلتَ:

فَلِلْسَـوْطِ أُلْهُـوبٌ وَلِلسَّـاقِ دِرَّةٌ وَلِلزَّجْـرِ مِنْـهُ وَقْـعُ أَخْـرَجَ مُهْـذِبِ

[1] انظر: المصدر السابق، ج2: ص105.

[2] الميداني، **معجم مجمع الأمثال**، ج1: ص227، 259، 261؛ ج2: ص93.

© إيسيسكو ICESCO 2025

فقد جهدتَ فرسك بسوطك في زجرك، ومريته، فأتعبته بساقك، أما علقمة فقال:

فَـــوَلَّى عَلـــى آثارهـــنَّ بحاصـــبٍ وَعَيبَـةُ شُـؤْبُوبٍ مِـنَ الشَّـدِّ مُلْهَـبِ

وأقبـــل يهـــوي ثانيًـــا مـــن عَنَـــانَةٍ يَمُـــرُّ كَمَـــرِّ الرائـــحِ المتحَلِّـــبِ

فلم يضرب فرسه بسوط، ولم يمره، ولم يتعبه بزجر، ففرس ابن عبدة أجود من فرسك، زجرتَ وضربتَ وحركت ساقيك، وابن عبدة لم يصنع ما فعلت"، فغضب من قولها وطلقها، وخلف عليها عَلقمة.[1]

(ب) مريم بنت أبي يعقوب، أديبة من أدباء إشبيلية في الأندلس، اتخذت بيتها مقرًّا لدراسة الأدب ونقده، وجعلت من بيتها ندوة للأدباء.[2]

(ج) ليلى الأخيلية، الشاعرة المعروفة التي كثيرًا ما أَلَحَّ عليها الشعراء أن تكون حكمًا بينهم وناقدة لشعرهم، منتظرين منها المفاضلة التي تَطلُعُ بها عليهم،[3] ومن الشعراء الذين ارتضوها أن تكون حكمًا بينهم حميد بن ثور الهلالي، والعُجَيرُ السلولي، ومزاحم العقيلي، وأوس بن غلفاء الهجمي، فقد حكموها في شعر وصفوا فيه القطاة، فحكمت للعجير السلولي، وقالت:

أَلا كُـلُّ مـا قـال الـرواةُ وأنشـدوا بهـا غـير مـا قـال السـلولي بهـرجُ

فأثار حكمها هذا حفيظة حميد بن ثور الذي راح يهجوها فيما بعد، مما يدلُّ على اعتداده بحكمها، وخطورة مكانتها النقدية.[4]

(د) دنانير مولاة محمد بن كناسة، في عصر الدولة العباسية، أديبة شاعرة، كان أهل الأدب يقصدونها للمذاكرة معها والمساجلة الشعرية.[5]

---

[1] انظر: الأصفهاني، **الأغاني** (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط2، 1997)، ج21: ص133، والأطوب اجتهاد الفرس في عدوه حتى يثير الغبار، والدرة حث الفرس على العدو، والأخرج من الخيل ما خالط بياضه سواده، والمذهب المسرع، يريد أن يستحث جواده تارت بسوط وأخرى بساقة ومرة ثالثة بالزجر.

[2] انظر: محمد بدر معبدي، **أدب النساء في الجاهلية والإسلام** (القاهرة: مكتبة الآداب)، ص11.

[3] انظر: الأصفهاني، **الأغاني**، ج16: ص21.

[4] انظر: مي يوسف خليف، **الشعر النسائي في أدبنا القديم** (القاهرة: مكتبة غريب، 1991)، ص17.

[5] انظر: كحالة، **أعلام النساء**، ج1: ص415.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(هـ) سكينة بنت الحسين بن علي بن أبي طالب، وأمها الرباب بنت امرئ القيس، كانت ذات مقام رفيع، تجالس الأجلَّة من قريش، ويجتمع إليها الشعراء والأدباء فيحتكمون إليها فيما أنتجته قرائحهم، فتبيّن لهم الغث من السمين، وتناقش المخطئ مناقشة علمية حتى يقتنع بخطئه ويقرَّ لها بالفضل وسعة الاطلاع وقوَّة الحجَّة.

5. إسهامها في الترجمة من العربية وإليها:

سجلت لنا المصادر التاريخية أسماء بعض النسوة المترجمات، ومنهن:

(أ) سلمى بنت محمد بن الجزري، أم الخير، قارئة مجودة وشاعرة وكاتبة، كانت على قيد الحياة عام (831هـ)، حفظت القرآن وقرأته بالقراءات العشر، وكتبت الخط الجيد، ونظمت الشعر باللغتين؛ العربية والفارسية.[1]

(ب) زيغر خانم، أديبة من أديبات الترك، برعت في اللغة التركية، وأتقنت اللغة العربية مع لغات أخرى، مما سهل لها مسالك الترجمة.[2]

6. إسهامها في حفز الشعراء:

عُرف عن بعض النساء تشجيعهن الشعراء وحفزهم لقرض الشعر، فمن أولئك:

(أ) عائشة بنت الرشيد، من فواضل نساء عصرها، كانت تضع وسائل تنشط فيها الشعراء والأدباء، فخرج ذات يوم رسولُها إلى الشعراء فقال لهم: "تقرئكم سيدتي السلام، وتقول: من أجاز هذا البيت منكم فله مئة دينار!"، فقالوا: "وما هو؟"، فأنشد:

أنيلـــي نـــوالًا وجـــودي لنـــا فقـــد بلغـــت نفســـيَ التَرقُّـــوه

فبدرهم مسلم بن الوليد، صريع الغواني، فقال:

وَإِنِّي لَكَالـــــدلوِ في حُـــــبُكم هويـــت إذا انقطعـــت عُرْقُـــوه

فأخرجت له مئة دينار.[3]

---

[1] انظر: المرجع السابق ج2: ص254.

[2] انظر: المرجع السابق، ج2: ص44.

[3] انظر: المرجع السابق، ج3: ص133، 134.

© إيسيسكو2025 ICESCO

إسهام المرأة المعاصرة في اللغة والأدب

أعني بالمعاصرة المرأة التي عاشت في القرن الرابع عشر الهجري وما بعده، أي الموازي للقرن التاسع عشر الميلادي وما بعده، إذ أدَّت المرأة دورًا مهمًّا تجاه اللغة العربية، وقدمت عطاءً يذكر لها، وإسهامًا في مجالي اللغة والأدب؛ تأليفًا وتدريسًا ونقدًا، حتى أصبحت تنافس الرجل في مجال اللغة العربية، بل ربما تقدَّمت خطوات معتبرة في ميدان البحث والتنظير لهذه اللغة، وفيما يأتي بعض مظاهر جهود المرأة وإسهامها في علوم اللغة العربية:

1. **المرأة تحصل على الشهادات العليا في علوم اللغة العربية وآدابها:** دخلت المرأة ميدان الدراسة، وأبدعت فيه، وتدرَّجت في مراحله، حتى نالت الشهادات العليا في علوم اللغة العربية وآدابها، من البكالوريوس إلى الماجستير إلى الدكتوراة، متخصِّصة في فنٍّ من فنون اللغة العربية، وأدلة ذلك كثيرة، إذ تشهد المؤسسات العلمية والجامعات في العالم إقبالاً كبيرًا من الطالبات على الدراسة التخصصية باللغة العربية، وإعداد رسائل لغوية وأدبية في ذلك.
2. **المرأة تتولى منصب التدريس:** أصبحت المرأة مدرسةً للغة العربية في مراحل الدراسة جميعها، بعد أن كانت بعيدة من هذا الميدان لقرون مضت، ولها حضور واضح في العملية التدريسية في عصرنا الحاضر، وهي تقاسم الرجل في هذا التخصُّص.
3. **المرأة تتولَّى مناصب علمية:** تولت المرأة المناصب العلمية التي تخدم العلوم بعامة، واللغة العربية بخاصة، فقد أصبحت عميدة لكليات اللغة العربية، ورئيسة لأقسام اللغة العربية، ومشاركة في وضع مناهج اللغة العربية، ومشرفة على تنفيذ برامج تعليم اللغة العربية، وما إلى ذلك من مهام أخرى.
4. **المرأة تؤلِّف في اللغة والأدب:** أثرت المرأة المكتبة العربية بمؤلفاتها المتنوعة، وتخصصاتها المتعددة؛ صرفًا، ونحوًا، وبلاغةً، ولغةً، وشعرًا، ونثرًا، ونقدًا.[1]
5. **المرأة تكتب في الدوريات العلمية والثقافية:** للمرأة إسهام واضح في كتابة المقالات العربية المتخصصة والبحوث العلمية، ونشرها في الدوريات العلمية المحكمة، والمجلات العامة، والصحف، مما جعل مشاركتها في خدمة علوم اللغة العربية مشاركة مؤثرة مهمة.

[1] انظر: عفيف عبد الرحمن، **الجهود اللغوية خلال القرن الرابع عشر الهجري** (الرياض: دار العلوم، ط2، 1983).

© إيسيسكو ICESCO 2025

6. **المرأة ودواوين الشعر**: دخلت المرأة المعاصرة مجال الشعر من أوسع أبوابه، فنظمت القصائد، وطرقت الأغراض الشعرية كلها، وألَّفت الدواوين الشعرية، وتأثَّرت بمن سبقها من النساء الشاعرات في قرون ماضية.

7. **المرأة وتحقيق المخطوطات**: شاركت المرأةُ الرجلَ في تحقيق المخطوطات العربية، وكان لها دورٌ متميِّزٌ في تصويب النصوص العربية، وتقديم النثر العربي إلى الجيل المعاصر وفق معايير علمية دقيقة تقتضيها طبيعة تحقيق المخطوطات.

8. **المرأة والإشراف العلمي على الرسائل الجامعية والمناقشة**: زاولت المرأة الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية في الدراسات العليا، فقد أشرفت على رسائل الماجستير والدكتوراة المتخصِّصة في اللغة والأدب، ولها متابعاتٌ دقيقةٌ في تقويم تلك الرسائل، وشاركت الرجل في مناقشتها ومنحها الدرجة المناسبة لها.

9. **المرأة ومجامع اللغة العربية**: قامت مجامع للغة العربية في أكثر من دولة عربية، وأبرزها في مصر والعراق وسورية، وتضمُّ هذه المجامع في عضويتها كبار المتخصِّصين باللغة العربية وآدابها من الرجال، ولم يكن للمرأة دورٌ فيها يذكر، لا في عضويته ولا في نشاطاته، بل إن وجود المرأة كان مرفوضًا في تلك المجامع، فقد رفض مثلًا مجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ الكاتبة الكبيرة الراحلة عائشة عبد الرحمن المعروفة ببنت الشاطئ، والكاتبة نعمات أحمد فؤاد، حين تقدمتا بالترشيح لعضوية المجمع، ولكن الدكتورة وفاء كامل استطاعت أن تكون أول سيدة مصرية تتحدَّث من على منصة مجمع اللغة العربية بالقاهرة بعد خمسة وسبعين عامًا من إنشائه، وتلقي محاضرة عن مظاهر التغيُّر في الاستعمال اللغوي الحديث للغة العربية، وذلك ضمن فعاليات مؤتمر المجمع المنعقد في القاهرة، وكانت من قبل خبيرة بلجنة اللهجات بالمجمع، وعضوًا مراسلًا في مجمع اللغة العربية بدمشق عام (2002)، وصرحت بأن المجمع اليوم في صدد مناقشة قرار ضمِّ أعضاء من النساء، غير أنه لم يحرز تقدُّمًا في هذا الاتجاه، إلا أن قرار ضم الخبيرات شملها وشمل السيدة إقبال زكي، المديرة السابقة لإدارة المعاجم وتحقيق التراث.[1]

[1] هذه المعلومة من الموقع الحاسوبي للجمعية الدولية للمترجمين العرب.

© إيسيسكو ICESCO 2025

إن تراجع دور المرأة في مجامع اللغة العربية، وعزوفها عن قبول النساء أعضاءً فيها؛ لا يزال ساري المفعول إلى يومنا هذا – حسب علمنا – بعد مرور عقود من الزمن على تأسيس هذه المجامع التي تَناوبَ على رئاستها وعضويتها الرجال فقط.

10. المرأة وإنشاء مراكز تعليم اللغة العربية: قليل عدد النساء المعاصرات اللواتي تبرعن لبناء مدارس أو مراكز لتعليم اللغة العربية، قياسًا إلى الْمُحسنات في عصور الإسلام الماضية، ومن النساء المعاصرات اللواتي توجهن هذا التوجُّه؛ أم عباس باشا ابن عم إسماعيل باشا خديوي مصر،[1] كانت من ربَّات البر والإحسان، وقد شيدت عام (1284هـ) بناءً عُرف باسمها في شارع الصليبة الطولونية بمصر، وكان البناء غاية في الحسن والاتساع، ووقفت عليه أوقافًا كثيرة، ورتَّبت فيه معلمين يعلمون القراءة والكتابة والنحو والصرف وغيرها.

11. نساء لغويات وأديبات معاصرات:

حري بنا ونحن نتحدَّث عن إسهام المرأة في اللغة العربية؛ أن نذكر بعض النساء المعاصرات اللواتي كان لهنَّ جهودٌ واضحةٌ وإنتاجٌ غزيرٌ في مجال اللغة وآدابها، سواء كنَّ عربيات أم أعجميات، فمنهن:

(أ) زبيدة بنت أسعد بن إسماعيل القسطنطينية، من شاعرات الترك، وُلدت بالقسطنطينية، وعاشت في كنف والدها الشيخ أسعد مفتي الدولة العثمانية، فقرأت القرآن والفقه واللغة العربية والأدب، ثم نظمت الشعر الفارسي والتركي والعربي، توفيت عام (1194هـ).[2]

(ب) زينب بنت علي بن حسين العاملية، شاعرة وأديبة من صيدا لبنان، تعلَّمت القراءة والكتابة منذ سن العاشرة من عمرها، ثم تلقت الصرف والبيان والعروض والتاريخ والإنشاء والنحو، وتفرَّغت لنظم الشعر فأجادت فيه وجمعت ديوانًا كبيرًا، ومن شعرها:

لِلشَّـــرقِ فَضْـــلٌ في البريَّـــة إنـــه ... يأتي الوجـودَ بكـلِّ حُسْـنٍ مُعْجِـبِ

والغـــربُ أظلـــمُ مـــا يكـــون لأننـــا ... نشـــقى بفرقـــة شمـــلنا في الْمَغـــرِبِ

وألَّفت روايات عدة، وقد توفيت عام (1914).[3]

[1] انظر: كحالة، **أعلام النساء**، ج3: ص228.

[2] انظر: المرجع السابق، ج2: ص17.

[3] انظر: المرجع السابق، ج2: ص82.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(ج) زينب بنت محمد بن الحسن، أديبة وشاعرة مجيدة من شهارت باليمن، قرأت النحو والأصول والمنطق وعلوم النجوم، ونظمت أشعارًا كثيرة، ومن شعرها ما قالته حين طلبت كتاب القاموس إعارة:[1]

مولاي موسى بالذي سمك السما وبأمره في اليم أُلقي موسى

جُدْلي بعارية تكن مضمونةً وابعثْ إليَّ كتابك القاموسا

(د) سُتَيتَةُ الطبلاوية، أديبة من أديبات مصر، برعت في النحو والصرف والعروض، وأخذت عنها عائشة عصمت تيمور بعض العلوم العربية.[2]

(هـ) عائشة عصمت بنت إسماعيل تيمور، شاعرة وناثرة، أخذت النحو والعروض على فاطمة الأزهرية، فبرعت فيهما، درست الصرف والفارسية والخط والفقه، وقرأت القرآن، والكتب الأدبية، ودواوين الشعر، حتى أصبحت ذا ملكة لغوية فائقة، فأنشدت القصائد، وجمعت ثلاثة دواوين باللغات العربية والتركية والفارسية، ولها ترجمات من العربية وإليها، ومراسلات مع الشعراء والأدباء، توفيت بالقاهرة عام (1902).[3]

(و) خديجة عبد الرزاق الحديثي العراقية، عالمة فاضلة، ولغوية بارعة، لها باع طويل في تدريس اللغة العربية في جامعة بغداد وجامعات عربية، حصلت على الدكتوراة من جامعة القاهرة عام (1964) بموضوع عن أبي حيان النحوي، ولها مؤلفات عدة في النحو والصرف، وأشرفت على عشرات رسائل الدكتوراة والماجستير، من مؤلَّفاتها "أبنية الصرف في كتاب سيبويه"، و"الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه"، و"موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث"، و"دراسات في كتاب سيبويه"، وغيرها، وقد شاركت زوجها الدكتور أحمد مطلوب في تحقيق كتاب "التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن" لابن الزملكاني.[4]

---

[1] انظر: المرجع السابق، ج2: ص106.

[2] انظر: المرجع السابق، ج2: ص175.

[3] انظر: المرجع السابق، ج3: ص162.

[4] انظر: عبد الرحمن، **الجهود اللغوية خلال القرن الرابع عشر الهجري**، ص 118.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(ز) عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، كاتبة وأديبة معروفة من مصر، لها جهودٌ في كثير من جامعات العالم العربي، ومؤلَّفات كثيرة، منها "لغتنا والحياة"، و"من أسرار العربية في البيان القرآني"، و"اللغة العربية وعلوم العصر".

(ح) أسماء حمصي، عالمة سورية لها جهود متميزة في خدمة اللغة العربية وعلومها، ومن إنتاجها بحث بعنوان "نظرات في اللغة والمجتمع"، نشرته مجلة المعلم العربي عام (1965)، ووضعت كتابًا فهرست فيه لمخطوطات علوم اللغة العربية في المكتبة الظاهرية بدمشق، وكتابًا آخر مختصًا بمخطوطات النحو، وآخر بمخطوطات اللغة.[1]

(ط) وجدان عبد الإله الصائغ، أديبة وناقدة من العراق، لها نشاطٌ ملحوظٌ في التأليف والتدريس لقضايا اللغة العربية، فقد درست في جامعات عراقية وعربية، ولها قصائد شعرية، حصلت على شهادة الدكتوراة من جامعة الموصل، ونالت جائزة إبداعات المرأة في الأدب من الشارقة، وجائزة العفيف الثقافية للآداب، من مؤلَّفاتها في الأدب والنقد كتاب "الصورة البيانية في شعر عمر أبي ريشة"، و"كتاب الصورة الاستعارية في الشعر الحديث"، وكتاب "عقود الجمان"، وكتاب "قيثارة سومر"، وغيرها من المؤلفات.

خاتمة

بعد هذا العرض لمسيرة المرأة في ميدان اللغة العربية وعلومها، وما أظهرته متابعة مصادر التراث والدراسات الحديثة من ملامح حضورها وغيابها؛ تبرز جملة من الحقائق التي أسهم هذا البحث في الكشف عنها، وتوضيح مسارات مشاركة النساء في الدرس اللغوي عبر العصور، وباستقراء الجهود اللغوية والأدبية للمرأة، وموازنتها بما حفظه التاريخ من إسهامات الرجال في هذا الحقل؛ تتضح معالمُ صورةٍ كانت في كثير من الأحيان منقوصة أو غير مكتملة، وفي ضوء ذلك جاءت النتائج الآتية لتضع بين يدي القارئ خلاصة ما توصّل إليه البحث، يعقبها عددٌ من المقترحات التي تُسهم في تعزيز حضور المرأة وتمكينها في ميدان اللغة العربية وعلومها.

[1] انظر: المرجع السابق، ص28، 466.

© إيسيسكو ICESCO 2025

أولًا: النتائج

1. توصَّل البحث إلى أن للمرأة جهودًا واضحة في قضايا اللغة العربية قديمًا وحديثًا، عبر ما نقلته في أشعارها من لغة عن العرب، وجهودها في التدريس والتأليف والإشراف على رسائل الدراسات العليا ومناقشتها.

2. أثبت البحث أنَّ المرأة لم يبرز ذكرها في المصادر اللغوية، ولم تنقل عنها آراء تشكل مذهبًا نحويًّا، أو مدرسة لغوية، أو رأيًا بلاغيًّا.

3. ثبت أن المرأة أديبة تقول الشعر والنثر، وتتصدَّى للنقد الأدبي بكل جرأة وثقة بالنفس، وأنها قامت في مقام التحكيم بين الأدباء الرجال الذين ارتضوها حكمًا في إنتاجهم الأدبي.

4. ثبت أن المرأة برزت في الرثاء من الأغراض الشعرية، وأمَّا الأغراض الأخرى فقد تناولتها في شعرها عند ثبوت الحاجة.

5. للمرأة المعاصرة إسهام في اللغة العربية؛ نشاطًا وتأليفًا وتدريسًا، أكثر منها في العصور الماضية.

ثانيًا: المقترحات

1. العناية الفائقة بتدريس المرأة العربية والمسلمة اللغة العربية، مما يؤهِّلها لنشر الثقافة العربية، تعليمًا، وتأليفًا، وبحثًا، واستعمالًا، وذلك بافتتاح مراكز علمية متخصصة، ووضع منهج رصين لتدريس المرأة لغة القرآن والحديث النبوي.

2. تشجيع المرأة على إعداد البحوث اللغوية، والاشتراك في المؤتمرات والندوات المحلية والدولية، والكتابة في الصحف والدوريات العلمية.

3. العمل على إدخال العنصر النسوي في المجامع اللغوية باختيار مَن لها باعٌ طويلٌ في مسائل اللغة العربية وقضاياها.

4. إنشاء جمعيات للغة العربية خاصة بالمرأة، تعنى بالندوات النسائية والتثقيف اللغوي في صفوف النساء.

5. وضع جوائز وشهادات مجزية للمبدعات في فروع اللغة، من خلال إنتاجهنَّ اللغوي أو جهودهنَّ اللغوية المتنوِّعة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المصادر والمراجع

ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق: يوسف علي طويل (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1996).

ابن طيفور الخراساني، **بلاغات النساء**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (القاهرة: دار الفضيلة، 1998).

ابن يعيش، **شرح المفصل** (بيروت: عالم الكتب، د.ت).

الأزهري، **شرح التصريح على التوضيح على ألفية بن مالك**، (بيروت: دار الفكر).

الأشموني، **شرحه على ألفية بن مالك** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998).

الأصفهاني، **الأغاني** (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط2، 1997).

الترمذي، **السنن**، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني (الرياض: مكتبة المعارف، ط1، 2000).

الحاكم النيسابوري، **المستدرك على الصحيحين** (بيروت: دار المعرفة، 1998).

الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد** (القاهرة: مطبعة الخانجي، 1349هـ).

السخاوي، **الضوء اللامع لأهل القرن التاسع** (بيروت: دار مكتبة الحياة، ط1، 1991).

السيوطي، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق: أحمد شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998).

الشنقيطي، **الدرر اللوامع على همع الهوامع شرح جمع الجوامع**، تحقيق: محمد باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1999).

عبد الحليم الوائلي، **موسوعة شاعرات العرب من الجاهلية حتى نهاية القرن العشرين** (عمان: دار أسامة، ط1، 2001).

عفيف عبد الرحمن، **الجهود اللغوية خلال القرن الرابع عشر الهجري** (الرياض: دار العلوم، ط2، 1983).

عمر رضا كحالة، **أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط10، 1991).

© إيسيسكو ICESCO 2025

القفطي، **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: المكتبة العصرية، ط1، 2004).

محمد بدر معبدي، **أدب النساء في الجاهلية والإسلام** (القاهرة: مكتبة الآداب).

محمد زكي العشماوي، **الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد** (بيروت: دار النهضة العربية، 1986).

محمد سعيد رمضان البوطي، **عائشة أم المؤمنين: أيامها وسيرتها الكاملة في صفحات** (دمشق: مكتبة الفارابي، ط1، 1997).

مي يوسف خليف، **الشعر النسائي في أدبنا القديم** (القاهرة: مكتبة غريب، 1991).

الميداني، **مجمع الأمثال**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: دار المعرفة، د.ت).

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Al-Aṣfahānī, *al-Aghānī* (Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī, 2nd Ed., 1997).

Al-Ashmūnī, *Sharḥuhu ʿalā Alfiyyat Ibn Mālik* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1998).

Al-Azharī, *Sharḥ al-Taṣrīḥ ʿalā al-Tawḍīḥ ʿalā Alfiyyah Ibn Mālik* (Beirut: Dār al-Fikr).

Al-Ḥākim al-Nysābūrī, *al-Mustadrak ʿalā al-Ṣaḥīḥayn* (Beirut: Dār al-Maʿrifa, 1998).

Al-Khaṭīb al-Baghdādī, *Tārīkh Baghdād* (Cairo: Maṭbaʿah al-Khānjī, 1349H).

Al-Maydānī, *Majmaʿ al-Amthāl*, Muḥammad Muḥyiddīn ʿAbdulḥamīd (Bayrūt: Dār al-Maʿrifa).

Al-Qifṭī, *Inbāh al-Ruwāt ʿalā Anbāh al-Nuḥāt*, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Beirut: al-Maktabah al-ʿAṣriyyah, 1st Ed., 2004).

Al-Sakhāwī, *al-Ḍawʾ al-Lāmiʿ li-Ahl al-Qarn al-Tāsiʿ* (Beirut: Dār Maktabah al-Ḥayāh, 1st Ed., 1991).

Al-Shinqīṭī, *al-Durar al-Lawāmiʿ ʿalā Hamʿ al-Hawāmiʿ Sharḥ Jamʿ al-Jawāmiʿ*, Muḥammad Bāsil ʿUyūnussūd (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1999).

Al-Suyūṭī, *Hamʿ al-Hawāmiʿ fī Sharḥ Jamʿ al-Jawāmiʿ*, Aḥmad Shamsuddīn (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1998).

Al-Tirmidhī, *al-Sunan*, Muḥammad Nāṣiruddīn al-Albānī (Ed.) (Riyadh: Maktabah al-Maʿārif, 1st Ed., 2000).

Ibn al-Nadīm, *al-Fihrist*, Yūsuf ʿAlī Ṭawīl (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1996).

Ibn Ṭayfūr al-Khurāsānī, *Balāghāt al-Nisāʾ*, ʿAbdulḥamīd Hindāwī (Cairo: Dār al-Faḍīlah, 1998).

Ibn Yaʿīsh, *Sharḥ al-Mufaṣṣal* (Beirut: ʿĀlam al-Kutub).

© إيسيسكو ICESCO 2025

May Yūsuf Khalīf, *al-Shiʿr al-Nisāʾī fī Adabinā al-Qadīm* (Cairo: Maktabah Gharīb, 1991).

Muḥammad Badr Maʿbadī, *Adab al-Nisāʾ fī al-Jāhiliyya wal-Islām* (Cairo: Maktabah al-Ādāb).

Muḥammad Saʿīd Ramaḍān al-Būṭī, *ʿĀʾishah Umm al-Muʾminīn: Ayyāmuhā wa-Sīratuhā al-Kāmilah fī Ṣafaḥāt* (Damascus: Maktabah al-Fārābī, 1st Ed., 1997).

Muḥammad Zakī al-ʿAshmāwī, *al-Ruʾyah al-Muʿāṣirah fī al-Adab wal-Naqd* (Beirut: Dār al-Nahḍah al-ʿArabiyyah, 1986).

ʿAbdulḥalīm al-Wāʾilī, *Mawsūʿah Shāʿirāt al-ʿArab min al-Jāhiliyya ḥattā Nihāyat al-Qarn al-ʿIshrīn* (Amman: Dār Usāma, 1st Ed., 2001).

ʿAfīf ʿAbdurraḥmān, *al-Juhūd al-Lughawiyyah Khilāl al-Qarn al-Rābiʿ ʿAshar al-Hijrī* (Riyadh: Dār al-ʿUlūm, 2nd Ed., 1983).

ʿUmar Riḍā Kaḥḥālah, *Aʿlām al-Nisāʾ fī ʿĀlamay al-ʿArab wal-Islām* (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 10th Ed., 1991).

© إيسيسكو ICESCO 2025

2025 - (2)2
Received استُلم 2025-10-15
Accepted قُبل 2025-12-5

التَّجربةُ المريديَّةُ في خدمةِ اللُّغةِ العربيَّةِ
قراءةٌ تحليليَّةٌ في العواملِ والمعالِمِ

عبد الأحد لوح*

مُستخلَص

يستعرض هذا البحث الدور الريادي للطريقة المريدية في خدمة اللغة العربية في السنغال، مبرزًا العوامل التي جعلت العربية جزءًا أصيلًا من الهوية الروحية والعلمية للمريدين، فمنذ تأسيسها على يد الشيخ أحمد بامبا مباكي، أصبحت العربية وعاءً أساسيًّا لحمل مشروعه الإصلاحي، ووسيلةً مركزيةً لتجديد فهم الدين ونشر تعاليمه، وذلك أن عناية الشيخ المؤسِّس بالعربية اعتمدت رؤية دينية وحضارية عميقة، جعلته يربط بين تعلُّم العربية وإحياء الدين نفسه، وهو ما تمثَّل في اختياراته اللغوية، وإبداعه الشعري والنثري الغزير، وتأسيسه مؤسَّسات تعليمية جعلت علوم العربية جزءًا أساسيًّا من مناهجها، كما تجلَّى أثره في مريديه الذين حافظوا على اللغة العربية بالتأليف، والشرح، والتدريس، والإبداع الأدبي، ويتوسَّل البحث بالمنهج الوصفي ليخلص إلى أن المريدية قدَّمت أنموذجًا فريدًا في جعل العربية مشروعًا حضاريًّا متكاملًا، لا يقتصر على التعليم والدعوة، بل يمتد إلى بناء الهوية الثقافية والروحية، ويؤكِّد أنَّ دعم الجهود المريدية يسهم في ترسيخ مكانة العربية في السنغال وإفريقيا، ويُعدُّ جزءًا من مشروع أوسع لحماية اللغة العربية، وتعزيز مكانتها في النهضة الدينية والفكرية.

مفاتيح البحث: الطريقة المريدية، الإصلاح الديني، الهوية الثقافية، المناهج التعليمية

* مفتش التعليم العربي والإسلامي، عميد كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة الشيخ أحمد الخديم، طوبى، جمهورية السنغال، abdlahadlo@yahoo.fr.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)4

The Muridi Experience in the Service of the Arabic Language: An Analytical Review of the Factors and Manifestations

Abdoulahad Lo*

Abstract

This study examines the pioneering role of the Muridi order in serving the Arabic language in Senegal, highlighting the factors that have made Arabic an integral component of the Murids' spiritual and scholarly identity. Since its establishment by Cheikh Aḥmad Bamba Mbakke, Arabic has become a principal medium for carrying his reformist project and a central means for renewing the understanding of religion and disseminating its teachings. The founding cheikh's concern for Arabic was grounded in a profound religious and civilizational vision, through which he linked the learning of Arabic to the very revival of religion itself. This vision was manifested in his linguistic choices, his abundant poetic and prose production, and his establishment of educational institutions in which the Arabic sciences constituted a core part of the curriculum. His influence was further reflected in his disciples, who preserved and promoted Arabic through authorship, commentary, teaching, and literary creativity. Employing a descriptive methodology, the study concludes that the Muridi order has offered a distinctive model in transforming Arabic into a comprehensive civilizational project that goes beyond education and preaching to encompass the construction of cultural and spiritual identity. It also affirms that supporting Muridi efforts contributes to consolidating the status of Arabic in Senegal and across Africa and forms part of a broader project aimed at safeguarding the Arabic language and enhancing its role in religious and intellectual revival.

Keywords: *Muridi order, religious reform, cultural identity, educational curricula*

* Inspector of Arabic and Islamic Education, Dean of the Faculty of Islamic and Arabic Studies, Cheikh Ahmadoul Khadim University, Touba, Republic of Senegal, abdlahadlo@yahoo.fr.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

السنغال من أبرز البلاد الإفريقية التي اضطلعت بدور رئيس في ترسيخ حضور اللغة العربية وعلومها في الفضاء الإفريقي، لما أنجبته من علماء ومصلحين، ومؤسسات وطوائف دينية أسهمت في خدمة علوم العربية وثقافتها، منذ أن سطع نور الإسلام في مرابعها، في القرن الحادي عشر الميلادي.

وقد أدَّت الطريقة المريدية – ذات الثقل الديني والاجتماعي والثقافي والاقتصادي في السنغال وإفريقيا والعالم – دورًا مركزيًّا في هذا المجال الحيوي من ثقافة الأمة الإسلامية ولغتها القرآنية، منذ أن أسسها الشيخ أحمد بامبا مباكي،[1] وجعل بؤرة عنايتها تجديد فهم الدين وممارسته في واقع حياة المسلمين، فكانت لغة الضاد من أفعل الوسائل التي اتخذها لأداء مهمته الإصلاحية.

والحقُّ أنَّ اللغة العربية متغلغلة في أعماق الدعوة المريدية واتجاهاتها ومنعطفاتها وهويتها وتراثها وملكيتها، وذلك أنها عند المريدية ليست لغة أدب فحسب، وإنما لغة علم وفكر وتربية، ولغة دعوة ودبلوماسية، حفظت تعاليم الشيخ الخديم، وفكره الصوفي، وأدبه،

[1] هو الشيخ أحمد بن محمد بن حبيب الله مباكي، مؤسس الطريقة المريدية في السنغال، ولد عام (1270هـ/1854م)، ودرس القرآن والعلوم الشرعية والعقلية على أيدي مجموعة من أجلاء العلماء السنغاليين والموريتانيين، ولازم والده طيلة حياته، وكان خير معين له في التدريس بمجالسه العلمية، وبُعيد وفاة الوالد، أعلن دعوته التجديدية التي تسمى "المريدية" عام (1301هـ/1883م)، ثم أنشأ مجموعة من القرى والمراكز التربوية، من مثل دار السلام، وطوبى، وغيرهما، ثم اتهمته السلطات الاستعمارية بالإعداد لشن الجهاد المسلح، فاعتقلته، ونفته إلى الغابون، وظل في المنفى بين عامي (1895–1902)، ثم نُفي إلى موريتانيا من جديد ليقضي هنالك خمس سنين بين عامي (1903–1907)، وعند إعادته إلى السنغال وضعه المستعمر تحت قيد الإقامة الجبرية مرتين؛ إحداهما بين عامي (1907–1912) في قرية تيين بمنطقة جولوف، والأخرى في مدينة جربل بين عامي (1912–1927)، ومع هذه القيود الثقيلة، نجح الشيخ في تربية مريديه وإصلاح مجتمعه عبر التربية والتعليم والتزكية، واليوم بعد مرور قرن من رحيله، تعد طريقته الإصلاحية المريدية من أبرز الطرق الصوفية في السنغال وإفريقيا والعالم.

انظر سيرته وفكره في: محمد البشير مباكي، **منن الباقي القديم في سيرة الشيخ الخديم**، تحقيق: محمد شقرون (الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2012)؛ محمد الأمين الدكاني جوب، **إرواء النديم من عذب حب الخديم**، تحقيق جمع من المحققين (الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2017).

© إيسيسكو ICESCO 2025

وتاريخه، ومنهجه في التربية والإصلاح، علمًا أن الحديث عن خدمة اللغة العربية لأي طائفة من الطوائف الإسلامية، هو في جوهره حديث عن حضور الإسلام ذاته وتجلِّياته في الواقع الثقافي والاجتماعي للمسلمين، عربًا كانوا أم عجمًا، وذلك أن هذه اللغة القرآنية ميراث ثقافي مشترك بين أهل القبلة بعامة، لما تحمله من طاقات إبداعية وروحية أهلتها لأن تكون وعاء لخاتمة الوحي والرسالة، فغدت بذلك مظهرًا من مظاهر الوحدة الفكرية والروحية لهذه الأمة المحمدية.

ومن هذا المنظور ظلَّت قلوب المسلمين من غير العرب معلَّقةً بحماية بيضة العربية وخدمتها بالدرس والتدريس، والبحث والتأليف، والشرح والتصنيف، والشعور والتفكير والتعبير، وآية ذلك أنك تجد أقدام العجم راسخة، وأبواعهم طويلة في كثير من علوم العربية وغيرها، ففي النحو تجد سيبويه[1] جبلاً راسخًا، وفي علم المعاجم يشار بالبنان إلى مجموعة من أعلام المسلمين ذوي الأصول العجمية، من مثل الجوهري[2] صاحب "الصحاح"، والفيروز أبادي[3] مؤلِّف "القاموس المحيط"، وغيرهم.

---

[1] هو عمرو بن عثمان بن قَنْبَر، إمام النحاة، وُلد بقرية من قرى شيراز، يقال لها "البيضاء" من عَمَل فارِس، حوالي عام (148هـ)، ثم قدم البصرة ليكتب الحديث، فلزم حلقة حماد بن سلمة، ثم انصرف عنه إلى ملازمة الخليل بن أحمد، وكانت له مكانة عنده، واختلط بكثير من علماء البصرة من أمثال أبي حاتم، والأخفش بن مسعدة، ويونس بن حبيب، وقد أثارت مكانته غيرة الكسائي، وهو أحد نظرائه النحويين، فاحتال له في مجلس يحيى البرمكي في مناظرة باتت تُعرف بالمسألة الزنبورية، توفي في أعقابها بين عامي (180–183هـ)، وهو مؤلف "الكتاب" أول سفر مؤلف في علم النحو.

انظر: الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار المعارف، ط2)، ج1: ص52.

[2] هو أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، إمام اللغة، أحد مَن يُضرب به المثل في ضبط اللغة، وقد أخذ العربية عن أبي سعيد السيرافي وأبي علي الفارسي، دخل بلاد ربيعة ومضر في تطلُّب لسان العرب، ودار الشام والعراق، ثم عاد إلى خراسان، فأقام بنيسابور يدرس ويصنف، ويعلم الكتابة، وينسخ المصاحف، ويقال إنه مات مُتَرَدِّيًا من سطح داره بنيسابور عام (393هـ).

انظر: الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1985)، ج17: ص80.

[3] هو محمد بن يعقوب، مجد الدين الشيرازي الفيروز أبادي، وُلد في شيراز، وتنقل بين العراق ومصر والشام قبل أن يستقر في زبيد في اليمن، وتولى فيها القضاء إلى أن توفي عام (817هـ).

انظر: إميل يعقوب، **المعاجم العربية بداءتها وتطورها** (بيروت: دار العلم للملايين، ط2، 1985)، ص119.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وفي علم البلاغة يقف الإمام عبد القاهر الجرجاني[1] فارسًا للميدان، لا يشقُّ له غبار، ومعه جار الله الزمخشري،[2] والخطيب القزويني،[3] وغيرهم كثير في أقطار المعمورة وقاراتها، قديمًا وحديثًا ممَّن نذروا أنفسهم لخدمة العربية بكلِّ ما أوتوا من قوّة وملكة.

وفي السياق السنغالي كان للعلماء والأولياء فضل كبير في رعاية العربية ونشرها عبر التعليم والتأليف، غير أنَّ التجربة المريدية تتميَّز بفرادة واضحة، إذ جعلت من اللغة العربية محورًا للهوية الدينية الثقافية للمريدين، وأداة مركزية في مشروعها الإصلاحي والتربوي، ومن ثمَّ تثير دراسة حضور العربية في التجربة المريدية تساؤلات رئيسة، من قبيل:

- ما العوامل التي تفسر عناية المريدية بخدمة العربية وتطويرها؟
- ما أبرز المعالم التي تمثِّل هذه العناية على المستويين الفردي والمؤسسي؟

إنَّ محاولة الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تمثِّل الإطار المنهجي الذي ينبني عليه هذا البحث، إذ تتوزَّع مادته في محورين رئيسين، يهدفان إلى تحليل العوامل المؤسِّسة لهذه العناية، واستقراء مظاهرها في الفكر والممارسة.

---

[1] هو أبو بكر، عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، شيخ العربية، ولم يذكر المؤرخون شيئًا عن طفولته وأسرته ونشأته، وكثير من أمور حياته، ويتلخص ما جاء في مصادر ترجمته أنه أشعري، شافعي، نحوي، بيانيٌّ متكلِّمٌ فقيه، مفسِّر، شاعر، من مؤلفاته "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز"، ويُرجح أن وفاته كانت عام (471هـ).

انظر: الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج18: ص432.

[2] هو أبو القاسم، محمود بن عمر الزمخشري، من علماء اللغة والتفسير والبلاغة، كان معتزلي المعتقد، حنفي المذهب، وقد برع في علوم اللغة العربية والبلاغة والتفسير، ولقب "جار الله" لملازمته مكة المكرمة، توفي في ليلة عرفة عام (538هـ).

انظر: محمد أبو موسى، **البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري، وأثرها في الدراسات البلاغية** (بيروت: دار الفكر العربي)، ص22 وما بعدها.

[3] هو جلال الدين أبو المعالي، عبد الله بن محمد، وُلد في الموصل، وفي دمشق عُرف بالفقه واللغة والبلاغة والقضاء والخطابة، وتعود شهرة لقبه "الخطيب" إلى خطابته في الجامع الأموي بدمشق، ومن أهم كتبه "الإيضاح" و"تلخيص المفتاح"، وتوفي في دمشق عام (739هـ).

انظر: الخطيب القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2002)، ص8.

© إيسيسكو ICESCO 2025

العواملُ المفسِّرةُ عنايةَ المريدين بخدمة اللغة العربية

تمثِّل العناية باللغة العربية في المنظومة المريدية امتدادًا طبيعيًّا للعناية التي أولاها مؤسِّس الطريقة، الشيخ أحمد بامبا مباكي، لهذه اللغة المقدسة، إذ أدرك أنَّ محبة العربية هي في جوهرها محبةٌ للإسلام نفسه، لما بينهما من ارتباط وثيق على مستوى المرجعية والقيم، فالعربية في الوعي المريدي ليست مجرد وسيلة تواصل، بل لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وهي الأداة التي حملت الوحي وبلَّغت الرسالة، مما جعلها محورًا رئيسًا في مشروع الشيخ الإصلاحي والدعوي.

وقد عبَّر الشيخ الخديم عن هذه الرؤية بقوله:[1]

كنزي الكتابُ والحديثُ والأدب لا جمعَ فضةٍ ولا جمعَ ذهب

وقوله:[2]

بخدمةِ الكتابِ والحديث يثبت لا بذهبٍ موروث

فعنايته بالعربية لم تكن غاية أدبية صرفًا، وإنما وسيلة لترسيخ الدين وتجديد فهمه في واقع المسلمين، وهو ما برز بوضوح عند مريديه الذين ساروا على نهجه واعتنوا بما عني به، وجعلوا من خدمة العربية جزءًا من رسالتهم الروحية والعلمية، وعند النظر في مظاهر هذه العناية، يمكن تفسيرها عبر جملة عوامل، هي:

1. تنويه الشيخ الخديم بمكانة العربية في الإسلام وفي دعوته:

ما من لغة إلا تحتاج في تنميتها إلى كبار المفكِّرين المصلحين والعلماء المتعمِّقين في المعارف، الذين قطعوا شوطًا بعيدًا في إتقان الصناعتين؛ الكتابة والشعر، والشيخ أحمد بامبا – في رأينا – ينتمي إلى هذه الدائرة من علماء الأمة، وذلك أنه كان واعيًا بأنَّ النهضة الدينية والفكرية

[1] الشيخ أحمد بامبا مباكي، من قصيدة "فتوح المكرم في أمداح المكرم"، **ديوان سعادات المريدين في أمداح خير المرسلين** (طوبى: مطبعة ومكتبة الشيخ الخديم، د.ط، د.ت)، ص183.

[2] المرجع السابق، ص195.

© إيسيسكو2025 ICESCO

لا يمكن أن تتحقَّق إلَّا عبر استعادة الصلة الوثيقة بلغة القرآن الكريم، لذلك نجد أن دعوته إلى تعلُّم العربية تستند إلى رؤية دينية عميقة ترى في فقه اللغة طريقًا إلى فقه الدين، وهو في ذلك يستأنس بما روي عن عمر بن الخطاب ﷺ: "تعلَّموا العربية فإنها من دينكم، وتعلَّموا الفرائض فإنها من دينكم"،[1] ويروى أنَّ أبا حفص ﷺ كتب إلى أبي موسى الأشعري ﷺ قائلًا: "أما بعد، فتفقَّهوا في السنة، وتفقَّهوا في العربية، وأعربوا القرآن فإنَّه عربيٌّ".[2]

ولا شكَّ في أنَّ كلام الفاروق ﷺ يعني أنَّ فقه اللغة العربية مما يعين على فقه تعاليم الإسلام، "ولم يزل الخلفاء الراشدون بعد النبي صلَّى الله عليه وآله وسلَّم يحثُّون على تعلُّم العربية وحفظها والرِّعاية لمعانيها، إذ هي من الدِّين بالمكان المعلوم، والمحلِّ المخصوص...".[3]

وهذه المقدمة الدينية للعربية تؤكِّد أنَّ ما سمَّاه ابن خلدون "علوم اللسان العربي"؛[4] "معرفتها ضرورية على أهل الشريعة؛ إذْ مأخذ الأحكام الشرعية كلُّها من الكتاب والسنة، وهي بلغة العرب، ونَقَلَتُها من الصحابة والتابعين عرب، وشرحُ مشكلاتها من لغاتهم، فلا بدَّ من معرفة العلوم المتعلِّقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة".[5]

وقد تبلَّورت هذه الصبغة الدينية للعربية قبل عصر ابن خلدون، فيما أثاره أبو إسحاق الزجاجي من تساؤلات وتقريرات منهجية تؤكِّد ارتباط لغة الضاد وعلومها بفهم الإسلام ومصادره التشريعية.[6]

---

[1] ابن تيمية، **اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم**، تحقيق: ناصر بن عبد الكريم العقل (جدة: دار إشبيليا، ط2، 1998)، ج1: ص527 وما بعدها.

[2] السابق نفسه.

[3] القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، تحقيق: محمد حسين شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1987)، ج1: ص205.

[4] جعلها أربعة؛ هي اللغة، والنحو، والبيان، والأدب.

[5] ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش (دمشق: دار البلخي، ط1، 2024)، ج2: ص367.

[6] انظر: الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تحقيق: مازن المبارك (بيروت: دار النفائس، ط5، 1986)، ص41.

© إيسيسكو2025 ICESCO

ولست أشكُّ أبدًا في أنَّ الشيخ الخديم اعتنق هذه النظرة الدينية إلى العربية، على مكانته في حماية بيضة الدين، إذ قال في منظومته "مواهب القدوس" مقتبسًا بيت ابن بونا:[1]

وفي وسيلةِ[2] ابن بونا الفحلِ العالمِ الحائزِ جمَّ الفضلِ

وربَّ كفرٍ ناشئٍ مسببِ عن جهلِ شخصٍ بلسانِ العربِ

فجهل اللغة العربية – من منظور الشيخ – أحد أسباب الانحراف عن جادة الدين، والوقوع في الكفر المستعاذ بالله منه، والأدلة والشواهد على هذه الحقيقة مبثوثة في التراث الإسلامي، ومن ذلك قصة الأعرابي الذي قدم المدينة في عهد عمر بن الخطاب ﷺ، فأخطأ في إعراب آية، ثم رفع أمره إلى الخليفة، فقال الأعرابي: "يا أمير المؤمنين، إني قدمت المدينة لا علم لي بالقرآن، فسألت مَن يُقرئني؟ فأقرأني هذا سورة براءة، فقال: إنَّ الله بريءٌ من المشركين ورسولِه، فقلت: أو قد برئ الله تعالى من رسوله؟! إن يكن الله تعالى برئ من رسوله، فأنا بريء منه"، فقال عمر ﷺ: "ليست هكذا يا أعرابي"، فقال: "كيف هي يا أمير المؤمنين؟"، فقال: ((إنَّ اللهَ بريءٌ من المشركينَ ورسولُه))، فقال الأعرابي: "أنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم"، فأمر ﷺ ألا يُقرئ القرآن إلا عالم باللغة العربية.[3]

ومن أجل هذه المكانة الدينية أظهر الشيخ عناية خاصة بالعربية، وبخاصة في سياق مقاومته الغزو الثقافي الوافد من المستعمر الفرنسي، إذ نجد في كتاباته دعاء يقول فيه: "اللهمَّ يا مَن يحول بين المرء وقلبه حُل بيني وبين كلِّ مَن لم يحبِّني، واشهد لي بأني أتعلَّم وأعلِّم بالعربية، وبأني لا أتعلَّم ولا أعلِّم بحروف النصارى، والله على ما نقول وكيل"، ويقول في مقدمة قصيدة أخرى: "بسم الله الرحمن الرحيم، ربِّ السماوات والأرض، اشترى الله تبارك وتعالى من عبده خليله حبيبه كاتبِ هذه الحروف التعلُّمَ بغير لسان العرب، بالتعلُّم بلسان العرب، وحرَّم عليه غيرَ لسان العرب في التعلُّم، وأوجب عليه التعلُّمَ بلسان العرب، وندبه له، وأباحه له...".[4]

---

[1] الشيخ أحمد بامبا مباكي، من قصيدة "مواهب القدوس في نثر نظم شيخنا السنوسي"، **ديوان العلوم الدينية**، جمع وعناية: الرابطة الخديمية للباحثين والدارسين (بيروت: دار الأمان، ط1، 2019)، ص81.

[2] اسم الكتاب "وسيلة السعادة في نشر ما تَضَمَّنَ الشهادة: منظومة في علم التوحيد وما يجب الإيمان به"، للشيخ المختار ابن بونا.

[3] الأنباري، **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق: إبراهيم السامرائي (عمان: مكتبة المنار، ط3، 1985)، ص19.

[4] الشيخ أحمد بامبا مباكي، **ديوان القصائد المقيدة بالآيات القرآنية** (طوبى: مكتبة ومطبعة الشيخ الخديم، 1395هـ)، ص126.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وكان قلبه ينفر من لغة القوات الفرنسية المحتلة، وهو القائل:[1]

تُبتُ من الميلِ إلى غيرِ اللسانْ العربي وظفرتُ بالحسانْ

لسانيَ احتمى عن اللَّغاة لا سيما ألسنةِ البغاة

والحقيقة التي تجلَّت من هذه النصوص مجتمعة أنَّ الشيخ أحمد بامبا لم يكن يساوي بالعربية لغة، بل خصَّص كتاباته لخدمتها، ومما يؤكِّد ذلك قوله:[2]

رفعتُ خَطي إلى تعريفِ الْعربيةِ بِلا تَحريفِ

ولا شكَّ في أنَّ هذا الإكبار للعربية إنما يرجع إلى اصطباغها بالإسلام وقيمه التي كان الوجود الاستعماري يهدُّدها، ويسعى إلى إحلال قيم الحضارة الغربية محلها، ولذلك نرى في كتابات الشيخ أحمد بامبا نصوصًا تكشف عن إيمان عميق لديه بأنَّ العربية ليست لغةً فحسب، بل عقيدة وهوية ودرعٌ واقٍ من الغزو الثقافي، فيقول:[3]

العربيةُ غدتْ لي جُنة عَن العدا وجَنةً للجنَّهْ

ويقول أيضًا:[4]

قراءةُ القرآنِ صارتْ جُنة عَن العنا وجَنةً للجنَّهْ

ويقول كذلك:[5]

محمَّدٌ وسيلتِي وجُنتِي عَن الأذى إلى دُخولي جَنتِي

ونلمس في النصوص السابقة أمرًا عجيبًا؛ أنه يقرن العربية بما يقرن به القرآن ومحمدًا ﷺ، وفي ذلك ما فيه من الإعظام والإكبار للعربية في هذا العامل الأول.

---

[1] المرجع السابق، ص70.

[2] المرجع السابق، ص277.

[3] المرجع السابق، ص334.

[4] المرجع السابق، ص587.

[5] الشيخ أحمد بامبا مباكي، من "قصيدة مطرزة بحروف أعوذ بكلمات الله التامات من شر ما خلق"، **ديوان القصائد المطرزة بغير الآيات القرآنية** (طوبى: مكتبة ومطبعة الشيخ الخديم، ط2، 1985).

© إيسيسكو2025 ICESCO

2. اختيار الشيخ المؤسِّس العربية لغةً ثقافيةً وتربويةً:

لم يكن اختيار الشيخ أحمد بامبا اللغة العربية تفضيلًا لغويًّا فحسب، بل كان قرارًا إستراتيجيًّا ذا بعدٍ دينيٍّ وحضاريٍّ، إذ كان بإمكانه أن يعتمد الولوفية – لغة قومه – لغةً علميَّةً، ولكنه اختار العربية لإنتاج مؤلَّفاته وإبداعاته الفكرية والأدبية؛ من توحيدٍ، وفقهٍ، وتصوُّفٍ، وأدبٍ، وتربيةٍ، وأخلاقٍ، وقد مثَّل هذا التوجُّه في قوله:[1]

جـــاورتُ ربِّي بلســـانِ العـــربِ بـــلا نهايـــةٍ وطابـــتْ قُـــرَبِي

وأضفى الطابع العربيَّ على تسمية كلِّ ما يمُّت بصلة إلى بيئته الروحية والاجتماعية، مع أنَّه كان بالإمكان أن تكون هذه المسمَّيات إسلامية لا عربية، ولكنه أرادها إسلامية وعربية، في إشارة رمزية إلى وحدة الدين واللغة في رؤيته، فقد سمَّى بالعربية مثلًا:

- **أولاده ذكورًا وإناثًا:** محمد المصطفى، ومحمد الأمين، ومحمد الفاضل، ومحمد البشير، ومحمد المرتضى، وعبد الله، وعبد الأحد، وعبد الصمد، وعبد القادر، وصالح، وفاطمة، وعبد القدوس، وعبد الرحمن، وعائشة الكبرى، وعائشة الصغرى، وخديجة، وميمونة الكبرى، وميمونة الصغرى، ومؤمنة، ومسلمة، ومحسنة، وآمنة، وسالمة، فهؤلاء وغيرهم من أولاده يحملون أسماء عربية، وقد كان بإمكانه أن يختار لهم أسماء إفريقية لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية.
- **مساكنه وقرى المريدين:** طوبى، ودار السلام، ودار القدوس، ودار المنن، ودار الرحمن، ودار العليم الخبير، والبقعة المباركة، ودار المعطي، وحسن المآب، ودار الكريم، ودار الخديم، والتنعيم... إلخ، وكلُّها في محيط مدينة طوبى، العاصمة المريدية.

ومما نستلهمه من تجربة الشيخ الخديم، أن تمسُّكه بالعربية على هذا النحو رسالة موجَّهة إلى المريدين، توضِّح مكانة اللغة العربية، وتنبِّههم على أن دراستها واجبة، وأن التعمُّق فيها ضروري لفهم فكره الإصلاحي، فاختيار الشيخ للغة العربية، على مكانته العلمية والدينية والأدبية، خدمة جليلة للعربية، ونوع من الدعوة الضمنية إليها، وهذه الدعوة قد

[1] بامبا مباكي، من قصيدة "جاورت الله بكتابه إلى دخولي جنته"، **ديوان القصائد المقيدة بالآيات القرآنية**، ص47.

© إيسيسكو ICESCO 2025

استجاب لها المريدون في عصره ومَن لحقه، فأكبُّوا على تراثه المدوَّن بالعربية دراسةً وتدريسًا، وشرحًا وكتابةً، شعرًا ونثرًا، ثم بلَّغوا ذلك إلى غيرهم بشتى الوسائل الممكنة، كلُّ ذلك اقتداءً بالشيخ قائد الطريقة، على شاكلة قول لبيد بن ربيعة العامري:[1]

مـنْ مَعْشَـرٍ سـنَّتْ لهـمْ آباؤهُـمْ ولكـلِّ قـومٍ سُـنَّة وإمامُهَـا

إذن تحوَّلت العناية بالعربية في الطريقة المريدية إلى ممارسة علميةٍ وتربويةٍ مستمرَّةٍ، جعلت من العربية لغة العلم والتربية والهوية في آنٍ معًا، ولهذه الجهود المخلصة في التعامل مع لغة الضاد وتبليغها ونشرها في أوساط المريدين؛ مؤشراتٌ وشواهدُ من واقع حياة المريدية.

من شواهد خدمة المريدية اللغةَ العربيةَ

أثمرت العوامل المفسِّرة عنايةَ المريدية باللغة العربية آثارًا علميَّةً وثقافيَّةً جليلةً، أسهمت في ترسيخ مكانة هذه اللغة في المجتمع السنغالي، وجعلت من الطريقة المريدية أنموذجًا فريدًا في الجمع بين الدعوة الدينية وخدمة اللسان العربي، وتتمثَّل هذه الآثار في مجموعة من الشواهد العملية والمعالم الواقعية التي يمكن تصنيفها في المجالات الآتية:

1. موقف مؤسِّس الطريقة المريدية:

يُعدُّ الشيخ أحمد بامبا مباكي – مؤسِّس الطريقة المريدية – من أبرز رواد الإصلاح اللغوي والأدبي في منطقة إفريقيا الغربية، ومن الشواهد الدالة على ذلك:

(أ) الالتزام بالجودة العالية في خطابه الأدبي:

اشتهر الشيخ أحمد بامبا بحرصه الشديد على الجودة الأدبية والبيانية في خطاباته وشعره، بل كان يلحُّ في أدبه على إظهار نعمة الله عليه في البلاغة والبيان وفصاحة اللسان في استعمال العربية، يقول، رضي الله عنه:[2]

سـلبَ لي نـورَ البيـانِ والبـديع مـع المعـاني اللهُ ربُّنَـا البـديع

[1] **ديوان لبيد بن ربيعة العامري**، تحقيق: حمدو طمّاس (بيروت: دار المعرفة، ط1، 2004)، ص116.

[2] بامبا مباكي، **ديوان القصائد المقيدة بالآيات القرآنية**، ص191.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ويقول أيضًا:[1]

ملَّكـــنِي نـــورَ لســـانِ العـــربِ أزمـــانَ خـــدمتيَ النـــبيِّ العـــربي

وهذه الملكة الأدبية الخارقة ليست وليدة المصادفة، وإنما ثمرة لاجتهاده في توظيف الأدوات البلاغية والفنية التي تمنح الخطاب الأدبي بعدًا جماليًّا مؤثِّرًا؛ ولذلك نراه يكثر من ذكر اللزوميات، والجناس، والنحو، والعروض، وغيرها مما يولِّد الجمال والنكهة والتأثير في الشعر والأدب، كقوله:[2]

باركْ ليَ اللهـــــمَّ فِي لُزومـــــي وفِي جِنَاسِـــي بِـــذِي الحَيـــزُوم

وقوله أيضًا:[3]

لَم تـــنحُ نَحـــوَي ولَا عروضِـــي وَلَا بَيـــانِي آفـــــــةُ القَـــرِيض

وقوله كذلك:[4]

زِنْـــتُ لَـــه قصـــائدَ الأمـــداحِ وقـتَ افتقـارِي لامـتلا أَقـدَاحِي

وقول آخر هو:[5]

زِنْـتُ لـه أبكـارَ أمـداحٍ لَـدَى مَـن جَهلُـوا شَـأني وصـفا الخلـد

لقد كان الشيخ الخديم يرى أن تفوُّقه في الشعر والبيان نعمةٌ إلهيَّةٌ تستوجب الشكر، فقال متحدِّثًا بنعمة الله عليه:[6]

يقـــودُ لي النحـــوُ مـــع العـــروض مَـــا أعجـــزَ العـــربَ في القـــريض

---

[1] بامبا مباكي، من "قصيدة مطرزة بحروف بألف وسين وشين وميم وسين وشين"، **ديوان القصائد المطرزة بغير الآيات القرآنية**، ص127.

[2] الشيخ أحمد بامبا مباكي، **ديوان الفيوضات الربانية**، ص134.

[3] بامبا مباكي، **ديوان القصائد المقيدة بالآيات القرآنية**، ص152.

[4] المرجع السابق، ص140.

[5] المرجع السابق، ص164.

[6] بامبا مباكي، من "قصيدة مطرزة بحروف بألف وميم وسين وميم وشين"، **ديوان القصائد المطرزة بغير الآيات القرآنية**، ص128.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وقد شهد له معاصروه ومَن بعدهم بهذا التميُّز، ومن أبرزهم الشاعر الموريتاني المفلق محمد الفاضل بن أحمد دليل اليعقوبي،[1] الذي قال مادحًا الشيخ ومشيرًا إلى تفوُّقه الأدبي:[2]

النحـــوُّ واللغـــةُ علـــمُ العـــرب والجـودُ والسـخاءُ عنـدَ الكـرب
شـيمتُهم، فجـاءَهم ذو الرتـب أحمـدُ بنـب مَـن عـلا بالرَّتـب
نجـلُ حبيـبِ اللهِ ذو التـأدُّب فسـلبَ الجميـعَ أيَّ سـلب
مِـنهم فصـاروا معَـه كالخشـب إلَّا عشـيرة النـبيِّ الأنجـب
أحمـدُ بمـب يا أخَـا التقـرُّب أَفَبِحـلُّ لـك ظلـمُ العـرب
بأخـذِ نحـوِهم وأخـذِ الأدب وأخـذِ جـودِهم بغـيرِ ودب؟

ومن الواضح البيِّن أنَّ هذا التفوُّق الفني المشهود أثَّر في المريدين، فصاروا يتذوَّقون البيان العربي في شعر الشيخ الخديم، ويقتبسون من فنِّه في نثرهم، مما رسَّخ حضور العربية في ثقافتهم الأدبية والروحية.

(ب) إدراج علوم العربية ضمن المقررات التعليمية إلى جانب المواد الشرعية:

من أقوى الشواهد على العناية الفائقة التي توليها الطريقة المريدية لخدمة اللغة العربية، المكانة المحورية التي تتبوؤها علوم العربية في المقررات التعليمية للمؤسسات التعليمية المريدية، وذلك منذ عهد المؤسِّس إلى يوم الناس هذا، فهي جزء لا يتجزَّأ من تكوين المريد علميًّا وروحيًّا.

وعلاوة عن ذلك عرض الشيخ أحمد بامبا مباكي في كتاباته التربوية وصفًا دقيقًا لمكوِّنات المقررات الدراسية في معاهده الدراسية، فجعل لعلوم العربية فيها مكانة مرموقة تتبين في قوله يخاطب الشبان، بعد أن ذكر العلوم الشرعية؛ من توحيدٍ، وفقهٍ، وتصوُّف:[3]

وبعـــدَها لا بـــدَّ مِـــن آلات للبحـــثِ في الحـــديثِ والآيات
كـــالنَّحو والعـــروضِ والبيـــانِ ولغـــةِ العـــربِ والمعـــــــاني

[1] هو ابن أخت الزعيم القادري الموريتاني الشيخ سعد أبيه.

[2] جمع من الشعراء الموريتانيين، **دواوين شعراء أهل الزوايا الموريتانيين في مزايا الشيخ الخديم** (طوبى: مكتبة ومطبعة الشيخ الخديم)، ص401.

[3] بامبا مباكي، **ديوان العلوم الدينية**، ص538 وما بعدها.

© إيسيسكو2025 ICESCO

ويظهر من هذه الأبيات أن علوم الآلة (المواد اللغوية) تتعايش جنبًا إلى جنب مع علوم الغاية (المواد الشرعية) في مقررات المعاهد المريدية، بل تتلاقى أحيانًا عند المريدين التسميات الواصفة للمجالين، فتُذكر العلوم الشرعية واللغة العربية مندرجة فيها، كما تُذكر علوم العربية فتندرج فيها العلوم الشرعية.

وبُعيد وفاة الشيخ أحمد الخديم، وجَّه العلامة الشيخ مباكي بوسو،[1] أحد المريدين المقربين إليه، رسالة إلى الحاكم العام لمنطقة إفريقيا الغربية التابعة لفرنسا، وهو آنذاك السيد جيل بريفيه (Jules Brévié)،[2] وفحوى الرسالة أنَّ الشيخ أحمد بامبا – عند وفاته عام (1927) – "لم يبق له من حوائج الدنيا إلا ثلاث، ألا وهي المسجد الجامع... ورحلة الحج... ومدرسة تكون رحلة السنغال إليها في العلوم العربية شرعيتها وآلاتها"،[3] وها هنا جعل الحاج مباكي بوسو العلوم العربية شقين؛ العلوم الشرعية، والعلوم العربية، أي إن العلوم العربية هي التي تحتضن العلوم الشرعية، وتتعايشان في المقررات التعليمية بمعاهد المريدين وفق تصوُّر المؤسِّس وما طبقه في حياته.

ويتضح من تحليل هذه النصوص أن الشيخ أحمد بامبا كان ينظر إلى علوم اللغة العربية على أنها أدوات أساسية لفهم النصوص الدينية واستنباط معانيها، وهو ما يبرز عمق وعيه التربوي والمعرفي، وقد ظل هذا التصوُّر حاضرًا في المناهج التعليمية للمؤسسات المريدية حتى اليوم.

(ج) تأليف الكتب بالعربية وفي العربية:

خلَّف الشيخ مؤلفات غزيرة بالعربية، شملت مختلف العلوم الإسلامية، من مثل العقيدة، والتصوُّف، والفقه، واللغة، والأدب، وتكشف هذه المؤلفات عن عنايته العميقة بتربية جيل من العلماء والأدباء الذين يجعلون العربية وثقافتها محور هويتهم الفكرية.

---

[1] عالم متبحر في عدة فنون علمية من فقه ولغة وأدب وفلك، وهو ابن خال الشيخ الخديم، وابن عمته، وكان من أوائل من بايعوا الشيخ، ولازموه طويلًا، مؤديًا دور التعليم والتربية والقضاء والإفتاء إلى أن توفي عام (1945).

[2] كان حاكمًا عامًّا لمنطقة غربي إفريقيا بين عامي (1931–1936).

[3] الحاج مباكي بوسو، **رسالة مخطوطة**.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ومن جهة أخرى، من الصعب حصر ما أنتجه الشيخ الخديم باللغة العربية في العقيدة، والتصوُّف، والفقه، والمدائح، والقرآنيات، والفيوضات الربانية، وغيرها من الفتاوى، والوصايا، والحكم، والمراسلات، والكرامات، وقد ألَّف في مجال اللغة العربية مؤلفات عالية الجودة، من أبرزها:

- منظومته "سعادة الطلاب".
- شرحه على "نزهة الظريف" للعلامة إدييج الكمليلي.

ولهذه المؤلفات أثر بارز في تكوين النخب ممن يجمعون بين الإيمان والبيان.

(د) تكوين الأطر المثقَّفة ورعاية النخبة العلميَّة:

الحقُّ أن العناية بالعربية لم تكن من أجل التسلية الأدبية المؤقَّتة، وإنما من أجل المقاومة الثقافية، والتربية على القيم، ومن أجل ذلك نجد أن الشيخ الخديم قد أنشأ مؤسسات تعليمية لتكوين نخب وأطر مثقَّفة ثقافة علمية وأدبية تصاحب دعوته الإصلاحية، من حيث الالتزام، والترويج، والنشر، والتبليغ عن علمٍ وبينةٍ، ويضيق المقام عن ذكر جميع المدارس التي أشرف الشيخ على إنشائها في حياته، نختار منها نماذج تمثِّل المدارس الأخرى، على شاكلة مدرسة أخيه الشيخ إبراهيم فاط مباكي التي نجحت في تأليف النخب في أوقات الغيبة البحرية والبرية للشيخ أحمد بامبا، وممَّن تخرج في هذه المدرسة من علماء المريدية وأدبائها:

- العلامة الأديب الشيخ مختار بنت لوح.[1]
- الشيخ مور فالو سي.[2]
- الشيخ إمبانجي نجاي.[3]

[1] أحد مريدي الشيخ أحمد بامبا مباكي، وُلد عام (1875)، وبايع الشيخ أحمد الخديم أوائل عام (1895)، ولازمه ابتداء من عام (1903)، وتوفي عام (1949).

[2] من مريدي الشيخ أحمد بامبا مباكي، الذين بايعوه قبيل نفيه إلى الغابون، فبقي متربيًا متعلمًا عند الشيخ إبراهيم فاط مباكي، ثم لازم الشيخ الخديم بعد عودته من الغيبة البحرية، وقد توفي عام (1950).

[3] من مريدي الشيخ أحمد بامبا مباكي، وُلد عام (1874)، وبايع الشيخ الخديم قبيل نفيه إلى الغابون، فبقي متربيًا متعلمًا عند الشيخ إبراهيم فاط مباكي، ثم لازم الشيخ الخديم بعد عودته من الغيبة البحرية، وقد توفي عام (1956).

© إيسيسكو ICESCO 2025

- الخليفة الأول للمريدين الشيخ محمد المصطفى مباكي ابن الشيخ أحمد بامبا.
- الخليفة الثاني الشيخ محمد الفاضل مباكي ابن الشيخ أحمد بامبا.

والأخيران كلاهما شاعر مفلق، وأديب متقن،[1] وغير هؤلاء كثير، وقُلْ مثل ذلك في مدرسة غيدي بوسو عند العلامة الشيخ الحاج مباكي بوسو الذي أَلَّف نخبة من علماء المريدية، سواء أكانوا من أولاده، أم من أولاد ذوي القربي، ويمكن أن نذكر منهم أبناءَه الثلاثة الذين عاصروا الشيخ الخديم، واختلطوا به في أواخر أيامه، وهم:

- الشيخ محمد بوسو.
- الشيخ مولاي علي بوسو.
- الشيخ حسن بوسو.

ونحو هذا تجده عند مدرسة الشيخ مام مور جار مباكي،[2] الشقيق الأكبر للشيخ أحمد الخديم، الذي خرَّج كثيرًا من علماء المريدية الذين أخلصوا للعربية بمواقفهم الجليلة.

2. مواقف علماء المريدية في خدمة اللغة العربية:

على غرار المؤسِّس حمل علماء المريدية مشعل العربية على الصعيد الفردي والمؤسَّسي، ويمكن قراءة هذه المواقف عبر عدة مجالات؛ موقف المؤسسات التعليمية، وموقف الكتَّاب المؤلفين، وموقف الشعراء المبدعين.

(أ) موقف أصحاب المؤسَّسات التعليمية:

من أجل نشر اللغة العربية وتعزيز مكانتها في البلاد ولدى العباد، وفي سياق العناية بمهمة التربية وبالمقاومة الثقافية، عنيت الطائفة المريدية بإنشاء مؤسَّسات تعليمية مموَّلة ذاتيًّا تولَّت تمثيل عناية الشيخ بالعربية والدين ونقله إلى واقعٍ معيش، وذلك عبر النماذج التعليمية المختلفة المتاحة في كل عصر، وعلاوة عن المدارس القرآنية، أُنشئت مجالس ذات تأثير بالغ كما في:

---

[1] انظر إنتاجهما الأدبي في: أكاديمية الشيخ محمد المصطفى إمباكي لدراسة التراث المريدي، **الشيخ محمد المصطفى إمباكي: النموذج الأمثل** (الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2014)؛ اللجنة الثقافية التابعة لدائرة أحفاد الشيخ محمد الفاضل، **حدائق الفضائل في سيرة الشيخ محمد الفاضل** (بيروت: دار الفكر، ط1، 2023).

[2] هو محمد بن محمد بن حبيب الله، الشقيق الأكبر لمؤسس الطريقة المريدية، الشيخ أحمد الخديم، وهو من علماء بلاد السنغال العاملين المجتهدين، وهو من مريدي الشيخ والمقربين إليه، توفي عام (1921).

© إيسيسكو ICESCO 2025

- مدرسة الشيخ محمد الأمين جوب الدغاني، أمين سر الشيخ وكاتب سيرته.[1]
- مدرسة الشيخ محمد ديم،[2] في جربل.
- مدرسة الشيخ محمود مباكي كوسو.[3]
- مدرسة الشيخ حبيب الله مباكي،[4] التي كانت تشبه جامعة تخرِّج العلماء، وتكوِّن القادة من مشايخ المريدية وعلمائها.
- دار المعارف الإسلامية في المسجد الجامع في مدينة طوبى، التي أدَّت دورًا بارزًا في تكوين الأطر المريدية بالعربية.
- مجالس الشيخ صالح مباكي،[5] ولا سيما مجالس خلكوم.
- مدرسة الشيخ عبد الرحمن عبد القدوس.[6]
- معاهد الأزهر.[7]

---

[1] من المريدين الذين بايعوا الشيخ الخديم قبيل إقامته في موريتانيا، ومن ثم لازم الشيخ وتولى أمانة سره، وكان أديبًا بارعًا بدليل أنه كتب سيرة ذاتية تعدُّ من أكبر مصادر حياة الشيخ الخديم.

[2] من العلماء المقرَّبين إلى الشيخ الخديم من المريدين، وبخاصة في مرحلة جربل، حيث تولى تعليم نخبة من علماء المريدية، في عهد المؤسس وفيما بعده.

[3] هو ابن العلامة الشيخ إبراهيم فاط مباكي، أخي الشيخ الخديم، وبعد تكوين قوي في مجلس والده، انخرط في سلك التربية والتعليم، وكان له مجلس تعليمي في قرية كوسو، حيث جمع صفوة من علماء الطريقة المريدية.

[4] كان في مرحلة شبابه عندما توفي الشيخ الخديم عام (1927)، ولكنه كان من المتفوقين في الدراسة والتحصيل، ويعدُّ مجلسه التعليمي في طوبى مركزًا تخرَّج فيه عدد من علماء الطريقة.

[5] هو ابن الشيخ أحمد بامبا مباكي، وخامس خلفائه، وُلد عام (1915)، وتولى الخلافة بعد وفاة أخيه الشيخ عبد القادر مباكي عام (1990)، وتوفي في (28 ديسمبر 2007).

[6] من علماء الطريقة المريدية الذين كرَّسوا حياتهم للعبادة والتربية والتعليم، ولعله من أوائل من اكتشفوا فوائد التعليم عن بعد، فقد كان يسجل دروسه المتعلقة بالمتون والمقررات، والمشروحة باللغة المحلية، فينشرها الناس ويستفيد منها قطاع عريض من المتعلمين، صغارًا وكبارًا، رجالًا ونساء، توفي عام (2022).

[7] أنشأها الشيخ محمد المرتضى مباكي، ابن الشيخ أحمد بامبا عام (1974)، وأطلق عليها اسم "الأزهر"، وقد أدت شبكة هذه المعاهد المنتشرة داخل السنغال وخارجها – وما زالت تؤدي – دورًا عظيمًا في تكوين الأطر والنخب السنغالية في الخمسين سنة الماضية، بل تطورت مؤسسة الأزهر، فأصبحت تمتلك جامعة كبيرة تتبعها فروع في بعض المدن السنغالية، ألا وهي جامعة الشيخ أحمد بامبا مباكي التي أنشأها فضيلة الشيخ مام مور مباكي، ابن الشيخ محمد المرتضى، بُعيد وفاة والده، رضي الله عنه.

© إيسيسكو ICESCO 2025

- مدارس الشيخ أحمد مباكي.[1]

وغيرها من المدارس والمجالس الحديثة المنتشرة في آفاق السنغال ومدنها، ناهيك عن جامعة الشيخ أحمد بامبا،[2] ومجمع الشيخ أحمد الخديم بمكوناته كلها.[3]

ففي هذه المؤسَّسات جميعها نجد للمواد والمصنَّفات اللغوية التي تكوِّن الأطر المثقَّفة، مكانةً رئيسةً ضمن المقررات جنبًا إلى جنب مع المواد الشرعية، ومن ذلك:

- "مقدمة الآجرومية".[4]
- "متممة الآجرومية".[5]

---

[1] مؤسسة تعليمية واسعة الانتشار وعظيمة الأدوار، أنشأها الشيخ أحمد بامبا مباكي، ابن الشيخ محمد المصطفى، ابن الشيخ أحمد بامبا مباكي، وذلك عام (1959)، وهي أول مؤسسة تعليمية عصرية في رحاب الطريقة المريدية، ثم إنها نجحت في تكوين عدة أطر مثقفة في السنغال منذ نشأتها إلى اليوم.

[2] جامعة أنشأها الشيخ مام مور مباكي، ابن الشيخ محمد المرتضى مباكي منذ عام (2008)، وتنتشر فروعها ومراكزها الجامعية في المدن السنغالية؛ طوبى، وداكار، وبامباي، وسان لوي، وتجمع بين التعليم الشرعي والتعليم العصري، وخصصت لكلٍّ مركزٍ جامعيٍّ برنامجًا يَتَلاَءَمُ مع الظروف البِيئِيَّة والحقائقِ الاجتماعية والمهنية للمكان، حيث يتخصَّص مركزُ دكار في مجالات شتى، منها الكهرميكانيكي، والإدارة المعلوماتية، وإدارة المؤسَّسات والأعمال، والمحاسبة، ويتخصص مركزُ بامبي في مجالِ التنمية الرِّيفية، أمَّا مركزُ طوبى (مصرِي) فيحتضن كلية العلوم الدينية والإنسانية والحضارات، ويتخصص مركزُ سان لويس في تقنية صناعة الأغذية والصيدِ وتربيةِ الأحياءِ المائية.

[3] مجمع الشيخ أحمد الخديم، أنشأه الخليفة الحالي للمريدية الشيخ محمد المنتقى مباكي، حفظه الله ورعاه، فور تسلمه مقاليد الخلافة، وجعله أنموذجًا مصغرًا لما سيكون عليه النظام التربوي المريدي الذي يبدأ من القاعدة إلى القمة، إذ يضم معهدًا قرآنيًّا، ومجالس علمية، ومركز تكوين مهني، وجامعة بها كليات عدة ومتنوعة، افتُتحت عام (2023) بكلية ومعهد تطور سريعًا إلى كلية، ثم توسعت الكليات وتضم حاليًّا بالإضافة إلى المعهد القرآني وقسم المجالس الكليات التخصصات الآتية:

- كلية الدراسات الإسلامية والعربية بقسميها.
- كلية العلوم والمهن الصحية.
- كلية العلوم الزراعية، وهي تجسيد لمكانة الزراعة في المريدية وفي السنغال بعامة.
- كلية المهن والتقانة، لتطوير بعض المهن مواكبة للعصر والتطور.
- معهد اللغات ومهن الكتاب.
- مركز التكوين المهني.

وهذا المزيج بين الأصالة والمعاصرة هو الذي أتاح القيمة الإضافية، والجودة والنوعية لهذا النظام.

[4] متن في النحو، ألفه أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن داود الصنهاجي، المعروف بابن آجُرُّوم المتوفى سنة (723هـ).

[5] كتاب في النحو ألفه العلامة الشيخ محمد بن محمد الرُّعينيّ المالكي المكي، المعروف بالحطَّاب المتوفى سنة (954هـ).

© إيسيسكو ICESCO 2025

- "سعادة الطلاب".[1]
- "ملحة الإعراب".[2]
- "نزهة الظريف".[3]
- "لامية الأفعال".[4]
- "الاحمرار".[5]
- "ألفية ابن مالك".[6]
- "مقصورة ابن دريد".[7]
- "دالية اليوسي".[8]
- "مقامات الحريري".
- "أشعار الشعراء الستة الجاهليين".[9]
- "مبين الإشكال".[10]

---

[1] منظومة في النحو ألفها الشيخ أحمد بامبا مباكي، وعقد بها منثور الآجرومية، وأصبحت من أهم المراجع اللغوية في المؤسسات التعليمية المريدية، شرحها شعيب تياو، وسمى الشرح "فتح الوهاب في شرح سعادة الطلاب"، وقد طُبع بمطبعة المعارف الجديدة في الرباط عام (2009)، ثم صدرت الطبعة الثانية من دار الأمان في الرباط أيضًا عام (2022)، ضمن سلسلة منشورات الرابطة الخديمية للباحثين والدارسين.

[2] منظومة في النحو، ألفها أبو محمد القاسم بن علي بن محمد بن عثمان، الحريري البصري المتوفى سنة (516هـ).

[3] "نزهة الظريف وبغية المولع بالتصريف"، منظومة في الصرف ألفها العلامة الشيخ إدييج الكُمْلَيْلي، وشرحها الشيخ أحمد بامبا مباكي، من تحقيق شعيب تياو، وقد طُبعت بمطبعة المعارف الجديدة في الرباط عام (2023)، ضمن سلسلة منشورات الرابطة الخديمية للباحثين والدارسين.

[4] منظومة في علم الصرف، ألفها أبو عبد الله محمد بن عبد ابن مالك الأندلسي المتوفى عام (672هـ).

[5] كتاب في النحو من تأليف المختار بن محمد سعيد المعروف بالمختار ابن بونا الجكني المتوفى عام (1220هـ).

[6] كتاب في النحو يدرس في المستويات العليا بالمؤسسات المريدة، ألفه أبو عبد الله محمد جمال الدين بن عبد الله بن مالط الطائي الأندلسي الجياني المشهور بابن مالك، والمتوفى عام (672هـ).

[7] قصيدة تُشتهر بقافيتها، وهي من إبداع ابن دريد الأزدي المتوفى عام (321هـ).

[8] قصيدة معروفة بقافيتها الدالية، من تأليف الإمام أبي علي الحسن بن مسعود اليوسي المتوفى عام (1102هـ).

[9] مختارات من الشعر جمعها العلامة يوسف بن سليمان بالأعلم الشنتمري، المتوفى عام (476هـ).

[10] منظومة في العروض، من مقررات المجالس التعليمية، ألفها العلامة السنغالي الأديب الأريب القاضي مَحْخَتِ كَلَ، المتوفى عام (1902).

© إيسيسكو2025 ICESCO

- "متن الخزرجية".[1]
- "الجوهر المكنون في صَدف الثلاثة الفنون".[2]
- "عقود الجمان في علم المعاني والبيان".[3]

وغيرها من المقررات التي شكلَّت أساسًا متينًا لتكوين النخب والعلماء، ولا شكَّ في أن هذه المؤسَّسات تولت تخريج العلماء والأدباء والشعراء عبر الأجيال المختلفة.

(ب) موقف الكتَّاب المؤلفين:

يعدُّ المريدون من أغزر الطوائف الدينية في السنغال إنتاجًا بالعربية شعرًا ونثرًا، فقد ألَّفوا باللغة العربية في مختلف فنون العلم قديمًا وحديثًا، في العقيدة والفقه والتصوُّف، والسير والتراجم، والتفسير وعلوم القرآن، والفلك والمواقيت والرياضيات.

ومن أمثلة ما صنَّفوه في السير والتراجم:

- "سعادة الطلاب"، للعلامة الحاج مباكي بوسو.
- "منن الباقي القديم في سيرة الشيخ الخديم"، للشيخ محمد البشير.
- "إرواء النديم من عذب حب الخديم"، للشيخ محمد الأمين جوب الدغاني.
- "النفحات المسكية في السيرة البكية"، للشيخ محمد عبد الله بن عُبيد الرحمن العلوي الشنقيطي.
- "النهج القويم في سيرة الشيخ الخديم"، للشيخ محمد المحمود نيانغ.
- "المريدية: الحقيقة والواقع وآفاق المستقبل"، للشيخ مرتضى مباكي شيخ فاط فال.[4]
- "إزاحة السدف عن بعض علماء وُلَف"، للشيخ إمفال فال.

أضف إلى ذلك ما ترجموا إلى العربية من مواعظ الشيخ ونقاطه، كما هي الحال عند الشيخ مختار بن لوح، والشيخ سرين سِلّ صاحب "جوامع الكلم فيما ورد عن العبد الخديم

[1] "الخزرجية" أو (الرامزة)، منظومة في العروض لأبي محمد ضياء الدين عبد الله بن محمد الخزرجي الأندلسي المتوفى عام (626هـ).

[2] منظومة في علوم البلاغة للشيخ عبد الرحمن بن صغير الأخضري، المتوفى عام (953هـ) أو (983هـ).

[3] منظومة في علوم البلاغة ألفها جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي المتوفى عام (911هـ).

[4] هذه الكتب كلها مطبوعة ومتداولة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

من علوم وحكم"، إلى ما صنَّفوه في أدب الرحلات، كما في "قصة رحلة الحج" للشيخ محمد الفاضل،[1] و"قصة رحلة الشيخ أحمد مباكي غايندي فاطمة" الذي حرَّره الشيخ عباس بوسو،[2] بالإضافة إلى ما ألِّف في صميم اللغة العربية، على غرار الكتاب الذي ألَّفه الشيخ محمد ديم،[3] بالولوفية، وسماه "تسهيل الصعاب في إعراب سعادة الطلاب"، وكتاب ألَّفه السيد شيخ مريم نجاي شرحًا على الخزرجية، وسماه "البيت المفرد في شرح القصيدة الخزرجية (الرامزة) لأبي محمد ضياء الدين عبد الله بن محمد الخزرجي الأندلسي"، وأرسل الكتاب إلى بعض ذويه في إيطاليا بغرض طباعته،[4] فضلًا عما قام به المريدون من شرح بعض المتون بالعربية، وهو مجال واسع نضرب فيه المثل بكتاب "مورد القفار في شرح تزوُّد الصغار"، للشيخ محمد بن الشيخ عثمان كيبي المشهور بسرين ديمبا كيبي،[5] طُبع ونُشر في تونس عام (1951)، إلى ما صنَّفه روَّاد مدرسة غيدي باللغة العربية في الرياضيات والفلك والمواريث.[6]

ولا شكَّ في أن حركة التأليف بالعربية في المريدية باتت اليوم أنشط أكثر من أي وقت مضى، وذلك هو المجال الثاني مما تميَّز المريدون في الكتابة، وأما المجال الثالث فهو موقف الشعراء المبدعين.

(ج) موقف الشعراء المبدعين:

ما أبدعه المريدون في الشعر إنتاج غزير متميِّز إلى حدٍّ أنك تتساءل عما إذا كان ما تراه شعراء الطريقة، أم طريقة الشعراء؟! علمًا أن الشعر أرقى أشكال التعبير الأدبي، يقول ابن رشيق: "والشعر مزلة العقول، وذلك أن أحدًا ما صنعه قط فكتمه ولو كان رديئًا، وإنما ذلك لسروره به، وإكباره إياه، وهذه زيادة في فضل الشعر، وتنبيه على قدره وحسن موقعه من كل

[1] انظر: **حدائق الفضائل في سيرة الشيخ محمد الفاضل**، ص89.

[2] أحد المريدين من ذوي قرابة الشيخ الخديم.

[3] أسلفنا الحديث عنه.

[4] رسالة صوتية مسجلة في واتساب بتاريخ 10 يونيو 2025.

[5] أحد علماء الطريقة المريدية ممن عاصروا الشيخ الخديم، وبايعوه.

[6] انظر: الشيخ سيدي بوسو مولاي (جمع وإعداد)، **مجموعة من كتابات العلامة الحاج مباكي بوسو**، نسخة إلكترونية.

© إيسيسكو2025 ICESCO

نفس"،[1] وهذا العمل الأدبي الأصعب هو ما اختاره كثير من علماء المريدية من بين أشكال التعبير الأدبي، سواء في عصر الشيخ المؤسِّس، أم في العصور اللاحقة، فلم يزل الشعر أداتهم الكبرى للتعبير عن المشاعر، من مثل الفرح والحزن، عند التهنئة والتعزية، وعند إنشاء القرى، وعند حلول بلاء، وعند ارتفاع كربة، وعند الشكر، وعند الشكوى، وعند الضيافة؛ الضيف والمضيف، وعند التوسُّع في صلة القرابة الدينية، وبهذا الأسلوب أيضًا كان أعيان الطريقة يتلقون التهاني والتعازي، والمدائح من الطوائف الأخرى.

أي إنَّ الشعر بضاعة رائجة في الطريقة، فالشيخ شاعر، وأبناؤه البررة شعراء بالأغلبية من مثل الشيخ محمد المصطفى، والشيخ محمد الفاضل، والشيخ محمد الأمين، والشيخ محمد البشير، والشيخ عبد الأحد.

ومن مريديه الأقارب من الشعراء مام جيرن إبراهيم مباكي، وإن كان مقلًّا، وأخوه من أبيه سرين شيخ تيورو مباكي، وأخوه الأصغر من جهة الأب سرين مصمب مباكي، والحاج مباكي بوسو، وأبناؤه الثلاثة؛ محمد، ومولاي علي، وحسن، وسرين مصمب كَنّ بوسو، وابنه سرين مختار كَنّ بوسو، والشيخ مور رقية بوسو، وسرين بَلَّ بوسو، وسرين دام بوسو مبَرْ، وغيرهم من المريدين الذين خلَّفوا تراثًا شعريًّا ضخمًا ومتنوِّعًا تمثَّل في دواوين مطبوعة:

- "ديوان الشعراء السنغاليين في مدح الشيخ الخديم".[2]
- "ديوان الشيخ إبراهيم جوب المشعري".[3]
- "دواوين شعراء أهل الزوايا الموريتانيين في مزايا الشيخ الخديم".[4]

والجدير ذكره أن تلك الدواوين المطبوعة غيض من فيض من إنتاج المريدين، فهناك كمية وفيرة من الدواوين المخطوطة التي تحتوي عليها صناديق التبُّرك، ولنضرب مثلًا طائفة

[1] ابن رشيق، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: دار الجيل، ط5، 1981)، ج1: ص117.

[2] ديوان مطبوع في طبعة محلية.

[3] ديوان مطبوع في طبعة دولية محققة.

[4] ديوان مطبوع في طبعة محلية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

من الشعراء الذين لم تظهر أشعارهم كلها في الدواوين المطبوعة، من مثل الشيخ أحمد جو بخه،[1] والحاج مباكي بوسو وأبنائه الثلاثة، والشيخ مختار بن لوح، وابناه الشيخ محمد لوح مختار، والشيخ محمود لوح، والشيخ مور فالو سَي، والشيخ إمياسين أم جينغ،[2] والشيخ مامُرْ ساسُم جَهْ،[3] ناهيك عن شعراء الولوفيَّة الذين تأثَّروا بالعربية في شكل القصيدة وصورتها، وهم سرين مبي جخت، وسرين موسى كاه، وسرين مور كيري، والشيخ سامبا جارَ إمبي، والغريب أنَّ هؤلاء جميعًا كانوا أيضًا شعراء بالعربية، بل إنَّ سرين إمبي جخت يتفوق من حيث كمية شعره العربي، على مَن سوى الشيخ إبراهيم جوب المشعري من شعراء المريدية.

أمَّا ما ألَّفه المريدون نثرًا بالعربية فلا تتسع له هذه المقالة، وإنما نحيل القارئ إلى ورقتنا في أعمال ندوة (17 صفر 1446هـ)، المخصصة للضيوف الشناقطة في طوبى، بعنوان "المريدية وتراثها العلمي بعد مئة سنة من رحيل مؤسِّسها".[4]

وهكذا يمكن القول إن الطريقة المريدية، عبر هذه الجهود العلمية والأدبية، لم تتخذ اللغة العربية أداةً للتديُّن والتعليم فحسب، بل جعلتها عنصرًا جوهريًّا في بناء الهوية الثقافية والروحية لجماعتها، وهو ما يفسِّر استمرارية تأثيرها في الأجيال المريدية المتعاقبة.

خاتمة

يمكن الجزم بأن خدمة اللغة العربية كانت ولا تزال من أبرز السمات المميِّزة للطريقة المريدية، التي اتخذت من لغة الضاد وسيلة رئيسة لتحقيق مشروعها الروحي والتربوي والعلمي محليًّا وعالميًّا، فالمريدية على امتداد تجربتها لم تنظر إلى العربية بوصفها لغة أدبية توظِّفها لجماليات

[1] من أكبر شعراء الطريقة وعلمائها، وكان يلقب نفسه "سلطان العارفين"، بايع الشيخ المؤسِّس ولازمه.

[2] من علماء الطريقة المريدية، وكان مقربًا إلى الشيخ الخديم لعلمه وفضله.

[3] من المريدين معاصري الشيخ المؤسِّس.

[4] انظر: يحيى ولد البراء، عبد الأحد لوح، وآخرون، **أعمال ندوة (17 صفر 1446هـ) المخصصة للضيوف الشناقطة تحت عنوان "الطريقة المريدية: مئة سنة بعد رحيل مؤسِّسها"**، طوبى، جمهورية السنغال، أغسطس 2024، ص30 وما بعدها.

© إيسيسكو2025 ICESCO

التعبير الأدبي فحسب، بل تعدُّها لغة تراثٍ وهويَّةٍ، وعلمٍ وفكرٍ، وتربيةٍ ودعوةٍ، ودبلوماسيّةٍ دينيَّةٍ، فهي من هذا المنظور ركنٌ من أركان الهوية الإسلامية الجامعة، ووعاءٌ للمعارف الشرعية، وجسرٌ لنقل ثمرات التجربة الصوفية العميقة التي أسهم بها الشيخ أحمد بامبا – رضي الله عنه – في تجديد فهم الدين وممارسته.

ولا يمكن الحديث عن الفكر المريدي أو عن المشروع الإصلاحي للشيخ لأحمد بامبا من دون استحضار اللغة العربية، بوصفها المفتاح الأساس لفهم نصوصه ومنظومته التربوية والأدبية، إذ هي الوعاء الذي حفظ تعاليمه، وأوصل رسالته، وضمن استمراريتها عبر الأجيال.

وإذا كانت معظم الطوائف الإسلامية بالسنغال قد أسهمت بدرجات متفاوتة في خدمة لغة القرآن، فإن الطريقة المريدية تتفرد بامتدادها الزمني الطويل، وبعمقها الجماهيري الواسع، وبشمولية مقاربتها التي جمعت من جهة بين التعليم والتأليف والإبداع الأدبي في مختلف تشكيلاته، وبين البعد العمودي المتمثِّل في استمرارية العناية بالعربية عبر الأجيال منذ عهد المؤسِّس إلى اليوم، والبعد الأفقي الذي تجلَّى في انتشار هذه العناية في مختلف البيئات والمجالات، وبذلك أصبحت المريدية أنموذجًا فريدًا في تحويل اللغة العربية من وسيلة تعليمية إلى مشروع حضاري متكامل.

إن دعم الجهود المريدية في خدمة العربية – ماديًّا ومعنويًّا – يسهم في ترسيخ مكانة هذه اللغة في المجتمع السنغالي بخاصة، والإفريقي بعامة، ويؤكِّد أنَّ اللغة ليست أداة للتعبير فحسب، بل هي حاملة للهوية، وجسر للتوصل الحضاري، ورافد من روافد التجديد الديني والثقافي، ومن ثم يمكن القول إن الطريقة المريدية قدَّمت للعربية أنموذجًا حيًّا في التكامل بين الإيمان والعلم وبين اللغة والهوية، وبين الإصلاح الروحي، والبناء الحضاري، وذلك ما يجعل تجربتها جديرة بالدراسة المستفيضة ضمن مسار خدمة العربية في العالم الإسلامي الحديث والمعاصر، ومن ثم تمثِّل رعاية هذا الإرث اللغوي وتعزيزه واجبًا علميًّا وثقافيًّا يتجاوز الإطار الإقليمي إلى فضاء الأمة الإسلامية جمعاء.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المصادر والمراجع

ابن تيمية، **اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم**، تحقيق: ناصر بن عبد الكريم العقل (جدة: دار إشبيليا، ط2، 1998).

ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش (دمشق: دار البلخي، ط1، 2024).

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

أكاديمية الشيخ محمد المصطفى إمباكي لدراسة التراث المريدي، **الشيخ محمد المصطفى إمباكي: النموذج الأمثل** (الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2014).

إميل يعقوب، **المعاجم العربية بداءتها وتطورها** (بيروت: دار العلم للملايين، ط2، 1985).

الأنباري، **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق: إبراهيم السامرائي (عمان: مكتبة المنار، ط3، 1985).

الخطيب القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة**، تحقيق: إبراهيم شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2002).

جمع من الشعراء الموريتانيين، **دواوين شعراء أهل الزوايا الموريتانيين في مزايا الشيخ الخديم** (طوبى: مكتبة ومطبعة الشيخ الخديم).

الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1985).

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

الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تحقيق: مازن المبارك (بيروت: دار النفائس، ط5، 1986).

الشيخ أحمد بامبا مباكي، **ديوان العلوم الدينية**، جمع وعناية: الرابطة الخديمية للباحثين والدارسين (بيروت: دار الأمان، ط1، 2019).

الشيخ أحمد بامبا مباكي، **ديوان القصائد المطرزة بغير الآيات القرآنية** (طوبى: مكتبة ومطبعة الشيخ الخديم، ط2، 1985).

© إيسيسكو ICESCO 2025

الشيخ أحمد بامبا مباكي، **ديوان القصائد المقيدة بالآيات القرآنية** (طوبى: مكتبة ومطبعة الشيخ الخديم، 1395هـ).

الشيخ أحمد بامبا مباكي، **ديوان سعادات المريدين في أمداح خير المرسلين** (طوبى: مطبعة ومكتبة الشيخ الخديم، د.ط، د.ت).

الشيخ سيدي بوسو مولاي (جمع وإعداد)، **مجموعة من كتابات العلامة الحاج مباكي بوسو**، نسخة إلكترونية.

القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، تحقيق: محمد حسين شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1987).

لبيد بن ربيعة العامري، **الديوان**، تحقيق: حمدو طمّاس (بيروت: دار المعرفة، ط1، 2004).

اللجنة الثقافية التابعة لدائرة أحفاد الشيخ محمد الفاضل، **حدائق الفضائل في سيرة الشيخ محمد الفاضل** (بيروت: دار الفكر، ط1، 2023).

محمد أبو موسى، **البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية** (بيروت: دار الفكر العربي).

محمد الأمين الدكاني جوب، **إرواء النديم من عذب حب الخديم**، تحقيق جمع من المحققين (الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2017).

محمد البشير مباكي، **منن الباقي القديم في سيرة الشيخ الخديم**، تحقيق: محمد شقرون (الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2012).

يحيى ولد البراء، عبد الأحد لوح، وآخرون، **أعمال ندوة (17 صفر 1446هـ) المخصصة للضيوف الشناقطة تحت عنوان "الطريقة المريدية: مئة سنة بعد رحيل مؤسِّسها"**، طوبى، جمهورية السنغال، أغسطس 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Akādīmiyyah al-Shaykh Muḥammad al-Muṣṭafā Mbākkī li-Dirāsah al-Turāth al-Murīdī, *al-Shaykh Muḥammad al-Muṣṭafā Mbākkī: al-Namūdhaj al-Amthal* (Rabat: Maṭbaʿah al-Maʿārif al-Jadīdah, 1st Ed., 2014).

Al-Anbārī, *Nuzhah al-Albāʾ fī Ṭabaqāt al-Udabāʾ*, Ibrāhīm al-Sāmarrāʾī (Ed.) (Amman: Maktabah al-Manār, 3rd Ed., 1985).

Al-Dhahabī, *Siyar Aʿlām al-Nubalāʾ*, Shuʿayb al-Arnāʾūṭ (Ed.) (Beirut: Muʾassasah al-Risāla, 3rd Ed., 1985).

Al-Khaṭīb al-Qazwīnī, *al-Īḍāḥ fī ʿUlūm al-Balāghah*, Ibrāhīm Shamsuddīn (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 2002).

Al-Lajnah al-Thaqāfiyyah al-Tābiʿah li-Dāʾirah Aḥfād al-Shaykh Muḥammad al-Fāḍil, *Ḥadāʾiq al-Faḍāʾil fī Sīrah al-Shaykh Muḥammad al-Fāḍil* (Beirut: Dār al-Fikr, 1st Ed., 2023).

Al-Qalqashandī, *Ṣubḥ al-Aʿshā fī Ṣināʿah al-Inshāʾ*, Muḥammad Ḥusyn Shamsuddīn (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1987).

Al-Shaykh Aḥmad Bamba Mbākkī, *Dīwān al-Qaṣāʾid al-Muqayyadah bil-Āyāt al-Qurʾāniyyah* (Touba: Maktabah wa-Maṭbaʿah al-Shaykh al-Khadīm, 1395H.).

Al-Shaykh Aḥmad Bamba Mbākkī, *Dīwān al-Qaṣāʾid al-Muṭarrazah bi-Ghayr al-Āyāt al-Qurʾāniyyah* (Touba: Maktabah wa-Maṭbaʿah al-Shaykh al-Khadīm, 2nd Ed, 1985).

Al-Shaykh Aḥmad Bamba Mbākkī, *Dīwān al-ʿUlūm al-Dīniyyah*, al-Rābiṭah al-Khadīmiyyah lil-Bāḥithīn wal-Dārisīn (Ed.) (Beirut: Dār al-Amān, 1st Ed., 2019).

Al-Shaykh Aḥmad Bamba Mbākkī, *Dīwān Saʿādāt al-Murīdīn fī Amdāḥ Khayr al-Mursalīn* (Touba: Maṭbaʿah wa-Maktabah al-Shaykh al-Khadīm).

Al-Shaykh Sīdī Būsū Mūlāy (Ed.), *Majmūʿa min Kitābāt al-ʿAllāma al-Ḥājj Mbākkī Būsū*, digital version.

Al-Zabīdī, *Ṭabaqāt al-Naḥwiyyīn wal-Lughawiyyīn*, Muḥammad Abūl-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Cairo: Dār al-Maʿārif, 2nd Ed.).

© إيسيسكو ICESCO 2025

Al-Zajjājī, *al-Īḍāḥ fī ʿIlal al-Naḥw*, Māzin al-Mubārak (Ed.) (Beirut: Dār al-Nafāʾis, 5th Ed., 1986).

Emil Yaʿqūb, *al-Maʿājim al-ʿArabiyyah Badāyatuhā wa-Taṭawwuruhā* (Beirut: Dār al-ʿIlm li-l-Malāyīn, 2nd Ed., 1985).

Ibn Khaldūn, *al-Muqaddimah*, ʿAbdullāh Muḥammad al-Darwīsh (Ed.) (Damascus: Dār al-Balkhī, 1st Ed., 2024).

Ibn Rashīq, *al-ʿUmda fī Maḥāsin al-Shiʿr wa-Ādābih*, Muḥammad Muḥyiddīn ʿAbdulḥamīd (Bierut: Dār al-Jīl, 5th Ed., 1981).

Ibn Taymiyya, *Iqtiḍāʾ al-Ṣirāṭ al-Mustaqīm li-Mukhālafah Aṣḥāb al-Jaḥīm*, Nāṣir bin ʿAbdulkarīm al-ʿAql (Ed.) (Jeddah: Dār Ishbīliyā, 2nd Ed., 1998).

Jamʿ min al-Shuʿarāʾ al-Mūrītāniyyīn, *Dawāwīn Shuʿarāʾ Ahl al-Zawāyā al-Mūrītāniyyīn fī Mazāyā al-Shaykh al-Khadīm* (Touba: Maktabah wa-Maṭbaʿah al-Shaykh al-Khadīm).

Labīd bin Rabīʿa al-ʿĀmirī, *al-Dīwān*, Ḥamdū Ṭammās (Ed.) (Beirut: Dār al-Maʿrifa, 1st Ed., 2004).

Muḥammad Abū Mūsā, *al-Balāghah al-Qurʾāniyyah fī Tafsīr al-Zamakhsharī wa-Atharuhā fī al-Dirāsāt al-Balāghiyyah* (Beirut: Dār al-Fikr al-ʿArabī).

Muḥammad al-Amīn al-Dakkānī Jubb, *Irwāʾ al-Nadīm min ʿAdhb Ḥubb al-Khadīm*, A Groupe of Editors (Rabat: Maṭbaʿah al-Maʿārif al-Jadīdah, 1st Ed., 2017).

Muḥammad al-Bashīr Mbākkī, *Minan al-Bāqī al-Qadīm fī Sīrah al-Shaykh al-Khadīm*, Muḥammad Shaqrūn (Ed.) (Rabat: Maṭbaʿah al-Maʿārif al-Jadīdah, 1st Ed., 2012).

Yaḥyā Wuld al-Barāʾ, ʿAbdulʾaḥad Lowḥ, et al., *Aʿmāl Nadwat (17 Ṣafar 1446H.) al-Mukhaṣṣaṣa lil-Ḍuyūf al-Shanāqiṭah taḥta ʿunwān "al-Ṭarīqah al-Murīdiyyah: Miʾah Sanah Baʿda Raḥīl Muʾassishā,"* Touba, Senegal, August 2024.

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

2025 - (2)2
استُلم Received 2025-8-29
قُبل Accepted 2025-10-3

المصطلحُ في مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ
مادَّةُ (جَمَدَ) أُنموذجًا

مقبل التَّام الأحمدي*

مُستخلَص

ينفرد معجم الدوحة التاريخي برصد ألفاظ اللغة العربية منذ بدايات استعمالها في النقوش والنصوص، وما طرأ عليها من تغيُّرات في مبانيها ومعانيها في سياقاتها النَّصية، متتبِّعًا الخطَّ الزمنيَّ لهذا التطوُّر. ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن حضور المصطلح في هذا المعجم عبر دراسة مادة (جمد) بوصفها أنموذجًا تطبيقيًا يُمكِّن من تتبُّع المصطلحات ضمن المادة المعجمية وتحليل المجالات التخصصية التي تنتمي إليها، متوسِّلًا بالمنهج الوصفي عبر تتبُّع جذاذات المصطلح في هذه المادة، وتصنيفها وفق مجالاتها المصطلحية، ثم تحليل درجة حضور كل مجال من حيث عدد الجذاذات وأهميتها، بما يسهم في إبراز مكانة المصطلح في معجم الدوحة التاريخي، ومدى حضوره في المعجم قياسًا على الألفاظ واشتقاقاتها أو ألفاظ الحياة العامَّة، وإظهار معالجة المعجم للمصطلح من حيث التعريف الذي رُوعي فيه الصناعة المعجمية لا الموسوعية، وقد أظهرت النتائج أن نسبة المصطلحات لا تتجاوز (7٪) من إجمالي مكوِّنات المادة المختارة، وهي نسبة متوقعة وفق طبيعة الاشتقاق والمعاني المتداولة للمادَّة، وتبيَّن تنوُّعٌ في المجالات المصطلحية الواردة فيها؛ إذ شملت (7) مجالات ضمَّت (26) جذاذة، وهذا يدلُّ على حضور فعليٍّ للمصطلحات في المعجم، وعلى إدراك القائمين عليه أهمية هذا الجانب في توثيق التطوُّر الدلالي للغة العربية.

مفاتيح البحث: المصطلحات، المعجمية، الألفاظ، المعجم التاريخي، معجم الدوحة

* أستاذ الأدب القديم، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية، dr.moqbelalahmadi@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)5

The Term in the Doha Historical Dictionary of Arabic Language: The Root (*jamada*) as a Model

Moqbel al-Tam al-Ahmadi*

Abstract

The Doha Historical Dictionary is distinguished by its systematic documentation of Arabic lexical items from the earliest stages of their attestation in inscriptions and texts, as well as the changes that have occurred in their formal structures and meanings within their textual contexts, tracing the chronological trajectory of this development. This study aims to investigate the presence of technical terminology in this dictionary through an examination of the entry (j-m-d) as an applied case study that enables the tracking of terms within a single lexical entry and the analysis of the specialized domains to which they belong. Employing a descriptive methodology, the study follows the terminological records associated with this entry, classifies them according to their terminological fields, and then analyzes the degree of representation of each field in terms of the number of records and their significance. This approach contributes to highlighting the status of terminology in the Doha Historical Dictionary and assessing its degree of presence in comparison with general lexical items, their derivatives, and everyday vocabulary. It also elucidates the dictionary's treatment of technical terms, particularly with regard to definitions that adhere to lexicographical craftsmanship rather than encyclopedic exposition. The findings indicate that technical terms constitute no more than (7%) of the total components of the selected entry, a proportion that is consistent with the nature of derivation and the commonly attested meanings of the root. The results further reveal diversity in the terminological domains represented, encompassing (7) fields comprising (26) records. This demonstrates a substantive presence of terminology in the dictionary and reflects the editors' awareness of the importance of this dimension in documenting the semantic development of the Arabic language.

Keywords: *Terminology, lexicography, lexemes, historical dictionary, Doha dictionary*

* Professor of Classical Literature, Sanaa University, Yemen, dr.moqbelalahmadi@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

يُعدُّ معجم الدوحة التاريخي – وَفْقَ ما ورد في مقدِّمته على موقعه الشابكي – "أول معجم عربيٍّ شامل يُؤرِّخ لألفاظ اللغة العربية ومعانيها، انطلاقًا من مدونة نصية مُمثِّلة للغة العربية في مراحلها المختلفة على امتداد تاريخها الطويل"،[1] وهو معجم يُعالج ألفاظ اللغة العربية وَفْقَ أصناف الوحدات المعجمية الآتية:

- الألفاظ واشتقاقاتها.
- ألفاظ الحياة العامة.
- المصطلحات العلمية.

و"يرصد معجمُ الدوحة التاريخي المصطلحاتِ في مجالاتها العلمية والمعرفية والفنية، على النحو الذي يرصد به الألفاظ وَفْقَ ضوابط منهجية اشتمل عليها دليلُه المعياري،[2] وتُشكِّل المصطلحات جزءًا مهمًّا من الإرث اللغوي في المعجم اللغوي العام؛ فكثيرٌ من ألفاظ اللغة العامة التي يُؤرِّخ لها المعجم كانت في أصلِ استعمالها مصطلحات شاعت حتى صارت جزءًا من الرصيد اللغوي العام، وكثيرٌ من المصطلحات كان في أصل وضعه ألفاظًا من اللغة العامة قبل أنْ يتخصَّص استعمالُه في حقلٍ معيَّن من حقول المعرفة.

ونظرًا إلى ظهور مصطلحاتٍ جديدة صارت جزءًا من اللغة العامة، ونشوء دلالاتٍ اصطلاحيةٍ جديدة صارت محطةً من محطات التطوُّر الدلالي لكثير من ألفاظ العربية؛ كان لا بُدَّ من أنْ يُسجِّل معجم الدوحة هذا التطوُّر الحاصل الذي جَعَلَ العربيةَ لغةً قادرةً على استيعاب التراث العلمي القديم وتطويره ونشْرِه، وقد توجَّهت العناية إلى بناء مداخل للمصطلحات العلمية الواردة في المدوَّنة.

---

[1] "مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية"، **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، الفصل الثاني: هوية معجم الدوحة التاريخي للغة العربية وخصائصه.

[2] انظر: "الدليل المعياري للتحرير المعجمي"، **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، إصدار يونيو 2024، ص35–38.

© إيسيسكو ICESCO 2025

استُقيت المصطلحات من مصادر في العلوم الشرعية من مثل علوم القرآن وقراءاته، وعلوم الحديث، والفقه وأصوله، ومقاصد الشريعة، والفلسفة والمنطق، والكلام والتصوُّف والسلوك، والتَّاريخ والسير والجغرافيا، والتراجم والأنساب، والأديان اليهودية والمسيحية، والفِرَق والمذاهب، وفي العلوم الأدبية واللغوية من مثل علوم الأصوات والنحو والصرف، والخط والإملاء، وفقه اللغة واللسانيات، والعروض والقوافي والموسيقا والفنون، والنقد والبلاغة، وفي علم الفلك، والطب والصيدلة والتشريح، والمناظر والحيل والأثقال، والفلاحة والنبات، فضلًا عن علوم العصر المستحدثة.

وقد أُخضِع تحرير المصطلحات للضوابط العلمية والمنهجية المتَّبعة في سائر مواد المعجم، مع مراعاة خصوصيتها، وعُدَّ كلُّ لفظٍ يدلُّ على مفهوم مخصوص في نصٍّ من نصوص العلم – عند أهل علم من العلوم – مصطلحًا يقتضي تعريفًا مفهوميًّا مختلفًا عن التعريف اللغوي العام.[1]

واستند تحرير ألفاظ المصطلحات في المعجم إلى الضوابط العلمية والمنهجية الآتية وَفْقَ ما ورد في دليله المعياري:[2]

- يُعنى معجم الدوحة التاريخي للغة العربية بالمصطلحات عنايَتَهُ بالوحدات المعجمية العامة.
- يعكس المفهوم الاصطلاحي وجهًا من أوجُه التطوُّر الدلالي للوحدة المعجمية.
- يخضع تحرير المصطلحات للمنهجية المتبعة في تحرير الألفاظ العامة، مع مراعاة ضوابط تحرير المصطلح الْمُحدَّدة في دليله المعياري.[3]
- يُعدُّ مصطلحًا في المعجم كلُّ وحدة معجمية تدلُّ على مفهوم في حقلٍ معرفي محدَّد.
- تُعامل الوحدة المعجمية معاملةَ المصطلح إذا عُدِلَ بها عن معناها اللغوي العام إلى معنى آخر خاص في حقل معرفي محدَّد.
- يُوضَع لكلِّ مصطلحٍ في المعجم تعريفٌ مفهومي مختلف عن التعريف اللغوي العام.

[1] انظر: "مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية"، الفصل الخامس: أصناف الوحدات المعجمية ومنهجية تحريرها.

[2] انظر: "الدليل المعياري للتحرير المعجمي"، ص35–37.

[3] انظر: المرجع السابق، ص35.

© إيسيسكو ICESCO 2025

- الأصل أن يرد المصطلحُ في نص من نصوص حقلٍ معرفي محدَّد، ولكن إذا ورد كان ظاهر الدلالة على الاستعمال الاصطلاحي في نص عام عُدَّ مصطلحًا.
- يُراعى التطوُّر المفهومي الحادث في المصطلح، مفردًا كان أو مركبًا.
- لا يُعدُّ تنويع تعريفات المصطلح الواحد في المجال الواحد دليلًا على تطوره، ولا مسوِّغًا لِعَدِّه مصطلحًا جديدًا، ويُكتفى ببناء جذاذة واحدة له انطلاقًا من أقدم سياق.
- إذا ورد المصطلح مصحوبًا بشرح أو تعريف في مصدره الأصلي؛ احتُفظ بتعريفه.
- إذا ورد المصطلح من دون تعريف؛ اجتهد المحرِّرُ في صياغة تعريف مناسب إياه، يعكس مفهومه المستعمَل به في سياقه ونصِّه وتاريخه، ويستعين بما ورد في كتب العلم المنتمية إلى المرحلة، والكتب المتخصّصة، والمعاجم الاصطلاحية.
- إذا اقتُبِس التعريف حرفيًّا لضرورة علمية؛ فإنه ينبغي توثيقه من مصدره في خانة ملحوظات التعريف الخاصة بالنشر.
- إذا دلَّ المصطلح على مفهومين مختلفين في علمين اثنين أو أكثر، خُصِّصت لكل مصطلح جُذاذةٌ مستقلة.
- إذا تغيَّر مفهوم المصطلح في العلم الواحد، بُنيتْ له جذاذة مستقلَّة.
- إذا استعير المصطلح من علمٍ إلى علم، ولم يتغيَّر مفهومُهُ، فإنه يُكتفى في تحريره وتعريفه بالسياق الأقدم الذي ورد فيه، على أن يُصنف ضمن حقله الأصيل، من دون النظر إلى حقل المصدر الوارد فيه.
- تُحرَّر المصطلحات الناتجة عن التركيب الوصفي أو الإضافي، الدالة على التقسيمات والأنواع ونحوها، في مدخل الجزء الثاني، ما دامت لا تحْدِث تغييرًا في المفهوم الأصلي للجزء الأول.
- الغالب أن يرِد المصطلحُ اسمًا أو مصدرًا، ولا يوسم الفعل أو المشتق بمصطلح، إلَّا إذا دلَّ على خصوصية مفهومية، لا لمحض اختلاف دلالته الصرفية الاشتقاقية التي يمكن التعبير عنها بالإحالة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

- إذا دلَّ اللفظ الوارد في القرآن الكريم أو الحديث النبوي على مفهوم خاص لا ينتمي لعلمٍ من علوم الشريعة، مثلِ (الفسق) و(الإثم) و(النفاق)؛ وُسم بـ"لفظ إسلامي".
- إذا دلَّ اللفظ الوارد في القرآن الكريم أو الحديث النبوي على مفهوم في حقل من حقول علوم الشريعة، كالفقه وعلم الحديث، وعلم أصول الفقه وغيرها؛ وُسم بـ"مصطلح"، ويعيَّن الحقل الذي ينتمي إليه.
- إذا دلَّ اللفظ الوارد في القرآن الكريم أو الحديث النبوي على مفهوم في العلوم غير الشرعية كالطّبّ، والفلك، والرياضيات؛ لم يوسم بمصطلح.

المصطلحات في مادة (جَمَدَ)

رُفعت مادة (جمد) إلى بوابة النشر في معجم الدوحة التاريخي في (389) جذاذة معجمية، غطَّت مراحل المعجم الزمنية الثلاث حتى العام (2023)، ودارتِ المادة الدورةَ المعتادةَ لمواد المعجم في صناعتها المعجمية، ومرَّت على أيدي ثُلَّة من الخبراء اللغويين وتحت أنظارهم في مراحل مختلفة؛ تحريرًا، ومراجعةً، واعتمادًا، بين إنشاءٍ وتصحيحٍ، فحذفٍ واستدراكٍ، حتى استوت على النهج المتبَّع في المعجم بعد اكتمال دورة الإنتاج المعهودة.

وقد اشتملت المادة – في المدة الزمنية من العام (180هـ/796م) إلى العام (1440هـ/2018م) من عمرها وَفْق سياقتها الاستعمالية – على ستة وعشرين مصطلحًا، تضمَّنت سبعة مجالات مصطلحية، هي على النحو الآتي:

م.	المجال المصطلحي	عدد الجذاذات فيه
1	النحو والصرف	10
2	الاقتصاد	4
3	الفيزياء	4
4	الفلسفة	3
5	الطب والصيدلة	2
6	الفقه	2
7	البُلدان والجغرافيا	1

© إيسيسكو ICESCO 2025

يظهر من الجدول السابق تنوُّعُ المصطلحات في مادة (جمد)، وغلبة مصطلحات النحو والصرف على غيرها؛ ويُسوِّغ هذه الغلبة أن نصوص اللغة العربية وعلومها أوفر حظًّا في مدوَّنة معجم الدوحة التاريخي وأكثر مصادرَ.

وفيما يأتي عرضٌ لجذاذات المصطلح مرتَّبةً مجالاتها وَفْقَ وفرة الجذاذات فيها:

1. مصطلحات النحو والصرف:

اشتمل على عشر جذاذات معجمية وَفْقَ ما تقدَّم ذكرُهُ في الجدول السابق، واشتملت تلك الجذاذات على ثلاثة أبنية صرفية (الجامِد، الجُمود، الإجْماد)، وهي مختلفة الدلالات الاصطلاحية كما سيظهر في تعريفاتها، وقد رُتِّبت وَفْقَ القِدَم بعامة، ثم رُتِّبت داخل الفرع الواحد وَفْقَ القدم أيضًا، فكانت أول جذاذة في فرع (جامِد) بتاريخ وفاة مستعملها، وهو سيبويه، عام (180هـ/796م)، وكانت آخر جذاذة في هذا الفرع بتاريخ تأليف كتاب "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب" لابن هشام، عام (756هـ/1355م)، وتلك الجذاذات هي:

المصطلح:	الجامِدُ.
وسْمُهُ:	صفة مشبَّهة.
تاريخُهُ:	ن180هـ/796م.
تعريفُهُ:	**الجَامِدُ مِنَ الأَلْفَاظِ: الثَّابِتُ عَلَى صُورَةٍ وَاحِدَةٍ، لَا يَتَصَرَّفُ تَصَرُّفَ الأَفْعَالِ.**
شاهدُهُ:	الشّاهد: "وَلَمْ يَفْصِلُوا بَيْنَ (أَنْ) وَأَخَوَاتِهَا وَبَيْنَ (الفِعْلِ)؛ كَرَاهِيَةَ أَنْ يُشَبِّهُوهَا بِمَا يَعْمَلُ فِي الأَسْمَاءِ، نَحْوُ: (ضَرَبْتُ) وَ(قَتَلْتُ)؛ لِأَنَّهَا لَا تَصَرَّفُ تَصَرُّفَ الأَفْعَالِ... وَلَا تَكُونُ إِلَّا فِي أَوَّلِ الكَلَامِ لَازِمَةً لِمَوْضِعِهَا لَا تُفَارِقُهُ، فَكَرِهُوا الفَصْلَ لِذَلِكَ؛ لِأَنَّهُ حَرْفٌ جَامِدٌ".
مستعملُهُ:	سيبويه.
توثيق شاهدِهِ:	سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1996)، ج3: ص13.

© إيسيسكو2025 ICESCO

المصطلح:	الجامِدُ.
وسمُهُ:	صفة مشبَّهة.
تاريخُهُ:	ن285هـ/898م.
تعريفُهُ:	**الجَامِدُ مِنَ الأَسْمَاءِ: الَّذِي لَمْ يُشْتَقَّ مِنْ غَيْرِهِ.**
شاهدُهُ:	"إِذَا قُلْتَ: نِعْمَ القَائِمُ زَيْدٌ، فَجَعَلْتَ الأَلِفَ وَاللَّامَ كَالأَلِفِ وَاللَّامِ الدَّاخِلَتَيْنِ عَلَى مَا لَمْ يُؤْخَذْ مِنَ الفِعْلِ، كَالإِنْسَانِ وَالفَرَسِ وَمَا أَشْبَهَهُ، فَإِنَّهُ إِذَا كَانَ هَكَذَا دَخَلَ فِي بَابِ الأَسْمَاءِ الجَامِدَةِ، وَهِيَ الَّتِي لَمْ تُؤْخَذْ مِنْ أَمْثِلَةِ الفِعْلِ، وَامْتَنَعَ مِنْ أَنْ يَعْمَلَ مُؤَخَّرًا إِلَّا عَلَى حِيلَةٍ وَوَجْهٍ بَعِيدٍ مِنَ التَّبْيِينِ الَّذِي ذَكَرْنَاهُ".
مستعملُهُ:	الْمُبَرِّد.
توثيق شاهدِهِ:	المبَرِّد، **الكامل**، تحقيق: محمد الدالي (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1997)، ج1: ص57.

المصطلح:	الجامِدُ.
وسمُهُ:	صفة مشبَّهة.
تاريخُهُ:	ن444هـ/1052م.
تعريفُهُ:	**الجَامِدُ مِنَ الحُرُوفِ الهِجَائِيَّةِ: الصَّامِتُ.**
شاهدُهُ:	"وَاعْلَمْ أَنَّ الهَمْزَةَ إِذَا تَوَسَّطَتْ فِي الكَلِمَةِ، أَوْ وَقَعَتْ طَرَفًا مِنْهَا، وَسَكَنَ مَا قَبْلَهَا، وَسَوَاءٌ كَانَ ذَلِكَ السَّاكِنُ حَرْفَ مَدٍّ وَلِينٍ فَقَطْ، أَوْ حَرْفًا جَامِدًا مِنْ سَائِرِ الحُرُوفِ، فَإِنَّهَا لَمْ تُصَوَّرْ خَطًّا فِي الحَالَيْنِ فِي جَمِيعِ المصَاحِفِ".
مستعملُهُ:	أبو عمرو الدَّانيُّ.
توثيق شاهدِهِ:	أبو عمرو الداني، **المحكم في نقط المصاحف**، تحقيق: عزة حسن (دمشق: دار الفكر، بيروت: دار الفكر المعاصر ط2، 1997)، ص149.

© إيسيسكو2025 ICESCO

المصطلح:	الجامِدُ.
وسمُهُ:	صفة مشبَّهة.
تاريخُهُ:	ن471هـ/1078م.
تعريفُهُ:	**الجَامِدُ مِنَ الأَلْفَاظِ: مَا لَازَمَ صُورَةً وَاحِدَةً.**
شاهدُهُ:	وَالْمُتَصَرِّفُ: مَا يَجِيءُ لَهُ الأَمْثِلَةُ، وَالجَامِدُ: بِخِلَافِهِ، كَنِعْمَ، وَبِئْسَ، وَعَسَى، وَلَيْسَ، وَحَبَّذَا، وَفِعْلَي التَّعَجُّبِ".
مستعملُهُ:	عبد القاهر الجُرْجانيُّ.
توثيق شاهدِهِ:	الجرجاني، **كتاب المفتاح في الصرف**، تحقيق: علي توفيق الحمد (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1987)، ص56.
المصطلح:	الجامِدُ.
وسمُهُ:	صفة مشبَّهة.
تاريخُهُ:	756هـ/1355م.
تعريفُهُ:	**الجَامِدُ مِنَ الأَحْوَالِ: مَا لَيْسَتْ مُؤَوَّلَةً بِالْمُشْتَقِّ.**
شاهدُهُ:	"تَنْقَسِمُ بِاعْتِبَارَاتٍ؛ الأَوَّلُ انْقِسَامُهَا – بِاعْتِبَارِ انْتِقَالِ مَعْنَاهَا، وَلُزُومِهِ – إِلَى قِسْمَيْنِ: مُنْتَقِلَةٍ وَهُوَ الغَالِبُ، وَمُلَازِمَةٍ، وَذَلِكَ وَاجِبٌ فِي ثَلَاثِ مَسَائِلَ؛ إِحْدَاهَا الجَامِدَةُ غَيْرُ المُؤَوَّلَةِ بِالمُشْتَقِّ".
مستعملُهُ:	ابن هشام الأنصاريُّ.
توثيق شاهدِهِ:	ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله (دمشق: دار الفكر، ط1، 1964)، ج2: ص516.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وكانت أول جذاذة في فرع (جُمود) بتاريخ تأليف كتاب "الخصائص" لابن جني، عام (384هـ/994م)، وآخر جذاذة في هذا الفرع بتاريخ وفاة مستعملها ابن مالك عام (672هـ/1273م)، على النحو الآتي:

المصطلح:	الجُمودُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	384هـ/994م.
تعريفُهُ:	**جُمُودُ اللَّفْظِ: مُلَازَمَتُهُ صُورَةً وَاحِدَةً، فَلَا يَتَصَرَّفُ تَصَرُّفَ الأَفْعَالِ، وَلَا يُشْتَقُّ مِنْهُ.**
شاهدُهُ:	"فَقَدْ عَرَفْتَ إِذًا أَنَّ مَا أُهْمِلَ مِنَ الثُّلَاثِيِّ لِغَيْرِ قُبْحِ التَّأْلِيفِ، نَحْوَ: ضَثَّ وَتَضَّ، وَثَذَّ وَذَثَّ، إِنَّمَا هُوَ لِأَنَّ مَحَلَّهُ مِنَ الرُّبَاعِيِّ مَحَلُّ الرُّبَاعِيِّ مِنَ الخُمَاسِيِّ، فَأَتَاهُ ذَلِكَ القَدْرُ مِنَ الجُمُودِ مِنْ حَيْثُ ذَكَرْنَا، كَمَا أَتَى الخُمَاسِيَّ مَا فِيهِ مِنَ التَّصَرُّفِ فِي التَّكْسِيرِ وَالتَّحْقِيرِ وَالتَّرْخِيمِ".
مستعملُهُ:	ابن جنّي.
توثيق شاهدِهِ:	ابن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية والمكتبة العلمية، 1952)، ج1: ص63.
المصطلح:	الجُمودُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	384هـ/994م.
تعريفُهُ:	**جُمُودُ الفِعْلِ: لُزُومُهُ وَقُصُورُهُ عَنِ التَّعَدِّي.**
شاهدُهُ:	"جُعِلَ تَعَدِّي (فَعَلْتُ)، وَجُمُودُ (أَفْعَلْتُ)، كَالعِوَضِ لِـ(فَعَلْتُ)؛ مِنْ غَلَبَةِ (أَفْعَلْتُ) لَهَا عَلَى التَّعَدِّي، نَحْوُ: جَلَسَ وَأَجْلَسْتُهُ".
مستعملُهُ:	ابن جنّي.
توثيق شاهدِهِ:	ابن جني، **الخصائص**، ج2: ص215.

© إيسيسكو2025 ICESCO

المصطلح:	الجُمودُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	384هـ/994م.
تعريفُهُ:	**جُمُودُ اللَّفْظِ: لُزُومُهُ صُورَةً وَاحِدَةً.**
شاهدُهُ:	"فَأَمَّا قَوْلُهُمْ: (لَرُمُوَ الرَّجُلُ)، فَإِنَّهُ لَا يُصَرَّفُ، وَلَا يُفَارِقُ مَوْضِعَهُ هَذَا، كَمَا لَا يَتَصَرَّفُ (نِعْمَ) وَ(بِئْسَ)، فَاحْتُمِلَ ذَلِكَ فِيهِ؛ لِجُمُودِهِ عَلَيْهِ، وَأَمْنِهِمْ تَعَدِّيَهُ إِلَى غَيْرِهِ".
مستعملُهُ:	ابن جنّي.
توثيق شاهدِهِ:	ابن جني، **الخصائص**، ج2: ص349.
المصطلح:	الجُمودُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	ن672هـ/1273م.
تعريفُهُ:	**الجُمُودُ المَحْضُ: مُلَازَمَةُ وَجْهٍ وَاحِدٍ مِنَ الِاسْتِعْمَالِ.**
شاهدُهُ:	"وَكَانَ حَقُّهُ أَنْ يُبْنَى؛ لِشَبَهِهِ بِالحُرُوفِ فِي الجُمُودِ المحْضِ وَالوَضْعِ النَّاقِصِ؛ إِذْ هُوَ عَلَى حَرْفَيْنِ بِلَا ثَالِثٍ مُحَقَّقُ العَدَدِ. وَالمرَادُ بِالجُمُودِ الْمَحْضِ: مُلَازَمَةُ وَجْهٍ وَاحِدٍ مِنَ الِاسْتِعْمَالِ".
مستعملُهُ:	ابن مالك.
توثيق شاهدِهِ:	ابن مالك، **شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا وطارق فتحي السيد (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2001)، ج2: ص164.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وكانت الجذاذة اليتيمة في فرع (إجْماد) بتاريخ تأليف كتاب "الخصائص" لابن جنّي، عام (384هـ/994م):

المصطلح:	الإجْماد.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	384هـ/994م.
تعريفُهُ:	**إجْمَادُ اللَّفْظِ وَنَحْوِهِ: جَعْلُهُ جَامِدًا لَا يَصَرَّفُ، وَلَا يُشْتَقُّ مِنْهُ.**
شاهدُهُ:	"وَثَبَتَ أَنَّهُ لِمَا ذَكَرْنَاهُ مِنْ إِخْلَالِهِمْ بِبَعْضِ أُصُولِ الثُّلَاثِيِّ؛ لِئَلَّا يَخْلُوَ هَذَا الأَصْلُ مِنْ ضَرْبٍ مِنَ الإِجْمَادِ لَهُ، مَعَ شِيَاعِهِ وَاطِّرَادِهِ فِي الأَصْلَيْنِ اللَّذَيْنِ فَوْقَهُ، كَمَا أَنَّهُمْ لَمْ يُخْلُوا ذَوَاتِ الخَمْسَةِ مِنْ بَعْضِ التَّصَرُّفِ فِيهَا".
مستعملُهُ:	ابن جنّي.
توثيق شاهدِهِ:	ابن جني، **الخصائص**، ج1: ص62.

2. مصطلحات الاقتصاد:

اشتمل على أربع جذاذات معجمية مشتملة على ثلاثة أبنية صرفية (الجُمود، جَمَّدَ، التَّجْميد) بدلالاتها الاصطلاحية المختلفة، وكانت الجذاذة الأقدم (جُمود)، وهي بتاريخ تأليف الوثيقة "عناصر تنمية الدخل القومي" لعلي الساعدي، عام (1391هـ/1970م):

المصطلح:	الجُمودُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	1391هـ/1970م.
تعريفُهُ:	**الجُمُودُ الاِقْتِصَادِيُّ: التَّسَاوِي بَيْنَ نِسْبَةِ زِيَادَةِ الدَّخْلِ القَوْمِيِّ وَنِسْبَةِ زِيَادَةِ السُّكَّانِ.**
شاهدُهُ:	"وَالحَالَةُ الثَّانِيَةُ: حِينَمَا يَكُونُ (أ + ب = ك)، أَيِ: التَّسَاوِي بَيْنَ نِسْبَةِ زِيَادَةِ الدَّخْلِ القَوْمِيِّ وَنِسْبَةِ زِيَادَةِ السُّكَّانِ، وَهَذَا يَعْنِي: الجُمُودَ الاِقْتِصَادِيَّ".
مستعملُهُ:	علي الساعدي.
توثيق شاهدِهِ:	علي الساعدي، "عناصر تنمية الدخل القومي"، **مجلة القانون والاقتصاد**، جامعة البصرة، 2(3–4)، 1970، ص430.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وكانت أول جذاذة في فرع (جَمَّدَ) بتاريخ تأليف كتاب "أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة" لمحمد علي مغربي، عام (1405هـ/1984م)، وبالتاريخ نفسه كانت الجذاذة الثانية في هذا الفرع، وهو تاريخ تأليف كتاب "البحث عن السادات" ليوسف إدريس.

المصطلح:	جَمَّدَ.
وسمُهُ:	متعدٍّ.
تاريخُهُ:	1405هـ/1984م.
تعريفُهُ:	**جَمَّدَ المَالَ: حَوَّلَهُ مِنْ نُقُودٍ وَنَحْوِهَا إِلَى عَقَارٍ.**
شاهدُهُ:	"وَلَكِنَّ التُّجَّارَ كَانُوا لَا يُفَكِّرُونَ كَثِيرًا فِي شِرَاءِ أَمْثَالِ هَذِهِ البُيُوتِ، إِذَا لَمْ تَكُنْ لَهُمْ حَاجَةٌ ضَرُورِيَّةٌ إِلَيْهَا؛ لِأَنَّهَا تُجَمِّدُ المَالَ السَّائِلَ الَّذِي يَتَعَامَلُونَ بِهِ فِي تِجَارَاتِهِمْ".
مستعملُهُ:	محمد علي مغربي.
توثيق شاهدِهِ:	محمد علي مغربي، **أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة** (جدة: دار تهامة ودار العلم، 1984)، ج1: ص15.

المصطلح:	جَمَّدَ.
وسمُهُ:	متعدٍّ.
تاريخُهُ:	1405هـ/1984م.
تعريفُهُ:	**جَمَّدَ المَالَ: مَنَعَ التَّصَرُّفَ فِيهِ.**
شاهدُهُ:	"نَفْسُ البِلَادِ الَّتِي جَمَّدَتْ بِقَوَانِينِهَا أَمْوَالَ إِيرَانَ وَقَبْلَهَا مِصْرَ".
مستعملُهُ:	يوسف إدريس.
توثيق شاهدِهِ:	يوسف إدريس، **البحث عن السادات** (المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، 2022)، ص94.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وكانت الجذاذة الوحيدة في فرع (التَّجْميد) بتاريخ تأليف كتاب "الاستثمارات العربية في الخارج" لهشام غرايبة، عام (1406هـ/1985م)، وهي:

المصطلح:	التَّجْمِيدُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	1406هـ/1985م.
تعريفُهُ:	**تَجْمِيدُ الأَرْصِدَةِ وَنَحْوِهَا: مَنْعُ التَّصَرُّفِ فِيهَا، أَوْ تَقْيِيدُهُ.**
شاهدُهُ:	"وَقَدْ جَاءَ ذَلِكَ فِي أَعْقَابِ ضَعْفِ الدُّولَارِ الأَمِرِيكِيِّ فِي الأَسْوَاقِ العَالَمِيَّةِ فِي ذَلِكَ الوَقْتِ، وَبِالإِضَافَةِ إِلَى قَرَارِ الحُكُومَةِ الأَمْرِيكِيَّةِ بِتَجْمِيدِ الأَرْصِدَةِ الإِيرَانِيَّةِ فِيهَا؛ وَذَلِكَ بَعْدَ تَرَدِّي العَلَاقَاتِ السِّيَاسِيَّةِ بَيْنَ الدَّوْلَتَيْنِ فِي ذَلِكَ العَامِ".
مستعملُهُ:	هشام غرايبة.
توثيق شاهدِهِ:	هشام غرايبة، "الاستثمارات العربية في الخارج"، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، جامعة عين شمس، كلية التجارة، 1985، ص610.

3. مصطلحات الفيزياء:

اشتمل هذا المجال على أربع جذاذات معجمية في أربعة مجالات مصطلحية، اشتملت على أربعة أبنية صرفية (التَّجْميد، الجُمود، الإجماد، التَّجَمُّد) بدلالاتها الاصطلاحية المختلفة، وكانت الجذاذة الأولى في فرع (التَّجْمِيد) بتاريخ (350هـ/961م)، عام وفاة المستعمل:

المصطلح:	التَّجْمِيدُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	ن350هـ/961م.
تعريفُهُ:	**تَجْمِيدُ المَادَّةِ: جَعْلَ أَجْزَائِهَا مُجْتَمِعَةً مُنْضَافَةً بِحَيْثُ تُصْبِحُ أَصْغَرَ حَجْمًا.**
شاهدُهُ:	"اعْلَمْ أَنَّ أَوَّلَ قُوَّةٍ لِهَذِهِ النَّفْسِ فِي هَذِهِ الأَرْكَانِ، الَّتِي هِيَ النَّارُ وَالهَوَاءُ وَالمَاءُ وَالأَرْضُ... وَأَنَّ أَوَّلَ أَفْعَالِ هَذِهِ القُوَى فِي هَذِهِ الأُسْطُقُسَّاتِ هُوَ: التَّحْرِيكُ وَالتَّسْكِينُ، وَالتَّبْرِيدُ وَالتَّسْخِينُ، وَالتَّحْلِيلُ وَالتَّجْمِيدُ، وَالتَّصْعِيدُ وَالتَّقْطِيرُ".
مستعملُهُ:	إخوان الصفا.
توثيق شاهدِهِ:	إخوان الصفا، **رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء** (مكتب الإعلام الإسلامي، 1405)، ج3: ص191.

© إيسيسكو2025 ICESCO

والجذاذة الثانية في فرع (الجُمود) بتاريخ (418هـ/1027م) عام تأليف كتاب "الشفاء: الطبيعيات" لابن سينا، وهي:

المصطلح:	الجُمودُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	418هـ/1027م.
تعريفُهُ:	**جُمُودُ المَادَّةِ: اجْتِمَاعُ أَجْزَائِهَا وَتَضَامُّهَا بِحَيْثُ تُصْبِحُ أَصْغَرَ حَجْمًا.**
شاهدُهُ:	"فَأَمَّا الجُمُودُ، فَلَيْسَ هُوَ حَرَكَةً؛ فَلَعَلَّ الوَاجِبَ أَنْ يُجْعَلَ الجُمُودُ اجْتِمَاعَ الْمَادَّةِ إِلَى حَجْمٍ صَغِيرٍ".
مستعملُهُ:	ابن سينا.
توثيق شاهدِهِ:	ابن سينا، **الشفاء الطبيعيات**، تحقيق: سعيد زايد وآخرين (قم: منشورات مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ط2، 1406)، ج2: ص156.

والجذاذة الثالثة في فرع (الإِجْماد) بتاريخ (418هـ/1027م) عام تأليف كتاب "الشفاء: الطبيعيات" لابن سينا، وهي:

المصطلح:	الإِجْمادُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	418هـ/1027م.
تعريفُهُ:	**إِجْمَادُ البُخَارِ وَنَحْوِهِ: تَحْوِيلُهُ صُلْبٍ.**
شاهدُهُ:	"أَسْبَابُ كَثْرَةِ الزَّلَازِلِ ثَلَاثَةٌ؛ أَحَدُهَا هَذَا، وَالثَّانِي عِظَمُ الرِّيحِ، وَالثَّالِثُ كَثْرَةُ تَوَلُّدِهَا. وَقَلَّمَا تَكُونُ الزَّلْزَلَةُ فِي الشِّتَاءِ؛ لِشِدَّةِ إِجْمَادِ بَرْدِهِ لِلْبُخَارِ الدُّخَانِيِّ".
مستعملُهُ:	ابن سينا.
توثيق شاهدِهِ:	ابن سينا، **الشفاء الطبيعيات**، ج2: ص18.

وكانت الجذاذة الرابعة في فرع (التَّجَمُّد) بتاريخ (1293هـ/1875م)، عام تأليف كتاب "الملزمة الرابعة والأربعون إلى الحادية والخمسين من كتاب الفوائد البديعة في علم الطبيعة" لمنصور أفندي أحمد، وهي:

© إيسيسكو2025 ICESCO

المصطلح:	التَّجَمُّدُ.
وسمُهُ:	مصدر.
تاريخُهُ:	1293هـ/1875م.
تعريفُهُ:	**التَّجَمُّدُ: الِانْتِقَالُ مِنْ حَالَةِ السُّيُولَةِ إِلَى حَالَةِ الصَّلَابَةِ.**
شاهدُهُ:	"الْمَبْحَثُ الرَّابِعُ فِي التَّجَمُّدِ وَقَوَانِينِهِ: التَّجَمُّدُ هُوَ الِانْتِقَالُ مِنْ حَالَةِ السُّيُولَةِ إِلَى حَالَةِ الصَّلَابَةِ".
مستعملُهُ:	منصور أفندي أحمد.
توثيق شاهدِهِ:	منصور أفندي أحمد، "الملزمة الرابعة والأربعون إلى الحادية والخمسين من كتاب الفوائد البديعة في علم الطبيعة"، **مجلة روضة المدارس**، القاهرة، 7(7)، 10، 1293هـ، ص397.

4. مصطلحات الفلسفة:

اشتمل هذا المجال المصطلحي على جذاذتين اثنتين في بِنيتَين صرفيتين (الجَماد، الجامِد)، وكان تاريخ أولى الجذاذتين عام (ن350هـ/961م)، بوفاة مستعمل الشاهد:

المصطلح:	الجَمادُ.
وسمُهُ:	اسم.
تاريخُهُ:	ن350هـ/961م.
تعريفُهُ:	**الجَمَادُ: كُلُّ جِسْمٍ مَعْدِنِيّ لَيْسَ لَهُ حِسٌّ وَلَا حَرَكَةٌ إِرَادِيَّةٌ.**
شاهدُهُ:	"الجَوْهَرُ نَوْعَانِ: جِسْمَانِيٌّ، وَرُوحَانِيٌّ. فَالجِسْمَانِيُّ نَوْعَانِ: فَلَكِيٌّ، وَطَبِيعِيٌّ. فَالطَّبِيعِيُّ نَوْعَانِ: بَسِيطٌ، وَمُرَكَّبٌ. فَالبَسِيطُ أَرْبَعَةُ أَنْوَاعٍ: نَارٌ، وَهَوَاءٌ، وَمَاءٌ، وَأَرْضٌ. وَالْمُرَكَّبُ نَوْعَانِ: جَمَادٌ، وَنَامٍ .فَالجَمَادُ هُوَ الأَجْسَامُ المَعْدِنِيَّةُ. وَالنَّامِي نَوْعَانِ: نَبَاتٌ، وَحَيَوَانٌ".
مستعملُهُ:	إخوان الصَّفا.
توثيق شاهدِهِ:	إخوان الصفا، **رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء**، ج1: ص408.

وكان تاريخ الجذاذة الثانية عام (1435هـ/2013م)، بتاريخ تأليف كتاب "الوجودية"، ترجمة مروة عبد السلام:

© إيسيسكو2025 ICESCO

المصطلح:	الجامِدُ.
وسمُهُ:	صفة مشبَّهة.
تاريخُهُ:	1435هـ/2013م.
تعريفُهُ:	**الجَامِدُ العَمَلِيُّ: التَّطْبِيقَاتُ العَمَلِيَّةُ السَّابِقَةُ الْمُتَرَسِّبَةُ الَّتِي تُقَيِّدُ وَتُسَهِّلُ التَّطْبِيقَاتِ العَمَلِيَّةَ الحَالِيَّةَ.**
شاهدُهُ:	"وَتَوَلَّى الجَامِدُ العَمَلِيُّ – التَّطْبِيقَاتُ العَمَلِيَّةُ السَّابِقَةُ الْمُتَرَسِّبَةُ الَّتِي تُقَيِّدُ وَتُسَهِّلُ فِي نَفْسِ الوَقْتِ التَّطْبِيقَاتِ العَمَلِيَّةَ الحَالِيَّةَ بِنَفْسِ الأُسْلُوبِ الَّذِي تُقَيِّدُ بِهِ اللُّغَةُ أَفْعَالَ التَّحَدُّثِ وَتُسَهِّلُهَا فِي نَفْسِ الوَقْتِ – وَظِيفَتِي الوُجُودِ فِي حَدِّ ذَاتِهِ، أَوِ اللَّاوَعْيِ".
مستعملُهُ:	مروة عبد السلام.
توثيق شاهدِهِ:	مروة عبد السلام، **الوجودية: مقدمة قصيرة جدًّا، لتوماس آرفلين** (المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، 2013)، ص111.

5. مصطلحات الفقه:

اشتمل أيضًا على جذاذتين في بِنيتَين صرفيتين (جَمَّدَ، جَماد)، وكان تاريخ أولاهما عام (480هـ/1087م)، بتاريخ تأليف كتاب "روضة القُضاة وطريق النَّجاة" لمؤلِّفه ابن السِّمْنَاني:

المصطلح:	جَمَّدَ.
وسمُهُ:	متعدٍّ.
تاريخُهُ:	480هـ/1087م.
تعريفُهُ:	**جَمَّدَ حَقَّهُ فِي الشَّيْءِ: احْتَفَظَ بِهِ عَلَى حَالِهِ، فَلَمْ يُسْقِطْهُ، وَلَمْ يَتَصَرَّفْ فِيهِ بِبَيْعٍ أَوْ نَحْوِهِ.**
شاهدُهُ:	"كَمَا لَا يَجُوزُ لِمَنْ لَهُ دَارَانِ فِي دَرْبَيْنِ مُتَلَاصِقَيْنِ أَنْ يَفْتَحَ مِنْ أَحَدِهِمَا بَابًا إِلَى الأُخْرَى فَيَجْعَلَ لِنَفْسِهِ طَرِيقًا لَمْ يَكُنْ لَهُ... وَمِنْ أَصْحَابِنَا مَنْ قَالَ: لَهُ ذَلِكَ؛ لِأَنَّهُ يَأْخُذُ حَقَّهُ، فَلَهُ أَنْ يُعِيرَهُ وَلَهُ أَنْ يُجَمِّدَهُ، وَإِلَّا أَدَّى إِلَى ضَيَاعِهِ".
مستعملُهُ:	ابن السِّمْناني.
توثيق شاهدِهِ:	ابن السِّمْناني، **روضة القُضاة وطريق النَّجاة**، تحقيق: صلاح الدين الناهي (بيروت: مؤسسة الرسالة، عمان: دار الفرقان، ط2، 1984)، ج2: ص558.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وكان تاريخ الجذاذة الثانية عام (488هـ/1095م)، بتاريخ تأليف كتاب "الوسيط في المذهب"، لأبي حامد الغزالي:

المصطلح:	الجَمَادُ.
وسمُهُ:	صفة مشبَّهة
تاريخُهُ:	488هـ/1095م.
تعريفُهُ:	**الجَمَادُ مِنَ الأَمْوَالِ: كُلُّ مُتَمَوَّلٍ مَعْصُومٍ.**
شاهدُهُ:	"أَمَّا الجَمَادَاتُ، فَكُلُّ مُتَمَوَّلٍ مَعْصُومٍ مَضْمُونٌ".
مستعملُهُ:	أبو حامد الغزالي.
توثيق شاهدِهِ:	أبو حامد الغزالي، **الوسيط في المذهب**، تحقيق: أحمد محمود إبراهيم ومحمد تامر (القاهرة: دار السلام، ط1، 1997)، ج3: ص392.

6. مصطلحات الطب والصيدلة:

اشتمل هذا المجال المصطلحي أيضًا على جذاذتين في بِنيتَين صرفيتين (جَمَديّ، جَمَّدَ)، تاريخ أولى الجذاذتين عام (682هـ/1283م)، بوفاة المستعمل زكريا بن محمد القَزْويني:

المصطلح:	جَمَديّ.
وسمُهُ:	صفة.
تاريخُهُ:	ن682هـ/1283م.
تعريفُهُ:	**الجَمَدِيُّ: الشَّبِيهُ بِالجَمَدِ، وَهُوَ جُزْءٌ مِنْ مُكَوِّنَاتِ العَيْنِ، يَمُرُّ عَبْرَهُ الضَّوْءُ.**
شاهدُهُ:	"وَخُلِقَ مَثْقُوبَ الوَسَطِ، حَيْثُ يُقَابِلُ وَسَطَ الجَمَدِ؛ لِئَلَّا يَمْنَعَ بِكُمُودَتِهِ وُصُولَ الضَّوْءِ إِلَى الجَمَدِيَّةِ".
مستعملُهُ:	القَزْوينيُّ.
توثيق شاهدِهِ:	القَزويني، **عجايب المخلوقات وغرايب الموجودات**، تحقيق: فرديناند فستينفيلد (ألمانيا: الجمعية الشرقية الألمانية، 1848)، ص334.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وكان تاريخ الجذاذة الثانية عام (1440هـ/2018م)، بتاريخ تأليف كتاب "جوهرُ الإنسانية"، لزينب عاطف:

المصطلح:	جَمَّدَ.
وسمُهُ:	متعدٍّ.
تاريخُهُ:	1440هـ/2018م.
تعريفُهُ:	**جَمَّدَ البوَيْضَةَ وَنَحْوَهَا: وَضَعَهَا فِي نِظَامِ تَبْرِيدٍ خَاصٍّ لِحِفْظِهَا حَتَّى تُلَقَّحَ لَاحِقًا.**
شاهدُهُ:	"وَرُبَّمَا تُجَمَّدُ البُوَيْضَاتُ الْمُتَبَقِّيَةُ حَتَّى تُخَصَّبَ وَتُزْرَعَ فِي وَقْتٍ لَاحِقٍ".
مستعملُهُ:	زينب عاطف.
توثيق شاهدِهِ:	زينب عاطف، **جوهرُ الإنسانية: سَعيٌ لا ينتهي وحَرَاكٌ لا يتوقف، لتشارلز باسترناك** (المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، 2018)، ص366.

7. مصطلحات البُلدان والجغرافيا:

وُقِفَ في هذا المجال على جذاذةٍ واحدة في فرع (مُجَمَّد) بتاريخ (750هـ/1349م)، عام وفاة مستعملها نجم الدين المصري:

المصطلح:	الْمُجَمَّد.
وسمُهُ:	اسم مفعول.
تاريخُهُ:	ن750هـ/1349م.
تعريفُهُ:	**الْمُجَمَّدُ مِنَ الأُصْطُرْلَابَاتِ: الَّذِي كَوَاكِبُهُ جَامِدَةٌ فِي الصَّفِيحَةِ.**
شاهدُهُ:	"فِي مَعْرِفَةِ وَضْعِ الأُصْطُرْلَابِ الْمُجَمَّدِ، وَيُسَمَّى مُجَمَّدًا لِكَوْنِ كَوَاكِبِهِ جَامِدَةً فِي الصَّفِيحَةِ".
مستعملُهُ:	نجم الدِّين المصريّ.
توثيق شاهدِهِ:	نجم الدين المصري، **كتاب في الآلات الفلكية**، تحقيق: فرانسوا شاريت (ليدن: دار بريل، 2003)، ص31.

© إيسيسكو2025 ICESCO

بناء على ما تقدَّم من استعراضٍ للمجالات المصطلحية، وما اشتملت عليه من جذاذات؛ تبيَّن أن نسبة المصطلح في المادة العينة (جمد) لا تكاد تُجاوز ما هو متوقَّع في مجمل موادِّ المعجم، مع الأخذ في الحسبان أن المعجم لا يعتمد في المصطلح سوى المصدر أو الاسم، ويتجاوز ما وراء ذلك من المشتقات، إلَّا "إذا جاء المصطلح بصيغة الفعل أو المشتق، بتاريخ أسبق من الاسم أو المصدر، تحرَّر جذاذة له، وجذاذة للاسم أو المصدر"،[1] وفيه أيضًا: "الغالب أن يرِد المصطلح اسمًا أو مصدرًا، ولا يوسم الفعل أو المشتق بمصطلح، إلَّا إذا دلَّ على خصوصية مفهومية، لا لمجرد اختلاف دلالته الصرفية الاشتقاقية التي يمكن التعبير عنها بالإحالة".[2]

خاتمة

يظهر غنى معجم الدوحة التاريخي للغة العربية بالمصطلحات في مجالات كثيرة، وهي تنماز باستلالها من سياقات استعمالية في شواهد حيَّة منسوبة إلى مستعملين معروفين، وضمن نطاق تاريخيٍّ محدَّد، وتعريفاتها في المعجم ذات طبيعة خاصَّة.

ويمكن الاستفادة من ضخامة هذه المادَّة في إقامة بحوث نوعية تتولَّى المصطلحات فرادى وَفْقَ مجالاتها، ويمكن أن تقوم بذلك فِرَقٌ بحثية ممن لهم باعٌ في الصناعة المعجمية، وإسهام في صناعة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

[1] انظر: "الدليل المعياري للتحرير المعجمي"، ص38.

[2] المرجع السابق، القسم الأول: ضوابط التحرير العلمية والمنهجية، سادسًا: ضوابط تحرير المصطلحات.

© إيسيسكو2025 ICESCO

المصادر والمراجع

ابن السِّمْناني، **روضة القُضاة وطريق النَّجاة**، تحقيق: صلاح الدين الناهي (بيروت: مؤسسة الرسالة، عمان: دار الفرقان، ط2، 1984).

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

ابن سينا، **الشفاء الطبيعيات**، تحقيق: سعيد زايد وآخرين (قم: منشورات مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ط2، 1406هـ).

ابن مالك، **شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، طارق فتحي السيد (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2001).

ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: مازن المبارك، محمد علي حمد الله (دمشق: دار الفكر، ط1، 1964).

إخوان الصفا، **رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء** (قم: مكتب الإعلام الإسلامي، 1405هـ).

الجرجاني، **كتاب المفتاح في الصرف**، تحقيق: علي توفيق الحمد (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1987).

الداني، **المحكم في نقط المصاحف**، تحقيق: عزة حسن (دمشق: دار الفكر، بيروت: دار الفكر المعاصر ط2، 1997).

زينب عاطف، **جوهرُ الإنسانية: سَعيٌ لا ينتهي وحَرَاكٌ لا يتوقف، لتشارلز باسترناك** (المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، 2018).

سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1996).

علي الساعدي، "عناصر تنمية الدخل القومي"، **مجلة القانون والاقتصاد**، جامعة البصرة، 2(3-4)، 1970.

الغزالي، **الوسيط في المذهب**، تحقيق: أحمد محمود إبراهيم، محمد تامر (القاهرة، دار السلام، ط1، 1997).

© إيسيسكو ICESCO 2025

القزويني، **عجايب المخلوقات وغرايب الموجودات**، تحقيق: فرديناند فستينفيلد (ألمانيا: الجمعية الشرقية الألمانية، 1848).

المبَرِّد، **الكامل**، تحقيق: محمد الدالي (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1997).

محمد علي مغربي، **أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة** (جدة: دار تهامة، دار العلم، 1984).

مروة عبد السلام، **الوجودية: مقدمة قصيرة جدًّا، لتوماس آرفلين** (المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، 2013).

منصور أفندي أحمد، "الملزمة الرابعة والأربعون إلى الحادية والخمسين من كتاب الفوائد البديعة في علم الطبيعة"، **مجلة روضة المدارس**، القاهرة، 7(7)، 10، 1293هـ.

نجم الدين المصري، **كتاب في الآلات الفلكية**، تحقيق: فرانسوا شاريت (ليدن: دار بريل، 2003).

هشام غرايبة، "الاستثمارات العربية في الخارج"، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، جامعة عين شمس، 1985.

يوسف إدريس، **البحث عن السادات** (المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، 2022).

"مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية"، **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**.

"الدليل المعياري للتحرير المعجمي"، **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، إصدار يونيو 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Al-Dānī, *al-Muḥkam fī Naqṭ al-Maṣāḥif*, ʿIzzah Ḥasan (Ed.) (Damascus: Dār al-Fikr; Beirut: Dār al-Fikr al-Muʿāṣir, 2nd Ed., 1997).

Al-Ghazālī, *al-Wasīṭ fī al-Madhhab*, Aḥmad Maḥmūd Ibrāhīm & Muḥammad Tāmir (Eds.) (Cairo: Dār al-Salām, 1st Ed., 1997).

Al-Jurjānī, *Kitāb al-Miftāḥ fī al-Ṣarf*, ʿAlī Tawfīq al-Ḥamad (Ed.) (Beirut: Mu'assasah al-Risālah, 1st Ed., 1987).

Al-Mubarred, *al-Kāmil*, Muḥammad al-Dālī (Ed.) (Beirut: Mu'assasah al-Risālah, 3rd Ed., 1997).

Al-Qazwīnī, *ʿAjāʾib al-Makhlūqāt wa-Gharāʾib al-Mawjūdāt*, Ferdinand Wüstenfeld (Ed.) (Germany: al-Jamʿiyyah al-Sharqiyyah al-Almāniyyah, 1848).

Hishām Gharāybah, "al-Istithmārāt al-ʿArabiyyah fī al-Khārij", *al-Majallah al-ʿIlmiyyah lil-Iqtiṣād wal-Tijārah*, Ain Shams University, 1985.

Ibn al-Simnānī, *Rawdah al-Quḍāh wa-Ṭarīq al-Najāh*, Ṣalāḥuddīn al-Nāhī (Ed.) (Beirut: Mu'assasah al-Risālah, Amman: Dār al-Furqān, 2nd Ed., 1984).

Ibn Hishām, *Mughnī al-Labīb ʿan Kutub al-ʾAʿārīb*, Māzin al-Mubārak & Muḥammad ʿAlī Ḥamdallāh (Eds.) (Damascus: Dār al-Fikr, 1st Ed., 1964).

Ibn Jinnī, *al-Khaṣāʾiṣ*, Muḥammad ʿAlī al-Najjār (Ed.) (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah, al-Maktabah al-ʿIlmiyyah, 1952).

Ibn Mālik, *Sharḥ al-Tashīl: Tashīl al-Fawāʾid wa-Takmīl al-Maqāṣid*, Muḥammad ʿAbdulqādir ʿAṭā & Ṭāriq Fatḥī al-Sayyid (Eds.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 2001).

Ibn Sīnā, *al-Shifāʾ: al-Ṭabīʿiyyāt*, Saʿīd Zāyid et al. (Ed.) (Qom: Manshūrāt Maktabah Āyatullāh al-ʿUẓmā al-Marʿashī al-Najafī, Cairo: al-Hayʾah al-Miṣriyyah al-ʿĀmmah lil-Taʾlīf wal-Nashr, 2nd Ed., 1406H.).

Ikhwān al-Ṣafāʾ, *Rasāʾil Ikhwān al-Ṣafāʾ wa-Khillān al-Wafāʾ* (Qom: Maktab al-Iʿlām al-Islāmī, 1405H.)

© إيسيسكو ICESCO 2025

Manṣūr Afandī Aḥmad, “al-Mulazzamah al-Rābiʿah wal-Arbaʿūn ilā al-Ḥādiyah wal-Khamsīn min Kitāb al-Fawāʾid al-Badīʿah fī ʿIlm al-Ṭabīʿah”, *Majallah Rawḍah al-Madāris*, Cairo, 7(7), 10, 1293H.

Marwah ʿAbdussalām, *al-Wujūdiyyah: Muqaddimah Qaṣīrah Jiddan*, By Thomas Aflin (UK: Mu’assasah Hindāwī, 2013).

Muḥammad ʿAlī Maghribī, *Aʿlām al-Ḥijāz fī al-Qarn al-Rābiʿ ʿAshar lil-hijrah* (Jeddah: Dār Tihāmah & Dār al-ʿIlm, 1984).

Najmuddīn al-Miṣrī, *Kitāb fī al-Ālāt al-Falakiyyah*, François Charette (Ed.) (Leiden: Brill, 2003).

Sībawyh, *al-Kitāb*, ʿAbdussalām Hārūn (Ed.) (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 3rd Ed., 1996).

Yūsuf Idrīs, *al-Baḥth ʿan al-Sādāt* (UK: Mu’assasah Hindāwī, 2022).

Zaynab ʿĀṭif, *Jawhar al-Insāniyyah: Saʿyun lā Yantahī wa-Ḥarāk lā Yatawaqqaf*, By Charles Pasternak (UK: Mu’assasah Hindāwī, 2018).

ʿAlī al-Sāʿidī, “ʿAnāṣir Tanmiyat al-Dakhl al-Qawmī”, *Majallah al-Qānūn wal-Iqtiṣād*, University of Basrah, 2(3-4), 1970.

“Al-Dalīl al-Miʿyārī lil-Taḥrīr al-Muʿjamī,” *Muʿjam al-Dawḥah al-Tārīkhī lil-Lughah al-ʿArabiyyah*, June 2024 Ed.

“Muqaddimah Muʿjam al-Dawḥah al-Tārīkhī lil-Lughah al-ʿArabiyyah,” *Muʿjam al-Dawḥa al-Tārīkhī lil-Lughah al-ʿArabiyyah*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

2025 - (2)2
استُلم Received 2025-8-29
قُبل Accepted 2025-10-29

منهجُ المعجمِ التَّاريخيّ للشَّارقةِ وأثرُهُ في صناعةِ الحقائقِ الاصطلاحيَّةِ
قراءةٌ وصفيَّةٌ نقديَّةٌ

الأخضر الأخضري*

مُستخلَص

هذا البحث في القراءة المعجمية من حيث أبوابها ومفاتيحها المحرضة على ضبط المصطلح وفق منهج علمي دأب عليه الحذَّاق والعقلاء، فقد تُستفتح بها الفنون باستقلالية محمودة، فتُحرر الحقائق وَفْقَهُ، وتُقتنص الشرائطُ والضوابطُ عِنْدَهُ، وتكتمل المباني من حيث مناهجُها ومصطلحاتُها، وتشدُّ إليها المدارسُ والمسالكُ أعناقَها، ومن الإشكالات المشرقة النظرُ في منهج جمعِ العلوم في بوتقة واحدة على اختلاف مقدِّماتها العقدية واللغوية والخطابية، فكان الاستهلال ببيان الفروق الوضعية والاستعمالية بين يدي تحقيق مقام الحمل، من حيث الكشفُ عن المرادات وتصوُّرها؛ تربُّصًا بمراحل محاكمة نوازلها، مع رعيِ التمثيل تحقيقًا لماهيَّة الآثار المترتبة على التَّنظير، كلُّ ذلك بمنهجٍ وصفيٍّ نقديٍّ وفْقَ اعتبارات مختلفة.

مفاتيح البحث: القراءة، المعجمية، الاصطلاح، الاستعمال اللغوي، المعجم التاريخي

* أستاذ الأصول والمقاصد، جامعة وهران، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، islemakhdari@icloud.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)6

The Methodology of the Sharjah Historical Dictionary and its Impact on the Formation of Terminological Facts: A Descriptive and Critical Review

Alakhdar Alakhdari*

Abstract

This study addresses lexicographical reading in terms of its categories and operative keys that facilitate the precise regulation of terminology according to a scientific method adopted by discerning scholars and rational thinkers. Through this approach, disciplines may be introduced with an acceptable degree of methodological independence, enabling the clarification of concepts, the formulation of conditions and parameters, and the completion of disciplinary structures in terms of their methodologies and terminologies. It is an approach to which schools of thought and intellectual traditions have devoted sustained attention. One of the central problematics addressed in this study is the tendency to aggregate diverse sciences within a single framework despite their differing doctrinal, linguistic, and discursive premises. Accordingly, the study begins by delineating the conventional and functional distinctions among terms, with a view to uncovering and conceptualizing their intended meanings, while adhering to the stages of critically examining their underlying causes. Attention is also given to illustrative exemplification in order to determine the nature of the consequences that arise from theoretical construction. All of this is pursued through a descriptive–critical methodology grounded in multiple analytical considerations.

Keywords: *Reading, lexicography, terminology, linguistic usage, historical dictionary*

* Professor of Islamic Jurisprudence and its Objectives (al-Maqāsid), University of Oran, Algeria, islemakhdari@icloud.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

إن بسطَ المباحث على مقتضى المناسبات العقلية، وسوقَ الدليل؛ مقيدٌ بهجر التوسُّمات الذوقية على وجهٍ يجمع فيه الناظرُ بين تحرير التصوُّرات الصحيحة، والحجج الصريحة مُتَذرِّعًا بمعهود العرب فَهمًا وصوغًا وتَعليلًا.

والجامع في ذلك حصرًا التردُّد على ثُلاثية الوضع والاستعمال والحمل، بمنهج نسجِ الحقائق على طرفي التقريب والتحديد؛ إذ التعويلُ على مناهج المناطقة حدًّا ورسمًا وترادفًا، أو مناهج التقريب ضربًا للمثل وذكرًا للأقسام؛ بحسب اعتبارات المعاني، على معنى أن الوَضعَ يُحيلُ على الحقيقة اللغوية التي يَحُدُّها القدرُ المشترَكُ بين المعاني المتناثِرة وسطَ المداخل الكلّية المخرَّجَة على جنسِ أجناس الجذور العالية.

و"يكشف الاستعمال اللغوي للفظ (مُقدِّمة) – كما أورَدته المعجمات ودوَّنته النصوص – أنه يدلُّ على السبق، والأولوية، والتقدُّم، وهذا ما نتلمَّسه من السياقات اللغوية التي ورد فيها، إذ دارت في فلك هذا المعنى العام".[1]

أما الاستعمالُ بقسميه الشرعيّ والاصطلاحيّ، فإنه يَسوقُ الحقائقَ اللغويةَ وجهةَ ما يريدُ، باعتبار عُرْفِ الخطاب، فقد يُضيِّق واسعًا، أو يطابقُ معلُومًا، أو يُعمِلُ لازمًا؛ من غير خروجٍ عن إمامة الوضع اللُّغوي، قال أحمد زايد: "أما المقدِّمة في الاستعمال الاصطلاحي، فقد ذكرت كُتُبُ مصطلحات العلوم والفنون عدةَ استعمالات اصطلاحية للمقدِّمة عند العلماء العرب القدماء، وهذه الاستعمالات قد تباينَت حسب كُلِّ فنٍّ وصنعةٍ".[2]

وأما الحملُ فمُتعلِّقٌ بالكشف عن مُرادِ الخطاب بما تُقرِّره الإلزاماتُ اللغويةُ والمعهوداتُ الاستعماليةُ.

---

[1] أحمد محمد علي حسن زايد، "بنية المقدِّمة في المعجمات اللفظية التراثية: قراءة تحليلية"، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بورسعيد، 11(11)، 2018، ص787.

[2] السابق نفسه.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وتنشأ الإشكاليةُ التي أثارت باركًا من التأثير العميق للقراءة المعجمية في تحديد الحقائق الاصطلاحية، وما يرتبط بها من شرائط وضوابط، إذ تظهر الحاجة إلى دراسة كيفية صوغ المصطلحات في المعاجم، وضبط معانيها سياقيًّا ومؤسسيًّا، وما إن كانت هذه القراءة تُمكِّن الباحث من بناء حقيقة اصطلاحية معيارية.

ومن الأسئلة البحثية:

- كيف تنعكس القراءة المعجمية على بناء المصطلح الاصطلاحي بدقة ووضوح في العلوم العربية؟
- ما الآليات التي يعتمدها المعجميون في ضبط حدود المصطلحات اللغوية؟
- ما أثر القيود الصياغية والمنطقية على تشكيل الحقائق الاصطلاحية؟

ويتوسل البحثُ بالمنهج الوصفي، مع تطبيقات نصِّية على المعجم التاريخي لإمارة الشارقة، ويشمل تحليل المداخل الاصطلاحية في المعاجم، والكشف عن الأسس الدلالية والمنطقية التي تحكم صوغها، مع رصدِ كيفية توظيف الشرائط والضوابط النصِّية والأسلوبية في تحديد الاصطلاحات.

أما الدراسات السابقة فقد استبدَّت بالصناعة المعجمية تأريخًا ودلالةً وتفعيلًا، واستقلَّ المناطقة بالجمع بين المختلفات في أجناسهم الذاتية وأعراضهم الخاصة، والتفريق بين المتشابهات في فصولهم الذاتية وأعراضهم العامة، ومن مثل ما دوِّن في الصناعة المعجمية:

- "حركة التأليف عند العرب"، لأمجد الطرابلسي.
- "صناعة المعجم الحديث"، و"علم الدلالة"، لأحمد مختار عمر.
- "صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية"، من إصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، مكتب تنسيق التعريب في الرباط.
- "العربية وعلم اللغة البنيوي"، لحلمي خليل.
- "علم اللغة وصناعة المعجم"، لعلي القاسمي.
- "قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي"، لعبد العلي الودغيري.
- "المعجم العربي"، لقاسم رياض.
- "المعجم العربي: نشأته وتطوره"، لحسين نصار.

© إيسيسكو ICESCO 2025

- "المعجم الوسيط"، من إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
- "المعجمية التفسيرية التأليفية: مدخل نظري"، لمحنَّد الركيك.

أما عن أثر الصناعة المعجمية فإنه يتجلَّى في توقيت المعرفات والشرائط والضوابط، وهو القدر الذي لما أقف على من حرَّره أو أشار إليه تحقيقًا لمسمَّى "التكامل بين العلوم والمناهج".

وعليه كان للصنعة المعجمية أثرٌ في تحرير المعاني التي يحتملها الخطابُ شرعًا أو اصطلاحًا، على وجهٍ يَستغرقُه أو غيره، ولما كان أثرُ الصنعة بيّنًا من حيث التنظير، والكيفية مجهولةً من حيث التحقيق والتنزيل؛ حرَّضَ ذلك على ضرورة تعبيد المسالك لنيل رغيبةِ تحقيق المناطات بعد تحريرها وتنقيحها.

منهج المعجم التاريخي في اقتناص المعاني

أولًا: المنهج الإجمالي

تتظاهر المشاريعَ العلمية على صناعتها الجهودُ الأُمميةُ من مؤسساتٍ علمية، وأحكامٍ سُلطانية، ومنظوماتٍ تشريعيةٍ وأخلاقية، والشاهدُ أن دَركَ الأجذال دونه تزاحُم الأبدال.

وترجمة هذه المعاني في حديثٍ استفتح به مالك بن أنس (ت179هـ) "موطَّأه"، مترجِمًا المُهمَّات التي يلحُّ تدوينُها على أبواب العلماء والأمراء، "فعن مالك بن أنس، عن ابن شهاب؛ أن عمر بن العزيز أَخَّرَ الصلاةَ يومًا، فدخل عليه عروةُ بن الزبير، فأخبَرَهُ أن المغيرة بن شعبة أَخَّرَ الصلاةَ يومًا – وهو بالكوفة – فدخل عليه أبو مسعود الأنصاري، فقال: ما هذا يا مغيرة؟ أليس قد علمتَ أن جبريل نَزَلَ، فصلَّى، فصلَّى رسول الله ﷺ، ثم صلَّى، فصلَّى رسول الله ﷺ، ثم صلَّى، فصلَّى رسول الله ﷺ، ثم صلَّى، فصلَّى رسول الله ﷺ، ثم صلَّى، فصلَّى رسول الله ﷺ، ثم قال: «بهذا أُمِرْتُ»؟ فقال عمر بن عبد العزيز: اعلَمْ ما تُحَدِّثُ به يا عروة، أوَإنَّ جبريلَ هو الذي أقام لرسول الله ﷺ وَقْتَ الصلاة؟ قالَ عروة: كذلك كان بشير بن أبي مسعود الأنصاري يُحَدِّثُ عن أبيه".[1]

[1] مالك بن أنس، **الموطأ**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1985)، ج1: ص3، كتاب وقوت الصلاة، باب وقوت الصلاة، الحديث (1).

© إيسيسكو ICESCO 2025

والجامع في هذا الحديث أنه حديثٌ أغرُّ، ففيه مراجعة فقيهين لأميرين، وفيه تلقِّي تابعي عن تابعي، وصحابي عن صحابي، ورسول عن رسول، وكان عمر بن عبد العزيز أمير المدينة، وكان المغيرة بن شعبة أمير الكوفة.

والحاصلُ أنه إذا كان تقريرُ التكليف جامعًا شَتاتَ الفقهاء والأمراء، وداعيًا إلى تسلسُّل الصحابة والأتباع، والملائكة والأنبياء؛ فإن تتبُّعَ موارد اللسان العربي دوْنَه خرطُ القتاد، وتَحصيلُ مداخله بالحمل على المراد تَحَيُّلًا أو ما اشتمل عليه المراد.

وقد شاء المولى عزَّ وجلَّ أن يُديرَ دفَّةَ المجامع اللغويَّة صاحبُ السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى، حاكم الشارقة، الرئيس الأعلى لمجمع اللغة العربية في الشارقة، والرئيس الأعلى لمشروع المعجم، فتحقَّق للسان العربي المقصدُ الأسنى الذي تشوَّفت إليه الأمة، إذ تردَّدت أقلامُ الحذَّاق على عصور اللغة قبل الإسلام، مُثَنِّيةً بالعصر الإسلامي والعباسي، وعصر الدول والإمارات، والعصر الحديث، وهذا الأخير يمتدُّ بين عامي (1798–2020)، مراوحة بين الكلمات حاملةً المعاني، والكلمات الوظيفية، والكلمات المنحوتة والمركَّبة، والعبارات السياقية والاصطلاحية، والأمثال والرموز والمختصرات اللغوية.

وآثر المنهجُ ترتيبَ المواد بحسب أصولها (الجذور)، وفق الحرف الأول فالثاني فالثالث من حروف الهجاء، على نهجٍ سَلَكَهُ أبو عمرو الشيباني (ت206هـ) في كتاب "الجيم"، وانتظمت خيوطُه مع الزمخشري (ت538هـ) في "أساس البلاغة".

وارتقى التحريرُ إلى شِمراخ التأليف بين النقوش العربية القديمة جنوبيةً كانت أم شماليةً، مكتوبة بخط النَّقش، ومفسَّرة بالكتابة العربية المعاصرة؛ وبين النظائر الساميَّة التي كُتبت بحروف لغتها، وبنطق عربي تقريبي، ونُسجت مداخلُ المعجم بتقديم الأفعال على الأسماء وفق الميزان الصرفي.

وعني المعجمُ كذلك بالمُولَّد، والمُعرب، والدخيل، والمُحدَث، واقتصر على العربية الفصحى المشتركة بين جميع الأقطار العربية تدوينًا أو استعمالًا، ورُتِّبت المعاني بحسب الوضع الأول ثم الذي يليه من حيث الترتيب الزمني، وقُدِّمت الحقائقُ على المجازات، والمعاني الشائعةُ على أقلِّها شيوعًا، والحسِّيةُ على العقلية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ثانيًا: المنهج التفصيلي

لا يخرج المنهج القصيد في المعجم التاريخي عن مواقيت العلوم العقلية والنقلية، من حيث الاعتماد على القدر المشترك في جمع المعاني الكلِّية، وتقريرِ ذيول المسمَّيات تحت جنسِ المداخل، وأنواع الشواهد على هامش جنسِ المعاني.

وجماعُ ماهيَّة المنهج يحدُّه ضربُ الأمثال، فالجذرُ [س ق ف] جنسٌ لأنواع من المداخل والمعاني، أولها المعاني الكلِّية التي تُحصَّلُ بمنهج القدر المشترك، والإحالة في ذلك على أمثال ابن فارس (ت395هـ)، فقد قال: "إن للُغة العرب مقاييس صحيحة، وأصولًا تتفرَّع منها فروع، وقد أَلَّف الناسُ في جوامع اللغة ما أَلَّفوا، ولم يُعرِبوا في شيء من ذلك عن مقياسٍ من تلك المقاييس، ولا أصلٍ من الأصول، والذي أوْمأْنا إليه بابٌ من العِلْمِ جليل، وله خَطَرٌ عظيم، وقد صدَّرْنا كُلَّ فصلٍ بأصلِه الذي يتفرَّع منه مسائلُه، حتى تكون الجملةُ الموجَزةُ شاملةً للتفصيل، ويكون المجيبُ عمَّا يُسأل عنه مجيبًا عن الباب المبسوط بأوجَز لفظٍ وأقرَبه".[1]

والمعاني الكلِّية للجذر [س ق ف] كما ورد في المعجم التاريخي للغة العربية:[2]

- الارتفاعُ والطُّولُ.
- غطاءُ المنْزِل ونحْوِه.

قال ابن فارس في بيان القدر المشترك بين معاني الجذر [س ق ف]: "السينُ والقافُ والفاءُ أصلٌ يدلُّ على ارتفاع في إطلال وانحناء، من ذلك السقفُ سَقْفُ البيت، لأنه عالٍ مُطِلٌّ، والسقيفةُ الصُّفَّةُ، والسقيفةُ كُلُّ لوح عريض في بناء إذا ظَهَرَ من حائط، والسماءُ سَقْفٌ، قال الله تعالى: ((وَجَعَلْنا السَّماءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا)) [الأنبياء: 32]، ومن الباب الأسْقُفُ من الرجال، وهو الطويل المنْحني؛ يقال: أسْقَفُ بَيِّنُ السَّقَف".[3]

---

[1] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (بيروت: دار الفكر، 1979)، مادة (سقف).

[2] انظر: المعجم التاريخي للغة العربية، الجذر [س ق ف]، الاطلاع في 20 نوفمبر 2025.

[3] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (سقف).

© إيسيسكو ICESCO 2025

وثاني أنواع المداخل والمعاني للجذر [س ق ف] هو مداخله التي بلغ إجماليُّ عددِها تسعة عشر مدخلًا، هي وَفْقَ ورودها في المعجم التاريخي للغة العربية:[1]

1. سَقَفَ	فعل
2. سَقِفَ	فعل
3. أَسْقَفَ	فعل
4. سَقَّفَ	فعل
5. تَسَقَّفَ	فعل

1 - 5

*تَسَقَّفَ فُلانٌ: صارَ أَسْقُفًا.

ع العباسي (133هـ/750م) إلى (656هـ/1258م)

قالَ الخَطّابِيُّ (ت: 388هـ=998م) يَشْرَحُ قَوْلَ النَّبِيّ ﷺ في كِتابِهِ لِأَهْلِ نَجْرانَ: «وعَلى أنّ لا يُغَيّروا أُسْقُفًا مِنْ سِقّيفَاهُ».

"والسِّقّيفى إنْ كَانَ أرادَ جَمْعَ الأُسقُفّ فَهُوَ جَمْعٌ عَلى غَيْرِ قِياسٍ، وإنّما جاءَ عَلى وَزْنِهِ مَصادِرُ مِنَ الكَلامِ... فَإنْ سُلِكَ بِها مَسْلَكَ المَصادِرِ كانَ مَعْناهُ: لا يُمنَعُ أُسْقُفٌ مِنَ التَّسَقُّفِ، ولا راهِبٌ مِنَ التَّرهُّبِ".

الخطابي، غريب الحديث. تح: العزباوي، ج: 1، ص: 499.

2 - 5

و— الشَّيْءُ: صارَ لَهُ غِطاءٌ.

ع العباسي (133هـ/750م) إلى (656هـ/1258م)

قالَ ابنُ سينا (ت: 428هـ=1036م) يَصِفُ أَحَدَ بُطونِ الدِّماغِ:

"وأَمّا البَطْنُ الوَسَطُ فَإنَّهُ كَمَنْفَذٍ مِنَ الجُزْءِ المُتَقَدِّمِ إلى الجُزْءِ المُؤَخَّرِ ... ويَتَسَقَّفُ مَبْدَأُ هَذا البَطْنِ الأَوْسَطِ بِسَقْفٍ كُرَوِيٍّ الباطِنِ".

ابن سينا، القانون في الطب. تح: الضناوي، ج: 2، ص: 7.

6. أَسْقَف	اسم
7. أَسْقُف، أُسْقُف	اسم
8. أُسْقُفّ	اسم
9. أُسْقُفِيَّة	اسم
10. سِقافَة	اسم
11. سَقْف	اسم
12. سُقْف	اسم
13. سَقّاف	اسم

[1] انظر: المعجم التاريخي للغة العربية، الجذر [س ق ف]، الاطلاع في 20 نوفمبر 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2025

14. سِقّيفى	اسم
15. سَقيف	اسم
16. سَقيفَة	اسم
17. مُسْتَقِفّ	اسم
18. مُسَقْفِف / مُسْقَفِفّ	اسم
19. مُسَقَّفّ	اسم

والحاصلُ في المذكورات على اختلاف أنحائها؛ أن الجذورَ في المعجم أجناسٌ للمَداخل، والمداخلَ أجناسُ المعاني التي تندرج تحتها، والمعانيَ أجناسُ شواهدِها المشتركة.

والقدرُ الذي تشوَّفتُ إليه في هذا البحث؛ هو تحصيلُ الحقائق الاصطلاحية من الصناعة المعجمية، تمهيدًا للعمل الموسوعي الذي أحال عليه مالتشوك في "مقدِّمة إلى معجمية الشرح والتأليفية"، إذ دعا إلى تعميقِ العمل المعجمي بعيدًا من الاكتفاء بالنصوص الأدبية، والتركيزِ على تقديم التعليق على المعنى والشكل عبر بيانات لغوية متنوعة؛ قرآنية، وحديثية، وأمثال، ومصطلحات من الحقول المعرفية المختلفة، ورأى مالتشوك ضرورة بناء بنية موسوعية للمعجم تتجاوز النقلَ الأدبيَّ إلى المعالجة المنهجية والتحليلية الدقيقة لكلِّ وحدة لغوية، فيُشرح المدخلُ المعجميُّ بالتعريف المنهجي والسمات الدلالية والإجرائية والمقارنة، لا بالشاهد الأدبي أو السياق الأدبي التقليدي، وهذه الرؤية جعلت من معجمية الشرح والتأليفية حقلًا قادرًا على بناء المعنى وشرح الوظيفة بعيدًا من هيمنة الأدب، مع إرساء أُسُسٍ موضوعية دقيقة للتأصيل وتقعيد المداخل المعجمية في البناء التفسيري والتأليفي، وهذا العمل الموسوعي في حاجة إلى مؤسسة تنصهر فيها التخصصات والمناهج.[1]

[1] انظر: إيغور مالتشوك، آندري كالس، آلان بولغار، **مقدمة لمعجميَّة الشرح والتأليفية**، ترجمة: هلال بن حسن (تونس: وزارة الثقافة والمحافظة على التراث، 2010).

© إيسيسكو ICESCO 2025

صناعة الحقائق وفق المناهج المنطقية والتقريبية

عمدةُ هذا المنهج الجمعُ بين المختلفات أو المتشابهات بالقدر المشترك، جريًا على منطق رعي المنفعة جمعًا للمختلف أو المتشابه، وبيان ذلك أن العقلاء اعتكفوا على قسم التصوُّرات، فأقاموا الحدود والرسوم، واستبدلوا ألفاظًا بألفاظ على وجهٍ تحرَّزوا فيه من الدور الضمني الصريح، وتجنَّبوا المُساوي والأخفى في الجهالة، وعابوا تحديدَ ما لا يُعرف إلا بعد معرفة المُعرَّف، في حين سَلَكَ غيرُهم منهجَ تقريب الحقائق، فضربوا الأمثال، وقسَّموا الأقسام، وبدَّلوا الغريب بالمشهور المشهود، إذ عدُّوا الحقائقَ ذرائعَ المحاكمات التي يُكتَفَى فيها بأقلِّ ما قيل، ولكني أرى سَوْقَ التصوُّرات وصناعتَها على منهج ترديد مقولات المناطقة ومُقَرِّبي الحقائق بطريق المراوحة، حتى يحيط النظرُ بمعصم الماهيَّات، ويدفع كلَّ خللٍ في المحاكمات، على أن يستفتح السالك بالبيان المجمَل بأدوات الخيال، والسمع، والرسم، والتحيُّل، ثم يُثنِّي بالبيان التفصيلي بمنهجي التقريب والتحديد.

ومن المناهج الرائدة عند العقلاء في صناعة الاستدلال؛ منهجُ القدر المشترك المستوحى من المدونات التراثية الفقهية، والأصولية، والمقاصدية، وهو المسلك الذي يتربَّص بالمختلِفات ليجمعها على قدرٍ تتَّفق عنده الجزئيات بعامة، وهذا الطريق تَمالأتْ عليه الأسفار، إذ عوَّل الفقه على هذا القانون في انتخاب القواعد الفقهية، وضرب علماء الأصول المثلَ في ترجمته لاقتناص القواعد الأصولية، واعتمده أهل الحديث في تبويب الأحاديث على خلافٍ بينهم في الغاية المُتشوَّف إليها، وهو البيان الذي استفتح به المناطقةُ كلِّيَّاتهم الخمسة (الجنس، النوع، الفصل، الخاصة، العرض العام)، وحاول علماءُ المقاصد بأخَرةٍ التأسيسَ لهذه المنظومة عبر الإمام الشاطبي (ت790هـ) في "الموافقات"، والإمام محمد الطاهر ابن عاشور، وبخاصة في باب الاستدلال، إذ تجلَّت صناعةُ القدر المشترك في المسالك التي ساقها في الكشف عن المقاصد.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وفيما يأتي تحرير القول تفصيلاً في منهج القدر المشترك.

أولًا: المنهج المنطقي

وُقِّتَ الجنسُ للجمع بين الضرائر المختلفة من حيث حقائقُها، بطريق النظر إلى النقطة الفاصلة والجامعة بين الأنواع المختلفة، إذ عرَّف المناطقةُ الجنسَ بأنه كليٌّ يُحمَل على أشياء مختلفة الذوات والحقائق في جواب: "ما هو؟"،[1] ولك أن تقول إن الجنس هو جزء الماهية الذي هو أعمُّ منها؛ لصدقه عليها وعلى غيرها من مثل الحيوان، قال ابن هشام (ت761هـ): "الكلمة جنسٌ تحته هذه الأنواع الثلاثة لا غير".[2]

والفصلُ يُرسَم بأنه كليٌّ يُحمَل على الشيء في جواب: "أيِّ شيء هو في جوهره؟"،[3] مثاله (الناطق) المميِّز نوعَ الإنسان من الأنواع المشاركة إياه في جنسِ الحيوان، من مثلِ نوعِ الأسد، ونوعِ الفيل، ونوعِ البقر، فذاك الجزء من ماهية النوع الإنساني يميِّزه من سائر الأنواع، والجزء الآخر من ماهيته هو الحيوانية، وهو المشترك بينه وبين سائر الأنواع.[4]

والنوعُ بأحد المعنيين يُرسَم بأنه كليٌّ يُحمَل على أشياء لا تختلف إلا بالعدد في جواب: "ما هو؟"، وبالمعنى الثاني يُرسَم بأنه كليٌّ يُحمَل عليه الجنس وعلى غيره حملًا ذاتيًّا.[5]

والخاصةُ تُرسَم بأنها كلِّية تُحمَل على ما تحت حقيقة واحدة فقط حملًا غيرَ ذاتي،[6] فإنها تكون مميزة للشيء في عرضه، لا في جوهره وذاته.[7]

والعرضُ العامُّ يُرسَم بأنه كليٌّ يُطلَق على حقائق مختلفة.[8]

---

[1] الغزالي، **معيار العلم**، تحقيق: سليمان دنيا (القاهرة: دار المعارف، 1961)، ص106.

[2] ابن هشام، **شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: دار الطلائع، 2004)، ص35.

[3] انظر: الغزالي، **معيار العلم**، ص106.

[4] انظر: قطب مصطفى سانو، **معجم مصطلحات أصول الفقه** (دمشق: دار الفكر، ط1، 2000)، ص321.

[5] انظر: الغزالي، **معيار العلم**، ص106.

[6] انظر: السابق نفسه.

[7] انظر: الشريف الجرجاني، **التعريفات**، تحقيق: جماعة من العلماء (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1983)، ص167.

[8] انظر: الغزالي، **معيار العلم**، ص107.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ثانيًا: المنهج الشرعي

يتوزَّع على أنحاء:

1. المنهج الفقهي: لما أعيت الفروعُ الفقهيةُ الحذَّاقَ، وقصدوا إلى حفظها وصيانتها من النسيان؛ تشوَّفوا إلى جلب كلِّيَّات جامعة سُمِّيت فيما بعد "القواعد الفقهية"، وقد عرَّفها بعضُ العلماء اصطلاحًا، فالإمام المقَّرِي التلمساني (ت758هـ) يقول: "كلُّ كلِّي هو أخصُّ من الأصول وسائر المعاني العقلية العامة، وأعمُّ من العقود وجملة الضوابط الفقهية الخاصَّة".[1]

والإمام تاج الدين السبكي (ت771هـ) يقول: "الأمر الكليُّ الذي ينطبق عليه جزئيات كثيرة يُفهم أحكامها منها".[2]

والإمام التفتازاني (ت793هـ) يقول: "حكم كليٌّ ينطبق على جزئياته ليتعرَّف أحكامها منه".[3]

والعلَّامة الكفوي (ت1094هـ) يقول: "قضية كلِّية من حيث اشتمالها بالقوة على أحكام جزئيات موضوعها".[4]

والإمام الحموي الحنفي (ت1098هـ) يقول: "القاعدة عند الفقهاء غيرها عند النحاة والأصوليين؛ إذ هي عند الفقهاء حكمٌ أكثريٌّ لا كليٌّ ينطبق على أكثر جزئياته لتعرَّف أحكامها منه".[5]

2. المنهج الأصولي: قَصَدَ الأصولي إلى أن يورث الفقه منهجًا لمحاكمة النوازل والحوادث، فاعتكف على صناعة رائدة بمنهج موفِّق جَمَعَ به القوانين الكلِّية الكاشفة عن الفروع.

---

[1] المقري التلمساني، **القواعد**، تحقيق: أحمد بن عبد الله بن حميد (مكة المكرمة: جامعة أم القرى)، ج1: ص212.

[2] السبكي، **الأشباه والنظائر**، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1991)، ج1: ص11.

[3] التفتازاني، **شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه**، تحقيق: زكريا عميرات (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1)، ج1: ص35.

[4] الكفوي، **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1998)، ص728.

[5] الحموي الحنفي، **غمز عيون البصائر شرح كتاب الأشباه والنَّظائر** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1985)، ج1: ص51.

© إيسيسكو2025 ICESCO

3. المنهج المقاصدي: اعتمد الفقهُ المقاصديُّ المنهجَ نفْسَه في تخريج القصد من العلل، وفي سوقِ طرائق الاستدلال وتخريج القواعد المقاصدية، فطبَّق الإمام الشاطبي – في مسالك الكشف عن مُراد الباري عزَّ وجلَّ – منهجَ القدر المشترك، من حيث الجمع بين الأوامر والنواهي، والاعتبار بالعلل والمناسبات، ومقتضيات المسكوتات.

وقد ألمح إلى هذا المسلك الإمام مالك عند تقييده مدوَّنته باسم "الموطأ"، تلويحًا بالمنهج المنتخب، وهو الطريق الذي سَلَكَه المحدِّثون، وأرباب القواعد الفقهية في تدوين الأبواب والتراجم، بل إن أهل الميزان والكلِّيات الشرعية انتخبوا هذه الفلسفة في استقراء ما يُسمَّى "الكلِّيات الخمسة"، وهو المعيار الذي عني به ابن عاشور في بيان مسالك تخريج المقاصد، والغريب أنه مثَّل بمَثَلِ الإمام مالك في "باب بيع الغرر"، الجامع عيونَ مسائل النهي عن المزابنة، وبيعِ الجزاف بالمكيل، وحديث حبَّان بن منقذ.

ولعل من أبرز خصائص مسلك التعليل الشرعي في درك المقصود:

- الارتقاء من التعليل الجزئي إلى التعليل الكلي.
- توظيف منظومة التعليل على اعتبار أن العلَّة دليل على الأحكام، لا صفة لها.

والحاصل في الفرق بين المنهجين؛ أن التوسُّم الأصولي اعتنى بأصول ومناهج في تخريج الأحكام، وذلك وفق ما يأتي:

(أ) الاعتماد على الوصف الظاهر المنضبط: فيه جلبٌ للحُكم ظنًّا، وتنويه بالحكمة التي تكون عنده لا به، على معنى أن هناك قصدًا مزدوجًا عند الاحتكام إلى التوصيف المناسب، إذ تُوقَّت العلامات لمعرفة الأحكام والحِكَم حتى يكون أدعى للامتثال والإذعان، وعلى هذا القدر اعتكف الأصوليون، إذ أهملوا الحِكَم بحجَّة أنها غير منضبطة ولا مطَّردة ولا واضحة ولا ثابتة، ووجَّهوا التعلُّق وجهة الوصف الجالب، وقد دفع إلى ذلك أصلُ الضبط والتحديد، فقالوا: "نَصَبَ الشارع المظنَّة في موضع الحكمة، ضبطًا للقوانين الشرعية"،[1] والقصد إلى رفعِ الحرج عن المكلَّفين، ودفعِ التشويش عنهم بإيجاب التحديد والتوقيت.

[1] الشاطبي، **الموافقات**، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان (القاهرة: دار ابن عفان، ط1، 1997)، ج1: ص396.

© إيسيسكو2025 ICESCO

(ب) الاعتماد على الدليل الآحادي: فيه اقتصر المنهج الأصولي على الدليل الجزئي، مع اشتراط الصحة سندًا أو متنًا أو إلحاقًا، أو رفعًا أو اتفاقًا أكثريًّا، فقالوا: "إذا صحَّ الحديث فهو مذهب"، واستدلُّوا بأقل مراتب القياس قصدًا، وبمذهب الصحابي وقفًا أو رفعًا، وبحجّيَّة العمل تواترًا عمليًّا، بل إنك لتقف على تعليق مرسل في الاستدلال، بل على منع ما يجوز لئلا يتطرَّق به إلى ما لا يجوز، والأخذ بأقل قيل، والحكم باستصحاب البراءة الأصلية حال تعذُّر الاحتكام، والغاية من كل ذلك الوصول إلى ملامسة مراد التشريع، ولو على سبيل الظنِّ غيرِ الجازم، ولتحصيل الطمأنينة قال الأصولي إن الظنَّ يُنزَّل منزلةَ القطع في الأحكام العملية.[1]

(ج) تردُّد التوصيف بين التصريح والتلميح: فيه يقف الحذَّاق عند مقام التصريح من العلل وقوفًا أقليًّا، وعند مقام التلميح وقوفًا أكثريًّا، إذ الاعتمادُ على أوصاف مناسبةٍ الأحكامَ، وقيدُ الصحة فيها مقيَّد بما لو عُرضت على العقول لتلقَّتها بالقبول، وإن دلَّت على اعتبارها تلويحات وإشارات، وقصدُ الشارع فيها أن يكون للنظر حظٌّ وافر في التشريع، فلا يخلد إلى الدعة والراحة، بل إلى بذل الوسع والجهد في تحصيل الحق.

وفي المقابل ذهبَ علماء المقاصد إلى أبعد من ذلك، إذ أخذوا بتعليمات الأصوليين، ولكن بتوظيف جديد، بغية التماس القطع، فعدلوا:[2]

- أولًا من الدليل الآحادي – وإن كان صحيحًا – إلى الدليل المتواتر، وهو القدر الجامع للدليل أو العلة حيث اعتُبرت دليلًا، فقالوا إن الأدلة ظنّية من حيث انفرادها، قطعية من حيث اجتماعها، جلبًا لفلسفة التظاهر والتعاضد، يتجلَّى ذلك واضحًا في المسالك التي وقَّتها الشاطبي وابن عاشور في باب طرق الكشف عن المراد.
- ثانيًا في الارتقاء بالعلل من التوصيف إلى مراتب الاستدلال، إذ جعلوا العلة دليلًا كاشفًا عن المقصد الباطني، واشترطوا اشتراك العلل بين يدي الاستدلال على المرادات؛ تحقيقًا لرتب الاحتياط.

---

[1] انظر: الأخضر الأخضري، **الإمام في مقاصد رب الأنام** (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 2011)، ص180.

[2] انظر: المرجع السابق، ص187.

© إيسيسكو2025 ICESCO

صناعة المُسمَّى الاصطلاحي على منهج المعجم التاريخي للغة العربية

أسوق منهجَ الصناعة المعجمية على نحوين، تحصيلًا لأقل الجمع، وذلك وفق ما يأتي:

أولًا: تعديل الحقائق الاصطلاحية بميزان منهج المعجم

من مُثُلِ هذا التعديل تعريف المقاصد وفق الوضع والاستعمال، ففي الوضع اللغوي المعجمي تندرج المقاصد تحت الجذر [ق ص د]، و"القافُ والصادُ والدالُ أصولٌ ثلاثة، يدلُّ أحدُها على إتيان شيءٍ وأَمِّهِ، والآخرُ على اكتنازٍ في الشيء".[1]

وقال الزبيدي (ت1205هـ): "وفي (سرِّ الصناعة) لابن جنّي: أصلُ [ق ص د] ومَواقعها في كلام العرب؛ الاعتزامُ والتوجُّه والنُّهُودُ والنُّهوضُ نحوَ الشيء، على اعتدالٍ كان ذلك أو جَورٍ، هذا أصلُه في الحقيقة، وإن كان قد يُخَصُّ في بعض المواضع بقصد الاستقامة دُوْنَ الميل، ألا ترى أنك تقصد الجَورَ تارة كما تقصد العَدلَ أخرى؟ فالاعتزام والتوجُّه شاملٌ لهما جميعًا".[2]

والمقاصدُ في الاستعمال الاصطلاحي عرَّفها ابن عاشور بأنها "المعاني والحِكَم الملحوظة للشارع في جميع أصول التشريع أو معظمها، بحيث لا تختصُّ ملاحظتها بالكون في نوع خاصٍّ من أحكام الشريعة، وتدخل في هذا أوصاف الشريعة وغايتُها العامة، والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها، كما تدخل في هذا أيضًا معانٍ من الحِكَم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام، ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها"،[3] وحَمَلَ غيرُه المقاصدَ على الغاية، أو على الأسرار الخفيَّة، والحاصل في الاستدراك على هذه المعرِّفات أنها معيبةٌ من حيث الدور والتعريف بما هو أخفى، وهو ما أورث خللًا في دَرْكِ المقاصد، والسبب الأصيل في مجانبة المعرِّفات الحقيقةَ التّامةَ من حيث:

---

[1] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (قصد).

[2] الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج (الكويت: وزارة الإعلام، 1971)، مادة (قصد).

[3] محمد الطاهر ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة (الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2004)، ج2: ص121.

© إيسيسكو2025 ICESCO

- هجرُ التتبُّع المعجمي بشتى مداخله من عزمٍ وتذرُّعٍ وتحصيلِ غاية.
- أن لا اعتبار بأصول المعاني الكبرى للجذر [ق ص د]، من إتيان شيءٍ وأَمِّهِ، واكتنازٍ في الشيء، وتحصيل القَصيد المكتنِز الممتلئ، قال الأعشى:[1]

قَطَعْتُ وصاحِبِي سُرُحٌ كِنازٌ كَرُكْنِ الرَّعْنِ ذِعْلِبَةٌ قَصِيدُ

لذا سُمِّيَت القصيدةُ من الشعر "قصيدةً" لتقصيد أبياتها التي لا تكون إلا تامَّة الأبنية.

وعليه كان تتبُّع ذيول المقاصد في المعجم التاريخي تحيل على ضرورة اقتناص المعاني الآتية في نسجِ الحقيقة الاصطلاحية:

- العزائم المتمحِّضة الأصيلة: من أجل هذه الخاصِّيَّة سيق: «إنَّما الأعمالُ بالنيَّاتِ».[2]
- الذرائع الموثَّقة: حيث الاعتماد على المستندات الشرعية المعتبرة إسنادًا ومتنًا.
- الغايات العظيمة: حيث الإحالة على الأهداف الأصلية والتابعة لتحصيل مقام التمام.

ومن ثم نعرِّف المقاصد استدراكًا بأنها "عبارةٌ حاويةٌ لرعي العزائم والذرائع والغايات"، وعبر هذا الحدِّ تُنثر شرائطُ المقاصد وضوابطُها وأقسامُها وحجِّيتُها، فيكتمل التحقيق العلمي على مقتضى التحرير المعجمي.

وتكون حجِّية أجزاء الهيئة الاجتماعية للمقاصد بمقامات، هي:

1. مقام اللسان العربي:

(أ) ما تظاهرت عليه ظواهرُ التشريعات من قوله تعالى: ((وَما أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ)) [البينة: 5].

(ب) دلالةُ تركيب الجملة بما يفيدُ الحصرَ اتفاقًا؛ أي لا عمل إلا باستصحاب بالنيَّة.

(ج) إحالة (الأعمال) على جمعٍ محكي باللام المفيد الاستغراقَ، وهو مستلزمٌ القصرَ، إذ معناه: (كلُّ عمل بالنيَّة، فلا عمل إلا بالنيَّة).

---

[1] ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (قصد).

[2] مسلم بن الحجاج، **المسند الصحيح المختصر**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، 1374هـ)، ج2: ص510، كتاب الإمارة، "باب قوله ﷺ: «إنما الأعمال بالنية»، وأنه يدخل فيه الغزو وغيره من الأعمال"، الحديث (1907).

© إيسيسكو2025 ICESCO

(د) إيراد ما يفيد التّأكيد بـ(إنما) العاملة بركنيها؛ إثباتًا للمنطوق، ونفيًا للمفهوم.

(هـ) دلالة الباء على استصحاب النيَّات قبل الشروع في الأعمال، على وجه يلزَم من وجوده الوجودُ، ومن عدمه العدمُ.

2. مقام العوائد:

(أ) دلالةُ أسباب الورود على إبطال ما كان عليه أهلُ الجاهلية من رعي داعية الأهواء المتمحِّضة.

(ب) ما دلَّت عليه العوائد من أنَّ صدقَ الابتداء طريقُ الاصطفاء والاجتباء، وصلاحَ النيَّات يورث مقام النبوَّات والكرامات.

3. مقام التعليل:

(أ) التعليل الجزئي، إذ تعليقُ الأحكام بالأسباب والعلل على اعتبار باء (النيَّات) للسببية، وتحرير ذلك أن الإخلاص علَّةٌ لمشروعية الأعمال، وكأنها سببٌ في إيجادها.

(ب) ترتيبُ الحكم على الوصف بصيغة الشرط والجزاء في قوله ﷺ: «... فَمَن كانَت هِجْرتُه إلى دنيا يُصيبها، أو إلى امرأة يَنكحُها، فَهِجْرتُه إلى ما هاجَرَ إليه».[1]

(ج) مناسبة الحديث الترجمةَ بصيغة بدء الوحي، ودلالتُها المرسلةُ على أن النيَّة الصالحة بريدُ المقامات العليَّة.

4. مقام المعاشرين:

(أ) قول السيدة عائشة رضي الله تعالى عنها، عن النبي ﷺ: «يُبعَثُونَ على نِيَّاتِهِم»،[2] فالبعثُ يكون مداره على النيَّة، وبخاصة إن كُتبت له حياة في زمن الفتن.

(ب) عن عبيد بن عمير (ت73هـ)، سأل عائشة رضي الله عنها عن الهجرة، فقالت: "لا هجرةَ اليومَ، كان المؤمنون يفرُّ أحدُهم بدينِه إلى الله وإلى رسوله، مخافةَ أن يُفتَن عليه، فأما اليوم فقد

---

[1] انظر: السابق نفسه.

[2] البخاري، **الجامع الصحيح**، تحقيق: مصطفى ديب البغا (دمشق: دار ابن كثير، ط1، 1993)، ج2: ص672، كتاب الصوم، باب مَن صام رمضان إيمانًا واحتسابًا ونيَّة، الحديث (1018).

© إيسيسكو2025 ICESCO

أظهر اللهُ الإسلامَ، والمؤمنُ يعبُدُ ربَّه حيث شاء، ولكنْ جهادٌ ونيَّةٌ"،[1] فالهجرة من الأعمال المرتبطة بالنيَّة، وعندما استقرَّ المجتمع الإسلامي بقيت النيَّة مع كلِّ عمل، واعتُبِرت في كلِّ جهاد.

5. مقام التعبُّد:

لا يمنع تجويز حظوظ المكلَّفين من تمحُّض الإخلاص لله سبحانه.

ثانيًا: صناعة المواهي الاصطلاحية على وفق المنهج المعجمي

آثرتُ في هذا المطلب أن أسلُك مسالكَ الاستقلال والسبق في ترجمة المنهج على واقع التأسيس للمعرفات الاصطلاحية عبر معاجم اللسان العربي، فاخترتُ للإفادة:

1. تعريف (مقام عوائد العرب) باعتبار الوضع اللغوي المعجمي:

(أ) **المقام**: بتتبُّع كلام العرب ومذاهبهم، يبين أن في الحقيقة اللغوية للمقام عدة إطلاقات من الجذر [ق و م]، هي:[2]

- موضع القدمين، قال:[3]

هـــذا مَقـــامُ قَـــدمَي رَباح غُـــدْوَة حـــتَّى دَلَكَـــتْ بَـــراح

- القومة، ما بين الركعتين من القيام، قال أبو الدقيش الأعرابي: "أصلي الغداة قومتين، والمغرب ثلاث قومات".[4]
- الثبوت والجمود، والتحيُّر والتوقُّف، والتحبُّس والانتصاب، ومن المجاز: قام الماء، أي ثبت متحيِّرًا لا يجد منفذًا، وقيل: جَمَدَ، ومنه: قامت الدابة، أي وقَفَتْ عن السير، وكذلك الرجل إذا وَقَفَ وثَبَتَ يقال إنه قام، ومنه قول المتنبي (ت354هـ):[5]

وَكَـــذا الكَـــريمُ إذا أقـــامَ ببَلـــدَةٍ ســـالَ النُّضـــارُ بهـــا وَقـــامَ المـــاءُ

---

[1] العسقلاني، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: المكتبة السلفية، 1390هـ)، ج7: ص226، كتاب مناقب الأنصار، باب هجرة النبي ﷺ وأصحابه إلى المدينة، الحديث (3900).

[2] انظر: الفراهيدي، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال)، مادة (قوم)؛ ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ)، مادة (قوم)؛ الزبيدي، **تاج العروس**، مادة (قوم).

[3] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (قوم).

[4] الفراهيدي، **كتاب العين**، مادة (قوم).

[5] انظر: المعري، **شرح ديوان أبي الطيب المتنبي**، تحقيق: عبد المجيد دياب (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1992)، ج2: ص88.

© إيسيسكو ICESCO 2025

- أقام الشيءَ إقامةً، إذا أدامه.
- مقاماتُ الناس مجالسُهم، قال العباس بن مرداس (ت18هـ):[1]

فـأيِّي مـا وأيُّـكَ كـانَ شَـرًّا فَقِيـدَ إلى الـمَقامَةِ لا يَراهـا

- الاتزان، يقال: "استقام الشعر"، إذا اتَّزن.
- الملازمة.
- القيامة، يوم البعث يقوم الخلق بين يدي القيُّوم.
- الاستقامة والاعتدال والاستواء، ومنه دين قيِّم، أي مستقيم لا زيغَ فيه، وتقوَّم الرمح.

ويُلامس مُتتبّع الحقائق الشرعية ما يدلُّ على صيغة (مقام) في القرآن والسُّنَّة والأثر، فمن القرآن قوله تعالى: ((إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ)) [الدخان: 51]، ووجه الاستدلال أن (المُقام) بضم الميم مكان الإقامة، و(المَقام) بفتح الميم مكان القيام، ويتناول المسكن وما يتبعه.[2]

وقوله سبحانه: ((يُرِيدُونَ أَن يَخْرُجُوا مِنَ النَّارِ وَمَا هُم بِخَارِجِينَ مِنْهَا وَلَهُمْ عَذَابٌ مُقِيمٌ)) [المائدة: 37]، ووجه الاستدلال قوله: ((وَلَهُمْ عَذَابٌ مُقِيمٌ))، أي دائم.[3]

وقوله جلَّ وعلا: ((الَّذِي أَحَلَّنَا دَارَ الْمُقَامَةِ مِن فَضْلِهِ لَا يَمَسُّنَا فِيهَا نَصَبٌ وَلَا يَمَسُّنَا فِيهَا لُغُوبٌ)) [فاطر: 35]، ووجه الاستدلال أن (المُقامة) مصدر ميمي من (أقام بالمكان)، إذا قطنه، والمراد دار الخلود.[4]

ومن السُّنَّة ما حدَّث به أحمد بن حنبل (ت241هـ) ومحمد بن رافع (ت245هـ)، قالا: "حدَّثنا عبد الرزاق، أخبرَنا مَعْمَرٌ، عن همَّام بن مُنَبِّه، قال: هذا ما حدَّثنا أبو هريرة عن رسول الله ﷺ، فذَكَرَ أحاديثَ منها: وقال: قال رسول الله ﷺ: «أيُّما قريةٍ دخلتُمُوها، وأقمتُم فيها، فسَهْمُكُم فيها، وأيُّما قريةٍ عَصَتِ اللهَ ورسولَه، فإن خُمُسَها للهِ ولرسولِه، ثم هي لَكُم»".[5]

---

[1] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (قوم).

[2] انظر: محمد الطاهر ابن عاشور، **التحرير والتنوير** (تونس: الدار التونسية، 1984)، ج25: ص317.

[3] انظر: المرجع السابق، ج6: ص189.

[4] انظر: المرجع السابق، ج22: ص316.

[5] **صحيح مسلم**، ج3: ص1376، كتاب الجهاد والسير، باب حكم الفيء، الحديث (1756).

© إيسيسكو ICESCO 2025

وعن أبي هريرة (ت59هـ) قال: "قال رسول الله ﷺ: «ستكونُ فِتَنٌ، القاعدُ فيها خيرٌ من القائم، والقائمُ خيرٌ من الماشي، والماشي فيها خيرٌ من الساعي، مَنْ تَشَرَّفَ لها تَستَشرِفْهُ، فَمَنْ وَجَدَ مَلْجأً أو مَعاذًا، فَلْيَعُذْ به»".[1]

وعن أبي هريرة قال: "قال رسول الله ﷺ: «مَنْ قال حينَ يُصبِح وحينَ يُمسِي: سبحانَ اللهِ وبحمْدِه، مئةَ مرَّة؛ لم يأتِ أحدٌ يومَ القيامةِ بأفضلَ ممَّا جاء به، إلَّا أحدٌ قال مثْلَ ما قال، أو زاد عليه»".[2]

ومن الأثر عن عبد الرحمن بن يزيد (ت75هـ) قال: "قال عبد الله، ونحن بجَمْعٍ: سمعتُ الذي أُنزلت عليه سورةُ البقرة يقولُ في هذا المَقام: «لبَّيك اللَّهمَّ لبَّيك»".[3]

وعن عبد الله بن أبي أوفى (ت86هـ)، قال: "اعتَمَرَ رَسُولُ الله ﷺ، فَطاف بالبيت، وصلَّى خَلْفَ المَقام ركعتين، ومعه مَنْ يَستُرُهُ من الناس، فقال له رجلٌ: أدَخَلَ رسولُ الله ﷺ الكعبةَ؟ قال: لا".[4]

وعن أنس بن مالك (ت93هـ) قال: "آلى رسول الله ﷺ من نسائه، وكانتِ انفَكَّت رِجْلُهُ، فأقامَ في مَشْرُبَةٍ تسعًا وعشرين ليلةً، ثم نَزَلَ، فقالوا: يا رسول الله، آليْتَ شهرًا؟ فقال: «إن الشهرَ يكون تسعًا وعشرين»".[5]

وللمقام حقيقة اصطلاحية، فهو في اصطلاح أهل الحقيقة عبارةٌ عمَّا يُتوصَّل إليه بنوع تصرُّف، ويتحقَّق به ضربُ تطلُّب، ومقاساةُ تكلُّف، فمقام كلِّ واحد موضع إقامته عند ذلك.[6]

---

[1] **صحيح البخاري**، ج6: ص2594، كتاب الفتن، باب تكون فتنة القاعد فيها خير من القائم، الحديث (6671).

[2] **صحيح مسلم**، ج4: ص2017، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب فضل التهليل والتسبيح والدعاء، الحديث (2692).

[3] المصدر السابق، ج2: ص932، كتاب الحج، باب استحباب إدامة الحاج التلبية حتى يشرع في رمي جمرة العقبة يوم النحر، الحديث (1283).

[4] **صحيح البخاري**، ج2: ص580، كتاب الحج، باب من لم يدخل الكعبة، الحديث (1253).

[5] المصدر السابق، ج6: ص2460، كتاب الأيمان والنذور، باب من حلف ألا يدخل على أهله شهرًا وكان الشهر تسعًا وعشرين، الحديث (6306).

[6] انظر: الشريف الجرجاني، **التعريفات**، ص191.

© إيسيسكو2025 ICESCO

والمقام كما قرَّره تمام حسان هو "الوجه الذي تتمثَّل فيه العلاقات والأحداث والظروف الاجتماعية التي تسود ساعة أداء المقال".[1]

وبتتبُّع الإطلاقات اللغوية والشرعية؛ يتبيَّن لنا أن المقام هو المجلس المتَّزن المنتصب، وموضع تثبيت القدمين.

وأختم هذا المطلب بذكر العلاقة، إذ النسبةُ بين الحقائق نسبةُ العموم والخصوص المطلق، لأن الحديث في الاصطلاح عن إقامة مخصوصة، في أزمنة مخصوصة، وعلى هيئة مخصوصة.

(ب) العوائد: ينحصر مدلول العوائد من الجذر [ع و د] – بعد استقراء موارد العرب وموروثاتهم التراثية – في الإطلاقات الآتية:[2]

- الصفح، ودليله قول الشاعر:[3]

وما بجَنْبيَ من صَفْحٍ وعائدةٍ عند الأسِدَّةِ إنَّ العيَّ كالعضبِ

- العطف واللطف، يقال: "فلان ذو صفحٍ وعائدة"، أي ذو عفوٍ وتعطُّف.
- المعروف والصلة، يقال: "ما أكثر عائدة فلان علينا!".
- الرفق، يقال: "هذا الأمر أعود من هذا"، أي أرفق.
- الدُّرْبة والتمادي في شيء حتى يصير له سجيَّةً، يقال: "عوَّد بالشيء"، إذا لزمه، ولصق به.
- الديدن، والدأب، والتكرار، والاستقرار؛ سُمِّيت بذلك لأن صاحبها يُعاودها، أي يرجع إليها مرة بعد أخرى، من غير قرينة عقلية عند ذوي الطباع السليمة.
- الرجوع، يقال للشجاع: "مُعاوِد"، لأنه لا يملُّ المِراسَ.
- العُوَدُ، أي التردُّد، يُقالُ: "هَؤُلاء عَودُ فُلانٍ وعُوَّادُه"، مثلَ: "زَوْرِه وزُوَّاره"، وَهُمُ الَّذينَ يَعُودُونه إذا اعتَلَّ.

---

[1] تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها** (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994)، ص337.

[2] انظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (عود)؛ ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (عود).

[3] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، ج3: ص209.

© إيسيسكو2025 ICESCO

- المَعادُ كُلُّ شَيءٍ إليه المصيرُ.
- المنفعة، يقال: "هَذا الأمر أعْوَدُ عَلَيكَ من كذا"، أي أنفع.[1]
- الاستمرار، ومنه قولهم: "ما استمر عليه الناس على حُكم المعقول، وعادوا إليه مرة بعد أخرى".[2]
- الاعتياد، يُطلق ويُقصد به إلى الإيلاف، ومنه القول: "اعتادَه"، و"أعادَه"، و"استَعادَه"، إذا جَعَلَه من عادَته.[3]

وبتتبُّع ما تناثر من معاني الجذر [ع و د] في المدوَّنات التراثية؛ يظهر أن العادة في حقيقتها الاصطلاحية هي الاستمرار على الأمر والتمادي فيه بمسلك التكرار، قصدًا إلى استقرار المعاني في النفوس بعد دُربة لينسجم ومقتضى ديدن العقلاء.

(ج) العرب: حيث تتبَّعت الجدر [ع ر ب] في مدوَّنات أهل اللغة؛ تجدها على إطلاقات هي:[4]

- جيلٌ معروف من الناس، وهو جنسٌ لنوعين من العرب؛ العرب العاربة، أي الخلَّص، والعرب المستعرِبة، أي الدخلاء من العجم، تكلَّموا بلسان العرب، وحكَوا هيئاتهم.
- الفصاحة، ومنه: "رجل عربانِي اللسان"، أي فصيح.
- التودُّد وطيب النفس، ومنه العَرُوب، أي المرأة الحسناء المتحبِّبة إلى زوجها.
- الأثر.
- ثبوت النسب، يقال: "رجل عربي"، إذا كان نسبُهُ في العرب ثابتًا، وإن لم يكن فصيحًا.
- الفحش، يقال: "أعرب الرجل"، إذا تكلَّم بالفحش.
- التهذيب والبيان، يقال: "عرَّبت له الكلام تعريبًا"، و"أعربت له إعرابًا"، إذا بيَّنته وهذَّبته.

---

[1] انظر: الجوهري، **الصحاح**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، ط4، 1987)، مادة (عود).

[2] الشريف الجرجاني، **التعريفات**، ص146.

[3] انظر: الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، 2005)، مادة (عود).

[4] انظر: الفراهيدي، **كتاب العين**، مادة (عرب)؛ ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مادة (عرب)؛ الجوهري، **الصحاح**، مادة (عرب)؛ ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (عرب)؛ الزبيدي، **تاج العروس**، مادة (عرب).

© إيسيسكو ICESCO 2025

- الصفاء، يقال: "أكثرت من شرب العربية".
- النشاط، ففي كلام العرب:[1]

والخَيـــلُ تَنْـــزِعُ عُـــرْبًا في أعنَّتِهـــا كـالطَّيرِ تنْجُـو مـن الشُّـؤْبوبِ ذي الـبردِ

- المنع والإنكار، يقال: "لا تعرِّب"، أي لا تمنع.
- الصراحة.
- باحة العرب، أي موضع إقامتها، قال الشاعر:[2]

ورُجَّـــتْ باحـــةُ العَـــرَباتِ رَجًّـــا تَرَقْـــرَقُ في مَناكِبهـــا الـــدماءُ

- أن تُطلق على البدويُّ، وغيره.
- التمحُّض الخالص والسلامة من التهجين، يقال: "أعرب الفرس"، إذا خلصت عربيته.

والحقيقة الاصطلاحية للعرب أنه عبارةٌ حاويةٌ العرب العاربة أصالةً، والعرب المستعرِبة تبعًا، وما يلزم عنها من وصف الفصاحة والبيان.

2. تعريف (عوائد العرب) باعتبار الإضافة:

يُطلق هذا المركب، ويُراد به "أعراف العرب العاربة أصالةً والمستعرِبة تبعًا"، وبيانه التفصيلي أنه بعد الإنعام في حقائق هيئة عوائد العرب وذيولها؛ اهتدى النظر إلى لطائفَ ونكتٍ مفادُها أن أعراف العرب العاربة أصلٌ يُحتكم إليه لفهم التشريع ومقاصده، أما أعراف العرب المستعرِبة فهي مقصودةٌ بالتبع، ولا يُحتكم إليها إلا بعد إخضاعها ومحاكمتها بأعراف العرب العاربة.

وإن في النسبة بين الحقيقتين اللغوية والاصطلاحية للتركيب الإضافي (عوائد العرب) عمومًا وخصوصًا مطلقين، إذ المعنى اللغوي أعمُّ مطلقًا من المعنى الاصطلاحي، وفي ذلك بيان صريح لمنهج الاستقلال الشرعي استقلالًا عن الوضع اللغوي، وتقييدًا له، وتهذيبًا.

[1] الفراهيدي، **كتاب العين**، مادة (عرب).

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

© إيسيسكو2025 ICESCO

3. تعريف (مقام المعاشرين) باعتبار الوضع اللغوي المعجمي:

إن المتتبّع لقيد المعاشرة في الجذر [ع ش ر] في كلام العرب؛ يجد طائفة من المعاني خادمة حقيقة المقام، ويمكن حصر ما تكثَّر على إطلاقات، منها:[1]

- المخالطة والممازحة والمصاحبة، تقول العرب: "عاشَرْتُه مُعاشَرَةً"، و"اعْتَشَرُوا"، و"تَعاشَرُوا"، إذا تَخالَطُوا وامتزجوا؛ قال طرفة بن العبد:[2]

ولَـــئِنْ شَـــطَّتْ نَواهـــا مَـــرَّةً لَعَلَـــى عَهْـــد حَبيـــب مُعْتَشِـــرْ

والشاهد أنه جَعَلَ الحبيب مثلَ الخليط والغريق، على ما ذكره الإمام القرطبي (ت671هـ) تخريجًا وشرطًا.[3]

- القرابة والأهل: العشير القريب، والصديق، والزوج، والجمع (عَشائر) و(عُشَراء)، قال ساعدة بْنُ جُؤَيَّة:[4]

رأتْـه عَلَـى يَأْسٍ، وَقَـدْ شـابَ رَأْسُـها وحـــينَ تَصَـــدَّى للهـــوانِ عَشـــيرُها

- الاجتماع، فالعشير والمعشر كُلُّ جَماعَةٍ أمرُهم واحدٌ، نحو: مَعْشرُ المسلمين، ومَعْشرُ المشركين، قال ذو الإصبع العدواني:[5]

وأنْـــتُمُ مَعْشَـــرٌ زيْـــدٌ عَلَـــى مئَـــةٍ فـــأجْمِعُوا أَمْـــرَكُمْ طُـــرًّا فكِيـــدُوني

والحاصل في المعاشرة أنها مفاعلة من (العشرة)، وهي المخالطة، والمصاحبة، والمجالسة والمرافقة، وقيل إن اللفظة من أعشار الجزور، لأنها مقاسمة ومخالطة ومخالفة جميلة،[6] وقيل إنها

---

[1] انظر: المصدر السابق، مادة (عشر).

[2] السابق نفسه.

[3] انظر: القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط2، 1964)، ج5: ص97.

[4] ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (عشر).

[5] السابق نفسه.

[6] انظر: ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1422هـ)، ج2: ص28.

© إيسيسكو2025 ICESCO

مشتقة من (العشيرة)، أي الأهل، يقال: "عاشره"، أي جعله من عشيرته، كما يقال: "آخاه"، إذا جعله أخًا، أما العشيرة فلا يُعرف أصلُ اشتقاقها، وقد قيل إنها من (العشرة)، أي اسم العدد.[1]

وباعتبار ما سبق من معانٍ لغوية معجمية؛ يُعرَّف (مقام المعاشرين) في حقيقته الاصطلاحية بأنه "الإقامة عند المعاني التي أثمرتها الملازمة الحقيقية أو الحكمية للتشريع على وجه الاجتماع"، وهذا التعريف بقيوده يدلُّ على المحترَزات والمعاني المقصودة، إذ:

- يدلُّ قيد (الإقامة) على ضرورة الاعتكاف عند النص، وتتبُّع ما فَهِمَهُ الصحابة ﷺ من التشريع.
- يدلُّ قيد (عند المعاني) على أن الإقامة لا تتوّج النظر بالفهم إلا بتوفيق الشارع الحكيم، وكذا المعاني قُيِّدت لإخراج الألفاظ أو المنقولات اللفظية.
- يدلُّ قيد (الإثمار) على أن المقام يؤهِّل من يغشاه، ويلازم حياضه، لتحصيل القصد وملامسة المراد.
- يدلُّ قيد (الملازمة الحقيقية) على إحالة معتبرة في هذا المقام، إذ الصحابة ﷺ أعلم الناس بالمرادات، وأعرفهم بالمدوَّنات.
- قيد (الحكمية) لتحقيق إلحاق التابعين وتابعيهم بسلف الأمة.
- قيد (الاجتماع) لبيان وجوب اتفاق المعاشرين وإقرارهم المعنى المقصود، جلبًا لمبدأ الطمأنينة احتياطًا.

وإن في العلاقة بين الحقيقتين اللغوية والاصطلاحية للتركيب الإضافي (مقام المعاشرين) عمومًا وخصوصًا مطلقين، وذلك أن الحقيقة الاصطلاحية أخصُّ مطلقًا من الحقيقة اللغوية، لأن الحديث عن مقام المعاشرين ينحصر في زمن مخصوص، ومن هيئة مخصوصة، ولتحصيل قصد مخصوص.

[1] انظر: ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، ج4: ص286.

© إيسيسكو ICESCO 2025

خاتمة

أبان التحقيق المعجمي في هذا البحث عن طائفة من اللطائف والنكت، يمكن إجمالها في أن للقراءة المعجمية أبوابًا ومفاتيح، فقد تُستفتح بها الفنون باستقلالية محمودة، فتحرَّر الحقائق وفقها، وتُقتنص الشرائط والضوابطُ عندها، وتكتمل المباني من حيث مناهجها ومصطلحاتها، وتشدّ إليها المدارسُ والمسالكُ أعناقَها.

وقد تُستهل بدلالتي الوضع والاستعمال على تحقيق مقام الحمل، لبيان المرادات في محاكمة النوازل الاقتصادية والإعلامية، وفي الموازنة بين الأقوال والأدلة.

وأحوجُ مجلوب للإفادة من التكامل المعرفي؛ صهرُ العلوم المختلفة بمنهج القدر المشترك، تعويلًا على أصل اتساع رقعة النوازل أزمنةً وأمكنةً، فقد كانت الحاجة فردية، ثم ارتقت إلى الأممية، وهمَّة الحاذق على قدرِ ما يشغله، وتألُّقه على مقتضى منتخباته المعرفية التي تستغرق حوائج كلِّ مكروب أو مجهود فردي أو إنساني.

وكان القصد إلى صناعة حقائق للموجودات المستحدَثة، وتقييم المعرفات التراثية، والحكم عليها، لتتطابق الحدود مع أحكامها بعد تصوُّرها تصوُّرًا يليق بلغة العقلاء والفطرة السليمة، على وجهٍ تُدفع عبره الخصومات اللغوية والشرعية.

ثم إن سير المعجمي الألمعي على أنحاء من حيث تحديدُ أجناس المداخل، ونشرُ المعاني والشواهد وفق تحرير يعجب العانيَ هيكلُه المنسجم، وأن الغاية في تحصيل التكامل المعرفي على تحُثُّ الأتباع على مناهج المعجميين صناعةً وتقييدًا وضبطًا، وعليه أحسب أني أعملتُ منهجًا جديدًا ملتمسًا من مقدمات الترتيب المعجمي، ومن روح العلوم العقليَّة والنقليَّة، والله من وراء القصد.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أحمد محمد علي حسن زايد، "بنية المقدِّمة في المعجمات اللفظية التراثية: قراءة تحليلية"، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بورسعيد، 11(11)، 2018.

الأخضر الأخضري، **الإمام في مقاصد رب الأنام** (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 2011).

إيغور مالتشوك، آندري كالس، آلان بولغار، **مقدمة لمعجميَّة الشرح والتأليفية**، ترجمة: هلال بن حسن (تونس: وزارة الثقافة والمحافظة على التراث، 2010).

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 محمد هارون (بيروت: دار الفكر، 1979).

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

ابن هشام، **شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: دار الطلائع، 2004).

البخاري، **الجامع الصحيح**، تحقيق: مصطفى ديب البغا (دمشق: دار ابن كثير، ط1، 1993).

التفتازاني، **شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه**، تحقيق: زكريا عميرات (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1).

تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها** (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994).

الجوهري، **الصحاح**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، ط4، 1987).

الحموي الحنفي، **غمز عيون البصائر شرح كتاب الأشباه والنَّظائر** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1985).

الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج (الكويت: وزارة الإعلام، 1971).

السبكي، **الأشباه والنظائر**، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1991).

© إيسيسكو ICESCO 2025

الشاطبي، **الموافقات**، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان (القاهرة: دار ابن عفان، ط1، 1997).

الشريف الجرجاني، **التعريفات**، تحقيق: جماعة من العلماء (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1983).

العسقلاني، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: المكتبة السلفية، 1390هـ).

الغزالي، **معيار العلم**، تحقيق: سليمان دنيا (القاهرة: دار المعارف، 1961).

الفراهيدي، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال).

الفيروز آبادي، **القاموس المحيط** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، 2005).

القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط2، 1964).

قطب مصطفى سانو، **معجم مصطلحات أصول الفقه** (دمشق: دار الفكر، ط1، 2000).

الكفوي، **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1998).

مالك بن أنس، **الموطأ**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1985).

محمد الطاهر ابن عاشور، **التحرير والتنوير** (تونس: الدار التونسية، 1984).

محمد الطاهر ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة (الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2004).

مسلم بن الحجاج، **المسند الصحيح المختصر**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ط1، 1374هـ).

المعري، **شرح ديوان أبي الطيب المتنبي**، تحقيق: عبد المجيد دياب (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1992).

المقري التلمساني، **القواعد**، تحقيق: أحمد بن عبد الله بن حميد (مكة المكرمة: جامعة أم القرى).

المعجم التاريخي للغة العربية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Al-Qurʾān al-Karīm.

Aḥmad Muḥammad ʿAlī Ḥasan Zāyid, "Bunyah al-Muqaddimah fī al-Muʿjamāt al-Lafẓiyyah al-Turāthiyyah: Qirāʾah Taḥlīliyyah", *Majallah Kulliyyah al-Ādāb, Port Said University*, 11(11), 2018.

Al-Akhḍar al-Akhḍarī, *al-Imām fī Maqāṣid Rabb al-Anām* (Beirut: Dār Ibn Ḥazm, 1st Ed., 2011).

Al-Bukhārī, *al-Jāmiʿ al-Ṣaḥīḥ*, Muṣṭafā Dīb al-Bughā (Ed.) (Damascus: Dār Ibn Kathīr, 1st Ed., 1993).

Al-Farāhīdī, *Kitāb al-ʿYn*, Mahdī al-Makhzūmī & Ibrāhīm al-Sāmarāʾī (Eds.) (Beirut: Dār wa-Maktabah al-Hilāl).

Al-Fyrūzabādī, *al-Qāmūs al-Muḥīṭ* (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 8th Ed., 2005).

Al-Ghazālī, *Miʿyār al-ʿIlm*, Sulymān Dunyā (Ed.) (Cairo: Dār al-Maʿārif, 1961).

Al-Ḥamawī al-Ḥanafī, *Ghamz ʿUyūn al-Baṣāʾir Sharḥ Kitāb al-Ashbāh wal-Naẓāʾir* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1985).

Al-Jawharī, *al-Ṣiḥāḥ*, Aḥmad ʿAbdulghafūr ʿAṭṭār (Ed.) (Beirut: Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn, 4th Ed., 1987).

Al-Kafawī. *al-Kulliyyāt*, ʿAdnān Darwīsh & Muḥammad al-Maṣrī (Eds.) (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 2nd Ed., 1998).

Al-Maʿarrī, *Sharḥ Dīwān Abī al-Ṭayyib al-Mutanabbī*, ʿAbdulmajīd Diyāb (Ed.) (Cairo: Dār al-Maʿārif, 2nd Ed., 1992).

Al-Miqrī al-Tilimsānī, *al-Qawāʿid*, Aḥmad ibn ʿAbdullāh ibn Ḥumyd (Ed.) (Makkah: Umm al-Qurā University).

Al-Sharīf al-Jurjānī, *al-Taʿrīfāt* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1983).

Al-Subkī, *al-Ashbāh wal-Naẓāʾir*, ʿĀdil Aḥmad ʿAbdulmawjūd & ʿAlī Muḥammad Muʿawwaḍ (Eds.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1991).

Al-Taftāzānī, *Sharḥ al-Talwīḥ ʿala al-Tawḍīḥ li-Matn al-Tanqīḥ fī Uṣūl al-Fiqh*, Zakariyyā ʿUmayrāt (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed.).

© إيسيسكو ICESCO 2025

Al-Zubydī, *Tāj al-ʿArūs min Jawāhir al-Qāmūs*, ʿAbdussattār Aḥmad Farrāj (Ed.) (Kuwait: Ministry of Media, 1971).

Al-ʿAsqalānī, *Fatḥ al-Bārī bi-Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Muḥammad Fuʾād ʿAbdulbāqī (Ed.) (Cairo: al-Maktabah al-Salafiyyah, 1390H.).

Ibn Fāris, *Maqāyīs al-Lughah*, ʿAbdussalām Muḥammad Hārūn (Ed.) (Beirut: Dār al-Fikr, 1979).

Ibn Hishām, *Sharḥ Shudhūr al-Dhahab fī Maʿrifah Kalām al-ʿArab*, Muḥammad Muḥyiddīn ʿAbdulḥamīd (Ed.) (Cairo: Dār al-Ṭalāʾiʿ, 2004).

Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʿArab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd Ed., 1414H.)

Ibn ʿAṭiyyah, *al-Muḥarrar al-Wajīz fī Tafsīr al-Kitāb al-ʿAzīz*, ʿAbdussalām ʿAbdushāfī Muḥammad (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1422H.).

Igor Malčuk, Andre Kalls & Alan Bulghar, *Muqaddimah li-Muʿjamiyyah al-Sharḥ wal-Taʾlīfiyyah*, Hilāl Ibn Ḥasan (Trans.) (Tunis: Ministry of Culture, 2010).

Mālik ibn Anas, *al-Muwaṭṭaʾ*, Muḥammad Fuʾād ʿAbdulbāqī (Ed.) (Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī, 1985).

Muḥammad al-Ṭāhir Ibn ʿĀshūr, *al-Taḥrīr wal-Tanwīr* (Tunis: al-Dār al-Tūnisiyyah, 1984).

Muḥammad al-Ṭāhir Ibn ʿĀshūr, *Maqāṣid al-Sharīʿah al-Islāmiyyah,* Muḥammad al-Ḥabīb Ibn al-Khūjah (Ed.) (Doha: Ministry of Endowment and Islamic Affairs, 2004).

Muslim ibn al-Ḥajjāj, *al-Musnad al-Ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar*, Muḥammad Fuʾād ʿAbdulbāqī (Ed.) (Cairo: Maṭbaʿah al-Bābī al-Ḥalabī, 1st Ed., 1374H.).

Quṭb Muṣṭafā Sāno, *Muʿjam Muṣṭalaḥāt Uṣūl al-Fiqh* (Damascus: Dār al-Fikr, 1st Ed., 2000).

Tamām Ḥassān, *al-Lughah al-ʿArabiyyah Maʿnāhā wa-Mabnāhā* (Casablanca: Dār al-Thaqāfah, 1994).

Historical Dictionary of the Arabic Language.

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

2025 - (2)2
Received استُلم 2025-9-16
Accepted قُبل 2025-10-29

بلاغةُ الاكتفاءِ في شِعْرِ أبي الحسنِ الباخَرْزِيّ (ت467هـ)

مصطفى اليوسف الضايع*

مُستخلَص

الاكتفاءُ فنٌّ بلاغيٌّ يسهمُ في صوغ جمالياتِ النسقِ اللغوي، ويدلُّ على براعةِ الشاعرِ وقدرتِه في التعبيرِ عن مُضمَرَاتِ الخطاب، وإظهارِ تجربتِه الشعرية، ويرتبطُ هذا الفنُّ ارتباطًا وثيقًا بنسقِ الكلامِ، استغناءً بالمذكورِ عن المحذوف الذي يمكنُ فهمُه من سياق الكلام، من دون الخروجِ عن قواعد اللغة وضوابطها، أو إغفالِ جوانب الحُسن والبلاغة فيها. ويظهرُ هذا الفنُّ في صورٍ عدَّة رصدَها البلاغيون في مؤلَّفاتهم، والشاعرُ الباخَرزيُّ – أحدُ شعراءِ العصر السلجوقي – كان مولعًا بهذا الفن، ونظمُهُ في شعرِهِ كثيرٌ، وأتى به في صورٍ عدَّةٍ؛ منها الاكتفاءُ بحذفِ الكلمة، من مثلِ حذفِ جواب الشرط، والاكتفاءُ بطلبِ حرفِ الشرطِ لجملةِ الشرطِ وجوابه، والاكتفاءُ بحذفِ الاسمِ المجرور، والاكتفاءُ بحذفِ بعضِ الكلمة؛ وذلك إظهارًا لبراعتِه وثقافتِه، ومشاركةً للمتلقي في تأويلِ المحذوفِ وتقديرِه في النسقِ اللغوي الواحد.

مفاتيح البحث: الباخرزي، البلاغة، الحذف، النسق، السياق

* باحث في الدراسات النقدية والبلاغية العربية، حاز درجة الدكتوراة في جامعة حمص، الجمهورية العربية السورية، mustafa.alyousef.aldaeaa@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)7

The Rhetoric of Omission (*Iktifāʾ*): in the Poetry of Abū al-Ḥasan al-Bākharzī (467H.)

Mostafa Alyousef Aldayeh*

Abstract

Iktifāʾ (Omission) is a rhetorical device that contributes to shaping the aesthetics of linguistic structure and indicates the poet's skill and expressive capacity in conveying the implicit dimensions of discourse and revealing his poetic experience. This device is closely connected to the organization of speech, insofar as what is explicitly stated suffices in place of what is omitted, which can be understood from the contextual flow of the discourse, without violating grammatical rules and constraints or neglecting considerations of elegance and rhetorical effectiveness. This rhetorical practice appears in several forms identified by classical rhetoricians in their works. The poet al-Bākharzī - one of the poets of the Seljuk period - was particularly devoted to this device, employing it frequently in his poetry and in a variety of forms. These include ellipsis through the omission of a word, such as omitting the apodosis of a conditional sentence; relying solely on the use of a conditional particle to imply both the protasis and its apodosis; omitting a governed (genitive) noun; and omitting part of a word. Such usages serve to demonstrate the poet's rhetorical mastery and cultural sophistication, while also inviting the reader to participate in interpreting and reconstructing the omitted elements within a single, coherent linguistic structure.

Keywords: *al-Bākharzī, rhetoric, omission, structure, context*

* Researcher in the field of Arabic critical and rhetorical studies, PhD degree from Homs University, Syria, mustafa.alyousef.aldaeaa@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

الشعرُ العربيُّ على مرِّ العصور متعدِّدُ الموضوعاتِ متنوّعُ الأغراضِ، تتضافرُ فيه وسائلُ فنيةٌ لتحقيق التأثيرِ في المتلقي، والشعرُ في العصرِ السَّلجوقي غزيرٌ جدًّا، واسعُ الآفاقِ، لكنَّه متشابهُ الأفكارِ والأسلوبِ، ولا سيَّما أنَّ بعضَ الشعراء قد سارُوا على نهجِ القدماء في الأغراضِ، بما فيها من مدحٍ وفخرٍ وهجاءٍ وغزل، وفي التراكيبِ، بما فيها من متانةٍ وشدةٍ وفخامة، وخيرُ مَنْ يمثِّلُ هذا الاتجاهَ التقليديَّ الطغرائيُّ (ت513هـ) والأبيورديُّ (ت507هـ)، ويتحلَّقُ حولَهما خلقٌ كثيرٌ من مثل الباخرزيّ الذي "تقلَّبَ بينَ المديح والنسيب والشكوى والهِجاء والغزل، مع ألعابٍ ذهنيةٍ وزخارفَ بديعةٍ".[1]

وعندَ العودةِ إلى ديوانِ الباخرزي وقراءةِ سيرتِه؛ نرى أنه برعَ في فنونِ البلاغةِ، ولا سيَّما فنَّ الاكتفاء، حتى شهدَ له ابن معصوم المدنيُّ (ت1120هـ) بقوله: "وقد كانَ أبو الحسن الباخرزي مُولعًا بهذا النَّوعِ من الاكتفاء، ونظمُه في شعرِه كثيرٌ"،[2] فجاءَ شعرُه لطيفَ المعنى، حلوَ اللفظِ، تامَّ البيان، موافقًا لوصف ابن طباطبا (ت322هـ) معيارَ الشعر، وكأنه ينطبقُ عليه، فهو القائلُ: "إذا وردَ عليك الشعرُ اللطيفُ المعنى، الحلوُ اللفظ، التامُّ البيان، المعتدلُ الوزن، مازجَ الروحَ، ولاءمَ الفهمَ، وكان أنفذَ من نفثِ السحر، وأخفَى دبيبًا من الرُّقى، وأشدَّ إطرابًا من الغناء، فسلَّ السخائم، وحلَّلَ العقدَ، وسخَّى الشحيحَ، وشجَّعَ الجبانَ".[3]

وعُرِفَ عن الباخرزي أنه كانَ "مزهوًّا بشعره، حتى عدَّه معاصروه أوحدَ العصرِ وأشعرَ الناس، وقال عنه العماد الأصفهاني (ت579هـ): "كانَ واحدَ دهرِه في فنِّه، وساحرَ زمانِه في قريحتِه وذهنِه، صاحبَ الشعرِ البديعِ والمعنى الرفيع... لقد رأيتُ أبناءَ العصر بأصفهان مشغوفين بشعره، متيَّمين بسحره"،[4] لنظمِ شعرِه البديع، وجودةِ معناه الرفيع.

---

[1] علي جواد الطاهر، **الشعر العربي في العراق وبلاد العجم في العصر السلجوقي** (بغداد: مطبعة المعارف، 1958)، ص172.

[2] ابن معصوم المدني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، تحقيق: شاكر هادي شكر (بغداد: مطبعة النعمان، ط1، 1969)، ص75.

[3] ابن طباطبا، **عيار الشعر**، تحقيق: عباس عبد الساتر (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1982)، ص22.

[4] الطاهر، **الشعر العربي في العراق وبلاد العجم في العصر السلجوقي**، ص171، وانظر: ياقوت الحموي، **معجم الأدباء** (القاهرة: دار المأمون، د.ط، د.ت)، ج13: ص34.

© إيسيسكو ICESCO 2025

فإلى أيّ حدٍّ أسهمَ الاكتفاءُ في التعبيرِ عن مقدرةِ الشاعرِ اللغويةِ وبراعتِه الفنيةِ؟ وما قيمةُ إسهامهِ في تحقيقِ جودةِ النسق اللغوي؛ لبلوغِ مقصودِ الكلامِ بإثارةِ انتباهِ المتلقي والتأثيرِ فيه؟ هما سؤالان نحاولُ الإجابةَ عنهما في أمثلة من شعرِ الباخرزي.

وقد أشارَ كثيرٌ من البلاغيين إلى فنِّ الاكتفاءِ بوصفهِ فنًّا بلاغيًّا، يقومُ على جَودةِ الحذفِ، وبلاغة السكوت، وبراعةِ الاختصار؛ ممَّا يدلُّ على البراعةِ الفنيةِ والمقدرةِ الأدبية، ورصدُوا استعمالَ عدة شعراء هذا الفنَّ، وهو ما لَفَتَ انتباهي وأثارَ ذهني لمحاولةِ تتبُّعِ هذه الظاهرة وتحليلها تطبيقًا في شعرِ أحدِ الشعراء.

من ثم جاءتْ أهميةُ فكرةِ البحثِ، فحاولْتُ بيانَ ظاهرة (الاكتفاء) بالتأصيلِ للمصطلح نظريًّا، وربطِ الدراسةِ النظريةِ بالتطبيقِ العمليّ على (شعر الباخرزي)، إذْ لم يَرِدْ تطبيقُ هذا الفن على شعرِ الباخرزي من قبل، وإن كثرت الدراساتِ التي عالجت شعرَه، فبدأْتُ أولاً ببيان المصطلح، ثمَّ عمدْتُ إلى تطبيقِه بوصفه دراسةً وصفيةً تحليليةً في أمثلةٍ من شعرِ الباخرزي، في محاولةٍ لرصدِ المعاني التي قصدَ الشاعرُ إلى التعبيرِ عنها، وبيانِ صلتِها بالسياق، وما ذُكِرَ فيه وما استغني عنه في النسقِ التعبيري، وهذا يمثِّلُ جوهرَ فنِّ الاكتفاء؛ ممَّا أبرزَ جمالياتِ التشكيلِ اللغوي لديه، وعكسَ ثقافةَ الشاعرِ وقدرتَه على التعبيرِ عن المعاني.

ولم أجدْ – حسب اطِّلاعي – أيَّ دراسةٍ عالجت ظاهرةَ الاكتفاءِ في شعرِ الباخرزي بالبحثِ والتحليلِ المفصَّلِ، مع الإشارةِ إلى دراساتٍ عالجت شعر الباخرزي من جوانب مختلفة، ومصادر ومراجع أخرى عالجت مصطلحَ (الاكتفاء) تأصيلاً وتوضيحًا، ورصدَتْ تطبيقَه على أمثلة من القرآن الكريم، فمن المصادر كتابُ "الشفاء في بديعِ الاكتفاء"،[1] ويشتملُ على فوائدِ لا غنى لدارسي العربية من الإلمامِ بها وفَهْمِ فنّ الاكتفاءِ، تمهيدًا لفهمِ أسرارِ القرآنِ الكريم، ومعرفةِ مقاصدِه، فرسمَ حدودَه، وقد مثَّل له من القرآنِ الكريم وحديثِ النبيّ ﷺ، وقسَّمَ الاكتفاءَ ستةَ أقسام؛ منها ما كانَ بجميعِ الكلمةِ أو بعضِها، مع التوريةِ أو من دونِها، ومنها ما كانَ مجرَّدًا من البديعِ أو موشَّحًا به غير خارجٍ عن الوزن.

[1] انظر: محمد النواجي الشافعي، **الشفاء في بديع الاكتفاء**، تحقيق: محمود حسن أبو ناجي (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1403هـ).

© إيسيسكو ICESCO 2025

ومن المراجع دراسة بعنوان "أسلوب الاكتفاء بين البلاغيين والنحويين"،[1] وتتميزُ هذه الدراسةُ بأنها كانت أمْيَلَ إلى الجانبِ التاريخي، فرصدَتْ تطوُّرَ المصطلحِ على أنه اكتفاءٌ بالحذفِ نحويًّا، من دون وجودِ رابطٍ دلاليٍّ سياقيٍّ يُذكَرُ فيدلُّ على المحذوف، كأن يُقال: (أرسلَتْ)، وهم يريدون: (جاءَ المطرُ)، فهنا اكتفاءٌ بالحذفِ من دون رابطٍ دلاليٍّ سياقيٍّ، فلا شيءَ يدلُّ عليه إلا العُرفُ والمثلُ العربيُّ، كما وضَّحَتْ هذه الدراسةُ المساحةَ الواسعةَ التي شغلَت المصطلحَ عند البلاغيين.

وأيضًا دراسة بعنوان "الاكتفاء وأسراره في القرآن الكريم"،[2] وفيها كشفَ الباحثُ عن مفهوم الاكتفاء نظريًّا، وأوضح صلته بالإيجاز والإيجاز بالحذف، وحاولَ دعمَ دراستِه بأمثلةٍ من القرآن الكريم حصرًا، ولم يتطرقْ إلى ورودِ هذه الظاهرةِ البلاغيةِ في الشعر العربي.

ومن الدراسات كذلك دراسة بعنوان "شعرُ الباخرزي: دراسة بيانية بديعية"،[3] وهي رسالة ماجستير تتحدَّث فصولها عن فنون البيان والبديع في شعر الباخرزي.

وكذا دراسة بعنوان "جدلُ التضاد في شعر الباخرزي: دراسة تحليلية"،[4] عنيت بالتضاد بوصفهِ أداةً فنيةً في شعر الباخرزي.

والفرقُ بين الدراساتِ السابقة وهذا البحث؛ أنَّها ركَّزت على الجانبِ النظري والتأريخي لمصطلح (الاكتفاء)، مع العنايةِ بتقسيماتهِ النظرية، ولم تأتِ على أمثلةٍ من شعرِ الباخَرزي، إلَّا ما قلَّ منها ونَدَرَ لغيره من الشعراء في العصور المختلفة، أما الباخرزيُّ نفسُه فلم يحظَ شعرُه برصد هذه الظاهرةِ إلَّا عبر هذا البحث، وهو ما نحاولُ تجليتَه إن شاء الله.

---

[1] انظر: أحمد غالب الخرشة، محمد عبد الرحمن الحجوج البطوش، "أسلوب الاكتفاء بين البلاغيين والنحويين"، **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث**، المجلد (7)، 2021، ص250-281.

[2] انظر: أحمد إمام عبد العزيز عبيد، "الاكتفاء وأسراره في القرآن الكريم"، **حولية كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بطنطا**، جامعة الأزهر، العدد (8)، 2016، ص346-441.

[3] انظر: أحمد خليل عايد الزوبعي، **شعر الباخرزي: دراسة بيانية بديعية** (رسالة ماجستير، كلية الإمام الأعظم الجامعة، جمهورية العراق، 2022).

[4] انظر: وليد عويد حسين علي، **جدلُ التضاد في شعر الباخرزي: دراسة تحليلية** (القاهرة: دار الحرم، 2024).

© إيسيسكو ICESCO 2025

ومن ثمَّ يسعى هذا البحثُ إلى تحليلِ أمثلةٍ من شعرِ الباخرزي تحليلاً وصفيًّا؛ للكشفِ عن بلاغةِ الاكتفاء في النسقِ الشعري، والحكمِ على بنائِه الفنيّ، ويُراعى في اختيارِ الشواهدِ الشعرية فنِّيَّتُها ومطابقتُها مفهومَ الاكتفاء كما بيَّنته كتبُ البلاغةِ، مع الاعتناءِ بما تنضوي عليه النصوصُ الشعريةُ من مضمراتِ الخطابِ وجمالياتِ النسق الشعري.

ترجمةُ الباخَرْزي

هو "عليُّ بنُ الحسنِ بنُ عليٍّ بنُ أبي الطيب الباخَرزي، يُلقَّبُ بالأديبِ الرئيس، ويُكنَّى بأبي الحسن أو أبي القاسم، أديبٌ من الشعراءِ الكُتَّاب، من أهل باخَرْز (من نواحي نيسابور)، كان من كُتَّاب الرسائل، وله علمٌ بالفقهِ والحديث، اشتُهِرَ بكتابِه (دمية القصرِ وعُصْرَةُ أهلِ العَصرِ)، وهو ذيلٌ لـ(يتيمةِ الدهر) للثعالبي (ت429هـ)، وله ديوانُ شعرٍ في مجلدٍ كبيرٍ في المستنصرية ببغداد، وأشعارٌ فارسيةٌ متفرقةٌ، وقصيدةٌ مطولةٌ جعلَ عنوانَها (طرب نامه) أو (رسالة الطرب)، جعلها مكونةً من رباعيَّاتٍ فارسية".[1]

وللشاعرِ الباخَرْزي ديوانٌ شعريٌّ وصفَه ابنُ العمادِ (ت1089هـ) بأنه "مجلدٌ كبيرٌ، والغالبُ عليه الجودة"،[2] وله "قصبُ السبقِ في نظمِه ونثرِه، وكانَ في شبابِه مشتغلًا بالفقهِ على مذهبِ الإمامِ الشافعي، ولازَمَ الشيخَ الجويني، ثم شرعَ في الكتابةِ، واختلفَ إلى ديوانِ الرسائلِ، ولكنْ غلبَ أدبُه على فقهِه، فاشتُهِرَ بالأدبِ وعملَ بالشعرِ، وسمعَ الحديثَ، ويُنسَبُ إلى (باخَرز) بفتحِ الباءِ الموحَّدةِ وبعدَ الألف فاءٌ موحَّدةٌ مفتوحة، ثمَّ راءٌ ساكنةٌ وبعدَها زايٌ".[3]

---

[1] خير الدين الزركلي، **الأعلام** (بيروت: دار العلم للملايين، ط15، 2002)، ج4: ص272–273، وانظر: الطاهر، **الشعر العربي في العراق وبلاد العجم في العصر السلجوقي**، ص152 وما بعدها.

[2] ابن العماد، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، محمود الأرناؤوط (دمشق: دار ابن كثير، ط1، 1989)، ج5: ص288.

[3] ابن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار صادر، 1978)، ج3: ص387–389.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مفهومُ الاكتفاءِ وصورُه

يعودُ الجذرُ اللغويُّ لمادةِ (الاكتفاء) إلى الأصلِ (كَفَيَ)، ومنه: "كفى فلانٌ فلانًا الأمرَ؛ قامَ بأمرِه وتولَّاه عنه، فهو كافٍ، وكَفِيٌّ، ومنه: اكتفَى فلانٌ بالشيء؛ اقتصرَ عليه واستغنَى به وقنعَ، وتكفَّى فلانٌ بالشيءِ؛ استغنَى به، واستكفَى الأمرَ؛ وجدَه كافيًا موفورًا".[1]

قال أبو إسحاق الزَّجاجُ في قولِه تعالى: ((أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ)) [فصلت: 53]: "معناه: أولمْ يَكْفِ ربك، أولم تكفهمْ شهادةُ ربّكَ، ومعنَى الكفايةِ ههنا أنه قد بيَّن لهم ما فيه كفايةٌ في الدلالةِ على توحيدِه".[2]

فالمعاني السابقةُ تشتركُ في الاقتصارِ والاستغناءِ بالمذكورِ عن المتروك، وما به تُسَدُّ الحاجةُ، ويُبلغُ المرادُ، ويتحققُ الجزاءُ، سواءٌ في الشعر أم النثر أم القرآن الكريم.

وتتَّفقُ الدلالةُ الاصطلاحيةُ مع الدلالةِ اللغويةِ في كثيرٍ من جوانبِها، ويمكنُ القولُ إنَّ قدامةَ بنَ جعفر (ت337هـ) أولُ مَنْ أشارَ إلى مصطلحِ (الاكتفاء) في معرضِ حديثِه عن الحذفِ وميادينِ استعمالِه، فقال: "وأما الحذفُ فإنَّ العربَ تستعملُه للإيجازِ والاختصارِ والاكتفاءِ بيسيرِ القولِ إذا كانَ المخاطَبُ عالمًا بمرادها فيه".[3]

ثمَّ أشارَ إلى المصطلحِ عددٌ من البلاغيين؛ منهم ابنُ رشيق القيرواني (ت456هـ) الذي أدخلَه في بابِ الإيجاز، كما فعلَ الرماني (ت384هـ)، فقالَ في الضربِ الثاني من الإيجازِ: "ممَّا ذكرَ الرماني – وهو قولُ الله عزَّ وجلَّ ((وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ)) [يوسف: 82] – يسمُّونَه (الاكتفاء)، وهو داخلٌ في بابِ المجاز؛ وفي الشعرِ القديمِ والمُحدَثِ منه كثيرٌ، يحذفون بعضَ الكلامِ لدلالةِ الباقي على الذاهبِ".[4]

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرين (القاهرة: دار المعارف، د.ط، د.ت)، مادة (كفي)؛ مجمع اللغة العربية بالشارقة، **المعجم التاريخي للغة العربية**، مادة (كفي).

[2] ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (كفي)؛ الزجَّاج، **معاني القرآن**، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي (بيروت: عالم الكتب، ط1، 1988)، ج4: ص392.

[3] قدامة بن جعفر، **نقد النثر**، تحقيق: طه حسين، عبد الحميد العبادي (القاهرة: دار الكتب المصرية، 1933)، ص59.

[4] ابن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: دار الجيل، ط5، 1981)، ج1: ص251، وسمَّى الرماني هذا النوع (الإيجاز بالحذف)، انظر: الرماني، **النكت في إعجاز القرآن**، تحقيق: عبد العليم (دلهي: مكتبة الجامعة الإسلامية، 1934)، ص2–3.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وخصَّصَ ابنُ حَجَّةَ الحموي (ت837هـ) بابًا ذكرَ فيه الاكتفاءَ باسمِهِ الصريح، فقال: "الاكتفاءُ هو أنْ يأتيَ الشاعرُ ببيتٍ من الشعرِ وقافيتُه متعلقةٌ بمحذوف، فلم يفتقرْ إلى ذكرِ المحذوفِ لدلالةِ باقي لفظ البيت عليه، ويكتفي بما هو معلومٌ في الذهنِ فيما يقتضي تمام المعنى، وهو نوعٌ ظريفٌ ينقسم إلى قسمين؛ قسمٍ يكونُ بجميعِ الكلمة، وقسمٍ يكونُ ببعضها، والاكتفاءُ بالبعض أصعبُ مسلكًا لكنه أحلَى موقعًا، ولم أرَه في كتبِ البديعِ، ولا في شعرِ المتقدِّمين".[1]

ومن أمثلةِ الاكتفاءِ التي استدلَّ بها الحموي على حذفِ جميعِ الكلمةِ قولُ ابن مطروح:[2] [من الكامل]

واللهِ لا خطـرَ السُّـلوُّ بخـاطري ما دمـتُ في قيـدِ الحيـاةِ ولا إذا

وتتمةُ الكلام: ولا إذا متُّ؛ لقوله سابقًا: "قيد الحياة"، ولو أتمَّ البيت لكان "عيبًا من عيوبِ الشعرِ مع ما يفوته من حلاوةِ الاكتفاءِ ولطفهِ وحسنِ موقعهِ في الأذهان".[3]

والاكتفاءُ ببعضِ الكلمةِ عزيزٌ قليلٌ في الأدبِ، منه قولُ ابنِ سناء الملك:[4] [من البسيط]

أهـوى الغزالـةَ والغـزالَ وربَّمـا نهنهـتُ نفسـي عفَّـةً وتـديُّنا

ولقد كففْتُ عنانَ عيني جاهدًا حـتى إذا أعييـتُ أطلقـتُ العنـا

يقصدُ بـ(العنا) العنان.

وقسَّمَ السيوطيُّ (ت911هـ) الحذفَ إلى أنواعٍ؛ منها الاكتفاء الذي يعني عنده "أنْ يقتضيَ المقامُ ذِكْرَ شيئين بينهما تلازمٌ وارتباطٌ، فيكتفي بأحدهما عن الآخر لنكتةٍ، ويختصُّ

---

[1] ابن حجة الحموي، **خزانة الأدب وغاية الأرب**، تحقيق: عصام شعيتو (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط1، 1987)، ج1: ص282، وهذا المعنى الذي خصَّه به ابن حجة هو ما حدَّه به صفي الدين الحلّي (ت750هـ)، انظر: صفي الدين الحلي، **شرح الكافية البديعية في علوم البلاغة ومحاسن البديع**، تحقيق: نسيب نشادي (بيروت: دار صادر، ط2، 1992)، ص105.

[2] **ديوان ابن مطروح**، تحقيق: حسين نصار (القاهرة: مطبعة دار الكتب الوثائقية والقومية، 2004)، ص84.

[3] ابن حجة الحموي، **خزانة الأدب وغاية الأرب**، ج1: ص282.

[4] **ديوان ابن سناء الملك**، تحقيق: محمد إبراهيم نصر، حسين نصار (القاهرة: دار الكتاب العربي، 1969)، ص328.

© إيسيسكو ICESCO 2025

غالبًا بالارتباط العطفي، كقوله تعالى: ((سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ)) [النحل: 81]، أي: والبرد، وخُصِّصَ الحرُّ بالذكر؛ لأنَّ الخطابَ للعرب، وبلادُهم حارةٌ والوقايةُ عندهم من الحرِّ أهمُّ؛ لأنه أشدُّ عندَهم من البردِ".[1]

وتزدادُ العنايةُ بالاكتفاءِ معَ ابنِ معصوم المدني الذي ذكرَ ما أتَى به السابقون، وصنَّفَ الاكتفاءَ على أنه ضربٌ من الإيجازِ، ويكونُ بحذفِ الكلمةِ أو بعضِ الكلمةِ، مع أمثلةٍ تفصيليةٍ لكلٍّ منهما.

1. الاكتفاءُ بحذفِ الكلمةِ: صنَّفَ ابنُ المدني المواضعَ التي يكونُ فيها، "فيُكتفَى بأحدهما عن الآخرِ لنكتةٍ، ولا يكونُ الْمُكتفَى عنه إلا آخرًا؛ لدلالةِ الأولِ عليه"،[2] أي يكونُ بينهما ارتباطٌ، وهذا الارتباطُ يأتي في صورٍ عدةٍ، منها أن يكون:

(أ) بالعطفِ، وهو الغالب، وأعظمُ شواهدِهِ قولُهُ تعالى: ((وَلَهُ مَا سَكَنَ فِي اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ)) [الأنعام: 13]، أي: (وما تحرَّكَ)، وخصَّ السكونَ بالذكرِ، لأنه أغلبُ الحالَين على المخلوقِ من الحيوانِ والجمادِ، ولأنَّ كلَّ متحركٍ يصيرُ إلى السكون.[3]

(ب) بالشرطِ وجوابِه، من مثل قوله تعالى: ((فَإِنِ اسْتَطَعْتَ أَن تَبْتَغِيَ نَفَقًا فِي الأَرْضِ أَوْ سُلَّمًا فِي السَّمَاءِ)) [الأنعام: 35]، أي: (فافعل).

(ج) بالقَسَم بُدئ به، من مثل قوله تعالى: ((وَالنَّازِعَاتِ غَرْقًا)) [النازعات: 1]، أي: (لَتُبْعَثُنَّ).

(د) بطلبِ الفعلِ للمتعلقِ، من مثل قوله تعالى: ((خَلَطُواْ عَمَلاً صَالِحًا)) [التوبة: 102]، أي: بسيِّئٍ، و((وَآخَرَ سَيِّئًا)) [التوبة: 102]، أي: بصالحٍ، أو بطلبِهِ للمفعولِ، من مثلِ قولهِ تعالى: ((كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ)) [التكاثر: 3]، أي: (عاقبةَ أمركم).

---

[1] السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 2008)، ص541، وهذا ما جاء به الزركشي (ت794هـ) سابقًا، انظر: الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار التراث، د.ت)، ج3: ص118.

[2] ابن معصوم المدني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، ج3: ص71.

[3] لبيان هذه الصور كلها انظر: المدني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، ج3: ص71، وما بعدها.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(هـ) بطلبِ حرفِ الشرطِ لجملةِ الشرطِ وجوابه، من مثل قول رؤبة بن العجاج:[1] [من الكامل]

قالتْ بنات العمِّ: يا سلمى، وإنْ كـان فقـيرًا معـدمًا؟ قالـت: وإنْ

(و) بالاسميةِ والخبريةِ لـ(إنَّ) وأمثالها، من مثل قول عبيدِ اللهِ بن قيس الرقيات:[2] [من مجزوء الكامل]

ويقلْـــنَ: شـــيبٌ قـــد عَـــلا ك وقـد كَـبِرْتَ، فقلـتُ: إنَّـهْ

على قول ابن هشام: (إنَّهْ) يجوزُ ألا تكونَ الهاءُ للسكت، بل اسمًا لـ(إنَّ)، على أنها المؤكدة، والخبر محذوف، أي: (إنه قد علاني الشيب).

2. الاكتفاءُ بحذفِ بعضِ الكلمةِ: هو "حذفُ بعضِ حروفِ القافيةِ من آخرها لدلالةِ الباقي عليه، واحترزنا بالقافيةِ عن غيرها"،[3] واستشهدَ ابنُ المدينيّ لهذا ببعضِ الأمثلةِ القليلة، منها قولُ هبة الله بن سناء الملك، وهو يقصدُ بـ(العنا) العنان، في قوله:[4] [من البسيط]

أهـــوى الغزالـــةَ والغـــزالَ وربَّمـــا نَهنهـــتُ نفســـي عفَّـــةً وتـــديُّنا

ولقد كففْتُ عنانَ عيني جاهدًا حـتى إذا أعييـتُ أطلقـتُ العنـا

بعدَ استقراءِ مصطلحِ (الاكتفاء)، ومعالجتِهِ عندَ البلاغيين، وفي أشعارِ المتقدمين؛ تبيَّنَ لنا أنَّ الاكتفاءَ قرينُ الحذف، وقد يَرِدُ في الشعرِ أو النثرِ أو القرآنِ الكريم، ويرتبطُ ارتباطًا وثيقًا بدلالةِ سياقِ الكلام، فلا بدَّ من مذكورٍ يدلُّ على المحذوفِ الذي تتمُّ به الإفادةُ المرجوةُ، فهو قريب جدًّا من الحذف الذي يعدُّ "بابًا دقيقَ المسلك، لطيفَ المأخذ، عجيبَ الأمر شبيهًا بالسحر، فإنك ترى به الذكرَ أفصحَ من الذكرِ، والصمتَ عن الإفادةِ أزيدَ للإفادة، وتجدُك أنطقَ ما تكون إذا لم تنطقْ، وأتمَّ ما تكون بيانًا إذا لم تُبِنْ"،[5] لكنه يمتازُ عنه بضرورةِ وجودِ قرينٍ في السياقِ اللغوي.

---

[1] وليم بن آلورد البروسي، **مجموع أشعار العرب** (بغداد: مكتبة المثنى، 1903)، ص186.

[2] **ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات**، تحقيق: عزيزة فوال بابتي (بيروت: دار الجيل، ط1، 1995)، ص212، وأضاف الشارح: "هذا اختصار من كلام العرب يُكتفى منه بالضمير، لأنه قد عُلم منه معناه".

[3] ابن معصوم المدني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، ج3: ص83.

[4] **ديوان ابن سناء الملك**، ص328.

[5] الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمود محمد شاكر (القاهرة: مطبعة المدني، ط3، 1992)، ص146، وعقد له ابن جني (باب الاكتفاء بالسبب عن المسبب، وبالمسبّب عن السبب)، وقال: "هذا موضع من العربية شريف لطيف، وواسع لمتأمله"، انظر: ابن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية، د.ط، د.ت)، ج3: ص173.

© إيسيسكو ICESCO 2025

إذن، الاكتفاء فنٌّ بلاغيٌّ تميَّز به الشعراءُ على مرِّ العصور، ووردَ بمسمياتٍ مختلفةٍ، منها (الحذفُ) و(الاختصارُ) و(الإيجازُ)، وقد تميَّز الشُّعراءُ في العصرِ السلجوقي بالبراعةِ في فنونِ البلاغةِ المختلفة، فبدا ذلك سمةً ظاهرةً من سماتِ العصر، فـ"الطباقُ، والجناسُ، والتوريةُ، والإبهامُ، والاستعارةُ، والتشابيهُ، والتضامينُ، والاقتباساتُ؛ أمورٌ وجودُها في كلِّ قصيدةٍ، بل في كلِّ بيتٍ، بديهيٌّ".[1]

---

[1] محمد ألتونجي، **حول الأدب في العصر السلجوقي** (بنغازي: مكتبة قورينا، ط1، 1974)، ص246، وما بعدها.
ويمكن الاستدلال على الحكم بهذه الفنون البلاغية في العصر السلجوقي عند الباخرزي وغيره، من مثل:

- الطباق بين (النفع) و(الضرر) في قول أبي الحسن الراوستاني:(1) [من الطويل]

يقـــرُّ بعيـــني أن يـــدوم لي الهـــوى ... وإن كـــانَ فيـــهِ لـــوعتي وعنـــائي
فـإن شـئتَ فـانفعني وإن شـئتَ ضُـرَّني ... فلســتُ بســالٍ عنــك طــولَ بقــائي

- الجناس بين (الكِلام) و(الكَلام) في قول الباخرزي:(2) [من الوافر]

وأشـــرقني الجـــريض فـــلا قـــريضٌ ... وأثخنـــني الكِـــلامُ فـــلا كَـــلامُ

- التضمين في قول أبي نصر المهلبي:(3) [من الكامل]

"لله درُّ عصـــــابةٍ نادمـــــتُهم" ... كـــانوا عصـــارةَ هـــذه الأعصـــارِ

وهو صدر بيت لحسان، وعجزه: "يومًا بجلّق في الزمان الأول".(4)

- التّناصُّ من أبرز سمات شعر الباخرزي، إذ استقى من الحديث النبوي لرسم صورة محبوبة فقال:(5) [من الطويل]

زَكـــاةُ رؤوسِ النـــاس في عيـــدِ فطـــرِهم ... يقـــولُ رســـولُ الله: صـــاعٌ مـــن الـــبُرّ
ورأسُـــكِ أغلـــى قيمـــةً فتصـــدَّقي ... بفيـــكِ علينـــا فهـــو صـــاعٌ مـــن الـــدُّرِّ

استعمل الحديث عن عيد الفطر في باب الغزل، فهو يتغزّل في محبوبته، ويقول إنها أغلى شيء، فعليها أن تتصدَّق بفيها عليه، فهو صاع من الدر، وقد استوحى المعنى من قول الرسول ﷺ: "عن ابن عمر قال: أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بزكاة الفطر على كل مسلم، حرٍّ وعبدٍ، صغيرٍ وكبيرٍ، صاعٍ من تمر، أو صاعٍ من شعير".(6)

- اقتباس الباخرزي الآية الكريمة: ((إِنَّا لَمَّا طَغَى الماءُ حَمَلْنَاكُم فِي الجارِيَةِ)) [الحاقة: 11].(7) [من السريع]

يا خـــالقَ الخلـــقِ حملـــتَ الـــورى ... لَمَّـــا طغـــى المـــاءُ علـــى الجاريَـــهْ
وعبـــــدُك الآن طغـــــى مـــــاؤُه ... في الصُّـــلبِ فاحملْـــهُ علـــى جاريَـــهْ

انظر على الترتيب:

(1) الباخرزي، **دمية القصر وعصرة أهل العصر**، تحقيق: محمد ألتونجي (بيروت: دار الجيل، ط1، 1993)، ص448.
(2) محمد ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي: حياته وشعره وديوانه** (بيروت: دار صادر، 1994)، ص178.
(3) ألتونجي، **حول الأدب في العصر السلجوقي**، ص247.
(4) **ديوان حسان بن ثابت الأنصاري**، تحقيق: عبد مهنا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1994)، ص184.
(5) نعمة عبد الله علي إبراهيم، "التناص في شعر أبي الحسن الباخرزي"، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة قناة السويس، 2(28)، 2019، ص245.
(6) الطبراني، **المعجم الكبير**، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ط2)، ج12: ص377.
(7) ألتونجي، **حول الأدب في العصر السلجوقي**، ص214.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ونستطيعُ تلمُّسَ كثير من هذه الظواهرِ البلاغيةِ عند الباخرزي الذي تميَّزَ أسلوبُه ببراعةِ التركيبِ وجودةِ السبك، فهو "أديبٌ ناضجُ الأدب، متصنّعٌ تامُّ الصنعة (وذلك بما يناسبُ رغباتِ الفترة التي عاشَها)، عليمٌ بحاجاتِ العصر الأدبية"،[1] نَظَمَ شعرَه في أغلبِ الأغراضِ الأدبيةِ الذاتيةِ والتقليديةِ المناسبةِ للعصرِ الذي عاشَ فيه، واستعملَ فنَّ الاكتفاءِ البلاغي بصورِه؛ في حذفِ الكلمةِ أو التعبيرِ بجزءٍ منها عن مرادِه المفهومِ من سياقِ الكلام، من دون الخروج عن قواعدِ اللغةِ وضوابطِها، أو إغفالِ جوانبِ الحُسنِ والبلاغةِ فيها، فكان هذا الفنُّ البلاغي خيرَ وسيلةٍ أظهرَتْ مقدرةَ الشاعرِ اللغويةِ في التعبيرِ عن مقاصدِ الخطابِ ومرامي الكلام.

صُورُ الاكتفاءِ عندَ البَاخَرْزي

أولاً: الاكتفاءُ بحذفِ الكلمة

1. الاكتفاءُ بالشرطِ وجوابِه:

يتَّبعُ الباخَرزيُّ – مثل غيره من شعراء عصره – في بعضِ قصائدِه النمطَ التقليدي، من وصفِ ديارِ الأحبة والأطلالِ الدارسة؛ ليستميلَ قلوبَ السامعين وعقولَهم إليه، ولكنه هنا يستغلُّ مشهدَ الوقوفِ على الأطلال؛ لتعلُّق قلبه بما هو أجلُّ وأحبُّ، فيلجأُ إلى فنّ الاكتفاء الذي يعينُه على وصفِ ديارِ الأحبةِ الدارسةِ، وتبليغِ السلامَ محبوبتَه التي لطالما اشتاقَ لها، فيقول:[2] [من البسيط]

أراك مستعجلًا يا حاديَ الإبلِ ... فاصبِرْ وإنْ خُلِقَ الإنسانُ من عجلِ

وقفْتُ والشوقُ يبليني على طللٍ ... كأنني طللٌ بالٍ على جملِ

[1] ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي**، ص31.

[2] المرجع السابق، ص155.

© إيسيسكو ICESCO 2025

يخاطب الشاعرُ سائق الإبل، ويطلب منه الصبر والتروُّي قليلاً؛ لشدة تعلُّقه بديار الأحبة، لكنه مع ذلك يلتمسُ العذرَ له؛ لأنَّ طبعَ الإنسانِ السرعةُ والعجلةُ بعامَّة، مقتبسًا الآيةَ الكريمةَ: ((خُلِقَ الْإِنسَانُ مِنْ عَجَلٍ)) [الأنبياء: 37]، وهذا يدلُّ على قدرة الشاعرِ على توظيفِ آياتٍ من القرآنِ الكريمِ في شعره.[1]

فالعجلةُ صفةٌ بشريةٌ فُطِرَ عليها الإنسانُ، ولكن الصبرَ مطلوبٌ وإنا كانت تلك هي الحال، وقد كرَّرَ الشاعرُ معنى العجلةِ بقولِهِ: (مستعجلاً، من عَجلٍ)، مؤكِّدًا طبيعةَ النفسِ البشريةِ المتعجلةِ دائمًا، ومُكرِّرًا المعنى عبر بِنيةٍ لفظيةٍ (مُستعجِلاً، مِنْ عَجَل)، وقد وُفِّقَ الشاعرُ في توظيفِ فنِّ الاكتفاءِ هنا باستعمال أسلوبِ الشرطِ وحذفِ الجواب، وتقدير الكلام: (وإنْ خُلِقَ الإنسانُ من عَجَلٍ فعليه بالصبرِ)، أو (فليلزم الصبرَ)، والجوابُ المحذوفُ يُفهَمُ من سياقِ الكلامِ السابقِ (فاصبرْ).

وفي فنِّ الاكتفاءِ كثيرًا ما يُحذفُ جوابُ الشرطِ لتوفيرِ الجهدِ اللفظي، وتحقيقِ التكاثفِ البلاغي، ولا سيَّما أنَّ في سائر الكلام ما يدلُّ على الكلامِ الذاهبِ، من مثل قوله تعالى: ((فَإِنِ اسْتَطَعْتَ أَن تَبْتَغِيَ نَفَقًا فِي الْأَرْضِ أَوْ سُلَّمًا فِي السَّمَاءِ)) [الأنعام: 35]، وتقديرُ الكلام: (فافعلْ)، وفي الاكتفاءِ توجيهٌ للذهنِ إلى بلاغةِ المذكورِ وأهميتِهِ، وضرورةِ إعمالِ العقلِ في البحثِ عن المحذوف.

---

[1] يسمَّى هذا (الاقتباس)، وهو "أن تدرج كلمة من القرآن أو آية منه في الكلام تزيينًا لنظامه وتفخيمًا لشأنه". انظر: الرازي، **نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز** (القاهرة: مطبعة الآداب، 1317هـ)، ص112، وكذا قال في بيت آخر: [من البسيط]

كـــذا ابـــنُ عمـــران نادى ربَّـــه: أرني ... أنظـرُ إليـك، فقـال: انظـرْ إلى الجبـلِ

ونظير هذا اقتباس آخر من القرآن الكريم في قوله: [من مخلع البسيط]

نفســـي فـــداءٌ لـــذي حفـــاظٍ ... ينفـــذُ في مهجـــتي نفـــاذا

قلـــتُ: وقـــد تهْـــتُ في هـــواه ... (يا ليتـــني مِـــتُّ قبـــلَ هـــذا)

فالاقتباس في البيتين السابقين واضح تمامًا من الآية الكريمة: ((قَالَتْ يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا)) [مريم: 23]، وبنظرةٍ مقارنةٍ بين الآية الكريمة وما جاءَ به الباخرزي نرى "تمني الموت في سياق الآية الكريمة يشير إلى الخوف من عارٍ قد يُلصقُ بالسيدة مريم – عليها السلام – ظلمًا، ويأتي تمني الموت في السياق الغزلي عند الشاعر بعد رؤية المحبوب، مما يضفي نوعًا من المبالغة في التعبير عن شدة الهيام بالمحبوب". انظر: ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي**، ص103؛ إبراهيم، **التناص في شعر أبي الحسن الباخرزي**، ص238.

ونظيرُ هذا الاكتفاءِ في أسلوبِ الشرطِ قولُ الباخرزي أيضًا:[1] [من مخلع البسيط]

يعقــوبُ عمّــي وغــيرُ بــدعٍ لــو عــمَّ قلــبي ولاءُ عمّــي

انظرْ إليه كيفَ يتلاعبُ بلفظة (عم)، وتقديرُ الكلامِ المحذوف: لو عمَّ قلبي ولاءُ عمّي فهو غيرُ بدعٍ وغيرُ مُستغرَب.

وفي موضعٍ آخرَ يعمدُ الباخرزي إلى فنّ الاكتفاء ليُعبّرَ عن عفَّةِ نفسِه وكرامتِه وترفُّعِه عن الدنيئين، فيقول:[2] [من البسيط]

أصونُ هُدْبَ ردائي ليس يجذبُه إلا فتًى يبذلُ الإنصافَ إنْ صافَى

ولم يَخُــنْ قــطُّ إلــفٌ في مودَّتــه إلا وجــدْتُ مــن الأُلَّاف آلافَــا

يعبّرُ الشاعرُ هنا عن العفةِ والكرامةِ بالمحافظةِ على طرفِ ردائه، فلا يبذلُه ولا يتودَّدُ أو يتقرَّبُ من أحدٍ بيسرٍ وسهولة، إلَّا لِمَنْ يكونُ صافيًا في مودَّته ومحبَّته، يعاملُ الناسَ بإنصافٍ، وبخاصةٍ إنْ صافاه النَّاس، فالشاعرُ قيَّدَ مودَّتَه بالإنصافِ عندَ الصفاء، فلا يعطي الثقةَ إلا لِمَنْ يستحقُّها بصدقٍ، ولبيانِ ذلكَ عمدَ إلى فنِّ الاكتفاءِ بحذفِ جوابِ الشرطِ في قولِه: (إنْ صافَى)، وهي جملةٌ شرطيةٌ مكوَّنةٌ من أداةِ الشرطِ وفعلِه، أما جوابُه فمحذوف؛ لدلالةِ سياقِ الكلامِ عليه، ويمكنُ تقديرُ الكلامِ بقولنا:

- إلا فتًى يبذلُ الإنصافَ (إنْ صافَى بصدقٍ ومحبةٍ وأخلصَ في مودتِه).
- إن صافَى بذلْتُ له الودَّ وقدَّمْتُ له المحبةَ.

وفي هذا الحذفِ إيجازٌ للعبارةِ يدفعُ المتلقي إلى البحثِ عن تمامِ المعنى، فتتشوَّقُ نفسُه ويُستثارُ ذهنُه للبحثِ عن الجواب، إلى أنْ يصلَ إلى أنَّ الشاعرَ يمنحُ ثقتَه للمُنصفِ العادلِ الصادقِ في مودَّتِه، وفي هذا تشويقٌ وإيحاءٌ يتركُ بابَ التأويلِ مفتوحًا يُقدِّرُه المتلقي حسبَ فهمِه البيتَ، ممَّا يعطيه قوَّةً وعمقًا أسلوبيًّا، وعندَ النظرِ في البنيةِ التركيبيةِ لهذا النسقِ اللغوي نرى الشاعرَ موفَّقًا في تحقيقِ انسجامِ اللفظةِ في موضعِها متوافقةً مع السياق، ومحققةً

[1] ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي: حياته وشعره وديوانه**، ص177.

[2] المرجع السابق، ص129.

© إيسيسكو ICESCO 2025

الانسجامَ الصوتي،[1] بالجناسِ بين (الإنصافِ) و(إنْ صافَى)، بعيدًا من التعقيدِ والإغرابِ في الألفاظ، وهو بناءٌ لفظيٌّ ساعدَه على تحقيقِ البناءِ المعنوي لبلاغةِ الاكتفاء، ليدلَّ على فنيةِ الشاعرِ ومقدرتِه في تحقيقِ الانسجامِ اللفظي والمعنوي، ثم يؤكِّدُ هذا المعنى في البيتِ الثاني باستغنائِه عن الخائنين وعدمِ التشبُّثِ إلَّا بمَنْ يصفُو في مودَّتِه.

2. الاكتفاءُ بطلبِ حرفِ الشرطِ لجملةِ الشرطِ وجوابِه:

ممَّا يلفتُ الانتباهَ أنَّ من خصائصِ شعرِ الباخرزي كثرةَ الاقتباس والتناصّ بينَه وبينَ مصادرِ التراث؛ من مثل الشعر والقرآن الكريم والحديث الشريف، فهو "لا يعيدُ إنتاجَ نصوصٍ قديمةٍ أو كتابتَها، ولكنْ يمنحُها تفسيرًا جديدًا، أو يقدّمها بشكلٍ جديدٍ أو رؤيةٍ جديدةٍ، من خلالِ الامتزاجِ والتفاعلِ بين هذه النصوص، فهو ينسجُ من النصوصِ القديمةِ نصًّا جديدًا، وحينَ يتلاقَى النَّصُّ والقارئُ يغدو الأخيرُ طرفًا فاعلاً ومنتجًا للتناص، من خلالِ استحضارِه لمخزونِه الثقافي أثناءَ عمليةِ القراءة"،[2] والشاعرُ هنا يوظِّفُ التناصَّ الشعري، ويُحيلُنا على مصدرٍ من مصادر التراث، فيقول:[3] [من المجتث]

يا جـــاهلاً عـــابَ شـــعرِي فكـــدَّ قلـــبِي وآلَـــمْ
علـــيَّ نحـــتُ القـــوافِي ومـــا علـــيَّ إذا لمْ

يتذمَّرُ الشاعر في البيتَين السابقَين، وينتقدُ مَنْ لا يفهم شعره ولا يُقدِّرُه، إذ يخاطبُ الجاهلَ الذي لا يُقدِّرُ قيمةَ الشعر ولا يفهمُ معناه، وهو ما آلَمَ الشاعرَ وأتعبَ قلبَه وأحزنَه، ولكنَّه مع ذلك لا يفقدُ ثقتَه بنفسه، بل نراه يفخرُ بقوله الشعرَ، إذ يعمدُ إلى نظمِ القوافي الشعرية، وتضمينِها مقاصدَه، وفي البيت الثاني موطنُ الاستشهاد في قوله: (إذا لم)، فيكتفي

[1] يرى إبراهيم أنيس أنَّ "مجاورة الأصوات بعضها بعضًا في الكلام المتصل هي السرُّ فيما يصيبُ بعضَ الأصواتِ من تأثُّر، والأصواتُ في تأثُّرها تهدف إلى نوعٍ من المماثلة أو المشابهة بينها؛ ليزدادَ مع مجاورتها قربُها في الصفات أو المخارج، ويمكنُ أن يسمى هذا التأثر بالانسجام الصوتي بين أصوات اللغة". انظر: إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1975)، ص106.

[2] إبراهيم، **التناص في شعر أبي الحسن الباخرزي**، ص236.

[3] ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي**، ص177.

© إيسيسكو ICESCO 2025

بالمذكور دلالةً على المحذوف، وسياقُ الكلامِ يتطلَّبُ تقدير: (إذا لم تفهمْ كلامي فماذا عليَّ، إذا لم يعجبْك فماذا عليَّ، إذا لم تدركْ معناه فماذا عليَّ).

ولإظهارِ الثقةِ بالمقدرةِ الشعريةِ، عمدَ الشاعرُ إلى التضادِّ بين (عليَّ) و(ما عليَّ)؛ إيذانًا بتكليفِ نفسِه ما تستطيعُ من نحتِ القوافي، وأنه لا يكلفها ما لا صلةَ لها به (أي جهلُ المخاطَب)، ممَّا يبرزُ التناقضَ التامَّ بينَ واجبِه في الإبداعِ الشعري وأنه لا يبالي جهلَ المخاطَبِ، وفيه من السُّخريةِ والتقليلِ من شأنِ الجاهلِ ما فيه، وفي هذا الاكتفاءِ إيجازٌ وبلاغةٌ في التعبيرِ عن المعنى، وإيحاءٌ بالاستهانةِ بالجاهل الذي لا يفهمُ الشعر، واعتزازٌ بعمقِ المعنى الشعري، وإظهارٌ للثقافةِ العاليةِ التي سكبَها الباخرزي "في قالبِ كتاباتِه، فنراها معروضةً عرضًا مباشرًا حينًا، وحينًا آخرَ منثورةً نثرًا غير مباشر، فقد يقتطعُ بعضَ ما يستشهدُ به أو يُلَمِّحُ عنه تلميحًا، ويدلُّ إكثارُه هذا على مقدرةٍ بارعةٍ في الباخرزي"،[1] ولعلَّه هنا يُلَمِّحُ تلميحًا واضحًا إلى قول البحتري:[2] [من البسيط]

أهــزُّ بالشــعرِ أقوامًــا ذَوي وَسَــنٍ ... في الجهلِ لو ضُرِبوا بالسَّيف ما شَعروا

علــيَّ نحــتُ القــوافي مــن مقاطعِهــا ... ومــا علــيَّ إذا لم تفهــمِ البقــرُ

وقولُ الباخرزي السابق استدلَّ به المدينيُّ في كتابِه "أنوار الربيع"، واستحسنَه، فقال: "وقد كانَ أبو الحسن الباخرزي مُولعًا بهذا النوعِ من الاكتفاء، ونظمُه في شعره كثيرٌ".[3]

3. الاكتفاءُ بحذف الفعل:

تحكي بعضُ قصائدِ الباخرزي تجاربَه مع النساء، فنراه يصوِّر فراقَ الأحبةِ في مشهدٍ دراميٍّ يفوح بالحبِّ والأملِ والرجاء، ولشدةِ تلهُّفِ قلبِه نراه يحذفُ الفعلَ ويحاولُ التصبُّر، فيقول:[4] [من السريع]

صــبرًا جمــيلًا فلعــلَّ أو عسَــى ... يــورقُ عــودُ الوصــلِ بعــدَما عسَــا

ورُبَّمــا يبكــي الجليــدُ صــبوةً ... كالصَّخرِ تندى عينُه وإن قسَا

---

[1] المرجع السابق، ص31–32.

[2] **ديوان البحتري**، تحقيق: حسن كامل الصيرفي (القاهرة: دار المعارف، ط3)، ص955.

[3] ابن معصوم المدني، **أنوار الربيع**، ص75.

[4] ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي**، ص118.

© إيسيسكو ICESCO 2025

يحثُّ الشاعرُ نفسَه على الصبرِ على فراق الأحبة، راجيًا عودةَ الوصال بعد الانقطاع (فلعلَّ أو عسى يورقُ عودُ الوصلِ بعدما عسَا)، كما يُرجى أنْ يورقَ الغصنُ بعد يبسِه، وفي هذا السياقِ نلحظُ فنَّ الاكتفاءِ في دعوةِ الشاعر نفسَه إلى الصبرِ في قوله: (صبرًا جميلًا)، بإسقاطِ الفعل (اصبرْ)، ليُشعِرَ القارئَ أن الصبرَ مطلوبٌ من دون الحاجةِ إلى إطلاقِ الفعل، وكأنَّ المعنى متروكٌ للمتلقِّي لاستحضارِ الفعلِ الواضحِ بدلالةِ الباقي على الذاهب؛ وهذا جوهرُ فنِّ الاكتفاء، والتقدير: (اصبرْ صبرًا جميلاً)، نظيرُ هذا من القرآنِ الكريم قوله تعالى: ((فَاصْبِرْ صَبْراً جَمِيلاً)) [المعارج: 5]، والباخَرزي الذي يستقي من القرآنِ الكريمِ والحديثِ الشريف ومصادر التراث؛ تذكرُ عنه مصادرُ ترجمتِه أنه كانَ "حافظًا للقرآن والحديث الشريف، مطلعًا على الأدبَين الجاهلي والإسلامي، ناهيك عن أدبِ عصره الذي عاشَه ونقلَه، فتناقلَه الناسُ عنه".[1]

وعندَ تحليلِ الفنِّ البلاغي نلحظُ التركيزَ على نوعيةِ الصبرِ، فهو (صبر جميل)، صبرٌ نقيٌّ مثاليٌّ بعيدٌ من الشكوى والتذمُّر، وفي حذفِ الفعل (اصبر) خفَّةٌ موسيقيةٌ، فلا يُثقَلُ التركيبُ بالأمر (اصبر)، وكأنَّ الشاعرَ يُذكِّرُ نفسَه بلطفِ الصبرِ الجميلِ، وهو صبرٌ يبثُّ الأملَ في النَّفسِ عبر السياقِ اللاحقِ، مع التعلُّقِ برجاءٍ واضحٍ في قوله: (فلعلَّ أو عسَى)، والتمثيلُ لذلك بأنْ يورقَ عودُ الوصلِ بعد قساوتِه وجفائه، أي إنَّ حذفَ الفعلِ يساوي في المعنى دعوةً داخليةً لطيفةً إلى الصبرِ لا أمرَ فيها، وهو ما يناسبُ عاطفةَ الشاعر ونفسَه الصابرةَ الممزوجةَ بالأمل، ودليلُ الأملِ يوردُه الشاعرُ في البيتِ الثاني، إذْ قد تندَى عينُ الصخرِ مع قساوتِه وصلابتِه، وهو ما يعزِّزُ الأملَ والتفاؤلَ في نفسِه مع قساوةِ مشهدِ الفراق.

يتميّزُ الباخَرزي إذن بثقافةٍ شعريةٍ مكَّنَتْه من الاطلاعِ على أشعارِ القدماءِ والاقتباس منهم، والتناص مع بعضِهم، فنراه يسيرُ في بعضِ قصائدِه على طريقتِهم، وينتهجُ نهجَهم في أساليبِهم التعبيرية وبنائِهم الفني، ويتجاوزُ في قصائدَ أخرى هيكلَ القصيدةِ وبناءَها الفنيَّ، وتعدُّ قصائدُ المديح في شعره "أكثرَ طولًا، كما أنه يوليها الأهميةَ المستفيضةَ من

[1] المرجع السابق، ص31.

© إيسيسكو ICESCO 2025

أسلوبٍ ومن صورٍ، والصفاتُ التي كان الباخرزيُّ يغدقُها على الممدوح هي الكرمُ الزائدُ؛ وذلك حتًّا على الإغداق"،[1] وله قصيدة يمدحُ فيها العميدَ أبا طاهر خلف بن الحسن (ت336هـ)، فيسيرُ على نهجِ القصيدة العربية التقليدية، إذْ يبدأ بمقدمةٍ طلليةٍ يتذكَّرُ فيها المحبوبةَ وديارَها، ويحنُّ إلى أيامِ وصالِها، إلى أنْ يدلفَ إلى موضوعِه الأساس في مدحِ العميد أبي طاهر، يقول:[2] [من المتقارب]

رعَـى اللهُ عهـدَ حبيـبٍ ظَعَـنْ وحيَّـا مسـاكنَ ذاكَ السَّـكنْ
فـإنِّي مُـذْ أضـمَرَتْهُ الـبلادُ مُعَـنَّى بأشـواقِه مُمْـتَحَنْ

ثم ينتقل إلى وصفِ الممدوح وكرمِه وبيانِ فضلِه عليه، فيقول:

وآسَـى وفي الأرضِ مثـل العميـدِ أبي طـاهرٍ خلـفِ بـنِ الحسـنْ
جهـيرِ النـداء كثـيرِ النَّـدى جزيـلِ العطـاءِ رحيـبِ العَطَـنْ
وجبْـتُ القفـارَ وطفْـتُ الـبلادَ فلـم أرَ حـرًّا سـواه ولـنْ
ولا مـدحيَ الْمُجتـبَى شـذَّ عنـه ولا مَنْحَـهُ الْمُجْتـنَى شـذَّ عـنْ
فـلا زالَ في نعمـةٍ لا تـزولُ وجـدٍّ يُجَـدَّدُ طـولَ الـزمنْ

وموضع الاستشهاد: (فلم أرَ حرًّا سواه ولنْ)، و(ولا منحه المُجْتَنَى شذَّ عنْ)، فالشاعرُ في الأبياتِ السابقة يعدُّ نفسه بعيدًا من المآسي والأحزان ما دام العميدُ أبو طاهر، إذْ لا مثيلَ له ولا يضاهيه أحدٌ، فصوتُه قويٌّ في الحقِّ (جهير النداء)، وهذه كنايةٌ عن حضورِه القوي وشجاعته، وهو كريمٌ معطاءٌ جوادٌ واسعُ الصّدر سهلُ الطِّبع (كثير النَّدى جزيل العطاء)، ولتأكيدِ مدحِه أبا طاهر يُخبر عنه بأمرين؛ يعمدُ عبرهما إلى فنِّ الاكتفاءِ، إذْ يفيدُنا أولاً أنه طافَ في الأرضِ فلم يجدْ مثله حرًّا كريمًا، وثانيًا أن ممدوحه نالَ أعلَى المدائح وأوفَى العطايا، فلا مثيلَ له.

[1] المرجع السابق، ص43.
[2] المرجع السابق، ص186.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وعندَ النظر في الشاهدِ الأول نرى الشاعرَ يكتفي بالحرف (لن) من دون أنْ يكملَ الجملةَ، و(لن) حرفٌ ناصبٌ يحتاجُ إلى الفعلِ المضارعِ ليكتملَ المعنى، وتقديرُ الكلام: (فلم أرَ حرًّا سواه ولنْ أرى حرًّا غيره)، فالاكتفاء في حذفِ الفعل بعد (لن) اعتمادًا على النسق اللغوي السابق، أي: (لن أرى حرًّا سواه في المستقبل، كما لم أرَ حرًّا نظيره في الماضي)، ولا سيما أنَّ (لن) تدلُّ على قلبِ زمنِ الفعلِ من الحاضرِ إلى المستقبل، و(لم) تقلبُ زمنَ الفعلِ الحاضرِ إلى الماضي.

ونلاحظُ فنَّ الاكتفاء أيضًا في البيت الذي يليه، إذْ يحتاجُ الشطرُ الثاني إلى ما يتمُّ به المعنى، وتقديرُ الكلام: (ولا منحه المُجْتَنَى شذَّ عنه)، ولكنَّ الشاعرَ تركَ المفعولَ اعتمادًا على الشطر الأول؛ لأنَّ نظرةً في البيتِ تجعلنا نلحظ أنه مبني على الموازنة الآتية:

ولا مدحيَ المُجتبَى شذَّ عنه / ولا منحه المُجْتَنَى شذَّ عنه

ويمكنُ إجراءُ التمثيل البياني لهذا الفنِّ البلاغي بالجدول الآتي:

الشاهد	تقدير الكلام
ولنْ	اكتفى بها، وحذف الفعل بعدها؛ لدلالة السياق السابق على المحذوف.
شذَّ عن	حذف متعلّق الحرف (عن)، وتقديره: (عنه أو عن الممدوح)؛ لقرينة ورود ذكره في السياق السابق.

هذا الأسلوبُ الذي سلكَه الشاعر يُظهرُ ثقتَه بنفسه، وقدرتَه على التعبيرِ بأقلِّ الألفاظِ عن الكثيرِ من المعاني، فبمجرّدِ قراءةٍ متأنيةٍ يفهمُ المتلقي المعنى من دون الحاجةِ إلى تكرارِ الكلام، وهذا جوهرُ الاكتفاءِ في تقدير المحذوفِ بدلالةِ المذكور، فما هو موجودٌ يكفيك ويعينُك على الوصولِ إلى مقصدِ الخطاب.

4. الاكتفاءُ بحذفِ ما يتعلَّقُ الفعلُ به أو يتصلُ به:

عُرِفَ عن الباخرزي سعيُه للمراتبِ العليا من دون تذلُّلٍ أو انكسارٍ، وقد عبَّرَ عن ذلك واعترفَ به في شعرِه، فقال:[1] [من الطويل]

[1] المرجع السابق، ص97-98.

© إيسيسكو ICESCO 2025

برى جسدي حبُّ العُلا فتهدَّمَتْ ورحلي على الحرفِ العُلاة مشيدُ
وقد مَلَكَتْني شيمةٌ ملكيةٌ وهِمّيَ جيِّئُ الغرامِ مريدُ
فلِلَّهِ نفسٌ عذَّبَتْني بهَمِّها عراني بها النُّقصانُ وهي تزيدُ

في الأبيات السابقة يعبِّرُ الشاعرُ عن حبِّه الشديدِ للعُلا والمراتب العليا؛ لذلك نراه يُهلكُ جسدَه في سبيلِ تحقيقِ غايتِه ومرادِه، وهو في هذا صاحبُ سجيةٍ وطبعٍ وشيمةٍ ملكتْ عليه عقلَه وتفكيرَه، وباتتْ غرامَه وهَوَسَه غيرَ المألوف، فهي تزدادُ كلما ازدادَ سعيًا وعلوًّا، ولبراعة الشاعر نراه يحذف جزءًا من السياق مكتفيًا بما ورد في اللاحق، ومعتمدًا على فهمِ السامعِ وذكائِه، فيقول: (تهدَّمَتْ)، فَمَنْ التي تهدَّمَتْ؟ سياق الكلام يُنبئُ عن جسدٍ هلكَ وفنيَ في سبيل العُلا، والجسدُ كما هو معروف مرتبطٌ بالنفس أو الروح – وهو ما دلَّ عليه السياق اللاحق (فلِلَّه نفسٌ) – فاستعملَ الفعل (تهدَّمَتْ) ولم يذكر الفاعل صراحةً، وما تهدَّمَ ليس الجسدُ وحدَه، بل (النفس) التي تهدَّمَتْ شوقًا للعُلا، فكأنَّ النَّفس هي التي تتهدَّمُ وتضعُفُ تحتَ وطأة السَّعي نحو المجد والعُلا.

هذا الاكتفاء بالفعل من دون ما يتعلَّق به منحَ القولَ كثافةً تعبيريةً واقتصادًا لغويًّا، جعلَ المتلقي يتشوَّقُ ويبحثُ عن المتهدِّم، فينتظرُ حتى البيت الثالث ليصلَ إلى مرادِه؛ ممَّا يزيدُ من التفاعل مع النص، ويُشرِكُ المتلقي في فهمِ شعورِ الشاعرِ ومقصدِه من الكلام، فالسامعُ يبقى مشدودًا حتى يفهمَ ما تهدَّمَ، ليكشفَه له الشاعرُ في البيت الثالث (النفس)، وهذا يزيد تفاعل المتلقي ويحرِّك ذهنه، ولشدةِ إعجابِ الشاعرِ بنفسِه وزهوِّه بها؛ نراه يقول في السياق اللاحق:

تطاوعُني الآسادُ وهي أبيَّةٌ ويدنو إليَّ النَّجمُ وهو بعيدُ

5. الاكتفاءُ بحذفِ الاسم المجرور:

نادرًا ما نجد شاعرًا لم تكنْ له تجربةٌ مع الغزل، وبخاصةٍ في المراحلِ المتأخرةِ من العصر العباسي التي عاشَ فيها الباخَرزي، الذي تميَّزَ برقةِ الشعورِ والصراعِ العاطفي والتعلُّقِ بالحبيب، وهو ما أتاحَ له الفرصةَ للتعبير عن حالتِه، فيقول:[1] [من السريع]

[1] المرجع السابق، ص130.

© إيسيسكو ICESCO 2025

بالأمـــلِ الكـــاذبِ والخـــوفِ جعلْـــتَ لي قلبَـــين في جـــوفي
آمـــلُ قـــربًا وأخـــاف النَّـــوى فمُهْجـــتي في راحـــتِي أو في
ســعدْتُ لــو ســفْتُ ثــرى تربــةٍ تســلُكُها ســوف تــرى سَــوفي

يعيش الشاعرُ هنا حالةً من الصراعِ الداخلي العاطفي بسببِ الحبيب الذي يؤمّلُه بالوعودِ الكاذبةِ التي يزرعُها في قلبِه، ولخوفِه من الفراق والبعاد أصبحَ للشاعر قلبان؛ قلبٌ متفائلٌ متعلّقٌ مؤمّلٌ بوعودِ الحبيب، وقلبٌ متشائمٌ خائفٌ من هجره، ويتحقّقُ هذا المعنى في البيت الثاني، إذْ يتمنَّى قربَ الحبيب ويخافُ بعادَه، وبسببِ حالةِ الصراع هذه أصبحَتْ روحُه حائرةً ضائعةً بين يديه (في راحتي)، وبين راحتي الحبيب (أو في)، فكأنه سَلَّمَ مصيرَه له، وعمدَ في بيانِ حالتِه إلى فنّ الاكتفاءِ لإيجازِ المعنى، وتَرَكَ البابَ مفتوحًا للتأويلِ والنظر لدلالةِ النسقِ السابقِ على المعنى؛ لأن المقامَ هنا اكتفى بـ"ذِكْرِ شيئين بينهما تلازمٌ وارتباطٌ، فيُكتفَى بأحدِهما عن الآخرِ لنكتةٍ، ولا يكونُ الْمُكتفَى عنه إلا آخَرا لدلالةِ الأول عليه".[1]

فالتركيبُ في الشطرِ الثاني غيرُ مكتملٍ يدلُّ على محذوفٍ مُتوقَّعٍ يُفهَمُ عبر السياق السابق؛ لأنَّ المحذوفَ كما هو معروفٌ مفتقرٌ إلى أمرين؛ "أحدهما قابليةُ المقام، وهو أنْ يكونَ السَّامعُ عارفًا به لوجودِ القرائن، والثاني الداعي الموجب لرجحانِ الحذفِ على الذكر"،[2] وهو ما يفتحُ المجالَ للمتلقي بإكمالِ المعنى اعتمادًا على سياق التعبير، فتنعكسُ صورةُ النزاعِ الداخلي والصراع العاطفي الذي يُعاني منه الشاعر، أي (استعمِلْ خيالَك أيُّها المتلقي وحلِّلِ المعنَى حسبَ فهمك)، ومعروف أنه من طبعِ اللغة وبلاغتها "أنْ تُسقطَ من الألفاظِ ما يدلُّ عليه غيره، أو ما يرشدُ إليه سياقُ الكلام، أو دلالةُ الحال، وأصلُ بلاغتها في هذه الوجازة التي تعتمدُ على ذكاء القارئ والسامع، وتعوّلُ على إثارة حسّه، وبعثِ خيالِه وتنشيطِ نفسه، حتى يفهمَ بالقرينةِ ويدركَ باللمحةِ ويفطنَ إلى معاني الألفاظ التي طواها

[1] ابن معصوم المدني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، ج3: ص71.

[2] التفتازاني، **المطول شرح تلخيص مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط3، 2013)، ص211.

© إيسيسكو ICESCO 2025

التعبير"،[1] وهذا الأمرُ يدفع إلى النظر في البنيةِ التركيبيةِ التي استقتْ تمامَها من السياق السابق (في راحتي)، فتوصَّلْتْ إلى تأويل المعنى وتقديره (في راحة الحبيب)، وفي ظنّي أن الشاعرَ كان موفَّقًا في التعبير عن أعماقِ عاطفته، وفي الحفاظِ على الوزنِ الإيقاعي وقافيةِ الفاءِ المكسورة.

وكذا عُرِفَ عن الشاعر الباخَرزي أنه "نقّادٌ لغويٌّ وأدبيٌّ وبلاغيٌّ، إذ كانتْ ثقافةُ الأديبِ في العصر العباسي هي الأخذَ من كل علمٍ بطرف"،[2] ومع ذلك كان متواضعًا مع مَنْ يخاطبُهم، وبخاصةٍ في المقدرةِ الشعرية والبلاغية، من ذلك قوله مُعْبِرًا عن مشاعر الإعجاب والتقدير لِمَنْ يخاطبُه، ومعترفًا بفضلِ المخاطَبِ عليه:[3] [من الوافر]

وكم عاشرْتُ من عصبٍ ولكن ... تخـذْتُك مـن ألـوفِهم أليفِـي
ومـا أنا مِـنْ رجالِـك في القـوافي ... وأصـلُ اللعـبِ عرفـانُ الحريـفِ
وأنـتَ إذا ركبْـتَ الصَّـعبَ منهـا ... سـبقْتَ إلى مـداك بـلا رديـفِ
ولي حشـفٌ وبي تطفيـفُ كيـلٍ ... وها حشفِي مع الكيلِ الطفيفِ
فـإنْ تـردُدْ علـيَّ فـرهبتِي مـن ... وإنْ تُحسِـنْ إليَّ فـرغبتِي في

يعبِّرُ الشاعرُ في الأبيات الثلاثة الأولى عن إعجابه بالمخاطَب، فقد اتخذه أليفًا مقرَّبًا وصديقًا عزيزًا، ويتواضعُ أمامَه معترفًا بفضلِه في ركوبِ قوافي الشعر، فهو يسبقُ غيرَه إلى غايتِه من دون الحاجةِ إلى عونٍ مِنْ أحدٍ، ثمَّ في البيت الرابع يعترفُ برداءةِ شعره، إذْ عدَّه مثل الحشفِ البالي أمامَ قوةِ شعرِ المخاطَب، وشعرُه مشكوكٌ في وزنه أمامَ قوةِ وزن شعر المخاطَب، وموضعُ الاستشهاد المقصودُ في البيت الأخير الذي يعمدُ فيه الشاعرُ إلى فنِّ الاكتفاءِ، فيحذفُ جزءًا من الشطرِ الأول وجزءًا من الشطر الثاني؛ اكتفاءً بما وردَ في النسق اللغوي، فيقولُ: (فرهبتِي من، فرغبتِي في)، وتقدير الكلام: (فإنْ جئت إليَّ أيُّها المخاطَب فارتعاشِي وخوفِي من مهابتِك وجلالِك، وإنْ أحسنْتَ إليَّ فسوفَ تزدادُ رغبتي فيك)، وهنا

[1] محمد أبو موسى، **خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني** (القاهرة: مكتبة وهبة، ط4، 1996)، ص153.

[2] ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي**، ص31.

[3] المرجع السابق، ص133.

© إيسيسكو ICESCO 2025

يمزجُ الشاعر في عاطفتِه بين الرغبةِ والرهبةِ، وبين الخوفِ والمحبةِ، وبين المحبةِ والرغبةِ؛ ممَّا يعطي البيتَ طابعًا بلاغيًّا عميقًا، يعبّر عمَّا ينطوي عليه النصُّ من علاقاتِ التضادِّ والمقابلةِ بين الكلمات، وهذا يمنحُ النسقَ اللغويَّ تمايزًا فتتضحُ المعاني وتنجلي العواطفُ؛ لأنَّ الفِكْرَ "يعتمدُ في نشاطِه على الثنائياتِ الضدية، وحوارِ الحدودِ المتقابلة والمتباينة، وهو ما يُسمَّى بالفلسفة الجدلية أو (الديالكتيك)، فتجتمع في النفس البشرية ثنائياتٌ ضديةٌ يمكنُ عَدُّها كامنةً في أغوارِ النفسِ الإنسانية، فالحياةُ غريزةٌ واضحةُ الأثرِ في حركاتِنا وسكناتنا".[1]

فبينَ الرغبةِ والرهبةِ طباقٌ معنويٌّ استطاع الشاعر به "توليد صورة شعرية ذات جمالية فائقة، فهو لا يلتزم فقط في إبداع البيت وتضمينه المعاني المتضادة، بل يقوم بربط المعاني في الأبيات السابقة والأبيات اللاحقة، بغية صناعة صورة شعرية متكاملة الأركان والجماليات"،[2] وهذه الصورة عبَّرَت عن مقامِ المخاطَب الرفيع، وهو مُهابٌ محبوبٌ في آن معًا، وهذا شأنُ القادةِ العظماء الذين يجمعون بينَ الهيبة والرحمة، واستعمالُ فنِّ الاكتفاءِ يدلُّ على متانةِ التركيبِ إضافةً إلى الوضوحِ القويِّ للسياق واستعانة الشاعرِ به، فلا حاجةَ لذكر ما هو معروف، وهو ما يحققُ نغمةً إيقاعيةً جميلةً ويفسحُ المجالَ للمتلقي لتحليلِ المحذوفِ وتأويلِه بناءً على السياق المذكور، ويحافظُ على الوزن الشعري، وإنما كان هذا معدودًا من أنواع البلاغة؛ "لأن نفس السامع تتسع في الظن والحساب"،[3] وبذلك يكونُ البيتُ الأخيرُ تتويجًا لِمَا وردَ في السياق السابق من مذكوراتٍ أو مضمراتٍ في الخطابِ المُفعَمِ بالتقدير والإعجاب، وهو في آنٍ معًا يدلُّ على قدرة الشاعر على التحكُّمِ بنَفَسِهِ الشعري للتعبيرِ عن المرادِ، والمحافظةِ على جودةِ السبك وقوةِ المعنى.

---

[1] سمر الديوب، **الثنائيات الضدية دراسات في الشعر العربي القديم** (دمشق: وزارة الثقافة، 2009)، ص4، وانظر: جورج صليبا، **المعجم الفلسفي** (بيروت: دار الكتاب اللبناني، د.ط، د.ت)، ج1: ص379.

[2] وليد عويد حسين علي، أركان حسين مطير الشويلي، "ثنائية الشباب ضد الشيب في شعر الباخرزي"، **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، ملحق 2(138)، 2021، ص69.

[3] ابن رشيق، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده**، ج1: ص251.

© إيسيسكو ICESCO 2025

6. الاكتفاء بحذفِ خبرِ الناسخ (عسى):

قال الشاعرُ الباخرزي في الغزل:[1] [من المتقارب]

لقد كنْتُ أُعرَفُ بابنِ الحسنِ ... فلقَّبني العِشقُ بابنِ الحَزَنْ

نأى مَنْ أحبُّ فلي مدمعٌ ... كما انتثر اللؤلؤُ الْمُختَزَنْ

ألا أيُّها النَّفسُ لا تيأسي ... من الاجتماعِ عسى اللهُ أنْ

يعبّرُ الشاعرُ في الأبيات عن تحوُّل حالِه من (ابن الحسن) إلى (ابن الحزن) بعد فراق الأحبة، ويستعملُ لبيانِ ذلك صورًا شعريةً معبّرةً، وفنًّا بلاغيًّا هو الاكتفاءُ في البيت الثالث، ففي البيت الأول يعبّرُ عن تغيُّرِ حالِه من الجمالِ والبهاءِ إلى الحزنِ والألمِ بسبب العشق، وفي البيت الثاني ينتقلُ إلى وصفِ أثرِ الفراقِ وهو (البكاء وذرف الدموع)، ولكنه في البيت الثالث يُصبّرُ نفسَه، ويدعوها إلى تركِ اليأس من لقاءِ المحبوب، راجيًا ذلك من الله سبحانه باستعمال الفعل (عسى) الذي يدلُّ على الرجاء والرغبة بتحقُّقِ المطلوب، وهنا تظهرُ بلاغة الحذف، إذْ جعل الجملة (عسى الله أنْ) ناقصةً بحذفِ خبر (عسى)،[2] وتقدير الكلام: (عسَى اللهُ أنْ يجمعني بمَنْ أحبُّ)، أو (أنْ يقرَّ عيني باللقاء)، وقد اتكأَ الشاعرُ في حذفِه على السياق السابق؛ لأنَّ تقديرَ المحذوف مستمَدٌّ من السياق السابق، وهو قوله: (من الاجتماع)، وفي هذا النوع من الحذفِ تظهرُ براعةُ الشاعر في توظيفِ جماليات اللغة العربية للتعبير عن مرادِه بأقلِّ الألفاظِ وأجودِ المعاني، مشاركًا المتلقي في التأويلِ وتقديرِ المحذوف عبر فهمِ النسق اللغوي من دون تصريحٍ مباشرٍ.

ثانيًا: الاكتفاءُ بحذفِ بعضِ الكلمة

بعد الاطِّلاع على شعر الباخرزي، ورصدِ صورِ الاكتفاء لديه، استطعْتُ الوقوف على شاهدٍ يكتفي فيه الشاعرُ بحذفِ جزءٍ من الكلمة، وهو ما قلَّ وندرَ في الشعر العربي، وهو نوعٌ

[1] ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي**، ص189–190.

[2] هذا أسلوب حذف خبر النواسخ؛ ورد عند البلاغيين بحذف خبر (إن) وأمثالها، انظر ما تقدَّم بيانه عن صور الاكتفاء.

© إيسيسكو ICESCO 2025

يقوم على "حذفِ بعضِ حروفِ القافيةِ من آخرها لدلالةِ الباقي عليه، واحترزنا بالقافيةِ عن غيرها"،[1] يقول الباخرزي:[2] [من السريع]

تـــدعُو حمامَـــاه ولـــو لم يُجِـــبْ نوحُهمـــا المطـــربُ لـــن يـــدعُوَا

مـا شـئْتَ مـن خَـيرٍ ومَـيرٍ ومـن كـــافٍ وهـــاءٍ وصـــلاً بالفَـــوَا

الشاهدُ هنا صورةٌ من صور الغزل، يعمدُ الشاعرُ فيها إلى فنّ الاكتفاءِ في البيت الثاني؛ ليدلَّ على وفرةِ الخير والمير، ويوحي بأنَّ المطلوبَ ما تشتهيه النفسُ من كل خير، إلى درجة أنْ يطلبَ الفواكه، ولكنه لا يصرح بذلك، فبدلًا من ذلك يرمز لها بقوله: (كافٍ وهاءٍ)، وأنت إذا وصلْتَهما مع الكلمة التي وقع فيها الاكتفاء أو الحذف (فوا) تصبحُ الكلمةُ (فواكه) تامةً، ولو أتمها لفقدَ البيتُ وزنَه وحضورَه عند المتلقي، ولكنه حذفَ هذين الحرفين ليضفي على البيت ظُرْفًا ولَطَافةً وغرابةً محببةً للمعنى.

الشاعرُ يشيرُ إلى كلمتي (كافٍ وهاءٍ) ثم يقول: (وصلًا بالفوا)، والقارئُ يتوقَّعُ كلمة (فواكه) التي تتكون من الحروف (ف و ا ك ه)، ولكنَّ الشاعرَ لم يذكرِ الكلمةَ مكتملةً صراحةً، بل ذكرها ناقصةً؛ إذْ ذكرَ أولَ حرفين ضمنًا في كلمة (الفوا)، وأشار إلى وصل (كافٍ وهاءٍ) مع النصف الآخر، حتى يكتملَ تركيبُ الكلمة (فواكه)، وفي هذا حذفٌ بلاغيٌّ مفهومٌ من السياق السابق، يمنحُ البيتَ توفيرًا في اللفظ، ويُشعِرُ القارئَ بالتشويق للوصولِ إلى المقصود، وفيه قدرةٌ على التلاعب بالحروف والمعاني.

خاتمة

رصَدْنا في هذا البحثِ تطوُّرَ مصطلحِ (الاكتفاء)، فوجَدْنا أنه فنٌّ بلاغيٌّ يقومُ على حذفِ جزءٍ من الكلمةِ أو الكلام، استغناءً بالمذكورِ عن المتروك، وقد وردَ هذا الفنُّ في القرآنِ الكريمِ والنثرِ والشعرِ العربيين في صورٍ عدة، وهو يدلُّ على شجاعةِ العربي في حذفِ بعضِ أركان

[1] ابن معصوم المدني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، ج3: ص83.

[2] ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي**، ص211.

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكلام، وتضمينِ النسَقِ اللغوي قرائنَ لفظيةً أو معنويةً تعينُ المتلقي على فهمِ مقصودِ الخطابِ ومرادِه.

وينبئُ البحثُ عن ثقافةِ الباخرزي الواسعة، وشعريتِه الفنية العالية، متأثرًا بالبيئةِ الزمانيةِ والمكانيةِ التي عاشَ فيها، فعصرُه عصرُ الصنعةِ الأدبيةِ والعنايةِ اللفظيةِ والأسلوبية، ولم يكنْ شعرُه مخالفًا سمات الشعر في عصرِه، من حيث الميل إلى الأساليبِ الفنية والبديعية، وأبرزُ ما تميَّزَ به شعره:

1. وردَتْ في شعرِ الباخرزي معظمُ صورِ الاكتفاء التي أشارَ إليها البلاغيون سابقًا، سواءٌ أكانَ ذلك في حذفِ الكلمةِ بصورِها المتعددةِ، أم حذفِ جزءٍ من الكلمةِ، وأكثرُ صورِ الاكتفاءِ في شعرِه كانَتْ متعلقةً بأسلوبِ الشرط، إذْ يُرسِلُ ما يدلُّ على المحذوفِ ثم يأتِي بأداةِ الشرط محتاجةً إلى الفعلِ، أو الجواب، أو كليهما معًا، ولتقديرِ المحذوفِ يمكنُ الاستعانةُ بدلالةِ سياقِ الكلام.

2. من بابِ الصنعة التي تميَّزَ بها الباخرزيُّ أنه استعان بنصوص أخرى لإثراء نصه الشعري، فبرز لديه التّناصُّ والاقتباسُ من مصادرِ التراثِ، من مثل القرآن الكريم والحديث الشريف، أو تضمينُه الشعرَ العربي والأمثالَ ضمن قصائده.

3. دعَّمَ الباخرزيُّ أساليبَه السابقةَ ببعض الفنيات البلاغية، وكانت الثنائياتُ الضديةُ من أبرز تلك المظاهر التي عبَّرَتْ عن حقيقةِ ذاتِ الشاعرِ وتجربتِه في الحياة، وحققَتْ الانسجامَ الصوتيَّ والتوازنَ الموسيقيَّ، وأغنَتِ الطاقةَ الإيحائيةَ والجماليةَ في النسقِ التعبيري، وأعملَتْ خيالَ المتلقي لمعرفةِ التباينِ بينَ المتضادات.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أحمد إمام عبد العزيز عبيد، "الاكتفاء وأسراره في القرآن الكريم"، **حولية كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بطنطا**، جامعة الأزهر، العدد (8)، 2016.

أحمد خليل عايد الزوبعي، **شعر الباخرزي: دراسة بيانية بديعية** (رسالة ماجستير، كلية الإمام الأعظم الجامعة، جمهورية العراق، 2022).

أحمد غالب الخرشة، محمد عبد الرحمن الحجوج البطوش، "أسلوب الاكتفاء بين البلاغيين والنحويين"، **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث**، المجلد (7)، 2021.

إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1975).

ابن العماد، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، محمود الأرناؤوط (دمشق: دار ابن كثير، ط1، 1989).

ابن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية، د.ط، د.ت).

ابن حجة الحموي، **خزانة الأدب وغاية الأرب**، تحقيق: عصام شعيتو (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط1، 1987).

ابن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار صادر، 1978).

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

ابن طباطبا، **عيار الشعر**، تحقيق: عباس عبد الساتر (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1982).

ابن معصوم المدني، **أنوار الربيع في أنواع البديع**، تحقيق: شاكر هادي شكر (بغداد: مطبعة النعمان، ط1، 1969).

ابن منظور، **لسان العرب**، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرين (القاهرة: دار المعارف، د.ط، د.ت).

© إيسيسكو ICESCO 2025

الباخرزي، **دمية القصر وعصرة أهل العصر**، تحقيق: محمد ألتونجي (بيروت: دار الجيل، ط1، 1993).

التفتازاني، **المطول شرح تلخيص مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط3، 2013).

الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمود محمد شاكر (القاهرة: مطبعة المدني، ط3، 1992).

جورج صليبا، **المعجم الفلسفي** (بيروت: دار الكتاب اللبناني، د.ط، د.ت).

خير الدين الزركلي، **الأعلام** (بيروت: دار العلم للملايين، ط15، 2002).

ديوان ابن سناء الملك، تحقيق: محمد إبراهيم نصر، حسين نصار (القاهرة: دار الكتاب العربي، 1969).

ديوان ابن مطروح، تحقيق: حسين نصار (القاهرة: مطبعة دار الكتب الوثائقية والقومية، 2004).

ديوان البحتري، تحقيق: حسن كامل الصيرفي (القاهرة: دار المعارف، ط3).

ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، تحقيق: عبد مهنا (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1994).

ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات، تحقيق: عزيزة فوال بابتي (بيروت: دار الجيل، ط1، 1995).

الرازي، **نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز** (القاهرة: مطبعة الآداب، 1317هـ).

الرماني، **النكت في إعجاز القرآن**، تحقيق: عبد العليم (دلهي: مكتبة الجامعة الإسلامية، 1934).

الزجَّاج، **معاني القرآن**، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي (بيروت: عالم الكتب، ط1، 1988).

الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار التراث، د.ط، د.ت).

سمر الديوب، **الثنائيات الضدية دراسات في الشعر العربي القديم** (دمشق: وزارة الثقافة، 2009).

السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 2008).

© إيسيسكو ICESCO 2025

صفي الدين الحلي، **شرح الكافية البديعية في علوم البلاغة ومحاسن البديع**، تحقيق: نسيب نشادي (بيروت: دار صادر، ط2، 1992).

الطبراني، **المعجم الكبير**، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ط2).

علي جواد الطاهر، **الشعر العربي في العراق وبلاد العجم في العصر السلجوقي** (بغداد: مطبعة المعارف، 1958).

قدامة بن جعفر، **نقد النثر**، تحقيق: طه حسين، عبد الحميد العبادي (القاهرة: دار الكتب المصرية، 1933).

مجمع اللغة العربية بالشارقة، **المعجم التاريخي للغة العربية**.

محمد أبو موسى، **خصائص التراكيب: دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني** (القاهرة: مكتبة وهبة، ط4، 1996).

محمد ألتونجي، **حول الأدب في العصر السلجوقي** (بنغازي: مكتبة قورينا، ط1، 1974).

محمد ألتونجي، **علي بن الحسن الباخرزي: حياته وشعره وديوانه** (بيروت: دار صادر، 1994).

محمد النواجي الشافعي، **الشفاء في بديع الاكتفاء**، تحقيق: محمود حسن أبو ناجي (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1403هـ).

نعمة عبد الله علي إبراهيم، "التناص في شعر أبي الحسن الباخرزي"، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة قناة السويس، 2(28)، 2019.

وليد عويد حسين علي، أركان حسين مطير الشويلي، "ثنائية الشباب ضد الشيب في شعر الباخرزي"، **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، ملحق 2(138)، 2021.

وليد عويد حسين علي، **جدلُ التضاد في شعر الباخرزي: دراسة تحليلية** (القاهرة: دار الحرم، 2024).

وليم بن آلورد البروسي، **مجموع أشعار العرب** (بغداد: مكتبة المثنى، 1903).

ياقوت الحموي: **معجم الأدباء** (القاهرة: دار المأمون، د.ط، د.ت).

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Al-Qurʾān al-Karīm.

Aḥmad Ghālib al-Khurshah, Muḥammad ʿAbdurraḥmān al-Ḥujjūj al-Baṭūsh, "Uslūb al-Iktifāʾ bayna al-Balāghiyyīn wal-Naḥwiyyīn," *Majallah Jāmiʿah al-Ḥusyn ibn Ṭalāl lil-Buḥūth*, Vol. (7), 2021.

Aḥmad Imām ʿAbdulʿazīz ʿUbyd, "al-Iktifāʾ wa-Asrāruhu fī al-Qurʾān al-Karīm," *Ḥawliyah Kulliyah Uṣūl al-Dīn wal-Daʿwah al-Islāmiyyah bi-Ṭanṭā*, Jāmiʿah al-Azhar, No. (8), 2016.

Aḥmad Khalīl ʿĀyid al-Zawbāʿī, Shiʿr al-Bākharzī: Dirāsah Bayāniyyah Badīʿiyyah (Master thesis, Kulliyah al-Imām al-Aʿẓam al-Jāmiʿah, Iraq, 2022).

Al-Bākhirzī, *Dumyah al-Qaṣr wa-ʿUṣrah Ahl al-ʿAṣr*, Muḥammad ʾAltūnjī (Ed.) (Beirut: Dār al-Jīl, 1st Ed., 1993).

Al-Jurjānī, *Dalāʾil al-Iʿjāz*, Maḥmūd Muḥammad Shākir (Ed.) (Cairo: Maṭbaʿah al-Madanī, 3rd Ed., 1992).

Al-Rāzī, *Nihāyah al-Ijāz fī Dirāyah al-Iʿjāz* (Cairo: Maṭbaʿah al-Ādāb, 1317H.).

Al-Rummānī, *al-Nukat fī Iʿjāz al-Qurʾān*, ʿAbdulʿalīm (Ed.) (Delhi: Maktabah al-Jāmiʿah al-ʾIslāmiyyah, 1934).

Al-Suyūṭī, *al-Itqān fī ʿUlūm al-Qurʾān*, Shuʿayb al-Arnāʾūṭ (Ed.) (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 1st Ed., 2008).

Al-Ṭabarānī, *al-Muʿjam al-Kabīr*, Ḥamdī ibn ʿAbdulmajīd al-Salafī (Ed.) (Cairo: Maktabah Ibn Taymiyyah, 2nd Ed.).

Al-Taftāzānī, *al-Muṭawwal Sharḥ Talkhīṣ Miftāḥ al-ʿUlūm*, ʿAbdulḥamīd Hindāwī (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 3rd Ed., 2013).

Al-Zajjāj, *Maʿānī al-Qurʾān*, ʿAbduljalīl ʿAbduh Shalabī (Ed.) (Beirut: ʿĀlam al-Kutub, 1st Ed., 1988).

Al-Zarkashī, *al-Burhān fī ʿUlūm al-Qurʾān*, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (Ed.) (Cairo: Dār al-Turāth).

Dīwān al-Buḥturī, Ḥasan Kāmil al-Ṣayrifī (Ed.) (Cairo: Dār al-Maʿārif, 3rd Ed.).

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

Dīwān Ḥassān ibn Thābit al-Anṣārī, ʿAbd Muhannā (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 2nd Ed., 1994).

Dīwān Ibn Maṭrūḥ, Ḥusayn Naṣṣār (Ed.) (Cairo: Maṭbaʿah Dār al-Kutub al-Wathāʾiqiyyah wal-Qawmiyyah, 2004).

Dīwān Ibn Sanāʾ al-Mulk, Muḥammad Ibrāhīm Naṣr & Ḥusayn Naṣṣār (Eds.) (Cairo: Dār al-Kitāb al-ʿArabī, 1969).

Dīwān ʿUbaydullāh ibn Qys al-Ruqayyāt, ʿAzīzah Fawwāl Bābtī (Ed.) (Beirut: Dār al-Jīl, 1st Ed., 1995).

Ibn al-ʿImād, *Shadharāt al-Dhahab fī Akhbār man Dhahab*, ʿAbdulqādir al-Arnāʾūṭ & Maḥmūd al-Arnāʾūṭ (Eds.) (Damascus: Dār Ibn Kathīr, 1st Ed., 1989).

Ibn Ḥajjah al-Ḥamawī, *Khizānah al-ʾAdab wa-Ghāyah al-ʾArab*, ʿIṣām Shuʿaytū (Ed.) (Beirut: Dār wa-Maktabah al-Hilāl, 1st Ed., 1987).

Ibn Jinnī, *al-Khaṣāʾiṣ*, Muḥammad ʿAlī al-Najjār (Ed.) (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah).

Ibn Khallikān, *Wafayāt al-Aʿyān wa-Anbāʾ Abnāʾ al-Zamān*, Iḥsān ʿAbbās (Ed.) (Beirut: Dār Ṣādir, 1978).

Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʿArab*, Abdullāh ʿAlī al-Kabīr & others (Eds.) (Cairo: Dār al-Maʿārif).

Ibn Maʿṣūm al-Madanī, *Anwār al-Rabīʿ fī Anwāʿ al-Badīʿ*, Shākir Hādī Shukr (Ed.) (Baghdad: Maṭbaʿah al-Nuʿmān, 1st Ed., 1969).

Ibn Rashīq al-Qayrawānī, *al-ʿUmdah fī Maḥāsin al-Shiʿr wa-Ādābih wa-Naqdih*, Muḥammad Muḥyiddīn ʿAbdulḥamīd (Ed.) (Beirut: Dār al-Jīl, 5th Ed., 1981).

Ibn Ṭabāṭabā, *ʿIyār al-Shiʿr*, ʿAbbās ʿAbdussātir (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1982).

Ibrāhīm Anīs, *al-Aṣwāt al-Lughawiyyah* (Cairo: Maktabah al-Anglo al-Miṣriyyah, 5th Ed., 1975).

Jūrj Ṣalība, *al-Muʿjam al-Falsafī* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Lubnānī).

Khyruddīn al-Ziriklī, *al-Aʿlām* (Beirut: Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn, 15th Ed., 2002).

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-l-Shāriqah, *al-Muʿjam al-Tārīkhī lil-Lughah al-ʿArabiyyah*.

Muḥammad Abū Mūsā, *Khaṣāʾiṣ al-Tarākīb: Dirāsah Taḥlīliyyah li-Masāʾil ʿIlm al-Maʿānī* (Cairo: Maktabah Wahbah, 4th Ed., 1996).

Muḥammad al-Nawājī al-Shāfiʿī, *al-Shifāʾ fī Badīʿ al-Iktifāʾ*, Maḥmūd Ḥasan Abū Nājī (Ed.) (Beirut: Dār Maktabah al-Ḥayāh, 1403H.)

Muḥammad ʾAltūnjī, *Ḥawl al-ʾAdab fī al-ʿAṣr al-Saljūqī* (Benghazi: Maktabah Qūrīnā, 1st Ed., 1974).

Muḥammad ʾAltūnjī, *ʿAlī ibn al-Ḥasan al-Bākharzī: Ḥayātuh wa-Shiʿruh wa-Dīwānah* (Beirut: Dār Ṣādir, 1994).

Niʿmah ʿAbdullāh ʿAlī Ibrāhīm, "al-Tanāṣṣ fī Shiʿr Abī al-Ḥasan al-Bākharzī," *Majallah Kulliyah al-ʾĀdāb wal-ʿUlūm al-ʾInsāniyyah*, Jāmiʿah Qanāh al-Suwys, 2(28), 2019.

Qudāmah ibn Jaʿfar, *Naqd al-Nathr*, Ṭāhā Ḥusyn & ʿAbdulḥamīd al-ʿAbbādī (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah, 1933).

Ṣafiyuddīn al-Ḥillī, *Sharḥ al-Kāfiyah al-Badīʿiyyah fī ʿUlūm al-Balāghah wa-Maḥāsin al-Badīʿ*, Nasīb Nashādī (Ed.) (Beirut: Dār Ṣādir, 2nd Ed., 1992).

Samar al-Dayyūb, *al-Thunāʾiyyāt al-Ḍiddiyyah: Dirāsāh fī al-Shiʿr al-ʿArabī al-Qadīm* (Damascus: Ministry of Culture, 2009).

Walīd ʿUwayyid Ḥusyn ʿAlī & ʾArkān Ḥusyn Muṭayr al-Shuwylī, "Thunāʾiyyah al-Shabāb Ḍiḍḍ al-Shyb fī Shiʿr al-Bākharzī," *Majallah al-ʾĀdāb*, Jāmiʿah Baghdad, Suppl. 2(138), 2021.

Walīd ʿUwayyid Ḥusyn ʿAlī, Jadal al-Taḍādd fī Shiʿr al-Bākharzī: Dirāsah Taḥlīliyyah (Cairo: Dār al-Ḥaram, 2024).

William ibn ʾĀlword al-Brūsī, *Majmūʿ Ashʿār al-ʿArab* (Baghdad: Maktabah al-Muthannā, 1903).

Yāqūt al-Ḥamawī, *Muʿjam al-ʾUdabāʾ* (Cairo: Dār al-Maʾmūn).

ʿAlī Jawād al-Ṭāhir, *al-Shiʿr al-ʿArabī fī al-ʿIrāq wa-Bilād al-ʿAjam fī al-ʿAṣr al-Saljūqī* (Baghdad: Maṭbaʿah al-Maʿārif, 1958).

ICESCO 2025 إيسيسكو ©

2025 - (2)2
استُلم Received 2025-9-25
قُبل Accepted 2025-11-15

كتابُ "إظهار الأسرار في النَّحو" للبركويِّ (ت981هـ)
قراءةٌ في تبويبِه، وبنيتِه المعرفيَّة، ومقارنتِه ببعضِ المتونِ التَّعليميَّةِ

مهند عمر رنَّة*

مُستخلَص

يعرض هذا البحث كتاب "إظهار الأسرار في النحو" للإمام البركوي، بوصفه أنموذجًا نحويًّا تعليميًّا ينتمي إلى المدرسة العثمانية، ويتميَّز بتبويبه الثلاثي (العامل، والمعمول، والإعراب)، وقد سعى البحث إلى تحليل هذا البناء من حيث مضمونه، ومنطقه في الترتيب، ومدى ارتباطه برؤية معرفية منهجية في تصوُّر القاعدة النحوية، متوسِّلًا بالمنهج الوصفي، وذلك بتتبُّع بنية الكتاب الداخلية وتحليل ترتيب أبوابه، ومقارنتها بما هو سائد في المتون النحوية الأخرى، وقد كشف البحث أن ترتيب البركوي أبوابَ النحو لا يقوم على التيسير أو التنظيم الظاهري فحسب، وإنما يصدر عن رؤية تجعل من (العامل) نقطة انطلاق في التحليل النحوي، ثم تنتقل إلى بيان أثره في (المعمول)، وتنتهي إلى (الإعراب) بوصفه المظهر الخارجي لهذه العلاقة، وهو بذلك يعبِّر عن فهم متقدِّم لبنية الجملة العربية وفق رؤية وظيفية، وتؤكد نتائج البحث أن هذا الترتيب يعكس محاولة واعية لإعادة بناء المدخل التعليمي للنحو، بعيدًا من التقسيمات التقليدية الشائعة، وهو ما يجعل هذا المتن مثلًا مهمًّا يستحق الدراسة بوصفه شاهدًا على تحوُّل منهج التأليف النحوي في العصر العثماني.

مفاتيح البحث: النحو التعليمي، التصنيف النحوي، العمل النحوي، المدرسة العثمانية

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي الإسلامي والعلوم الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، muhanndrannah@iium.edu.my.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)8

"Iẓhār al-Asrār fī al-Naḥw" by al-Birkawī (981AH): A Study of its Classification, Epistemological Structure, and Comparison with Selected Grammatical Texts

Muhannad Omar Rannah*

Abstract

This study examines the work "*Iẓhār al-Asrār fī al-Naḥw*" by Imām al-Birkawī as a pedagogical grammatical model belonging to the Ottoman school. The work is distinguished by its tripartite organization; *al-ʿāmil* (the governing element), *al-maʿmūl* (the governed element), and *al-iʿrāb* (inflection). The study seeks to analyze this structure in terms of its content, its internal logic of arrangement, and the extent to which it is connected to a systematic epistemological vision in conceptualizing grammatical rules. Adopting a descriptive methodology, the study traces the internal structure of the book, analyzes the sequencing of its chapters, and compares it with the organization prevalent in other grammatical primers. The findings reveal that al-Birkawī's arrangement of grammatical topics is not based merely on facilitation or surface-level organization; rather, it proceeds from a vision that takes the *ʿāmil* as the point of departure for grammatical analysis, then moves to explicate its effect on the *maʿmūl*, and finally culminates in *iʿrāb* as the outward manifestation of this relationship. In doing so, the work reflects an advanced understanding of the structure of the Arabic sentence from a functional perspective. The study's results confirm that this tripartite arrangement represents a conscious attempt to reconstruct the pedagogical entry point to grammar, departing from widely adopted traditional classifications. This renders the text a significant example worthy of scholarly attention, as it serves as evidence of a shift in the methodology of grammatical composition during the Ottoman period.

Keywords: *Grammar education, grammatical classification, grammatical* inflection*, Ottoman school*

* Assistant Professor at the Department of Arabic Language and Literature, Abdulhamid Abusulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, muhanndrannah@iium.edu.my.

.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

شكَّل التأليف النحوي في القرون المتأخرة جزءًا رئيسًا من بنية التعليم، وبخاصة في المؤسسات التقليدية، من مثل المساجد والمدارس والزوايا، وقد اتَّسم جزء كبير من هذا التأليف بنزوعٍ واضح نحو الاختصار والتقعيد، بعيدًا من السجالات النظرية والمسائل الخلافية التي ميَّزت مراحل سابقة من تطوُّر الدرس النحوي، وذلك من أجل تقديم القواعد النحوية في صورة موجزة واضحة تُيسِّر للطالب حفظها واستيعابها، وتُؤهِّله للانتقال لاحقًا إلى مستويات أعلى من التحليل والتأصيل.

وفي هذا السياق برزت المتون النحوية التعليمية التي كان لها أثر بالغ في مناهج التعليم، وبخاصة في العصر العثماني، إذ ازدهرت حركة التصنيف في علوم اللغة، وانتشرت المدارس النظامية التي اعتمدت هذه المتون إطارًا أساسيًّا لتعليم النحو، ويبرز من بين هذه المتون كتاب "إظهار الأسرار في النحو" للإمام البركوي، أحد أبرز علماء الدولة العثمانية في القرن العاشر الهجري، وقد صاغ البركويُّ هذا المتنَ النحويَّ ليكون مدخلًا مختصرًا يُعين الطالب في ضبطِ أصول النحو، من دون إخلال بالحدود الكبرى للعلم، أو الدخول في الخلافات النحوية.

ويمتاز المتن بسمات خاصة من أبرزها لغته المختصرة، ومصطلحاته المحكمة، وتبويبه الفريد للموضوعات، إذ افتتحه بباب (العامل)، وأولاه بباب (المعمول)، واختتمه بباب (الإعراب)، ويخالف هذا الترتيب ما اعتاده النحويون في المتون التعليمية التي تبدأ عادةً بالكلام وأقسامه، أو بتقسيمات الكلمة والإعراب والبناء، وتكمن أهمية هذا الترتيب في أنه ليس وليد اجتهاد لتنظيم المادة العلمية فحسب، بل يبرز تصوُّرًا معرفيًّا متماسكًا لطبيعة البنية النحوية، وطريقة تقديمها في سياق تعليمي منضبط.

ومن ثم تتمثَّل إشكالية البحث في السؤالين الرئيسين الآتيين:

- ما منطق الترتيب الذي اعتمده البركوي في كتابه "إظهار الأسرار"؟
- ما الدلالة المعرفية لهذا الترتيب في سياق تعليمي نحوي متأخر؟

© إيسيسكو ICESCO 2025

ومن ثم يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحليل ترتيب الأبواب النحوية في كتاب "إظهار الأسرار".
- الكشف عن الرؤية المعرفية التي ينطلق منها هذا الترتيب.
- مقارنة منهج البركوي في التصنيف بمناهج غيره من النحاة المتأخرين.

وفي سبيل ذلك يتوسل البحث بالمنهج الوصفي التحليلي، وذلك من أجل:

- وصف بنية التبويب النحوي في كتاب "إظهار الأسرار".
- تحليل منطق الترتيب والعلاقات بين الأبواب من حيث الوظائف النحوية، والنتائج التعليمية.
- المقارنة ببعض المتون التعليمية، من مثل "الآجرومية"، و"قطر الندى"، للوقوف على ما يميّز تصنيف البركوي من غيره.

وتكمن أهمية هذا البحث في جانبين متكاملين؛ الكشفِ عن تصوُّر نحوي خاص صيغ ضمن متن تعليمي مختصر لم ينل ما يستحقه من الدراسة أو التحليل، وإعادةِ قراءته من دون تحميله مفاهيم لسانية حديثة أو تأويلات دخيلة على بنيته الأصلية.

ومع أن كتاب "إظهار الأسرار" نُشر محقّقًا؛ تندر الدراسات التي عالجت بناءه الداخلي وترتيب أبوابه، إذ لم يقف هذا البحث على عمل علمي خُصِّص لتحليل بنية المتن أو منطق تصنيفه، ومن ثم يستمد هذا البحث أصالته من طبيعة موضوعه، إذ ينظر في بنية المؤلَّف، ويحلله بوصفه تصوُّرًا نحويًّا متكاملًا يستحق التحليل والبيان.

السياق العلمي والمنهجي لكتاب "إظهار الأسرار"

كتاب "إظهار الأسرار في النحو" للإمام البركوي من المتون النحوية التعليمية التي ظهرت في العصر العثماني؛ استجابةً لحاجة ملحَّة إلى تيسير القواعد النحوية وتقديمها بأسلوب سهل واضح، بعيدًا من الخلاف المذهبي والتفصيلات النظرية التي وسمت التصنيف النحوي في عصور سابقة، وقد جاء هذا المتن في زمنٍ شهد توسُّعًا ملحوظًا في المدارس الشرعية، وهو ما

© إيسيسكو ICESCO 2025

استدعى وَضْعَ مقررات نحوية مختصرة تُعين الطالب في ضبطِ المبادئ الأساسية، تمهيدًا للانتقال إلى مراحل الشروح والتفصيل لاحقًا، ولفهم المنهج الذي اختطَّه البركوي في هذا المتن؛ لا بدَّ من الوقوف على شخصيته ومكانته في الحياة العلمية، مع استجلاء موقع هذا المتن ضمن منظومة التعليم النحوي في زمانه.

1. ترجمة المؤلف ومكانته العلمية:[1]

هو زين الدين، محمد بن بير علي إسكندر، ويُنسب إلى بلدة (بيركي) التابعة مدينةَ (إزمير)، ومنها اشتُهر بلقب (البركوي) أو (البركلي)، وقد وُلد عام (929هـ)، وتلقَّى العلم على أيدي بعض كبار علماء زمانه، وجمع بين العلم الشرعي والتوجُّه الصوفي، وكان ذا نزعة إصلاحية واضحة في مجالات العقيدة والفقه والتربية، وعُرف بجرأته في النقد، وحرصه على تصحيح الانحرافات الفكرية والسلوكية، وهو ما أدَّى إلى احتكاكه ببعض علماء عصره، ومع ذلك حافظت مؤلَّفاته على حضورها البارز في التعليم، لما تميَّزت به من وضوح العبارة، ودقة العرض، وتوازن المنهج، ومن أبرز كتبه:

- "الطريقة المحمدية في السلوك والإصلاح".
- "تنوير الأبصار في الفقه الحنفي".
- "إظهار الأسرار في النحو".

وقد لقيت هذه الكتب عناية بالنسخ والتدريس والشرح، وبخاصة في البيئات الأناضولية والبلقانية، وهو ما يعكس امتداد تأثيره العلمي.[2]

---

[1] انظر ترجمته في: حاجي خليفة، **كشف الظنون** (بيروت: دار إحياء التراث العربي)، ج1: ص117، ومواضع أخرى؛ إسماعيل باشا البغدادي، **هدية العارفين** (إستنبول: وكالة المعارف، 1951)، ج2: ص252؛ عمر كحالة، **معجم المؤلفين** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1993)، ج3: ص176؛ خير الدين الزركلي، **الأعلام** (بيروت: دار العلم للملايين، ط15، 2002)، ج6: ص61.

[2] انظر: محمد بن بير علي البركوي، **إظهار الأسرار في النحو**، تحقيق: أنور بن أبي بكر الشيخي الداغستاني (جدة: دار المنهاج، ط1، 2009/1430)، مقدمة التحقيق، ص8–12.

© إيسيسكو ICESCO 2025

2. النحو في البيئة العثمانية:

شهد علم النحو في القرنين التاسع والعاشر الهجريين تحوُّلًا في طبيعته ووظيفته، إذ أصبح يُؤدِّي دورًا تعليميًّا مباشرًا يهدف إلى تزويد الطالب بالأدوات الأساسية للفهم والتحصيل، وقد نتج عن هذا التحوُّل ظهور متون مختصرة تعنى بعرضِ القواعد النحوية بأسلوب واضح ميسر، بعيدًا من التعقيد النظري والمسائل الخلافية.

ويُستفاد من بنية كتاب "إظهار الأسرار"، وصياغته المختصرة، وطبيعة القضايا التي عالجها؛ أنه صِيْغَ ليُستعمل في المرحلة التأسيسية من تعليم النحو، قبل الانتقال إلى الشروح الموسعة، ويبدو أن هذا المتن كان يؤدي وظيفة شبيهة بما تؤديه "الآجرومية" في البيئات العربية، إذ يُركِّز على القواعد الأساسية بلغة موجزة، من دون استطراد في الخلاف أو تعمُّق في التعليل، بما يُناسب الطلبة المبتدئين.

3. غرضُ تأليف الكتاب وخصائصُه:

افتتح البركوي كتابه بتحديدٍ واضح لغرض الكتاب ومادته، إذ قال: "فهذه رسالة فيما يحتاج إليه كلُّ معرب أشدَّ الاحتياج، وهو ثلاثة أشياء؛ العامل، والمعمول، والعمل، أي الإعراب. فوجب ترتيبُها على ثلاثة أبواب".[1]

ويُفهم من هذا النص أن البركوي ينظر إلى القاعدة النحوية من زاوية بنيوية قوامها العلاقة بين العامل والمعمول، بوصفهما طرفي الجملة، والعمل الناتج عن تلك العلاقة، وهو الإعراب، ومن ثم جاء التبويب الثلاثي للكتاب؛ باب العامل، ثم باب المعمول، ثم باب الإعراب؛ بوصفه أثر العلاقة بين الطرفين.

وتكشف هذه الرؤية عن تصوُّر نحوي منظَّم لا يستند إلى ترتيب تقليدي أو اعتباطي، بل ينطلق من تحليل داخلي لطبيعة التركيب العربي، ويعيد بناء القاعدة النحوية من وحداتها الأولية، في نسقٍ سببي متسلسل.

---

[1] البركوي، **إظهار الأسرار**، ص45.

© إيسيسكو2025 ICESCO

أما على مستوى العرض والمنهج، فيتَّسم الكتاب بالخصائص الآتية:

- الاختصار والاقتصار على لبِّ القاعدة.
- التقعيد المباشر؛ إذ يبدأ كل باب بتقرير القاعدة بصيغة موجزة.
- التمثيل المحدود، فغالبًا ما يقتصر على مثلٍ واحد أو مثلين.
- تجنُّب الخوض في الخلافات، أو تتبُّع الأقوال.

ويُلاحَظ أن هذا المنهج يُخالف الترتيب الشائع في المتون التعليمية، من مثل "الآجرومية" التي تبدأ بالكلام وأقسامه، أما البركوي فاختار أن يبدأ بالعامل رأسًا، ممَّا يدل على اختلاف في منطق التصنيف والتبويب، وربما في طبيعة التصوُّر النحوي نفسه.

4. مكانة الكتاب بين المتون النحوية التعليمية:

لم يلق "إظهار الأسرار" من الشهرة والانتشار ما لقيته متونٌ أخرى، من مثل "الآجرومية"، و"قطر الندى"، وبخاصة في البيئات العربية، ولكن دلائل عدة تشير إلى رواجِهِ في بلاد الأناضول والبلقان؛ إذ شكَّل جزءًا من مقررات التعليم الشرعي في بعض المدارس الدينية، ويُستدلُّ على مكانته بمؤشرات عدة، أبرزها:

- استمرار نسخ الكتاب وتداوُله في بعض البيئات التعليمية.
- وجود شروحٍ وحواشٍ عليه، من مثل "نتائج الأفكار في شرح إظهار الأسرار" لمصطفى بن حمزة آطه لي (ت1058هـ)،[1] و"فتح الأسرار في كتاب الإظهار" لمحمد بن محمد بن أحمد الصبوجه وي (ت1172هـ)،[2] و"فواتح الأذكار في حلِّ نتائج الأفكار في شرح الإظهار" لعبد الله صالح الأيوبي (ت1252هـ)،[3] و"مفتاح المرام في تعريف أحوال الكلمة والكلام" لمحمد فوزي أفندي (ت1318هـ).[4]

---

[1] انظر: مصطفى بن حمزة آطه لي، **نتائج الأفكار في شرح إظهار الأسرار** (إستنبول: دار السراج، ط1، 2019/1440).

[2] انظر: محمد بن أحمد الصبوجه وي، **فتح الأسرار في كتاب الإظهار**، تحقيق: محمد داود محمد إبراهيم الأفغاني (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1430هـ).

[3] انظر: عبد الله صالح الأيوبي، **فواتح الأذكار في حل نتائج الأفكار في شرح الإظهار**، تحقيق: ذاكر الحنفي (عمان: دار النور المبين، ط1، 2017/1438).

[4] انظر: محمد فوزي أفندي، **مفتاح المرام في تعريف أحوال الكلمة والكلام**، تحقيق: محمد عمر سبسوب، محمد سنوبر (دمشق: الدار الشامية، ط1، 2021/1442).

© إيسيسكو ICESCO 2025

- العناية الحديثة بتحقيقه وشرحه، إذ حقَّقه أنور بن أبي بكر الشيخي الداغستاني عام (2009)، واعتنت به لجنة التحقيق في جامعة الإمام أبي الحسن الأشعري في داغستان، وطبعته دار الضياء في الكويت عام (2021)،[1] وشرحه شامل الشاهين بعنوان "ينابيع الألفاظ: شرح الإظهار في علم النحو العربي"،[2] ممَّا يدل على قيمته.

ومع أن الكتاب لم يُصنَّف ضمن المتون التعليمية المعتمدة في العالم العربي؛ تجعله فرادته في التبويب، واختياره التركيب النحوي نقطةَ انطلاق؛ جديرًا بإعادة القراءة والتحليل من منظور تأريخي ومعرفي.

وهكذا بيَّنت قراءةُ السياق العلمي والمنهجي لكتاب "إظهار الأسرار" أن هذا المتن لم يكن محاولة تعليمية عابرة، بل يندرج ضمن نسقٍ تأليفي متكامل في المدرسة النحوية المتأخرة، يقوم على مبدأ الاختصار المنضبط، والتدرُّج في عرض القواعد، ثم إن شخصية البركوي، ومكانة الكتاب في البيئات التعليمية العثمانية؛ تبرزان مكانة هذا المتن في إعادة تنظيم المعرفة النحوية على أُسُسٍ تعليمية واضحة.

البناء الداخلي لأبواب كتاب "إظهار الأسرار"

صرَّح الإمام البركوي في مقدمة كتابه "إظهار الأسرار في النحو" بأنَّه نظَّمه على ثلاثة أبواب رئيسة، قال: "فهذه رسالةٌ فيما يحتاج إليه كلُّ معرِب أشدَّ الاحتياج، وهو ثلاثة أشياء؛ العامل، والمعمول، والعمل، أي الإعراب، فوجب ترتيبُها على ثلاثة أبواب"،[3] ويُعدُّ هذا الترتيب لافتًا في بنيته، إذ يخالف المنهج المتداول في غالب المتون التعليمية التي تبدأ عادة بالكلام وأقسامه، كما في "الآجرومية"، أو بالإعراب والبناء كما في "قطر الندى"، ولذلك

[1] انظر: محمد بن بير علي البركوي، **إظهار الأسرار في علم النحو**، تحقيق: لجنة التحقيق بجامعة الإمام أبي الحسن الأشعري (الكويت: دار الضياء، ط1، 1442/2021).

[2] انظر: شامل الشاهين، **ينابيع الألفاظ: شرح الإظهار في علم النحو العربي** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1428/2007).

[3] البركوي، **إظهار الأسرار**، ص45.

© إيسيسكو2025 ICESCO

تكتسب هذه البنية الثلاثية أهمية تحليلية، تدفع إلى النظر في مضمون كل باب، ومنطقه الداخلي، وما ينتج عنه من تقسيمات فرعية.

1. باب العامل:

بدأ البركوي هذا الباب بتعريف أقسام الكلمة الثلاثة؛ الفعل، والاسم، والحرف، بوصفها مادةً أوليةً لفهم العامل الذي جعَلَه نقطة الانطلاق في متْنِه، إدراكًا منه أهميةَ هذا المفهوم في ضبط القواعد النحوية، وقدَّمه بتعريف دقيق: "العامل ما أوجب بواسطةٍ كونَ آخر الكلمة على وجهٍ مخصوصٍ من الإعراب".[1]

وقد نظَّم البركوي هذا الباب تنظيمًا محكمًا، وابتدأه بذكر العوامل اللفظية، ثم ختم بالعوامل المعنوية، وقسَّم العامل اللفظي إلى قسمين رئيسين:

- سماعي هو نوعان؛ عامل في الاسم، وعامل في الفعل المضارع،[2] فالعامل في الاسم حروف الجر، والحروف المشبهة بالفعل، و(إلا) في الاستثناء المنقطع، و(لا) النافية للجنس، و(ما) و(لا) المشبهتان بالفعل (ليس)، والعامل في الفعل المضارع النواصب والجوازم.
- قياسي هو تسعة؛[3] الفعل، واسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، والمصدر، والإضافة، والاسم المبهم التام، ثم ما كان دالًّا على معنى الفعل.

ثم انتقل إلى العامل المعنوي، فاختزله في اثنين؛ العامل في المبتدأ والخبر، والعامل في الفعل المضارع،[4] ليصل مجموع العوامل عنده إلى ستين عاملًا، ويكشف هذا التصنيف عن رؤية تعليمية تُراعي الفروق بين مستويات الطلبة، وتعكس وعيًا بالعوامل من حيث هي أدوات إجرائية لفهم البنية النحوية، لا تصنيفات نظرية فحسب.

---

[1] المصدر السابق، ص47.

[2] انظر: المصدر السابق، ص53.

[3] انظر: المصدر السابق، ص69.

[4] انظر: المصدر السابق، ص84.

© إيسيسكو2025 ICESCO

ومن الواضح أن البركوي في كتابه "إظهار الأسرار" لم يكتفِ بعرض العامل عرضًا سطحيًّا، بل عالجه تحليلًا وتفصيلًا في كثير من المواضع، فلم يكتفِ بتعريفه، بل فصَّل القول في العوامل اللفظية والمعنوية، وعرض حروف الجر وأحكامها، وناقش مسائل دقيقة، من مثل حذف حرف الجر من المفعول فيه أو المفعول له، وحذف حروف الجر من (أنْ) و(أنَّ)، إضافة إلى حذفها سماعًا.[1]

وحين عرْضِه الحروفَ المشبهة بالفعل؛ توسَّع فيها بتحليل همزتي (إنَّ) و(أنَّ)، وتخفيف (كأنَّ) و(لكنَّ)، وناقش التقدير وجواز التناوب بينها.[2]

ولم يكتفِ بتحديد مواضع العامل، بل توسَّع في شرح أنواعه وأثره في الجملة العربية، ويتضح ذلك من تقسيمه الفعل إلى لازم ومتعدٍ، وبيان ما يترتب على كل نوع نحويًّا، ومعالجتُه أفعال المدح والذم وأفعال القلوب؛[3] مباحثُ نادرة في بعض المتون التعليمية، وكذا تخصيصُه فقرات للأفعال الناقصة، وشرحُ تقديم أخبارها،[4] وهو ما يدلُّ على وعيِه الخلافاتِ النحوية والتطبيقات البلاغية، وعنايته بأفعال المقاربة تعكس إحاطته بمباحث دقيقة تخصُّ باب العامل، وهذا ما يُظهر عناية البركوي بالربط بين باب العامل وباب المعمول، أي بين النظرية والتطبيق، وبخاصة حين عالج العامل في الفعل المضارع، والجوازم، واهتمامه بالاسم المشتق، إذ عرض في هذا الباب عناصر نحوية، من مثل اسمي الفاعل والمفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل،[5] وكلها تتعلق بالعامل الوصفي، وعرض البركوي أيضًا العامل من جهة التركيب الإضافي،[6] وهي معالجة نادرة في المتون التعليمية.

---

[1] انظر: المصدر السابق، ص56-58.

[2] انظر: المصدر السابق، ص60-66.

[3] انظر: المصدر السابق، ص69-71.

[4] انظر: المصدر السابق، ص74.

[5] انظر: المصدر السابق، ص75-76.

[6] انظر: المصدر السابق، ص77-79.

© إيسيسكو ICESCO 2025

2. باب المعمول:

بدأه البركوي بتمييز ما يُعدُّ معمولًا، وما لا يُعدُّ كذلك، فقسَّم الألفاظ إلى:[1]

- ما لا يكون معمولًا أصلًا؛ الحرف، والأمر بغير اللام.
- ما يكون معمولًا دائمًا؛ الاسم، والفعل المضارع.
- ما الأصل فيه ألا يكون معمولًا؛ الفعل الماضي بعد الناصب والجازم، والجملة.

ثم قسَّم المعمولات إلى معمول بالأصالة، ومعمول بالتبعية،[2] وخصَّ الأول بتقسيم رباعي؛ المرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات، والمجزومات، وعرَّف في كل قسم أهم أنواعه بتعريف موجَّز يتبعه مثلٌ، محافظًا على نسقِه المختصر، وبعدها عالج المعمول بالتبعية، وجعله محصورًا في خمسة؛ الصفة، والعطف بالحروف، والتوكيد، والبدل، وعطف البيان.

ويتميَّز هذا الباب بتركيزه على مبدأ الأثر، فالمعمول لا يُفهم إلا عبر علاقته بالعامل، ويُدرَك عبر ما يطرأ عليه من تغييرات، وقد حصر البركوي أنواع المعمولات بثلاثين نوعًا، مما يدلُّ على ميله إلى التقعيد والضبط.

وتبدو القسمة في هذا الباب منطقية من حيث الإجراء النحوي، إذ تندرج وفقها كثير من الأبواب الفرعية، من أبرزها المرفوعات، من مثل الفاعل ونائبه، والمبتدأ وخبره، والمنصوبات من مثل المفاعيل، والحال، والمستثنى، وكذا المجرورات، والمجزومات.

ويُلاحظ أن البركوي قد رتَّب المرفوعات وفق رتبها النحوية، مقدِّمًا الفاعل، ثم نائب الفاعل، فالمبتدأ والخبر، تليها سائر أبواب الاسم العامل فيه، وكذا يُظهر الكتاب عناية بتوضيح الفرق بين المواطن التي يجب فيها استتار الضمير أو يجوز، وأثر علامات التأنيث، والجمع السالم، وغيرها من القرائن التركيبية، أما المنصوبات فقد صُنِّفت تصنيفًا دقيقًا يعكس وعيًا بمقاصد النحو التعليمي، ومن ذلك الفصل بين المفعول المطلق، والمفعول له، والمفعول فيه، ثم عرض الحال، والتمييز، والمستثنى؛ على نحو متدرِّجٍ.

[1] انظر: المصدر السابق، ص87-90.

[2] انظر: المصدر السابق، ص93.

© إيسيسكو2025 ICESCO

3. باب الإعراب:

عرَّف البركوي الإعراب بأنه "شيء جاء من العامل، يختلف به آخر المعرب"،[1] وهو تعريف ينطلق من البنية الوظيفية للإعراب لا من ظاهره الشكلي فقط.

وقد قسَّم الإعراب إلى أربعة أقسام:[2]

- وفق الذات والحقيقة: الإعراب بالحركة، أو بالحرف، أو بالحذف.
- وفق المحل النحوي للكلمة.
- وفق النوع؛ رفع، ونصب، وجرّ، وجزم.
- وفق الصفة؛ إعراب لفظي، وتقديري، ومحلي.

ثم فصَّل في مسألة المبنيات، فذكر أن المبني نوعان؛ أصلي، وعارض،[3] فالأصلي من مثل الحروف، والفعل الماضي، وفعل الأمر من غير لام عند البصريين، والجملة، وأما العارض فإما أن يكون لازمًا لا ينفك، كالمضمرات وأسماء الإشارة والموصولات (غير أيَّ وأيَّة)، وأسماء الأفعال، وما على وزن (فَعال) مصدرًا أو صفة أو عَلَمًا لمؤنث كـ(حذامِ)، وأصوات البهائم، وبعض المركبات من مثل (سيبويه، بعلبك، حضرموت، أحد عشر)،[4] وإما أن يكون غير لازم، أي يجوز فيه البناء، وقد يُعرَب، من مثل (قبلُ، بعدُ، فوقُ، أمامُ، وراءُ، حسبُ، الآن، المنادى المفرد المعرفة، اسم (لا) النافية للجنس، الفعل المضارع المتصل بنون التوكيد أو نون النسوة)،[5] أمَّا جائز البناء فمن مثل الظروف المضافة إلى الجمل (يومَئذٍ، حينَئذٍ)، وكذا (مثلُ) و(غيرُ) مع (ما، أنْ، أنَّ).[6]

---

[1] المصدر السابق، ص123.

[2] انظر: المصدر السابق، ص123-127.

[3] انظر: المصدر السابق، ص132.

[4] انظر: المصدر السابق، ص132-134.

[5] انظر: المصدر السابق، ص135-136.

[6] انظر: المصدر السابق، ص136.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وقد بيَّن أحكام المنادى، وذكر أن المنادى المفرد المعرفة يُبنى على ما يُرفع به، إلا إن لحقته ألف الندبة أو الاستغاثة، أو دخلت عليه لام الابتداء، وإن كان المنادى مضافًا أو نكرة أو شبيهًا بالمضاف، نُصب بفعل مقدر، وله أحكام في البدل والعطف الخالي من اللام.[1]

وبيَّن أيضًا أحكام اسم (لا) النافية للجنس، إذا كان مفردًا نكرة متصلًا بـ(لا) غير مكررة، فإنه يجب بناؤه، نحو: (لا رجلَ)، أما إن تكررت (لا)، نحو: (لا حول ولا قوة)، فجائز فيه خمسة أوجه؛ البناء، أو الرفع، أو فتح الأول مع نصب الثاني ورفعه، أو رفع الأول مع فتح الثاني.[2]

وبهذا يُظهر البركوي وعيًا نحويًّا دقيقًا في ربط الإعراب بالبناء، وتفصيل أسبابهما، وتحديد مواضع الإلزام والجواز، مما يمنح الطالب أداة متكاملة لفهم الظاهرة الإعرابية في أبعادها النظرية والعملية.

ويُعدُّ هذا الباب خاتمة المتن، وقد رتَّبه البركوي ترتيبًا يكشف عن وعي متقدِّم بالتصنيف النحوي؛ يُبرز التفاتًا إلى الوظيفة النحوية والدلالية للإعراب، لا إلى العلامة فقط، ثم كان عرضُ أقسام المبني، فقد فرَّق البركوي بين اللازم وغيره، وأورد أمثلة تطبيقية لكل منهما، من مثل المنادى المفرد المعرفة، وبعض الكنايات، والمضارع المتصلة به إحدى نوني النسوة أو التوكيد.

ومن خصائص هذا الباب أنه أكثر تجريدًا من سابقيه، ويستند إلى فهم اصطلاحي متقدِّم، وهو ما يدلُّ على أنه موجَّه إلى مرحلة تعليمية لاحقة، أو أنه يُعدُّ تمهيدًا للمتون الأعلى، ويظهر فيه مزجٌ بين التصنيف التعليمي والتفسير المصطلحي.

ويتَّضح من عرض أبواب الكتاب أن البركوي لا يقدِّم ترتيبًا جديدًا فحسب، بل تصوُّرًا معرفيًّا متماسكًا، يبدأ من أصل الحركة الإعرابية (العامل)، ويمرُّ بموضوعها (المعمول)، وينتهي بنتيجتها (الإعراب)، وتكشف هذه البنية عن وعي عميق بوظيفة النحو في التعليم،

[1] انظر: المصدر السابق، ص135.

[2] انظر: المصدر السابق، ص136.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وعن نزعة عقلية تربط بين المفاهيم والعلاقات، لا بين المفردات المجردة، وبذا يُعدُّ تبويب "إظهار الأسرار" مثلًا فريدًا في المدرسة النحوية المتأخرة، يستحق الوقوف على منطقه ومقارنته بسائر المتون التعليمية.

البنية المعرفية في ترتيب أبواب "إظهار الأسرار"

استند الإمام البركوي في تنظيم كتابه "إظهار الأسرار في النحو" إلى بنية ثلاثية عبَّر عنها صراحة بقوله: "فهذه رسالةٌ فيما يحتاج إليه كلُّ معرِب أشدَّ الاحتياج، وهو ثلاثة أشياء؛ العامل، والمعمول، والعمل، أي الإعراب، فوجب ترتيبُها على ثلاثة أبواب"،[1] ومع أن هذا الترتيب يبدو في ظاهره بسيطًا؛ ينطوي على رؤية متماسكة تعتمد نسقًا منهجيًّا يبدأ من العلة النحوية (العامل)، ويمرُّ بنتائجها التطبيقية (المعمول)، وينتهي بأثر تلك العلاقات (الإعراب)، ومن ثم تسعى هذه القراءة إلى تحليل هذا الترتيب الثلاثي، واستخلاص ملامح المفهوم الذي يحكمه، وبيان مدى اتساقه مع المقاصد التعليمية والمنهجية التي توخَّاها البركوي، مع مقارنة ذلك بما هو سائد في المتون النحوية التعليمية.

1. مركزية العامل: من التفسير إلى التأسيس

اختار البركوي أن يبدأ كتابه بباب العامل، فجعله نقطة الانطلاق في معالجة الظواهر النحوية، مُبرزًا أثره في صوغ الإعراب، وعرَّفه بأنه "ما أوجب بواسطةٍ كونَ آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب"،[2] ويعكس هذا التعريف رؤية تقيم الإعراب على مبدأ التأثير السببي.

ويبدو أن هذا التقديم لم يكن اعتباطيًّا، بل هو تأسيس لبناء الجملة العربية من المؤثرات التي تنظِّم العلاقة بين أجزائها، فبدلًا من البدء بأقسام الكلمة أو الكلام – كما جرت العادة في المتون التعليمية – بدأ من العامل الذي يُنتج بنية الجملة، في تعبير واضح عن عقلية نحوية تفهم الجملة بوصفها شبكة من العلاقات، لا تجميعًا لأجزاء.

---

[1] المصدر السابق، ص45.

[2] المصدر السابق، ص47.

© إيسيسكو ICESCO 2025

2. المعمول: تمثُّل الأثر النحوي

تبعًا للمنطق السببي الذي بدأ به، جعل البركوي الباب الثاني خاصًّا بالمعمول، أي الجهة المتأثرة بالعامل، وقسَّمه إلى معمول أصلي، ومعمول بالتبعية، ثم عالج المعمولات الأصلية وفق أثر العامل فيها، فهي المرفوعات، والمنصوبات، والمجزومات، والمجرورات.

وقد حافظ في عرضِه على تعريفات موجزة مصحوبة بأمثلة، من دون الدخول في تفصيلات أو خلافات، ملتزمًا منهجًا تعليميًّا يقتصر على القاعدة الصافية، فالمعمول لا يُفهم إلا من جهة تأثُّره بالعامل، وهو ما يعزِّز مركزية العلاقة النحوية في بناء الجملة.

وتميَّز هذا الباب بتوسيع دائرة النظر إلى الجملة، فلم يقتصر على موقع واحد فيها، بل شمل جميع مواقع التأثُّر الإعرابي، مما يدل على وعيٍ بالبنية الشاملة للتركيب العربي، وميلٍ نحو تقنين هذه الظواهر في نظام مضبوط.

3. الإعراب: تمثُّل النتيجة الظاهرة

خصَّ البركويُّ الإعرابَ بالباب الثالث، وعرَّفه بأنه "شيء جاء من العامل، يختلف به آخرُ المعرب"،[1] وهو بذلك يُعطي الإعراب موقع النتيجة، لا العلة، أي بوصفه مظهرًا خارجيًّا لعلاقة داخلية سابقة بين العامل والمعمول.

ولم يقتصر البركوي في هذا الباب على تعريف ظاهري، بل قسَّم الإعراب إلى أربعة مستويات متداخلة؛ وفق الذات (نوع العلامة)، ووفق المحل، ووفق النوع (رفع، نصب، جرّ، جزم)، ووفق الصفة (لفظي، تقديري، محلي)، وناقش أيضًا بعض مسائل البناء، مبيّنًا ما يجب بناؤه وما يجوز، مما يعكس وعيًا دقيقًا بالتقاطعات بين الإعراب والبناء.

4. بنية ثلاثية ذات نسق مفاهيمي سببي:

يُستنتج من هذا التبويب أن البركوي أقام بناء كتابه على تسلسل سببي كما يأتي:

المرحلة	الباب	الوظيفة المعرفية
أولًا	العامل	تحديد العنصر المؤثر في بنية الجملة (السبب النحوي)
ثانيًا	المعمول	بيان الجهات المتأثِّرة بذلك العامل (نتائج التأثير)
ثالثًا	الإعراب	توصيف الأثر الظاهر لذلك التأثير داخل الجملة

[1] المصدر السابق، ص123.

© إيسيسكو2025 ICESCO

وهذا التصوُّر يختلف عن المتون التي تبدأ من الوصف والتقسيم، إذ يرى البركوي أن المعنى النحوي يسبق التصنيف، وأن العلاقة تسبق العلامة.

5. التيسير والتعليم: نحو قاعدة خالصة

يُلاحظ في عرضِ البركوي الظواهرَ النحوية ميلُه إلى التيسير، والاقتصار على جوهر القاعدة من دون استطراد أو ذكرِ خلاف، فكل قاعدة تُعرَض بتحديد موجز، يليه مثلٌ واحد في الغالب، من دون تتبُّع الاستثناءات أو الخلافات، مما يتيح للمتعلِّم فهم الأساس قبل الخوض في التفريعات.

وتكشف بنية الترتيب الثلاثي في "إظهار الأسرار" عن نسقٍ مفهومي محكم، يبدأ من العلة (العامل)، ثم يتدرَّج إلى محل الأثر (المعمول)، وينتهي بمظهر الأثر (الإعراب)، ويمثِّل هذا التصوُّر نقلةً منهجيةً في عرض المادة النحوية، لا تستند إلى التصنيف الظاهري للكلمات، بل إلى تحليل العلاقة النحوية بوصفها بنية حاكمة.

وبذلك يتَّضح أن اختيار البركوي هذا الترتيبَ لم يكن شكليًّا، بل كان نابعًا من رؤية تربط بين الفهم النحوي والتعليم، وبين المفهوم والعرض، وبين القاعدة والغاية، وهو ما يجعل من "إظهار الأسرار" أنموذجًا دالًّا على تحوُّل في البناء المعرفي للمتون النحوية في المدرسة المتأخرة.

تبويب كتاب "إظهار الأسرار" مقارنةً ببعض المتون النحوية التعليمية

يحظى التبويب النحوي بأهمية بالغة في بناء المؤلف التعليمي، إذ لا يقتصر أثره على تنظيم المادة، بل يتجاوز ذلك إلى الكشف عن الرؤية الفكرية للمؤلف ومنهجه في تصنيف المعرفة، ومن هذا المنطلق يبدو تبويب البركوي في "إظهار الأسرار" جديرًا بالدرس؛ إذ رتَّب كتابه على نحوٍ غير مألوف، فقسَّمه ثلاثة أبواب رئيسة؛ العامل، ثم المعمول، ثم الإعراب، منطلقًا من المؤثر النحوي، مارًّا بما يقع عليه الأثر، وصولًا إلى النتيجة الإعرابية.

وهذا الترتيب لا يشبه ما درجت عليه أغلب المتون التعليمية التي سبقت البركوي أو عاصرته؛ إذ غالبًا ما تُبنى على تقسيمات تقليدية، من مثل أقسام الكلمة، أو مواضع

© إيسيسكو ICESCO 2025

الإعراب، أو الوظائف النحوية، من دون اعتبارٍ واضح للعلاقة السببية التي تربط بين عناصر الجملة، لذا نقارن تبويب "إظهار الأسرار" بتبويبات بعض المتون التعليمية التي لاقت انتشارًا واسعًا في بيئات التعليم التقليدي، من مثل "الآجرومية"، و"قطر الندى"، و"شذور الذهب"، لنكشف وجوه الاختلاف والتميُّز في منهجية البركوي، ونبيّن أثر اختياره في تسهيل المادة النحوية أو تعقيدها.

1. تبويب "إظهار الأسرار" بين منطق التصنيف والعلاقة السببية:

قسَّم البركوي كتابه – كما رأينا – إلى ثلاثة أبواب مترابطة، ويكشف هذا التقسيم عن تصوُّر رصين لبنية الجملة العربية، ينطلق من المسبِّب (العامل)، إلى النتيجة (الإعراب)، مرورًا بالوسيط (المعمول)، وهو بذلك يؤكد مبدأ أصيلًا في التفكير النحوي، مفاده أن الإعراب فرع العامل، وأن العامل لا يكون إلا في معموله، ويجعل منه هيكلًا تصنيفيًّا للكتاب كلِّه.

وقد يُعدُّ هذا المنحى نقلةً نوعيةً في التصنيف التعليمي، إذ لم يقتصر البركوي على تتبُّع وظائف الكلمات، بل جعل العلاقة النحوية نفسها – من حيث التأثير والتأثُّر – هي الأساس في ترتيب المادة العلمية، وهو ما نَدَرَ أن نجده في المتون التعليمية الأخرى، ولو في مؤلفات المدرسة المتأخرة.

2. تبويب كتاب "الآجرومية":

"الآجرومية" لابن آجروم (ت723هـ) واحدة من أكثر المتون التعليمية تداولًا في البيئات التعليمية، ولا سيما المغربية، وقد اعتُمدت طويلًا بوصفها مدخلًا للمبتدئين.

يبدأ هذا المتن بتعريف الكلام وأقسامه، فيقول: "الكلام هو اللفظ المركب المفيد بالوضع، وأقسامه ثلاثة؛ اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنى"،[1] ثم ينتقل إلى علامات الإعراب، ويشرع في بيان المرفوعات والمنصوبات والمجرورات.

ويُلاحظ أن هذا التبويب يعتمد على تصنيف عناصر الجملة وفق وظيفتها الإعرابية لا علاقتها التأثيرية، إذ يظهر العامل ضِمنًا في الشرح، ولكنه لا يُخصَّص له باب مستقل، ولا

[1] ابن آجروم، **الآجرومية** (الرياض: دار الصيمعي، ط1، 1998/1419)، ص5.

© إيسيسكو ICESCO 2025

يُبنى عليه تصنيف شامل، فنجد مثلًا قوله: "الفاعل هو الاسم المرفوع المذكور قبله فعله"،[1] من دون أن يكون لهذا الرافع مكانٌ خاص في الهيكل العام للكتاب.

ومن ثم يتبيَّن أن "الآجرومية" تعتمد منهجًا وظيفيًّا مباشرًا، في حين يميل تبويب البركوي إلى المنهج السببي التحليلي، وهو ما يجعله أكثر عمقًا في ترتيب المفاهيم النحوية، وإن كان أبسط في المعالجة.

3. تبويب "قطر الندى":

ينطلق ابن هشام (ت761هـ) من التعريف بالكلمة وأقسامها، ثم ينتقل إلى الإعراب وأنواعه، فيقول: "أنواع الإعراب أربعة؛ رفعٌ، ونصبٌ، في اسم، وفعل، نحو: (زيدٌ يقوم)، و(إن زيدًا لن يقوم)، وجرٍّ في اسم، نحو: (بزيدٍ)، وجزمٍ في فعل، نحو: (لم يقم)"،[2] ويتدرَّج بعد ذلك في عرض المرفوعات، فالمنصوبات، فالمجرورات، فالتوابع.

ومع أن ابن هشام يولي مفهوم العامل عنايةً في الشرح، ويُضمِّنه في التحليل النحوي؛ لا يُفرده بالتبويب، ولا يجعل العلاقة بين العامل والمعمول إطارًا تصنيفيًّا، ويظهر هذا النمط في "شذور الذهب" أيضًا، الذي حافظ على الترتيب نفسه، وإن اتسم بمزيد من التفصيل والدقة.

ويُفهم من ذلك أن ابن هشام التزم بمنهج التقسيم الوظيفي الذي يركِّز على مواضع الإعراب أكثر من أسبابه، وهو ما يجعل تفرُّد البركوي أكثر وضوحًا وجلاء.

4. رؤية نقدية في تبويب البركوي:

يُظهر النظر في تبويب كتاب "إظهار الأسرار" فرادةً منهجيةً تتجاوز حدود التصنيف التعليمي المعتاد؛ إذ إن البركوي لا يكرر النمط القائم على سردِ الأبواب الإعرابية وفق الوظيفة، بل يُعيد بناء المادة النحوية على أساس العلاقة السببية بين المفاهيم، جاعلًا من العامل محورًا تأسيسيًّا تنبثق عنه سائر المباحث، وهذه نقلة نوعيَّة في التفكير النحوي

[1] المصدر السابق، ص11.

[2] ابن هشام، **قطر الندى** (القاهرة: دار السلام، ط5، 2012/1433)، ص8.

© إيسيسكو ICESCO 2025

التعليمي، لأنه – في حدود الاطلاع – أول من افتتح كتابًا نحويًّا تعليميًّا بباب العامل، مخالفًا مسار المتون التعليمية التي تبدأ بالمعرب والمبني، أو بأبواب الإعراب الجزئية، من غير استحضار البنية التأثيرية الكامنة خلف الظاهرة النحوية.

ومع ذلك لا تخلو هذه الفرادة من ملاحظات، إذ إن بدء كتاب تعليمي بالمفاهيم المجردة – من مثل العامل، وعلل العمل، وأنواعه – قد لا يكون ملائمًا للمبتدئ الذي لم تتشكل لديه بعدُ أدوات الفهم التحليلي، وهو ما قد يوقعه في التلقي من دون استيعاب، إضافة إلى أن طبيعة العامل تقوم على التجريد والتعليل، وهي مرحلة تتطلب تدرُّجًا معرفيًّا يُهيئ لها المتعلِّم عبر نماذج تطبيقية أولًا، ثم الانتقال إلى التأصيل النظري، وهنا يظهر سؤال مهم:

- هل قدَّم البركوي التدرُّج الكافي للانتقال من الأمثلة إلى القاعدة، أو افترض مستوى متقدِّمًا لدى الطالب؟

هذا السؤال لا يقلل من قيمة منهجه، بل يفتح بابًا للحوار في كيفية تحويل الفكرة إلى مسار تعليمي مُجدٍ.

ومهما تكن هذه الملاحظة فإن تبويب البركوي يمثل وعيًا عميقًا بطبيعة النظام النحوي في أصله، لأن النحو في جوهره يقوم على تفسير العلاقات، لا على حفظ القواعد، ومن ثم يُدرك أن تبويبه ليس ترتيبًا جديدًا فحسب، بل هو رؤية معرفية تنقل النحو من التلقين إلى التحليل، ومن الوصف إلى التفسير، ومن تجزئة الأبواب إلى بناء منطقي يربط بين العامل (السبب)، والمعمول (الأثر)، والإعراب (الصورة الظاهرة).

وقد بيَّنت مقارنة تبويب البركوي بتبويبات بعض المتون التعليمية؛ أن البركوي لا يكتفي بالمخالفة الشكلية، بل يؤسِّس نسقًا ذهنيًّا جديدًا يقدِّم النحو في صورة سلسلة سببية متتابعة، وهو ما يمنح الطالب قدرة على إدراك الترابط الداخلي للمفاهيم، بدلًا من الاكتفاء بحفظ الحدود والأمثلة، وهذه النزعة التحليلية تجعل عمَلَه حلقة مهمَّة في تطوُّر التأليف النحوي من التلقين إلى الفهم التحليلي.

© إيسيسكو ICESCO 2025

خاتمة

سعى هذا البحث إلى تحليل بنية كتاب "إظهار الأسرار في النحو" للإمام البركوي، وذلك بالوقوف على ترتيب أبوابه، وطريقة عرض المادة النحوية فيه، وقد تبيَّن أن البركوي اعتمد في تأليفه تقسيمًا ثلاثيًّا واضحًا؛ يشمل باب العامل، وباب المعمول، وباب الإعراب، وهذا التقسيم لم يكن شكليًّا أو اصطلاحيًّا فحسب، بل عكس رؤية معرفية منهجية تتَّسم بالتركيز والدقة، وتتميَّز من أشهر المتون النحوية التعليمية.

وقد توصل البحث إلى نتائج تُبرز فرادة منهج البركوي في مصنفه، من أبرزها:

1. يُمثِّل الترتيب الثلاثي الذي اعتمده البركوي تصورًا نحويًّا عقليًّا، ينطلق من المؤثِّر (العامل)، إلى ما يتأثَّر به (المعمول)، ويختم بالأثر الناتج (الإعراب).
2. خالف البركوي في ترتيبه النماذج التعليمية الشائعة، من مثل "الآجرومية"، و"قطر الندى"، مفضِّلًا تنظيم المادة النحوية على أساس وظيفي لا على أساس وصفي.
3. يندرج هذا التبويب ضمن سياق المدرسة العثمانية التي اتجهت إلى تيسير المعرفة النحوية للتعليم.
4. جعل البركوي العامل مفتاحًا للتفسير النحوي، في حين مثَّل المعمولُ مجالَ التطبيق، ومثَّل الإعرابُ أثرَ العلاقة بينهما، فجاء الترتيب وفق بناء منطقي محكم.
5. اتَّسَم متن "إظهار الأسرار" بالاختصار والتركيز على الوظائف، متجنِّبًا المسائل الخلافية، وهو ما جعله صالحًا للطلبة المبتدئين، ومناسبًا أغراضَ التعليم الأساسي.
6. يمكن تلخيص بنية الكتاب بوصفها بنية تفسيرية تقوم على العلاقة السببية (عامل، فمعمول، فعمل أو إعراب).

وهكذا أظهر البركوي في كتاب "إظهار الأسرار" رؤية نحويَّة تعليميَّة تتجاوز السائد، لا من حيث المحتوى، بل من حيث المنهج والنظرة إلى الظاهرة النحوية نفسها، فاختار أن يبدأ بالعامل بوصفه الأساس المؤثِّر، ثم بالمعمول بوصفه حاملاً للوظيفة، ليصل في النهاية إلى الإعراب بوصفه أثر هذه العلاقة، مقدِّمًا أنموذجًا نحويًّا يتسم بالوضوح والتيسير، ولكنه في عمقه يعكس فهمًا بنيويًّا متماسكًا يستحق مزيدًا من البحث والنظر.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المصادر والمراجع

ابن آجروم، **الآجرومية** (الرياض: دار الصيمعي، ط1، 1998/1419).

ابن هشام، **قطر الندى** (القاهرة: دار السلام، ط5، 2012/1433).

إسماعيل باشا البغدادي، **هدية العارفين** (إستنبول: وكالة المعارف، 1951).

حاجي خليفة، **كشف الظنون** (بيروت: دار إحياء التراث العربي).

خير الدين الزركلي، **الأعلام** (بيروت: دار العلم للملايين، ط15، 2002).

شامل الشاهين، **ينابيع الألفاظ شرح الإظهار في علم النحو العربي** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 2007/1428).

عبد الله صالح الأيوبي، **فواتح الأذكار في حل نتائج الأفكار في شرح الإظهار**، تحقيق: ذاكر الحنفي (عمان: دار النور المبين، ط1، 2017/1438).

عمر كحالة، **معجم المؤلفين** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1993).

محمد بن أحمد الصبوجه وي، **فتح الأسرار في كتاب الإظهار**، تحقيق: محمد داود محمد إبراهيم الأفغاني (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1430هـ).

محمد بن بير علي البركوي، **إظهار الأسرار في النحو**، تحقيق: أنور بن أبي بكر الشيخي الداغستاني (جدة: دار المنهاج، ط1، 2009/1430).

محمد بن بير علي البركوي، **إظهار الأسرار في علم النحو**، تحقيق لجنة التحقيق بجامعة الإمام أبي الحسن الأشعري (الكويت: دار الضياء، ط1، 2021/1442).

محمد فوزي أفندي، **فتح المرام في تعريف أحوال الكلمة والكلام**، تحقيق: محمد عمر سبسوب، محمد سنوبر (دمشق: الدار الشامية، ط1، 2021/1442).

مصطفى بن حمزة آطه لي، **نتائج الأفكار في شرح إظهار الأسرار** (إستنبول: دار السراج، ط1، 2019/1440).

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Abdullāh Ṣāliḥ al-Ayyūbī, *Fawātīḥ al-Adhkār fī Ḥall Natāʾij al-Afkār fī Sharḥ al-Iẓhār*, Dhākir al-Ḥanafī (Ed.) (Amman: Dār al-Nūr al-Mubīn, 1st Ed., 2017).

Ḥājī Khalīfa, *Kashf al-Ẓunūn* (Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī).

Ibn Ājurrūm, *al-Ājurrūmiyya* (Riyad: Dār al-Ṣumyʿī, 1st Ed., 1998).

Ibn Hishām, *Qaṭr al-Nadā* (Cairo: Dār al-Salām, 5th Ed., 2012).

Ismāʿīl Bāshā al-Baghdādī, *Hadiyah al-ʿĀrifīn* (Istanbul: Wikālah al-Maʿārif, 1951).

Khyruddīn al-Ziraklī, *al-Aʿlām* (Beirut: Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn, 15th Ed., 2002).

Muḥammad Fawzī Afandī, *Fatḥ al-Marām fī Taʿrīf Aḥwāl al-Kalima wal-Kalām*, Muḥammad ʿUmar Sabsūb & Muḥammad Sunūbūr (Eds.) (Damascus: al-Dār al-Shāmiyya, 1st Ed., 2021).

Muḥammad ibn Aḥmad al-Ṣabūjah Wī, *Fatḥ al-Asrār fī Kitāb al-Iẓhār*, Muḥammad Dāwūd Muḥammad Ibrāhīm al-Afghānī (Ed.) (Master's thesis, al-Jāmiʿa al-Islāmiyya, Madinah, 1430H).

Muḥammad ibn Bīr ʿAlī al-Barkawī *Iẓhār al-Asrār fī al-Naḥw,* Anwar ibn Abī Bakr al-Shaykhī al-Dāghistānī (Ed.) (Jeddah: Dār al-Minhāj, 1st Ed., 2009).

Muḥammad ibn Bīr ʿAlī al-Barkawī, *Iẓhār al-Asrār fī ʿIlm al-Naḥw*, Lajnah al-Taḥqīq bi-Jāmiʿah al-Imām Abī al-Ḥasan al-Ashʿarī (Ed.) (Kuwait: Dār al-Ḍiyāʾ, 1st Ed., 2021).

Muṣṭafā ibn Ḥamza Āṭah Lī, *Natāʾij al-Afkār fī Sharḥ Iẓhār al-Asrār* (Istanbul: Dār al-Sirāj, 1st Ed., 2019).

Shāmil al-Shāhīn, *Yanābīʿ al-Alfāẓ: Sharḥ al-Iẓhār fī ʿIlm al-Naḥw al-ʿArabī* (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 1st Ed., 2007).

ʿUmar Kaḥālah, *Muʿjam al-Muʾallifīn* (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 1st Ed., 1993).

© إيسيسكو ICESCO 2025

2025 - (2)2
Received استُلم 2025-10-1
Accepted قُبل 2025-11-20

مناهجُ التَّعليمِ البديلةُ في عالَمٍ مفتوحٍ
التعلُّمُ المتكامِلُ للعربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً في دُوَلِ جنوبيِّ شرقِ آسيا

قمر الزمان عبد الغني*

مُستخلَص

في عصر العولمة، تتنامى الحاجة إلى إتقان أكثر من لغةٍ، وبخاصة في سياق تعلُّم اللغات الأجنبية، إذ يواجه تعليم اللغات الأجنبية – ولا سيما العربية – في دول جنوبي شرق آسيا؛ تحديات فريدة تتطلَّب اتباع منهج مُجدٍ ومُبتكَرٍ، من مثل منهج التعلُّم المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL)، الذي يجمع بين تعليم المحتوى العلمي وتعلُّم اللغة الأجنبية في آنٍ معًا، ويتيح للطلبة فرصة تحسين كفاءتهم في اللغة الأجنبية، مع اكتساب المعرفة في مجالٍ محدَّد، وقد أثبت هذا المنهج نجاحه في عدة دول أوروبية، ويطبَّق اليوم أكثر في برامج تعلُّم اللغات في دول جنوبي شرق آسيا، ففي سياق تعلُّم العربية لغةً أجنبيةً، يمكن تقديم أنموذج تطبيقي متكامل عبر تكييف المحتوى العلمي، من مثل موادِّ الفقه والسيرة والحديث التي تُدرَّس بالعربية، ويتضمن الأنموذج المقترح استعمال مواد تعليمية غنية بالمحتويين العلمي واللغوي، مع تمارين عملية تركِّز على تفاعل الطلبة باللغة العربية، وبتطبيق المنهج المتكامل يؤمَّل أن يصبح تعلُّم اللغة العربية أكثر جدوى وتحفيزًا للطلبة في دول جنوبي شرق آسيا، ومن ثم تحسين كفاءتهم اللغوية، وإعدادهم لمواجهة تحديات عالمٍ مترابط ومفتوح على نحو متسارع.

مفاتيح البحث: التعلُّم المتكامل، تعليم العربية لغةً أجنبيةً، المحتوى، التعدد اللغوي، التعليم والتعلُّم

* أستاذ مشارك، قسم الدراسات اللغوية، كلية الدراسات اللغوية والتنمية البشرية، الجامعة الماليزية في كلنتن، ماليزيا، kamarulzaman@umk.edu.my.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)9

Alternative Educational Curricula in an Open World: The Integrated Learning of Arabic as a Foreign Language in Southeast Asian Countries

Kamarulzaman Abdul Ghani*

Abstract

In the age of globalization, there is an increasing need to master more than one language, particularly in the context of foreign language learning. Foreign language education - especially Arabic - faces unique challenges in Southeast Asian countries that require the adoption of effective and innovative methodologies. One such approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), which combines the teaching of scientific content with the learning of a foreign language simultaneously. This method provides students with the opportunity to enhance their proficiency in the foreign language while acquiring knowledge in a specific field. CLIL has proven successful in several European countries and is increasingly applied in language learning programs in Southeast Asia. In the context of learning Arabic as a foreign language, a comprehensive applied model can be proposed by adapting scientific content, such as jurisprudence, biography, and hadith, which are taught in Arabic. The proposed model includes the use of educational materials rich in both scientific and linguistic content, along with practical exercises that focus on student interaction in Arabic. By implementing this integrated curriculum, it is hoped that learning Arabic will become more effective and motivating for students in Southeast Asia, thereby enhancing their linguistic competencies and preparing them to face the challenges of an interconnected and rapidly evolving world.

Keywords: *CLIL, TAFL, content, multilingualism, T&L*

* Associate Professor, Department of Linguistic Studies, Faculty of Linguistics and Human Development, University Malaysia Kelantan, Malaysia, kamarulzaman@umk.edu.my.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

بات التواصل اليوم أكثر مكانة من أيِّ وقت مضى، إذ تسعى العولمة إلى إلغاء الحواجز في عالمنا، وجعلِه مترابطًا متَّصلاً بوتيرة متسارعة، لذا أصبحت قدرة الشخص على التحدُّث بلغات عدِّة اليوم من المهارات الرئيسة التي لا تؤثِّر في حياة الفرد الشخصية فحسب، بل تمتد آثارها إلى العلاقات الدولية، والتجارة العالمية، والتقارب والتكامل الثقافي،[1] فالقدرة على إتقان أكثر من لغة تمنح الأفراد فرصة المشاركة في المجتمعات العالمية بسلاسة وجدوى، وتمكِّنهم من فهم الثقافات المتنوعة في هذا العالم وتقدير فرادتها، ومع هذا التطوُّر، شهد التعليم أيضًا تحوُّلات رئيسة استجابة للاحتياجات العالمية الجديدة، إذ أصبح تعليم اللغات لا يقتصر على أنه أداة للتواصل، بل تحوَّل إلى وسيلة لفهم العالم الأوسع.[2]

إن القدرة على التحدُّث بأكثر من لغة لا تقتصر على أنها ميزة تنافسية في سوق العمل، بل تسهم في إثراء تجربة الفرد الحياتية، بمنحِه مجموعة متنوعة من الآراء وطرق التفكير المختلفة،[3] فأن يكون المرء متعدِّد اللغات؛ لا يوفِّر له فوائد عملية في حياته المهنية فحسب، بل يعزِّز هويته في سياق عالمي أكثر رحابة، ويمتاز متعددو اللغات أيضًا بقدرة أكبر على ممارسة التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتواصل الدبلوماسي، وهو ما يمكِّنهم من الإسهام في بناء علاقات دولية أفضل.[4]

ولا يمكن إنكار المكانة الحيوية التي يضطلع بها متعددو اللغات في عالمنا اليوم الذي تتسارع فيه وتيرة العولمة، ففي عصرٍ يقوم على التواصل الفوري والترابط الواسع؛ يتيح إتقان

[1] See: D. Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge University Press, 2003).
[2] See: F. Grosjean, *Bilingual: Life and Reality* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010).
[3] See: C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Multilingual Matters, 2011).
[4] See: M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 2021).

© إيسيسكو ICESCO 2025

لغات عدَّة فرصًا أوسع في مختلف مجالات الحياة تقريبًا، ففي قطاع الأعمال مثلًا ترى الشركاتُ التي تضمُّ موظفين يجيدون أكثر من لغةٍ؛ أنها تمتلك قدرةً أكبر على دخول الأسواق الدولية وبناء علاقات مؤثرة مع شركاء من دول عدِّة، ولا يقتصر الأمر على سهولة التواصل فحسب، بل يمتدُّ ليشمل فهمًا أعمق للثقافات والقيم المختلفة التي تعدُّ عناصر رئيسة في ترسيخ علاقات تجاريَّة ناجحة طويلة الأمد.[1]

وبالإضافة إلى ذلك، لمتعددي اللغات مكانة محورية في تعزيز العلاقات الدبلوماسية بين الدول، إذ يستطيع الدبلوماسيون وقادة العالم – الذين يمتلكون القدرة على التواصل بلغات عدَّة – بناءَ علاقات أوثق مع نظرائهم في البلدان الأخرى، مما يسهِّل النقاشات في القضايا العالمية المعقَّدة، من مثل السلام، وتغيُّر المناخ، والتنمية الاقتصادية، ويساعد هذا التمكُّن اللغوي في التعامل مع القضايا الدولية تعاملًا مُجْديًا، ويحدُّ من التوترات التي قد تنشأ نتيجة سوء الفهم الثقافي أو التواصل غير الواضح.

المنهج المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL)

هو أحد المناهج التعليمية التي تحظى بعناية متزايدة في تعليم اللغات الأجنبية، نظرًا إلى قدرته على الدمج بين تعليم اللغة وتقديم المحتوى العلمي في إطار عملية تعليمية شاملة مُجدية، ففي هذا المنهج لا تدرَّس اللغة بوصفها موضوعًا مستقلًّا فحسب، بل توظَّف أداةً للوصول إلى مجالات معرفية عدَّة، ودراستها، من مثل العلوم، والتاريخ، والرياضيات، والدراسات الدينية، وغيرها من المجالات،[2] لذا يركِّز المنهج المتكامل على التعلُّم اللغوي الوظيفي المرتبط بالسياق،

[1] See: J. Cenoz, & D. Gorter, *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (Cambridge University Press, 2015).
[2] See: D. Coyle, P. Hood & D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (Cambridge University Press, 2010).

© إيسيسكو ICESCO 2025

إذ يكتسب الطلبة مهارات اللغة بالتزامن مع تعلُّم محتوى علمي باللغة نفسها، كأن يطوِّر الطلبة الذين يدرسون اللغة الإنكليزية في سياق مواد علمية أو تاريخية؛ مهاراتِهم اللغوية (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة)، في مواقف متنوعة وسياقات مختلفة.

ويسهم هذا الارتباط بين اللغة والمحتوى في تعزيز اكتساب اللغة بطريقة طبيعية مُجدية، إذ هو ارتباط مباشر بين استعمال اللغة وعملية التعلُّم، ومن ثم يجعل المنهج المتكامل عملية تعلُّم اللغة أكثر شمولًا ومكانة، لأنَّه يساعد الطلبة في ربط تعلُّم اللغة بالحياة اليوميَّة والعالم الواقعي الذي يعيشون فيه.[1]

ويعتمد المنهج المتكامل في تعلُّم اللغة الأجنبية على عدة نظريات رئيسة تساعد في تفسير جدواه في تعلُّم اللغة، منها:

1. النظرية الاجتماعية الثقافية:

وضعها فيجوتسكي (Lev Vygotsky)، ليؤكِّد فيها مكانة التفاعل الاجتماعي في عملية التعلُّم، مشيرًا إلى أن الطلبة يحقِّقون تقدُّمًا أفضل عندما يتلقَّون الدعم من المعلمين والأقران، وفي سياق المنهج المتكامل يتحقَّق هذا التفاعل الاجتماعي بآلية الدعم التدريجي (Scaffolding)، إذ يتلقَّى الطلبة الدعم الذي يحتاجون إليه في المراحل الأولية من التعلُّم، ثم يُمنحون تدريجيًّا مزيدًا من الحرية لإتقان اللغة والمحتوى على نحو مستقلٍّ، ويولي التعلُّم في إطار المنج المتكامل عنايةً بالأنشطة التعاونيَّة، إذ يمكن للطلبة التفاعل مع أقرانهم والمعلمين لمناقشة الموضوعات العلمية باللغة المستهدفة، وبهذه الطريقة يمكن للدعم الاجتماعي وسياقات التعُّلم الواقعية أن تساعد الطلبة في مواجهة تحديات اللغة بكفاءة أعلى.[2]

[1] See: M. Meyer, "The Rise of the Knowledge Broker," *Science Communication, 32,* 2010, pp.118-127.
[2] See: K. Abdul Ghani, *Pembelajaran Bersepadu Bahasa Arab CLIL* (Penerbit UMK, 2024).

© إيسيسكو2025 ICESCO

2. نظرية اكتساب اللغة:

قدَّمها كراشين (Stephen Krashen) ليؤكِّد أنَّ تعلُّم اللغة يتمَّ في سياق طبيعي ذي معنى، ويرى أن التعرُّض المستمر والهادف للغة يسهم في تمكين الطلبة من إتقانها بسهولة أكبر، مقارنة بالاعتماد على حفظ قواعد النحو فقط، وفي إطار المنهج المتكامل يُمنح الطلبة فرصةً لتعلُّم اللغة عبر ما يسمى "المدخلات ذات المغزى"، ومواقف التعلُّم الأصيلة، من مثل المناقشة، والكتابة، وقراءة المواد العلمية باللغة المستهدفة، ويساعدهم هذا في تعلُّم اللغة بطريقة طبيعية مُجدية، بما يتفق مع نظرية كراشين التي تشير إلى أن التعرُّض الكافي للغة في سياقات الحياة الواقعية يعدُّ مفتاحًا لاكتساب اللغة بنجاح.[1]

3. إطار العمل (C4):

قدَّمه كويل (Do Coyle) عام (1999)، وهو أداة مؤثرة في تخطيط التعلُّم في سياق المنهج المتكامل، إذ يتضمن هذا الإطار أربعة عناصر متكاملة مترابطة في عملية التعلَّم، هي:[2]

- المحتوى (Content): يركز على تعلُّم المعرفة العلمية عبر اللغة المستهدفة، من مثل الدراسات الدينية، أو العلوم، أو التاريخ، أو الرياضيات.
- التواصل (Communication): يتضمن مهارات اللغة الضرورية للتفاعل ومعالجة المحتوى، من مثل الاستماع، والتحدُّث، والقراءة.
- الإدراك (Cognition): يعنى بتطوير التفكير النقدي وحل المشكلات، إذ لا يتقن الطلبة اللغة فحسب، بل يفهمون أيضًا المعرفة العلمية التي تعلموها ويطبقونها.
- الثقافة (Culture): يؤخذ بالحسبان البعد الثقافي في عملية التعلُّم، إذ يكتسب الطلبة فهمًا للقيم الثقافية المرتبطة باللغة، إلى جانب المهارات اللغوية.

---

[1] See: S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language* Acquisition (Pergamon Press, 1982).

[2] See: D. Coyle, "Supporting CLIL: The 4C Framework," *Educational Research and Development Journal*, 23(1), 1999, pp.45-58.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ويضمن إطار العمل (C4) ألا يقتصر تعلُّم اللغة على الجوانب اللغوية وحدها، بل يشمل تطوير المهارات المعرفية والمعرفة التخصصية العميقة، ويساعد ذلك في ضمان أن يكون التعلُّم عبر تطبيق المنهج المتكامل متوازنًا شاملًا، مما يعود بالنفع على الطلبة بطرق عدة.

4. أنموذج الثلاثية اللغوية:

قدَّم كويل أيضًا مفهوم "الثلاثية اللغوية" (Language Tryptich) الذي يعتمد ثلاثة مبادئ رئيسة في تعلُّم اللغة ضمن إطار المنهج المتكامل،[1] ويتضمن هذا المبدأ:

- الطلاقة: القدرة على استعمال اللغة بحرية في مجموعة متنوعة من مواقف التواصل.
- الكفاءة اللغوية: معرفة بنية اللغة، والقدرة على استعمالها استعمالاً صحيحًا في السياقات المناسبة.
- الوعي الاجتماعي والثقافي: فهم السياقات الاجتماعية والثقافية المرتبطة باستعمال اللغة، وكذا كيفية إبراز اللغة قيمَ تلك الثقافات.

ويوضِّح هذا الأنموذج اللغوي أن تعلُّم اللغة في إطار المنهج المتكامل يتطلَّب العناية بهذه الجوانب الثلاثة في آنٍ معًا، مع التركيز على الطلاقة والكفاءة اللغوية في السياقات العلمية، إلى جانب فهم الثقافة المرتبطة باللغة.[2]

ويضيف هذا الأنموذج بُعدًا أعمق إلى المنهج المتكامل بالتركيز على ثلاثة أبعاد رئيسة لتعلُّم اللغة؛ لغة التعلُّم، ولغة للتعلُّم، واللغة عبر التعلُّم، وتكتسب هذه الأبعاد مكانة كبيرة في سياق تعلمُّ العربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا، حيث لا تُستعمل اللغة العربية لإتقان بنيتها فحسب، بل لفهم المحتوى العلمي المرتبط بالإسلام وثقافته.

---

[1] See: Abdul Ghani, *Pembelajaran Bersepadu Bahasa Arab CLIL*.

[2] See: D. Coyle, "The Language Tryptich: Integrating Language Learning in CLIL," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 2007, pp.545-560.

© إيسيسكو2025 ICESCO

ففي البُعد الأول تشير (لغة التعلُّم) إلى اللغة التي يستعملها الطلبة لفهم المحتوى العلمي الذي يدرسونه، وفي إطار تعليم العربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا، توظَّف العربية لغةَ تعلُّم لإتقان مختلف التخصصات العلمية، وبخاصة في الدراسات الإسلامية، والتاريخ الإسلامي، وتفسير القرآن الكريم، وبتعلُّم اللغة العربية عبر المحتوى العلمي، يطوِّر الطلبة فهمًا أعمق للمحتوى، إضافة إلى إتقان اللغة، ففي دراسة التاريخ الإسلامي أو تفسير القرآن الكريم مثلًا، يكتسب الطلبة المعرفة العلمية، ويعززون مهاراتهم في اللغة العربية في آنٍ معًا.

وفي البُعد الثاني تشير (لغة للتعلُّم) إلى اللغة المستعملة في عملية التعلُّم نفسها، بما في ذلك اللغة التي يستعملها المعلمون للتعليم، وكذلك اللغة التي يستعملها الطلبة للتواصل في الأنشطة التعليمية، وفي تعلُّم العربية لغةً أجنبيةً، تُشمَل مهاراتها جميعًا (الاستماع، التحدُّث، الكتابة، القراءة) في سياق علمي، ويستعمل الطلبة اللغة العربية للتواصل في الأنشطة التعليمية، من مثل المناقشات الصفية، أو العروض التقديمية، أو كتابة المقالات، وهو ما يتيح لهم اكتساب محتوى علمي مرتبط بالإسلام، مع تطوير مهارات التواصل باللغة العربية الضرورية لحياتهم اليومية والاجتماعية.[1]

وفي البُعد الثالث تشير (اللغة عبر التعلُّم) إلى تعلُّم اللغة الذي يحدث عبر الأنشطة العلمية نفسها، وفي سياق تعلُّم العربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا، يكتسب الطلبة المهارات اللغوية اكتسابًا غير مباشر بدراسة موادَّ من مثل التاريخ الإسلامي، أو العلوم الإسلامية، كأن يمكن للطلبة تطوير الطلاقة في استعمال المصطلحات التقانية أو المفردات المتخصصة المتعلقة بالموضوعات العلمية التي يدرسونها، وذلك بتوظيف اللغة العربية في دراسة هذه التخصصات العلمية، إذ يتمكن الطلبة من إتقان اللغة إتقانًا أعمق وأكثر تفصيلًا، بما يتجاوز القواعد أو المفردات الشائعة.[2]

[1] See: *Ibid*.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وهكذا تكون لأنموذج الثلاثية اللغوية مكانته في المنهج المتكامل، إذ يوفِّر هيكلًا واضحًا لكيفية تفاعل اللغة والمحتوى العلمي تفاعلًا متناميًا في عملية التعلُّم، وبدمج تلك الجوانب الثلاثة؛ لا يقتصر المنهج المتكامل على إتقان اللغة العربية فحسب، بل يسهم أيضًا في تعزيز فهم الطلبة للتخصصات العلمية التي يدرسونها، من مثل الدراسات الإسلامية والتاريخ الإسلامي، ويسهم هذا التكامل في زيادة جدوى تعلُّم اللغة، إذ لا يتعلَّم الطلبة اللغة بوصفها كيانًا معزولًا، بل أداةً تُستعمل في حياتهم العلمية والاجتماعية.

وبتطبيق أنموذج الثلاثية اللغوية في تعلُّم اللغة العربية؛ تتاح للطلبة في دول جنوبي شرق آسيا فرصة لتطوير الطلاقة اللغوية، مع توسيع فهمهم الإسلام وثقافته، ويمكِّن هذا المنهج الطلبة من إتقان اللغة العربية في سياق أكثر شمولية وارتباطًا بالواقع، بدلاً من الاقتصار على دراسة اللغة بوصفها موضوعًا لغويًّا صرفًا.

5. أنموذج المتوالية (Continuum):

قدَّمه بال (Phil Ball) ليكون إطارًا تحليليًّا مهمًّا في فهم آليَّات تطبيق المنهج المتكامل في البيئات التعليمية، إذ يُنظر في هذا الأنموذج إلى المنهج المتكامل بوصفه متوالية تتراوح بين درجات متفاوتة من تكامل المحتوى مع اللغة، فعند أحد طرفي هذه المتوالية، ينصبُّ التركيز على استعمال اللغة أداةً لتعلُّم المحتوى من دون العناية بالجوانب اللغوية، وعند الطرف المقابل، يكون التركيز منصبًّا على الجوانب اللغوية، مع الاستفادة من المحتوى العلمي بوصفه وسيطًا لدعم تعلُّم اللغة وتطوير كفاءاتها.

وبهذا التصوُّر يتيح أنموذج المتوالية للمعلمين اختيار مستوى التكامل الأنسب بين اللغة والمحتوى بما يتفق واحتياجات الطلبة وفرادة السياق التعليمي، ويمنحهم مرونةً أكبر في تصميم الدروس والتخطيط لبرامج المنهج المتكامل، بما يضمن تحقيق التوازن المطلوب بين أهداف تعليم اللغة وأهداف المحتوى العلمي، وصولًا إلى تنفيذ أكثر جدوى وشمولية للمنهج.[1]

[1] See: P. Ball, "Language and Content in CLIL," *CLIL Research Journal*, 4(2), 2009, pp.21-39.

© إيسيسكو ICESCO 2025

قضايا تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا

للغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا مكانة مركزية، وبخاصة في السياق الإسلامي، فهي لغة القرآن الكريم والعلوم الشرعية، إذ هي لغة المتون التراثية التي تقوم عليها المؤسسات التعليمية الدينية، ومهما تكن هذه المكانة المركزية للغة العربية في صوغ الهوية الدينية والثقافية للمجتمعات المسلمة في المنطقة، فإن عملية تعلُّمها ما تزال تواجه جملة من التحديات التي تستدعي معالجة منهجية لتعزيز جدوى تعليمها وتيسير اكتسابها لدى الطلبة، ومن تلك التحديات ما يأتي:

1. نقص المعلمين المؤهَّلين:

من أبرز التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، فكثير من معلِّمي العربية لا يتلقُّون تدريبًا مهنيًّا كافيًا في طرائق التعليم الحديثة، ولا سيما تلك التي تعتمد مقاربات تفاعلية وسياقية في تعليم اللغات، من مثل المنهج المتكامل،[1] وما يزال التعليم في كثير من المؤسسات قائمًا على الأساليب التقليدية التي تركِّز على القواعد والحفظ والتلقين، مع إغفال بارز لتوظيف اللغة في سياقات حياتية واقعية، وهذا يُسهم في صوغ صورة ذهنية سلبية لدى الطلبة، تجعل اللغة العربية تبدو مادة صعبة جامدة، وهو ما يحدُّ من قدرتهم على اكتسابها اكتسابًا مُجديًا.

وتزداد المشكلة تعقيدًا بوجود عجز في المعلِّمين القادرين على توظيف العربية بطلاقة في بيئة التعليم، إذ يقتصر استعمال كثير منهم للغة العربية على تعليم النطق أو عرض القواعد، من دون ممارستها بوصفها لغة تواصل حيَّة في الصف، ويؤدي هذا النمط المحدود من الاستعمال إلى تقليل فرص الطلبة في تطوير مهاراتهم التواصلية، مما يجعل اكتساب اللغة أقل شمولية وجدوى.[2]

[1] See: A. Alshammari, "The Role of CLIL in Teaching Arabic as a Foreign Language," *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 8(1), 2020, pp.20-35.
[2] See: R. Abdullah & M. Ismail, "Challenges in Learning Arabic Language among Southeast Asian Student," *International Journal of Language Studies*, 2020, 15(2), pp.45-60.

© إيسيسكو ICESCO 2025

2. قلَّة المواد التعليمية التفاعلية:

فما تزال مؤسسات عدة تعتمد موادَّ تقليدية في التعليم، من مثل الكتب المدرسية، والتمارين الكتابية، التي تركِّز على الحفظ والممارسات الصارمة، ولا يتيح هذا النوع من المواد خبراتِ تعلُّم لغوي ذات معنى، أو سياقًا واقعيًّا يمكِّن الطلبة من توظيف اللغة توظيفًا حيًّا، فضلًا عن أنه لا يواكب التطوُّرات المتسارعة في مجال التقانة التعليمية.[1]

ومع التقدُّم الكبير في التقانة التعليمية، ظهرت منصَّات رقمية تدعم تعلُّم اللغة العربية، بما في ذلك تطبيقات الهاتف المحمول، والمقاطع المرئية التعليمية، والألعاب الرقمية، ولكن مستوى اعتماد هذه التقانة في تعليم اللغة العربية في كثير من دول جنوبي شرق آسيا ما يزال محدودًا، ومعظم المواد الحالية غير قادرة على دعم مناهج التعلُّم القائمة على المحتوى، أو تلك التي تعتمد تعليم اللغة في سياقات أكثر ارتباطًا بالحياة الواقعية، وهي عناصر أساسية لتحفيز الطلبة وتعميق فهمهم.[2]

3. انخفاض دافعية الطلبة:

إذ يرى كثير منهم أن العربية لغةٌ صعبةٌ، وأن استعمالها يقتصر على المجالات الدينية من دون حضور مؤثر في التواصل اليومي أو الحياة العملية، ويسهم هذا التصوُّر في تعزيز شعور الطلبة بأن تعلُّم العربية مهمَّة معقدَّة غير مفيدة خارج الإطار الشرعي، وبخاصة في ظل اعتماد أساليب تعليم تقليدية تفتقر إلى الحيوية والارتباط بحياة الطلبة.[3]

وفي بعض البلدان أُدرجت اللغة العربية في مناهج المدارس الدينية، ولكن كثيرًا الطلبة لا يرون ضرورة إتقانها، لاعتقادهم بأنَّها لا توفِّر لهم فرصًا ملموسة في مستقبلهم المهني أو

[1] See: H. Yamat et al., "Developing Arabic Language Competency Through CLIL," *International Journal of Educational Research*, 9(4), 2021, pp.78-96.
[2] See: *Ibid*.
[3] Abdullah & Ismail, *Challenges in Learning Arabic Language among Southeast Asian Student*, pp.45-60.

© إيسيسكو ICESCO 2025

الاجتماعي، ونتيجة لذلك يتجه كثيرون إلى تعلُّم لغات أخرى من مثل الإنكليزية أو الماندرين، بوصفها لغات أكثر ارتباطًا بسوق العمل، وأكثر فائدة من الناحية العملية.[1]

وكذا تضعف عناية بعض الطلبة باللغة العربية لجهلهم الفوائد المباشرة لإتقانها، سواء في مجالات المعرفة أم في الحياة اليومية، ومن ثم تبرز مكانة اعتماد مناهج تعليمية تُعزِّز الاستعمال العملي للغة، وتربط بين تعلُّمها وواقع الطلبة واحتياجاتهم، فلا تقتصر العملية التعليمية على الجانب العلمي، بل تشمل أيضًا توظيف اللغة في مواقف تواصلية حقيقية، وهو ما يؤكِّد عليه المنهج المتكامل في بعده الثالث (اللغة عبر التعلُّم).[2]

4. الاختلافات في المناهج وطرائق التعليم بين دول جنوبي شرق آسيا:

تتميز منطقة جنوبي شرق آسيا بتنوُّع ثقافي وديني ولغوي واسع، وهو ما ينعكس انعكاسًا مباشرًا على مناهج اللغة العربية وطرائق تعليمها في كلِّ بلد، فقد أدَّى اختلاف السياقات التعليمية إلى تباين ملحوظ في مستوى إتقان الطلبة اللغةَ العربيةَ، نتيجة أن لا إطار مرجعيًّا مشتركًا يوجِّه تعليم اللغة العربية في المنطقة،[3] فالعربية مثلًا تُدرَّس في ماليزيا وإندونيسيا في إطار ديني بالدرجة الأولى، إذ يُركِّز التعليم على القرآن الكريم والعلوم الشرعية، في حين لا تحظى العربية بالمكانة نفسها في أنظمة التعليم العام في تايلند والفلبين، إذ قد تدرَّس في مؤسسات محدودة أو في إطار غير رسمي.

وينتج عن هذا التباين تحدٍّ واضح يتمثَّل في غياب منهج عربي موحَّد يمكن تطبيقه في مختلف دول المنطقة، بطريقة تراعي الاحتياجات المتعددة للطلبة، إذ ينبغي للمنهج الإقليمي المقترح أن يكون قادرًا على خدمة أغراض متنوعة، سواء كانت دينية أم علمية أم

[1] See: *Ibid*.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.
[3] See: Cenoz & Gorter, *Multilingual Education*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مهنية، بالإضافة إلى مواكبة التطوُّرات العالمية في تعليم اللغات، واعتماد أساليب تعليمية حديثة تُمكِّن الطلبة من استعمال اللغة العربية بوصفها أداة للتواصل والفهم والتفكير.[1]

5. تأثير وسائل الإعلام والثقافة العالمية:

أدَّى الانتشار الواسع لوسائل الإعلام العالمية، وهيمنة الثقافات الأجنبية؛ إلى خلق بيئة لغوية تنافسيَّة تُضعف مكانة اللغة العربية لدى الطلبة في دول جنوبي شرق آسيا، فبسبب حضور اللغات العالمية الكبرى – من مثل الإنكليزية والماندرين – في مجالات الإعلام والترفيه والأعمال؛ لم تعد اللغة العربية تحظى بمكانة موازية في الفضاءات الرقمية والمهنية، وهو ما يدفع كثيرين إلى إتقان اللغات التي تعدُّ الأكثر انتشارًا أو الأبرز مكانة في سوق العمل العالمية.[2]

ومع تطوُّر الوسائط الاجتماعية، وتنامي المحتوى الرقمي المتاح بالإنكليزية، بات الطلبة يتعرَّضون أكثر للإنكليزية مقارنة بالعربية، وهو ما يعمِّق الفجوة بينهم وبين اللغة العربية، ويجعلها في نظرهم لغة أقل حضورًا في الحياة اليومية، وأكثر صعوبة في التعلُّم، ويرسِّخ هذا الواقع انطباعًا بأنَّ العربية لغة تقليدية أو محدودة الاستعمال، وبخاصة عند غياب ممارسات تعليمية توظِّف اللغة في سياقات معاصرة عمليَّة ترتبط بحياة الطلبة واهتماماتهم.[3]

ولمعالجة التحديات المذكورة أعلاه، يمكن اتخاذ مجموعة من الإجراءات العملية التي تسهم في تعزيز جدوى تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، ومن ذلك:

(أ) **تحسين تدريب المعلمين ورفع كفاءتهم:** يتطلَّب الارتقاء بتعليم اللغة العربية تطوير برامج تدريبية معمَّقة لمعلِّميها، لتشمل أساليب التعليم الحديثة، من مثل المنهج المتكامل الذي يدمج اللغة بالمحتوى العلمي ضمن سياقات تعليمية أصيلة جاذبة، مع تضمين استعمال التقانة التعليمية في برامج إعداد المعلمين، لضمان قدرتهم على توظيف الأدوات التفاعلية بكفاءة.[4]

---

[1] See: D. Marsh, *CLIL/EMILE: The European Dimension* (European Commission, 2002).
[2] See: D. Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge University Press, 2003).
[3] See: Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.
[4] See: Alshammari, *The Role of CLIL in Teaching Arabic as a Foreign Language*, pp.20-35.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(ب) تطوير مواد تعليمية تفاعلية: يعدُّ توفير مواد تعليمية تقانية حديثة، من مثل التطبيقات التفاعلية، والألعاب التعليمية، ومنصات التعلُّم الرقمية؛ عاملًا بارزًا في زيادة دافعية الطلبة تجاه تعلُّم العربية، وكذا استعمال محتوى سياقي مرتبط بحياة الطلبة واهتماماتهم اليومية يجعل التعلُّم أكثر معنى وجدوى.[1]

(ج) ربط تعلُّم اللغة بالحياة اليومية: من المهم اعتماد إستراتيجيات تعليمية تربط تعلُّم العربية باستعمالها في مواقف الحياة اليومية، من مثل المشاريع العملية، والأنشطة التشاركية، والدراسات الثقافية، والمواقف التواصلية الحقيقية، وذلك يساعد في تنمية دافعية الطلبة، وإبراز مكانة اللغة خارج الإطار الصفي.[2]

(ج) تعزيز استعمال التقانة ومنصات التعلم الحديثة: يمكن للواقع الافتراضي (VR)، والذكاء الاصطناعي (AI)، والأدوات التفاعلية؛ أن توفّر بيئات تعلُّم غنية، وتُسهِم في رفع مستوى الطلاقة اللغوية عبر المحاكاة والتجارب الواقعية، وهو ما يجعل تعلُّم العربية أكثر جذبًا وجدوى.[3]

(د) تعزيز التعاون الإقليمي والدولي: تحتاج دول جنوبي شرق آسيا إلى تطوير تعاون مشترك بهدف وضع مناهج عربية أكثر توحيدًا وملاءمة لاحتياجات المنطقة، وكذا يسهم التعاون مع مؤسسات تعليمية في العالم العربي في تحسين جودة التعليم وتبادل الخبرات، بما يعزز الكفاءة اللغوية والثقافية للطلبة.[4]

وبهذه الطريقة يمكن أن يصبح تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا أكثر جدوى ومكانة في سياق التعليم الحديث.

---

[1] See: Yamat et al, *Developing Arabic Language Competency Through CLIL*, pp.78-96.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.
[3] See: R. Hassan et al., "The Impact of Virtual Reality in Language Learning," *Educational Technology Journal*, 10(3), 2022, pp.112-128.
[4] See: Cenoz & Gorter, *Multilingual Education*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

أنموذج تطبيق المنهج المتكامل في سياق تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا

في ظلِّ التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، يبرز منهج التعلُّم المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL) بوصفه إطارًا تربويًّا قادرًا على تعزيز كفاءة التعليم، وتحسين نتائج التعلُّم، ويقوم هذا المنهج على دمج تعليم اللغة مع تعليم المحتوى العلمي، فيتعلم الطلبة اللغة العربية بتخصصات معرفية أخرى، من مثل الدراسات الإسلامية، والتاريخ، والعلوم، والرياضيات، وغيرها.

ويتيح هذا التكامل للطلبة اكتساب اللغة وظيفيًّا وواقعيًّا، إذ تُقدَّم العربية في سياقات ذات معنى، لا بوصفها مادة لغوية منفصلة فحسب، وفي سياق تعليم العربية في دول جنوبي شرق آسيا، يمثِّل المنهج المتكامل فرصة مزدوجة، فهو يعزز اكتساب المهارات اللغوية الأساسية والمتقدمة من جهة، ويثري فهم الطلبة المعارفَ والموضوعاتِ ذات الصلة باللغة العربية وثقافتها ومكانتها في حياة المسلم من جهة أخرى، وتتمثل مكانة هذا المنهج في أنَّه لا يقتصر على تحسين الكفاءة اللغوية فحسب، بل يربط التعلُّم بالحياة اليومية، ويعزز القدرة على استعمال العربية في السياقات العلمية والاجتماعية والدينية.

وفيما يأتي عرضُ العناصر الرئيسة لبناء أنموذج مُجدٍ لتطبيق المنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا:

1. دمج المحتوى واللغة:

من المكوِّنات الرئيسة في المنهج المتكامل، إذ يتيح للطلبة اكتساب اللغة العربية في سياقات حقيقية، فبتعليم موضوعات من مثل التاريخ الإسلامي، والدراسات القرآنية، والعلوم الإسلامية باللغة العربية، يُتاح للطلبة التفاعل مع اللغة في إطار معرفي أصيل، وهو ما يوسِّع مفرداتهم، ويُنمِّي وعيَهم البنى اللغوية، ويعزِّز مهاراتهم في الاستعمال الوظيفي للغة.[1]

[1] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ولا تقتصر مكانة هذا المنهج على الجانب اللغوي فحسب، بل تمتدُّ لتشمل توطيد فهمِ الطلبة المفاهيمَ المركزية في الحضارة الإسلامية، من مثل التفسير، والسيرة النبوية، وتاريخ الحضارة الإسلامية، وبهذه الطريقة تتحوَّل العربية من أداة للتواصل، إلى وسيلة للولوج إلى الإرث الثقافي والديني والمعرفي للأمة الإسلامية، وهو ما يحمل مكانة خاصة عند الطلبة في دول جنوبي شرق آسيا، ولا سيما المسلمين.

2. التعلُّم القائم على المشاريع وحلِّ المشكلات:

من الأساليب المجدية التي تشجع الطلبة على تعلُّم اللغة العربية تعلُّمًا نشطًا وسياقيًّا، ففي المنهج المتكامل يُمنح الطلبة فرصًا للتعامل مع مشاكل واقعية، أو تنفيذ مشاريع تتطلب استعمال اللغة العربية في مواقف عملية ومباشرة، وهو ما يعزِّز تطبيقهم للمعرفة اللغوية ضمن سياقات الحياة اليومية، ويسهم هذا المنهج أيضًا في تطوير التفكير النقدي والإبداعي للطلبة، إذ يتعلَّمون توظيف مهاراتهم اللغوية لحل مشكلات حقيقية أو تقديم حلول مبتكرة، كأن تشتمل المشاريع التعليمية على مناقشة القضايا المعاصرة في العالم العربي، أو دراسة الأحداث التاريخية المهمة في الحضارة الإسلامية، مما يمنح الطلبة فرصة لاكتساب اللغة في سياقات ذات معنى وجدوى، وبهذه التجارب العملية، يصبح تعلُّم اللغة العربية أكثر وضوحًا وفائدة للطلبة، إذ يربط بين المعرفة اللغوية وواقعهم المعيش والاجتماعي.[1]

3. دمج التقانة في التعلُّم:

يؤدي دمجُ القانة في تعلُّم اللغة العربية مكانة محورية في إثراء التجربة التعليمية للطلبة، وتعزيز دافعيتهم، إذ تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومنصَّات التعلُّم التفاعلية، والوسائط الرقمية المتنوَّعة؛ في إتاحة بيئة تعلُّم أكثر تفاعلية، تسمح للطلبة بالتفاعل مع اللغة العربية

[1] See: B. Mohan, C. Leung & C. Davison, "Innovations in the Teaching of Content and Language Integration (CLIL)," *Educational Linguistics Journal*, 23(2), 2021, pp.157-173.

© إيسيسكو ICESCO 2025

بأساليب ممتعة قابلة للتخصيص، وتُمكِّن هذه التقانيات الطلبةَ من الوصول إلى محتوى تعليمي مرن في أيِّ زمان ومكان، وهو ما يدعم التعلُّم الذاتي، ويفتح المجال أمام إستراتيجيات تعلُّم تركز على الطالب.[1]

وكذا يمثِّل توظيف تقانة الواقع الافتراضي إضافة نوعية في تطوير مهارات اللغة العربية، إذ يوفِّر للطلبة خبرات غنية تُحاكي سياقات واقعية، فباستعماله يمكنهم "زيارة" مواقع تاريخية عربية، أو مشاهدة مشاهد تفاعلية تحاكي مواقف حياتية واجتماعية باللغة العربية، بما يتيح لهم استيعاب اللغة في سياقها الثقافي والحضاري الأصيل، وتُعد هذه المقاربة من أكثر الأساليب جدوى في ربط اللغة بالاستعمال الحقيقي، وتعزيز مهارات الفهم والاستجابة اللغوية لدى الطلبة.

4. تدريب المعلِّمين على علم أصول التعليم:

يُعدُّ التدريب المعمَّق والمستمر لمعلمي اللغة العربية عنصرًا جوهريًّا في نجاح تطبيق المنهج المتكامل، إذ يتطلَّب هذا المنهج مهارات مزدوجة تجمع بين كفايات تعليم اللغة، وكفايات تعليم المحتوى العلمي باللغة العربية، لذا يحتاج المعلِّمون إلى إعداد منهجي يمكِّنهم من دمج المحتوى واللغة دمجًا متوازنًا في التخطيط التعليمي، ليُراعى في الدرس تحقيق أهداف لغوية ومعرفية في آنٍ معًا، وكذا يتطلَّب تطبيق المنهج المتكامل تمكين المعلِّم من مهارات تربوية متقدِّمة، من مثل تصميم أنشطة تعليمية تُسهم في تفعيل اللغة داخل سياقات معرفية، وإدارة بيئة صفِّية تُيسِّر التفاعل ثنائي البُعد بين اللغة والمحتوى.[2]

وينبغي للتدريب أن يشتمل على تزويد المعلِّمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لاستثمار التقانة في العملية التعليمية، بما في ذلك المنصات التفاعلية، وأدوات الذكاء الاصطناعي،

[1] See: Hassan et al., *The Impact of Virtual Reality in Language Learning*, pp.112-128.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

© إيسيسكو2025 ICESCO

والوسائط المتعددة، وذلك لتعزيز مشاركة الطلبة ودعم تعلُّمهم بطرق مرنة وأكثر ارتباطًا ببيئتهم التعليمية، ومن شأن هذا التدريب النوعي تمكين المعلِّمين من أداء دور "الميسِّر" في فصول المنهج المتكامل، بما يحقق تعلُّمًا أعمق وأكثر نجاحًا للطلبة في اللغة العربية.

5. دعم الحكومة والمؤسسات التعليمية:

يُعدُّ الدعم المؤسسي والحكومي عنصرًا بارزًا في ضمان نجاح تطبيق المنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، فالحكومات مطالبة بوضع سياسات وإستراتيجيات تشجع دمج هذا المنهج في المدارس والجامعات، ويشمل هذا الدعم توفير مواد تعليمية عالية الجودة ومتعدِّدة الوسائط، بما في ذلك الكتب المدرسية المعدَّة خصيصًا للمنهج المتكامل، والموارد الرقمية التفاعلية، ومنصات التعلُّم الإلكتروني التي تمكِّن الطلبة من الوصول إلى محتوى لغوي ومعرفي وصولًا أكثر مرونة، ويسهم هذا الاعتماد الواسع للتقانة التعليمية في تعزيز فرص الطلبة للتدرب على اللغة العربية في سياقات تطبيقية متنوعة.[1]

ومن جهة أخرى، يمثِّل التعاون الدولي – وبخاصة بين دول جنوبي شرق آسيا ودول العالم العربي – رافدًا مهمًّا لتطوير تعليم اللغة العربية في المنطقة، فبرامج تبادل الطلبة، وتطوير مهارات المعلِّمين عبر دورات تدريبية مشتركة، والتعاون البحثي بين الجامعات؛ كلُّها عناصر تُسهم في رفع جودة تعليم العربية، وتعميق الفهم الثقافي والحضاري لدى الطلبة، ومن شأن هذه الشراكات الدولية أن تعزز البُعد العالمي للغة العربية.

وهكذا يضمن اجتماع العناصر الرئيسة السابقة تطبيقًا مثاليًّا للمنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، وفق إستراتيجيات تجمع المحتوى العلمي والمهارات اللغوية في إطار تعليمي واحد.

[1] See: Yamat et al., *Developing Arabic Language Competency Through CLIL*, pp.78-96.

© إيسيسكو ICESCO 2025

خاتمة

يقدِّم منهج التعلم المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL) فرصًا عظيمة لتحسين كفاءة اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، فتطبيق هذا المنهج تطبيقًا منهجيًّا مدروسًا – إلى جانب توفير الدعم المؤسسي المناسب – يمكن أن يُسهم إسهامًا مباشرًا في رفع الكفاءة اللغوية للطلبة، وتطوير مهاراتهم التواصلية في سياقات أكثر أصالة وارتباطًا بحياتهم العلمية والاجتماعية، ولا يقتصر أثر المنهج المتكامل على تحسين الجانب اللغوي فحسب، بل يمتد ليُثري التجربة التعليمية بأكملها، إذ يتيح للطلبة اكتساب اللغة عبر محتوى ذي معنى، ويشجعهم على استعمال العربية استعمالًا وظيفيًّا في عمليات التفكير، والبحث، والتحليل، وبذا يساعد المنهج المتكامل في تكوين جيل أكثر قدرة على فهم العالم المعاصر والتفاعل معه بوعي وثقة ومهارة، في ظل التحوُّلات المتسارعة التي تتميز بها العولمة والتواصل بين الثقافات.

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

A. Alshammari, "The Role of CLIL in Teaching Arabic as a Foreign Language," *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 8(1), 2020, pp.20-35.

B. Mohan, C. Leung & C. Davison, "Innovations in the Teaching of Content and Language Integration (CLIL)," *Educational Linguistics Journal*, 23(2), 2021, pp.157-173.

C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Multilingual Matters, 2011).

D. Coyle, "Supporting CLIL: The 4C Framework," *Educational Research and Development Journal*, 23(1), 1999, pp.45-58.

D. Coyle, "The Language Tryptich: Integrating Language Learning in CLIL," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 2007, pp.545-560.

D. Coyle, P. Hood & D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (Cambridge University Press, 2010).

D. Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge University Press, 2003).

D. Marsh, *CLIL/EMILE: The European Dimension* (European Commission, 2002).

F. Grosjean, *Bilingual: Life and Reality* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010).

H. Yamat et al., "Developing Arabic Language Competency Through CLIL," *International Journal of Educational Research*, 9(4), 2021, pp.78-96.

J. Cenoz, & D. Gorter, *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (Cambridge University Press, 2015).

K. Abdul Ghani, *Pembelajaran Bersepadu Bahasa Arab CLIL* (Penerbit UMK, 2024).

© إيسيسكو ICESCO 2025

M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 2021).

M. Meyer, "The Rise of the Knowledge Broker," *Science Communication, 32,* 2010, pp.118-127.

P. Ball, "Language and Content in CLIL," *CLIL Research Journal*, 4(2), 2009, pp.21-39.

R. Abdullah & M. Ismail, "Challenges in Learning Arabic Language among Southeast Asian Student," *International Journal of Language Studies*, 2020, 15(2), pp.45-60.

R. Hassan et al., "The Impact of Virtual Reality in Language Learning," *Educational Technology Journal*, 10(3), 2022, pp.112-128.

S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language* Acquisition (Pergamon Press, 1982).

© إيسيسكو ICESCO 2025

2025 - (2)2
استُلم Received 2025-10-15
قُبل Accepted 2025-11-27

الكفاياتُ المهنيَّةُ التَّربويَّةُ اللَّازمةُ لمعلِّمي العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها في كلِّيَّاتِ الإلهيَّاتِ التُّركيَّةِ

أحمد مصرلي*

مُستخلَص

يتَّجه التعليم بخُطا مسرعة نحو المستقبل مع تطوُّر الذكاء الاصطناعي وتداعياته، مما يقتضي من المؤسسات التعليمية تأهيل المعلمين بما يتفق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومهاراته، وهذا ينطبق على برامج تدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها، فقد أظهرت دراسات عدة ارتكاز برامج إعدادهم على مجالات الإعداد اللغوي (الجامعي التخصصي)، وافتقارها إلى مناهج الإعداد المهني التربوي، وبرامج الإعداد التقاني، وتزداد المشكلة تعقيدًا حين يتبيَّن أن كثيرًا منهم خريجو كليات غير تربوية، وهم في حاجة إلى إعداد تربوي مهني، وبخاصة في طرق التعليم ومهاراته، وهذا ما أكَّدته بعض الدراسات التقويمية لأداء معلمي العربية في الجامعات التركية، ومن ثم يهدف هذا البحث إلى بيان واقع معلمي العربية للناطقين بغيرها في تلك الجامعات، وتحديد الكفايات المهنية التربوية اللازمة لهم، ويتوسَّل البحث بالمنهج الوصفي، من أجل بناء قائمة بالكفايات المهنية توظَّف في توجيه مسار برامج التدريب لتقوم على الاحتياجات التطبيقية للمعلمين، بدلًا من العشوائية تصوُّرات المخططين النظرية، ومن ثم الوصول إلى الكفايات التربوية اللازمة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

مفاتيح البحث: كليات الإلهيات، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكفايات المهنية، إعداد المعلمين

* أستاذ اللغة العربية المشارك في كلية الإلهيات، جامعة بورصا ألوداغ، الجمهورية التركية، ahmadhassan@uludag.edu.tr.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)10

The Required Professional Educational Competencies for Teachers of Arabic as a Foreign Language at the Faculties of Theology in Türkiye

Ahmad Misirli*

Abstract

Education is rapidly advancing toward the future in light of the development of artificial intelligence and its far-reaching implications, a process that requires educational institutions to prepare teachers in ways consistent with the demands and skills of the twenty-first century. This requirement applies equally to programs for training teachers of Arabic for non-native speakers. Numerous studies have shown that current teacher-preparation programs tend to rely primarily on linguistic preparation (specialized academic training at the university level), while lacking structured curricula for professional pedagogical preparation and technological training. The problem becomes more complex when it is noted that many of these teachers are graduates of non-education faculties and therefore require professional pedagogical preparation, particularly in teaching methods and instructional skills. This need has been confirmed by evaluative studies of the performance of Arabic language teachers in Turkish universities. Accordingly, the present study aims to examine the current status of teachers of Arabic for non-native speakers in those universities and to identify the essential professional pedagogical competencies they require. Employing a descriptive methodology, the study seeks to construct a list of professional competencies that can be used to guide the direction of training programs so that they are grounded in teachers' practical needs rather than in the planners' theoretical and often ad hoc assumptions. Ultimately, the study aims to determine the pedagogical competencies necessary for the field of teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords: *Faculties of Theology, teaching Arabic to non-native speakers, professional competencies, teacher training*

* Associate Professor of Arabic Language, Faculty of Theology, Bursa Uludağ University, Türkiye, ahmadhassan@uludag.edu.tr.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

"تنفرد اللغة العربية بمكانة سامية عن غيرها من اللغات؛ ذلك لما تتميز به من خصائص لغوية، بالإضافة إلى كونها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ويعدُّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إحدى أهم العمليات التعليمية؛ لما له من أثر عظيم في نشر الثقافة العربية والإسلامية بصورة صحيحة في جميع بلدان العالم".[1]

وقد لقي تعليم اللغة العربية عناية متزايدة في المؤسسات التركية الخاصة والحكومية على مستوى المدارس والجامعات، ومن أدلة ذلك أن "أصبحت اللغة العربية إجبارية في مدارس الأئمة والخطباء بعد صدور قرار من وزارة التربية الوطنية التركية عام (2016)، إذ يقضي بتعليم اللغة العربية في المدارس العامة لغة أجنبية إجبارية أو اختيارية على غرار اللغات الأجنبية الأخرى، ومن جهة الجامعات فقد زادت أعداد كليات الإلهيات زيادة كبيرة حتى وصلت إلى (98) كلية عام (2020)، بعد أن كان عددها (44) كلية عام (2012)، وأغلب هذه الكليات تتبع لجامعات حكومية باستثناء ست كليات تتبع لجامعات وقفية (أهلية)".[2]

وقد أُدرجت اللغة العربية مادة إلزامية في السنة الأولى في جميع كليات الإلهيات التي تدرِّس باللغة العربية أو التركية، ولا يُعفى من هذه السنة إلا الناجحون في اختبار الإعفاء (المعافاة) الذي تجريه أغلب هذه الكليات قبل بداية العام الدراسي أو في منتصفه.

ومهما تكن تلك العناية الملحوظة باللغة العربية، فن "مستوى بعض خريجي السنة التحضيرية لا يتعدَّى المستويات الدنيا (A2)، وأن المستويات اللغوية تتباين في الكلية الواحدة، وكل ذلك على الرغم من أن ساعات برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية تتراوح بين (600-900) ساعة دراسية".[3]

---

[1] عبد الرازق مختار، "مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة ومدى توافرها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020)، ص238.

[2] سعد الرفيدي، **برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقع وحلول** (رسالة ماجستير، جامعة أكسراي، الجمهورية التركية، 2021)، ص23.

[3] إسلام يسري الحدقي، سلطان شمشيك، "اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية"، **مجلة دار الفنون إلهيات**، (1)30، 2019، ص240.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وقد أرجعت الدراسات ذلك الضعف إلى عدة أسباب؛ منها أن سبب ذلك قلة الكتب المؤلَّفة بالعربية للطلبة الأتراك، وأن معظم الكتب الدراسية ألَّفها العرب، في حين أنه ينبغي لها أن يؤلِّفها الأساتذة الأتراك، لأنهم أعلم بخصائص طلبتهم،[1] في حين تبيَّن أن ضعف المستوى اللغوي مرده إلى كسل الطلبة، أو شعورهم بالملل، لاعتماد المعلمين على التلقين، أو نتيجة المرحلة العمرية التي يمرون بها، إضافة إلى اعتقاد الطلبة أن اللغة العربية صعبة التعلُّم، فضلًا عن قلة وعيهم بأهميتها،[2] ويُرجع بعضهم أسباب تدني مستوى الطلبة اللغوي إلى المعلمين، لضعف إعدادهم المهني والتربوي،[3] فإن الطريقة الشائعة في التعليم هي طريقة النحو والترجمة، وقد نتج عن ذلك عجز الطلبة عن الكلام والكتابة، مما جعل تعليم اللغة العربية في تركيا يتعرض لمشكلات عدة، ولا يزال إلقاء الدروس أغلبها باللغة التركية، وهذا مما يعمِّق الانفصال بين الإكساب الصحيح والتعلُّم الجامعي،[4] لذا يعنى هذا البحث ببيان أسباب ضعف أداء معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية، ورصد احتياجاتهم التدريبية، عبر تحديد الكفايات المهنية التربوية اللازمة لتطوير أدائهم التعليمي للغة العربية.

ومع أن المؤسسات التعليمية التركية أولَتِ عناية كبيرة بتعليم اللغة العربية عبر إصدار القوانين المنظمة للتعليم، وزيادة أعداد كليات الإلهيات؛ لم تُولِ العناية نفسها بتدريب المعلمين وتحسين أدائهم، فإن "معلمي السنة التحضيرية في الجامعات لم يحصلوا على التأهيل الكافي

---

[1] انظر: أحمد الدياب، **المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات** (رسالة ماجستير، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، أنقرة، 2002)، ص88؛ طاهر أيدين، "المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا"، **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية** (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، 2015)، ص198.

[2] انظر: علي عبد الواحد، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات أصول الدين في تركيا أنموذجًا: قلب الصف هو الحل"، **اللغة العربية في تركيا** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015)، ص253.

[3] انظر: كريم الخولي، "مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها في تركيا وطرق حلها"، **اللغة العربية في تركيا** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015)، ص295.

[4] انظر: محمد ضوينا، "التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين"، **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية** (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015)، ص198.

© إيسيسكو ICESCO 2025

للعمل في هذه المهنة، وإن معظم الجامعات تخلو من برامج تدريبية لتطوير المعلمين مهنيًّا"،[1] في حين تتأكد أهمية اختيار الأستاذ وتدريبه، وضرورة إنشاء معاهد تدريبية للمعلمين.[2]

وبناء على ما سبق، تنحصر مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

- ما واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات؟
- ما الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وبالإجابة عن هذين السؤالين، يهدف البحث إلى:

- بيان واقع معلمي اللغة العربية من حيث أسس اختيارهم ومؤهلاتهم، والمشكلات التي تواجههم.
- تحديد الكفايات المهنية التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما مصطلحات البحث فيمكن عرضها فيما يأتي:

الاحتياجات التدريبية: تُعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنها "الخبرات التعليمية التي ينبغي لمعلمي اللغة العربية أن يكتسبوها في السنوات التحضيرية وفق الكفايات المهنية التربوية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها".

الناطقون بغير العربية: هم الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية التي تختلف عن لغتهم الأم التي اكتسبوها في مجتمعهم الذي نشؤوا فيه،[3] ويدلُّ هذا المصطلح على من يدرس اللغة العربية ولا يتكلَّم بها، سواء أكان عربيًّا أم عجميًّا،[4] ويُستعمل في هذا البحث للدلالة على طلبة اللغة العربية في كليات الإلهيات التركية من غير العرب.

---

[1] إسلام الحدقي، "التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا"، **مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، 2016، ص123.

[2] انظر: أحمد صنوبر، "أهم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا: ملاحظات ميدانية"، **اللغة العربية في تركيا** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015)، ص339.

[3] انظر: مختار، **مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة**، ص247.

[4] انظر: أحمد حسن محمد علي، **إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها** (أنقرة: صون شاغ، ط1، 2020)، ص23.

© إيسيسكو ICESCO 2025

الكفاية: "قدرات تسمح بالسلوك والعمل في إطار سياق معين، ويتكَّون محتواها من معارف وقدرات مندمجة بشكل مركب"،[1] وتتميَّز الكفاية عن المهارة بما يأتي:

- نطاق الكفاية أشمل وأعم من المهارة، إذ تتطلب المهارة شروط السرعة، والدقة، والتكيُّف، ومدةَ التوقيت، ومستوى التمكُّن، وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين أن الكفاية تتطلب أقل التكاليف من حيث الجهد، والوقت، والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.[2]
- تعرف الكفايات المهنية بأنها كل ما يساعد المعلم على إيصال المعارف النظرية ومواد تخصُّصه الجامعية إلى المتعلِّم، من مثل المعارف بخصائص الطلبة وأساليب تفكيرهم، وطرائق تعليمهم، وأساليب التعامل معهم، وهذا يتحقَّق عبر الرجوع إلى الدراسات والخبرات التربوية المتعلقة بتكوين المعارف والاتجاهات والقيم والمفاهيم التربوية، ومن ثم العمل على تحويلها إلى ممارسة سلوكية ضمن غرفة الدراسة،[3] وتُعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنها "مجموعة الكفايات التعليمية العامة اللازمة لكل معلم، والكفايات الخاصة اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها".

كليات الإلهيات: "هي كليات تدرِّس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء عدة، من مثل أصول الدين، أو الشريعة، أو العلوم الإسلامية، ومدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى (التحضيرية أو التمهيدية) – في معظم الأحيان – فروع اللغة العربية، من قراءة وقواعد ومحادثة، ويتباين عدد الحصص في السنة التحضيرية بين الكليات، حيث يتراوح بين (24–30) حصة في الأسبوع، وبعد اجتياز السنة التحضيرية يدرس الطلاب في السنوات الأربع التالية المواد الدينية، وبعضًا من فروع اللغة العربية".[4]

---

[1] المرجع السابق، ص25.

[2] انظر: رائد الحاج حسن، "درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية"، **مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020)، ص278.

[3] انظر: المرجع السابق، ص281.

[4] أحمد حسن علي، "تعليم اللغة العربية في تركيا: تحدياته وآفاقه"، **مجلة كلية الإلهيات**، جامعة بورصا ألوداغ، الجمهورية التركية، العدد (26)، 2017، ص90.

© إيسيسكو ICESCO 2025

السنة التحضيرية: "سنة دراسية يدرس الطلاب فيها اللغة العربية لمدة تتراوح بين (600-900) ساعة دراسية، وتعدُّ شرطًا لبدء الدراسة في أغلب كليات الإلهيات، ويبلغ عدد الكليات التي تطبق السنة التحضيرية العربية (59) كلية، ويمكن في بعض الأحيان أن تنتدب بعض كليات الإلهيات معهد تعليم اللغات الأجنبية في الجامعة التي تنتمي لها للإشراف على تنفيذ برنامج السنة التحضيرية لصالحها، وقد حدَّد مجلس التعليم العالي (YÖK) الإطار العام للسنة التحضيرية من خلال اللائحة التنفيذية العامة لتعليم اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية، التي صدرت ونُشرت في الجريدة الرسمية برقم (29662) بتاريخ (2016/03/23)".[1]

ويتحدَّد البحث بالحدود الآتية:

- بيان مشكلات معلمي العربية للناطقين بغيرها في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات التركية.
- تحديد الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين من دون غيرها من الكفايات اللغوية والثقافية.

ولتحقيق أهداف البحث يعدُّ الباحث قائمة مبدئية بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ثم يضمِّن بياناتها في استبانة تعرض للتحكيم، والتأكُّد من صدقها وثباتها، للوصول إلى قائمة الكفايات النهائية.

ويسير هذا كله وفق الخطوات الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول، يستقرئ البحث الدراسات والأدبيات التي عنيت بتقويم أداء معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية لبيان مشكلاتهم.
- للإجابة عن السؤال الثاني، يستقرئ الباحث الدراسات التي عنيت بالكفايات المهنية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ويبني استبانة مبدئية بالكفايات اللازمة لمعلمي السنوات التحضيرية، ويعرض الاستبانة على المتخصصين لتحكيمها، ثم يعدلها وفق ملاحظاتهم، ليتوصَّل إلى الشكل النهائي للقائمة بعد التأكُّد من صدقها وثباتها.

وقد توسل البحثُ بالمنهج الوصفي لتحديد مشكلات معلمي اللغة العربية، وتحديد الكفايات اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها.

---

[1] الرفيدي، **برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية**، ص25.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وتتمثل أهمية البحث في أنه:

- يبيّن واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية، ويحدّد مشكلاتهم لعلاجها.
- يقدّم قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات التركية، وللمعلمين المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بغيرها خارج تركيا.
- يفيد المسؤولين والمدربين والمؤسسات الحكومية والخاصة في إعداد خطط تدريبية قائمة على أسس علمية؛ لتحسين أداء المعلمين في الصفوف.
- يفتح المجال أمام دراسات جديدة ترصد واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها في كليات الإلهيات وغيرها.
- يتفق مع حاجات الميدان التطبيقية من التدريب المستمر.
- يقدّم مجموعة من التوصيات العلمية والبحثية تفيد الباحثين والميدان التعليمي.

الإطار النظري

1. واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية بكليات الإلهيات:

يؤدي المعلم دورًا بارزًا في منظومة التعليم؛ إذ منوط به أن يحقِّق نواتج التعلُّم المستهدفة في جوانبها المختلفة؛ المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى الطلبة،[1] "وهو حجر الزاوية في أي مشروع تربوي لإصلاحه وتطويره، ويقوم نجاح أية مرحلة تعليمية أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها بالدرجة الأولى على المعلم؛ حيث يمثِّل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، والمسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية في أية مرحلة تعليمية، ولا يقتصر دوره على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته، بل يتعداه إلى التوجيه والإرشاد، وإكسابه المهارات والخبرات، وتنمية الميول والاتجاهات".[2]

---

[1] انظر: علي الحديبي، "فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، (32)3، 2016، ص571.

[2] حسن، **درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية**، ص276.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وإن كان ذلك ينطبق على المعلمين بعامة، فإنه يتأكَّد على نحو أوضح لدى معلمي اللغات الثانية أو الأجنبية بخاصة، إذ "ازدادت العناية بتعليم اللغات الأجنبية أو الثانية على مستوى العالم، لذلك قدمت عدة مؤسسات بعض المعايير الخاصة بالتنمية المهنية للمعلمين، من مثل معايير الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL, 2010)، وكذلك قدَّم المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين في أمريكا عددًا من المعايير الخاصة (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE, 2008) باستعمال التدريبات والإستراتيجيات والتقنيات".[1]

ونظرًا إلى ارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي، فإنها تُدرَّس للناطقين بغيرها لغةً ثانيةً أو أجنبيةً في آلاف المؤسسات التعليمية في الوطن العربي وخارجه، لذا كان "معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحوج ما يكون إلى مواكبة كل جديد في مجال تعليم اللغات الثانية، والتمكُّن من الكفايات اللازمة والضرورية التي تؤهله للقيام بدوره المحوري على أكمل وجه، بغية تطوير عملية التعليم للوصول إلى أعلى مردود ممكن".[2]

ومن يتتبع الدراسات التقويمية لأداء المعلمين في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات حول العالم؛ يلحظ أنها تكشف عن جوانب عدة من القصور، إذ تبيَّن أن كثيرًا من معلمي العربية في بنغلادش غير متخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا يمتازون بالتأهيل العملي أو التربوي أو اللغوي اللازم، لأنهم لم يتلقّوا دوراتٍ في إعداد المعلمين لتحسين أدائهم، لذا ما زالوا يعتمدون الطريقة التقليدية في التعليم، فيؤدُّون دور الملقِّن، في حين يظلُّ الطلبة مستمعين من دون مشاركة أو ممارسة تطبيقية، وكذا لا يستعملون الوسائل التعليمية الضرورية في تعليم العربية.[3]

---

[1] علي الحديبي، "برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مملكة البحرين، (19)1، 2018، ص144.

[2] الحديبي، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة**، ص572.

[3] انظر: محمد معين الدين، "واقع أداء معلمي اللغة العربية في بنجلاديش في ضوء المعايير المهنية المعاصرة"، **مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020)، ص293.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وأظهرت إحدى الدراسات ضعفَ خريجي أقسام اللغة العربية في الهند، ومرجع ذلك إلى قصور المناهج الدراسية، وافتقار المعلمين للكفاءة المطلوبة، فضلًا عن استعمال اللغة الأردية أو الإنكليزية في تعليم العربية.

وفي المجتمع الإثيوبي أوصت إحدى الدراسات بضرورة تدريب معلمي المدارس الأهلية والمعاهد الإسلامية على طرق تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم والعلوم الشرعية.[1]

وفي إندونيسيا تبيَّن ضعفُ معرفة المعلمين بأساليب تعليم اللغات وطرق التعليم، وذلك في برامج تأهيل معلمي العربية، وقلةُ الدورات التدريبية الموجهة إلى المعلمين، ومن ثم كان التوصية بضرورة بناء برامج للتنمية المهنية تلبي حاجات المعلمين في إندونيسيا.[2]

وأشارت بعض الدراسات إلى أن معظم معلمي اللغة العربية في مدارس تعليمها للناطقين بغيرها في البلاد غير العربية يفتقرون إلى المعارف والمهارات اللازمة، إذ إن إعدادهم لا يقوم على تخطيط منهجي يراعي الجوانب اللغوية والتربوية والثقافية؛ مما يؤثر سلبيًّا في اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية والثقافة العربية والإسلامية.[3]

وتوصَّل بعض الباحثين إلى أن معلمي العربية للناطقين بغيرها في حاجة ماسة إلى تنمية مهاراتهم في توظيف التقانة في أثناء عملية التعليم.[4]

ولا يختلف واقع معلمي العربية في السنوات التحضيرية في كليات الإلهيات التركية؛ كثيرًا عن واقع المعلمين في المؤسسات التي ذُكرت سابقًا، إذ تشير الدراسات في مجملها إلى قصور وتدنٍ في أداء المعلمين، وقبل الخوض في العرض والتحليل تنبغي لنا الإشارة إلى عدة أمور، منها:

---

[1] انظر: أحمد لقم، "اكتساب العربية: التجارب، المعوقات، الآفاق"، **معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016)، ص39-40.

[2] انظر: محمد آل الشيخ، محمود المحمود، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي: وجهة نظر معلمي اللغة"، **معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016)، ص139.

[3] انظر: محمد حليبة، "تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة الشاملة"، **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، العدد (111)، 2011، ص144.

[4] انظر: الحديبي، **برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا**، ص150.

© إيسيسكو ICESCO 2025

- ينقسم معلمو العربية في برامج السنة التحضيرية إلى قسمين؛ المعلمون الأتراك الذين يقتصر دورهم غالبًا على تعليم قواعد النحو والصرف في هذه البرامج، والمعلمون العرب (وبعض الجنسيات غير العربية) الذين يعيشون في تركيا، أو استقدمتهم الجامعات التركية للعمل في برامجها، وهم غالبًا ما يتولون تعليم مهارات التواصل الأربعة (الاستماع، القراءة، الكتابة، المحادثة) باستعمال السلاسل والكتب المقررة.
- حددت لائحة مجلس التعليم العالي التركي ذات الرقم (30590) المنشورة في الجريدة الرسمية بتاريخ (2018/11/09) شروط قبول المعلمين الأتراك في برامج السنة التحضيرية، إذ يُشترط أن يكون المعلم التركي متخصصًا في اللغة العربية أو العلوم الإسلامية أو ما يعادلها، وأن يكون حاصلًا على درجة الماجستير، بالإضافة إلى اجتيازه اختبار الكفاءة في اللغة العربية (YDS) الذي يعده مركز القياس والتقويم الوطني التركي بنسبة (80٪)، واجتيازه اختبار الثقافة (ALES) بنسبة (70٪).

وتعليقًا على البند الأخير المرتبط بشروط تعيين المعلمين الأتراك، أوضحت دراسة الحدقي أن "اختبار (YDS) المنوط به اختيار المعلمين، يقيس الفهم القرائي والمفردات والتراكيب، ويخلو من التحدُّث والاستماع والكتابة، أي إنه لا يقيس (75٪) من المهارات اللغوية، كما أن الشروط الأخرى لا تتضمن ما يثبت تأهُّل المعلم لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، وهو ما قد ينعكس سلبًا على أدائه الصفي؛ حيث يقدم كل معلم دروسه حسب تجربته الشخصية وليس بحسب ما يقوله العلم".[1]

ومن جهة أخرى أشارت دراسة الدياب أن "معلمي العربية في كليات الإلهيات ما زالوا يحتفظون ببعض الممارسات التقليدية في تعليم العربية، إذ يعتمدون على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ، والمعلم لا يهمه أن يعلم الطالب اللغة العربية على حقيقتها، وما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية، كما أن بعض المدرسين لا يعرفون طرق تدريس العربية ولم يسمعوا بها من قبل، وأنهم يستعملون الطرق القديمة كالإلقاء والترجمة، الأمر الذي من شأنه جعل العربية جامدة غير قابلة للحركة والتقدُّم".[2]

---

[1] الحدقي وشمشيك، **اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا**، ص243.

[2] الدياب، **المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية**، ص116.

© إيسيسكو ICESCO 2025

و"إذا كان مدرس مادة اللغة العربية نفسه لا يفهم العربية بالقدر المطلوب، ولا يستطيع أن يتحدثها على نحو جيد، ويستعمل لغة وسيطة لشرح العربية، فكيف يُنتظر منه أن يعلم طلابه العربية؟ فضلًا عن عدم وجود عدد كافٍ من المدرسين المتمكنين لتدريس مناهج العربية"،[1] ثم إن "عدم معرفة المعلم بخصائص اللغة التي يدرِّسها له تأثيره على مستوى الطلاب، خاصة إذا كان المعلم من غير أبناء اللغة".[2]

وكذا "بعض المعلمين يتبعون أسلوبًا واحدًا في التدريس من دون تجديد؛ مما يسبب دخول الملل إلى نفوس الطلاب، وأن من أخطر المشكلات غياب المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فضلاً عن استعمال اللغة الوسيطة (التركية)، مما يؤكِّد الشعور بأن العربية صعبة ولا يمكن تعلُّمها، إضافة إلى عدم إلمام المعلمين بأصول تعليم اللغات الأجنبية".[3]

ويشير بعضهم إلى أن "بعض المعلمين لا يحسنون ضبط المفردات اللغوية بسبب الضعف في الإعداد الأكاديمي نحوًا وصرفًا".[4]

وفي محاولة علاج المشكلات السابقة؛ "أصدر مجلس التعليم العالي التركي (YÖK) شروطًا جديدة لتعيين المعلمين الأجانب؛ حيث أصدر القرار رقم (E.4217 -914- 82444403) بتاريخ (2020/05/17) يتضمن لائحة جديدة لمعايير تعيين المعلمين الأجانب وشروطه في السنوات التحضيرية للغات الأجنبية، ومنها اللغة العربية، حيث يشترط فيها أن يكون المعلم متخصصًا في اللغة التي سوف يدرِّسها، أو أن يمتلك خبرة لعامين على الأقل إن لم يكن متخصصًا".[5]

---

[1] عمر إسحق أوغلو، "تعليم اللغة العربية في المدارس التركية"، **المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية** (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2013)، ص187.

[2] عماد عبد الباقي، "أثر النبر والتنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، **مجلة التواصلية**، (17)6، 2020، ص573.

[3] عبد الواحد، **مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**.

[4] أحمد حسن محمد علي، **الأساس في أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية** (أنقرة: صون تشاك، ط1، 2021)، ص23.

[5] الرفيدي، **برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية**، ص36.

© إيسيسكو ICESCO 2025

غير أن الباحث يرى أن تلك الشروط غير كافية لتحسين تعليم اللغة العربية في صفوف السنوات التحضيرية، وذلك للأسباب الآتية:

- قد يكون المعلم متخصصًا في تعليم العربية لغةً أولى (للناطقين بها)، ولكنه قد يفتقر إلى المعرفة بأسس تعليمها لغةً ثانيةً (للناطقين بغيرها).
- أشار القرار إلى أن المعلم يمكنه العمل وإن لم يكن متخصصًا، بشرط امتلاكه خبرة لا تقل عن عامين، وهذا الشرط لا يضمن امتلاك المعلمين لكفايات التعليم اللازمة لتعليم العربية لغةً ثانيةً.
- لم يتطرق القرار إلى ضرورة التدريب المستمر قبل الخدمة أو في أثنائها، ولم يشترط مشاركة المعلمين في دورات تدريبية تتضمن أساليب تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، وبخاصة فيما يتعلق بكيفية تعليم العناصر والمهارات اللغوية.

خلاصة وتعقيب:

بناء على العرض السابق يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلته: ما واقع معلمي اللغة العربية في السنوات التحضيرية بكليات الإلهيات؟ ويمكن تلخيص ما سبق في النقاط الآتية:

(أ) أشارت الدراسات الخاصة بتعليم العربية لغةً ثانيةً أو أجنبيةً في المؤسسات العالمية، إلى قصور واضح في أداء المعلمين مهنيًّا وتربويًّا، مما ينعكس سلبيًّا على تعلُّم الطلبة اللغة العربية، وتتأكد معه حاجة المعلمين إلى برامج تدريب مستمرة في أثناء الخدمة.

(ب) أظهرت الدراسات المتعلقة بتقييم معلمي السنوات التحضيرية في تركيا عناية المعلمين بتعليم القواعد النحوية والصرفية (التعليم عن اللغة)؛ أكثر من تعليم المهارات اللغوية (تعليم اللغة)، وكذا أظهرت ضعف مخرجات التعلُّم نتيجة ضعف أداء بعض المعلمين.

(ج) يفتقر بعض المعلمين إلى المعرفة بالطرق الحديثة في تعليم اللغة، لذا يستمرون في استعمال الطرق التقليدية من مثل الإلقاء والترجمة، مما يعوق من نمو الطلبة لغويًّا.

(د) يتبع بعض المعلمين أسلوبًا واحدًا في التعليم من دون تجديد، وينتج عن هذا دخول الملل إلى نفوس الطلبة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(هـ) يلاحظ النقص في عدد المعلمين المتمكنين من تعليم مناهج العربية.

(و) يواجه بعض المعلمين صعوبة في فهم العربية فهمًا كافيًا، مما يؤثر في قدرتهم على إيصالها إلى الطلبة.

وتعقيبًا على الخلاصات السابقة يمكن القول إن:

- ظاهرة ضعف مستوى معلمي اللغة العربية ليست خاصة بالمؤسسات التركية فقط، ولا تقتصر على المعلم التركي وحده، بل هي ظاهرة منتشرة في مؤسسات عدة، تختلف أسبابها باختلاف المجتمع نفسه.
- معظم مشكلات المعلمين تتركز في ضعف الإعداد المهني المرتبط بإستراتيجيات التعليم وأساليبه، ومن ثم تصبح ضروريةً الدوراتُ التدريبية المستمرة للمعلمين في أثناء الخدمة.
- مهما تكن الخطوات الإيجابية في سبيل تقنين شروط تعيين المعلمين الأجانب ومعاييره في برامج السنة التحضيرية؛ فإنها غير كافية من أجل الارتقاء بمستوى معلمي العربية الأتراك والعرب سواء بسواء.
- من الضروري تحديد الكفايات الأساسية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا ما يتناوله البحث عند الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلته.
- يلزم تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف التحضيرية بكليات الإلهيات.

2. كفايات معلمي العربية للناطقين بغيرها:

"إن كثيرًا من المعلمين لا يفرِّقون بين تدريس اللغة العربية لأبنائها وتدريسها للناطقين بغيرها، لأنه في ظنِّهم أن من يمتلك معلومات عن القواعد النحوية فإنه يستطيع أن يدرِّسها سواء للعرب أو لغيرهم"،[1] وهذا ما يدعو إلى تحديد الكفايات اللازمة التي تؤهِّل المعلِّم لتعليم العربية لغةً ثانيةً.

[1] علي الحديبي، "تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، (33)1، 2017، ص4.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وتُعرف الكفايات بأنها "مختلف أشكال الأداء التي تمثِّل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، وأنها مجوع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسِّر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية".[1]

وعُرفت الكفايات المهنية أيضًا بأنها "مجموعة من المعارف والاتجاهات والمفاهيم والخبرات التي توجِّه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معيَّن من التمكُّن، ويمكن قياسها وفق معايير خاصة متفق عليها".[2]

وهي كذلك "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها معلم اللغة العربية وتوجِّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى يمكنه من الارتقاء في مواجهة متغيِّرات القرن الحادي والعشرين".[3]

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن الكفايات المهنية أداءات المعلم في الصفوف التي تمثِّل انعكاسًا لما يمتلكه من مهارات وخبرات تربوية تمكِّنه من مواجهة متطلبات التعليم بفاعلية وإتقان، ويمكن قياسها استنادًا إلى معايير محدَّدة.

وقد أصبحت فكرة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الأداء من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعًا في الأوساط التربوية المعنية بتدريب المعلمين، وأصبحت الممارسة المستمدة من إطارها النظري تشكِّل حركة متكاملة الأبعاد، هدفها نظريات التعلُّم والتعليم،[4] ومن هذا المنطلق يستلزم إعداد المعلِّم وتهيئتهِ للقيام بعمله تمامًا؛ تزويده بالكفايات اللازمة، لذا سعى التربويون إلى تحديدها في دراسات عدة، منها دراسة حددت (179) كفاية يجب أن تتوفر لدى معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى، وصنفتها في محاور عدة،

---

[1] رشدي طعيمة، **المعلم كفاياته إعداده تدريبه** (بيروت: دار الفكر العربي، ط2، 2006)، ص33.

[2] حسن، **درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية**، ص287.

[3] بشري العكايشي، "الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية وتحديات عصر المعرفة"، **المؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020)، ص258.

[4] انظر: المرجع السابق، ص260.

© إيسيسكو ICESCO 2025

هي التمكُّن اللغوي، والاتجاهات والقيم، والتدريبات والواجب المنزلي، وتعليم المهارات اللغوية، والجوانب النفسية والاجتماعية.[1]

وفي دراسة أُخرى توزَّعت الكفايات المهنية في ستة محاور، هي الجوانب النفسية والاجتماعية، والمناهج والمواد التعليمية، والتعليم، وتقانة التعليم، وأصول التربية، والبحث التربوي، وانبثق عنها (77) كفاية.[2]

وصنف آخرون الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية وفق التحديات التي يواجهونها، فكانت سبعة مجالات، هي الضعف اللغوي، وضعف المعلمين، والازدواجية اللغوية، واللغة الأجنبية، والعولمة، والانفجار المعرفي، ووسائل الإعلام.[3]

وهدفت إحدى الدراسات إلى تحديد درجة توافر كفايات الأداء التعليمي اللازمة لدى معلِّمي اللغة العربية، وحدَّدها في (15) كفاية مهنية.[4]

القسم التطبيقي

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: ما الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها؟ أعدَّ الباحث استبانة لتحديد الكفايات المهنية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها وفق الخطوات الآتية:

(أ) الهدف من الاستبانة:

تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها؛ بهدف إدراجها ضمن الحاجات التدريبية للمعلمين في البرامج التدريبية.

---

[1] انظر: طعيمة، **المعلم كفاياته إعداده تدريبه**، ص60.

[2] انظر: محمود الناقة، "برنامج الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ تصوُّر مقترح: الأسس، الكفايات، الأهداف، عناصر الإعداد"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، (36)، 2002، ص349.

[3] انظر: العكايشي، **الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية**، ص263.

[4] انظر: حسن، **درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية**، ص285.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(ب) مصادر بناء الاستبانة:

بناء على ما حدَّدته الدراسات السابقة من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى خبرة الباحث النظرية والعملية في ميداني التعليم والتدريب؛ اقتُرحت قائمة أولية بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(ج) إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

- المقدمة: توضِّح للمحكمين موضوع البحث والغرض من بناء الاستبانة.
- خانة بيانات المحكم: تضمنت البيانات من مثل الاسم، وجهة العمل، وسنوات الخبرة (10، 15، فوق ذلك).
- محاور الكفايات الرئيسة والفرعية.
- خانة تدوين الاستجابة.
- خانة إبداء الرأي والملحوظات، حيث يضع المحكم علامة على الاختيار المتفق مع رأيه فيما يتعلق بالعناصر الآتية: انتماء الكفاية الفرعية للكفاية الرئيسة، وصحة الصياغة اللغوية، وإضافة ما يراه مناسبًا.

(د) ضبط الاستبانة:

- **العرض على المحكمين:** أُرسلت الاستبانة إلى عدة متخصصين وخبراء في مجال التدريب وطرق تعليم العربية للناطقين بغيرها، للتأكُّد من مناسبة الكفايات لحاجات المعلمين في تعليم اللغة العربية، ومدى ضرورة تضمينها في البرامج التدريبية (وهو ما يُعرف بصدق المحكمين).
- **تعديل الاستبانة:** أشار المحكمون إلى أن الكفايات مناسبة بعامة، مع حاجات المعلمين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وانتمائها إلى المجالات التي تندرج تحتها، مع اقتراح بعض التعديلات بالحذف والتعديل والإضافة، وقد استجاب الباحث لاقتراحات المحكمين، حتى وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي (ملحق 1).[1]

[1] أعدَّ الباحث استبانة الكفايات المهنية للمعلمين، وحكِّمت في دار العربية، في إسطنبول، ثم عُدِّلت، وطُوِّرت لاحقًا.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(هـ) الشكل النهائي للقائمة:

تضمنَّت القائمة في شكلها النهائي – بعد تعديلات المحكمين – تسعة مجالات رئيسة، هي: الخصائص الشخصية، وتخطيط الدروس، وطرائق التعليم، والإدارة الصفية، وتوظيف التقنيات، والتقويم والاختبارات، والتواصل المهني والمجتمعي، والإرشاد التربوي، والبحث العلمي، وانبثقت عن كل مجال عدة كفايات وصلت في مجموعها إلى (120) كفاية (ملحق 1).

وبذلك يكون البحث قد أجاب على السؤال الثاني من أسئلته: ما الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها؟ ومن ثم تتلخص توصيات البحث في الآتي:

- ضرورة توظيف قائمة الكفايات التي توصَّل إليها هذا البحث في بناء برامج تدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها.
- ضرورة بناء برامج تدريبية على أسس علمية تهدف إلى تطوير الكفايات المهنية التربوية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما خريجي الأقسام الأخرى غير اللغة العربية.
- ضرورة بناء برامج تدريبية انطلاقًا من الحاجات العملية للمعلمين من جهة، ومتطلبات ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها من جهة أخرى.
- التحاق المعلمين بدورات تدريبية قبل البدء في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى دورات تدريبية مستمرة في أثناء الخدمة.
- أن يكون امتلاك المعلمين للخبرات الميدانية في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ شرطًا من شروط اختيارهم، إضافة إلى ضرورة تقديم عروض عملية تطبيقية تظهر مدى امتلاكهم الكفايات اللازمة للتعليم.
- تشجيع الباحثين والخبراء على تقديم برامج التدريب الناجحة في الملتقيات العلمية؛ لتبادل الخبرات وتعميم الفائدة.

© إيسيسكو ICESCO 2025

خاتمة

يتضح من مجمل ما عُرض في هذا البحث أن مستقبل تعليم العربية للناطقين بغيرها يستلزم إعادة النظر في برامج إعداد معلميها، بما يتفق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتحولات المتسارعة في ميدان الذكاء الاصطناعي، وقد كشفت نتائج البحث عن قصور واضح في الجوانب المهنية التربوية والتقانية لإعداد معلمي العربية، في مقابل التركيز على الإعداد اللغوي الجامعي، وبرزت الحاجة ماسة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين، وبخاصة في البيئات الجامعية التركية، لتزويدهم بالكفايات المهنية والتربوية والتقانية التي تمكِّنهم من أداء أدوارهم التعليمية بكفاءة وجدوى.

وبتطبيق المنهج الوصفي وإعداد قائمة الكفايات المقترحة؛ توصَّل البحث إلى تحديد تسعة مجالات رئيسة، تتفرع عنها (120) كفاية مهنية وتربوية، تمثل إطارًا مرجعيًّا يمكن الإفادة منه في بناء برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم، وفي تقويم أدائهم، وتوجيه خطط التطوير المستقبلي، وبذلك يسهم البحث في وضع لبنة علمية للارتقاء بجودة تعليم اللغة العربية عالميًّا، ودعم مسيرة تطوير معلميها بما يتفق مع متغيرات العصر ومتطلبات التعليم الحديث.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المصادر والمراجع

أحمد الدياب، **المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات** (رسالة ماجستير، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، أنقرة، 2002).

أحمد حسن علي، "تعليم اللغة العربية في تركيا: تحدياته وآفاقه"، **مجلة كلية الإلهيات**، جامعة بورصا ألوداغ، العدد (26)، 2017.

أحمد حسن محمد علي، **إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها** (أنقرة: صون شاغ، ط1، 2020).

أحمد حسن محمد علي، **الأساس في أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية** (أنقرة: صون تشاك، ط1، 2021).

أحمد صنوبر، "أهم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا: ملاحظات ميدانية"، **اللغة العربية في تركيا** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015).

أحمد لقم، "اكتساب العربية: التجارب، المعوقات، الآفاق"، **معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016).

إسلام الحدقي، "التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا"، **مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، 2016.

إسلام يسري الحدقي، سلطان شمشيك، "اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية"، **مجلة دار الفنون إلهيات**، 30(1)، 2019.

بشري العكايشي، "الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية وتحديات عصر المعرفة"، **المؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

© إيسيسكو ICESCO 2025

رائد الحاج حسن، "درجة توافر كفايات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية"، **مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

رشدي طعيمة، **المعلم كفاياته إعداده تدريبه** (بيروت: دار الفكر العربي، ط2، 2006).

سعد الرفيدي، **برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقع وحلول** (رسالة ماجستير، جامعة أكسراي، الجمهورية التركية، 2021).

طاهر أيدين، "المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا"، **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية** (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، 2015).

عبد الرازق مختار، "مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة ومدى توافرها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

علي الحديبي، "برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مملكة البحرين، (19)1، 2018.

علي الحديبي، "تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، (33)1، 2017.

علي الحديبي، "فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، (32)3، 2016.

علي عبد الواحد، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات أصول الدين في تركيا أنموذجًا: قلب الصف هو الحل"، **اللغة العربية في تركيا** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015).

© إيسيسكو2025 ICESCO

عماد عبد الباقي، "أثر النبر والتنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، **مجلة التواصلية**، (17)6، 2020.

عمر إسحق أوغلو، "تعليم اللغة العربية في المدارس التركية"، **المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية** (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2013).

كريم الخولي، "مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها في تركيا وطرق حلها"، **اللغة العربية في تركيا** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015).

محمد آل الشيخ، محمود المحمود، "مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي: وجهة نظر معلمي اللغة"، **معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016).

محمد حلية، "تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة الشاملة"، **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، العدد (111)، 2011.

محمد ضوينا، "التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين"، **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية** (دبي: المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015).

محمد معين الدين، "واقع أداء معلمي اللغة العربية في بنجلاديش في ضوء المعايير المهنية المعاصرة"، **مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ المتطلبات، والأبعاد، والآفاق** (الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2020).

محمود الناقة، "برنامج الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ تصوُّر مقترح: الأسس، الكفايات، الأهداف، عناصر الإعداد"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، (36)، 2002.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ملحق (1): محكمو قائمة الكفايات المهنية التربوية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها

الاسم	الوظيفة
أ. بلال سليمان	محاضر في جامعة 29 مايو، إسطنبول
أ. جمال يوسف	محاضر في جامعة إسطنبول، إسطنبول
أ.د. خليل إبراهيم كاتشار	أستاذ في جامعة إسطنبول، إسطنبول
د. خالد الدغيم	أستاذ مساعد في جامعة صباح الدين زعيم، إسطنبول
د. صباح جوموش	محاضر في جامعة صباح الدين زعيم، إسطنبول
د. علي الخولي	محاضر في جامعة إسطنبول آيدين، إسطنبول
د. عماد عبد الباقي	أستاذ مشارك في جامعة كرمان، كرمان
د. غياث أنيس	محاضر في دار العربية، إسطنبول
د. ماهر الرفاعي	محاضر في جامعة السلطان محمد الفاتح، إسطنبول
د. محمود عبس	أستاذ مساعد في جامعة 29 مايو، إسطنبول

ملحق (2): قائمة الكفايات المهنية التربوية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها

المجال	الكفايات
خصائص المعلم الشخصية	1. يتحلَّى المعلم بالأمانة والصدق والانضباط. 2. يقوِّم ذاته ويحدِّد حاجاته التدريبية. 3. يتَّصف بالثبات الانفعالي والموضوعية. 4. يلتزم بأخلاقيات المهنة وسلوكها. 5. يلتزم بقوانين المؤسسة التعليمية وأنظمتها. 6. يحرص على التطوُّر المهني والمعرفي والثقافي. 7. يتقن لغات أخرى لتيسير التواصل مع الطلبة والزملاء. 8. يراعي المقدمات الثقافية والنفسية للطلبة. 9. يبني علاقات قائمة على الاحترام المتبادل. 10. يدعم الزملاء ويسهم في بناء مجتمع تعلم مهني. 11. يشارك في الأنشطة الثقافية والاجتماعية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المجال	الكفايات
	12. يبادر إلى تطوير البيئة التعليمية في الصف والمؤسسة. 13. يكوّن بيئة تعليمية شاملة ومحفزة. 14. يتحمل مسؤولية تعلُّم الطلبة ويعنى بتحقيق نتائجهم. 15. يُظهر المبادرة والقدوة في سلوكه المهني والتربوي.
تخطيط الدروس	16. يتعرف المعلم على الأطر العالمية والمعايير المرجعية لتعليم اللغات. 17. يميز خصائص المستويات اللغوية. 18. يحدد المتطلبات المسبقة للطلبة (العمر، المستوى، المقدمة الثقافية...). 19. يحدِّد الأهداف اللغوية والمهارية والثقافية لكل درس. 20. يصوغ أهداف الدروس بدقة ووضوح وفق المستويات اللغوية. 21. يربط أهداف الدروس بالمعايير المرجعية لتعليم العربية. 22. يختار السلاسل التعليمية المناسبة لأهداف الطلبة ويقوّمها. 23. يعدُّ خطط الدروس وفق المراحل التربوية. 24. يحدِّد توقيت كل مهارة لغوية في الدرس. 25. يحدِّد المفردات والتراكيب المستهدفة لكل درس. 26. يحدِّد المفردات الإثرائية المناسبة للمستوى. 27. يحدِّد الأهداف الثقافية في المحتوى التعليمي. 28. يخطط لاستعمال الوسائط التعليمية بما يحقِّق الأهداف. 29. يصمم أنشطة تعليمية تراعي الأهداف والفروق الفردية. 30. يعدُّ ألعابًا لغوية تعليمية محفزة. 31. يحدِّد المواد الداعمة للدورة التعليمية. 32. يصوغ مخرجات الدورة ويحدِّد عناصر التخطيط العام. 33. يتعرف مداخل تعليم اللغة ويقارن بينها. 34. يعدُّ مواد إضافية تلائم الحاجات والدوافع التعليمية. 35. يعدل المنهج وفق خصائص الطلبة. 36. يوظِّف دليل المعلم في التخطيط والتنفيذ.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المجال	الكفايات
	37. يصوغ خطة شاملة تحقق التدرُّج والتكامل. 38. يدمج المهارات اللغوية ضمن سياق واحد. 39. يراعي تسلسل المحتوى وانسجامه مع الأهداف. 40. يصوغ خطة تعليمية متكاملة تراعي تكامل الأهداف والمخرجات.
طرائق التعليم	41. يتقن المعلم تعليم الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والنحو. 42. يصنِّف المفردات حسب الشيوع والمستوى اللغوي. 43. يعدُّ مواقف تعليمية لممارسة المفردات في سياقها. 44. يطبِّق طرائق تعليم المهارات الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة). 45. يوظِّف أنشطة مفتوحة تتيح التعبير الحر للطلبة. 46. ينمي الطلاقة اللغوية عبر إستراتيجيات متنوعة. 47. يدمج النحو الوظيفي في سياقات التواصل. 48. يستعمل إستراتيجيات حديثة في تعليم القواعد. 49. يوظِّف أنشطة تراعي الفروق الفردية والعمل التعاوني. 50. يشجِّع على التفكير الناقد وحل المشكلات. 51. يصحِّح الأخطاء اللغوية في الوقت المناسب. 52. يحلِّل الأخطاء اللغوية ويعالجها. 53. يطبِّق مبادئ التحليل التقابلي. 54. يطبِّق نظريات اكتساب اللغة ويقارن بينها. 55. يدمج إستراتيجيات حديثة في التخطيط والتنفيذ. 56. يفعِّل الاتصال الفعال داخل الصف. 57. يقدِّم مراجعة بناءة للطلبة. 58. يوازن بين المهارات اللغوية المختلفة في التعليم. 59. يعزِّز البعد الثقافي في الدروس الصفية. 60. يعرِّف الطلبة بالمجتمع العربي وقيمه وتاريخه.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المجال	الكفايات
الإدارة الصفية	61. يهيّئ المعلم بيئة صفية محفزة باستعمال أساليب مناسبة. 62. ينظِّم الصف بما يناسب طبيعة الأنشطة التعليمية. 63. يوزعّ الأدوار مراعيًا الفروق الفردية بين الطلبة. 64. ينظِّم الحوار والتفاعل في الصف بطريقة فعَّالة. 65. يثير دافعية الطلبة عبر وسائل متنوعة. 66. يستعمل التعزيز اللفظي والعملي استعمالًا تربويًّا. 67. يحقِّق تفاعلًا نشطًا يعزّز المشاركة والتفكير. 68. يراقب أداء الطلبة باستمرار ويقوّمه. 69. يوظِّف الوسائل التعليمية والتقانية بكفاءة. 70. يشجّع الطلبة على استعمال اللغة الهدف في الصف. 71. يعزّز الانضباط الذاتي لدى الطلبة. 72. يلتزم بالخطة الزمنية للدرس. 73. يلخص الدروس ويغلقها بأسلوب تربوي مناسب.
توظيف التقنيات	74. يبحث المعلم عن موارد تعليمية رقمية مناسبة. 75. يستعمل برامج الفصول الافتراضية بكفاءة. 76. يتفاعل في البيئات الرقمية التعليمية. 77. يصمِّم محتوى رقميًّا متعدِّد الوسائط. 78. يعدُّ العروض التقديمية ويحرِّر الوسائط الرقمية. 79. ينشئ ألعابًا تعليمية ومسابقات إلكترونية. 80. يجري اختبارات رقمية حديثة. 81. يوظِّف الذكاء الاصطناعي في التعليم والتقييم. 82. يختار الأدوات الرقمية وفق الأهداف وخصائص الطلبة. 83. يقيم جدوى الموارد الرقمية المستعملة. 84. يدمج التقانة في التخطيط التعليمي بوعي. 85. يلتزم بضوابط الأمان والخصوصية الرقمية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المجال	الكفايات
	86. يتابع المستجدات التقانية ويطور كفاءته الرقمية. 87. يوجِّه الطلبة إلى الاستعمال الواعي للتقانة.
التقويم والاختبارات	88. يصوغ المعلم الأسئلة المقالية والموضوعية بدقة. 89. يميّز بين أنواع الاختبارات ووظائفها. 90. يصمِّم اختبارات شفهية وتحريرية لكل المهارات. 91. يبني اختبارات تراعي الفروق بين المستويات. 92. يحدِّد الأوزان النسبية لعناصر الاختبار. 93. يعالج الأخطاء الشائعة والتقابلية في التقييم. 94. يحلِّل نتائج التقييم ويوظفها في تطوير التعليم. 95. يستعمل أدوات تقييم رقمية وعن بُعد. 96. ينوّع أدوات التقييم بحسب الأهداف التعليمية. 97. يطبِّق تقويمًا تكوينيًّا وبنائيًّا ونهائيًّا. 98. يتحقَّق من صدق أدوات التقويم وثباتها. 99. يصمِّم أدوات تقيس مستويات التفكير وفق هرم بلوم. 100. يوازن التقييم بين المهارات الأربع. 101. يربط أسئلة التقييم بالمؤشرات التعليمية. 102. يصوغ أسئلة تحفِّز التفكير الناقد. 103. يستعمل روبركات لتقويم الأداء. 104. يراجع أدوات التقييم لتحسينها. 105. يشرك الطلبة في التقييم الذاتي أو تقييم الأقران.
التواصل المهني والمجتمعي	106. يتعاون المعلم مع الزملاء في تصميم الأنشطة التعليمية. 107. يشارك بكفاءة في الاجتماعات التربوية. 108. يسهم في تطوير برامج المؤسسة التعليمية. 109. ينفتح على المبادرات المجتمعية الداعمة للتعليم. 110. يمثِّل المؤسسة في الأنشطة الخارجية الرسمية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

المجال	الكفايات
الإرشاد التربوي	111. يلاحظ المعلم علامات الصعوبات النفسية أو العلمية لدى الطلبة. 112. يوجّه الطلبة إلى إستراتيجيات تعلُّم مناسبة. 113. يحيل الحالات التي تحتاج إلى دعم متخصص عند الحاجة. 114. يوفّر بيئة صفية آمنة ومحفزّة للتعلم. 115. يظهر حسًّا تربويًّا في التعامل مع التحديات التعليمية.
البحث العلمي	116. يطّلع المعلم على الدراسات الحديثة ويستثمر نتائجها في ممارسته. 117. يطبّق أدوات بحثية لجمع وتحليل البيانات الصفية. 118. يوثّق تجاربه وينشرها ضمن المجتمع المهني. 119. يشارك في المؤتمرات والدورات المتخصصة. 120. يدمج نتائج البحث في تحسين ممارسته الصفية.

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

Aḥmad al-Diyāb, *al-Mashākil allatī Tuwājih al-Atrāk fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah wal-Muqtarḥāt* (Master thesis, Maʿhad al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, Jāmiʿah Ghāzī, Anqara, 2002).

Aḥmad Ḥasan Muḥammad ʿAlī, *al-Asās fī Asālīb Tadrīs al-Mahārāt al-Lughawiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bil-ʿArabiyyah* (Anqara: Ṣun Chāk, 1st Ed., 2021).

Aḥmad Ḥasan Muḥammad ʿAlī, *Istrātījiyyāt Ḥadīthah fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah wa-Taʿallumihā lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā* (Anqara: Ṣun Shāgh, 1st Ed., 2020).

Aḥmad Ḥasan ʿAlī, "Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah fī Turkyā: Taḥaddiyātuhu wa-Āfāquhu," *Majallah Kulliyyah al-Ilāhiyyāt*, Jāmiʿah Būrṣā Uludāgh, No. 26 (2017).

Aḥmad Luqm, "Iktisāb al-ʿArabiyyah: al-Tajārib, al-Muʿawwiqāt, al-Āfāq," in *Muʿawwiqāt Taʿlīm al-ʿArabiyyah fī al-Jāmiʿāh al-ʿĀlamiyyah* (Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbdullāh bin ʿAbdulʿazīz al-Duwalī li-Khidmah al-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2016).

Aḥmad Ṣunūbar, "Ahamm Mushkilāt Barāmij Taʿlīm al-Lughagh al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā fī Turkyā: Mulāḥaẓāt Maydāniyyah," in *al-Lughah al-ʿArabiyyah fī Turkyā* (Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbdullāh bin ʿAbdulʿazīz al-Duwalī li-Khidmah al-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2015).

Bushrā al-ʿAkāyishī, "al-Kafāʾāt al-Mihaniyyah al-Tarbawiyyah ladā Muʿallim al-Lughah al-ʿArabiyyah wa-Taḥaddiyāt ʿAṣr al-Maʿrifah," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Rābiʿ lil-Lughah al-ʿArabiyyah: Taṭwīr Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah wa-Taʿallumihā: al-Mutaṭallabāt wal-Abʿād wal-Āfāq* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbawī lil-Lughah al-ʿArabiyyah li-Duwal al-Khalīj, 2020).

Islām al-Ḥadaqī, "al-Taḥaddiyāt al-Muʾassasiyyah fī Barāmij Taʿlīm al-ʿArabiyyah fī al-Sanawāt al-Taḥḍīriyyah bi-Kulliyyāt al-ʿUlūm al-Islāmiyyah bi-Turkyā," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Thānī li-Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā* (2016).

Islām Yusrī al-Ḥadaqī, Sulṭān Shamshīk, "Ittijāhāt Ṭalabah Kulliyyāt al-Ilāhiyyāt wal-ʿUlūm al-Islāmiyyah fī Turkyā Naḥwa Barnāmaj al-Lughah al-ʿArabiyyah fī al-Sanah al-Taḥḍīriyyah," *Majallah Dār al-Funūn Ilāhiyyāt*, 30(1) (2019).

© إيسيسكو2025 ICESCO

Karīm al-Khūlī, "Mushkilāt Taʿlīm al-ʿArabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā fī Turkyā wa-Ṭuruq Ḥallihā," in *al-Lughah al-ʿArabiyyah fī Turkyā* (Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbdullāh bin ʿAbdulʿazīz al-Duwalī li-Khidmah al-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2015).

Maḥmūd al-Nāqah, "Barnāmaj al-Iʿdād al-Tarbawī li-Muʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrā: Taṣawwur Muqtarḥ, al-Usus, al-Kafāʾāt, al-Ahdāf, ʿAnāṣir al-Iʿdād," *Majallah al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah*, No. 36 (2002).

Muḥammad Āl al-Shaykh, Maḥmūd al-Maḥmūd, "Mushkilāt Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā fī al-Siyāq al-Indūnīsī: Wijhah Naẓar Muʿallimī al-Lughah," in *Muʿawwiqāt Taʿlīm al-ʿArabiyyah fī al-Jāmiʿāt al-ʿĀlamiyyah* (Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbdullāh bin ʿAbdulʿazīz al-Duwalī li-Khidmah al-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2016).

Muḥammad Ḍuwaynā, "al-Tajribah al-Turkiyyah fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Wuʿāẓ wal-Aʾimma wal-Muftiyyīn," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Rābiʿ li-l-Lughah al-ʿArabiyyah* (Dubai: al-Majlis al-Duwalī lil-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2015).

Muḥammad Ḥalībah, "Taṭwīr Barnāmaj Iʿdād Muʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrā fī Ḍawʾ Maʿāyīr al-Jawdah al-Shāmilah," *Majallah al-Jamʿiyyah al-Miṣriyyah lil-Qirāʾah wal-Maʿrifah*, No. 111 (2011).

Muḥammad Muʿīnuddīn, "Wāqiʿ Adāʾ Muʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah fī Banghlādīsh fī Ḍawʾ al-Maʿāyīr al-Mihaniyyah al-Muʿāṣirah," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Rābiʿ lil-Lughah al-ʿArabiyyah* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbawī lil-Lughah al-ʿArabiyyah li-Duwal al-Khalīj, 2020).

Rāʾid al-Ḥājj Ḥasan, "Darajah Tawāfur Kafāʾāt al-Adāʾ al-Tadrīsī ladā Muʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Rābiʿ lil-Lugha al-ʿArabiyya* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbawī lil-Lughah al-ʿArabiyyah li-Duwal al-Khalīj, 2020).

Rushdī Ṭuʿayma, *al-Muʿallim: Kafāʾātuhu, Iʿdāduhu, Tadrībuhu* (Beirut: Dār al-Fikr al-ʿArabī, 2nd Ed., 2006).

Saʿd al-Rufaydī, *Barāmij Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah fī al-Sanah al-Taḥḍīriyyah: Wāqiʿ wa-Ḥulūl* (Master thesis, Jāmiʿah Aksarāy, al-Jumhūriyya al-Turkiyya, 2021).

© إيسيسكو2025 ICESCO

Ṭāhir Aydīn, "al-Mushkilāt allatī Tuwājih Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah fī Turkyā," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Rābiʿ lil-Lughah al-ʿArabiyyah* (Dubai: al-Majlis al-Duwalī lil-Lughah al-ʿArabiyyah, 2015).

ʿAbdurrāziq Mukhtār, "Mahārāt Istikhdām Istrātījiyyāt al-Qirāʾah al-Faʿʿālah wa-Madā Tawāfurihā ladā Muʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Rābiʿ lil-Lughah al-ʿArabiyyah* (Sharjah: al-Markaz al-Tarbawī lil-Lughah al-ʿArabiyyah li-Duwal al-Khalīj, 2020).

ʿAlī al-Ḥudaybī, "Barnāmaj Qāʾim ʿalā al-Taʿallum al-Munaẓẓam Dhātiyyan li-Tanmiyah Mahārāt Istikhdām al-Taqniyyah fī al-Tadrīs wal-Ittijāh Naḥwa al-Taqniyyah ladā Muʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrā," *Majallah al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wal-Nafsiyyah*, Bahrain, 19(1) (2018).

ʿAlī al-Ḥudaybī, "Fāʿiliyyah Barnāmaj Tadrībī Qāʾim ʿalā Maʿāyīr al-Jawdah fī Tanmiyah Maʿāyīr al-Adāʾ al-Mihanī ladā Muʿallimī al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrā," *al-Majallah al-ʿIlmiyyah li-Kulliyyah al-Tarbiyah*, Jāmiʿah Asyūṭ, 32(3) (2016).

ʿAlī al-Ḥudaybī, "Taṣawwur Muqtarḥ li-l-Taghallub ʿalā al-Mushkilāt allatī Tuwājih al-Jihāt al-Maʿniyyah bi-Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Lughāt Ukhrā," *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyah*, Jāmiʿah Asyūṭ, 33(1) (2017).

ʿAlī ʿAbdulwāḥid, "Mushkilāt Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā: Kulliyyāt Uṣūl al-Dīn fī Turkyā Namūdhajan: Qalb al-Ṣaff huwa al-Ḥall," in *al-Lughah al-ʿArabiyyah fī Turkyā* (Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbdullāh bin ʿAbdulʿazīz al-Duwalī li-Khidmah al-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2015).

ʿImād ʿAbdulbāqī, "Athar al-Nabr wal-Tanghīm fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā," *Majallah al-Tawāṣuliyyah*, 17(6) (2020).

ʿUmar Isḥāq Uwghlū, "Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah fī al-Madāris al-Turkiyyah," *al-Muʾtamar al-Duwalī al-Thānī lil-Lugha al-ʿArabiyyah* (Dubai: al-Majlis al-Duwalī lil-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st Ed., 2013).

© إيسيسكو2025 ICESCO