إيسيسكو
ICESCO

مجلة الأيسيسكو للغة العربية

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

مُنظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الثالث - العدد الأول
محرم 1448 / يونيو 2026

إيسيسكو
ICESCO

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الثالث - العدد الأول
محـرم 1448 / يونيـو 2026

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

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

المجلد الثالث - العدد الأول
محـرم 1448 / يونيـو 2026

© 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)

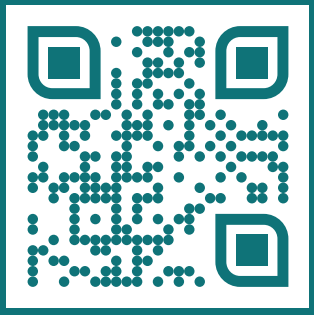
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

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:

ربما كان في بال ابن مالك الجياني (ت672هـ) حين افتتح ألفيَّته التي طارت بها الآفاق، بقوله: "كلامُنا لفظٌ مفيدٌ"؛ حاضرًا أنَّ الإفادة المرومة لا تقتصر على ما يتحقَّق به التواصل اليومي، وإنما تتجاوز ذلك إلى سياق معرفي يعنى بالكلمة بوصفها مرآةٍ للهوية، ووعاءً للحضارة، وجسرًا ممتدًّا بين الماضي والحاضر والمستقبل، ولا غروَ، فإن العربية – مُذْ نَزَلَ القرآن الكريم بلسان عربي مُبين – باتت تحمل بُعدًا روحيًّا يتجاوز وظيفتها التواصلية إلى مقام من التقديس والصون والعناية بما تمتلكه من عبقريةٍ في البناء، ومرونةٍ في الاشتقاق، وثراءٍ في الدلالة، حتى غدت نظامًا معرفيًّا متكاملًا صاغ العقل الحضاري للأمة العربية الإسلامية، وأسهم في مسيرة المعرفة الإنسانية المشتركة، بل كيانًا حضاريًّا حيًّا تجري في عروقه أنفاسُ أكثرَ من أربعة عَشَرَ قرنًا من الإنتاج المعرفي والجمال الإبداعي والتواصل الإنساني، ولكن ماذا بعدُ؟ كيف يمكن للغة العربية أن تستعيد ريادتها الكونية بالانتقال من منجَز حضاري إلى منجِز عصري؟

لا تكمن الإجابة عن هذا التساؤل في الركون إلى أمجاد الماضي والتباكي على أطلاله، وإنما تنبع من عمقِ البحث العلمي الرصين، والارتقاء بأدواته، والانفتاح الواعي على البحث البيني الذي يمثِّل حَجَرَ الأساس في صياغة أيِّ مشروع معرفي معاصر.

إن البحث العلمي هو مصنع حيوية اللغة واستمرارها، والمجتمعات الحيَّة هي تلك التي تُخضع لغتَها للمساءلة المعرفية المستمرة، والتشريح النقدي القائم على المناهج المتساندة، من مثل التجريبي والتحليلي والتاريخي، وفق هذا يُطالَب البحثُ العلمي في العربية اليومَ بأشياء ثلاثة:

- أولها حفظُ التراث اللغوي وتوثيقه، بالاستفادة من التقانة الحديثة في التحقيق والوصف والتحليل الإحصائي، بما يضمن صونَ الهوية المعرفية للأمة العربية الإسلامية من الاندثار أو التشويه.
- وثانيها مواكبةُ العصر واحتياجاته، بتوليد المصطلحات، وتطوير المعاجم التراثية والحديثة، وجعلِ اللغة مرنةً في استيعاب العلوم الدقيقة والتقانة المتقدمة.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- وثالثها تطويرُ مناهج التعليم، بتقديم مقاربات جديدة تيسِّر تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها، واعتماد علوم بينيَّة، من مثل اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات المعرفية.

ولا يخفى أن أُفُقَ البحث البيني حتمٌ معرفيٌّ لخدمة اللغة العربية، وأن التلاقح المعرفي لا يلغي فرادة العلم اللغوي، بل يثريها ويهبُها أبعادًا تفسيرية جديدة، ويُخرجها من دائرة التجريد النظري إلى فضاء التطبيق العملي المثمر، وذاكم هو البحث العلمي الذي ننشده في "مجلة الإيسيسكو للغة العربية"، بحثٌ ليس منغلقًا على نفسِه في جُزُرٍ معزولة، وإنما يتَّسم بالجراءة المعرفية والعمق المنهجي، يُسائل الأطرَ التقليدية، ويسعى إلى تطويرها، مستفيدًا من الإرث اللغوي القديم لبناء نظرية معرفية عربية معاصرة، قوامها التنوع المنهجي والتكامل المعرفي.

وهكذا افتُتح هذا العدد الخامس من المجلة ببحثٍ ماتع يُرسِّخ العلاقة العضوية بين اللغة العربية والقرآن الكريم، ويُذكِّر قرَّاءنا الأعزَّاء بأن الاشتغال على هذه العلاقة لم يكن يومًا حِكرًا على جنسٍ بعينه، أو طبقة من دون أُخرى، وذلك هو البحث الأول المسمَّى: "**إسهامُ المرأةِ في إثراءِ فنِّ الخطِّ والمصاحفِ: رَبْعَةٌ بخطِّ زينبَ بنتِ أحمدَ المقدسيَّةِ أنموذجًا**"، فقد كَشَفَ عن حضور نِسْوي في خدمة كتاب الله سبحانه، حضورٍ ظلَّ طويلًا قيدَ الغياب التاريخي والإهمال البحثي، ينضاف إلى ذلك أنه قدَّم قراءةً بينيَّةً تجمع بين الفنِّ، والتاريخ، وعلمِ المخطوطات، والنوع الاجتماعي، ليُؤكِّد أن المرأة لم تكن بعيدة من صياغة الهوية البصرية والمقدَّسة للأمة العربية الإسلامية، بل أسهمت ببراعة في نسخِ المصاحف وتجويد الخطوط، ومن ثم كانت "ربعة زينب المقدسية" شاهدًا يُثبت هذا الرقي الحضاري.

ويُستكمل الحديث عن التراث المخطوط، ولكن مع التركيز على أنه وثيقة معرفية تاريخية حيَّة لآليات إنتاج المعرفة وتداوُلها في الحضارة العربية الإسلامية، وذلك في البحث الثاني المسمَّى: "**مكانةُ المخطوطاتِ في توثيقِ المعرفةِ العربيَّةِ الإسلاميَّةِ: قراءةٌ وصفيَّةٌ تاريخيَّةٌ**"، وهو مقدمة منهجية لمكانة الفحص الوصفي التاريخي لحفظِه الذاكرة الجمعية بالمخطوطات، ليُذكِّرنا بأنها ليست وثائق ورقية صامتة، بل ذاكرة حيَّة تختزن ما أنتجه العقل العربي الإسلامي عبر القرون في شتى الحقول المعرفية، ودليل دامغ على ثراء تلكم الحضارة وتنوُّع روافدها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وممتازًا بمعاينته العربيةَ في حوارها مع اللغات، يأتي البحث الثالث المسمَّى: "**الاقتراضُ اللُّغويُّ والتَّواصلُ الحضاريُّ: في ضوءِ مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ**"، ليجسر الانتقال من البحث التراثي إلى البحث اللساني، ويرصد حركة اللغة العربية وتطوُّرها عبر الزمن في سياق من المثاقفة التاريخية والتواصل الحضاري المستمر، بَلْهَ ما في اتخاذ "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية" مادةً تطبيقيةً لهذا البحث بخاصة، من تطوير للبحث اللغوي بعامة، وذلك أن هذا المعجم سجلٌّ لحركة الكلمات ودخولها وخروجها وتحولاتها الدلالية عبر القرون، ومُنبئٌ عن كيفية تفاعُل العربية وغيرها من اللغات عطاءً وأخذًا.

ويُعمِّق ذلك المنظورَ الدلالي البحثُ الرابع المسمَّى: "**ظاهرةُ التَّعدُّدِ الدِّلاليِّ عَبْرَ اللُّغاتِ: مقاربةٌ لسانيَّةٌ معرفيَّةٌ**"، فإنه ينفتح على ميدان اللسانيات المعرفية (Cognitive Linguistics)، ليُفكِّك كثرة دلالات الكلمات في اللغة الواحدة وعبر اللغات المختلفة، بناءً على التصورات الذهنية والخبرات الإنسانية المشتركة والمتباينة، مما يفتح آفاقًا جديدة في فهمِ آليات التفكير البشري بالوسيط اللغوي، ويُؤكِّد أن اللغة ليست نظامًا من الرموز والأصوات فحسبُ، بل هي مرآة للتصورات الذهنية وطريقة تأطير العالم والتفاعل معه.

ولأن المصطلح مفتاح العلوم، وترجمتُه وتبيئتُه من أعقدِ العمليات المعرفية؛ يُقدِّم هذا العدد من المجلة بحثًا رصينًا آخر هو البحث الخامس المسمَّى: "**توظيفُ المصطلحِ التُّراثيِّ في ترجمةِ مصطلحاتِ التَّداوليَّةِ: قراءةٌ تطبيقيَّةٌ في ترجمةِ هشامِ الخليفةِ لمعجمِ أوكسفوردَ للتَّداوليَّةِ**"، ويُعالج إشكالًا منهجيًّا عميقًا يبحث في كيفية أن يكون التراث اللغوي العربي الثَّرّ رافدًا لتوليد المصطلحية الحديثة، بدلًا من الاستسلام التام للاقتراض الأجنبي، وفي آنٍ معًا يُبرز هذا البحث نقدًا وتقويمًا لجهود المترجمين المعاصرين في تبيئة الفكر اللساني الغربي.

ولم يغب النقدُ الأدبي والأدبُ المقارن عن أُفُقِ البحث البيني في هذا العدد من المجلة، أما النقد الأدبي فعاينه البحث السادس المسمَّى: "**نَحْوَ نَقْدٍ كُموميٍّ؛ من التَّماثلِ إلى التَّعيُّنِ في تأويلِ النَّصِّ الأدبيِّ: مقاربةٌ معرفيَّةٌ تنظيريَّةٌ**"، وهو يُقدِّم لمشروع نقدي ينمُّ عن جراءةٍ نظرية واضحة، ويُحْدث صدمةٍ معرفية إيجابية، إذ يُزاوج بين مفاهيم الفيزياء الكمومية (Quantum Mechanics)،

© إيسيسكو ICESCO 2026

كالتداخل، والتماثل، والتعيُّن، وبين آليات تأويل النص الأدبي، فيُعيد رَسْمَ خارطة التأويل الأدبي بأدوات معرفية مستحدَثة، وهو ما يجعله إسهامًا جريئًا في مسيرة تأسيس نظريات نقدية تنبثق من منطلقات علمية غير مألوفة في حقلِ الدراسات الأدبية، لتنتقل بالنقد الأدبي من عزلتِه الانطباعية إلى رحاب الفلسفة العلمية والمعرفية الحديثة.

وأما الأدب المقارن فتأخذنا إليه قراءةٌ رشيقةٌ ساقها البحث السابع المسمَّى: "**توظيفُ أسطورةِ سيزيفَ الإغريقيةِ بينَ القصصِ العربيِّ والأوزبكيِّ: قراءةٌ مقارنةٌ**"، ليقيس مدى تغلغُل الأساطير العالمية في الوجدان الإنساني المشترَك، ويُبيِّن الكيفية التي أعاد بها الأدبان العربي والأوزبكي إنتاجَ أسطورة سيزيف الإغريقية، للتعبير عن قضايا ومضامين وأسيقة وجودية وجمالية وفكرية تخصُّ كلَّ ثقافة، مما يُكرِّس مكانة الأدب المقارن في مدِّ جسور التواصل بين الشعوب، ليصير أدبُ كلِّ أمَّةٍ مشارِكًا في الحوار الحضاري الإنساني الكوني.

ولأن الرهان الأكبر اليومَ في سياق اللغة العربية وحضورها العالمي، إنما ينوء به ميدانُ تعليم العربية وتعلُّمها؛ ضُمِّن هذا العددُ من المجلة ثلاثةَ بحوث ناقشت بعض أحدث ما في ذلك الميدان وفق المستجدَّات العالمية والتحوُّلات الرقمية الكبرى، إذ يُسائل البحث الثامن المسمَّى: "**العربيَّةُ لغةً للتَّدريسِ: مقاربةٌ تحليليَّةٌ في ضوءِ الدِّراساتِ العالميَّةِ**"، واقعَ اتخاذ العربية لغةً رسميةً لتدريس العلوم والمعارف في المؤسسات التعليمية، ومستقبلَه، مستندًا في مقاربته المتميزة إلى تجارب عالمية تقيس أثَرَ التدريس باللغة الأم على التحصيل العلمي والابتكار المعرفي، كاشفًا عن الإشكالات الحقيقة التي تواجِه اعتماد العربية وسيطًا تعليميًّا في المؤسسات التربوية، ومقدِّمًا رؤيةً نقديةً لا تكتفي بالوصف، بل تسعى إلى استجلاء أسباب التردُّد، وتقديم مقترحات للمعالجة.

وتتعمَّق الرؤية التعليمية في البحث التاسع المسمَّى: "**استثمارُ الكلِّيَّاتِ اللِّسانيَّةِ في تيسيرِ تعليمِ العربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً: مقاربةٌ لسانيَّةٌ تأصيليَّةٌ**"، ليمدَّ جسرًا بين النظرية اللسانية التوليدية (مفهوم الكليات اللسانية المشتركة بين البشر)، وبين الجانب التطبيقي المتمثِّل في وضعِ مناهج ومقاربات تيسِّر للناطقين بغير العربية استيعابها وفَهْمَ بنيتها، انطلاقًا من مقاربة لسانية تأصيلية تعتمد مبدأ جوهريًّا مفادُه أن اللغات البشرية تشترك في خصائص كلِّية عامة يمكن توظيفها لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية وتعلُّمها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومسكُ الختام البحثُ العاشر المسمَّى: "**الذَّكاءُ الاصطناعيُّ التَّوليديُّ في تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتعليمِها: الفُرَصُ والتَّحدِّياتُ والاعتباراتُ الأخلاقيَّةُ**"، فهو ثمرة التعاون بين عالِمَين؛ تقاني ولغوي – وقليلٌ ما هُمُ الذين يجتمعون لهذا في البحث العلمي بالعربية وفيها – يناقشان بكثير من العمق والموضوعية كيفية إسهام النماذج اللغوية الكبيرة وأدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، من دون إغفال التحديات البنيوية والاعتبارات الأخلاقية التي تحفُّ بالتقانة الحديثة وتطبيقاتها في الفضاء التعليمي.

وهكذا، كما افتُتح العدد الخامس من "مجلة الإيسيسكو للغة العربية" بحارسة مصحفٍ خطَّت بيدها كلمات الله سبحانه في القرن الثامن الهجري؛ اختُتم برؤية مستقبلية لأدوات رقمية قد تعيد صوغَ علاقة الإنسان بهذه اللغة الفريدة في القرن الحادي والعشرين.

ولا يغيب في هذا المقام لزوم التقدُّم بوافر الشكر وجزيله إلى الأساتذة الباحثين والباحثات الكرام، إذ أسهموا معنا ببعض ثمار عقولهم المبدِعة التي تستحقُّ كل احترام وتقدير وعرفان، وإن "مجلة الإيسيسكو للغة العربية" 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 2026

إسهامُ المرأةِ في إثراءِ فنِّ الخطِّ والمصاحفِ: رَبْعَةٌ بخطِّ زينبَ بنتِ أحمدَ المقدسيَّةِ أنموذجًا
ريم عبد المنعم باظه 9

مكانةُ المخطوطاتِ في توثيقِ المعرفةِ العربيَّةِ الإسلاميَّةِ: قراءةٌ وصفيَّةٌ تاريخيَّةٌ
سعود الصعاق 47

الاقتراضُ اللُّغويُّ والتَّواصلُ الحضاريُّ: في ضوءِ مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ
محمد العبيدي 81

ظاهرةُ التَّعدُّدِ الدِّلاليِّ عَبْرَ اللُّغاتِ: مقاربةٌ لسانيَّةٌ معرفيَّةٌ
يونس بومعزة 113

توظيفُ المصطلحِ التُّراثيِّ في ترجمةِ مصطلحاتِ التَّداوليَّةِ: قراءةٌ تطبيقيَّةٌ في ترجمةِ هشامِ الخليفةِ لمعجمِ أوكسفوردَ للتَّداوليَّةِ
الزبير الأنصاري 137

نَحْوَ نَقْدٍ كُموميٍّ؛ من التَّماثلِ إلى التَّعيُّنِ في تأويلِ النَّصِّ الأدبيِّ: مقاربةٌ معرفيَّةٌ تنظيريَّةٌ
سمر جورج الديوب 193

توظيفُ أسطورةِ سيزيفَ الإغريقيةِ بينَ القصصِ العربيِّ والأوزبكيِّ: قراءةٌ مقارنةٌ
ديلافروز موحدينوفا 227

العربيَّةُ لغةً للتَّدريسِ: مقاربةٌ تحليليَّةٌ في ضوءِ الدِّراساتِ العالميَّةِ
مايا الكاتب الشامي 247

استثمارُ الكلِّيَّاتِ اللِّسانيَّةِ في تيسيرِ تعليمِ العربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً: مقاربةٌ لسانيَّةٌ تأصيليَّةٌ
محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار، محمد لبداع 289

الذَّكاءُ الاصطناعيُّ التَّوليديُّ في تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتعليمِها: الفُرَصُ والتَّحدِّياتُ والاعتباراتُ الأخلاقيَّةُ
جنيد قادر، منتصر الحمد 315

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
Received استُلم 2026-3-31
Accepted قُبل 2026-5-18

إسهامُ المرأةِ في إثراءِ فنِّ الخطِّ والمصاحفِ
رَبْعَةٌ بخطِّ زينبَ بنتِ أحمدَ المقدسيَّةِ أنموذجًا

ريم عبد المنعم باظه*

مُستخلَص

يُعالج هذا البحث إسهام المرأة المسلمة في فنِّ الخط العربي وكتابة المصاحف، وهي مساحة فنية وعلمية لم تنل حظَّها الكافي من التحليل التاريخي والتقني، فهناك فجوة بين الواقع المادي لذلك الإسهام إذ تثبته آثار عدة، وبين الغياب النسبي لهذا الواقع في الدراسات التاريخية والأثرية الشاملة، ومن ثم يهدف البحث إلى دراسة رَبْعَة قرآنية من العصر المملوكي، محفوظة حاليًّا في متحف الفن الإسلامي في القاهرة، خطَّتها زينب بنت أحمد المقدسية، وذلك سعيًا إلى تقديم تحليل شامل للمخطوط من منظور علم المخطوطات، يشمل المادة، والخط، والزخرفة، والتجليد، وتقييم مدى التزام الخطَّاطة بعلوم القرآن المرتبطة بضبط المصحف ورسمه، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي المقارن، لإبراز السمات الفنية والجمالية التي تميّز هذا العمل من مصاحف أخرى، ومن أبرز النتائج أن إسهام المرأة في تجويد الخط العربي لم يكن استثناءً، بل ظاهرة حضارية ممتدة، وأن زينب المقدسية متمكِّنة علميًّا وفنيًّا، وأنها جعلت للزخرفة أغراضًا وظيفية تخدم القارئ، من مثل تمييز فواصل الآيات وعلامات الأجزاء والأحزاب، وأن البساطة التي تتضح في أسلوب إنتاج المخطوط تُشير إلى أنه أُنتج بمعزل عن الرعاية السلطانية الرسمية، وذلك لخلوه من التكلُّف الزخرفي الذي اتَّسمت به المصاحف السلطانية المعاصرة.

مفاتيح البحث: الخط العربي، كتابة المصحف، المرأة المسلمة، زينب المقدسية، العصر المملوكي، بلاد الشام

* دكتوراة في الآثار والمخطوطات الإسلامية، جمهورية مصر العربية، reembaza@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)1

Women's Contribution to the Enrichment of the Art of Calligraphy and Quranic Manuscripts: A Codex by Zynab bint Aḥmad al-Maqdisiyyah as a Case Study

Reem Abdulmun'im Baza*

Abstract

This study examines the contribution of Muslim women to the art of Arabic calligraphy and Quranic manuscript (*Muṣḥaf*) production an artistic and scholarly domain that has not received sufficient historical and technical analysis. A gap exists between the material reality of this contribution, as attested by numerous extant artifacts, and its relative absence from comprehensive historical and archaeological scholarship. The study therefore aims to examine a Mamluk-era Quranic codex (*Rab'ah*), currently held in the Museum of Islamic Art in Cairo, copied by Zynab bint Aḥmad al-Maqdisiyyah, with the goal of offering a comprehensive codicological analysis encompassing the manuscript's material, script, ornamentation, and binding, as well as an assessment of the calligrapher's adherence to the Quranic sciences governing orthography and vocalization (*Ḍabṭ* and *Rasm*). The study employs a descriptive-comparative methodology to highlight the artistic and aesthetic features that distinguish this work from other Quranic manuscripts. Among the most significant findings is that women's contribution to the refinement of Arabic calligraphy was not exceptional but rather part of a long-standing civilizational phenomenon, and that Zynab al-Maqdisiyyah possessed both scholarly and artistic mastery. The study further finds that she imbued the manuscript's ornamentation with functional purposes serving the reader, such as marking verse divisions and indicating the sections (*Ajzā'*) and parts (*Aḥzāb*) of the Quran. The simplicity evident in the manuscript's production style suggests that it was produced independently of official royal patronage, given its lack of the decorative elaborateness characteristic of contemporary sultanic Qurans.

Keywords: *Arabic calligraphy, Muṣḥaf's production, Muslim women, Zynab al-Maqdisiyyah, Mamluk era, Levant*

* PhD in Islamic Manuscripts & Archaeology, Egypt, reembaza@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

تُعدُّ كتابة المصاحف الشريفة من أجلِّ الفنون الإسلامية وأرفعها شأنًا، لما تتطلَّبه من دقَّة بالغة في الأداء الخطِّي، ومعرفة راسخة بعلوم القرآن الكريم، فضلًا عما تنطوي عليه من أبعاد جمالية ووظيفية متداخلة.

وقد حظيت المصاحف المملوكية بعناية ملحوظة في الدراسات الحديثة؛ إذ عالجتها دراسات رصينة من منظورات فنية وتاريخية عدة، من مثل الدراسة المرجعية لديفيد جيمس،[1] ورسالة الباحثة يمنى أبو قنديل،[2] ودراسة ابتهال عزوز لمصحف السلطان بيبرس الجاشنكير بخطِّ ابن الوحيد، الذي فرغ من كتابته سنة (705هـ)،[3] غير أن هذه الجهود – على تنوُّع مقارباتها – انصرفت في معظمها إلى المصاحف السلطانية، وربطت إنتاجها بسياقات الرعاية السياسية وأنماط التمثيل الرسمي.

وفي سياقٍ موازٍ، عالجت بعض الدراسات التاريخية مكانة المرأة الاجتماعية ونشاطها العلمي في العصر المملوكي، إذ استعرض أحمد عبد الرازق إسهام المرأة ومكانتها الاجتماعية في تلك الحقبة،[4] وبيَّنت أمينة جمال الدين النشاط العلمي للمرأة وإسهاماتها الثقافية في العصر نفسه،[5] غير أن هذه المعالجات لم تمتدَّ إلى بحثِ إسهام المرأة في مجال كتابة المصاحف بوصفه حقلًا فنيًّا وتقنيًّا قائمًا بذاته.

ومن ثمَّ تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في أنماط أخرى من الإنتاج المصحفي لم تنل نصيبًا مكافئًا من التحليل، وفي مقدمتها ما ارتبط بإسهامات النساء، إذ تكشف الشواهد

---

[1] See: David James, *Qur'āns of the Mamlūks* (Thames and Hudson, 1988).

[2] انظر: يمنى أبو قنديل، **زخرفة المصحف الشريف في العصر المملوكي** (رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، 1998).

[3] انظر: ابتهال عزوز، "المصحف السلطاني المملوكي المنسوخ عامي (704–705هـ) بخط ابن الوحيد (ت711هـ): دراسة وصفية تحليلية في ضوء علوم القراءات"، **مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية**، العدد (40)، 1446هـ، ص215–290.

[4] انظر: أحمد عبد الرازق، **المرأة في مصر المملوكية** (القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، 1999).

[5] انظر: أمينة جمال الدين، **النساء المحدثات في العصر المملوكي ودورهن في الحياة الأدبية والثقافية** (القاهرة: دار الهداية، ط1، 2003).

© إيسيسكو ICESCO 2026

المادية عن حضور نسائي نشطٍ في هذا المجال، غير أن هذا الحضور لم يُستثمر بعدُ بوصفه مدخلًا تحليليًّا مستقلًا، وبخاصة على مستوى علم المخطوطات (Codicology) الذي يربط بين الخصائص المادية للمخطوط وسياقاته الاجتماعية والثقافية.

وانطلاقًا من هذا المنظور، يُعاين هذا البحث رَبْعَةً قرآنيةً مملوكيةً،[1] محفوظةً في متحف الفن الإسلامي في القاهرة، برقم (39277)، كتبتها زينب بنت أحمد المقدسية في النصف الأول من القرن الثامن الهجري، وتضمُّ الجزء الثاني عشر من القرآن الكريم.

وتكتسب هذه الربعة مكانتها من أنها تمثل أنموذجًا موثقًا لإنتاج نسائي في مجال نسخِ المصاحف، بما يتيح إعادة قراءة هذا النشاط خارج الأطر التقليدية التي ربطت الإبداع الخطي برعاية الحكام والسلاطين.

وجديرٌ بالذكر أن هذه الرَّبْعة لم تحظَ بدراسة علمية مستقلة سابقًا، إذ اقتصر التعريف بها على بيانات وصفية عامة متاحة عبر منصة "اكتشف الفن الإسلامي"،[2] وانحصر النشر الرقمي في صورتين فقط، بدقة منخفضة، لذا تستلزم طبيعة هذا البحث إجراء معاينة مباشرة داخل المتحف، مما يتيح الوقوف على تفاصيل مادية وفنية لا تكشف عنها الصور المنشورة.

ومن ثمَّ لا يقتصر هذا البحث على معاينة هذه الرَّبعة من حيث الوصف الفني، بل تتجه إلى تحليل بنيتها المادية والزخرفية والخطية وفق منظور علم المخطوطات، سعيًا إلى استكشاف العلاقة بين الشكل والمضمون، وإبراز الأبعاد الوظيفية والجمالية في آنٍ معًا.

ويعتمد البحث منهجًا وصفيًّا مدعومًا بمقارنة نوعية، مع نماذج معاصرة، بهدف تحديد السمات المميزة لهذا العمل ضمن سياقه الفني العام، وكذا يزوَّد البحث بثلاث عشرة لوحة لتوضيح المتن.

---

[1] الرَّبْعَةُ صندوق مربع الشكل من خشبٍ مُغشًّى بالجلد، وتُطلق مجازًا على المصحف، وهي بهذا المعنى مُولَّدة لا تعرفها العرب، بل هي اصطلاح أهل بغداد، لمزيد تفصيل انظر: أحمد شوقي بنبين، مصطفى طوبي، **مصطلحات الكتاب العربي المخطوط** (الرباط: الخزانة الحسنية، ط5، 2018)، ص205.

[2] أهدى المواطن المصري سامي محمد سعد هذه الرَّبْعة إلى متحف الفن الإسلامي في القاهرة عام (2002)، الاطلاع في 12 أبريل 2026.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مكانة المرأة الإسلامية في إثراء فنِّ الخط العربي بعامة وكتابة المصاحف بخاصة

لم يُميِّز الإسلام بين الرجل والمرأة في طلب العلم، بل أكَّد قيمته بوصفه سبيلًا إلى رفعة مكانة الإنسان، كما في قوله تعالى: ((يَرفَعِ اللهُ الذِينَ آمَنُواْ مِنكُم والذِينَ أُوتُوا العِلمَ دَرَجَات واللهُ بِمَا تَعمَلُونَ خَبِير)) [المجادلة: 11]، وتجلَّى هذا المعنى في عناية النبي ﷺ بتعليم النساء وتخصيص مجالس لهن، مما أسهم في ترسيخ حضورهن في الحياة العلمية منذ بدايات الإسلام، وهو ما تؤكده الإشارة القرآنية في قوله تعالى: ((الذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ * عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمَ يَعلَم)) [العلق: 4، 5].

وانطلاقًا من هذه المرتكزات، تكشف المعطيات التاريخية أن إسهام المرأة في إثراء فنِّ الخط العربي وترسيخ مكانته لم يكن استثناءً عارضًا، بل جاء انعكاسًا طبيعيًّا لمناخ علمي أتاح لها الانخراط في مجالات معرفية عدة، وقد أسهم هذا السياق في بروز نماذج نسائية برعت في مهارات الكتابة والنسخ، إذ أقبل كثير من الكاتبات على إنتاج المخطوطات ونسخِ المصاحف والكتب الدينية والعلمية بدقة فنية وجمالية رفيعة، بما يجعل مشاركتهن في تدوين النصوص الدينية امتدادًا أصيلًا لتمكُّنهن المعرفي، وإسهامًا نشطًا في صوغ الهوية البصرية للفنون الإسلامية.

وقد عبَّر أحمد بن صالح عن إعجابه بخطِّ جارية كاتبة، فقال: "كأن خطَّها أشكال صورتها، وكأن مدادها سواد شعرها، وكأن قرطاسها أديم وجهها، وكأن قلمها بعض أناملها، وكأن بيانها سحرُ مُقلتها، وكأن سكّينها سيفُ لحاظها، وكأن نقطها قلبُ عاشقها".[1]

وتشير المصادر إلى بروز بعض النساء اللاتي عُرفن بإجادة الكتابة في صدر الإسلام، من بينهن الشفاء بنت عبد الله العدوية القرشية (ت20هـ)، التي تعلَّمت الكتابة من معاوية ويزيد ابني أبي سفيان، رضي الله عنهما، وعُرفت بإتقانها الكتابة وتعليمها غيرَها، وأم المؤمنين حفصة بنت عمر بن الخطاب (ت45هـ)، وهند بنت أبي سفيان، رضي الله عنهما، وعائشة بنت سعد بن أبي وقاص (ت117هـ)، وكريمة بنت المقداد بن الأسود الكندية.[2]

---

[1] الصولي، **أدب الكتاب**، تحقيق: محمد بهجة الأثري (القاهرة: المطبعة السلفية؛ بغداد: المكتبة العربية، 1341هـ)، ص48.

[2] انظر: عبد الله جعفر السيد، "صفحات من تاريخ الكتابة وأدواتها"، **مجلة الفيصل**، العدد (320)، 2003، ص65.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وفي بغداد، مركز الحضارة العباسية، برزت بعض النساء اللاتي اشتُهرن بجودة الخط والكتابة، وامتزن بمكانة اجتماعية وعلمية رفيعة، ومن أبرزهن:

- فاطمة بنت علي بن موسى بن جعفر الطاوسية الحسينية، التي كانت حافظةً كاتبةً، حفظت القرآن الكريم وعمرها دون تسع سنين.[1]
- بنت يقطين، الرضا بنت الفتح، كانت كاتبة معروفة في بغداد، وتميَّز خطُّها بالجودة، قال عنها محبُّ الدين ابن النجار: "هكذا رأيت اسمها بخطِّها"، وذكر ابن العديم أنه رأى نسخة بخطِّها من ديوان ابن حجاج، وقد كتبت عدة نسخٍ.[2]
- أم الفضل، فاطمة بنت الحسن بن علي العطار، المعروفة بـ(بنت الأقرع البغدادية) (ت480هـ)، صاحبة الخط المليح، إذ بلغت الغاية في جودة الخط مع سرعة الكتابة، وكانت تكتب على طريقة ابن البواب، وأُهِّلت لكتابة كتاب الهدنة إلى ملك الروم من الديوان العزيز، وقد كَتَبَ الناسُ على خطِّها، وسُمِع منها أنها كانت تقول: "كتبتُ ورقةً لعميد الملك أبي نصر الكندري، فأعطاني ألف دينار".[3]
- فخر النساء شهدة بنت أحمد بن أبي الفرج بن عمر الدينوري (ت574هـ)، التي عُرفت بـ(الكاتبة) لحُسن خطِّها، وكانت تكتب على طريقة بنت الأقرع، ولم يكن في بغداد في زمانها من يكتب مثل خطِّها.[4]
- ستُّ النسيم البغدادية (ستُّ شمائل)، التي كانت مقرَّبة من الخليفة الناصر لدين الله، وعُرفت بجودة خطِّها وقربِهِ من خطِّ الخليفة، وكانت تقرأ له المطالعات الواردة عليه لما تغيَّر بصره، ويُملي عليها الأجوبة.[5]

---

[1] انظر: عمر رضا كحالة، **أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط4، د.ت)، ص86.

[2] انظر: الصفدي، **الوافي بالوفيات**، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، تركي مصطفى (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 2000)، ج14: ص86.

[3] ياقوت الحموي، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993)، ج5: ص2154-2156.

[4] انظر: المصدر السابق، ج3: ص1422.

[5] انظر: ابن الفوطي، **الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة**، تحقيق: مهدي النجم (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2003)، ص27، 88.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وفي مصر وبلاد الشام برزت نماذج نسائية كان لها حضور في مجال الكتابة، من أبرزهن:

- شجر الدر (ت655هـ)، سَرِيَّة السلطان الملك الصالح نجم الدين أيوب، التي كانت المناشير والتواقيع تخرج باسمها، ويُكتب عليها: "والدة خليل".[1]
- فاطمة بنت قرمزان الحلبية (ت966هـ)، عُرفت بجودة خطِّها، ونسخت بعض الكتب.[2]

أمّا في المغرب العربي والأندلس فقد برزت أسماء نسائية كان لها إسهام واضح في مجال الكتابة ونسخِ المصاحف، من بينهن:

- السيدة فضل، الحافظة الكاتبة، التي تركت مصحفًا جليلًا كتبته سنة (295هـ)، وحُفظت رقوقه في مكتبة جامع القيروان في تونس.[3]
- البهاء بنت الأمير عبد الرحمن (ت305هـ)، التي كانت تكتب المصاحف وتحبسها، ويُنسب إليها مصحف "ربض الرصافة" المشهور.[4]
- لبنى بنت عبد المولى الأندلسية (ت394هـ)، التي أجادت قواعد الخط، وكانت كاتبة الخليفة المستنصر بالله الأموي، وكانت حاذقةً بصيرة بالحساب والعروض شاعرة.[5]
- عائشة بنت أحمد بن محمد بن قادم القرطبية (ت400هـ)، التي ذكرها ابن حيان بقوله: "لم يكن في جزائر الأندلس في زمانها من يعدلها فهمًا وعلمًا... وكانت حسنة الخط، تكتب المصاحف والدفاتر، وتجمع الكتب، وتُعنى بالعلم، ولها خزانة علمٍ كبيرة حسنة، ولها غنى وثروة تعينها على المروءة".[6]

---

[1] انظر: النويري، **نهاية الأرب في فنون الأدب** (القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، ط1، 1423هـ)، ج29: ص363.

[2] انظر: الغزي، **الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة**، تحقيق: خليل المنصور (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1997)، ج2: ص235.

[3] انظر: عمرو إسماعيل محمد، **الخط العربي: فن، تاريخ، أعلام** (القاهرة: وكالة الصحافة العربية، 2021)، ص214-215.

[4] انظر: أبو داود، **مختصر التبيين لهجاء التنزيل** (المدينة المنورة: مجمع الملك فهد، 2002)، ج1: ص62.

[5] انظر: فيليب دي طرازي، **خزائن الكتب العربية في الخافقين** (بيروت: منشورات وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، دار الكتب، 1947)، ص879.

[6] ابن بشكوال، **الصلة في تاريخ أئمة الأندلس وعلمائهم ومحدثيهم وفقهائهم**، تحقيق: فرانسيسكو كوديرا وزيدين (مدريد: مطابع روخس، 1883)، ص630.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- دُرَّة الكاتبة التي يُرجَّح أنها تولَّت الشؤون الكتابية في دولة بني زيري، إبان الحقبة التي نُسخ فيها مصحف الحاضنة.[1]
- طونة بنت عبد العزيز بن موسى بن طاهر بن مناع، وتُكنَّى (حبيبة) (ت506هـ)، التي عُرفت بحُسن خطِّها وفضلها.[2]
- أمُّ العلاء، سيدة بنت عبد الغني بن علي بن عثمان العبدري (ت647هـ)، من أهل غرناطة، جوَّدت الخط، ونسخت بخطِّها كتاب "إحياء علوم الدين" للغزالي من أصل أبي زكريا الدمشقي، وغير ذلك من الكتب.[3]

ويُلاحظ أن مجال كتابة المصاحف بخاصة قد ازدهر في الأندلس، حتى أصبح حرفةً منتشرة بين النساء، إذ احترفت مئات الأندلسيات هذا الفن بمهارة وإتقان، وكُنَّ يبعن أعمالهن للورَّاقين لجودتها،[4] ويؤكد ذلك ما ذكره المؤرخ ابن فياض في كتابه "أخبار قرطبة"، إذ أشار إلى أنه "بالربض الشرقي من قرطبة مئة وسبعون امرأة، كلهن يكتبن المصاحف بالخط الكوفي"،[5] وهو ما يبيّن مدى انتشار هذه الحرفة بين نساء المدينة آنذاك.

ومن الجدير بالذكر أن كتابة المصاحف لم تقتصر على النساء البالغات، بل امتدت لتشمل الفتيات الصغيرات، إذ وصل إلينا مصحف كتبته فتاة من صعيد مصر، تجاوز عمرها العاشرة بقليل، وهي فاطمة بنت إبراهيم بن ثناء الديروطي، التي وَرَدَ توقيعها في خاتمة الجزء الثاني والعشرين من المصحف الشريف، متضمنًا عمرها آنذاك، ورقم الجزء، ومكان النسخ، وتاريخه.[6]

---

[1] انظر: عبد العزيز حميد صالح، **خط المصحف الشريف وتطوُّره في العالم الإسلامي** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2020)، ص338. ويحتفظ متحف الفن الإسلامي في الدوحة بصفحة مزدوجة من هذا المصحف برقم (MS.659.2008)، وجاءت التسمية نسبة إلى حاضنة (مربية) المعز بن باديس من بني زيري.

[2] انظر: ابن بشكوال، **الصلة**، ص636.

[3] انظر: ابن الأبار، **التكملة لكتاب الصلة**، تحقيق: عبد السلام الهراس (بيروت: دار الفكر، ط1، 1995)، ج4: ص265.

[4] انظر: أبو داود، **مختصر التبيين**، ج1: ص61.

[5] انظر: المراكشي، **المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصر الموحدين**، تحقيق: صلاح الدين الهواري (بيروت: المكتبة العصرية، ط1، 2006)، ص267.

[6] خَتَمت فاطمة هذا الجزء بتلك العبارات: "نجز الجزء الثاني والعشرون من ثلاثين جزءًا من كتاب الله تعالى على يد أمة الله فاطمة ابنة إبراهيم بن ثنا الديروطي أصلح الله حالها وبلغها من الدنيا آمالها واعذرني يا أخي على ما تراه من الخلل إذ عمري فوق العشر سنين بقليل ونسخ بديروط في سنة سبعة وثمانين وسبعماية"، انظر: محمد جميل بيهم، **المرأة في التاريخ والشرائع** (بيروت: د.ن، 1921)، ص220.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويتضح من هذه النماذج أن فنَّ الخط العربي كان من أبرز المجالات التي تجلَّت فيها إسهامات المرأة المسلمة، إذ لم يكن حضورها فيه عارضًا، بل نشطًا مؤثرًا، أسهم في إتقان هذا الفن وتطويره، حتى غدت المرأة ركيزةً من ركائز تدوين المعارف وحفظ التراث.

الكاتبة زينب بنت أحمد المقدسية

انطلاقًا مما سبق يعاين هذا البحث أنموذجًا تطبيقيًّا يمثل مكانة المرأة إثراء فنِّ الخط العربي وكتابة المصاحف، وهو زينب بنت أحمد المقدسية، كاتبة الرَّبْعة الشريفة موضوع البحث.

وقد عُرف اسمُ زينب المقدسية عبر خاتمة الرَّبْعة الشريفة (لوحة 1)، التي وردت في خمسة أسطر في الورقة (19 ظهر)، حيث كتبت عقب ختام الآيات، ما نصُّه:

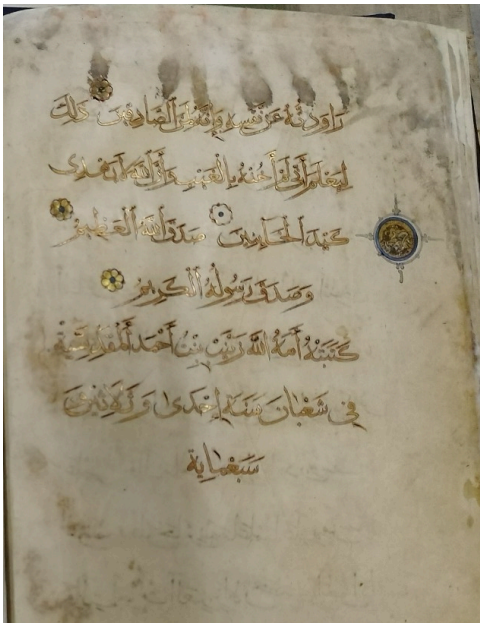
س1: صدق الله العظيم

س2: وصدق رسوله الكريم

س3: كتبته أمة الله زينب بنت أحمد المقدسية

س4: في شعبان سنة إحدى وثلاثين و

س5: سبعماية



لوحة (1): خاتمة الربعة الشريفة

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويُلاحظ أن الخاتمة وُقِّعت بلقب "أمة الله"، وهو لقب يُطلق على الحرَّة والمملوكة، على نحو ما يُقال: "يا عبدَ الله"،[1] كما ورد اسمها "زينب"، واسم أبيها "أحمد"، ونسبها "المقدسية"، نسبةً إلى بيت المقدس، وذُكر تاريخ الفراغ من كتابة هذا الجزء في شهر شعبان سنة (731هـ) أي (1331م).[2]

ولم تُسفر المصادر عن ترجمة لكاتبة هذه الرَّبْعَة، زينب بنت أحمد المقدسية، ولكن وَرَدَ في كُتُبِ التراجم ذِكْرُ ثلاث نساء أخريات يحملن الاسم نفسه، ويُستبعد أن تكون إحداهن المقصودة، استنادًا إلى تواريخ الوفاة وبعض المعطيات الواردة في تلك المصادر.[3]

ويُرجَّح أن العناية بنسخِ المصاحف في بيت المقدس في العصر المملوكي قد ارتبطت بالنهضة العلمية والدينية التي شهدتها المدينة آنذاك، إذ انتشرت المكاتب والكتاتيب والمدارس والخانقاوات، وقد هيّأت هذه البيئة – المدعومة بنظام أوقاف واسع مخصَّص للمنشآت الدينية والتعليمية – الظروف الملائمة لاضطلاع المرأة المقدسية بإسهام بارز في الحياة الدينية بعامة، وفي مجال القرآن الكريم بخاصة.[4]

---

[1] انظر: أحمد مختار عبد الحميد عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة** (بيروت: عالم الكتب، ط1، 2008)، م1: ص125.

[2] أي في السنة الثانية والعشرين من الولاية الثالثة للسلطان المملوكي الناصر محمد بن قلاون، انظر: ابن تغري بردي، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة** (القاهرة: دار الكتب المصرية، د.ت)، ج9: ص285.

[3] تشير المصادر إلى ثلاث نساء يحملن اسم (زينب بنت أحمد المقدسية)، عشن في القرنين السابع والثامن للهجرة، غير أن أيًّا منهن لم يُعرف بكتابة المصاحف، وهن:

- زينب بنت أحمد بن كامل، الملقبة بـ(القابلة)، المتوفاة سنة (687هـ)، ويُستدل من تاريخ وفاتها أنه سابق زمن كتابة هذه الرَّبْعَة الشريفة بعدة سنوات، انظر: الذهبي، **تاريخ الإسلام**، تحقيق: بشار عواد معروف (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003)، ج15: ص592.
- زينب بنت أحمد بن عمر بن شكر، الملقبة بـ(مسندة بيت المقدس)، المتوفاة سنة (722هـ)، أي قبل كتابة هذه الربعة الشريفة بتسع سنوات تقريبًا، انظر: الذهبي، **المعين في طبقات المحدثين**، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد (عمان: دار الفرقان، ط1، 1404هـ)، ص234.
- زينب بنت أحمد بن عبد الرحيم، الملقبة بـ(بنت الكمال)، محدثة مشهورة، مسندة أهل الشام في عصرها، فقد كانت عالمة في رواية الحديث لا كتابة المصاحف، وقد أُصيبت بالرمد في طفولتها، وتوفيت سنة (740هـ) عن 94 عامًا، مما يجعل من الصعب جدًّا أن تكون قد كتبت مصحفًا في آخر سنوات حياتها، انظر: السبكي، **الإبهاج في شرح المنهاج** (بيروت: دار الكتب العلمية، 1995)، م1: ص176 (حاشية 3).

[4] لمزيد تفصيل انظر: محمد سالم بكر باعامر، "الرعاية الاجتماعية في القدس في العصر المملوكي (648-923هـ/1250-1517م)"، **المجلة التاريخية المصرية**، العدد (43)، 2005، ص256-278.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن ثمَّ يُنتقل إلى دراسة المخطوط نفسه من منظور علم المخطوطات، تكشف عن خصائصه المادية والفنية، من حيث المادة، والأبعاد، والتجليد، والخط، والزخرفة.

دراسة الرَّبعة من منظور علم المخطوطات

1. أبعاد المجلد:

هذه الرَّبْعة في هيئة طولية من القطع الكبير، وتبلغ أبعادها: (32 سم) طولًا، و(22 سم) عرضًا (لوحة 2).

2. حوامل الكتابة (المادة):

كُتبت هذه الرَّبْعَة على ورق الكاغد، وتضمُّ الجزء الثاني عشر من المصحف الشريف.[1]

3. عدد الأوراق:

يتكون المخطوط من (17) ورقة، تضمُّ كل ورقة وجهًا وظهرًا.

4. المسطرة:

تتألف المسطرة من (9) أسطرٍ في الصفحات جميعها.

5. التجليد (لوحة 2):

يُغلَّف هذا المجلد بجلدة أثرية ذات لون بني داكن، تظهر عليها آثار القِدَم وبعض الخدوش، وتتكوَّن من دفتين؛ عليا وسفلى، ولسان.

[1] بدأت صناعة الكاغد العربي في الثلث الأول من القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي)، وهناك نصٌّ غريب يشير إلى أن صناعة الكاغد وصلت قبل هذا التاريخ، وهو أن يوسف بن عمر المكي اتخذ الكاغد من القطن في نحو سنة (88هـ) (أوائل القرن الثامن الميلادي)، وأن موسى بن نصير اتخذه في المغرب من الكتان والقُنَّب، انظر: أسامة الجوهري، **تاريخ الدول والإمبراطوريات الصينية** (القاهرة: دار اكتب، 2023)، ص582.

© إيسيسكو ICESCO 2026

لوحة (2): منظر عام للمجلد من الخارج

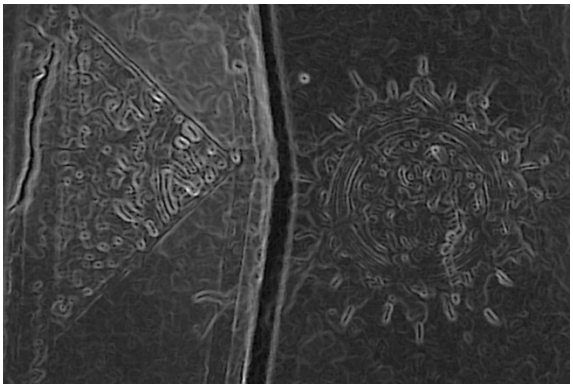
ويتألَّف الشكل الزخرفي (لوحة 3) الذي يزيِّن منتصف كلِّ دفة من شمسية كثيرة الأطراف، ذات ثلاث دوائر متداخلة، بداخلها نجمة سداسية متماسَّة مع الدائرة الداخلية، وقد قُسِّمت النجمة إلى أشكال هندسية تتخلَّلها نقاط.

أما الإطار، فهو مستطيل رفيع مزيَّن بزخارف مجدولة متتالية، وتظهر أرباع الشمسية في الأركان الأربعة.

ويزخرفُ اللسان مثلثٌ يحتوي على الزخارف نفسها في النجمة السداسية، وله إطار مُزين بزخارف مجدولة متكررة، مع أرباع الشمسية في أعلاه وأسفله.

وقد نُفذت جميع هذه الزخارف بطريقة الضغط في القالب، وهي من الأساليب التقليدية في تنفيذ الزخارف على جلود الكتب، أما الباطن الداخلي لكلِّ دفَّة فهو خالٍ من الزخرفة تمامًا، ويعاني بعض التشقُّقات والخدوش.

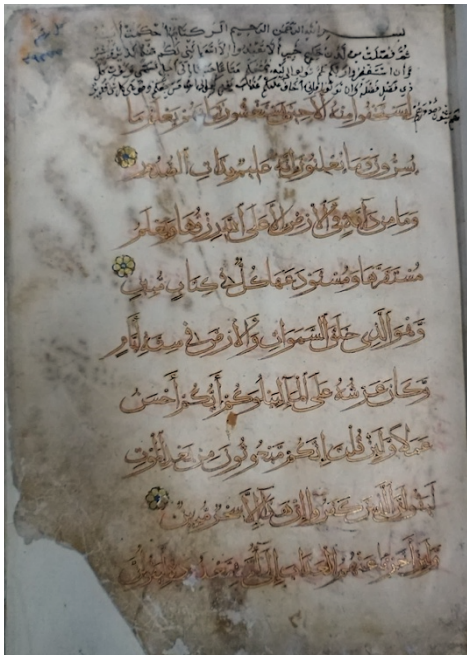
© إيسيسكو ICESCO 2026



لوحة (3): تفاصيل الزخارف على جلدة الربعة

6. الحالة العامة للمخطوط (لوحة 4):

تُظهر بعض أوراق المخطوط مظاهر تلفٍ واضحة، تتمثل في بقعٍ متفرقة ناجمة عن تأثير الرطوبة، إضافةً إلى فقدٍ مادي في أجزاء من الزاوية السفلية اليسرى للورقة (1 وجه)، ومن ثمَّ الزاوية السفلية اليمنى للورقة (1 ظهر).



لوحة (4): آثار التلف في الورقة (1 وجه)

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويُلاحظ نقصٌ في مطلع سورة هود، إذ أُعيدت كتابة الآيات الأربع الأولى بخطِّ نسخٍ متأخر، على أربعة أسطر بمداد أسود اللون في الهامش العلوي للصفحة، ابتداءً من البسملة إلى قوله تعالى: ((يَثْنُونَ صُدُورَهُم)) [هود: 5]، ويلي ذلك استئنافُ النص الأصلي بخطِّ الكاتبة المقدسية، بدءًا من قوله تعالى: ((لِيَستَخفُواْ مِنهُ)) [هود: 5]، ويُرجَّح أن الورقة الأولى من الرَّبْعة – التي كانت تتضمن الافتتاحية (سر لوح) وبداية سورة هود – قد فُقدت، مما استدعى إعادة كتابة هذه الآيات، مع إضافة ورقة بيضاء في ظهر الدفَّة العليا، وإعادة تجليد المخطوط.

ويُعدُّ هذا النوع من الفقد شائعًا في المصاحف المخطوطة، نظرًا إلى طبيعتها الوظيفية المرتبطة بالتلاوة والاستخدام المتكرر، مما يجعل مظاهر النقص والتلف أمرًا متوقَّعًا.

7. المداد ونوع الخط:

كُتبت هذه الرَّبْعَة بمداد الذهب[1] المؤطَّر باللون الأسود (Contour)، ونُفذت الكتابة عبر طحن أوراق الذهب ومزجها بالصمغ العربي المذاب،[2] ويُلاحظ أن ليس للمساحة التي كُتبت بداخلها الآيات إطار، وإن كانت بدايات الأسطر من الجهة اليمنى على سمتٍ واحد.

---

[1] كان المسلمون الأوائل لا يزينون المصاحف، ولا يستعملون المداد الذهبي في الكتابة، ولكن هناك إشارات تنوِّه بانتشار مصاحف وربعات مُحلاة بالذهب منذ القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي)، ولكنها لا توضح طريقة استعمال هذا المعدن النفيس في الزخرفة، ولطريقة الصناعة انظر: بروين بدري توفيق، "مداد الذهب صناعته في العصور الإسلامية"، **مجلة المورد السورية**، العدد (1)، 1989، ص137-141.

[2] لمزيد تفصيل عن كيفية صناعة الأحبار، انظر:

Lucia Raggetti, “Inks as Instruments of Writing: Ibn al-Ǧazarī’s Book on the Art of Penmanship,” *BRILL: Journal of Islamic Manuscripts*, No. (10), 2019, pp. 201-239.

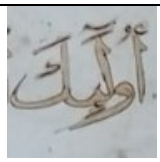
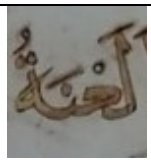
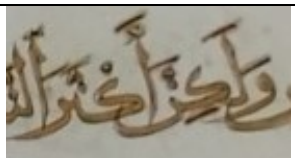
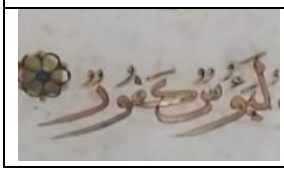
© إيسيسكو ICESCO 2026

أما نوع الخط فهو خطُّ المحقَّق،[1] الذي يتميَّز من خطِّ الثلث بأن حروفه أكثر استقامة، وامتداداتها أفقية، فالألف مثلًا في كلمة (أُوْلَئِكَ) [هود: 16] لها ذنابة صغيرة على هيئة وتدٍ في قمتها اليمنى، من دون بروزٍ في أسفلها إلى اليسار.

وتبدو الهاء الختامية – كما في كلمة (لَعنَةُ) [هود: 18] – على هيئة عروة مغلقة.

وتبدأ بعض الحروف، كالواو في كلمة (ولَكِنَّ) [هود:17]، أو تنتهي بعض الحروف، كالراء في كلمة (أكثَرَ) [هود: 17]؛ برؤوس مستقيمة حادّة تتجه نحو الأسفل بانحناءٍ طفيف غير مبالغ فيه.

وكذا تمتدُّ أحيانًا قصعات بعض الحروف في نهاية الكلمة لتحيط بالحرف الأول من الكلمة التي تليها، كما في ((لَيُّوسٌ كَفُورٌ)) [هود: 9]، ويوضح الجدول الآتي (جدول 1) رسم هذه الكلمات:

أُوْلَئِكَ	لَعنَةُ	ولَكِنَّ أكثَرَ	لَيُّوسٌ كَفُورٌ
			

جدول (1): خط المحقَّق ومميزات بعض الحروف في الكتابة

[1] يُعرف المحقَّق لغويًّا بالكلام الرصين والمحكم، وقد أطلق عليه النديم قديمًا اسم (العراقي)، ويُعدُّ أصلًا بذاته، وأول الأقلام الستة وضعًا، بدأت قواعده مع ابن مقلة، ثم بلغ ذروة نضجه على يد ياقوت المستعصمي، ليصبح الخط المعتمد في كتابة المصاحف (الخزائنية) في العصرين الإيلخاني والمملوكي، ويتميز فنيًّا بضخامة حروفه وانفراجها، وكتابته بالقلم (المحرَّف) ذي السن اليمنى المرتفعة الذي يسمح بظهور (الفركات)، وهي رقة الزوايا، ورشاقة المنتصبات، كالألف واللام، مع ترويس رؤوسهما، ومن أهم شروطه أن تكون أعين حروفه (كالميم والواو والقاف) مفتوحة (منيرة) غير مطموسة، وتتسم حروفه المرسلة (كالراء والنون والياء) بالامتداد والوضوح، وهو ما دفع المستشرقين لتسميته (القلم الملكي) (Royal Script)، وقد بدأ انحساره تدريجيًّا منذ القرن التاسع الهجري (الخامس عشر الميلادي) لصالح قلم النسخ، نظرًا إلى ما يستهلكه من مساحات واسعة تزيد من حجم المخطوط وتكلفته.

انظر: السمعوني، **توجيه النظر إلى أصول الأثر**، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة (حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ط1، 1995)، ج2: ص800 وما بعدها؛ عبد العزيز حميد صالح، **تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2017)، ج2: ص206-210.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مما سبق، وعبر تحليل خطِّ الكاتبة الذي أجراه الأستاذ أوس الأنصاري،[1] الأستاذ في معهد البحوث والدراسات العربية؛ يتَّضح أن زينب المقدسية خطَّاطة مجتهدة، ولكنها لم تلتزم بقواعد خط المحقَّق التزامًا تامًّا، ولا تنتمي كتابتها إلى مدرسة خطِّية بعينها، من مثل مدرسة ياقوت المستعصمي (ت698هـ)، التي استمرَّ تأثيرها طوال العصر المملوكي، ويظهر في بعض حروفها ما يُقارب خطَّ النسخ، كحرف (ح)، وفي حروف أخرى ما يقترب من خطِّ الرقعة، كحرف (ص)، مما يدلُّ على مزجٍ بين أكثر من قلمٍ.

8. الزخارف:

لا تحتوي الرَّبْعة الشريفة على زخارف بالمعنى الاصطلاحي المتعارف عليه لدى دارسي الفنون الإسلامية، سواء في فاتحة الجزء الثاني عشر، أم في هوامش الصفحات، أم في بداية سورة يوسف، وما يظهر من عناصر زخرفية يقتصر على فواصل الآيات وعلامات الأرباع والأحزاب، ويبين ذلك مفصلًا في موضعه.

وبعد استعراض بنية المصحف وتفاصيل زخرفته، ينتقل البحث إلى دراسة العلوم القرآنية المرتبطة به، بما يتيح استكمال الصورة عن أبعاد الإبداع العلمي والديني في عمل الكاتبة زينب بنت أحمد المقدسية.

الدراسة التطبيقية للعلوم المرتبطة بالمصاحف الشريفة

1. علم الرسم العثماني:

هو العلم الذي تُعرف به كيفية مخالفة المصاحف للأصول الإملائية القياسية التي وضعها علماء العربية، من حيث الحذف، والزيادة، والبدل، والفصل، والوصل، وغير ذلك.

وتنبع مكانة علم الرسم العثماني من أن موافقة القراءة الرسمَ؛ أحدُ أركان القراءة الصحيحة، بعد ثبوتها في الرواية وصحة نقلها عن الصحابة ﷺ، يقول الإمام ابن الجزري:[2]

[1] أتقدَّم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ أوس الأنصاري على تحليله خطَّ الكاتبة، وتوضيحه الفروق بينه وبين القواعد المعتمدة لأقلام الثلث والمحقَّق والنسخ.

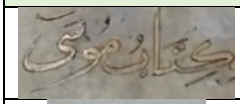
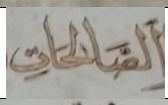
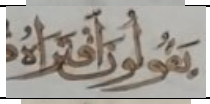
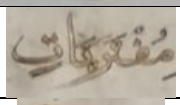
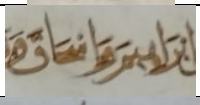
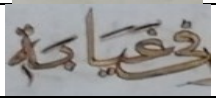
[2] ابن الجزري، **طيبة النشر في القراءات العشر**، تحقيق: محمد تميم الزعبي (جدة: دار الهدى، ط1، 1994)، ص32.

© إيسيسكو ICESCO 2026

فَكُـــلُّ مَـــا وَافَـــقَ وَجْـــهَ نَحْـــوِ وَكَـــانَ لِلرَّسْـــمِ احْتِمَـــالًا يَحْـــوِي
وَصَـــحَّ إِسْـــنَادًا هُـــوَ الْقُـــرآنُ فَهَـــذِهِ الثَّلاثَـــةُ الأَرْكَـــانُ

وقد حرص علماء القراءة والرسم على التزام الرسم العثماني في كتابة المصاحف، وهو الرسم الذي تأثَّر بالكتابات والنقوش العربية المنتشرة في الحجاز حينئذٍ، والمتطورة بدورها عن الخط النبطي، ومن قبله الآرامي،[1] غير أن القاضي الباقلاني (ت403هـ) ذهب إلى جواز كتابة القرآن بأي رسم يؤدي المعنى المقصود.[2]

وتُظهر دراسة الرَّبْعَة أن زينب المقدسية أثبتت الألفات في بعض الكلمات وفق الرسم القياسي، مخالفة بذلك الرسم العثماني، ويوضح الجدول (2) نماذج لهذه الكلمات:

الرسم العثماني	رسمُ المقدسية	الصورة
((كِتُب)) [هُود: 6]	كِتَاب	
((الصَّلِحَٰتِ)) [هود: 11]	الصَّالِحَاتِ	
((ٱفْتَرَىٰهُ)) [هود: 13]	افْتَرَاه	
((مُفْتَرَيَٰت)) [هود: 13]	مُفْتَرَيَاتٍ	
((صَٰدِقِينَ)) [هود: 13]	صَادِقِينَ	
((إِبْرَٰهِيمَ وَإِسْحَٰقَ)) [يوسف:6]	إبْرَاهِيمَ وإسْحَاقَ	
((غَيَٰبَتِ)) [يوسف: 10]	غَيَابَة	

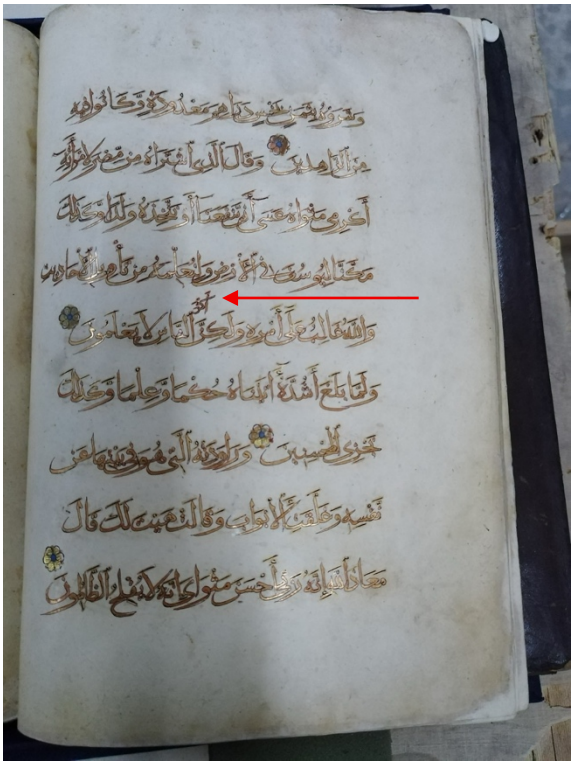
جدول (2): نماذج مخالفة الرسم العثماني في كتابة الألفات

[1] لمزيد تفصيل في هذه المسألة، انظر: غانم قدوري الحمد، **رسم المصحف: دراسة لغوية تاريخية** (بغداد: اللجنة الوطنية للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري، ط1، 1982).

[2] انظر: غانم قدوري الحمد، "مدى إمكانية توحيد الرسم في طباعة المصاحف"، **مؤتمر علم القراءات من الماضي إلى الحاضر**، إسطنبول، 3-5 نوفمبر 2017، ص60.

© إيسيسكو ICESCO 2026

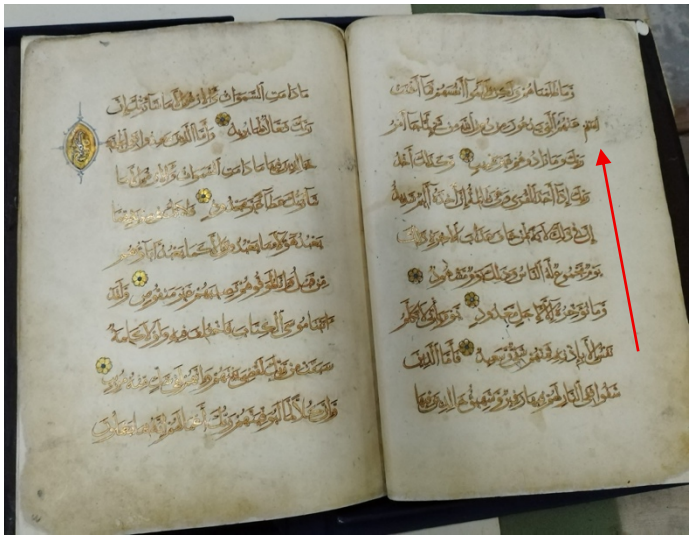
كانت لزينب المقدسية أكثر من طريقة لمعالجة الخطأ أو السهو أثناء الكتابة، ففي بعض المواضع كانت تكتب الكلمة التي نسيتها في موضعها فوق السطر، كما في الورقة (15 ظهر، السطر الخامس)، حيث نسيت كلمة (أَكْثَرَ) في الآية الكريمة: ((اللَّهُ غَالِبٌ عَلَى أمرِهِ ولَكِنَّ أكثَرَ النَّاسِ لَا يَعلَمُونَ)) [يوسف: 21] (لوحة 5).



لوحة (5): كيفية كتابة الكلمة التي نُسيت

وفي مواضع أخرى اتبعت طريقة النُّسّاخ في المخطوطات، إذ كانت تضع إشارة في موضع النقص، ثم تُثبت الكلمة في الهامش بمحاذاة السطر، كما في الورقة (11 ظهر، السطر الثاني)، فقد سقطت منها كلمة (آلِهَتُهُمُ) في قوله تعالى: ((ومَا ظَلَمْنَاهُمْ ولَكِنْ ظَلَمُوا أنفُسَهُمْ فَمَا أَغْنَتْ عَنْهُمْ آلِهَتُهُمُ الَّتِي يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مِن شَيْءٍ لَّمَّا جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ ومَا زَادُوهُمْ غَيْرَ تَتْبِيبٍ)) [هود: 101] (لوحة 6).

© إيسيسكو ICESCO 2026



لوحة (6): طريقة أخرى لكتابة الكلمة التي نُسيت

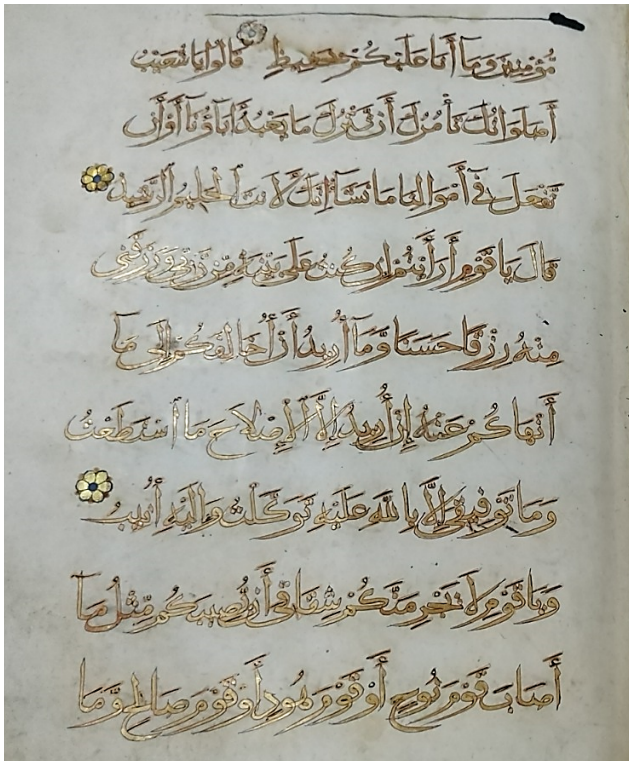
وبعد استعراض جوانب من الرسم الذي يمثِّل البنية الكتابية للمصحف، ينتقل البحث إلى علم الضبط، بوصفه مكمِّلًا للرسم ومبيِّنًا كيفيةَ أدائه، إذ يهدف إلى تيسير النطق الصحيح، ورفعِ ما قد ينشأ من إبهام نتيجة بعضِ خصائص الرسم.

2. علم الضبط:

هو العلم الذي يعنى بالعلامات التي تُوضع أعلى الحرف أو أسفله في الكتابة العربية، وقد استُعملت في هذه الرَّبْعَة علامات الضبط التقليدية التي وَضَعَ أُسُسها الفراهيدي (ت170هـ)، وهي القواعد المعمول بها في ضبطِ الحروف حتى اليوم، من مثل: الفتحة (اَ)، والضمة (اُ)، والكسرة (اِ)، والشدة (اّ)، وتنوين الرفع (اٌ)، وتنوين النصب (اً)، وتنوين الجر (اٍ)، أما علامة السكون فتُرسم على هيئة دائرة صغيرة (اْ).

وقد كُتبت علامات الضبط بداية بمدادٍ ذهبي موافقٍ لونَ كتابة الأحرف، ثم أُعيد تلوينها لاحقًا بمداد أسود تمييزًا لها كما في الورقة (10 وجه) (لوحة 7).

© إيسيسكو ICESCO 2026



لوحة (7): شكل علامات الضبط

وبهذه العلامات يستطيع القارئ ترتيل القرآن الكريم ترتيلًا صحيحًا، فإذا وُضعت مثلًا علامة السكون على الحرف الساكن دلَّ ذلك على إظهاره، وإذا حُذفت السكون وكان الحرف التالي مشدَّدًا، فإن الحكم يكون الإدغام، أي إدخال الحرف الساكن في الحرف الذي يليه، وكذلك وضعُ علامة الشدة على حرفي الميم والنون يدل على أنهما حرفا غنَّة مشدَّدان لهما أحكامهما التجويدية الخاصة، ويُرجَّح أن المقدسية اعتمدت على هذه العلامات من دون اللجوء إلى رموز التجويد الإضافية التي تظهر في بعض المصاحف المخطوطة الأخرى.

3. علم التجويد والقراءات:

علم التجويد هو العلم الذي يبحث في كيفية الأداء الصوتي للحروف، بإعطاء كلِّ حرفٍ حقَّه ومستحقَّه، ولم تستعمل الكاتبة المقدسية أيَّ علامات صريحة تدلُّ على أحكام التجويد، من إظهار، وإدغام، وإقلاب، وغيرها من الأحكام المتعارف عليها بين دارسي

© إيسيسكو ICESCO 2026

التجويد النظري، وإنما اكتفت بوضع علامة المد (~) في مواضع المدِّ التي يزيد فيها النطق بالحرف عن حركتين، ومن ذلك كلمة ((دَآبَّة)) [هود: 6].

وفي علم القراءات أجريتُ قراءة كاملة لهذه الرَّبْعَة، مع تتبُّع أصول القراءة وفرش الحروف فيها،[1] فتبيَّن أن هذا الجزء كُتب برواية الدوري عن أبي عمرو البصري، وهي الرواية التي انتشرت في الشام والحجاز واليمن ومصر منذ القرن الخامس الهجري،[2] واستمرَّ تداوُلها حتى العصر العثماني الذي شهد بداية انتشار رواية حفص عن عاصم، ويوضح الجدول (3) بعض الكلمات التي كتبتها المقدسية في هذه الرَّبْعة وفق رواية الدوري عن أبي عمرو:

ما جرى عليه العمل في رواية الدوري	رواية الدوري كما كتبتها المقدسية	رواية حفص
سكون الهاء إذا سبقها حرف عطف كالواو مثلًا.	وَهْوَ – فَهْيَ	((وَهُوَ)) [هود: 7] ((وَهِيَ)) [هود: 42]
قرأ الدوري بفتح العين وتخفيف الميم.	فَعَمِيَت	((فَعُمِّيَت)) [هود: 28]
إسقاط الهمزة الأولى في حالة الهمزتين من كلمتين إذا كانتا متفقتين في الحركة (مع القصر والمد).	جَا أَمرُنا / جَآ أَمرُنا	((جَاءَ أَمرُنَا)) [هود: 40]
إثبات الياء وصلًا.	فَلَا تَسْأَلْنِي	((فَلَا تَسْأَلْنِ)) [هود: 46]
قرأ الدوري (ثمود) بالتنوين.	ثَمُودًا	((ثَمُودَاْ)) [هود: 68]
إدغام الدال في الجيم.	وَلَقَد جَّاءَتْ	((وَلَقَدْ جَاءَتْ)) [هود: 69]
إثبات الياء في كلمة (يأتي).[3]	يوْمَ يَأْتِي لَا تَكَلَّمُ	((يَوْمَ يَأْتِ لَا تَكَلَّمُ)) [هود: 105]

[1] الفَرْش لغة هو النشر والبث، والقراء يسمون ما قلَّ دورُه من الحروف (فَرْشًا) لانتشاره، فكأنه انفرش، انظر: القيسي، **الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها**، تحقيق: محيي الدين رمضان (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1981)، ج1: ص5 (حاشية 3).

[2] انظر: ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء** (بيروت: دار الكتب العلمية، 1971)، ج1: ص265.

[3] قرأ الدوري عن أبي عمرو البصري (وكذلك عن الكسائي) بتحقيق الهمزة مع إثبات الياء وصلًا.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ما جرى عليه العمل في رواية الدوري	رواية الدوري كما كتبتها المقدسية	رواية حفص
قرأ الدوري بفتح حرف السين.	سَعِدُوا	((سُعِدُواْ)) [هود: 108]
وقف الدوري على الكلمة بالهاء.	غَيَابَة	((غَيَابَتِ)) [يوسف: 10]
قرأها الدوري بنون المتكلم الجمع مع الجزم.	نَرْتَعْ ونَلْعَبْ	((يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ)) [يوسف: 12]
إدغام التاء في السين.	وَجَاءَت سَّيَّارَةٌ	((وَجَاءَتْ سَيَّارَةٌ)) [يوسف: 19]
قرأها الدوري بياء مفتوحة بعد الألف.[1]	يَا بُشْرَايَ	((يَا بُشْرَىٰ)) [يوسف: 19]

جدول (3): نماذج موافقة الكتابة روايةَ الدوري عن أبي عمرو

4. علمُ عَدِّ الآي:

يحتاج القارئ إلى الإلمام بعلم العدد، وبخاصة في المواضع التي يختلف حُكْمها باختلاف عدِّها، وقد اعتمد معظم المؤلفين في هذا العلم سبعة مذاهب؛ المدني الأول، والمدني الأخير، والمكي، والبصري، والدمشقي، والحمصي، والكوفي.[2]

وتتبع هذه الرَّبْعَة الشريفة مذهب العدِّ البصري، إذ يبلغ عدد آي القرآن وفق هذا المذهب ستة آلاف ومئتين وأربع آيات،[3] وبما أن سورة هود كُتبت كاملة في هذه الرَّبعة، فقد أُجري عدُّ آياتها آيةً آية، بما أظهر مطابقتها نظام العدِّ البصري (121 آية)،[4] وكذلك يبلغ عدد آيات سورة يوسف (111 آية)، لأن لا خلاف في عدِّها بين القرّاء، ويُعدُّ ذلك دليلًا

[1] له فيها الفتح، ثم الإمالة ثم، التقليل: ((يا بُشرِاي)).

[2] انظر: محمد أحمد مفلح القضاة، أحمد خالد شكري، محمد خالد منصور، **مقدمات في علم القراءات** (عمان: دار عمار، ط1، 2001)، ص218-219.

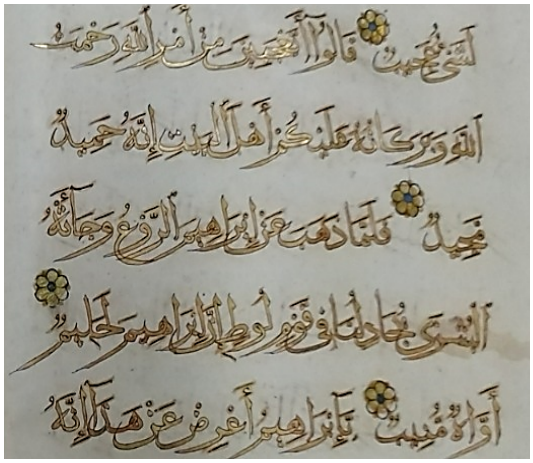
[3] انظر: الداني، **البيان في عدِّ آي القرآن**، تحقيق: غانم قدوري الحمد (الكويت: مركز المخطوطات والتراث، 1994)، ص80.

[4] هي كذلك في المدني الأخير والمكي والبصري، انظر: المصدر السابق، ص165.

© إيسيسكو ICESCO 2026

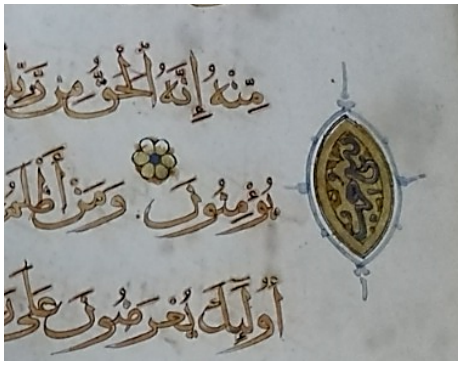
على إتقان الكاتبة علوم القرآن المصاحبة نَسْخَ المصاحف، إذ تبيَّن توافق عدِّ الآي في الرَّبْعة مع رواية الدوري عن أبي عمرو البصري.

وقد عبَّرت الكاتبة عن فواصل الآيات برسمِ شكلٍ زخرفي يتألف من وُريدة سداسية البتلات مذهَّبة اللون، يتوسطها لون أزرق (لوحة 8).



لوحة (8): الشكل الزخرفي لفواصل الآيات

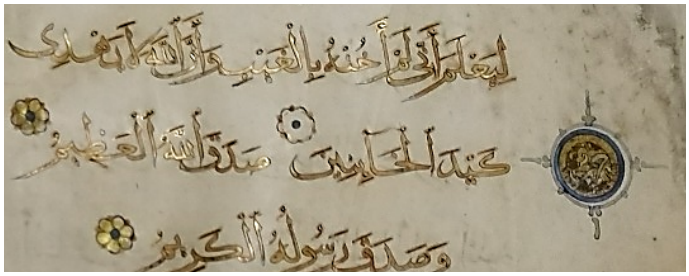
أما علامات الأرباع، فقد وُضعت على هامش الصفحات عند بداية الرُبع (لوحة 9)، واتخذت هيئة زخرفة بيضاوية مذهَّبة اللون، محاطة بإطار بيضاوي مزخرف بنقاط على حوافه الخارجية، ويحتوي هذا الإطار زخارف تجمع بين خطوط منحنية وأشكال رمزية تشبه التوريق، وكُتب داخلها (ربع حزب) أو (نصف حزب).



لوحة (9): الشكل الزخرفي لعلامة ربع الحزب

© إيسيسكو ICESCO 2026

أما علامة (الحزب) فقد اتخذت شكلاً زخرفيًّا مشابهًا لعلامة (ربع حزب)، غير أنها جاءت دائرية بدلًا من بيضاوية (لوحة 10).



لوحة (10): الشكل الزخرفي لعلامة الحزب

5. علم الابتداء والوقف:

هو العلم الذي يعنى ببيان مواضع الوقوف على رؤوس الآيات، وقد اختلفت مناهج العلماء فيه، ولكل منهم رموزه وإشاراته الدالة على أنواع الوقف، بَيْد أن الكاتبة زينب المقدسية لم تضع أي علامات خاصة بالوقف في هذه الربعة.

ونظرًا إلى أن هذا المصحف كُتب وفق رواية الدوري عن أبي عمرو البصري، فإن الوقف على رؤوس الآيات يُعدُّ من الأصول المرتبطة بمنهج الإمام أبي عمرو، إذ يُنقل عنه قوله: "هو أحبُّ إليَّ، فقد قال بعضهم إنَّ الوقف عليه سُنَّةٌ".[1]

ولعل الكاتبة اكتفت بالعلامة الزخرفية الدالة على فواصل الآيات فقط، ولم تضع أيَّ علامات أخرى للوقف، ويُعزَّز هذا الاحتمال ما تكشفه مقارنة هذا المصحف مع مصحف السلطان المملوكي بيبرس الجاشنكير، الذي نُسخ وفق رواية الدوري عن أبي عمرو البصري على يد الخطاط ابن الوحيد (ت711هـ) بين عامي (704-705هـ)، إذ يتبيَّن أنه لم يستعمل هو الآخر علامات وقفٍ أو رموزًا دالة عليه.[2]

---

[1] السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974)، ج1: ص298.

[2] انظر: عزوز، **المصحف السلطاني**، ص274.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المقارنة مع مصاحف أخرى معاصرة

اعتمد البحث منهج المقارنة مع نماذج أخرى تعود إلى الحقبة نفسها، وقد وقع الاختيار على ثلاثة نماذج:

1. أنموذج نُسِخ في القاهرة (لوحة 11)، وهو محفوظ حاليًّا في مركز الملك فيصل في الرياض، ويُعرف باسم "مصحف الست حدق"، وحدق هي المعروفة باسم ستّ مسكة القهرمانة،[1] جارية الناصر محمد بن قلاون، وقد أوقفت هذا المصحف على جامعها الذي أمرت بإنشائه، وكان الفراغ من بنائه سنة (740هـ/1339م)، ومن ثمَّ يُرجَّح أن يكون قد كُتب في مدة زمنية لا تتجاوز بضع سنوات عن المصحف موضوع البحث.

لوحة (11): مصحف الست حدق

2. أنموذج محفوظ في متحف والترز في الولايات المتحدة (لوحة 12)، برقم (W.559)،[2] ومؤرخ بشهر شعبان سنة (723هـ/1323م)، ومن ثمَّ يكون سابقًا رَبْعة زينب المقدسية بنحو ثماني سنوات.

[1] القهرمانة مُديرّة البيت ومُتولّية شؤونه، انظر: عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ج3: ص1867.

[2] للاطلاع على المصحف، انظر: متحف والترز، الاطلاع في 12 أبريل 2026.

© إيسيسكو ICESCO 2026

لوحة (12): ورقة (182 وجه) من مصحف متحف والترز

3. المصحف المحفوظ في دار الكتب المصرية برقم (81 رصيد مصاحف)، الذي فُرِغ من كتابته – على قراءة أبي عمرو البصري بروايتي الدوري والسوسي – في القاهرة، في شهر شعبان سنة (734هـ)،[1] أي بعد رَبْعة زينب بثلاث سنوات فقط.

ويوضح الجدول الآتي المقارنة بين المصاحف الأربعة:

العنصر	مصحف والترز	مصحف متحف الفن الإسلامي	مصحف دار الكتب المصرية	مصحف مركز الملك فيصل
الكاتب	مباركشاه بن قطب[2] (رزين قلم)	زينب المقدسية	أحمد بن محمد بن كمال بن يحيى الأنصاري المتطبب	–

[1] See: Jan Just Witkam & Marijn van Putten, "Mamlūk Qurʾān Manuscripts: The Scribal Appendices," *BRILL: Journal of Islamic Manuscripts*, (14)202, pp. 283-311.

[2] مبارك شاه بن قطب هو أحد ستة تلاميذ للخطاط ياقوت المستعصمي (ت698هـ).

© إيسيسكو ICESCO 2026

العنصر	مصحف والترز	مصحف متحف الفن الإسلامي	مصحف دار الكتب المصرية	مصحف مركز الملك فيصل
التأريخ	شعبان 723هـ أغسطس 1323م	شعبان 731هـ مايو 1331م	شعبان 734هـ أبريل ومايو 1334م	740هـ 1340م
المكان	إيران	بلاد الشام	القاهرة المُعزية[1]	القاهرة
تأطير الصفحة	للصفحة إطاران؛ أحدهما خارجي رفيع أزرق اللون، وآخر أكثر غلظًا ذهبي اللون	لا إطار	–	إطار سميك ذهبي اللون مزخرف
المسطرة	13 سطرًا	9 أسطر	11 سطرًا	5 أسطر في الفاتحة وأوائل البقرة، مع شريطين علوي وسفلي لبيانات السور
نوع الخط	الآيات بخط النسخ، وخط فارسي للترجمة الفارسية بين السطور (عصر متأخر)	المحقَّق، به خلطٌ من أنواع أخرى	المحقَّق	المحقَّق
مداد كتابة الأحرف	الآيات بمداد أسود، والترجمة الفارسية بمداد أحمر، وعناوين السور بمداد الذهب المؤطر بالأسود	مداد الذهب	مداد أسود، مع استعمال الأحمر والأصفر والأزرق لخدمة القراءات والتجويد	مداد أسود
مداد الضبط	أسود	أسود	أسود	أسود

[1] وفق ما كُتب في خاتمته.

© إيسيسكو ICESCO 2026

العنصر	مصحف والترز	مصحف متحف الفن الإسلامي	مصحف دار الكتب المصرية	مصحف مركز الملك فيصل
سُمك القلم	متوسط	غليظ نسبيًّا	غليظ نسبيًّا	متوسط مائل إلى الغلظ
الزخرفة	تقتصر على علامات الأحزاب والأجزاء	تقتصر على علامات الأحزاب والأجزاء	–	تشمل علامات الأحزاب والأجزاء، وزخارف أخرى
فواصل الآيات	وُريدة سداسية البتلات مذهبة، ذات إطار أزرق، ومركز أحمر داكن	وُريدة سداسية البتلات مذهبة، ذات مركز أزرق	وُريدة من (12) بتلة مذهبة اللون، ومركزها باللون الأزرق	وُريدة ذهبية اللون
فواصل السور	إطار مستطيل ذهبي اللون، كُتب داخله اسم السورة وعدد الآيات بمداد الذهب	لا زخارف، والفاصل عن طريق البسملة وكتابة اسم السورة فقط.	استُعمل الخط الكوفي بمداد أبيض في تدوين أسماء السور داخل أشرطة مزخرفة ومذهبة	فواصل السور مزخرفة بمستطيل مزخرف بزخارف أرابيسك باللون الأزرق اللازوردي ومكتوب بداخلها بمداد الذهب

جدول (4): مقارنة ربعة المقدسية مع مصاحف أُخرى معاصرة

تُظهر المقارنة بين المصاحف الأربعة – مع أنها متقاربة زمنيًّا – تباينًا ملحوظًا يبرز خصوصية كل سياق جغرافي وثقافي، فبينما يميل المصحف الإيراني إلى الثراء اللوني، وتعدُّد مستويات الكتابة عبر إدراج الترجمة الفارسية بين السطور، واستعمال الإطارات الملوَّنة؛ تتجه رَبْعة المقدسية إلى قدرٍ من البساطة، يتجلَّى في تقليل عدد الأسطر، وغياب التأطير والزخارف الكثيفة، والانفراد باستعمال مداد الذهب في كتابة الآيات، مع التركيز على فخامة الخط.

أما مصحف الست حدق فيُبرز نزعة زخرفية أوضح، تتجلَّى في الإطارات الغليظة المزخرفة، وحسن تنظيم الصفحة، وفواصل السور الغنية بزخارف التوريق.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وبمقارنة رَبْعة المقدسية بمصحف المتطبب، تتكشف فروق دالة علميًّا، فمع أن المصحفين متقاربان زمنيًّا واعتمدا خط المحقَّق؛ يعكس مصحف المتطبب ما يمكن تسميته (الفخامة العلمية) المرتبطة بمدرسة المركز، إذ اعتمد الناسخ نظامًا لونيًّا مركَّبًا (الأزرق والأصفر والأحمر) لضبط الروايات والتمييز الدقيق بين روايتي الدوري والسوسي، في حين اقتصر ضبط المقدسية على رواية الدوري.

ويتفرَّد مصحف القاهرة بملحق علمي يوثِّق المصادر المرجعية التي استند إليها الناسخ في الضبط والرسم، من مثل الداني والشاطبي، وهو ما يكشف تباينًا في أنماط إنتاج المصاحف آنذاك بين (نسخ وظيفي) تمثِّله رَبْعة المقدسية، و(نسخ موسوعي تعليمي) يعكسه مصحف القاهرة، ويؤكد هذا التباين أن مدرسة القاهرة مالت إلى دمج النص القرآني بالتنظير العلمي، في حين حافظت المدرسة المقدسية على نسقٍ بصري يتسم بالبساطة والوضوح الجمالي.

الخلاصة وأهم النتائج

يتضح بمعاينة هذه الرَّبْعة الشريفة التي خطَّتها الكاتبة زينب بنت أحمد المقدسية؛ ما يأتي:

1. أكَّد البحث أن إسهام المرأة في فنِّ الخط العربي ونسخِ المصاحف لم يكن ظاهرة هامشية أو استثنائية، بل كان ممارسة واسعة الانتشار في مختلف الأقاليم الإسلامية، تُظهر حضورًا نسائيًّا نشطًا ضمن سياق ثقافي أوسع.

2. مهما تكن محدودية المعلومات التاريخية المتعلقة بشخصية زينب بنت أحمد المقدسية، فإن تحليل الرَّبْعة – في سياق مقارنتها بنماذج معاصرة إياها – يُظهر أنها تمثل أنموذجًا لناسخة متمرِّسة في العصر المملوكي، امتلكت أدوات الكتابة القرآنية وفق تقاليد فنية وعلمية مستقرَّة.

3. أظهرت الحالة المادية للرَّبْعة مظاهر تلفٍ محدودة ناجمة عن الرطوبة وكثرة التداول، وهذا شائع في المصاحف المخطوطة، من دون أن يؤثر ذلك في قيمتها التاريخية أو الفنية أو العلمية.

4. كشفت الرَّبْعة عن تكامُل واضح بين البنية الخطية والزخرفية من جهة، وبين الالتزام بعلوم القرآن من جهة أخرى، غير أن هذا التكامل يتَّخذ طابعًا وظيفيًّا أكثر منه زخرفيًّا، بخلاف بعض المصاحف المعاصرة التي تميل إلى الإثراء الزخرفي وتعدُّد المستويات البصرية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

5. أشارت المعطيات إلى بعض المواضع التي اتَّبعت فيها الكاتبة الرسم القياسي بدلًا من الرسم العثماني، وهو ما أظهر قدرًا من المرونة في الممارسة الكتابية، وهذا مُلاحظ أيضًا في النماذج السلطانية آنذاك.

6. دلَّ استعمال علامات الضبط التقليدية – المنسوبة إلى الفراهيدي – على وعي الكاتبة بوظيفة الضبط في تسهيل التلاوة وضبط الأداء الصوتي، غير أن اقتصارها على نظام أبسط، مقارنة ببعض المصاحف المعاصرة ذات الأنظمة اللونية المركبة؛ يعزز الطابع الوظيفي لإنتاجها.

7. أثبت البحث أن الرَّبْعة كُتبت برواية الدوري عن أبي عمرو البصري، وهذا يتفق مع شيوع هذه الرواية في مصر والشام في العصر المملوكي، ويتقاطع مع ما تثبته النماذج المقارنة في الإقليم نفسه، مما يعكس استقرارًا نسبيًّا في تقاليد القراءة آنذاك.

8. تبيَّن أن الكاتبة لم تستعمل علامات الوقف الاصطلاحية المستقلة، مكتفية بعلامات فواصل الآيات، وهو توجُّه ينسجم مع منهج الإمام أبي عمرو البصري الذي يُركِّز على الوقف على رؤوس الآي، في مقابل مصاحف أُخَرَ توسَّعت في الترميز الوقفي.

9. ظهر أن الزخرفة في الرَّبْعة جاءت وظيفية بالدرجة الأولى، مقتصرة على فواصل الآيات وعلامات الأرباع والأحزاب والأجزاء، وهو ما يميزها من بعض المصاحف المعاصرة، ولا سيما السلطانية منها، التي اتسمت بكثافة زخرفية وإطارات ملوّنة.

10. أشارت بساطة أسلوب إنتاج المخطوط – مدعومة بنتائج المقارنة – إلى أنه أُنجز بمعزل عن الرعاية السلطانية الرسمية، وذلك لخلوِّه من التكلُّف الزخرفي الذي اتسمت به المصاحف السلطانية المعاصرة.

11. أكَّدت المقارنة مع مصاحف معاصرة من مصر والشام وإيران أن إنتاج المصاحف في القرن الثامن الهجري لم يكن نمطًا موحدًا، بل جاء نتاج تفاعل بين البيئة الجغرافية، والتقاليد الخطية، والذوق الجمالي المحلي، إذ تميزت كل بيئة بفرادة بصرية ووظيفية.

12. أكَّد هذا البحث في مجمله أن المخطوطات النسائية تمثل مادة علمية أصيلة لفهم تاريخ الكتابة القرآنية، مما يستدعي إعادة إدماجها في دراسات علم المخطوطات بوصفها مصادر أساسية لا هامشية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

أبو داود، **مختصر التبيين لهجاء التنزيل** (المدينة المنورة: مجمع الملك فهد، 2002).

أحمد شوقي بنبين، مصطفى طوبي، **مصطلحات الكتاب العربي المخطوط** (الرباط: الخزانة الحسنية، ط5، 2018).

أحمد عبد الرازق، **المرأة في مصر المملوكية** (القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، 1999).

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

أسامة الجوهري، **تاريخ الدول والإمبراطوريات الصينية** (القاهرة: دار اكْتُبْ، 2023).

أمينة جمال الدين، **النساء المحدثات في العصر المملوكي ودورهن في الحياة الأدبية والثقافية** (القاهرة: دار الهداية، ط1، 2003).

ابتهال عزوز، "المصحف السلطاني المملوكي المنسوخ عامي (704-705هـ) بخط ابن الوحيد (ت711هـ): دراسة وصفية تحليلية في ضوء علوم القراءات"، **مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية**، العدد (40)، 1446هـ.

ابن الأبار، **التكملة لكتاب الصلة**، تحقيق: عبد السلام الهراس (بيروت: دار الفكر، ط1، 1995).

ابن الجزري، **طيبة النشر في القراءات العشر**، تحقيق: محمد تميم الزعبي (جدة: دار الهدى، ط1، 1994).

ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء** (بيروت: دار الكتب العلمية، 1971).

ابن الفوطي، **الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة**، تحقيق: مهدي النجم (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2003).

ابن بشكوال، **الصلة في تاريخ أئمة الأندلس وعلمائهم ومحدثيهم وفقهائهم**، تحقيق: فرانسيسكو كوديرا وزيدين (مدريد: مطابع روخس، 1883).

ابن تغري بردي، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة** (القاهرة: دار الكتب المصرية، د.ت).

بروين بدري توفيق، "مداد الذهب صناعته في العصور الإسلامية"، **مجلة المورد**، سورية، العدد (1)، 1989.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الداني، **البيان في عدِّ آي القرآن**، تحقيق: غانم قدوري الحمد (الكويت: مركز المخطوطات والتراث، 1994).

الذهبي، **المعين في طبقات المحدثين**، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد (عمان: دار الفرقان، ط1، 1404هـ).

الذهبي، **تاريخ الإسلام**، تحقيق: بشار عواد معروف (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003).

السبكي، **الإبهاج في شرح المنهاج** (بيروت: دار الكتب العلمية، 1995).

السمعوني، **توجيه النظر إلى أصول الأثر**، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة (حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ط1، 1995).

السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974).

الصفدي، **الوافي بالوفيات**، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، تركي مصطفى (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، 2000).

الصولي، **أدب الكتاب**، تحقيق: محمد بهجة الأثري (القاهرة: المطبعة السلفية؛ بغداد: المكتبة العربية، 1341هـ).

عبد العزيز حميد صالح، **تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2017).

عبد العزيز حميد صالح، **خط المصحف الشريف وتطوُّره في العالم الإسلامي** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2020).

عبد الله جعفر السيد، "صفحات من تاريخ الكتابة وأدواتها"، **مجلة الفيصل**، العدد (320)، 2003.

عمر رضا كحالة، **أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط4، د.ت).

عمرو إسماعيل محمد، **الخط العربي: فن، تاريخ، أعلام** (القاهرة: وكالة الصحافة العربية، 2021).

غانم قدوري الحمد، "مدى إمكانية توحيد الرسم في طباعة المصاحف"، **مؤتمر علم القراءات من الماضي إلى الحاضر**، إسطنبول، 3-5 نوفمبر 2017.

غانم قدوري الحمد، **رسم المصحف: دراسة لغوية تاريخية** (بغداد: اللجنة الوطنية للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري، ط1، 1982).

© إيسيسكو ICESCO 2026

الغزي، **الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة**، تحقيق: خليل المنصور (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1997).

فيليب دي طرازي، **خزائن الكتب العربية في الخافقين** (بيروت: منشورات وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، دار الكتب، 1947).

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

محمد أحمد مفلح القضاة، أحمد خالد شكري، محمد خالد منصور، **مقدمات في علم القراءات** (عمان: دار عمار، ط1، 2001).

محمد جميل بيهم، **المرأة في التاريخ والشرائع** (بيروت: د.ن، 1921).

محمد سالم بكر باعامر، "الرعاية الاجتماعية في القدس في العصر المملوكي (648-923هـ/1250-1517م)"، **المجلة التاريخية المصرية**، العدد (43)، 2005.

المراكشي، **المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصر الموحدين**، تحقيق: صلاح الدين الهواري (بيروت: المكتبة العصرية، ط1، 2006).

النويري، **نهاية الأرب في فنون الأدب** (القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، ط1، 1423هـ).

ياقوت الحموي، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993).

يمنى أبو قنديل، **زخرفة المصحف الشريف في العصر المملوكي** (رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، 1998).

متحف الفن الإسلامي في القاهرة.

متحف والترز للفنون.

David James, *Qur'āns of the Mamlūks* (Thames and Hudson, 1988).

Jan Just Witkam & Marijn van Putten, "Mamlūk Qur'ān Manuscripts: The Scribal Appendices," *BRILL: Journal of Islamic Manuscripts*, (14)202.

Lucia Raggetti, "Inks as Instruments of Writing: Ibn al-Ğazarī's Book on the Art of Penmanship," *BRILL: Journal of Islamic Manuscripts*, No. (10), 2019.

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Abū Dāwūd, *Mukhtaṣar al-tabyīn li-hijāʾ al-tanzīl* (Medina: Majmaʿ al-Malik Fahd, 2002).

Aḥmad Mukhtār ʿAbdulḥamīd ʿUmar, *Muʿjam al-lughah al-ʿarabiyyah al-muʿāṣirah* (Beirut: ʿĀlam al-Kutub, 1st ed., 2008).

Aḥmad Shawqī Binbīn, Muṣṭafā Ṭoubī, *Muṣṭalaḥāt al-kitāb al-ʿarabī al-makhṭūṭ* (Rabat: al-Khizānah al-Ḥasaniyyah, 5th ed., 2018).

Aḥmad ʿAbdurrāziq, *al-Marʾa fī Miṣr al-mamlūkiyya* (Cairo: al-Hayʾah al-ʿĀmmah lil-Kitāb, 1999).

Al-Dānī, *al-Bayān fī ʿadd āy al-Qurʾān*, Ghānim Qaddūrī al-Ḥamad (ed.) (Kuwait: Markaz al-Makhṭūṭāt wal-Turāth, 1994).

Al-Dhahabī, *al-Muʿīn fī ṭabaqāt al-muḥaddithīn*, Hammām ʿAbdurraḥīm Saʿīd (Amman: Dār al-Furqān, 1st ed., 1404H).

Al-Dhahabī, *Tārīkh al-Islām*, Bashshār ʿAwwād Maʿrūf (ed.) (Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī, 1st ed., 2003).

Al-Ghazzī, *al-Kawākib al-sāʾirah bi-aʿyān al-miʾah al-ʿāshirah*, Khalīl al-Manṣūr (Ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st ed., 1997).

Al-Marrākushī, *al-Muʿjib fī talkhīṣ akhbār al-Maghrib min ladun fatḥ al-Andalus ilā ākhir ʿaṣr al-Muwaḥḥidīn*, Ṣalāḥuddīn al-Hawārī (ed.) (Beirut: al-Maktabah al-ʿAṣriyyah, 1st ed., 2006).

Al-Nuwyrī, *Nihāyah al-arab fī funūn al-adab* (Cairo: Dār al-Kutub wal-Wathāʾiq al-Qawmiyyah, 1st ed., 1423H).

Al-Qysī, *al-Kashf ʿan wujūh al-qirāʾāt al-sabʿ wa-ʿilalihā wa-ḥujajihā*, Muḥyiddīn Ramaḍān (ed.) (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 2nd ed., 1981).

Al-Ṣafadī, *al-Wāfī bil-wafayāt*, Aḥmad al-Arnāʾūṭ & Turkī Muṣṭafā (eds.) (Beirut: Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī, 1st ed., 2000).

Al-Samʿūnī, *Tawjīh al-naẓar ilā uṣūl al-athar*, ʿAbdulfattāḥ Abū Ghuddah (ed.) (Aleppo: Maktabah al-Maṭbūʿāh al-Islāmiyyah, 1st ed., 1995).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Al-Subkī, *al-Ibhāj fī sharḥ al-Minhāj* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1995).

Al-Ṣūlī, *Adab al-kuttāb*, Muḥammad Bahjah al-Atharī (ed.) (Cairo: al-Maṭbaʿah al-Salafiyyah; Baghdad: al-Maktabah al-ʿArabiyyah, 1341H).

Al-Suyūṭī, *al-Itqān fī ʿulūm al-Qurʾān*, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (ed.) (Cairo: al-Hayʾah al-Miṣriyyah al-ʿĀmmah lil-Kitāb, 1974).

Amīnah Jamāluddīn, *al-Nisāʾ al-muḥaddithāt fī al-ʿaṣr al-mamlūkī wa-dawruhunn fī al-ḥayāh al-adabiyyah wal-thaqāfiyyah* (Cairo: Dār al-Hidāyah, 1st ed., 2003).

Barwīn Badrī Tawfīq, "Midād al-dhahab ṣināʿatuhu fī al-ʿuṣūr al-islāmiyyah," *Majallah al-Mawrid, Syria*, No. (1), 1989.

David James, *Qur'āns of the Mamlūks* (Thames & Hudson, 1988).

Ghānim Qaddūrī al-Ḥamad, "Madā imkāniyyah tawḥīd al-rasm fī ṭibāʿat al-maṣāḥif," Muʾtamar ʿIlm al-qirāʾāt min al-māḍī ilā al-ḥāḍir, Istanbul, November 3-5, 2017.

Ghānim Qaddūrī al-Ḥamad, *Rasm al-muṣḥaf: Dirāsah lughawiyyah tārīkhiyyah* (Baghdad: al-Lajnah al-Waṭaniyyah lil-Iḥtifāl bi-Maṭlaʿ al-Qarn al-Khāmis ʿAshar al-Hijrī, 1st ed., 1982).

Ibn al-Abbār, *al-Takmilah li-Kitāb al-ṣilah*, ʿAbdussalām al-Harrās (ed.) (Beirut: Dār al-Fikr, 1st ed., 1995).

Ibn al-Fuwaṭī, *al-Ḥawādith al-jāmiʿah wal-tajārib al-nāfiʿah fī al-miʾah al-sābiʿah*, Mahdī al-Najm (ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st ed., 2003).

Ibn al-Jazarī, *Ghāyah al-nihāyah fī ṭabaqāt al-qurrāʾ* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1971).

Ibn al-Jazarī, *Ṭayyibah al-nashr fī al-qirāʾāt al-ʿashr*, Muḥammad Tamīm al-Zaʿbī (ed.) (Jeddah: Dār al-Hudā, 1st ed., 1994).

Ibn Bashkuwāl, *al-Ṣilah fī tārīkh aʾimmah al-Andalus wa-ʿulamāʾihim wa-muḥaddithīhim wa-fuqahāʾihim*, Francisco Codera y Zaidín (ed.) (Madrid: Imprenta de Rivadeneyra, 1883).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Ibn Taghrī Bardī, *al-Nujūm al-zāhirah fī mulūk Miṣr wCairoh* (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyya).

Ibtihāl ʿAzzūz, "al-Muṣḥaf al-sulṭānī al-mamlūkī al-mansūkh ʿāmay (704-705H) bi-khaṭṭ Ibn al-Waḥīd (D.711H): Dirāsah waṣfiyyah taḥlīliyyah fī ḍawʾ ʿulūm al-qirāʾāt," *Majallah Maʿhad al-Imām al-Shāṭibī lil-Dirāsāt al-Qurʾāniyyah*, No. (40), 1446H.

Jan Just Witkam & Marijn van Putten, "Mamlūk Qurʾān Manuscripts: The Scribal Appendices," *BRILL: Journal of Islamic Manuscripts*, (14)202.

Lucia Raggetti, "Inks as Instruments of Writing: Ibn al-Ǧazarī's Book on the Art of Penmanship," *BRILL: Journal of Islamic Manuscripts*, No. (10), 2019.

Muḥammad Aḥmad Mufliḥ al-Quḍāh, Aḥmad Khālid Shukrī, Muḥammad Khālid Manṣūr, *Muqaddimāt fī ʿilm al-qirāʾāt* (Amman: Dār ʿAmmār, 1st ed., 2001).

Muḥammad Jamīl Byhum, *al-Marʾah fī al-tārīkh wal-sharāʾiʿ* (Beirut, 1921).

Muḥammad Sālim Bakr Bāʿāmir, "al-Riʿāyah al-ijtimāʿiyyah fī al-Quds fī al-ʿaṣr al-mamlūkī (648-923H/1250-1517)," *al-Majallah al-Tārīkhiyyah al-Miṣriyyah*, No. (43), 2005.

Philippe de Tarrazi, *Khazāʾin al-kutub al-ʿarabiyyah fī al-khāfiqayn* (Beirut: Manshūrāt Wizārah al-Tarbiyah al-Waṭaniyyah wal-Funūn al-Jamīlah, Dār al-Kutub, 1947).

Usāma al-Jawharī, *Tārīkh al-duwal wal-imbarāṭūriyyāt al-ṣīniyyah* (Cairo: Dār Uktub, 2023).

Yāqūt al-Ḥamawī, *Muʿjam al-udabāʾ: Irshād al-arīb ilā maʿrifah al-adīb*, Iḥsān ʿAbbās (ed.) (Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī, 1st ed., 1993).

Yumnā Abū Qandīl, *Zakhrafah al-muṣḥaf al-sharīf fī al-ʿaṣr al-mamlūkī* (Master thesis, Cairo University, 1998).

ʿAbdullāh Jaʿfar al-Sayyid, "Ṣafaḥāt min tārīkh al-kitāba wa-adawātihā," *Majallah al-Fyṣal*, No. (320), 2003.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ʿAbdulʿazīz Ḥamīd Ṣāliḥ, *Khaṭṭ al-muṣḥaf al-sharīf wa-taṭawwuruhu fī al-ʿālam al-islāmī* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 2020).

ʿAbdulʿazīz Ḥamīd Ṣāliḥ, *Tārīkh al-khaṭṭ al-ʿarabī ʿabra al-ʿuṣūr al-mutaʿāqibah* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 2017).

ʿAmr Ismāʿīl Muḥammad, *al-Khaṭṭ al-ʿarabī: Fann, tārīkh, aʿlām* (Cairo: Wikālah al-Ṣaḥāfah al-ʿArabiyyah, 2021).

ʿUmar Riḍā Kaḥḥālah, *Aʿlām al-nisāʾ fī ʿālamay al-ʿArab wal-Islām* (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 4th ed.).

The Museum of Islamic Art in Cairo.

The Walters Art Museum.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
استُلم Received 2026-2-13
قُبل Accepted 2026-5-5

مكانةُ المخطوطاتِ في توثيقِ المعرفةِ العربيَّةِ الإسلاميَّةِ
قراءةٌ وصفيَّةٌ تاريخيَّةٌ

سعود الصعَّاق*

مُستخلَص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن إسهام المخطوطات في حفظ التراث العلمي والثقافي ونقله عبر الأجيال، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التاريخي في بيان مفهوم المعرفة العربية كما تجلَّت في المخطوطات، وتحليل أبرز مجالاتها المعرفية، واستعراض آليات التوثيق الداخلية التي تميَّز بها المخطوط العربي، من مثل قيود السماع والإجازات والتملُّكات والوقفيات والمقابلات والتصحيحات. وعالج البحث مكانة علمِ تحقيق المخطوطات في تفعيل الوظيفة التوثيقية للمخطوط وإحياء محتواه المعرفي، وناقش التحديات المعاصرة المرتبطة بحفظ المخطوطات ورقمنتها وفهرستها وإتاحتها. ومن أبرز النتائج أن المخطوطات مثَّلت الوعاء الرئيس لحفظ المعرفة العربية الإسلامية في مختلف مجالاتها، وأنها لم تكن حوامل للنصوص فحسب، بل وثائق معرفية متكاملة تضمُّ منظومة دقيقة من أدوات التوثيق التي أسهمت في تعزيز موثوقية النصوص وضبطِ مسارات انتقالها، وأن علم تحقيق المخطوطات يمثِّل امتدادًا معاصرًا للوظيفة التوثيقية للمخطوط، ويسهم في إعادة بناء النصوص وإتاحتها للبحث العلمي وفق أسسٍ منهجية، وأن صون التراث المخطوط يتطلب جهودًا مؤسسية متكاملة تجمع بين الحفظ المادي والرقمنة والتوثيق العلمي والإتاحة المعرفية، بما يضمن استدامة هذا الموروث الحضاري وإفادة الأجيال القادمة منه.

مفاتيح البحث: المخطوط العربي، توثيق المعرفة، التراث العربي الإسلامي، تحقيق المخطوطات

* باحث في دراسات الفقه وأصوله وعلم المخطوطات، جامعة قطر، دولة قطر، saudalsaaq93@hotmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)2

The Status of Manuscripts in the Documentation of Arabic-Islamic Knowledge: A Descriptive-Historical Review

Saud al-Saaq*

Abstract

This study aims to elucidate the role that manuscripts have played in the preservation of the scientific and cultural heritage and its transmission across generations. The study employs a descriptive-historical methodology to clarify the concept of Arabic knowledge as manifested in manuscripts, to analyze its most prominent epistemic domains, and to examine the internal documentation mechanisms that distinguish the Arabic manuscript such as audition records (*Quyūd al-Samāʿ*), transmission licenses (*Ijāzāt*), ownership inscriptions (*Tamallukat*), endowment notations (*Waqfiyyāt*), collation records (*Muqābalāt*), and textual corrections (*Taṣḥīḥāt*). The study further addresses the standing of the discipline of manuscript editing (*Taḥqīq al-Makhṭūṭāt*) in activating the documentary function of the manuscript and reviving its epistemic content, and discusses the contemporary challenges associated with the preservation, digitization, cataloguing, and accessibility of manuscripts. Among the most significant findings are: that manuscripts constituted the principal repository for the preservation of Arabic-Islamic knowledge across its various domains; that they functioned not merely as textual carriers but as integrated epistemic documents encompassing a refined system of documentary instruments that contributed to enhancing the reliability of texts and regulating the trajectories of their transmission; that the discipline of manuscript editing represents a contemporary extension of the manuscript's documentary function, contributing to the reconstruction of texts and their availability for scholarly research on sound methodological foundations; and that the safeguarding of the manuscript heritage requires comprehensive institutional efforts combining physical preservation, digitization, scholarly documentation, and epistemic accessibility, so as to ensure the sustainability of this civilizational legacy and its continued benefit to future generations.

Keywords: *Arabic manuscript, knowledge documentation, Arabic-Islamic heritage, manuscript editing*

* Researcher in Islamic Jurisprudence, its Principles, and Manuscript Studies, Qatar University, State of Qatar, saudalsaaq93@hotmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

يُعَدُّ التدوين والكتابة أساسًا في حفظ المعرفة الإنسانية ونقلها عبر الأجيال، وفي سياق الحضارة العربية والإسلامية مثَّلت المخطوطات الوسيلة الأبرز لتدوين مختلف صنوف المعارف والعلوم التي أنتجها العلماء والمفكرون على مرِّ العصور وحفظها وتداولها، فمن علوم القرآن والحديث والفقه، إلى التاريخ والسِّيَر والتراجم، مرورًا بالأدب والشعر، وصولًا إلى الفلسفة والطب والفلك والكيمياء وغيرها؛ احتضنت المخطوطات تراثًا فكريًّا واسعًا وجعلته في متناول الأجيال اللاحقة.

وقد مثَّلت تلك المخطوطات سجلًّا حيًّا للمعرفة العربية الإسلامية، وأسهمت في استمرارية العطاء الفكري عبر الزمن وإن واجهتها تحديات، لذا كان فهمُ مكانة المخطوطات بوصفها أدوات للتوثيق ليس دراسة علمية فحسب، بل استعادة لجزء أساس من هوية الأمة وتاريخها العلمي، ودليل على إسهامها الحضاري الذي أثرت به البشرية جمعاء.

ومع التطوُّر التقاني المعاصر يكتسب البحث في هذا الموضوع مكانة متجددة، إذ وفرَّت التقانة الحديثة فرصًا جديدة للتعامل مع المخطوطات، من مثل الرقمنة والفهرسة الحوسبية، غير أنها تُجلّي أيضًا تحدياتٍ تتعلَّق بالحفظ الرقمي، وضمان أصالة النصوص المحقَّقة، وصونها من الضياع.

ومع الوعي العام بمكانة التراث المخطوط، ما تزال جوانب جوهرية منه في حاجة إلى بحثٍ معمَّق يكشف أبعادها المختلفة، فمن جهة تبرز الحاجة إلى تحديد مفهوم المعرفة العربية التي حفظتها المخطوطات وأبرز مجالاتها، ومن جهة أخرى تبرز الحاجة إلى بيان آليات التوثيق الداخلية التي اتُّبعت داخل المخطوط نفسه، من مثل قيود السماع والإجازات والتملُّك وغيرها، التي ضمنت وثاقة انتقال المعرفة.

وتبرز مكانة علم تحقيق المخطوطات الحديث في تنشيط تلك الآليات، وإحياء المعرفة المدوَّنة في المخطوطات، وإتاحتها للأجيال الحالية، فضلًا عن تحليل التحديات المعاصرة التي تواجه حفظ المخطوطات وتوثيقها واقتراح الحلول.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد عالجت دراسات سابقة بعض هذه الجوانب، فعنيت دراساتٌ بالخط العربي وأثره، وأخرى بتحقيق المخطوطات التاريخية المحلية، وغيرها بقيود التوثيق أو جهود المحدِّثين... إلخ، ولكن هذا البحث يسعى إلى تقديم رؤية شاملة متكاملة تجمع بين تلك الجوانب، لبيان مكانة المخطوطات في توثيق المعرفة العربية بمختلف أبعادها وآلياتها وتحدياتها.

ويعتمد البحث المنهج الوصفي التاريخي، لوصف مجالات المعرفة العربية التي حفظتها المخطوطات، وآليات التوثيق الداخلية في بنية المخطوط العربي، ووصف واقع المخطوطات والتحديات المعاصرة التي تواجهها، فضلًا عن تحليل مفهوم التوثيق في سياق المخطوطات، ومنهجيات التحقيق ودورها في تعزيز موثوقية النصوص، والاستفادة من المنهج التاريخي في تتبُّع تطوُّر التعامل مع المخطوطات عبر العصور.

مفهوم "المعرفة العربية" ومجالات توثيقها في المخطوطات

1. تعريف المعرفة العربية في سياق المخطوطات:

يُقصد بالمعرفة العربية في سياق هذا البحث إلى الحصيلة من العلوم والفنون والآداب التي دُوِّنت باللغة العربية، وأسهمت في تشييد صرح الحضارة العربية والإسلامية عبر القرون، وتشمل هذه المعرفة إنتاج العلماء والأدباء والمفكرين من العرب وغيرهم ممن كتبوا بالعربية في مختلف الأقاليم، منذ فجر الإسلام حتى نهاية عصر المخطوط، أي قبل شيوع الطباعة، وقد اتسمت هذه المعرفة بطابع شمولي تراكمي، إذ انصهرت في بوتقتها المعارف الدينية واللغوية والتاريخية والطبيعية والفلسفية وغيرها في إطار اللغة العربية التي كانت وعاءً جامعًا لها، فهي بذلك معرفة حضارية متنوعة المصادر والجذور، ولكنها موحَّدة اللغة والأداة التعبيرية.[1]

ولما كان التدوين السبيل الرئيس لحفظ تلك المعارف، فقد حفظتها المخطوطات العربية جيلًا بعد جيل، مما أكسب المخطوطات مكانة مركزية في توثيق التراث الفكري للعرب والمسلمين، ويشير بعض الباحثين إلى أن التراث العربي المخطوط المتوفر اليوم هائل الحجم، إذ

[1] انظر: أيمن فؤاد سيد، **الكتاب العربي المخطوط وعلم المخطوطات** (بيروت: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1997)، ج1: ص1.

© إيسيسكو ICESCO 2026

يُقدَّر عدد المخطوطات العربية في العالم بنحو ثلاثة ملايين مخطوط، يشمل ذلك النسخ المكررة والحديثة نسبيًّا، وهي موزعة في مختلف مكتبات الشرق والغرب، العامة منها والخاصة.[1]

2. أبرز مجالات المعرفة الموثَّقة في المخطوطات العربية:

تمتدُّ مجالات المعرفة العربية التي وصلت إلينا عبر المخطوطات، لتشمل معظم العلوم والفنون المعروفة في التراث، ويمكن تصنيف أبرز هذه المجالات – مع التمثيل لها – فيما يأتي:

1.2. العلوم الشرعية والدينية:

تشمل علوم القرآن الكريم وتفسيره، وعلوم الحديث النبوي روايةً ودرايةً، والفقه وأصوله، والعقيدة وعلم الكلام، والسيرة النبوية، وقد وصلت إلينا مخطوطات مبكرة للمصاحف وتفاسيرها، ومخطوطات لكبار مدوَّنات الحديث، من مثل "الجامع الصحيح" للبخاري (ت256هـ) و"المسند" للإمام أحمد (ت241هـ)، وغيرها، التي تناقلها العلماء بالنسخ والسماع والتصحيح على مدى قرون.

وفي الفقه هناك مخطوطات لمراجع كبرى، من مثل "المبسوط" للسرخسي (ت483هـ)، وغيره من المصنَّفات التي ظلَّت محفوظة متداولة قبل عصر الطباعة، وكانت هذه النصوص الشرعية النواة الأساس للهوية العلمية الإسلامية، وحرص العلماء على توثيقها وضبطها عبر الإجازات والسماعات لضمان صحة نقلها.

2.2. اللغة والأدب والنقد:

حفظت المخطوطات تراث اللغة العربية من المعاجم وكُتُبِ النحو والصرف والبلاغة، إلى جانب روائع الأدب شعرًا ونثرًا ونقدًا، فما كان لديوان المتنبي (ت354هـ)، أو كتاب سيبويه (ت180هـ)، أو مقامات الحريري (ت516هـ)؛ أن تصل إلينا إلا عبر مخطوطات اعتنى بنسخها العلماء والأدباء على مرِّ العصور.

وفي الشعر الجاهلي والإسلامي دوِّنت "المعلقات السبع" وغيرها من القصائد في مخطوطات قديمة، منها نسخة نفيسة من "المعلقات" بخطِّ أبي جعفر النحاس كُتبت قبيل

[1] انظر: خلواتي صحراوي، "المخطوط وعلم التوثيق"، **المجلة الجزائرية للمخطوطات**، 3(4)، 2007، ص52.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وفاته سنة (338هـ)، وانتشرت مختارات أدبية من مثل "الأصمعيات" و"المفضليات" في نسخٍ مخطوطة يعود بعضها إلى القرن الثالث الهجري، مما أسهم في حفظ الشعر العربي القديم ونقله إلى الأجيال اللاحقة.

3.2. التاريخ والجغرافية والتراجم:

سجَّلت المخطوطات النتاج التاريخي الضخم لدى المسلمين، من كُتُبِ التاريخ العام، من مثل تاريخ الطبري (ت310هـ) والتواريخ المحلية، إلى كُتُبِ التراجم والطبقات والسير.

ولا توثّق المخطوطات التاريخية الأحداث فحسب، بل تنقل أحيانًا رؤى المؤلفين وشهاداتهم المباشرة، من مثل مخطوطة تاريخ الجبرتي (ت1237هـ) عن مصر، ومخطوطة "الرحلة" لابن جبير (ت614هـ)، وغيرها كثير، كلها حُفظت في مخطوطات كثيرة النسخ.

وإلى جانب التاريخ، اعتنى العلماء بالجغرافية، فرسموا الخرائط، ودوَّنوا أوصاف البلدان في مؤلفات، من مثل "معجم البلدان" لياقوت الحموي (ت626هـ) الذي انتشرت مخطوطاته عبر العالم، وبعض المخطوطات الجغرافية مزوَّد برسوم وخرائط خطَّية، مما يمنحها مكانة فنيَّة وعلمية معًا.

4.2. العلوم الطبيعية والتطبيقية:

تشمل الطب والصيدلة، والرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)، وعلم الفلك، والكيمياء، والفيزياء (البصريات وغيرها)، فضلًا عن علوم الزراعة والهندسة التطبيقية، وقد ازدهرت هذه العلوم في الحضارة الإسلامية، وتُرجم كثير منها عن الإغريقية والسريانية، وأُلِّفت كُتُبٌ أصيلة فيها، ومعظم هذا التراث العلمي لم يصل إلينا إلا عبر مخطوطاته، فكتاب "القانون في الطب" لابن سينا (ت427هـ) حُفظ في عشرات النسخ المخطوطة المنتشرة في مكتبات العالم،[1] وبقي كتاب "الجبر والمقابلة" للخوارزمي (ت232هـ) معروفًا عبر مخطوطاته العربية واللاتينية، وكذا كتاب "المناظر" لابن الهيثم (ت430هـ) في البصريات، ومخطوطات جابر بن حيان

[1] انظر: فاتن صبح، "مخطوطة نادرة للقانون في الطب لابن سينا بالإيرلندية"، **البيان**، نُشر في 12 نوفمبر 2019، الاطلاع في 5 ديسمبر 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026

(ت197هـ) في الكيمياء وسواها، وهي أعمال توثّق مستوى التقدُّم العلمي الذي بلغه علماء العرب والمسلمين، وقد كانت هذه المخطوطات وسيلة اتصال علمي بين الحضارات أيضًا، إذ تُرجمت إلى اللغات الأوروبية بدءًا من أواخر العصور الوسطى.

5.2. الفلسفة والفكر:

حفظت المخطوطات أفكار فلاسفة الإسلام، من مثل الكندي (ت256هـ) والفارابي (ت339هـ) وابن سينا وابن رشد (ت595هـ)، ونقلت شروحهم وترجماتهم للأعمال الفلسفية اليونانية، وكذلك حفظت تراث علم الكلام والمناقشات الفكرية بين المذاهب المختلفة، ومع ما تعرض له بعض هذا التراث من محن (من مثل حَرْقِ كُتُبِ الفلسفة أحيانًا)، نجى كثير من الأعمال بمخطوطاتها، إذ نجد اليوم مخطوطات لكتب ابن رشد مثلًا في مكتبات أوروبية وعربية، أُعيد اكتشافها وتحقيقها حديثًا.

ويَضِحُ مما سبق أن المخطوطات كانت الوعاء الجامع لكل فروع المعرفة العربية، ولولاها لضاع كثير من تراثها، ومما يدل على غنى الإرث المخطوط ما أورده ابن النديم (ت380هـ) في كتابه "الفهرست" من قائمة شاملة للكتب والمؤلفين في مختلف العلوم حتى عصره.

وقد شهدت القرون الهجرية الأولى ازدهارًا في حركة التأليف والترجمة، فكانت القرون الأربعة الأولى للهجرة أخصب الحِقَب في تاريخ المخطوط العربي، إذ تطوَّر فيها الخط العربي من الكوفي إلى النسخ، وازدهرت فيها حركة الترجمة والنسخ، وبلغت صناعة الكتاب العربي مستوى رفيعًا من الإتقان، وتُظهر المخطوطات التي تعود إلى تلك القرون المبكرة تميُّزًا بجمال الخط والزخرفة ودقة التجليد، مما يعكس عناية المسلمين بمضمون الكتاب، وبشكله المادي الذي يضمن بقاءه.

3. خصائص المعرفة العربية كما تعكسها المخطوطات:

تكشف المخطوطات العربية عن صفات خاصة للمعرفة المدوَّنة فيها، ومن أبرزها التراكمية، والتنوُّع، والارتباط بالسياق التاريخي، فالمعرفة العربية تراث تراكمي، إذ ينبني اللاحق فيه على السابق، شرحًا وتعليقًا وإضافةً، وكثيرًا ما نجد في المخطوطة الواحدة متنًا عليه شروح أو

© إيسيسكو ICESCO 2026

حواشٍ وهوامش دوَّنها علماء جاؤوا بعد المؤلف، وهذا يدلُّ على تراكُم المعرفة واستمرار الحوار العلمي عبر الأجيال داخل الوعاء المادي نفسه (المخطوط)، فنسخة مخطوطة من كتاب سيبويه قد تحمل على هوامشها تعليقات كتبها نحويون في عصور مختلفة، وانتقل بعضها من نسخة إلى أخرى مع عمليات النسخ، مما يجعل المخطوط وثيقة حيَّة لتطوُّر الفكر في النص نفسه، وقد أتاحت هذه الخاصَّة التراكمية توثيق تطوُّر العلوم داخل المخطوطات نفسها، إذ يسجل العلماء آراءهم أو استدراكاتهم في الهوامش، فتصل إلينا مرتبطة بالنص الأصلي.

ويتجلَّى التنوُّع في شمول المخطوطات مختلفَ مجالات المعارف كما مرَّ ذكره، فنجد المخطوطة الطبية إلى جانب المخطوطة الدينية في المكتبة نفسها، والموسوعات التي تجمع فنونًا شتى، فضلًا عن التنوُّع الجغرافي والثقافي، فالمخطوطات العربية نُسخت في بغداد ودمشق والقاهرة وقرطبة وتركستان والهند... إلخ، وكلها باللغة العربية، أي إن المعرفة العربية الموثقة لم تكن حكرًا على بلد أو فئة معينة، بل شاركت فيها الشعوب المختلفة ضمن دار الإسلام، ونتج عن هذا التنوُّع حفظُ المخطوطات معلوماتٍ فريدة عن بيئات محددة أو تقاليد محلية في العلم، نقلها الرحالة أو الطلاب في أسفارهم، ونسخوها في مخطوطاتهم.[1]

أما الارتباط بالسياق التاريخي فيعني أن المخطوط وليد زمانه ومكانه، ويحمل آثار ذلك في ثناياه، فكثيرًا ما تتضمَّن المخطوطات توثيقًا لتاريخ نسخها أو قراءتها أو تملُّكها، مما يجعلها مصدرًا للعلم النظري والتاريخ الاجتماعي والثقافي، وقد تحتوي مخطوطة تاريخية كُتبت في العصر المملوكي في هوامشها إشارات إلى أحداث معاصرة للناسخ، أو تقييدات سماع بتاريخ معين، مما يربط المادة العلمية بالحياة الواقعية في ذلك العصر، بل إن بعض المخطوطات تحولت إلى مصدر تاريخي، فمخطوطات الأوقاف مثلًا (التي يُكتب فيها أنها وُقفت على مدرسة ما) تكشف عن نشاط تلك المدرسة أو المكتبة، وأيضًا هناك مخطوطات دُوِّن على حواشيها أسعار السلع أو أحداث محلية (من باب استغلال الورق الفارغ)، وهذه جوانب من الحياة الاجتماعية وثَّقتها المخطوطات عرضًا.

[1] انظر: محمد الكتاني، **موسوعة المصطلح في التراث العربي الديني والعلمي والأدبي** (الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1، 2014)، ج3: ص23-66.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وخلاصة القول أن المعرفة العربية الإسلامية المدوَّنة في المخطوطات تتميز بأنها متراكمة ومتنامية عبر الزمن، وبالغة التنوُّع موضوعًا ومنشأ، ومرتبطة بسياقات إنتاجها التاريخية، وقد أسهمت هذه الصفات في جعل المخطوطات العربية وعاءً معرفيًّا وثائقيًّا فريدًا، لا بما حفظته من نصوص فحسب، بل بما تحمله من أدلة إضافية على إنتاج المعرفة وانتقالها وتداولها في الحضارة العربية الإسلامية.

آليّات التوثيق الداخلية في المخطوط العربي

إذا كانت المخطوطات تمثِّل الحامل المادي للمعرفة العربية، فإن هناك آليات وضوابط جرى توظيفها داخل هذه المخطوطات نفسها لضمان موثوقية النصوص وصحة نقلها عبر الزمن، ويمكن تسمية هذه الآليات بالتوثيق الداخلي للمخطوط، وهي مجموعة من البيانات والقيود التي يضيفها المؤلِّف أو الناسخ أو المالك أو القارئ على صفحات المخطوط لتوثيق سلسلة النقل والحفاظ على الحقوق العلمية، ومن أبرز هذه الآليات التاريخ وأسماء النساخ والمؤلفين، وقيود السماع والإجازة، وقيود التملُّك والوقف، والمقابلات والتصحيحات، والحواشي والتعليقات، وتنظيم النص بالخطوط والعلامات المميزة، ونستعرض هذه العناصر بشيء من التفصيل فيما يأتي:

1. المخطوط بوصفه وثيقة: البنية المادية وبيانات التعريف

يحمل المخطوط عادةً هوية وثائقيَّة للنص المنقول، فعند إتمام النسخ يدوِّن الناسخ خاتمةً يذكر فيها أنه فَرَغَ من نسخِ الكتاب في تاريخ كذا بمكان كذا، ويذكر اسمه أو اسم مَنْ أملى عليه أو أمره بالنسخ، وقد يذكر اسم المؤلف وعنوان الكتاب إذا لم يكن مذكورًا في البداية، وهذه المعلومات بمجموعها – التي تُعرف أحيانًا بالترقيم التوثيقي للمخطوط – تُضفي على النص طابعًا رسميًّا موثوقًا، إذ تربطه بسياق زماني ومكاني محدد، فكثيرًا ما نقرأ في مخطوطة ما عبارة من قبيل: "انتهى الكتاب الفلاني على يد فلان الفلاني في يوم كذا شهر كذا سنة كذا بمدينة كذا، والحمد لله رب العالمين"، تثبت هذه العبارة البسيطة زمان نسخِ المخطوط ومكانه وكاتبه.[1]

[1] انظر: أحمد شوقي بنبين، **دراسات في علم المخطوطات** (مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، ط2، 2004)، ص302.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ونجد أحيانًا تفاصيل أكثر، من مثل ذكرِ الطبقة العلمية للناسخ، كأن يكتب: "كتبه فلان تلميذ المؤلف"، أو نحو ذلك، وتعدُّ هذه البيانات جزءًا أصيلًا من آليات التوثيق، إذ تُقدِّم دليلًا ماديًّا على تاريخ المخطوط وأصله، ويؤكد الباحثون المعاصرون أن المخطوطات لا تكتسب قيمتها العلمية من محتواها فحسب، بل مما دوِّن على صفحاتها من معلومات عن زمن تأليفها ومكان كتابتها وسياقها، فتلك المعلومات الجانبية تُقدِّم ما يشبه "بطاقة هوية" تاريخية للمخطوط.

ومن جهة أخرى، أدَّت المخطوطات أحيانًا وظيفة توثيق وقائع اجتماعية أو قانونية عند إعادة استعمالها بوصفها وثائق، فقد يُكتب على ظهر المخطوطة (في صفحة فارغة مثلًا) عقدُ بيعٍ أو وثيقة وقفٍ أو رسالة شخصية، مما حوَّل المخطوط نفسه إلى سجلٍّ لتلك الواقعة، وقد سجَّلت عدة مخطوطات قديمة على جلدِ غلافها الداخلي أو صفحاتها الفارغة أحداثًا، من مثل الزواج أو الوفيات في أسرة معينة، وهذه الظواهر – وإن كانت خارجة عن نصِّ الكتاب الأصلي – تضيف بعدًا توثيقيًّا اجتماعيًّا يجعل من بعض المخطوطات سجلات تاريخية بالمعنى الحرفي.

ويُشار في هذا المقام إلى أن المخطوطات العربية تُقدِّم أحيانًا كل المعلومات التي ليس لها علاقة بالنص الأساسي، ولكنها ذات صلة بالمخطوط بوصفه كيانًا ماديًّا، من مثل: متى وأين تنقل هذا المخطوط، ومن امتلكه؟ ومن قرأه؟... إلخ، وهذه كلها شواهد تاريخية مهمة.

2. قيود السماع والإجازات ودورها في توثيق الرواية:

من أبرز الآليات التوثيقية التي طوَّرها العلماء المسلمون لضبط نقل المعرفة ما يتصل بضمان صحة الرواية، وفي مقدمة هذه الآليات السماع والإجازة.

يُقصد بالسماع في اصطلاح المخطوطات أن يقوم الشيخ صاحب النص (المؤلف أو أحد رواته) بقراءة كتابه على طلابه، أو أن يقرأه الطلاب عليه، ثم يُثبَت في نهاية المخطوطة أو هوامشها أن هذا الجزء من الكتاب قد سُمِعَ على الشيخ في مجلس معيَّن.[1]

[1] انظر: صلاح الدين المنجد، "إجازات السماع في المخطوطات القديمة"، **مجلة معهد المخطوطات العربية**، 1(2)، 1955، ص232.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتُكتب صيغة السماع عادةً هكذا: "قد سُمع على شيخنا فلان ابن فلان جميع هذا الكتاب من أوله إلى آخره، وأجاز به في يوم كذا من سنة كذا، وكتب فلان بن فلان ذلك وأشهد عليه...".

أما الإجازة فهي إذنٌ يمنحه العالِم للطالب برواية كتاب ما عنه أو عن شيخه، فيدوّن الشيخ مثلًا: "أجزتُ لفلان بن فلان أن يروي عني كتاب كذا بالسند المتصل إلى مؤلِّفه".

وهاتان الصيغتان (السماع والإجازة) كانتا تُكتبان في المخطوطات، وبخاصة في نهاية النص أو على صفحات منفصلة بعدها.

وتكمن مكانة قيود السماع والإجازات في أنها توثّق سلسلة النقل العلمي للنص، وتضمن أن النسخة المخطوطة قد قُرئت وصُحِّحت بحضور عالم مُجاز، فالسماع يدلُّ على أن النص الماثل في المخطوطة قوبل بأصل المؤلِّف أو سُمِع من الشيخ مباشرة، مما يعطي ثقة بسلامة المتن،[1] وهذا مشابهٌ فكرةَ "التدقيق" في المصطلح الحديث.

وقد عني العلماء بتسجيل السماعات لكل نسخة ينسخونها أو يقرؤونها على شيخ، فتجد على المخطوطة الواحدة عدة طباق سماع بأماكن وأزمنة مختلفة، لكل قارئ وشيخ، ومثل ذلك مخطوطة "الموطأ" للإمام مالك (ت179هـ) قد تحوي سماعات عدة من قراءات متعاقبة عبر القرون، مما يرسم خطَّ انتقال النص جيلًا بعد جيل، ونتيجة هذه العناية، صار بالإمكان تتبُّع أنساب الكتب، من مثل تتبُّع أنساب الروايات الشفوية في الحديث، وهذا جزء من منهجية التوثيق التي جعلت التراث الإسلامي مكتوبًا وموثَّقًا.

وقد أفرد بعض الباحثين المعاصرين دراسات مستقلة لمكانة قيود السماع وفوائدها،[2] موضحين أنها تثبت اتصال السند، وتفيد في تحقيق صحة نسبة الكتاب إلى مؤلِّفه، يُضاف إلى ذلك أن صيغة السماع كثيرًا ما تذكر مكان المجلس وتاريخه، فتفيد المؤرخين في معرفة الرحلات العلمية ومراكز التعليم عبر الحقب التاريخية.

---

[1] انظر: فؤاد طوهارة، "إشكالية العنوان في الكتاب المخطوط بين ضوابط المنهج وأخطاء المحققين"، **مجلة الدراسات التاريخية**، 19(2)، 2018، ص17.

[2] انظر: المنجد، **إجازات السماع في المخطوطات القديمة**، ص232-251.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أما الإجازات المثبتة في المخطوطات فكانت تُعدُّ ختمًا علميًّا يربط النسخة بصاحب العلم مباشرةً، وكثيرًا ما تحتوي المخطوطات نصوصَ إجازات في الصفحة الأخيرة أو على غلافها الداخلي، ومن أمثلتها إجازة الإمام ابن حجر العسقلاني (ت852هـ) لتلميذه بكتابة صحيح البخاري، فقد دوَّن له إجازة بالرواية على ظهر إحدى نسخ البخاري بخطِّه، ومثلُ هذا التقييد يجعل تلك النسخة ذات قيمة توثيقية مضاعفة، إذ تحمل الإسناد مكتوبًا عليها.

ومن الجدير بالذكر أن الإجازات في المخطوطات تطوَّرت أشكالها، فبعضها جاء مطوَّلًا على شكل رسالة علمية يذكر فيها الشيخ طرَق روايته وأسانيده بالتفصيل، وتسمى "الثَّبَت" أو "الفهرس" أحيانًا، وبعضها مختصر يكتفي بعبارة الإذن، وجميعها يصبُّ في خانة واحدة، هي توثيق الاتصال العلمي وضمان استمرارية المعرفة.

وعدَّ صلاح الدين المنجد هذه الإجازات والسماعات من صميم صناعة المخطوط التوثيقية، فليست إضافات شكلية فحسب، بل إجراءات تضبط عملية تناقُل الكتب.[1]

3. قيود التملُّك والوقف والمقابلة وتوثيق تاريخ المخطوط:

من الآليات المهمَّة كذلك توثيق تاريخ حياة المخطوط نفسه بعد كتابته، فالمخطوط ينتقل عادةً من يدٍ إلى يدٍ عبر الزمن – يباع ويشترى، يُهدى ويُوقف في المكتبات، يُقابل بنسخ أخرى ويُنقَّح – وكلُّ ذلك يترك أثرًا كتابيًّا عليه.

وقد جرت العادة لدى العلماء والورَّاقين إثبات ملكيتهم للنسخة عبر كتابة صيغة تملُّك، وتكون هذه الصيغة عادة على صفحة الغلاف أو الصفحة الأولى من الكتاب، من مثل: "ملك فلان بن فلان"، وأحيانًا يذكر تاريخ التملُّك أو كيفية الحصول على المخطوط، من مثل: "اشتراه فلان من فلان بتاريخ كذا"، أو "انتقل إليه إرثًا".

وتبرز مكانة قيود التملُّك في أنها تسمح بتتبُّع مسار المخطوطة الجغرافي والتاريخي، فنجد مثلًا مخطوطة انتقلت من مكتبة في الأندلس إلى أخرى في مصر، لأن مالكها عالم رحَّالة، وهذا يكشف عن حركة انتقال المعرفة عبر البلدان.

---

[1] انظر: السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ونجد كذلك كثيرًا من المخطوطات تحمل ختمًا أو كتابة تدل على أنها وُقِفت على جهةٍ ما، كأن يُكتب: "وقف فلان الكتاب على مدرسة كذا، لا يُباع ولا يوهب" مع تاريخ الوقف، وهذه الوقفيات دليل آخر على العناية بالمخطوطات بوصفها أوعية معرفة مشتركة، ليضمن الواقف استمرار انتفاع الطلاب بها عبر إيداعها في مؤسسة علمية، ثم إن وجود ختمِ وقفٍ – من مثل أختام السلاطين أو المؤسسات الدينية – يساعد في توثيق مصدر المخطوطة وأصالتها، لأن كثيرًا من المخطوطات النفيسة حُفظت في مكتبات وقفية عبر القرون.

أما المقابلة فمن أبرز الإجراءات العلمية التوثيقية التي كانت تُجرى على النص نفسه، والمقصود بها مقابلة نسخة المخطوط بنسخة أخرى يفترض أنها أصح أو مسموعة، للتأكُّد من صحة النص وتصحيح ما فيه من أخطاء، وعند الفراغ من هذه العملية، كان النُّسَّاخ يُثبِتون عبارة تدل عليها، من مثل: "قوبلت بأصل صحيح"، أو "قوبلت بنسخة المؤلف وصحَّت"، وأحيانًا نجد تفاصيل أكثر، من مثل: "قوبلت على نسخة قرئت على الشيخ فلان بتاريخ كذا فصحَّت"، فيجمع هذا التقييد بين المقابلة والسماع.

وهذه العبارات التوثيقية تمنح درجة الوثوق بتلك النسخة، فحين يُعلم أن النسخة قد قورنت بنسخة المؤلِّف أو نسخة قديمة صحيحة؛ يزداد اليقين بسلامة متنها، وقد وجد المحققون المعاصرون مثل هذه العبارات في هوامش كثير من المخطوطات، وكانوا يستفيدون منها للحكم على أولوية نسخة على أخرى في أثناء التحقيق.[1]

وتُظهر الدراسات أن عادة المقابلة والتصريح بذلك في المخطوط كانت شائعة، وبخاصة في العصر الذهبي لنسخ المخطوطات (بين القرنين الهجريين الخامس والتاسع)، فقد وثَّق فؤاد طوهارة مثلًا أمثلة لقيود المقابلة في المخطوطات، مبينًا مكانتها في رفع قيمة النسخة العلمية،[2] ومن أمثلة هذه القيود ما وُجد في بعضِ نسخِ صحيح البخاري من قول الناسخ: "هذه النسخة قوبلت بأصل سمرهندي صحيح وقابلها فلان"، أو في كتب الأدب: "قوبلت على أصول عتيقة صحيحة".

---

[1] انظر: صليحة بردي، "التراث المخطوط من التوثيق إلى التحقيق: قراءة في منهجية العرب"، **مجلة الباحث**، 2(13)، 2015، ص64.

[2] انظر: فؤاد طوهارة، "بيانات وقيود التوثيق في المخطوط العربي"، **مجلة دراسات وأبحاث**، 12(2)، 2020، ص368.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ولا يخفى ما لهذه المقابلات من مكانة في توثيق النصوص، فلم تعتمد كل نسخة على مهارة ناسخها فحسب، بل على جهود علماء آخرين راجعوها وصححوها.

ثم إن بعض المخطوطات تتضمن تصريحات بإكمال النقص أو تصحيح الخطأ، من مثل أن يكتب المصحح على الهامش: "صحّ"، أو يضع علامة نجمة تشير لإلحاق سقط في الهامش، وتمثِّل هذه العلامات التصحيحية وعبارات المقابلة – وإن بدت تفصيلًا صغيرًا – شواهد توثيقية بارزة على ثقافة الدقة العلمية التي حرص عليها السلف.

وقد أشار أحد الباحثين إلى أن مؤلفي المخطوطات ونساخها استخدموا رموزًا وعلامات معيارية للفصل بين أجزاء النص، ولتصويب الأخطاء والإلحاق بالحواشي، ويصعب فهمُ بعض المخطوطات من دون معرفة هذه الأدوات، ومن تلك الأدوات وضع علامة دائرة صغيرة بنهاية حديث شريف أو فقرة، دلالةً انتهاء وحدة معنوية، واستعملوا الفاصلة (،) والنقطة (.) أو ما يعادلها قديمًا للفصل بين الجمل، وتشير دراسة عابد المشوخي إلى أن النسَّاخ في القرن التاسع الهجري استعملوا الدوائر والفواصل لفصل العبارات والأحاديث في النصوص، واستعملوا أيضًا إشارات من مثل الشرطة أو الفارزة بين الفقرات،[1] وهذا يؤكِّد أن عملية التوثيق لم تقتصر على النص ومضمونه، بل شملت أيضًا التقنيات البصرية والترميزية لضمان قراءة صحيحة ومنظمة.

4. التصويبات والحواشي والتعليقات: التفاعل مع النص وتوثيق تطوره

لا تكاد تخلو مخطوطة علمية من تصحيحات أو تعليقات دوَّنها ناسخ الكتاب أو قارئه في عصرٍ لاحق، ولهذه التصويبات والحواشي دلالتان؛ أولاهما أنها تشهد باستعمال المخطوط قراءةً ومدارسةً، والثانية أنها تحفظ تطوُّر النص أو شروحه عبر الزمن، فقد يعثر قارئ على خطأ في النسخة فيبادر إلى تصحيحه، فيصحح كلمة في المتن، ويضع علامة تدل على التصحيح في الهامش، مع عبارة: "كذا في الأصل والصواب كذا".

[1] انظر: عايد سليمان المشوخي، **أنماط التوثيق بين المخطوط العربي في القرن التاسع الهجري** (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 1994)، ج4: ص494.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتعدُّ هذه التصحيحات توثيقًا نقديًّا داخل المخطوط قام به علماء قبل ظهور علم التحقيق الحديث، وهي تشبه الهوامش التصحيحية في الطبعات المحققة اليوم.

ودوَّن بعض العلماء تعليقات توضيحية أو نقدية على هوامش المخطوطات التي قرؤوها، فقد نجد شارحًا من القرون المتأخرة يشرح كلمة غريبة في متن قديم على الهامش بقلمه، أو يُقيِّم رأي المؤلف بكتابة: "قلتُ: ..."، ثم يبدي رأيه، وهذه الممارسة ليست جزءًا من النص الأصلي، ولكنها تُثري المخطوط بمعرفة إضافية، وتوثِّق كيفية فهم النص في عصور مختلفة.

ومن أمثلة الحواشي التفاعلية هوامش كُتُبِ الفقه التي تمتلئ بتخريجات أو آراء مخالفة من كتبٍ أخرى، تدل على مناظرات علمية صامتة جرت عبر الهوامش.

وقد بلغ من مكانة الحواشي والتعليقات في المخطوط العربي أن بعضها استُقلَّ، وصار عملًا قائمًا بذاته، فكثير من شروح الكتب بدأت أصلًا بوصفها حواشي ثم جُمعت، ومن ثم تحمل الحواشي توثيقًا للتواصل العلمي مع النص، وقد توثِّق اختلاف النسخ، إذ نرى بعض العلماء يقارن نسخة لديه بأخرى، فيكتب في الهامش: "وفي نسخة أخرى كذا..."، وهذه في الواقع طريقة نقدٍ نصي سبقت مناهج التحقيق الحديثة، وبهذا المعنى تكون المخطوطات نفسها فضاءً لتحقيق النصوص من أهلها، يضيفون ويصححون ويعلقون، مما مكَّن من نقل خبرة القراء السابقين إلى من يأتي بعدهم.

وجدير بالذكر أن بعض المخطوطات تحتوي أيضًا على حواشٍ تاريخية لا علاقة لها بالموضوع، كأن يذكر قارئ تاريخ انتهائه من قراءة الكتاب، أو يذكر في الهامش خبرًا معاصرًا له، ومع أن هذا ليس شائعًا جدًّا، يضيف مؤشرًا على سياق استعمال المخطوط.

5. مكانة الخط والعناوين والعلامات في تنظيم المعرفة:

لا يمكن إغفال المكانة التوثيقية للعناصر الشكلية في المخطوطات، إذ أدَّى تطوُّر الخط العربي إلى تحسين توثيق المعرفة كتابيًّا، فقد كان التحوُّل مثلًا من الخط الكوفي الثقيل إلى خط النسخ الأسهل قراءةً (منذ القرن الرابع الهجري تقريبًا) مدفوعًا بالحاجة إلى التوثيق الواضح للعلوم، ومع مرور الزمن وُضعت قواعد للضبط بالشكل والإعجام (وضع النقط والتشكيل)، ممَّا قلَّل احتمالات التصحيف وسوء الفهم.

© إيسيسكو ICESCO 2026

واعتنى نسَّاخ المخطوطات العلمية بإبراز العناوين والفصول بتغيير نمط الخط أو باستعمال المداد الأحمر أو غيره، وذلك لتقسيم النص وتيسير الوصول إلى المعلومة، ففي المخطوطات الفقهية مثلًا تجد كلمة "مسألة" أو "فصل" مكتوبة بلون مغاير أو بخط مزخرف لتدل على بداية مسألة جديدة، ولم يكن هذا ترفًا جماليًّا فحسب، بل توثيقًا بنيويًّا لبنية الكتاب العلمية، إذ ساعد على حفظ ترتيب الأفكار ومنع تداخلها، ومن ثم نقلها صحيحة.

وكذلك استعان النسَّاخ بعلامات ترقيم مبكرة لتنظيم محتوى المخطوط، من مثل العلامات التي سبق ذكرها للفصل بين الأقسام، وأوضحت دراسة المشوخي أن استعمال علامات من مثل الدائرة والفاصلة والفاصلة المنقوطة كان شائعًا لضبط إيقاع النص.[1]

وعنوا أيضًا بوضع فهارس أولية في بداية المخطوطة أو نهايتها، من مثل "فهارس أبواب الكتاب" في بعض المصنفات الكبرى، وهي تعادل الفهارس الحديثة، وتسهم في توثيق الهيكل العلمي للمادة.

ولعل أهم عنصر شكلي هو الخط نفسه، إذ إن جودة الخط وضبطه كانت محل عناية بارزة، لما لها من أثر في دقة نقل العلم، وقد درست بعض البحوث المعاصرة مسار تطوُّر الكتابة العربية في المخطوطات وربطته بالتوثيق، من مثل دراسة محمد حسن جمعة عن خطي الكوفي والنسخ في مخطوطات القرنين الثالث والرابع الهجري.[2]

وتُظهر مثل هذه الدراسات أن خط النسخ المنتشر في المخطوطات الوسيطة تميَّز بإمكانات أفضل للتشكيل ووضع الحركات، مما يعني نصًّا أوضح وأقل قابلية للتحريف، وكذلك استعمال الهوامش لترقيم الأحاديث أو المسائل، كما في مخطوطات الحديث، حيث يُشار إلى رقم الحديث في الهامش، وهو جانب توثيقي آخر ظهر واستمر.

---

[1] انظر: السابق نفسه.

[2] انظر: محمد حسن جمعة، "دراسة في مسار الكتابة العربية بخطي الكوفي والنسخ من خلال مخطوطات القرنين الثالث والرابع الهجريين"، **مجلة علوم المخطوط**، العدد (5)، 2022، ص81-128.

© إيسيسكو ICESCO 2026

6. مكانة المخطوط في توثيق الشؤون الاجتماعية:

من المظاهر البارزة التي لم تلقَ عناية كافية في الدراسات، ما أدَّته المخطوطات في توثيق الجوانب الاجتماعية للحياة في الحضارة العربية الإسلامية، فالمخطوطات لم تكن أوعية لحفظ النصوص العلمية والدينية فحسب، بل تعدَّت ذلك إلى أن تكون وسائط لتوثيق ممارسات حياتية مرتبطة بالزواج، والتملُّك، والوقف، والهدايا، وغيرها من الممارسات الاجتماعية.

وقد وقفت بعض الدراسات الميدانية على شواهد حيَّة لهذه الوظيفة، من ذلك ما رُصد في مخطوط موريتاني لكتاب "المدونة" للإمام سحنون (ت240هـ)، إذ تبين أن النسخة كانت مهرًا قدمه عبد الوهاب أكتوشني لزوجته نفيسة، مما يوضح أن المخطوطات كانت تُستعمل بوصفها وثائق ذات قيمة قانونية واجتماعية، لا علمية فحسب، ويكشف هذا ارتباط المخطوط بالأحداث الشخصية للأفراد، مما يجعله مصدرًا بارزًا لدراسة التاريخ الاجتماعي.

ويؤكد أيمن فؤاد سيد أن المخطوط العربي يُعدُّ أداة معرفية كثيرة الوظائف توثِّق البيئة العلمية والاجتماعية التي أنتجته، وأن تحليل محتوياته الهامشية من إجازات وسماعات وتملُّكات وإهداءات، يكشف شبكة علاقات ثقافية واجتماعية واسعة النطاق.[1]

ويرى عايد المشوخي أن هذه القيود التوثيقية – وإن بدت فرعية في ظاهرها – تحمل في جوهرها وظائف إثبات وحقوق وإشهار اجتماعي، مما يجعلها عناصر محورية في قراءة المخطوط بوصفه وثيقة حضارية شاملة.[2]

ومن ثم لا ينبغي لدراسة آليات التوثيق الداخلية في المخطوط العربي أن تقتصر على الجوانب العلمية والنصية، بل أن تشمل أيضًا الوظائف الاجتماعية التي أدّتها المخطوطات، من مثل استعمال المخطوطات في إثبات الزواج، والمهر، والوقف، والإهداء، بما يكشف عن أدوارها المتنوعة في حفظ المعرفة وتوثيق وقائع الحياة في المجتمعات العربية والإسلامية.

---

[1] انظر: سيد، **الكتاب العربي المخطوط وعلم المخطوطات**، ج1: ص27.

[2] انظر: المشوخي، **أنماط التوثيق بين المخطوط العربي في القرن التاسع الهجري**، ج4: ص494.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مكانة علم تحقيق المخطوطات في تفعيل التوثيق وإحياء المعرفة

شهدت الثقافة العربية الإسلامية في العصر الحديث بروز علمٍ يعنى بإخراج النصوص التراثية المخطوطة في صورة علمية موثقة، عُرف باسم "علم تحقيق المخطوطات" أو "علم النصوص"، ويُمثِّل حلقة وصلٍ بين الماضي والحاضر، إذ يستند إلى ما أودعه السلف في المخطوطات من تراث، ويوظِّف المناهج العلمية الحديثة لضبطه وتحريره وتقديمه إلى القارئ المعاصر.

1. نشأة علم تحقيق المخطوطات وتطوُّره التاريخي:

مع أن تحريرَ النصوص وضبطَها ممارسةٌ قديمةٌ – مارسها العلماء ضمنيًّا في تصحيحاتهم ومقابلاتهم – كان تحويلُ ذلك إلى علمٍ مستقلٍّ بقواعد منهجية مكتوبة أمرًا حديثًا نسبيًّا، ويمكن تتبُّع بوادره إلى جهود العلماء العرب في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، حين بدؤوا نشر التراث المخطوط مطبوعًا، غير أن عدة مؤرخين يؤكدون أن أصول منهجيات التحقيق العلمي للنصوص التراثية تمتدُّ جذورها عميقًا إلى تراث المُحدّثين وعلماء الإسلام الأوائل الذين أسسوا قواعد توثيق الروايات والنصوص، فقد كانت مبادئ من مثل التثبُّت من السند، وعرض الروايات بعضها على بعض، ومعرفة صحيحها من سقيمها – التي ابتكرها علماء الحديث – بمنزلة نواة أولى لعلم التحقيق بالمعنى الواسع.[1]

وفي هذا السياق يشير محمود عيساوي إلى أن جهود المحدِّثين في القرون الأولى أرست كثيرًا من الأسس التي يقوم عليها تحقيق النصوص، فهم من أوائل من دوَّن قواعد نقد المتن، وتصويب النسخ، وتوثيق الأداء الشفهي كتابةً.[2]

بيد أن التحوَّل إلى منهجية حديثة مكتوبة للتحقيق؛ ارتبط ارتباطًا واضحًا باطلاع العلماء العرب على أعمال المستشرقين في نشر المخطوطات في القرن التاسع عشر وما بعده،

---

[1] انظر: السيد رزق الطويل، **مقدمة في أصول البحث العلمي وتحقيق التراث** (القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ط2، 2005)، ص192.

[2] انظر: عمر بن عراج، "التراث العربي الإسلامي المخطوط وجهود المحققين: المستشرقين أنموذجًا"، **مجلة آفاق فكرية**، 5(1)، 2017، ص48.

© إيسيسكو ICESCO 2026

إذ عمل المستشرقون الأوروبيون على طباعة كثير من الكتب العربية التراثية، مستعينين بطرق علمية لفحص النسخ المختلفة ووضع الهوامش والفهارس.[1]

ومع بداية القرن العشرين انبرى علماء عرب لاعتماد تلك الطرق وتطويرها، ويرى صلاح الدين المنجد – أحد رواد هذا العلم – أن العرب التفتوا من منتصف القرن العشرين تقريبًا إلى نشر تراثهم القديم وتحقيقه بعدما كان المستشرقون قد سبقوهم في ذلك بأكثر من مئة عام، ويرصد المنجد أن بعض المحققين العرب نجحوا في اتباع نهج علمي سليم في التحقيق، في حين أخفق آخرون، لافتقارهم إلى منهج واضح، وهذا ما دفعه وآخرين إلى تدوين قواعد تحقيق المخطوطات تدوينًا منظَّمًا منذ خمسينيات القرن العشرين فصاعدًا، فصدرت مؤلفات إرشادية تأسيسية، من مثل كتاب "قواعد تحقيق المخطوطات" للمنجد نفسه سنة (1955)،[2] ثم كتاب "منهج تحقيق المخطوطات" لإياد الطباع،[3] وكتاب "مناهج تحقيق المخطوطات" لعباس الجراخ،[4] وغيرها، وقد وضعت هذه المؤلفات منظومة منهجية لخطوات التحقيق؛ جمع النسخ، والمقابلة، وإثبات الفروق، والتعليق العلمي، والفهرسة، والتقديم... إلخ.

وفي العقود الأخيرة تطوَّر علم تحقيق المخطوطات ليواكب التقانة الحديثة أيضًا، فظهر ما يُسمَّى "تحقيق النص الإلكتروني"، واستعمال البرامج الحاسوبية في المقارنة بين النسخ، وغيرها من المستجدات، ولكن تظل روحُ علمِ التحقيق واحدة؛ إخراج النص التراثي في أقرب صورة قصدها مؤلفه، موثَّقًا قدر الإمكان، ومشفوعًا بالدراسة العلمية.

وقد أسهم في تطوير هذا العلم أجيال من المحققين العرب والمسلمين في الجامعات ومراكز المخطوطات، حتى بات اليوم حرفة راسخة المعالم.

ولعل من المفيد الإشارة إلى أن التأريخ لعلم التحقيق العربي الحديث يبدأ بجهود أمثال أحمد زكي باشا (ت1934م) الذي لُقِّب "شيخ المحققين" في مصر، وجهود الآباء

---

[1] انظر: محمد عيساوي، "جهود المحدِّثين في تأسيس علم المخطوط العربي توثيقًا وتحقيقًا"، **مجلة التراث**، العدد (1)، 2012.

[2] انظر: صلاح الدين المنجد، **قواعد تحقيق المخطوطات** (بيروت: دار الكتاب الجديد، ط6، 1982).

[3] انظر: إياد الطباع، **منهج تحقيق المخطوطات** (دمشق: دار الفكر، ط1، 2003).

[4] انظر: عباس الجراخ، **مناهج تحقيق المخطوطات** (عمان: دار صفاء؛ بغداد: مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2012).

© إيسيسكو ICESCO 2026

اليسوعيين في نشرِ كتبِ التراث في لبنان، ثم المدرسة العراقية في التحقيق، والمدرسة المغربية... إلخ، وكلها مدارس ساعدت في صقل طرق التحقيق وتعميق الوعي بمكانته.

2. المنهجيات المعاصرة في تحقيق المخطوطات ومكانتها التوثيقية:

تقوم منهجية التحقيق الحديثة على جملة خطوات وإجراءات تهدف إلى توثيق نص المخطوط بأعلى درجة ممكنة من الدقة، ومن أبرز هذه الخطوات:

1.2. جمعُ نسخِ المخطوط:

لا يعتمد المحقق على نسخة وحيدة إلا في حالات الضرورة القصوى، بل يبحث في فهارس المكتبات عن جميع النسخ المتوفرة للكتاب، ويجمع صورها، ثم يفحصها لتحديد علاقاتها (نسخة أم، فرع، مختصرة، مقابلة... إلخ)، فجمعُ النسخ هو الخطوة الأولى لضمان شمولية التوثيق، إذ كثيرًا ما تحتوي نسخة على سقطٍ تعوِّضه أخرى، أو تصحيف تصلحه أخرى، وبهذا المعنى توثق عملية الجمع النص عبر تقاطعات النسخ.[1]

2.2. المقابلة والترجيح بين الروايات:

يفعل المحقق ما فعله النسَّاخون القدماء، ولكن بتوسُّع، فيقابل النص كلمة كلمة بين النسخ المختلفة، ويرصد الاختلافات (الفروق)، ثم يبدأ عملية نقدِ النص، أي ترجيح قراءة على أخرى بناءً على قواعد عقلية ونقلية، من مثل معرفة أسلوب المؤلف، أو ورود الاقتباس في مصدر آخر صحيح... إلخ، وهذه العملية جوهر التحقيق، وهي التي تنتج نصًّا محققًا أقرب ما يكون إلى الأصل، وكل قرار يتخذه المحقق في الترجيح يقوم على أساس توثيقي، فإما أن يسند قراءته إلى أوثق النسخ، وإما أن يعضدها بدليل خارجي، من مثل اقتباس المؤلف في كتاب آخر أو شهادة معاصر، ومن ثم يكون التحقيق ممارسة نقدية توثيقية بامتياز.

3.2. إثبات الفروق والتعليق:

تقتضي أمانة التوثيق العلمي أن يثبت المحقق في الهامش جميع الفروق الجوهرية بين النسخ، ليمكِّن المتخصصين من المراجعة والتدقيق، فيضع هوامش تشير إلى أن النسخة (أ) تقول

[1] انظر: مناهج جامعة المدينة العالمية، **أصول البحث الأدبي ومصادره** (كوالالمبور: جامعة المدينة العالمية)، ص279.

© إيسيسكو ICESCO 2026

كذا، والنسخة (ب) كذا... وهكذا، ويُعلِّق شارحًا ما أشكل، أو موضِّحًا مصادر المعلومات، وهذه الهوامش امتداد وظيفي للحواشي القديمة، ولكن بأدوات علمية حديثة، فهي توثق كلَّ تعديل أو تصحيح قام به المحقِّق، وتجعل عمله شفافًا قابلًا للمراجعة، وقد أضحت هذه المنهجية قاعدة ذهبية يتبعها المحقِّقون لضبط عملهم.

4.2. مقدمة التحقيق:

لا يخلو أيُّ تحقيق علمي من مقدمة وافية تتضمن معلومات توثيقية عن الكتاب والمؤلف والنسخ وعمل المحقِّق، فيوثق المحقِّق فيها نسبة الكتاب إلى مؤلفه بالأدلة، ويذكر مكانته، ثم يصف النسخ المعتمدة؛ عدد أوراقها، وحجمها، ونوع خطها، وتاريخ نسخها، ومدى اكتمالها... إلخ، وهذه المقدمة أشبه ما تكون بدراسة وثائقية عن المخطوط ونصِّه، تجمع بين البحث الفهرسي والتحليل التاريخي، وبهذا تكتمل الحلقة، فالمخطوط الذي ربما وصل إلينا من غير عنوان واضح أو اسم مؤلف؛ يعيد المحقِّق في المقدمة توثيق كلِّ ذلك عبر تتبُّع القرائن والمصادر.

ومن المهم تأكيد أن مكانة منهجيات التحقيق لا تقتصر على تقديم نصٍّ مقروءٍ للناس فحسب، بل تمتد إلى إحياء المعرفة وتنشيط مكانة المخطوط التوثيقية، فالمخطوط قبل التحقيق قد يكون نصًّا معطلًا محبوسًا لا ينتفع به إلا خاصة الخاصة ممن يستطيعون قراءته في مكتبة ما، أما بعد التحقيق فيصير النص مُوثقًا متداولًا بين أيدي الباحثين والقراء بعامة.

ويمكن القول إن تحقيق المخطوط هو إعادة توثيق للمعرفة المدونة فيه وجعلها متاحة موثقة، وهو ما يؤكده خالد ضو، إذ يشير إلى أن لنشر المخطوطات وتحقيق التراث مكانة جوهرية في إثراء الدراسات والبحوث واستحضار الثقافات القديمة، رابطًا بذلك بين المخطوطات والمعرفة بعامة،[1] أي إن التحقيق العلمي للنصوص المخطوطة يمثِّل جسرًا ثقافيًّا يصل حاضرنا بماضينا، ويغذي حاضرنا المعرفي بمصادر موثوقة جديدة قديمة في آنٍ معًا.

[1] انظر: خالد ضو، "تاريخ المخطوطات وتحقيق التراث ودوره في إثراء الدراسات والأبحاث"، **مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية**، 4(2)، 2020.

© إيسيسكو ICESCO 2026

3. تحقيق المخطوطات بوصفه جسرًا لإحياء المعرفة: أمثلة ودراسات حالة

أسهم علم التحقيق في إحياء كثير من الكتب التي كانت حبيسة خزائن المخطوطات، وتكشف أمثلة ملموسة عما أداه تحقيق مخطوط معين في توثيق جانب من جوانب المعرفة العربية وإثراء فهمنا إياه، ففي التاريخ والفكر الاجتماعي مثلًا مخطوط "إبراهيم القاضي"، وهو مخطوط تاريخي يتعلق ببدايات تاريخ الدولة السعودية، ألفه القاضي إبراهيم بن صالح في أوائل القرن العشرين لتسجيل الأحداث التي عاصرها، ومنها حروب الملك عبد العزيز وإنجازاته، فضلًا عن أحداث عالمية من مثل الحرب العالمية الأولى، وقد ظلَّ المخطوط غير معروف لعقود إلا لبعض الباحثين المحليين، وعندما حقَّقته مريم العتيبي وفريقها مؤخرًا (نُشر عام 2021)، تبيَّن مدى قيمته، فقد كان القاضي شاهد عيان وثَّق بدقة أحداث تلك الحقبة المفصلية، فجاء تحقيقه ليقدم للمؤرخين مصدرًا موثوقًا مباشرًا عن توحيد المملكة العربية السعودية، وقد أشارت المحققة في دراستها إلى أن مكانة هذا المخطوط تكمن في أنه مصدر تاريخي أصيل دوَّن فيه صاحبه وقائع ومعارك وتحوُّلات شهدها بنفسه، بما في ذلك تأثيرات أحداث عالمية على المنطقة، وبعد تحقيق المخطوط ونشره، أصبح بوسع الباحثين اعتماده في كتابة تاريخ تلك الحقبة بدلًا من الاقتصار على الروايات الشفوية أو المصادر غير المباشرة، وهكذا كان تحقيق مخطوط القاضي بمنزلة إعادة إحياء لمصدر تاريخي أغنى المعرفة بتاريخ الجزيرة العربية الحديث، وقد وثَّقت دراسة العتيبي تجربة المحققين مع المخطوط والتحديات التي واجهتهم، من صعوبة الخط واللهجة المحلية إلى تجميع النسخ،[1] مما يبيّن أن التحقيق عملية بحثية تتضمن تحديات، ولكنها تؤدي في النهاية إلى تعزيز التوثيق التاريخي.

ومثلٌ آخر في الأدب واللغة هو تحقيق "ديوان الحماسة" لأبي تمام (ت231هـ)، فقد وصلت من هذا الكتاب الأدبي الكبير عشرات المخطوطات المختلفة من حيث الترتيب والزيادة والنقصان، ولما تصدَّى عدة محقِّقين لتحقيقه في العقود الماضية – من مثل نسخة محمد

[1] انظر: مريم خلف العتيبي، "أهمية تحقيق المخطوطات في حفظ التاريخ السعودي: مخطوط القاضي وأهميته"، **مجلة المؤرخ المصري**، 59(59)، 2021، ص102.

© إيسيسكو ICESCO 2026

محيي الدين عبد الحميد، ثم نسخة أحمد شاكر وعبد السلام هارون – بذلوا جهودًا عظيمة في جمع النسخ والمقابلة، ونتج عن ذلك نصٌّ محقَّق مضبوط، ولكن الأهم أنهم أضافوا حواشي وفهارس تُعرِّف بكل شاعر وقصيدة مع شرح المفردات، فلم يكتف التحقيق بتقديم شعر الحماسة كما هو، بل وثَّق سياقه الأدبي عبر التخريج والتعليق، فكلُّ شاهد شعري عُزي إلى مصدره الأصلي إن وُجد، وكلُّ شاعر عُرِّف بترجمة موجزة، وهكذا صار الكتاب المحقَّق موسوعة صغيرة موثَّقة عن الشعر العربي القديم بعد أن كان مجرد مختارات شعرية في المخطوطات.

وفي العلوم التطبيقية نذكر أيضًا تحقيق كتاب "الجبر والمقابلة" للخوارزمي، وهو نصٌّ رياضي تاريخي، عُثر على المخطوطة العربية لهذا الكتاب في تركيا، وحقِّقت منذ زمن، ولكن ثمة نسخة لاتينية ونسخة عبرية أيضًا، لذا عمل باحثون غربيون وعرب بمقارنة النسخ وترجمتها ودراستها، وكشفوا تطوُّر علم الجبر في التراث الإسلامي وتأثيره في أوروبا، فوثَّق هذا التحقيق المزدوج (لغويًّا وتاريخيًّا) نسبة الكتاب إلى الخوارزمي ومضمونه، وصحَّح بعض الأخطاء في النسخ، واليوم يمكن لأيِّ باحث في تاريخ الرياضيات الرجوع إلى نصٍّ عربي محقَّق ومترجم، بدلًا من أن يتشتت بين مخطوطات مختلفة.

وهناك أيضًا جهود حقَّقت نصوصًا في التراث الإسلامي كان لها أثر فكري بالغ، من مثل تحقيق كتب ابن رشد الفلسفية، وتحقيق فتاوى ابن تيمية (ت728هـ) من مخطوطاتها، وتحقيق مقدمة ابن خلدون (ت808هـ) على عدة نسخٍ.

وعلى صعيد الدراسات النظرية في التحقيق، يلاحظ أن المؤسسات العلمية في العالم العربي تولي هذا المجال عناية متنامية، ففي الجامعات العراقية مثلًا عاين الباحث يونس عويد واقع تحقيق المخطوطات في الجامعات العراقية رصدًا وتقويمًا، وأشار إلى الجهود المبذولة وما يؤمَّل منها،[1] وهذا يدلُّ على أن علم التحقيق نفسه أصبح ميدانًا للبحث والتطوير بما يعزِّز مستقبله، فضلًا عن أن الباحثين اليوم يناقشون توظيف الرقمنة والذكاء الصناعي في المقابلة واكتشاف الاختلافات بين النسخ بسرعة أكبر.

[1] انظر: يونس عويد، "وقفات على تحقيق المخطوطات في الجامعات العراقية؛ الواقع والمأمول"، **مجلة الخزانة**، العدد (2)، 2017.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومع أن الأدوات تتطور، تبقى المبادئ الجوهرية التي أرساها الروَّاد في علم تحقيق المخطوطات، وخلاصة القول أن هذا العلم أدى إلى تنشيط المكانة التوثيقية للمخطوطات على نطاق أوسع، فبعد أن كانت تلك الآليات التوثيقية – من مثل السماع والإجازة والتصحيف – حبيسة صفحات المخطوط، جاء المحقِّق الحديث ليقرأها بعين فاحصة، ويستثمرها في تقديم نص موثوق، وكذلك أعاد علم تحقيق المخطوطات إحياء المعرفة المدوَّنة، فنقلها من رفوف المخطوطات المهجورة إلى فضاء البحث العلمي والنقاش الفكري المعاصر.

التحديات المعاصرة في حفظ وتوثيق المخطوطات والحلول المقترحة

في القرن الحادي والعشرين، ومع التقدُّم الكبير في الوعي بقيمة المخطوطات وجهود تحقيقها، تواجه المخطوط العربي جملة من التحديات المعاصرة في سياق حفظه المادي وتوثيقه الرقمي والمعرفي، ويمكن إجمال أبرز هذه التحديات فيما يأتي:[1]

1. تحديات الحفظ والصيانة للمخطوطات المادية:

تتعرض المخطوطات القديمة إلى أخطار طبيعية وبشرية تهدد سلامتها الفيزيائية، فمن الناحية الطبيعية يؤدي العامل الزمني نفسه إلى تهالُك الأوراق والأحبار، وبخاصة إذا خُزِّنت في ظروف بيئية غير ملائمة (رطوبة عالية، حرارة، حشرات)، وقد عانى كثير من المخطوطات في خزائن العالم الإسلامي – ولا تزال – من التلف الجزئي بسبب هذه الظروف، ومع أن جهود الترميم حاضرة في بعض المكتبات الكبرى، يبقى حجم التراث أكبر بكثير من طاقة معامل الترميم المتاحة، فضلًا عن أخطار الحروب والكوارث، إذ فُقدت مكتبات بأكملها في عقود قليلة مضت في مناطق شهدت نزاعات، كما حدث في العراق وسورية واليمن وغيرها، ويشير الخبراء إلى أن جانبًا من التراث المخطوط العربي ضاع عبر التاريخ بفعل الحرائق والفيضانات والاضطرابات، مما يجعل تسريع عمليات الإنقاذ والترميم الحالية أمرًا بالغ الإلحاح.[2]

---

[1] انظر: بسام داغستاني، **المخطوط العربي الإسلامي: حفظه ومعالجته وترميمه** (دبي: مركز جمعة الماجد، 2002)، ص12.

[2] انظر: خالد الجريان، **المخطوطات العربية المُهجَّرة** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015)، ص59.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن جهة أخرى تعاني بعض البلدان نقصَ الهيئات المدرَّبة على صيانة المخطوطات، فأعداد المرمّمين المحترفين قليلة، مما يؤدي أحيانًا إلى أخطاء في المعالجة أو إلى بطء شديد فيها، وكذلك توفير المواد والأدوات الخاصة بالترميم، من مثل الأوراق اليابانية والأغلفة المناسبة، قد يكون مكلفًا، ونتيجة هذه العوائق، يبقى كثير من المخطوطات في وضعٍ حرجٍ، ومن الممكن أن تتدهور حالتها مع مرور السنوات إن لم يتم التدخُّل.

والحلول المقترحة لهذا واضحة، من أبرزها تعزيز برامج الحفظ الوقائي والترميم، وهذا يستلزم توفير تمويل مستديم لمراكز الترميم الوطنية، وإقامة ورش تدريب للفنيين على أحدث أساليب الترميم اليدوي والآلي، وتأمين حجرات خزن عصرية للمخطوطات لضبط الحرارة والرطوبة ومنع الآفات، وقد بدأت بعض الدول جهودًا جيدة، فقد أسست المملكة المغربية معهدًا لترميم المخطوطات، وطوَّرت المكتبة الأزهرية في القاهرة قسمًا للمعالجة الكيميائية للأوراق، غير أن المطلوب توسيع هذه التجارب لتشمل أماكن حفظ المخطوطات بما فيها الخزائن الخاصة والزوايا وغيرها.

وكذا ينبغي توثيق حالة كل مخطوط دوريًّا عبر سجلات أو قواعد بيانات، لمتابعة تطوُّر حالته، وتحديد أولويات التدخُّل، فكثيرًا ما لا يُكتشف تلفُ مخطوط إلا بعد فوات الأوان بسبب قلة الفحص الدوري، ولو أُعِدَّ سجلٌّ لكلِّ مخطوط يُحدَّث كلَّ (5) سنوات مثلًا، لتنبَّه القائمون مبكرًا لأيِّ مشكلة، من مثل ظهور بقعِ الرطوبة أو تمزُّق الأوراق.[1]

وعلى صعيد آخر تأتي مبادرات دولية يمكن الاستفادة منها، من مثل برنامج "ذاكرة العالم" التابع لمنظمة اليونسكو لحفظ الوثائق التراثية، فإدراج المخطوطات البارزة ضمن هذا البرنامج يجلب دعمًا فنيًّا وتمويليًّا، وكذلك قدَّمت مؤسسة ألكسندر فون هومبولدت وغيرها منحًا لإنقاذ المخطوطات في مالي والعراق، فالتعاون الدولي في حفظ المخطوطات العربية المهددة أمرٌ محمود، وبخاصة حين تكون تلك المخطوطات كنزًا للإنسانية جمعاء، لا للثقافة العربية فقط.

[1] انظر: الجريان، **المخطوطات العربية المُهجَّرة**، ص62.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2. تحديات الرقمنة والأرشفة الرقمية للمخطوطات:

شهد العقدان الأخيران طفرة في رقمنة المخطوطات، إذ اتجهت المكتبات والأرشيفات إلى تصوير مخطوطاتها وإتاحتها عبر الشابكة، وتهدف الرقمنة إلى حفظ الأصول بإنشاء نسخة رقمية احتياطية، والإتاحة بتوفير نسخة للباحثين من دون الحاجة إلى مسِّ الأصل، ومع أن فوائد هذا كبيرة، ثمة تحديات رافقته، منها التفاوت في جودة الرقمنة وتوحيد معاييرها، فقد أنجزت بعض المشاريع الرقمية التصوير بجودة عالية جدًّا (دقة وضوح، ألوان حقيقية، مسح جميع الصفحات والغلاف والهوامش)، في حين اعتمدت مشاريع أخرى الحد الأدنى من الجودة، مما يجعل الصور غير كافية للبحث الدقيق (من مثل التصوير بالأبيض والأسود، أو إهمال الصفحات الفارغة التي قد تحوي تقييدات مهمة)، فصلًا عن أن الاتفقار إلى اعتماد معايير موحدة في تسمية الملفات وتعريفها يجعل أرشفة هذه الصور واسترجاعها أمرًا صعبًا.

ومن التحديات الأرشفة الرقمية بعيدة المدى، إذ لا يقتصر إنشاء أرشيف رقمي للمخطوطات على تخزين صورٍ على قرصٍ صلبٍ، بل يتطلب إستراتيجية لضمان بقاء هذه البيانات لعقود وربما قرون، والتقانة تتغير، والصيغ الحاسوبية تنقرض، فالأقراص المدمجة مثلًا لم تعد مستعملة كثيرًا، وإن لم يُحدَّث الأرشيف باستمرار وتُرحَّل البيانات إلى وسائط أحدث، فقد تضيع النسخ الرقمية مع مرور الزمن، أو تصبح غير مقروءة بأجهزة المستقبل، ومن ثم يكون حفظُ الرقمنة نفسها تحديًا يحتاج متابعة وتخطيطًا.

ومن التحديات كذلك التحقُّق من صحة الرقمنة وأصالتها، فربما يظن بعضهم أن الرقمنة خالية من الأخطاء بوصفها تصويرًا ضوئيًّا، ولكن الواقع أن ثمة أخطاء قد تحدث، كأن تُصوَّر مخطوطة على دفعتين، ويحصل خلطٌ بين دفاترها، أو تُفقد صفحة في أثناء التصوير من دون تنبُّه، لذا تحتاج النسخة الرقمية نفسها نوعًا من المراجعة والتوثُّق لضمان اكتمالها وصحتها نسبةً إلى الأصل، فضلًا عن أن الصورة الرقمية تفتقد العناصر المادية للمخطوط، من مثل الملمس والوزن ورائحة الورق، التي أحيانًا تحمل أدلة للمحقِّقين، من مثل معرفة نوع الورق أو الماء المستعمل، فالرقمنة – مهما بلغت جودتها – لا يمكن أن تكون بديلًا من الأصل فيما يخص جمع المعلومات، ولكنها من غير شكٍّ بديل بارز فيما يخص المحتوى النصي.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتمثل قضية إتاحة النسخ الرقمية تحديًا أيضًا، إذ تعمل عدة مكتبات على رقمنة مخطوطاتها، ولكنها لا تتيحها للعامة عبر الشابكة، لأسباب مالية (بيعها عبر أقراص أو اشتراكات)، أو لمخاوف حقوقية، وهذا يخلق نوعًا من الاحتكار الرقمي، إذ تبقى المعرفة حبيسة أقراص صلبة بدلًا من أوراق، والتحدي هنا في تحقيق توازن بين حقوق الجهة المالكة للمخطوط الأصلي (من مثل المكتبة)، وحق الباحثين في الوصول إلى التراث الإنساني، وتشمل الحلول المقترحة اتفاقات تبادُل رقمية بين المكتبات، أو إتاحة صور بدقة متوسطة مجانًا، مع بيع الصور عالية الدقة لمن يريدها تفصيليًّا.

3. تحديات الوصول والاستعمال في العصر الرقمي:

في العالم ملايين المخطوطات موزعة في نحو (350) مكتبة في أكثر من (21) دولة، ولكن الوصول إليها ليس باليسير دائمًا، ومن أبرز التحديات المتعلقة ببنية المخطوطات المعلوماتية أن الفهرسة غير كاملة، أو قديمة، فما يزال كثير من المخطوطات غير مفهرس فهرسة تفصيلية في فهارس مطبوعة أو محوسبة، وبعض الفهارس القديمة فيها أخطاء أو وصفٌ غير كافٍ، ومن ثم قد تكون نصوص مهمة في مخطوطات لا يعلم أحد بوجودها لغياب الفهرسة، لذا كان من أبرز المهمات اليوم استكمال فهرسة التراث المخطوط، ونشر تلك الفهارس للعامة، وإن أمكن نقلُ الفهارس القديمة إلى قواعد بيانات قابلة للبحث بالحاسوب، لتسهيل العثور على أي عنوان أو مؤلف.

وهناك تحدي اللغات والخطوط، فبعض المخطوطات العربية محفوظة في دول غير عربية، وفهارسها بلغة تلك الدول (تركية، فارسية، أوروبية... إلخ)، وهذا يجعل الباحث العربي أحيانًا في حيرة، أو يحتاج إلى تعلُّم لغات عدة للوصول إلى مخطوط عربي في مكتبة أجنبية، فضلًا عن أن خطوط بعض المخطوطات – ولا سيما المصاحف القديمة أو الوثائق – قد تصعب قراءتها إلا على متخصصين في القراءة الصفائية (Palaeography)، وظهور مشاريع التعرُّف الآلي على الخط العربي التاريخي المتخصص (OCR) يبشِّر بإمكانية فهرسة نصوص المخطوطات، ولكن هذا ما يزال في بداياته، وهناك حاجة إلى تعاون دولي لترجمة بيانات الفهارس بين اللغات، وإلى تدريب الباحثين على قراءة مختلف أنواع الخطوط العربية القديمة.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتبرز القيود القانونية والإجرائية تحديًا من نوع آخر، إذ تفرض بعض المكتبات قيودًا على الاطلاع على مخطوطاتها الأصلية حفاظًا عليها، فتضع شروطًا صارمة للباحث (من مثل التقدُّم بطلب رسمي وانتظار الموافقة، وربما تحديد عدد معين من الأوراق يُسمح بمصوراتها)، وهذه الإجراءات – وإن كانت مفهومة بدافع الحماية – تعرقل البحث أحيانًا، وبخاصة إذا كانت تعسفية أو مبالغًا فيها، فضلًا عن قضية حقوق النسخ والتصوير، إذ تطلب بعض الجهات مبالغ باهظة لقاء تصوير مخطوطاتها، لذا تجد باحثًا قد يُضطر إلى السفر شخصيًّا إلى بلد ليعاين مخطوطة، ولو كانت متاحة رقمية لتوفَّر الجهد والمال.

وما تزال العناية الشعبية والعلمية العامة بالمخطوطات أقل مما ينبغي، فكثير من الجامعات لا تُدرِّس علم المخطوطات ضمن مناهجها الأدبية أو التاريخية، ومن ثم يتخرج طلاب الدراسات العليا من دون معرفة بكيفية التعامل مع المخطوط، وأيضًا لا يدرك بعض صناع القرار الثقافي قيمة هذا التراث، فلا يعطونه الأولوية في الدعم، والنتيجة قد تكون تهميشًا للمخطوطات في خطط التنمية الثقافية.

4. مكانة المؤسسات العلمية والتوثيقية في مواجهة التحديات:

تبرز في هذا السياق المكانة المحورية للمؤسسات المعنية بالمخطوطات، من مكتبات وطنية وجامعية، وأرشيفات، ومعاهد متخصصة، فقد أسهم مثلًا معهدُ المخطوطات العربية – التابع لجامعة الدول العربية منذ إنشائه سنة (1946) – بشدة في صيانة التراث المخطوط، سواء عبر فهرسة المصورات الميكروفيلمية، أو نشر دراسات وتحقيقات، وكذا هناك مراكز أبحاث وجمعيات، من مثل الجمعيات التاريخية، أو مراكز المخطوطات في الجامعات، تعمل على توثيق هذا التراث وفهرسته، ويمكن لهذه المؤسسات التكاتف ضمن شبكة أو اتحاد لتبادل الخبرات والمواد.[1]

والبُعد الآخر هو علم التوثيق (Librarianship & Documentation Science) نفسه، فمجال علوم المكتبات والمعلومات يشمل نظم إدارة المجموعات التراثية، وقد عاين

[1] انظر: سيد، **الكتاب العربي المخطوط وعلم المخطوطات**، ج1: ص36.

© إيسيسكو ICESCO 2026

بعض الباحثين العرب وضع المخطوط العربي بين الرعاية والإهمال بوصفه مثلًا يدرَّس في علم التوثيق، وعبر هذا العلم يمكن تطوير سياسات وطنية توصي بها وزارة الثقافة أو التعليم العالي، حول حفظ التراث المخطوط ورقمنته، وهذه السياسات تضمن استمرارية الجهد وتكامل الأدوار بدل الاعتماد على مبادرات متفرقة.

والواقع أن بعض الخطوات الإيجابية اتُّخذت، فقد رصدت منظمة الإيسيسكو مثلًا الملايين من المخطوطات العربية خارج العالم العربي، ودعت إلى تعاون لاسترجاع نسخ رقمية منها، وأكدت دراسة خلواتي صحراوي على ضرورة اعتماد علم التوثيق الحديث في إدارة المخطوطات للحيلولة دون إهمالها،[1] وكذا تعمل مكتبة الملك فهد الوطنية في الرياض، ومكتبة الإسكندرية، وغيرها، على مشاريع إتاحة رقمية مجانية، وهذه الجهود ينبغي دعمها واستنساخها في سائر الدول.

خاتمة

سعى هذا البحث إلى بيان مكانة المخطوطات في توثيق المعرفة العربية الإسلامية، والكشف عن الآليات التي أسهمت في حفظها ونقلها، وبيان مكانة التحقيق العلمي في إحيائها، فضلًا عن مناقشة التحديات المعاصرة التي تواجهها، وقد خلص إلى النتائج الآتية:

1. تبيَّن أن المعرفة العربية المدوَّنة في المخطوطات تشمل طيفًا واسعًا من العلوم والفنون، وأن المخطوطات كانت الحامل الرئيس لتراث الحضارة العربية والإسلامية في مجالات الدين واللغة والأدب والتاريخ والعلوم الطبيعية والفلسفة وغيرها، وقد حفظت المخطوطات هذا التراث الغني حفظًا تراكميًّا متصل الحلقات، فانتقلت علوم الأوائل إلى الأواخر عبر سلسلة من النسَّاخ والقارئين، وأصبح لدينا اليوم إرثٌ مخطوط يقارب ثلاثة ملايين مخطوط موزعة في أنحاء العالم، وهذا الرقم دليل على ضخامة المعرفة العربية المكتوبة التي لولا تدوينها في المخطوطات لضاع معظمها قطعًا.

[1] انظر: خلواتي صحراوي، "المخطوط العربي بين الرعاية والإهمال: علم التوثيق أنموذجًا"، **المجلة الجزائرية للمخطوطات**، 10(11)، 2014.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2. كشف البحث عن الآليات الداخلية للتوثيق في بنية المخطوط العربي، من مثل قيود السماع والإجازات والتملُّكات والوقفيات والمقابلات والتصحيحات، وهذه الآليات ليست تفصيلات هامشية، بل ضمانات توثيق ابتكرها العلماء لضبط نصوصهم، وقد ظهر أنها أسهمت في حفظ صحة المعلومات ونقلها بدقة، إذ أثبتت قيود السماع مثلًا تلقِّي النص على شيخ موثوق، وشهدت عبارات المقابلة بتصحيح النسخة على أصل صحيح، وحفظت التملُّكات والوقفيات تاريخ النسخة وانتقالها، ومن ثم لم يكن المخطوط العربي نصًّا فحسب، بل هو كيان وثائقي كثير الطبقات يحتوي النص وشهادة نقله وتاريخه، وقد أكسبه ذلك درجة عالية من الصدق باعتراف الباحثين.

3. تأكَّدت المكانة المحورية لعلم تحقيق المخطوطات الحديث في إعادة تفعيل الوظيفة التوثيقية للمخطوطات وإحياء كنوزها المعرفية، فعبر منهجية التحقيق العلمي (جمع النسخ، والمقابلة، والتعليق، والنشر) أمكن إخراج مئات النصوص من عتمة المخازن إلى فضاء المطبوعات المحققة، وظهر جليًّا أن التحقيق امتداد وتطوير لجهود التوثيق القديمة، وبه استطعنا أن نوفر للدارسين نصوصًا موثوقة تبنى عليها البحوث، وإن أمثلة من مثل تحقيق مخطوط القاضي الذي أضاف مصدرًا تاريخيًّا مهمًّا، وتحقيق الكتب التراثية الكبرى في الفقه والأدب والتاريخ، لتدل على أن التحقيق العلمي ليس نشرًا للكتاب فحسب، بل هو توثيق جديد يطيل عمره الفكري، وربما يصحح أخطاء تداولتها النسخ، وقد برز أيضًا أن علم التحقيق نفسه يواجه تحديات ويتطور باستمرار، ولكنه أصبح اليوم أساسًا في الدراسة العلمية للتراث.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

أحمد شوقي بنبين، **دراسات في علم المخطوطات** (مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، ط2، 2004).

إياد الطباع، **منهج تحقيق المخطوطات** (دمشق: دار الفكر، ط1، 2003).

أيمن فؤاد سيد، **الكتاب العربي المخطوط وعلم المخطوطات** (بيروت: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1997).

بسام داغستاني، **المخطوط العربي الإسلامي: حفظه ومعالجته وترميمه** (دبي: مركز جمعة الماجد، 2002).

خالد الجريان، **المخطوطات العربية المُهجَّرة** (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2015).

خالد ضو، "تاريخ المخطوطات وتحقيق التراث ودوره في إثراء الدراسات والأبحاث"، **مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية**، 4(2)، 2020.

خلواتي صحراوي، "المخطوط وعلم التوثيق"، **المجلة الجزائرية للمخطوطات**، 3(4)، 2007.

خلواتي صحرواي، "المخطوط العربي بين الرعاية والإهمال: علم التوثيق أنموذجًا"، **المجلة الجزائرية للمخطوطات**، 10(11)، 2014.

السيد رزق الطويل، **مقدمة في أصول البحث العلمي وتحقيق التراث** (القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ط2، 2005).

صلاح الدين المنجد، "إجازات السماع في المخطوطات القديمة"، **مجلة معهد المخطوطات العربية**، 1(2)، 1955.

صلاح الدين المنجد، **قواعد تحقيق المخطوطات** (بيروت: دار الكتاب الجديد، ط6، 1982).

صليحة بردي، "التراث المخطوط من التوثيق إلى التحقيق: قراءة في منهجية العرب"، **مجلة الباحث**، 2(13)، 2015.

© إيسيسكو ICESCO 2026

عايد سليمان المشوخي، **أنماط التوثيق بين المخطوط العربي في القرن التاسع الهجري** (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 1994).

عباس الجراخ، **مناهج تحقيق المخطوطات** (عمان: دار صفاء؛ بغداد: مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2012).

عمر بن عراج، "التراث العربي الإسلامي المخطوط وجهود المحققين: المستشرقين أنموذجًا"، **مجلة آفاق فكرية**، 5(1)، 2017.

فؤاد طوهارة، "إشكالية العنوان في الكتاب المخطوط بين ضوابط المنهج وأخطاء المحققين"، **مجلة الدراسات التاريخية**، 19(2)، 2018.

فؤاد طوهارة، "بيانات وقيود التوثيق في المخطوط العربي"، **مجلة دراسات وأبحاث**، 12(2)، 2020.

فاتن صبح، "مخطوطة نادرة للقانون في الطب لابن سينا بالإيرلندية"، **البيان**، نُشر في 12 نوفمبر 2019، الاطلاع في 5 ديسمبر 2025.

محمد الكتاني، **موسوعة المصطلح في التراث العربي الديني والعلمي والأدبي** (الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1، 2014).

محمد حسن جمعة، "دراسة في مسار الكتابة العربية بخطي الكوفي والنسخ من خلال مخطوطات القرنين الثالث والرابع الهجريين"، **مجلة علوم المخطوط**، العدد (5)، 2022.

محمد عيساوي، "جهود المحدِّثين في تأسيس علم المخطوط العربي توثيقًا وتحقيقًا"، **مجلة التراث**، العدد (1)، 2012.

مريم خلف العتيبي، "أهمية تحقيق المخطوطات في حفظ التاريخ السعودي: مخطوط القاضي وأهميته"، **مجلة المؤرخ المصري**، 59(59)، 2021.

مناهج جامعة المدينة العالمية، **أصول البحث الأدبي ومصادره** (كوالالمبور: جامعة المدينة العالمية).

يونس عويد، "وقفات على تحقيق المخطوطات في الجامعات العراقية؛ الواقع والمأمول"، **مجلة الخزانة**، العدد (2)، 2017.

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Aḥmad Shawqī Binbīn, *Dirāsāt fī ʿilm al-makhṭūṭāt* (Marrakesh: al-Maṭbaʿah wal-Warrāqah al-Waṭaniyyah, 2nd ed., 2004).

Iyād al-Ṭabbāʿ, *Manhaj taḥqīq al-makhṭūṭāt* (Damascus: Dār al-Fikr, 1st ed., 2003).

Ayman Fuʾād Sayyid, *al-Kitāb al-ʿarabī al-makhṭūṭ wa-ʿilm al-makhṭūṭāt* (Beirut: al-Dār al-Miṣriyyah al-Lubnāniyyah, 1st ed., 1997).

Bassām Dāghistānī, *al-Makhṭūṭ al-ʿarabī al-islāmī: Ḥifẓuhu wa-muʿālajtuhu wa-tarmīmuhu* (Dubai: Markaz Jumʿah al-Mājid, 2002).

Khālid al-Jurayyān, *al-Makhṭūṭāt al-ʿarabiyyah al-muhajjarah* (Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbdullāh bin ʿAbdulʿazīz al-Dawlī li-Khidmah al-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st ed., 2015).

Khālid Ḍaw, "Tārīkh al-makhṭūṭāt wa-taḥqīq al-turāth wa-dawruhu fī ithrāʾ al-dirāsāt wal-abḥāth," *Majallah Qabas lil-Dirāsāt al-Insāniyyah wal-Ijtimāʿiyyah*, 4(2), 2020.

Khalwātī Ṣaḥrāwī, "al-Makhṭūṭ wa-ʿilm al-tawthīq," *al-Majallah al-Jazāʾiriyyah lil-Makhṭūṭāt*, 3(4), 2007.

Khalwātī Ṣaḥrāwī, "al-Makhṭūṭ al-ʿarabī bayna al-riʿāyah wal-ihmāl: ʿIlm al-tawthīq anmūdhajan," *al-Majallah al-Jazāʾiriyyah lil-Makhṭūṭāt*, 10(11), 2014.

Al-Sayyid Rizq al-Ṭawīl, *Muqaddimah fī uṣūl al-baḥth al-ʿilmī wa-taḥqīq al-turāth* (Cairo: al-Maktabah al-Azhariyyah lil-Turāth, 2nd ed., 2005).

Ṣalāḥuddīn al-Munajjid, "Ijāzāh al-samāʿ fī al-makhṭūṭāt al-qadīmah," *Majallah Maʿhad al-Makhṭūṭāt al-ʿArabiyyah*, 1(2), 1955.

Ṣalāḥuddīn al-Munajjid, *Qawāʿid taḥqīq al-makhṭūṭāt* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd, 6th ed., 1982).

Ṣalīḥa Bardī, "al-Turāth al-makhṭūṭ min al-tawthīq ilā al-taḥqīq: qirāʾah fī manhajiyyah al-ʿArab," *Majallah al-Bāḥith*, 2(13), 2015.

ʿĀyid Sulaymān al-Mashwakhī, *Anmāṭ al-tawthīq bayna al-makhṭūṭ al-ʿarabī fī al-qarn al-tāsiʿ al-hijrī* (Riyadh: Maktabah al-Malik Fahd al-Waṭaniyyah, 1st ed., 1994).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ʿAbbās al-Jarrākh, *Manāhij taḥqīq al-makhṭūṭāt* (Amman: Dār Ṣafāʾ; Baghdad: Muʾassasah Dār al-Ṣādiq al-Thaqāfiyyah, 1st ed., 2012).

ʿUmar bin ʿArrāj, "al-Turāth al-ʿarabī al-islāmī al-makhṭūṭ wa-juhūd al-muḥaqqiqīn: al-mustashriqūn anmūdhajan," *Majallah Āfāq Fikriyyah*, 5(1), 2017.

Fuʾād Ṭouhārah, "Ishkāliyyah al-ʿunwān fī al-kitāb al-makhṭūṭ bayna ḍawābiṭ al-manhaj wa-akhṭāʾ al-muḥaqqiqīn," *Majallah al-Dirāsāt al-Tārīkhiyyah*, 19(2), 2018.

Fuʾād Ṭouhārah, "Bayānāt wa-quyūd al-tawthīq fī al-makhṭūṭ al-ʿarabī," *Majallah Dirāsāt wa-Abḥāth*, 12(2), 2020.

Fātin Ṣubḥ, "Makhṭūṭah nādirah lil-Qānūn fī al-ṭib li-Ibn Sīnā bil-Īrlāndiyyah," *al-Bayān*, published November 12, 2019, accessed December 5, 2025.

Muḥammad al-Kattānī, *Mawsūʿah al-muṣṭalaḥ fī al-turāth al-ʿarabī al-dīnī wal-ʿilmī wal-adabī* (Casablanca: Dār al-Thaqāfah, 1st ed., 2014).

Muḥammad Ḥasan Jumʿah, "Dirāsah fī masār al-kitābah al-ʿarabiyyah bi-khaṭṭay al-kūfī wal-naskh min khilāl makhṭūṭāt al-qarnyn al-thālith wal-rābiʿ al-hijriyyayn," *Majallah ʿUlūm al-Makhṭūṭ*, No. (5), 2022.

Muḥammad ʿĪsāwī, "Juhūd al-muḥaddithīn fī taʾsīs ʿilm al-makhṭūṭ al-ʿarabī tawthīqan wa-taḥqīqan," *Majallah al-Turāth*, No. (1), 2012.

Maryam Khalaf al-ʿUtaybī, "Ahammiyyah taḥqīq al-makhṭūṭāt fī ḥifẓ al-tārīkh al-saʿūdī: Makhṭūṭ al-qāḍī wa-ahammiyyatuh," *Majallah al-Muʾarrikh al-Miṣrī*, 59(59), 2021.

Manāhij Jāmiʿah al-Madīnah al-ʿĀlamiyyah, *Uṣūl al-baḥth al-adabī wa-maṣādiruh* (Kuala Lumpur: Jāmiʿah al-Madīnah al-ʿĀlamiyyah).

Yūnus ʿUwayd, "Waqafāt ʿalā taḥqīq al-makhṭūṭāt fī al-jāmiʿāt al-ʿirāqiyyah: al-wāqiʿ wal-maʾmūl," *Majallah al-Khizānah*, No. (2), 2017.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
Received استُلم 2026-1-8
Accepted قُبل 2026-3-19

الاقتراضُ اللُّغويُّ والتَّواصلُ الحضاريُّ
في ضوءِ مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ

محمد العبيدي*

مُستخلَص

يُناقش هذا البحث ظاهرة الاقتراض اللغوي، بوصفها جسرًا للتواصل الحضاري وأداةً مجديةً في تعزيز الحوار بين الثقافات، متَّخذًا من معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مادَّةً للتطبيق، وينطلق من فرضية مؤدَّاها أن اللغة مرآةُ الحضارة، وأنَّ استعارة الألفاظ بين اللغات لا تمثِّل ضرورة لغويَّة، بل تعدُّ ثمرةً طبيعيةً للاحتكاك والتواصل عبر التاريخ، وقد سعى البحث إلى إبراز مكانة الاقتراض اللغوي بوصفه مظهرًا من مظاهر المثاقفة والتواصل الحضاري بين الأمم، مع بيان القيمة المعرفية والتاريخية التي يضيفها معجم الدوحة التاريخي في تتبُّعِ الألفاظ المقترضة، وتاريخِ دخولها إلى المعجم العربي، ورصدِ تطوُّر دلالاتها عبر العصور، ومن ثم عني البحث ببيان قدرة اللغة العربية على استيعاب الألفاظ المقترضة وتطويعها لخدمة العلوم والآداب والثقافة، في سياق التفاعل الحضاري الإنساني، وخلص إلى جملة من النتائج، من أبرزها أن الاقتراض اللغوي في العربية كان عامل إثراءٍ لا عامل ضعفٍ، وأسهم في نقلِ المعارف والعلوم بين الحضارات، وأن معجم الدوحة التاريخي يمثِّل نقلة نوعية في الدراسات المعجمية العربية، إذ يتيح للباحثين تتبُّعَ التاريخ الدقيق لظهور اللفظ المقترض، ورصدَ مسارات تطوُّره، وما تولَّد عنه من المشتقَّات.

مفاتيح البحث: الاقتراض اللغوي، معجم الدوحة، الدخيل، المعرَّب، التواصل الحضاري

* المدير التنفيذي لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية، دولة قطر، وأستاذ اللسانيات والمعجمية في جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية، maobaidi@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)3

Linguistic Borrowing and Civilizational Exchange in Light of the Doha Historical Dictionary of Arabic

Mohammed Alobaidi*

Abstract

This study examines the phenomenon of linguistic borrowing as a bridge for civilizational exchange and an effective instrument for fostering intercultural dialogue, taking the Doha Historical Dictionary of the Arabic Language as its primary corpus for application. The study proceeds from the hypothesis that language is a mirror of civilization, and that lexical borrowing between languages represents not merely a linguistic necessity but rather a natural outgrowth of contact and interaction across history. The study seeks to foreground linguistic borrowing as a manifestation of acculturation and civilizational exchange among peoples, while demonstrating the epistemological and historical value that the Doha Historical Dictionary contributes to the tracing of borrowed lexical items, the dating of their entry into the Arabic lexicon, and the documentation of their semantic development across successive historical periods. The study further attends to the capacity of the Arabic language to absorb borrowed lexical items and adapt them to serve the sciences, the humanities, and cultural life within the broader context of human civilizational interaction. The study arrives at a set of conclusions, the most prominent of which are: first, that linguistic borrowing in Arabic has functioned as a factor of enrichment rather than of weakness, and has contributed to the transmission of knowledge and the sciences across civilizations; and second, that the Doha Historical Dictionary represents a qualitative leap in Arabic lexicographical scholarship, affording researchers the means to trace the precise historical emergence of borrowed terms, document the trajectories of their development, and identify the derivational forms they have subsequently generated.

Keywords: *Linguistic borrowing, Doha dictionary, borrowed, arabized, civilizational exchange*

* Executive Director of the Doha Historical Dictionary of Arabic, Qatar, and Professor of Linguistics and Lexicography at Sana'a University, Yemen, maobaidi@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

اللغة عنوان الحضارة وعلامة تطوُّرها ورقيِّها، فهي الوعاء الحافظ لقيم الأمة وتراثها، والإطار المعبِّر عن هويتها الثقافية، وعبر رموز لغتها اللفظية والكتابية تتجلَّى مظاهر حضارتها وتراثها الفكري والثقافي، ومن ثمَّ تغدو مرآةً للثقافة والحضارة، فهي تعكس ثروة الأمة ومنجزاتها في مجالات العلوم والفكر والصناعة والتجارة والاقتصاد والسياسة والعلوم الاجتماعية، وغيرها من مظاهر التطوُّر الثقافية والحضارية والاجتماعية في جميع حالاتها ومستوياتها.

وتقوم بين اللغة والحضارة علاقة طردية وثيقة، إذ يفضي اتساع الحضارة إلى فتح آفاق التطوُّر والتوسُّع في ألفاظها ومعانيها، إمَّا بالوضع والتوليد والاشتقاق، وإمَّا بالاقتراض من اللغات الأخرى، لتسمية الأشياء المستحدثة والأفكار الجديدة.

وفي هذا السياق يسعى هذا البحث إلى إبراز ظاهرة الاقتراض اللغوي، بوصفها من أبرز مظاهر التواصل الحضاري الذي شهدته اللغة العربية في رحلتها عبر العصور، وهي من أطول اللغات عمرًا، إذ مرَّت بتطوُّرات تاريخية وثقافية وحضارية، واتسعت مجالات استعمالها في الحقول العلمية والمعرفية المتجدِّدة، واحتكَّت بغيرها من اللغات، من مثل الفارسية واليونانية واللاتينية والتركية والهندية والقبطية، فأثَّرت فيها، وتأثَّرت بها، ونتج عن ذلك ظهورُ ألفاظ ومعان ومصطلحات جديدة، واقتراضُ ألفاظ أعجمية، وازدهارُ حركة الترجمة والتعريب التي أفرزت كثيرًا من ألفاظ الحضارة والعلوم.

ومن ثمَّ يهدف البحث إلى بيان دور معجم الدوحة التاريخي للغة العربية في رصد الألفاظ الأعجمية المقترضة من كلِّ لغة من اللغات الأعجمية، وتأريخ ظهورها في اللغة العربية، وصور استعمالها، ومظاهر تلقِّيها والتصرُّف فيها بالاشتقاق والتوسُّع الدلالي، وإخضاعها للنظام الصوتي والصرفي والتركيبي في اللغة العربية.

ولبيان مجالات التواصل الحضاري وتجلِّياته في اللغة العربية، عني البحث برصدِ الحقول الدلالية للألفاظ الأعجمية المقترضة في اللغة العربية، وبيان أثر الاحتكاك الحضاري المباشر والترجمة في نسبة الألفاظ المقترضة وشيوعها في اللغة العربية، سعيًا إلى الإجابة عن جملة من التساؤلات، من أبرزها:

© إيسيسكو ICESCO 2026

- ما أثر التواصل الحضاري في توسُّع الاقتراض اللغوي؟ وما أثر الاقتراض اللغوي في تعزيز التواصل الحضاري؟
- كيف رَصَدَ معجم الدوحة التاريخي الألفاظَ الأعجمية المقترضة؟
- ما اللغات الأكثر حضورًا في الألفاظ المقترضة؟ وما علاقة ذلك بالتواصل الحضاري؟
- كيف توزَّعت الألفاظ الأعجمية المقترضة على الحقول الدلالية؟

التواصل الحضاري وقضية التأثير والتأثُّر

ظهر لفظ (الحضارة) في أول استعمال – وفق معجم الدوحة التاريخي – بمعنى الإقامة في المدن والقرى والأرياف، في قول القُطامي التغلبي (ن130هـ/748م):[1]

ومَـــنْ تَكُـــنِ الحَضَـــارَةُ أعْجَبَتْـــهُ فَـــــأيَّ أُنَاسِ بَادِيَـــــةٍ تَـــــرَانَا

على أن اللفظ استُعمل قبل ذلك بصيغة اسم الفاعل (الحاضر)، بمعنى النَّازل في المدن والقرى ونحوها، في شاهد منسوب إلى جَذيمة بن مالك بن فَهْم الأزدي (ن365ق.هـ/268م):

أوْدَى بِهِـــــمْ غِـــــيَرُ الزَّمَـــــا نِ فَمُنْجِـــــدٌ مِـــــنْهُمْ وَغَـــــائِرْ

أزْمَـــــانَ عِمْـــــلَاقٍ وفِيـــــ ـــهِـــــمْ مِـــــنْهُمُ بَادٍ وحَاضِـــــرْ

وهذا يدلُّ على أن لفظ (الحضارة) مرتبطٌ بالاستقرار والإقامة الممتدَّة التي ينتج عنها بناء الأرض وتعميرها وزراعتها، في مقابل لفظ (البداوة) المرتبط بالتنقُّل للبحث عن الماء والمرعى.

و"الحضارة – في مفهومها العام – ثمرةُ كلِّ جهد يقوم به الإنسان لتحسين ظروف حياته، سواء أكان المجهود المبذول للوصول إلى تلك الثمرة مقصودًا أم غير مقصود، وسواء أكانت الثمرة ماديةً أم معنوية"،[2] ويرى ابن خلدون (ت808هـ) أن الحضارة "هي التفنُّن في

[1] القطامي التغلبي، **الديوان**، تحقيق: محمود الربيعي (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001)، ص296.

[2] حسين مؤنس، "الحضارة: دراسة في أصول وعوامل قيامها وتطوُّرها"، **عالم المعرفة**، الكويت، العدد 1، 1978، ص13.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الترف واستجادة أحواله، والكلف بالصنائع التي تؤنِّق من أصنافه وسائر فنونه من الصنائع المهيِّئة للمطابخ أو الملابس أو المباني أو الفرش أو الآنية ولسائر أحوال المنزل"،[1] و"تنتقل الحضارة من الدول السالفة إلى الدول الخالفة، فانتقلت حضارة الفرس للعرب؛ بني أمية وبني العباس، وانتقلت حضارة بني أمية بالأندلس إلى ملوك المغرب من الموحِّدين وزناتة... وانتقلت حضارة بني العباس إلى الديلم، ثمَّ إلى الترك، ثمَّ إلى السلجوقيَّة، ثمَّ إلى الترك المماليك بمصر والتتر بالعراقَين، وعلى قدر عِظَم الدولة يكون شأنها في الحضارة؛ إذ أمور الحضارة من توابع الترف، والترفُ من توابع الثروة والنعمة، والثروة والنعمة من توابع الملك ومقدار ما يستولي عليه أهل الدولة، فعلى نسبة الملك يكون ذلك كله".[2]

ويمكن القول إنَّ للعلماء والفلاسفة تعريفات مختلفة لمصطلح (الحضارة)؛ فمنهم من يجعله مرادفًا لمصطلح (الثقافة)، ومنهم من يرى أنَّهما مصطلحان مختلفان، فالحضارة ترتبط بالتقدُّم المادي، والثقافة ترتبط بالفكر والمعارف والأمور المعنوية، غير أن هناك من يرى أنها ترتبط بالجانبين المادي والفكري، فهي مجموعة المظاهر الفكرية والمادية للمجتمع،[3] وهي "مجموعة المكتسبات الثقافية المادِّية والمعنوية القائمة على التفكير العقلي والجهد البشري، لتحقيق مستوى أفضل لحياته، لكن اللغة هي أساس الحضارة الأول، وحجر الزاوية لأيِّ نموٍّ ثقافي في مجالات الحياة، وبقدر ثراء اللغة يمكن الحكم على درجة التحضّر للجماعة".[4]

كانت اللغة العربية أساسَ الحضارة الإسلامية، وأهمَّ أدواتها في الانتشار والتأثير، وقد أضحت لغة حضارية عالمية يتكلّم بها العرب والمسلمون في أرجاء الأرض المختلفة، يعبِّرون بها عن مشاعرهم، ويترجمون إليها معارف الأمم الأخرى وعلومها، واستعملوها في التعبير عن فنونهم وعلومهم، وبها نشروا دينهم وثقافتهم وعلومهم إلى العالم.

---

[1] ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش (دمشق: دار البلخي، ط1، 2004)، ج2: ص47.

[2] المصدر السابق، ج1: ص340-341.

[3] انظر: عطية محمد عطية، **مقدِّمة في الحضارة العربية الإسلامية ونظمها** (عمان: دار يافا العلمية، ط1، 2011)، ص16.

[4] فهمي خشيم، **رحلة الكلمات: الرحلة الأولى** (القاهرة: مركز الحضارة العربية، ط2، 2001)، ص16.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويُفضي التواصل الحضاري والاجتماعي بين الأمم إلى عمليتي التأثير والتأثُّر، وهذا يتجلَّى يوضوح في الاقتراض المتبادل بين اللغات، فينتج الْمُقترَض في اللغة، بوصفه ظاهرة طبيعية اجتماعية إنسانية، ويكثر تبعًا إلى حاجة اللغة إلى اللغة الأخرى؛ نتيجة التفاوت الحضاري بين اللغتين.

ولا يُتصوَّر أن نجد لغة حضارية مهمة بعيدة من التأثُّر بغيرها من اللغات، وقد تأثرت اللغة العربية بغيرها من اللغات المجاورة التي كانت أكثر تحضُّرًا، من مثل الفارسية واليونانية واللاتينية وغيرها، لأن "القبائل البسيطة في معيشتها وسياستها متى خالطت الأمم المتمدِّنة أدخلت، لا محالة، ألفاظًا أعجميّة إلى لغتها"،[1] وقد كانت القبائل الواقعة في أطراف الجزيرة العربية قناةً لدخول الألفاظ الأعجمية إلى اللغة العربية، مع أن اللغويين القدامى تحوُّطوا من أخذ اللغة منهم، "فإنه لم يؤخذ عن حضَرِيٍّ قط، ولا عن سكَّان البَراري ممن كان يسكنُ أطرافَ بلادِهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم، فإنه لم يؤخذ لا مِن لَخْم ولا مِن جذَام، لِمُجاوَرتهم أهل مصر والقِبْط، ولا من قُضاعة وغَسَّان وإياد، لمجاورتهم أهل الشام، وأكثرهم نصارى يقرؤون بالعبرانية... ولا من بكر، لمجاورتهم للقبط والفرس، ولا من عبد القيس وأزد عمان، لأنهم كانوا بالبحرين مُخالطين للهِند والفُرس، ولا من أهل اليمن، لمخالطتهم للهند والحبشة، ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة، ولا من ثقيف وأهل الطائف، لمخالطتهم تجار اليمن المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز، لأن الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدؤوا ينقلون لغةَ العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم، وفسدت ألسِنتهم، والذي نقل اللغةَ واللسانَ العربيَّ عن هؤلاء وأثْبَتها في كتاب فصيَّرها عِلْمًا وصناعة[2] هم أهلُ البصرة والكوفة فقط من بين أمصار العرب".[3]

---

[1] أدي شير، **الألفاظ الفارسية المعرَّبة** (القاهرة: دار العرب، ط2، 1987-1988)، ص3.

[2] يشير السيوطي إلى مراحل دخول الأعجمي إلى اللغة العربية، وتحوُّله إلى علم وصناعة، مع أنه قاومه بعض اللغويين.

[3] السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: فؤاد علي منصور (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998)، ص167.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وحين أضحت الحضارة العربية الإسلامية هي المهيمنة أثَّرت اللغةُ العربية في اللغات المجاورة، من مثل الفارسية والتركية والأوردية والسواحلية والملايوية والسنغالية، فأدخلت إليها حروف الكتابة، وكثيرًا من الألفاظ، وكان تأثيرها في اللغات الأخرى عن طريق الأصوات والحروف والمفردات والمعاني والتراكيب.

اللفظ الأعجمي المقترَض في المعجم العربي

كانت الألفاظ الأعجمية المقترضة حاضرة في اللغة العربية منذ عصر ما قبل الإسلام، بسبب الاحتكاك المحدود مع الثقافات الأخرى، غير أن الفتوح الإسلامية أسهمت في توسيع دائرة احتكاك العرب بغيرهم، ودخل كثيرٌ من متحدِّثي اللغات الأُخَرِ في الإسلام، وشهد القرن الثالث للهجرة والقرون اللاحقة حركة واسعة في ترجمة الكتب، ولا سيما كتب العلوم والفلسفة والمنطق، من اللغات اليونانية واللاتينية والفارسية والسريانية، ومن ثمَّ برزت قضية المعرَّب والدخيل والمولَّد، ومع أن بعض اللغويين العرب رفضوا المولَّد والدخيل، ولم يعتنوا بعددٍ من الألفاظ المقترضة، فقد تضمَّنت المعاجم عددًا وفيرًا من الألفاظ المعرَّبة والدخيلة، ويجدر التنبيه إلى أن كتاب "العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ) تضمَّن أغلب الألفاظ الأعجمية المقترضة التي كانت شائعة في اللغة العربية إلى عصره.

كان المعجميون العرب "مَعنيينَ بِنقلِ الواقعِ اللغويّ كما هو، فسجّلوا ما نَما إلى أسماعِهم وما عَنَّ لهُم، ولا يمكنُ بحالٍ مِنَ الأحوالِ غضُّ النّظرِ عمّا تسَرّبَ إلى ذلكَ الواقعِ منْ مفرداتٍ غيرِ عربيّةٍ فرضتْ وجُودَها نتيجةَ امتزاجِ العربِ بغيرِهم، إذ إنّ ذلكَ الامتزاج ولّدَ نوعًا منَ التداخلِ اللغويّ بين العربيّةِ وغيرِها"،[1] وكانوا حريصين على الإشارة إلى ما يعتقدونه من أصولها الأعجمية، استنادًا إلى المعطيات المتاحة التي كانت بين أيديهم آنذاك، غير أن معارفهم بتلك اللغات كانت محدودة، ومن ثم نجد ابن منظور مثلاً حين يصادف لفظًا

[1] أحمد هادي زيدان، "الفارسي من الألفاظ في المعاجم العربية"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، نيسان 2015، ص169.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أعجميًّا يطابق لفظًا عربيًّا، ويتعذَّر عليه القول بأعجميَّته لأصالته في العربية، يقول: "إنه من باب اتفاق اللغات"،[1] ولا غرابة في ذلك، فقد كان أغلب اللغويين القدامى غير ملمِّين باللغات الأعجمية، وكانت معرفة بعضهم محدودة ومحصورة باللغة الفارسية، بحكمِ قربِها من علماء العراق، فضلًا عن أن بعضهم من أصل فارسي.[2]

ويُعدُّ موضوع الألفاظ الأعجمية المقترضة من الموضوعات المشْكِلة في تاريخ المعجم العربي، إذ كان حاضرًا في الدرس المعجمي منذ وقتٍ مبكِّر، ويبدو أنَّ ورود عددٍ من الألفاظ ذات الأصل الأعجمي في القرآن الكريم كان الدافع الرئيس للعناية به، وهو ما نتج عنه اختلاف العلماء العرب بين مقرٍّ ثبوتَ المعرَّب في القرآن، ونافٍ إياه، وقائلٍ إنه من باب توارُد اللغات، في حين ذهب آخرون إلى أنَّ ما ورد في القرآن من ألفاظ معرَّبة دخل إلى العربية في عصور سابقة، فاستساغه العرب، وأجرَوه على ألسنتهم، وأخضعوه إلى ضوابطها، فأخذ حُكم العربي من الألفاظ، ولعلَّ ابن عباس ﷺ (ت68هـ) كان أول من عني بموضوع المعرَّب في القرآن الكريم.

وقد أُطلقت على هذا النوع من الألفاظ عدَّة مصطلحات، منها (الأعجمي) و(المعرَّب) و(الدخيل) و(المقترَض)، ويبدو أن مصطلح (الأعجمي) هو أقدم مصطلح مستعمل للدلالة على هذا النوع من الألفاظ، فقد كان أقدمُ ورود للفظ بهذه الصيغة في القرآن الكريم، وفق معجم الدوحة التاريخي، بمعنى المنسوب إلى الأعجم، وهو الذي ليس بعربي، في قوله تعالى: ((وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِين)) [النحل: 103].

وقد أفرد بعض العلماء موضوعَ الألفاظ المعرَّبة في القرآن الكريم بكتبٍ مستقلَّةٍ، من مثل "المهذَّب فيما وقع في القرآن من المعرَّب"، للسيوطي (ت911هـ)، وظهرت مؤلَّفات

[1] انظر: ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ)، ج2: ص33.

[2] انظر: إبراهيم بن مراد، "اللفظ الأعجمي في معجم العربية التاريخي: ملاحظات حول الجمع والوضع"، **مجلة المعجمية**، تونس، 5(6)، 1990، ص282.

© إيسيسكو ICESCO 2026

خاصَّة بالمعرَّب عمومًا، من مثل كتاب "المعرَّب" للجواليقي (ت540هـ)، و"شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل" لشهاب الدين الخفاجي (ت1069هـ).

ويبدو أن قضية ترتيب الألفاظ الأعجمية في المعجم كانت حاضرةً في أذهان اللغويين العرب، إذ أشار بعضهم إلى أنَّ الأعجمي لا يمكن أن يُشتقَّ من العربي، ومن ذلك ما ذكره السيوطي: "سُئل بعض العلماء عما عرّبتْه العرب من اللغات واستعملتْه في كلامها: هل يُعْطَى حكمَ كلامها... ويُشْتَقُّ منه؟ فأجاب بما نصُّه: ما عرّبتهُ العربُ من اللغات من فارسي ورومي وحبشي وغيره... كالفِرِند والإبْرَيسم واللجام والمَوْزَج والمُهْرَق والرَّزْدق والآجُرّ والباذَق والفَيْرُوز والقِسْطَاس والإسْتَبرق... لا يخلو أن يُشتقّ من لفظٍ عربي أو عجمي مثله، ومُحالٌ أن يُشتقّ العجيم من العربي... لأن اللغات لا تشتقُّ الواحدة منها من الأخرى، مُواضعةً كانت في الأصل أو إلهامًا، وإنما يُشتقّ في اللغة الواحدة بعضها من بعض؛ لأن الاشتقاق نتاجٌ وتوليد، ومُحالٌ أن تُنتجَ النوق إلا حورانًا، وتلدَ المرأة إلا إنسانًا، وقد قال أبو بكر محمد بن السري في رسالته في الاشتقاق، وهي أصحُّ ما وُضع في هذا الفن من علوم اللسان: ومَن اشتقَّ الأعجمي المعرّبَ من العربي كان كمن ادَّعى أن الطَّير من الحوت".[1]

ومع أن هذا الموقف الذي يقضي بوضع الألفاظ الأعجمية في موادَّ مستقلة عن الجذور العربية، نجد أن مشكلة الاضطراب المنهجي في معالجة الألفاظ الأعجمية في المعاجم العربية قديمة، ومن ذلك:

1. **وَضْعُ اللفظ الأعجمي تحت جذرٍ عربي**، ومن ذلك:
   - وَضْع اللفظ اليوناني (قُنَّبيط) بمعنى نوعٍ من الكُرْنُبِ، تحت الجذر العربي [ق ب ط].
   - لفظُ (مِسْك)، وهو لفظٌ فارسي، بمعنى ضربٍ من الطِّيب، إذ وُضِع تحت الجذر العربي [م س ك].
   - وضعُ اللفظ اليوناني (فَالِج) بمعنى المِكيال الضخم، وبمعنى المرض، تحت الجذر العربي [ف ل ج].

[1] السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ج1: ص228-229.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- وضعُ اللفظ الفارسي (صَوْلَجَان) بمعنى العصا المعقوفة الطَّرَف التي يضرب بها الفارسُ الكرةَ، تحت الجذر العربي [ص ل ج].
- وضعُ اللفظ التركي (خَان) بمعنى النُّزُل يُقيم فيه المسافرون، وكذلك اللفظ الفارسي (خِوَان) بمعنى المائدة التي يؤكل عليها، تحت الجذر العربي [خ و ن].

ومن أبرز الأمثلة على الاضطراب المنهجي في معالجة الألفاظ الأعجمية ما نجده في الجذر العربي [ب ر ق] الذي اختلطت به عدة ألفاظ مقترضة من لغات مختلفة؛ (إبريق، بَرَق، إستبرق، بورق)، من الفارسية، و(بيرق) من التركية.

2. وَضْعُ اللفظ الأعجمي تحت جذرٍ وهمي، ففي:

- "العين" نجد اللفظ الفارسي (جُلاهق) بمعنى قوسٌ يُرمى بها البُنْدُق في [ج ل هـ ق].[1]
- "لسان العرب" نجد اللفظ الفارسي (بيذق) بمعنى الجندي في لعبة الشِّطْرَنْج، في [ب ذ ق].[2]
- "القاموس المحيط" نجد اللفظ (سُنباذج) في [س ب ذ].[3]
- "تاج العروس" نجد اللفظ الفارسي (سُنباذج) بمعنى حَجَرٍ يجلو به الصَّيْقَلُ السُّيوفَ، مرّةً في [س ن ب ذ ج] ومرة في [س ب ذ].[4]

وهذا يدلُّ على تعقيد المسألة، فمع علمهم بعُجمة تلك الألفاظ اضطربوا في ترتيبها.

وفي العصر الحديث أصبح تمييز الأعجمي من العربي من سمات الصناعة المعجمية، وممَّا جاء في مقدمة "المعجم الوسيط" أنه "التزمَ في منهجه بوضع الكلمات المعرَّبة في ترتيبها الهجائي، لأنها ليست لها في العربية أُسَرٌ تنتمي إليها"،[5] غير أن المعجم لم يتقيَّد كليًّا بهذا المنهج، فنجد اضطرابًا في بعض الألفاظ، ومن ذلك:

---

[1] انظر: الفراهيدي، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي (القاهرة: دار ومكتبة الهلال)، ج5: ص243.

[2] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، ج10: ص14.

[3] انظر: الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، 2005)، ص334.

[4] انظر: الزَّبيدي، **تاج العروس**، تحقيق: مجموعة من المحققين (الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب؛ دار الهداية، 1965-2001)، ج6: ص49؛ ج9: ص417-418.

[5] انظر: مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط** (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004)، ج1: ص14.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- وضعُ اللفظ الأعجمي المقترض تحت جذر عربيّ، من مثل (بَرَق) (فارسي) بمعنى الحَمَل الصغير، و(بيرق) (تركي) بمعنى الراية، في [برق].
- ترتيب اللفظ الأعجمي تحت جذرٍ وهمي، إذ عُوملت بعض الألفاظ الأعجمية المقترضة على أنها مؤلَّفة من حروف أصلية، وأخرى زائدة، والأصل أن جميع حروف الأعجمي أصولٌ، ومن ذلك وضعُ اللفظ التركي (خرطوش) في الجذر الوهمي [خرطش]، وترتيبه بين [خرط] و[خرطم].
- ترتيب اللفظ الأعجمي تحت فعلٍ مشتقٍّ منه، والأصل في الاقتراض هو الاسم، ومن ذلك وضعُ اللفظ اليوناني (برنيقي) تحت [برنق].
- ترتيب الأعجمي تحت اسمٍ مختلف عنه أصلًا ودلالة، من مثل ترتيب اللفظ الفارسي (بُخت) الذي واحدُه (بُختيّ)، وهو نوعٌ من الإبل، تحت الجذر [بخت]، مع اللفظ الفارسي (بخت) بمعنى الحظ، وهما مختلفان أصلًا ومعنى، ووضع اللفظ السنسكريتي (توتياء)، وهو حَجَرٌ يُكتحَلُ به، تحت الجذر [توت].

تأثيل الألفاظ المقترضة في معجم الدوحة التاريخي

يعدُّ التأثيل من أبرز وظائف المعجم التاريخي، إذ إنَّ التأريخ للألفاظ الأعجمية المقترضة مرتبط بتحديد الأصل الذي انتقلت منه الكلمة إلى اللغة العربية، والتحوُّلات الصرفية والدلالية التي طرأت عليها، ففي كلِّ لغة كلماتٌ "تشكِّل اللسان القومي، وترجع إلى قرون ضاربة في القدم، كما توجد كلماتٌ دخيلة أو مقترضة ترجع إلى ألسن أخرى، وبين هذا وذاك توجد كلمات لا يمكن الوقوف على أصلها، إمَّا لأنَّها دخلت قبل ظهور الكتابة، وإمَّا لأنَّها فقدت مميِّزاتها، واكتسبت خصائصَ اللسان الذي انتمت إليه، أو لأنّها ترجع إلى المشترك الإنساني".[1]

[1] حلام الجيلالي، **تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة** (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 1999)، ص328-329.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن الفوائد التي نجنيها من الدراسة التأثيلية ما يأتي:

- معرفة نسبة الرصيد الأصيل من المقترض في اللسان القومي.
- معرفة اللغة التي انحدرت منها الألفاظ الأعجمية وبنيتها ودلالتها قبل اقتراضها.[1]
- تمييز الألفاظ العربية من الألفاظ الأعجمية التي التبست بها، مع اختلافها من حيث الأصل والمعنى.
- تحديد مداخل المعجم تحديدًا علميًّا دقيقًا،[2] فبناءً على تحديد أصل اللفظ تُعزل الألفاظ الأعجمية في مواد مستقلة، وبناءً عليه أيضًا يُضمُّ لفظان أو أكثر في مادةٍ واحدة.
- حلُّ إشكالية خروج بعض الألفاظ عن دلالات الجذر العربي الذي يلتبس به نتيجة إقحام المعجميين لها في ذلك الجذر، مع أنها من أصول أعجمية، ولا علاقة لها بالجذور العربية.

ويرصد معجم الدوحة التاريخي الألفاظ المقترضة الواردة في سياقات استعمالية، إذ يضع كلَّ لفظٍ في المادة المناسبة، مع بيان أصله الأعجمي ونقحرته، ومعناه في لغته، ومصادر تأثيله، وصوره ولغاته ومعانيه في اللغة العربية معزَّزة بالشواهد وفق أقدميتها التاريخية، وهو بهذا يعنى برصد مظاهر التطوُّر العلمي والحضاري، باستقصاء الألفاظ المعرَّبة المتعلقة بالحضارة والألفاظ الدالَّة على مفاهيم اصطلاحية في مجالات العلوم المختلفة.

وقد عني معجم الدوحة التاريخي بالألفاظ الأعجمية المقترضة بنوعيها المشهورين، المعرَّب والدخيل، بالنظر إلى تلقِّي العرب لتلك الألفاظ واستيطانها في البيئة العربية، وتطويعها نظامَ العربية من حيث أصواتها وبنيتها الصرفية، وإخضاعها لنظام الاشتقاق العربي، وشيوعها في الاستعمال اللغوي، أو اقتراضها كما هي، من دون تغيير يُذكر، وذلك وفق التصنيف الآتي:

---

[1] أحمد عزوز، "وظيفة التأثيل في الصناعة المعجمية"، **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق**، المجلد (86)، الجزء (4)، تشرين الأول 2011، ص965.

[2] انظر: أحمد مختار عمر، **صناعة المعجم الحديث** (بيروت: عالم الكتب، ط2، 2009)، ص153.

© إيسيسكو ICESCO 2026

1. المعرَّب:

يُقصد به اللفظ الأعجمي الذي تصرَّف فيه العرب بالاشتقاق، زيادة أو نقصًا أو قلبًا، فكوَّن أسرة لغوية من مشتقات مختلفة، وهذا النوع من الألفاظ يُعامل معاملةَ اللفظ العربي، فيوضع في مادةٍ معرَّبة خاصَّةٍ به، ويُكتفى بالإشارة إلى الأصل الأعجمي للفظ الأعجمي فقط، أما المشتقات منه فهي عربية، ومن أمثلة الألفاظ التي استساغها العرب، فتصرَّفوا فيها وأخضعوها لنظام اللغة العربية، واشتقوا منها أفعالًا وأسماءً وصفاتٍ، وحمَّلوها معاني جديدة، ما يأتي:

- **(جند)**:[1]

(الجُند) لفظٌ فارسي (گَنْد)، ومعناه في الفارسية جَيْشٌ أو عَسْكَرٌ، دخل إلى العربية في تاريخ مبكِّر، وورد في آلاف السياقات، منها سبعة مواضع في القرآن الكريم، وكان أوَّل ورودٍ له بصيغة اسم الجنس (جُنْدُ)، بمعنى الجَمعِ الْمُحَشَّدِ لِلقتالِ ونحوه (ن333ق.هـ/299م).

ثمَّ تعدَّدت تصريفاته ومعانيه، فاشتُقّ منه الفعل (جَنَّدَ) الذي جاء بمعاني مختلفة، منها جَنَّدَ الجُنْدَ، أي جَمَّعَهُمْ وحَشَّدَهُمْ لِلْقِتَالِ ونَحْوِهِ (52ق.هـ/571م)، وجَنَّدَ البَلَدَ، أي أفْرَدَهُ جُنْدًا مِنَ الأجْنَادِ بِحَيْثُ يَسْتَقِلُّ بِإدَارَتِهِ المالِيَّةِ والعَسْكَرِيَّةِ (ن204هـ/819م)، وجَنَّدَ الشِّعْرَ ونَحْوَهُ، أي سَخَّرَهُ في خِدْمَتِهِ، وتَقَوَّى بِهِ عَلَى عَدُوِّهِ (ن328هـ/940م).

واشتُقّ منه اسم المفعول (مُجَنَّد)، فالمُجَنَّدُ مِنَ الجُنْدِ ونَحْوِهِمْ المُحَشَّدُ لِلْقِتَالِ (ن5هـ/626م)، والمُجَنَّدُ مِنَ الأرْوَاحِ ونَحْوِهَا المَجْمُوعُ إلى مِثْلِهِ (ن11هـ/632م).

واشتُقّ منه الفعل (تَجَنَّدَ)، وجاء بمعانٍ مختلفة، منها تَجَنَّدَ القَوْمُ، إذا تَجَمَّعُوا لِلْقِتَالِ ونَحْوِهِ (ن37هـ/657م)، وتَجَنَّدَ عَلَيْهِ، إذا تَحَزَّبَ ضِدَّهُ، وتَجَنَّدَ بِالشِّعْرِ ونَحْوِهِ، إذا سَخَّرَهُ وتَقَوَّى بِهِ عَلَى عَدُوِّهِ (270هـ/883م).

واشتُقّ منه المصدر (اجْتِنَاد) بمعنى الِاحْتِشَادِ لِلْقِتَالِ وَنَحْوِهِ (ن67هـ/686م)، واشتُقّ منه المصدر الصناعي (جُنْدِيَّة) بمعنى حِرْفَةِ الجُنْدِ (ن298هـ/910م)، واشتُقّ منه المصدر (تَجَنُّد) بمعنى الِانْضِمَامِ إلَى الجُنْدِ، والِانْتِسَابِ إلَيْهِم (422هـ/1031م)، واشتُقّ منه اسم الفاعل (مُتَجَنِّد) بمعنى المُحْتَشِدِ المُسْتَعِدِّ لِلْقِتَالِ (ن483هـ/1090م)

[1] انظر: **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، مادة (جند)، الاطلاع في 11 مارس 2022.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويُضاف إلى ما سبق أن اللفظ جاء بصيغتي الجمع (جنود) و(أجْنَاد)، وصيغة التصغير (جُنَيْد).

- **(طاووس)**:[1]

(الطَّاوُوس) لفظٌ يوناني ((ταώς (taôs)، بمعنى الطائر المعروف، دخل إلى العربية بصيغة الاسم (طَاوُوس) في أقدم استعمال بتاريخ (ن73هـ/692م)؛ الطَّاوُوسُ طَائِرٌ أَهْلِيٌّ، مِنَ الفَصِيلَةِ التَّدْرُجِيَّةِ، جَمِيلُ الشَّكْلِ، ذُو رِيشٍ كَثِيرِ الأَلْوَانِ، مَوْطِنُهُ بِلَادُ الهِنْدِ وَمَا جَاوَرَهَا.

ثمَّ تعدَّدت مشتقاته ومعانيه الحسية والمجازية، إذ جاء بصيغة اسم المفعول (مُطَوَّس) بمعنى المُجَمَّلِ المُزَيَّنِ (ن80هـ/699م)، وبمعنى المَصْبُوغِ بِاللَّوْنِ الأَسْوَدِ الضَّارِبِ إلى حُمْرَةٍ أَوْ زُرْقَةٍ (ن454هـ/1062م)، ثمَّ جاء بصيغة المصدر (طَوْس) بمعنى الحُسْنِ والنَّضَارَةِ (82هـ/701م)، وبصيغة المصدر (تَطْوِيس) بمعنى التَّجْمِيلِ والتَّزْيِينِ (ن200هـ/815م)، وبمعنى التَّلْوِينِ بِاللَّوْنِ الأَسْوَدِ الضَّارِبِ إلى حُمْرَةٍ أَوْ زُرْقَةٍ (418هـ/1027م)، ثمَّ جاء بصيغة المصدر (تَطَاوُس) بمعنى التَّزَيُّنِ والِاخْتِيَالِ (232هـ/846م)، وجاء بصيغة الفعل (تَطَوَّسَ) بمعنى تَزَيَّنَ واخْتَالَ (ن255هـ/869م)، وبمعنى تَلَوَّنَ بِاللَّوْنِ الأَسْوَدِ الضَّارِبِ إلى حُمْرَةٍ أَوْ زُرْقَةٍ (ن440هـ/1048م)، ثمَّ جاء بصيغة المصدر (تَطَوُّس) بمعنى التَّجَمُّلِ والتَّزَيُّنِ (ن255هـ/869م)، وبمعنى التَّلَوُّنِ بِاللَّوْنِ الأَسْوَدِ الضَّارِبِ إلى حُمْرَةٍ أَوْ زُرْقَةٍ (ن313هـ/925م)، وجاء بصيغة الصفة (طَاوُوسِيّ) بمعنى الَّذِي يُشْبِهُ الطَّاوُوسَ في لَوْنِهِ أَوْ هَيْئَتِهِ (256هـ/870م)، وجاء بصيغة اسم الفاعل (مُطَاوِس) بمعنى المُتَزَيِّنِ المُخْتَال (ن283هـ/896م)، وصيغة اسم الفاعل (مُتَطَوِّس) بمعنى المُتَزَيِّنِ المُخْتَال (ن342هـ/953م)، ثم جاء بصيغة المصدر الصناعيّ (طَاوُوسِيَّة) بمعنى الِاتِّصَافِ بِصِفَاتِ الطَّاوُوسِ (375هـ/985م)، وجاء بصيغة الفعل اللازم (طَوَّسَ) بمعنى تَزَيَّنَ واخْتَالَ (ن395هـ/1005م)، والفعل المتعدّي (طَوَّسَ) طَوَّسَهُ، إذا جَمَّلَهُ وزَيَّنَهُ (ن449هـ/1057م).

[1] انظر: المصدر السابق، مادة (طاووس)، الاطلاع في 11 مارس 2022.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- **(بخت)**:[1]

(البَخْتُ) لفظٌ فارسي (بَخْتْ baxt)، ومعناه في الفارسية الحَظّ، وهو مستعمل في العربية من عصر ما قبل الإسلام، إذ دخل إلى العربية بصيغة الاسم (بَخْت) بمعنى الحَظِّ (17ق.هـ/605م)، وتطوّر معناه، فدلّ على الصُّدْفَةِ والِاتِّفَاقِ (ن200هـ/815م)، وجاء بهذا المعنى أيضًا بصيغة المصدر (تَبَخُّت) (ن342هـ/953م)، واستُعمل اللفظ بصيغة المصدر (تَبْخِيت) مصطلحًا في علم الكلام، بمعنى السَّبْقِ إلى الِاعْتِقَادِ ابْتِدَاءً، مَعَ فَقْدِ كُلِّ مَا يَدْعُو إِلَيْهِ (ن130هـ/748م)، وجاء بهذا المعنى أيضًا بصيغة الفعل المتعدِّي بالحرف (بَخَّتَ) (ن400هـ/1009م)، واسم الفاعل (مُبَخِّت) (ن400هـ/1009م)، واستُعمل بصيغة الصفة المشبَّهة (مَبْخُوت) بمعنى المَحْظُوظ (ن175هـ/791م)، وجاء بهذا المعنى أيضًا بصيغة (مُبَخَّت) (ن300هـ/912م)، وجاء بصيغة الفعل المتعدِّي بحرف (بَخَّتَ لِغَيْرِهِ)، أي بَحَثَ في مَا سَيَكُونُ حَظُّهُ فِي مُسْتَقْبَلِ حَيَاتِهِ (ن279هـ/892م)، وجاء اللفظ بصيغٍ أخرى، من مثل (بَخِتَ) و(بَخْتِيّ) و(بَخْتَة)، وصيغة الجمع (بُخُوت).

والنماذج على الألفاظ المعرَّبة كثيرة، وهي تدلُّ على أنَّ هذه الألفاظ أصبحت جزءًا أصيلًا من النسيج اللغوي العربي، ومهمَّة المعجم التاريخي تتحدَّد في تأثيل هذه الألفاظ، وبيان أصولها وتاريخ دخولها إلى العربية، ومراحل تطوّرها على مستوى البنية والدلالة، ويمكن أن نستخلص من دراسة هذه النماذج وغيرها من الألفاظ المعرَّبة ما يأتي:

- أغلب الألفاظ المعرَّبة تصرَّفت فيها العرب، ولم تشر المعاجم العربية إلى أعجمية بعضها، لشيوعها في الاستعمال العربي، وكثرة ورودها في النصوص الأدبية والقرآن الكريم، من مثل (جند، رزق، كنز)، ونحو ذلك.
- أكثر الألفاظ المعرَّبة من أصول فارسية، بسبب الاندماج الحضاري الذي توّج بفتح فارس، وزوال حكم الفرس، ودخول الإسلام في تلك المناطق، والاتصال المباشر بين العرب والفرس، ومن ثمَّ تسرَّب كثير من الألفاظ المقترضة إلى اللغة العربية، واشتُقَّ منها تصريفات مختلفة، من مثل (ديباج، جُزَاف، رِزْق، كَنْز، طراز، روضة، جصّ، جوهر، خندق، رواج، بهرج، هندسة، برسام).

[1] انظر: المصدر السابق، مادة (بخت)، الاطلاع في 11 مارس 2022.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2. الدخيل:

يُقصد به اللفظ الأعجمي الذي لم تتصرّف فيه العرب، وإنما دخل إلى العربية من دون تغيير، ولم يكوّن أسرة لغوية من مشتقات مختلفة، من مثل (أسفيدباج، أسمانجون، أوقية، أستُفُسّ)، وهذا النوع من الألفاظ يُوضع في مواد مستقلة، ولا يخضع لنظام الجذور العربية، فلا يوضع تحت جذرٍ عربي قريب منه، لأنَّ كلَّ حروفه أصول، ولا يوضع تحت جذرٍ متوهَّم أو مصطَنع، ومن أمثلته (جاثليق) يوضع في (جاثليق – يوناني)، ولا يوضع في (جثل)، و(بطاقة) يوضع في (بطاقة – يوناني)، ولا يوضع في (بطق).

وقد يلتبس اللفظ المقترض التباسًا شكليًّا موهومًا بجذر عربيّ، كما نجد في الألفاظ (بَرْق، بَرَق، إبريق، بورق، بيرق، إستبرق)، فقد يُظن أنها من الجذر العربي [ب ر ق]، غير أنها مواد مختلفة الأصل والمعنى، وينبغي وضع كلٍّ منها في مادة مستقلة، فاللفظ (بَرْق) عربي الأصل، مع أن بعض القدماء أشاروا إلى أنه دخيل، واللفظ (بَرَق) فارسيّ بمعنى الحَمَل، واللفظ (إبريق) فارسي بمعنى الإناء، واللفظ (إستبرق) فارسي بمعنى الحرير، واللفظ (بورق) فارسي بمعنى نوع من الأملاح المعدنية، واللفظ (بيرق) تركي بمعنى الراية.

ويُستخلصُ من دراسة الألفاظ الدخيلة أنّ كثيرًا منها دخل إلى العربية عن طريق الترجمة، ولا سيما ألفاظ العلوم وأسماء النباتات والمعادن والفلسفة والمنطق، وكان للألفاظ اليونانية واللاتينية نصيبٌ وافرٌ من تلك الألفاظ التي دخلت إلى العربية بعد ازدهار حركة الترجمة في العصر العباسي.

وقد أبقت العرب قسمًا من الألفاظ الأعجمية على صورتها الأصلية، وغيَّروا قسمًا منها بالقلب والإبدال، لذا صار البحث في تحقيق أصل الألفاظ المعرَّبة من أصعب المباحث اللغوية وأدقِّها.[1]

ومن المعلوم في الصناعة المعجمية العربية أن بعض الألفاظ الأعجمية دخلت إلى العربية بأكثر من صورة، وبعض تلك الصور شاعت في الاستعمال العربي، وبعضها كان نادر

[1] انظر: شير، **الألفاظ الفارسية المعرَّبة**، ص3.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الاستعمال، وليس من السهل في كثير من الأحيان إدراك العلاقة بين الألفاظ التي دخلت إلى العربية بصور مختلفة، وقد يختلط اللفظ الأعجمي بالجذر العربي، فلا يمكن الوصول إليه، وتحديد أصله الأعجمي إلا بالبحث والتدقيق، وبخاصة حين يخضع اللفظ المعرَّب للتغيير والتصرُّف.

وقد أشار أدي شير إلى أن العرب كثيرًا ما يتصرَّفون في الألفاظ الأعجمية تصرُّفًا غريبًا، ومن صور ذلك التصرُّف:[1]

- حذف أحرف من الأصل الأعجمي من أوَّله أو من أوسطه أو من آخره، من مثل (مارستان) في (بيمارستان)، و(شفارج) في (بيشبارة)، و(نشوار) في (نشخوار).
- زيادة حروف على الأصل الأعجمي، من مثل (تستوق) في (ستو).
- إبدال الحروف الأعجمية، ومن ذلك إبدال النون والراء لامًا، والكاف الفارسية جيمًا، والجيم الفارسية صادًا أو شينًا، والحاء خاءً، من مثل (قرطق) بدلًا من (كرته)، و(حرباء) بدلًا من (خربا).
- زيادة الجيم أو القاف في آخر الألفاظ المعرّبة، ويغلب في الألفاظ المنتهية بالهاء، من مثل (جوزنيق)، و(جوزينق)، و(جوزينج)، في (كوزينه).
- تعريب اللفظة الواحدة بصور عدّة، من مثل (زونكل، زوّنك، زونزك، زوّاك) في (زونكل).
- اشتقاق أفعال وصفات من ألفاظ أعجميّة غير معرّبة، من مثل اشتقاق (جندرَ) من (جندرة)، و(زَهَرَ، مزهِر) من (زِهار)، و(زردم) من (زيردم).

ولتقليل التضخُّم في الألفاظ الدخيلة تجنَّبَ معجم الدوحة وضعَ كلِّ صورة من صور الأعجمي في مادة مستقلة، كما تفعل بعض المعاجم، وتقرَّر جمعُ الألفاظ الأعجمية التي دخلت إلى العربية بصور مختلفة، وهي من أصل واحد في مادة واحدة، على أن يؤخذ منها ما شاع في الاستعمال العربي، فيعدُّ أسبقُها مدخلًا، وما شاع منها لغة فيه، ويُهمل ما ورد في سياقات مفردة أو قليلة، ويشار إليه في خانة الملحوظات.

[1] انظر: المرجع السابق، ص4-5.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن ذلك اللفظ (طست) المعرَّب من اللغة الفارسية (تشت)، إذ دخل إلى العربية في صور مختلفة (طست، طشت، طسّ، طاس، طسَّة)، وكان أسبقها ورودًا في المدونة هو (طست)، لذلك اعتُمد اسم المادة (طست – فارسي) وعُدَّت الصور الأخرى لغاتٍ.[1]

في حين نجد هذه الصور متفرقة في بعض المعاجم العربية، مما قد يوهم بأنها ألفاظ مختلفة، ومن ذلك (أسطرلاب، أصطرلاب)، وهما أساسًا لفظٌ واحد من أصلٍ يوناني معروف، يدلُّ عل آلة فلكية، وقد جاء بالصاد في (369) سياقًا، أقدمها بتاريخ (200هـ) في رسائل جابر بن حيان (ت197هـ)، وجاء بالسين في (595) سياقًا، أقدمها للجاحظ بتاريخ (255هـ)، ومن ثمّ وُضِع في مادة الصورة الأقدم (أصطرلاب – يوناني)، وعُدَّت الصيغة الأخرى (أسطرلاب) لغةً.[2]

ومن ذلك (إسطبل، إصطبل)، وهما أساسًا لفظ واحد من أصل لاتيني، إذ ورد في المدونة بالصاد (إصطبل) في (221) سياقًا، وكان أقدم سياق فيه بتاريخ (75هـ)، في شاهد شعري لعمرو بن أحمر الباهلي، في حين ورد بالسين (إسطبل) في (18) سياقًا فقط، غير أن وروده بهذه الصورة كان أقدم بتاريخ (37هـ)، في شاهد شعري للنَّجاشي الحارثي، ومن ثمَّ سُمِّيت المادة (إسطبل – لاتيني)، وعُدَّت الصورة الأخرى الأشيع لغةً.[3]

العلاقة الطردية بين الاقتراض اللغوي والتواصل الحضاري

الاقتراض اللغوي إشكالية حضارية قبل أن يكون قضية لغوية، والتواصل الحضاري بين اللغات أمرٌ طبيعي مرتبط بتدافع الحضارات والثقافات، وقدرةُ اللغات على هضم ألفاظ اللغات الأُخَرِ واستيعابها وإخضاعها لنظامها اللغوي؛ دليلٌ على قوَّتها وتمكُّنها وقابليتها للنمو والتوسُّع والتأثير والتأثُّر، ولا يمكن أن تكون أيُّ لغة في معزل عن التأثُّر والتأثير إلا في حال عزلتها الحضارية، وانقطاع صلة أبنائها بغيرهم.

---

[1] انظر: **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، مادة (طست).

[2] انظر: المصدر السابق، مادة (أصطرلاب).

[3] انظر: المصدر السابق، مادة (إسطبل).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ولا شكَّ في أنَّ اقتراض اللغة ألفاظًا من غيرها من اللغات لا يدلُّ على عجزها أو نقصها، فهي تقترض الألفاظ، وتُخضعها لأبنيتها الصرفية ونظامها الصوتي، بالموازاة مع توظيف أساليب التوليد والاشتقاق في ترجمة الألفاظ الحضارية ومصطلحات العلوم.

والاقتراض اللغوي ظاهرة لغوية معروفة، تعدُّ من وسائل تنمية الثروة اللغوية، والمراد به "المفردات المعرَّبة والدخيلة التي أضيفت إلى القاموس من مفردات لغات أجنبية"،[1] فاللغات تتبادل التأثير فيما بينها باستعارة الألفاظ التي تحتاج إليها، ومن ثمَّ تندمج هذه المفردات والتعبيرات في اللغة، وتتغلغل في نسيجها، إلى أن يعدُّها كثير من أبناء اللغة ألفاظًا أصيلة في لغتهم، ولا شكَّ في أن هذا الجانب الذي يمثِّل المستوى المعجمي هو الذي يتجلَّى فيه التكامل الحضاري بين اللغات، ويؤدِّي إلى تطوُّر اللغات ونموِّها وازدهارها، وبخاصة إذا كانت لغة حضارية كاللغة العربية.

وتبرز حاجة اللغة إلى اقتراض الألفاظ من اللغات الأخرى لتسمية المنتجات التجارية التي تنتقل من حضارة إلى حضارة، وللتعبير عن مظاهر الحياة الجديدة التي تنتقل مع المهاجرين الجدد، كما حَدَثَ في العصر العباسي مع كثرة الموالي والمولَّدين من الفرس الذين وصلوا إلى مواقع مهمة في مفاصل الدولة وفي قصور الخلفاء، وللتعبير عن أصناف الأطعمة والأشربة والألبسة والأوعية وآلات الزراعة والصناعة والفنون التي دخلت إلى المجتمع العربي من الحضارة الفارسية أو اليونانية أو اللاتينية أو التركية، إلى جانب أسماء الأدوية والنباتات التي لم تكن معرفة في البيئة العربية.

وقد يكون الاقتراض نتيجة التبادل الثقافي والتأثيرات السياسية أو الإدارية أو الاجتماعية التي يقتضيها التطوُّر الثقافي والاجتماعي والسياسي في المجتمعات والحضارات الناشئة، كما نجد في الحضارة الإسلامية التي تغلَّبت على الحضارة الفارسية واليونانية، وسيطرت على مواقع نفوذها، وورثت بعض مظاهر حضارتها.

[1] Stai nu Kotabumi, "الاقتراض اللغوي في العربية", *Jurnal An-Nabighah,* 17(1), March 2017, pp. 101-115.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وكانت حركة الترجمة – التي بدأت في القرن الثاني للهجرة، وازدهرت في القرنين الثالث والرابع للهجرة – من أبرز عوامل الاقتراض اللغوي، وبخاصة في مجال مصطلحات العلوم، وأسماء النباتات الطبية، والأدواء والأدوية، ومصطلحات الفلسفة والمنطق.

ونظرًا إلى الاتصال الجغرافي بين العرب والفرس، برزت العلاقات الاجتماعية والسياسية والحضارية والثقافية منذ ما قبل الإسلام، وظهر ذلك في لغة الشعر والنثر، وقد أشار الجاحظ إلى هذا بقوله: "ألا ترى أن أهل المدينة لما نزل فيهم ناسٌ من الفرس في قديم الدهر علقوا بألفاظٍ من ألفاظهم؟ ولذلك يسمون البطيخ (الخربز)، ويسمون السميط (الروذق)، ويسمون المصوص (المزوز)، ويسمون الشطرنج (الاشترنج)، إلى غير ذلك من الأسماء، وكذا أهل الكوفة، فإنهم يسمّون المِسحاةَ (بال)، و(بال) بالفارسية".[1]

ومما جاء في شعر ما قبل الإسلام من الألفاظ الفارسية قولُ الأعشى الكبير (4ق.هـ/618م):

لَنَــا جُلَّسَــانٌ عِنْــدَهَا وبَنَفْسَــجٌ وسِيْسَــنْبَرٌ والــمَرْزَجُوشُ مُنَمْنَمَــا[2]

فـ(الجُلّسان) و(البنفسج) و(المرزجوش) ألفاظ من أصل فارسي، و(السينسبر) من أصل يوناني، وهي ألفاظٌ دالَّة على أنواعٍ من الزهور والرياحين.

وحين جاء الإسلام، وفُتحت فارس، وسقطت الدولة الساسانية واندثرت، ازدادَ اختلاط الفرس بالعرب الفاتحين، ثم اندمج كثيرٌ من الفرس في المجتمع العربي بعد دخولهم في الإسلام، ونقلوا خبراتهم وثقافتهم ومظاهر حضارتهم إلى المجتمع العربي، وبخاصة حين تغلغلوا في الدولة الإسلامية في العصر العباسي، وتقلَّدوا مناصب مهمة فيها، وكان كثير منهم يعملون في بيوت الخلفاء والأمراء، وفي التجارة وغيرها، وانصرف بعضهم إلى تعلُّم اللغة العربية، فأبدعوا فيها، وأصبحوا من أعلام الثقافة العربية في علوم الشريعة واللغة العربية والعلوم المختلفة، وعني بعض المترجمين – من مثل عبد الله بن المقفع (ت142هـ) – بنقل مصادرَ في الأدب والسياسة والتاريخ من اللغة الفارسية إلى اللغة العربية في وقتٍ مبكر.

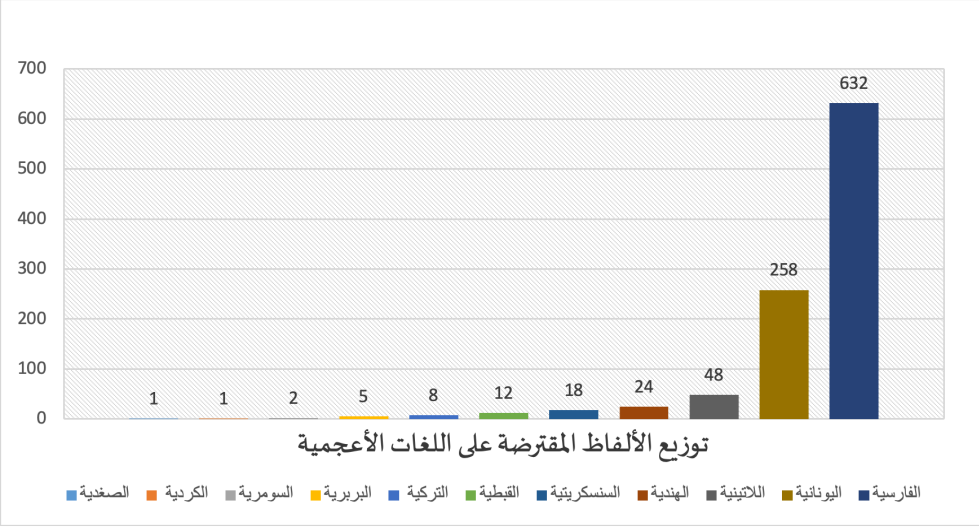
---

[1] الجاحظ، **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط7، 1998)، ج1: ص40.

[2] الأعشى الكبير، **الديوان**، تحقيق: محمود إبراهيم محمد الرضواني (الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، ط1، 2010)، ج2: ص171.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد أعدَّ الباحث دراسةً إحصائية على الألفاظ الأعجمية في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، لدراسة العلاقة التفاعلية الطردية بين مستوى التواصل الحضاري وتطوُّر الاقتراض اللغوي، ومقدار المقترضات من كلِّ لغة تبعًا إلى حجمِ التواصل الحضاري والاحتكاك الاجتماعي والثقافي بين العرب وغيرهم من الأمم، كالفرس والرومان والأقباط والأتراك والهنود، ويمكن تلخيص ذلك في الشكلين الآتيين:

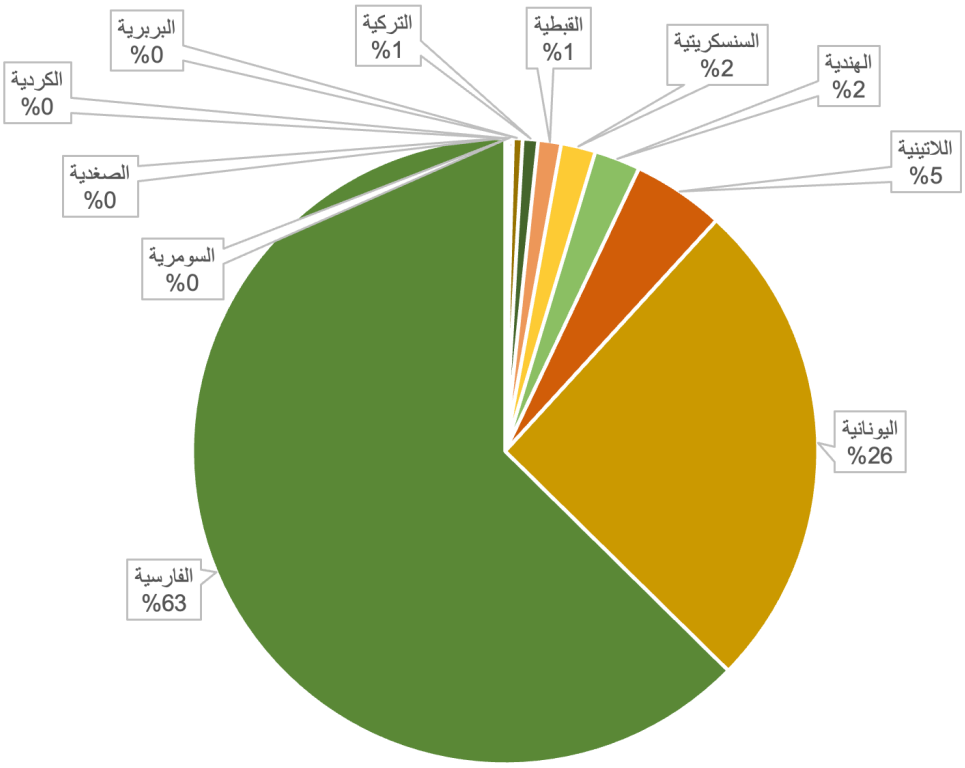


شكل (1): توزيع الألفاظ المقترضة على اللغات الأعجمية

يظهر من الشكل (1) أن الألفاظ المقترضة من اللغة الفارسية تمثِّل النسبة الأكبر من الألفاظ الأعجمية المقترضة في العينة المدروسة، بأكثر من النصف، أي (632) لفظًا، من مجمل عدد الألفاظ المختارة (974) لفظًا، تليها اللغة اليونانية بـ(258) لفظًا، ثم اللاتينية بـ(48) لفظًا، فالهندية والسنسكريتية معًا بـ(42) لفظًا، ثم القبطية بـ(12) لفظًا، ثم التركية بـ(8) ألفاظ، ثم تأتي البربرية، والسومرية، والكردية، والصغدية.

ويمكن الاستدلال على عمق الاحتكاك الحضاري بين اللغة العربية واللغات المجاورة بنسبة الألفاظ المقترضة من كلِّ لغة من تلك اللغات، كما في الشكل الآتي:

© إيسيسكو ICESCO 2026



شكل (2): النسب المئوية للألفاظ الأعجمية المقترَضة وفق اللغات المقرِضة

يُبيّن الشكل (2) أن الألفاظ المقترضة من اللغة الفارسية تمثِّل (63٪) من الألفاظ، وتتوزَّع النسبة الباقية على سائر اللغات؛ اليونانية (26٪)، واللاتينية (5٪)، والهندية (2٪)، والسنسكريتية (2٪)، والقبطية (1٪)، والتركية (1٪).

ولا غرابة في هذا، فقد كان احتكاك العرب بالفرس أوسع وأطول زمنًا، وأغلب الألفاظ الفارسية دخلت إلى اللغة العربية عن طريق الاتصال الحضاري المباشر، ومن ثمَّ نجد أكثرَها مما استساغه العرب، وتصرَّفوا فيه، وكثرَ في الشعر والنثر، أما الألفاظ المقترضة من اللغة اليونانية واللاتينية مثلًا، فأكثرها دخلت إلى العربية عبر الترجمة، وكثيرٌ منها بقي دخيلًا، ولم يخضع للتعريب.

ومما يؤكِّد أن اللغة الفارسية كان لها الحضور الأبرز بين الألفاظ الأعجمية المقترضة في اللغة العربية؛ أن أكثر الألفاظ الأعجمية الواردة عند شعراء ما قبل الإسلام، كالأعشى،

© إيسيسكو ICESCO 2026

وطرفة، وزهير، وامرئ القيس، وعنترة بن شداد، وغيرهم، كانت من أصول فارسية، ولشيوع استعمالها استساغها العرب، وأصبحوا يعاملونها معاملة الألفاظ العربية، ومن ثمَّ استعمل القرآن الكريم بعض تلك الألفاظ المعرَّبة، بوصفها جزءًا من النسيج اللغوي العربي.

وبعد الفتح الإسلامي لبلاد فارس تغيَّر الميزان الحضاري لصالح الدولة الإسلامية، فأثَّرت اللغة العربية في اللغة الفارسية تأثيرًا كبيرًا بعد أن دخل الفرس في الإسلام، فكانت اللغة العربية هي لغة الدين ولغة الحضارة ولغة الإدارة ولغة الدولة الإسلامية، وهي عوامل تدفع الأعاجم إلى تعلُّم اللغة العربية، يقول الباحث الإيراني يوسف عزيزي: "ازدهرت اللغة الفارسية وترعرعت في أحضان الأبجدية العربية بعد الفتح الإسلامي لإيران... ويبدو أن اللغة الفارسية استعارت من اللغة العربية الكثير من تراكيبها ومفرداتها... بالمقابل دخلت العربيةَ العديدُ من المفردات خاصة تلك المتعلِّقة بالتنظيمات الإدارية التي اقتُبست عن الفرس... لقد أثَّرت الثقافة العربية في الثقافة الفارسية عبر العصور، وكان للأدب العربي تحديدًا تأثير مهم في الأدب الفارسي، كما كان للغة العربية أيضًا، دور في إغناء اللغة الفارسية بالمفردات المتعدِّدة، فهناك نحو (60٪) من اللغة الفارسية مفردات عربية، أو عربية الجذور".[1]

ومع مرور الزمن، وتغلغُل الفرس في الدولة الإسلامية في العصر العباسي، اتسعت دائرة التأثير الفارسي في المجتمع العربي، في مظاهر اللباس والأطعمة والأشربة ونظام الإدارة وأساليب الزراعة والبناء والصناعة، ودخلت كثير من الألفاظ الفارسية في لغة الشعر والنثر والإدارة والحياة العامّة، ويكفي أن نذكر شاعرًا مثل أبي نواس (ت198هـ) الذي وظَّف الألفاظ الفارسية في أشعاره، كما فعل شعراء آخرون، ومن ذلك قوله:[2]

بِيَـــــدَيْ سَـــــاقٍ عَلَيْـــــهِ حُلَّـــــةٌ مِـــــنَ يَاسَمِـــــينِ
وَعَلَـــــى الأُذْنَـــــيْنِ مِنْـــــهُ وَرْدَتَا آذَرَيُـــــــــــــــــــــــــونِ

[1] "العرب سبقوا الفرس في كتابة القصة والرواية"، **صحيفة الكفاح العربي اليومية اللبنانية**، حوار مع يوسف عزيزي، العدد الصادر في 16 ديسمبر 2003، **مدوّنة يوسف عزيزي**، الاطلاع في 3 أغسطس 2022.

[2] أبو نواس، **الديوان**، تحقيق: أحمد عبد المجيد الغزالي (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت)، ص70.

© إيسيسكو ICESCO 2026

فـ(الياسمين) و(الآذريون) من أصل فارسي، يدلان على نوعين من الزهور، ومن ذلك قوله أيضًا:[1]

وَوَقِّـــرِ الكَـــأْسَ عَـــنْ سَـــفِيهٍ فَـــــإنَّ آيِينَهَـــــا الوَقَـــــارُ

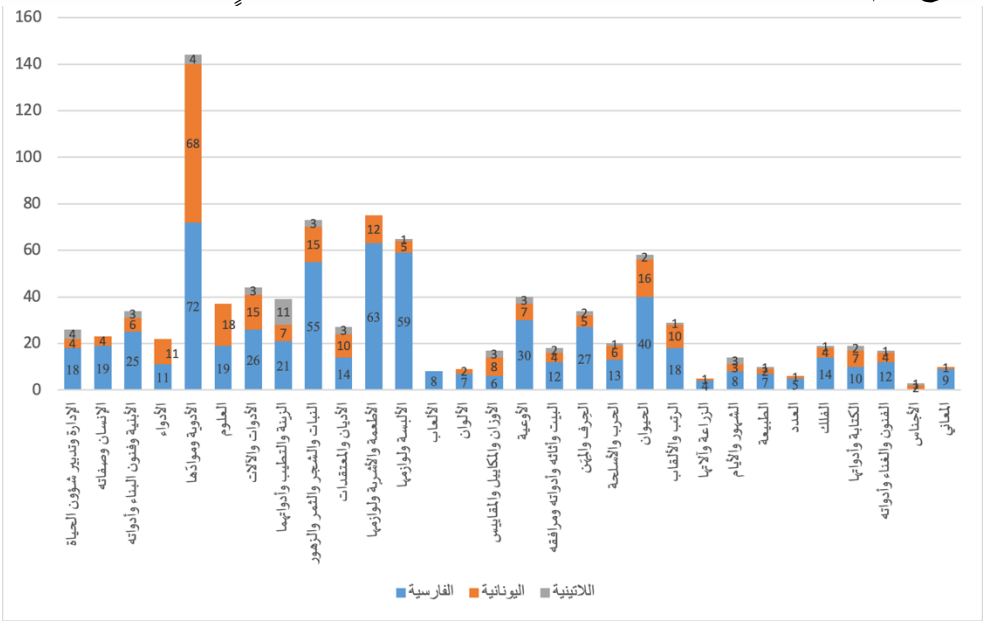
فـ(الآيين) لفظٌ فارسي بمعنى النِّظَامُ وَالعَادَةُ وَالعُرْفُ، ومن ذلك قوله:

بِإِسْـــــفِهْرٍ، ونَاهِيـــــذٍ، وتِـــــيرٍ وحَـــقِّ الـــمَاهِ، والـــمِهْرِ الـــرَّئِيسِ

فـ(الإسفهر) و(الناهيذ) و(التير) و(الماه) و(المِهر) ألفاظ مقترضة من اللغة الفارسية.

حقول الاقتراض اللغوي ومجالات التواصل الحضاري

كان الاحتكاك المباشر والتواصل الاجتماعي والثقافي من أبرز عوامل التأثير اللغوي، ودخولِ كثير من الألفاظ الفارسية في اللغة الغربية، وشمل ذلك معظم مجالات الحياة، من مثل ألفاظ الأطعمة والأشربة، والنباتات والأشجار، والأدواء والأدوية، والألفاظ الدالة على تنظيم الحياة وإدارة شؤون الدولة، والألفاظ المستعملة في الحرب، والأدوات، والأوعية، والألعاب، والألوان، وأسماء الأيام والشهور، ومصطلحات العلوم المختلفة، وغير ذلك، وهذا جدول يوضِّح أهمَّ الحقول الدلالية للألفاظ الفارسية في اللغة العربية، ونسبة كلٍّ منها:



شكل (3): الحقول الدلالية للألفاظ الأعجمية المقترضة (الفارسية، اليونانية، اللاتينية)

[1] المصدر السابق، ص73.

وتتجلَّى مكانة دراسة الحقول الدلالية للألفاظ الأعجمية في المعجم؛ في ارتباط ذلك بالوقوف على نسبة تأثُّر العرب بغيرهم من الأمم في كلِّ مجالٍ من مجالات الحياة والحضارة والثقافة والفكر،[1] ويمكن أن نستنتج من الجدول الإحصائي ما يأتي:

1. أكبر الحقول الدلالية من حيث عدد الألفاظ هو حقل الأدوية وموادها من النباتات الطبية، والمواد المعدنية والكيميائية التي تدخل في تكوين الأدوية؛ إذ بلغ عدد الألفاظ (144) لفظًا، منها (72) لفظًا من اللغة الفارسية، و(68) لفظًا من اللغة اليونانية، و(4) ألفاظ من اللغة اللاتينية، وهنا نجد عدد ألفاظ اللغة الفارسية يساوي عدد ألفاظ اللغتين اليونانية واللاتينية.

2. يعدُّ حقل الأطعمة والأشربة ولوازمها من الأدوات والأوعية والمكونات في المرتبة الثانية من حيث عدد الألفاظ؛ إذ بلغ عدد الألفاظ (75) لفظًا، أغلبها من اللغة الفارسية (63) لفظًا، وسائرها من اللغة اليونانية (12) لفظًا، ولعلَّ غلبة الألفاظ الفارسية في حقل الأطعمة والأشربة بسبب الاحتكاك المباشر بين الفرس والعرب، وأغلب الألفاظ المقترضة لأطعمة وأشربة لم يكن العرب يعرفونها، ومن الطبيعي أن يتلقَّى العرب صنوف الطعام والشراب الغريبة عنهم بأسمائها الأعجمية.

3. يعدُّ حقل النبات والشجر والثمر والزهور من أكبر الحقول؛ إذ بلغ عدد ألفاظه (73) لفظًا، منها (55) لفظًا من اللغة الفارسية، و(15) لفظًا من اللغة اليونانية، و(3) ألفاظ من اللغة اللاتينية.

4. يحتلُّ حقل الألبسة ولوازمها من الأقمشة وأدوات الخياطة والحياكة مساحة مهمَّة، إذ بلغ عدد ألفاظه (65) لفظًا، منها (59) لفظًا من اللغة الفارسية، و(5) ألفاظ من اللغة اليونانية، ولفظ واحد من اللغة اللاتينية.

5. بلغ عدد الألفاظ الأعجمية المقترضة في حقل الحيوان (58) لفظًا، منها (40) لفظًا من اللغة الفارسية، و(16) لفظًا من اللغة اليونانية، و(3) ألفاظ من اللغة اللاتينية.

---

[1] انظر: هلال بن الحسين، "منزلة اللفظ الأعجمي في المعجم العربي الحديث: تطبيق على المعجم الوسيط"، **مجلة المعجمية**، تونس، 9(10)، 1994، ص244.

© إيسيسكو ICESCO 2026

6. يأتي بعد ذلك حقل الأدوات والآلات بـ(44) لفظًا، منها (26) لفظًا من اللغة الفارسية، و(15) لفظًا من اللغة اليونانية، و(3) ألفاظ من اللغة اللاتينية.

7. بلغ عدد الألفاظ الأعجمية المقترضة في حقل الأوعية (40) لفظًا، منها (30) لفظًا من اللغة الفارسية، و(7) ألفاظ من اللغة اليونانية، و(3) ألفاظ من اللغة اللاتينية.

8. جاء حقل الزينة والتطيُّب وأدواتهما في (39) لفظًا، منها (21) لفظًا من اللغة الفارسية، و(7) ألفاظ من اللغة اليونانية، و(11) لفظًا من اللغة اللاتينية.

9. بلغ عدد الألفاظ في حقل العلوم (37) لفظًا، منها (19) لفظًا من اللغة الفارسية، و(18) لفظًا من اللغة اليونانية.

10. جاء حقل الأبنية وفنون البناء وأدواته في (34) لفظًا، منها (25) لفظًا من اللغة الفارسية، و(6) ألفاظ من اللغة اليونانية، و(3) ألفاظ من اللغة اللاتينية.

11. جاء حقل الحِرَف والمهن بالعدد نفسه (34) لفظًا، منها (27) لفظًا من اللغة الفارسية، و(5) ألفاظ من اللغة اليونانية، ولفظان من اللغة اللاتينية.

12. بلغ عدد الألفاظ في حقل الرُّتَب والألقاب (29) لفظًا، منها (18) لفظًا من اللغة الفارسية، و(10) ألفاظ من اللغة اليونانية، ولفظ واحد من اللغة اللاتينية.

13. جاء حقل الأديان والمعتقدات في (27) لفظًا، منها (14) لفظًا من اللغة الفارسية، و(10) ألفاظ من اللغة اليونانية، و(3) ألفاظ من اللغة اللاتينية.

14. جاء حقل الإدارة وتدبير شؤون الحياة في (26) لفظًا، منها (18) لفظًا من اللغة الفارسية، و(4) ألفاظ من اللغة اليونانية، و(4) ألفاظ من اللغة اللاتينية.

15. جاء حقل الإنسان وصفاته في (23) لفظًا، منها (19) لفظًا من اللغة الفارسية، و(4) ألفاظ من اللغة اليونانية.

16. بلغ عدد الألفاظ في حقل الأدواء (22) لفظًا، منها (11) لفظًا من اللغة الفارسية، و(11) لفظًا من اللغة اليونانية.

17. بلغ عدد الألفاظ في حقل الحرب والأسلحة (20) لفظًا، منها (13) لفظًا من اللغة الفارسية، و(6) ألفاظ من اللغة اليونانية، ولفظ واحد من اللغة اللاتينية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

18. كان نصيب الحقول المتبقية أقلَّ من غيرها من الحقول السابقة، إذ يتفاوت عدد الألفاظ فيها بين (19) لفظًا و(3) ألفاظ، وهذه الحقول هي الفَلَك، والكتابة وأدواتها، والبيت وأثاثه وأدواته ومرافقه، والفنون والغناء وأدواته، والأوزان والمكاييل والمقاييس، والألوان، والألعاب، والطبيعة، والعدد، والزراعة وآلاتها، والمعاني، والأجناس.

الخلاصة ونتائج البحث

1. يُفضي التواصل الحضاري بين الأمم إلى عمليتي التأثير والتأثّر، وهذا يتجلَّى بوضوح في الاقتراض المتبادل بين اللغات.

2. يُعدُّ الاقتراض اللغوي من أبرز مظاهر التواصل الحضاري، إذ يكثر ويتَّسع تبعًا لامتداد التواصل الحضاري ومستواه.

3. يسهم الاقتراض اللغوي المتبادل بين اللغات في تعزيز التواصل الحضاري.

4. يرصد معجم الدوحة التاريخي الألفاظ المقترضة الواردة في سياقات استعمالية، فيضع كلَّ لفظ في المادّةِ المناسبة، مع بيان أصله الأعجمي ونقحرته، ومعناه في لغته، ومصادر تأثيله، وصوره ولغاته ومعانيه في اللغة العربية معزّزة بالشواهد وفق أقدميّتها التاريخية، وهو بهذا يعنى برصد مظاهر التطوّر العلمي والحضاري، باستقصاء الألفاظ المعرّبة المتعلِّقة بالحضارة والألفاظ الدالّة على مفاهيم اصطلاحية في مجالات العلوم المختلفة.

5. بيَّنت الدراسة الإحصائية أن أغلب الألفاظ المقترضة كانت من اللغة الفارسية، وهذا يؤكِّد فرضية الارتباط الوثيق بين عمق الاتصال الحضاري واتّساع الاقتراض اللغوي.

6. أظهر البحث أن أغلب الألفاظ الفارسية دخلت إلى العربية عن طريق الاتصال المباشر، وأقلّها دخل عن طريق الترجمة، ومن ثمَّ تنوَّعت حقول الألفاظ الأعجمية المقترضة من اللغة الفارسية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

7. تبيَّن من الدراسة الإحصائية[1] أن أغلب الألفاظ المقترضة من اللغتين اليونانية واللاتينية دخلت إلى العربية عن طريق ترجمة مصادر العلوم والفلسفة والمنطق، وكان أكثرها في مجالات العلوم وأسماء الأدوية والأدواء والنباتات الطبِّيّة، ونحو ذلك، ولعلّ هذا يعكس قلة الاتصال المباشر بين الحضارة العربية والحضارتين الإغريقية والرومانية.

8. تبيَّن أن أكثر الألفاظ المقترضة من اللغة الفارسية خضعت للتعريب، واشتُقّ منها تصريفات مختلفة، من مثل (ديباج، جُزَاف، رِزْق، كنْز، طراز، روضة، جصّ، جوهر، خندق، رواج، بهرج، هندسة، برسام)، على خلاف الألفاظ المقترضة من اللغتين اليونانية واللاتينية، التي يغلب عليها الاحتفاظ بصورتها في لغتها الأعجمية، وقلة الاشتقاق منها، ومن الألفاظ المعرّبة من اللغة اليونانية (بيطار، قانون، طاووس)، ومن اللغة اللاتينية (قاموس، دينار).

التوصيات:

الإفادة من معجم الدوحة التاريخي للغة العربية في إعداد ما يأتي:

- معجم عربي تاريخي للألفاظ المقترضة في اللغة العربية، يُصنَّف وفق اللغات الأعجمية.
- معجم للألفاظ المقترضة من اللغة العربية في اللغات الفارسية واليونانية واللاتينية والتركية وغيرها.
- معجم للحقول الدلالية في الألفاظ المقترضة.
- معجم تاريخي للألفاظ الحضارية في اللغة العربية.

[1] أعدّ الباحث دراسةً إحصائية تحليلية مفصّلة عن الألفاظ الأعجمية المقترضة ولغاتها وحقولها، واكتفى في هذا البحث بما يبيّن العلاقة بين الاتصال الحضاري والاقتراض اللغوي.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

أبو نواس، **الديوان**، تحقيق: أحمد عبد المجيد الغزالي (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت).

أحمد عزوز، "وظيفة التأثيل في الصناعة المعجمية"، **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق**، المجلد (86)، الجزء (4)، تشرين الأول 2011.

أحمد مختار عمر، **صناعة المعجم الحديث** (بيروت: عالم الكتب، ط2، 2009).

أحمد هادي زيدان، "الفارسي من الألفاظ في المعاجم العربية"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، نيسان 2015.

أدي شير، **الألفاظ الفارسية المعرَّبة** (القاهرة: دار العرب، ط2، 1987-1988).

الأعشى الكبير، **الديوان**، تحقيق: محمود إبراهيم محمد الرضواني (الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، ط1، 2010).

إبراهيم بن مراد، "اللفظ الأعجمي في معجم العربية التاريخي: ملاحظات حول الجمع والوضع"، **مجلة المعجمية**، تونس، 5(6)، 1990.

ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش (دمشق: دار البلخي، ط1، 2004).

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

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

حسين مؤنس، "الحضارة: دراسة في أصول وعوامل قيامها وتطوُّرها"، **عالم المعرفة**، الكويت، العدد 1، 1978.

حلام الجيلالي، **تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة** (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 1999).

الزَّبيدي، **تاج العروس**، تحقيق: مجموعة من المحققين (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب؛ دار الهداية، 1965-2001).

السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: فؤاد علي منصور (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998).

© إيسيسكو ICESCO 2026

عطية محمد عطية، **مقدِّمة في الحضارة العربية الإسلامية ونظمها** (عمان: دار يافا العلمية، ط1، 2011).

الفراهيدي، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي (القاهرة: دار ومكتبة الهلال).

فهمي خشيم، **رحلة الكلمات: الرحلة الأولى** (القاهرة: مركز الحضارة العربية، ط2، 2001).

الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، 2005).

القطامي التغلبي، **الديوان**، تحقيق: محمود الربيعي (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001).

مجمع اللغة العربية في القاهرة، **المعجم الوسيط** (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004).

هلال بن الحسين، "منزلة اللفظ الأعجمي في المعجم العربي الحديث: تطبيق على المعجم الوسيط"، **مجلة المعجمية**، تونس، 9(10)، 1994.

معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

"العرب سبقوا الفرس في كتابة القصة والرواية"، **صحيفة الكفاح العربي اليومية اللبنانية**، حوار مع يوسف عزيزي، العدد الصادر في 16 ديسمبر 2003، **مدوّنة يوسف عزيزي**، الاطلاع في 3 أغسطس 2022.

Stai nu Kotabumi, "الاقتراض اللغوي في العربية", *Jurnal An-Nabighah,* 17(1), March 2017.

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Abū Nuwās, *al-Dīwān*, Aḥmad ʿAbdulmajīd al-Ghazālī (ed.) (Beirut: Dār al-Kitāb al-ʿArabī).

Addī Shīr, *al-Alfāẓ al-fārisiyyah al-muʿarrabah* (Cairo: Dār al-ʿArab, 2nd ed., 1987-1988).

Aḥmad Hādī Zaydān, "al-Fārisī min al-alfāẓ fī al-maʿājim al-ʿarabiyyah," *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyah al-Asāsiyyah lil-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wal-Insāniyyah*, University of Babylon, April 2015.

Aḥmad Mukhtār ʿUmar, *Ṣināʿah al-muʿjam al-ḥadīth* (Beirut: ʿĀlam al-Kutub, 2nd ed., 2009).

Aḥmad ʿAzzūz, "Waẓīfah al-taʾthīl fī al-ṣināʿa al-muʿjamiyya," *Majallah Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-Dimashq*, vol. (86), part (4), October 2011.

Al-Aʿshā al-Kabīr, *al-Dīwān*, Maḥmūd Ibrāhīm Muḥammad al-Riḍwānī (ed.) (Doha: Ministry of Culture, Arts and Heritage, 1st ed., 2010).

Al-Farāhīdī, *Kitāb al-ʿayn*, Mahdī al-Makhzūmī, Ibrāhīm al-Sāmarrāʾī (eds.) (Cairo: Dār wa-Maktabah al-Hilāl).

Al-Fyrūzʾābādī, *al-Qāmūs al-muḥīṭ*, (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 8th ed., 2005).

Al-Jāḥiẓ, *al-Bayān wal-tabyīn*, ʿAbdussalām Hārūn (ed.) (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 7th ed., 1998).

Al-Qaṭāmī al-Taghlibī, *al-Dīwān*, Maḥmūd al-Rabīʿī (ed.) (Cairo: al-Hayʾah al-Miṣriyyah al-ʿĀmmah lil-Kitāb, 2001).

Al-Suyūṭī, *al-Muzhir fī ʿulūm al-lughah wa-anwāʿihā*, Fuʾād ʿAlī Manṣūr (ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st ed., 1998).

Al-Zabīdī, *Tāj al-ʿarūs min jawāhir al-qāmūs* (Kuwait: al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wal-Funūn wal-Ādāb; Dār al-Hidāyah, 1965-2001).

Fahmī Khashīm, *Riḥlah al-kalimāt: al-Riḥla al-ūlā* (Cairo: Markaz al-Ḥaḍārah al-ʿArabiyyah, 2nd ed., 2001).

Ḥallām al-Jīlālī, *Taqniyyāt al-taʿrīf bil-maʿājim al-ʿarabiyyah al-muʿāṣirah* (Damascus: Ittiḥād al-Kuttāb al-ʿArab, 1999).

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Hilāl bin al-Ḥusyn, “Manzilat al-lafẓ al-aʿjamī fī al-muʿjam al-ʿarabī al-ḥadīth: Taṭbīq ʿalā al-Muʿjam al-wasīṭ,” *Majallah al-Muʿjamiyyah*, Tunisia, 9(10), 1994.

Ḥusyn Muʾnis, “al-Ḥaḍārah: Dirāsah fī uṣūl wa-ʿawāmil qiyāmihā wa-taṭawwurihā,” *ʿĀlam al-Maʿrifah*, Kuwait, No. (1), 1978.

Ibn Khaldūn, *al-Muqaddimah*, ʿAbdullāh Muḥammad al-Darwīsh (ed.) (Damascus: Dār al-Balkhī, 1st ed., 2004).

Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʿArab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd ed., 1414H).

Ibrāhīm bin Murād, “al-Lafẓ al-aʿjamī fī muʿjam al-ʿarabiyyah al-tārīkhī: Mulāḥaẓāh ḥawla al-jamʿ wal-waḍʿ," *Majallah al-Muʿjamiyyah*, Tunis, 5(6), 1990.

Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah fī al-Qāhira, *al-Muʿjam al-wasīṭ* (Cairo: Maktabah al-Shurūq al-Dawliyyah, 4th ed., 2004).

Stai nu Kotabumi, “al-iqtirād al-lughawī fi al-‘arabiyyah,” *Jurnal An-Nabighah,* 17(1), March 2017.

ʿAṭiyyah Muḥammad ʿAṭiyyah, *Muqaddimah fī al-ḥaḍārah al-ʿarabiyyah al-islāmiyyah wa-nuẓumihā* (Amman: Dār Yāfā al-ʿIlmiyya, 1st ed., 2011).

Doha Historical Dictionary of Arabic.

“Al-ʿArab sabaqū al-Furs fī kitābat al-qissa wa-al-riwāya,” *Ṣaḥīfat al-Kifāḥ al-ʿArabī al-Yawmiyya al-Lubnāniyya*, an interview with Yūsuf ʿAzīzī, No. of December 16, 2003, Mudawwanah Yūsuf ʿAzīzī, accessed August 3, 2022.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

2026 - (1)3
Received استُلم 2025-11-12
Accepted قُبل 2026-2-12

ظاهرةُ التَّعدُّدِ الدِّلاليّ عَبْرَ اللُّغاتِ
مقاربةٌ لسانيَّةٌ معرفيَّةٌ

يونس بومعزة*

مُستخلَص

يُعدُّ التعدُّد الدلالي من السمات الجوهرية في اللغات الطبيعية؛ إذ لا تُخصَّص الكلمات لمعنى واحد خاص يختلف عن سائر المعاني، بل تُوظَّف للدلالة على معانٍ عدة مختلفة يجمع بينها قدر من التعالق. ويهدف هذا البحث إلى تفسير أنماط علاقات التعدُّد الدلالي في اللغات الطبيعية، التي رصدها اللغويون قديمًا وحديثًا في مختلف الحضارات البشرية التي أنتجت فكرًا لغويًّا، ويتجلَّى ذلك في تراثنا اللغوي العربي، وبخاصة في الدرس البلاغي البياني، عبر علاقات تندرج أساسًا في بابي المجاز والكناية. وينطلق البحث من فرضية مفادها أنَّ التعدُّد الدلالي ظاهرة مُقيَّدة وغير اعتباطية في البنية التصوُّرية، وأنَّ أنماط العلاقات الدلالية اللغوية تَرْتَبِطُ بأساس معرفي إحيائي فطري، يُصطلح عليه باسم "المعرفة النواة"، وهي بنيات تفسيرية تصوُّرية تضعُ قيودًا على جزء كبير من البنية التصوُّرية والعلاقات القائمة عليها. وفي هذا الإطار، يسعى البحث إلى بيان الكيفية التي تتأسَّس بها أنماط التعدُّد والتوليد الدلاليين على هذه البنية، مع إبراز دورها في تفسير انتظام المعاني وتوسُّعها.

مفاتيح البحث: التعدُّد الدلالي، البنية التصوُّرية، المعرفة النواة، التصوُّرات التفسيرية، الدلالة المعجمية

* باحث في سلك الدكتوراة في اللسانيات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، المملكة المغربية، youness.boumaaza-etu@etu.univh2c.ma.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)4

The Phenomenon of Polysemy across Languages: A Cognitive Linguistic Approach

Youness Boumaaza*

Abstract

Polysemy is considered one of the fundamental features of natural languages, as words are not assigned a single, specific meaning distinct from all other meanings, but are rather used to express multiple different meanings linked by a certain degree of relatedness. This study aims to explain the patterns of polysemous relations in natural languages, as identified by linguists across historical and contemporary traditions, and across various human civilizations that have produced linguistic thought. This is also evident in the Arabic linguistic tradition, particularly within rhetorical and stylistic studies, through relations that are mainly classified under metaphor and metonymy. The study is based on the hypothesis that polysemy is a constrained and non-arbitrary phenomenon within conceptual structure, and that patterns of linguistic semantic relations are grounded in an innate biocognitive foundation referred to as "core knowledge," which consists of explanatory conceptual structures that impose constraints on a substantial part of conceptual structure and on the relations that arise within it. Within this framework, the study seeks to explain how patterns of polysemy and semantic generation are grounded in this structure, while highlighting its role in accounting for the systematic organization and semantic extension of meaning.

Keywords: *Polysemy, conceptual structure, core cognition, explanatory concepts, lexical semantics*

* PhD Candidate of Arabic linguistics, Faculty of Arts and Humanities, Hassan II University, Morocco, youness.boumaaza-etu@etu.univh2c.ma.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

تمتلكُ جميع اللغات الطبيعية مخزونًا من الألفاظ يُوظِّف للتعبيرِ عن مجموعةٍ واسعةٍ من الأفكار القاعدية (الأساسية) (Basic)، تتراوحُ بين التصوُّرات الملموسة (Concrete)، من مثل الحيوانات والأشياء والمواد، والتصوُّرات المجرَّدة (Abstracts)، من مثل الأحداث والمعتقدات، ومع ذلك تميل اللغات – بدلًا من تخصيص كلمة فريدة لكلِّ فكرة تعبِّر عنها – نسقيًّا إلى تجميع مجموعاتٍ من الأفكار أو المعاني المتعالقة تحت كلمةٍ واحدة، وهي الظاهرة المعروفة باسم (التعدُّد الدلالي).[1]

ولا تقتصر مكانة التعدُّد الدلالي على شيوعه في اللغات، بل تتجاوز ذلك إلى أنه يوفِّر مصدرًا غنيًّا للإبداع اللغوي (Linguistic Creativity)؛ إذ لا يتطلَّب التعبير عن أفكار جديدة بالضرورة ابتكارَ كلمات جديدة، بل يمكن توسيع دلالات الكلمات القائمة لتشمل معاني تتجاوز معانيها المركزية والأصلية.

وبناءً على ذلك يرتبطُ التعدُّد الدلالي بمفهوم جوهري أعمَّ في اللسانيات الحديثة، ولا سيما التوليدية، هو مفهوم الإبداعية (Creativity) بوصفه خاصية جوهرية من خصائص القدرة اللغوية،[2] ويُفسَّر بقدرة المتكلمين على توسيع دلالة الوحدات المعجمية عبر تحويلات استعارية، أو كنائية، وهو ما يعدُّ جزءًا لا يتجزأ من كفايتهم اللغوية؛ إذ يغدو التوليد الدلالي بهذا المعنى ملازمًا النشاطَ اللغوي، وبُعدًا من أبعاده.

وقد أثمر هذا الإبداع في اللغات أنماطًا مختلفة من علاقات تعدُّد المعنى وتوليده، التي رصدها اللغويون، ووصفوها قديمًا وحديثًا في مختلف الحضارات التي أنتجت فكرًا لغويًّا، ويتجلَّى ذلك بوضوح في تراثنا اللغوي العربي، وبخاصة في الدرس البلاغي البياني، عبر علاقات تندرج أساسًا في بابي المجاز والكناية، وقد عالجت الدراساتُ مبادئَ التعدُّد والتوليد الدلاليين عبر صياغتها في صورة "مبادئ علاقية دلالية"، تنقسم إلى علاقات مشابهة وأخرى

[1] See: M. Bréal, *Essai de semantique: Science des significations* (Paris: Hachette, 1897).

[2] انظر: محمد غاليم، **التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم** (الدار البيضاء: دار توبقال، 1987)، ص6.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مجاورة، ترتبط بمصدر هو البنية التصوُّرية الكلية (Universal)،[1] وإذا افترضنا أنَّ مصدرَ هذه التصوُّرات والعلاقات هو البنية التصوُّرية، وأنَّ التعدُّد الدلالي مقيَّد بها؛ فإنَّ هذا المصدر يحتاج إلى تخصيص وتدقيق جوهريين، لم يكن بالإمكان الخوض فيهما سابقًا بالقدر المطلوب من المعطيات اللغوية والحجج التجريبية، ويبدو أنَّ هذا القدر متاح نسبيًّا في الوقت الراهن، بما يسمح بتخصيص أعمق للبنية التصوُّرية.

ومن ثم يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن جملة من التساؤلات الرئيسة، من أبرزها:

- ما المقصود بالبنية التصوُّرية؟
- ما أنماط علاقات التعدُّد الدلالي الكلية الشائعة عبر اللغات؟
- ماذا تكشفُ عنه علاقات التعدُّد والتوليد الدلاليين بخصوص البنية التصوُّرية؟
- ما مصدر هذه الأنماط من علاقات التعدُّد والتوليد الدلاليين المطَّردة عبر اللغات والثقافات؟
- ما القيود التي تحكم بنية التعدُّد الدلالي؟

التعدُّد الدلالي في التراث اللغوي

يمكن الوقوف على بدايات الوعي بالتعدُّد الدلالي في عدد من الآثار الأولى التي وصلت إلينا من التراث اللغوي العربي الإسلامي، وبخاصة في سياق اتصال الدرس اللغوي بالخلافات المذهبية وتفسير النص القرآني، فقد كان الشعور بتعدُّد الدلالة – أو بتنوُّع وجوه اللفظ الواحد – نابعًا من ملاحظة اختلاف الأسيقة التي يرد فيها، ويظهر هذا الوعي بجلاء في مؤلفات مبكرة، من مثل كتاب "الأشباه والنظائر" لمقاتل بن سليمان (ت150هـ)، وهو من أقدم الكتب التي وصلت إلينا في هذا الباب، وقد سعى مؤلفه إلى حصر أنماط من الألفاظ القرآنية، وبيان وجوه معانيها المختلفة، مؤكِّدًا أنَّ هذا التعدُّد لا يرجع إلى اختلاف في اللفظ نفسه، بل إلى اختلاف السياق الذي يرد فيه، ويتضح ذلك في مثل لفظ (الموت)، إذ يُستعمل في القرآن بمعان عدة، منها عدم الحياة، والضلال والبعد عن الهداية، ويبس الأرض وجدبها.

[1] انظر: السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد تطوَّر هذا الوعي لاحقًا بتعدُّد دلالة اللفظ الواحد في القرآن عند المفسرين، حتى أفضى إلى نشوء فرع معرفي مستقل ضمن الدراسات القرآنية، عُرف باسم (الوجوه والنظائر)، وقد عرَّفه السيوطي (ت911هـ) بقوله: "فالوجوه للَّفظ المشترَك الذي يُستعمل في عدة معانٍ... وقيل: النظائر في اللفظ، والوجوه في المعاني".[1]

ولكن التعدُّد الدلالي لم يقتصر على الدراسات القرآنية، وإن بقي وثيق الصلة بها، بل امتدَّ إلى ميادين لغوية أخرى، فبحثه فقهاء اللغة في أبواب المشترك اللفظي والأضداد والمجاز، وعالجه الأصوليون في مقدماتهم اللغوية، ودرسه البلاغيون، وبخاصة في أبواب البيان.

ويمكن القول إنَّ عناية العلماء انصبَّت على تصنيف وجوه العلاقة بين اللفظ والمعنى، فميزوا بينها في ثلاثة أقسام رئيسة، هي اللفظ المتعدد للمعنى المتعدد، واللفظ المتعدد للمعنى الواحد (المترادِف)، واللفظ الواحد للمعنى المتعدد.[2]

وتندرج في القسم الثالث عدة ظواهر متصلة بقضية التعدُّد الدلالي وتوليد المعاني، من أبرزها المشترك اللفظي، والأضداد، والمجاز، والنقل، وهو المجاز الذي يصير باشتهاره كالحقيقة، وهو ما يجمله الشوكاني (ت1250هـ) في حديثه عن اللفظ الواحد الذي يكون للمعنى المتعدد، قال: "فإن وُضع لكلٍّ فمشترَكٌ، وإلا فإن اشتُهر في الثاني فمنقولٌ يُنسب إلى قائله، وإلا فحقيقةٌ ومجازٌ"،[3] ولما كان المنطلقُ أنَّ للكلمة المفردة معنى حقيقيًّا يُنسب إليها في أصل الوضع، أو أن "الوجه والقياس الذي يجب أن يكون عليه الكلام، أن يكون بإزاء كلِّ معنًى لفظٌ يختص به، ولا يشركه فيه غيره، فتنفصل المعاني بالألفاظ، ولا تلتبس"؛[4] فإن الظواهر المذكورة – فضلًا عن المترادف – عُدَّت "عدولًا عن الأصل"، وهو ما استدعى البحث عن عللٍ تُفسِّرها وتردُّها إليه.[5]

---

[1] السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 1974)، ج2: ص144.

[2] انظر: غاليم، **التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم**، ص13.

[3] الشوكاني، **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول**، تحقيق: أحمد عزو عناية (دمشق: دار الكتاب العربي، ط1، 1999)، ج1: ص53.

[4] ابن يعيش، **شرح الملوكي في التصريف**، تحقيق: فخر الدين قباوة (حلب: المكتبة العربية، ط1، 1973)، ص96.

[5] للتوسع في قضايا أثيرت عن هذه الظواهر من حيث علاقتها بتصورات القدماء آلياتِ التوليد والتعدُّد الدلاليين، والكيفية التي عالجوا بها العلاقة بين معاني الوحدات متعددة الدلالة، وشروط التوليد الدلالي في النقول المجازية بخاصة، انظر: غاليم، **التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم**، الفصل الأول.

© إيسيسكو ICESCO 2026

في البنية التصوُّرية

تشيرُ البنية التصوُّرية (Conceptual Structure)، في معناها العام، إلى تصوُّرات من أنماط مختلفة، فقد تُحيل على نمط التصوُّرات الصريحة أو النظرية، من مثل المتعلقة بالنظريات الحدسية والأعراف والقيم الثقافية التي ترتبطُ بالمراحل التي تلي تعلُّم اللغة والتمكُّن من إدراكها وإنتاجها، ولكن هذا المعنى لا يكفي للإجابة عن السؤال المركزي عن سبب شيوع التصوُّرات الكلية في مختلف اللغات الطبيعية والثقافات من دون غيرها.

وقد يُقصد بالبنية التصوُّرية معناها المحدَّد في بنية الأنساق التصوُّرية المدمجَة فيما يُعرف باسم (المعرفةِ النواة)، القائمة على تمثيلات فطرية لا تُعدُّ نتاجًا مباشرًا لسيرورات التعلُّم، أو يُقصد بها معنى أوسع، يشمل – إلى جانب الأنساق النواة – مجمل التصوُّرات التفسيرية، من مثل التصوُّرات السببية التي تنتمي إلى بنية المعرفة النواة العامة، ولا تختص بنسق من دون آخر، بل تفرض قيودًا وميولًا تصوُّرية على كيفية إدراك العالم عبر مختلف الأنساق.

وهذا المعنى الأخير الجامع بين أنساق المعرفة النواة الخاصة – المجال والتصوُّرات التفسيرية العامة – هو المقصود بالبنية التصوُّرية في هذا السياق، وهو المعنى الذي يتيحُ تفسير مصدر التصوُّرات والعلاقات الكلية، ما دامت بنية المعرفة التصوُّرية المقصودة بنية كلية، لا تخصُّ لغة من دون أخرى، أو ثقافة من دون غيرها.[1]

أنماط التعدُّد الدلالي عبر اللغات

من السمات البارزة في استعمال الكلمات أنها لا تُخصَّص بإزاء معنى واحد يختلف عن سائر المعاني، بل تُوظَّف معظم الكلمات للدلالة على معانٍ عدة مختلفة، ولكنها متعالقة،[2] وتبيّن المعطيات اللغوية أنَّ هذا التعدُّد ليس عارضًا، بل يتميز بطابع نسقي مطَّرد عبر اللغات الطبيعية، ولتوضيح ذلك، ننظر في الأمثلة الآتية:

[1] انظر: محمد غاليم، "عن بناء التصورات في النسق اللغوي"، في: **الدلالة بين التأصيل والتجديد** (تونس: الدار التونسية للكتاب، 2021)، ص31-32.

[2] See: J. Pustejovsky, *The Generative Lexicon* (Cambridge, MA: The MIT Press, 1995).

© إيسيسكو ICESCO 2026

(1) أ. خروف ضعيف وهزيل	ب. خروف متبَّل لذيذ الطعم
(2) أ. زجاجة صقيلة مربَّعة	ب. زجاجة سائغ شرابها

تدلُّ كلمة (خروف) على الحيوان في 1(أ)، وعلى لحمه في 1(ب)، وتدلُّ كلمة (زجاجة) على المادة في 2(أ)، وعلى الكيان المصنوع من تلك المادة في 2(ب)، وتتميَّز مثل هذه الأنماط – من علاقات التعدُّد والتوليد الدلاليين – بالنسقية والشيوع والاطراد في جميع اللغات الطبيعية، فضلًا عن أنها تشمل مجالات عدة في الفضاء التصوُّري.

وقد أثبتت دراسات من أبرزها دراسة سرينيفاسان ورباغلياتي، وجود سبعة وعشرين نمطًا من أنماط علاقات التعدُّد الدلالي، قد يختلفُ شكل تحقُّقها من لغة طبيعية إلى أخرى، ولكنها متماثلة فيما يخص جوهر العلاقة الدلالية في خمس عشرة لغة تختلف في النمط والأصول التاريخية، واللغات هي الإنكليزية والكانتونية والفارسية والفرنسية والهندية والهنغارية والإندونيسية والإيطالية واليابانية والكورية والماندرين والروسية والإسبانية والتركية والفيتنامية.[1]

[1] See: M. Srinivasan & H. Rabagliati, "How Concepts and Conventions Structure the Lexicon? Cross-Linguistic Evidence from Polysemy," *Lingua,* No. (157), 2015, pp. 124-152.

ويشير سرينيفاسان إلى أن النمط الوحيد في الإنكليزية – ولكنه غائب في اللغات الأخرى المذكورة – هو النمط المتعلق باستعمال مادة معينة للدلالة على نقلها (أو استخراجها أو إزالتها) من مصدر معين، نحو: *milk the cow, dust the table*، ويعلل هذا الغياب بأن الأطفال يجدون صعوبة في تعلمه، وذلك لأنهم في أثناء تعلُّم الإنكليزية يسيؤون في البداية فهم أفعال من مثل (*to milk*) أو (*to dust*)، فيفترضون أنها تدل على نقل هذه المواد إلى أهداف، بدلًا من نقلها من مصادر.

See: M. Srinivasan, "Concepts as Explanatory Structures: Evidence from Word Learning and the Development of Lexical Flexibility," In: *Core Knowledge and Conceptual Change*, D. Barner & A. S. Baron (Eds.) (Oxford: Oxford University Press, 2016), p.237.

ونشير إلى أنَّ مثل هذه المعطيات في الإنكليزية حاضرة أيضًا في العربية، مع تغيُّر في الصورة الصرفية عند الانتقال من الاسم إلى الفعل، نحو: حلب البقرة، قذى البعير، لحم العظم... إلخ.

انظر: محمد غاليم، "عن أفعال الوضع والإزالة وأفعال أخرى"، في: **اللسانيات المقارنة واللغات في المغرب** (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996).

أما عن علاقة الهدف بالمصدر فإن أحدث الدراسات تبين أنَّ التصوُّرين معًا حاضران لدى الرضع في المرحلة التي تسبق اللغة، وأنهما يُقْدِران الأطفالَ على اكتساب هذه العلاقات الفضائية في بنية لغتهم، ويبدو أن هناك ما يُثبت التعبير عن تصور الهدف لدى الرضع في مرحلة تسبق التعبير عن تصور المصدر بقليل.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ونوردُ مثلًا معطيات واردة عند سرينيفاسان ورباغلياتي تتضمن عشرة أنماط أنموذجية من علاقات التعدُّد والتوليد الدلاليين في الإنكليزية، وفي اللغات المذكورة الأخرى، باستثناء نمط دلالة المادة على وضعها في هدفٍ،[1] ونضيفُ إلى جانبِ هذه الأنماط أمثلة تقابلها في العربية، بما في ذلك مثل لهذا النمط الأخير، لنبيّن حضور هذه الأنماط من العلاقات التوليدية الدلالية في العربية أيضًا.[2]

(3) دلالة الحيوان على اللحم (دجاج، سمك، بقر... إلخ):

أ. يحرص خالد على إطعام **الدجاج** كل يوم.

ب. أعدت هند طاجين **دجاج** بالزيتون.

ج. The **chicken** was thirsty.

د. The **chicken** was tasty.

(4) دلالة المادة على المنتوج المصنوع منها (زجاج، حديد، فضة... إلخ):

أ. اشتريت **زجاجة** مربعة بحجم نافذة المطبخ.

ب. علمت أنه شرب من هذا المشروب **زجاجة** واحدة.

ج. There is broken **glass** on the floor.

د. She drank milk from the **glass**.

(5) دلالة الموضوع على محتواه التمثيلي (كتاب، مجلة، دفتر... إلخ):

أ. يَزِنُ **الكتابُ** كيلوغرامين.

ب. أمتعَ **الكتابُ** هندًا وأثَّر فيها.

ج. The **book** has a red cover.

د. The **book** is fascinating.

[1] See: Srinivasan & Rabagliati, *How Concepts and Conventions Structure the Lexicon?* p.126.

[2] الأمثلة مأخوذة من: غاليم، **عن بناء التصورات في النسق اللغوي**، ص33-34.

© إيسيسكو ICESCO 2026

(6) **دلالة الوعاء على المحتوى** (طبق، صحن، قارورة... إلخ):

أ. كسرَ النادلُ الصحنَ.

ب. أكلَ الزبونُ الصحنَ كلَّه.

ج. He scrubbed the **pot** with a sponge.

د. He stirred the **pot**.

(7) **دلالة عضو الجسد على جزء الموضوع** (ساق، ذراع، ظهر... إلخ):

أ. اِلْتَوَتْ **رجلُ** المصارع.

ب. كُسِرتْ **رجلُ** الكرسي.

ج. He has a cut on his **leg**.

د. That table has wooden **legs**.

(8) **دلالة الفنان على إنتاجه** (المتنبي، بيكاسو... إلخ):

أ. مات **المتنبي** قتيلًا.

ب. وضع محافظ المكتبة **المتنبي** على الرف الأعلى.

ج. **Picasso** was born in 1881.

د. That museum has a **Picasso**.

(9) **دلالة المكان على المؤسسة** (الكرملين، البيت الأبيض... إلخ):

أ. جُدِّدت قاعات **الكرملين**.

ب. قرَّر **الكرملين** الدخول إلى سورية.

ج. The **White House** is being renovated.

د. The **White House** should make a decision.

(10) **دلالة المكان على الحدث** (فلسطين، فيتنام... إلخ):

أ. تقع **دير ياسين** في فلسطين.

ب. عاش الفلسطينيون منذ **دير ياسين** عشرات من **دير ياسين**.

ج. **Vietnam** shares a border with China.

د. He championed civil rights during **Vietnam**.

© إيسيسكو ICESCO 2026

(11) دلالة المادة على وضعها في الهدف (الماء، الملح، الزبدة... إلخ):

أ. أعدت زينب **تبلًا** طريًّا.

ب. **تبَّل** الطباخ الحساء.

ج. He bought some **butter** from the store.

د. He is going to **butter** the bread.

(12) دلالة الأداة على العمل الذي تُستعمل فيه (السيف، المجرفة، المشط.. إلخ):

أ. يملك المحارب **سيفًا** بتَّارا.

ب. **ساف** المقاتل عدوَّه بسرعة البرق.

ج. She has a **hammer**.

د. She **hammered** the nail.

ويعرض في هذا السياق سؤال جوهري: ما الذي يمكن أن تكشف عنه هذه المرونة المعجمية بخصوص البنية التصوُّرية؟

من الفرضيات في هذا السياق أنَّ هذه المرونة المعجمية (Lexical Flexibility) قد لا تكشفُ بالضرورة عن البنية التصوُّرية أو التطوُّر التصوُّري، لأنَّ التصوُّرات لا تفرضُ قيودًا تصوُّرية صارمة على الاستعمال المرن للألفاظ.

وتبعًا لذلك يكفي أن يتمكَّن متكلم اللغة من العلاقة بين معنى الكلمة الجديد ومعناها القديم – من مثل العلاقة بين المعنى الجديد لكلمة (Google) ومعناها الاسمي الأصلي – ولما كانت هذه الظاهرة ظاهرة اعتباطية (Arbitrary) غير متوقعة نسبيًّا؛ فمن الصعب ربطُ مختلف معاني الكلمة متعددة الدلالة بمعنى نواة معيَّن (Core Meaning)،[1] وينبغي لنا بدلًا من ذلك الاكتفاء بتعلُّمها وتمثيلها بكيفية منفصلة، على غرار المشترك اللفظي الذي لا علاقة بين معانيه.[2]

---

[1] See: G. L. Murphy, "Parsimony and the Psychological Representation of Polysemous Words," In: *The Cognitive Basis of Polysemy*, M. Rakova, G. Petho & C. Rákosi (Eds.) (Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2007), pp. 47-70.

[2] انظر: محمد غاليم، "عن التصور القاموسي للمعنى المعجمي وتوليده"، **مجلة المناهل**، وزارة الشباب والثقافة والتواصل، الرباط، العدد (104)، 2022، ص61.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومهما يكن فثمة بعض الاعتبارات تشير إلى قيود (Constraints) على ظاهرة التعدُّد والتوليد الدلاليين (أو الاستعمال المرن للكلمات)، ومن ذلك ما يأتي:

(أ) لا نستطيع إدراك العلاقات بين معاني المشترك اللفظي غير المترابطة، في حين أننا نُدرِكُ بسهولة العلاقات بين المعاني المختلفة للكلمات متعددة الدلالة، من مثل (خروف)، وهما معنى الحيوان في 1(أ)، ومعنى لحمه في 1(ب)، ويبدو أنَّ هذا الاختلاف ينعكسُ على البنية المعجمية، إذ أكَّدت عدة دراسات تجريبية أنَّ الكلمات متعددة الدلالة والكلمات المشتركة لفظيًّا؛ تمثَّلُ ذهنيًّا وتُعالج بكيفيتين مختلفتين.[1]

(ب) لا يتفق اقتراح أن التعدُّد والتوليد الدلاليين لا يخضعان للقيود، مع ما تبرزه معطيات اللغات الطبيعية من ظهور بنيات مطَّردة معبِّرة عن هذه الظاهرة، كما تبيِّن ذلك المعطيات التي أوردناها آنفًا.

(ج) من الواضح أنَّ هذه الأنماط تعبِّر عن بنيات توليدية يمكن توسيعُ انطباقها باستمرار على كلمات جديدة،[2] كما في استعمال الفعل الجديد (غَوْغَلَ)، بناء على علاقة دلالة

---

[1] See: J. Rodd, G. Gaskell & W. Marslen-Wilson, "Making Sense of Semantic Ambiguity: Semantic Competition in Lexical Access," *Journal of Memory and Language*, 46(2), 2002, pp. 245-266.

شاع في الدراسات أنَّ القرارات المعجمية تكون أسرع في حالة الكلمات الملتبسة دلاليًّا، وتقترض كثيرًا من النماذج القائلة بميزة الالتباس هذه، لأنها تنتج عن وجود المعاني المتعددة غير المترابطة (أي عن المشترك اللفظي)، ومن الدراسات المشار إليها الدراسة أعلاه التي تعتمد ثلاث تجارب تتعلق بقرارات معجمية، وتبطل هذا الافتراض، وتقارن هذه الدراسة الالتباس الذي نلحظه في كلمات من مثل (Bark) التي تملك عدة معان غير مترابطة، فهي من المشترك اللفظي، إذ يمكن أن تدل على اللحاء (قشرة الشجرة)، أو على النباح الصوت الذي يُصدره الكلب، وقارن ذلك بالالتباس في الكلمات التي تملك عدة معان مترابطة، وهي من التعدد الدلالي، من مثل (Twist) التي تملك مجموعة من التعريفات المعجمية، بما في ذلك صياغة لولب، والقيام بحركة استدارية، وتغيير شكل شيء معين، وإساءة فهم المعنى، والتلوي، والإصابة بالتواء في الكعب، فتتغير المعاني بتغير الأسيقة، كالفرق الكبير مثلًا بين التواء الكعب وإساءة الفهم، ومع هذا الالتباس في تعدُّد التأويلات المختلفة، تبدو التأويلات كلها مترابطة تأثيليًّا ودلاليًّا، وهو ما لا يصدق في حالة (Bark)، ويلاحظ في التجارب الثلاث أنه إذا كانت المعاني المتعددة للكلمات تُنتج استجابات أسرع؛ فإن الالتباس بين دلالات المشترك اللفظي يؤخر تعرُّفها، وتشير هذه النتائج إلى أن المنافسة بين دلالات المشترك اللفظي تؤخر تعرُّف الدلالات، في حين أن التمثيلات الدلالية الغنية المرتبطة بالكلمات المتعددة المعاني تيسِّر هذا التعرُّف.

[2] See: G. L. Murphy, "Polysemy and the Creation of Novel Word Meanings," In: *Creative Thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes*, T. B. Ward, S. Smith & J. J. Vaid (Eds.) (Washington DC: American Psychological Association, 1997), pp. 235-265.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الأداة (غُوْغِل) على العمل الذي يُنجز بها، في حين يستعصي رصدُ مثلِ هذه العمليات التوليدية إذا عَدَدْنا مختلف معاني الكلمة متعددة الدلالة لا رابط بينها، وينبغي لها أن تُخزَّن في الذاكرة بكيفية منفصلة.[1]

وتُعزِّز مثلُ هذه المعطيات تصوُّرَ ظاهرة التعدُّد والتوليد الدلاليين بوصفها ظاهرة مقيَّدة غير اعتباطية في البنية التصوُّرية، وقد اعتمدت بعض النظريات الدلالية هذا التصوُّر، ورأت أنَّ هذه الظاهرة تخضع لقيود البنية التصوُّرية، وتعكس قدرتنا على التفسير السببي لمختلف ظواهر العالم المحيط بنا، كما في نظرية المعجم المولَّد عند بوستويفسكي.

تفسير تعدُّد المعنى وتوليده في إطار نظرية المعجم المولَّد

اعتمد بوستيوفسكي في بناء تصوُّره الدلالي تأويل مورافشيك لمفهوم العلَّة (Aitia باليونانية) المعروف عند أرسطو، إذ يُفسَّر وجود الأشياء على ما هي عليه – عند أرسطو – بعلة أو أكثر من أربع علل، هي المادة المكوِّنة للشيء، وأيُّ نوع من الأشياء هُوَ؟ ومن (أو ما) الذي أوجدَه؟ وما الغاية منه أو وظيفته؟[2]

وانطلاقًا من هذا التصوُّر، يرى بوستيوفسكي أنَّ الوحدات المعجمية تتضمَّن ما يعرف ببنية الكواليا (Structure Qualia)، أو بنية التجربة المحسوسة المباشرة، وهي بنية تُحدِّد الكيفية التي نتصوَّر بها العالم ونتحدث بها عنه، وتتمثل في قوالب أو هياكل (Templates) يمكنها أن تتضمَّن معلومات عن الخصائص الفيزيائية التي تميز كيانًا معينًا من الكيانات الأخرى، من مثل شكله وحجمه ولونه... إلخ، ومن أجزائه المكوِّنة، ومادته التي صِيغ منها، ووظيفته والغاية منه، والكيفية التي ظهر بها إلى الوجود.

ويفترض بوستيوفسكي أنَّ أدوار الكواليا (Qualia Roles) تمثِّل الأساس الذي يثير التعدُّد الدلالي ويُقيِّده، إذ تُبرز الاستعمالات المختلفة للكلمة متعددة الدلالة مظاهر متباينة

[1] انظر: محمد غاليم، **تصورات نحيا بها: دور المعرفة النواة في تأسيس اللغة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2025)، ص159–160.

[2] See : Pustejovsky, *The Generative Lexicon*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

من بنية الكوالیا، فتنتج عن ذلك تصوُّرات تفسيرية مختلفة، فعند استعمال كلمة (زجاجة) مثلًا للدلالة على المنتوج المصنوع لتسمية شيء كما في 13(أ)، يُؤوَّل هذا الكيان من حيث امتلاكه شكلًا فيزيائيًّا محددًا صُمِّم لوظيفة مخصوصة في الذهن، فيوافق هذا الاستعمال لكلمة (زجاجة) الوظيفة الغائية أو التصميمية، وحين استعمال معناها المادي الدال على قطعة من مادة الزجاج كما في 13(ب)؛ يعنى بمادة الشيء لا بشكله المحدَّد ووظيفته المخصوصة.

(13) أ. زجاجة العصير. ب. زجاجة النافذة ناعمة الملمس.

وهكذا يذهب بوستيوفسكي إلى أنَّ عدة أشكال مختلفة للمرونة المعجمية تنتج عن تفاعل السياق (Context) وبنية الكوالیا في الكلمة، فتكون لكلمات متعددة الدلالة من مثل (كتاب)، معلومات كوالیا عن الخصائص الفيزيائية التي تبرز في الأسيقة التي تصف الموضوعات الفيزيائية كما في 14(أ)، ومعلومات عن الوظيفة التي تبرز في أسيقة تصف مضامين المعلومات كما في 14(ب):

(14) أ. يزن هذا الكتاب ثلاثة كيلوغرامات. ب. يعمِّق هذا الكتاب فهم التاريخ.

وكذا يمكن أن تحمل كلمة من مثل (باب) معلومات كوالیا عن الخصائص الفيزيائية التي تبرز عند استعمالها لتسمية الموضوعات الفيزيائية، كما في 15(أ)، ومعلومات عن بنائها الجزئي الكلي التي تبرز عند استعمالها للإشارة إلى الفتحات، كما في 15(ب).

(15) أ. صَبَغَ البابَ. ب. مشى عبر البابِ.

ويتجلَّى هذا التفاعل أيضًا في الصفات، من مثل (سريع) الدالة على معان مختلفة في البنيات الآتية:

أ. راقن سريع (شخص يرقن بسرعة).

ب. سيارة سريعة (سيارة تتحرك بسرعة).

ج. موسيقا سريعة (موسيقا تتميز بإيقاع سريع).

ويكمنُ جوهر نظرية بوستويفسكي في أنَّ المدخل المعجمي للصفة (سريع) يقيِّدها بالانسحاب على الوظيفة الغائية للأسماء، إذ تخصِّص الغرض أو الهدف من الاسم ووظيفته،

© إيسيسكو ICESCO 2026

وبهذا يُفهم من تخصيص الوظيفة الغائية لبنية "الطريق السريع"؛ أنَّ الغاية تحقيق هدف معين، وهو السفر على الطريق، وهذا ما تحيل عليه الصفة (سريع)، وعلى غرار هذا للاسم (راقن) وظيفة غائية تحدِّد وظيفة إنجاز نوع من أحداث الرقن، وهو ما تصفه الصفة (سريع)، وكذا يحيل الإيقاع الموسيقي السريع – انطلاقًا من الوظيفة الغائية لهذا الاسم – على الرقص أو ما يتبع الموسيقا من حركات، وبإدراج مستوى بنيوي إضافي في وصف الأسماء، تنجح هذه المقاربة في الاحتفاظ بمعنى واحد للصفة (سريع)، وهو المعنى الذي يمكن تحديده في قولنا: "بمعدل سريع"، والمعاني السياقية التي يتخذها مع الأسماء أعلاه هي نتيجة اختلاف الوظائف الغائية التي يصدق عليها هذا المعنى الواحد.

وبناء على ذلك، صاغ بوستيوفسكي أربعة وظائف للكواليا تعدُّ قيودًا تحدِّد إدراكنا للعالم وتعبيرنا عنه، هي:[1]

- **الوظيفة الصورية:** ما يميِّز الشيء في مجال أوسع (التوجُّه، الحجم، الشكل، اللون، الوضع أو الموقع).
- **الوظيفة التكوينية:** أي علاقة الشيء بمكوناته أو أجزائه الذاتية (المادة، الوزن، الأجزاء والعناصر المكوِّنة).
- **الوظيفة الغائية:** أي الغاية من الشيء ووظيفته التي يستعمل من أجلها، أي الغرض الذي يرمي إليه منفذ بإنجاز عمل معين، والوظيفة الداخلية أو الهدف الذي يخصص بعض الأنشطة.
- **وظيفة المنفِّذ:** العوامل المستلزمة في الأصل، أو في تحقيق شيء معين (الخالق، المصنوع، النوع الطبيعي، السلسلة السببية).

وتكتسب هذه المقاربة مكانة خاصة في سياق علاقتها بتطوُّر المعرفة اللغوية والتصوُّرية لدى الأطفال، إذ إنَّ افتراض نشوء المرونة المعجمية من بنى تفسيرية معجمية؛ يقتضي أن يسهم تعلُّم استعمال الكلمات متعددة الدلالة في الكشف عن طبيعة هذه البنى

[1] انظر: أحمد بريسول، **أفعال الحركة في إطار المعجم المولَّد** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2013).

© إيسيسكو ICESCO 2026

في المراحل المبكرة، ومن ثم لا يقتصر تتبُّع التطوُّر التصوُّري على توسُّع الطفل في استعمال الكلمة في معنى واحد، بل يشمل أيضًا دراسة كيفية توسيعه إياها عبر معانٍ عدة، بما يتيح فهمًا أعمق للبنية التصوُّرية المبكرة.

عن مصدر التعدُّد والتوليد الدلاليين

يعرض هنا سؤال جوهري: ما مصدر أنماط علاقات التعدُّد والتوليد الدلاليين التي تطَّرد عبر اللغات والثقافات من دون غيرها؟

1. نحو افتراض التصوُّرات التفسيرية:

ينطلق هذا البحث من فرضية مفادها أنَّ هذا القدر من المرونة المعجمية يعبِّر عن بنيةٍ من التصوَّرات المعجمية (Lexical Concepts) المقيَّدة المتجذِّرة فيما يُعرف باسم (المعرفة النواة) (Core Cognition)، والمرتبطة بآليات معرفية فطرية موجَّهة أساسًا إلى فهم موضوعات العالم وأوضاعه، وتفسيرها تفسيرًا سببيًّا.

وتشمل هذه التصوُّرات التفسيرية جزءًا رئيسًا من تصوُّرات خصائص الموضوعات (من أنواع طبيعية ومصنوعات)، والأوضاع (من حالات وأحداث وأعمال ومنفذين)، ويبدو أنَّ أنماط العلاقات التعدُّدية التوليدية المقصودة هنا تقوم عليها وتؤول إليها.[1]

وتمكِّننا العدة التصوُّريَّة القائمة على المعرفة النواة من تمثيل العالم من حولنا في مقولات تصوُّريَّة مختلفة، من أبرز ما يميزها أنها تشكِّل مجموعات منسجمة غير اعتباطية من الموضوعات والأوضاع، فنحن مثلًا لا نخبط خبط عشواء حين نضع أمثلة الطيور في المجموعة نفسها، أو نُسند إليها خصائص معينة من دون خصائص أخرى، من مثل امتلاكها أجنحة، وقدرتها على الطيران، ووضع البيض، وبناء الأعشاش، بل نمثِّل هذه الخصائص ونُنظِّمُها على أساس علاقات تصوُّريَّة تفسيرية ندركها فيما بينها، فتكتسب بفضل هذه العلاقات طابعها المنسجم، وبذلك حين نفكر في الطيور لا نفكر فحسب في كيانات تملك أجنحة وتطير

[1] انظر: غاليم، **تصورات نحيا بها**، ص165.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتضع بيضًا وتبني أعشاشًا، بل نقيم روابط تفسيرية بين هذه الخصائص، من قبيل ربط امتلاك الأجنحة لحاجتها إلى الطيران، ووضع البيض قصد التوالد، وأنَّ السبب في مثل هذه الخصائص ماهية داخلية مستترة خاصة بالطيور.[1]

وتنتظمُ هذه التصوُّرات (أو العلاقات التصوُّرية) التفسيرية في أنماط مختلفةٍ متنوعةٍ تُستعمل لفهم العالم، وقد سُميت بمسميات عدة، من مثل التصوُّرات التفسيرية، والمواقف التفسيرية (Explanatory Stances)، وأنماط التفسير (Modes Of Construal)، وأنماط التأويل (Modes of Explanation)، ونكتفي هنا بدراسة تصوُّر (أو نمط) تفسيري واحد هو موقف التصميم (Design Stance)، وعلاقات التعدُّد والتوليد الدلالي التي تنبني عليه.

2. موقف التصميم:

من أبرز علاقات التعدُّد والتوليد التي ترتكز على موقف التصميم – بوصفه تصوُّرًا تفسيريًّا – علاقةُ الأداة بالعمل الذي تُستعمل فيه، كما أسلفنا.

(أ) معطيات عن علاقة الأداة بعملها:

تُعدُّ علاقةُ الأداة بالعمل الذي تُستعمل فيه (Instrument) – أي بالوظيفة التي صُمِّمت من أجلها – من أبرز علاقات التوليد الدلالي في اللغة العربية وغيرها من اللغات الطبيعية، ويتضح ذلك في الأمثلة الآتية:

(16) أ. محمل هذا السيف مطرَّز بالذهب. ب. أعلن الخصمان أن بينهما السيف.

يتبيَّن من هذين المثالين إمكانُ استعمال اللفظ نفسه (السيف) للدلالة على الأداة، كما في 16(أ)، وعلى العمل الذي تُستعمل فيه هذه الأداة، أي القتال أو الحرب، كما في 16(ب)، وتُوظَّف هذه العلاقة التصوُّرية في العربية ولغات أخرى، بوصفها آليةً إنتاجية تسمح بتوليد ألفاظ دالَّة على الأعمال انطلاقًا من ألفاظ دالَّة على الأدوات المستعملة فيها، وإن لم يكن المتكلم قد سمع بها من قبل، ويتضح ذلك أيضًا في الأمثلة الآتية:

[1] S. A. Gelman, *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought* (Oxford: Oxford University Press, 2003).

© إيسيسكو ICESCO 2026

- سافَ الرجلُ (ضربه بالسيف).
- طرقَ الصُّوفَ (ضربه بالمطرقة).
- فأسَ الحطابُ الجذعَ (ضربه وشقَّه بالفأس).

ويمكنُ إلحاق هذه الأمثلة بما نراه في التوليد الدلالي الحديث، من قبيل توليد الفعل (غَوْغَلَ) الدال على العمل، من الاسم (غُوْغِل) الدال على الأداة، أي محرِّك البحث الذي يُنجَز به العمل، إلى غير ذلك من المعطيات التي تزخر بها اللغات البشرية.[1]

وتُبرز هذه المعطيات تصوُّرَ الناس الموضوعاتِ، من مثل السيف والمطرقة والفأس، عبر وظائفها أو الهدف منها أو الغاية منها، لا خصائصها الأخرى، من مثل الخصائص الفيزيائية، وبذلك يُقيِّد هذا التصوُّر ما تعنيه الكلمات الدالة على هذه الموضوعات حين تُسْتَعمل أفعالًا أو أسماء، وبعبارة أخرى؛ تكون معاني هذه المولدات – ومنها تلك المبنية على توليد الفعل الدال على العمل من الاسم الدال على الأداة المستعملة فيه – محدَّدةً أصلًا بموجب هذا التصوُّر الغائي الذي يسمَّى أيضًا (موقف التصميم)، وبناءً عليه ينبغي لنا أن نتساءل: ما أُسُسُ هذا التصوُّر أو الموقف؟ ومن أين تأتي هذه العلاقات الدلالية المولَّدة المرتبطة به؟

(ب) ما الأسس المعرفية لموقف التصميم؟

تقوم تصوُّراتنا للمصنوعات (Artifacts) على بنية تفسيرية سببية (Causal-Explanatory Structure) يسميها الفيلسوف الأمريكي دينيت (موقف التصميم)، ويُطلق على هذا النمط من التفسير أيضًا اسم (الموقف الغائي).[2]

ويحدِّد كيليمين وكيري هذا النمط من التفسير بأنه يختص بالموضوعات المصنوعة التي يُنشئها المصمِّمون عمدًا لتحقيق وظيفة معينة، وتعدُّ الوظيفة المقصودة العامل الذي يُفسِّر الخصائص السطحية الظاهرة للموضوع المصنوع، ويحدِّدها كما يحدِّد الاستعمالات التي يمكن

[1] انظر مثلًا لوائح طويلة من هذه المعطيات في اللغة الإنكليزية، في:

E. Clark & H. H. Clark, "When Nouns Surface as Verbs," *Language*, 55(1), 1979, pp. 767-811.

[2] See: D. Dennett, *The Intentional Stance* (Cambridge, MA: MIT Press, 1987).

© إيسيسكو ICESCO 2026

أن يُسَخَّر لها، وإلى أي نوع تنتمي،[1] وبهذا المعنى تعدُّ الوظيفة الأصلية المقصودة – كما يرى بلوم[2] – جوهر الموضوع المصنوع، ففنجان القهوة مثلًا قادر على احتواء السوائل، لأنَّ ذلك ما قصد إليه مصمِّمه، وتعمل هذه الوظيفة المقصودة على تقييد شكل الفنجان (إذ ينبغي له أن يكون مغلقًا في جزئه الأسفل، ومفتوحًا من الأعلى، وذا عروة يُحمل منها عند ملئه بالسوائل الساخنة، وما إلى ذلك)، وتُقيِّد الوظيفة المقصودة الموادَّ التي يمكن أن يصنع منها الفنجان (إذ ليس من الممكن صنعُه من الثلج)، ومن الجدير بالملاحظة أنَّ الخصائص التي تجعل الفنجان يعمل بوصفه فنجان قهوة تسمح أيضًا باستعماله حاملًا لأقلام الرصاص، ومع ذلك ليس هذا الاستعمال الأخير سببًا في وجود الفنجان، بل هو قصدُ المصمِّم إلى أن يكون فنجانًا.[3]

(ج) كيف ينظِّم موقف التصميم تصوُّرات المصنوعات؟

إن كان تصوُّرنا للمصنوعات يقوم حقًّا على اعتماد موقف التصميم، فإن ذلك يقتضي ترجيح الخصائص المرتبطة بالوظيفة الأصلية المقصودة، على الخصائص السطحية في إصدار أحكامنا في نوع المصنوع أو الغرض منه.

وفي هذا الإطار بيَّن ريبس أنَّ البالغين يُرجحون الوظيفة الأصلية للمصنوع على شكله عند الحكم على نوعه، فيحكمون مثلًا على جسم له خصائص المظلَّة على أنَّه غطاء مصباح، لأن صانعه صممَّه لذلك الغرض الأخير،[4] وبيَّن جيرمن وجونسون أنَّ الناس يُغلبون الوظيفة المقصودة على الوظيفة الطارئة في الحكم على الغرض من مصنوع جديد، فيحكمون على أنَّ

[1] See: D. Kelemen & S. Carey, "The Essence of Artifacts: Developing the Design Stance," In: *Creations of the Mind: Theories of Artifacts and Their Representation*, E. Margolis & S. Laurence (Eds.) (Oxford: Oxford University Press, 2007), p.214.

[2] See: P. Bloom, *How Children Learn the Meanings of Words* (Cambridge, MA: MIT Press, 2000), p.163.

[3] مع أنَّ مصطلح "موقف التصميم" يعود إلى الفيلسوف دينيت؛ لا يستند في مقولة: "المصنوعات عملية تفسيرية"، إلى قصد المصمِّم منزلة خاصة أو متميزة في الانتماء المقولي للموضوع المصنوع، إذ يرى أنّ المصمِّم لا يملك فرْضَ ما قصد إليه بتصميمه، تمامًا مثلما أن الفنان لا يملك فرْضَ تأويله الخاص للعمل الفني الذي أنتجه. انظر:

H. C. Barrett et al., "Artifacts and Original Intent: A Cross-Cultural Perspective on the Design Stance," *Journal of Cognition and Culture,* No. (8), 2008, pp. 1-22.

[4] See: L. J. Rips, "Similarity, Typicality and Categorization," In: *Similarity and Analogical Reasoning*, S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.) (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), pp21-59.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الموضوع الذي صُنع لنشاط معين (كتمرين ترويض الظهر)، ولكنه يُستعمل يوميًّا لأداء نشاط آخر، (كشدِّ الملابس)؛ إنما هو من أجل وظيفة التصميم، أي تمرين ترويض الظهر.[1]

وخلاصة القول أنَّ الناسَ في أحكامهم على النوع والغرض يُغلبون وظيفة المصنوع المقصودة على وظيفته الحالية الطارئة، وعلى خصائص أخرى من مثل شكله، وثمة دراسات تجريبية استدلَّت أيضًا على ارتباط موقف التصميم بتصوُّرات تفسيرية نووية كليَّة، نذكر منها دراسة شاشنر وآخرين، التي اعتمدت تجربتين؛ تتفحص الأولى تفسير خصائص الموضوعات، في حين تبحث الثانية تفسير أصولها، وتوصلت إلى أنَّ الأطفال الصغار المنتمين إلى ثقافات مختلفة (من أمريكا وإنكلترا والصين)، يطوِّرون في سن مبكرة ميلًا عامًّا إلى التفسيرات الغائية المبنية على وظيفة الموضوع، فيُفضلونها على التفسيرات المبنية على الخصائص الفيزيائية الظاهرة، وذلك في عدة مجالات لا تتضمن المصنوعات والأنواع الطبيعية (الحية) فحسب، بل الظواهر الطبيعية غير الحية (فالجبال مثلًا أُنشئت للتسلُّق، كما أُنشئت القبعات للشعور بالدفء)، وتخلص الدراسة إلى أن هذا الميل يعبِّر عن خصائص معرفية كلية لدى البشر.[2]

ويُعدُّ التفكير انطلاقًا من موقف التصميم – كمثل كلِّ تفكيرٍ سببي – شكلًا من أشكال الاستنتاج الهادف إلى أفضل تفسير ممكن، فالناس يستنتجون الوظيفة من الشكل، ويستنتجون الوظيفة المقصودة من الوظيفة الممكنة، ويُجرون استنتاجات في الاتجاه الآخر أيضًا،[3] ولا تُعدُّ الوظيفة المقصودة السمةَ المُغلَّبة والأكثر ترجيحًا لإتاحتها تعريفًا لنوع المصنوع، أو لأنَّها أكثر السِّمات وثاقةً من غيرها في بنية النمط الأنموذجي، بل لأنَّ الناس يسعون إلى عقلنة ما يعرفونه عن مصنوعٍ معيَّن، وفي هذا السياق تؤدّي المعرفةُ المرتبطة بالوظيفة المقصودة وظيفة حاسمة في تقييد عملية العقلنة هذه وتوجيهها.

---

[1] T. German & S. Johnson, "Function and the Origins of the Design Stance," *Journal of Cognition and Development*, No. (3), 2002, pp. 279-300.

[2] See: A. Schachner et al., "Is the Bias for Function-Based Explanations Culturally Universal? Children from China Endorse Teleological Explanations of Natural Phenomena," *Journal of Experimental Child Psychology*, No. (157), 2017, pp. 29-48.

[3] See: Kelemen & Carey, *The Essence of Artifacts*, pp. 214-215.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وخلاصة ما سبق أنَّ هناك عدة براهين تؤكِّد أنَّ الناس يفكرون في المصنوعات اعتمادًا على موقف التصميم، إذ تؤدي الوظيفة المقصودة مهمة مماثلة لما تؤديه تمثيلات الماهية في التفكير في الأنواع الطبيعية، ولا يعني هذا تجاهل الفروق الجوهرية بين المصنوعات والأنواع الطبيعية، فالأنواع الطبيعية من مثل الحيوانات أو النباتات؛ تمتلك ماهية حقيقية يمكن أن تكون موضوعًا للبحث العلمي، وهو ما لا ينطبق على المصنوعات، إذ لا حاجة لدراسة أسباب خصائص سطح الهاتف بالطريقة نفسها التي قد يُدرس بها سبب سمات مظهر حيوان معين.

ومع افتراض الناس توفُّر أسباب خفية لخصائص الكيانات السطحية، من مثل الذهب والنمور، غالبًا ما تحدَّد تمثيلاتهم ماهياتِ الأنواع الطبيعية تحديدًا غير كاف، بخلاف ما هو عليه في تمثيل المصنوعات، أي إنَّ الناس يتقبَّلون افتقارهم إلى معرفة دقيقة بالأسباب التي تجعل النمر أو الذهب يبدوان على ما هما عليه، ولكنهم بخلاف ذلك، لا يُغلبون العناصر الأخرى في تصوُّرهم المصنوعاتِ، لأنهم يملكون تمثيلات صريحة للبنية التفسيرية السببية الكامنة وراء المظهر الذي تظهر عليه الكراسي والأكواب، باختصار، يفهم الناس الوظيفة المقصودة، ومن ثمَّ يتصرفون وفق موقف التصميم في تفكيرهم في المصنوعات.[1]

خاتمة

1. عالج هذا البحث في الفقرات السابقة أبرز أنماط علاقات التعدُّد الدلالي الشائعة في اللغات الطبيعية بوصفها من العوامل المحرِّكة لتطوُّرها.

2. بيَّن البحث أنَّ هذه الأنماط من العلاقات تمثِّل ظاهرة مُقيَّدة لا اعتباطية، وذلك لأنَّ هذه الأنماط تعبر عن بنية من التصوُّرات المقيَّدة المتجذِّرة في "المعرفة النواة"، والمرتبطة بعمليات معرفية حيوية موجهة إلى فهم موضوعات العالم وأوضاعه وتفسيرها تفسيرًا سببيًّا.

3. أظهر البحث أنَّ هذه التصوُّرات تندرج في أنماط تفسيرية عدة، عُرفت في الأدبيات بمسميات مختلفة، من مثل المواقف التفسيرية، وأنماط التفسير، وأنماط التأويل.

4. ركَّز البحث على نمط موقف التصميم، مبيِّنًا أنَّ علاقة الأداة بالعمل الذي تُستعمل فيه تقوم على هذا التصوُّر التفسيري، بما يكشف عن الأساس المعرفي الذي تنتظم في سياقه أنماط التعدُّد والتوليد الدلاليين.

[1] انظر: غاليم، **تصورات نحيا بها**، ص174.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

أحمد بريسول، **أفعال الحركة في إطار المعجم المولَّد** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2013).

ابن يعيش، **شرح الملوكي في التصريف**، تحقيق: فخر الدين قباوة (حلب: المكتبة العربية، ط1، 1973).

السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 1974).

الشوكاني، **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول**، تحقيق: أحمد عزو عناية (دمشق: دار الكتاب العربي، ط1، 1999).

محمد غاليم، "عن أفعال الوضع والإزالة وأفعال أخرى"، في: **اللسانيات المقارنة واللغات في المغرب** (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996).

محمد غاليم، "عن التصور القاموسي للمعنى المعجمي وتوليده"، **مجلة المناهل**، وزارة الشباب والثقافة والتواصل، الرباط، العدد (104)، 2022.

محمد غاليم، "عن بناء التصورات في النسق اللغوي"، في: **الدلالة بين التأصيل والتجديد** (تونس: الدار التونسية للكتاب، 2021).

محمد غاليم، **التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم** (الدار البيضاء: دار توبقال، 1987).

محمد غاليم، **تصورات نحيا بها: دور المعرفة النواة في تأسيس اللغة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2025).

A. Schachner et al., “Is the Bias for Function-Based Explanations Culturally Universal? Children from China Endorse Teleological Explanations of Natural Phenomena,” *Journal of Experimental Child Psychology*, No. (157), 2017.

D. Dennett, *The Intentional Stance* (Cambridge, MA: MIT Press, 1987).

D. Kelemen & S. Carey, “The Essence of Artifacts: Developing the Design Stance,” In: *Creations of the Mind: Theories of Artifacts and Their Representation*, E. Margolis & S. Laurence (eds.) (Oxford: Oxford University Press, 2007).

© إيسيسكو ICESCO 2026

E. Clark & H. Clark, "When Nouns Surface as Verbs," *Language*, 55(1), 1979.

G. L. Murphy, "Parsimony and the Psychological Representation of Polysemous Words," In: *The Cognitive Basis of Polysemy*, M. Rakova, G. Petho & C. Rákosi (eds.) (Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2007).

G. L. Murphy, "Polysemy and the Creation of Novel Word Meanings," In: *Creative Thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes*, T. B. Ward, S. Smith & J. J. Vaid (eds.) (Washington DC: American Psychological Association, 1997).

H. C. Barrett et al., "Artifacts and Original Intent: A Cross-Cultural Perspective on the Design Stance," *Journal of Cognition and Culture,* No. (8), 2008.

J. Pustejovsky, *The Generative Lexicon* (Cambridge, MA: MIT Press, 1995).

J. Rodd, G. Gaskell & W. Marslen-Wilson, "Making Sense of Semantic Ambiguity: Semantic Competition in Lexical Access," *Journal of Memory and Language*, 46(2), 2002.

L. J. Rips, "Similarity, Typicality and Categorization," In: *Similarity and Analogical Reasoning*, S. Vosniadou & A. Ortony (eds.) (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

M. Bréal, *Essai de semantique: Science des significations* (Paris: Hachette, 1897).

M. Srinivasan & H. Rabagliati, "How Concepts and Conventions Structure the Lexicon? Cross-Linguistic Evidence from Polysemy," *Lingua,* No. (157), 2015.

M. Srinivasan, "Concepts as Explanatory Structures: Evidence from Word Learning and the Development of Lexical Flexibility," In: *Core Knowledge and Conceptual Change*, D. Barner & A. S. Baron (eds.) (Oxford: Oxford University Press, 2016).

P. Bloom, *How Children Learn the Meanings of Words* (Cambridge, MA: MIT Press, 2000).

S. A. Gelman, *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought* (Oxford: Oxford University Press, 2003).

T. German & S. Johnson, "Function and the Origins of the Design Stance," *Journal of Cognition and Development*, No. (3), 2002.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

References

A. Schachner et al., "Is the Bias for Function-Based Explanations Culturally Universal? Children from China Endorse Teleological Explanations of Natural Phenomena," *Journal of Experimental Child Psychology*, No. (157), 2017.

Aḥmad Bressoul, *Afʿāl al-ḥaraka fī iṭār al-muʿjam al-muwallad* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥida, 2013).

Al-Shawkānī, *Irshād al-Fuḥūl ilā Taḥqīq al-Ḥaqq min ʿIlm al-Uṣūl*. Aḥmad ʿAzzū ʿInāya (ed.) (Damascus: Dār al-Kitāb al-ʿArabī, 1999).

Al-Suyūṭī. *Al-Itqān fī ʿUlūm al-Qurʾān*. Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm (ed.) (Cairo: al-Hayʾa al-Miṣriyya al-ʿĀmma lil-Kitāb, 1974).

D. Dennett, *The Intentional Stance* (Cambridge, MA: MIT Press, 1987).

D. Kelemen & S. Carey, "The Essence of Artifacts: Developing the Design Stance," In: *Creations of the Mind: Theories of Artifacts and Their Representation*, E. Margolis & S. Laurence (eds.) (Oxford: Oxford University Press, 2007).

E. Clark & H. Clark, "When Nouns Surface as Verbs," *Language*, 55(1), 1979.

G. L. Murphy, "Parsimony and the Psychological Representation of Polysemous Words," In: *The Cognitive Basis of Polysemy*, M. Rakova, G. Petho & C. Rákosi (eds.) (Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2007).

G. L. Murphy, "Polysemy and the Creation of Novel Word Meanings," In: *Creative Thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes*, T. B. Ward, S. Smith & J. J. Vaid (eds.) (Washington DC: American Psychological Association, 1997).

H. C. Barrett et al., "Artifacts and Original Intent: A Cross-Cultural Perspective on the Design Stance," *Journal of Cognition and Culture,* No. (8), 2008.

Ibn Yaʿīsh. *Sharḥ al-Mulūkī fī al-Taṣrīf*. Fakhruddīn Qabāwa (ed.) (Aleppo: al-Maktaba al-ʿArabiyya, 1973).

J. Pustejovsky, *The Generative Lexicon* (Cambridge, MA: MIT Press, 1995).

J. Rodd, G. Gaskell & W. Marslen-Wilson, "Making Sense of Semantic Ambiguity: Semantic Competition in Lexical Access," *Journal of Memory and Language*, 46(2), 2002.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

L. J. Rips, “Similarity, Typicality and Categorization,” In: *Similarity and Analogical Reasoning*, S. Vosniadou & A. Ortony (eds.) (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

M. Bréal, *Essai de semantique: Science des significations* (Paris: Hachette, 1897).

M. Srinivasan & H. Rabagliati, “How Concepts and Conventions Structure the Lexicon? Cross-Linguistic Evidence from Polysemy,” *Lingua,* No. (157), 2015.

M. Srinivasan, “Concepts as Explanatory Structures: Evidence from Word Learning and the Development of Lexical Flexibility,” In: *Core Knowledge and Conceptual Change*, D. Barner & A. S. Baron (eds.) (Oxford: Oxford University Press, 2016).

Mohamed Ghalim, “ʿAn al-taṣawwur al-qāmūsī lil-maʿnā al-muʿjamī wa-tawlīdih”, *Majallah al-Manāhil,* Wizārah al-Shabāb wal-Thaqāfa wal-Tawāṣul, Rabat, No. (104), 2022.

Mohamed Ghalim, “ʿAn bināʾ al-taṣawwurāt fī al-nasq al-lughawī”, In: *Al-dalāla bayna al-taʾṣīl wa-al-tajdīd* (Tunis: Manshūrāt al-Dār al-Tūnusiyyah, 2021).

Mohamed Ghalim, *Al-tawlīd al-dalālī fī al-balāgha wal-muʿjam* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 1987).

Mohamed Ghalim, *Taṣawwurāt naḥyā bihā: Dawr al-maʿrifa al-nawā fī taʾsīs al-lugha* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 2025).

Mohamed Ghalim. “ʿAn Afʿāl al-waḍʿ wa-al-izāla wa-afʿāl ukhrā.” In: *Al-lisāniyyāt al-muqārana wal-lughāt fī al-Maghrib* (Rabat: Manshūrāt Kulliyyat al-Ādāb, 1996).

P. Bloom, *How Children Learn the Meanings of Words* (Cambridge, MA: MIT Press, 2000).

S. A. Gelman, *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought* (Oxford: Oxford University Press, 2003).

T. German & S. Johnson, “Function and the Origins of the Design Stance,” *Journal of Cognition and Development*, No. (3), 2002.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

2026 - (1)3
Received استُلم 2025-11-9
Accepted قُبل 2026-2-19

توظيفُ المصطلحِ التُّراثيّ في ترجمةِ مصطلحاتِ التَّداوليَّةِ
قراءةٌ تطبيقيَّةٌ في ترجمةِ هشامِ الخليفةِ لمعجمِ أوكسفوردَ للتَّداوليَّةِ

الزبير الأنصاري*

مُستخلَص

يناقش هذا البحث الإشكالات المنهجية والمعرفية المتصلة بالإفادة من المصطلح التراثي العربي في ترجمة مصطلحات التداولية، المستمدِّ من التخصُّصات التي تتداخل مع بعض مباحث هذا العلم اللساني الحديث، من مثل علوم النحو، والبلاغة، وأصول الفقه، والكلام. ويُعتمد في بحثِ هذه المسألة على ترجمة هشام الخليفة لمعجم أوكسفورد للتداولية، من أجل بيان الإشكالات المنهجية والمعرفية المرتبطة بهذا التوظيف، وتقويمها، واستقصاء أنماط توظيف المصطلح التراثي في الترجمة. ويخلص البحث إلى أنَّ المترجِم وظَّف المصطلحات التراثية في ترجمة مصطلحات التداولية، ضمن منهجية تقوم على التوسُّط بين الترجمة المفهومية، والترجمة الماصدقية، مع اعتماد جملة من آليات الترجمة وإستراتيجياتها التي تسعى إلى مواءمة المصطلح التراثي مع نظيره التداولي.

مفاتيح البحث: المصطلح، الترجمة، التداولية، التراث، معجم أوكسفورد للتداولية، هشام الخليفة

* مرشح لنيل درجة الدكتوراة في اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، z.ansary760@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)5

Deploying Heritage Terminology in Translating Pragmatics Terms: An Applied Review of Hisham al-Khalefah's Translation of the Oxford Dictionary of Pragmatics

Zubyr Ansary*

Abstract

This study examines the methodological and epistemological problems associated with drawing on the Arabic heritage term (*Muṣṭalaḥ Turāthī*) in translating pragmatics terminology derived from disciplines that intersect with certain areas of inquiry within this modern linguistic science, such as grammar, rhetoric, the principles of jurisprudence (*Uṣūl al-Fiqh*), and theology (*Kalām*). The study addresses this issue through an examination of Hisham al-Khalefah's translation of the *Oxford Dictionary of Pragmatics*, with the aim of identifying and evaluating the methodological and epistemological problems associated with this practice, and of investigating the patterns by which heritage terminology is deployed in translation. The study concludes that the translator employed heritage terms in rendering pragmatics terminology within a methodology predicated on mediating between conceptual (intentional) translation and referential (extensional) translation, while adopting a range of translation mechanisms and strategies aimed at reconciling the heritage term with its pragmatic counterpart.

Keywords: *Terminology, translation, pragmatics, heritage (turāth), Oxford Dictionary of Pragmatics, Hisham al-Khalefah*

* Doctoral Candidate in Arabic Language and Literature, King Saud University, Saudi Arabia, z.ansary760@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

تُعَدُّ مسألة المصطلحات التداولية وترجمتها إلى العربية من المسائل المتجددة، نظرًا إلى تسارع حركة البحث العلمي في التداولية، وتوليدها يوميًّا عشرات المصطلحات التي تقتضي من اللغات المتلقية – ومنها العربية – استيعابها وإيجاد مقابلات لها.

وفي سياق هذا المسعى لاستيعاب هذه المصطلحات، برزت مسألة الإفادة من المصطلح العربي التراثي المستمدِّ من التخصُّصات التي تتداخل مع بعض مباحث هذا العلم اللساني الحديث، من مثل علوم النحو والبلاغة وأصول الفقه والكلام، وهي المسألة التي نسعى إلى معالجتها في هذا البحث، اعتمادًا على ترجمة الجامعي والمترجم العراقي هشام الخليفة لـ"معجم أوكسفورد للتداولية" "The Oxford Dictionary of Pragmatics" للساني البريطاني الصيني يان هوانغ (Yan Huang)، التي صدرت في طبعتها الأولى عن دار الكتاب الجديد المتحدة عام (2020).

وقد وقع الاختيار على هذه الترجمة نظرًا إلى مكانة أصلها الإنكليزي، وأنه من أبرز مراجع التداولية، فضلًا عن حداثة الترجمة نسبيًّا، وبروز قضية التداخل بين المصطلحين التداولي والتراثي فيها بوضوح، سواءً من جهة المنطلقات النظرية للترجمة وتوجُّهات المترجم في أعماله الأخرى، أم من جهة التوظيف المقصود والمنهجي للمصطلح التراثي في ترجمة مصطلحات ومفاهيم التداولية في معجم أوكسفورد.

ونظرًا إلى ضخامة هذا المعجم المشتمل على أكثر من (2400) مصطلح، وتعذُّر استقصاء جميع هذه المصطلحات استقصاءً وافيًا، اختيرت عينة للبحث والمقارنة تضمُّ (25) مصطلحًا، وقد بُني هذا الاختيار على معيارين؛ أولهما مكانة هذه المصطلحات، وأنها من المصطلحات المفاتيح في حقل التداولية، وثانيهما تداخُل المصطلحات الواضح مع مفاهيم من التراث ومجالاته المعنية، وقد أسهم هذا المعيار في تضييق نطاق البحث، لأنَّ جزءًا كبيرًا من مصطلحات المعجم تصفُ ظواهر لم تعالجها المباحث التراثية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتتمثل إشكالية البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل من علاقة بين المصطلحين التداولي والتراثي؟ ولو كانت فما أنماط هذه العلاقة؟
- ما الإشكالات المرتبطة باستعمال المصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي؟
- كيف وظَّف الخليفة المصطلح التراثي لترجمة مصطلحات التداولية؟ وما الآليات التي استعملها في ذلك؟

ويهدف البحث إلى:

- دراسة الإشكالات المنهجية والمعرفية المرتبطة بتوظيف المصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي وتقويمها، ولا سيما ما يتصل بأوجه التعالق والتفارق بين التداولية والتخصصات التراثية التقليدية.
- استعراض أبرز المواقف من مسألة توظيف المصطلحات التراثية في نقل المصطلحات التداولية، ومنطلقات كل موقف وحججه.
- استقصاء أنماط توظيف المصطلح التراثي في ترجمة هشام الخليفة لمعجم أوكسفورد للتداولية، والآليات التي اعتمدها لتطويع المصطلح التراثي.

ويتقاطع هذا البحث مع نوعين من الدراسات السابقة؛ أحدهما الدراسات التي عنيت بترجمة المصطلح التداولي، ومنها دراسة عاتكة حشاني ويوسف بن أذينة،[1] والنوع الآخر هو الدراسات التي عنيت بترجمة المصطلح اللساني الأجنبي استنادًا إلى مرجعيات عربية وتراثية، ومنها كتاب خالد بسندي،[2] ودراسة عليمة حمزاوي.[3]

ولكن هذه الدراسات مع مكانتها، لم تستقصِ مسألة التداخل بين المصطلح التداولي والمصطلحات التراثية ذات الصلة، ولا تتوفر اليوم – في حدود علم الباحث – دراسة مستقلة عن معجم أوكسفورد للتداولية، وتوظيف المصطلح التراثي في ترجمة مداخلِه.

---

[1] انظر: عاتكة حشاني ويوسف بن أذينة، "تعدُّد ترجمة مصطلحات اللسانيات التداولية في الدراسات اللسانية العربية المعاصرة"، **مجلة بدايات**، 6(2)، 2024.

[2] انظر: خالد بسندي، **دراسات في المصطلح اللغوي** (الرياض: دار جامعة الملك سعود، 2017).

[3] انظر: عليمة حمزاوي، "مشكلات التعدُّد الترجمي للمصطلح اللساني والنقدي في الوطن العربي: بين المرجعية المصطلحية وتعدُّد البنيات الثقافيّة"، **مجلة موازين**، 6(1)، 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد اعتمد البحث منهجية تقوم على حدَّين؛ أحدهما حدٌّ معرفيٌّ، بمعنى تأصيل كلِّ مصطلح، تداوليًّا كان أو تراثيًّا، في ثقافته وإطاره المعرفي الذي صدر عنه لتوضيح ما يحيط به من حمولات ثقافية وفلسفية، تميّزه أو تقرّبه من المصطلحات ذات الصلة في الثقافات الأخرى.

والحدُّ الآخر مقارنيٌّ، وذلك عبر المقارنة بين الترجمات المختلفة لمصطلحات التداولية الغربية، ولا سيما المصطلحات ذات الصلة بالتراث، وتقويم مدى تمثيلها روح المصطلح الأجنبي وإحالاته.

ومع أن الباحث استعان في هذه المقارنة بعدة مصادر في مجال المصطلح اللساني والتداولي؛ ركّز على معجمين، هما "القاموس الموسوعي للتداولية"، من تأليف جاك موشلر وآن ريبول،[1] و"معجم المصطلحات اللسانية" لعبد القادر الفاسي الفهري،[2] ويعود سبب التركيز عليهما – لمقارنة عملهما بعمل الخليفة – إلى أنهما يعتمدان مقاربة مختلفة عن تلك التي يعتمدها الخليفة، متى ما تعلق الأمر بتوظيف المصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي.

ولم يستقصِ الباحث النقاش في القضايا التداولية المختلفة التي وردت في ثنايا البحث، لأنَّ هذا البحث أساسًا في المصطلح والترجمة، لا في التداولية من حيث هي، ولهذا اكتُفي بإشاراتٍ موجزةٍ إلى هذه القضايا، ويستطيع القارئ الاستزادة والتعمُّق في دراستها بالرجوع إلى المصادر والمعجمات الرئيسة في هذا العلم.

تمهيد: المصطلح وقضية الترجمة

يدلُّ (الاصطلاح) في أصله اللغوي إلى معنى التوافق والاتفاق،[3] وامتدَّ هذا المعنى اللغوي إلى استعمالات أخرى، لتغدو الكلمة دالَّة على التواضع على استعمال لفظٍ معيَّن للإحالة إلى مفهوم معين، وإلى هذا المعنى أشار الشريف الجرجاني عندما عرَّف (الاصطلاح) بأنه "لفظ معيَّن بين قوم معينين".[4]

---

[1] انظر: جاك موشلر وآن ريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ترجمة: جمع من المترجمين (تونس: دار سيناترا، 2010).

[2] انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2009).

[3] انظر: ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ)، ج2: ص517، مادة (صلح).

[4] الشريف الجرجاني، **كتاب التعريفات** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1983/1403)، ص28.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتتميز المصطلحات عمومًا بجملة من الخصائص، من أبرزها – كما يذكر إبراهيم مراد – "ذاتية الدلالة، وأحاديتها، وخصوصيتها، والانتماء إلى حقل مفهومي قابل للضبط والتحديد، وقابلية التعريف المنطقي"،[1] أي إنَّ المصطلحات، علمية كانت أم فنية، قد أضحت بمنزلة اللغة الخاصَّة التي تُستعمل "للتعبير عن المستحدث من المفاهيم والأشياء في مختلف العلوم والتقنيات".[2]

وهناك دلالة – فيما يتعلق بالترجمة – لأن تكون المصطلحات بمنزلة لغة خاصَّة مستقلة عن اللغة العادية، وذلك من جهتين؛ أولاهما أنَّ وضع المصطلحات بات تابعًا للاكتشافات والتطوُّرات العلمية في مختلف المجالات، أي إنَّ الأمم التي تحقِّق هذه الاكتشافات هي من يضع المصطلحات المتعلقة بها، متوسلة في سبيل ذلك بلغاتها بحمولاتها الثقافية والتاريخية.

والجهة الثانية أنَّ الترابط الوثيق بين المصطلحات والعلوم والمعارف الناشئة أفضى إلى حالة من الانفكاك المتزايد بين الأصل اللغوي للمصطلح، والاستعمالات "التقانية" الطارئة، فغدا نقلُ المصطلح بدقة إلى لغة أخرى، متعذِّرًا من غير مراعاة إطاره التقاني في لغته الأصلية.

ومرد ذلك إلى أنَّ المصطلح يقوم – من حيث التكوين – على "معادلة فحواها أنَّ (المصطلح = بنية لغوية + حمولة مفهومية)، وبناءً على هذه المعادلة تتوقَّف دقة الترجمة المصطلحية على حضور طرفي المعادلة معًا، إذ إنَّ تغليب البنية على الحمولة أو العكس يفضي بلا شكٍّ إلى خلل في النموذج الذي يُنتج في اللغة المستقبلة موازاة مع النموذج الأجنبي".[3]

وقد كان هذا الإشكال حاضرًا في جميع المجالات العلمية والإنسانية التي نشأت في الأزمنة الحديثة خارج سياق الثقافة العربية والإسلامية، ومنها حقل اللسانيات (Linguistics)

---

[1] إبراهيم مراد، "المصطلحية وعلم المعجم"، **مجلة المعجمية**، تونس، (8)، 1992، ص5.

[2] المصدر السابق، ص6.

[3] حنان نوي، "الترجمة آلية من آليات نقل المصطلح الأجنبي بين غياب المنهجية وتغييب النظرية: رؤية نقدية"، **ملتقى إشكالية تلقي المصطلح اللساني بين تعدد التسمية وفوضى المفاهيم**، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 27-28 أغسطس 2020، ص22.

© إيسيسكو ICESCO 2026

بتخصصاته المختلفة، إذ عانى المترجمون العرب تحديًا في التعامل مع مصطلحات هذا الحقل، سواءً من حيث بنياتها اللغوية غير المألوفة، أم حمولاتها المفهومية الجديدة والمفارقة في معظم الأحيان لما عهدوه من مناهج البحث التقليدية في دراسة الظاهرة اللغوية وتجلياتها المختلفة.

وإزاء هذه التحديات عمد المترجمون العرب إلى توظيف جملة من الإستراتيجيات، ومن ذلك الاستعانة بالمصطلحات المستمدَّة من التراث العربي والإسلامي، عندما يكون هناك نوع من التقاطع بين هذه المصطلحات ونظيراتها الأجنبية.

وقد كانت لهذه الإستراتيجية مسوغاتُها من حيث المبدأ، وذلك لأنَّ "اللغة" ظاهرة إنسانية عامَّة، ومن ثمَّ كان قدرٌ من التلاقي أو التشابه العارض لا بدَّ من أنْ يتحقَّق بين المناهج التي تدرس هذه الظاهرة، بقطع النظر عن اختلاف البيئات أو الأزمنة التي نشأت فيها هذه المناهج.

ونعرض فيما يأتي من مباحث جانبًا من توظيف هذه الإستراتيجية في ترجمة مصطلحات أحد أبرز فروع حقل اللسانيات، وهو "التداولية"، مع التركيز على المصطلحات الواردة في معجم أوكسفورد للتداولية.

التداولية والمناهج التراثية لدراسة اللغة

تعدُّ التداولية (Pragmatics) من الاتجاهات الكبرى في "اللسانيات"، وكانت بدايات ظهورها عام (1938) حين ميَّز الفيلسوف الأمريكي شارلز موريس (Charles Morris) بين التخصصات التي تعنى بدراسة اللغة، وهي:[1]

- علم التراكيب (Syntax)، أي العلم الذي يقتصر على دراسة العلاقات القائمة بين العلامات اللغوية.
- علم الدلالة (Semantics)، أي العلم الذي يقوم على دراسة الدلالة التي تتحدَّد بعلاقة تعيين المعنى الحقيقي القائمة بين العلامات اللغوية وما تدلُّ عليه.

[1] انظر: آن روبول وجاك موشلار، **التداولية اليوم: علم جديد في التواصل**، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2003)، ص29.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- التداولية (Pragmatics)، أي العلم الذي يعنى – في رأي موريس – بالعلاقات بين العلامات اللغوية ومستعمليها.

وعليه تعنى التداولية بدراسة العلامات اللغوية من جهة توقُّف معانيها على السياق الذي تُستعمل فيه، مع التنبيه على أنَّ السياق هنا يراد به "مفهومه الواسع الذي يشمل – فضلًا عن ملابسات الموقف – كلَّ ما له تأثير في الحدث اللغوي من عوامل حالية أو ماضوية".[1]

في رأي هوانغ، للاتجاه اللساني التداولي اليوم مدرستان فكريتان؛[2] أولاهما المدرسة الأنجلو أمريكية، وتنظر إلى "التداولية" بوصفها الدراسة المنهجية للمعنى اعتمادًا على استعمال اللغة، وتشمل الموضوعات الرئيسة التي تبحثها هذه المدرسة التضمين (Implicature)، والافتراض المسبق (Presupposition)، وأفعال الكلام (Speech Acts)، والإشاريات (Deixis)، والإحالة (Reference)، والسياق (Context)، والتفاعل ما بين التداولية وعلم الدلالة.

والمدرسة الثانية هي الأوروبية القارية، وتنظر إلى التداولية بوصفها "منظورًا وظيفيًّا عامًّا (إدراكيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا) للظواهر اللغوية من جهة استعمالها في أشكال السلوك"، ونتيجة لهذا المفهوم العام اتَّسع مجال البحث التداولي عند هذه المدرسة، ولم يكتفِ بالموضوعات التي تندرج عادةً ضمن الفروع الثانوية للسانيات، من مثل اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistics)، واللسانيات النفسية (Psycholinguistics)، وتحليل الخطاب (Discourse Analysis)، بل امتدَّ أيضًا إلى بعض المجالات الواقعة في نطاق العلوم الاجتماعية المجاورة.

ونلحظ من هذا العرض الموجز للمدرستين الأبرز في "التداولية"؛ أنَّ هذا التخصص حديثٌ وبينيٌّ (Interdisciplinary) ومتشعِّبٌ، وأنه تجاوز في نطاقه وآلياته الحقولَ اللسانية التقليدية، أي إنَّ العلاقة تكاد تكون منفكَّة بينه وبين الاتجاهات والمناهج التي سبقته في دراسة اللغة، بما في ذلك المناهج العربية التراثية.

---

[1] محمد محمد يونس علي، **المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية** (بيروت: دار المدار الإسلامي، ط3، 2023)، ص133.

[2] See: Yan Huang, "What is Pragmatics?" In: *The Oxford Handbook on Pragmatics* (Oxford: Oxford University Press, 2017), pp. 2-3.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ونلحظ أيضًا تباينًا بين التداولية والمناهج التراثية من حيث "المدوَّنة" ونطاق العناية، فالتداولية تعنى بالتحقُّقات الكلامية العادية، في حين تعنى المناهج التراثية غالبًا بأنماط قياسية من الكلام، من مثل النصوص الأدبية في حالة النحو والبلاغة، أو بأنماط ذات بُعدٍ ديني، من مثل نصوص القرآن والسنَّة في حالتي أصول الفقه وعلم الكلام.

ومع هذا التباين هناك بعض التقاطعات التي لا ترجع – في تقديرنا – إلى تشابه في المناهج بقدر ما ترجع إلى تشابه في الموضوعات المدروسة، فبعض القضايا التي تبحثها التداولية – من مثل "المعنى"، و"السياق"، والتمييز ما بين المعنى الحرفي والمعنى المقصود – كانت دائمًا محلَّ عناية لدى المناهج المختلفة لدراسة اللغة، ويمكن تمييزها بوضوح في التراث العربي في العلوم ذات الصلة، من مثل النحو، والبلاغة، وأصول الفقه.

ومن ثم أشار أحمد المتوكل إلى أنَّ "النظرية الثاوية خلف مختلف العلوم اللغوية (النحو، اللغة، البلاغة، فقه اللغة...) نظرية تداولية، وأنها بالتالي قابلة للتحاور، بمعنى القرض والاقتراض مع النظريات التداولية الحديثة"،[1] بل ذهب أحد الباحثين إلى أنَّ "جزءًا كبيرًا من موضوعات أصول الفقه يمكن إدراجه في نطاق التداولية"،[2] مع إقرار هذا الباحث بأنَّ ذلك لا يعني أنَّ أصول الفقه هو "النظير الإسلامي التقليدي للتداولية"، بل الحديث عن التداولية العامة (General Pragmatics)،[3] أي التداولية التي تعنى بالمسائل الأولية المتعلقة بالمعنى والطرق التي يمكن عبرها فهمُ الرسالة وفق مقاصد المتكلم.

أنماط العلاقة بين المصطلح التداولي والمصطلح التراثي

أفضى هذا التشابه في الموضوعات المدروسة بين التداولية وبعض التخصُّصات التراثية، إلى قدرٍ من التداخل بين المصطلحين التداولي والتراثي، وكان لذلك أثره الكبير في عملية الترجمة، ويمكن القول إنَّ العلاقة بين المصطلحين لا تخلو من ثلاث حالات؛ أولاها التطابق، بأنْ

[1] أحمد المتوكل، **الوظائف التداولية في اللغة العربية** (الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1، 1985/1405)، ص10.

[2] Mohamed M. Yunis Ali, *Medieval Islamic Pragmatics: Sunni Legal Theorists' Models of Textual Communication* (London: Routledge, 2000), p. 2.

[3] المصدر السابق، ص2-5.

© إيسيسكو ICESCO 2026

يصف المصطلح التداولي الظاهرة نفسها التي يصفها المصطلح التراثي، وهذا يكون في حالات محدودة جدًّا يتعلَّق معظمُها ببعض المصطلحات المستمدَّة من المنطق الصوري، التي نجدها في التداولية، كما نجدها في بعض التخصصات التراثية.

والحالة الثانية هي الاشتمال، بأنْ تكون الظاهرة أو الموضوعات التي يغطيها المصطلح التراثي هي بعض مصاديق المصطلح التداولي، أي إنَّ المصطلح التداولي يغطي هذه الظاهرة وغيرها، من مثل مصطلح "الإنشاء" بشقيه؛ الطلبي، كالأمر والنهي والدعاء، وغير الطلبي، كالقسم وصيغ العقود ونحوها، فهذه المباحث تمثِّل بعض مصاديق مصطلح الأفعال الكلامية (Speech Acts) التداولي الذي يغطي هذه الجوانب وغيرها.

والحالة الثالثة هي التباين، بأنْ تكون الظاهرة التي يغطيها المصطلح التداولي جديدة، ولم تُدرس في التراث العربي، وهذا هو الغالب الأعم.

ولكل حالة من هذه الحالات موقف في الترجمة، ففي الحالة الأولى التي يتطابق فيها مفهوما المصطلحين التداولي والتراثي؛ يميل معظم المترجمين إلى استعمال المصطلح التراثي للتعبير عن المصطلح التداولي، فيستعملون مثلًا مصطلح (السور) لترجمة مصطلح (Quantifier)،[1] لأنَّ هذا المصطلح الأخير مأخوذٌ من المنطق الأرسطي، ويشير إلى الألفاظ التي تُستعمل في القضية للدلالة على الكم، وهو الاستعمال نفسه لدى القدماء.[2]

وكذلك في الحالة الثالثة يميل معظم المترجمين إلى إيجاد مقابلات جديدة للمصطلح التداولي، عبر توظيف آليات معينة لتوليد المصطلحات،[3] وهذه الآليات منها ما يعتمد على

---

[1] انظر: يان هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ترجمة: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2020)، ص547؛ موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص647؛ الفاسي الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص275.

[2] انظر: الغزالي، **معيار العلم** (جدة: دار المنهاج، ط1، 2016/1437)، ص130-131.

[3] للمزيد عن هذه الآليات، انظر: علي القاسمي، **علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط2، 2019)، ص229 وما بعدها؛ محمد رشاد الحمزاوي، "في سبيل نظرية مصطلحية عربية ممكنة"، **مجلة المعجمية**، تونس، (8)، 1992، ص30.

© إيسيسكو ICESCO 2026

(التعريب)، أي نقلِ المصطلح الأجنبي إلى العربية كما هو مع إخضاعه لأنظمتها الصوتية والصرفية، من مثل ترجمتهم مصطلح (Logophoricity) إلى (اللوغوفورية)،[1] ومنها ما يعتمد على (الاشتقاق)، من مثل ترجمتهم مصطلح (Modal Logic) إلى (المنطق الجهي) باشتقاق وصف (الجهي) من لفظة (الجهة).[2]

أمَّا الحالة الثانية – أي عندما تكون الموضوعاتُ التي يغطيها المصطلح التراثي بعضَ مصاديق المصطلح التداولي – فهي التي وَقَعَ فيها خلاف بين المترجمين في جواز الاستعانة بالمصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي، ومردُّ هذا الخلاف إلى المفاضلة بين نوعين من الترجمة؛[3] أولهما الترجمة المفهومية، وهي – كما يقول إبراهيم مراد – نوعٌ من الترجمة الحرفية يقوم على "ضربٍ من الاقتراض دلالي، ينتقل فيه المدلول دون الدال، من لغة مصدر إلى لغة مورد"،[4] فالتركيز هنا على نقل مفهوم المصطلح الأجنبي كما هو، من دون محاولة تأصيله في الثقافة المنقول إليها.

والنوع الثاني هو الترجمة الماصدقية، وهي نوع من الترجمة غير الحرفية، تنزع إلى التعبير عن المصطلح الأجنبي ببعض مصاديقه في اللغة الهدف، ويسمي محمد رشاد الحمزاوي هذا النوع من الترجمة (الترجمة المؤالفة)، أي التي "تؤالف مصطلحًا معاصرًا من (اللغة المصدر) مع مصطلح من (اللغة الهدف)"،[5] كما لو ترجمنا مصطلح (Speech Acts) إلى (الإنشاء) أو (الأفعال الإنشائية).

وعن هذين التصوُّرين لترجمة المصطلحات يتفرَّع الخلاف في مسألة توظيف المصطلح العربي التراثي لترجمة بعض المصطلحات التداولية التي تتقاطع معه في بعض الموضوعات التي

---

[1] انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص400.

[2] انظر: موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص641.

[3] للاستزادة في هذين النوعين من الترجمة والمفاضلة بينهما في ترجمة مصطلحات اللسانيات بعامة والتداولية بخاصة، انظر: علي، **المعنى وظلال المعنى**، ص16-17.

[4] مراد، **المصطلحية وعلم المعجم**، ص14.

[5] الحمزاوي، **في سبيل نظرية مصطلحية عربية ممكنة**، ص31، وما بين القوسين زيادة من الباحث للتوضيح.

© إيسيسكو ICESCO 2026

يغطيها، فهل يُترجم وفق مفهوم المصطلح الأجنبي من دون الاعتداد ببعض مصاديقه، أو ما يغلب على الظن أنه من مصاديقه في التراث، أم يُستأنس بهذه المصاديق، ويُستعان بها في نقل المصطلحات الأجنبية؟

يمكن الإشارة إلى اتجاهين كبيرين في هذه المسألة لدى المترجمين:

1. المنع:

منع بعض المترجمين استعمال المصطلح التراثي لترجمة المصطلحات اللسانية والتداولية التي قد تتداخل معه، ونجد هذا الموقف واضحًا لدى الفاسي الفهري الذي آثر الترجمة المفهومية، رافضًا إقامة أي تقابُل بين المصطلحين اللساني والتراثي "بدعوى التشابه والتقارب".[1]

ونجد هذا الموقف أيضًا لدى ألكساندر كي (Alexander Key) في ترجمته بعض المصطلحات التراثية إلى الإنكليزية، ومنها مصطلح (المعنى) الذي ترجمه إلى (Mental Content) بدلًا من (Meaning) كما جرت العادة، محتجًا بوجود اختلاف بين المصطلحين يقتضي اختراع مصطلح جديد للتنبيه على المكانة المحورية والفريدة للمصطلح العربي في المنظومة الفكرية التي نشأ فيها.[2]

ويمكن إجمال منطلقات القائلين بالمنع فيما يأتي:

(أ) الاختلافات الفكرية والمنهجية:

التشابه بين المصطلحات اللسانية والتراثية في حقيقته تشابُهٌ عرضي، نظرًا إلى الاختلاف الكبير في الأنساق المعرفية (الإبستمولوجية) والأطر المنهجية الناظمة والموجِّهة للبحث في الظواهر التي تصفها هذه المصطلحات، ومن ثمَّ تكاد المقابلة بينها بالترجمة تكون متعذرة، لأنَّ هذا النوع من الترجمة لا يكون ممكنًا – كما يقول الفاسي الفهري – "إلا إذا كانت النماذج الفرعية متكافئة والمبادئ المنهجية والتمثيلية متماثلة".[3]

---

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط3، 1993)، ج1: ص151.

[2] See: Alexander Key, *Language between God and Poets: Ma'na in the Eleventh Century* (California: University of California Press, 2018), pp. 64-65.

[3] الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ص34.

© إيسيسكو ICESCO 2026

(ب) الحذر من الخلط بين الظواهر العلمية:

قد يفضي استعمال مصطلح تراثي لترجمة مصطلح حديث، إلى توهُّم التطابق بينهما سواءٌ في المفهوم أم المصداق، ولهذا الأمر نتائج منهجية خطيرة، لأنَّ المترجم في هذه الحالة، غالبًا ما يعتقد – كما يقول الفاسي الفهري – "أنَّ المقابل العربي الوارد في التراث يصدق على ما يصدق عليه المصطلح الغربي... فيقوم بإسقاطات ظرفية وذاتية وينتهي إلى مناسبات غير قائمة، من هذه المناسبات (Syntax) (نظم)، و(Performative) إنشائي"،[1] لذا نجد الفاسي الفهري يعدل عن المصطلح التراثي في ترجمة المصطلحات اللسانية، وعند الاستعانة به يستعمله بمفهوم مغايرٍ الشائعَ في التراث.[2]

وعلاوة عن هذه الإسقاطات، قد تفضي هذه المقابلة المصطلحية العابرة للثقافات، – كما يحذر ألكساندر كي – إلى توطين هذه المصطلحات الأجنبية (Domestication) وإخضاعها لتصوراتنا، ومن ثمَّ تحريفها عن مواضعاتها الأصلية.

(ج) تجنُّب اضطراب المصطلحات وتعدُّدها:

إنَّ ترجمة المصطلحات التداولية الغربية ببعض مصاديقها في التراث، قد تفتح الباب واسعًا أمام اجتهادات المترجمين للبحث في التراث عن مقابلات للمصطلحات الأجنبية، مما يفضي إلى تعدُّد ترجمات المصطلح الواحد وتنوُّعها وفق اجتهادات المترجمين، في حين أنَّ التركيز على مفهوم المصطلح التداولي الأجنبي ونقله إلى العربية – وفق هذا المفهوم – يسهم في توحيد الترجمة وضبط المصطلحات.

2. التجويز:

في مقابل موقف المنع ظهر رأي آخر يجيز استعمال المصطلح التراثي العربي في ترجمة المصطلحات اللسانية الحديثة متى ما كان هناك نوعٌ من التقابل بين المصطلحين.

---

[1] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص24 (مقدمة المترجم).

[2] انظر: بسندي، **دراسات في المصطلح اللغوي**، ص252.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن القائلين بذلك محمد محمد يونس علي الذي "أبدى إصراره على ترجمة المصطلح الغربي الحديث بالعربي التراثي، فهو يرى أننا يجب أنْ نترجم مصطلح غرايس (Conversational Implicature) إلى (المفهوم الحواري)، لأن المصطلح التراثي الأصولي المقابل له هو (دلالة المفهوم)".[1]

ويعدُّ مترجم معجم أوكسفورد للتداولية، هشام الخليفة، من المجيزين استعمالَ المصطلح التراثي لترجمة مصطلحات التداولية، من حيث المبدأ، وإنْ كان موقفه أكثر تعقيدًا وتشعُّبًا عند التطبيق، كما نبيّنه لاحقًا.

ويمكن إجمال منطلقات القائلين بالتجويز فيما يأتي:

(أ) تحقيق الترجمة وتجويدها:

وذلك عبر تأصيل المصطلحات اللسانية الحديثة في تراث اللغة المنقول إليها، "ما ينتج عنه إدماج النص المترجم في البيئة المعرفية واللغوية للثقافة المتلقية"،[2] وفي هذا النوع من الترجمة – ويسميه بعضهم (الترجمة التأصيلية) – لا يعنى المترجم بالمسائل الشكلية المتعلقة بالمصطلح الأجنبي، بقدر ما يُعنى بنقله وترجمته بما يتناسب مع "الخصائص التداولية لمجال المتلقي"،[3] ومن الواضح أنَّ هذا النوع من التوفيق يستدعي الاستعانة بالمفاهيم والمصطلحات التراثية.

وتمثِّل هذه النزعة – وإن كانت ذات طابع تأصيلي – مرحلة متقدمة في عملية ترجمة المصطلح اللساني الغربي، التي مرَّت بمراحل ثلاث – كما أشار إليه عبد السلام المسدَّي – هي مرحلة التقبُّل (المعربات)، ثم مرحلة التفجير (الترجمة بجملة)، وأخيرًا مرحلة التجريد (الترجمة بكلمة عربية واحدة)،[4] فكأنَّ هذا النوع من الترجمة الموظِّف للمصطلح التراثي يمثِّل

---

[1] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص26 (مقدمة المترجم)، ومع أن محمد محمد يونس علي آثر هذا الموقف نظريًّا، نلاحظ أن موقفه تفاوت عند التطبيق، ففي كتابه "Medieval Islamic Pragmatics" مال إلى الترجمة المفهومية، وفي كتابه "المعنى وظلال المعنى" مال إلى الترجمة الماصدقية.

[2] القاسمي، **علم المصطلح**، ص213.

[3] المرجع السابق، ص214، وللمزيد عن الترجمة التأصيلية، انظر: طه عبد الرحمن، **فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة** (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط1، 1995)، ج1: ص358-362.

[4] انظر: عبد السلام المسدي، **مباحث تأسيسية في اللسانيات** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010)، ص77-79.

© إيسيسكو ICESCO 2026

محاولة لاستيعاب المصطلح الأجنبي في الثقافة العربية عبر المؤالفة بينه وبين مصطلحات هذه الثقافة، صقلًا للترجمة وإمعانًا في تهذيبها.

(ب) العودة إلى التراث:

تأتي الاستعانة بالمصطلح التراثي في سياق ما شهدته العقود الأخيرة من مشاريع، في الغرب والشرق، لقراءة التراث اللغوي القديم "بحثًا عن منطلق الحدث اللساني المعاصر".[1]

وفي الدراسات العربية الحديثة، نلحظ أنَّ هذه العودة قد تكون مدفوعة بدوافع حضارية وثقافية، كما يظهر لدى يونس، الذي علَّل تجويزه استعمال المصطلح التراثي في ترجمة المصطلح اللساني الغربي بالرغبة في "تنبيه علماء الغرب على سبق العرب في اكتشاف هذه المفاهيم".[2]

وقد يكون الدافع نوعًا من البحث اللغوي المقارن الذي يحاول بيان أصول البحث في بعض الظواهر اللغوية العامَّة ذات الصلة بـ(المعنى) و(المقاصد)، وتحقُّقها في المواقف الاتصالية المختلفة.

ويمكن القول إنَّ هذا الدافع هو الغالب لدى مترجم معجم أوكسفورد للتداولية، هشام الخليفة، إذ يشير إلى أنه في ترجمته للمعجم لم يفوِّت فرصة "لبيان إسهام علماء السلف في هذا المجال"،[3] وفي سياق ردِّه على موقف الفاسي الفهري – الذي مرَّ معنا في حديثنا عن القائلين بالمنع، الذي يوحي بنوع من الانفكاك بين البحث اللساني الحديث والبحث التراثي القديم – يشير الخليفة إلى أنَّ "موقف الدكتور الفاسي الفهري يصعب الدفاع عنه، والأمثلة التي ساقها تدحض ما ذهب إليه، فالإنجازية ونظرية أوستن في الفعل الكلامي، هي إعادة اكتشاف النظرية التي سبق للأصوليين... والبلاغيين العرب والمسلمين أن وضعوا أسسها ومفاهيمها الأساسية".[4]

---

[1] عبد السلام المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط3، 2009)، ص24.

[2] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص26 (مقدمة المترجم).

[3] المصدر السابق، ص12 (مقدمة المترجم).

[4] المصدر السابق، ص25 (مقدمة المترجم).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويرى الخليفة أنَّ التحليل التداولي لعلماء أصول الفقه في معالجتهم قضايا من مثل (دلالة المفهوم)،[1] والخلافات من شأنها الكشف عن "مفاهيم على درجة عالية من الدقة تضاهي الفعليات (التداولية) الحديثة".[2]

وهكذا يمكن القول إنَّ هذين المنطلقين، أي تجويد الترجمة والعودة إلى التراث، هما الناظمان لمسألة الاستعانة بالمصطلح التراثي وتوظيفه في ترجمة الخليفة معجمَ أوكسفورد للتداولية، كما يتضح معنا في المبحث الآتي.

توظيف المصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي في معجم أوكسفورد للتداولية

مع أن الخليفة يجوِّز استعمال المصطلح التراثي في ترجمة المصطلحات اللسانية من حيث المبدأ، لا يعني ذلك أنه يستعين به مطلقًا، وللتشابه العارض فقط بينه وبين المصطلح التداولي، من غير مراعاة للفوارق الدقيقة بين المصطلحين.

وقد استمدَّ الخليفة ذخيرته الاصطلاحية التراثية من فنون وتخصصات عدة، هي أصول الفقه، والبلاغة، والنحو، والمنطق، وعلم الكلام، وفقه اللغة، مع تركيز واضح على المصطلحات الأصولية.

واعتمد الخليفة في توظيفه هذه المصطلحات التراثية منهجيةً يمكن تلخيصها في ثلاث نقاط؛ أولاها التوسُّط بين (الترجمة المفهومية) التي تقوم على إيجاد مقابلات جديدة للمصطلح الأجنبي من دون النظر إلى مصاديقه في التراث، وبين (الترجمة الماصدقية) التي تستأنس بهذه المصاديق في عملية الترجمة.

---

[1] تشمل دلالة المفهوم عند الأصوليين ما يُعرف بمفهوم الموافقة، وهو ما يُفهم من الكلام بطريق المطابقة، ومفهوم المخالفة، وهو ما يُفهم منه بطريق الالتزام، أو هو أن يثبت الحكم في المسكوت على خلاف ما ثبت في المنطوق. انظر: الشريف الجرجاني، **التعريفات**، ص224.

[2] هشام عبد الله الخليفة، **نظرية التلويح الحواري: بين علم اللغة الحديث والمباحث اللغوية في التراث العربي الإسلامي** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2013)، ص11. و(الفعليات) هي ترجمة الخليفة لمصطلح (Pragmatics)، وقد فضَّلها على الترجمة الشائعة (التداولية)، انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص32 (مقدمة المترجم).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويعود هذا التوسُّط عند الخليفة إلى الإشارة إلى أوجه تلاقي التداولية والمباحث اللغوية التراثية، مع الحفاظ في آنٍ معًا على حداثة المفاهيم التداولية، وبيان تميُّزها من التراث، يقول الخليفة موضِّحًا هذه المقاربة: "لقد تبنيت موقفًا وسطًا بين الطرفين، إذ من الظلم تجاهل إسهامات العرب وسبقهم في تأسيس مفاهيم ومصطلحات النظرية، وتبعًا لذلك لا داعي لاستعمال مصطلح الأصوليين العرب والمسلمين عند الإشارة إلى نظرية غرايس ومفاهيمها، فهي تمتلك جهازها الاصطلاحي الخاص بها، ومن الأفضل التمييز بين المصطلحين لكي نبين عن أي مفهوم نتحدَّث؛ الغرايسي الحديث أم الأصولي القديم؟".[1]

ونتيجة لهذا التوسُّط، تفاوت موقف الخليفة من المصطلح التراثي؛ فتارة يستعمله لترجمة المصطلح التداولي، وتارة يعدل عن ذلك، مفضلًا الترجمة المباشرة والمفهومية للمصطلح الأجنبي، على أن يكون المعيار في الحالين هو مدى التقارب بين الظواهر التي وُضِع المصطلحان لتشخيصها، يقول: "أما في مسألة هل نترجم المعنى المفهومي أو الماصدقي؛ فأنا أرى أنَّ السؤال لا داعي له، لأن ذلك يتبع الحالة المعينة، فأحيانًا نعتمد المفهوم وأخرى نعتمد الماصدق ما دامت الترجمة لا تؤدي إلى أخطاء أو سوء فهم".[2]

والنفطة الثانية هي توظيف المصطلح التراثي للتوضيح، إمَّا بالمزاوجة بينه وبين المصطلح التداولي وإيرادهما معًا (في المتن)، فيكون الثاني شارحًا للأول وموضِّحًا لمعناه، وإمَّا باستعماله (في الهامش)، لا لترجمة المصطلح التداولي ترجمة مكافئة، وإنما لتقريبه والإشارة إلى بعض القضايا التي يعالجها.

والنقطة الثالثة لمنهجية الخليفة في ترجمته هي تجريد المصطلح التراثي من مواضعاته التقنية (الاصطلاحية) وردِّه إلى معناه اللغوي الأصلي، ثم استعماله بهذا المعنى لترجمة المصطلح التداولي.

---

[1] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص26 (مقدمة المترجم).

[2] المصدر السابق، ص25 (مقدمة المترجم).

© إيسيسكو ICESCO 2026

وبناءً على هذه المنهجية، يمكن القول إنَّ المصطلح التراثي في توظيف الخليفة إياه إمَّا أنْ يكون مكافئًا للمصطلح التداولي، وإمَّا شارحًا إياه، وإمَّا مجردًا من مواضعاته الاصطلاحية ومستعمَلًا في معناه اللغوي الأصلي، ونعرض فيما يأتي هذه الجوانب الثلاثة، مع إيراد نماذج من المصطلحات التي استعملها الخليفة.

1. المصطلح التراثي مكافئًا المصطلحَ التداولي:

استعان الخليفة بعدة مصطلحات تراثية عدَّها مكافئةً نظائرَها التداولية، ومن ثمَّ كانت صالحةً للتعبير عنها، وإيرادها ترجمةً لمدخلات المعجم، علمًا أنَّ هذا التكافؤ في معظم الأحوال أغلبيٌّ لا مطلق، أي إنَّه يقوم على الالتقاء في جوانب عدَّة، لا على الاتحاد والتشابه التام.

ونورد فيما يأتي نماذج من المصطلحات التداولية التي أوجد لها الخليفة مكافئات تراثية، مع تقويم مدى صلاحية هذه المصطلحات التراثية لترجمة المصطلح التداولي.

- **Antagonyms**

يشير هذا المصطلح إلى "مادَّة معجمية واحدة لها معانٍ متضادَّة"،[1] وبناءً على هذا المعنى آثر الخليفة استعمال المصطلح التراثي (الأضداد) لترجمة المصطلح التداولي، مع إقراره أنَّ ترجمته الأدق هي (الأضداد المشتركة) "تمييزًا لها من الأضداد غير المشتركة (Contrary)".[2]

وفي المجمل نلحظ أنَّ الترجمة بـ(الأضداد) دقيقة جدًّا، لأنَّ المصطلح التراثي يُحيلُ أيضًا على ظاهرة مشابهة، هي "أنْ تُطلَق الكلمةُ الواحدةُ على معنيين متضادَّين"،[3] أمَّا مفهوم (الاشتراك) المتضَمَّن في المصطلح الأجنبي – بحُكم تركيبته اللغوية – فمتضمَّن أيضًا في مصطلح (الأضداد)، بحُكم اندراج مبحث الأضداد تراثيًّا في باب الاشتراك، ولهذا وصفه السيوطي بأنَّه "نوع من المشترك"،[4] فهو إذن مشتركٌ بالنظر إلى صدقه على أكثر من معنى،

---

[1] المصدر السابق، ص110.

[2] المصدر السابق، ص109 (الحواشي).

[3] محمد المبارك، **فقه اللغة وخصائص العربية: دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد** (بيروت: دار الفكر، ط7، 1981/1401)، ص199.

[4] السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** (القاهرة: مطبعة محمد علي صبيح، د.ت)، ج1: ص228.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ثمَّ لما كانت هذه المعاني واقعةً على جهة التضاد، اختُصَّ باسم "الأضداد"، ومن هنا كانت ترجمة (Antagonyms) إلى (الأضداد) أَولى، لما فيها من مقابلة كلمة بمثلها لا بكلمتين كما هي الحال في (الأضداد المشتركة).

Assertion –

يُستعمل هذا المصطلح في التداوليات للإشارة إلى الفعل الكلامي (Speech Act) الذي يقدم خبرًا أو قضية بوصفها صادقة"،[1] وقد ترجمه الخليفةُ إلى (إخبار جازم) معتمدًا في ذلك على اصطلاح ابن سينا في كتابه "فن العبارة".[2]

ونلحظ أنَّ الترجمة هنا أدَّت إلى الجمع بين مصطلحين متباينين من ثلاثة أوجه، على الأقل؛ أولها الإطار المعرفي الناظم، فالمصطلح الأجنبي ينتمي – كما يشير هوانغ – إلى "فلسفة اللغة والفعليات (التداولية) والدلاليات"،[3] أمَّا المصطلح التراثي فينتمي إلى المنطق الصوري الأرسطي، وقد استعمله ابن سينا للإشارة إلى نوع من التركيب بين الأقوال المفردة الذي تنتج منه القضايا الخبرية الصالحة لأنْ تكون مقدمةً في قياس، أو بعبارته: "التركيب الذي على سبيل الخبر، وذلك في اكتساب التصديقات بالمقاييس وما يجري مجراها، وهذا النحو من التركيب يحدث منه جنسٌ من القول يُسمَّى (جازمًا)".[4]

والوجه الثاني هو الإحالات، فالمصطلح التراثي (الخبر الجازم) أو (القول الجازم) صوري، أي يشير إلى القضية من حيث هي، بقطع النظر عن صدقها أو كذبها، وبقطع النظر عن السياقات الفعلية لاستعمالها، أي إلى البنية اللغوية التي تتحقَّق فيها النسبةُ بين معنيين على جهة الإيجاب أو السَّلب، على النحو الذي يجعلها محتملةً الصدق أو الكذب، يقول ابن سينا موضحًا هذه الفكرة: "والقول الجازم يقال لجميع ما هو صادق أو كاذب".[5]

---

[1] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص116.

[2] المصدر السابق، ص116 (الحواشي).

[3] المصدر السابق، ص116، وما بين القوسين إضافة من الباحث للتوضيح.

[4] ابن سينا، **الشفاء**، تحقيق: محمود الخضيري (القاهرة: دار الكاتب العربي، د.ت)، ص31-32.

[5] المرجع السابق، ص32.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أمَّا المصطلح التداولي الأجنبي (Assertion) فهو وظيفي، أي لا يشير إلى القضايا من حيث هي، وإنما بالنظر إلى استعمالها في السياقات الفعلية، وحين يكون مقطوعًا بصدقها، مع تحقُّق هذا الصدق على جهة الإنجاز (Performative)، فخلافًا لـ(القول الجازم) الذي يكون صدقه محكومًا بالوقوع أو غير الوقوع، أو بتطابق النسبة الكلامية مع النسبة الخارجية؛[1] يزيد الصدق المتضمَّنَ في (Assertion) على هذا التطابق أمرًا آخر، وهو إيراده على جهة الإنجاز، وكأنَّ المتكلم هنا لا يريد الإخبار عن أمرٍ وقع في الخارج فحسب، وإنما أيضًا إنشاء معنى الصدق وتقريره في نفس المخاطب وحمله على الإقرار به، وبهذا المعنى كان الإخبارُ في (Assertion) داخلًا في حيز (الفعل الكلامي) وفق المفهوم الذي صاغه جون أوستن (Jhon Austin)، أي حين تُغلَّب الوظيفة العملية للغة على الوظيفة الوصفية، وذلك باستعمال اللغة لا لوصف العالم، وإنما لـ"تحقق أعمالًا هي الأعمال اللغوية (الأفعال الكلامية)".[2]

والوجه الثالث هو شروط التحقُّق، وهذا الاختلاف الأخير بين المصطلحين التراثي والتداولي الأجنبي مترتبٌ على السابق، لأنه لما كان (الإخبار الجازم) مرادًا به القضية من حيث هي، بقطع النظر عن صدقها من عدمه، وبمعزل عن الاستعمال، وكان (Assertion) مرادًا به القضية المقطوع بصدقها في المقامات التخاطبية الفعلية، فقد اختلفت شروط تحقُّقهما اختلافًا جليًّا يمكن تلخيصه في أنَّ شروط الإخبار الجازم تنزع إلى (الشكل)، فيما تركز الشروط في (Assertion) على (المضمون).

ولتحقُّق القول الجازم يُورد ابنُ سينا شروطًا صورية تقوم في مجملها على شكل القضية، من دون النظر إلى مضمونها أو إلى علاقتها بسياقات استعمالها، فاللفظ – كما يقول الفيلسوف المشرقي – "إذا أُرِيد أن يحاذى به ما في الضمير يجب أنْ يتضمَّن ثلاث دلالات؛ دلالة على المعنى الذي للموضوع، وأخرى على المعنى الذي للمحمول، وثالثة على العلاقة والارتباط الذي بينهما".[3]

---

[1] الغزالي، **معيار العلم**، ص119.

[2] موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص22. وما بين القوسين إضافة من الباحث لتوضيح أنَّ المراد بالأعمال اللغوية هنا هو ما يعرف بالأفعال الكلامية (Speech Acts).

[3] ابن سينا، **الشفاء**، ص38.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أمَّا الشروط في (Assertion) فهي شروط تداولية تأخذ في الحسبان مضمون القضية واندراجها في سياق تخاطبي فعلي منظور فيه إلى طرفي التخاطب (المتكلم والمخاطب)، وما يُضمرانه من افتراضاتٍ سابقةٍ لإنشاء الخطاب، وقد تؤثر على فهم الكلام وتأويله، وتعتمد هذه الشروط على ثلاثة مبادئ استمدَّها الفيلسوف الأمريكي روبرت ستالنيكر (Robert Stalnaker) من نظرية غرايس عن التواصل التعاوني (Cooperative Communication)، وهي أنْ يكون المتكلم غير متناقض مع نفسه، ومخبرًا بالمعلومات الكافية، وألا يستعمل سوى الجمل التي قد وُضعت افتراضاتها المسبقة في الأرضية المشتركة (Common Ground)، وأن يتجنَّب اللبس.[1]

وبالنظر إلى هذه الاختلافات بين المصطلحين التراثي والتداولي، قد يفضي استعمال الأول لترجمة الثاني إلى نوع من اللبس والخلط بين مجالين متباينين، ولهذا كان الأَولى ترجمةُ (Assertion) ترجمةً مفهوميةً حرفيةً، كما فعل الفاسي الفهري حين نقله إلى (إقرار)،[2] وهي ترجمة موفَّقة، لأنَّ في (الإقرار) – زيادةً على تكافؤه الدلالي مع مصطلح (Assertion) – المعنى الإنجازي الذي به صار الأخير فعلًا كلاميًّا، كما سبق وأوضحنا، وإنْ كان لا بدَّ من التعبير بـ(إخبار) فالأَولى الاقتصار عليه وحذفُ الصفة (جازم)، كما فعل مترجمو القاموس الموسوعي للتداولية،[3] وفي الأحوال جميعها؛ الترجمة الأدق في رأينا هي ترجمة الفاسي الفهري.

– **Cognitive Default**

يدلُّ هذا المصطلح على "المعنى الغيابي أو التأويل الغيابي الذي يتولَّد من العمليات الذهنية البشرية"،[4] وما يعنينا هنا أنَّ الخليفة استعمل المصطلح التراثي (الاستصحاب) لترجمة المصطلح التداولي (Default)، محتجًا بأنَّ "المقصود بمصطلح (Default) (المعنى الغيابي) هو بالضبط (الاستصحاب) في المصطلح الأصولي الإسلامي".[5]

---

[1] للمزيد عن هذه الشروط، انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص117.

[2] انظر: الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص24.

[3] انظر: موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص625.

[4] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص148.

[5] المصدر السابق، ص148 (الحواشي).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومع وجود بعض التشابهات بين المصطلحين، هناك اختلاف بيّن بينهما، فالاستصحاب من أدلة الأصوليين، والتركيز فيه على النواحي الفقهية (القانونية) المتصلة باستمرار الأحكام، ومعناه كما يقول القرافي "أنَّ اعتقاد كون الشيء في الماضي أو الحاضر يوجب ظن ثبوته في الحال أو الاستقبال"،[1] أي افتراض الاستمرارية في الحكم الثابت لأمر ما حتى يرد ما يغير هذا الحكم، فالنظر في هذا المفهوم منصبٌّ على النواحي التشريعية والقانونية، أمَّا المصطلح التداولي (Default)، فيتعلَّق بالمقامات التخاطبية، وما يحيط بها من افتراضاتٍ يستصحبها طرفا عملية التخاطب لتأويل الكلام، وربطه بالسياق، فالمصطلحان إذن يلتقيان في "بقاء الافتراضات في حالة غياب ما ينفيها أو يغيرها"،[2] ولكنهما يفترقان في طبيعة هذه الافتراضات، فهي فقهية قانونية في (الاستصحاب) وتخاطبية تأويلية في (Default)، وهذا الافتراق يستدعي التمييز بين المصطلحين، ولهذا قد يكون من الأولى ترجمة (Default) ترجمة مفهومية إلى (الافتراض)، ومما يؤيد هذه الترجمة الأخيرة أنَّ مصطلح (Default) يتداخل مع مصطلح آخر هو (Presumptive Meanings) أي (المعاني المفترضة).[3]

ثم إنَّ الأصوليين المعاصرين عندما ترجموا مصطلح (الاستصحاب) إلى الإنكليزية، نظروا أيضًا إلى معنى (الافتراض)، فعبروا عنه بـ(Presumption Of Continuity)،[4] أي (افتراض الاستمرارية)، أي إنَّ المعاني الناشئة عن مفهوم (الافتراض) أساسية في التعبير عن هذا المصطلح التداولي والمصطلحات التراثية التي تتداخل معه، ومن هنا يحسن الاحتفاظ به في الترجمة.

- **Implicature**

يعدُّ هذا المصطلح مفهومًا رئيسًا في التداوليات، وهو "ما يعنيه المتكلم ممَّا يتعدى ما قاله بالضبط"،[5] أي توقُّف مقصود المتكلم على أمرٍ لم يقله نصًّا، ففي المحاورة الآتية:

---

[1] القرافي، **شرح تنقيح الفصول**، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد (القاهرة: شركة الطباعة الفنية المتحدة، ط1، 1973/1393)، ص147.

[2] الخليفة، **نظرية التلويح الحواري**، ص386.

[3] انظر: المرجع السابق، ص386.

[4] انظر: قطب مصطفى سانو، **معجم مصطلحات أصول الفقه** (دمشق: دار الفكر، ط1، 2000/1420)، ص56 (الاستصحاب).

[5] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص342.

© إيسيسكو ICESCO 2026

– جون: ما رأيك بالخروج لكي نلعب كرة القدم؟.

– بيل: الثلج يتساقط بكثافة.

جواب بيل هنا قد يُفهم منه أنه لا يستطيع أن يلعب في الخارج،[1] ويأتي (Implicature) في مقابل (What Is Said)، أي المنطوق به أو الماقيل.[2]

وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح إلى (التلويح)، واعتنى بتأصيل أنواعه المختلفة في التراث مخصِّصًا لذلك كتابه "نظرية التلويح الحواري"، وينطلق الخليفة في هذه الترجمة من تصوُّر خاص لمفهومي (Implicature) و(What Is Said) يقوم على ربطهما بالدراسات التراثية في مجال المعنى، يقول: "أمَّا المساحة التي تتوسَّط (الماقيل) و(التلويح) بمسمياتها الحديثة المختلفة، فما هي إلا صدى لذلك المفهوم الأصولي العجيب الذي اصطلح عليه الأصوليون اسم (المنطوق غير الصريح) بأنواعه الثلاثة؛ (الاقتضاء) و(الإيماء أو التنبيه) و(الإشارة)".[3]

وتتمثَّل العلاقة بين (Implicature) و(المنطوق غير الصريح) بأنواعه المختلفة في إفضائهما إلى فهم الأحكام المضمرة في الكلام من دون تحقُّق لفظي صريح لهذه الأحكام، يقول الآمدي: "فإنَّ الأحكام المضمرة في دلالة الاقتضاء مفهومةٌ من اللفظ في محل النطق، ولا يقال لشيء من ذلك منطوقُ اللفظ".[4]

وقد تعدَّدت الترجمات العربية لمصطلح (Implicature)، فترجمه الفاسي الفهري إلى (الاستلزام)،[5] وترجمه مترجمو "القاموس الموسوعي للتداولية" إلى "استلزام خطابي"،[6] ولكن الخليفة ينتقد هاتين الترجمتين، لأنَّ مصطلح (الاستلزام) – كما يقول – إنما يقعُ ترجمةً للمصطلح التداولي (Implication)، وهو "مصطلح من المنطق الصوري... يمثِّل العلاقة بين

---

[1] انظر: المصدر السابق، ص343.

[2] انظر: السابق نفسه.

[3] المصدر السابق، ص676 (الحواشي).

[4] الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، (دمشق، بيروت: المكتب الإسلامي، ط2، 1402هـ)، ج3: ص66.

[5] انظر: الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص140.

[6] انظر: موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص636.

© إيسيسكو ICESCO 2026

القضايا المنطقية (Propositions) أو الجمل (Sentences)، وهو لا يقبل الإلغاء بدون الوقوع في التناقض"،[1] على عكس (Implicature) الذي يعدُّ "من معاني المتكلم... لذلك فهو قابل للإلغاء أو التعليق من دون الوقوع في التناقض".[2]

وللخروج من هذه الإشكالات، آثر الخليفة ترجمة (Implicature) إلى (التلويح)، وهو مصطلح مستمدٌّ من التراث، ورآه معبرًا عن جميع أوجه التداخل ما بين المصطلح التداولي الأجنبي والمصطلحات التراثية ذات الصلة، ولا سيما تلك المستمَدة من أصول الفقه والبلاغة.[3]

ولكن المقابلة بين المصطلحين التداولي والتراثي (التلويح) لا تخلو أيضًا من إشكال، نظرًا إلى كثرة دلالات هذا المصطلح وتبايُنها ما بين فنٍّ وآخر من فنون التراث، بل أحيانًا داخل الفن الواحد، ففي البلاغة مثلًا نجد السكَّاكي يعدُّ (التلويح) نوعًا من الكناية التي تكثر فيها اللوازم، يقول: "فإن كانت (الكناية) ذات مسافة بينها وبين المكنى عنه متباعدة لتوسط لوازم كما في كثير الرماد وأشباهه كان إطلاق اسم التلويح عليها مناسبًا، لأنَّ التلويح هو أنْ تشير على غيرك عن بعد"،[4] ومن الواضح أنَّ (التلويح) بهذا المفهوم لا يدخل في ضمن (Implicature)، وإنما في (Implication) أي (الاستلزام)، لأنَّ الكناية قائمة على الدلالة اللزومية، إذْ هي، كما يُعرفها الخطيب القزويني، "لفظٌ أُريد به لازم معناه".[5]

أمَّا أصحاب البديع فيستعملون (التلويح) بمعنى آخر للإشارة إلى "اقتضاب الدلالة على الشيء بنظيره وإقامته مقامه"،[6] والتلويح بهذا المعنى أقرب إلى (Implicature)، وإن كان يلتبس أيضًا ببعض الأساليب البلاغية من مثل المجاز المرسل.

---

[1] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص28 (مقدمة المترجم).

[2] السابق نفسه.

[3] انظر: الخليفة، **نظرية التلويح الحواري**، ص2.

[4] السكاكي، **مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2011)، ص521، وما بين القوسين إضافة من الباحث.

[5] الخطيب القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة** (القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، د.ت)، ج2: ص318.

[6] السجلماسي، **المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع**، تحقيق: علال الغازي (الرباط: مكتبة المعارف، ط1، 1980/1401)، ص266.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وبالنظر إلى هذه الاختلافات في مفهوم (التلويح) وعدم انضباطه، فإنَّ استعماله لترجمة (Implicature) قد يكون ملبسًا، اللهم إلا إذا جُرِّدَ من حمولاته الاصطلاحية، واستعمل بمعناه اللغوي الذي يدلُّ على الإشارة والنظر من بعيد.[1]

- **Polysemy**

يُستعمل هذا المصطلح للإشارة إلى الظاهرة التي "يكون فيها لمفردة معجمية واحدة أكثر من معنى واحد مترابط"،[2] وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح إلى (المشترك اللفظي) مستعينًا بالمصطلح التراثي، وهي ترجمة موفقة، لأنَّ المصطلح التراثي يحيل إلى الظاهرة نفسها، أي عندما تستعمل الكلمة "للدلالة على مسميات مختلفة تشترك في تلك الصفة أو ذلك المعنى العام".[3]

ولعلَّ ترجمة الخليفة أدقُّ من ترجمة الفهري الذي عبَّر عن هذا المصطلح بـ(تعدُّد الدلالة)،[4] ومن ترجمة شوقي بوعناني الذي عبَّر عنه – تبعًا للفهري ربما – بـ(تعدُّد المدلولات)،[5] لأنَّ التعدُّد في الدلالة أعمُّ من الاشتراك، إذ قد يقع لأسباب أخرى كالمجاز، أو لأسباب متعلقة باللفظة نفسها وما تحيل عليه من معانٍ إيحائية وسياقية، في حين أنَّ (الاشتراك) يشير إلى ظاهرة محددة.

- **Predicate**

يشير هذا المصطلح إلى "جزء من الجملة يعدُّ ممثلًا لما يقال أو ينسب إلى الموضوع (Subject) أو المسند إليه"،[6] كما يشير إلى "فعل نحوي أو أي وحدة لغوية أخرى تأخذ مجموعات موضوعات... ضمن الجملة".[7]

---

[1] انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، ج2: ص585، مادة (لوح).

[2] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص485.

[3] المبارك، **فقه اللغة وخصائص العربية**، ص199.

[4] انظر: الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص254.

[5] انظر: ماريان يورغنسون ولويز فيليبس، **تحليل الخطاب: النظرية والمنهج**، ترجمة: شوقي بوعناني (المنامة: هيئة البحرين للثقافة والآثار، ط1، 2019)، ص419.

[6] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص519.

[7] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح إلى (المحمول أو المسند)، مستعملًا مصطلحين تراثيين؛ أحدهما منطقي، والآخر بلاغي، رابطًا بينهما بأداة العطف (أو)، ونلحظ أنَّ (أو) التي استعملها الخليفة هنا هي المفيدة التقسيمَ،[1] لا الشكَّ،[2] لأنَّ الترجمة بمنزلة التعريف، والتعاريف لا تُستعمل فيها (أو) الشكية، لذا لجأ الخليفة هنا إلى التقسيم للإشارة إلى الازدواجية في (Predicate)؛ إذْ يستعمل تارة في سياق منطقي،[3] فيكون مقابلًا مصطلحَ (المحمول) الذي يستعمله المناطقة للإشارة إلى الجزء الذي يقع خبرًا في القضية الحملية،[4] ويُستعمل تارةً في سياقات لغوية تداولية، فيكون مقابلًا مصطلحَ (المسند) الذي يستعمله البلاغيون للدلالة على "الأمر المعطى للمسند إليه، وهو الخبر أو ما قام مقامه في الجملة الاسمية، والفعل أو ما قام مقامه في الجملة الفعلية".[5]

واقتصر الفاسي الفهري في ترجمة المصطلح التداولي على الناحية الحملية، فعبَّر عنه بـ(محمول، حَمْل)،[6] موظِّفًا أيضًا مصطلحين يختلفان فقط في الصيغة، فالأول على وزن اسم المفعول؛ للإشارة إلى أنَّ (Predicate) العنصر الذي يحمل على غيره في القضية، أي على الموضوع، والثاني مصدر يشير إلى أنَّ (Predicate) يدلُّ أيضًا على عملية الحمل نفسها.

إذن استعان المترجمان بالمصطلح التراثي، ولعلَّ الفاسي الفهري اقتصر على الحمل وما تفرَّع عنه، ولم يُشِرْ إلى (المسند) كما فعل الخليفة، لأنه ربما رأى أنَّ المحمول والمسند يشيران إلى الظاهرة نفسها في التراث،[7] فلا داعي لاستعمالهما معًا.

---

[1] انظر: ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: فخر الدين قباوة (إسطنبول: دار اللباب، ط2، 2018/1439)، ص104.

[2] المرجع السابق، ص98.

[3] انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص519.

[4] انظر: الغزالي، **معيار العلم**، ص120.

[5] بن عيسى بطاهر، **البلاغة العربية: مقدمات وتطبيقات** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2، 2016)، ص105.

[6] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص258.

[7] انظر: الغزالي، **معيار العلم**، ص120.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- **Subject**

يشير هذا المصطلح إلى العنصر الذي يُحْمَلُ عليه المسند وينسب إليه،[1] وقد ترجمه الخليفة في أكثر من موضع إلى (المسند إليه)،[2] مستعملًا هذا المصطلح البلاغي الذي يدلُّ على "المخبر عنه، أو صاحب الأمر المتحدث عنه".[3]

ونلحظ أن الخليفة هنا لم يستعمل المصطلح المنطقي المقابل للمسند إليه، وهو (الموضوع)، كما فعل عند ترجمته (Predicate)، وذلك "تجنُّبًا للبس مع مصطلح (الموضوع) (Topic)"،[4] وهو المكوِّن النحوي الذي "يوضع عادة في بداية الجملة ليعمل بوصفه موضوع الجملة، مثلًا (البطاطس) في الجملة: البطاطس (سالي) لم تقشرها لحدِّ الآن"،[5] ومن الواضح أنَّ (الموضوع) بهذا المعنى الأخير يختلف عن الموضوع بمعناه المنطقي المقابل للمسند إليه.

وقد آثر مترجمو "القاموس الموسوعي للتداولية" هذه الترجمة التي اختارها الخليفة،[6] أمَّا الفاسي الفهري فقد ترجم (Subject) إلى (فاعل)،[7] ليس اعتمادًا على المصطلح النحوي المعروف، بل على المعنى اللغوي العام للكلمة، ويفسر فالح العجمي هذا الاختيار بأن "مصطلح (Subject) الموجود في جميع النظريات المطبقة في اللغات الأوروبية، وهو مفهوم لا يمكن أن يتعدَّد في تلك اللغات، لخلوها من الجملة الاسمية الخالصة، لذا يستعمل الفهري في مقابل ذلك مصطلح (الفاعل) بغير مفهومه القديم لدى النحويين العرب".[8]

---

[1] انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص519.

[2] انظر: المصدر السابق، ص625، 626.

[3] بطاهر، **البلاغة العربية**، ص105.

[4] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص625 (الحواشي).

[5] المصدر السابق، ص644.

[6] انظر: موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص650.

[7] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص320.

[8] فالح شبيب العجمي، "تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام: الرغبة في الإصلاح والعجز الدائم"، **مؤتمر علم اللغة الثاني: اللغة العربية في التعليم العام** (القاهرة: دار الهاني، 2004)، ص595-596، نقلًا عن: بسندي، **دراسات في المصطلح اللغوي**، ص252.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وهكذا كأنَّ الفاسي الفهري نأى عن (المسند إليه)، لأنه يشمل (المبتدأ) في الجملة الاسمية الخالصة، وهي جملة لا تعرفها اللغات الأوروبية التي جاء منها مصطلح (Subject)، ومع ذلك يكون مصطلح (الفاعل) الذي استعمله مثقلًا أيضًا بحمولات اصطلاحية في التراث العربي تقيِّده بما تواضع عليه النحاة من شروط لا بدَّ من أنْ تتحقَّق في العنصر اللغوي ليستحق وصف (الفاعلية)، من مثل تقدُّم الفعل عليه، وغير ذلك مما ذكروه في كتبهم،[1] وهي شروط لا ينطبق أكثرها على (Subject)، لذا قد يبدو (المسند إليه) أنسب، لأنَّ التركيز فيه على الوظيفة التداولية التي يؤديها العنصر اللغوي في التركيب، لا على الموقع والوظيفة النحوية، كما هي الحال في الفاعل.

- **Metonymy**

يُستعمل هذا المصطلح في التداوليات للإشارة إلى "شكل بلاغي... يُستعمل فيه التعبير اللغوي الذي يشير إلى ذات معينة للإشارة إلى ذات أخرى مرتبطة بها بنحو أو بآخر... مثلًا استعمال (شطيرة اللحم) في الجملة: شطيرة اللحم جالس على المائدة رقم تسعة، للإشارة إلى الزبون الذي طلب شطيرة اللحم".[2]

وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح إلى (المجاز المرسل)، مستعينًا بالمصطلح التراثي البلاغي الذي يشير إلى ضرب من المجاز تكون "العلاقة بين ما استعمل فيه وما وضع له ملابسة غير التشبيه"،[3] ويتفق الخليفة في هذا الاختيار مع مترجمي "القاموس الموسوعي للتداولية"،[4] في حين نجد الفاسي الفهري يُترجم المصطلح إلى (كناية).[5]

ولعلَّ الفاسي الفهري عدل عن (المجاز المرسل)، وآثر التعبير بـ(الكناية) لسببين؛ أولهما أنَّ المجاز المرسل أعم وأوسع، إذ يتضمن علاقات من مثل (اعتبار ما كان)، و(اعتبار

---

[1] انظر: الزمخشري، **المفصَّل في علم العربية**، (بيروت: دار الجيل، د.ت)، ص18.

[2] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص422.

[3] الخطيب القزويني، **الإيضاح**، ج2: ص270.

[4] انظر: موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص643.

[5] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص194.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ما سيكون) لا يتضمنها المصطلح الأجنبي، والسبب الثاني أنَّ المجاز المرسل لا يمكن تجريده من حمولاته الاصطلاحية، فهو مصطلح وضعه البلاغيون ابتداءً للإشارة إلى ظواهر لسانية معينة، بخلاف (الكناية) الذي وإن ذاع استعماله أيضًا بوصفه مصطلحًا بلاغيًّا،[1] فإنَّه قابل للتجريد من دلالته الاصطلاحية وردِّه إلى معناه الأصلي الشائع أيضًا، وهو "أن تتكلَّم بشيء وتريد غيره"،[2] وهذا معنى صالح لنقل مفهوم المصطلح الأجنبي (Metonymy)، ولا يوقع في شرك الترجمة الماصدقية (المجاز المرسل) التي ينفر منها الفاسي الفهري.

ومع وجاهة هذين السببين نرجِّح الترجمة بـ(المجاز المرسل)، ما دام يغطي الحالات المندرجة تحت (Metonymy) جميعها، أمَّا التطابق التام في المباحث فليس شرطًا في الترجمة، كما أنَّ التخلُّص من جميع الإحالات الاصطلاحية للألفاظ ليس الغاية، بل اختيار اللفظ الأدق – قدر الإمكان – في التعبير عن المصطلح الأجنبي.

فضلًا عن أنَّ ترجمة (Metonymy) بـ(المجاز المرسل) تعين على توحيد الترجمة، وربط هذا المصطلح التداولي بشبكة المصطلحات الأخرى التي تلتقي معه في شكل أو آخر من علاقات المجاز المرسل، وقد استثمر الخليفة هذا الأمر فترجم (Toponymic Anaphora) – وهو من أشكال المجاز المرسل القائم على "علاقة الحاوية–المحتوي"[3] – إلى (عائدية مجاز المحلية)، باستعمال مصطلح (المحلية) المعروف في البلاغة العربية، الذي يشير إلى العلاقة (المقصودة) في المصطلح الأجنبي،[4] وترجم أيضًا مصطلح (Synecdoche) – وهو أيضًا من أشكال المجاز "يُستعمل فيه التعبير الذي يدل على الجزء للإشارة إلى الكل، والعكس بالعكس"[5] – إلى (مجاز مرسل بعلاقة الجزئية أو الكلية)، وهكذا أسهم استعمال مصطلح (المجاز المرسل) في الربط بين مصطلحات تنتمي إلى وظيفةٍ ونسقِ استعمال واحد.

---

[1] الكناية من مباحث علم البيان، وهي "لفظٌ أُريد به لازمُ معناه، مع جواز إرادة معناه حينئذ"، انظر: الخطيب القزويني، **الإيضاح**، ج2: ص318.

[2] ابن منظور، **لسان العرب**، ج15: ص233، مادة (جوز).

[3] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص647.

[4] السابق نفسه (الحواشي).

[5] المصدر السابق، ص631.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2. المصطلح التراثي شارحًا ومقربًا للمصطلح التداولي:

قد يبلغ الاختلاف أحيانًا بين المصطلحين التداولي الغربي والتراثي العربي حدًّا يجعل استعمال الأخير لترجمة الأول أمرًا مُلْبِسًا، ومن ثمَّ يعدل الخليفة عنه، ويفضل الترجمة المفهومية والمباشرة للمصطلح الأجنبي.

وهكذا يترجم الخليفة مصطلحًا من مثل (Felicitous Utterance) إلى (قولة موفَّقة)،[1] وكذلك مصطلح (Felicity Condition) يترجمه إلى (شروط الموفقية)،[2] مستعملًا الصفة (موفَّقة) لترجمة (Felicitous) والمصدر الصناعي (الموفقية) لترجمة (Felicity)، وهذه ترجمة موفَّقة – إن صح التعبير – لمصطلح (Felicity) وتفرعاته المستمدة من أوستن، التي تدلُّ على استيفاء الأقوال لشروط معينة تجعلها قابلة لإنجاز "الفعل الكلامي المناسب بنجاح".[3]

وقد عدل الخليفة هنا عن المصطلح التراثي (مطابقة مقتضى الحال) الذي استعمله عبد القادر قنيبي في ترجمته كتاب أوستن "How To Do Things With Words?"،[4] للتباين الواضح بين المصطلحين، فالمصطلح التراثي يشير إلى أنماط تركيبية معينة يُبنى الكلام وفقها استجابة لتوقُّعات معينة لدى المخاطب، وذلك من مثل التنكير والتعريف، والتقديم والتأخير، ونحوها من المسائل التي تُدْرَس في (علم المعاني)،[5] في حين أنَّ المصطلح التداولي أوسع من ذلك، إذْ يتضمَّن أيضًا الأحوال المتعلقة بالعالم الخارجي، واعتقادات المشاركين في الحدث التخاطبي.[6]

---

[1] المصدر السابق، ص275.

[2] السابق نفسه.

[3] السابق نفسه.

[4] انظر: جون أوستن، **نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلام؟** ترجمة: عبد القادر قنيبي (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 1991)، ص27.

[5] انظر: الخطيب القزويني، **الإيضاح**، ج1: ص9.

[6] انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص275.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وكذا الحال بالنسبة إلى المصطلح التداولي (Presupposition) الدالِّ على القضية "التي يسلَّم بصدقها، كتحصيل حاصل للجملة"،[1] فقد ترجمه الخليفة إلى (الافتراض المسبق)، عادلًا عن المصطلح التراثي (الأحوال المقتضية) الذي استعمله محمد الشاوش اعتمادًا على اصطلاح السكاكي،[2] وذلك بسبب الاختلاف الكبير بين المصطلحين، إذ يستعمل السكاكي المصطلح التراثي للإشارة إلى الاعتبارات المقامية الداعية إلى تغيير بنية التركيب بحذف أحد أطرافه أو إبقائها مثلًا،[3] في حين يشير المصطلح التداولي إلى المعاني المتضمَّنة في الكلام، التي يُفترض صحتها، مع قابليتها، في الوقت نفسه، للإبطال والإلغاء.[4]

وعلى هذا النحو يعدل الخليفة عن المصطلحات التراثية متى قصرت عن تغطية الظاهرة التي يصفها المصطلح التداولي، غير أنَّ هذا العدول لا يعني إعراضَه عن المصطلح التراثي جملةً واطِّراحه، وإنما إنزاله عن رتبة (التكافؤ) إلى رتبة (الشرح)، فيستعمله لا لترجمة المدخلات الأجنبية، بل لشرحها وتقريب معناها إلى القارئ العربي، عبر ربطها ببعض المباحث التي ألفها في تراثه وثقافته.

وفيما يأتي نماذج من استعمال الخليفة المصطلحَ التراثي لشرح المصطلحات التداولية وتقريبها:

- **Cataphora**

يُستعمل هذا المصطلح للإشارة إلى نوع من العائدية، وذلك حين يكون "المعود إليه في التعبير العائد يرد بعد التعبير العائد نفسه"،[5] وقد ترجمه الخليفة إلى (عائدية لاحقة)، ثم استعمل مصطلحًا تراثيًّا هو (الإضمار على شريطة التفسير) لتقريب معناه،[6] إذ يشير هذا

---

[1] المصدر السابق، ص524.

[2] انظر: محمد الشاوش، **أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية: تأسيس "نحو النص"** (بيروت: المؤسسة العربية، 2001)، ج1: ص114.

[3] السكاكي، **مفتاح العلوم**، ص305.

[4] انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص524.

[5] المصدر السابق، ص139.

[6] المصدر السابق، ص140 (الحواشي).

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصطلح المستمد من البلاغة إلى بعض الظواهر التركيبية التي يغطيها المصطلح التداولي، وهي عندما يتقدَّم الضمير على الاسم الظاهر (أو المؤول) الذي يفسره.[1]

ولم يستعمل الخليفة (الإضمار على شريطة التفسير) لترجمة (Cataphora)، لأنَّ المصطلح التراثي يشمل – عند الجرجاني – ظواهر أسلوبية تتجاوز مسألة العائدية، من مثل حذف مفعول المشيئة، وغيرها من القضايا التي تطرق إليها الجرجاني في سياق حديثه عن حذف المفعول به،[2] وهي ظواهر منبتَّة الصلة بالظواهر التي يعالجها (Cataphora).

ومع حذر الفاسي الفهري من المصطلحات التراثية، نجده يترجم (Cataphora) بـ(عائدية شأنية، رجعية)،[3] مستعملًا مصطلحًا ذا أبعاد تراثية، وهو (شأنية)، وكأنه يشير بذلك إلى الصلة ما بين المصطلح الأجنبي ومصطلح (ضمير الشأن) عند النحاة، وهو الضمير الذي لم يتقدمه اسم ظاهر يعود عليه.[4]

ولعلَّ الخليفة عدل عن الإحالة إلى (ضمير الشأن) في الترجمة لاختلاف المصطلح التراثي عن المصطلح التداولي من جهتين؛ أولاهما التركيب، فضمير الشأن لا بدَّ من أنْ يتصدَّر وتتأخَّر عنه جملة تكون خبرًا له، فهو ملازم دائمًا التصديرَ والابتداء،[5] وهذا لا يلزم في (Cataphora)، إذْ ضابطه تقدُّم الضمير على مرجعه فقط من غير اشتراط أنْ يكون لهذا الضمير موقع تركيبي معين.

---

[1] انظر: الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2001/1422)، ص208، وقد مثَّل عبد القاهر لهذا النوع من العائدية بقول الشاعر:

وأرْضَـى بِهـا مِـنْ بَحْـرِ آخَـرَ، إنَّـهُ هُـوَ الـرَّيُّ أنْ تَرْضَـى النُّفُـوْسُ ثمادَهـا

فإن قوله: "هو"، ضمير "أن ترضى"، وقد أضمره قبل الذكر على شريطة التفسير.

[2] انظر: المصدر السابق، ص110-111.

[3] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص38.

[4] انظر: ابن يعيش، **شرح المفصل** (القاهرة: مكتبة المتنبي، د.ت)، ج3: ص114.

[5] انظر: السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

والجهة الثانية هي الدلالة وسياقات الاستعمال، فضمير الشأن لا يستعمل في أي موضع، بل يقتصر على "مواضع التفخيم والتعظيم"،[1] أمَّا (Cataphora) فهو أوسع من حيث الاستعمال، ولا يرتبط ضرورة بالتعظيم أو التفخيم.

- **Demonstrative**

يشير هذا المصطلح إلى "مفردة معجمية تستعمل ليكون لها مرجع محال عليه بخاصة فيما يتعلَّق بمشارك في الحدث الكلامي مثل المتكلم أو المخاطب"،[2] وقد ترجمه الخليفة إلى (كلمة إشارة)، ثم استعمل المصطلح التراثي النحوي (اسم إشارة) لتقريب معنى المصطلح التداولي.[3]

وظَّف الخليفة (اسم إشارة) لتقريب المصطلح التداولي لا لترجمته، كما فعل الفاسي الفهري[4] ومترجمو "القاموس الموسوعي للتداولية"،[5] لأنه "يشكل جزءًا فقط من المقصود بالمصطلح الإنكليزي (Demonstrative)"،[6] الذي يعالج عناصر لغوية، من مثل الأفعال والصفات والظروف التي لا تدخل ضمن (اسم الإشارة) بمعناه التراثي.

- **Latency, Latent**

يحيل هذا المصطلحان في التداوليات إلى "التعبير المضمر... الذي تجب استعادته من السياق إذا أردنا تفسير ذلك التعبير بصورة صحيحة. مثلًا المفعول به المباشر للفعل (يُشاهدون) في الجملة: الأطفال الآن يُشاهدون".[7]

وقد ترجم الخليفة هذين المصطلحين ترجمة مفهومية مباشرة إلى (الإضمار) و(المضمر)، ثم ربط بينهما وبين المصطلح التراثي (دلالة الاقتضاء)، ونصَّ على أنَّ تعريف هذين المصطلحين "يكاد يطابق ما يسمَّى (دلالة الاقتضاء) في أصول الفقه الإسلامي، وهي التي يتوجَّب تقديرها لضرورة صدق الكلام وصحته".[8]

---

[1] السابق نفسه.

[2] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص218-219.

[3] السابق نفسه (الحواشي).

[4] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص73.

[5] انظر: موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص631.

[6] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص218.

[7] المصدر السابق، ص378.

[8] السابق نفسه (الحواشي).

© إيسيسكو ICESCO 2026

وهكذا فالصلة بين (Latency, Latent) و(دلالة الاقتضاء) هي في استدعاء معانٍ أو فرضها من خارج منطوق العبارة لتحقيق مقصودها، فدلالة الاقتضاء كما يعرفها الأصوليون: "دلالة اللفظ على مسكوت عنه لا يستقيم المعنى إلا بتقديره... مثال ذلك قوله تعالى: ((حُرِّمَتْ عَلَيْكُم أُمَّهَاتُكُم)) [النساء: 23]، فالآية تقتضي تقدير عبارة محذوفة هي (التمتُّع أو الزواج وأمثاله)، وذلك لأنَّ التحريم حكمٌ، والحكمُ عادة يتعلَّق بالأفعال، وليس بالذوات".[1]

ولكن بين المصطلحين فرقًا وإن تقاربا، وذلك من جهتين؛ أولاهما جهة الاستدعاء، وذلك أنَّ الاستدعاء في (Latency) يتعلَّق بالسياق المباشر للجملة، أي بالعناصر اللغوية المحيطة، كما في الجملة السابقة: الأطفال يُشاهدون الآن، أمَّا الاستدعاء في (دلالة الاقتضاء) فلا يتعلَّق بالسياق اللغوي المباشر، بقدر ما يتعلَّق بالمواضعات العرفية (الشرعية) خارج النص.

والجهة الثانية هي الغاية من الاستدعاء، فالاستدعاء في (Latency) و(Latent) لبيان المقصود، أمَّا في (دلالة الاقتضاء)، فهي أيضًا لبيان المقصود، مع زيادة أمر آخر، وهو تعليق حكم (شرعي) عليه.

ومع أنَّ الخليفة تخلَّص من المصطلح التراثي (دلالة الاقتضاء)، كان للمصطلح الذي استعمله (إضمار، مضمر) أيضًا إحالاته التراثية التي لا تتطابق تمامًا مع مدلولات المصطلح التداولي، وربما لهذا السبب آثر الفاسي الفهري التعبير عن هذا المصطلح بـ(كامن).[2]

- **lexical Narrowing**

يُشير هذا المصطلح في التداوليات إلى "الظاهرة التي بموجبها يُبلِّغ استعمالُ الكلمة فعلياتيًّا (تداوليًّا) معنى أضيقَ من معنى الكلمة المشفَّر معجميًّا. مثلًا كلمة (أشرب) تستعمل بمعنى (أشرب الكحول) في الجملة: أنا لا أشرب.[3]

وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح التداولي ترجمة مفهومية مباشرة إلى (تضييق معجمي)، وقرن بينه وبين المصطلح التراثي (تخصيص العموم)، لأنَّ المصطلح التداولي الغربي

[1] الخليفة، **نظرية التلويح الحواري**، ص147-148.

[2] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص168.

[3] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص383، وما بين القوسين زيادة من الباحث.

© إيسيسكو ICESCO 2026

"يكاد يكون ترجمة للمصطلح الأصولي الإسلامي (تخصيص العموم)، لا سيما مفهوم (العرف الفعلي أو العملي) الذي يشمل مفهومي التضييق والتوسيع المعجميين".[1]

ومع أن المصطلحين مختلفان في إطاريهما المعرفيين – إذ المصطلح الغربي تداوليٌّ يتعلَّق بالاستعمالات العادية للكلام، والتراثي أصوليٌّ له حمولاته الفقهية والكلامية[2] – يلتقيان في مفهوم عام، هو تضييق دلالات الوحدات المعجمية خضوعًا لمواضعات عرفية، ولا سيما "العادة أو الأمر المتكرِّر الذي تعوَّد عليه الناس في تخاطبهم"،[3] وهذا التلاقي العام هو ما سوَّغ للخليفة استعمال المصطلح التراثي لتقريب المصطلح التداولي.

– **Performative**

يدلُّ هذا المصطلح على المفهوم الذي طوَّره أوستن "للإشارة إلى قولة تستعمل ليس لقول الأشياء فحسب، وإنما للقيام بالأشياء بصورة فعَّالة ولإنجاز الأفعال أيضًا... مثلًا: زوَّجتُك فلانة بنت فلان".[4]

وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح ترجمة مفهومية مباشرة إلى (الإنجازية)، ثم وظَّف المصطلحين التراثيين (الإنشاء) و(الإيقاع) لشرحه، محتجًا بأنَّ "ما فعله (أوستن) هو إعادة اكتشاف لهذه الظاهرة التي كانت معروفة ومبحوثة عند الأصوليين... والبلاغيين العرب والمسلمين تحت عنوان: (الإنشاء أو الإيقاع)".[5]

ولكن مع اعتقاد الخليفة باندراج (Performative) في المباحث التراثية، آثر – كما يقول – "استعمال مصطلح (الإنجازية) كترجمة حرفية للمصطلح الإنكليزي للتمييز بين المفهومين الغربي والعربي الإسلامي"،[6] وهو تمييز يقتضيه اختلاف المفهومين من جهتين على الأقل؛ أولاهما أنَّ الإنشاء ينبني على تصوُّر للكلام يعتمد على علاقته بالعالم الخارجي، فإنْ

---

[1] المصدر السابق، ص383 (الحواشي).

[2] انظر عن الأبعاد الكلامية لمصطلح (تخصيص العموم): الآمدي، **الإحكام في أصول الإحكام**، ج2: ص314 وما بعدها.

[3] الخليفة، **نظرية التلويح الحواري**، ص436.

[4] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص472-473.

[5] المصدر السابق، ص473 (الحواشي).

[6] هشام عبد الله الخليفة، **نظرية الفعل الكلامي: بين علم اللغة الحديث والمباحث اللغوية في التراث العربي والإسلامي** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2007)، ص31.

© إيسيسكو ICESCO 2026

كان لنسبته الحكمية خارجٌ تطابقه أو لا تطابقه فهو خبر، وإلا فإنشاء،[1] أي إنَّ الأساس في مفهوم (الإنشاء) البلاغي هو هذه العلاقة مع حقائق الخارج، ثم يتفرَّع بعد ذلك إلى طلبي وغير طلبي، أمَّا (Performative) فالنظر فيه – بالدرجة الأولى – ليس إلى مسألة المطابقة من عدمها، وإنما إلى استعمال الكلام للفعل به.

والجهة الثانية أنَّ (Performative) أعمُّ من المفهوم التراثي، لأنه يشمل الإنشاء بكل أنواعه، ويغطي الخبر أيضًا "بحيث نستطيع أنْ نقول إن (نظرية أفعال الكلام) تقابل لدى اللغويين العرب (مبحث الإنشاء والخبر)".[2]

وبسبب هذه الاختلافات عدل الخليفةُ عن استعمال المصطلح التراثي لترجمة التداولي، واكتفى بإيراده للشرح والتقريب.

وهذه الترجمة التي اختارها هي نفسها التي اختارها الفاسي الفهري،[3] أمَّا مترجمو "القاموس الموسوعي للتداولية" فاختاروا التعبير بـ(إنشائي)، وكأنهم رأوا أنَّ الاتفاق في كثير من المباحث بين مبحث (الإنشاء) في التراث، ونظرية أفعال الكلام؛ يسوّغ استعمال المصطلح التراثي لتوصيف هذه الظاهرة الحديثة.

والراجح ترجمة الخليفة والفاسي الفهري، لأنها هي التي تميّز نظرية أفعال الكلام، التي تتطوَّر تطورًا متسارعًا، ويتجدَّد فيها البحث يومًا بعد يوم، عن المبحث التراثي (الإنشاء) الذي أخذ شكلًا قارًّا ومتناهيًا.

– **Deictic**

يشير هذا المصطلح إلى "تعبير لغوي يكون فيه الاستعمال الإشاري أساسيًّا ومحوريًّا"،[4] ومن أمثلته النموذجية "كلمات الإشارة، وضميرا المتكلم والمخاطب"،[5] وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح ترجمة مفهومية إلى (إشاري)، ثم ربطه بمصطلح تراثي نحوي، ونصَّ على أنَّ

[1] ابن عربشاه، **الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت)، ج1: ص213-214.

[2] الخليفة، **نظرية الفعل الكلامي**، ص32.

[3] انظر: الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص242.

[4] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص215.

[5] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

"الإشارية كانت معروفة في النحو العربي باسم (المبهم)"،[1] وهو مصطلح يغطي العناصر اللغوية، من مثل الضمائر وأسماء الموصول وأسماء الإشارة التي لا يتبين معناها إلا بمساعدة "الأحوال المقترنة بها"،[2] فأشبهت بذلك الإشاريات في توقُّف إدراكها على السياق.

ويتفق الخليفة في هذه الترجمة مع الفاسي الفهري الذي عبر أيضًا عن (Deictic) بـ(إشاري)،[3] وإنما عدلا عن (المبهم) – مع اتفاقه مع (Deictic) في بعض الظواهر، وإن كان أوسع – لأنه يشمل أيضًا "الواسمات الدالة على الزمن النحوي (Tense Markers)، وظروف الزمان والمكان، وأفعال الحركة (Motion Verbs)".[4]

ثم إنَّ مبحث الإشاريات من المباحث الكبرى والمتجددة في التداولية، ولهذا من الأنسب تخصيص اسم لها يميزها من المباحث القديمة.

– **Theme**

يدلُّ هذا المصطلح على "أول مكوِّن رئيس في الجملة. مثلًا كلمة (غدًا) في الجملة: غدًا يجب أن تُطْعَم الحيوانات"،[5] وقد ترجمه الخليفة إلى (الْمُقَدَّم النحوي) عادلًا عن المصطلح التراثي (المبتدأ) الذي استعمله أحمد المتوكل،[6] ويعود هذا الاختيار – كما يقول الخليفة – إلى أنَّ (Theme) "يوضع دائمًا في بداية الجملة، ولذلك لم أترجمه بمصطلح المبتدأ... ذلك لكون المبتدأ قد يؤخَّر في المفهوم النحوي العربي، وإذا أخِّر لم يعد مقدمًا نحويًّا"،[7] وإلى جانب مسألة التأخير، يختلف المبتدأ عن (Theme) أيضًا في أنَّ الأخير لا يتطابق مع مقولة نحوية معينة، فقد يكون ظرفًا، كما في المثل المذكور، وقد يكون فعلًا، أما المبتدأ في النحو العربي، فلا بدَّ من أن يكون اسمًا.

---

[1] المصدر السابق، ص214.

[2] ابن يعيش، **شرح المفصل**، ج3: ص84.

[3] انظر: الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص72.

[4] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص215.

[5] المصدر السابق، ص639-640.

[6] انظر: المتوكل، **الوظائف التداولية في اللغة العربية**، ص7.

[7] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص625 (الحواشي).

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد عدل الفاسي الفهري أيضًا عن استعمال (المبتدأ)، مفضلًا الترجمة المفهومية المباشرة (محور).[1]

ويبدو أنَّ الخليفة والفاسي الفهري نظرا إلى جانب محدد في هذا المصطلح الأجنبي، فالخليفة نَظَرَ في الترجمة إلى الجانب التركيبي في (Theme)، لأنه دائمًا ما يكون مُصَدَّرًا، أمَّا الفاسي الفهري فنَظَرَ إلى الجانب الدلالي فيه، وهو أنه في الغالب يتعلَّق بالعنصر المضموني الأهم في الجملة.

ونرى أنَّ ترجمة الخليفة أدق، لأن التقديم النحوي هو أهم سمات (Theme)، والترجمة بـ(محور) قد تفضي إلى الالتباس بمصطلحين آخرين يتداخلان مع (Theme)، هما (البؤرة) أي (Focus)، و(الموضوع) أي (Topic).

وكذلك ترجمة الخليفة أدق من الترجمة التي اختارها مترجمو "القاموس الموسوعي للتداولية"، وهي (غرض)،[2] لأنَّ هذا المصطلح الأخير يعبِّر فقط عن الأهمية، ولا يعبِّر عن السمة التركيبية الملازمة في (Theme) وهي التقديم.

- **Sentence Non-Literality**

يشير هذا المصطلح الذي قدَّمه الفيلسوف الأمريكي كنت باخ (Kent Bach) إلى "الظاهرة التي يمكن فيها استعمال الجملة بصورة مجازية، من دون أن يكون أي من مكوناتها مستعملًا بتلك الصورة، وفي حين تعبر الجملة من هذا النوع عن قضية كاملة أو تامة، فإن المتكلم قد يقصد استعمالها للتعبير عن قضية محددة ومفصلة بنحو أكبر"،[3] ويمثل باخ لهذا المصطلح باستعمال المتكلم الجملة: "لا أحد سوى (جون) يعلم أنَّ طائر الكيوي لا يستطيع الطيران"، لكي يقصد أنه "لا أحد [في صف أو فصل (جون)] يعلم أنَّ طائر الكيوي لا يستطيع الطيران".[4]

---

[1] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص336.

[2] موشلر وريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ص651.

[3] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص600.

[4] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح إلى (مجاز جُمْلي)، ثم أشار إلى تداخله مع مصطلح تراثي من البلاغة العربية، يقول: "كان بودي استعمال المصطلح البلاغي العربي (المجاز المركب) ترجمة لهذا المصطلح لأنه يكاد يطابقه مفهوميًّا"،[1] وقد عدل الخليفة عن هذه الترجمة، لأنَّ باخ استعمل هذا المصطلح "استعمالًا ضيقًا ومحدودًا، كما يظهر من المثال الذي أورده، أمَّا (المجاز المركب) فهو استعمال جملة بأكملها أو (بصورتها المجموعية)، كما يقول البلاغيون العرب، لأداء فعل كلامي مغاير للفعل الذي وُضعت له أصلًا".[2]

ومع تطابق (Sentence Non-Literality) و(المجاز المركب) في المفهوم المجرد، هناك اختلاف بينهما في المصاديق يحول دون استعمال الأخير لترجمة الأول، فالمصطلح الأجنبي – من حيث تحققاته التداولية الفعلية – أقرب إلى ما يسميه الأصوليون (مجاز الحذف) أو (مجاز النقصان)، مما يكون سبب التجوز فيه راجعًا إلى حذف عنصر من عناصر التركيب،[3] لا إلى نوع من المشابهة، أمَّا المصطلح التراثي فهو ما يسميه البلاغيون (الاستعارة التمثيلية)، أي "اللفظ المركَّب المستعمل فيما شبه بمعناه الأصلي تشبيه التمثيل للمبالغة في التشبيه"،[4] أي إنَّ التجوُّز هنا لا يعتمد على حذف بعض عناصر التركيب أو إضمارها، كما هي الحال في المصطلح الأجنبي، بل على التشابه بين الصورة التي يدلُّ عليها المعنى الحرفي للفظ، والصورة التي يقصد إليها المتكلم، كما في مثالهم المشهور: "أراك تقدِّم رجلًا وتؤخِّر أخرى"، لبيان حالة المتردد في أمر ما، وبسبب هذا الاختلاف الكبير في المصاديق بين المصطلحين عَدَلَ الخليفة عن استعمال المصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي.

– **Privative Antonym**

يدلُّ على هذا المصطلح على "نوع من الضدِّ المتداخل (Overlapping Antonym)، مثلًا علاقة المعنى بين (نظيف) و(وسخ)"،[5] وقد ترجمه الخليفة إلى (الضد العدمي / المنفي)، ثم

---

[1] السابق نفسه (الحواشي).

[2] السابق نفسه.

[3] انظر: الزركشي، **البحر المحيط في أصول الفقه** (بيروت: دار الكتبي، ط1، 1994/1414)، ج3: ص81، وما بعدها.

[4] الخطيب القزويني، **الإيضاح**، ج2: ص304.

[5] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص531.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أشار إلى أن هذا المصطلح "يسمَّى في الفلسفة الإسلامية (تقابل الملكة وعدمها)، مثل تقابل البصر والعمى".[1]

ولعلَّ الخليفة لم يستعمل هذا المصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي، لأن الأخير يتعلق بسياقات الاستعمال الفعلي ومقاصد المتكلمين في ترجيح صفة على أخرى، إذ إنه "من الصفات المميزة للضدين العدميين أنَّ الحد الموجب يوحي بغياب صفة ما غير مرغوبة، وأنَّ الحد السالب يوحي بوجود صفة ما غير مرغوبة"،[2] في حين أن المصطلح التراثي يتعلق غالبًا بمباحث ميتافيزيقية مما يورده الفلاسفة المسلمون في مباحث الإلهيات عند حديثهم عن تقسيم الموجود وأوجه التقابل المتصورة فيه،[3] فالمصطلحان – وإن تشابها في المفهوم – مجالات استعمالهما مختلفة، وهذا ما حدا بالمترجم إلى استعمال المصطلح التراثي لتقريب المصطلح التداولي، لا لترجمته.

– **Convention**

يُستعمل هذا المصطلح للإشارة إلى "العلاقة بين الصيغ اللغوية والمعاني التي تؤسس بفضل اتفاق... تواطؤ بين المتكلمين"،[4] وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح إلى (العرف) ثم استعمل المصطلح التراثي (مواضعة) بين قوسين لتقريب المصطلح الأجنبي وشرحه، أمَّا الفاسي الفهري فقد ترجم المصطلح الأجنبي إلى (مواضعة)[5] مباشرة.

ولعل الخليفة عدل عن استعمال (المواضعة) لترجمة المصطلح التداولي مباشرة، لأنه يستدعي الوضع في اللغة، وهي قضية محددة في التراث تتعلق بأصل اللغة وقيامها على الوضع،[6] أي إنَّ الأصل ألا يُتصور الاستئناف فيها، فهي كلية وأولية، أمَّا (Convention)

---

[1] السابق نفسه (الحواشي).

[2] السابق نفسه.

[3] انظر: الغزالي، **مقاصد الفلاسفة** (جدة: دار المنهاج، ط1، 2023/1444)، ص181-182.

[4] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص186.

[5] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص61.

[6] انظر: المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، ص130، وفيه يشير إلى خصوصية مصطلح (المواضعة) في التراث وأنه "استقل بنفسه في مناهج الطرْق النظري عند أعلام الفكر العربي، حتى إنه تفرَّد بالدلالة النوعية".

© إيسيسكو ICESCO 2026

فهو أوسع ومتجدِّد، لأنه يتعلق بالأعراف والعادات العامة لمستعملي اللغة سواءً على المستوى الكلي المتعلق ببنيات اللغة وقواعدها، أو على المستوى الفردي المتعلق بالاستعمال.[1]

ولا شكَّ في أنَّ الفاسي الفهري يدرك هذا، ولكن لعله استعمل المصطلح التراثي بمعناه اللغوي الدال على التواطؤ والاتفاق، وذلك بعد إفراغه من إحالاته الاصطلاحية في التراث، وهذه إستراتيجية كثيرًا ما يلجأ إليها، ونرى جانبًا منها فيما يأتي.

3. تجريد المصطلح التراثي من حمولاته الاصطلاحية:

يوظِّف الخليفة في حالاتٍ محدودة اللفظ التراثي مجردًا من حمولاته الاصطلاحية (أصولية كانت أم بلاغية أم نحوية أم كلامية أم منطقية) – لترجمة المصطلحات التداولية، وكأنَّ المعنى اللغوي الأصلي الأنسب للتعبير عن مضامين المصطلح التداولي الأجنبي.

وبهذا المعنى يسير (التجريد) في اتجاه مغايرٍ الآليتين السابقتين؛ (التكافؤ) و(الشرح)، إذ تقوم هاتان الآليتان على شحن اللفظ التراثي بحمولاته الاصطلاحية، ليكون مناسبًا ترجمةَ المصطلح التداولي الغربي، أو على الأقل، لشرحه وتقريب معناه، في حين تقوم آلية (التجريد) على تفريغ اللفظ التراثي من حمولاته الاصطلاحية وردِّه إلى أصله اللغوي.

ومن نماذج هذه الظاهرة:

- **Attributive Use**

يُستعمل هذا المصطلح في التداوليات "للإشارة إلى الحالة التي يستعمل فيها تعبير لغوي للتعبير عن مفهوم ينسبه المتكلم أو يسنده إلى شخص آخر والذي قد يقره المتكلم أو لا يقره"،[2] وقد ترجم الخليفة هذا المصطلح إلى (الاستعمال الإسنادي)، موظِّفًا المصطلح التراثي (الإسنادي) لترجمة (Attributive)، بعد تجريده من إحالاته الاصطلاحية، إذ يشير (الإسناد) في الدراسات اللغوية التراثية إلى علاقة التضام بين الألفاظ التي تتشكَّل بها التراكيب التامَّة المفيدة والقائمة على "الحكم بمفهوم لمفهوم".[3]

---

[1] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص186.

[2] المصدر السابق، ص119.

[3] ابن عربشاه، **الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم**، ج1: ص225.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وهذا المعنى الاصطلاحي غير مراد هنا في ترجمة الخليفة، وإنَّما المقصود المعنى اللغوي الأصلي الذي يشير إلى مجرَّد (النسبة)، وهذا المعنى اللغوي هو الذي يدل عليه المصطلح التداولي، لذا نجد الفاسي الفهري يُترجم (Attributive) في هذا السياق إلى (المنسوب)،[1] وكأنه أراد بذلك التخلُّص من الإحالات التقنية (Technical) لمصطلح (الإسناد)، التي تتعارض مع المصطلح التداولي.

- **Register**

يحيل هذا المصطلح التداولي على التنوُّع في اللغة "بحسب استعمالها في مواقف اجتماعية متنوعة"،[2] وقد اضطربت وتباينت ترجماته، إذ ترجمه الفاسي الفهري ترجمة حرفية إلى (سجل)،[3] وقريبًا منها ترجمة محمود عياد الذي عبر عنه بـ(سجلات سياق)،[4] في حين عبَّر عنه خالد الأشهب بـ(التعامل اللغوي لطبقة لغوية)،[5] وهو نقلٌ أقرب إلى الشرح منه إلى الترجمة، أما الخليفة فقد ترجمه إلى (اللحن)، لا بمعناه الاصطلاحي لدى الأصوليين، وهو ما يكون بمعنى (مفهوم الموافقة)،[6] ولا بمعناه الاصطلاحي لدى النحاة وهو (إزالة الإعراب عن جهة الصواب)،[7] وإنما بأحد معانيه اللغوية الأصلية وهو (اللغة)، يقال: "لحن فلان بلحنه إذا تكلم بلغته"،[8] لأن هذا المعنى اللغوي هو الذي يتقاطع مع المصطلح التداولي (Register) الذي يشير إلى التنوُّعات الأدائية المحكومة باختلاف السياقات والمقامات الاجتماعية.

---

[1] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص26.

[2] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص565.

[3] الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص282.

[4] انظر: رتشارد هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، ترجمة: محمود عياد (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 1990)، ص43.

[5] انظر: كاتي وايلز، **معجم الأسلوبيات**، ترجمة: خالد الأشهب (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2014)، ص578.

[6] انظر: الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ج3: ص66.

[7] السابق نفسه.

[8] السابق نفسه، وانظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص36-37 (مقدمة المترجم).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ولعلَّ الأولى ترجمة هذا المصطلح إلى الأسلوب أو الطريقة، لأنَّ الترجمة باللحن مرادًا به اللغة، قد تُوهِم أنَّ المقصود بـ(Register) اللهجة، في حين أنه أضيق من ذلك، إذ لا يشير إلى اختلاف المتكلمين في الوحدات المعجمية أو صيغها بقدر ما يشير إلى الاختلافات التي تفرضها – كما قلنا – السياقات الاجتماعية، وذلك من قبيل اختلاف أسلوب الإنكليزية القانونية عن أسلوب الإنكليزية الدينية.[1]

وقد اعترض الخليفة على استعمال كلمة (الأسلوب) لترجمة المصطلح التداولي، لأنَّها "مثقلة بالمعاني الاصطلاحية ومن الصعب استعمالها لترجمة (Register) دون التسبُّب في اللَّبس"،[2] ولكنَّ هذه المعاني الاصطلاحية التي فرَّ منها الخليفة موجودة أيضًا في (اللحن) الذي يبدو من الصعب تجريده من حمولاته الاصطلاحية، وردِّه إلى معانيه اللغوية، ولا سيما أنَّ شهرته في المعاني الاصطلاحية قد تكون أكبر.

– **Repair**

يُستعمل هذا المصطلح في تحليل الحوار "للإشارة إلى أي نوع من (الإصلاح) أو التدارك لسوء التفاهم أو عدم الوضوح"،[3] وقد ترجمه الخليفة إلى (استدراك)، موظِّفًا هذا المصطلح التراثي بعد تجريده من معانيه الاصطلاحية التي تشير إلى "رفع توهُّمٍ تولَّدَ من كلام سابق"،[4] وتوظيفه في المعنى اللغوي العام الذي يدلُّ على إصلاح الخطأ وإكمال النقص وإزالة اللبس.[5]

وقد آثر الخليفة المعنى اللغوي العام، لأن (Repair) أعمُّ من (الاستدراك) بمعناه الاصطلاحي النحوي، إذ يشير إلى كثير من التفرُّعات التي لا يغطيها هذا الأخير.[6]

---

[1] انظر: هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص565.

[2] المصدر السابق، ص36 (مقدمة المترجم).

[3] المصدر السابق، ص571.

[4] الشريف الجرجاني، **التعريفات**، ص21.

[5] هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ص38 (مقدمة المترجم).

[6] المصدر السابق، ص571.

© إيسيسكو ICESCO 2026

م.	المصطلح الأجنبي	ترجمته في المعجم	المقابل العربي	مجاله التراثي	العلاقة بين المصطلحين عند الخليفة	العلاقة بين المصطلحين كما يرى الباحث
1	Antagonyms	الأضداد	الأضداد	فقه اللغة	التكافؤ	التكافؤ
2	Assertion	إخبار جازم	إخبار جازم	المنطق	التكافؤ	الشرح والتقريب
3	Default	الاستصحاب	الاستصحاب	أصول الفقه	التكافؤ	الشرح والتقريب
4	Implicature	التلويح	التلويح	أصول الفقه	التكافؤ	التجريد
5	Polysemy	المشترك اللفظي	المشترك اللفظي	فقه اللغة	التكافؤ	التكافؤ
6	Predicate	المحمول أو المسند	المحمول أو المسند	المنطق والبلاغة	التكافؤ	التكافؤ
7	Subject	المسند إليه	المسند إليه	البلاغة	التكافؤ	التكافؤ
8	Metonymy	المجاز المرسل	المجاز المرسل	البلاغة	التكافؤ	التكافؤ
9	Toponymic Anaphora	عائدية مجاز المحلية	عائدية مجاز المحلية	البلاغة	التكافؤ	التكافؤ
10	Synecdoche	المجاز المرسل بعلاقة الجزئية أو الكلية	المجاز المرسل بعلاقة الجزئية أو الكلية	البلاغة	التكافؤ	التكافؤ
11	Felicitous Utterance	قولة موفقة	مطابقة مقتضى الحال	البلاغة	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
12	Presupposition	الافتراض المسبق	الأحوال المقتضية	البلاغة	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
13	Cataphora	عائدية لاحقة	الإضمار على شريطة التفسير وضمير الشأن	البلاغة والنحو	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب

© إيسيسكو ICESCO 2026

م.	المصطلح الأجنبي	ترجمته في المعجم	المقابل العربي	مجاله التراثي	العلاقة بين المصطلحين عند الخليفة	العلاقة بين المصطلحين كما يرى الباحث
14	Demonstrative	كلمة إشارة	اسم الإشارة	النحو	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
15	Latency, Latent	الإضمار والمضمر	دلالة الاقتضاء	أصول الفقه	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
16	Lexical Narrowing	التضييق المعجمي	تخصيص العموم	أصول الفقه	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
17	Performative	الإنجازية	الإنشاء/ إنشائي	البلاغة	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
18	Deictic	إشاري	المبهم	النحو	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
19	Theme	المقدم النحوي	المبتدأ	النحو	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
20	Sentence non-literality	مجاز جُمْلي	المجاز المركب	البلاغة	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
21	Privative Antonym	الضد العدمي المنفي	تقابل الملكة وعدمها	الفلسفة	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
22	Convention	العرف	المواضعة	فقه اللغة	الشرح والتقريب	الشرح والتقريب
23	Attributive Use	الإسناد	الإسناد	اللغة	التجريد	التجريد
24	Register	الإسناد	اللحن	اللغة	التجريد	التجريد
25	Repair	الإسناد	الاستدراك	اللغة	التجريد	التجريد

جدول (1): مصطلحات عينة البحث ومقابلاتها التراثية

© إيسيسكو ICESCO 2026

خاتمة

إذن تبيَّن كيف تشكلَّت مسألة الاستعانة بالمصطلح التراثي في ترجمة المصطلحات التداولية من جهة أصولها النظرية ودواعيها العملية، وتبيَّنت أيضًا أنماط توظيف المصطلح التراثي في ترجمة الخليفة لمعجم أوكسفورد للتداولية، وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1. لا تخلو العلاقة بين المصطلحين التداولي والتراثي من ثلاث حالات؛ أولاها التطابق، بأنْ يصف المصطلح التداولي الظاهرة نفسها التي يصفها المصطلح التراثي، والثانية الاشتمال، بأنْ تكون الظاهرة أو الموضوعات التي يغطيها المصطلح التراثي بعض مصاديق المصطلح التداولي، أي إنَّ المصطلح التداولي يشمل هذه الظاهرة وغيرها، والحالة الثالثة التباين، بأنْ تكون الظاهرة التي يغطيها المصطلح التداولي جديدة، ولم تسبق دراستها في التراث العربي.

2. تفرض كل حالة من هذه الحالات الثلاث مسلكًا أو إستراتيجية محددة في الترجمة، ففي حالة التطابق يميل معظم المترجمين إلى استعمال المصطلح التراثي للتعبير عن المصطلح التداولي، وفي حالة التباين يميلون إلى البحث عن مقابلات جديدة للمصطلح التداولي، أمَّا حالة الاشتمال فهي محلُّ خلاف بينهم في جواز الاستعانة بالمصطلح التراثي لترجمة المصطلح التداولي.

3. يعود هذا الخلاف إلى المفاضلة بين نوعين من الترجمة؛ الترجمة المفهومية، والترجمة الماصدقية، أي الترجمة وفق مفهوم المصطلح الأجنبي، من دون الاعتداد ببعض مصاديقه – أو ما يغلب على الظن أنه من مصاديقه – في التراث، أو الاستئناس بهذه المصاديق والاستعانة بها في نقل المصطلحات الأجنبية.

4. انقسم المترجمون بإزاء هذا الخلاف إلى فريقين؛ فريق يقول بالمنع، محتجًّا بالاختلافات الفكرية والمنهجية بين المصطلحات اللسانية والمصطلحات التراثية، والحذر من الخلط بين الظواهر العلمية، والرغبة في تجنُّب اضطراب المصطلحات وتعدُّدها، وفريق يقول بالجواز، متذرعًا بالرغبة في تحقيق الترجمة وتجويدها، والتماس أصول البحث اللساني الحديث في التراث اللغوي.

5. مترجم "معجم أوكسفورد للتداولية"، هشام الخليفة، من القائلين بجواز استعمال المصطلح التراثي لترجمة مصطلحات التداولية، من حيث المبدأ، مع اتِّسام موقفه بالتعقيد والتشعب عند التطبيق.

© إيسيسكو ICESCO 2026

6. استعان الخليفة بالمصطلحات التراثية لترجمة مصطلحات "معجم أوكسفورد للتداولية"، ضمن منهجية تقوم على التوسُّط بين الترجمتين المفهومية والماصدقية، وتعتمد ثلاث آليات؛ أولاها التكافؤ، بإيراد المصطلح التراثي بوصفه مكافئًا للمصطلح التداولي، مع الأخذ في الحسبان أنَّ هذا التكافؤ أغلبيٌّ لا مطلق، والثانية الشرح، بإيراد المصطلح التراثي لا لترجمة المدخلات التداولية في المعجم، بل لتقريبها إلى القارئ العربي، بربطها ببعض المباحث التراثية المألوفة لدبه، وهي الآلية الأبرز والأكثر استعمالًا عند الخليفة، والآلية الثالثة هي التجريد، أي تجريد المصطلحات التراثية من حمولاتها الاصطلاحية، ثم استعمالها بمعانيها اللغوية الأصلية لترجمة المصطلحات التداولية.

وبعد استعراض نماذج لتطبيق هذه الآليات، خلص البحث إلى المقترحات الآتية فيما يتعلق بمسألة توظيف المصطلح التراثي لترجمة المصطلحات التداولية:

- إن كانت الظاهرة التي يصفها المصطلح التداولي هي نفسها الظاهرة التي يصفها المصطلح التراثي، كما هي الحال في بعض المصطلحات المنطقية المستعملة في التداولية والمباحث التراثية سواء بسواء؛ فإنَّ الأَولى اعتماد المصطلح التراثي في الترجمة.
- إن كان هناك نوعٌ من التداخل بين المصطلحين التداولي والتراثي، بأن كان أحدهما يعبر عن جزء من الظاهرة التي يصفها الآخر؛ فإنَّ الأَولى تجنُّب استعمال المصطلح التراثي، والبحث عن مقابل جديد للمصطلح التداولي، وذلك حرصًا على ضبط المفاهيم ومنع الخلط بينها، والتنبيه إلى التمايز بين المبحثين الغربي والتراثي، وإثراء البحث اللغوي العربي بمفاهيم ومصطلحات جديدة.
- إذا اقتضى الأمر استعمال المصطلحات التراثية للتعبير عن المصطلحات التداولية التي تتداخل معها؛ فالأَولى إيراد المصطلح التراثي في الهامش، بعد ترجمة المصطلح التداولي ترجمة مفهومية، على أنْ تكون الغاية من ذلك فتح باب البحث العلمي للمقارنة بين المفاهيم والموازنة بينها، لا التنبيه إلى سبقِ العرب في ابتكار هذه المفاهيم، لأنَّ هذا النوع من العناية قد يحرف البحث عن مساره العلمي إلى جوانب لا تضيف شيئًا إلى المعرفة.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، (دمشق، بيروت: المكتب الإسلامي، ط2، 1402هـ).

آن روبول وجاك موشلار، **التداولية اليوم: علم جديد في التواصل**، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2003).

إبراهيم مراد، "المصطلحية وعلم المعجم"، **مجلة المعجمية**، تونس، (8)، 1992.

ابن سينا، **الشفاء**، تحقيق: محمود الخضيري (القاهرة: دار الكاتب العربي، د.ت).

ابن عربشاه، **الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت).

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

ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: فخر الدين قباوة (إسطنبول: دار اللباب، ط2، 2018/1439).

ابن يعيش، **شرح المفصل** (القاهرة: مكتبة المتنبي، د.ت).

أحمد المتوكل، **الوظائف التداولية في اللغة العربية** (الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1، 1985/1405).

بن عيسى بطاهر، **البلاغة العربية: مقدمات وتطبيقات** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2، 2016).

جاك موشلر وآن ريبول، **القاموس الموسوعي للتداولية**، ترجمة: جمع من المترجمين (تونس: دار سيناترا، 2010).

الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2001/1422).

جون أوستين، **نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلام؟** ترجمة: عبد القادر قنيبي (الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 1991).

© إيسيسكو ICESCO 2026

حنان نوي، "الترجمة آلية من آليات نقل المصطلح الأجنبي بين غياب المنهجية وتغييب النظرية: رؤية نقدية"، **ملتقى إشكالية تلقي المصطلح اللساني بين تعدد التسمية وفوضى المفاهيم**، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 27-28 أغسطس 2020.

خالد بسندي، **دراسات في المصطلح اللغوي** (الرياض: دار جامعة الملك سعود، 2017).

الخطيب القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة** (القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، د.ت).

رتشارد هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، ترجمة: محمود عياد (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 1990).

الزركشي، **البحر المحيط في أصول الفقه** (بيروت: دار الكتبي، ط1، 1994/1414).

الزمخشري، **المفصَّل في علم العربية**، (بيروت: دار الجيل، د.ت).

السجلماسي، **المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع**، تحقيق: علال الغازي (الرباط: مكتبة المعارف، ط1، 1980/1401).

السكاكي، **مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2011).

السيوطي، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** (القاهرة: مطبعة محمد علي صبيح، د.ت).

الشريف الجرجاني، **كتاب التعريفات** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1983/1403).

طه عبد الرحمن، **فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة** (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط1، 1995).

عاتكة حشاني ويوسف بن أذينة، "تعدُّد ترجمة مصطلحات اللسانيات التداولية في الدراسات اللسانية العربية المعاصرة"، **مجلة بدايات**، 6(2)، 2024.

عبد السلام المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط3، 2009).

عبد السلام المسدي، **مباحث تأسيسية في اللسانيات** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010).

عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط3، 1993).

عبد القادر الفاسي الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية** (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2009).

© إيسيسكو ICESCO 2026

علي القاسمي، **علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط2، 2019).

عليمة حمزاوي، "مشكلات التعدُّد الترجمي للمصطلح اللساني والنقدي في الوطن العربي: بين المرجعية المصطلحية وتعدُّد البنيات الثقافيّة"، **مجلة موازين**، 6(1)، 2025.

الغزالي، **معيار العلم** (جدة: دار المنهاج، ط1، 2016/1437).

الغزالي، **مقاصد الفلاسفة** (جدة: دار المنهاج، ط1، 2023/1444).

فالح شبيب العجمي، "تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام: الرغبة في الإصلاح والعجز الدائم"، **مؤتمر علم اللغة الثاني: اللغة العربية في التعليم العام** (القاهرة: دار الهاني، 2004).

القرافي، **شرح تنقيح الفصول**، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد (القاهرة: شركة الطباعة الفنية المتحدة، ط1، 1973/1393).

قطب مصطفى سانو، **معجم مصطلحات أصول الفقه** (دمشق: دار الفكر، ط1، 2000/1420).

كاتي وايلز، **معجم الأسلوبيات**، ترجمة: خالد الأشهب (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2014).

ماريان يورغنسون ولويز فيليبس، **تحليل الخطاب: النظرية والمنهج**، ترجمة: شوقي بوعناني (المنامة: هيئة البحرين للثقافة والآثار، ط1، 2019).

محمد الشاوش، **أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية: تأسيس "نحو النص"** (بيروت: المؤسسة العربية، 2001).

محمد المبارك، **فقه اللغة وخصائص العربية: دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد** (بيروت: دار الفكر، ط7، 1981/1401).

محمد رشاد الحمزاوي، "في سبيل نظرية مصطلحية عربية ممكنة"، **مجلة المعجمية**، تونس، (8)، 1992.

© إيسيسكو ICESCO 2026

محمد محمد يونس علي، **المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية** (بيروت: دار المدار الإسلامي، ط3، 2023).

هشام عبد الله الخليفة، **نظرية التلويح الحواري: بين علم اللغة الحديث والمباحث اللغوية في التراث العربي الإسلامي** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2013).

هشام عبد الله الخليفة، **نظرية الفعل الكلامي: بين علم اللغة الحديث والمباحث اللغوية في التراث العربي والإسلامي** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2007).

يان هوانغ، **معجم أوكسفورد للتداولية**، ترجمة: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2020).

Alexander Key, *Language between God and Poets: Ma'na in the Eleventh Century* (California: University of California Press, 2018.

Mohamed M. Yunis Ali, *Medieval Islamic Pragmatics: Sunni Legal Theorists' Models of Textual Communication* (London: Routledge, 2000).

Yan Huang, "What is Pragmatics?" In: *The Oxford Handbook on Pragmatics* (Oxford: Oxford University Press, 2017).

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Aḥmad al-Mutawakkil, *al-Waẓāʾif al-tadāwuliyyah fī al-lughah al-ʿArabiyyah* (Casablanca: Dār al-Thaqāfah, 1st ed., 1405/1985).

Al-Āmidī, *al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām*, ʿAbdurrazzāq ʿAfīfī (ed.), (Damascus, Beirut: al-Maktab al-Islāmī, 2nd ed., 1402H).

Al-Ghazālī, *Maqāṣid al-falāsifah* (Jeddah: Dār al-Minhāj, 1st ed., 1444/2023).

Al-Ghazālī, *Miʿyār al-ʿilm* (Jeddah: Dār al-Minhāj, 1st ed., 1437/2016).

Al-Jurjānī, *Dalāʾil al-iʿjāz*, ʿAbdulḥamīd Hindāwī (ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st ed., 1422/2001).

Al-Khaṭīb al-Qazwīnī, *al-Īḍāḥ fī ʿulūm al-balāghah* (Cairo: Maṭbaʿah al-Sunnah al-Muḥammadiyyah).

Al-Qarāfī, *Sharḥ tanqīḥ al-fuṣūl*, Ṭāhā ʿAbdurraʾūf Saʿd (ed.) (Cairo: Sharikah al-Ṭibāʿah al-Fanniyyah al-Muttaḥidah, 1st ed., 1393/1973).

Al-Sakkākī, *Miftāḥ al-ʿulūm*, ʿAbdulḥamīd Hindāwī (ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 2nd ed., 2011).

Al-Sharīf al-Jurjānī, *Kitāb al-taʿrīfāt* (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st ed., 1403/1983).

Al-Sijilmāsī, *al-Manzaʿ al-badīʿ fī tajnīs asālīb al-badīʿ*, ʿAllāl al-Ghāzī (ed.) (Rabat: Maktabah al-Maʿārif, 1st ed., 1401/1980).

Al-Suyūṭī, *al-Muzhar fī ʿulūm al-lughah wa-anwāʿihā* (Cairo: Maṭbaʿah Muḥammad ʿAlī Ṣubayḥ).

Al-Zamakhsharī, *al-Mufaṣṣal fī ʿilm al-ʿArabiyyah*, (Beirut: Dār al-Jīl).

Al-Zarkashī, *al-Baḥr al-muḥīṭ fī uṣūl al-fiqh* (Beirut: Dār al-Kutubī, 1st ed., 1414/1994).

Alexander Key, *Language between God and Poets: Ma'na in the Eleventh Century* (California: University of California Press, 2018.

Anne Reboul & Jacques Moeschler, *al-Tadāwuliyyah al-yawm: ʿilm jadīd fī al-tawāṣul*, Sayfuddīn Daghfūs & Muḥammad al-Shaybānī (trans.) (Beirut: al-Munaẓẓamah al-ʿArabiyyah lil-Tarjamah, 1st ed., 2003).

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Bin ʿĪsā Biṭāhir, *al-Balāghah al-ʿArabiyyah: muqaddimāt wa-taṭbīqāt* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah, 2nd ed, 2016).

Fāliḥ Shubayyib al-ʿAjamī, "Taṭwīr maqarrāt al-lughah al-ʿArabiyyah fī al-taʿlīm al-ʿāmm: al-raghbah fī al-iṣlāḥ wal-ʿajz al-dāʾim," *Muʾtamar ʿilm al-lughah al-thānī: al-lughah al-ʿArabiyyah fī al-taʿlīm al-ʿāmm* (Cairo: Dār al-Hānī, 2004).

Ḥanān Nawī, "al-Tarjamah āliyyah min āliyyāt naql al-muṣṭalaḥ al-ajnabī byna ghiyāb al-manhajiyyah wa-taghyīb al-naẓariyyah: ruʾyah naqdiyyah," *Multaqā ishkāliyyat talaqquī al-muṣṭalaḥ al-lisānī byna taʿaddud al-tasmiyah wa-fawḍā al-mafāhīm*, Algeria, al-Majlis al-Aʿlā lil-Lughah al-ʿArabiyyah, August 27-28, 2020.

Hishām ʿAbdullāh al-Khalīfah, *Naẓariyah al-fiʿl al-kalāmī: byna ʿilm al-lughah al-ḥadīth wa-al-mabāḥith al-lughawiyyah fī al-turāth al-ʿArabī wal-Islāmī* (Beirut: Maktabah Lubnān Nāshirūn, 1st ed., 2007).

Hishām ʿAbdullāh al-Khalīfah, *Naẓariyah al-talwīḥ al-ḥiwārī: byna ʿilm al-lughah al-ḥadīth wal-mabāḥith al-lughawiyyah fī al-turāth al-ʿArabī al-Islāmī* (Beirut: Maktabah Lubnān Nāshirūn, 1st ed., 2013).

Ibn Hishām, *Mughnī al-labīb ʿan kutub al-aʿārīb*, Fakhruddīn Qabāwah (ed.) (Istanbul: Dār al-Lubāb, 2nd ed., 1439/2018).

Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʿArab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd ed., 1414H).

Ibn Sīnā, *al-Shifāʾ*, Maḥmūd al-Khuḍyrī (ed.) (Cairo: Dār al-Kātib al-ʿArabī).

Ibn Yaʿīsh, *Sharḥ al-Mufaṣṣal* (Cairo: Maktabah al-Mutanabbī).

Ibn ʿArabshāh, *al-Aṭwal sharḥ talkhīṣ miftāḥ al-ʿulūm*, ʿAbdulḥamīd Hindāwī (ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah).

Ibrāhīm Murād, "al-Muṣṭalaḥiyyah wa-ʿilm al-muʿjam," *Majallah al-Muʿjamiyyah*, Tunis, No. (8), 1992.

Jacques Moeschler & Anne Reboul, *al-Qāmūs al-mawsūʿī lil-tadāwuliyyah*, a groupe of translators (Tunis: Dār Sīnātrā, 2010).

John Austin, *Naẓariyyah afʿāl al-kalām al-ʿāmmah: kayfa nunjiz al-ashyāʾ bil-kalām?*, ʿAbdulqādir Qunībbī (trans.) (Casablanca: Ifrīqiyā al-Sharq, 1991).

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Katie Wales, *Muʿjam al-uslūbiyyāt*, Khālid al-Ashhab (trans.) (Beirut: al-Munaẓẓamah al-ʿArabiyyah lil-Tarjamah, 1st ed., 2014).

Khālid Basandī, *Dirāsāt fī al-muṣṭalaḥ al-lughawī* (Riyadh: King Saud University Press, 2017).

Marianne Jørgensen & Louise Phillips, *Taḥlīl al-khiṭāb: al-naẓariyyah wa-al-manhaj*, Shawqī Buʿnānī (trans.) (Manama: Bahrain Authority for Culture and Antiquities, 1st ed., 2019).

Mohamed M. Yunis Ali, *Medieval Islamic Pragmatics: Sunni Legal Theorists' Models of Textual Communication* (London: Routledge, 2000).

Muḥammad al-Mubārak, *Fiqh al-lughah wa-khaṣāʾiṣ al-ʿArabiyyah: dirāsah taḥlīliyyah muqāranah lil-kalimah al-ʿArabiyyah wa-ʿarḍ li-manhaj al-ʿArabiyyah al-aṣīl fī al-tajdīd wal-tawlīd* (Beirut: Dār al-Fikr, 7th ed., 1401/1981).

Muḥammad al-Shāwush, *Uṣūl taḥlīl al-khiṭāb fī al-naẓariyyah al-naḥwiyyah al-ʿArabiyyah: taʾsīs "naḥw al-naṣṣ"* (Beirut: al-Muʾassasah al-ʿArabiyyah, 2001).

Muḥammad Muḥammad Yūnus ʿAlī, *al-Maʿnā wa-ẓilāl al-maʿnā: anẓimah al-dalālah fī al-ʿArabiyyah* (Beirut: Dār al-Madār al-Islāmī, 3rd ed., 2023).

Muḥammad Rashād al-Ḥamzāwī, "Fī sabīl naẓariyyah muṣṭalaḥiyyah ʿArabiyyah mumkinah," *Majallah al-Muʿjamiyyah*, Tunisia, (8), 1992.

Quṭb Muṣṭafā Sānū, *Muʿjam muṣṭalaḥāt uṣūl al-fiqh* (Damascus: Dār al-Fikr, 1st ed., 1420/2000).

Richard Hudson, *ʿIlm al-lughah al-ijtimāʿī*, Maḥmūd ʿAyyād (trans.) (Cairo: ʿĀlam al-Kutub, 2nd ed., 1990).

Ṭāhā ʿAbdurraḥmān, *Fiqh al-falsafah: al-falsafah wal-tarjamah* (Casablanca: al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī, 1st ed., 1995).

Yan Huang, "What is Pragmatics?" In: *The Oxford Handbook on Pragmatics* (Oxford: Oxford University Press, 2017).

Yan Huang, *Muʿjam Uksfūrd lil-tadāwuliyyah*, Hishām Ibrāhīm ʿAbdullāh al-Khalīfah (trans.) (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah, 1st ed., 2020).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *al-Lisāniyyāt wal-lughah al-ʿArabiyyah: namādhij tarkībiyyah wa-dalāliyyah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 3rd ed., 1993).

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-lisāniyyah* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah, 1st ed., 2009).

ʿAbdussalām al-Musaddī, *al-Tafkīr al-lisānī fī al-ḥaḍārah al-ʿArabiyyah* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah, 3rd ed., 2009).

ʿAbdussalām al-Musaddī, *Mabāḥith taʾsīsiyyah fī al-lisāniyyāt* (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah, 1st ed., 2010).

ʿAlī al-Qāsimī, *ʿIlm al-muṣṭalaḥ: ususuh al-naẓariyyah wa-taṭbīqātuh al-ʿamaliyyah* (Beirut: Maktabah Lubnān Nāshirūn, 2nd ed., 2019).

ʿAlīmah Ḥamzāwī, "Mushkilāt al-taʿaddud al-tarjamī lil-muṣṭalaḥ al-lisānī wal-naqdī fī al-waṭan al-ʿArabī: byna al-marjiʿiyyah al-muṣṭalaḥiyyah wa-taʿaddud al-binyāt al-thaqāfiyyah," *Majallah Mawāzīn*, 6(1), 2025.

ʿĀtikah Ḥashānī & Yūsuf bin Adhīnah, "Taʿaddudu tarjamah muṣṭalaḥāt al-lisāniyyāt al-tadāwuliyyah fī al-dirāsāt al-lisāniyyah al-ʿArabiyyah al-muʿāṣirah," *Majallah Bidāyāt*, 6(2), 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
استُلم Received 2026-3-13
قُبل Accepted 2026-4-20

نَحْوَ نَقْدٍ كُموميّ: من التَّماثلِ إلى التَّعيُّنِ في تأويلِ النَّصِّ الأدبيّ
مقاربةٌ معرفيَّةٌ تنظيريَّةٌ

سمر جورج الديوب*

مُستخلَص

يسعى هذا البحث إلى بناء إطارٍ معرفي تنظيري يُعيد النظر في طبيعة المعنى الأدبي وشروط تعيُّنه، عبر ما يقترحه من مفهوم (النقد الكمومي)، منطلقًا من نقد المقاربات التي حصرت المعنى بين ثنائية الحسم البنيوي والانفلات التأويلي، ليقترح تصوُّرًا يرى النص الأدبي ميدانًا علائقيًّا احتماليًّا، تتولَّد دلالته من انتظام العلاقات داخله، وتتعيَّن بفعل الرصد التأويلي ضمن شروط مخصوصة. وقد اعتمد البحث مقاربةً معرفيةً تركيبيةً جمعت بين التحليل المفاهيمي، والمقارنة النظرية، واستثمار بعض الأنساق التراثية في البلاغة وأصول الفقه والتصوُّف، إلى جانب المقارنة مع البنيوية، والتفكيك، ونظرية التلقِّي. وخلص البحث إلى أن المعنى لا يُفهم بوصفه جوهرًا ثابتًا أو أثرًا مؤجَّلًا من غير نهاية، بل بوصفه تعيُّنًا مرحليًّا داخل طيفٍ من الإمكانات الدلالية، وأن القراءة تمثِّل فِعْلَ رصدٍ تأويلي يُفعِّل أحد احتمالات النص من غير أن يُلغي سائرها، وانتهى البحث إلى أن النقد الكمومي لا يمثِّل بديلًا إقصائيًّا للمناهج النقدية المعاصرة، بل أفقًا معرفيًّا يوسِّع إمكانات التحليل، وبخاصة في النصوص ذات الكثافة الدلالية والتراكب البنيوي.

مفاتيح البحث: النقد الكمومي، التعين الدلالي، الاحتمال التأويلي، العلائقية البنيوية، الرصد التأويلي

* أستاذة الأدب الإسلامي والأموي، باحثة في الدراسات البينية، الجمهورية العربية السورية، day_samar@yahoo.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)6

Towards a Quantum Criticism
From Equivalence to Determinacy in the Interpretation of the Literary Text: A Theoretical-Epistemological Approach

Samar George Al-Dayyoub*

Abstract

This study seeks to construct a theoretical-epistemological framework that reconsiders the nature of literary meaning and the conditions of its determinacy, through the proposed concept of "quantum criticism." Proceeding from a critique of approaches that have confined meaning within the binary of structural closure versus interpretive indeterminacy, the study proposes a conception of the literary text as a relational, probabilistic field, whose signification emerges from the configuration of relations within it and is actualized through interpretive observation under specific conditions. The study adopts a synthetic epistemological approach combining conceptual analysis, theoretical comparison, and the mobilization of certain classical frameworks from rhetoric, legal theory (*Uṣūl al-Fiqh*), and Sufism, alongside comparison with structuralism, deconstruction, and reception theory. The study concludes that meaning is to be understood neither as a fixed essence nor as an endlessly deferred trace, but rather as a provisional determinacy within a spectrum of semantic possibilities, and that reading constitutes an act of interpretive observation that actualizes one of the text's possibilities without thereby annulling the others. The study further concludes that quantum criticism does not represent an exclusionary alternative to contemporary critical methodologies, but rather a epistemological horizon that expands the possibilities of analysis, particularly for texts characterized by semantic density and structural complexity.

Keywords: *Quantum criticism, semantic determinacy, interpretive probability, structural relationality, interpretive observation*

* Professor of Islamic and Umayyad Literature, Researcher in Interdisciplinary Studies, Syria, day_samar@yahoo.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

لا يعاني النقد الأدبي المعاصر نقصًا في المناهج بقدر ما يواجه مأزقًا أعمق، يتمثَّل في تشابه المصائر النظرية حين تواجه نصوصًا مركبة عالية الكثافة الدلالية، فلا تزال المقاربات الحديثة تتحرَّك بين قطبين متعارضين؛ إما تثبيت المعنى باسم البنية والنظام الداخلي، كما في بعض الصيغ البنيوية، وإما إطلاقه من غير سقف باسم الاختلاف والتأجيل، كما في بعض تجلِّيات التفكيك، وبين اليقين المغلق والسيولة المنفلتة، يظلُّ السؤال الجوهري معلَّقًا: كيف يمكن للمعنى أن يكون ممكنًا من غير أن يتحوَّل إلى دوغمائية،[1] وأن يتعدَّد من دون أن يتفكَّك إلى فوضى؟

وتتعقَّد هذه الإشكالية في النصوص التي تقوم على التراكب البنيوي،[2] وتنازُع الأصوات، والرمزية العالية، وتعدُّد الأزمنة، وازدواج مستويات الخطاب، إذ لا يكفي القول إن المعنى "في النص"، ولا الادعاء بأنه "عند القارئ"، لأن العبارتين كلتيهما تؤجل السؤال الحقيقي: كيف يتعيَّن[3] المعنى؟ وما شروط هذا التعيُّن؟ وما حدوده؟

ينطلق هذا البحث من الحاجة إلى جهاز "إبستمولوجي" (Epistemological) يعيد صياغة السؤال النقدي، ويفتح أفقًا ثالثًا بين المناهج التي إما أن تثبِّت المعنى في النص، وإما أن تطلقه من غير ضابط، ويقوم البحث على فرضية مفادها أن النص الأدبي ميدان علائقي احتمالي، تتعيَّن دلالته بفعلِ رصدٍ تأويلي مشروط، فالمعنى حالة تراكب دلالي تنتظر التعيُّن، والقراءة فعل يفعِّل أحد إمكاناته داخل شبكة العلاقات النصية.

---

[1] يُعرِّف كانط الدوغمائية بأنها استعمال العقل الخالص في تقرير قضايا غيبية (ميتافيزيقية) من غير فحصٍ سابق لشروط إمكان المعرفة نفسها، في مقابل المنهج النقدي الذي يجعل تحليل حدود العقل شرطًا لكلِّ بناء نظري.

Immanuel Kant, *Prolegomena to Any Future Metaphysics*, Gary Hatfield (Trans.) (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), pp. 7-15; 104-110.

أي إن النقد هو محكمة العقل، في حين تتجاوز الدوغمائية هذه المحكمة، وبمعنى آخر، يقول الدوغمائي: "أنا أعرف"، ويقول النقدي: "هل يحقّ لي أن أعرف؟ وكيف؟"، والنقد الكمومي أقرب إلى الثاني.

[2] التراكب البنيوي – في البحث – اجتماع إمكانات دلالية متعارضة، أو متباينة داخل البنية النصية في حالة قابلية متزامنة للتعيُّن، قبل أن تُبرز القراءة أحدَها.

[3] يُستعمل هنا مصطلح (التعيُّن) لا (التعيين)، للدلالة على تحقُّق مرحليٍّ لإمكانٍ دلاليّ داخل البنية النصية، لا على عملية تحديد إرادي من القارئ، فيُعيَّن المعنى داخل شروط الرصد.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ولا تكمن جدة المشروع في استعارة مفاهيم الفيزياء، بل في نقل منطق معرفي قائم على الاحتمال إلى الدرس الأدبي، ومن ثم ينتقل السؤال من البحث عما يعنيه النص إلى تحليل كيفية تعيُّن المعنى وشروط ظهوره، ويقترح النقد الكمومي – في هذا الإطار – أولوية الاحتمال على الحتمية، وعلائقية المعنى بدلًا من جوهريته، مع الاعتراف بمرحلية التعيُّن داخل أفقٍ منضبط.

ويعتمد البحث منهجًا تركيبيًّا يجمع التحليل الإبستمولوجي لمفهومي الاحتمال والتعيُّن، وإعادة قراءة بعض المفاهيم التراثية، من مثل النظم والقرينة ودرجات الدلالة والتجلِّي، إلى جانب المقارنة مع البنيوية، والتفكيك، ونظرية التلقِّي، ليقترح إطارًا نظريًّا يعيد تنظيم العلاقة بين النص والمعنى داخل أفق احتمالي، يُصاغ فيه المعنى بوصفه تعيُّنًا مشروطًا عند تقاطع البنية، وزاوية الرصد.

وتنبثق مشكلة البحث من القصور الذي تكشف عنه المقاربات النقدية المعاصرة في التعامل مع النصوص عالية الكثافة الدلالية، إذ تتوزَّع هذه المقاربات بين نزعة تثبيت المعنى داخل بنية مغلقة، ونزعة إطلاقه في تعدُّدية لا ضابط لها، مما يفضي إلى مأزق نظري يتمثَّل في العجز عن تفسير كيفية تعيُّن المعنى داخل النص الأدبي من غير الوقوع في الحتمية أو التفكُّك.

مما سبق ينجم سؤال البحث الرئيس: كيف يتعيَّن المعنى في النص الأدبي بوصفه ميدانًا علائقيًّا احتماليًّا؟ وما الشروط التي تضبط هذا التعيُّن؟

وتنبثق عنه أسئلة من قبيل:

- ما طبيعة المعنى إذا أُعيد النظر إليه في أفق احتمالي لا جوهراني؟
- كيف يمكن فهم العلاقة بين النص والقارئ خارج ثنائية الاكتشاف والإنتاج؟
- ما الشروط التي تجعل التعيُّن الدلالي ممكنًا من دون أن يتحوَّل إلى حسمٍ نهائي؟
- كيف يسهم مفهوم "الراصد التأويلي" في إعادة تنظيم الفعل القرائي؟
- إلى أيِّ مدى يمكن بناء إطار إبستمولوجي يستثمر منطق الاحتمال من غير الوقوع في استعارة سطحية من فيزياء الكم؟

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويعتمد البحث مقاربة إبستمولوجية تنظيرية تكاملية، تقوم على تنسيق عدة حقول معرفية مختلفة ضمن إطار نظري واحد، مع الحفاظ على فرادة كل حقل، وبخاصة في العلاقة بين إبستمولوجيا العلم، والنقد الأدبي، ويتخذ هذا التكامل طابعًا تركيبيًّا على مستوى الإجراءات، فيجمع البحث بين التحليل المفاهيمي، والمقارنة النظرية، وإعادة التأطير الإبستمولوجي.

ويقوم الطابع التركيبي على تحليل مفهومي الاحتمال والتعيُّن بوصفهما مفاهيم إبستمولوجية حاكمة، وإعادة بناء العلاقة بين النص والمعنى في ضوء هذا التحليل، والمقارنة النقدية مع عدد من النظريات المعاصرة وأدواتها المنهجية، ولا سيما البنيوية، والتفكيك، ونظرية التلقِّي، واستثمار بعض المفاهيم التراثية من مثل النظم، والقرينة، ودرجات الدلالة، والتجلِّي، ضمن أفق تأويلي جديد، معتمدًا في إجراءاته، على التحليل المفاهيمي، والمقارنة النظرية، وإعادة التأطير الإبستمولوجي.

ولا يندرج هذا البحث ضمن امتداد مباشر لدراسة بعينها، ولكنه يتقاطع مع عدد من الحقول النظرية التي عالجت إشكالية المعنى، من مثل البنيوية في تركيزها على علائقية الدلالة، والتفكيك في كشفه لا استقرار المعنى، ونظرية التلقي في إبراز دور القارئ، ومن ثم يسعى البحث إلى سدِّ فراغ نظري يتمثَّل في غياب إطار يوفِّق بين تعدُّدية المعنى وإمكان تعيُّنه ضمن شروط منضبطة.

وتجدر الإشارة إلى أن البحث يميز ثلاثة مستويات اصطلاحية متقاربة، فيعنى المستوى الإبستمولوجي بشروط إنتاج المعرفة وحدودها، وهو الإطار الذي يتحرَّك فيه البحث أساسًا، إذ يهدف إلى إعادة النظر في كيفية تعيُّن المعنى، لا في مضمونه فقط. ويتصل المستوى المعرفي بآليات الفهم والإدراك لدى القارئ، وهو ما يظهر جزئيًّا في مفهوم "الموضع التأويلي"، من غير أن يكون موضوع البحث المباشر. في حين يُستعمل مفهوم "المعرفة" للدلالة على الناتج الدلالي المتحقَّق في لحظة التعيُّن.

وبناءً على ذلك يعتمد البحث مصطلح "الإبستمولوجي" بوصفه الإطار الحاكم، مع استعمال المصطلحين الآخرين في حدود دلالتهما الدقيقة.

© إيسيسكو ICESCO 2026

في تحرير مفهوم النقد الكمومي وأفقه الإبستمولوجي

لا يُستعمل مصطلح "النقد الكمومي" في هذا البحث بوصفه نقلًا لمفاهيم فيزياء الكمِّ إلى حقل الأدب، ولا استعارةً اصطلاحيةً تقوم على التشابه السطحي، بل هو توصيف لمنطق إبستمولوجي يقوم على إعادة النظر في طبيعة الظاهرة، وشروط ظهورها، وعلاقتها بالراصد.

ويستند هذا التوصيف إلى تحوُّل معرفي عميق شهدته الفلسفة المعاصرة، متأثرًا – تأثُّرًا مباشرًا أو غير مباشر – بإبستمولوجيا العلوم الحديثة، فلم تعد الظواهر تُفهم بوصفها كيانات مستقلة ذات خصائص ثابتة، بل بوصفها حالات احتمالية، تتعيَّن في سياق شروط مخصوصة، وتتحدَّد ضمن علاقات معقَّدة بين البنية والراصد.

وقد انعكس هذا التحوُّل في عدة حقول فكرية غربية، وبخاصة في الفلسفة التأويلية (كما عند غادامير وريكور)، في تأكيد تاريخية الفهم، وارتباطه بأفق القارئ، والتفكير ما بعد البنيوي في زعزعة مركزية المعنى وثباته، وبعض الاتجاهات المعاصرة التي أعادت النظر في مفاهيم الحضور، والموضوع، واليقين، غير أن هذه المقاربات – على اختلافها – بقيت تتحرَّك بين تأكيد التعدُّد أو نفي الحسم، ومن ثم يأتي هذا البحث ليقترح "النقد الكمومي" بوصفه جهازًا إبستمولوجيًّا يعيد تنظيم العلاقة بين النص والمعنى داخل أفق احتمالي منضبط، يستثمر منطق الاحتمال، والتراكب، واشتراط الرصد، من غير أن ينقل نماذج الفيزياء أو أدواتها، فيعيد توظيف بنيتها المعرفية في سياق تأويلي.

وبهذا المعنى يعدُّ "النقد الكمومي" محاولة لإعادة تركيب أفق إبستمولوجي تتقاطع فيه تحوُّلات الفكر المعاصر مع إمكانات كامنة في التراث العربي، ضمن رؤية تسعى إلى تجاوز ثنائية الحتمية والانفلات، وتؤسس لفهمٍ احتمالي لتعيُّن المعنى.

المقدمة الإبستمولوجية لفيزياء الكَمّ

شهدت الفيزياء الحديثة – مع ظهور ميكانيكا الكمِّ – تحوُّلًا إبستمولوجيًّا عميقًا في فهم طبيعة الظواهر، وانتقالًا من أنموذج يقوم على الحتمية والموضوعية الصلبة، إلى أنموذج يقوم على الاحتمال، واشتراط الرصد، وغيرِ يقين النتائج.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ففي التصوُّر التقليدي كانت الظواهر تُفهم بوصفها كيانات مستقلة تمتلك خصائص محدَّدة سلفًا، يمكن الكشف عنها بدقة من غير أن يؤثر الراصد في طبيعتها، أما في الفيزياء الكمومية فأضحى توصيف الظاهرة مرتبطًا باحتمالات عدة، لا تتعيَّن في صورة محدَّدة إلا في لحظة القياس، فيُفهم الرصد بوصفه عاملًا مُسهمًا في تحديد حالة الظاهرة، لا كاشفًا لها فحسب، ويترتب على هذا التحوُّل إعادة النظر في مفاهيم أساسية، من مثل "الحتمية"، التي يُستبدل بها منطق الاحتمال، و"الموضوع المستقل"، الذي يُعاد فهمُه ضمن علاقة مع الراصد، و"اليقين"، الذي يُستبدل به غيرُ يقينٍ منهجيٌّ منضبطٌ.

ونقصد باستحضار هذا التحوُّل استثمار بنية الكمومية الإبستمولوجية في إعادة التفكير في طبيعة المعنى، إذ يُنظر إلى النص الأدبي – في هذا الأفق – بوصفه ميدانًا احتماليًّا، تتوزَّع داخله إمكانات دلالية متراكبة، لا تتعيَّن إلا في سياق فعل القراءة، بوصفها "رصدًا تأويليًّا"، ولا يُفهم هذا التوظيف بوصفه نقلًا لمفاهيم علمية من حقلها التجريبي إلى الحقل الأدبي، بل بوصفه إعادة بناء لمنطق إبستمولوجي عام، يُعاد توظيفه داخل حقلٍ تأويلي يختلف في أدواته وموضوعه، مع الحفاظ على حدود هذا النقل، فلا تُطبق النماذج الفيزيائية على الظاهرة الأدبية.

ومن ثم يحيل "الكمومي" في هذا البحث على نمطٍ في التفكير، يعيد تعريف العلاقة بين الظاهرة وشروط ظهورها، وهو ما يتيح بناء تصوُّر تأويلي يقوم على الاحتمال والتعيُّن، بدلًا من الحسم أو التأجيل.

ركائز النقد الكمومي

1. العلائقية البنيوية: من الجوهر إلى الشبكة

يقوم النقد الكمومي على تفكيك التصوُّر الجوهراني للمعنى،[1] الذي ظلَّ – بصورٍ مختلفة – موجِّهًا للتفكير النقدي منذ أرسطو حتى بعض الصيغ البنيوية المتأخرة، وهو التصوُّر الذي

[1] يمكن التمييز بين الأنموذجين الجوهراني والاحتمالي في فهم المعنى، فالأول يفترض وجود جوهر دلالي ثابت يكشف عنه التحليل، وهو تصوُّر متجذر في التقليد الميتافيزيقي الأرسطي، والثاني يفهم المعنى بوصفه صياغة حركية تنشأ داخل شبكة من العلاقات والسياقات، لينتقل التحليل من البحث عن جوهر المعنى إلى دراسة شروط تولُّده داخل ميدان من الإمكانات.
انظر: إيمانويل كانط، **نقد العقل المحض**، ترجمة: موسى وهبة (بيروت: مركز الإنماء القومي، 1998)، ص224–232.

© إيسيسكو ICESCO 2026

يفترض أن المعنى "شيء" كامن في النص، يمكن كشفه أو تفكيكه أو تنظيمه، ولو تغيَّرت أدوات التحليل، أو أُعلن موت المؤلف، غير أن هذا الافتراض يظل أسير فكرة وحدة دلالية قائمة بذاتها، قابلة للحصر أو الإرجاء، مما يجعل السؤال النقديّ متعلِّقًا بماهية المعنى أكثر من تعلُّقه بشروط تولُّده.

وفي مقابل هذا المنظور، تقترح العلائقية البنيوية تصوُّرًا مغايرًا، مؤداه أن المعنى خاصَّةٌ ناشئة عن شبكة من العلاقات، لا جوهر مستقل،[1] فلا دلالة مكتملة في لفظٍ منفرد، ولا في صورةٍ معزولة، ولا في جملةٍ منفصلة عن سياقها، إذ تتولَّد الدلالة من نظام الترتيب، وعلاقات التقديم والتأخير، والتجاور الدلالي، والإيقاع، والتحوُّلات السياقية، والحقول الرمزية التي تتشابك داخل النص، أي إن المعنى هو ما ينشأ "بين" العناصر، في المقام العلائقي الذي يربطها، ويعيد توزيع مركزيتها وفق زاوية النظر.

ويجد التحوُّل من "الكيان المغلق" إلى "المقام العلائقي" ما يسنده في التحليل الوجودي للعمل الأدبي، إذ يبيَّن إنغاردن أن العمل الأدبي بنية طبقية لا تُستنفد ماديًّا، وتتضمَّن مناطق (لا تعيُّن) تقتضي التفعيل،[2] وكذلك يؤكد ريكور أن النص – بانفصاله عن سياق إنتاجه – يغدو عالمًا دلاليًّا مستقلًّا قابلًا لإعادة الفهم والصياغة،[3] غير أن النقد الكمومي يتقدَّم خطوة إضافية، فيجعل هذا الاستقلال ميدانًا احتماليًّا سابقًا على القراءة، لا نتيجةً لها.

---

[1] يؤكِّد دو سوسير أن القيمة في العلاقات داخل النسق، انظر:

Ferdinand de Saussure, *Course in General Linguistics*, Wade Baskin (Trans.) (New York: McGraw-Hill, 1966), pp. 114-117.

[2] See: Roman Ingarden, *The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature*, George G. Grabowicz (Trans.) (Evanston, IL: Northwestern University Press, 1973), pp. 29-49; 251-270.

[3] انظر: بول ريكور، **نظرية التأويل: الخطاب وفائض المعنى**، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2003)، ص101-105.

ويمكن النظر إلى هذا التحوُّل بوصفه انتقالًا في الأنموذج المعرفي الذي يحكم فهم المعنى الأدبي، وهو ما يشبه ما وصفه توماس كوهن بالتحوُّل في النماذج التفسيرية داخل تاريخ العلوم، انظر:

Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1962), pp. 66-76.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن ثم ينتقل النص من أنه مجموع وحدات دلالية يمكن تفكيكها إلى "ذرَّات" مستقلِّة، إلى أنه حقل دلالي تتكثَّف داخله العلاقات، وتتحرَّك فيه مراكز القوّة تبعًا لموضع القراءة، وإذا كان الأنموذج الجوهراني يبحث عن نقطة ثابتة، فإن العلائقيّة تفهم الدلالة بوصفها انتظامًا شبكيًّا قابلًا لإعادة التموضع من غير أن يفقد تماسُكه.

وفي التراث العربي نجد صدىً مبكِّرًا لهذا الوعي في نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني،[1] إذ تُفهم البلاغة في كيفية انتظام الألفاظ وتعالقها، فتكمن الدلالة في طريقة تعليق كلمة بأخرى، أي في العلاقة التي تجعل المعنى نتيجةَ انتظامٍ لا خاصَّةَ مادَّةٍ، ولا يعني ذلك الادعاء بأن هذا التصوُّر هو ذاته النقد الكمومي، بل إنه يكشف عن بنية معرفية تؤكد أن المعنى يُصاغ في الشبكة لا الجوهر.

وتكتسب هذه الركيزة أهميتها من أنها الشرط الذي يجعل الاحتمال ممكنًا، إذ إن الاحتمال يقوم في فضاءٍ علائقي يسمح بإعادة توزيع العلاقات من دون انهيار النظام، فتُمكِّن العلائقية من تجاوُز الحتمية البنيوية التي تفترض نسقًا مغلقًا مكتفيًا بذاته، كما تتجنَّب العدمية التفكيكية التي ترى العلاقات شبكة لا تستقرُّ أبدًا.

وبذلك يمكن القول إن النص ميدان علائقي، تتولَّد فيه الدلالة بوصفها خاصَّةً ناشئةً من انتظام العلاقات، وهو الانتقال الذي يؤسِّس لفهم الاحتمال، والرصد، والتراكب، وغير اليقين المنهجي، بوصفها امتدادات طبيعية لهذا التصوُّر.

2. الاحتمال المنهجي: من اليقين الدلالي إلى الطيف التأويلي

إذا كانت العلائقية البنيوية قد أزاحت تصوُّر "المعنى الجوهر" من مركز التفكير النقدي، فإن الاحتمال المنهجي يزيح ما هو أعمق؛ إنه وهمُ اليقين الدلالي،[2] فقد ظلَّ التقليد النقدي – في صِيَغه الكثيرة – يبحث دائمًا عن درجةٍ ما من الحسم، تارةً باسم المعنى المقصود، وتارةً

[1] تحدَّث الجرجاني عن معنى النظم، وأنه ليس إلا تعليق الكلم بعضها ببعض، انظر: الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمود شاكر (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1984)، ص46-60.

[2] دافع هيرش عن ثبات المعنى، انظر:

Eric Donald Hirsch Jr., *Validity in Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1967), pp. 1-23.

© إيسيسكو ICESCO 2026

باسم البنية الحاكمة، أو باسم الأثر المؤجل، أو باسم أفق انتظار يضبط التلقّي، ومع أن هذه المقاربات مختلفة، بقيت تتحرك داخل منطقٍ ثنائي، فإما معنى متعيَّن يقينيًّا، وإما معنى مؤجَّل إلى ما لا نهاية.

أما النقد الكمومي فيقترح أرضية ثالثة تقوم على أن المعنى ليس يقينًا سابقًا، ولا تأجيلًا دائمًا؛ إنه احتمال قابل للتعيُّن بدرجات، ومن هنا يدخل مفهوم "الطيف"[1] إلى التفكير الدلالي، فالمعنى طيف من الإمكانات متفاوتة القوة، يشتمل على احتمالات مركزية، وأخرى هامشية، وعلى إمكانات مضمرة، وطاقات لم تتحقَّق بعد.

غير أن هذا الطيف ليس فوضى، أو نسبية مفتوحة، إذ إن ميدانه منظَّم بالبنية النصية نفسها، فلا يسمح النصُّ بكلِّ شيء، ويفتح ميدانًا من الإمكانات الممكنة التي يمكن تسويغها داخل شبكة العلاقات، وبذلك يغدو معيار القراءة قائمًا على أسئلة من مثل:

- هل تستند القراءة إلى علاقات فعلية في النص؟
- هل يمكن تسويغ انتقالها التأويلي بالقرائن؟
- هل تحترم ميدان الإمكان النصي، ولا تفرض عليه ما لا يحتمله؟

ومن ثم يظهر مفهوم التدرُّج الدلالي، فليس كل احتمال في الدرجة نفسها، فبعض المعاني تفرضها البنية بقوَّة، وبعضها تستدعيه القرينة، وبعضها ممكن، ولكنه يحتاج تفعيلًا سياقيًّا خاصًّا، مما يسمح بالحديث عن درجاتٍ للتعيُّن، تتراوح بين القوي، والمتوسط، والضعيف، والإمكان الكامن.

---

[1] يمكن تعريف طيف الدلالة بوصفه الميدان الاحتمالي الذي تتوزَّع داخله المعاني الممكنة داخل حدود البنية النصية، فلا تنحصر الدلالة في معنى واحد ثابت، ولا تنفلت إلى تعددية من غير ضابط؛ إنها تتدرَّج في درجات متفاوتة من الاحتمال، ويجد هذا التصوُّر ما يسنده في فهم أمبرتو إيكو النصَّ عملًا مفتوحًا تحكم انفتاحه قيود بنيوية تنظِّم تعدُّده، ولا سيما تمييزه الانفتاح البنيي من الانفلات التأويلي، انظر:

Umberto Eco, *The Open Work*, Anna Cancogni (Trans.) (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989), pp. 3-23.

غير أن طيف الدلالة – في هذا البحث – يُفهم بوصفه مفهومًا بنيويًّا يقوم على منطق الاحتمال، فيكون المعنى في أفق من الإمكانات يتعيَّن أحدها في كلِّ فعلٍ تأويلي، ومن ثم ينتقل السؤال النقدي من البحث عن جوهر المعنى، إلى تحليل توزيع احتمالاته داخل الطيف الذي يتيحه النص.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويجد هذا التصوُّر سندًا ثقافيًّا في (إبستمولوجيا) الاحتمال داخل أصول الفقه،[1] إذ تتحدَّد الدلالة بين قطعي وظني، وظاهر ومؤوَّل، وراجح ومرجوح، وتُدار بالقرائن والترجيح والتخصيص والتقييد، مما يؤكد أن الاحتمال مستوى منهجي منضبط، وعلى هذا الأساس يتحدَّد الفارق الجوهري بين الحسم والتعيُّن، فالحسم إغلاق للإمكان، أما التعيُّن[2] فهو اختيار احتمال من دون إلغاء الطيف، إذ إن القراءة تُبرز وجهًا داخل شروط،[3] لا تقتل سائر الوجوه، وهو ما يجعل النقد الكمومي مختلفًا عن التفكيك الذي يركِّز على استحالة الحسم، إذ يقرُّ هذا المنظور بمشروعية التعيُّن المؤقت، ويدرس شروطه، ومن ثمَّ يغدو الطيف الدلالي[4] بنيةً حركيةً تتغير فيها أوزان الاحتمالات بتغيُّر السياق، والجهاز المفاهيمي، واللحظة التاريخية، فيغدو النصُّ متحرِّكًا من غير أن يكون سائلًا بالكامل.

ومن الضروري تمييز ما يُعرف بالتعدُّد التأويلي[5] من مفهوم الاحتمال في النقد الكمومي، فيدلُّ التعدُّد التأويلي على اختلاف القراءات، وتنوُّع نتائج الفهم تبعًا لاختلاف الآفاق والسياقات، وهو ظاهرة تداولية تتعلَّق بواقع التلقي، أما الاحتمال الكمومي فلا يُفهم بوصفه تعدُّدًا لاحقًا على القراءة؛ إنه بنية سابقة عليها، إذ يُنظر إلى النصِّ بوصفه ميدانًا منظَّمًا من الإمكانات الدلالية، تتفاوت درجات حضورها قبل أيِّ تعيُّن، فتُفعِّل القراءة احتمالًا من طيفٍ قائمٍ في البنية نفسها، ومن ثم يكون التعدُّد أثر اختلاف مواضع التعيُّن داخل المجال الاحتمالي نفسه.

---

[1] انظر: الغزالي، **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1993)، ج1: ص107–130؛ الرازي، **المحصول في علم الأصول**، تحقيق: طه جابر العلواني (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997)، ج1: ص46–58.

[2] التعيُّن – في هذا البحث – تحقُّقٌ مرحلي لأحد احتمالات المعنى داخل المجال العلائقي للنص، تحت شروط موضعٍ تأويلي مخصوص، من دون إلغاء الإمكانات الأخرى.

[3] يؤكد ريكور انفصال النص عن مؤلِّفه، وينظر إلى التأويل بوصفه إنتاجًا دلاليًّا داخل نظام النص، انظر: ريكور، **نظرية التأويل**، ص101–105.

[4] الطيف الدلالي – في هذا البحث – هو المجال المنظَّم للإمكانات التأويلية التي تسمح بها البنية النصية قبل التعيُّن، وتختلف احتمالاته في درجات القوّة والتمركز.

[5] التعدُّد التأويلي اختلاف نتائج الفهم للنص تبعًا لاختلاف زوايا القراءة وشروطها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويتعيَّن على ما سبق أن النصَّ ميدان من الإمكانات الدلالية[1] المنظمة، تتفاوت فيه درجات التعيُّن، ويُدار بمنطق الاحتمال،[2] لا بمنطق الحسم، وهي الركيزة التي تمنع النظرية من الانزلاق إلى العدمية التفكيكية، وتمنعها من العودة إلى البنيوية المغلقة، وتمهِّد مباشرةً لفكرة الراصد التأويلي بوصفه شرط التعيُّن.[3]

3. الراصد التأويلي: القراءة بوصفها فعل تعيُّن دلاليًّا

لا يُفهم الموضع التأويلي في هذا البحث بوصفه منظورًا فرديًّا معزولًا؛ إنه موقع معرفي تتداخل فيه الأبعاد الذاتية والتاريخية والاجتماعية والثقافية، التي تصوغ أفق الفهم، ومن ثمَّ يُصاغ التعيُّن الدلالي عند تقاطع البنية النصية مع هذه الأبعاد التي تسهم في إعادة توزيع الاحتمالات داخل الطيف الدلالي، وتوجيه فعلِ الرصد التأويلي، وبذلك لا يلغي النقد الكمومي هذه الأبعاد، بل إنه يعيد تنظيم حضورها داخل إطار إبستمولوجي يدرس شروط تأثيرها في تعيُّن المعنى.

وتمسُّ هذه الركيزة أكثر المواضع تأثيرًا في النظرية النقدية، وهو موقع القارئ، فالقارئ تابع للنصِّ في النقد التقليدي، وفي البنيوية كاشف لنظامه، وفي التفكيك متورِّط في تفكيك ما لا يستقر، وفي نظريات التلقِّي شريك في استكمال المعنى،[4] غير أن هذه الاتجاهات جميعًا بقيت أسيرة ثنائيّة مضمرَة؛ هل يكتشف القارئ المعنى أو ينتجه؟

أما النقد الكمومي فيرفض هذا الانقسام، ويعيد صياغة السؤال في صورة أدق: كيف يسهم فعل القراءة في تعيُّن أحد احتمالات المعنى من دون أن يخترعه، أو يكتشفه بوصفه شيئًا مكتفيًا؟ ومن ثم يتحدَّد مفهوم "الراصد التأويلي" بوصفه الشرط الذي يفعِّل الإمكان الدلالي داخل الميدان النصي.

---

[1] الإمكانات الدلالية هي المعاني الممكنة التي يحملها النصُّ قبل تعيُّن أحدها في فعل القراءة.

[2] تنظر الفيزياء الكمومية إلى الظاهرة بوصفها ميدانًا من الإمكانات الاحتماليّة، كما يوضح فاينمان وهيبس في تحليلهما مسارات الجسيمات في ميكانيك الكَمّ، انظر:

Richard Feynman & Albert Roach Hibbs, *Quantum Mechanics and Path Integrals* (New York: McGraw-Hill, 1965), pp. 19-25.

[3] هانس غيورغ غادامير، **الحقيقة والمنهج**، ترجمة: حسن ناظم، علي حاكم صالح (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2007)، ص357-370.

[4] See: Wolfgang Iser, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978), pp. 21-38.

© إيسيسكو ICESCO 2026

القراءة هنا فعلُ تعيُّن داخل مقام احتمالي، فيشتمل النص على طيفٍ من الإمكانات المتراكبة، غير أن هذه الإمكانات لا تتخذ صيغة محددة إلا حين تتكثَّف تحت شروط مخصوصة، والتعيُّن هنا ليس حكمًا قاطعًا، إذ إن المعنى قبل القراءة يكون في حالة تراكب احتمالي، ولا يظهر بوصفه صيغة مفردة، وعند القراءة يُفعَّل احتمال معين، ويتكثَّف داخل شبكة العلاقات ليأخذ موقعًا مركزيًّا، من غير أن تُبطل هذه العملية سائر الإمكانات الكامنة، فيعني الاختيار إبراز وجهٍ داخل شبكة.

ويمكن أن يُنظر إلى مفهوم "التراكب البنيوي" بوصفه تطويرًا لمفهوم "مواضع غير التعيُّن" عند رومان إنغاردن، إذ يرى أن العمل الأدبي يتضمَّن بنيويًّا مناطق لا يكتمل تعيُّنها إلا بفعل القراءة،[1] غير أن النقد الكمومي يتجاوز تصوُّر الفجوة ليجعل غير التعيُّن بنيةً احتماليةً سابقةً على القراءة، لا نقصًا فيها فحسب.

وبهذا لا يكون الراصد فاعلًا خارجيًّا يضيف إلى النصِّ ما ليس فيه، بل يغدو أحد شروط ظهور المعنى، إذ إن النصَّ من دون قراءة يبقى موجودًا ماديًّا، ولكنه غير متعيِّن دلاليًّا في صورة محدَّدة، ويعيد فعلُ القراءة ترتيبَ مركز العلاقات، ويُبرز بعضَ المسارات، ويُهمِّش غيرها، ويربط عناصرَ كانت في هامش الانتباه، فيتحوَّل المعنى من مادة ساكنة إلى حدثٍ يقع في لحظة التفاعل، ولكن هذا التصوُّر لا يُطلق يد الراصد من غير قيد، إذ يتحدَّد التعيُّن بثلاثة ضوابط أساسية:

- قيد البنية، بما تفرضه من شبكة علاقات لا يمكن اختراعها من الخارج.[2]
- قيد السياق، بما يحدِّد الأفق المعرفي والثقافي الذي يتحرَّك فيه الفهم.
- قيد الاتساق الداخلي الذي يجعل القراءة مطالبةً بالانسجام مع منطلقاتها ومع مسارها التأويلي.

وبهذه القيود يتحوَّل الراصد من سلطة فردية إلى جهاز معرفي يعمل داخل شروط.

[1] See: Ingarden, *The Literary Work of Art*, pp. 251-285.

[2] يرى ريكور أن القراءة فعلُ تعيُّن داخل الشروط، انظر: ريكور، **نظرية التأويل**، ص90-92.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وإذا كان التراث البلاغي قد وعى مبكرًا أثر حال المخاطَب، والمقام في تحديد الدلالة، فإن النقد الكمومي يوسِّع هذا الوعي من مفهوم "المتلقي" إلى مفهوم "الموضع التأويلي"، فالقارئ فرد نفسيٌّ وموقع معرفيٌّ يتحدَّد بجهازه المفاهيمي، ومنظوره النظري، وأسئلته، ومرجعياته، ومن ثم يمكن تثبيت المعادلة الأساسية؛ النصُّ مقام احتمالي، والراصد موضع تأويلي، والمعنى تعيُّنٌ مشروط ينشأ في الفضاء الذي يتولَّد بينهما، وبهذا تغدو القراءة مسؤوليةً تأويليةً واعيةً بحدودها، قابلةً للمساءلة وإعادة الرصد، ويتأسَّس داخل النظرية منطق غير اليقين المنضبط الذي لا ينفي التعيُّن، ولا يختزله في ادعاء نهائي.

4. التراكب البنيوي: اجتماع الأضداد قبل الحسم

تمثِّل إشكالية حضور الأضداد داخل النص الأدبي – وبخاصة في الكتابات السردية والرمزية عالية الكثافة – إحدى أعقد نقاط الاشتغال النقدي، إذ تتجاور داخله ثنائيات من مثل الحضور والغياب، والواقعي والمتخيَّل، واليقين والشك، والحياة والموت، مما يضع القارئ أمام بنية تبدو متضادَّة في ظاهرها.

وقد تعامل النقد التقليدي مع هذه الظاهرة عبر مسارين أساسيين، فإما ردُّ التضاد إلى وحدة عليا تؤلِّف بينه تأليفًا توفيقيًّا، وإما عدُّه تصدُّعًا بنيويًّا يُفكِّك ويُكشف عن هشاشته، أما النقد الكمومي فيقترح مسارًا ثالثًا يقوم على مفهوم "التراكب البنيوي"، ومؤدَّاه أن الأضداد لا تُحلُّ بالضرورة في وحدةٍ صماء، ولا تُفكَّك دائمًا بوصفها خللًا، فقد تتعايش داخل البنية في حالة إمكانيّ يسبق الحسم، فيعني التراكب دلاليًّا إمكان تمركز الحالة الواحدة في أكثر من وجه قبل لحظة التعيُّن، إذ يمكن للنص أن يحمل دلالتين متعارضتين من غير أن يُختزل في إحداهما، لأن الشبكة العلائقيّة للنص تسمح بتجاور الإمكانين داخلها.

والتمييز هنا حاسمٌ بين التناقض والتراكب، فالتناقض خللٌ مفروض من خارج انتظام النص، والتراكب طاقة ناشئة من داخله، تمنحه كثافة دلالية وتجعله مقاومًا للاختزال، فقد تكون الشخصية السردية بطلًا وخائنًا في آنٍ معًا، أو ضحيةً وجلادًا كذلك، بوصف ذلك تعبيرًا عن حالة غير محسومة قبل أن يختار القارئ زاوية بعينها، ومن ثم يمنح التراكب النصَّ طاقات عدة؛ طاقة الغموض، وطاقة التأجيل البنيوي، وطاقة مقاومة الحسم السريع، مما يجعله قابلًا لإعادة القراءة من دون أن يُستنفد.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويتكامل هذا المفهوم مع ما سبق من ركائز، فيجعل التراكب الشبكة الاحتمالية حاملةً أضدادًا في آنٍ معًا، بما أن المعنى شبكة احتمالية، فيتحوَّل الاحتمال من تعدُّد بسيط إلى تعايش إمكانيٍّ داخل المقام ذاته.

ولا يخلو التراث العربي من تصوُّرات قريبة من هذا الأفق، ففي الفكر الصوفي، وبخاصة عند ابن عربي، يظهر مفهوم البرزخ الذي يجمع بين المتقابلين من دون أن يدمجهما في واحد، ومفهوم التجلّي الذي يُظهر وجهًا من الحقيقة من دون استنفاد وجوهها الأخرى، وكذلك عرفت البلاغة إمكان الجمع بين المعنيين في التورية، واللعب الدلالي المقصود، غير أن استدعاء هذه الأنساق لا يعني الادعاء بتطابق مفاهيمي، بل هو إشارة إلى قابلية الثقافة العربية قبول منطق اجتماع الإمكانات من دون سقوط في التناقض.

ويظلُّ التراكب في النقد الكمومي سابقًا على القراءة، فيحمل النصُّ حالاته المتعدِّدة قبل التعيُّن،[1] ولا تُدخِل القراءة التعدُّد، بل تُبرز أحد وجوهه، فينهار التراكب مؤقتًا في صيغة محدَّدة، من غير أن يُلغى من البنية، مما يتيح إمكان إعادة تفعيله في قراءة أخرى.

وهنا يتضح الفارق بين هذا المنظور وبعض أشكال التفكيك، فبينما يُفهم الانهيار هناك بوصفه تأجيلًا دائمًا للحسم، يُفهم هنا بوصفه تعيُّنًا ممكنًا غير نهائي،[2] وبذلك يمكن القول إن النص يحمل حالات دلالية متراكبة، تتجاور فيه الإمكانات المتعارضة قبل لحظة الحسم التأويلي، ويظلُّ هذا التراكب مصدرًا لكثافة المعنى حتى بعد تعيُّنه المؤقَّت.

---

[1] يتحدث دولوز عن فكرة التعيُّن بوصفه تحقّقًا لاحقًا لافتراضية سابقة، انظر: جيل دولوز، **الاختلاف والتكرار**، ترجمة: جورج أبي صالح (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2012)، ص73-78.

[2] يتحدث بوبر عن قابلية التفنيد أساسًا للمعرفة، انظر: كارل بوبر، **حدس وتفنيد**، ترجمة: عادل مصطفى (القاهرة: دار رؤية، 2010)، ص63-68.

ويتحدث باشلار عن القطيعة الإبستمولوجية، والانتقال من عقلٍ يقيني إلى عقلٍ احتمالي، مما يدعم فكرتنا عن انتقال النقد من أنموذج ثابت إلى أنموذج احتمالي، انظر: غاستون باشلار، **تكوين العقل العلمي**، ترجمة: خليل أحمد خليل (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، 1980)، ص12-18.

© إيسيسكو ICESCO 2026

5. غير اليقين المنهجي: المعرفة بوصفها تعيُّنًا مرحليًّا

إذا كانت الركائز السابقة قد أعادت تعريف طبيعة النص بوصفه شبكة علائقية، وطبيعة الدلالة بوصفها طيفًا احتماليًّا،[1] وطبيعة القراءة بوصفها فعلَ تعيُّن، وطبيعة البنية بوصفها ميدانًا للتراكب الإمكاني، فإن غير اليقين المنهجي – أي إدراك حدود المعرفة التأويلية ومرحليتها – يعيد تعريف طبيعة المعرفة النقدية ذاتها.

ولا يُفهم غير اليقين المنهجي بوصفه نسبيةً مطلقةً؛ إنه إدراك لطبيعة المعرفة نفسها، وهو ما يلتقي مع ما بيَّنه توماس كوهن في تحليله تحوُّلَ النماذج الإرشادية، إذ يرى أن المعرفة تتحرَّك داخل أطرٍ تحدِّد ما يمكن رؤيته وفهمه، وأن الانتقال يكون بإعادة تنظيم المجال المعرفي، لا تراكميًّا،[2] غير أن النقد الكمومي ينقل هذا الوعي من حقل العلم إلى حقل القراءة، فيجعل التعيُّن التأويلي إطارًا مرحليًّا، لا حكمًا نهائيًّا.

وفي هذا الأفق يُفهم غير اليقين بوصفه شرطًا بنيويًّا للمعرفة الأدبية ذاتها، فالنصُّ علائقيٌّ غير ذرّي، والدلالة احتمالية غير حتمية، والقراءة تعيُّنٌ غير مطلق، والبنية متراكبة غير منحصرة في وجه واحد، ومن ثمَّ كان ادعاءُ يقين نهائي يناقض طبيعة موضوعه.

والمعرفة التأويلية – وفق هذا التصوُّر – تعيُّن مرحلي داخل أفقٍ محدد، فهي اختيار زاوية، وتنظيم شبكة، وتفعيل احتمال، لا امتلاك للحقيقة في صورتها النهائية.

غير أن غير اليقين هنا يختلف جذريًّا عن النسبية المنفلتة، إذ يقوم على وعي بحدود التعيُّن، وعلى قابلية إعادة الرصد، وعلى اشتراط إعلان الجهاز التأويلي الذي يتحرَّك فيه الناقد، ومن مقتضيات هذا المنظور أن يصرّح القارئ بمفاهيمه، وافتراضاته، وسياقه، وزاوية نظره، بوصف ذلك شرطَ نزاهةٍ معرفية يحول دون ادعاء الشمول.

---

[1] في حديثه عن فائض المعنى (Surplus of Meaning) يقرِّر ريكور أن المعنى لا يُستنفد في قراءة واحدة، والنص ينتج أكثر مما يقصده المؤلف، والفهم يفعِّل وجهًا من المعنى، ويخدم هذا فكرتنا؛ أن المعنى تعيُّن داخل طيفٍ لا يُستنفد، انظر: ريكور، **نظرية التأويل**، ص87-92.

[2] انظر: توماس كوهن، **بنية الثورات العلمية**، ترجمة: شوقي جلال (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999)، ص66-75.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويفضي غير اليقين المنضبط إلى فهم الزمن التأويلي بوصفه بعدًا حيويًّا للنص، فلا يكتمل المعنى مرة واحدة، ويعاد توزيع احتمالاته بتعاقب القراءات، فلا تلغي قراءةٌ أخرى سابقة؛ إنها تعيد تأطيرها، أو توسيع أفقها.

وفي التراث الأصولي تقسيمٌ دقيق لمراتب الدلالة بين القطعي والظني، والراجح والمرجوح،[1] ويعترف هذا التقسيم بأن أغلب الفهم الإنساني يتحرَّك في ميدان الظنِّ الغالب، المدعوم بالقرائن، ولا يعني استثمار هذا الأفق في المجال الجمالي نَقْلَ جهاز فقهي إلى الأدب، إنه استعادة وعيٍ معرفي بأن المعرفة اللغوية ذات طبيعة احتمالية درجاتية، لا ثنائية قاطعة، وبذلك يمثِّل غير اليقين المنهجي ضمانة ضدَّ الدوغمائية، فلا يدَّعي النقد الكموميّ أنه المنهج النهائي، ولا يحتكر الحقيقة؛ إنه يقدِّم أفقًا نظريًّا يعيد مساءلة العلاقة بين النص والمعنى، ويقرُّ بأن كلَّ معرفة تأويلية هي تعيُّن مرحلي داخل ميدان احتمالي منضبط،[2] يظلُّ قابلًا لإعادة الرصد، والتوسيع من دون السقوط في الفوضى، أو الادعاء المطلق.

بهذه الركائز الخمس يُصاغ النقد الكمومي بوصفه نسقًا إبستمولوجيًّا متكاملًا، يعيد تعريف عناصر العملية التأويلية جميعها، فالنص ميدان علائقي تتولَّد دلالته من انتظام العلاقات، والدلالة طيف من الإمكانات تتفاوت درجات حضورها، والقراءة فعلٌ رصدي يُعيِّن أحد احتمالات هذا الطيف، والبنية فضاءٌ يسمح بتراكب الأضداد قبل الحسم، أما المعرفة النقدية نفسها فقد أضحت تعيُّنًا مرحليًّا واعيًا بحدوده، قابلًا إعادةَ الرصد داخل أفقٍ جديد.

وإذا أردنا تحديد موقع النقد الكمومي بدقة قلنا إنه نقدٌ بَعْدَ بنيوي من حيث تجاوز الثبات، غيرُ تفكيكي من حيث رفض العدمية الدلالية، تفاعلي مشروط من حيث دور القارئ؛ إنه جهاز يسعى إلى إعادة بناء العلاقة بين النص والمعنى في أفقٍ احتمالي، لا في أفقٍ يقيني أو عدمي.

---

[1] انظر: الغزالي، **المستصفى من علم الأصول**، ج1: ص107–130؛ الرازي، **المحصول في علم الأصول**، ج1: ص46–58.

[2] تحدث بوبر عن قابلية التفنيد، ونقد اليقين النهائي، انظر: بوبر، **حدس وتفنيد**، ص63–68.

© إيسيسكو ICESCO 2026

من الحسم إلى التعيُّن

لا يكمن التحوُّل الجوهري الذي يقترحه النقد الكمومي في توسيع دائرة المعنى، ويتمثَّل في إعادة تعريف طبيعة الحسم نفسه، فالحسمُ – في هذا المنظور– لحظةٌ تعيُّن داخل شبكة احتمالية، وتختار القراءة – وفق هذا – موضعًا من المعنى، وتجعل سائر الإمكانات كامنة في خلفية التعيُّن، ومن ثم يصبح التعدُّد الدلالي علامة على خصوبة النص البنيوية، ويصبح اختلاف القراءات نتيجة لاختلاف شروط الرصد وأفقه.

ولا يُفهم هذا الانتقال من الحسم إلى التعيُّن بوصفه قطيعةً مع التقليد التأويلي، إذ يجد ما يسنده في تصوُّر ريكور التأويلَ بوصفه إنتاجًا دلاليًّا، لا استرجاعًا لمعنى جاهز، إذ يرى أن النص يولِّد فائضًا في الدلالة، لا يُستنفد في قراءة واحدة، وأن الفهم فعلُ تشكيل داخل أفقِ النص نفسه،[1] ويؤكِّد غادامير أن الفهم يتحقق من التطبيق (Application)، أي بتمركز المعنى في أفقٍ جديد، لا باستعادة أصلٍ ثابت،[2] غير أن النقد الكمومي يتقدَّم خطوة إضافية، إذ يجعل هذا التعيُّن إنتاجًا احتماليًّا مشروطًا داخل طيف بنيوي سابق على القراءة.

ويضبط النقد الكمومي التعدُّد من غير اختزاله، فالتحدي الأكبر في أيِّ مشروعٍ يؤسِّس للاحتمال هو تجنُّب الانزلاق إلى الفوضى التأويلية، ولكن الركائز السابقة تكشف أن الاحتمال في النقد الكمومي تنظيم من نوع آخر، فميدان الإمكان محدَّد بالبنية النصية، والتعيُّن مشروط بالموضع التأويلي، ولا يُفهم التراكب إلا في ضوء انتظام العلاقات، وغيرُ اليقين نفسُه وعيٌ بحدود المعيار، ومن ثم يكون التعدُّد في هذا الجهاز تدرُّجًا في درجات قابلية القراءة للتعيُّن، وفق قوة استناد القراءة إلى شبكة النص وسياقها المعرفي.

---

[1] لا يُفهم الانتقال من الحسم إلى التعيُّن بوصفه خروجًا عن التقليد التأويلي؛ إنه يجد ما يسنده في تصوُّر ريكور فائض المعنى، إذ يرى أن النص لا يُستنفد في قراءة واحدة، وأن الفهم إنتاج دلالي داخل أفق النص ذاته، انظر: ريكور، **فائض المعنى**، ص87–92.

[2] لا يُفهم التعيُّن بوصفه استعادةً لمعنى أصلي ثابت؛ إنه تموضع دلالي داخل أفقٍ تأويلي مخصوص، وهو ما يلتقي ما يؤكده غادامير حين يرى أن الفهم يتضمن دائمًا لحظة "تطبيق"، أي تحقيق المعنى في أفق جديد، انظر: غادامير، **الحقيقة والمنهج**، ص361–365.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وهكذا يتحوَّل النقد من سلطة تقول: "هذا هو المعنى"، إلى جهاز يسأل: "تحت أيّ شروط ظهر هذا المعنى؟ وما الإمكانات التي ظلَّت غير متحققة؟ وبأيّ معنى يمكن إعادة رصده في سياق آخر؟".

فإذا كان السؤال النقدي التقليدي يدور على: "ما الذي يقوله النص؟"،[1] فإن النقد الكمومي يعيد صياغته في صورة أكثر تركيبًا: "كيف يتعيّن ما يقوله النص؟"، هذا التحوُّل من المضمون إلى شروط التعيُّن هو ما يمنح المشروع أفقه الفلسفي، إذ يجعل المعنى حدثًا معرفيًّا، لا موضوعًا جاهزًا،[2] ويجعل القراءة فعلًا مسؤولًا، لا استهلاكًا أو إسقاطًا، وبذلك يغدو النص فضاءً حركيًّا، تتجدَّد خرائطه بتجدُّد زوايا النظر، من دون أن يفقد انتظامه، أو يتحوَّل إلى مادة سائلة من غير حدود.

الجذور التراثية للنقد الكمومي[3]

لا ينشأ هذا النسق الاحتمالي – مع حداثة صيغته الاصطلاحية – في فراغٍ ثقافي، أو في قطيعةٍ مع التاريخ المعرفي العربي، ويجد في تراث البلاغة وأصول الفقه والتصوُّف أنماطًا من التفكير العلائقي والاحتمالي، وإن اختلفت السياقات والمقاصد، غير أن استدعاء هذا التراث يأتي بوصفه كشفًا عن بنًى معرفية تسمح بتأصيل هذا الأفق، وتؤكد أن التفكير في الاحتمال، والتجلّي، والقرينة، والبرزخ لم يكن غريبًا عن الثقافة العربية.

إن النقد الكمومي – وهو يقترح جهازًا إبستمولوجيًّا معاصرًا – يجد في التراث العربي إمكاناتٍ تأسيسيةً تعمّق شرعيته الفكرية، وتوسّع أفقه التأويلي، وينطلق النقد الكمومي من فرضيةٍ مفادها أن في التراث العربي أنساقًا معرفية اشتغلت، وإن بسياقاتٍ مختلفة، على منطقٍ علائقيّ واحتماليّ في فهم اللغة والدلالة والتأويل.

---

[1] انظر اندماج الآفاق وتاريخية الفهم في: المرجع السابق، ص357-365.

[2] تحدث ريكور عن فائض المعنى، والمعنى المتجدِّد في الفهم، واستقلال النص، انظر: ريكور، **نظرية التأويل**، ص87-92.

[3] نقصد بهذه الفكرة الكشف عن بنى معرفية تسمح بتأصيل المنظور الاحتمالي في سياق ثقافي عربي.

© إيسيسكو ICESCO 2026

عرف التراث أن المعنى لا يُختزل في وحدةٍ جوهرية، ولا يُستنفد في قراءةٍ واحدة، وأن الدلالة تُصاغ داخل شبكةٍ من العلاقات والقرائن والمقامات، وأن الفهم يتحرَّك بين درجاتٍ من التعيُّن، لا بين حدّي يقينٍ مطلقٍ أو عدمٍ كامل.

1. النَّظم والعلائقية: عبد القاهر الجرجاني وبنية الشبكة

تمثِّل نظرية النَّظم[1] عند عبد القاهر الجرجاني أحد أوضح النماذج التراثية التي تزعزع التصوُّر الجوهراني للمعنى، إذ يقوم المعنى عند الجرجاني على الطريقة التي تنتظم بها الألفاظ وفق مقتضيات النحو والعلاقات، والبلاغة هنا في كيفية تعليق اللفظ والمعنى أحدهما بالآخر داخل تركيبٍ مخصوص.

ويمثِّل هذا التحوُّل من "المفردة" إلى "العلاقة" – تحولًا إبستمولوجيًّا – انتقالًا من الجوهر إلى الشبكة، فلا تُفهم الدلالة إلا بوصفها خاصَّةً ناشئةً عن انتظام العلاقات، وهو ما يلتقي مع الركيزة الأولى للنقد الكمومي "العلائقية البنيوية"، فالمعنى نتيجة انتظامٍ تفاعلي، يتبدَّل بتبدُّل مواقع العناصر داخل الشبكة.

ويقدِّم هذا الوعي – بأن الدلالة تنشأ من علاقات، لا من موادَّ مفردة – أساسًا ثقافيًّا عميقًا لفكرة النص بوصفه ميدانًا علائقيًّا، ويؤكِّد أن للتفكير في "شبكة المعنى" جذورًا في صميم تنظيره البلاغي.

2. الاحتمال ودرجات الدلالة: الأصول وإبستمولوجيا الظنّ

إذا كانت نظرية النظم قد أرست أساس العلائقية، فإن علم أصول الفقه قدَّم أنموذجًا بالغ الدقة في إدارة الاحتمال الدلالي، إذ تتحرَّك النصوص عند الأصوليين بين قطعيٍّ وظنيٍّ، وبين ظاهرٍ ومؤوَّل، وبين عامٍّ يُخصَّص، ومطلقٍ يُقيَّد، وهذه التقسيمات تعبيرٌ عن إدراكٍ منهجيٍّ بأن اللغة لا تؤدِّي دائمًا إلى يقينٍ واحدٍ، وأن الفهم يتحرَّك بين مراتب تُدار بالقرائن والترجيح والنظر.

ويلتقي هذا الوعي بدرجات الدلالة مع الركيزة الثانية للنقد الكمومي "الاحتمال المنهجي"، فالمعنى طيفٌ من الإمكانات تتفاوت في قوة تعيُّنها، وقد وضع الأصوليون آلياتٍ

[1] انظر "باب معنى النظم" في: الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، ص46–60.

© إيسيسكو ICESCO 2026

لضبط الاحتمالات وترجيح بعضها على بعض، وكذلك يتعامل النقد الكمومي مع التعدُّد بوصفه ميدانًا منظَّمًا، لا نسبيةً مطلقةً.

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن إبستمولوجيا "الظن الغالب" التي عرفها التراث الأصولي تكشف عن فهمٍ مبكِّر لطبيعة المعرفة اللغوية بوصفها تعيُّنًا مرحليًّا في ميدان احتمالي، وهو ما يعمِّق الركيزة الخامسة المتعلقة بغير اليقين المنهجي، ويمنحها امتدادًا ثقافيًّا راسخًا.

3. حال المخاطَب والموضع التأويلي: البلاغة واشتراط الفهم

حضر المتلقِّي في البلاغة العربية بوصفه شرطًا في تمام الدلالة، فيتبدَّل المعنى باختلاف المقام،[1] وتتغيَّر قيمة الخطاب وفق حال المخاطَب، ويكتسب اللفظ وجهًا مخصوصًا وفق السياق الذي يرد فيه، ويعني هذا الاشتراط أن الدلالة لا تستقرُّ إلا في أفقٍ معيَّن من التلقِّي.

ويمثِّل هذا الوعي البلاغي امتدادًا ثقافيًّا للركيزة الثالثة في النقد الكمومي "الراصد التأويلي"، فيتعيَّن المعنى وفق موضعٍ معرفيٍّ مخصوص، غير أن النقد الكمومي يوسِّع هذا المفهوم، فلا يقتصر على حال المخاطَب النفسي أو التداولي، بل يتحدَّث عن "الموضع التأويلي" على أنه جهاز مفاهيمي وثقافي يحدِّد زاوية الرصد.

وتؤكِّد فكرة اشتراط الفهم بسياقه – المعروفة في البلاغة والأصول – أن التعيُّن تطورٌ لمبدأ كان كامنًا في تصوُّر التراث العلاقة بين النص والمتلقِّي.

4. التجلِّي والبرزخ: تعدُّد الوجوه واجتماع الأضداد

يتأسَّس في الفكر الصوفي – وتحديدًا فكر ابن عربي – تصوُّر للوجود يقوم على وحدة الحقيقة وتعدُّد تجلياتها، فالحقيقة تتجلَّى بوجوهٍ عدة وفق المقام والاستعداد، ويشير مفهوم "البرزخ" إلى فضاءٍ يجمع بين المتقابلين من دون أن يُلغي أحدهما الآخر،[2] فيحتضن التضاد داخل وحدةٍ أوسع.

---

[1] انظر "باب المجاز ومراعاة المقام" في: الجرجاني، **أسرار البلاغة**، تحقيق: محمود محمد شاكر (القاهرة: مطبعة المدني؛ جدة: دار المدني، د.ت)، ص58–75.

[2] انظر "باب البرزخ والجمع بين المتقابلين" في: ابن عربي، **الفتوحات المكية** (بيروت: دار صادر، د.ت)، ج2: ص309–312؛ "فصُّ إسحاق، الجمع بين التنزيه والتشبيه"، في: ابن عربي، **فصوص الحكم**، تحقيق: أبو العلا عفيفي (القاهرة: دار الكتاب العربي، 1946)، ص48–52.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويقدِّم هذا الأفق النظري أنموذجًا ثقافيًّا عميقًا لفكرة التراكب البنيوي في النقد الكمومي، فقد تكون الأضداد في النص حالةً بنيويةً تسمح بتجاور الإمكانين قبل التعيُّن، ولا يُلغي التجلّي الوجوه الأخرى، بل يكشف أحدها من دون استنفاد الحقيقة.

وبهذا التصوُّر يُستحضر الفكر الصوفي بوصفه استثمارًا لبنيةٍ معرفيةٍ تقبل تعدُّد الوجوه، وتفهم الحقيقة بوصفها أكثر من تمركز واحد، وهو ما ينسجم مع مفهوم الطيف الدلالي والتعيُّن المرحلي.

يكشف هذا المسار التراثي تشابهًا في البنية العميقة للتفكير في المعنى، فيؤسّس النظم للعلائقية، وتنظّم الأصول الاحتمال، وتشترط البلاغة التلقّي، ويقبل التصوُّف تعدُّد الوجوه، وتوفِّر هذه العناصر مجتمعةً أفقًا ثقافيًّا يسمح للنقد الكمومي بأن يتمثَّل بوصفه جهازًا معاصرًا من غير أن يبدو منبتًّا عن بيئته المعرفية، لذا لا يدَّعي النقد الكمومي أنه امتدادٌ مباشر لهذه الأنساق، أو أنه كشفُ سرٍّ مكنونٍ في التراث؛ إنه يقدِّم قراءةً معاصرةً لبنى كانت حاضرةً فيه، ويعيد تركيبها ضمن أفقٍ إبستمولوجيٍّ جديد، يتجاوز الحتمية والعدمية معًا، ويؤسِّس لرؤية احتمالية للمعنى، تجمع بين الانضباط والتعدُّد، وبين التعيُّن وغير اليقين.

موقع النقد الكمومي في الحقل النظري المعاصر

1. النقد الكمومي والبنيوية: من البنية المغلقة إلى الحقل الاحتمالي

مثَّلت البنيوية لحظةً حاسمةً في تحرير النقد من النزعة المقصدية، إذ أعادت الاعتبار لبنية النص وعلاقاته الداخلية،[1] وعدَّت المعنى نتيجة انتظام العناصر داخل نسقٍ، غير أن هذا التحوُّل – على أهميته – ظلَّ مشدودًا إلى تصوُّرٍ ضمنيٍّ للبنية بوصفها نظامًا قابلًا للاكتشاف،[2] وإن كان معقَّدًا، فقد فُهِمت البنية بوصفها كيانًا منظَّمًا يمكن الكشف عن قوانينه الكامنة.

[1] انظر "مبحث القيمة العلائقية" في: فرديناند دو سوسير، **محاضرات في اللسانيات العامة**، ترجمة: يوسف غازي، مجيد النجار (تونس: الدار العربية للكتاب، 1985)، ص114-117.

[2] انظر: السابق نفسه، وانظر: التحليل البنيوي للسرد في: رولان بارت، **لذة النص**، ترجمة: منذر عياشي (اللاذقية: دار الحوار، 1992)، ص23-30.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أما النقد الكمومي فلا ينكر أهمية البنية، ولكنه يعيد تعريف طبيعتها، فالبنية عنده ميدانٌ علائقيٌّ احتماليٌّ، تتفاوت فيه درجات المركز والهامش وفق زاوية الرصد، لذا تحضر البنية بوصفها حقل إمكان، يتغيَّر توزُّع قواه بتغير شروط التعيُّن، لا بوصفها قانونًا ثابتًا يُكشَف.

وبهذا المعنى لا يقف النقد الكمومي ضد البنيوية؛ إنه يتجاوزها، ويحتفظ بفكرتها المركزية عن علائقيّة المعنى، ولكنه يتجاوز نزعتها إلى الثبات البنيوي، وينقلها من منطق النظام المغلق إلى منطق الحقل المتحرك، فحين تبحث البنيوية عن "نظام المعنى"، يبحث النقد الكمومي عن "حركية تعيُّنه".

2. النقد الكمومي والتفكيك: بين التأجيل والانهيار المؤقَّت

جاء التفكيك ليزعزع يقين البنية، وليكشف عن هشاشة الحضور، وعن أنن المعنى أثرٌ يتأجَّل باستمرار داخل لعبة الاختلاف،[1] وقد قدَّم بذلك نقدًا جذريًّا لأيِّ ادعاء بالثبات أو الحسم، غير أن هذا التفكيك قد يُفضي إلى تصوُّر يجعل المعنى دائمًا في حالة تأجيل، ليستحيل التعيُّن من دون الوقوع في وهمٍ غيبي (ميتافيزيقي).

ويلتقي النقد الكمومي مع التفكيك في رفض الحتمية واليقين المغلق، ولكنه يفارقه في نقطة جوهرية، إذ لا يرى في استحالة الحسم سببًا لتعطيل التعيُّن، ويرى التعيُّن ممكنًا ومشروعًا، بشرط وعيه بمرحليته، فإذا كان التفكيك يركِّز على استحالة الوصول إلى مركزٍ نهائيٍّ، فإن النقد الكمومي يركِّز على مشروعية "الانهيار المؤقَّت" لطيف الدلالة في صيغةٍ محدَّدة، من دون ادعاء نهائيتها.

بهذا ينتقل المعنى من أنه أثرٌ يتلاشى إلى أنه طاقةٌ تتعيَّن، ومن التأجيل غير المتناهي إلى التعيُّن المشروط، فلا يكمن الفرق بين المقاربتين في الإقرار بالتعدُّد، بل يتمثَّل في التعامل مع لحظة التعيُّن نفسها، فيضعها التفكيك موضع شبهة، ويجعلها النقد الكمومي موضوع تحليل.

---

[1] انظر مفهوم "الاختلاف" في: جاك دريدا، **الكتابة والاختلاف**، ترجمة كاظم جهاد (الدار البيضاء: دار توبقال، 2008)، ص27–34؛ **في علم الكتابة**، ترجمة: أنور مغيث (القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2010)، ص91–100.

© إيسيسكو ICESCO 2026

3. النقد الكمومي ونظرية التلقِّي: من استكمال المعنى إلى تعيُّنه

أعادت نظرية التلقِّي الاعتبار لدور القارئ، وبيَّنت أن النص لا يكتمل إلا في أفق القراءة،[1] وقد أسهمت بذلك في كسرِ مركزية النص المغلق، غير أن تركيزها على فعل "الاستكمال"[2] قد يوحي بأن المعنى ناقصٌ بطبيعته في النص، وأن القارئ يملأ فراغًا بنيويًّا فيه.

ويختلف النقد الكمومي من حيث موضع السؤال، فهو يتحدث عن تعيُّن احتمال قائم، لا استكمال معنى ناقص، فالنص متراكب لا ناقص أو فارغ، إنه حافل بطيفٍ من الإمكانات، ويختار القارئ موضعًا من طيفٍ حاضر بالفعل داخل الشبكة النصية.

وبهذا يقيِّد النقد الكمومي دور القارئ بحدود المجال الاحتمالي الذي تسمح به البنية، فلا يمنحه سلطة مطلقة، ولا يختزله إلى كاشف محايد، ويعيد تعريفه بوصفه "راصدًا تأويليًّا" يتحرَّك ضمن شروط، لا منتجًا حرًّا للمعنى، ولا متلقِّيًا سلبيًّا له.

4. موقع النقد الكمومي: ما بعد البنيوية

يُستعمل مصطلح "ما بعد البنيوية" هنا بوصفه أفقًا نظريًّا واسعًا يضم عدة اتجاهات، من بينها التفكيك الذي يمثل أحد تجلياته، لا مرادفًا له.

وإذا أردنا تحديد موقع النقد الكمومي داخل الخريطة النظرية المعاصرة؛ أمكن القول إنه يتحرَّك في الأفق بَعْدَ البنيوي،[3] من حيث تجاوزه فكرة الثبات البنيوي، ولكنه لا يتماهى مع النزعات العدمية أو التفكيكيّة التي تجعل المعنى غير قابل للتعيُّن، إنه يستثمر مركزية القارئ من دون أن يمنحها السيادة المطلقة.

إنه محاولة لبناء العلاقة بين النص والمعنى والقراءة داخل أفق احتمالي منضبط، لا يقوم على يقينٍ جوهري، ولا على نسبيةٍ شاملة، وينهض على منطق التعيُّن المشروط، فالمعنى حالة تراكبٍ يمكن أن تنهار مؤقَّتًا في صورةٍ محددة، تبعًا لزاوية الرصد.

---

[1] انظر: هانس ياوس، **جماليات التلقي**، ترجمة: سعيد بنكراد (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000)، ص33-40.

[2] انظر: فولفغانغ إيزر، **فعل القراءة: نظرية في الاستجابة الجمالية**، ترجمة: حميد لحمداني، الجيلالي الكدية (الدار البيضاء: مكتبة المناهل، 1994)، ص65-78.

[3] انظر تفكيك السرديات الكبرى في: جان فرانسوا ليوتار، **الوضع ما بعد الحداثي**، ترجمة: أحمد حسان (القاهرة: دار شرقيات، 1994)، ص7-15.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وبذلك يمكن النظر إلى النقد الكمومي بوصفه اقتراحًا نظريًّا يسعى إلى تجاوز ثنائيات الثبات والانفلات، والنص والقارئ، والحضور والغياب، بإعادة صياغتها داخل أفقٍ ثالث يجعل الاحتمال بنية، والتعيُّن لحظة، وغير اليقين شرطًا للمعرفة.

ليس النقد الكمومي بديلًا شاملًا من المناهج النقدية، إنه أفق تحليلي ملائم للنصوص ذات الكثافة التراكبية العالية.

بيان في النقد الكمومي: نحو رؤية احتمالية للمعنى الأدبي

يقوم النقد الكمومي على تصوُّر يرى النص الأدبي ميدانًا علائقيًّا احتماليًّا، لا جسدًا يحمل معنى واحدًا ثابتًا، ولا فراغًا تتقاذفه القراءات من غير حدود، فتتولَّد الدلالة من انتظام العلاقات داخل النص، وتتعيَّن صورتها في فعل القراءة.

ويُفهم المعنى بوصفه طاقة دلالية تنفتح على طيف من الإمكانات، تتعيَّن إحداها حين تلتقي ببنية النص زاوية الرصد التأويلي، ومن ثم ينتقل السؤال النقدي من البحث عمَّا يعنيه النص إلى تحليل الكيفية التي يتعيَّن بها المعنى داخل شروط مخصوصة.

ينظر النقد الكمومي إلى النص بوصفه شبكة علاقات، وإلى المعنى بوصفه طيفًا دلاليًّا تتفاوت درجات حضوره، وإلى القراءة بوصفها فعلًا يفعّل أحد احتمالات هذا الطيف من غير أن يُعدم سائرها، وبذلك يغدو التعدُّد انتظامًا دلاليًّا من نوعٍ آخر، ويغدو غير اليقين المعرفي شرطًا لفهمٍ نقديٍّ واعٍ بحدوده.

ولا ينقل هذا المنظور قوانين الفيزياء إلى الأدب؛ إنه يستثمر منطقًا إبستمولوجيًّا يقوم على علائقية المعنى، واحتمالية الدلالة، واشتراط الرصد، ومرحلية التعيُّن، ومن ثمَّ يقترح النقد الكمومي أفقًا ثالثًا بين الثبات والانفلات، يرى المعنى حدثًا يتولَّد في التفاعل بين النص والقارئ داخل ميدان الإمكان الذي تتيحه البنية النصية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

1. إعادة صياغة السؤال النقدي:

يمسُّ التحوُّل الذي يقترحه النقد الكمومي بنية السؤال نفسه، فقد ظلَّ السؤال النقدي يدور على "ماهية المعنى"؛ ما الذي يقصده النص؟ وما البنية التي تنظمه؟ وما المرجعية التي يحيل عليها؟ غير أن هذا السؤال يفترض ضمنًا أن المعنى كيانٌ يمكن تحديد ماهيته، وأن مهمة النقد هي الإمساك به.

ينقل النقد الكمومي مركز الثقل من الماهية إلى الشروط، فبدلاً من السؤال: "ما المعنى؟"؛ يقترح السؤال: "كيف يتعيَّن المعنى؟ وتحت أيِّ شروط يظهر في هذه الصورة من دون غيرها؟"، وبهذا يتحوَّل المعنى من موضوعٍ يُمتلك إلى عمليةٍ تُدرس، ومن مضمونٍ جاهز إلى حدثٍ مشروط، ليغدو الهدف تحليل شبكة العوامل التي جعلت احتمالًا معينًا يتقدَّم إلى واجهة النص في لحظة قراءة محدَّدة.

ويعمِّق هذا التحوُّل المعنى، إذ يجعل النقد وعيًا بالكيفية التي يُنتج بها المعنى، وتمثِّل إعادة صياغة السؤال النقدي الأساسَ المنهجيَّ الذي تنتظم حوله سائر ركائز النقد الكمومي.

2. وجودية النص: من الكيان المغلق إلى المقام المفتوح

ينبني النقد الكمومي على تصوُّر للنص يغاير التصوُّر التقليدي الذي يفهمه بوصفه كيانًا مكتمل الحدود، حاملًا معنى يمكن عزله واستخراجه، فالنص مقام علائقي تتقاطع فيه الإمكانات، وشبكة من القوى الدلالية التي لا تتخذ شكلًا نهائيًّا إلا في سياق القراءة.

ويعيد هذا الفهم تعريف ثبات النص الكامن في انتظام علاقاته، فمثلما يظلُّ المقام قائمًا وإن تغيَّر توزيعُ طاقته، يظلُّ النص قائمًا وإن تغيَّرت زوايا النظر إليه، وهنا يصبح النصُّ فضاءً حركيًّا، لا جسدًا صلبًا، قابلاً لإعادة التمركز من غير أن يفقد هويته البنيوية.

ويهدف هذا التحوُّل الوجودي إلى تحرير النقد من وهمِ "الكيان المغلق"، وفتحِ المقام لفهمِ النص بوصفه بنيةً مفتوحةً على الإمكان، محكومة بانتظامها لا بجمودها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

3. المعنى بوصفه حدثًا:

إحدى النتائج الطبيعية للركائز السابقة هي إعادة تعريف طبيعة المعنى نفسه، فيُفهم المعنى في النقد التقليدي غالبًا بوصفه موضوعًا يمكن الإشارة إليه أو تحديده أو الدفاع عنه، أما في النقد الكمومي فإن المعنى يُفهم بوصفه حدثًا يقع في لحظة التفاعل بين النص والموضع التأويلي.

ويعني الحدث هنا أن الدلالة تظهر عند تفعيل شروط معينة في أثناء القراءة، وأن المعنى (يحدث) حين تتكثَّف شبكة العلاقات تحت زاوية محدَّدة، وهذا ما يجعل كلَّ قراءة لحظةَ إنتاج دلالي، لا مجرَّد إعادة وصف، غير أن عدَّ المعنى حدثًا لا يُسقط عنه قابليته للمساءلة، فتُحَلَّل الأحداث وتُفسَّر وتُقوَّم، إنه انتقال من تصوُّرٍ سكونيّ إلى تصوُّرٍ حركيّ، يجعل النقد دراسةً لوقوع المعنى لا لتعريفه فقط.

4. بنية العقل الاحتمالية:

يفترض النقد الكمومي أن التفكير التأويلي نفسه يقوم على منطقٍ احتمالي، فلا يتحرَّك الإنسان – في تعامله مع اللغة والمعنى – دائمًا بين يقينٍ مطلقٍ وجهلٍ كامل، ويكمن بين ترجيحات، وإعادة تقييم، وإعادة توجيه للنظر، وتستند عملية الفهم نفسها إلى اختيارٍ بين إمكانات، وإلى تفعيل بعضها في ضوء السياق.

من ثم يمكن القول إن النقد الكمومي يكشف عن منطقٍ يشتغل به العقل حين يتعامل مع اللغة؛ منطق الترجيح، والتعيُّن المرحليّ، وإعادة الرصد، غير أن هذا الكشف يظلُّ ضمن حدود النقد الأدبي، مؤكِّدًا أن فهم النص يتطلَّب وعيًا بالطريقة التي يعمل بها الفهم نفسه.

الاختبار التفسيري للأنموذج

لا يكتمل تقديم أيّ نموذجٍ نظريّ من غير اختبار قدرته التفسيرية على نصٍّ فعليّ، ويمكن توضيح ذلك من قول المتنبي:[1]

ذُو العَقْـلِ يَشْـقَى فِي النَّعِـيْمِ بِعَقْلِـهِ وأَخُـو الجَهَالَـةِ فِي الشَّـقَاوَةِ يَـنْعَمُ

[1] المتنبي، **الديوان**، شرح: عبد الرحمن البرقوقي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998)، ج1: ص343.

© إيسيسكو ICESCO 2026

تُقرأ هذه المفارقة غالبًا بوصفها مقابلةً بلاغيةً بين العقل والجهل، أو حكمةً أخلاقيةً تشير إلى أن الوعي يزيد صاحبه ألمًا، بينما يمنح الجهل صاحبه نوعًا من الراحة، غير أن هذا التفسير يظلُّ قاصرًا عن تفسير التوتُّر الدلالي الذي يحمله البيت، إذ يجتمع فيه النعيم والشقاء في آنٍ معًا، من غير أن يحسم النصُّ المفارقة لصالح أحدهما.

ومن منظور النقد الكمومي، يمكن فهمُ هذا التوتُّر بوصفه حالة تراكب دلالي داخل البنية النصية، فيتيح البيت أكثر من احتمال تأويلي قبل أن تتعيَّن القراءة في وجه محدَّد، إذ يمكن أن يُفهم بوصفه مفاضلة أخلاقية ضمنية بين العقل والجهل، وكذلك يمكن أن يُقرأ قراءةً وجودية ترى في الوعي نفسه مصدرًا للقلق الإنساني، ولا يفرض النصُّ أحد هذين المعنيين بوصفه الحسم النهائي، ويفتح طيفًا من الإمكانات الدلالية تتفاوت درجات حضورها داخل الشبكة العلائقيّة للنصِّ.

وعند لحظة القراءة يتقدَّم أحد هذه الاحتمالات إلى مركز الدلالة وفق زاوية الرصد التأويلي التي ينطلق منها القارئ، وبهذا يتعيَّن المعنى داخل المجال الاحتمالي الذي تتيحه العلاقات النصية نفسها.

ويكشف هذا المثل أن ما يبدو مفارقةً بلاغيةً يمكن فهمه – في إطار النقد الكمومي – بوصفه حالة من التراكب البنيوي الذي يسمح بتجاور إمكانات دلالية عدة قبل أن تعيِّن القراءة أحدها، ويبيِّن هذا الاختبار أن الأنموذج المقترح يفسِّر التعدُّد التأويلي عبر النظر إلى النصِّ بوصفه ميدانًا احتماليًّا، تتعيَّن دلالته بفعل الرصد التأويلي داخل شبكة العلاقات التي تصوغ بنيته.

© إيسيسكو ICESCO 2026

خاتمة

أثبت البحث أن المعنى الأدبي لا يُفهم بوصفه معطى ثابتًا؛ إنه حالة احتمالية تتعيَّن داخل شروط بنيوية، وتأويلية محدَّدة، ويمكن إثبات النتائج الآتية:

1. بيَّن أن النص الأدبي ميدان علائقي تتجاور فيه الإمكانات الدلالية، وأن المعنى لا يظهر إلا في لحظة تفعيل هذا الميدان ضمن موضع تأويلي مخصوص.
2. أظهر أن فعل القراءة يُسهم في تعيُّن المعنى بوصفه "رصدًا تأويليًّا"، يُبرز احتمالًا من طيف دلالي قائم، من غير أن يُلغي سائر الإمكانات الكامنة.
3. انتهى إلى أن التعيُّن الدلالي يُفهم بوصفه تعيُّنًا مرحليًّا يظلُّ قابلًا لإعادة الرصد ضمن أفق تأويلي جديد.
4. أعاد تعريف المعرفة النقدية بوصفها معرفة احتمالية، واعية بحدودها، تقوم على غير اليقين المنهجي، لا على الادعاء بالحسم المطلق.
5. بيَّن أن هذا التصوُّر يجد امتدادات له في بعض الأنساق التراثية التي اشتغلت على منطق العلائقية والقرينة وتعدُّد الوجوه، من غير ادعاء تماثُل مفهومي مباشر.
6. خلص إلى أن النقد الكمومي لا يمثِّل بديلًا إقصائيًّا للمناهج النقدية؛ إنه أفق إبستمولوجي يوسِّع إمكانات التحليل، وبخاصة في النصوص ذات الكثافة الدلالية والتراكب البنيوي.
7. أشار إلى أن القيمة الإجرائية للنقد الكمومي تتمثَّل في قدرته على تحليل شروط تعيُّن المعنى، لا في إنتاج تفسير واحد نهائي للنص.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

إيمانويل كانط، **نقد العقل المحض**، ترجمة: موسى وهبة (بيروت: مركز الإنماء القومي، 1998).

ابن عربي، **الفتوحات المكية** (بيروت: دار صادر، د.ت).

ابن عربي، **فصوص الحكم**، تحقيق: أبو العلا عفيفي (القاهرة: دار الكتاب العربي، 1946).

بول ريكور، **نظرية التأويل: الخطاب وفائض المعنى**، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2003).

توماس كوهن، **بنية الثورات العلمية**، ترجمة: شوقي جلال (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999).

جاك دريدا، **الكتابة والاختلاف**، ترجمة كاظم جهاد (الدار البيضاء: دار توبقال، 2008).

جاك دريدا، **في علم الكتابة**، ترجمة: أنور مغيث (القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2010).

جان فرانسوا ليوتار، **الوضع ما بعد الحداثي**، ترجمة: أحمد حسان (القاهرة: دار شرقيات، 1994).

الجرجاني، **أسرار البلاغة**، تحقيق: محمود محمد شاكر (القاهرة: مطبعة المدني؛ جدة: دار المدني، د.ت).

الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمود شاكر (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1984).

جيل دولوز، **الاختلاف والتكرار**، ترجمة: جورج أبي صالح (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2012).

الرازي، **المحصول في علم الأصول**، تحقيق: طه جابر العلواني (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997).

رولان بارت، **لذة النص**، ترجمة: منذر عياشي (اللاذقية: دار الحوار، 1992).

غاستون باشلار، **تكوين العقل العلمي**، ترجمة: خليل أحمد خليل (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، 1980).

الغزالي، **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1993).

فرديناند دو سوسير، **محاضرات في اللسانيات العامة**، ترجمة: يوسف غازي، مجيد النجار (تونس: الدار العربية للكتاب، 1985).

© إيسيسكو ICESCO 2026

فولفغانغ إيزر، **فعل القراءة: نظرية في الاستجابة الجمالية**، ترجمة: حميد لحمداني، الجيلالي الكدية (الدار البيضاء: مكتبة المناهل، 1994).

كارل بوبر، **حدس وتفنيد**، ترجمة: عادل مصطفى (القاهرة: دار رؤية، 2010).

المتنبي، **الديوان**، شرح: عبد الرحمن البرقوقي (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998).

هانس غيورغ غادامير، **الحقيقة والمنهج**، ترجمة: حسن ناظم، علي حاكم صالح (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2007).

هانس ياوس، **جماليات التلقي**، ترجمة: سعيد بنكراد (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000).

Eric Donald Hirsch Jr., *Validity in Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1967).

Ferdinand de Saussure, *Course in General Linguistics*, Wade Baskin (trans.) (New York: McGraw-Hill, 1966).

Immanuel Kant, *Prolegomena to Any Future Metaphysics*, Gary Hatfield (trans.) (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

Richard Feynman & Albert Roach Hibbs, *Quantum Mechanics and Path Integrals* (New York: McGraw-Hill, 1965).

Roman Ingarden, *The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature*, George G. Grabowicz (trans.) (Evanston, IL: Northwestern University Press, 1973).

Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

Umberto Eco, *The Open Work*, Anna Cancogni (trans.) (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989).

Wolfgang Iser, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978).

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Al-Ghazālī, *al-Mustaṣfā min ʿilm al-uṣūl*, Muḥammad ʿAbdussalām ʿAbdushāfiʿī (ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1993).

Al-Jurjānī, *Asrār al-balāghah*, Maḥmūd Muḥammad Shākir (ed.) (Cairo: Maṭbaʿah al-Madanī; Jeddah: Dār al-Madanī).

Al-Jurjānī, *Dalāʾil al-iʿjāz*, Maḥmūd Shākir (ed.) (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 1984).

Al-Mutanabbī, *al-Dīwān*, ʿAbdurraḥmān al-Barqūqī (ed.) (Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1st Ed., 1998).

Al-Rāzī, *al-Maḥṣūl fī ʿilm al-uṣūl*, Ṭāhā Jābir al-ʿAlwānī (ed.) (Beirut: Muʾassasah al-Risālah, 1997).

Eric Donald Hirsch Jr., *Validity in Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1967).

Ferdinand de Saussure, *Course in General Linguistics*, Wade Baskin (trans.) (New York: McGraw-Hill, 1966).

Ferdinand de Saussure, *Muḥāḍarāt fī al-lisāniyyāt al-ʿāmmah*, Yūsuf Ghāzī & Majīd al-Najjār (trans.) (Tunis: al-Dār al-ʿArabiyyah lil-Kitāb, 1985).

Gaston Bachelard, *Takwīn al-ʿaql al-ʿilmī*, Khalīl Aḥmad Khalīl (trans.) (Beirut: al-Muʾassasah al-Jāmiʿiyyah lil-Dirāsāt, 1980).

Gilles Deleuze, *al-Ikhtilāf wal-tikrār*, Jūrj Abī Ṣāliḥ (trans.) (Beirut: al-Munaẓẓamah al-ʿArabiyyah lil-Tarjamah, 2012).

Hans Jauss, *Jamāliyyāt al-talaqqi*, Saʿīd Binkrād (trans.) (Casablanca: al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī, 2000).

Hans-Georg Gadamer, *al-Ḥaqīqah wal-manhaj*, Ḥasan Nāẓim & ʿAlī Ḥākim Ṣāliḥ (trans.) (Beirut: Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah, 2007).

Ibn ʿArabī, *al-Futūḥāt al-makkiyyah* (Beirut: Dār Ṣādir).

Ibn ʿArabī, *Fuṣūṣ al-ḥikam*, Abū al-ʿAlāʾ ʿAfīfī (ed.) (Cairo: Dār al-Kitāb al-ʿArabī, 1946).

Immanuel Kant, *Naqd al-ʿaql al-maḥḍ*, Mūsā Wahbah (trans.) (Beirut: Markaz al-Inmāʾ al-Qawmī, 1998).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Immanuel Kant, *Prolegomena to Any Future Metaphysics*, Gary Hatfield (trans.) (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

Jacques Derrida, *al-Kitāba wal-ikhtilāf*, Kāẓim Jihād (trans.) (Casablanca: Dār Tūbqāl, 2008).

Jacques Derrida, *Fī ʿilm al-kitābah*, Anwar Mughīth (trans.) (Cairo: al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjama, 2010).

Jean-François Lyotard, *al-Waḍʿ mā baʿd al-ḥadāthī*, Aḥmad Ḥassān (trans.) (Cairo: Dār Sharqiyyāt, 1994).

Karl Popper, *Ḥads wa-tafnīd*, ʿĀdil Muṣṭafā (trans.) (Cairo: Dār Ruʾyah, 2010).

Paul Ricœur, *Naẓariyyah al-taʾwīl: al-Khiṭāb wa-fāʾiḍ al-maʿnā*, Saʿīd al-Ghānamī (trans.) (Beirut: al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī, 2003).

Richard Feynman & Albert Roach Hibbs, *Quantum Mechanics and Path Integrals* (New York: McGraw-Hill, 1965).

Roland Barthes, *Ladhah al-naṣṣ*, Mundhir ʿAyyāshī (trans.) (Latakia: Dār al-Ḥiwār, 1992).

Roman Ingarden, *The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature*, George G. Grabowicz (trans.) (Evanston, IL: Northwestern University Press, 1973).

Thomas Kuhn, *Binyah al-thawrāt al-ʿilmiyyah*, Shawqī Jalāl (trans.) (Kuwait: al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfa wal-Funūn wal-Ādāb, 1999).

Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

Umberto Eco, *The Open Work*, Anna Cancogni (trans.) (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989).

Wolfgang Iser, *Fiʿl al-qirāʾah: Naẓariyyah fī al-istijābah al-jamāliyyah*, Ḥamīd Laḥamdānī & al-Jīlālī al-Kadiyya (trans.) (Casablanca: Maktabah al-Manāhil, 1994).

Wolfgang Iser, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978).

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
استُلم Received 2026-3-22
قُبل Accepted 2026-5-12

توظيفُ أسطورةِ سيزيفَ الإغريقيةِ بينَ القصصِ العربيّ والأوزبكيّ
قراءةٌ مقارنةٌ

ديلافروز موحدينوفا*

مُستخلَص

يعالج هذا البحث ظاهرة توظيف الأساطير في الأدب بوصفها ممارسة إبداعية متجددة، يلجأ إليها الكتَّاب لإعادة توظيف التراث الأسطوري بما يخدم رؤاهم الفكرية والفنية، ويؤكد أن التعامل مع الأسطورة يختلف باختلاف العصور والتيارات الأدبية. فقد شهد الأدب العالمي الحديث بروز ما يُسمَّى "الأسطورية الحديثة" التي تقوم على إعادة قراءة الأساطير في ضوء قضايا الإنسان المعاصر، ومن ثم برز في الآداب القومية الحديثة توظيف الأساطير والروايات الدينية لمعالجة قضايا اجتماعية وفكرية بأساليب فنية جديدة، وانعكس ذلك جليًّا في فن القصة القصيرة، إذ ظهرت معالجات مبتكرة للرموز والأساطير، كما نجد في الأدبين العربي والأوزبكي. ويتوسَّل هذا البحث المنهج النقدي المقارن، بهدف بيان كيفية توظيف أسطورة سيزيف الإغريقية في القصص العربي والأوزبكي، ويستنتج أنهما خالفا أصل تلك الأسطورة حين توظيفها، فإنها رمزٌ للعمل الإنساني المتكرر والمعاناة المستمرة، ولكن كتَّاب القصة العربية والأوزبكية قدَّموا رؤى مغايرة، فمالوا إلى التفاؤل، ووظَّفوها الأسطورة لتأكيد قيمة العمل، وإمكانية تحقيق المعنى، والسعي نحو الكمال الروحي، وذلك أن الأدب الشرقي المعاصر لا ينظر إلى الحياة بوصفها عبثًا، بل يراها مجالًا للأمل والعمل وتحقيق الغاية الإنسانية.

مفاتيح البحث: الأدب الأوزبكي، الأدب العربي، الأدب الإغريقي، الأسطورة، الأدب المقارن

* أستاذة مشاركة في معهد لغات شعوب الشرب وآدابها، جامعة طشقند الحكومية للدراسات الشرقية، جمهورية أوزبكستان، dmuhiddinova@inbox.ru.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)7

The Employment of the Greek Sisyphus Myth in Arabic and Uzbek Fiction: A Comparative Review

Dilafruz Muxiddinova*

Abstract

This study examines the phenomenon of myth employing in literature as a dynamic and continually renewed creative practice, through which writers reconfigure mythological heritage in ways that serve their intellectual and artistic visions. It argues that approaches to myth vary across historical periods and literary movements. In modern world literature, what has come to be known as "Neomythology" has emerged, characterized by the reinterpretation of myths in light of contemporary human concerns. Consequently, modern national literatures have increasingly employed myths and religious narratives to address social and intellectual issues through innovative artistic forms. This trend is particularly evident in the short story genre, where inventive treatments of symbols and myths have appeared, notably in both Arabic and Uzbek literatures. Adopting a comparative critical methodology, this study aims to elucidate how the Greek myth of Sisyphus has been employed in Arabic and Uzbek short fiction. It concludes that, although both traditions draw on the original myth - where Sisyphus symbolizes repetitive human labor and perpetual suffering - they depart from its classical implications in significant ways. Arabic and Uzbek writers tend to advance more optimistic interpretations, employing the myth to affirm the value of labor, the possibility of meaning-making, and the pursuit of spiritual perfection. This reflects a broader tendency in contemporary Eastern literature, which does not regard life as inherently absurd, but rather as a domain of hope, purposeful action, and the realization of human aspirations.

Keywords: *Uzbek literature, Arabic literature, Greek literature, mythology, comparative literature*

* Associate Professor at the Institute of Languages and Literatures of the Peoples of the East, Tashkent State University of Oriental Studies, Uzbekistan, dmuhiddinova@inbox.ru.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

من المعروف أن الرجوع إلى الأساطير والحكايات الشعبية والتراث الشعبي في العملية الإبداعية؛ ظاهرة متكررة في الأدب، غير أن كل كاتب يتعامل معها انطلاقًا من رؤيته الخاصة للعالم، إذ تُخضع موهبةُ الأديب الفنية الموضوعاتِ والشخصياتِ الأسطورية في العمل الأدبي، لخدمة أفكار مختلفة ومقاصد فنية متنوعة، وقد اتسم التعامل الإبداعي مع الأساطير في المسار الأدبي بسمات مميّزة في كل عصر، ويشارك في هذه العملية مبدعو الفن الأدبي، وفي مقدمتهم الكتَّاب؛ إذ يُعبِّرون أولًا عن موقفهم من الأساطير الموروثة، ثم يبتكرون أساطيرهم الخاصة.[1]

ففي الأدب العالمي مثلًا، في مرحلتي الواقعية والرومانسية؛ قدَّم كتَّاب من مثل هولدرلين، وغوته، ولورد بايرون، وسرفانتس، ووليام شكسبير، وأليكسي تولستوي، وغيرهم؛ أعمالاً أدبية بارزة استلهمت الأساطير، أما في مرحلة الحداثة فقد عالج الأساطير إبداعيًّا كتَّاب من مثل جيمس جويس، وصامويل بيكيت، وفرانتس كافكا، وألبير كامو، وتوماس مان، وميخائيل بولغاكوف، ورينر ماريا ريلكه، وروبير ميرل، وجنكيز أيتماتوف، وغيرهم، فأسهموا في ظهور اتجاه أدبي جديد يُعرف بظاهرة "الأسطورية الحديثة" (Neomythology)،[2] أي إعادة توظيف الأسطورة ومقاربتها مقاربة فنية جديدة في الأدب.

ويُلحظ في الأجناس النثرية العربية الحديثة – وبخاصة في مرحلة النهضة في أواخر القرن التاسع عشر، وبدايات القرن العشرين – توظيفُ الصور والموضوعات والحكايات

[1] انظر: أنس داود، **الأسطورة في الشعر العربي الحديث** (القاهرة: مكتبة عين شمس، 1975)، ص170.

[2] انظر: ف. ي. خاليزيف، **نظرية الأدب** (موسكو: المدرسة العليا، 2005).

© إيسيسكو ICESCO 2026

الأسطورية، وكذلك الروايات الواردة في المصادر الدينية المقدسة، من أجل معالجة قضايا العصر معالجةً فنيةً جديدةً،[1] ويتجلَّى ذلك مثلًا في أعمال محمد المويلحي، من مثل "حديث عيسى بن هشام أو فترة من الزمن"، وفي مقالات جبران خليل جبران، من مثل "يسوع ابن الإنسان"، و"حديقة النبي"، و"موت النبي"، وغيرها.

ومع حلول النصف الثاني من القرن العشرين شهد الأدب العربي الحديث تحوُّلات ملحوظة تمثَّلت في دخول تيارات أدبية عالمية من مثل الوجودية والسريالية والرمزية، فضلاً عن التطور الداخلي للواقعية، وانتقالها إلى مراحل لاحقة، من مثل الواقعية الجديدة بما تتضمنه من اتجاهات، كالواقعية النفسية، والواقعية السحرية، والواقعية الفكرية، وهو ما أنتج اتجاهات فنية جديدة في الأدب العربي الحديث.

وقد عالج الكتَّاب العرب المعاصرون في أعمالهم قضايا الفلسفة الوجودية، مُبِيْنِيْنَ عن مسائل إنسانية وفلسفية عامة، من مثل وجود الإنسان، وعلاقة الإنسان بالعالم، وبالقدر، وبالموت، وإلى جانب التحوُّلات التي طرأت على مضمون الأعمال الأدبية؛ خاض الكتَّاب العرب أيضًا تجارب أسلوبية وفنية متنوِّعة، فقد ظهرت في النثر العربي الحديث – وبخاصة في فن القصة القصيرة – مقاربات فنية جديدة في توظيف الصور والموضوعات الأسطورية، وكذلك الروايات الواردة في المصادر الدينية المقدسة والقصص المتعلقة بحياة الأنبياء، فقدَّم كتَّاب من مثل ضياء الشرقاوي، وجورج سالم، ومنير عتيبة، وزكريا تامر، وماجد الربيعي، ومحمد شعلان، وغيرهم؛ أعمالًا أدبية ذات أسلوب متميّز نتيجة تعاملهم الإبداعي مع الموضوعات والشخصيات الأسطورية، ومع الروايات الواردة في النصوص الدينية.[2]

---

[1] انظر: عبد المجيد حنون، "الموروث الأسطوري في الأدب العربي الحديث والأدب المقارن"، **مجلة إشكالات**، الجزائر، العدد (11)، 2017، ص190-191.

[2] انظر: وجيه يعقوب السيد، "توظيف الأسطورة في الرواية العربية الحديثة"، **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، الحولية (29)، 2008، ص13-14.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويمكن ملاحظة اتجاهات مماثلة في الأدب الأوزبكي المعاصر، إذ تتجلَّى المقاربة الإبداعية الجديدة للموضوعات والشخصيات الأسطورية والروايات الدينية في أعمال كتَّاب من مثل أمان مختار، وأولوغ بيك حمدام، وإسوجان سلطان، وخورشيد دوست محمد، وغيرهم.

مفهوم الأسطورة

وردت لفظة (أساطير) في القرآن الكريم تسع مرات، مضافة إلى كلمة (الأولين)،[1] ومشيرة إلى معنى القصص المشكوك في صحَّتها، وفي المعجم أن (السطر) هو الصفُّ من كتاب وشجر ونخل، و(أساطير الأولين)، أي أباطيلهم، وهي أحاديث لا نظام لها، وواحدتها (أسطورة)، ويُقال للرجل إذا أخطأ: أسْطَرَ فلانٌ اليوم، فالإسطار هو الإخطاء، وهو يُسَطِّرُ؛ إذا جاء بأحاديث تشبه الباطل، وهو ما لا أصل له.[2]

فالأسطورة في معناها اللغوي العربي تتصل بالجانبين الإنتاجيين للغة، أي الكتابة، والحديث، ولكنها لا تنفكُّ عن معنى زُخرف القول الباطل وتأليفه.

وهناك من يرى أن كلمة (الأسطورة) مُقترضة من الكلمة الإغريقية (Historia) التي تعني البحث والفحص والتقصي،[3] ومن اللافت أن الغرب لا ترد لديه مشتقات هذه الكلمة لمعنى الأسطورة المفهوم في العربية، وإنما تشتقُّ لغاته لهذا المعنى من كلمة (Mythos) الإغريقية، التي مرَّت بتطورات عدة حتى انتقلت من معنى القول إلى معنى القصص الخيالي الموروث.[4]

---

[1] انظر: [الأنعام: 25]، [الأنفال: 31]، [النحل: 24]، [المؤمنون: 83]، [الفرقان: 5]، [النمل: 68]، [الأحقاف: 17]، [القلم: 15]، [المطففين: 13].

[2] انظر: ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ)، مادة (سطر).

[3] انظر: حسين حسن، **الأسطورة عند العرب في الجاهلية** (القاهرة: المؤسسة الجامعية، 1998)، ص18.

[4] انظر: محمد عبد الغني، "نظرة الأثينيين إلى الأسطورة"، **مجلة عالم الفكر**، الكويت، 40(4)، 2012، ص7.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومهما يكن فإن كلمة (الأسطورة) عربية كانت أم إغريقية قد حملت معنى القصة، فكأنها مصطلح للتعبير عن رواية القصص،[1] وتُعرَّف بأنها حكاية مقدَّسة ذات مضمون عتيق، يشفُّ عن معان ذات صلة بالكون والوجود وحياة الإنسان، ولهذه الحكاية خصائص، فهي من حيث الشكل قصة تحكمها مبادئ السرد القصصي، ومن حيث الموضوع تدور أحداثها على موضوعات تمتاز بالجدية والشمولية، وهي نصٌّ يحافظ على ثباته مدةً طويلةً، وهو مجهول المؤلف، إذ هو إنتاج للخيال الجمعي لا الفردي، والآلهة وأنصافهم شخصيات رئيسة فيه، أما أحداث الأسطورة فتكون في زمن مقدس، وترتبط بنظام ديني معين تعمل على توضيح معتقداته، وتمتاز بقدسية وسلطة عظيمة على عقول الناس ونفوسهم.[2]

ويُلحظ مما سبق أن الأسطورة تتداخل وغيرها من الأجناس الأدبية التخييلية، ولا سيما أنها يجمعها وجود الحدث المحكي، هذا من جهة، وأنها من جهة أخرى كلُّها أداتها الكلمة، لذا كانت الأسطورة من أبرز مصادر الأدب، ولا سيما الأدب القولي شعرًا ونثرًا، قديمًا وحديثًا.

توظيف أسطورة سيزيف

إذن يُعَدُّ الرجوع إلى الأساطير الإغريقية ظاهرة شائعة في الأدب العالمي لدى مختلف الشعوب، ويولي الأدباء حول العالم عنايةً خاصةً بأسطورة سيزيف مثلًا، وهي أسطورة عالجتها بعض الأعمال المفقودة لدى كبار كتَّاب الدراما الإغريقية القديمة، من مثل

[1] انظر: فراس السواح، **الأسطورة والمعنى: دراسات في الميثولوجيا والديانات المشرقية** (دمشق: دار علاء الدين، ط2، 2001)، ص15.

[2] المرجع السابق، ص8.

© إيسيسكو ICESCO 2026

إسخيلوس، وسوفوكليس، ويوريبيديس، إذ يظهر سيزيف شخصيةً ماكرة قادرة على خداع الآلهة والدخول في صراع معها، وفي آنٍ معًا يتجلَّى بوصفه رمزًا إنسانيًّا، وبسبب تمرُّده وعصيانه غضبت عليه الآلهة، فحكمت عليه بعقاب أبدي في العالم السفلي يتمثَّل في أن يُدحرج صخرةً ضخمةً إلى قمة الجبل، وما إن يبلغ القمة حتى تتدحرج الصخرة إلى الأسفل من جديد، فيُضطر إلى دفعها مرة أخرى في عذاب لا ينتهي.[1]

وفي أدب العصر الحديث كان الكاتب الفرنسي آلبير كامو – أحد أبرز ممثلي الحداثة الأدبية – من أوائل من عالجوا أسطورة سيزيف ضمن مقاربة إبداعية جديدة،[2] وكذا استلهمها الكاتب الفرنسي روبير ميرل، الذي ألَّف مسرحية مستوحاة منها بعنوان "سيزيف والموت"،[3] ويشير الناقد الأدبي الروسي ديمتري فاسيلييفيتش زاتونسكي إلى أن "آلبير كامو اعتمد في معالجته على الجزء الثاني من هذه الأسطورة القديمة، أي حادثة عقاب سيزيف، في حين جعل روبير ميرل أساس عمله الذنبَ الذي كان سببًا في معاقبة سيزيف".[4]

ومن الملحوظ أن مفهوم العبث في كتاب كامو "أسطورة سيزيف"؛ قد دُرس بوصفه أحد المبادئ الرئيسة للفلسفة الوجودية، إذ يصوِّر كامو عبثية الحياة الإنسانية بصورة سيزيف الأسطورية يدحرج الصخرة الضخمة إلى قمة الجبل، حتى إذا ما اقترب من

---

[1] انظر: عبد المعطي شعراوي، **مقدمة مسرحية عذاب تحت الشمس: سيزيف** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2016)، ص9.

[2] انظر: آلبير كامو، **أسطورة سيزيف**، ترجمة: أنيس زكي حسن (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1983).

[3] انظر: روبير ميرل، "مسرحية سيزيف والموت"، ترجمة: فتوح نشاطي، **مجلة المسرح**، العدد (17)، 1965.

[4] يقارن زاتونسكي بين سيزيف لدى كامو وميرل، معارضًا الرأي الوارد في الأسطورة الإغريقية القائل إن الآلهة حكمت على سيزيف بعقوبة العمل العقيم الذي لا طائل منه.

انظر: ديمتري فاسيلييفيتش زاتونسكي، "الأساطير الحداثية والواقع"، في: **القضايا المعاصرة للواقعية والحداثة** (موسكو: دار العلم، 1965).

© إيسيسكو ICESCO 2026

القمة تدحرجت الصخرة من جديد إلى الأسفل، فيُضطر إلى تكرار هذا الفعل مرة بعد أخرى، في حركة لا تنتهي،[1] وكأن الإنسانَ – في عمل كامو – وإن كان عاجزًا أمام مصيره التَّعِس؛ مطالبٌ بأن يواجه هذا المصير بشجاعة وصبر وروح سامية، أمّا ميرل فيطرح فكرة مفادها أن الإنسان نفسه قد يكون سبب مصيره التَّعِس، وأنه ينبغي له أن يناضل بنفسه من أجل تحقيق سعادته،[2] وإن يكن هذان الكاتبان الفرنسيان قد انطلقا من الأسطورة نفسها لتقديم فكرتين متعارضتين في أعمالهما؛ فإن النزعة الإنسانية والروح المتفائلة تظلَّان حاضرتين في نتاج كلٍّ منهما.

1. توظيف الأسطورة في القصص العربي:

في الأدب العربي المعاصر استلهم أسطورة سيزيف بعض الشعراء، من مثل بدر شاكر السياب، وأدونيس، وغيرهما، أمّا في القصة القصيرة فاستلهمها الكاتب المصري ضياء الشرقاوي (1938-1977)، والكاتب السوري جورج سالم (1933-1976).

ففي قصته "الحديقة"،[3] يشبّه الشرقاوي العملَ الدؤوبَ الذي يبذله الفلاح لتحويل أرض قاحلة إلى بستان مزهر؛ بعمل سيزيف، فيُضفي بذلك طابعًا أسطوريًّا على الشخصية، غير أن سيزيف عند كامو يُدرك تمامًا عبثية عمله الشاق، في حين يواصل الفلاح المصري العجوز العمل من غير كلل ولا ملل لتحقيق حلمه في رؤية البستان يزهر، وعلى خلاف ما نجده عند كامو، يُحيلنا الشرقاوي في قصته أيضًا على أسطورة مصرية

[1] انظر: أ. قاسموف، "حول الأسس الفلسفية لمفاهيم الوجودية والعبث في الأدب"، **مجلة اللغة الأوزبكية وأدبها**، أكاديمية العلوم، طشقند، العدد (6)، 2002، ص35.

[2] انظر: أمينة عامر بيومي حسين، "القضايا الفكرية والفلسفية في مسرحيتي (سيزيف والموت) لروبير ميرل و(عذاب تحت الشمس: سيزيف) لعصام عبد العزيز: دراسة مقارنة"، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد (65)، 2022، ص346.

[3] ضياء الشرقاوي، **الحديقة** (القاهرة: دار الهلال، ط1، 1976)، وانظر: ف. ن. كيريبيتشينكو، ف. ف. سافرونوف، **تاريخ الأدب المصري في القرنين التاسع عشر والعشرين** (موسكو: الأدب الشرقي، 2003، في مجلدين)، المجلد الثاني.

© إيسيسكو ICESCO 2026

قديمة، هي أسطورة أوزيريس، إله الخصب وقوى الطبيعة الخالقة، ففي القرية لا يُصدِّق أحد قدرة الشيخ على إنشاء بستان في تلك الأرض القاحلة، بل إن أبناءه يلقون حتفهم في صراعهم مع الأرض الجرداء، ومع ذلك تنتهي القصة بقيام بستان فوق الأرض الصخرية.

وهكذا يقدِّم الشرقاوي عملًا ذا حبكة مميزة، إذ يقابل أسطورة العمل الإنساني العقيم بأسطورة وادي النيل الخصيب، مؤكدًا بقصته "الحديقة" أن الأحلام يمكن أن تتحقق بالعمل الدؤوب، وأن حياة الإنسان ومعاناته ليستا خلوًا من المعنى والمغزى.

وفي قصة "القلعة"،[1] للكاتب السوري جورج سالم؛ نجد معالجة جديدة لأسطورة سيزيف، إذ يعمد الكاتب إلى الجمع بين خطيئة سيزيف والحكم بالعقاب الصادر في حقِّه بعد إعادة صياغتهما صياغةً فنيةً، ففي حين استلهم كامو وميرل أجزاءً معيَّنة من الأسطورة، محافظَين على الشخصيات والبنية الأسطورية، مع إعادة معالجتها فنيًّا؛ لم يستخدم سالم الرمز الأسطوري استخدامًا مباشرًا، وإنما نقل الفكرة الجوهرية للأسطورة بصورة تجريدية (Abstract image)، وهو ما يجعل مضمون القصة أقرب إلى قضايا عصره، وقد غيَّر سالم في قصته شخصية البطل، وطبيعة الخطيئة المنسوبة إلى سيزيف، وكذلك شكل العقاب المحكوم به عليه.

ومع ذلك يكشف تحليل عناصر الحبكة أن أعمال أولئك الكتّاب الثلاثة تقوم على أساس مشترك، ويتجلَّى ذلك في أن بطل قصة "القلعة" يُحكم عليه بأن ينزل كلَّ يوم من كهف عبر درجات السلم ليخرج إلى ساحة المدينة، وهو ينفّذ هذا الأمر بطاعة تامة، تمامًا كما يفعل سيزيف في الأسطورة، ويمكن ملاحظة ذلك أيضًا في الحكم الذي يُصدره صاحب القلعة – وهو أحد الرموز الرئيسة في القصة – على بطلها، ذلك الإنسان المتعب الضَّجِر من الحياة.[2]

[1] جورج سالم، **حكاية الظمأ القديم** (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1976)، ص27–36.

[2] يرتبط مصطلح "الواقعية السحرية" عادةً برواية "مئة عام من العزلة" للكاتب الكولومبي غابرييل غارسيا ماركيز.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويستخدم سالم في هذه القصة عناصر الواقعية السحرية، إذ يقوم السرد على تداخل بين الواقع وغيره، وقد عرَّف مامونتوف الواقعية السحرية بأنها "نوع من تداخل الواقع والخيال، ومن امتزاج اليومي بالعجائبي، والمألوف بالمدهش، وكذلك من تداخل الخصائص الكتابية والفولكلورية"،[1] وهو ما تعكسه بعامة قصص جورج سالم، أي تعكس تفكير الكاتب المنطقي، والعلاقة بين الأساس الواقعي والإمكانات الجديدة للتصوير الرمزي والمجازي.

ويتمثَّل الجزء الواقعي من قصة "القلعة" في تصوير حياة إنسان سئم حياته ومصيره، وللتغلب على هذه الحالة اعتاد البطل – على خلاف أسلافه – أن يتجوّل في المدينة يوميًّا بعد إنهائه عَمَلَه، وكانت هذه الخطوة بمنزلة بداية "ثورة" في حياته، ويشبِّه سالم هذه الجولات بأنها "تحريك الصخرة"، غير أنّها لا تمنح البطل أيّ طمأنينة نفسية، أمّا الجزء غير الواقعي من القصة فيتمثّل في سلسلة من الأحداث الغامضة، إذ يجد البطل نفسه في بستان رمزي جميل، ويرى فيه قلعة شاهقة الارتفاع، فيتوجَّه إليها، وهناك يلتقي بشخصيات رمزية، من مثل الحراس ورئيسهم، ويتعرَّف في النهاية إلى صاحب القلعة.

ومغزى ذلك أن صاحب القلعة يعاقب هذا الإنسان الضجر من الحياة باستخدام ما يحبِّه، فإذا كان البطل مُولَعًا بالتجوال والترحال، فإن العقاب الذي فُرض عليه يتناسب مع هذه الولع، ويبين ذلك في المقتطف الآتي: "عند ذاك اقتادوه إلى أعلى الحصن، وراحوا يسيرون حتى أفضوا إلى كهف محفور في أعلى الحصن.

قال له كبير الحرس: ستهبط سلالم هذا الكهف في هدوء، إلى أن تفضي بك السلالم إلى ساحة البلدة.

[1] جمع من المؤلفين، **نظرية الأدب** (موسكو: معهد الأدب العالمي، أكاديمية العلوم الروسية، دار التراث، 2001، في أربعة مجلدات)، المجلد الرابع: العملية الأدبية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- ساحة البلدة؟

- نعم، إلى ساحة البلدة، وستستغرق المسيرة الليل بكامله.

قال كبير الحرس ذلك وهو يهمُّ بدفعه إلى أغوار الكهف، فالتفت إليه في نظرة أخيرة، وقال ضارعًا: وهل يُتاح لي أن أرى أثناء ذلك سيد الحصن؟

- لن تراه قبل أن تتطهر تطهيرًا، وسيستغرق ذلك الحياة بأكملها".[1]

وهكذا يُكلَّف بطل القصة بمهمة النزول كلَّ ليلة من الكهف عبر السلالم، وتنفيذ جولات ليلية، غير أنَّه مُجبَر على تنفيذ هذا الأمر، ولا يستطيع الامتناع عنه، وهو عقاب مفروض عليه لا تبدو له نهاية، لأن هذا الفعل كما تقول إحدى شخصيات القصة (رئيس الحرس): "يستمر على نحو متتابع حتى بداية البداية".

ويظهر أن سالم يعبِّر بعبارة "بداية البداية" عن نظرٍ ديني وفلسفي عميق، ففي رأينا يشير هذا التعبير إلى أن الإنسان ما لم يبدأ في حياته السير نحو النقاء والكمال الروحي، فإن خطوته الحقيقية لما تبدأ بعدُ، وكأن طريق الحقيقة لما يُفتح له بعدُ، وهكذا يمضي الإنسان عمره في الحياة، غير أن بعض الناس يعيشون وهم يدركون الحقيقة، ويشعرون بها، في حين يقضي آخرون حياتهم من دون هذا الإدراك، فيعيشون من غير أن يفهموا المعنى الحقيقي لوجودهم.

بيد أن قصة "القلعة" تقدِّم – بخلاف ما نجده في أعمال بعض الكتَّاب الحداثيين الغربيين من أفكار عن عزلة الإنسان وعبثية الوجود – رؤيةً تقوم على القيم الشرقية، وما يرتبط بها من الإيمان والأمل المتجذرين في ثقافة شعوب الشرق، ويؤكد ذلك الحوار الذي تقدَّم بين بطل القصة ورئيس الحرس، ففيه إشارات واضحة إلى أفكار تصوفية، ولا سيما المبدأ القائل

[1] سالم، **حكاية الظمأ القديم**، ص3-5.

© إيسيسكو ICESCO 2026

إن الإنسان لا يستطيع الوصول إلى الخالق إلا إذا عاش حياته على نحو مستقيم، وبلغ درجة الكمال الروحي، وبهذه الرؤية يقدِّم سالم في قصته فكرة "الإنسان الكامل"، داعيًا الإنسان إلى السعي نحو الكمال الروحي وإدراك الحقيقة.

2. توظيف الأسطورة في القصص الأوزبكي:

تظهر الإشارة إلى أسطورة سيزيف أيضًا في القصة الحلمية "لولا" (زهرة التوليب)،[1] للكاتب الأوزبكي المعاصر أولوغ بيك حمدام، ففي هذه القصة يعكس الكاتب الحركة الإنسانية المتواصلة والمتكررة التي لا تنقطع.

ففي حلم بطل القصة يظهر سعيه نحو زهرة التوليب التي تنمو على قمة شاهقة، ومحاولاته المتواصلة للوصول إليها، وتجاوزه مختلف العقبات في طريقه إليها، وهو ما يتوازى مع مصير سيزيف، فكلما بلغ البطل القمة ظهرت أمامه قمم جديدة أخرى، تمامًا كما تتدحرج صخرة سيزيف إلى أسفل ما إن تصل إلى القمة، فيُضطر إلى دفعها من جديد إلى الأعلى، في حركة متكررة لا تنتهي.

ومن ثم تغدو زهرة التوليب في هذه القصة رمزًا إيحائيًّا يحمل في طياته دلالات عدة، كما في قول البطل: "أمامي تمامًا تنتصب صخرةٌ شاهقةٌ ضخمةٌ ومسنَّنةٌ، وعلى قمَّتها تتمايل زهرةُ توليب حمراءُ قانيةٌ، بديعةُ الجمال، يتهافتُ الجميعُ للوصول إليها رغم المخاطر".[2]

إن زهرة التوليب في هذه القصة رمزٌ للحقيقة، والغاية، والحلم، والخير، والجمال، كما تمثل في آنٍ معًا حياة الناس وما فيها من مشقات وكبد، "فكم منهم يتسلَّقون تلك

[1] أولوغ بيك حمدام، **أغنية عن الوطن** (طشقند: الناشر الأكاديمي، 2014)، ص527-531.

[2] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الصخرة الأسطورية صعودًا نحو الزهرة الأسطورية، وكم منهم سقطوا، فارتطموا بالصخور في الأعماق السحيقة، فتهشَّمت أجسادهم، ولم يبلغ أحدٌ بعدُ حتى منتصف الطريق".[1]

وبهذا التصوير يعكس الكاتب حال الإنسان في الحياة، وهو يسعى نحو هدفه وأحلامه، فبعض الناس يحققون مقاصدهم، وبعضهم لا يبلغونها، في حين يقع آخرون تحت وطأة مشاق الحياة، فيستسلمون لليأس، ويتوقفون، ويواصل آخرون المسير إلى الأمام.

وقد عبَّر الكاتب عن هذه الفكرة بقوله على لسان البطل: "أرى حلمًا، وفي منامي يتراءى لي ذلك الممر الجبلي ذاته بآلامه ومشقاته. هأنا أفتحه وأُذلِّلُه من جديد، ولكن ما إن تجاوزته حتى صُعقت بما رأت عيناي! كانت هناك سلسلة من الصخور الشاهقة والمنحدرات التي لا حصر لها، تنتصب في مهابة وتتابع، صخورٌ لا يمكن لعقل بشري أن يتخيل مجرد عبورها. صرختُ بأعلى صوتي: يا إلهي! واستيقظتُ فزعًا... لكنني – رغم كل شيء – لا أستطيع أن أنسى أنني محكومٌ عليَّ بالنظر إلى العلياء، ومُقدَّرٌ عليَّ معرفة الحقيقة الكامنة هناك. لقد حانت لحظة المجازفة بكل شيء؛ إما الحياة.. وإما الموت".[2]

يُمكننا أن نلمح في عبارة حمدام: "لا أستطيع أن أنسى أنني محكومٌ عليَّ بالنظر إلى العلياء، ومُقدَّرٌ عليَّ معرفة الحقيقة الكامنة هناك"، إشارةً إلى العمل الشاق المتواصل الذي حُكم به على سيزيف في الأسطورة الإغريقية، فالإنسان – شاء أم أبى – محكوم بمواجهة اختبارات الحياة، وهو واقع في دوامة من العمل الدؤوب تشبه حال سيزيف، غير أن القدرة على إيجاد معنى في هذا العمل تبقى من السمات التي تميّز الإنسان.

[1] السابق نفسه.

[2] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وكذا عالج الكاتب الأوزبكي خورشيد دوست محمد[1] الأسطورة الإغريقية في روايته "سيزيف الحكيم"،[2] وعلى غرار كامو حافظ محمد على جوهر الأسطورة، مصوِّرًا فنيًّا عمل سيزيف المتواصل ومصيره، وما يرافقه من مشاعر وأنظار، يقول: "إن سيزيف يرى في قدره ومصيره هبةً ونعمةً ونصيبًا قُدّر له، وما دام كبير الآلهة قد ارتضى له ذلك، فكفى بها نعمة. لا يرفع سيزيف راية العصيان ضدَّ قدره، ولا يحسب نفسه في عداد المتمردين الغادرين، ولا يسلُّ سيفه ليبارز يد القدر الحتمية، بل على العكس من ذلك، يجعل من صدره درعًا، ولا يشغله سوى كيفية رفع الصخرة إلى القمة، ولأنه يهتمُّ بذلك من كلِّ قلبه وروحه، فقد غدت تلك الغاية وهذا الحلم عقيدته في الحياة، والمعنى الجوهري لعمره الذي يمضي".[3]

ففي قصة محمد يظهر سيزيف رمزًا للشجاعة والبطولة، فهو صورة الإنسان الراضي بمصيره، قوي الإرادة، المتحلي بروح المسؤولية وحبِّ العمل والصبر الكبير، وبفضل صلابته وقوة إرادته وصبره الذي لا ينفد يتمكن بعد مشاقَّ كثيرة من دفع الصخرة الضخمة إلى قمة الجبل، متغلبًا عليها بعزيمته وثباته.

---

[1] خورشيد دوست محمد، كاتب أوزبكي معاصر، وُلِدَ عام (1951) في طشقند، وقد ألَّف عدة مجموعات من القصص القصيرة والحكايا، منها "البيت عند طرف الفناء" عام (1989)، و"جاجمان" عام (1995)، و"الصلاة الفائتة" عام (1996)، و"هجري ألفٌ لي" عام (2000)، و"الصراخ" عام (2014)، وله روايتان، هما "السوق" عام (2000)، و"سيزيف الحكيم" عام (2016).

[2] خورشيد دوست محمد، **سيزيف الحكيم** (طشقند: دار نشر أوزبكستان، 2016).

[3] المرجع السابق، ص253.

© إيسيسكو ICESCO 2026

خاتمة

استلهم الكتَّاب الحداثيون المعاصرون في الغرب والعالم العربي وأوزبكستان أسطورة سيزيف الإغريقية، معبِّرين بها عن استمرارية العمل الإنساني وتواصُله، غير أنّ مواقف هؤلاء الكتَّاب من جدوى هذا العمل جاءت مختلفة، وهو ما أنتج تنوُّعًا أسلوبيًّا ومضمونيًّا واضحًا في أعمالهم الأدبية، فقد ركَّز الكاتب الفرنسي آلبير كامو في كتابه "أسطورة سيزيف" على فكرة عبثية هذا العالم والحياة فيه، ودعا الإنسان إلى أن يتعامل معهما – أي مع العالم والحياة – على طريقة سيزيف، وإن كان في ذلك وقوعه في دوامة من العمل الذي يظهر من غير جدوى، وذلك أن هذا العمل ينمُّ عن قوة إرادة الإنسان التي لا تنفد، وشعوره بروح المسؤولية والرضا والشجاعة، ثم إن كامو – ومن بعده روبير ميرل – حافظ أسلوبيًّا على الشخصية والحدث الأسطوريين كما وردا في الأسطورة الإغريقية، ولكن ميرل قدَّم في مسرحيته "أسطورة سيزيف" دافعًا مختلفًا لعقاب سيزيف، إذ جعل سبب الحكم عليه بدحرجة الصخرة مرارًا؛ سرقتَه قلمَ الموت، ونتيجة لذلك ينتهي الموت في مصير الناس في ذلك العصر، ويُقام عالم جديد قائم على العدالة، غير أن سيزيف في نهاية المسرحية يترك قلم الموت أيضًا ليسرقه نبلاء كورِنث، وفي هذا يتجلى أن سيزيف عند ميرل لم يكن يفكر في نفسه فحسب، بل كان يفكر أيضًا في مصير البشرية وسعادتها.

ونقل الكاتب المصري ضياء الشرقاوي في قصته "الحديقة"؛ صورةَ عمل سيزيف إلى واقع حياة الفلاح المصري، مؤكدًا أن العمل الشاق والسعي المتواصل نحو تحقيق الحلم لا يذهبان سدى، وأن الحياة ليست عبثًا، في حين نجد في قصة "القلعة" للكاتب السوري جورج سالم تأويلًا جديدًا للأسطورة، إذ يشعر بطل القصة – مثل سيزيف – بالسخط على حياته، وهو ما يقوده إلى العقاب، غير أن هذه القصة تشير – بخلاف الأسطورة

© إيسيسكو ICESCO 2026

الأصلية وما قدَّمه كامو – إلى أن لهذا العقاب نهاية ممكنة إذا بلغ الإنسان درجة من الكمال الروحي والتطهُّر، وتتجلَّى في القصة أسلوبيًّا عناصر الواقعية السحرية باستخدام الصور الرمزية والمجازية والإيحائية.

والكاتب الأوزبكي أولوغ بيك حمدام صوَّر في قصته "لولا" العمل الإنساني الشاق على نحو يشبه عمل سيزيف، إذ يصف صعود بطل القصة إلى قمة الجبل، وعندما يبلغها يرى أمامه قممًا جديدة أخرى، غير أن الكاتب يبيّن أن هذا الجهد لا يخلو من معنًى، بل ينطوي على السعي نحو الحلم والحقيقة ومواجهة مشاقِّ الحياة، وقد استخدم حمدام في قصته وسائل فنية من مثل تقنية الحلم، وتيار الوعي، والصور الرمزية، وهذا أيضًا ما قاربه الكاتب الأوزبكي خورشيد دوست محمد في روايته "سيزيف الحكيم".

والخلاصة أن كتَّاب الشرق المعاصرين – من العرب والأوزبك في سياق هذا البحث – لا يحيلون الحياة في أعمالهم على العبث كما نجد لدى بعض الكتَّاب الحداثيين الغربيين، وإنما يدعون الإنسان في هذا العالم المعقَّد إلى أن يعيش بشجاعة، ساعيًا إلى الكمال، متحلّيًا بروح المسؤولية تجاه عمله، ومتوجهًا نحو الخير، وموقظين في نفسه روح الأمل، وذلك في سياق رؤية إبداعية تتوسَّل الأسطورة في تصوير الانفعال الصافي، وتقديم الجديد، والغريب، والمؤثر.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

أ. قاسموف، "حول الأسس الفلسفية لمفاهيم الوجودية والعبث في الأدب"، **مجلة اللغة الأوزبكية وأدبها**، أكاديمية العلوم، طشقند، العدد (6)، 2002.

آلبير كامو، **أسطورة سيزيف**، ترجمة: أنيس زكي حسن (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1983).

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

أمينة عامر بيومي حسين، "القضايا الفكرية والفلسفية في مسرحيتي (سيزيف والموت) لروبير ميرل و(عذاب تحت الشمس: سيزيف) لعصام عبد العزيز: دراسة مقارنة"، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد (65) 2022.

أنس داود، **الأسطورة في الشعر العربي الحديث** (القاهرة: مكتبة عين شمس، 1975).

أولوغ بيك حمدام، **أغنية عن الوطن** (طشقند: الناشر الأكاديمي، 2014).

جمع من المؤلفين، **نظرية الأدب** (موسكو: معهد الأدب العالمي، أكاديمية العلوم الروسية، دار التراث، 2001).

جورج سالم، **حكاية الظمأ القديم** (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1976).

حسين حسن، **الأسطورة عند العرب في الجاهلية** (القاهرة: المؤسسة الجامعية، 1998).

خورشيد دوست محمد، **سيزيف الحكيم** (طشقند: دار نشر أوزبكستان، 2016).

د. ف. زاتونسكي، "الأساطير الحداثية والواقع"، في كتاب: **القضايا المعاصرة للواقعية والحداثة** (موسكو: دار العلم، 1965).

روبير ميرل، "مسرحية سيزيف والموت"، ترجمة: فتوح نشاطي، **مجلة المسرح**، العدد (17)، 1965.

ضياء الشرقاوي، **الحديقة** (القاهرة: دار الهلال، ط1، 1976).

© إيسيسكو ICESCO 2026

عبد المجيد حنون، "الموروث الأسطوري في الأدب العربي الحديث والأدب المقارن"، **مجلة إشكالات**، الجزائر، العدد (11)، 2017.

عبد المعطي شعراوي، **مقدمة مسرحية عذاب تحت الشمس: سيزيف** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2016).

ف. ن. كيربيتشينكو، ف. ف. سافرونوف، **تاريخ الأدب المصري في القرنين التاسع عشر والعشرين** (موسكو: الأدب الشرقي، 2003).

ف. ي. خاليزيف، **نظرية الأدب** (موسكو: المدرسة العليا، 2005).

فراس السواح، **الأسطورة والمعنى: دراسات في الميثولوجيا والديانات المشرقية** (دمشق: دار علاء الدين، ط2، 2001).

محمد عبد الغني، "نظرة الأثينيين إلى الأسطورة"، **مجلة عالم الفكر**، الكويت، 40(4)، 2012.

وجيه يعقوب السيد، "توظيف الأسطورة في الرواية العربية الحديثة"، **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، الحولية (29)، 2008.

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

A groupe of authors, *Naẓariyyah al-adab* (Moscow: Maʿhad al-Adab al-ʿĀlamī, Akādīmiyyah al-ʿUlūm al-Rūsiyyah, Dār al-Turāth, 2001).

A. Kosimov, "Ḥawla al-usus al-falsafiyyah li-mafāhīm al-wujūdiyyah wal-ʿabath fī al-adab," *Majallah al-lughah al-Ūzbakiyyah wa-adabihā*, Akādīmiyyah al-ʿUlūm, Tashkent, No. (6), 2002.

Albert Camus, *Usṭūrat Sīzīf*, Anīs Zakī Ḥasan (trans.) (Beirut: Dār Maktabah al-Ḥayāh, 1983).

Amīnah ʿĀmir Bayūmī Ḥusyn, "al-Qaḍāyā al-fikriyah wal-falsafiyyah fī masraḥiyyaty (Sīzīf wal-mawt) li-Robert Merle wa-(ʿAdhāb taḥt al-shams: Sīzīf) li-ʿIṣṣām ʿAbdulʿazīz: dirāsah muqāranah," *Majallah Buḥūth al-Tarbiyyah al-Nawʿiyyah*, Jāmiʿah al-Manṣūrah, No. (65), 2022.

Anas Dāwūd, *al-Usṭūrah fī al-shiʿr al-ʿArabī al-ḥadīth* (al-Qāhirah: Maktabat ʿAyn Shams, 1975).

D. V. Zatonsky, "al-Asāṭīr al-ḥadāthiyyah wal-wāqiʿ," In: *al-Qaḍāyā al-muʿāṣirah lil-wāqiʿiyyah wal-ḥadāthah* (Moscow: Dār al-ʿIlm, 1965).

Ḍiyāʾ al-Sharqāwī, *al-Ḥadīqah* (Cairo: Dār al-Hilāl, 1st ed., 1976).

Firās al-Sawwāḥ, *al-Usṭūrah wal-maʿnā: dirāsāt fī al-mīthūlūjiyā wal-diyānāt al-mashriqiyyah* (Damascus: Dār ʿAlāʾ al-Dīn, 2nd ed., 2001).

George Sālim, *Ḥikāyat al-ẓamaʾ al-qadīm* (Damascus: Manshūrāt Ittiḥād al-Kuttāb al-ʿArab, 1976).

Ḥusan Ḥasan, *al-Usṭūrah ʿinda al-ʿArab fī al-jāhiliyyah* (Cairo: al-Muʾassasah al-Jāmiʿiyyah, 1998).

Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʿArab* (Beirut: Dār Ṣādir, 3rd ed., 1414H).

K. D. Muḥammad, *Sīzīf al-ḥakīm* (Tashkent: Dār Nashr Uzbekistan, 2016).

Muḥammad ʿAbdulghanī, "Naẓrah al-Athīniyyīn ilā al-usṭūrah," *Majallah ʿĀlam al-Fikr*, Kuwait, 40(4), 2012.

Robert Merle, "Masraḥiyyah Sīzīf wal-mawt", Fatūḥ Nashāṭī (trans.), *Majallah al-Masraḥ*, No. (17), 1965.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

U. Khamdam, *Ughniyyah ʿan al-waṭan* (Tashkent: al-Nāshir al-Akādīmī, 2014).

V. E. Khalizev, *Naẓariyyah al-adab* (Moscow: al-Madrasah al-ʿUlyā, 2005).

V. N. Kirpichenko & V. V. Safronov, *Tārīkh al-adab al-Miṣrī fī al-qarnayn al-tāsiʿ ʿashar wal-ʿishrīn* (Moscow: al-Adab al-Sharqī, 2003).

Wajīh Yaʿqūb al-Sayyid, "Tawẓīf al-usṭūrah fī al-riwāyah al-ʿArabiyyah al-ḥadīthah," *Ḥawliyyāt al-Ādāb wal-ʿUlūm al-Ijtimāʿiyyah*, Kuwait University, No. (29), 2008.

ʿAbdulmajīd Ḥannūn, "al-Mawrūth al-usṭūrī fī al-adab al-ʿArabī al-ḥadīth wal-adab al-muqāran," *Majallah Ishkālāt*, Algeria, No. (11), 2017.

ʿAbdulmuʿṭī Shaʿrāwī, *Muqaddimah masraḥiyyah ʿAdhāb taḥt al-shams: Sīzīf* (Cairo: al-Maktabah al-Anglū al-Miṣriyyah, 2016).

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
استُلم Received 2025-11-26
قُبل Accepted 2026-2-12

العربيَّةُ لغةً للتَّدريسِ
مقاربةٌ تحليليَّةٌ في ضوءِ الدِّراساتِ العالميَّةِ

مايا الكاتب الشامي*

مُستخلَص

يُعاين هذا البحث مسألة العربية لغةً للتدريس، أي اللغة التي يُدرَّس بها المنهاج بمختلف مواده في المرحلتين الأساسية والجامعية في العالم العربي، بالاستناد إلى دراسات تجريبية حديثة في سياسات لغة التدريس وممارساتها ضمن إطار مقارن، ودراسات متخصصة في تطوُّر اللغة والثنائية اللغوية لدى الأفراد. ويُقدِّم البحث إطارًا نظريًّا لقراءة الدراسات العالمية في التدريس باللغة الأم في ضوء الخصوصيات اللغوية للعربية، إذ تسود الفصيحة في السياقات العلمية والرسمية، وتسود العاميات في الحياة اليومية، وانطلاقًا من هذا النقاش والإطار النظري، يتناول البحث القيمة التعليمية للفصيحة، ودور العاميات بوصفها موارد لغوية يمكن توظيفها لدعم تعلُّم اللغة والمحتوى عبر المنهاج. ويقدِّم البحث تحليلًا واضحًا ومعلَّلًا بأسلوب الفلسفة التحليلية، مع الاستناد في الحجج والأمثلة إلى دراسات نظرية وتجريبية معاصرة، ويُبرِز أهمية أخذ الرأي العام تجاه العربية واستعمالها لغةً للتدريس على محمل الجد، نظرًا إلى دوره جزءًا من البيئة التي تنجَح أو تتعثَّر ضمنها السياسات اللغوية في التدريس. ويدعو البحث إلى سياسات لغوية في التعليم تقوم على كل من البحث العلمي، والوضوح تجاه أهداف التعليم للأفراد والمجتمعات عبر نقاش عامٍّ وشفاف، ويقترح مسارات لتعزيز تدريس اللغة العربية، والتدريس بها، وتضييق الفجوة بين العربية الفصيحة والعاميات داخل الصف وفي المجتمع.

مفاتيح البحث: العربية في التعليم الأساسي، العربية في التعليم العالي، لغة التدريس، العربية لغةً أمًّا

* مرشحة لنيل درجة الدكتوراة في التربية والفلسفة، وأستاذة في التربية، جامعة هارفارد، الولايات المتحدة، malkateb@g.harvard.edu.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)8

Arabic as Language of Instruction: An Analytical Examination in Light of Global Literature

Maya Alkateb-Chami *

Abstract

This article examines the value of Arabic as the language of instruction (LOI) at both the primary and tertiary levels in the Arab World by drawing on recent empirical research on LOI policies and practices within a comparative framework, as well as scholarship on language and bilingual development. It presents a theoretical framework for reading global research on mother-tongue instruction in light of the linguistic particularities of Arabic, where Modern Standard Arabic predominates in academic and formal contexts while spoken dialects predominate in everyday life. Building on this discussion and the theoretical framework, the article explores both the educational value of Modern Standard Arabic, and the role of dialects as linguistic resources that can support language- and content-learning across the curriculum. The article offers a transparent, reasoned analysis in the style of analytic philosophy while grounding its claims in contemporary empirical and theoretical studies. It underscores the importance of taking public attitudes toward Arabic and its use as LOI seriously, as these attitudes shape the broader environment in which language-in-education policies succeed or fail. The article calls for language-in-education policies grounded in both scientific research, plus clarity toward educational aims for individuals and societies through public and transparent deliberation. It also proposes pathways to strengthen student learning of and though Arabic, as well as narrow the gap between Modern Standard Arabic and spoken dialects within the classroom and in society.

Keywords: *Arabic in basic education, Arabic in higher education, language of instruction, Arabic as mother tongue*

* Doctoral Candidate in Education and Philosophy, and Instructor in Education, Harvard University, United States, malkateb@g.harvard.edu.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

التقيتُ مجددًا بطبيبين سوريين (زوج وزوجة) حيث أُقيم في بوسطن، وقد عبَّرا عن تذمُّرهما من أنهما درسا الطب باللغة العربية، معتقدين ذلك مضيعة للوقت، وغالبًا ما أسمع هذا الرأي عندما أشارك موضوع بحثي في اللغات في التعليم مع أطباء سوريين آخرين، ويوازيه توتُّر أوسع بين العرب عمومًا والعلاقة مع تعلُّم اللغة العربية.

وتكشف دراسة حديثة شملت أكثر من (5000) طالب وطالبة جامعيين من (16) دولة عربية، وتضمَّنت مقابلات معمقة مع عينة منهم؛[1] عن واقع مقلق فيما يتعلق بمواقف الشباب والشابات ومعتقداتهم تجاه اللغة العربية، ففي كل من لبنان وتونس والإمارات، أشار نحو (76٪) من المشاركين بأنهم يودُّون تدريس أولادهم العربية في المستقبل إلى درجة كبيرة، ما يعني أن نحو (24٪) ليس لديهم الاقتناع بأهمية تدريس أولادهم اللغة العربية، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى نحو (34٪) في كل من العراق ومصر وسورية، وتشهد المنطقة أيضًا تزايدًا ملحوظًا في اعتماد الإنكليزية لغةً للتدريس في التعليم العالي، كما في الإمارات، حيث اعتُمدت مؤخرًا في معظم المواد الجامعية.[2]

ولكن سؤالي – لهؤلاء الأطباء وغيرهم من المتسائلين – الذي يمثِّل محور هذا البحث، هو:

- هل كان تعلُّمهم بالعربية حتى المرحلة الثانوية، ثم في الدراسات الجامعية، عائقًا في مسيرتهم، أو إنه من الممكن أن يكون أحد أسباب نجاحهم العلمي، ليس بالعربية فقط، بل باللغة الأجنبية لاحقًا؟
- هل يمكن ببساطة استبدال العربية لغةً للتدريس، وتوقُّع تحقيق النتائج نفسها؟
- هل ثمة علاقة بنيوية بين اختيار لغة التدريس ومخرجات التعليم الأساسي أو الجامعي؟

---

[1] انظر: محمود البطل، ريما قنواتي، هاجر الديراني، "مواقف الطلاب الجامعيين واعتقاداتهم حول اللغة العربية"، في: **تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها** (أبو ظبي: وزارة الثقافة والشباب، 2020)، ص286-331.

[2] See: Sarah Hopkyns, "English-Medium Instruction in Emirati Higher Education: The Importance of Choice and Agency," In: *English as a Medium of Instruction on the Arabian Peninsula* (Routledge, 2023).

© إيسيسكو ICESCO 2026

أستعرض في هذا البحث وجود علاقة إيجابية بين اعتماد اللغة الأم لغةً للتدريس، وبين تحقيق نتائج أفضل في التعليم الأساسي، ومؤشرات تدلُّ على مثل ذلك في التعليم الجامعي، مع التركيز على نتائج الدراسات المتوفرة بما يفيد التفكير بالعربية لغةً للتدريس، وأعالج في البحث خصوصية الوضع اللغوي العربي؛ إذ تُستعمل الفصيحة أكثر في السياقات العلمية، واللهجات أكثر في الحياة اليومية، وأقدِّم إطارًا نظريًّا لكيفية قراءة نتائج الدراسات المتعلقة بالتدريس باللغة الأم في ضوء هذه الثنائية، وأخيرًا أبيِّن أهمية أخذ الرأي العام تجاه اللغة العربية والتدريس بها على محمل الجد، والتفاعل معه.

وأقدِّم في البحث تحليلًا واضحًا ومعلَّلًا بأسلوب الفلسفة التحليلية، مع الاستناد في الحجج والأمثلة إلى دراسات نظرية وتجريبية معاصرة، وأستعرض فيه دراسات من أنحاء عدَّة من العالم، بما يفيد الإجابة عن الأسئلة المعروضة عن نجاعة استعمال اللغة العربية لغةً للتدريس عبر المراحل التعليمية، ويُعلم الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

أعتمد في البحث إطارًا نظريًّا يستند إلى ما نعرفه عن آليات تعلُّم اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم الإضافية، وأستعمل مصطلح "لغة التدريس" للإشارة إلى اللغة المستعملة في تدريس مواد عدة من المنهاج، لا اللغة أو اللغات التي تُدرَّس بوصفها مواد فقط، من مثل تدريس العربية في مادة اللغة العربية، وتدريس الإنكليزية لغةً أجنبيةً في مادة مخصصة لذلك.

تعلُّم اللغة

أوضحتُ في دراسة سابقة[1] أنَّ الفرد يتعلَّم اللغة تراكميًّا، سواء كان أحادي اللغة أم ثنائيها أم متعدِّد اللغات، وبصرف النظر عن بدء تعلُّمه هذه اللغات بوصفها لغاتٍ أُمَّات أو غير ذلك، وأن هناك ارتباطًا وثيقًا بين تطوُّر مهارات القراءة من جهة، وبين توظيف المعرفة السابقة (Background Knowledge) وتعميقها لدى الفرد من جهة أخرى، فعندما يتعلَّم الأطفال

[1] See: Maya Alkateb-Chami, "Learning Poverty When Schools Do Not Teach in Children's Home Language: A Comparative Perspective," *International Journal of Educational Development*, (105), 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

القراءة بلغتهم الأولى، تُوظَّف معرفتهم السابقة بالعالم من حولهم، إلى جانب معرفتهم باللغة نفسها – من مفردات، وبنى للجُمل، وأدوات تفيد في تحليل المعنى – لتعزيز قدرتهم على القراءة.[1]

وكذلك تُمثِّل المعرفة الشفوية باللغة – التي تبدأ بالتكوُّن في المنزل قبل المدرسة – أساسًا مهمًّا في تطوُّر مهارات القراءة لدى الأطفال، سواء كانوا أحاديي اللغة أم متعدِّدي اللغات، إذ يُعزِّز مثلًا وجود معرفة سابقة – ولو كانت محدودة – عن أحداث أو ظواهر طبيعية أو ثقافية معينة من قدرة الأطفال على فهم النصوص المرتبطة بهذه الأحداث أو الظواهر؛ وتُكتسب هذه المعرفة في مراحلها الأولى بالتفاعل الشفوي (باللغة الأولى)، ثم تصبح القراءة أداةً إضافية لتوسيعها تدريجيًّا مع تطوُّر مهارات الطفل.

وكما في حال تعلُّم اللغة الأولى، يعتمد تطوُّر مهارات القراءة بلغة ثانية على المعرفة السابقة أيضًا، وتُظهر دراسات عدة أن الطلاب القادرين على الانخراط في نشاطات علمية مدرسية (من مثل التعاون والمناقشة لحل المشكلات)، ومن لديهم كفاءات علمية في لغتهم الأولى (من مثل التعريف، والتصنيف، والتلخيص)، يُبدون قدرة أعلى على التعلُّم المدرسي بلغة ثانية.[2] إضافة إلى ذلك، تنتقل مهارات من مثل الوعي الصوتي وفك ترميز الحرف (Decoding) بين اللغات، ولو عند اختلاف نُظُم الكتابة بينها،[3] وتوضِّح نظرية كامِنز في "الاعتماد اللغوي المتبادل" (Linguistic Interdependence) أن تطوُّر الكفاءة في اللغة

[1] See: Hollis S. Scarborough, "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice," In: Felicity Fletcher-Campbell, Gavin Reid, & Janet Soler (eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes* (Sage Publishing, 2009).

[2] See: Emily Phillips Galloway et al., "Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding," *Reading Research Quarterly,* (55), 2020, S331-345; Paola Uccelli & Emily Phillips Galloway, "Academic Language across Content Areas: Lessons from an Innovative Assessment and from Students' Reflections about Language," *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 60(4), 2017, pp. 395-404.

[3] See: Helen Abadzi, *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (World Bank Publications, 2006); Carol Benson, "Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts," In: Caroline Haddad (ed.), *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*, (Bangkok: UNESCO, 2008); Ellen Bialystok, "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research," *Language Learning*, (57), 2007, pp. 45-77.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الثانية (L2) يعتمد جزئيًّا على الكفاءة التي طُوِّرت في اللغة الأولى (L1) عند بدء التعرُّض المكثَّف للغة الثانية، مع وجود الدافع للتعلُّم.[1]

وكلما تقدَّم الطفل في القراءة، وتوسَّعت مفرداته ومعرفتاه اللغوية والعامة عبر النصوص؛ ازدادت قدرته على فهمِ نصوص أخرى أصعب منها كميًّا وكيفيًّا، وازدادت ثقته بنفسه قارئًا، وليس ذلك تراكميًّا فقط، بل متسارعًا أيضًا، تؤثِّر فيه المعرفة السابقة في مدى التعلُّم، وتُعرف هذه العلاقة التسارعية بتأثيرات ماثيو (Matthew Effects) في القراءة،[2] وتشير إلى أن القرَّاء الجيدين سيصبحون أفضل، في حين أن من يواجهون تحديات سيزداد تأخُّرهم النسبي عن أقرانهم، وستتسع الفجوة بين المجموعتين اتساعًا متزايدًا.

وهذه النقطة مهمة فيما يتعلق بموضوع لغة التدريس، فالتعرُّض للنصوص المكتوبة والتعلُّم بها في الإطار المدرسي لا يقتصر على الحصص أو الصفوف المختصة بتدريس اللغة فقط، بل يشمل المواد الدراسية جميعها، مما يوفِّر جهودًا عبر المنهاج، وعبر مدة زمنية ممتدة من سنوات التحصيل الدراسي، تدعم نمو مهارات القراءة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوَّة. وبالمقارنة تكون تنمية قدرة الطفل على القراءة – عبر البناء على مهاراته اللغوية في لغته في مساحات محدودة بالمنهاج – أقلَّ جودة من الاستثمار في تلك القدرة عبر المنهاج بتمامه، وبما يبني على معارف الطالب السابقة.

وتتعدى أهمية هذه النقطة مجالَ تعلُّم القراءة باللغة الأولى، إلى إجادة لغةٍ ثانية؛ إذ تُظهر دراسات علمية (من دول جنوبي إفريقيا والولايات المتحدة وغيرها) أن التدريس باللغة الأم في المراحل الأولى – لمدة لا تقلُّ عن ثلاث سنوات كما تقول بعض الدراسات، وتمتدُّ إلى خمس أو ست سنوات على الأقل في غيرها – يُسهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل في اللغة الثانية.[3]

---

[1] See: James Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research 49*, (2) ,1979, pp. 222-251.

[2] See: Keith E. Stanovich, "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy," *Journal of Education 189*, (1-2), 2009, pp. 23-55.

[3] See: Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas. "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research," *Annual Review of Applied Linguistics*, (37), 2017, pp. 203-217; Nompumelelo Mohohlwane et al., "Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language: Policy Lessons from Two Field Experiments in South Africa," *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 2023, pp. 1-24; World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning* (World Bank, 2021).

© إيسيسكو ICESCO 2026

وليس من الضروري استعمال اللغة الثانية لغةً للتدريس لتعلُّمها، ففي السويد مثلًا يتعلَّم الطلاب اللغة السويدية بمادة اللغة السويدية، إضافة إلى استعمالها لغةً للتدريس طوال سنوات الدراسة، ويتعلمون الإنكليزية (وهي لغة تحظى بمكانة اجتماعية عالية لدى المتعلمين وفي المجتمع) بمادة اللغة الإنكليزية، إضافة إلى بعض التفاعل الاجتماعي بها خارج المدرسة، ويحقِّقون عمومًا إجادة عالية في اللغتين كلتيهما.

ولا يمكن التقليل من الدور الذي يؤديه المعلمون، سواء المختصون منهم بتدريس مواد اللغة، أم معلمو المواد الأخرى التي يتعلَّم الطالب بها اللغةَ أيضًا كما رأينا، فأداء المعلمين يكون أفضل عندما يُدرِّسون بلغة يتقنونها، مقارنةً بمن يُطلب منهم التدريس بلغة أجنبية، ويمكننا افتراض مهارة المعلمين وطلاقتهم بقدر أكبر باللغة الأم عمومًا، فعندما يتمكَّن المعلم من التعبير تعبيرًا أكثر راحة ووضوحًا، يكون أكثر قدرة على تحفيز تفاعل الطلاب وتعزيز تعلُّمهم.[1]

وكلما زاد فهمُ الطالب ما يَقرأ، تعزَّزت ثقته بنفسه ودافعه للقراءة، ونَمت معارفه اللغوية والعامة، بما يُغذِّي دافعه للقراءة مجددًا،[2] وفي المقابل يضع التدريس بلغة لا يعرفها المتعلم عبئًا ذهنيًّا إضافيًّا عليه، إذ لا ينبغي للطالب فهمُ المفاهيم المجردة أو الرياضية والمصطلحات المتخصصة الجديدة عليه فقط، بل ينبغي له فعلُ ذلك بلغة ثانية، ويمكن لهذا الأمر أن يؤدي إلى إرهاق الطلاب وإحباطهم، مما يقلل من الدافع للقراءة،[3] وقد يؤدي في بعض الحالات إلى انسحاب بعض الطلاب من النظام التعليمي، كما يشير باحثون في دراسة عن لغة التدريس في الكاميرون مثلًا.[4]

---

[1] See: Oksana Afitska et al., "Dilemmas of Language Choice in Education in Tanzania and Ghana," In: Leon Tikly & Angeline M. Barrett (eds.), *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research*, (Routledge, 2013).

[2] See: Catherine E. Snow, "Reading Comprehension: Reading for Learning," In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (5), (Elsevier, 2010).

[3] See: Benson, *Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts*; John Clegg, "Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language," *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (1), 2007, pp. 113-128.

[4] See: David D. Laitin et al., "The Legacy of Colonial Language Policies and Their Impact on Student Learning: Evidence from an Experimental Program in Cameroon," *Economic Development and Cultural Change*, 68(1), 2019, pp. 239-272.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أخيرًا يتأثَّر تعلُّم الفرد بمجموعة من العوامل المتداخلة، بعضها خارجي، من مثل المحيط الأسري والاجتماعي والمدرسي، قد يتغير بمرور الزمن، وبعضها داخلي، من مثل العوامل الحيوية والنفسية، كفقدان الذاكرة الناتج عن التقدُّم في السن، قد تتبدل بدورها، وتشير الدراسات مثلًا إلى أن ثنائية اللغة قد تؤخِّر ظهور أعراض الخرف أو مرض آلزهايمر لسنوات عدَّة مقارنة بأحاديتها لدى الأفراد.[1]

وكذلك يتأثر الدافع لتعلُّم اللغة – الذي يختلف من شخص إلى آخر – بعوامل البيئة المحيطة التي قد تُعزِّزه أو تُضعفه (عمومًا أو بخصوص لغة محددة)، وكلُّ هذه المؤثرات مهمٌّ، وينبغي لنا الانتباه إليها لتعليم الطلاب تعليمًا مناسبًا يُراعي الفروق الفردية بينهم.

لغة التدريس ونتائج التعليم الأساسي

يتلَّقى كثير من أطفال العالم تعليمهم المدرسي بلغة لا يتحدثونها أو لا يفهمونها جيدًا،[2] ففي هايتي مثلًا يتحدث الأطفال الكريولية الهايتية، ولكن لغة التدريس في المدارس هي الفرنسية، وكذلك يتلقى الأطفال تعليمهم بالفرنسية في كل من السنغال وبوركينافاسو والكونغو.[3] ولا تقتصر هذه الظاهرة على الدول التي لا تزال لغةُ التدريس فيها لغةَ المستعمر السابق، بل تشمل أيضًا الدول التي تضمُّ أقليات لغوية أو مهاجرين ولاجئين، فضلًا عن الدول التي تتجه حديثًا إلى اعتماد الإنكليزية لغةً للتدريس في المدارس الحكومية، كما في نيبال،[4] ويوازي ذلك تزايد الإقبال على المدارس الخاصة التي تعتمد الإنكليزية لغةً للتدريس في كثير من البلدان،

[1] See: Stefano Brini et al., "Bilingualism Is Associated with a Delayed Onset of Dementia but Not with a Lower Risk of Developing It: A Systematic Review with Meta-Analyses," *Neuropsychology Review,* 30(1), 2020, pp. 1-24.

[2] See: UNESCO, *If You Don't Understand, How Can You Learn?* Policy Paper No. 24. Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2016); Stephen L. Walter & Carol Benson, "Language Policy and Medium of Instruction in Formal Education," In: Bernard Spolsky (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge University Press, 2012).

[3] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*; Amanda Dascomb, "Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism," *International Journal of Society, Culture & Language,* 7(1), 2019, pp. 16-26.

[4] See: Pramod K. Sah & Jeevan Karki, "Elite Appropriation of English as a Medium of Instruction Policy and Epistemic Inequalities in Himalayan Schools," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 44(1), 2020, pp. 1-15.

© إيسيسكو ICESCO 2026

سواء كانت تلك المدارس باهظة التكلفة وتستقطب الطبقات العليا، أم منخفضة التكلفة، من مثل كثير من المدارس الخاصة في الهند.[1]

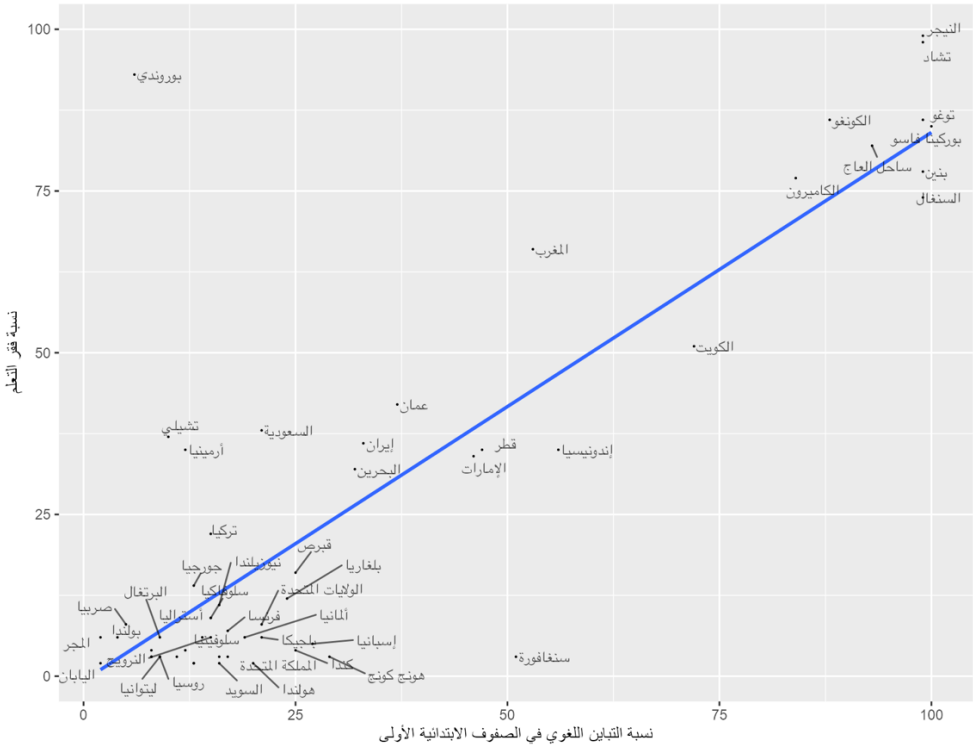
وتشير الإحصاءات إلى أن نحو نصف أطفال العالم غير قادرين على القراءة، إذ لا يستطيع نصفُ الأطفال في سن العاشرة قراءة نصٍّ بسيط وفهمه، وتُدعى هذه الظاهرة "فقر التعلُّم".[2]

وقد بيَّنت دراسة مقارنة أجريتُها سابقًا وجود ارتباط وثيق بين هاتين الظاهرتين،[3] إذ درست إحصائيًّا العلاقة بين متغيرين؛ الأول هو نسبة الأطفال الذين لا تتفق لغة المنزل لديهم مع لغة التدريس في الصفوف الابتدائية الأولى (بناءً على بيانات اليونسكو)، وهو ما أدعوه "التباين اللغوي"، والثاني هو نسبة الأطفال الذين يعانون فقر التعلُّم في كل دولة (وفق إحصاءات البنك الدولي)، وقد أظهرت المقارنة – التي اعتمدت بياناتٍ من (56) دولة عبر ست قارات – أن العلاقة بين المتغيرين قوية وإيجابية ودالَّة إحصائيًّا، أي إنه يمكن التنبُّؤ بأن الدول ذات النسب المرتفعة من التباين اللغوي تسجِّل معدلات عالية أيضًا من فقر التعلُّم، في حين تسجِّل الدول التي يتلقى فيها معظم الأطفال تعليمهم باللغة التي يتعلمونها في المنزل معدلات أقل من هذا الفقر (انظر الشكل 1).

تُظهر النيجر والسنغال والكاميرون مثلًا نسبًا مرتفعة من الأطفال الذين يدرسون بلغة تختلف عن لغتهم في المنزل، إلى جانب نسب مرتفعة من الأطفال غير القادرين على القراءة، وفي المقابل نجد في البرتغال وصربيا والسويد وتركيا نسبًا منخفضة من التباين اللغوي، وأخرى منخفضة من فقر التعلُّم، ونرى العلاقة نفسها في دول تتنوع فيها التجارب التعليمية من حيث اللغة بين الطلاب من مختلف المناطق أو الانتماءات، من مثل إندونيسيا والإمارات والمغرب، وأنظر في هذه الدراسة بعمق في حالتي سنغافورة وبوروندي اللتين تمثِّلان استثناءً من النمط العام الذي تُظهره البيانات، مع استطلاع أسباب ذلك، وبيان أن هذه الاستثناءات لا تقلل من قوة النتائج.

[1] See: Azim Premji Foundation, *School Choice in Low-Information Environments: A Study of Perceptions and Realities in Four States* (Azim Premji University, 2018).
[2] See: World Bank, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (World Bank, 2019).
[3] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*.

© إيسيسكو ICESCO 2026



شكل (1): العلاقة الإحصائية بين نسبة التباين اللغوي (اختلاف لغة المنزل عن لغة المدرسة) لدى طلاب الصفوف الابتدائية الأولى، وبين نسبة فقر التعلُّم (عجز الأطفال عن قراءة نصٍّ بسيط في سن العاشرة)، وذلك على مستوى الدولة، عبر (56) دولة[1]

وتتفق نتائج هذه الدراسة المقارنة مع ما توصَّلت إليه دراسات أخرى في المجال نفسِه، فقد حلَّلَ باحثان مثلًا بيانات أكثر من (9000) مدرسة في دولة جنوب إفريقيا، تنقسم إلى فئتين؛ الفئة الأولى من المدارس تعتمد اللغة الأم لغةً للتدريس في السنوات الثلاث الأولى من التعليم، ثم تنتقل إلى التدريس بالإنكليزية ابتداءً من الصف الرابع، في حين تعتمد الفئة الثانية التدريس بالإنكليزية منذ الصف الأول،[2] وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أداء الطلاب الذين بدؤوا تعلُّمهم بالإنكليزية كان أضعف في الإنكليزية نفسها في الصفوف الرابع

[1] انظر: السابق نفسه.

[2] See: Stephen Taylor & Marisa von Fintel, "Estimating the Impact of Language of Instruction in South African Primary Schools: A Fixed Effects Approach," *Economics of Education Review,* (50), 2016, pp. 75-89.

© إيسيسكو ICESCO 2026

والخامس والسادس، مقارنةً بأقرانهم الذين بدؤوا بلغتهم الأم لغةً للتدريس، أي إن التعلُّم بالإنكليزية منذ البداية عبر كلِّ المنهاج أثَّر سلبيًّا في النتائج اللاحقة بالإنكليزية نفسها، وأثبت الباحثان أن العلاقة سببية؛ أي إن اختيار لغة التدريس هو العامل المسبب لانخفاض التحصيل، وليس العوامل الاقتصادية أو الاجتماعية أو غيرها، التي تمكَّنا من تحييد تأثيرها في دراستهما الإحصائية.

ونظرت دراسة أخرى في تغيير سياسة لغة التدريس عام (1994) في إثيوبيا، بوصفه "تجربة طبيعية"،[1] ويقوم هذا النوع من الدراسات التحليلية بمقارنة نتائج مجموعتين متماثلتين في كلِّ الجوانب، ما عدا عامل واحد مختلف بفعل ظرف خارجي، مما يسمح بالقول بأن هذا العامل تحديدًا هو سبب الفرق في هذه النتائج، وفي هذه الحالة الإثيوبية قارن الباحثون بين مجموعتين من الطلاب تعرضوا لسياسات تعليم مختلفة من حيث اللغة، مع افتراض تشابههم في سائر النواحي في السنوات القليلة السابقة واللاحقة لتغير سياسة لغة التدريس، وأظهرت الدراسة أن السياسة الجديدة رفعت نسبة الطلاب الذين أتمُّوا ست سنوات دراسية على الأقل بنسبة (31٪)، أي إن التدريس باللغة الأم سبَّب هذا الارتفاع.

لغة التدريس ونتائج التعليم العالي

بخلاف الدراسات التقليدية في لغة التدريس، التي تركِّز على نتائج المرحلة الأساسية، أو تنطلق من منظور حقوقي لغوي، تأتي دراسة جديدة للباحث فان بنكستيرين من زاوية مختلفة، وتنظر أولًا إلى المخرجات التعليمية المرجوة على مستوى التعليم العالي، ثم تعود بالتحليل إلى المراحل السابقة،[2] إذ تنطلق من حقيقة أن القدرات التعلُّمية – وبخاصة في تعلُّم اللغات – تتفاوت تفاوتًا طبيعيًّا داخل أيِّ مجموعة سكانية، مما يجعل من غير الواقعي

[1] See: Rajesh Ramachandran, "Language Use in Education and Primary Schooling Attainment: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia," *Documents de Treball de l'IEB*, Institut d'Economia de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2012).

[2] See: Bert van Pinxteren, *Language and Education in Africa: A Fresh Approach to the Debates on Language, Education, and Cultural Identity* (African Studies Centre Leiden (ASCL), 2022).

© إيسيسكو ICESCO 2026

افتراض إمكانية نجاح الجميع في الدراسة الجامعية بلغة أجنبية، أي ليس من المنطقي أن يكون الهدف تمكُّن معظم الطلاب من متابعة التعليم العالي بكفاءة بلغة غير لغتهم الأم؛ نظرًا إلى الفروق الفردية في القدرة على تعلُّم عدة لغات.

وتناقش الدراسة أن التعليم الجامعي بلغة أجنبية قد يكون مجديًا عندما لا تحتاج دولة ما إلا إلى قليل من الخريجين، كما هي حال بعض النظم التعليمية التي صُمِّمت لتخريج نخبة صغيرة بسبب أهداف المستعمر التاريخي فيها مثلاً، ولكن مع تزايد الحاجة إلى فِرَقٍ متخصصة ورأس مال بشري أكبر – كما في الدول النامية التي تتطلب كثيرًا من المهنيين والمتخصصين – يصبح هذا الأنموذج غير ملائم، ويستدعي التحوُّل نحو لغات تدريس أقرب إلى لغات الطلاب أو لهجاتهم، وأكثر يُسرًا عليهم في التعلُّم، وذلك لتمكين أعداد أكبر من النجاح في التعليم العالي. وتناقش الدراسة هذه المسألة في السياق الإفريقي خصوصًا، إذ تعتمد الدول في الغالب لغات المستعمرين السابقين لغاتٍ للتدريس في مدارسها وجامعاتها، مما يحدُّ من عدد الخريجين، ومع نمو هذه الدول وتنامي حاجتها إلى أعداد أكبر من الكفاءات، تفيد بأنه سيغدو تغيير لغات التدريس ضرورةً تنمويةً.

وفي العالم العربي، إذا أخذنا سورية مثلًا، تُستعمل اللغة الأم لغةً للتدريس حتى المراحل الدراسية العليا، ومن غير المستبعد أن يكون لهذه السياسة والممارسات اللغوية في التعليم إسهام إيجابي في امتلاك سورية رأس مال بشريًّا معقولًا قياسًا إلى دخلها، فقد بلغت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي فيها (26٪) عام (2011)، مقارنة بنسبة (19٪) في الدول الأخرى ذات الدخل المتوسط–المنخفض (Low-Middle Income) في العام نفسه،[1] ولا يمكن إرجاع هذه النسبة إلى سياسات لغة التدريس وحدها، غير أنه من المرجح أن يكون لها تأثير معتبر في هذه النتيجة.

ويرتكز ما يعرضه الباحث على عاملين رئيسين؛ أحدهما عدد الطلاب الساعين إلى الحصول على تعليم عالٍ، والآخر الفروق الطبيعية في القدرة على تعلُّم اللغات تعلُّمًا متقدمًا

[1] See: UNESCO Institute for Statistics. *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic* (World Bank Open Data, February 2024).

© إيسيسكو ICESCO 2026

بين أفراد أيّ مجموعة سكانية،[1] فكلما ارتفع عدد الطلاب الساعين إلى التعليم الجامعي، تراجعت كفاءة اعتماد لغةٍ أجنبيةٍ لغةً للتدريس؛ إذ يصبح حاجز اللغة عائقًا أمام توسيع قاعدة الخريجين، وأرى هذا العرض مفيدًا للتفكير في حال الدول العربية النامية، التي يحتاج كثير منها اليوم إلى أعداد متزايدة من المعلمين والمهندسين والفنيين في مختلف المجالات، إضافة إلى مؤهلين في مجالات الصحة والإدارة والمهن المتخصصة وعلوم الاقتصاد والفيزياء والعلوم الإنسانية وغيرها، وتتجاوز أهمية هذا النقاش البُعدَ الاقتصادي المتعلق بالتعليم بوصفه استثمارًا تنمويًّا مهمًّا، إلى أبعاده الاجتماعية في بناء دولة المواطنة والديمقراطية، وتمكين المرأة، وتعميق الثقافة العامة، وتعزيز الحرية الفكرية.

ينطلق العرض السابق من هدف إيصال أعداد أكبر إلى التعليم الجامعي، ولكن يمكننا التفكير في الاتجاه المعاكس لتوضيح المسألة أكثر؛ ماذا لو كان الهدف هو إنجاح أعداد أقل بلغة أجنبية؟

تفيد دراسات عدة بأن لاستعمال اللغة الأم لغةً للتدريس آثارًا إيجابية في تعلُّم لغات أخرى غيرها،[2] إذ تبيّن مثلًا مراجعة علمية لدراسات عدة في الولايات المتحدة أن الطلاب المتحدثين في المنزل بلغات غير الإنكليزية، والدارسين في المدرسة بلغاتهم الأم لغاتٍ للتدريس، لمدة تتراوح بين خمس وست سنوات، يتفوقون علميًّا على أقرانهم الذين يدرسون حصرًا بالإنكليزية، أو لمدة أقصر بلغتهم الأولى وعنها، ويؤكد كولييه وتوماس أن "أقوى عامل يتنبَّأ بإنجاز الطلاب من الأقليات اللغوية في لغة ثانية [بالنسبة إليهم] هو النمو المستمر للغة الطلاب الأولى عبر المنهاج المدرسي"،[3] وتنسجم هذه النتائج مع نظرية الاعتماد اللغوي المتبادل التي تفيد بوجود تفاعل إيجابي بين تعلُّم لغة ثانية، والمعرفة باللغة الأولى.[4]

---

[1] See: Van Pinxteren, *Language and Education in Africa*.

[2] See: Collier & Thomas, *Validating the Power of Bilingual Schooling*; Pooja Nakamura, Adria Molotsky et al., "Language of Instruction in Schools in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews,* 19(4), 2023, e1351; World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*.

[3] See: Collier and Thomas, *Validating the Power of Bilingual Schooling*, p. 2.

[4] See: Cummins, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومع أن الدراسات المذكورة تعنى بالمراحل قبل الجامعية، تشير إلى أن التدريس باللغة الأم على الأقل لا يضرُّ، وغالبًا يخدم التعلُّم بلغة أجنبية في المرحلة الجامعية، ويتفق مع ذلك مثلٌ تطبيقي آخر، ففي ألمانيا وحدها يعمل اليوم أكثر من (6000) طبيب وطبيبة سوريين،[1] أنهوا دراستهم الجامعية في سورية،[2] ويمكن الافتراض أن هؤلاء الأطباء لا يُتقنون العربية فحسب عبر دراستهم الجامعية باللغة العربية في سورية، بل يمكنهم كذلك ممارسة الطب باستعمال اللغة الألمانية بحكم المتطلبات القانونية لممارسة المهنة هناك،[3] إن لم يعرفوا شيئًا من الإنكليزية على الأقل كذلك.

وأودُّ أخيرًا مناقشة اعتراض قد يُثار على التدريس بالعربية في الجامعات، وهو أن التعليم العالي باللغات الأجنبية – ولا سيما الإنكليزية – يزيد من فرص الاطلاع على البحث العلمي والمشاركة فيه، وأجيب عن هذا الاعتراض بما يأتي:

(أ) بالاتفاق مع ما قدَّمه فان بنكستيرين،[4] إنَّ اقتصار الدراسة الجامعية بلغة أجنبية على نخبة صغيرة مقابل حرمان المجتمع من الكفاءات التي يحتاجها؛ يُعدُّ خللًا جوهريًّا.

(ب) إن الشريحة المنخرطة في البحث العلمي في أيِّ دولة أو مجموعة سكانية، هي دائمًا محدودة بفئة صغيرة من الباحثين في الجامعات، وأجزاء معينة من القطاعات الخاصة والعامة، في حين أن الهدف الأوسع للتعليم الجامعي هو إعداد فِرَقٍ في الاختصاصات المختلفة، لا لتقوم بالبحث العلمي، بل لتمارس اختصاصاتها بكفاءة، مع القدرة مثاليًّا على قراءة المعارف الجديدة وتقييمها، لتحديث معلوماتها باستمرار.

(ج) إن التدريس باللغة الأم في المراحل الجامعية الأولى لا يتعارض مع قدرة شريحة من الطلاب على متابعة الدراسات التخصصية بلغات أخرى عبر العالم، أو مع قدرة شريحة أوسع على الاطلاع على الدراسات العلمية بلغة أجنبية.

---

[1] هذا الرقم يرتبط بحجم الجالية السورية اللاجئة في ألمانيا، نتيجة الحرب والاستبداد في العقد السابق سقوطَ نظام الأسد.

[2] See: Bundesärztekammer, *Ärztestatistik Zum 31. Dezember 2024 [Physician Statistics as of December 31, 2024]* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association, 2024).

[3] See: Bundesärztekammer, *Recognition of Training Qualifications from Countries Outside the EU, EEA or Switzerland* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association), accessed August 23, 2025.

[4] See: Van Pinxteren, *Language and Education in Africa*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

إن التفكير في الهدف من التعليم العالي والبحث العلمي ضروري كذلك، فهل المقصود هو التعلُّم وتنمية المعرفة الإنسانية لذاتها – وهو هدف نبيل، وبخاصة حين تتوفر الموارد الكافية له – أو الغاية خدمة المجتمع مباشرةً؟

لا بُدَّ من أن ترتبط الإجابة بفكرة أنه ينبغي للبحث العلمي الموجَّه لخدمة المجتمع أن يهدف إلى تعزيز قدرة أفراده على الإنتاج المعرفي والثقافي والعلمي بما يلبي حاجاتهم، بدلًا من الاكتفاء باستيراد المعرفة من الخارج – سواء بوساطة الخبراء أم الكتب أم المنتجات المادية، التي قد لا تكون ملائمة واقعَ المجتمع، بل صُمِّمَت لتخدم بيئات أخرى، فتغدو غير مناسبة، أو ضارَّة أحيانًا – إضافة إلى أهمية بناء بيئة وطنية حاضنة للبحث العلمي وتطوير المعرفة، بدلًا من إعداد الطلاب والباحثين للدراسات العليا في الخارج، من دون توفير الظروف التي تساعدهم على العودة والإسهام في بناء وطنهم وصحَّته، بسبب عوامل تتضمن هشاشة البيئة البحثية المحلية، وفقرها، واعتمادها المفرط على الخارج.

لغة التدريس ليست عصا سحرية

لغة التدريس ليست عصا سحرية قادرة على تحسين نتائج التعليم بمعزل عن العوامل الأخرى، إذ تشير مثلًا نتائج دراستي المذكورة سابقًا،[1] إلى أن بين فقر التعلُّم وتباين لغة المنزل عن لغة التدريس علاقةً قويةً إجمالًا عبر عينة من (56) دولة، ولكنها تتباين وفق مستوى دخل الدولة، فهي أضعف في الدول مرتفعة الدخل، وكذلك في الدول منخفضة الدخل، في حين تبلغ أشدها في الدول متوسطة الدخل، ويمكن تفسير ذلك بأن وفرة الموارد، وجودة تدريب المعلمين، والتدخلات المؤسسية لتقديم دعم إضافي للطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة، وغيرها من أنواع المساندة المتاحة أكثر في الدول مرتفعة الدخل؛ تُضعِف أثر التباين اللغوي على نتائج تعلُّم القراءة، أما في الدول منخفضة الدخل فتتداخل عوامل أخرى، من مثل الفقر المدقع، والتغيُّب المزمن للمعلمين والطلاب، وشحّ الموارد، وغيرها، لتؤثِّر في تعلُّم القراءة تأثيرًا قد يقلل من أثر لغة التدريس عليه.

[1] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وفيما يخص التعليم العالي، ليس مستبعدًا أن تتمكَّن الأنظمة التعليمية ذات الموارد المرتفعة من تدريب أعداد أكبر من الطلاب ولو واجهتها حواجز لغوية، وذلك بالإعداد الجيد في المراحل الدراسية السابقة للجامعة، وتخصيص وقت أطول للتدريب اللغوي، وتوفير موارد إضافية لدعم مهارات الكتابة العلمية، وغير ذلك من الوسائل. غير أن توفُّر هذه الموارد لا يجعل هدف التعليم العالي بلغة أجنبية للجميع واقعًا قابلًا للتحقُّق، ويُبرِز مثلٌ من أوروبا حدود هذا الهدف، فإستونيا التي تسجِّل أعلى نسبة في القارة الأوروبية من الطلاب المتخرجين في المرحلة الثانوية بمستوى كفاءة في اللغة الإنكليزية يؤهلهم للدراسة الجامعية بها؛ لا تتجاوز هذه النسبة فيها (34٪)،[1] أي لو كانت لغة التدريس العالي الوحيدة في إستونيا هي الإنكليزية فقط لا الإستونية، لكان القبول في الجامعة محصورًا تلقائيًّا بثلث الطلاب تقريبًا، بناءً على قدراتهم اللغوية، وفي الواقع بلغت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي في إستونيا عام (2018) نحو (72٪)، توزَّعوا على برامج تدرَّس بلغات مختلفة؛ (81٪) بالإستونية، و(13٪) بالإنكليزية، و(2٪) بالروسية، و(4٪) على مستوى الدكتوراة باللغتين الإستونية والإنكليزية معًا،[2] ومن اللافت للنظر أن نسبة (34٪) – وهي الأعلى أوروبيًّا من حيث التخرُّج في المرحلة الثانوية، مع كفاءة في اللغة الإنكليزية تؤهِّل للدراسة الجامعية – ترافقها سياسة تدريس باللغة الإستونية لا الإنكليزية، في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.

وإلى جانب لغة التدريس، تؤثِّر عوامل عدة في جودة التعليم سلبيًّا أو إيجابيًّا، من مثل مستوى الهيئة التعليمية، وتوفُّر الموارد المادية والبشرية، والبيئة الثقافية الداعمة، فضلًا عن قضايا الفساد والشفافية، ولكن هذه العوامل ليست ثابتة، بل تتفاعل مع خيار لغة التدريس نفسه؛ فالاعتماد على لغة معينة قد يُسهم في تعزيز الكفاءات المحلية، أو في صوغ بيئة معرفية أكثر غنى، أو بالعكس، قد يحدُّ منها.

[1] See: Van Pinxteren, *Language and Education in Africa*, pp. 70-71.
[2] Birute Klaas-Lang, "Language Policy and the Sustainability of Estonian in Higher Education," *Coimbra Group Language Policy Seminar*, no date; UNESCO Institute for Statistics, *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وأخيرًا، لا ينبغي النظر إلى اللغات بوصفها كيانات منفصلة أو متنافرة، فبين كثير من أزواج اللغات قدر من التشابه أو التداخل يمكن أن يُيسر التعلُّم بلغة ما عند وجود معرفة سابقة بالأخرى، وهذا البُعد الاستمراري والتداخلي بين اللغات يفتح المجال لتصورات أكثر واقعية عن لغات التدريس، وهو ما أناقشه في القسم الآتي بما يعني اللغة العربية تحديدًا.

قراءة نتائج الدراسات عن التدريس باللغة الأم بين العربية العامية والفصيحة[1]

من اللهجات ما هو منطوق،[2] ويتطوَّر باستمرار تطورًا عفويًّا، ومنها ما هو مُقنَّن تُوثَّق قواعده، ويُوسَّع معجمه ليغطي مجالات حياتية وعلمية جديدة، ويُدرَّس في المدارس بوصفِه لغةً معيارية أو علمية، مع تطوُّره المستمر كذلك، وقد استعملتُ مصطلح (اللهجات) لا (اللغات)، لأن ما يُسمَّى (لغة) أو (لهجة) لا يقوم على فرقٍ جوهري أو علمي بينهما، بل هو تصنيف اجتماعي صرفٌ، فلقضية اعتماد كيانٍ ما لغةً أو لهجةً أسبابٌ سياسية أو طبقية أو دينية أو تاريخية أو غيرها، تختلف باختلاف الحالة المعنية، إذ النرويجية والسويدية والدنماركية مثلًا تُعَدُّ لغاتٍ منفصلة، مع أن قدرة المتحدثين بكلٍّ منها على التفاهم كبيرة،[3] وبالعكس من ذلك، تُصنَّف كثيرٌ من "اللهجات" في الصين بوصفها لهجاتٍ للغة واحدة، مع أن لا قدرة على التفاهم المتبادل بين متحدثيها.[4]

وهناك دومًا مسافة تفصل بين اللغة (أو اللهجة) المعيارية العلمية، واللغة (أو اللهجة) المنطوقة، ويمكن النظر إلى هذا القرب أو البعد من زاويتين؛ أولاهما هي المسافة داخل ما يُعدُّ لغة واحدة، بين ما يُستعمل في البيت وما يُستعمل في المدرسة. هذه الظاهرة واضحة في السياق العربي، ولكنها ليست محصورة بالعربية وحدها، أو اللغات الأخرى التي يتضح فيها

[1] أستعمل مصطلح (الفصيحة) للإشارة إلى اللغة العربية الرسمية المشتركة بين جميع الدول العربية، التي تُعَدُّ المستوى المعياري للعربية، أما مصطلح (العامية) فأقصد به اللهجات والدوارج التي يستعملها الناس في حياتهم اليومية وتواصلهم الشفوي، من دون اعتبار الفصيحة واللهجات كيانات لغوية منفصلة، بل هي مستمرة ومتداخلة فيما بينها.

[2] أو مُشار به في حال لغة الإشارة، وعمومًا، أرجو قراءة استعمالي للمصطلحات التي تدل على التواصل الشفوي على أنها تضمُّ التواصل بلغة الإشارة.

[3] See: "North Germanic languages," *Wikipedia*, accessed: August 16, 2025.

[4] See: "Varieties of Chinese," *Wikipedia,* accessed: August 16, 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أيضًا هذا الاختلاف، من مثل الإغريقية، فالإنكليزية المحكية في الحياة اليومية ليست مطابقة تمامًا للمستعمَلة في المدرسة، والمقصود هنا ليست الحالات التي تبدو فيها الفجوة أوسع، من مثل لهجات المجتمعات السوداء في الولايات المتحدة عمومًا، مقارنة بالإنكليزية المدرسية، بل أيضًا الحالات التي لا يُفترض فيها وجود فجوة، كما هي الحال عند الطلاب من الأسر البيضاء متوسطة الدخل عمومًا، إذ تظل الفوارق قائمة، مع أن التشابه كبير.

والزاوية الثانية تتعلق بتعلُّم لغاتٍ تُعدُّ مختلفة بعضها عن بعض، فالعلاقات بين هذه اللغات قد تقلِّص أو توسِّع المسافة بينها، فقد تشترك هذه اللغات في نُظُم كتابة الحروف، أو في طرق بناء الجُمل، أو في بعض المفردات، مما يسهِّل تعلُّم إحداها لمن لديه معرفة بالأخرى.

وهذا التدرُّج لا يشبه وجود النور من عدمه بكبسة زرٍّ، بل هو طيف متدرّج من القُرب والبُعد، سواء بين اللغات المختلفة أم بين ما يعدُّ لهجةً للغةٍ ما وتلك اللغة، وكذلك ليس لجميع الأفراد لغة واحدة فقط، بل قد يكون الفرد ثنائي اللغة أو متعدد اللغات، مع تفاوت درجات إتقان هذه اللغات واللهجات، وعند تعلُّم لغة جديدة في المدرسة، تُعدُّ معرفة الطالب السابقة بها نفسها وبلهجات أو لغات قريبة منها، بمنزلة جسرٍ لتعلُّم اللغة الجديدة.

والخلاصة أن النقاش في لغة التدريس لا ينبغي له أن يُختزل في ثنائية العامية والفصيحة، أو ثنائية اللغة الأمّ والأجنبية، بل في كيفية البناء على الرصيد اللغوي الفعلي للأطفال، وتوسيعه ليشمل اللغة المستخدمة في النصوص المدرسية والجامعية وغيرها، وتنمية المحصول اللغوي عمومًا، وهذا جوهر ما تكشفه الدراسات العلمية المتعلقة بالتدريس باللغة الأم وفق ما نعرفه اليوم، فإن البناء على الرصيد اللغوي القائم هو الأسرع والأكثر واقعية، وله أثر إيجابي مباشر في تعلُّم اللغة، وكذلك لا يضرُّ تعلُّمَ لغات أخرى، ويمكن أن يمهِّد الطريق لتعلُّم هذه اللغات أيضًا.

1. قيمة الفصيحة لغةً للتدريس:

مع نفي ثنائية العامية والفصيحة، والدعوة إلى التفكير بالمسافة بينهما، بدلاً من مقاربتهما بوصفهما كيانين لغويين منفصلين؛ أودُّ أن أُجيب جوابًا مباشرًا عن سؤال قد يعرض – وأتخيله هنا بصيغة متشددة لتوضيح النقاش، وإن كان يَرِدُ في الواقع ورودًا أخفَّ – لماذا لا نستعمل العامية بدلًا من الفصيحة لغةً للتدريس؟

© إيسيسكو ICESCO 2026

تتوزع إجابتي على جانبين؛ أولهما يتعلَّق بحدود العاميات في المجالات التعليمية والمعرفية، وثانيهما بميزات نظام الكتابة الموحَّد بحروف يعرفها جمهور واسع.

فأولًا، مع تقدُّم مراحله الدراسية، يحتاج الطفل إلى وسائل تعبيرية أوسع من تلك التي يستعملها في البيت أو الشارع، فالتواصل في موضوعات من مثل علم الأحياء والفيزياء والتاريخ والجغرافية يتطلَّب مفردات متخصصة، وأنماط تعبير دقيقة تختلف عن لغة الحياة اليومية، وهذا لا يخصُّ الطفل المتحدث بعربية عامية أو دارجة فقط، بل يخصُّ الأطفال الدارسين في المدرسة عمومًا، على مختلف لغاتهم.

ولتوضيح هذه النقطة يمكن النظر إلى حالة موسوعة ويكيبيديا، فهناك اليوم نسختان منها باثنتين من العاميات العربية؛ العامية المصرية، والدارجة المغربية، إلى جانب النسخة العربية الفصيحة،[1] ويمكن لمتصفح هاتين الموسوعتين بالعاميات ملاحظة أنه كلما ازداد المقال تعقيدًا أو ازداد طابعه العلمي، ابتعدت اللغة فيه عن العامية، واقتربت من الفصيحة، وهذا لا يعود إلى تفوُّق شكل لغوي على آخر، بل إلى اختلاف مجالات الاستعمال، إذ لكل نمط لغوي حيزٌ وظيفي خاص، وكذا يحتاج التعليم مع ارتفاع مراحله إلى لغة متزايدة القدرة على التعبير المتخصص والدقيق المجدي في مجالاته المختلفة.

ولنفترض – في تجربة ذهنية – تدريس كل لهجة على أنها لغةٌ أمٌّ؛ في هذه الحال سيُتاح لنا استعمال هذه اللهجة (أو اللغة) بدايةً في المجالات اليومية، أو الاختصاصية في مواضيع محددة، ولكن ما أن نتوسع في موضوعات علمية حتى يصبح من الضروري توليد مصطلحات جديدة، وهو ما يقود عمليًّا إلى وضع شبيه باستعمال الفصيحة وتطويرها.

وثانيًا، يؤثِّر نظام الكتابة الحَرفي (أو الأبجدي) – الذي ربما يُعدُّ من أعظم اختراعات الإنسان – في حجم المسافة بين المنطوق والمكتوب، فكل نظام حرفي يعبِّر عن نحو أربعين صوتًا تقريبًا بعدد محدود من الرموز،[2] وهذا الاختزال لا يغطي جميع الفروق الصوتية الممكنة، ولكنه يسهِّل تعلُّم القراءة والكتابة، فكلما ازداد عدد الرموز اللازمة، تعقَّد التعلُّم، وضاق

[1] أرى هذا إيجابيًّا من حيث تعزيز ثقافة القراءة في العالم العربي، وإن خرجت مناقشته عن حدود هذا البحث.

[2] See: Jack Goody & Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Comparative Studies in Society and History,* 5(3), 1963, pp. 304-345.

© إيسيسكو ICESCO 2026

نطاق من يمكنهم اكتساب المهارة، وهذا موقع قوة نُظُم الكتابة الأبجدية مقارنة بالأنظمة اللوغوغرافية، التي تستعمِل الرموز لتمثيل كلمات أو أفكار، من مثل الكتابة الهيروغليفية التي تتطلب إتقان مئات الرموز، وسنواتٍ طويلة من التعلُّم، بالمقارنة مع الأبجديات التي ترتبط فيها الحروف بأصوات محدَّدة لا بأفكار، بما يسمح لمجموعات منها تكوين كلمات وجُمل.[1]

ومع اتساع دائرة اللهجات المغطاة ضمن أبجدية واحدة، تصبح الكتابة أداةً مشتركة للتواصل بين جماعات بشرية أكبر؛ صحيح أن بعض الحروف قد تمثل أصواتًا تتباين في اللهجات المختلفة، ولكن وجود نظام كتابي موحَّد يسمح بإنشاء جسر مكتوب بين هذه الأصوات، ومن ثم الجماعات البشرية التي تستعمل مجموعات مختلفة منها للتواصل، ففي سورية وحدها مثلًا لهجات عدة (الحموية، والديرية، والحلبية، والشامية، والحورانية، وغيرها)، ومع وجود اختلاف في أصواتها، يستطيع الطفل تعلُّم ربطِ كلِّ حرف بمجموعة من الأصوات من كلٍّ من لهجته والفصيحة، مما يمكِّنه من التفاعل المكتوب مع جماعات أوسع بكثير من محيطه المحلي، سواء كانت هذه الجماعات على مستوى القطر، أم ممتدة عبر العالم العربي، وسواء كانت حيَّة تتواصل بالكتابة والقراءة في الحاضر، أو عبر الإنتاجات المكتوبة لمن سبقوا من الأدباء والعلماء والمؤرخين وغيرهم من الكُتَّاب.

إن غياب نظام كتابة موحَّد سيُضطرُّ كلَّ مجموعة إلى ابتكار نظام خاص بها أو تعديل القائم، وهو ما يضيِّق دائرة التواصل والتعاون؛ وفي المقابل يوفّر نظام الكتابة بالحروف العربية بنيةً تتيح التواصل بين جماعات بشرية واسعة، معاصرة وتاريخية، عبر تراث مكتوب ممتدٍّ، أما محاولة إنشاء نظام بديل فستتطلب اختيارات جديدة لتمثيل الأصوات، ومن ثم تعلُّمها، وهو جهدٌ لا يختلف في طبيعته عما يفعله الطفل عند تعلُّم الأبجدية العربية، إضافة إلى أنه سيُفقده فرصة الاتصال بمحصولٍ وإرثٍ معرفِيَين ومجتمعات لغوية أوسع. وكذلك تمثِّل المصطلحات وبُنَى الجُمل المشتركة أو المتشابهة بين الفصيحة والعاميات جسرًا بين العاميات المختلفة – وبين الفصيحة والعاميات – عِوضًا من تطوير لغات مُقنَّنة لكلٍّ من العاميات والمجموعات المختلفة لمتحدِّثيها.

[1] انظر: السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2. دور العامية في التدريس:

لا ينبغي لنا فصلُ الفصيحة عن العامية في التدريس، وفق ما تُرينا نتائج الدراسات في مجالات لغة التدريس، والتطوُّر اللغوي، وثنائية اللغة لدى الأفراد، فالأساس هو البناء على الرصيد اللغوي الفعلي للطفل، أي المعرفة التي اكتسبها بتفاعُله اليومي بالعربية العامية، وتُستعمل العامية هنا جسرًا لتعلُّم الفصيحة، ولتعلُّم المحتوى المعرفي عبر الفصيحة.

هذه الفكرة ليست غريبة عن التعليم في العالم العربي؛ فكثير من الأنظمة والبرامج المدرسية تعتمد في المراحل التعليمية الأولى اختيار مصطلحات فصيحة قريبة مما يعرفه الطفل في حياته اليومية، من مثل مصطلح (بيت) في الكتب المدرسية السورية، و(دار) في الكتب المغربية، لإيصال المعنى نفسه، بما يتفق مع الاستعمال المنزلي الأكثر شيوعًا للكلمتين في السياقين المختلفين قبل دخول المدرسة. والهدف هنا لا ينبغي له أن يقتصر على الاتفاق مع ما يعرفه الطفل، بل أن يتعدَّاه لتوسيع مداركه تدريجيًّا، وبأهداف تعليمية عالية، أي بما يبني على ما يعرفه الطفل من خارج المدرسة ويوسّعه.

ولتيسير تعلُّم محتوى المنهاج الدراسي بمواده المختلفة، يستعمل كثير من المعلمين والمعلمات العاميات استعمالًا متداخلًا مع الفصيحة في الشرح داخل الحصص الدراسية المختلفة، بما يبني على المعارف السابقة للطلاب، متضمنة معارفهم اللغوية، وتنسجم هذه الممارسات مع نتائج الدراسات المتوفرة في مجالات لغة التدريس، والتطوُّر اللغوي، وثنائية اللغة لدى الأفراد، من حيث إنها تبني على اللغة التي يتحدثها الطالب في المنزل، وعلى معارفه السابقة، متضمنة معرفته باللغة، بهدف مساعدته في تعلُّم المزيد.

ولكن ينبغي لنا الانتباه إلى أن الهدف التعليمي لا يقتصر على تسهيل فهمِ محتوى المنهاج فحسب، بل يتعدَّاه إلى توسيع القاعدة المعرفية للطالب، بما في ذلك تعزيز قدرته على استعمال اللغة المعيارية، أي الفصيحة، والتعلُّم بها.

والخلاصة أنه تبرز الحاجة إلى تحقيق توازن بين توظيف الفصيحة والعاميات في التعليم بما يخدم الأهداف التعليمية المرجوة، وهذا الوصل بين لغة الطلاب ولغة المدرسة لا ينبغي له أن يقتصر على توظيف العاميات للشرح في الحصص الدراسية، فمن الضرورات الملحة أيضًا

© إيسيسكو ICESCO 2026

تقريب لغة المدرسة من اللغة التي يستعملها الطلاب في حياتهم اليومية، أي تدريس العربية، لا بوصفها أنموذجًا أدبيًّا أو دينيًّا قديمًا فحسب، بل بوصفها لغةً حيَّةً يمكن ويفيد ويحلو استعمالها للتعبير عن الأفكار، والتواصل مع الآخرين؛ ولا يعني ذلك استبعاد النصوص المتخصصة أو "الصعبة"، ولكن ينبغي لغالبية المناهج أن تتيح دراسة الفصيحة واستعمالها بصيغها الأقرب إلى الاستعمال اليومي، بما يعزِّز القدرة على التعبير الفصيح العفوي، إضافة إلى التعبير المتخصص في المجالات المهنية والدراسية المختلفة وفق الحاجة العلمية والمهنية.

وقد دعا إلى ذلك العالمُ اللغوي عبد الرحمن الحاج صالح، وبدأ تطبيقه بتحديد المشترك بين الفصيحة والعامية – أي الفصيح لكن "خفيفٌ" أو سهلٌ في الاستعمال في آنٍ معًا – عبر مشاريع من مثل:

- مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي (المغاربي)، عام (1981).
- مشروع الرصيد اللغوي العربي، عام (1985).

مع الدعوة إلى دمج هذا المشترك بالفصيحة في مناهج التعليم والكتب المدرسية، وكذلك في الإعلام والسينما، وغيرها من الوسائل.[1]

والجانب الآخر في هذا الاتجاه تشجيع المدرسة على تنمية ثقافة القراءة وتعزيز حبِّها، وهو ما يرتبط بالضرورة بتنمية القدرة على قراءة النصوص الطويلة، والاستثمار في تعليم ما يمتُّ لحيوات الأطفال والشباب في مجتمعاتهم المعاصرة، وتشجيعهم على القراءة بما يخص كلًّا من ذلك، واهتماماتهم الشخصية الفردية. وأحد الأهداف هنا هو زيادة الدافع الذاتي لدى الأطفال والشباب لتنمية معارفهم وثقافتهم بالقراءة خارج المنهاج المدرسي، وفي المستقبل بعد تخرُّجهم في المدرسة أو الجامعة، فإن ضعف ثقافة القراءة في المجتمع يعمِّق الفجوة بين الفصيحة والعاميات، بالإسهام في حصر استعمال كلٍّ منها في محيطات مختلفة

[1] انظر: حسين بن زرّوق، "مفهوم العامية العربية ودورها في تعليم ونشر العربية الفصحى عند عبد الرحمن الحاج صالح"، **مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية**، 12(4)، 2024، ص92-121.

© إيسيسكو ICESCO 2026

محددة بجدار الصف أو غلاف الكتاب مثلًا، أو بمواضيع محددة، من مثل محتوى نشرة الأخبار أو النصوص الدينية، بدلًا من أن تستمر الفصيحة في رفد لغة التداول اليومي، وأن تتلقى في المقابل تغذية راجعة عندما يوظفها المزيد من أفراد المجتمع – ولو جزئيًّا – في تفكيرهم وتواصلهم الشفوي والمكتوب، ومن ثم تبقى مرنة تتجاوب مع حاجات المجتمع، لا جامدة يَسهُل الاستغناء عنها لصالح لغات أو لهجات أخرى تؤدي الغرض تأديةً أفضل.

ومع القراءة، تبرز أيضًا أهمية بالغة لتعليم الكتابة منذ الصفوف الأولى، وينبغي لهذا أن يتضمن تشجيع الطلاب على التعبير بلغتهم العفوية التي لا بُدَّ من أنها ستجمع بين الفصيحة والعامية في كتاباتهم، من دون الانشغال المفرط بالقواعد اللغوية، إذ يمكن التركيز على التدريب بشأن المحتوى والمضمون أولًا، والتوسُّع تدريجيًّا في التدريب على الصياغة الصحيحة والإملاء. وفي المراحل العليا كذلك، يلزم تشجيع الكتابة بلغة تعكس حياة الطالب اليومية، من دون سيادة التدريب على الكتابة التعبيرية والمجازية، مع استثناء غيرها، لئلا يقدر خريج المدرسة الثانوية على كتابة رسالة بريد حاسوبي بسيطة بالعربية.

وللمدرسة دور أساسي في تنمية حبِّ اللغة العربية، بما يتعدى الترويج لها على أنها لغة القرآن أو الهوية، أو لغة ذات رصيد ضخم من الإنجاز الأدبي والعلمي – ولا ريب في أنها أسباب مهمَّة – إلى وصفها والتعامل معها لغةً حيةً مرتبطة بحياة الفرد وقدرته على التعبير عن ذاته، والتواصل مع الآخرين، والتعلُّم من كتاباتهم. ويتطلب ذلك التخلي عن التدريبات المفرطة في القواعد والنحو، كما تدعو هنادا طه،[1] إذ لا يحتاج إلى هذه القواعد الكثيرة إلا الدارسون المتخصصون في المراحل العليا الثانوية أو الجامعية، ولا يعني هذا إلغاء تعليم النحو، بل مراجعة مدى تدريسه في المناهج، والتركيز على تدريب الطلاب على التعبير الشفوي والكتابي عن أفكارهم بطريقة مقنعة، وعلى فهم الآخرين ومحاورتهم شفويًّا وكتابيًّا بلغة سليمة، مع إعطاء الأولوية للمضمون الذي ينبغي أن يكون في المكانة الأولى.

[1] انظر: هنادا طه، **مختصر المختصر في النحو والصرف والبلاغة والإملاء** (hanadataha.com، 2020).

© إيسيسكو ICESCO 2026

وللتأكيد، لا تتفق مناقشتي هنا مع استعمال الفصيحة فقط ونبذِ العاميات كليًّا من الحصص المدرسية،[1] أو مع عرض استعمال العاميات في المدرسة بوصفها موضوعًا إشكاليًّا،[2] بل تتفق مع الرد الفطري لكثير من المعلمين والمعلمات عبر العالم العربي ممن يقرّبون محتوى المنهاج من لغة الطلاب، ومع نتائج الدراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، التي ترى في التجسير بين العامية والفصيحة إفادة في التعلُّم،[3] ومع ما تقدِّمه الدراسات الناظرة في لغة التدريس عبر العالم، وفي التطوُّر اللغوي للأطفال أحاديي اللغة وثنائييها، لدى مقاربتها بما يتعلق باللغة العربية، كما شرحتُ أعلاه.

فكما رأينا لا ينبغي لنا أن ننظر إلى الفصيحة والعاميات على أنها كيانات منفصل بعضها عن بعض، بل على أنها كيانات لغوية مستمرة فيما بينها، ومتداخلة، إضافة إلى تقاربها اللغوي، وكذلك لا ينبغي لنا أن ننظر إلى قدرة الأطفال والشباب على التعبير اللغوي الغني بالعاميات على أنه شيء مضمون، إذ يتضامن تعلُّمها مع تعلُّم الفصيحة في رفد المحصول اللغوي للأفراد، لتعزيز قدراتهم التعبيرية حديثًا وكتابةً، وفهمهم للمسموع والمقروء.

ومن ثم يلزم تحقيق توازن بين استعمال العاميات والفصيحة في التدريس، بما يسهم في تحسين أداء الطلاب بكلتيهما، بوصفهما أدوات تسهم في التحصيل العلمي، والتفاعل الاجتماعي والثقافي، ليبني هذا التوازن تدريجيًّا على معارف الطلاب السابقة ويوسِّعها، بما في ذلك تعلُّم الفصيحة والتعلُّم بها، ولا بُدَّ من أن تختلف آليات تحقيق هذا التوازن وفق عوامل

---

[1] انظر: عبد الله الدنان، "نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة: تطبيقاتها وانتشارها"، **المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق: لغة الطفل والواقع المعاصر**، 5-7 نوفمبر 2007؛ عائشة بن السايح، "العامية وتأثيرها في تعليم العربية الفصحى"، **مجلة المقرئ للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية**، 3(2)، 2020، ص27-43.

[2] انظر: خيرية عبد الله الألمعي، **المواقف اللغوية تجاه اللغة العربية: دراسة في تخطيط المكانة** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 2023)، ص102-103.

[3] انظر: قدرية هوكلكلي، "التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة الناطقين بغير اللغة العربية**، 1(1)، 2017، ص39-67؛ جمال دليع العريني، "استثمار الازدواجية اللغوية في تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها"، **حولية كلية اللغة العربية بجرجا**، 24(3)، 2020، ص2381-2513.

© إيسيسكو ICESCO 2026

تتضمن أهداف التعليم المرحلية، ومعارف الطلاب اللغوية في كل مرحلة، وغيرها،[1] إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بهدف تعزيز تعلُّمهم المدرسي، وهذا ما نحتاج مزيدًا من الدراسات العلمية بشأنه.

وأخيرًا، استعرضتُ أن التقريب بين اللغة المدرسية ولغة الحياة اليومية يمكن أن يُسهم في جَسر الفجوة بين الفصيحة والعاميات، هذه الفجوة التي من صُورِها تفضيلُ أعداد متزايدة من الشباب والشابات – من متحدثي العربية – الكتابةَ والتفاعلَ بلغات أُخرى. ويتضمن هذا التقريب تدريب الطلاب على قراءة نصوص وإنتاجها، مما قد يصادفون مثيلاتها في حياتهم اليومية، وتشجيعهم على الكتابة بالعربية (فصيحتها وعامياتها) مع تركيز أكثر على المضمون، وأقلَّ على النحو، وأعني هنا جميع الطلاب، بدءًا من الصفوف الابتدائية الأولى، وبأهداف تعليمية عالية، مع البناء التدريجي لقدراتهم على فهم المقروء والمسموع والتعبير الشفوي والكتابي مع تقدُّمهم الدراسي.

موقع الرأي العام تجاه العربية لغةً للتدريس

يصعب على الدول أحيانًا تنفيذُ سياسات مجدية للغةِ التدريس، واستدامةُ هذه السياسات، لا بسبب الضغوط الدولية الدافعة إلى التدريس بلغات القوى الاستعمارية السابقة أو اللغات العالمية السائدة فحسب، بل أيضًا بسبب الضغوط الداخلية، فاعتمادُ لغةٍ لغةً للتدريس ليس قرارًا إداريًّا أو سياسيًّا سهل التنفيذ، وإنما يحتاج إلى سندٍ اجتماعي ووعيٍ عامٍّ بالأهداف والمسوِّغات، ومن دون هذا الوعي يُمْكِنُ لاستعمال اللغة الأم لغةً للتدريس عمليًّا – ثم الحفاظ على ذلك بمرور الزمن – أن يكون مهمةً شاقة أو مستحيلة.

[1] انظر معالجتي أولويات دراسة العوامل المحيطة المؤثرة بجودة التعليم لدى توظيفه اللغة المعيارية واللهجات، أو عدة لغات في آنٍ معًا، وذلك في:

Maya Alkateb-Chami, “Foregrounding Context in Evaluating Pedagogic Translanguaging: Lessons from Refugee Education in Lebanon,” *International Electronic Journal of Elementary Education*, (18)2, 2026, pp. 279-299.

© إيسيسكو ICESCO 2026

فحالة بوروندي مثلًا تُظهر أن المعلمين يلجؤون إلى لغة المستعمِر التاريخي (الفرنسية) داخل الصفوف، مع أن لغة كيروندي – وهي لغة الأطفال الأم – لغة التدريس الرسمية، وذلك لأن الفرنسية ستكون لغة التدريس في المراحل الأعلى، ولأن المعلمين يعتقدون أن البدء بتدريس الفرنسية في المراحل الأدنى سيساعد الطلاب في تعلُّمها لاحقًا، وهو اعتقاد خاطئ وفق نتائج الدراسات العلمية المقارنة،[1] وفي هايتي يعترض كثيرٌ من الأهالي على التدريس بالكريولية الهايتية لدى حدوثه، ويفضِّلون الفرنسية.[2]

وفي سياقات تستطيع فيها الدولة فرضَ لغةِ تدريس – من مثل الحالة السورية في تاريخها الحديث – قد يمضي الرأيُ العام في اتجاه مغاير بمرور الزمن ما لم يُتعامل معه بوعي، إذ تكشف الدراسة عن الآراء في اللغة العربية التي شاركتُها في بداية هذا البحث عن وضعٍ مقلق في مواقف الشابات والشبان السوريين من العربية اليوم، وذلك وفق الآتي:[3]

- (51٪) لا يرغبون في استعمال العربية أكثر في حياتهم.
- (73٪) لا يرون أن العربية مهمة للحصول على عمل.
- (34٪) غير واثقين من رغبتهم في تدريس أولادهم العربية مستقبلًا.

ولا بُدَّ من تأثُّر الردود التي تختزلها هذه النِّسَب بحركتي الهجرة واللجوء من سورية في العقد الماضي، وبرؤية كثيرين من أبنائها مستقبلهم خارج البلد لا داخلها، لأسباب اقتصادية وسياسية، ومع ذلك تُشير هذه النسب أيضًا إلى إخفاق تعليمي في تنمية تقدير اللغة العربية والإيمان بجدوى التعلُّم بها لأسبابٍ عملية، بما يتجاوز أنها لغةُ تراثٍ ودينٍ، وهو إخفاق كبير بالنسبة إلى متحدثي العربية بوصفها لغةً أمًّا، لارتباط تقدير الفرد لُغَتَهُ بتقديره نفسَه ومجتمعَه، غير الأسباب الاقتصادية والمعرفية التي تدعو إلى الاستثمار في اللغة العربية بوصفها لغةً حياتيةً وعالمية (عبر العالم العربي، وخارج حدوده)، ويتعدَّى نقاشها مجال هذا البحث.

---

[1] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*.

[2] See: Dascomb, *Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism*.

[3] انظر: البطل وآخرون، **مواقف الطلاب الجامعيين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربية**.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويزيد ذلك وضوحًا أنَّ (53٪) من المشاركين من سورية وافقوا أو وافقوا بشدة على أن كفاءتهم بالعربية أدنى من كفاءة الجيل السابق في أُسَرِهم، في حين يرى (85٪) أن العربية لغةٌ "صعبة" مقارنةً بلغاتٍ يعرفونها، وهذه المؤشرات تدلُّ على علاقة متوترة مع العربية. ويرجَّح أن يكون الشعور بصعوبتها مرتبطًا جزئيًّا بنمطِ تدريسها الذي يركّز على النحو والبلاغة، وأيضًا – ومن المهم جدًّا الانتباه إلى هذا العامل – بنقصِ الثقافة العامة في تعلُّم اللغات، فكيف نقارن صعوبة اكتساب القراءة والكتابة بلغةٍ تُتعلَّم أول مرة (العربية)، بصعوبة تعلُّم لغةٍ ثانية (كالإنكليزية)، يُبنى فيها على رصيد اللغة الأولى؟ وكيف تقارن "الصعوبة" إذا كانت معايير النجاح في العربية (من مثل التعبير الكتابي وتحليل الشعر، فضلًا عن دراسة سائر المواد بالعربية في المرحلة الثانوية) تختلف عن معايير النجاح في لغةٍ أخرى (من مثل المحادثة والكتابة في موضوعات عملية يومية بالإنكليزية، كالمتطلب الدراسي في المرحلة الثانوية كذلك)؛ أي بما تختلف فيه معايير المقارنة ومضمونها؟

تدعو هذه الحقائق إلى عرض أسئلة إضافية عن لغة التدريس:

- هل يمكن لمنظومةٍ تعليميةٍ – بمحتواها وأساليبها – أن تُقصي الطلاب عن لغتهم، مع أنها تُستعمل لغةً للتدريس؟
- ما الذي يمكن فعلُه لتحويل هذا الإقصاء إلى محبة لتعلُّم العربية والتعلُّم بها، بما يزيد الدافع للتعلُّم داخل المدرسة وخارجها، لتُخرِّج المنظومةُ التعليمية قُرّاءً حقيقيين عبر تعلُّمهم المدرسي وفي نهايته، بالمقارنة مع طلاب ناجحين مدرسيًّا ولكن لن يَمَسُّوا كتابًا خارج المنهاج، أو مع نهاية تحصيلهم الدراسي الأساسي أو الجامعي؟

قد اقترحتُ بعض الأفكار في القسم السابق، غير أن هذا الجانب يستحق نظرة معمقة مبنية على الاستقصاء والبحث العلمي.

وتعاني العربية اليوم النظر إليها بوصفها لغةً ثابتةً، فهي تُرى سلبيًّا لغةً متحجرة عاجزة عن مواكبة التطوُّر العلمي والحياة العملية، أو تُرى إيجابيًّا لغةً نقية مصقولة كالكريستال، ومسدولة بالقداسة، غير أن المنظورين كليهما قاصر، ويضرُّ باستعمال اللغة

© إيسيسكو ICESCO 2026

ضمن سياقاتها الاجتماعية والثقافية والعلمية وغيرها، إذ يمكن أن يسهما في تكريس قيود سلبية مرتبطة بالكتابة العربية بلغة تُعَدُّ وحدها صحيحة أو فصيحة. وعندما تكون اللغة بعيدة من حياة الشباب العملية – سواءً لأنها متحجرة أم نقية مصقولة – لا يكون مستغربًا أن نرى فيهم عزوفًا عن الحرص على تدريسها لأطفالهم مستقبلًا.

وهنا تبرز مكانة النظم التعليمية في تنمية مشاركة المتعلمين الثقافية في مجتمعاتهم عبر مسيرتهم الدراسية وما بعدها، ليصبحوا قرَّاء ومنتجين للغة وللمعرفة، ويكون ذلك بتحقيق توازن بين تدريس الفصيحة من جهة، وتشجيع الطلاب على القراءة والكتابة بها وبالعاميات من جهة أخرى، مع الحرص على إبقاء الصلة حيَّة بين المستويين في تفاصيل حياتهم اليومية.

مناقشة وخاتمة

في ظل الشكوك المنتشرة في جدوى التدريس بالعربية، وخصوصًا في المرحلة الجامعية في العالم العربي، تبرز حاجة ملحَّة إلى اعتماد سياسات لغوية تعليمية وتطبيقها بما يستند إلى البحث العلمي، ويسهم هذا البحث في ذلك بالإفادة من الدراسات العلمية الرصينة المنجزة في سياقات أخرى، وقراءتها قراءة مقارنة تخدم التفكير في العربية لغةً للتدريس.

فيما يخص التعليم الأساسي، تشير نتائج عدة دراسات إلى أن استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس يرتبط بنتائج تعليمية أفضل، سواءً من حيث قدرةُ الأطفال على القراءة في السنوات الدراسية الأولى، أم من حيث خفضُ معدلات التسرُّب المدرسي، وقد أثبتت بعض الدراسات أن هذه العلاقة سببية لا ارتباطية فحسب. وكذلك تُظهر النتائج أن هذا الاستعمال لا يقتصر أثرُه الإيجابي على تعلُّم اللغة الأم، بل يسهم أيضًا – على نحوٍ قد يبدو مفاجئًا لبعضهم – في تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ، ولا يضرُّ بذلك، فضلاً عن دعمه تعلُّمَ محتوى المواد المنهجية المختلفة، أي إن اعتماد لغةٍ أجنبية لغةً للتدريس ليس شرطًا لتحقيق نتائج تعلمية أفضل بها، بل على العكس، يمكن أن يكون تعلُّمها بمادة دراسية هو الخيار الأجدى، وخصوصًا في المرحلة الابتدائية، ومع تفضيل استمرار هذا النهج مدة أطول. وتقدِّم إستونيا مثلًا دالًّا في هذا

© إيسيسكو ICESCO 2026

السياق، إذ تُخرّج أعلى نسبة من الطلاب المؤهلين للدراسة الجامعية بلغة أجنبية على مستوى أوروبا، مع اعتمادها الإستونية لغةً للتدريس، والإنكليزية مادةً ضمن المنهاج.

وفيما يخص التعليم العالي، ناقشتُ لغة التدريس انطلاقًا من معيار تلبية حاجات المجتمع للمهنيين والمتخصصين، وتحديدًا تخريج أكثر ما يمكن من الطلاب المؤهلين علميًّا لخدمة مجتمعاتهم في المجالات المختلفة، وبنيتُ هذا على ما عرضه فان بنكستيرين، الذي شرح أن اعتماد لغةٍ أجنبية لغةً للتدريس قد يكون كافيًا في الدول التي لا تحتاج إلى كثير من الخريجين الجامعيين، ولكن ما أن تتسع هذه الحاجة، يُصبح استعمال اللغة الأم السبيلَ الأنجع لتحقيق هذا الهدف، ويعود ذلك إلى التفاوت بين الأفراد في القدرات اللغوية والتعلُّمية، وإلى الطبيعة التراكمية لتعلُّم لغة أو أكثر لدى الأفراد، بما يجعل إتقان لغة أجنبية – إتقانًا مؤهِّلًا للدراسة الجامعية بها – صعبًا على شريحة واسعة في أي مجتمع، ففي أفضل النظم الأوروبية في ذلك، لا تتجاوز نسبة من يحققون هذا الهدف (34٪) من خريجي المرحلة الثانوية.

وفي المقابل يتيح استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس في المرحلة الجامعية لنسبة أعلى من الطلاب الوصولَ إلى هذه المرحلة، والنجاح فيها، كما في مثل سورية التي كانت قبل نحو عقد من الزمن دولة من الدول ذات الدخل المتوسط–المنخفض، ومع ذلك تجاوزت نسبة خريجيها الجامعيين متوسط ذلك في الدول المماثلة بسبع نقاط مئوية (26٪ في مقابل 19٪)، وهو ما أُرجِّح أن لاختيار لغة التدريس دورًا مهمًّا فيه، وإن لم يكن العامل الوحيد.

وناقشتُ كذلك أن استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس في المرحلة الجامعية لا يتعارض مع تعلُّم لغة ثانية إلى مستويات متقدمة، وكذا رددتُ على الاعتراض القائل بضرورة اعتماد لغةٍ أجنبية لغةً للتدريس، لتيسير الانخراط في البحث العلمي.

وأخيرًا تطرَّق البحث مطولًا إلى مسألة استعمال الفصيحة والعاميات في التدريس، بوصفها عنصرًا مركزيًّا في النقاش في العربية لغةً للتدريس، إذ قد يُثار هنا سؤال عمَّا إذا كانت العربية الفصيحة تُعدَّ لغةً أمًّا، وهو سؤال جوهري عند قراءة نتائج الدراسات العالمية عن التدريس باللغة الأم، وانطلقتُ في معالجتي الموضوع من أن العربية – بفصيحتها وعامياتها معًا – تمثِّل

© إيسيسكو ICESCO 2026

لغة الطفل الأم في سياقه الاجتماعي، وأنه لا ينبغي لنا النظر إلى الفصيحة والعاميات بوصفها كيانات لغوية منفصلة، بل بوصفها متصلة ومتداخلة، وبناء عليه تقتضي المبادئ النظرية – التي تفسِّر نجاح استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس في سياقات أخرى، ولا سيما بناء المدرسة على معارف الطلاب السابقة، بما فيها معارفهم اللغوية – اعتماد منظور التكامل الوظيفي بين الفصيحة والعامية في التدريس، مع الحفاظ على أهداف تعليمية عالية، أي أن تُساند العامية تعلُّم الفصيحة، وكذلك يُساند تعلُّم الفصيحة نموَّ العامية لدى متحدثيها، إذ لا ينبغي لنا افتراضُ إتقانِ جميع الأفراد العاميةَ تلقائيًّا، أو امتلاكهم حصيلةً لغوية غنية بها.

وقد قدَّم البحث هذه المقاربة – لأن تكون العربية لغةً أُمًّا بفصيحتها وعامياتها – بوصفها إطارًا نظريًّا يمكن أن ييسر قراءة الدراسات الأجنبية التي تستعمل مفهوم اللغة الأم في معالجتها كيفية تعلُّم الأطفال والشباب، وكذا يمكن أن ييسر التفاعل معها والبناء عليها من الباحثين، بل الإسهام في إغناء هذا المجال البحثي المتعلق باستعمال اللغة الأم لغةً للتدريس أيضًا، وتطويره على مستوى عالمي، بمعارف مبنية على تعلُّم اللغة العربية وتعليمها.

ويخلص النقاش إلى أن الاستثمار في إعداد أجيال قادرة على استعمال العربية شفويًّا وكتابيًّا، وعلى التعلُّم المستمر عبر القراءة، وعلى الإسهام المعرفي والمجتمعي خارج حدود المدرسة وبعد انتهاء التعليم المدرسي أو الجامعي، يستلزم الاستثمار في جَسر الفجوة بين الفصيحة والعاميات في المدرسة، وفي الحياة اليومية؛ ولا يعني ذلك دمجهما في كيان واحد، إذ تظل لغة المدرسة واللغة العلمية المعيارية مختلفة عن اللغة المحكية (ليس في العربية وحدها)، وهو اختلاف يسوِّغ وجود اللغة المعيارية لتيسير التواصل بين جماعات بشرية أوسع، كما في المجالات التخصصية المعاصرة، بل يعني تدريب الطلاب على استعمال الفصيحة بما يخدم حيواتهم العملية، مع تقليل التركيز المدرسي على تعليم النحو، لصالح التركيز على المعنى في التواصل قراءةً وكتابةً.

يبيِّن ما تقدَّم أن النقاش في استعمال العربية لغةً للتدريس لا يمكن اختزاله في مقارنات سطحية بين العربية والإنكليزية أو غيرها من اللغات، أو بين الفصيحة والعاميات،

© إيسيسكو ICESCO 2026

بل ينبغي له أن يستند إلى ما نعرفه من البحث العلمي الجاد في التطوُّر اللغوي، وثنائية اللغة لدى الأفراد، والنماذج المختلفة للغات التدريس وتطبيقاتها، وكذا يُبرز الحاجة إلى الاستثمار في دراسات تجريبية في العالم العربي، بتمويلها وإعداد هيئات بحثية وطنية قادرة، وبما يشمل التجارب العشوائية المحكومة، وغيرها من المناهج البحثية التي تقارن بين مجموعات متشابهة خضعت لسياسات لغوية أو برامج تعليمية مختلفة، بما يمكِّن من القول إن سياسةً أو برنامجًا هو سببُ النتيجة لا عوامل أخرى.

ختامًا، آمل أن يسهم هذا البحث في توضيح أهمية استعمال العربية لغةً للتدريس في المراحل التعليمية الأساسية والعليا، بما يشجِّع السياسات والممارسات التعليمية التي تدعم هذا الاستعمال، وكذلك في تحفيز الباحثين المعنيين لتوسيع توظيف عدسة لغة التدريس لتعميق المعرفة بالأبعاد المختلفة لهذا المجال في العالم العربي، وذلك بالدراسات التطبيقية والنظرية، وبالاستفادة المقارنة من التجارب البحثية العالمية ذات الصلة.

ويبقى بُعدٌ أخير لم أذكره بعدُ، وهو أن اللغة العربية – مقارنةً بمعظم اللغات الأخرى التي عالجتها الدراسات التي استعرضتُها في هذا البحث — تمتاز بملايين المتحدثين بها، وبوفرة من الموارد اللغوية المطبوعة والرقمية، وبلغة معيارية مطوَّرة تُستعمل فعليًّا في أعلى مستويات التخصُّص الجامعي في بعض الدول، وهي إمكانات كبيرة جدًّا بالنسبة إلى كثير من اللغات الأمَّات الأخرى التي يُدعى للتدريس بها اليوم، بوصفها المسار الأفضل من الناحية التعليمية، ومن الأجدر استثمارها إيجابيًّا بدلًا من هدرِها.

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر إلى كرم الحمو على ملاحظاته القيّمة على نسخة سابقة لهذا البحث، وربيع ناصر، وكاثْرِن إلجِن (Catherine Elgin)، على محادثاتنا في بعض أجزائه، والأستاذَين المحكّمَين على اقتراحاتهما، إضافة إلى الجمهور المتفاعل في محاضراتي في كلٍّ من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ومؤتمر "Hack for Syria" على أسئلتهم.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

جمال دليع العريني، "استثمار الازدواجية اللغوية في تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها"، **حولية كلية اللغة العربية بجرجا**، 24(3)، 2020.

حسين بن زرّوق، "مفهوم العامية العربية ودورها في تعليم ونشر العربية الفصحى عند عبد الرحمن الحاج صالح"، **مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية**، 12(4)، 2024.

خيرية عبد الله الألمعي، **المواقف اللغوية تجاه اللغة العربية: دراسة في تخطيط المكانة** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 2023).

عائشة بن السايح، "العامية وتأثيرها في تعليم العربية الفصحى"، **مجلة المقرئ للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية**، 3(2)، 2020.

عبد الله الدنان، "نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة: تطبيقاتها وانتشارها"، **المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق: لغة الطفل والواقع المعاصر**، 5-7 نوفمبر 2007.

قدرية هوكلكلي، "التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة الناطقين بغير اللغة العربية**، 1(1)، 2017.

محمود البطل، ريما قنواتي، هاجر الديراني، "مواقف الطلاب الجامعيين واعتقاداتهم حول اللغة العربية"، في: **تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها** (أبو ظبي: وزارة الثقافة والشباب، 2020).

هنادا طه، **مختصر المختصر في النحو والصرف والبلاغة والإملاء** (hanadataha.com، 2020)، الاطلاع في 16 أغسطس 2025.

Amanda Dascomb, “Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism,” *International Journal of Society, Culture & Language,* 7(1), 2019.

Azim Premji Foundation. *School Choice in Low-Information Environments: A Study of Perceptions and Realities in Four States* (Azim Premji University, 2018).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Bert van Pinxteren, *Language and Education in Africa: A Fresh Approach to the Debates on Language, Education, and Cultural Identity* (African Studies Centre Leiden (ASCL), 2022).

Birute Klaas-Lang, "Language Policy and the Sustainability of Estonian in Higher Education," *Coimbra Group Language Policy Seminar*, no date.

Bundesärztekammer, *Ärztestatistik Zum 31. Dezember 2024 [Physician Statistics as of December 31, 2024]* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association, 2024).

Bundesärztekammer, *Recognition of Training Qualifications from Countries Outside the EU, EEA or Switzerland* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association), accessed August 23, 2025.

Carol Benson, "Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts," In: Caroline Haddad (ed.), *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*, (Bangkok: UNESCO, 2008).

Catherine E. Snow, "Reading Comprehension: Reading for Learning," In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (5), (Elsevier, 2010).

David D. Laitin, Rajesh Ramachandran & Stephen L. Walter, "The Legacy of Colonial Language Policies and Their Impact on Student Learning: Evidence from an Experimental Program in Cameroon," *Economic Development and Cultural Change*, 68(1), 2019.

Ellen Bialystok, "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research," *Language Learning*, No. (57), 2007.

Emily Phillips Galloway, Janna Brown McClain & Paola Uccelli, "Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding," *Reading Research Quarterly,* No. (55), 2020.

Helen Abadzi, *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (World Bank Publications, 2006).

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Hollis S. Scarborough, "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice," In: Felicity Fletcher-Campbell, Gavin Reid, & Janet Soler (eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes* (Sage Publishing, 2009).

Jack Goody & Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Comparative Studies in Society and History,* 5(3), 1963.

James Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research 49*, (2) ,1979.

John Clegg, "Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language," *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (1), 2007.

Keith E. Stanovich, "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy," *Journal of Education 189*, (1-2), 2009.

Maya Alkateb-Chami, "Foregrounding Context in Evaluating Pedagogic Translanguaging: Lessons from Refugee Education in Lebanon," *International Electronic Journal of Elementary Education*, (18)2, 2026.

Maya Alkateb-Chami, "Learning Poverty When Schools Do Not Teach in Children's Home Language: A Comparative Perspective," *International Journal of Educational Development*, No. (105), 2024.

Nompumelelo Mohohlwane, Stephen Taylor, Jacobus Cilliers & Brahm Fleisch, "Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language: Policy Lessons from Two Field Experiments in South Africa," *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 2023.

Oksana Afitska, Yaw Ankomah, John Clegg, Patrick Kiliku, Lydia Osei-Amankwah & Casmir Rubagumya, "Dilemmas of Language Choice in Education in Tanzania and Ghana," In: Leon Tikly & Angeline M. Barrett (eds.), *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research*, (Routledge, 2013).

Paola Uccelli & Emily Phillips Galloway, "Academic Language across Content Areas: Lessons from an Innovative Assessment and from Students' Reflections about Language," *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 60(4), 2017.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Pooja Nakamura, Adria Molotsky, Rosa Castro Zarzur, Varsha Ranjit, Yasmina Haddad & Thomas De Hoop, "Language of Instruction in Schools in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews,* 19(4), 2023.

Pramod K. Sah & Jeevan Karki, "Elite Appropriation of English as a Medium of Instruction Policy and Epistemic Inequalities in Himalayan Schools," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 44(1), 2020.

Rajesh Ramachandran, "Language Use in Education and Primary Schooling Attainment: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia," *Documents de Treball de l'IEB*, Institut d'Economia de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2012).

Sarah Hopkyns, "English-Medium Instruction in Emirati Higher Education: The Importance of Choice and Agency," In: *English as a Medium of Instruction on the Arabian Peninsula* (Routledge, 2023).

Stefano Brini, Hamid R. Sohrabi, Jeffrey J. Hebert, Mitchell R. L. Forrest, Matti Laine, Heikki Hämäläinen, Mira Karrasch, Jeremiah J. Peiffer, Ralph N. Martins & Timothy J. Fairchild, "Bilingualism Is Associated with a Delayed Onset of Dementia but Not with a Lower Risk of Developing It: A Systematic Review with Meta-Analyses," *Neuropsychology Review,* 30(1), 2020.

Stephen L. Walter & Carol Benson, "Language Policy and Medium of Instruction in Formal Education," In: Bernard Spolsky (ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge University Press, 2012).

Stephen Taylor & Marisa von Fintel, "Estimating the Impact of Language of Instruction in South African Primary Schools: A Fixed Effects Approach," *Economics of Education Review,* No. (50), 2016.

UNESCO Institute for Statistics. *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic* (World Bank Open Data, February 2024).

UNESCO, *If You Don't Understand, How Can You Learn?* Policy Paper No. (24). Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2016).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas. "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (37), 2017.

World Bank, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (World Bank, 2019).

World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning* (World Bank, 2021).

"North Germanic languages," *Wikipedia*, accessed: August 16, 2025.

"Varieties of Chinese," *Wikipedia,* accessed: August 16, 2025.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

References

Amanda Dascomb, "Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism," *International Journal of Society, Culture & Language,* 7(1), 2019.

Azim Premji Foundation. *School Choice in Low-Information Environments: A Study of Perceptions and Realities in Four States* (Azim Premji University, 2018).

Bert van Pinxteren, *Language and Education in Africa: A Fresh Approach to the Debates on Language, Education, and Cultural Identity* (African Studies Centre Leiden (ASCL), 2022).

Birute Klaas-Lang, "Language Policy and the Sustainability of Estonian in Higher Education," *Coimbra Group Language Policy Seminar*, no date.

Bundesärztekammer, *Ärztestatistik Zum 31. Dezember 2024 [Physician Statistics as of December 31, 2024]* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association, 2024).

Bundesärztekammer, *Recognition of Training Qualifications from Countries Outside the EU, EEA or Switzerland* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association), accessed August 23, 2025.

Carol Benson, "Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts," In: Caroline Haddad (ed.), *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*, (Bangkok: UNESCO, 2008).

Catherine E. Snow, "Reading Comprehension: Reading for Learning," In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education,* No. (5), (Elsevier, 2010).

David D. Laitin, Rajesh Ramachandran & Stephen L. Walter, "The Legacy of Colonial Language Policies and Their Impact on Student Learning: Evidence from an Experimental Program in Cameroon," *Economic Development and Cultural Change*, 68(1), 2019.

Ellen Bialystok, "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research," *Language Learning*, No. (57), 2007.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Emily Phillips Galloway, Janna Brown McClain & Paola Uccelli, "Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding," *Reading Research Quarterly,* No. (55), 2020.

Hanada Taha, *Mukhtaṣar al-mukhtaṣar fī al-naḥw wal-ṣarf wal-balāgha wal-imlāʾ* (hanadataha.com, 2020), accessed August 16, 2025.

Helen Abadzi, *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (World Bank Publications, 2006).

Hollis S. Scarborough, "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice," In: Felicity Fletcher-Campbell, Gavin Reid, & Janet Soler (eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes* (Sage Publishing, 2009).

Ḥusan ibn Zarrūq, "Mafhūm al-ʿāmmiyyah al-ʿarabiyyah wa-dawruhā fī taʿlīm wa-nashr al-ʿarabiyyah al-fuṣḥā ʿinda ʿAbdurraḥmān al-Ḥājj Ṣāliḥ," *Majallah al-Ḥikma lil-Dirāsāt al-Adabiyyah wal-Lughawiyyah*, 12(4), 2024.

Jack Goody & Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Comparative Studies in Society and History,* 5(3), 1963.

Jamāl Dalīʿ al-ʿArīnī, "Istithmār al-izdiwājiyyah al-lughawiyyah fī taʿlīm aṣwāt al-ʿarabiyyah lil-nāṭiqīna bi-ghayrihā," *Ḥawliyyah Kulliyyah al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-Jirjā*, 24(3), 2020.

James Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research 49*, (2) ,1979.

John Clegg, "Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language," *Revista Española de Lingüística Aplicada*, No. (1), 2007.

Keith E. Stanovich, "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy," *Journal of Education 189*, (1-2), 2009.

Khayriyyah ʿAbdullāh al-Almaʿī, *al-Mawāqif al-lughawiyyah tujāh al-lughah al-ʿarabiyyah: Dirāsah fī takhṭīṭ al-makānah* (Riyadh: Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-Lughah al-ʿArabiyyah, 2023).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Maḥmūd al-Baṭal, Rīmā Qanawātī & Hājir al-Dayrānī, "Mawāqif al-ṭullāb al-jāmiʿiyyīn wa-iʿtiqādātuhum ḥawla al-lughah al-ʿarabiyyah," In: *Taqrīr ḥālat al-lughah al-ʿarabiyyah wa-mustaqbaluhā* (Abu Dhabi: Ministry of Cultue and Youth, 2020).

Maya Alkateb-Chami, "Foregrounding Context in Evaluating Pedagogic Translanguaging: Lessons from Refugee Education in Lebanon," *International Electronic Journal of Elementary Education*, (18)2, 2026.

Maya Alkateb-Chami, "Learning Poverty When Schools Do Not Teach in Children's Home Language: A Comparative Perspective," *International Journal of Educational Development*, No. (105), 2024.

Nompumelelo Mohohlwane, Stephen Taylor, Jacobus Cilliers & Brahm Fleisch, "Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language: Policy Lessons from Two Field Experiments in South Africa," *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 2023.

Oksana Afitska, Yaw Ankomah, John Clegg, Patrick Kiliku, Lydia Osei-Amankwah & Casmir Rubagumya, "Dilemmas of Language Choice in Education in Tanzania and Ghana," In: Leon Tikly & Angeline M. Barrett (eds.), *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research*, (Routledge, 2013).

Paola Uccelli & Emily Phillips Galloway, "Academic Language across Content Areas: Lessons from an Innovative Assessment and from Students' Reflections about Language," *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 60(4), 2017.

Pooja Nakamura, Adria Molotsky, Rosa Castro Zarzur, Varsha Ranjit, Yasmina Haddad & Thomas De Hoop, "Language of Instruction in Schools in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews,* 19(4), 2023.

Pramod K. Sah & Jeevan Karki, "Elite Appropriation of English as a Medium of Instruction Policy and Epistemic Inequalities in Himalayan Schools," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 44(1), 2020.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Qadariyyah Hawkalkalī, "al-Tajsīr bayna al-ʿāmmiyyah wal-fuṣīḥa fī tadrīs al-lughah al-ʿarabiyyah lil-nāṭiqīna bi-ghayrihā," *Majallah al-Nāṭiqīna bi-Ghayr al-Lughah al-ʿArabiyyah*, 1(1), 2017.

Rajesh Ramachandran, "Language Use in Education and Primary Schooling Attainment: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia," *Documents de Treball de l'IEB*, Institut d'Economia de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2012).

Sarah Hopkyns, "English-Medium Instruction in Emirati Higher Education: The Importance of Choice and Agency," In: *English as a Medium of Instruction on the Arabian Peninsula* (Routledge, 2023).

Stefano Brini, Hamid R. Sohrabi, Jeffrey J. Hebert, Mitchell R. L. Forrest, Matti Laine, Heikki Hämäläinen, Mira Karrasch, Jeremiah J. Peiffer, Ralph N. Martins & Timothy J. Fairchild, "Bilingualism Is Associated with a Delayed Onset of Dementia but Not with a Lower Risk of Developing It: A Systematic Review with Meta-Analyses," *Neuropsychology Review,* 30(1), 2020.

Stephen L. Walter & Carol Benson, "Language Policy and Medium of Instruction in Formal Education," In: Bernard Spolsky (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge University Press, 2012).

Stephen Taylor & Marisa von Fintel, "Estimating the Impact of Language of Instruction in South African Primary Schools: A Fixed Effects Approach," *Economics of Education Review,* No. (50), 2016.

UNESCO Institute for Statistics. *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic* (World Bank Open Data, February 2024).

UNESCO, *If You Don't Understand, How Can You Learn?* Policy Paper (24), Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2016).

Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas. "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (37), 2017.

World Bank, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (World Bank, 2019).

© إيسيسكو ICESCO 2026

World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning* (World Bank, 2021).

ʿAbdullāh al-Dannān, "Naẓariyyat taʿlīm al-lughah al-ʿarabiyyah bil-fiṭrah wal-mumārasah: Taṭbīqātuhā wa-intishāruhā," al-Muʾtamar al-Sanawī al-Sādis li-Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-Dimashq: Lughah al-ṭifl wal-wāqiʿ al-muʿāṣir, November 5-7, 2007.

ʿĀʾisha ibn al-Sāyiḥ, "al-ʿĀmmiyyah wa-taʾthīruhā fī taʿlīm al-ʿarabiyyah al-fuṣḥā," *Majallah al-Muqriʾ lil-Dirāsāt al-Lughawiyyah al-Naẓariyyah wal-Taṭbīqiyyah*, 3(2), 2020.

"North Germanic languages," *Wikipedia*, accessed: August 16, 2025.

"Varieties of Chinese," *Wikipedia,* accessed: August 16, 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
Received استُلم 2025-9-18
Accepted قُبل 2025-11-25

استثمارُ الكلِّيَّاتِ اللِّسانيَّةِ في تيسيرِ تعليمِ العربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً
مقاربةٌ لسانيَّةٌ تأصيليَّةٌ

محمد ناجي*، أنس ملموس، عادل غرار***، محمد لبداع*****

مُستخلَص

يرصد هذا البحث الإمكانات التعليمية التي تضطلع بها الكليَّات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً بعامة، وفي تيسير تدريس مكوِّناتها بخاصة، ولا سيما ما يتصل بمستويات لسانية تحليلية بعينها، صرفية، أو تركيبية، أو معجمية، أو دلالية. ويقدم البحث أنموذجًا عمليًّا يبرهن نجاعة استثمار هذه الكليَّات في الارتقاء بتعليم العربية لغةً أجنبيةً، في سياق تنويع إستراتيجيات تعليمها وطرائقه وأساليبه وتحديثها. وينطلق البحث من فرضية مفادها أن العربية تشترك مع غيرها من اللغات الطبيعية في جملة من المبادئ اللسانية الكلية الحاصلة على مستوى نسقها اللساني الداخلي، وأن هذه المبادئ تمثِّل مدخلًا لبناء دعامات تعليمية قابلة للتطوير في مستويات لاحقة.

مفاتيح البحث: تعليم العربية، اللغة الأجنبية، اللسانيات، اللسانيات الكلية، التحديات التعليمية

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

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

*** دكتوراة في اللسانيات، جامعة مولاي إسماعيل، المملكة المغربية، adilghrar@gmail.com.

**** باحث في سلك الدكتوراة، جامعة السلطان مولاي سليمان، المملكة المغربية، mohamedlabdaa@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)9

The Mobilisation of Linguistic Universals in Facilitating the Teaching of Arabic as a Foreign Language: A Foundational Linguistic Approach

Mohamed Naji[*], Anas Malmous[**], Adil Ghrar[***], Mohamed Labdaa[****]

Abstract

This study examines the pedagogical potential that linguistic universals hold for the teaching of Arabic as a foreign language in general, and for facilitating the instruction of its constituent components in particular most notably those pertaining to specific analytical levels of linguistic description, whether morphological, syntactic, lexical, or semantic. The study presents a practical model demonstrating the efficacy of mobilising these universals in advancing the teaching of Arabic as a foreign language, within the broader context of diversifying and modernising its instructional strategies, methods, and approaches. The study proceeds from the hypothesis that Arabic shares with other natural languages a set of universal linguistic principles operative at the level of its internal linguistic system, and that these principles constitute an entry point for constructing pedagogical scaffolding amenable to further development at subsequent levels.

Keywords: *Arabic language teaching, foreign language, linguistics, linguistic universals, pedagogical challenges*

[*] Professor at the Faculty of Arts and Humanities, Moulay Ismail University, Morocco, naji.casablanca@gmail.com.
[**] Lecturer at the Higher School of Education and Training, Chouaib Doukkali University, Morocco, malmousanas@gmail.com.
[***] PhD in Linguistics, Moulay Ismail University, Morocco, adilghrar@gmail.com.
[****] Doctoral Candidate, Faculty of Arts and Humanities, Sultan Moulay Sulaiman University, Morocco, mohamedlabdaa@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

يمثِّل مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً فرعًا من فروع ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلُّمها بعامة؛ إذ يتأسَّس عليه ويتطوَّر بتطوُّره، ويعدُّ ميدان تعليم اللغات وتعلُّمها مجالًا متشعبًا تتداخل فيه تخصصات فرعية عدة، من أبرزها اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية.

ولا شكَّ في أن عملية تعليم اللغات بعامة، تتخللها جملة من التحديات التعليمية التي تُصنَّف ضمن ما يُعرف بالتحديات اللسانية، وهي تحديات ناجمة أساسًا عن الخصائص اللسانية الداخلية التي تطبع كلَّ نسق لغوي على حدة، غير أنه لا يمكن إنكار حضور مجموعة من الخصائص اللسانية المشتركة بين اللغات الطبيعية التي تدخل في صميم بنائها، صرفًا وتركيبًا، ودلالةً ومعجمًا... إلخ، ومن ثم كان استحضار هذه الكليات – عند تدريس مكوِّنات اللغة العربية – من شأنه أن يمثِّل منهجًا تعليميًّا مُجديًا، يرقى بالممارسة المهنية لمدرِّس اللغة العربية، ويدفع المتعلِّم نحو الإقبال على محتويات التعلُّم، انطلاقًا من تلك المشتركات اللسانية القائمة بين نسقِ لغته الأولى والعربية لغة مُتَعَلَّمَةً.

ويأتي هذا البحث من أجل الكشف عن إمكانات استثمار الكليات اللسانية المشتركة بين لغات المتعلمين الأولى والعربية لغةً أجنبيةً، قصدَ تذليل التحديات التعليمية اللسانية، بما يسهم في تيسير عمليتي تعليم العربية وتعلُّمها، عبر تقديم نماذج تطبيقية تُبرز بوضوح جدوى استثمار هذه الكليات في تدريس بعض مكوِّنات اللغة العربية.

ومن ثم يسعى البحث إلى الإجابة عن عدة تساؤلات متداخلة، من أبرزها ما يأتي:

- ما المقصود بالكليات اللسانية؟
- أين تتمظهر هذه الكليات في مستوى الأنساق اللغوية المختلفة؟
- كيف يمكن استثمار هذه الكليات في تدريس مكوِّنات اللغة العربية؟
- إلى أيِّ حدٍّ يسهم اعتماد هذه الكليات في الارتقاء بتعليم العربية لغةً أجنبيةً وتجويد تدريس مكوِّناتها؟

© إيسيسكو ICESCO 2026

وللإجابة عن هذه التساولات، ينتظم البحث في ثلاثة محاور رئيسة؛ يعنى أولها بتأطير مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً، مع إبراز مكانة الاستناد إلى الخلفية اللسانية في صلب العملية التعليمية التعلمية للغة العربية، عبر بيان العلاقة بين استثمار الكليات اللسانية وتعليم العربية لغةً أجنبيةً. ويُخصص المحور الثاني لعرض أوجه استثمار هذه الكليات في تدريس مكوّنات اللغة العربية، عبر تقديم بعض الأمثلة العملية، تشمل المستوى المعجمي (العلاقات الدلالية، الحقول الدلالية، المفردات اللغوية)، وكذا المستوى الصرفي التركيبي، عبر ظواهر من مثل الرتبة، والتطابق في الجنس والعدد والشخص، والزمن... إلخ، والمحور الثالث يسعى إلى الكشف عن جدوى استثمار الكليات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً.

الكليات اللسانية وتعليم العربية لغةً أجنبيةً

يمثِّل تعليم العربية لغةً أجنبيةً مجالًا معرفيًّا متداخلًا، تتقاطع فيه تخصصات عدة وفق وشائج متينة، نظرًا إلى كثرة الأطراف المؤثرة فيه من جهة، وتنوُّع سياقات التعليم والتعلُّم من جهة ثانية، ويُعدُّ البعد اللساني محورً رئيسًا في هذا المجال، لأنه يحفظ الخصائص اللسانية الداخلية للعربية بوصفها نسقًا لغويًّا متميِّزًا من غيره من اللغات الحية المتداولة.

ويهدف مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً إلى تنمية مهارات المتعلمين اللغوية، سواء المهارات الاستقبالية (الإدخالية)، وتمثِّلها مهارتا الاستماع والقراءة، أم المهارات الإنتاجية، وتمثِّلها مهارتا المحادثة والكتابة، فضلًا عن أن مجال تعليم اللغة العربية يتغيا الارتقاء بالكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية عبر تحقُّق مجموعة من الكفايات الفرعية؛ التواصلية والثقافية والرقمية... إلخ، ويتحقَّق ذلك باعتماد إستراتيجيات وطرائق وأساليب تعليمية تتنوَّع تارة وفق المهارات اللغوية، وتارة أخرى وفق المكوّنات والعناصر اللغوية المُدرَّسة.

وفي هذا السياق يبرز استثمار الكليات اللسانية بوصفها مدخلًا يعتمد الجانب اللساني بعامة في تعليم اللغة العربية، إذ يُسعف استحضارُ الخلفية اللسانية في صلب الممارسة التعليمية معلمَ العربية في تيسير تدريسه مكوّنات اللغة وعناصرها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وعن حاجة مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً إلى الخلفية العلمية اللسانية، يشير حسن مالك إلى أنَّ تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها؛ يقدم إشكالات لغوية تتطلب مواكبة ميدانية مستمرة من اللسانيات العربية الحديثة، من أجل تقديم حلول علمية مناسبة لهذه الإشكالات، سواء تعلَّق الأمر بتقديم معطيات وتصوُّرات لسانية دقيقة عن حيثياتها المختلفة، أم بتحليلها واختبار إمكانات استثمار معطيات النظريات اللسانية في معالجتها.[1]

وفي السياق نفسه يؤكِّد محمد ناجي وأنس ملموس أن استثمار المعرفة اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً يمثِّل عاملًا مساعدًا للمعلم في رصد التحديات اللسانية التي تعترض تعليم العربية والوعي بها، فضلًا عن أن المعرفة اللسانية آليةً بارزة لتقديم حلول وقائية وإجرائية مبنية على أسس علمية مضبوطة، ومن ثم ينبغي لمعلم العربية لغةً أجنبيةً الإلمام والتمكُّن من الأسس اللسانية والاطلاع الدائم على مستجداتها في مستويات الصرف والتركيب والدلالة والمعجم... إلخ، نظرًا إلى أنها طريقه نحو النجاح في مهمته التعليمية.[2]

وبناء على ما تقدَّم، يمكن القول إن المخرجات اللسانيات المتوصل إليها عبر مستويات التحليل اللساني؛ تكتسي مكانة بارزة تتضح عند استثمارها في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلُّمها، إذ تمثِّل مرجعًا دقيقًا يعيِّن المعلمين على تجاوز الصعوبات التعليمية ذات الطابع اللساني، وهو ما يؤكِّد قطعًا ضرورة الاستناد إلى البعد اللساني في سيرورة تعليم اللغات الأجنبية بعامة، واللغة العربية بخاصة.

ويؤكِّد محمد الغريسي أن اللسانيات يمكن أن تسهم في تنمية قدرات المتعلِّم اللغوية، بل قدرات المدرِّس أيضًا، إذ تُمكِّنه من معرفة مستويات هذه اللغة، فلا يمكن تدريب المتعلِّم على القراءة السليمة من دون الإلمام بمخارج الحروف وصفاتها، وهو ما يقتضي الإفادة مما

---

[1] انظر: حسن مالك، "المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، في: **تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغةً ثانيةً في ضوء اللسانيات المعاصرة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2021)، ص78.

[2] انظر: محمد ناجي وأنس ملموس، "استثمار اللسانيات في تيسير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية"، في: **دراسات في تعليمية العربية لغةً أجنبيةً للناطقين بغيرها: رؤى معاصرة وآفاق جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2024)، ص137.

© إيسيسكو ICESCO 2026

تقدِّمه اللسانيات في الجانب الصوتي مثلًا، وكذا تنمية قدرة المتعلِّم على التواصل باللغة وتوظيفها في سياقات عدة؛ تستلزم الإفادة مما تقدِّمه اللسانيات في شقِّها التداولي أيضًا.[1]

وفي سياق النحو التوليدي برز مفهوم الكليات اللسانية التي تحكم العلاقات الكائنة بين الألسن الطبيعية على مستوى مستويات التحليل اللساني، صرفًا وصوتًا ودلالةً ومعجمًا وتركيبًا، في مقابل الوسائط (Parameters)، وهي تلك الفوارق أو الخصائص المميزة للغات، التي تنعكس على مستويات التحليل اللساني نفسها، وتترجم منطق اللغات في التعبير عن المعطيات المختلفة ووصف الأشياء والوقائع.

وانطلاقًا من ذلك، كان استثمار هذه الكليات في تعليم العربية لغةً أجنبيةً من شأنه أن يمثِّل حلًّا تعليميًّا كافيًا لتذليل تحديات تعليمية لغوية تنشأ في فصول تعليم اللغة العربية، إذ الانطلاق من الخصائص الكلية المشتركة على مستوى تدريس مكوِّنات اللغة العربية من أصوات ومفردات وتراكيب وتعبيرات؛ يُمكِّن المتعلِّم من الاستئناس بها، ومن ثم يدفعه نحو الإقبال على نسق التعلُّم والتقدُّم فيه، لعلمه أنَّ اللغة العربية تضمُّ في نسقها اللغوي ما يتشابه مع نسق لغته الأولى، مما ييسِّر تعليم العربية بالنسبة إلى معلمها، وتعلُّم العربية بالنسبة إلى متعلِّمها الأجنبي.

وفي سياق اكتساب اللغات ونظرية النحو الكلي، يذكر عبد الرحيم ناجح أنه أنيط بهذه النظرية توصيف الخصائص المشتركة بين اللغات الطبيعية جميعها، إذ تتوفر في اللغات الطبيعية مثلًا مركبات اسمية وفعلية وحرفية ووصفية، غير أن الفرق بينها في موقع الرأس، فإذا كان رأس المركب الحرفي – سواء في العربية أم الإنكليزية – يرد على اليمين، فإنه في اللغة اليابانية خلاف ذلك، وكذا اللغات جميعها تتوفر على بنية جملية تتضمن فعلًا وفاعلًا ومفعولًا، غير أن الفرق بينها يكمن في ترتيب هذه المكونات في الجملة، وهكذا.[2]

---

[1] انظر: محمد الغريسي، "اللسانيات وإسهامها في تعليم اللغة العربية وتجويد تدريسها"، في: **اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية: نحو آفاق ورهانات تطوير المناهج التربوية التعليمية** (الرباط: مؤسسة مقاربات، 2022)، ص11.

[2] انظر: عبد الرحيم ناجح، **تعليم نحو اللغة العربية لغة ثانية: مقاربات نظرية ومنهجية** (عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2025)، ص20 وما بعدها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وخلاصة القول أن استثمار اللسانيات بعامة، والكليات اللسانية بخاصة – في صلب العملية التعليمية للعربية لغةً أجنبيةً – من شأنه أن يمثِّل عاملًا تعليميًّا ميسِّرًا، يرقى بالفعل التعليمي بالنسبة إلى المعلم، ويمكن أن يسهِّل عملية تجاوب المتعلمين مع مضامين التعلُّم، والإقبال على أخرى، لأن هذه الكليات تركِّز على المشترك بين اللغات، والعربية – مثل سائر اللغات الأخرى – تشترك معها في خصائص، وتختلف معها في أخرى، وهذه المشتركات ينبغي البدء بها عند تدريس المفردات أو الأصوات أو التراكيب، مما يجوِّد الفعل التعليمي التعلُّمي للعربية بعامة، وهذا ما تؤكِّده المحاور اللاحقة التي تتضح فيها إمكانات الكليات اللسانية في تيسير تدريس مكوِّنات اللغة العربية، وذلك عبر مستويات لسانية بعينها.

استثمار الكليات اللسانية في تدريس مكوِّنات اللغة العربية

تحظى المفردات والصيغ بمكانة مركزية على مستوى المعجم، بوصفها اللبنات الأولى الرئيسة لبناء الجمل وصوغ الخطاب بعامة، وإدراك البنى الصرفية والنحوية وتركيبها في سيرورة التعليم والتعلُّم بخاصة، مما يُمكِّن المتعلِّم من امتلاك الكفاية اللغوية والصيغية، ويسهم في تحقيق الكفاية التواصلية، فمتعلِّم اللغة يستحضر منظومة من المبادئ الكلية التي تحكم إدراكه للعلاقات بين الكلمات، وصياغة البنى، واستعمالها في سياقات وظيفية وتواصلية، وفيما يأتي عرض لأبرز الجوانب المتعلقة بسياق تعلُّم المفردات والصيغ، عبر استثمار المبادئ الكلية في تدريس اللغات، وتوظيف المستوى المعجمي في ذلك، من أجل الوقوف على المبادئ الكلية التي تحكم صوغ المعنى، مع تقديم نماذج من اللغتين العربية والإنكليزية.

1. كليات الكفايتين اللغوية والصيغية:

قدَّمت سلسي مورسيا أنموذجًا يفسِّر سيرورة التمكُّن من الكفاية التواصلية في تعلُّم اللغات، إذ تنطلق من أبعاد ستة للكفاية التواصلية، هي الكفاية الخِطابية، والكفاية اللغوية، والكفاية الصيغية، والكفاية الاجتماعية الثقافية، والكفاية التفاعلية، والكفاية الإستراتيجية،[1] وتعدُّ

[1] See: Marianne Celce-Murcia, "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching," In: Eva Alcón Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2008), p. 45.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الكفايتان اللغوية والصيغية ركيزتين رئيستين لامتلاك الكفاية التواصلية في تعلُّم اللغة، إذ يندرج المعجم ضمن الكفاية اللغوية التي تشمل المستويات اللسانية، وهو المسؤول عن تعلُّم المفردات، منفردة أو في سياق تواصلي معين، وتقابلها الكفاية الصيغية التي تعنى بالتشكيل الصيغي للعبارات، وتدخل فيه المتلازمات، والأمثال.

وتشير الكفاية اللغوية (Linguistic Competence) إلى القدرة على التحكُّم في الموارد اللسانية للغة، بما يشمل المعجم، وهي الكفاية التي تعنى بالبنية الداخلية للغة وقواعدها النظامية، وتعدُّ الخلفية النظرية التي تُمكِّن المتعلِّم من إنتاج جمل صحيحة نحويًّا وصرفيًّا، وفهمها ضمن سياقها.[1]

ويمثِّل المعجم محورًا رئيسًا في الكفاية اللغوية، إذ يُمكِّن المتعلم من استدعاء المفردات وفهمها وتوظيفها، فلا يقتصر مثلًا تعلُّم كلمة (كتب) في العربية على معناها المعجمي، بل يمتد إلى وعي المتعلِّم بإمكانات الاشتقاق المرتبطة بها، من مثل (كاتب، مكتوب، كتابة)، وبناءً على ذلك تمثِّل الكفايةُ اللغوية الإطارَ المرجعي الذي يُمكِّن المتعلِّم من التعامل مع المفردات بوصفها وحدات قائمة بذاتها، والتدرُّج في إدماجها داخل تراكيب أكبر لتحقيق معنى متماسك، كما يرتبط تقييمها – في رأي العمري – بالجانبين الصرفي والتركيبي سواء بسواء.[2]

وتقدم سلسي مورسيا أيضًا مفهوم الكفاية الصيغية (Formulaic Competence) التي تعنى بالقدرة على استعمال وحدات لغوية جاهزة أو شبه جاهزة في مواقف تواصلية طبيعية، ويدخل ضمنها المتلازمات اللفظية، والمسكوكات، والأمثال، والتحيات، وصيغ الدعاء، والتعبيرات الرتيبة اليومية.[3]

أما المتلازمات اللفظية (Collocations) فهي تعبيرات تميل إلى أن تترافق في الكلام أو في الاستعمال العادي الطبيعي للغة، فتصبح مألوفة لدى المتحدث الأصلي للغة، ويعرِّفها

---

[1] انظر: المرجع السابق، ص47.

[2] انظر: عبد الحق العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط1، 2025)، ص142.

[3] See: Celce-Murcia, Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching, p. 47.

© إيسيسكو ICESCO 2026

معجم كريستال بأنها "الاقتران المعتاد للوحدات المعجمية الفردية"،[1] من مثل: "يلقي خطابًا"، و"يتخذ قرارًا"، وهي وحدات لا يمكن ترجمتها حرفيًّا، بل تُستوعب بوصفها وحداتٍ متماسكةً.

وأما التعبيرات المسكوكة (Idioms) فهي المجازية التي لا تدلُّ على معنى حرفي لكلماتها منفردة، ويعرِّفها معجم كريستال بأنها "تسلسل من الكلمات يكون مقيدًا دلاليًّا وغالبًا تركيبيًّا، بحيث يعمل بوصفه وحدة واحدة"،[2] من مثل: "يد واحدة لا تصفق".

وأما التحيات والصيغ الرتيبة (Formulaic Expressions) فهي صيغ يتعلَّمها المتعلِّم بوصفها وحدات وظيفية تُستعمل في سياقات محددة، من دون الحاجة إلى تحليلها نحويًّا أو صرفيًّا، ويعرِّفها معجم كريستال بأنها "أي شكل ثابت من الكلمات يخدم غرضًا اجتماعيًّا معينًا"،[3] من مثل: "السلام عليكم"، و"صباح الخير".

وتتمثل مكانة الكفاية الصيغية في أنها تمثِّل البعد التداولي العملي للغة، إذ تتيح للمتعلمين الانخراط بسرعة في ممارسات تواصلية واقعية، وإن كان رصيدهم اللغوي لا يزال محدودًا، فهي توفِّر لهم "مدخلًا وظيفيًّا" لاستعمال اللغة في مواقف حياتية واقعية.[4]

1.1. العلاقات الدلالية بين المفردات والصيغ:

يحمل متعلِّم اللغة الثانية – منذ بداية سيرورة التعلُّم – مجموعة من المبادئ الكلية (Universals) التي توجِّه وعيَه اللغوي، وتؤطِّر استيعابه المفردات والصيغ في اللغة الهدف، فالمفردة ليست وحدة معجمية منعزلة فحسب،[5] بل تدخل في شبكة من العلاقات الدلالية والمعجمية التي تجعلها قابلة للتوظيف ضمن أنساق كبرى (جمل، خطابات)، وكذا الصيغ ليست تراكيب متجاورة فحسب، بل وحدات تداولية متكاملة تؤدي وظائف محدَّدة في سياقات اجتماعية وتواصلية.

---

[1] See: David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Oxford: Blackwell, 2008), p. 86.

[2] انظر: المرجع السابق، ص236.

[3] انظر: المرجع السابق، ص196.

[4] انظر: العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية**، ص58.

[5] انظر: عبد العالي الودغيري، **القاموسية العربية الحديثة: بين تنمية الفصحى وتحديث القاموس والتأريخ للمعجم** (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2019).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن ثم تتضح مكانة استثمار البعدين المعجمي والصيغي لتحقيق الكفايتين اللغوية والصيغية، بوصفهما مدخلًا رئيسًا لامتلاك الكفاية التواصلية.

ولا تقتصر الكفاية المعجمية على حفظ المفردات بوصفها علامات لفظية، بل تتجاوز ذلك إلى إدراك العلاقات الدلالية (الترادف، والتضاد، والاشتقاق، والحقول الدلالية... إلخ)، فالمتعلِّم حين يكتسب فعلًا من مثل (كتب) في العربية، أو (Write) في الإنكليزية، لا يتوقف عند المعنى المعجمي المباشر، بل يصوغ نسقًا اشتقاقيًّا ودلاليًّا يتسع ليشمل كلمات من مثل (كاتب، مكتوب، كتابة)، و(Writer, Written, Writing)، وهذا الإدراك للعلاقات الكلية هو ما يمكِّن المتعلِّم من توسيع رصيده المعجمي بطرق منظمة، فضلاً عن مواءمة المدخلات المعجمية مع حاجاته،[1] فيتحوَّل بذلك تعلُّم مفردة واحدة إلى مدخل لبناء شبكة كاملة من المفردات المترابطة.

وكذا يعدُّ استثمار الحقول الدلالية وسيلة تعليمية ناجعة،[2] إذ يقود تعلُّم مفردة منن مثل (بيت) في العربية أو (House) في الإنكليزية، إلى مفردات مرتبطة بها، من مثل (غرفة، ومطبخ، وباب)، و(Room, Kitchin, Door)، وهذا الربط يسهل للمتعلِّم تذكُّر المفردات، ويعزِّز قدرته على إدماجها في مواقف تواصلية واقعية.

أما على المستوى الصيغي فيدرك المتعلِّم أنَّ اللغة ليست تراكُم مفرداتٍ معزولة فحسب، بل تتجلَّى في صيغ جاهزة تؤدي وظائف تداولية، وهنا تبرز مكانة الكفاية الصيغية التي تقوم على حفظ الوحدات المركبة واستعمالها بوصفها وحدة واحدة من دون الحاجة إلى تحليل عناصرها الداخلية،[3] من مثل (صباح الخير)، أو (Good Morning)، فإنها تُتعلَّم وتُستعمل بوصفها وحدة تداولية ذات وظيفة اجتماعية محدَّدة، ولا تُفكَّك في أثناء الاستعمال.

---

[1] انظر: محمد الصبحي البعزاوي، "من آليات تجويد المعالجة المعجمية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة اللغويات التطبيقية**، جامعة محمد بن زايد ومؤسسة بريل، العدد (1)، 2024، ص222-253.

[2] انظر: رهام ماهر نجيب الصراف وعمرو محمد السيد حجاج، "تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين المبتدئين للغة العربية الناطقين بغيرها باستخدام موقع إلكتروني قائم على الحقول الدلالية المصورة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات"، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 86(2)، 2022، ص339-419.

[3] انظر: عباس محمد أحمد عبد الباقي وعادل صغيرون تيراب، "البعد التواصلي والاجتماعي للغة العربية: لغة الأمثال العربية نموذجًا"، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة قناة السويس، 7(50)، 2024، ص365-385.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتبرز هنا المبادئ الكلية التي ينقلها المتعلِّم بين اللغتين، فالصيغ الترحيبية، والدعوات، والتهاني، والاعتذارات، كلها أنماط تواصلية كونية، يميزها اختلاف اللغة والنسق، ويجمعها الهدف التداولي المشترك، وحين يدرك المتعلِّم أنَّ (السلام عليكم) تقابلها في الإنكليزية (Peace be upon you)، أو أقرب منها وظيفيًّا (Hello / Hi)؛ يعي أنَّ الصيغ لا تُترجم دائمًا حرفيًّا، بل تُفهم في سياقها الذي تقال فيه.

1.2. التكامل بين البعدين اللغوي والصيغي في ضوء الكليات اللسانية:

تتمثل مكانة الجمع بين البعدين في أن الكفاية اللغوية تزوِّد المتعلِّم باللبنات الأولى (المفردات والاشتقاقات)، في حين تمنحه الكفاية الصيغية القدرة على توظيف هذه اللبنات في تراكيب وظيفية جاهزة ومُجدية، فالمتعلِّم الذي يعرف كلمة (سفر) أو (Travel) قد يظل عاجزًا عن التعبير في موقف واقعي إن لم يتعلَّم صيغًا من مثل: أريد أن أسافر إلى...)، أو (I would like to travel to…).

ومن ثم يظهر أنَّ استثمار الكليات اللغوية والصيغية يسهم في بناء مسار متكامل للتعلُّم؛ من المفردة بوصفها وحدة دلالية معجمية، إلى الصيغة بوصفها وحدة تداولية وظيفية، وصولًا إلى الخطاب بوصفه نسقًا تواصليًّا متكاملًا.

1.3. أمثلة تطبيقية من العربية والإنكليزية:

(أ) **المعجم**: يسهِّل إدراكُ البنية الاشتقاقية تنميةَ الرصيد المعجمي.

- العربية: قرأ، قارئ، مقروء، قراءة.
- الإنكليزية: Read, Reader, Readable, Reading.

(ب) **الصيغ**: تُستوعب الصيغة بوصفها وحدة جاهزة ذات وظيفة تداولية، لا تراكيب نحوية فحسب.

- العربية: كل عام وأنتم بخير (صيغة تهنئة).
- الإنكليزية: Happy New Year (صيغة تهنئة).

© إيسيسكو ICESCO 2026

1.4. البعد التعليمي وتطوير الكفاية التواصلية:

يتيح للمتعلم إدماجُ الكليات الدلالية في تعليم اللغات الأجنبية:

- تصميم أنشطة تقوم على المقارنة بين اللغات، من مثل استخراج الحقول الدلالية المشتركة بين العربية والإنكليزية.
- تدريب المتعلمين على التعرُّف على الأسر المعجمية، واستثمارها في توليد معانٍ جديدة.
- إدماج الأمثال والعبارات الجاهزة في ممارسات حوارية عملية، مما يعزّز الانغماس في اللغة.

ويتبيَّن بعامة أن الكفايتين اللغوية والصيغية تمثلان معًا مدخلًا رئيسًا لتطوير الكفاية التواصلية عند متعلِّم العربية لغةً أجنبيةً، فالكفاية اللغوية – بما تحمله من معجم وصرف ونحو وصوتيات – تتيح للمتعلِّم أدوات بناء الجمل الصحيحة وتوليد المعاني الجديدة، وفي المقابل تمنحه الكفاية الصيغية رصيدًا من الوحدات التداولية الجاهزة (تحيات، متلازمات، أمثال... إلخ) تجعله قادرًا على الانخراط في تواصل فوري مُجْدٍ.

واستثمار الكليات الدلالية من مثل الأسر الصرفية (كتب، كاتب، مكتوب)، أو الحقول الدلالية (ألوان، مشاعر)، إلى جانب الصيغ الجاهزة (صباح الخير) (Good Morning)، يسمح للمتعلمين ببناء جسور بين اللغة الهدف ولغتهم الأم، مما ييسِّر التذكُّر والاستعمال في السياقات الحياتية، فيغدو دور معلِّم العربية لغةً أجنبيةً هو التكامل بين البعدين، الذي يُحقِّق الانتقالَ من معرفة اللغة إلى استعمالها، عبر تحقيق الكفاية التواصلية، وهي الغاية المنشودة من تعليم العربية لغةً أجنبيةً.

2. الكليات الصرفية التركيبية:

بعد التطرُّق إلى ما يتصل بالمستوى المعجمي وعلاقته بتدريس مكوِّنات اللغة العربية، يُستهل الحديث عن استثمار الكليات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً، عبر علاقتها بالمستوى الصرفي التركيبي، وذلك بعرض مجموعة من القضايا اللسانية، من أبرزها الرتبة، والتطابق، والزمن، وما يدور في فلكها.

وقبل الخوض فيما يتصل بالمستوى الصرفي التركيبي، تجدر الإشارة إلى أن الانطلاق من معالجة البنى النحوية الكلية أو الخاصة قد أصبح منهجًا علميًّا لسانيًّا معاصرًا، وبخاصة في

© إيسيسكو ICESCO 2026

تعليم اللغات الطبيعية لغاتٍ ثانيةً، وذلك بهدف تلافي الإشكالات التي تقدمها بعض الأنحاء الخاصة بلغات طبيعية معينة، تتسم ببعض الوسائط التي لا تكون في لغات أخرى، كما هي الحال في اللغة الصينية مثلًا،[1] وقد أشار كلٌّ من أنس ملموس، ومحمد ناجي، وعادل غرار؛ إلى إمكانية استثمار هذه الكليات اللسانية في مجال تدريس البلاغة العربية من جهة الاستعارات التصورية، وبخاصة في ما يتصل بالجوانب الذهنية المعرفية،[2] غير أن الموضوع الذي يُركز عليه هذا المحور يتمثَّل في استثمار الكليات المرتبطة بالمستوى الصرفي التركيبي لتدريس مكوِّنات العربية للناطقين بغيرها.

أما الرتبة فقد عالجها اللسانيون في سياقات عدة، من بينها علاقتها بالإعراب والعلامات الإعرابية، إذ يميِّز الفاسي الفهري بين ثلاثة أنواع من العلامات الإعرابية في اللغة العربية؛ علامات التجرُّد، وعلامات الإعراب البنيوي، وعلامات الإعراب المحوري، مؤكِّدًا أنَّ الجر يدخل في الإعراب البنيوي، وأن الرفع قد يُسنده التطابق، مما قد ينتج عنه تنويع الرتبة.[3]

ويعدُّ هذا التفصيل للفاسي الفهري إحالة على أبرز الإستراتيجيات التي تعتمدها اللغة العربية على مستوى إسناد الإعراب، ومن بينها اللجوء إلى الرتبة في حال تعذُّر ظهور العلامات الإعرابية.

وقد أثار موضوع الرتبة في اللغة العربية عدة نقاشات، إذ افترض الفاسي الفهري أن الرتبة الأصلية في اللغة العربية من نمط [فا (مف1 مف 2)]،[4] وربط بينها وبين الأدوار الدلالية في المعجم العربي، عادًّا العلاقة بينهما مطَّردة، ومؤكِّدًا أنَّ الرتبة في النواة الوظيفة في

---

[1] See: Chenyang Gao et al., "Syntactic Processing of Mandarin Chinese as a Second Language Recruits a Crucial Frontoparietal Network," *Bilingualism: Language and Cognition 29*, pp. 755-772.

[2] انظر: محمد ناجي وأنس ملموس وعادل غرار، "آليات تدريس الاستعارة لمتعلمي العربية لغة ثانية: مقاربة لسانية معرفية"، **مجلة الإيسيسكو للغة العربية**، 2(1)، 2025.

[3] انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2018)، ص34.

[4] انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية دلالية** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 1985)، ج1: ص105.

© إيسيسكو ICESCO 2026

اللغة العربية كما يأتي: (أرباض يمنى) (ف – فا – مف 1 – مف 2) ملحقات (أرباض يسرى)،[1] وتؤثّر هذه الخاصة في الرتبة في التحليل الإعرابي من وجهة نظرية الربط العاملي، ويبرز ذلك بوضوح عند بناء الأفعال المتعدية للمجهول التي تختلف عن مقابلاتها المبنية للمعلوم، إذ يُحذف الفاعل ويُرقَّى المفعول، وبعض اللغات – من مثل الفرنسية والإنكليزية – تعمل على تهميش الفاعل وترقية المفعول، وهو ما يدفع إلى التمييز بين لغات تُسقط الفاعل وأخرى لا تُسقطه، فنتحدث عن وسيط إسقاط الفاعل، سواء في البناء للمعلوم أم البناء للمجهول، فيكون البناء للمجهول في الإنكليزية مثلًا تحليليًّا، في حين يكون في العربية تأليفيًّا، أي إن فيه صرفة بتغيير صائتي في جذع الفعل مع إسقاط الفاعل، فهو يحدث على المستوى الصرفي التركيبي، ولكن اللغة العربية المعاصرة تقبل على مستوى المحادثة الشفوية البناء للمجهول بصيغته الغربية، بتهميش الفاعل وترقية المفعول، مثل ما هو منتشر في الإعلام اليوم:

- الباب أُغلق من طرف يوسف.
- La porte a été fermée par youssef.
- The door was closed by Youssef.

وتعرف العناصر المكوِّنة للجمل في العربية تغييرات في الرتبة، ففي الجملة الفعلية قد يحدث تغيير في الرتبة قبل الفعل، يمثّلها تحويل التبئير، أو بُعد الفعل، يتجلّى في صورة تغيُّر محلي في رتبِ الفضلات، كما هي الحال في (ضَرَبَ زَيْدًا مُحَمَّدٌ)، وهو تقديم في الرتبة، يختلف في خصائصه عن التبئير في جملة من الخصائص، إذ يندرج – في رأي الفاسي الفهري – ضمن قاعدة الخفق (Scrambling) التي ميدانها إسقاط واحد لا تخرج عنه، ولا تنطبق إلا على العجر الأخوات (Sister Notes)،[2] بخلاف التبئير الذي ليس له هذه الخصائص التركيبية، فليس محدودًا في إسقاط واحد، ولا يجمع بين عجرتين أختين، بل يجمع بين موقع خارجي وموقع داخلي، ويتضح ذلك في الجمل الآتية:

---

[1] انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط2، 1999)، ص59.

[2] انظر: الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ج1: ص124.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- جاءَ البارحةَ كثيرٌ مِنَ الرجالِ.
- جاءَ كثيرٌ البارحةَ مِنَ الرجالِ.
- كَمْ تظنُّ أنَّ زيدًا تزوَّجَ مِنَ النساءِ؟
- كَمْ تظنُّ مِنَ النساءِ أنَّ زيدًا تزوَّجَ؟

وتشير الأدبيات اللسانية التوليدية إلى اختلاف اللغات الطبيعية في رتبة مكوِّنات الجملة؛ إذ يرى غرينبرغ أن الرتبة الأصلية في الإنكليزية هي (svo) (فا ف مف)، وهو تصوُّر يتعمده تشومسكي أيضًا، مع اختلافهما في الرتبة الأصلية في العربية، إذ يعتقد غرينبرغ أنها من نمط (ف فا مف)،[1] وهو التصوُّر الذي انتهى إليه الفاسي الفهري في إطار التحليل التوليدي، ولكن الرتبة السالفة الذكر للعربية ليست محل اتفاق بين اللسانيين، إذ ينكر تشومسكي وجود لغات من نمط (ف فا مف)، ويرى مككولي أن الرتبة الأصلية للإنكليزية هي من نمط (ف فا مف)،[2] ومن ثم تظلُّ قضايا الرتبة الأصلية في اللغات ضمن الوسائط لا الكليات اللغوية.

وبعيدًا من الاختلافات السابقة، قد تبدأ البنيات السطحية للعربية بالمركبات الاسمية، وقد تبدأ بالمركبات الحرفية أو الفعلية، وهو ما يساعد في تدريس مكوِّنات اللغة العربية عبر مختلف المهارات (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) بما يتناسب مع الرتبة الأصلية لمتعلمي العربية الأجانب، إذ تسلك العربية إستراتيجيات عدة للتفريق بين المكوِّنات في الجمل على مستوى الإعراب؛ العلامات الإعرابية الظاهرة أو المقدرة، أو ما ينوب عنها من حروف، فضلًا عن المحلات واعتبارات الرتبة بوصفها آلية أخيرة، فهي تتفق مع اللغات التي تعتمد العلامات الإعرابية، وتتشارك مع اللغات التي تعتمد إعراب التجرُّد الذي لا تخلو منه لغة، وتتجلَّى المرونة في جمل من مثل:

- وضعَ زيدٌ الطعامَ على الطاولةِ.
- زيدٌ وضعَ الطعامَ على الطاولةِ.

[1] See: Joseph H. Greenberg, *Universales of Languages* (Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1963).

[2] انظر: الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ج1: ص105.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- على الطاولةِ زيدٌ وضعَ الطعامَ.
- الطعامُ وضعَه زيدٌ على الطاولةِ.

ومن ثم تنبغي لنا الإفادة من هذه المرونة التي تعرفها العربية على مستوى الرتبة بما يتناسب مع متعلمي العربية الأجانب، من دون التوسُّع في الجانبين البلاغي والنحوي للتقديم والتأخير في المراحل الأولى.

وتُعدُّ قضايا التطابق من أبرز ما يثير التحديات أمام متعلمي العربية الأجانب، إذ يقصد اللسانيون التوليديون بالتطابق إلى ما يرتبط بسمات الشخص، والعدد، والجنس، فيُفصَّل في هذه السمات الثلاث على أساس أنَّ الشخص يرتبط بطبيعة الضمير (المتكلم، والغائب، والمخاطب)، في حين يكون الحديث في سمة العدد في اللغة العربية عن الإفراد والتثنية والجمع، لتختص سمة الجنس بالفصل بين التأنيث والتذكير، وما يرتبط بهما من صرفات، ويمكن القول بعامة إن عبارتين تكونان في حالة تطابق إذا كانت بعض سماتهما متضارعة بمقتضى تعالق معيَّن.[1]

وقد عولجت سمات التطابق في بداية النماذج التوليدية ضمن مفهوم التحويلات، التي اختلفت في درجات تعقيدها، حتى عُدَّتْ قاعدة التطابق بين الفاعل والفعل من أبسط الأمثلة في أدبيات النحو التوليدي؛[2] لنجد أنَّ أغلب الدراسات المتصلة بالتطابق، قد عملت على القضايا المرتبطة بالفعل والمشتقات، أي ما يعمل عمل الفعل.

وارتباطًا بمفهوم التطابق، لم يقف اشتغال اللسانيين التوليديين على هذا المفهوم عند حدود التمييز بين سمات الشخص والعدد والجنس، بل دُرِس في علاقته بالكليات اللغوية على غرار الإعراب، إذ يُصنَّف بوصفه محددًا رئيسًا للسمات الإعرابية التي تكون في عمومها واضحة في علاقة الفعل مع الفاعل، كما سبقت الإشارة، ومن ثم يُربَط بين التطابق والرتبة والإعراب، إذ يُحدِّد التطابق – بالضرورة عندهم – حالةَ الرفع في الفاعل،[3] غير أن الأمر يصبح أكثر تعقيدًا، إذا تعلَّق بالحالات المندرجة ضمن الملحقات بعامة.

---

[1] المرجع السابق، ج2: ص132.

[2] انظر: رشيدة كمال العلوي، **النحو التوليدي: قوالبه النظرية وأنساقه الفرعية** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2019)، ص106.

[3] انظر: الفاسي الفهري، **المعجم العربي**، ص53.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وإذا كانت النماذج المقَدَّمة للنحو التوليدي قد حاولت تجاوز التعقيدات المرتبطة بالتحويلات والقيود المتصلة بها؛ فإنها ظلت تناقش ما يتصل بمفهوم التطابق بوصفه جزءًا رئيسًا من العمليات المرتبطة بالبرنامج الأدنوي، في ظل ما سُمِّيَ "النقل المتضمن" لكل من التطابق والضم، إذ يُعَدُّ التطابق في سمات الشخص، والعدد، والجنس – إلى جانب الإعراب – من بين الظواهر الأكثر تعقيدًا في اللغات البشرية، مما يجعلها عَصِيَّة على التمثيل، وهو ما نتج عنه اقتراح آليات متباينة لتمثيل كلٍّ من التطابق والإعراب، من مثل العمل والتطابق (مخصص – رأس)، غير أنَّ التوجُّه العام سعى إلى توحيد ذلك في إطار التشجيرات البنيوية التي تحكم التطابق والإعراب، فتُفسَّر الظواهر المتصلة بالتطابق بوصفها نتاجًا لانتقال الرؤوس المعجمية إلى رأس التطابق (تطفا وتطمف)، والانتقال الموازي لعبارة اسمية (م حد) إلى مخصص (تط)، ويساعد هذا في توحيد معالجة التطابق والإعراب داخل تشجير (رأس – مخصص)، إذ يسند فحص الرفع في مخصص (تطفا)، والنصب في مخصص (تطمف) إلى الترتيب.[1]

ومن المفيد – قبل الانتقال إلى الإفادة من مسألة التطابق في تدريس مكوِّنات اللغة العربية – الإشارة إلى أن التطابق ولواصقه في العربية ليست نمطًا واحدًا، إذ تتميز لواصق التطابق في العربية – في رأي الرحالي – بوجود أنموذجين مختلفين بالنظر إلى السمات المخصصة لهما؛ التطابق الغني في مقابل التطابق الفقير، إذ ينشأ الأنموذجان داخل السياقين التركيبيين في كل مما يأتي على التوالي:[2]

- ف + تط ع م حد ع.
- م حد ع ف + تط ع / ف + تط غني.

ويمكن الإفادة من هذا التصوُّر في معالجة قضايا التطابق في اللغات، وتوظيفه في تدريس مكوِّنات العربية، وبخاصة عبر التركيز على مظاهر الاشتراك، وتجنُّب مظاهر التباعد بين الأنساق اللغوية، إذ لا تتوفر بعض اللغات على ما يقابل التثنية في مفهوم العدد، ولكنها تتوفر على مظاهر للجمع والإفراد، لذا ينبغي لمدرس مكوِّنات اللغة العربية أن يشير

[1] انظر: محمد وحيدي، **نظرية النحو الكلي: نماذج تركيبية جديدة** (القاهرة: دار رؤية، ط1، 2023)، ص153.

[2] انظر: محمد الرحالي، **تركيب اللغة العربية: مقاربة نظرية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 2003)، ص149.

© إيسيسكو ICESCO 2026

إلى وجود هذا الفارق والميزة، مع التركيز على مظاهر الاشتراك والاتفاق في مفهوم العدد علاقةً بالتطابق حال الجمع والإفراد، ويستحسن التركيز على الجموع السالمة، وتجنُّب التفصيل في جموع التكسير، أي التركيز على ما له علاقة بالصرف السلسلي من حيث الانسجام، لأن كثيرًا من متعلمي العربية الأجانب يستبطنون ضمنيًّا القواعد المتصلة بالصرف السلسلي، لا الصرف غير السلسلي الذي تنتمي إليه أغلب قضايا الاشتقاق والتوليد المتصلين بالنسق اللغوي العربي، واللغات السامية بعامة.

وتجدر الإشارة – فيما يتصل بالتطابق – إلى أنَّ اللغات الغنية صرفيًّا من حيث التطابق يمكنها اعتماد وسيط إسقاط الفاعل، كما سبقت الإشارة في قضية الرتبة، أما اللغات الفقيرة من حيث التطابق فيمتنع فيها وسيط إسقاط الفاعل والبناء للمجهول، وبالتركيز على العربية في هذا نجد أنها تسلك كليًّا مسلك لغات (Passiveshort)، أو ما يسمَّى "البناء للمجهول الصرفي التركيبي"، إذ يغيب الفاعل تركيبيًّا، وكذا يغيب الفعل المساعد (Auxiliary)، وهو ما ينعكس على البناء الصرفي الصوتي، ويتمظهر عبر بعض الصرفيات والصوتيات، ومع انتقال بعض المظاهر إلى اللغة العربية في القرن السابع عشر – كما سبقت الإشارة – بدأت العربية المعاصرة تسمح بوجود هذه التراكيب نتيجة الاحتكاك باللغات الأوروبية، بخلاف العربية التقليدية، ومن ثم أصبحت العربية المعاصرة تسمح بظهور (Long Passive)، وهو أمر يحيلنا على بعض الكليات المشتركة في اللغات، في مقابل الوسائط (Macro Parameter)، على غرار البناء للمجهول، وحذف الفاعل أو تهميشه.

ولكن الأهم في كلِّ ذلك هو ضرورة مراعاة مظاهر الاشتراك في مفهوم التطابق بالنسبة إلى متعلمي العربية لغةً أجنبيةً، بالتركيز على الجموع السالمة، وتجنُّب جموع التكسير والظواهر غير الشائعة في اللغات، فضلًا عن التركيز على المفرد والجمع، من دون الخوض في المثنى، والتأكيد على التنوُّع في الشخص بالنسبة إلى العربية، وإعطاء المقابلات المباشرة للضمائر الأكثر استعمالًا مع مراعاة الجنس، من دون التوسُّع إلى حدِّ التعقيد بإدراج المثنى والقضايا المرتبطة بالأسماء المبهمة، من مثل أسماء الإشارة والموصول، فيكتفي المدرس بالإشارة إلى ضمائر من مثل (أنا، أنت، هو، هي، نحن، أنتم)، في المراحل الأولى لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أما على مستوى الزمن، فالملاحظ – مع تداول النحاة ثلاثة أزمنة هي الماضي والمضارع والمستقبل – أنَّ الزمن النحوي الذي توافق عليه قطعًا هو الزمن الماضي، مع أنَّ هذا ليس محل اتفاق بين جميع النحاة، ومع ذلك يبقى المشترك في اللغات وجود الماضي والحاضر والمستقبل، أما المضارع والأمر – من منظور بعض الدارسين – فهما جهتان، لأنهما يُشتقان فعليًّا من الماضي، وبمعنى آخر، على المستوى المعجمي، وعلاقةً بالحقول المعجمية من منظور الكليات؛ المعجميات طبقات ودرجات خاضعة للسلَّمية، إذ المعجم – بوصفه وحدات – ينقسم إلى وحدات معجمية وأخرى وظيفية على غرار الزمن، غير أن تحقُّقات الزمن تختلف من لغة إلى أخرى، وهو ما دفع كثيرين إلى عدِّ العربية تمثِّل الجهة لا الزمن، من مثل كوهين، في حين أن لغات أخرى تتحقَّق فيها الصيغة الزمنية بمعزل عن الجهة، خلافًا للعربية، فقد فصَّل بعض الدارسين العرب في الفرق بين الجهة والزمن، من مثل تمام حسان.[1]

وقد صيغت قواعد التركيب والتحويلات في أعمال تشومسكي في العقد الثامن من القرن العشرين، وذلك على أساس وجود مبادئ لغوية كلية، إذ تفترض نظرية المبادئ والوسائط (1981) أن اختلاف اللغات اختلاف ظاهري، وأن بنيتها القاعدية العميقة واحدة، مع التباين في تثبيت قيم الوسائط،[2] وهو ما نحاول التركيز عليه فيما يتعلق بالزمن، أي تجاوز التنوُّع الذي تعرفه بعض اللغات والأنحاء الخاصة، من مثل الفرنسية والإنكليزية، إذ لا يعقل تقديم مقابلات تلك الأزمنة في اللغة العربية – إن وُجدت – للمتعلِّم الأجنبي، بل ينبغي لنا التركيز على المشترك المتداول في الخطابات اليومية بين مستعملي اللغات الطبيعية، من مثل الماضي البسيط، والحاضر، والأمر كذلك بوصفه صيغةً رئيسة يحتاجها المتكلم في كثير من المواقف، وصورةً من صور المستقبل، ويظهر في مواقف واقعية، من مثل اللافتات كالتشوير الطرقي (قِفْ)، وغيرها من مجالات الحياة اليومية.

[1] انظر: تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها** (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994)، ص240–260.

[2] انظر: العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية**، ص181.

© إيسيسكو ICESCO 2026

خلاصة ونتائج

يأتي الحديث عن الكليات اللسانية في علاقتها بتعليم العربية لغةً أجنبيةً في سياق البحث عن طرائق مبتكرة ترتقي بتعليم اللغة العربية، وذلك ضمن السعي المتواصل إلى تطوير طرائق وأساليب تعليمية حديثة ومتنوعة، تُيسِّر تعليم العربية بالنسبة إلى المعلم، وتُسهِّل سيرورات فهمها واستيعابها لدى المتعلِّم.

ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ فكرة الانطلاق من الخصائص المشتركة الحاصلة على مستوى الطبيعة اللسانية للغات – في عملية تعليم اللغات الأجنبية بمختلف أصنافها – تأتي أساسًا لتلافي الإشكالات التعليمية ذات الصبغة اللسانية، التي كثيرًا ما تُعسِّر عمليتي تعليم عناصر اللغة وتعلُّمها، من مفردات وأصوات وتراكيب وقواعد وتعبيرات، مما يؤثِّر تأثيرًا مباشرًا في نسق التعلُّمات لدى المتعلمين، ويحول دون تحقُّق كفاياتهم المختلفة، ولا سيما الكفايتين اللغوية والتواصلية، اللتين تعدَّان جوهر التعلُّم وأساسه.

وجدير بالذكر أن الاستناد إلى الكليات اللسانية في تدريس مكوِّنات اللغة العربية يروم إيصال فكرة رئيسة تتمثل في أن اللغة العربية – كسائر اللغات الأخرى – تقوم على خصائص ومقومات كلية مشتركة، ومن شأن هذا أن يزيح التصوُّر التقليدي الذي ينظر إلى العربية لغةً صعبةً من حيث التعلُّم والاكتساب، تبعًا لطبيعة مفرداتها وقواعدها وتراكيبها.

ويمكن القول بعامة إن اعتماد مدخل الكليات اللسانية في تدريس مكوِّنات العربية لغةً أجنبيةً؛ يمثِّل حلًّا تعليميًّا مناسبًا لعدة تحديات تعليمية ذات طابع لساني، فضلًا عن أن هذه الكليات تدفع معلم اللغة إلى العودة المستمرة إلى المرجعيات اللسانية، بما يسهم في تطوير أدائه المهني وتحسين ممارسته التعليمية.

ومن ثم سعى هذا البحث إلى الدمج بين المعرفة اللسانية التوليدية، عبر الكليات اللسانية، ومجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً، وذلك من أجل البحث عن سُبُل تنزيل المخرجات اللسانية التوليدية في صُلْب تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، بما يسهم في الارتقاء بهما وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد عني البحث بإبراز جدوى استثمار الكليات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً بعامة، وفي تدريس مكوِّناتها بخاصة، وبذلك يمكن تسجيل مجموعة من النتائج، من أبرزها:

1. أن الكليات اللسانية تبرز أوجه التشابه الحاصلة بين الأنساق اللغوية.

2. أن استثمار الكليات اللسانية في صُلْب العملية التعليمية التعلمية للعربية لغةً أجنبيةً يضطلع بأدوار تعليمية مهمة جدًّا.

3. أن دمج الكليات اللسانية في عملية تعليم اللغات الأجنبية، يُظهر مكانة النتائج اللسانية العامة في تجويد عملية تعليم تلك اللغات.

4. أنها دمج الكليات اللسانية من أبرز الآليات التعليمية التي ينبغي لمعلم اللغة أن يستحضرها، فبها يتطوَّر أداؤه التعليمي.

5. أن الاستعانة بالكليات اللسانية من شأنها أن تمكِّن من تيسير تدريس المكونات اللغوية، وفق منهج علمي وعملي دقيق ومضبوط.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها** (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994).

حسن مالك، "المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، في: **تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغةً ثانيةً في ضوء اللسانيات المعاصرة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2021).

رشيدة كمال العلوي، **النحو التوليدي: قوالبه النظرية وأنساقه الفرعية** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2019).

رهام ماهر نجيب الصراف وعمرو محمد السيد حجاج، "تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين المبتدئين للغة العربية الناطقين بغيرها باستخدام موقع إلكتروني قائم على الحقول الدلالية المصورة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات"، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 86(2)، 2022.

عباس محمد أحمد عبد الباقي وعادل صغيرون تيراب، "البعد التواصلي والاجتماعي للغة العربية: لغة الأمثال العربية نموذجًا"، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة قناة السويس، 7(50)، 2024.

عبد الحق العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط1، 2025).

عبد الرحيم ناجح، **تعليم نحو اللغة العربية لغة ثانية: مقاربات نظرية ومنهجية** (عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2025).

عبد العالي الودغيري، **القاموسية العربية الحديثة: بين تنمية الفصحى وتحديث القاموس والتأريخ للمعجم** (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2019).

عبد القادر الفاسي الفهري، **البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2018).

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

© إيسيسكو ICESCO 2026

عبد القادر الفاسي الفهري، **المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط2، 1999).

محمد الرحالي، **تركيب اللغة العربية: مقاربة نظرية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 2003).

محمد الصبحي البعزاوي، "من آليات تجويد المعالجة المعجمية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة اللغويات التطبيقية**، جامعة محمد بن زايد ومؤسسة بريل، العدد (1)، 2024.

محمد الغريسي، "اللسانيات وإسهامها في تعليم اللغة العربية وتجويد تدريسها"، في: **اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية: نحو آفاق ورهانات تطوير المناهج التربوية التعليمية** (الرباط: مؤسسة مقاربات، 2022).

محمد ناجي وأنس ملموس وعادل غرار، "آليات تدريس الاستعارة لمتعلمي العربية لغة ثانية: مقاربة لسانية معرفية"، **مجلة الإيسيسكو للغة العربية**، 2(1)، 2025.

محمد ناجي وأنس ملموس، "استثمار اللسانيات في تيسير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية"، في: **دراسات في تعليمية العربية لغةً أجنبيةً للناطقين بغيرها: رؤى معاصرة وآفاق جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2024).

محمد وحيدي، **نظرية النحو الكلي: نماذج تركيبية جديدة** (القاهرة: دار رؤية، ط1، 2023).

Chenyang Gao, Jia Guo, Liaoyuan Zhang, Zimu Li, Luyao Chen & Liping Feng, "Syntactic Processing of Mandarin Chinese as a Second Language Recruits a Crucial Frontoparietal Network," *Bilingualism: Language and Cognition 29*.

David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Oxford: Blackwell, 2008).

Joseph H. Greenberg, *Universales of Languages* (Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1963).

Marianne Celce-Murcia, "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching," In: Eva Alcón Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2008).

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Chenyang Gao, Jia Guo, Liaoyuan Zhang, Zimu Li, Luyao Chen & Liping Feng, "Syntactic Processing of Mandarin Chinese as a Second Language Recruits a Crucial Frontoparietal Network," *Bilingualism: Language and Cognition 29*.

David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Oxford: Blackwell, 2008).

Ḥasan Mālik, "al-Marjiʿiyyāt al-lisāniyyah fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā," In: *Tadrīsiyyah al-ʿArabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā lughah thāniyah fī ḍawʾ al-lisāniyyāt al-muʿāṣirah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 2021).

Joseph H. Greenberg, *Universales of Languages* (Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1963).

Marianne Celce-Murcia, "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching," In: Eva Alcón Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2008).

Mohamed Naji & Anas Malmous, "Istithmār al-lisāniyyāt fī taysīr taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah bi-waṣfihā lughah ajnabiyyah," In: *Dirāsāt fī taʿlīmiyyat al-ʿArabiyyah lughah ajnabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā: ruʾā muʿāṣirah wa-āfāq jadīdah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 2024).

Mohamed Naji, Anas Malmous & Adil Ghrar, "Āliyyāt tadrīs al-istiʿārah li-mutaʿallimī al-ʿArabiyyah lughah thāniyah: muqārabah lisāniyyah maʿrifiyyah," *ICESCO Journal of Arabic Language*, 2(1), 2025.

Muḥammad al-Gharīsī, "al-Lisāniyyāt wa-ishamuhā fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah wa-tajwīd tadrīsihā," In: *al-Lisāniyyāt al-ḥadīthah wa-taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah: naḥwa āfāq wa-rihānāt taṭwīr al-manāhij al-tarbawiyyah al-taʿlīmiyyah* (Rabat: Muʾassasah Muqārabāt, 2022).

Muḥammad al-Raḥālī, *Tarkīb al-lughah al-ʿArabiyyah: muqārabah naẓariyyah jadīdah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 1st ed., 2003).

Muḥammad al-Ṣubḥī al-Baʿzāwī, "Min āliyyāt tajwīd al-muʿālajah al-muʿjamiyyah fī manāhij taʿlīm al-ʿArabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā," *Majallah al-Lughawiyyāt al-Taṭbīqiyyah*, Jāmiʿah Muḥammad bin Zāyid & Muʾassasah Brīl, No. (1), 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Muḥammad Waḥīdī, *Naẓariyyat al-naḥw al-kullī: namādhij tarkībiyyah jadīdah* (Cairo: Dār Ruʾyah, 1st ed., 2023).

Rashīdah Kamāl al-ʿAlawī, *al-Naḥw al-tawlīdī: qawālibuh al-naẓariyyah wa-ansāquh al-farʿiyyah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 1st ed., 2019).

Rihām Māhir Najīb al-Ṣarrāf & ʿAmrū Muḥammad al-Sayyid Ḥajjāj, "Tanmiyyah al-tharwah al-lughawiyyah ladā al-dārisīn al-mubtadiʾīn lil-lughah al-ʿArabiyyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā bi-istikhdam mawqiʿ iliktrūnī qāʾim ʿalā al-ḥuqūl al-dalāliyyah al-muṣawwarah fī ḍawʾ al-iṭār al-marjiʿī al-Ūrūbbī al-mushtarak lil-lughāt", *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyyah*, Jāmiʿah Ṭanṭā, 86(2), 2022.

Tammām Ḥassān, *al-Lughah al-ʿArabiyyah maʿnāhā wa-mabnāhā* (Casablanca: Dār al-Thaqāfah, 1994).

ʿAbbās Muḥammad Aḥmad ʿAbdulbāqī & ʿĀdil Ṣaghīrūn Tīrāb, "al-Buʿd al-tawāṣulī wal-ijtimāʿī lil-lughah al-ʿArabiyyah: lughah al-amthāl al-ʿArabiyyah namūdhajan," *Majallah Kulliyyah al-Ādāb wal-ʿUlūm al-Insāniyyah*, Jāmiʿah Qanāh al-Suways, 7(50), 2024.

ʿAbdulḥaqq al-ʿUmarī, *al-Lisāniyyāt al-tarbawiyyah wa-iṣlāḥ taʿlīm al-ʿArabiyyah* (Riyadh: Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st ed., 2025).

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *al-Bināʾ al-muwāzī al-muwassaʿ: naẓariyyah tawlīdiyyah jadīdah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 1st ed., 2018).

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *al-Lisāniyyāt wal-lughah al-ʿArabiyyah: namādhij tarkībiyyah dalāliyyah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 1st ed., 1985).

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *al-Muʿjam al-ʿArabī: namādhij taḥlīliyyah jadīdah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 2nd ed., 1999).

ʿAbdulʿālī al-Wadghīrī, *al-Qāmūsiyyah al-ʿArabiyyah al-ḥadīthah: byna tanmiyyah al-fuṣḥā wa-taḥdīth al-qāmūs wal-taʾrīkh lil-muʿjam* (Doha: al-Markaz al-ʿArabī lil-Abḥāth wa-Dirāsat al-Siyāsāt, 2019).

ʿAbdurraḥīm Nājiḥ, *Taʿlīm naḥw al-lughah al-ʿArabiyyah lughah thāniyah: muqārabāt naẓariyyah wa-manhajiyyah* (Amman: Markaz al-Kitāb al-Akādīmī, 1st ed., 2025).

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
استُلم Received 2026-3-3
قُبل Accepted 2026-6-4

الذَّكاءُ الاصطناعيُّ التَّوليديُّ في تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتعليمِها
الفُرَصُ والتَّحدِّياتُ والاعتباراتُ الأخلاقيَّةُ

جنيد قادر*، منتصر الحمد**

مُستخلَص

يسعى هذا البحث إلى استكشاف أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعلُّم اللغة العربية وتعليمها، وبيان ما يتيحه من فرصٍ، وما يفرضه من تحديات تقانية وتربوية، وما يثيره من قضايا أخلاقية مرتبطة بتوظيفه في البيئات التعليمية. وينطلق البحث من حقيقة مفادها أن اللغة العربية – مع أنها لغة أكثر من أربع مئة مليون إنسان، ولغة دينية لأكثر من ملياري مسلم حول العالم – ما تزال تُصنَّف ضمن اللغات منخفضة الموارد الرقمية، وهو ما ينعكس على أداء النماذج اللغوية الكبيرة وتطبيقاتها التعليمية. ويعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي بمراجعة الدراسات الحديثة وتحليل الاتجاهات الرئيسة المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغات، مع التركيز على واقع اللغة العربية. ويخلص البحث إلى أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يتيح إمكانات مهمة في دعم التعلُّم الشخصي، وإنتاج المحتوى التعليمي، وتطوير المهارات اللغوية، غير أن الإفادة منه في تعليم اللغة العربية ما تزال تواجه تحديات تتصل بمحدودية الموارد الرقمية، والازدواجية اللغوية، ودقة المخرجات اللغوية والثقافية، فضلًا عن الاعتبارات الأخلاقية المرتبطة بالخصوصية والأمانة العلمية والتحيُّز الثقافي.

مفاتيح البحث: الذكاء الاصطناعي التوليدي، تعليم اللغة العربية، نماذج اللغة الكبيرة، الاعتبارات الأخلاقية

* أستاذ الهندسة الحاسوبية، كلية الهندسة، جامعة قطر، jqadir@qu.edu.qa.

** أستاذ الدراسات اللغوية المقارنة، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، m.hamad@qu.edu.qa.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)10

Generative AI for Learning and Teaching Arabic: Opportunities, Challenges, and Ethical Considerations

Junaid Qadir[*] , Muntasir Al-Hamad[**]

Abstract

This study seeks to explore the impact of generative artificial intelligence on the learning and teaching of the Arabic language, elucidating the opportunities it affords as well as the technological and pedagogical challenges it poses, and the ethical issues it raises in connection with its deployment in educational environments. The study proceeds from the premise that the Arabic language - despite being spoken by more than 400 million people and serving as the liturgical language of more than two billion Muslims worldwide - continues to be classified among the digitally low-resource languages, a fact that is reflected in the performance of large language models and their educational applications. The study adopts the descriptive-analytical method, reviewing recent studies and analyzing the principal trends associated with applications of generative artificial intelligence in language education, with particular emphasis on the situation of the Arabic language. The study concludes that generative artificial intelligence offers significant potential for supporting personalized learning, generating educational content, and developing language skills; however, harnessing this potential for Arabic language instruction continues to face challenges related to the limited availability of digital resources, diglossia, the accuracy of linguistic and cultural outputs, as well as ethical considerations pertaining to privacy, academic integrity, and cultural bias.

Keywords: *Generative artificial intelligence, Arabic language education, large language models, ethical considerations*

[*] Professor of Computer Engineering, College of Engineering, Qatar University, jqadir@qu.edu.qa.
[**] Professor of Comparative Linguistics, College of Arts and Sciences, Qatar University, m.hamad@qu.edu.qa.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة: عندما تلتقي العربية بالذكاء الاصطناعي

تخيَّل متعلِّمًا في جاكرتا أو لندن أو نيروبي يريد تعلُّم العربية، فيفتح تطبيقًا على هاتفه ليبدأ محادثة مع نظام ذكاء اصطناعي، يسأل النظام عن الفرق بين المضارع المرفوع والمنصوب، فيجيبه بالعربية بأسلوب واضح، ثم يقترح عليه تمرينًا تفاعليًّا مصمَّمًا وفق مستواه؛ هذا المشهد لم يَعُدْ من قبيل الخيال العلمي، بل أصبح واقعًا تشهده بيئات تعليمية عدة حول العالم.

تتميَّز اللغة العربية بخصائص لغوية وثقافية ودينية أكسبتها مكانة خاصة بين لغات العالم، فهي واحدة من أعرق اللغات السامية، ولغة رسمية في اثنتين وعشرين دولة، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالإسلام، إذ هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث الفقهي والأدبي الإسلامي الواسع الذي أسهم في صوغ حضارة امتدَّ أثرها إلى مناطق مختلفة من العالم.[1]

ومن منظور اللسانيات التطبيقية، تتميَّز العربية أيضًا بظاهرة الازدواجية اللغوية (Diglossia)، وهي ظاهرة تجعل الفصيحة تتعايش مع طيف واسع من اللهجات المتداولة في الحياة اليومية،[2] ولكن ذلك لا يقود إلى الفصل بين العربية الفصحى (التقليدية) والعربية الفصحى (المعاصرة)، إذ لا يبدو هذا الفصل مقنعًا من الناحية اللغوية ما دامت البنى الرئيسة للنحو والصرف قد حافظت على قدر كبير من الاستقرار، فاختلاف المعجم أو تباين التفضيلات الأسلوبية لا يكفي لإثبات الانتقال من مرحلة لغوية إلى أخرى، لأن هذا النوع من التغيُّر يظل نسبيًّا وسياقيًّا وخاضعًا لتفاوت الاستعمال بين الأفراد والمقامات.

ومن ثم كان الأوفق هو النظر إلى الفصحى بوصفها متصلًا لغويًّا واحدًا يمتدُّ تاريخيًّا ولسانيًّا، تتعدَّد داخله أنماط التعبير والاستعمال، بدلًا من النظر إليها بوصفها كيانين منفصلين انفصالًا حاسمًا،[3] وفي هذا الإطار يبدو المشهد اللغوي العربي أكثر وضوحًا، إذ تتعايش الفصحى

[1] انظر: يوهان فك، **العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**. ترجمة: رمضان عبد التواب (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1980).

[2] See: Yasir Suleiman, "Arabic Folk Linguistics between Mother Tongue and Native Language," In: Jonathan Owens (ed.), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (Oxford: Oxford University Press, 2013), pp. 264-266; Kees Versteegh, *The Arabic Language* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2nd ed., 2014).

[3] See: Suleiman, Arabic Folk Linguistics.

© إيسيسكو ICESCO 2026

– في امتدادها التاريخي والمعاصر – مع طيفٍ واسع من اللهجات المحلية المتفاوتة من المشرق إلى المغرب، مما يجعل التمييز الأكثر دلالة، من منظور لغوي اجتماعي (Sociolinguistic)، قائمًا بين الفصحى واللهجات، لا بين (تقليدية) و(معاصرة) داخل الفصحى نفسها.

ومن أبرز التحوُّلات التي أثَّرت في مشهد العربية من منظور اللسانيات التطبيقية ما شهده العقد الأخير من تطوُّر تقاني متسارع أثار أسئلة جديدة تتصل باللغة وتعليمها وتعلُّمها،[1] فبعد عقود من البحوث في معالجة اللغة الطبيعية، مثَّل ظهور نماذج اللغة الكبيرة (Large Language Models) – من مثل (ChatGPT، Claude، Gemini) – تحوُّلًا بارزًا في قدرة الآلة على فهم اللغة وتوليدها، والاستجابة لها بأساليب تحاكي التواصل البشري.[2]

من يتعلَّم العربية؟ تنوُّع المتعلِّمين وتعدُّد السياقات

تتباين مرجعيات متعلِّمي العربية تباينًا واسعًا ينعكس على مسارات التعلُّم وطرائقه وأهدافه، ومن ثمَّ لا يعبِّر التعامل مع المتعلِّمين – بوصفهم فئة متجانسة – عن واقع تعليم العربية في السياقات المعاصرة، وهو إطلاق حكم جائر وتعميم ساذج يؤدِّي بالضرورة إلى اختلال في تصميم المدخلات التعليمية، وقد أظهرت دراسات تعليم العربية للناطقين بغيرها أن البيئات التعليمية تجمع في كثير من الأحيان متعلِّمين من مؤهلات لغوية وثقافية وأهداف متباينة، كل ذلك أعاد صياغة طبيعة المتعلِّم فيهم، فلا يمكن إغفال ذلك حين يلتقون في بيئة تعلُّم العربية لغةً معياريةً اتصاليةً،[3] مما يجعل مراعاة خصائصهم وحاجاتهم التعليمية عنصرًا رئيسًا في تصميم البرامج التعليمية وتطويرها.

---

[1] انظر: منتصر الحمد، **دمج التواصل غير اللفظي في تعليم العربية للأعاجم** (الرباط: إيسيسكو، 2025).

Nizar Habash, *Introduction to Arabic Natural Language Processing* (Switzerland: Springer, 2010).

[2] See: Elsayed Issa & Michael Hammond, "KalaamBot and KalimaBot: Applications of Chatbots in Learning Arabic as a Foreign Language," In: *Trends, Applications and Challenges of Chatbot Technology* (USA: IGI Global, 2023); Mark Warschauer & Ying Xu, "Generative AI for Language Learning: Entering a New Era," *Language Learning & Technology*, 28(2), 2024, pp. 1-4; Aya Hamdi Ahmed Moustafa et al., "Generative AI for Learning and Teaching Arabic: Opportunities, Challenges and Ethical Considerations," *IEEE Access*, No. (14), 2026, pp. 1-30.

[3] انظر: الحمد، **دمج التواصل غير اللفظي في تعليم العربية للأعاجم**.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويمكن توزيع هؤلاء المتعلِّمين في ثلاث فئات رئيسة؛ متعلِّمو العربية لغةً أجنبية أو ثانية، ووارثو اللغة، والقرأة.

1. متعلِّمو العربية لغةً ثانية أو أجنبية:

هم الفئة الأكثر شيوعًا في السياقات العلمية الدولية، إذ يدرسون العربية في الجامعات ومراكز اللغات لأغراض علمية أو مهنية، من مثل الدبلوماسية، والترجمة، والعمل في المنظمات الدولية.[1]

2. وارثو اللغة:

هم الأبناء والأحفاد الذين نشؤوا في مجتمعات غير عربية، مع استعمال أسرهم اللغة العربية في نطاق الأسرة وبعض الممارسات اليومية، وتمتلك هذه الفئة رصيدًا لغويًّا وثقافيًّا متفاوتًا يرتبط غالبًا باللهجة المتداولة في البيئة الأسرية، إلى جانب معرفة جزئية بالبنى اللغوية والمعجم المرتبط بالحياة اليومية، غير أنهم يفتقرون في كثير من الأحيان إلى الكفاية في العربية الفصحى، وبخاصة في مهارات التعبير والكتابة والضبط الإملائي، وفي المقابل يمتازون بكفاية تداولية وثقافية تتجاوز في كثير من الأحيان ما لدى متعلِّمي العربية من الناطقين بغيرها، وبخاصة فيما يتصل بالهوية والسياق الثقافي.[2]

3. القرأة:

هي الفئة التي يتَّجه متعلِّموها إلى دراسة اللغة بوصفها أداة تواصلية، متكئين على مهاراتهم في قراءة القرآن التي اكتسبوها في مؤسسات التعليم الديني أو المحاضن القرآنية، وتمثِّل هذه الفئة متعلِّمين من أعمار ومرجعيات متنوعة في المجتمعات الإسلامية، وغالبًا ما يمتلك أفرادها

---

[1] See: Ibid; Susan M. Gass & Larry Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (New York: Routledge, 3rd ed., 2008).

[2] انظر: منتصر الحمد، "أغلاط وارثي اللغة العربية من متعلميها في بريطانيا بين ازدواجية اللسان وثنائية اللغة"، **مجلة اللغة والأدب**، العدد (29)، 2016.

Muntasir Al-Hamad, "تأثير ازدواجية اللسان على وارثي اللغة العربية من متعلميها لغة أجنبية," In: George Grigore & Gabriel Bituna (eds.), *Arabic Varieties: Far and Wide*, Proceedings of the 11th International Conference of AIDA, Bucharest, 2015, Editura Universităţii din Bucureşti; Nelleke Van Deusen-Scholl, "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations," *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 2003, Rasha ElHawari, *Teaching Arabic as a Heritage Language* (London: Routledge, 2020).

© إيسيسكو ICESCO 2026

مهارات أولية في القراءة، ومعرفة بعض المفردات والتراكيب المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية، وقد يستفيدون من وجود ألفاظ عربية مشتركة في لغاتهم، مما يسهم في تيسير تعلُّم العربية والتخفيف من الحاجز النفسي المرتبط بها.[1]

عن أي عربية نتكلَّم؟ تحديد المنتج اللغوي الذي نريده

بعد تحديد فئات المتعلِّمين وتنوُّع سياقاتهم، يبرز سؤال أكثر تأسيسًا: أي عربية نريد أن نعلِّم؟

ولا يُقدَّم هذا السؤال هنا بوصفه قضيةً لغوية مجردة، بل بوصفه قرارًا تربويًّا يسبق تصميم المحتوى، واختيارًا للأدوات، وتحديدًا لأدوار الذكاء الاصطناعي في التعليم، فاللغة الهدف ليست كيانًا محايدًا ينقل إلى المتعلِّم، بل هي اختيار تربوي وثقافي ووظيفي يحدِّد طبيعة الكفاءة المراد بناؤها، ومن هنا تبرز أسئلة أمام الممارس والمعلم وواضع المنهاج عن اللغة الهدف، ومنها: هل نريد متعلِّمًا قادرًا على قراءة النصوص الفصيحة فقط، أو متعلِّمًا يستطيع التفاعل في مواقف الحياة اليومية، أو مستخدمًا للعربية يمتلك وعيًا بالمقامات والسجلات والفروق بين الفصحى واللهجات؟[2]

ينطلق هذا البحث من أنه ينبغي للعربية الفصحى أن تظل محور التعليم المؤسسي، وبخاصة في السياقات العلمية، بوصفها لغةً معيارية اتصالية، لا نسقًا جامدًا معزولًا عن الاستعمال، فالفصحى ليست لغة تراثية مغلقة، ولا أنموذجًا كتابيًّا رسميًّا فحسب، بل تمثِّل المجال المشترك الذي يتيح للمتعلِّمين من مرجعيات مختلفة الالتقاء داخل لغة واحدة قابلة للتعلُّم والتقويم والتداول عبر سياقات تعليمية وثقافية عدة، غير أن مركزية الفصحى لا تعني تجاهل الواقع اللساني العربي الذي تتعايش فيه الفصحى مع طيفٍ واسع من اللهجات المحلية، ولا تعني تقديم العربية للمتعلِّم في صورة مثالية متخيَّلة لا يلقاها خارج الكتاب أو الفصل.

---

[1] See: Muntasir Al-Hamad, "The QARA'A: Defining a Group in Learning Arabic as a Foreign Language," *Romano-Arabica*, No. (20), 2020.

[2] هي مقاربة تحاول ألا يفقد المتعلم مركزية الفصحى بوصفها لغة المعرفة والكتابة والمرجعية المشتركة، مع تقديره ومعايشته المستويات جميعها، لا بوصفها طبقية وتراتبية، بل بوصفها تصنيفًا عامًّا بعيدًا من مناقشات المركز والهامش في تعليم اللغة المبني على الفلسفات الثقافية والمجتمعية.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن ثمَّ تقوم الفلسفة المعتمدة هنا على التمييز الوظيفي لا الفصل الجوهري، أي إن الفصحى والعامية لا تُعاملان بوصفهما عالمين منفصلين انفصالًا تامًّا، ولا تُدمجان في خليط واحد يُفقد المتعلِّم القدرة على التمييز بينهما، والمطلوب هو مناقشة أفضل السبل لتعزيز هذا الوعاء اللغوي، ليمكِّن المتعلِّم من إدراك أن العربية تتحقق في مستويات وسجلات ومقامات مختلفة، وأن نجاحه لا يقاس بقدرته على إنتاج جملة صحيحة نحويًّا فحسب، بل بقدرته على اختيار الصيغة الملائمة للموقف المناسب،[1] وعليه يناقش البحث آليات خدمة المتعلِّم في اختياراته من هذه التصنيفات، وكيفية الوصول إليها، وبناء الكفايات فيها، ثم تقويمها عبر أنظمة الذكاء الاصطناعي المتاحة التي يأتي نقاش خدمة كلٍّ منها في إطار تعليمية اللغة.

ولا يعني ذلك بالضرورة اعتماد منهجيات "العبور اللغوي" (Translanguaging) كما تُقدَّم في بعض دراسات التعليم ثنائي اللغة، التي تقوم في أصلها الفلسفي على رفضِ التصوُّرات التي ترتِّب اللغات واللهجات في هرمٍ قيمي صارم، وترى أن المتكلِّم لا يستعمل (لغات منفصلة)، بل (مستويات منفصلة)، بقدر ما يوظِّف كامل رصيده اللغوي بوصفه منظومةً واحدة مرنة.

ومن ثمَّ تنتقد هذه المقاربة مفهوم "التبديل اللغوي" (Code-switching)، لأنه في نظرها يفترض أن اللغات أو اللهجات موجودة في ذهن المتكلِّم بوصفها بُنى مستقلة، ثم ينتقل بينها عند الحاجة، غير أن اعتماد هذه الرؤية كما هي في تعليم العربية قد يُضعف الحاجة التعليمية إلى ضبط المستويات اللغوية، وبخاصة لدى المتعلِّم المبتدئ الذي لم يكتسب بعدُ القدرة الكافية على التمييز بين الصيغة التعليمية والصيغة التداولية والصيغة المحلية.[2]

---

[1] انظر: المجلس الأوروبي، **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلُّم اللغات وتعليمها وتقييمها: المجلد المصاحب**، ترجمة: عثمان صبير (ستراسبورغ: المجلس الأوروبي للنشر، 2020).

Rasha Kadry Soliman, "The Implementation of the Common European Framework of Reference for the Teaching and Learning of Arabic as a Second Language in Higher Education," In: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (New York: Routledge, vol. II, 2018).

[2] See: Sara Vogel & Ofelia García, "Translanguaging," In: Kathy Hytten (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (New York: Oxford Academic, 2017).

© إيسيسكو ICESCO 2026

لذلك يتخذ هذا البحث موقفًا وسطًا، فهو يستفيد من حساسية العبور اللغوي تجاه الطبقية اللغوية الجامدة في تراتبياتها هندسيًّا، ولكنه لا يعتمد إلغاء الحدود الوظيفية بين المستويات المختلفة، ولا يعتمد منطق التبديل اللغوي بوصفه انتقالًا آليًّا بين أنظمة مغلقة، ولكنه في آنٍ معًا يؤكِّد حاجة المتعلِّم إلى معرفة الفروق بين ما يُكتب، وما يُقال، وما يُناسب المقام الرسمي، وما يُناسب المقام اليومي، فالغاية ليست إنتاج متعلِّم يخلط المستويات من غير وعي، ولا متعلِّم يخاف من كلِّ استعمال غير فصيح، بل متعلِّم يمتلك كفاءة عربية مركبة يُحسن التنقُّل فيها بين الفصيح بوصفه معيارًا وأساسًا، والتنوُّعات اللهجية وفق فهمِه السياقاتِ، فيغدو المنتج اللغوي مرنًا قد يزاوج بين – ما اصطلح عليه – مستويات لغوية.

مسيرة تعليم اللغات بالتقانة: من ستينيات القرن الماضي حتى اليوم

لا يُعدُّ الذكاء الاصطناعي التوليدي ظاهرةً منفصلة عن تاريخ توظيف التقانة في تعليم اللغات، بل يمثِّل مرحلة متقدمة في مسار تطوُّر امتدَّ أكثر من نصف قرن، ومن ثمَّ يقتضي فهمُ موقعه في تعليم اللغات مراجعةَ هذا المسار في خطوطه الكبرى، التي يمكن إجمالها في أربع موجات رئيسة:

1. التعليم بمساعدة الحاسوب (CALL):

بدأت منذ ستينيات القرن الماضي محاولاتُ توظيف الحاسوب في تعليم اللغات، واتسمت التطبيقات الأولى بالبساطة، إذ كانت تعتمد تدريبات منظَّمة، من مثل إكمال الجمل أو اختيار الإجابة الصحيحة، مع تقديم مراجعة مباشرة للمتعلِّم بشأن صحة إجاباته.

2. الشابكة والمجتمعات الرقمية:

أحدث انتشار الشابكة في تسعينيات القرن الماضي تحوُّلًا بارزًا في تعليم اللغات، إذ أصبح المتعلِّم قادرًا على التواصل مع ناطقين باللغة المستهدفة، والوصول إلى مصادر متنوعة من النصوص والمواد السمعية والبصرية في أي زمان ومن أي مكان، مما وسَّع فُرَصَ التعلُّم خارج البيئة الصفية التقليدية.

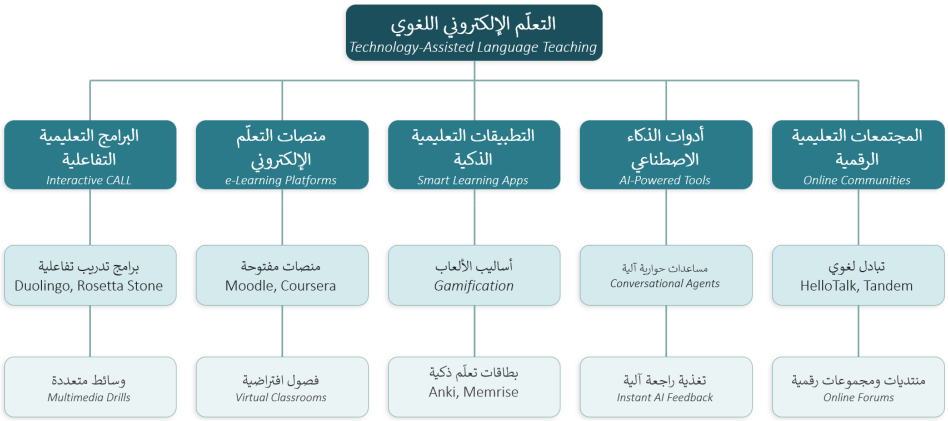
© إيسيسكو ICESCO 2026

3. تطبيقات الهاتف الذكي:

أسهمت تطبيقات تعلُّم اللغات – من مثل (Duolingo) – في توسيع قاعدة المتعلِّمين، عبر تقديم محتوى تعليمي يعتمد على التفاعل المستمر والتحفيز التدريجي عبر أنظمة النقاط والمكافآت والإنجازات، مما عزَّز استمرارية التعلُّم ومتابعته يوميًّا.

4. الذكاء الاصطناعي التوليدي:

اختلفت هذه المرحلة عن المراحل السابقة في طبيعة التفاعل بين المتعلِّم والنظام التقاني، ففي حين كانت الاستجابات في الأنظمة السابقة محددة سلفًا ضمن سيناريوات مبرمجة؛ أصبح بإمكان المتعلِّم اليوم تقديم أسئلة مفتوحة، والحصول على شروح واستجابات تتكيف مع حاجاته ومستواه، ومن ثمَّ لا يمثِّل الذكاء الاصطناعي التوليدي تطويرًا تدريجيًّا للأدوات التعليمية فحسب، بل تحوُّلًا في طبيعة العلاقة بين المتعلِّم والنظام التعليمي الرقمي.[1]



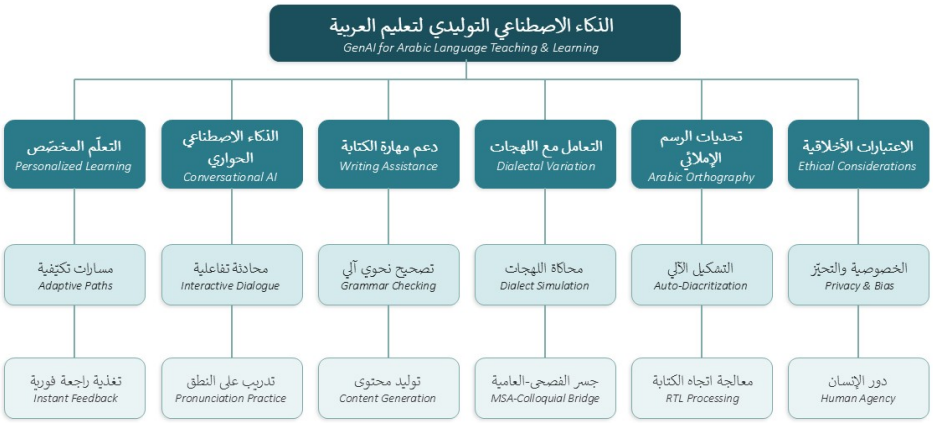
شكل (1): تصنيف أساليب التعلم الإلكتروني اللغوي عبر مراحل تطوُّرها التاريخي

يوضِّح الشكل (1) المسارَ العامَ لتطوُّر توظيف التقانة في تعليم اللغات، إذ انتقل من البرامج الحاسوبية المغلقة القائمة على التدريب والتصحيح، إلى بيئات الشابكة والمجتمعات الرقمية، ثم إلى تطبيقات الهاتف الذكي ومنصات التعلُّم القائمة على التفاعل المستمر والتحفيز،

[1] See: Warschauer & Xu, *Generative AI for Language Learning*; Locky Law, "Application of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in Language Teaching and Learning: A Scoping Literature Review," *Computers and Education Open*, vol. (6), 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتكمن مكانة هذا التصنيف في أنه لا يقتصر على عرض الأدوات بوصفها مراحل متعاقبة فحسب، بل يكشف عن تحوُّل أعمق في طبيعة العلاقة بين المتعلِّم والتقنية، إذ انتقل المتعلِّم من تلقي مراجعة محدودة، إلى التفاعل مع بيئات تعليمية أوسع اتصالًا وأكثر تنوُّعًا.



شكل (2): خارطة تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها

ينتقل الشكل (2) من العرض العام لمسيرة توظيف التقانة في تعليم اللغات، إلى مجال تعليم العربية في ظلِّ الذكاء الاصطناعي التوليدي، ولا يقتصر على إدراج الأداة التقانية ضمن مسار تطوُّري سابق، بل يبيّن اتساع مجالات الإفادة في تعلُّم العربية وتعليمها، بدءًا من التعلُّم الشخصي، والحوار التفاعلي، ودعم مهارات الكتابة، إلى معالجة الازدواجية، وصولًا إلى المراجعة الفورية، والأسئلة الأخلاقية المرتبطة بالخصوصية والتحيُّز،[1] ومن ثمَّ يمهِّد الشكل للانتقال إلى القسم الآتي الذي يناقش إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العربية، وما يتيحه من إمكانات تتصل بالتعلُّم والتقويم وتطوير الكفايات اللغوية.

[1] See: Haiying Feng, Kexin Li & Lawrence Jun Zhang, "What does AI bring to second language writing? A Systematic Review (2014-2024)," *Language Learning & Technology*, 29(1), 2025, pp. 1-27; Joel C. Meniado, "The Impact of ChatGPT on English Language Teaching, Learning and Assessment: A Rapid Review of Literature," *Arab World English Journal,* 14(4), 2023, pp. 3-18; Khaled Shaalan et al., "Challenges in Arabic Natural Language Processing," In: *Computational Linguistics, Speech and Image Processing for Arabic Language* (Singapore: World Scientific, 2019), pp. 59-83.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وفي هذا السياق يبرز الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR)،[1] بوصفه أحد أكثر الأطر اعتمادًا في تعليم اللغات وتقويمها، وقد أصبح معيارًا دوليًّا تستند إليه كثير من أنظمة التقييم الرقمية في تصنيف المتعلِّمين عبر ستة مستويات تمتدُّ من المبتدئ إلى المتقدم، غير أن تطبيق هذا الإطار على العربية يثير عددة تساؤلات، من أبرزها:

- أيُّ مستويات العربية ينبغي أن يكون محلَّ القياس؛ آلفصحى أم اللهجات؟
- إلى أيِّ مدى تستطيع معاييره استيعاب ظاهرة الازدواجية اللغوية الفريدة في العربية.[2]

الفرص: ما الجديد الذي يتيحه الذكاء الاصطناعي التوليدي لتعليم العربية؟

لا تُكتسب الطلاقة في أي لغة إلا بالتعرُّض المكثَّف لها؛ قراءةً، وكتابةً، وسماعًا، ومحادثةً، ومن التحديات التي واجهت تعليم العربية للناطقين بغيرها محدودية فرص الممارسة اللغوية خارج البيئات العربية، إذ يقضي كثير من المتعلِّمين وقتًا طويلًا في دراسة القواعد اللغوية، من غير أن تُتاح لهم فُرَصٌ كافية للتفاعل اللغوي المنتظم، وفي هذا السياق يتيح الذكاء الاصطناعي التوليدي إمكانات جديدة تسهم في توسيع فُرَصِ التعرُّض للغة وممارستها، وكَسْرِ قَيْدِ "التعرُّض اللغوي المحدود"، عبر توفير بيئات تفاعلية تسمح للمتعلِّم بالمحاورة والتدرُّب والحصول على مراجعة مستمرة.

1. التعلُّم المخصَّص: من فصل دراسي واحد إلى ألف مسار تعليمي

يتيح الذكاء الاصطناعي التوليدي التفاعل مع كل متعلِّم تفاعلًا منفصلًا ومخصصًا تمامًا لاحتياجاته أو طلباته وأوامره، إذ قد نرشد متعلِّمًا يحتاج إلى فهمٍ أدق وأفضل لقواعد الأفعال الخمسة مثلًا، بتلقِّي سلسلة تمارين مصمَّمة خصيصًا لمشكلته، في حين نرشِّح لزميلته المتعلِّمة التي تتعلَّم العربية لفهم القرآن؛ نصوصًا قرآنية مبسَّطة الشرح تناسب مستواها.[3]

---

[1] انظر: المجلس الأوروبي، **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (المجلد المصاحب)**.

[2] See: Ibid; Michael Byram & Lynne Parmenter, *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy* (Bristol: Multilingual Matters, 2012); Soliman, *The Implementation of the Common European Framework of Reference*.

[3] See: Soo Hyoung Joo, "Generative AI as Writing or Speaking Partners in L2 Learning: Implications for Learning-Oriented Assessments," *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 24(1), 2024, pp. 54-59.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويمكن توضيح ذلك بمثل تطبيقي للتعلُّم المخصَّص قد يعين على فهمِه، فإذا كتب المتعلِّم الجملة: "ذهبت أنا وصديقي إلى السوق وشرينا الفواكة"، وأرسلها إلى نموذج ذكاء اصطناعي، فقد يتلقّى ردًّا مفصَّلًا من مثل: "الجملة صحيحة في مجملها، لكنَّ كلمة (شرينا) بمعنى (باع)، والصواب كتابتها (اشترينا) من الجذر نفسه (ش ر ي)، وكلمة (الفواكه) تُكتب بهاء لا بتاء مربوطة، لأنها جمع تكسير..."، هذا التصحيح السياقي المعلَّل سيستغرق من المعلِّم دقائق لكل متعلِّم، أمَّا اليوم فيحدث بحياد وصبر لا ينضبان.

2. الذكاء الاصطناعي الحواري: محادثة من غير خجل ولا إحراج

من أكبر العوائق النفسية في تعلُّم أيِّ لغة الخوفُ من الخطأ أمام الآخرين، وتشير دراسات علم النفس اللغوي إلى أن القلق اللغوي (Language Anxiety) من أشد العوامل المعيقة اكتسابَ الطلاقة، والذكاء الاصطناعي التوليدي يُتيح بيئة آمنة تمامًا للمحادثة، لا إحراج، ولا مقارنة مع الزملاء، ولا توهُّم سخريةٍ من الأخطاء.[1]

ويمثِّل مشروع (KalaamBot) مثلًا مبكِّرًا لهذا التوجُّه، فهو مساعد حواري مصمَّم خصيصًا لمحادثة متعلِّمي العربية لغة أجنبية، وإن كانت قدراته تبقى محدودة مقارنة بالنماذج الكبيرة الحالية، فإنه يمثِّل الاتجاه الصحيح؛ أدواتٌ للعربية لا أدواتٌ مكيَّفة مع العربية.

3. دعم مهارات الكتابة: من الإملاء حتى الإنشاء الأدبي

يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي تقديم دعم متكامل على طول سلسلة الكتابة، من التحكُّم الإملائي والكتابي إلى الإنشائي التعبيري، ففي المرحلة الأولى التدقيق الإملائي في رسم الحروف والتفريق بين رموز الأصوات، مما يعكس الوعي الصوتي، ثم المرحلة الثانية المتمثِّلة بالتدقيق النحوي وتصحيح التطابق في الجنس والعدد وعلامات الإعراب، ثم في المرحلة الثالثة الارتقاء بالأسلوب عبر اقتراح بدائل تعبيرية أكثر دقة وعمقًا، وأخيرًا المرحلة الرابعة التي يمكن للأنموذج مساعدة المتعلِّم على كتابة موضوعات إنشائية أو رسائل رسمية بالعربية.[2]

---

[1] See: Ibid; Issa & Hammond, *KalaamBot and KalimaBot*.

[2] See: Feng et al., *What does AI bring to second language writing?*; Mark Warschauer et al., "The Affordances and Contradictions of AI-generated Text for Writers of English as a Second or Foreign Language," *Journal of Second Language Writing*, vol. (62), 2023; Hui Wang & Anh Nhat Dang, "Enhancing L2 Writing with Generative AI: A Systematic Review of Pedagogical Integration and Outcomes," *Preprint*, 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

4. جسر ازدواجية اللسان بين الفصحى والعامية:

يستطيع الذكاء الاصطناعي التوليدي أداء دورٍ جسري لا يستطيع الكتاب المدرسي التقليدي القيام به، وذلك بتصميم وحدات تعليمية تقدِّم الفصحى والعامية الإقليمية جنبًا إلى جنبٍ، وتوضِّح الفروق التعبيرية، وتُكسب المتعلِّم مهارة التنقُّل الواعي بين المستويين.[1]

5. تدريب النطق: حين تتفوق الآلة على الخجل الاجتماعي

يشكو كثير من معلِّمي العربية من حرجٍ اجتماعي حقيقي في تصحيح نطقِ متعلِّمٍ بالغٍ أمام زملائه مرارًا، في حين أن أنظمة التعرُّف الآلي على الكلام (Automatic Speech Recognition) المدمجة في نماذج الذكاء الاصطناعي تتيح مراجعة صوتية دقيقة وصريحة من دون أي حرجٍ اجتماعي.[2]

6. تمكين المعلِّم: الذكاء الاصطناعي مساعدًا لا بديلًا

لا ينبغي التعامل مع الذكاء الاصطناعي التوليدي بوصفه عدوَّ المعلِّم أو بديله، بل هو مساعده الأكثر صبرًا وتوفُّرًا على مدار الساعة، إذ يستطيع المعلِّم توظيفه في إعداد أوراق عملٍ متنوعة في دقائق، وتصحيح مسودات الكتابة الأولى، وتوليد أسئلة اختبار متنوعة الأنماط، مما يعيد توزيع وقت المعلِّم الثمين على نحو لا تستطيع الآلة الاقتراب منه؛ الإلهام، والتوجيه الروحي والقيمي، وبناء العلاقة الإنسانية الحقيقية.[3]

---

[1] See: Anna-Maria Ramezanzadeh, *Motivation and Multiglossia: Exploring the Learning of Arabic in UK Schools*, PhD dissertation, University of Oxford, 2022; Fakhraddin Alwajih et al., "Dallah: A Dialect-Aware Multimodal Large Language Model for Arabic," In: *Proceedings of the Second Arabic Natural Language Processing Conference* (Bangkok: Association for Computational Linguistics, 2024), pp. 320-336.

[2] See: Amira Dhouib et al., "Arabic Automatic Speech Recognition: A Systematic Literature Review," *Applied Sciences,* 12(17), 2022; Alec Radford et al., "Robust Speech Recognition via Large-Scale Weak Supervision," In: *Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning* (Honolulu Hawaii USA, 2023).

[3] See: Yehudit Aperstein et al., "Generative AI-Based Platform for Deliberate Teaching Practice: A Review and a Suggested Framework," *Education Sciences,* 15(4), 2025; Yan Li et al., "Systematic Review on Artificial Intelligence Chatbots and ChatGPT for Language Learning and Research from Self-Determination Theory (SDT): What Are the Roles of Teachers?" *Interactive Learning Environments*, Ω33(3), 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

التحديات: لماذا تقصر الأدوات الحالية عن إمكاناتها مع العربية؟

الحماسة للذكاء الاصطناعي مفهومة ومسوَّغة، غير أن النظر إلى أدواته في إطار تعليم العربية يقتضي الالتفات كذلك إلى بعض التحديات التقانية واللغوية والتعليمية التي ما تزال تؤثِّر في مستوى أدائها ودقة مخرجاتها.[1]

1. شحُّ البيانات: جوعٌ في وليمة

تتعلَّم نماذج اللغة الكبيرة من كميات هائلة من النصوص البشرية، بيد أنها في سياق اللغة العربية ما تزال تعاني محدوديةً واضحةً في الموارد اللغوية الرقمية، ولا سيما النصوص المعلِّمة صرفيًّا ونحويًّا ودلاليًّا – أي التي وُسِّمت يدويًّا بمعلومات صرفية ونحوية ودلالية دقيقة – مقارنة بالمتاح للإنكليزية،[2] ولا يقتصر هذا النقص على عددِ النصوص العربية المتاحة، بل يشمل نوعيتها ومدى ملاءمتها التدريبَ التعليمي المتخصص.

ونعني بمصطلح (شحّ البيانات) (Data Scarcity) في الممارسة التعليمية، أنه حين يطلب من أنموذج ذكاء اصطناعي تصحيح جملة عامية مغربية من مثل: "واش كاينة برّاف دراهم معاك؟"، قد يُخفق في فهمها أصلًا، لأن تمثيل العامية المغربية حاليًّا في بيانات التدريب يكاد يكون معدومًا، ولا يمكن بحال أن يعدَّ هذا الأمر قصورًا في قدرات الأنموذج، بل هو انعكاس لمحدودية الموارد التي يتدرَّب عليها والمدونة التي يستقي منها.

2. التعقيد الصرفي: لغة مكثَّفة في كلمة واحدة

من أكثر ما يلفت دارسي العربية الأعاجم أن الكلمة الواحدة – بلواصقها السابقة واللاحقة – قد تحمل ما يُعبَّر عنه بالإنكليزية في جملة كاملة، فكلمة من مثل (سيكتبونها) تقابل باللغة

[1] See: Law, *Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning*, Alexandre Magueresse et al., "Low-Resource Languages: A Review of Past Work and Future Challenges," *arXiv preprint arXiv,* 2020; Anas Hanandeh et al., "Artificial Intelligence in Arabic Linguistic Landscape: Opportunities, Challenges, and Future Directions," *TEM Journal*, 13(4), 2024; Damian Blasi et al., "Systematic Inequalities in Language Technology Performance across the World's Languages," In: *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Dublin: Association for Computational Linguistics, 2022)

[2] See: Magueresse et al., *Low-Resource Languages*; Blasi et al., *Systematic Inequalities in Language Technology Performance*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الإنكليزية (They will write it)، ولكنها بوصفها وحدة لغوية في الجملة العربية تحمل وحدها عدة عناصر؛ فاعل جماعة الذكور الغائبين، وزمن المستقبل، ومفعولًا مؤنَّثًا غائبًا، وتجتمع هذه العناصر في المثل الذي سُقناه في ستة أحرف مشتقة من جذر ثلاثي، وذلك لأن النظام الصرفي العربي القائم على الجذور والأوزان يُنتج آلاف الصيغ الممكنة من جذرٍ واحد، وهو ما يجعل التحليل الصرفي الآلي للعربية أعقد بمراحل من تحليل الإنكليزية.[1]

3. إشكاليات في الرسم الإملائي: أربعة تحديات متشابكة

(أ) **غياب التشكيل:** معظم النصوص العربية تُكتب من دون حركات قصيرة، فكلمة (عَلِم) و(عِلْم) و(عَلَّم) تُكتب كلها بالرسم نفسه، مما يجعل التمييز بينها مرهونًا بالسياق والحدس اللغوي للقارئ.

(ب) **اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار:** يبدو بسيطًا، ولكن تداعياته عميقة على مستوى معالجة النصوص وعرضها، وبخاصة عند دمج العربية في الإنكليزية، أو الأرقام الغربية في نصٍّ واحد.

(ج) **تقديم الحرف بأشكال مختلفة:** على خلاف ما عليه حقيقة الحرف العربي الذي نشأ تاريخيًّا عن الحرف النبطي بشكل واحد لا يختلف؛ أثَّرت محارف المطبعة حين اخترعت واتساع العمل بها على مقاربات تعليم الحرف العربي،[2] حتى غدا وهمُ اتخاذه أربعة أشكال مختلفة وفق موضعه في الكلمة مسلَّمةً – على ما فيها من عورٍ، وتلك الأشكال المشْكِلَة هي الحرف المستقل، وفي أول الكلمة، ووسطها، وآخرها – مما يزيد من التعقيد في تمثيل النص رقميًّا.

(د) **تراكب الحروف:** إذ تتراكب بعض الحروف العربية وفق الخط الذي تُكتب أو تُطبع به المادة المقروءة، والشائع منه تحوُّل الميم إلى زائدة تحت لام التعريف، أو ركوب الباء وأخواتها (التاء، الثاء، النون، الياء) فوق الجيم وأخواتها، وغيره كثير.

---

[1] See: Shaalan et al., *Challenges in Arabic Natural Language Processing*; Catherine Arnett & Benjamin K. Bergen, "Why Do Language Models Perform Worse for Morphologically Complex Languages?" In: *Proceedings of the 31st International Conference on Computational Linguistics*, 2024.

[2] انظر: منتصر الحمد، "رهاب الحروف: كيف نعلِّم كتابة الحرف العربي وظيفيًّا للمبتدئين؟"، **اللسان العربي**، العدد (82)، 2021، ص309-348.

© إيسيسكو ICESCO 2026

4. التنوُّع اللهجي: ثروة من غير خوارزميات

يلاحظ في كثير من النماذج الحالية تحيُّز واضح نحو اللهجة المصرية، وهذا ما يعكس هيمنة الإنتاج الثقافي المصري على الفضاء العربي المرئي والمسموع عقودًا، أي إن المتعلِّم الراغب بتعلُّم اللهجات الشامية، أو الخليجية، أو المغربية، أو السودانية، قد يتلقَّى استجابات تتضمن تعبيرات لهجية لا تمثِّله ثقافيًّا، ولا تخدمه لغويًّا في سياقه المحلي، فضلًا عن فقدان الثقافة المصرية مركزيتها في إثراء المشهد الثقافي العربي عما كانت عليه في الماضي، ومن ثم انحسار أدواتها – ومنها اللهجة – عن شيوعها السابق في مشهد صراع ثقافي بين الهامش والمركز في البيئة العربية الحديثة.[1]

5. الفجوة الجيلية بين المعلِّمين والمتعلِّمين:

لا يزال كثير من معلِّمي العربية – بصرف النظر عن مستوى كفاءتهم اللغوية – يفتقرون إلى التدريب الكافي على أدوات التقانة الحديثة لعدة اعتبارات؛ بعضها جيلية، وبعضها مرتبط بالأمِّية التقانية عبر تكوينهم وفي مناطق نشأتهم، وفي المقابل ينشأ الجيل الجديد من الطلبة – وبخاصة منذ الجيل زد (Generation Z)[2] – في عالم التفاعل الرقمي الفوري،[3] ويُتوقَّع من كلِّ أداة تعلُّم أن تكون بسلاسة الاستجابة وإثارة التصميم نفسها المعتادة في تطبيقات الترفيه.

أبرز الأدوات المتاحة وتقييمها من منظور العربية

ما يستوقف الناظر في الأدوات الذكية لتعليم اللغات أن معظمها بُنيت أصلًا بالإنكليزية، ثم أُضيفت العربية إليها بوصفها طبقةً ثانويةً، لذلك ما تزال الأدوات التي تراعي الخصائص الصرفية والتركيبية للعربية، أو تتعامل بعمق مع تنوُّعها اللهجي؛ محدودةً بالمقارنة بما هو متاح للغات الأعلى تمثيلًا في البيئة الرقمية، ومع التطوُّر المتسارع الذي شهدته النماذج اللغوية

[1] See: Alwajih et al., *Dallah*, Blasi et al., *Systematic Inequalities in Language Technology Performance*.

[2] الجيل زد (Generation Z) هو المولود تقريبيًا ما بين عامي (1997–2012)، وهي الفئة التي يعدُّها دليلُ مكتبة الكونغرس (The Library of Congress Guide) "أبناء العصر الرقمي" (Digital Natives)، أو المولودين رقميًّا (Born Digital).

[3] انظر: الحمد، **دمج التواصل غير اللفظي في تعليم العربية للأعاجم**.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الكبيرة في السنوات الأخيرة؛ ما يزال دعمُ العربية متفاوتًا بين أداة وأخرى، مما يجعل تقييم هذه الأدوات من منظور تعليمي عربي ضرورةً قبل اعتمادها في الممارسات التعليمية.

الأداة	المهارة	الجمهور	دعم العربية	ملاحظات
Grammarly	الكتابة	طلبة ومحترفون	جزئي بالفصحى فقط	تدقيق نحوي وإملائي. يفتقر إلى فهم الصرف العربي العميق.
LanguageTool	الكتابة	أفراد وطلبة	محدود	أكثر من 25 لغة. دعمُ العربية سطحي نسبيًّا.
ProWritingAid	الكتابة	كتَّاب وطلبة	لا	تحليل أسلوبي عميق. لا يدعم العربية حاليًّا.
ChatGPT/Claude	المهارات الأربع	جميع الفئات	نعم	محادثة حرَّة بالفصحى والعاميات. الأفضل عمليًّا.
Duolingo	المهارات الأربع	مبتدئون	صوري محدود	تعلُّم بأسلوب الألعاب. محتوى العربية شحيح.
Babbel	المحادثة والاستماع	مسافرون ومبتدئون	لا	دروس في سياقات حياتية يومية. لا يشمل العربية.
Rosetta Stone	المحادثة والاستماع	متعلِّمون عامون	نعم بالفصحى فقط	تعرُّف آلي على الكلام. يهمل اللهجات.
ReadTheory	القراءة	طلبة المدارس	لا	تقييم الفهم القرائي. مبني على النصوص الإنكليزية فقط.
Speechling	المحادثة والاستماع	متعلِّمون عامون	لا	تطوير مهارة التحدُّث. لا يدعم العربية.

جدول (1): الأدوات الذكية لتعليم اللغات وتقييم دعمها الفعلي للغة العربية

© إيسيسكو ICESCO 2026

الاعتبارات الأخلاقية: أسئلة لا يمكن تأجيلها

يستوجب وقفةً نقديةً التقدُّمُ التقاني المتسارع الذي أشرنا إليه أعلاه، فالتسرُّع في اعتماد أدوات الذكاء الاصطناعي من دون مساءلة أخلاقية حقيقية، أو من دون الاتفاق على معايير ضابطة لمفهوم الاستعمال الأخلاقي؛ قد يفضي إلى أضرار غير متوقعة في منظومة التعليم، وفي علاقة الأجيال القادمة بلغتهم.[1]

1. من يملك بيانات المتعلِّم؟

حين يستعمل المتعلِّم أدوات الذكاء الاصطناعي في تعلُّم العربية، يزودها تدريجيًّا بمعلومات بالغة الدقة والحساسية عن نفسه؛ أسلوب تفكيره، وكتابته، وأخطائه المتكررة، ومستواه المعرفي، وتمثِّل هذه البيانات قيمة تجارية كبيرة، في حين لا يدرك كثير من المتعلِّمين طبيعة ما يوافقون عليه حين يضغطون بسرعة على زر "أوافق على الشروط والأحكام".[2]

2. التحيُّز الثقافي: هل تعكس هذه الأدوات ثقافتنا أم ثقافة من صنعها؟

لا تتعلَّم النماذج اللغوية الكبيرة اللغة فحسب، بل تتشرب معها منظومة كاملة من القيم والافتراضات والأطر المرجعية المضمَّنة في النصوص التي دُرِّبت عليها، وإن كانت معظم هذه النصوص غربية المنشأ في جوهرها، فمن المتوقع أن تفرز المخرجات توجُّهات ثقافية لا تتفق دائمًا مع القيم الإسلامية أو العربية.[3]

3. الهلوسة اللغوية: حين تُعلِّم الآلة الخطأ بثقة

تتجلَّى ظاهرة (الهلوسة) (Hallucination) في ميل النماذج اللغوية الكبيرة إلى توليد معلومات مغلوطة بأسلوب واثق ومقنع، وتزداد خطورة هذه الظاهرة في السياق التعليمي،

---

[1] See: Law, *Application of Generative Artificial Intelligence (Genai) in Language Teaching and Learning*; Rishi Bommasani et al., "On the Opportunities and Risks of Foundation Models," *arXiv preprint arXiv*, 2021.

[2] See: Oluwatoyin Ajoke Farayola, Oluwabukunmi Latifat Olorunfemi & Philip Olaseni Shoetan, "Data Privacy and Security in IT: A Review of Techniques and Challenges," *Computer Science & IT Research Journal*, 5(3), 2024; Bommasani et al., *On the Opportunities and Risks of Foundation Models*.

[3] See: Bommasani et al., *On the Opportunities and Risks of Foundation Models*, Muhammad Huzaifa Bashir et al., "Arabic Natural Language Processing for Qur'anic Research: A Systematic Review," *Artificial Intelligence Review*, 56(7), 2023.

© إيسيسكو ICESCO 2026

لأن المتعلِّم – الذي لا يزال يبني معرفته اللغوية – لن يكون قادرًا على التمييز دائمًا بين التصحيح الصحيح والخاطئ الذي يقدمه الأنموذج بمستوى الثقة نفسه.

4. الذكاء الاصطناعي والتعليم الديني الإسلامي: حدود جوهرية

للغة العربية فرادة دينية لا نظير لها في لغات العالم؛ إنها لغة الوحي الإلهي، وقد جاء التعليم الإسلامي الذي يرعى اللغة العربية بعدة قواعد منهجية، لعل أبرزها مبدأ الإسناد – سلسلة التلقي الموثوق من شيخ يأخذ بدوره عن شيخ عن مثله – الذي يحتفي بطول سلسلة التلقِّي، لأثرها على صدقِ المتن – وبخاصة في رواية الحديث – بأسلوبي العنعنة (لذكر الرواية بفلان عن فلان)، والمؤنن (لرواية الحديث بأن فلانًا قال كذا)، وقد عنيت علوم اللغة والنحو وعلوم أخرى كثيرة في التراث الإسلامي بعلم الطبقات، بوصفه علمًا مرتبطًا في السياق الشرعي بعلم الجرح والتعديل، الذي يعدُّ أيضًا أداة لتصنيف مراتب العلماء والشيوخ وتلاميذهم، ومفهوم الإجازة المرتبط بتلك العلاقة، وعليه تُفهم المعلومة أو تُحكَّم بناء على منهجية المدرسة التي أنتجتها، وخلافها من اتفاقها مع غيرها.

وليس سرًّا القول بأن الذكاء الاصطناعي التوليدي لا إسناد له، ولا يتحمَّل مسؤولية ما يولِّده، مما يجعله أداة مساعدة في أقصى حدوده في هذا الميدان، مفيدةً في ضبطِ التلاوة وحفظِ المفردات وفهمِ اللغة القرآنية، ولكن الاعتماد عليه في مسائل الفقه أو التفسير أو العقيدة من دون مرجع بشري مؤهَّل أمرٌ ينبغي لنا التحذير منه.

5. الاتكالية المعرفية: حين تضعف الأداة من تخدمه

ثمة فارق جوهري يجب إيضاحه دائمًا؛ أن الأداة التي تساعد المتعلِّم في اكتساب مهارة تختلف جوهريًّا عن الأداة التي تؤدي المهارة بدلًا منه،[1] ومن ثم يستلزم توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم توجيهًا تربويًّا واعيًا يحدِّد متى تُستعمل الأداة، ومتى يُكلَّف المتعلِّم بالإنتاج المستقل، ويُلخِّص الجدول (2) هذه الإشكاليات الأخلاقية الرئيسة مع اقتراح سبل معالجتها العملية.

[1] See: Warschauer et al., *The Affordances and Contradictions of AI-Generated Text*; Fruzsina Szabó & Joanna Szoke, "How Does Generative AI Promote Autonomy and Inclusivity in Language Teaching?" *ELT Journal*, 78(4), 2024; Artem Zadorozhnyy & Wan Yee Winsy Lai, "ChatGPT and L2 Written Communication: A Game-changer or Just Another Tool?" *Languages*, 9(1), 2023.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الإشكالية	طبيعة الإشكالية	التداعيات على تعليم العربية	المعالجة المقترحة
التّحيُّز الثقافي	انعكاس تحيزات بيانات التدريب الغربية في المحتوى العربي المولَّد.	تعلُّم مفاهيم مغلوطة ثقافيًّا أو دينيًّا من دون وعي المتعلِّم.	تنويع بيانات التدريب، ومراجعة بشرية منتظمة للمخرجات الحساسة.
الهلوسة اللغوية	توليد معلومات خاطئة بثقة تامة لا تختلف ظاهريًّا عن الصحيح.	اكتساب قواعد صرفية أو تفسيرات لغوية مغلوطة مع الاعتقاد بصحتها.	تثقيف المتعلِّمين بظاهرة الهلوسة، واشتراط مراجعة المعلِّم للمخرجات الحساسة.
أخطار الخصوصية	جمع بيانات المتعلِّمين ومعالجتها من دون وعي كاف بذلك.	تعريض بيانات القاصرين والطلبة للاستغلال التجاري.	تطبيق سياسات حماية بيانات صارمة، وإيضاح شروط الاستعمال بلغة بسيطة.
الاتّكالية المعرفية	اعتياد المتعلِّم الاستعانة بالذكاء الاصطناعي بدلًا من تطوير كفاءته الذاتية.	توقُّف نمو المتعلِّم اللغوي؛ لأن الأداة تؤدي المهارة بدلًا منه.	تصميم مهام توازن بين مساعدة الذكاء الاصطناعي والإنتاج المستقل للمتعلِّم.
هيمنة الفصحى	أداء النماذج أفضل مع الفصحى وأضعف بكثير مع العاميات.	فصحى معزولة عن الواقع اللغوي الحي، وعجز في التواصل مع الناطقين الأصليين.	دمج تعليم اللهجات في المناهج، والإشارة الصريحة إلى قيود الأنموذج اللهجية.
أخطار التعليم الديني	غياب الإسناد والمسؤولية الدينية في مخرجات الذكاء الاصطناعي.	اعتماد مخرجات تكون مغلوطة في مسائل دينية أو فقهية حساسة.	التأكيد الصريح في سياسات الاستعمال أن الذكاء الاصطناعي مساعد لا مرجع ديني.

جدول (2): الإشكاليات الأخلاقية في توظيف الذكاء الاصطناعي بتعليم العربية وسُبُلُ معالجتها

© إيسيسكو ICESCO 2026

نداء إلى الباحثين ومطوّري الأنظمة: خطة للمستقبل، نحو ذكاء اصطناعي جدير بالعربية

لن تتطوَّر أدوات الذكاء الاصطناعي الموجَّهة إلى العربية من تلقاء نفسها، إذ لن تُعالج التحوّلات التي وصفناها ما لم تتحرك مجتمعات الباحثين والمطورين والمؤسسات التعليمية العربية تحرُّكًا منسقًا وطموحًا.[1]

1. بناء مدونات نصية وصوتية عربية شاملة تمثِّل اللهجات العربية من المشرق إلى المغرب، مع توسيم صرفي ونحوي ودلالي دقيق.
2. تطوير نماذج لغوية عربية متخصصة تعالج الصرف العربي بعمق حقيقي، وتميّز بين اللهجات بدقة، وتتعامل بكفاءة مع ظاهرة التبديل اللغوي (Code-switching) بين العربية والإنكليزية.
3. بناء أنظمة تقييم لغوي آلي تراعي فرادة العربية، وتعالج ظاهرة الازدواجية اللغوية بوصفها حقيقة بنيوية.
4. تحسين تقنيات التعرُّف الآلي على الكلام العربي عبر قواعد بيانات صوتية لهجية ضخمة.
5. تطوير أدوات تراعي البُعدين الديني والثقافي، وتكون مناسبة ثقافيًّا ومستجيبة لفرادة التعليم الإسلامي.

تستحق اللغة العربية ذكاء اصطناعيًّا صُنِعَ لها من الداخل، لا ذكاء اصطناعيًّا كُيِّف معها من الخارج، وهذا التمييز ليس تفصيلًا تقانيًّا؛ إنه خيار حضاري.

خاتمة

إذا عدنا إلى المتعلِّم الذي استُهِلَّت به هذا البحث، نستطيع اليوم أن نجيب عن سؤاله بصدق أكبر: نعم، يتيح الذكاء الاصطناعي التوليدي فرصًا حقيقية لم تكن متاحة من قبل في تعليم العربية، غير أن الأمانة تقتضي الاعتراف بأن الأدوات المتاحة اليوم لا تزال قاصرة عن إنصاف هذه اللغة بكل ثرائها وعمقها وتنوُّعها الحضاري.

[1] See: Magueresse et al., *Low-Resource Languages*; Hanandeh et al., *Artificial Intelligence in Arabic Linguistic Landscape*, Alwajih et al., *Dallah.*

© إيسيسكو ICESCO 2026

1. يمثِّل الذكاء الاصطناعي التوليدي أداة واعدة حقيقية، وبخاصة في تمكين التعلُّم المخصَّص، وكسرِ حاجز الخوف من الخطأ، وتوفير ممارسة لغوية غير محدودة خارج الفصل الدراسي.
2. لا تزال الفجوة بين الإمكان النظري والواقع التطبيقي واسعة، مردُّها إلى تحديات بنيوية حقيقية، تتصل بشحِّ البيانات العربية المعلّمة، وتعقيد الصرف، والتنوُّع اللهجي، وضعف البنية التحتية التقنية المخصصة للعربية.
3. الأسئلة الأخلاقية ليست هامشية بل مركزية، ينبغي أن تُصاغ سياسات اعتماد هذه الأدوات على المستوى المؤسسي، لا أن تُترك لتقدير الأفراد.

وربما لم يعد الرهان الحقيقي اليوم: "هل يمكن الإفادة من الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية؟"، بل كيف يمكن توظيفه بطريقة تعزز تعلُّم العربية، وتحافظ في آنٍ معًا على فرادتها اللغوية والثقافية، وتخدم متعلميها في سياقات متنوعة؟

الإفصاح عن استعمال الذكاء الاصطناعي التوليدي

استعان المؤلفان بأداتَي (ChatGPT 5.4) و (Claude Sonnet 4.6) في تنقيح اللغة، والمساعدة في العصف الذهني عبر مراحل إعداد هذا البحث، وقد تحقَّق المؤلفان تحقُّقًا مستقلًّا من جميع الادّعاءات الجوهرية والمراجع العلمية والمعلومات الواردة في المتن، وتقع المسؤولية الكاملة عن دقة هذا العمل وسلامته على المؤلفَين.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

المجلس الأوروبي، **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلُّم اللغات وتعليمها وتقييمها: المجلد المصاحب**، ترجمة: عثمان صبير (ستراسبورغ: المجلس الأوروبي للنشر، 2020).

منتصر الحمد، "أغلاط وارثي اللغة العربية من متعلميها في بريطانيا بين ازدواجية اللسان وثنائية اللغة"، **مجلة اللغة والأدب**، العدد (29)، 2016.

منتصر الحمد، "رهاب الحروف: كيف نعلِّم كتابة الحرف العربي وظيفيًّا للمبتدئين؟"، **اللسان العربي**، العدد (82)، 2021.

منتصر الحمد، **دمج التواصل غير اللفظي في تعليم العربية للأعاجم** (الرباط: الإيسيسكو، 2025).

يوهان فك، **العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**. ترجمة: رمضان عبد التواب (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1980).

Alec Radford, Jong Wook Kim, Tao Xu, Greg Brockman, Christine McLeavey & Ilya Sutskever, "Robust Speech Recognition via Large-Scale Weak Supervision," In: *Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning* (Honolulu Hawaii USA, 2023).

Alexandre Magueresse, Vincent Carles & Evan Heetderks, "Low-Resource Languages: A Review of Past Work and Future Challenges," *arXiv preprint arXiv*, 2020.

Amira Dhouib, Achraf Othman, Oussama El Ghoul, Mohamed Koutheair Khribi & Aisha Al Sinani, "Arabic Automatic Speech Recognition: A Systematic Literature Review," *Applied Sciences,* 12(17), 2022.

Anas Hanandeh, Samer Ayasrah, Ibrahim Kofahi & Shorouq Qudah, "Artificial Intelligence in Arabic Linguistic Landscape: Opportunities, Challenges, and Future Directions," *TEM Journal*, 13(4), 2024.

Anna-Maria Ramezanzadeh, *Motivation and Multiglossia: Exploring the Learning of Arabic in UK Schools* (PhD dissertation, University of Oxford, 2022).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Artem Zadorozhnyy & Wan Yee Winsy Lai, "ChatGPT and L2 Written Communication: A Game-changer or Just Another Tool?" *Languages*, 9(1), 2023.

Aya Hamdi Ahmed Moustafa, Muntasir Fayez Al-Hamad, Muhammad Asif Qureshi & Junaid Qadir, "Generative AI for Learning and Teaching Arabic: Opportunities, Challenges and Ethical Considerations," *IEEE Access*, No. (14), 2026.

Catherine Arnett & Benjamin K. Bergen, "Why Do Language Models Perform Worse for Morphologically Complex Languages?" In: *Proceedings of the 31st International Conference on Computational Linguistics*, 2024.

Damian Blasi, Antonios Anastasopoulos & Graham Neubig, "Systematic Inequalities in Language Technology Performance across the World's Languages," In: *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Dublin: Association for Computational Linguistics, 2022).

Elsayed Issa & Michael Hammond, "KalaamBot and KalimaBot: Applications of Chatbots in Learning Arabic as a Foreign Language," In: *Trends, Applications and Challenges of Chatbot Technology* (USA: IGI Global, 2023).

Fakhraddin Alwajih, Gagan Bhatia & Muhammad Abdul-Mageed, "Dallah: A Dialect-Aware Multimodal Large Language Model for Arabic," In: *Proceedings of the Second Arabic Natural Language Processing Conference* (Bangkok: Association for Computational Linguistics, 2024).

Fruzsina Szabó & Joanna Szoke, "How Does Generative AI Promote Autonomy and Inclusivity in Language Teaching?" *ELT Journal*, 78(4), 2024.

Haiying Feng, Kexin Li & Lawrence Jun Zhang, "What does AI bring to second language writing? A Systematic Review (2014-2024)," *Language Learning & Technology*, 29(1), 2025.

Hui Wang & Anh Nhat Dang, "Enhancing L2 Writing with Generative AI: A Systematic Review of Pedagogical Integration and Outcomes," *Preprint*, 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Joel C. Meniado, "The Impact of ChatGPT on English Language Teaching, Learning and Assessment: A Rapid Review of Literature," *Arab World English Journal,* 14(4), 2023.

Kees Versteegh, *The Arabic Language* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2nd ed., 2014).

Khaled Shaalan, Sanjeera Siddiqui, Manar Alkhatib & Azza Abdel Monem, "Challenges in Arabic Natural Language Processing," In: *Computational Linguistics, Speech and Image Processing for Arabic Language* (Singapore: World Scientific, 2019).

Locky Law, "Application of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in Language Teaching and Learning: A Scoping Literature Review," *Computers and Education Open*, vol. (6), 2024.

Mark Warschauer & Ying Xu, "Generative AI for Language Learning: Entering a New Era," *Language Learning & Technology*, 28(2), 2024.

Mark Warschauer, Waverly Tseng, Soobin Yim, Thomas Webster, Sharin Jacob, Qian Du & Tamara Tate, "The Affordances and Contradictions of AI-generated Text for Writers of English as a Second or Foreign Language," *Journal of Second Language Writing*, vol. (62), 2023.

Michael Byram & Lynne Parmenter, *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy* (Bristol: Multilingual Matters, 2012).

Muhammad Huzaifa Bashir, Aqil M. Azmi, Haq Nawaz, Wajdi Zaghouani, Mona Diab, Ala Al-Fuqaha & Junaid Qadir, "Arabic Natural Language Processing for Qur'anic Research: A Systematic Review," *Artificial Intelligence Review*, 56(7), 2023.

Muntasir Al-Hamad, "The QARA'A: Defining a Group in Learning Arabic as a Foreign Language," *Romano-Arabica*, No. (20), 2020.

Muntasir Al-Hamad, "تأثير ازدواجية اللسان على وارثي اللغة العربية من متعلميها لغة أجنبية," In: George Grigore & Gabriel Bituna, (eds.), *Arabic Varieties: Far and Wide*, Proceedings of the 11th International Conference of AIDA, Bucharest, 2015, Editura Universităţii din Bucureşti.

Nelleke Van Deusen-Scholl, "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations," *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 2003.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Nizar Y. Habash, *Introduction to Arabic Natural Language Processing* (Switzerland: Springer, 2010).

Oluwatoyin Ajoke Farayola, Oluwabukunmi Latifat Olorunfemi & Philip Olaseni Shoetan, "Data Privacy and Security in IT: A Review of Techniques and Challenges," *Computer Science & IT Research Journal*, 5(3), 2024.

Rasha ElHawari, *Teaching Arabic as a Heritage Language* (London: Routledge, 2020).

Rasha Kadry Soliman, "The Implementation of the Common European Framework of Reference for the Teaching and Learning of Arabic as a Second Language in Higher Education," In: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (New York: Routledge, vol. II, 2018).

Rishi Bommasani et al., "On the Opportunities and Risks of Foundation Models," *arXiv preprint arXiv*, 2021.

Sara Vogel & Ofelia García, "Translanguaging," In: Kathy Hytten (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (New York: Oxford Academic, 2017).

Soo Hyoung Joo, "Generative AI as Writing or Speaking Partners in L2 Learning: Implications for Learning-Oriented Assessments," *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 24(1), 2024.

Susan M. Gass & Larry Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (New York: Routledge, 3rd ed., 2008).

Yan Li, Xinyan Zhou & Thomas K.F. Chiu, "Systematic Review on Artificial Intelligence Chatbots and ChatGPT for Language Learning and Research from Self-Determination Theory (SDT): What Are the Roles of Teachers?" *Interactive Learning Environments*, Ω33(3), 2024.

Yasir Suleiman, "Arabic Folk Linguistics between Mother Tongue and Native Language," In: Jonathan Owens (ed.), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (Oxford: Oxford University Press, 2013).

Yehudit Aperstein, Yuval Cohen & Alexander Apartsin, "Generative AI-Based Platform for Deliberate Teaching Practice: A Review and a Suggested Framework," *Education Sciences,* 15(4), 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Al-Majlis al-Ūrūbbī, al-iṭār al-Ūrūbbī al-marji‘ī al-mushtarak li-ta‘allum al-lughāh wa-Ta‘līmihā wa-Taqyīmihā: al-mujallad al-muṣāḥib, ‘Uthmān Ṣabīr (trans.) (Strasbourg: al-Majlis al-Ūrūbbī lil-Nashr, 2020).

Alec Radford, Jong Wook Kim, Tao Xu, Greg Brockman, Christine McLeavey & Ilya Sutskever, “Robust Speech Recognition via Large-Scale Weak Supervision,” In: *Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning* (Honolulu Hawaii USA, 2023).

Alexandre Magueresse, Vincent Carles & Evan Heetderks, “Low-Resource Languages: A Review of Past Work and Future Challenges,” *arXiv preprint arXiv*, 2020.

Amira Dhouib, Achraf Othman, Oussama El Ghoul, Mohamed Koutheair Khribi & Aisha Al Sinani, “Arabic Automatic Speech Recognition: A Systematic Literature Review,” *Applied Sciences,* 12(17), 2022.

Anas Hanandeh, Samer Ayasrah, Ibrahim Kofahi & Shorouq Qudah, “Artificial Intelligence in Arabic Linguistic Landscape: Opportunities, Challenges, and Future Directions,” *TEM Journal*, 13(4), 2024.

Anna-Maria Ramezanzadeh, *Motivation and Multiglossia: Exploring the Learning of Arabic in UK Schools* (PhD dissertation, University of Oxford, 2022).

Artem Zadorozhnyy & Wan Yee Winsy Lai, “ChatGPT and L2 Written Communication: A Game-changer or Just Another Tool?” *Languages*, 9(1), 2023.

Aya Hamdi Ahmed Moustafa, Muntasir Fayez Al-Hamad, Muhammad Asif Qureshi & Junaid Qadir, “Generative AI for Learning and Teaching Arabic: Opportunities, Challenges and Ethical Considerations,” *IEEE Access*, No. (14), 2026.

Catherine Arnett & Benjamin K. Bergen, “Why Do Language Models Perform Worse for Morphologically Complex Languages?” In: *Proceedings of the 31st International Conference on Computational Linguistics*, 2024.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Damian Blasi, Antonios Anastasopoulos & Graham Neubig, "Systematic Inequalities in Language Technology Performance across the World's Languages," In: *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Dublin: Association for Computational Linguistics, 2022).

Elsayed Issa & Michael Hammond, "KalaamBot and KalimaBot: Applications of Chatbots in Learning Arabic as a Foreign Language," In: *Trends, Applications and Challenges of Chatbot Technology* (USA: IGI Global, 2023).

Fakhraddin Alwajih, Gagan Bhatia & Muhammad Abdul-Mageed, "Dallah: A Dialect-Aware Multimodal Large Language Model for Arabic," In: *Proceedings of the Second Arabic Natural Language Processing Conference* (Bangkok: Association for Computational Linguistics, 2024).

Fruzsina Szabó & Joanna Szoke, "How Does Generative AI Promote Autonomy and Inclusivity in Language Teaching?" *ELT Journal*, 78(4), 2024.

Haiying Feng, Kexin Li & Lawrence Jun Zhang, "What does AI bring to second language writing? A Systematic Review (2014-2024)," *Language Learning & Technology*, 29(1), 2025.

Hui Wang & Anh Nhat Dang, "Enhancing L2 Writing with Generative AI: A Systematic Review of Pedagogical Integration and Outcomes," *Preprint*, 2024.

Joel C. Meniado, "The Impact of ChatGPT on English Language Teaching, Learning and Assessment: A Rapid Review of Literature," *Arab World English Journal,* 14(4), 2023.

Johann Fück, *al-ʻArabiyyah, Dirāsāt fī al-lughah wal-lahajāt wal-asālīb* Ramaḍān ʻAbduttawwāb (trans.) (Cairo: Maktabah al-Khānjī, 1980).

Kees Versteegh, *The Arabic Language* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2nd ed., 2014).

Khaled Shaalan, Sanjeera Siddiqui, Manar Alkhatib & Azza Abdel Monem, "Challenges in Arabic Natural Language Processing," In: *Computational Linguistics, Speech and Image Processing for Arabic Language* (Singapore: World Scientific, 2019).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Locky Law, "Application of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in Language Teaching and Learning: A Scoping Literature Review," *Computers and Education Open*, vol. (6), 2024.

Mark Warschauer & Ying Xu, "Generative AI for Language Learning: Entering a New Era," *Language Learning & Technology*, 28(2), 2024.

Mark Warschauer, Waverly Tseng, Soobin Yim, Thomas Webster, Sharin Jacob, Qian Du & Tamara Tate, "The Affordances and Contradictions of AI-generated Text for Writers of English as a Second or Foreign Language," *Journal of Second Language Writing*, vol. (62), 2023.

Michael Byram & Lynne Parmenter, *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy* (Bristol: Multilingual Matters, 2012).

Muhammad Huzaifa Bashir, Aqil M. Azmi, Haq Nawaz, Wajdi Zaghouani, Mona Diab, Ala Al-Fuqaha & Junaid Qadir, "Arabic Natural Language Processing for Qur'anic Research: A Systematic Review," *Artificial Intelligence Review*, 56(7), 2023.

Muntasir al-Hamad, "Aghlāṭ wārithī al-lughah al-'Arabiyyah min Muta'allimīhā fī brīṭāniyā bayna izdiwājīyah al-lisān wa-thunā'īyah al-lughah," Majallat al-Lughah wal-Adab, No. (29), 2016.

Muntasir al-Hamad, "Ruhāb al-Ḥurūf: Kayfa nu'allim kitābah al-ḥarf al-'Arabī waẓīfīyan lil-mubtadi'īn?" Al-Lisān al-'Arabī, No. (82), 2021.

Muntasir Al-Hamad, "The QARA'A: Defining a Group in Learning Arabic as a Foreign Language," *Romano-Arabica*, No. (20), 2020.

Muntasir Al-Hamad, "Taʾthīr izdiwājīyat al-lisān ʿalā wārithī al-lughah al-ʿArabiyyah min mutaʿallimīhā lughah ajnabiyyah," In: George Grigore & Gabriel Bituna, (eds.), *Arabic Varieties: Far and Wide*, Proceedings of the 11th International Conference of AIDA, Bucharest, 2015, Editura Universităţii din Bucureşti.

Muntasir al-Hamad, *Damj al-tawāṣul ghayr al-lafẓī fī ta'līm al-'Arabiyyah lil-a'ājim* (Rabat: ICESCO, 2025).

Nelleke Van Deusen-Scholl, "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations," *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 2003.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Nizar Y. Habash, *Introduction to Arabic Natural Language Processing* (Switzerland: Springer, 2010).

Oluwatoyin Ajoke Farayola, Oluwabukunmi Latifat Olorunfemi & Philip Olaseni Shoetan, "Data Privacy and Security in IT: A Review of Techniques and Challenges," *Computer Science & IT Research Journal***,** 5(3), 2024.

Rasha ElHawari, *Teaching Arabic as a Heritage Language* (London: Routledge, 2020).

Rasha Kadry Soliman, "The Implementation of the Common European Framework of Reference for the Teaching and Learning of Arabic as a Second Language in Higher Education," In: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (New York: Routledge, vol. II, 2018).

Rishi Bommasani et al., "On the Opportunities and Risks of Foundation Models," *arXiv preprint arXiv*, 2021.

Sara Vogel & Ofelia García, "Translanguaging," In: Kathy Hytten (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (New York: Oxford Academic, 2017).

Soo Hyoung Joo, "Generative AI as Writing or Speaking Partners in L2 Learning: Implications for Learning-Oriented Assessments," *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 24(1), 2024.

Susan M. Gass & Larry Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (New York: Routledge, 3rd ed., 2008).

Yan Li, Xinyan Zhou & Thomas K.F. Chiu, "Systematic Review on Artificial Intelligence Chatbots and ChatGPT for Language Learning and Research from Self-Determination Theory (SDT): What Are the Roles of Teachers?" *Interactive Learning Environments*, Ω33(3), 2024.

Yasir Suleiman, "Arabic Folk Linguistics between Mother Tongue and Native Language," In: Jonathan Owens (ed.), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (Oxford: Oxford University Press, 2013).

Yehudit Aperstein, Yuval Cohen & Alexander Apartsin, "Generative AI-Based Platform for Deliberate Teaching Practice: A Review and a Suggested Framework," *Education Sciences,* 15(4), 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026