اللِّسان العربيّ

جامعة الدول العربيّة
المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم
مكتب تنسيق التعريب
الرباط

اللِّسان العربيّ

دوريّة متخصّصة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط
التابع للمنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم

العدد : 82

مطبعة ومكتبة الأمنية ش.م.م
IMPRIMERIE LIBRAIRIE OMNIA s.a.r.l

الإيداع القانوني : 1964/13
الرقم الدولي : ISSN : 0258 -3976
تصميم الغلاف : أحمد جاريد
الطبعة : 2021

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.دة. ليلى المسعودي :

مديرة مختبر اللغة والمعجم- جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المملكة المغربية.

أ.د. حسن بشير صديق :

رئيس مجمع اللغة العربية- الخرطوم، السودان.

أ.د. محمد حسن عبد العزيز:

عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مصر.

أ.د. عودة أبو عودة :

عضو مجمع اللغة العربية الأردني

المدير المسؤول

أ. د. عبد الفتاح الحجمري

هيئة التحرير

أ. إيمان محمد كامل النصر

أ. عبد الحميد البكْدوري الأشقري

العنوان :82، زنقة وادي زيز – أكدال – الرباط – ص.ب : 290 (المملكة المغربية)

الفاكس : 05.37.77.24.26 (212) / الهاتف 61.59.02.30 06 (212)/05.37.77.24.22 (212)

الموقع على الشابكة (الإنترنت) :www.arabization.org.ma

البريد الإلكتروني :bca.alecso@gmail.com/bca@arabization.org.ma

شروط النشر

- تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة العربية والتعريب والترجمة والمصطلح، المحررة باللغة العربية.
- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المتعارف عليها، والحرص على التوثيق وحسن استخدام المصادر والمراجع.
- ترسل البحوث مطبوعة ومصححة بالبريد الإلكتروني في صيغتي WORD وPDF.
- تنشر البحوث في المجلة، بعد أن تخضع للتحكيم من قِبَل لجنة علمية من ذوي الاختصاص.
- ولا تُرَدُّ البحوث إلى أصحابها، سواء نشرت أم لم تنشر.
- يشترط في البحث ألاَّ يكون قد نشر، ويجوز للباحث أن ينشر بحثه في مكان آخر، بعد نشره في مجلة "اللسان العربي"، بشرط أن يشير إلى ذلك.
- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر عن وجهة نظر المنظمة ومكتبها.
- يسمح باستعمال المواد المنشورة في المجلة، بشرط الإشارة إلى مصدرها.
- ترتيب البحوث يخضع لاعتبارات فنية، وتحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
- يرسل الكاتب، الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة، مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية وعنوانه، وبريده الالكتروني والمؤسسة التي ينتمي إليها.

- وضع الإحالات في أسفل الصفحات مع ذكر الكتاب المحال عليه حسب الترتيب التالي: صاحبه، عنوان الكتاب، الناشر، مكان النشر، الطبعة، تاريخ النشر ورقم الصفحة التي تحتوي على الإحالة، بحيث يجزي ذلك عن قائمة المصادر التي يذيل بها المقال عادة.
- ألا يكون المقال مستلا من بحث أو رسالة أو كتاب سواء أكان ذلك لصاحب المقال أم لغيره.
- يقدم صاحب البحث خطابا موجها إلى هيئة التحرير يطلب فيه نشره، مع إقرار يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث.
- يجب ألا يتجاوز البحث المقدم عشرون (20) صفحة، مع تقديم ملخص بالعربية والانجليزية شريطة ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (150) كلمة.
- يلي الملخصين العربي والإنجليزي كلمات مفتاحية لا تزيد عن سبع (07) كلمات (غير موجودة في عنوان البحث لتستخدم في التكشيف).
- يرسل للباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبوله، أو خطاب اعتذار عند عدم قبوله.
- تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حالة تم رفض البحث.

محتويات العدد

تقديم 11

- مصطلح الجبر في الصّرف العربيّ: مفهومه وتطبيقاته

أ.د سيف الدين الفقراء 13

- اللسانيات القضائية التحليل في خدمة العدالة

أديل بيتيت كليرك..... 55

- المدوّنات الطلاّبيّة لغير الناطقين باللغة العربيّة

د. رضا الطيّب الكشو..... 75

- «النبي» بين الهمز والتسهيل دراسة اشتقاقية دلالية

نعمان لطفي عبده..... 109

- أهمية التأثيل في التـاريخ المعجمي

أ.د عبد العلي الودغيري..... 139

- بناء الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة

الحسين ايت عبد الرفيع 189

- بناء الوحدة التعليمية "دراسة تحليلية مقارنة بين سلسلتين لتعليم العربية والإنجليزية لغة ثانية"

د. بدرية براك بنيه العنزي..... 221

- توظيف الصّيغة الصّرفيّة (مفعل) ومشتقاتها لوضع أسماء الأماكن المستعملة في الإمارات العربيّة المتّحدة دراسة مصطلحيّة في ضوء علم أسماء الأماكن

د. لعبيدي محمد بوعبدالله.....265

- رُهاب الحروف كيف نعلّم كتابة الحرف العربي وظيفيًا للمبتدئين؟

د. منتصر فايز الحمد.....309

- كتاب سيبويه في الدراسات الغربية المعاصرة ميكائيل كارتر نموذجا

محمد الوحيدي.....349

- قائمة المعاجم الموحّدة الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب

(إنجليزي – فرنسي- عربي) 387

تقديم

يسر مكتب تنسيق التعريب أن يقدم لقرائه الكرام العدد **الجديد** من مجلة **اللسان العربي** وقد حافظت على صدورها المنتظم منذ ما يربو على الستين سنة، بفضل جهود الباحثين واجتهادهم بنشر الأبحاث والدراسات في مجالات التعريب والترجمة والمصطلحية والمعجمية، حتى غدت مرجعا هاما يواكب مستجدات العلوم اللغوية والمعجمية بمنهجية دقيقة، تروم إثراء الفكر اللغوي العربي.

يصدر هذا العدد متزامناً مع إصدار مكتب تنسيق التعريب لسلسلة من المعاجم الموحدة، ثلاثية اللغة (عربية، إنجليزية وفرنسية) أعدّتها نخبة من المعجميين من مختلف أنحاء العالم العربي، يتعلق الأمر بـــــــ : **المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس، والاستراتيجيات التربوية والتعليمية، والحكامة التربوية، والإشراف التربوي، والتربية على الإبداع والابتكار، والتقييم التربوي، والطب الباطني،وطب وجراحة الأطفال، ومصطلحات كوفيد 19**.

بصدور هذه السلسلة من المعاجم والعدد الجديد من **اللسان العربي**، يواصل مكتب تنسيق التعريب رسالته العلمية الهادفة إلى تنمية اللغة العربية بالمصطلحات الجديدة، وتعميق النظر في قضاياها المعجمية والمصطلحية عبر مسارات متكاملة تسائل الصرف العربي ومدونات تعليم العربية والتأريخ والتأليف المعجمي، واللسانيات القضائية والمقارنة والدّلائلية وبناء الكفايات المعجمية، وغيرها من الموضوعات التي يجد القارئ في هذا العدد أبحاثا تجدد فيها النظر من منطلق أساس يغني الفكر اللغوي في العلوم الإنسانية عامة، ويعكس انشغالات معرفية برؤى ومقاربات ومرجعيات متعددة، إن على

مستوى الاهتمام ببحث تفاعل اللغة مع محيطها السوسيو-ثقافي، أو من زاوية ممكناتها التواصلية في المجتمع والتاريخ.

يتضمن هذا العدد من **اللسان العربي** عطاء فكريا غنيا وخصبا أسهم به باحثون بعديد من المقاربات التي تهم اللغة العربية وقضايا المعجم والنحو والصرف وتعلّمها وتدريسها وتنميتها لتظل معاصرة فاعلة ومنفعلة مع مكاسب العصر تفيض بالقوة والحيوية والحياة.

لا أحد ينكر اليوم أن العالم يواجهه تحديات المعرفية المعلوماتية، والتي تحتم النظر في وضعية استعمال اللغة العربية على الشابكة (الأنترنيت)؛ تشير الإحصائيات العالمية لسنة 2020 بهذا الصدد، أنه من بين خمسة ملايير مستعمل هناك أكثر من مليار مستعمل للأنترنيت بالإنجليزية، مقابل 888 مليون مستعمل باللغة الصينية، بينما تأتي اللغة العربية في المرتبة الرابعة بما يناهز 237 مليون مستعمل، أي ما يشكل 5,2 من العدد الإجمالي لمستعملي الشابكة عبر العالم.

من هنا أهمية السعي لأن تتمتع اللغة العربية بموقع متميز على الشابكة ليستفيد منها أكبر عدد ممكن من المتحدثين بها، وهذا تحدّ آخر تواجهه اللغة العربية وهي ترتاد أفق التقنيات الحديثة لتغالب كل مظاهر التهميش، وسطوة اللهجات الممزوجة بالتعابير الأجنبية المنتشرة بوفرة في الأماكن العامة، ووسائل الإعلام والاتصال.

توجد اللغة العربية اليوم في صلب معركتنا الحضارية بكل أبعادها الاجتماعية والثقافية والسياسية؛ لأنها من مقوّمات وجودنا وهويتنا، وركيزة انتسابنا للعصر الحديث وقد أضحى قرية واحدة وصغيرة تتداخل فيها اللغات والثقافات؛ هكذا، يتميز هذا العدد من "اللسان العربي" بأبحاث ذات أهمية، وبموضوعات متنوعة تحمل فائدة مرجوة للقراء والباحثين.

مصطلح الجبر في الصّرف العربيّ:
مفهومه وتطبيقاته

أ.د سيف الدين الفقراء
جامعة مؤتة كلية الآداب
قسم اللغة العربيّة – الأردن

مقدمة:

يدور هذا البحث حول مصطلح الجبر وأثره في تشكيل بنية الكلمة في العربيّة، وقد سعيت فيه إلى إبراز مفهوم هذا المصطلح، وتتبّع تطوّر استعمالات العلماء له، وبيان مرادفاته وما استعمله العلماء من تعبيرات دالّة عليه، واستقصاء ما تيسّر من مواضع أثره في تشكيل بنية الكلمة في العربيّة، ونبعتْ مشكلة البحث من سعة دوران هذا المصطلح في الدرس اللغويّ بعد القرن السادس الهجريّ وخفوت شيوعه قبل ذلك، وغياب الدراسات الحديثة التي تختصّ به، وتبيّن أثره وأبعاده في التّفسير في اللغة.

ولم يطالعني أحد من الباحثين في تخصيص دراسة له، وتلاشى ذكره من معظم المعجمات التي تحدثت عن المصطلحات اللغويّة في العصر الحديث، وقد برزت مسألة الجبر في الفكر اللغويّ منذ بزوغ فجره، تحت باب التّعويض، وهي مظهر من مظاهره، غير أنّها تختلف عن التّعويض لاقتران الجبر بالوهن في البنية أو التّركيب، فكلّ جبر تعويض، وليس كلّ تعويض جبراً، ولم تطالعني دراسات معاصرة في الجبر في العصر الحديث تناولت المصطلح، ولكن ثمّة دراسات قد تلامس في بعض مضامينها مسائل من الجبر على بُعد، مثل دراسة (قضية القوة والضعف وأثرها في التعليل النّحويّ) لأحمد بشارات[1]، ولكنّ الباحث الكريم

(1) بشارات، قضية القوة والضعف وأثرها في التعليل النحويّ، ص7–26.

قصر حديثه على الجانب الصّوتيّ لهذه المسالة، ولم يعرّج على مسألة الجبر بالمفهوم الذي حدّدته إلّا نادراً، وثمّة بحث لغيداء كاظم عنوانه (مفهوم القوة والضعف في اللغة العربيّة)[2] تناولت فيه الباحثة مسائل صوتيّة ونحويّة، ولم تأتي على الجبر وأثره في التّشكيل اللغويّ، ويوجد بحث بعنوان (ظاهرة الإجحاف في الدّرس الصّرفيّ والنّحويّ) لمحمد ذنون وأحمد صالح[3]، تناولا فيه مظاهر من الإجحاف في اجتماع إعلالين، وفوات الغرض من اللفظ، والإضرار بالكلمة، واللبس، ومسائل من الإجحاف في النّحو، أمّا الدراسات التي كتبت عن التّعويض فهي كثيرة ومعروفة عند القدامى والمحدثين.

لقد اتّخذت من المنهج الوصفيّ التحليليّ أداة في الدّراسة من خلال استقصاء مواطن الجبر في الدراسات اللغويّة، وتصنيفها وتبويبها وتحليلها، في سبيل تسخير المنهج وصولاً إلى الإجابة عن أسئلة البحث الماثلة في: ما مفهوم الجبر؟ وما هي مرادفاته الدّالة عليه؟ وما مراحل تطوّر استعمالاته في الدرس النّحويّ؟ وكيف اتّخذ منه العلماء علّة في تفسير بنية الألفاظ في العربيّة؟

أولاً- معنى الجبر والتّعبيرات الدّالة عليه:

الجبْر في اللغة يعني الإصلاح، "والجبر أن تُغني الرجل من الفقر، أو تَجبُر عظمه من الكسر، يقول ابن منظور: "وفي حديث الدعاء: واجبرني واهدني[4]، أي أغنني؛ من جبَرَ الله مصيبته أي ردّ عليه ما ذهب منه أو عوّضه عنه، وأصله من جَبْر الكسر... والجَبَائر: العيدان التي تشدّها على العظم لتجبره بها على استواء، واحدتها جِبَارة وجَبيرة "[5].

والجبر: الإصلاح في اللغة لتحقيق الاستقامة للشيء المجبور، وذهب ابن فارس إلى أنّ الجيم والباء والراء أصل واحد، وهو جنس من العَظمَة والعلو

(2) غيداء كاظم عبدالله، مفهوم القوة والضعف في اللغة العربيّة، ص71-80.

(3) محمد ذي النون يونس، أحمد صالح يونس، ظاهرة الإجحاف في الدرس الصرفي والنّحويّ، ص26-96.

(4) الشافعي، مسند الإمام الشافعي، رتبه على الأبواب الفقهية: محمد عابد السندي،ج1، ص93.

(5) ابن منظور، لسان العرب، ج4، ص 115(جبر).

والاستقامة[6]. فالجبر خلاف الكسر، "وجبر الرجل على الأمر يَجبُره جَبْراَ، وجُبوراَ، وأجبره: أكرهه، والأخيرة أعلى"[7]. وقال الراغب: "أصل الجَبْر إصلاح الشيء بضرب من القهر، يقال: جَبرته فانجبرَ واجتبرَ، وقد قيل: جَبرته فجُبِرَ"[8]. وثمّة دلالات أخرى في هذه اللفظة [9]. وجاء في كشاف اصطلاحات الفنون ما نصّه: "أي تجبير المكسور، وإصلاح حال شخص ما. وهو أيضاً بمعنى نسبة الخير والشرّ إلى الله، وبمعنى الإجبار: أي إكراه شخص ما على عمل ما"[10].

إنّ المعاني التي تطالعنا في الجبر لغوياً مكرورة، وتنصرف فيها الدّلالة إلى معانٍ معجميّة، وأخرى فقهيّة، وثالثة تتّصل بالفلسفة والرياضيات، وتتلاشى المفاهيم المتّصلة بالنّحو والصّرف، فقد تلاشى استعمال هذا المصطلح نحويّاً من معجمات المصطلحات النّحويّة القديمة والحديثة، ولم نجد له فصلاً أو باباً من أبواب النّحو والصّرف، غير أنّه تكرّر في مسائل لغويّة في ألفية ابن مالك وشروحها.

ومفهوم الجبر في الاصطلاح لا يطالعنا في الحدود والتعريفات، ولكنّنا نلمس له دلالة في الاستعمالات والتوجيهات، ورأيت أن أقتبس النصّ التالي لبيان كيف أصبح الجبر واحداً من القواعد اللغويّة في العربيّة، جاء في ألفية ابن مالك ما نصّه:

وإنْ يَكُن كشِيَةٍ ما ألِفًا عَدِم فَجَبْرُهُ وفَتْحُ عَيْنِهِ التَزَمْ

(6) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج1، ص 501(جبر).

(7) ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، ج7، ص 405(جبر).

(8) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص 183.

(9) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج 10، ص 394(جبر).

(10) التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج1، ص 549.

وعلّق الشّاطبيّ في تفسيره لهذا البيت بقوله: "أراد بقوله: (كَشِيَة(هذا القيد، وهو اعتلال اللام، ويعني أنّ حكم مثل هذا أن يُجبَر، وجبرُه الذي ذكره يكون بأحد وجهين : إمّا بإتمامه بحرف ثالث آخراً،"[11].

فالجبْرُ الذي يتّضح ممّا سبق هو إصلاح للفظ ممّا لحقه من الوهن بسبب التّغييرات الطّارئة عليه، وهذا الإصلاح يكون بإعادة حرف محذوف أو تغيير في بنية اللفظ، أو زيادة عليه، وقد يقتضي الإصلاح مخالفة القياس أحياناً، وقد يجتمع ردّ المحذوف مع تغييرات أخرى تقتضيها الصّناعة، ويوضّح الشّاطبيّ هذه المسألة بقوله:" والذي عليه جمهور النّحويين ويظهر من كلامه؛ إذ قال: فجَبْرُه وفَتحُ عينِه التزمْ؛ لأنّ لفظ الجبر أظهر في ردّ ما حذف منه، وإذا جُبر بردّ ما حُذف منه، فلا بدّ أن تُفتح عينه، كما قال، والعين في "شِيَة" هي الشّين، فتقول فيه: وَشَويّ، وهذا ظاهر في اختيار مذهب الخليل وسيبويه من تحريك العين، وإن كان أصلها السكون اعتباراً بأنّها الحركة قبل الردّ، ولأنّ ردّ المحذوف تقوية للكلمة، وسلبها ما أنِست به من تحريك العين تضعيف لها، وهما متدافعان، فوجب البقاء على التّحريك"[12].

ويظهر من استعمالات النحاة لهذا المصطلح أنّه مظهر من مظاهر التّعويض اللفظيّ عن وهن اعترى بُنية اللفظ، أو تعويض معنويّ عن نقص في أحد أحكامه كالعمل، ومثال ذلك ما ذكره العكبري في جعل الجبر علّة للعمل في صيغ المبالغة في قوله:" ويعمل فُعَال وفَعول ومِفْعال عملَ اسمِ الفاعل؛ لأنّ ما فيها من المبالغة وزيادة الحرف جبرٌ لما دخلها من النّقص عن اسم الفاعل في جريانه على الفعل، ومن الكوفيين من منع إعمال ذلك، وهو مذهبٌ مخالفٌ لنصوص العرب"[13].

(11) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (شرح ألفية ابن مالك)، ج7، ص 571.

(12) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، ج7، ص 572.

(13) العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج1، ص 441.

ومن أمثلة الجبر المفضي إلى مخالفة القياس ما طالعنا به العلماء من تعليل جمع (قُلة) ونظائرها جمعاً مخالفاً، "وأمَّا)قُلَة و بُرَة(فَجُمعت جمع السَّلامَة **جبراً** لَهَا من الوهن الدَّاخِل عَلَيْهَا بِحَذْف لاماتها، وَهَذِه علّة مجوّزة لَا مُوجبَة، أَلا ترى أنَّهم لم يَقُولُوا فِي (دَم) : دمون ، وغيَّروا بَعْضهَا نَحْو كسر السِّين من (سِنِين) تَنْبِيها على أنَّ ذَلِك لَيْسَ بِأَصْل فِيهَا"[14].

فالذي يتجلّى من النصّ السّابق استعمال العلماء لمصطلح الجبر على أنّه علّة لغويّة علّلوا بها الاستعمالات وتطوّرها، وإلى جانب ذلك يظهر لنا مسائل من المخالفة القياسيّة الشكليّة، في سبيل منح اللفظ مكتسباتٍ في أحكامه تعويضاً له عمّا فيه من الوهن، والنتيجة الأبرز في تحليل هذه النّصوص أنّ الجبر مصطلح يستعمل علّة ووسيلة مقرونة بحكم لغويّ، وهو الوهن، فالجبر ملازم للوهن، وهو مظهر من مظاهر التّعويض للفظ اعتراه تغييرٌ أضعفه.

إنّ الجبر علّة لغويّة تجاوزت حدود بنية اللفظ لتصل إلى التّراكيب، فالجبر مصطلح يطالعنا تعليلاً لبعض التّراكيب النّحويّة التي توافر فيها قدر من الوهن، فقد برز الجبر في مسائل؛ منها ما نصّ عليه ابن الخبّاز في تعليل بناء (قبلُ وبعدُ):" وبنيت قبلُ وبعدُ: لأنّهما قُطعتا عن الإضافة، ونُوي معهما ما تضافان إليه، فصارتا كبعض الكلمة، وذلك لا يستحقّ إعرابًا، وحُرّك آخرهما، لأنّ بناءهما عارضٌ، وضمّتا لأنّه جعل ذلك **جبرًا للوهْن** اللاحق بحذف المضاف إليه"[15]. ومن ذلك ما قاله العلماء في عمل ما عمل ليس، فقد ورد في (همع الهوامع):" قَالَ ابْن مَالك لما كَانَ عمل (مَا) اسْتِحْسَانًا لَا قِيَاسا؛ شرط فِيهِ الشُّرُوط الْمَذْكُورَة؛ لِأَن كلًّا مِنْهَا حال أَصْلِي فالبقاء عَلَيْهَا تَقْوِيَة، والتّخلّي عَنْهَا أَو عَن بَعْضهَا **توهين**، وَألْحق الْأَرْبَعَة بِلُزُوم **الوهن** عِنْد عَدمه الْخُلُو من مُقَارنَة إِن؛ لِأَن مُقَارنَة إِن تزيل شبهها بليس لِأَن لَيْسَ لَا يَليهَا إِن"[16].

(14) العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج1، ص144.

(15) ابن الخباز، توجيه اللمع، ج1، ص259.

(16) السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، ج2، ص 1192.

إنّ المفهوم الذي يعنينا من هذه المفاهيم في الدرس اللغويّ خفيّ عزيز، وهو أن الوهن يعني ضعفاً في بنية اللفظة أو في بنية الجملة يستدعي جبراً يمنحها قوة تمكنّها من الظهور على ما آلت إليه؛ لمنع الإجحاف باللفظ أو التركيب أو المعنى، ومن أمثلته قول العكبريّ : "كلُّ فعلٍ حُذفت واوه لوقوعِها بينَ ياءٍ وكسرةٍ حُذِفتْ فِي مَصْدره، وعُوِّض مِنْهَا تاءُ التأنيثِ نَحْو عِدَة وزِنة، وَالْأَصْل وِعْدَة؛ فَحُذفت الواوُ هُنَا كَمَا حُذفت فِي الْفِعْل، والوجْهُ فِي ذَلِك أَن الْوَاو هُنَا مَكْسُورَة، وَقد أُعلّت فِي الْفِعْل فأعلّتْ فِي الْمصدر ليلازِمَها، وَكَانَت الكسرة فِيهَا كالياء قبلَها فِي الفعلِ، إلاَّ أَنَّه عُوّض مِنْهَا تاءُ التأنيثِ؛ لِئَلَّا يدخلَ **الوهنُ** بالكلِّيَّةِ على الأسماءِ الَّتِي هِيَ الأصولُ وَلَيْسَت موضِعاً للتصريف"[17].

لقد اقترن الجبر بالوهن في العربيّة، وشكلا معاً ثنائيّة متلازمة، فالوهن حكم والجبر وسيلة أو علّة، ويتجلّى هذا الاقتران في همزة الوصل في الأسماء العشرة التي جيء بها لمعالجة الوهن في بنيتها، وعبّر العلماء عن الجبر بالتّعويض، يقول الرضي: "والهمزة في الأسماء العشرة عوض ممّا أصابها من الوهن : إذ هي ثلاثيّة فتكون ضعيفة الخِلْقة، وقد حُذفت لاماتها نسياً، أو هي في حكم المحذوف، وهو وَهْنٌ على وَهْنٍ، لأنّ المحذوف نسياً كالعدم"[18].

لقد استعمل العلماء مرادفات لغويّة وتعبيرات متنوعة للتعبير عن مصطلح الجبر، مثل: جبر، المجبور، لجبر، لجبره، يجبرون، يجبرُ، جابر، وقد نجد تعبيرات أخرى تؤدي دلالة هذا المفهوم دون النّص على الوهن أو الضّعف، وهو استعمال تكرّر في المصادر اللغوية عشرات المرات[19]، ومن ذلك ما يطالعنا عند ابن هشام في تعليل جمع (سنة) جمعاً سالماً، يقول: "**ألا** ترى أَنّ سنة أَصْلهَا

(17) العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج2، ص356.

(18) الإستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، ج2، ص 251.

(19) انظر: المرادي، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك،ج1، ص 151. ابن مالك، شرح تسهيل الفوائد، ج1، ص103. الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ج2، ص 400.

سنو أَو سنة؛ بِدَلِيل قَوْلهم فِي الْجمع بِالْألف وَالتَّاء سنوات أَو سنهات، فَلَمَّا حذفوا من الْمُفْرد اللَّام، وَهِي الْوَاو أَو الْهَاء وعوضوا عَنْهَا هَاء التَّأْنِيث، أَرَادوا فِي جمع التكسير أَن يَجْعَلُوهُ على صُورَة جمع الْمُذكر السَّالِم أَعنِي مَخْتُومًا بِالْوَاو وَالنُّون رفعا وبالياء وَالنُّون جراً ونصباً؛ ليَكُون ذَلِك جبراً لما فَاتَهُ من حذف اللَّام، وَكَذَلِكَ القَوْل فِي نَظَائِره، وَهِي: عضة وعضون، وَعزة وعزون، وثبة وثبون، وَقُلة وقُلون"[20].

لقد جمع ابن هشام بين الجبر والتّعويض، فقد يستعملون مصطلح التّعويض في بعض المواطن مع الجبر، غير أنّ التّعويض ظاهرة أعمّ وأكبر من الجبر، فليس كلّ تعويض جبراً، فعلى الرغم من مجيء بعض مسائل الجبر في باب التّعويض، إلّا أننا نجد مسائل فيها تعويض وليس فيها جبر؛ لأنّ الجبر ملازم للوهن والضّعف في البنية، أمّا التّعويض فلا يشترط له ذلك، فمن النوع الأول أي الجمع بين التّعويض والجبر، ما ذكره العلماء في تاء (زِنَة وعِدَة وشِيَة) وغيرها، فقال بعضهم: إنّ التاء جاءت جبراً لما دخلها من الوهن، وعبّر بعضهم عن هذه المسألة بالتّعويض كما فعل ابن جنّي في (باب في زيادة الحرف عوضاً من آخر محذوف)[21]. وقد عبّر عن هذا التّعويض بمصطلح البدل كما فعل في قوله:" أمّا ما حُذِفت فاؤه وجيء بزائد عِوضاً منه فباب فِعلّة في المصادر، نحو: عِدَة وزِنَة وشِيَة وجِهَة. والأصل وِعْدَة ووِزْنَة ووِشْيَة ووِجْهَة، فحُذفت الفاء لما ذُكِرَ في تصريف ذلك، وجعلت التّاء بدلاً من الفاء"[22]. علماً أنّ ابن جنّي أفرد باباً للفرق بين البدل والعوض[23].

(20) ابن هشام، شرح قطر الندى وبل الصدى، ص 50.

(21) ابن جنّي، الخصائص، ج2، ص 287.

(22) ابن جنّي: الخصائص، ج2، ص 287.

(23) ابن جنّي: الخصائص، ج2، ص 266.

ومقابل ذلك هناك مسائل فيها تعويض وليس فيها جبر، كما قالوا في تفسير الميم في اللهمّ عوضاً من يا النداء[24]. وقد عرض عبد الفتاح الحموز كثيراً من مسائل التّعويض التي لا تدخل في حيّز مفهوم الجبر، كما فعل في الفصل الثاني والثالث والرابع من كتابه ظاهرة التّعويض في العربيّة[25]. إنّ هذا يعني عموم التّعويض وخصوصيّة الجبر، فالذي يميّز الجبر مفهوماً أنّه يقترن بالوهن والتّوهين في بنية اللفظ أو في بنية التركيب.

وقد يستعملون مصطلح إصلاح اللفظ، وهو مصطلح يلتقي مع الجبر من حيث كون الجبر إصلاحاً للكلمة، ولكن في الحقيقة نجد إصلاح اللفظ ظاهرة صرفيّة نحويّة تتعلق بتحسين اللفظ على مستوى البنية أو التّراكيب، ومن مظاهرها الإبدال أو التّعاقب الصّوتيّ، والإدغام، والمماثلة والمخالفة، والحذف والزيادة، والتقديم والتأخير، وليس في المسائل التي تندرج تحت هذا المفهوم ما يتّصل بالجبر، وقد استعرضتُ المسائل التي عرضت في كتاب (إصلاح اللفظ في العربيّة: مفهومه ومسائلة) لأحمد عيد حسن فلم أجد فيها شيئاً يتّصل بالجبر ومفهومه[26]. والقول نفسه مع الدّراسة الموسومة ب(إصلاح اللفظ في العربيّة) لسعدون الربعي، ومازن العبوديّ[27].

لقد عبّر العلماء عن الوهن المقتضي للجبر بتعبيرات متنوّعة نحو: الوهن والتوهين، وتوهينهم، وفحُش الحذف، والإجحاف، والإخلال، والضّعف،

(24) سيبويه، الكتاب، ج1، ص 25.

(25) الحموز، ظاهرة التعويض في العربيّة، ص 117–132، وص 133–144، و ص145–154.

(26) حسن، إصلاح اللفظ في العربيّة: مفهومه ومسائله، مجلة كلية اللغة العربيّة بالقاهرة، العدد34، 1437هـ/ 2016.

(27) الربعي، سعدون أحمد، والعبودي، مازن حسن: إصلاح اللفظ في العربيّة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل، العدد37، لسنة 2018.ص857–869.

والتّضعيف، والإضعاف، وإضعافهم، وهي تعبيرات ومصطلحات تلتقي في المعنى اللغويّ مع الوهن. وقد تجتمع هذه التعبيرات في نصّ واحد كما هي عند ابن جنّي في تفسير(اطمأنّ)[28].

ثانياً- تطوّر استعمال مصطلح الجبر في الدّرس اللغويّ:

لم يستعمل الخليل فيما بحثتُ عنه مصطلح الجبر في غير المعنى اللغويّ للفظة (جبر)[29]، وطالعني استعمال عند سيبويه لمصطلح الوهن؛ دون استعمال الوسيلة وهي الجبر، يقول: "وإذا كانت الهمزة منكسرة، وقبلها فتحة؛ صارت بين الهمزة والياء الساكنة، كما كانت المفتوحة بين الهمزة والألف الساكنة. ألا ترى أنّك لا تتمّ الصّوت ههنا وتضعِّفه؛ لأنَّك تقرِّبها من الساكن، ولولا ذلك لم يدخل الحرف وهنٌ، وذلك قولك : يَئِس وسَئِم"[30]. إنّنا لا نعدم استعمالات مرادفة للفظة الجبر عند سيبويه للتّعبير عن إصلاح الضّعف، كالإبدال والتّعويض،[31]. وعبّر سيبويه عن الجبر بمصطلح العوض أو الفِرار في بعض المسائل، ومن ذلك حديثه عن إلحاق التاء بالمصادر عوضاً من ذهاب حرف العلّة[32]. ويتجلّى استعمال سيبويه للعوض بمعنى الجبر في ما ذكره من زيادة لاحقة التّثنية للمفرد، فقد قال العلماء عن هذه الزيادة أنّها جاءت جبراً للفظ كما سنرى لاحقاً، ولكنّ سيبويه استعمل مصطلح العوض في التّعبير عن هذه الزيادة،" وتكون الزيادة الثّانية نوناً؛ كأنّها عوضٌ لما منع من الحركة والتنوين، وهي النون وحركتها الكسر، وذلك قولك: هما الرجلانِ، ورأيت الرجلينِ، ومررت بالرجلينِ"[33]. إنّ التعبير بالعوض بدلاً من الجبر لما حذف من اللفظ

(28) ابن جنّي: الخصائص، ج2، ص 76-77.

(29) الخليل، معجم العين، ج6، ص 116(جبر).

(30) سيبويه، الكتاب، ج3، ص 542.

(31) سيبويه، الكتاب، ج4، ص 331.

(32) سيبويه، الكتاب، ج4، ص 80.

(33) سيبويه، الكتاب، ج1، ص 18.

مسألة بارزة عند سيبويه[34]. وقد نجد نصوصاً صريحة بأنّ العوض منعاً للإخلال باللفظ، وهو المعنى نفسه الذي يؤديه الجبر، وقد تجلّت هذه المسألة في ردّ المحذوف في باب النّسب لعدم الإخلال باللفظ[35]. وربّما جاء عدم الإجحاف مصطلحاً مقارباً للجبر في دلالته عند سيبويه كما في قوله: "واعلم أنّ ما جاء في الكلام على حرفٍ قليلٌ، ولم يشذّ علينا منه شيء إلّا ما لا بال له إن كان شذّ؛ وذلك لأنّه عندهم **إجحاف** أن يذهب من أقل الكلام عدداً حرفان... ولم يكونوا **ليجحفوا** بالاسم فيجعلوه بمنزلة ما ليس باسم ولا فعلٍ، وإنّما يجيء لمعنى... ولا يكون شيءٌ من الفعل على حرف واحد؛ لأنّ منه ما يضارع الاسم، وهو يتصرّف ويبنى أبنية، وهو الذي يلي الاسم، فلما قرُب هذا القرب لم يجحف به"[36].

لم يستعمل الفرّاء(ت207ه) مصطلح الجبر بالمفهوم الذي ندرسه، وجاءت مواضع نادرة من الاستعمال في كتابه (معاني القرآن) لمصطلح لعوض بمعناه المألوف[37]. والقول نفسه مع الأخفش (ت215ه) في عدم استعماله مصطلح الجبر، والاقتصار على استعمال مصطلح العوض بمعنى الجبر في مواضع محدودة، كزيادة التاء في زنادقة[38]، والسّين في (اسطاع)[39]، وثمة مسائل نحويّة استعمل فيها العوض بمعنى الجبر[40]. ولم يستعمل المبرّد مصطلح الجبر، واستعمل العوض في المسائل التي نصّ العلماء اللاحقون له على الجبر فيها [41]،

(34) سيبويه، الكتاب، ج3. ص74، ص 598، ج4، ص 24.

(35) سيبويه، الكتاب، ج3، ص 362.

(36) سيبويه، الكتاب، ج4، ص 218–219.

(37) الفراء، معاني القرآن، ،ج2، ص 259، وانظر: ج2، ص 269.

(38) الأخفش، معاني القرآن، ج1، ص118، 177، 181، 209، 363، ج2، ص 515.

(39) الأخفش: معاني القرآن، ج2، ص 434.

(40) الأخفش: معاني القرآن، ج1، ص 122.

(41) المبرد، المقتضب، ج1، ص 105، ج2، ص 99.

كما في تفسير زِنّة وعِدة وما يماثلهما"[42]. هذا ينطبق على ابن السّراج (ت316هـ) في عدم استعمال مصطلح الجبر، واستعماله مصطلح العوض بمفهوم الجبر، وقد أفرد باباً كاملاً لما دخلته الهاء عوضاً "[43]. غير أنّ ابن السراج استعمل العوض مصطلحاً في مسائل لغويّة أدخلها اللاحقون في باب الجبر[44]. والقول نفسه مع الرماني (ت384هـ) في استعمال مصطلح العوض في مسائل من باب الجبر[45].

تلاشى مصطلح الجبر من الاستعمال عند أبي علي الفارسي (ت377هـ) الذي استعمل مصطلح العوض والتّعويض بمفهومه"[46]. واستعمل ابن الوراق (ت381هـ) مصطلح العوض أيضاً[47]، والقول نفسه مع السّيرافيّ (ت384هـ) الذي شاع عنده مصطلح العوض[48]. إنّ الذي ظهر لي أنّ مصطلح الجبر لم يكن شائعاً في استعمالات النحاة لغاية القرن الخامس الهجري، فلا وجود له عند ابن جنّي (ت392) الذي استعمل الإبدال والتّعويض مصطلحات في مسائل أدرجها بعض اللاحقين له بالجبر. ومن أوائل الاستعمالات التي طالعتني لهذا المصطلح جاء عند الحريري (ت 516هـ) في كتابه (ملحة الإعراب) مقترنا بمصطلح (الوهن) وانتقل هذا الاستعمال إلى شروح الملحة، يقول: "ومن ذلك قوله: "تقولُ: زيدٌ لابِسٌ بُردَيْنِ، وخالدٌ مُنطَلِقُ اليَدينِ، وتَلحَقُ النُّونُ بِمَا قد ثُنِّي مِنَ المَفَارِيدِ **لِجَبرِ الوَهْنِ**"[49]. وهذا ما نقله ابن الصائغ في شرح الملحة، في قوله: "ويلتحق الأَلِفُ واللاّم بأوّل المثنّى إذا كان عَلَمًا جَبْراً لِمَا حَصَل

(42) المبرد: المقتضب، ج1، ص 89.

(43) ابن السراج، الأصول في النحو، ج3، ص 132.

(44) ابن السراج: الأصول في النحو،ج2، ص447.

(45) الرماني، شرح كتاب سيبويه، ص252، 339، 769.

(46) الفارسيّ، التعليقة على كتاب سيبويه، ج3، ص 53، 264، ج4، ص264.

(47) ابن الوراق، علل النحو، ص510.

(48) السّيرافيّ، شرح كتاب سيبويه، ج1، ص137، ج3، ص 143، ج4، ص 117، 144.

(49) الحريري، ملحة الإعراب، ص 19

له من التّنكير بالتّثنية. وَتَلْحَقُ النُّونُ بِمَا قَدْ ثُنِّيَ مِنَ المَفَارِيْدِ **لِجَبْرِ الْوَهْنِ**، وهذه النّونُ بها **جَبْرٌ** لِمَا حَصَلَ للمفرديْن من الضّعف؛ لسقوط الحركتين والتّنوين لفظًا أو تقديرًا"[50].

لقد برز هذا المصطلح عند ابن الخشّاب (ت: 567هـ)[51]، واستعمله العكبري (ت616هـ) في تعليله لجمع السلامة في بعض الألفاظ[52]. وكذلك استعمل العكبري مصطلح العوض مقترناً بالوهن في تفسير(عِدَة) ونظائرها[53]، وعاقب بين مصطلحي الوهن والضّعف في التّعبير عن الوهن في بنية اللفظ، وقد شاع مصطلح الضعف أكثر من الوهن عنده، واستعمل الجبر والعوض علتين لإصلاح الخلل الناتج عن الوهن[54].

برز مصطلح الجبر عند ابن الخباز (ت: 639هـ) في حديثه عن بناء الفعل للمجهول "إن كان ماضياً ضُمّ أوله وكُسِر ما قبل آخره كقولك: ضُرِب وشُتِم. أمّا ضمّ الأول فهو جبر للوهن الحادث بحذف الفاعل"[55]. وبرز عند السّخاويّ (ت: 643هـ) في حديثه عن جمع (قُلة) وأمثلتها بالواو والنون جبراً لما فيها من الوهن[56]. والذي نطمئن إليه أنّ مصطلح الجبر أخذ طريقه إلى الشّيوع بعد أن نظم ابن مالك ألفيته المشهورة، وقد جاء فيها مصطلح الجبر وتصريفاته مكرّراً في بضعة مواضع منها قوله[57]:

---

(50) ابن الصائغ، اللمحة في شرح الملحة، ج1، 192.

(51) ابن الخشاب، المرتجل (في شرح الجمل)، ص 63.

(52) العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج1، ص144.

(53) العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج2، ص356.

(54) انظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج1، ص 63، 109، 212، ج2، ص211.

(55) ابن الخباز، توجيه اللمع، ص128.

(56) السخاوي، سفر السعادة وسفير الإفادة، ج1، ص 38، ج2، ص 909.

(57) ابن مالك، ألفية ابن مالك ، ص70–71.

وَاجْبُرْ بِـرَدِّ اللَّامَ مَـا مِنْـهُ حُـذِفْ جَـــوَازَاً إِنْ لَمْ يَـــكُ رَدُّهُ أُلِـــفْ
فِي جَمْعَـي التَّصْـحِيْحِ أَوْ فِي الْتَّثْنِيَـهْ وَحَـــقٌّ مَجْبُـــوْرٍ بِهَـــذِي تَوْفِيَـــهْ
وَإِنْ يَكُنْ كَشِيَةٍ مَا الْفَـــا عَـــدِمْ فَجَبْـــرُهُ وَفَتـــحُ عَيْنِـــهِ الْتُـــزِمْ

وقال في (شرح الكافية الشافية) [58]:

وشرطُ جَبْرِ عادمِ الفا كـ (صفة) إعـــلالُ لامِـــه فَكُـــن ذَا مَعْرفـــةْ
ولا تَجِد عـن فَـتحِ عـينِ مـا جُـبِر والـــردّ للأصـــل سَـــعيد يُعتَـــبر
وفي (ربَ) اسما سكّن إنْ جَبَرتـــا فذا أبو بِشـــرٍ بـــه قـــد أفْتـــى

شاع هذا المصطلح في شروحات الألفية، مثل شرح المرادي على ألفية ابن مالك[59]، وشرح الشّاطبيّ [60]، وشرح ابن عقيل[61]، وكذلك برز في مصنفات ابن مالك وشروحاتها، كما في كتابه (تسهيل الفوائد)[62]، وشرح التسهيل[63]، وكتاب أبي حيّان (التذييل والتكميل)[64]، وكتاب ناظر الجيش (تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد)[65]، وغيرها. وهذا يعني أنّ مصطلح الجبر أصبح جزءاً من النّظرية النّحويّة في القرن السادس الهجريّ تقريباً.

إنّ الذي يؤكد شيوع هذا المصطلح وتداوله في الدرس اللغويّ بعد القرن السادس ما يطالعنا من مواطن استعماله عند علماء هذا القرن وما بعده، فقد ورد

(58) ابن مالك، شرح الكافية الشافية،ج2، ص1936.
(59) المراديّ: توضيح المقاصد ، ج3، ص1460، 1464.
(60) الشّاطبيّ: المقاصد الشافية، ج3، ص 16، ج7، ص 547، 572.
(61) ابن عقيل ، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج4، ص 164 ، 166.
(62) ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ج1، ص 263، 264 .
(63) ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ج1، ص71، ج2، ص240، 242، 239 .
(64) أبو حيان، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، ج1، ص 275.
(65) ناظر الجيش، تمهيد القواعد، ج4، ص 2012، ج9، ص4714.

مصطلح الجبر في (شرح الكافية الشافية) لابن مالك في خمسة مواضع[66]، وكذلك استعمله في كتابه (تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد) في مواضع محدودة[67]، واستعمله في (شرح التسهيل) في ستة مواضع[68]، ومثل هذا الاستعمال يطالعنا عند المرادي في كتابه (توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك)[69]، ونجد استعمال هذا المصطلح عند الشّاطبيّ يتجاوز عشرة مواضع[70]، والقول نفسه مع ناظر الجيش في كتابه (تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد)[71].

ثالثاً- مظاهر الجبر في تفسير بنية اللفظ:

لقد اقترن الجبر في معظم مواضعه بالوهن والضّعف في بنية الكلمة، وهذا الوهن علّة يحتاج إلى وسيلة للتخلّص منه، فكان الجبر هو الوسيلة الكفيلة بإصلاح بنية اللفظ، ومن مظاهر الجبر في بنية اللفظ ما يلي:

1 – الجبر في باب الجمع:

ظهر الوهنُ في باب الجمع في تفسير جمع الألفاظ جمعاً مذكراً سالماً، وهي فاقدة لشرطه، كما في جمع (قُلَة)، وقد عبّر العكبري عن هذه العلّة المجوّزة بقوله:" وأمَّا قُلَة وبُرَة فَجمعت جمع السَّلامَة جبراً لَهَا من الوهن الدَّاخِل عَلَيْهَا بِحَذْف لاماتها، وَهَذِه علّة مجوّزة لَا مُوجبَة؛ أَلا ترى أنَّهم لم يَقُولُوا فِي دم:

(66) ابن مالك، شرح الكافية الشافية، ج4، ص934، 936، 954، 958.

(67) ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص259، 264، 263.

(68) ابن مالك، شرح التسهيل، ج1، ص 71، ج2، ص 240، 241، 239.

(69) المراديّ، توضيح المقاصد ، ج1، ص 151، ج3، ص475، 1460، 1516، 1464.

(70) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية ، ج1، ص67، 432، ج3، ص 16، ج6، ص477، ج7، ص 285، 289، 547، 572، ج8، ص92، 108.

(71) ناظر الجيش: تمهيد القواعد، ج1، ص399، ج4، ص 2012، 2011، ج8، ص 4104، ج9، ص 653 ، 644، 713،

دمون، وغيَّروا بَعْضهَا نَحْو كسر السِّين من سِنِين تَنْبِيها على أنَّ ذَلِك لَيْسَ بِأَصْل فِيهَا. وأمَّا أرَضون فجمعوها جمع السَّلامَة جبراً لما دَخلهَا من حذف تَاء التأنيث الراجعة فِي التّصغير"[72]. وهذا ما أكّده العكبريّ في موضع آخر[73].

إنّ هذا النّمط من الجبر بسبب الحذف الطّارئ على اللفظ هو من أظهر المسائل في هذا الباب، فجبروا هذه الأسماء لّما لزمها الحذف بأن جمعوها جمع أشرف الأسماء فصحّحوها، كما قال ابن الخشاب[74]، وهذا الرأي أكّده السخاوي في (سفر السعادة)"[75]. ونصّ ابن هشام على علّة الجبر في قوله:" فلمّا حذفوا من المفرد اللام، وهي الواو أو الهاء، وعوّضوا عنها هاء التّأنيث، أرادوا في جمع التّكسير أن يجعلوه على صورة جمع المذكر السالم، أعني مختوماً بالواو والنون رفعاً، وبالياء والنون جرّاً ونصباً؛ ليكون ذلك جبراً لما فاته من حذف اللام، وكذلك القول في نظائره وهي: عِضَة وعِضون، وعِزَة وعِزون، وثُبَة وثِبون، وقُلة وقِلون ونحو ذلك"[76].

تتجاوز المسألة لفظة (قلون) إلى ما هو من نظائرها، فقد ذكر سيبويه هذه المسألة في باب العوض[77]، إنّ هذا التعليل استقرّ في الفكر اللغويّ العربيّ في توجيه هذا النّوع من الألفاظ، فقد جعلوا الجمع بالواو والنون عوضاً من حذف اللام على اعتبار أنّ الحذف مظهر وهن، وهي مسألة عرّج على القول بها معظم النّحويّين، فقد عبروا عنها بالتّعويض[78]، وأطال ابن جنّي التفصيل فيها، وعلّل

(72) انظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج1، ص 63، ص 114، 223.

(73) العكبري، التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، ص 223.

(74) ابن الخشاب، المرتجل (في شرح الجمل)، ص 63.

(75) السخاوي، سفر السعادة وسفير الإفادة، ج2، ص 909.

(76) ابن هشام، شرح قطر الندى وبل الصدى، ص 50.

(77) سيبويه، الكتاب، ج3، ص 598.

(78) انظر: سيبويه، الكتاب، ج3، ص598، وابن الوراق، علل النحو، ص63. وابن السراج، الأصول في النحو، ج2، ص446. والشّاطبيّ، المقاصد الشافية، ج2، ص588.

جمعها على غير القياس بأنّ هذه أسماء **مَجهودة مُنتَقصة**، وذلك أنّ لامها قد حذفت[79]، وجعلوا لقُلة نظائر في الحذف والتّعويض، وكذلك فعل الشّاطبيّ في قوله:" ولذلك غُيّرت أوائل المفردات في الجمع فقالوا : في قُلة قِلون، وفي ثُبة ثِبون، وفي سَنة سِنون، والهاء فيها كلّها عوض من المحذوف، ولمّا كانت تحذف في الجمع أتوا بهذا الجمع المخصوص عوضاً من ذلك المحذوف"[80]، وقد اختصر ابن يعيش القول فيها بأنّ الجمع بالواو والنون لجبر النقص، :" اعلم أنّ من العرب من يجعل إعرابَ ما يُجمع بالواو والنون في النون، وذلك إنّما يكون فيما يُجمع بالواو والنون عوضًا من نقصٍ لحِقَه، نحو قولك: سِنُونَ، وقُلُون، وثُبُون"[81].

إنّ تعليل العلماء لهذا الجمع جبراً له من الوهن لا نعدم مَنْ خالفه، فقد ذهب السيرافيّ إلى أنّ هذا الجمع عوض من عدم جمع هذه الألفاظ جمع تكسير، وأنّ التغيير في حركة بنيتها جاء لبيان مخالفتها للقياس، يقول: "ويجوز جمع ذلك بالواو والنون وليس الباب في شيء آخره هاء التأنيث أن يجمع بالواو والنون؛ لأنّ هذا الجمع إنّما هو للمذكّر ممّا يعقل، وإنّما جمعوا هذا المنقوص بالواو والنون؛ لأنّهم جعلوا ذلك عوضاً ممَّا منعه من جمع التكسير؛ لأنّ جمع التّكسير لا يكاد يجيء في ذلك، وغيّروا مع الواو والنون والياء والنون أوله فكسروه فيما كان مضموماً كقولهم: (قِلون) و(ثبون)، وواحدها (قُلَة) و(ثُبَة)، وفيما كان مفتوحا كقولهم: سِنون"[82].

إنّ تعليل الكسر في هذه الألفاظ لمخالفتها للقياس مذهب قال به المبّرد من قبلُ، يقول: "ألا ترى أنّهم لمّا جمعوا منقوص المؤنث بالواو والنون غيّروا أوائله؛

(79) ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، ج2، ص 248.

(80) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (شرح ألفية ابن مالك)، ج1، ص 188.

(81) ابن يعيش، شرح المفصل، ج3، ص 227.

(82) السّيرافيّ، شرح كتاب سيبويه، ج4، ص 327.

ليكون التّغيير دليلاً على خروجه من بابه، وذلك قولك: سَنة ثمّ تقول: سِنون فتكسر السّين، وكذلك قُلَة وقِلون"[83].

لقد كان للجرمي رأي آخر في هذا الجمع، فهو يرى المسألة من زاوية دلاليّة، فقد نقل عنه السيرافي "أنّ الجمع بالألف والتاء في هذا للقليل، وبالواو والنون للكثير تقول: هذه ثُبات قليلة وثِبون كثيرة، والدّليل عندي على صحة ما قلت: إنّهم إذا صغّروا لم يكنوا يغيروا الألف والتاء يقولون: سُنيات وشُييهات وثُبيات"[84].

إنّ جبر الوهن يطالعنا في تعليل جمع (عِزة) فقد ذكر السخاوي أنّ جمعها جمع السلامة جبراً للتوهين الحاصل فيها قياساً على نظائرها مثل (عِضة وثُبة)، يقول:" وجمع بالواو والنون لما دخله من **التوهين** بالحذف؛ كما قال عزّ وجلّ: ﴿فَمَالِ الَّذِينَ كَفَرُوا قِبَلَكَ مُهْطِعِينَ، عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ عِزِينَ﴾ (المعارج: 36 و37) فجمعه جمعَ السلامة لما حُذف منه، وهو جمع عِزة وأصلها عِزوة؛ لأنّهم قبائل تعتزي كلّ قبيلة إلى غير من تعتزي إليه الأخرى"[85].

ولم يكن الحذف سبباً وحيداً في الوهن في أبنية الجمع، بل طالعنا من العلماء من عدّ التّضعيف من مظاهر الوهن في هذه الأبنية، وهذا ما ذكره السّخاويّ في جمع (إحرون)، في قوله: "إحرون: جمع حَرّة، زادوا الهمزة إيذاناً باستحقاقه التّكسير، وأنّه ليس له جمع السلامة، كما غيّروه بالحركة في (ثِبون) و (قِلون)، وإنّما جمع (حرّة) هذا الجمع جبراً لما دخله من الوهن بالتّضعيف، ثمّ لم يتمّوا له كمال السلامة، فزادوا الهمزة" [86] .

(83) المبرّد، المقتضب، ج2، ص 166.

(84) السّيرافيّ، شرح كتاب سيبويه، ج4، ص 328.

(85) السخاوي، سفر السعادة، ج1، ص335.

(86) السخاوي: سفر السعادة وسفير الإفادة ، ج1، ص 38.

سبق ابن جنّي السّخاوي إلى القول بأنّ الجمع بالواو والنون في هذه اللفظة عوض من التّضعيف والإدغام، يقول: "ألا تراهم كيف جمعوا حَرّة بالواو والنون فقالوا: إحرون؛ لأنّ العين أعلت بالإدغام، فعوضوا من ذلك الجمع بالواو والنون. وله نظائر فاعرفه[87]". فالذي عبّر عنه ابن جنّي بالعِوض قاله السّخاويّ بالجبر.

لقد عدّت (إحرون) من نظائر(قِلون) و(أرَضون) وأمثالها من حيث اعتبار التغييرات ضرباً من التّعويض فيها، يقول الزمخشريّ: "الإحرون: جمع حرّة، وزيادة الهمزة فيه بمنزلة الحركة في (أرَضون) وكتغيّر الصدر في (ثِبون) و(قِلون) كراهة أن تكون بمنزلة ما الواو والنون له في الأصل كـ(مسلمون). ويقال: حُرون كما قيل: قُلون، بغير تغيير تنزيلاً للواو والنون منزلة الألف والتاء. ونظيره قول بعضهم في الواحدة : إحرة"[88].

وللعلماء آراء وتوجيهات كثيرة ومتفاوتة في تعليل جمع (إحرون) [89]، غير أنّ الثابت أنّ فكرة التّعويض وجبر الخلل في اللفظ، وعدّ الإدغام مظهراً للضعف واردة في الفكر اللغويّ في مرحلة مبكرة فقد جاء عن السّيرافي ما نصّه: "هذا ما حكاه سيبويه عن يونس، وقد حكى الجرمي عنه: أنّهم يقولون (أَحرون (بفتح الألف، وكلّ ذلك شاذّ ليس بالمطّرد، وإنّما شبّهوا)حرّة (للإدغام الذي فيها بالمنقوص؛ لأنّ النطق بالحرفين في دفعة واحدة فصار كحرف واحد"[90].

(87) ابن جنّي، الخصائص ، ج3، ص 57.

(88) الزمخشري، الفائق في غريب الحديث والأثر، ج1، ص 369.

(89) انظر: ابن جنّي، الخصائص ، ج3، ص 57. السّيرافيّ، شرح كتاب سيبويه، ج4، ص330. أبا حيان، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، ج1، ص280، الأُشْمُوني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ج1، ص63،

(90) السّيرافيّ، شرح كتاب سيبويه، ج4، ص330.

لقد وسّع ابن جنّي دائرة الوهن لتشمل كلّ ما هو محذوف اللام، وزاد على ذلك أنّ جعل التكسير ضرباً من التوهين، وأنّ ما يطرأ على بنية اللفظ هو لإصلاح الخلل الطارئ على البنية بالتّصريف لعنايتهم باللفظ،: "فإذا ثبت بما قدمناه أنّ هذه الأسماء محذوفة اللامات؛ فكأنّهم إنّما عوّضوها الجمع بالواو والنون ممّا لحقها من الجهد والحذف؛ ليكون ذلك عِوضًا لها، وذلك أنّ التّكسير ضرب من التّوهين والتّبديل والإشكال يلحق الكلمة، والجمع بالواو والنون إنّما هو للأسماء الأعلام التي هم ببيانها معنيون، ولتصحيح ألفاظها لفرط اهتمامهم بها"[91].

إنّ هذا التّعليل استقرّ في التوجيه اللغوي عند العلماء وإن كان التعبير عنه متفاوتاً، فابن هشام يدخل كلّ هذه النظائر في باب جبر الحذف، يقول: "وَألا ترى أَنّ سنة أَصْلهَا سنو أَو سنة؛ بِدَلِيل قَوْلهم فِي الْجمع بِالْألف وَالتَّاء سنوات أَو سنهات، فَلَمَّا حذفوا من الْمُفْرد اللَّام وَهِي الْوَاو أَو الْهَاء وعوضوا عَنْهَا هَاء التَّأْنِيث؛ أَرَادوا فِي جمع التكسير أَن يَجْعَلُوهُ على صُورَة جمع الْمُذكر السَّالِم أَعنِي مَخْتُومًا بِالْوَاو وَالنُّون رفعاً وبالياء وَالنُّون جراً ونصباً؛ ليَكُون ذَلِك جبراً لما فَاتَهُ من حذف اللَّام، وَكَذَلِكَ القَوْل فِي نَظَائِره وَهِي عِضة وعضون، وَعِزة وعزون، وثُبة وثبون، وَقُلة وقلون"[92].

ولا نعلم تعليلا آخر للجبر في هذه اللفظة أي (سنين) لأنّها لم تكسّر فجعلوا لهذا الجمع جبراً من التكسير، جاء في (شرح التسهيل ما نصّه: "فإنّه جمع تكسير جرى في الإعراب مجرى التّصحيح، ومعنى التّعويض فيه أنّ واحده منقوص يستحقّ أن يُجبر بتكسير، كما جُبر (يد و دم) حين قيل فيهما: يديّ ودميّ ودماء، فزيدت آخره زيادتا جمع التّصحيح عوضاً من الجبر الفائت، لأنّهما

(91) ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، ج2، ص 254.

(92) ابن هشام، شرح قطر الندى وبل الصدى، ص 50.

يجعلانه شبيها بفُعول لو كسر عليه. ولكون هذا النوع مُكَسّراً في الحكم غُيّر فاؤه غالباً، فقيل في سَنة: سِنون بكسر السين، وقد روي ضمها"[93].

ومن المسائل التي برزت فيها علّة الجبر في باب الجمع القول بجمع سِنين جمع تكسير وإجرائها مجرى التّصحيح، ففي إعرابها وجهان: أن تعامل معاملة الجمع المذكر السالم لأنّها ملحقة به، وأن تعامل معاملة جمع التّكسير، ويقول ابن مالك في هذه المسالة: "وقولنا لغير تعويض احتراز من)سنين) ونحوه فإنّه جمع تكسير جرى في الإعراب مجرى التّصحيح، ومعنى التّعويض فيه أن واحده منقوص يستحق أن يجبر بتكسير، كما جبر)يدّ و دمّ) حين قيل فيهما: يديّ ودميّ ودماء، فزيدت في آخره زيادتا جمع التّصحيح عوضاً من الجبر الفائت، لأنّهما يجعلانه شبيها بفُعول لو كُسّر عليه، ولكون هذا النوع مكّسراً في الحكم غُيّر فاؤه غالباً، فقيل في سنة : سِنون بكسر السّين، وقد روي ضمّها"[94].

واعترض أبو حيّان على هذا بقوله: "فهذا غريب جداً، لأنّه من حيث هو جمع تكسير ينبغي أن يكون إعرابه بالحركات، وجعله إيّاه جمع تكسير يعارض قوله بعد ذلك :فزيد آخره زيادتا جمع التّصحيح عوضاً من الجبر الفائت لعدم التكسير، فقد حكم عليه أنّه عادم التّكسير، فكيف يكون جمع تكسير عادماً للتكسير؟ هذا متناقض. ثم قال بعد ذلك: ولكون هذا النوع مكسّراً في الحكم غُيّر فاؤه "فخرج بقوله: مكسّراً في الحكم" أن يكون جمع تكسير إلا في الحكم، وهذا كله اضطراب في الكلام"[95].

لقد استعرض أبو حيّان آراء العلماء في هذه المسألة، وذكر رواية عن أبي جعفر بن الباذش أنّ مذهب سيبويه هو القول بأنّ سِنين جمع سنة بالواو والنون

(93) ابن مالك، شرح التسهيل، ج1، ص 71، وانظر: ناظر الجيش: تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، ج1، ص 37–38.

(94) ابن مالك، شرح التسهيل، ج1، ص 71 .

(95) أبو حيّان، التذييل والتكميل، ج1، ص 276.

كثبين وقلين ورئتين، وهذا شيء قد كثُر في الأسماء المحذوفة اللام المؤنثة بالهاء، أعني أن تجمع بالواو والنون، لأنّ هذه الجمع له مزية وبابه ما يعقل، فجعل في هذا الباب **عوضاً** من لام الفعل المحذوفة. وروى أنّ بعض أصحابنا أي البغداديين ذهبوا إلى أنّ سنين اسم جمع، وليس بجمع سلامة لتغيّر لفظ سنة، ولا جمع تكسير؛ لكونه غير مطرد في نظائره نحو هِنة وشَفة، وقال: إنّ الذي أذهب إليه أنّ سنيناً وبابه مما شاع فيه هذا الجمع ممّا لم يكسر أنّه جمع سلامة، وإن كان قد فاته بعض شروط ما ينقاس فيه جمع السلامة في المذكر(96).

لقد كان الوهن حاضراً في مبدأ المطابقة وعدمها في باب الجمع عند وصفه، وكان الجبر وسيلة للتعويض، ف"الأفصحُ في جمع القلّة ممّا لا يعقل، وفي جمع العاقل مطلقًا المطابقةُ؛ نحو: الأجذاع انكسرت ومنكسرات، والهندات والهنود انطلقن ومنطلقات، والأفصحُ في جمع الكثرة ممّا لا يعقل الإفرادُ؛ نحو: الجذوع انكسرت ومنكسرة"(97). وشرحَ الصّبان هذا بقوله: " وجه ذلك بأنّ العاقل منظور إليه فاعتنى بشأنه في المطابقة بخلاف غيره. وطوبق جمع القلّة لغير العاقل **جبراً** للقلّة. وقال شيخنا السّيد: المطابقة في جمعي العاقل وجمع القلة لغيره على الأصل، وعدمها في جمع الكثرة لغيره ؛ لأنّه لانحطاطه عن العاقل في حكم المفرد بالنّسبة إليه، ولم يراعِ ذلك في جمع القلّة **جبراً** للقلّة" (98). وقد ورد هذا التّعليل أخذاً بمبدأ الجبر لما حصل في القلة من نقص عند علماء آخرين غير الشّاطبيّ(99).

لقد برز الجبر في جمع ما حقّه أن يجمع على (فعاليل) ولكنّه جاء من باب (مفاعلّة)، فقيل إنّ التاء عوض من الياء المحذوفة، نحو زَناديق وزَنادِقَة،

(96) أبو حيّان، التذييل والتكميل، ج1، ص 276.

(97) الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ج1، ص 29.

(98) الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ج1، ص 29.

(99) العثيمين، شرح ألفية ابن مالك، ج1، ص 24.

وبطاريق وبطارقة، ودهاقين ودهاقنَة، وثمّة أمثلة كثيرة من هذا الباب[100]، لقد تراوحت أراء العلماء في تعليل لاحقة التّاء بين القول بالإبدال، أو التّعويض من الياء المحذوفة، فقد عدّها الرضيّ من البدل[101]، وعدّها جمهور النحاة من العوض[102]، وهذه مسألة تناولها الحموز بتفصيل يغني عن التّكرار، وقد فصلَ ابن جنّي القول في هذه المسألة بقوله: "وتقول في تاء زَنَادِقَة: إنّها عوضٌ من ياء زناديق، ولا تقول: بدل"[103]. وتابعه في ذلك السيوطيّ[104].

إنّ الذي يعنينا من هذه اللاحقة الفنولوجيّة أنّها فسّرت بمنع الإخلال باللفظ، فقد حملوا هذه التاء في (زنادقة) على التاء التي زيدت في (يا أبتِ وأمتِ)، يقول الشّاطبيّ:" ويريد أنّ الأب، والأم هما المختصان بهذا الحكم، وهو إلحاق التاء لهما عوضاً من ياء المتكلم، وذلك أنّ الأصل: يا أبي، ويا أمي، إلا أنّه كثُر في ألسنتهم، واستعملوها كثيراً، فحذفوا الياء على عادتهم، فكأنّهم أرادوا ألا **يخلّوا** بالاسم حين حذفت الياء منه، فألحقوا هاء التأنيث من ذلك المحذوف، كما أتوا بها في (الزنادقة) عوضاً من ياء (زناديق)"[105].

إنّ الإخلال الذي يقتضي الجبر مسألة غير مستبعدة في هذه الألفاظ التيّ عوضوا عنها بالتاء، فالجمع القياسي فيها زناديق، ولو حذفنا الياء دون تعويض لأصبح اللفظ (زنادق) وهو من أبنية الجمع، ولكنّهم عوّضوا الياء بالتّاء لئلا يحذف من اللفظ ما فيه دلالة صرفيّة ذات معنى دون أن يعوّضوا المحذوف، لقد اعتبر العلماء بعض الحروف الزائدة في حكم الحروف الأصيلة من حيث عدم جواز حذفها؛ لأنّ حذفها إخلال ببنية اللفظ قد يؤدي إلى الإخلال بمعناه، وقد

(100) انظر: الحموز، ظاهرة التعويض في العربيّة، ص 26-28.

(101) الإستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، ج2، ص 189.

(102) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية، ج5، ص 345.

(103) ابن جنّي، الخصائص، ج 1، ص 266.

(104) السيوطيّ، الاقتراح في أصول النحو وجدله، ، ص 58.

(105) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية، ج5، ص 345.

أفرد سيبويه أكثر من باب لما تكون فيه الزوائد بمنزلة ما هو من نفس الحرف، وبيّن فيه عدم جواز حذف ما هو في حكم الزائد كما في "قولك في قَنَوَّرٍ: يا قنوَّ أقبلْ، وفي رجل اسمه هَبَيّخ : يا هَبَيّ أقبل؛ لأنّ هذه الواو التي في قنوّر، والياء التي في هبيّخ، بمنزلة الواو التي في جَدْوَلٍ، والياء التي في عِثيَر.... فأجروا هذه الزوائد بمنزلة ما هو من نفس الحرف، فكرهوا أن يحذفوها إذ لم يحذفوا ما شبّهوها به وما جعلوها بمنزلته. ولو حذفوا من (سُمَيدع) حرفين لحذفوا من (مُهَاجر) حرفين فقالوا : يا مُها، وهذا لا يكون، لأنّه **إخلال مُفرط** بما هو من نفس الحرف"[106].

إنّ الذي يدعونا إلى الاطمئنان إلى أنّ هذه اللاحقة جاءت لإصلاح الخلل الحاصل بحذف الياء ما ذكره ابن جنّي في هذه المسألة ونظائرها من مسائل التّعويض، يقول:" وأمّا الحرف الزائد عوضاً من حرف زائد فكثير؛ منه التاء في فَرازِنة وزَنَادِقة وجَحَاجِحة، لحقت عوضاً من ياء المد في زَنَاديق وفَرَازين وجَحَاجيح. ومن ذلك ما لحقته ياء المدّ عوضاً من حرف زائد حذف منه نحو قولهم في تكسير مُدحرج وتحقيره: دَحَاريج ودُحَيْريج، فالياء عوضٌ من ميمه. وكذلك جَحَافيل وجُحَيفيل، الياء عوض من نونه، وكذلك مَغَاسيل ومُغيَسيل، الياء عوض من تائه. وكذلك زَعافير، الياء عوض من ألفه ونونه"[107].

2 – الجبر في باب الجمع:

كان الجبر حاضراً في تعليل التّثنية، فقد علّل العلماء زيادة نون المثنّى جبراً للوهن الذي يلحق المفرد، يقول الحريري:" تقولُ: زيدٌ لابِسٌ بُردَيْنِ، وخالدٌ مُنطَلِقُ اليَدينِ، وتَلحَقُ النُّونُ بِمَا قد ثُنِّي مِنَ المَفَاريدِ لِجَبرِ الوَهْنِ"[108]. وفسّر ابن

(106) سيبويه، الكتاب، ج2، ص 260–261 .

(107) ابن جنّي، الخصائص، ج2، ص 304.

(108) الحريري، ملحة الإعراب، ص 19.

الصائغ ذلك بأنّ هذه النّونُ بها جَبْرٌ لِمَا حَصَلَ للمفردَيْن من الضّعف؛ لسقوط الحركتين والتّنوين لفظًا أو تقديرًا"[109].

وهذا تعليل العلماء لزيادة النون في باب المثنّى استقرّ في النظريّة النّحويّة، فالنون عوضٌ عن التنوين في الاسم المفرد عند بعض العلماء، لأنّ أصله زيدٌ، فلما أُلحق به الألف حذف منه التنوين، وهذا التنوين له وظيفة للدّلالة على تمكّن الاسم في باب الاسمية؛ بحيث لم يشبه الفعل فيمنع من الصرف، ولا الحرف فيمنع الإعراب، فإذا حذف حصل إجحاف وضعف في بنية الاسم، فلا بدّ من التّعويض، فجاءت النون عوضاً من التّنوين[110].

وكان التفاوت واضحاً بين العلماء في توجيه هذه النون في المثنّى وتعليلها، وهي مسألة أوفى القول فيها الأنباري، يقول: "فذهب سيبويه إلى أنّها بدل من الحركة والتنوين؛ وذهب بعض النّحويّين إلى أنّها تكون على ثلاثة أضرب، فتارة تكون بدلاً من الحركة والتّنوين، وتارة بدلاً من الحركة دون التنوين، وتارة تكون بدلاً من التّنوين دون الحركة، فأمّا كونها بدلاً من الحركة والتّنوين ففي نحو (رجلان، وفرسان)، وأمّا كونها بدلاً من الحركة دون التّنوين ففي نحو: (الرجلان، والفرسان)، وأمّا كونها بدلاً من التنوين فقط ففي نحو: (رحيان، وعصوان). وذهب بعض الكوفيين إلى أنّها زيدت للفرق بين التّثنية، والواحد المنصوب في نحو قولك: رأيت زيدًا"[111].

وثمّة مسألة أخرى في باب التّثنية كان الجبر حاضراً في تعليلها، وهي دخول (أل) التّعريف على المثنّى، يقول ابن الصائغ: "ويلتحق الأَلِفُ واللاّم

(109) انظر: ابن الصائغ؛ اللمحة في شرح الملحة، ج1، ص 192.

(110) الحازمي، شرح الدرة اليتيمة، ج4، ص 12.

(111) الأنباري، أسرار العربية، ص 65.

بأوّل المثنّى إذا كان عَلَمًا جَبْراً لِمَا حَصَل له من التّنكير بالتّثنية"[112]. فالعلم المثنّى نكرة في العرف النّحويّ، وبالتّالي اعتراه ضعف في الدّلالة على العلميّة، فأصلحوا ذلك بالتعريف ب(أل) جبراً لهذا الضّعف، وقد برز هذا التّعليل في زيادة اللام في باب جبر العلمية الغائبة. يقول الشّاطبيّ: "وكذلك (أل) التي يجبر بها فقد العلمية نحو: (الزيدان، والزيدون، والهندات)، فلا تقول: يا أيّها الزيدان، أو الزيدون، ولا: يا أيتها الهندات، ولا ما كان مثل ذلك"[113].

وتبرز علّة الجبر في باب التّثنية في مسألة تضعيف نون التّثنية، فأصل هذه النون التّخفيف، ويجوز تشديدها، ويوجد على ذلك قراءات واستعمالات لغويّة جاءت عن العرب ذكرها الشّاطبيّ[114]، وجاء التّشديد في الاسم الموصول المثنّى (اللذين، واللتين) وفي اسمي الإشارة (هذين وهاتين) وعُلّل ذلك بأنّه جبر لما حصل من حذف في هذه الأسماء عند التّثنية، يقول الصّبان: "ويعني أنّ العرب قصدت بهذا التّشديد أن تعوّض من الحرف المحذوف في التّثنية؛ فإنّ الياء تحذف وجوباً من الذي والتي، وكذلك الألف من (هذان وهاتان). فأرادوا أن يجعلوا التّشديد في ذلك كالعوض ممّا حذفوا جبراً له، والعوض يقوم مقام المعوّض منه حتى كأنّه موجود"[115]. إنّ القول بالجبر هو في الأصل لابن مالك في قوله: "وزعم قوم أنّ من قال (ذانّك) بتشديد النون قصد تثنية (ذلك). ويبطل هذا القول جواز التّشديد في نون (ذين وتين) بل التّشديد **جابر** لما فات من بقاء الألف التي حقّها ألا تُحذف، كما لا تُحذف ألف المقصور. ويؤيّد صحّة هذا

(112) ابن الصائغ، اللمحة في شرح الملحة،ج1، ص 192.

(113) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية،ج5، ص 318.

(114) انظر: الشّاطبيّ، المقاصد الشافية،ج1، ص 430-431.

(115) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية،ج1، ص 432.

الاعتبار جواز تشديد نون (اللذين واللتين) ليكون **جابراً** لما فات من بقاء ياء (الذي والتي) كما تبقى ياء المنقوص حين يُثنى[116].

اعترض أبو حيّان على علّة الجبر في هذه المسألة "وقوله :بل التّشديد جابر، لو كان جابراً لكان لازماً؛ لأنّ حذف ألف (ذا و تا) في التّثنية، وياء)الذي و التي (في التّثنية لازم، فوجب أن يكون الجابر لازماً، فكونه جاء جائزاً دليل على أنّه ليس بجابر، فبطل ما زعم. وتقدّم لنا أنّ البصريين لا يجيزون تشديد النّون مع الياء في حالة النصب والجر، وإذا كان المثنّى في حالة البعد التزموا الإبدال، فقالوا: ذينيك وتينيك، ولا يجيزون تينك ولا ذينك بالتّشديد"[117].

ويعدّ من باب التّثنية ما ذكره العلماء في مسألة بناء (معاً أو نصبها) ففي قولهم: جاء الزيدان معاً، ورأيت العمرين معاً، فقد اختلف العلماء في فتحة العين من (معاً) فقيل: هي فتحة إعراب كفتحة دال رأيت يداً، فيكون الاسم ثنائي اللفظ في حالتي الإفراد والإضافة، وقيل: هي كفتحة ياء فتىً، فيكون الاسم قد جُبِر وقُصر حين أُفرِد، والأول مذهب سيبويه والخليل[118]، والرأي الثاني مذهب يونس والأخفش، وهو الصحيح عند ناظر الجيش، لأنّهم يقولون: الزيدان معاً والعمرون معاً، فيوقعون (معاً) موقع رفع كما توقع الأسماء المقصورة[119].

والنصّ التّالي على طوله لابن مالك يفسّر أبعاد الجبر في تعليل هذه المسألة، يقول: "مقتضى الدليل كون الإفراد مظنّة جبر ما غيّر من الثنائيات في إحدى حالتيه؛ لأنّ ثاني جزأي ذي الإضافة متمّمٌ لأولهما، ولذلك عاقب التنوين

(116) ابن مالك، شرح التسهيل ،ج1، ص 240–241.

(117) أبو حيان، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل ،ج3، ص 187.

(118) سيبويه، الكتاب،ج3، ص 386–387.

(119) ناظر الجيش، تمهيد القواعد،ج4، ص 2011. وانظر هذه المسألة في: ابن الدهان، الغرة في شرح اللمع، ج1، ص321–322

ونوني التّثنية والجمع، بخلاف المنقوص المفرد فلا متمّم له إلا ما يجبر به من ردّ ما كان محذوفاً منه، فإذا جعلناه (معًا(منقوصاً في الإضافة مقصوراً في الإفراد، فعلنا بمقتضى الدليل وسلكنا سواء السبيل، بخلاف باب (أب) فإنّ فيه شذوذاً، ولذلك لم تجرِ العرب فيه على سَنَنٍ واحد، فمنهم من يلزمه **الجبر** ويلحقه بباب عصا، ومنهم من يلزمه النقص ويلحقه بباب)يد)، وأيضاً ففي الحكم بأنّ (معاً) غير ملازم النّقص بيان لاستحقاقه الإعراب؛ إذ لا يكون بذلك موضوعاً موضع الحروف الثّنائيّة، بخلاف الحكم عليه بالنّقص في حالتي إفراده وإضافته؛ فإنّه يلزم منه استحقاق البناء كسائر الأسماء الثنائية دائما دون **جابر**، ومع ذلك فقد ألغت ربيعة **جبره** في الإفراد؛ لأنّه جبر لم يتمخّض ولذلك لم يتّفق على الاعتراف به بخلاف جبر باب يدٍ، فيقال في اللغة الرّبعيّة: ذهبت معْ أخيك ومعِ ابنك، بالسكون قبل حركة، وبالكسر قبل سكون، وبعضهم يفتح قبل السكون، هكذا روى الكسائي عن ربيعة"[120].

3 – الجبر في باب الجمع:

لقد ذكرت سابقاً أنّ ثمّة تلازماً بين الوهن حكماً والجبر وسيلة وعلّة، ويطالعنا هذا في مسائل من تشكيل بنية الفعل في العربيّة، ومن أمثلة ذلك ما ذكره العلماء من أنّ الزيادة إذا لحقت الأفعال حصل لها ضرب من الوهن، جاء في (الخصائص): "ومن ذلك قولهم: اطمأنّ. ذهب سيبويه فيه إلى أنّه مقلوب، وأنّ أصله من (طأمن)، وخالفه أبو عمر (الجرمي) فرأى ضدّ ذلك. وحجة سيبويه فيه أنّ (طأمن) غير ذي زيادة، واطمأنّ ذو زيادة، والزيادة إذا لحقت الكلمة لحقها ضرب من **الوهن** لذلك، وذلك لأنّ مخالطتها شيء ليس من أصلها مزاحمة لها وتسوية في التزامه بينها وبينه، وهو إن لم تبلغ الزيادة على الأصول

(120) ابن مالك: **شرح التسهيل**،ج2، ص241. وانظر النصّ نفسه في: ناظر الجيش: **تمهيد القواعد**، ج4، ص 2012.

فَحُش الحذف"[121]. لقد استقرّ في الفكر النّحويّ عند ابن جنّي أنّ الزيادة ضرب من الضعف والتوهين للفظ وعبّر عن ذلك في قوله:" فإنّ الزيادة في الكلمة **توهين** لها؛ لأنّه قد دخل فيها ما ليس منها، وآخرُ الكلمة بالتوهين أحقُّ من أولها"[122].

وتبرز مسألة جبر الوهن في تشكيل بنية الفعل في تفسير لفظة (اسطاع) فرأي سيبويه أنّ السّين **عوض** من حركة عين الفعل في (أطوَع يطوع)، وقد ردّه المبرّد، وقال": إنّما يُعوَّض من الشّيء إذا كان معدومًا، والفتحةُ هاهنا موجودةٌ، وإنّما نُقلت من العين إلى الفاء، ولا معنى للتّعويض عن شيء موجود، بل يكون جمعًا بين العوض والمُعوَّض، وهو **ممتنعٌ**"[123]. ويفسّر ابن جنّي رأي سيبويه ويعلّله، ويردّ قول المبرّد ويصفه بأنّه غالط، وأنّ هذا من عادته، ويتّخذ من مسألة الوهن مدخلاً في الاحتجاج لرأي سيبويه"[124]. ويقول ابن يعيش منتصراً لرأي سيبويه وابن جنّي:" وهذا لا يقدَح فيما ذهب إليه سيبويه؛ لأنّ التّعويض إنّما وقع من ذهاب حركة عين الفعل من العين، لا من ذهاب الحركة ألبتّة. وذلك أنّهم لّما نقلوا الحركة من العين إلى الفاء الساكنة، وقلبوا العين ألفًا، لحق العينَ تَوْهينٌ وتغييرٌ، وصار مُعرَّضًا للحذف إذا سكن ما بعده، نحو: أَطِع" في الأمر، فعُوّض السين من هذا القَدْر من التوهين، وهذا تعويضُ جواز لا تعويض وُجوب"[125].

فالوهن الحاصل في بنية الأصل الافتراضي ل (اسطاع) مبرّر بجبر الفعل وتعويض الحركة الغائبة من عين الفعل بالسّين، وهو تعويض يتطلبه إصلاح

(121) ابن جنّي، الخصائص،ج2، ص 76.

(122) ابن جنّي، المنصف، شرح كتاب التصريف، ص 88.

(123) ابن يعيش، شرح المفصل، ج5، ص 344.

(124) ابن جنّي، **سرّ صناعة الإعراب**، ج1. ص213.

(125) ابن يعيش، شرح المفصل، ج5، ص 344. وانظر: رأي ابن جنّي في: سر صناعة الإعراب، ج1. ص213.

اللفظ ومنع الإجحاف به، وهذه مسألة نصّ عليها بعض العلماء صراحة، وذكروا أنّهم إنّما زادوا السين في (أطاع يطيع) ليكون جبراً لما دخل الكلمة من التغيير[126]، ومنهم من عبّر عن الجبر فيها بمصطلح التّعويض[127].

وقد تجاوز هذا الإصلاح لفظة اسطاع إلى لفظة (اهراق)، فقد ذهب العلماء إلى إنّ الهاء عوض من ذهاب حركة العين، يقول ابن يعيش:" اعلم أنّهم قالوا": أَهراقَ، وهَراقَ. فمن قال: هراقَ؛ فالهاء عنده بدلٌ من همزة (أراق) على حدِّ: هَرَدتُ أن أفعلَ في : أَرَدْتُ ونظائِره على ما سنذكر، ومن قال : أَهْراق فجمع بين الهمزة والهاء، فالهاء عنده زائدة كالعوض من ذهاب حركة العين، على حدّ صنيعهم في (أَسْطاعَ)"[128].

لقد تفاوت توجيهات العلماء وتعليلاتهم في (اهراق) وكان الوهن الذي يقتضي الجبر بارزاً في التوجيه والتّعليل، وجعلها العلماء من نظائر(اسطاع) في تفسير تشكيل هذه اللفظة، ويبدو لي أنّ مسألة اللهجات وتعدّدها سبب رئيس في وجود هذا النمط، وهي مسألة نصّ عليها طائفة من العلماء[129]. ومن الجدير ذكره أنّ إبدال الهمزة هاء جبراً للفظ له نقيض في أبنية الأسماء ماثل في إبدال الهاء همزة، فقد قيل: أصل(آل) أهل قلبت الهاء همزة، كما قلبت الهمزة هاء في (هراق)، والأصل (أراق)، وعلّل الصّبان ذلك بالجبر، ورأى أنّهم قصدوا بقلب الهاء همزة جبراً لضعفه، كما قلبت الهاء همزة في (ماءٍ)(وشاءٍ) بسبب ضعفهما الحاصل بقلب عينهما ألفاً؛ لأنّ الهمزة أقوى من الهاء[130].

(126) ديكنقوز، شرحان على مراح الأرواح في علم الصرف، ص97.

(127) العكبريّ، اللباب في علل البناء والإعراب، ج2. ص277.

(128) ابن يعيش، شرح المفصل، ج5، ص 344.

(129) ابن السراج، الأصول في النحو، ج3، ص229، والسّيرافيّ، شرح كتاب سيبويه، ج1، ص 184، وابن جنّي، سر صناعة الإعراب، ج1، ص 214، وابن القَطَّاع، أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، ص104، 324، وابن يعيش: شرح المفصّل، ج5، ص 344.

(130) الصّبّان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج1، ص 20.

لقد كان الجبر حاضراً في تعليل ضمّ فاء الفعل المبني للمفعول، "فإن كان ماضياً ضُمّ أوله، وكُسِر ما قبل آخره، كقولك: ضُرِب وشُتِم. أمّا ضمّ الأول فهو جبرٌ للوهن الحادث بحذف الفاعل، وأمّا كسر ما قبل آخره فللفرق بينه وبين المضارع"[131]. وكذلك كان حاضراً في تعليل اختصاص الفعل المضارع بالجزم، فقد خص الجرّ بالاسم؛ لأنّ عامله لا يستقلّ؛ لافتقاره إلى ما يتعلّق به، وقيل: اختصّ الجرّ بالاسم لضعفه وتقاعده عن أن يحمل غيره عليه. وخصّ الجزم بالفعل لكونه فيه حينئذ **كالعوض** من الجرّ؛ **جبراً** لما فاته من المشاركة فيه[132].

إنّ اجتماع حذفين في الفعل يقودنا إلى مسألة هاء السكت التي تدخل اللفظ لإصلاح الوهن الواقع فيه عند اجتماع الحذف من أول الكلمة وآخرها، نحو: وعى، ولم يعِه، وعِه، وقد استقرّ في الفكر النّحويّ أنّ الهاء لإصلاح اللفظ وتحقيق قدر من البيان ومنع اللبس، يقول الشّاطبيّ:" فلمّا كان كذلك أرادوا ألّا تبقى الكلمة على أصلٍ واحد ساكن، فإنّك لو وقفت بغير هاءٍ لقلت في الأمر: يا زيدُ (عِ (وفي المضارع)إن تَشِ أَشِ (من وشَيْتُ، و(إن تَقِ أَقِ(من وقيتُ، فكرهوا هذا **الإجحاف؛ لأنّه إخلال** بالكلمة فألزم الهاء"[133]. ونصّ العلماء على أنّ الهاء في قولهم: لم يعه، وأمثالها، **جبرٌ** لما فيها من الضّعف؛ بسبب الحذف الحاصل لفاء الكلمة ولامها[134].

ومن مظاهر الجبر في باب الأفعال ما ذكره العلماء من حالات الفعل المضارع ودلالاته الزمنيّة على الحال والاستقبال والماضي، وقيل: إنّ يترجّح فيه الحال إذا كان مجرّداً؛ لأنّه لمّا كان لكلٍّ من الماضي والمستقبل صيغة تخصّه، ولم

(131) ابن الخباز، توجيه اللمع، ص 128.

(132) الدماميني، تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، ج1، ص 133.

(133) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية، ج8، ص 91.

(134) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية، ج8، ص 92.

يكن للحال صيغة تخصّه؛ جعلت دلالته على الحال راجحة، عند تجرّده من القرائن؛ جبراً لما فاته من الاختصاص بصيغة[135].

وتطالعنا مسائل يكون فيها الجبر علّة معنويّة لا لفظيّة في الأفعال، ومن أمثلة ذلك ما ذهب إليه العلماء من رفع الفعل بعد(حتّى) إن كان حالاً، أو مؤولاً بالحال، مسبّباً عما قبلها، فضلة، تمّ الكلام قبله، نحو: مرض زيدٌ حتى لا يرجونه، فلا يرجونه حال، ومسبباً عمّا قبلها؛ لأنّ عدم الرّجاء مسبّب عن المرض، وفضلة لأنّ الكلام تمّ قبله بالجملة الفعلية. ويعلق الشيخ خالد الأزهري على هذه المسألة:" وإنّما اشترطت السببيّة؛ ليحصل الربط معنى، وذلك لأنّه لمّا لم يتعلّق ما بعدها بما قبلها لفظاً، زال الاتّصال اللفظيّ، فشُرطت السببيّة الموجبة للاتّصال المعنويّ؛ جبراً لما فات من الاتّصال اللفظيّ، وإنّما اشترطت الفضليّة؛ لئلّا يبقى المبتدأ بلا خبر"[136].

4 – الجبر في باب الجمع:

لقد كان الجبر مدخلاً لتفسير بعض التّغييرات الطارئة على باب النّسب في العربيّة، ففي الألفاظ المحذوفة الفاء، لا يخلو الاسم من أن تكون لامه صحيحة كـ(عِدَة) أو معتلة كـ(شِيَة)، فإن كانت لامه صحيحة لم يُجبر في النّسب إليه؛ فنقول في النّسب إلى (عدة): عِديٌّ، وإن كان الاسم معتلّ اللام جُبِر بردّ فائه، فنقول في النّسب إلى شِيَة وِشَويٌّ، على مذهب سيبويه؛ لأنّه لا يردّ العين إلى أصلها من السكون، بل يفتح العين مطلقاً ويعامله معاملة المقصور، وتقول على مذهب أبي الحسن: وشييّ – برد أصله[137].

لقد قعّد ابن مالك ضابط الجبر في هذه المسألة في قوله:

وإنْ يَكُن كشِيَةٍ ما ألِفًا عَدِم فَجَبْرُهُ وفَتْحُ عَيْنِهِ التَزِمْ

(135) السيوطيّ ، همع الهوامع، ج1، ص 38.

(136) الأزهري، شرح التصريح على التوضيح، ج2، ص 374.

(137) المرادي، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج3، ص 464.

لقد استغرقت هذه القاعدة آراء فئة من العلماء من حيث الجبر وعدمه، وخلاصة القول فيها ما رواه النحّاس: فإن نسبت إلى (شِيَة (ففي ذلك ثلاثة أقوال، على قول الخليل وسيبويه، وِشَويّ، زدت في أوله الواو؛ لأنّ أصله وِشْيةٌ، وحرّكت الشّين؛ لأنّها كانت متحرّكة في)شِيَة) وفتحتها لخفّة الفتحة، وأبدلتَ من الياء واواً لاجتماع الياءات .وقال الأخفش: وَشَييّ، ردّها إلى أصلها. وعلى قول يونس: وشَويّ، كما يقول في ظبْيّ: ظبويّ، وغيره يقول: ظَبَييّ[138]. وقد علّل ابن السّراج الجبر بقوله: "وأمّا الردّ فلا بدّ منه؛ لأنّه لا يبقى الاسم على حرفين أحدهما حرف لين".[139]

ويوجد مواضع أخرى في باب النّسب يبرز فيها الجبر للحذف غير الاسم المحذوف اللام المعوّض عنها بألف الوصل، ومن ذلك ما ذكره ناظر الجيش في قوله: "لا يجبر في النّسب من المحذوف الفاء أو العين إلّا المعتل اللام؛ إشارة إلى أول المواضع الثلاثة التي يجب فيها الرد وهو المحذوف الفاء كشِية، أو العين كمُرِي[140] مع اعتلال اللام فيهما، وقوله: فأمّا المحذوفها فيجبر بردّها إن كان معتل العين؛ إشارة إلى ثاني المواضع وهو المحذوف اللام مع اعتلال العين منه، نحو: ذو، وشاه، وقوله : وكذا الصحيحها، إن جُبر في التّثنية والجمع بالألف والتاء إشارة إلى ثالث المواضع، وهو نحو: أب وأخت"[141]. ويكون الجبر في هذه الألفاظ بردّ المحذوف في التّصغير، فتقول: وِشَوِيٌّ ووِذَوِيٌّ، وتقول فيمن اسمه (رُبّ) (رُبِّيٌّ)، وسَنَوِيٌّ أو سَنَهِيٌّ، بردِّ المحذوف، والضابط في ذلك

(138) النَّحَّاس، عمدة الكتاب، ج1، ص 252. للمزيد: انظر: الفارسي، التعليقة على كتاب سيبويه، ج3، ص204. الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ج2، ص619.

(139) ابن السراج، الأصول في النحو، ج3، ص80.وانظر: السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، ج3، ص 402.

(140) قال فيها المرادي: "اسم فاعل من أرأى يرأى أصله مرأى، فأعلّ إعلال قاضٍ، وحذف عينه وهي الهمزة بعد نقل حركتها، فإذا وقف عليها لزم رد الياء ، جبراً للكلمة؛ لأنّها لو حذفت لزم بقاء الاسم على أصل واحد في حالة الوصل أيضا."توضيح المقاصد والمسالك، ج 3، ص347–375.

(141) ناظر الجيش، تمهيد القواعد،ج9، ص 4713.

جبر المحذوف من هذه الألفاظ في التّثنية والجمع، فما أعيد إليه المحذوف في التّثنية والجمع جُبر بإعادته في التّصغير[142].

وللعلماء مذهبان في النّسب إلى اللفيف المفروق "فمذهب سيبويه ألا يردّ عين المجبور إلى السكون إن كان أصلها السكون، بل تفتح ويعامل الاسم معاملة المقصور إن كان معتلاً، ومعاملة جَمَل وعِنَب وصُرَد إن كان صحيحاً، كقولك في)شِيَة و حِرٍ :(وِشَويّ وحِرَحيّ، ومذهب الأخفش أن تردّ عين المجبور إلى سكونها، إن كانت ساكنة في الأصل، فيقال على مذهبه: وِشْيِي وحِرْحِيّ"[143].

ومن مسائل جبر الوهن في النّسب إلى الاسم محذوف اللام المنسوب إليه المعوّض من لامه همزة وصل، إذ يجوز أن يُجبر في النّسب، وتحذف همزة الوصل كقولك في ابن :بَنويّ. ويجوز ألا يُجبر ويستصحب الهمزة، كقولك :ابنيّ[144].

وتتجاوز مسألة الجبر حدود ما ذكره العلماء في النّسب إلى باب (شِيَة) إلى مظاهر أخرى من الحذف، وتجلّت هذه القضية عند ابن مالك في (شرح الكافية الشافية)، "فإذا كان المنسوبُ إليه محذوفَ اللام، وكان مُستَحقّاً لردّ المحذوفِ في التّثنية كـ (أخ) و(أب) أو في الجمع بالألف والتاء كـ ("أخت) و(عِضَة) وجبَ ردُّ محذوفِه في النّسب، كقولك في (أب) : أَبَويٌّ، وفي (أخ و أخت)-معاً – أَخَويّ، وفي (عِضَة) : عِضَويٌّ، فإن لم يُجبر المحذوفُ اللام بتثنية ولا جُمِع بالألف والتاء جاز فيه منسوباً إليه الجبرُ وعدمُ الجبرِ، كقولك في)غدٍ : (غَدَيٌّ وغَدَويٌّ، ومن قال في تثنية) يدٍ : (يَدَان، قال في النّسب (يَديٌّ)-بعدم الجبر- و(يَدويٌّ) بالجبر- ومن قال :يَديان، لزمه أن يقول في النّسب :يَدَويٌّ،

(142) انظر، المرادي، توضيح المقاصد، ج3، ص1460، والحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 112.

(143) ابن مالك، الكافية الشافية، ج4، ص1957–1958.

(144) ابن مالك، شرح الكافية الشافية، ج4، ص 955. وانظر: المرادي، توضيح المقاصد، ج3، ص 1461.

وإن كان المحذوفُ اللام معتلَّ العين، وجب جبره في النّسب كما يجب جبر (أب) ونحوه من المجبور في التّثنية، فيقال في (شَاة): شَاهيٌّ"[145].

لقد تجلّى الرّبط بين الجبر في النّسب والجبر في التّثنية والجمع عند المكّودي، فإذا لم يُردّ المحذوف في التّثنية وجمعي التصحيح في الثلاثيّ المحذوف منه اللام جاز جبره وإبقاؤه على حاله، فتقول في يدٍ وعدٍ ودمٍ: يَديٌّ ويَدويّ، وعَديّ وعَدويٌّ، ودَميّ ودَمويّ؛ لأنّك تقول في تثنيتها: يدان وعدان ودمان، وفى نحو: ثُبَة ثَبويّ وثَبتيّ؛ لأنّك تقول في جمعها: ثُبات بغير ردّ، وما جُبر في التّثنية وجمعي التّصحيح جُبِر في النّسب وجوباً"[146].

ربط الشّاطبيّ بين الجبر في النّسب والجبر في التّصغير في باب شِيَة؛ لأنّ البنية الصرفيّة لهما تختلّ بدون الجبر، فغالباً ما يطرّد الجبر في الصيغة في باب النّسب والتّصغير وقد يمتدّ إلى الجمع، وهذه الأبواب الثلاثة هي أبواب التأصيل للفظ، "أمّا وجه الجبر فقد ذكر أنّ الاسم المنسوب يقدّر قبل لحاق ياء النّسب كالمستقلّ، وعليه ينبني النّسب، وإذا كان كذلك وحذفت التاء من شِية، بقي الاسم على حرفين، ثانيهما حرف لين، وذلك لا يكون في معربات الأسماء، فافتقروا إلى جبره لذلك، كما افتقروا إلى الجبر في التّصغير؛ إذ لا يمكن في الموضعين إلا ذلك، وإلى هذا المعنى أشار الجرمي في طرة الكتاب بقوله: الردّ في شِيَة لا بدّ منه؛ لأنّه يبقي الاسم على حرفين أحدهما حرف لين".[147]

وتبرز مسألة الجبر في باب التّصغير والجمع في الأسماء بإلحاق حرف اللين في الألفاظ المصغرة أو المجموعة التي حصل فيها الحذف، فالاسم المُصغّر أو

(145) ابن مالك، شرح الكافية الشافية، ج4، ص 954. وانظر: المكّودي، شرح المكّودي على الألفية، ج1، ص351.

(146) المكّودي: شرح المكودي على الألفية، ج1، ص351. وللمزيد انظر: ناظر الجيش، تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، ج9، ص714.

(147) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية، ج7، ص 574.

المجموع جمع تكسير إذا حذف منه حرف واحد فأكثر، يجوز أن تعوِّض من المحذوف ياءً قبل الطرف، نحو فَرزدق، وفُريزد أو فُريزيد، وإنّما أتى بالياء عوضاً وجَبْراً لما حُذف من اللفظ[148].

إنّ الجبر في هذه المسألة جوازٌ، لأنّ الأمر منوط بمدى تحقيق البنية للدّلالة الصرفيّة المقصودة، فإذا كان البناء غير مختلّ كان الجبر جوازياً، أمّا إذا كانت البنية مختلّة فلا بدّ من الجبر لإصلاح اللفظ وإقامة الدلالة، وقد لمح ناظر الجيش هذه المسألة فعبّر عنها أصدق تعبير، فقال:" بالنّسبة إلى ردّ المحذوف ينقسم إلى ثلاثة أقسام: واجب الردّ، ممتنعة، جائزة، أمّا وجوب الردّ ففي مواضع ثلاثة : أحدها: إذا كان المحذوف غير اللام، واللام معتلة، نحو: شِية ممّا هو محذوف الفاء، ومُري اسم فاعل من أرى ممّا هو محذوف العين. ثانيها: إذا كان المحذوف اللام والعين معتلة، نحو : ذو، وشاه. ثالثها: إذا كان المحذوف غير اللام، والعين صحيحة، ولكنّ اللام تردّ في التّثنية والجمع بالألف والتاء، نحو: أب وأخت، وأمّا امتناع الرد ففي موضع واحد وهو إذا كان المحذوف غير اللام، واللام صحيحة نحو: عِدة في المحذوف الفاء، و(سَه) في المحذوف العين، وأمّا جواز الأمرين أعني الردّ وعدمه ففي موضعين: أحدهما: إذا كان المحذوف اللام والعين صحيحة، ولكن لا تردّ اللام حال التّثنية والجمع، نحو: دم وحِر وست وغدٍ وشفة ، وكذا: ثُبة فإنّ سيبويه يذهب إلى أنّ المحذوف اللام، وأنّها ياء لقولهم: ثبيت،"[149].

(148) الشّاطبيّ، المقاصد الشافية، ج7، ص 285–289.

(149) ناظر الجيش، تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، ج9، ص 712.

الخاتمة:

خلص البحث إلى أنّ الجبر مصطلح يشكّل علّة في توجيه المسائل اللغويّة وبرز شائعاً في الدّرس اللغويّ بعد القرن السادس الهجري، ويدلّ مفهوم هذا المصطلح على إصلاح الضّعف في بنية اللفظ، أو التّراكيب، وفي دلالته على إصلاح الضّعف يصبح الوهن خللاً في البنية يحتاج إلى الجبر وسيلة، وقد برز هذا الخلل في بنية الألفاظ وهو موضع الدّراسة، وفي التراكيب على المستوى النحويّ وهو ما سيكون موضع بحث لاحق بإذن الله.

لقد غاب هذا المصطلح عن الدراسات المعاصرة، وقد حاول البحث رصد تطوّر استعمال هذا المصطلح في التراث النّحويّ وإبراز مظاهر التوسّع فيه مع تقدّم الدرس اللغويّ عبر العصور المختلفة.

لقد استعمل العلماء تعبيرات للدلالة على الجبر، نحو: الجبر، ويجبر، ليجبر، جبراً، يجبرون، لإصلاح، لمنع الوهن، والفِرار، وغيرها. وتنوّعت مظاهر الجبر في تشكيل بنية الكلمة فبرزت في مسائل مثل: الجمع، والتّثنية، وبنية الفعل، والتّصغير، والنّسب.

لقد تنوعت وسائل جبر الوهن بالزيادة، والتّعويض، أو ردّ المحذوف، أو جبر اللفظ بمنحه ما لا يجوز فيه نحو جمع بعض الألفاظ جمعاً سالماً، بخلاف القياس، أو الإعلال أو التّصحيح، أو المطابقة في الوصف، أو تغيير في الصيغة، بهدف إصلاح الخلل في اللفظ وإكسابه ما يجبر وهنه. وربّما يكون الجبر معنوياً في بعض الأحكام.

المراجع:

- الأخفش الأوسط، أبو الحسن سعيد بن مسعدة (ت 215ه) معاني القرآن، تحقيق هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1411هـ-1990م.

- الإستراباذي، نجم الدين محمد بن الحسن الرضي (ت: 686ه): شرح شافية ابن الحاجب مع شرح شواهده للعالم الجليل عبد القادر البغدادي صاحب خزانة الأدب، حققهما، وضبط غريبهما، وشرح مبهمهما: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1395 هـ - 1975 م.

- الأُشْمُوني، أبو الحسن علي بن محمد (ت: 900ه): شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ- 1998م.

- الأنباري؛ أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن (ت: 577ه): أسرار العربية، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ط1، 1420هـ- 1999م،

- ابن إياز، الحسين بن بدر (ت 68ه): شرح التعريف بضروري التصريف، تحقيق: هادي نهر، هلال ناجي المحامي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، ط1، 1422ه/ 2002م.

- بشارات، أحمد سليمان، قضية القوة والضعف وأثرها في التّعليل النّحويّ، مجلة الثقافة والتنمية، القاهرة العدد (48)، لسنة 2011م.

- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (ت 392ه): الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط3، 1986.

- ابن جنّي؛ أبو الفتح عثمان (ت392ه): سرّ صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1421هـ- 2000م.

- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان(ت392ه): المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1373ه/ 1954م.

- الجَوجَري؛ شمس الدين محمد بن عبد المنعم (ت889ه): شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق نواف بن جزاء الحارثي، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ط1، 1423ه/ 2004م.

- الحازمي، أبو عبد الله، أحمد بن عمر: شرح الدرة اليتيمة، مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشيخ الحازمي http://alhazme.net.

- الحريري، أبو محمد القاسم بن علي (ت516ه) ملحة الإعراب، دار السلام – القاهرة، ط1، 1426ه –2005م.

- الحملاوي؛ أحمد بن محمد (ت: 1351ه): شذا العرف في فن الصرف، نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض.

- أبو حيان الأندلسي (ت745ه): التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم – دمشق (من 1 إلى 5)، وباقي الأجزاء: دار كنوز إشبيليا، ط1.

- ابن الخباز؛ أحمد بن الحسين: توجيه اللمع، دراسة وتحقيق: فايز زكي محمد دياب، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة. ط2، 1428ه – 2007 م.

- الراغب الأصفهانى، أبو القاسم الحسين بن محمد (ت: 502ه): تفسير الراغب الأصفهاني، جزء 1، تحقيق ودراسة: د. محمد عبد العزيز بسيوني، كلية الآداب – جامعة طنطا الطبعة الأولى: 1420 ه – 1999 م ، جزء 2، 3 تحقيق ودراسة: عادل بن علي الشِّدِي، دار الوطن – الرياض الطبعة الأولى: 1424 ه – 2003 م، ج 4، 5، تحقيق ودراسة: د. هند بنت محمد بن زاهد سردار، جامعة أم القرى، ط1، 1422 ه – 2001 م.

- الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى (ت 384 ه): شرح كتاب سيبويه [جزء من الكتاب (من باب الندبة إلى نهاية باب الأفعال)، تحقيق: سيف بن عبد الرحمن بن ناصر العريفي، جامعة الإمام محمد بن سعود – الرياض، 1418 ه – 1998 م.

- الزبيدي، محمّد بن محمّد (ت 1205ه): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، القاهرة.

- السخاوي، أبو الحسن، علم الدين علي بن محمد (ت 643 ه): سفر السعادة وسفير الإفادة، تحقيق: محمد الدالي، تقديم شاكر الفحام، دار صادر، ط2، 1415 ه – 1995 م.

- ابن السّراج، أبو بكر محمد بن السري (ت 316ه): الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان – بيروت.

- سيبويه، عثمان بن قنبر(ت180ه): الكتاب، تحقيق: عبد السَّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ومطبعة دار الجيل، بيروت.

- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل(ت: 458ه):المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1421ه/ 2000م.

- السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله (ت 368 ه): شرح كتاب سيبويه ، تحقيق أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008 م.

- السيوطي؛ جلال الدين عبد الرحمن (ت: 911ه): همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية – القاهرة.

- الشّاطبيّ، أبو إسحق إبراهيم بن موسى (ت 790 ه): المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، تحقيق مجموعة محققين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، ط1، 1428ه – 2007 م.

- الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس (ت: 204ه) مسند الإمام الشافعي، ترتيب: محمد عابد السندي، عرف للكتاب وترجم للمؤلف: محمد زاهد بن الحسن الكوثري، دار الكتب العلمية، بيروت ، 1370 ه – 1951 م.

- ابن الصائغ؛ محمد بن حسن بن سِباع (ت 720ه): اللمحة في شرح الملحة، تحقيق إبراهيم بن سالم الصاعدي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ط1، 1424ه/ 2004م.

- صالح كاظم عجيل: الفِرارُ اللُّغَويِّ في كِتَابِ سيبويهِ – دِرَاسَةٌ في استقرّائه واصطلاحه وعلله، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد16، 2014م.

- الصاعدي؛ عبد الرازق بن فراج: تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ط1، 1422ه/ 2002م.

- الصبّان، أبو العرفان محمد بن علي (ت: 1206ه)، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1417 ه – 1997م.

- العسكري، أبو هلال؛ الحسن بن عبد الله (ت: 395ه) الفروق اللغوية، حققه وعلق عليه: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

- العكبري؛ أبو البقاء عبد الله بن الحسين (ت 616ه): التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق: عبد الرحمن العثيمين، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1406ه – 1986م.

- العكبري؛ أبو البقاء عبد الله بن الحسين (ت 616ه): اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق عبد الإله النبهان، دار الفكر – دمشق، ط1، 1416ه / 1995م.

- غيداء كاظم عبد الله: مفهوم القوة والضعف في اللغة العربيّة، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، جامعة القادسية، المجلد (20)، العدد3، 2017م.

- الفارسيّ، أبو علي الحسن بن أحمد (ت 377هـ) التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق عوض بن حمد القوزي، مطبعة الأمانة، ط1، 1410هـ – 1990م.

- الفارسيّ، أبو علي الحسن بن أحمد (ت 377هـ): الحجة للقراء السبعة، تحقيق بدر الدين قهوجي – بشير جويجابي، راجعه ودققه: عبد العزيز رباح – أحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث – دمشق / بيروت، الطبعة الثانية، 1413 هـ – 1993م.

- الفارسيّ، أبو علي الحسن بن أحمد (ت 377هـ):المسائل البصريات، تحقيق محمد الشاطر، أحمد محمد أحمد، مطبعة المدني، ط1، 1405 هـ – 1985هـ.

- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (207هـ): معاني القرآن، تحقيق أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح الشلبي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ط1.

- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت175هـ): معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار الهجرة، إيران، 1405هـ.

- ابن القَطَّاع الصقلي (ت 515 هـ): أبنية الأسماء والأفعال والمصادر تحقيق ودراسة أحمد محمد عبد الدايم، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 1999م.

- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله (ت: 672هـ): شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1، 1410هـ – 1990م.

- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله (ت: 672هـ): شرح الكافية الشافية، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى.

- المبرّد، أبو العباس محمد بن يزيد (ت 285ه): المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت.

- محمد ذي النون يونس، أحمد صالح يونس: ظاهرة الإجحاف في الدرس الصرفي والنّحويّ، مجلة كلية الآداب، جامعة مصراته، العدد الثالث، 1436ه،2015م.

- المرادي؛ بدر الدين حسن بن قاسم (ت: 749ه) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط1، 1428ه – 2008م.

- ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف(ت: 761ه) شرح قطر الندى وبل الصدى، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، القاهرة، ط11، 1383ه.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت: 711ه): لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط3 – 1414 ه.

- ناظر الجيش؛ محمد بن يوسف (ت: 778 ه): شرح التسهيل المسمى (تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد)، دراسة وتحقيق: علي محمد فاخر وآخرين، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1428 ه.

- النَّحَّاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (ت: 338ه): إعراب القرآن، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421ه.

- ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي (ت: 643ه): شرح المفصل، قدم له إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1422 ه – 2001م.

- ابن الوراق، محمد بن عبد الله، (ت: 381ه): علل النحو، تحقيق محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1420 ه – 1999م.

اللسانيات القضائية
التحليل في خدمة العدالة

أديل بيتيت كليرك
ترجمة: حافظ إسماعيلي علوي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس، الرباط

I. تقديم

يُترجم مصطلح *Forensic Linguistics* [*اللسانيات القضائية*] في اللغة الفرنسية بـ *Linguistique Légale* (اللسانيات الشرعية) على منوال *médecine légale* الطب الشرعي (باللغة الإنجليزية *forensic medecine*). وإذا كانت اللسانيات القضائية تقيم روابط وثيقة بالتحليل النقدي للخطاب وتقاسمه الرؤية النقدية نفسها، فإنها تنفرد مع ذلك بمجال مخصوص؛ يتعلق الأمر بدراسة اللغة في المجال الجنائي *domaine pénal*، ومجال القانون *Loi* والحق *Droit*. حدّد مالكوم كولتهارد وأليسون جونسون *Alison Johnson* في كتابهما "مصنف روتليدج في اللسانيات القضائية"([1]) (2010) ثلاثة نطاقات تتدخل فيها *اللسانيات القضائية*:

- دراسة لغة القانون المكتوبة؛
- دراسة التفاعلات في العمليات القانونية *processus légaux*، تلك التي تتضمن في حالة القضايا الجنائية كل ما يحدث، بدءا من المكالمة الأولى للاتصال بخدمات الطوارئ، وصولا إلى إدانة شخص ما؛

(1) **COULTHARD, M. & JOHNSON, A.** (2010) *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics.* London: Routledge.

• وصف عمل اللساني القانوني عندما يتدخل بصفته شاهدا خبيرا. (كولتهارد جونسون، 2010، ص7).

وتكمن خصوصية *اللسانيات القضائية*، على الأرجح، في أنها التخصص الوحيد ضمن *الدراسات النقدية للخطاب Critical Discourse Studies* الذي له الأثر الأكبر خارج النطاق الأكاديمي: يتدخل اللسانيون الشرعيون لدى المحاكم، ويقدمون خبرات في الشؤون الجنائية ويعملون مع الشرطة، والمحامين والقضاة *magistrats*.

يتوخى م. كولتهارد وأ. جونسون في كتابهما *مصنف في اللسانيات القضائية* إظهار أساسيات التخصص وأيضا اتجاهاته المستقبلية. و[يبدو] فهرس محتويات الكتاب، بشكل خاص، مهما جدا من هذا المنظور. فقد انتظمت محتوياتُه الأساس في قسمين، التحليل اللساني من جهة، ومكانة اللساني في الإجراءات *processus* القانونية من جهة أخرى:

القسم I: لغة القانون والإجراءات القانونية

1.1. لغة القانون

2.1. المشاركون في تحقيقات الشرطة، الاستجوابات والاستنطاقات

3.1. أنواع المحكمة

4.1. المشاركون غير الخبراء في الإجراء القضائي *judicial process*.

القسم II: اللساني باعتباره خبيرا في الإجراءات القانونية.

1.2. الخبير والإجراء

2.2. التعددية اللغوية في السياقات القانونية

3.2. القابلية والرأي

القسم III: مناقشات واتجاهات جديدة (كولتهارد وجونسون، *2010: vii-xi*)

ميز م. كولتهارد وأ. جونسون، لدواع تنظيمية، بين اللغة المستعملة في صياغة القانون، واللغة المستعملة للتواصل في مجال القانون:

"نقيم تمييزا بين [...] لغة القانون *language of the law* (القوانين كما هي مكتوبة، والمساطر القانونية *statutes*، والعقود) واللغة المستعملة في التواصل القانوني *legal communication*: يتعلق الأمر ببساطة بمواضعة: يمكن للتواصل القانوني أن يشمل بوضوح النمط المكتوب والنمط المنطوق أيضا، مادام المحامون يتواصلون مع موكليهم عن طريق الرسائل، وأن هناك محافل أخرى كثيرة للتواصل المكتوب في السياقات القانونية. ولكننا نتعامل هنا، مع القانون المكتوب *written law* والتفاعلات الكلامية *spoken interaction*، وفيما يتعلق بهذه التفاعلات، سوف نهتم خصوصا بسياقيْ تفاعلٍ: استنطاق الشرطة والمحاكمة الجنائية والمحضر الجنائي. سننظر أولا إلى الكتابة القانونية؛ لأن "التحدث كمحامي" (تييرسما *Tiersma*، 1999، ص51) يقتضي استعمال لغة القانون(2) كشفرة مهنية *code professionnel*، رُغم أن تييرسما أيضا (تييرسما *Tiersma*، 1999، ص145) يقول: بينما يمكننا أن نراقب العديد من الخصائص التي توجد في الكتابة القانونية داخل لغة قاعة المحكمة، "فإن المحامين عندما يكونون متحمسين بما فيه الكفاية، فإنهم سرعان ما يتخلون عن اللغة القانونية" (كولتهارد وجونسون، 2010، ص23).

فلائحة أنواع النصوص المختلفة التي تشكل موضوع دراسة في اللسانيات القانونية هي طويلة نسبيا، وتشمل من بين ما تشمله: العقود، والأحكام الصادرة عن المحاكم، والتعليمات المقدمة إلى هيئة المحلفين، والإخطارات الموجهة إلى الأشخاص تحت المراقبة النظرية، وبيان الشرطة

(2) الكلمة المولدة "*legalese*" التي صيغت من الصفة "*legal*" (التي تحيل هنا على مجال القانون) واللاحقة "ese" على نفس منوال مجموعة من الأسماء في اللغة الإنجليزية (على سبيل المثال، *la langue japonaise*) (اللغة اليابانية (*Japanese*). هذا التوليد يبين إذا أنه بالنسبة إلى الكتاب، توجد لغة، كلام محكي يتجاوز اللغة الاصطلاحية الخاصة بمجال لقانون.

الأمريكية حقوق ميراندا *Miranda* للمتهمين[3]، والعهود، وتسجيل براءات الاختراع، إلخ. (كولتهارد وجونسون، 2010، ص8). ما هو جدير بالملاحظة هو

(3) هذا الحكم في قضية «ميراندا ضد أريزونا» هو ثاني أهم حكم/ قرار في تاريخ المحكمة العليا الأمريكية، وقد غَيَّر هذا الحكم الأساليب التي كانت متبعة في طرائق الاستجواب التي تمارسها أجهزة الأمن الأمريكية. وملخص حقوق ميراندا أن الشرطة تقول للمشتبه به (بها) عبارات متتالية تبدأ بالعبارة الشهيرة: من حقك التزام الصمت *You Have The Right To Remain Silent*. يرجع تاريخ حكاية إرنستو ميراندا إلى 13 مارس 1963، ألقت شرطة فينيكس (عاصمة ولاية أريزونا الأمريكية) القبض على إرنستو أرتورو ميراندا الذي كان يبلغ حينها 22 عاماً بتهمة اختطاف فتاة عمرها 18 عاماً واغتصابها. وبعد ساعتين فقط من استجواب ضباط الشرطة له، وتعرف الضحية عليه في طابور المشتبه بهم، وقع ميراندا اعترافاً بتهمة الاغتصاب على نموذج حكومي مطبوع أعلاه «أقسم هاهنا بأنني أدلي بهذا البيان باختياري وإرادتي الحرة من دون تهديد أو إكراه، أو وعود بالحصانة، ومع معرفة كاملة لحقوقي القانونية، ومع فهم أن أي أقوال أدلي بها يمكن استخدامها ضدي». وهكذا حصلت الشرطة – بسهولة وكالمعتاد– على اعتراف بجريمة خطيرة من ميراندا، ولكن الشرطة لم تبلغه عن الحقائق والحقوق الثلاثة التالية: (1) حقه في التزام الصمت. (2) حقه في الاستعانة بمحام قبل وأثناء الاستجواب. (3) حقه أن يعلم أن تصريحاته أثناء التحقيق يمكن أن تستخدم ضده في المحكمة كما هو مكتوب في النموذج الذي طلب منه كتابة الاعترافات فيه بخط يده والتوقيع عليها. وأثناء المحاكمة، عرضت النيابة اعترافات ميراندا الخطية كدليل، ولكن اعترض محاميه الذي عينته المحكمة، ألفين مور (73 عاماً)، أنه بسبب تلك الحقائق الثلاث السالفة، فإن اعتراف ميراندا لا يعتبر «طوعيا» *Voluntary* بالفعل كما يتطلب القانون، وينبغي استبعاده كدليل. ولكن ألغى ورفض القاضي (*Overruled*) اعتراض مور، وأدين ميراندا (بناء على تلك الاعترافات وغيرها من الأدلة) بالاختطاف والاغتصاب وحكم عليه بالسجن لعشرين عاماً. واستأنف مور الحكم لدى محكمة أريزونا العليا بدعوى أن اعتراف ميراندا لم يكن اختيارياً تماماً وكان لا ينبغي السماح بتداوله في المحكمة. ولكن مور خسر الاستئناف عندما أيدت محكمة أريزونا العليا قرار قاضي المحكمة الابتدائية بقبول ذلك الاعتراف في قضية «أريزونا ضد ميراندا»، وكان ذلك عام 1965! ولكن ميراندا قرر اللجوء للمحكمة العليا الأمريكية في واشنطن، دي. سي. ونظراً إلى فقره ومرض محاميه مور، طلب مساعدة الاتحاد الأمريكي للحريات المدنية (ACLU)، وهو مؤسسة مجتمع مدني تناصر المواطنين الأمريكيين الذين تنتهك حقوقهم وحرياتهم المدنية التي كفلها الدستور. وبالفعل وكل الاتحاد ثلاثة محامين متطوعين لمساعدة ميراندا مجاناً ليرفع قضية أمام المحكمة العليا في العاصمة واشنطن التي قبلت النظر في القضية التي سميت هذه المرة بعكس القضية الأم: «ميراندا ضد أريزونا» إلى جانب ثلاث حالات مماثلة تم دمجها مع قضية ميراندا. وتم الترافع في القضية من 28 فبراير حتى 1 مارس 1966، ومن ثم تم التصويت في 13 يونيو 1966، وكانت النتيجة انقساماً حاداً بين القضاة التسعة: 5 قضاة مع ميراندا مقابل 4 قضاة ضده. وهكذا قررت أغلبية المحكمة العليا أن حقوق ميراندا التي يكفلها التعديلان الخامس والسادس للدستور قد انتهكت من قبل ولاية أريزونا أثناء اعتقاله ومحاكمته عن الجريمة التي اتهم فيها. وتم التعارف على ما ورد من حقوق للمشتبه به أثناء الاستجواب من قبل الشرطة في حكم المحكمة العليا في هذه القضية باسم حقـــوق ميرانـدا = =

أن *اللسانيات القضائية* لا تتقيد بمنهجية واحدة، بل ترتكز على مجموع علوم اللغة في تحليلاتها.

يركز هؤلاء الباحثون على طائفة واسعة النطاق من السمات اللغوية *linguistic features* في الوقت نفسه للتعبير (بما في ذلك المعجمية *lexis*، والتركيب، والدلالة، والتداوليات)، وأيضا التلقي (الفهم، والتعقيد، والمقروئية). عندما نأخذ بعين الاعتبار لغة الكلام القانوني، فإنه يتعين علينا

== (*Miranda Rights*) أو إنذار ميراندا (*Miranda Warning*). ويستند ذلك الحكم قانونياً إلى انتهاك حقوق المواطن الأمريكي إرنستو ميراندا التي يكفلها الدستور بموجب التعديلين الخامس والسادس اللذين يمنحان الشخص الواقع تحت الاستجواب الأمني الحقوق الدستورية التالية: -التعديل الخامس للدستور يمنح المواطن «حق عدم إدانة النفس» (الذات). -التعديل السادس للدستور يمنح المواطن «حق الاستعانة بمحام قبل وأثناء الاستجواب». إلا أن حكم المحكمة العليا لم يضع نصاً محدداً لإبلاغ المشتبه فيه/ فيها بحقوق أو إنذار ميراندا. ولكن احتوى نص الحكم على مبادئ عامة تم استخراج الحقوق منها. ونتيجة لذلك، دخل مصطلح ميراندايز (*Mirandize*) أي (قراءة حقوق ميراندا للمشتبه به أو المحتجز) إلى قواميس اللغة الإنكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. ومع بدء ممارسة تلك الحقوق، أصبح لكل ولاية أنظمتها الخاصة التي تحدد ما يجب أن يقال للمحتجز، ولكن الصياغة المعتادة لا تزيد عن العبارات التحذيرية الست التالية ولكن غالبا يتم الاكتفاء بالعبارات الأربع الأولى. ومن الجدير بالذكر أن «حقوق ميراندا» لا يجب أن تقرأ في أي ترتيب معين، وليس من الواجب أن تكون الكلمات نفسها التي في وردت في حيثيات الحكم طالما أن المعاني نفسها يتم توصيلها: (1) من حقك التزام الصمت عندما تُسأل. (2) أي شيء تقوله أو تفعله «يمكن» أن يستخدم ضدك في المحكمة. (وأحياناً تستبدل «يمكن» بـ «قد»)(3) من حقك استشارة محام قبل التحدث إلى الشرطة وأن يحضر أثناء استجوابك الآن أو مستقبلاً. (4) إذا كنت لا تستطيع تحمل نفقات محام، سيتم توفير واحد لك مجاناً قبل أي استجواب، إذا رغبت في ذلك. (5) إذا قررت الرد عن أي أسئلة الآن، من دون حضور محام، سيكون من حقك التوقف عن الرد في أي وقت لاحق حتى تتحدث إلى محام. (6) بعد معرفة وفهم حقوقك كما شرحتها لك، هل أنت على استعداد للإجابة عن أسئلتي بدون حضور محام؟ (https://www.al-jazirah.com/culture/2013/23112013/tar4.htm) [المترجم. تاريخ الاطلاع 30/ 05/ 2020].

وتنص المادة 66 من المسطرة الجنائية المغربية على أنه يتعين على ضابط الشرطة القضائية إخبار كل شخص يقبض عليه أو يوضع تحت الحراسة النظرية، فورا وبكيفية يفهمها، **بدواعي اعتقاله وبحقوقه، ومن بينها حقه في التزام الصمت**. ووفقا لمقتضيات الفقرة 3 من الفصل 23 من الدستور: "**يجب إخبار كل شخص تم اعتقاله، على الفور وبكيفية يفهمها، بدواعي اعتقاله وبحقوقه، ومن بينها حقه في التزام الصمت...**". [المترجم].

أيضا معالجة القواعد التي تحكم قواعد التناوب في الكلام *turn-taking rules*، والأفعال الكلامية. (كولتهارد& جونسون، 2010، ص8).

وعندما تناول كولتهارد& وجونسون إشكالية لغة القانون المكتوبة هذه، فقد اختصرا أحد أهم النقاشات الكبرى التي تشغل اللسانيين القانونيين، ونعني بذلك تبسيط القانون. وتتطابق منطلقات هذا النقاش البسيطة للغاية مع المنظور النقدي *la visee critique*: فالكيفية التي يصاغ بها القانون والحق، تجعلهما يستعصيان على الأشخاص الذين لا يتوفرون على تكوين أو خبرة في هذا المجال:

فلغة التشريعات والأنظمة القانونية *statuts*، والعقود المكتوبة والعديد من الوثائق القانونية الأخرى، سبق وصفها من حيث تعقيدُها [...]، كما أن الكلام القانوني *legal talk* يمكن أن يكون معقدا أيضا بشكل ملحوظ من حيث التركيبُ والبنيةُ. ومع ذلك فإن اللغة القانونية أكثر لفتا للانتباه لما تقوم به؛ فهي ذات وظائف مؤسسية وآثار تداولية مختصة، أو بتعبير تيرسما *Tiersma* (1999، ص145) تقدم لنا قاعة المحكمة "لغة القانون في مقامها الأكثر درامية". كشف هولت *Holt* وجونسون *Johnson* (ضمن هذا المؤلف) الخاصية الدراماتورجية للخطاب المباشر المنقول في الكلام القانوني واستعمالاته، ليس فقط من أجل "إعادة تشخيص تفاعل ما، بل أيضاً لتمكين المتحدث من تمرير موقفه بخصوص القول المنقول في الوقت نفسه" (*Clift& Holt 2007: 7*). كما يعالج فينغان *Finegan* (في هذا المجلد) أيضا المواقف –مواقف القضاة في محاكم الاستئناف– التي يكشف عنها التحليل اللساني لمتن الظروف والمكملات الظرفية *adverbials* الذي قام به [فينغان]. (*Coulthard & Johnson*، 2010، ص23).

يطرح [ما سبق] عددا من الإشكالات في مجالات مختلفة، من قبيل الاتفاقيات التجارية، ومعاملة الشرطة للأشخاص إلخ –وأكثر ما يُتحدث عنه بهذا الخصوص أن عددا من الأشخاص الذين توقفهم الشرطة الأمريكية،

والكندية أو البريطانية، لا يفهمون ما يقال لهم عندما يعلن عن حقوقهم(4). وقد نشأت "حركة اللغة الواضحة" (*langage clair*) كرد فعل على هذا في البلدان الأنغلوساكسونية (الولايات المتحدة، وكندا، وأستراليا على وجه الخصوص) تطالب بتوضيح الوثائق القانونية والتشريعية *juridiques et legaux* [وصياغتها] بلغة تكون في متناول أكبر عدد ممكن من الناس. إن لسانيي *اللسانيات القضائية* هم جزء لا يتجزأ من هذه الحركة، وقد انبثقت مواقف مختلفة عن هذا النقاش: فأكد بعضهم، أمثال تيرسما (1999) أن تعقيد اللغة القانونية يرجع في جزء كبير منه إلى المصطلح، ويسمح بخلق جماعة ممّن يفهمونها وفي الوقت نفسه يستبعد غير المتعودين عليها. ومن ثم فإن الإصلاح سيكون في صالح المهن القضائية *professions judiciaires*، التي ستتمكن من خلاله من تبرير انفتاحها. موقف آخر دافع عنه بهاتيا *Bhatia* (ضمن هذا المجلد)، يكمن في القول إن كل تبسيط للغة القانونية ستكون له تداعيات فيما يتعلق بالتطبيق: فالتبسيط المبالغ فيه يفتح أبواب تأويلات ممكنة وتمنح، على النقيض من ذلك، الجهات القضائية مزيدا من السلطة بدلا من العمل على إعادة توازن السلطة مع مراعاة الجمهور غير المتخصص. بيد أن قدرا معينا من المرونة في التأويل ضروري أيضاً في تطبيق القانون.

في قانون العدالة الجنائية والهجرة لعام 2008 مثلا، وردت كلمة "*raisonnable*"(5) [معقول] سبعا وعشرين مرة(27). واحدة من بينها أن: "الشخص الذي لا يحترم –دون عذر معقول– أحد الشروط المفروضة في هذه الفقرة يرتكب جريمة(6).

(4) يعرف الفرنسيون خصوصا النسخة الأمريكية، قوانين ميراندا، بفضل الأفلام والمسلسلات: "لك الحق في التزام الصمت، إذا اخترت ألا تفعل فإن كل ما ستقوله سيكون ضدك في المحكمة. ويوجد القانون نفسه في المملكة المتحدة وكندا بصيغة أخرى". [المترجم].

(5) فضلنا الاحتفاظ بالكلمة دون ترجمتها لأن معانيها المذكورة كثيرة، ولهذا سيقت في هذا النص.

(6) "آثرنا ترجمتها بجريمة؛ لأن الجريمة قد تكون عقوبة أو جناية أو جنحة".

A person who without reasonable excuse fails to comply with a condition imposed under this section commits an offence' (133, 5)

في هذا القانون وفي قوانين أخرى غيره تتلازم كلمة *'reasonable'* و*action*، و*croyance*، و*cause*، و*questions*، و*excuse*، و*force*، و*bases*، و*erreur*، و*personne*، و*precautions*، و*etapes*(7). إن فحص هذه المتلازمات من الكلمات ينبئنا بالمزيد من أنواع المعاني المتضمنة في *reasonable*، لكنها لا تخبرنا بما تعنيه الكلمة على وجه التحديد. وتبعا لمالي *Maley* (1994، ص28)، فإن هذا النوع من المرونة في ممارسة التحرير يتعارض مع تدابير تحرير أخرى أكثر نوعية، تلك التي توظف المصطلحات التقنية، والتكرار، والفقرات من جملة وحيدة ذات البنيات التركيبية المعقدة، التي تهدف إلى بلوغ القاعدة القانونية اليقين". تكتسب الأصوات الداعية إلى ضبط الكتابة القانونية سلطتَها من قدرتها على التحلي بالمرونة، ومن دقتها في الوقت نفسه. (كولتهارد وجونسون، 2010، ص11).

تبين دراسات من قبيل دراستي روك *Rock* (2007) أو سولومون *Solomon* (1996)، التي تتموقع هذه المرة ضمن وجهة نظر التلقي، أن نصوصا قانونية مبسطة قد تبدو مستعلية، أو يمكن أن تحجب القصد الأصلي، كما هي الحال في إشعار بالوضع تحت الحراسة النظرية في المثال أدناه:

أوضح سولومون (1996، ص289) (أيضا من خلال عمله الإثنوغرافي) أن التبسيط يمكن أن يخلق نصوصا ودودة *cordiaux* "كما لو أن الأمر يتعلق بنوع العلاقة الذي يمكن أن يُؤسس لها". فبعض هؤلاء المستجوبين *informateurs* حبذوا كثيرا الطابع غير الرسمي لإحدى المراجعات، ولكن آخرين وجدوا أن

(7) تحاشينا تقييد هذه المصطلحات بترجمة محددة مراعاة لسياق ورودها في النص الذي يتغيا الكشف عن دلالاتها المتعددة في سياقها المرجعي.

"التبسيط وصل إلى أبعد ما يكون"، مشيرين إلى أن "لدينا انطباعا بأنهم بصدد القول: "نحن هنا لمساعدتكم""، "لا ينبغي لهؤلاء الأفراد أن يكونوا ودودين معي، يجب أن يكون تعاملهم فظا "وأن يصيحوا في وجهي: "أنتْ، أنتَ شخص مشاغب، أليس كذلك؟" [معتقل مبتدئ] (روك *Rock*، 2007، ص70) (كوتهارد وجونسون، 2010، ص11).

تكشف هذه المناقشةُ الوضعيةَ الحرجةَ التي وصلت إليها *اللسانيات القضائية*، والتي تتراءى لنا بوضوح أيضا عندما يعرض كولتهارد وجونسون إشكالات البحث الثلاثة التي –يبدو لهما– أن تحليلها من الأهمية بمكان ضمن تفاعلات الإجراءات القانونية: *اللاتماثل l'asymétrie*، *والجمهور*، *والسياق*. اللاتماثل هو مجموع إجراءات اللامساواة في السلطة بين المشاركين (من يفرض موضوعات النقاش؟ من يتحدث أكثر؟ من يجعل النقاش يتقدم؟ إلخ). يأخذ *العامة* (الجمهور) هوية مختلف الأشخاص المعنيين بهذا التفاعل. هذا البارامتر *paramètre* شديد الارتباط بمتغير اللاتماثل وبالسلطة المسندة إلى مختلف الأدوار المؤسسية في الإجراءات القانونية (محام، قاض، متهم، محتجز، شاهد، إلخ)، ومن ثمة بالسلطة التي تأتي من المعرفة بالوسط القضائي *milieu judiciaire* وطريقة اشتغاله. وعُرف السياق (*context*) باعتباره "الشروط الداخلية والخارجية"[8] (لينيل *Linell* ولوكمان *Luckmann*، 1991، ص10) للكلام في كل مراحل الإجراءات والمؤثر [السياق] في الدلالات على جميع مستويات المادّية النصية *la matérialité textuelle*. يبين المثال أدناه دراسة أجريت حول تلقي وثائق بنكية تقدم خططا مالية معقدة مقترحة لعملاء البنك:

توضح ستيغال *Stygall* [...] أهمية "سياق التلقي" *context of reception* وليس فقط "سياق الإنتاج" (فايركلاف *Fairclough*، 1989). لقد بينت أن منتجي النص لا يستطيعون أن يأخذوا بعين الاعتبار مستوى المواطنين

(8) "the 'endogenous and exogenous conditions' of talk

التعليمي، ومستوى القراء غير الخبراء الذين يتعين عليهم استيعاب هذه الوثائق الهجين، بين المالية والتشريع، وشديدة التعقيد. فالأشخاص غير الخبراء هم دائما أقل امتيازا في السياقات المؤسسية؛ لأنهم يفتقرون إلى المنظور المؤسسي وإلى معرفة السجلات المؤسسية الهجينة التي يصادفونها، كما بين ذلك أيضا لينيل *Linell* وجونسون *Jonsson* (1991، ص96). لقد لاحظا أن الأشخاص المستجوبين من غير الخبراء لهم منظور شخصي بحسب تجاربهم الخاصة، وهذا يخلق، عموما، صراعا مع المنظور المؤسسي وهو ما يلاحظ بكثرة في الحالة القياسية النموذجية المجهولة *cas-type anonymisant* (كولتهارد وجونسون، 2010، ص12–14).

II. مثال للدراسة :

سنعرّج الآن على الجانب الأخير من *اللسانيات القضائية*، وهو الجانب المتعلق باللساني القانوني بصفته خبيرا في السياقات القانونية. وتحقيقا هذه الغاية، سنعرض للفصل الذي كتبه مالكولم كولتهارد في مصنف روتليدج للسانيات القضائية (كولتهارد وجونسون، 2010). هذا الفصل موسوم بـ: "خبراء ورأي: من وجهة نظري"(9) *Experts and Opinion : In my opinion*، ويسترجع تجربة مالكولم كولتهارد بصفته خبيرا لدى المحاكم في قضايا مختلفة، لا سيما الجنائية منها. وقد استمد منها مجموعة من الإشكالات الخاصة بهذا الجانب من *اللسانيات القضائية*، وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بحديث اللساني أمام الهيئة، المسؤول عن صدور الحكم *verdict* في البلدان الأنغلوساكسونية: كيف نتأكد من أن فروق التحليل الدقيقة ورأي الخبير قد بلِّغا بشكل صحيح؟

يتعاقد الخبير في المملكة المتحدة والولايات المتحدة مع الطرف الذي يستفيد أكثر من تحليلاته (الدفاع أو النيابة العامة). ويتعين عليه مع ذلك أن

(9) **COULTHARD, M.** (2010) "Experts and Opinion: In my opinion". In COULTHARD, M. & JOHNSON, A. (Dirs.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*. London: Routledge.

يحظى باعتراف المحكمة بصفته خبيرا. ويختلف هذا الإجراء بحسب البلدين. يروي كولتهارد أول تجربة له عاشها بصفته لسانيا خبيرا؛ فقد طُلب للشهادة أمام المحاكم. وقد أشار إلى أن الأمر يتعلق بممارسة مختلفة تماما، بعيدا عن الدوائر الأكاديمية، ومضنية كثيرا، وخصوصا فيما يتعلق بالاستجواب المضاد الذي يجريه الطرف الخصم.

إن معظم اللسانيين الخبراء هم جامعيون، يشتغلون من وقت إلى آخر في بعض الدعاوى القضائية، ونادرا ما يذهبون إلى المحاكم: لمعظمهم، في المتوسط، أقل من عشر قضايا في السنة، ويظهرون في المحكمة كل سنتين في المتوسط. ولهذا السبب فإن الإدلاء بشهادة شخصية في المحكمة يمكن أن يكون تجربة مضنية. فكما لاحظ ذلك شاي *Shuy* "بالنسبة إلى أولئك الذين ليست لهم تجربة قط في الاستجواب المضاد، فإنه ليس من الممكن إدراك كم هو مرهق نفسيا... فالشهادة ليست للذين لا يملكون قلوبا قوية" (شاي *Shuy*، 2002، ص3–4). كما أنها ليست بالتأكيد لأولئك الذين ليست لهم مَعِدة قوية: فقد أنهى أحد الزملاء القدامى مهامه باعتباره خبيرا في تحليل الوثيقة لما ينيف عن 25 سنة؛ لأنه لم يعد يتحمل حالات التقيؤ التي تسبق كل ظهور له على منصة الشهود.

وتقديم أدلة يمكن أن يكون أيضا مُحبِطا بشكل كبير بالنسبة إلى الخبير الجامعي. وكما أشار مالي *Maley*، في بحث ممتاز له حول الجوانب اللغوية لاستجواب الخبير، "فإن الشهود الخبراء، خصوصا إذا بدأوا وليس لديهم خبرة، فإنهم لا يعون عادة إلى أي حد يمكن أن تتأثر صيغة الاستجواب وبناء الشهادة... وغالبا ما يغادرون المحكمة محبطين، ومقتنعين أنهم لم ينجحوا في تقديم شهادتهم بالطريقة التي كانوا يريدون تقديمها بها، وأن الاستجواب طوِّع و/ أو لم يؤخذ مأخذ الجد. (مالي *Maley*، 2000، ص250). وهذا على الرغم من أن الخبراء عادة ما يكون لديهم أدوار تحدث أطول ثلاث مرات في

المتوسط من أدوار الشهود العاديين (هيفر *Heffer*، 2005). (كولتهارد، 2010، ص 473–474).

في مجال علوم اللغة، تطلب المحاكم خبراء لسانيين [للقيام] بدراسات وتحليلات شديدة التنوع، وفي أنواع من القضايا شديدة الاختلاف أيضا.

شهدت السنوات العشرون الأخيرة تزايدا سريعا في وتيرة استدعاء المحاكم لخبرة اللسانيين في عدد كبير من الدول، ستحدد القضايا ما إذا كان طبيب يوناني قد نطق "*Can*" أو "*Can't*" (بالدوين *Baldwin*، فرانس *French*، *1990*)، وصولا إلى نقاشات حول دلالة مورفيمات فردية وخصائصها في قضية حول علامات تجارية مسجلة (شاي 2002)، فدرجة التشابه في النطق أدت بالتالي إلى احتمال الخلط بين علامتين تجاريتين (غيبونس *Gibbons*، 2003)، وغموض بعض الكلمات في التعليمات الممنوحة للهيئة القضائية (ليفي *Levi*، 1993)، ووصولا إلى "خاصية" كلمات وعبارات نوعية في قضية انتحال آراء بعض الأشخاص (توريل *Turell* 2004) واتهامات بخلق نصوص كاملة جملة وتفصيلا في قضيتي قتل (كولتهارد، 2002).

تسمح هذه الحالات المختلفة، من حين إلى آخر، باستكشاف مجالات جديدة، وبتقدم المعارف في اللسانيات، حتى وإن كان الأمر يتعلق في معظم الحالات بدراسات "معيارية". بيد أن المشكلة الأساس التي سيواجهها الخبير في جميع الحالات بمجرد إجراء تحليله وتقديم وجهة نظره هي تحديد الطريقة المثلى لعرض الوقائع، وما ينجم عن ذلك من استدلال ورأي أمام المحكمة. بالإضافة إلى العقبات التي يواجهها جميع الخبراء في عرض نتائج بحوثهم، يلح مالكولم كولتهارد على أن القضاة والمحامين، شأنهم شأن اللسانيين، يهتمون بطريقة احترافية بتحليل المادة اللغوية. يستوجب هذا على سبيل المثال أن اللساني لا يمكنه، إلا بصعوبة بالغة، الاستعانة بدلالة الكلمات بوصفها حجة: بالنسبة إلى مهن القانون لا يوجد سوى نوعين من الدلالات؛ الدلالة التقنية التي لا تقبل

النقاش (يعطي كولتهارد مثالا بـ"ساعات الليل" في مسطرة قانون السير البريطاني التي حددت تقنيا في القانون مباشرة بأنها "نصف ساعة بعد غروب الشمس إلى نصف ساعة قبل شروقها") ودلالة المعنى المشترك التي يجب أن تكون بديهية، إلى الحد الذي يفقد فيه القضاة البريطانيون الحق في استعمال القاموس مثلا. يتعلق الأمر إذا، بالنسبة إلى الخبير بوضع القاضي والهيئة مكان اللساني بإعطائهم كل العناصر التي تمكنهم من "اتخاذ القرارات التي بإمكانها أن تكون معلومة لغويا"([10]) (كولتهارد، 2010، ص475).

لتوضيح حالة كهاته يحيل كولتهارد على قضية محددة طُلب فيها للإدلاء بشهادته بصفته خبيرا. يتعلق الأمر بقضية إدانة بالقتل استأنف فيها روبرت براون. لقد اعترض روبرت براون بشكل خاص على الاعترافات المنسوبة إليه؛ لأنها انتزعت منه خلال مقابلة تخللتها سلسلة من الأسئلة والأجوبة، على النحو الذي أشار إليه المحققون:

تركَّز جزء من أدلتي في الدفاع عن براون، على عبارتين:

'I was covered in blood, my jeans and a blue Parka coat and a shirt were full of blood'.

بالنسبة إلى اللساني، من الواضح أن عبارة المتكلم في الجملة الثانية: ***my*** "*jeans and* ***a*** *blue Parka coat and* ***a*** *shirt* **سروالي الجينز وباركا الأزرق قميصي**""غير عادية بتاتا؛ فلا أحد سيحيل على ملابسه الخاصة بأداة التنكير "*a*"، بينما بدأ المتتالية أول الأمر بضمير ملكية "*my*". فالاستعمال الأنسب لـ "« *a* في هذا السياق سيكون بإقامة تمييز بين ما هو "لي" "*mine*"، وما هو "ليس لي" "*not mine*". فعلى سبيل المثال، فإن الملفوظ:

" I looked round the room and " I looked around the room and I saw my jeans and a blue Parka coat and a shirt, they were full of blood "

(10) "can make linguistically informed decisions"

"مسحت الغرفة بناظري ورأيت سروالـــي الجينز ومعطف باركا أزرق وقميصا، كانت ملطخة بالدماء" ستكون جملة طبيعية جدا في سياق تكون فيه بعض الملابس لشخص آخر، لكن هذا، بالتأكيد، ليس هو المعنى المراد في الحكي الأصلي؛ إذ تعود فيه كل الملابس إلى السارد. فجملة "*a blue Parka coat and a shirt*" يمكن أن تحدث مرة أخرى بشكل طبيعي تماماً، نتيجة تحول حوار متعجل مكون من متتالية من الأسئلة والأجوبة القصيرة في شكل مونولوج. يمكن أن نتصور أن هذا قد حدث عندما نتفحص الحادثة الموالية المستخلصة من تسجيل مقابلة سابقة للشرطة مع براون:

"*What were you wearing ?" I had a blue shirt and a blue parka.*

"ما ذا كنت ترتدي؟" "كان لدي قميص أزرق وباركا أزرق".

في هذا السياق، فإن استعمال أداة التنكير عادٍ. كما أشرنا أعلاه، فعندما يشار إلى أشياء لأول مرة، فإن أداة التنكير هو الاختيار الأنسب العادي. وحالما تسترعي انتباه قضاة محكمة الاستئناف غرابةُ عبارة، وورود أخرى مطابقة لها في الاستجواب، فإنهم سيكونون بنفس كفاءة اللسانيين لاستخلاص نتائج من الغرابة اللغوية.

لا يقترح مالكولم كولتهارد فقط في مقالته شهادة أو استدلالا عما يمكن للساني أن يدلي به كخبرة أمام العدالة. فهو يركز بالخصوص على وضعية الخبير أمام المحاكم (لاسيما حول الطريقة التي تقر فيها المحكمة بهذه الوضعية)، والاستلزامات المترتبة عليها والكيفية التي قُنِّنَت بها بالنسبة إلى منهجيات التحليل في علوم اللغات.

وبالفعل، وإلى الآن في المملكة المتحدة وأستراليا، فإن الشخص الذي يعترف به بصفته يمتلك خبرة كافية في مجال ما، هو الذي يكون مؤهلا أيضا للإدلاء بشهادته أمام محكمة العدل وفقا للمحددات المتصلة بالمؤهلات المهنية والخبرة. وإذا اعترف بالخبير أمام محكمة ما مرة واحدة، فإنه سيصبح معترفا به

عموما لدى محاكم أخرى لتقديم خبرات مماثلة. فالمناهج التي يستخدمها الخبير هي بحسب تقديره، حتى وإن كان ميثاق أخلاقيات الخبراء الأسترالية ينص مثلا، على أنه من واجب الخبير أن ينهي إلى علم المحكمة الوقائع التي تتعارض وتحليله، وأن يفسر لِمَ لَمْ يُؤخذ بها كأفعال وجيهة وكوقائع ملائمة في الحالة الراهنة. وللمحكمة أن تحدد ما إذا كانت الشهادة التي قدمها الخبير مقبولة، استنادا إلى مؤهلاته والمنهجيات المستخدمة:

تبعا لهذا الإجراء، فإن كفاءة الخبير (ة) وموثوقية المنـ(ا)هج المعتمد(ة) يمكن أن يشكلا معا موضوع فحصٍ من المحكمة مفصّلٍ، وهذا يمكن أن يستمر لساعات طويلة، كما سبق لي أن عاينت ذلك خلال تجربة حديثة. ففي القضية الأحدث التي استدعيت فيها بصفتي خبيرا، فقد استبعد القاضي الهيئة قبل الغذاء وخصص فترة بعد الظهر كلها للاستماع إلى النقاش القانوني فيما يتعلق بمقبولية أدلتي، ثم استجوبني، وقام باستجواب مضاد لأزيد من ساعة قبل أن يقرر أخيرا أنه سمح لي بتقديم خبرتي لدى المحكمة اليوم الموالي. (كولتهارد، 2010، ص477–478).

فحتى إذا سمح للخبير في نهاية المطاف بتقديم شهادته أمام المحكمة، فإن للقاضي أو الهيئة أن يقرروا أنها ليست وجيهة وليست مفيدة أو يمكن القفز عليها.

علاوة على هذا الإجراء الطويل والمعقد الذي وصفه، فإن الإشكال الذي يشغل مالكولم كولتهارد أساسا هو التبني المحتمل للجنة القانون البريطانية إصلاحا يخص الاعتراف بخبراء علميين يرتكز على "معيار دوبرت" *standard Daubert* وهو معيار تبنته المحكمة العليا في الولايات المتحدة، والذي لم يعد يعترف بالأشخاص المكلفين بالقيام بالخبرة، بل بالنظريات، والمناهج والمنهجيات التي تقدم الدليل العلمي على وجاهتها. فبحسب لجنة القانون البريطاني، فإن هذا يسمح بمنع القاضي من الحسم بشأن قدرة الخبير على الإدلاء

بشهادته أو بعدمها، بينما القاضي نفسه غير متخصص في المجال. غير أن هذا يعني أن منهجيات معترف بها اليوم قد لا تكون مقبولة في المحكمة غدا.

يتطلب معيار دوبرت إذا أن المنهج الذي يستعمله الخبير يجب أن يكون مصادق عليه *validé* علميًا، وذكر خمسة معايير ضرورية لتحديد علمية منهج ما: (1) النظرية أو التقنية هل يمكن أن تجرب أو هل جربت؟ هل يمكن أن تجرب هذه النظرية أو التقنية وهل تم روزها؟ 2) هل شكلت موضوع منشورات جربها النظراء؟ (3) ما معدل خطئها، [وهل] خطأها محتمل أو معروف؟ (4) هل هناك معايير تحكمها؟ (5) هل هي مقبولة على نطاق واسع في المجتمع العلمي الذي تبني هذا التعريف للعلمية ؟ يطرح بالنسبة إلى خبراء علوم اللغة (وفي العلوم الاجتماعية عامة) عددا من الإشكالات، وسؤال معرفة ما إذا كان من الممكن أن يتكيف اللسانيون مع هذه الأصناف، حتى يستطيعوا الاستمرار في ضمان قبول المحاكم لخبرتهم، خاصة، على سبيل المثال، باقتراح نتائج خبراتهم على المحكمة في شكل احتمال، من النوع "إن احتمال أن يكون س هو كاتب هذه الرسالة، وفقاً للسمات الأسلوبية المفحوصة، مقارنة بمتن مرجعي، هو احتمال كبير":

وعموما، فإن المنهج هو حساب احتمال أن رسالة قصيرة *sms* مثلا، بصيغة معينة إذا كان متهما قد أرسلها بالفعل أو لم يقم بإرسالها. لنتصور مثلا، رسالة قصيرة تتضمن "*ill*" اختصارا لـ "*I will*". سنكتشف بعد تحليل عينات من النصوص المنسوبة المعتمدة التي أرسلها المتهم خلال الأيام الثلاثة الماضية أن في 100٪ من الرسائل، حيث كانت [الصيغة] "*I will*" ممكنة، استعمل المتهم "*ill*". وبعبارات أخرى، إذا كان المتهم قد كتب الرسالة وسلك فيها مسلكا معتادا، فسيكون من المؤكد تقريبا أنه اختار أن يستخدم تعبير "*ill*". (مهما تقل لنا الإحصائيات، فإن المتكلم يتمتع دوماً بالحرية في القيام بخيار مختلف، يكون أحيانا متعمدا، بهدف التمويه، وحاسما بالنسبة إلى التحقيق). تخيّلوا أنه في

الوقت نفسه، قد يلاحظ المرء أنه في عينة تمثيلية من الرسائل القصيرة التي تنتجها الساكنة عموما، فإن الاختصار "*ill*" يُنتج أيضا، ولكن فقط في 10٪ من الحالات. إذا فإن هذه الرسالة القصيرة الخاصة وإن لم يكن قد أرسلها المتهم فعليا، فإن هناك مع ذلك نسبة 10٪ من الحظ أنها تضمنت الاختصار *ill* . كيف يمكننا إذاً تقييم قوة هذه النتيجة بوصفها دليلا؟ ببساطة عن طريق إيجاد خارج قسمة نسبة احتمال على الآخر 10/ 100 لنحصل على معدل احتمال 10 في المائة".

غير أن هذه المقاربة، مهما كانت جذابة، تقدم تحديات جديدة للسانيات القانونية. كيف يمكن في الواقع تحديد مجموعات من المتكلمين، أو عينات تمثيلية تمكننا من إجراء مقارنات، في سياق لا أحد يرغب فيه أن يدفع، لا المحاكم ولا أطراف النزاع، حتى يُجرى هذا النوع من البحث. لا بد أن تبدأ متون التخصص في الظهور: متون الرسائل القصيرة (*SMS*)، وقد بدأت تظهر متون عناوين مكتوبة بحروف كبيرة ولكنها ما تزال محدودة جداً (كولتهارد، 2010، ص483).

بالإضافة إلى ذلك، فإن تعبير استنتاج الخبير بصيغة الاحتمال الرياضي، غير واضح أيضاً في حد ذاته، خصوصا بالنسبة إلى هيئة مكونة من أشخاص غير معتادين على استعمال هذا النوع من الأرقام. فإشكالية فهم الهيئة [هيئة المحلفين] تبقى إذا قائمة، وعلى الخبير التأكد مما إذا كان التفاهم ممكنا، بترجمة الأرقام لهيئة المحلفين. كما هي الحال فعلا، بالنسبة إلى خبراء آخرين: أظهرت عينات الحمض النووي *ADN* أن ملفه الشخصي يطابق ملف المهاجم، واحتمال أن يكون شخصا آخر هو واحد في المليار"(11) (كولتهارد، 2010، ص484).

وفي ضوء مختلف جوانب هذه المناقشة، يقترح مالكولم كولتهارد ثلاثة حلول لمستقبل بعثة الخبرة القانونية التابعة للسانيات القضائية أمام المحاكم، وتتركز هذه الحلول الثلاثة جميعها حول الأهمية المتزايدة للمناهج الإحصائية:

(11) "*DNA evidence […] showed his profile matched that of the attacker, with the chances of it being anyone else being one in a billion*" .

هناك ثلاث طرق للمضي قدما نحو المجتمع اللساني. أولاً، بقدر ما يوجد فعليا خبراء معترف بهم لهم خبرة ومؤهلات أكثر من الآخرين، فإنه من الممكن إدخال نظام اختبار تعمية من خبراء أفراد منفردين ونشر معدلات الخطأ المعروفة من الخبراء وليس من المناهج. وثانيا، خلق مزيد من قواعد بيانات أكبر، سيمكن اللسانيين من أن يبرزوا إحصاءات سكانية أكثر موثوقية، الابتداء في بعض المجالات على الأقل، بإنتاج نسب احتمال. وثالثا، إجراء مزيد من البحوث بمناهج إحصائية أخرى تسمح بتقييم أهمية المعطيات المستمدة من المؤلف المحتمل التي ستنشئ أسسا مؤكدة يمكن أن تعتمد عليها الآراء (كولتهارد، 2010: ص485).

توليف:

إن اللسانيات القضائية تخصص أظهر من خلاله الباحثون التزاما لصالح العدالة. بهذا المعنى فإن اللسانيين القانونيين ينفذون بطريقة مميزة الموقف الملتزم للباحث الذي دعي إليه في *التحليل النقدي للخطاب*. فالمواقف النظرية الثلاثة الأساسية للسانيات القضائية بحسب القائمة التي وضعها كولتهارد وأليسون (2010) تنطلق جميعها من أخذ السلطة بعين الاعتبار في التفاعلات الاجتماعية. تدعو الرابطة المهنية التي تجمع أعضاءها، إلى التزام الباحث لصالح تحسين جوانب النظام القانوني الذي يشكل موضوع بحثهم. علاوة على ذلك، فإن أحد مؤسسي التخصص، مالكلوم كولتهارد، يرافع في كتاب مرجعي له بخصوص تنظيم هذا التخصص من أجل تقارب مباشر مع الدراسات النقدية للخطاب، محاججا أن المنظور النقدي يتوافق تماما واللسانيات القضائية، وأن دراسات عديدة سبق وأن شهدت بذلك.

بيبليوغرافيا:

- **CLIFT, R. & HOLT, E.** (2007), "Introduction". In HOLT, E. & CLIFT, R. (Dirs.), *ReportingTalk:Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge UniversityPress, pp.1-15.

- **COULTHARD, M. & JOHNSON, A.** (2010),*The Routledge Handbook of ForensicLinguistics.* London: Routledge.

- **COULTHARD, M.** (1996), "The officalversion: Audience manipulation in police recordsof interviews with suspects". In CALDAS-COULTHARD, C.R. & COULTHARD, M. (Dirs.), *Texts and Practices:Readings in Critical DiscourseAnalysis*. London: Routledge, pp.166–178.

- **COULTHARD, M.** (2010), "Experts and Opinion: In my opinion". In COULTHARD, M. & JOHNSON, A. (Dirs.), *The Routledge Handbook of ForensicLinguistics*. London: Routledge.

- **FAIRCLOUGH, N.** (1989),*Language and Power.* Harlow: Longman.

- **GIBBONS, J. (Dir.)** (1994), *Language and the Law.* London: Longman.

- **GIBBONS, J.** (2003) *ForensicLinguistics: An Introduction to Language in the Justice System.* Oxford: Blackwell.

- **HEFFER, C.** (2005),*The Language of Jury Trial: A Corpus-AidedAnalysis of Legal–Lay Discourse.* Basingstoke:Palgrave Macmillan.

- **KRISHNAMURTHY, R.** (1996), "Ethnic, Racial and Tribal: The Language of Racism?" in CALDAS-COULTHARD, C.R. & COULTHARD, M. (Dirs.), *Texts and Practices: Readings in Critical DiscourseAnalysis*. London: Routledge, pp.129-149.

- **LEVI, J.** (1993) "Evaluating jury comprehension of the Illinois capital sentencing instructions." in *American Speech*, 68, I. pp.20-49.*LinellLuckmann*.1991

- **LINELL, P. & JÖNSSON, L.** (1991), "Suspect stories: perspective setting in an asymmetrical situation." in MARKOVA, I. & FOPPA, K. (Dirs.), *Asymmetries in Dialogue*. HemelHempstead:HarvesterWheatsheaf, pp.75-100.

- **MALEY, Y.** (1994), "The language of the law". In GIBBONS, J. (Dir.), *Language and the Law*. London: Longman, pp.11-50.

- **MALEY, Y.** (2000), "The case of the longnosedPotoroo: the framing and construction of witnesstestimony". In SARANGI, S. & COULTHARD, M. (Dirs.), *Discourse and Social Life*. London: Longman, pp.246-269.

- **OLSSON, J.** (2008),*ForensicLinguistics.* New York: Continuum.

- **ROCK, F.** (2007),*CommunicatingRights: The Language of Arrest and Detention*.

- **SHUY, R.W.** (2002),*Linguistic Battles in Trademark Disputes.* asingstoke:Palgrave Macmillan.

SHUY, R.W. (2002),*Linguistic Battles in Trademark Disputes.* Basingstoke:Palgrave Macmillan.

- **SOLOMON, N.** (1996), "Plain English:From a perspective of language in society."in HASAN, R. & WILLIAMS, G. (Dirs.), *Literacy in Society*. London: Longman, pp.279-307.

- **TIERSMA, P.** (1999),*Legal Language.* Chicago:University of Chicago Press.

- **TURELL, T.** (2004), "Textual kidnapping revisited: the case of plagiarism in literary translation." In *Speech, Language and the Law*, 11, i. pp.1-26.

المدوّنات الطلاّبيّة لغير الناطقين باللغة العربيّة

د. رضا الطيّب الكشو
جامعة منوبة – تونس

1. إشكاليّة البحث

تتمثّل إشكاليّة هذا البحث في أنّ المدوّنات الحاسوبيّة تستقي نصوصها طبق الأجناس الأدبيّة التي تقتصر على الشعر والنثر والرواية والقصّة والمقال. وقد تنزع هذه الأجناس إلى سرد الأحداث لا غير. أمّا إن خزنّا في هذه المدوّنات كمّا هائلا من النصوص المبنيّة على أطراف التواصل، فإنّنا نحصل على الأصناف الحجاجيّة والعرْضيّة والسرديّة والتعليميّة والإرشاديّة. وتتضمّن مثل هذه النصوص رصيدا لغويّا شاملا ومتنوّعا نسبيّا، كما أنّها تستخدم مؤشّرات لغويّة خاصّة بكلّ صنف من أصناف النصوص.

ولمّا نظرنا في نصوص المتعلّمين المعتَمدة في مدوّنة عبد الله فيفي، تبيّنّا أنّها تنزع نزعة سرديّة. وجاءت نصوص المناقشة سرديّة أيضًا. والسؤال كيف نعتمد على مثل هذه المدوّنة الطلاّبية في صناعة المعاجم وتحليل الأخطاء واستجلاء المراحل البينيّة لاكتساب اللغة؟ فإذا كان الرصيد اللغويّ للنصوص محدودا، فإنّ الرصيد اللغويّ للمدوّنة الطلاّبية يرد محدودا. ونعلّل هذه الظاهرة بأنّ ما تعلّمه الدارسون من نصوص ينزع نزعة سرديّة بدليل ما نتبيّنه في المقرّرات الدراسيّة للناطقين بغير العربيّة (الكشو 1995)؛ وبدليل الدراسة الإحصائيّة لكتب النصوص العربيّة للتعليم الأساسيّ الأوّل والثاني في القطر التونسيّ (الكشو 2019).

وتدفعنا محدوديّة الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبيّة العربيّة إلى اقتراح منهج لتأليف الموادّ التعليميّة مبنيّا على تصنيفات النصوص الحجاجيّة والعرْضيّة والتعليميّة والإرشاديّة والسرديّة وعلى تعلّقات أقسام الكلم. وعلى نتائج الدراسات اللسانيّة الحاسوبيّة للألفاظ المميّزة لمجالات التبادل اللغويّ.

ويُقرّ الشمّري والثبيتي (2015) بسمة التواصل للمدوّنة الحاسوبيّة في ذكرهما أهمّية لسانيّات المدوّنات إذ يقول: "إنّ أهمّ ميزة للسانيّات المدوّنات هي أنّها تقدّم منهجيّة اختباريّة تعتمد على الأدوات الحاسوبيّة والتحليل الكمّيّ الإحصائيّ لعيّنات وبيانات اللغة". ويؤكّد هذا الشاهد على أنّ المدوّنة تستقي الاستعمالات الفعليّة للغة طبق مجالاتها التواصليّة. ولئن لاحظنا التركيز على المجالات التواصليّة في الإشادة بلسانيّات المدوّنات، فإنّنا لا نتبيّنه في التعريف ببناء المدوّنة، سواء في بحث الشمّري والثبيتي أو في بحث عبد الله فيفي. ونستدلّ على ذلك بأنّ الثبيتي (2015) يهتمّ في بحثه "تصميم المدوّنات اللغويّة وبنائها" بالمعلومات البيبلوغرافيّة للنصوص، وهي تشمل البيانات الأساسيّة من مثل عنوان النصّ واسم المؤلّف وجنسيّته وجنسه ووعاء النصّ ومجاله وموضوعه وتاريخ صدوره وناشره والبلد الذي ينتمي إليه. ورغم أهمّية هذه البيانات فإنّها لا تُعنى بسمة التواصل في النصوص وما تولّده من أصناف أدبيّة. ويشير الثبيتي إلى الأوعية المختلفة للنصوص؛ وهي الصحف والمجلاّت والكتب والرسائل الجامعيّة. وتتّسم هذه الأوعية بسمات لغويّة عامّة وبخصائص تميّز وعاء عن وعاء آخر. ويستشهد الثبيتي بلغة العلم في الرسائل الجامعيّة وفي الدوريّات المحكّمة، وهي تتّسم في الغالب بالدقّة والوضوح والابتعاد عن أساليب المجاز.

ويعتقد الثبيتي أنّ تحديد الأوعية المتنوّعة في المدوّنة يزيد من فائدتها لدراسات وتطبيقات مختلفة بخلاف المدوّنات المنحصرة في وعاء واحد؛ وعلى

العموم فإنّ تعدّد الأوعية يُعدّ من علامات المدوّنات المرجعيّة في الأغلب. ونخالف الثبيتي في هذا التوجّه لأنّ تعدّد الأوعية لا يضمن تنوّع أصناف النصوص، فهي قد تنزع في معظمها نزعة سرديّة، فما يُستقى من الصحف والمجلاّت والكتب والرسائل الجامعيّة أو الشابكة (الإنترنت) قد لا يخرج عن السرد رغم اختلاف الأوعية. ولا يحدث التنوّع اللغويّ بتنوّع الأوعية وإنّما يتولّد باختلاف أطراف التواصل. فإذا ركّز المتكلّم على المخاطب، فإنّ خطابه يأتي حجاجيّا أو إرشاديّا أو تعليميّا. وإذا ركّز على الرسالة جاء سرديّا.

وثمّة إشكال آخر يتمثّل في أنّ المدوّنات الحاسوبيّة العربيّة تستبعد اللغة الشفويّة. وإذا ما اقتصرت على اللغة المكتوبة فإنّها لا تهتمّ بما تستعمله المصارف والإدارات العامّة والخاصّة، مثلاً، من مصطلحات وعبارات اقتصاديّة. ولا تولي هذه المدوّنات المكتوبة أهمّية كبيرة للغة الصحافة العربيّة إن لم نقل للغة الإنترنت. وتكون بذلك المدوّنات الحاسوبيّة العربيّة محدودة نسبيّا. وإذا قبلنا اقتصارها على المكتوب فإنّنا نوجب إدراجها للغة الإدارة والصحافة، وكذلك لمرافعات المحامين وتقارير العدول الشهّاد لما تتّسم به من أساليب الحجاج. ونشير أيضا إلى أنّ المدوّنات الحاسوبيّة جاءت، في معظمها، مادّة خاما ممّا يعسّر توظيفها في التعليميّة وفي وصف أنظمة اللغة.

وتدفعنا هذه الإشكاليّات إلى اقتراح منهج يُعتمد في جمع ما يُخزّن من نصوص في المدوّنات الحاسوبيّة العامّة والخاصّة؛ ونبني هذا المنهج على تصنيفات النصوص وتعلّقات أقسام الكلم.

2. منهج البحث

لا يكمن الإشكال في الوقوف على تواتر الألفاظ وضبط دلالاتها في المدوّنات الحاسوبيّة، وإنّما في أن نعالج المعطيات اللغويّة في الحاسوب من منظور لسانيّ؛ فنُعنى بتعلّقات أقسام الكلم وقيود الانتقاء؛ فالمتعلّم لا يقدر على

التواصل بالألفاظ المعزولة، وإنّما بمعرفة تعلّقاتها وتنزيلها في سياقات الاستعمال. ونحاول أيضا أن نكشف عن الأفعال التوزيعيّة التي تحوّلت إلى أفعال عماد، وأن نستجلي الصيغ الصرفيّة المتداولة. وبذلك يتطلّع هذا البحث إلى سنّ منهج في تأليف الموادّ التعليميّة مبنيّ على أشكال الاستعمال للّغات الطبيعيّة، وعلى لسانيّات الكلام لا على لسانيّات اللسان فحسب.

ولا ننظر، بفضل المدوّنات الحاسوبيّة، إلى الكلمة نظرة معجميّة ضيّقة وإنّما نقف على سياقات استعمالها، وهو ما يؤثّر في تحديد معناها أو تعديله. ويتغيّر دور المدرّس من عارف باللغة عن طريق حدسه وتخمينه إلى موجّه إلى استعمال المدوّنة الحاسوبيّة وتدقيق الظواهر اللغويّة عن طريقها.

ونُعنى في هذا البحث بتمثيليّة المدوّنة وسبل اختيار عيّناتها. ونهتمّ أساسا بموادّ المدوّنة من جمع النصوص المكتوبة أو المنطوقة. ونناقش كيف أُعدّت هذه النصوص وما يُنتجه المتعلّمون بعدما يدرسون هذه النصوص. فإذا لم تُبْن الموادّ التعليميّة لمتعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها على أسس تواصليّة فإنّها قد لا تكون ناجعة للاعتماد عليها في صناعة المعاجم وتحليل الأخطاء والكشف عن سبل اكتساب اللغة. والسؤال ماهي أوجه الاستفادة من المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة؟

3. أهمّية البحث

لا ننكر أهمّية المدوّنات الحاسوبيّة لما تتضمّنه من كمّ هائل من النصوص. فبإمكاننا أن نستجلي منها أشكال الاستعمال اللغويّ لا سيّما وأنّ بعض المدوّنات تخزّن إلكترونيّا نصوصا إعلاميّة واقتصاديّة ودينيّة واجتماعيّة وقانونيّة. ويصبح استعمال المدوّنة الطلاّبيّة الحاسوبيّة والمدوّنة العامّة ملحًّا وضروريًّا إذا أدركنا أنّ بعض مدرّسي اللغة العربيّة في إفريقيا وآسيا ليسوا من العرب ومن الناطقين الأصليين للغة العربيّة. لذا يلجأ هذا المدرّس الأجنبيّ في حالات الإشكال إلى

المدوّنة الحاسوبيّة علّه يهتدي إلى الإجابة عمّا يعترضه من إشكال سواء في التدريس أو فهم اللغة. وقد تبيّن اللسانيون أنّ التراكيب المستعملة في كتب متعلّمي اللغة الثانية تختلف في بنيتها عمّا تتضمّنه المدوّنات الحاسوبيّة العامّة أو الطلاّبيّة ممّا ينعكس على التواصل خارج الفصل وممّا يحمل على إعادة تأليف كتب القواعد وذلك باستقراء الظواهر اللغويّة من أشكال الاستعمال. ويتمثّل أثر المدوّنات على التعليميّة في صوغ الموادّ التعليميّة وفيما يدرّس داخل الفصل. وتُدرج اللغة الطبيعيّة في صفوف الدراسة وفي تأليف الموادّ التعليميّة بعيدًا عن توظيف لغة مصنوعة ومتكلّفة. وإذا درّست اللغة العربيّة مثلا في غير بلدها فإنّ حاجة الدارسين إلى الاحتكاك باللغة المكتوبة والمنطوقة تصير أوكد. وتسهم المدوّنات الحاسوبيّة، بما تعرضه من سياقات طبيعيّة للاستعمال اللغويّ، في إدراك معجم لغة ما وتراكيبها. وهي تحدّد الشيوع الحقيقيّ للمفردات كما تقارن بين مدوّنة وأخرى وبين متحدّث وآخر واعتمادًا على شواهد فعليّة غير مصنوعة.

وتُكسب عودة المتعلّم إلى المدوّنات الحاسوبيّة الثقة في واقعيّة ما تعلّمه، فقد يتبيّن تماثلا بين حاجات التواصل اللغويّ وبين ما تعرضه المدوّنات من تراكيب ومفردات ممّا يُقوّي من دافعيّته في التعلّم ويُنمّي مهاراته في الملاحظة والفهم والاستنتاج واستنباط قواعد اللغة. وتكون المدوّنات الحاسوبيّة حقيقيّة أكثر من حدس المعلّم لا سيّما من غير ابن اللغة. فقد لا يُدرك المعلّم الأندونيسيّ أو الهنديّ أو الماليزيّ بعض خصوصيّات اللغة العربيّة، في حين تُضمر المدوّنة الحاسوبيّة أبعاد المعانيّ وتدقّق طبيعة حروف الجرّ لبعض الأفعال في لغة ما.

4. مصطلحات البحث

ينبني هذا البحث على مصطلحي "لسانيّات المدوّنات" و"تصنيفات النصوص". ونقتصر على حدّ لسانيّات المدوّنات لأنّنا سنحلّل مفهوم التصنيفات في فقرة "نحو منهج لسانيّ حاسوبيّ لبناء المدوّنات الطلاّبية".

انتهج اللغويون العرب منهج لسانيّات المدوّنات دون التنصيص عليه. وقد تنقّلوا في البوادي واستمعوا إلى الاستعمال الفعليّ للّغة العربيّة، ودوّنوها في رسائل صارت نواة لصناعة المعاجم. وظهرت معظم الرسائل اللغويّة في القرنين الأوّل والثاني الهجريّين، وهي كتب صغيرة تضمّ قوائم المفردات لحقل دلاليّ مثل المطر أو البرق أو الرعد وكذلك لتسميات التمور والأسلحة والحيوانات. وشُفعت قوائم المفردات بشروح لها وشواهد تشهد على جريان استعمالها على ألسنة الفصحاء. واعتُبرت هذه الرسائل النوى الأولى للمعاجم العربيّة؛ ومثال ذلك كتاب النوادر في اللغة لأبي زيد الأنصاريّ سعيد بن أوس ابن ثابت وثلاثة كتب في الأضداد للأصمعي وللسجستاني ولابن السكّيت، ويليها ذيل في الأضداد للصاغاني وكتاب الأضداد للأنباري محمّد بن القاسم)الأنصاري النوادر في اللغة(. ونتبيّن من تأليف هذه الرسائل اللغويّة أنّ العرب وقفوا على الاستعمال الطبيعيّ والواقعيّ للّغة وهو ما تنتهجه لسانيّات المدوّنات (corpus linguistics) التي تُخزّن حاسوبيّا الاستعمال الحقيقي لِلُغة مجموعة بشريّة. وإن لم يتمكّن علماء اللغة العرب من تدوين كمّ هائل من الاستعمالات اللغويّة، بحكم الطاقة البشريّة المحدودة، فإنّهم سنّوا منهجا لتدوين ما قالته العرب، وسنّوا مبدأ الاستعمال الفعليّ الذي تنبني عليه لسانيّات المدوّنات اليوم.

وانتهج البنيويّون، لا سيّما "سبير" (Sapir) و"نيومان" (Newman) و"بلومفيلد" (Bloomfield)، منهج جمع اللغات الطبيعيّة الملاحظة في المكان والزمان، وذلك عند جمع اللغات الهنديّة الأمريكيّة وكذلك في صناعة معاجمها. ويتجلّى تجذّر انتهاج المدوّنات ضمنيّا في تسجيل لغات الأطفال اليوميّة قصد دراسة اكتسابهم اللغة والنظر في أشكال تشكّلها وتطوّرها. وإن اشترك البنيويون مع معدّي المدوّنات الحاسوبيّة في تسجيل اللغة الحقيقيّة فإنّ تجربتهم كانت محدودة وقصدت غرضا تعليميّا بالأساس، ثمّ إنّ مدوّناتهم جاءت صغيرة الحجم. والحاصل إنّ اللغويّين العرب والبنيويّين وظّفوا منهج لسانيّات المدوّنات دون تسميته.

وتتولّى لسانيّات المدوّنات المعالجة الحاسوبيّة للمدوّنة وكذلك الدراسة الوصفيّة لأنظمة الكمّ الهائل من النصوص المخزّنة. ويحكم النصوص المجمّعة في المدوّنة قصدٌ بحثيّ يسعى إلى تحليل اللغة الفعليّة المتداولة بين مجموعة بشريّة ما. وإذا انتفى هذا الهدف صارت المدوّنة أرشيفا لكمّ هائل من النصوص لا غير. ونقرّ بصيغة الجمع في "لسانيّات المدوّنات" بدل لسانيّات المدوّنة لتنوّعها، فالمدوّنة تكون عامّة أو خاصّة أو طلاّبية، ثمّ إنّ منهج جمع النصوص يزيدها تفريعا، فهي تزامنيّة (synchronic) أو زمانيّة (diachronic).

وتخزّن المدوّنة اللغة أو النصوص في شكلها الخام، وتشغّل بعض البرمجيّات على هذه البيانات فتتولّى تنظيمها وترتيبها ومن ثمّ إحصاءها وتحليلها تركيبيّا ودلاليّا. وبذلك تنكشف خصوصيّات الكلمات وأشكال تعلّقاتها الفعليّة والواقعيّة وبعيدا عن الحدس والتخمين. وبذلك نتبيّن أنّ المدوّنات لا تعرض معلومات عن النصوص وإنّما تتولّى البرمجيّات تحقيقها.

ونتبيّن أنّ لسانيّات المدوّنات منهج في تحليل اللغات الطبيعيّة المكتوبة أو المنطوقة في ظروف معيّنة بتوظيف تقنيّات الحاسوب. وينبني هذا التعريف على خصوصيتين أساسيتين تكمنان في دراسة كمّية هائلة من الاستعمال الفعليّ للغة بدل التخمين أو الافتراض، وكذلك في استخدام الحاسوب في تخزين اللغة ومعالجتها سواء برقمنتها أو تحشيتها أو ترميزها. وتتمثّل التحشية (annotation) في إضافة معلومات داخل النصّ مثل الوسم tagging، وتختصّ اللغة العربيّة بأنواع عدّة من الوسم، من ذلك ذكر لأقسام الكلام (اسم، فعل، حرف) والإشارة إلى التصنيفات النحويّة والصرفيّة إلى جانب الإشارة إلى الوسم الإعرابيّ.

وتعني المدوّنة الحاسوبيّة، مبدئيّا، مجموع معطيات لغويّة شفويّة أو مكتوبة أو سمعيّة–بصريّة تُستقى من خطابات يُنتجها متكلّمون حقيقيّون في تبادلات

اجتماعيّة، ويقع اختيارها وتنظيمها حسب معايير لسانيّة وخارج لسانيّة ومعلنة لتكون عيّنة من اللغة. ويطرح مثل هذا التعريف استفهاما يتعلّق بمعايير اختيار العيّنة. فهل تكون حتما موضوعيّة وإن ضمنّاها ملايين الكلمات وانتهجنا في انتقاء بياناتها منهجا لسانيّا اجتماعيّا؟ وينضاف إلى ذلك اختلاف اللسانيّين في منهج جمع النصوص. فهل تنتج المدوّنة عن بحث مسبق لمجموع من الأقوال المحدودة الممثّلة للّغة أم أنّنا نخزّن إلكترونيّا كمّا هائلا من النصوص بشكل طبيعيّ ومستقلّ عن البحث اللسانيّ؟

وتمثّل المدوّنة عيّنات الكلام ظاهريّا فحسب، لأنّ تأويل النصوص المتحقّقة يجرّدها من الحياد. فإذا استقينا المعطيات اللغويّة من المدوّنة وعرضناها على متلقّين للتأكّد من قبوليتها فإنّنا نكون قد أخرجناها من سياقها وأوّلناها تأويلا صائبا أو مغايرا لمقبوليتها الحقيقيّة.

ويحدّد صنف المدوّنة أهي عامّة أم مدوّنة خاصّة أم طلاّبيّة أم مغلقة؟ وتُعنى المغلقة بضبط مدوّنة شاعر أو أديب، كأن نحصي ألفاظ ديوان "من أغاني الحياة" لأبي القاسم الشابّي لنقف على عناصر الطبيعة في شعره ومن ثمّ خصائص شعره الرومنطقيّة، وأمّا المدوّنة المنفتحة فتتبّع أشكال استعمال ظاهرة من الظواهر اللغويّة في مواقف الحياة كتابة ونطقا كأن نتتبّع الاستعمالات الرياضيّة التي تتجدّد باستمرار. وأمّا المدوّنة الطبيعيّة فتصوّر أوجه الاستعمال الحقيقيّة لمختلف الشرائح الاجتماعيّة.

ويتّسع استخدام المدوّنات في القرن الواحد والعشرين فيشمل تعلّم اللغات وتعليمها والترجمة الآليّة واللغويات الجنائيّة إلى جانب الدراسات المعجميّة والدلاليّة والتركيبيّة. ومرّ نصف قرن على ظهور أوّل مدوّنة إلكترونيّة في اللغة الإنجليزيّة، وحوالي ثلاثة عقود على البحث اللسانيّ المبنيّ على المدوّنات اللسانيّة، ورغم ذلك فإنّ اللسانيّين العرب لم يهتمّوا إلاّ قليلا بالمدوّنات

الحاسوبيّة العامّة والمدوّنات الطلاّبيّة. وإذا أُعدّت هذه المدوّنات فإنّ مجالات الإفادة منها تظلّ محدودة. وهذا ما يدفعنا إلى الاهتمام بالمدوّنات الطلاّبيّة لأهميّتها ولأنّها لم تحظ نسبيّا بالدراسة. ونستدلّ على هذه الأهمّية بتحليل أوجه الاستفادة منها.

5. أوجه الاستفادة من المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة

تضمّ المدوّنات الطلاّبيّة نصوصا حرّرها أو تلفّظ بها متعلّمو اللغة من العرب أو من غير العرب. ونتعرّف، بالاعتماد على مثل هذه المدوّنات، على خصائص التبادل اللغويّ لهذه الشرائح من الطلاّب وعلى مراحل اكتساب اللغة ومدى ملاءمتها لما صُمّم من استراتيجيّات.

وظهرت المدوّنات الطلاّبيّة باطّراد في اللغة الانكليزيّة، وتمثّلت في تخزين نصوص حرّرها الطلاّب من غير الناطقين بلغة ما. وهي تمكّن من الوقوف على الاستعمال اللغويّ للطلاّب. وتفيد مثل هذه المدوّنات في تعليم اللغة وسبل اكتسابها، كما تمكّن من تصنيف الأخطاء وترميزها (Error Annotation). وليس جمع النصوص قصد الوقوف على أخطاء المتعلّمين بجديد. فقد شاع في الستّينات وبداية السبعينات فيما عُرف بدراسات تحليل الأخطاء، إلاّ أنّ النصوص المعتمدة في هذه الدراسات لا تكوّن مدوّنة وسرعان ما تندثر بمجرّد جرد الأخطاء منها. وتتّسم دراسة الأخطاء اعتمادا على المدوّنات الطلاّبيّة بالدقّة أكثر من الدراسات التي تعتمد على جذاذات يدويّة، كما أنّها تعتمد على مدوّنة كبيرة الحجم خلافا للدراسات اليدويّة التي لا تتجاوز عددًا محدودًا من الأخطاء. وإذا حصل ترميز أخطاء المدوّنات الطلاّبيّة فإنّ تحليلها يصبح سريعًا وميسورًا. ويُستفاد من مدوّنات المتعلّمين في تأليف الموادّ التعليميّة والمعاجم وكذلك في طرق التدريس. ويعترض بعض الباحثين على مدى الاستفادة من اللغة المرحليّة لغير الناطقين باللغة الهدف، وتعليل ذلك أنّ المتعلّمين قد

يعمدون إلى إهمال استعمالات لغويّة لصعوبتها، ومن ثمّ فغيابها لا يفسّر بالضرورة بعدم اكتسابها أو صعوبة إدراكها.

ونوظّف المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة في صناعة المعاجم، ويعتبر معجم "لونجمان" أوّل معجم يعتمد على مثل هذه المدوّنات (شبكة مدوّنة لونجمان 2012). ونستفيد من المدوّنات الطلاّبيّة في تصميم الموادّ التعليميّة، وتذكر "قرانجر" (2003) "أنّ هناك قواعد لغويّة مبنيّة على المدوّنات الطلاّبيّة في اللغة الإنجليزيّة المكتوبة والمتحدّثة ويمكن أن تكون مادّة جاهزة لتأليف كتاب القواعد للطلاّب" (Granger, S. 1998). ونشير إلى أنّ المدوّنات الطلاّبية تعرّفنا على تراكيب الطلاّب ورصيدهم اللغويّ وأخطائهم الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة. ونوظّف هذه الظواهر اللغويّة في دراسات التحليل التقابليّ وتحليل الأخطاء (الكشو 2015).

وقد نقرن الاستعمالات اللغويّة بين مجموعتين من الدارسين اعتمادا على المدوّنات الطلاّبيّة. وقد أعدّ "لي" (Lee 2007) مدوّنة طلاّبيّة كتبها طلاّب كوريون يدرسون اللغة الإنكليزيّة في مستويات تمهيديّة وتتراوح أعمارهم بين 16 و17. وضمّت هذه المدوّنة حوالي 20000 كلمة لـ 290 نصّا. وتولّى هذا الباحث ترميز الأخطاء، واستخدم محرّر الأخطاء الذي صمّمه هتشنسون (1996)، واعتمد على "دفنيوس" ومن معه (1996) في تصنيف الأخطاء. واستنتج أنّ أخطاء القواعد اللغويّة تطّرد أكثر من غيرها وهي بنسبة 37,5 %. وتليها أخطاء علامات الترقيم بنسبة 14,5%. وتطّرد في أخطاء القواعد اللغويّة أخطاء علامات التعريف والتنكير وقد جاءت بنسبة 14,8%. ولا يقف البحث على طبيعة الأخطاء ونسب تواترها وسبل ترميزها فحسب، وإنّما يستجلي استراتيجيّات تعليم اللغة وأوجه الخلل فيها.

ونسوق نماذج من المدوّنات التعليميّة فنذكر "مدوّنة المتعلّم" (Learner Corpus)، وهي تشمل المنطوق أو المكتوب أو كليهما. وتُعنى بإنتاج الدارس

اللغويّ للّغة الهدف قصد تحليل الأخطاء أو دراسة اللغة المرحليّة (intralanguage)؛ ونعثر أيضًا على "المدوّنة الدوليّة لمتعلّمي الإنجليزيّة" (The International Corpus of Learner English: I C L E)، وتضمّ هذه المدوّنة الإنتاج الكتابيّ لدارسيّ اللغة الإنجليزيّة لـأربع عشرة لغة أمّ مختلفة. وأُعدّت مدوّنة للمتعلّمين اليابانيين بعنوان "المدوّنة المعياريّة لاختبار الكلام" (The Standard Speaking Test Corpus:SST) لمقابلات امتحان ما. وتعلق هذه المدوّنة بالمتعلّمين أنفسهم، وتكون مليئة بالأخطاء التي تمكّن من تعليل وقوعها وما تضمره من خصوصيّات اكتساب اللغة. وتُعنى "المدوّنة التدريسيّة" (Pedagogic Corpus) باللغة المستعملة في قاعة الدرس. وقد يستفيد منها المتعلّم.

ويورد مركز "المدوّنات اللغويّة الإنجليزيّة" (في جامعة لوفين ببلجيكا) قائمة بـ 117 مدوّنة لغويّة طلاّبية بعدّة لغات. في حين أنّنا لا نعثر إلاّ على خمس مدوّنات في اللغة العربيّة نروم تحليلها رغم قلّة عددها. فهل يمكن الاعتماد عليها في تأليف المقرّرات الدراسيّة وفي صناعة المعاجم أم أنّها تعكس أخطاء متعلّمي غير الناطقين بالعربيّة فحسب؟ وإذا افترضنا أنّ المدوّنات الطلاّبيّة لا تمكّن من تأليف الموادّ التعليميّة وأنّ الموادّ التعليميّة لا تعرض أصناف النصوص جميعها فإنّه يتعيّن علينا التفكير في الأسس اللسانيّة الحاسوبيّة التي تجعل المدوّنات الطلاّبيّة العربيّة تسهم في تأليف الموادّ التعليميّة التي تنعكس بدورها على بناء المدوّنات الحاسوبيّة. وهذا ما يدفعنا إلى أن نقترح منهجا لسانياّ حاسوبياّ يُعنى ببناء المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة وسبل توظيفها. وإذا تبيّن من هذا التوظيف أنّ المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة لا تفي لحالها بصناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة فإنّنا نستفيد أيضا من المدوّنات الحاسوبيّة العامّة.

6. المدوّنات الطلاّبية العربيّة

نعثر على خمس مدوّنات طلاّبية عربيّة أنشأها متعلّمو اللغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة. وتضمّ المدوّنة الطلاّبية العربيّة الأولى (غازي أبو حكيمة

وآخرين (2008) 9000 مفردة وهي بعنوان "مدوّنة المتعلّمين النموذجيّة في اللغة العربيّة" (The Pilot Arabic Learner Corpus). وقد أنشأ نصوصها متعلّمو اللغة غير الناطقين بالعربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. ولا يمكن التعامل بعد مع هذه المدوّنة لأنّ أصحابها ما زالوا يطوّرونها ويسعون إلى ترميز أخطائها.

وأعدّ المدوّنة الطلاّبية الثانية "سميرة فراونة" و"محمّد تميمي" (2012)، وقد اهتمّت بالنصوص المكتوبة، وهي بعنوان "مدوّنة متعلّمي العربيّة المكتوبة" (The L2 Written Arabic Corpus)، وبلغ عدد ألفاظها 35000 لفظة إلاّ أنّها ما زالت تحتاج إلى الترميز. وهي مجموعة نصوص خام كتبها طلاّب يدرسون اللغة العربيّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة. ونلاحظ أنّ هذه المدوّنة تجاوزت المدوّنة الأولى بـ 26000 لفظة أخرى، ولا ندري أهي ألفاظ إضافيّة أم تكرار لنفس الرصيد اللغويّ؟ ولا تزال هذه المدوّنة غير موسومة وهي متاحة للباحثين على شكل ملفّات PDF فقط ويمكن تنزيلها من موقع المدوّنة[1].

وأعدّ المدوّنة الثالثة "حسلينا حسان" و"محمد فهام محمّد غالب"، وهي تحمل عنوان "المدوّنة الماليزيّة لمتعلّمي العربيّة" (Malaysian Corpus of Arabhc Learners)، وتضمّ هذه المدوّنة 87500 كلمة تقريبا، وتضمّ 250 نصّا متوسّط طول النصّ الواحد 350 كلمة؛ وجاءت في شكل مقالات وصفيّة ومقارنة. وحرّر نصوص هذه المدوّنة متعلّمو اللغة العربيّة الماليزيون في المستوى المتقدّم. وهي لا تزال غير موسومة وغير متاحة على شبكة الإنترنت.

وأعدّ المدوّنة الرابعة "محمّد الكنهل وآخرين"، وهي تسمّى "مدوّنة تصحيح الأخطاء الإملائيّة" وتتكوّن من نصوص كتبت يدويّا من الطلاّب ثمّ أُدخلت إلى الحاسب الآليّ عن طريق نسّاخ مستقلّين. وشاركت في إعدادها مجموعتان من الطلاّب الجامعيين. كلّ مجموعة من جامعة مختلفة دون تحديد

1- http://12arabicorpus.cerell.arizona.edu

التخصّصات والمستويات. وجاءت هذه المدوّنة في شكل ملفّات نصّية وفي شكل بيانات (مايكروسوفت أكسس) (الفيفي 2015).

نخلص إلى أنّ هذه المدوّنات صغيرة الحجم وغير موسومة ومعظمها غير متاح للخدمة. وهي تقتصر على المكتوب دون المنطوق. ولا يتسنّى أن نوظّف هذه المدوّنات في صناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة لأنّ رصيدها اللغويّ محدود ولعلّه لم ينبن طبق تصنيفات النصوص.

وأعدّ "عبد الله فيفي" المدوّنة الخامسة وعنوانها: "المدوّنة اللغويّة لمتعلّمي اللغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة" (Arabic Learner Corpus). وبناها تحت إشراف "إريك آتويل". وهي مدرجة في مدوّنة "سكاتش أنجاين"[2] Sketch Engine وتضمّ نصوصًا عربيّة مكتوبة ومنطوقة حرّرها دارسو اللغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة خلال سنتي 2012 و2013. وتندرج نصوص هذه المدوّنة وتسجيلاتها في موضوعين مختلفين، الأوّل سرديّ (رحلة خلال إحدى الإجازات) والثاني للمناقشة (الاهتمامات الدراسيّة)؛ وتضمّ هذه المدوّنة 282732 هيكل كلمة وهي عبارة عن 1585 مادّة مكتوبة أو مسجّلة. وقد صاغها 942 طالبا ممّا قبل الجامعة وما بعدها ومن 67 جنسيّة و66 لغة أمّ مختلفة. وأُشفعت المدوّنة بثلاث ساعات و22 دقيقة و59 ثانية من التسجيل الصوتيّ. ويستطيع الباحث في هذه المدوّنة التحقّق من خصائص النصّ ومؤلّفه. والسؤال هل تفيد هذه المدوّنة في تعليم اللغة وتعلّمها وتحليل الأخطاء والتحليل التقابليّ وصناعة المعاجم واستجلاء التطوّر اللغويّ عند الطلاّب؟

وأدخل "الفيفي" عن طريق الماسح الضوئيّ أوراق الطلاّب المكتوبة باليد، وكذلك التسجيلات الصوتيّة ومدّتها ثلاث ساعات واثنتين وعشرين دقيقة وتسع وخمسين ثانية. وتمّ التعريف بالنصّ وصاحبه ولغته الأمّ وطبيعة النصّ مكتوبا أو منطوقا. ويحتوي متوسّط طول النصّ على 178 كلمة.

2- https://www.sketchengine.eu

وجاءت هذه النصوص عن 53٪ ناطقين باللغة العربيّة و47٪ من غير الناطقين بها، ثمّ إنّ نسبة الذكور بلغت 67٪ مقابل 33٪ من الإناث. ولم يرتق من أصحاب النصوص إلى الجامعة إلاّ نسبة 20٪. وأمّا طبيعة النصوص فقد جاءت قصصا بنسبة 67٪ مقابل 33٪ في شكل مناقشة. وتمثّل التسجيلات الصوتيّة نسبة 7٪.

وتتضمّن هذه المدوّنة الطلاّبيّة فئتين من النصوص، الأولى لطلاّب ناطقين باللغة العربيّة، وقد درسوها إمّا في المرحلة الثانويّة ضمن التعليم العامّ، أو في المرحلة الجامعيّة بوصفهم متخصّصين في تعلّم هذه اللغة، وأمّا الفئة الثانية فهم طلاّب أجانب ناطقون بغير العربيّة ودرسوها في معاهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في جامعات المملكة العربيّة السعوديّة، أو في كلّيات اللغة العربيّة في هذه الجامعات.

وجاءت نصوص المدوّنة اللغويّة لفيفي تحريريّة في معظمها، ولم تشتمل إلاّ على أحاديث شفهيّة يسيرة. واعتذر الباحث عن تحويل النصوص الشفهيّة إلى نصوص مكتوبة لكثرة بذل الجهد، والحال أنّ الدراسة اللسانيّة تنبني على توازن بين النصوص الكتابيّة والشفهيّة، ثمّ لّما كانت مثل هذه المدوّنات تستقي نصوصها من غير الناطقين بالعربيّة فإنّ الاهتمام بالنصوص الشفهيّة حتميّ ليستفاد منها في تدريبات فهم المسموع. والحال أنّ دارسي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها يواجهون صعوبة في نطق بعض الأصوات العربيّة في جوارات عدّة، فالطالب الفرنسيّ مثلا يعسر عليه الجمع بين الراء والغين في الكلمة نفسها من مثل رغم وغريب لأنّ هذين الصوتين يوافقان صوتا واحدا في الفرنسيّة هو صوت الراء بتنويعاته اللهجيّة. وتظهر صعوبات الطلبة الأجانب الصوتيّة في المحادثات الشفهيّة، أمّا الكتابة التحريريّة فإنّها قد تخفي صعوبات نطق بعض الأصوات العربيّة، فلفظ / طين/ قد يكتبه الطالب غير الناطق بالعربيّة بالطاء إلاّ أنّه قد ينطقه بالتاء / تين/ ، ولفظ / قلب/ قد يكتبه بالقاف إلاّ أنّ هذا

الطالب يلفظه بالكاف. ولا ننسى أنّ المحادثات الشفهيّة في المدوّنات الطلاّبية العربيّة تسهم في صوغ التدريبات الصوتيّة وتدريبات فهم المسموع. ونوظّف المدوّنات المنطوقة في إعداد تدريبات فهم المسموع، فهو ينتقي منها نصوصا تمثّل النطق الطبيعيّ للأصوات والنطق المتأثّر بالأصوات الحوافّ. فالتاء المسبوقة للطاء لا تنطق على نسق التاء الواردة في الفعل "كتب" مثلا. فصوت الطاء يسم التاء التي تسبقه أو تلحق به ظاهرة التفخيم. وتفيد نصوص المدوّنات المنطوقة فهم المسموع فيما تظهره من أشكال النبر والتنغيم والتكرار وهو ما قد لا يتيحه نطق المدرّس، ثمّ إنّ المدوّنة المنطوقة تعرض نطقا متعدّدة للكبار والصغار والذكور والإناث. وتُطلع المدوّنة المنطوقة المتعلّمين على نطق أبناء اللغة دون تدخّل المدرّس في تعديل مثل هذه النصوص. ويشير "الفيفي" إلى أسبقيّة "أبي حكيمة" ومن معه في ترميز مدوّنته اللغويّة العربيّة الطلاّبيّة. وقد بنى هذا الترميز على وضع مجال الخطإ ونوعه (الطبقتان الأولى والثانية) وبذلك لم يهتمّ بالطبقة الثالثة التي تكمن في نوع الكلمة. وتجاوز "الفيفي" مرحلة الطبقتين، وبنى ترميز مدوّنته الطلاّبية على طبقات ثلاث، وهي مجال الخطإ وفئته الفرعيّة ونوع الكلمة.

ورغم ما بذله "الفيفي" من جهد في إعداد مدوّنته الطلاّبية العربيّة فإنّه لم يعن بدراسة خصوصياتها الدلاليّة سيّما وأنّ الاتّجاهات اللسانيّة تنزع هذا المنزع. ولم تخرج دراسة "الفيفي" عن تحليل الأخطاء بدل أن تضبط التراكيب والألفاظ المتواترة وبدل أن تحلّل كيفيّة استعمال الطلبة اللغة وخاصّة أنواع الجمل وأشكال الروابط بينها. ولهذا فإنّنا نحاول أن نقترح منهجا لسانيّا حاسوبيّا لبناء المدوّنات الطلاّبية العربيّة.

7. نحو منهج لسانيّ حاسوبيّ لبناء المدوّنات الطلاّبية

نبني المدوّنات الطلاّبية العربيّة على مبادئ لسانيّة ثلاثة تكمن في تصنيف النصوص وتوظيف الأفعال الأكثر تواترا في عمليّة التبادل اللغويّ واستجلاء

تعلّقات أقسام الكلم. ورغم ما تقدّمه مدوّنة الفيفي من إسهامات، فإنّنا لا نعتمد عليها اعتمادا كلّيا في تأليف الموادّ التعليميّة وصناعة المعاجم لأنّها لم تتّبع هذه المبادئ الثلاثة.

1.7. تصنيف النصوص

يرتكز بناء المدوّنة على ما تضمّه من موادّ تعليميّة ومن منهجيّة جمع هذه الموادّ وترميزها وتحليلها إلى جانب تحديد المشاركين في الاستجوابات الشفويّة. ورغم أهمّية هذه العناصر فإنّنا نركّز في هذا البحث على الموادّ المشمولة في المدوّنة فحسب. فإذا لم تُبن الموادّ اللغويّة بناء تواصليّا فإنّ نتائج الاستفادة منها تظلّ محدودة لا سيّما إذا نزعت النصوص المخزّنة في الحاسوب نزعة سرديّة لا غير لأنّ الرصيد اللغويّ يكون منقوصا بما أنّه قد يورد الأفعال المعبّرة عن الحركة لا غير. وإن ركّزنا على تواصليّة النصوص المشمولة في المدوّنات الطلاّبيّة فإنّنا لا ننكر أهمّية السمات الشكليّة للنصوص. وتكمن في كونها مطبوعة أو في شكل أحاديث شفهيّة أو في شكل صيغ إلكترونيّة. وتتمثّل هذه الصيغ في النظر إلى نوع النصّ كأن يكون مقالا أو بحثا أو رسالة أو مذكّرة أو محادثة أو مقابلة أو عرضا تقديميّا للكلام الشفهيّ، كما تُعنى هذه السمات الشكليّة بلغة النصوص ومكان إنتاجها وتاريخ إصدارها. وتفيد هذه السمات في تصميم المدوّنات الطلاّبيّة.

ولا يقتصر إعداد المدوّنة الطلاّبيّة على استجواب الطلبة الناطقين وغير الناطقين بالعربيّة وتخزين ما يتداولونه من رصيد لغويّ. فإذا سعينا إلى نجاعة هذا الرصيد وتمثيله للتبادل اللغويّ فإنّ ما يدرسه الطلاّب الأجانب من موادّ لغويّة ينبغي أن يُبنى طبق المبادئ التواصليّة، ولعلّ أهمّ مبدإ تواصليّ يكمن في تصنيف النصوص المبنيّ على أطراف التواصل. ولم يتّبع " فيفي" جمع النصوص حسب تصنيفها وإنّما اتّبع بعض أجناسها الأدبيّة.

وينبني تصنيف النصوص على مكوّنات خمسة هي المرسل والمتلقّي والرسالة وقناة التواصل والزمان والمكان. ويُحدث أيّ طرف من أطراف التواصل وظيفة لغويّة. فالوظيفة الإخباريّة تتحقّق بالتركيز على الرسالة، والوظيفة التعبيريّة بالتركيز على المرسل، والوظيفة التأثيريّة أو التغييريّة بالتركيز على المتلقّي. ويُقصد منها تغيير حركة المخاطب وأفعاله. ولا يخلو البعدان التعبيريّ والإخباريّ من البعد التغييري؛ لأنّ التغيير ينشأ كذلك من التعبير أو الإخبار ولكن بدرجة أقلّ، فالطاقات التعبيريّة تشحن بدورها المتلقّي وتدفعه إلى مراجعة نفسه، وتقويم مفاهيمه (الكشو 2003). وتتولّد عن التركيز على طرف من أطراف التواصل أصناف النصوص السرديّة والعرْضيّة والحجاجيّة والإرشاديّة. ونؤلّف الموادّ التعليميّة طبق هذه الأصناف وما تتميّز به من خصائص وما توظّفه من مؤشّرات لغويّة. وإذا درّسنا الطلبة طبق هذه التصنيفات فإنّنا، عند استجوابهم وتسجيل كلامهم شفهيّا وتتبّع كتاباتهم، نجد أثرا لهذه التصنيفات ولما تتّسم به من خصوصيّات لغويّة.

وتتعدّد تصنيفات النصوص (typologie de textes)؛ فهي تتفرّع عند الباحثين إلى نصّ مسرحيّ وشعريّ وحجاجيّ ووصفيّ وزجريّ وسرديّ. ونخالف هذا التصنيف لأنّ النصّ الوصفيّ يندرج ضمن التصنيفات جميعها ولا يمثّل صنفا بذاته ثمّ إنّ النصّ الزجريّ ينبني على التركيز على المخاطب مثله مثل النصّ الحجاجيّ، لذا فهما يُمثّلان صنفا واحدا إلاّ أنّ درجة مخاطبة المتلقّي تختلف طبق سياقات التلفّظ ونوع المتلقّي. ونروم تحليل أصناف النصوص الحجاجيّة والسرديّة والعرْضيّة والإرشاديّة لنتبيّن دورها في بناء المدوّنات الطلاّبيّة.

1.1.7. النصّ العرْضيّ

يحدّد النصّ العرْضيّ مفهوما ما فيحلّل مكوّناته وخصوصيّاته بشكل محايد. فإذا عرّفنا مفاهيم الكورونا أو النفط أو السرطان فإنّنا لا نتحمّس إلى أيّ

مفهوم ولا ننحاز إلى أيّ خصوصيّة. وتخلو، نسبيّا، كتب تعليم اللغات للعرب ولغير العرب من النصوص العرْضيّة، فلا نجد، على سبيل المثال، نصوصا في تحديد مفهوم التاريخ أو الأدب أو النقد أو السيرة الذاتيّة. وتسهم مثل هذه النصوص في إكساب المتعلّم أساليب الحياد والتعبير عن موضوع ما بطريقة موضوعيّة وذلك باستعمال الألفاظ العامّة وبالابتعاد عن الأفعال الذاتيّة (الكشو، 2003).

2.1.7. النصّ الإرشاديّ

يركّز النصّ الإرشاديّ على المتلقّي مثله مثل النصّ الحجاجيّ في عمليّة التخاطب، غير أنّ الإرشاديّ لا يسعى إلى إقناع المتلقّي وتغيير وجهة نظره وإنّما يُرشده أو يفسّر له أمرا من مثل تشغيل جهاز أو كيفيّة تناول دواء أو يدلّه على أوقات الطائرات والقطارات أو يخبره بالأرصاد الجويّة.

وتطّرد في النصّ الإرشاديّ أفعال الأمر والوجوب إلاّ أنّ شحنة الإلزام ملطّفة لأنّها لا تصدر عن مؤسّسة عالميّة أو سلطة تنفيذيّة مثل الأمم المتّحدة أو عن برلمان أو عن وزارة الدفاع أو الداخليّة. (الكشو، 2003).

3.1.7. النصّ السرديّ

تتنزّل موضوعات النصوص السرديّة في مدوّنة "فيفي" في سياقات دينيّة. وتتقارب هذه الموضوعات إذ أنّها تتحدّث عن زيارة مكّة المكرّمة أو الحجّ إلى بيت الله الحرام أو زيارة المدينة المنوّرة. وإن خرجت نصوص المناقشة ظاهريّا عن هذه الموضوعات فهي لا تبعد عنها كثيرا لأنّها تصف العودة إلى البلد الأمّ ومن ثمّ الحديث عن أهل المدينة وعن السعوديّة عموما. ورغم ما تضمره بعض موضوعات المناقشة من سمات الجدل فإنّها تنتهج السرد بدل الحجاج وتعبّر عن مشاعر المتعلّمين لا غير. ونستدلّ على ذلك ببعض الأمثلة، فالطالب الروسّي يُحوّل موضوع المناقشة إلى التعبير عن طموحاته في المستقبل؛ ويسعى طالب آخر

إلى تدريس العلوم الشرعيّة في بلاده لوجه الله. وإذا حاول طالب ثالث التعبير عن حيرته في كيفيّة الجمع بين دراسة الشريعة ودراسة الطبّ فإنّه يكتفي بالإخبار عن ذلك دون مناقشة هذا الجمع بين الشريعة والطبّ. ولا يخلو نصّ هذا الطالب من سمات الحجاج فحسب وإنّما يخلو أيضا من المؤشّرات اللغويّة المتمثّلة في أساليب الشرط والفصل والوصل. ويطغى توظيف النصوص السرديّة على تعليم اللغات مثلما نتبيّن ذلك في سلاسل تعليم العربيّة للعرب ولغير العرب ومثلما تدلّ عليه نصوص القراءة في كتب مرحلتي التعليم الأساسيّ في تونس (الكشو 2003).

4.1.7. النصّ الحجاجيّ

لم يُدرج النصّ الحجاجيّ في مدوّنة عبد الله فيفي. فإذا صيغ نصّ عن المصرف أو السوق أو المستشفى فالأجدى أن يوسم بأساليب الحجاج علّ المتعلّم يقدر على الإفصاح برأيه والاقتناع بآراء الآخرين أو دحضها. وإذا دعونا إلى التوازن في إدراج النصوص السرديّة والحجاجيّة في تأليف الموادّ التعليميّة فلأنّ النصّ الحجاجيّ يختصّ ببنية تدرّب المتعلّم على تنظيم أفكاره تنظيما منطقيّا. ويعرض النصّ الحجاجيّ موضوعا ما للوقوف منه موقف الحياد أو الدحض أو التحمّس أو الاقتناع به. وهو ما يمثّل الأطروحة. وتبرّر الأطروحة بحجج عقليّة ونقليّة. وتنبني النصوص الحجاجيّة على إجراءات أساسيّة ثلاثة، أوّلها التفسير الحجاجيّ، وتعني أن نفسّر للمتلقّي أمرا قصد التأثير عليه، وتتمثّل في إجراءات التفسير والتعريف والتدعيم والوصف واللجوء إلى الأمثلة. ويكمن الإجراء الثاني في البرهنة على أطروحة ما على أنّها صادقة. ونوظّف في كلّ ذلك طرق تفكير واضحة. ونستعمل مفردات دقيقة ومجرّدة من المعاني الحوافّ. ونربط بين الجمل ونبنيها على تفكير منطقيّ من مثل السبب والمقارنة والإقناع بالمقاصد ووجهات النظر. ويتمثّل الإجراء الثالث للنصّ الحجاجيّ في

الرفض وهدم وجهة نظر لا نتبنّاها. ويهدف إجراء الرفض إلى الدفاع الفعليّ على الأطروحة الحقيقيّة. ونستخدم في رفض أطروحة ما الأطروحات المناقضة وأشكال التقابل.

ويقف الباثّ في النصّ الحجاجيّ مواقف عدّة من الأطروحة، فإمّا أن يُحدث مسافة بينه وبينها عند البرهنة عليها ليوهم بالموضوعيّة ويدعّم وجهة نظره؛ وإمّا أن يستعلي عليها ويسخر من منطقها وحججها لا سيّما في حالات الرفض. وفي كلتا الحالتين يستخدم مفردات شفّافة أو غامضة تقبل تأويلات عدّة وتوحي بأشكال التحمّس أو الحياد وبسمات تحقيق اليقين أو الشكّ والاحتمال. وتتجلّى هذه السمات باستعمال أشكال الضمائر، فعلى سبيل المثال يفيد ضمير المتكلّم المفرد بالالتزام في حين يوحي ضمير المتكلّم الجمع بالانفلات من اتّخاذ موقف ما بما أنّ ضمير نحن يجمع بين ضمائر عدّة ولا يُحمّل ضميرا معيّنا وجهة نظر ذاتيّة ومحدّدة. وينبني الحجاج على علاقة ثلاثية بين باثّ محاجّ، وبين كلام عن العالم وبين المتلقّي الهدف. فالحجاج إذًا عمليّة خطابية تفرزها وجهة نظر الباثّ المحاجّ الذي يسعى إلى الاستدلال أو الإقناع. والحجاج إنتاج نصّي للتفاعل بين مختلف المكوّنات التي ترتبط بسياق يهدف إلى الإقناع. وتسهم كلّ الإجراءات المنطقية واللسانّية مباشرة أو ضمنيّا في انتظام الحجاج في الخطاب.

ويمكن تحليل الحجاج حسب توجّهين. يكمن التوجّه الأوّل في تحليل الحجاج تحليلا عقليّا لا يبحث إلاّ عن خطط منطقيّة من التفكير. ويتمثّل التوجّه الثانّي في اعتبار الهمّ الوحيد للتواصل هو إدخال الآخر في عالم خطابه، وهذا ما يبرّر استعمال استراتيجيات الإغراء والإقناع. والحجاج نشاط يتميّز عن بقيّة أشكال الخطاب باندراجه في منظور عقلانيّ يلعب فيه التفكير دورا يتّسم بالمنطق وعدم التناقض.

ويركّز النّص الحجاجيّ على المناورة في الموقف بغية تحقيق أهداف الباثّ سواء بتبنّي موقف ما، أو إفهامه للمتلقّي أو توجيه وجهة نظره أو تعديلها. ويحقّق الباثّ بذلك أهدافا تواصليّة يمزجها بوسائل خطابيّة، في حين أنّ الإغراء، والإقناع ينتجان عن استعمال بعض الوسائل الخطابية. والأساس أن يجمع تحليل الحجاج بين هذين التوجّهين. ثمّ إن الحجاج يسعى إلى التأثير قصد تحقيق مطمح إقناعيّ يكمن في دعوة المخاطب/ القارئ إلى تبنّي الأطروحة ذاتها التي يعرضها الخطاب أو إلى نبذها.

ويتميّز النّص الحجاجي باستخدام مؤشّرات القول وبسمات تخصّ انتظام الاحتجاج، وطبيعة المفردات، وأنواع الاستدلال. ونقصد بمؤشّرات القول ما يظهر من علاقات وقرائن تعبّر عن آراء القائل فيما يقول. فقد يبدى الباثّ بعض الحياد، أو يعبّر عن تحمّسه لرأي من الآراء فيتورّط بالانحياز إليه. وتتمحور مؤشّرات القول في استعمال مفردات أو عبارات توحي بحكم تقويميّ من نوع (يزعم البعض) و(هم على خطإ أن) و (يمكن أن نثبت) وكذلك في استعمال عبارات تعبّر بصورة غير مباشرة عن حكم تقويميّ. وهذه المؤشّرات تنعكس على موقف الباثّ ممّا يناقشه من قضايا، كما تكشف طرق الاحتجاج. فاستعمال (قد) مثلا يدلّ على أنّ الباثّ يتّخذ مسافة من القول. ولعلّ أبرز مؤشّرات القول في نصّ حجاجي هي طبيعة المفردات، وسمات الفعل الحجاجيّ والروابط اللغويّة والسجلّ اللغويّ الذي نعدّه خطّة حجاجيّة أساسيّة في الخطب سواء على مستوى المفردات أو التراكيب أو المجازات البلاغيّة. وليس بالضرورة أن يعمد الخطيب دائما إلى انتقاء مفردات سهلة، وتراكيب قصيرة، بل قد تفرض الخطّة الحجاجيّة اختيار مفردات صعبة قصد التفخيم والإبهار وتغييب بعض المفاهيم أو تعتيمها، وخلق مسافة بين الخطيب والمخاطب. وقد يسهم اختيار ألفاظ صعبة في خلق الرهبة في نفس المستمع؛ كما يندرج الفعل الحجاجيّ في

سياق يكسبه تأويلا من التآويل؛ وقد يقترن الفعل الحجاجيّ بأدوات تفرض سياقا مختلفا عمّا نتوقّع. ومن شأن الأدوات اللغويّة أن تميّز صنفا عن صنف. ويبرّر السياق اختيارها، وفرق بين أن أسرد، أو أن أجادل، أو أن أفسّر. وينبني النصّ الحجاجيّ بالأساس على أدوات الربط التي تقترن بالدلائل من نوع لكن، وبالذات، ولأنّ، أو تقترن بالخواتم من نوع إذًا، وأخيرا وفي النهاية.

وما يــؤكّد ضرورة الاهتمام بالحجـاج أنّ طبيعة النصّ الحجاجيّ خصبة ومتنوّعة سواء في البناء العامّ أو في انتظام الحجج أو في تجريدها أو في الإشارة إليها ضمنيّا أو في تنوّع مؤشّراتها اللغويّة. وإذا وظّفنا النصّ الحجاجيّ في تأليف الموادّ التعليميّة فإنّ ذلك سينعكس على الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبيّة. ويغنيها بأدوات الربط والشرط وبالأفعال الذاتيّة التي تستخدم في التأثير على المتلقّي وتغيير آرائه وقناعاته. وقد حاولنا أن نجمع في الجدول التالي أهمّ خصائص تصنيفات النصوص علّها توظّف في تأليف الموادّ التعليميّة ومن ثمّ تنعكس على الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبية.

	السمة النمطية	السرديّ	العرْضيّ	التعليميّ	الحجاجيّ
الباثّ	ذاتية الباثّ	+	−	−	+
	حياد الباثّ	−	+	نسبيّا	−
	وجهة النظر	+	−	−	+
النصّ	الشكل العامّ للنصّ: التفقير والتسنين.	−	−	+	−
	الطابع المنطقيّ	+	في البناء لا في طبيعة الموضوع	ضبابيّ	+

	الوحدة المعنويّة	قويّة	قويّة	إجماليّة	**قويّة**
	شفافية الأسلوب	–	+	+	+
	التعتيم	+	جزئيّا	–	+
	الإنجاز	–	–	+	+
	الطابع المستقبليّ	–	–	+	+

نتبيّن اعتمادا على ما جاء في هذا الجدول أنّ الدارس يكتسب معلومات شاملة ودقيقة عن انتظام النصّ. ويدرك بعمق المقصد من الكتابة، كما يدرك أنّ نظريّة التصنيف تلحّ على أنّ للمعلومات طابعا مهمّا للتواصل الفعليّ، إلاّ أنّ السياق المحدّد بأشكاله يتعاضد مع المضمون ليكسب النّص أبعاده. ويفهم أيضا أنّ التصنيف نشاط ذو بعد ثقافيّ واجتماعيّ بما أنّ اللغة توظّف في تحقيق الأهداف الخاصّة بمجتمع ما. وقد بيّن هايلند (Hyland) أنّ ملكة الفهم ودرجة المناقشة ترتفعان عند الدارسين بناء على امتلاك مختلف الأصناف وخصائصها بصورة نظريّة وتطبيقيّة. وإذا أخذنا النصّ الحجاجيّ على سبيل المثال فإننا نتبيّن أنّ الدارس يتعرّف على مختلف الخطط الحجاجيّة سواء العقليّة أو الخطابيّة. ويدرك أيضا نسبة تواتر خطّة حجاجيّة في نوع من الموضوعات أكثر ممّا هي في أنواع أخرى. ويصبح تحليل النصوص في الكتب المدرسيّة، وتأويل مقاصدها منهجا للتفكير، واكتساب طرق الاستدلال مثله في ذلك مثل الرياضيات والموادّ العلميّة. وبذلك يكتسب تدريس اللغة العربيّة بعدا جديدا يقضي على اعتبارها دروسا لتنمية اللغة، واكتشاف مختلف المواقف الحياتيّة فحسب؛ وعندئذ يُعنى تعليم اللغة باكتساب أنماط معرفيّة تخصّ تصنيفات النصوص وأساليبها ومؤشّراتها إضافة إلى الإلمام بقدرة لغويّة للأفعال الأكثر تواترا وإلى تذوّق الأساليب الإبداعيّة.

2.7. الأفعال الأكثر تواترا في المدوّنات الحاسوبيّة

ينبني تأليف الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب على اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للمتعلّمين؛ ويطرح هذا الاختيار إشكالا يتأتّى من الاعتماد، في اختيار المفردات، على الحدس أو على القوائم اللغويّة المحدودة العدد (الكشو 1995/ 2015). والسؤال هل نتجاوز هذا الإشكال بتوظيف المدوّنات الحاسوبيّة التي قد تمدّنا بما يناسب المتعلّمين من المفردات وما يعلق بها من أقسام الكلم؟ وتتضارب آراء اللسانيين في مناهج توظيف المفردات في التعليميّة، هل نعتمد على معيار التواتر أم نركّز على معياري الانتشار وسهولة النطق؟ وإن أقررنا بمعيار التواتر فإنّ اللسانيين يختلفون في سبل إحصاء المفردات. فالبنيويون انتهجوا مبدأ الشيوع ممّا دفعهم إلى إعداد القوائم اللغويّة التي جاءت ألفاظها مجرّدة من تعلّقاتها ودلالاتها إذ اكتفت بنسب التواتر لا غير. ولا تظهر مثل هذه النقائص في المدوّنات الحاسوبيّة لأنّها تنجم عن ملايين النصوص، ولأنّها تسوق المفردة في سياقاتها التي تكشف عن درجات دلالاتها وأشكال تعلّقاتها.

ونتتبّع، في هذا البحث، أقسام الكلم الأكثر تواترا وننظر في تواتر الأفعال في المدوّنة اللغويّة لمدينة الملك عبد العزيز وفي مدوّنة "سكاتش أنجاين" علّنا نوظّفها في تأليف الموادّ التعليميّة. وننحو هذا المنحى لأنّنا نلاحظ محدوديّة استعمال الأفعال في مدوّنة عبد الله فيفي اعتمادا على تحليل عيّنة من النصوص التحريريّة. وتضمّ هذه العيّنة ثمانية نصوص سرديّة وخمسة نصوص مناقشة لطلبة روس وطاجكيين وأوغنديين. ويستعمل هؤلاء الطلبة 134 فعلا. وهي نسبة قليلة جدّا لطلبة ناطقين وغير ناطقين ولطلبة درسوا اللغة العربيّة سنوات عدّة وأقاموا في بلد عربيّ بضع سنين. ولا يكمن الإشكال في قلّة هذه الأفعال فحسب وإنّما في اقتصار معظمها على الحركة من مثل ذهبت وأتيت وسافرت ورجعت وزرت وتجوّلت وجئت وجلست ودخلت وخرجت ورحلت وطفت ورميت وصلّيت وركبت واسترحت وسبّحت وطبخت وتعشّيت وتغدّيت

وعدت وفتحت وقمت واستقبلت ومررت ومضيت ووقفت واتّجهت ووصلت. ونسوق هذه الأفعال لنثبت أنّ معظمها لا يمثّل الأفعال الأكثر تواترا طبق إحصائيّات مدوّنتي "سكاتش أنجاين" و"مدينة الملك عبد العزيز للتقنية والعلوم". وتعبّر أغلب هذه الأفعال عن مفهومي المكان والزمان وقد يتعلّمها الدارسون في الصفّ وأثناء الإقامة ببلد عربيّ. ولا ترقى للتعبير عن الأنفس البشريّة أو عن التعامل مع الآخرين مثلما تحقّقه الأفعال الأكثر تواترا.

وهي تتمثّل في استعمال فعلي قال وكان، وقد تواتر هذان الفعلان في مدوّنة "سكاتش أنجاين" التي تضمّ أكثر من سبعة مليار كلمة عربيّة على نحو قال 21272629 قالت 1820679 قلت 1808795 يقول 4704245 تقول 1454234 ويبلغ مجموع تواتر هذا الفعل 31060399 مرّة بالإضافة إلى تواتر المصدر "القول" بنسبة 7100814 مرّة؛ وفي المقابل لا نعثر على استعمال هذا الفعل في عيّنة البحث من مدوّنة عبد الله الفيفي إلاّ ثلاث مرّات، وهي نسبة تبعث على التساؤل وتفسّر بانعدام النصوص الحواريّة وبتغييب الحجاج وغلبة السرد على النصوص التحريريّة للطلبة المستجوبين. ويتواتر الفعل كان في مدوّنة "سكاتش أنجاين" 47016356 مرّة على نحو كان 23990915 مرّة وكانت 9762774 وكانوا 1813952 مرّة ويكون 9233745 مرّة ويكن 2314970 مرّة إلى جانب استعمال المصدر كون بنسبة 1421709 مرّة. وفي المقابل يتواتر الفعل كان في عيّنة البحث من مدوّنة عبد الله فيفي 26 مرّة وهي نسبة تظلّ قليلة. ويتواتر الفعل ليس 9847911 مرّة في المدوّنة الحاسوبيّة ذاتها وجاء في المرتبتين 125 و527 من الترتيب العامّ لأكثر من مليار كلمة في مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز؛ ورغم اطّراد هذا الفعل فإنّنا لا نعثر على استعماله إلاّ مرّة واحدة، والحال أنّ التبادل اللغويّ يقتضي أسلوب النفي. ولا شكّ أنّ متعلّم اللغة ينفي بعض الأشياء. لذا صار لزاما على مؤلّفي الموادّ التعليميّة أن يُدرجوا بعض صيغ النفي في تآليفهم وأن يعرضوا درجات استعمالها. ويتواتر الفعل قام في مدوّنة "سكاتش أنجاين"

5882708 مرّة في حين أنّه لا يرد إلاّ خمس مرّات في العيّنة العشوائيّة من مدوّنة عبد الله فيفي، ولا يعني أنّ هذا الفعل يعبّر عن حالة النهوض وإنّما لأنّه تحوّل إلى فعل عماد (verbe support). وتفيد استعمالات بعض الأفعال تمحّض الفعل للزمن فحسب بدل أن يحقّق سمتي الحدث والزمن، فالفعل ضَرَبَ" يدلّ حدثه على عمليّة الضرب وتحقّق زمنه في الماضي؛ ويحقّق الفعل "قام" في قام الولد حدث النهوض والزمن الماضي؛ إلاّ أنّ الفعل ذاته في "قام بزيارة المتحف" يحقّق سمة الزمن لا غير، وإن أردنا إفادة الحدث والزمن فإنّنا نستعمل الجملة ذاتها على نحو" زار المتحف" بدل "قام بزيارة المتحف"؛ ويصطلح على الفعل "قام" في "قام بزيارة" بأنّه فعل عماد. ولّما كان مبحث أفعال العماد حديثًا، فإنّ المدوّنات اللغويّة تصبح وعاء لدراسة هذه الظاهرة، فلا يكفي أن نقول إنّ الفعل "قام" فعل عماد في هذه الحالة وفي هذا المثال، وإنّما أن نتبيّن مدى حالات استعمال الفعل فعل عماد وفي أيّ نمط من النصوص؛ فهل تشيع أفعال العماد في لغة الصحافة مثلا بحكم ترجمة الأخبار من لغات أجنبيّة تتواتر فيها أفعال العماد؟ ويتولّد عن ذلك استفهام آخر يكمن في ما هي الأفعال التي تقبل التحوّل من أفعال توزيعيّة إلى أفعال عماد؟ (الكشو 2019).

وتغيب بعض الأفعال المتواترة في العيّنة العشوائيّة لمدوّنة عبد الله فيفي. ونسوق نماذج منها؛ ونقصد أفعال الوجوب من مثل الفعلين يجب وينبغي الذين يردان مرّة واحدة في نصوص متعلّمي اللغة. وتختفي أفعال الوجوب الأخرى من مثل يقتضي ويتعيّن ويحجّر ويلزم. وتغيب أفعال الإمكان من مثل يمكن ويجوز في عيّنة بحثنا باستثناء الفعل يستطيع الذي يرد بنسبة أربع مرّات فحسب. وتتواتر أفعال الوجوب والإمكان في المدوّنة اللغوية لمدينة الملك عبد العزيز وهي تضمّ أفعال يجب وينبغي ويمكن ويجوز ويستطيع. وجاء الفعل يمكن في المرتبة العامّة 157 من مجموع أكثر من مليار كلمة. واقترن بالفعل يمكن الفعل "يجوز" الذي تواتر 230374 مرّة، وجاء في المرتبة 411. وتواتر الفعل يستطيع

246251 مرّة وورد في المرتبة العامّة 1266 ومع ذلك فإنّ متعلّمي المدوّنة الطلاّبيّة لعبد الله فيفي لا يستعملون هذه الأفعال إلاّ قليلا. ويرد فعل الوجوب "يجب" في المرتبة 224، وبتواتر 377761 مرّة في مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز، ويتبعه الفعل "ينبغي" الذي يتواتر بنسبة 95935 مرّة، وجاء في المرتبة العامّة 862. ورغم اطّراد أفعال الوجوب والإمكان في المدوّنات الحاسوبيّة فإنّ استعمالها في عيّنة من مدوّنة فيفي وفي المقرّرات الدراسيّة للعرب ولغير العرب جاء قليلا نسبيّا. وقد يحتجّ المؤلّفون بأنّ النصوص الدراسيّة تصاغ صياغة طبيعيّة ولذلك لا ضرر إن ندر استعمال أفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة في سلسلة غير الناطقين بالعربيّة. وهذا الاحتجاج مردود لأسباب عدّة، أوّلها اطّراد مثل هذه الأفعال في الاستعمال الطبيعيّ للّغة مثلما تثبته المدوّنات اللسانيّة العربيّة.

ونتساءل في هذه الحالة عن الاستعمال النسبيّ لأفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة في مدوّنة فيفي الطلاّبيّة. ويعود تعليل هذه الظاهرة إلى نزعة المؤلّفين إلى انتهاج السرد في صوغ الموادّ التعليميّة، ولا يقتضي هذا التصنيف من النصوص مثل هذه الأفعال لأنّه يختزل استعمال الأعمال الكلاميّة من مثل الإلزام والإمكان والمنع والتعبير عن الاحتمال أو الاستحالة مثلما هو الحال في النصوص القانونيّة والحجاجيّة. ونلاحظ غياب أو تغييب مثل هذه النصوص في المدوّنة الطلاّبيّة لعبد الله فيفي. وهو ما يجعل متعلّم اللغة لا يجيد استعمالها واستقراء خصوصياتها. ونخلص ممّا سقناه من أمثلة إلى أنّ تأليف الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب لم يوظّف الأفعال المتواترة في المدوّنات الحاسوبيّة.

وإذا كانت نصوص متعلّمي العربيّة لا تستعمل أفعال الوجوب والإمكان إلاّ نادرا فإنّنا نحكم بأنّ الرصيد اللغويّ لمدوّنة عبد الله فيفي لا يورد مثل هذه الأفعال ولا يحقّق الاستعمال اللغويّ الفعليّ للغة العربيّة، وهو لا يصوّر إلاّ الاستعمال اللغويّ لهؤلاء المتعلّمين فحسب، ويصوّر قصور توظيف أفعال

الوجوب والإمكان في المناهج والبرامج المعتمدة في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. ونؤكّد على أنّ المدوّنات الطلاّبية العربيّة تعكس ما اكتسبه الطلاّب وبذلك يصبح الاعتماد على هذه المدوّنات الطلاّبية نسبيّ جدّا. ولذا فإنّنا نغني هذا البحث بالنظر في المدوّنات اللسانيّة العامّة لضخامة حجمها وكثرة عدد كلماتها، فمدوّنة "سكاتش أنجاين" تعدّ 7475624779 كلمة عربيّة، وهذا الكمّ الهائل من النصوص والألفاظ يعرّفنا بدقّة على أشكال استعمالات أفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة أكثر من المدوّنات الطلاّبيّة المحدودة نسبيّا. وارتفاع نسب أفعال الإمكان والوجوب يدعونا إلى إدراج هذه الأفعال في المستويات الأولى من كتب تعليم العربيّة للناطقين بغيرها. وندعو إلى هذا التوظيف لأنّنا تبيّنا غيابها النسبيّ في المدوّنة الطلاّبية لعبد الله فيفي.

ونهدف من كلّ هذا إلى أنّ مدوّنة فيفي لا تتضمّن الأفعال الأكثر تواترا في التبادل اللغويّ والأفعال التي تكسب القدرة على صوغ مختلف الأعمال الكلاميّة المعبّرة عن الرفض والقبول والاستفسار والإقناع والنقد والتقييم والحجاج. فإذا غابت الأفعال المعبّرة عن هذه المفاهيم وعن الأعمال الكلاميّة التي سنّها كلّ من أستين (Austin) وسيرل (Searle) في مدوّنة عبد الله فيفي فإنّ نسبة الاستفادة منها في تأليف الموادّ التعليميّة وفي صناعة المعاجم تظلّ محدودة وتدفعنا إلى اقتراح منهج يعتمد في إعداد المدوّنات الطلاّبيّة. ويكمن هذا المنهج في تأليف الموادّ التعليميّة طبق تصنيفات النصوص التي تغني الرصيد اللغويّ للطالب ومن ثمّ تغني الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبيّة وتجعلها ناجعة في الاعتماد عليها في تحليل الأخطاء وصناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة وتتبّع مسالك اكتساب اللغة والوقوف على المراحل البينيّة لهذا الاكتساب اللغويّ. ولا ينبني المنهج الذي اقترحناه في تأليف الموادّ التعليميّة على تواتر الأفعال فحسب وإنّما على تعلّقات أقسام الكلم أيضا.

3.7. تعلّقات أقسام الكلم

أثبتنا أهمّية المدوّنات الحاسوبيّة في عرض الألفاظ المتواترة قصد استعمالها في تأليف الموادّ التعليميّة، لا سيّما للمراحل الأولى من تعليم اللغات. وتحتاج المراحل المتقدّمة إلى هذه المدوّنات لإعداد كتب خاصّة للعرب ولغير العرب، في موضوعات المال والأعمال والصحّة والعلاقات الديبلوماسيّة؛ ويقتضي التأليف في هذه الموضوعات التعرّف على أشكال تعلّقات أقسام الكلم التي تتميّز المدوّنات الحاسوبيّة بعرضها بصورة شاملة ودقيقة. ونستجلي من هذه المدوّنات المتصاحبات (collocations)؛ وهي تعني ما يرد مع كلمة من كلمات أخرى، فكلمة صفقة تصاحبها كلمات من نوع "رابحة" و"خاسرة" و"كبيرة" و"عظيمة" و"ناجحة" و"فاشلة". ونستخرج من المدوّنات الحاسوبيّة استعمالات الألفاظ للاستفادة منها في صوغ النصوص والتدريبات اللغويّة. ورغم تمثّل ابن اللغة استعمالات بعض الألفاظ، فإنّ الحدس لا يقدر بحال من الأحوال على استحضارها جميعها. ونستدلّ على ذلك بلفظ "العنف" لنستجلي ما يعلق به من أفعال وصفات. وهو يتواتر في مدوّنة "سكاتش أنجاين" بنسبة 800609 مرّة؛ ونتبيّن من النظر في الاستعمالات الألف الأولى لهذا اللفظ أنّه يقترن بثمانية وعشرين فعلا قد يعجز حدس المتكلّم على استحضارها. وجاءت هذه الأفعال على نحو: يضرب العنف، يوقف العنف، يسود العنف، يغذّي العنف، يمارس العنف، يدين العنف، يتصدّى للعنف، يدعو للعنف، يتعرّض للعنف، يتّسم بالعنف، يُجرّم العنف، يؤجّج العنف؛ وإن وسّعنا العيّنة العشوائيّة فإنّنا نعثر على أفعال أخرى تقترن بهذا اللفظ، إلى جانب أنّ استمرار تداوله يولّد اقترانه بأفعال أخرى. وجاءت هذه الأفعال متنوّعة، فهي تعبّر عن حالات العنف واشتداده فهدوئه وإيقافه.

ويعلق لفظ "العنف" بالأسماء، فإن سبقه اسم تحوّل اللفظ إلى مركّب إضافيّ، وإن لحقه صار مركّبا نعتيّا؛ ونعدّ في الألف الأولى من تواتر هذا اللفظ

استعمال 112 مركّبا إضافيّا مقابل 42 مركّبا نعتيّا. ونفسّر هذا التفاوت بين المركّبين الإضافيّ والنعتيّ بنزعة اللغة العربيّة إلى استحداث الألفاظ الجديدة باستخدام المركّب الإضافيّ. وقد استخلصنا هذه الظاهرة في عدد من العيّنات اللغويّة في كتابنا "الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خلدون" (الكشو 2019). ونعرض في ما يلي أمثلة من هذه المركّبات لنتبيّن تعدّد مجالاتها؛ وقد أوردنا قائمة الأسماء المضافة وقابلناها بلفظ العنف لنتجنّب تكرار هذا الاسم مع كلّ اسم مضاف.

استمرار، ثقافة، منابت، أحداث، ممارسة، سيناريو، مقدار، أعمال، إنهاء، تصعيد، تصاعد.	العنف
إيقاف، حبّ، استخدام، زيادة، حالات، منظومة، مبدأ، حدّة، ظاهرة، مناهضة، طابع	
موجات، عوامل، وقف، اتّجاه، ازدياد، سلطة، نبذ، تمادي، خيارات، أسباب، مقاومة.	
نشر، استعمال، مستوى، تيّارات، وقائع، وتيرة، جرائم، دوّامة، مستنقعات، عودة، منع...	

نلاحظ من هذا الجدول تعدّد الأسماء المضافة المقترنة بلفظ العنف وتنوّع مجالاتها، فهي تشمل مراحله وأشكال تطوّره والمواقف من ممارسته. وتتعدّد الصفات التي تقترن بلفظ العنف؛ ونسوق أمثلة منها لندرك مجالات استعمالها.

الطائفيّ، المدمّر، الأسريّ، الدمويّ، الوحشيّ، الأعمى، الجنسيّ، الشديد، المتبادل.	العنف
الهستيريّ، المادّي، اللفظيّ، البدنيّ، الإداريّ، السياسيّ، المفرط، الجسديّ، المعنويّ.	
الجنونيّ، السائد، الممارس، اليوميّ، المجتمعيّ، الشرعيّ، اللطيف، الرمزيّ، الزوجيّ.	

ونخلص من هذا المثال إلى أنّ المدوّنات الحاسوبيّة تخزّن تعلّقات أقسام الكلم وتشفعها بسياقات استعمالها، وهو ما يفيد تأليف الموادّ التعليميّة وكذلك وضع معاجم اللغة المبنيّة على التبادل اللغويّ ومن ثمّ ينعكس على الرصيد اللغويّ للمدوّنة الطلاّبية ويسهم في نجاعة الاستفادة منها.

الخاتمة

بيّنا في هذا البحث أهميّة المدوّنات الحاسوبيّة العامّة والطلاّبية في صناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة وتحليل الأخطاء واستجلاء المراحل البينيّة لاكتساب اللغة. ونظرنا فيما أنجز من مدوّنات طلاّبية في اللغة العربيّة. وركّزنا على مدوّنة عبد الله فيفي الطلاّبية لاكتمالها نسبيّا مقارنة بالمدوّنات الطلابيّة الأخرى.

ونظرنا في أفعال عيّنة عشوائيّة من مدوّنة عبد الله فيفي للاستدلال على محدوديّة رصيدها اللغويّ. وضمّت هذه العيّنة ثمانيّة نصوص سرديّة وخمسة نصوص مناقشة. وتبيّنا أنّ معظم الأفعال تفيد الحركة، من مثل: ذهبت ومضيت ورحلت وسافرت وزرت وصلّيت وطفت وتغدّيت وتعشّيت. ورغم أهمّية هذه الأفعال فإنّها لا تحقّق مختلف الأعمال الكلاميّة التي سنّها كلّ من "أستين" و"سيرل".

ولا تعود محدوديّة مدوّنة عبد الله فيفي إلى كيفيّة إعدادها، وإنّما إلى طبيعة الموادّ التعليميّة التي تلقّاها المستجوبون من متعلّمي اللغة، إذ هي تنزع إلى السرد لا غير. وتدفعنا هذه الظاهرة إلى اقتراح منهج يتمثّل في إعداد الموادّ التعليميّة طبق تصنيف النصوص. وبذلك تغني النصوصُ الحجاجيّة والإرشاديّة والعرْضيّة والسرديّة الرصيد اللغويّ للمتعلّمين، ومن ثمّ تنعكس على ما

ينتجونه من نصوص تحريريّة، وشفويّة. وإذا أدرجنا مثل هذه النصوص في إعداد المدوّنات الطلاّبية

فإنّنا نضمن نسبيّا نجاعتها والاعتماد عليها في صناعة المعاجم وإعداد الموادّ التعليميّة واستجلاء سبل اكتساب اللغة العربيّة.

بينّا في هذا البحث كذلك خلوّ مدوّنة عبد الله فيفي من الأفعال الأكثر تداولا الواردة في مدوّنتي "سكاتش أنجاين" و"مدينة الملك عبد العزيز". وأوردنا بعض هذه الأفعال مشفوعة بنسبة تواترها ليُستفاد منها في تأليف الموادّ التعليميّة. ونهدف من إيراد هذه الأفعال إلى الاعتماد على المدوّنات العامّة كبيرة الحجم. فلا غنى عن مدوّنة "سكاتش أنجاين" التي تضمّ سبعة مليارات كلمة عربيّة وعلى مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز التي تضمّ أكثر من مليار ومئتي مليون كلمة عربيّة. وأثبتنا أنّ المدوّنات الطلاّبيّة تُستكمل بما تضمّه المدوّنات العامّة من رصيد لغويّ. وتعليل ذلك أنّ مدوّنة فيفي تحتوي على 282000 كلمة، ولا يمكن أن نعتمد على مثل هذا العدد من الكلم في صناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة.

ولا يقتصر بحثنا على إبراز أهمّية تصنيفات النصوص في تأليف الموادّ التعليميّة ومدى انعكاسها على إعداد المدوّنات الطلاّبيّة فحسب، وإنّما على انتهاج تحديد تعلّقات أقسام الكلم؛ وبذلك لا نبني المدوّنات الطلاّبية على تواتر المفردات في حدّ ذاتها، وإنّما نُعنى بتعلّقات الكلم وأدوات الفصل والوصل والمؤشّرات اللغويّة لمختلف تصنيفات النصوص. ويُغني تحليل هذه المسائل الرصيد اللغويّ للمتعلّمين ومن ثمّ ينعكس على رصيد المدوّنات اللغويّة وعلى نجاعة الاستفادة منها في تأليف الموادّ التعليميّة وصناعة المعاجم واستجلاء مسالك الاكتساب اللغويّ.

الهوامش والمراجع

– الأنصاريّ (سعيد بن أوس بن ثابت) أبو زيد، كتاب النوادر في اللغة، تحقيق: سعيد الخوريّ، دار الكتاب العربيّ، ط2، بيروت 1967. ثلاثة كتب في الأضداد للأصمعي وللسجستاني ولابن السكّيت ويليها ذيل في الأضداد للصاغاني، نشرها د. اوغست هفنر، دار المشرق، المطبعة الكاثوليكيّة للآباء اليسوعيّين، بيروت 1912.

– الأنباريّ (محمّد بن القاسم)، كتاب الأضداد، تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، صيدا–بيروت1987.

– عبد الله الفيفي، (2012)، المدوّنات اللغويّة لمتعلّمي اللغة العربيّة: نظام لتصنيف وترميز الأخطاء اللغويّة، نشر في السجلّ العلميّ للمؤتمر الدولي لعلوم وهندسة الحاسوب باللغة العربيّة في دورته الثامنة، جامعة القاهرة، جمهوريّة مصر العربيّة ص5.

– يمكن الوصول إلى هذه القائمة من خلال الرابط التالي:

hip://www.vclouvain.be/en-ceci-lcworld.himi

– الفيفي (عبد الله بن يحيى)، مدوّنات المتعلّمين (2015)، المبحث الثاني ضمن المدوّنات اللغويّة العربيّة، بناؤها وطرائق الإفادة منها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض، ص ص 95– 146.

– الكشو (رضا)، وصيني (محمود اسماعيل)، (1995)، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، تونس، نشر المنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم. (قد أوردنا في هذا المرجع قوائم مستوفاة بمفردات اللغة العربيّة وصواتمها وتراكيبها).

– الكشو (رضا)، (2003)، القدرة التواصليّة وتعليم اللغات، جامعة منوبة، رسالة دكتوراه، غير منشورة.

– الكشو (رضا)، (2015)، توظيف اللسانيّات في تعليم اللغات، مكّة المكرّمة، نشر مجمع اللغة العربيّة على الشابكة العالميّة، 408 ص. خصّصنا الفصل الخامس لتحليل لسانيّات المدوّنات وأشرنا إلى مترجمات هذا المفهوم ومراجعها وخصّصنا الفصل الأوّل للقوائم اللغويّة وإشكاليّاتها ص 40.

– الكشو (رضا)، (2016)، تطبيق لسانيّات المدوّنات على اللغة العربيّة، المجلّة العربيّة للثقافة ، تونس ،العدد الثاني والستّون، ص ص 257– 308.

– الكشو (رضا)، (2017)، لسانيّات التعليميّة، تونس، 224 ص.

– الكشو (رضا)، (2019)، الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خدون، تونس، 223 ص.

– الكشو (رضا)، (2019)، توظيف المدوّنات الحاسوبيّة في تأليف الموادّ التعليميّة، مجلّة الألكسو التربويّة، جوان، ص ص 11–48.

- Arrivé, (M),Gadet (F),Galmiche(M), (1986), La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française, Paris : Flammarion.

- Benoit Habert, Adeline Nazarenko, Andre Salem, Les linghistiques de Corpus,Internet(20/1202018).

- Dubois (j), Giacomo(M), Guespin(L), (1999), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,Paris : Larousse (1 ed 1994).

- Farwaneh, S and Tamimi, M. (2012). Arabic Learners Written Corpus: A Resource for Research and Learning. Retrieved 2 September 2012 from the University of Arizona, the Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy Web site:

http://l2arabiccorpus.cercll.arizona.edu

- Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. (2005). Corpus and Text - Basic Principles. In: Wynne, M. (Ed.), Developing.

«النبي» بين الهمز والتسهيل
دراسة اشتقاقية دلالية

نعمان لطفي عبده
تمهيدي ماجستير في علم اللغة
واللغات الشرقية
كلية دار العلوم – القاهرة

مقدمة:

يعد الهمز من الظواهر الشائعة في قبائل نجد، وعلى رأسها تميم، وشاع تسهيله في قبائل الحجاز، وعلى رأسها قريش، ويحدث في بعض الأحيان شيء من تداخل اللغات فتقبل بعض القبائل كلمات من لغة غيرهم، ومن ذلك أن بعض بطون تميم (وهم أصحاب الهمز) يسهلون الهمزة الساكنة ويقلبونها صوت مد من جنس حركة ما قبلها، فيقولون في رَأْس: رَاس، وفي بِئْر: بِير، وفي لُؤْم: لُوم، كما أن التخلص من الهمزة لم يكن شائعا في كل القبائل الحجازية، بل كانت القبائل البدوية في الحجاز تحقق الهمز[1]، بل كانوا يهمزون أحيانا ما أصله غير الهمز، فقد ورد مثلا أن بعض عكل – وهم من طابخة، وطابخة كانت تسكن الحجاز – يهمزون ترقوة[2]، وهي من ذوات الواو.

ومن تداخل اللغات ما ورد من أن العرب قد أجمعت على ترك الهمز في أربع كلمات هي: النبي والبرية والذرية والخابية، فذهب أصحاب الهمز إلى تركه فيها

---

(1) انظر: عبد الكريم، الدكتور صبحي عبد الحميد محمد، اللهجات العربية في معاني القرآن للفراء دراسة نحوية وصرفية ولغوية، دار الطباعة المحمدية، القاهرة، ط1، 1406هـ/ 1986م، ص156.

(2) انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 207/3.

ووافقوا أهل الحجاز في لغتهم، لكن العجيب أن أهل مكة – وهم من أهل التخفيف – قد حققوا الهمز في هذه الكلمات وخالفوا سائر العرب، فيما حكاه عنهم يونس بن حبيب، قال ابن السكيت: «قال أبو عبيدة: قال يونس: وأهل مكة يخالفون غيرهم من العرب، فيهمزون النبيَّ عليه السلام، والبرية، والذرية من ذرأ الله الخلق أي خلقهم، والخابيةُ غير مهموز من خبأت الشيء»[3]. إلا أن اللحياني حكى إجماع العرب على ترك الهمز فيها – ولم يذكر الخابية – ولم يستثن أهل مكة[4].

والسبب في تخفيف الهمز في هذه الكلمات، كما يرى أبو العلاء المعري، أنهم قد يتركون الشيء الذي هو أصل في الكلمة فلا يستعملونه، وضرب مثلا بالذرية والنبي والخابية[5].

وإذا كان أهل مكة قد خالفوا العرب وهمزوا هذه الألفاظ، فإن قريشا قد مالت إلى أصلها في ترك الهمز وإلى إجماع العرب في هذه الكلمات فخالفوا أهل مكة ولم يهمزوها[6]، وقد ورد في الحديث: "إنَّا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ لا نَنْبِرُ"[7]، والنبر همز الحرف.

---

(3) ابن السكيت، يعقوب بن إسحاق، إصلاح المنطق، شرح وتحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، ط4، 1949م، 1/ 159.

(4) انظر: ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مصر، ط1، (برأ) 1/ 240.

(5) المعري، أبو العلاء أحمد بن عبد الله بن سليمان، رسالة الملائكة، تحقيق: محمد سليم الجندي، دار صادر، بيروت، ط1، 1412هـ/ 1992م، ص81

(6) انظر: ابن الأنباري، محمد بن القاسم بن بشار، الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق: حاتم الضامن، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1987م، 2/ 119، ولسان العرب، (نبأ) 6/ 4316، والسمرقندي، نصر بن محمد، بحر العلوم، تحقيق وتعليق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود وزكريا عبد المجيد النوتي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993م، 1/ 124، وابن خالويه، الحسين بن أحمد، الحجة في القراءات السبع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، ط4، 1401هـ، ص 80–81، وعياض، أبو الفضل عياض بن موسى اليحصبي، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، الدار العتيقة، تونس، دار التراث، القاهرة، 2/ 2.

(7) انظر: الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر، الفائق في غريب الحديث، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط2، 1971م،3/ 401، ابن==

فأما كلمة النبي وجمعاها والمصدر (النبوة)، فإن عامة القراء على ترك الهمز فيها، فقد حُكي عن أبي عبيدة أن الجمهور الأعظم من القراء والعَوَامّ على إسقاط الهمز من النَّبِي والأَنْبِيَاء[8]. وحكى الزجاج أن القِرَاءة المجمع عليها في الـنَّبِيِّين والأَنـْبِياء، طرح الهمز، وأن جماعة من أَهل المدينة يهمزون جميع ما في القرآن من هذا[9]. ولعله يعني بذلك نافع بن عبد الرحمن القارئ إمام أهل المدينة، فإنه يهمز كل ذلك في القرآن إلا في موضعين من سورة الأحزاب هما {إِنْ وَهَبَتْ نَفْسَهَا لِلنَّبِيِّ إِنْ أَرَادَ} [الأحزاب: 50]، و{لَا تَدْخُلُوا بُيُوتَ النَّبِيِّ إِلَّا} [الأحزاب: 53].. فقد روى قالون والمسيبي وإسماعيل بن جعفر عن نافع، إذا التقت همزتان مكسورتان، أنه يخفف الأولى منهما ويحقق الثانية، فيقلب الأولى ياء ويدغمها في الياء التي قبلها، وروى ورش عنه تحقيق الهمز فيهما إجراء على أصله في تحقيق الأولى وتليين الثانية من الهمزتين المكسورتين[10].

== الأثير، المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ط2، 1979م، 5/ 7.

(8) ابن عادل، عمر بن علي، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، 2/ 127.

(9) انظر: الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1988م، 1/ 145.

(10) انظر: الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، الحجة في علل القراءات السبع، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض وأحمد عيسى حسن المعصراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2007م، 1/ 478، سبط الخياط البغدادي، أبو محمد عبد الله بن علي بن أحمد، المبهج في القراءات الثمان، تحقيق: وفاء عبد الله قرماز، رسالة دكتوراه مقدمة لجامعة أم القرى – كلية اللغة العربية، مكة المكرمة، 1404 – 1405هـ/ 1984 – 1985م، 2/ 339، ابن أبي مريم، أبو عبد الله نصر بن علي بن محمد الشيرازي، الموضح في علل القراءات وعللها، تحقيق: الشيخ عبد الرحيم الطرهوني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2009م، 1/ 280، القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2006م، 2/ 156، ابن عطية، عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م، 1/ 155، وتفسير ابن عادل 2/ 127.

ولعل الإمام نافعًا خالف بذلك مذهب أهل المدينة في ترك الهمز، فقد رُوي أن المهدي حج ومعه الكسائي، فقدمه بالمدينة يصلي بالناس، فهمز، فأنكر ذلك عليه أهل المدينة وقالوا: ينبر (وروي: ينبز) في مسجد رسول الله صلى الله عليه وسلم بالقرآن كأنه ينشد شعرا[11]!

ولما كان ترك الهمز في هذه الكلمات هو الأجود، كما قال الزجاج[12]، فإن النحاة قد استضعفوا قراءة التحقيق؛ لأن في ذلك مخالفة لإجماع العرب، فقد قال سيبويه: «وقد بلغنا أن قوما من أهل الحجاز من أهل التحقيق يحققون نبيء وبريئة، وذلك قليل رديء»[13].

وعُلل ذلك بأنه قليل في كلام العرب رديء فيه لأن الغالب في استعماله التخفيف[14]، وليس مراده أنه رديء في القياس[15]، فقد قال أبو علي: «فردؤ عنده

(11) انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، 5/ 7، الدينوري، أحمد بن مروان، المجالسة وجواهر العلم، تحقيق: مشهور بن الحسن آل سلمان أبو عبيدة، جمعية التربية الإسلامية، أم الحصم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1998م، 3/ 90.

(1) معاني القرآن وإعرابه مج:1، ص145، وانظر: لسان العرب، (نبأ) 6/ 4316، و(نبا) 6/ 4333، الزبيدي، السيد محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1965م، (نبأ) 1/ 445، و(نبا) 40/ 12.

(12) معاني القرآن وإعرابه مج:1، ص145، وانظر: لسان العرب، (نبأ) 6/ 4316، و(نبا) 6/ 4333، الزبيدي، السيد محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1965م، (نبأ) 1/ 445، و(نبا) 40/ 12.

(13) سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م، 3/ 555، وقد أثارت هذه العبارة لبسًا لدي؛ حيث ذُكر فيها: «قوما من أهل الحجاز من أهل التحقيق»، وقد أدانا البحث إلى أن أهل مكة هم من يحقق هذه الكلمات، وهم من أهل التخفيف، ولا أدري إن كانت العبارة: أهل التخفيف أم أهل التحقيق.

(14) انظر: الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق: عوض بن حمد القوزي، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، ط1، 1994م،4/ 56، والحجة في علل القراءات السبع لأبي علي الفارسي 481/1.

(15) انظر: لسان العرب (نبأ) 6/ 4315، وتاج العروس (نبأ) 1/ 445، 448، الإستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م، 3/ 35، وتفسير اللباب لابن عادل 2/ 127.

ذلك (يقصد سيبويه) لاستعمالهم فيه الأصل الذي قد تركه سائرهم، لا لأن النبيء الهمز فيه غير الأصل، ولا لأنه يحتمل وجهين»[16]. وقال كذلك: «مجيء الجمع في التنزيل على أنبياء يدل على أن الواحد قد ألزم فيه البدل، وإذا ألزم فيه البدل ضعف التحقيق»[17].

وقد أشار سيبويه إلى ذلك فقال: «فالبدل هنا كالبدل في منساة، وليس بدل التخفيف، وإن كان اللفظ واحدا»[18].

الاشتقاق والدلالة:

سبق معنا أن العرب أجمعت على ترك الهمز في النبي وجمعيه ومصدره، ما عدا ما ذكر عن أهل مكة باستثناء قريش، وأن القراء ما عدا نافعا أجمعوا على ترك الهمز في القراءة فيها، وقد اختلف اللغويون في أصلها ووزنها ودلالتها، وهو ما أتناوله هنا.

فقد ذهب فريق إلى أنها من المهموز، وأن الهمز تُرِكَ فيها تخفيفا، ويرون التخفيف أفصح من التحقيق، ومن هذا الفريق جماعة من اللغويين والنحاة، منهم: سيبويه وأبو علي الفارسي والزجاج وابن سيده وابن جني[19]، وهو اختيار جماعة من أصحاب المعاجم منهم: الجوهري والصاغاني والفيومي الفيروزابادي[20]، واختاره

(16) الحجة في علل القراءات السبع للفارسي 1/ 481، وانظر: التعليقة على كتاب سيبويه 4/ 56.

(17) الحجة في علل القراءات السبع للفارسي 1/ 482.

(18) كتاب سيبويه 3/ 555.

(19) انظر: كتاب سيبويه 3/ 460، والتعليقة على كتاب سيبويه 3/ 310، ومعاني القرآن وإعرابه 1/ 145، ولسان العرب، (نبأ) 6/ 4315 – 4316، (نبا) 6/ 4333، ابن سيده، علي بن الحسن، المخصص، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1320هـ، 14/ 7، ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، دار القلم، دمشق، ط1، 1985م، 2/ 738.

(20) انظر: الجوهري، إسماعيل بن حماد، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990، (نبأ) 1/ 74، الصاغاني، الحسن بن محمد، العباب الزاخر واللباب الفاخر، تحقيق: فير محمد حسن، المجمع العلمي العراقي، بغداد، ط1، 1978م، (نبأ) 1/ 116، الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م، (نبو) ص226، الفيروزابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005م، (نبأ) ص53، الفيروزابادي، مجد الدين ==

الطبري والزمخشري وابن عادل من المفسرين[21]، وكذلك حكاه الزبيدي عن بعض مشايخه وهو السنوسي[22].

وذهب فريق آخر إلى أنها من المعتل، منهم الكسائي وأبو معاذ النحوي وأبو بكر بن الأنباري وأبو الطيب اللغوي والراغب الأصفهاني[23].

وأما وزنها فمداره على أنه فعيل بمعنى فاعل أو مفعول، وهو ما يظهر في مناقشة دلالتها.

قال ابن الأثير: «النبيء: فعيل بمعنى فاعل للمبالغة، من النبأ: الخبر؛ لأنه أنبأ عن الله، أي أخبر، ويجوز فيه تحقيق الهمز وتخفيفه، يقال: نَبَأَ ونَبَّأَ وأَنْبَأَ»[24].

وقال الجوهري: «والنبأ: الخبر، تقول: نَبَأَ ونَبَّأَ، أي أخبر، ومنه أخذ النبيء لأنه أنبأ عن الله تعالى، وهو فعيل بمعنى فاعل»[25].

فالفعل المستخدم منه إذن الثلاثي المجرد والمزيد بالهمزة والمضعف، وعلى المجرد جاء قولهم إنه فعيل بمعنى فاعل، إلا أن ابن بري يرى أنه من الثلاثي

= = محمد بن يعقوب، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ط3، 1412هـ، 1992م، 5/ 14.

(21) انظر: الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط2، 2/ 140 – 141، الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دراسة وتعليق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1418هـ/ 1998م، 6/ 412، والفائق في غريب الحديث 3/ 401، وتفسير ابن عادل 2/ 127.

(22) تاج العروس، (نبأ) 1/ 444.

(23) انظر: لسان العرب، (نبا) 6/ 4333، والزاهر في معاني كلمات الناس 2/ 119، أبو الطيب، عبد الواحد بن علي اللغوي، شجر الدر، تحقيق: محمد عبد الجواد، دار المعارف، القاهرة، ط3، ص 79، 162، الأصفهاني، الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، 2/ 623.

(24) النهاية 5/ 3.

(25) الصحاح للجوهري 1/ 74.

المزيد بالهمزة، فقد قال معلقا على الجوهري: «صوابه أَن يقول فَعِيل بمعنى مُفْعِل مثل نَذِير بمعنى مُنْذِر، وأَلِيم بمعنى مُؤْلِم»[26]. وإلى مثل ذلك ذهب الطبري حيث يقول: «الاسم منه مُنْبِئ ولكنه صرف وهو مُفْعِل إلى فعيل»[27]. وبَيِّنٌ من هذا أنهما ذهبا إلى أَنْبَأَ المزيد بالهمزة.

وذهب النيسابوري من المفسرين إلى أنه «فعيل بمعنى فاعل، من نَبَأَ بالتخفيف، أي أخبر؛ لأنه نَبَأَ عن الله تعالى»[28].

وسمي بذلك، كما قال القاضي عياض، «لإنبائه عن أمر الله تعالى وشريعته وما بعثه به»[29]. وقال الراغب الأصفهاني: «لكونه مُنَبَّئًا بما تسكن إليه العقول الذكية»[30].

وذهب القاضي عياض وابن عادل إلى جواز أن يكون وزنه فعيلا بمعنى مفعول؛ «لأن الله أَنْبَأَه بوحيه وأسرار غيبه»، كما يقول القاضي عياض[31]، أو لأنه «مُنَبَّأٌ من الله بأوامره ونواهيه»[32]، كما يقول ابن عادل.

ومما يؤيد الوجه الأول قوله تعالى: {نَبِّئْ عِبَادِي أَنِّي أَنَا الْغَفُورُ الرَّحِيمُ} [الحجر: 49]، وقوله: {وَنَبِّئْهُمْ أَنَّ الْمَاءَ قِسْمَةٌ بَيْنَهُمْ} [القمر: 28]. ويؤيد الوجه الثاني قوله تعالى: {وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ} [فاطر: 14]، وقوله: {قَالَ نَبَّأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ} [التحريم: 3].

---

(26) لسان العرب، (نبأ) 6/ 4315.

(27) تفسير الطبري 2/ 140.

(28) النيسابوري، الحسن بن محمد، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1416هـ/ 1996م، 1/ 300.

(29) مشارق الأنوار على صحاح الآثار 2/ 2، وانظر: عياض، أبو الفضل عياض بن موسى اليحصبي، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، تحقيق: عبده علي كوشك، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، دبي، ط1، 1434هـ/ 2013م، ص310، 311.

(30) المفردات في غريب القرآن 2/ 623.

(31) مشارق الأنوار على صحاح الآثار 2/ 2، وانظر: الشفا بتعريف حقوق المصطفى ص310.

(32) تفسير ابن عادل 2/ 127.

ومما يؤيد هذا الرأي القائل باشتقاقه من النبأ ما ذكره الليث من أن النَّبْأَة: الصوت ليس بالشديد، أو الصوت الخفي، وهو ما يتناسب مع طبيعة الوحي، ومن ذلك قول الشاعر:

آنَسَتْ نَبْأَةً وَأَفْزَعَهَا الْقَنَّـ ***ـاصُ قَصْرًا وَقَدْ دَنَا الْإِمْسَاءُ

أراد: صاحب نبأة.

وقال ذو الرمة:

بِنَبْأَةِ الصَّوْتِ مَا فِي سَمْعِهِ كَذِبُ[33]

وقد ذهب بعض العلماء إلى أنه مأخوذ من النبوء وهو الظهور والارتفاع، فقد قال الزجاج: «فيجوز أن يكون من أنبأت مما ترك همزه لكثرة الاستعمال، ويجوز أن يكون من نَبَأَ يَنْبَأُ إذا ارتفع، فيكون فعيلا من الرفعة»[34].

ويؤيد ذلك أن أبا زيد قال: «نَبَأْتُ على القوم أَنْبَأُ نَبْأً ونُبُوءًا؛ إذا طلعتُ عليهم»[35].

وعلى هذا القول يكون فعيلا بمعنى فاعل من الثلاثي المجرد.

وذهب بعضهم إلى أنه مأخوذ من نَبَأت من أرض إلى أرض؛ أي خرجت منها إلى أخرى[36]، ولذلك قيل: سيل نابئ ورجل نابئ؛ أي جاء من بلد إلى آخر، قال الأخطل:

وَلَكِنْ قَذَاهَا كُلُّ أَشْعَبَ نَابِئٍ ***أَتَتْنَا بِهِ الْأَقْدَارُ مِنْ حَيْثُ لَا نَدْرِي

(33) الصحاح للجوهري، (نبأ) 1/ 74، والأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، (نبا) 15/ 487.

(34) معاني القرآن وإعرابه 1/ 145.

(35) الصحاح للجوهري، (نبأ) 1/ 74، وتهذيب اللغة (نبا) 15/ 487.

(36) انظر: غرائب القرآن ورغائب الفرقان 1/ 301.

وقيل للثور نابئ؛ لأنه يخرج من بلد إلى بلد، وقال عدي بن زيد يصف فرسا:

وَلَهُ النَّعْجَةُ المُرِيُّ تُجَاهَ الرَّ ❊❊❊ كْبِ عَدْلًا بِالنَّابِئِ الْمِخْرَاقِ

ولعل هذا هو المعنى الذي من أجله أنكر النبي صلى الله عليه وسلم على الأعرابي حين ناداه: يا نبيء الله[37]، وسنناقش هذا الرأي.

ويتبين من العرض السابق أن هذا الفريق الذي يرجع أصل النبي إلى المهموز، يرى في دلالته ثلاثة آراء، إما أن يكون من النبأ بمعنى الخبر، وإما أن يكون من النبوء بمعنى الظهور والارتفاع، أو من نَبَأَ أي خرج من بلد إلى بلد.

وأما الفريق الآخر فيذهب إلى أنه من النباوة أو النَّبْوَة، بمعنى الارتفاع والظهور لرفعة شأنه ومحله عن سائر الناس، وممن قال بهذا الرأي أبو بكر بن الأنباري وأبو الطيب اللغوي والراغب الأصفهاني واليزيدي[38]، فقد حكى الخطابي عنه: «إنما سمي الأنبياء لأنهم قد ارتفعت منزلتهم واستعلت درجتهم على سائر الخلق»[39].

وذهب الأصفهاني إلى أن النبي بغير الهمز أبلغ من النبيء بالهمز، لكنه لم يرجع الأمر إلى السماع والاستعمال كما فعل سيبويه، ولكنه نظر إليه نظرة معنوية فقال: «النبي بغير الهمز أبلغ من النبيء بالهمز؛ لأنه ليس كل منبَّأ رفيع القدر والمحل»[40].

(37) انظر: الصحاح، (نبأ) 1/ 74، وتهذيب اللغة (نبا) 15/ 487.

(38) الزاهر في معاني كلمات الناس 2/ 119، وشجر الدر لأبي الطيب ص 79، 162، والمفردات في غريب القرآن 2/ 623، والخطابي، حمد بن محمد بن إبراهيم، غريب الحديث، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، دار الفكر، دمشق، 1982م، 3/ 193.

(39) غريب الحديث للخطابي 3/ 193.

(40) المفردات في غريب القرآن 2/ 623.

وعلى هذا يكون النبي فعيلا بمعنى فاعل، وزعم النيسابوري أنه فعيل بمعنى مفعول[41].

وذهب بعض العلماء إلى أن النبي مأخوذ من الطريق لوضوح أمره، أو لأنه واسطة بين الله تعالى وعباده، قال أبو بكر بن الأنباري: «ويجوز أن يكون النبي سمي نبيا لبيان أمره ووضوح خبره أُخِذَ من النَّبِيّ وهو عندهم الطريق»[42]. وهو مأخوذ من قول الكسائي: (النَّبيُّ الطَّريقُ، والأَنْبياء طُرُق الهُدَى)، وحُكِيَ عن أَبي مُعاذ النحوي أنه سمع أَعرابيًّا يقول مَن يَدُلُّني على النَّبيِّ؟ أَي على الطَّريق[43].

الأدلة:

من العرض السابق، يمكن إرجاع مجمل الآراء إلى رأيين اثنين، رأي يرجع الكلمة إلى الأصل المهموز، ورأي يرجعها إلى الأصل المعتل، ولكل رأي من الرأيين المذكورين وجاهته وأدلته التي يعتمد عليها، وسنورد أدلة كل فريق ونناقشها؛ توخيا لأصوبهما.

أما الفريق الأول وهو الذي يرجع أصل النبي إلى الهمز فيدعم رأيه بأدلة تنوعت بين القرآن الكريم، وأقوال العرب والشعر، منها:

أدلتهم من القرآن الكريم:

1. استدل هذا الفريق بقراءة الإمام نافع فإنه همزها في القرآن كله، قال ابن الجزري: «فأما (النبي) وما جاء منه (النبيون، والنبيين، والأنبياء، والنبوة) حيث وقع، فقرأ نافع بالهمز، والباقون بغير همز»[44]. وقد سبق أنه يخففها في آيتي الأحزاب، فيما رواه قالون والمسيبي وإسماعيل بن جعفر من أنه إذا التقت همزتان

(41) غرائب القرآن ورغائب الفرقان 1/ 301.

(42) الزاهر في معاني كلمات الناس 2/ 119.

(43) انظر: لسان العرب، (نبا) 6/ 4333.

(44) ابن الجزري، محمد بن محمد، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى، القاهرة، 1/ 406.

مكسورتان منفصلتان (أي: في كلمتين) خفف الأولى منهما وحقق الثانية، بأن يقلب الأولى ياء، ويكون ذلك في الوصل دون الوقف، وروى ورش عنه تحقيق الهمز فيها إجراء على أصله في تحقيق الأولى وتليين الثانية من الهمزتين المكسورتين[45].

أدلتهم من الشعر وأقوال العرب:

2. استدلوا كذلك بأن صيغة فعيل الصحيح (غير المعتل) من النعوت تجمع على فُعَلاء، كشريك وشركاء، وعليم وعلماء، وحكيم وحكماء، وما أشبه ذلك، وقد قالت العرب نُبَآء في جمع نبي، وذلك في قول عباس بن مرداس يمدح النبي صلى الله عليه وسلم[46]:

يـا خـاتم النبـآء إنـك مرسـل * بـالحق كـل هـدى السـبيل هـداكا
إن الإله ثنـى عليـك محبـة * في خلـقـه ومحمدا سمـاكـا

على أن واحدهم «نبيء» مهموز[47].

3. استدلوا كذلك بأن العرب تصغر نبوَّة على نُبَيِّئَة، ونَبِيًّا على نُبَيِّئ[48]، وقد حكى سيبويه: (كانَ مُسيلمَة نُبُوَّتُهُ نُبَيِّئَةَ سَوْءٍ)[49]، وقد قال ابن بري تعليقا عليه: «ذكر الأوَّل غير مُصغَّرٍ ولا مهموز ليُبيِّن أَنَّهم قد همزوه في التصغير وإن لم

(45) انظر: الحجة في علل القراءات السبع للفارسي 1/ 478، والمبهج في القراءات الثمان 2/ 339، والموضح في وجوه القراءات، وعللها 1/ 280، إتحاف فضلاء البشر 1/ 396، وتفسير القرطبي 2/ 156، وابن عطية، عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م، 1/ 155، وتفسير ابن عادل 2/ 127.

(46) ورد هذا الشاهد بروايات مختلفة، فقد جاء في الصحاح للجوهري، (نبأ) 1/ 75، ولسان العرب، (نبأ) 6/ 4315، وتفسير الطبري 2/ 141: (بالخير)، وفي تفسير ابن عطية 1/ 155، وتفسير ابن عادل 2/ 127: (هدى الإله)، وفي تاج العروس، (نبأ) 1/ 445: (بنى عليك).

(47) انظر: تفسير الطبري 2/ 141.

(48) انظر: بصائر ذوي التمييز 5/ 14.

(49) كتاب سيبويه 3/ 460.

يكن مهموزا في التكبير»[50]. وقال أبو علي: «زعم سيبويه أنهم يقولون في تحقير النبوة: كان مسيلمة نُبُوَّتُهُ نُبَيِّئَةَ سَوْءٍ، وكلهم يقولون تنبأ مسيلمة، فاتفاقهم على ذلك دليل على أن اللام همزة»[51]. وحكى الزمخشري عن العرب أنهم يقولون: (إن مسيلمة لنُبَيِّئ سَوْءٍ)[52].

وأما الفريق الثاني فقد تنوعت أدلته كذلك بين أقوال العرب، والحديث والآثار، والشعر:

أدلتهم من أقوال العرب:

1. فأما استدلالهم بأقوال العرب فمنه ما حكاه أبو معاذ النحوي عن بعض الأعراب: (من يدلني على النبي؟ أي على الطريق)، وقد سبق. وحكى الطبري عن بعضهم أنه قال: «لم أسمع أحدا يهمز النبي»[53].

2. استدلوا كذلك بأن الأغلب في جمع النبي أنبياء كما يجمع فعيل في المعتل، نحو وَلِيّ وأولياء، وصَفِيّ وأصفياء، ووَصِيّ وأوصياء، ودَعِيّ وأدعياء[54].

أدلتهم من الحديث الشريف والأثر:

3. استدل هذا الفريق كذلك بعدد من الأحاديث والآثار، منها الحديث الذي رواه الحاكم في "مستدركه" على شرط الشيخين وصححه ولم يخرجاه، عن أبي ذر، أن أعرابيا أتى النبيَّ صلى الله عليه وسلم فقال: السلام عليك يا نبيء الله، وهمز، قال: "لست بنبيء الله، ولكني نبيّ الله"[55].

---

(50) لسان العرب، (نبأ) 6/ 4316.

(51) هذا لفظ تفسير ابن عطية 1/ 155، وانظر: الحجة في علل القراءات السبع للفارسي 1/ 479، 480.

(52) الفائق في غريب الحديث 3/ 401.

(53) انظر: تفسير الطبري 2/ 141.

(54) انظر: تفسير الطبري 2/ 140، 141، وتفسير ابن عطية 1/ 155.

(55) الحاكم، محمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين، دار الحرمين للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1997م، 2/ 276، 277.

فقد استدل الزركشي بهذا الحديث على أن المختار ترك الهمز في النبي مطلقا[56].

ونقل أبو حيان التوحيدي عن بعض العلماء قوله: «أفما ترى إلى إنكار رسول الله صلى الله عليه وسلم الهمز؟! لأنه لم يجعله من أنبأتك بالأمر، ولا يجوز أن يكون ذهب إلى ترك الحجازيين للهمز، لأنه لو ذهب إلى ذلك كان نبيء الله إذا أعطى الحرف حقه، ونبي الله إذا خفف، فكيف يقول: لست بنبيء الله، وقوله الحق؟!»[57].

4. أخرج الحاكم كذلك عن ابن عمر أنه قال: (ما همز رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا أبو بكر ولا عمر ولا الخلفاء، وإنما الهمز بدعة ابتدعوها من بعدهم)[58].

5. وروي عن علي رضي الله عنه أنه قال: (نزل القرآن بلسان قريش، وليسوا بأصحاب نبر، ولولا أن جبرائيل عليه السلام نزل بالهمزة على النبي صلى الله عليه وسلم ما همزنا)[59].

أدلتهم من الشعر:

6. وأما الشعر فمنه قول القطامي [60]:

لما وردن نبيـــا واستـــتب بنـــا * مسحنفر كخطوط النسج منسحـــل

(56) انظر: تاج العروس، (نبأ) 1/ 447.

(57) التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد، البصائر والذخائر، تحقيق: وداد القاضي، دار صادر، بيروت، ط1، 1988م، 6/ 66.

(58) المستدرك، (رقم 2966)، 2/ 277.

(59) شرح شافية ابن الحاجب 3/ 32.

(60) لسان العرب، (نبا) 6/ 4333، وفي تفسير الطبري 2/ 141، وتفسير ابن عطية 1/ 155، والزاهر في معاني كلمات الناس 2/ 119: (كخطوط السيح).

وقول أَوس ابن حَجر يَرْثي فُضالةَ بن كَلْدةَ الأَسَدِيّ[61]:

عــلى السَّــيِّدِ الصَّــعْب لَــو أَنَّــه * يَقُـــومُ عـــلى ذِرْوةِ الصَّـــاقِبِ
لأَصْبَــح رَتْمًا دُقــاقَ الحَصـــى * مَكـــانَ النَّبيِّ مـــن الكاثِـــبِ

فأصل النبي على ذلك نَبِيوٌ، فاجتمعت الياء والواو وكان السابق منهما ساكنا فانقلبت الواو ياء وأدغمت الياءان[62].

المناقشة:

أما أن النبي معناها الطريق، فهو محكي بالهمز وبغيره، قال الصاحب بن عباد: «والنَّبِيْءُ: التَّلُّ من الرَّمْلِ. والطَّرِيْقُ الواضِحُ يَأْخُذُ بكَ إلى حَيْثُ تُرِيْدُ»[63]. وحكى الزبيدي في تاج العروس: «والنَّبيءُ على فَعيل: الطريقُ الواضِحُ يُهمز ولا يُهمز»[64]. وقال القاضي عياض: «وقيل النبيء بالهمز أيضا الطريق فسموا بذلك لأنهم الطرق إلى الله»[65]. وعلى ذلك فلا حجة في قول الكسائي المستشهد به من أن النبي يعني الطريق، لأنه محكي بالهمز وبغيره[66].

وإذا طالعنا مادة «نبأ» وجدنا ما يدل على الارتفاع والظهور، فإنه يقال: نبأ إذا ظهر وارتفع، ومنه ما ورد في بعض الأَخبار وهي من الأَحاديث التي لا

(61) لسان العرب، (نبا) 6/ 4333.

(62) انظر: الزاهر في معاني كلمات الناس 2/ 119.

(63) ابن عباد، الصاحب إسماعيل، المحيط في اللغة، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، (نبأ) 10/ 404.

(64) تاج العروس، (نبأ) 1/ 448.

(65) مشارق الأنوار على صحاح الآثار 2/ 2.

(66) حكي بالهمز في تاج العروس، (نبأ) 1/ 448، وبغير الهمز في تفسير الثعلبي، انظر: الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم، الكشف والبيان، تحقيق: أبو محمد بن عاشور ونظير الساعدي، دار إحياء التراث، بيروت، 2002م، 1/ 207.

طُرُقَ لها: «لا تُصَلُّوا على النَّبيءِ» بالهمز، أَي المكان المرتفع المُحْدَوْدِب[67]، وحكى الصاغاني عن أبي زيد: «نَبَأْتُ أَنْبَأُ نُبُوءًا إذا ارتفعت، وكل مرتفع نابئ ونبيء»[68]. وقال الزجاج: «فيجوز أن يكون من أنبأت مما ترك همزه لكثرة الاستعمال، ويجوز أن يكون من نَبَأَ ينبأ إذا ارتفع، فيكون فعيلا من الرفعة»[69]. وقال القاضي عياض: «وقيل أيضا اشتق من النبيء مهموز، وهو ما ارتفع من الأرض، لرفعة منازلهم»[70].

وأما ما قيل من أن الأغلب في الجمع أن يقال أنبياء، فمجاب عنه؛ فقد علل الجوهري ذلك بأن الهمز لما أبدل وألزم الإبدال عوملت الكلمة في الجمع معاملة المعتل، مثل عيد وأعياد[71]، وقد كان حقها أن تُجمع على أعواد، بل إنهم قد صغروه على عُيَيْد وليس على عُوَيْد، ولم يكن ذلك دليلا على أن الياء أصل في «عيد» وإنما هو من الشاذ كما قال سيبويه[72].

قال أبو علي: «فكما أن أعيادا لا تدل على أن عيدا من الياء؛ لكونه من عَوْد الشيء، كذلك لا يدل أنبياء على أنه من النباوة، ولكن لما لزم البدل جعل بمنزلة تقي وأتقياء وصفي وأصفياء، ونحو ذلك»[73].

---

(67) انظر: القاموس المحيط، (نبأ) ص53، وتاج العروس، (نبأ) 1/ 449، وجاء في لسان العرب، (نبا) 6/ 4333، وغريب الحديث للخطابي 3/ 191 بغير همز، وفي العباب الزاخر: (لا يُصَلَّى على النبيء) (نبأ) 1/ 116.

(68) العباب الزاخر، (نبأ) 1/ 116، وما في الهمز لأبي زيد: «وكل ما ارتفع فهو ناتئ» بمثناة فوقية. انظر: أبو زيد، سعيد بن أوس، الهمز، تحقيق لويس شيخو، المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، بيروت، 1911م، ص5.

(69) معاني القرآن وإعرابه 1/ 145.

(70) مشارق الأنوار على صحاح الآثار 2/ 2.

(71) انظر: الصحاح للجوهري 1/ 75، والعباب الزاخر، (نبأ) 1/ 117، وشرح شافية ابن الحاجب 3/ 35.

(72) انظر: كتاب سيبويه 3/ 358 و460، والتعليقة 3/ 311.

(73) الحجة في علل القراءات السبع للفارسي 1/ 481.

وندعم ذلك بما أورده عبد القاهر الجرجاني في الدلائل من قول الشاعر[74]:

سقته كف الليل أكواس الكرى

فإنه لما سهل الهمزة من كأس جمعها على أكواس.

ويجاب عنه كذلك بما ذكره الزجاج من مجيء أفعلاء جمعا لفعيل من الصحيح، وإن كان قليلا، مثل: خَمِيس وأَخْمِساء ونَصِيب وأَنْصِباء[75]. ومن ذلك قولنا: صديق وأصدقاء، وقريب وأقرباء، وفريق وأفرقاء.

وأما حديث "لست بنبيء الله" فهو مردود من وجهين:

الأول: أن الحديث ضعيف سندا ومتنا، أما السند فإن الحاكم روى الحديث على شرط الشيخين وفيه «حسين الجعفي وليس من شرطهما»[76]، وفيه حمران بن أعين وقد قال عنه الذهبي: رافضي ليس بثقة[77]، وقال فيه يحيى (هو ابن معين): ضعيف، ليس بشيء[78]. ولذلك تعقب الذهبيُّ الحاكمَ وقال: «منكر لم يصح»[79].

والحديث له طُرُقٌ أُخرى مرسلة، منها ما رواه ابن عدي في "الكامل"[80]، ومنها ما رواه أبو عُبَيد فيما حُكي عنه في "تاج العروس": «حدَّثنا محمدُ بن سَعْدٍ،

(74) دلائل الإعجاز، ص 478.

(75) انظر: معاني القرآن وإعرابه 1/ 145، ولسان العرب، (نبا) 6/ 4333، وتاج العروس، (نبو) 40/ 13.

(76) انظر: تاج العروس، (نبأ) 1/ 447.

(77) انظر: السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: مركز الدراسات القرآنية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 1426هـ، 2/ 628.

(78) انظر: ابن عدي، عبد الله الجرجاني، الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق: مازن السرساوي، مكتبة الرشد، الرياض، 2013م، 4/ 178، 179.

(79) المستدرك، حاشية 2/ 277، والإتقان 2/ 628.

(80) الكامل لابن عدي، (رقم 5826 و5827 و5828)، 4/ 179، 180.

عن حَمْزَة الزَّيَّات، عن حمران بن أَعيَنَ، أَنَّ رجلاً.. فذكره»[81]. وكل هذه الطرق مدارها على «حمزة الزيات عن حمران بن أعين».

وقد أورده العقيلي من «حديث عبد الرحيم بن حماد الثقفي قال: حدثنا الأعمش، عن الشعبي، عن عبد الله بن عباس»، وعبد الرحيم بن حماد هذا «له عن الأعمش مناكير، وما لا أصل له من حديث الأعمش»، ولذلك ذكر العقيلي أن هذا الحديث رُوِيَ بإسناد لين[82].

***

وأما متنه فقد قال أبو علي: «ومما يقوي تضعيفه أن من مدح النبي صلى الله عليه وسلم فقال: (يا خاتم النبآء) لم يُؤْثَر فيه إنكار عليه فيما علمنا، ولو كان في واحده نكير لكان الجمع كالواحد»[83].

وأما الوجه الثاني، على فرض صحة الحديث، فإن النهي راجع إلى أمر يتعلق بالمعنى، فقد حكى أبو زيد: نَبَأْتُ من أرض كذا إلى أرض كذا، أي: خرجت منها إليها[84]. وقال الزجاج: «نبأت من بلد إلى بلد؛ إذا خرجت»[85]. قال أبو علي: «وليس اشتقاق النبيء من هذا وإن كان من لفظه»[86]. فقوله: «يا نبيء الله» بالهمز يوهم: يا طريد الله الذي أخرجه من مكة إلى المدينة[87]، فنهاه

(81) انظر: تاج العروس، (نبأ) 1/ 447.

(82) انظر: العقيلي، محمد بن عمرو، الضعفاء، اعتنى به: مازن السرساوي، دار ابن عباس، المنصورة، 2008م، ترجمة رقم 1055 عبد الرحيم بن حماد الثقفي، (حديث رقم 3610) 3/ 575، 576.

(83) الحجة في علل القراءات السبع للفارسي 1/ 482، وانظر: تاج العروس، (نبأ) 1/ 448، وتفسير ابن عطية، 1/ 156، والجامع لأحكام القرآن 2/ 157.

(84) انظر: الهمز لأبي زيد، ص5، وانظر: لسان العرب، (نبأ) 6/ 4316.

(85) الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، فعلت وأفعلت، تحقيق وشرح وتعليق: ماجد حسن الذهبي، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق، ص 141، 142.

(86) الحجة في علل القراءات السبع للفارسي 1/ 479.

(87) انظر: غرائب القرآن ورغائب الفرقان 1/ 301.

عن ذلك لأنه لم يدر بم سماه، ونظير ذلك نهي المؤمنين عن قولهم «راعنا» لما وجدت اليهود بذلك طريقا إلى السب في لغتهم[88].

وقد يكون النهي حضا من النبي صلى الله عليه وسلم على تحرِّي أفصح اللغات في القرآن وغيره[89]، فقد قال أبو عبيد فيما حُكي عنه: «أنكر عدوله عن الفصحى، أي فيجوز الوجهان ولكن الأفصح بغير همز»[90]. ويؤيد ذلك ما ورد في بعض روايات الحديث: "لا تنبر باسمي فإنما أنا نبي الله"، وفي رواية: "إنا معشر قريش لا ننبر"[91].

وبهذا رُدَّ قولُ من قال إن أصل النبي «من نَبَأت من أرض إلى أرض أي خرجت منها إلى أخرى»، ورُدَّ ما ذكره أبو حيان التوحيدي.

إلا أني أرى اشتقاق النبي من هذا المعنى – النبوء؛ أي الخروج – له وجاهته؛ فهجرة الأنبياء وخروجهم من بلادهم أمر ثابت، ومن ذلك ما حكاه الله تعالى من قول الكافرين: {وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُواْ لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُم مِّنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا} [إبراهيم: 13]، وقال حكاية عن خليله إبراهيم: {وَقَالَ إِنِّي مُهَاجِرٌ إِلَىٰ رَبِّي إِنَّهُ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ} [العنكبوت: 26]. فهاجر إبراهيم عليه السلام إلى بلاد الشام، وقال حكاية عن قوم لوط: {فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَن قَالُوا أَخْرِجُوا آلَ لُوطٍ مِّن قَرْيَتِكُمْ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ} [النمل: 56]، وقال تعالى عن هجرة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم: {إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ} [التوبة: 40]، وقال: {كَمَا أَخْرَجَكَ رَبُّكَ مِن بَيْتِكَ بِالْحَقِّ وَإِنَّ فَرِيقًا مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَارِهُونَ} [الأنفال:

(88) وذلك لأن اليهود كانوا يقصدون استعماله من الرعونة لا من الرعاية، حكاه الزبيدي عن بعض شيوخه، انظر: تاج العروس، (نبأ) 1/ 448.

(89) انظر: تفسير ابن عادل 2/ 128.

(90) الدمياطي، أحمد بن محمد بن عبد الغني، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1987م، 1/ 396.

(91) ذكر الزمخشري الروايتين في كتابه الفائق في غريب الحديث 3/ 401.

5]، وقال: {وَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ هِيَ أَشَدُّ قُوَّةً مِّن قَرْيَتِكَ الَّتِي أَخْرَجَتْكَ أَهْلَكْنَاهُمْ فَلَا نَاصِرَ لَهُمْ} [محمد: 13]

وقد ورد في حديث بدء الوحي أن ورقة بن نوفل قال للنبي صلى الله عليه وسلم: هذا الناموس الذي أنزل على موسى، يا ليتني فيها جذعا، ليتني أكون حيا حين يخرجك قومك. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أومخرجيَّ هم؟». قال ورقة: نعم، لم يأتِ رجل قط بما جئت به إلا عودي، وإن يدركني يومك أنصرك نصرا مؤزرا[92].

ورُوِيَ عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهَّ صَلَّى اللهُّ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِمَكَّةَ: «مَا أَطْيَبَكِ مِنْ بَلَدٍ وَأَحَبَّكِ إِلَيَّ، وَلَوْلَا أَنَّ قَوْمِيَ أَخْرَجُونِي مِنْكِ مَا سَكَنْتُ غَيْرَكِ»[93].

ومما يؤيد ذلك أنَّا لا نجد في السور المكية وصفه صلى الله عليه وسلم بالنبوة، وإنما بالرسالة والعبودية لله تعالى.

وأما الأثر الذي رُوي عن ابن عمر فضعيف السند أيضا، فهو من طريق «موسى بن عبيدة، عن نافع، عن ابن عمر»، وقد قال الحافظ أبو شامة فيما حكاه عنه ابن الجزري: «هو حديث لا يحتج بمثله لضعف إسناده، فإن موسى بن

(92) ابن حنبل، الإمام أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، مصر، ط2، 1420هـ/ 1999م، 43/ 52 (الحديث رقم 25865)، والبخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 1423هـ/ 2002م، ص7، و1729 (الحديث رقم 3 و6982)، والصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2، 1403هـ، 5/ 322 (الحديث رقم 9719)، وابن حبان، أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد، صحيح ابن حبان بترتيب الأمير علاء الدين الفارسي، تحقيق: أحمد شاكر، دار المعارف، مصر، 1/ 170 (الحديث رقم 32).

(93) الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي، اعتنى به: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، ص 880 (الحديث رقم 3926)، وقال: هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ، غَرِيبٌ مِنْ هَذَا الْوَجْهِ، وأخرجه والطبراني في الكبير 10/ 325 (الحديث رقم 10624، و10633)، وابن حبان 9/ 23 (الحديث رقم 3709)، والحاكم في المستدرك 1/ 665 (الحديث رقم 1838)، وقال: هَذَا حَدِيثٌ صَحِيحُ الإِسْنَادِ، وَلَمْ يُخَرِّجَاهُ.

عبيدة هذا هو الربذي، وهو عند أئمة الحديث ضعيف»[94]. وقد قال أحمد بن حنبل: «لا أكتب حديث موسى بن عبيدة الربذي»[95].

* وأما قول علي رضي الله عنه: (نزل القرآن بلسان قريش)، فهو محمول على الأغلب كما ذهب إليه ابن عبد البر، فقد قال: «من قال: إن القرآن نزل بلغة قريش – معناه عندي: في الأغلب، والله أعلم؛ لأن غير لغة قريش موجودة في صحيح القراءات من تحقيق الهمزات ونحوها، وقريش لا تهمز»[96].

وهذا الأثر والذي قبله متعارضان، فابن عمر يقول: (ما همز رسول الله)، وعلي يقول: (ولولا أن جبرائيل عليه السلام نزل بالهمزة على النبي صلى الله عليه وسلم ما همزنا).

* وأما شاهد القطامي فإن النبي فيه موضع بعينه[97]. وقد رد أبو القاسم الزجاجي ما ذكره ابن الأنباري من أن النبي في هذا البيت يعني الطريق، قال: «كيف يكون ذلك من أسماء الطريق وهو يقول (لما وردن نبيا) وقد كانت (أي الإبل) قبل وروده على طريق؟! فكأنه قال (لما وردن طريقا) وهذا لا معنى له إلا أن يكون أراد طريقا بعينه في مكان مخصوص، فيرجع إلى أنه اسم مكان بعينه، وقيل هو رمل بعينه، وقيل هو اسم جبل»[98].

قال ياقوت الحموي: «يقوي ما ذهب إليه الزجاجي قول عدي بن زيد العبادي:

---

(94) النشر في القراءات العشر 1/ 429، وقد ورد فيه: الزيدي، ولعله خطأ مطبعي، وانظر: الإتقان 2/ 628.

(95) المستدرك 2/ 277.

(96) ابن عبد البر، يوسف بن عمر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، الجزء الثامن، تحقيق: محمد الفلاح، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، المغرب، 1980م، 8/ 280، والجامع لأحكام القرآن 1/ 75.

(97) لسان العرب، (نبا) 6/ 4333.

(98) انظر: الحموي، ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1993م، 5/ 259، وتاج العروس، (نبو) 40/ 17.

سَــقَى بَطْــنَ الْعَقِيــقِ إِلَى أُفَــاقٍ * فَفَــــاثُورٍ إِلَى لَبَــــبِ الْكَثِيــــبِ
فَـرَوَّى قُلَّـةَ الْأَدْحَـــــالِ وَبْــلًا * فَفَلْجًا فَالنَّبِــيَّ فَذَا كَــرِيــــبِ»(99)

وأما قول أَوس بن حَجر فقد قيل فيه: النَّبيُّ المكان المُرْتَفِعُ، والكاثِبُ الرمل المجتمع، وقيل النَّبيُّ ما نَبا من الحجارة إِذا نَجَلَتْها الحَوافِرُ، ويقال الكاثِبُ جبل وحَوله رَوابٍ يقال لها النَّبيُّ الواحد نابٍ مثل غازٍ وغَزيٍّ، ومعنى الشاهد: لو قام فُضالةُ على الصاقِب، وهو جَبَل، لذَلَّهً وتَسَهَّل له حتى يصير كالرَّمْلِ الذي في الكاثب. وقال ابن بري: الصحيح في النَّبي ههنا أنه اسم رمل معروف(100).

وقال أبو عبيد: «يريد بالنبي ما نبا من الحصى إذ دُق فندر، والكاثب: الجامع لما ندر منه. ويقال: النبي والكاثب موضعان»(101).

الترجيح:

ترجح لدينا من المناقشة السابقة، ومن عرض أدلة الفريقين وجاهة الرأيين، غير أنه تبين لنا كذلك صواب الرأي الأول القائل بأصالة الهمز في النبي ومشتقاتها، وضعف الرأي الثاني القائل بأصالة العلة فيها.

وأما من حيث دلالة الكلمة فيتجاذبنا فيها رأيان لهما وجاهتهما، الأول هو الرأي القائل باشتقاقه من نَبَأَ بمعنى خرج، والرأي الثاني هو الذي اشتقها من النبأ أي الخبر.

غير أنا نميل إلى الأخير منهما، لأن النبي صلى الله عليه وسلم – وإن لم يوصف في السور المكية قبل الهجرة بالنبوة – عُرِفَ بين الناس بهذا الوصف،

(99) معجم البلدان 5/ 259، وتاج العروس، (نبو) 40/ 17.

(100) انظر: لسان العرب، (نبا) 6/ 4333، وتاج العروس، (نبو) 40/ 17.

(101) الهروي، أبو عبيد القاسم بن سلام، غريب الحديث، تحقيق حسين محمد محمد شرف، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1993م، 4/ 85.

ومن ذلك ما قاله أبو جهل للأخنس بن شريق: (تنازعنا نحن وبنو عبد مناف الشرف، أطعموا فأطعمنا، وحملوا فحملنا، وأعطوا فأعطينا، حتى إذا تجاثينا على الركب، وكنا كفرسي رهان، قالوا: منا نبي يأتيه الوحي من السماء، فمتى ندرك هذه؟! والله لا نؤمن به أبدا ولا نصدقه)[102].

وقال للمغيرة بن شعبة: (والله إني لأعلم أن ما يقول حق، ولكن بني قصي قالوا: فينا الحجابة، فقلنا: نعم، فقالوا: فينا الندوة، فقلنا: نعم، ثم قالوا: فينا اللواء، فقلنا: نعم، ثم أطعموا وأطعمنا، حتى إذا تحاكَّت الركب قالوا: منا نبي، والله لا أفعل)[103].

وفي رواية أن عاتكة بنت عبد المطلب، عمة النبي صلى الله عليه وسلم، رأت رؤيا قُبَيْل بدر، أن راكبا أقبل على راحلته من أعلى مكة يصيح بأعلى صوته: يا آل غُدَر ويا آل فُجَر، اخرجوا في ليلتين أو ثلاث، ثم دخل المسجد على راحلته فصرخ في المسجد ثلاث صرخات ومال إليه من الرجال والنساء والصبيان، وفزع الناس له أشد الفزع، قالت: ثم أراه مثل على ظهر الكعبة على راحلته فصاح ثلاث صرخات: يا آل غدر ويا آل فجر، اخرجوا في ليلتين أو ثلاث، حتى أسمع من بين الأخشبين من أهل مكة، ثم عمد لصخرة عظيمة فنزعها من أصلها ثم أرسلها على أهل مكة، فأقبلت الصخرة لها دوي، حتى إذا كانت عند أصل الجبل ارفضَّت، فلا أعلم بمكة بيتا ولا دارا إلا قد دخلها فلقة من تلك الصخرة.. ولما علم أبو جهل بهذه الرؤيا قال للعباس: (إنا كنا وأنتم كفرسي رهان، فاستبقنا المجد منذ حين، فلما تحاذت الركب قلتم منا نبي، فما بقي إلا أن تقولوا منا نبية)[104].

---

(102) البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، دار الكتب العلمية، بيروت، دار الريان للتراث، القاهرة، ط1، 1408هـ/ 1988م، 2/ 206، 207.

(103) أخرجه البيهقي في دلائل النبوة 2/ 207.

(104) الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، 24/ 347 (الحديث رقم 860).

وفي رواية: (يا بني عبد المطلب، أما رضيتم أن تتنبأ رجالكم حتى تتنبأ نساؤكم؟!)[105].

فصريح من هذه الآثار أن العرب كانت تعرف أن النبي هو من يأتيه الوحي من السماء كما قال أبو جهل: (قالوا: منا نبي يأتيه الوحي من السماء)، وهذا المعنى مشتق من النبأ، بمعنى الخبر، وليس الخروج، وهو ظاهر في رواية الطبراني: (يا بني عبد المطلب، أما رضيتم أن تتنبأ رجالكم حتى تتنبأ نساؤكم؟!). ولما ظهر المتنبئون بالجزيرة العربية في أواخر حياة النبي صلى الله عليه وسلم كانوا يدَّعون الإخبار عن الغيب، ويزعمون أن وحيا يأتيهم من السماء، ولم يهاجر أحد منهم من بلده إلى بلد آخر.

وفي القرآن آيات كثيرة في هذا المعنى، وللنبي فيها معان ثلاثة:

الأول: أنه الشخص المُسْتَنْبَأ أو المسئول عن الخبر، ومن ذلك قوله تعالى: {وَيَسْتَنبِئُونَكَ أَحَقٌّ هُوَ قُلْ إِي وَرَبِّي إِنَّهُ لَحَقٌّ} [يونس: 53].

الثاني: أنه المُنْبَأ أو المُنَبَّأ، وهو الشخص الذي يأتيه الخبر، كما في قوله تعالى: {وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ} [فاطر: 14]، وقوله: {قَالَتْ مَنْ أَنْبَأَكَ هَذَا قَالَ نَبَّأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ} [التحريم: 3].

الثالث: أنه المُنْبِئ أو المُنَبِّئ، وهو الشخص الذي يقوم بإبلاغ الخبر، كما في قوله تعالى: {وَنَبِّئْهُمْ أَنَّ الْمَاءَ قِسْمَةٌ بَيْنَهُمْ} [القمر: 28]. وقوله: {وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا هَلْ نَدُلُّكُمْ عَلَىٰ رَجُلٍ يُنَبِّئُكُمْ إِذَا مُزِّقْتُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ إِنَّكُمْ لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ} [سبأ: 34].

ونرى مع هذا ما قرره النحاة واللغويون والقراء من أن الأفصح في النبي وجمعيها ومصدرها (النبوة) ترك الهمز؛ لأنه اللغة المجمع عليها، ولأن عليه عامة القراء، كما نرى جواز مجيء هذه الكلمات على أصلها مهموزة، وإن كان

(105) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير 24/ 345 (الحديث رقم 859).

ذلك خلاف الأفصح، وذلك لورود القراءة بها، ونرفض تعليل الأصفهاني بقوله: «النبي بغير الهمز أبلغ من النبيء بالهمز؛ لأنه ليس كل منبَّأ رفيع القدر والمحل»؛ لسببين:

أما الأول، فإن الله تعالى يرفع من آتاه آياته وإن لم يكن من الأنبياء، كما قال: {وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْغَاوِينَ (175) وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ} [الأعراف: 175، 176]، والأنبياء من باب أولى.

وأما الثاني، فإن الأنبياء عليهم السلام يبعثون في أنساب قومهم(106).

(106) انظر: صحيح البخاري ص 10 (الحديث رقم 7).

المراجع:

- أبو زيد، سعيد بن أوس، الهمز، تحقيق لويس شيخو، المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، بيروت، 1911م.
- ابن أبي مريم، أبو عبد الله نصر بن علي بن محمد الشيرازي، الموضح في علل القراءات وعللها، تحقيق: الشيخ عبد الرحيم الطرهوني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2009م.
- ابن الأثير، المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ط2، 1979م.
- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر.
- الاستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.
- الأصفهاني، الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، د.ت.
- ابن الأنباري، محمد بن القاسم بن بشار، الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق: حاتم الضامن، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1987م.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 1423هـ/ 2002م.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، دار الكتب العلمية، بيروت، دار الريان للتراث، القاهرة، ط1، 1408هـ/ 1988م).
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي، اعتنى به: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1.

- التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد، البصائر والذخائر، تحقيق: وداد القاضي، دار صادر، بيروت، ط1، 1988م.

- الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم، الكشف والبيان، تحقيق: أبو محمد بن عاشور ونظير الساعدي، دار إحياء التراث، بيروت، 2002م.

- ابن الجزري، محمد بن محمد، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى، القاهرة.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، دار القلم، دمشق، ط1، 1985م.

- الجوهري، إسماعيل بن حماد، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990.

- الحاكم، محمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين، دار الحرمين للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1997م.

- ابن حبان، أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد، صحيح ابن حبان بترتيب الأمير علاء الدين الفارسي، تحقيق: أحمد شاكر، دار المعارف، مصر.

- الحموي، ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، 1993م.

- حنبل، الإمام أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، مصر، ط2، 1420هـ/ 1999م.

- ابن خالويه، الحسين بن أحمد، الحجة في القراءات السبع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، ط4، 1401هـ.

- الخطابي، حمد بن محمد بن إبراهيم، غريب الحديث، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، دار الفكر، دمشق، 1982م.

– الدمياطي، أحمد بن محمد بن عبد الغني، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1987م.

– الدينوري، أحمد بن مروان، المجالسة وجواهر العلم، تحقيق: مشهور بن الحسن آل سلمان أبو عبيدة، جمعية التربية الإسلامية، أم الحصم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1998م.

– الزبيدي، السيد محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1965م.

– الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، فعلت وأفعلت، تحقيق وشرح وتعليق: ماجد حسن الذهبي، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق.

– الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1988م).

– الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر، الفائق في غريب الحديث، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط2، 1971م.

– الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دراسة وتعليق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1418هـ/ 1998م.

– سبط الخياط البغدادي، أبو محمد عبد الله بن علي بن أحمد، المبهج في القراءات الثمان، تحقيق: وفاء عبد الله قرماز، رسالة دكتوراه مقدمة لجامعة أم القرى – كلية اللغة العربية، مكة المكرمة، 1404 – 1405هـ/ 1984 – 1985م.

– ابن السكيت، يعقوب بن إسحاق، إصلاح المنطق، شرح وتحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، ط4، 1949م.

– السمرقندي، نصر بن محمد، بحر العلوم، تحقيق وتعليق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود وزكريا عبد المجيد النوتي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993م.

– سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.

– ابن سيده، علي بن الحسن، المخصص، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1320هـ.

– السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: مركز الدراسات القرآنية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 1426هـ.

– الصاغاني، الحسن بن محمد، العباب الزاخر واللباب الفاخر، تحقيق: فير محمد حسن، المجمع العلمي العراقي، بغداد، ط1، 1978م.

– الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2، 1403هـ.

– الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.

– الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط2.

– أبو الطيب، عبد الواحد بن علي اللغوي، شجر الدر، تحقيق: محمد عبد الجواد، دار المعارف، القاهرة، ط3.

– ابن عادل، عمر بن علي، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.

– ابن عباد، الصاحب إسماعيل، المحيط في اللغة، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب.

– ابن عبد البر، يوسف بن عمر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، الجزء الثامن، تحقيق: محمد الفلاح، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، المغرب، 1980م.

– عبد الكريم، الدكتور صبحي عبد الحميد محمد، اللهجات العربية في معاني القرآن للفراء دراسة نحوية وصرفية ولغوية، دار الطباعة المحمدية، القاهرة، ط1، 1406هـ/ 1986م.

– ابن عدي، عبد الله الجرجاني، الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق: مازن السرساوي، مكتبة الرشد، الرياض، 2013م.

– ابن عطية، عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.

– العقيلي، محمد بن عمرو، الضعفاء، اعتنى به: مازن السرساوي، دار ابن عباس، المنصورة، 2008م.

– عياض، أبو الفضل عياض بن موسى اليحصبي، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، تحقيق: عبده علي كوشك، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، دبي، ط1، 1434هـ/ 2013م.

– عياض، أبو الفضل عياض بن موسى اليحصبي، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، الدار العتيقة، تونس، دار التراث، القاهرة.

– الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق: عوض بن حمد القوزي، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، ط1، 1994م.

– الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، الحجة في علل القراءات السبع، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض وأحمد عيسى حسن المعصراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2007م.

– الفيروزابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ط3، 1412هـ، 1992م.

– الفيروزابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005م.

– الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م.

– القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2006م.

– المعري، أبو العلاء أحمد بن عبد الله بن سليمان، رسالة الملائكة، تحقيق: محمد سليم الجندي، دار صادر، بيروت، ط1، 1412هـ/ 1992م.

– ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مصر، ط1.

– النيسابوري، الحسن بن محمد، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1416هـ/ 1996م.

– الهروي، أبو عبيد القاسم بن سلام، غريب الحديث، تحقيق حسين محمد محمد شرف، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1993م.

أهمية التأثيل في التاريخ المعجمي

أ.د عبد العلي الودغيري
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس- الرباط

المفهوم والموضوع

لفظ **"التأثيل"**، بمعناه الاصطلاحي، حديث الاستعمال في العربية؛ فقد كان المرحوم عبد الحق فاضل ـ حسب علمنا ـ أول من أطلقه في القرن الماضي[1]. ونحن نقتبسه منه بالمعنى الذي استعمله، وهو الدلالةُ على ما تدلُّ عليه الكلمةُ الأعجمية "إيتيمولوجيا"(Etymology / Etymologie) الموروثة عن الإغريق؛ فهم وضَعوها للتعبير عن الموضوع الذي شغَلهم كما شغَل الهنود من قبل، وهو البحث عن أصول الكلمات وأسباب تسميةِ الأشياء بما سُمِّيت به، في إطار الفلسفة اللغوية التي تبحث في علاقة الأسماء بمُسمَّياتها (هل هي اعتِباطية أم اصطلاحية أم طبيعية أم توقيفية) وكيفية نشأة اللغة ومفرداتها. وقد آثَر واضعُ هذا المصطلح العربي أن يستعمل "التأثيل" بدلَ **"التأصيل"** الذي أصبح مُستهلَكًا من كثرة التداول في مجالات مختلفة وعامّة ففَقَد بذلك خصوصيَّتَه. وبجانب "التأثيل"، أطلقَ لفظَ **"تَرْسِيس"** لتسمية نوعٍ خاصٍّ منه وهو الذي يبحث في الأَصول (أو الأُثول) البعيدة للكلمات خلافًا للتأثيل العادي أو العام الذي يقتصر على تناول الأُصول القريبة. وقد تَابَعناهُ في هذا الاصطلاح أيضًا، لكننا آثَرنا الإبقاء على لفظ "تأصيل" للدلالة على البحث عن أصول الكلمات

(1) انظر: فاضل عبد الحق: مغامرات لغوية (بيروت، دار العلم للملايين 1970).

داخلَ اللغة الموصوفة بخلاف "التأثيل" الذي هو لفظٌ شامل تدخل تحته العمليةُ التأثيليةُ برمَّتها وبمختلف جوانبها التي سنذكرها بعد قليل.

وهناك باحثون آخرون يستعملون ألفاظًا عربيةً مُرادِفة للدلالة على هذا العلم، مثل:(أَثالة، تأصيل، تَرْسيس، تحقيق، أصول الكلمات...) إلى جانب الاحتفاظ باللفظ الأعجمي المقترَض "إيتيمولوجيا". وهناك من يُترجم الكلمة بلفظ **اشتقاق**. كما فعل مُترجِما كتاب **اللغة** لجوزيف فندريس[2]، فاستعمَلا هذا اللفظ حيثما وردَ مُقابلُه (إيتيمولوجيا) في الكتاب. وهذا في نظري استعمالٌ غير دقيق وغير شامل لأن العملية التأثيلية لا تقتصر على الجانب الاشتقاقي وحده كما سنرى، رغم أن البحث في اشتقاق الكلمة من أصولها الداخلية يُعدُّ جزءًا من التأثيل بمفهومه الواسع، وإن لم تَجرِ العادةُ بذكر ذلك تحت خانة التأثيل في القواميس الخاصة بهذا الموضوع، وأن التأثيل في بدايته عند الهنود واليونانيّين واللاتِينيّن والعرب كان يتوسّل بأدواتٍ اشتقاقية. ومضمونُ التعريف الذي وضَعه فندريس لعلم الإيتيمولوجيا ـ وسنورده بعد قليل ـ هو نفسه حُجةٌ على أن ترجمة (إيتيمولوجيا) ب(اشتقاق) ترجمةٌ قاصِرة وغير دقيقة.

هذا من حيث المصطلح المستعمل، أما من حيث مفهومُه وموضوعُه، فيمكن أن نميِّز في التأثيل بين اتجاهين:

الأول: مختصَر يتوقَّف عند البحث في الأصول الخارجية للكلمات المستعمَلة في اللغة المدروسة، دون ما هو متأصِّل ومشتقٌّ من هذه اللغة نفسها.

وقد تشمل هذه العمليةُ ما هو مأخوذٌ من لغات أجنبية، وما هو مشترَكٌ بين اللغة المدروسة وأخَواتها المنحَدِرة من أُمٍّ واحدة، كشأن الألفاظ المُشترَكة بين اللغات الجَزَرية (الساميّة) التي من المفترَض أنها تنتمي للغة أُمٍّ أصلية، أو تلك المشترَكة بين اللغات الرُّومانيّة المنحدِرة من اللاتينية. وقد يَضيقُ مجالُ التأثيل في

(2) انظر: ترجمة الكتاب لعبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، طبعة مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1950، وخاصة الصفحة 266.

هذا الاتجاه أكثر من ذلك، فلا يهتمّ إلا بالمقترَضات من اللغات الأجنبية المستعمَلة في اللغة الموصوفة. أما البحث في الأُصول المشترَكة بين فروع اللغة الأصلية الواحدة، فيوضَع تحت عنوان آخر وهو **المُتَناظِرات**، باعتبار أن أُثُول الكلمات الموجودة في فروع اللغة الأصلية تُعدُّ من الرصيد الذي لا يمكن لفرع منها احتكارُ مِلكيَّتِه وادّعاؤُه لنفسه دون غيره، وإنما هو من الموروث المشترَك بين بقية الفروع كلِّها أو بعضها. فاللفظُ أو أصلُه الذي يُوجَد في العِبرية ـ مثلاً ـ ويكون له نظيرٌ في العربية مثل:(مَنّ، عَدَن، إلاه، تابُوت...)، لا يمكن اعتباره عِبريّا خالصًا ولا يمكن أن نَجزم بأن العربية استعارته منها، ولاسيما إذا وجدناه شائعًا في فروع أخرى كالآرامية أو الأكَّدية أو إحدى اللغات الحبَشية السامية. وهذا ما جَرَى به العملُ في **المعجم الكبير** و**معجم الدوحة التاريخي**.

وقد يقتصر هذا النوع من التأثيل أيضًا على الجانب اللفظي للوحدات المعجمية دون جانبها الدلالي، وعلى أصولها القريبة دون البعيدة، ولا يهتمّ بتطوّر المعاني ولا يتتبَّعها في سياقاتها واستعمالاتها المختلفة، ولا بالبحث في الأصول الدَّلالية المشترَكة بين الكلمات.

ثانيهما: اتجاهٌ يُوسِّع مجال البحث ليشمل الجوانب الآتية:

أ ـ البحث في أُثُول الكلمات بغضِّ النظر عن كونها من خارج اللغة الموصوفة أو من داخلها، فيشمل الناحيتين معًا: التأثيلَ لما هو خارجي، ولما هو داخلي أيضا، أي لما هو مشتقٌّ من وحدات أخرى داخل هذه اللغة، على اعتبار أن الاشتقاق جزءٌ من العملية التأثيلية الكاملة وليس مفصولاً عنها، ولاسيما عندما تتعرَّض الكلمة داخل اللغة المدروسة إلى أشكال من التطوّر، في أصواتها أو صِيَغها أو دلالاتها، تُبعِدها عن وضعها الذي صارت إليه في مراحل تالية، مثلما وقع في (خَرْشَف) المتحوّلة عن (حَرْشَف)، و(دشيش) المتحوِّلة عن (جَشيش) في غالب الظن[3]. و(مَدْشَر)[4] المتحوِّلة في عامّية المغرب عن أصلها

(3) ما يمكن استنتاجُه بصفة أوّلية من **معجم الدوحة التاريخي**، في نشرته الإلكترونية التجريبية (2018)، أن صيغة (دشيش) لم ترد في نص قديم قبل سنة 200هـ، بينما رُصِدت مشتقاتٌ كثيرة لمادة (ج ش ش) ==

الفصيح وهو (مَجْشَر)، و(أَيْنُق) جمع: ناقة من: (أَنْوُق)، و(أشياء) التي مرَّت بعمليات تحويلية حسب رأي النحاة قبل أن تستقر على وضعها الحالي[5]، وكلمة (قِسِيّ) جمع: قَوْس، وأصلُها: قُؤُوس ـ حسب رأي الاشتقاقيّين ـ ثم وقع فيها تقديم وتأخير وتحويل[6]. وهناك كلماتٌ كثيرة لم يتأكّد الاشتقاقيون من حقيقة أصلها فاختلفوا فيها مثل كلمة (حُنْجود)، وهي من أسماء العرب القديمة، مما اضطرَّ ابنَ دريد إلى اقتراح بعض الافتراضات فقال: «إن كانت النونُ والواو زائِدَتين، فهو من الحَجْد، والحَجْدُ ليس من كلامهم؛ لأنَّ حُنْجودًا في وَزن عُنقود وصُنْبور وأشباهِ ذلك. فإذا حَذَفنا الزوائد من عُنقود فيصير من العَقْد والاشتباك، وله أصلٌ من كلام العرب. وصُنْبورٌ النونُ [فيه] أصلية، لأنَّهم يقولون: صَنْبَرَتِ النخلةُ: إذا دقَّ أسفلُها، فصار له أصلٌ في كلام العرب. وليست (حُنجُود)، إذا حُذِفت الزوائدُ، له أصلٌ في كلامهم، فرجعنا فيه إلى ما يَرجعون إليه من أسمائهم المشتقَّة من الأفعال التي أُميتَت. وسألتُ أبا عثمان الأُشنانداني عنه فقال: لا أدري ممَّا اشتُقّ. وقال يونس النحويّ: الحُنْجود: وعاءٌ

== بعضُها يعود إلى زمن بعيد قبل الهجرة، مثل كلمة (أجش) التي رُصِدت في نص مؤرَّخ بنحو 146 قبل الهجرة، وفعلُ (جَشَّ) في نص يعود لسنة 12 قبل الهجرة، و(جشيشة) التي وردت في أثر لأحد الصحابة، ومشتقات أخرى بعد ذلك. وجاء في **لسان العرب**: الدَّشُّ: اتخاذُ الدَّشيشة، وهي لغةٌ في الجَشيشة. قال الأزهري: ليست بلغة ولكنها لُكنة، وقد أورد شاهدًا على هذه اللكنة حديثَ أبي الوليد بن طَخْفَة الغِفاري بلفظ: «يا عائشة أطعمينا، فجاءت بدشيشة»، لكن الحديث نفسه مرويّ بصيغة أخرى عن عِتبان بن مالك الخزرجي (ت. ن. 50هـ): «حَبَسْنا رسولَ الله صلى الله عليه وسلّم على جَشيشة صَنَعناها له».

(4) مجمَّع سَكني قروي صغير.

(5) رأيُ الخليل وسيبويه أن الأصل في أشياء: شَيئاء على وزن: فَعلاء، فاستثقلوا توالي الهمزتين فحوَّلوا الأولى منهما إلى أول الكلمة فصارت أشياء على وزن لَفعاء. وقال الفراء والأخفش من الكوفيّين: أصل الكلمة: أَشيِئاء على وزن: أَفعلاء، فاجتمعت همزتان بينهما ألف فحُذِفت الأولى فصارت الكلمة على شكها الحالي: أشياء.

(6) في **لسان العرب** لابن منظور (مادة: قوس): «وكان أصلُ قِسِيّ: قُؤوس لأنه فُعُولٌ، إلا أنهم قدَّموا اللام وصيَّروه قِسِوٌّ على فُلوع. ثم قلبوا الواو ياءً وكسروا القافَ كما كسروا عينَ عِصِيّ، فصات قِسِيّ على فِلِيع، كانت من ذوات الثلاثة فصارت من ذوات الأربعة. وإذا نسبتَ إليها قلتَ: قُسَويٌّ لأنها فُلوعٌ مغيَّرٌ من فُعُول فتردُّها إلى الأصل».

شبيه بالسَّفَط»[7]. ومن الكلمات التي تحتمل أكثرَ من أصل كلمةُ (ماويَّة) التي تَسمَّى بها النساءُ. فقد حاول ابنُ دريد تأصيلَها فقال: «والماويّة ـ زعموا ـ: المِرآة. ويمكن أن يكون اشتقاقُها من أَوَيْتُ له، أي رَحِمْتُه ورَفَقْتُ له، أو تكون منسوبةً إلى الماء، وهو الوجهُ إن شاء الله. ويمكن أن يكون من قولهم: أوَى إلى موضعِ كذا وكذا، وهو آوٍ وآوَاهُ غَيرُهُ فهو مُؤْوىً مثل مُعْوًى. والفاعل مُؤْوِي مثل مُعْوِي. والوجه عندي أن تكون من المِرآة. وأحسِبُني قد سمِعتُه من بعض علمائنا هَكذا. فأمَّا المَأوَى، فهو المَوضِعُ الذي تَأوِي إليه، وهو مهموزٌ من قوله جَلّ ثناؤه: ﴿جَنَّةُ المأوَى﴾(النجم: 15) ، وأوَتِ الطَّيرُ إلى المكان تَأوي أُوِيّاً فهي أُوِيٌّ. قال الراجز:

* جَواثم كالحِدَإِ الأُوِيِّ *».

ومما اختلفوا في اشتقاقه واحتاج إلى بحث تأصيلي، كلمة (إلياس) التي تسمَّى بها العربُ قديمًا كإلياس بن مُضَر، وتسمَّى بها العِبرانيون وغيرُهم من السامّيّين. قال ابنُ دريد[8]: «يمكن أن يكون اشتقاقُ (إلياس) من قولهم: يَئِس يَيأسُ يَأسًا، ثم أدخلوا على اليَأس[9] الألف واللام[10]. ويمكن أن يكون من قولهم: (رجلٌ أَلْيَسُ) مِن قومٍ لِيسٍ، أي شُجاعٌ، وهو غاية ما يُوصف به الشجاعُ. هذا لمن يَهمِز إلياس، والتفسير الأول أحبُّ إليَّ». وأتى لسان العرب برواية أخرى يقول أصحابُها بوصل الهمزة، إضافة إلى رواية القطع[11].

(7) أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد. **الاشتقاق**. تحقيق عبد السلام هارون (بيروت: دار الجيل، 1991) ص: 213.

(8) المرجع نفسه، ص: 30.

(9) كذا في الأصل، والمفروض أن يقال هنا: (يأس) بدون ألف ولام.

(10) فيكون اللفظ المسمى به على هذا الأساس هو (اليأس) ثم خفّفت الهمزةُ فأصبحت الكلمة تُنطق (الياس) مثل (الناس).

(11) جاء في (مادة: سلل): «قال المفضّل بن سلمة وقد ذكر الياسَ النبي عليه السلام: فأما **الياسُ** بن مُضَر فألفُه ألفُ وصل واشتقاقُه من اليأس وهو السُّلُّ [...] وقال الزبيرُ بن بكّار: الياس بن مضر هو أول من مات من السُّل فسمي السُّل يأسًا. ومن قال إنه إلياس بن مضر بقطع الألف على لفظ النبي عليه الصلاةُ والسلام، أنشد بيت قُصَي: (أُمَّهَتِي خِنْدِفُ والياسُ أبي). ولا بد على قطع الهمزة من إسقاط الواو ==

ومما يُحتاجُ إلى تأصيلٍ في القاموس التاريخي، حالةُ الألفاظ المُتجانِسة لفظًا والمختلفة معنى وأَثْلاً، ككلمة (المَرّ) الذي ينقسم إلى ما له أصلٌ في العربية وما لا أصل له فيها. فالأول هو (المَرُّ) بمعنى الحَبْل، من أَمرَرتُه إذا فَتَلتُه، وبمعنى المَرّة أو جمعها مثل مِرارٍ، فهو أصيلٌ في العربية. والثاني: (المَرّ) عند مَن قالَ إنه أعجميٌّ معرَّب كابن دُريد[12]، ومعناه المِسحاةُ أو مِقبضُها، والمِحراث أو مِقبَضُه، وما يُعمَل به في الطِّين. والتمييز بين الأصلين يقتضي عمليةً متكاملة من التأصيل الداخلي والتأثيل الخارجيّ. وأمثلةُ هذا النوع من الكلمات في معجمنا العربي، كثيرة جدًّا. والقواميس التأثيلية الأوروبية لا تقتصر في العادة على التأثيل الخارجي وحده، وإنما تُضطرُّ إلى التأصيل الاشتقاقي الداخلي الذي تُورِده ضمن الخانة المخصَّصة للتأثيل ولا تُخرجه منها[13]، ولاسيما بالنسبة للكلمات المركَّبة[14] والمنحوتة والمختصَرة[15] على السواء.

== أو تسكين فاء خِندِف ليستقيم الوزن. قال: واشتقاقُه من رجل أليَس أي شُجاع. والأليَس الذي لا يفرّ ولا يَبرَح...»

(12) ابن دريد. **الاشتقاق**، ص 23. ولم أجد في **لسان العرب** و**القاموس المحيط** و**تاج العروس** إشارةً إلى أعجميته، وأما **الصحاح** للجوهري فلم يذكره بالمرة، فاستدركه عليه الصاغاني في **تكملته**، لكن الصاغاني بدوره لم يُشِر إلى أعجميته. وذكر الأب نخلة في**غرائب اللغة** أنه سُرياني معرَّب. وبما أن الكلمة دخلت إلى اللغات الأوروبية ومنها الفرنسية بصيغة (marre)، والإيطالية بصيغة (marra)، فقد جاء في بعض القواميس الأوروبية أن الإيطالية أخذتها من العربية مباشرة، وذكر بعضُها الآخر أن اللاتينية نفسها أخذتها من لغات عروبية سامية كالسريانية والأكَّدية. انظر: عبد العلي الودغيري. **العربيات المغتربات**. عمّان ـ الأردن، دار كنوز المعرفة، 2018. تحت مدخل :(marre).

(13) يذكر قاموس اللسانيات لديبوا وآخرين من عناصر التأثيل:

أ ـ أن يكون موضوعه «البحث في العلاقات التي تكونُ لكلمة من الكلمات مع وحدةٍ أخرى أقدَم منها فتُجعَل أصلاً لها».

ب ـ أن «يهتم، في حالة الاشتقاق، بدراسة صيَغ الألفاظ (أشكالها التلفُّظية). وعن طريق ذلك يتم إرجاعُ بعض الوحدات الحديثة إلى ألفاظٍ أخرى معروفة من قبلُ. وهكذا، فإن كلمة: aborder في الفرنسية، تُشرَح بردّها إلى: bord. وكلمةُ: linguiste بإرجاعها إلى: lingua المأخوذة من اللاتينية».

انظر: J. Dubois et autres: Dictionnaire *de linguistique*: *Etymologie*. (Larousse,Paris 1973).

(14) مثل : exporter, reportage التي تفكّك إلى عناصرها المُكوِّنة لها : (re+port+age), ex+port+er).

(15) مثل: métro التي تُضطرَّ القاموسَ التأثيلي إلى ردّها إلى أصلها الذي اختُصِرت منه وهو: métropolitain

ومن الأمثلة على ما يحتاج إلى تأصيل داخلي وتأثيل خارجي كذلك، كلمة (سَحْلب) التي استعارتها الفرنسية في القرن الثامن عشر بصيغة salep، كما استعارتها الإنجليزية بهذه الصيغة وبصيغة saleb أيضًا، إلى جانب لغات أوروبية أخرى بصيغ متقاربة. لكن هذه الكلمة العربية هل هي أصيلة في لغتنا أم جاءت إليها من التركية؟ إذ يقال إنها مجرد تحريف لكلمة أخرى هي (ثعلب) المأخوذة من المركب الإضافي (خُصَى الثعلب) ـ وهو نوع من النبات معروف قديمًا ـ كانت التركية قد استعارتها مباشرةً أو عن طريق الفارسية، فتحوَّلت فيها إلى: salap , saleb, salep، ومنها انتقلت إلى اللغات الأوروبية، من ناحية، وإلى العربية في عباءة متنكِّرة، من ناحية أخرى، أي في صيغة (سَحْلَب). ذلك أن هذه الكلمة بهذه الصيغة غير واردة في القواميس القديمة حسب علمنا، وإنما ظهرت في القواميس الحديثة، ونقلها دوزي ومارسيل دوفيك من قاموس إلياس بُقطُر، وهو قاموس فرنسي عربي) طبع أوائل القرن التاسع عشر. فهل نقلها بُقطُر عن عامية مشرقية كانت منتشرة إذ ذاك[16]، أم قام باختلاقها تعريبا للفظ الفرنسي، كما فعل حين ارتجل كلمة (أرضي شوكي)؟ فالبحث في هذه الجوانب كلها يجعل تأثيل الكلمة متشعّبًا ومتداخلاً بين التأصيل الداخلي والتأثيل الخارجي.

والتأثيل الذي عرفه القُدماء من يونانيّين ولاتينيّين كان يُخصّص مساحة كبيرة للتأصيل الداخلي. فأفلاطون ـ مثلاً ـ كان يؤصِّل اسم الإلهِ الخمر Dionusos[17] بالقول إنه مشتقٌّ من (didous ton oinon)، أي الذي يُعطي الخمر، واللاتينُيون كانوا يفسّرون كلمة:cadaver بردِّها إلى (ca) (لحم) و(da) (أعطى) و (ver) (دُود) أي: لحمٌ يُعطى للدُّود[18]. والأغلبية الساحقة من التأثيلات التي

(16) يقول أحمد أمين في **قاموس العادات والتقاليد** (القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر 1953) ص 230، ان السَّحلب نبات يأتي من الهند يدقّونه ويصنعون منه شرابا دافئا في الشتاء.

(17) ديونيسوس أو باخوس إلاه الخمر عند اليونان.

(18) J. Dubois et all : *Dictionnaire de linguistique : Etymologie*. (Larousse,Paris 1973).

نجدها في كتاب **"الأصول"** (Etymologiae) لإيزيدور الإشبيلي (ت636م)، تدخل تحت هذا النوع الذي نسميه بالتأصيل الداخلي. منها الأمثلة الآتية:

(amicus) – في اللاتينية بمعنى صديق، جاءت من (animi custos) أي: حارس الرُّوح، فكأن الصديق هو ذلك الذي يُلازمك ويَحرُس روحك.

ـ clamosus في اللاتينية بمعنى (ضجيج أو صَخَب)، من: calamus أي: القَصَب لأنه يُحدث نوعًا من الضجيج الخفيف[19].

ـ calculator الحاسِب (الذي يَحسُب أو يُحاسِب)، من: calculi أي الحَصَى، لأن عملية الحساب عند القدماء كانت تتم عن طريق تَعداد هذه الأحجار الصغيرة.

ـ decolor بمعنى: شاحِب، فاقِدٌ للون، من (de + color).

ـ mundus من (mundo) و(eius) بمعنى: العالَم المكوَّن من السماوات والأرض والبحار وكل النجوم، وسُمِّي بذلك الاسم لأنه في حركة دائمة (motus) ولا يسمح لأي عنصر من عناصره بالراحة.

ـ (nox) بمعنى: الليل، جاءت من فعل (nocere) بمعنى: آذى إيذاءً، لأن الليل يؤذي الأعينَ بظلامه[20].

وهذه الطريقة لا تختلف عما ألفناه في قواميسنا وكتُب فقه اللغة العربية القديمة التي كانت لا تخلو من هذا النوع من التأصيل أو الاشتقاق. فكلمة: (عَقْل) عندهم من عَقَل الدابةَ إذا ربَطَها بعِقال، و(ثَقافة) من ثَقَّفَ العودَ إذا شَذَبَه وأزالَ شوائبَه واعوِجاجَه، والإنسانَ: هذَّبَه وعلَّمه، و(نَقْد) بمعناها

(19) وإن كان أصل هذه الكلمة نفسها من أصل عروبي سامي كما بيناه في: الودغيري. **العربيات المغتربات**، مرجع سابق.

(20) Isidore of Seville, *The Etymologies of* Isidore of Seville. (Cambridge, University Press, 2006).

الاصطلاحي في البلاغة والأدب جاءت من نَقْد الصَّيْرفي للدنانير وبَهرَجتِها بمعنى معرفة صحيحها من زائفها. و(الصَّفقة) بمعنى: إبرام البيع أو المعاملة التجارية، أصلُها من صَفَقَ له بالبَيْع أي ضربَ يدَه بيَدِ الآخَر علامةً على إتمام التعاقُد بينهما. و(الإنسان) سُمّي إنسانًا ـ كما زعموا ـ لأنه يَنسى، فهو إذن مشتقٌّ من (نَسِي)، أو هو من (إنْسِيان) أي (فِعْلِيان)، فيكون أصلُه من الإنس، كما في **اللسان**، و(آدم) اشتقُّوه ـ فيما قالوا ـ من أديم الأرض، و(القَلب) من التقلّب ... وهلمَّ جرّا.

ب ـ البحث في أصول الكلمات الخارجية بنوعَيْها؛ سواءً كانت هذه الكلمات مقترَضة من لغاتٍ أجنبية عن اللغة المدروسة، أم مشترَكة مع لغات تنتمي لأصل واحد كحال الساميّات أو اللغات الرومانية (Les langues romaines). وقد ركَّزت القواميس التأثيلية الأوروبية ـ ولاسيما قواميس اللغات الرومانية ـ على الناحيتين معًا، وإن كان أغلب مداخلها ووَحداتها القاموسية مأخوذٌ عن الأصل اللاتيني المشترَك أو من لغات أجنبية كالعربية والفارسية والتركية والإفريقية والآسيوية وغيرها، والجزءُ اليسير منها هو المأخوذ من لغات ولهجات محلّية أصيلة.

ج ـ البحث في الأصول القريبة والبعيدة على السواء. والبحث في الأصول البعيدة هو الذي أطلقَ عليه عبد الحق فاضل اصطلاح: **التَّرسيس** كما تقدَّم. وقد بيَّنا في بحث سابق كيف أن كلمة casanier الفرنسية جاءت من الإيطالية: casanière التي أخذتها بدورها منcasana المستعملة في لهجةٍ بشمال إيطاليا، وهي أخذَتها من لهجة البندقية casna، المأخوذة بدورها من التركية (خَزْنة) التي استعارتها من العربية (خزينة) المشتقة من خَزَن يخزِنُ. فهذا الفعل العربي هو الأصل البعيد الذي مرَّ بمحطات عديدة قبل أن يصل إلى الفرنسية في مرحلته الأخيرة[21].

(21) كان اللغوي الفرنسي الشهير أندري مارتيني قد لام القاموسيّين التأثيليّين الفرنسيّين بصفة خاصة على تقصيرهم في البحث عن أصول الكلمات الفرنسية ووقوفهم عند حدود الأصلين اللاتيني أوالإغريقي في أبعد الحدود، وأعطى أمثلة من الكلمات التي لها أصول بعيدة وملتوية جدا تحتاج إلى==

د ـ البحث في أصول الألفاظ والمعاني على السواء؛ لا في أصول الألفاظ وحدها. فالباحثُ في العلاقة الاشتقاقية بين كلمتي (جَشِيش) و(دَشِيش)، وبين (أراقَ) و(هَراقَ)، و(جَبَذ وجذَب)، وفي كيفية تحوّل (ازتَحمَ) إلى (ازدَحَم)، و(اصتَبر) إلى (اصطبر)، وتحوّل تركيب (لا حول ولا قوة إلا بالله) بالنحت إلى (حَولَقَ)، يقوم بعملية تأصيلٍ لفظي من داخل اللغة الموصوفة. والباحث في معنى كلمةٍ من نحو: (مُعاوية) أو (عَدْنان) وأصل التسمية بهما[22]، يبحث في أصل اللفظ والمعنى معًا. والبحث في أصل التسمية يؤدِّي بالضرورة إلى البحث في أصل المعنى وتطوّر الدلالة، وهو أمر أساسي في التأريخ المعجمي. وكذلك الحال عند البحث عن أصل كلمة (Poubelle) بمعنى صندوق الأزبال أو سَلّة المهملات في الفرنسية. فهي في البداية أُخِذت من اسم عُمدة باريس الذي فرَض على سكّان المدينة عام 1884م أن يجمعوا الأزبالَ في صناديق ويضعوها أمام منازلهم، فاستعار صندوقُ الأزبال اسمَه من اسم عُمدة المدينة. فهذا تأصيل للفظ كما هو تأصيلٌ للمعنى.

وهذا ما ينطبق أيضًا على البحث في العلاقة الدلالية القائمة بين (القَيْن) بمعنى الحَدّاد، و(القَين) بمعنى: الصانع، و(القَين) بمعنى: العَبْد والخادم، و(القَينة) بمعنى: الأَمَة، و(القَينة) بمعنى: الماشِطة، و(القَينة) بمعنى المُغنّية،

== فريق متكامل من الباحثين من لغات عدة للكشف عنها. ومن الأمثلة التي ضربها كلمة éléphant التي تكتفي القواميس الفرنسية بردها إلى الأصل اللاتيني elephantus . بينما حاول قاموس تأثيلي إنجليزي ظهر سنة 1966 بعنوان: A comprehensive etymological dictionary of the english language لمؤلفه Ernest Klein الذهاب لأبعد من ذلك بكثير، فأعاد هذا الأصل اللاتيني بدوره إلى الإغريقية، ثم ربط هذا الأصل الإغريقي نفسه بلغات شرقية كالعبرية، والعربية (فيل)، والفارسية: (بيل). انظر:

A. Martinet : *Pourquoi des dictionnaires étymologiques ? in : La linguistique.* Vol .2. Fasc. 2 (Puf . Paris 1966).

(22) يقول ابن دريد في **كتاب الاشتقاق**. ص291: «اشتقاق **معاوية** من قولهم عَوَت الكلبةُ فعوَت الكلابَ فهي مُعاويَة إذا عَوَوا معها». وقال في عدنان، ص 31« وعَدْنانُ فعلان من قولهم: عَدَنَ بالمكان فهو يَعدِن عُدوناً وهو عادن، أي مقيم. ومنه اشتقاق المَعدِن، لِعُدون الذَّهب والفضّة وما أشبهه من الجوهر فيه. ومنه اشتقاق" جنَّات عَدْنٍ " أي دار مقام لعَدان: موضعٌ بتهامة».

والكلمات الأخرى المرتبطة بها اشتقاقيّا مثل: قانَ وقيَّنَ، ومُتقَيِّنٌ، والمعنى الجامع بينها، وفي أصل المعنى الأول الذي تفرَّعت منه كلُّ معاني هذه الكلمات عن طريق التوليد الدلالي مما يجرُّ بالضرورة إلى موضوع الحقيقة والمجاز، أو الوضع اللغوي الأول وما تلاه من أوضاع. وكذلك البحث في أصل المعنى الجامع بين قولهم[23]: عبَرَ النهرَ: جازَه، وعبَرَ الطريقَ والسبيلَ: سلَكها، وعَبَرَ الرؤيا: فسَّرها، وعبَرَ الطيرَ: زجَرَها، وعبَرَ السَّفَرَ: شَقَّه، وعَبَر الكتابَ: تَدبَّرَه مع نفسه، وعبَرَ المَتاعَ والدراهِمَ: عرَفَ وزْنَها وقيمَتَها، وعبَرَ الكَبْشَ: ترَكَ صوفَه عليه سنةً، وعبَرَتْ عينُه: جرَتْ دمعتُه، وعبَرَ من الحُزْن: بكَى، وعبَرَ القومُ: ماتُوا. حين نُجري هذا النوع من البحث عن سلسة النسَب الذي يجمع أفرادَ كل حُزْمة من أمثال هذه الحُزَم، ونكشف عن شبَكة العلاقات الدلالية القائمة بين وحَداتها، وكيفَ تناسَلت المعاني بعضُها من بعضٍ بفعل الزمن والاستعمال وكثرة الانزِياحات، فنحن حينئذٍ نقوم بعملية تأصيلية، وهي جُزءٌ أساسي من التاريخ المعجمي.

وفي نهاية الأمر سنجد أن العملية التأثيلية المعجمية في مجملها، حسب هذا الاتجاه الذي يحاول أن يكون متوسِّعًا وشُموليًّا، تتلخص في الثُّنائيات الآتية:

1 ـ التأثيل البعيد والتأثيل القريب: أي البحث في الأصول البعيدة للكلمات ومعانيها (التَّرسيس)، إن أمكن ذلك، والاقتصار على أصولها القريبة إن تعذَّر الوصول إلى ما هو أبعد.

2 ـ التأثيل الخارجي والتأثيل الداخلي: الخارجي يبحث في أُصول الكلمات المقترضة من لغات أجنبية، أو اللغات واللهجات المشتركة والمنحدِرة من لغة أمٍّ واحدة (حالة التناظُر) والداخلي يعمل على تأصيل الكلمات أي ردّها إلى أصولها الاشتقاقية داخل اللغة المدروسة (التأصيل).

---

(23) قال أحمد بن فارس في **مقاييس اللغة** (بيروت، دار الفكر،1979): «العينُ والباء والراء أصل واحد يدل على النُّفوذ والمُضيّ في الشيء»

3 ـ التأثيل اللفظي والدلالي. الأول يبحث في تطور الصيغ اللفظية صوتًا وصرفًا، والثاني في أصول المعاني والدلالات والعلاقات القائمة بينها، مما أصبح يُدرس تحت اسم الحقول الدلالية والحقول المفهومية، وتطورها داخل المعجم.

تطور العلاقة بين التأثيل والتأريخ المعجميّين :

ذهب عدد من اللسانيّين الغربيّين المحدَثين في دراساتهم وتعريفاتهم المختلفة لمفهوم التأثيل وموضوعه، إلى أبعد من هذا وأوسع، فأصبحوا يعتبرون أن البحث عن أصل الكلمة ومصدرها لم يعد يمثل في نظرتهم الجديدة لموضوع هذا العلم الذي كبُر وتضخَّم، سوى نقطة انطلاقٍ تَليها عمليةُ التتبُّع لحركة تطوّر الكلمات صيغةً وصوتًا، لفظًا ومعنًى، عبر المراحل المختلفة، مع ما يتطلبه ذلك من استشهاد على كل حالة بنصّ أو نصوص موثَّقة تُبيِّن سياقات استعمالها، وملاحقة دقيقة لمساراتها المختلفة، وكتابة سيرةِ حياتها بكل تفاصيلها. فللكلمات قَصَصٌ تَحكي ولادتَها ونشأتَها وانتشارَها أو انحِسارَها، انقراضَها أو استِمرارَها، استقرارَها في مكانٍ أو مجال، أو تنقُّلَها بين مواقع ولغات ومجالات، وارتباطَها بأشياء وأزمنةٍ وأمكِنة وأشخاص ومفاهيم وأدوات ووقائع وأحداث. وتتبُّع كل هذه الأمور والتفاصيل في حياة الألفاظ، من مرحلتها الجَنينية إلى حيثُ يتوقَّف عملُ الباحث، هو جوهر التأريخ المعجمي ولُبّه. يقول ماروزو في قاموسه: «التأثيلُ: علمُ نَسَبِ الكلمات [تَوالُدِها بعضِها من بعض]. فهو حسَب تصوّر القدماء، البحثُ عن معناها الحقيقي [كما يُفيدُه لفظُ: etymon اليوناني]، أما حسب تصوّر العلم الحديث، فإن نسَب الكلمة هو أن يُعاد بناءُ أصلِ الكلمة بالانطلاق من وضعها الحالي إلى أقدم حالة يمكن الوصولُ إليها»[24]. بغض النظر عن كون هذا الأصل مستعارًا من لغة أجنبية أم متأصِّلاً من اللغة المدروسة نفسها. وأضاف **قاموس اللسانيات** لجان ديبوا وآخرين، أن «البحث عن جذر كلمة أو مجموعة كلمات، ليس هو الوظيفة الوحيدة لعلم التأثيل حسب

(24) J. Marouzeau :*Lexique de la terminologie linguistique, 3ème éd.(Paris 1951).*

اللسانيات الحديثة، ولكنه يقوم بتتبُّع الكلمة طيلةَ الفترة التي ظهرَ استعمالُها في اللغة، بكل ما لها من علاقاتٍ في مختلف المستوَيات، دون إهمال الناحية التأثيلية بمعناها الأصلي. وأولُ نوع من هذه العلاقات هو المتعلِّق بناحية الحقول الدلالية التي تكونُ الكلماتُ طرفًا فيها»[25].

أما العالِم التأثيلي الشهير بيير غيرو فقد لخَّص وظيفة التأثيل الحديث« الذي أصبح مستقلا» كما يقول، في الجوانب الأربعة الآتية[26]:

أ ـ «دراسة كيفية تكوُّنِ الكلمات، أي دراسة التطور التاريخي والعلاقة بين الشكل الأوَّلي [البِدائي] وما اشتُقَّ منه صرفيًّا [الشكل أو الصيغة] أو دلاليّا [المعنى]. فموضوعُ التأثيل ـ حسب هذا التصوّر الأول ـ هو البحث عن نسَب الكلمة أو عن الكلمة الأصل منذ تاريخ دخولها إلى لغة معيّنة. فكلمة timbre (طابع بريد) ـ مثلاً ـ يَرجع أَثْلُها إلى الإغريقية: tympanon (بمعنى: طُنبور)».

ب ـ «وهناك مسألةٌ ثانية: هي مشكلة **الاشتقاق** أو الأصل المباشِر للكلمة». ويقصد تأصيلَها واشتقاقَها داخل اللغة المدروسة.

ج ـ «ومن زاوية نظرٍ ثالثة، وهي التي تَسود حاليّا[27]، **فإن التأثيل يتطلَّب بالضرورة إيجادَ تاريخٍ كامل للكلمة، وتوضيحَ كلِّ حلقاتِ مشتقاتها الدلالية والشَّكلية** [...] ومن خلال ذلك سنعرف ـ مثلاً ـ أن كلمة tympanon (الطُّنبور) قد أخذت معناها الجديد الذي تحمله اليوم كلمة timbre (أي: طابع بريدي)».

د ـ «التأثيل، من ناحية رابعة أكثر تجريدًا، هو دراسة تأثيلية للكلمات بواسطة مناهج وفرْضيات جديدة». وقد اقترح غيرو منهجًا يجمع بين الجانب التأثيليّ التاريخي للكلمات، ويسمّيه التأثيل الخارجي، وبين الجانب الذي يستند إلى النظام الصَّرفي الخاص بالكلمات في كل لغة، ويسميه التأثيل الداخلي.

---

(25) انظر: Dubois ، مرجع سابق، مادة: Etymoloigie

(26) Pierre Guiraud : *L'étymologie* , Que sais-je ? , 4ème éd. (PUF, Paris 1979).

(27) أي في زمن المؤلف الذي توفي سنة 1983م.

وقد ظل التأثيل لقرون طويلة، منذ نشأته إلى بداية القرن التاسع عشر، غيرَ مرتبِطٍ ارتباطًا قويّا بالتاريخ المعجمي، إلا باعتبار أن عملية البحثِ في أصل الكلمة وحقيقة معناها، هي في حد ذاتها عملاً تاريخيّا؛ فلم يكن يُعنَى بالتتبُّع الدقيق لتاريخ الكلمات ومراحل تكوينها وتغيُّرها صوتًا وصيغةً ودلالةً، وإنما يكتفي في أغلب الحالات، بالمقارنات الخارجية لصيغ الألفاظ المتماثلة التي لا تسلَم من أخطاء وافتراضات غير واقعية، مع ذكر أقدم النصوص أو أهمها التي استُعمِلت فيها الكلماتُ دون تعمّق واستقصاء. لكن ظهور علم اللغة التاريخي والتطوّري، أدى إلى بروز تيار واضح يُعنى في عمومه بالجمع بين شِقَّي التأثيلِ والتأريخ معًا. رأينا ذلك في عدة أعمال أوروبية من أهمها: **القاموسِ التأثيلي للغة الألمانية** الذي بدأ الأخَوَان غريم العملَ فيه منذ 1838م، و**القاموس التأثيلي للغة الفرنسية** من تأليف أوغست شيلر (ظهر سنة 1862)، وقاموسِ ليطري(1863م) الذي تردَّد صاحبه في تسميته بين **القاموس التاريخي للغة الفرنسية** و**القاموس التأثيلي للغة الفرنسية**،وقاموسِ أوغست براشي **القاموس التأثيلي للغة الفرنسية** (1872م)، الذي استفادَ من هذه الأعمال السابقة وغيرها وأضافَ إليها خُطوات جديدة، ثم في قاموس هاتسفيلد ودارمستيتر (نهاية ق19م) المسمى: **القاموس العام للغة الفرنسية**، وكان أكثرَ تنظيمًا وإحكامًا ووعيًا بعلاقة التأثيل بالتاريخ المعجمي[28]، فضلًا عن **القاموس التاريخي للأكاديمية الفرنسية**. فما إن كانت إطلالةُ القرن العشرين حتى وجدنا أن الارتباط بين عُنصُرَي التأثيل والتأريخ قد وصلَ غايةَ الالتحام والتداخُل عند لغويّي المرحلة ومُؤثِّليها، حتى أصبح بعضُهم يدعو إلى وضع كلمة (تأريخ) مكانَ (تأثيل) لأن التأريخ بمفهومه الشامل أصبح مستوعِبًا لأهم العناصر المكوِّنة للتأثيل. والتأثيل بمفهومه الجديد أصبح ركنًا أساسيّا في عملية التأريخ. وليس من باب الصدفة أن تظهر في فترة

(28) انظر حول هذه التجارب الباب الأخير من: عبد العلي الودغيري: ***القاموسية العربية الحديثة***.الدوحة/ بيروت، المركز العربي لدراسة السياسات، 2019.

واحدة (من 1918 إلى 1922م) عدةُ أصوات لعلماء كبار من المدرسة الفرنسية والسويسرية، تُلحُّ كلّها على الترابُط الضروري والقوي بين التأثيل والتأريخ المعجمي من نواحٍ عدة.

ففي البدايةً كتَبَ اللغوي الفرنسي الذائع الصِّيت أنطوان ماييه سنة 1918 مقالةً بمجلة **اللسانيات**، قال فيها:

« التأثيلُ لكلمة معيّنة معناه أن تُؤرِّخ لها في فترة محصورة بين زَمَنين»[29].

فالتأثيلُ عنده يأخذ مفهوم التأريخ بما يَعنيه من تتبُّع لحياة الألفاظ منذ ولادتها وعبرَ مراحل تطوّرها إلى الوقت الذي يحدِّده الباحثُ بنفسه.

ثم عاد ثانيةً للموضوع في مكان آخر من كتابه: **اللسانيات التاريخية واللسانيات العامة** الصادر عام 1921م ليقول: «السؤالُ الذي يطرحه اللسانيّون عادةً بصيغة: ما هو أصلُ الكلمة؟ ليس له معنى محدَّد. **الشيءُ الأساسُ في كل قاموس تأثيليّ هو تحديدُ الطرُق والمَسارات التي تسلكها الكلماتُ [...] وفي الحقيقة، إن تغيّرات المعنى تُحدّدها ظروفُ الواقع [الفعل أو الحدَث[والأحوالُ المختلفة جدّا. ولكي تضع تأثيلاً لكلمة من الكلمات ينبغي عليك أولاً أن تعرف كيف دخَلت إلى اللغة الفرنسية، وما هو المجالُ أو الوسَطُ الذي استُعمِلت فيه؟[...] إن الموضوع الأهم في القاموس التأثيلي هو تحديدُ الطرُق أو السُّبُل التي سارت فيها الكلمة [...] والخطأُ الأساس الذي يمكن أن يَرتكبه مؤلفُ قاموسٍ من هذا النوع، هو أن يتحدث عن الاشتقاقات دون أن يذكر كيفَ، وأينَ، ومتَى حدَثَت؟ وأن يتحدَّث عن تغيّرات المعنى دون أن يهتم بظروفها التاريخية، ويُجهِد نفسَه في إيجاد أصلٍ أولٍ مشترَكٍ بين أكبر عدد ممكن من الكلمات، دون أن يُعنَى بالماضي الخاصِّ بكلِّ كلمة على حِدة»**[30].

---

(29) نشر أنطوان ماييه (Antoine Meillet) هذا المقال بعنوان: *A propos d'un récent dictionnaire étymologique du français* في مجلة: Bulletin de la société linguistique , 1918، ثم أعاد نشره ضمن كتابه الآتي ذكره في الهامش اللاحق.

(30) Antoine Meillet . *Linguistique historique et linguistique générale*. (Champion Paris 1921) p .292:

وفي الفترة ذاتها (أي سنة 1921م) صدر الكتاب الشهير لجوزيف فندريس **اللغة: مدخلٌ لساني إلى التاريخ** فوجدناه بدوره يعرِّف التأثيلَ فيقول: «العلمُ الذي يجعل موضوعَه دراسةَ المفردات، يسمى: التأُثيلَ Etymologie . **وهو يأخذ كل كلمة من كلمات القاموس ويحاول أن يضع لها شيئًا شبيهًا بالبطاقة العائلية، يسجّل فيها مِن أين جاءت؟ ومتى بدَأت؟ وكيف تم تكوينُها أو تأليفها؟ وما هي التقلّبات التي مرّت بها؟ إنه، إذن، علمٌ تاريخيٌّ**. يقوم بتحديد الصيغة الأُقدَم لكل كلمة قدرَ ما يكون مُتاحًا من المعلومات، ويدرس الطريقةَ التي تمَّ بها نقلُ الكلمة مع ما طَرأ عليها من تغيّرات في الشكل والمعنى»[31].

وفي السنة المُوالية (1922م) كتَب اللغوي السويسري والتر فون وَرْتبُورغ صاحب أكبر موسوعة تأثيلية للغة الفرنسية واللغات الرومانية التي صدرت بعنوان: **القاموس الفرنسي التأثيلي: تمثيلٌ للّذخيرة المعجمية الغالية الرومانية**[32] (أو **القاموس التاريخي للفرنسية واللغات الرومانية** كما عُرِف بين دارسيه) في عدة مجلدات، في تقرير هذه الفكرة نفسها وتأكيدها، عباراتٍ قوية وواضحة، يقول فيها: «منذ حوالي عشرين عامًا، أصبح تاريخ الكلمة في اللسانيات الرومانية (la linguistique romane) موضوعًا يثير اهتمامَ الباحثين شيئًا فشيئًا؛ في السابق كان البحث عن أصل الكلمة كافيًا، أما اليوم، فقد أصبحت اللسانياتُ تريد، بالإضافة إلى ذلك، أن تعرف الطريق الذي سلَكَته الكلمةُ، ومختلفَ التغيّرات التي طرأَت عليها. **إن كلمة: étymologie التي كانت تُستعمَل عادةً لتعيين المنهج القديم لهذا العِلم لم تعد اليوم مناسِبةً لهذا الموضوع العلمي الذي يتوسّع بشكل سريع، لذا وجبَ تعويضُه بلفظ: تاريخ الكلمة** »[33].

(31) *Joseph Vendryes . Le Langage, introduction linguistique à l'histoire,* (Paris 1921) p :206

(32) *Französisches etymologisches Wörterbuch: eine Darstellung des galloromanischen Sprachschatzes (FEW)* ou: (*Dictionnaire étymologique du français : une représentation du trésor lexical gallo roman* .

(33) Kurt Baldinger . *L'étymologie, hier et aujourd'hui.* In :Cahiers de l'Association internationale des études françaises, (Paris 1959, n°11) pp. 233-264.

ويعلق كورت بَلدِنْجر اللغوي السويسري ـ وهو أحد تلامذة وَرتبرغ المتأثِّرين به والمشاركين له في تحرير بعض مواد قاموسه ـ على هذا الكلام، مستعمِلاً مصطلحًا جديدًا، قائلاً: «معنى ذلك أنه بجانب التأثيل الذي يسمى: **تأثيل الأصل** *L'étymologie d'origine*، أصبح القرنُ العشرون يطالب ب **تأثيل تاريخ الكلمة** *L'étymologie de l'histoire du mot*»[34]. ويقصد أن اللسانيات الحديثة أصبحت تطالب بأن يتحول التأثيلُ من مجرد البحث في أصل الكلمة والمعنى وأصل التسمية، إلى نوع من التأريخ المعجمي الذي يتتبّع كل أطوار الكلمة، من مختلف جوانبها، منذ ظهورها إلى الفترة التي يحدِّدها الباحثُ بنفسه. ـ ثم يُضيف: إن «**التأثيل في مفهومه الحديث يعني السيرة الذاتية للكلمة، أما البحثُ عن ميلاد الكلمة الذي كان التأثيلُ القديم يجعل منه موضوعَه الوحيد، فقد أصبح مجردَ نقطةِ انطلاقٍ**»[35].

وفي سنة 1938م صدر **القاموس التأثيلي للغة الفرنسية** الذي ألفه ألبير دُوزا، فكتب بدوره في مقدمته قائلاً: «علم التأثيل معقَّد جدّا، فهو لا يقف عند حدود البحث عن الأصول الأوَّلية للكلمات المُكوِّنة لمعجم لغة معيَّنة. إنما غايتُه بالأساس هي أن **يُعيد كتابةَ تاريخ الكلمة**. فاللفظ لا يتوقف عن التطور شكلًا ومعنًى بمجرد دخوله للغة. وعلى العكس من ذلك، حين نصل إلى وضع الأصل اللاتيني أو الإيطالي أو الإنجليزي للكلمة الفرنسية، فإن ذلك لا يعني أننا قُلنا كلَّ شيء. إن الفضول العلمي يدفعنا للذهاب إلى أبعدَ من ذلك (...) ومعالجة عملٍ من هذا القبيل تتطلَّب في الحدود الدنيا من تاريخ اللغة المدروسة: معرفةَ تكوينِ اللفظ، والقوانينِ الصوتية التي تحكَّمت في تغيُّرات النطق، والتحوّلاتِ التي طَرَأت على الشكل، ثم تغيّراتِ المعنى»[36].

(34) Ibid

(35) Ibid .p 240

(36) Albert Dauzat . *Dictionnaire étymologique de la langue française : Etymologie.* (Paris , Larousse 1938)

لكن فكرة التوسُّع في مفهوم التأثيل على هذا النحو، لم يكن المقصودُ بها أن يُصبح التأريخُ جزءًا من التأثيل، وإنما العكس من ذلك تمامًا، وهو أن يرتفع عملُ القواميس التأثيلية إلى شيءٍ شبيهٍ بالتأريخ المعجمي أو يصبح جزءًا أساسيّا منه، يساعده في مهمته ولا يستغني عنه في كل مراحله، باعتبار أن التأريخ المعجمي ليس مجرد تسجيلٍ كرونولوجي يكتفي بكتابة أرقام ميلاد كل كلمة ووفاتها، وإنما وظيفتُه أوسع وأعمق من ذلك بكثير، تتلخَّص في دراسة حياة الألفاظ والمعاني في بُعدَيها الزماني والمكاني، وتتبّعِ جميع الجزئيات والتفاصيل الدقيقة من الجوانب المختلفة المتعلقة بكل أطوارها منذ نشأتها إلى النقطة التي يتوقَّف فيها البحث. وهذا ما أرادت القواميس التأثيلية االفرنسية الحديثة أن تُشارِك فيه وتتكفَّل بجزءٍ كبير منه مُساهمةً منها في التأريخ المعجمي الشامل، حتى لا تبقى رهينةَ موضوعها القديم وهو البحث عن الأَصل الأول للكلمات. وقد بدأت معالمُ هذا التوجُّه في مناهج القواميس التأثيلية تُرسَمُ منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، إلى أن أصبحت ـ كما قلنا قبل قليل ـ واضحةً جَليةً لدى الكثير منها خلال القرن العشرين[37].

(37) ومنها القواميس التأثيلية لكل من شيلر وبراشي وليطري ووالتر فون ورتبرغ التي ذكرناها من قبل، ومنها: **القاموس التأثيلي للغة الفرنسية** لأوسكار بلوخ ووالتر ورتبرغ الذي ظهر سنة 1932م. و**القاموس التأثيلي للغة الفرنسية** الذي وضعه دوزا Dauzat (1938م)، فهو على اختصاره يبدأ كل مدخل من مداخله بذكر تاريخه، ثم أثله أو مصدره متبوعًا بمعناه على هذا النحو: (الكلمة مثل: Clame+ تاريخ ظهورها في الفرنسية: ق 16م + مقترضة من اللاتينية: calamus + معناها: قصَب). وهذا القاموس نفسه أعيد طبعه بمشاركة ج. ديبوا وهنري ميتيران سنة 1964م و1993م، تحت عنوان: **القاموس التأثيلي والتاريخي للغة الفرنسية**، ثم أعيد طبعه مرة أخرى سنة 2001 بعنوان: *Dictionnaire d'étymologie* (**قاموس التأثيل**). ولم يشذ عن هذه الطريقة قاموس جاكلين بيكوش الذي نشر بعد ذلك بعنوان: **قاموس تأثيلي للغة الفرنسية** رغم طريقته ومنهجه الخاص في التأثيل. ولا **القاموس الإيتيمولوجي** لجان ماثيو روزيJ.Mathieu-Rosay (1985م)، وقاموس إيمانويل بومغرتني وفيليب مينار Emmanuèle Baumgartner et Philippe Ménard الذي طبع سنة 1996 بعنوان: **قاموس تأثيلي وتاريخي للغة الفرنسية**.... والقائمة طويلة.

أسئلة التأريخ المعجمي وأهمية التأثيل:

بناءً على ما سبق، يمكن القول: إن العملية التأثيلية، المُكوَّنة من الأبعاد المختلفة التي ذكرناها، لا غنى عنها في كتابة تاريخ معجم لغةٍ من اللغات. فهي رُكنٌ ضروري من أركانها. فنحن حين نريد التأريخ للفظٍ معيَّن لا بد أن نسلك الخطوات التي تتلخَّص في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: مِن أين جاء هذا اللفظ؟ هل من اللغة المدروسة فنردُّه إلى أصله فيها، أي أصله الاشتقاقي وشكله قبل أن يتحوَّل منه إلى غيره، أم من لغةٍ أجنبية فنتتبَّع تاريخَه كلَّه أو ما عُرِفَ منه؟

ثانياً: متى ظهر ذلك اللفظُ واستُعمِل في معجم اللغة المدروسة؟

ثالثًا: ما هي صيغتُه الصَّوتية والصرفية التلفُّظيّة الأولى التي ظهر بها، وكيف تطوَّر من هذه الناحية خلال مراحل حياته كلِّها حتى يمكن ربطُ حالته الأولى بالأخيرة ومعرفة التغيّرات التي طرأت عليه؟

رابعاً: ما هو المعنى الأول الذي ارتبط بالظهور الأول للكلمة؟ وكيف تولَّدت منه المعاني الأخرى عبر مجالاته الاستعمالية المختلفة وشبكتِه الدلالية وعلاقاته مع بقية الوحدات المعجمية، باعتبار أن المعجم عبارة عن بنيةٍ ونظامٍ وليس مجرد وحدات مُفكَّكة أو لائحة من الكلمات المُنعَزِلة التي لا رابطَ بينها؟

خامساً: ما هي الظروف الاجتماعية والتاريخية والثقافية (والاقتصادية والسياسية أيضًا) المحيطة بنشأته وحياته؟ وبيئته والمنطقة التي ينتمي إليها (الجغرافية اللسانية)؟ فكلُّ لفظ في اللغة يحمل معه تاريخًا لمرحلةٍ معينة وملامح من بيئته ومجتمع الذي نشأ فيه[38].

(38) يقول ألبيرا دوزا في مدخل قاموسه التأثيلي للغة الفرنسية الذي ذكرناه من قبل: « ينبغي أولاً أن نعيد بناء تسلسل الكلمة داخل اللغة من ناحيتي اللفظ والمعنى، والرجوع بها إلى الفترة التي ظهرت فيها لأول مرة، باحثين بعد ذلك عن المجال الجغرافي الذي استعملت فيه عند ظهورها الأول: في أية ناحية من بلاد فرنسا ظهرت؟ في أية لهجة محلّية؟ في أية لغة من اللغات الرومانية؟ ثم إن إضافة معطيات ==

سادسًا: ما هي الشواهدُ والأدلةُ النَّصِّية على كل هذه الجزئيات التي تُستَشَفُّ منها طرائقُ الاستعمال والتداوُل؟

ومن هذه القائمة من الأسئلة الأساسية يتضح الترابط القوي بين التأثيل والتاريخ المعجميّين. وأن السؤال الأول الذي يعتبر الحجرَ الأساس الذي تنطلقُ منه العملية التأريخية سؤالٌ تأثيلي بامتياز لا يمكن تجاوزُه أو تخطّيه بأي شكل.

ولو أردنا الآن أن نضرب مثلاً على العلاقة المتداخلة بين التأثيل والتأريخ المعجميّين وأهمية الأول للثاني، لما وجدنا أحسن من كلمة (خَرْشَف / خَرْشُف / خَرشُوف) التي يكشف البحث في أصلها، حسب المتوفِّر من النصوص والمعلومات، أنها مرّت بمراحل التطور الآتية:

1 ـ أول ظهور لها في الفصحى القديمة كان في صيغة (حَرْشَف) بالحاء المفتوحة (ويجمع على حَراشِف) بمعنى: نباتٍ خَشِن الشَّوكِ. ومن المؤكَّد أن ميلاد هذه الصيغة كان قبل سنة 288 ق. هـ/ 342م. لأنه في هذه السنة وجدنا شاهدًا على استعمالها بمعنى استِعاريّ وهو الرَّجَّالة في الحرب تشبيهًا لهم في اجتماعهم ورفعِهم الرِّماحَ بهذا النَّبات. وهذا الشاهدُ هو بيت شعري للأعور

== الجغرافية اللسانية إلى المعطيات التاريخية، تجعلنا نحصل على معلومات قيّمة حول الكلمات التي تعود إلى ما قبل المرحلة اللاتينية (أي إلى اللغة التي كانت مستعمَلة في بلاد الغال قبل اللاتينية) وما تزال مناطقُ قديمة تحتفظ بها، وكذلك الكلمات التي تعود إلى لغة الغال في الوسط والغَرب والجِرمانية التي جاءت من الشمال والشرق، والنورماندية في منطقة النورماندي. ونفس الشيء بالنسبة للكلمات المستعارة من لغات الجيران وقد ظلت إلى عهد قريب تدخل عن طريق الحدود. فالتاريخ السياسي والاجتماعي يبيّن لنا كيف كانت علاقاتُنا مع البلاد المجاورة، وكيف أن الحروب الصليبية قد اقتضَت وجودَ مقترَضات بيزنطية وعربية، وحربُ إيطاليا استدعت وجودَ كلمت إيطالية، وحرب المئة عام إلى وجود ألفاظ ألمانية، كما يذكرنا بالتِّقنيات التي نحن مدينون بها لأصحابها (مع الألفاظ الخاصة التي جاءت بها)، من أي شعب جاءت؟ وفي أية فترة؟ فألفاظ الفنون الجميلة لإيطاليا، وألفاظ فنّ الحرب لإيطاليا وألمانيا، والجيولوجيا والعلوم الأخرى لألمانيا، وألفاظ الحياة البرلمانية واللباس والرياضة لأنجلترا ... وهلم جرّا. أما أكثر ألفاظ البحر المتوسط فقد جاءت إلينا عن طريق الإيطالية والبروفنصالية، ثم صَعِدت نحو باريس مع الطريق التجارية الكبرى عبر نهر الرون Rhône وبحيرة الصُّون Saône».

الأزدي[39] الذي تُقدَّرُ وفاتُه بالسنة المذكورة تقريبًا. وبهذا المعنى ذاته استُعمِل في شعر امرئ القيس[40] (ت.80 ق.هـ/ 544م). ثم تولَّدت من المعنى الأول للكلمة معانٍ أخرى، منها (الحَرشَف) بمعنى ضربٍ من السَّمَك (الأحْرَش)، أو فُلُوسِ السَّمَك التي تكونُ على ظهره (أو قِشرته الحَرشاء)، وبمعنى دوائر في شكل الفُلُوس أو النقود الصغيرة الفِضِّية، وبمعنى ما يُزَيَّنُ به السِّلاحُ من فُلوسٍ فِضّيّة، وبمعنى الحِجارةِ تكون على شطِّ البحر (وهي ليس مَلساء)، والجرادِ الكثير[41] (لعله بسبب منظره الذي يبدو من بعيد وكأنه أحراشٌ منتشِرة).

2: مرحلة تحولًا على ألسنة العامة في الأندلس إلى صيغة جديدة وهي (خُرْشُفٌ) للدلالة على النبات الخَضراوي الشائِك الذي أصبح الناسُ يستعملونه في الطبخ. قال الزُّبيدي وهو من أعلام القرن الرابع الهجري : «ويقولون للنَّبت الكثير الشَّوكِ المُنبَسِطِ بالأرض: **خُرْشُف**. قال محمد : والصوابُ: **حَرْشَف**. وقال أبو نَصر: والحَرْشَفُ نباتٌ خَشِنُ الشَّوك. وقال أبو علي: هو الحَرْشَفُ. ولذلك قيلَ للرَّجّالة في الحَرب: حَرْشَف تشبيهًا في اجتماعهم ورفعِهم الرّماحَ بهذا النَّبْت...»[42].

---

(39) وهو قوله :

لاقَى جَذِيمةَ في جَأْواءَ مُشْعَلةٍ فيها حَراشِفُ بالنِّيرانِ تَرْتشِقُ

(40) وهو قوله :

كأنهم حَرْشَفٌ مَبثُوثُ بالقاعِ إذْ تَبرُقُ النِّعالُ

والنَعْل : من الأرض : الغليظةُ في استواء. هكذا أورده أبو بكرالزبيدي في **لحن العوام** وقد استشهد به على مجيء الحرْشَف بمعنى: الرَّجّالة في الحرب. وفي **اللسان** لابن منظور: ورد الشطر الثاني بصيغة : (بالجَوِّ إذ تَبرُقُ النِّعالُ) ، وعلى هذا فسرت الحرشَف بالجراد .

(41) انظر في هذه المعاني: **لحن العوام** للزبيدي، و**لسان العرب**، و**معجم الدوحة التاريخي** مادة (حرشف) النشرة الإلكترونية التجريبية 2018 .

(42) أبو بكر محمد بن حسن الزبيدي. **لحن العوام**. تحقيق رمضان عبد التواب (القاهرة، مكتبة دار العربية، 1964) ص 37.

3 ـ مرحلة تحوّل هذه الصيغة الأخيرة بدورها إلى صيغ أخرى في الغرب الإسلامي وبقية البلاد العربية، فأصبحنا نجدها في عدد من كتب المفردات النباتية المغاربية والأندلسية بأشكال مختلفة منها: خَرْشَف، وخُرشُوف، أو خَرشُوف بفتح الخاء وضمها[43].

4: مرحلة انتقالها عبر الأندلس إلى اللغات الأوروبية، فهي تعرف في الإسبانية والبرتغالية باسم:alcarchofa ، وفي الإيطالية: carcioffo، وفي الفرنسية: artichaut، ولها صيَغٌ أخرى في هذه اللغات وغيرها.

5: مرحلة قيام قاموس إلياس بُقطُر الثنائيّ اللغة (صدر عام 1928م) بتعريب artichaut الفرنسية، فاستعمل في مقابلها صيغتين جديدين لم تكونا معروفتين من قبل، على الأقل فيما استطعنا الاطلاع عليه من نصوص، وهما:"أرض شَوكي" و" أردِشُوكة"، وقال إن هذا النبات يُعرَف في مصر باسم (خَرشوف)، وفي أرض البربر (المغرب) باسم (القَنّاريّة)[44]. وقد أكد مارسيل دوفيك[45] أن الصيغتين اللتين أتى بهما بُقطُر لم يجد لهما أثرًا في العربية، وإنما هما

(43) انظر: **حديقة الأزهار** للغساني، وقد ذكرها بالخاء والحاء معًا في مدخلين مستقلين، وفسَّر ماهية النبات بقوله :«بستانيٌّ وبريّ، وأنواعه كثيرة. فالبستاني هو القنّارية، والبريّ تحته أنواع منها: الخَرشُف المعروف الذي يُطبخ به اللحمُ وتؤكل عَسالِجُه ورؤوسُه ». ونقل بيدرو دي ألكالا عن لهجة أهل غرناطة أنها كانت تُنطق (الخَرشوف)، وكتبها ابن بكلارش الإسرائيلي الأندلسي(ق5هـ) في مؤلفه الطبي: **المستعيني** بصيغة: الخَرشُف. ودخلت إلى **المعجم الوسيط** بصيغة: خُرشُوف. وانظر :

R.Dozey & W.H.Engelmann .*Glossaire des mots espagnols et portugais dérivés de l'Arabe* (Leyde 1869) .

وانظر أيضا:

R.Dozey .*Supplément aux dictionnaire arabes (*Leyde 1881).

(44) انظر: . Ellious Bocthor .*Dictionnaire français arabe* (Paris,1928) ، والقنّارية في الحقيقة استعمالٌ محلّي في المغرب يُطلق على نوع من الخرشوف وهو أكثر شوكاً منه، كما شرح الغساني.

(45) Marcel Devic . *Dictionnaire étymologique des français d'origine orientale,* (Paris 1876).

مجرد تمثيلٍ كتابي للفظ الإيطالي: articioco, articiochi المأخوذ من العربية (خَرشُف/ خرشوف).

وربما يبدو هذا التحول الصوتي من الحاء إلى الخاء في الكلمة الأصلية من الصعب فهمُه، ولكن السبب في الحقيقة بسيط جدّا، ذلك أنه وقع على أرض الأندلس حيث تأثَّرت العربية الشفوية باللغة المحلّية. وقد رأينا بالمشاهدة والمعايَنة كيف أن الإسباني أو الإيطالي إذا أراد أن ينطق صوتَ الحاء العربية حوَّله إلى خاء، فيقول (خبيبي) عوض: (حبيبي). وهذا ما يفسِّر بكل بساطة ما طرأ لكلمة (حَرشَف) فأصبحت على لسان العامة المتأثر بالإسبانية (خَرشَف)، أما بقية التحولات من مدّ حركة الشين وضم الخاء ... الخ. فأمر مألوف ليس فيه ما يسترعي الانتباه.

6 ـ ثم جاءت بعد بُقطُر قواميس حديثة التقَطت الصيغتين اللتين أتى بهما فعملت على ترويجهما في العربية الحديثة. منها قاموس البستاني: **محيط المحيط** (طبع سنة 1870م) الذي أدخل كلمة "أرضي شوكي" وأضاف إليها صيغة (أرضيّ) المختصرة[46]، و**تكملة** دوزي (طبعت سنة 1881م) وقد ظهرت فيها الصيغتان معًا: (أرض شَوكي) و(أردِ شَوكة). على أن **قاموس مارسيل**[47] الذي ظهر بعد كتاب بُقطُر بقليل (1837م) استعمَل في ترجمة اللفظ الفرنسي صيغتَي: خَرشوف، خَرشُف، وأضاف إليهما صيغة جديدة وهي: **كَرشوف**. وواضح أن هذه الصيغة الأخيرة مأخوذة بدورها من الإسبانية أو الإيطالية.

هذا التتبّع الذي قُمنا به للكلمة في تطوّرها الصوتي والشكلي والدلالي، يُعدُّ ضربًا من التأثيل الذي يتجاوز بمفهومه الحديث البحثَ عن أصل الكلمة

(46) وقال في تعريفها: «نباتٌ له ثمرٌ يُؤكَل، يعرف في مصر بالجنّارة، وفي المغرب بالقَنّارة (كذا)». والصواب أنه في المغرب يُستعمل اللفظان معا: الخُرشوف، والقنَارية بالمعنيين المذكورين في الهامش السابق.

(47) Jean-Joseph Marcel . *Vocabulaire français arabe des dialectes vulgaires africains d'Alger, de Tunis, de Marok et d'Egypte* (Paris 1837).

إلى البحث في تطوّرها من كل ناحية، لكنه في الوقت نفسه يتضمَّن تأريخًا لها، أو بعبارة أخرى: هو تأريخ يقوم فيه التأثيل بوظيفة أساسية.

وبجانب ما ذُكِر، تظهرُ أهميةُ البحث التأثيلي في التأريخ للمعجم وثمرتُه أيضًا في جوانب أخرى، منها:

ـ فهم معاني الكلمات وكيفية استخدامها فهمًا دقيقًا. فتفكيكُ الكلمة إلى مكوِّناتها وأجزائها وردُّها إلى أصلها يقودان إلى معرفة اشتقاقها[48]. تمامًا كما يحدث عند تفكيك اللعبة إلى أجزائها ومكوِّناتها، فذلك يُعلِّم الأطفال كيفية تركيبها واستعمالها الاستعمالَ الأمثَل.

ـ التمييز بين الأصيل والدخيل في اللغة المدروسة. وتُبنَى على ذلك أشياء في الصرف والإعراب في حالة العربية.

ـ معرفة العلاقة بين اللغات وثقافات الشعوب وحضاراتها، وبين اللغة الواحدة بلهجاتها المختلفة. وما يُبنى على ذلك من أمور تاريخية مهمة.

ـ معرفة تاريخ الأشياء والمسمَّيات والأفكار والاختراعات والأدوات والصناعات والفنون والتقنيات... الخ.

ـ الربطُ بين الكلمات المفروض أنها تشترك في أصلٍ بعيدٍ، أو تجميعُها تحت مدخل واحد. وهذا ما نتمنَّى أن يحصل في مراحل متقدّمة من التأريخ للمعجم العربي. مثاله: الربطُ بين الكلمات التي حصل فيها قلبٌ مكانيٌّ نحو:(جَبَذَ) و(جَذَب)، و(أيِس) و(يَئِس)، و(خُفّاش) و(خُشَّاف) للطائر اللَّيلي المعروف.

(48) تتجلى أهمية تفكيك الألفاظ بصفة أوضح في اللغات الأوروبية ذات السمة الإلصاقية التي تتكَّون عادة من عدة أجزاء مركبة بعضها مع بعض ولاسيما في ألفظ العلوم والاصطلاحات التقنية.

ـ الربطُ بين الكلمات التي وقع فيها إبدال، مثل: (اجترَّ) و(اشتَرَّ)، و(دَشيش وجَشيش)، و(أحراشٌ) و(أحراجٌ)[49]، و(مَجْشَر) و(مَدْشَر)، و(دَلاّعٌ) و(دَلاّح)[50].

ـ أما أهميتُه في ترتيب المداخل بالقاموس اللغوي الاشتقاقي، فلا تخفى. فترتيب لفظ (تِلِفون) في (ت ل ف و ن)، أو (بِنيسيلين) في (ب ن ي س ي ل ي ن)، يأتي نتيجة تأكدنا من أصلهما الأعجمي، خلافًا للألفاظ العربية الأصيلة التي تُرتَّب حسب جذرها الاشتقاقي. فالاختلاف في أصل الكلمة واشتقاقها يؤدي إلى الاختلاف في مكان ترتيبها بالقاموس. وقد اختلفوا في الأصل الاشتقاقي لكلمة (تَوْراة)، فاعتبرَها بعضُهم من أصل عربي وذهب إلى أنها على وزن تَفعِلة في لغة طَيِّءٍ التي تقول في تَوْصِيَة (تَوْصَاة)، فهي من (وَرَّى الزِّنادَ وأوراها تَورِيَةً): أشعلَها، أو من فَوْعَلة مثل (حَوْصَلة)، فأصلُها (وَوْراة) على وزن فَعْلاء من وَرّاهُ إذا سَتَرَه وأخفاه، ثم قُلِبَت الواوُ الأولى تاءً. وفي الحالتين تُرتب في (وري) كما في **اللسان** و**القاموس** و**التاج**[51]. واعتبَرها آخرون من أصل عِبْري، وفي هذه الحالة تُرتَّب في (ت و را ة)، كما في *الوسيط*. على أن الأب مرمرجي الدومنكي في: **المعجمية العربية** اتَّجه إلى ردِّ أصل الكلمة إلى الثنائي (أرْ) حسب رأي أصحاب النظرية الثنائية وقد كان من دعاتها، مقارنًا إياها بنظائرها في الساميات. ومَن أخذَ بمذهبه عليه أن يرتّبها في (أ ر) الثنائي. وقد اضطربت قواميسُنا القديمة والحديثة في ترتيب كثير من الألفاظ التي من هذا

(49) كلمة: أحراج مستعملة حديثًا في عدد من اللهجات العربية بمعنى: أحراش، وهي مجرد صيغة متغيِّرة منها.

(50) الصيغة الأولى قديمة في العربية وتدل على نوع من البطيخ، والصيغة الثانية هي المتداولة في العربية المغربية بمعنى البطيخ الأحمر، وهي متحوِّلة منها.

(51) وفيه نقل الزَّبيدي كلام ابن الطيب الشرقي الفاسي في **حاشيته على القاموس** ونصُّه:« وقد تعقَّبَ المحقّقون قولَهم بنصّه، وقالوا هو لفظٌ غيرُ عربي، بل هو عبرانيٌّ اتفاقًا، وإذا لم يكن عربيّا فلا يُعرَف له أصلٌ من غيره، إلا أن يقال إنهم أَجرَوه بعد التعريب مُجرى الكلِم العربية، وتصرَّفوا فيه بما تصرَّفوا فيها ».

النوع، إذ وجدنا **المعجم الوسيط** على سبيل المثال يرتّب كلمة (خُشَافٌ) المُعرَّبة من الفارسية (خُوش آب) بمعنى: شراب من التِّين والزَّبيب، في (خ ش ف) وكأنها كلمة عربية أصيلة. لكن **معجم اللغة العربية المعاصرة** رتَّبها في (خ ش ا ف) باعتبار أصلها الأعجمي. وهو الصحيح. وجاءت كلمة (قادُوس)، وهي أعجمية، في القاموسين معًا تحت مدخل (ق د س) فوضعت بجانب: قُدُس، وقَدَّسَ وقُدسية، وقَداسة، وتقديس...الخ، ولا علاقة بين هذا وذاك من حيث الأصل. والأمثلة كثيرة.

ـ ويظهر الأثرُ التأثيلي أيضًا في ترتيب الكلمات المتجانِسة لفظًا المختلفة أصلاً ومعنًى. مثل: (كَبْل) العربية بمعنى القَيْد (من كَبَلَ يَكْبِلُ)، و(كَبْل) الأعجمية المعرَّبة بمعنى: الحَبْل الغليظ، وهي من (câble). والترتيب القاموسي يقتضي الفصل بينهما بوضع كل منهما في مدخل خاص أو برقمين مختلفين. ونحوُها (أطلَس) العربية بمعنى الثوب الخَلَق واللّص والذِّئب والأسوَد والوَسِخ (من طَلِس)، و(أطلَس) الأعجمية من (Atlas). وكذلك الأمر في (بُركان) العربية، جمع بُرْكة بمعنى طائر مائيّ أبيَض، فتُرتَّب في (ب ر ك)، و(بُركان) من ((Volcan الأعجمية، وترتَّب في (ب ر ك ا ن)[52].

وقد اعتمد **معجم الدوحة التاريخي** قاعدةً في ترتيب الألفاظ الأعجمية تقوم على الفصل بين المقترَضات التي ظلت على حالها لم يُشتقّ منها شيء، وتلك التي كوَّنت لها أسرةً اشتقاقية، مثل (لِجام) التي قيل إنها فارسية معرَّبة، ولكنها أصبحت أشبه ما تكون بصيغة عربية خالصة فاشتُقَّ منها كلماتٌ مثل: أَلجَمَه ولَجَّمه وتَلَجَّمَ ومُلجَمٌ. وكذلك لفظُ (برنامج) الذي قالوا إنه معرَّب (برنامه) الفارسي. فقد اشتقّوا منه: بَرمَجَ ومُبرمِجٌ ومُبَرْمَج وبَرمَجَةٌ وبَرْمَجيّات، ومن أجل

(52) هذا هو الأصل في ترتيبها حسب أصلها الاشتقاقي، لكن هذا لا يمنع من إعادة ذكرها في مكان آخر مساعدة للقارئ مع استعمال طريقة الإحالة. فلا مانع مثلا من أن يعاد وضع (بُركان) ذات الأصل الأجنبي في (ب ر ك) مرة ثانية، مع الإحالة لمكانها الأصلي في (ب ر ك ا ن) .

ذلك رُتّب كل واحد من هذين اللفظين في موضعين اثنين: الأول: وفيه تُعرَّف الكلمتان، في (ل ج م) على توهُّم زيادة الألف، و(ب ر م ج)، على توهّم زيادة الألف والنون. والموضع الثاني: رُتِّب فيه اللفظان وما شابَهَهما بحسب الحروف كلها دون تعريف، مع الإحالة على الموضع الأول الذي ذُكِر فيه التعريف. أما الكلمات الأخرى التي ظلت مستقلة بنفسها ولم يُشتقَّ منها شيء فتُرتَّب في مكانٍ واحد باعتبار أن جميع حروفها أصلية، مثل (خَندريس) التي رُتِّبت في مكان بين (خنخن) و(خندف).

وقد سبق لي أن بيَّنت في بحث آخر[53]، أن هناك قواميس تأثيلية فرنسية، ومنها **القاموس التاريخي للغة الفرنسية** الذي أصدرته دار روبير بإشراف ألان ري[54]، و**القاموس الإيتيمولوجي** لنيكول بيكوش[55]، حاولت ترتيب المداخل حسب أصولها التأثيلية بضم كل كلمة إلى عائلتها في الخُطوة الأولى، وترتيب الأُسَر المعجمية المنتمية لعائلة واحدة تحت الكلمة التي تُمثِّل رأسَ الأُسرة ترتيبًا ألفبائيًّا، في الخطوة الثانية. وأما أغلبية القواميس التاريخية الفرنسية والأوروبية الأخرى، فتُرتَّب مداخلُها ـ كما هو معلوم ـ ترتيبًا ألفبائيّا عاديّا كسائر القواميس الأخرى.

التأثيل ودرجاتُه في القوة والضعف:

ظل التأثيل زمنًا طويلاً لا يخضع لضوابط منهجية أو قوانين معروفة، ولا حُدود فيه بين ما هو ذاتيّ وموضوعي، فضاءً مفتوحًا تُحلِّق فيه أجنحةُ الخيال بلا قيود، ويتَّسِع لكل الافتراضات والاحتمالات، وتمتزج فيه الحقائقُ والخرافات والأساطير بكل ألوانها وأطيافها. ولكن تطور المعارف ومناهجِ العلوم في القرون الأخيرة، جعل القاموسيّين المحدَثين يحاولون التخلّص من الفوضى

(53) انظر الباب الثالث من : الودغيري. ***القاموسية العربية الحديثة***.

(54) Le Robert . *Dictionnaire historique de la langue française* , dirigé par : Alain Rey (Robert, Paris 1998).

(55) Jacqueline Picoche . *Dictionnaire étymologique du Français (*Robert, Paris 2002).

العارمة التي اتَّسَمَ بها التأثيلُ القديم، وتأطيرَه بمنهج جديد يرتقي به إلى مستوى العلوم الأخرى. وقد فتحَ آن تيرغُو هذا الطريقَ منذ القرن الثامن عشر، بأن نشرَ في موسوعة ديدرو بحثًا قيِّمًا مشهورًا[56] انتقَد فيه أشكالَ التأثيل القديمة، واستنبطَ عشرين قاعدة أو معيارًا دعا التأثيليّن إلى الاستفادة منها، وختَمها بقاعدة عامة فقال: « القاعدةُ العامة التي تشمل كل هذه القواعد السابقة التي ذكرتُها، هي أنّي أدعوكم لأن تشكُّوا كثيرًا. فليس هناك ما نخافُ منه [...] أليس الوقوفُ عند حدود ما هو مؤكَّد أجدى بكثير من المضيِّ إلى ما هو أبعدُ؟».

ولكن التطور الحقيقي الذي عرفه علمُ التأثيل هو الذي جاء نتيجة ظهور علم اللغة التطوّري والتقابُلي واكتشاف القوانين الصوتية المستنبَطة من المقارنة بين عدد من اللغات، من جهة، ثم نتيجة التطور الذي عرفته مناهج علوم الطبيعة والحياة وغيرها من العلوم التجريبية، من جهة ثانية. وعلى أساس ذلك عرف القرن التاسع عشر تحوُّلاً ملموسًا في مناهج التأثيلية الغربية. فقد كتب أوغست شيلر في مقدمة قاموسه الذي وضع له عنوانًا ذا دلالة خاصة وهو: **قاموس التأثيل الفرنسي في ضوء نتائج العلم الحديث**، يقول: «إنه بفضل البحوث الهادئة والواعية تمَّ التوصُّلُ إلى معرفة القوانين التي بها تتكوّن الألفاظُ وتنمو وتتلاشَى، وهذه القوانين يجب احترامُها. ولا يكفي عند البحث عن أصول الكلمات أن يكون الإنسان متمتِّعا بحسٍّ مُرهَف ودقيق، بل يجب أن يتعلم كثيرًا قبل أن يقترب من فيسيلوجية اللغة. لقد ولَّى زمنُ التخمينات وأصبح بإمكان التأثيل أن يَصير علمًا إيجابيّا، بل علمًا دقيقًا. هذا العلم الدقيق وإن لم يكتمل بعدُ في الحقيقة، إلا أنه في طريقه إلى الاكتمال»[57]. وبعده بعشر سنوات أصدر أوغست براشي قاموسه التأثيلي، فقدَّم له بمدخل مطوَّل، تحدث

(56) Anne-Robert Turgot. *Etymologie :Principes de critique pour apprécier la certitude des étymologies , in :* L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, dirigée par : Diderot & d'Alembert, (Vol.3,Paris) p :98.

(57) Auguste Scheler .*Dictionnaire d'étymologie française d'après les résultats de la science moderne,* 1ère éd. *(* Paris /Bruxelles, 1862).

فيه عن التحول المنهجي الذي عرفه هذا العلم بتبنِّيه المناهج المطبَّقة على بعض العلوم القائمة على التجربة والملاحظة كعلوم الحيوان والنبات والتشريح، فأصبح منذ ثلاثين عامًا ـ كما قال ـ داخلاً في عداد "علوم الملاحظة". ويقوم هذا المنهج الحديث على ثلاثة أُسُس أو أدوات علمية أساسية هي «قوانين التغيّر الصوتي، والتاريخ، والمقارنة ». **فتاريخ** الكلمة يُوصلنا إلى معرفة أصلها الأول أو إلى ما يُقاربه على الأقل، **والصوت** يزوِّدنا بقواعد التغيّر والتحوّل من لغة إلى أخرى، و**المقارنة** تؤكد لنا النتائج المحصَّل عليها. «تطبيق هذا المنهج بكل صرامة، استطاع **التاثيلُ المقارِن** أن يكتسب صفةَ العلم»[58]. ومحاولاتُ التأثيليّين تطويرَ مناهج علمهم والانتحاءَ بها منحًى علميّا موضوعيّا، لم تتوقف منذ ذلك الوقت. وقد أشرنا فيما تقدم إلى المرحلة التي وصل إليها هذا العلم على يد بيير غيرو (ت1983م) الذي اقترح منهجًا يجمع بين الجانب التأثيليّ التاريخي للكلمات (ويسمّى عنده بالتأثيل الخارجي)، والجانب الذي يستند إلى النظام الصَّرفي الخاص بالكلمات في كل لغة (ويسمّيه التأثيل الداخلي)[59]. وفضلاً عن هذه القواعد العامة، هناك محدِّدات أخرى كثيرة يلجأ إليها علماء التأثيل المتخصّصون للتمييز بين الصحيح المقبول عقليًا وعلميا وتاريخيا من التأثيلات المقترحة، وبين الزائف والمُبَهرَج.

رغم ذلك، لا نستطيع اليوم أن نقول إن الجهود التي بُذِلت لفرض صرامة منهجية على هذا العلم، قد استطاعت تخليصه بصفة نهائية من كل الشوائب ومن تدخل العنصُر الذاتي والهَوَى الشخصي. فما تزال فيه نسبة لا مناصَ منها للاحتمالات[60]، ولاسيما عند نقص الوثائق والشواهد النصّية وضِيق مجال

(58) ibid

(59) من كتاب: Pierre Guiraud . *Structures étymologiques du lexique français*, Que sais-je ? 4ème éd. (PUF, Paris 1979) pp :17-18.

(60) يختم بيير غيرو الفقرة الأخيرة من كتابه المذكور في الهامش السابق(ص: 271) بالقول: «هذا ما يجعل من الإيتيمولوجيا علمًا للاحتمالات». وبعد أن يأتي بأمثلة عديدة ومنها التواريخ التي==

المقارنة التي بها تتأكد نتائج البحث، فلا يبقى ما يُعتمَد عليه أحيانًا سوى إعمال الشك من جهة، والحدس العلمي من جهة ثانية. والحدسُ نفسه يحتاج إلى كثير من الحذَر والاحتياط، وإلى صقله بالثقافة الواسعة والتجربة الطويلة. وقد يقود إلى الحقيقة، لكن هذه الحقيقة ستظل مع ذلك في حاجة إلى أدلة ملموسة لتأكيدها وإثباتها والإقناع بها. أما الذين لم تكتمل لديهم الأدوات والشروط، أو تتغلَّب عندهم العاطفة القومية أو الدينية على الحسّ النقدي، فيأتون بالغرائب والعجائب.

وعمومًا يمكن تقسيم نتائج التأثيل من حيثُ قوتُها وضعفُها، صحتُها واعتلالُها، إلى الأنواع الآتية:

1 ـ : تأثيل مؤكَّد: وهو الذي قامت الدلائل القويّة على صِحَّته، وتأكدت فيه العلاقةُ بين الفرع والأصل، من خلال جملة عناصر أهمُّها التطابُق أو التقارُبُ في الصوت والمعنى والبِنية الصرفية وعدم التعارض مع الوقائع التاريخية أو أيّة حقائق أخرى، مع وجود الشواهد النصّية التي تُثبته. ومن أمثلته: تَلفَزة، تِلِفُون، بابُور[61]، باصٌ، مِتْرٌ. وهي كلمات متداولة بكثرة في العربية الحديثة ولا يشك أحد اليوم في كون العربية قد أخذتها على التوالي من: Télévision, téléphone, vapeur / vapor, bus, mètre.

2: ظَنّي أو مَشكوكٌ فيه. وهو ما توفَّر فيه بعضٌ من العناصر السابقة ولم يتوفَّر بعضُها الآخر، فيظل الشكُّ في صحته قائمًا ولو جزئيّا. ومن أمثلته: Albatros التي ترد في الفرنسية ولغاتٍ أوروبية أخرى بهذه الصيغة وبصيغة:

= = تُعطَى للكلمات، يقول إنها بدورها ليست دائمًا مقطوعًا بها، ولا سيما أن بعض أنواع الكلمات مثل الألفاظ والمصطلحات العلمية والتقنية لا تدرج ضمن المعجم العام للغة إلا بعد مرور وقت من ظهورها. وكثيرًا ما وجدنا المؤلف في كتابه هذا وغيره من بحوثه يلح باستمرار على أهمية الحاسة السادسة حاسةِ التمييز أو الفطنة، والموهبة أو le talent ، وعدم الاعتماد على فرضيات تكتفي بالمقارنة الصُورية والشكلية .

(61) كان هذا اللفظ يُطلق في المغرب على السفينة عندما ظهرت السفُن البُخارية.

alcatros. فالخلافُ كبير حول أصل الكلمة هل هي لاتينيةٌ أم من لغاتِ أمريكا الجنوبية أو من العربية. والذين يقولون بأصلها العربي يختلفون في ماهية هذا الأصل ما بين: (القادوس) أو (البُطرُس)، أو (الغَطَاس)، أو (القَطْرَس). وذلك لعدم وجود دليل قاطع على أيٍّ واحدٍ منها.

ومثاله أيضًا كلمة: bayade الفرنسية التي تعني نوعًا من الشَّعير يَميل لونُه الى البياض ويُزرَع بجنوب فرنسا. فهل الكلمة مأخوذةٌ من (بَياض) العربية بحُكم لون هذا الشَّعير؟ ولهذا القول مُرَجِّحاتٌ، أم من فعل (bailler) في الفرنسية القديمة: بمعنى: (يُنتج كثيرًا)، كما في بعض القواميس؟

ومنه ما جاء في كتاب **الاشتقاق** لابن دريد: « يقال إن ابنَيْ إياس بن مُضَر: مُدرِكة وطابِخة، طلَبا إبِلًا لهما ذهبَت. قال: فقعَد طابِخةُ يَصنع طعامًا ومضى مُدرِكةُ فأدركَ الإبلَ فسُمّي بذلك، وسُمّي طابخةُ بطَبخه الطعامَ»[62]. فهذا الاشتقاق لا يستند على أي دليل موثوقٍ سوى هذه الحكاية الشعبية التي تناقلتها الأجيال ولا أحد يستطيع إثباتَها أو إنكارَها.

وما ذهب إليه **معجم الصواب اللغوي** لأحمد مختار عمر في أصل كلمة (مُسَوْجَر) المستعمَلة في العامّية المصرية، فيقال: خطابٌ مُسَوجَر، بمعنى: مُقيَّد ومُغلَق. وهو أنها كلمةٌ فصيحة اعتمادًا على ما ورد في: **أساس البلاغة** وهو قولهُ : «سَوْجَرتُ الكَلبَ: طَوَّقته بالساجُور وهو طَوقٌ من حديد»، وما في **اللسان** وهو: «كتَبَ الحَجّاج إلى عامل له: أنِ ابعَثْ إليَّ فلانًا مسَمَّعًا مُسَوجَرًا، أي مُقيّدًا مَغلولاً». لكن ما ظهرَ لي ـ والله أعلم ـ هو أن (مُسَوجَر) في العامّية المصرية الحديثة لا علاقة لها ب(مُسَوْجَر) القديمة المأخوذة من (الساجُور) والمستعمَلة في كلام الحَجّاج بمعنى: مقيَّد ومغلول مثل الكلب، ولاسيما أن الجيم تُنطق حاليًا في اللهجة المصرية العامة جيمًا معقودة لا فصيحة[63]، وإنما هي من أصل

(62) ابن دريد. **الاشتقاق** ص 96.

(63) أكَّد لي ذلك الزَّميل د. الكريم عبد الكريم محمد جَبل، ولكن د.أمين منتصر أجاب عن سؤالي: هل تستعمل كلمة : مُسوجَر بالجيم الفصيحة أم بالجيم القاهرية؟، بأنها في القاهرة ومـا حولها مـن ==

أجنبي دخلَ من الفرنسية منذ مرحلة انتشار الثقافة واللغة الفرنسيتين في مصر بعد حملة نابوليون ورجوعِ البعثات العلمية التي وُجّهت إلى فرنسا. والدليل أن هذه الكلمة نفسها (مُسَوجَر) مستعملة في المغرب بنفس النطق، أي بجيم معقودة (مُسَوْكَر). تقول: أرسلتُ خطابًا مُسَوكَرًا أي بطريقة مضمونةِ الوصول. وهذه منحوتة من العبارة الفرنسية :Sous garantie. فعند إرسال خطاب مضمون يقال: Lettre envoyée sous garantie، (أي أن الخطاب أرسل بطريقة مضمونة)، والرسالة المضمونة عادةً ما تكون مُقْفَلة ومختومة وقد تُشمَّع زيادةً في الاحتياط لسرّية مضمونها ومحتواها. وكان هذا منتشِرًا جدّا في اللغة الفرنسية قبل عقود قليلة، أي قبل أن تترك هذه الصيغة مكانَها للعبارة الشائعة اليوم وهي: (Lettre recommandée) أي رسالة مضمونة أو مُوصًى بها.

إذن، الكلمة المستعملة اليوم في العامية المغربية (مُسَوكَر/ مُسَوْجَر) جاءت من العبارة الفرنسية في غالب الظن. وعندي احتمالٌ كبير أن العبارة المصرية أيضًا أُخِذَت من الفرنسية بالطريقة نفسها. وأما ردُّها إلى الأصل العربي الفصيح الذي استعمله الحَجَّاج بن يوسف فبعيد جدّا، ولاسيما أن هناك اختلافًا في المعنى: فقولك: (قيَّد الشيءَ وشدَّ وَثاقَه وعامَلَه معاملةَ الكلب) المُسَوجَر، ليس هو المعنى المراد من الرسالة المطلوبِ ضمانُ وصولها والحفاظ عليها، وإلا فكل رسالة عادةً ما تكون مُقفَلة ومُغلَقة[64].

3 ـ التأثيل الناقص والمَعيب: وهو الذي يلجأ فيه صاحبُه إلى الكشف عن جزءٍ من الحقيقة وإخفاء جزءٍ آخر، إما عَمدًا وإصرارًا، وإما جهلاً وتقصيرًا. ومثاله أن تجد من القواميس الأوروبية ما يجعل أصل الكلمات الآتية:

== مدن الدِّلتا تنطق بالجيم القاهرية، وهي في الصعيد تنطق بالجيم الفصيحة. ولكن، ربما كان لذلك تأويل، وهو أن أهل الصعيد يُحوّلون بشكل آليّ كل جيم قاهرية إلى جيم فصيحة حتى ولو لم يكن أصلها كذلك.

(64) والغريب في الأمر أن أحمد مختار عمر لم يورد كلمة (مُسَوجَر) ولا (ساجور) القديمة في: **معجم اللغة العربية المعاصرة**، رغم أنه دافع عن صحة أصلها العربي في: **معجم الصواب اللغوي**، على نحو ما قلناه.

(minaret, café, cadi, fez, mosquée, ottoman, sorbet, raia, sultan) [65]

من التركية، وهو يعلم أو يتجاهل أن التركية إنما أخذتها من العربية. ويصنَّف الكلمات الآتية:

(arsenal, artichaut, baldaquin, bocal, carmin, fanal, faquin, satin, sirop)[66]

ضمن الألفاظ الإيطالية دون اعتبار مرحلتها العربية التي مرَّت منها. ويجعل الكلمات الآتية:

(Laquais, matamore, réalgar, mousson, fanfare)[67] من أصل إسباني دون ذكر المنبَع الذي استَقَت منه الإسبانية. فعند التأثيل والتَّرسيس لا بد من إرجاع الكلمات إلى مَنبعها الأصلي أو ما يُستطاعُ الوصولُ إليه، لا إلى أقرب باب دخلَت منه، إلا في حال استحالة الوصول إلى الأصل الأسبق أو البعيد. فإن تمَّ إغفالُ ذلك عن قصد مُبيَّتٍ فهو تضليلٌ وتزييف، وإن تمّ عن حُسن نية ففيه تقصير. وحتى لو كان مع نية الاختصار فهو اختصار مُخِلٌّ.

4 ـ التأثيلُ المَعكوس أو المقلوب: وهو من التأثيلات الخاطئة التي قامت الأدلة على بُطلانها، مثل القول إن artichaut مأخوذةٌ من: (أرض شَوكي) أو (أردِ شوكة)، بينما العكسُ هو الصحيح، كما ذُكِر من قبل.

ومثالُه أيضًا كلمةُ: salad في الإنجليزية الحديثة. فقد جعل بعضُهم أصلَها من (سَلَطة) في العربية[68]. مع أن العربية لم تعرف هذه الكلمة إلا في وقت متأخر، بينما اللفظُ الأعجمي موجود في الإنجليزية المتوسِّطة بصيغَتي: salade, sallat منذ القرن الرابع عشر الميلادي للدلالة على الأكلة الخفيفة المكوَّنة عادةً من

(65) مَنارَة، قهوة، قاض، فاس، مسجد، عثمان، شُربة، رعِيّة، سلطان.

(66) الصنعة (أو الصناعة)، خُرشُف أو خرشوف، بغدادي، بُوقال، قرمزي، فنار، فقيه، زيتوني، شراب (شروب).

(67) القائد، مطمورة، رهج الفار، موسم، ثرثار.

(68) انظر: مهند عبد الرزاق الفلزجي. **معجم الفردوس** (الرياض، مكتبة العبيكان، 2012).

بعض الخُضَر والمِلح والزَّيت والخلّ، وهي أُكلة كانت معروفة عند الإغريق والرومان منذ عهد قديم. وفي الفرنسية رُصِد وجودُ لفظ: salade منذ بداية القرن الخامس عشر، وفي الإيطالية لفظُ : insalataمنذ نهاية القرن الثالث عشر الميلادي، وله في هذه اللغة صيغتان أُخرَيان مستعملَتان في الشمال وهما: (salda, salta)، والأصلُ من فعل:salare,insalare بمعنى (مَلَحَ الشيءَ: جعل فيه مِلحًا) المأخوذ من اللاتينية: sal بمعنى: مِلْح. فمن الواضح أن العربية الحديثة أخذت لفظ (سَلاطة، سَلَطة، سَلْطة) من الإيطالية[69]، يدل على ذلك التطابُقٌ الصوتي من جهة، والمقارنة اللغوية التاريخية من جهة أخرى، ويؤكده من جهة ثالثة ما نصَّ عليه البستاني في **محيط المحيط** للبستاني حين نقَلَ (سَلاطة، سَلَطة) عن لسان العامة في وقته وقال إنها كلمة إفرنجية. وذلك على النقيض مما جاء في معجم *عطية* أنها محرَّفة من العربية (سَليط) الوارد قديمًا بمعنى الزَّيْت ثم تحوَّل في العصر الحديث للدلالة على الزَّيت المَمزوج بالبُقول وغيرها. فليس هذا سوى ضرب من التَمَحُّل والافتراض البعيد.

ولعل أقدم القواميس العربية التي ورد فيها لفظُ (سَلَطَة / سَلاطة) هو قاموس إلياس بُقطُر (1828م)، ثم أوردتها قواميسُ أخرى بعده مثل قاموس مارسيل[70] الذي اهتم بالألفاظ العامية المتداولة في المغرب والجزائر وتونس ومصر على وجه الخصوص، فأضاف إلى الصيغتين المذكورتين صيغةً جديدة مستعملة في المغرب وهي (شَلادة) بالدال. ثم قاموس بيرغرن (1844م)[71] الذي أوردها بصيغة سلاطة (ج. سَلَطات)، ثم **محيط المحيط** للبستاني (1870م)، و**تكملة** دوزي (1881م). وكان اللفظ من قبل قد وردَ بصيغة (سلاطة: salatah) في رحلة ريشار بُورطون إلى مكة والمدينة التي ظهرت طبعتُها الأولى سنة

(69) وفي العربية المعاصرة صيغة أخرى وهي : صَلْصَة.

(70) مرجع سابق.

(71) J.Birggren .*Guide français arabe vulgaire des voyageurs et des francs en Syrie et en Egypte* (Upsal , chez Leffler et Sebell, 1844).

1855م[72]. وكل هذه الصيغ أُخِذت من العاميات العربية المتأثّرة باللغات الأوروبية مباشرةً أو عن طريق التركية .

5 ـ التأثيل التعسُّفي: وهو الذي يحاول فيه أصحابُه لَيَّ أعناقِ الكلمات من أجل إلحاق نسب بعضها ببعض، لأدنى سببٍ ومهما كانت العلاقة واهيةً بين الأصل والفرع. فورود لفظَين متقارِبين صوتًا، أو صوتًا ومعنًى، في لغتين مختلفتين، لا يقتضي بالضرورة أن أحدهما أُخِذ من الآخر. فقد يحدُثُ مثلُ ذلك التشابُه لمجرد تَوارُدٍ ومصادفةٍ عارِضة في حالات كثيرة. وظاهرة التوارُد والمصادفة بين اللغات ظاهرةٌ موجودة ومعترَف بها علميّا وواقعيّا. ومن الأمثلة على هذا النوع قولُ من قال إن كلمة: solide الفرنسية جاءت من: صَلْد، وnoble من: نَبيل، وpierre من: بَرّ، و pièceمن: فَصّ. وrefuser من: رفضَ. وsauce من: ساسَ يسوسُ. وsoulagement من: سَلْوَى ، وrendre من: رَدَّ، وAtlas من: أطلَعَ، وaviver من: أَجَّجَ، وdegré من: درَجة، وfou من: فَهْو، ومanège من: مَنهَج ... وهلمّ جرّا. ومن ذلك ما زعَمه أدي شير في قاموسه[73] من أن فعل (شَرِبَ) الماءَ نفسَه فارسيٌّ أصلُه من (سِيرْ) بمعنى: رَيّان، شَبعان، و(آب) بمعنى: ماء، وكأن العرب لم يكونوا يعرفون ما يُعبِّرون به عن معنى شُرْبُ الماء حتى استعاروا من الفُرس ذلك اللفظَ لأداء ذلك المعنى، مع أن الفارسية ذاتها أخذَت من فعل (شَرِب) العربي كلماتٍ عديدة مثل:(شَرْبَتْ) بمعنى: شَراب مُحَلًى بالعسَل، و(شراب) بمعنى: خَمر، و(شرابْخانَه) بمعنى: حانَة... الخ[74].

---

(72) انظر: Richard Burton . *Personal narrative of a pilgrimage to Medinah and Meccah* , éd.2. vol.1, p :128, vol. p :280. 2. (London 1857) .

وكان أولُ ورودٍ للكلمة في هذه الرحلة بمناسبة حديث له عن طعام تناوله في مصر، ثم ذكرها المؤلف بمناسبة حضوره مأدبة عشاء، أقامتها على شرف عدد من الحجاج، شخصيةٌ ذات أهمية لها ارتباط بمصر وتركيا. وكانت هذه السلاطة بسيطة جداً مكوَّنة من الخِيار الرَّطب.

(73) معجم *الألفاظ الفارسية المعرّبة*.

(74) ولعل من هذا القبيل ما نقلوه في القديم عن اللغوي أبي عبيدة (مَعمَر بن المُثَنَّى) ت 209هـ، وكان معروفاً بشعوبيته وتعصُّبه ضد العرب، أنه قال إن لفظ (الخِير) بكسر الخاء، ومعناه الفضل والكرَم والشرف والأصل والهيئةُ، فارسيٌّ معرَّب (نقل عنه ذلك الجواليقي في ***المعَرَّب***).

وقولِ من قال إن فعل: marcher في الفرنسية مأخوذٌ من (مَشَى) العربية. والقاعدة المعروفة هي أن قدرًا معيَّنا من الألفاظ لا يُستعارُ في العادة إلى لغاتٍ أجنبية إلا في القليل النادر جدًا، وأعني بذلك الرَّصيد المعجمي الأساسي المكوَّن من كلمات لا يمكن أن تخلو منها كلُّ لغة، مثل الألفاظ الخاصة بأجزاء البدَن (الفَم، اللسان، الوجه، العين، الأذن، الأنف، الرأس، البطن، الرّجل، القَلب، الكبد ..الخ)، والألفاظ المعبِّرة عن الحواسّ الخمس من شمٍّ وسمع ورؤية ولَمس وذوق، وألفاظ الحركات التي يقوم بها كلُّ إنسان من مثل المشي والجري والوقوف والجلوس والنوم واليقظة، وما يتعلّق بضروريات عيشه كالأكل والشُّرب، والماء والطعام، وما يُحيط به من أجزاء الطبيعة المُلازمة للإنسان في بيئته كالسماء والأرض والتراب والرِّيح والهواء والشمس والقمر والليل والنهار والنجوم والبَرد والحرِّ، والنبات والحيوان، والنار والحَطب ... الخ. فليس هناك من قوم عاشوا إلا ولهم معرفة بهذه الأشياء التي لا يستغني عنها الإنسانُ.

ومن مزالق هذا النوع من التأثيل أيضًا، ما ذهب إليه صاحب كتاب: **اللغة العربية أمُّ الساميّات**[75] حين أراد التأثيلَ لكلمة:caramel فقال:« أرجعَ قاموس ليطري الكلمةَ الفرنسية إلى كلَمتين عربيّتين هما : (كُرَة) و(مِشَلَّة) بمعنى شيء دقيق حلو في شكل كُرة . قال الأعشى الأكبر:

وقد غَدوتُ إلى الحانوتِ يَتبعُني شاوٍ مِشَلٌّ شُلولٌ شَلْشَلٌ شَوِلُ »

ولا أدري هل أعجَبُ من سوء قراءة المؤلِّف كلامَ ليطري أم من شاهِدِه الشعري الذي أراد أن يَستخرِج منه الدليلَ لتأييد كلام ليطري؟ والحقيقة أن قاموس ليطري كتَبَ:

«kora : boule et, mochalla : chose douce» وهي كتابة خاطِئة وقعَ فيها هذا القاموس الفرنسي لعبارة (كُرةٌ مُحَلاةٌ)، تبعه فيها صاحبُ الكتاب المذكور رحمه الله.

(75) من تأليف المرحوم عبد العزيز بن عبد الله، طبعة سيدي بلقاسم أزروال ـ المغرب 2008 .

6 ـ التأثيل المبني على افتراضات وهمية أو مُستبعَدة: فمن الأخطاء المضحكة التي أصبحت محلَّ تندُّر التأثيليّين المتأخرين، ما ذهب إليه جيل ميناج صاحبُ كتاب : **أُصولُ اللغة الفرنسية**[76]حين قال إن أصل كلمة haricot هو (faba) بمعنى fève (فُول)، ولكي يملأ الفراغ الموجود بين الصيغتين المتباعدتين الأصل والفرع)، لجأ إلى عدة افتراضات: فقال إن (faba) تحولت إلى fabaricus ثم إلىfabaricotus ثم إلى: haricot. وهذه مجرد افتراضات لا شيء من التاريخ يؤيدها[77]. يقول براشي[78]: «القاعدة التي أصبح التأثيليون المحدثون يعملون بها هي أن التأثيل لا يهتم بما كان يمكن أن يقال، ولكن بما قيل فعلاً».

ومن ذلك أيضًا، ما ذهب إليه عبد الرحمان البُوريني في كثير من الأمثلة التي ذكرها في كتابه: **اللغة العربية أصلُ اللغات كلها**، ومنها: ترجيحُه أن تكون كلمة: animal (في الإنجليزية والفرنسية) متحوِّلةً من مقلوبهأ alanim مما يجعل أصلها عربيًا وهو (الأنعام). وهو محض افتراض بعيد الوقوع.

7 ـ تأثيل الهواية والتسلية: الذي لا يدل على جِدّية أصحابه بقدر ما يدل على نوع من الممارسات الهَزلية التي تصدر عن أشخاص في مناسبات مختلفة، لكن قد يتلقَّفها شخصٌ آخر ويحملها محملَ الجدّ. ومن أمثلته التي تُورَد على سبيل التفكُّه كلمة parlement (برلمان) التي زعموا أنها مكوَّنة من parle + ment (تكلّم + كذَبَ)، وchapeau (قُبّعة) من (échappe + eau) (يحتمي من الماء)، وChemise (قميص)، من (chair + mis) (موضوع على اللَّحم)، وpantalon (سِروال) من (pend au talon) (معلَّقٌ على الكَعْب). وهي من الأمثلة التي ذكرها بيير غيرو.

8 ـ التأثيل الأسطوري والإيديولوجي: وفيه يمتزج الموروثُ الثقافي بالعقائد الدينية والميول السياسية والأسطورة والخرافة، فيطغى ذلك على ما هو

(76) انظر: كتابه: **أصول اللغة الفرنسية**: Gilles Ménage : *Les origines de la langue française*

(77) انظر مقدمة قاموس أوغست براشي الذي أحلنا عليه مرارًا.

(78) المرجع نفسه.

علمي ومنطقي. ومن أمثلته: إصرارُ بعض القاموسيّين الغربيّين المتأثّرين بالأساطير العِبرية على ردّ كلَّ كلمة منحدِرة من اللغات العروبية (السامية) إلى اللغة العِبْرية دون غيرها ولاسيما الكلمات الدينية مثل (جهنم، عدن، المنُّ، المَهْر... الخ). فالساميُّ في مفهومهم هو العِبري لا غير. وردُّ المتأثّرين برواسب الصراع الحضاري والديني بين الشرق والغرب الذي يعود إلى مرحلة الحروب الصليبية، كلَّ ما هو غامضُ الأصلِ أو مَجهولُه عندهم إلى اللاتينية أو اليونانية. فقد كان صمويل بوشار ممن اشتهر بهذا النوع من التأثيلات التي لا تستند على أي دليل تاريخي أو منطقي سوى ما قلناه من تأثير العقيدة والثقافة الدينية والإيديولوجية والأسطورة. ومن حسن الحظ أننا وجدنا من علماء الغرب أنفسهم من فنَّد كثيرًا مما تجنّى به على التاريخ اللغوي. فقد كان ألكسندر ثيس A.Théis في قاموسه التأثيليّ لألفاظ النَّبات، لا يجد خطأً من هذا النوع إلا ونبَّه عليه وبيَّن ما فيه من زيف. ومن شهاداته الجَريئة التي قلَّ نظيرُها بين الأوروبيّين في بداية ق19م، ما كتبَه بمناسبة الحديث عن تأثيل كلمة (ebenum) التي تحوَّلت في الفرنسية إلى:ébène، قائلاً:« وقد أعطى بوشار[79] في كتابه: Hierozoicon أصلاً عِبْريّا [لهذه الكلمة] لا يمكن قَبولُه. لقد كان هنالك حماسٌ ديني زائدٌ استمر لمدة طويلة، مما أدى إلى اعتبار العِبْرية هي أصل اللغات كلّها في العالم. ولكننا اليوم، مع احترامنا الكبير لهذا المبدإ، لا يمكننا أن نستمرَّ في تقبّل كل نتائجه». كما سَخِر منه آن تيرغو (ت 1781م) في بحثه المطوَّل عن التأثيل[80] حين وجده يردُّ كلمة: Britannica بإرجاعها إلى أصل عِبريّ (barat anac: أي بلَد القصدير). فهذا تأثيلٌ فاسدٌ كما يقول، صوابُه في رأيه ورأي عدد من اللغويّين[81]، أن أصل اللفظ

(79) صمويل بوشار: Samuel Bochart (ت1667م) رجل دين فرنسي بروتستناني، درس اللاتينية واليونانية والعبرية والسريانية والعربية التي ألف فيها قاموسًا كبيرًا لم يُنشر، وأصدر سنة 1663م كتابا آخر باللاتينية عن الحيوانات المذكورة في التوراة وهو المعروف باسم : Hierozoicon .

(80) *Turgot . Etymologie .*

(81) يقول بيير غيرو، ص: 14 من كتابه (L'Etymologie) المذكور سابقا: «إن الأثل (britan) المتبوع باللاحقة –icus هو صيغة محلية (أهلية) معروفة بحيث لا يمكن أن تكون لها علاقة بالعبرية : –anac ».

لاتيني: (britannicus)، أي منسوب إلى (Britannia)، فهو مكوَّن من (britan) أو (Britannia)، مع اللاحقة (icus). على أن بوشار زعمَ أيضًا أن الذين أطلقوا هذا الاسم على الجُزُر البريطانية هم الفينيقيون القرطاجنيّون حين كانوا بِصَدد البحث عن مَعدِن القَصدير. إلا أنه في هذه الحالة وجبَ أن يكون الاسمُ الذي أطلقوه فينيقيّا لا عِبريّا، فإن وُجِد في العبرية أيضًا فهو من الرصيد المشترَك بين الساميات وليس خاصّا بالعبرية كما يُفهم من كلام بوشار على قاعدة أن الساميّ هو العِبري فحسب، وهي قاعدة مرفوضة من أساسها. نعم إن العِبرية والفينيقية تنحدران معًا من الكَنعانية، ولكن الكنعانية بدورها تشترك مع العربية في فرع الجَزرية (السامية) الشمالية الغربية. ولا أدل على ذلك من أن كلمة (anak) بمعنى الرصاص أو القَصدير موجودة في عدد من اللغات الجزَرية (السامية) بصيَغ متقاربة كالعِبرية والأشورية والآرامية والسُّريانية وفي العربية أيضًا (أَنْك)[82]. وكلمة (barat) بمعنى بَرّ (بَرّت) أو أرض، مشتركةٌ أيضًا بين الجَزَريات، ومنها الفينيقية. إذن، أن يكون الفينيقيون قد اكتشَفوا الجُزُر البريطانية وأطلقُوا عليها ذلك الاسم، فذلك أمرٌ قابل للتصديق؛ فقد عُرِفوا تاريخيّا بتجارتهم الواسعة وسيطرتهم الكاملة على البحر المتوسط، كما أن اللغة الفينيقية انتشرت بشكل كبير في المنطقة المتوسِّطية وما يُحاذيها، وإطلاقُهم أسماءً من هذه اللغة على عدد من المدُن والجُزر والموانئ أمر طبيعي حدثَ ما يشبهُه في أماكن عدة. لكن هذه الرواية إن صحّت فهي تنقُض ما زعمه بوشار من نسبة الأصل إلى العبرية بينما هو فينيقي جَزَري عروبي. وحتى في هذه الحالة الأخيرة يبقى هنالك ما يدعو للاحتياط، فالتسليم به يقتضي التسليم بما طرأ على هذا الأصل المفترَض من قلب وتحويل صوتيَّين بعيدين. فكلمة (barat) المفترض أنها تمثل الأصل السامي تحوَّلت إلى: (brit)، وكلمة (anak) بدورها تحوَّلت إلى (annica)، ثم وقع الجمع

(82) قد نجد في بعض القواميس العربية القديمة ما يشير إلى أعجمية الكلمة، لكن ذلك يُحمَل على أن القدامى لم يكونوا يعتبرون أن فروع اللغات السامية تنحدر من أصل واحد ولها رصيد معجمي تشترك فيه جميعُها كما تشترك اللهجاتُ في لغة أمٍّ واحدة، وبالتالي فإن ما نجده في العربية من الألفاظ المشترَكة من هذا النوع إنما هو إرثٌ موزَّع بالتساوي على العربية وأخواتها.

بينهما في عملية ثالثة أدَّت إلى إيجاد كلمة ثالثة مركَّبة هي: (britannica)، وهذا الأمر ليس من السهل التسليمُ به.

وكما انتُقِد بوشار في إصراره على إرجاع كثير من الكلمات الأخرى إلى العِبرية دون أدلّة تاريخية أو علمية[83]، انتقَدوا أيضًا معاصِرَه جيل ميناج (ت 1692م) الذي كان لا يتورَّع، في كتابه **أصول اللغة الفرنسية** المذكور من قبلُ، عن القول إن أصل الكثير من الكلمات الفرنسية يرجِع إلى العِبرية عن طريق اللاتينية واليونانية. ولا حجة له في ذلك سوى الإيمان بأن لغة التوراة كانت هي العبرانية[84]، ومادامت كذلك فقد افترَضوا أن تكون هي أصل كل اللغات ومنها اللغات الأوروبية الحديثة المتفرِّعة عن اللاتينية واليونانية[85]. وكان من الذين ردّوا سخافاته وسخافات غيره في هذه النقطة أوغست براشي الذي كتب في مدخل قاموسه، وقد ذكرناه مرارًا: «اشتقاق كل اللغات من العبرية كان موضوعًا مفضَّلاً لدى التأثيليين القدماء، لكن أعمال المحدَثين أثبتت عدَمية هذه الخرافات. وإن أهم نتيجة توصَّل إليها العلمُ الحديث هي اكتشاف هذا القانون الذي يقول: إن العناصر المكوِّنة للغات تتوافقُ بشكل عادي مع العناصر المُكوِّنة للأعراق. ونحن عرقٌ يختلف اختلافًا تامّا عن العرق اليهودي، والعلاقاتُ التي يمكن أن توجد بين الفرنسية والعِبرية هي علاقة وهمية، وهي بالفعل علاقاتُ مصادَفةٍ لا غير. وحين ترجَم القديسُ جيروم saint Jérôme التوراة إلى اللاتينية، أدخل عددًا كبيرًا من الألفاظ العِبرية التي لم يكن لها مقابلٌ في اللاتينية [...]، وعن طريق اللاتينية أخذناها نحن، وإذن يمكن القول إن التأثير المباشِر للعبرية على الفرنسية لا وجود له». وبعد حوالي قرن من كتابة هذا الكلام عاد بيير غيرو

(83) منها إرجاعه كلمة: magum بمعنى ساحِر، ذات الأصل الكِلتي celtique إلى العبرية: mohun، ويقول منتقدوه إن أثل الكلمة أخذته اللاتينية من الكلتية: mag وأضافت إليه اللاحقة: um. وإليه ترجع الفرنسية: magicien، بالمعنى نفسه.

(84) مع العلم أن اللغة التي كُتِبت بها التوراة مختلفٌ فيها بين العبرية والمصرية القديمة والكنعانية.

(85) Dubois, *Dictionnaire de linguistique :Etymologie*.

ليتحدث عن هذه النقطة قائلاً: «في عصر النهضة نبَعت فكرةُ ربط الفرنسية باللاتينية والذهاب بهذه العلاقة إلى حد الوصول بها إلى العِبرية عن طريق الإغريقية. هذه الفكرةُ اللاهوتية التي كانت تطمح إلى ربط اللغة [الفرنسية] المتكلَّمة بلغة الوحي [العبرية]، ظلّت حية طيلة القرن الثامن عشر»[86]. ثم أضاف وهو يتحدث عن مسألة النقاش الذي دار في أوروبا حول أصل اللغات: «إن التفسير المسيحي للكتاب المقدس لم يفتأ يطرح مشكلة العِبرية باعتبارها لغة الوحي، وبالتالي فهي اللغة الأولى [أو الاصلية] التي قد تكون خرَجت منها كلُّ اللغات. إن تراث النصوص المقدَّسة يفترض وجود سلسلة نَسَب تمرُّ باللغة الإغريقية ومنها إلى اللاتينية وصولاً إلى اللغات [الأوروبية] الحديثة، ومن ثمَّ فهناك اقتراحُ تقاربٍ خادعٍ في غياب معطيات تاريخية ولسانية حقيقية».

ومن الأمثلة الأخرى على هذا النوع الأسطوري والإيديولوجي من التأثيل، ما وقع في محاولتهم البحث عن أصل كلمة (sarrasins) التي تُطلَق على الشَّرقيّين وخاصة العرب المسلمين) الذين جاؤوا فاتِحين وخاضوا سلسلة حروب مع الغرب. فقد ذهب بعضُهم إلى أن أصل الكلمة مُحَرَّفٌ من اللاتينية (saraceni) المأخوذة من كلمة (سارِق) العربية، وقالوا إن اللاتينَ سَمَّوا العربَ بهذا الاسم لأنهم كانوا معروفين بالغارَة والسَّرِقة. وفي قواميس أخرى أن العرب سُمّوا بهذا الاسم (sarrasins) لأنهم زعَموا الانتسابَ إلى (سارَة) زوجة إبراهيم عليه السلام عوضَ الانتساب إلى (هاجَر) أُمِّ إسماعيل التي كانت مجردَ أَمَةٍ أو خادمة ل (سارَة). وحسب هذا التأويل فإن الكلمة مؤلفة من: (+ Sara sins). وهذا مخالِف لما اتفقت عليه عامة القواميس من أن كلمةَ (agaréen,nnes) تعني (الهاجَرِيّين) بمعنى العرب من نَسل (هاجَر) أمِّ إسماعيل، مع ما تَحمِله هذه النسبة من معنىً قَدْحي باعتبار أن (هاجَر) في الموروث الثقافي اليهودي، تنتمي لطبقة الخَدَم عكس طبقة الأسياد المتناسِلة من (سارَة) التي ينحدر منها بنو

(86) Pierre Guiraud .*L'étymologie*. p :14.

إسرائيل، في تأصيلٍ واضح لأسطورة التفوُّق العِرْقي اليهودي التي وُظِّفت أسوأَ توظيفٍ طيلة الحِقَب التاريخية الماضية.

9 ـ التأثيل الارتجالي: والمقصود به ما قد يأتي به صاحبُه لمجرد التحدّي والرغبة في التخلُّص من موقفٍ حَرِج وجدَ نفسَه فيه. فقد روى آن تيرغو في بحثه الذي تقدَّم ذكرُه أن أحد ملوك فرنسا دعا إلى معرض تجاري كبير في ساحة قصره، فلما عرض التجارُ بضائعهم، خرجَ مع أحد وزرائه ليرى ما لديهم. إذ ذاك همَسَ الوزيرُ في أذن الملك: لا أظن أن هناك شيئًا يخطر بالبال إلا وجدناه هنا. تبسَّم الملك وردَّ عليه: دَعْنا نُجرِّب. ثم تقدم من امرأة عارِضةٍ وقال لها: هل عندك شيءٌ من (الفالبالا falbalas)؟ فُوجِئت المرأةُ بهذا الطلب الغريب، لكنها ـ حتى لا تُضيِّع الفرصة ـ ما لبثت أن تماسَكت وأجابت: نعم يا مولاي. وأخرَجت له شيئا مما تُوشَّى به ثيابُ المرأة، وقالت: هذا هو (الفالبالا) بِعينه يا مولاي. أما تيرغو فعلَّق على القصة قائلًا: « ومنذ ذلك الوقتُ، والناسُ يردِّدون هذه الكلمة دون أن يكون لها أصلٌ »[87].

والأمثلة من هذا النوع في تاريخ اللغة العربية كثيرة. فكم من طرائف تُحكى عن علماء وأدباء كبار اضطرُّوا لاختراع كلماتٍ لا وجود لها في اللغة بقصد إفحام الخصم أو الخروج من مأزق وقعوا فيه. فقد حكوا أن أميرًا كان بين يديه طبَقٌ من تَمرٍ يأكل منه، ودخل عليه واحدٌ من هؤلاء، فأراد الأميرُ ممازحتَه، فبادرَه بالقول: هل تعرف في اللغة شيئًا اسمُه: (التَّمَرَكُلْ)؟ فما كان من الرجل إلا أن أطلق لخياله العنان مخترِعًا الشواهد والنصوص والروايات لإثبات وجود الكلمة في لغة العرب والخروج من المأزق، والأمير يعجب من تلك القدرة

(87) والفريب أن الكلمة ما تزال موجودة في القواميس الفرنسية (falbala s.m.) بمعنى قطعة قماش يُوشَّى بها لباسُ المرأة أو شيء من لوازمها. ويقول **قاموس الذخيرة الفرنسية** (TLF) إنه من المحتمل أن يكون أصلُها من البروفنصالية farbella بمعنى هُدْب أو خِرقة. أو من جملة الكلمات المؤلفة في الفرنسية القديمة من الصوامت الثلاثة (p - l – f) مثل: frepe, felpe ، وتدل على شيء تافه قليل الأهمية.

الفائقة على الاختراع والكذِب. وسُئلَ آخرُ على سبيل المُفاكَهة عن (الكَمَوج)، وقد نزَعها السائلُ من قول امرئ القيس:

وليلٍ **كموجِ** البَحر أرخىَ سُدُولَه .... البيت

فإذا بمُدَّعي العلم يستنجد بخياله لاختراع الشواهد والنصوص للاستدلال على صحتها ومعناها.

وقد حُكِيَ عن الأَصمعي وصاعد البغدادي أشياءُ كثيرة من هذا القبيل. كما روى حمزة الأصبهاني واقعةً لابن الرومي الشاعر الذي حضر مجلس أحد الولاة، فأراد الوالي أن يُعابثه ببعض الكلام المُصَحَّف فسأله: كيف بَصَرُك باللغة؟ قال: ما أقلَّ ما يَشذُّ عنّي منها. فسأله الوالي: ما (الجُرامِضُ) في كلام العرب؟ فأجاب الشاعرُ بشعر صنَعَه في الحال[88]:

أَسَـألتَ عـن خَـبَرِ الجُرامِـ		ـض، طالِبـاً عِلـمَ الجُـرامِضْ؟
فهْـوَ الجُراضِـمُ حـين يُقلَـ		ـبُ ضـارِجٌ فيُقـال: جـارِضْ
وهـو الجُـراسِمُ والقُمُحْـ		ـرُ أو الحَـراسِف والجراعِـض
وهـو الحَزاكـلُ فالغَـوا		مـضُ قد تُفسَّرُ بالغـوامض
وهو السلحكـلُ إن فهـ		ـمتَ، وإن رَكَنـتَ إلى المُعـارض
فاصـبرْ وإن حَمُـضَ الجـ		ـوابُ، فـرُبّ صَـبرٍ جـرَّ حـامِض
والصَّـفعُ محتـاجٌ إلى فـ		ـرعٍ يكـونُ لـهُ مـُقايـض
ومِنَ اللِّحَى ما فيـه فـعـ		ـلٌ لِلمَواسـي والمَقـارِض

التأثيل عند العرب:

لم يكن من مهام هذا البحث استعراض ما أنتجته الأمم والشعوب من أعمال فكرية تنظيرية وتطبيقية في مجال التأثيل، وإنما أردنا هنا أن نجيب بتركيز

(88) حمزة الأصفهاني. **التنبيه على حدوث التصحيف**، تحقيق محمد أسعد طلس وآخرين (بيروت، دار صادر، 1992). ص 11.

تام عن سؤال كثيرًا ما ردده الباحثون، وهو : أين تتجلى الجهود العربية في هذا الموضوع، ولاسيما بعد أن شاع في الناس أن التراث العربي كان فقيرًا جدا في هذا الجانب؟ فالحقيقة أننا إذا نظرنا إلى التأثيل في مفهومه الواسع كما عرضناه في البحث، سنكتشف أن الجهود العربية ليست بالقلة التي نتصورها، وإنما نظرتنا إلى المفهوم الجزئي لهذا العلم، هي التي جعلتنا نبالغ في الأمر. وإلا فإن المباحث التي يشملها علم التأثيل أو لها علاقةٌ به، سنجدها موزَّعة على ثلاثة فروع من المعرفة المعجمية: وهي:

أ ـ مباحث الاشتقاق المعجمي والصرفي. وهي قديمة قِدَم التأليف المعجمي والبحث اللغوي العربي. إذ من المعروف عن الخليل بن أحمد الفراهيدي أنه كان أولَ معجمي بنَى قاموسَه المعروف بالعين على فكرة الاشتقاق. والاشتغال بالاشتقاق اللفظي من المباحث الكبرى التي احتلت مكانة متميِّزة في الدراسات اللغوية العربية سواء في باب المعجم وعلم المفردات أم في باب الصرف. وهذا النوع من المباحث يدخل تحت التأثيل الاشتقاقي، أو التأصيل الداخلي.

ب ـ مباحث الدخيل والمعرَّب. وهي أيضًا من الفروع اللغوية التي أَلَّف فيها عبر العصور أمثالُ الجواليقي وابن برّي والخَفاجي والسيوطي وغيرهم. ولا يكاد يخلو قاموس لغوي عام من الإشارات إلى الأصول الأجنبية للكلمات المعرَّبة. وهم يتوسَّعون في إطلاق صفة "الأعجمي" على كل ما جاء من لغاتٍ أجنبية كالفارسية واللاتينية، وأحياناً قد يطلقونه أيضًا على ما جاء من أخوات العربية من الجَزَريات الساميات. وقد تجدَّد البحثُ في هذا الموضوع حديثًا، فأسفر عن كمٍّ هائل من الأعمال التي بدأها مستشرقون وخاض فيها بعضُ العرب أيضًا[89]، فضلاً عن أعمال أخرى ظهَرت في العالم العربي واهتمت

(89) منها: ما كتبه أرثور جيفري، وأدراس رَجكي، وجان كلود رولان، وبيمان مَيْكلي، ونجوى أسعد، وغيرهم.

بالمعرَّب والدخيل من اللغات الشرقية وغيرها، وسلسلة من البحوث الكثيرة الأخرى التي اهتمت بدراسة الألفاظ العربية في علاقتها بالجذور والأصول السامية. وفي السنوات الأخيرة من الألفية الثالثة ظهرت عدة قواميس ومشاريع جديدة تبشّر بمستقبل واعِد لهذا النوع من الدراسة المعجمية التأثيلية(90). وهذا النوع من المباحث هو وحده الذي كان يدخل تحت باب التأثيل، مع أنه لا يمثل سوى الجانب الخارجي منه كما رأينا.

ج ـ **مباحث التأصيل الدلالي وتطور المعاني**: وقد عُرف عن ابن فارس اهتمامُه الخاص بهذا الموضوع في كتابه الشهير: **مقاييس اللغة** الذي حاول فيه جاهدًا ردَّ معاني الكلمات المشترِكة في الجذر الاشتقاقي إلى أصل دلاليّ واحد. ثم إنه لا يخلو قاموس عربي قديم من الإشارات الكثيرة إلى محاولة ربط كل لفظ بأصل دلالته ومعناه، فضلاً عن كتُب أخرى متخصّصَة عُنِيَت بالبحث عن علاقة الأسماء بالمسمَّيات والدوال بالمدلولات مثل كتُب الاشتقاق، وأهمها **كتاب اشتقاق الأسماء** للأصمعي وكتاب **الاشتقاق** لابن دريد. أما مباحث المجاز والحقيقة، فَلا يمكن عزلها عن المبحث الأصلي الذي منه تفرَّعت وهو تطور دلالة الألفاظ. فهي مبثوثة في كتب البلاغة، وفقه اللغة، وأصول الفقه، فضلاً عن القواميس اللغوية ومنها كتاب **أساس البلاغة** للزمخشري الذي عُنِي بالفصل بين المعاني الحقيقية والمَجازية على طريقته المعروفة.

(90) منها: المشروع الذي انطلق العمل فيه منذ سنة 2012 تحت إشراف أحد أساتذة جامعة أوسلو بكلية العلوم الإنسانية بعنوان:

An Etymological Dictionary of Arabic Language and Culture (EtymArab)

بتمويل من إحدى الهيئات الأوروبية، وقد نشر قسم منه مؤخرا. ومشروع بابل الذي يُنجزه منذ سنة 2008م ملتقى البابليّين: (Le Forum des babéliens) حول الألفاظ العربية ذات الأصل الإغريقي:

Les mots arabes d'origine grecque (Projet Babel).

المراجع

العربية :

- الأصفهاني، حمزة بن الحسن. **التنبيه على حدوث التصحيف**. تحقيق محمد أسعد طلس وآخرين: بيروت، دار صادر، 1992.

- أمين، أحمد. **قاموس العادات والتقاليد** . القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر 1953).

- البستاني، بطرس. **محيط المحيط** . بيروت: دار لبنان ـ ناشرون، 1998.

- ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن. **الاشتقاق**. تحقيق عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، 1991.

- الزبيدي، أبو بكر محمد بن حسن. **لحن العوام**. تحقيق رمضان عبد التواب، [القاهرة]، مكتبة دار العربية، 1964.

- شير، السيد أدي . **معجم الألفاظ الفارسية المعرّبة**. بيروت: مكتبة لبنان، 1990.

- ابن عبد الله، عبد العزيز. **اللغة العربية أم الساميات**. المغرب، طبعة سيدي بلقاسم أزروال، 2008.

- عطية، الشيخ رشيد. **معجم عطية معجم في العامي والدخيل**. بيروت: دار الكتب العلمية، 2003.

- ابن فارس، أحمد. **مقاييس اللغة**، بيروت، دار الفكر، 1979.

- الغساني، أبو القاسم محمد بن إبراهيم. **حديقة الأزهار في ماهية الأعشاب والعقّار**. تحقيق محمد العربي الخطابي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1985.

- فاضل،عبد الحق. **مغامرات لغوية**. بيروت: دار العلم للملايين، 1970م.

- الفلوجي، مهند عبد الرزاق. **معجم الفردوس**. الرياض، مكتبة العبيكان، 2012 .

- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. **المعجم الوسيط** . ط 4. القاهرة: مكتبة الشروق، 2004.

- مختار عمر، (أحمد). **معجم الصواب اللغوي**. القاهرة: عالم الكتب، 2008.

- **معجم اللغة العربية المعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب، 2008.

- مركز الأبحاث ودراسة السياسات. **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، الدوحة: النشرة الإلكترونية التجريبية 2018 .

- ابن منظور، محمد بن المكرم. **لسان العرب**، ط3، بيروت: دار صادر، 1414هـ.

- نخلة، رفائيل اليسوعي. **غرائب اللغة**. *بيروت:* المطبعة الكاثوليكية، 1960.

- الودغيري، عبد العلي. **العربيات المغتربات، قاموس تأثيلي وتاريخي للألفاظ الفرنسية ذات الأصل العربي أو** المعرَّب. عمّان، الأردن: دار كنوز المعرفة، 2018.

- **القاموسية العربية الحديثة** بين تنمية الفصحى وتحديث القاموس والتأريخ للمعجم. الدوحة / بيروت: مركز الأبحاث ودراسة السياسات، 2019.

الأجنبية:

- Baldinger ,Kurt .″ L'étymologie, hier et aujourd'hui″. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*. n°11 (1959). pp. 233-264.
- Birggren , J. *Guide français arabe vulgaire des voyageurs et des francs en Syrie et en Egypte*. Upsal, chez Leffler et Sebell, 1844.
- Bocthor ,Ellious. *Dictionnaire français arabe*. Paris,1928
- Burton ,Richard. P*ersonal narrative of a pilgrimage to Medinah and Meccah*, second ed . London, 1857.
- Dauzat ,Albert. *Dictionnaire étymologique de la langue française.(Etymologie).* Paris : Larousse, 1938.
- Devic , Marcel. *Dictionnaire étymologique des français d'origine orientale.* Paris 1876.
- Dozey ,R. : *Supplément aux dictionnaire arabes*, Leyde 1881.
- Dozey (R.) & W.H.Engelmann : *Glossaire des mots espagnols et portugais dérivés de l'Arabe, Ed. Leyde 1869*
- Dubois (J.) et all : *Dictionnaire de linguistique* (Larousse,Paris 1973).
- Guiraud (Pierre). *Structures étymologiques du lexique français*, Payot 1986.
- L*'Etymologie*. 4ème éd. Que sais-je ?, PUF, 1979.
- Marcel , Jean-Joseph. *Vocabulaire français arabe des dialectes vulgaires africains d'Alger, de Tunis, de Marok et d'Egypte*. Paris 1837.
- Marouzeau , J. *Lexique de la terminologie linguistique. 3ème éd. 1951 (1ère éd .1933).Paul Guethner,Paris.*
- Martinet , André. ″Pourquoi un dictionnaire étymologique ?″ . *La linguistique*. Vol .2. Fasc. 2 .Puf , Paris 1966.
- Meillet ,Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale.* Paris E. Champion, p . 1921.
- Ménage ,Gilles. *Les origines de la langue française.* Paris 1650.
- Picoche, Jacqueline. *Dictionnaire étymologique du Français*. Robert, Pais 2002.

− Robert ,Le .(ed. Alain Rey). *Dictionnaire historique de la langue française* .éd. Robert, Paris 1998 .

− Scheler ,Auguste. *Dictionnaire d'étymologie française d'après les résultats de la science moderne.* 1ère éd. Paris /Bruxelles , 1862.

− Isidore of Seville .*The Etymologies of Isidore of Seville.* Cambridge, University Press ,2006.

− Turgot, Anne-Robert. ″Étymologie :Principes de critique pour apprécier la certitude des étymologies ″. *L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers,* eds Diderot & d'Alembert, Vol.3, Paris 1757.

- Vendryes, Joseph . Le Langage, introduction linguistique à l'histoire. Paris 1921.

بناء الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة

الحسين ايت عبد الرفيع
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط

مقدمة:

تعد الوضعية – المشكلة طريقة من طرق التدريس الحديثة، وهي متأثرة بالاتجاهات الجديدة في مجال علم النفس. وهي من الطرق البيداغوجية التي تركز على المتعلم وعلى معلوماته وملاحظاته قصد الحصول على خبرات جديدة. ومن خلال هذا التفكير فإن المتعلم يتعلم طرقا جديدة لمواجهة بعض المواقف المعقدة التي تغفل عنها طرق التدريس الأخرى. وتعتمد هذه الطريقة على نشاطات مختلفة كالإدراك والتذكر والتصوّر والفهم. وتثير هذه الطريقة المشكلة لدى المتعلم مما يدفعه إلى ابتكار أوجه تفكير جديدة يواجه بها هذه المشكلة، ويوجه بها عملياته الذهنية والعقلية نحو الحل.

وقد ركز الأطباء في المستشفيات في حقبة ماضية على هذه الطريقة من أجل الكشف عن مرضاهم، قبل أن تنتقل إلى مجالات أخرى كالتعليم والتعلم بحيث لا يكون دور عملية التدريس هو التلقين فقط من قبل المدرسين ولكن تتجه إلى بناء جيل نشيط متحرك قادر على مواجهة المشاكل كيفما كان نوعها.

وعمل العديد من الدارسين على توظيف الوضعية المشكلة في تدريس اللغات خاصة ما يتعلق بتدريس العربية لأسباب يمكن إجمالها في تعزيز مكانة اللغة في المنظومة التعليمية وإظهار قابليتها لمواكبة كل المستجدات التربوية على الساحة العالمية، إضافة إلى غياب تناول الموضوع بخصوص اللغة العربية وأخيرا

قصور التصور الواضح عن الكيفية الصحيحة لتوظيف الوضعية المشكلة في تدريس اللغة العربية خاصة المعجم (عزوبي، 2009، 37).

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى تنمية الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة العربية من أجل تحقيق الكفاية التواصلية اللغوية.

وقد تعددت المقاربات التي تتجاذب هذه الكفاية وتعمل كل واحدة من منظورها على الرفع من مستوى تعلم اللغات عبر مناهج حديثة تراعي طبيعة اللغات واختلاف القدرات الإدراكية للمتعلمين. ونخص في هذه الدراسة تنمية الكفاية المعجمية من خلال المقاربة بالأنشطة خاصة طريقة حل المشكلات أو الوضعية المشكلة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا في كونه يعنى بالجوانب التدريسية التي تسهم في تنمية الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية انطلاقا من وضعيات مشكلات.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

- معرفة العوامل النفسية والمعرفية التي تسهم في تنمية الكفاية المعجمية للمتعلم.

- إثبات أن الكفاية المعجمية قد تنمى من خلال وضعيات مشاكل/ مسائل وأن هذه الطريقة تصلح حتى في تنمية القدرات والمهارات اللغوية المعجمية، عكس ما كان يعتقد البعض.

- تجديد طبيعة مكون المعجم الذي يرتبط بالمكونات اللغوية الأخرى (صواتة-صرف-تركيب- تداول) إضافة إلى المفردات-كل الوحدات المعجمية

لتشمل إضافة إلى المفردات-كل الوحدات المعجمية من مسكوكات والأبعاد الدلالية والتركيبية والأسلوبية.

إشكالية البحث:

يعاني تدريس اللغات عامة، واللغة العربية خاصة مشاكلا كبيرة في المدرسة المغربية، وهذه المشاكل نابعة بالأساس من طبيعة المكونات اللغوية التي تقدم للمتعلمين من خلال البرامج التربوية، إضافة إلى تطرقها إلى مكون المعجم باعتباره محدودا في المفردات فقط، كما أن هذه البرامج لا تعتمد على مقاربات حديثة تسهم في تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم.

لهذا ارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة التي تهدف إلى تنمية الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة، وذلك باختيار وضعيات تساعد في سياقاتها المناسبة خاصة عند متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي.

ويمكن أن تصوغ هذه الإشكالية في الصياغة الاستفهامية التالية:

إلى أي حد تسهم الوضعية-المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية لمتعلمي الثالثة إعدادي؟

أسئلة البحث:

تبرز إشكالية البحث التي ارتضيناها والمتمثلة في كيفية تنمية الكفاية المعجمية من خلال وضعيات مشاكلات/ مسائل مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تؤطر بها هذا البحث.

ومن جملة هذه الأسئلة ما يلي:

كيف تبنى هذه الوضعيات المشاكل ؟

ماهي مراحل بنائها؟

إلى أي مدى تسهم العمليات العقلية والذهنية للمتعلم في تنمية الكفاية المعجمية، من خلال بحثه عن الوحدات المعجمية التي تناسب وضعياته المختلفة؟

ماهي الوضعيات المناسبة لتنمية الكفاية المعجمية بمفهومها الواسع؟

فرضيات البحث:

- يؤدي غياب درس المعجم في المدرسة إلى ضعف الكفاية المعجمية للمتعلم.

- تسهم طريقة الوضعية المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية، والرفع من مستوى التعلمات اللغوية للمتعلمين.

- المعرفة المعجمية ضرورية في امتلاك الكفاية اللغوية والتواصلية.

منهجية البحث:

يقتضي البحث العلمي التأسيس على منهجية واضحة، تضمن الوصول إلى نتائج دقيقة-نسبيا- ولا ننكر قيمة وصعوبة البحث الذي نحن بصدده خصوصا وأنه يجمع بين متغيرين قلما حاول الباحثون الجمع بينهما، الأول يتمثل في الكفاية المعجمية التي تميزها من الكفاية اللغوية ككل. والثاني يتجسد في الوضعية-المشكلة/ المسألة، التي يعتقد العديد من الباحثين أنها لا تصلح في المقاربة لغير المواد-العلمية كالرياضيات والفيزياء، وأنها قاصرة في ميدان الدراسة اللغوية. على العكس من ذلك، فقد كان توجهنا في البحث هو اختيار وضعيات تعلمية علمية ومبنية على أسس سليمة ودقيقة، تسهم في تنمية الكفاية المعجمية.

لهذا فرضت طبيعة البحث والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها اعتماد الوصف والملاحظة والتتبع لمراحل تنمية الكفاية المعجمية لتلاميذ الثالثة

إعدادي من خلال وضعيات جزئية وكلية. يوضع المتعلم أمام مشكلة تستوجب حلا، وفي الغالب ما تكون هذه الوضعيات المشاكل، سياقات تواصلية تقتضي معجما خاصا، لا بد للمتعلم استحضاره.

تجدر الإشارة إلى أننا سنعمل على:

- اختيار وضعيات متخلفة حسب طبيعة الوحدات المعجمية التي نريد تنميتها (مفردات-مسكوكات...) وحسب المستويات اللغوية (صرف-صواتة-تركيب ...).
- ملاحظة مدى تجاوب المتعلمين مع هذه الوضعيات.
- تمييز الإجابات التي راعت السياقات التواصلية المختلفة من تلك التي لم تأخذها بعين الاعتبار.
- الاستنتاجات.

1- مفاهيم البحث

1 -1 الكفاية المعجمية:

إن تعلم اللغات وتعليمها يتطلب عدة معارف من جهات مختلفة، أبرزها المعارف المعجمية التي تسهل على المتعلم عمليات الاكتساب والتواصل اللغويين، لذلك اهتمت الدراسات اللسانية والبيداغوجية التربوية بالمعجم كمعطى أساسي في اكتساب وتعلم اللغة، خاصة إذا تعلق الأمر بتعلمها كلغة ثانية. وبهذا تكون الكفاية المعجمية مطلبا أساسيا يجب تنميته من خلال أنشطة مختلفة باعتبارها جزءا من الكفاية التواصلية بمفهومها الحديث في مجال تعليم اللغة وتعلمها (الخلوفي، 9، 2014). لأن الكفاية التواصلية تركز على مجموعة من الكفايات الفرعية (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، 2001) أهمها الكفاية اللسانية وهي المرتبطة بالمعجم والصواتة والتركيب، والكفاية السوسيو -لسانية والكفاية التداولية.

وذهب **إرليش** إلى ان الكفاية المعجمية هي: "المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلائق القائمة بين المعاني المختلفة، وإدراك العلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم (الخلوفي، 2014، 9).

إن الكفاية المعجمية هي التي تجعل الفرد يفهم ظواهر التعدد الدلالي، وإدراك الترادفات، والمشتركات اللفظية، والتمكن من إيجاد الكلمات المناسبة التي يستدعيها المقام التواصلي الذي يشغله المتكلم من مجموع الرصيد المعجمي الذي يمتلكه، إضافة إلى أنها تمكن المتكلم من التمييز بين المستعمل من الألفاظ بكيفية متكررة وبين الوحدات المعجمية الأقل استعمالا والنادرة الاستعمال.

ينضاف إلى ذلك العبارات والمسكوكات والسجلات اللغوية والسلوكات التركيبية للمفردة (Richards، 1976، 77)، مما جعله يوسع مفهوم الكفاية المعجمية ليشمل هذه المكونات اللغوية المختلفة، في مقدمتها النحو حتى صار التحكم في المعجم لا يقل أهمية على التمكن من النحو في تنمية الكفاية التواصلية.

يكتسي تعلم المفردات أهمية كبيرة في تنمية الكفاية المعجمية، لذلك وجب تدريس هذه الكفاية من خلال تخصيص حصص صريحة تشمل عددا من الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تنمية كفايتهم اللغوية، ومن تنمية المهارات اللغوية المختلفة، كالفهم والإنتاج بلغة سليمة.

وتؤكد الدراسات اللغوية أن اكتساب الكفاية المعجمية هو أن يصبح الفرد:

- قادرا على التعرف على المفردة شفويا عبر القراءة أو السماع.
- قادرا على تعريفها.
- قادرا على كتابتها.
- قادرا على التمييز بين صرف تصريفي، كتصريف الوحدة بحسب الأزمنة المختلفة وبحسب الجنس المذكر أو المؤنث والعدد الفرد أو المثنى أو الجمع، وصرف اشتقاقي كالمطاوعة والانعكاس والجعل.
- قادرا على تحليلها نحويا، وتحديد طبيعة الجملة ووظائفها.

• قادرا على إدراك التفاعل القائم بين التركيب والمعجم وعلى أساس الكلمة في سياقها التركيبي.

• قادرا على معرفة معنى المفردة وصورتها ووظائفها الدلالية والتركيبية، وذلك بحسب ما ورد في نايشن (**Nation**، 1990).

• قادرا على استنتاج المعنى من خلال القرائن السياقية كما ورد في (**لوفر**، 1994)،

• قادرا على معرفة نمط الخطاب ومعرفة العلائق بين المفردات داخل الخطاب وصلتها بالسياق الثقافي.

• قادرا على التمكن من استعمال المفردة داخل سياق التعبير الشفوي والكتابي، وداخل شبكاتها الترابطية بهدف توضيح وحل مشاكل ذات صلة بالتواصل.

1-2 الوضعية – المشكلة (Situation - Problème):

الوضعية المشكلة ترجمة للمصطلح الفرنسي Situation - Problème. ويعرفها **فيليب ميريو** الذي يعتبر هذا المفهوم بأنه وضعية تدريسية يتعرض خلالها الدارس إلى مهمة لا يمكن أداؤها إلا بتعلمات محددة، هذه التعلمات هي التي تبني حقيقة هدف الوضعية المشكلة. ولهذه الطريقة علاقة وطيدة بالكفايات، وتتجلى في أن الكفاية هي إمكان تعبئة مجموعة من الموارد بكيفية تلقائية قصد حل فئة من الوضعيات-المشاكل. فلا يمكن الاشتغال بالكفايات دون أن نعتمد على الوضعية المشكلة. فالتدريس بالوضعية المشكلة هو الذي يكسب المتعلم استراتيجيات التعرف وحسن التصريف عند مواجهة وضعيات الحياة العملية والمهنية المختلفة. وتعد الوضعية – المشكلة أداة تدريسية فعَّالة في تجاوُز العوائق من طرف جماعة القسم، إن رصد تمثلات المتعلمين وتحليلها، وتحديد الهوَّة بينها وبين المعرفة العلميَّة السليمة؛ قَصْدَ الكشفِ عن العوائق الحاسمة التي تتضمَّنها – يُعدُّ أحد محطات هذه الاستراتيجية وأكثر مراحلها صعوبة (الفتي، 2003، 126).

فالوضعية – المشكلة، لا تَكمن وظيفتُها في وضع المتعلِّم أمامَ وضعيَّات يستحيل حلُّها، بل الغرضُ من ذلك شَدُّ انتباه وتركيز المتعلِّم إلى واقِعه المحلِّي والعملي الملموس؛ سعيًا لإعطاء المعنى للتعلمات "وظيفية التعلم"، من خلال تنويع الدعامات التدريسية، تجمع بين التعلُّم الصفِّي والتعلُّم الحقيقي في الحياة، واتِّباع أسلوب عادلٍ من خلال ما يسمَّى بدينامية الجماعات؛ ليتمكن كلُّ متعلِّم من خلال دوره التعلمي من تقديم الحلِّ الذي يراه مناسبًا.

وجاء هذا الطرح البيداغوجي – التدريسي في سياق الاتِّجاه التربوي الجديد، الذي صرف العنايةَ من المدرِّس والمادَّة المعرفية إلى المتعلِّم وجعلَه في قلب العملية التعليميَّة – التعلمية؛ إذ لم يَعد المدرس ناقلاً للمعرفة العالمة على حد تعبير عالِم النفس الأمريكي "Gagné": "بل تنظيم وضعيات التعليم التي ينبغي أن تأخذ بعينِ الاعتبار الأبعادَ الوجدانية والاجتماعية والبيداغوجية والنفسية والديداكتيكية " (Dictionnaire des concepts، 128). للمتعلم وربطه بواقعه ووضعيته الثقافية والمجالية والاجتماعية المحلية. ويمكن كذلك اعتبارها وضعيات تعلّمية يواجهها المتعلم، وتضمّ صعوبات تجعل المتعلم يشعر مجبرا بمحاولة إيجاد حل لها كونها تهمّه وتفيده. لذا فالمستهدف بيداغوجيا من الوضعية المشكلة، هو أن "تضع المتعلم في مشكلة تتطلب حلا". وتتميز الوضعية المشكلة بخصائص أساسية، منها:

– أن ترتبط بكفاية معينة، وأن تنتمي لعائلة من الوضعيات التي تبني هذه الكفاية وتقومها.

– أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم، أي ذات سياق اجتماعي مرتبط بواقعه.

– تدور حول عائق أو صعوبة معينة، ويكون التغلب على ذلك، إما بشكل فردي أو جماعي.

– أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، وإدماجها في الحصة الحاضرة.

– أن تكون "وضعية": أي موقفا أو تجربة حياةٍ، يمكن للمتعلم أن يدركها.

– أن تكون "مشكلة": أي أن تكون إما مفارقة أو تثير الحيرة والإحراج.

– أن يكون فيها المتعلم فاعلا أساسيا.

– أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للمتعلم أن واجهها.

ويجب التأكيد على أن هذه الخصائص يمكن إرجاعها إلى ثلاث خصائص مركزية وهي:

– خاصية الإدماج.

– خاصية طرح المشكلة أو المهمة المعقدة أو اللغز المحير.

– خاصية اللاتدريسية، أي أنها تتجاوز حدود الفضاء المدرسي، وذلك بأن تجعل من خلال واقعيتها المتعلم يتملكها، ويحس بأهميتها.

3 – مكونات الوضعية المشكلة. (الدعامة – المهمة – التوجيه).

يرى دوكاتيل أن الوضعية المشكلة تتألف من مكونات ثلاثة هي الدعامة والمهمة والتوجيه.

– **الدعامة:** وهي مجموعة من العناصر المحسوسة والمادية التي تقدم للمتعلم من أجل استثمارها في حل المشكلات التي يوضع أمامها قصد البحث عن حل مناسب وناجع لها، وقد تكون هذه الدعامة نصوصا مكتوبة أو صورا أو أدوات أو وسائل تكنولوجيا حديثة ... وتحدد هذه الدعامة من خلال ثلاثة عناصر هي:

– المجال الذي يصف البيئة التي يوجد فيها المتعلم، حتى يستوعب السياق الذي سيعمل من خلاله على حل هذه المشكلة.

– المعلومات التي سيعتمدها المتعلم، وقد تكون هذه المعلومات متضمنة لمعلومات مشوشة أو غير كاملة أو زائدة، المهم أن تكون معلومات تتطلب مجهودا فكريا في التعامل معها.

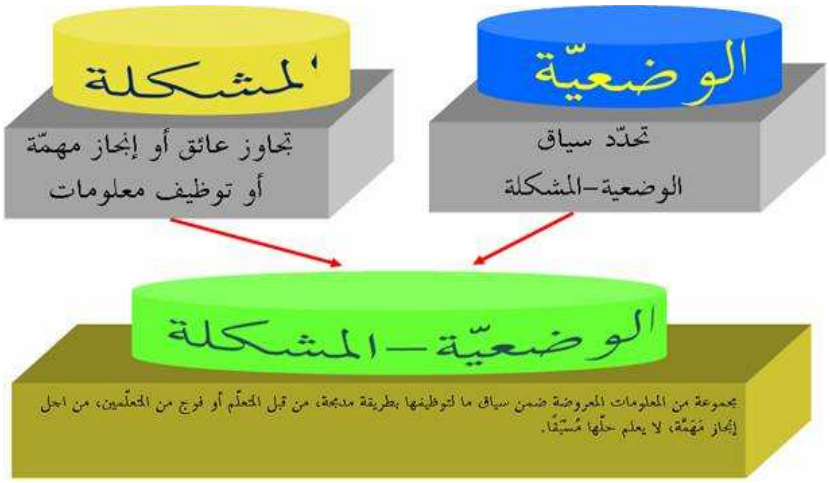
– الوظيفة التي تحدد في أي هدف يحققه المنتوج.

– **المهمة**: هي العمل المطلوب إنجازه لتجاوز المشكلة والعائق الذي تطرحه القضية المعالجة

– **التوجيه**: يتضمن هذا المكون مجموع التعليمات المرشدة للمتعلم والتي تساعده على تجاوز المشكلة وتسهل عليه المهمة.

وتجدر الإشارة إلى أن الوضعية المشكلة هي أساس بناء الدرس ككل غير أن مجموع البحوث التي تصدرها الأكاديميات حول مفهوم الوضعية تقف عند حدود التعريف بعناصره فقط، ولكن حينما يتم تمثيلها فإنها تميل إلى اعتبارها منطلقا للدرس فقط أي أن وظيفتها تقتصر على عرض المشكلة. إضافة إلى أن الوضعية–المشكلة لا يمكن أن تكون في التقويم لأنها مفتوحة وتتعلق بمهمة مرتبطة بكفاية جديدة، في حين أن التقويم يختبر مدى تحقق الكفاية المكتسبة.

ويمكن تلخيص هذه المكونات في الخطاطة التالية:



http://www.sshassan.0fees.net/idmaj/wad1_fichiers/image002.jpg?i=1

4 – أسس التدريس بالوضعية المشكلة.

يتطلب التدريس بالوضعية– المشكلة أساسيات ومعايير خاصة، تتحدد من خلال طبيعة هذه الطريقة، ويمكن الإشارة إلى أمور ثلاثة هي من أساسيات التدريس بالوضعية–المشكلة:

– يستلزم هذا النوع من الطرق في التدريس اعتماد بيداغوجيا المجموعات، حتى يتحقق شرط التعلم التعاوني ويتكامل جهد المتعلم مع أقرانه في بناء الكفاية المقصودة، وهذا الأمر يعني أن المدرس يجب أن يعود المتعلمين على العمل التعاوني في شكل مجموعات صريحة، قصد تنمية الكفايات عن طريق الحوارات الأفقية بين أعضاء المجموعة.

– يجب على المدرس أن يكون قادرا على تحقيق التواصل وتدبير التعلمات المتمركزة حول المتعلمين، مما يشترط عليه أن يكون ذا دراية بفنون التواصل وتدبير الاختلاف وتوزيع الأدوار وتوجيه الحوار ودعمه من خلال تدخلاته التوجيهية للمجموعات.

– لا يمكن لهذا الطريقة أن تكون ناجعة إلا إذا توفرت لها البيئة التعليمية المناسبة كعدد التلاميذ الذي يجب أن يكون محدودا إضافة إلى الوسائل الأخرى المساعدة كالطاولات وأجهزة العرض الرقمية وغيرها من الوسائل التربوية والتعليمية التي تساعد المتعلمين على حل المشكلات.

5– أنواع الوضعية المشكلة.

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الوضعيات (ROGERS، 2010) هي:

• الوضعيات الاستكشافية: تهدف إلى إحداث خلخلةٍ في مكتسبات المتعلِّم، وتمهد لإرساء موارد جديدة (معرفية، مهارية، وجدانية) عبر بحثٍ أو استقصاء حول موضوعٍ معيَّن. لذلك نجد العديد من البيداغوجيين يسمونها بوضعية الانطلاق، والغاية منها هي التحفيز على الانخراط في الجماعة قصد التعلم. وقد تتخذ هذه الوضعية صيغا متنوعة، غير أنها في مجملها تهيئ المتعلمين لاكتساب تعلمات لاحقة. وتمكن هذه الوضعيات من استكشاف التعلمات الجديدة كالمضامين والمفاهيم والمبادئ...كما أن توجيه المدرس يكون أكثر قوة وحضورا، يعبئ من خلالها الموارد والمهارات والمعارف والموارد الداخلية للمتعلم، لاكتشاف الوضعيات المستهدفة (اللحية،2010، 17).

• الوضعيات التدريسية: تستهدف تعلُّمَ موارد جديدة، تكون مرتبطة بهدف أو بهدفين تعلميين.

• الوضعيات الهيكلية: تهدف إلى هيكلة وبنينة مجموعة من الموارد المكتسبة وتثبيتها.

وتنضاف إلى هذه الأنواع الثلاثة أنواع أخرى ذكرها الباحث التربوي الحسن اللحية في سلسلة المعارف البيداغوجية، نذكر منها:

• الوضعية المشكلة المستهدفة: هي الوضعيات التي تستثمر المكتسبات السابقة للتلميذ، حيث يتم إعدادها عند نهاية كل تعلم مما يجعلها تتخذ صبغتين

أساسيتين هما الصبغة الإدماجية والصبغة التقويمية الجزئية للتعلمات. وتتميز بالحضور الضعيف لتوجيهات الأستاذ وسلطته، والعمل الفردي للمتعلم، وتكون هذه الوضعية ذات صبغة وظيفية، كم يعمل كل تلميذ من مجموعة الفصل على التمرن على إدماج وتقويم مكتسباته تقويما ذاتيا. (اللحية،2010، 19)

• الوضعية المشكلة المعقدة: هي وضعية تصلح لتعبئة معارف ومهارات جديدة. وتتميز هذه الوضعية بالجدة، لأن المتعلم يتعلم من خلالها معارفا جديدة تتطلب استدعاء جميع معارفه وقدراته. كما تتميز بالصراع المعرفي الذي يفرض على المتعلم تجاوز الضبابية التي تطبع اكتسابه للمعارف الجديدة التي قد لا تتلاءم ومكتسباته السابقة.

• الوضعية المشكلة المركبة: إذا كانت الوضعية المعقدة تنطلق من الجهل بالشيء، فإن الوضعية المركبة تنطلق من المعرفة بالشيء مع زيادة صعوبات جديدة. وتتميز بانطلاقها مما يتقنه المتعلم ويتحكم فيه وسبق له أن استعمله في سياقات مختلفة، كأن يدرس المتعلم درس اسم الفاعل وصيغه في الثلاثي وسيدرس بعدها عمله، وقس على ذلك.

• الوضعية التعليمية: هي مجموعة من الشروط والظروف التي تمكن الشخص من بناء معارف، وتتميز بكونها وضعية تجري معطياتها وسيروراتها داخل جماعة القسم: التواصل الجماعي، التنظيم، التفاعلات... وهذا يعني أن المتعلم يكتسب معارفا من خلال تفاعلاته مع أقرانه، لأن التعلم الجماعي أكثر فاعلية من التعلم الفردي.

6- وسائل الوضعية – المشكلة في تقديم المفردات:

هناك وسائل متعددة تستخدم وذلك من أجل تقديم المفردات اللغوية منها ما يلي:

1 – الألعاب اللغوية: هي استراتيجيات معينة تستخدم في تعليم مهارات اللغة وتعلمها، وتكون مبنية على خطة واضحة ترتكز على أسس علمية

مدروسة، وتؤدي دورا مهما في عرض المهارات والمفاهيم الأساسية، ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة، إذ تعطي للوضعيات التعليمية معنى حقيقيا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

2 – **الترادف**: ويلجأ إليها المدرس عندما يكون الطالب قد بنى كفاية معجمية جيدة، فيفسِّر معنى الكلمة بمرادفها، وذلك مثل: طالب وتلميذ، و(أستاذ ومعلم)، والقصد من هذه الطريقة إكساب المتعلم مزيداً من الثقة بالنفس، وتشجيعه على استعمال المفردات، فإذا ما ضلَّت عنه إحداها استعان بغيرها، كما يمكنه من تمييز المفردات المناسبة من غير المناسبة للسياقات التلفظية المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية.

3 – **التضاد**: وهي مرحلة أكثر تقدماً من الترادف، لأنها تمثل مستوى أرقى من التفكير يربط بين الكلمتين بعلاقة التضاد، وذلك مثل: (قريب وبعيد)، و(كبير وصغير).

4 – **الحقول الدلالية**: والمقصود بذلك تنظيم عدد من الكلمات في سياق واحد جامع يدل على حقل معرفي محدد، وذلك مثل: الفواكه والخضراوات، ووسائل النقل، والمحالّ التجارية، ووسائل المعرفة: الكتاب والجريدة، وغاية القصد من ذلك كلِّه تنمية قدرات المتعلِّم على الربط فكرياً بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد، ولعل ذلك ينتهي إلى تَبَيُّنِ وجوه الشبه ووجوه الاختلاف بينه وبين الآخرين من حيث النظر إلى الموجودات.

5 – **تعرُّف الشواذّ**: والمقصود بالشواذّ هنا الكلمات الخارجة في تصنيفها عن سائر الكلمات في المجموعة نفسها. وتتكامل هذه الطريقة مع طريقة الحقول الدلالية وتنبني عليها؛ وذلك أن قدرة المتعلم على تصنيف المفردات في حقول دلالية تساعده على تَبَيُّن الكلمات الشاذَّة واستبعادها، ومن ذلك مثلاً: تفاح، برتقال، موز، خيار.

6 – المعنى السياقي: وذلك باستعمال تمرينات تتمة الفراغ، حيث يطلب إلى الطالب ملء الفراغ بكلمة تكتسب دلالة جديدة من السياق.

7 – استخدام الصورة: ولا سيما في المعاني المحسوسة غير المجردة التي لا تحتاج إلى عناء كبير لتعرُّفها، وتستخدم هذه الطريقة في المرحلة الأولى من التعليم.

8 – وضعيات لتنمية الكفاية المعجمية:

نقدم، في هذه المرحلة، أمثلة لوضعيات– مشاكل تنمي الكفاية المعجمية لدى المتعلم، باعتبار الكفاية لا تكتسب دلالتها إلا من خلال وضعيات مصاغة في شكل مشكلات يستنفر فيها المتعلم مكتسباته السابقة لتحقيق مكتسبات جديدة.

نشير هنا إلى شح المصادر في إعطاء أمثلة لوضعيات– مشاكل تنمي الكفاية المعجمية، ومن ثمة فإن هذه الأمثلة خاصة بهذا البحث.

يمكن للإنسان التعبير عنها باستعمال اللغة دون معرفة بالنحو، والصرف، والصواتة... وغيرها من المستويات اللغوية، ولكن لا يمكنه ذلك دون مفردات، أو وحدات معجمية تساعده على تحقيق التواصل مع الآخرين. فالمتكلم للغة لا يستدعي أثناء استعمال اللغة النحو، كما لا يستدعي متعلمها كتب النحو، بل يعود دائما إلى المعجم أو القاموس. والمعجم هنا بمعنييه – (لائحة – نظام)– اللذين سبقت الإشارة إليهما.

لذلك كله، نؤكد مركزية المعجم في تعليم وتعلم اللغة. ولكن الأسئلة التي تطرح نفسها باستمرار هي: ما طبيعة المفردات التي نريد تعليمها؟ وما المعايير التي يجب مراعاتها في تدريسها؟

سنبدأ أولا بتحديد طبيعة المعايير التي يجب أن تتوفر في المفردات التي تقدمها البرامج والمناهج الدراسية للمتعلمين، وسنجملها فيما يلي:

• **الشيوع**: ويقصد به المفردات الأكثر شيوعا من غيرها في الاستعمال اليومي وفي الكتابات المعاصرة، لذلك لابد عمل قوائم للمفردات وذلك لتحديد الكلمات الأكثر فائدة لمتعلم اللغة العربية كلغة ثانية.

• **الشمول**: ويقصد به أن تتضمن المفردة الواحدة معاني متعددة بحيث تغنى كلمة عن تعلم عدد كبير من المفردات اللغوية، فمثلا كلمة فاكهة تشتمل على (البرتقال، التفاح، الموز).

• **مجال الاستعمال اللغوي**: ويقصد به مكان استعمال الكلمة مع كلمات مختلفة، فكلمة (بيع) تستخدم مع كلمات كثيرة مثل (الكتاب، القلم).

• **السهولة في النطق والكتابة**: لا بد من اختيار المفردات السهلة في النطق والكتابة

ويحدد ذلك عدد الحروف ومدى اشتمالها على حروف متشابهة في لغة المتعلم وعملية توافق النطق مع الكلمة.

• **الثقافة**: ويقصد بذلك اختيار المفردات ذات الإيحاء الثقافي فكلمة (الصلاة، الزكاة، الشعائر) مرتبطة بالثقافة الإسلامية مثلا.

نشير أيضا إلى أن الرأي الذي نتبناه بخصوص طبيعة المعجم هو الرأي القائل: إن المعجم نسق يخضع لقوانين مثله مثل المستويات اللغوية الأخرى، وليس مجرد لائحة من المفردات التي لا رابط بينها. ومن بين هذه القواعد المعجمية والدلالية: علاقة الترادف وعلاقة التجاور وعلاقة التضاد والحقل المعجمي والدلالي ... الخ. لذلك – في نظرنا– بناء كفاية معجمية لابد لها أن تتأسس على تدريس المفردات وفق القواعد المعجمية والدلالية التي تربط بينها، لأن المعلم لا يتعلم المفردة كوحدة معجمية معزولة عن المفردات الأخرى التي يستعملها في تواصله اليومي مع الآخرين. وسنقدم هذه الوضعيات حسب معايير مختلفة أهمها:

المثال الأول: معيار التقارب الاشتقاقي:

لبناء وضعية مشكلة لابد من ثلاثة مراحل أساسية- سبقت الإشارة إليها في الشق النظري- هي الدعامة والمهمة والتوجيه، كما حددها دوكاتيل. سنؤسس عليها هذه الوضعية التي سندرسها في المثال التالي:

نعتبر اللائحة التالية من المفردات: كتب- مدونة- تدوين- كتابة- مدون- كاتب- مكتبة- ديوان- سجل- مسجلة- مكتوب- تسجيل- حرر – تحرير- كاتب- قيد- تقييد- مقيد- تقييدات– مكتوب – كاتبة –كتاب- قيود- يقيد- قيد (الأمر)- دون- يدون- دواوين...

يكلف المتعلم بمهمة ترتيب هذه اللائحة من المفردات حسب معيار التقارب الاشتقاقي، صياغتها في سياقات متنوعة. ومن خلال إنجاز هذه المهمة يدرك أن الكلمات ترتبط فيما بينها وفق معايير محددة، تسمح بالقول إن المعجم نظام لا مجرد لائحة من المفردات ويكون اكتسابه لمفردات اللغة قائما على أساس العلاقات الاشتقاقية الموجودة بينها، فيرتبها وينظمها في ذهنه على هذا الأساس. ويمكن تحديد عناصر هذه الوضعية من خلال الجدول التالي:

المرحلة	أنشطة المتعلم	أنشطة المدرس
الدعامة	- يلاحظ ويحلل الوضعية - يجيب عن الأسئلة - يتكلم بحرية - يستمع ويتمعن في الشروحات	- يدعو التلاميذ إلى الملاحظة - يطرح أسئلة - يشجع التلاميذ على التعبير - يتأكد من فهم التلاميذ عناصر الوضعية (السياق، المهمة، التعليمات، طبيعة المعطيات...)

المهمة	- ينجزون إنتاجاتهم على انفراد أوفي مجموعات - يقدمون إنتاجاتهم -يشاركون في التصحيح	لا يتدخل المدرس إلا للتوضيح، أو التوجيه. يترك التلاميذ ينجزون المهمة - يراقب إنتاجهم - يساعد المتعثرين - يكمل بعض الإنتاجات
التوجيه والعلاج	ينجزون الأنشطة الداعمة	- يخطط الأنشطة الداعمة - يوجه التلاميذ لإنجازها

إن تمييز المتعلمين للمفردات حسب المعيار الاشتقاقي ليس هو الهدف المنشود في هذا التمرين، ولكن الأمر يتجاوز ذلك إلى القدرة على استعمال تلك المفردات التي صنفها ذهنيا وعمليا حسب العلاقات الاشتقاقية التي تربطها، في سياقات تلفظية مناسبة. العلاقة بين الكتاب والمكتبة وكتب... لا يعني أن المتعلم هنا نمّى كفايته المعجمية، صحيح أنه امتلك مفردات، ولكنها تبقى دون فائدة ما لم يستعملها في السياق الصحيح بشكل سليم. ولنأخذ الأمثلة التالية:

1- كتب التلميذ الدرس.

2- زرت المكتبة بالأمس.

3- التقيت كاتب المعجم العربي.

فالجملة الأولى تقتضي استعمال الجذر(ك- ت- ب) في صيغة الفعل مراعاة أولا لطبيعة الوحدة المعجمية التي تليه، ووظيفتها (الفاعل) تركيبيا ونحويا. ولا يمكن أن نقول مثلا:

4 - المكتبة التلميذ الدرس.*

5 - كاتب التلميذ الدرس.*

وهكذا، فلو أراد المتعلم أن يعبر عن مقولة الفعل لاعتمد على "كتب"، مع العلم أنه يعرف "كاتب" و"مكتبة"...أي إنه انتقاها من جملة معارفه المعجمية، لتوافق غرضه منها.

هذه النماذج تثبت فعلا أن سياق التلفظ والاستعمال هو الذي يعطي للمفردة قيمتها بالنظر إلى العلاقات التي تربط بينها. ولكي يتضح الترابط الدلالي والتركيبي والصرفي والصّواتي، بسياق التلفظ، وبغرض المتكلم من الخطاب، سنقدم الأمثلة التالية:

6 – اندلعت الحرب.

7 – اندلعت النار في الهشيم.

8 – اندلعت الاحتجاجات.

لنلاحظ هذه الجمل، أول ما يثير الانتباه هو استعمال نفس الفعل مع فواعل مختلفة، وهذا يعني أن الفعل " اندلع " لا يستعمل لمعنى واحد، بل لمعان مختلفة، مثل "انطلقت" مع "الحرب" و"الاحتجاجات" مثلا، أو «اشتعلت" مع النار. ولكن لماذا لم يقل الله عز وجل في كتابة العزيز"

9 – "اندلع الرأس شيبا"*

وقال: 5 – "اشتعل الرأس شيبا"(مريم، 4).

لأن الرأس يستدعي الاشتعال بالشيب، وليس الاندلاع كما هو الشأن بالنسبة للفواعل السابقة.

هذا إذن يبين أن استعمال الوحدات المعجمية تقتضي الأخذ بعين الاعتبار العلاقات النحوية والدلالية، بل حتى الصرفية.

من الناحية الصرفية، لاحظ معي الصيغة الصرفية للفعل "اندلع" و"اشتعل" فهي على التوالي "انفعل" و"افتعل". فصيغة "انفعل" تفيد

المطاوعة، أي أن الفاعل غالبا ما يكون قابلا للتأثر بفاعل آخر(ابن هشام، ج1، 196). أما صيغة "افتعل" فهي تفيد الاتخاذ، بمعنى أن الرأس في المثال اتخذ شكلا آخر مختلفا عن شكله المعهود. بهذا يتضح أن الصيغة الصرفية للفعل تشترط فاعلا معينا بمواصفات محددة وهذا الأمر لا يدرس في مدارسنا، لأن الجانب الصرفي يدرس بعيدا عن المعجم، مع أن هذه الأمثلة تثبت الترابط الكبير بين المعجم والمستويات اللسانية الأخرى. وبالتالي ارتباط الكفاية المعجمية بالجوانب البراغماتية التداولية للغة.

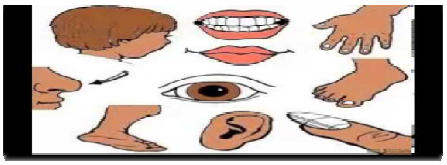
المثال الثاني: معيار الحقل الدلالي.

تشكل المفردات مجموعة من الحقول الدلالية المختلفة، فكل مجموعة منها تترتب في الذهن على شكل وحدة أو بنية معجمية، تتشكل من كل الوحدات المعجمية التي تربطها علاقات دلالية. من هذا المنطلق يتعين على المتعلم تصنيف هذه الوحدات المعجمية في ذهنه، واستدعاءها في المقام التواصلي المناسب. وسنقدم في هذا المبحث جانبا مهما في دور الوضعية المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية وفق الوضعية التالية:

يطلب من المتعلم افتراض وقوع مكالمة هاتفية تمت بينه وبين أحد أقربائه يشرح فيها أعضاء الجسم البشري ووظائفها، موظفا الكلمات المنتمية إلى نفس الحقل الدلالي.

هذه الوضعية – المشكلة تقتضي – كما الأولى– مكونات أساسية من أجل بناء ناجع، يفضي إلى نتيجة إيجابية تتمثل في قدرة المتعلمين على بناء الكفاية المعجمية تعتمد على تصنيف المفردات ذهنيا إلى حقولا دلالية مختلفة. هذه المكونات هي:

1 – الدعامة المقدمة للمتعلم، في هذه الوضعية، هي الكلمات الدالة على أعضاء الجسم وبعض المجسمات الممثلة لهذه الأعضاء. ونصنفها كما يلي:

الصور	الكلمات
	يتكون الجسم من مجموعة من الأعضاء الأساسية: الرأس- العنق – الصدر- البطن – الأذنين _ الشفتين – الرجلين – القدمين – الفخذين- العينين - اللسان – الأصابع – الأنف – الأظافر- الأسنان- الساعدين- الشعر- العضلات...

2 – المهمة هي: إنتاج حوار حول هذه الأعضاء ووظائفها.

3 – الإرشادات (أو التوجيه) فهي جمل توجه المتعلم للقيام بالمهمة: "افترض إجراء مكالمة بينك وبين أحد أقربائك وحدثه عن أعضاء الجسم البشري ووظائفها مستعملا الكلمات المنتمية إلى حقل الجسم"...

يكتشف المتعلم، من خلال إنجاز هذه المهمة، أن الكلمات والمفردات ترتبط فيما بينها من خلال مقولة الحقل الدلالي المشترك.

وقدم التلاميذ من خلال هذه الوضعية أجوبة مختلفة، لكن الملاحظ أنها استعملت وحدات معجمية تنتمي إلى حقل الجسم، ومن جملة ما جاء في إجاباتهم:

10 – يتكون جسم الإنسان من عدة أعضاء كاليدين والرجلين والرأس...

11 – يستعمل الإنسان الفم والأسنان لأكل الطعام...

12 – يمشي الإنسان مستعملا قدميه...

هذه الأجوبة تثبت أن المتعلمين يميزون في أذهانهم بين حقول دلالية مختلفة، فهم يضمرون مفردات كثيرة، يصنفونها حسب الحقول الدلالية، ويستدعونها وفق السياقات التواصلية التي تفرض عليهم هذا الأمر. ولننظر إلى النماذج أعلاه، سنجد أن المتعلم في المثال (11) لا يستحضر في إنشائه إلا الكلمات التي تنتمي إلى الحقل الدلالي الخاص بالجسم، وهو ما يعني أن المعجم في ذهن المتعلمين نظام (وهو ما ذهب إليه الفاسي الفهري في تعريف المعجم الذهني) يستدعي منه المتعلم ما يتوافق وحاجاته التواصلية.

والجدير بالذكر أن المتعلم في مثل هذه الوضعيات لا يستحضر معجما مخالفا لما يقتضيه مقام التواصل. ولنعد مثلا إلى المثال الثالث (12) سنجد أنه استدعى وحدة معجمية خاصة بالإنسان وهي (القدمين) باعتبارهما وسيلة الإنسان في المشي، ولم يقل مثلا:

13 – يتمشى الإنسان مستعملا عجلاته.

14 – يتمشى الإنسان مستعملا حوافره.

من خلال هذا كله يتضح أن المعجم الذهني للمتعلم يضم مجموعة كبيرة من الوحدات المعجمية التي يصنفها وفق حقول دلالية، لا يستدعي منها إلا ما تفرضه وضعيته التواصلية.

المثال الثالث: معيار اختيار الشواذ

ونقصد باختيار الشواذ، قدرة المتعلم من التمييز بين الوحدات المعجمية التي يملكها في ذهنه من خلال معيار اختيار الوحدات المعجمية التي لا يفرضها السياق.

قدمنا للمتعلمين مجموعة من الوحدات المعجمية المختلفة، وطلبنا منهم تصنيفها حسب معايير مختلفة مع تحديد الوحدات التي لا تنتمي إلى تلك المجموعة. وينينا الوضعية المشكلة كالتالي:

الدعامة	الوحدات المعجمية: مجموعة من المفردات ذات الصلة بالحقل المعجمي الدال على الطبيعة: الأرض – الماء – الطيور- الورود- الغدير – السماء- الجو- الشمس- التلفاز– الأشجار- الحاسوب- الأنترنيت- العطر- الحذاء – المدرسة- المصباح..
المهمة	- تحديد الوحدات المعجمية الشاذة من مجموع الوحدات المعجمية المقدمة في الدعامة، حسب المقولات النحوية - يلاحظ المتعلمون هذه الوحدات المعجمية، ويستدعون معارفهم المعجمية المرتبطة بالمقولات المعجمية ومواصفاتها التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية والبراغماتية... - ينجزون إنتاجاتهم على انفراد – مع إمكانية الاشتغال كمجموعات. - يقدمون إنتاجاتهم. - يعملون جميعا على تصحيحها والمشاركة في تقييمها وتقويمها. أما المدرس فدوره ينحصر في التوجيه، ومساعدة المتعثرين، وتوضيح المهمة، وتدعيمها ببعض النماذج المشابهة للوضعية.

التوجيه والعلاج	• انبعاث مشكلة من أخطاء المتعلمين في اختيار العناصر الشاذة. • عرض الاستعمالات غير الصحيحة التي وقع فيها المتعلمون، مع عرض النماذج الصحيحة. • المناقشة والمقارنة بين الخطأ والصواب. • عرض مواقف لغوية لاستخدام الوحدات المعجمية، ومطالبة المتعلمين بالإتيان بأمثلة مشابهة من أذهانهم. • وضع عدد من الأسئلة عن المواقف اللغوية لمعرفة مدى تمكن الطلبة من القاعدة، وفهمهم للأخطاء وأسبابها وأساليبها الصحيحة ومدى قدرتهم على التطبيق.

بعد تحديد الوحدات المعجمية التي تنتمي إلى حقل الطبيعة واستبعاد الوحدات الشاذة، يطلب من المتعلم كتابة نص وصفي يوظف فيه هذه المفردات.

بعد ملاحظة إنتاجات المتعلمين تبين أن غالبيتهم تمكنوا من استبعاد الوحدات المعجمية التالية: التلفاز – الحاسوب– الأنترنيت– – الحذاء – المدرسة– المصباح... كما وظفوا باقي الوحدات في نصوص وصفية، وهذا نموذج منها:

" ... فصل الربيع هو أجمل الفصول، فيه تخضر الأرض، وتصفو السماء، وتنشد الطيور ألحانها العذبة، وترسل الشمس أشعتها الصفراء الذهبية، وترتدي الأشجار حلتها الخضراء..."

بهذا يتضح أن المعجم الذهني للمتعلمين استبعد المفردات الشاذة التي لا تمثل الحقل المعجمي الدال على الطبيعة. وهذا ما يؤكد أن الوضعية التي اشتغل

من خلالها المتعلم أكسبته جزءا من المفردات التي كانت غائبة في ذهنه، خاصة حينما استثمرها لكتابة نص وصفي.

المثال الرابع: معيار التضاد

سأحاول من خلال هذه الوضعية الاستفادة من مهارة الكتابة لدى المتعلمين، لكنها كتابة من نوع خاص إذ تستدعي أن يكتبوا نصا يستعمل الوحدات المعجمية التي تشكل ضدا مع الوحدات المستعملة في النص، مع ضرورة مسايرة معنى النص لمعاني المفردات التي سيختارها المتعلم للتعبير في هذه الوضعية، وقدمت مكونات الوضعية كما يلي:

الدعامة	نص الانطلاق: آه يا عائشة.. هناك مشهد مؤلم أحمل نفسي على تذكره حملا... كانوا ممسكين بك يريدون منك الاعتراف بذنب لم أعد أذكره، وكنت أنت تصرين على براءتك بكل عنفوان طفولتك الضائعة المحرومة المرتعبة.. وأذكر أنني جئت على صوت الصراخ الصاخب فوقفتُ خافقة القلب مشدوهةً أستند إلى مقبض الباب وقد خانتني من هول المشهد ساقاي... رأيتك مكومة وسط الحجرة، كائنا بائسا مرتعبا حقيرا، وقد سقط منديلك هن رأسك وبدت ظفيرتك المشعثة متدلية على رقبتك تبعث على الرثاء.. ورأيت والدتي واقفة على رأسك تهددك بقضيب في يدها.. سيخ حديدي مما كان يستعمل في شي اللحم، وقد سخن طرفه على النار حتى اشتعل وهَجاً.. وإني لأذكر إلى اليوم منظر أمي وهي توجه كيفما اتفق ضربات قضيبها الحديدي إلى لحم جسدك الصغير المتكوم المنكمش، وهي تكيل لك وابلا من السباب..[1] - الشروح اللغوية...

[1] النص ورد في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة إعدادي.

المهمة	- تحويل معنى النص إلى معنى مضاد ومخالف. _ في النص الجديد نستعمل لغة وصفية تعبر عن الفرح والسعادة: " ... ما زلت أذكر الابتسامة على ثغرك .... كانت أمي تضحك ... كانت تعتني بشعرك المنساب ..." عكس ما جاء في نص الدعامة: "...هناك مشهد مؤلم احمل نفسي على تذكره... وأذكر أني جئت على صوت الصراخ الصاخب ... رأيتك مكومة وسط الحجرة ..."
التوجيه والعلاج	- يتم ذلك على مرحلتين: • - المرحلة الأولى: فهم مسار النص: تصور الساردة في هذا النص مشهد سوء معاملة الأم لخادمة صغيرة "عائشة" وما تعانيه من آلام. يتضمن النص ثلاثة حقول دلالية: • 1 - معجم الضعف والمعاناة (وتمثله عائشة) 2 - معجم العنف والشراسة (وتمثله الأم) 3 - معجم الرفض والاستنكار (وتمثله الساردة). • - المرحلة الثانية: تحديد المسار الجديد للنص: يجب أن يصور النص الجديد مشهد فرحة الساردة وهي ترى أمها تعامل عائشة معاملة جيدة (الاحتفال بعيد الميلاد... شراء ملابس جديدة ...)، يجب أن يتضمن النص الجديد حقولا دلالية بديلة: 1- معجم القوة والسعادة. 2- معجم الرفق والليونة. 3- معجم الرضى والارتياح.

هذه الوضعية تثبت استعمال المتعلمين لمفردات تخدم الوضعية المشكلة التي هم مطالبون بحلها والمتمثلة في تغيير معنى النص بشكل تام. وهو الأمر

الذي حتم عليهم توظيف نوع معين من الوحدات المعجمية التي يتضمنها معجمهم الذهني. ومن بين الحلول التي قدمها المتعلمون النص التالي: "كم كانت سعادتي كبيرة يا عائشة حينما رأيت أمي تحيطك بكامل العناية والاهتمام. لقد رأيتها تهيئك أحسن تهييئ لأنك ستلجين إلى المدرسة لأول مرة، فقد ألبستك أجمل ثياب وسرحت شعرك الذي بدا جميلا ولامعا. وها هي تناولك محفظة تضم كل اللوازم المدرسية وترافقك إلى المدرسة، وقد أخذت بيدك حماية لك من أي مكروه قد يصيبك أو يعترض سبيلك. وهي الآن تودعك بقبلة تملأها المحبة والحنان. إنني أحس بافتخار كبير حينما أتذكر هذه المعاملة الطيبة الحسنة. وأن أمي التي لم تشعر قط بأنك مجرد طفلة خادمة".

نلاحظ هنا أن المتعلمين عملوا على تغيير معنى النص باستعمال أضداد المفردات التي يضمها نص الانطلاق. وهي وحدات معجمية يضمرها معجمهم الذهني، ويستدعونها حينما يحتاجون إلى ذلك، أو حينما يفرض عليهم السياق التواصلي ذلك.

بهذا يتضح جليا أن الكفاية المعجمية تتطلب، لتنميتها، جعل المتعلم يعيش في وضعيات مشاكل تفرض عليه استفزاز ذاكرته، واستدعاء معارفه السابقة، وتسخير موارده من أجل حلها. وهو الأمر الذي عملت على تأكيده من خلال هذه النماذج السابقة التي راعت معايير مختلفة. ويمكن أن تضاف إلى كل ذلك معايير أخرى لكنني سأكتفي بهذه المعايير التي ذكرتها. كما يمكن الإشارة إلى أن جميع الوحدات المعجمية من مسكوكات وسجلات لغوية وسلوكات تركيبية للمفردة، يمكن تدريسها وفق هذه المعايير.

الخاتمة:

نخلص، إذن مما سبق ذكره، أن الكفاية المعجمية كفاية لغوية أساسية في حقل التعليم والتعلم، لأن اكتسابها وإكسابها والتمكن منها يساعد على اكتساب الكفايات الأخرى النحوية منها والصرفية والتركيبية... وبذلك يكون المتعلم قد تمكن من تحقيقها في إطار وضعيات – مشاكل مختلفة ومتعددة داخل أقسام اللغات، بغرض توظيفها واستعمالها في سياقات لغوية وتواصلية معينة.

وقد بينت الوضعيات التي اشتغلت عليها في الجانب التطبيقي أداة ناجعة في تحقيق غرض البحث، المتمثل أساسا في تنمية الكفاية المعجمية بالاستناد إلى المعايير الدلالية التي تربط بين الوحدات المعجمية، خاصة بين المفردات من الناحية الاشتقاقية، أو التضاد، أو الترادف... كل هذه المعايير أثبتت أنه لا يمكن الفصل بين المستويات اللغوية والمعجم، لأنه جامع لها.

ويظهر التلازم الحاصل بين المستويات اللغوية المتعددة أن المعجم يستوجب في تدريسه تخصيص مكون خاص به لما له من أهمية في التمكن من اللغات، وهو الأمر الذي تغفله البرامج التربوية لتدريس اللغات، وأنا إن قدمت طرحا جديدا في تنمية الكفاية المعجمية، فهذا لا يشفع من البحث عن مقاربات وطرق بيداغوجية وتدريسية تمكن الناشئة من امتلاك ناصية اللغة.

ولهذا نجد مفهوم الكفاية المعجمية يثير مجموعة من التساؤلات داخل أقسام اللغات، الأمر الذي يعطي له أهمية مركزية في مجال تعليم وتعلم اللغات عموما، وكذا في المخططات والمناهج التربوية التي تعنى بتدريس اللغات، ورغم ذلك نجد العديد من هذه البرامج تغفل هذا المستوى اللغوي الذي يشكل موردا هاما للكفاية التواصلية واللغوية.

المراجع:

- **العربية:**

- القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

- ابن جنى: سر صناعة الإعراب، ج1، تحقيق حسن هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولي 1421هـ- 2000م.

- عزوبى، أحمد، الوضعية المشكلة فى مادة التربية الإسلامية. لماذا؟ وكيف؟ مجلة تربيتنا العدد 6-7، أبريل 2009، الجمعية المغربية لأساتذة التربية الاسلامية، القنيطرة.

- الإطار المرجعي الأوربي للغات الصادر عن المجلس الأوربي 2001.

- الأنصارى، جمال الدين، بن هشام، مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك - حمد علي حمد الله، ط1، 1964.

- بريسول أحمد، تدريس المعجم، المؤتمر الدولى حول المناهج اللسانية لتدريس اللغة العربية، مكناس، المدرسة العليا لأساتذة، 2012

- الخلوفى، فاطمة، أثر الكفاية المعجمية فى التمكن من اللغة، تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية، مجلة التدريس، 2014.

- زغبوش، بنعيسى، السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد36، 2009.

- السعيدي، حسن؛ المقولات الوظيفية في الجملة العربية: دراسة صرفية تركيبية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله سايس، فاس، 2005.

- الفتى، محمد، الوضعية - المشكلة منطلقات في البناء، مجلة علوم التربية، العدد 24، مارس 2003.

- الفهري، الفاسى، المعجم العربي: نماذج تحليلية، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1999.

- الفهري، الفاسى، المعجمة والتوسيط: نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، المركز الثقافي العربي، 1997.

- الفهري، الفاسى؛ المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، الدر البيضاء،1998

- لحسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو"، مجلة علوم التربة، المجلد الثالث، العدد الخامس والعشرون، أكتوبر 2003.

- اللحية، الحسن، الوضعية المشكلة، تعاريف ومفاهيم، منشورات المعارف، الرباط، 2010.

- مادي، لحسن، الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد السادس والعشرون فبراير 2004.

- مجلة مجمع اللغة العربية الملكى، الجزء الثاني، المطبعة الأميرية ببولاق 1936.

- مختار، أحمد عمر؛ وفريق عمل، المعجم الأساسى، عالم الكتب، مجلد1، ط1، 2008، القاهرة.

• **الفرنسية:**

- FULLER Andre, Delesmont Pascale, et Eric thieb AUT, La musur des compétences lexicales , effets des instruments utilises. Université NANCY 2 .

- GALISSON, lexique et enseignement des langues. Etudes de linguistique appliquée,1999.

- GHARBI Khaddouj, lexique et enseignement du francais au Maroc, Afrique Orient, 1994.

- GROSSMANN Francis, Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes, 2012.

- RAYNAL François, Alain Rieunier : Dictionnaire des concepts.

•الإنجليزية:

- Mc DONALD, Competence Standards for Industry Trainers: Alternative Models, 1977, in web site:

http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/

- McASHEN,1979, Competency-Based Education and Behavioral Objectives, Educational Technology Publications/ in web site: https://books.google.co.ma/books/about/Competency_Base_Education_and_ Behaviora.

- MURTHY, the Representation of Hyponyms in the bilingual's Mental lexicon Apsycholinguistic studay, Unpa blishedM. Phil Dessertation. Hyderabad, ciefl.

- NAGINI sirpad, pushpa, Mental lexicon, sathabama university, chenna, jaurnal if the Indian Academy if Applied psycology, 2008, vol.34,No1.

- R.C. Atkimson ,et R,M, skhiffrin, Human memory of learning and motivation, K,W. spencer, new york, Academice press 1968.

- RICHARDS J.C,The role of vocabulary teaching,1976, TESOL Qualiterly, Vol. 10, No. 1 (Mar., 1976).

بناء الوحدة التعليمية
"دراسة تحليلية مقارنة بين سلسلتين لتعليم العربية والإنجليزية لغة ثانية"

د. بدرية براك بنيه العنزي
معهد تعليم العربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
السعودية

مقدمة:

إن بناء مواد تعليمية في ضوء معايير محددة من أساسيات نجاح أي برنامج تعليمي، ويعد بناء الوحدات والمواد التعليمية عنصرًا رئيسًا في إعداد البرامج اللغوية وتطويرها؛ فالمعلم يستخدم مواد تعليمية معدة من قبل مؤسسة تعليمية أم يستخدم مواد تعليمية قام هو بإعدادها، ولا يمكن تدريس اللغة دون استخدام مواد تعليمية مختلفة.

وقد تتنوع أشكال هذه المواد فقد تكون على هيئة كتب مطبوعة وأوراق عمل وكتب قرائية مصاحبة أو مواد سمعية أو أشرطة مرئية أو مواد تلفزيونية، وهي في مجملها تشكل مصدرًا رئيسًا في التدريس، ومرجعًا لغويًا للمتعلمين، وتزيد من دافعيتهم، وبالتالي التقدم في تعلمهم للغة.

ولذا فإن بناءها وإعدادها من الأهمية بمكان وإن وُجد إيجابيات وسلبيات في كثير منها يحتاج إلى تقويم وتطوير ولا يتأتى ذلك إلا بإجراء الدراسات التحليلية والتقويمية والمقارنة مع غيرها من السلاسل العربية والأجنبية للاستفادة منها بتعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف.

وقد رأت الباحثة أن تقوم بدراسة تحليلية مقارِنة بين سلسلتين، الأولى: سلسلة Skills for success في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، والثانية: سلسلة العربية للعالم، من حيث منهجية بناء الوحدة التعليمية وطريقة معالجة مهارات اللغة وعناصرها، والمحتوى الثقافي، والإخراج الفني للسلسلتين، واعتبارات عملية أخرى (مواد مصاحبة ومواد إثرائية وموقع إلكتروني). والوقوف على بناء الوحدة التعليمية في كل منهما، وتحليل المحتوى اللغوي والثقافي والإخراج النهائي، ويرتكز التحليل والمقارنة على كتاب المستوى الثالث في السلسلتين، والمقصود بالمستوى الثالث هم من أنهوا المستويين الأول والثاني أو من صنفوا في الاختبار التصنيفي أنهم في المستوى الثالث. وقد ارتكزت هذه الدراسة على عدة محاور، جاءت كالتالي:

أولا: التعريف بالسلاسل التعليمية – عينة الدراسة–.

ثانيًا: منهجية بناء بالسلاسل التعليمية – عينة الدراسة–.

ثالثاً: نتائج الدراسة التحليلية المقارنة، وقامت على ثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: المحتوى اللغوي.

المحور الثاني: المحتوى الثقافي.

المحور الثالث: المحتوى الفني (التصميم والإنتاج).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1 – تنبع أهمية الدراسة الحالية من الإيمان بأن في التحليل والمقارنة خطوات جيدة للوصول إلى النتائج الإيجابية التي تُظهر جوانب القوة في السلسلتين وتدعو إلى الاستفادة منها في بناء الوحدات التعليمية في مناهج اللغة العربية، وفي المقابل يُسلط الضوء على النتائج السلبية التي تُظهر أوجه الضعف والقصور في السلسلتين مما يدعو إلى تلافيها عند بناء الوحدات التعليمية.

2 – تقديم وصف علمي لاستراتيجيات تقديم العناصر والمهارات اللغوية في السلسلتين وما يتبعهما من تدريبات وأنشطة ومواد مصاحبة.

3 – الاستفادة من تجارب اللغات الأجنبية في تأليف مناهج العربية لغة ثانية وبناء وحداتها التعليمية.

4 – تفيد هذه الدراسة معدي البرامج التعليمية في مجال تعليم العربية لغة ثانية ومعلميها ومتعلميها على حد سواء.

5 – من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات تحليلية مقارنة بين السلاسل العربية والأجنبية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف، وهي كالتالي:

1 – وصف استراتيجيات تقديم العناصر اللغوية في السلسلتين –عينة الدراسة– (أصوات، مفردات، تراكيب).

2 – وصف استراتيجيات تقديم المهارات اللغوية في السلسلتين –عينة الدراسة – (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).

3 – الوقوف على المحتوى الثقافي في السلسلتين – عينة الدراسة–.

4 – وصف استراتيجيات تقديم التدريبات والأنشطة الصفية واللاصفية في السلسلتين.

5 – الوقوف على جانب الإخراج النهائي للسلسلتين – عينة الدراسة–.

6 – عقد مقارنة بين السلسلتين متمثلة في كتاب المستوى الثالث بغية الوقوف على الجوانب الإيجابية للاستفادة منها والجوانب السلبية لتلافيها.

أسئلة الدراسة ومشكلتها:

ترمي الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 – كيف قدمت استراتيجيات العناصر اللغوية في السلسلتين –عينة الدراسة– (أصوات، مفردات، تراكيب)؟

2 – كيف قدمت استراتيجيات المهارات اللغوية في السلسلتين –عينة الدراسة – (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وما يتبعها من تدريبات وأنشطة؟

3 – ما وجوه تمثيل الثقافة في كلا الكتابين؟

4 – كيف أُخْرِجَ الكتابان إخراجًا فنيًّا مطبوعًا؟

منهجية الدراسة

تقتضي طبيعة الدراسة اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى دراسة العناصر المحددة دراسة تحليلية وصفية؛ إذ يتطلب ذلك: الملاحظة والرصد والتحليل والمقارنة، وصولاً إلى النتائج. ومن ناحية ثانية تقتضي طبيعة الدراسة أن نعقد مقارنة بين الكتابين والاستفادة من هذه المقارنة ووضع نتائجها بين أيدي مؤلفي مناهج العربية لغة ثانية.

حدود الدراسة

تقتصر عينة الدراسة على سلسة Skills for success لتعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، الصادرة من جامعة Oxford البريطانية 2011م، وسلسة العربية للعالم لتعليم اللغة العربية لغة ثانية الصادرة من جامعة الملك سعود 2013م. أما مسوغات اختيار هاتين السلسلتين فهي:

أسباب اختيار سلسة Skills for success الإنجليزية:

1. الانتشار الواسع لسلسلة Skills for success في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، واعتماد الكثير من الجامعات والمعاهد الخارجية والداخلية في تدريسها لمتعلمي الإنجليزية لغة ثانية.

2. تكامل السلسلة وشموليتها وتركيزها على المهارات اللغوية بشكل مكثف؛ حيث خصص لمهارة الاستماع والمحادثة كتاب، وآخر لمهارتي القراءة والكتابة.

3. صدورها من هيئة رسمية لها مكانتها العلمية، وذات باع عريق في تعليم اللغات ألا وهي جامعة أكسفورد البريطانية.

4. دراسة الباحثة للسلسلة أثناء دراستها للغة وإعجابها بها كمتعلمة انطلاقًا من الفائدة المرجوة التي حصلتها من دراستها.

5. تنوع السلسلة بمستوياتها المختلفة ابتداء من المستوى المبتدئ وتدرجًا إلى المستوى الأول و... وانتهاء إلى المستوى السادس.

أما مسوغات اختيار سلسة العربية للعالم فهي:

1 – كون سلسلة العربية للعالم من السلاسل الحديثة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث أنتجت عام 2014م.

2 – اعتمادها وصدورها من هيئة حكومية لها باع طويل في تعليم العربية لغة ثانية، ألا وهو معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود.

3 – عدم إجراء دراسة تحليلية مقارنة لكتاب المستوى الثالث من كتب السلسلة.

الإطار النظري والأدبيات السابقة:

هناك عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتحليل وتقويم كتب تعليم العربية لغة ثانية، منها:

1– دراسة (نورة النغيمشي: 2019م) بعنوان: **تقويم الكتاب الأول من سلسلة (العربية للعالم) في ضوء النظرية الثقافية الاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود: معهد تعليم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. وهدفت إلى تحليل الكتاب الأول من سلسلة العربية للعالم وفق النظرية الثقافية الاجتماعية، وكان **من أبرز نتائج هذه الدراسة:**

• عناية الكتاب بمهارتي الاستماع والكلام، بشكل يفوق عنايته بمهارتي القراءة والكتابة.

• اهتمامه بتدريبات عنصري المفردات والتراكيب على حساب عنصر الأصوات، وتدريبات مهارتي الاستماع والكلام دون مهارتي القراءة والكتابة.

• خلوه من التدريبات الاتصالية المفتوحة واكتفائه بالتدريبات الاتصالية المغلقة.

• شكل المعنى النواحي المركزية لكل وحدة دراسية، حيث تدور حوارات وتدريبات كل وحدة حول موضوع معين، مما يتوافق مع المنظور الثقافي الاجتماعي.

2- دراسة (الخويطر: إيمان، 2017م) بعنوان: **تقويم سلسلة كنوز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل التواصلي**، جامعة الإمام محمد بن سعود: معهد تعليم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

• إن المعايير التواصلية من حيث الهدف من تدريس السلسلة غير مستوفاة بدرجة دون المتوسط، إذ لم تتعدّ (41,7٪).

• إن المعايير التواصلية من حيث المحتوى الواجب توفره في السلسلة غير مستوفاة بدرجة دون المتوسط، حيث لم تتعدّ (43,5٪).

• إن المعايير التواصلية من حيث القواعد والتدريبات اللغوية الواجب توافرها في سلسلة كنوز غير مستوفاة بدرجة دون المتوسط، حيث لم تتعدّ (35,1٪).

3 - دراسة (مصطفى: أحمد، 2018م) بعنوان: **سلسلة جامعة افريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير إعداد الكتاب الأساسي**، دراسة تقويمية، جامعة افريقيا العالمية، معهد اللغة العربية، رسالة دكتوراه منشورة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها في معهد اللغة العربية، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة، ما يلي:

- راعى المؤلفون أن هناك معايير وأسس علمية لإعداد الكتاب الأساسي في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- راعى المؤلفون الأسس العلمية الموصى بها في معالجة عناصر اللغة عند تأليف الكتاب.
- راعى مؤلفو الكتاب المعايير العلمية في معالجة المهارات اللغوية.
- راعت السلسلة معايير بناء الكفايات الثلاث.

4 – دراسة (الصديق: عمر،2004م) بعنوان: **تحليل محتوى كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للحياة نموذجًا**، جامعة افريقيا العالمية: معهد اللغة العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الأول، وكان من أبرز نتائجها، ما يلي:

- إن برنامج المعهد برنامج عام لا يستهدف فئة معينة من الناس، وإنما يخاطب جمهورًا واسعًا متعدد الانتماءات.
- إن السلسلة نجحت إلى حد ما في الأسلوب المناسب لتقديم المحتوى الثقافي.
- إن البرنامج يزود الطالب بالكفاية اللغوية لا الكفاية الاتصالية.
- إن السلسلة استخدمت أنواع التدريبات اللغوية الآلية والمعنوية والاتصالية ولكن دون المحافظة على عنصر التوازن والتكامل بينها.

5 – دراسة (أبو بكر: عبد الله، 2007م) بعنوان: **تحليل محتوى سلسلة العربية بين يديك للناطقين بغيرها**، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة افريقيا العالمية، وكان من أبرز نتائجها، ما يلي:

- توفر شروط الكتاب الجيد في العربية بين يديك من حيث التأليف والنشر والفهرس والتنظيم.

- تعتبر السلسلة تعبيرا صادقا عن الثقافة الاسلامية.
- التزام مؤلفو السلسلة بالأسس العلمية والفنية السليمة في إعدادها.
- وجود دليل للمعلم مما سهل كثيرا في إيصال المادة للطالب.

6 – دراسة (بن حميد: محمد، 1432ه) بعنوان **تحليل وتقويم سلاسل تعليم اللغة العربية**، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة، وهدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم سلاسل في تعليم اللغة العربية، وهي (العربية للحياة، العربية للناشئين، العربية بين يديك)، وكان من أبرز نتائجها، ما يلي:

- ضرورة إعادة طباعة السلاسل، مع تنقيحها وتطويرها بعد تجريبها.
- إتاحة المجال للدراسات المستقبلية المهتمة بتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير أهلها.

7 – دراسة (الماحي: عبد النور، 2011) بعنوان **سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسة تحليلية تقويمية)** جامعة افريقيا العالمية، السودان، مجلة العربية للناطقين بغيرها، وهدفت الدراسة إلى تحليل سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأول، وكان من أبرز نتائجها، ما يلي:

- عناية الكتاب بالمحتوى اللغوي.
- تقديم السلسلة للمحتوى الثقافي بالطريقة العلمية المطلوبة.
- التزام المؤلفين بأهم الأسس العلمية الموصى بها في تأليف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

8 – دراسة (عثمان: ليلى، 2003) بعنوان **العربية بين يديك، سلسلة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، كتاب الطالب، دراسة تحليلية تقويمية**، معهد الخرطوم الدولي، السودان، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير. وهدفت

الدراسة إلى دراسة كتاب الطالب من سلسلة العربية بين يديك، وكان من أبرز نتائجها، ما يلي:

- أن سلسلة العربية بين يديك توافرت فيه شروط الكتاب المدرسي الجيد.
- إعادة النظر في بعض الصور المصاحبة.
- ملاءمة عدد ونوعية المفردات لمستوى المتعلمين.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة وفي مجال المناهج بصورة خاصة وإن اختلفت المسميات (منهج، محتوى، كتاب). فبعض الدراسات السابقة تطرقت لتحليل المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعضها للمحتوى الثقافي، وأخرى تناولت بالعرض والتحليل بعض سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل: العربية بين يديك والعربية للحياة، وسلسلة اللسان، وسلسلة كنوز، وتختلف عنها في الحدود الموضوعية؛ إذ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للموضوع؛ حيث ركزت على التحليل والمقارنة في كتاب المستوى الثالث بين سلسلة أجنبية (Skills for success في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية) وسلسلة عربية (العربية للعالم)؛ للوقوف على الجوانب الإيجابية والاستفادة منها في بناء الوحدات التعليمية للغة العربية، والجوانب السلبية لتلافيها عند بناء الوحدات التعليمية.

أولاً: التعريف بالسلاسل التعليمية –عينة الدراسة–:

1 – سلسلة Skills Success لتعليم اللغة الإنجليزية: من إصدارات جامعة أكسفورد 2010م، المملكة المتحدة، مكونة من ستة مستويات تعليمية، لكل مستوى كتابان؛ الأول: لمهارة القراءة والكتابة، والثاني: لمهارة الاستماع والتحدث، وكل كتاب يتكون من عشر وحدات دراسية، وتتنوع مهارات اللغة

في كل وحدة دراسية، ويتخلل كلا الكتابين العناصر اللغوية (الأصوات، والمفردات، والتراكيب النحوية)، وتسعى هذه السلسلة إلى تطوير المهارات اللغوية الأساسية للنجاح الأكاديمي، وتطوير المهارات الأساسية التعليمية الأخرى كالتحليل والتوليف والتنغيم والتفكير الناقد.

ومما امتازت به هذه السلسلة أن المواد القرائية والمسموعة مستمدة من المواد الأكاديمية بفروعها المختلفة، كالأحياء وعلم الأرض، وعلم الطبيعة...، كما أن قوائم المفردات مستقاة من قائمة أكسفورد الأكاديمية (3000) كلمة، وكتب إلكترونية بميزات تفاعلية مصممة لتعليم اللغة، وذات لغة سهلة واضحة مناسبة لجميع الفئات، ومزودة بأوراق عمل وكتب ومجلات محددة مناسبة لكل مستوى موصى بقراءتها، ومدعمة بأدوات رقمية مدمجة في كتب الطلاب، ومعتمدة في الجامعات البريطانية ومراكز المجلس البريطاني. والنسخة التي اعتمدتها الباحثة هي نسخة 2011م.

2 – سلسلة العربية للعالم (سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) من إصدارات جامعة الملك سعود ممثلة بإدارة النشر العلمي والمطابع، وهي سلسلة مؤلفة من خمسة أجزاء: ثلاثة منها لأغراض عامة (المستوى المبتدئ ثم المستوى المتوسط ثم المستوى المتقدم)، وجزأين لأغراض خاصة، هما: العربية للعاملين في المجال الدبلوماسي، والعربية لرجال المال والأعمال، وقد تم إخضاع مؤلفات اللغة لأغراض عامة من السلسلة للتجريب والتطبيق لمدة فصلين دراسيين (عام دراسي) بقسم اللغة والثقافة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود. والمستوى الثالث – عينة الدراسة – من تأليف محمد عبد الخالق فضل والنسخة التي اعتمدتها الباحثة للتحليل والتقويم هي نسخة (1434–2013).

ثانيًا: منهجية بناء بالسلاسل التعليمية –عينة الدراسة–:

أ – سلسلة Skills Success لتعليم اللغة الإنجليزية: لا يلج إلى حقل التأليف في هذه السلسلة إلا من لديه خبرة في التأليف، ولديه عدد من الأبحاث

والدراسات في حقل تعليم اللغة، وبنظرة سريعة على سيرة مؤلفي كتب السلسلة بشكل عام وكتاب المستوى الثالث بشكل خاص[2] سيجد أنهم ممن لهم باع طويل في التدريس، وممن عمل في مراكز تعليم اللغة (ESL) في الجامعات والهيئات العامة والخاصة، ولديهم خبرة في استراتيجيات التدريس، أما المراجعون والمستشارون فهم مجموعة من الخبراء لكل أجزاء السلسلة الستة، وجاءت منهجية تأليف هذه السلسلة متمثلة في كتاب المستوى الثالث[3] على النحو التالي:

1- **مقدمة**: وضمت عددًا من النقاط الهامة المفصلية في بناء أي سلسلة تعليمية، وهي كالتالي:

- استعراض لكافة أسماء وبيانات الباحثين والأساتذة والمتعاونين الذين تم التعاون معهم أثناء إطلاق النسخة التجريبية في كل دول العالم.
- وجود فهرس مبسط لكل موضوعات الوحدات التعليمية. مع النص على ما سيدرس في كل مهارة من المهارات اللغوية (استماع، تحدث، قراءة، كتابة)، والعناصر (مفردات، قواعد، أصوات)
- نبذة بسيطة عن السلسلة وأجزائها مدعمة بالصور، وتُركت ملاحظة مفادها؛ (الترحيب بآراء وملاحظات الطلاب والمعلمين الذين يدرسون هذا الكتاب في شتى أرجاء العالم).

وضّحت المقدمة مرتكزات ومنطلقات في بناء الوحدة التعليمية، وهي:

1. مهارات اللغة: فالتعليمات الواضحة لكل مهارة في الدرس تُمكن المتعلم من تحقيق أهدافه الأكاديمية والمهنية.

2. مخرجات التعلم: إن تحديدها وتوضيحها بشكل واضح للمتعلم، يساعده على التركيز على المتوقع منه.

(2) Craven, Sherman, Graner, Waud…

(3) وهذه المنهجية متبعة في جميع كتب السلسلة

3. مهارات التفكير الناقد: والهدف منها تحفيز التفكير النقدي لدى المتعلم ودمجه بموضوع الوحدة ومعرفة رأيه حولها (استطلاع التفكير).

هذه هي المرتكزات الثلاث الأساسية التي تنطلق منها كل وحدة تعليمية، مع مراعاة الربط والتكامل فيما بينها.

• توضح المقدمة آلية التعامل مع المواد التعليمية والمراجع الخاصة بالمعلم (تسجيلات صوتية، اختبارات قرائية، اختبارات فهم المسموع، تدريبات صوتية)، وإتاحتها له على الموقع الإلكتروني.

• إن التدريبات اللغوية متاحة للمتعلمين على الموقع الإلكتروني للكتاب من خلال رمز دخول معين، لتطوير مهاراته اللغوية. ومن ميزات هذا الموقع أنه سهل التنقل وطريقة فريدة لتعزيز المهارات والعناصر التي تم تغطيتها في كل وحدة.

• استعرضت مقدمة الكتاب مصفوفة لغوية خاصة بالمهارات والعناصر اللغوية والمهمات التعليمية التي ينبغي على المتعلمين تعلمها في كل مهارة أو عنصر، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

1- آلية عرض المهارات اللغوية:

أ-مهارة القراءة:

• القراءة الشاملة باستخدام استراتيجيات متعددة.
• استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية.
• التمييز بين أنواع النصوص المختلفة.
• تحليل النص وترتيب الأفكار لبناء النص.
• استخدام الرسوم البيانية والخرائط للمساعدة في تحليل النص.
• تحفيز الفكر الناقد من خلال التمييز بين الحقائق والآراء والاستدلال والبرهنة.

ب- مهارة الكتابة:

- التخطيط للكتابة الجيدة.
- المراجعة والتحرير
- التغذية الراجعة من الزملاء والتقييم الذاتي.
- الكتابة الوصفية
- تحليل السمات الجيدة وغير الجيدة للملخصات.
- كتابة الملخصات.
- تكوين الآراء والأسباب مع التمثيل كتابيًا.
- كتابة مقالة مركزة حول موضوع محدد
- استخدام خط الزمن لترتيب الأحداث التاريخية.
- معرفة خطوات كتابة المقال (المقدمة – العرض- الخاتمة)، والتدريب عليها من خلال معطيات (السبب والمسبب) و(المشكلة والحل)، والتعبير عن الآراء والأفكار بأسلوب كتابي جيد مستوف لشروط كتابة المقال.

ج- مهارة فهم المسموع

- الاستماع إلى الأفكار الرئيسة والفرعية.
- الاستماع إلى الآراء والحقائق.
- ترتيب الفقرات بحسب فهم النص المسموع.
- الاستماع إلى النصائح والتوجيهات.
- تفسير التعبيرات الاصطلاحية والمفردات من خلال فهم المسموع.

د - مهارة التحدث:

- عمل بطاقة ملاحظة للاستعداد للعرض أو مجموعة للنقاش.
- تقديم الموضوع بشكل واضح ومركز لجذب الانتباه.
- استخدام بعض المصطلحات المناسبة في التحدث.

- استخدام السؤال والاستفسار عن الأسباب.
- استخدام **تقنيات** الختام لإنهاء العرض.
- توضيح الأسباب حول الميول الشخصية.
- النقاش مع زميل أو شريك حول مواضيع هامة (السعادة والمال).
- التدريب على استخدام المصطلحات لدعم الحديث.
- استخدام التراكيب والوحدات المعجمية والمصطلحات الهامة في الحديث.
- الاستعداد مع زميل لإثبات مهارات التحدث.
- شرح الأسباب وإعطاء الأمثلة لدعم رأي.

هـ – **آلية عرض العناصر اللغوية:**

1 – مهمات المفردات:

- معرفة المفردات الجديدة وتحديدها.
- اختيار الملائم من قائمة أكسفورد للمفردات الأكاديمية.
- استخدام السياق لفهم المفردات الجديدة.
- استخدام المترادفات وتنويعها في الكتابة.
- معرفة السوابق واللواحق للمفردات (الجانب الصرفي للغة الإنجليزية).

2 – مهمات القواعد النحوية:

- معرفة كيفية استخدام الصفات وحروف الجر والمتصاحبات اللفظية لتوسيع نطاق المعرفة.
- معرفة بنية الجملة وأنواع الأسماء والأفعال.
- معرفة كيفية استخدام أدوات الربط لتكوين جمل مركبة.

و- مهمات التفكير الناقد (Critical thinking)

• تشجيع وتحفيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي من خلال الربط بين الأفكار، والتعبير عن الآراء والأفكار والانفعالات شفهيا وكتابيا.

• تصنيف المعلومات والحقائق باستخدام جداول التصنيف.

• المقارنة بين المعلومات.

• استخدام الرسوم البيانية للأفكار والأنماط اللغوية.

• دعم الآراء والقناعات بالبراهين والأدلة.

2 - **الوحدات التعليمية**: كانت عشر وحدات تعليمية في مهارتي القراءة والكتابة وأخرى في مهارتي التحدث والاستماع، ذات مواضيع محددة ومتدرجة وعلى نمط معين، وبنيت الوحدة ككل مترابط يعالج مهارات اللغة بعدة سياقات، وقد جاءت على الترتيب التالي:

• تفتتح الوحدة الدراسية بسؤال الوحدة الذي يرتبط بموضوع الوحدة، وهو بمثابة استطلاع رأي المتعلمين ومعرفة توجهاتهم وميولهم حول الموضوع بشكل عام، ولنأخذ مثالا حيا الوحدة الثانية من وحدات كتاب (Reading and Writing)، بعنوان (food and taste)، فكان سؤال الوحدة (What makes food taste good?) أي كيف تصنع طعما جيدا، ويتبع ذلك عدد من الأسئلة المفتوحة، مثل: ما نوع الطعام الذي تأكله كل يوم؟، ما نوع الطعام الذي تتناوله في المناسبات الخاصة كأعياد الميلاد والمناسبات والإجازات؟ (مناقشة في مجموعات).

• ثم تدريب قصير مفتوح النقاش ويكون عادة إما اختبارًا قصيرًا أو نشاطًا يتطلب عملا مع زميل في الفصل.

• ثم مفردات الوحدة، يشرحها ويوضح معانيها، ويبين نوعها بحسب أقسام الكلمة (صفة/ حال/ اسم/ فعل/ وحدات مركبة) ويتبعها بتدريب

يتضمن استنتاج معاني المفردات من خلال سياقها الدلالي، ثم توظف هذه المفردات الجديدة في النص القرائي.

• ثم نص فهم المقروء، ويتسم بالطول والواقعية ويتبعه عدة تدريبات استنتاجية للأفكار الرئيسة والفرعية وأنشطة جماعية لمهارات التفكير النقدي والإبداعي.

• ثم التركيز على المهارات القرائية (كتابة ملاحظات، القراءة السريعة، استخدام الخرائط الذهنية في النص، الجداول البيانية، قراءة ما بين السطور من المعاني والدلالات،...).

• ثم نص قرائي يدعم المهارات القرائية المعطاة، وتدريبات وأنشطة داعمة للمهارات المقدمة.

• وفي كتاب (Listening and Speaking3) يكون نص الاستماع واستنتاج للأفكار الرئيسة والفرعية وأنشطة فردية وجماعية وتدريبات تطبيقية ثم أسئلة تحفيزية لمهارات التفكير النقدي (كالمناقشة مع زميل حول موضوع معين مدعما رأيه بالأدلة والأمثلة،...)، ثم التركيز على مهارة معينة من مهارات الاستماع (كالاستماع للأسباب والمؤثرات، واستخدام الجداول البيانية وتعبئتها من خلال فهم المسموع).

• ثم يقدم لمتعلم اللغة مرة أخرى مهارات خاصة بتعلم المفردات (المتصاحبات اللفظية، الصفات غير المتصاحبة، السوابق، اللواحق، استخدام القاموس،...) مع تدريبات لغوية وظفت فيها تلك المفردات.

• ثم في كتاب (Reading and Writing) تقدم الوحدة للمتعلم المهارات الكتابية (كاستخدام الوصف في الكتابة، كيفية كتابة المقال، تحرير خطاب، كتابة الملخص،...إلخ).

• وفي كتاب (Listening and Speaking3) تأتي مهارة التحدث بعد تقديم القاعدة النحوية، وتوظف هذه المهارة، بعدة استراتيجيات، كـ (يعمل مقابلة مع زميله حول موضوع معين ويرتب الأفكار مع شريكه في غرفة الصف، أو يكرر

عمل المقابلة مع عدد من الزملاء بنفس الموضوع ولكن بمحاور مختلفة،...)، ثم نصوص استماع مترافقة مع تدريبات وأنشطة تعزز مهارة فهم المسموع المحددة.

• ثم القاعدة النحوية وشرحها مع تدريبات وظفت فيها هذه القاعدة، ويسير على هذا النسق في كلا الكتابين، وإضافة إلى ذلك في كتاب (Listening and Speaking3) يتم التطرق للأصوات وكيفية نطقها مع تدريبات صوتية سمعية.

• وفي نهاية الوحدة، واجب الوحدة، ويركز عادة على المهارة الكتابية في كتاب (Reading and Writing) بتخطيط مفصل:

1-التخطيط للكتابة، ويشمل: عصف ذهني، تخطيط الجملة الرئيسة، الأسباب مع الأمثلة، الخاتمة.

2-الكتابة

3-المراجعة

4-التحرير

5- جدول بياني للأفعال الواردة والأسماء والوحدات التركيبية والمصاحبات اللفظية.

وفي كتاب (Listening and Speaking3)، يُركز على مهارات التحدث التي دُرست، مثل: (قدِّم نصيحة، واسأل وأعط الأسباب،...) مع تدريبات جماعية وحلقات نقاشية تعزز ما قدم في مهارة التحدث في الوحدة ذاتها.

3- **خاتمة الكتاب**: جاءت نهاية صفحات كتاب (Listening and Speaking3) بمسرد تفصيلي لكل نصوص الاستماع (نص استماع الفكرة الرئيسة ونص استماع التفاصيل الصغيرة...) ونصوص مهارة التحدث.

ب-

ت- سلسلة العربية للعالم (لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، وقام على بنائها مجموعة من الأساتذة والخبراء في هذا المجال، وقد جاءت منهجية تأليف هذه السلسلة متمثلة في كتاب المستوى الثالث على النحو التالي:

1-**المقدمة**: تميزت بما يلي:

- قائمة بمسجلي المادة الصوتية والمشرفين على التصميم والإخراج الفني.
- خريطة الكتاب، وتضمنت عناوين الوحدات ومواضيع المهارات والعناصر اللغوية، وهي بمثابة الفهرس.
- توضيح ترتيب الدروس في كل وحدة تعليمية، والأنشطة والتدريبات اللغوية الخاصة بكل درس.
- شرح للمهمات التعليمية المطلوب تحقيقها من الطالب في كل المهارات والعناصر اللغوية.
- توضيح آلية التغذية الراجعة للمتعلم.
- شكر وتقدير من المؤلف لكل من ساهم في إنجاز هذا المؤلف على أكمل وجه بما فيهم مدرسي الكتاب في نسخته التجريبية.

2 - **الوحدات التعليمية**: نظّم الكتاب مادته العلمية على نسق واحد؛ حيث اشتمل على اثنتي عشرة وحدة تعليمية، قسمت إلى ستة دروس، مرتبة على النحو التالي:

الدرس الأول: استماع.

الدرس الثاني: الكلام.

الدرس الثالث: القراءة والألفاظ.

الدرس الرابع: القواعد: الجملة العربية.

الدرس الخامس: الكتابة.

الدرس السادس: نشاطات.

• تفتح كل وحدة تعليمية بمخرجات التعلم المتوقع من الطلاب تحقيقها بعد دراسة الوحدة.

• بعد كل أربع وحدات أورد المؤلف اختبارات ذاتية، تعطي التغذية الراجعة للدارسين.

• تبدأ الوحدة بمهارة فهم المسموع، ويستمع المتعلم إلى نص واحد فقط، ويليه عدد من الأسئلة.

• في الدرس الثاني، مهارة التحدث وفيه أنشطة فردية وجماعية بما لا يتجاوز الصفحة الواحدة.

• ثم درس القراءة والألفاظ في الدرس الثالث وفيه يتم استعراض نصين قرائيين مختلفي الطول، ويتبع كل نص عدد من الأسئلة الاستنتاجية الخاصة بالنص القرائي (تصنيف- أسئلة مباشرة وغير مباشرة – معاني مفردات – إكمال جمل).

• ثم درس القواعد النحوية، وفيه يتم شرح القاعدة النحوية، ويتبعها عدد من الأسئلة المكثفة.

• ثم درس الكتابة وفيه يتم دراسة مهارة كتابية محددة (كيفية كتابة مقدمة، خاتمة، تقرير،...)، وتدريبات عليها.

• ثم الدرس الأخير درس نشاطات، وفيه خمسة تدريبات تقريبًا (معرفية – مهارية) شاملة لكل المهارات والمعارف التي تم دراستها في الوحدة.

3 – **خاتمة الكتاب**: تنقسم خاتمة كتاب المستوى الثالث إلى قسمين: الأول: جميع نصوص فهم المسموع مكتوبة، والثاني: مسرد خاص بمفردات كل وحدة.

ثالثا: نتائج الدراسة التحليلية المقارنة:

لوحظ التكامل في كتابي السلسلة الإنجليزية والسلسلة العربية بين المهارات الاستقبالية والإنتاجية. إذ تساعد السلسلتان المتعلم في توظيف دخله اللغوي بصورة مخرج لغوي مفهوم. وتنوعت موضوعات كتابي السلسلتين

بشكل يخدم جمهوره، وتناسب حاجات المتعلمين لممارسة اللغة في المواقف التواصلية الحيوية الإنجليزية.

وقدمت سلسلة العربية للعالم اللغة العربية المعاصرة التي ترتفع عن مستوى العاميات واللهجات، وتنزل عن لغة التراث الفصحى مع الحرص على الاستعمال اللغوي الصحيح. وهي اللغة التي يفهمها المثقفون في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة في العالم العربي. وترتكز الدراسة التحليلية المقارنة على ثلاثة محاور، هي كالتالي:

الأول: المحتوى اللغوي: بناء على ما ذكر في مقدمة كل من الكتابين صراحة، اتضح أن الكتابين مناسبان للمستوى الذي ألفا من أجله، وكلاهما التزم باللغة الأكاديمية المناسبة للغة الكتاب المؤَلَّف، وسيتم توضيح كيفية معالجتهما للنواحي اللغوية، على النحو التالي:

1- **معالجة المهارات اللغوية في كتاب المستوى الثالث من السلسلتين:**

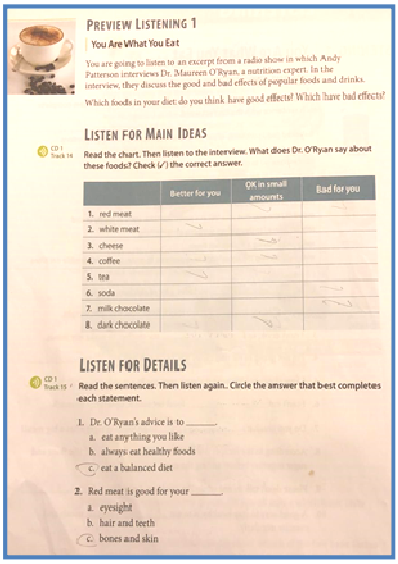
• **طريقة معالجة مهارة الاستماع**: أولى مؤلفو السلسلة الإنجليزية مهارة الاستماع عناية فائقة؛ إذ وضعوها مع مهارة التحدث في كتاب مستقل، وتم التدرج في تقديمها؛ حيث بدأ في الوحدة الأولى (الاستماع إلى الفكرة الرئيسة، والاستماع إلى التفاصيل ...) ويضيف عليها في الوحدات التالية استراتيجيات متعددة تخدم المهارة وتوظفها بالشكل الصحيح.

• ويبدأ المؤلف بتمهيد وتهيئة يسبق مهارة الاستماع، وهي عادة ما يستهل بها كل وحدة تعليمية. ثم يورد أنواعًا متعددة من التدريبات، كـ (استمع إلى الجمل، وأكملها بالكلمات الصحيحة، أو استمع للأفكار الرئيسة، واستمع للتفاصيل الدقيقة، وتدريبات الصواب والخطأ...). وجميع التدريبات تعزز مهارة الاستماع المتعلمة الجديدة؛ إضافة إلى تعزيز فهم المسموع الاستنتاجي من خلال طبيعة التدريبات وأنماطها. ويأتي الاستماع متدرجًا على مراتب من خلال

سياق محادثة طبيعي وواقعي، وفهم ما يُستمع إليه من خلال الإيقاع والتنغيم وإدراك نوع الانفعال السائد على المحادثة. كما أن المادة السمعية مسجلة تسجيلا جيدًا ومصحوبة بأسئلة تساعد على الفهم.

أما في السلسلة العربية فلم يكن الاهتمام بمهارة الاستماع بنفس مستوى الاهتمام في السلسلة الإنجليزية؛ حيث جاءت التدريبات في السلسلة الإنجليزية مكثفة ومتنوعة ومتعددة، وفي السلسلة العربية اقتصر الاهتمام بمهارة الاستماع على عرض صورة أو رسم بياني للتهيئة ويدور النقاش حول ذلك ثم الاستماع إلى نص واحد يعقبه تدريب واحد فقط، مما يؤكد قلة نصوص فهم المسموع في الكتاب إضافة إلى قلة التدريبات وعدم كفايتها؛ كما أن المادة السمعية مسجلة تسجيلا جيدًا.

صور رقم (1) توضح طريقة معالجة مهارة الاستماع في الكتابين



PREVIEW LISTENING 1

You Are What You Eat

You are going to listen to an excerpt from a radio show in which Andy Patterson interviews Dr. Maureen O'Ryan, a nutrition expert. In the interview, they discuss the good and bad effects of popular foods and drinks.

Which foods in your diet do you think have good effects? Which have bad effects?

LISTEN FOR MAIN IDEAS

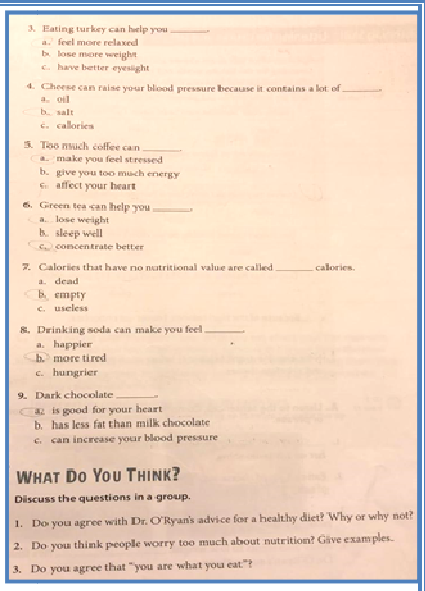
CD 1 Track 14 Read the chart. Then listen to the interview. What does Dr. O'Ryan say about these foods? Check (✓) the correct answer.

	Better for you	OK in small amounts	Bad for you
1. red meat		✓	
2. white meat	✓		
3. cheese		✓	
4. coffee		✓	
5. tea	✓		
6. soda			✓
7. milk chocolate		✓	
8. dark chocolate	✓		

LISTEN FOR DETAILS

CD 1 Track 15 Read the sentences. Then listen again. Circle the answer that best completes each statement.

1. Dr. O'Ryan's advice is to _____.
   a. eat anything you like
   b. always eat healthy foods
   c. eat a balanced diet
2. Red meat is good for your _____.
   a. eyesight
   b. hair and teeth
   c. bones and skin

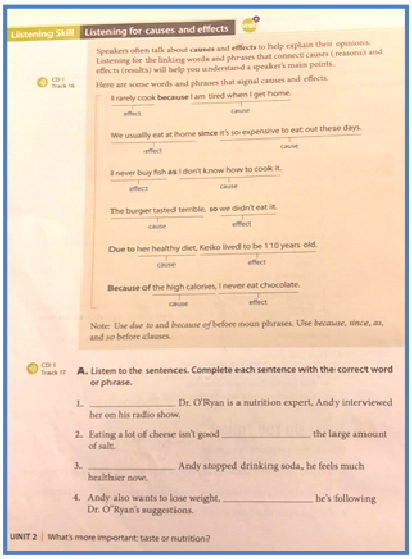


3. Eating turkey can help you _____.
   a. feel more relaxed
   b. lose more weight
   c. have better eyesight
4. Cheese can raise your blood pressure because it contains a lot of _____.
   a. oil
   b. salt
   c. calories
5. Too much coffee can _____.
   a. make you feel stressed
   b. give you too much energy
   c. affect your heart
6. Green tea can help you _____.
   a. lose weight
   b. sleep well
   c. concentrate better
7. Calories that have no nutritional value are called _____ calories.
   a. dead
   b. empty
   c. useless
8. Drinking soda can make you feel _____.
   a. happier
   b. more tired
   c. hungrier
9. Dark chocolate _____.
   a. is good for your heart
   b. has less fat than milk chocolate
   c. can increase your blood pressure

WHAT DO YOU THINK?

Discuss the questions in a group.

1. Do you agree with Dr. O'Ryan's advice for a healthy diet? Why or why not?
2. Do you think people worry too much about nutrition? Give examples.
3. Do you agree that "you are what you eat"?



Listening Skill Listening for causes and effects

Speakers often talk about causes and effects to help explain their opinions. Listening for the linking words and phrases that connect causes (reasons) and effects (results) will help you understand a speaker's main points.

Here are some words and phrases that signal causes and effects.

It rarely cook **because** I am tired when I get home.
effect — cause

We usually eat at home since it's so expensive to eat out these days.
effect — cause

It never buy fish as I don't know how to cook it.
effect — cause

The burger tasted terrible, so we didn't eat it.
cause — effect

Due to her healthy diet, Keiko lived to be 110 years old.
cause — effect

Because of the high calories, I never eat chocolate.
cause — effect

Note: Use *due to* and *because of* before noun phrases. Use *because, since, as,* and *so* before clauses.

CD 1 Track 17 **A.** Listen to the sentences. Complete each sentence with the correct word or phrase.

1. _____ Dr. O'Ryan is a nutrition expert, Andy interviewed her on his radio show.
2. Eating a lot of cheese isn't good _____ the large amount of salt.
3. _____ Andy stopped drinking soda, he feels much healthier now.
4. Andy also wants to lose weight, _____ he's following Dr. O'Ryan's suggestions.

UNIT 2 | What's more important: taste or nutrition?

الوحدة الثانية: لغة الاتصالات

١- ما قبل الاستماع:

أ) انظر إلى الصورة، وتناقش مع زملائك في مجموعات في محتوياتها:

- أيّ رسائل الاتصال أكثر سرعة وفائدة؟
- ما الوسيلة التي تستخدمها أكثر من غيرها، ولماذا؟

ب) استمع إلى النص، ثم ضع دائرة حول الحرف الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة:

١- أفضل عنوان لما استمعت إليه يُمكنُ أن يكونَ ...
أ) وسائل الاتصال ب) الإنترنت ج) الاتصال المرئي د) مصر الإنترنت

٢- الاسم الذي أطلقه المتحدث على العصر هو عصر ...
أ) المعلومات ب) التقنيات ج) الاتصالات د) الفضائيات

٣- الرموز الكتابية - كما فهمت من النص - يمكنُ قراءتها من خلال ...
أ) التلفاز ب) الشاشة ج) الهاتف الجوال د) الطابعة

٤- الوسيلة التي اختصرت الزمان في نظر المتحدث هي ...
أ) التعليم عن بعد ب) الاتصال المرئي ج) الإنترنت د) الأقمار الاصطناعية

• **طريقة معالجة مهارة التحدث**: وهي من المهارات الأساسية التي يسعى إليها متعلم اللغة أي لغة؛ لإجادتها، فهي وسيلة التواصل مع الآخرين وفقًا للسياقات المتنوعة بما فيها من نبر وتنغيم وتلوين صوتي، ففي السلسلة الإنجليزية تُقدم مهارة التحدث من خلال استراتيجيات محددة في مقدمة الكتاب وتُعزز بالتدريب المكثف وحلقات النقاش التي تدعم بتدريبات تحفيزية متنوعة للتفكير النقدي، مثل: (ماذا تعتقد؟ أو ما رأيك؟ مناقشة مجموعة من الزملاء حول موضوع محدد، مناقشة مع زميل آخر حول معاني الكلمات الجديدة، اسأل وأجيب...). وأغلب التدريبات ثنائية تركز على كيفية تعبير المتعلم عن أفكاره بصورة مترابطة، وكيف يربط بين الأفكار الفرعية والرئيسة للموضوع، وكيف يدعم حديثه بالأدلة. وكانت الأحاديث ضمن المشكلات الاجتماعية والأحداث الجاذبة والأنشطة الثقافية؛ فالمادة اللغوية في كتاب السلسلة الإنجليزية تتيح للمتعلم فرصة لاستخدام ما تعلمه في مواقف اتصالية حقيقية شفوية، والتعبير عن أي فكرة بطريقة مقبولة لغويا، واستخدام الإيحاءات والإيماءات غير اللفظية ومراعاة التوقف المناسب أثناء النطق.

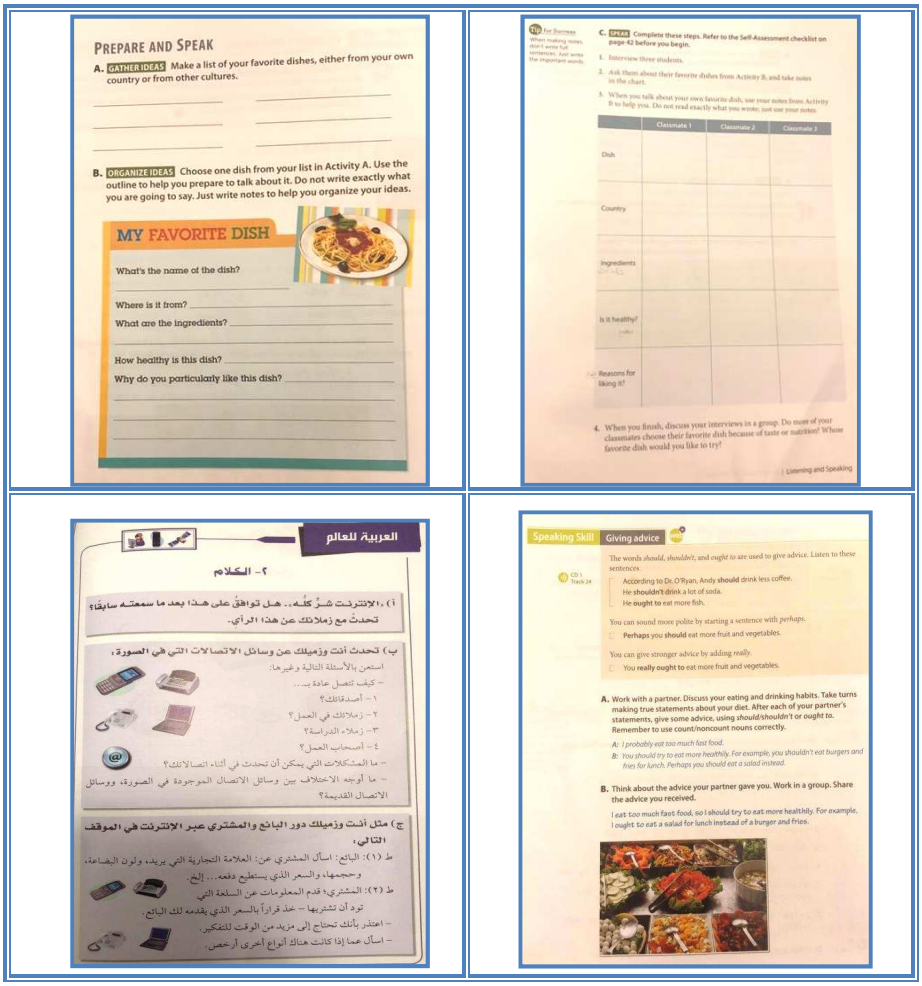
أما مهارة التحدث في السلسلة العربية، فقد بدأت بمقدمة تمهد للموضوع وتثير انتباه السامع، وتدور الموضوعات والأسئلة حول موضوع الوحدة، وتتلخص التدريبات في:

-أسئلة مباشرة (لخص لزميلك الأفكار – قدّم نصيحة لصديقك...).
-التعبير عن الرأي. – التحدث مع زميل.
-العمل ضمن فريق. – تدريبات ثنائية (جماعية).

وأغلب التدريبات توظف مهارة التحدث وتنميها وتؤدي الغرض الذي وضعت من أجله، أما بعضها فلا تخدم المهارة كما في الوحدة الثامنة؛ فالسؤال (أ) يطلب إكمال الجدول باختراعات من القائمة المعروضة، وهذا لم يوظف فيه مهارة التحدث، وأيضًا في الوحدة ذاتها يُطلب من المتعلم النظر في الجدول

(كيف تشتري الأشياء المذكورة، وتعبئة الجدول بما تراه مناسبًا، وملء استمارة طلب مواد لتعليم العربية)؛ فهذه الأسئلة لا توظف مهارة التحدث توظيفًا حقيقيًا؛ إذ لا بد لمتعلم اللغة أن يدير حوارا حول موضوع معين وأن يتحدث بشكل متواصل ومترابط في المواقف اللغوية المختلفة. فتدريبات التحدث في كتاب السلسلة العربية ليست كافية لتخدم الجانب الاتصالي للغة وتعززها التعزيز الكافي.

صور رقم (2) توضح طريقة معالجة مهارة التحدث



• **طريقة معالجة مهارة القراءة:** عند استعراض مهارة فهم المقروء في السلسلتين يتبادر إلى الذهن عدد من الأسئلة التالية:

-هل يعالج الكتاب مهارة القراءة بصورة متدرجة؟

-هل عدد النصوص مناسب في كل وحدة؟

-هل عدد التمارين المصاحبة لكل نص مقروء كاف ومناسب؟

- هل يمكن التعرف على معاني الكلمات من خلال السياقات؟

-هل الحوارات والنصوص السردية مناسبة للمرحلة والدرس؟

-هل نصوص الكتاب مصطنعة؟

-هل ترتبط النصوص في الكتاب باهتمامات المتعلم وخبراته؟

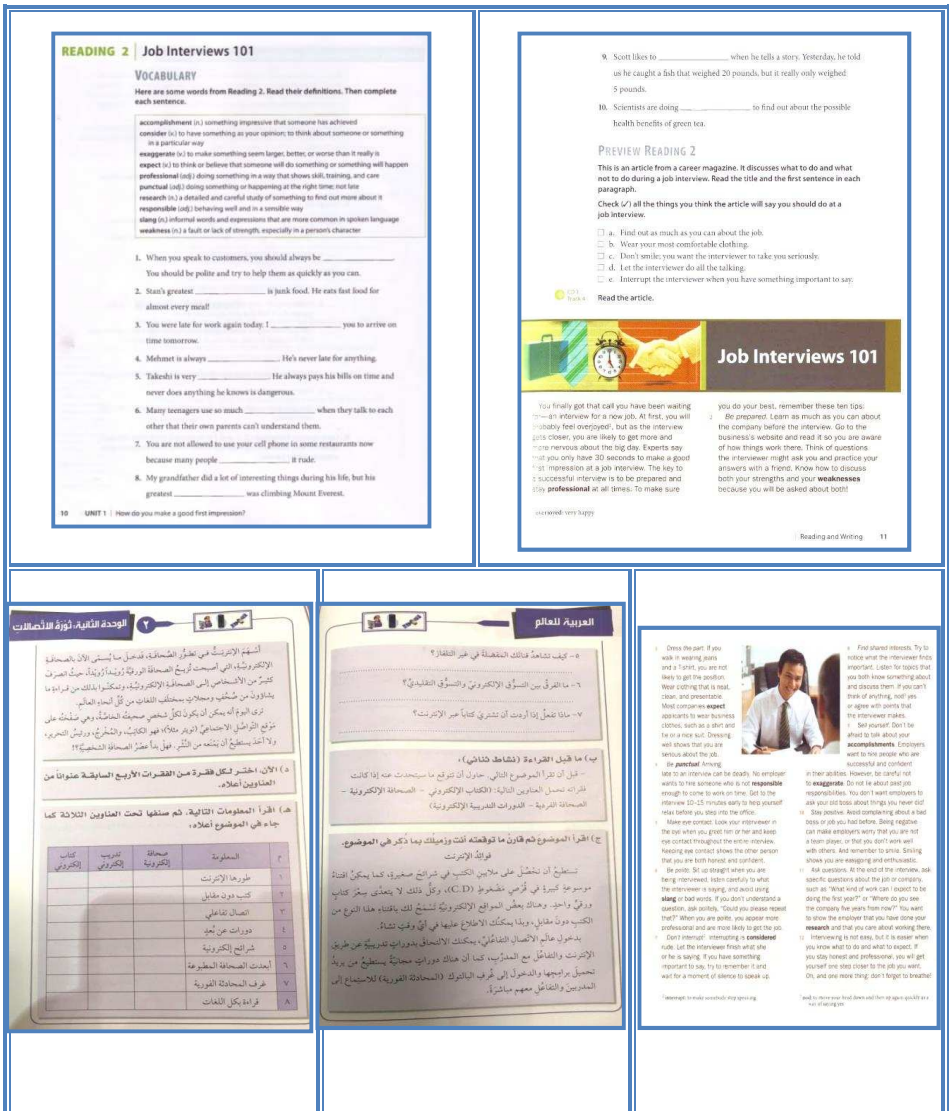
-هل فيها إشارة للقيم الإنسانية الإسلامية؟

أولى كتاب المستوى الثالث من السلسلة الإنجليزية مهارة القراءة والكتابة اهتمامًا خاصًا؛ فقد وضعها في كتاب مستقل؛ إذ تدرج في عرض مهارة فهم المقروء من خلال نصين قرائيين مطولين تقريبًا يتراوحان بين النصوص السردية والوصفية والعلمية. ومن آليات المعالجة: استنتاج المعنى العام للنص القرائي والمعنى الخاص للفقرات، وإدراك المعاني التي تربط بينها من خلال إكمال رسم بياني للمقارنة، وقراءة الكتب الداعمة للسلسلة الخاصة بكل مستوى، كما روعيت القراءة الحرة التي تعتمد على كتب موجهة من قبل المعلم. كما يلحظ أن المواد القرائية جاذبة للمتعلمين، ومناسبة لمستواهم، مثل: (الطعام المحبب وغير المحبب، وسباق السيارات، كيف تخطط،...)، كما كانت النصوص حقيقية وغير مصطنعة ومأخوذة من الكتب العلمية أو الصحف وغيرها. وجاءت التمارين المصاحبة لكل نص مقروء كافية ووافية بين تدريبات استنتاجية وتدريبات تشجع على التحليل الناقد، إضافة إلى أنشطة بناء المفردات وتوظيفها في العثور على مفاتيح المعاني التي يتضمنها النص القرائي.

وفي كتاب العربية للعالم تقدم مهارة القراءة للمتعلم من خلال نصين قصيرين، ويغلب عليهما طابع العلمية (الأمراض، النمو السكاني، الحرب

العالمية الأولى، والحرب العالمية الثانية،...). أما التدريبات فهي كافية ووظفت فيها المفردات الجديدة في النص من خلال جدول للتصنيف أو التعريف؛ إلا أنها تفتقر لبعض التدريبات الاستنتاجية، كما أنه لم يلحظ وجود أي إشارة للقيم الإسلامية التي بدورها جزء لا يتجزأ من تعلم العربية.

صور رقم (3) توضح طريقة معالجة مهارة القراءة



READING 2 | Job Interviews 101

VOCABULARY

Here are some words from Reading 2. Read their definitions. Then complete each sentence.

accomplishment (n.) something impressive that someone has achieved
consider (v.) to have something as your opinion; to think about someone or something in a particular way
exaggerate (v.) to make something seem larger, better, or worse than it really is
expect (v.) to think or believe that someone will do something or something will happen
professional (adj.) doing something in a way that shows skill, training, and care
punctual (adj.) doing something or happening at the right time; not late
research (n.) a detailed and careful study of something to find out more about it
responsible (adj.) behaving well and in a sensible way
slang (n.) informal words and expressions that are more common in spoken language
weakness (n.) a fault or lack of strength, especially in a person's character

1. When you speak to customers, you should always be _____. You should be polite and try to help them as quickly as you can.
2. Stan's greatest _____ is junk food. He eats fast food for almost every meal!
3. You were late for work again today. I _____ you to arrive on time tomorrow.
4. Mehmet is always _____. He's never late for anything.
5. Takeshi is very _____. He always pays his bills on time and never does anything he knows is dangerous.
6. Many teenagers use so much _____ when they talk to each other that their own parents can't understand them.
7. You are not allowed to use your cell phone in some restaurants now because many people _____ it rude.
8. My grandfather did a lot of interesting things during his life, but his greatest _____ was climbing Mount Everest.

10 UNIT 1 | How do you make a good first impression?

9. Scott likes to _____ when he tells a story. Yesterday, he told us he caught a fish that weighed 20 pounds, but it really only weighed 5 pounds.
10. Scientists are doing _____ to find out about the possible health benefits of green tea.

PREVIEW READING 2

This is an article from a career magazine. It discusses what to do and what not to do during a job interview. Read the title and the first sentence in each paragraph.

Check (✓) all the things you think the article will say you should do at a job interview.

- ☐ a. Find out as much as you can about the job.
- ☐ b. Wear your most comfortable clothing.
- ☐ c. Don't smile; you want the interviewer to take you seriously.
- ☐ d. Let the interviewer do all the talking.
- ☐ e. Interrupt the interviewer when you have something important to say.

CD 1 track 4 Read the article.

Job Interviews 101

You finally got that call you have been waiting for—an interview for a new job. At first, you will probably feel overjoyed!, but as the interview gets closer, you are likely to get more and more nervous about the big day. Experts say that you only have 30 seconds to make a good first impression at a job interview. The key to a successful interview is to be prepared and stay **professional** at all times. To make sure you do your best, remember these ten tips:

1 *Be prepared.* Learn as much as you can about the company before the interview. Go to the business's website and read it so you are aware of how things work there. Think of questions the interviewer might ask you and practice your answers with a friend. Know how to discuss both your strengths and your **weaknesses** because you will be asked about both!

overjoyed: very happy

Reading and Writing 11

الوحدة الثانية: ثورة الاتصالات ٢

أسهم الإنترنت في تطوّر الصحافة، فدخل ما يُسمّى الآن بالصحافة الإلكترونية، التي أصبحت تُزيح الصحافة الورقية رُويدًا رُويدًا، حيث انصرف كثيرٌ من الأشخاص إلى الصحافة الإلكترونية، وتمكنوا بذلك من قراءة ما يناسبهم من صُحُف ومجلات بمختلف اللغات من قلب أنحاء العالم.

ترى اليوم أنه يمكن أن يكون لكلّ شخص صحيفته الخاصّة، وهي صفحته على موقع التواصل الاجتماعي (تويتر مثلاً)، فهو الكاتب والمُحرّر، وربما المصوّر، ولا أحد يستطيع أن يمنعه من النشر. فهل بدأ عصرُ الصحافة الشخصية؟!

د) الآن، اختر لكل فقرة من الفقرات الأربع السابقة عنوانًا من العناوين أعلاه.

هـ) اقرأ المعلومات التالية. ثم صنفها تحت العناوين الثلاثة كما جاء في الموضوع أعلاه.

م	المعلومة	صحافة إلكترونية	تدريب إلكتروني	كتاب إلكتروني
١	طوبوغرافيا الإنترنت			
٢	كتب دون مقابل			
٣	اتصال تفاعلي			
٤	دورات عن بُعد			
٥	شرائح إلكترونية			
٦	أبعدت الصحافة المطبوعة			
٧	غرف المحادثة الفورية			
٨	قراءة بكل اللغات			

العربية للعالم

٥- كيف تشاهدُ فنانك المُفضلة في غير الثقافار؟

٦- ما الفرقُ بين التسوُّق الإلكتروني والتسوُّق التقليدي؟

٧- ماذا تفعلُ إذا أردت أن تشتري كتاباً عبر الإنترنت؟

ب) ما قبل القراءة (نشاط ثنائي):

- قبل أن تقرأ الموضوع التالي، حاول أن تتوقع ما سيتحدث عنه إذا كانت فقراته تحمل العناوين التالية: (الكتاب الإلكتروني – الصحافة الإلكترونية – الصحافة الفردية – الدورات التدريبية الإلكترونية)

ج) اقرأ الموضوع ثم قارنْ ما توقعته أنت وزميلك بما ذكر في الموضوع.

فوائد الإنترنت

تستطيعُ أن تحصّلَ على ملايين الكتب في شرائح صغيرة، كما يمكنُ اقتناءُ موسوعة كبيرة في قُرصٍ مضغوط (C.D)، وكلُّ ذلك لا يتعدّى سعرَ كتابٍ ورقيٍّ واحد. وهناك بعضُ المواقع الإلكترونية تسمحُ لك باقتناء هذا النوع من الكتب دون مقابل، وبذا يمكنك الاطلاع عليها في أيّ وقتٍ تشاءُ.

بدخول عالم الاتصال التفاعلي، يمكنك الالتحاق بدوراتٍ تدريبيّةٍ عن طريق الإنترنت والتفاعُل مع المدرّب، كما أن هناك دوراتٍ مجانيةً يستطيعُ من يريدُ تحميلَ برامجها والدخولَ إلى غُرف البالتوك (المحادثة الفورية) للاستماع إلى المدرّبين والتفاعُل معهم مباشرةً.

1 Dress the part. If you walk in wearing jeans and a T-shirt, you are not likely to get the position. Wear clothing that is neat, clean, and presentable. Most companies **expect** applicants to wear business clothes, such as a shirt and tie or a nice suit. Dressing well shows that you are serious about the job.

2 Be **punctual**. Arriving late to an interview can be deadly. No employer wants to hire someone who is not **responsible** enough to come to work on time. Get to the interview 10–15 minutes early to help yourself relax before you step into the office.

3 Make eye contact. Look your interviewer in the eye when you greet him or her and keep eye contact throughout the entire interview. Keeping eye contact shows the other person that you are both honest and confident.

4 Be polite. Sit up straight when you are being interviewed. Listen carefully to what the interviewer is saying, and avoid using **slang** or bad words. If you don't understand a question, ask politely, "Could you please repeat that?" When you are polite, you appear more professional and are more likely to get the job.

5 *Don't interrupt.* Interrupting is **considered** rude. Let the interviewer finish what she or he is saying. If you have something important to say, try to remember it and wait for a moment of silence to speak up.

6 *Find shared interests.* Try to notice what the interviewer finds important. Listen for topics that you both know something about and discuss them. If you can't think of anything, not! yes or agree with points that the interviewer makes.

7 Sell yourself. Don't be afraid to talk about your **accomplishments**. Employers want to hire people who are successful and confident in their abilities. However, be careful not to **exaggerate**. Do not lie about past job responsibilities. You don't want employers to ask your old boss about things you never did!

8 Stay positive. Avoid complaining about a bad boss or job you had before. Being negative can make employers worry that you are not a team player, or that you don't work well with others. And remember to smile. Smiling shows you are easygoing and enthusiastic.

9 Ask questions. At the end of the interview, ask specific questions about the job or company, such as "What kind of work can I expect to be doing the first year?" or "Where do you see the company five years from now?" You want to show the employer that you have done your **research** and that you care about working there.

10 Interviewing is not easy, but it is easier when you know what to do and what to expect. If you stay honest and professional, you will get yourself one step closer to the job you want. Oh, and one more thing: don't forget to breathe!

1 **interrupt**: to make somebody stop speaking

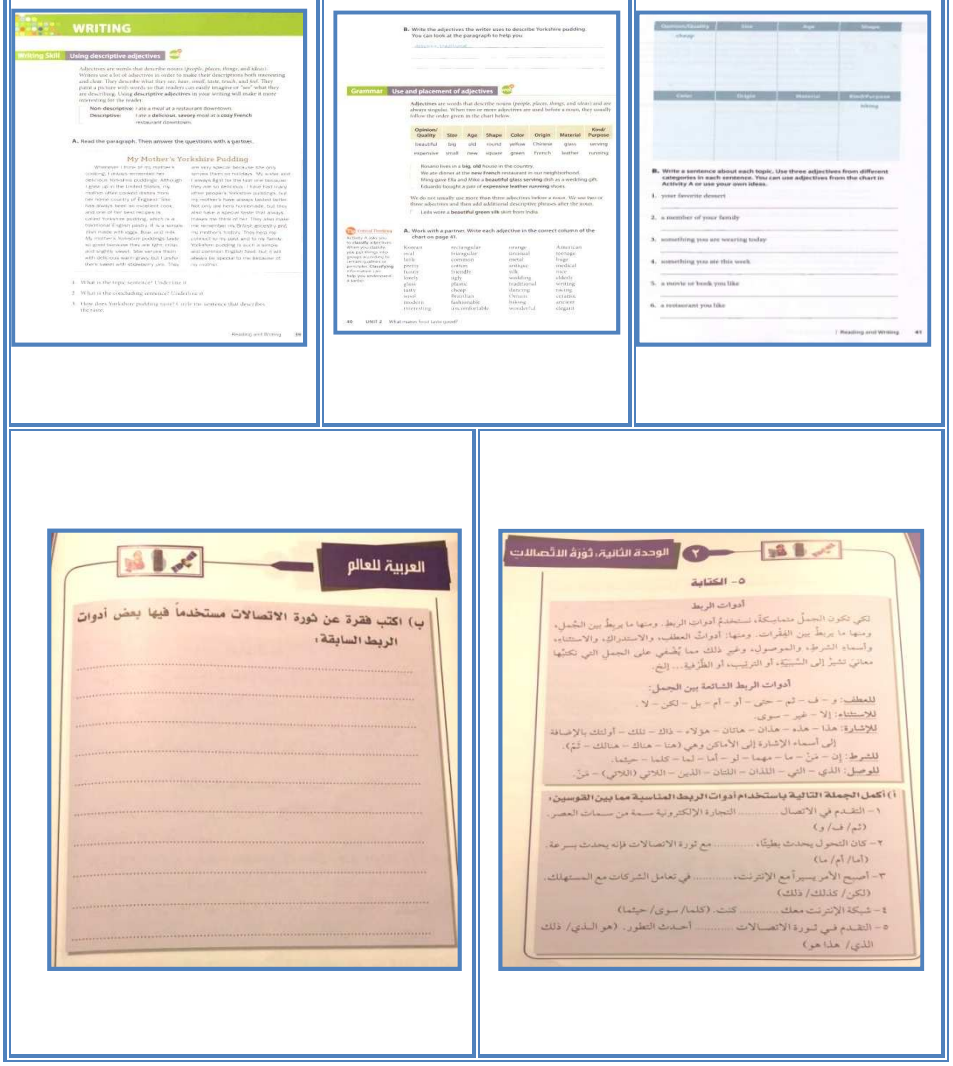
2 **nod**: to move your head down and then up again quickly as a way of saying yes

• **طريقة معالجة مهارة الكتابة**: وتعد مهارة الكتابة من أهم المستويات اللغوية؛ إذ تتطلب التمكن من اللغة فهما وإنتاجا، وهي من أصعب المهارات لأن الكاتب يقوم بتنظيم الأفكار وصياغتها وهذا يتطلب خبرات لغوية ومهارات عقلية عليا. وقد أدرك مؤلفو سلسلةSkills for) Success) أهمية مهارة الكتابة، وتمت معالجتها من خلال التدرج في عرض آلياتها بدءًا من السهل إلى الصعب كالتخطيط لكتابة فقرة بسيطة وكيفية التخطيط لها، ثم محاولة استخدام أسلوب الكتابة الوصفية بناء على ما تم دراسته في الوحدة، ثم البدء بالتعبير عن الرأي بفقرة وتحريرها مدعمًا رأيه بالأسباب والآراء والأمثلة ثم محاولة كتابة مقالة روائية مركزة، ... وهكذا، من الواضح أن الكتاب يتبنى منهج المعالجة في تعليم الكتابة. وتعتمد تدريبات الكتابة على التحليل والتركيب. ويلحظ هنا اهتمام السلسلة الإنجليزية بتدريب المتعلم على الكتابة الإبداعية والتعبير الحر الموجه، وتفعيل الوظائف العقلية العليا للمتعلم، كالتخطيط والتنظيم والتخيل والتفكير.

أما كتاب سلسلة العربية للعالم، فقد كانت مهارة الكتابة متكاملة مع بقية المهارات في الوحدة، ويتضمن الدرس الكتابي مهارة واحدة من المهارات الكتابية، كـ (التخطيط لموضوع الكتابة، كتابة المقدمة، كتابة الخاتمة، كتابة المسودة، ملء استمارة أدوات الربط، أساليب تنظيم الكتابة...إلخ)، ثم يتبع كل درس كتابي عدد من الأنشطة والتدريبات، مثل: (اكتب فقرة، صوب الخطأ النحوي، رتب الفقرات زمنيًا، اكتب مقدمة لفكرة، اكتب جمل باستخدام أدوات الربط...) بحيث يحوي الدرس مطلبًا كتابيًا واحدًا أو عدة مطالب كتابية، ولكن تطبيقات مهارة الكتابة قليلة جدا، وتدريباتها بسيطة، ولم تكن المساحة المحددة كافية، والتدريبات الكتابية المعطاة لم تكن مكثفة، ولم يقدم تحديدا بعدد المفردات المحددة في الكتابة.

كما أن كتاب السلسلة العربية لم يفسح المجال للمتعلم للإبداع وتنمية مهارات التفكير الناقد إما عن طريق تدريبات التعبير الحر أو استثارة أولية لذهن المتعلم تمهيدًا للكتابة الإبداعية.

صور رقم (4) توضح طريقة معالجة مهارة الكتابة



2- معالجة العناصر اللغوية في كتاب المستوى الثالث من السلسلتين:

• **طريقة معالجة المفردات:** عالجت سلسلة (Skills for Success) الإنجليزية المفردات بطريقة علمية، فقد أوضح كتاب المستوى الثالث آليات معالجته للمفردات الجديدة من خلال مصفوفة الوحدات التعليمية التي أورد فيها، ما يلي:

• تمييز أنواع الكلمة من حيث التصنيف (صفات، حروف جر، متصاحبات، ...) لتوسيع نطاق المفردات المتعلمة.

• توصيل الكلمة بالتعريف المناسب لها.

• معرفة معاني المفردات الجديدة باستخدام القاموس.

• استخدام المترادفات لتوسيع الكلمات الجديدة وتنوعها لاستخدامها في الكتابة.

• معرفة السوابق واللواحق لنماذج المفردات.

• استخدام السياق لفهم المفردات الجديدة.

• تعليم المفردات المختارة من قائمة أكسفورد الأكاديمية.

• استخدام القاموس لمعرفة المعاني المتعددة للكلمات. (homonymy, bolizimy)

جاءت المفردات الجديدة في الدرس الثاني من الوحدة، وتُوضح المفردة الجديدة بلون أسود غامق، ويذكر نوعها (اسم، فعل، صفة، الوحدات المعجمية المركبة) ثم يُورد تعريفها، ثم تُوظف هذه المفردات من خلال النص القرائي وفي بقية المهارات اللغوية، في نص الاستماع، وتدريبات مهارة المحادثة، ومهارة الكتابة.

ويتدرج الكتاب في آليات اكتساب المفردات في الوحدات التعليمية، ففي كل وحدة تعليمية يضيف طريقة جديدة، فمثلا في الوحدة الأولى (توصيل المفردات بمعانيها، التعرف على معاني المفردات باستخدام القاموس) ثم في

الوحدة الثانية إضافة على ما في الوحدة الأولى (استخدام السياق لفهم المفردات الجديدة) وفي الثالثة يضيف (المتصاحبات اللفظية والصفات الوصفية) وفي الرابعة (معرفة المترادفات وتنوعها لتوظيفها في مهارة الكتابة) وفي الخامسة التعبيرات الاصطلاحية، وفي السادسة (اللواحق)، وفي السابعة (استخدام القاموس لمعرفة استعمالات المعاني المتعددة للكلمات)، وفي الثامنة (معرفة المزيد من الصفات الموصوفة واستعمالاتها)، وفي التاسعة (معرفة كيفية استعمال الأسماء المتصاحبة)، وفي العاشرة (معرفة السوابق التي تسبق الكلمة ومعرفة دلالاتها). وتشتمل الوحدة على مفردات وتراكيب ذات إنتاجية عالية، تمكن المتعلم من استخدامات لغوية مختلفة.

أما في سلسلة العربية للعالم فلم يشر المؤلف في مقدمته إلى آليات عرض المفردات، بل عالجها ضمن آليات محددة، جاءت في:

- أفرد المؤلف قائمة في نهاية الكتاب لمفردات كل وحدة تعليمية على حدة.
- تمت معالجتها ضمن درس القراءة من خلال تدريبات متعددة، تمثلت في:

1. اختيار معاني الكلمات التي تحتها خط في كل جملة.
2. استخدام المفردات في جمل توضح معناها.
3. وصل المفردة بالمعنى المناسب لها.
4. لم يتطرق لشرح معاني المفردات واستعمالاتها ومبناها النحوي.

عند تقديم المفردات في كتب تعليم اللغة لغة ثانية، لابد من ضبط عددها في كل درس، ولوحظ أن مفردات العربية للعالم جاءت بتواتر ثابت؛ إذ يتراوح عددها في كل درس بين 30–35 مفردة، وتقديمها في سياقات لغوية طبيعية وهذا ما حصل في كتابي السلسلتين الإنجليزية والعربية، ولكن يتبادر إلى الذهن عدد من الأسئلة:

– ما معايير اختيار المفردات الواردة في السلسلتين؟ وما قائمة المفردات الشائعة التي اعتمد عليها مؤلفو السلسلتين؟

– وهل تم عرضها بتدرج مقبول؟ وهل تتكرر في الدروس اللاحقة؟ وهل يستخدم الرموز الإيضاحية في تعليم المفردات؟ وهل يتم التدرب على المفردات الجديدة وتثبيت معناها بصورة جيدة؟

– وما مدى الموازنة بين كلمات المحتوى والتعبيرات الاصطلاحية في كل وحدة تعليمية؟

في الحقيقة لا يوجد إشارة واضحة من مؤلفي سلسلة العربية للعالم حول منهجية اختيار المفردات، ولكن من خلال الاطلاع على أجزاء السلسلتين، يمكن استنتاج ما يلي:

– إن مؤلفي السلسلة العربية لم يعتمدوا على وثيقة منهج واضحة، ولم يشيروا إليها في مقدمة الكتاب.

– إن مؤلفي السلسلة العربية لم يشيروا إلى اعتمادهم على قائمة شيوع محددة كما في السلسلة الإنجليزية التي اعتمدت على قائمة أكسفورد للمفردات الأكاديمية 3000 كلمة، ووقع الاختيار على الأكثر شيوعًا وتداولاً، وقد أشاروا إلى ذلك في مقدمة الكتاب.

– في كتاب العربية للعالم لا ينص على التعبيرات الاصطلاحية وكلمات المحتوى ولا يبوبها برموز إيضاحية للمتعلم، على النقيض في السلسلة الإنجليزية التي تحدد أنواع المفردات برموز إيضاحية لـ (الفعل، والأسماء، والوحدات المركبة،..) فهو ينص بأقسامها وأنواعها وإن غلب عليها التجريد.

– المفردات في السلسلة الإنجليزية تقدم في جميع مهارات الوحدة مما يجعلها أكثر تفعيلا وتداولا، كما أن تكرارها بهذه الصورة يجعلها غير قابلة للنسيان، كما أنها تقدم المفردات بسياقات مختلفة مما يجعلها تدور في عالم من

التتابع والاستمرارية. أما في السلسلة العربية لم يُلحظ تكرار بعض المفردات في كامل الوحدة، لأنه لم يتم تبويبها وإيضاحها بصورة ملفتة لانتباه للمتعلم. إلا أنها تقدم مفردات الدرس نفسه عند تقديم النص القرائي والكتابي.

2 – **طريقة معالجة التراكيب**: في كتاب السلسلة الإنجليزية حددت الموضوعات النحوية في المصفوفة اللغوية بشكل تدريجي في كل وحدة تعليمية، فقد بدأ في الوحدة الأولى بالأفعال المساعدة، وفي الوحدة الثانية الأعداد، وفي الثالثة المبني للمجهول، وفي الرابعة الماضي البسيط والمضارع التام، الماضي التام والمقارنة بين الصفات...وهكذا.

وتعرض القاعدة النحوية في الوحدة التعليمية ثم يضرب لها أنواعًا من الأمثلة التطبيقية عليها، وتُجعل الكلمات النحوية المعنية بالشرح بلون أسود غامق، ثم يردفها بعدد من التدريبات المناسبة.

أما في كتاب السلسلة العربية، فإنه لم يشر في مقدمته إلى آلية معالجة التراكيب والقواعد النحوية، ويأتي درس القواعد في الدرس الرابع من كل وحدة تعليمية من خلال فقرات أو نصوص معروضة ثم الملاحظة والاستنتاج والتطبيق من خلال عدد من التدريبات، كـ (التحديد، والاكمال، واختيار من متعدد). وغالبا تكون القواعد مرتبطة بالدرس وذات صلة وثيقة به، ولكن يتبادر إلى الذهن بعض التساؤلات التي تخص موضوع التراكيب والقواعد النحوية:

–هل قدمت التراكيب بتدرج وتسلسل واضح؟
–هل تم التدريب على التراكيب بصورة كافية في الوحدة الواحدة؟
–هل تم تعزيز التراكيب السابقة في الوحدات التالية بدرجة كافية؟
–هل غطى الكتاب القواعد والتراكيب اللغوية الأساسية المناسبة للمستوى؟

قدمت التراكيب النحوية في السلسلتين وفق مصفوفة نحوية محددة في مقدمة كلا الكتابين، وتم تغطية جميع الموضوعات المحددة والمناسبة للمستوى المحدد. وقد لوحظ التدرج والتتابع في تعليم التراكيب والقواعد في كلتا السلسلتين. من خلال الرجوع إلى كتب السلسلتين ومتابعة مصفوفة القواعد النحوية فيهما من المستوى المبتدئ وانتهاء بالمستوى الثالث، ومقارنتها بسلاسل عربية وانجليزية أخرى.

أما التدريبات اللغوية الخاصة بالقواعد والتراكيب النحوية فقد جاءت مكثفة ومتعددة في كلا كتابي السلسلتين ومناسبتها للمستوى الذي وضعت فيه. وقد تم تعزيز التراكيب من خلال مهارة الكتابة والتحدث في كلا الكتابين.

3-**طريقة معالجة الأصوات**: النطق الصحيح للأصوات والحروف والكلمات ذو أهمية في تعلم أي لغة أجنبية، والتدريب على النطق الصحيح هو الطريق الصحيح لتعلم اللغة والتمييز عند السماع، ولابد من استخدام الأصوات والتدريب عليها في سياقاتها الطبيعية. وفي السلسلة الإنجليزية تم معالجة الأصوات في كتاب مهارتي (Listening and Speaking3)، من خلال آليات معينة، ما يلي:

- استخدام أدوات الربط مع الأفعال المساعدة.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة في المخرج.
- احتوى الكتاب على أنماط التنغيم الوظيفية والنبر.
- معالجة الأصوات ونطقها وأدائها وإنتاجها.

ففي كتاب السلسلة الإنجليزية لوحظ تعزيز الأصوات من خلال تدريبات صوتية متنوعة. أما في كتاب السلسلة العربية فلا توجد أي إشارة للأصوات العربية وقد يعود ذلك إلى دراستها دراسة وافية في المستوى المبتدئ من السلسلة. ولا يوجد أي التفاتة للكلمات أو قواعد نطقها ورسم كتابتها أو دراستها في هذا المستوى كهمزة الوصل والقطع في أثناء الكلام مثلا.

الثاني: المحتوى الثقافي:

إن العلاقة بين اللغة وثقافة المجتمع علاقة تناغمية تكاملية، والثقافة العربية خاصة ذات أبعاد متنوعة متعددة متسقة، وأبعاد عربية وطنية، وعربية إقليمية، وعربية إسلامية. ويعد تعلم الثقافة بعدًا أساسيًا لمحتوى المنهج التعليمي، ولابد أن يكون المحتوى التعليمي عاكسًا لثقافة المجتمع، وأن تنصهر الثقافة في المحتوى اللغوي، فتعليم اللغة لا يعتمد فقط على إتقان المهارات اللغوية بل يعتمد أيضا على فهم ثقافة أهل تلك اللغة وعاداتهم وتقاليدهم، والتدرج في تقديم هذه الثقافة بمستوياتها المختلفة من الحسية إلى المعنوية ومن الخصوصيات إلى العموميات ومن الحاضر إلى المستقبل، وأن يعكس المحتوى التعليمي الاهتمامات الثقافية والفكرية لمتعلمي هذه اللغة. كما أن فهم وتقبل اختلاف ثقافات الشعوب نوع من السلام العالمي، والعناية والاهتمام بالمحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغات لغة ثانية يلعب دورا كبيرا في الانفتاح المعرفي وتحقيق التكيف الثقافي أو الكفاية الثقافية إلى حد ما.

ولعل عدم وجود إطار ثقافي عربي واضح وجلي عند إعداد مناهج تعليم العربية لغة ثانية كان له الأثر في عدم توازن الجانب الثقافي وظهوره بالمظهر اللائق، وبنظرة فاحصة على مناهج تعليم العربية لغة ثانية؛ فإننا نجد أن معظمها لم يهتم بالثقافة المجتمعية اهتماما جليا إلا فيما يتعلق ببعض الموضوعات المحدودة كألفاظ التحايا والأعياد وبعض القصص التراثية القديمة، أما الانغماس الثقافي في المجتمعات العربية فيكاد يكون غائبًا في المناهج والأنشطة.

فالمحتوى الثقافي على المستوى اللغوي لم يلحظ أي وجود للأمثال العربية أو الأقوال المأثورة أو العبارات الاصطلاحية المتواترة تستعمل في مواقف تواصلية، كالتعبيرات الاصطلاحية والصور المستقرة في الثقافة العربية، أو عبارات التضامن الاجتماعي أو أي صورة من صور العلاقات الاجتماعية والإنسانية مع الآخرين، مثل: التكافل الاجتماعي والعمل التطوعي وإفشاء

السلام وصلة الرحم وزيارة المريض حسب طبيعة موضوعات الكتاب ونصوصه.

أما على المستوى فوق اللغوي فتكاد تخلو نصوص الاستماع من لغة الجسد سواء بتعبيرات الوجه أو مهارات الاتصال الجسدي كالمصافحة ووضع اليد على الكتف. وهذا مالم يظهر في سلسلة العربية للعالم.

ولم تكن السلسلة العربية شاملة لكل جوانب الثقافة العربية، ففي كتاب المستوى الثالث لم يتم التطرق إلى الثقافة العربية أو السعودية، ولا ما يمثل حياة المجتمعات العربية أو الريفية. بل تعرض لبعض المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والتقنية، كـ (البطالة والتدخين والأمراض وثورة الاتصالات والحروب) وغيرها. ويبدو أنها لم توفق في الاهتمام باستراتيجية الثقافة المجتمعية وتفعيلها وتطويرها؛ إذ لم تجد الباحثة أي إشارة إلى رحلة ثقافية أو أي مناسبة اجتماعية أو حدث ثقافي أو شريك لغوي، والتي من شأنها إكساب المتعلم معارف وخبرات تسهم في تعلمه للغة وتمكنه منها.

أما في السلسلة الإنجليزية فقد تناولت بعض الموضوعات التي تعالج مسائل من الواقع الثقافي للمجتمع الإنجليزي، مثل (لماذا يضحي الناس؟ المال يصنع السعادة، لماذا نساعد الآخرين، الإيثار...).

الثالث: الإخراج الفني (التصميم والإنتاج):

أكد مؤلفو سلسلة العربية للعالم على جوانب الاستفادة من الدراسات التحليلية التقويمية العربية السابقة؛ لسد الثغرات وتلافي جوانب القصور التي وقعت فيها، ومدى تحقيق الاستفادة منها في معالجة المهارات والعناصر اللغوية. أما في السلسلة الإنجليزية لم يُذكر أنها استفادت من الدراسات السابقة التي تعرضت لمتعلمي الإنجليزية لغة ثانية، ولكن ذكر مؤلف السلسلة أن من يلج في التأليف في هذه السلسلة لا بد أن يتوفر فيه التأليف في المناهج والخبرة الطويلة في التدريس. وقد تم تجريب السلسلة الإنجليزية على عدة جنسيات من كل دول

العالم، ومنحوا لعدة مراكز نشر حقوق الطبع، وذكروا قائمة بأسماء الأساتذة الذين درسوا النسخة التجريبية والمراجعة ووجه لهم شكر وعرفان في مقدمة الكتاب. وتتمثل آليات الإخراج النهائي لكتاب المستوى الثالث من السلسلتين فيما يلي:

1. تميز كتاب السلسلتين بجودة الطباعة بشكل واضح في النصوص والصور الملونة، وتدبيس صفحاته بشكل ممتاز ومتين بحيث لا يتمزق بسهولة، مما أعطى مرونة لهما أثناء تصفحهما ودراستهما.

2. من ناحية الحجم يعد كلا الكتابين مناسبين لمستوى متعلمي المستوى الثالث من البالغين ومناسبة المسافات بين الكلمات والسطور مع بروز العناوين الرئيسة في كل وحدة تعليمية. ومناسبة طوله مع عرضه وسمكه وحجم الحروف في كلا كتابي السلسلتين مناسب وملائم.

3. استغل مؤلفو الكتاب الثالث من السلسلة الإنجليزية كل صفحة بطريقة عمودية احترافية؛ بحيث يكون النص القرائي مقسوما إلى عمودين في الصفحة الواحدة مع أنه يعد نصًا طويلاً. بينما كتاب السلسلة العربية تختلف طريقة عرض النصوص من ناحية الحجم والطول، فقد أخذت كامل الصفحة بطريقة أفقية.

4. كانت الصور في كتاب السلسلة العربية مناسبة للنصوص المعطاة، مثل: (الحروب أبادت البشرية – وحدة الأمراض) وإن كانت قليلة في بعض الوحدات كما في وحدة (إدارة الوقت...) ومناسبة في غيرها من الوحدات، ولعل هذا يعود لمستوى الطلاب المتقدم.

5. أما الصور في كتاب السلسلة الإنجليزية فقد جاءت في الغالب داعمة للنص القرائي بشكل جلي ومناسبة للمحتوى، كما أنها جاءت طبيعية وغير مصطنعة على النقيض من وضعها في كتاب السلسلة العربية، التي جاءت بدورها قليلة مقارنة بصور كتاب السلسة الإنجليزية.

6. الصورة في كتاب السلسلة الإنجليزية استثمرت استثمارًا مناسبا، فتارة تكون كبيرة في مواضع وتارة أخرى تكون متوسطة أو صغيرة، فمثلا في مقدمة كل وحدة تعليمية تجد صورا كبيرة وعديدة ومناسبة لمدخل الوحدة، أما داخل النص القرائي تكون أكثر ملاءمة للمحتوى الذي وضعت من أجله ومشروح عليها بيانات مع ملاءمتها للحيز الذي وضعت فيه كل صورة. على النقيض منها في كتاب السلسلة العربية التي تأخذ حيزًا واسعًا (نصف الصفحة تقريبا)، ولو استثمر وضع الصور في مكانها المناسب لكان أجدى.

7. أما فيما يتعلق بالألوان داخل الصفحات فالإخراج الشكلي الداخلي للوحدة التعليمية في كتاب السلسلة الإنجليزية جاء متناسقًا ومريحًا للعين بألوان متناسبة، فالجداول والقواعد الجديدة ملونة بمربع نص. وكذلك المهارات العامة كالمهارات القرائية توضع برسوم بيانية ملونة والأسماء والأفعال والصفات الجديدة توضع في جداول ملونة ومرتبة بشكل واضح.

8. يتوفر في كتاب السلسلة الإنجليزية عنصر الجاذبية والتشويق لكل كتب السلسلة؛ حيث أن كل كتب مستوى بلون محدد، ويكون هو اللون الغالب على تحديد المهارات وتوضيحها، إضافة إلى الصور وتوضيحها بالشكل الصحيح والملاحق والمسارد التي زودت بها كتب السلسلة في كافة مستوياتها. أما في كتاب السلسلة العربية أيضًا لوحظ التناسق الجذاب في ترتيب وتسلسل محتويات الكتاب والإخراج النهائي للكتاب شكلاً ومحتوى؛ إذ تم تخصيص لون محدد لكل مستوى من كتب السلسلة وهو اللون الغالب في تحديد الإطارات الداخلية ومربعات الحوار والكتابة. وتمركز التشويق من حيث طريقة تصميم الغلاف وتنوع الصور الوظيفية، واختيار موضوعات الوحدات التعليمية، وتأليف الحوارات المناسبة.

نتائج الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة التحليل والمقارنة بين سلسلة Skills Success الإنجليزية وسلسلة العربية للعالم، وهما عملان نوعيان متكاملان، وإضافة مميزة في حقل تعليم اللغات (الإنجليزية والعربية). إلا أن ذلك لا يمنع من الوقوف

على بعض الجوانب الإيجابية والاستفادة منها في إعداد مواد مناهج تعليم اللغة، ومعرفة الجوانب السلبية وتلافيها، وقد خرجت الدراسة بنتائج يمكن حصرها وإيجازها، بما يلي:

1. في السلسلة الإنجليزية أوضح الكتاب في مقدمته فلسفته التي انطلق منها ومنهجه وآليات عرض المهارات والعناصر اللغوية داخل الوحدة التعليمية. أما السلسة العربية فلم نجد أي إشارة لفلسفة الكتاب ومنهجه وآليات عرض مهارات اللغة وعناصرها.

2. قام الكتابان على نظام الوحدة التكاملية في موضوعاتها ومهاراتها وعناصرها.

3. انطلقت المادة التعليمية في السلسلتين من أهداف تعليمية محددة لكل مهارة. وتقديم المهارات والعناصر بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب. وتنوع طرق عرض المحتوى اللغوي بين الحوار والسرد.

4. راعى مؤلفو السلسلتين المعايير والأسس العلمية الموصى بها عند معالجة المهارات والعناصر اللغوية.

5. إن العطاء اللغوي في كل وحدة تعليمية عمل متكامل على نمط ثابت في السلسلتين.

6. الجاذبية والتشويق في كل أجزاء الوحدة مما ينمي حب تعلم اللغة في نفوس المتعلمين، وترابط بناء الوحدة وتكامل بناء مهاراتها وعناصرها في السلسلتين.

7. وبالنسبة للمهارات اللغوية اعتنى مؤلف المستوى الثالث من سلسلة العربية للعالم بمهارة القراءة دون الكتابة والقواعد دون المفردات ولم يعتنِ بمهارة التحدث والاستماع.

8. عدم كفاية التدريبات لعنصر المفردات في كتاب السلسلة العربية، على النقيض منه في السلسلة الإنجليزية التي اهتمت اهتمامًا جليًا بالمفردات مع تبويبها نحويًا وبتدريبات مكثفة ملائمة للمستوى اللغوي للمتعلم.

9. التزم كتاب السلسلة الإنجليزية بنفس الترتيب لتدريبات القواعد والقراءة والاستماع، كما ظهرت التدريبات الاتصالية بشكل جلي في مهارة التحدث (تبادل مع زميلك – اسأل زميلك...) وهي تدريبات تندرج تحت درس ثابت في كل وحدة تعليمية.

10.تنوعت التدريبات المصاحبة للموضوعات بأساليب شيقة جذابة في كتاب السلسلة الإنجليزية، أما في كتاب السلسلة العربية لوحظ عدم تنوع تدريبات بعض المهارات وتعددها؛ إذ لم تكن على مستوى واحد من حيث الكثافة والتنوع، فلوحظ كثافة التدريبات في درس القواعد النحوية وقلتها في مهارة الكتابة والتحدث وفهم المسموع.

11. تميزت كلا السلسلتين بدقة التدريبات ووضوح صياغتها.

12. لوحظ وجود ضعف في معالجة المفردات في كتاب العربية للعالم؛ إذ لم توضح تصنيفات المفردات النحوية واللفظية، ولم يشر إلى أي قائمة شيوع اعتمدت في اختيارها للمفردات.

13. أفردت السلسلة الإنجليزية كتابا مختصا بمهارة المحادثة وفهم المسموع وقد يكون ذلك نابعًا من الأهمية لكل منهما، ولكن ذلك مالم يتوافق مع المنهج التواصلي التكاملي في تعليم اللغة.

14. تميزت المهارات والعناصر اللغوية في كتاب السلسلة الإنجليزية بتعدد أنماط التدريبات والأنشطة وكثافتها.

15. اهتم سلسلة الإنجليزية بالتنغيم من خلال العناية بالأصوات اللغوية ومقاطعها الصوتية، أما كتاب السلسلة العربية لم يولِ أي اهتمام للمهارات الصوتية والإملائية.

16. لم توضح العربية للعالم كيفية اختيارها للتراكيب الشائعة الاستعمال (الوحدات المعجمية.....)، ولكنها دعمت بتدريبات تطبيقية مكثفة.

17. يبقي العبء على عاتق المعلم كاملا في السلسلة العربية، وذلك يعود إلى عدم وجود مواد تعليمية مصاحبة للكتاب. وعدم وجود موقع إلكتروني تفاعلي.

18. وجود مادة كتاب السلسة الإنجليزية عن بعد يتيح للمتعلم التعلم الذاتي إما مجانا أو عن طريق كود خاص للمتعلم؛ مما يجعل الاعتماد على المتعلم في تقديم المادة التعليمية كبيرًا، على النقيض من ذلك في كتاب السلسلة العربية؛ حيث أنها غير متاحة عن بعد وبالتالي ينصب الجهد الأكبر على المعلم، إضافة إلى عدم وجود معجم إلكتروني، أو كتب موجهة للقراءة الحرة.

19.عدم وجود إطار ثقافي عربي يمكن الرجوع إليه عند بناء وإعداد كتب تعليم العربية لغة ثانية.

20.لكلا السلسلتين ملاحق وكشافات.

21.يفتقر كتاب السلسلة العربية لوجود أي نماذج عن الإنسان العربي أو ثقافته وأخلاقه وبيئته الإسلامية.

التوصيات والمقترحات

1. ضرورة توافر معايير معينة فيمن ينخرط في تأليف كتب تعليم العربية لغة ثانية، ومدى خبراته واطلاعه الكبير عن النظريات اللسانية وطرق تعليم اللغات وكيفية توظيفها.

2. الاستفادة من خبرات اللغات الأجنبية في بناء مناهج تعليمية للغة العربية بما يتناسب مع خصوصيتها.

3. أن يشترك في وضع المحتوى التعليمي خبراء في اللغويات والمناهج والتعلم والوسائل التعليمية.

4. الأفضل دمج المهارات واتباع طريقة الوحدة والمنحى التكاملي في كتب تعليم اللغة.

5. محاولة وضع إطار ثقافي عربي يمكن الرجوع إليه عند بناء وإعداد كتب تعليم العربية لغة ثانية.

6. إكمال سلسلة العربية للعالم وذلك بإنجاز مصاحباتها (دليل المعلم، معجم إلكتروني، موقع إلكتروني).

7. إجراء مزيد من الدراسات المقارنة بين السلاسل العربية والأجنبية والاستفادة منها عند بناء المواد التعليمية وتطويرها.

8. إعادة النظر في المحتوى الثقافي في سلسلة العربية للعالم، وتلافي أوجه القصور فيها.

المراجع:

- أبو بكر، عبد الله (2007م) تحليل محتوى سلسلة العربية بين يديك للناطقين بغيرها. مجلة العربية للناطقين بغيرها. جامعة افريقيا العالمية.
- برهومة، عيسى (1436هـ). القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية. بحث منشور في مجلة اللسانيات العربية. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية. العدد الأول. ص151 وما بعدها. الرياض.
- البريدي، عبد الله (2014)، اللغة هوية ناطقة: منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة. المجلة العربية، ع197. الرياض.
- الحبابي، محمد عزيز (1972). اللغة والثقافة. القاهرة. مجلة مجمع اللغة العربية. الجزء 30.
- خصاونة، توفيق. (1988). المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تحليل وتقويم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الخويطر، إيمان (2017م) تقويم سلسلة كنوز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل التواصلي. جامعة الإمام محمد بن سعود. معهد تعليم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض.
- ريتشارد، جاك (2012) تطوير مناهج تعليم اللغة. ترجمة: الغالي، والشويرخ، ناصر، وصالح. جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. الرياض.
- الزغلول، أحمد (2006). تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- الشويرخ، صالح ناصر. (2017). قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. منشورات مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية. الرياض.
- الصديق، عمر (2004م) تحليل محتوى كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها. العربية للحياة نموذجًا. جامعة افريقيا العالمية. معهد اللغة العربية.

– طعيمة، رشدي. (1405). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

– طعيمة، رشدي. (1429هـ). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة.

– طعيمة، رشدي. (1982). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط1، مكة المكرمة.

– طعيمة، رشدي. (1997). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة الأجنبية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

– العنزي، بدرية (2019). كتاب نون والقلم 2 لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة في المنطلقات والأسس اللسانية،

– الغالي وعبد الله، ناصر، عبد الحميد. أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض.

– الغالي، ناصر، وميغري، منصور (2013) المكون الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها من التنميط إلى التنوع. بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر. ع 192.

– الفوزان، عبد الرحمن. (2011) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.

– مصطفى، أحمد(2018م) سلسلة جامعة افريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير إعداد الكتاب الأساسي. دراسة تقويمية. جامعة افريقيا العالمية. معهد اللغة العربية. رسالة دكتوراه منشورة.

– الناقة، محمود كامل. (1978) أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. الخرطوم.

– النغيمشي، نورة (2019) تقويم الكتاب الأول من سلسلة (العربية للعالم) في ضوء النظرية الثقافية الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود. معهد تعليم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض.

توظيف الصّيغة الصّرفيّة (مفعل) ومشتقاتها لوضع أسماء الأماكن المستعملة في الإمارات العربيّة المتّحدة دراسة مصطلحيّة في ضوء علم أسماء الأماكن

د. لعبيدي محمد بوعبدالله
رئيس قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية

مقدمة:

لا شكّ أنّ البحث الاصطلاحي يهدف إلى الكشف عن الأنساق المصطلحيّة، بما تحتويه من بنى مفهوميّة، وما تختزنه من الأنظمة المعجمية والدلالية للغة ما؛ في مجال معرفي أو تقني أو اجتماعي أو حضاري من مجالات الحياة. وأن الحفاظ على الرّوابط الموجودة بين أجزاء البنية الاصطلاحية وطبيعة العلائق بين عناصرها تجعل الاهتمام بثنائية (المفهوم-التسمية) أمرًا في غاية الأهمية؛ درءًا للبس الدلالي والارتباك المعجمي، واحتكامًا إلى المعايير العلمية والمنهجية والسوسيوثقافية التي وضعها المختصون في مجال المصطلحية، المتمثلة في استراتيجيات وضع التسميات للمفاهيم الطارئة، سواء أتعلق الأمر بمصطلحات علمية تخصصية أم بألفاظ حضارية حديثة ومعاصرة.

وقد كان الباحث النمساوي فوستر [Eugen wüster] (1977) قد ربط علم المصطلح-منهجيًّا وابستيمولوجيًّا- بالمعجمية [Lexicology] وعلم الدلالة وعلم الوجود (الأنطولوجيا) وفروع العلم المختلفة (حجازي، دت، ص19).

وهذا التعالق الذي يتنزّل في سياق معرفي بحت ليفرض على المصطلحي -فردًا كان أم هيئة علمية مختصة- مرافقة حصيفة لعملية وضع المصطلحات

والعناية باستخدامها، ومن ثمة تقييسها وكتابتها وتخزينها ورقمنتها... إلخ؛ من أجل ضمان الانسجام الدلالي [Semantic coherence]، والاتساق المعجمي [Lexicological cohesion]، مستعينًا بكل الأدوات المعرفية، التي تضمن جودة الحمولات المعرفية وتركيز الشّحنات الدّلالية، ومستعينًا كذلك بكل الوسائل المنهجية التي تخدم القضية الاصطلاحية وتحقق الغاية اللسانية عمومًا واللسانية التطبيقية على الخصوص. ومن أبرز تلك الأدوات المعرفية فروع العلوم الاجتماعية والإنسانية كعلم اللّغة الاجتماعي [Social linguistics] وعلم النفس المعرفي [Cognitive psychology] والأنثروبولوجيا [Anthropology]. وكذا العلوم التي تعنى بمستوى من المستويات اللغوية كعلم الأصوات والنحو والصرف وعلم المعاجم وعلم الدلالة -رديف علم المصطلح-.

وقد تعددت وسائل وضع التسميات للمفاهيم الطارئة ومسالكها، التي أفرزتها جهود مجامع اللغة العربية بالوطن العربي وشخصيات علميةعديدة أبلت بلاء حسنًا في مجال مجابهة المفاهيم الطارئة منذ القرن الماضي، مجابهة ذات صلة وطيدة بالتراث اللغوي منطلقًا وغايةً في الوقت نفسه. رغم ما تمخض عن تلك الجهود من تنوع واختلاف وتنافر -أحيانًا- بين اللغويين (الذين ينظرون إلى طبيعة النظام الإسمي بنزعة معيارية (الاحتكام إلى قواعد اللغة العربية الصوتية والصرفية والتركيبية ومراعاة نقاء السجل الاصطلاحي والمعجمي وصفائه) والمختصين في مجالات علمية وتقنية صرفة (الذين ينظرون إلى النظام المفهومي بمعيار الزمن ليس غير) - أو بينهم جميعًا من حيث ترتيب تلك الآليات والوسائل، بحسب الأهمية والأولوية؛ لتلبية الحاجة العلمية الملحة.

ولا غرو، فإن ذلك الخلاف على بروزه جليًّا قد نقصت حدّته في عصرنا، وخفتت الصيحات التي تنادي إلى إصلاحه؛ ربما لكثرة التحديات على كثير من الأصعدة، واتضاح الرؤية، واعتبارات فكرية واجتماعية وثقافية وحضارية وعقدية ليس مجال الحديث عنها في هذا المقام.

وإن المتعقب لنتائج تلك الجهود التنظيرية والتطبيقية وتوصياتها ليلحظ أن أغلبيتها طالما أوصت صراحة -في مجال وضع المصطلحات- باعتماد ترتيب آليات الوضع كما يأتي:

الألفاظ الأصيلة، فإن لم توجد فأساليب التوسع والتوليد الدلالي، بدءًا من الاشتقاق بأنواعه، ثم الاقتراض (بنوعيه المعرّب والدخيل) فالنحت، والتركيب، والاختصار، والاختزال، والمجاز بأقسامه (ينظر: خسارة، 2008، ص69 وما بعدها).

ولا أحد ينكر دور الاشتقاق وفاعليته اللغوية في مجال وضع المصطلحات قديمًا بله في العصر الحديث حيث ازدادت الحاجة إليه. حيث تعد الصيغ الصرفية -بوصفها مورفيمات (وحدات صرفية) [Morphemes] أو قوالب تصَبُّ فيها المادة اللغوية المنتقاة- من أبرز الوسائل التي تختص بها اللغة العربية ضمن ما يعرف بنظرية التسمية؛ نظرًا لما تتميز به من مرونة، وتضمنه من حمل الشحنات الدلالية التي تفرزها العناصر الدلالية للمفهوم الواحد في المجال الواحد، وهو ما يؤكد اشتقاقية اللغة العربية، وأن صفة التركيب (الإلصاق) بها طارئة تخص بعض المجالات العلمية المعدودة كالكيمياء والفيزياء وعلم الأحياء والهندسة.

وفي هذا السياق يتنزل هذا البحث الذي يعالج ظاهرة مصطلحية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهي توظيف صيغة (مفعل) - بكسر العين أو فتحها- من بين عشرات الصيغ الاشتقاقية التي تزخر بها اللغة العربية في صياغة المصطلحات والألفاظ الحضارية.

مدخل الدراسة:

1 - الدراسات السابقة:

من الدراسات الحديثة ذات الصلة بموضوع مصطلحية الأماكن، التي عالجت مدونات تتعلق بأسماء الأماكن ما يأتي:

أ – دراسة عيسى بنور، مفيدة، (2001) بعنوان: "علم أسماء الأماكن: مقاربة لسانية"[1]:

حيث ناقشت فيه مفهوم الأماكن من منظور لساني، في إطار ما يعرف بعلم أسماء الأماكن.

ب – دراسة حسن بن عايل أحمد يحيى، (2004)، بعنوان: "معجم أسماء الأماكن الجغرافية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية":

وقد تناول فيها الباحث التعريف بالمعجم الجغرافي ووظيفته، ثم التعريف بمعاجم أسماء الأماكن الجغرافية في المملكة وصفاتها وخصائصها، والصعوبات التي تواجه استخدامها.

ج – دراسة مازن عوض الوعر، (2006)، بعنوان: "التفكير اللغوي عند الجغرافيّين والرّحالة العرب في ضوء اللّسانيّات الجغرافيّة المعاصرة":

وقد جاءت الدراسة في تمهيد وثلاثة محاور: حيث تناول في المحور الأول طبيعة الكتب الجغرافية العربية، وتصنيفها حسب مدارسها وبيان اتجاهاتها. وفي المحور الثاني أهم القضايا اللسانية في مؤلفات عربية جغرافية منتقاة دراسة لغوية تحليلية، تندرج تحت مستويات التحليلي اللغوي (الصوتي، والنحوي، والصرفي، والمعجمي، والدلالي). وفي المحور الثالث، درسها دراسة لسانية في إطار دراسة علم اللغة الجغرافي، ودراسة موضوعاته ومضامينه والرؤى المستقبلية لهذا العلم (ينظر: الوعر، 2006، ص168).

د – دراسة لويس هاملان [L.E. Hamelin]، (2008)، بعنوان: "جرد المصطلحات الجغرافية في كيبيك":

حيث سدت هذه الدراسة النقص الذي لاحظه الباحث في مجال المعجمية، المتعلقة بأسماء الأماكن في مقاطعة كيبيك [Quebec]، حيث إنه لم

1 - "Onomastique urbaine: Approche linguistique du vocabulaire Urbain".

يحدث أي تتطور يذكر بعد صدور معجم جغرافي العام 1950، وهو المعجم الجغرافي لموور [Moore. WG]، بعنوان: " A Dictionary of Geography"، وهو لا يعدو –بنظر الباحث– أن يكون معجمًا لمصطلحات جغرافية بطابع فيزيائى (ينظر: Moore, 1950). والدافع إلى معالجة هذه الدراسة اللسانية التطبيقية هو ما لاحظه من تزايد المفاهيم والمصطلحات؛ خاصة بين سنتى 2000 و2003 (Hamelin, 2003, p84).

2 – موقع البحث الحالي من تلك الدراسات:

من خلال الدراسات السابقة تتبين لنا أمور أساسية هي:

– اهتمام الباحثين الغربيين بالموضوع –خاصة باللغة الفرنسية–، مع ندرة الدراسات المصطلحية العربية في بعدها التطبيقى، مع توافرها في التنظير مثل بحث مازن الوعر، الذي يغلب عليه الجانب التنظيري الأنطولوجي.

– إن موضوع مصطلحات الأماكن ذو أهمية بالغة فى البحث اللسانى التطبيقي، وقد شكل ذلك مشكلة في بعض الدول ككندا.

– تناولت دراسة حسن بن عايل الموضع من ناحية معجمية صرفة، دون التطرق إلى القضايا الصرفية والدلالية.

– إن موضوع أسماء الأماكن موضوع تقتسمه مجالات عديدة، هى: اللسانيات التطبيقية، المصطلحية، المعجمية، وعلم أسماء الأماكن، وهو ما يدور في فلكه هذا البحث، إلى جانب مجال الصرف ذي الصلة بمدونة الدراسة.

3 – مشكلة البحث:

انطلاقًا من عدة تساؤلات يثيرها الموضوع، يراود الباحث في هذا الشأن مجموعة من التّساؤلات تسعى الدراسة أن تجيب عنها، هي كما يأتي:

أ – ما طبيعة البنى الاسميّة المتعلّقة بالأماكن في الإمارات العربية من خلال المدونة المنتقاة؟

ب – إلى أيّ مدى اعتمد واضعو أسماء الأماكن بدولة الإمارات العربيّة آليّة الاشتقاق، وتحديدًا صيغة (مَفْعَل) ومشتقّاتها، وما أثر ذلك في إحداث انسجام واتّساقٍ اسميّ داخل البنية المصطلحيّة؟

ج – ما هى القضايا اللّغويّة (الصّوتيّة والخطّيّة والدّلاليّة والمعجميّة) التى تسفر عنها دراسة كلّ وحدة اصطلاحيّة أو معجميّة (مصطلح أو لفظ حضاريّ) من مدونة الدّراسة؟

4 – الهدف من البحث: من أهم أهداف البحث ما يأتي:

– رصد لائحة المصطلحات والألفاظ الحضارية المتعلّقة بالأماكن في الإمارات العربيّة ومدى توحيدها على جميع المواضع بالدّولة. والكشف عن بنيتها المصطلحيّة (المفهوميّة والاسميّة).

– قياس الأصالة الصّرفيّة [Morphological authenticity] في الأنظمة الاسمية بالإمارات العربية، بمعنى سبر مدى توظيف صيغة (مفعل) في وضع التسميات للمفاهيم المتعلقة بالمكان التى وضعت لها العرب صيغًا خاصة، وهى تدخل ضمن باب الاشتقاق الذي يعد –بصيغه المتنوّعة– أداة فعالة في وضع التسميات للمفاهيم الطّارئة. ومن ثمة تصرف واضعى الأسماء عن العبارات الأعجمية أو التي بها رائحة العجمة.

5 – أهمية البحث:

تندرج هذه الدراسة بوصفها يبحث في ملسنة اسمية ومفهومية خاص ضمن حقل الدراسة اللسانية المصطلحية ذات الأهمية الحضارية والثقافية البالغة؛ لأنها تتعلق بالمستوى المعجمى والدلالى للغة والنظام المفهومى الذي يستمد أدواته النظرية ومفاهيمه الابستيمولوجية من علم المصطلح، وجوانبه التطبيقية والإجرائية من مجال المصطلحية.

وهو فوق هذا وذاك –وبوصفه يبحث في أسماء بلدان وأماكن– ذو صلة بعلم أسماء الأماكن [Toponyms] التى ما زالت المشاريع البحثية فيه قليلة. عدا بعض المشاريع المعجمية أو المؤلفات الجغرافية الأشبه بالأطالس.

كما أنه يكشف عن أسماء مدن وأماكن لم أكن على علم بها في دولة الإمارات، بعضها موجود في دول أخرى، ويوضح طبيعة التسميات الموضوعة للبلدان والأماكن، وطريقة نطقها، ومدى اطرادها في الاستعمال، وفاعليتها في الأداء الوضعيّ المصطلحي.

6 – مدونة البحث:

هي لائحة مكونة من مصطلحات وألفاظ حضارية [Vocabulary] دالة على الأماكن، ممثلة في ما صيغ من فعل مجرد –بجميع أنواعه الصرفية–، على وزن صيغة اسم المكان (مفعَل ومفعِل) ومشتقاتها: المؤنثة (مَفْعَلَة ومَفْعِلَة)، والمصغّرة (مفيعل، مفيعيل)، والمصغرة المنسوبة (المفيعلي)، والتي بصيغة الجمع (مفاعل ومفاعيل)، ومجموعها 122 وحدة اصطلاحيَّة ومعجمية.

وقد تمّ جمعها من الأطالس الجغرافيّة العلميّة والأكاديميّة، والخرائط المبثوثة في المواقع الإلكترونيّة الرّسميّة المعتمدة، والدراسات المتخصصة– المثبتة في نهاية البحث–، وعن طريق التّحرّي من خلال إقامتي بالشارقة لأكثر من أربع سنوات، والزّيارات الميدانيّة التي قمت بها مرارًا –خلال تلك المدّة– إلى مختلف مدن ومناطق الإمارات.

ويمكن لهذه العيّنة أن تشكّل ملسنة [Vocabulary] أو جزءًا من معجم جغرافيّ لأسماء الأماكن والمدن والقرى والمناطق بالإمارات العربية.

7 – منهج البحث:

يعتمد البحث أساسًا على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لدراسة الظواهر اللّسانيّة، حيث ينطلق من جمع المدونة، وهو ما يشي باندراجه في ما

يعرف في اللسانيات التطبيقية بلسانيات المدوّنة، وليس الجمع هدفًا في حد ذاته، بل يلي جمعها تصنيفها، ووصفها، والتمثيل لها، وتحليل مكوّناتها الاصطلاحيّة، بغية تحقيق أهداف البحث، والوصول إلى نتائج علمية تخدم مجالات المصطلحية العربية واللّسانيّات التطبيقية وعلم أسماء الأماكن [Toponyms].

المطلب الأول: مفاهيم أساسية:

قبل الخوض في سرد المصطلحات والألفاظ الحضارية التي صيغت على الوزن (مفعل) في الإمارات العربية، ينبغي أن نفرق أولا بين المصطلح واللفظ الحضاري، ثم نوضح الخصائص اللغوية لصيغة مفعل التي تصب فيها التسميات للمفاهيم.

1 – بين المصطلح واللفظ الحضاري:

إن المصطلح بوصف كائنًا لغويًّا ينشأ مع المفهوم الذي يدل عليه، كلمةً أو تركيبًا أو رمزًا، دقيقًا، واضحًا، موضوعًا لما جدَّ من مفاهيم وتصورات في مختلف المعارف والفنون، (بوعبد الله، 2012، 20)؛ أخذًا من مفهوم الاصطلاح الذي ساق الجرجاني (ت861ه) في تعريفاته بعض حدوده، فمما أورده بأنه: «اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما» (الجرجاني، 2009، ص27)، و«هو يرد دائمًا في سياق النظام الخاص بمصطلحات فرع محدد» (حجازي، دت، ص11).

ويمكن القول إذن بأنه علاقة بين مفهوم وتسمية، بحيث تفي محصلتهما واتحادهما بسد حاجة معرفية ما، تصدّيًا لمفاهيم طارئة (في المجال العلمي والتقني) أو ترجمة لمصطلحات متنوعة (في المجال الترجمي) أو في التعاطي مع المفاهيم والمصطلحات والألفاظ المستحدثة أثناء توصيل الأخبار ومناقشة القضايا المصيرية المتنوعة (في مجال الصّحافة والإعلام).

وإذا كان ذلك كذلك، فإن التساؤل الذي يطرح هنا –وقد طرحه علي القاسمي–: "ألفاظ الحضارة هل هي كلمات عادية أم مصطلحات تقنية؟ (القاسمي، 2003، ص112 وما بعدها).

وللإجابة عن هذا نقول بأن اللفظ الحضاري هو مصطلح علمي استعمل في مجتمع ما، بعد أن استقر معناه لدى جماعة ما في مجال علمي أو تقني خاص، ثم تسرب بتسميته ومفهومه وتعريفه إلى الاستعمال العام. فهو يقع في منطقة وسطى بين المصطلح العلمي أو التقني والكلمة اللغوية، أو بعبارة أخرى بين "اللغة الخاصة" و"اللغة العامة"، لذا يمكن العثور عليه مبدئيًّا في المعجم المتخصص، والقاموس اللغوي بمختلف أنواعه (الأحادي، الثنائي، المتعدد)، بحسب الشكل (1):

المصطلح العلمي	الكلمة اللغوية
اللغة العلمية الخاصة	اللغة العامة

اللفظ الحضاري

شكل (1): "العلاقة بين المصطلح واللفظ الحضاري"

وغالبًا ما يقصر الزمن الذي يفصل بين المصطلح العلمي واللفظ الحضاري بحسب حاجة المجتمع إلى ذلك المفهوم. وفي حالة انعدام الزمن بينهما فهذا يعني أن المفهوم قد صار لفظا حضاريًّا لحظة ميلاده.

ولا شك أن من أبرز القنوات اللغوية التي تسهم في بروز اللفظ الحضاري هي ما يأتي:

أ – وسائل الإعلام المتنوعة: مسموعة، ومرئية، ومكتوبة.

ب – الوسائط الإلكترونية: مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة.

ج – الخطاب التعليمي والتربوي والديني والاجتماعي: ممثلًا في الدروس التعليمية، والمناهج التربوية، والخطابات الثقافية والاجتماعية، والخطب المسجدية.

2 – بين اللّسانيات الجغرافية وعلم أسماء الأماكن:

لا شك أن الحديث عن العلمين حديث شاق وشيق: شاق لأنه يقتضي تناول العلمين بالدراسة من جميع النواحي (التعريف، والموضوع، والنشأة والأسس)، وغيرها، وهذا متعذر حاليًا؛ لأنه ليس من أهداف الدراسة. غير أن العلاقة الموجودة بين أسماء الأماكن –مدونة الدراسة– والعلمين، وطبيعة الاتجاه المفهومي الذي يتسم به البحث يحتم وضع حدود للعلمين، وهذا ما يجعل التناول شيقا.

فاللسانيات الجغرافية هي فرع من فروع اللسانيات تبحث في «تصنيف اللهجات واللغات على أساس جغرافي» (الحميد، 2013، ص673). وأما علم الأسماء فهو "الدراسة اللسانية لأسماء الأماكن، أو دراسة أسماء الأماكن لمنطقة معينة" (حفار، 2012، ص53).

وانطلاقا من تعالق المجالات في إطار اللسانيات المضيقة أو الموسعة، فإن علم أسماء الأماكن ذو صلة بالفروع اللسانية وبخاصة المعجمية والمصطلحية وعلم الدلالة وبالتاريخ والجغرافيا وغيرها، وهو ما تصطبغ به الدراسة الحالية.

المطلب الثاني – الخصائص اللسانية لصيغة (مَفْعَل) ومشتقاتها:

1 – الخصائص الصّرفيّة لصيغة (مَفْعَل):

تعتمد صيغة (مفعل) –بفتح العين وكسرها– عند علماء الصرف للدلالة على المكان، في مقابل الصيغ الدالة على الزمان. فهي أم الباب في هذا.

وتذكر كتب النّحو والصّرف أنّ لاُسم المكان بوصفه ما صيغ «من المصدر الأصلي للفعل بقصد الدلالة على أمرين معا هما: المعنى المجرد الذي يدل عليه ذلك المصدر، مزيدًا عليه الدلالة على... مكان وقوعه» (حسن، دت، 3/ 318)، وصيغة بارزة مخصوصة هي: (مَفعَل) –بفتح الميم والعين معا– في جميع

الحالات، وبفتح الميم وكسر العين- (مَفعِل) إن كان مضارع الفعل مكسور العين، نحو: (جلس يجلِس، مجلس)، و(رجع يرجِع مرجِع)، و(وثق يثِق موثِق)، (وعد يعِد موعِد) (حسن، دت، 3/ 319).

ويصح أن تزاد تاء التأنيث في آخر الصيغة عند الحاجة، مراد تأنيث المعنى (بقعة) (حسن، دت، 3/ 318). وأما الصِّيغ التي اعتمدها الباحث في التصنيف هي: "مفعَل، مفعِل، مفعَلَة مفعِلَة، مفيعل ومفيعيل، مفاعل ومفاعيل، مفعلي". ويمكن تصنيفها صرفيًّا إلى:

أ ـ صيغ مذكرة، هي: "مَفْعَل، مَفْعِل، مُفَيْعِل ومُفَيْعِيل، مَفَاعِل ومَفَاعِيل، مَفْعليّ".

ب – صيغ مؤنثة، هي: " مَفْعَلَة مَفْعِلَة".

ج – صيغ مفردة، هي: "مَفْعَل، مَفْعِل، مَفْعَلَة مَفْعِلَة، مُفَيْعِل ومُفَيْعِيل".

د – صيغ مجموعة، هي: "مَفَاعِل ومَفَاعِيل".

هـ – صيغ منسوبة، هي: "مَفْعَلي".

2 – الخصائص المعجميّة والجغرافيّة لصيغة (مفعل):

قبل ربط الحديث بين صيغة (مفعل) ومشتقاتها وموضوع بحثنا، يجدر بنا أن نشير إلى مكانة المستوى الصرفي في المعجمية الجغرافية، ومن أبرز ما ألف في هذا المجال – مما يعد من مصادر التاريخ الإسلامي- نذكر ما يأتي:

– البلدان: لليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب (ت284هـ).

– صورة الأقاليم: للبلخي، (ت322هـ).

ـ أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم: للمقدسي، محمد بن أحمد (ت380هـ).

_ تحقيق ما للهند من مقولة معقولة في الذهن أو مرذولة: لأبي الريحان البيروني (ت440هـ).

_ معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع: للبكري (ت487 ه).

_ معجم البلدان: للحموي، ياقوت بن عبد الله (ت626 ه).

حيث «عالج الجغرافيون العرب في هذا المستوى مجموعة من المسائل الصرفية» (الوعر، 2006، ص181).

ومن أبرز تلك المسائل الصرفية التي تناولتها تلك المؤلفات: ما يأتي:

الاشتقاق، النّسبة، التصغير، أقسام الإسم من حيث التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتجريد والزيادة، أقسام الفعل من حيث الصحة والاعتلال، وزن الكلمة صرفيًّا، وضبطها ضبطًا معجميًّا على النّحو الذي تضبط به الكلمات في المعاجم اللغوية، التنبيه على بعض القواعد الصرفية (الوعر، 2006، ص182–183).

فالاشتقاق إذن أخذ حظًّا وافرًا من تلك المصنفات، فهو بمنزلة الرواق المؤدي إلى المستوى الصرفي الذي نمر من خلاله إلى بقية الأبواب والمباحث.

وإن المتعقّب لأسماء الأماكن -بصيغها الصرفية المطردة و/ أو الشاذة- التي تضمنتها كتب ومعجمات البلدان للمؤلفين القدامى يجد طائفة لا بأس بها من الأسماء المصاغة على هذا الوزن، وليس بمستغرب؛ لأنها أم الباب كما سبق.

فنظرة سريعة في معجم البلدان لياقوت الحمويّ (ت626 ه) -على سبيل المثال لا الحصر- وتحديدًا في حرف الميم، توضح أن به 240 اسم مكان على صيغة (مفعل) ومشتقاتها، من مجموع 1109 اسمًا تضمّنه هذا الحرف ضمن 27 بابًا (ينظر: الحموي، 1977، 5/ 31–247) بنسبة 21.64٪، وهي نسبة معتبرة؛ لأن المعجم تناول التعريف بأسماء جميع البلدان العربية والأعجمية قبل منتصف القرن السابع الهجري، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه النسبة متعلقة

بصيغة اسم المكان دون اعتبار باقي المشتقات مثل: المصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، واسم الآلة.. إلخ.

ومن أمثلة تلك الأسماء التي تضمنها المعجم بحسب ورودها فيه: "مَأْرَب"، "المَغْرِب"، "المَجَاز"، "المَثْوَب"، "المَجَرَّة"، "المَجْنَح"، "المَجْسَد"، "المُجَيْمِر"-تصغير (مَجْمَر)-،"مَحْبَلَة"، "مَحْرَمَة"، "مَحْضَر"، "المَحَلَّة، "مداخل" -جمع (مَدْخَل)-، المَدَار، المَدَام، "المُذَيْخِرَة"-تصغير (مَذْخَرَة)-، "المسكِن"، "المسقِط"... (ينظر: الحموي، 1977، 5/ 55 وما بعدها).

3 – الخصائص الصوتية والنحوية لصيغة (مفعل):

أ – الخصائص الصوتية:

عند تحليلنا صيغة مفعل ومشتقاتها صوتيًّا نجدها تتألف من مجموعة من الفونيمات [Phoneme] (صوامت وصوائت)، ومجموع تلك الفونيمات تشكل ما يعرف بالمقاطع الصوتية [Phonetical Syllable]، والعلاقات التي تربطها تشكل لنا البنية الصوتية، وهي كما يأتي:

جدول (1) يوضح: "الخصائص الصّوتيّة لصيغة (مَفْعَل) ومشتقاتها"

الصّيغة الصّرفيّة	الكتابة الصّوتيّة	عدد المقاطع الصّوتيّة
(مَفْعَل)	[maf‘al]	02
(مَفْعِل)	[maf‘il]	02
(مَفْعَلَة)	[maf‘alah]	03
(مَفْعِلَة)	[maf‘ilah]	03
(مُفَيْعِل)	[mufay‘il]	03
(مُفَيْعِيل)	[mufay‘iil]	03

(مفيعلة)	[amfi‘la‘]	03
(مَفَاعِل)	[mafaa‘il]	03
(مَفَاعِيل)	[mafaa‘iil]	03

ب ـ الخصائص النّحويّة:

يمكن تقسيم تلك الصيغ من حيث الأحكام النحوية إلى قسمين:

أ - صيغ مفردة: وهي المذكرة والمؤنثة والمصغرة، وهي: (مفعَل) و(مفعِل) و(مفعَلة) و(مفعِلة)، و(مفيعل) و(مفيعيل) و(مفيعلة)، و(المفيعلي)، و(المفاعلي) وتأخذ حكم الاسم المتمكن الأمكن.

ب - صيغ مجموعة: وهي: (مفاعل) و(مفاعيل)، وتأخذ حكم الممنوع من الصرف؛ لأنه منتهى الجموع.

وبخصوص عملها فهي لا تعمل بخلاف المصدر واسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وصيغ المبالغة واسم الفعل (ينظر: السجاعي، 2005، ص42).

المطلب الثالث - توظيف الصيغة الصرفية (مَفْعَل) ومشتقاتها لتسمية الأماكن:

1 ـ الصِّيغ المذكَّرة (مفعَل ومفعِل):

- **مَبْنَى** [mabnaa]: ويدل على كل ما بني، ثم نقلت الدلالة لاسم المكان، مثل: "مبنى الإدارة"، "المبنى الرئيسي". وهو المقابل لـ (Building).

- **مَتْجَر** [matjar]: اسم لمكان التجارة، بمعنى "بقالة"، هي لمقابل "Store"، مثل: "متجر خردوات"، "متجر أثاث".

- **المَجَاز** [‘‘al-majaaz]: وهو اسم منطقة بالشارقة، وهي تسمية عربية أصيلة، بمعنى: «المعبر والممر» (مجمع القاهرة، 1989، 1/ 147)، من "جزت

الطريق جوازًا ومجازًا وجوزًا، والمجاز: الموضع وكذلك (المجازة)، وذو المجاز موضع سوق بعرفة.. كانت تقوم في الجاهلية ثمانية أيام" (الحموي، 5/ 55).

– **المَجْلِس** [ʻal-majlis]: مصطلح "يدل على موضع الجلوس أو جماعة الجلوس أو الإيوان، وقد يكون منفصلًا أو مرتبطًا بالمنزل" (بن صراي وآخر، 2018، ص248). كما يستعمل لاسم الهيئات والتنظيمات السياسية والإدارية والاقتصادية والإعلامية وغيرها، مثل: "المجلس الأعلى للاتحاد"، "المجلس الأعلى للبترول"، "المجلس الأعلى لشؤون الأسرة"، "المجلس الوطني للإعلام".

– **مجْمَع** [majma']: مثل "مجمع اللّغة العربيّة بالشّارقة"، وهو لفظ عربي أصيل، تطورت دلالته في العصر الحديث للدلالة على «مؤسسة للنهوض باللغة، أو العلوم، أو الفنون ونحوها» (مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 136).

– **المَجَنّ** [ʻal-majann]: سهل مرتفع بالظفرة (أبو ظبي)؛ وسمي كذلك لاعتقاد الأهالي أنه موطن الجن، أو هو مشتق من مَجَنَ الشيءُ إذا صَلُب؛ لصلابة أرضه. (ينظر: الهواري، 2018، ص28).

– **المَحْبَس** [ʻal-mahbas]: ما تبقى من ماء السيل بعد انتهائه في بطن الوادي، وهو من لهجات الشحوح[2] (عبيد، 2010).

– **مَحَلّ** [mahall]: اسم للأماكن التي تقام فيها صناعة أو حرفة، مثل: "محلّ طباعة"، وتجدر الإشارة إلى أن لفظ (محْل) –بسكون الحاء– يراد بها أيضًا في اللهجة الإماراتية الجفاف وقلة الأمطار (ينظر: المطروشي، 2019، ص299)، والظاهر أن الفرق بينهما يكون في النبر الذي يصاحب آخر مقطع في الدلالة الأولى ولا يصاحبه في الدلالة الثانية.

– **المَحْمَل** [ʻal-mahmal]: –بفتح الميم– اسم يطلق على المركب أو السفينة، (المطروشي، 2019، ص304). فهو اسم مكان نقلت دلالته إلى اسم آلة.

2 – قبيلة عربية تنتسب إلى الأزد.

والقياس فيه كسر الميم (محمِل) وهو موضع لشيء يحمل (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 199).

– **المَخْبَأ** [ʻal-makhbaʻ]: ويطلق على جيب القميص أو الكندورة (المطروشي، 2019، ص304).

– **مَخْبِز** [makhbiz]: بكسر الباء، وربما نطقت بالفتح، وهو اسم لموضع الخبز (الفرن) (مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 215)، وتستعمل مؤنثة أيضًا.

– **مَخْرَج** [makhraj]: في مقابل اللفظ الأجنبيّ (Exit).

– **مَخْزَن** [makhzan]: اسم المكان الذي تخزن فيه البضائع ونحوها، وتستعمل في الجمع فيقال: (مخازن).

– **المَدام** [ʻal-madaam]: اسم منطقة بالشارقة.

– **مَدْخَل** [madkhal]: اسم مكان الدخول، وهو مقابل للفظ (Entrance)، وأحيانا ((Entry.

– **مَدْرَج** [madraj]: وهو المسلك، مثل: "مدرج المطار".

– **المَرْبَح** [ʻalmarbah–]: اسم لمنطقة تقع بالفجيرة، وهي مدينة مطلَّة على خليج عمان.

– **المَرْبَض** [ʻal-marbadh]: –بفتح الباء– اسم منطقة بالفجيرة، وهو لغة: اسم مكان ومأوى الغنم والدواب وغيرها، والقياس فيه كسر الميم (مربِض) (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 323).

– **المَرْبَط**ʻ[al-marbat]: اسم للمكان الذي تربط فيه الخيل، وفي اصطلاح المشتغلين بتربية الخيول هو"اسم مكان الخيل الذي يملكه فرد القبيلة، أو الأسرة أو العشيرة التي ولدت الحصان"، ومن أمثلته: "مربط دبي"، "مربط البداير للخيول العربية"، "مربط عجمان". والقياس فيه كسر الباء (مربِط).

ـ **المَرْزَم** [‘al-marzam]: اسم شارع[3] بدبي، وربما كان أصله المرزم – بكسر الميم– وهو اسم لعدد من النجوم (مجمع اللغة العربية، 1989، ص342).

ـ **المَرْسَم** [‘al-marsam]: اسم يدل على «مكان الرسم في المدارس وغيرها» (مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 345)، مثل "مرسم الجامعة"، وهو لفظ مستحدث.

ـ **مَرْسَى** [marsaa]: على وزن (مَفْعَل)، من: رست السفينة إذا ثبتت (الحموي، 5/ 106)، ومن استعمالاته: "مرسى دبي"، "مرسى جبل علي"، "مرسى البطين".

– **المَرْغَم** [‘al-margham]: اسم منطقة بدبي.

– **المَرْفَأ** [‘al-marfa’]: اسم مدينة بأبو ظبي.

– **المَرْكَز** [‘al-markaz]: مثل: "مركز تسوّق"، "مركز طبي"، وهو لفظ أصيل، استعمل حديثًا بدلالات عديدة، منها: "نقطة تجمع لعدد من الفروع" (عمر وآخرون، 2000، ص757).

– **المَزَاد** [‘al-mazaad]: وهو المقابل للفظ (Auction)، جاء في المعجم الوسيط: أنه «موضع المزايدة» وهو «البيع الذي يتم بطريق الدعوة إلى شراء الشيء المعروض ليرسو على من يعرض أعلى ثمن» (مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 409)، ومن أمثلة توظيف هذا اللفظ: "المزاد العلني"، "مزاد الإمارات العقاري".

– **المَزْيَد** [‘al-mazyad]: اسم لمركز تجاري بأبوظبي. ثم أطلق على مجمع سكني (https://www.bayut.com/area-guides).

– **المَسْبَح** [‘al-masbah]: وهو من الألفاظ المستحدثة في مقابل (Swimming pool) وهو حوض كبير معد للسباحة (عمر وآخرون، 2000، ص485).

3– تستخدم في الإمارات العربية المتحدة الألفاظ الآتية: "شارع" و "جادة" و"طريق".

ـ **المَسْجِد** [ʻal-masjid]: اسم لمصلّى الجماعة (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 416)، مثل: "مسجد الشيخ خليفة" بالعين، "مسجد البادية" بالفجيرة، "مسجد النور" بالشارقة[4]. وتبدل الجيم ياءً في اللهجة الإماراتية فيقال: (مسيد).

ـ **المَسْرَح** [ʻal-masrah]: اسم مكان من (سرح) تمثل عليه مسرحية، أو نشاط فني ما، ومن أمثلته: "مسرح أبو ظبي الوطني"، "مسرح الشارقة الوطني، "مسرح الجامعة".

ـ **المَسْكَن** [ʻal-maskan]: وتستعمل أيضًا في صيغة الجمع "مساكن" -كما سيأتي-، وواضح أن نطقه المعاصر بفتح الكاف [ka] وهو القياس، إلا أنه عند النحويين بكسر الكاف بوصفه شاذًّا في القياس؛ لأنه من (سَكَنَ يسكُنُ)، فالقياس مسكَن، وقد جاء هذا شاذًّا في أسماء منها: المسجِد، والمنسِك، والمنبِت، والمجزِر، والمطلِع والمشرِق، والمغرِب، والمسقِط والمفرِق، والمرفِق" (ينظر: الحموي، 1977، 5/ 127).

ـ **المَشَدّ** [ʻal-mašadd]: اسم مكان في قاع البحر لتجمع السمك (المطروشي، 2019، ص306).

ـ **المَشْرَب** [ʻal-mašrab]: اسم موضع مستو يسمح من خلاله بمرور مياه الأمطار المتدفقة من قطعة زراعية إلى أخرى منخفضة، ويسمى أيضًا: (المنسف)، و(المضرس) (عبيد، 2010).

ـ **المَشْرف** [ʻal-mašrif]: اسم منطقة بأبو ظبي.

ـ **المَشْرِق** [ʻal-mašriq]: اسم مصرِف (بنك).

4- يلاحظ أيضًا استخدام التسمية (جامع) وهو -مع (المسجد)- مقابلًا للفظ (Mosque) مثل: "جامع الشيخ زايد الكبير بأبوظبي"، و"جامع مالك بن أوس"، بالشارقة، والتسمية (مصلى)، مقابل للفظ (Prayer room) وأحيانًا (Prayer Hall)، وأحيانًا لـ: (Mosque)، و(مصلّى الرجال) مقابلًا لـ (Male Worshiper Room).

- **مَصْدَر** (مدينة) [maddina masdar]: اسم مدينة بأبوظبي.

- **مَصْرِف** [masrif]: اسم مكان من صرف، مثل: "مصرف الشارقة الإسلامي".[5]

- **مَصْنَع** [masna']: اسم موضع تمارس فيه صناعة او صناعات مختلفة (مجمع اللغة العربية، 1989، 526)، مثل: "مصنع اسمنت"، "مصنع كيماويات"، "مصنع السّكّر"، ويستعمل في الجمع مثل: "مصانع المواد الغذائية".

- **المَصِير** [al-masiir']: على وزن (مفعِل)، وهو اسم مكان من صار يصير، ويطلق على الأمعاء الرفيعة أو الغليظة، سواء كانت للإنسان أو للحيوان (المطروشي، 2019، ص304).

- **مضبّ** [m'dhabb]: اسم عين تقع بالفجيرة، وبها منتجع.

- **المَطَار** [al-mataar']: اسم مكان للفعل (طار)، وهو مقابل للفظ (Airport) مثل: "مطار أبو ظبي الدولي"، ""مطار آل مكتوم الدولي"، "مطار الشارقة الدولي"، في حين يسمى في مصر (الميناء الجوي)، كـ: (ميناء القاهرة الجوي)، و(ميناء الأقصر الجوي)، وهو المفهوم الذي أثبته "معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية والاقتصادية" عند تعريفه (ميناء حر/ منطقة حرة) (ينظر: جاد الرب، 2010، ص132).

كما يعد اسمًا لأحد شوارع أبو ظبي الرئيسة؛ يربط المنطقة الشمالية بالجنوبية.

- **المَطْبَخ** [al-matbakh']: اسم لموضع الطبخ، مثل: "مطبخ الشعب".

- **المَطْرَح** [almatrah']: المرتبة أو الفراش (مفرش سرير) ويكون غالبا محشوا بقطن (المطروشي، 2019، ص302).

---

5 - يلاحظ استعمال مصطلح (بنك) أيضًا، وستأتي مناقشة ذلك لاحقًا في هذا البحث عند التحليل المصطلحي.

– **المَطْعَم** [al-mat‘am‘]: اسم للمكان الذي يقدم فيه الطعام (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 558)، مثل: "مطعم الجامعة".

– **مَعْبَد** [ma‘bad]: في مقابل (Temple) مثل: "معبد السيخ" بدبي، و"المعبد الهندوسي" بأبوظبي.

– **مَعْبَر** [ma‘bar]: وهو الممر، مثل لفظ: "معبر المشاة".

– **المعهد** [al-ma‘had‘]: اسم مكان يؤسس للتعليم أو البحث، (مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 634)، مثل: "معهد الإمارات للدراسات المصرفية، وقد يسمى به مثل: "شارع المعهد.

– **مَعِين** [ma‘iin]: اسم مجمع سكني يقع قلب مدينة دبي.

– **مَعْمَل** [ma‘mal]: وهو من الألفاظ المستحدثة بمعنى «المكان الذي يجمع العمال وآلات العمل»، (مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 628).

– **المَفْرَق** [‘al-mafraq]: ونطقه المعاصر بفتح الرّاء، وحكمه الكسر؛ بوصفه شاذًّا في القياس.[6]، وهي منطقة في أبو ظبي. وقد سميت بهذا الاسم – بحسب علي بن سعيد المنهالي– «لأنها تقع على مفترق طرق بين المدن التي تربط جزيرة أبو ظبي بمدنها الخارجية» (إبراهيم، 2012).

– **المَقَام** [‘al-maqaam]: اسم لمكان إقامة، وهو اسم منطقة بالعين (أبو ظبي). وتطلق على معنى المسكن (أو الإقامة)، كما في: "إدارة وحدة السكن الجامعي، المقام1".

– **مَقْبَض** جبل الشحس [maqbadh jabal-šš̌ahs]: اسم لأعلى قمة جبلية في خورفكان بالشارقة (النقبي، 2012، ص113).

– **المَقْدَم** [‘al-maqdam]: اسم شارع بدبي.

---

6 – سبق تعليل ذلك في هذا البحث، في لفظ (المسكن).

– **المَقْطَع** [‘‘al-maqta]: اسم منطقة سكنية تقع جنوب العاصمة أبوظبي.

– **المَقْعَد** [‘al-maq‘ad]: مواضع الجلوس أو أماكن القعود التي شكلت جزءًا مهما من مكونات الدور والمنازل والقصور، وغالبًا ما كانت مشرفة على الفناء الداخلي (بن صراي وآخر، 2018، ص224).

– **المَقْهَى** [‘al-maqhaa]: وهو من الألفاظ المستحدثة، ويدل على «مكان عام تقدم فيه القهوة ونحوها من الأشربة» (مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 764).

– **مَكْتَب** [maktab]: وهو اسم موضع الكتابة، ودلالته مستحدثة تدل على: «المكان يعد لمزاولة عمل معين كمكتب المحامي والمهندس ونحوهما» (مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 775). مثل: "مكتب إدارة المدينة"، "مكتب تشغيل"، "مكتب بريد".

– **مَلْجَأ** [malja‘]: اسم للمكان الذي يتم فيه إيواء النساء ورعايتهن لهدف إنساني. (ينظر: غدير، 2006). كما أطلق على المكان الذي يوفر الرعاية للحيوانات كالقطط والكلاب السائبة، كما في (ملجأ أبوظبي) (ينظر: https://www.abudhabianimalshelter.com/ar/adoption).

– **مَلْعَب** [mal‘ab]: مثل: "الملعب المغطى بدبي"، "ملعب"[7]

– **مَلْهَى** [malhaa]: وهو اسم مكان اللهو، في مقابل اللفظ (Smiley).

– المَمْزَر [‘‘al-mamzar]: اسم حي بدبي، ولحديقة تقع بمنطقة ساحلية على حدود الشارقة ودبي، ويدل على مكان الامتلاء، من مزر الإناء أي: ملأه فهو ممزور؛ أي مملوء (بن دلموك، 2014)، وهو معنى فصيح من مزر يمزر مزرًا؛ فنقول: مزر الإناء: ملأه، ومزر من اللبن ونحوه: شرب منه قليلًا، أو شربه شيئًا بعد شيء. ومزره أي: قرصه قرصًا لطيفًا رفيقًا، أو غاظه، أو أغضبه (ينظر: ابن منظور، 1988، (مزر)).

7 – يلاحظ استعمال المقابل الأجنبي المقترض (الإستاد) من (Stadum)؛ كما هي تسمية أحد مواقف مترو دبي (الرابع بعد محطة اتصالات).

– **مَمْشَى** [mamšaa]: اسم مكان المشي، وهو اسم منطقة بالشارقة. ومن استعمالاته: "ممشى مارينا دبي"

– **المَنَاخ** [ʻal-manaakh]: اسم منطقة بالشارقة.

– **المَنْبَع** [ʻal-manbaʼ]: منطقة بالفجيرة.

– **المَنَزّ** [ʻal-manazz]: اسم سرير نوم الطفل الرضيع (الوليد)، (المطروشي، 2019، ص308–309). وهو معنى فصيح؛ وربما سمي كذلك لأنه مأخوذ من كثرة الحركة فيقال: رجل منز، أي: كثير الحركة، (ينظر: ابن منظور، 1988، (نزز)).

– **المَنْسَف** [ʻal-mansaf]: ينظر (المِشْرَب).

– **مَنْفَذ** [manfa**d**]: اسم مكان، ويستعمل للدلالات الآتية:

أ – إشارة من الإشارات المرورية، في مقابل اللفظ (Exit).

ب – الدلالة على مفهوم (المدخل (Entrance))، مثل وروده في عبارة: "المنفذ الرئيسي للمتجر".

ج – الدلالة على المخارج الحدوديّة، مثل: "منفذ هيلي الحدودي"، "منفذ الغويفات الحدودي"، "منفذ البطحاء" في مقابل اللفظ ((Border port –وأحيانا (Port)–.

– **المَنْكَس** [ʻal-mankas]: اسم موضع مفترق الوادي إلى أكثر من شعبة وكل شعبة تصبح واديا منفردا (عبيد، 2010).

– **المَوْرِد** [ʻal-mawrid]: اسم منطقة برأس الخيمة، كما يطلق على آبار الماء مثل: "مورد الغيل" بالظفرة. (الهواري، 2018، ص147).

– **المَوْصِل** [ʻal-mawsil]: قرية بالظفرة بأبوظبي. (الهواري، 2018، ص166).

- **المَوْقِد** [al-mawqid‘]: ويسمى أيضًا (الماقد)، "موقد النار ومجمع الحطب الذي جهز لإشعاله، وربما باستعمالات مختلفة نوعًا ما؛ بناء على تموضعها في البيوت وفي المناطق الجبلية" (بن صراي وآخر، 2018، ص226).

- **مَوْقِف** [mawqif]: اسم للمكان الذي يقف فيه الإنسان أو الحيوان (مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 1051)، ومن استعمالاته: "موقف سيارات"، "موقف الحافلات"، ويجمع على (مواقف).

- **المَيْتَم** [al-maytam‘]: اسم المكان الذي يكون ملجأ للأيتام برعاية الدولة أو إحدى الجهات الخيرية. وهو مقابل للفظ (Orphanage). وأما في موقع: (https://www.government.ae/ar-AE/information-and-services/social-affairs) فقد استخدم مصطلح (ملجأ الأيتام).

2 – الصيغ المؤنثة (مَفْعَلة ومفعِلة)[8]:

- **المَجَرَّة** [al-majarrah‘]: اسم منطقة تطل على الواجهة المائية بحي الشرق بالشارقة.

- **المَحَطَّة** [al-maha**tt**ah‘]: اسم منطقة بالقاسمية بالشارقة، وهو لفظ مستحدث، يدل على مكان النزول (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 5/ 182). وقد استعملت مجازًا في: "محطة كهرباء"، "محطة وقود"، "محطة ترام المدينة الإعلامية".

- **محْكَمَة** [mahkamah]: اسم للمكان انعقاد هيئة الحكم، مثل: "محكمة دبي للمرور"، "محكمة الأحوال الشخصية"، وهو لفظ مستحدث، (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 190). وتستعمل في الجمع (محاكم)، كما في: "دائرة محاكم".

8 – لقد اختلف قدماء النحاة في القياس على تأنيث صيغة المكان بمعنى البقعة، فقليلهم يجيز القياس وأكثرهم يميل إلى المنع، وأجاز مجمع اللغة العربية بالقاهرة ذلك، وقد جعلت صيغة (مفعلة) على حدة لاقتضاء الموضع ذلك؛ فهي أسماء صارت علما على المكان. (ينظر: حسن، عباس، دت، 3/ 325-326).

– **مَخْبَزَة** [makhbazah]: ينظر (مخبِز)، وفي الجمع (مخَابِز)، مثل: "مخابز وأسواق السلطان".

– **المَدْرَسة** [al-madrasah‘]: وهو لفظ أصيل، استحدثت دلالته يدل على مكان الدرس والتعليم (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 280). ومن أمثلته: «مدرسة تعليم اللغات" "مدرسة منارة الشارقة" "مدرسة الإبداع العلمي".

– **المَرْحَلَة** [al-marhalah‘]: اسم مجمع سكني بمنطقة الفرجان السكنية جنوب بدبي.

– **مَرْدَفَة** [mardafah]: «مصطبة صغيرة من الحديد على شكل أعمدة، يتم تثبيتها في الجزء الخلفي من الدراجة الهوائية، وهي في الأساس مصممة لنقل الأشياء» (المطروشي، 2019، ص311).

– **مرْكَبَة** [markabah]: وهو اسم موضع، نُقل معناه للدلالة على اسم الآلة، وهو لفظ مستحدث (ينظر: عمر وآخرون، 2000، ص494).

– **مَرْوَة** (بيوت) [buyout marwah]: اسم مجمّع سكني، يقع في قرية جميرا الدائرية بدبي. وقد اختلف في دلالته اللغوية: فقيل جامد، وقيل مشتق من المروءة أو المروة، (ينظر: بلا، 1983) وهذا مسوغ إيرادها ضمن الملسنة.

– **مَزْرَعة** [mazra‘ah]: المكان الذي يزرع أو مكان الاستنبات (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 392)، وقد تستعمل للدلالة الحقيقية مثل: "مزرعة الإمارات البيولوجية " أو مجازية، مثل: "مزرعة الطاقة الشمسية". كما استعملت في الجمع مثل: "مزارع ورسان"، "مزارع العجبان".

– **مَشْرَحَة** [mašrahah]: اسم المكان الذي يتم تشريح الجثث وحفظها ثم تسليمها للدفن، وفي المعجم الوسيط أنها: «منضدة تهيأ للتشريح» (مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 478) . ومن أمثلته: "مشرحة دائرة الصحة"، "مشرحة المستشفى المركزي".

– **مصبَغَة** [masbaghah]: اسم مكان يتخذ للصباغة، ومن أمثلته: "مصبغة الجودة"، وهو مقابل لـ (Laundry).

– **مطبَعَة** [matba‘ah]: وهو لفظ مستحدث يدل على «المكان المعد لطباعة الكتب وغيرها» و«مجتمع الآلات المستعملة في الطباعة» (مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 550).

– **مَعْشَرَة** [ma‘šarah]: بمعنى المقبرة (ينظر: المطروشي، 2019، ص311).

– **مغْسَلَة** [maghsalah]: لفظ مستحدث يدل على المكان الذي يغسل فيه الملابس أو الميت، مثل "مغسلة دبي للملابس"، "مغسلة الأموات بمسجد أسامة بن زيد" وأما التسمية القديمة فهي: (مغتسل)؛ ولعله توظيف للفظ الوارد في قوله تعالى: ﴿هَذَا مُغْتَسَلٌ بَارِدٌ وَشَرَابٌ﴾، [ص، من الآية 42].

– **المَقْبَرَة** [‘al-maqbarah]: مثل: "مقبرة الجبيل"، و"مقبرة القصيص"، و"مقبرة بني ياس". وهي التي تعرف في بعض اللهجات العربية بـ (الجبَّانة)، أو (القرَافة). وتستعمل في صيغة الجمع، مثل: "مقابر لغير المسلمين الفوعة العين".

– **مَكْتَبَة** [maktabah]: اسم لموضع الكتب وتكون متاحة للمطالعة والبحث والاستعارة أو للبيع، وقد تكون خاصة أو عامة، ومن أمثلتها: "المكتبة الثقافية"، "مكتبة الجامعة".

– **مَلْحَمَة** [malhamah]: اسم المكان الذي تباع فيه اللحوم الحيوانية بأنواعها، مثل: "ملحمة الضيافة" وهي مقابل للفظ الإنجليزي (meat shop). وتجدر الإشارة إلى أن هذا المعنى مستحدث، ولم يرد في المعجم الوسيط ولا المكنز، بل ورد فيهما دلالة الحرب الشديدة.

– **المَنَارة** [‘almanaarah]: اسم منطقة تقع في غرب دبي.

- **مَنَامَة** [manaamah]: «مكان مخصص للجلوس وللنوم ليلًا» (المطروشي، 2019، ص322)، وتوضع في وسط المنازل صيفًا، وهي مرتفعة عن الأرض بمقدار 1.50 متر (بن صراي وآخر، 2018، ص225)

- **مَنْجَرة** [manjarah]: اسم مكان يتخذ للنجارة (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 902) -وفيه (المَنْجَر)-. ومن أمثلته: "منجرة الزبداني"، "منجرة النعيمية"، "منجرة الغدير".

- **منصَّة** [manassah]: مثل: "منصات الحواجز"، «تعتبر من الخواص المعروفة في الأبراج الدائرية الحجرية، وهي عبارة عن منصة ضيقة وميسورة، بنيت مقابل الجدار الحاجز» (بن صراي وآخر، 2018، ص63).

- **المَنْطِقَة** [ʻal-mantiqah]: -بفتح الميم وكسر الطاء- مثل "مَنْطِقة مويلح"، وهو لفظ مستحدث (في النطق والمعنى) يدل على ما تدل عليه لفظة (مِنْطَقَة) -بكسر الميم وفتح الطاء-، وهو «جزء محدود من الأرض له خصائص مميزة» (مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 931)، وتستعمل جمعًا مثل: "المناطق الصناعية".

- **مَنْظَرة** [mandharah]: الغرفة العلوية الموجودة في الأبنية السكنية الكبيرة وتخصص لاستقبال الزوار (بن صراي وآخر، 2018، ص225).

3 – الصيغ المجموعة (مفاعل) و(مفاعيل):

- **مَبَاني** [mabaanii]: مثل: "المباني الحكومية"."المباني السكنية"، وهو المقابل لـ (Buildings) .

- **مَتَاجر** [mataajir]: اسم مكان يضم محلات تجارية للبيع ومطاعم وخدمات متنوعة.

- **المَرَابع** العربية [ʻal-maraabiʼ]: اسم تجمع سكني بدبي، والتسمية جمع (مربع)، وهو «الموضع يقام فيه زمن الربيع» (مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 325)، وتعرف باسم (المرابع).

– **المَرَاسي** [‘al-maraasii]: اسم تجمع سكني يقع في منطقة البطين بأبوظبي.

– **المراهيف** [‘al-maraahiif]: اسم منطقة بأبو ظبي.

– **مسافي** [masaafii]: على وزن (مفاعل)، وهي منطقة برأس الخيمة، وبالفجيرة. وهي جمع (مسفاة) أي الماء الجاري على حصا (كذا) الوادي (عبيد، 2010).

– **مساكن** البروج [masaakin ’al-buruuj]: اسم لمجمع سكني يقع في مثلث قرية الجميرا.

– **مساكن** نادي الإمارات للغولف [masaakin naadi-l’imaaraat lil-ghuulf]: اسم مجمع سكني يقع دبي.

– **مَشَاوي** [mašaawii]: اسم لمكان شوي اللحوم، كما في عبارة "مشاوي ومطعم".

– **منازل** الريف [manaazil a-rriif]: اسم مجمع سكني يقع في منطقة السمحة بأبوظبي.

– **منازل** سراب [manaazil saraab]: اسم منطقة بالجادة، الشارقة.

– **المَنَاصير** [‘al-manaasiir]: اسم لجزء من منطقة الروضة بأبوظبي.

– **مَوَارد** [mawaarid]: مفرده (مورد) وهو المنهل (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 2/ 1024)، ومثاله: "وزارة الموارد البشرية والتوطين".

4 – الصيغ المصغرة المذكّرة (مفيعل) و(مفيعيل):

– **مريشيد** [m'riišad]: اسم منطقة تابعة للفجيرة. وسميت بذلك نسبة لاسم جبل (مريشيد). وهي إما تصغير (مرشد) أو (مرشاد).

– **مشيرف** [m'šiiraf]: اسم منطقة تقع بعجمان.

– **مشيعل** [m'šii‘al]: تصغير (مَشْعَلَ) –بفتح الميم والعين– اسم بئر (بئر مشيعل)، وهي بئر تقع في الظفرة بأبو ظبي (ينظر: الهواري، 2018، ص160).

– **معيشيق** [m'‘iišiiq]: اسم منطقة بالعين (أبوظبي).

– **مغيدر** [m'ghiidar]: اسم ضاحية بالشارقة، واسم مزرعة بكلباء.

– **مزيرع** [m'ziira’]: مدينة بعجمان. وهي تصغير (مزرع) وهو مكان الزرع والاستنبات (ينظر: مجمع اللغة العربية، 1989، 1/ 393).

5– الصيغ المصغرة المؤنثة:

– **محيصنَة** [m'hiisnah]: اسم منطقة بدبي.

– **المرِيجَة** [al'mriijah‘]: اسم منطقة تقع بالواجهة المائية لجزيرة خالد بالشارقة.

– **مزيرعة** [m'ziir‘a]: وهي تصغير (مزرعة)، وهو اسم مجمع سكني يقع في أبو ظبي، تقع بالظفرة. وبها "آبار مزيرعة"، يزيد عددها على 100 بئر (الهواري، 2018، ص144).

– **المنيزلة** [al-mnizlah‘]: اسم منطقة بالعين (أبوظبي).

6 _ توظيف الصيغ المصغّرة المنسوبة:

– **المويجعي** [al-muwayj‘ii]: على وزن "المفيعلي"، اسم منطقة بأبوظبي.

المطلب الرابع _ الدراسة المصطلحيّة:

أوّلًا – على المستوى الوضعي:

نميز في الوحدات المعجمية داخل الملسنة أربعة أصناف:

1 – أسماء أماكن الأعلام: حيث يتم تحويل الدلالات اللغوية إلى أسماء أعلام على المكان الذي يراد إطلاق التسمية عليه، **مثل:** (المجاز)، (المجن)، (المفرق).

2 – أسماء الأماكن التراثية: وتعطي حمولتها الدلالية صبغة خاصة بالمنطقة الجغرافية، مثل: (المحمل)، (المشد)، (المقعد).

3 – أسماء الأماكن (المطلقة): وهي لم تخرج في مجملها عن ما أقره مجمع اللغة العربية، مثل: (ملعب)، (موقف)، (مزرعة).

4 – أسماء الأماكن الإشهارية: ويعكس هذا الاستعمال فاعلية الصيغة الصرفية – إفرادًا و/ أو جمعًا– في الخطاب الإشهاري؛ وذلك مثل: (المشرق (بنك))، (متاجر (مركز تجاري)).

ويمكن أن نلاحظ أن العناصر المشكلة لحقل (أسماء الأماكن) تتسم بخصائص بنيوية وأخرى وظيفية، تجعل كل عنصر منها يؤدي داخل النظام الاسمي وظيفة تمييزية [Distinctive function] متكاملة، ونوجز أهم تلك الخصائص في الجدول الآتي:

جدول (2): يوضح "خصائص أسماء الأماكن في النظام الاسمي"[9]

طبيعة الأسماء	الوظيفة والغاية	السنن	نظامها المعجمي
أسماء الأعلام	تاريخية وجغرافية وثقافية وحضارية وتواصلية	لا يشترط الاحتكام القواعد اللغوية	تخضع لنظام معجمي خاص (Lexicon)
الأسماء التراثية			
أسماء الأماكن	تواصلية بحتة	تخضع للقواعد اللغوية	تخضع لنظام معجمي عام (قاموس [Dictionary])
أسماء إشهارية	تجارية واقتصادية	يمكن أن تخضع للمعايير اللغوية	نظام معجمي مفتوح

9 – إعداد الباحث.

ثانيًا – على المستوى الصرفي[10]: [Morphological level]

يمكن أن نلخص في الجدول الآتي توزيع التسميات حسب خصائصها الصوتية ثم الصرفية المشار إليها سابقا كما يأتي:

جدول (3) يوضح: "الخصائص الصّرفية (مَفْعَل) ومشتقاتها في مدوّنة الدّراسة"[11]

	التذكير	التأنيث[12]	التصغير	التصغير المنسوب	الجمع
العدد	97	25	06	01	13
النسبة المئوية	٪79.50	٪20.49	٪04.91	٪00.81	٪10.65

10 – لا يمكننا هنا تناول "المستوى الصوتي"؛ لأن ذلك سيجرنا –من جهة– إلى بحث مسائل تشكل موضوعًا مستقلًا؛ ومن جهة أخرى لأن خلفية الدراسة مصطلحية معجمية بحتة. وأما تناول المستوى الصرفي فلأنه يشترك مع المنحى المعجمي والمصطلحي في البعد الإفرادي.

11 – إعداد الباحث.

12 – إن استقراء أسماء الأماكن، بيّن عدم استعمال اسم المكان (مَيْضَأَة) وهي اسم مكان الوضوء على وزن (مَفْعَلَة) والجمع (ميضآت)، واستبدلت باسم المفعول (مَوضَأ)، والجمع (مواضئ)، كما هي مستعملة في مركز جامع الشيخ زايد الكبير.

جدول (4) يوضح: "الخصائص الصّرفيّة لصيغة (مَفْعَل) ومشتقاتها في مدوّنة الدّراسة"[1]

الصيغة الصرفية	عدد أسماء الأماكن									
	أسماء الأماكن		الأماكن الأعلام		الأسماء التراثية		الإشهارية		المجموع	النسبة المئوية
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
مَفْعَل/ مَفْعِل	30	٪24.79	24	٪19.83	18	٪14.87	01	٪00.82	73	٪59.83
مَفْعَلَة/ مَفْعِلَة	14	٪11.57	05	٪04.13	05	٪04.13	00	٪00.00	24	٪19.83
مَفَاعِل/ مَفَاعِيل	03	٪02.47	09	٪07.43	00	٪00.00	01	٪00.82	13	٪10.65
مُفَيْعِل/ مُفَيْعِيل	00	٪00.00	06	٪04.95	00	٪00.00	00	٪00.00	06	٪04.91
مفيعلة	00	٪00.00	04	٪03.30	00	٪00.00	00	٪00.00	04	٪03.27
مفيعِلي	00	٪00.00	01	٪00.82	00	٪..00.00	00	٪00.00	01	٪00.81
المجموع	46	٪38.01	49	٪40.49	23	٪19.00	02	٪01.65	**121**	٪100

1- إعداد الباحث.

وواضح من الجدولين أن صيغتي (مفعَل) و(مفعِل)، قد أخذت حظًّا وافرًا من الاستعمال بنسبتي 79.50٪ و 59.83٪ -على الترتيب-؛ ولعل لذلك علاقة بالاقتصاد اللغوي (مكونة من مقطعين صوتيين)، وتداولي (براغماتي).

ثالثًا - على مستوى البنية المفهوميّة والاسميّة: [Conceptual and nominal level]

يمكننا الوقوف في هذا المستوى على وضعيتين هما:

- **الوضعية الأولى: تسميتان لمفهوم واحد،** وتمثلها الثنائيات الآتية:

1 - الثنائية الأولى: (مخرج-منفذ): في مقابل (Exit)

يلاحظ الاختلاف في مصطلح (مخرج) و(منفذ)، وربما كان اعتماد الأول أولى؛ لاطراده في الاستعمال داخل الدولة وخارجها، ولأن المقصود من مفهوم (Exit) الدلالة على (الخروج)، وليس على (النفوذ) الذي فيه معنى مخالطة جوف الشيء ثم الخروج منه، كما في قوله تعالى: ﴿فَانفُذُواْ لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَانٍ﴾ [الرحمن، من الآية 33].

2 - الثنائية الثانية: (مصرف، بنك): في مقابل (Bank)

نلاحظ استخدام المصطلحين معا، كما في: «مصرف أبو ظبي الإسلامي، مصرف دبي الإسلامي، بنك الهلال...» (ينظر: شراب، 2004، ص251) وكلاهما مقابل لمصطلح (Bank) -إيطالية الأصل-، و(المصرف) برأيي - رغم موافقة مجمع اللغة العربية بالقاهرة على تسمية (بنك)- أحسن؛ لأنّها من التسميات الأصيلة[1]، فقد وردت في قوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَجِدُواْ عَنْهَا مَصْرِفًا﴾ [الكهف، من الآية 53]؛ أي موضعًا ينصرفون إليه. (السجاعي، 2005، ص32). وهو هنا اسم للموضع تجرى فيه عمليّة صرف الأموال وغيرها.

---

1 - المقصود بالأصيل هنا ما ليس مأخوذا من لغات أخرى، أو كان مطردا في الاستعمال، والاستشهاد بالآية هنا لبيان استعمال اللفظ صوتيا ومورفولوجيا ومعجميا.

3 – الثنائية الثالثة: (ملعب– استاد): في مقابل (Stadium)

وهو عدول عما ينبغي أن يكون عليه منهج الوضع، وليس في ذلك من حرج على أن يكون ذلك «حين اللزوم، ولا سيما حين يتعذر العثور على لفظة عربية تقابل اللفظة الأجنبية، أو يتعذر إيجاد لفظة عربية تفيد معناها بوسائل الاشتقاق المعروفة، أو حين تكون الكلمة العربية المقترحة أشد عجمة من الكلمة الدخيلة أو أن يكون اللفظ مما اشتهر وشاع استعماله، أو يكون من الألفاظ التي اكتسب صفة العالمية» (البوشيخي، 2007، ص15).

والملاحظ أن لا ضرورة إلى اللجوء إلى لفظ (الاستاد) –لاتيني الأصل– في وجود المقابل (مَلعَب)، وهو –فضلًا عن كونه لفظا عربيا أصيلًا– موضوع وفق صيغة اشتقاقية لها نظائر كثيرة في بابها، وفقا للقاعدة الذهبية في نظرية التسمية، "لا يقدّم الدخيل في وجود الأصيل".

وانطلاقا من المفاهيم الثلاثة سالفة الذكر (Exit, Bank, Stadium)، فإنها تشكل نسبة: 02.45٪ من مجموع مدونة الدراسة، أي أن نسبة التوحيد الاسمي بلغت: 97.54٪، وهي نسبة عالية جدا.

– **الوضعية الثانية: تسمية واحدة لمفهومين**، وتمثلها حالة واحدة هي:

– **(مسرح) مقابل (Theatre/ Auditorum):**

المشتهر أن تسمية (مسرح) وضعت مقابلًا للفظ (Theatre). والملاحظ في المدونة، أنها وضعت أيضًا تسمية (مسرح) مقابلًا للفظ اللاتيني (Auditorium)؛ كما في الممارسات المصطلحية الآتية: ("مسرح الجامعة"، "مسرح الكلية"...).

وواضح أن هذه الأماكن تحتضن أنشطة علمية وفعاليات ثقافية. ويبدو أن الغالب على هذه النشاطات تنظيم المحاضرات، بمختلف موضوعاتها وأهدافها وأوقاتها والجهات المنظمة؛ لذا كان المقابل الأنسب –برأيي– هو (قاعة المحاضرات) أو (قاعة النشاطات) (قاعة النشاطات العلمية) أو (قاعة النشاطات الثقافية).

وإذا رجعنا إلى المعجمات الإنجليزية ومنها "Compact Oxford English Dictionary" فإننا نجدها تفرق بين المفهومين كما يأتي:

– (Auditorium)[2]: يعرفه بتعريفين: الأول: «جزء من مسرح أو قاعة بها جمهور» والثاني: «قاعة عامة كبيرة» (Soanes, & Hawker، 2005، ص56).

– (Theatre)[3]: يعرفه بالقول: «مكان تقديم المسرحيات والعروض الدرامية» (المرجع نفسه، ص1073).

وأما "قاموس أطلس الموسوعي انجليزي عربي" فيضع لمصطلح ((Theatre عدة مقابلات منها نذكر منها ما يناسب السياق المفهومي):

الأول (المَسْرَح)، الثاني (المُدَرَّج)، ويعّرف الثاني بأنه «قاعة كبيرة بها صفوف من مقاعد لعقد المحاضرات».(الديب، 2002، ص1325).

وأما مصطلح (Auditorium) فيضع لهما مقابلين هما: الأول (قاعة الحضور) ويعرفها بأنها «قاعة كبيرة للجمهور في المبنى» والثاني: (مبنى الاجتماعات العامة) (المرجع نفسه، ص80).

ويظهر هنا أيضًا أن نسبة الارتباك المفهومي ضئيلة حيث تقدر بـ: 0.81٪، وبالمقابل فإن نسبة الانسجام المفهومي تقدر بـ: 99.18٪، وهي نسبة عالية جدا أيضًا.

رابعًا – على المستوى الخطي (الغرافي) [Graphical level]:

لقد سبقت الإشارة في مقدمة البحث إلى أن مدونة الدراسة تتضمن ألفاظًا هي مصطلحات –تنتمي إلى حقول معرفية–، أو ألفاظًا حضاريّة. وإذا أخضعناها للتّحليل على المستوى الغرافي فإننا نجدها تتضمن نمطين:

---

2 – نص التعريفين كما في المصدر كما يأتي: الأول: " The part of a theatre or hall in which the audience sits". والثاني:"A large public hall" (Soanes & Hawker. ، 2006، ص56).

3 – نص التعريف في المصدر كما يأتي: "Building in which plays and other dramatic performances are given" (Soanes & Hawker. ، 2006، ص 1073).

أ – **النمط الأول**: ما يغلب عليه الاستعمال المنطوق: لأنه من الموروث الشعبي للإمارات، فيستخدم في التواصل الشفوي؛ وذلك مثل الأسماء الآتية: "المَطْرَح"، "المَحْمَل"، "المَقْعَد"، "المنز"، "المردفة"، "المعشرة"، "منامة"، "المربط"، "المشد"، "المقعد"، "المنظرة".

ب – **النمط الثاني: ما يغلب عليه المكتوب**، وهو باقي ألفاظ المدونة.

خاتمة:

من خلال ما تقدم يمكن أن نخلص إلى النتائج الآتية:

1 – إن الدراسة المصطلحية واللسانية/ الجغرافية تفضي إلى قضايا أكثر توسّعًا في حقول المعرفة والثقافة والحضارة، بحيث تفتح مجال البحث أمام المختصين في الجغرافيا والتاريخ والانثروبولوجيا وغيرها، لإيجاد الحلول للمشكلات القائمة، وهو الذي تهدف إليه الدراسات اللسانية التطبيقية. وهو ما وقفت عليه هذه الدراسة، من خلال استقراء مدلولات تسميات الأماكن، وطرق وضعها.

2 – إن اللغة العربية بوصفها لغة اشتقاقية، تؤكد احتواءها للمفاهيم الطارئة، بواسطة مرونة الصيغ الصرفية مثل المصدر واسم الفاعل واسم المفعول واسم المكان. ولذا وجب العمل بتوصيات مجامع اللغة العربية والمؤسسات العلمية الرصينة، التي ترى بتوظيف الألفاظ الأصلية بالدرجة الأولى ثم الاشتقاق، فالاقتراض الذي يأتي في مرحة متأخرة.

3 – إن صيغة اسم المكان للأفعال المجردة (مفعَل) و(مفعِل)، ومشتقاتها المؤنثة والمصغرة والمنسوبة والمجموعة (مفعَلة ومفعِلة مفيعل، مفيعيل، مفعلي، مفيعلي، مفاعل، مفاعيل) أنسب الصيغ للدلالة على المفاهيم المتعلقة بأسماء الأماكن، وهي الموظفة في العينة موضوع الدراسة. وقد اتضح جليا أن اللغة العربية ليست قاصرة في وضع الأسماء؛ نظرا لتوافر الآلية الاشتقاقية.

4 – بينت الدراسة وجود انسجام مفهومي واتساق دلالي بوجه عام؛ إذ دلت دراسة المدونة المستلّة من الأطالس والمواقع الرّسميّة والمتون اللّغوية المتنوعة وجود توحيد عالي النسبة؛ يشي بالوحدة اللسانية، تنضاف إلى وحدة الدولة السّياسيّة والتَّاريخية والاجتماعيّة والدّينيّة والثّقافيّة والحضارية.

5 – تبين من خلال الدراسة وجود ارتباك في وضع مقابلين لمصطلح (Exit)، وهما (مخرج) و(منفذ)، ومقابلين لمصطلح (Bank) وهما: (مصرف) و(بنك)، ومقابلين لمصطلح (Stadium) وهما: (ملعب) و(إستاد). ووجود تضاد في التسمية (منفذ).

6 – إن التراث اللغوي زاخر بالمصنفات والمعجمات الجغرافية، التي أدت وظيفتها اللغوية والعلمية والحضارية، ويمكن أن تكون لائحة المصطلحات والألفاظ الحضارية المتعلقة بأسماء الأماكن في الإمارات العربية نواة لمعجم موسوعيّ، تمثل مداخله أسماء الأماكن في الدولة، يؤدي وظيفة توثيقيّة وتسجيليّة ولسانية اجتماعية، بالإضافة إلى أنه يعمل على الرقي بمجال المصطلحية العربيّة، واللسانيات الجغرافية في الدّولة. ويعمم ذلك على كل المجالات التي تشهد تطورًا مستمرًّا في المجال التقني والعلمي وغيرها، ومن ثمة ظهورًا متسارعًا للمفاهيم.

التوصيات:

أ – الحرص على إبقاء الانسجام المفهومي والاتساق الاسمي بين المداخل والمصطلحات والألفاظ، كما هي السمة الغالبة على العينة موضوع الدراسة. ومن ذلك العمل على توحيد التسميات للمفهوم الواحد.

ب – بعث النشاط المصطلحي والمعجمي في مختلف المجالات، وتوسيعه ضمن عمل المؤسسات اللغوية العلمية، ومنها جامعات الدولة الحكومية والخاصة وكلياتها في مختلف التخصصات، من خلال فتح برامج وطرح

مساقات ذات ملامح لسانية دقيقة، تعنى باللسانيات الجغرافية، والمعجمية الجغرافية، والمصطلحية الجغرافية.

ج ـ تعزيز البحث في مجال المصطلحية وعلم أسماء الأماكن واللسانيات الجغرافية؛ لما يؤديه من خدمات علمية جليلة لمقومات الأمة لغةً وتاريخًا وثقافةً وحضارةً.

قائمة المصادر والمراجع:

- المراجع العربية:

- إبراهيم، فدوى. (2012). بني ياس مدينة الماضي والحاضر، جريدة الخليج (ملحق استراحة الجمعة)، الشارقة، (14/ 09/ 2012).

- الباردوي، أشرف فوزي. (2016). أطلس السياحة الجيولوجية في دولة الإمارات العربية المتحدة، لندن، إصدارات E-Kutub (إي-كتب).

- بلا، شارل. (1983). حول مفهوم المروءة قديمًا وحديثًا، مجلة أبحاث في اللغة والأدب، الكرمل، 4 (1-17).

- بن صراي، حمد والمغني أحمد. (2018). معجم المصطلحات العمرانية في التراث الإماراتي، منشورات معهد الشارقة للتراث، ط1.

- البوشيخي، عز الدين وأرسلان، زكريا وأفوشي، مصطفى والسارة، قاسم طه. (2007). علم المصطلح، برعاية وإشراف: المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية للشرق الأوسط، إشراف: محمد هيثم الخياط، بيروت، أكاديميا أنترناشيونال.

- بوعبد الله، لعبيدي. (2012). مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

- جاد الرب، حسام الدين. (2010). معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية والاقتصادية (إنجليزي عربي)، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1.

- الجرجانيّ، علي بن محمد. (2009). التعريفات، الجزائر، شركة ابن باديس للكتاب، ط1.

- حجازي، محمود فهمي. (د.ت).الأسس اللغوية لعلم المصطلح، القاهرة، دار غريب للطباعة.

– حسن، عبّاس. (دت). النحو الوافي، القاهرة، دار المعارف، ط12.

– حفار، عز الدين. (2012). أهمية الطوبونية في صناعة معجم أسماء الأماكن، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، 9 (53–62).

– الحموي، ياقوت. (1977). معجم البلدان، بيروت، دار صادر.

– الحميد، عبد العزيز بن حميد بن محمد. (2013). علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح وأصوله عند العرب، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، (6) 2، 669–715.

– خسارة، ممدوح محمد. (2008). علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دمشق، دار الفكر، ط1.

– ابن دلموك، عبد الله. (2014). البيوت القديمة صديقة للبيئة، حوار: إيمان عبد الله، جريدة الخليج، (ملحق تراث)، الشارقة، (02/ 01/ 2014).

– الديب، غسان. (2002). قاموس أطلس الموسوعي، مصر، الشركة الدولية للطباعة، ط1.

– السُّجاعي، أحمد بن أحمد. (2005). فتح الرؤوف الرحمن بشرح ما جاء على مفعل ونحوه من المصدر واسم الزمان والمكان، تح: فراج بن ناصر الحمد، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، (7) 04، 8–59.

– شراب، يوسف محمد. (2004). الشارقة عراقة الماضي ونضارة الحاضر. مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة، (31) 122، 249–252.

– عبيد، أحمد محمد. (2010). المكان في لهجة الإمارات، صحيفة الاتحاد (الملحق الثقافي)، أبوظبي (28، 07/ 2010).

– عمر، أحمد مختار وآخرون. (2000). المكنز الكبير، المملكة العربية السعودية، شركة سطور، ط1.

– غدير، ميساء راشد. (2006). ملجأ النساء في دبي.. استفهام وتعجب، صحيفة البيان، (04/ 03/ 2006).

– القاسمي، علي. (2001). ألفاظ الحضارة هل هي كلمات عادية أم مصطلحات تقنية؟، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب (الرباط)، (55، 56)، 112–118.

– مجمع اللغة العربية. (1989). المعجم الوسيط، إستانبول، دار الدعوة.

– المطروشي، خميس إسماعيل. (2019). اللهجة الإماراتية، (الكتاب الثاني)، إصدارات معهد الشارقة للتراث.

– ابن منظور، محمد بن مكرم. (1988). لسان العرب، تنسيق وتعليق: علي شيري، بيروت، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

– النقبي، محمد خميس بن عبود. (2012). خورفكان في ذاكرة الزمن، إ.ع.م، دار كتاب للنشر والتوزيع، ط1.

– الهواري، موسى سالم. (2018). الظفرة حكاية الماء والصحراء، أبوظبي، دار الكتب، ط1.

– الوعر، مازن عوض. (2006). التفكير اللغوي عند الجغرافيّين والرّحالة العرب في ضوء اللّسانيّات الجغرافيّة المعاصرة. مجلة التّراث العربي، دمشق، (26) 104، 167–201.

– يحيى، حسن بن عايل أحمد. (2004). معجم أسماء الأماكن الجغرافية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية، جامعة الملك عبد العزيز، (1) 2، 1–28.

– المصادر الأجنبية:

-Moore. W.G ,de linguistique. (1950). A Dictionary of Geography, Harmondsworth, Penguin.

-Hamelin ,Louis-Edmond. (2003). Inventaire de la terminologie géographique au Québec, Revue Quebecoise de linguistique, (32) 02, (83-96).

-Soanes, Catherine & Hawker, Sara. (2006). Compact Oxford English Dictionary For student 4th ed New York, oxford university press.

4 – عيسى بنور، مفيدة. (2001). Onomastique urbaine: Approche linguistique du vocabulaire Urbain مجلة المعجمية، جمعية المعجمية العربية، (16–17)، 45–57.

- المواقع الإلكترونية:

–https://www.bayut.com/area-guides .

–https://www.government.ae/ar-AE/information-and-services/social-affairs

–https://www.abudhabianimalshelter.com/ar/adoption

ترجمة مصادر ومراجع اللغة العربية: Translated Romanised Arabic References:

-Ibrahim, Fadwa. (2012). Baniyas, past and present city, Al-Khaleej newspaper (Friday Break Supplement), Sharjah, (09/14/2012).

-Al-barudi, Ashraf Fawzi. (2016). Geological Tourism Atlas of the United Arab Emirates, London, E-Kutub Pub.

-Pellat, Charles. (1983). On the concept of virility, old and new, Journal of Research in Language and Literature, Carmel, 4, 1-17.

-Bensaray, Hamad & Al-Mughni Ahmad. (2018). Dictionary of urban terms in Emirati heritage, Publications of Sharjah Heritage Institute, Sharjah, 1st ed.

-Al-Bushikhi, Aiz A-ddin & Arslane, Zakatia & Afushi, Mustafa &Al-Sara, Kasim Taha. (2007). Terminology, Sponsored and supervised: WHO Regional Office for the Middle East, supervisor: Muhammad Haytham Al-Khayyat, General supervision and review: Al-shahid Al-Bushikhi, Initial preparation and review: Aiz A-ddin Al-Bushikhi & al, Beirut, Academia International.

-Bouabdallah, Labidi. (2012). Introduction to Terminology and Terminograohy, Al- Amal House for Printing, Publishing and Distribution.

-Gad Al-Rab, Husam Al-Ddine. (2010). Dictionary of Political, Diplomatic, and Economic Terms (English-Arabic), Cairo, Dar Al-Ulum for Publishing and Distribution, 1st ed.

-Al-jorjani, Ali Ben Mohammad. (2009). Definitions, Algeria, Ibn Badis Book Company, 1st.

-Hijazi, Mahmud Fahmi. (no date) ,he linguistic foundations of terminology, Cairo, Gharib House for Printing.

-Hasan, Abbas. (no date). Full Grammar, Cairo, Dar Al-Maaref, 12th ed.

-Haffar, Aiz Al-ddine. (2012). The importance of Toponymy in the Lexicography Toponymic, Journal of Language practices, Algeria, 9, 53-62.

-Al-Hamawi, Yaqut. (1977). Lexicon of countries, Beirut, Dar Sader.

-Al-Hamid, Abdul Aziz bin Humaid bin Mohammed. (2013). Geographical linguistics between the novelty of the term and its origins among Arabs, Journal of Arab and Human Sciences, Qassim University, (6) 2, 669-715.

-Khasara, Mamdouh Mohammad. (2008). Terminology and Arabic terminography, Damascus, Dar Al-Fikr, 1st ed.

-Ibn Dalmuk, Abdullah. (2014). The old houses environmentally friendly, dialogue, Iman Abdullah, Al-Khaleej Newspaper, (Heritage annex), Sharjah(2014/02/01). ,

-Deeb, Ghassan. (2002). Atlas Encyclopedic, Egypt, International Printing Company, 1st ed.

-Al-Saja'i, Ahmed bin Ahmed. (2005). The Compassionate, the Most Gracious, opened the explanation of what came to (Maf‘al) like Infinitif and the name of time and place. Investigation: Farraj bin Nasser Al-Hamd, Journal of Linguistic Studies, King Faisal Center for Research and Islamic Studies, (7) 04, 8-59.

-Sharab, Youssef Mohammad. (2004). Sharjah, Authenticity of past and the beauty of the present. Journal of Social Affairs, Sharjah Social Association, (31) 122, 249-252.

-Ubaid, Ahmed Mohammad. (2010). The place in the Emirates dialect, Al- Ittihad newspaper (Cultural Annex), Abu Dhabi.(2010/07/28) .

-Ghadeer, Maysaa Rashid. (2006). Dubai Women's Refuge ... Questioned and surprised, Al-Bayan Newspaper, (04/03/2006).

-Omar, Ahmed Mukhtar et al. (2000). Big Thesaurus, Saudi Arabia, suture Company, 1st ed.

-Al-Qasimi, Ali. (2001). Civilization Words Are Regular Words or Technical Terms?, Journal of The Arabic Language, Arabization Coordination Office (Rabat), (55, 56), 112-118.

-Arabic Language Academy. (1989). Al-Wasit dictionary, Istanbul, Dar Al-Da`wah.

-Al-Matrushi, Khamis Ismail. (2019). Emirati dialect, (Book Nbr: 02), Sharjah, Sharjah Institute of Heritage publications.

-Ibn Mandhur, Muhammad bin Mukarram. (1988). Lisan Al-Arab, Investigation: Ali Sherry, Beirut, Dar" the Revival of Arab Heritage" for Printing, Publishing and Distribution.

-Al-Naqbi, Muhammad Khamis bin Abboud. (2012). Khur Fakkan in Memory of Time, UAE, Dar Kitab for Publishing and Distribution, 1st ed.

-Al-Hawwary, Musa Salem. (2018). Al-Dhafra Water and Desert Story, Abu Dhabi, Dar Al-Kutub, 1st ed.

-Al-Waer, Mazen Awadh. (2006). Linguistic thinking among geographers and Arab travelers in the light of contemporary geographical linguistics. Journal of Arab Heritage, Damascus, (26) 104, 167-201.

-Yahya, Hassan bin Ayel Ahmed. (2004). A Dictionary of Geographical Names in the KSA, Descriptive and Analytical Study, Journal of Research and Studies in Arts, Sciences and Education, Teachers College, King Abdulaziz University, (1) 2, 1-28.

رُهاب الحروف
كيف نعلّم كتابة الحرف العربي وظيفيًا للمبتدئين؟

د. منتصر فايز الحمد
مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
جامعة قطر

الملخص:

يواجه المعلّم والمؤلف والمتعلّم أسئلة ملحّة حول موضوع تعليم الحرف العربي للأعاجم والمبتدئين العرب على حدّ سواء، مما حدا بنا إلى إعادة كتابة بحث كنا قد نشرناه آنفا اقترحنا فيه نموذجًا لتعليم الحرف العربي، ووجدنا ذلك فرصة سانحة لإعادة النظر فيما قدمناه، اعتمادًا على أبحاث ومصادر جديدة اطلعنا عليها مؤخرًا.

يتناول البحث مشكلة الرسم الكتابي في اللغة العربية، وما يطرحه من قضايا تعليمية تحتلّ مساحة واسعة في مجال اللسانيات المعرفية التطبيقية (Applied Cognitive Linguistics) باعتبار الكتابة مهارة تأسيسية (foundational skill) ما زالت تواجه متعلمي ومعلمي اللغة العربية؛ وذلك بتقديم نهج جديد لتعلم الكتابة العربية، قد يحد من وطأة إشكالية تعليم الحروف، التي أضحت ظاهرة يمكن أن نطلق عليها ظاهرة رهاب الحروف (Grammaphobia) لدى بعض المبتدئين.

ولعل من أهم المشاكل التي يركّز عليها البحث من ناحية الرسم ما تعلَّق بموضوع الواصل/ التشبيك الكتابي (connector concept) في العربية، وما ينشأ عنه من طرح نموذج جدول الحروف التقليدي، المكوّن من أربعة أعمدة تحوي 114 شكلا (بما فيه المكرّر)، وهو ما عالجه الباحث في النموذج المقترح "نموذج

البراق" الذي يحوي 32 شكلا (لا تكرار فيه) في جدول ذي عمود واحد. وقد ناقش البحث أشكال الحروف في الأبجدية الإنكليزية التي تعرض للمتعلّمين بشكل مبسط، مقارنة بحقيقة الصوامت والصوائت التي تُمثّل في 138 شكلاً.

وقد استند البحث إلى الشواهد والأدلة التاريخية في نشأة الخط العربي ودراسة تطوّره، كما ناقش مفهوم "الواصل/ التشبيك الكتابي" أو ما دعاه الأقدمون "التركيب"، وبذلك يحاول تقديم طريقة جديدة تساعد على تعليم النظام الكتابي العربي وتعلّمه.

الكلمات المفتاحية: نموذج البراق، رهاب الحروف، الخط العربي، الكتابة العربية، الأبجدية العربية، أنماط الحروف، أشكال الحروف، الحروف، الواصل، التشبيك.

المقدمة

ارتبطت الكتابة صناعة ومهارة بالفنون الكلامية واللغوية، يقول ابن خلدون (732–808ه/ 1332–1406م): "وقد تقدّم لنا أن اللغة ملكة في اللسان، وكذا الخط صناعة مَلَكتها في اليد"، ثم عدّ "صاحب الملكة في العبارة والخط" حائزًا تمام الملكة (2012: 544)، فهما يشكّلان طبيعة مزدوجة، كما يقول بنّور: "بين اختصاصين علميين، متلازمين ولكن مستقلّين الواحد عن الآخر. فالكتابة مجموعة رموز متشكلة في نظام. فهي تنتمي بذلك للسيمياء باستحقاق. أما الترميز فشأنه شأن التهجية [الكتابة العربية (script)] يتضمّن تقنية تحليل لساني، دلالي وصرفي وتركيبي. وهو ينتمي بالفعل إلى العلوم اللسانية ويقع بالتالي، باعتبار تعريفيه، في حلقة إتمام اللغات" (2004: 25–26).

ولذا، ترتبط الكتابة الصناعية بالعديد من التحديات التي تواجه المتعلمين والمعلمين للغة العربية لغة ثانية على حد سواء، وتنعكس ملكات اللغة في

بداياتها على الأداء الكتابي للمتعلّم (al-Hamad and Mohammed, 2020)، تختلف هذه التحديات من فهم القواعد الفعّالة المتحوّلة، إلى التغير الشكلي في الاشتقاق والصرف، إلى تركيبات الجمل المرنة والمعقدة، إلى الجمل الطويلة الهياكل والكتابة غير المألوفة (Salameh, 2010: 148-50؛ الحمد، 2016أ؛ الحمد، 2016ب؛ الحمد وعلوي، 2016). إضافةً إلى ذلك فإن ظاهرة "ازدواجية اللسان" التي تعالج تداخل العامي بالفصيح (Ferguson, 1959)، وهو ما طغت عليه التقسيمات الخطية في دراسة حالة اللغة العربية، فبينما جعل بدوي العربية في خمسة مستويات (1973)، ذهب حسين إلى نموذج ثلاثي في أطروحته للدكتوراه (Hussain, 1980)، بينما قرأها كناكري Kanakri على أنها رباعية المستوى (Kanakri, 1988). بينما يعدّه سليمان Sulieman تطورًا لغويًا دائمًا ومتفاعلا (Language Continuum) (Sulieman, 2013: 264)، وهو جدل دائم ما زال يتجاذبه الباحثون (الحمد، 2016: 67).

يشيع القول عن الكتابة العربية بأنّها عقبة رئيسية تواجه متعلمي ومعلمي العربية (Hansen 2010؛ الحمد، 2016)، وهو ما برز منذ صدر الإسلام الأول؛ إذ استدعى فساد الألسنة واختلاف ألفاظها إلى نقط المصحف وشكله، وهو ما "قادهم الاجتهاد إليه بَنَوْه على وصل القارئ بالكَلِم دون وقفه عليهن... لأن الإشكال أكثر ما يدخل على المبتدئ المتعلّم..." (الداني، 1997: 18–19). ناهيك عن اعتبارها تحدّيا يواجه المنشغلين بتعليم العربية لأبنائها (دسوقي، 1946؛ بن سلامة 1971)، والأمر ينساق على اللغات المكتوبة بالخط العربي (مثل الفارسية والأوردو...) (Hansen 2010: 568).

وقد ساعدت هذه التحديات المرتبطة بالكتابة على إدخال أو اقتراح العديد من الإصلاحات لهذا النظام منذ ظهور الإسلام –كما أسلفنا– ولكنها اتخذت اتجاهًا مختلفًا بعد عصر النهضة العربية وظهور القوميات في البلاد الإسلامية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. كان هذا، إلى حد ما،

لأسباب اجتماعية-سياسية ومنها اتّباع النموذج الأوروبي، أو "العالم المتحضر" كما دعاه البعض (بن سلامة، 1971: 70؛ Salameh, 2010: 143). ومن هنا، دعا الكثيرون إلى اتباع النموذج التركي الذي اعتمد الخط اللاتيني ليحلّ محلّ الخط العربي عام 1929؛ كانت هذه الخطوة جزءًا من الإصلاح الاجتماعي-السياسي الذي تزعمه كمال أتاتورك كما أوضح في قوله: "ستظهر أمتنا بخطّها وبعقلها أن مكانها يكمن مع العالم المتحضر"[1] (Brigs & Burke, 2005: 11; Marzari, 2006: 87-9). كما تعالت دعوات مماثلة في الصومال في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية (أي الخمسينيات والستينيات)، عندما تغلّب الرأي القومي على الرأي التقليدي في طريقة إصلاح الكتابة الصومالية، باستبدال الأحرف اللاتينية بالخط العربي الذي كانت تُكتَبُ به اللغة الصومالية؛ وهذا ما عبر عنه لايتين Laitin بالقول: "تمّ توجيه الكثير من النشاط القومي في فترة ما بعد الحرب لتحرير "الأمّة" الصومالية من أي تعريف آخر غير "صوماليّ". لذا، فقبول الخط العربي سيكون بالنسبة للعديد من الصوماليين تخليًا عن هويتهم الفريدة" (Laitin, 1977: 96).

أما في السياق العربي؛ فقد أطلق العديد من الباحثين دعوات لإصلاح اللغة العربية من أجل حلّ هذه المشاكل المزمنة في اللغة العربية (Abu-Absi, 1986; Versteegh, 1997; Marzari, 2006). وشكّلت المطبعة بإشكالاتها أمام الطبّاعين العرب وعملية النشر المرتبطة عضويًا بالثقافة أن استدعى الأمر أن يشكّل مجمع فؤاد الأول للغة العربية لجنة مختصة من علماء عرب ومستشرقين ما لبثت أن أعلنت عن جائزة عام 1944، ولكن أيًّا من المقترحات المقدمة لم يحظ بالجائزة، وخلص المجمع لنشر كتاب يتناول الموضوع بعنوان "كتاب تيسير الكتابة العربية" لمؤلفه حسن علي الدسوقي عام 1946. وقد ناف عدد المقترحات التي وصلت المجمع آنذاك 250 مشروعا تركّزت على تبسيط الخط والنحو العربيين

(1) ترجمة سائر النصوص المقتبسة المترجمة في هذا البحث من الإنجليزية إلى العربية هي ترجمة الباحث وهو مسؤول عنها.

(Moginet, 2009: 92-95). على أن الأمر لم يتوقف عند ذلك الحدّ؛ فقد استمرت المبادرات والمشاريع والتي أحصى حجازي أهمها حتى عام 1977 لتصل إلى ما يزيد عن 70 مشروعا ومبادرة رئيسية منذ بداية القرن العشرين (1982: 144-152).

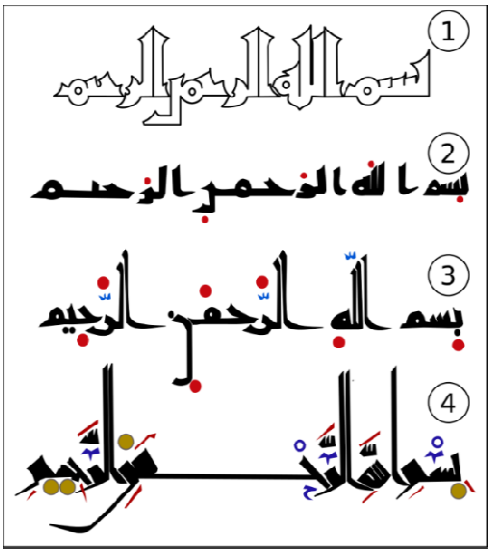
وإن صدق الأمر في عالم الطباعة وارتباطه بنشر الثقافة والعلوم العربية، فإن الحوسبة شغلت الباحثين بابتكار الأفكار واقتراح المشاريع التي تتوالى حتى يومنا هذا دون انقطاع، لا تنفكّ تحاول التيسير على محبي العربية وتراثها وثقافتها وعلومها من خلال تبسيط الحرف العربي على المتعلّم والمستخدم والمبتكر، ومن تلك المبادرات التي لبّت دعوة مجمع اللغة العربية، مقترح تقدم به أحمد الأخضر غزال من المغرب عام 1958م (Moginet, 2009: 96-102)، ثم ما لبث أن عمل عليه وطوّره ليشكّل بحقّ نظرة تحرّرية ورائدة في حوسبة الحرف العربي منذ سبعينيات القرن المنصرم في كتابه "Méthodologie générale de l'arabisation de niveau" وهو ما ترجم لاحقًا إلى العربية بعنوان "المنهجية العامة للتعريب المواكب" (غزال، 1977)، وفيه أفكار لم تحظ بالعناية والرعاية على مستوى المشروع النهضوي بالعربية حديثًا. ولعل تسارع البحث العلمي الذي تقوده الحاجة والدعم – أحيانًا– من كبريات شركات الحوسبة والبرمجة عالميًا قاد إلى ابتكارات مدهشة في هذا الخصوص، يسّرت على الطابع والمستخدم الذي غدا منتجًا للمادة المطبوعة على الشابكة (الإنترنت) الكثير من العناء، وفي عام 1991 نشأ "اتحاد اليونيكود" (The Unicode Consortium) الذي يرمّز كل محرف في أي لغة عالمية بشيفرة معيارية موحدة"Unicode" .

1. نظام الكتابة العربية

عزّ العرب الكتابة، حتى عدّها ابن خلدون "صناعة شريفة"، وفي الخط والكتابة يقول: "وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة

على ما في النفس. فهو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة؛ إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يُميّز بها عن الحيوان... وخروجها في الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم" (2012: 386)

وتُكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار وتحوي 28 صامتًا، منها ثلاثة تستعمل مدودًا. تتمايز هذه الحروف في 17 شكلا إن أهلمنا النقاط، وقد عدّها القلقشندي 19 شكلا بإدخاله اللام ألف وربما القاف (القلقشندي، 1913: 23/3). وهو ما اختلط عليه وعلى غيره بأن أدخلوا المدود في حروف العربية لتبدل الصورة، وإن أقررنا بذلك ما انتهينا إلى 19 شكلا –حسب رأيه– فقط بل تعدّيناه إلى غيره من الصور والأشكال. بينما تظهر الحركات التي تمثل الصوائت القصيرة اختياريًا فوق الحروف وأسفلها. وفيها قال القلقشندي (756–821هـ/ 1355–1418م): "كانت حروف الكلام العربيّ التي رُقِم بها القرآن الكريم ثمانية وعشرين حرفًا في اللفظ...؛ وتسمى حروف الهجاء وحروف التهجّي؛ ويسمّيها سيبويه والخليل حروف العربية؛ أي حروف اللغة العربية، وهي التي يتركّب منها الكلام العربيّ؛ وتسمى أيضا حروف المعجم، إما لأنها مقطعة لا تفهم إلا بإضافة بعضها إلى بعض، وإما لأن منها ما ينقط النقط المعروف، أو تنقط كلها؛ أي تشْكَل، إذ النقط قد يكون بمعنى الشكل". (1913: 20/3)



شكل 1:مراحل التنقيط والتشكيل

وعلى الرغم من تباين الآراء حول أصل الخط العربي، فقد استقر الرأي مع المستشرق الألماني نولدكه في عام 1865م أن الخط الكوفي العربي نشأ من الخط النبطي، مبتعدًا عن الاعتقادات السابقة التي تربطه بالسرياني (الجبوري، 1977: 51، Prochwicz-Studnicka 2019: 55)، وهو ما انتهت إليه وأثبتته الدراسات من بعده (Fischer, 2002: 3, Gruendler, 1993: 1-2; 131-40, Naveh, 1982: 153-61). بل يعتقد ماكدونالد أن الخط العربي ما هو إلا مرحلة متقدمة من الخط النبطي، يقول: "أنا مقتنع تمامًا بأن ما نعرفه بالخط [العربي] لم يتم تطويره أو استنباطه من الأبجدية السريانية أو النبطية، بأي طريقة واعية. ولكنه ببساطة يمثل الأبجدية النبطية ذاتها بأحدث أشكالها" (Macdonald, 2000: 58)، إذ تعدّ بعض النقوش النبطية المبكّرة (مثال: نقش عين عبادة 88/89–125–126م، ونقش رقاش 268/269م، ونقش النمارة 328م ...إلخ) التي حوت لغة عربية نموذجًا لذلك التداخل الذي أدّى إلى تطوّر الرسم (al-Hamad 2018, Healey and Smith, 2009, Prochwicz-Studnicka 2019: 61).

بينما يوافق هيلي Healey على افتراض أن الخط العربي نشأ من الخط النبطي، ولكنه افترض مشاكل لم توجد لها حلول من قبل عن تطوّر اللغة العربية (Healey, 1990: 248-9, 1993)، وهو ما جعله كيِّسا في عمله المشترك مع سميث Smith فيما بعد؛ وفيه يقولان: "وبناء عليه يمكن تقديم حجة قوية للغاية لاعتبار الخط العربي خطًا نبطيًّا موصولا" (Healey and Smith, 2009: 71).

وبينما تعدّ المصادر العربية أن نظام التنقيط أو إعجام الحروف قد أُقترح على يد أبي الأسود الذؤلي (16ق.ه- 69ه/603-688م)، وبغية التمييز بين الصوامت التي تستخدم نفس الحروف، وهو في نظرهم مرحلة لاحقة من تاريخ الكتابة العربية، جاءت الشواهد من الكتابات القديمة في النقوش والبردى مؤكدة وجود هذه الظاهرة –وإن لم تكن مطّردة– في الكتابة النبطية (مثال: نقش رقاش 269/268م، ونقش "منى بنت عمرو" 356/355م)، وكذلك في بعض النقوش العربية المبكرة (مثال: نقش البتراء القرن الخامس الميلادي، ونقش حرّان العربي 568م، وبرديات بيرولننسيس–15002 642–643م) (al-Ghul 2004: 107, 115, Prochwicz-Studnicka 2019: 67-68). ولعلّ ما عنته المصادر العربية اعتماد النظام على الحرف العربي رسميًا وتنميطه وليس ابتكاره، ورحلة تنميط الخط العربي امتدت قرونا (Prochwicz-Studnicka 2019: 66-74).

وقد لقي نظام التنقيط معارضة خاصة في نقط المصاحف؛ كما أُثر عن ابن عمر وجماعة من التابعين، فيما عدّ بعضهم النقط والشكل من علامات الجهل (الداني، 1997: 10–11، 14–17؛ القلقشندي، 1913: 162/3). ومع ذلك، سرعان ما طوّر ابتكارَ الذؤلي نصرُ بن عاصم الليثي (توفي 89ه/ 708م) ويحيى بن يعمر العدناني (توفي 129ه/ 746–747م)، بتكليف من الحجّاج بن يوسف الثقفي (41–95ه/661–713م) لتبسيط الكتابة العربية؛ فقد قدّما حروف العلّة القصيرة، وذلك بإضافة مجموعة أخرى من نقاط التشكيل فوق الحروف الساكنة بهذه الطريقة. وبناء عليه احتوت الحروف الساكنة على أكثر من مجموعة من نقاط التشكيل،

الأمر الذي بات مربكًا للمستخدمين بصريًا. وهذا ما شدّد عليه أبو عمرو عثمان الدّانيّ (371–444هـ/ 981–1053م) بقوله: "فأما نقط المصاحف بالسواد من الحبر وغيره فلا أستجيزه، بل أنهى عنه وأنكره... ألا ترى أنه ربما زيد في النقطة فتُوُهِّمت، لأجل السواد الذي به ترسم الحروف... والذي يستعمله نُقّاط أهل المدينة في قديم الدهر وحديثه من الألوان، في نقط مصاحفهم، الحمرة والصفرة لا غير. فأما الحمرة فللحركات والسكون والتشديد والتخفيف. وأما الصفرة فللهمزات خاصة." (الداني، 1997: 18).

وأُسس لاحقا نظام التشكيل الحالي على يد الخليل بن أحمد (100–160هـ/718–787م)، الذي ابتكر الحركات (الرموز المستخدمة للتشكيل) لاستبدال نظام التلوين السابق. وبناء عليه اقترح فيشر ما يلي: "قدّم سيبويه (توفي 793م) وغيره من النحويين اللاحقين مجموعة من أنظمة التشكيل المفصلة حيث قاموا بتصنيف الوحدات الصوتية بشكل مختلف وفقًا لطريقة النطق" (Fischer, 2002:16).

ثم شكّل أبو علي بن مقلة (272–328هـ/ 886–939م) علامة فارقة في هندسة حروف الخط العربي وإضفاء جماليات خاصة عليه، وقعّد لذلك قواعد، كما ابتكر مصطلحات في الخط لم يسبق إلى مثلها، وغير ذلك. (ناجي، 1991: 23–24).

2. النموذج التقليدي لتعليم الكتابة العربية

يطغى الأسلوب التقليدي لتعليم كتابة الحروف العربية على الكتب المنهجية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية في مستواها الصفريّ، سواء لأبناء اللغة العربية وللأعاجم، ويتوزع الجدول على الأعمدة الأربعة العائدة على موقع الحرف في الكلمة. وهو ما أقرّه مجمع اللغة العربية بعد عقود من محاولات تيسير الكتابة العربية التزامًا بـــ "مبدأ المحافظة على الحرف العربي مع تيسيره، وذلك

بتخفيض أشكال الحروف [عن المألوف في آلات الطباعة] إلى 112 حرفًا تحتفظ بخصائصها الأساسية في الكتابة العربية الحالية"(حجازي، 1982: 130).

الجدول (1): الجدول التقليدي للحروف العربية

اسم الحرف	الحرف فى بداية الكلمة	الحرف منتصفًا متصلا بما قبله وما بعده	الحرف فى نهاية الكلمة موصولا بحرف آخر	الحرف منفردًا
ألف	أ	ـأ	ـأ	أ
باء	بـ	ـبـ	ـب	ب
تاء	تـ	ـتـ	ـت	ت
ثاء	ثـ	ـثـ	ـث	ث
جيم	جـ	ـجـ	ـج	ج
حاء	حـ	ـحـ	ـح	ح
خاء	خـ	ـخـ	ـخ	خ
دال	د	ـد	ـد	د
ذال	ذ	ـذ	ـذ	ذ
راء	ر	ـر	ـر	ر
زاى	ز	ـز	ـز	ز
سين	سـ	ـسـ	ـس	س
شين	شـ	ـشـ	ـش	ش
صاد	صـ	ـصـ	ـص	ص
ضاد	ضـ	ـضـ	ـض	ض
طاء	طـ	ـطـ	ـط	ط
ظاء	ظـ	ـظـ	ـظ	ظ
عين	عـ	ـعـ	ـع	ع
غين	غـ	ـغـ	ـغ	غ
فاء	فـ	ـفـ	ـف	ف
قاف	قـ	ـقـ	ـق	ق
كاف	كـ	ـكـ	ـك	ك
لام	لـ	ـلـ	ـل	ل
ميم	مـ	ـمـ	ـم	م

نون	نـ	ـنـ	ـن	ن
هاء	هـ	ـهـ	ـه	ه
واو	و	ـو	ـو	و
ياء	يـ	ـيـ	ـى	ى
أشكال أخرى:				
التاء المربوطة	–	–	ـة	ة

بالإضافة إلى المئة والأربعة عشر شكلا المذكورة في الجدول 1 (مع تكرار بعض الأشكال)، سيضطرّ المتعلمون لتعلّم خمسة عشر شكلًا وعلامة وحرفًا جديدًا. تمثّل هذه المجموعة: ثلاث حركات قصيرة (الفتحة والكسرة والضمة)، وخمسة أشكال للمدود (ا، و، ي) وألف المدّ (آ) والمدّ في نهاية الاسم المقصور (ى) التي تتّخذ من جسد الياء المهملة قيمة صوتية عند استخدامها للمد. يضاف إليها علامات التنوين وعلامات أخرى، منها: السكون، والشدّة، وهمزة الوصل، والمدّ الخنجري.

ولعل البحث يتوقّف عند دراسة مسألة نشأة هذا الجدول وارتباطه بعالم الطباعة، وبالتالي تحديد الهدف الذي يخدمه. كما يتناول البحث طرح هذا الجدول باعتباره مسلّمة في تعليم الحرف العربيّ، ويحاول مناقشتها.

أ. النموذج التقليدي والمطبعة القديمة

أفترض أن هذا الجدول مرتبط بتقنية الطباعة وارتباطها بماكينة الطباعة (Letterpress)؛ إذ إن فرز الحروف في هذه الصناعة لخدمة جانب وظيفي حِرْفيّ فجعل المحارف (typographic letters) في المطبعة وفقًا لصورة كل حرف في أوضاعه المختلفة داخل الكلمة.

ولعلّ أقرب إشارة إلى ذلك التصنيف هو مناقشة فراي Fry لهذه المجموعة من الحروف العربية وفقًا لما سبق عرضه في الجدول السابق، إذ قال: "هذه السِّمات الحديثة هي اختراع الوزير مالك (Vizier Maloch)، الذي عاش حوالي 933

من العصر المسيحي [التاريخ الميلادي]، الذي كتب به القرآن ثلاث مرات، وبطريقة جيدة وصحيحة، حتى أُعتبر نموذجًا مثاليًا لكتابته... هذه هي الأبجدية المستخدمة حاليًا يُعبّر عنها بالأشكال الاستهلالية، والوسطي والنهائية؛ مع مضاعفات الربط بينها". (Fry, 1799: 4-5)

ثم في وقت لاحق، وتحديدًا في عام 1595م، قدّم عمل رافيلينجيوس (Franciscus Raphelengius) لأوّل مرة "النموذج الطرازي العربي" (Arabic Type Specimen) (Vrolijk and van Leeuwen, 2014: 17-19)؛ أما عن التحديات التي واجهته وواجهت الآخرين الذين يتعاملون مع النص العربي فعبّر عنها لين وبروجيلمانز وويتكام Lane, Breugelmans & Witkam بالقول: "تعقيد الخط العربي يتحدّى براعة مصنعي محارف الطباعة، ومحدّدات طراز الكتابة، والمؤلفين، والمزيج الناتج من الحلول اللحظية العشوائية غالبًا ما يكون من الصعب فهمه وتحليله..." (Lane et al., 1997: xi-xiv). وهذا ما يؤكّده موجينيت Moginet بقوله: "إنّ وجود الأعداد الكبيرة من المحارف كان ضروريًا وناشئًا عن وجود أشكال متعددة للحرف الواحد، حسب موقعه من الكلمة، وأساليب الربط المختلفة". (Moginet, 2009: 89).

وقد شهدت بدايات الطباعة بالعربية تحديات تتعلق بصور الحروف وأشكالها حيث زادت عن ألف محرف تتوزع على الخطوط والأحجام. وتنافس في اختصار هذا العدد وتحسينه المتنافسون، ولعلّ مبادرة المطبعة الأميرية في مصر تعدّ من المبادرات المبكرة التي أحدثت فرقًا حيث "قامت ... بتكوين قاعدة حرفها سنة 1903 من 407 حرفا [أحرف]" (حجازي، 1982: 129) ثم تلاها العديد من المبادرات الجادّة (دسوقي، 1947، حجازي، 1982، Moginet, 2009).

ومع دخول التقنية في صورها البسيطة التي تضمّ لوحة أزرار خاصة بأمهات الحروف تمثل 90 حرفًا (حجازي، 1982: 129). وهو ما طُوّر مؤخرًا باستخدام الكمبيوتر، الذي مكّن المتخصصين في الطباعة على الكمبيوتر من

تقديم نهج أسهل للمستخدم على الرغم من تكييفه لاستيعاب النموذج التقليدي (Allen et al., 2012: 250-66). ومن المحزن القول إن إسهام غزال المبتكر ذهب طيّ النسيان، إذ بات الأمر محسومًا لصالح شركات الحوسبة والبرمجة العملاقة خاصة مع دخول الشيفرة المعيارية الموحّدة "Unicode".

إن هذه المقاربة الفنية البحتة في عالم الطباعة وإن تجاوزناها لمصطلحات فن الخط التي تنظر إلى الكتابة باعتبارها أداء وظيفيًا أو فنًا جماليًا، لا تقدّم لنا حلولاً بيداغوجية منهجية في تعليم الحرف العربي باعتباره صناعة كتابية. ومن هنا، فإننا نشدّد على أن اتجاهًا سائدًا في النظرة للحرف العربي "متعدّد الأشكال" ارتكز في جدليّته عمومًا على تأثير الطباعة وتعدّد المحارف فيها أو الخط العربي الفني بمصطلحاته الدقيقة، فأحال نظرتنا للحرف العربي باعتبار صورته وشكله الذي نسمه به إنما هو انعكاسه جزءًا من الكلمة؛ فتَشكّلَ لنا بذلك صور وأشكال للصامت الواحد.

ب. النموذج التقليدي والكتب المنهجية

تستعمل معظم الكتب في دراسة العربية في الغرب –إن لم يكن جميعها– النموذج نفسه، وتلك المصفوفة التي صُممت لأغراض الطباعة في الأصل، بما في ذلك عيون الكتب الغربية في مجال العربية؛ مثل: "An Arabic-English Lexicon" (معجم عربي–إنجليزي) للمؤلف لين Lane، عام 1863 (Lane, 1863: xxxii)، و"A Grammar of the Arabic Language" (قواعد اللغة العربية) للمؤلف رايت Wright في عام 1874 (Wright, 1932: 1-3)، و"Arabische Grammatik" (قواعد العربية) للمؤلف بروكلمان Brockelman (Brockelman, 1962: 3-6)، وأحدثها "A Grammar of Classical Arabic" (قواعد العربية الكلاسيكية) للمؤلف فيشر Fischer في 1996 (Fischer, 2002: 3-6). وهو ما انساق على الممارسة الشائعة في لغات سامية أخرى كالسريانية (مثال. Nöldeke, 1880:1-3).

وقد اعتمدت الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية (Foreign Language) هذا النموذج التقليدي في تدريس الكتابة العربية بتسليم كامل. وبما أن المجال لا يتسع لاستعراض كافة الكتب الممثلة لهذه الظاهرة، فإننا نقدّم عددًا من العناوين على سبيل المثال لا الحصر، ومنها على الترتيب المتسلسل زمنيًا كتاب "Introduction to Modern Standard Arabic Pronunciation and Writing" (مقدمة في تعليم أصوات وكتابة العربية المعاصرة) من جامعة ميشيغان (Abboud et al., 1968) وما يزال هذا الكتاب مستخدمًا في العديد من الجامعات الدولية، والأمر نفسه بالنسبة إلى كتاب "Alif Baa: Introduction to Arabic Letters and Sounds" (ألف باء: مقدمة في حروف العربية وأصواتها) (Brustad et al., 2010: 3-4) باعتباره كتابا تمهيديا لسلسلة "al-Kitaab fī Ta'allum al-'Arabiyya" (الكتاب في تعلّم العربية). كما نجد الأمر ذاته في سلسلة "Mastering Arabic" (إتقان العربية) الشائعة الاستخدام في المملكة المتحدة، تتبع نفس الممارسة في استخدام الواصلات (Wightwick & Gaafar, 2015: 2, 6 وما بعدها).

والأمر ذاته ينطوي على الكتب المدرسية في تعليم العربية لغة ثانية (Second Language)؛ إذ تتبع النموذج التقليدي، ومن أهمّها على سبيل المثال: سلسلة "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" (بدوي وآخرون، 2008: 1/ ح، 3 وما بعدها)، وهو الأمر ذاته في كتاب "الحروف العربية وأصواتها" الذي يقدّم مقاربة تواصليّة في تعليم العربية للمتعلم الصفريّ (أبو عمشة، 2020: 14، 46 وما بعدها)، وينساق الأمر على السلسلة الشائعة في دولة قطر "الطريق إلى العربية" (الحاج، 2020: المستوى الأول/10 وما بعدها).

ولا تستثنى من ذلك الكتب المتخصصة في تدريس الكتابة العربية، فنجد –مثلا– النموذج التقليدي عينه عند ميتشيل (Mitchell) في كتابه "كتابة العربية"، الذي طبع بداية عام 1953 (Mitchell, 1970: 11-12)، ونجد الجدول ذاته عند موجينيت Moginet في كتابه "Writing Arabic: from Script to Type"

(كتابة العربية: من الخط إلى الطباعة) (Moginet, 2009: 18). أو في الطبعة الأخيرة من كتاب التعلّم الذاتي "Read and Write Arabic Script" (قراءة ورسم الكتابة العربية) للمؤلف ديوري Diouri الذي عرض نموذجا متقدمًا وأسلوبًا بصريًا غنيًا لتعليم الكتابة العربية للأعاجم (Diouri, 2011). وقد اتّبع ديوري النموذج التقليدي لتقديم الحروف (Diouri, 2011: xxvii-xxx). ومما يذكر لديوري تصنيفه الحروف في مجموعات وفقًا "لشكل هيكلها الأساسي"، والتي تركت للمتعلمين عشر مجموعات متوافقة في أشكالها، شفعت بإرشادات واضحة حسب تشابه أشكالها (Diouri, 2011: xviii and xxvi). وهو ما فعله حقاني في كتابه "قاعدة نوراني" حيث صنف الحروف في تسع مجموعات (حقاني، ص: 8–11).

وربما شكّل مايس Mace تغييرًا في كتابه المنشور لأول مرة عام 1999 "Teach Yourself Beginner's Arabic Script" (علم نفسك مبادئ رسم الكتابة العربية)؛ إذ يقول فيه: "لكل حرف شكلان محتملان: الشكل القصير يستخدم في بداية أو في منتصف الكلمة، بينما يستخدم الشكل الأطول (النموذج "الكامل" للحرف) عندما يقع في نهاية الكلمة أو بمفرده" (Mace, 2003: 6).

ويمكنني القول إن مايس Mace حاول تبسيط تعليم الكتابة العربية، ولكنه لم يشرح السبب وراء نموذجه، كما لم يوضح طريقة وصوله إليه، على الرغم من ذلك من الواضح أن هذا النموذج مبني على النموذج التقليدي السابق الذي يتحدث عن أشكال مختلفة للحرف. يمكننا العثور على آثار اعتماده على الجدول التقليدي مباشرة بعد الجملة المذكورة سابقًا، عندما حاول أن يشرح للمتعلمين ما يعنيه بالشكل الأوسط، يقول: "(ا) دوما يكون مكتوبا للأسفل إلا بالشكل الأوسط؛ أي عند الانضمام إلى حرف سابق يُكتب للأعلى" (Mace, 2003: 7). وهو ما يمكن أن يوضّح عدم استناده إلى فلسفة واضحة في تقديم نموذج مختلف في تعليم رسم الحرف.

وعلى الرغم من تقدّم الطرح في ما اقترحته أبو رجيلي Abou Rjeily باعتبار نموذجها قائمًا على صورة واحدة للصامت، ولكن ذلك لم يكن لتعليم القراءة أو الكتابة العربية بالخط الذي نعرفه الآن، بل انصرفت لابتكار نموذج فنيّ حديث يرتكز على الخط اللاتيني في سعيه للتبسيط من مشكلة البحث، (Abou Rjeily, 2011)، وهو ما سنعرض له لاحقا في هذا البحث.

ورغم أن الرسم القرآني يحتفظ بخصائص معينة منها على المستوى الكتابي الصناعي "أوضاع حروف القرآن في المصحف ورسومه الخطيّة؛ لأن فيه حروفًا كثيرة وقع رسمها على غير المعروف من قياس الخط..." (ابن خلدون، 2012: 408). إلا أننا نجد توافق كتب القراءة العربية لأغراض تلاوة القرآن لمجموعة دارسيها من فئة "القرأة"[2] مع النموذج التقليدي في اعتبارها أن هناك أشكالاً مختلفة لكل حرف تتبدل حسب موقعه في الكلمة. فيظهر هذا في معظم الكتب الشائعة لتدريس القرآن الكريم بالعربية، ومنها: "أحسن القواعد" (المؤلف مجهول، 2010: 7–9)، و"قاعدة نوراني" (حقاني، بدون تاريخ: 5)، و"قاعدة بغدادية" (الجندي، 2010: 9) و"The Routledge Introduction to Qur'anic Arabic" (كتاب راوتليدج المدخل إلى عربية القرآن) (Younes, 2013). وقد تميّز عن هذه الكتب الشخشير Alshakhshir في كتابه "Noon: Learn to Read Arabic" (نون في تعلّم قراءة العربية) وهو جزء من مشروع متكامل يعتني بعربية القرآن لم يلقَ حظّه من الاهتمام على الرغم من تميّزه في الطرح خوفًا من التغيير في المدارس التقليدية؛ إذ قسّم معظم الحروف على شكلين في جدول (مقطوعة ذيل الحرف وكاملة الشكل) وبثلاث خطوات إرشادية يكتب فيها المتعلّم الحرف حسب موقعه في الجملة (Alshakhshir, 2013: 24-27).

(2) القرأة: هي فئة من الأعاجم الذين يتعلمون العربية بغرض قراءة القرآن، ويكثر أولئك بين المسلمين غير العرب في محاضن تربوية خاصة. تناول الباحث هذه الفئة توضيحا لخصوصياتها اللغوية والتربوية وغير ذلك في بحث مقبول للنشر بعنوان: "The Qara'a: Defining a Group in Learning Arabic as a Foreign Language" (القرأة، التعريف بفئة في تعلم اللغة العربية للأعاجم) (Al-Hamad, 2020).

كما هو موضح أعلاه، فإن القاسم المشترك بين جميع الكتّاب الذين استخدموا الجدول التقليديّ هو الإشارة إلى نظام الوصل أو التشبيك الذي يؤثر على الحرف من كلا الجانبين. فالجدول (1) من المفترض أن يكون مصممًا لعرض الحدّ الأقصى لعدد الأشكال لكل حرف حسب موقعه من الكلمة. فهو جدول وضع ليكون مرجعيًا لا تعليميًا وظيفيًا.

3. نموذج البراق المبتكر في تعليم الكتابة العربية: المناقشة والمقترح[3]

لتجنّب إرهاق المتعلم الجديد بأشكال غير ضرورية وغير دقيقة تحدث عند تقديم جدول (1)، ممّا قد يتسبّب برهاب الحروف الذي قد ينتج عنه سلوك سلبيّ يمكن أن يقود لتسرّب المتعلّم الذي يصدم بالأسلوب الرياضي المرهق بصريًا وغير المعتاد عند تقديم الحروف في اللغات الأخرى، فلا بدّ أن تكون المقاربات التي توضع لتعليم الكتابة العربية ورسم الحروف العربية ميسِّرة، تبنى على فلسفة تربوية قويمة لا تضيف أعباء نفسية أو منهجية على المتعلّم؛ إذ ينطلق المتعلّم من تحدّيات قد يصدق فيها قول ابن خلدون: "فإذا تقدّمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصّرًا في اللغة العربية... وإذا كان مقصّرًا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص (أي: صعب) عليه فهم المعاني... وكذا أيضًا شأن من سبق له تعلّم الخط الأعجمي قبل العربي". (2012: 544)

وبناء على ما سبق، فإن من الأنسب اختبار منظور المتعلّم والمعلّم، وتعزيز الأساليب التفاعلية والمحدّثة، لا الإصرار على استخدام هذه الصور المختلفة لكل شكل صوريّ للحرف الواحد دون تبصّر بعبئها على المعلّم وآثارها على المتعلّم.

(3) قدّم الباحث نموذج البراق الموضّح في الجدول (2) مكتملاً في عام 2011 في معهد أثينا للتربية والبحوث، في ورقة بحثية بعنوان: "A New Approach to Learning Arabic Orthography"، كما طُرح النموذج لخدمة مقاربات في تعليم الحرف العربي في مؤتمرات لاحقة. وهو ما نشر تاليًا في مجلة "Romano-Arabica" عام 2016 بعنوان "A New Model to Learning Arabic Script"

وسيحاول هذا البحث الانطلاق من ثلاثة منطلقات رئيسية لابتكار نموذج أكثر مصداقية وسهولة في الاستخدام: أما المنطلق الأول فهو الاتكاء على أسس علم الخطاطة (Paleography) باعتبارها المرجعيّة التاريخية المرتبطة بالكتابة وتأصيلها كما أسلفنا، والمنطلق الثاني تقديم مقترح في تيسير تعلّم الكتابة العربية وتعليمها لا ابتداع أسلوب رسم جديد للحرف العربيّ، أما المنطلق الثالث فيركّز على تقديم مقاربة تربوية في تبسيط تعلّم الكتابة العربية دراسة تفاعلية في بيئات التعلّم المعاصر. وهو ما رشح عنه النموذج التالي:

الجدول 2 – نموذج البراق[4]

ألف	باء	تاء	ثاء	جيم	حاء	خاء	دال	ذال	راء	زاي	سين	شين	صاد	ضاد	طاء	ظاء	عين	غين	فاء	قاف	كاف	لام	ميم	نون	هاء	واو	ياء	تاء مربوطة		
أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ك –	م	م	ن	ه	و	ي	ة		
																					ك –				ه ـه					

لذلك فقد قمنا باختزال الجدول (1) إلى الجدول (2) وتبسيطه للمتعلّم والمعلّم وتخليصه من العوالق التي لم ترتبط ابتداء بالمرجعية التاريخية أو الهدف والغاية التعليمية والتربوية منه جانحين عن الابتداع أو التبديل في الرسم، وعليه

(4) دُعي النموذج "البراق"، أملاً بتعلّم الحرف العربي بشكل أسهل وأسرع، تيمّنا بدابّة النبي ﷺ التي أسري به على ظهرها من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى في ليلته. ثم إنّ صُلب حادثة الإسراء والمعراج هي الصلة ما بين الأرض والسماء وتواصل النبوّات بين الأنبياء، بينما الكلمة المفتاحية في هذا الجدول المقترح هو الصلة أيضًا ما بين الحرف، تلك المشاكلة اللفظية لا تخلو من تكلّف وتظرّف، غير أنا نستسمح القارئ فيها.

فقد أزيلت ثلاثة أعمدة منه[5]، بناءً على المنطلقات الثلاثة آنفة الذكر، وبيان الحجّة المفصّلة أدناه.

أ. المنطلق الأول: مرجعية الحرف العربيّ التاريخيّة

من خلال البحث المتسلسل زمنيًا للنقوش القديمة باعتبارها شاهدًا تاريخيًا يمكن الركون إليه علميًا، وتسليميًا بالأصل النبطيّ للحرف العربي، نجد أن الكتابة النبطية –وكذا حال الكتابات الألفبائية السامية القديمة– لازمت شكلا واحدًا للحرف الصامت منفصلا عن بقية حروف الكلمة، أما عملية الوصل والتشبيك فهي طارئة عليه وليست صورًا أخرى للحرف نفسه (Gruendler, Beatrice. 1993)، وبتتبّع النقوش تاريخيًا نجد توظيفها بدأ متذبذبًا إلى أن استقر، وقد بدا ذلك واضحًا في البرديّات التي ظهرت فيها عمليات تشبيك منهجي واسترسال كتابيّ (cursive writing) (Healey and Smith, 2009: 56-58). وفي هذا تقول سهيلة الجبوري: "وعرف الأنباط أيضًا الفصل والوصل. وكان هذا قليلا في نقوشهم القديمة ولكنه ازداد في النقوش المتأخرة. لقد استخدم الأنباط في الوصل طرقًا أربعة: طريقة الإسناد، وهي أن يسند حرف على ساق الحرف الذي يليه... وطريقة ربط الحرف بذيل الحرف الذي يليه... ثم طريقة المزج؛ أي مزج حرفين ببعضهما ليجعل منهما شكلا واحدًا. ولم تستخدم إلا في اللام ألف فقط... وأخيرا طريقة النظم أو النضد وهي نظم الحروف برباط يجمع بينهما من أسفل..." (1977: 39–40)

والحرف العربي قد استقر على التشبيك، دون المساس بجسد الحرف. ويفصل بين الحروف التي لا تقبل الوصلات بقدر وصلة، ويسطر (يوصل) بين الكلمات مقدار حرف. ومما يذكر لهذا النظام –عدا سلاسته واسترساله غير

(5) باستثناء الكاف والهاء، لا لمخالفتها التأصيل الذي أقررناه، بل انسجاما مع هدفنا في التيسير على المتعلم، كما سنفصل لاحقًا.

المنقطع- أن الكتابة العربية انتشرت معه باعتبارها حاملة اللغة العربية وحافظة ثقافتها وموروثها الديني والأدبي والتاريخي.

لما سبق، فإنه يتعيّن علينا أن نعرض لابتكار "حرف مرسال" باعتباره مبادرة ذكية هدفها بحسب أبو رجيلي تبسيط الطباعة العربية -كما أسلفنا-، وقد انطلقت فيها من إعطاء صورة واحدة لكل صامت، ثم جعلت كل حرف مفصولا على حدة مع إمكانية شبكه، وتركّز ابتكارها على أن يتبع الحرف العربي المسترسل صورة الحرف اللاتينيّ (Abou Rjeily, 2011: 34-37, 70,87). وهو الخط ذاته -من الناحية الفنية- الذي كتب فيه بعض الخطاطين قبل نشر أبو رجيلي كتابها (Zoghbi and Stone, 2011: 196). ومع ذلك فمن الصعب اعتبار "مرسال" بديلا عن النظام الكتابي العربي الحالي، فالثروة المتحصّلة لآثار العربية لا يمكن أن ينطلق فيها إلى خط يمكن أن يعدّ فنّيًا لا عمليًا. وهو ما يمكن أن يطلق على الكثير من الخطوط الفنية خاصة الحديثة المتأثرة باللاتينية، مثل أعمال الخطاط بلوزات Blouzaat الذي تجد في بعض أعماله تعاظم جسد الحرف مقابل تلاشٍ شبه كامل للتشبيك (Zoghbi and Stone, 2011: 171).

ب. المنطلق الثاني: الالتزام برسم الحرف العربي

إن أصل الحرف العربي هو جسده، وهو ما يثبته التطور الناشئ في رسمه من سلفه النبطي، وليست الروابط إلا حالة وظيفية لا ينبغي أن تقدّم باعتبارها من جسد الحرف أو أصله. وتقسيمات الحروف لم تكن عند العرب يومًا بِسوى عدد الصوامت التي تعبّر عنها أو بعض العلامات الخاصة، وهو ما تكرر في كتابات الأقدمين حين عرضوا للحروف (الداني، 1997: 27؛ ناجي، 1991: 120-122؛ القلقشندي، 1913: 20/3).

أما الروابط فتحسينية جمالية، في رأينا، ليست سوى استقامة ذيول الحروف التي تنتمي إليها جميع الحروف العربية باستثناء ستة رسوم لحروف لا تقبل الربط (وهي: ا، د، ذ، ر، ز، و) فيترك بينها فضاء ما بين كل حرفين متصلين

على رأي ابن مقلة، وأن تنصيل الحروف (أي: مدّها، وما يطلق عليه الكشيدة في رسم الحروف) في داخل جسد الكلمة لأسباب فنية وعملية بحتة، وهي ما قال فيه ابن مقلة: "لا علل لمدّ الحروف إلا ثلاث علل: إما لتحسين كلمة مثل محمد، أو إزالة إشكال مثل سبع، أو إتمام سطر مثل العلمين" (ناجي، 1991: 126)، وقد جرى الخطاطون على خطى ابن مقلة فكان من المصطلحات التي تشير إلى اتصال الحروف في العربية بعضها ببعض على أساس طبيعة الوصلة: "الترصيف هو وصل كل حرف متصل إلى حرف، التأليف جمع كل حرف متصل إلى غيره على أحسن ما يكون...، التنصيل مواقع المدات المستحسنة من الحروف المتصلة" (حلمي أفندي، 1849–1850).

وقد شكّلت هذه الجماليات فارقًا لدى أهل العربية، فتجدهم يفصلون ويفرقون في الحرف الواحد حتى يمهر أحدهم في معرفة الوصل الفنيّ الجمالي لا الصناعيّ، حتى قال ابن خلدون في حسن الخط: "وعلى قدَر الاجتماع والعمران والتناغي في الكمالات والطلب لذلك، تكون جودة الخط في المدينة؛ إذ هو من جملة الصنائع" (2012: 386)، ولعلّ في تصميم محارف الحواسيب مصداقا لذلك القول، حيث نجد ستيف جوبز Steve Jobs مؤسس شركة آبل عملاقة الحوسبة في العالم يهب أحد نجاحاته لروعة الخطوط التي يقدّمها؛ إذ قال في كلمته الشهيرة لتخريج طلبة جامعة ستانفورد العريقة عام 2005: "... [بعد أن انسحبت من الدراسة] في كلية ريد الجامعية (Reed College) التي غصّت ردهاتها بلوحات وملصقات كتبت بخط يدويّ جميل، لذا قررت الالتحاق بدورات الخط لتعلم كيفية القيام بذلك؛ فتعلّمتُ خطّي Serif وSans serif [خطوط تتميّز بانسيابية مميّزة]، بالإضافة إلى تغيير مقدار المسافة بين مجموعات الحروف المختلفة، ممّا يجعل الطباعة رائعة. كانت جميلة وتاريخية ودقيقة من الناحية الفنية بطريقة لا يستطيع العلم التقاطها، ووجدتها رائعة. لم يكن من أمل لتطبيق أي من هذا عمليّا في حياتي. ولكني استحضرت [تلك التجربة] بعد

[انقضاء] 10 سنوات، عندما كنا نصمّم أول كمبيوتر "Macintosh" (ماكنتوش)، وأدخلنا ذلك في تصميم نظام "Mac" (ماك)، فغدا أول جهاز كمبيوتر بطباعة وحروف حسنة. فلو أني لم ألتحق بتلك الدورة التدريبية البسيطة في الكلية؛ لما كان لدى ماك أبداً محارف متعددة أو خطوط متباعدة بشكل متناسب..." (Jobs, 2005)

ولعلّنا نتفق أن الحرف العربي برسمه المطبعي والكتابة العربية قد استقرت على شكل اصطلح عليه، حتى بات وضع تعديل عليه في الفضاء الثقافي سباحة عكس التيار، ومغامرة شبه مستحيلة، لا يقاس عليها التبسيط الحاصل في اعتماد أنماط كتابية تسهيلية في شبكات التواصل الاجتماعي عبر الوسائط الإلكترونية الشخصية المحمولة كالرَوْمَنة والعربيزي والعربيش وغيرها (انظر: Diouri, 2011: xxiv; Moginet, 2009: 105) كما أخفقت العديد من المبادرات لعلّ إحداها –ولا أقول آخرها– مبادرة "مرسال" (Abou Rjeily, 2011).

ولذا فإن النموذج الذي نطرحه يقع في جانب تسهيل تعلّم النمط السائد في كتابة الحرف العربي، ولا يتجاوز إلى ابتداع أي شكل أو صورة جديدة ليست من الكتابة العربية المعيارية في شيء.

ج. المنطلق الثالث: التيسير للأغراض التعليمية

وهذا المنطلق هو بيت القصيد؛ إذ إن ما نحن بصدده –وهو ما يقوم عليه البحث وسؤاله الأهم– هو إعانة المتعلّم على الاسترسال في رسم الحرف والكتابة، وتيسير إبصاره له منطقيًا منسجمًا، حتى تستقيم أنامله في صناعته، ويستعين به على أدائه اللغوي لفظًا وعبارة، مكتوبة أو مقروءة.

ولذا سنسوق نموذج تعليم الحروف في اللغة الإنجليزية أولا باعتبارها نموذجا تعتمده لغة عالمية واسعة، والتذرّع بصعوبته لا يكاد يقارن بما نجده في العربية. ثم نعرض للتيسير المتحصّل من استخدام نموذج البراق.

• **نموذج تعليم الحروف في اللغة الإنجليزية**

لا يختلف اثنان في اعتبار الإنجليزية اللغة العالمية الأوسع انتشارًا والأكثر تعلّمًا، وقد اتخذت في الكتابة الحرف الرومانى الذي يرى فيه كثيرون بساطة إذا ما قورن بالحرف العربي (دسوقى، 1946). ولذا فإننا سننظر في حقيقة اللغة وأصواتها ورسوم حروفها مقابل أسلوب العرض المدرسيّ التعليميّ.

oالوصل في الكتابة الإنجليزية المسترسلة:

المعتمد على الجدول الأبجدي ذي العمود الواحد في تعليم الحروف، فعلى سبيل المثال، لا تكاد تجد كتابًا تعليميًا يشرح تعليم الحرف (e) بأشكال وصور متعددة حسب موقعه في الكلمة وجداول تؤسس لهذا المفهوم، كما هو موضح في الشكل (2) أدناه.

شكل 1 : شكل حرف (E) يعتمد ارتباطه بالحرف الذي يليه
أو يسبقه إما وصلة مرتفعة أو وصلة منخفضة

لذا يمثل حرف (e) الأول في الكلمة حرفَ وصل منخفض؛ إذ تظهر نقاط التعليم قبل الحرف منخفضة، وهذا لن يكون ممكنا لو لم يسبقه أحد الحروف التي تتصل من الأسفل (مثل a, c, d ...). ومن ناحية أخرى، يمثّل حرف (e) الثاني حرف وصل مرتفع وهذا لا يحدث إلا إذا كان مسبوقًا بواحد من أربعة أحرف ترتبط من الأعلى (مثل b, o, v, w). ومع ذلك فإن خط الاتصال المنقط الذي يتبع حرف (e) في كلتا الحالتين يبقى كما هو؛ إذ يخرج من أسفل الحرف بغض النظر عن الحرف الذي يتبعه.

ولكن أحدًا لا يدرّس حرف (e) للمتعلمين بأربعة أشكال تبعا لموقع حرف (e) في الكلمة، كما يظهر في الشكل (3) أدناه:

شكل 2: شكل حرف (E) في مواضع مختلفة

أما مفهوم الوصل بين الحروف والتشبيك فهو واضح وآلي لا يحتاج إلى تعقيد في الصناعة الكتابية غير المحترفة للخطاطين، ويصلح ذلك بالنسبة إلى المتعلّم المبتدئ في رسم الحروف كلها، فما بالك بمن خضع لمران في منطق وصل الحروف في لغة قبل العربية ثم انتقل لتعلم الحرف العربي؟

والمنطق في أن وضع جداول للغايات التعليمية فيها صور الحروف الإنجليزية تبعًا للأصوات والأشكال قد تتجاوز هذه الطريقة في تقديم الحرف هي مربكة وستجعل عملية التعلم أكثر تعقيدًا حين نستعرض باقي الأحرف الأخرى في الأبجدية التي تتغير أشكالها أكثر عند إضافة هذه الروابط.

o جداول الحروف الإنجليزية بين الحقيقة والتيسير:

يتعرّض المبتدئ في دراسة الإنكليزية للحروف على شكليها الكبير والصغير في أسوأ الأحوال، وهو ما نجده في الوسائل التعليمية، وفي تقديم الكتابة للمبتدئين. ويلتفت الكثيرون لخاصية الفصل الممكن بين الحروف، باعتبارها ميزة كبيرة، وأن للحرف شكلا واحدًا وهو ما دحض في النقاش أعلاه.

ولكن تعلّم الحرف الإنجليزي لا يقتصر بحال على هذه الأشكال أو الأصوات، إنما هو أضعاف ذلك، ممّا يقدّم للمتعلّم تدريجيّا دون إحداث رهاب الحروف، أما حروف الإنجليزية فهي: "من الناحية النظرية يمكن تهجئة أية كلمة إنجليزية باستخدام 89 شكلًا [أصليًا بغض النظر عن كونه حرفًا كبيرًا أو

صغيرًا] في نظامها الأساسي، ومناظراتها في النظام الأساسي 138؛ إذ تغطي بذلك كل الصوائت الـ 44، وتسمح للتبدلات حسب موقعها في الكلمة والضوابط الأخرى". (Brooks, 2015: 262)

ومن الناحية الشكلية البصرية، فإن هذا الاقتباس يمكن أن نعرضه تاليًا في الجداول (الشكل 4) التي صنف فيها بروكس Brooks هذه الحروف وأصواتها وأشكالها (Brooks, 2015: 264-265):

aa	aar	ach	ae	aer	ah	aigh	aire	ais	ait	al	alf
	anc	ao	aoh	aow	arr	arre	arrh	as	at	augh	aul
	aur	awe	aye	ayer	ayor						
bh	bd	bp	bt	bu	bv						
cc	cch	che	chs	ckgu	cq	cqu	ct	cu	cz		
de	ddh	dh	ddh	di	dj	dne	dt				
eah	eau	e'er	ei	eigh	eir	eo	e're	err	erre	es	et
	eu	eur	ewe	ey	eye	eyr	ey're	ez			
fe	ffe	ft									
gh	gi	gi	gm	gn	gne	gu	gue				
hea	heir	ho	hour	hu							
ia	ier	ieu	io	ire	irr	is	it				
jj											
ke	kh	kk	kn								
lh	lle										
mb	mbe	me	mme	mn							
nc	nd	ne	ngh	ngu	ngue	nne	nt	nw			
oa	oar	oat	oe	oer	oeu	oh	oir	oire	ois	ol	olo
	ooh	oor	orp	orps	orr	ort	os	ot	oue	ough	oul
	oup	our	ou're	ous	out	oux	owe				
pb	pe	phth	pn	ppe	pph	ps	pt				
qu	que										
re	rh	rrh									
sc	sce	sch	sci	sj	sse	st	sth	sw			
te	the	ts	tsch	tte	tw						
ua	ui	ure	urr	ut	uu						
vv											
wi	wr	ww									
xe	xh	xi									
ye	y.e	yr	yre	yrrh							
ze	zi										

a	a.e	ai	air	ar	are	au	aw	ay	
b	bb								
c	ce	ch	ci	ck					
d	dd	dg	dge						
e	ea	ear	ed	ee	e.e	eer	er	ere	ew
f	ff								
g	ge	gg							
h									
i	ie	i.e	igh	ir					
j									
k									
l	le	ll							
m	mm								
n	ng	nn							
o	o. e	oi	oo	or	ore	ou	ow	oy	
p	ph	pp							
q									
r	rr								
s	se	sh	si	ss	ssi				
t	tch	th	ti	tt					
u	ue	u. e	ur						
v	ve								
w	wh								
x									
y									
z	zz								

شكل 3: جداول الحروف الأساسية في اللغة الإنجليزية
(الصوامت والصوائت)

والتساؤل المبرر الذي لا بد أن نستحضره هنا، لماذا لا يتمّ عرض مثل هذه الجداول (الظاهرة في الشكل 4) على المتعلّم أيًا كان مستواه في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لأهلها أو لغيرهم. مع أنها تنطوي على تحديات صورية وصوتية مختلفة (مثلا: تمثيل الصامت بأكثر من شكل، وإنتاج صوامت جديدة بدمج الحروف، وعلائق الأصوات المركبة...)؟

والإجابة دون تردد هي أن الجانب التعليمي الوظيفي يطغى على الجوانب العلمية أو الوصفية أو المرجعية. ويتركز جلّه على إزاحة الرهاب من نفوس المتعلمين في مستوياتهم الدنيا.

- **تنميط الحروف العربية تعليميًا**

ينطلق البحث من مبدأ تيسير الكتابة من خلال فهم الحرف العربي وطبيعته وتاريخه، واعتماد نموذج تعليميّ يساهم في التعرف عليه للغايات الوظيفية التي يرنو إليها. وكما رأينا –أعلاه– أسلوب تعليم الحروف باللغة الإنكليزية، وعرضها ببساطة.

وقد اتضح بتقصّي تاريخ تطوّر الحرف العربي أنه نشأ مستقلا في النبطية، ثم نجد العربية المبكرة قد وصلت الحروف تيسيرًا للكاتب ومنعًا لتداخل الكلمات المتتابعة في النص الواحد. ويتصل الحرف العربي تبعًا لمنطق الرسم بما بعده بمدّ ذيل الحرف وتسطيحه على السطر ليتصل بما بعده إن شكل معه كلمة، وإلا فإن الحروف تبقي مسافات مع من لا تجتمع معه على الكلمات وتحتفظ بعراقتها (العراقة: بتقويسها (كالجيم والعين وأخواتها) أو تقويرها (كالسين ومثيلاتها)).

وبناء على ذلك فإن المنطق لا يقبل بأن تسبق الحرف وصلة، فذلك مناف لمنطق الكتابة واللغة، التي تسترسل بالامتداد إلى اليمين بتسطيح الحروف، ولا تتجه مطلقًا لليمين.

oالخصائص التعليمية لرسم الحروف العربية وقواعدها

وإن من يُسر العربية على المبتدئ أنها تعتمد على قاعدتين إرشاديتين رئيسيتين شبه مطردتين في رسم حروفها وقراءة كلماتها، وهما: اقرأ ما ترى، واكتب ما تسمع؛ إذ إن الحرف العربي قد تميّز بخصائص تعليمية يسيرة على المبتدئين، أهمها:

1. لكل صامتٍ شكلٌ واحد يمثله.

2. لكل شكلٍ صامتٌ واحد يمثله.

3. لا ينتِج اندماجُ شكلين صامتًا جديدًا.

4. لا ينتِج اندماجُ شكلين صامتًا واحدًا.

5. لكل صامتٍ عربي اسمٌ يبدأ بصوته.

6. حركات العربية ثلاث فقط.

7. مدود العربية: مدّ الضم بالواو، ومدّ الكسر بالياء، أمّا مدّ الفتح فعلى ثلاثة أشكال: الألف، والمد في نهاية الاسم المقصور، ومد الألف المحذوف (وهو نادر تاريخي، مثال: الله، ذلك، لكن..).

8. المحذوفات من الكتابة نادرة (مد الألف المحذوف).

ولعل الخصائص أعلاه تظهر مدى بساطة الحرف العربي مقارنة بالحروف في اللغة الإنجليزية، وإن إمكانية مطاوعته في مقاربات تعليمية مختلفة ينبغي أن تكون شغل المؤلفين والباحثين.

oتوظيف نموذج البراق في كتابة الحروف

يقتصر نموذج البراق على أشكال الحروف الأساسية، دون اعتبار لما يلحق بها، ناهيك عن إسقاط أي وصلة تسبق الحرف لعدم منطقيتها –كما أسلفنا.

وجلّ ما يحصل للحرف العربي هو مدّ ذيله على السطر ليشبّك ويصل ما يليه. ويستثنى ما لم يكن ذا ذيل من الوصل، وهي ستة أحرف مقطوعة (أ، د، ذ، ر، ز، و). وينطبق على ما سواها من الحروف. ولعدم تسطيحها على السطر خشية التباس أشكالها على غيرها.

وأيسر الرسوم على المتعلّم الأحرف المبسوطة (ط، ظ)، وكذلك الأمر في الأحرف البائية (ب، ت، ث، ف)، فهي سطرية ابتداء، لا تستدعي عند الوصل إلا تسطيح العقفة في نهايتها. كما لا يستدعي الوصل عناء في الأحرف السينية الكاسيّة واللام (س، ش، ص، ض، ق، ل، ن، ي)، ولا في الأحرف الجيمية المقوّسة والميم (ج، ح، خ، ع، غ، م) فإن ما يتعين فعله هو تسطيح الكأس أو القوس لا غير.

ولعل من التحديات التي تواجه بعض المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء هو هيئة العين والغين المقفلتين على مثلث مقلوب، ورسم حرفي (كـ، ه). أما الكلام في أصل العين (وهو ما ينطبق على الغين) أنها لم تقفل حتى العصر الأموي، وأخذت رسمها النبطي (/) الذي لم يستقر رسمه في النقوش العربية المبكرة مضلّعا وباستدارة أحيانًا (/). وتظهر النقوش ذاتها أن التضليع هو الأصل؛ إذ رسمت على هيئة مثلث مقلوب منزوع القاعدة؛ أي مفتوحًا من الأعلى في كل النقوش العربية حتى نهاية العصر الراشدي (الجبوري، 1977؛ داود، 1991: مثالا 113). وليست القفلة التي نراها إلا استرسالا في الكتابة والتضليع استقر في العين خشية التصحيف ولتفريقه عن الفاء والقاف. ومن خلال التجربة الطويلة والبحث التجريبي في وعي الطلبة فإنهم سرعان ما يتجاوزونها.

أما ما وضعت له صورًا في الجدول؛ فلكيلا أرهق المعلّم تفسيرًا، فهو لحرفي الكاف والهاء. فالهاء لها شكل واحد في أصل الحرف العربي وهي الهاء

المعرّاة دائرية الشكل (٥) (القلقشندي، 1913: 3/ 93) تضعها حيث شئت من الكلام ولم تحوّر لتكتسب شكلها الجديد (ه) إلا العصر الأموي (الجبوري، 1977: 121–122). وقد تطوّرت في الخطوط الهندسية، ولكن مرجعية استرسال القلم فيها واضحة جليّة؛ فإن كانت في أول الكلمة فغادرتها لغيرها فإنك مع تمام استدارة القلم من أعلاها تنزل بخط مائل إلى السطر فيستوي شكلها (ه)، وهو ما ينطبق على المتوسطة المستديرة التي ترسمها دائرة مسترسلا فيها فتقطعها من وسطها على السطر (ه)، فلا تصحّف بذلك ميمًا إن كانت أسفل السطر، أو تكون في أعلى السطر فتصحّف فاء أو قافا. وليست النبرة التي ترتكز عليها الهاء أو التاء المربوطة في نهاية الكلمة إلا تجميلية.

وليست الكاف إلا برسم واحد (كـ)، وقد اختلطت في بادئ الأمر لدى الكثيرين بالدال والذال (داود، 1991: مثالا 110، 125) على الرغم من التشديد على عظمها عنهما في الحجم، وفيه قال الداني: "والكاف لا تنقط لأنها أعظم من الدال والذال..." (1997: 36)، وهو ما ينطبق على الكاف في آخر الكلمة؛ إذ إن الدال والذال حرفان مقطوعان لا يتصلان بما بعدهما في وسط الكلمة. ولإزالة هذا اللبس مع ذينك الحرفين فقد رسمت الكاف المعرّاة في آخر الكلمة في بعض خطوط العربية (/) (القلقشندي، 1913: 3/ 85)، ثم ولالتباسها باللام المجموعة (ل) أضيفت لها كاف صغيرة في جوفها تفريقًا لها عن اللام، وفي هذا قال القلقشندي: "وإن كانت معرّاة رسم عليها كاف صغيرة مبسوطة لأنها ربما التبست باللام" (1913: 3/ 159). خلافًا للعرف السائد بأنها همزة (Diouri, 2011: 61).

وأخيرا نعتقد أنه سيكون من المنطقي أن يُقدم المنطق وراء الأشكال الإضافية للمتعلّمين. وبذا يشتمل نموذج البراق على 32 شكلاً منها التاء المربوطة.

4. دراسة تجريبية ومقاربة بيداغوجية

سبقت هذه الدراسة بعض الدراسات التي قيم بها، مستخدمة نماذج – نظنها[6]– شبيهة بتلك التي انتهينا إليها في نموذج البراق. فوضعت الدراسة المتعلمين –من مجموعات محو الأمية– في ثلاث فئات، لكلٍ منها كتاب على الصور التالية: "الكتاب الأول على الحروف العربية غير الميسرة (119 صورة مختارة)، وفي الكتاب الثاني كتبت الدروس نفسها بالحروف التي اقترحها مجمع اللغة العربية (80 صورة مختارة)، وتضمن الكتاب الثالث الدروس نفسها مكتوبة بالحروف الميسرة التي اقترحتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[7] (32 صورة). وتم تنفيذ التجربة في ظل متغير أساسي واحد، وهو عدد الحروف ودرجة تنوع صورها" (حجازي، 1982: 141–142)

أ. العينة واختبار النموذج

وهذا النموذج قد طُرح في بيئة (الفصل الدراسي) للمبتدئين في العربية في المدارس الثانوية، والدورات المهنية، وعلى المستوى الجامعي منذ عام 2005، فاختُبر أربعون منهم من متعلمي اللغة العربية الذين وافقوا على إجراء هذه الدراسة على مستوى A1 / A2 وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (2018)، في اختبار كتابي في الفصول الاختيارية "للمبتدئين" في جامعة مانشستر متروبوليتان Manchester Metropolitan University في أبريل 2010.

---

(6) وقع الباحث مصادفة من خلال اطلاعه على تجربة شبيهة أجريت عام 1976، ثم أعيدت في عام 1978، ولم يقيّض للباحث الاطلاع على "التقرير النهائي عن تجربة تيسير الكتابة العربية وملحقاته" ولا على إعادة التجربة، فهو غير متوفر على الشابكة، ورغم العثور على التقرير في مكتبتين عربيتين –بعد بحث جادّ– لم يكن ممكنًا بحال الوصول إليه والاطلاع على تفاصيله لتعطّل تَيْنكمُ المكتبتين في زمن وباء كورونا. وعليه فإني سأعتمد على النزر اليسير الذي ساقه حجازي في بحثه عام 1982.

(7) لم يتسنّ للباحث التوثق من ماهيّة هذه الحروف الميسرة التي اقترحتها المنظمة، وأساس تقسيمها، والرسم الذي اعتمدت عليه. خاصة أن حجازي وصف خطوات التجربة بأن رُسمت كتُبُـها ابتداء يدويًا ثم في نهاية التجربة يطمئن بأن الدارس لا يجد صعوبة عند انتقاله "إلى قراءة الكتب المطبوعة بالحروف العادية" (1982: 142).

قُسم المتعلمون إلى مجموعتين متساويتين اشتملت كل واحدة منهما على عشرين متعلم. المجموعة (أ) تعلمت اللغة العربية باستخدام النموذج الجديد، دون أن يكون لدى أي من أعضاء المجموعة سابق اطلاع/ إلمام بالأبجدية العربية من قبل، أما المجموعة (ب) فتعلم أفرادها اللغة العربية باستخدام النموذج التقليدي، وقد تعلّم عشرة من أعضاء المجموعة الحروف العربية قبل ذلك. ومع ذلك، فإن عدد الطلبة من المجموعة (أ) الذين ارتكبوا أخطاء مرتبطة بمشاكل وصل الحروف كان ستة، بينما كان عدد الطلبة من المجموعة (ب) الذين ارتكبوا الأخطاء نفسها خمس عشر متعلّما. وكانت نسبة الخطأ ما يعادل ثلاث مرات أو أكثر في أوراق أربعة من طلبة المجموعة (أ) بينما كانت في ورقة واحدة في المجموعة (ب).

كما اعتمد المدرس في التعليم مقاربة "تمثيل الحروف" (Be a Letter Game[8])، ويقوم فيها كل متعلم بتمثيل دور حرف من حروف العربية، فإن لاقى حرفًا آخر (في إشارة لوصل الحروف) مد يده اليمنى ليصافحه ويشكل معه وحدة جديدة (وفي مدّ اليد اليمنى إشارة ثقافية)، وهكذا يمكن للمعلم أن يطلب من المتعلمين في مجموعات تشكيل كلمات، أو يختبرهم فرادى في الحروف. ومن فوائد هذه المقاربة التعليمية أننا نستهدف مهارات تعلّم مختلفة منها الحركية والبصرية والقرائية في آن معًا، أضف إلى ذلك العمل في مجموعات التعلم من الأقران في جو مرح يقلل من رهاب الحروف.

(8) عرضت هذه المقاربة ورقة رئيسية في مؤتمر المجلس الثقافي البريطاني في عام 2012 بعنوان "Using Playful Learning to Teach Arabic Script"، وذلك بعد عرض مبكر في العام نفسه لتناول أبعاد تدريسها للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائيّ "الديسليكسيا" في جامعة لندن للدراسات الشرقية والإفريقية، بعنوان "Supporting Non-Arabic Dyslexic Learners to Overcome Arabic Orthographic Challenges".

ب. التحليل

إجمالا، كان لدى متعلمي المجموعة (أ) مشاكل أقل في تعلم الحرف العربي، وتمكنوا من تعلمه بشكل أسرع. علاوة على ذلك، وُجه المتعلمون إلى أن لكل حرف عربي شكلا واحدًا فقط يمثل الصوت، باستثناء (ك) و(ه)، كما هو موضح في الجدول 2.

أدرك المتعلمون أن جمع حرفين أو أكثر لا يكوّن أصواتا جديدة، كما هي الحال في اللغة الإنجليزية أو بعض اللغات الأخرى، كما أدركوا أنهم لا يواجهون التحديات التي تفرضها كتابة أنظمة اللغة الإنجليزية ولغات أخرى ما يجعل الخط العربي سهل التعلم.

بالإضافة إلى الأسباب المذكورة أعلاه، فإن المجموعة (أ) لديها نسبة أغلاط أقل من المتعلمين في المجموعة (ب) للخلط بين الحروف المتشابهة (على سبيل المثال، خلط العديد من متعلمي المجموعة (ب) بين حرف الألف وحرف اللام خاصةً متوسطة؛ لأنهم أيقنوا أن الحرف له شكل واحد بميزات فريدة. وبالمثل خلط بعض المتعلمين بين حرف الذال وحرف النون ابتدائية ومتوسطة ...).

قد يكون للخلط سبب يتعلق بالإسقاط البصري؛ فقد كان يتعين على متعلمي المجموعة (ب) أن يتذكروا حرفًا وشكلا جديدًا تُعلم حديثًا من بين ما يزيد عن مئة شكل من ذاكرتهم، وكان عليهم تصنيفها في مجموعات.

5. الخلاصة:

من أشدّ الكلمات ثقلا على نفس المتعلّم أن يشرع في تجربة التعلّم بناء على ترهيب مما سيتعلّمه، وهو الأمر الذي يطرح –على غير علم ولا هدى– من كثيرين بأن العربية لغة صعبة وأن أبوابها عسيرة على المتعلّم. وهو ما لا يستقيم

في جوانبه اللغوية والمنطقية، ونضيف إلى ذلك قول الله تعالى في كتابه: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ (سورة القمر: 17)، فإن كان رب العزة – سبحانه– قد يسّر القرآن للذكر فإنه حكمًا سييسّر العربية التي هي أداة هذا القرآن.

إن مفهوم الوصل بين الحروف واضح وآلي لا يحتاج إلى تعقيد في الصناعة الكتابية، وليست الجداول التي نجدها في كتبنا المدرسية إلا جداول مرجعية لصور الحرف بنيت ابتداء لغايات غير تعليمية، وهي بذلك، شأنها شأن كتب النحو المرجعي، تعين المدرّس في تمثّل القاعدة وتثقل على المتعلّم بتفرّعاتها التي لا محلّ وظيفيًا لها.

وعليه، فإن البحث يرجو أن ينعتق الباحثون ومؤلفو الكتب المنهجية من الارتهان للصور النمطية والمسلمات غير المبنية على أسس علمية دون تثبّت من صلاحيتها؛ إذ يشكل الحرف العربي بوابة اللغة ولن يساعد تشكل رهاب الحرف العربي علاقة صحية مع مهارتي الكتابة والقراءة وبالتالي سنعكس على سائر مهارات تعلّم اللغة.

وما حاولنا التركيز عليه من خلال نموذج البراق هو تحفيز المتعلّم حركيًا على التعامل مع منطق الربط، وأهملنا مبدأ الزجّ بعشرات الصور البصرية التي لا ترتبط بالضرورة بمنطق عند المتعلّم وتورث تحديات تعليمية ونفسية تربوية أخرى.

وعلى الرغم من تقديم نموذج البراق الذي قد يعين المتعلّم، فأننا نقرّ أنه هو محض أسلوب ومقاربة تعليمية، وليست إدخال نظام كتابة جديد في اللغة. بحيث يسمح هذا النهج للمتعلمين بالتغلب على الصعوبات في إتقان الكتابة وفتح الباب لمزيد من الأبحاث والدراسات في تعليم الكتابة العربية من خلال منظور حديث.

المراجع:

- ابن خلدون، عبد الرحمن. 2012. *مقدمة ابن خلدون*. تحقيق: درويش الجويدي، بيروت: المكتبة العصرية.
- أبو عمشة، خالد، 2020. *الحروف العربية وأصواتها*، عمان: دار كنوز.
- أفندي، حلمي، 1849–1950، *ميزان الخط*، تركيا.
- بدوي، السعيد، 1973، *مستويات العربية المعاصرة في مصر*، القاهرة: دار المعارف.
- بدوي، السعيد، وآخرون 2008. *الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجزء الأول)*، القاهرة: The American University of Cairo Press.
- بن سلامة، البشر، 1971، *اللغة العربية ومشاكل الكتابة*، تونس: الدار التونسية للنشر.
- بنّور، عبد الرزاق، 2004، *الكتابة في المتوسط*، تونس: موسوعة البحر الأبيض المتوسط.
- الجبوري، سهيلة، 1977، أصل الخط العربي وتطوّره حتى نهاية العصر الأموي، *رسالة ماجستير*، جامعة بغداد.
- الجندي، مصطفى، 2010، *معلّم القراءة العربية مع قاعدة بغدادية*، أوهايو: عبد الله فرح.
- الحاج، محمد، 2020، *الطريق إلى العربية: المستوى الأول*، مركز الشيخ عبد الله بن زايد آل محمود الثقافي الإسلامي.
- حجازي، محمود فهمي، 1982. تيسير الكتابة العربية، *حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر* 5. 126–155.
- الحمد، منتصر، أ2016، تأثير ازدواجية اللسان على وارثي اللغة العربية من متعلميها لغةً أجنبية.

Grigore, George & Bituna, Gabriel (eds.), *Arabic Varieties: Far and Wide: Proceedings of the 11th International Conference of AIDA – Bucharest, 2015*. Bucharest: Editura Universităţii din Bucureşti. 65-71.

- الحمد، منتصر، ب2016، أغلاط وارثي اللغة العربية من متعلميها في بريطانيا بين ازدواجية اللسان وثنائية اللغة، *اللغة والأدب* 29. 79–126.

- الحمد، منتصر وعلوي، حافظ. 2016، أغلاط نقل القدرة عند متعلمي العربية لغة ثانية: الناطقون بالإنجليزية مثالا، *مجلة التواصل اللساني* 103.18–136.

- حقاني، محمد، 1992، *نوراني قاعدة*، دلهي: ملت بك سينتر، (اللغة الأوردية)

- الداني، عثمان، 1997، *المحكم في نقط المصاحف*، تحقيق: عزة حسن، دمشق: دار الفكر.

- داود، مايسة، 1991، *الكتابات العربية الإسلامية على الآثار الإسلامية منذ القرن الأول حتى القرن الثاني عشر للهجرة*، القاهرة: مكتبة النهضة.

- دسوقي، محمد علي، 1946، *كتاب تيسير الكتابة العربية*، القاهرة: المجمع اللغوي.

- غزال، الأخضر أحمد، 1977، *المنهجية العامة للتعريب المواكب: مشاكله اللسانية والطباعية، اصطلاحياته المزدوجة، تقنياته ومشاكله*، الرباط: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

- القلقشندي، أبو العباس أحمد، 1913، *كتاب صبح الأعشى في صناعة الإنشا* (15 جزء)، المطبعة الأميرية: القاهرة.

- مؤلف مجهول 2010، *أحسن القواعد*، ديوزبي، دار الكتب.

- ناجي، هلال، 1991، *ابن مقلة: خطاطا وأدينا وإنسانا، مع تحقيق رسالته في الخط والقلم*، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

– Abboud, Peter. *et al.* 1968, *Introduction to Modern Standard Arabic Pronunciation and Writing*, Michigan: University of Michigan Press.

– Abu-Absi, Samir, 1986, "The Modernization of Arabic Problems and Prospects", in *Anthropological Linguistics* 28/3. 337-48.

− Abou Rjeily, Rana. 2011, *Cultural Connectives*. London: Mark Batty Publisher.

− Allen, James. *et al*, [eds] 2012, *The Unicode Standards*, Mountain View: Addison-Wesley.

− Alshakhshir, Hasan. 2013. *Noon: Learn to Read Arabic, Mastering Arabic for Beginners*. Melbourne: Noon Press.

− Brigs, Asa. & Burke, Peter. 2005. *A Social History of the Media: From Gutenberg to the Internet*, Cambridge: Polity Press.

− Brockelman, Carl. 1962. *Arabische Grammatik: Paradegmen, Literature, Übungsstücke und Glossar*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

− Brooks, Greg. 2015. *Dictionary of the British English Spelling System*. Cambridge: Open Book Publisher.

− Brustad, Krestine., Al-Batal, Mahmoud. and Al-Tonsi, Abbas. 2010. *'Alif Baa: Introduction to Arabic Letters and Sounds*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

− Council of Europe, 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

− Diouri, Mourad. 2011. Teach Yourself: Read and Write Arabic Script, London: Hodder Education.

− Fry, Edmund. 1799. *Pantographia; Containing Accurate Copies of All the Known Alphabets in the World; Together with an English Explanation of the Peculiar Force or Power of Each Letter: To Which Are Added, Specimens of All Well-authenticated Oral Languages forming a Comprehensive Digest to Phonology*, London: Cooper and Wilson.

− Ferguson, Charles. 1959. “Diglossia”, in *Word* 15. pp. 325-340.

− Fischer, Wolfdietrich. 2002. *A Grammar of Classical Arabic*, 3rd ed. Tr: Rodgers, Jonathan. New Haven/London: Yale University Press.

− Gruendler, Beatrice. 1993. *The Development of the Arabic Scripts: From the Nabatean Era to the First Islamic Century According to Dated Texts*, Harvard Semitic Studies 48. Atlanta: Scholars Press.

− al-Ghul, Omar 2004. An early inscription from Petra carrying diacritic marks. **Syria** 81. 105-118.

− al-Hamad, Muntasir 2016. A New Model to Learning Arabic Script. *Romano-Arabica* 16. 167-178.

– al-Hamad, Muntasir 2018. Revisiting the Arabic Verses of the ‘Ain ‘Avdat Inscription. Brooke, G. et al (eds.) *Near Eastern and Arabian Essays: Studies in Honour of John F. Healey*. In Journal of Semitic Studies, Supplement 41. 159-169.

– al-Hamad, Muntasir. 2020. The Qara’a: Defining a Group in Learning Arabic as a Foreign Language. *Romano-Arabica* 20. 33-44.

– al-Hamad, Muntasir & Mohammad, Yahya. 2020. An Orthographic Phonological -Based Error Analysis of English-speaking Learners of Arabic. Soliman, Rasha (ed.), *Leeds Language Scholar Journal - Special Issue for Arabic Language* 6. 8-25.

– Hansen, Gunna. 2010. Word Recognition in Arabic as a Foreign Language. The Modern Language Journal 94/ 4. 567-581.

– Healey, John. 1990. “The Early Alphabet”, in J. Hooker (ed.), *Reading the Past: Ancient Writing from Cuneiform to the Alphabet.* London: Guild Press. 197-257.

– Healey, John. 1993. “Nabataean to Arabic: Calligraphy and Script development among the Pre-Islamic Arabs”, in *Manuscript of the Middle East,* Vol. 5: pp. 41-52.

– Healey, John & Smith, Rex. 2009. *A Brief Introduction to the Arabic Alphabet*. London: Saqi.

– Jobs, Steve. 2005. ‘You’ve got to find what you love,’ Jobs Says. *Stanford News*. [Online] [Accessed on 21 May 2020] https://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/

– Kanakri, Mahmoud. 1988. “Style and Style Shifting in Educated Spoken Arabic of Jordan”, Unpublished PhD dissertation, University of Wisconsin.

– Lane, Edward. 1863. *An Arabic-English Lexicon*. London: Willams & Norgate.

– Lane, John, Breugelmans, Ronald & Witkam, Jan Just. (1997). *The Arabic type specimen of Franciscus Raphelengius’s Plantinian Printing Office (1595),* Leiden: The University Library of Leiden.

− Laitin, David. 1977. *Politics, Language, and Thought: the Somali Experience*, London: University of Chicago Press.

− Lings, Martin & Safadi, Yasin. 1976. *The Qur'an: Catalogue Of An Exhibition Of Quranic Manuscripts At The British Library*, London: World of Islam Festival Publishing Company Ltd.

− Mace, John. 2003. *Teach Yourself Beginner's Arabic Script*, London: Hodder Headline

− Macdonald, Michael. 2000. "Reflections on the Linguistic Map of Pre-Islamic Arabia", in *Arabian Archaeology and Epigraphy* 11. 28-79.

− Marzari, Robert. 2006. *Arabic in Chains: Structural Problems and Artificial Barriers*, Berlin: Verlag Hans Schiler.

− Mitchell, Terence. 1970. *Writing Arabic: A Practical Introduction to Ruq'ah Script*, London: Oxford University Press.

− Moginet, Stefan. 2009. Writing Arabic: From Script to Type. Cairo. The American University in Cairo Press.

− Naveh, Joseph. 1982. *Early History of the Alphabet. An Introduction to West Semitic Epigraphy and Paleography*, Jerusalem/Leiden: Hebrew University.

− Nöldeke, Theodor. 1880. *Kurzgefasste Syrische Grammatik*. Leipzig: T. O. Weigel.

− Prochwicz-Studnicka, Bożena. 2019. The formation and the development of the Arabic script from the earliest times until its standarisation. *The Polish Journal of the Arts and Culture*. New Series 9 – 1. 53-91

− Salameh, Franck. (2010) *Language, Memory, and Identity in the Middle East: the case for Lebanon*, Plymouth: Lexington Books.

− Versteegh, Kees. 1997. *The Arabic Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

− Vrolijk, Arnoud & van Leeuwen, Richard. 201,4. *Arabic Studies in the Netherlands: A Short History in Portraits, 1580-1950*, Tr: Hamilton, Alastair. Leiden: Brill.

− Wightwick, Jane & Gaafar, Mahmoud. 2005. *Mastering Arabic Script: A Guide to Handwriting*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

− Wightwick, Jane & Gaafar, Mahmoud. 2015. *Mastering Arabic 1*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

− Wright, William. 1932. *A Grammar of the Arabic Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

− Younes, Munther. 2013. The Routledge Introduction to Qur'anic Arabic. New York: Routledge.

− Young, Donna. 2012. *Printables and Resources*. [Online] [Accessed on 21 May 2020] https://donnayoung.org/penmanship/cursive-den.htm

− Zoghbi, Pascal and Stone 2011. *Arabic Graffiti*. Berlin: From Here to Fame.

كتاب سيبويه في الدراسات الغربية المعاصرة
ميكائيل كارتر نموذجا

محمد الوحيدي
أستاذ مشارك للغة واللسانيات
جامعة مولاي إسماعيل-المغرب

تقديم

لا يخفى أن اهتمام الغرب (أوروبا تحديدا) بدراسة العربية قديم؛ إذ يتلازم ونشوء ما يسمى الاستشراق، الذي ارتبط بميلاد الوعي بالذات وبالآخر (العالم الإسلامي). وقد تجسدت هذه العناية في السعي إلى تعلم اللغة العربية وتدريسها، لأن ذلك كان الوسيلة الوحيدة لمعرفة هذا الآخر وتراثه. وقد ازداد الاهتمام بتاريخ الدراسات العربية في أوروبا منذ العمل الرائد الذي قدمه يوهان فُك[1]؛ حيث سعى الكثيرون إلى كشف الدواعي العلمية (البحثية) والإيديولوجية التي جعلت الغربيين يهتمون بدراسة العربية منذ أن قدَّم بطرس المبجَّل أول ترجمة للقرآن الكريم إلى اللاتينية، وكذلك القيمة المعرفية لتلك الدراسات.

وقد كان التراث النحوي في صلب هذه الدراسات؛ لذلك أولى المستعربون أهمية لكتب النحو العربي ترجمة وتعليقا. ثم عملوا على صناعة كتب

(1) يظل كتاب البروفيسور يوهان فُك(*Die Arabischen Studien in Europa : bis in den Anfang des 20 Jahrhunderts*) أوفى دراسة تستقصي تاريخ الدراسات العربية في أوروبا منذ القرن الثاني عشر الميلادي إلى بداية القرن العشرين. وبالرغم من قيمة الكتاب، فإن الترجمتين العربيتين التي اطلعت عليهما لا تعكسان، في رأيي، القيمة التاريخية والمعرفية لمضامين هذا الكتاب.

نحوية خاصة بهم تساعد الطالب على تعلم العربية. وقد اشتد الاهتمام بالتراث النحوي في الدراسات الغربية المعاصرة، بدراسة تاريخ النحو العربي، وأعلامه، وكتبه، وقضاياه. ولا شك أن دواعي هذا الانشغال لم تعد هي نفسها التي كانت وراء دراسة العربية وعلومها في بداية النهضة الأوروبية والقرون التي تلتها؛ إذ أصبح الجانب الأكاديمي أقوى وأجلى عبر التركيز على الجوانب التاريخية والمنهجية والمعرفية التي تثيرها الدراسات النحوية.

تروم هذه الورقة إضاءة بعض مظاهر اهتمام الغربيين بالنحو العربي. وقد اخترنا الأدبيات التي اهتمت بالنص المؤسِّس للنحو العربي، "كتاب" سيبويه. لقد شغل سيبويه وكتابه موقعا محوريا في الدراسات الغربية للتراث النحوي العربي؛ إذ يعد نصا نموذجيا لطرح المشكلات التاريخية والمنهجية التي ترتبط بنشأة الدراسات اللغوية عند العرب، وطبيعة أصولها ومبادئها، وقيمتها المعرفية. ويعد المستشرق الإنجليزي ميكائيل كارتر أحد أهم الباحثين الغربيين الذين درسوا سيبويه؛ إذ كرس له حياته المهنية والعلمية حتى عُدَّ أحد المختصين فيه.

والورقة منظمة على النحو الآتي: في الفقرة الأولى سنتحدث عن مظاهر عناية الغربيين باللغة العربية ونحوها منذ عصر النهضة. ثم نتناول في الفقرة الثانية اهتمام الدارسين الغربيين بكتاب سيبويه واحتفاءهم به، شرحا وتعليقا وترجمة. وفي الفقرة الثالثة سنعرض القضايا التي عالجها ميكائيل كارتر في دراساته المتنوعة لسيبويه والكتاب. ثم نختم ببعض الخلاصات.

1. عناية المستعربين الغربيين بالعربية والنحو

1.1. تعلم اللغة العربية وتعليمها في أوروبا

نشأت بين العالم الغربي والحضارة العربية الإسلامية علائق متشابكة ومتعددة الجوانب. ولم تكن الحروب الصليبية وحروب الاسترداد إلا جزءا من

القصة؛ "فإذا كانت هذه الفصول وأشباهها مصدرا لكثير من العداء للإسلام، فقد كان هناك تقريبا تيار خفي من الرؤى المتصارعة التي تدفقت نحو أوروبا لتحسين التقليد المهيمن. لقد كانت للسفراء، والتجار، وعلماء الدين، والفنانين، والشعراء، والناس من كل الطبقات، والحجاج، والرقيق، روابط مع الشرق، وأولئك الذين عادوا إلى الديار حملوا معهم قصصا من الإعجاب والكراهية"[2].

ويرجع اهتمام الغربيين باللغة العربية والإسلام إلى القرن الثاني عشر الميلادي، تحديدا عندما قام بطرس المبجَّل (1092–1156 م) Petrus Venerabilis بنقل القرآن الكريم إلى اللاتينية (1143 م). وقد شهد القرن الثالث عشر الميلادي محاولات كثيرة في هذا الباب، من قبيل وضع معجم لاتيني–عربي، أو معجم مفردات اللغة العربية. لقد كان اهتمام الغرب باللغة العربية في بادئ الأمر لأسباب تبشيرية؛ إذ كان جل الذين اهتموا بالعربية رجال دين مسيحيين، أمثال ريموندوس مارتيني، وريموندوس لولوس، ويبدرو ألَكالا، الذي نشر سنة 1505م معجما عربيا- إسبانيا ونحوا للعربية موجَّهين للعمل التبشيري بين المسلمين الذين كانوا يُكرَهون على اعتناق المسيحية بعد سقوط غرناطة. لكن هذا الاهتمام لم يتحول إلى دراسة اللغة العربية دراسة فيلولوجية، واكتفى الغربيون بنقل الكتب العربية إلى اللاتينية في مجالات الطب، والفلك، والفلسفة، لأن العرب حافظوا على التراث الإغريقي، وكانت كتبهم سبيل الغربيين إلى معرفة ذلك التراث[3]. لقد تعزز الاهتمام باللغة العربية ذاتها مع نشوء الحركة الإنسية في إسبانيا وإيطاليا. وساهم ظهور حروف الطباعة العربية في تعزيز هذا التوجه؛ حيث قامت مطبعة المِديتشي بنشر كثير من المؤلفات العربية من قبيل *القانون* لابن سينا، *والعناصر* لأُقليد، ومؤلفات ابن رشد.

(2) David Blanks and Michael Frassetto, 1999 "Introduction", In David Blanks and Michael Frassetto (Eds.) *Western Views of Islam*, New York: St. Martin's Press, p. 2 .

(3) يوهان فُك **الدراسات العربية في أوروبا**، ترجمة سعيد بحيري ومحسن الدمرداش.

خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر زاد نشاط المستعربين واهتمامهم باللغة العربية. وقد كان للمسلمين الذين يقعون أسرى في أيدي الأوروبيين دور محوري في هذه الحركة. يقول روبرت جونز في هذا الخصوص:

"في زمن كانت فرص اللقاء بشخص له معرفة بالعربية محدودة للغاية، و[كانت] حتى فرصةُ القدرة على استعمال شخص يستطيع إنجاز نسخة موثوقة لنص عربي مهم بعيدةً، كانت أخبار وصول أسير مسلم إلى بلاط أوروبي مصدر إثارة بين المستعربين. ليس فقط لأن هناك إمكانية تعلم شيء من العربية من الأسير، بل لأنه قد يكون قادرا على تقديم خدمات كاتب أيضا. فضلا عن هذا، إذا تم إقناعُه بالتخلي عن عقيدته أو إكراهُه على ذلك وتعميدُه، يمكنه أن يبلغ جمهورا أوسع من الأوروبيين باعتباره مسيحيا أكثر مما يستطيعه مسلما، لأن معرفته وأفكاره قد يتم نشرها"(4).

إضافة إلى ذلك، أسهم المسلمون الزائرون لأوروبا بحظ وافر في هذا الخصوص؛ حيث كان لسفارات المسلمين في أوروبا دور كبير في تعليم العربية للمستعربين. يشير روبرت جونز إلى أن البعثة الديبلوماسية التي أرسلها السلطان المغربي أحمد المنصور الذهبي السعدي إلى إنجلترا سنة 1600 كانت فرصة سانحة بالنسبة للمستعرب البريطاني ويليام بيدويل William Bedwel لتطوير معرفته بالعربية. كما أن سفارة السلطان مولاي زيدان السعدي إلى هولندا سنة 1609 ضمت شخصيات كان لها صلات بالمستعربين الغربيين، نذكر منهم محمد بن عبد العزيز الثعالبي، وأحمد بن قاسم الحجري (المعروف بأفوقاي) صاحب الرحلة الشهيرة "رحلة الشهاب إلى لقاء الأحباب"، التي اختصرها باسم "ناصر الدين على القوم الكافرين". لقد كانت لهؤلاء المسلمين صلات وثيقة بالمستعربين ساعدتهم على تنمية معارفهم بالعربية. وهكذا تشير

(4) Robert Jones, 1988 *Learning Arabic in Renaissance Europe*, Unpublished Doctoral Dissertation, London University. p 64 .

كثير من المخطوطات الأوروبية إلى تعاون أحمد بن قاسم الحجري مع كثير من المستعربين الغربيين أشهرهم طوما الإربيني (1584–1624) Thomas Erpenius[5].

وهكذا أقبل الغربيون على تعلم العربية، يستغلون كل فرصة تسنح لهم لتعلم العربية أو تطوير معرفتهم لها. وتذكر الدراسات رحلة سليمان بن يعقوب الشامي الصالحاني، المعروف بسليمان الأسود Solomon Negri (1656–1727)، في نهاية القرن السابع عشر وبداية الثامن عشر، الذي ارتحل من دمشق إلى أرجاء أوروبا يعلِّم العربية للدارسين والباحثين أمثال لويس بيكي، فريديريك روستغارد، كرستيان بنيديكت ويوهان غالينبيرغ.

ولم يقتصر الاهتمام بالعربية تعلما وتعليما على العمل المؤسسي من خلال تأسيس مراكز للدراسات العربية في لايدن، وكمبريدج، وأكسفورد وباريس، بل كانت هناك طرق أخرى، على هامش العالم الأكاديمي، لتعلم العربية عبر نوع من التعليم الفردي أو الخاص أو ما يسمى "مجموعات الدعم المتبادل" (في إنجلترا مثلا)، وهذا يدل على أنه كانت "هناك مجالات أوسع من الفرص لتعلم هذه اللغة أكثر مما افتُرِض سابقا"[6].

لقد سعى المستعربون الأوروبيون إلى توسيع دائرة الذين يعرفون العربية، وكرسوا جهودهم لهذه الغاية. وهكذا ألقى طوما الإربيني في 5 نوفمبر 1620 خطبة بعنوان "حول قيمة اللغة العربية" يبرز فيها قيمة العربية ويحث الناس على تعلمها. يقول مخاطبا جمهوره:

"أعرِضوا عن أولئك الذين يبثون الفرقة بيننا ويسعون لإبعادكم، بزعم صعوبات خيالية، عن دراسة هذه اللغة البديعة. أعترف أنها كانت، من قريب، تطرح علينا صعوبات. لكن ذلك كان لأن الوسائل الضرورية القواعد، المعلمين، والكتب كانت مفقودة. لكن الآن أرجو أنكم لن تشكوا من قلتها. من

(5) *Ibid*. p 101 .
(6) Jan Loop, 2017 b. “Introduction”, p. 2.

أجل ذلك، اِبدأوا ذلك الآن أيها السادة: انتبهوا لهذه الدراسة النبيلة، امنحوها سويعات كل يوم، وتأكدوا أنه بعد أشهر قليلة سوف أستدعيكم لتشهدوا بالأشياء التي قلتها آنفا" (7).

من أجل بلوغ هذه الغاية، وضع طوما الإربيني برنامجا بيداغوجيا لتوفير الوسائل الديداكتيكية الضرورية لتحقيق هذه الغاية؛ حيث نشر النحو العربي *Grammatica Arabica*، وملحقا للمعجم العربي *Lexicon Arabicum* الذي وضعه فرنسيسكوس رافائيلوجينوس. ثم نشر أول طبعة نقدية لكتاب الأمثال العربية *Proverbia Arabica* مع ترجمتها اللاتينية والتعليق عليها (8). وقد كان ذلك جزءا من حركة واسعة اهتمت بالنحو العربي تواصلت حلقاتها منذ القرن السادس عشر إلى اليوم.

2.1. النحو العربي عند الغربيين

كان الإقبال على تعلم اللغة العربية أحد الأسباب التي جعلت المستعربين الغربيين يتوجهون نحو إنشاء كتب للنحو العربي تسهل عملية التعلم والتعليم. لذلك عملوا على التعريف بالنظام النحوي للغة العربية. وقد سلكوا في ذلك إحدى طريقتين: الأولى هي إصدار كتب النحو العربي أو نقلها إلى اللغات الأوروبية، بدءا باللاتينية ثم اللغات الأوروبية الأخرى لاحقا: الفرنسية، والإنجليزية والألمانية. فخلال ثلاثة قرون من الاستشراق الأوروبي، بين القرنين السابع عشر والتاسع عشر، قام ثمانية من المستعربين الغربيين بنشر وترجمة عشرة كتب نحوية إلى اللغات الأوروبية الرئيسة (9).

(7) Thomas Erpenius, «on the Value of the Arabic Language», Robert Jones (Trans.) *Manuscripts of the Middle East*, I, p 25.

(8) Arnoud Vrolijk 2010 .The Prince of Arabists and His Many Errors, *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, Vol. 73, p 297.

(9) Gérard Troupeau, «Les arabisants européens et le système grammatical arabe». *Histoire, Épistémologie Langage*, tome 2, fascicule 1, 1980. Pp 3-7.

وقد لاحظ تروبو أن الكتب التي تم نشرها أو ترجمتها كليا أو جزئيا إلى اللغة العربية تعود إلى نحويين متأخرين، باستثناء الكتاب لسيبويه؛ إذ لا نعثر بينهم على أي كتاب نحوي من العصر الذهبي للنحو العربي [10]. لذلك "اتسمت المعرفة التي كانت للمستعربين الأوروبيين بكتب النحو العربي، حتى بداية القرن العشرين، بكونها مبتسرة إلى حد بعيد وغير كافية لتعطي فكرة دقيقة عنها" [11].

علاوة على ذلك، اتبع المستعربون الأوروبيون طريقة ثانية للتعريف بالنظام النحوي للغة العربية، تمثلت في تأليف أنحاء للغة العربية. وهكذا ظهرت الأنحاء الأولى للغة العربية في اللغات الغربية في القرن السادس عشر. وقد كانت أول محاولة في هذا الباب عمل راهب مغمور يدعى بيدرو دي ألَكالا الذي نشر سنة 1505م كتابا قصيرا بعنوان "فنون معرفة اللغة العربية بسهولة" (*arte para ligeramente saber la lengua arauiga*). وقد خصصه للهجة غرناطة ولم يتقيد فيه بنظام النحو العربي، بالرغم من علمه بالنحو العربي؛ بل عمل على تطبيق مقولات نحو اللاتينية على لهجة غرناطة. لذلك من الصعب القول إنه يمثل أو نحو غربي للعربية الفصيحة. ثم تلا ذلك النحو الذي نشره ويليام بوستِل سنة 1538م، لكنه يفتقر إلى معرفة صلبة باللغة العربية مثلما لاحظ ذلك يوهان فوك. بالرغم من مظاهر القصور البينة في هاتين المحاولتين، فإنهما أسهمتا في تأسيس الدراسات العربية في الغرب.

وقد شهدت القرون الثلاثة اللاحقة، أي بين القرنين 17 و19، الفترة الحقيقية التي ازدهرت فيها الأنحاء الغربية للغة العربية. وهكذا نشر طوما

(10) من أكثر الكتب التي نقلت إلى اللاتينية الأجرُّومية، وتفسير ذلك أن الغاية التعليمية فرضت الاهتمام بكتب نحوية صغيرة في النحو والتصريف، مثل كتاب التصريف للزنجاني أو كتاب العوامل المائة للجرجاني؛ لأنها أيسر منالا. انظر مقالة تروبو السابقة.

(11) تروبو، «Les arabisants européens et le système grammatical arabe»، ص 3.

الإربيني (طوماس إربينيوس) بين 1613 و1636 ثلاثة أعمال تعد اللبنات الأولى للأنحاء الغربية في أوروبا: "*خمسة كتب في النحو العربي*" (1613)، "*أسس العربية*" (1620)، وأخيرا، أشهر كتبه "النحو العربي" *Grammatica Arabica* (1636). ويمثل هذا العمل الأخير نقلة نوعية "لأن الإربيني غيَّر طريقته الأصلية التي كان يكتفي فيها بترجمة النظام إلى ما يقابله في اللاتينية إلى إعادة صياغة جذرية للبنية العربية من أجل أن تتلاءم والنماذج الاكلاسيكية المفروضة في الأنحاء الإغريقية واللاتينية. وقد جعل هذا التغيير العربية مفهومة أكثر للقارئ الغربي الذي اعتاد سلفا على النظام المستخدم في تدريس اللغات الاكلاسكية" (12).

ظل نحو طوما الإربيني أساس الدراسات العربية في الغرب طيلة القرنين التاليين؛ حيث تمت ترجمته إلى اللغات الأوروبية، وظل نموذجا يحتذيه كل الذين كتبوا أنحاء غربية للنحو العربي. ومن أمثلة ذلك الأنحاء التي صنعها يوهان هيرت (1770)، والترجمة الإنجليزية التي قدمها جون ريشاردسن له (1776)، والنحو الذي كتبه يوهان ياهن في الألمانية (1796). مع بداية القرن التاسع عشر، بدأت تتبلور معالم المدرسة الفرنسية للاستشراق، وقد انعكس ذلك في الدراسات العربية التي انطبعت إلى حد بعيد بعمل البارون سِلفِستر دي ساسي Silvestre De Sacy الذي كان له تأثير كبير على الدراسات النحوية العربية طيلة ذلك القرن (13).

إضافة إلى نشر نصوص من التراث النحوي العربي بعنوان "أنطلولوجية النحو العربي" (14)، ألَّف دي ساسي "النحو العربي" *La Grammaire Arabe*،

(12) Carolyn Killean, 1984 «the development of western grammars of Arabic», Robert Jones, p 223.

(13) نفسه، ص 224.

(14) Silvestre de Sacy, *Anthologie Grammaticale Arabe*, 1829. Paris.

الذي يعد أول كتاب فرنسي في النحو العربي. ولعل أبرز سمات هذا الكتاب أنه يلائم وصف ومصطلحات النحاة العرب المعروفين لديه. ولا تخفى الغاية التعليمية من هذا الكتاب؛ إذ وجهه للطلبة المقبلين على تعلم العربية.

لقد شهد القرن التاسع عشر إنشاء الغربيين مصنفات كثيرة في النحو العربي. ويعد النحو الذي ألفه كاسباري من أهم الإسهامات في هذا الباب. فهو يمثل مزجا لأجود العناصر في كتب من سبقوه. وقد أعيد نشر نحو كاسباري – الذي نشره باللاتينية– في الألمانية، ثم نقله رايت Wright إلى الإنجليزية بين 1859 و1862. ولعل الميزة الجوهرية لهذه الأنحاء التي أُلِّفت في الغرب في النصف الثاني من القرن 19 أنها تعكس فصلا متناميا بين نمطين من التحليل. أحدهما يعتمد التقليد النحوي العربي الأصلي؛ والآخر يقوم على اعتماد الكتابة العربية الفعلية –شعرا أو نثرا – في صياغة النحو العربي. وهكذا تم التخلي عن نسق النحاة العرب لصالح بحث فيلولوجي مستقل يتجاهل التحليلات السابقة للغة العربية [15]. وتمثل الأنحاء التي ألفها المستشرقون الألمان على الخصوص، نذكر من هؤلاء نولدكه، بروكلمان، وريكندورف، نموذجا واضحا لهذا التوجه [16].

وجملة القول، لقد حاول المستشرقون الغربيون بدايةً فرض النسق اللاتيني–الإغريقي ومصطلحاته على النحو العربي. ثم أدركوا لاحقا ضرورة الفصل بين وصف العربية على أساس تحليلات تقوم على المصطلحات اللسانية الغربية والوصف الذي يعتمد تحليلات النحاة العرب. لكن المستشرقين الغربيين منذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين اعتبروا أن كتابة نحو غربي للغة العربية لا تقتضي اعتماد القواعد التي صاغها النحاة العرب، بل إن كتابة نحو مرجعي للعربية يتطلب الرجوع إلى اللغة العربية من خلال النصوص العربية. وهذا واضح في الأنحاء التي ألفت في ما يسمى "العربيةُ المعاصرةُ" *modern literary Arabic*.

(15) Killean, western grammars of Arabic, p 22.8
(16) *ibid* p. 228-229 .

2. سيبويه في الدراسات الغربية

1.2. دراسة التراث النحوي العربي

تركز اهتمام المستعربين الغربيين على توفير الأدوات البيداغوجية التي تيسر لطلاب الدراسات العربية في المراكز الغربية تعلم العربية. لذلك كان التوجه العام هو ترجمة بعض المؤلفات النحوية الأساسية وصياغة أنحاء غربية للغة العربية لهذه الغاية. غير أن القرن العشرين شهد تحولا في اهتمام الدارسين الغربيين بالتراث النحوي العربي؛ حيث اتجه كثير من المستعربين إلى دراسة هذا التراث النحوي وتحليله. وقد كانت وراء هذا الاهتمام دوافع كثيرة تتمحور حول القيمة التاريخية والمعرفية لهذا التراث النحوي.

لقد أدرك كثير من الدارسين الغربيين أهمية النظرية النحوية العربية التقليدية، باعتبارها "إحدى التقاليد (=الأدبيات) الكبرى في تاريخ اللسانيات؛ لكنها ما تزال مجهولة للسانيات الغربية الحديثة" (17). لذلك سعوا "إلى "تقديم هذا التقليد النحوي ليس فقط بتلخيصه، بل بوضعه في سياق يجعله متاحا لأي لساني تلقى تكوينه في اللسانيات المعاصرة" (18).

وإذا كانت الدوافع الشخصية تفسر اهتمام كثير من الدارسين بالتقليد النحوي العربي، فإن هذا الانشغال تفسره رؤية لهذا التراث وخصائصه. في هذا الخصوص، يشير كيس فرشتيغ إلى السمات المحددة للتراث النحوي العربي التي حملته على الاهتمام به، وهي: الاستقلال/ الأصالة، التسامح تجاه الاختلاف، والاستمرارية/ التجانس(19). ويمكن التمييز بين منظورين في مقاربة التراث النحوي العربي القديم. يقوم الأول على التحليل التاريخي "الذي يكتفي بدراسة تطور النظريات في السياق الاجتماعي، ومحتوى المصطلحات، ومسألة التأثير

(17) Jonathan Owens, 1988 *The Foundations of Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, p 1.
(18) *Ibid*. p 1.
(19) Kees *Versteegh* 1988 «Pourquoi Etudier la Tradition Grammaticale?», p 2.08

الخارجي، وتماسك النظريات، دون الانشغال بمسألة الحقيقة" [20]. في هذا التصور، ليس الغرض تقييم النظريات النحوية وصحتها، بل فهمها في إطار السياق التاريخي الذي نشأت فيه.

خلافا لهذا الموقف، يميل بعض المستعربين الغربيين إلى التعامل مع التراث النحوي العربي باعتبار القيمة المعرفية لنظرياته. فهم يدرسون النحو العربي "ليَفِيدوا منه مباشرة، بأن يأخذوا منه معرفة صحيحة باللغة العربية وتحليلا أحسن مما تقدمه الأنحاء الأوروبية"[21]. وهكذا يكون الهدف من وراء دراسة الأدبيات النحوية القديمة "إجراء مقارنة بمناهج اللسانيات المعاصرة ونتائجها. من ثَم، يُعتقَد أنه يمكن أن نجد في التراث النحوي تحليلات شبيهة ب[تحليلات] اللسانيات المعاصرة، أو تحليلات أكثر نجاعة واقتصادا" [22]. بهذا المعنى، فالتقليد النحوي العربي القديم بالرغم من قدمه، ليس مفصولا أو مفارقا زمنيا، بل إنه ما يزال أساسا للممارسة النحوية العربية في العالم العربي وفي الترجمات الغربية [23].

في هذا الخصوص، يدافع جوناثان أوينز في دراسته للتراث النحوي العربي القديم عن القيمة الإجرائية والتحليلية لكثير من المفاهيم والأدوات النحوية العربية. وهكذا يفترض أن التحليل التركيبي في النظرية النحوية القديمة يتأسس على ثلاثة عناصر أو مسلَّمات: أ) تشكل الوحدات فئات أو طبقات كلمات قائمة على علاقة الاستبدال؛ ب) تمثل مواقع الاستبدال وظائف نحوية؛ ج) ترتبط الوظائف النحوية فيما بينها بعلائق تبعية *dependency relations* تحدد الحالات الإعرابية وعلاماتها. إن هذا التحليل يجعل "الممارسة

(20) *Ibid*, p 21.3
(21) Kees *Versteegh* 1988 «Pourquoi Etudier la Tradition Grammaticale?», p 212.
(22 (*Ibid*, p.213
(23) Johnathan Owens 1997 «The Arabic Grammatical Tradition», p 46.

النحوية العربية تبدو شبيهة بالبنيوية "المتبصرة" لأن النظرية النحوية المعاصرة تنهض في الحقيقة على الأساس نفسه الذي يشكل عماد النظرية العربية" [24]، [25].

2.2. سيبويه حارس اللغة وواضع النحو

انشغلت الأدبيات الغربية بأعلام الفكر اللغوي، لكن لا أحد يضاهي الاهتمام الذي لقيه سيبويه بين الباحثين الغربيين، باعتباره الوجه الأشهر في تاريخ الثقافة الإسلامية. ويرجع ذلك إلى دوره المحوري في تاريخ الثقافة العربية باعتباره المؤسس الفعلي للنحو العربي، بل الفكر اللغوي بوجه عام. وهو يكاد يحجب الدور الذي قام به أستاذه الخليل بن أحمد الفراهيدي في تاريخ التفكير اللغوي، لولا أن هذا الأخير ارتبط أكثر بدوره في إقامة علم العروض وتأسيس المعجميات العربية، من خلال معجم العين.

وتكشف أدبيات الغربيين –صراحة أو ضمنا – عن دوافع هذا الاهتمام. وهي ترتبط على العموم بالموقع المركزي للمؤلَّف الوحيد الذي تركه سيبويه – الكتاب– الذي قام به في تاريخ التفكير اللغوي العربي، بل الفكر الإسلامي. فالتقليد النحو العربي في تاريخه ليس إلا استمرارا وتوسيعا لما أصَّله سيبويه في الكتاب. علاوة على هذا، يشير كثير من الدارسين إلى الدور الذي قام به سيبويه في تدوين اللغة العربية، نحوها وصرفها وأصواتها، ومعيرتها. فالكتاب ليس مصدرا للتحليل النحوي/التركيبي للغة العربية فقط، بل هو مصدر للمتن اللغوي نفسه الذي دونه سيبويه –نقلا عن أساتذته وعن الرواة – في الكتاب.

(24) *Ibid*, p.51

(25) شكلت هذه المسألة موضوع جدل بين اللسانيين العرب المعاصرين. وهكذا ذهب البعض إلى أن التراث النحوى القديم يتضمن عناصر ما تزال صالحة لوصف العربية المعاصرة، فضلا عن قيمته المعرفية (مثلا تحليل أحمد المتوكل للتراث النحوى والبلاغى باعتباره وظيفيا فى جوهره). بالمقابل، يعتبر فريق آخر أن هناك قيمة تاريخية للفكر النحوى العربى القديم، لكن لا ينبغى إسقاط هذه التحليلات على الوصف اللسانى المعاصر للغة العربية، لأن هذا سوف يسقطنا فى نوع من اللاتاريخية *anachronism* (انظر عبد الفاسي الفهري بخصوص هذا الموقف).

في هذا السياق، انتبه فلوريان كولَنز إلى هذا الجانب فيما قام به سيبويه، وجعله ضمن أبرز الوجوه أو الأصوات التي عملت على حماية اللغة؛ فسيبويه بهذا المعنى أحد حراس اللغة *guardians of language* الذين حفظوا اللغة. لقد انشغل سيبويه "بتنظيم معطياته نسقيا واستخراج الاستخدام الصحيح منها، وقد كانت غايته من تأليف كتابه أكاديميةً تماما" (26). وهكذا يدخل ما قام به سيبويه في مجال السياسة اللغوية؛ فهو "لم يوفر فقط أداة ضرورية للسياسة اللغوية، لكنه، عبر تأسيس اللغة المعيارية على أقدم لهجة في صحراء البادية، حدد المسار الذي ينبغي أن تتبعه السياسة اللغوية للعربية" (27).

لقد جمع سيبويه متنا ضخما لا يدانيه في شموله عمل آخر. لكن ما جعل الكتاب عملا مرجعيا لا يمكن لأحد الاستغناء عنه إلى اليوم ليس فقط حجم المعطيات التي يتضمنها، ولكن أيضا البنية النسقية المتماسكة، وطريقة الاستدلال والبرهنة. لقد كان وصفه لخصائص اللهجات العربية القديمة مقنعا وقويا؛ إذ يمكن الوقوف على هذه السمات في اللهجات العربية المعاصرة. لقد لعب سيبويه، ومعجم الخليل، دورا محوريا في ترميز اللغة العربية ومعيرتها ما يزال أثره قائما إلى اليوم. علاوة على ذلك، تمثل اللغة التي دونها سيبويه في الكتاب شاهدا على إحدى مراحل تطور اللغة العربية في تاريخها الطويل. لذلك عَدَّ أوينز سنة 790م – وهو التاريخ الذي كان فيه سيبويه ما يزال حيا – نهاية ما يسميه طور اللغة العربية ما قبل الانتشار أو التوسع *pre-diasporic Arabic*؛ لأن سيبويه كان شاهد عيان على هذه المرحلة. وهكذا يمثل سيبويه أساسا للمقارنة بين اللهجات العربية المعاصرة والمصادر العربية القديمة، لأنه أقدم مصدر للغة العربية المدونة (28).

لقد اكتسب سيبويه، عبر الكتاب، وضعه المركزي في تاريخ التقليد النحوي العربي لسببين: أحدهما أنه ترك متنا لغويا ما يزال مصدرا يعوَّل عليه

(26) Florian Coulmans, 2016 *Guardians of Language*, Oxford: Oxford University Press, p 26.
(27) *Ibid*, p.28
(28) Jonathan Owens, 2006 *A linguistic History of Arabic*, Oxford: Oxford University Press, p 3.

لمعرفة تراكيب اللغة العربية في عصره، وأساسا لاسترجاع سمات العربية التي مايزال بعضها حاضرا في اللهجات العربية المعاصرة. والآخر أنه شكل الأساس الذي قام عليه البناء النظري للتحليل النحوي في تاريخه الطويل؛ فما كتبه النحاة يمثل توسيعا وتطويرا لما صاغه سيبويه من قواعد ومبادئ لتحليل تراكيب اللغة العربية.

3.2. الكتاب في الأدبيات الغربية

يجمع كثير من الدارسين الغربيين المشتغلين بالدراسات النحوية العربية على القيمة العلمية والتاريخية *لكتاب* سيبويه؛ "فهو أحد الكنوز العظيمة للثقافة البشرية إذ ليس هناك شيء آخر يشبهه. وتقدم صفحاته الألف وصفا متطورا جدا ومفصلا لكلام العرب. وهو يمثل في منهجه نموذجا للصرامة العلمية، إذ يستقي حجته من عشرات اللهجات العربية ومتن مدون ضخم. وباعتباره عملا وصفيا تماما في شكله، تكشف مبادئه الضمنية المنظمة خيالا نظريا رفيعا للغاية وحساسية للحدس اللغوي" (29).

في هذا السياق، تشير برناردز Bernards (1992) إلى سمتين تحددان التقليد النحوي العربي: أولاهما مركزية كتاب سيبويه في الدراسات اللسانية العربية منذ القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي). والثانية هي أن هذا التقليد يتمفصل حول مدرستين فكريتين نحويتين متنافستين: مدرستي البصرة والكوفة. فكتاب سيبويه يمثل على الأرجح أول نحو عربي يتضمن كل ظواهر ومظاهر التركيب والصرف (والصواتة). وتدل الاستمرارية بين سيبويه والنحاة من بعده على أنه لقي قبولا منهم من البداية باعتباره "التحليل النحوي بامتياز" وأنه لا يحتاج أن يضاف إليه أو يستدرك عليه.

لقد أسس سيبويه، عبر *الكتاب*، التقليد النحوي العربي بظواهره وتقسيماته ومصطلحاته وتحليلاته. من أجل ذلك، لا يمكن دراسة هذا التقليد

(29) Gregg Reynolds, 2011 *Re-imagining the Kitāb of Sībawayhi*, Draft, p 27.

دون العودة إلى المرحلة التأسيسية التي تكوَّن فيها النظام النحوي العربي. ولعل هذا ما يفسر اهتمام الأدبيات الغربية بسيبويه والكتاب. وقد انصب هذا الاهتمام على استكشاف مظاهر جديدة في نظريته، عبر فحص مصطلحاته، ومقولاته، والحجة اللسانية الإمبريقية التي يعتمدها في صياغة تحليلاته وقواعده. وهناك دراسات اهتمت بوضع سيبويه في سياق الميراث النحوي الذي تركه وتأويل وقراءة نسقه في ضوء النظريات المعاصرة.

يقارب انشغال المستعربين الغربيين بالكتاب القرنين منذ أن نشر البارون سلفيستر دي ساسي نصوصا منه في "*أنطلوجيا النحو العربي*" (*Anthologie grammaticale arabe*) سنة 1829. وقد كان هارتويغ درنبرغ Hartwig Derenbourg أول من نشر النص الكامل لكتاب سيبويه في باريس بين عامي 1881 و1889. ثم ظهرت ترجمة كاملة مع تعليقات في الألمانية على يد غوستاف ياهن (1895). ثم نشر جيرار تروبو (1976) معجمه المفهرس للكتاب الذي ما يزال مرجعا لا غنى للباحث عنه.

علاوة على نشر كتاب سيبويه وشرحه والتعليق عليه، ظل الكتاب موضوعا للدرس يجتذب اهتمام الدارسين الغربيين إلى اليوم. ونستطيع أن نكتشف ذلك في الأدبيات الواسعة التي صدرت عن سيبويه والكتاب سواء في سلاسل شهيرة، مثل تلك التي تصدر عن دار بريل للنشر، أو في المجلات الغربية المتخصصة في الدراسات العربية. وتتنوع القضايا التي تضعها هذه الكتابات على بساط البحث؛ إذ تلامس قضايا وأسئلة كبرى حول سيبويه والدراسات النحوية العربية بوجه عام، كما إنها تتناول مسائل جزئية دقيقة في الكتاب، الأمر الذي يكشف معرفة واسعة ودقيقة بالكتاب والنحو العربي القديم. ويمكن تلخيص أهم القضايا التي انشغلت بها الدراسات الغربية المعاصرة في ثلاث: 1) تاريخية كتاب سيبويه؛ 2) الكتاب وتكوُّن النحو العربي؛ 3) التحليل اللساني للكتاب.

من القضايا المثيرة للجدل تدوين الكتاب ومخطوطاته وطرق نقله؛ إذ إنها من الجوانب المثيرة والغامضة المحيطة بالكتاب غموض حياة سيبويه نفسه. ويمثل العمل الذي أنجزته جنيفييف أمبير Geneviève Humbert بعنوان "*طرق نقل كتاب سيبويه*" مرجعا أساسيا في هذا الباب. فقد عرضت لمخطوطات سيبويه وطرق انتقالها؛ حيث أحصت سبعا وسبعين (77) نسخة من مخطوطات الكتاب موزعة على المكتبات في أوروبا والهند والعالم العربي. وأحد الجوانب المشكلة في دراسة الكتاب هو التغير الملاحظ بين المخطوطات الكثيرة والطبعات المعروفة، منذ الطبعة الأولى لدرنبرغ. لذلك تسجل أمبير أن الكتاب، في المخطوطات، أقل ثباتا مما توحي به طبعاته؛ فالنص عرف حالات متتالية، وله تاريخ بدأ من وفاة سيبويه. لذلك ينبغي أن نتخلى عن فكرة أن يكون النص قد تم إقراره نهائيا (30).

في الاتجاه نفسه، انشغلت الدراسات الغربية المعاصرة بالدور الذي قام به سيبويه في المرحلة التكوينية للنحو العربي. وهكذا عالجت برناردز (1992، 1997) الدور الحاسم الذي لعبه أبو العباس المبرد في تلقي كتاب سيبويه وقبوله من قبل النحويين كسلطة علمية. وقد عملت على تسليط الضوء على هذه المسألة عبر رصد مظاهر التحول من نقد الكتاب وتحليلاته في كتابه "الرد على سيبويه" إلى قبوله بالكتاب وتكريسه له كمرجعية أساسية في التقليد النحوي العربي. لقد وضع المبرد بذلك نهاية لمحاولات التشكيك في سيبويه ونقده، ومهد السبيل إلى فهم أحسن لأفكار سيبويه والاعتراف التالي بميراث الرجل.

علاوة على الأهمية المركزية التي يطرحها كتاب سيبويه في سياق تكوُّن ومأسسة التقليد النحوي العربي، شُغِلت الدراسات الغربية بالقيمة المعرفية للتحليل اللساني الذي يتضمنه الكتاب. وقد عملت هذه المحاولات على إثبات مظاهر التوازي والتشابه بين النظرية اللسانية المعاصرة والتقليد النحوي الذي

(30) Geneviève Humbert, 1995 *Les Voies de Transmission du Kitāb de Sībawayhi*, Leiden: Brill, p 27.

طوره النحاة العرب القدماء. بعبارة أخرى، عمل الدارسون الغربيون منذ ميكائيل كارتر (1973) على موقعة النظرية النحوية العربية داخل إطار النحو الغربي المعاصر؛ إذ يمكن فهم التحليل النحوي القديم في ضوء هذا التصور. في هذا السياق، اعتبر جونثان أوينز أن هناك ثلاثة مفاهيم أساسية للنظر النسقي للتحليل النحوي القديم: *البنية*، *الفئة*، *والتبعية*؛ فالمفردات ترد في فئات في مواقع داخل البنية وترتبط فيما بينها تركيبيا بعلائق تبعية. وقد كان كارتر أول من نبه إلى إمكانية المقارنة بين التحليل السيبويهي والأدوات التحليلية في النظريات النحوية المعاصرة من قبيل الاستبدال والتحليل المكوني.

في الاتجاه نفسه، اعتبر بوهاس وجماعة في كتاب "التقليد اللغوي العربي" (*the Arabic Linguistic Tradition*) أن الفرضية التلفظية *enunciative hypothesis* تمثل عنصرا محوريا في منهجية سيبويه. فهي تقوم على عمليات ينجزها المتكلم للتأثير في السامع. وهكذا يتم تحليل العبارات لكشف أوجه الشبه والاختلاف بينها في ضوء العمليات التلفظية التي تتم على مستوى الإعمال والإلغاء والإعراب.

وجملة القول إن كتاب سيبويه أثار إعجاب الغربيين فمحضوه اهتمامهم وحرصوا على دراسته لاستكشاف أسراره وكنوزه، ومعرفة تاريخه باعتباره النص التأسيسي لتقليد نحوي له موقع مركزي في تاريخ الفكر اللغوي الإنساني. في الفقرة القادمة سنقف عند أحد نماذج هذا الاهتمام بهذا العمل الفريد، عبر عرض ما قام به ميكائيل كارتر، أشهر من اهتم بكتاب سيبويه بين الغربيين المعاصرين.

3. سيبويه والكتاب في دراسات كارتر

1.3. عناية كارتر بسيبويه: نظرة عامة

يعد ميكائيل كارتر Michael G.Carter واحدا من أشهر المستعربين الغربيين في القرن العشرين. اهتم كارتر، منذ منتصف الستينات من القرن

الماضي (تحديدا 1968 سنة مناقشة أطروحته حول كتاب سيبويه)، بالتراث النحوي العربي ترجمة ودراسة ونشرا. فقد انشغل بدراسة مظاهر مختلفة في النحو العربي وقضايا يطرحها تكوُّن الفكر النحوي العربي. كما أنه عمل على تقديم بعض نصوص النحو العربي، عندما قام بنشر كتاب *نور السجية في حل ألفاظ الأجرومية* لمحمد الخطيب الشِّربيني، وترجمه إلى الأنجليزية وعلَّق عليه[31]. لكن اسم كارتر ارتبط أكثر وبقوة بسيبويه.

يعترف كثير من الدارسين أن كارتر هو أفضل من تخصَّص من الغربيين في سيبويه؛ إذ لم يتوقف عن العناية به منذ أن أنجز رسالة خصصها لدراسة مبادئ التحليل النحوي عند سيبويه. وقد نشر كارتر أعمالا كثيرة متتالية حول الفكر النحوي وأسسه وآلياته عند سيبويه، فأنجز مقالات أكاديمية، ومداخل تعريفية في موسوعات مختلفة للتعريف بسيبويه وكتابه. ويعد كتابه *سيبويهِ* (كارتر 2004) خلاصة ما قدمه حول سيبويه؛ إذ يمثل تركيبا للأفكار التي طورها حول سيبويه والكتاب طوال أربعة عقود. ولا يخفي كارتر اقتناعه بأن سيبويه هو المنشئ الفعلي للنحو العربي، وأن كل ما جاء بعده سار على النهج الذي اختطه في الكتاب. وقد انشغل بطرح قضايا جوهرية في دراسة وتاريخ النحو العربي، من قبيل مسألة أصالته أو تأثره بمؤثرات خارجية، وسيرورة تكوُّنه، والمبادئ والأصول المنهجية التي قام عليها الكتاب، وقيمتها المعرفية والتاريخية.

يكشف كارتر في مقدمة كتابه عن سيبويه الأسباب التي جعلته يفتتن بما أنجزه إمام النحاة؛ إذ يرى أن السمات الفكرية الشخصية التي تمتع بها أهلته لأن ينجز أهم ما أبدعه الفكر العربي–الإسلامي: النحو. لقد كان سيبويه – في نظر كارتر – المؤسس الفعلي للنحو. يقول في هذا الخصوص: "سيبويه ليس فقط مؤسس النحو العربي، بل إنه أيضا [مؤسس] اللسانيات العربية، والأمران

(31) نشر كارتر النص وترجمته الأنجليزية سنة 1981 بعنوان ""*Arab Linguistics: An Introductory Classical Text with Translation and Notes*". واللافت للنظر أن التحقيق العربي لهذا النص لم يظهر إلا في السنين الأخيرة (سنة 2007)، عندما نُشِر النص بتحقيق الشيخ سيد بن شلتوت.

مختلفان. علاوة على هذا، تكشف كل صفحة في *الكتاب* بوضوح أنه كان عبقريا، [و] كان تصوره للغة ذا معنى كلي. وعندما نضع في الاعتبار أنه ربما لم يكن يتكلم العربية سليقة، إذ كان فارسي الأبوين، فإن ما أنجزه يبدو شيئا مدهشا للغاية".[32]

ولا يتوقف تأثير سيبويه عند النحو بمعناه المعياري؛ بل يخص كل جوانب الوصف اللساني. ويؤكد كارتر الطابع الوصفي للعمل الذي قام به سيبويه في *الكتاب*. وقد صدر في ذلك عن تصور للغة، بل نظرية للغة قبل التصدي للمعطيات والوقائع اللغوية من أجل اكتشاف المبادئ التي تنتظم تلك المعطيات. لذلك يعتقد كارتر أن "تحديد ووصف هذه اللغة في صورتها المثالية كان الإنجاز الأهم للكتاب الذي خلَّد سيبويه لاثني عشر قرنا، وما يزال الوثيقة التأسيسية لكل التطورات اللاحقة في اللغة العربية"[33].

2.3. الكتاب وتاريخية النحو العربي عند كارتر

لا شك أن لكتاب لسيبويه هو أول كتاب وضع في النحو. لذلك، ظل في صلب الجدالات حول مسائل تتصل بتاريخ النحو العربي ونشأته. ويشير كارتر إلى "أن ما يلفت النظر أن لا يكون -فيما يبدو- لعمل ضخم مثل *الكتاب* سوابق؛ إذ يصعب مقاومة الرغبة في البحث عن تأثيرات أو نماذج سابقة" [34]. في هذا الخصوص، تبنى تصورا يرى أن التأثير الخارجي -الإغريقي تحديدا- لا يمكن أن يفسر نشأة النحو العربي، وأن عوامل تخلُّقه كانت داخلية؛ حيث ربط أكثر بين النحو والفقه. علاوة على ذلك، يفترض أن الكتاب يمثل المرحلة النسقية في تاريخ النحو العربي.

(32) Carter, M.G, 2004 *Sībawayhi*, Oxford: Oxford University Press, p 1.
(33) *Ibid*. p.2
(34) *Ibid*. p.2

1.2.3. الكتاب وأصل النحو

يعد أصل النحو العربي من القضايا التي ما فتئت تثير الجدال بين الدارسين الغربيين. فقد افترض أغلب المستعربين أن العرب أخذوا النحو عن الإغريق (مباشرة أو من طريق السريان). ولعل ميركس Merx أول من صاغ افتراض الأصل الإغريقي للنحو العربي، عندما حاول أن يبرهن على أن النحاة العرب طوروا علم النحو باحتذاء النموذج الإغريقي الذي كان متاحا لهم عبر الرسائل المترجمة، تحديدا الترجمة السريانية لنحو ديونوسيوس دي ثراكس المعروف المسمى *Technē Grammaikē*. وقد عبر لِشتنشتاتر Lichtenstädter عن الفرضية الإغريقية *the greek hypothesis* حين أكد بكثير من اليقين "أن التصورات الأساسية لفقهاء اللغة العرب مأخوذة من النحو الأرسطي الذي انتقل إلى الفكر العربي عبر وساطة حقيقية للدارسين السريان" [35]. وبالرغم من أن كثيرا من الدارسين الغربيين المنصفين منذ أواسط القرن التاسع عشر أمثال إيفالد ورينان برهنوا أن هذا الزعم قائم على الجهل، فإن الفرضية الإغريقية ما تزال تجد من يدعمها ويدافع عنها [36].

ويعد كارتر أحد أبرز المستشرقين الذين تصدوا لدحض فرضية التأثير الخارجي في نشأة النحو العربي؛ إذ استدل على قصورها وتهافت الأسس والمزاعم التي تقوم عليها. في هذا الخصوص، يؤكد أنه "بالرغم من أنه قد يكون صحيحا أن بعض العناصر من الثقافة الإغريقية ربما تكون تسربت إلى النحو العربي، فإن كثرة المفاهيم والمصطلحات الفقهية والأخلاقية في أول كتاب للنحو

(35) *cited in* Carter, «The Origins of Arabic Grammar», p 1 .

(36) نشير ههنا إلى أن بعض المستشرقين الذين حملوا لواء فرضية التأثير الخارجي الإغريقي في النحو العربي قدموا مراجعة نقدية لمواقفهم. وهكذا لم يجد كيس فرشتيغ –وهو أحد أبرز الذين تبنوا فرضية التأثير الإغريقي– غضاضة في أن يعلن أن إحدى السمات الجوهرية التي تعرِّف النحو العربي هي استقلاله. فرغم كون التقليد النحوي قد يحوي بعض العناصر التي ترجع إلى التأثير الأجنبي، فإن تلك العناصر ظلت معزولة وأن دورها لم يكن حاسما أو جوهريا في تطور النحو العربي.

العربي (كتاب سيبويه) تدفعنا إلى البحث عن أصول النحو العربي في معجم ومناهج الفقه الإسلامي"[37].

يرفض كارتر الدور الإغريقي عبر الوسيط السرياني في نشأة النحو العربي، ويبرهن على أن الأطروحة الإغريقية، التي يصفها بأنها لاتاريخية، لا تتناقض فقط مع ما يعده أول كتاب للنحو العربي، بل تتجاهل حقيقة أن المصادر العربية سكتت تماما عن أي تأثير خارجي. بالمقابل يقترح أن تُرَدَّ أصول النحو العربي إلى العلوم الإسلامية، تحديدا (أصول) الفقه.

وهكذا يرجع كارتر تهافت الفرضية الإغريقية إلى جملة من العناصر نوجزها على النحو الآتي[38]:

أ) تقوم أطروحة التأثير الإغريقي على أساس تاريخي أساسه الترتيب التالي: نحو إغريقي <نحو سرياني> نحو عربي. لكن العرب طوروا نظرياتهم النحوية (على سبيل المثال التقسيم الثلاثي للكلم) قبل أن تصبح المؤلفات الإغريقية متاحة لهم. لذلك فافتراض التأثير الإغريقي سيكون لا-تاريخيا.

ب) تنهض هذه الأطروحة على حكم أوروبي مسبق غير مفهوم يرى في الإغريق مصدر كل تجديد علمي في العصر الوسيط. ويستندون في هذا الزعم على أن العرب اعتمدوا ابتداء من القرن التاسع على ترجمات التراث اليوناني في الفلسفة والطب والرياضيات والفلك ونحو ذلك.

ج) من الأمور التي غفل عنها المدافعون عن ادعاء التأثير الخارجي أن المصادر العربية لم تشر إلى هذا التأثير؛ فلو كان هناك تأثير لما أنكرته المصادر العربية كما أشار إلى ذلك إرنست رينان.

د) لعل أكثر مظاهر قصور الفرضية الإغريقية وضوحا أنها لم تُعرَض على النحو العربي نفسه. فلم يعرِّف الهِلِّينيون نوع النحو الذي يزعمون أنه تم نقله من الإغريق.

(37) Carter, «The Origins» p 1.
(38) *Ibid.* p.5-4

انطلاقا من هذه الملاحظات، يرى كارتر أن المفاهيم الإغريقية ليست واردة تماما بالنسبة للنسق النحوي الذي بناه النحاة العرب منذ سيبويه، ليس لأن هناك فروقا بين اللغتين، بل لأن تصور سيبويه للنحو يختلف جذريا عن التصور الذي بناه الإغريق. من أجل ذلك، يقترح كارتر البحث عن أصول النحو العربي داخل النسق الفكري الإسلامي نفسه، عبر الاستدلال على ما يسميه رمزي بعلبكي الفرضية الفقهية *the legal hypothesis*. وهكذا أقام كارتر في كثير من دراساته علاقة وثيقة بين النحو و(أصول) الفقه؛ إذ يؤكد "أن النحو لا يكون له معنى إذا لم يتم ربطه بالجوانب العملية للنظرية الإسلامية أو بالسلطة التي كان يتمتع به النحاة داخل المجتمع الإسلامي. باختصار، يجب أن نعد النحو فرعا من الأخلاق، كما كان، على سبيل المثال، في المسيحية الوسيطة" [39].

يزعم كارتر أن هذه العلاقة الوثيقة بين النحو والفقه بدأت تجلياتها في أول كتاب في النحو، أي كتاب سيبويه. وهكذا يفترض أن المبادئ الأساسية للفقه الإسلامي قد تم تكريسها أيام سيبويه. وهذا يعني أنه كان في متناوله نسق كامل للتأمل المجرد في السلوك البشري، يمكن نقله إلى ميدان اللغة لينتج نظرية نحوية مقبولة. يمكن القول إذن إن سيبويه كان له الفضل في تنظيم المعطيات اللغوية في متن خاضع لمعايير تتجذر في الممارسة الفقهية.

لقد فحص كارتر الجهاز المفاهيمي الذي اعتمده سيبويه في الكتاب، فلاحظ فيه الأثر الفقهي الواضح. ويمكن أن نقتصر هنا على ثلاثة أدلة مصطلحية/ مفهومية تثبت الأساس الفقهي للنحو في تصور سيبويه:

1) المعايير الأربعة التي اعتمدها سيبويه لصحة الكلام (الحسن–القبيح–المستقيم–المحال) ذات طبيعة أخلاقية؛

2) يرد مفهوما المنزلة والموضع المرتبطان بالقياس الأصولي الفقهي في سياقات فقهية ونحوية؛

(39) Carter, «The Ethical Basis of Arabic Grammar», p 9.

3) توجد مفاهيم نحوية كثيرة (البدل، العوض، سعة الكلام، خيار، حد، حجة، أصل، دليل، نية...) يمكن أن تفهم في ضوء استخداماتها الفقهية.

تفيد هذه الحجج المصطلحية أن النحو العربي تأثر بالنسق الإسلامي الذي تخلَّق داخله، ومن ثم يمكن "أن نستنتج بشكل أكيد أنه إذا كانت المصطلحات المنهجية للتحليل النحوي اختراعا إسلاميا، فإن إمكانية التأثير الأجنبي في المصطلحات العربية، حتى لو تم إثباتها، تنحصر في عدد قليل من المصطلحات التي تعالج المقولات والأعراض" (40).

يشير كارتر (المرجع نفسه) إلى أن معرفتنا بالكتاب تمكننا من دحض نتيجتين نظريتين تقتضيهما الفرضية الإغريقية. إحداهما أن تأويل الهلِّينيين للنحو العربي يفترض علاقة سببية ضرورية بين الإغريقية والسريانية والعربية؛ وهذا يفتح الباب لمقاربة لاتاريخية للموضوع. والأخرى، وهي الأخطر، تقتضي أن النحو العربي برمته يعتمد على المبادئ الإغريقية. وهذا الخطأ يفسر كثيرا من الجهل والإحباط الذي نلاحظه في نقد *الكتاب*. علاوة على هذا، تعكس هذه الفرضية أيضا نوعا من الاحتقار للنحاة العرب الأوائل.

تقود هذه الملاحظات إلى أن النحو الذي تمثله سيبويه وتجسد في تحليله النحوي كان نتيجة لسيرورة داخلية للنسق الفكري الإسلامي، ولم يكن نتيجة احتذاء النموذج الإغريقي. ومن ثم لا ينبغي البحث عن مظاهر التأثير الخارجي الإغريقي في النحو في هذه المرحلة. ونستطيع أن نستنتج من هذا "أن بعض الأفكار الإغريقية دخلت في وقت لاحق إلى النحو العربي، لكن فقط بعد أن تم استيعابها داخل الفكر الإسلامي ككل، وكذلك نتيجة عجز العرب عن فهم الطبيعة الوظيفية للنسق النحوي عند سيبويه" (41).

(40) Baalbaki Ramzi, 2007 «Introduction», *The Early Islamic Grammatical Tradition*, p 9.
(41) Carter, «The Origins» p.5

2.2.3. الكتاب وتكوُّن النحو العربي

أثارت سيرورة تكوين النحو العربي جدلا واسعا بين الدارسين عربا وغربيين. وإذا كان لكتاب لسيبويه أول كتاب في النحو، فإن الجدل لم يتوقف حول مسألة ترتبط بهذه الفترة من تاريخ النحو العربي: من كان أول نحوي عربي؟ انشغل كارتر (1972 [2007]، 1985، 2004) بمعالجة هذه المسألة عبر دحض الفرضية الإغريقية، وأيضا عبر إعادة قراءة الفرضية القديمة التي تجعل أبا الأسود الدؤلي أو نحوي عربي. ويعتقد كارتر أن سيبويه "كان أول نحوي حقيقي" وأنه المؤسس الفعلي لعلم النحو. وقد اعتمد لدعم هذه الفرضية على فحص دلالة عبارة نحويون التي وردت في الكتاب. ولعل كارتر هو أول من أعاد تأويل هذه العبارة لإعادة صياغة التاريخ التكويني للنحو العربي في أطواره الأولى.

تبنى كارتر كما أسلفنا تصورا يدحض فرضية التأثير الإغريقي، وقد كان عليه أن يفحص دور *الكتاب* في سيرورة تكوين النحو العربي. يتأسس هذا التصور على تمييز ثلاثة أطوار في تكوين النحو العربي:

1) الطور الأول: يعود إلى النصف الثاني من القرن السابع الميلادي ويرتبط أساسا بتدوين النص القرآني ومبادئ الكتابة العربية.

2) الطور الثاني: يشمل المحاولات الأولى لبناء نحو عربي، ويمثله من يدعوهم سيبويه في الكتاب نحويون.

3) الطور الثالث: وهو المرحلة التي يجسدها النسق النحوي الذي وضعه سيبويه في الكتاب دون الرجوع إلى أي تقليد سابق.

يمثل سيبويه وفق هذا المنظور بداية الطور الثالث في تطور النحو العربي، أي طور النحو النسقي/ المنهجي. فالكتاب بهذا المعنى يعد أول كتاب في النحو؛ أما ما كان قبله، فلا يعدو أن يكون محاولات بدائية أو أولية. لذلك، يعتقد كارتر

أن سيبويه لم يعتمد في الكتاب على أي تقليد سابق في الدراسة النحوية؛ بل إنه كان أول عمل من نوعه وكان أثره حاسما فيما أعقبه. يقول في هذا الباب:

"المرحلة الثالثة للنحو هي تصور *الكتاب* وظهور النحو العربي كما نعرفه اليوم. فكل النحو العربي مشتق إما من *الكتاب* أو من التدريس الشفوي لمعاصري سيبويه. لكن الكتاب ليس نتاجا لتقليد من الدراسات النحوية، بل هو أول عمل من نوعه. ولهذا السبب يمكن أن نؤرخ للمرحلة الثالثة للنحو العربي، وهي في الوقت نفسه مرحلة التدشين، ابتداء من النصف الثاني للقرن الثامن (750 م)" [42].

يؤسس كارتر اعتباره سيبويه أول نحوي بالمعنى الحقيقي على الاستدلال على غياب تقليد نحوي يمكن أن يكون قد اعتمد عليه. في هذا الخصوص، تتبع كارتر استخدام دلالة كلمتي *نحو ونحويون* في الكتاب. لقد عمل على البرهنة على أن كلمة نحو لم تستخدم للدلالة على فن أو علم النحو -أي كمقابل لمصطلح *Grammar*- قبل القرن التاسع الميلادي. لذلك، يؤكد كارتر أن سيبويه لم يستعمل قط كلمة نحو بمعنى العلم أو الصناعة التي تشكلت بعده، بل قصد به فقط طريقة العرب في كلامهم. وهكذا "يمكن تفسير ظهور معنى جديد للنحو باعتباره انعكاسا لتغير كيفي في المقاربة، [...] أي تبني منهج سيبويه الوصفي لأغراض معيارية وتعليمية. ومن ثم، فإنه يمكن أن يُترجَم النحو كما استُخدِم في الكتاب بالطريقة التي يتكلم بها الناس فعلا" [43].

من جهة أخرى، يعد كارتر أول من حاول إعطاء دلالة جديدة لكلمة *نحويون* التي وردت في الكتاب في سياق البرهنة على أن النحو باعتباره عملا منهجيا مكتملا بدأ مع سيبويه، وليس قبله. يحيل لفظ نحويون في الكتاب على مجموعة من العلماء الذين لم يذكر أسماءهم -وليس ضمنهم شيوخه الذين أخذ

(42) *Ibid*, p.25

(43) Carter, 1985 «When Did the Arabic Word *Nahw* First Come to Denote Grammar? », p 266.

عنهم (الخليل بن أحمد ويونس بن حبيب)- والذين اختلف معهم في بعض المسائل. ويعتقد كارتر أن لفظ نحويونكما ورد في الكتاب ينبغي أن يربط بدلالة النحو على الطريقة في الكلام، لا على العلم أو الفن. لذلك يزعم "أنه من الصعب أن نشك في أن ما كان يعنيه بـ[كلمة] نحويون الذين يهتمون بطريقة الناس في كلامهم، لكن لم يكن هناك بَعْدُ أي علم للنحو، وبالتالي لا يمكن أن يكون هناك نحاة بالمعنى التقني" (44).

بهذا المعنى، لم يكن قبل كتاب سيبويه تقليد نحوي يمكن أن يكون قد اعتمد عليه. ويورد كارتر بعض الحجج تدعم هذا الزعم. من ذلك أن سيبويه نفسه عندما قدم إلى البصرة ليتعلم الفقه والحديث، لم يكن هناك حقل للدراسة النحوية قائم بذاته. والاعتبار الثاني أن سيبويه أو كتب الأخبار لم تشر إلى أي كتاب في النحو؛ فلو وُجِدت لم يتردد في ذكرها، خصوصا أنه كان حريصا على ذكر مراجعه. من ثم، يمكن القول "إن *النحويين* يمثلون طورا بدائيا للنحو قبل زمن سيبويه. من جهة أخرى، ينبغي أن نأخذ في الحسبان أنه لا المؤرخون العرب ولا سيبويه نفسه اعتبروا أن النحويين لعبوا دورا مهما في تطور النحو" (45).

نلاحظ إذن أن كارتر اجتهد لكي يمنح سيبويه فضل تأسيس النحو بمعنى الدراسة النسقية للغة العربية. لذلك يرى أن المفهوم التقني للنحو لم يكن موجودا قبل سيبويه؛ وهو أيضا لم يستخدمه بهذا المعنى في كتابه. من ثم "ينبغي أن نستنتج أنه لو كان هناك مثل هذا المصطلح، أو لو كان سيبويه يعلم بأي من الأنشطة (بما في ذلك الإغريقية أو السريانية)، لكان لها صدى الكتاب" (46).

من جهة أخرى، حاول كارتر أن يرد على كل الذين انتقدوا الكتاب واتهموه بالافتقار إلى نسق منهجي وتفسيرات مقنعة، وأخذوا عليه الغموض

(44) Carter, *Sibawayhi*, p 4.
(45) Carter, «The Origins» p.7
(46) *Ibid*, p 8.

والسطحية. وقد ساءه أن يُتَّهَم بأنه أقل حذقا، أو أن موهبته الفكرية أقل من موهبة أستاذه الخليل. لذلك يؤكد أنه "بالرغم من القدرة البارزة للخليل ويونس، وإسهامها المادي في الكتاب، فإنه لم يكن في إمكانهما أن يبنيا النسق النحوي الذي طوره سيبويه" (47)،(48).

3.3. بنية الكتاب: الأصول والمنهج

يكشف النحو العربي عن نسق تحليلي متماسك وقائم على مفاهيم وأدوات واضحة؛ فوصف الظواهر والمعطيات يصدر عن أصول منهجية عامة راسخة وأدوات تحليلية مشتقة منها. واللافت للنظر أن هذه الأصول المنهجية تمثل أساس الوصف الذي قدمه سيبويه في الكتاب، حتى لو لم تكن صريحة كما سيحدث لاحقا. في هذا الخصوص، يؤكد كارتر أن سيبويه كان يملك تصورا واضحا حول كتابه، كما يظهر من طريقة تنظيمه، ومعالجته للمعطيات اللغوية (المتن اللغوي)، والمصطلحات التي يستخدمها.

لعل أحد الجوانب المنهجية في الكتاب ما يتعلق بالمتن اللغوي الذي تعامل معه سيبويه؛ إذ إنه منظم وفق معايير تحدد وضع كل مكونات هذا المتن وعناصره. ومعلوم أن معطيات (شواهد) سيبويه تحوي كلام الأعراب، وأشعار العرب، والقرآن، والحديث، وأمثال العرب، وما اصطنعه النحاة. والملاحظ أن هذه المعطيات/الشواهد مرتبة بحسب درجة طبيعيتها، لذلك يمنح كلام الأعراب درجة أعلى في الحجية.

---

(47) *Ibid*, p.25

(48) أبدى كثير من الباحثين تحفظا على هذه الصورة التي يرسمها كارتر لسيبويه باعتباره عبقريا يظهر فجأة في بيئة فكرية لم تكن تعرف إلا الإرهاصات الأولى للفكر النحوي. بل إن ما يقوله سيبويه نفسه عن الرواة والشيوخ الذين أخذ عنهم تفند تمثيل الواقع على هذا النحو. في هذا الخصوص، يؤكد رفائيل طلمون أن سيبويه كان ينشط في حقل لم يكن بكرا، وهذا ما تدل عليه الجدالات التي صاحبت الكتاب. وتدل بعض الكتب لنحاة ينتمون للمدرسة الكوفية على وجود تفكير نحوي متقدم قبل سيبويه. لكن هذا لا يمنع من القول إن *الكتاب* يظل أول دراسة نسقية لنحو العربية.

علاوة على دور السماع في استكشاف النسق النحوي وقواعد العرب في كلامها، يشغل القياس موقعا مهما داخل الأصول المنهجية التي يعتمدها سيبويه. فقد نظر سيبويه إلى القياس "كأداة أساسية في تحليل كلام العرب وفي تنظيم المتن المسموع وتقليص الشذوذ إلى الحد الأدنى. وبهذا المعنى، يختلف سيبويه عن النحويين المتأخرين الذين يستخدمون القياس بطريقة نظرية صرف وصناعة بنى مركبة لا يجيزها المتكلمون، أو أداة للحكم على مقبولية الاستخدام اللغوي، وفي كثير من الأحيان رفضه والطعن عليه" (49).

أما فيما يخص المصطلحات المستخدمة في الكتاب، يؤكد كارتر -كما سبقت الإشارة إلى ذلك- أن المصطلحات النحوية التي استخدمها سيبويه في الكتاب تمتح من المجال الفقهي. وأساس ذلك تصوره للغة باعتبارها سلوكا اجتماعيا ينظم وفق معايير أخلاقية. فاللغة بهذا المعنى مجتمع من الكلمات يخضع لقوانين يخضع لها الأفراد في سلوكهم الاجتماعي.

يصدر *الكتاب* إذن، في نظر كارتر، عن منظور واضح للغة باعتبارها نسقا اجتماعية يخضع لقواعد ومعايير أخلاقية تضبط سلوك المتكلمين. وقد عبر سيبويه في هذه الرؤية عن نسق منهجي واضح تجليه أدوات ومفاهيم تحليلية، ومصطلحات تجسد الانسجام الداخلي للنسق النحوي باعتباره مكونا للنسق الفكري الإسلامي العام، وليس عناصر استعيرت من ثقافة غريبة طبقت على اللغة العربية كما يدعي أصحاب فرضية التأثير الأجنبي.

4.3. قراءة الكتاب في ضوء اللسانيات الحديثة

لم يجتذب *كتاب* سيبويه اهتمام الغربيين فقط لكونه أول دراسة نحوية نسقية للعربية، بل لقيمته المعرفية باعتبار منظوره للغة، والأدوات التحليلية التي اعتمدها في معالجة ظواهر اللغة العربية. وهكذا عمل كثير من الدارسين الغربيين إلى إجراء مقارنة بين بعض المفاهيم والأدوات التحليلية التي تضمنها

(49) Baalbaki, *The Legacy of the Kitab*, p 52.

الكتاب وبعض المفاهيم التي اعتمدتها اللسانيات المعاصرة. في هذا الخصوص، كشف ميكائيل كارتر عن بعض الجوانب في القيمة اللسانية للتحليل السيبويهي والعلاقة بين كتاب سيبويه واللسانيات المعاصرة.

لا يتردد كارتر في الكشف عن تصوره لكتاب سيبويه باعتباره نسقا تحليليا تثوي خلفه نظرية واضحة للغة. وهكذا يقرر أن "أول نحو عربي نسقي، كتاب سيبويه، يقدم نمطا من التحليل البنيوي لم يكون معروفا في الغرب حتى القرن 20" (50). وهكذا يعقد كارتر مقارنة بين المقاربة البنيوية المعاصرة للغة والمقاربة التي يمكن استكشافها في ثنايا *الكتاب* لسيبويه. ويجمل كارتر تصوره للعلاقة بين التصور اللغوي الضمني في الكتاب والمنظور البنيوي المعاصر للغة على النحو الآتي:

"بينما يكرس كل النحاة العرب صورة اللغة العربية باعتبارها لغة منطوقة، فإننا نشعر أن هذا الافتراض مبرر تقنيا فقط عند سيبويه: فهو يعالج اللغة المكتوبة كما لو أنها كانت نقلا صوتيا للمنطوق، ويؤسس كل تحليله على فكرة أن الكلام نشاط اجتماعي يقع داخل سياق للمتكلم والمخاطَب. وهذا أمر مهم لسببين: الأول أنه يقتضي أن الكلام يمكن أن يعالج كشكل من السلوك، كنوع من المواضعة الاجتماعي، وثانيا، ونتيجة لذلك، أن المخاطب يقوم بدوره الخاص في تحديد الشكل اللغوي الذي يستخدمه المتكلم" (51).

انطلاقا من هذا التصور، يجمل كارتر المظاهر المعاصرة للتحليل البنيوي في كتاب سيبويه في جملة من العناصر (52):

أ) يعامل سيبويه اللغة كنوع من السلوك الاجتماعي عبر استخدام مفاهيم تقنية استعارها من التحليل الفقهي. لذلك يصح القول إن سيبويه وسع مفهوم

(50) Carter, 1973 «An Arab Grammarian of the Eighth Century A. D.: A Contribution to the History of Linguistics», p 146.

(51) *Ibid*, p.147

(52) Carter,» 1980 Sibawayhi and modern linguistics».

الفعل المقبول ليشمل الكلام المقبول. هذا التصور يذكرنا بالنظرة التي كرستها اللسانيات المعاصرة منذ دي سوسير للغة باعتبارها شكلا من أشكال السلوك الاجتماعي.

ب) يكشف تنظيم أبواب الكتاب (إعراب/ تركيب، صرف، صواتة) عن تصور معين للغة يوافق مفهوم التمفصل المزدوج في اللسانيات المعاصرة. في هذا الخصوص، يشير كارتر إلى "أن الكتاب يتَّبع تماما وبدقة الترتيب الذي يقتضيه مفهوم التمفصلين، وهو طبقات الكلمات، والتركيب، والصرافة، وأخيرا الصواتة" (53).

ج) لكن التحليل التركيبي الذي يتضمنه الكتاب لا يقف عند الخصائص الخطية للسلسلة المنطوقة، بل ينظر في المواقع التي تشغلها المكونات داخل العبارة ووظائفها. وهكذا يمكن، في نظر كارتر، مقابلة مفهوم الموضع عند سيبويه بمفهوم الفئة التوزيعية؛ إذ إن هناك تجليا واضحا للتوزيعية البلومفيلدية في التحليل الذي يتضمنه *الكتاب*.

د) أخيرا يشير كارتر إلى أن *الكتاب* يحوي أمثلة كثيرة لتطبيق مبدأ الجهد الأقل الذي يحكم كثيرا من عمل اللغة البشرية، خاصة في تحليل الظواهر الصوتية.

تشير الأمثلة الكثيرة التي أوردها كارتر في مناسبات مختلفة وأعمال متعددة إلى أن سيبويه وصل إلى نتائج شبيهة بما وصلت إليه اللسانيات المعاصرة، لكن باتباع مناهج وطرائق خاصة تنبني على منظوره للغة. إن الغرض من هذه الموازنة هو أن يوضح "كيف يدين النحاة المتأخرون بالكثير لسيبويه، الذي يظل إلى اليوم المصدر الموثوق للمعطيات الأصلية والكفاية المنهجية. وعندما تقاس أفكاره إلى [أفكار] اللسانيات الغربية المعاصرة سيصبح عمق تحليله وتماسكه

(53) *Ibid*, p.23

واضحا، ملاحظاته وخلاصاته تماثل أغلب تصوراتنا الحديثة، وهذا توافق علمي لا يدل على صلة تاريخية، بل يثبت فقط حقيقة القول القديم إن العقول العظيمة تفكر بالطريقة نفسها" (54).

4. خاتمة

لا شك في أن سيبويه هو أحد صناع الإنسية الإسلامية؛ فكتابه يمثل أحد العناصر التأسيسية للثقافة والفكر الإسلاميين. لذلك ظل خلال قرون يثير اهتمام الدارسين الغربيين الذين خصوه بدارسات تبرز مظاهر العبقرية فيه، لكنها أيضا سعت إلى فهم كثير من الأسرار التي ما تزال تلفه. ويمكن القول إن مايكل كارتر يظل أهم من كَتَب عن سيبويه وكتابه. فهو لا يخفي انبهاره بالكتاب الذي يصدر عن عبقرية فذة مكنته من أن يبدع نسقا نحويا تكرس على مر السنين. ولم ينشغل كارتر بالمنجز خلال أكثر من أربعة عقود لأنه يؤمن بعبقريته ودوره في تأسيس النحو –وهو أمر لم يكن ليتأتى حتى لشيخه الخليل بن أحمد– فقط، بل لأنه يسلط الضوء على مرحلة مهمة من تاريخ النحو العربي. فقراءة كتاب سيبويه تساعدنا على إعادة كتابة مرحلة من العصر التكويني للتقليد النحوي العربي الذي ما تزال جوانب كثيرة منه عصية على التفسير والتحليل.

(54) Carter, 2012 «Forward», *In* Marogy Amal E. (Ed.), p x.

المراجع

- تروبو، جيرار. "نشأة النحو العربي في ضوء كتاب سيبويه"، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، ع. 1، 1978م، ص: 125–138.

- الحديثي، خديجة. **كتاب سيبويه وشروحه**، بغداد: مطابع دار التضامن، ط1، 1967م.

- الحديثي، خديجة. **دراسات في كتاب سيبويه**، الكويت: وكالة المطبوعات، ط1، 1980م.

- الحريص، ناصر فرحان. "مايكل كارتر وجهوده في درس النظرية النحوية التراثية مع ترجمة بحثه: التداولية واللغة التعاقدية في البدايات الأولى للنحو العربي والنظرية الفقهية"، **جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها**، ع 19، 2017م، ص: 373–432.

- طلمون، رافي. "نظرة جديدة في قضية أقسام الكلام: دراسة حول كتاب ابن المقفع في المنطق"، **الكرمل**، ع. 12، 1991م، ص: 43–67.

- شاهين، عبد الصبور. **في التطور اللغوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1985م.

- عبد التواب، رمضان. **دراسات وتعليقات في اللغة**. القاهرة: مكتبة الخانجي، ط1، 1994م.

- عمايرة، إسماعيل أحمد. **المستشرقون ونظرياتهم في نشأة الدراسات اللغوية**. عمان: دار حنين، ط2، 1992م.

- فوك، يوهان. **العربية: دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**. ترجمة رمضان عبد التواب، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1980م.

- فوك، يوهان. **الدراسات العربية في أوربا حتى مطلع القرن العشرين.** ترجمة وتقديم وتعليق: سعيد حسن بحيري ومحسن الدمرداش، القاهرة: زهراء الشرق، ط1، 2006.

- Auroux, Sylvain et al. (Eds.) 2000 *History of the Language Sciences*, Vol 1, Berlin: Walter de Gruyter.

- Ayoub, Georgine and Kees Versteegh (Eds.) 2018 *The Development of a Tradition: Continuity and Change*, Leiden: Brill.

- Baalbaki, Ramzi, 2004 *Grammarians and Grammatical Theory in the Medieval Arabic Tradition*, Hampshire: Ashgate.

- Baalbaki, Ramzi, 2008 *The Legacy of the Kitab: Sībawayhi's Analytical Methods within the Context of the Arabic Grammatical Theory*, Leiden: Brill.

- Bernards, Monique 1992 *Establishing a Reputation: the Reception of Sībawayhi's Book*, Doctoral Dissertation, the Radboud University Nijmegen.

- Bernards, Monique 1997 *Changing Traditions: Al-Mubarrad's Refutation of Sībawayh and the Subsequent Reception of the Kitāb*, Leiden: Brill.

- Bernards, Monique 2012 «Pioneers of Arabic Linguistics», In Bilal Orfali (Ed.), *In the Shadow of Arabic: The Centrality of Language to Arabic Culture* pp. 197-220.

- Carter, Michael G. 1972 «Twenty Dirhams' in the Kitāb of Sībawaihi», *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, Vol 35, No 3. Pp. 485-496.

-Carter, Michael G. 1973 «Ṣarf et ḫilāf, contribution à l'histoire de la grammaire arabe», *Arabica*, T. 20, fasc. 3, pp. 292-304.

- Carter, Michael G. 1980 «Sibawayhi and modern linguistics», *Histoire Épistémologie Langage*, T. 2, fasc. 1, pp. 21-26.

- Carter, Michael G. 1981 «The Use of Proper Names as a Testing Device in Sībawayhi's», *Historiographia Linguistica*, Vol.8, N. 2-3, 345–356.

- Carter, Michael G. (Ed.) 1981 *Arab Linguistics: An Introductory Classical Text with Translation and Notes*, Amsterdam: John Benjamins.

- Carter, Michael G. 1985 «When did the Arabic word *naḥw* first come to denote grammar?», *Language & Communication*, Vol. 5, No. 4, pp. 265-272.

- Carter, Michael G. 1990 «Arabic Grammar», In *Religion, Learning and Science in the 'Abbasid Period*, M. J. L. Young et al. (Eds.), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 118-138.

- Carter, Michael G. 1994 «Writing the History of Arabic Grammar», *Historiographia Linguistica*, Vol 21, No 3. pp 385-414.

- Carter, Michael G. 1973 «Language and Law in the Ṣāḥibī of Ibn Fāris», *Arabica*, T. 20, fasc. 3, pp. 139-147.

- Carter, Michael G. 2001 «A Missing Link between Law and Grammar, the Intiṣār of Ibn Wallād», *Arabica*, T. 48, fasc. 1, pp. 51-65.

- Carter, Michael G. 2004 *Sībawayhi*, Oxford: Oxford University Press.

- Carter, Michael G. 2007 «The Origins of Arabic Grammar», *In* Ramzi Baalbaki (Ed), *The Early Islamic Grammatical Tradition*, pp: 36-65, Aldershot: Ashgate.

Carter, Michael G. 2012 a. «Forword», *In* Marogy Amal E. (Eds), pp: ix-x.

Carter, Michael G. 2012 b. «The Parsing of Sībawayhi's Kitāb, Title of Chapter 1, or Fifty Ways to Lose Your Reader », *In* Marogy Amal E. (Eds), pp: 101-118.

- Carter, Michael G. 2015 «The Grammar of Affective Language in the Kitāb », *In* Marogy Amal E. and Kees Versteegh (Eds), pp: 36-65.

- Carter, Michael G. 2018 « A Twelfth Century League Table of Arab Grammarians », *In* Ayoub Georgine and Versteegh (Eds), pp: 76-95.

- Coulmas, Florian 2016 *Guardians of Language: twenty Voices Through History*, Oxford: Oxford University Press.

- Dannenfeldt, Karl H. 1955 «The Renaissance Humanists and the Knowledge of Arabic», *Studies in the Renaissance*, Vol. 2, pp. 96-117.

- De Sacy, Silvestre [1904] 1829. *La Grammaire Arabe*, Tunis: Société Anonyme de L'imprimerie Rapide, 3ème édition.

- Goldziher, Ignaz 1994 (trans. Dévényi and Ivaniy) *On the History of Grammar among the Arabs*, Amsterdam: John Benjamins.

- Humbert, Geneviève 1995 *Les Voies de La Transmission du Kitāb de Sībawayhi*, Leiden: Brill.

- Jones, Robert, (translated) 1986. Thomas Erpenius (1584-1624) «on the Value of the Arabic Language». *Manuscripts of the Middle East*, I, pp. 15-25.

- Jones, Robert 1988 *Learning Arabic in Renaissance Europe*, Unpublished Doctoral Dissertation, London University.

- Killean, Carolyn G. 1984 «The Development of Western Grammars of Arabic», *Journal*

- *of Near Eastern Studies*, Vol. 43, No. 3, pp. 223-230.

- Kouloughli Djamel.2005 «Carter, M. G., Sibawayhi», *Histoire Épistémologie Langage*, (27) 2, pp. 182-189

- Larcher, Pierre 2007 «Les origines de la grammaire arabe, selon la tradition:
description, interprétation, discussion», In Everhard Ditters and Harald Motzki (Eds.) *Approaches to Arabic Linguistics*, Leiden: Brill, pp: 113-134.

- Lochon, Christian 2015 «Arabe, Langue D'Europe Depuis des Siècles», URL: https://francesyrie.org/fichiers/rubriques/arabe-2015-langue-d-europe.pdf

- Loop, Jan et al. (Eds.) 2017 a. *The Teaching and Learning of Arabic in Early Modern Europe*, Leiden: Brill.

- Loop, Jan 2017 b. «Introduction», in Loop, Jan et al. (Eds.), pp. 1-12.

- Marogy Amal E. 2010 a. *Kitāb Sībawayhi: Syntax and Pragmatics*, Leiden: Brill.

- Marogy Amal E. 2010 b «Kitāb Sībawayhi and Modern Linguistics. A Synoptic View of a Complementary Relationship», *Synergies Monde arabe*, n° 7 pp. 29-34.

- Marogy Amal E. (Ed.) 2012 *The Foundations of Arabic Linguistics: Sībawayhi and Early Arabic Grammatical Theory*, Leiden: Brill.

- Marogy Amal E and Kees Versteegh (Eds.) 2015 *Kitāb Sībawayhi: Interpretation and Transmission*, Leiden: Brill.

- Owens, Jonathan 1984. « Structure, Class and Dependency: Modern linguistic theory and the Arabic grammatical tradition», *Lingua*, 64, pp: 25-62.

- Owens, Jonathan 1988. *The Foundations of Grammar: An Introduction to Medieval Arabic Grammatical Theory*, Amsterdam: John Benjamins.

- Owens, Jonathan 1990. *Early Arabic Grammatical Theory: Heterogeneity and Standardization*, Amsterdam: John Benjamins.

- Owens, Jonathan 1997. «The Arabic Grammatical Tradition», In Robert Hertzon (Ed.) *The Semitic Languages*, Oxford: Routledge.

- Owens, Jonathan 2006. *A Linguistic History of Arabic*, Oxford: Oxford University Press.

- Reynolds, Gregg 2011 *Re-imagining the Kitāb of Sībawayhi*, Draft. www.academia.edu/

/32384466gregg_reynolds_re-imagining_the kitab_of_sibawayhi.pdf

- Rousseau Jean 1980» .F. Bopp et la pratique de la grammaire arabe», *Histoire Épistémologie Langage*, tome 2, fascicule 1, *Éléments d'histoire de la tradition linguistique arabe*. pp. 53-66; doi : https://doi.org/10.3406/hel.1980.1053

- Shah, Mustafa 2003 a «Exploring the Genesis of Early Arabic Linguistic Thought: Qur'anic Readers and Grammarians of the Kūfan Tradition», *Journal of Qur'anic Studies*, Vol. 5, No. 1, pp. 47-78. http://www.jstor.org/stable/25728093.

- Shah, Mustafa 2003 b «Exploring the Genesis of Early Arabic Linguistic Thought: Qur'anic Readers and Grammarians of the Baṣran Tradition», *Journal of Qur'anic Studies*, Vol. 5, No. 2, pp. 1-47. http://www.jstor.org/stable/25728108

- Suleiman ,Y. 1989 «On the Underlying Foundations of Arabic Grammar: A Preliminary Investigation», *Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies)*, Vol. 16, No. 2, pp. 176-185. www.jstor.org/stable/195150.

- Talafheh, Amjad, 2003 *La terminologie grammaticale complexe dans le Kitāb de Sībawayhi*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2.

- Talmon, Rafael, 2000 «Naḥwiyyūn in Sībawayhi's kitāb», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol 30, N°.2, p. 12-38.

- Troupeau, Gérard 1963. «Deux traités grammaticaux arabes traduits en latin», *Arabica*, T. 10, Fasc. 3, pp. 225-236.

www.jstor.org/stable/4055067.

- Troupeau, Gérard 1980. «Les arabisants européens et le système grammatical arabe», *Histoire Épistémologie Langage*, tome 2, fascicule 1, *Éléments d'Histoire de la tradition linguistique arabe*. pp. 3-7. doi : https://doi.org/10.3406/hel.1980.1048.

- Versteegh, Kees, 1977 *Greek Elements in Arabic Linguistic Thinking*, Leiden: Brill.

- Versteegh, Kees, 1980 «Hellenistic Education and the Origin of Arabic Grammar», *Progress in Linguistic Historiography*, E.F.K. Koerner (Editor) Amsterdam: Benjamins, pp. 333-344.

- Versteegh, Kees, 1988 «Pourquoi Etudier la Tradition Grammaticale?», *Le Maroc et La Hollande*, Abdelmajid Kaddour et al. (Eds.), Rabat: Uiversité Mohamed V, pp. 207-2017.

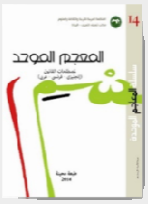
- Versteegh, Kees, 1995 «Western Studies on the History of Arabic Grammar 1969-1994», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol 30, N°.2, p. 12-3.

قائمة المعاجم الموحّدة
الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب
(إنجليزي – فرنسي- عربي)

1. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (الطبعة 1– 2) ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الخامس بالأردن سنة 1985. ▪ يضم (260) صفحة و (1744) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2002 (الطبعة الثانية).	
2. المعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الخامس بالأردن سنة 1985. ▪ يضم (524) صفحة و (6316) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1989.	
3. المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى فى الجزائر سنة 1973. ▪ يضم (352) صفحة و (4067) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1990.	

4. المعجم الموحد لمصطلحات الموسيقى ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب السادس بالرباط عام 1988. ▪ يضم (96) صفحة و (845) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1992.	
5. المعجم الموحد لمصطلحات الكيمياء ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الخامس بالأردن سنة 1985. ▪ يضم (392) صفحة و (4533) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1992.	
6. المعجم الموحد لمصطلحات علم الصحة وجسم الإنسان ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثالث فى ليبيا عام 1977. ▪ يضم (176) صفحة و (2134) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1992.	
7. المعجم الموحد لمصطلحات الآثار والتاريخ ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب السادس فى الرباط سنة 1988. ▪ يضم (176) صفحة و (3024) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1992.	
8. المعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى فى الجزائر سنة 1973. ▪ يضم (560) صفحة و (6561) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1993.	

9. المعجم الموحد لمصطلحات الجغرافيا ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب السادس بالرباط سنة 1988. ▪ يضم (324) صفحة و (2700) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1994.	
10. المعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الرابع بطنجة سنة 1981. ▪ يضم (696) صفحة و (8862) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1995.	
11. المعجم الموحد لمصطلحات الطاقات المتجددة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب السابع، بالخرطوم سنة 1994. ▪ يضم (114) صفحة و (1180) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1996.	
12.1. المعجم الموحد للمصطلحات المهنية والتقنية (ج. I) (طباعة –كهرباء) ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الرابع بطنجة سنة 1981. ▪ يضم (272) صفحة و(2838) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1996.	

12.2. المعجم الموحد للمصطلحات المهنية والتقنية (ج II) (بناء –نجارة) ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الرابع بطنجة سنة 1981. ▪ يضم (320) صفحة و (3734) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	
13. المعجم الموحد لمصطلحات العلوم الإنسانية (الفلسفة–الاجتماع والأنثروبولوجيا–التربية) ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الخامس بالأردن سنة 1985. ▪ يضم (384) صفحة و (4351) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1997.	
14. المعجم الموحد لمصطلحات القانون ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب بالرباط سنة 1988. ▪ يضم 399 صفحة و3218 مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2014 (الطبعة الثانية).	
15. المعجم الموحد لمصطلحات السياحة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب السابع بالخرطوم سنة 1994. ▪ يضم (264) صفحة و (3121) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	

16. المعجم الموحد لمصطلحات الزلازل ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب السابع بالخرطوم سنة 1994. ▪ يضم (167) صفحة و (1962) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	
17. المعجم الموحد لمصطلحات الجيولوجيا ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الرابع بطنجة سنة 1981. ▪ يضم (404) صفحة و (4623) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2000.	
18. المعجم الموحد لمصطلحات الاقتصاد ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الرابع بطنجة سنة 1981. ▪ يضم (404) صفحة و (4623) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2000.	
19. المعجم الموحد لمصطلحات النفط ▪ تمت دراسته خلال مؤتمرين للتعريب: الأول عقد بالجزائر سنة 1973 والثانى بليبيا سنة 1977. ▪ يضم (622) صفحة و (6089) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	
20. المعجم الموحد لمصطلحات البيئة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب السابع بالخرطوم سنة 1994. ▪ يضم (191) صفحة و (1747) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	

21. المعجم الموحد لمصطلحات الهندسة الميكانيكية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (213) صفحة و (2828) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	
22. المعجم الموحد لمصطلحات التقنيات التربوية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم 276 صفحة و1248 مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2015.	
23. المعجم الموحد لمصطلحات الإعلام (الطبعة الثانية محينة) ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (358) صفحة و (4055) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2012 (الطبعة الثانية).	
24. المعجم الموحد لمصطلحات الفنون التشكيلية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (188) صفحة و(1524) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	

25. المعجم الموحد لمصطلحات الأرصاد الجوية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (224) صفحة و (2031) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 1999.	
26. المعجم الموحد لمصطلحات المياه ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (145) صفحة و (2204) مصطلحات. ▪ صدر سنة 2000.	
27. المعجم الموحد لمصطلحات المعلوماتية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (329) صفحة و(3210) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2000.	
28. المعجم الموحد لمصطلحات الاستشعار عن بعد ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (178) صفحة و (1196) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2000.	

29. المعجم الموحد لمصطلحات علوم البحار ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثامن والتاسع بمراكش سنة 1998. ▪ يضم (320) صفحة و (3913) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2000.	
30. المعجم الموحد لمصطلحات الحرب الإلكترونية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب العاشر سنة 2002. ▪ يضم (100) صفحة و (1021) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2004.	
31. المعجم الموحد لمصطلحات تقانات الأغذية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب العاشر سنة 2002. ▪ يضم (250) صفحة و (2681) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2004.	
32. المعجم الموحد لمصطلحات علم الوراثة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب العاشر في دمشق سنة 2002. ▪ يضم (338) صفحة و (2482) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2009.	
33. المعجم الموحد لمصطلحات علم الصيدلة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب العاشر في دمشق سنة 2002. ▪ يضم (389) صفحة و (3686) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2009.	

34. المعجم الموحد لمصطلحات الطب البيطري ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب العاشر في دمشق سنة 2002. ▪ يضم (294) صفحة و (2741) مصطلحاً. ▪ صدر سنة 2010.	
35. المعجم الموحد لمصطلحات النقل ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الحادي عشر بعمان سنة 2008. ▪ يشتمل المعجم على (3224) مصطلحاً. ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2010.	
36. المعجم الموحد لمصطلحات تكنولوجيا المعلومات ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الحادي عشر بعمان سنة 2008. ▪ يشتمل المعجم على (1365) مصطلحاً. ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2011.	
37. المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الحادي عشر بعمان سنة 2008. ▪ يشتمل المعجم على (2022) مصطلحاً. ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2011.	

38. المعجم الموحد لمصطلحات الهندسة المدنية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الحادى عشر بعمان سنة 2008. ▪ يشتمل المعجم على (3941) مصطلحاً. ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2012.	
39. المعجم الموحد لمصطلحات علم التشريح العياني ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الحادى عشر بعمان سنة 2008. ▪ يشتمل المعجم على (5857) مصطلحاً، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2015.	
40. المعجم الموحد لمصطلحات الآداب المعاصرة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على (1436) مصطلحاً ، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2015.	
41. المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 481 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2016.	

42. المعجم الموحد للمصطلحات التربوية فى مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 597 مصطلحا ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2018.	
43. المُعْجَم المُوحّد لِمُصطلَحات تَعْليم الأشْخَاص ذَوِي الإعاقة ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 1425 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2019.	
44. المُعْجَم المُوحّد لِمُصْطَلحات المناهج وطرائق التدريس ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 383 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2020.	
45. المُعْجَم المُوحّد لِمُصْطَلحات الاستراتيجيات التربوية والتعليمية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 592 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2020.	

46.المُعْجَم المُوحّد لِمُصْطَلحات الحَكَامة التَّربَوية ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 485 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2020.	
47. المُعْجَم المُوحّد لِمُصْطَلحات الإشراف التربوي ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 340 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2020.	
.48 المُعْجَم المُوحّد لِمُصْطَلحات التربية على الإبداع والابتكار ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثانى عشر بالخرطوم سنة 2013. ▪ يشتمل المعجم على 428 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2020.	
49. المعجم الموحد لمصطلحات التقييم التربوي ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثالث عشر المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود وبالتعاون مع معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب خلال الفترة 25 – 27 سبتمبر 2018 بالرياض – المملكة العربية السعودية. ▪ يشتمل المعجم على 1739مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. **صدر سنة 2021.**	

50 – المُعْجَم المُوحّد لِمُصْطَلحات الطب الباطني ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثالث عشر المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود وبالتعاون مع معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب خلال الفترة 25 – 27 سبتمبر 2018 بالرياض – المملكة العربية السعودية. ▪ يشتمل المعجم على 3182 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2021.	
51– **المعجم الموحد لمصطلحات طب وجراحة الأطفال** ▪ صادق عليه مؤتمر التعريب الثالث عشر المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود وبالتعاون مع معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب خلال الفترة 25 – 27 سبتمبر 2018 بالرياض – المملكة العربية السعودية. ▪ يشتمل المعجم على 2519 مصطلحا، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. ▪ صدر سنة 2021.	
52– **المعجم الموحد لمصطلحات كوفيد 19** صادقت عليه **ندوة توحيد المصطلح** نظمها المكتب عبر تقنية Teams Microsoft يوم 27 أكتوبر 2020 يشتمل المعجم على 354 مصطلحا ، ويتضمن فهرسا عربيا وفرنسيا مصاحبا. صدر سنة 2021.	