

دراسات لغوية ولسانية في اللغة العربية

نعيم حنك

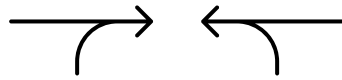


2026

دراسات لغوية ولسانية

في

اللغة العربية



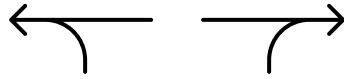
تحرير

د. نعيم حنك

2026



ARAP DİLİ ÜZERİNE LUGAVÎ VE LİSÂNÎ İNCELEMELER



Editör: Naim HANK

2026





Dirāsāt Lughawiyya wa-Lisāniyya fī al-Lugha al-‘Arabiyya

Editör: Naim HANK

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan BALPETEK

Kapak Tasarımı: Naim Hank

Sayfa Tasarımı: Naim Hank

Baskı: Eylül 2026

Yayıncı Sertifika No:49837

ISBN: 978-625-8936-84-1

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvar kitabevi@gmail.com

جدول المحتويات

V	ديباجة
VIII.....	Önsöz
IX.....	Preface
1	فاعلية المناظرة كاستراتيجية تعليمية في تنمية الكفايات اللغوية
1	نعيم حنك
22	الحذف عند عبد القاهر الجرجاني والزحشري: الأصول البلاغية والتطبيقات
22	أنس دمير
42	المعايير النقدية عند الزيات في كتابه تاريخ الأدب العربي: أدب صدر الإسلام أمؤذجًا
42	حسن مختار
42	أحمد جزاك
68	الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية
68	غمزة حنك
86	الصّوت والمقطع في آيات القرآن المكي والمدني بحسب سُلّم مصلوح النغمي
86	خديجة محمّد
86	أحمد طه رضوان
118	التشبيه وأنواعه في حديث لا يأتي الخير إلا بالخير
118	كيندة التركاوي
128	مُقاربة لسانية في المتلازمات اللفظية المعجمية بين القديم والحولّد
128	فيصل صالح
128	صالح ديرشوي
150	تحليل الأخطاء الصوتية في كتابات طلاب السنة التحضيرية بالجامعات التركية
150	أحمد طه رضوان
197	معجم الدوحة التاريخي للغة العربية خصائصه المعجمية وفوائده البحثية
197	ربيع محمد محمد حفني

ديباجة

الحمد لله الذي أنطق الألسنة ببياناتها، وخصَّ العربية بصفاء ألفاظها وإحكام بنيانها، وجعلها لسان كتابه المبين، ومفتاح شريعته الغراء، ومجلى أسرار بلاغته وفصاحته، فاستضاءت بها العقول، واهتدت بنورها القلوب، وأثمرت في ميادين العلم ثمارًا لا تنقضي، وفي ساحات الفكر آثارًا لا تنطمس. نحمده سبحانه حمداً يوافي نعمه، ويكافئ مزيده، ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، شهادةً تُزكي النفوس وتسمو بالعقول، ونشهد أن سيدنا محمداً عبده ورسوله، أفصح العرب لساناً، وأبلغهم بياناً، وأقومهم حجةً وبرهاناً، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثرهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد، فإنَّ اللغة العربية ليست إراثاً لغوياً فحسب، ولا تراثاً أدبياً يُتداول في بطون الكتب، وإنما هي كيانٌ حضاريٌّ متكامل، ووعاءٌ للمعرفة الإنسانية، وسجلٌ حيٌّ لتاريخ الفكر الإسلامي والعربي، ومرآةٌ صادقةٌ لتحولات الثقافة وأطوارها. وهي لغةٌ استطاعت، عبر قرون متعاقبة، أن تجمع بين الثبات والتجدد، فحفظت أصولها وقواعدها، واستوعبت في الوقت نفسه حاجات العصور المتلاحقة، فظلَّت قادرةً على استيعاب العلوم، واحتضان المناهج، والتفاعل مع مختلف البيئات الفكرية والمعرفية، دون أن تفقد خصوصيتها أو تنفصل عن جذورها الراسخة.

ولذلك ظلَّت الدراسات العربية، على اختلاف فروعها، مجالاً خصباً للبحث والتأمل، تتقاطع فيه علوم الأدب والنقد والبلاغة واللسانيات والمعجم والدراسات الصوتية والتطبيقية، وتلتقي فيه المناهج التراثية بالرؤى الحديثة، في محاولة دائمة لإعادة قراءة الظواهر اللغوية والأدبية، واستكشاف ما تنطوي عليه من أسرار البناء، ودقائق الدلالة، وجماليات التعبير. وما يزال هذا الحقل العلمي يتجدد كلما اتسعت أدوات البحث، وتطورت مناهج التحليل، وتعاظمت الحاجة إلى دراسات تجمع بين أصالة التراث ودقة المنهج العلمي الحديث.

ومن هذا المنطلق جاء هذا الكتاب ليكون ثمرةً علميةً تجمع بين طائفةٍ من الدراسات المحكمة التي أنجزها أساتذة متخصصون في اللغة العربية وآدابها، ممن أسهموا في إثراء هذا العمل بأبحاث اتسمت بالرصانة العلمية، وسلامة المنهج،

وعمق المعالجة، وتنوع الرؤية. ولم يكن القصد من جمع هذه الدراسات مجرد ضمّها في وعاءٍ واحد، بل كان الهدف إنشاء فضاءٍ علميٍّ تتجاور فيه التخصصات، ويتكامل فيه النظر، وتتلاقى فيه الجهود؛ ليقف القارئ على صورةٍ متكاملة لما يشهده البحث اللغوي والأدبي من حيوية واتساع.

ويمتاز هذا الكتاب بتنوع موضوعاته وتعدد اتجاهاته؛ إذ يتحرك بين آفاق النقد الأدبي الذي يستجلي معايير التقويم الفني في النصوص، والدراسات الصوتية التي تنفذ إلى الإيقاع الداخلي للأصوات والمقاطع، والبحوث البلاغية التي تستكشف أسرار التصوير وجماليات البيان، والمقاربات اللسانية التي تعيد النظر في الظواهر المعجمية والتركيبية في ضوء المناهج الحديثة، كما يفتح نافذةً على اللسانيات التطبيقية، وما تتيحه من أدوات لتحليل الأداء اللغوي، ورصد الظواهر التعليمية، وتشخيص مواطن القوة والقصور، بما يسهم في تطوير العملية التعليمية والبحثية على السواء. وهذا التنوع لا يمثل تشتتًا في الموضوعات، بل يكشف عن وحدة الحقل المعرفي، ويبرز التكامل الطبيعي بين فروع اللغة العربية، إذ يعضد كل علمٍ منها الآخر، ويضيء له جوانب قد لا تتكشف إلا من خلال هذا التفاعل العلمي.

ولئن اختلفت منطلقات هذه الدراسات، وتعددت مناهجها، فإنها تشترك جميعًا في غاية واحدة، هي خدمة اللغة العربية، والإسهام في تطوير البحث العلمي فيها، وتعميق الوعي بقضاياها القديمة والحديثة، من خلال مقاربات تجمع بين التحليل والتفسير، وبين الوصف والنقد، وبين الإفادة من التراث والانفتاح على المناهج اللسانية والنقدية المعاصرة، بعيدًا عن الجمود أو القطيعة، وبمنهج يوازن بين الأصالة والتجديد.

وقد أولي هذا الكتاب عنايةً خاصةً من حيث الجودة العلمية؛ إذ خضعت جميع البحوث الواردة فيه للتحكيم العلمي الدقيق وفق الأصول الأكاديمية المتعارف عليها، بما يضمن سلامة إجراءات النشر، ورصانة النتائج، ودقة المنهج، وموثوقية المادة العلمية. ولم يكن التحكيم في هذا العمل إجراءً شكليًا، بل مرحلةً علميةً أساسية هدفت إلى الارتقاء بمستوى البحوث، وتقويمها، وإخراجها في أفضل صورة ممكنة، بما ينسجم مع المعايير الدولية للنشر الأكاديمي.

ويزداد هذا العمل قيمةً بما حظي به من نشرٍ عبر دار نشر دولية معتمدة، الأمر الذي يعكس مكانته العلمية، ويمنحه حضورًا في فضاء النشر الأكاديمي العالمي، ويؤكد استيفاءه لمتطلبات النشر العلمي الرصين، من حيث إجراءات التحكيم، والضبط التحريري، ومعايير الإخراج والتوثيق، بما يضمن وصوله إلى شريحة واسعة من الباحثين والمهتمين بالدراسات العربية داخل العالم العربي وخارجه.

كما حاز هذا الكتاب شهادةً رسميةً من دار النشر تثبت اعتماده مشروعًا بحثيًا دوليًا، وهو توصيف يتجاوز البعد الشكلي للنشر، ليعبر عن رؤية علمية متكاملة تجمع بين وحدة الهدف، وتنوع الإسهامات، وتكامل التخصصات، بما يجعل هذا العمل لبننةً في مسار التعاون الأكاديمي، ونموذجًا لما يمكن أن يثمره التفاعل العلمي بين الباحثين المتخصصين في خدمة اللغة العربية وآدابها.

المحرر: د. نعيم حنك

Önsöz

Bu kitap, konu çeşitliliği ve yönelimlerinin çokluğu ile öne çıkmaktadır. Eser; metinlerdeki sanatsal değerlendirme ölçütlerini ortaya çıkaran edebî eleştiri alanından, seslerin ve hecelerın iç ritmine nüfuz eden sesbilimsel çalışmalara; tasvirin sırlarını ve beyan estetiğini araştıran belâgat çalışmalardan, çağdaş yöntemler ışığında sözlüksel ve sözdizimsel olguları yeniden ele alan dilbilimsel yaklaşımlara uzanmaktadır. Ayrıca uygulamalı dilbilime açılan bir pencere sunmakta; bu alanın dilsel performansı çözümlemek, eğitimsel olguları izlemek, güçlü ve eksik yönleri tespit etmek için sağladığı araçlardan yararlanmaktadır. Bu da eğitim ve araştırma süreçlerinin birlikte geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Söz konusu çeşitlilik, konularda bir dağınıklığa değil, bilgi alanının birliğine işaret eder; Arap dilinin dalları arasındaki doğal bütünleşmeyi gösterir. Zira bu alanların her biri diğerini desteklemekte ve ancak bu bilimsel etkileşim yoluyla görünür hâle gelebilecek yönleri aydınlatmaktadır.

Bu çalışmaların hareket noktaları ve yöntemleri farklılık gösterse de, hepsi tek bir amaçta birleşmektedir: Arap diline hizmet etmek, onunla ilgili bilimsel araştırmayı geliştirmek ve geçmişten günümüze uzanan meselelerine ilişkin farkındalığı derinleştirmek. Bunu; çözümleme ile açıklamayı, betimleme ile eleştiriye, gelenekten yararlanmayı ve çağdaş dilbilimsel ve eleştirel yöntemlere açık olmayı bir araya getiren yaklaşımlar aracılığıyla; donukluktan veya kopuştan uzak, özgünlük ile yenilenmeyi dengeleyen bir yöntemle gerçekleştirmektedir.

Bu kitapta bilimsel niteliğe özel önem verilmiştir. Eserde yer alan bütün araştırmalar, kabul görmüş akademik usullere göre titiz bir bilimsel hakemlik sürecinden geçirilmiştir. Bu süreç, yayın işlemlerinin sağlıklı yürütölmesini, sonuçların bilimsel sağlamlığını, yöntemin titizliğini ve bilimsel içeriğin güvenilirliğini güvence altına almaktadır. Bu çalışmada hakemlik, biçimsel bir işlem değil; araştırmaların düzeyini yükseltmeyi, onları değerlendirmeyi ve mümkün olan en iyi biçimde yayıma hazırlamayı hedefleyen temel bir bilimsel aşama olmuştur. Böylece uluslararası akademik yayın standartlarıyla uyum sağlanmıştır.

Bu eser, uluslararası düzeyde akredite bir yayınevi tarafından yayımlanmış olmasıyla da değer kazanmaktadır. Bu durum, çalışmanın bilimsel konumunu yansıtmakta, ona küresel akademik yayın alanında görünürlük kazandırmakta ve hakemlik süreçleri, editöryal düzenleme, yayın tasarımı ve kaynak gösterme standartları bakımından nitelikli bilimsel yayıncılığın gereklerini karşıladığını teyit etmektedir. Böylece eser, Arap dünyası içinde ve dışında Arap dili çalışmalarıyla ilgilenen geniş bir araştırmacı ve ilgililer kitlesine ulaşma imkânı bulmaktadır.

Ayrıca bu kitap, yayınevinden, uluslararası bir araştırma projesi olarak kabul edildiğini belgeleyen resmî bir sertifika almıştır. Bu nitelendirme, yayının biçimsel boyutunun ötesine geçerek; amaç birliğini, katkıların çeşitliliğini ve uzmanlık alanlarının bütünleşmesini bir araya getiren kapsamlı bir bilimsel yaklaşımı ifade etmektedir. Böylece bu çalışma, akademik iş birliği sürecinde bir yapı taşı ve Arap dili ile edebiyatına hizmet amacıyla uzman araştırmacılar arasındaki bilimsel etkileşimin ortaya koyabileceği sonuçlara bir örnek teşkil etmektedir.

Editör: Dr. Naim HANK

Preface

This volume is distinguished by the diversity of its subjects and intellectual orientations. It ranges from literary criticism, which elucidates the criteria of aesthetic evaluation in texts, to phonetic studies that explore the internal rhythm of sounds and syllables; from rhetorical studies investigating the subtleties of imagery and the aesthetics of expression, to linguistic approaches that reconsider lexical and syntactic phenomena in light of contemporary methodologies. It also offers a window onto applied linguistics, drawing upon its tools to analyse linguistic performance, monitor educational phenomena, and identify areas of strength and deficiency. In this way, it contributes to the joint development of educational and research processes. This diversity does not indicate fragmentation of subject matter; rather, it reflects the unity of the field of knowledge and demonstrates the natural integration among the branches of Arabic language studies. Each of these fields supports the others and illuminates dimensions that can become visible only through such scholarly interaction.

Although the points of departure and methodologies of these studies differ, they converge on a single objective: to serve the Arabic language, advance scholarly research concerning it, and deepen awareness of the issues associated with it from the past to the present. This objective is pursued through approaches that bring together analysis and explanation, description and critique, engagement with the scholarly tradition, and openness to contemporary linguistic and critical methodologies. In doing so, the volume adopts an approach that avoids both stagnation and rupture, while balancing authenticity with renewal.

Particular importance has been attached to the scholarly quality of this volume. All studies included in it have undergone a rigorous peer-review process in accordance with accepted academic procedures. This process ensures the sound administration of publication procedures, the scholarly validity of the findings, methodological rigour, and the reliability of the academic content. Peer review in this work has not been treated as a merely formal procedure; rather, it has constituted an essential scholarly stage aimed at enhancing, evaluating, and preparing the studies for publication in the best possible form. The volume thereby conforms to international standards of academic publishing.

The work is further enhanced by its publication through an internationally accredited publishing house. This reflects its scholarly standing, grants it visibility within the global academic publishing sphere, and confirms its fulfilment of the requirements of high-quality scholarly publishing with respect to peer-review procedures, editorial preparation, publication design, and citation standards. It is thus positioned to reach a broad community of researchers and interested readers engaged in Arabic language studies both within and beyond the Arab world.

Moreover, the publisher has issued an official certificate recognising this book as an international research project. This designation extends beyond the formal dimension of publication, expressing a comprehensive scholarly approach that brings together unity of purpose, diversity of contributions, and the integration of areas of expertise. Accordingly, this work constitutes a building block in the process of academic collaboration and an example of what scholarly interaction among specialist researchers can achieve in service of the Arabic language and literature.

Editor: Dr. Naim HANK

Dr. Öğr. Üyesi Naim Hank,

Malezya'daki Malaya Üniversitesi'nden İslam Hukuku alanında ve İstanbul Üniversitesi'nden Arap Dili ve Belâgati alanında doktora derecelerine sahiptir. Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nde Temel İslam Bilimleri alanındaki yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

İslam Hukuku alanında öğretim üyesi ve araştırma görevlisi olarak görev yapmış, ayrıca ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik deneyimi edinmiştir. Malezya, Endonezya ve Türkiye'de ana dili Arapça olmayan öğrencilere Arapça öğretimi konusunda deneyim sahibidir.

Arap Edebiyatı ve İslam Hukuku alanlarında TR Dizin kapsamındaki ve uluslararası dergilerde yayımlanmış makaleleri bulunmaktadır. Arap Dili ve İslam Hukuku alanlarında lisansüstü düzeyde öğrencilere danışmanlık yapmıştır.

Katar Uluslararası Arapça Münazara eğitmeni ve hakemidir. Ayrıca T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen liseler arası Arapça münazara yarışmalarında hakemlik yapmaktadır.

فاعلية المناظرة كاستراتيجية تعليمية في تنمية الكفايات اللغوية

نعيم حنك¹

ملخص

يتناول هذا البحث توظيف المناظرة بوصفها استراتيجية تعليمية في تعلّم اللغة الأجنبية، من خلال تحليل إمكاناتها في تطوير العملية التعليمية وتعزيز دور المتعلم في مواقف تواصلية وتفاعلية وتعاونية. ويهدف البحث إلى بيان فاعلية المناظرة في تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية لدى متعلمي اللغة الأجنبية، ولا سيما مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، إلى جانب تنمية عدد من المهارات الفكرية والاجتماعية، مثل التفكير النقدي، والتحليل، والحجاج، والإقناع، والتعاون، والعمل الجماعي، والإبداع، وزيادة الدافعية والثقة في استخدام اللغة. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات العلمية ذات الصلة، وتحليل مفهوم المناظرة التعليمية وعلاقتها بالكفاية اللغوية والتواصلية، وبيان آليات توظيفها في تعليم اللغة الأجنبية. وأظهرت النتائج أن المناظرة توفر بيئة تعليمية متكاملة توظف المهارات اللغوية الأربع في سياق تواصلية ذي معنى؛ إذ تدفع المتعلم إلى القراءة والبحث وتحليل المصادر، والاستماع النقدي إلى حجج الآخرين، وتنظيم الأفكار كتابيًا، والتعبير الشفهي عنها والدفاع عنها والرد على الاعتراضات. كما تبين أن المناظرة تسهم في الانتقال بالمتعلم من مجرد معرفة اللغة إلى القدرة على استخدامها استخدامًا وظيفيًا وحجاجيًا، بما يعزز الطلاقة والدقة اللغوية، والثروة المعجمية، والكفاية، والتداولية، والخطابية. وتخلص الدراسة إلى أن المناظرة تمثل مدخلًا تعليميًا تفاعليًا متمركزًا حول المتعلم، يجمع بين تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية وبناء التفكير النقدي والقدرة على الحوار والحجاج والتفاعل المسؤول.

الكلمات المفتاحية: المناظرة، المهارات الناعمة، تعلم اللغات، التعليم المدمج للمحتوى واللغة.

¹ Dr. Öğr. Üyesi. Naim Hank, Münazara Merkezi Müdürü, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-3597-6308>, nhank@fsm.edu.tr.

تُعد المناظرة ممارسة خطابية تعود جذورها إلى اليونان القديم، وتعتمد على المحاجة التفاعلية والتمثيلية بهدف إقناع الحكام والجمهور، وأثناء المناظرة يُستعان باستراتيجيات متنوعة لبناء المنطق وطرق إلقاء الخطاب لتوجيه الجمهور وتهدف إلى استنتاج محدد حول قضية مثيرة للجدل. ويمكن استخدام المناظرة في فصول تعلم لغة أجنبية لممارسة جميع المهارات اللغوية في سياقات حقيقية واقعية.¹ لذلك تُعتبر المناظرة نشاطاً ممتازاً لتعلم اللغة لأنها تشرك الطلاب في أبعاد معرفية ولغوية متعددة ومتباينة. فبالإضافة إلى توفير ممارسة معنوية ذات دلالة لمهارات الاستماع والكلام والكتابة، تُعد المناظرة ذات فعالية عالية في تطوير مهارات المحاجة للخطاب والكتابة الإقناعية.

يُعدّ توظيف اللغة الأجنبية في المناظرات أسلوباً متميزاً لتطبيق منهجية التعليم المدمج للمحتوى واللغة، إذ تُجرى المناقشات باللغة الأجنبية بوصفها وسيلة لنقل المفاهيم والأفكار والآراء المرتبطة بموضوعات دراسية ذات طابع تخصصي. ومن ثم، يقوم النشاط التعليمي على تركيز مزدوج يجمع بين تنمية الكفاية اللغوية واكتساب المحتوى المعرفي في آنٍ واحد. وتتمثل إحدى أبرز السمات الجوهرية لهذه المنهجية في دمج تعلم اللغة مع المحتوى غير اللغوي ضمن بيئة تعليمية قائمة على التركيز المزدوج، بحيث تصبح اللغة وسيلة للتعلم والتواصل، وفي الوقت نفسه موضوعاً للتنمية والتطوير.²

انطلاقاً من هذه الخلفية العلمية، انطلق هذا البحث من سؤال مفاده كيف يمكن استخدام المناظرة كاستراتيجية تعليمية لتعزيز تعلم اللغة؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة، تمت مناقشة مجموعة من المراجع الأدبية في هذا المجال، فضلاً عن الإشارة إلى المبادرات المنفذة على المستوى الدولي في المناظرات والبطولات المتعلقة بها.

ولقد خضعت تقنية المناظرة لدراسات واسعة لبحث إمكاناتها على صعيد مهارات الخطابة أمام الجمهور والمهارات الناعمة الأخرى.

1. كفايات التواصل اللغوي

الكفاية هي القدرة على إظهار المعرفة أو المهارة في مجال معين، كما تعني القدرة على ترجمة ما تعلمه الفرد من معارف أو مهارات في مواقف الحياة الواقعية، ويقصد بالكفايات اللغوية في هذه الدراسة: القدرات والمهارات اللغوية التي يكتسبها الطالب فتصبح جزءاً من سلوكه اللغوي الذي يمكنه من القيام بدوره في المواقف التعليمية.

¹ Krieger, D. 2005, 'Teaching debate to ESL students: A six-class unit', on The Internet TESL Journal, Vol. 8, No. 2.

² Marsh, D. (ed.) 2002, CLIL/EMILE the European Dimension, University of Jyväskylä, p. 2.

تُعدّ الكفاية من المفاهيم المركزية في التربية وتعليم اللغات، إذ لا تقتصر على امتلاك المتعلم أو المعلم قدرًا من المعلومات النظرية، وإنما تتجاوز ذلك إلى القدرة على توظيف المعارف والمهارات والاتجاهات توظيفًا عمليًا في مواقف حقيقية. ومن هذا المنظور، يمكن النظر إلى الكفاية بوصفها منظومة متكاملة تجمع بين المعرفة والأداء والاتجاه، بحيث يظهر تحققها في قدرة الفرد على أداء مهمة معينة أداءً مناسبًا وفعّالًا. ولذلك فإن امتلاك المعرفة اللغوية، كمعرفة المفردات والقواعد والتراكيب، لا يعني بالضرورة امتلاك الكفاية التواصلية؛ لأن الكفاية تقتضي القدرة على استخدام تلك المعرفة في السياق المناسب، مع مراعاة المقام والمتلقي والغرض من التواصل.

وفي مجال تعليم اللغة، يشير مفهوم الكفاية اللغوية إلى مجموع المعارف والقدرات والمهارات التي تمكّن المتعلم من فهم اللغة وإنتاجها بصورة صحيحة وملائمة. وهي تشمل معرفة النظام الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي للغة، فضلًا عن القدرة على توظيف هذه العناصر في مواقف التواصل المختلفة. ومن ثم فإن الكفاية اللغوية لا ينبغي أن تُفهم باعتبارها معرفة مجردة بقواعد اللغة، بل باعتبارها قدرة وظيفية على تحويل المعرفة اللغوية إلى أداء تواصلية فعلي. وقد أكدت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفايات اللغوية والتواصلية أن إتقان المفردات والتراكيب والأصوات يمثل أساسًا ضروريًا لإتقان مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وأن هذه العناصر تعمل بصورة متكاملة في بناء القدرة التواصلية لدى المتعلم.

أما كفايات التواصل اللغوي، فهي مفهوم أوسع من مجرد الكفاية اللغوية؛ لأنها تتعلق بقدرة الفرد على استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا وفعّالًا في مواقف التواصل المختلفة. فملتكم الكفاء تواصلية لا يكفي بأن تكون جملة صحيحة من الناحية النحوية، وإنما ينبغي أن يعرف ماذا يقول، ومتى يقوله، وكيف يقوله، ولمن يقوله، وبأي أسلوب يتناسب مع طبيعة الموقف. ومن هنا ترتبط الكفاية التواصلية بعناصر لغوية وتداولية واجتماعية وخطابية، بحيث يصبح الهدف النهائي من تعلم اللغة هو تمكين المتعلم من استخدامها لتحقيق أغراض حقيقية، كالتعبير عن الرأي، وطلب المعلومات، وتفسير الأفكار، وإقناع الآخرين، وإدارة الحوار، والرد على الاعتراضات.

1.1. تكامل مهارات التواصل اللغوي وأثرها في الكفاية اللغوية

وتتأسس كفايات التواصل اللغوي بصورة رئيسة على أربع مهارات لغوية متكاملة، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ولا ينبغي التعامل مع هذه المهارات على أنها وحدات منفصلة؛ لأن التواصل الفعلي يقوم على التفاعل المستمر بينها. فالاستماع يمثل جانب الاستقبال والفهم، في حين يمثل التحدث جانب الإنتاج الشفهي، وتوفر القراءة للمتعلم مصادر المعرفة والمعلومات التي يحتاج إليها في بناء أفكاره، بينما تتيح الكتابة تنظيم هذه الأفكار وصياغتها بصورة أكثر

دقة وترابطاً. ولذلك فإن تنمية الكفاية التواصلية الحقيقية تقتضي الانتقال من تعليم المهارات بصورة مجزأة إلى تدريب المتعلم على توظيفها في مواقف تواصلية مركبة.

أولاً: كفاية الاستماع

الاستماع ليس مجرد عملية سمعية تتمثل في استقبال الأصوات، وإنما هو عملية معرفية وتواصلية مركبة يقوم فيها المتعلم بفك الرموز الصوتية، والتعرف إلى الكلمات والتراكيب، وفهم المعنى الصريح والضمني، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، ثم تفسير الرسالة وتقومها. ولهذا يعد الاستماع من أهم مكونات التواصل اللغوي؛ إذ إن المتعلم لا يستطيع أن يشارك بصورة فعالة في حوار أو نقاش ما لم يكن قادرًا على فهم ما يقوله الطرف الآخر.

وتزداد أهمية الاستماع في المواقف الحوارية التي تتطلب سرعة الاستجابة؛ لأن المتلقي لا يملك دائمًا وقتًا طويلاً لتحليل كلام المتحدث. وفي المناظرة، على سبيل المثال، يحتاج المتناظر إلى الاستماع الدقيق إلى حجة الخصم، واستخراج دعواه الأساسية، وتحديد أدلته، والانتباه إلى الافتراضات التي تقوم عليها حجته، ثم اكتشاف مواطن القوة والضعف فيها. وتشير الدراسات المتعلقة بالمناظرة إلى أن القدرة على التقاط تفاصيل حجج الطرف الآخر ومعالجتها وفهم مواطن الخلل فيها تمثل جانبًا أساسيًا من مهارات الإدخال اللغوي والمعرفي التي تسبق إنتاج الاستجابة المناظرة.

وعليه، فإن تدريب المتعلم على الاستماع لا ينبغي أن يقتصر على أسئلة الفهم التقليدية، وإنما ينبغي أن يشمل الاستماع التحليلي والنقدي، مثل تحديد الفكرة الرئيسة، واستخراج الحجج والأدلة، والتمييز بين الرأي والحقيقة، وتحديد العلاقات المنطقية بين الأفكار، ورصد التناقضات والمغالطات.

ثانيًا: كفاية التحدث

تمثل مهارة التحدث الجانب الإنتاجي الرئيس في التواصل الشفهي، وتتطلب قدرة المتعلم على تحويل أفكاره إلى خطاب لغوي واضح ومنظم ومناسب للمقام. ولا يتحقق التحدث الكفء بمجرد النطق الصحيح للكلمات أو سلامة التراكيب، وإنما يتطلب كذلك الطلاقة، والدقة اللغوية، وحسن اختيار المفردات، وتنظيم الأفكار، ومراعاة المخاطب، والقدرة على استخدام الوسائل اللغوية المناسبة لتحقيق الغرض التواصلية.

فإذا كان المتعلم يريد عرض فكرة، فإنه يحتاج إلى ترتيبها في مقدمة وعرض ونتيجة، وإذا كان يريد إقناع المخاطب، فإنه يحتاج إلى اختيار الحجج المناسبة وتقديم الأدلة وربط النتائج بالمقدمات. أما إذا كان يصدد مناقشة رأي مخالف، فإنه يحتاج إلى فهم موقف الطرف الآخر ثم صياغة رد واضح ومباشر عليه.

ومن هنا تتضح العلاقة الوثيقة بين التحدث والمناظرة؛ فالمناظرة تمثل موقفًا تواصليًا عالي الكثافة يجبر المتناظر على توظيف اللغة بصورة فورية ومنظمة. وقد أظهرت دراسة شبه تجريبية حول توظيف المناظرة في تعليم اللغة الأجنبية تحسنًا ذا دلالة في مهارات التحدث والتفكير النقدي، كما وجدت أن المناظرة أسهمت بدرجة مرتفعة في جوانب الأداء الشفهي، ولا سيما الطلاقة والقواعد، والنطق، والفهم، والمفردات.¹

وهذا يعني أن المناظرة لا تدرب المتعلم على "الكلام" بمعناه العام، بل تدريبه على الكلام المنظم ذي الوظيفة الحجاجية، أي القدرة على صياغة موقف، وتقديم دعوى، وتبريرها، والاستدلال عليها، والرد على موقف مخالف.

ثالثًا: كفاية القراءة

تكتسب القراءة أهمية خاصة في بناء الكفاية التواصلية؛ لأنها المصدر الرئيس الذي يستمد منه المتعلم قدرًا كبيرًا من المفردات والتراكيب والمعلومات والخبرات اللازمة للإنتاج اللغوي. ولا سيما في المستويات المتقدمة، حيث لا يكفي أن يقرأ المتعلم النص لفهم معناه العام، وإنما ينبغي أن يكون قادرًا على تحليل بنيته، وتحديد أفكاره الرئيسة والفرعية، وفهم العلاقات بين الحجج والأدلة، واستنتاج المعاني الضمنية، وتقويم موقف الكاتب.

وتتضاعف أهمية القراءة في المناظرة؛ لأن إعداد المتناظر يعتمد بدرجة كبيرة على البحث والاطلاع على المصادر. فالتناظر يحتاج إلى قراءة عدد من النصوص والمقالات والدراسات من أجل بناء موقفه، واختيار الأدلة المناسبة، وفهم الرأي المقابل. ومن ثم فإن القراءة في سياق المناظرة تتحول من نشاط لغوي إلى عملية بحثية تحليلية؛ إذ يتعلم المتناظر ألا يسأل فقط: "ماذا يقول النص؟"، وإنما أيضًا: "ما الحجة التي يقدمها؟ وما الدليل الذي يعتمد عليه؟ وهل الدليل كافٍ؟ وهل توجد مصادر أخرى تؤيده أو تعارضه؟".

وتشير الأدبيات التعليمية إلى أن المناظرة يمكن أن تعزز مهارات القراءة والكتابة إلى جانب مهارات التحدث والاستماع، وذلك من خلال القراءة المتعمقة للنصوص والبحث عن الأدلة وإعداد الحجج والكتابة الإقناعية.

رابعًا: كفاية الكتابة

تمثل الكتابة مجالًا آخر أساسيًا في بناء الكفاية التواصلية، وهي لا تعني مجرد القدرة على إنتاج جمل صحيحة، بل تتطلب القدرة على تنظيم الأفكار وترابطها، واختيار المفردات والتراكيب المناسبة، وبناء النص وفق غرض محدد وجمهور معين. وتزداد قيمة الكتابة كلما ارتفع المستوى اللغوي للمتعلم؛ لأنها تصبح وسيلة لبناء المعرفة، وتحليلها، وتنظيمها، وتقديمها.

¹ Jaya Nur Iman, "Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill," International Journal of Instruction 10/4 (October 2017), 87–108.

وفي المناظرة، تظهر الكتابة في مرحلة الإعداد بصورة واضحة؛ إذ يحتاج المتناظر إلى تدوين الأفكار، وتلخيص المصادر، وتصنيف الأدلة، وصياغة الحجج، وإعداد الردود المتوقعة، وترتيب المداخلات. ولذلك فإن المناظرة تجمع بين الكتابة الوظيفية والكتابة الحجاجية، فالكتابة هنا ليست غاية مستقلة، وإنما وسيلة لبناء خطاب شفهي أكثر قوة وتنظيمًا. كما أن إعداد الحجة المناظرة يتطلب من المتعلم أن يميز بين الادعاء والدليل والتفسير، وأن يربط بين هذه العناصر بصورة منطقية. ومن ثم تسهم المناظرة في نقل المتعلم من الكتابة الوصفية أو السردية إلى الكتابة التحليلية والحجاجية، التي تقوم على عرض موقف وتقديم أسباب وأدلة تدعمه.

التكامل بين المهارات الأربع

تتضح قيمة مفهوم كفايات التواصل اللغوي بصورة أكبر عندما ننظر إلى المهارات الأربع باعتبارها نظامًا متكاملًا لا مجموعة من المهارات المستقلة. فالمتعلم قد يقرأ نصًا، ثم يستمع إلى مناقشة حوله، ثم يتحدث لإبداء رأيه، ثم يكتب خلاصة أو حجة تدافع عن موقفه. وهنا تتحول اللغة إلى أداة للتفكير والتفاعل وبناء المعرفة، بدل أن تكون مجرد موضوع للدراسة.

ومن هذا المنطلق، فإن النشاط التعليمي الذي يجمع الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في موقف تواصل حقيقي يكون أكثر قدرة على تنمية الكفاية التواصلية من الأنشطة التي تعزل كل مهارة عن الأخرى. والمناظرة تمثل نموذجًا واضحًا لهذا التكامل؛ إذ يبدأ المتناظر بالقراءة والبحث، ثم يستمع إلى مواقف الآخرين، ويحلل ما يسمعه، ثم يصوغ أفكاره كتابيًا، وأخيرًا يعرضها شفهيًا ويرد على الحجج المضادة بصورة مباشرة.

1. 2. كفايات التواصل اللغوي في ضوء فن المناظرة

يمكن النظر إلى المناظرة بوصفها بيئة تعليمية تواصلية مركبة تتكامل فيها المهارات اللغوية مع المهارات العقلية والحجاجية. فالمناظرة ليست مجرد مواجهة كلامية بين طرفين، وإنما هي نشاط قائم على البحث، وتحليل المعلومات، وبناء الحجج، وعرضها، والاستماع إلى الطرف المقابل، والرد على اعتراضاته، وإعادة بناء الموقف وفق ما يقتضيه مسار النقاش. ولهذا وصفت الدراسات التربوية المناظرة بأنها وسيلة لتطوير التواصل والتفكير النقدي والحجاج، إلى جانب كونها ممارسة تساعد المتعلم على استكشاف وجهات النظر المختلفة.

ويمكن تحديد المهارات التي يكتسبها المتناظر في مجال كفايات التواصل اللغوي في عدة مستويات مترابطة:

تنمية الاستماع النقدي:

يتعلم المتناظر أن يستمع لا بهدف فهم الكلمات فقط، وإنما بهدف تحليل الرسالة. فهو يحدد الدعوى، ويميز بين الحجة والدليل، ويرصد الافتراضات، ويكشف التناقض أو عدم الاتساق، ثم يوظف ما فهمه في بناء الرد. وهذا يختلف جذريًا عن الاستماع التقليدي الذي ينتهي بمجرد استيعاب المعنى العام.

تنمية التحدث المنظم:

يتعلم المتناظر أن يعرض أفكاره في زمن محدد وببنية واضحة، وأن ينتقل من المقدمة إلى الحجة ثم الدليل فالنتيجة دون تشتيت أو تكرار. كما يتدرب على الطلاقة، ودقة التعبير، وضبط النطق، واختيار المصطلحات، والتحكم في سرعة الكلام ونبرته.

تنمية القدرة على الحجاج والإقناع:

المناظرة تجعل اللغة أداة لبناء الحجة والإقناع. ولذلك يتعلم المتناظر كيف يحول فكرة مجردة إلى دعوى قابلة للدفاع، وكيف يدعمها بدليل، وكيف يفسر العلاقة بين الدليل والدعوى، وكيف يتوقع الاعتراضات ويرد عليها. وتؤكد الأدبيات التربوية أن المناظرة تدرب المتعلم على بناء الحجج وتقييمها وعلى تحليل نقاط القوة والضعف في الحجج المختلفة.

تنمية المفردات والدقة اللغوية:

يتطلب النقاش المناظري استخدام مفردات دقيقة؛ لأن المتناظر لا يستطيع الاعتماد دائمًا على التعبيرات العامة. فعند مناقشة قضية علمية أو اجتماعية أو شرعية، يحتاج إلى المصطلحات الخاصة بالموضوع، وإلى استعمالها في سياقات صحيحة. وتكرار استعمال هذه المفردات في مواقف حقيقية يساهم في انتقالها من المعرفة المعجمية السلبية إلى القدرة على توظيفها في الإنتاج اللغوي.

تنمية القدرة على إعادة الصياغة والتلخيص:

يحتاج المتناظر إلى فهم كلام الخصم ثم إعادة عرضه بصورة مختصرة ودقيقة قبل الرد عليه. وهذه المهارة مهمة جدًا؛ لأنها تكشف مدى فهم المتناظر للحجة المقابلة، وتمنعه من الرد على موقف لم يقله الخصم أصلًا. ومن ثم تساهم المناظرة في تنمية التلخيص وإعادة الصياغة والفهم العميق للنصوص والخطابات.

تنمية سرعة الاستجابة اللغوية:

في المواقف المناظرية لا يكون المتناظر قادرًا دائمًا على إعداد كل إجابة مسبقًا؛ ولذلك يتدرب على إنتاج اللغة تحت ضغط الوقت. وتساعد هذه الممارسة على تطوير الاستدعاء السريع للمفردات والتراكيب، وتنظيم الأفكار بصورة فورية، وتحويل التفكير إلى خطاب لغوي مفهوم.

تنمية مهارة طرح الأسئلة والإجابة عنها:

السؤال في المناظرة ليس مجرد طلب للمعلومات، وإنما قد يكون أداة لاختبار الحجة أو كشف افتراضاتها أو بيان تناقضاتها. ولذلك يتعلم المتناظر صياغة الأسئلة الدقيقة والمحددة، كما يتعلم الإجابة المباشرة عنها دون الخروج عن الموضوع. وتعد القدرة على السؤال والإجابة من المهارات التي ترتبط مباشرة بتحسين التفكير والتحليل؛ لأن السؤال الجيد يساعد على تحديد جوهر القضية وتوضيح بنية التفكي.

تنمية القراءة البحثية:

لا يستطيع المتناظر بناء حجة قوية دون قراءة المصادر ذات الصلة بالقضية. ولذلك تدفعه المناظرة إلى البحث عن المعلومات، ومقارنة المصادر، وانتقاء الأدلة الأكثر صلة، وفهم النصوص المتخصصة، كما أن التحضير للمناظرة ينمي مهارات البحث وتقييم المصادر، إلى جانب القدرة على تحليل الحجج وبيان مواطن ضعفه.

تنمية الكتابة الحجاجية:

عندما يدون المتناظر حججه وأدلته وترتيب مداخلاته، فإنه يتدرب على تنظيم النص الحجاجي. وهذا يساهم في تطوير القدرة على صياغة الفكرة الرئيسة، وترتيب الحجج، والربط بينها، وتقديم الأدلة المناسبة. وبذلك تصبح الكتابة مرحلة تأسيسية للإنتاج الشفهي وليست مهارة منفصلة عنه.

تنمية الكفاية التداولية:

من أهم ما تضيفه المناظرة إلى تعليم اللغة أنها تدرب المتعلم على ملائمة الكلام للمقام. فالمتناظر يتعلم متى يكون مباشرًا، ومتى يحتاج إلى التلطيف، وكيف يعترض دون إساءة، وكيف يختلف مع الآخر دون مهاجمته شخصيًا، وكيف يستخدم عبارات مثل: "يمكن الاعتراض على هذه النقطة من جهة..." أو "هذه النتيجة لا تلزم بالضرورة من المقدمة المذكورة..." بدلًا من العبارات الانفعالية. وهنا تنتقل اللغة من مجرد صحة نحوية إلى ملائمة تداولية واجتماعية.

تنمية التماسك والاتساق الخطابي:

يتعلم المتناظر أن تكون أفكاره مترابطة وأن تستخدم أدوات الربط المناسبة، مثل: "لذلك"، و"بناءً على ذلك"، و"من جهة أخرى"، و"في المقابل"، و"مع ذلك"، و"وعليه". وهذا يؤدي إلى تطوير القدرة على إنتاج خطاب متماسك يسهل على المستمع متابعته وفهم العلاقات المنطقية بين أجزائه.

تنمية التفكير النقدي بوصفه مكوّنًا للكفاية التواصلية المتقدمة:

لا تنفصل جودة التواصل في المناظرة عن جودة التفكير؛ فالمتناظر يحتاج إلى تحليل القضية، وتقويم الأدلة، ومقارنة المواقف، واكتشاف المغالطات، وبناء الاستنتاجات. وقد أظهرت دراسات تعليمية أن توظيف المناظرة ارتبط بتحسين مهارات التفكير النقدي ومهارات التحدث، كما أشارت أبحاث أحدث إلى أثر المناظرة في تطوير القدرة على بناء الحجج المنظمة والتفكير التحليلي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن العلاقة بين كفايات التواصل اللغوي والمناظرة علاقة تكاملية؛ فالمناظرة توفر للمتعلّم موقفاً تواصلياً أصيلاً يجبره على توظيف المهارات الأربع في سياق واحد. فهو يقرأ لكي يبحث، ويستمع لكي يفهم ويحلل، ويكتب لكي ينظم حججه، ويتحدث لكي يعرض موقفه ويدافع عنه. وفي الوقت نفسه، لا تقف آثار المناظرة عند حدود المهارات اللغوية، بل تمتد إلى التفكير النقدي والتحليل والاستدلال والإقناع وإدارة الحوار واحترام الرأي المخالف. وتشير الأدبيات التعليمية إلى أن المناظرة، عندما تُوظف بصورة تربوية منظمة، يمكن أن تجعل تعلم اللغة أكثر تفاعلية، وأن توفر سياقات ذات معنى لممارسة الاستماع والتحدث والكتابة، فضلاً عن تنمية الخطاب الحجاجي ومهارات الاستجابة.

وعليه، فإن توظيف المناظرة في تعليم اللغة الأجنبية يمكن أن يُبنى على تصور للكفاية التواصلية يتجاوز الإتقان الشكلي للنظام اللغوي إلى القدرة على استعمال اللغة استعمالاً وظيفياً وحجاجياً. فالغاية ليست أن يعرف المتعلم القاعدة النحوية فحسب، وإنما أن يستطيع توظيفها في خطاب واضح، وأن يختار المفردة الدقيقة، وأن يفهم خطاب الآخر، وأن يحلل ما يسمعه، وأن يبني حجته، وأن يقدم الدليل، وأن يعترض بطريقة لغوية ملائمة، وأن يجيب عن الأسئلة، وأن يعدل خطابه وفق مقتضى المقام. ومن ثم تصبح المناظرة مجالاً تطبيقياً متكاملًا لتطوير كفايات التواصل اللغوي؛ لأنها تنقل المتعلم من مرحلة "معرفة اللغة" إلى مرحلة "استخدام اللغة للتفكير والتفاعل والإقناع". وهذا ما يجعلها ذات قيمة خاصة في تعليم العربية، ولا سيما في المستويات المتقدمة التي يصبح فيها التواصل الحجاجي والقدرة على التعبير عن المواقف والأفكار جزءاً أساسياً من الكفاية اللغوية والتواصلية.

2. دور المناظرة في تعلم اللغة

عند ممارسة المناظرة في فصول اللغة الأجنبية، يجري التدريب على المهارات الأربع للغة (الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة). علاوة على ذلك، يحتاج المناظرون إلى إتقان نطق الكلمات، والحصيلة اللغوية، والعصف الذهني، وصياغة النصوص، وبناء المنطق، المحاججة، والتفنيد. لذا فإن ممارسة المناظرة بلغة أجنبية تتطلب مهارات متعددة تؤدي في النهاية إلى تمكينهم من تعلم تلك اللغة.¹

فالمناظرة يمكن أن تلعب دوراً محورياً في تعزيز الكفاءة اللغوية في اللغة الأجنبية؛ وعلى وجه الخصوص يمكن استخدام المناظرة لرفع مستوى المهارات، مثل:

- **كسر الجمود:** خلال مرحلة كسر الجمود في الدرس، قد يشعر الطلاب بالحرج عند أخذ الكلمة أمام المعلم والفصل؛ وتساعد المناظرة في المواضيع المثيرة للجدل على خفض المرشح الانفعالي وتجاوز القلق المصاحب لاستخدام اللغة الأجنبية.
- **الاستماع:** من خلال المناظرات، يطور الطلاب مهارات الاستماع لديهم، إذ يتوجب عليهم التركيز لفهم ما يقوله الفريق المنافس لتخطيط حججهم المضادة. علاوة على ذلك، غالباً ما يتم التدريب عبر مقاطع فيديو لجلسات مناظرة أو خطابات ألقاها خبراء أو متناظرون محترفون.
- **الكلام:** تؤدي الممارسة المنتظمة للمناظرة إلى تحسين الطلاقة، والنطق، والحصيلة اللغوية. ويقدم المعلمون تغذية راجعة حول النطق، واختيار الكلمات، والتركييب النحوي، ومدى صلة المعلومات، والبناء المنطقي، واتساق المحتوى.
- **القراءة:** لإعداد خطابات فعالة وإقناعية، يتعين على الطلاب قراءة مصادر متعددة يمكن جمعها من الصحف المحلية والدولية، والمجلات، والكتب، والمواقع الإلكترونية. ويتدرب الطلاب على التمييز بين المصادر المناسبة وغير المناسبة، وتعزيز أساليب القراءة المختلفة مثل القراءة السريعة، والقراءة التفحصية وفق احتياجاتهم، وتحضير أنفسهم للمشاركة.
- **الكتابة:** يمكن للمناظرين تطوير مهارات الكتابة أيضاً؛ إذ يتوجب عليهم تدوين الملاحظات حول ما يخططون لقوله، وتنظيم الأجزاء المختلفة، والتركيز على الترابط والاتساق والإقناع. وبذلك يتعلمون كتابة الفقرات والمقالات الحجاجية وتضمينها قدرات جدلية كافية للحجج والحجج المضادة.

¹ Alasmari, A. & Ahmed, S.S. 2013, 'Using Debate in EFL Classes', in English Language Teaching, Vol. 6, No. 1, pp. 147-152.

كما ترتبط المناظرة باللغة الأجنبية بالأدبيات التي تتناول توظيف التفاعلات الحوارية في تعليم اللغات الأجنبية، ولا سيما من خلال الدور الذي تؤديه الموضوعات ذات الصلة المباشرة باهتمامات المتعلمين وخبراتهم في تعزيز التواصل والتفاعل داخل البيئة التعليمية.¹ وكغيرها من الأنشطة القائمة على المهام والهادفة إلى بناء المعنى، تمثل المناظرة أداة فاعلة ومحفزة لاكتساب اللغة في سياقات تواصلية أصيلة؛ إذ تتيح للمتعلمين توظيف اللغة بصورة طبيعية وهادفة، بما يتجاوز حدود الممارسات الشكلية والتدريبات اللغوية التقليدية داخل الفصل الدراسي، ويدفعهم إلى استخدام اللغة لتحقيق أغراض تواصلية حقيقية قائمة على التفاعل وتبادل الآراء والحجج.

2. 1. المناظرة والتعليم المدمج للمحتوى واللغة

ظهرت منهجية التعليم المدمج للمحتوى واللغة في أوروبا خلال تسعينيات القرن العشرين، ومنذ ذلك الحين حظيت بدعم مؤسسي واسع من جانب المفوضية الأوروبية ومجلس أوروبا، نظرًا إلى استجابتها لجملة من التوجهات التعليمية الأوروبية، وفي مقدمتها تعزيز تعلم اللغات الثانية والأجنبية، وترسيخ التعددية اللغوية والتنوع الثقافي. وتقوم منهجية التعليم المدمج بصورة أساسية، على التكامل المتزامن بين الأهداف المرتبطة بالمحتوى الأكاديمي والأهداف اللغوية، بحيث لا يُنظر إلى اللغة بوصفها مجرد أداة ثانوية للتدريس، وإنما باعتبارها جزءًا من عملية تعلم المحتوى واكتساب المعرفة في الوقت ذاته.

ويرتبط توظيف المناظرة في صفوف تعليم اللغة الأجنبية ارتباطًا وثيقًا بمنهجية التعليم المدمج للمحتوى واللغة، ولا سيما عندما تكون الدعوى أو القضية محل المناظرة مرتبطة بمحتوى معرفي أو موضوع دراسي محدد. ففي هذه الحالة، تتجاوز المناظرة وظيفتها بوصفها نشاطًا لغويًا تواصليًا، لتصبح وسيلة لتوظيف اللغة الأجنبية في استقصاء المحتوى المتخصص، ومعالجته، وتحليله، وبناء المعرفة حوله بصورة تشاركية. ومن ثم، تتجسد إحدى الركائز الأساسية لمنهجية في استخدام اللغة الأجنبية وسيطًا لاكتساب المعرفة المتخصصة، بالتوازي مع تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

ويشير بعض الباحثين إلى أن هذه المنهجية تمثل مقارنة للتعليم ثنائي اللغة يتم فيها تدريس كل من المنهج الدراسي، مثل العلوم أو الجغرافيا، واللغة الأجنبية معًا.² وتختلف هذه المقاربة عن مجرد تدريس مادة دراسية باللغة الأجنبية؛ إذ لا تفترض بالضرورة امتلاك المتعلم مسبقًا مستوى الكفاءة اللغوية الذي يمكنه من التعامل مع المحتوى الأكاديمي قبل بدء

¹ MacMahill, C. 2001, 'Self-expression, gender and community: A Japanese feminist English class', in Multilingualism, second language learning, and gender, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 307-344.

² Graddol, D. 2006, English Next, British Council Publications, p. 86

عملية التعلم. وبذلك، تقوم منهجية التعليم المدمج على مبدأ التكامل بين تعلم اللغة وتعلم المحتوى، بحيث يتطور كلا البعدين بصورة متوازنة ضمن سياق تعليمي قائم على التفاعل واستخدام اللغة في مواقف ذات معنى.

يُسهم توظيف المناظرة بوصفها استراتيجية للتعليم والتعلم في توجيه المتعلمين إلى الوعي بكيفية استخدام اللغة الأكاديمية وتوظيفها توظيفاً مناسباً، ولا سيما المفردات والتراكيب اللغوية المرتبطة بالموضوع المطروح وبالوظائف التواصلية التي يتطلبها الخطاب المناظري. فالمناظرة لا تقتصر على تدريب المتعلم على التحدث باللغة الأجنبية، وإنما تدفعه إلى اختيار الألفاظ والتراكيب التي تمكنه من أداء وظائف لغوية محددة، مثل عرض الرأي، وتقديم الحجج، والاستدلال بالأدلة، والموافقة أو الاعتراض، والمقارنة، والتعليل، والانتقال المنطقي بين الأفكار.

ومن هذا المنطلق، يمكن أن تُبنى الخطة التعليمية للمناظرة باللغة الأجنبية على مجموعة متنوعة من الوظائف التواصلية، مثل التوصل إلى اتفاق بين أعضاء الفريق، وربط الجمل والأفكار باستخدام أدوات الربط المنطقية، وتقديم الأدلة التي تدعم الموقف المتبني، والتعبير عن الاتفاق أو الاختلاف بطريقة مناسبة، فضلاً عن إظهار الاهتمام والتقدير لآراء الآخرين. ويتيح هذا النوع من الأنشطة للمتعلمين ممارسة اللغة في سياق تواصل حقيقي، بحيث تصبح اللغة وسيلة لتحقيق هدف واضح، وليس مجرد مجموعة من القواعد والتراكيب التي يتم التدريب عليها بصورة منفصلة.

كما تسهم المناظرة في تنمية مجموعة واسعة من المهارات والأبعاد اللغوية؛ فهي تساعد على إثراء الحصيلة المعجمية للمتعلمين من خلال تعريضهم لمفردات وتعبيرات مرتبطة بموضوعات متنوعة، وتدعم تنمية الطلاقة اللغوية من خلال منحهم فرصاً متكررة للتحدث والتعبير عن أفكارهم بصورة منظمة أمام الآخرين. كذلك تعمل على تطوير مهارة الاستماع، إذ يتعين على المتعلم الاستماع إلى حجج الفريق المقابل وفهمها وتحليلها، ثم إعادة النظر في موقفه أو إعادة صياغة حججه استناداً إلى ما استمع إليه. وبهذا تجمع المناظرة بين مهارات الإنتاج اللغوي، ولا سيما التحدث، ومهارات الاستقبال والفهم، وفي مقدمتها الاستماع والتحليل.

وتُعد المناظرة كذلك مثالاً واضحاً على ما يُعرف بنشاط فجوة الرأي، وهو نشاط تعليمي يقوم على وجود اختلاف حقيقي أو مقصود في الآراء والمواقف بين المتعلمين، مما يدفعهم إلى استخدام اللغة من أجل التعبير عن آرائهم ومشاعرهم والدفاع عنها. وفي سياق المناظرة، يطرح المعلم قضية أو مقولة محددة، غالباً بالاستناد إلى وثائق أو معطيات ومصادر مسبقة، ثم يُطلب من الطلاب اتخاذ موقف منها وتقديم حجج تدعمه. ويساعد هذا الإجراء على إثراء أفكار المتعلمين، وتنظيمها، وتطوير قدرتهم على بناء حجج أكثر ترابطاً وإقناعاً، كما يجعل استخدام اللغة مرتبطاً بموقف تواصل حقيقي يتطلب التفكير، والتحليل، والاستدلال، والإقناع.

3. نظرة عامة على المناظرة في المشهد الدولي

تُعدّ المناظرة من الاستراتيجيات التعليمية التي تهيئ للمتعلم موقفًا تواصلًا ذا غاية واضحة؛ إذ تتطلب منه فهم القضية المطروحة، والبحث عن الأدلة، وبناء الحجة، والاستجابة لحجج الطرف المقابل. وعند توظيفها في تعليم اللغة الأجنبية، لا تقتصر وظيفتها على تدريب المتعلمين على الإلقاء، بل تمتد إلى تنمية استعمال اللغة في وظائف خطابية أكاديمية، مثل التعليل، والمقارنة، والدحض، والاستشهاد، والتفاوض حول المعنى. ومن ثمّ، يمكن النظر إلى المناظرة بوصفها نشاطًا يجمع بين تنمية الكفاية التواصلية وتنظيم التفكير والحجاج، شريطة أن يُراعى مستوى المتعلمين، وأن تُقدّم لهم دعائم لغوية واضحة، كقوائم المفردات والتراكيب وأدوات الربط ومعايير التقويم. وقد تناولت دراسة في تعليم العربية لغةً أجنبية المناظرة بوصفها مدخلًا تواصليًا يتيح للمتعلمين استخدام العربية في مواقف تفاعلية تتجاوز التدريبات الشكلية المعزولة.¹ وفيما يأتي عرضٌ لثلاثة سياقات توضح حضور المناظرة في التعليم: التجربة الأمريكية في المناظرات الأكاديمية، ثم توظيف المناظرة العربية في ماليزيا، وأخيرًا نماذجها المؤسسية في تركيا لدى متعلمي العربية من الناطقين بالتركية.

3. 1. المناظرات الأكاديمية في الولايات المتحدة

تحتل المناظرات الأكاديمية، ولا سيما مناظرات السياسات، موقعًا بارزًا في عدد من المدارس الثانوية الحضرية الأمريكية من خلال برامج صفية ولاصفية. وتفيد الدراسات الكمية بأن المشاركة في هذه البرامج ترتبط بمؤشرات إيجابية في التحصيل والاستمرار الدراسي، مع ضرورة التمييز المنهجي بين الارتباط الإحصائي وإثبات السببية. ففي دراسة طولية شملت بيانات 9,145 طالبًا في مدارس شيكاغو الحكومية بين عامي 1997 و2006، استخدم الباحثون المطابقة بدرجات الميل لمعالجة جزء من أثر الاختيار الذاتي للمشاركين، وخلصوا إلى أن المشاركين في مناظرات السياسات كانوا أكثر احتمالًا للتخرج، ولبلوغ مؤشرات الجاهزية الجامعية، ولتحقيق نمو أكبر في المعدل التراكمي مقارنة بأقران مماثلين لم يشاركوا في المناظرة.²

كما فحصت دراسة لاحقة بيانات 35,788 طالبًا في منطقة هيوستن التعليمية المستقلة، منهم 1,145 مشاركًا في المناظرة. وبعد استخدام أساليب إحصائية لضبط الفروق السابقة في الخصائص الاجتماعية والتحصيل في الصف الثامن، ارتبطت المشاركة في المناظرة بمتوسط تراكمي أعلى بمقدار 0.66 نقطة، وبدرجات أعلى في القراءة والكتابة. غير أن

¹ Kaseh Abu Bakar, Nur Adibah Alias & Atiyyah Ahmad Marzuki. 2021. Debate in Communicative Arabic as a Foreign Language Learning. BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences 4(3): 165-177.

² Briana Mezuk et al., "Impact of Participating in a Policy Debate Program on Academic Achievement: Evidence from the Chicago Urban Debate League," Educational Research and Reviews 6/9 (September 5, 2011), 622–635.

الدراسة نفسها تصف النتائج بوصفها علاقة ارتباطية؛ لذلك لا يصحّ إرجاع هذه الفروق إلى المناظرة وحدها أو تعميمها آلياً على جميع البيئات التعليمية.¹

وتشير هذه النتائج إلى أن قيمة المناظرة لا تنبع من طابعها التنافسي فحسب، بل من الممارسات المصاحبة لها: القراءة المكثفة، وتحليل مصادر متعارضة، وصياغة الحجج، والاستماع النقدي، والتغذية الراجعة. وهذه الممارسات قابلة للتكيف في فصول اللغة الأجنبية، مع تعديل أهداف المحتوى ومعايير الأداء لتناسب مستوى المتعلم اللغوي.

3. 2. المناظرة العربية في تعليم الماليزيين

في ماليزيا، لا تقتصر المناظرة العربية على النشاط الطلابي، بل تظهر أيضاً في بعض البرامج الجامعية بوصفها مكوناً تعليمياً منظماً. فبرنامج البكالوريوس في الدراسات العربية بجامعة السلطان زين العابدين يدرج مقرر «الخطابة والمناظرة

العربية»، كما يدرج برنامج آخر بالجامعة مقررًا بعنوان². Arabic Speech and Debate.

وتؤكد البحوث المحلية أهمية هذا المسار، مع التحفظ في تفسير نتائجها، فقد درست Mohd Naim و Che Haron أثر المناظرة العربية في مهارة الكلام لدى طالبين ماليزيين في مدرسة دينية ثانوية، اعتماداً على مقابلات شبه منظمة؛ وأفاد المشاركون بتحسّن لغوي وشخصي، شمل الثقة بالنفس والدافعية وبعض المهارات الناعمة. إلا أن صغر العينة والطابع الكيفي للدراسة يقتضيان التعامل مع النتائج بوصفها مؤشرات استكشافية، لا دليلاً تجريبياً قاطعاً على فاعلية المناظرة لجميع المتعلمين.³

وتكشف دراسة أحدث لتحليل الاحتياجات أن المتعلمين غير الممارسين للمناظرة يرون استخدامها بالعربية تحدياً، ولا سيما في بناء الجمل وعرض الحجج؛ لذلك أوصت الدراسة بتطوير وحدة تعليمية متخصصة للمناظرة العربية. وتدعم هذه النتيجة ضرورة أن يسبق النشاط المناظري تدريب مقصود على لغة الحجاج، وبناء الفقرة، والروابط المنطقية، وطرائق توظيف الشواهد.⁴ وعليه، يمكن توظيف المناظرة في تعليم العربية للماليزيين تدريجياً: من مناقشات ثنائية قصيرة حول قضايا مألوفة، إلى مناظرات فرق تستند إلى نصوص أو مصادر معدة سلفاً. ويكون التقويم فيها موزعاً بين وضوح الحجة، وملاءمة المفردات، وترابط الخطاب، والاستجابة للطرف الآخر، بدل الاختصار على النتيجة التنافسية.

¹ Mezuk et al., “Impact of Participating in a Policy Debate Program on Academic Achievement.”

² <https://fbk.unisza.edu.my/akademik/pa/sm-ba>

³ Nuraisyatul Khalilah Mohd Naim - Sueraya Che Haron, “Arabic Debate and Its Impact on Arabic Speaking Skills,” Al-Qanatir International Journal of Islamic Studies 33/3 (May 15, 2024), 235–244.

⁴ Mohd Ikhwan Abdullah et al., “[MS] Analisa Keperluan Modul Pembelajaran Bahasa Arab Untuk Tujuan Debat: Needs Analysis of an Arabic Language Learning Module for Debating Purposes,” Afaq Lughawiyah 3/2 (2025), 239–255.

3.3. المناظرة العربية في تعليم الأتراك داخل تركيا

يتوافر في تركيا إطار مؤسسي واضح لتعليم العربية في مدارس الأئمة والخطباء وفي بعض برامج التعليم العالي. وتعرض وزارة التربية الوطنية التركية مناهج عربية مخصصة للمرحلة المتوسطة ومدارس الأئمة والخطباء، كما تتوافر مناهج للعربية في المرحلة الثانوية بهذه المدارس.¹

وفي هذا السياق، تُستخدم المناظرة العربية بوصفها مجالاً تطبيقياً لاستخدام العربية في الخطاب العام. فقد أطلقت المديرية العامة للتعليم الديني بوزارة التربية الوطنية مسابقات المناظرة العربية لطلبة مدارس الأناضول للأئمة والخطباء منذ عام 2015، وصرحت بأن من أهدافها تمكين الطلبة من استعمال مهاراتهم العربية بفاعلية، وإنتاج أفكار أصيلة، والتعبير عنها أمام الجمهور.²

وعلى مستوى التعليم العالي، نُظمت مسابقات جامعية تركية للمناظرة العربية بالتعاون بين جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية ومركز قطر للمناظرات؛ وقد خصصت المسابقات فئة للناطقين بالعربية بوصفها لغةً أمّاً وفئة لغير الناطقين بها، وهو ما يجعلها ذات صلة مباشرة بالطلبة الأتراك متعلمي العربية.³

ومع ذلك، لا تكفي هذه الشواهد المؤسسية وحدها لإثبات أثر سببي للمناظرة في رفع كفاية الأتراك في العربية؛ إذ تُثبت وجود الممارسة وتنظيمها، لا حجم أثرها التعليمي. لذلك، ينبغي أن يُبنى توظيفها داخل الفصل على أهداف قابلة للقياس، مثل توسيع الرصيد المعجمي المرتبط بالقضية، وتحسين ترابط العرض الشفهي، ودقة الاستجابة للحجج المضادة، مع إجراء تقويم قبلي وبعدي إذا أُريد قياس أثرها علمياً.

بهذا المعنى، تتيح المناظرة انتقالاً من تعلم اللغة بوصفها موضوعاً دراسياً إلى استخدامها أداةً للتفكير والاستدلال والتفاعل. غير أن نجاحها يتوقف على تهيئة لغوية مسبقة، وتدرج في صعوبة القضايا، ومعايير تقويم توازن بين جودة الحجة والكفاية اللغوية.

تُظهر التجارب المعروضة أن المناظرة ليست نشاطاً تنافسياً معزولاً، بل إطاراً تربوياً يمكن توظيفه في تعليم اللغات الأجنبية لتنمية القدرة على استخدام اللغة في مواقف معرفية وتواصلية حقيقية. ويتضح ذلك في النماذج المذكورة، التي تتباين في مؤسساتها التعليمية وغاياتها، لكنها تلتقي في جعل المتعلم طرفاً فاعلاً في البحث والتحليل وبناء الحجة والتفاعل مع الرأي المخالف.

¹ <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari-arsivi/icerik/2064>

² <https://en.akdemistanbul.com.tr/the-7th-turkey-debates-finals-held-in-izmit-in-11-different-languages/>

³ <https://adc.fsm.edu.tr/>

وتقوم المناظرة التعليمية على تكليف الطلاب بتبني موقف مؤيد أو معارض لقضية محددة، ثم إعداد خطابهم اعتماداً على مصادر موثوقة، وعرض الحجج والرد على حجج الفريق المقابل ضمن أزمّة وقواعد معلنة. ويُتمّي هذا التنظيم القدرة على التعبير المركز والدقيق تحت ضغط الوقت، ويحوّل اللغة من مادة تُدرّس إلى أداة للبحث والتفكير والإقناع. وتشير الأدبيات المؤسسية إلى أن المناظرة تدعم، بوجه خاص، مهارات البحث عن المعلومات وانتقاء المصادر وتقييم موثوقيتها، والتواصل الواضح والموجز، واحترام الدور والرأي المخالف، والتقويم الذاتي للأداء .

وعند تطبيقها في تعليم اللغة الأجنبية، يمكن أن تسهم المناظرة في تنمية مجموعة مترابطة من المهارات، أبرزها:

- توثيق المصادر وانتقاء الأدلة الملائمة للموقف المدافع عنه.
- التفاعل الشفهي، والاستماع النقدي، وفهم حجج الفريق المقابل.
- الكتابة التحضيرية وصياغة الحجج والردود بأسلوب منظم.
- توظيف المفردات، والتراكيب الأكاديمية، وأدوات الربط، والاستدلال.
- التفكير النقدي والقدرة على التمييز بين الادعاء والدليل والرأي.
- التعلم التعاوني وتقاسم الأدوار والتفاوض داخل الفريق.
- الإقناع والحوار المنضبط واحترام القواعد وإدارة الاختلاف.
- تنظيم الانفعالات والثقة في العرض العلني والاستجابة للملاحظات.

وبذلك، تمثل المناظرة مدخلاً مناسباً للتكامل بين أهداف اللغة وأهداف المحتوى، ولا سيما ضمن منهجية التعليم المدمج للمحتوى واللغة، فكلما ارتبطت القضية بموضوع معرفي ذي صلة بالمنهج أو بخبرة المتعلمين، أصبحت اللغة الأجنبية وسيطاً لاكتساب المعرفة، وتحليلها، وتبادل الرؤى حولها، لا مجرد غاية شكلية للتدريب اللغوي.

خاتمة

هدفت هذه الورقة إلى استكشاف إمكانات المناظرة بوصفها استراتيجية تعليمية في تعلم اللغة الأجنبية، من خلال بيان أسسها التربوية، وصلتها بالتعلم التواصلي والتعلم المدمج للمحتوى واللغة، واستعراض نماذج من توظيفها في عدد من السياقات التعليمية، ولا سيما في الولايات المتحدة، وماليزيا وتركيا. وقد أظهر التحليل أن المناظرة لا ينبغي أن تُفهم بوصفها نشاطاً تنافسياً يقتصر على الإلقاء والدفاع عن موقف معين، وإنما باعتبارها موقعاً تعليمياً تواصلياً مركباً تتفاعل فيه مجموعة من العمليات اللغوية والمعرفية والاجتماعية؛ إذ تجمع بين البحث والقراءة والتحليل والاستماع والتحدث والكتابة وبناء الحجج وتقييم الأدلة والتفاعل مع الرأي المخالف والعمل التعاوني.

وتبين من خلال مناقشة مفهوم الكفاية اللغوية وكفايات التواصل اللغوي أن إتقان اللغة لا يتحقق بمجرد امتلاك المعرفة بالقواعد والمفردات والتراكيب، وإنما يظهر بصورة أساسية في قدرة المتعلم على توظيف هذه المعرفة في مواقف تواصلية حقيقية، بصورة صحيحة، وملائمة للمقام، والغرض، والمتلقي. ومن ثم فإن الكفاية التواصلية تتجاوز المعرفة المجردة بالنظام اللغوي إلى القدرة على استخدام اللغة للفهم والتعبير والتفاعل والإقناع وإدارة الحوار. وفي هذا السياق، تمثل المناظرة بيئة تعليمية مناسبة بصورة خاصة؛ لأنها تضع المتعلم في موقف حقيقي يحتاج فيه إلى استخدام اللغة لتحقيق غرض محدد، وليس لمجرد ممارسة لغوية معزولة عن السياق.

وأظهر تحليل كفايات التواصل اللغوي أن المهارات الأربع المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة تشكل منظومة متكاملة، وأن المناظرة توفر سياقاً يجمع هذه المهارات داخل مهمة تواصلية واحدة. فالاستماع في المناظرة يتحول إلى استماع تحليلي ونقدي؛ إذ لا يكتفي المتناظر بفهم الكلام، بل يتعين عليه تحديد الدعوى، واستخراج الأدلة، وفهم العلاقات بين الأفكار، ورصد مواطن القوة والضعف، ثم بناء استجابة مناسبة. أما التحدث فينتقل من مجرد إنتاج الكلام إلى التحدث المنظم والحجائي، حيث يتدرب المتعلم على عرض موقفه، وترتيب أفكاره، وتوظيف المفردات والتراكيب المناسبة، وتقديم الأدلة، والرد على الاعتراضات في إطار زمني محدد. وبذلك تسهم المناظرة في تطوير الطلاقة والدقة والوضوح والقدرة على تنظيم الخطاب الشفهي.

كما أظهر التحليل أن القراءة تؤدي دوراً تأسيسياً في الممارسة المناظرية، إذ يحتاج المتناظر إلى قراءة المصادر وتحليلها، واستخراج المعلومات ذات الصلة، ومقارنة الآراء، وتقويم الأدلة، والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة. ومن ثم تتحول القراءة من نشاط يهدف إلى استيعاب النص إلى قراءة بحثية نقدية مرتبطة ببناء المعرفة والحجة. أما الكتابة فتؤدي دوراً مهماً في مرحلة الإعداد للمناظرة، حيث يوظفها المتعلم في تدوين المعلومات، وتلخيص المصادر، وتصنيف الأدلة، وصياغة الحجج والردود المتوقعة، وتنظيم مداخلته. وبذلك تتكامل القراءة والكتابة مع الاستماع والتحدث في بناء الأداء المناظري، بدل أن تُدرّس كل مهارة بمعزل عن الأخرى.

وفي مجال تعليم اللغة الأجنبية، تكشف الأدلة التي تناولت المناظرة عن إمكانات أكثر ارتباطاً بالكفاية اللغوية والتواصلية. فقد أظهرت دراسات تطبيقية تحسناً في بعض جوانب الأداء الشفهي والتفكير النقدي لدى المتعلمين المشاركين في أنشطة المناظرة، بما في ذلك الطلاقة، والنطق، والقواعد، والمفردات، والفهم. وتكتسب هذه النتيجة أهميتها من كون المناظرة توفر للمتعم حاجة تواصلية حقيقية تدفعه إلى استدعاء المفردات والتراكيب وتوظيفها في سياق ذي معنى، وهو ما يجعل المعرفة اللغوية أكثر قابلية للانتقال من المستوى النظري إلى مستوى الأداء الفعلي.

وفي ضوء مفهوم الكفاية التواصلية، يمكن تفسير هذه النتائج على أن المناظرة تسهم في الانتقال بالمتعلم من مرحلة "معرفة اللغة" إلى مرحلة "القدرة على استخدامها". فالمتعلم لا يتدرب على المفردات بمعزل عن السياق، وإنما يحتاج إلى استخدامها لتفسير موقف أو دعم حجة أو الرد على اعتراض. ولا يتعلم أدوات الربط لمجرد حفظ وظائفها، وإنما يستخدمها لتحقيق التماسك والاتساق في خطابه. ولا يتعلم الصيغ اللغوية الخاصة بالاعتراض أو التعليل أو الاستنتاج بصورة مجردة، وإنما يوظفها في موقف تواصل حقيقي. ومن ثم فإن المناظرة توفر سياقًا وظيفيًا يمكن فيه تحويل عناصر الكفاية اللغوية إلى أداء تواصل قابل للملاحظة والتقييم.

وتكشف المناظرة كذلك عن أهمية خاصة في تنمية الاستماع النقدي؛ إذ إن المتناظر مطالب بفهم خطاب الطرف الآخر في زمن محدود، وإعادة بناء حجته، وتحديد موطن الاعتراض، ثم إنتاج استجابة مناسبة. وهذا النوع من الاستماع يتجاوز الفهم العام إلى التحليل والتفسير والتقييم، ولذلك يمكن أن يسهم في تطوير مستويات أكثر تقدمًا من الكفاية السمعية. كما أن التفاعل المباشر في المناظرة ينمي سرعة الاستجابة اللغوية؛ لأن المتعلم يتدرب على استدعاء المفردات والتراكيب وتنظيم الأفكار بصورة فورية تحت ضغط الوقت، وهي مهارة يصعب تطويرها بالأنشطة الصفية التي تتيح للمتعم وقتًا طويلاً لإعداد الإجابة.

ومن ناحية أخرى، تسهم المناظرة في تطوير التحدث الحجاجي، وهو أحد أكثر أشكال الإنتاج اللغوي تركيبيًا؛ لأن المتعلم لا يكتفي بالتعبير عن رأيه، بل يحتاج إلى صياغة دعوى واضحة، وتقديم دليل عليها، وشرح العلاقة بين الدليل والنتيجة، ثم توقع الاعتراضات والرد عليها. كما يتعلم استخدام اللغة لتحقيق أغراض تداولية متعددة، مثل الاتفاق والاعتراض والتوضيح، والتعليل، والاستنتاج، والتنفيذ. ولذلك فإن المناظرة لا تنمي الطلاقة اللفظية وحدها، وإنما تسهم في تطوير الكفاية التداولية والخطابية أيضًا، من خلال تدريب المتعلم على اختيار التعبير المناسب للمقام، ومراعاة المتلقي، وإدارة الاختلاف بطريقة لغوية مسؤولة.

وتظهر أهمية المناظرة كذلك في تنمية الثروة المعجمية والدقة اللغوية؛ فالقضايا المناظرية تتطلب عادة استخدام مفردات متخصصة وألفاظ دقيقة تتناسب مع موضوع النقاش. ومع تكرار البحث والقراءة والاستعمال الشفهي، تنتقل المفردات من المعرفة المعجمية السلبية إلى الاستخدام الإنتاجي. كما يتدرب المتعلم على بناء خطاب أكثر دقة من خلال استعمال أدوات الربط والعلاقات المنطقية، مثل التعليل والاستدراك والمقابلة والاستنتاج، الأمر الذي ينعكس على تماسك خطابه الشفهي والكتابي.

وفي السياق العربي، ولا سيما في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تظهر التجربة الماليزية بوصفها مؤشراً مهماً على قابلية توظيف المناظرة في تطوير مهارات اللغة. فقد أفادت دراسات كيفية محدودة بأن الطلبة المشاركين في المناظرة العربية أدركوا تحسناً في مهارة الكلام والثقة بالنفس والدافعية، مع بقاء الحاجة إلى بناء وحدات تعليمية أكثر تخصصاً تدعم المفردات الحجاجية، وبناء الجملة، وصياغة الأدلة والردود. وتكشف هذه النتيجة عن ضرورة ألا تُترك المناظرة لمجرد الممارسة الحرة، بل ينبغي أن تسبقها عملية تعليمية منظمة تزود المتعلم بالأدوات اللغوية التي يحتاج إليها لإنجاز المهمة.

أما في تركيا، فتؤكد المسابقات والبرامج العربية المنظمة في مؤسسات التعليم، ولا سيما المدارس والجامعات، حضور المناظرة بوصفها مجالاً عملياً لاستخدام العربية في مواقف تواصلية وتنافسية. غير أن الأدلة المتاحة في هذا السياق تظل أكثر دلالة على انتشار الممارسة ومأسستها من دلالتها على حجم أثرها التعليمي التجريبي؛ وهو ما يجعل إجراء دراسات ميدانية منظمة حول أثر المناظرة العربية في الكفاية اللغوية والتواصلية لدى الطلبة الأتراك مجالاً بحثياً جديراً بالاهتمام.

ومن أهم ما خلص إليه التحليل أن المناظرة لا تنمي مهارة لغوية واحدة بصورة منفردة، بل تعمل بوصفها نشاطاً تكاملياً يجمع المهارات الأربع في سلسلة تواصلية مترابطة. يبدأ المتعلم بالقراءة والبحث عن المعلومات، ثم ينتقل إلى تحليل المصادر وبناء موقفه، ويستخدم الكتابة لتنظيم حججه وأدلته، ويستمع إلى الطرف الآخر لفهم حجته وتحليلها، ثم يستخدم التحدث لعرض موقفه والدفاع عنه والرد على الاعتراضات. وبذلك تصبح المناظرة نموذجاً عملياً لتكامل المهارات الاستقبالية والإنتاجية في تعليم اللغة، وهو تكامل يصعب تحقيقه بالأنشطة التي تركز على مهارة واحدة بمعزل عن غيرها. ولا تقف القيمة التعليمية للمناظرة عند حدود الكفاية اللغوية؛ إذ كشفت الأدبيات التي تناولتها عن ارتباطها أيضاً بتنمية التفكير النقدي والبحث والتحليل والاستدلال وتقييم المصادر وبناء الحجج. وهذه المهارات تتفاعل مع الكفاية التواصلية ولا تنفصل عنها؛ فالمتعلم يحتاج إلى التفكير المنظم حتى يتمكن من بناء خطاب منظم، ويحتاج إلى تحليل الأدلة حتى يستطيع التعبير عنها بدقة، ويحتاج إلى تقييم حجة الخصم حتى يتمكن من إنتاج استجابة لغوية مناسبة. ومن ثم فإن المناظرة تقدم نموذجاً للتعلم تتفاعل فيه الكفاية اللغوية مع الكفاية الحجاجية والتفكير النقدي، بحيث تصبح اللغة وسيلة للتفكير والتفاعل وبناء المعنى، وليس مجرد موضوع للتعلم.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن المناظرة باللغة الأجنبية تمثل استراتيجية تعليمية واعدة في تنمية كفايات التواصل اللغوي، شريطة أن تُوظف ضمن تصميم تعليمي واضح، لا بوصفها نشاطاً تنافسياً منفصلاً عن أهداف المقرر. وتتوقف فاعليتها على مجموعة من العوامل، من أهمها ملائمة موضوع المناظرة للمستوى اللغوي والمعرفي للمتعلمين، وتوفير مصادر موثوقة وميسرة، وتقديم دعائم لغوية قبل النشاط، مثل المفردات المتخصصة، وأدوات الربط، وصيغ التعليل والاستدلال

والاعتراض والموافقة، وتدريب الطلبة على بناء الحجة والرد عليها، وتوزيع الأدوار بصورة واضحة، وتوفير فرص متوازنة للمشاركة، ثم تقويم الأداء وفق معايير تجمع بين الكفاية اللغوية وجودة الحجة والقدرة على الاستماع والتفاعل واحترام قواعد الحوار.

وعليه، توصي الورقة بإدماج المناظرة تدريجيًا في تعليم اللغة الأجنبية، بدءًا من أنشطة حوارية قصيرة وقضايا قريبة من خبرات المتعلمين، ثم الانتقال إلى مناظرات منظمة تتطلب البحث والقراءة وإعداد الأدلة. كما توصي بأن يتضمن الإعداد للمناظرة تعليمًا صريحًا للكفايات اللغوية المرتبطة بها، بحيث يتعلم الطالب المفردات والتراكيب وأدوات الربط وصيغ السؤال والاعتراض والتعليل قبل توظيفها في الموقف المناظري. وبهذا تصبح المناظرة امتدادًا طبيعيًا لتعليم اللغة، لا نشاطًا منفصلًا عنه.

كما توصي الورقة بإجراء دراسات تجريبية وشبه تجريبية وطولية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما لدى المتعلمين المأليزيين والأتراك، من أجل قياس أثر المناظرة بصورة أكثر دقة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والثروة المعجمية، والطلاقة والدقة اللغوية، والكفاية التداولية والخطابية، إلى جانب التفكير النقدي والدافعية والثقة في استخدام اللغة. وينبغي أن تتجاوز الدراسات المستقبلية قياس الانطباعات الذاتية إلى استخدام أدوات قبلية وبعديّة، ومقاييس أداء لغوي واضحة، وتحليل خطابات المتعلمين، ومقارنة مجموعات تجريبية وضابطة متى أمكن ذلك.

إذا فالمناظرة توفر بيئة تعليمية تجمع بين اللغة والفكر والتفاعل في موقف تواصل ذي معنى. فهي تدفع المتعلم إلى الاستماع لكي يفهم ويحلل، والقراءة لكي يبحث ويتحقق، والكتابة لكي ينظم أفكاره وحججه، والتحدث لكي يعرض موقفه ويدافع عنه ويستجيب للآخر. ولذلك فإن قيمتها في تعليم اللغة لا تكمن في كونها وسيلة لزيادة فرص الكلام فحسب، وإنما في أنها تحول اللغة إلى أداة فعلية للتفكير والحجاج والإقناع والتفاعل الاجتماعي. ومن هذا المنظور، يمكن للمناظرة أن تسهم في تحقيق هدفين متلازمين في تعليم اللغة الأجنبية: بناء الكفاية اللغوية والتواصلية لدى المتعلم من جهة، وتنمية قدرته على التفكير النقدي والحجاج والحوار المسؤول من جهة أخرى، بما يجعله مستخدمًا للغة قادرًا ليس فقط على إنتاج جمل صحيحة، وإنما على توظيف اللغة بوعي وفاعلية في مواقف التواصل الحقيقية.

- Krieger, D. 2005, 'Teaching debate to ESL students: A six-class unit', on The Internet TESL Journal, Vol. 8, No. 2.
- Marsh, D. (ed.) 2002, CLIL/EMILE the European Dimension, University of Jyväskylä, p. 2.
- Jaya Nur Iman, “Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill,” International Journal of Instruction 10/4 (October 2017), 87–108.
- Alasmari, A. & Ahmed, S.S. 2013, 'Using Debate in EFL Classes', in English Language Teaching, Vol. 6, No. 1, pp. 147-152.
- MacMahill, C. 2001, 'Self-expression, gender and community: A Japanese feminist English class', in Multilingualism, second language learning, and gender, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 307-344.
- Graddol, D. 2006, English Next, British Council Publications, p. 86
- Kaseh Abu Bakar, Nur Adibah Alias & Atiyyah Ahmad Marzuki. 2021. Debate in Communicative Arabic as a Foreign Language Learning. BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences 4(3): 165-177.
- Briana Mezuk et al., “Impact of Participating in a Policy Debate Program on Academic Achievement: Evidence from the Chicago Urban Debate League,” Educational Research and Reviews 6/9 (September 5, 2011), 622–635.
- Mezuk et al., “Impact of Participating in a Policy Debate Program on Academic Achievement.”
<https://fbk.unisza.edu.my/akademik/ptra/sm-ba>
- Nuraisyatul Khalilah Mohd Naim - Sueraya Che Haron, “Arabic Debate and Its Impact on Arabic Speaking Skills,” Al-Qanatir International Journal of Islamic Studies 33/3 (May 15, 2024), 235–244.
- Mohd Ikhwan Abdullah et al., “[MS] Analisa Keperluan Modul Pembelajaran Bahasa Arab Untuk Tujuan Debat: Needs Analysis of an Arabic Language Learning Module for Debating Purposes,” Afaq Lughawiyah 3/2 (2025), 239–255.
<https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari-arsivi/icerik/2064>
<https://en.akdemistanbul.com.tr/the-7th-turkey-debates-finals-held-in-izmit-in-11-different-languages/>
<https://adc.fsm.edu.tr/>

الحذف عند عبد القاهر الجرجاني والزمخشري: الأصول البلاغية والتطبيقات

أنس دمبر¹

الملخص

يُعَدّ الحذف من الأساليب البلاغية الشائعة في اللغة العربية وآدابها؛ إذ يقوم على إسقاط لفظ أو تركيب من الكلام مع بقاء ما يدلّ عليه، بما يسهم في تعميق المعنى، وتقوية أثر الخطاب، وتحقيق الإيجاز، وإشراك المتلقي في استنباط الدلالة. وتتناول هذه الدراسة مفهوم الحذف عند عبد القاهر الجرجاني (ت. 481هـ) والزمخشري (ت. 578هـ) من خلال دراسة مقارنة لكتّابي "دلائل الإعجاز" و"الكشاف"، مع التركيز على وظائف الحذف البلاغية والأدبية ودوره في تحليل النص القرآني. وتهدف الدراسة أساسًا إلى الكشف عن مدى تأثير الزمخشري بالجرجاني في هذا الباب. وقد أظهرت النتائج أن معالجة الجرجاني للحذف تتركز غالبًا على أمثلة من الشعر العربي القديم، وعلى حذف بعض العناصر النحوية، كالمبتدأ والفعل والمفعول به. غير أنه لا ينظر إلى الحذف بوصفه مجرد إسقاطٍ لعنصر لغوي، بل يعدّه أسلوبًا يضيف على التعبير دقةً وتوكيدًا وجمالًا، ويمنح المتلقي دورًا أكبر في إدراك المعنى. أما الزمخشري فقد قدّم في الكشاف معالجة أوسع للحذف، شملت التراكيب المفردة والمركبة، ووظفه أداةً منهجية في تفسير القرآن، مع تأكيده ضرورة مراعاة السياق والقواعد النحوية، وتجنّب التكلّف في تقدير المحذوف. وتتلخص الدراسة إلى أن الزمخشري تأثر بنظرية الجرجاني، لكنه وسّع مجالها وأدخلها بصورة أكثر انتظامًا في التحليل التفسيري، مما أسهم في تطوير دراسة الحذف في البلاغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية وبلاغتها، الحذف، عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، الزمخشري، الكشاف.

¹ Doktora öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İslami İlimler Bölümü. ORCID: 0000-0002-7282-6886 قسم العلوم الإسلامية، معهد الدراسات العليا، جامعة السلطان محمد الفاتح، طالب دكتوراه،

يُعَدُّ كلُّ من الفصاحة والبلاغة من الركيزتين الأساسيتين للكلام المؤثر والأدبي في اللغة العربية وآدابها. فالفصاحة تعنى بما تتصف به الألفاظ المكوّنة للجملة من السلاسة وحسن الوقع في السمع ووضوح الدلالة، في حين تهتم البلاغة، إلى جانب فصاحة الكلام، بأن يُؤدَّى القول في موضعه ووقته المناسبين، أي أن يكون موافقاً لـ "مقتضى الحال". وقد أُلِّفت في مراحل نشأة علم البلاغة وتطوره مؤلفات مهمة، يأتي في مقدمتها كتاب "البيان والتبيين" للجاحظ (ت. ٢٥٥هـ)،¹ وكتاب "الصناعتين" لأبي هلال العسكري (ت. ٣٩٥هـ).² ثم جاء عبد القاهر الجرجاني (ت. ٤٧١هـ)، الذي لُقِّب بـ "شيخ البلاغة"، فأسهّم من خلال كتابيه "دلائل الإعجاز"³ و "أسرار البلاغة"⁴ في توجيه مسار هذا العلم، ومنحه منظوراً جديداً. ولم يقتصر التطور التاريخي للبلاغة على إبراز الجانب الجمالي في اللغة العربية وآدابها، بل أظهر كذلك عمق المعنى وملاءمة التعبير للسياق. ففي حين أسهمت مؤلفات المتقدمين، من أمثال الجاحظ وأبي هلال العسكري، في إرساء أسس هذا العلم، عمّق عبد القاهر الجرجاني إطاره النظري، وأخرجه من دائرة فن القول الجميل فحسب إلى علم يفسر كيفية تشكّل الفكر من خلال اللغة. وقد كان لأفكاره في اللغة والبلاغة، ولا سيما تصوره للنظم الذي بلوره من خلال التحليل النحوي للقرآن والنصوص العربية القديمة، أثرٌ واضح في عصره وفي العصور اللاحقة.⁵

ويُذكر أن الزمخشري (ت. ٥٣٨هـ) كان من أوائل من تأثر بأفكار الجرجاني بعده، وأنه جعل الفنون البلاغية أساساً في فهم الآيات وتحديد دلالاتها، كما اتخذ من التصور البلاغي للجرجاني منطلقاً له.⁶ وتتناول هذه الدراسة كتاب "دلائل الإعجاز" لعبد القاهر الجرجاني وكتاب "الكشاف" للزمخشري من خلال مقارنة مقارنة في ضوء أسلوب الحذف، بوصفه من الأساليب البلاغية ذات الوظائف المهمة في علم البلاغة. ومن خلال

1 أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ الكندي، البيان والتبيين، تحقيق محمد عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

2 أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، كتاب الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧١هـ/١٩٥٢م).

3 أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق عبد الحميد هندواي (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م).

4 عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق عبد الحميد هندواي (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م).

5 Numan Konaklı, *Abdülkâhir Cürcânî'nin İ'câzû'l-Kur'ân Fikrine Katkıları* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015), 276-277.

6 أحمد مطلوب، عبد القاهر الجرجاني: بلاغته ونقده (بيروت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٣م)، ٣٠٦.

دراسة كيفية تعامل كل واحد من هذين العالمين اللغويين مع هذه الظاهرة، تسعى الدراسة إلى الكشف عن أثر الجرجاني في الزمخشري.

وتبدأ الدراسة ببيان المعنى اللغوي والاصطلاحي للحذف، ثم تتناول كيفية بحثه في فرعي "المعاني" و"البديع" من علم البلاغة، مع ذكر نماذج الاستشهاد ذات الصلة، قبل الانتقال إلى عرض مواقف الجرجاني والزمخشري من هذه المسألة. وفي خاتمة الدراسة تُقوّم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال المقارنة بين منهجي العالمين.

١. الإطار المفهومي والبلاغي للحذف

١.١. الحذف لغةً واصطلاحاً

يدل الحذف في أصل اللغة على القطع من الطرف أو الجانب،¹ وعلى الإسقاط والأخذ والقطع. ويقال لما يُقطع ويُطرح، كما يقال للقليل من الزاد: "حُذافة". ومن كلام العرب: "أكل الطعام فما ترك منه حُذافة"، كما يقال "حُذافة الأديم" لما يُقشر من الجلد ويُطرح.² واستعمل الفعل كذلك في تهذيب الشيء وإزالة ما يعيبه، ف قيل: "حذف الصانع الشيء"؛ إذا سوّاه وأزال ما يحتاج إلى الإزالة منه،³ وقيل: "حذف الخطيب الكلام"؛ إذا نقاه من الفضول والزوائد.⁴ ومن ثم يحمل الأصل اللغوي للحذف دلالةً تتصل بإزالة بعض العناصر على نحو يفضي إلى إحكام الصياغة وتحسينها. أما في الاصطلاح فيراد بالحذف إسقاط كلمة أو مجموعة من الكلمات من الكلام اعتماداً على قرينة تدل على المحذوف،⁵ وهو بهذا المعنى مستعمل في البلاغة والبيان والنحو وعلوم القرآن.⁶ ولم يكن المصطلح قد استقر في مراحل الأولى؛ لذلك استعمل "الإضمار" أحياناً بمعنى الحذف، ومن ذلك ما يرد في "الكتاب" لسيبويه (ت. ١٨٠هـ).⁷ ثم

1 الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، مادة "حذف"، ٢٠١/٣؛ محمد بن أحمد الأزهرى، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مربع (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، مادة "حذف"، ٢٧٠/٤.

2 إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، مادة "حذف"، ١٣٤١/٤؛ ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م)، مادة "حذف"، ٢٩١/٣؛ ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ١٩٩٤م)، مادة "حذف"، ٣٩/٩-٤٠.

3 محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ١٧٧/١.

4 إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط (إسطنبول: دار الدعوة، ١٩٨٩م)، مادة "حذف"، ١٦٢/١.

5 علي بن عيسى الرمانى، النكت في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله ومحمد زغلول سلام (القاهرة: دار المعارف، ١٣٨٧هـ/١٩٦٨م)، ٧٦؛ بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م)، ١٠٢/٣؛ Enes Erdim، "Zemahşerî'nin el-Keşşâf'ında Me'ânî İlminin Yeri"، *Dini Araştırmalar* 14/38 (Haziran 2011)، 91.

6 الزركشي، البرهان، ١٠٢/٣.

7. Kutbettin Ekinci, *Kur'an'da Hazf* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi 2013) 8).

ميّز المتأخرون بينهما، فجعلوا الإضمار لما بقي للمحذوف فيه أثر من جهة الإعراب أو من جهة حرف يلحق آخر الكلمة، وجعلوا الحذف لما لم يبق للمحذوف فيه أثر إعرابي ظاهر في التركيب.¹

وفي علم البديع يطلق الحذف أيضاً على لون من الصياغة يقوم على إنشاء الكلام من غير استعمال بعض الحروف، بينما يدل في علم الصرف على إسقاط حروف العلة طلباً للخفة، ويُعرف ذلك بـ"الإعلال بالحذف".² وعليه، فالحذف ليس مجرد إنقاص حرف أو كلمة، بل قد يكون اختياراً فنياً يزيد أثر الكلام ويكسبه كثافةً وجمالاً، كما قد يقع لضرورة صرفية أو نحوية. وتظهر قيمته البلاغية حين تكون القرينة كافيةً في استحضار المحذوف، بحيث يزداد التعبير قوةً من غير أن يختل المعنى أو ينقطع السياق.

١.٢. أنواع الحذف في علم البلاغة

تناولت كتب البلاغة الحذف في مباحث المعاني والبديع تحت صور متعددة، من أبرزها حذف الاقتطاع، وحذف الاحتباك، وحذف الاكتفاء، وإيجاز الحذف.

فحذف الاقتطاع، هو أن يُسقط من آخر الكلمة حرف أو حرفان على سبيل الاختصار.³ ومن شواهده قول لبيد بن ربيعة (ت. 40هـ) في ديوانه:

دَرَسَ الْمَنَا بِمُتَالِيعِ فَأَبَانَ وَتَقَادَمَتْ بِالْحُبْسِ فَالسُّوْبَانِ
فَنَعَاكِ صَارَةً فَالْقَنَّانِ كَأَنَّهَا زُرْتُ يُرْجِعُهَا وَلَيْدُ يَمَانَ⁴

إن لفظ "الْمَنَا" الوارد في الشطر الأول من هذا البيت هو اختصار لكلمة "الْمَنَازِلُ"،⁵ وقد تكون بحذف حرفي "الزاي" و"اللام" منها. وقد ذكر الزركشي (ت. ٧٩٤هـ) إنكار صاحب "المثل السائر" ورود هذا النوع في القرآن العظيم وقال: وليس كما قال. وقد جعل منه بعضهم فواتح السور؛ لأن كل حرف منها يدل على اسم من أسماء الله تعالى كما روى ابن عباس: "الم" معناه: أنا الله أعلم وأرى، و"المص" أنا الله أعلم وأفضل.⁶

1 الزركشي، البرهان، ١٠٣/٣؛ محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج (بيروت: مكتبة لبنان، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م)، مادة "إضمار"، ٢١٩/١.

2 İsmail Durmuş, "Hazif", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1998), 17/124

3 İsmail Durmuş, "İktitâ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 22/58-59

4 انظر: أبو عقيل لبيد بن ربيعة العامري، ديوان لبيد بن ربيعة، نشر حمدو طماس (بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٤م)، ١٣٢.

5 الزركشي، البرهان، ١١٧/٣.

6 الزركشي، البرهان، ١١٧/٣.

أما حذف الاحتباك، فيُعرّف في علم البديع بأنه: "أن يشتمل الكلام المؤلف من قسمين أو من جملتين على متقابلين أو متشابهين، فيُحذف من القسم الأول ما يدل عليه نظيره أو مقابله في القسم الثاني، ويُحذف من القسم الثاني ما يدل عليه نظيره أو مقابله في القسم الأول." ¹ وقد تناول الزركشي هذا الأسلوب البلاغي تحت اسم "الحذف المقابلي"، وعرّفه بقوله: "وهو أن يجتمع في الكلام متقابلان، فيحذف من واحد منهما مقابلة لدلالة الآخر عليه"، ومثل له بقوله تعالى: ﴿أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ إِنِ افْتَرَيْتُهُ فَعَلَيَّ إِجْرَامِي وَأَنَا بَرِيءٌ مِّمَّا يُجْرَمُونَ﴾. ² والتقدير: "فإن افتريته فعلي إجرامي وأنتم برآء منه، وعليكم إجرامكم إن افتريتم وأنا بريء مما تجرمون"؛ فحذف من الطرف الأول ما يقابل "وأنا بريء مما تجرمون"، وحذف من الطرف الثاني ما يقابل "فعلي إجرامي" لدلالة كل من المذكورين على نظيره المحذوف. ³

وحذف الاكتفاء، هو إسقاط أحد عنصرين بينهما ملازمة أو ارتباط، والاكتفاء بذكر الآخر لدلالته عليه، ويكثر ذلك في العناصر المتعاطفة. ⁴ ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ لَكُم سَرَائِلَ تَقِيكُمْ الْحَرَّ﴾، ⁵ إذ لم يذكر "البرد" بعد "الحر"، وقد رُبط ذلك بكون البيئة التي نزل فيها القرآن شديدة الحرارة. ومثله قوله تعالى: ﴿يَبْدِكَ الْخَيْرُ﴾، ⁶ حيث لم يذكر الشر، وعدّ ذلك من باب التأدب في الخطاب بعدم إسناد الشر إلى الله تعالى. ⁷

وأما إيجاز الحذف، فهو الإيجاز المتحقق بحذف كلمات أو جمل مع بقاء المعنى تاماً من دونها، ويُسمّى هذا النوع من الحذف في علم المعاني "الاختزال". ⁸ ويشترط لجواز هذا الحذف وجود قرينة حالية أو لفظية تدل على العنصر المحذوف من الكلام. ومن أمثلة القرينة الحالية أن يرفع شخص سوطه ليضرب زيداً، فيقال له: "إضرب" بدلاً من قول: "إضرب زيداً". ففي هذا المثال يكون رفع السوط بقصد ضرب زيد قرينةً حاليةً تدل على المفعول المحذوف. ومن جهة أخرى؛ إذا سأل شخص: "مَنْ أَضْرَبُ؟"، فأجيب بقوله: "زَيْدًا" بدلاً من "إِضْرَبْ زَيْدًا"، عدّ ذلك مثالاً للقرينة اللفظية. ⁹

1. İsmail Durmuş, "İhtibâk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 21/553

2 سورة هود ٣٥/١١.

3 بتصرف واختصار، أنظر: الزركشي، البرهان، ١٢٩/٣.

4. Durmuş, "İhtibâk", 21/553

5 سورة النحل ٨١/١٦.

6 سورة آل عمران ٢٦/٣.

7 Durmuş, "İhtibâk", 21/553

8. M. A. Yekta Saraç, "İcâz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000) 21/392

9 ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله (دمشق: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ٧٨٧.

فالفعل "أَضْرَبُ" الوارد في صيغة السؤال يمثل هنا القرينة اللفظية، ولذلك لا حاجة إلى تكراره في الجواب، فيُحذف اكتفاءً بدلالة السياق عليه.

لقد عُرض فيما سبق المعنى اللغوي والاصطلاحي للحذف، إلى جانب صوره التطبيقية المختلفة في علمي المعاني والبديع، مع الاستشهاد بأمثلة توضيحية. وقد أظهرت هذه المناقشات أن الحذف لا يقتصر في النصوص على إسقاط العناصر التي يُستغنى عنها فحسب، بل يسهم كذلك إسهامًا مهمًا في تعميق المعنى وزيادة القيمة الجمالية للتعبير. غير أن تحقق هذه الوظيفة مشروط بآلا يؤدي حذف تلك العناصر إلى الإخلال بمعنى الجملة أو قطعها عن سياقها. وإلا خرج الحذف عن كونه فنًا بلاغيًا، وتحول إلى مجرد نقصٍ لا يؤدي وظيفة دلالية.

وبعد هذه التمهيدات، سيتم تناول تصورات عبد القاهر الجرجاني حول فن الحذف في كتابه "دلائل الإعجاز"، وبيان كيفية توظيفه لهذه التقنية، وذلك تمهيدًا لمناقشة أثره في التصور البلاغي عند الزمخشري.

٢. الحذف عند عبد القاهر الجرجاني: الأصول البلاغية

يُعَدّ الحذف في علمي البديع والمعاني من الأساليب البلاغية، أمّا في علم البيان فيُنظر إليه بوصفه مظهرًا من مظاهر القوة التعبيرية التي يكتسبها الكلام. وقد وصف عبد القاهر الجرجاني الحذف بأنه باب دقيق، بديع، يشبه السحر في تأثيره؛ إذ يرى أن إسقاط الكلمة من الكلام قد يكون أبلغ من ذكرها، وأن ترك التصريح بالشيء قد يكون أدلّ على المراد، وأن السكوت قد يؤدي معنى أوسع من النطق، بل قد يكون عدم الشرح في بعض المواضع أقدر على إيضاح المقصود.¹

ويكشف هذا التصور الذي يقدّمه الجرجاني لفن الحذف عن أن الحذف يحقق وظيفتين متلازمتين: التعبير عن معانٍ كثيرة بألفاظ قليلة، وإكساب الكلام جمالًا وتأثيرًا بلاغيًا. ذلك أن ترك بعض العناصر المحذوفة، اعتمادًا على قرينة تدل عليها، لمخيلة المتلقي وفكره يثري المعنى من جهة، ويمنح اللغة المستعملة قيمة أدبية من جهة أخرى. وقد سعى

1 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٠.

الرجحاني إلى بيان هذا الجمال الأسلوبى الذى يضيفه الحذف على التعبير من خلال عناصر نحوية مختلفة، مثل المبتدأ والفعل والمفعول به.

٢.١. حذف المبتدأ

يذكر الرجحاني أن حذف المبتدأ من الأساليب التى يكثر ورودها عند الشعراء، ولا سيما فى مطالع القصائد عند ذكر الديار والمنازل.¹ ومن شواهد ما أورده سيبويه:

إِعْتَادَ قَلْبِكَ مِنْ لَيْلَى عَوَائِدُهُ وَهَاجَ أَهْوَاءِكَ الْمَكْنُونَةَ الطَّلَلُ

رَبْعُ قَوَاءٍ أَدَاعَ الْمُعْصِرَاتِ بِهِ وَكُلُّ حَيْرَانَ سَارٍ مَأْوُهُ حَضِلُ

وتقدير صدر البيت الثانى: "ذاك ربّ قواء" أو "هو ربّ قواء".² ولم يجعل سيبويه لفظ "الرّبّع" فى بيت الأول بدلاً من لفظ "الطَّلَل"؛ لأن كلمة "الرّبّع" التى تدل على المنزل أو الدار، أوسع دلالةً من كلمة "الطَّلَل" التى تدل على آثار الديار الخربة. والحال أن اللفظ الذى يحل محل غيره ينبغى أن يكون مساوياً له فى الدلالة أو أعمّ منه.³ وإلا قصرت قدرته على تمثيل المعنى وضعفت العبارة.

ويذكر الرجحاني فى دلائل الإعجاز بعض المواضع التى يكثر فيها حذف المبتدأ على نحو مطّرد. ومن أبرز هذه المواضع جمل الاستئناف؛ إذ إن العرب إذا تحدّثوا عن شخص ذكروا أولاً بعض صفاته، ثم تركوا الموضوع الأول وانتقلوا إلى موضوع آخر، فإذا فعلوا ذلك أتوا غالباً بخبرٍ من غير ذكر المبتدأ. ومن ذلك قول عمرو بن معد يكرب (ت. ٢١هـ):

وَعَلِمْتُ أَيَّ يَوْمٍ ذَاكَ مُنَازِلُ كَعْبًا وَنَهْدًا

قَوْمٌ إِذَا لَبَسُوا الْحَدِيدَ دَنَتَمَرُوا حَلَقًا وَقَدًّا⁴

يخبر الشاعر هنا بعزمه على مقاتلة قبيلتي كعب ونهد، ثم يستأنف كلاماً جديداً، غير أنه لم يذكر المبتدأ "هُم"، واكتفى بالإتيان بالخبر "قَوْم".

1 الرجحاني، دلائل الإعجاز، ١٠٠.

2 سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ٢٨١/١.

3 الرجحاني، دلائل الإعجاز، ١٠٠.

4 الرجحاني، دلائل الإعجاز، ١٠١.

وكذلك من المواضع التي جرى فيها عادة الشعراء على حذف المبتدأ والاكتفاء بالخبر، أن يذكروا شخصاً ثم يستأنفوا الكلام في وصفه بقولهم نحو: "فتى له من الصفات كذا وكذا، وله من الخصال الفاضلة كذا". ويظهر هذا الاستعمال في أبيات الوليد بن حنيفة (ت. ٨٥هـ):

أَلَا لَا فَتَى بَعْدَ ابْنِ نَاشِرَةِ الْفَتَى وَلَا عُرْفَ إِلَّا قَدْ تَوَلَّى وَأَذْبَرَا
فَتَى حَنْظَلِيٍّ مَا تَزَالُ رِكَابُهُ بُحْرَدُ بِمَعْرُوفٍ وَتُنَكِّرُ مُنْكَرَا¹

والكلمة "فتى" الواردة في البيت الثاني خبرٌ للمبتدأ المحذوف من الكلام، وتقديره "هُوَ".
ومن الأمثلة اللطيفة -بتعبير الجرجاني- على حذف المبتدأ قول بكر بن النطّاح في الأبيات الآتية:

الْعَيْنُ تُبْدِي الْحُبَّ وَالْبُعْضَى وَتُظْهِرُ الْإِبْرَامَ وَالنَّفْضَا
دُرَّةُ! مَا أَنْصَفْتَنِي فِي الْهُوَى وَلَا رَحِمَتِ الْجَسَدَ الْمُنْضَى
عَضْبَى، وَلَا وَاللَّهِ يَا أَهْلَهَا لَا أَطْعَمُ الْبَارِدَ أَوْ تَرْضَى

يقول الشاعر هذه الأبيات لفتاة شابة كان يحبها، وقد بلغ أمرها أهلها، إلا أنهم لم يأذنوا لهما باللقاء. والموضع محلّ الاستشهاد هنا هو قوله "عَضْبَى"، وتقدير الكلام: "هِيَ عَضْبَى" أو "عَضْبَى هِيَ".² ثم يقول الجرجاني عقب هذا البيت: ألا ترى أنك ترى النفس كيف تنفادى من إظهار هذا المحذوف، وكيف تأنس إلى إضماره؟ وترى الملاحظة كيف تذهب إن أنت رمت التكلم به؟³

ويكشف هذا التعبير للجرجاني بوضوح عن أثر الحذف في تحقيق التوازن بين الجمال والدلالة في اللغة؛ إذ إن عدم إيراد العناصر المحذوفة عمداً في الكلام يحافظ على سلاسة التعبير وجماله، ويزيد من عمقه الشعوري، بينما تضيع هذه الدقة والجمالية عند محاولة التصريح بتلك العناصر.

٢.٢. حذف الفعل

وكما أن العرب قد يحذفون المبتدأ ويرفعون الخبر، فإنهم قد يحذفون الفعل أحياناً وينصبون مفعوله. وقد أشار الجرجاني إلى هذا الاستعمال مستشهداً بالبيت الآتي الذي أورده سيبويه في "الكتاب":

1 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٢.

2 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٤.

3 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٤.

دِيَارَ مَيَّةٍ إِذْ مَيَّ تُسَاعِفُنَا وَلَا يَرَى مِثْلَهَا عُجْمٌ وَلَا عَرَبٌ¹

وقد حذف الشاعر هنا الفعل "أَذْكُرُ"، ونصب لفظ "دِيَارَ" فيكون تقدير البيت: "أَذْكُرُ دِيَارَ مَيَّةٍ".²

وفي مثل هذه التراكيب الناشئة عن حذف الفعل، لا يقتضي نقص اللفظ نقصاً في المعنى، بل يُنتظر من السامع أن يستكمل المحذوف ذهنياً. ومن ثمّ يظهر الحذف هنا لا بوصفه مجرد ضرب من الرشاقة الشعرية، بل أداةً أسلوبية تسهم في تقوية المعنى وتعميق أثره.

٢.٣. حذف المفعول به

يرى الجرجاني أن حذف المفعول به من المسائل التي تستحق عناية خاصة، بل هي أحوج إلى النظر من غيرها، لما يشتمل عليه هذا الحذف من لطائف كثيرة. كما أن ما ينشأ عنه من جمال في الكلام ورونق في التعبير يكون أوضح وأشدّ لفتاً للنظر.³

ويذكر الجرجاني أن المفعول به قد يُحذف استغناءً عن ذكره لوجود قرينة حالية في الكلام تدل عليه، وأن هذا الحذف على نوعين: أولهما حذف جليّ ظاهر لا يتضمن صناعة بلاغية خاصة، وثانيهما حذف خفيّ يدخل في باب الصناعة البلاغية.⁴

ومن أمثلة الحذف الجليّ قولهم: "أَصْعَيْتُ إِلَيْهِ"، أي: "أَصْعَيْتُ أُذُنِي إِلَيْهِ"، وكذلك قولهم: "أَغْضَيْتُ عَلَيْهِ"، أي: "أَغْضَيْتُ جَفْنِي عَلَيْهِ". أمّا الحذف الخفي الذي يُعَدّ من الصناعة البلاغية فله أنواع متعددة.

ومن هذه الأنواع أن يُذكر فعلٌ يكون مفعوله الخاص معلوماً في الذهن، إمّا لسبق ذكره أو لوجود قرينة حالية تدل عليه، ثم لا يُصرّح بذلك المفعول. فيكون المتكلم قاصداً له، غير أنه يضمّره في نفسه، فينشأ لدى السامع في بادئ الأمر توهم بأن مراد المتكلم إنما هو مجرد الإخبار بصدور ذلك الفعل عن الشخص المذكور، من غير أن يقصد تعدية الفعل إلى شيء بعينه أو التصريح بمفعوله. وقد مثّل الجرجاني لهذا النوع من الحذف بقول البحتري (ت. ٢٨٤هـ) في البيت الآتي:

شَجُو حُسَّادِهِ وَغَيْظُ عِدَاةٍ أَنْ يَرَى مُبْصِرٌ وَيَسْمَعَ وَاعٍ

1 سيبويه، الكتاب، ٢/٢٤٧.

2 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠١.

3 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٥.

4 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٦.

والمعنى المراد في هذا البيت هو أن من كان له بصر فسيبرى لا محالة محاسنه، ومن كان له سمع فسيسمع لا محالة محامده وفضائله. غير أن الشاعر يكاد يخفي علمه بذلك حتى عن خواطره، بل يطمس صورته في ذهنه؛ لما يترتب على هذا الأسلوب من أداء معنى نفيس وغرض خاص. وفي هذا السياق يمدح الشاعر في البيت المذكور خليفة، هو المعتز بالله، ويعرض بخليفة آخر، هو المستعين بالله. وخلاصة ما يريد قوله هي:

إن محاسن المعتز بالله وفضائله ظاهرة إلى حدّ أن مجرد وقوع البصر عليها وبلوغ السمع أخبارها يكفي للعلم بأنه الأحق بالخلافة. وصاحب هذه الصفات هو وحده الذي لا يستطيع أحد أن ينازعه. وأنت ترى الحاسدين له؛ فلا شيء أشد عليهم إغاطة وإيلامًا من علمهم بوجود من يبصر بعينه ويسمع بأذنه. ومن شدة غيظهم وحزهم يتمنون ألا يبقى في الدنيا أحد له عين تبصر أو أذن تسمع؛ إذ لا يمكن إخفاء حقيقة أهليته للخلافة إلا بذلك، وعندئذ فقط يمكنهم أن يجدوا سبيلًا لمنازعتة فيها.¹

ومن أنواع الحذف الخفي أيضًا أن يكون للفعل المذكور مفعولٌ معلوم في الذهن، مع دلالة الحال أو السياق على أنه لا مفعول له غيره، ثم يُحذف هذا المفعول عمدًا من الكلام ويُضمر، كأن المتكلم قد تناساه. وبذلك يُبرز معنى الفعل في ذاته إبرازًا خالصًا واضحًا من غير تعلّق بعناصر أخرى. والمقصود من هذا الأسلوب هو التأكيد على إسناد الفعل إلى فاعله والعناية بكونه صادرًا عنه على وجه التمام. ومن أجمل الأمثلة التي تبيّن هذه النكتة البلاغية قول عمرو بن معديكرب في البيت الآتي:

فَلَوْ أَنَّ قَوْمِي أَنْطَقْتَنِي رِمَاحُهُمْ ... نَطَقْتُ وَلَكِنَّ الرِّمَاحَ أَجَرَّتْ

معناه: لو أن قومي خرجوا من الحرب منتصرين لمحتهم وأثيت عليهم، ولكنهم انهزموا، فأثرت الصمت ولم أقل شيئًا. والفعل "أَجَرَّتْ" الوارد في البيت فعلٌ متعدٍّ، ومعلوم أنه لو عدّاه لما عدّاه إلّا إلى ضمير المتكلم. ولو أراد الشاعر أن يذكره مع مفعوله، فيقول: "وَلَكِنَّ الرِّمَاحَ أَجَرَّتَنِي"، وأنه لا يتصوّر أن يكون هاهنا شيء آخر يتعدّى إليه؛ إذ لا يستقيم أن يقول الشاعر: "فَلَوْ أَنَّ قَوْمِي أَنْطَقْتَنِي رِمَاحُهُمْ"، ثم يعقب ذلك بقوله: "وَلَكِنَّ الرِّمَاحَ أَجَرَّتْ غَيْرِي"، إلا أنك تجد المعنى يلزمك ألا تنطق بهذا المفعول ولا تخرجه إلى لفظك. والسبب في ذلك أن تعديتك له توهم ما هو خلاف الغرض، وذلك أن الغرض هو أن يثبت أنه كان من الرماح إجرار وحبس للألسن عن النطق، وأن يصحّ وجود ذلك. ولو قال: "أَجَرَّتَنِي"، وجاز أن يتوهم أنه لم يعن بأن يثبت للرماح إجرارا، بل الذي عناه أن يبيّن أنها أجزته.²

1 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٦-١٠٧.

2 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٧.

ويستشهد الجرجاني كذلك بالآيات الآتية من سورة القصص لبيان أن حذف المفعول قد يكون لازماً لإبراز إسناد الفعل إلى فاعله في صورة خالصة واضحة:

﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ ۖ فَسَقَى لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّى إِلَى الظِّلِّ...﴾¹

يرى الجرجاني أن المفعول قد حُذف في هذه الآيات في أربعة مواضع مختلفة؛ إذ إن تقدير المعنى هو: وجد عليه أمة من الناس يسقون "أغناهم أو مواشيهم" ووجد من دونهم امرأتين تذودان "غنمهما" ... قالتا لا نسقي "غنمنا" ... فسقى لهما "غنمهما". وقد حُذف المفعول هنا، وذكر الفعل من غير أن يُعلّق بمفعول مخصوص. والسبب في ذلك أن المقصود من السياق هو بيان وقوع فعل السقي من الناس الموجودين عند الماء، ووقوع فعل الذود من المرأتين، ثم إخبارهما موسى بأنهما لا تستطيعان القيام بالسقي حتى يصدر الرعاء، ثم قيام موسى نفسه بفعل السقي. أمّا نوع الحيوانات التي وقع عليها السقي "أغنا أم إبلا أم غير ذلك"، فليس هو المقصود بالذات في هذا السياق، بل إن التصريح به قد يفضي إلى توهم معنى يخالف الغرض. فلو قيل مثلاً: "ووجد من دونهم امرأتين تذودان غنمهما"، لأمكن أن يُفهم أن موسى إنما استنكر فعل الذود بسبب كونه واقعاً على "الغنم" خاصة، لا لمجرد وقوع فعل الذود منهما؛ وكأنهما لو كانتا تذودان "الإبل" مثلاً لما استنكر ذلك. ومن ثمّ كان حذف المفعول أوفق بالغرض البلاغي؛ لأنه يُبقي التركيز منصباً على نفس الفعل وإسناده إلى فاعله.²

ومن المسائل التي تناولها الجرجاني في باب حذف المفعول حذف مفعول أفعال الإرادة والمشية، مثل "شاء" و "أراد"، إذا وقعت بعد أداة الشرط. وقد مثل الجرجاني لهذا النوع من الحذف بالبيت الآتي:

لَوْ شِئْتَ لَمْ تُفْسِدْ سَمَاحَةَ حَاتِمٍ كَرَمًا وَلَمْ تَهْدِمِ مَآثِرَ خَالِدٍ

وتقدير الكلام: "لو شئت أن لا تُفسد سماعة حاتم لم تُفسدّها". وقد حُذف المفعول "أن لا تُفسد" للاستغناء عن ذكره بدلالة الفعل الثاني عليه. ويشرح الجرجاني النكتة البلاغية في هذا الموضع على النحو الآتي:

هو على ما تراه وتعلمه من الحسن والغرابة، وهو على ما ذكرْتُ لك من أن الواجب في حكم البلاغة أن لا ينطق بالمحذوف ولا يظهر إلى اللفظ. فليس يخفى أنك لو رجعت فيه إلى ما هو أصله فقلت: "لو شئت أن لا تفسد سماعة حاتم لم تفسدها"، صرت إلى كلام غثّ، وإلى شيء يمتجّه السمع، وتعافه النفس. وذلك أن في البيان، إذا ورد بعد

1 سورة القصص ٢٣/٢٤-٢٤.

2 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١٠٩-١١٠.

الإبهام وبعد التحريك له، أبدا لطفًا ونبلا لا يكون إذا لم يتقدّم ما يحرك. وأنت إذا قلت: "لو شئت"، علّم السامع أنك قد علّقت هذه المشيئة في المعنى بشيء، فهو يضع في نفسه أنّ هاهنا شيئا تقتضي مشيئته له أن يكون أو أن لا يكون. فإذا قلت: "لم تفسد سماحة حاتم"، عرّف ذلك الشيء.¹

ومّا تقدّم يتبيّن أن الجرجاني ينظر إلى الحذف بوصفه من أقوى الأدوات التي تكشف عن البعدين الجمالي والبلاغي في اللغة. وقد سعى إلى بيان هذا الفن من خلال عناصر أساسية في بناء الجملة، مثل المبتدأ والفعل والمفعول به، غير أنه لم يركّز على علاقته بالنحو بقدر ما اهتم بوظائفه التعبيرية والبلاغية، من قبيل إكساب الكلام مزيدًا من التأكيد والجمال، وتقوية أثره، ودفع المتلقي إلى مزيد من التأمل والتفكير.

وفي هذه المرحلة سيتم الانتقال إلى نماذج الحذف الواردة في "الكشاف"، وذلك من أجل المقارنة بين طريقة الجرجاني والزمخشري في تناول هذا الأسلوب، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف في مقاربتهما له.

٣. الحذف عند الزمخشري: تطبيقات قرآنية

يقرر الزمخشري أن للحذف منزلة مهمة في البلاغة، وأن ما يُستشعر من لذة أدبية في الحذف الواقع موقعه لا يمكن أن يتحقق عند التصريح بالمحذوف وذكره، مهما كان وجه التقدير.² كما يرى أن التكلف في إثبات محذوفات متعددة عند تفسير الآيات أمر غير سديد، وأن القرآن الكريم ينبغي أن يُنزه عن مثل هذه التقديرات المتكلفة.³ ومن أبرز أمثلة الحذف التي أشار إليها الزمخشري في أثناء تفسيره للآيات ما يأتي:

٣.١. حذف المبتدأ

قال تعالى في مطلع سورة البقرة: ﴿الْم ذَلِكِ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ﴾⁴ يذكر الزمخشري عدة أوجه إعرابية في تركيب الآية. فإذا جُعل "الم" اسمًا للسورة أمكن أن يكون مبتدأ، وخبره الجملة "ذَلِكَ الْكِتَابُ"، فيكون المعنى أن هذا هو الكتاب الكامل الذي لا يكاد غيره يستحق اسم الكتاب بالإضافة إليه. ويجوز أن يكون "الم" خبرًا لمبتدأ محذوف، أي "هذه الم"، ثم يكون "ذَلِكَ" خبرًا ثانيًا أو بدلًا. ويجوز أن تكون "هَذِهِ الم" جملة و"ذَلِكَ الْكِتَابُ" جملة أخرى. أما إذا لم تجعل الحروف اسمًا للسورة، بل أصواتًا، جاز أن يكون "ذَلِكَ الْكِتَابُ" خبرًا لمبتدأ محذوف، تقديره

1 الجرجاني، دلائل الإعجاز، ١١١.

2 محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأفاويل في وجوه التأويل، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، ٤٩٦/٣.

3 الزمخشري، الكشاف، ٢٠٢/٥.

4 سورة البقرة ٢-٢٠.

"هو"، أي إن ذلك المؤلف من هذه الحروف هو هذا الكتاب.¹ كما يجوز في "هُدًى لِلْمُتَّقِينَ" أن يكون خبراً لمبتدأ محذوف مرفوع المحل.²

وفي هذه الاحتمالات يظهر أن المبتدأ يُستغنى عن إظهاره متى استقر مرجعه في السياق، فيستمر وصفه بذكر الأخبار من غير تكرار الاسم.

٣.٢. حذف الخبر

ويلاحظ حذف الخبر في المواضع التي تشترك فيها مبتدآت متعددة في حكم واحد، أي في الخبر الذي يُسمى "المسند". ففي مثل هذه الحالة قد يُذكر الخبر للمبتدأ الأول، ثم يُحذف عند المبتدأ الذي يليه اكتفاءً بدلالة الخبر السابق عليه. ويتجلى هذا الاستعمال بوضوح في الآية الآتية من سورة الرعد: ﴿مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وَعَدَ الْمُتَّقُونَ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا تِلْكَ عُقْبَى الَّذِينَ اتَّقَوْا وَعُقْبَى الْكَافِرِينَ النَّارُ﴾³ وُصفت الجنة الموعود بها المتقون في الآية الكريمة بقوله تعالى: "أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا". فالأكل والظل يشتركان في وصف الدوام، ولما ذُكر هذا الوصف في الأكل لم تعد هناك حاجة إلى إعادة لفظ "دائم" مع الظل. ومن ثم يكون تقدير الكلام: "وُظِلُّهَا دَائِمٌ"، أي إن ظلها دائم لا ينسخ كما ينسخ ظل الدنيا تبعاً لحركة الشمس.⁴

ومن جهة أخرى، يرى الزمخشري أن لفظ "مَثَلُ" الوارد في صدر الآية مرفوع على الابتداء، وأن خبره محذوف عند سيبويه، وتقدير الكلام عنده: "فِيمَا قَصَصْنَاهُ عَلَيْكُمْ مَثَلُ الْجَنَّةِ". وذهب آخرون إلى أن الجملة المبتدئة بقوله "تَجْرِي" هي الخبر، في حين قدّر الزجاج (ت. ٣١١ هـ) الآية على النحو الآتي: "مَثَلُ الْجَنَّةِ جَنَّةٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ". ثم علّق الزمخشري بقوله: "حذف الموصوف تمثيلاً لما غاب عنا بما نشاهد".⁵

ومن المواضع التي يكثر فيها حذف الخبر خبر "لا" النافية للجنس. وهذه الأداة تفيد نفي الحكم نفيًا مطلقًا عن جميع أفراد الجنس الذي تدخل عليه. ومن أمثلة ذلك ما ورد في الآية التاسعة والأربعين من سورة الشعراء؛ إذ حكى الله تعالى تهديد فرعون للسحرة الذين آمنوا بموسى عليه السلام، بأن يقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف ثم يصلبهم، ثم أخبر عن

1 الزمخشري، الكشاف، ١٤٢/١-١٤٣.

2 الزمخشري، الكشاف، ١٤٩/١.

3 سورة الرعد ٣٥/١٣.

4 الزمخشري، الكشاف، ٣٥٥/٣.

5 الزمخشري، الكشاف، ٣٥٥/٣.

جوابهم له بقولهم: ﴿قَالُوا لَا ضَيْرَ إِنَّا إِلَىٰ رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ ﴿٥١﴾ إِنَّا نَطْمَعُ أَنْ يَغْفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَايَانَا أَنْ كُنَّا أَوَّلَ الْمُؤْمِنِينَ﴾¹ ويرى الزمخشري أن خبر "لا" النافية للجنس في الآية محذوف، وتقدير الكلام: "لا ضَيْرَ عَلَيْنَا" أو "لا ضَيْرَ فِي ذَلِكَ". والمعنى المراد هو: "لا ضرر علينا في ذلك، بل لنا فيه أعظم النفع لما يحصل لنا في الصبر عليه لوجه الله، من تكفير الخطايا والثواب العظيم، مع الأعواض الكثيرة". ويحتمل أيضاً أن يكون مراد السحرة بقولهم: "لا ضير علينا فيما تتوعدنا به من القتل أنه لا بد لنا من الانقلاب إلى ربنا بسبب من أسباب الموت. والقتل أهون أسبابه وأرجاها". أو أن يكون مرادهم: "لا ضير علينا في قتلك، إنك إن قتلنا انقلبنا إلى ربنا انقلاب من يطمع في مغفرته ويرجو رحمته، لما رزقنا من السبق إلى الإيمان".²

٣.٣. حذف المفعول

من المعلوم أن الجملة في العربية لا تتحقق إلا بوجود ركنين أساسيين على الأقل، هما "المسند" و"المسند إليه". وقد يشتمل الكلام إلى جانب هذين الركنين على عناصر تكميلية تُسمى "الفضلة". وهي أوصاف أو قيود تقع خارج المسند والمسند إليه، فلا تُعدّ من الأركان الأساسية للجملة، غير أنها تسهم في تخصيص المعنى وزيادة وضوحه. ويُعدّ المفعول به أحد هذه العناصر، ولذلك كان حذفه من الكلام أكثر شيوعاً من حذف الأركان الأساسية.

ومن المواضع التي أصبح فيها حذف المفعول استعمالاً مطّرداً حذف مفعول الفعلين "شَاءَ" و"أَرَادَ" من جملة الشرط إذا وردا في سياق الشرط والجزاء، وذلك لدلالة جملة الجزاء عليه. وقد ذكر الزمخشري أن هذا النوع من الحذف شائع، بل إن مفعول هذين الفعلين يكاد لا يُذكر صراحةً إلا في استعمالات قليلة خارجة عن القياس.³

ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ﴾⁴، فقد حُذف مفعول الفعل "شَاءَ" لدلالة جملة الجواب عليه. وتقدير الآية هو: "وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ أَنْ يَذْهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ لَذَهَبَ بِهَا".⁵

ومن أمثلة حذف المفعول الواردة في القرآن الكريم أيضاً ما جاء في الآية التاسعة عشرة من سورة المائدة، حيث يقول الله تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَىٰ فَتْرَةٍ مِنَ الرُّسُلِ أَنْ تَقُولُوا مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلَا نَذِيرٍ

1 سورة الشعراء ٥٠/٢٦-٥١.

2 الزمخشري، الكشاف، ٣٩٢/٤.

3 الزمخشري، الكشاف، ٢٠٨/١.

4 سورة البقرة 20/2.

5 الزمخشري، الكشاف، ٢٠٨/١.

فَقَدْ جَاءَكُمْ بِشِيرٌ وَنَذِيرٌ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ¹ ولم يُذكر مفعول الفعل "يُبَيِّنُ" في الآية، أي لم يُصرَّح بما سيبيته الرسول. وعلى هذا، يمكن تقدير المحذوف بـ "الدين" أو "الشريعة"؛ إذ إن الرسول إنما جاء أصلاً لبيانهما، فاستغني عن ذكرهما. كما يحتمل أن يكون المحذوف هو قوله "مَا تُخْفُونَ"، أي: "يبيِّن لكم ما كنتم تُخفون" اعتماداً على ما سبق في السورة.² ويحتمل أيضاً، من غير تقدير مفعول مخصوص، أن يكون المراد من الآية: "يبدل لكم البيان".³

٣.٤. حذف المضاف والمضاف إليه

يُعَدُّ المضاف والمضاف إليه في اللغة العربية تركيباً إضافياً يعبر عن العلاقة بين كلمتين، وهو يشبه في بعض وجوهه التركيب الإضافي في اللغة التركية. والكلمتان اللتان تجتمعان لإفادة معنى معين تبدوان كأنهما جزءان لا ينفصل أحدهما عن الآخر؛ إذ توثق العلاقة بينهما حتى إنه قد يُكتفى أحياناً بذكر المضاف إليه وحده للدلالة على المعنى المقصود بطريق الإيجاز.

ومن أبرز أمثلة ذلك في القرآن الكريم قوله تعالى في سورة يوسف: ﴿وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ﴾.⁴ فتقدير الكلام هو: "واسأل أهل القرية"، وقد حُذف المضاف، وهو لفظ "أهل"، وأقيم المضاف إليه مقامه.

ومن الأمثلة الأخرى على حذف المضاف التي أوردها الزمخشري في "الكشاف" ما جاء في الآية الحادية والستين بعد المائتين من سورة البقرة، حيث يقول الله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سَنَابِلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾.⁵ يرى الزمخشري أن في هذه الآية مضافاً محذوفاً لا بد من تقديره. وعلى هذا يكون المعنى إمّا: "مَثَلُ نَفَقَتِهِمْ كَمَثَلِ حَبَّةٍ"، وإمّا: "مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ بَاذِرِ حَبَّةٍ".⁶ وسبب إصرار الزمخشري هنا على تقدير مضاف محذوف هو أن حال المنفقين لا يُشَبَّه بحبة جامدة في ذاتها، وإنما يُشَبَّه بحال من يذرّها، أو يكون التشبيه واقعاً بين النفقة نفسها وبين الحبة. ولذلك لا بد من تقدير لفظ "نَفَقَةٍ" أو "بَاذِرٍ" محذوفاً في الآية.

1 سورة المائدة ١٩/٥.

2 يشير الزمخشري إلى ما سبق في الآية ١٥ من سورة المائدة: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِمَّا كُنْتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ...﴾، حيث صُرح بمفعول "يبيِّن" في قوله "كثيراً مما كنتم تخفون من الكتاب"، فكان ذلك قرينة على المحذوف في الآية اللاحقة.

3 الزمخشري، الكشاف، ٢١٩/٢.

4 سورة يوسف ٨٢/١٢.

5 سورة البقرة ٢٦١/٢.

6 الزمخشري، الكشاف، ٤٩٤/١.

ومن أمثلة ذلك أيضًا ما ورد في سورة غافر في قوله تعالى: ﴿كُلَّ قَلْبٍ مُتَكَبِّرٍ جَبَّارٍ﴾. ويجوز هنا أن يكون الكِبَر والجَبَرُوت وصفين للقلب نفسه، باعتباره موضع هاتين الصفتين ومصدرهما. كما يجوز تقدير مضاف محذوف، فيكون التقدير: "كُلَّ ذِي قَلْبٍ مُتَكَبِّرٍ"، فتكون صفتا التكبر والتجبر حينئذٍ عائدتين إلى صاحب القلب لا إلى القلب نفسه.¹ وأما حذف المضاف إليه في العربية، فيكثر. بحكم كثرة الاستعمال. في ياء المتكلم "ي" خاصة. وقد ذكر سيبويه أن ياء المتكلم الواقعة مضافًا إليه تكاد لا تُذكر في باب النداء. ومن جهة أخرى، قد يُحذف المضاف إليه من الظروف الدالة على التقدم والتأخر، مثل "قَبْلُ" و"بَعْدُ"، وكذلك من لفظي "كُلُّ" و"بَعْضُ"، إذا كان المضاف إليه معلومًا من سياق الكلام.²

ومثال ذلك قوله تعالى في أوائل سورة الروم: ﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾.³ والمعنى أن الأمر لله تعالى في أول هذين الوقتين وآخرهما، وفي حال هزيمتهم كما هو في حال غلبتهم؛ فكأن التقدير: "مِنْ قَبْلُ كَوْنِهِمْ غَالِبِينَ" و"مِنْ بَعْدُ كَوْنِهِمْ مَغْلُوبِينَ".⁴ ولما كان هذا التقدير مفهوماً من سياق الآيات وما قبلها وما بعدها، لم تدع حاجة إلى التصريح بالمضاف إليه.

وقد يأتي التنوين أو لام التعريف في المضاف عوضاً عن المضاف إليه المحذوف. فمن ذلك قوله تعالى في سورة هود: ﴿وَكُلًّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ﴾.⁵ فالتنوين في لفظ "كُلًّا" جاء عوضاً عن المضاف إليه المحذوف، وتقديره "نَبَأٌ".⁶ وكذلك يحتمل في قوله تعالى في سورة الروم: ﴿فِي أَدْنَى الْأَرْضِ﴾ أن تكون لام التعريف في "الْأَرْضِ" للعهد، فيراد بها أرض العرب، كما يحتمل أن يكون المراد أرض الروم، وأن تكون اللام عوضاً عن المضاف إليه المحذوف، على تقدير "أَرْضِهِمْ".⁷

1 الزمخشري، الكشاف، ٣٤٨/٥.

2 سيبويه، الكتاب، ٢٠٩/٢.

3 سورة الروم ٤/٣٠.

4 الزمخشري، الكشاف، ٥٦٥/٤.

5 سورة هود ١١/١٢٠.

6 الزمخشري، الكشاف، ٢٤٨/٣.

7 الزمخشري، الكشاف، ٥٦٣/٤.

٣.٥. حذف الموصوف

يُراد بالموصوف في العربية الشخص أو الشيء الذي تُسند إليه صفة معينة. وقد تشتد الصلة بين الموصوف وصفته حتى يصير معروفاً بها، بحيث لا يُتصور الموصوف في الذهن من دون تلك الصفة. فإذا بلغت العلاقة بينهما هذا الحد جاز حذف الموصوف من الكلام والاكتفاء بذكر الصفة. ومن ذلك لفظاً "الصَّالِح/الصَّالِحَات"؛ إذ يردان في القرآن الكريم غالباً وصفاً للعمل، فإذا ذُكِرَ من غير موصوف انصرف الذهن مباشرةً إلى معنى "العمل الصالح".

ومن الصور التي يعرف فيها الموصوف المحذوف بقرينة لفظية ما يقع بعد النفي مع "مِنْ"، فيقدر نحو "أَحَدٌ" أو "وَاحِدٌ". ومن أمثلة ذلك قوله تعالى في سورة الصافات: ﴿وَمَا مِنَّا إِلَّا لَهُ مَقَامٌ مَّعْلُومٌ﴾¹، وتقدير الكلام: "وَمَا مِنَّا أَحَدٌ إِلَّا لَهُ مَقَامٌ مَّعْلُومٌ"، فحذف الموصوف، وهو "أَحَدٌ"، وأقيمت الصفة مقامه.

وإلى جانب الأمثلة المتقدمة، يمكن العثور في القرآن الكريم . في سياق حذف الكلمات . على صور أخرى، من قبيل حذف الصفة، والتوكيد، والبدل، والحال، والتمييز، والفاعل، فضلاً عن حذف الأفعال أو الأدوات، وكذلك حذف جملة واحدة أو أكثر من جملة. غير أنه، حرصاً على عدم توسيع نطاق هذه الدراسة المتواضعة، والإبقاء عليها ضمن إطار محدد، اكتفي بالأمثلة المذكورة أعلاه؛ لما فيها من كفاية في إعطاء تصور عام عن مقارنة كل من الجرجاني والزمخشري لمسألة الحذف.

٤. موازنة بين تصور الجرجاني والزمخشري للحذف

ينطلق الجرجاني والزمخشري من أرضية بلاغية مشتركة، غير أن طريقة تناول الحذف ومجال الأمثلة عندهما مختلفان. فالجرجاني يدرج الحذف ضمن المبادئ العامة لنظرية النظم، ويركز على ما يترتب على عدم ذكر العنصر المحذوف من دقة ولطف في العبارة. وما يهمه ليس مجرد إمكان الحذف نحويًا، بل التفوق الدلالي والأسلوبي الذي يحققه الحذف قياساً إلى الذكر. ومن هنا جاءت تحليلاته لحذف المبتدأ والفعل، وبخاصة المفعول به، منصباً على أثر التركيب في نفس المتلقي وعلى ما يحدثه من بلاغة.

أما الزمخشري فينقل الحس البلاغي نفسه إلى مجال أوسع من التطبيق داخل التحليل النحوي والدلالي للآيات القرآنية. فهو لا يقتصر على حذف المبتدأ والمفعول، بل يبحث حذف الخبر والمضاف والمضاف إليه والموصوف وغيرها، مما يدل

1 سورة الصافات ٣٧/١٦٤.

على نزعة أكثر انتظامًا في تصنيف الظاهرة داخل التفسير. ومع ذلك لا يجعل كل تركيب يبدو ناقصًا من باب الحذف، بل يشترط أن يسند السياق والنحو والمعنى، ويحذر من التقديرات المتكلفة.

ويظهر وجه الاستمرار بينهما بوضوح في الإقرار بأن الحذف قد يكون أبلغ من الذكر. فالجرجاني يؤكد القيمة الجمالية الناشئة من عدم التصريح بالمحذوف، وتتحول هذه الفكرة عند الزمخشري إلى مبدأ تفسيري يشرح به دقائق النظم القرآني. غير أن ممارسة الزمخشري التفسيرية توسع المجال الذي عاجله الجرجاني غالبًا من خلال الشعر ونماذج قرآنية مختارة، فتحول الحذف إلى أداة أوسع في التصنيف النحوي والتحليل السياقي. وعلى هذا يمكن النظر إلى منهج الزمخشري لا على أنه تكرار لمبادئ الجرجاني، بل بوصفه توسيعًا لها وتشغيلًا لها داخل التفسير.

خاتمة

يتجاوز الحذف عند عبد القاهر الجرجاني والزمخشري مجرد إسقاط ألفاظ أو تراكيب من ظاهر الكلام؛ إذ يرتبط في تصورهما بالمعنى والسياق والقيمة التعبيرية، ولا يكتسب مشروعيته البلاغية إلا إذا دل على المحذوف دليل وكان تركه مؤديًا وظيفيًا في النظم.

فالجرجاني يجعل الحذف من أقوى الأدوات التي تمنح الكلام توكيدًا وجمالًا، ويرى أن تقليل اللفظ قد يزيد المعنى حضورًا ما دام النظم يحفظ تمام الدلالة. وبالحذف يزداد ما لم يذكر قوةً في ذهن المخاطب؛ لأن السامع يُدعى إلى استحضاره والمشاركة في إتمام المعنى، وهو ما يضيفي على الكلام عمقًا لا تحققه العبارة المصرح فيها بكل شيء.

ويشارك الزمخشري الجرجاني في إبراز الصلة بين الحذف والبلاغة والإعجاز، لكنه يضيف إلى ذلك عنايةً أشد بضبط التقدير في التفسير؛ فلا يجيز افتراض المحذوف لمجرد احتمال نحوي، بل يربطه بانسجام التركيب والسياق. ومن ثم يظهر الحذف في «الكشاف» أداةً بلاغيةً ونحويةً في آن، تستعمل لكشف انتظام المعنى في النص القرآني.

وبذلك يمكن القول إن أثر الجرجاني في الزمخشري واضح في النظر إلى الحذف من جهة ما يخلقه من قوة وجمال في التعبير. غير أن الزمخشري وسع تطبيق هذا التصور، وربطه على نحو أوثق بالقواعد النحوية والسياق القرآني، وحذر من التكلف في تقدير المحذوفات. ومن هذه الجهة تبدو معالجة الزمخشري تطويرًا عمليًا لمبادئ بلاغية أسس لها الجرجاني، مع قدر أكبر من التحفظ في إثبات الحذف داخل النص القرآني.

المصادر والمراجع

- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل المرسى. *المحكم والمحيط الأعظم*. تحقيق عبد الحميد هنداوي. ١١ مجلدًا. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري. *لسان العرب*. ١٥ مجلدًا. بيروت: دار صادر، ط ٣، ١٩٩٤م.
- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف الأنصاري. *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*. تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. دمشق: دار الفكر، ط ٦، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. *تهذيب اللغة*. تحقيق محمد عوض مرعب. ٨ مجلدات. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.
- الأسمر، راجي. *المعجم المفصل في علم الصرف*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧.
- التهانوي، محمد علي بن القاضي محمد حامد الفاروقي. *كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم*. تحقيق علي دحروج. مجلدان. بيروت: مكتبة لبنان، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الكناني. *البيان والتبيين*. تحقيق محمد عبد السلام هارون. ٤ مجلدات. القاهرة: مكتبة الخانجي، ط ٧، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. *أسرار البلاغة*. تحقيق عبد الحميد هنداوي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. *دلائل الإعجاز في علم المعاني*. تحقيق عبد الحميد هنداوي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. *الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية*. تحقيق أحمد عبد الغفور عطار. ٦ مجلدات. بيروت: دار العلم للملايين، ط ٤، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
- الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى. *النكت في إعجاز القرآن*. تحقيق محمد خلف الله ومحمد زغلول سلام. القاهرة: دار المعارف، ١٣٨٧هـ/١٩٦٨م.
- الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر. *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. ٤ مجلدات. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م.
- الزحشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. *أساس البلاغة*. تحقيق محمد باسل. مجلدان. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض. ٦ مجلدات. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. *الكتاب*. تحقيق عبد السلام محمد هارون. ٤ مجلدات. القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٣، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل. *كتاب الصناعتين*. تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧١هـ/١٩٥٢م.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم. *كتاب العين*. تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. ٨ مجلدات. بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
- ليبد بن ربيعة، أبو عقيل ليبد بن ربيعة بن مالك العامري. *ديوان ليبد بن ربيعة*. نشر حمدو طماس. بيروت: دار المعرفة، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط*. إسطنبول: دار الدعوة، ١٩٨٩م.
- مطلوب، أحمد. *عبد القاهر الجرجاني: بلاغته ونقده*. بيروت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٣م.
- Bulut, Ali. *Belâgat-i Müyessera: Meânî-Beyân-Bedî*. İstanbul: İFAV Yayınları, 9. Basım, 2020.
- Durmuş, İsmail. "Hazîf". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 17/122-124. İstanbul: TDV Yayınları, 1998.
- Durmuş, İsmail. "İhtibâk". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 21/553. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- Durmuş, İsmail. "İktitâ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 22/58-59. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- Ekinci, Kutbettin. *Kur'an'da Hazf*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013.
- Erdim, Enes. "Zemahşerî'nin el-Keşşâf'ında Me'ânî İlminin Yeri". *Dini Araştırmalar* 14/38 (Haziran 2011), 75-94.
- Kocabıyık, İbrahim – Açar, Yeliz. "Arap Dilinde Hazf ile İ'lâl". *Türk Akademik Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 3/2 (2020), 27-35.
- Konaklı, Numan. *Abdülkâhir Cürcânî'nin İ'câzü'l-Kur'ân Fikrine Katkıları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- Saraç, M. A. Yekta. "İcâz". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 21/392-393. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.

المعايير النقدية عند الزيات في كتابه تاريخ الأدب العربي: أدب صدر الإسلام أمموذجًا

حسن مختار¹

أحمد جزاك²

ملخص

أحمد حسن الزيات من أدباء النهضة البارزين الذين لعبوا دورًا مهمًا في الحياة الأدبية عند العرب في العصر الحديث، وكتابه "تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية" من أهم الكتب التي اعتمدت عليها المناهج التعليمية في رفع الذائقة الفنية عند طلاب الأدب في معظم الأقطار العربية، وتتناول هذه الدراسة المعنونة بـ "المعايير النقدية عند الزيات في كتابه تاريخ الأدب العربي: أدب صدر الإسلام أمموذجًا" الكشف عن أهم الآراء النقدية التي عرضها الزيات أثناء تأريخه لأدب صدر الإسلام، وتحديد إطارها المرجعي للوصول إلى المنهج النقدي الذي اتبعه الزيات في تأريخه للأدب؛ فالأدب بالنسبة للزيات صورة للمجتمع، ودراسته واجب أخلاقي، وهو يرى أن النقد الأدبي ضروري لتذوق الأدب وتمييز جيده من رديئه، كما يؤكد على أن فهم النصوص الأدبية لا يتم بعيدًا عن محيطه الاجتماعي والتاريخي والجغرافي، كما أنه يولي جمالية الأسلوب وفصاحته اللغوية أهمية كبيرة، وفي مواضع أخرى نجده يربط بين جودة الشعر والجانب الأخلاقي والوجداني والمكانة الاجتماعية للشاعر، والزيات يشير إلى دور الصراعات السياسية والدينية في ازدهار الأدب. وخلصت هذه الدراسة إلى أن الزيات قدّم نموذجًا متكاملًا لتحليل النصوص الأدبية وفهمها؛ فهو يجمع في آرائه وتعليقاته بين اللغة والأسلوب والتاريخ والموقع الجغرافي والمكانة الاجتماعية والجانب الديني والأخلاقي والوجداني، كما يؤكد على الدور الحضاري والتبادل الثقافي في تطور الأدب. وتهدف هذه الدراسة إلى بناء منهج نقدي متكامل من خلال الاطلاع على منهج الزيات النقدي، ومعرفة المعايير التي استند عليها في تحليلاته للأدب العربي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي في تحديد الآراء النقدية، وعلى المنهج التحليلي في الكشف عن المعايير والأطر التي رجع إليها الزيات في تعليقاته.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية وبلاغتها، تاريخ الأدب، صدر الإسلام، الزيات، الآراء النقدية.

¹ طالب دراسات عليا، قسم اللغة العربية وبلاغتها، جامعة بالوفا، تركيا.

² أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وبلاغتها، جامعة بالوفا، تركيا.

الأدب صورة كل مجتمع، به يعبر عن مشاعره وينشر معتقداته، والعناية به ليست رفاهية، بل هو واجب أخلاقي للحفاظ على هوية الأمة وثقافتها، والنقد الأدبي ضروري لتذوق الأدب وتمييز جيده من رديئه، ورغم اهتمام مؤرخي الأدب بتدوين مسيرة الأدب العربي عبر العصور وتحليل نصوصه، إلا أن قليلاً منهم من جمع بين التأريخ والنقد، وأحمد حسن الزيات في كتابه "تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية" يعد من أهم الأدباء الذين ألفوا في هذا المجال، وكتابه يعتبر من أهم المراجع في المكتبة العربية التي ساهمت بشكل فعال في رفع الذائقة الأدبية والنقدية عند الطلاب والمعلمين. وسيقدم الباحث في هذا البحث طائفة من آراء أحمد الزيات المتعلقة بأدب صدر الإسلام، ويقوم بتحليلها وتوجيهها حسب الرؤية النقدية التي تنبأها الزيات في كتاباته.

شهدت مصر في الفترة التي عاش فيها حسن الزيات أحداثاً تاريخية كبرى، أدت إلى تغيرات عميقة في المجتمع المصري من النواحي الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية، ومن أهم هذه الأحداث احتلال إنكلترا لمصر في عام 1882م، قبل ولادة الزيات بسنوات قليلة، ومنها أيضاً نشوب الحرب العالمية الأولى، وعزل الخديوي عباس، وهذه الأحداث كان لها وقعاً مؤلماً على المجتمع المصري؛ فانحط التعليم وانتشر الجهل مع دخول الإنكليز لمصر، الذين عملوا على قطع كل أسباب النهضة والتطور، وعلى تجهيل المجتمع وتحلفه؛ فمنعوا التعليم باللغة العربية، وفرضوا لغتهم على المدارس والتعليم، وحرّموا الأطفال من التعليم المجاني وقصّروه على تخريج موظفي الحكومة، وأغلقوا المدارس، وقيدوا البعث والإرسالات إلى الدول الأوربية، كما قاموا بتعطيل عدد كبير من الصحف، وحدوا من حريتها، فعمّ الجهل، وتدنّت نسبة المتعلمين¹.

إما من الناحية الأخلاقية فقد فسد المجتمع وتدهورت قيمه نتيجة السياسة التي اتبعتها إنكلترا في إدخال جميع أنواع البغاء والرذائل من حانات وخمارات. وعلى الأضعدة السياسية والاقتصادية؛ فقد تدخل الإنكليز في كل مفاصل الدولة، وحلّوا شورى النواب، وفرضوا على المصريين ظروفاً اقتصادية خانقة، وفرضت عليهم طبقة من الإقطاعيين عملت على استغلالهم ومص دمائهم، وأجبرت الخزينة المصرية على دفع تكاليف جيش الاحتلال وحروبه في السودان. أما الجوانب الفكرية فقد سيطر تياران مختلفان على الأدب الأول تقليدي يدعوا إلى إحياء التراث، والآخر إصلاحى ينادي بالتخلص من الماضي والانفتاح على الغرب، وأدى هذا الاختلاف إلى نشوء نهضة فكرية وعلمية حيث كثر التأليف، وزاد عدد

¹ أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية (القاهرة: دار نخبة مصر للطبع والنشر، د.ت)، 418.

الصحف، ونشطت حركة الترجمة، وتنوعت المناهج والمآخذ¹، وفي هذا الجو التنافسي عاش أحمد الزيات محاولاً الدفاع عن تراث أمته وبعث شبابها من راقدهم.

تكمن مشكلة الدراسة في تحديد المعايير النقدية التي رجع إليها الزيات في تحليلاته لأدب صدر الإسلام في كتابه تاريخ الأدب، والاستفادة منها في تشكيل منهج نقدي متكامل قادر على دراسة الأدب العربي بأسلوب علمي يتسم بالموضوعية.

- من هذه الإشكالية تتفرع أسئلة الدراسة كما يلي:

- ما هي اتجاهات الزيات الأدبية والنقدية؟

- ما هي الآراء النقدية التي طرحها الزيات في كتابه تاريخ الأدب في أدب عصر الإسلام؟

- ما هي المعايير والأطر التي انطلق منها الزيات للحكم على أدب صدر الإسلام؟

تهدف الدراسة إلى الوصول إلى الآراء والتحليلات التي بثها الزيات في أدب صدر الإسلام، والكشف عن مرجعيات هذه الآراء، ويمكن التعبير عن هذه الأهداف بالنقاط التالية:

الاطلاع على موقف الزيات من الناحية الأدبية وتحديد اتجاهاته النقدية.

تحديد الآراء النقدية التي طرحها الزيات في كتابه تاريخ الأدب في أدب عصر الإسلام.

الكشف عن المعايير والأطر التي انطلق منها الزيات للحكم على أدب صدر الإسلام.

ترجع أهمية الدراسة إلى المكانة العلمية الرفيعة التي نالها كتاب الزيات عند المهتمين بدراسة الأدب العربي بكونه مصدرًا تدريسيًا تناول الأدب العربي بالتأريخ والنقد، وخاصة أدب صدر الإسلام الذي كان حافلًا بالتحويلات الأدبية، وإلى اعتباره مرجعًا يساعدنا في الكشف عن منهج الزيات النقدي، وعن الأساليب والاتجاهات التي اعتمدها في تحليلاته، مما يجعله نموذجًا نقديًا متكاملًا يجمع بين التأريخ والنقد.

اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي، وذلك من خلال تتبع النظرات النقدية التي عرضها الزيات في كتابه، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال عرض الآراء النقدية ومحاولة تحليلها واستنباط الأسس التي قامت عليها هذه الأحكام النقدية.

1 أحمد هيك، تطور الأدب الحديث في مصر (د.م: دار المعارف، 1994)، 93-104.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت حسن الزيات ومؤلفاته بالدراسة الأكاديمية، لكن الباحث لم يصل إلى دراسة تناولت الكشف عن المعايير النقدية التي استند عليها الزيات في تحليلاته في كتاب تاريخ الأدب، ومن الدراسات السابقة نذكر:

البيومي، محمد رجب (1975م)، "أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد الأدبي"، مجلة كلية اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد الخامس، 1975م، قدم الباحث دراسة تناولت لمحة عن حياة الزيات، وعن أسلوبه من وجهة نظر النقاد المعاصرين، ثم تحدث عن كتبه ذات الموضوع البلاغي والنقدي للوقوف على منهجه البلاغي وأسلوبه النقدي، وعلى الرغم من تناوله لآراء حسن الزيات النقدية إلا دراسته كانت إجمالية، ولم تركز على عصر صدر الإسلام.

Ali BENLİ، Ahmed Hasan ez-Zeyyât ve Edebiyat Anlayışı، مجلة كلية الإلهيات في جامعة مرمرة، المجلد 49، كانون الأول 2015م. تناول فيه الباحث أحمد حسن الزيات من الناحية الأدبية، ووجهة نظره في دور الأدب في المجتمع والعوامل المؤثرة في الأدب من غير الخوض في الآراء النقدية في كتاب تاريخ الأدب.

السيد علي؛ ربيع شعبان (2023م)، "الزيات واللغة"، المجلة العلمية في جامعة الأزهر، العدد السادس والثلاثون، الإصدار الثاني، مايو 2023م، تناول فيها الباحث الجانب اللغوي عند الزيات من حيث إسهاماته في تطوير فن الكتابة وأثره في ارتقاء أسلوب الكتابة، إضافة إلى إبراز أهمية تصويباته اللغوية والبحوث اللغوية التي نشرها في مجلة الرسالة، وهذا البحث لم يتناول الزيات من دراسة كتاب تاريخ الأدب من الناحية النقدية والأسلوبية.

الإضافة الجديدة في هذا البحث: هي دراسة آراء الزيات النقدية وتوجيهها حسب رؤيته النقدية والأدبية في تأريخه لأدب عصر صدر الإسلام لمعرفة العوامل التي أثرت على الزيات في إطلاقه لهذه الأحكام. أحمد حسن الزيات، حياته الشخصية والعلمية وإنجازاته الأدبية، واتجاهاته الأدبية

أحمد حسن الزيات الأديب والكاتب والناقد، ولد في اليوم الثاني من شهر إبريل عام 1885م الموافق لليوم 16 من شوال 1305هـ في قرية (كُفَر دَمِيرَة القديم) إحدى القرى التابعة لمحافظة الدهقلية المصرية لأسرة ريفية متوسطة الحال تمتن الزراعة، التحق وهو في الخامسة من عمره بالكتاب، وحفظ القرآن الكريم في سن مكبرة، ثم جود حفظه ببعض القراءات السبع، وقبل أن يصل إلى الثالثة عشر من عمره التحق بالأزهر للدراسة¹، حيث تتلمذ على كبار علمائه،

¹ قمم أدبية (القاهرة: عالم الكتب، 1984)، 194؛ مهدي علام، "أحمد حسن الزيات"، مجلة مجمع اللغة العربية 24 (يناير، 1388)، 313.

فأكثر من التنقل بين مجالس النحو والصرف واللغة والأدب، وفي أثناء دراسته للأدب أعجب الزيات بالشعر القديم وتعلق به وفضل شعراءه على الشعراء المحدثين وخاصة شعراء العصر العباسي.¹

شكلت فترة دراسة الزيات في الأزهر مرحلة مهمة في تشكيل نظريته الأدبية والنقدية، إلا أن هذه المرحلة لم تمرّ بسلام إذ تخللها خلافات فكرية ثارت بينه وبين أستاذه حسين المرصفي (ت: 1889م) أدت إلى فصله مع زميليه طه حسين (ت: 1973م)، ومحمود زنائي (ت: 1949م) من الأزهر وهم في السنة الأخيرة من دراستهم، فانتقلوا إلى الجامعة الأهلية لإكمال دراستهم فيها في قسم الدراسات الأدبية.²

نال الزيات شهرة واسعة في أقطار الأمة العربية، وحظي بتكريم واسع فيها بسبب جهوده في خدمة اللغة العربية، ودفاعه عن قضاياها، فقد كرمته دولته مصر عام 1953م بجائزة الدولة عن كتابه "وحي الرسالة"، كما منحته أيضا في عام 1962م الجائزة التقديرية في الأدب، وتقديرًا لجهوده اختارته عضوًا في المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية³، توفي أحمد حسن الزيات في الحادي عشر من مايو 1968م بعد حياة حافلة قضاهها في الكتابة والتعليم.⁴ طلب الزيات العلم في سن مبكرة، حيث أرسله والده في الخامسة من عمره إلى كتاب قريته، وهناك حفظ القرآن، ثم انتقل إلى القاهرة ليلتحق بالأزهر قبل أن يتم الخامسة عشرة من عمره، وفي الأزهر تخصص في دراسة الأدب واللغة، وهناك تزامن مع طه حسين ومحمود حسن زنائي، ثم توطدت العلاقة بينهم حيث جمعهم حب الأدب ودراسته، فانضموا إلى حلقاته في الأزهر، وتنقلوا بين مجالسه، ولم يتركوا كتابًا أو مخطوطة في الأدب إلا وتناولوها بالقراءة والدراسة، وكانوا يجتمعون مع إدارات الصحف في عصرهم يناقشون معها ما يصدر من شعر في زمانهم، وأحيانًا كانوا يلتقون في منزل أحدهم لمدراسة ما توصلوا إليه من علم، ولمناقشة ما سمعوا من أدب وشعر.⁵

عمل الزيات بعد تخرجه معلمًا في مدرسة الفرير بالخرنفش، حيث درّس فيها اللغة العربية، وتعلّم فيها اللغة الفرنسية، وفي عام 1914م أختير ليكون من الكادر التعليمي في المدرسة الإعدادية التي أسسها الشيخ عبد العزيز جاويش (ت: 1929م) لإصلاح المناهج التعليمية في مصر، وفي هذه المدرسة عمل معه مجموعة من الأساتذة الكبار الذين أصبحوا

¹ محمد رجب البيومي، النهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين (دمشق، بيروت: دار القلم؛ الدار الشامية، 1415)، 344/1؛ محمد رجب البيومي، "أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد"، مجلة كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الخامس (1975)، 232.

² علام، "أحمد حسن الزيات"، 315.

³ علام، "أحمد حسن الزيات"، 322.

⁴ ربيع شعبان السيد علي، "الزيات واللغة"، المجلة العلمية جامعة الأزهر كلية اللغة العربية 2/36 (2023)، 1518.

⁵ أحمد حسن الزيات، وحي الرسالة (القاهرة: دار نضرة مصر، 1384)، 165/3-166.

فيما بعد من كبار رواد النهضة الحديثة في وزارة المعارف في مصر، واستطاع أن يؤسس معهم لجنة التأليف والترجمة لسد حاجة المدارس الثانوية من الكتب¹.

انتقل الزيات في عام 1922م إلى الجامعة الأمريكية حيث عُين رئيسًا للقسم العربي فيها، وفي فترة عمله في الجامعة الأمريكية بدأ بدراسته القانون في مدرسة الحقوق في القاهرة، حيث أمضى أول سنتين من دراسته في القاهرة، ثم انتقل إلى باريس في السنة الثالثة، وأجرى امتحان الليسانس فيها، وكانت دراسة الحقوق في زمانه تستغرق ثلاث سنوات فقط². وفي عام 1929م انتقل الزيات إلى العراق، حيث انتدبه دار المعلمين العليا لتدريس الآداب فيها بعد تأسيسها، وتعد هذه المرحلة من أغزر حياة الزيات الأدبية والعلمية إذ ألف فيها كتابًا سَمَّاه (العراق كما عرفته) سجل فيه تصوراتهِ وانطباعاته عن الحياة العراقية، إلا أنه وبسبب التوتر السياسي في العراق في تلك المرحلة نصحه أحد أصدقائه المقربين بالتريث في نشر هذا الكتاب، وأدى هذا التأخير في نشره إلى فقدانه بعد عودة الزيات إلى مصر³.

عاد الزيات إلى مصر في عام 1933م بعد أن أمضى ثلاث سنوات معلمًا في دار المعلمين العليا في العراق، وبعد عودته تواصل مع صديقه طه حسين، وطرح عليه فكرة تأسيس مجلة أدبية، إلا أن هذا المشروع لم يلق قبولًا عند طه حسين، وعندها قرر الزيات إصدار مجلة أدبية بمفرده سَمَّاهَا (الرسالة)، نشر فيها مقالاته النقدية والاجتماعية، إلا أن هذه الرسالة احتجبت بعد عامين من تأسيسها بسبب نشاطها النقدي، إلا أن الزيات بعد إغلاق مجلة الرسالة لم يتوقف عن الكتابة، بل يظل ينشر مقالاته في الصحف الأخرى إلى أن تولى رئاسة التحرير في مجلة الأزهر؛ حيث واصل فيها اهتمامه بالأدب وعنايته باللغة⁴.

ألف الزيات مجموعة من الكتب تنوعت بين الأدب والنقد والبلاغة، بالإضافة إلى ترجمته لعدد من الكتب والقصص الأدبية عن اللغة الفرنسية، وهي:

تاريخ الأدب العربي: من أوائل المؤلفات العربية في فن تأريخ الأدب العربي، قدّمه بشكل تعليمي مُبسّط، ألفه عام 1916م، إلا أن شكله النهائي كان في عام 1920م بعد أن أضاف إليه الزيات بعض الأبحاث⁵.

¹ علام، "أحمد حسن الزيات"، 315-316.

² علام، "أحمد حسن الزيات"، 316.

³ أحمد حسن الزيات، وحي الرسالة (القاهرة: دار نضضة مصر، 1958)، 136/2-137.

⁴ علام، "أحمد حسن الزيات"، 322.

⁵ محمد سيد محمد، الزيات والرسالة (الرياض: دار الرفاعي، 1402)، 22.

في أصول الأدب: ألّفه بعد عودته من العراق، وضمّنه المحاضرات التي كان ألقاها في دار المعلمين العراقية في بغداد، وعرض فيه نظراته وآرائه الجمالية والفنية للنصوص الأدبية، ونشره في عام 1934م¹.

دفاع عن البلاغة: دافع فيه عن البلاغة التقليدية، وأرجع المشاكل التي تعاني البلاغة العربية في عصره إلى ثلاث بلايا هي: السرعة والصحافة والتَّطَفُّل، كما بيّن في هذا الكتاب موقفه من العامية، نُشر هذا الكتاب في مطبعة الرسالة عام 1945م².

وحي الرسالة: في أربعة أجزاء ضمّنه المقالات الاجتماعية والأدبية التي نشرها في مجلة الرسالة خلال عشرين، ونال هذا الكتاب جائزة الدولة في مصر عام 1953م³.

في ضوء الرسالة: وهو تكملة فكرية للمقالات التي نشرها في وحي الرسالة، ألّفها بعد احتجاب مجلة الرسالة، ونشرها في مجلات الشعب، والهلل، والجمهورية، والأزهر، وطبع الكتاب عام 1963م⁴.

العراق كما رأيته: ألّفه في فترة عمله في العراق في عام 1932م، إلا أنه فُقد قبل نشره⁵.

وهناك كتابان أشار إليهما الزيات في مقدمة كتابه ضوء الرسالة وسمّاهما: (ذكرى عهود، وعبقريّة الإسلام) لكنها لم تصلنا⁶.

آلام فرتو: رواية للكاتب الألماني غوته Goethe (ت: 1832م) ترجمها عن الفرنسية بتصريف كبير بين عامي 1919-1920م، وذكر أن سبب ترجمته للرواية أنه كان يشعر بما مر به فرتو في الحكاية، وطبع هذا الكتاب في عام 1920م⁷.

روفايل: رواية من الأدب الفرنسي للكاتب ألفونس دو لامرتين Alphonse de Lamartine (ت: 1869م) ترجمها الزيات إلى العربية في باريس في عام 1925م أثناء دراسته الحقوق فيها، وطبع هذا الكتاب مباشرة بعد عودته من فرنسا.

¹ السيد علي، "الزيات واللغة"، 25.

² أحمد حسن الزيات، دفاع عن البلاغة (د.م: مطبعة الرسالة، 1945)، 5.

³ السيد علي، "الزيات واللغة"، 27.

⁴ السيد علي، "الزيات واللغة"، 28.

⁵ الزيات، وحي الرسالة، 138/2.

⁶ أحمد حسن الزيات، في ضوء الرسالة (القاهرة: دار نخضة مصر، 1963)، المقدمة/ع.

⁷ السيد علي، "الزيات واللغة"، 24.

قصائد وأقاصيص: وهي مختارات من الأدب الفرنسي الكلاسيكي من فني النثر والشعر، نشرها تباغًا في مجلة الرسالة¹.

2. الزيات واتجاهاته الأدبية والنقدية

الزيات يؤكد على فكرة عموم الأدب، فالأدب هو نتاج الجانب الشعوري والروحي عند كل إنسان، ولذلك يرى أن دراسة الأدب وتاريخه ليست مقتصرة على المتخصصين فقط. والأدب بالنسبة للزيات ليس نصًا فنيًا منعزلًا عن الظواهر الاجتماعية، بل يُعَدُّ مؤشرًا على حالة المجتمع، فكثرت في أي مجتمع يعتبر دليلًا على رقي المشاعر وعلى قوة الإنسانية في ذلك المجتمع، وقلته تدل على جفاف العاطفة عند قاطنيه وانغماسهم في الأعراض الحيوانية والأمراض المادية².

والزيات يعد الأدب ضرورة من ضروريات الحياة، ويحمّله وظيفة اجتماعية إصلاحية؛ فهو يرى أن مشاكل عصرنا تكمن في سيطرة المادية على حياتنا، وأن علاجها هو الأدب وحده؛ ولذلك نجده يشجع على دراسة الأدب الصحيح وممارسته، وخاصة الأدب العربي، فهو يرى أن الشعب العربي يمر بمرحلة انبعاث جديد، وأن الأدب هو الذي يدعم هذا الانبعاث ويغديه، فهو صلة الوصل بين الأبناء والأحفاد، وعن ذلك يقول: "وهو [الأدب] أرواح آبائنا، وعقول أدياننا تتدفق في دمائنا وأعصابنا فتملأنا حياة وقوة وفخرًا وأملًا وعملاً وحرية وعزة"³.

وأما من الناحية التاريخية لمصطلح الأدب فهو يعتبر أن كلمة "الأدب" لفظ عظيم خصه الله بالعظمة والشهرة، وحمّله معنى شريف ودلالة واسعة، استعملته العرب بمعاني مختلفة حسب تطور كل عصر؛ ففي الجاهلية كان يدل على الأخلاق الكريمة، ومن ثم توسّعوا فيه قليلاً وحمّله معنى تهذيب النفس، ومن ثم أصبح يدل على جملة الآداب والمعارف المحمودة التي يمتلكها صاحبها. وفي القرنين الأول والثاني من الهجرة أصبحت لفظة الأدب تحمل المعنى الأخلاقي والتعليمي، ثم صُرفت إلى الدلالة على جملة العلوم والمعارف التي تميز طبقة خاصة من الناس. وفي القرن الثالث انتقلت دلالتها إلى الإشارة على الأناقة في اللباس واللباقة في الكلام، وفي وقت لاحق أصبح إطلاق لفظ الأدب يدل على جميع العلوم والفنون المنقولة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية⁴.

¹ السيد علي، "الزيات واللغة"، 26-27.

² أحمد حسن الزيات، في أصول الأدب (د.م.: د.ن.، د.ت.)، 3.

³ الزيات، في أصول الأدب، 5.

⁴ الزيات، في أصول الأدب، 7-10.

والزيات يرى أن كلمة الأدب في العصر الحديث خرجت عن دلالتها التقليدية، وتأثرت بالمعنى الاصطلاحي الذي وضعه الغرب للفظة الأدب، إذ وضعوا للأدب معنيين: الأول عام يشمل جميع ما صنف من العلوم والفنون في أي لغة من اللغات، والثاني خاص يراد به كل ما يعبر عن المشاعر والعواطف بأسلوب فني¹.

3. العوامل المؤثرة في الأدب عند الزيات

الأدب عند الزيات انعكاس لصورة المجتمع الذي يعيش فيه الأديب، لذا يرى من الضروري على المتخصص في الدراسات الأدبية أن يُلمَّ بمجموعة من العوامل التي تساعد على تحديد طبيعة كل أدب والخصائص التي تميز كل أدب عن غيره، ومن هذه العوامل²:

3. 1. طبيعة الإقليم ومناخ البلد: يقرر الزيات أن طبيعة البيئة ومناخها الإقليمي التي يعيش فيها الناس هي التي تحدد أنظمتهم الاجتماعية، وطرق معيشتهم، وبالتالي تؤثر على تكوين الأخلاق والطباع في نفوسهم، وكذلك هي التي تغذي خيال كُتّابهم وشعرائهم، فالشعر الجاهلي نشأ في البادية؛ ولذلك جاءت ألفاظه خشنة وأخيلته مجدبة³.

3. 2. خصائص الجنس: يرى الزيات أن اختلاف الأعراق يؤدي إلى اختلاف خصائص الأدب، فالاختلاف في المذهب والخيال بين الشعر العربي والشعر اليوناني راجع إلى خصائص تفكير كل عرق، فبينما يميل العرق الآري إلى الاستقصاء والتحليل، نجد العرق السامي يميل إلى التعميم والإجمال⁴.

3. 3. دوام الحرب بين جنسين أو أمتين: يؤكد الزيات على دور النزاعات والصدمات التي تجري بين المجتمعات في تغذية الأدب واستمراريته، فهي عادة ما تُبرز أشخاصًا يعظمهم المجتمع وينسب إليهم الخوارق، فتفيض مشاعر الأدباء بأدب وطني لتمجيدهم وتخليدهم بأساليب شائقة وأنماط جديدة⁵.

¹ الزيات، في أصول الأدب، 13.

² BENLİ, Ali, "Ahmed Hasan ez-Zeyyât ve Edebiyat Anlayışı", مجلة كلية الإلهيات - جامعة مرمرة 49 (2015)، 180.

³ الزيات، في أصول الأدب، 15.

⁴ الزيات، في أصول الأدب، 15.

⁵ الزيات، في أصول الأدب، 17.

3. 4. طبيعة العمران وتوزع الثروة: يرى الزيات أن التقدم الحضاري في المجتمع يؤثر على الذوق الأدبي عند أبنائه، حيث يُمَدُّ الأدب بموضوعات ومعانٍ جديدة، وينوّع في أساليبه، فانتشار الشعر العزلي في الحجاز يرجع إلى كثرة أموال الفتوحات وتفرغ سكانها، وشعر الهجاء الفاحش في العراق يعود إلى أخلاق وطبائع شعرائه¹.

3. 5. الأديان: يرى الزيات أن تأثير الدين على الأدب ثابت بالأدلة السمعية والطبعية، فالأديان في كل عصر كانت تُغني الأدب بموضوعات ومعانٍ جديدة، وتولّد عند معتقديها مشاعر وعواطف تختلف عن مشاعر الحب والكراهة، وتستلزم ألفاظاً وأساليب تختلف بُنْيَتِها عن أساليب المدح والهجاء².

3. 6. العلوم النظرية والتجريبية: العلوم النظرية تساهم في ترقية القدرات العقلية، كما تساعد على تقوية المشاعر والأحاسيس، وعلى الرغم من أن الأدب لا يحتاج إلى تمثيل وتدليل، ولكن الزيات يرى أن العلوم النظرية أثرت على الأدب من ناحية خلق موضوعات جديدة كالشعر التعليمي الذي يجمع بين الحقائق العلمية والجودة في الوصف واللفظ في الأخيلة³.

3. 7. اتجاهاته النقدية

الزيات ناقد بفطرته ومدير تحرير مجلة أدبية أسهمت في تنشيط الحركة النقدية في عصره، ودارت على صفحاتها معارك نقدية حامية، إذ لا يكاد يخلو عدد يُنشر منها من رأي نقديٍّ أو كتاب يُحلّل، غير أن طبيعة نفسية الزيات الخاصة الكراهة للجدل

والخصومات حالت دون بروز اسمه في هذا الفن وعن ذلك يقول: "لذلك عشت لين الجانب سليم الصدر، لا أدخل في جدل،

ولا شارك في وراء ولا ألج في أي منافسة"⁴. وهذا العزوف عن النقد لا يعنى انقطاعه عن الحركة النقدية، فقد كان يراقبها عن بعد، ويحزنه انحدارها⁵.

¹ الزيات، في أصول الأدب، 18.

² الزيات، في أصول الأدب، 20.

³ الزيات، في أصول الأدب، 22.

⁴ أحمد حسن الزيات، وحي الرسالة (القاهرة: دار تحفة مصر للطبع والنشر، 1385)، 118/4.

⁵ البيومي، "أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد"، 311.

والزيات من محبي الشعر القديم ومن أنصار البلاغة التقليدية، غير أنه يرى أن النقد القديم كان يعاني من الخلل في المقاييس والموازن، وأنه كان محكوم بالذوق الخاص واستبداد الهوى، لأنه لا يجرى على قاعدة مطردة، ويرى أن النقد عند القدماء كان يقوم على ترجيح شاعر على شاعر، أو تفضيل بيت على آخر بعبارات عامة موجزة وإشارات غامضة¹.

يرى الزيات أن إطلاق غياب المنهجية على النقد القديم ووصفه بالاعتماد على الذوق الشخصي رأي غير مُسلم به؛ إذ ظهرت كتب نقدية قامت على بعض المنهجية مثل كتاب "طبقات فحول الشعراء" لمحمد بن سَلَام بن عبيد الله بن سالم الجُمَحِي (ت: 231هـ)، وكتاب "البديع" لأبي العبَّاس عبد الله بن المعتز بالله (ت: 296هـ)، وكتاب "نقد الشعر" لقدامة بن جعفر (ت: 337هـ)، كما ظهر في القرن الرابع الهجري مؤلفات موضوعية ابتعدت عن المنهج الشخصي، وخلت من الأحكام المبهمة والغامضة².

وكذلك يرى الزيات أن النقد القديم مارسه فئات مختلفة من العلماء غير مختصة بالتحليل النقدي، وإلى هذه الممارسة يرجع غموض النقد وإبهامه، وتعد طبقة الأدباء هي أول طبقة اشتغلت بالنقد، إلا أن ضعف الأدباء في أسس وقواعد الأدب بالمعنى العام والتي تقتضي معرفة أحكام العلوم والفنون التي أُلُفَت باللغة العربية، واقتصرهم في تحليلهم على الجانب المتعلق بالجانب الحسي الذوقي أدى إلى جمود النقد وعدم تطوره، فقد قام نقدهم على المفاضلة بين الشعراء في الصفات العامة والأبيات المنفردة³.

كما يقرر الزيات أن اللغويين نهجوا في النقد منهجًا مغايرًا عن الأدباء يقوم على التمييز بين الشعراء على حسب استعمالهم للغة وتصرفهم فيها، ولذلك اقتصر نقدهم على الأبيات التي تحتوي على الأمثلة والشواهد، قدموها على شكل آراء شخصية لا تقوم على قواعد مطردة. ويحكم على علماء البيان أن نقدهم كان عبارة عن سرد للأبيات المفردة للاستشهاد على قواعد علوم المعاني والبديع والبيان، ولكنهم لم يتمكنوا من وضع علم نقد بياني يتسم بالقواعد البينة والغاية الواضحة، ويرى أن اللغويين والبيانين في العصور المتقدمة لم يتناولوا النثر الفني بالنقد إلا ما كان له ارتباط بالقرآن

¹ الزيات، في أصول الأدب، 28.

² البيومي، "أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد"، 316.

³ الزيات، في أصول الأدب، 28-30.

الكريم والحديث، ويرجع سبب هذا الإغفال إلى هيمنة طبقة النحاة واللغويين على النقد الأدبي حتى أواخر القرن الثاني الهجري¹.

ويرى الزيات أن المنهج النقدي عند علماء اللغة والنحو والبيان المتقدمين لم يكن يقوم على أساس وحدة القصيدة، بل كان يقوم على الاختيار المناسب لتوضيح غرض خاص أو للاستشهاد على قاعدة ما جاعلين هذا الاختيار سبباً في التفضيل، ويرى أن النقاد المحدثين وحذاق المتقدمين تنبهوا بفضل خواطرهم المتوقدة وأفكارهم اللطيفة واعتمادهم على البديع وفنونه في أشعارهم على أهمية الوحدة الموضوعية في التحليل النقدي، إلا أنهم لم يُصِلُوا لهذا الرأي، ولم يستخدموه في تطبيقاتهم النقدية².

يؤكد الزيات أن فهم النقاد الأقدمين لحقيقة الفن الشعري والنثري أدى إلى جمود علوم البلاغة وحصر النقد البياني في الصور والأشكال وفي الاهتمام باللفظ على حساب المعنى، والمبالغة في البديع والزخرفة، فأغفلوا الوحدة العضوية للقصيدة، وعالجوها بشكل مجزأ، وأهملوا فن القصة، ولم ما يهتموا إلا بما حوى منه على الصنعة البيانية مثل المقامات³. والزيات يربط بين علم النفس والنقد الأدبي؛ لأن موضوع علم النفس هو تحليل الأحاسيس والعواطف والبحث عن طبيعة الجمال وما يصدر عنه من انفعالات، ووظيفة الناقد البياني هي تحليل العواطف الأحاسيس التي يشعر بها القارئ عند قراءة نص أدبي، وأن يوضح القدرة العاطفية التي مكنت الشاعر من إنشاء هذا العمل الأدبي، ولذلك يرى الزيات أن النقد الأوربي لم يصل إلى كماله إلا مع تطور علم النفس، وأن عدم اهتمام العرب بعلم النفس وجهلهم به أدى ضعف الجانب النقدي عندهم وإلى إحداث النقص في تاريخ أدبهم⁴.

ويطالب الزيات في كتاباته بعودة النقد العربي إلى مصادره الأصلية لإتمام ما بدأ به عبد القاهر الجرجاني (ت: 471هـ)، وابن الأثير نصر بن محمد (ت: 637هـ)، ونجده في دعوته إلى تحرر الأدب العربي من مقاييس الأدب الأوربي لا يصرّ على مقاطعتها نهائياً، وإنما يدعو إلى الاستفادة منها لسد الفراغ الحاصل في تاريخ الأدب العربي، كما يشدد على عدم تطبيق القواعد الغربية حرفياً على الأدب العربي، ويؤكد على عدم إغفال الفوارق الطبيعية بين الأدبين⁵.

¹ الزيات، في أصول الأدب، 29 - 35.

² الزيات، في أصول الأدب، 38.

³ الزيات، في أصول الأدب، 38.

⁴ الزيات، في أصول الأدب، 39.

⁵ البيومي، "أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد"، 313.

5. الزيات وتاريخ الأدب

الزيات وكتابه تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية

يُعدُّ كتاب "تاريخ الأدب العربي للمدارس الثانوية والعليا" من أوائل الكتب التي ألُفَت في تاريخ الأدب العربي، إذ لم يسبقه سوى كتاب "تاريخ آداب العرب" لمصطفى صادق الرافعي (ت: 1937م) المطبوع في 1911م، وكتاب "تاريخ آداب اللغة العربية" لجورجي زيدان (ت: 1914م) المطبوع في مصر 1913 - 1914م، وكتاب "الوسيط في الأدب العربي وتاريخه" تأليف الشيخ أحمد الإسكندري (ت: 1938م)، والشيخ مصطفى عناني (1942م) المنشور في عام 1916م¹.

شرع الزيات في تأليف الكتاب في سنة 1916م، حيث استهله بالتأريخ للعصر العباسي، ثم العصر المملوكي، والعصر الحديث، وقبل أن يُخرجه في صورته النهائية عام 1920م أضاف إليه إضافات واسعة، شملت تضمينه تأريخه للعصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام، ونظرًا لحسن أسلوب الكتاب، ولما يتميز به من نظرات نقدية تمّ اعتماده في أغلب المدارس العربية، ونال الكتاب شهرة واسعة في الأوساط الأدبية، وعلّق عليه كثير من الكتاب والنقاد، وطبع الكتاب 24 طبعة في دور نشر مختلفة².

استهل الزيات كتابه بمقدمة تفصيلية بيّن فيها الدوافع التي حملته على تأليف هذا الكتاب، والمنهج الذي اتبعه في عرض مادته، حيث أوضح أن كتابه موجّه للراغبين بتعلم الأدب، وأن الذي شجعه على تأليفه هو ما لاحظته من قصور في المنهاج التعليمية، وقلة الاهتمام بالأدب في بلده، كما أكّد فيها على أن الأدب ميدان واسع، وأن التأليف فيه لا يزال في بداياته، ولذلك جاء كتابه مجملًا اقتصر فيه على الأساسيات دون التفصيل، اتباعًا للمنهج التدريسي أولًا، ولمراعاة القدرات الطلاب العقلية التي يُتعبها التحليل الدقيق ثانيًا، وفي نهايتها نصح المتعلمين بعدم اقتصرهم في تعلمهم على كتابه فقط، وأن يجعلوه مدخلًا في دراستهم للأدب³.

كتاب الزيات في الأصل كتاب تعليمي يُجمل ولا يستفيض، ولكنّ قارئ الكتاب لا يشعر بأنه يقرأ كتابًا مدرسيًا، والسبب في ذلك يرجع إلى عبقرية الزيات البيانية، وأسلوبه الأدبي الرفيع، وطريقته التحليلية الموجزة، وتشخيصه المحدد

1 البيومي، "أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد"، 300.

2 فؤاد، قمم أدبية، 225.

3 أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية (القاهرة: دار نضرة مصر للطبع والنشر، د.ت)، 2.

والمحضور، والزيات في لمحاته النقدية كان يهتم بالقضايا الكلية، ولا يدخل في التفاصيل الداخلية إلا عندما تدعوه الحاجة لتوضيح فكرة ما. والزيات لم يسلك في أسلوب كتابته المنهج التقليدي التفصيلي المخل الذي يفرق بين المعاني والألفاظ والأغراض، وكذلك لم يتبع أسلوب الطريقة الحديثة التي تقوم على الإفراط في الحديث عن البيئة والزمان، بل اعتمد على الأسلوب الموجز المعلن؛ فكانت عباراته ونظراته النقدية واضحة وافية لطالب العلم، ونقطة انطلاق لمن يريد الاستزادة¹.

الزيات وتأريخه لأدب صدر الإسلام

أرخ الزيات لأدب صدر الإسلام في الباب الثاني من كتابه تحت عنوان: "عصر صدر الإسلام والدولة الإسلامية"، وقبل أن يشرع بدراسة أدب هذا العصر وضع مقدمة صغيرة تحدث فيها عن عوامل الأدب في عصر صدر الإسلام، وذكر أن هناك ثلاثة عوامل أثرت في أدب تلك المرحلة، وهي: ظهور الإسلام والتغيير الجذري الذي طرأ على الحياة العقلية في الجزيرة العربية مع القيم والمبادئ الجديدة التي بثها الإسلام، والعامل الثاني: هي الفتوحات الإسلامية والاتصال الحضاري بين العرب والشعوب في البلدان المفتوحة، والعامل الثالث: هو الصراع على الخلافة، وبروز الأحزاب السياسية والدينية².

6. آراء أحمد حسن الزيات في تأريخه لأدب صدر الإسلام وتوجيهها

لم يقتصر أحمد حسن الزيات في كتابه تاريخ الأدب العربي على العرض التاريخي للأدب ووصف مراحل ورجاله؛ بل ضمّن بعض الآراء النقدية الصريحة أو الضمنية التي توضح طبيعة فهمه للأدب العربي في الدرجة الأولى، وتعين القارئ على تذوق الأدب وفهمه بالشكل الصحيح، والزيات في حياته واسع الاطلاع ومنفتح على المناهج الأوربية الحديثة؛ ولذلك نجده يتنوع في مقاييسه النقدية ولا يركز على منهج نقدي واحد، بل كان يفسر النصوص والمواقف حسب السياق المناسب لها؛ فنجد مرة يركز على اللغة والأسلوب، وتارة أخرى على الوجدان والطبائع النفسية، وأحياناً يعتمد إلى المقارنة، وفي هذه الدراسة سنتناول أهم الآراء النقدية في تأريخه لأدب صدر الإسلام، وسنوضح المعيار النقدي الذي اعتمد عليه الزيات في طرح نظراته النقدية.

1 البيومي، "أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد"، 301-302.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 85.

6. 1. المعيار اللغوي والأسلوبي:

يولي الزيات في بعض آرائه أهمية كبرى لفصاحة الألفاظ وجمالها وخلوها من الوحشي والغريب، كما يركز على سلاسة التراكيب ومتانتها، فهو يقرّ بأن عجز العرب على محاكاة القرآن راجع إلى الأسلوب القرآني الجديد على العرب، ويعبر عن ذلك بقوله: "لم يكن تأثير القرآن كبيراً من جهة إحدائه مذهباً كتابياً يتبعه الناس ويدور عليه النقد، وأما تأثيره الحقيقي كان بنقل النثر من تلك الجمل القصيرة المسجوعة المفككة إلى تلك الصور الأنيقة التي تقرأها في أحاديث الرسول وخطبه"¹. فالزيات في هذا القول يحكم بتفوق الأسلوب القرآني على النثر الأدبي الجاهلي من خلال المقارنة بين خصائص كل منهما؛ فالنثر الجاهلي عنده جاف بلا روح عماده الجمل القصيرة المفككة والغير مترابطة في المعنى والتي يغلب عليها السجع، ويرى أن الأسلوب القرآني نزل بأسلوب جديد لم يألفه العرب، تتميز آياته بالاستقلال المعنوي، مع انسجامها مع روح القارئ ووجدانه.

وهو يرى أن الأسلوب القرآني لم يراعِ أصول الكتابة، وفي هذا الصدد يقول: "القرآن الكريم لم يخضع لقانون التأليف من وحدة الموضوع ووحدة الأسلوب وعقد الأبواب على مقتضى الأغراض"². فالقرآن حسب رأيه لم يخضع لقانون التأليف من وحدة الموضوع والأسلوب؛ لأنه نزل في أماكن متفرقة وبظروف مختلفة، وهذه الأسباب أدت إلى الاختلاف في أساليبه، كما يرى أن عدم ترتيب القرآن في زمن النبي صلى الله عليه وسلم، واجتهاد الصحابة في ترتيبه حسب طول السور وقصرها، أدى إلى تشتت وحدته الموضوعية، وتكرر غير منظم لبعض القصص القرآنية في سور مختلفة³. وعند التدقيق في هذا الرأي نجد تناقضاً واضحاً عند الزيات؛ فهو عندما تكلم عن إعجاز القرآن ذكر أن إعجازه يكمن في فصاحته الرائعة، ومذهبه الواضح، وأسلوبه الموثق، والذي يُرجّح إن الذي دفعه إلى هذا القول طريقة الكتاب التعليمية التي تعتمد على الاختصار وإطلاق الأحكام العامة، فهو تلميذ الأزهر وحافظ للقرآن وعنده بعض القراءات.

والزيات يرى أن أهم ما يميز الخطابة في عصر صدر الإسلام، هو تقليدها لأسلوب القرآن والاقتباس منه، وقد عبر عن ذلك بقوله: "وأهم ما يميزها [الخطابة] في هذا العصر عذوبة ألفاظها، ومتانة أسلوبها، وقوة تأثيرها، واقتباسها من القرآن وانتهاجها منهجه في الإرشاد والإقناع، وابتدائها بحمد الله والصلاة على سوله، وظل العرب على ما ألفوه في الجاهلية

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 87.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 88.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 89.

من لوث العمامة واتخاذ المخصرة"¹. فهو يؤكد أن تطور الخطابة الفني راجع إلى الأسلوب القرآني الذي وجدت الخطابة فيه النموذج الأعلى تسير على منهجه وتستخدم طريقته، ويرى أن الخطابة في هذا العصر تابعت الخطابة في العصر الجاهلي في الاشتراط على الخطيب بالوقوف واتخاذ المخصرة ولوثة العمامة².

6. 2. المعيار الفني والجمالي:

يتجلى هذا المعيار في آرائه التي برز فيها اهتمامه بجودة السبك والابتكار في الأساليب، فيقول عن أسلوب الحديث: "وأسلوبها [الأحاديث] أقرب إلى أسلوب عصر النبوة منه إلى أسلوب القرآن، وإنما يمتاز بإشراف ديابجته، واتساق عبارته وتساق ألفاظه وفقره لأداء معنى واضح معين، ومطابقة مدلوله لمقتضى الحال، وملاءمة لغته للغة المخاطب"³. فالزيات يؤكد على وجود اختلاف نوعي بين أسلوب القرآن وأسلوب الحديث، فالقرآن هو وحي منزل، والحديث هو كلام خير البشر، ومع أن الرسول صلى الله عليه وسلم، أوتي مجامع الكلم، وجلال النبوة، إلا أن أسلوبه هو أقرب إلى الأسلوب الفني الذي عاش فيه، إلا أنه يمتاز عنه بحسن الصنعة، وتماسك العبارة، وتأدية المعنى بأنسب الطرق، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال حيث ذكر الزيات: "فالرسول حين يخاطب الوفود يستعمل الغريب، ويلتزم السجع، ويذكر ألفاظاً من مهجور اللغات تبعاً لما جرى على لسان الوافدين عليه، وللرسول قدرة عجيبة على التشبيه والتمثيل وإرسال الحكمة وإجادة الحوار"⁴.

كما يقول الزيات عن خصائص الشعر الهجائي الجمعي في العراق بعد أن ذكر عدة أمثلة عليها: "ولعل من الملاحظ أن هذه الأمثلة إنما في الغالب مهلهلة النسج، نائية القافية، بادية التكلف، تشبه من بعض الوجوه نظم المتون في الشعر التعليمي"⁵. فرى الزيات يُعيب البناء الفني في شعر الأحزاب السياسية، فأغلبها ضعيف التماسك يبدو عليه أثر التكلف، والزيات يُرجع ذلك إلى ضعف اتصال الشعر السياسي بوجدان الشاعر ومشاعره، فهو يصدر إما عن شخص ممالق يريد التقرب من السلطة، أو عن طبع مكروه أو عن قريحة كابية منفصلة عن رغبات وعواطف الشعراء⁶.

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 176.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 176.

3 البيومي، النهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين، 97/1.

4 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 99.

5 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 130.

6 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 120.

6. 3. المعيار الأخلاقي والقيمي

تناول الزيات الشعر الجاهلي على أنه أحد مصادر الأدب في عصر أدب صدر الإسلام، ويّين أن الشعر الجاهلي كان مرآة بيّته،

ويحمل أخلاق قائله، وإلى ذلك يشير بقوله: "الشعر الجاهلي كان مُظهر صفات حياة العرب القاسية والعقلية الجافة والعصبية المفرقة، ولما أعلن الرسول صلى الله عليه وسلم الحرب على هذه الأخلاق تمهيداً لألفة القلوب ووحدة العرب، وكان من الطبيعي أن ينغض الإسلام رأسه إليه، وألا يشجع الناس عليه"¹. الزيات في هذا الرأي يحكم على الشعر الجاهلي من الجانب الأخلاقي فقط، ولا يتكلم عن الجانب الفني، وذلك لأن طبيعة حياة العرب في تلك المرحلة قد تغيرت جذرياً، فما كان في الجاهلية محطّ الشرف والفخر، أصبح في ظلّ الإسلام مذموماً محارباً، ولذلك يرى الزيات أن الشعر الجاهلي قد ضعف في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، وقلّ اهتمام المسلمين به، وكان ذلك بسبب طبيعة الشعر التي بقيت جاهلية تعتمد على العصبية القبلية التي لا تتوافق مع قيم الشريعة الإسلامية، والسبب الآخر في عزوف العرب عن الشعر هو وُزود الآيات والأحاديث التي كانت تنفّر نفوس الناس منه بسبب دعواته الجاهلية، وبحسب الزيات هناك سبب آخر وراء ضعف الشعر في عهد النبوة، وهو وقوف الشعراء العرب موقف الحياد من الصراع بين الإسلام وقريش وانكفائهم نحو الصحراء والبادي، فظل شعرهم على المنوال الجاهلي بدويّاً في الألفاظ والصور².

ويعلق على أسلوب الأخطل (ت: 92هـ) مدللاً على إبراز الجانب الأخلاقي بقوله: "كانت لغته [الأخطل] في الهجاء كما ذكرنا من قبل لغة الخاصة لا يسفّ إلى القبيح، ولا يستعين بالمخازي، وإنما يهاجم في صفات الرجولة فينفي عنه الكرم والبأس والمجد والصدق، فتري أنه حتى في إقذاعه لا يتدلّى إلى ذكر المثالب الخاصة والمعائب الفردية، وإنما يهاجم قبيلة الخصم كلها"³. فأخلاق الشاعر تظهر في أسلوبه وفي طريقة تعبيره، والأخطل سيد في قومه، وكرم في نفسه، لذلك تجده في الهجاء يعتمد على لغة الخاصة، ولا ينزل بشعره إلى لغة العوام والشارع، كما أن مكانته الاجتماعية لعبت دوراً في تحديد أسلوبه في الهجاء، ولذلك نراه في الهجاء أقرب ما يكون إلى المنافرة والفخر على الآخرين، أو تقوم على تعداد مثالب قبيلة الخصم دون الخوض في المثالب الفردية⁴.

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 102.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 103.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 113-114.

4 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 114.

ونجد الزيات يبدي اعتراضاً على أسلوب الفرزدق (ت: 110هـ) الفاحش، وعن ذلك يقول: "أما الفرزدق فهو كالأخطل في الذؤابة من قومه إلا أنه كان صريح العداوة فلا يوارى، فاحش الداعبة فلا يحتشم، شديد الدعارة فلا يتعفف، حاد البادرة فلا يتلطف فهو في هجائه يذكر العورات، ويعلن المخزيات بألفاظها العارية، وأسمائها الصريحة"¹. فالزيت يعيب على الفرزدق استعماله الصريح للغة في الهجاء، والانحدار به إلى لغة السوقة والعامية، ويقرر أن من سبقه من الشعراء في الجاهلية أو في صدر الإسلام لم يسقوا إلى الدرجة التي وصل إليها الفرزدق، والزيات يرجع أسباب هذا الإسفاف إلى طبيعة المكان البدوية التي عاش فيها الفرزدق، وإلى ضيق خلقه، وسلاطة لسانه، وفجور نفسه، ومع هذا كله يرى الزيات أن تدين الفرزدق وتشيعه لآل علي، واستجابته لحسبه ونسبه الرفيع كانا يدفعانه إلى الكف عن أعراض الناس أحياناً، حيث يقول الزيات: "والفرزدق مع تبذله كان يصيخ أحياناً إلى وازع الدين لتشييعه، فيتوب عن قرض الشعر، ويكف عن هجاء الناس، وبقيد نفسه ليحفظ القرآن، أو يستجيب إلى داعي الشرف لحسبه، فيصدر في الهجاء عن طبع أيّ نفس كريهة، فتسمو معانيه وتعفّ ألفاظه"².

6.4. المعيار التاريخي والاجتماعي

الزيات يرى أن تنوع الظواهر الأدبية وتطورها ينشأ عن التحولات الكبرى التي تصيب المجتمع المحيط بالأدباء، وهو يرى أن الإسلام قلب الحياة العقلية عند العرب، وأن هذا التغيير في العقلية يستلزم حتماً تغيير ما يصدر عنها من فكر وتصوير، والزيات يشير في هذا الرأي أن الإسلام لم يكن حدثاً عابراً في الجزيرة العربية، بل هو تغيير جذري، أثر في حياة العرب العقلية والإبداعية قبل أن يؤثر في حياتهم المعيشية والاجتماعية، والإسلام نقل العرب من النظام القبلي القائم على الظلم والانتقام والثأر، إلى نظام الأخوة الإنسانية، وحوّلهم من عبّاد للأوثان إلى موحّدين منقادين لأوامر الله، حيث يقول: "الإسلام قلب العقلية العربية قلباً، وشنّ على الجاهلية حرباً، ورسم للاجتماع مثلاً أعلى يخالف ما ألفوه ويناقض ما عرفوا"³.

والزيات يحكم على حالة الشعر في عهد الخلفاء الراشدين بالضعف والانحطاط، وفي هذا الشأن يوضح: "الشعر في عهد الخلفاء الراشدين كان حاله أقلّ شأنًا وأحطّ مكانة من عهد النبوة، لذهاب المعارضة، ولشدة الخلفاء في تأديب الشعراء،

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 116.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 119.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 82.

وانصراف العرب إلى الفتوح¹. فحسب رأي الزيات هذا الانحطاط لا يعود إلى الشعر بكونه فناً، بل يرجع إلى العوامل التاريخية والاجتماعية في الجزيرة العربية؛ فالخصومات التي كانت تقوّي الشعر في عهد النبوة انتهت بدخول الجزيرة العربية في الإسلام، والأمر الآخر هو زهد الطبقة السياسية في الشعر وعدم إثابة الشعراء عليه، والسبب الأهم هو انصراف المسلمين إلى الفتوحات كل هذه العوامل كانت وراء قلة الشعر والشعراء في العهد الراشدي².

6. 5. المعيار الوجداني والنفسي

يربط الزيات في كثير من آرائه بين الحالة الوجدانية وجودة الشعر عند كل شاعر، وهو يعتقد أن الشعر الذي يصدر عن عقيدة صادقة وعواطف مخلصّة يكتسب جمالاً وروعة تبثها نفس الشعر، ويعبر عن ذلك بقوله: "على أن من شعراء الأحزاب من قالوا الشعر عن عقائد دينية وعواطف نفسية ونوازع عصبية، فكان لشعرهم جمال الإخلاص، وروعة اليقين وقوة الحقيقة، ومنهم شعراء الشيعة والخوارج"³. فهو يرى أن شعر الشيعة بدأ على شكل ولاء صادق لعلي بن أبي طالب، ثم اشتد فصار هجاء لخصومه، لكنه جاء عن عاطفة مليئة بالغضب والحسرات والحزن. أما شعراء الخوارج فكان اعتمادهم على الشعر في المرتبة الثانية، لأن دعوتهم تحتاج إلى الحجاج والمناظرة؛ ولذلك اعتمدوا على الخطابة، ومع ذلك نجد أنهم يحتاجون للهجاء لمقارعة الخصوم والرد عليهم، ونلاحظ في أشعارهم صدق العقيدة وبداوة الأسلوب⁴.

والزيات يشيد بشعر جرّول بن أوس بن مالِك المعروف بالخطيئة (ت: 25هـ) وتصرفه في فنونه، لكنه يعيب عليه خسة طبعه وتبذله، فيقول: "الخطيئة شاعر متين الشعر، غزير البحر، رائق الأسلوب، شرود القافية، متصرف في فنون القول من مديح وهجاء ونسب وفخر، ولولا خساسة طبعه، ودناءة طمعه، وقبح تبذله لما فضله في المخضرمين أحد"⁵. فالخطيئة شاعر كثير الإنتاج متنوع القوافي والبحور، وشعره يمتاز بقوة البناء وإحكام الصياغة واللغة السلسلة، إلا أن هذه الميزات عند الزيات لا تكفي ليكون الخطيئة أفضل شعراء عصره، والسبب في ذلك يرجع إلى نسب الخطيئة المغمور، وطبعه الدنيء، وتكسبه بشعره، وهذه العوامل كلها أكسبته عوامل الشر، ودفعته إلى الانتقام من بيئته الظالمة بالهجاء المقذع.

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 104.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 107.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 130.

4 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 134.

5 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 156.

6.6. المعيار الديني

الزيات كثيرًا ما يربط بين الجانب الديني والجانب الأدبي في المجتمع؛ فهو يرى أن تنزيه المسلمين لكلام الله عز وجل عن كلام

البشر، وإيمانهم المطلق بعجزهم عن الإتيان بمثله، دفعهم إلى التورع عن تقليده، ولذلك ظل الأسلوب القرآني لدى المسلمين مثلاً

أعلى، ولم يتحوّل إلى مذهب في يجري على ألسنة الأدباء، وأما بالنسبة لمحاولة بعض المشركين تقليده لإبطال حجته، ومحاولة بعض المتأخرين تقليده إعجاباً بأسلوبه فلم يتأت لهم ذلك وعجزوا عن مجارة أسلوب القرآن¹.

كما يؤكد على أن تراجع الشعر في هذا العصر يعود إلى أسباب دينية، وفي هذا الإطار يقول: "انتقل الشعر إلى الإسلام مع العرب، فلم يجد منهم قبولاً حسناً ولا صدرًا رحيباً مخافة من عصبية وجاهليته على وحدة المسلمين وألفة العرب؛ لذلك ظل الشعر ينافق كالأعراب، وهواه كله في البادية ينتزع منها أخليته وطرقه وصوره². يرى الزيات أن الشعر الجاهلي لم يستطع التكيف مع قيم الإسلام ومبادئه، بعكس النثر الذي وجد في القرآن الكريم والحديث الشريف منبعاً صافياً يأخذ منهما الأساليب المتنوعة والمعاني الجديدة حتى وصل إلى درجة الاكتمال والتطور، ولم يكن حال الشعر الجاهلي كحال النثر؛ فقد بقي غريباً محارباً من قبل الشريعة الإسلامية بسبب ما يحمله من قيم تتعارض مع قيم الدين الجديد، لذلك نجده استقرّ عند الأعراب في البوادي يساير الأسلوب الجاهلي، وينتظر انتهاء الصراع بين الدين الجديد وسكان الحضر ليحدد مصيره³.

6.7. المعيار الحضاري والثقافي

يرى الزيات أن في عصر صدر الإسلام برز زهاء مئة شاعر، كان لهم الحظ الأكبر في المساهمة في نخضة العرب من الناحية الدينية والسياسية والاجتماعية، أولاً لتأثر العرب بالفصاحة وتمسكهم بالعصبية القبلية، وثانياً بسبب الدور الذي لعبه شعر تلك المرحلة الذي اتخذ أداة طيعة ساعدت على نشر أفكار جميع مكونات المجتمع، وعن ذلك يقول الزيات: "وشعرهم [طبقة صدر الإسلام] وإن سار على منهج الجاهلية أسمى خيالاً، وأقرب منالاً، وأوثق مبنى، وأغزر معنى من

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 86 – 87.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 99.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 99.

المتقدمين لتأثرهم بالدين والحضارة"¹. فالزيات يؤكد على فكرة استمرارية الشعر الجاهلي في شعر عصر صدر الإسلام، ألا أنه يرى أن الشعر الإسلامي يمتاز بصفات ليست موجودة في الشعر الجاهلي بحكم تأثر العرب بالعوامل الحضارية بعد الفتح الإسلامي، وهذه العوامل ساهمت في توسيع

المعاني، وتعزيز التماسك النبوي في الشعر الإسلامي².

والزيات يرى أن أدب صدر الإسلام، إنما كان نتيجة تفاعلات اجتماعية معقدة، وتأثير عقلي متبادل، حيث عبر عن ذلك بقوله: "إن الفتوحات الإسلامية أخضعت الشعوب المفتوحة إخضاعاً مادياً وأدبياً وروحياً، وأن العرب خضعوا خضوعاً عقلياً وجنسياً باقتباس مدنيته وعقليتهم عن طريق المجاورة والمصاهرة والاسترقاق"³. الزيات ألمح إلى أن الإسلام لم يؤثر على العرب عن طريق العقيدة والمبادئ التي دعا إليها فحسب، وإنما امتد هذا التأثير ليشمل تأثير العناصر الأجنبية التي اتصل بها العرب عن طريق الفتوحات المباشرة، وفرض اللغة العربية وأدبها على شعوب البلدان المفتوحة، وعن طريق المصاهرة والاسترقاق، وهو يؤكد أن الاستفادة لم تكن من جانب واحد؛ فالعرب أيضاً استفادوا من علوم الأمم الأخرى ونقلوا علومهم وتجاربهم إلى حضارتهم، وكل ذلك كان له تأثير كبير على الحياة الأدبية العربية⁴.

6.7. المعيار السياسي والعسكري

يركز الزيات على تأثير الوضع الأمني والصراع الحزبي على حالة الشعر، فهو يرى أن الشعر في العراق كان عنيقاً يكثر فيه الهجاء والفخر لاختلاف الأحوال السياسية والاجتماعية، فهو مركز الصراعات الحزبية، وموطن لكثير من الفرق الدنية. أما بالنسبة للحجاز فقد ازدهر فيه الشعر ذو الطابع الغنائي بسبب سياسة الدولة الأموية التي اعتمدت على إشغال أهل الحجاز بالمال والغناء، فمال الناس إلى الترف وعكفوا إلى المتعة، ولذلك افتننوا بالشعر الغزلي وسلكوا فيه مسالك الغزل الحضري حتى كاد يبتدئ بهم وينتهي إليهم. أما الشعر الشامي فيرى الزيات أنه بقي راكداً بسبب الاستقرار الأمني لا يبعثه نزاعه، ولا تحركه عواطف⁵.

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 146.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 146.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 84.

4 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 84.

5 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 107-109.

والزيات يرى أن الشعر العربي لا ينفصل عن الواقع والمحيط الذي ينبعث منه، يزدهر ويتطور بالحركات الاجتماعية والتاريخية الجديدة، ويضعف بالاستقرار والوحدة، وعن ذلك يقول: "الشعر العربي ربيب الخصومة والجدل تبعته الحزبية ويقويه الهراش وتوحيه شياطين الفرقة"¹. ولذلك كان لا بد أن تقوى حركة الشعر بعد مقتل الخليفة الثالث عثمان بن عفان (ت: 35هـ)، وانشقاق وحدة المسلمين نتيجة الصراع على الإمامة بين علي بن أبي طالب (ت: 40هـ) ومعاوية بن أبي سفيان (ت: 60هـ)، وتفرقهم إلى فرق وأحزاب سياسية ودينية، لكن الزيات يرى أن الشعر في هذه المرحلة وإن تأثر بالحياة الجديدة من ناحية الأغراض والمعاني إلا أنه سار على طبيعته الجاهلية².

6. 9. المعيار الابتكاري

الزيات يصف عمر بن أبي ربيعة (ت: 93هـ) بأنه أضاف نوعاً جديداً لم يكن معروفاً عند العرب، أطلق عليه الغزل الحضري، فيقول: "سلك [عمر بن أبي ربيعة] في الشعر طريقاً غير مألوفة ولا معروفة، فقصره على وصف النساء، وتزاورهن، ومداعبة بعضهن لبعض، بلفظ رشيق وأسلوب مبتكر، ولشعره نوبة في القلب، وروعة في النفس لسهولة وأناقته لفظه، وحسن وصفه، وشدة أسره، وقرب فهمه، وملاءمته لهوى النفس في نعت الجمال ووصف المرأة"³. فشعر عمر من الناحية الفنية يمتاز بالرشاقة والأناقة وحسن الوصف وسبب ذلك أن موضوع شعره يلزمه هذه الصفات، غير أن الزيات يلاحظ أن شعر عمر لا يصف الحب بشكل دقيق ولا يخرج عن وجدان صادق، إنما هو تتبع لأخبار النساء ووصفهن فقط، وذلك لأن عمر لم يكن صادقاً في حبه، ولم يفتح قلبه لامرأة⁴.

والزيات يؤكد أن زياد بن أبيه (ت: 53هـ) هو أول من أحدث تغييراً في الخطبة العربية في الإسلام عندما أسقط البسملة منها، فيقول: "وهو [زياد بن أبيه] أول من أعلن الحكم العربي في الإسلام بخطبته المعروفة بالبراءة"⁵. وهو يرجع هذه الجرأة منه على فن الخطابة إلى أمرين: أولهما قوة زياد العسكرية وقربه من السلطة الحاكمة، فهو أخ الخليفة معاوية بن أبي سفيان، وعامله على المصرين البصرة والكوفة. والأمر الثاني: هو فصاحته ومقدرته على الخطابة والإنشاء⁶.

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 106.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 106.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 158.

4 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 159.

5 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 191.

6 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 190.

كما يثبت الزيات دور عبد الحميد بن يحيى بن سعد الأنباري المشهور بعبد الحميد الكاتب (ت: 132هـ) في تطور فن الكتابة في العصر الإسلامي، حيث يقول: "كانت الكتابة قبل عبد الحميد حديثاً مكتوباً لا ترجع إلى نظام، ولا تحور إلى فن، ولا تُعد في الصناعات الشريفة، فلما تقلدّها كانت الحال داعية والنفوس مهياة إلى فن من الكتابة جديد"¹. فإذا كان الإسلام مؤسس هذا الفن، فإن عبد الحميد هو الذي أرسى أصوله وقواعده، ومن أهم الإجراءات التي فعلها في فن الكتابة فهي تنويع الخطاب على حسب المخاطب، واستعمال الإطناب والإيجاز حسب مقتضى الحال، أما عن الأسباب التي دعت له لاتخاذ هذه الخطوات هي اتساع الدولة الإسلامية، واتصال المسلمين بالمنجزات الحضارية، واقتضاء المعاملات الرسمية والحكومية تطوير هذا الفن².

6. 10. المعيار الجغرافي والمكانة الاجتماعية

الزيات يعطي العامل الجغرافي أهمية كبيرة في آرائه النقدية، ويرى أن البيئة أثّرت كثيراً في أسلوب الطرمّاح بن عدي الطائي (ت: 83هـ)، حيث يقول: "نشأ الطرمّاح نشأة حضرية، ولكنه عاش في الكوفة وألمّ البصرة، فسمع من الرواة والنحاة فيهما يُؤثرون الأدب الجاهلي، ويقدمون الشعر البدوي، لأنه موضع الشاهد وموطن الغريب، فولّد ذلك فيه، وفي الكميت، حب الغريب، وتكلّف الحوشي، فكان يتسقطه من الأعراب، ويتلقّطه من الرّجاز، ويستعمله فلا يقع به في مكانه"³. فالطرمّاح وإن عاش في بيئتين مختلفتين جداً، حيث يرى الزيات أن نشأته المدنيّة في دمشق أكسبته الاعتداد بالنفس وبعد الهمة وعزة النفس في المديح، ونشأته الثانية كانت في الكوفة والبصرة موطناً النحاة والرواة الذين كانوا يفضلون الشعر الجاهلي ويعلّون من بداوته، دفعته إلى استعمال الغريب، وتكلّف اللفظ الحوشي جرّياً على أسلوبهم، فشوّ شعره، وكدّره بالغريب الذي لم يقع في مكانه⁴.

والزيات يؤكد على ضعف جرير بن عطية الخطمي (ت: 110هـ) في الفخر لا يرجع إلى عدم قدرة جرير على الإتيان به، وإنما إلى يرجع خمول عشيرته، وضعة أسرته، وفقر عائلته، وحدّة خلقه، وهذه الأسباب كلها ساعدته في الهجاء وقصّته في الفخر، فقصور جرير في الفخر يرجع إلى طبيعة الموضوع نفسه لا إلى أسلوب جرير الأدبي، فيقول: "وجرير على الجملة ضعيف الفخر لبعده مستفاه فيه، وضعف جرير إنما يرجع إلى الموضوع لا إلى الأسلوب، فإنه أجمل خصومه

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 198.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 199.

3 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 174.

4 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 174.

صياغة، وأوفرهم بلاغة، وأرقهم لفظاً، وألطف مدخلاً، وأكثرهم افتتاناً، ولسهولة شعره وقلة غريبه، نفق عند العامة والشعراء دون الرواة والعلماء"¹.

ويرى الزيات أن الإسلام لم يرفع نفس الخطيئة الوضيعة، فكثير كلامه في أعراضه الناس، واشتد هجاءه لهم، وهذه الأسباب كلها أدت إلى خمول شعره بين الناس، فشرف الكلام بشرف قائله، ومع أن شعر الخطيئة فنياً أجود من شعر معاصريه، وعن ذلك يقول الزيات: "فإنك لا تكاد تجد في شعره ما يكثر في شعر غيره من سخافة النسيج أو ركاكة في اللفظ أو نبؤ في القافية، ولكن شرف الكلام بشرف قائله"².

خاتمة:

تناولت هذه الدراسة الآراء النقدية التي عرضها أحمد حسن الزيات في كتابه " تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية" في القسم الخاص بأدب صدر الإسلام، حيث عملت على تحليل هذه الآراء وتوجيهها حسب النظرية النقدية عند أحمد حسن الزيات، في محاولة منها لفهم أدب صدر الإسلام بشكل دقيق، ولمعرفة المنهج النقدي الذي سار عليه أحمد حسن الزيات، حيث قامت أولاً بالتعريف بشخصية الزيات، ثم عرضت موقفه من الأدب، وشرحت اتجاهاته النقدية، ثم قامت بالتعريف بكتاب تاريخ الأدب، وشرحت طريقة التاريخ الزيات لأدب صدر الإسلام، ثم أوردت أهم الآراء والنظرات التي النقدية التي عرضها الزيات في كتابه تصريحاً أو تضيئاً، ثم قسّمت هذه الآراء حسب المعايير والأطر التي صدرت عنها. وتوصلت الدراسة في نهايتها إلى النتائج التالية:

أن الزيات ولد في مصر عام 1885م لأسرة متوسطة الحال تعمل في الزراعة، وحفظ القرآن عند كتاب قريته في سن مبكرة، ثم التحق بالأزهر، ثم أكمل دراسته في الجامعة الأهلية، وأنه توفي الزيات في مصر عام 1968م. وأنه عمل في تعليم اللغة العربية في مدارس مصر، كما عين رئيساً لقسم الأدب في الجامعة الأمريكية، وسافر إلى العراق حيث عمل مدرساً للأدب في دار المعلمين العليا، وبعد عودته من العراق أسس مجلة الرسالة الأدبية ونشر فيها المقالات الأدبية والاجتماعية، وألف الزيات مجموعة من الكتب الأدبية، كما ترجم عددًا من الكتب والقصص عن الفرنسية.

أن الزيات كان أديباً وناقداً بالفطرة، وأن كتابه "تاريخ الأدب" هو كتاب تعليمي موجز، دفعه إلى تأليفه ضعف المناهج التدريسية في بلده، وأنه استهدف فيه الطلاب المقبلين على دراسة الأدب، كتبه بلغة أدبية تجمع بين الأسلوب التعليمي

1 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 124.

2 الزيات، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، 107.

والعرض النقدي، وأن الزيات في أسلوبه خالف الأسلوب التقليدي التفصيلي المخلّ الذي يفرق بين اللفظ والمعنى، كما خالف الحدائين الذي بالغوا في التركيز على البيئة والزمان.

أن الأدب عند الزيات نتاج الجانب الشعوري عند الإنسان، يتأثر بطبيعة البيئة التي يعيش فيها الأدب، ويرى أنه يلزم على كل دارس للأدب لكي يفهم الأدب بشكل صحيح أن يدرس جملة من العوامل التي تساعد على ذلك منها: الإقليم، والدين، والجنس، والحروب.

أن النقد الأدبي عند الزيات ليس رفاهية، بل حاجة ضرورية للاستفادة من الأدب بشكل أمثل، ويرى أن النقد القديم عانى من الخلل في المقاييس لاعتماده على الذوق الشخصي، وعدم وجود قواعد مطردة تحكمه، كما دعا إلى تخلص الأدب من القواعد الغربية، وعدم تطبيقها بشكل حرفي على الأدب الغربي، بل يجب الاستفادة منها للانطلاق إلى تأسيس منهج نقدي يجمع الأصالة والحداثة.

أن المعايير التي اتخذها الزيات مرجعاً في تحليلاته للأدب العربي متنوعة، فرضتها طبيعة النصوص؛ منها: المعيار اللغوي والأسلوبي حيث نجده في بعض آرائه يعطي أهمية كبرى لفصاحة الألفاظ وجمالها وخلوها من الوحشي والغريب، كما يركز على سلاسة التراكيب ومتانتها. ومنها أيضاً: المعيار الفني والجمالي ويتجلى ذلك في آرائه التي برز فيها اهتمامه بجودة السبك والابتكار في الأساليب. ومنها: المعيار الأخلاقي والقيمي إذ نلاحظ في كثير من نظراته النقدية يربط بين جودة الشعر وبين القيم التي يحملها كل أديب في داخله. ومنها: المعيار التاريخي والاجتماعي حيث يرى أن تنوع الظواهر الأدبية وتطورها ينشأ من التحولات الكبرى التي تصيب المجتمع المحيط بالأدباء. ومنها أيضاً: المعيار الوجداني والنفسي إذ يولي في كثير من آرائه بين الحالة الوجدانية وجودة الشعر عند كل شاعر.

المصادر والمراجع:

البيومي، محمد رجب. أحمد حسن الزيات بين البلاغة والنقد. "مجلة كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود
1975.

البيومي، محمد رجب. النهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين. المجلد 1. دمشق، بيروت: دار القلم؛ الدار الشامية،
الطبعة 1، 1415.

الزيات، أحمد حسن، دفاع عن البلاغة. د.م: مطبعة الرسالة، د.ط، 1945.

الزيات، أحمد حسن، في أصول الأدب. د.م: د.ن، د.ط، د.ت.

الزيات، أحمد حسن، في ضوء الرسالة، القاهرة: دار نهضة مصر، الطبعة 1، 1963.

الزيات، أحمد حسن، وحي الرسالة. القاهرة: دار نهضة مصر، الطبعة 5، 1384.

الزيات، أحمد حسن، تاريخ الأدب العربي للمدارس العليا والثانوية، القاهرة: دار نهضة مصر، د.ط، د.ت.

السيد علي، ربيع شعبان، الزيات واللغة، المجلة العلمية، جامعة الأزهر، كلية اللغة العربية (2023)، 1492.

علام، مهدي. أحمد حسن الزيات، مجلة مجمع اللغة العربية (24 يناير، 1388)، 312-335.

فؤاد، نعمات أحمد. قمم أدبية. القاهرة: عالم الكتب، الطبعة 2، 1984.

هيكل، أحمد. تطور الأدب الحديث في مصر. د.م: دار المعارف، الطبعة 6، 1994.

الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

غمزة حنك¹

ملخص

ينطلق البحث من إشكالية مفادها أنه على الرغم من الانتشار السريع لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن الأطر البيداغوجية والأخلاقية لهذه التقنيات في تعليم اللغة العربية لم تُتناول بالشكل الكافي. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم فحص الأدبيات الحديثة المتعلقة بتعليم اللغات وتحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وفي هذا الإطار، تناولت الدراسة الأبعاد البيداغوجية مثل التعلم التكيفي، والتغذية الراجعة الفورية والتعلم الذاتي المنظم والتحول في دور المعلم، إلى جانب الأبعاد الأخلاقية مثل خصوصية البيانات، والتحيز الخوارزمي، والنزاهة الأكاديمية والعدالة الثقافية. أظهرت نتائج البحث أن الذكاء الاصطناعي يعزز التعلم المتمركز حول المتعلم، ويدعم عمليات التعلم المفرد، ويساهم بشكل كبير في تطوير مهارات الاستماع والمحادثة تحديداً من خلال تقديم بيئات تفاعلية تحاكي التواصل الحقيقي، ومع ذلك، تبين أن المخاطر الأخلاقية مثل أمن البيانات والاعتماد التكنولوجي، والنزاهة الأكاديمية قد تؤثر بشكل كبير على جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، الذكاء الاصطناعي، تعليم اللغة الثانية، المقاربة البيداغوجية الرقمية، المبادئ الأخلاقية في التعليم.

¹ Gamze HANK، Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Programı, hankgamze@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7444-9802> ماجستير، العلوم الإسلامية الأساسية، كلية الإلهيات جامعة كاربوك

مقدمة

مع تسارع وتيرة التحول الرقمي في السنوات الأخيرة، ازداد استخدام التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم بشكل ملحوظ. وتجعل أنظمة التعلم التكيفية، وآليات التغذية الراجعة الذكية، والتطبيقات القائمة على المحادثة، عمليات التعلم أكثر مرونة وشخصية وتفاعلية، لا سيما في تعليم اللغات الأجنبية. وتتيح هذه التطورات فرصاً جديدة في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. ومع ذلك، بالنظر إلى الخصائص البنوية للغة العربية، وثروتها الصرفية، والصعوبات البيداغوجية التي تُواجه في تعليمها، فإن كيفية ومدى دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال لا تزال مسألة مهمة تتطلب البحث والتقصي.

إن تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية عملية متعددة الأبعاد تتطلب تجاوز الطرق التقليدية. وبالنظر إلى الفروق الفردية بين المتعلمين، ومستويات دافعتهم، وسرعة تعلمهم، تبرز الحاجة إلى بيئات تعلم مخصصة بشكل أكثر وضوحاً وفي هذا السياق، تمتلك الأنظمة المدعومة بالذكاء الاصطناعي إمكانات هائلة في تعليم اللغة العربية من خلال المراقبة الفورية لأداء المتعلم، وتحليل الأخطاء، تقديم محتوى تكيفي، وتوفير الممارسة اللغوية التفاعلية. ومع ذلك، يُلاحظ أن الدراسات تناولت الفاعلية البيداغوجية، والكفاءة التقنية، والأبعاد الأخلاقية للتطبيقات الحالية ما زالت محدودة. يهدف هذا البحث إلى فحص مكانة تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وتقييم التطبيقات الحالية، وكشف الفجوات في هذا المجال. ومن المتوقع أن تقدم الدراسة إسهامات نظرية وتطبيقية لكل من الباحثين في مجال تعليم اللغات والممارسين المهتمين بتعليم اللغة العربية.

الدراسات السابقة

عند فحص الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغات، يُلاحظ تشكّل أدبيات شاملة لا أن الذكاء الاصطناعي يدعم التعلم سيما في سياق تعليم اللغة الإنجليزية. على سبيل المثال، أكد هولمز وبياليك وفادل¹ وزملاؤه إلى أن الأنظمة القائمة المخصصة في التعليم وبممتلك إمكانات تحويلية لعمليات التدريس. وبالمثل، أشار لوكين² على الذكاء الاصطناعي يمكنها دعم القرارات التعليمية من خلال تحليل بيانات المتعلمين.

¹ Wayne Holmes, Maya Bialik & Charles Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019, s. 23.

² Rose Luckin vd., *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*, London: Pearson, 2016, s. 15.

أن الأدوات الرقمية تزيد أما الدراسات في سياق تعليم اللغة العربية، فما زالت محدودة نسبياً. وبينما أظهر القحطاني¹ إلى أن التطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي قد تُظهر أثراً إيجابية خاصة من دافعية تعلم العربية، أشار الحويطي² في تعليم المفردات وتحسين النطق. ومع ذلك، يُلفت الانتباه إلى أن معظم الدراسات الحالية ظلت عند المستوى الوصفي مع نقص في البحوث التجريبية والتطبيقية.

كما تشير بعض البحوث المجراة في السياق التركي إلى أهمية تعليم اللغة العربية المدعوم بالتكنولوجيا. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات أظهرت أن بيئات التعلم الرقمية تزيد من مشاركة الطلاب في الدرس، إلا أنها تبين أن النماذج البيداغوجية الخاصة بالذكاء الاصطناعي لم تُطور بعد بشكل كافٍ. وبناءً على ذلك، يتضح وجود حاجة ماسة في الأدبيات إلى دراسات شمولية تتناول الدمج المنهجي لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية. يهدف هذا العمل إلى سد هذه الفجوة جزئياً من خلال فحص وظيفة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بطريقة متعددة الأبعاد.

تهدف هذه الدراسة، تحت عنوان "الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغةً ثانية إلى فحص دور تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكلي شامل في تطوير عملية تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في سياق التحول الرقمي السريع في المجال التعليمي. في وقتنا الحاضر، يغير التحول الرقمي أساليب تعليم اللغات جذرياً؛ إذ تجعل التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي عمليات التعلم أكثر مرونة وتفاعلية وشخصية. وينطلق البحث من ملاحظة أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد بالتطبيقات الذكية في تعليم لغات العالم، إلا أن الدراسات المتعلقة بالاستخدام المنهجي والتطبيقي للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لا تزال محدودة.

في هذا السياق، تبرز المشكلة الأساسية في الفجوة الواضحة بين الإمكانيات البيداغوجية والتقنية الواسعة التي تقدمها أدوات الذكاء الاصطناعي، وبين مستوى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. إضافة إلى ذلك، فإن عدم دعم فاعلية هذه التقنيات في تطوير المهارات اللغوية الأساسية للمتعلمين ببيانات تجريبية كافية يُعدّ منطقة إشكالية مهمة. وهذا الوضع يوضح بجلاء الحاجة إلى أبحاث أعمق وأكثر مقارنة واعتماداً على التطبيق في الأدبيات العلمية.

¹ Mohammed Alqahtani, "The Use of Technology in Second Language Learning: A Review", *International Journal of Research in English Education*, 4(2), 2019, s. 168.

² Sultan Alhawiti, "Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Opportunities and Challenges", *Journal of Education and Learning*, 9(1), 2020, s. 65

وفي هذا الاتجاه، يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما مدى فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية لغةً أجنبية، وما هي الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية الرئيسية التي تواجه عملية تطبيق هذه التقنيات؟ تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي كمنهجية للبحث، كما تم الاستفادة من تقييم تطبيقي من خلال دراسة نماذج مختارة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم اللغات. إلى جانب ذلك، تمت مراجعة الأدبيات الوطنية والدولية بشكل شامل وتطوير منظور مقارن.

يتناول البحث بالتفصيل: الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وأبرز مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة)، ووظيفة أنظمة التعلم التكيفية وتطبيقات المحادثة الذكية في دعم تعلم العربية. كما يناقش المزايا البيداغوجية لهذه التقنيات، وحدودها، والمشاكل التقنية والأخلاقية المصاحبة لها؛ ويُختتم العمل بمقترحات ملموسة لاستخدام الذكاء الاصطناعي بشكل أكثر فاعلية وكفاءة واستدامة في برامج تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية.

الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية لغةً أجنبية: المفهوم، الهدف، والتحديات

الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي، تطوره التاريخي وتطبيقاته في مجال التعليم

يعتبر الذكاء الاصطناعي من أكثر المجالات مناقشةً وأسرعها تطوراً في الأدبيات العلمية المعاصرة. ومنذ ظهوره، كان الأسس النظرية لهذا موضوعاً لنقاشات مختلفة على المستويين الفلسفي والأخلاقي. وفي الواقع، انتقد هوبيرت دريفوس¹ أن المجال، بحجة أن الذكاء الاصطناعي ينمذج الإدراك البشري بطريقة اختزالية. وبالمثل، أكد جوزيف فايتسنبوم² "فقد حدد عبر حجة" الغرفة الصينية تدخل الآلات في مجالات المسؤولية البشرية يحمل مخاطر أخلاقية. أما جون سيرل³ أن الآلات، وإن كانت قادرة على إجراء عمليات رمزية، إلا أنها لا تملك القدرة على "الفهم" بالمعنى الحقيقي. ومع ذلك، فإن هذه الانتقادات لم توقف تطور المجال، بل ساهمت في إرساء أطره المفاهيمية والمنهجية على أسس أكثر صلابة.

بأنه "علم وهندسة صنع الآلات الذكية كمصطلح، تم تعريف الذكاء الاصطناعي لأول مرة بواسطة جون مكارثي⁴ وخاصة برامج الكمبيوتر الذكية". يوضح هذا التعريف أن الذكاء الاصطناعي لا يرتبط فقط بمحاكاة الذكاء البشري

¹ Hubert L. Dreyfus, *What Computers Still Can't Do*, MIT Press, 1992, s. 45.

² Joseph Weizenbaum, *Computer Power and Human Reason*, W.H. Freeman, 1976, s. 6.

³ John McCarthy, "What Is Artificial Intelligence?", 2007 (günc. 2013), s. 2.

⁴ John R. Searle, "Minds, Brains, and Programs", *Behavioral and Brain Sciences*, 1980, s. 417.

بل يركز أيضاً على تطوير أنظمة قادرة على أداء مهام محددة بشكل عقلائي وفعال. أما مارينا بوديجوفيك¹ فتعترف الذكاء الاصطناعي بأنه مجال متعدد التخصصات يهدف إلى فهم عمل العقل البشري وتطبيق هذه المبادئ على التكنولوجيا؛ وتذكر إمكانية استخدامه بشكل خاص في محاكاة سلوكيات المعلم أو المتعلم في تعليم اللغات. عام 1950 من الناحية التاريخية، تعود الأسس النظرية للذكاء الاصطناعي إلى "اختبار تورينغ" الذي قدمه ألان تورينغ² لتقييم ما إذا كان يمكن اعتبار الآلة "ذكية". أما البداية المؤسسية للمجال فكانت في مؤتمر دارتموث عام 1956 عندما اقترح مكارثي وزملاؤه رسمياً مصطلح وقد تطور الذكاء الاصطناعي بفضل إسهامات العديد من التخصصات مثل المنطق، الرياضيات، علوم الحاسوب، اللغويات، والعلوم المعرفية، ليصبح مجال بحثي متعدد التخصصات.³ وفي مجال التعليم، ظهرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البداية على شكل أنظمة خبرة، وتطورت اليوم إلى تقنيات متقدمة مثل أنظمة التعلم التكيفي، وآليات التغذية الراجعة الآلية، وأدوات تحليل الأداء. تتولى هذه الأنظمة وظائف مثل تخصيص عمليات التعلم، وتحليل أخطاء الطلاب، وتوفير التغذية الراجعة الفورية. ومع ذلك، فإن السؤال حول مدى إمكانية اعتبار النظام التعليمي "ذكياً" لا يزال موضوع نقاش منهجي وفلسفي. وبالتالي، لا ينبغي تقييم الذكاء الاصطناعي في السياق التعليمي كمجرد أداة تقنية، بل كنموذج إرشادي (براديجم) نظري يعيد تعريف العلاقة بين الإنسان والعرف والتكنولوجيا.

تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية: الخصائص، الأهداف، والتحديات المعاصرة

يمتلك تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية خصائص فريدة نابعة من الطبيعة البنيوية للغة. حيث يُنظر إلى العربية كلغة معقدة نسبياً في التعلم بسبب بنيتها الصرفية الغنية، ونظام الاشتقاق من الجذور، وخصائص الإعراب. إضافة إلى ذلك، فإن ازدواجية اللغوية بين العربية الفصحى واللهجات العامة تثير نقاشات بيداغوجية حول الشكل اللغوي الذي يجب اعتماده كأساس في عملية التدريس علاوة على ذلك، يتطلب تعليم العربية تطوير المهارات اللغوية الأربع الأساسية كما يُعد البعد الثقافي للغة مهماً؛ إذ غالباً ما يتداخل تعليم⁴ (الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة) بشكل متكامل العربية مع المحتويات الثقافية والدينية،⁵ ومن منظور الذكاء الاصطناعي، تزيد هذه الخصائص من الحاجة إلى أدوات

¹ Marina Dodigovic, *Artificial Intelligence in Second Language Learning*, Multilingual Matters, 2007, s. 4.

² Alan M. Turing, "Computing Machinery and Intelligence", *Mind*, 1950; ayrıca bkz. Halpern, 1987, s. 12.

³ Nils J. Nilsson, *The Quest for Artificial Intelligence*, Cambridge University Press, 2009, s. 19.

⁴ Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha & Liz England, *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Routledge, 2014, s. 23.

⁵ Mahmoud Al-Batal, "Arabic and the Teaching of Arabic as a Foreign Language", *Georgetown University Press*, 2017, s. 15.

معالجة لغة متقدمة .ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تقديم مساهمات مهمة لا سيما في مجالات مثل التحليل الصرفي، التغذية الراجعة الآلية، وتقديم محتوى مناسب للمستوى.¹

الهدف الأساسي من تعليم العربية لغة أجنبية هو تطوير كفاءة المتعلمين في التواصل باللغة الهدف .وفي هذا السياق يُستهدف إكساب الطلاب مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بشكل متوازن .وإلى جانب ذلك، تُعالج الكفاءة اللغوية (القواعد والمفردات) (والكفاءة التواصلية) (الاستخدام المعبر والصحيح) (معاً).² وهناك هدف مهم آخر لتعليم العربية وهو إكساب الوعي الثقافي .إن فهم الطلاب للثقافة العربية والحضارة الإسلامية يجعل تعلم اللغة أكثر فائدة وفاعلية . كما قد تكون هناك أهداف خاصة للأفراد الذين يتعلمون العربية لأغراض أكاديمية أو مهنية أو دينية.

ويلعب الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في تحقيق هذا الهدف من خلال توفير بيئات تعلم مخصصة .إذ يمكن للأنظمة التي تحلل أداء الطالب تقديم محتوى وفقاً للاحتياجات الفردية، مما يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وكفاءة. يمكن تناول التحديات التي تُواجه في عملية تعليم العربية في ثلاثة أبعاد :لغوية، بيداغوجية، وتقنية .من الناحية اللغوية تشكل البنية النحوية المعقدة للعربية والفصل بين الفصحى واللهجات صعوبات كبيرة للمتعلمين .ومن الناحية البيداغوجية، يُلاحظ انخفاض دافعية الطلاب، عدم كفاية طرق التدريس، وعدم مراعاة الفروق الفردية بشكل كافٍ . ومن الناحية التقنية، تُعد محدودية المحتوى الرقمي الموجه لتعليم العربية وعدم كفاية الكفاءة التقنية للمعلمين دائماً من المشاكل الرئيسية .بالإضافة إلى ذلك، فإن عملية تطوير مواد مناسبة للمتعلمين من خلفيات لغوية وثقافية متنوعة تمثل تحدياً أيضاً.

في هذه النقطة، يقدم الذكاء الاصطناعي فرصاً مهمة لتجاوز هذه التحديات .وبفضل التحليل الآلي للأخطاء، وأنظمة التدريس الذكية، وبيئات التعلم التفاعلية، يمكن جعل عملية التعلم أكثر مرونة وفاعلية .ومع ذلك، فإن الاستخدام الأخلاقي لهذه التقنيات، وأمن البيانات، والملاءمة البيداغوجية هي أيضاً مسائل يجب أخذها بعين الاعتبار .

إن العلاقة بين الذكاء الاصطناعي وتعليم العربية لغة أجنبية ذات بنية متعددة الأبعاد على المستويين النظرية والتطبيقي وقد أدى التطور التاريخي والإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي إلى ظهور نماذج تعلم أكثر منهجية وتخصيصاً في التعليم أما تعليم العربية، فيبرز كمجال تدريس خاص ويمتلك تحديات متنوعة بسبب خصائصه البنوية، وبعده الثقافي ومتطلباته

¹ H. Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education, 2007, s. 241.

² Ahmad Alharbi, "Artificial Intelligence in Language Learning: A Review", *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2020, s. 67.

البيداغوجية. ويمكن تجاوز جزء كبير من هذه التحديات عبر الأنظمة المدعومة بالذكاء الاصطناعي غير أن الاستخدام الفعال والآمن لهذه التقنيات يتطلب نهجاً ليس تقنياً فحسب، بل بيداغوجياً وأخلاقياً أيضاً.

2. تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية

2.1. استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس مهاراتي الاستماع والمحادثة، المحادثات الذكية، التغذية الراجعة الفورية

شهد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغةً أجنبيةً زيادةً كبيرةً في السنوات الأخيرة وظهرت تطبيقات فعالة لا سيما في تطوير مهارات الاستماع والمحادثة. وفي هذا الإطار، تساهم بيئات التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تطوير الكفاءة التواصلية من خلال تقديم تجارب تفاعلية تحاكي مواقف التواصل الحقيقية للمتعلمين:¹

- تطوير مهارة الاستماع عبر المحادثات الذكية.

تُعتبر أنظمة المحادثة الذكية (الروبوتات) إحدى أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات. توفر هذه الأنظمة بيئات تواصل طبيعية وشبه حقيقية للمتعلمين، مما يتيح التعرض المستمر للغة الهدف. ويمكن للطلاب المشاركة في أنشطة تواصل مختلفة مثل التحية، طرح الأسئلة، وإجراء حوارات في موضوعات يومية أو أكاديمية عبر هذه الأنظمة. بالإضافة إلى ذلك، ونظراً لأن هذه التطبيقات توفر إمكانية ضبط السرعة وتكرار الجمل، فإنها تطور مهارات فهم اللغة الشفهية لدى المتعلمين تدريجياً. كما أن تقديم أنواع مختلفة من المحتويات الصوتية (محادثات يومية، نصوص إخبارية فيديوهات تعليمية، إلخ) يدعم تطوير مهارة الاستماع في سياقات مختلفة. وتظهر البحوث أن تطبيقات المحادثة الذكية تزيد من انتباه الاستماع ومستوى الفهم العام لدى متعلمي اللغات الأجنبية.

- تطوير مهارة الاستماع عبر التغذية الراجعة الفورية.

تلعب آليات التغذية الراجعة الفورية دوراً حاسماً في تطوير مهاراتي الاستماع والمحادثة. تحلل أنظمة الذكاء الاصطناعي أداء المتعلم في الوقت الفعلي وتقدم تغذية راجعة فورية حول أخطاء النطق واستخدام اللغة. وبشكل خاص، تحدد تقنيات التعرف على الصوت الأخطاء المتعلقة بالحروف والأصوات والبنى النحوية وتوفر تصحيحات نحو الاستخدام الصحيح.²

¹ Osman, M. & Samin, R. (2024). *Artificial Intelligence in Language Learning Environments: Enhancing Listening Skills through Chatbots*. Journal of Educational Technology.

² Chen, L. & Zhao, Y. (2023). *Speech Recognition and Immediate Feedback in Second Language Learning*. Computer Assisted Language Learning.

إلى جانب ذلك، تقدم هذه الأنظمة تقارير تفصيلية عن مستوى تقدم المتعلمين، وتحدد نقاط الضعف وتوصي بالأنشطة الداعمة المناسبة. يجعل هذا الوضع عملية التعلم أكثر فاعلية، ويزيد من المشاركة النشطة للطلاب في عملية التعلم وتكشف الدراسات أن التغذية الراجعة الفورية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تجعل اكتساب مهارة الاستماع أكثر فاعلية مقارنة بالطرق التقليدية.¹

2.2. استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات القراءة والكتابة، التحليل اللغوي الآلي، تصحيح الأخطاء والتقييم التكيفي

تلعب تقنيات الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في تطوير مهارات القراءة والكتابة تحديداً في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية تحلل هذه التقنيات المنتجات اللغوية للمتعلمين وتقدم عملية تعلم أكثر دقة ومنهجية وتفريداً. وبما أن مهارات القراءة والكتابة تُعدان من أكثر المجالات تعقيداً من الناحية المعرفية في تعلم اللغة، فإن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي تساهم في إدارة هذه العملية بشكل أكثر فاعلية وكفاءة:²

أولاً: تطوير مهارات القراءة والكتابة عبر التحليل اللغوي الآلي

تساعد الأنظمة القائمة على الذكاء الاصطناعي المتعلمين على تحسين مهارات القراءة لديهم من خلال تحليل النصوص آلياً. تفحص هذه الأنظمة عناصر مثل مستوى المفردات، تركيبة الجمل، والعلاقات الدلالية لتسهيل فهم النص. وبفضل هذه التحليلات، يستطيع الطلاب فهم آلية عمل البنى اللغوية داخل النص بشكل أفضل. علاوة على ذلك، تقدم أدوات التحليل اللغوي الآلي إسهامات كبرى في تطوير مهارة الكتابة. حيث يقوم النظام بتحليل النتائج الكتابية للطلاب وتقييمها من حيث البنى النحوية، استخدام المفردات، واتساق الجمل، وبالتالي يزداد الوعي اللغوي لدى المتعلمين

ثانياً: تطوير مهارة الكتابة عبر تصحيح الأخطاء والتقييم التكيفي.

تكتشف أنظمة تصحيح الأخطاء المدعومة بالذكاء الاصطناعي الأخطاء النحوية والإملائية والتركيبية في النصوص المكتوبة للطلاب وتقدم تصحيحات فورية. تتيح هذه العملية للمتعلمين ملاحظة أخطائهم وتعلم الاستخدامات الصحيحة بسرعة

¹ Attali, Y. & Burstein, J. (2006). *Automated Essay Scoring With e-rater® V.2*. ETS Research Report.

² Warschauer, M. & Grimes, D. (2008). *Automated Writing Assessment in the Classroom*. Language Learning & Technology Journal.

إضافة إلى ذلك، تقوم أنظمة التقييم التكيفي بتحليل المستوى اللغوي لكل طالب وتقديم تغذية راجعة مخصصة. تشكل هذه الأنظمة عملية التعلم وفقاً لأداء الطالب وتقتراح التمارين المناسبة. وبذلك تكتسب عملية التعلم طابعاً أكثر فاعلية ومرونة وتمرّكراً حول الطالب

وتُظهر البحوث أن أنظمة تقييم الكتابة المدعومة بالذكاء الاصطناعي تعطي نتائج أعلى من حيث الدقة ودافعية التعلم مقارنة بالطرق التقليدية.

إن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير المهارات اللغوية في تعليم العربية يجعل عملية التعلم أكثر تفاعلية وتفريداً وكفاءة، خاصة في مجالات الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة. وفي حين تدعم أنظمة المحادثة الذكية وآليات التغذية الراجعة الفورية مهارات الاستماع والمحادثة، تساهم أدوات التحليل اللغوي الآلي وتصحيح الأخطاء والتقييم التكيفي بشكل كبير في نمو مهارات القراءة والكتابة. تُخلق هذه التطبيقات هيكلاً متمركزاً حول المتعلم مقارنة بطرق التدريس التقليدية، مما يرفع من جودة عملية تعلم اللغة.

3. الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية للذكاء الاصطناعي في فصول اللغة العربية لغةً ثانية.

دخل تعليم اللغة الثانية في عملية تحول جذرية مع التطور السريع لتقنيات الذكاء الاصطناعي. لم تعد هذه التقنيات مجرد أدوات تدعم عمليات التدريس فحسب، بل أصبحت عناصر فاعلة تعيد تشكيل تصميم بيئات التعلم طرق التدريس، وعمليات التقييم اللغوي. وتُعد أساليب تعليم اللغة العربية من أكثر المجالات تأثراً بهذا التحول؛ لأن العربية لغة تتطلب مقاربات بيداغوجية خاصة نظراً لتعقيدها النبوي وتنوع بروفاليات المتعلمين.

لا يمكن تقييم استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية كمجرد تحديد تقني. بل إنه يتضمن أبعاداً بيداغوجية وأخلاقية تُغير أدوار المعلم والطالب، وتعيد تعريف التفاعل داخل الفصل، وتؤثر بشكل مباشر على عمليات بناء المعرفة. ولذلك، فإن تحليل هذه الأبعاد يكتسب أهمية حاسمة سواء من حيث رفع جودة التدريس أو الحفاظ على المبادئ الأخلاقية في التعليم.

يهدف هذا البحث إلى فحص الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في فصول اللغة العربية لغةً ثانية؛ ويتناول أثره على عمليات التعلم، التفاعل الصفّي، وتطوير المهارات اللغوية.

3. 1. الأبعاد البيداغوجية للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

تُظهر نتائج الدراسات الحديثة في مجال تدريس اللغات الحديثة أن الاستخدام الصّفيّ لأدوات الذكاء الاصطناعي ليس مجرد عنصر دعم تقني؛ بل يحمل بعداً بيداغوجياً عميقاً يعيد تشكيل أدوار المعلم والطالب، ويُحدث تحولاً في عمليات التدريس.

في هذا القسم، سيتم تناول الأبعاد البيداغوجية للذكاء الاصطناعي في تعليم العربية لغةً ثانية؛ والتركيز بصفة خاصة على دعم تخطيط التدريس، تخصيص التعلم، دافعية الطلاب، والتحول في دور المعلم.

- دعم تخطيط التدريس وتطوير التطبيقات الصفية.

تكشف النتائج أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل أدوات الكتابة الذكية وروبوتات المحادثة تدعم المعلمين في تخطيط الدروس وإعداد الأنشطة. يتيح هذا الوضع للمعلمين التركيز على مهارات معرفية أعلى مستوى، مثل التفكير النقدي والتفاعل اللغوي. علاوة على ذلك، تمكّن هذه الأدوات من تطوير أنشطة أكثر تنوعاً وتكيفاً مع المستويات المختلفة للطلاب. ويتوافق هذا النهج مع النظرية البنائية في التعلم التي تشير إلى أن المعرفة تُبنى عبر الأدوات والتفاعل الاجتماعي.

- تعزيز التعلم المتمركز حول الطالب والاستقلالية.

تظهر النتائج أيضاً أن الذكاء الاصطناعي يزيد من استقلالية الطالب. إذ يمكن للطلاب استخدام اللغة بفاعلية خارج الفصل أيضاً بفضل تطبيقات المحادثة الذكية وأنظمة التغذية الراجعة الفورية. يدعم هذا الوضع مفهوم "التعلم الذاتي المنظم" الذي يتيح للطلاب التحكم في عملية تعلمه.¹

- التغذية الراجعة الفورية وتخصيص التعلم.

تُعد قدرة أنظمة الذكاء الاصطناعي على تقديم تغذية راجعة فورية ومخصصة، لا سيما في مجالي الكتابة والقواعد النحوية، مزية بيداغوجية مهمة. يضمن هذا الوضع مراعاة الفروق الفردية ويدعم مقارنة "التعلم التكيفي" التي تشكل عملية التعلم وفقاً لاحتياجات الطالب.²

- تنمية المهارات اللغوية وزيادة الدافعية.

¹ Wayne Holmes, Maya Bialik & Charles Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019

² Rose Luckin vd., *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*, London: Pearson, 2016.

تبيّن الأدبيات أن أدوات الذكاء الاصطناعي تريد من دافعية الطلاب من خلال تقديم بيئات تفاعلية تشبه التواصل الحقيقي. تساهم هذه العملية بشكل خاص في نمو مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة. ويُعد الشعور بالإنجاز الفوري عامل تحفيز مهم يدعم الاستمرارية في التعلم

- إعادة تعريف دور المعلم

لا يُعتبر الذكاء الاصطناعي عنصراً بديلاً للمعلم؛ بل أداة تدعم دوره البيداغوجي. ويتوافق هذا التحول مع نهج "تعزيز الذكاء البشري" حيث يدعم الذكاء الاصطناعي عمليات اتخاذ القرار لدى المعلم.¹ يمكن الفهم من هذا القسم أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية لغةً ثانية يمثل تحولاً بيداغوجياً عميقاً يتجاوز كونه مجرد أداة تقنية مساعدة داخل الفصل. وتُظهر النتائج أن هذه التقنيات تعيد هيكلة عملية التدريس لتتدمج تخطيط الدروس، وتطور الأنشطة الصفية، وتجعل بيئات التعلم أكثر مرونة وتكيفاً مع الاحتياجات المختلفة للطلاب.

كما يوضح التحليل أن الذكاء الاصطناعي يعزز التعلم المتمركز حول الطالب؛ حيث يتيح للطلاب تطوير مهاراتهم عبر التعلم الذاتي المنظم، وتلقي التغذية الراجعة الفورية، والمشاركة النشطة في عمليات التعلم خارج الفصل بالإضافة إلى ذلك، يساهم تخصيص التعلم وفقاً للفروق الفردية في زيادة الفاعلية خاصة في تنمية مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة. ومن ناحية أخرى، يُلاحظ أن لهذه التقنيات دوراً مهماً في زيادة دافعية المتعلمين؛ حيث تخلق بيئة تعلم أكثر حيوية واستدامة من خلال تقديم تفاعلات تشبه التواصل الحقيقي. وفي المقابل، لم يعد دور المعلم يقتصر على البنية التقليدية المقتصرة على نقل المعرفة؛ بل تحول إلى موقع يُوجه عملية التعلم، ويقدم الإرشاد، ويدعم الاستخدام البيداغوجي للأدوات الذكية.

وبناءً على ذلك، يتم التوصل إلى نتيجة مفادها أن الذكاء الاصطناعي عنصر بيداغوجي فعال في تعليم اللغة العربية؛ ولكن يُشدد على أن هذا يتحقق فقط من خلال استخدام واعٍ ومخطط يضمن التوازن بين الفاعلية التعليمية والمبادئ البيداغوجية الأساسية.

3. 2. الأبعاد الأخلاقية للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

توضح الدراسات الحديثة في مجال تعليم اللغات أن دمج الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية لا يمكن تقييمه كتطور محايد من الناحية التقنية؛ بل إنه يتضمن قضايا أخلاقية متعددة الطبقات تمس جوهر عملية التدريس وتثير هذه التقنيات

¹ Rose Luckin vd., *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*, London: Pearson, 2016, s. 15

القائمة على البيانات الضخمة والأنظمة الخوارزمية نقاشات مهمة في مجالات أخلاقية رئيسية مثل الخصوصية، العدالة النزاهة الأكاديمية، وشفافية عمليات اتخاذ القرار.

وتصبح هذه المشكلات الأخلاقية أكثر بروزاً في تعليم العربية لغة ثانية. والسبب في ذلك يعود إلى الخصائص البنوية للغة وتنوع الخلفيات الثقافية واللغوية للمتعلمين. ولذلك، فإن تحليل الأبعاد الأخلاقية للذكاء الاصطناعي ليس مجرد تقييم تقني؛ بل يتطلب دراسة شمولية ذات جوانب إنسانية وثقافية وبيداغوجية.

1. الأبعاد الأخلاقية اللغوية والتحيز الخوارزمي.

يُعد التحيز الخوارزمي أحد أهم المشاكل الأخلاقية المتعلقة باستخدامه في التعليم. وبما أن هذه الأنظمة تُدرَّب على مجموعات بيانات واسعة، فقد تحمل تحيزات لغوية أو ثقافية أو اجتماعية غير مدركة. ويؤثر هذا الوضع بشكل مباشر على مبدأ العدالة في تعليم اللغات

في تعليم العربية، قد يظهر هذا التحيز في شكل تقييم البنى اللغوية الصحيحة كأخطاء، أو تفضيل أساليب تعبير معينة على غيرها. وقد يحد هذا من التنوع اللغوي للطلاب ويؤثر سلباً على عمليات تعلمهم.

وتُظهر بعض الدراسات أن التحيز الخوارزمي لا يقتصر على البعد اللغوي، بل يخلق أيضاً تأثيراً يزيد من التفاوتات في التعليم. ولذلك، تُعتبر العدالة اللغوية قضية أخلاقية أساسية في تعليم العربية المدعوم بالذكاء الاصطناعي.¹

2. الأبعاد الأخلاقية المتعلقة بالطالب

تتمحور أهم القضايا الأخلاقية بالنسبة للطالب حول الخصوصية، الاعتماد المفرط، والأصالة الأكاديمية.

أولاً، تبرز مسألة خصوصية البيانات وأمنها. حيث يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي معالجة العديد من البيانات الشخصية مثل النصوص المكتوبة وبيانات التفاعل للطلاب. ويشكل هذا مخاوف جدية بشأن كيفية حفظ البيانات مع من تُشارك، وإلى أي مدى تُحمى. ويعد مشاركة الطلاب لبياناتهم مع منصات الطرف الثالث دون وعي خطراً أخلاقياً كبيراً.²

ثانياً، هناك خطر الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي. يميل بعض الطلاب إلى جعل أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي تؤدي واجباتهم بالكامل. وقد يؤدي هذا إلى أضعاف مهارات التفكير النقدي وجعل عملية التعلم سطحية.

¹ Ashraf Alam - Atasi Mohanty, "Foundation for the Future of Higher Education or 'Misplaced Optimism'? Being Human in the Age of Artificial Intelligence," *Innovations in Intelligent Computing and Communication*, ed. Mrutyunjaya Panda et al. (Cham: Springer International Publishing, 2022), 17–29.

² Exploring the Ethical Dimensions of Using ChatGPT in Language Learning and Beyond" (Accessed April 13, 2026).

ثالثاً، تبرز مشكلة النزاهة الأكاديمية. إذ إن صعوبة التمييز بين المحتوى المنتج بواسطة الذكاء الاصطناعي وإنتاج الطالب تُقلل من مصداقية عمليات التقييم.

3. الأبعاد الأخلاقية المتعلقة بالمعلم.

يمتلك المعلم دوراً محورياً في الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في التعليم. وفي هذا السياق، تبرز ثلاثة مستويات أخلاقية رئيسية:

الأول هو التحول في الدور المهني. يشعر بعض المعلمين بالقلق بشأن مستقبل مهنتهم مع تطور الذكاء الاصطناعي ومع ذلك، فإن هذا الوضع لا يعني اختفاء دور المعلم، بل تحوله من شخص ناقل للمعلومة إلى مرشد يوجه عملية التعلم.¹

والثاني هو مسؤولية الحكم المهني. يتحمل المعلمون مسؤولية متزايدة في تقييم أصالة أعمال الطلاب وإجراء قياس عادل يعزز هذا الوضع دور الوساطة البيداغوجية في عصر الذكاء الاصطناعي.²

والثالث هو بعد المسؤولية الأخلاقية. يصبح المعلم عنصر توازن أخلاقي يوجه استخدام الذكاء الاصطناعي داخل الفصل، ويقلل من المخاطر، ويحمي الطلاب من الاعتماد المفرط.

4. الأبعاد الأخلاقية الثقافية والسياقية

لا يمكن تقييم استخدام الذكاء الاصطناعي بمعزل عن السياق الثقافي. إذ تشكل كل بيئة تعليمية وفقاً لنظام القيم والأعراف الثقافية الخاصة بها.

أولاً، هناك توتر بين الثقافة الرقمية وثقافة التعليم التقليدية. ونظراً لأن أنظمة الذكاء الاصطناعي تعمل غالباً عبر هياكل بيانات عالمية أو غربية المظهر (مركزية غربية)، فقد لا تعكس الخصوصية الثقافية للغة العربية بشكل كافٍ.

ثانياً، هناك التأثير الإستمولوجي للمنصات الرقمية. قد تبرز الأنظمة القائمة على البيانات منظورات ثقافية معينة في إنتاج المعرفة، مما يؤثر على توازن التمثيل الثقافي.

ثالثاً، تُعد مسألة الحفاظ على القيم الإنسانية في التعليم أمر هام. تحمل قيم مثل التضامن، التفاعل، والتعلم الاجتماعي خطر التراجع في ظل التحول الرقمي.³

¹ Mohammad Hosseini et al., "The Ethics of Disclosing the Use of Artificial Intelligence Tools in Writing Scholarly Manuscripts," *Research Ethics* 19/4 (October 1, 2023), 449–465.

² Ramón Alvarado, "AI as an Epistemic Technology," *Science and Engineering Ethics* 29/5 (August 21, 2023), 32.

³ Shoshana Zuboff, "The Age of Surveillance Capitalism," *Social Theory Re-Wired* (Routledge, 2023).

يُظهر هذا التحليل أن الأبعاد الأخلاقية للذكاء الاصطناعي في تعليم العربية تتشكل في إطار تفاعل متبادل بين اللغة الطالب، المعلم، والثقافة. وهذه الأبعاد ليست مستقلة عن بعضها البعض، بل تشكل هيكلًا يغذي كل منه الآخر بالإضافة إلى ذلك، ورغم أن الذكاء الاصطناعي يتيح فرصاً بيداغوجية مهمة، إلا أنه يجلب معه مشكلات أخلاقية أساسية مثل العدالة، الخصوصية، النزاهة الأكاديمية، والتوازن الثقافي. ولذلك، يتطلب استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية إطاراً أخلاقياً مسؤولاً وواعياً يحافظ على المفهوم المتمركز حول الإنسان.

خاتمة

شهد تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية تحولات جذرية في ضوء دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية ولم يقتصر تأثير هذه التقنيات على تحسين أساليب التدريس والتعلم فحسب، بل شمل أيضاً إعادة هيكلة البنية البيداغوجية للعملية التعليمية وتعزيز الأبعاد التفاعلية والتكيفية في التعلم. وفي الوقت نفسه، أثار الاستخدام المتزايد للذكاء الاصطناعي سلسلة من القضايا الأخلاقية المتعلقة بالخصوصية والعدالة والنزاهة الأكاديمية، مما جعل تحليل الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية أمراً ضرورياً لفهم هذا التحول بشكل شمولي. وفي ضوء التحليلات النظرية والتطبيقية المقدمة، يمكن استخلاص مجموعة من النتائج والتوصيات التي تعكس الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية لهذا التحول تُظهر الأدبيات والدراسات الحديثة أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، ولا سيما في سياق تعليم اللغات أصبح عنصراً أساسياً في إعادة تشكيل الممارسات البيداغوجية المعاصرة. ولم يعد الذكاء الاصطناعي مجرد أداة مساعدة لعملية التدريس، بل أصبح عاملاً فاعلاً يساهم في تطوير بيئات تعلم أكثر مرونة وتفاعلية، ويعزز التعلم الفردي والمقاربات المتمركزة حول المتعلم. وفي هذا السياق، يبرز مفهوم "تعزيز الذكاء البشري" كمقاربة معاصرة تؤكد أن الذكاء الاصطناعي لا يهدف إلى إحلال المعلم، بل إلى توسيع قدراته البيداغوجية وزيادة الخيارات المتاحة أمامه في التعليم ومع ذلك، تكشف الأدبيات التعليمية عن وجود مشاكل أخلاقية رئيسية ترافق استخدام الذكاء الاصطناعي، مثل خصوصية البيانات، التحيز الخوارزمي، النزاهة الأكاديمية، والاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية في العملية التعليمية ويوضح هذا الوضع أن نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يرتبط فقط بالكفاءة التقنية، بل يرتبط أيضاً بشكل مباشر بمستوى الوعي الأخلاقي والمسؤولية المهنية لدى المعلمين والمؤسسات التعليمية.

إضافة إلى ذلك، تُظهر الدراسات أن فاعلية دمج الذكاء الاصطناعي تعتمد على مستوى جاهزية المؤسسات التعليمية من حيث وضوح السياسات، الدعم الإداري، وبرامج التطوير المهني المستمر للمعلمين. وفي الحالات التي تكون فيها

الجاهزية المؤسسية ضعيفة، تقل قدرة المعلمين على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال وآمن، مما ينعكس مباشرة على جودة التعليم

وفي هذا الاتجاه، يمثل دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم تحولاً عميقاً يتطلب توازناً دقيقاً بين الأبعاد البيداغوجية والأخلاقية، ويفرض ضرورة تحقيق الفائدة التعليمية مع الحفاظ على القيم البيداغوجية والأخلاقية الأساسية. ومن أهم نتائج البحث ما يلي:

- يحسّن الذكاء الاصطناعي تخطيط التدريس ويقدم أدوات تحليلية وتفاعلية للمعلم تساهم في تطوير الاستراتيجيات التعليمية.
- يعزز التعلم الفردي والمقاربة المتمركزة حول المتعلم من خلال تقديم محتويات تكيفية لكل متعلم.
- يدعم استقلالية المتعلمين ويخلق بيئات تعلم مرنة عبر توفير فرص التعلم خارج الفصل.
- يزيد من دافعية المتعلمين من خلال تقديم تجارب تعلم تفاعلية تحاكي التواصل الحقيقي.
- يحول دور المعلم من ناقل للمعلومة إلى مُوجّه لعملية التعلم ومصمم لبيئات التعلم الرقمية.
- يثير استخدام الذكاء الاصطناعي قضايا أخلاقية مهمة تتعلق بحماية البيانات الشخصية للمتعلمين وخصوصيتها.
- قد تُنتج الخوارزميات تحيزات غير مدركة في المحتوى وعمليات التقييم، مما يؤثر على مبدأ العدالة في التعليم.
- قد يؤدي الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي إلى إضعاف النزاهة الأكاديمية ومهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين.
- يتطلب دمج الذكاء الاصطناعي مسؤولية أخلاقية قوية من جانب المعلمين والمؤسسات التعليمية.
- توجد حاجة إلى أطر تنظيمية واضحة لضمان الاستخدام الآمن والعادل للتكنولوجيات الذكية في التعليم.

المقترحات

- تطوير أطر بيداغوجية واضحة ومحددة لدمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية: بحيث يُستخدم الذكاء الاصطناعي كأداة تدعم التعلم التكيفي والنهج المتمركز حول المتعلم مع الحفاظ على الأهداف التعليمية الأساسية
- تطبيق برامج تطوير مهني مستمرة للمعلمين حول الاستخدام البيداغوجي والأخلاقي للذكاء الاصطناعي: يجب ألا تقتصر هذه التدريبات على المهارات التقنية فحسب، بل يجب أن تشمل أيضاً عمليات اتخاذ القرار البيداغوجي المسؤول داخل الفصل.

- صياغة سياسات صارمة لحماية البيانات والخصوصية في بيئات التعليم الرقمية: اتخاذ التدابير اللازمة لضمان أمن بيانات المتعلمين ومنع الاستخدام السيئ أو تسريب المعلومات الشخصية.
- تعزيز مبادئ النزاهة الأكاديمية في ظل استخدام الذكاء الاصطناعي: تطوير أساليب تقييم حديثة تُقلل من الاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية وتدعم التفكير النقدي.
- وضع معايير أخلاقية تحد من التحيز الخوارزمي وتضمن العدالة في التعليم: فحص المحتويات التعليمية الرقمية بانتظام، وتطوير أنظمة تعكس التنوع اللغوي والثقافي بشكل متوازن.

- Alam, Ashraf – Mohanty, Atasi. “Foundation for the Future of Higher Education or ‘Misplaced Optimism’? Being Human in the Age of Artificial Intelligence”. In: *Innovations in Intelligent Computing and Communication*. Cham: Springer, 2022.
- Al-Batal, Mahmoud. “Arabic and the Teaching of Arabic as a Foreign Language”. Washington, DC: Georgetown University Press, 2017.
- Alharbi, Ahmad. “Artificial Intelligence in Language Learning: A Review”. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2020.
- Alhawiti, Sultan. “Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Opportunities and Challenges”. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 2020.
- Alqahtani, Mohammed. “The Use of Technology in Second Language Learning: A Review”. *International Journal of Research in English Education*, 4(2), 2019.
- Alvarado, Ramón. “AI as an Epistemic Technology”. *Science and Engineering Ethics*, 29(5), 2023.
- Attali, Y. – Burstein, J. “Automated Essay Scoring With e-rater® V.2”. *ETS Research Report*, 2006.
- Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010.
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education, 2007.
- Chen, L. – Zhao, Y. “Speech Recognition and Immediate Feedback in Second Language Learning”. *Computer Assisted Language Learning*, 2023.
- Dodigovic, Marina. *Artificial Intelligence in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2007.
- Dreyfus, Hubert L. *What Computers Still Can’t Do*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.
- Holmes, Wayne – Bialik, Maya – Fadel, Charles. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
- Hosseini, Mohammad et al. “The Ethics of Disclosing the Use of Artificial Intelligence Tools in Writing Scholarly Manuscripts”. *Research Ethics*, 19(4), 2023.
- Luckin, Rose vd. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson, 2016.
- McCarthy, John vd. “A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence”. 1956.
- McCarthy, John. “What Is Artificial Intelligence?” 2007 (günc. 2013).
- Nashef, A. “AI-Based Feedback Systems in Foreign Language Acquisition”. *International Journal of Applied Linguistics*, 2024.
- Nilsson, Nils J. *The Quest for Artificial Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Osman, M. – Samin, R. “Artificial Intelligence in Language Learning Environments: Enhancing Listening Skills through Chatbots”. *Journal of Educational Technology*, 2024.

Searle, John R. "Minds, Brains, and Programs". *Behavioral and Brain Sciences*, 1980.

Turing, Alan M. "Computing Machinery and Intelligence". *Mind*, 1950.

Wahba, Kassem M. – Taha, Zeinab A. – England, Liz. *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. London: Routledge, 2014.

Warschauer, Mark – Grimes, Darren. "Automated Writing Assessment in the Classroom". *Language Learning & Technology*, 2008.

Weizenbaum, Joseph. *Computer Power and Human Reason*. San Francisco: W.H. Freeman, 1976.

Zuboff, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism*. London: Routledge, 2023.

الصّوت والمقطع في آيات القرآن المكي والمدني بحسب سلّم مصلوح النغمي

خديجة محمد¹

أحمد طه رضوان²

ملخص

على الرغم من وجود دراسات كثيرة عملت، وعُنت بالقرآن الكريم إلا أنّ الدراسات الصوتية مازالت محدودة في المجال الصوتي والمقطعي للقرآن الكريم، وقلة الدراسات التي تميّز بين القرآن المكي والمدني صوتيًا، وضرورة استخدام مقاييس موضوعية في الدراسات الصوتية الحديثة، لقياس الفوارق الصوتية لكل من آيات القرآن المكي والمدني. تهدف الدراسة إلى الكشف عن الخصائص الصوتية بين آيات المكي والمدني على مستوى الآية الواحدة ومجموع الآيات، مع تحديد التشكيلات الصوتية وفق مقياس سلّم مصلوح النغمي على مستوى الآيات وفق نسق المطابقة والمقاربة والمعاقبة. اتبعت الدراسة منهجاً وصفيّاً إحصائياً والعينة الإحصائية هي لمعرفة الفروقات على مستوى الكم بين المكي في سورتي الجن والإنسان كاملتين والهمزة والبينة، ونسب أقل تمثلت بخمس آيات من المكي من سورة صاد من الآية (السادسة والعشرون إلى الآية الثلاثين)، وآية مكية من سورة الصافات (مئة واثنان) وآية مختلف فيها يوسف الآية (الخامسة) والمدني: بين سورتي الجن والإنسان، والهمزة والبينة، ونسب أقل تمثلت بخمس آيات من المدني الرعد من (الآية الأولى إلى الخامسة) وآية من المدني الأحزاب الآية (الثالثة والثلاثون) والمدني المختلف يوسف الآية (الثالثة) وقد أظهرت النتائج: وجود دلالة إحصائية أن هناك اختلافات في التوزع الصوتي بين المكي والمدني على مستوى الآيات ومستوى الآية بحسب مقياس سلّم مصلوح النغمي من الناحية الصوتية والمقطعية، خلصت الدراسة إلى أنّ المقاييس الموضوعية الإحصائية تفيد في معرفة الفروق في التوزع الصوتي مما قد يؤثر في فهم الطبيعة الصوتية للآيات بمعزل عن كامل السورة مما يعني أن للسورة خصوصية والآية أيضاً خصوصية وصفات صوتية خاصة بها تميزها عن باقي الآيات.

كلمات مفتاحية: الصوت في القرآن الكريم، المقطع الصوتي في القرآن الكريم، سلّم مصلوح النغمي.

¹ طالبة دراسات عليا، كلية اللاهيات، جامعة كارابوك، تركيا.

² أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية، كلية اللاهيات جامعة كارابوك، تركيا.

الصوت هو المادة الخام للغة التي تتحول من خلال النظم والقواعد إلى رسالة بليغة ذات دلالة، وبه تُعرف اللغة في مفهومها العام بأنها مجموعة من الأصوات التي تتشكل ضمن قوالب منظمة تسير وفق قواعد محددة لتصل الفكرة بوضوح وقوة؛ فالجمال في الكلام لا يقتصر على ترتيب الجمل فقط، بل يشمل أيضاً طريقة نطق الأصوات وبناء الكلمات. وتستمد اللغة العربية قوتها واستمرارها من ارتباطها بالقرآن الكريم، الذي يعتبره المسلمون المرجع الشامل الذي ينظم شؤون حياتهم كافة، ولذلك سعى العلماء بكل جهدهم لخدمته وفهمه.

والغاية من هذا البحث إيجاد خصائص صوتية يمكن بها التمييز بين القرآن المكي والمدني، وعلى الرغم من دقة وصعوبة مثل هذه الأبحاث إلا أن معونة الله وفضله كانا زاد الطريق.

البحث جزء مُستل من أطروحة الدكتوراة تحت عنوان (البنية الصوتية والمقطعية بين القرآن المكي والمدني)، حيث تمّ العمل على بعض السور وهي: (الجن والإنسان والهمزة والبينة) بحسب سلم مصلوح النغمي وبقي عند الباحثة سؤال جديد لم يجب عنه البحث السابق وهو: هل هناك فروق بين المكي والمدني على مستوى الآيات؟ فالعمل في هذا البحث كان لرصد الفرق بين المكي والمدني صوتياً على مستوى الآية، بعد أن تم العمل على مستوى السورة بالاعتماد على جهود علماء معاصرين وهم الدكتور سعد مصلوح الذي اقترح سلمًا نغميًا يفرق بين الأصوات النغمية والضجيجية، بناءً على اختبارات معملية دقيقة، وأيضاً اعتمد البحث على عمل الأستاذ المشرف الدكتور أحمد طه رضوان في مشروع الكتابة الصوتية والمقطعية لكامل القرآن الكريم.

جاء البحث على مبحثين الأول نظري وفيه الحديث باقتضاب عن علم الأصوات والمقاطع، وعن علم المكي والمدني، وأخيراً الحديث عن نظرية الدكتور سعد مصلوح في الأصوات والمقاطع. وفي القسم العملي تم العمل على التجمعات الصوتية التي اقترحها مصلوح في الأصوات والمقاطع، والأنساق البلاغية.

أسئلة البحث:

- ما خصائص التشكيلات الصوتية والمقطعية وفق سلم مصلوح النغمي؟
 - ما خصائص التشكيلات الصوتية للمكي والمدني من الآيات فقط، وفق مقياس سلم مصلوح النغمي للأصوات؟
 - ما خصائص التشكيلات المقطعية للمكي والمدني من الآيات فقط، وفق تصنيف سعد مصلوح للمقاطع؟
- أهداف البحث:** تعيين خصائص التشكيلات الصوتية والمقطعية للآيات المكية والمدنية بحسب سلم مصلوح النغمي.
- يتناول البحث المقارنة بين نماذج من السور والآيات بين المكي والمدني لمعرفة الفروقات على مستوى الكم بينها وذلك

على الشكل التالي:

المكي بين سورتي الجن والإنسان كاملتين والهمزة والبينة ونسب أقل تمثلت بخمس آيات من المكي من سورة صاد من الآية (السادسة والعشرون إلى الآية الثلاثين)، وآية مكية من سورة الصافات (مئة واثنان) وآية مختلف فيها، يوسف الآية (الخامسة)

والمدني: بين سورتي الجن والإنسان كاملتين، والهمزة والبينة ونسب أقل تمثلت بخمس خمس آيات من المدني يوسف الآية (الثالثة)

منهج البحث: اعتمد البحث على مشروع الكتابة الصوتية والمقطعية للقرآن الكريم الذي أنجزه الدكتور: أحمد طه رضوان، وراجعته الدكتور: محمود نخلة، وبسبب الاختلاف بين المصادر في تحديد بعض مواضع المكي والمدني، فقد تمّ الاعتماد على المصحف المطبوع في مدينة القاهرة (المصحف الشُّمِرلي) والذي اعتمد على كتاب (بيان عدد وسور القرآن وآياته وكلماته ومكيه ومدنيه) لمصنفه: أبي القاسم، عمر بن محمد عبد الكافي المتوفى (400هـ) وهذا الكتاب اعتمدته اللجنة المشرفة على طباعة مصحف المدينة في مسائل المكي والمدني، والكتاب اتخذ المقياس الزمني في التمييز بين القرآن المكي والمدني، فما نزل قبل الهجرة النبوية يعتبر مكياً وما نزل بعد الهجرة مدنيا وما نزل في طريق الهجرة مكياً لا مدنياً، وكتاب الدكتور سعد مصلوح (ثابت الإيقاع متغير الوقع) في سُلّمه النغمي المقترح والأنساق البلاغية.

دوافع البحث

تلخص دوافع دراسة البنية الصوتية والمقطعية بين القرآن المكي والمدني، في النقاط التالية:

المساهمة في خدمة النص القرآني: السعي لنيل شرف خدمة كتاب الله من خلال تحليل بنية كلامه المنزل، وتوظيف المناهج والوسائل البحثية المعاصرة في الدراسات القرآنية.

سدّ الفجوة البحثية: الندرة الملحوظة في الأبحاث العلمية التي تجمع بين الجانبين الصوتي والمقطعي معاً عند المقارنة بين القسمين المكي والمدني.

تتبع التطور اللغوي والأسلوبي: من خلال رصد التحولات في البنية اللغوية عبر الزمن، وفهم كيف تطور الأسلوب البلاغي والتحليل النغمي للنص، بما في ذلك دراسة الفواصل القرآنية.

تعميق الفهم التفسيري: الكشف عن الدلالات والمعاني الدقيقة للآيات التي يبرزها التباين الصوتي، مما يمنح المفسر رؤية أشمل وأعمق للمقاصد القرآنية.

إبراز الإعجاز الصوتي: برهنة الإعجاز من خلال إظهار التناسب بين الجرس الصوتي والمعنى، والانسجام الإيقاعي الفريد

في النظم القرآني.

تطوير الجوانب التطبيقية والتعليمية: استثمار نتائج الدراسة في تحديث آليات تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم، واستنباط المنهجيات التربوية التي اتبعها القرآن في بناء المجتمع.

دعم علوم الأداء والتجويد: توفير تأصيل علمي لظواهر التجويد واختلاف القراءات، وربط الأداء الصوتي العملي بالبنية اللغوية النظرية.

مصطلحات البحث:

الصوت اصطلاحاً: تعريف ابن جني: حدّ اللغة: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹ في باب القول على اللغة،

فابن جني أيضاً يفرّق بين الصّوت والمقطع، فيقول: "اعلم أن الصّوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً، حتى يعرض له في الحلق والفم والشففتين، مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً."²

تعريف ابن سينا: الصوت وحدة نطقية ناتجة عن اهتزاز جزيئات الهواء بفعل أعضاء النطق، تحكمها ضوابط فيزيائية شدةً وارتفاعاً ورنيناً، وتؤدي وظيفة تواصلية.³

وقد وضّح مفهومه كمال بشر قائلاً: "الصوت اللغوي أثر سمعي يصدر طوعية واختياراً عن تلك الأعضاء المسماة تجاوّزاً أعضاء النطق"⁴. ويكون هذا الأثر الصوتي على شكل ذبذبات موائمة لحركات الفم واللسان، ويتطلب تحريك أعضاء النطق بطرق محددة، حيث يقوم المتكلّم ببذل مجهود واضح لإنتاج الصوت اللغوي.⁵

المقطع لغة: القُطْع: "إبانة بعض أجزاء الجرم من بعض فصلاً"⁶. و "المَقْطَع: غاية ما قُطِع، يُقال مَقْطَع الثوب ومقطع الرمل الذي لا رمل وراءه، والموقع الذي يقطع فيه النهر من المعابر، ومقاطع القرآن: مواضع الوقوف، ومبادئه"⁷.

المقطع اصطلاحاً: "هو الوحدة الأساسية في عملية النطق، فالمتحدّث لا يُخرج كلامه على هيئة أصوات مفردة، ولا على هيئة كلمات منفصلة، وإنما يكون حديثه عبارة عن سلسلة كلامية، وهذه السلسلة تكون على هيئة تجمعات

¹ أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، طبعة 4) 34/1.

² أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الأعراب (بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 2000م) 6/1.

³ يُنظر ابن سينا في رسالته أسباب حدوث الحروف تحقيق: محمد حسان الطيان (دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية 1983) ص 56.

⁴ كمال بشر. علم الأصوات (القاهرة، دار غريب، 2000م) ص 119.

⁵ ينظر المصدر السابق ص 119.

⁶ ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب (بيروت: دار صادر، 2004م) 12/ 138. مادة: قطع.

⁷ ابن منظور. لسان العرب 12/ 139.

صوتية تختلف طولاً وقصرًا تؤلف هذا المقطع".¹

القرآن المكي والمدني: يعرفه السيوطي: "القرآن المكي: ما نزل قبل الهجرة، والقرآن المدني: هو ما نزل بعد الهجرة"²، وإن نزل بمكة، وهذا التعريف روعي فيه الزمان.

وكذا تعريف آخر ذكره الزركشي: "المكي ما وقع خطاباً لأهل مكة، والمدني: ما وقع خطاباً لأهل المدينة"³ وهذا التعريف أضيق من سابقه لأن الخطاب يتوجه لأهل مكة أو أهل المدينة⁴.

سَلَّم مصلوح النغمي: هو سَلَّم مؤلف من عشر درجات، وأمام كل درجة رقم يعبر عن قيمة مجموعة من الأصوات، الهدف منه معرفة القيم التراتبية النغمية للصوامت والصوائت، لأصوات اللغة العربية تقيس درجة النغمية من الرقم واحد حتى خمسة تدل على الأصوات الناعمة في العربية تضم الحركات جميعها وفق ترتيب محدد، وفي الدرجة الخامسة، الواو والياء، ثم أصوات (ل، م، ن، ر) في الدرجة السادسة، ومن الرقم سبعة إلى رقم عشرة، تمثل الأصوات الجاسية والتي هي باقي الصوامت العربية وفق ترتيب محدد⁵.

المطلب الأول: علم الأصوات والمقاطع

أولاً: علم الأصوات

يؤكد كمال بشر على الطبيعة الإرادية للصوت اللغوي، واصفاً إياه بأنه أثر سمعي يصدر طوعية واختياراً نتيجة مجهود عضلي يبذله المتكلم لتحريك أعضاء النطق بطرق محددة لإنتاج ذبذبات موائمة⁶.

آلية إنتاج الصوت وتصنيفه (الصوامت والصوائت).

تعتمد عملية النطق على اندفاع الهواء من الرئتين مروراً بالحنجرة، حيث يتحكم الوتران الصوتيان في طبيعة الصوت من خلال الاهتزاز أو الارتخاء. وبناءً على طريقة مرور الهواء في التجويف الفموي، يتم تقسيم الأصوات إلى طائفتين رئيسيتين:

¹ أحمد طه رضوان، البنية المقطعية للقلقة في القرآن، (مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها العدد الأول/2، د.ت) ص141.

² جلال الدين السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، الإتيان في علوم القرآن (ت911هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب الطبعة: 1394هـ/1974) 9/1.

³ أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت ٧٩٤ هـ) البرهان في علوم القرآن تحقيق: محمد أبو الفضل (ت:1401هـ) (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، 1957م) 187/1.

⁴ نورالدين عتر. من إبداع القرآن الكريم (دمشق: دار الغوثاني، 2013م) 81.

⁵ سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متنوع الوقع (القاهرة: عالم الكتب، 2023م) 34-37.

⁶ كمال بشر. علم الأصوات (القاهرة، دار غريب، 2000م) ص119.

الصوامت: وهي الأصوات التي تنشأ عندما يعترض هواء الزفير عائقً يمنع مروره بحرية، مما يؤدي إلى حدوث احتكاك مسموع في موضع العائق.

الصوائت: وهي الأصوات التي تنتج عن خروج الهواء بشكل حر وسلس دون وجود أي عائق يعترض طريقه في مجرى النطق¹.

فروع علم الأصوات

ينقسم علم الأصوات إلى ثلاثة فروع رئيسة تتكامل في دراسة الظاهرة الصوتية:

علم الأصوات النطقي: هو أقدم الفروع وأشهرها، ويركز على دراسة أعضاء النطق ووظائفها، وتحديد مخارج الأصوات وصفاتها النوعية².

علم الأصوات الفيزيائي: ويختص بتحليل الذبذبات والموجات الصوتية المنتشرة في الهواء، ودراسة الخصائص الموجية الناتجة عن حركة أعضاء الجهاز النطقي³.

علم الأصوات السمعي: ويعد من أحدث الفروع، وينقسم إلى جانبين: عضوي (فسيولوجي) يدرس آلية استقبال الأذن للذبذبات، ونفسي (عقلي) يبحث في كيفية إدراك العقل لهذه الأصوات وترجمتها إلى دلالات ومعاني⁴.

ثانياً: المقاطع الصوتية

يُمثل المقطع الوحدة الأساسية في عملية النطق؛ فالمتحدث لا يلفظ الكلام في لغته كأصوات مفردة أو كلمات مجزأة، بل على هيئة سلسلة كلامية مكونة من تجمعات صوتية تختلف في طولها وقصرها لتشكيل ما يُعرف بالمقطع⁵.

¹ ينظر. غالب فاضل المطلبي. في الأصوات اللغوية، دراسة في أصوات المد العربية (العراق: دائرة الشؤون الثقافية والنشر، 1984م) 23، 24

² ينظر. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي (القاهرة، عالم الكتب، 1997م) ص77.

³ ينظر. غانم حمد قدوري، المدخل إلى علم الصوت (عمان: دار عمار، 2004م) ص22

⁴ ينظر. كمال بشر، علم الأصوات (القاهرة: دار غريب، 2000م) ص42-48.

⁵ ينظر. أحمد طه رضوان، البنية المقطعية للقلقة في القرآن، (مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها العدد الأول/2، د.ت) ص141

المقطع اصطلاحاً: اختلفت الرؤى حوله بين القدماء والمحدثين؛ فقد عرفه الفارابي بأنه "كل حرف غير مصوّت (صامت) أتبع بمصوّت (صائت) فُرن به"¹، بينما أشار ابن جني إليه بوصفه الموضع الذي يعرض للنفس في الحلق أو الفم فيقطعه ويحوّله إلى حرف.²

أمّا عند المحدثين، فقد تنوعت التعريفات:

تمام حسّان: أنساق منظمة من الرموز للصوائت والصوامت، أو هي "خفقات صدرية" أثناء الكلام.³

كمال بشر: تتابع زمني ثابت يحتوي على قمة واحدة من الوضوح السمعي.⁴

حسام النعيمي: تجمع صوتي يبدأ بصامت يتبعه صائت وينتهي قبل أول صامت يرد متبوعاً بصائت.⁵

تصنيف المقاطع الصوتية في العربية

استقر اللغويون المحدثون على ستة أنواع رئيسة للمقاطع في العربية، تُصنّف وفقاً لطولها ونوع نهايتها⁶ (مفتوحة أو مغلقة):

مقطع قصير مفتوح (صامت + صائت قصير): مثل حركة الحروف في "دَرَسَ".

مقطع طويل مفتوح (صامت + صائت طويل): مثل "في"، "لا".

مقطع طويل مغلق بصائت قصير (صامت + صائت قصير + صامت): مثل "مِنْ"، "عَنْ".

مقطع طويل مغلق بصائت طويل (صامت + صائت طويل + صامت): ويظهر في الكلمات التي تسبق الحرف المشدد

مثل "دَايِبٌ" في "دَايِبَةٌ".

مقطع زائد في الطول (صامت + صائت قصير + صامت + صامت): ولا يظهر إلا في حالة الوقف، مثل "مِصْرٌ".

مقطع متماد في الطول (صامت + صائت طويل + صامت + صامت): خاص بالوقف على الحرف المشدد المسبوق

بصائت طويل، مثل الوقف على "جَانُّ"

¹ محمد طرخان الفارابي، كتاب الموسيقى الكبير (القاهرة، دار الكتاب العربي) ص1072.

² يُنظر. ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب (بيروت: دار الكتب العلمية) ص6.

³ تمام حسان، مناهج البحث في اللغة (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1990م) ص138.

⁴ كمال بشر، علم الأصوات (القاهرة: دار غريب، 2000م) ص504.

⁵ التعريف المذكور هو جزء من تعريف للدكتور حسام النعيمي موجود في كتاب الأصوات والمقاطع في القرآن الكريم، أحمد طه رضوان، ص60.

⁶ أحمد طه رضوان، الأصوات والمقاطع الصوتية في القرآن الكريم (الجزائر: دار الفنا للعلوم والآداب، 2022م) ص64، 65.

بعد التعرف السريع على أهم خصائص علم الأصوات والمقاطع ننتقل في الصفحات القادمة إلى دراسة سلم مصلوح النغمي.

المطلب الثاني: سلم مصلوح النغمي

أولاً: تعريف سلم مصلوح النغمي

يتكوّن سلم سعد مصلوح¹ من عشر درجات نغمية من واحد إلى عشرة، تأتي الأصوات النّاعمة: في المراتب الست الأولى بينما تأتي الأصوات الجاسية: في المراتب من السابعة إلى العاشرة، السلم فيه تحديد مدى نغمية الأصوات، أو الوزن النغمي للأصوات، وتوزع الأصوات على الشكل التالي:

1	نغمة خالصة	مد ألفي	الحركات السفلى
2	نغمة خالصة	فتحة	الحركات السفلى
3	نغمة خالصة	مد يائي / مد واوي	الحركات العليا
4	نغمة خالصة	كسرة / ضمة	الحركات العليا
5	نغمة خالصة	واو / ياء	أنصاف الحركات
6	مكون نغمي عالٍ + خلفية ضعيفة من الضجة	ل، م، ن، ر	الصوامت الانطلاقية الرنانة
7	مكون ضجيجي عالٍ + خلفية نغمية واضحة	ز، ذ، ع، غ، ظ	الصوامت الانطلاقية الاحتكاكية المجهورة
8	مكون ضجيجي خالص	ث، ف، س، ش، ص، ح، خ، هـ	الصوامت الانطلاقية الاحتكاكية المهموسة

¹ سعد مصلوح: لغوي مصري، جمع بين الأصالة والمعاصرة له العديد من المؤلفات، وترجم العديد من الكتب، تولى عام 1943، الموقع الخاص به على الشبكة.

9	مكون ضجيجي + خلفية نغمية ضعيفة	ب، ج، د، ض	الوقفات المجهورة
10	مكون ضجيجي خالص	ء، ت، ط، ك، ق	الوقفات المهموسة

المكون النغمي في سلم مصلوح

يمثل الجدول السابق السلم النغمي العشري عند مصلوح، فيبدأ السلم بأعلى درجاته بصوت ألف المد المجهور وهو النغمة الخالصة، حيث تهيمن الحركات الطويلة والقصيرة على المراتب الأربع الأولى والخامسة والسادسة تعد من الأصوات الناعمة ذات النغمية العالية ورمزنا لها باللون الأزرق الفاتح، أما الأصوات في المرتبة السابعة والثامنة والتاسعة فهي تحت مسمى الأصوات الجاسية ذات الضجيج العالي فرمزنا لها باللون الوردي الفاتح، وهي على الترتيب التالي:

في المرتبة الأولى: ألف المد، ثم الفتحة في المرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الثالثة: المد اليائي والمد الواوي، والمرتبة الرابعة جاءت فيها الكسرة والضمة، والمرتبة الخامسة تحتلها الواو والياء؛ أنصاف الحركات كما في: وعد يعد، ثم بعدها تأتي فئة الأصوات الانطلاقية الرنانة في المرتبة السادسة: وهي (ر، ل، م، ن) وهي أصوات لها نغمية عالية مع خلفية ضجيجية ضعيفة، وهي مجهورة ولا نظائر مهموسة لها وهي أصوات ناعمة.

كما يليها في المرتبة السابعة الأصوات الانطلاقية الاحتكاكية المجهورة: (ز، ذ، ع، غ، ظ) فيها مكون ضجيجي عال مع خلفية نغمية واضحة، أما أصوات المرتبة الثامنة: الأصوات الوقفية المهموسة: (ث، ف، س، ش، ص، ح، خ، هـ) وهي مكونة من ضجيج خالص، ثم في المرتبة التاسعة: الأصوات الوقفية المجهورة: (ب، ج، د، ض) وفيها مكون ضجيجي معه خلفية نغمية ضعيفة أما المرتبة العاشرة: للأصوات الوقفية المهموسة: (ء، ت، ط، ك، ق) لها مكون ضجيج خالص.

بملاحظة السلم العشري المقترح، يمكن رصد المجموعات الصوتية التي تنتمي إلى خاصية صوتية جامعة تصلح أن تكون صفة مشتركة تقارب بينها كصفات النطق أي المخارج.

ثانياً: الفرق بين النغمة والضجة في سلم مصلوح النغمي

هما نوعان¹ من الأثر السمعي أو الوقع، يتكونان من عمليتي الاستقبال والإدراك السمعي وعدة عوامل أخرى يمكن معرفتها بالعودة لكتاب مصلوح (السمع والكلام).

¹ ينظر. سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متغير الوقع (القاهرة: عالم الكتب، 2023م)، 37.

فالنغمة: تتكون عبر اهتزاز صادر عن الجسم المتحرك، والتردد الناشئ عنه يكون دورياً متوافقاً قابلاً للقياس له عدد محدد من الذبذبات الصوتية الكاملة في الثانية الواحدة. والنغمة عند مصلوح ذات حضور جوهري في تشكيل الوقع، حيث تؤثر حضوراً وغيباً في التقابلات بين الصوامت من حيث الجهر والهمس.

أما الضجة: هي نتيجة لحركة غير منتظمة وعشوائية صادرة عن الجسم المتحرك، مما يؤدي إلى تدافع وتصادم غير منظم بين جزيئات الهواء التي تلامس الجسم، فينتج مجموعة من الترددات العشوائية التي تفتقد للتوافق والدورية وقبول القياس. نستطيع التمييز بين هذين النوعين من الأصوات، في الحياة والأصوات والموسيقا وكلام الإنسان؛ حيث نتعرف على هذه الأصوات من خلال شعور الانبساط مع سماع الصوت النغمي والانقباض مع سماع الصوت الضجيجي فيتمثل الصوت النغمي بصوت تغريد العصفور في الصباح، أما الصوت الجاسي فيشبه صوت الرعد مثلاً¹.

ثالثاً: الوقع والإيقاع عند مصلوح

الإيقاع: "هو قالب البحر الشعري مجرد وثابت موحد، تجسده التفعيلة العروضية في الشعر وما يعرض لها من الزحافات والعلل المتعارف عليها بين العرب"².

الوقع: هو الأثر السمعي الذي تستقبله الأذن فتستجيب بالقبول أو النفور، ويتصف بأنه محدد باعتبار الارتباط بالصوامت والحركات المتحققة بالفعل، ومتنوع باعتبار تباين الأصوات العربية بالجهر وقوة الإسماع، ومتميز باعتباره ينتمي إلى نص بعينه³.

يؤكد مصلوح أنه من الواجب توضيح ثبات الإيقاع وتنوع الوقع في الشعر والكلام، على أن ما يتفق إيقاعاً كثيراً ما يتميز وقعاً؛ حيث أن النغمية والضجة تتركز في الوقع، ومن أصوات الكلام أنواع ما هو نغم خالص فلا يكون إلا مجهوراً، ومنها ما هو يجمع بين التكوين النغمي والضجيجي بمستويات متفاوتة، ومنها ما يكون ضجيجياً خالصاً.

رابعاً: خصائص الأصوات الناعمة والجاسية عند مصلوح

أولاً: الأصوات الناعمة وخصائصها:

للأصوات الناعمة والجاسية خصائص وميزات أوردها سعد مصلوح على الشكل التالي⁴:

¹ ينظر. المصدر السابق، 37

² سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متغير الوقع، 15

³ ينظر. المصدر السابق، 16

⁴ ينظر. سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متغير الوقع، ص 40.

الأصوات التي تتوزع في الرتب الست الأولى في سلّم مصلوح النغمي، لها حظ وافر من الجهارة وقوة الإسماع وتتميز بالنغمية العالية، التي تثير ارتياح الأذن وانسراح النفس، والاستمتاع بالرسالة الصوتية نطقًا وسماعًا، ويحدث هذا الانسراح والتلذذ السمعي - كما يسميه مصلوح - يكون بتواليها وتعاقبها مع غيرها من الأصوات بأنساق منتظمة تجذب حساسية التلقي أثناء سماعها.

ومن أهم خصائصها¹:

أنّ المراتب الأربع الأولى كلها من الصوائت (الحركات القصيرة والطويلة) أما المرتبتين الخامسة والسادسة أنصاف صوامت وفي المرتبة السادسة صوامت ذات تردد نغمي عالٍ في الكلام مقارنة بالصوامت الأخرى.

في المرتبتين الخامسة والسادسة الصوامت لها حظ وافر من النغم والجر وقوة الإسماع مقارنة بباقي الصوامت.

الأصوات الناعمة يتم نطقها بجهد عضلي أقل من الأصوات الجاسية.

هيمنة الأصوات الناعمة على القرآن الكريم، حيث جاءت نسبة الحركات القصيرة والطويلة، بنسبة ذات دلالة إحصائية، وذلك لأنها تشكل قاعدة كل مقطع صوتي.

الوقع الناعم مرتبط ب بروز المقطع الصوتي المفتوح ذي المد نسبيًا، (ص ح، ص ح ح) مع ضرورة التأكيد أن ما يتفق إيقاعًا لا يشترط أن يتفق وقعًا.

يتأثر الوقع بنوع الصائت الذي يشغل قاعدة المقطع.

تتمتع الحركات (الصوائت) عند مصلوح بالجهارة وقوة الإسماع وصفاء النغمي الخالص، وبالتقابل الكيفي فيما بينها.

الأصوات ذات الوقع الناعم في علاقة جدلية مع أصوات الوقع الجاسي دائمًا، عند تداخلهما على شكل هيئات ونسب مختلفة حيث تشكّلان طبيعة الوقع في التفعيلة والكلام لإيصال الرسالة البلاغية في التجربة الشعرية والكلامية.

ثانيًا: الأصوات الجاسية وخصائصها: (cacophony)

تتوزع الأصوات الجاسية² في الرتب الأربع الأخيرة، من سبعة إلى عشرة بحسب سلّم مصلوح، حيث تبدأ بالصوامت الانطلاقية الاحتكاكية المجهورة والمهموسة وتنتهي بالصوامت الوقفية المجهورة والمهموسة، ويغلب عليها الضجيج فيغيب تأثير النغم أو ينعدم في بعضها، خاصة عندما يكون الصوت مهموسًا. يغلب عليها وقع الانقباض خاصة في تعاقبها محدثة قفزات سريعة بين المخارج المختلفة فينشأ عن ذلك جهد عضلي زائد عند نطق الكلام. من أهم خصائصها:

¹ ينظر. مصلوح، ص 42، 43

² يُنظر. سعد مصلوح ثابت الإيقاع متغير الوقع، ص 46-49

- كلها من الصوامت وتُهيمن على المراتب الأربع الأخيرة.
- تبرز فيها المقاطع المغلقة على المقاطع المفتوحة، كما تنخفض نسبة المقاطع المفتوحة المنتهية بالمدود.
- تتوالى الأصوات الربية، عند غلبة الأصوات الجاسية فلا تجذب الانتباه السمعي.
- يرتبط الوقع الجاسي بتركيز عالٍ لأصوات التفشي والصفير (س، ش، ص، ز)
- غياب الملاءمة دليل على بروز الوقع الجاسي.
- مساهمتها ضعيفة في تشكيل الوقع وأثرها السمعي أوثق بالإيقاع.

خامساً: طبيعة العلاقة بين الوقع الجاسي والناعم عند مصلوح

من خلال الدراسة التي قدّمها سعد مصلوح أوضح طبيعة الوقع الجاسي والناعم والعلاقة¹ التي تربطهما على الشكل الآتي:

- هناك علاقة جدلية بين الوقع الناعم والجاسي.
 - وجود تركيز عالٍ للوقع الجاسي لا يمنع ظهور الوقع الناعم.
 - عند غلبة الأصوات الناعمة تعمل الأصوات الجاسية على شكل فواصل تنظم الإيقاع، أما عند غلبة الأصوات الجاسية فتقوم الأصوات الناعمة بتخفيف الجهد العضلي المبذول لتحقيق الأداء السليم.
 - الحكم بغلبة الوقع الجاسي ليس حكماً سلبياً مطلقاً، لكن العبرة بملاءمة الوقع الجاسي للمعنى المراد التعبير عنه لإيصال الرسالة على أفضل وجه.
 - المواءمة والملاءمة هي الحاكمة على جودة التشكيل الصوتي.
 - البسط والقبض تجاه بعض الأصوات ليس ظاهرة تعبر اللغات، بل خاصة بكل لغة وتخضع لاختلاف الثقافات.
 - الحكم على الأصوات بالوقع الناعم أو الجاسي يكون بغلبة خصيصة واحدة من الخواص، وليس شرطاً تحققها جميعاً.
- هذا وقد قدّم سعد مصلوح تصوراً لتمثيل الوقع السمعي في صورة منظورة جاءت على الشكل الآتي:

سلم مصلوح النغمي

¹ ينظر. سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متنوع الوقع، 42_49

يمثل الجدول السابق جدول الرسم البياني للأصوات لتحديد الأصوات النغمية والضجيج، على الشكل التالي: يمثل البعد الرأسي من الشكل السابق توزيع الأصوات على السلم النغمي، بحسب الترتيب الذي ذكر سابقاً، أما البعد الأفقي، ينقسم إلى أربعة حقول تستوعب التفاعلات الشعرية التي عمل عليها مصلوح في دراسته، وعلى الجانب الأيمن توزع مراتب الرنين من واحد إلى عشرة، وفي أسفل الجدول توزع أصوات العربية من الألف إلى الياء، مع الصوائت، وفق ترتيب بحسب نتائج عملية حددت الترتيب الصوتي من النغمية في الرقم واحد إلى غاية الضجيج في التجمع الصوتي في الدرجة العاشرة.

لكن الباحثة لم تتقيد بعدد التفاعلات التي حددها مصلوح بأربع؛ لأن العمل كان بحسب توزيع كلمات الآية الكريمة، لذلك امتد الرسم البياني في بعض الآيات ليشمل العدد المحدد لكلمات كل آية على حدة. وهذا ما سيأتي شرحه في الصفحات القادمة، بالتفصيل مع النموذج الذي تم العمل عليه كنماذج لآيات للقرآن المكي والمدني في العينة المختارة.

سادساً: الأنساق البلاغية عند مصلوح:

قدّم سعد مصلوح التصنيف النغمي التراتبي لأصوات العربية فأوضح أن التشكيل الصوتي يتأثر بعاملين (الوقع والأنساق، والإيقاع) كما تمّ توضيحهما آنفاً. وأيضاً الأنساق أو المخططات وجاءت الأنساق على ثلاثة أقسام: (المطابقة، والمعاقبة، والمقاربة) وهذه الأنساق مبنية على التكرار المشوّش، أو المنتظم، أو المعكوس سواء أكان صوتاً أم كلمة أم عبارة، أم جملة.

إنّ تصنيف سلم مصلوح النغمي للأصوات اعتمد على المنظور النطقي للصوت، والذي يقوم بالتمييز بين النغم والضجيج، ودرجة التداخل بينهما، للتمييز واختبار تنوع الوقع بفعالية لرصد أنساق التشكيل الصوتي في نسقي المطابقة والمقاربة أما نسق المعاقبة فهو متعلق بحركية الأداء الذي يتبدل ويتغير في تعاقب زماني متصل¹.

وفيما يلي توضيح لطبيعة هذه الأنساق عند مصلوح:

أولاً: نسق المطابقة:

والمقصود به: "تكرار أعيان الأصوات بأشكالها المختلفة، في القافية والأقفال في الموشحات، وقافية الصدارة، وتجانس

¹ ينظر. سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متنوع الوقع، ص 54

الحركات وتعدد الروابط والألفاظ الموحية وفي الجنس وأنواعه"¹.

من أهم أنواع نسق المطابقة الجنس، وله أنواع منها: أنواع الجنس التام، الملفق، والمقرون والمفروق وكل جنس تتطابق فيه الكلمات.

ثانيًا: نسق المقاربة:

يعتمد على التشكيلات التي تحدث متعة للمتلقي بسبب ما يربط بينها من علاقات القرى التي لا يشترط لها المطابقة، تسمى بالأصوات المتجانسة كالجناس المطلق، أو المشابهة أي ما يشبه الاشتقاق وليس باشتقاق². ويعتمد أيضًا على أنواع الجنس منها: الجنس الناقص، المضارع، اللاحق، المطرف، المكتنف، المذيل، الناقص، والمحرف، والمصحف، والمشوش.

ثالثًا: نسق المعاقبة:

"ينصرف إلى حركية اللحن كما يعرفه مصلوح، الذي يحصل به أداء الصوامت والحركات، ودخولها في التشكيل الصوتي تعاقبًا وتصدية، وتجاذبًا، وغير ذلك من التلاوين البلاغية المبهجة، وهو بذلك يتجاوز أعيان الأصوات المفردة إلى الخط اللحن الذي ينتظم البيت الشعري كله"³.

سادسًا: خصائص الأنساق بحسب سلم مصلوح

أنساق المقاربة تتجلى مع حصول نماذج متنوعة من الاتساق والانتظام، فالعشوائية عبارة عن ضجيج يفسد الوقع. تظهر الصوامت الجاسية فيما بين أنساق التشكيلات الناعمة، لكنها لا تتخذ هيئة عناقيد مجتمعة، بل تتمثل فاعليتها الجمالية في تقليل الرتابة والميل إلى التنوع والتلوين بين الأصوات الناعمة كفواصل صوتية محبة للنفس. إن سلم الترتيب النغمي لا يقوم بالمهام منفردًا بمبحث المعاقبة، بل لابد من تناول هذا النسق عبر مخارج العربية لارتباطه بحركية الأداء الصوتي والتقارب.

يؤثر التقارب والتباعد بين المخارج في الأداء الصوتي المتواصل، في تيسير النطق وأو تعسير التلفظ بالصوامت.

¹ المصدر السابق ص 54.

² ينظر. سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متنوع الوقع ص 56، 57.

³ سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متغير الوقع، 56.

من المحال أن يتنوع التركيب المقطعي، ولا يصحب ذلك تنوع في خصائص الكلام المنطوق والأثر السمعي الحاصل منه¹.

إن (سلم مصلوح النغمي) بأنساقه الثلاثة يمثل مقياساً موضوعياً في غاية الأهمية، لكل من يدرس الأصوات العربية وتشكيلاتها في النصوص المختلفة، ولهذا جعلته الباحثة من أدواتها الأساسية في دراسة الأصوات في المكّي والمدني من القرآن الكريم.

بعد الانتهاء من عرض نظرية مصلوح الصوتية بشكل مختصر، ننتقل للحديث عن القرآن المكّي والمدني.

المطلب الثالث: القرآن المكّي والمدني

التعريف: "يعرف بأنه علم يبحث منازل القرآن المكّي والمدني، وكل ما يتعلّق بذلك من ملابسات الأحوال".⁽²⁾.

ميزات القرآن المكّي

- كل سورة فيها (كلاً)، يأيها الناس) ولا يوجد فيها (يا أيها الذين آمنوا) فهي مكية. وقد لا يطرد هذا الضابط.
- كل سورة فيها سجدة فهي مكية، ماعدا سورة الحج عند من يقول بمدنيته.
- كل سورة في أولها حروف هجاء فهي مكية سوى سورة البقرة وآل عمران وفي سورة الرعد خلاف على ذلك.
- كل سورة من المفصل، وتحدثت عن الأمم السابقة وفيها قصص الأنبياء فهي مكية ماعدا البقرة.
- كل سورة فيها قصة سيدنا آدم مع إبليس فهي مكية ما عدا سورة البقرة³.

ميزات القرآن المدني

- كل سورة تحتوي على فريضة أو حد من حدود الإسلام فهي مدنية.
- كل سورة فيها أمر صريح بالجهاد والتفصيل في بيان أحكامه فهي مدنية.
- كل سورة تتحدث عن المنافقين وصفاتهم فهي مدنية ماعدا سورة العنكبوت.

¹ يُنظر. المصدر السابق 57

² أحمد حسين عبد الرزاق، المكّي والمدني في القرآن الكريم، (القاهرة: دار ابن عفا، 1999م) 41.

³ بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، (بيروت: دار التراث، 1957م) 189-190.

- كل سورة فيها (يا أيها الذين آمنوا) فهي مدنية.¹

وبيان الحكمة من تشريع الجهاد والأحكام المتعلقة بالصلح والحرب وتوزيع الغنائم وأحكام خاصة بأحوال الأسرى كما في سورة الأنفال وبراءة، والفتح وغيرها.² وفيه تخصيص الدعوة لأهل الكتاب إلى الإسلام وتقديم الحجج والبراهين لهم، وإقامة الحجة عليهم.³

هذا وقد اتجهت عناية القرآن بالعهد المكي إلى تثبيت أصول الدعوة إلى الإسلام، واتجهت في العهد المدني إلى توضيح الأحكام وترسيخ التشريع، ولا يعني هذا خلو السورة المكية من أحكام وتشريع، ولا يعني أن تخلو السور المدنية من الأصول العامة للعقيدة الإسلامية.⁴

ضوابط القرآن المكي والمدني:

وللعلماء طريقتان في ضبط المكي والمدني من الآيات هما:

الطريق الأول السماع: وهو النقل الصحيح عن الصحابي والتابعي بقراءة تفهم من كلام الراوي تحدد زمن نزول الآية، ولم يرد مثل هذا عن النبي صلى الله عليه وسلم، وإنما كان يحرص الصحابة وتابعيهم على الدقة والصحة.⁵

الطريق الثاني القياس: وهو مبني على الاطراد والكثرة، وطبيعة الألفاظ والتراكيب، تُعرف عن طرق الاستقراء والتتبع.

وبهذا يتضح جهد الصحابة الذين عملوا على ضبط القرآن المكي والمدني لما في ذلك من فوائد تعود على المسلمين بمعرفة تاريخ التشريع الإسلامي، كما تبين أن هذا العلم من اجتهاد الصحابة رضوان الله عليهم لشدة حرصهم على خدمة القرآن الكريم واتباع السنة النبوية المطهرة.⁶

هذا وقد تم الوقوف في الصفحات السابقة على نقاط أساسية يتركز عليها البحث وهي علم الأصوات، وسلم مصلوح النغمي الأداة المستخدمة في البحث، والمكي والمدني العينة التي تم العمل عليها، وفي الصفحات القادمة سيتم شرح آلية العمل على آيات من المكي والمدني من خلال سلم مصلوح النغمي من جانبين الأول التصنيف الذي قام به الدكتور

¹ الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ص188.

² يُنظر. نور الدين عتر، من إبداع القرآن الكريم (دمشق: دار الغوثاني، 2013) ص 93

³ يُنظر. أحمد حسين عبد الرزاق، المكي والمدني في القرآن الكريم، ص172.

⁴ يُنظر. بنت الشاطي، عائشة محمد عبد الرحمن، التفسير البياني (القاهرة: دار المعارف، 1977م) ص79.

⁵ يُنظر. نور الدين عتر، من إبداع القرآن الكريم، ص82

⁶ يُنظر. عادل أبو العلا، خصائص السور والآيات المدنية (بيروت: مؤسسة علوم القرآن، 1986م) ص33-35.

مصلوح للأصوات والتجمعات الصوتية للأصوات والمقاطع التي اقترحها بحسب النتائج العملية لأبحاثه والثاني الأنساق البلاغية التي عرض بعض الأمثلة الشعرية منها في كتابه، والباحثة طبقت هذه النظرية على آيات القرآن المكي والمدني في الصفحات القادمة.

المبحث الثاني: الإحصاء والتحليل

تُعد الدراسات الصوتية حجر الأساس في التحليل اللغوي، فهي تمثّل لبنات النص الأولى التي تُبنى عليها المعاني والدلالات، وتكمن أهمية العمل الإحصائي في الانتقال من الملاحظة الذاتية إلى المنهجية الإحصائية التي تُعد من أوثق طرق ضبط البحث وأدق أدوات التحليل، مما يضيف على البحث صبغة الموضوعية والدقة الوصفية، ويعزز من مصداقية النتائج العلمية، كما يعد سُلّم مصلوح النغمي أداة إحصائية موضوعية تعتمد على اختبارات عملية موثوقة، وللمقارنة بين الآيات بحسب النغمية والضجيج.

جاءت خطوات إجراء البحث على الشكل التالي: أولاً الفصل بين المكي والمدني بحسب مُصحف الشُّمْرُلي وكتاب عدّ آيات القرآن والسور، ثمّ العمل الإحصائي بين المكي والمدني بحسب التجمعات الصوتية عند مصلوح، من ناحية الأصوات الناعمة والجاسية والمقاطع المفتوحة والمغلقة، والعمل بالرسم البياني وتطبيق الأنساق البلاغية على النماذج من الآيات الآنفة الذكر.

تم تقسيم العمل في جدول النموذج المكي على حدة، والنموذج المدني أيضاً ثم المقارنة بينهما، كما يظهر في الجداول التالية:

آية مختلف يوسف الآية 5	مكي آية الصفات الآية 102	مكي 5 آيات صاد من الآية 26-30	مكي الهمزة	مكي الجن	المكي كاملاً	دراسة د. طه لكامل القرآن	المكون النغمي للمجموعا ت	٢٠٢٠
18.48 %	20.28 %	19.50 %	25.57 %	21.45 %	18.85 %	18.79 %	الحركات السفلى/ نغمة خالصة	2
10.87 %	11.19 %	15.06 %	10.05 %	10.96 %	13.06 %	13.31 %	الحركات العليا/ نغمة خالصة	4
7.61%	9.79%	6.37%	3.65%	7.46%	6.35%	6.23%	الحركات السفلى/ نغمة خالصة	1
18.48 %	23.08 %	23.17 %	23.74 %	23.25 %	23.23 %	23.29 %	الصوامت الانطلاقية الرنانة مكون نغمي عال+ خلفية ضعيفة من الضجة	6

10.87 %	3.50%	5.21%	3.65%	4.90%	6.05%	6.18%	أنصاف الحركات/ نغمة خالصة	5
15.22 %	10.49 %	8.49%	9.13%	8.80%	10.66 %	10.57 %	الوقفيات المهموسة/ مكون ضجيجي خالص	10
3.26%	2.80%	3.86%	2.28%	3.85%	4.11%	4.13%	الحركات العليا/ نغمة خالصة	3
5.43%	4.90%	7.53%	6.85%	7.11%	5.09%	4.95%	الوقفيات المجهورة/ مكون ضجيجي + خلفية نغمية ضعيفة	9

8	الصوامت الانطلاقية الاحتكاكية المهموسة/ مكون ضجيجي خالص	8.79%	8.74%	8.92%	10.50 %	7.14%	9.09%	7.61%
7	الصوامت الانطلاقية المجهورة / مكون ضجيجي عالٍ +خلفية نغمية واضحة	3.77%	3.87%	3.77%	4.57%	3.67%	4.90%	2.17%

التجمعات الصوتية بحسب سلم مصلوح

يعتمد هذا التحليل في الجدول السابق على تصنيف المكونات الصوتية إلى مجموعات نغمية، وضجيجية، وذلك من خلال رصد الترددات النسبية لعشر مجموعات صوتية في عينات مختارة من النص المكي (سورة الجن، الهمزة، صاد، الصافات، ويوسف)، ومقارنتها بالمتوسط العام للقرآن الكريم في دراسة أحمد طه والنتائج جاءت على الشكل التالي: تحليل المكونات النغمية:

الحركات السفلى (الفتحة/نغمة خالصة): سجلت سورة الهمزة أعلى نسبة انفتاح نغمي بواقع **25.57%**، متجاوزة المعدل العام (18.79%) بفارق شاسع، بينما حافظت آية الصافات (102) على نسبة قريبة من المعدل العام بواقع **20.28%**.

الحركات العليا (الكسرة والضمة/نغمة خالصة): تميزت آية سورة صاد (26-30) بأعلى نسبة حركات عليا بواقع **15.06%**، مما يمنحها بصمة صوتية تتسم بالحدة والارتفاع النغمي مقارنة بالهمزة التي انخفضت فيها النسبة إلى

10.05%.

ألف المد (نغمة خالصة طويلة): حققت آية الصافات (102) ذروة إحصائية في المدود السفلى بنسبة 9.79%، تليها آية يوسف (5) بنسبة 7.61%، في حين سجلت سورة الهمة أدنى نسبة مدود بنسبة 3.65%. وقد يفسر هذا قصر الفواصل في الهمة واعتمادها على الحركات القصيرة السريعة مقابل النفس الطويل في الصافات. تحليل المكونات الضجيجية

الوقفات المهموسة (مكون ضجيجي خالص): سجلت آية سورة يوسف (5) أعلى نسبة للمكون الضجيجي الخالص بواقع 15.22%، وهو ما يفسر طابع الشدة في مخارج الحروف بهذه الآية مقارنة بالمعدل العام (10.57%). الوقفات المجهورة (مكون ضجيجي + خلفية نغمية): برزت آية سورة صاد بنسبة 7.53% وسورة الهمة بنسبة 6.85%، وكلاهما أعلى من المعدل العام (4.95%). هذا الارتفاع يعزز ما سبق ذكره حول قوة صوت الدال في سورة الهمة، حيث يمنحها المكون الضجيجي المجهور جرساً قوياً. الصوامت الانطلاقية الرنانة (اللام والميم والنون والراء): أظهرت النسب استقراراً كبيراً لهذه المجموعة حول نسبة 23% في معظم العينات، إلا أنها انخفضت بشكل حاد في آية سورة يوسف (5) لتصل إلى 18.48% من خلال المقارنة بين المجموعات، يمكن استخلاص النتائج التالية:

سورة الهمة: هي النص الأكثر انفتاحاً (أعلى حركات سفلى 25.57%) والأكثر احتكاكاً مهموساً (10.50%)، مما يجعلها تتسم بالسرعة والحدة الصوتية. أما آية الصافات (102) تتميز بتوازن فريد بين المدود الطويلة (9.79%) والوقفات المجهورة، مما يمنحها إيقاعاً رزياً وممتداً.

وبالنسبة لآية يوسف (5) تُعد العينة الأكثر ضجيجاً وقلقاً (15.22%)، مع ارتفاع ملحوظ في أنصاف الحركات (10.87%)، مما يشير إلى بنية صوتية مشددة تتسم بالتوقيفات القوية. إذ تتجاوز الوقفات المهموسة في هذه الآية المعدل الطبيعي بنحو 5%، وهي قفزة كبيرة تجعلها العينة الأكثر "ضجيجاً وقلقاً" مقارنة بسور مثل الجن (8.80%) أو صاد

إن دلالة ارتفاع الوقفات المهموسة إلى 15.22% في آية يوسف (5) هي دلالة تكثيف الضجيج؛ حيث استُخدمت هذه الأصوات الانفجارية لخلق بنية صوتية تتسم بالشدة والتحذير، مما يجعل الجرس الموسيقي للآية يميل إلى "الوقع الشديد" والوضوح السمعي، وهو ما يتوافق تماماً مع مضمون النص بنسبة 8.49%، مما يدل على غياب الصوت

النغمي في سياق التحذير.

في سورة صاد (الآيات 26-30)، انخفضت نسبة أصوات الوقفيات المهموسة إلى **8.49%**، وفي سورة الجن إلى **8.80%**. هذا الانخفاض يقلل من الضجيج الوقفي ويسمح للمكونات النغمية والرنانة بالظهور بشكل أوضح، مما

يجعل الجرس الصوتي في هذه المقاطع أكثر ليونة وانسيابية مقارنة بآية يوسف.

كما حققت سورة صاد (في الآيات 26-30) أعلى نسبة للمجموعة الصوتية الانفجارية المهورة بين كافة الآيات المدروسة، حيث بلغت **7.53%**. وهذا يعني أن سورة صاد تمتلك أكثر بصمة انفجارية في هذا النموذج، مما يمنح

آياتها قوة دفع صوتية هائلة تتناسب مع طبيعة السياق التحذيري للكافرين.

أما في سورة الهمزة، سجلت **9.13%**، وهي نسبة متوازنة تسمح بظهور أصوات أخرى مثل الاحتكاكيات المهموسة التي بلغت فيها **10.50%**، مما يخلق تنوعاً بين الهمس والوقف يخدم إيقاع السورة السريع.

في الجدول القادم ننتقل إلى القسم المدني للتجمعات الصوتية عند مصلوح والموزعة بحسب النغمية والضجيج، حيث جاءت الإحصاءات فيه جاءت على الشكل التالي:

مختلف يوسف مدني الآية 3	مدني آية الأحزاب الآية 33	مدني خمس آيات العدد 1-5	مدني البيتة	مدني الإنسان	المدني كاملاً	دراسة د. طه لكامل القرآن	المكون النغمي للمجموعات	الترتيب
22.34%	21.39%	17.93%	17.98%	18.87%	18.7%	18.79%	الحركات السفلى / نغمة خالصة/ الفتحة	2
13.83%	12.30%	14.90%	15.13%	11.40%	13.67%	13.31%	الحركات العليا/ نغمة خالصة/ كسرة، ضمة	4
5.32%	5.35%	6.57%	5.38%	8.39%	6.05%	6.23%	الحركات السفلى/ نغمة خالصة/ مد ألفي	1
24.47%	20.86%	22.22%	23.53%	22.00%	23.37%	23.29%	الصوامت الانطلاقية الرنانة / مكون نغمي عال + خلفية ضعيفة من الضجة ر/ل / م / ن	6
5.32%	7.49%	7.70%	5.04%	6.62%	6.36%	6.18%	أنصاف الحركات/ نغمة خالصة	5
9.57%	12.83%	10.86%	10.25%	9.99%	10.45%	10.57%	الوقفيات المهموسة/ مكون ضجيجي خالص	10
2.13%	4.28%	2.78%	4.37%	4.35%	4.17%	4.13%	الحركات العليا/ نغمة خالصة	3
2.13%	5.35%	5.56%	5.38%	5.39%	4.75%	4.95%	الوقفيات المجهورة/ مكون ضجيجي + خلفية نغمية ضعيفة	9

8	الصوامت الانطلاقية الاحتكاكية المهموسة/ مكون ضجيجي خالص	8.79%	8.85%	9.62%	10.25%	7.58%	7.49%	11.70%
7	الصوامت الانطلاقية المجهورة / مكون ضجيجي عالٍ+ خلفية نغمية واضحة	3.77%	3.63%	3.37%	2.69%	3.91%	2.67%	3.19%

التجمعات الصوتية بحسب سلم مصلوح النغمي في القسم المدني

يستند هذا التحليل إلى تصنيف الوحدات الصوتية في النموذج المدني حيث يبين الجدول نتائج التجمعات الصوتية عند مصلوح للقسم المدني في السور الإنسان والبيئة وآيات الرعد من 1-5، والأحزاب 33 وآية يوسف المدنية 3، وسجلت النتائج التالية بحسب سلم مصلوح النغمي:

المكونات النغمية الخالصة (الصوائت والمدود): تُشكل هذه المجموعة العمود الفقري للحن النصي، وتنقسم حسب التوزيع التكراري في المصادر إلى:

نغمات الخالصة (الحركات السفلى - الفتحة).

المدني العام: فيه استقرار ملحوظ عند 18.7% حيث سجلت آية يوسف (3) أعلى نسبة انفتاح نغمي بواقع 22.34%، تليها آية الأحزاب (33) بنسبة 21.39%. وقد يشير هذا الارتفاع إلى ميل هذه المقاطع المدنية نحو خفة النطق والتلفظ والتدفق السريع للنغمات المفتوحة.

(الحركات العليا - الكسرة والضمة) المدني العام: تبلغ النسبة المشتركة للكسرة والضمة 13.67%

حيث تفردت سورة البيئة بأعلى نسبة حركات عليا بواقع 15.13%، تليها سورة الرعد بنسبة 14.90%

مما يعكس هذا الارتفاع على وجود بصمة صوتية تتسم بالتركيز والحدة النغمية في هذه السور مقارنة بالمتوسط العام. (ألف المد) حققت سورة الإنسان أعلى نسبة إحصائية بنسبة 8.39% مقارنة بالمعدل العام للقرآن (6.23%) والمدني العام (6.05%). يمنح هذا المكون السورة نفساً نغمياً طويلاً يتناسب مع فواصلها الممدودة، مما يخلق حالة من الامتداد الصوتي المريح.

المكونات ذات الخلفية النغمية (الصوامت الرنانة) تشمل هذه المجموعة حروف (الراء، اللام، الميم، النون)، وتُصنف كمكون نغمي عالٍ مع خلفية ضعيفة من الضجة.

أظهرت النتائج ثباتاً كبيراً لهذه المجموعة حول نسبة **23.37%** في المدني العام. وكما سجلت آية يوسف (3) أعلى حضور لهذه الأصوات الرنانة بنسبة **24.47%**.

إن وجود ربع أصوات النص تقريباً ضمن هذه المجموعة يضمن سلاسة نغمية مستمرة تعمل كجسر يصل بين الكلمات، مما يمنع جفاف أو شدة الصوت الناتج عن الوقفيات.

أنصاف الحركات والنغمات القصيرة: سجلت سورة الرعد أعلى نسبة بواقع **7.70%**، بينما انخفضت في سورة البينة إلى **5.04%**. حيث تعمل أنصاف الحركات كومضات نغمية سريعة؛ لأن ارتفاعها في سورة الرعد يمنح الإيقاع تسارعاً وتقطعاً نغمياً يخدم البناء الصوتي للآيات.

يتميز النموذج المدني بهوية صوتية متوازنة نغمياً، حيث تشكل النغمات الخالصة (فتحة، كسرة، ضمة، مد) أكثر من **42%** من إجمالي الأصوات. وتبرز سورة الإنسان كأكثر النماذج المدنية امتداداً نغمياً، بينما تبرز آيتا يوسف والأحزاب كأكثر النماذج انفتاحاً نغمياً، مما يؤكد أن التوزيع الإحصائي للأصوات في المدني يتبع هندسة دقيقة توائم بين جرس المقطع وغرضه البياني.

هناك عدة سمات عامة تخص النظام الصوتي من حيث النغم والضجيج يمكن استخلاصها من الجدولين السابقين في القرآن من أهمها:

أولاً: هيمنة النغمية على النتائج: الدرجة على سلم مصلوح (6-1)

أظهرت النتائج توازناً ملحوظاً بين النغم والضجيج في الإحصاء القرآني عمومًا؛ حيث تهيمن الأصوات الانطلاقية الرنانة والمدود والحركات النغمية الممتدة، فيعمل المكون الضجيجي (الوقفيات، المجهورة والمهموسة) على توجيه هذا الامتداد النغمي بطريقة انسيابية "تلطف الوقع وتخفف من الجهد العضلي المبذول لضمان سلاسة الأداء" في النص القرآني، كما يوضح ذلك مصلوح¹.

اتفقت العينة المكينة والمدنية مع المتوسط العام لآيات القرآن في أن الأصوات الانطلاقية الرنانة بينها تقارب كبير في

¹ سعد مصلوح، ثابت الإيقاع متغير الوقع ص 47

النسب، ومن المعلوم أن هذه الأصوات ذكرها ابن جني¹ أنها من الأصوات العربية التي يحكم على سلاسة اللفظ وسلامته.

جاءت الفتحة كركيزة نغمية أساسية، بعد الأصوات الرنانة بارتفاع ملحوظ لصوتها في الآية المدنية يوسف بنسبة **22.34%**، لكن الملفت هنا أن الفتحة في القسم المكي أعلى نسبة منه في المدني الكامل.

ثانيًا: توزّع المكونات الضجيجية الخالصة: الدرجة على سلم مصلوح (7-10)

كالوقفات المهموسة: تقدمت الآية الخامسة من سورة يوسف المكية بقفزة نوعية بنسبة **15.22%**، بينما بقيت الأصوات المكية حول المتوسط أو أقل منه بقليل. وفي المدني تقدمت آية الأحزاب (33) بنسبة **12.83%**، وبقيت باقي الأصوات المدنية حول المتوسط أيضًا.

في الصوامت الاحتكاكية المهموسة: تقدمت الآية (102) من سورة الصافات المكية بنسبة **9.09%**، بينما بقيت باقي الأصوات حول المتوسط. بينما تقدمت الآية الثالثة المدنية في سورة يوسف بنسبة **11.70%**

في الوقفيات المهموسة تقدمت آية يوسف المكية بنسبة **15.22%**، بينما بقيت باقي الأصوات في المكي حول المتوسط **10.57%**، مما يظهر قوة إسماع صوتي في هذه الآية المكية، كما تقدمت الآية (33) في سورة الأحزاب بنسبة **12.83%**.

الوقفات المجهورة: تقدمت الآيات الخمس (26-30) في سورة صاد في المكي بنسبة **7.53%**، بينما باقي الأصوات المكية حول المتوسط، كما تقدمت نسبة الآيات الخمس في سورة الرعد (1-5) بنسبة **5.56%**، بينما باقي الأصوات المدنية حول المتوسط.

يمكن أن نستنتج مما سبق أنه كلما كانت الكمية الصوتية أقل برزت الخصيصة الصوتية أكثر.

وهذه النتائج تتوافق مع نسب الأصوات الناعمة والجاسية في كامل القرآن الكريم، حيث ظهر زيادة التجمعات الصوتية ذات النغمية الخالصة، " دلالة على الجو العام الذي يشيع في القرآن الكريم، فهي بطبيعتها مشبعة بجو هادئ مريح للأذن، ولكن العكس ليس صحيحا بالضرورة، فدلالة شيوع الأصوات التي لها نصيب أوفر من الضجيج ستكون مرتبطة - ولا شك - بالموضوعات التي ترد فيها، وتحتاج إلى مثل هذه الأصوات لإحداث التأثير المطلوب في المتلقي"².

¹ ينظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392)، سر صناعة الأعراب، تح: حسن هنداي، (بيروت: دار الكتب الوطنية، 1421هـ - 2000م) ط1، ج1/ ص 65

² الأصوات والمقاطع في القرآن الكريم ص 395

في الصفحات القادمة سيتم العمل على نماذج من القرآن المكي والمدني، في معرفة نوعية الأصوات بحسب سلم مصلوح النغمي.

اتفقت النتائج أن الأصوات الرنانة والفتحة مكون أساسي للقرآن

والجدول للأصوات الناعمة والجاسية في سلم مصلوح النغمي فجاء توزيع أصوات القرآن المكي في سورة الجن والهمزة وبعض الآيات من سورة صاد من الآية 26-30، وآية من سورة الصافات 102، وآية مكية يوسف 5، جاءت النتائج على الشكل الآتي:

سلم مصلوح	المكي كاملاً	النسبة في الجن	مكي الهمزة	مكي 5 آيات صاد من الآية 26-30	مكي آية الصافات الآية 102	آية مختلف يوسف الآية 5
الناعمة	71.85%	68.04%	64.19%	70.14%	67.01%	
الجاسية	28.15%	31.96%	35.81%	29.86%	32.99%	
المجموع						

الأصوات الناعمة والجاسية في الآيات والصور المكية

يبين الجدول نتائج الآيات بحسب النوع الصوتي عند مصلوح بين الناعمة والجاسية حيث تُظهر النتائج الإحصائية الواردة في الجدول، هيمنة واضحة للمكونات الصوتية الناعم مقابل الجاسية في العينات المكية المدروسة (سورة الجن، وصاد، والصافات، ويوسف).

ووفقاً للبيانات، تتراوح نسبة الأصوات الناعمة بين 64.19% و 71.85%، بمتوسط عام للمكي يبلغ 71.64% وفي المقابل، سجلت الأصوات الجاسية حضوراً أقل بنسب تتراوح بين 28.15% و 35.81%،

بنسبة 28.35%.

يدل هذا التوزيع على ثبات إحصائي في البنية الصوتية للنص المكي؛ حيث يتفوق المكون اللين والجر (الناعمة) بنسبة تقارب الثلثين تقريباً، مما يمنح الفواصل والآيات المكية تدفقاً إيقاعياً مرناً وجرساً صوتياً متصلاً.

الأصوات الناعمة والجاسية في العينة المدنية جاءت نتائج الإحصاء فيها على الشكل التالي:

سلم مصلوح	المدني كاملاً	مدني الإنسان	مدني البيّنة	مدني خمس آيات الرعد 1-5	مدني آية الأحزاب الآية 33	مختلف يوسف مدني الآية 3
الناعمة	7232.2%	71.6%	68.04%	84.68%	75.24%	72.38%
الجاسية	2767.8%	28.37%	31.96%	15.32%	24.76%	27.62%
المجموع						

الأصوات الناعمة والجاسية في المكي

يظهر الجدول السابق (10) تحليل البيانات النوعية للعينات المدنية المذكورة في المصادر وفق "سلم مصلوح" غلبة واضحة للمكونات الصوتية الناعمة على الجاسية، بنسبة متوسطة عامة بلغت **72.38%** مقابل **27.62%** للجاسية. وتتسم النتائج بالاستقرار الإحصائي في مختلف الآيات؛ حيث سجلت سورة الإنسان (**72.2%**) والبيّنة (**71.6%**) تقارباً كبيراً في توزيع الأصوات الناعمة، مما يشير إلى طبيعة النسق الإيقاعي في هذه السور، بالنسبة لآية (الأحزاب 33)، حيث ارتفعت نسبة الأصوات الناعمة إلى **84.68%**، وهي أعلى قيمة مسجلة في الجدول، مما يعكس سلاسة البنية الصوتية لخدمة الدلالة السياقية. وفي المقابل، سجلت أوائل سورة الرعد أدنى نسبة للنعومة (**68.04%**) وأعلى نسبة للجرس الجاسي (**31.96%**) ، وهو ما يتسق مع طبيعة السياق الذي يتناول الظواهر الكونية وقوة الخلق. ختاماً، تؤكد هذه الأرقام أن البناء المقطعي في النص المدني يقوم على نظام إحصائي محكم يحافظ على سيادة الأصوات المجهورة واللينة بنسبة تقارب ثلاثة أرباع النص، مما يمنحه سلاسة إيقاعية فريدة توازن بين وضوح التشريع وعدوبة البيان. يؤكد هذا التحليل أن النص القرآني، بفرعيه المكي والمدني، يحافظ على بنية إيقاعية ثابتة تمزج بين النغمة الطاغية والضجيج الوظيفي، مع انحرافات إحصائية ضئيلة تؤكد دقة الهندسة الصوتية في مواءمة جرس الكلمة مع معناها وسياقها.

نوع المقاطع	كامل المكي	مكي الجن	مكي الهمزة	مكي 5 آيات صاد من الآية	مكي الصفات الآية	آية مختلف يوسف الآية
				26-30	102	5
المفتوحة	63.97%	71.20%	59.34%	63.77%	71.19%	65.79%
المغلقة	36.03%	28.80%	40.66%	36.23%	28.81%	34.21%
المجموع						

المقاطع المفتوحة والمغلقة في الآيات المكية

تظهر النتائج تبايناً في التوزيع المقطعي؛ حيث سجلت عينة مكي الجن القيمة العليا للمقاطع المفتوحة بنسبة %71.20، تلتها مباشرة عينة مكي الصفات الآية 102 بنسبة %71.19 وفي المقابل، رُصد أدنى معدل للمقاطع المفتوحة في عينة مكي الهمزة بنسبة %59.34 وبمقارنة هذه النتائج بالمتوسط المرجعي لكامل المكي %63.97 للمفتوحة و %36.03 للمغلقة)، نلاحظ انخفاضاً في الانحراف في عينة مكي 5 آيات من سورة صاد 26-30 التي حققت %63.77، مما يجعلها الأكثر تمثيلاً للمعدل العام. إن هذه الهيمنة للمقاطع المفتوحة تُعزز من الانفتاح الصوتي والتدفق الإيقاعي المميز للصور المكية.

يمكن إثبات الهيمنة النسبية للمقاطع المفتوحة في كافة العينات المكية المدروسة، مما يؤكد سيادة نمط المقطع المفتوح كسمة بنيوية ثابتة في الأصوات القرآنية المكية.

نتقل الآن لدراسة الأصوات المدنية في الجدول التالي:

نوع المقاطع	كامل المدني	مدني الإنسان	مدني البيّنة	مدني خمس آيات العدد 1-5	مدني آية الأحزاب الآية 33	مختلف يوسف مدني الآية 3
المفتوحة	65.23%	67.52%	66.67%	64.40%	69.33%	60.98%
المغلقة	34.77%	32.48%	33.33%	35.60%	30.67%	39.02%
المجموع						

المقاطع المفتوحة والمغلقة عند مصلوح

يتضح من الجدول هيمنة المقاطع المفتوحة (بنوعيهما الأول والثاني) على التشكيل الصوتي للنص. فقد تراوحت نسبة هذه المقاطع بين 60.98% كحد أدنى و 69.33% كحد أقصى. هذا الارتفاع الملحوظ في وتيرة المقاطع المفتوحة يعكس خاصية السلاسة الصوتية التي تمنح النص إيقاعاً متصلاً وسهولة في الأداء النطقي. أما المقاطع المغلقة، فقد شكلت النسبة الأقل في جميع العينات، بنطاق إحصائي يتراوح بين 30.67% و 39.02%. ومن الناحية التحليلية الدقيقة، سجلت عينة خمس آيات من سورة الرعد أعلى تفوق للمقاطع المفتوحة بنسبة 69.33%، مما يشير إلى بنية مقطعية تعتمد على الصوائت. وفي المقابل، سجلت سورة يوسف - الآية 3 أعلى كثافة للمقاطع المغلقة بنسبة 39.02%، وهو ما يعكس بنية صوتية أكثر ارتباطاً بالصوائت مقارنة ببقية الآيات.

تكشف النتائج عن استقرار إحصائي نسبي في العينات المدنية (مثل سورتي البيّنة والأحزاب)، حيث تتقارب نسب المقاطع المفتوحة فيها حول معدل 65-67%. هذا التوزيع المقطعي المدروس يوازن بدقة بين المقاطع المفتوحة التي تسهل التدفق الصوتي، والمغلقة التي تمنح النص جرسه الموسيقي.

خاتمة

في نهاية البحث توصل البحث إلى النتائج التالية:

أولاً: نتائج التجمعات الصوتية في سلم مصلوح النغمي والأصوات الناعمة والجاسية.

أظهرت النتائج توازناً ملحوظاً بين النغم والضجيج في الإحصاء القرآني عمومًا؛ حيث تهيمن الأصوات الانطلاقية الرنانة والمددود والحركات النغمية الممتدة، فيعمل المكون الضجيجي (الوقفات، المجهورة والمهموسة) على توجيه هذا الامتداد

النغمي بطريقة انسيابية "تلطف الوقع وتخفف من الجهد العضلي المبذول لضمان سلاسة الأداء" في النص القرآني، كما يوضح ذلك مصلوح، وجاء ذلك متوافقاً مع نتائج الدكتور المشرف في كتابه الأصوات والمقاطع في القرآن. يؤكد هذا التحليل أن النص القرآني، بفرعيه المكي والمدني، يحافظ على بنية إيقاعية ثابتة تمزج بين النغمية الطاغية والضجيج الوظيفي، مع انحرافات إحصائية ضئيلة مما يؤكد دقة الهندسة الصوتية في ملاءمة جرس الكلمة مع معناها وسياقها.

أبرز أثر لقصر العينة هو عجزها عن استيعاب كامل النظام الصوتي، فقد غابت بعض الأصوات تماماً عن الآية المنفرد بشكل ملحوظ سواء بالمكي أو بالمدني، لكن الملفت أن هذه الأصوات التي غابت هي بالأصل قليلة الوجود في العربية مثل: (ث، ج، ح، ذ، ز، ض، ظ، غ)

ثانيًا: نتائج المقاطع المفتوحة والمغلقة

عند التجمع الصوتي للآيات غلب ظهور المقاطع المفتوحة كسمة للمكي والمدني مع بروز بعض الاستثناءات في آيات سورة الرعد كان تفوق للمقاطع المفتوحة (69.33%)، بينما برزت سورة يوسف بأعلى كثافة للمقاطع المغلقة (39.02%) اتسمت العينات المدنية، كالأحزاب والبيّنة، باستقرار إحصائي حيث تقاربت نسب المقاطع المفتوحة فيها حول معدل 65.67 % يوازن هذا التوزيع المقطعي بدقة بين سهولة التدفق الصوتي للمقاطع المفتوحة والقوة الموسيقية للمقاطع المغلقة، تتسم النتائج بالاستقرار الإحصائي في مختلف الآيات السابقة، مما يعني أن للآية جوها وطبيعتها الصوتية كما أن للسورة جوها وطبيعتها الصوتية.

وفي ختام البحث نستطيع القول: إنّ لكل سورة خصوصيتها كما لكل آية كريمة خصوصيتها وتفرّدها، ويمكننا تقرير ذلك عبر الأرقام والإحصاءات التي تم العمل عليها وبذلك نكون قد حققنا ما يسميه الدكتور سعد مصلوح بعقلنة الذوق الأدبي وهذا ما تحتاجه الأبحاث الخاصة بعلم الأصوات كي نخرج من الحكم بالذائقة الخاصة لندخل بالحكم بالذائقة العقلية إن صح التعبير.

المصادر والمراجع

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة 4.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الأعراب. بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة 1، 2000م
- ابن سينا، الحسين بن عبد الله، أسباب حدوث الحروف. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية، 1983م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب. بيروت: دار صادر، 2004م
- أبو العلا، عادل، خصائص السور والآيات المدنية. بيروت: مؤسسة علوم القرآن، 1986م.
- بشر، كمال، علم الأصوات. القاهرة: دار غريب، 2000م
- بنت الشاطي، عائشة محمد عبد الرحمن، التفسير البياني. القاهرة: دار المعارف، 1977م.
- حسان، تمام، مناهج البحث في اللغة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1990م.
- رضوان، أحمد طه، الأصوات والمقاطع الصوتية في القرآن الكريم. الجزائر: دار الفنار للعلوم والآداب، 2022م
- رضوان، أحمد طه، البنية المقطعية للقلقة في القرآن. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، العدد الأول/2.
- الزركشي، بدر الدين، البرهان في علوم القرآن. بيروت: دار إحياء الكتب العربية، 1957م
- السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ/1974م.
- عبد الرزاق، أحمد حسين، المكي والمدني في القرآن الكريم. القاهرة: دار ابن عفان، 1999م
- عتر، نور الدين، من إبداع القرآن الكريم. دمشق: دار الغوثاني، 2013م.
- عمر، أحمد مختار، دراسة الصوت اللغوي. القاهرة: عالم الكتب، 1997م.
- الفارابي، محمد طرخان، كتاب الموسيقى الكبير. القاهرة: دار الكتاب العربي، د.ت.
- قدوري، غانم حمد، المدخل إلى علم الصوت. عمان: دار عتار، 2004م.
- المطلبي، غالب فاضل، في الأصوات اللغوية دراسة في أصوات المد العربية، العراق: دائرة الشؤون الثقافية والنشر، 1984م
- مصلوح، سعد، ثابت الإيقاع متنوع الوقع. القاهرة: عالم الكتب، 2023م.

التشبيه وأنواعه في حديث لا يأتي الخير إلا بالخير

كيندة التركاوي¹

ملخص:

التشبيه من الوسائل البيانية الممتزجة بالحدس الفني في التقاط ما يمكن تألفه وعرضه بصورة تشد السامع، وتجذبه إلى مسرح الحدث بروح الاندهاش والانبهار لما يقدمه من أفق ملون، كما أنه يقوم بنقل العواطف وإثارة الأحاسيس التي تتجاوب معها الأصدا، وتلقي الأصوات، وهو بذلك يتعد عن الصورة التقريرية المباشرة في إيصالها المعنى إلى المتلقي، ولما كان التشبيه يعمل لإخراج الجلي من الخفي، وإدناء البعيد من القريب، لهذا كان التشبيه بأنواعه أول طريقة تدل عليه الطبيعة لبيان المعنى. اعتمدت البحث المنهج الاستنباطي، فعمدت إلى تحليل ألفاظ الحديث، واستنباط معانيها القريبة والبعيدة، وما بينهما من روابط ودلالات لغوية وبلاغية، نظراً لما يحتويه هذا الحديث النبوي الشريف من تشبيهات بليغة غاية في الروعة والأهمية، أثرت البحث فيه وتسلط الضوء على مجموعة من الأمور التي حذرنا النبي ﷺ من الوقوع بها.

الكلمات المفتاحية: التشبيه الضمني، التشبيه البليغ، الحديث النبوي، زهرة الدنيا.

مقدمة:

التشبيه فنٌ جميل من فنون القول، وهو يدلُّ على دقَّة ملاحظة الأشباه والنظائر في الأشياء، سواءً أكانت ماديّات تدرك بالحواس الظاهرة، أو معنويات، حتى الفكريات المحض، إذ ينتزع منها عناصر التشابه بين الأشياء التي تدخل في حدود ما يُعَلَّم ولو لم يكن له وجود خارج الأذهان، فيجدون بينها أجزاء يشبه بعضها بعضاً، على سبيل التطابق أو التقارب، فيُعبرون عمّا لاحظوه من تشابه يشبه بعضها بعضاً، على سبيل التطابق أو التقارب، فيُعبرون عمّا لاحظوه من تشابه عبارات التشبيه، ويَحسِّن في ذوقهم الأدبيّ أن يُشَبِّهوا ذا الصفة الخفيّة بذي الصفة الجليّة، نظراً إلى وجود جنس هذه الصفة أو نوعها فيهما، وأن يشَبِّهوا ذا الصفة الجليّة بذي الصفة الأجلّي، وأن يشَبِّهوا ذا الصفة الأقل أو الأضعف أو الأدنى، بذي الصفة الأكثر، أو الأقوى، أو الأعلى، نظراً إلى التشابه في عين هذه الصفة أو نوعها أو جنسها فيهما².

¹ أستاذ مساعد في كلية الإلهيات، جامعة بارتن، تركيا

² حينكة، عبد الرحمن بن حسن الميداني الدمشقي (ت: 1425هـ)، البلاغة العربية، (دمشق: دار القلم - بيروت: دار الشامية، 1416 هـ / 1996 م)، 165/2.

ولما كان التشبيه وسيلة من وسائل الدلالات البليغة، التي لها أثر عميق في الإثارة والإبلاغ، فالخطاب النبوي الشريف يتخذ هذه الوسيلة الفطرية لمخاطبة النفس بأساليب بلاغية لا تُرَاد لذاتها؛ ولكن لما خلفها من معان خفية ينبغي إيصالها ومقاصد ينبغي إيضاحها؛ فجاءت الأحاديث النبوية بمفردات وتراكيب رصينة البناء، مناسبة لعمق المعاني وغناها، وجزالة الألفاظ وتناسقها.

ومن الأساليب البلاغية المستعملة كثيراً في الحديث النبوي التشبيه؛ ولا يؤتى بالتشبيه لبيان علاقة المشبه والمشبه به فقط، بل يؤتى به لإيضاح وبيان المعنى، ولشدّ انتباه السامع إلى المعنى ومدى تأثيره في نفسه، ولهذا كان التشبيه وسيلة تصويرية مؤثرة في المعنى وعاملة على إظهاره وتقويته.

تعريف التشبيه:

التشبيه لغة: هو التمثيل، شَبَّهْتُ هذا بذلك، مثَّلْتُهُ به.¹

والتشبيه اصطلاحاً: "بيان أن شيئاً أو أشياء شاركت غيرها في صفة أو أكثر، بإحدى أدوات التشبيه المذكورة أو المقدّرة المفهومة من سياق الكلام"².

"هو الدلالة على مشاركة شيءٍ لشيءٍ في معنى من المعاني أو أكثر على سبيل التطابق أو التقارب لغرضٍ ما ولا يكون وجه الشبه فيه منتزِعاً من متعدد. وله أركان وتقسيمات متعدّدات."³

وقيل: "عقد مماثلة بين أمرين، أو: أكثر، قصد اشتراكهما في صفة: أو: أكثر، بأداة: لغرض يقصد المتكلم للعلم"⁴.
"أن الشيعين إذا شبه أحدهما بالآخر كان ذلك على ضربين: أحدهما أن يكون من جهة أمر لا يحتاج فيه إلى تأول، والآخر أن يكون الشبه محصلاً بضرب من التأول، فمثال الأول تشبيه الشيء بالشيء من جهة الصورة والشكل والهيئة، وكذلك كل تشبيه جمع بين شيئين فيما يدخل تحت الحواس، فالشبه في هذا كله لا يجري فيه التأول ولا يفتقر إليه في

¹ ديب، محيي الدين، قاسم محمد أحمد، علوم البلاغة «البدیع والبيان والمعاني»، (طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2003م)، 143.

² المرجع نفسه.

³ حبنكة، البلاغة العربية، 162/2.

⁴ الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى (ت: 1362هـ)، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، ضبط وتدقيق وتوثيق: يوسف الصميلي، (بيروت: المكتبة العصرية، د.ت)، 219.

تحصيله. ومثال الثاني، وهو الشبه الذي يحصل بضرب من التأول، كقولك: (هذه حجة كالشمس في الظهور) إلا أنك تعلم أن هذا التشبيه لا يتم لك إلا بتأول.¹

ومن المعلوم أن نبينا الشريف عليه الصلاة والسلام أوتي جوامع الكلم. وهو أبلغ الناس وأفصحهم. ونظراً لما يحتويه هذا الحديث النبوي الشريف من تشبيهات بليغة غاية في الروعة والأهمية، أثرت البحث فيه وتسلط الضوء على مجموعة من الأمور التي حذرنا منها النبي ﷺ من الوقوع بها، خلال استخدام أسلوب التشبيه بأنواعه المتعددة. وفي بلاغة ونصاعة حجة مؤكداً بقوله عليه الصلاة والسلام بمؤكدات هي "إن"، وأسلوب القصر بالنفي والاستثناء فقال: "إن الخير لا يأتي إلا بالخير".

وسنسرده الحديث أولاً ثم نقف عند كل تشبيه فنبين نوعه والغرض منه.

الحديث: عَنْ عَطَاءِ بْنِ يَسَارٍ عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ قَالَ: "قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: إِنَّ أَكْثَرَ مَا أَخَافُ عَلَيْكُمْ مَا يُخْرِجُ اللَّهُ لَكُمْ مِنْ بَرَكَاتِ الْأَرْضِ قِيلَ وَمَا بَرَكَاتُ الْأَرْضِ قَالَ: زَهْرَةُ الدُّنْيَا. فَقَالَ لَهُ رَجُلٌ هَلْ يَأْتِي الْخَيْرُ بِالشَّرِّ فَصَمَتَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَتَّى ظَنَنَّا أَنَّهُ يُنْزَلُ عَلَيْهِ ثُمَّ جَعَلَ يَمْسَحُ عَنْ جَبِينِهِ فَقَالَ: أَيُّنَ السَّائِلِ؟ قَالَ: أَنَا. قَالَ أَبُو سَعِيدٍ: لَقَدْ حَمَدْنَاهُ حِينَ طَلَعَ ذَلِكَ، قَالَ: لَا يَأْتِي الْخَيْرُ إِلَّا بِالْخَيْرِ، إِنَّ هَذَا الْمَالَ خَضِرَةٌ خُلُوءٌ، وَإِنَّ كُلَّ مَا أَنْبَتَ الرَّيْبُ يُقْتَلُ حَبْطًا أَوْ يُلْمُ إِلَّا أَكِلَةَ الْخَضِرَةِ أَكَلَتْ حَتَّى إِذَا امْتَدَّتْ خَاصِرَتَاهَا، اسْتَقْبَلَتْ الشَّمْسُ فَاجْتَرَّتْ وَتَلَطَّتْ وَبَالَتْ ثُمَّ عَادَتْ فَأَكَلَتْ، وَإِنَّ هَذَا الْمَالَ خُلُوءٌ مِنْ أَخَذَهُ بِحَقِّهِ وَوَضَعَهُ فِي حَقِّهِ فَنِعَمَ الْمَعُونَةُ هُوَ وَمَنْ أَخَذَهُ بِغَيْرِ حَقِّهِ كَانَ كَالَّذِي يَأْكُلُ وَلَا يَشْبَعُ."²

هذا الحديث ضم ثمانية وجوه من التشبيهات البديعة، سنقف عليها واحدة واحدة، ونشرح ألفاظها، ونبين نوع التشبيه فيها والغاية منه.

التشبيه الأول: تشبيه المال ونموه بالنبات وظهوره

(إِنَّ هَذَا الْمَالَ خَضِرَةٌ خُلُوءٌ)

¹ المرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل (ت: 471 هـ)، أسرار البلاغة في علم البيان، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1422 هـ / 2001 م)، 70.

² البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت: 256 هـ)، صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (الرياض: دار السلام، الطبعة: الأولى 1419 هـ)، حديث (رقم: 6427)، 232 / 16.

وهنا تشبيه بليغ: فالمال مشبه، والخضرة الحلوة مشبه به. وهذا تشبيه حسي، يدرك بالحواس فنستطيع لمس المال ورؤيته وكذلك لمس العشب الأخضر ورؤيته.

فأبرز المشبَّه (المال) بتزيينه وإظهار جوانب حسنه، عن طريق تشبيهه بما هو محبوب للنفوس مرغوبٌ لها. (الخضرة).

"قوله: «خضرة» لأن العرب تسمى الشيء الحسن المشرق خضراً تشبيهاً بالنبات الأخضر الغض، فالخضرة: الغضة الحسنة يريد أن صورة الدنيا ومتاعها حسنة المنظر تعجب الناظر، وكل شيء غض طري فهو خضرة، وأصله من خضرة الشجر، ومنه قيل للرجل إذا مات شاباً غضاً: قد اختضر، لأنه يؤخذ في وقت الحسن والإشراق. ويقال: خذ هذا الشيء خضراً مضراً، فالخضر: الحسن الغض، والمضر إتباع، ويقال: خذه بلا ثمن، وقوله سبحانه وتعالى: ﴿فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا﴾ [الأنعام: 99] أي: ورقاً أخضر، يقال: أخضر خضر، كما يقال: أعور عور، وكل شيء ناعم، فهو خضر.¹

"فيذكر الصحابي أبو سعيد الخدري رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قام ذات يوم على المنبر في مسجده، والناس حوله صلى الله عليه وسلم، فبين لهم أنه يتخوف على أمته من حسن الدنيا وجمالها، وما يفتح عليهم من بركات الأرض وخيراتها، وأن تكون هذه الخيرات سبب الفتنة والبعد عن طريق الله تعالى ومنهجه. ثم ذكر صلى الله عليه وسلم زهرة الدنيا، أي: حسننها وبهجتها الفانية من مال ونحوه. قال أبو سعيد الخدري رضي الله عنه: فبدأ صلى الله عليه وسلم بذكر إحداها، وثنى بالأخرى، أي: بدأ ببركات الأرض، وثنى بزهرة الدنيا. زَهْرَةُ الدُّنْيَا "حسننها وبهجتها".²

وتشبيه الدنيا بالزهرة جاء من عدة وجوه متشابهة بينهما، فالوجه الأول هو الجمال، فالزهرة جميلة جداً وكل الناس يحبهما، وكل القلوب تهواها، وكل الأنظار ترمقها بشغف وإعجاب، وكذلك الدنيا فهي جميلة جذابة للناس، تتعلق بها الأنفس، وتطمع لاستملاكها، والاستحواذ بها. ومن جهة أخرى الزهرة عمرها قصير، فتذبل ثم تموت، وكذلك الدنيا عمرها قصير وهي سريعة التغير والتحول والأفول مهما طال فمآلها الفناء.

¹ البغوي، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء الشافعي (ت: 516هـ)، شرح السنة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - محمد زهير الشاويش، (بيروت - دمشق: المكتب الإسلامي، الطبعة: الثانية، 1403هـ / 1983م)، 254/14.

² الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني ثم الصنعاني، أبو إبراهيم، عز الدين، المعروف كأسلافه بالأمير (ت: 1182هـ)، التَّحْبِيرُ لِإِيضَاحِ مَعَانِي التَّيْسِيرِ، حققه وعلق عليه وخرج أحاديثه وضبط نصه: مُحَمَّدٌ صُبْحِي بن حَسَنٍ خَلَّاق أبو مصعب، (الرياض: مكتبة الرشد، الطبعة: الأولى، 1433 هـ / 2012 م)، 400/4.

وهذه صورة من صور دواعي التشبيه حيث "تنتزعه الذاكرة اللّطاحة من الطبيعة الجميلة في المدركات الحسيّة كما هو، فيقيس الفكر عليه، ويشبه به. فيجمع الفكر عناصره من الطبيعة، ويؤلّف الخيال بين هذه العناصر تأليفاً مبتكراً في صورة، ثم يقيس الفكر عليها ويشبّه بها".¹

التشبيه الثاني: تشبيه المنهمك في الاكتساب والأسباب بالبهائم المنهمكة في الأعشاب

(وَإِنَّ كُلَّ مَا أَنْبَتَ الرَّبِيعُ يَقْتُلُ حَبَطًا أَوْ يُلْمُ)، "الحبط بالتحريك: الهلاك. يقال حبط يحبط حبطاً، وقد تقدم في الحاء. ويلم: يقرب".²

يعجب المال الناظرين إليه، ويحلّو في أعينهم، فيدعوهم حسنه إلى الاستزادة منه، فإذا فعلوا ذلك تضرروا به كالدابة إذا استكثرت في المرعى ثلّطت. والثلط: السلخ الرقيق.

هنا تشبيه ضماني، شبه كل ما ينبت الربيع أي الخضرة بسلاح يقتل من يكثر من الأكل منه. وهذا الضرب من التشبيه جاء ليُفيد أن الحكم المسند إلى المشبه ممكنة.

"يعنى أن الاستكثار من المال والخروج من حد الاقتصاد فيه ضار، كما أن الاستكثار من المأكّل مسقم، ضرب هذا مثلاً للحريص على جمع المال، المانع له من حقه، والربيع تنبت فيه أحرار العشب التي تحلّولّيها الماشية فتستكثر منها حتى تنتفخ بطونها فتهلك. وقوله: (أو يلم) يعنى يقرب من الهلاك، يقال: ألم الشيء: قرب، والرحضاء: عرق الحمى، وقد رحض ورحضت الثوب: غسلته، وقوله: (إلا آكلة الخضر) يعنى التي تخرج مما جمعت منه ورعت ما ينفعها إخراجاً من البراز والبول، فهذا لا يقتلها ما رعت، فضرّب هذا صلى الله عليه وسلم مثلاً لمن تصدّق، وأخرج من ماله ما ينفعه إخراجاً مما لو أمسكه لضره إثمه كما يضر التي رعت لو أمسكت البول والغائط ولم تخرجه".³

أن المكتسب للمال من غير حله غير مبارك له فيه، لقوله: (كالذي يأكل ولا يشبع) فقد صور الرسول صلى الله عليه وسلم المال الحرام، والكسب المنهي عنه سواء عن طريق تحصيله أو الإسراف فيه، أو كنزه أو عدم إخراج حق المجتمع

¹ حبكة، البلاغة العربية، 167/2.

² ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري (ت: 606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، (بيروت: المكتبة العلمية، 1399هـ / 1979م)، 40/2.

³ ابن بطل، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (ت: 449هـ)، شرح صحيح البخاري لابن بطل، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، (الرياض: مكتبة الرشد، الطبعة: الثانية، 1423هـ / 2003م)، 488/3.

فيه، صور ذلك في صورة حسية واقعية بليغة، وذلك عندما ينبت فصل الربيع نباتاً غير صالح للمرعى، يقتل الماشية أو يكاد، وهو الحبط وما يقرب من ذلك فإذا أكلته الماشية ماتت لساعتها أو مرضت، وكادت أن تموت؛ ولأن الله تعالى قد رفع عنه البركة، وألقى في قلوب أكله ومكتسبه الفاقة، وقلة القناعة، والدليل قوله تعالى: ﴿يُمَحِّقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرِيهِ الصَّدَقَاتِ﴾ [البقرة: 276] فالحق أبداً في المال المكتسب من غير الواجب. وهذا حال الكثيرين اليوم من محدثي النعم، أو المقلدين، ومن يلقبون أنفسهم بالمؤثرين، فنجد على صفحات التواصل الاجتماعي طاولات وسفر مملوءة بأطنان من مختلف الألوان والأصناف، أطعمة تُعرف وأخرى لا تُعرف، موائد عامرة بما لذّ وطاب أُعدت للتصوير والتباهي قبل الأكل، رغم كل التضخم الاقتصادي وارتفاع الأسعار الذي تعاني منه معظم الدول.

وفي هذا التشبيه أشار عليه السلام إلى إثارة محور الطَّمع والرَّعْبَة في النفس البشرية، أو مَحْوَرِ الخوف والحذر، إذا كان في المشبّه (الربيع) مطامع تطمع فيها النفوس، أو مخاوف تحذرُها في المشبه به الضمني ألا وهو الهلاك إذا استكثر الإنسان طمعه في الربيع.

التشبيه الثالث: تشبيه الاستكثار منه والادخار له بالشره في الأكل والامتلاء منه

وقوله: (حَتَّى إِذَا امْتَلَأَتْ حَاصِرَتَاهَا) أي امتلأت شَبَعًا، وَعَظَمَ جَنْبَاهَا، والخاصرة الجنب.

وهنا المشبه موجود وهو الخاصرة، وحذف المشبه به وهو الوعاء، فالتشبيه هنا مجمل، فالخاصرة هنا أو الجنب كالوعاء، يملؤونها بما وجد أمامهم مما لذ وطاب، دون الانتباه إلى الشبع، أو التخمّة أو الإسراف.

وفي هذا التشبيه إثارة لمحور طمع النفس ورغبتها بمحرض ذاتي من النفس الجشعة التي لا تشبع عما يراد إبعادها عنه. وهذا حال البعض عندما يدعون إلى وليمة، نجدهم يأكلون بشراهة عجيبة، وكأن ما يملؤونه ليس بطنه ولن يتضرروا من ملئه، ثم يتوارون إلى الظل ليأخذوا نفساً لكنهم لا يستطيعون.

وإثارة هذا التشبيه بهذا الشكل لمن يعي يُوقظ فيه الحذر والخوف لما ستوقعه به نفسه، فيتيقظ ذهنه، وينتبه فكره، ويتعظ بتشبيه يقوم سلوكه.

التشبيه الرابع: "اسْتَقْبَلْتُ الشَّمْسَ فَاجْتَرَّتْ وَتَلَطَّتْ وَبَالَتْ ثُمَّ عَادَتْ فَأَكَلْتُ".

ورابعها تشبيه الخارج من المال مع عظمتة في النفوس حتى أدى إلى المبالغة في البخل به بما تطرحه البهيمة من السلاح، ففيه إشارة بديعة إلى استقذاره شرعاً.

في هذا التشبيه تشبيه تمثيلي؛ لأنه صوّر لنا حركة متعددة الأشكال في صورة واحدة جامعة، وهو تشبيه مدرك بالحس الظاهر وهو حاسة البصر، فالتشبيه هنا لوحة مركبة للمشبه الدنيا التي تُدرك بالحس الظاهر وهو الرؤية المباشرة، وتُدرك بالتفكير والتصور النفسي والوجداني، وكل هذه المدركات ممتزجة في لوحة واحدة، متحركة بحركة الزمن، والمشبه به لوحة صغرى من الحياة الدنيا نفسها ألا وهي الدابة.

التشبيه الخامس: "اسْتَقْبَلْتُ الشَّمْسَ فَأَجْتَرْتُ وَثَلَطْتُ وَبَالَتُ ثُمَّ عَادَتْ فَأَكَلْتُ."

وخامسها تشبيه المتقاعد عن جمعه وضمه بالشاة إذا استراحت وحطت جانبها مستقبلة عين الشمس فإنها من أحسن حالاتها سكوناً وسكينة وفيه إشارة إلى إدراكها لمصالحها، وهذا أيضاً تشبيه مكني، مضمّر.

وأصله تشبيه بليغ لأن النبي أضمر لفظ المشبه به وهو الدابة، وإنما ذكر فيه بعض صفاتها، كالاجترار، وبعض خصائصه كالثلط¹، أو بعض لوازمه القريبة كالنبول. فكفى عنه بما يدل عليه من صفاته كالجلوس والاجترار، ثم النبول ثم العودة، فالأكل مرة أخرى، فصار التشبيه أدق وأبلغ وأكثر بعداً عن التعبير المباشر.

التشبيه السادس: تشبيه موت الجامع المانع بموت البهيمة الغافلة عن دفع ما يضرها.

وهذا التشبيه قرب للمتلقي قبح هذا الفعل بإبراز جوانب قبحه، عن طريق تشبيه بما هو مكروه للفطرة السليمة، أو تنفر النفوس المؤمنة.

ففي هذا التشبيه بيان لصفة المشبه، عن طريق المشبه به؛ لأن المتلقي يرى عدم إمكان وجودها في المشبه إذ هي في المشبه به ظاهرة لا نزاع في وجودها فيه. وكذلك بيان الصفة وحقيقتها، إذا كانت أمراً غير معروف في المشبه، لخفائها، فيأتي التشبيه فيكشف حقيقة هذه الصفات المجهولة.

التشبيه السابع: تشبيه المال بالصاحب الذي لا يؤمن أن ينقلب عدواً

فإن المال من شأنه أن يحرز ويشد وثاقه حباً له وذلك يقتضي منعه من مستحقه فيكون سبباً لعقاب مقتنيه، وبهذا قوله ﷺ: ﴿وَلَوْ بَسَطَ اللَّهُ الرِّزْقَ لِعِبَادِهِ لَبَغَوْا فِي الْأَرْضِ﴾، ولكن ينزل بقدر ما يشاء إنه بعباده خير بصير ﴿[الشورى: 27]﴾.

¹ الثلط: هو سلح الفيل ونحوه من كل شيء إذا كان رقيقاً. وثلط الثور والبعير والصبي يثلط ثلطاً؛ سلح سلحاً رقيقاً، وقيل إذا ألقاه سهلاً رقيقاً، وفي الصحاح: إذا ألقى بعره رقيقاً. قال أبو منصور: يقال للإنسان إذا رق نحوه هو يثلط ثلطاً. وفي الحديث: فبالت وثلطت؛ الثلط: الرقيق من الرجيع. يُنظر: لسان العرب، ابن منظور، 268/7.

وفي هذه الآية مسألتين:

الأولى: "ذكر أن هذه الآية نزلت من أجل قوم من أهل الفاقة من المسلمين تمنوا سعة الدنيا والغنى، فمال جلّ ثناؤه: ولو بسط الله الرزق لعباده، فوسعه وكثره عندهم لبغوا، فتجاوزوا الحدّ الذي حدّه الله لهم إلى غير الذي حدّه لهم في بلاده بركوبهم في الأرض ما حظره عليهم، ولكنه ينزل رزقهم بقدر لكفائتهم الذي يشاء منه."¹

ولهذا قال نبيّ الله صلّى الله عليه وسلّم: "أَخَوْفُ مَا أَخَافُ عَلَى أُمَّتِي زَهْرَةُ الدُّنْيَا وَكَثْرَتُهَا."

فخوف النبي ليس من الدنيا بحد ذاتها لكن مما يُفْتَح علينا من بركات الأرض وزهرة الدنيا وزينتها وبهجتها، وما فيها من أنواع المتاع، وأصناف الثياب وألوان الزروع وغيرها مما يفتخر الناس بحسنه والرغبة في تملكه مع قلة البقاء. ولذلك ينزل الله بقدر ما يشاء أي: ينزل أرزاقهم بقدر ما يشاء لكفائتهم، فيجعل من يشاء فقيراً، ويجعل من يشاء غنياً لحكمة.

الثانية: "قال علماؤنا: أفعال الرب سبحانه لا تخلو عن مصالح، وإن لم يجب على الله الاستصلاح، فقد يعلم من حال عبد أنه لو بسط عليه، قاده ذلك إلى الفساد، فيزوي عنه الدنيا، مصلحة له. فليس ضيق الرزق هواناً، ولا سعة الرزق فضيلة، وقد أعطى أقواماً مع علمه أنهم يستعملونه في الفساد، ولو فعل بهم خلاف ما فعل، لكانوا أقرب إلى الصلاح، والأمر على الجملة مفوّض إلى مشيئته، ولا يمكن التزام مذهب الاستصلاح في كل فعل من أفعال الله تعالى."²

التشبيه الثامن: تشبيه آخذه بغير حق بالذي يأكل ولا يشبع.³

شاء الله تعالى وقضى بحكمته البالغة أن يجعل الدنيا دار ابتلاء واختبار؛ فمن الناس من يغتر بزینتها، ويتنافس عليها، ومنهم من يعلم حقيقتها، فينزوي عنها، ويژهّد فيها، ويرغب في الآخرة وما عند الله، فيجعل الدنيا وما فيها من متع زائلة وسيلة توصله إلى نعيم الآخرة الباقي.

فكان لا بد هنا من الإخبار بأمرين، أولهما: تحصيل المال بوجهه المشروع، وثانيهما: صرفه في مصارفه المباحة، وعند انتفاء أحد الأمرين يصير ضرراً على صاحبه، وفيه إشارة إلى الملازمة بين القيدين؛ فلا يوفّق المرء للصرف في المصارف المباحة إلا إذا أخذ المال من وجه المشروع.

¹ الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر (ت: 310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، (د.م، مؤسسة الرسالة، 1420 هـ / 2000 م)، 535/21.

² الزحيلي، وهبة بن مصطفى، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، (دمشق: دار الفكر المعاصر، ط2، 1418 هـ / 1998م)، 75 / 25.

³ ابن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح البخاري، 248/11.

خاتمة

يحذر النبي صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث أصحابه من وشهوات الدنيا ومفاتهاها بأسلوب بلاغي بديع، فاعتمد في تشبيهه على عناصر من الطبيعة التي هي أقرب إلى خيال السامع وحياته المعاشة، فقد جمع الحديث بين القيمة الفنية الأدبية والأحكام التشريعية الأخلاقية.

من خلال التشبيهات التي وردت في الحديث فقد عرضت لنا أربعة أصناف من البشر، الصنف الأول من أكل منه أَكَلَ الْمُسْتَلِدِّ الْمَفْرَطِ الْمَنْهَمِكِ حتى تنتفخ أضلاعه ولا يُقْلَع فيسرع إليه الهلاك، والصنف الثاني من أخذ من الاحتيال في أكله لدفع الداء بعد أن استحكم فغلبه فأهلكه، وثالثهما من سارع إلى إزالة ما يضره، واحتال في دفعه حتى هضمه فسلم، والصنف الرابع المعتدل في أكله غير منهكم ولا مفراط، بل اقتصر على ما يُمَسِّك رَمَقَهُ وَيَشُدُّ جَوْعَتَهُ، فالصنف الأول مثال للكافر، والثاني مثال العاصي الغافل عن التوبة والإقلاع عن الذنب إلا عند فوْثَا، والثالث هو مثال للمخلط المبادر للتوبة حيث تكون مقبولة، والرابع هو الصنف الزاهد في الدنيا وزينتها الراغب في الآخرة.

ضرب الأمثال والتشبيهات الحسية المادية لتقريب المعاني إلى أفهام وأذهان السامعين من هدي النبي ﷺ.

يُخْبِرُ النَّبِيُّ ﷺ عَنْ حَالِ أُمَّتِهِ، وَمَا سَيَفْتَحُ عَلَيْهَا مِنْ زِينَةِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفَتْنَتِهَا.

يفهم من قوله عليه الصلاة والسلام: "إنه لا يأتي الخير بالشر" أن الرزق مهما كثر فهو من جملة الخير، وإن الشر عرض، يعرض له بعارض البخل به عمن يستحقه، أو الإسراف في إنفاقه فيما لم يشرع له، وما كان قضاء الله فيه خيراً لا يمكن أن شراً وبالعكس، ولكن يُخَافُ عَلَى مَنْ رُزِقَ الْخَيْرُ أَنْ يَعْرِضَ لَهُ فِي تَصَرُّفِهِ فِيهِ مَا يَجْلِبُ لَهُ الشَّرَّ. فالمال المكتسب من غير حلّه غير مبارك لصاحبه فيه.

فضيلة خيرية المال لمن أخذه بحقه الذي شرعه الله، وصرفه في وجوه الخير.

التحذير من الإمساك والحث على الصدقة والإنفاق في الوجوه المشروعة لها مع الانتباه إلى مواضع الخوف من الافتتان به.

ترك العجلة في الجواب إذا كان يحتاج إلى التأمل. مع اللوم عند خوف كراهة المسألة والاعتراض إذا لم يكن موضعه.

في الحديث تنبيه إلى جلوس الإمام على المنبر عند الوعظ، وتحلق الناس حوله.

المصادر والمراجع

- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري (ت: 606هـ)،
النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، بيروت: المكتبة العلمية، 1979م.
- ابن بطل، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (ت: 449هـ)، شرح صحيح البخاري لابن بطل، تحقيق: أبو
تيم ياسر بن إبراهيم، الرياض: مكتبة الرشد، الطبعة: الثانية، 1423هـ / 2003م.
- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت: 256هـ)، صحيح البخاري، تحقيق:
محمد فؤاد عبد الباقي، الرياض: دار السلام، الطبعة: الأولى 1419هـ.
- البغوي، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء الشافعي (ت: 516هـ)، شرح السنة، تحقيق:
شعيب الأرناؤوط، محمد زهير الشاويش، بيروت - دمشق: المكتب الإسلامي، الطبعة: الثانية، 1403هـ / 1983م.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل (ت: 471هـ)، أسرار البلاغة في علم البيان،
ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1422هـ / 2001م.
- جنبكة، عبد الرحمن بن حسن الميداني الدمشقي (ت: 1425هـ)، البلاغة العربية، دمشق: دار القلم - بيروت: الدار
الشامية، 1416هـ / 1996م.
- ديب، محيي الدين قاسم محمد أحمد، علوم البلاغة، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2003م، 143.
- الزحيلي، وهبة، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دمشق: دار الفكر المعاصر، ط2، 1418هـ / 1998م.
- الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني ثم الصنعاني، أبو إبراهيم، عز الدين، المعروف
كأسلافه بالأمير (ت: 1182هـ)، التَّحْبِيرُ لِإِيضَاحِ مَعَانِي التَّيْسِيرِ، حققه وعلق عليه وخرج أحاديثه وضبط نصه: محمَّد
صُبْحِي بن حَسَن حَلَّاق أبو مصعب، الرياض: مكتبة الرشد، الطبعة: الأولى، 1433هـ / 2012م.
- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر (ت: 310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن،
تحقيق: أحمد محمد شاكر، د.م، مؤسسة الرسالة، 1420هـ / 2000م.
- الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى (ت: 1362هـ)، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، ضبط وتدقيق وتوثيق:
يوسف الصميلي، بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.

بين القديم والمولّد: مُقاربة لسانية في المتلازمات اللفظية المعجمية

مُقاربة لسانية في المتلازمات اللفظية المعجمية بين القديم والمولّد

فصل صالح¹

صالح ديرشوي²

ملخص

تتناول هذه الدراسة مقارنةً لسانيةً للمتلازمات اللفظية في اللغة العربية، من خلال تحليل الفروق بين المتلازمات القديمة والمتلازمات المولّدة في ضوء المعجم العربي، انطلاقاً من كون المتلازمة اللفظية وحدةً لغويةً متماسكةً لا تُستمد دلالتها من مفرداتها منفردة، وإنما من تضافر عناصرها في سياق استعمالها يُنتج معنىً خاصاً يرتبط بمقامات الخطاب المختلفة. وتنبع أهمية الدراسة من ملاحظة انقسام البحوث السابقة بين دراسات اهتمت بالمتلازمات القديمة الواردة في المصادر والمعاجم التراثية، مثل: «أسكت الله نأتمته»، وأخرى ركزت على المتلازمات المولّدة التي تعكس التطور اللغوي والاستعمال المعاصر، مثل: «السيولة النقدية» و«توتر دولي»، في حين أغفلت معظمها إجراء مقارنة منهجية بين النوعين للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما. وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالأنماط التركيبية، والبنية الدلالية، والمعايير المعجمية التي يُحكم بها على المتلازمة بأنها مولّدة، ومدى اعتماد البعد الزمني في هذا التصنيف، إضافة إلى بحث ما إذا كان التفريق بين المتلازمات القديمة والمولّدة تفريقاً لسانياً حقيقياً أم تاريخياً وثقافياً، مع رصد حضور الأنماط التعبيرية الحديثة في المتلازمات المولّدة. وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل عينة من المتلازمات الواردة في معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية: القديم منها والمولّد لأحمد أبي سعد، للكشف عن خصائصها التركيبية والدلالية. وتخلص الدراسة إلى وجود تداخل واضح بين المتلازمات القديمة والمولّدة على المستويين التركيبي والدلالي، وأن العامل التاريخي والثقافي يمثل الأساس الأبرز في التمييز بينهما، مما يجعل هذا التصنيف أقرب إلى الوصف التاريخي منه إلى معيار لساني خالص، ويؤكد أن التطور اللغوي أسهم في إنتاج متلازمات جديدة مع احتفاظها بخصائص بنيوية مشتركة مع المتلازمات التراثية.

الكلمات المفتاحية: المتلازمات اللفظية، القديمة، المولّدة، اللسانيات، المعجم.

¹ Faisal ALSALEH, Öğretim Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı Bölümü, Isparta/Türkiye, faysalsalih@sdu.edu.tr.

² Doç. Dr. Salih Derşevi Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap dili ve belagati anabilim dalı. salih.dersevi@kilis.edu.tr

مقدمة

تُعَدُّ المتلازمات اللفظية مكوناً رئيساً في بنية اللغة العربية، إذ تمثل أحد أهم مظاهر ثرائها وخصوبتها التعبيرية؛ وقد نالت اهتمام اللسانيين في الآونة الأخيرة، فهي لا تقوم على الجمع الاعباطي بين الألفاظ، بل تنبني على روابط استعمالية ودلالية رسختها الذائقة اللغوية عبر القرون، حتى غدت جزءاً أصيلاً من النظام التعبيري العربي. ومن ثم فإن دراستها تكشف عن أهم الخصائص اللغوية في المستويات: التركيبية، والدلالية، والمعجمية.

وقد حظيت المتلازمات اللفظية باهتمام الباحثين والمعجميين العرب قديماً وحديثاً، لما لها من أثر بالغ في التفسير الدقيق للنصوص، وفي إبراز الفروق الدلالية بين التراكيب. وتأني معاجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية لتسد حاجة ملحة في رصد هذا اللون من الظواهر اللغوية، وتصنيفها، وتوثيقها وفق رؤية منهجية؛ إذ ضمت في ثناياها المتلازمات اللفظية القديمة التي توارثتها الأجيال عبر الزمن، وجمعت ما ظهر منها لاحقاً نتيجة التطور الاستعمالي للغة وتعدد مجالاته واختلافها؛ وهو ما أٌصطلح على تسميتها بالمتلازمات اللفظية المولدة.

وانطلاقاً من هذا الاهتمام، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم مقارنة لسانية تحليلية بين المتلازمات اللفظية القديمة والمتلازمات اللفظية المولدة؛ من خلال الكشف عن خصائصها التركيبية والدلالية والمعجمية، ففي المستوى التركيبي تدرس الصيغ النحوية المتعلقة ببنيتها؛ أما في المستوى الدلالي فتدرس طبيعة العلاقات المرتبطة بالتعبير عن المعاني، وفي المستوى المعجمي تبين نظام توثيق المتلازمات في ثنايا المعاجم وكيفية ورودها؛ وقد ختمنا دراستنا لهذا الموضوع بأهم النتائج التي توصلنا إليها.

مشكلة البحث:

تدور مشكلة البحث حول تساؤل معرفي مفاده: أن التفريق بين المتلازمات اللفظية القديمة وبين المتلازمات اللفظية المولدة يمثل تفریقاً لسانياً قائماً على الخصائص التركيبية البنيوية؛ أم هو تفریق تاريخي ثقافي يعتمد هذا التصنيف لا غير؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث، في كونه يتناول بالدرس اللساني ظاهرة المتلازمات اللفظية في اللغة العربية؛ إذ تُعَدُّ هذه التراكيب الاصطلاحية ذات علاقة وثيقة بانتظام الألفاظ العربية، وتبرز طبيعة مفردات المعجم العربي في الاستعمال، من خلال ترابطها وتضامها وانسجامها في كل؛ إضافة إلى أن البحث يسعى إلى المقارنة بين المتلازمات اللفظية القديمة والمولدة، على المستويات التركيبية والدلالية والتصنيف المعجمي، وهو ما لم تتوقف عنده الدراسات السابقة المتعلقة

بموضوع المتلازمات اللفظية. تصبو هذه الدراسة إلى الإسهام في الكشف عن بعض مظاهر تطوّر الاستعمال الدلالي للمتلازمات اللفظية في العربية؛ وقد تفيد نتائجها في إثراء الدراسات المعجمية واللسانية الحديثة.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى إبراز الفجوة البحثية في الدراسات السابقة التي لم تتطرق إلى إجراء مقارنة وصفية تُبرز أنماط المتلازمات في كلا النوعين، والمراد فهم البنية والتطوّر الدلالي المتعلق بها في اللغة العربية.

حدود البحث:

تنحصر حدود البحث في تحليل عيّنة من المتلازمات اللفظية القديمة والمولدة الواردة في معجم "التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد" لأحمد أبو سعد؛ وتدرسها من منظار لساني وصفي تحليلي يتعلق بالتركيب والدلالة، مع استجلاء الفروق بين كلا النوعين، في ضوء المادة المعجمية ذاتها الواردة في المعجم؛ دون التوسّع الشامل تاريخياً. وتشتمل العيّنة المختارة على المتلازمات اللفظية القديمة والمولدة الآتية:

المتلازمات اللفظية القديمة: .

الآلهُ الحُدباءُ	السَّحْرُ الحلال	المُلْكُ عَقِيمٌ
الإِناءُ يَنْضَحُ بما فيه	أبناء السَّكك	ابنُ أَمَسٍ
ابنُ مُطَفَّةِ السِّراج	أهل الحَجَرِ والمَدَرِ	أَرْغَى وَأَرْبَدَ
بالرِّفَاءِ والبَنِينِ	بينَ ليلَةٍ وضُحاهَا	بنات اللّيل
جَمَعَ الشَّمْل	حَمِي الوَطيسُ	حمار حاجات
خانَه الدَّهْرُ	خلطَ الحابلَ بالتَّابلِ	شجرة التَّسب
ضيقَ الصِّدر	ضربَ الدَّهْرُ بيننا	طَفَحَ الكيلُ
طار طائرُه	عَلَوُ الشَّبابِ	قتلُ المسألةِ درساً
كِرَامَ المَضَاجِعِ	مِنَ البابِ إلى الطَّاقِ	نَدِي الكَفِّ

المتلازمات اللفظية المولدة:

أبناء الشوارع	ابن البارحة	ابن حرام
الشارعُ يُناصرُ فلاناً	التقوُّدُ تتكلَّم	اصطادَ في الماء العكر
السوق الحرّة	بِباعه وذراعِه	بَلَطَ البحرَ
بنات الهوى	تَكْهَرَبَ الجوُّ	توتّر دويّ
تَيَّارُ أدبيّ	جمع الكلمة	حاجز طَيَّار
حربُ إستنزاف	حُكم قراقوش	حمار شُغل
خانَه الحظّ	خطُّ أحمر	زواجُ المصلحة
سَمَنٌ وعسل	شجرة العائلة	ضاعت الطّاسَةُ
ضيقُ الحُلُق	طار صوابُه	فَلَّى الكتابَ
فوقَ الرّيح	يَلْتُ وَيَعْجِن	نظيف الكَفّ
وزارةُ الدّاخليّة	_____	_____

منهج البحث:

يعتمد البحثُ المنهجَ الوصفيّ التحليليّ المقارنَ الَّذي يُطاوع هذا النوع من الموضوعات؛ ويقوم على تحليل ظاهرة المتلازمات اللفظية اللّغويّة؛ الواردة في المادّة المعجميّة قيد الدّراسة، ومن ثمّ تصنيفها ضمن المستويات: التركيبيّة والدّلاليّة والمعجميّة، إضافة إلى التّفريق بين المتلازمات اللفظيّة القديمة وبين المتلازمات اللفظيّة المولّدة من حيث الخصائص في كلّ.

الدّراسات السابقة:

اهتمت الدراسات السابقة بموضوع المتلازمات اللفظية من زوايا مختلفة، إلا أنها لم تُقدّم مقارنة مقارنة بين المتلازمات القديمة والمولدة. فقد تناول حلمي خليل في كتابه المولّد: دراسة في نموّ وتطور اللغة العربية بعد الإسلام ظاهرة الألفاظ المولدة والتغيّرات التي شهدتها العربية بعد الإسلام، مبرزاً أثر التطور الحضاري في نمو المعجم العربي. كما عالج كريم زكي حسام الدين في كتابه التعبير الاصطلاحي مفهوم التعبير الاصطلاحي وخصائصه اللغوية والدلالية، مبيّناً مكانته في النظام اللغوي العربي. واتجهت الدراسات التطبيقية الحديثة إلى تحليل المتلازمات اللفظية في ضوء المعاجم المتخصصة، ومن ذلك دراسة مجدي حسين أحمد شحادات التي تناولت مفهوم المتلازمات الاصطلاحية من خلال تطبيقات على معجم المتقن، وركزت على الجوانب المفهومية والبنوية لهذه التراكيب. ويُعدّ معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية: القديم منها والمولّد لأحمد أبي سعد من أبرز الأعمال المعجمية التي جمعت المتلازمات القديمة والمولدة في مصنّف واحد، وهو ما يجعله مادة مناسبة لإجراء دراسة مقارنة بين النوعين. وانطلاقاً من ذلك تعتمد هذه الدراسة عيّنة تطبيقية من هذا المعجم، تتمثل في عدد من المتلازمات اللفظية من نمطي الأمثال والعبارات الشائعة، بشقيها القديم والمولّد، للكشف عن خصائصها التركيبية والدلالية، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها.

1. مفهوم المتلازمات اللفظية وأنواعها

أولاً: مفهوم المتلازمات اللفظية

تحمّل المعاجم العربيّة في ثنايا تصريفاتها اللغويّة؛ وتتفق في أغلبها على حمل معنى الاجتماع والضمّ المُعجمي لجذر كلمة (لَزِمَ)، وتشير دلاليّاً حال ذكر مقامها إلى معنى التعلّق والمشاركة، ناهيك عن الانطباع الذهني لدلالة مادّتها في الملكة اللغويّة العربيّة عند متكلميها.

جاء في معجم العين بأنّ: " اللزوم: معروف، والفعل لَزِمَ يَلْزِمُ، والمِلْزَمُ حَشَبَتَانِ مشدودَةٌ أوساطُهُما بِحَدِيدَةٍ، تكون مع الصِّيَاقِلَةِ والأَبَارِينِ يُجْعَلُ في طرفها فُتَّاحَةٌ ¹، فيلزم ما فيها لزوماً شديداً. ²

¹ الصِّيَاقِلَةُ: الصَّبْلُ شَحَاذُ السِّيُوفِ وَجَلَاوُهَا، 11/380. / الأَبَارِينِ: مفردُها (آبِرٌ) رَجُلٌ يَقُومُ بِتَأْيِيرِ النَّخْلِ وَإِصْلَاحِهَا، 1/33. / الفُتَّاحَةُ: مِفْتَاحٌ مُعَوَّجٌ طَوِيلٌ، 12/197. ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب، (بيروت، لبنان: دار صادر، د. ت).

² الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادّة (لَزِمَ)، (بيروت، لبنان: دار الكتب العلميّة، 2003م)، 82/4.

ويذهب ابن فارس، إلى أنّ: " (لَزَّ) اللَّامُ وَالزَّايُ أَصْلٌ صَحِيحٌ، يَدُلُّ عَلَى مِلَازِمَةٍ وَمُلَاصِقَةٍ. يُقَالُ: لَزَّ بِهِ، إِذَا لَصِقَ بِهِ لَزًّا وَلَزَّازًا. وَلَا زَزْتُهُ: لَا صَقْتُهُ. وَرَجُلٌ لَزَّازٌ حَصِيمٌ، إِذَا كَانَ يُلَازِمُهُ وَلَا يَكْغُ عَنْهُ. وَاللَّزَائِرُ: مَا اجْتَمَعَ مِنَ اللَّحْمِ فِي الزَّوْرِ مِمَّا يَلِي الْمِلَاطَ.¹"

ويُبيِّن لنا ابن منظور أنّ مادّة (لَزِمَ) تحمل معنى عدم مُفارقة الشّيء، ويُفِيدُ في شرحه الاشتقاق الفعل، بأنّ تضامّ المعنى والوحدة السياقيّة له تودّي تلك الإفادة. "لَزِمَ الشّيءُ يَلْزِمُهُ لَزْمًا وَلُزُومًا، وَلَا زَمَهُ مُلَازِمَةً وَلِزَامًا، وَالتَزَمَهُ وَالزَّمَهُ إِتْيَاهُ فَالتَزَمَهُ. وَرَجُلٌ لَزَمَةٌ: يَلْزِمُ الشّيءَ فَلَا يُفَارِقُهُ."²

وكما جاء آنفًا، فإنّ المعنى اللّغوي لجذر الفعل (لَزِمَ) يحملُ في طيّاته الاشتقاقية معاني الالتزام بالشّيء وعدم المُفارقة، وكذلك يرمز دلاليًّا إلى التّضام والاشتراك في بناء صورةٍ لغويّة واحدة، لسان حالها الائتلاف في كلّ.

اصطلاحاً

"المتلازمات اللفظيّة (مفردها: مُتلازم / مُتلازمة)، عبارات بلاغيّة مُتواردة، مؤلّفة من كلمتين، وأحياناً من ثلاث أو أكثر، تتوارد مع بعضها عادةً وتتلازم في اللّغة، فهي متلازمات لأنّها تُلازم بعضها بعضاً من حيث ورودها في اللّغة."³ لقد أشار بعضُ من علماء اللغة العربيّة القدماء إلى معنى التّلازم اللفظي، وورد في تسميات شتّى، ففريقٌ جرى على تسميتها ائتلافاً، وفريق آخر عنونها بالضّم، وكلاهما يدور في فلك لغويّ واحد.

أفرد الثّعاليّ للمتلازمات اللفظيّة جانباً كبيراً في بعض آثاره، وأتى على ذكر تقسيماتها ومجالات استعمالها، ومُرادّه في ذلك، إظهار جمال ما تكتنزه العربيّة من متلازمات قصيرة موجزة تُستعمل في مقاماتها المختلفة، مُتّصفة بمعانٍ كثيرة ضمن طقوسها اللّغويّة المتنوّعة، دالّة على بلاغة عربيّة رصينة؛ كنعيت محاسن الجوّاري، ومثالها: روضة الحسن، وبدر الأرض؛ وكذكر الشّاب الغضّ الشّباب، ومثالها: شبابه طريّ، وسُكّر الحداثّة؛ وكوصف خروج اللّحية وذمّها، ومثالها: أيّامه قد انقضت، كسف الشّعُر هلاله... إلخ.⁴

¹ أحمد بن فارس بن زكريّا، معجم مقاييس اللّغة، مادّة (لَزَزَ)، (القاهرة، مصر: دار الفكر، 1979م)، 5/ 204.

² ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب، مادّة (لَزِمَ)، (بيروت، لبنان: دار صادر، د. ت) 12/ 541.

³ حسن غزّالة، قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظيّة، (بيروت. لبنان: دار العلم للملايين، 2007م)، 5.

⁴ أبو منصور عبد الملك الثّعاليّ، سحر البلاغة وسرّ البراعة، (بيروت. لبنان: دار الكتب العلميّة، د.ت)، 31. 32.

أما الشَّيخ عبد القاهر الجرجانيّ، فيرى أنّ اللّغة تقوم على تلازم الألفاظ بِصبغة توافقيّة لإنتاج المعنى، وليس على الألفاظ المجرّدة بذاتها، إذ يقول: "اعلم أنّ الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللّغة، لم تُوضَع لِتُعرَف معانيها في أنفسها، ولكنّ لأنّ يُضَمَّ بعضها إلى بعض، فيُعرَف فيما بينها من فوائد".¹

أما الأستاذ تمام حسان فيرى أنّ التلازم هو أن يستلزم أحد العنصرين في التّركيب عنصراً آخر؛ وعندما يستلزم أحد العنصرين الآخر، فإنّ هذا الآخر يدل عليه بمعنى وجودي على سبيل الدّكر، ويدل عليه بمعنى تقديريّ يخرج إلى معنى خاص بقالب يتحقّق باجتماع دَينِكَ العنصرين، وهذا هو المراد.²

ثانياً: أنواع المتلازمات اللَّفظيّة

للمتلازمات اللَّفظيّة أنواع تُصنّف بحسب علم اللغة التّطبيقيّ على الشّكل الآتي:

1. المتلازمات اللَّفظيّة المفتوحة (الحُرّة). وهي ورود كلمتين أو أكثر معاً، مع إمكان استبدال كلمة بأخرى، ويُسمح بأنّ تحلّ ألفاظٌ بديلة مكانها³، دون أن يؤثّر هذا على المعنى، ومن ذلك القول مثلاً: "بادئ الأمر"، و "أول الأمر"، فمع استبدال كلمة (أول) بكلمة (بادئ)، وكلتاها مُضافتان⁴، لن يتغيّر المفهوم العام والمراد من الجملة.
2. المتلازمات اللَّفظيّة المُقيّدة، وهي أن تردّ لفظتان معاً، بحيث تُستعمل إحداها بمعناها الحرفيّة، وتُستعمل الأخرى بمعناها المتخصّص، الذي يُمكن أن يكون مجازيّاً، وهذا النوع من المتلازمات اللَّفظيّة، يعكس معنى الأجزاء المُكوّنة لها، فعلى سبيل المثال قولنا: "يَشقُّ طريقه" لا يعني فيه الفعل "يشق" معناه الحرفيّ، أي: يُقسِّم المرء شيئاً إلى شطرين، بل يعني معنًى مجازيّاً؛ هو أن يسلكك المرء طريقاً صعباً.⁵

وهذان النوعان يُصنّفان تبعاً لتلازم الألفاظ بعضها ببعض، وكما أسلفنا هو تصنيف تقني من منظار علم اللغة التّطبيقيّ.

¹ عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1984م)، 539.

² يُنظر: تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، (المغرب: الدّار البيضاء، دار الثقافة، 1994م)، 217.

³ جودة مبروك محمّد، ظاهرة التلازم التّركيبي "دراسة في منهجيّة التفكير التّحويّ"، (مجلة تجمّع اللغة العربيّة الأردنيّة، العدد: 84، 2001م)، 102.

⁴ يُنظر: إبراهيم عوض إبراهيم حسن، التّراكيب المسكوكة في اللغة العربيّة وعلاقتها بالمتلازمات اللَّفظيّة والتّناس، (مجلة كليّة دار العلوم، جامعة القاهرة، العدد: 132، محكّمة، 2020م)، 344.

⁵ أمّنة فاطمة الزّهاء طالي، إشكاليّة حدود الترجمة الآليّة: ترجمة نظام "سيستران" للمتلازمات اللَّفظيّة، (الجزائر: جامعة منتوري، كليّة الآداب واللّغات، رسالة ماجستير، 2008م)، 61.

أما أنواعها، من حيث ترابط الكلمات المكوّنة للمتلازمات اللفظية؛ والناشئ عنها معنى جديد مختلف بصورة كلية عن معانيها اللغوية الأصلية، حال ورودها منفردةً، فتُقسّم إلى سبعة أقسام:¹

1. المسكوكات التامة:

تتكوّن من وحدة لغوية، ويظهر منها معنى جديد يختلف عن معناه الشائع، لأنها صارت مجازاً، مثل: أوتأد الأرض، أي الجبال؛ والذهب الأسود، أي النفط، وملك الغابة، أي الأسد، ونحوها.

2. التعبيرات السياقية:

تتكوّن من وحدة لغوية تشتمل على معنى محدّد وثابت ولا يتغيّر، لأنها توجد في النص في معنى غير حقيقي، وقد يتأثر بها الأدب، ولهذا يحسن لنا أن نعرف معناها من المعاجم القديمة، ولها معنى مجازي. مثل: ضرب آباط الأمور (عرف بواطنها)، ولا تطلب أثراً بعد عين (أي بعد زوال).

3. التعبيرات الاصطلاحية:

تتألف من كلمتين أو أكثر حتى تصير وحدة اصطلاحية؛ ومعناها يُربط بإطار المجال المعين فقط، مثل: السوق السوداء، كلام فارغ، أعطى الضوء الأخضر، بيض وجه فلان.

4. تعابير أسماء الهيئات ومختصراتها:

ومثال هذا النوع: الجامعة العربية، الأمم المتحدة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

5. التعبيرات الشائعة أو المولدة أو المطوّرة دلاليّاً: وهذا النوع كثير في استعماله، وهو يتألف من كلمتين أو أكثر، مثل: إجماع وطني، واسع الأفق.

6. التعبيرات الاتباعية:

تتكوّن من لفظين، (لفظ + تضاد) أو (لفظ + مرادف)، مثل: السراء والضراء، تفرّقوا شذّر مدّر.

7. تعابير الأمثال السائرة:

ومثال هذا النوع: لِكَلِّ جَوادِ كَبوة، وافق شَنْ طَبَق.

¹ أحمد غزالي، المتلازمات اللفظية - تعريفها وأنواعها وتكوينها في اللغة العربية، (مجلة التعريب، 1. 6. 2013م) 83 - 86.

وتكمن أهمية المتلازمات اللفظية في أي لغة؛ في كونها تُسهم في ترابط النص، أي نص، بما يمنحه توازُد الكلمات المُتضامة من قوّة اتّساقية، تجعل النصّ بعناصره التحوّية مُتماسكاً، وفوق هذا، فإنّ الإتيان بألفاظ مُتقاربة، تجعل المعنى يتّضح، ومن ثمّ يزول اللبس والغموض والإبهام.¹

2. إشكالية القديم والمولّد

من يتابع دراسة المتلازمات اللفظية القديمة، ويقف عند تطوُّرها التاريخي، يلحظ أنّها على الرّغم من استقرار استعمالها في النصوص القديمة واكتسابها صفة الرّسوخ، فقد ضُمّ إلى بوتقتها تراكيب وعبارات جديدة فرضها تطوُّر الحياة الاجتماعيّة والثّقافيّة والعلميّة، والانتقال من البادية إلى الحاضرة.²

لقد توقّف المعجميّون واللّسانيّون عند مسألة التّمييز بين القديم والمولّد، كونها تجمّعات معجميّة مهمّة في الحقل اللّسانيّ؛ والتزموا بالحدود التاريخيّة للمتلازمات القديمة عند عصر الاحتجاج، وهي تلك الفترة التي تشمل الجاهليّة وصدر الإسلام وعصر بني أميّة، وتعدّ جميع ما فيها عربيّة فصحيّ؛ وما عداها ممّا جاء بعدها مولّد.³

أثار بعض الباحثين قضية المتلازمات المولّدة في العربيّة، وأشاروا إلى أنّ كثيراً منها اكتسبت روح المتلازمات القديمة؛ لكنّهم يبيّنوا أنّها لم تكن معروفة وذائعة الصّيّة في عصر الاحتجاج اللّغويّ، وإنّما ظهرت وتولّدت نتيجة التّطوُّر المدنيّ الحضاريّ، واحتكاك الشّعوب ببعضها البعض، وتطوُّر المجالات المعرفيّة والعلميّة في مستويات عدّة، فهي جزء من النّظام اللّغويّ الاجتماعيّ، تخضع لما يخضع له المجتمع من مؤثّرات تتطوّر بتطوُّره، وتنمو بنموّه.⁴

ومن هنا نشأت هذه الإشكاليّة حول طبيعة العلاقات بين المتلازمات اللفظية القديمة والمولّدة؛ وأثارت تساؤلاً هل تمثّل المتلازمات المولّدة امتداداً للمتلازمات القديمة من الوجهة التركيبيّة والدلاليّة، أم هي تراكيب أنتجت وصيغت تبعاً للظّروف والبيئة المعاصرة لاحقاً.

أسهمت المعاجم المعاصرة في رصد ظاهرة المتلازمات اللفظية المولّدة، وجمعت تلك العبارات والتّراكيب الحديثة من خلال توثيقها وإبراز الفترة الزّمنيّة التي أُستعملت فيها، كمعجم "التّراكيب والعبارات الاصطلاحيّة العربيّة" لأحمد أبو سعد.

¹ إبراهيم عوض إبراهيم حسن، التّراكيب المسكوكة في اللغة العربيّة وعلاقتها بالمتلازمات اللفظيّة والتّناسخ، 344.

² أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحيّة العربيّة القديم منها والمولّد، تأليفه، (بيروت: لبنان: دار العلم للملايين، 1987م)، 13.

³ رمضان عبد التّواب، فصول في فقه اللّغة، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1999م)، 366.

⁴ حلمي خليل، المولّد في العربيّة، (بيروت: دار التّهضة العربيّة، 1985م)، 33.

لا يقف البحث عند هذه المسألة - إشكالية القديم والمولّد - بالدّرس اللّسانيّ التحليليّ بوصفها موضوعاً مستقلاً، بل يُسلّط الضوء على الجانب النظريّ الذي يُمهّد للقارئ فهماً عن المتلازمات اللفظيّة في العربيّة، ويقدم إجابةً عن سؤال يدور في ذهنه، التّفريق بين المتلازمات القديمة والمولّدة لسانيّ حقيقيّ أم تاريخيّ، أم مجرد تصنيف تقليديّ؟

3. المتلازمات اللفظيّة: مقاربات تركيبية دلالية معجمية

أولاً: مقارنة تركيبية

إنّ المستوى التركيبيّ يُعدّ أسّ الأساس لفهم العناصر التّحويّة المكوّنة لسبك المتلازمات اللفظيّة؛ فمن خلال معرفة نظام ترتيب المفردات داخل المتلازمة اللفظيّة، يتكوّن لدينا فهم عن مدى ثبات المتلازمة أو مرونتها في الاستعمال، وهذا ما يتعلّق بتثبيت الفروق بين المتلازمات اللفظيّة القديمة والمتلازمات المولّدة من وجهة التركيب التّحويّ، سواء أكانت: جملة اسميّة، جملة فعليّة، شبه جملة، تركيب إضافيّ، تركيب وصفيّ... إلخ. وهذا من شأنه أن يبيّن لنا درجة ارتباط النّظام التركيبيّ للمتلازمة اللفظيّة بالنّحو العربيّ، ويبرز حدود امتثالها للاستعمال اللّغويّ عبر الزّمن.

وسنقوم في هذا المقام بدراسة البنية التي تتكوّن منها المتلازمات اللفظيّة، من خلال ذكر عيّنة من معجم "التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربيّة"¹ على النّحو الآتي:

أنماط التركيب في المتلازمات اللفظيّة قديمها ومولّدها

نمط التركيب	المتلازمة القديمة	المتلازمة المولّدة	درجة الشيوع
جملة اسميّة	- المُلْكُ عَقِيمٌ. - الإِنَاءُ يَنْضَخُ بِمَا فِيهِ.	- النّقْوَدُ تَتَكَلَّمُ. - السَّارِعُ يُنَاصِرُ فُلَانًا.	شيوع هذا النمط التركيبيّ في المتلازمات القديمة أكثر.
جملة فعليّة	- حَمِي الوَطِيسُ. - طَفَحَ الكَيْلُ.	- تَكْهَرَبَ الجُوْ. - ضَاعَتِ الطَّاسَةُ.	شيوع هذا النمط التركيبيّ في المتلازمات القديمة أكثر.

¹ أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربيّة القديم منها والمولّد، 224. 44. 353. 304. 92. 314. 277. 310. 224. 66. 268. 328. 170. 192. 299. 356. 38. 123. 301. 277. 46. 31. 301. 366.

شيوخ هذا النمط التركيب في كلا النوعين.	- يباعه وذراعه. - فوق الريح.	- من الباب إلى الطاق. - بين ليلة وضحاها.	شبه جملة
شيوخ هذا النمط التركيب في المتلازمات القديمة أكثر.	- زواج المصلحة. - وزارة الداخلية.	- غلواء الشباب. - كرام المضاجع.	تركيب إضافي
شيوخ هذا النمط التركيب في كلا النوعين.	- السوق الحرة. - توتر دولي.	- الآلة الحدباء. - السحر الحلال.	تركيب وصفي
شيوخ هذا النمط التركيب في المتلازمات القديمة أكثر.	- سمن وعسل. - يلت ويعجن.	- أهل الحجر والمدن. - أرغى وأزبد.	تركيب عطف

تحليل:

نلاحظ من خلال استقراء البنية التركيبية للمتلازمات اللفظية القديمة والمولدة الواردة في المعجم المختار؛ أنّ تراكيب الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، والتركيب الإضافي حازت على النصيب الأكبر في بنية المتلازمات القديمة، وهذا من شأنه أنّ يؤكد ارتباط التراكيب القديمة بالأسلوب النحوي العربي ونظامه الأساسي في الثبات والاستقرار والرسوخ، وانعكاسها عن البيئة اللغوية القديمة وخطابها الذي اعتمد تلك التراكيب؛ وقد جاء تركيب الإضافة في بنية المتلازمات القديمة ليرسخ دلالتها ويخصّص مضمونها، أمّا التساوي في تركيب شبه الجملة الوصف في المتلازمات القديمة والمولدة، فإنّ دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أنّ كلّاً منهما أدى دوراً ثانوياً في تشكيل المتلازمة تركيبياً، كونهما من مكملات الوصف والدلالة وليس اللبنة الأساس في تكوينها.

اتّسمت البنية التركيبية للمتلازمات اللفظية المولدة بالقصر وبروز التركيب الوصفي؛ إضافة إلى تركيب شبه الجملة الذي يغلب عليه أسلوب الاختصار، ويُعبّر عن معاني الحال، والمكان أو الزمان؛ ويدلّ على معنى فرعي¹. فهذا الاقتصاد

¹ عبد الرّاجحي، التطبيق النحوي، (مصر: دار الصحابة بطنطا، 2018م)، 357

اللغويّ مكنّها من أن تكون متلازمات لفظيّة ثابتة تُستعمل في مقامات مختلفة تناسب تطوّر الخطاب الحديث؛ خاصّة في لغة الصحافة والإعلام.

مستوى الثّبات في بنية المتلازمات القديمة والمولّدة

إنّ مستوى الثّبات في بنية المتلازمات اللفظيّة يرتبط بانسجام العلاقة بين مفرداتها، فالثّبات في البنية دليل رسوخ المتلازمة في أذهان المتكلّمين، وإشارة إلى استقرارها أثناء الاستعمال اللغويّ.

نقف في هذا المقام عند تبيان درجة الثّبات في بنية كلا التّوعين، وذلك على النّحو الآتي:

- خَفِيفُ الظَّهْرِ: متلازمة لفظيّة قديمة، كناية عمّن هو قليل العيال¹، فلو قلنا مثلاً: خفيف العيال، للاحظنا هنا صعوبة الاستبدال وركاكة التّركيب، وخروجه عن الدّوق اللفظيّ السّليم عند العرب، ناهيك عن أنّه ليس من أساليب الفصحى.
- عَرَقُ الجَبِينِ: متلازمة لفظيّة قديمة، كناية عمّا هو ثَمَرَةُ الكَدِّ ونتيجة العمل والسّعي المتواصل²، فإذا استبدلنا كلمة (عرق) بكلمة (تعب) فلن تؤدّي المتلازمة هنا المراد منها، ولنلاحظ أنّ الاستبدال غير ممكن.

- تَيَّارٌ أدبيّ: متلازمة لفظيّة مولّدة، أيّ اتّجاه عام يجذب الأذهان نحو فكرة معيّنة أو تذوق خاص³، فعند استبدال كلمة (تيّار) بكلمة (اتّجاه) أو (مذهب) فسنلاحظ استقامة المعنى وقبول المتلازمة المولّدة هنا التّغيير الحاصل، وسيُفهم منها ذات المعنى.

- فَلَى الكتاب: متلازمة لفظيّة مولّدة، والمراد قرأه واستخرج معانيه وغرائب، أو تأمّل وجوهه⁴، وفي حال استبدال الفعل (فلى) بالفعل (تأمّل) أو (تمعّن) فلن يكون هناك تغيير في جوهر المعنى؛ والاستبدال حاصل في بنية المتلازمة.

تحليل:

مما تقدّم، ومن خلال الاستقراء في بنية المتلازمات اللفظيّة في ثنايا المعجم المختار، نصل إلى نتيجة مفادها أنّ بنية المتلازمات القديمة تتّسم بالثّبات والاستقرار وعدم قبول التّغيير والاستبدال بالقرب في بنيتها؛ إلّا في عدد قليل من المتلازمات، وفي الجانب الآخر وجدنا أنّ كثيراً من المتلازمة اللفظيّة المولّدة تقبل الاستبدال في بنيتها التّركيبية، وفي المقابل

¹ أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحية العربيّة القديم منها والمولّد، 98.

² أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحية العربيّة القديم منها والمولّد، 158.

³ أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحية العربيّة القديم منها والمولّد، 277.

⁴ أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحية العربيّة القديم منها والمولّد، 328.

هنالك متلازمات مولّدة لا تقبل التّغيير، لكنّ عددها قليل جدّاً، ومَرْدُ ذلك يعود إلى أنّ تطوّر الحياة المدنيّة أنتج متلازمات حديثة غير ثابتة وغير مستقرة من حيث الاستعمال، فالمتكلمون في العصر الحديث، وفي مقامات شتى، يمكنهم تغيير كلمة مكان أخرى ضمن بنية المتلازمة المولّدة، ممّا يثبت مرونة هذه المتلازمات المولّدة من حيث السّبك، على عكس المتلازمات القديمة التي اكتسبت صفة الرّسوخ والثّبات، كونها أُستعملت في الكتابات القديمة وتداولتها الأجيال تباعاً، واستقرّت في الأذهان.

ثنائية التقديم والتأخير والتّثنية والجمع والتّغيير الصّرفيّ في البنية التركيبيّة للمتلازمات اللفظيّة

- التقديم والتأخير:

لا تقبل المتلازمات اللفظيّة في كلا النوعين (القديمة - المولّدة) التقديم والتأخير ضمن بنية المتلازمة التركيبيّة، ومثال ذلك: (متلازمة قديمة) سَبَقَ السَّيْفُ العَدَلَ¹. ففي قولنا: العذل سبق السيّف، نلاحظ أنّ ثبات المتلازمة الأصليّة لم يقبل هذا التقديم والتأخير؛ وذلك لأنّ ترتيب مفردات المتلازمة أكسبها صفة التّماسك والتّواتر في الاستعمال. (متلازمة مولّدة) حربٌ إستنزاف². فعند قولنا: استنزاف حرب، يتبيّن لنا أنّ ترتيب مفردات المتلازمة هو جزءٌ من رسوخها.

نصلُ إلى نتيجة مفادها أنّ ثنائية التقديم والتأخير في البنية التركيبيّة للمتلازمات اللفظيّة القديمة والمولّدة غير متحقّقة أو قائمة.

- التّثنية والجمع:

تقبّل المتلازمة اللفظيّة القديمة والمولّدة نظام التّثنية والجمع للفعل، ومثال على ذلك:

(متلازمة قديمة): أ. تَسَقَّطَ الخبرَ (المراد: أخذه شيئاً بعد شيء)³. / ب. تَسَقَّطَا الخبرَ. / ج. تَسَقَّطُوا الخبرَ. (متلازمة مولّدة): بَلَّطَ البحرَ (عبارة للتّوعّد والتّهديد، أيّ اعمل ما لا يُعمل)⁴. / ب. بَلَّطَا البحرَ. / ج. بَلَّطُوا البحرَ.

- التّغيير الصّرفيّ:

¹ أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحيّة العربيّة القديم منها والمولّد، 122.

² أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحيّة العربيّة القديم منها والمولّد، 283.

³ أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحيّة العربيّة القديم منها والمولّد، 68.

⁴ أحمد أبو سعد، معجم التّراكيب والعبارات الاصطلاحيّة العربيّة القديم منها والمولّد، 271.

تتسم كلا المتلازمتين اللفظيتين القديمة والمولدة بالمرونة، من حيث استعمال الضمير المناسب لحال الكلام، في مقام الخطاب أو الغائب، ومهما اختلف حال الشخص المستعمل لها، ونورد أمثلة على ذلك كما يلي:

(متلازمة قديمة): تنقّس الصّعداء¹. (المُراد: تنقّس تنقّساً طويلاً من همّ وتعِبٍ)؛ فمن الممكن تغيير شكل البناء الصّريّ العائد للضمير مع الفعل الأساسي في المتلازمة على النحو التالي: 1. تنقّست الصّعداء. / 2. تنقّست الصّعداء / 3. تنقّست الصّعداء... إلخ.

(متلازمة مولدة): اصطادَ في الماء العكر². فيستطيع المتكلّم في هذا المقام القول: اصطدثُ في الماء العكر، اصطدتَ في الماء العكر، اصطدتَ في الماء العكر... إلخ.

* المتلازمات اللفظية القديمة والمولدة من حيث الطول

من يُعَين نسق المتلازمات اللفظية يلحظ أنّ نسقها التركيبيّ تراوح بين: المتلازمات الثنائية والمتلازمات الثلاثية؛ وحازت المتلازمات الثلاثية القديمة على التّصيب الأوفر من حيث الكم، بينما اتّسمت المتلازمات المولدة بسمة الثنائية في أغلبها، ومردّد ذلك حسب الاستقراء الذي أجريناه، هو أنّ حضور التلازم الثلاثي في المتلازمات القديمة يُعزى إلى اتّساعها التركيبيّ وعمق الإيقاع اللفظي في نسقها العام، كونها تسمح ببناء متلازمات لفظية أطول وأكثر تعقيداً دون أن يختلّ المعنى؛ أي أنّ هذا التلازم الثلاثي لا يخدم المعنى فقط بل يُحقّق جمالية صوتية إيقاعية ضمن بنية المتلازمة، بينما تميل المتلازمات المولدة إلى الاختصار والمرونة في كلّ، ومثال ذلك:

(متلازمات ثلاثية قديمة) خلطَ الحابل بالنابل. / ضربَ الدهرُ بيننا / قتلَ المسألة درساً³.

- (متلازمات ثنائية مولدة) حاجز طيّار. / حُكِم قراقوش. / خطُّ أحمر⁴.

ثانياً: مقارنة دلالية

في مسار استجلاء العلاقة المعنوية التي تربط بين مفردات المتلازمة اللفظية، يُعدّ المسار الدلاليّ النقطة الأهم والأبرز في إيضاح التناغم البنيويّ الذي يُفضي إلى إنتاج معنى واحد، يُظهر القيمة الدلالية والتعبيرية للمتلازمة.

¹ أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 70

² أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 263

³ أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 181. 143. 99.

⁴ أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 288 - 285 - 282

نقفُ في هذا المقام عند دراسة دلالية للمتلازمات اللفظية القديمة والمولدة، من حيث العلاقة والتكامل بين مفرداتها، والوظيفة التي تؤديها ضمن السياق؛ مع الإشارة إلى التطور الدلالي الحاصل عند الانتقال من القديم إلى المولد في المتلازمات.

التكامل الدلالي في المتلازمات اللفظية

إنَّ كَيْفِيَّةَ التَّكَامُلِ الدَّلَالِيِّ ونِظَامِهِ الْمُتَجَانِسَ فِي تَشْكِيلِ الْمُتَلَازِمَةِ اللفظية، تَتَضَحُ حَالٌ وَقُوفُنَا عِنْدَ الْبِنَاءِ الدَّلَالِيِّ الْخَاصِ الَّذِي يُشَكِّلُ مِنْ اجْتِمَاعِ مَفْرَدَاتِ التَّرْكِيبِ التَّلَازِمِيِّ وَائْتِلَافِهَا، مِمَّا يَنْتُجُ عَنْهُ تَرْكِيبٌ اصْطِلَاحِيٌّ يَتَّسِمُ بِالثَّبَاتِ وَالرَّسُوحِ؛ فِفي الْعَرَبِيَّةِ لَا يَجُوزُ التَّغْيِيرُ فِي التَّعْبِيرِ الْمَشْهُورِ "جَاؤُوا عَلَى بَكْرَةِ أَبِيهِمْ" بِأَنْ يُقَالَ مِثْلًا: (جَاؤُوا عَلَى بَكْرَةِ وَالدِّهْمِ) أَوْ (جَاؤُوا فِي بَكْرَةِ أَبِيهِمْ)، وَلَا عِلَاقَةٌ لِهَذَا بِقَوَاعِدِ اللُّغَةِ، إِنَّمَا يَعُودُ إِلَى مَجَالَاتِ الِاسْتِعْمَالِ.¹

يُمَثِّلُ عِنَصْرُ الرِّبْطِ الْأَسَاسِ فِي رَسُوحِ التَّكَامُلِ الدَّلَالِيِّ بَيْنَ عِنَاصِرِ الْمُتَلَازِمَةِ، وَهُوَ مَا يَجْعَلُهَا مَقْيَدَةً مِنْ نَاحِيَةِ السِّيَاقِ؛ فَكُلُّ مَفْرَدَةٍ مُرْتَبِطَةٌ بِأُخْرَى فِي سِيَاقٍ تِلَازِمِيٍّ يُفْضِي إِلَى وَحْدَةٍ دَلَالِيَّةٍ ثَابِتَةِ الْمَعْنَى، وَلَا يُمَكِّنُ النَّظْرَ إِلَى مَعْنَى كُلِّ مَفْرَدَةٍ عَلَى حِدَةٍ، فِي مُحَاوَلَةٍ مِمَّا لِتَشْكِيلِ دَلَالَةِ أُسَاسِهَا اجْتِمَاعِ مَعَانِي الْمَفْرَدَاتِ الثَّنَائِيَّةِ أَوِ الثَّلَاثِيَّةِ؛ وَالْحَقُّ أَنَّنَا لَا يُمْكِنُ أَنْ نَفْسِّرَ مَعْنَى الْفِعْلِ (يَنْبِجُ) دُونَ أَنْ نَذْكُرَ (الْكَلْبَ)، أَوْ مَعْنَى (الْأَشْقَرُ) دُونَ أَنْ نَذْكُرَ (الشَّعْرَ).²

فَفِي كَلِمَةِ (ضَرَبَ) نَفْهَمُ الْمَعْنَى الْمُعْجَمِيَّ الْمَجْرَدَ لَهَا وَهُوَ: أَصَابَ وَصَدَمَ، لَكِنْ فِي سِيَاقِ التَّلَازِمِ ذِي التَّكَامُلِ الدَّلَالِيِّ، وَمِنْ خِلَالِ الرِّبْطِ بَيْنَ عِنَاصِرِ الْمُتَلَازِمَةِ نَسْتَطِيعُ الْقَوْلَ:³

- ضَرَبَ فِي الْبُوقِ: بِمَعْنَى نَفَّحَ فِيهِ.

- ضَرَبَ الْحَيْمَةَ: بِمَعْنَى نَصَبَهَا.

- ضَرَبَ عَنْهُ صَفْحًا: بِمَعْنَى أَعْرَضَ عَنْهُ.

- ضَرَبَتِ الطَّيْرُ: ذَهَبَتْ تَبْتَغِي الرِّزْقَ.⁴

¹ أحمد أمين بوعلام الله، بين المتلازمات اللفظية والتعبيرات الاصطلاحية، (الجزائر: جامعة مصطفى اسطنبولي، المجلد 10، العدد 2، ديسمبر 2023م)، 154.

² محمد حسن عبد العزيز، المصاحبة في التعبير اللغوي، (القاهرة: دار الفكر العربي، 1990م)، 42.

³ أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولد، 6.

⁴ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (القاهرة: دار الحديث، 2008م)، 869.

- ضرب في الأرض: بمعنى ذهب وأبعد أو خرج في طلب الرزق...إلخ.

فالفعل (ضَرَبَ) في كلِّ من المتلازمات السابقة يحمل معنًى خاصاً مُحدّداً، لم يكن له في أصل وَضْعِهِ أو في مدلوله العام.

التطوّر الدلالي في المتلازمات اللفظية

التطوّر الدلالي سمة بارزة في اللغة العربية، إذا يمثّل ظاهرة أصلية فيها، وهو مظهر من مظاهر حيويّتها، وذلك لقدرتها على التجدد في مراحل نموّها، سواء على مستوى الألفاظ أو التراكيب.

إنّ أهمّ ما شغل علماء اللغة موضوعُ تغيّر المعنى، وصور هذا التغيّر وأسباب حدوثه، والعوامل التي تتدخل في حياة الألفاظ.¹

والتطوّر الدلالي في المتلازمات اللفظية، متحقّق في نظامها، إذ يتمثّل ذلك من خلال التحوّل في صيغتها، فتنتقل بعض المتلازمات من متلازمة قديمة إلى متلازمة مولّدة مع الحفاظ على جوهر المعنى الأصلي لها؛ وإعادة قولبتها وفُقّ السياقات الحديثة وتبعاً لتطوّر حياة المجتمعات الاجتماعية والعلمية وغيرها، ولربما يحدث استبدال بعض عناصر المتلازمة لتوسيع دلالتها، فتستوعب ذلك التطوّر المدنيّ وتحتويه، وهذا من شأنه أن يُثبت قدرة اللغة على التجدد وعدم الانفصال عن أصولها.

ونسوق في هذا المقام أمثلة التطوّر الدلالي بين المتلازمات القديمة والمولّدة من خلال العينة التي اخترناها²، حيثُ وردت متلازمات تحمل دلالات قديمة، وأصابتها تطوّر دلاليّ عبر الزمن، فتغيّر تركيبها واكتسبت أنماطاً حديثة مولّدة، لكنّها حافظت على جوهر المعنى الأصلي المتوارث من القديمة:

المتلازمة القديمة	المتلازمة المولّدة	المعنى التداوليّ
ابنُ أمسٍ	ابن البارحة	الولد الصّغير أو الحَدَث الغر.
ابنُ مُطفئة السّراج	ابن حرام	كناية عن ولد الرّثا.
أبناء السّكك	أبناء الشّوارع	الأولاد اللّفطاء.

¹ عبد القادر سلامي، علم الدلالة في المعجم العربيّ، (عمّان: دار ابن بطّوطة للنشر والتوزيع، 2007م)، 62.

² أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 20 22 23 58 77 91 95 130 148 149 230 260 260 260 271 281 286 287 304 310 313 352.

بنات اللَّيل	بنات الهوى	العاهرات من النساء.
جَمْع الشَّمْل	جمع الكلمة	كناية عن توحيد الرّأي.
حمار حاجات	حمار شُغل	كناية عمّن لا يَكلّ من العمل ولا يَمَلّ.
خانَه الدَّهرُ	خانَه الحظّ	غير حاله من اللّين إلى الشدّة.
شجرة النَّسب	شجرة العائلة	هي ما يُرسم بِشكلِ شجرة تُذكر فيها الأنساب.
ضيق الصّدر	ضيق الحُلُق	من يتألّم أو يضجر من أيّ شيء.
طار طائرُه	طار صوابُه	عَظِبَ، وأسرعَ وخَفَّ.
ندى الكفّ	نظيف الكفّ	سَخِيَ جَواد، ومُنَزّه عما يُعيبه أو يُلَوّث سمعته

كانت هذه أمثلة عن التّطوّر الدّلاليّ بين النوعين: القديم والمولّد، وقد أتت حاملة نفس المضمون الدّلاليّ، وتُستعمل في مجالها الملائم حال الكلام، ويختلف اختيار القديم أو المولّد منها على حسب الفكر والثّقافة؛ وقد جاءت المولدة امتداداً للقديم وأخذة من روحها وإطارها العام؛ أيّ أنّ المتلازمة المولّدة تُعدّ صورة متطوّرة للمتلازمة القديمة، إذ تسمدّ منها خصائصها التّركيبية مع إدخال عناصر جديدة تفرضها الحاجة اللّغوية، وحين استقرارها في الاستعمال تكتسب طابعاً تركيبياً اصطلاحياً ثابتاً.

إنّ السياق من شأنه أن يُحدّد المعنى ويُخصّصه، فإذا دخلت الكلمة في السياق فقد حلّ إشكال صفة العموم التي في المعنى المعجميّ؛ واشتمل اللفظ على معناه الأخصّ. فاللّغة نتاج اجتماعيّ بلا شك، ويتطلّب الكلام في حالاته النموذجية تبادل النطق والسماع، أيّ أنّ فيه خصائص اجتماعية؛ وهذا الجانب الاجتماعيّ في اللّغة ليدفعنا إلى الكلام عن معنى اجتماعيّ، هو المعنى الدّلاليّ الذي يتوافر فيه الخصوص الذي افتقدناه في المعنى المعجميّ العام.¹

¹ تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفيّة، (القاهرة: عالم الكتب، 2000م)، 121

ثالثاً: مقارنة معجمية

نعمد في هذا المقام العينة المختارة من معجم "معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد" للوقوف عند المقاربة المعجمية، من خلال دراسة:

التصنيف المعجمي للمتلازمات اللفظية بين القديمة والمولّدة

أُخذ من المصادر العربية القديمة أساساً في اعتماد التصنيف المتعلق بتمييز المتلازمات اللفظية العربية "القديمة"؛ عن المتلازمات اللفظية العربية المولّدة؛ إذ حوت العربية طائفة كبيرة من الجمل والعبارات أشار إلى بعضها عَرَضاً بعض مؤلفي كتب اللغة والأدب والتصانيف المعجمية، أمثال: ابن قتيبة في (أدب الكاتب)، وابن منظور في (لسان العرب)، وابن فارس في (الصاحي في فقه اللغة)، والجوهري في قاموسه (الصّحاح)، والثعالبي في (فقه اللغة - وسحر البلاغة وسرّ البراعة) ... وأفرد لها بعضهم الآخر كتباً خاصة بها، ظهرت تحت عناوين مختلفة، مرّة باسم "الأمثال" وأهم ما أُلّف فيها كتاب (أمثال العرب) للمفضل الضبي، و(الأمثال) للسندوسي، و(الزاهر في معاني كلمات الناس)؛ ومرّة باسم (المجاز) ككتاب (المجازات النبوية) للشريف الرضي، وكتاب (أساس البلاغة) للزمخشري، ومرّة باسم (التراكيب الإضافي) ككتاب (ثمار القلوب في المضاف والمنسوب) للثعالبي، ومرّة أخرى باسم (الكناية) ككتاب (الكناية والتعريض) للثعالبي.¹

وقد أضيف إلى هذه التعابير تراكيب وعبارات جديدة نتيجة تطوّر الحياة في العصر العباسي، وبسبب امتداد رقعة الإسلام وانتقال العرب من البادية إلى الحاضرة؛ وهذه التراكيب والعبارات أقرب بمادّتها وصورها إلى تمثيل البيئة الجديدة من تراكيب الأولين وعباراتهم، ومنذ عصر النهضة حتّى اليوم نجد أنّه دخلها كثيرٌ من أساليب وطرق التعبير الجديدة التي هي نتاج مجتمعتها وبيئتها الحاضرة، سواء في تأثّر أبنائها فيها بأساليب الأجانب وطرقهم في التعبير من جهة، أو في استعارة بعضها من التراكيب والعبارات الاصطلاحية الشائعة في أحاديث الناس ولغتهم اليومية ك: (تَكْهَرَبَ الجوّ) و (جَمَارٌ شُغِلَ) و (أبناء الشوارع) فصنّفت متلازمات لفظية مولّدة.²

نلاحظ ممّا سبق أنّ اعتماد الرّصد التاريخي في التفريق بين المتلازمات اللفظية القديمة والمولّدة يُمثّل أهمية بالغة، لكنّه لا يُصرّح بمعيّار تركيبّي محدّد وواضح لإثبات بنيتها سوى أنّها تولّدت مع تطوّر الحياة الاجتماعية للأقوام عبر التاريخ

¹ أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 8 - 9.

² يُنظر: أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 13 - 14.

وتكلّست في الاستعمال؛ مع الوقوف عند إبراز دلالتها لا غير، وهو ما نراه توثيقاً لثنائية ذات تأصيل تاريخي ثقافي للمتلازمات اللفظية، ولا تقوم على أساس بنيوي لساني محض.

معايير التصنيف المعجمي للمتلازمات اللفظية القديمة والمولدة

إنّ أهمّ معايير التصنيف للمتلازمات اللفظية من المنظور المعجمي هي:

1. معيار الوحدة المعجمية المتكاملة: تشكّل المتلازمة اللفظية بمجموع ألفاظها وحدة معجمية متكاملة، تقوم مقام الوحدة المعجمية ذات الكلمة الواحدة، مما أكسبها صفة الرّسوخ في المعاجم العربية.¹
 2. معيار الثبات التركيبي للمتلازمة اللفظية: تتميّز المتلازمات اللفظية القديمة بسمة الاستقرار في بنيتها التركيبية، وتتشترك معها في هذا الاستقرار المتلازمات اللفظية المولدة، غير أنّ بعض المتلازمات المولدة غير مستقرة الثبات في بنيتها ومن الممكن أن يعثرها الاستبدال في بعض كلماتها مع بقاء المعنى التداولي حال استعمال المتكلمين لها، ك: (حَرَقَ المعاهدة) يعني: (انتَهَكَ الاتفاقية)، لأنّ حَرَقَ تعني انتهك والمعاهدة تعني الاتفاقية، ممّا يعكس عدم استقرارها وشيوعها في المعاجم؛ إذ تُعدّ المتلازمة بكثرة استعمالها عنصراً معجمياً ثابتاً في النظام اللغوي.²
 3. معيار القابلية للثبات المعجمي: يُعدّ العمق التاريخي الفارق في التوثيق المعجمي للمتلازمات اللفظية القديمة والمولدة، وبناءً عليه تقف المعاجم في التوثيق عند هذه النقطة المهمة.
- إنّ شيوع استعمال هذه المتلازمات اللفظية القديمة والمولدة في المتون العربية ونصوصها؛ وثباتها التركيبي واستقرارها الدلالي، هو ما أكسبها الشرعية في أن تُدرج في المعاجم العربية.³

خاتمة

مضى البحث في تحقيق أهدافه، إذ توقّف عند رصد عينة من المتلازمات اللفظية القديمة والمولدة ودراستها من النواحي التركيبية والدلالية والمعجمية، وخُصّص إلى النتائج الآتية:

تكشف المعطيات أنّ المتلازمات اللفظية بنوعها القديمة والمولدة تتّصف بالتداخل التركيبي من حيث البنية التحوّية، إلّا أنّ بنية المتلازمات اللفظية القديمة حافظت على القواعد التحوّية الكلاسيكية في معظمها، ضمن بنية راسخة تعكس

¹ يُنظر: أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 11 - 12 - 15.

² بدرية بنت براك العنزي، نحو بناء معجم للمتلازمات اللفظية في المعاجم العربية المعاصرة، (الرياض، مجّمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 1445هـ).

³ يُنظر: أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمولّد، 14.

ثبات التسق اللغوي العربي؛ في المقابل تميل المتلازمات اللفظية المولدة إلى قصر البنية النحوية والاتصاف بالمرونة، ما يشير إلى الاقتصاد اللغوي لتكثيف الدلالة وتسريع الأداء التعبيري.

إنّ ائتلاف مفردات المتلازمات اللفظية فيما بينها يُشكّل تكاملاً دلاليّاً، ويمثّل عنصرُ الرّبط الأساس في ثبات هذا التّكامل الدّلاليّ واستقراره؛ ممّا يجعلها مقيدة من ناحية السّياق؛ فكلّ مفردة مرتبطة بالأخرى في سياق تلازميّ يُفضي إلى وحدة دلالية ثابتة المعنى، ويتجلّى ذلك في المتلازمات اللفظية القديمة والمولدة على السّواء، ممّا يُظهر انسجماً بين البنية النحوية والدلالية.

تكشف المقاربة المعجميّة أنّ المتلازمة اللفظيّة بنوعيتها القديمة والمولدة، تُشكّل بمجموع ألفاظها وحدةً معجميّةً متكاملةً، تقوم مقام الوحدة المعجميّة ذات الكلمة الواحدة، ممّا يدل على انسجام يعكس سمات مشتركة بين التّمطين، ويبرز الانسجام اللغوي والاستمراريّة في التطوّر الدّلاليّ للغة العربيّة.

تصلُ الدّراسة إلى نتيجة مفادها، أنّ مسألة التفريق بين المتلازمات اللفظيّة القديمة والمتلازمات اللفظيّة المولدة، ترتكز على البعد التاريخي والثقافي، إذ ساعدت هذه النتيجة على بلورة تصوّر كلّيّ حول فهم كينيّة التطوّر الدّلاليّ للمتلازمات اللفظيّة.

توقّف البحث عند الخصائص اللّسانية الدّاخلية للمتلازمات اللفظيّة بنوعيتها القديم والمولّد، من النّواحي التركيبية والدلالية والمعجميّة، وخلص إلى أنّه لا يمكن اعتماد المعيار التاريخي والثقافي معياراً لسانياً صرفاً في دراسة الخصائص اللّغويّة للمتلازمات اللفظيّة.

يوصي البحث بدراسة المتلازمات اللفظيّة القديمة والمولدة في ثنايا المتون والنصوص الأدبيّة العربيّة، وتحليلها في ضوء علم اللغة اللّسانيّ.

المصادر والمراجع

- آمنة فاطمة الزهراء طالي، إشكالية حدود الترجمة الآلية: ترجمة نظام "سيستران" للمتلازمات اللفظية، (الجزائر: جامعة منتوري، كلية الآداب واللغات، رسالة ماجستير، 2008م).
- إبراهيم عوض إبراهيم حسن، التراكيب المسكوكة في اللغة العربية وعلاقتها بالمتلازمات اللفظية والتناص، (مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، العدد: 132 مُحكّمة، 2020م).
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، (بيروت . لبنان، دار صادر، د، ت) مجلد 12، د. ط.
- أبو منصور عبد الملك الثعالبي، سحر البلاغة وسرّ البراعة، (بيروت . لبنان، دار الكتب العلمية، د.ت)، د. ط.
- أحمد أبو سعد، معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية القديم منها والمؤد، تأليفه، (بيروت . لبنان: دار العلم للملايين، 1987م)، ط 1.
- أحمد أمين بوعلام الله، بين المتلازمات اللفظية والتعبيرات الاصطلاحية، (الجزائر: جامعة مصطفى اسطنبولي، المجلد 10، العدد 2، ديسمبر 2023م).
- أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، (القاهرة . مصر، دار الفكر، 1979م)، ج 5، د. ط.
- أحمد غزالي، المتلازمات اللفظية . تعريفها وأنواعها وتكوينها في اللغة العربية، (مجلة التعريب، 1. 6. 2013م).
- بدرية بنت براك العنزي، نحو بناء معجم للمتلازمات اللفظية في المعاجم العربية المعاصرة، (الرياض، تجمّع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 1445هـ)، ط 2.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، (المغرب: الدار البيضاء، دار الثقافة، 1994م).
- جودة مبروك محمد، ظاهرة التلازم التركيبي "دراسة في منهجية التفكير التحوي"، (مجلة تجمّع اللغة العربية الأردني، العدد: 84، 2001م).
- حسن غزالة، قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية، (بيروت . لبنان، دار العلم للملايين، 2007م)، ط 1.
- حلمي خليل، المؤلّد في العربية، (بيروت: دار النهضة العربية، 1985م)، ط 2.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، (بيروت . لبنان، دار الكتب العلمية، 2003م)، ج 4، ط 1.
- رمضان عبد التّوّاب، فصول في فقه اللغة، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1999م)، ط 6.

- عبد الرَّاجحيّ، التّطبيق النّحويّ، (مصر: دار الصّحابة بطنطا، 2018م)، ط2.
- عبد القادر سلامي، علم الدّلالة في المعجم العربيّ، (عمّان: دار ابن بطّوطة للنّشر والتّوزيع، 2007م)، ط1.
- عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز، (القاهرة: مكتبة الخانجي)، تحقيق: محمود محمد شاكر، 1984.
- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (القاهرة، دار الحديث، 2008م).
- محمّد حسن عبد العزيز، المصاحبة في التّعبير اللّغويّ، (القاهرة: دار الفكر العربيّ، 1990م)، ط1.

تحليل الأخطاء الصوتية في كتابات طلاب السنة التحضيرية بالجامعات التركية

أحمد طه رضوان¹

ملخص:

قام البحث بتحليل الأخطاء الكتابية لطلاب السنة التحضيرية بكلية الإلهيات جامعة كارابوك، التي مردها لأسباب صوتية، مستفيدا من فرضيات المنهج التقابلي، وآليات أسلوب تحليل الأخطاء. وقد انتهى البحث إلى رصد مجموعة من الأخطاء الصوتية التي تؤثر على كتابة متعلمي اللغة العربية من الأتراك، منها ما ذكرته بحوث سابقة، ومنه ما لم يتم رصده من قبل. كما أن أسباب تلك الأخطاء الصوتية تنوعت ما بين أسباب ناتجة عن التدخّل اللغوي من التركية إلى العربية، وأسباب راجعة إلى المتعلم، وأسباب أخرى تخص المعلم. واقترح البحث عدداً من الحلول لتلك المشكلات الصوتية التي تؤثر على مهارة الكتابة لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تحليل الأخطاء، الأخطاء الكتابية، الأخطاء الصوتية.

مقدمة:

على الرغم من الانتقادات التي وجهت إلى الدراسات التقابلية، والاستفادة منها في تعليم اللغات الأجنبية، من خلال التنبؤ بمواطن التدخل اللغوي والصعوبات المحتملة؛ كونها تتناول وصف اللغة لا اللغة ذاتها، وتحدث عن المتوقع حدوثه لا عما يحدث فعلاً، فإن أحدا لا ينكر أنها تفيد المعلم والمتعلم معاً، لا سيما على المستوى الصوتي، شريطة ألا تُتخذ نتائجها كمسلّمات، بل يحاول المعلم اكتشاف أخطاء طلابه في ضوئها، من خلال تحليل الأخطاء، وعبر خطواته الثلاثة: التعرف على الخطأ، ووصفه، وتفسيره.

وقد حاول هذا البحث الجمع بين الوسيلتين: المقابلة بين أصوات العربية والتركية من جهة، وتحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من جهة أخرى، واستنطاق تلك الكتابات؛ بغية الوقوف على الأخطاء الصوتية المؤثرة في مهارة الكتابة، وتصنيفها، واقتراح حلول واقعية للتقليل منها قدر الإمكان.

¹ أستاذ دكتور، كلية الإلهيات قسم العلوم الإسلامية الأساسية، جامعة كارابوك، تركيا.

مشكلة البحث:

كثرة الأخطاء الكتابية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من غير أهلها، التي تعود لأسباب صوتية. ومع كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، إلا أنها كانت تتناول الأخطاء الإملائية بمعزل عن تصنيفها وفق المستويات اللغوية. وقد أُنجزت كثير من الدراسات على المستوى الصوتي، ولكنها ارتبطت في الغالب بمهارة المحادثة، ويعمل هذا البحث على الربط المباشر بين الأخطاء الكتابية والأصوات؛ بغية إيجاد منظور مختلف لهذه المشكلة، خاصة مع تطبيقه على عينة محددة من الطلاب¹.

أسئلة البحث:

لهذا البحث ثلاثة أسئلة مترابطة، هي:

- ما الأخطاء الكتابية الناشئة عن أسباب صوتية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات التركية؟
- ما تفسير الأخطاء الكتابية في ضوء الخصائص الصوتية لكل من اللغتين العربية والتركية؟
- ما الوسائل المقترحة للحد من تلك الأخطاء لدى هذه الفئة من المتعلمين؟

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ لتصنيف الأخطاء الكتابية صوتياً، كما استفاد من منهج التحليل التقابلي وأسلوب تحليل الأخطاء؛ عند تفسير الأخطاء الكتابية وبيان سببها².

حدود البحث:

قام الباحث بتحليل الأخطاء الكتابية التي ظهرت لدى الطلاب متعلمي اللغة العربية السنة التحضيرية بكلية الإلهيات جامعة كارابوك بتركيا للعام الدراسي 2024-2025م، وذلك من خلال فحص أخطاء الإملاء والإنشاء في اختبارين من الاختبارات التي قُدمت لهم في النصف الأول من العام الدراسي. وبلغت عينة البحث أوراق حوالي 70 طالباً من إجمالي 100 طالب درسوا السنة التحضيرية في ذلك العام، وتكونت كل العينة من الطلاب الأتراك، باستثناء بضع

¹ انظر: صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك، هاني إسماعيل رمضان، ص 120-121

² راجع: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، لمحمد إسماعيل صيني وإسحاق الأمين ص 3-6، 120-121، 143-148، وأثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، لسهل درشوي ص 32-34

طلاب من الجنسية الأوزبكية. علمًا بأن الأساتذة الذين يُدرّسون لهؤلاء الطلاب من العرب، أو من الأتراك ذوي الأصول العربية.

أما الحدود الموضوعية للبحث فقد تركزت على فحص الأخطاء الكتابية للطلاب عينة البحث، التي رأى الباحث عند تحليلها أنها تعود لأسباب صوتية في الأساس، وعلى هذا فلا يدخل في إطار هذا البحث الأخطاء الكتابية الناشئة عن أسباب غير صوتية، مثل:

- كتابة الأحرف التي تنطق ولا تكتب، في مثل (لاكن) بدلا من (لكن)، و(ذالك) مكان (ذلك)، وهو خطأ متكرر.
- إسقاط الأحرف التي تُكتب ولا تُنطق، مثل الألف الفارقة بعد واو الجماعة.
- كتابة الألف اللينة ألف مد، كتبوا: (الأخرا) بدلا من (أخرى)، و(إلى) بدلا من (إلا)، مع أن كلا المثالين خطأ متكرر لدى الطلاب.
- الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابة ونطقًا.
- وصل الحروف التي لا توصل في الخط بما بعدها، مثل كتابة (نوعن) بدلا من (نوعان). أو فصل ما حقه الوصل مثل (تعام) بدلا من (تعلم). وهذا يختلف عن (الفصل الخاطيء) الذي صنفه الباحث ضمن الأخطاء الصوتية، كما سيأتي.
- الخطأ في رسم الهمزة، مثل كتابتهم (فئذا) بدلا من (فإذا)، وخاصة في همزي القطع والوصل.
- الخطأ في كتابة التنوين، حيث يكتبها بعض المتعلمين نونا كما ينطقونها، أو إسقاط ألف التنوين المنصوب، في مثل كتابة (قديم) بدلا من (قديمًا)، فهذه أخطاء كتابية لا صوتية¹.

¹ صَفَّ الدكتور عبد الرحمن الفوزان أخطاء المتعلمين في كتابة الهمزات متعددة، واللام الشمسية واللام القمرية، وأخطاء التنوين كأخطاء صوتية؛ وما أراه أن بعض هذه الأخطاء يعود فعلاً لأسباب صوتية، ولكن أكثرها يعود لأخطاء كتابية محضة، لذلك لم أتناولها في هذا البحث، وهي جديرة بالإنفراد بدراسة مستقلة. انظر: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ص 38

- كتابة التاء المفتوحة آخر الكلمة تاء مربوطة، بتأثير التدخّل اللغوي، مثل: (كأنه) بدلا من (كانت)، و(انتشرة) بدلا من (وانتشرت). وكذلك كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، بتأثير المبالغة في التفصح، مثل (الصلات) بدلا من (الصلاة)، و(الحريت) بدلا من (الحرية)¹.
- فهذه الأخطاء وما يشبهها ليست ناتجة في الأساس عن أخطاء صوتية نتيجة السمع الخاطئ أو إبدال الأصوات ببعضها لدى المعلم أو المتعلم، وإنما تنتج عن قلة التدريب على أشكال الحروف في أحوالها المختلفة، ولهذا لم تدخل في إطار هذا البحث.

مدخل تعريفى بالأصوات العربية والتركية:

يتكون النظام الصوتي في اللغة العربية من 34 فونيمًا قطعيًا، عبارة عن 28 صامتًا، هي: أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي (الياء والواو أشباه صوائت). بالإضافة إلى 6 صوائت، ثلاثة قصيرة، هي: الفتحة (ـَ) والكسرة (ـِ) والضممة (ـُ)، وثلاثة طويلة، هي: ألف المد (ا) وياء المد (ي) وواو المد (و).

أما في اللغة التركية فنظامها الصوتي يتكون من 29 فونيمًا قطعيًا، عبارة عن 21 صامتًا، هي: **b,c,Ç,d,f,g,ğ,h,j,k,l,m,n,p,r,s,ş,t,v,y,z** بالإضافة إلى 8 صوائت هي: **a,e,I,i,o,Ö,u,Ü**.

مخارج الأصوات في اللغة التركية سبعة مخارج، وهي تقابل ستة مخارج في اللغة العربية، مع اختلاف في أسمائها من مصدر إلى آخر، ونستطيع أن نقرر أن كل المخارج التركية موجودة في اللغة العربية، باعتبار المخرج اللثوي الغاري في اللغة التركية قسمًا من المخرج الغاري عامة. وتنفرد اللغة العربية عن التركية بأربعة مخارج هي: الأسنانى (ث ، ذ ، ظ)، والطبقي (غ، خ)، واللهوي (ق)، والحلقى (ع ، ح). والجدول التالي يبين مخارج الأصوات الصوامت وصفاتها الأساسية في العربية والتركية²:

¹ التدخّل اللغوي هو الخطأ الناتج عن تأثر المتعلم بأنظمة لغته الأم. أما المبالغة في التفصّح فهو عكس ذلك، فهو غلو في مراعاة الصحة، فالمتعلم يُفطن إلى الفارق بين لغته الأم واللغة الهدف، ولكنه يقوم بتعميم ذلك الفارق، ويبدل ما لا يستحق التبديل؛ ظنا منه أن كل ما يوافق نظام اللغة التركية غير صحيح في اللغة العربية. انظر: التطور اللغوي ص 115-123

² هذا الشكل لمخارج الأصوات الصوامت العربية وصفاتها، مأخوذ من: المدخل إلى علم اللغة، لأستاذي الدكتور رمضان عبد التواب رحمه الله ص 61، وقد تصرف فيه تصرفا يسيرا ليتمكن إضافة الصوامت التركية لغرض المقابلة، وقسمت المخرج الغاري إلى قسمين: المخرج الغاري اللثوي، والمخرج الغاري مطلقًا؛

صفات الأصوات													مخرج الأصوا ت
متوسط			مزدوج		احتكاكي (رخو)				انفجاري (شديد)				
جان	تكرار	أنفي											
مجهور			مهمو	مجهو	مهموس		مجهور		مهموس		مجهور		
مرقق			مرقق		مفخ	مرق	مفخ	مرق	مفخ	مرق	مفخ	مرق	
M								و		P		B	شفوي
						F		V					شفوي
						ث	ظ	ذ					أسناني
					ص	S		Z	ط	T	ض	D	أسناني
N	R ر	L ل											لثوي
			Ç	C		ش		j					غاري
								Y					غاري
						خ		غ		K		g	طبقي
										ق			لهوي
						ح		ع					حلقي
						H				ء			حنجري

من خلال الجدول السابق يمكننا الوقوف على الفوارق بين الصوامت في اللغتين العربية والتركية، حيث يبلغ عدد الصوامت المتشابهة في الصفة والمخرج بين اللغتين ستة عشر فونيمًا، هي: ب، ت، ج، د، ر، ز، س، ش، غ، ف، ك، ل، م، ن، هـ، ي (شبه الصائت). في حين تنفرد اللغة العربية بأثني عشر فونيمًا صامتًا، هي: ء، ث، ذ، ح، خ، ص، ض، ط، ظ، ع، ق، و (الأخيران صوامت أشباه صائت). وتنفرد التركية بخمسة فونيمات صوامت، هي: P، V، j، Ç، g.

والناطق التركي يستبدل الصوامت العربية التي لا توجد في لغته بصوامت أخرى، على النحو التالي¹:

تفاديا لوضع صوتي **j**، **y** في مربع واحد، وهو أمر غير ممكن من الناحية العملية. أما في اللغة العربية فليس هناك حاجة لتقسيم المخرج الغاري بهذا الشكل الدقيق؛ لعدم وجود صوت الشين المجهورة في العربية الفصحى. وهذه مسألة يطول تفصيلها، وتخرج بنا عن إطار هذا البحث.

¹ الألفاظ العربية في المعجم التركي، هاني إسماعيل رمضان، ص 1237-1238

الصوت العربي	المقابل التركي	الصوت العربي	المقابل التركي
ح ، خ	H	ث ، ص	S
ذ ، ض ، ظ	Z	ط	T
ع	A	غ	G/ Ğ
ق	K	و	V

وتوجد بعض الملاحظات المتممة لما سبق، من أهمها:

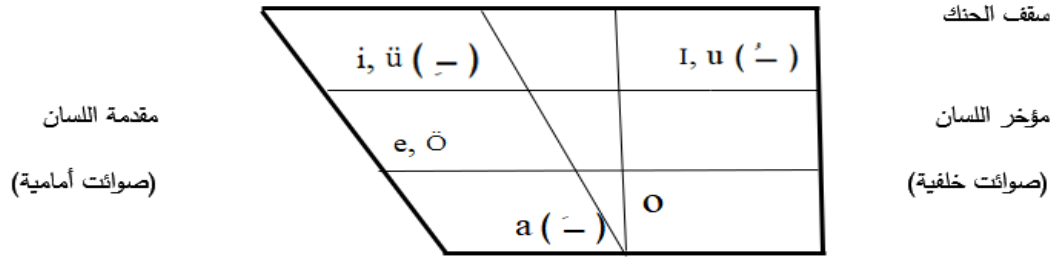
التشابه بين الأصوات لا يعني التطابق دائماً، فمثلاً صوت (ğ) يشبه صوت الغين في العربية، ويُنطق غينا في بعض المناطق التركية، لكن له تنويعات عدة (ألفونات) عند النطق الفعلي، تختلف في غرب تركيا عن شرقها، كما قد يتأثر بما يجاوره من أصوات، بدرجة تجعله مختلفاً عن الغين بصفاتها المعروفة في العربية، فأحياناً يتحول إلى ياء خفيفة، وأحياناً يُنطق ألف مد، وأحياناً أخرى يُخفى تماماً من النطق، كما قد يُهمس في بعض السياقات فيتحول إلى خاء¹. وكذلك (K) في التركية أحياناً يُنطق كما يُنطق صوت (ك) في العربية، وفي بعض المناطق يُنطق قافاً، وأحياناً ثالثة يُنطق من الغار لا من الطبق فيُسمع مشرباً بالشين، وهو ما لحظته واضحاً في نطق كثير من الأئمة للكاف في كلمة (الله أكبر). وعلى العكس من ذلك، فانفراد اللغة العربية بصامت من الصوامت لا يستلزم وجود صعوبة في نطقه عند المتعلم التركي، كصوت الهمزة، وهذا ما يجعل اكتساب بعض تلك الأصوات الصوامت يسيراً لدى متعلمي العربية من الأتراك، ونفس الحال يكون اكتساب بعض الصوامت التركية يسيراً لدى متعلمي التركية من العرب، كنطق صوت (V) المقابل للمجهور للصوت (ف).

لا تعرف اللغة التركية الصوت المشدد، والأصوات الصوامت فيها مرققة في الأساس، ولا تفخم إلا متأثرة بالأصوات المجاورة لها.

¹ ذكر الدكتور أمر الله إيشلر، أن هذا الصوت يشبه صوت الغين، ولكنه يختلف معه من حيث الهمس والجهر، وهذا بالضبط صوت الخاء في العربية، وهو ما سمعته بنفسه من الإخوة الأتراك في نطقهم لبعض الكلمات.

ما سبق كان من جهة الصوامت، أما المقابلة من جهة الصوائت، فالصوائت التركية ثمانية، هي: **a, e, ɪ, i, u, ü**، هي: **o, ö**، أربعة منها مفخمة، هي: **a, ɪ, u, o**، وأربعة مرققة، هي: **e, i, ü, ö**، في حين أن الصوائت العربية ستة: ثلاثة قصيرة وثلاثة طويلة، وهي في الحقيقة ثلاثة فقط: الفتحة، والكسرة، والضمّة، ومع إطالة زمن نطقها تعطينا الثلاثة الباقيات: ألف المد، وياء المد، وواو المد. والصوائت العربية كلها موجود في اللغة التركية، فالفتحة (ـَ) وألف المد يقابلهما (a)، والكسرة وياء المد (ـِ) يقابلهما (i)، والضمّة وواو المد يقابلهما (u). ومع أن عدد فونيمات الصوائت في التركية أكبر، إلا أن تنويعات الصوائت في العربية الستة أكبر، في حال أضفنا لكل منها التفخيم والترقيق وحالات الإمالة المختلفة.

وهذا شكل تقريبي لنظام الصوائت في اللغتين وفق مربع دانيال جونز¹:



ومقابلة الصوائت بهذا الشكل إنما هو تقريبي فحسب، فبعضها يدخله بعض التغيرات في التركيب الصوتي المتصل، وهذه إشكالية يعاني منها العربي الذي يتعلم التركية، أما التركي الذي يتعلم العربية، فلا يجد أية صعوبة في نطق الصوائت قصيرة أو طويلة، مفخمة أو مرققة، ومشكلته تكمن أساساً في التفريق بين مواضع الصوائت القصيرة والطويلة في العربية في الكلمات المختلفة.

وبناء على ما سبق بيانه في المقابلة بين الصوامت والصوائت في اللغتين؛ فلنا أن نتوقع نظرياً أن التركي الذي يتعلم اللغة العربية، سيخلط بين نطق الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة، كما أنه سيجد صعوبة في التفريق بين الأصوات الصوامت المفخمة ونظائرها المرققة، كما نفترض أنه سيجد صعوبة في نطق الأصوات الأسنانية والحلقية واللهوية، وسيجد صعوبة في نطق صوت الواو (شبه الصائت)، وهذا ظاهر في تلاوة كثير ممن سمعته من أئمة المساجد الأتراك. ولكن

¹ مربع دانيال جونز شكل معياري يُستخدم للمقابلة بين الصوائت في اللغات المختلفة، بناء على الأوصاف المعيارية الثلاثة: النقطة التي ترتفع من اللسان نحو سقف الحنك، ومقدار الانفتاح بين اللسان وبين سقف الحنك، والشكل الذي تتخذه الشفتان عند نطق الصائت. انظر: علم الصوتيات 235-237. والمواضع التقريبية للصوائت التركية أخذته من بحث: الأصوات اللغوية في التركية لأمر الله إيشلر، ص 37 مع إضافة مواضع الصوائت العربية.

هذه التوقعات لابد أن يضعها المعلم قيد التجربة، فهي افتراضات، أثبتت بعض الدراسات أن بعضها صعوبات يتجاوزها المتعلم بسرعة بقليل من التدريب¹.

كذلك، هذه المقابلة الميسرة بين أصوات العربية والتركية، إنما هي بين الفونيمات المفردة، ونحن لا نطق فونيمات مفردة، وإنما نطق تجمعات (مقاطع) صوتية، مما يعني أن هذا التقابل يضع خطوطاً عريضة لأوجه التشابه والاختلاف بين أصوات اللغتين، ولكنه لا يكشف عن جميع أوجه الصعوبات المحتملة، فنطق الفونيم قد يصيبه تغير في التركيب، وهاهنا يأتي دور المعلم ليكتشف موطن الخطأ، ويحاول إصلاحه عن بيئة وبصيرة.

وكما سبقت الإشارة، فليس من اللازم أن ترتبط السهولة والصعوبة في نطق الأصوات، بالتشابه بين اللغتين أو عدمه، فقد يوجد الصوت الواحد في اللغتين، ولكن يجد المتعلم صعوبة في نطقها في التراكيب المختلفة. وكذلك قد يكون الصوت مفقوداً في اللغة التركية، كالأصوات الأسنانية مثلاً، ولا يجد المتعلم التركي صعوبة في تعلمها²، ويبقى القول الفصل في ذلك لتحليل الأخطاء التي يقع فيها الطلاب الأتراك فعلاً عند تعلمهم للغة العربية، وهذا ما سنتناوله في أحد عشر شكلاً من أشكال الخطأ، على النحو التالي³.

أولاً: تقصير الصائت الطويل

شاع كثيراً في كتابات الطلاب تقصير الصوائت الطويلة، وذلك بتحويل ألف المد إلى فتحة، وياء المد إلى كسرة، وواو المد إلى ضمة، وأحياناً كان يرافق هذا التقصير أخطاء كتابية أخرى، وهذه نماذج من أخطائهم في ذلك:

1. تقصير ألف المد إلى فتحة

الصواب	الخطأ	ملاحظات
كانت	كنت	
يسافرون	يسفرون / يسفران	مع إبدال واو المد ألف مد
المدارس / بالمدارس	المدرس / بالمدرس	
الجامعات	الجامعة / الجمعة / الجمعة	مع إبدال التاء المفتوحة مربوطة في الصورتين

¹ انظر: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية ص 61 والمذكور هنا في هذه العجالة هو خلاصة ما طالعته مما ذكره الباحثون في المقابلة بين الأصوات العربية والتركية، ولكن - وعلى الرغم من الجهد المبذول فيها - إلا أن القارئ المتخصص في الأصوات يجد فيها بعض التناقضات التي تحتاج لإعادة نظر، سواء في الخارج أو الصفات، وليس هاهنا محل تفصيلها.

² انظر المقارنة بين أصوات العربية والتركية في كل من: الأصوات اللغوية في التركية والعربية لأمر الله إيشلر، وصعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك، لهاني إسماعيل رمضان، والتقابل اللغوي للنظام الصوتي بين أصوات اللغة التركية الحديثة وأصوات اللغة العربية من منظور علم التقابل اللغوي، لنجمي ساري.

³ ما ذكرته في هذا البحث أمثلة من أخطاء الطلاب، ولم أذكرها كلها لأنني لم أضع الجانب الإحصائي كهدف من أهداف هذا التحليل.

صيام	صيم	
زكاة	زكة / زكه	مع إبدال التاء المربوطة هاء في الثانية
الغالب	الغلب	
وشاع	وشع	
ثلاث ساعات	ثلاث سعت	
الطالب	الطلب	
طلاب	طُلب / تلّب	مع إبدال الطاء تاء في الثانية
الشاي	الشي	
أما	أمّ	
مكان	مكّن	
سكان	سُكّن	
الماضي	المضي	
العاصمة	العصمة	
هناك	هنّك	

في الأمثلة السابقة - وأشباهها - لم يتمكن الطالب من التفريق بين الصائت الطويل (ألف المد) وبين الصائت القصير (الفتحة)، سواء في وسط الكلمة أو آخرها، وظاهر أن هذا الخطأ نتج عن التدخّل اللغوي؛ فاللغة التركية لا يوجد بها صوائت طويلة إلا في الكلمات الدخيلة فقط، وهذا الخطأ لا يحدث في الكتابة فقط، بل هو خطأ شائع لدى الطلاب في مهارة القراءة كذلك.

2. تقصير ياء المد إلى كسرة

الصواب	الخطأ	ملاحظات
قليلة	قللة	
كثيرة	كثرة	
قديمًا	قدِمن	مع إبدال التنوين نونا
جميعًا	جمِعا	
المسلمين	المسلمِمن	
الأهلي	التهل / الثحل	مع إبدال الهاء حاء في الثانية

في مثل الأمثلة السابقة لم يتمكن الطالب من التفريق بين الصائت الطويل (ياء المد) وبين الصائت القصير (الكسرة)، والغالب أن يحدث هذا الخطأ في وسط الكلمة، ولم يرد في آخر الكلمة إلا في موضع واحد، قد يكون هذا بسبب تشديد ياء النسب في آخر الكلمة. وكما سبق في تقصير ألف المد، فالظاهر أن هذا الخطأ نتج عن التدخّل اللغوي كذلك، وأنه خطأ في مهارتي القراءة والكتابة.

3. تقصير واو المد إلى ضمة

الصواب	الخطأ	ملاحظات
قليلون	قليلن	
يسافرون	يسافرن / يسفرن	مع تقصير ألف المد في الكلمة الثانية
الحدود	الحُدُد	
الحكومي	الحكمية	مع حذف التاء المربوطة آخر الكلمة

في هذه الأمثلة وأشباهها، قام الطالب بتقصير واو المد إلى ضمة، بتأثير التدخّل اللغوي كذلك. وأخطأ في كتابتها كما يخطئ في قراءتها. وظهر هذا جلياً في تحويل كلمة (يسافرون) إلى (يسفرون)، حيث قصر الطالب كلا من ألف المد وواو المد في كلمة واحدة، مما يدل على تمكّن هذا الخطأ في أذهان الطلاب.

ثانياً: إطالة الصائت القصير

هذا النوع من الأخطاء على العكس من النوع السابق، فإذا كان الطلاب يقصرون الصائت الطويل في الكلمات العربية بتأثير التدخّل اللغوي في اللغة التركية؛ فإنهم يقومون في أحيان أخرى بإطالة الصائت القصير، فيحولون الفتحة إلى ألف مد، والكسرة إلى ياء مد، والضمة إلى واو مد. ومثل هذا الخطأ يعود إلى أحد أمرين، إما أنه بتأثير المبالغة في التفصّح، حيث يتوهم الطالب الصائت القصير طويلاً، نتيجة كثرة أخطائه في تقصير الصوائت الطويلة، وإما أنه بسبب إشباع المعلم للصوائت القصيرة، ونطق الكلمات مقطّعاً مقطّعاً ببطء أكثر من اللازم. وهذه نماذج من أخطاء الطلاب في ذلك:

1. إطالة الفتحة إلى ألف مد

الصواب	الخطأ	ملاحظات
قديم	قاديم	مع إهمال التنوين
انتقل	انتقال	
نظريا	نظاريا	
يمر	يامر	
خلال	خاللا	
بين	بين	
قليلة	قاليلة	
هواء	هاواء	
صور	صوار	
تقريبا	تاقريبا	
ضوضاء	ضاوضاء	
مستشفيات	مستشفايات	

ظاهر هاهنا أن الطلاب لم تتكون لديهم الحساسية السمعية الكافية للتفريق بين الصائت القصير والصائت الطويل (الفتحة وألف المد)، ونتيجة ورود كلمات عربية كثيرة فيها ألف مد - وهو ما لم يعتادوه في لغتهم الأم التركية - فهم يظنون كل صائت طويلا، ومع أي إشباع للصائت من الأستاذ أو قراءتهم هم أنفسهم للفظ في السابق؛ يميلون إلى مد كثير الصوائت القصيرة، وهذا ما يُطلق عليه مصطلح (المبالغة في التفصُّح)، كما مرّ، وهو الميل إلى تعميم الظاهرة اللغوية الواحدة، فبدلا من بذل الجهد الكافي في تمييز الصائت الطويل من القصير، يقوم المتعلم بتحويل أكثر الصوائت القصيرة إلى طويلة.

والملاحظ أن إطالة صائت الفتحة القصير يشيع في وسط الكلمة وفي آخرها على السواء.

2. إطالة الكسرة إلى ياء مد

الصواب	الخطأ	ملاحظات
عليه	عليهي	
الطالب	الطاليب	
الغالب	الغالبي	

دراسته	دراسته	
التعليم	التعليمي	
أربع	أربعي	
أفضل	أفضلي	
مراحل	مرّحيل	مع تقصير الفتحة
يسافرون	يسافرون /	مع تقصير ألف
سكان	سكني	مع تقصير ألف

ما قيل سابقاً في إطالة الفتحة إلى ألف مد، يقال هاهنا في إطالة الكسرة إلى ياء مد. وتضاف هاهنا ملاحظتان أخريان، من خلال أمثلة الأخطاء المذكورة، أولاهما أن أكثر مواضع إطالة الكسرة إلى ياء مد حدث في آخر الكلمات، وهذا يأتي عادة من إشباع الأستاذ الذي يقوم بالإملاء للحركة، حرصاً على بيانها للطلاب، ويمكن تقليل الخطأ هنا بأن يقف الأستاذ على الكلمة بالسكون أولاً، ثم يصلها مرة أخرى بما بعدها بشكل صحيح دون إشباع. أما الملاحظة الثانية فهي ازدواج الخطأ في الصوائت في الكلمة الواحدة، وهذا ظاهر في الأمثلة الثلاثة الأخيرة، حيث صاحب إطالة الكسرة إلى ياء مد؛ تقصير ألف المد إلى فتحة، وهذا منشؤه اضطراب الميزان الصحيح للتمييز بين الصوائت العربية لدى بعض الطلاب؛ نتيجة قلة الممارسة لمهارتي الإدخال: الاستماع والقراءة.

3. إطالة الضمة إلى واو مد

الصواب	الخطأ	ملاحظات
ربما	روبما / رومم	
فرص	فورص	
وتشرف	وتشرفو	
لأنه	لئنهو	
كله	كلهو	
اسمه	اسمهو	
تنفذ الحدود	تنفذو الحدد	أطال الضمة في الكلمة الأولى، وقصّر
مراحل التعليم	مرحلو لتعليمو	مع حذف ألف الوصل من ال التعريف
دعاة	دوعة	مع تقصير ألف المد

الملاحظات على أخطاء الطلاب هاهنا تكاد تتطابق مع الملاحظات في إطالة الكسرة إلى ياء مد، فأكثر مواضع الخطأ في أواخر الكلمات؛ نتيجة إشباع الحركة عند الوقوف، وازدواج الخطأ في الصوائت في الكلمة الواحدة. ويبدو جلياً في الكلمة الأخيرة (دوعة) أثر التدخّل اللغوي، ففي التركية تُنطق العين همزة، وحينما يسبقها صائت طويل تُسهّل الهمزة، فلا يكون هناك مجال لنطق صائت آخر، قصير أو طويل، فالطالب في الحقيقة نطق (دُواة) وكتب الصائت الطويل عيئاً، كما يفعل في لغته التركية بالضبط.

ثالثاً: الإبدال مع الصوائت

في هذا النوع من الأخطاء الصوتية، لا يقوم الطالب بإطالة الصائت القصير، أو تقصير الصائت الطويل، وإنما يحوّل الصائت إلى صوت آخر، صائتٍ أو صامتٍ، أو يحوّل صامتاً إلى صائت. وهذه أمثلة على ذلك:

إبدال الصائت بصائت آخر (تدخّل لغوي)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
وزكاة	وذكاة	
مكان	مكين	
أبناء	أبنئي	
اختلافات	اختلافيت / اختليفت	
خلال	خلاليل	
والجامعات	ول جميعة	مع فصل خاطئ
مختلفة	مختلفة	
تتكون	تتكوين	
يسافرون	يسفران / يسافرين	

في الأمثلة الأربعة الأولى، أبدل الطالب ألف المد إلى ياء مد، والاشتباه بينهما حدث بسبب إمالة الصائت كما في التركية، حيث يُنطق ألف ممالا بين الفتح والكسر. وزاد في المثال الثالث (أبنئي) إطالة الكسرة إلى ياء مد في آخر الكلمة. وفي المثال الرابع ظهر التأثير بإمالة الصوائت في التركية، حيث تكرر ذلك الاشتباه مرتين في كلمة واحدة (اختليفت).

أما في المثال الخامس، فالخطأ فيه مثل الكلمات الأربعة التي تسبقه، ولكن الطالب جعل الفتحة الطويلة الممالة للكسر صائتين: فتحة طويلة وبعدها ياء شبه صائت، جمعاً بين الصائتين.

وفي المثال السادس (ول جميعه)، نلاحظ ذات الخطأ في ألف المد الثانية، إضافة إلى مجموعة أخطاء: حذف ألف الوصل، وتقصير ألف المد الأولى، والفصل الخاطئ في الكلمة.

في المثال السابع إبدال (مختلفة) إلى (مختلفة)، حدث إبدال الكسرة القصيرة لألف مد، وليس لياء مد، ولا يمكن تفسير هذا إلا من خلال التأثير بنظام الحركات في التركية، حيث تُنطق الكسرة ممالة إلى الفتح، ثم أطال ذلك الصائت، فنتج ذلك الخطأ.

في المثال قبل الأخير تحولت الفتحة بعد الواو في (تتكوّن)، في الكتابة إلى كسرة طويلة (تتكوين)، ولا يبدو أن الطالب نطق ياء طويلة بعد الواو شبه الصائت، فهذا ثقيل على اللسان، وإنما الأقرب أنه نطق الفتحة ممالة إلى الكسر كما يفعل في اللغة التركية، ثم أطال الكسرة إلى ياء مد بعد ذلك. ولولا تلك الإمالة لتحولت الفتحة إلى ألف مد ولكتبها (تتكوان).

أما في المثال الأخير، فظاهر أن الطالب نطق واو المد ممالة للفتح، الطالب كتبها كما لو كانت الصائت (ö) في التركية، ثم كتبها كما نطقها بعد ذلك.

الخلط بين العين وألف مد وسط الكلمة

الصواب	الخطأ	ملاحظات
التعليم	تَلِم	
ماضي	معض	

لا ينطق الطالب التركي حرف العين في لغته، ولذلك يحوّل العين في الكلمة العربية إما إلى همزة، وإما إلى ألف مد. في المثال الأول تحولت العين إلى ألف مد، ولكن الطالب لم يكتب ألف المد، وإنما كتبها فتحة فقط؛ لأنه من غير الممكن أن يكون الطالب قد سمعها أو نطقها كما كتبها هكذا (تَلِم)، وأضاف إلى هذا الخطأ تقصير ياء المد بعد اللام إلى كسرة. فهذا خطأ ناشئ عن التدخّل اللغوي.

أما في المثال الثاني فقد حدث العكس، فقد اشتبه على الطالب ظاهرة تحويل العين إلى همزة أو مدّ، فظن أن كل ألف مد وسط الكلمة أصلها عين، فلذلك كتب ألف المد في (ماضي) عينا، فصارت (معضي)، ثم قصّر ياء المد إلى كسرة،

وهو خطأ شائع آخر الكلمة كما مرّ. وهذا ما يسمى بالتفصح، وذلك بأن يعمم ظاهرة لغوية في اللغة الهدف مخالفة لما في لغته الأم؛ حتى إنه يظن اللفظ الصواب خطأً بأثر ذلك التعميم.

بعد تحليل هذه الأمثلة من أخطاء المتعلمين في كتابة الصوائت، يتضح أن الأمر يمثل صعوبة حقيقية، هذا مع أن صوائت العربية أيسر كثيراً من صوائت التركية، ولا بد لعلاج هذه الأخطاء من تركيز المعلم على التمييز بين نطق الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة. كما على المعلم الاهتمام بالإملاء المنظور، خاصة في البدايات؛ للتخلص من أثر التدخل اللغوي قدر الإمكان.

رابعاً: الإبدال بين صوتين صامتين من مخرج واحد¹

إبدال الميم بـاء (الاتفاق في المخرج والجهر والترقيق)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الباء	شفوي	انفجاري	مجهور	مرقق
الميم	شفوي	أنفي	مجهور	مرقق

الميم والباء صوتان من مخرج واحد هو المخرج الشفوي، وكلاهما صوت مرقق، ومجهور تحتز معه الأوتار الصوتية، يختلفان فقط في طريقة توزيع الهواء، ومع أنه فارق ليس بالهين، إلا أن الاتفاق في تلك الصفات أساغ الإبدال بينهما في أحوال قليلة، كما في المثال التالي، الذي يبدو أنه نتج عن خطأ سماعي من الطالب لما نطق به الأستاذ عند الإملاء.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
المدن	البدن	

إبدال الضاد دالا (ترقيق الصوت المفخم)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الضاد	الأسناني اللثوي	انفجاري	مجهور	مفخم

¹ اعتمدت في مخارج الأصوات العربية وصفاتها على عدد من المصادر، منها: مدخل إلى علم اللغة للدكتور رمضان عبد التواب، ودراسة الصوت اللغوي للدكتور أحمد مختار عمر، وعلم الأصوات للدكتور كمال بشر، إضافة إلى كتاب: محاضرات في علم الأصوات، للباحث.

الدال	الأسناني اللثوي	انفجاري	مجهور	مرفق
-------	-----------------	---------	-------	------

صوت الضاد هو النظير المفخم لصوت الدال في العربية، فهما يُنطقان بذات الطريقة باستثناء ارتفاع مؤخر اللسان في اتجاه الطبق عن النطق بالضاد، ولذا فالإبدال بينهما يحدث كثيراً - حتى عند العرب - نتيجة مجاورة أصوات معينة، وإن أضفنا إلى ذلك أن اللغة التركية لا يوجد فيها حرف الضاد؛ أمكن معرفة سبب تحويل الضاد إلى دال، سواء في النطق أو الكتابة.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
في الحاضر	في حَدر / في حادر	مع حذف ال التعريف
الماضي	الماد	مع تقصير ياء المد آخر الكلمة
بعض	بعد / بعدو	مع إطالة الضمة في الكلمة الثانية
وضعت	ودعد / ودعة	مع إبدال التاء دالاً، وإبدال التاء المفتوحة

إبدال الطاء تاء (ترقيق الصوت المفخم)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الطاء	الأسناني اللثوي	انفجاري	مهموس	مفخم
التاء	الأسناني اللثوي	انفجاري	مهموس	مرفق

الطاء هو النظير المفخم للتاء، فهما ينطقان بالطريقة نفسها، عدا ارتفاع مؤخرة اللسان في اتجاه الطبق عند النطق بالتاء، وهو ما يفسر شيوع تحويل الطلاب الطاء إلى تاء في بعض الكلمات، وذلك مثل:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
طلاب	تلاب	
الطالب	التالب	
طلب	تلب	
مواطن	موتن	مع تقصير ألف المد
وطبقها	وتبقها	
ويستطيع	ويستتع	مع تقصير ياء المد

يبدو أثر التدخل اللغوي هاهنا واضحًا؛ لعدم وجود صوت الطاء في اللغة التركية، ومع هذا فإتقان هذا الصوت ليس صعبًا على الطلاب، ويعود ذلك إلى أن صوت التاء قد يصاحبه تفخيم في بعض السياقات، إذا جاور أصواتًا مفخمة. فالإشكال هاهنا ليس في عدم وجود صوت الطاء في التركية، وإنما في أن الطالب لا يميز بين الصوتين جيدًا عند الاستماع. على المعلم أن يعوّد طلابه على التمييز سماعيا وكتابيا بين الصوتين، فيربط بين الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية للكلمة، فهذا سينعكس حتمًا على إتقان الكتابة الصحيحة، حتى وإن كان هناك تجوّز في نطق الأصوات المتناظرة متجاوزة.

من ناحية أخرى، فإن من أكبر الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها معلم العربية للناطقين بغيرها، هو الظن بأنه يستطيع أن ينمي مهارة من المهارات الأربعة بمعزل عن تنمية سائر المهارات، ذلك أن المهارات الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) مهارات متلازمة، قد يزيد مستوى طالب في إحداها قليلًا عن باقي المهارات، لكنّ أن يتمييز في مهارة دون البواقي فهذا ما لا يكون؛ فمن أراد أن يكون متحدثًا جيدًا فعليه أن يكون مستمعًا جيدًا، ومن أراد أن يكون كاتبًا جيدًا فعليه أن يكون قارئًا جيدًا.

أيضًا، فإن بعض المعلمين حين يدرّبون طلابهم على التمييز بين الأصوات المتشابهة، يكتفون بنوع واحد من التدريبات الصوتية، وغالبًا ما تكون تدريبات (التعرّف الصوتي) على كل صوت الصوتين منفردًا أو متصلًا في كلمة، في أول الكلمة ووسطها وآخره، وهذا غير كافٍ، فبجانب ذلك على المعلم أن يجاوز تلك التدريبات إلى تدريبات التمييز الصوتي للتمييز بين الصوتين، عن طريق تدريبات الثنائيات الصغرى، تأتي بعدها مباشرة تدريبات التجريد الصوتي، والقصد منها تدريب أذن الطالب على إدراك الصوت في جمل وتراكيب، تُظهر مواقعه المختلفة وسياقاته الصوتية المتنوعة، مع الربط بينه وبين الرمز الكتابي له، فتتمو لديه الحاسة السمعية شيئًا فشيئًا، ويتمكن ذهنه من إدراك الصوت المقصود والرمز الكتابي له، مهما كان السياق الذي ورد فيه.

مثال تطبيقي على هذه الأنواع الثلاثة من التدريبات الصوتية على صوت الطاء، مع التمييز بينه وبين صوت التاء:

التعرّف الصوتي: يكرر الطلاب بعد المعلم: طالب - طريق - طه - يطلب - بسط.

التّمييز الصوتي: يكرر الطلاب بعد المعلم كلمة فيها الطاء وبعدها الكلمة التي تشبهها وفيها التاء، نحو: طين، تين - طَرف، تَرف - مُرطَّب، مُرتَّب - رَطَل، رَثَل، حَطَّ - حَثَّ، رَبَطَ - رَبَّت.

التَّجْرِيد الصوتي: يستمع الطلاب إلى تراكيب تامة تشتمل على صوت الطاء، من الآيات الكريمة وغيرها، ثم يكررونها، والمعلم يتابع ويلاحظ، نحو: ﴿لَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ﴾ ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ طُوبَى لَهُمْ وَحُسْنُ مَثَابٍ﴾ " أَيُّهَا النَّاسُ، أَفْشُوا السَّلَامَ، وَأَطْعِمُوا الطَّعَامَ، وَصَلُّوا الْأَرْحَامَ".
وطريقة أداء هذه التدريبات مبسطة في المصادر المختلفة¹.

فالتدريب الأول يتعلم فيه الطالب النطق الصحيح لصوت الطاء (التعرف الصوتي)، والتدريب الثاني يميز بين صوتي الطاء والتاء (التمييز الصوتي)، والتدريب الثالث يدرك الطاء سماعيا في جمل وتراكيب وسياقات صوتية متنوعة، ويتعرف على شكله الكتابي كذلك (التجريد الصوتي).

إبدال الصاد سينا (ترقيق الصوت المفخم)

المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
السين	الأسناني اللثوي	احتكاكي	مهموس
الصاد	الأسناني اللثوي	احتكاكي	مهموس
			مرفق
			مفخم

الصاد هو النظير المفخم للسين، وما قيل سابقاً عن خطأ الطلاب في تحويل الطاء إلى تاء، يقال هاهنا في تحويل الصاد إلى سين، فهاهنا تدخل لغوي، ولكن علاجه لا يكفي فيه إتقان نطق المعلم للصوتين، فهناك كلمات يشتبه فيها الصوتان كثيراً عند مجاورة أصوات أخرى، فلا بد من ربط الكلمة كاملة بصورتها الكتابية في ذهن الطالب، من خلال التكرار، والعناية بتدريبات الثنائيات الصغرى، وهي تدريبات متوفرة في مصادر عديدة. وهذه أمثلة من أخطاء الطلاب:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
العصر الحديث	عسرا حدس	مع حذف ال التعريف، وزيادة ألف مد بعد
أصبح	أسبح / أسبها	مع تحويل الحاء هاء وإطالة الفتحة في الكلمة الثانية
العاصمة	العاسمت	مع تحويل التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة، وهذا ليس خطأ صوتيا في وصل الكلام

¹ انظر: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ص 38-43 وذكر الدكتور الفوزان أن من فنيات تعليم الأصوات عدم خلط تدريبات الأصوات بتدريبات الكتابة، ويبدو لي أنه يقصد بذلك الخلط بين تدريب الطلاب على تكوين الذاكرة السمعية للأصوات في مواقعها المختلفة وبين كتابة الحرف بأشكاله المتنوعة؛ لأن الفصل التام بين الصوت المسموع والشكل المكتوب غير ممكن من الناحية العملية، بل مطلوب أن يترافق التدريب على الاستماع التنبيه على شكل الحرف؛ ليرتبط الحرف في ذهن الطالب بقيمته الصوتية، وهذا ما سيؤثر بعد ذلك في مهارة الكتابة لديه.

والمصوت	والسوة	مع تحويل التاء المفتوحة إلى مربوطة، وهذا ليس خطأ صوتياً في وصل الكلام
وصوم	وسوم	
أن فرصة	أن نفرة/ فرست	مع تحويل التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة، وهذا ليس خطأ صوتياً في وصل الكلام
الصحابة	أسحابة	مع حذف اللام من ال التعريف وكتابة ألف الوصل همزة قطع

إبدال الدال ضادا (تفخيم الصوت المرقق)

من أمثلة أخطاء الطلاب في ذلك:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
والأفراد	وألغراض	مع إبدال همزة أل بهمزة قطع، وحذف الهمزة بعد

الدال هو النظير المرقق للضاد، كما مرّ، وهذا الخطأ يحدث عبر طريقين، أولهما وأشهرهما: المبالغة في التَّفْصُح، حيث يكثر خطأ المتعلم في تحويل الضاد إلى دال، فيميل لا شعورياً إلى أن يقلب كل دال تقابله في أية كلمة عربية إلى ضاد. أما الطريق الثاني، فهو تأثر الصوت بصفات صوت آخر قريب منه، وفي الكلمة السابقة نلاحظ أن الراء مفخمة، وبعدها ألف المد مفخمة تبعاً لها، فيسهل تفخيم الدال عند النطق. والحل في إتقان المعلم لنطق الكلمة، وتعويد الطلاب دائماً على الربط بين سماع الكلمة وبين شكلها الكتابي، حتى يستطيع أن يكتبها صحيحة عند الإملاء، حتى وإن حدث تجوُّز في نطقها. إن العناية بتدريبات الإملاء المنظور من الأهمية بمكان، إضافة إلى تدريبات الشائيات الصغرى، أما الاكتفاء بالعناية بالنطق السليم من المعلم فحسب، فأحياناً يؤدي إلى التَشْدُّق، وتفسير العملية التعليمية على الطالب بدلاً من تيسيرها.

إبدال الذال ظاء (تفخيم الصوت المرقق)

الذال	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الذال	أسناني	احتكاكي	مجهور	مرقق
الطاء	أسناني	احتكاكي	مجهور	مفخم

الطاء هو المقابل المفخم للذال، وإبدال المتعلم الذال طاء في الكتابة يعود إلى المبالغة في التفصح، فينطبق على هذا الخطأ ما قيل في إبدال الدال ضادا، كما يظهر من الخطأ التالي:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
ينفذ	ينفظ	

إبدال التاء طاء (تفخيم الصوت المرقق)

مر آنفًا الخطأ في إبدال الطاء تاء بتأثير من التدخل اللغوي؛ لعدم وجود صوت الطاء في اللغة التركية، أما هاهنا فانعكاس الخطأ بإبدال التاء طاءً مرجعه إلى التفصُّح؛ حيث يظن الطالب أن كل تاء تمر عليه طاء. وطريقة التعامل مع هذا الخطأ هي ذاتها طريقة التعامل المذكورة عند الحديث عن إبدال الدال ضادا.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
ويستطيع	ويسطيع / ويصطاع / ويستغو	مع إبدال الطاء تاء، ومع أخطاء متراكبة في
فالمتوسطة	فلمتوسطة / فلمتوصطة / فلمتوصطة	مع أخطاء في ال التعريف، وأخطاء متراكبة في إبدال أصوات أخرى
التعليم	الطعيم / الطاليم / الطالم	مع إخفاء العين وإطالة الفتحة قبلها إلى ألف مد
تعليمية	طعليملة	إبدال الياء الثانية لامًا هاهنا لا يندرج تحت الأخطاء الصوتية
بين التعليم	بينطعلم	مع حذف ال التعريف، والفصل الخاطئ
دراسته	الطراستهي	مع إضافة ال التعريف وإطالة الكسرة

وظاهر من الأخطاء الأخرى المصاحبة لهذا الخطأ أن الحل لا يكمن في إتقان نطق المعلم للأصوات، والتركيز على ذلك فحسب؛ حتى لا يؤدي إلى التقعر وتعسير العملية التعليمية على كل من المعلم والطالب.

إبدال السين صادًا (تفخيم الصوت المرقق)

السين هو النظير المرقق للصاد، وكما مر فإن هذا النوع من الأخطاء يندرج تحت باب المبالغة في التفصح، وعلاجه في إتقان المعلم للنطق، شريطة أن يكون عبر النطق السهل المعتاد للكلام العربي، وألا يتحول إلى تَقَعُر وتَشْدُق يؤدي إلى عكس المطلوب. إضافة إلى العناية بتدريبات الثنائيات الصغرى، والإملاء المنظور، والألعاب اللغوية السهلة، التي ترسخ شكل الكلمة الكتابي في ذهن الطالب عند نطقها.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
ويستطيع	ويستطيع / ويصتطع / ويصطاع	مع تقصير ياء المد في الثانية، ومع إبدال التاء طاء، وياء المد ألف مد في الثالثة
فالمتوسطة	فالمتوسطة / فل متوصتي / في المطوسط	بالإضافة إلى أخطاء أخرى متراكبة
المساواة	مصوا	مع تقصير الفتحة بعد السين، وحذف التاء المربوطة
وسط	وصات	مع إطالة الفتحة إلى ألف مد، وتحويل الطاء إلى تاء

إبدال التاء دالا (جهر الصوت المهموس)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الذال	الأسناني اللثوي	انفجاري	مجهر	مرقق
التاء	الأسناني اللثوي	انفجاري	مهموس	مرقق

يظهر من الجدول السابق أن الذال هي المقابل المجهر للتاء، فالصوتان يُنطقان بالطريقة نفسها، مع اهتزاز الأوتار الصوتية عند النطق بالذال. وكلا الصوتين موجودان في اللغتين العربية والتركية، وهذه نماذج من أخطاء الطلاب:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
وضعت	ودعد	أبدل الضاد دالا، والتاء دالا كذلك
وعمت	وعمّد	

الخطأ هاهنا ينشأ غالباً من النطق غير المتقن من الأستاذ المعلم، فينشأ الخطأ، خاصة عند وجود أصوات أخرى مجهورة في الكلمة، فالواو والضاد والعين في الكلمة الأولى أصوات مجهورة، والواو والعين والميم في الكلمة الثانية مجهورة، فيسهل إبدال التاء إلى نظيرها المجهور. ولعلاج هذا الخطأ لابد من عناية الأستاذ بإتقان النطق، وإخراج باقي النَّفَس من بين الأسنان مع نطق التاء، وهو المعروف عند أهل تجويد القرآن بالسَّكْت، حيث يفعلون ذلك مع الأصوات المجموعة في قولهم (فحثة شخص سكت)، فإتقان نطق الأصوات السابقة وتمييزها من نظائرها يحتاج إلى إخراج باقي النفس عند نطق الصوت، في وسط الكلمة أو في آخرها، ويكون ألزم في آخر الكلمة حتى تضيع صفة الهمس من الصوت، فيشتبه بنظيره المجهور.

إبدال الطاء ضادا (جهر الصوت المهموس)

المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الأسناني اللثوي	انفجاري	مهموس	مفخم
الأسناني اللثوي	انفجاري	مجهور	مفخم

يظهر من الجدول السابق أن الضاد هي المقابل المجهور للطاء، وكلا الصوتين غير موجودين في اللغة التركية، فلا يوجد تدخُّل لغوي في الإبدال بين الصوتين، وإنما هي أخطاء صوتية تركيبية، نتيجة مجاورة أصوات أخرى — مثلما سبق في إبدال التاء دالاً.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
يُطالب	يضالب	
مواطن	موضي	مع تقصير الصائت الطويل، وتحويل النون تنويناً

الياء واللام والباء في الكلمة الأولى أصوات مجهورة، والميم والواو والنون في الكلمة الثانية أصوات مجهورة كذلك. مع فارق واحد، هو أن الطاء والضاد ليسا من أصوات السكت المشار إليها سابقاً، فقط في حال الوقف يمكننا أن نعطي الطاء قلقلة خفيفة ليميزها المتعلمون سماعياً من الضاد، وبعد ذلك علينا أن نقرن بين صورة الحرف الكتابية والسماعية، والعناية بتنبيه الطلاب إلى الكلمات التي يمكن أن تشتبه عليهم.

إبدال الضاد طاء (همس الصوت المجهور)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
في الحاضر	في حاطر	مع حذف ال التعريف
بعض الجمعيات	بعطل الجمعية	مع الفصل الخاطئ

هذا الخطأ بخلاف السابق، وينشأ غالباً من عدم قدرة الطالب على نطق الضاد بشكل صحيح، وهو أمر يحدث عند العرب أنفسهم قديماً وحديثاً، وقد أشار علماء العربية قديماً إلى ذلك في مواضع عديدة، من ذلك مثلاً قول السيرافي: " والضاد الضعيفة من لغة قوم اعتاصت عليهم، وربما أخرجوها طاء " ¹. وعلاج هذا الخطأ يكون بنفس طريقة علاج إبدال الطاء ضاداً، وهو العناية بتمييز الصوتين، وربط الرمز الكتابي بالقيمة الصوتية السماعية له.

إبدال الدال تاء (همس الصوت المجهور)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
والأفراد	والأفرا	
فقد	فقة	مع تحويلها تاء مربوطة

مرّ بنا خطأ الطلاب في إبدال التاء دالاً، بسبب مجاورة التاء لأصوات مجهورة، أما إبدال الصوت المجهور (الدال) إلى المهموس (التاء) فجاءت أمثلته في أواخر الكلمات، وهو ما يعني قلة العناية بتحقيق جهر الدال عند الوقف عليها، وعلاجها أن ينطق المعلم الكلمة مرة موقوفاً عليها بقلقلة خفيفة، ومرة موصولة أو مشكولة، حينئذ سيظهر جهر الدال.

إبدال اللام نونا (الاتفاق في الجهر والترقيق والتوسط)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
اللام	اللتوي	جانبي	مجهر	مرقق
الراء	اللتوي	مكرر	مجهر	مرقق
النون	اللتوي	أنفي	مجهر	مرقق

¹ قوله في شرح المفصل لابن يعيش 127/10

اللام والنون والراء من الأصوات المتوسطة المائعة أو السائلة، التي يكثر دورانها في اللغة العربية¹، وتتفق في المخرج اللثوي، كما تتفق في صفتي الجهر والترقيق، لذا يكثر التبادل بينها في الكلام العربي، يستوي في ذلك العرب وغير العرب، ولكن يعصم العربي في الوقوع في كثير من تلك الأخطاء خبرته السابقة بالكلمات والألفاظ، وهو ما يفتقده المتعلم غير العربي، فتشبهه عليه تلك الأصوات بسهولة، كما في الأمثلة التالية:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
التعليم	التعنيم / التعنيمو	مع إطالة الضمة لواو مد
مراحل	مراحن	

إبدال النون لاما (الاتفاق في الجهر والترقيق والتوسط)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
أن يتعلم	اليتعلم	

إبدال الراء لاما (الاتفاق في الجهر والترقيق والتوسط)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
العصر الحديث	العصل الحديث	

إبدال اللام راء (الاتفاق في الجهر والترقيق والتوسط)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
في الغالب	في الغرب	

علاج الاشتباه بين تلك الأصوات يكمن في كثرة التدريبات، والتركيز على شكل الكلمات والتمييز بينها في سياقاتها المختلفة، فكثرة استخدام الطالب لكلمة (مراحل) وكلمة (التعليم) لن تجعله يخطئ في كتابتها، وسيدرك أنه لا يوجد

¹ الأصوات المائعة أو السائلة هي التي ينطلق الهواء عند نطقها حرا بين عوضي النطق دون إحداث احتكاك، وهي أربعة أصوات تتردد كثيرا في الكلام العربي: اللام والراء والنون والميم، الثلاثة الأولى من المخرج اللثوي، والميم من المخرج الشفوي، ويكثر التبادل بين الميم وبين النون خاصة لاتفاقهما في صفة الأنفية. انظر: محاضرات في علم الأصوات ص 223، وهذه الأصوات سماها علماؤنا القدامى بأصوات الذلاقة، وأضافوا إليها الفاء والباء، وذكروا أنه لا توجد كلمة عربية رباعية أو خماسية تخلو من صوت واحد على الأقل من هذه الأصوات. انظر: علامات اللفظ العربي في معجم العين ص 222

أساسًا في العربية كلمة (مراحن) أو كلمة (التعنيم) أو (العصل). وعلى المعلم ألا يُدغم النون فيما بعدها من الأصوات، في بدايات التعليم على الأقل، حتى يتميز ذلك الصوت في ذهن الطالب عن غيره من الأصوات. أما الخطأ الأخير في الخلط بين كلمتين مستخدمتين في العربية (الغالب، والغرب) فحدث مصاحبًا لخطأ آخر هو تقصير الحركة الطويلة، ولو لم يحدث فالخطأ في قلب اللام والراء سيكون مستبعدًا. كما أن تدريبات الثنائيات الصغرى تُحدّ كثيرًا من وقوع المتعلم في هذه الأخطاء.

خامسا: إبدال صوتين صامتين من مخرجين مختلفين

إبدال الباء فاء (قرب المخرج، والاتفاق في الترقيق)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الباء	الشفوي	انفجاري	مجهور	مرقق
الفاء	الشفوي الأسناني	احتكاكي	مهموس	مرقق

الباء صوت شفوي، والفاء صوت شفوي أسناني، ينطق عن طريق احتكاك الهواء بين الشفة السفلى والأسنان العليا، فالمخرج قريب، وكلاهما صوت مرقق، لكن هذا السبب لا يكفي لتفسير هذا الإبدال، فالفارق بين الجهر والهمس وبين الانفجار والاحتكاك فارق ليس بالهين، ولا يمكن تفسيره في تحويل "أصبح" إلى "أسفح" إلا بنطق الباء مهموسًا لمجاورته بصوتين مهموسين (الصاد أو السين، والحاء)، مع التخفيف من الاحتكاك في صوت الفاء، وهو أمر سهل الحدوث وسط الكلمة، بخلاف ما إذا أنت الفاء آخر الكلمة فإن الاحتكاك والهمس يكونان واضحين.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
أصبح	أسفح	مع قلب الصاد سينا

هذا الخطأ علاجه يسير؛ لوجود الصوتين متمايزين في اللغة التركية، ويكون بلفت المعلم انتباه الطلاب إلى شكل الشفتين عند نطق الصوتين، مع عناية المعلم بجهر الباء عند النطق بها.

إبدال الواو فاء (قرب المخرج، والاتفاق في الترقيق، والتدخل اللغوي)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الواو	الشفوي	احتكاكي (شبه صائت)	مجهور	مرقق
الفاء	الشفوي الأسناني	احتكاكي	مهموس	مرقق

الواو - مثلها مثل الباء - قريبة المخرج من الفاء، وتتفق معها في الترقيق، وتزيد الواو من الفاء قربًا بالاتفاق في الاحتكاك، وأيضًا فأوجه الاتفاق السابقة لا تكفي لإبدال الواو فاء إلا في سياقات صوتية قليلة.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
مواطن	مفتن	مع تقصير ألف المد

لذا فالسبب الأقرب لهذا الخطأ هو التدخل اللغوي، حيث ينقلب صوت الواو الصامت (شبه الصائت) إلى فاء مجهورة (v) في كثير من السياقات في اللغة التركية. وعلاج هذا التدخل اللغوي يكون بتنبيه المعلم لطلابه لشكل الشفتين عند نطق الواو، فلفت انتباه الطلاب إلى ذلك الفارق يذهب بكثير من أخطاء الإبدال بين الصوتين.

إبدال الثاء فاء (قرب المخرج، والاتفاق في الهمس والترقيق: تشابه الأثر السمعي)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الثاء	الأسناني	احتكاكي	مهموس	مرقق
الفاء	الشفوي الأسناني	احتكاكي	مهموس	مرقق

احتمال إبدال الثاء بالفاء احتمال كبير؛ لقرب المخرج، والاتفاق في طريقة مرور الهواء (الاحتكاك) والهمس والترقيق، وهو ما يجعل الأثر السمعي متقاربًا، ونظرًا لعدم وجود صوت الثاء في التركية، فالمتعلم من أبناء اللغة التركية يميل إلى إبداله بأشبه صوت له في لغته، فيحوله إما إلى سين، وإما إلى فاء.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
بلا استثناء	بَلِ استغنى	
الحديث	الحديف	
فالثانوية	فقَّانوية	

إبدال الميم نونا (الاتفاق في صفات الأنفية، والتوسط، والجهر، والترقيق)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الميم	الشفوي	أنفي	مجهور	مرقق

النون	اللتوي	أنفي	مجهور	مرقق
-------	--------	------	-------	------

النون والميم صوتان يشتركان في كثير من الصفات الأساسية، كما أن كليهما من الأصوات المائعة، ولا يختلفان سوى في المخرج فحسب، مع الوضع في الاعتبار أن النون وإن كان مخرجها لثوياً، إلا أن هذا المخرج قد يتغير حسب الصوت التالي له. ولهذا يسهل التبادل بين صوتي الميم والنون، كما في المثال التالي:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
التعليم	التعين	

إبدال النون ميماً (الاتفاق في صفة الأنفية والتوسط، والجهر والترقيق)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
مواطن	مُوطم	مع تقصير ألف المد

المتعلم التركي لا يجد صعوبة في نطق كلا الصوتين، إلا أنه يحتاج في الفترات الأولى من دراسته إلى الإكثار من الإملاء المنظور. وعند الاستماع يحتاج إلى رؤية فم المتحدث عند الاستماع؛ فالميم يصحبها إغلاق للشفتين، بعكس النون. وعندما تتكون لدى الطالب الثروة اللفظية المناسبة يكتسب الخبرة في التمييز بين الكلمات التي تحتوي على الميم والكلمات التي تحتوي على النون.

إبدال اللام ميماً (الاتفاق في الجهر والترقيق والتوسط)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
اللام	اللتوي	جانبي	مجهور	مرقق
الميم	الشفوي	أنفي	مجهور	مرقق

سبقت الإشارة عند الحديث عن التبادل بين الأصوات المائعة أن ثلاثة منها من المخرج اللثوي، وهي اللام والنون والراء، والصوت الرابع هو الميم. الميم يتبادل كثيراً مع النون لاشتراكهما في صفة الأنفية وصفات الجهر والترقيق، كما يمكن أن

يتبادل الميم مع اللام لاشتراكهما في صفتي الجهر والترقيق، إضافة لكونهما من الأصوات المائعة. أما الميم فلا تشبته مع الراء؛ لكونهما من مخرجين مختلفين مع تفرد الراء بصفة التكرار.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
مراحل	مراهم	مع إبدال الحاء هاء

وطريقة تقليل هذا الخطأ هي نفس ما قيل في علاج الخطأ بين الميم والنون، بل العلاج هاهنا أيسر، وتميز المتعلم بين الصوتين أسهل.

إبدال الثاء سينا (قرب المخرج، والاتفاق في باقي الصفات)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
حيث	حيس / هيس	مع إبدال الحاء هاء في الثانية
الحديث	الحديس / حدس	مع حذف ال التعريف في الثانية
كثير	كسير	
مثلا	مسلا	
الثانوية	السانوي	مع حذف الثاء المربوطة

السين والثاء صوتان من مخرجين متجاورين، وكلاهما احتكاكي مهموس مرقق، بل إنهما يتفقان في صفات أخرى كالصفير، لذا فالإبدال من الثاء إلى السين يسير للغاية، لا يتطلب سوى إدخال طرف اللسان من بين الأسنان إلى داخل الفم حيث المخرج الأسناني اللثوي، وهو ما يحدث في بعض اللهجات في البلاد العربية، وفقاً لقانون في الإبدال الصوتي يسمى السهولة والتيسير¹. واللغة التركية تعرف صوت السين، في حين لا تعرف صوت الثاء، فتقلبه الثاء بدورها إلى سين، وأمثلة هذا الخلط عند المتعلمين في هذا البحث كانت كثيرة كثرة ملحوظة.

إبدال السين ثاء (قرب المخرج، والاتفاق في الهمس والترقيق: تفصح)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
السين	الأسناني اللثوي	احتكاكي	مهموس	مرقق

¹ تميل اللغة إلى السهولة والتيسير، فتحاول التخلص من بعض الأصوات التي تتطلب مجهوداً عضلياً إلى أصوات أخرى أقل في المجهود، ومن ذلك ما حدث من اندثار الأصوات الأسنانية (ث، ذ، ظ) في بعض اللهجات العربية الحديثة، حيث يتطلب النطق بتلك الأصوات إخراج طرف اللسان ووضع بين الثنايا السفلى والعليا، فيرجع مخرج هذه الأصوات إلى الخلف، مما ينتج عنه استبدال الذال بالذال أو الزاي، واستبدال الثاء بالطاء أو السين، واستبدال الطاء بالضاد أو الزاي المفخمة (التطور اللغوي 75، 83).

الثاء	الأسناني	احتكاكي	مهموس	مرفق
-------	----------	---------	-------	------

على العكس مما سبق، وهو قلب السين ثاء، فأمثله قليلة، مثل:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
سكان	ثكن / تُكْنِي	مع تقصير ألف المد، وإطالة الكسرة في
بحسب	بجنب	

ويحدث هذا الإبدال نتيجة التفصح، حيث يظن المتعلم خطأ أن كل سين أصلها ثاء، ولهذا فأمثله هذا الخطأ قليلة نوعاً ما. وعلاج هذا الخلط بين الثاء والسين يكون في العناية بتدريبات الثنائيات الصغرى، ولفت انتباه الطلاب إلى شكل اللسان والفم عند نطق الكلمات التي تحتوي على صوت الثاء خاصة، إلى أن يثبت الشكل الكتابي للكلمات في ذهن الطالب.

إبدال الذال زايا (قرب المخرج، والاتفاق في الجهر والترقيق: قانون السهولة والتيسير)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الزاي	الأسناني اللثوي	احتكاكي	مجهور	مرفق
الذال	الأسناني	احتكاكي	مجهور	مرفق

الذال والزاي صوتان متجاوران في المخرج، ومتفقان في باقي الصفات، فالإبدال بينهما يحدث بسهولة.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
فإذا	فئز	مع تقصير ألف المد

إبدال الزاي ذالا (قرب المخرج: تفصح، عكس السهولة والتيسير)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
وزكاة	وذكاة	تفصح

وما قيل عن الخطأ في إبدال السين والثناء سابقاً، يقال هاهنا في الإبدال بين الزاي والذال، سواءً في تحليل الأسباب، أو في أسلوب علاجه.

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الضاد	الأسناني اللثوي	انفجاري	مجهور	مفخم
الطاء	الأسناني	احتكاكي	مجهور	مفخم

إبدال الضاد طاء (قرب المخرج، وتدخل لغوي، وبسبب التوهم)

الضاد والطاء من مخرجين متجاورين، والصوتان متفقان في الجهر والتفخيم، ولكن الضاد انفجاري والطاء أسناني. وكلا الصوتين غير موجود في اللغة التركية، ولكن اعتاد كثير من الأتراك في قراءة القرآن الكريم نطق الضاد طاء، كعادة بعض الشعوب الأخرى غير العربية كباكستان وأفغانستان¹، فهاتان صعوبتان في نطق هذين الصوتين، لذا يسهل الإبدال بين الصوتين عند المتعلمين من الأتراك، وإذا أضفنا إلى ذلك أن تخفيف جهر الضاد يقلبها إلى طاء، فهذا معناه أن لدى المتعلم التركي صعوبة مؤكدة في التمييز بين هذه الأصوات الثلاثة، فالضاد يقلبها المتعلم إلى طاء - أو شبيهة بالطاء - نتيجة التوهم، أو يقلبها إلى طاء إن اختفى منها الجهر. وهذه أمثلة من أخطاء الطلاب:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
الماضي	الماضي	
الحاضر	الهظير	مع إبدال الحاء هاء، وإطالة الكسرة
بعض	بعظ	**

إبدال الطاء ضادا (قرب المخرج، وبسبب التفصح)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
نظريا	نضرية	غالبا نتج عن خطأ في قراءة المعلم

الطاء قلبها الطالب هنا إلى ضاد، بفعل عامل التفصح، وظنه أن كل طاء أصلها ضاد. وكل ما سبق معناه أن الفصل بين هذه الأصوات الثلاثة - الضاد والطاء والطاء - يحتاج إلى جهد من المعلم ومن المتعلم كليهما.

إبدال القاف غينا (قرب المخرج، والاتفاق في الترقيق)

¹ الكلام هاهنا عن الضاد التي ينطق بها العرب الآن ويقروءون بها القرآن الكريم (تسمى الضاد الضعيفة، أو الطائية أو المصرية)، أما الضاد التي تشبه الطاء فهو خطأ ناشئ عن التوهم، أتى من محاولة بعض الشعوب غير العربية من الحفاظ على الضاد القديمة، التي كانت قريبة الشبه من الطاء، ولكنها كانت مختلفة عنها يقينًا، ونطقها طاء خطأ محض. ولي في ذلك بحث أرجو أن يرى النور قريبًا بعون الله.

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الغين	الطبقي	احتكاكي	مجهور	مرقق
القاف	اللهوي	انفجاري	مهموس	مرقق
العين	الحلقي	احتكاكي	مجهور	مرقق

لدينا هاهنا ثلاثة أصوات أخرى يحدث بينها الإبدال عند المتعلم، وهي العين، والغين، والقاف.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
قديمًا	غديمين	
قليلون	غليلون	
قليلة	غليلة	

وهذه الأصوات في العربية أصوات متجاورة المخرج، فالقاف من اللهاة، يسبقها من جهة الفم صوت الغين من الطبقة، ويتبعها جهة الحنجرة صوت العين من الحلق. ومع أن الغين والقاف مرققان في الأساس، إلا أنهما من أصوات الاستعلاء التي تُفخم في بعض السياقات، وتسمى أصواتاً مفخمة من الدرجة الثانية. كذلك فإن القاف وإن كانت مهموسة إلا أن فيها نضاعة وشدة، تجعلها تشته بالأسوات المجهورة، وقد عدها علماء العربية القدامى من الأصوات المجهورة فعلاً، إلا أن آلات التحليل الصوتي أثبتت أنها مهموسة.

وصوت القاف من الأصوات التي تستلزم جهداً عضلياً من الجهاز النطقي لخروجه انفجارياً من اللهاة؛ وهو ما يجعل اللجوء إلى صوت قريب له في المخرج ويشبهه في الصفات أمراً مفهوماً، عملاً بقانون السهولة والتيسير، ولهذا تحولت القاف في بعض اللهجات العربية إلى أقرب مخرج فيه صوت يشترك معه في بعض الصفات، فتغير إلى كاف وغين وهمزة وعين¹. وإذا أضفنا لهذا كله أن الغين لا تُنطق في أكثر أحوالها في التركية، وأن القاف والعين لا يوجدان فيها؛ فيمكننا تفسير التبادل الذي يحدث بين القاف والعين والغين لدى بعض الطلاب.

إبدال الغين قافاً (قرب المخرج، والاتفاق في الترقيق)

وهذه أمثلة من أخطاء الطلاب:

¹ انظر: المدخل إلى علم اللغة 79-81

الصواب	الخطأ	ملاحظات
الغالب	القلب / قَلْبِي	مع تقصير الحركة الطويلة في الأولى، وإطالة
في الغالب	في القالب / فاقلب	مع تقصير الحركة الطويلة

إبدال القاف عينا (قرب المخرج، والاتفاق في الترقيق)

والوضع نفسه بين القاف والعين، بل يزيد، حيث إن العين تشبه القاف في الاحتكاك.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
يلتحق	يلتهع	الظن أن الطالب أراد كتابتها غينا، ولكن

وعلاج هذه الأخطاء يكون بالتركيز على تدريبات الشائيات الصغرى، وإحسان نطق المعلم بتلك الأصوات دون تقعر.

إبدال القاف كافا (قرب المخرج، والاتفاق في الهمس والترقيق: قانون السهولة والتيسير)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الكاف	الطبعي	انفجاري	مهموس	مرقق
القاف	اللهوي	انفجاري	مهموس	مرقق

القاف والكاف من مخرجين متجاورين، الفارق بينهما بضع مليمترات، ويشتركان في صفات الانفجار والهمس والترقيق، وهذا يجعلهما متقاربين، حتى إن علمائنا القدامى كانوا يعتبرونهما من مخرج واحد¹، وهو ما أثبت العلم الحديث أنه غير دقيق، ولهذا يسهل التبادل بينهما، وإبدال القاف كافاً فيحدث لسببين، أولهما عدم وجود القاف في التركيبة من جهة، وللجهد العضلي الذي تحتاجه من جهة أخرى.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
حقا	هكّن	مع إبدال الحاء هاء، وكتابة التنوين نوناً

إبدال الكاف قافا (قرب المخرج، والاتفاق في الهمس والترقيق: تفصح، أو بتأثير السياق الصوتي)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
--------	-------	---------

¹ يرى الخليل أن الصوتين من اللهاة، في حين يرى تلميذه سيبويه أنهما من الطبق. انظر: محاضرات في علم الأصوات 132-133

السكان	السقان	
الحكومي	الحقوم/ الحقمي	مع تقصير ياء المد في الكلمة الأولى،
تتكون	تتقون	

ويبدو أن إبدال الكاف قافاً ناتج عن ظاهرة التفصح، ظناً من المتعلم أن كل كاف أصلها قاف. وقد يكون السبب راجعاً إلى قلة الدقة من المعلم في التمييز بين الصوتين عند نطقه. وعلاج هذا الخطأ في التركيز على تدريبات الثنائيات الصغرى، والتركيز على الإملاء المنظور، وتنبيه الطلاب إلى الكلمات الشائعة التي ترد بهذا الحرف أو ذاك.

إبدال الحاء هاء (قرب المخرج، والاتفاق في الاحتكاك والهمس والترقيق)

المخرج	طريقة توزيع الهاء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الحلقي	احتكاكي	مهموس	مرفق
الحنجري	احتكاكي	مهموس	مرفق

صوتا الحاء والهاء متقاربان في المخرج، ويتفقان في باقي الصفات الأساسية: الاحتكاك والهمس والترقيق، ولهذا يسهل التبادل بين الصوتين، ويضاف إلى ذلك أن صوت الحاء لا يوجد في التركية، فيعمد المتعلم إلى قلب الحاء إلى هاء كثيراً بفعل التدخل اللغوي، ولهذا الإبدال أمثلة كثيرة عند الطلاب، منها:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
من ناحية	من ناهية / مننهيتن	مع الفصل الخاطئ وتقصير ألف المد في الثانية
يلتهق	يلتهق / ليتهق / يلهق	مع قلب مكاني في الثانية، وفي الثالثة مع إبدال
الصحابة	الصهبة	مع تقصير ألف المد
حقا	هكن	مع إبدال القاف كافا
مراحل	مراهل / مراهم	مع إبدال اللام ميما في الثانية
أحيانا	أهيانن / أهين	مع تقصير ألف المد، أما إضافة الشدة فخطأ عارض
حيث	هيس	مع إبدال الثاء سينا
الحكومي	الهكوم / الهكم	مع تقصير ياء المد في الكلمتين، وتقصير واو المد في
أصبح	أسبها	

إبدال الهاء حاء (قرب المخرج، والاتفاق في الاحتكاك والهمس والترقيق)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
بيته	بيتح	
والهواء	والحوا/ والحو	مع حذف الهمزة المتطرفة
يهاجرون	يهاجرون	
هيئة	حيأت / حيثت / حيات	مع تسهيل الهمزة في الأخيرة
مجتهد	مجتحد	
الأهلي	الثحل	مع تقصير ياء المد
أنهى	أنح	مع تقصير ألف المد
دراسته	دراستحي	مع إطالة الكسرة
منهم	منحم	
بها	بجا	

على خلاف ما سبق، فإن قلب الهاء إلى حاء فيكون بسبب عامل التفصح، فنظرًا لأن الطالب يقلب الحاء إلى هاء كثيرًا، فإن الأمر يشبه عليه حتى يظن كل هاء ينطقها أصلها حاء، فيضع الحاء في غير موضعها. ويلاحظ أن الإبدال بين الصوتين لم يأت في بداية الكلام في أي مثال، وإنما يأتي في وسط الكلام أو عند الوقف، وهو ما يشير إلى أن هناك تقصيرا في التمييز بين نطق الصوتين من المعلم. والعلاج يكون بالانتباه إلى الكلمات التي تحتوي على أحد هذين الصوتين، ولفت انتباه المتعلمين إليها كتابة مع النطق، والتركيز على تدريبات الثنائيات الصغرى.

إبدال الخاء هاء (الاتفاق في الهمس والترقيق)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
الحاء	الطبعي	احتكاكي	مهموس	مرقق
الهاء	الحنجري	احتكاكي	مهموس	مرقق

الحاء من مخرج غير مجاور للهاء، ولكنه يوافقه في باقي الصفات: الاحتكاك، والهمس، والترقيق. الخاء صوت غير موجود في اللغة التركية، والمتوقع أن يستبدله المتعلم بالعين أو بالكاف، ولكن تحليل الأخطاء التي حدثت فعليا لم يظهر فيها سوى استبدال الخاء بالهاء، لعل الكلمات والتشكيلات الصوتية هي التي أنتجت ذلك الخطأ، ولم تظهر إبدال الخاء

بالصوتين المشاركين له في المخرج الطبقي. ولعل السبب في إبدال الخاء هاء أن الهاء أيسر في النطق من الخاء، ومشاركة لها في باقي الصفات، كما أن الخاء تشبهه بالحاء عند المتعلم؛ لقرب المخرجين، وللتقارب في الرمز الكتابي كذلك.

الصواب	الخطأ	ملاحظات
مختلفة	مهتلفو	مع إبدال التاء المربوطة واوًا
خلال	هلل	مع تقصير ألف المد

إبدال العين همزة (قرب المخرج، والاتفاق في الترقيق)

	المخرج	طريقة توزيع الهواء	الجهر والهمس	الترقيق والتفخيم
العين	الحلقي	احتكاكي	مجهور	مرقق
الهمزة	الحنجري	انفجاري	مهموس	مرقق

صوت العين غير موجود في اللغة التركية، لذا يستبدله المتعلم بأشبه صوت له في لغته، وقرب المخرج هو العامل الأساس في ذلك الإبدال لا مجرد الترقيق، فمحاولة إخراج صوت من المخرج الحلقي لا يتأتى لأكثر متعلمي اللغة العربية من غير أهلها، فيلجأ إلى صوت أعمق مخرجًا ويمكنه نطقه ببسر، وهو الهمزة، فالصوت الحلقي الآخر وهو الخاء لا يوجد كذلك في التركية، كما أن المخرج التالي له من جهة الفم، وهو المخرج الطبقي، فيه الخاء، وهو غير موجود في التركية أيضا، وفيه الغين، وهو صوت مرشح - نظريًا وفق التحليل التقابلي - ليكون بديلا عن العين؛ للاتفاق في الصفات الأساسية، ولكن الجرس السمعي لكلا الصوتين مختلف اختلافًا بيّنًا، وهذا ما يجعل الإبدال بين العين والهمزة سائغا للمتعلم، وهو إبدال معروف في كل اللغات الإندوأوربية، حيث تخلو تلك اللغات من صوت العين فتقلبه همزة في كل أحواله. وعدم وجود الهمزة في التركية لا يقف حائلا أمام هذا التبادل، فصوت الهمزة وإن لم يكن ضمن أصوات الأبجدية التركية، إلا أنه مستعمل في كثير من الكلمات، الأصيل منها والدخيل. وهذه أمثلة من هذا الخطأ:

الصواب	الخطأ	ملاحظات
علم	إلم	***
العليا	الألية / الثلية	
وشاع	وشأ	**
الشرعية	شرئية	مع حذف ال التعريف
فالجامعية	فالجامئية	*

وضعت	وضأة	مع إبدال التاء المفتوحة لتاء مربوطة
العصر	الأصر	
عنها	انها/ أنهي	

إبدال الهمزة عينا (قرب المخرج والاتفاق في الترقيق: التفصح أو المبالغة في تحقيق الهمز)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
أنقرة	عنكر	مع حذف التاء المربوطة
أبناء	ابنُع	** مع تقصير الحركة الطويلة
الاختلافات	العختلفت	مع تقصير الحركات الطويلة
الابتدائية	الإبتداعية / ابتدعية	مع تقصير الحركة الطويلة
يؤديها	يوعديها	مع إطالة الضمة لواو مد
الأمم	العمم	
الأفراد	العفراد	

أما الإبدال العكسي، وهو إبدال الهمزة عيناً، فهو من إما من قبيل التفصح، فكثرة قلب العين همزة في الأمثلة التي يتعرض لها الطالب، تجعله يظن أصالة العين في كثير من مواطن الهمزة، فيقلب تلك الهمزة عيناً خطأ وتفصحاً. وإما أن يكون بسبب المبالغة في تحقيق الهمزة وإظهارها، وهذه هي الظاهرة المعروفة في اللهجات العربية القديمة بالنعنة¹. وعلاج هذا الخطأ مثل الأخطاء السابقة: الاهتمام بالإملاء المنظور، والإكثار من تدريبات الشناتيات الصغرى، والعناية. وما ذكره الباحث حول علاج الإبدال بين صوتين متفقين في المخرج، يقال عن علاج الإبدال بين صوتين من مخرجين مختلفين، من حيث التركيز على التدريبات الصوتية الثلاثة: التعرّف، والتمييز، والتجريد. والاهتمام بالنطق السليم من المعلم دون تقعر، وربط شكل الحرف كتابياً بقيمته الصوتية سماعياً عن طريق الاهتمام بالإملاء المنظور في المستويات الأولى من التعليم.

¹ انظر: فصول في فقه العربية 137.

سادسا: الإبدال المركب بين الأصوات

إبدال الطاء دالا (ترقيق يتبعه جهر)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
مواطن	موادن	أبدلت الطاء تاء ثم جُهرت فتحولت إلى دال
أقطار	أقذار	أبدلت الطاء تاء ثم جُهرت فتحولت إلى دال

صوت الطاء غير موجود في اللغة التركية، لذا يميل المتعلم إلى إبداله تاء، كما مر بنا من قبل، لكن في الأمثلة التي معنا لا يكتفي المتعلم بذلك، وإنما يجهر هذه التاء فيُبدل دالا، وهذا الجهر يبدو أنه بسبب مجاورة أصوات أخرى مجهورة، كالميم والواو وألف المد والنون في (مواطن)، وكالهزمة وألف المد والراء في (أقطار).

إبدال الدال طاء (همس يتبعه تفخيم)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
دراسته	طراسته	أبدل الدال تاء ثم أدخل عليها التفخيم
فالمتوسطة	متوصدة / فالمتوصد	أبدل الدال تاء ثم أدخل عليها التفخيم، مع حذف الفاء وال التعريف في الكلمة الأولى،
بالدراسات	بطرست / بالطراساة	
دون	طون	
بعض الدول	بعضطول	مع الفصل الخاطئ
بالمدارس	بلمطارس	
ازدحام	اذطحام	

في الأمثلة السابقة حدث إبدال عكسي، حيث حوّل المتعلم صوت الدال إلى طاء، وهذا الإبدال حدث على خطوتين، أولاها تحويل الدال إلى تاء عن طريق همسها، وهذا الإبدال من الدال إلى التاء شائع في التركية، ثم تفخيم التاء لتحويل إلى طاء، وهذا لا يكون إلا عن طريق التفصح، فصوت الطاء غير موجود في اللغة التركية على عكس التاء، ولذلك فإن إبدال الطاء إلى تاء يكون إبدالا مفهوما عن طريق التدخل اللغوي، أما إبدال التاء إلى طاء فلا يكون إلا من باب التفصح، أو بسبب مجاورة أصوات مفخمة، وهذا موجود في بعض الكلمات مثل (بعض الدول) و(توقد)، ولكنه غير

متوفر في أكثر الأمثلة، كما أن تكرار تحويل الدال إلى طاء يفيد بأنه ليس خطأ عابراً، واحتمال قلة الدقة من المعلم في نطق صوتي الدال أو الطاء احتمال قائم لا يمكن إغفاله.

إبدال الضاد ذالا (تحولت الضاد إلى طاء، ثم رُققت)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
الحاضر	الحذر	مع تقصير الحركة الطويلة

سبق الحديث عن نطق الضاد طاء بسبب التوهم، وزاد هاهنا ترقيق الطاء فصارت ذالا، ساعد على ذلك عدم وجود صوت الطاء في اللغة التركية، وفي المثال المذكور نجد إحاطة الصوت بالحاء والراء المسبوقه بكسر، وكلاهما مرقق، مما جعل ترقيق الطاء إلى ذال أمراً يسيراً.

سابعاً: حذف الأصوات

إخفاء العين وسط الكلمة (تدخل لغوي ظاهر)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
تبعه الصحابة	تبه صحبت	
نوعان	نوان / نواني	
التعليم	الطاليم / الطالم	مع إبدال التاء طاء، وتقصير ياء المد
الجمعيات	الجميات	

صوت العين غير موجود في اللغة التركية، وسبق بيان أن المتعلم التركي يقوم بتحويلها إلى همزة. وفي بعض الأحيان يقوم الناطق التركي بإخفاء صوت العين، وهو ما أنتج هذه الأخطاء المذكورة في الجدول السابق، فالطالب كتب ما ينطقه بالفعل، وهو حذف العين.

حذف الهمزة من آخر الكلمة (تدخل لغوي)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
والهواء	والهوَ / والخوا / واهو	في الأولى تقصير الحركة الطويلة مع حذف
كالماء	كلما / كلم / كل مأ / كل مع	مع الفصل الخاطئ
بلا استثناء	بِلْ استغنى	معها تقصير حركة (بلا)، وإبدال التاء فاء

الناطق التركي لا يجد صعوبة في النطق بصوت الهمزة، بل ينطقه واضحاً في كثير من الكلمات، وينطقه بديلاً عن بعض الأصوات كالعين، ومع ذلك فهو يميل إلى تحويل الهمز في أول الكلمة إلى صائت - طويل غالباً - كما يميل إلى تسهيل الهمز أو إسقاطها في كثير من المواضع، خاصة إذا وردت في أواخر الكلمات، ولعل هذا ما دعا واضعي الأبجدية التركية الحديثة إلى عدم إدراج رمز كتابي لصوت الهمزة، وتأكيدهم على أنه غير موجود في أبجدية اللغة التركية. ولهذا فمن غير المستغرب أن يهمل المتعلم التركي نطق الهمزة المتطرفة أو كتابتها في كثير من الكلمات العربية، كما في الأمثلة السابقة، وهذا الخطأ يعدّ من قبيل التدخل اللغوي. ويحتاج إلى تحقيق المعلم لنطق الهمز في مواقعها المختلفة من الكلمة، ومزيد انتباه لنطق الطلاب له.

حذف التاء المربوطة عند الوقف (إبدالها إلى صائت قصير أو طويل)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
أنقرة	أنقرا / عنكر	مع إبدال الهمزة عيناً، وتحويل التاء المربوطة فتحة قصيرة في الكلمة
السباحة	السباح	
فرصة	فرص	
زكاة	زكا	
المرحلة	المرحل	
الحكومية	الحكومي	
الابتدائية	البتدئي /	مع إبدال الدال ضاداً
فالثانوية	في الثانوي /	مع إضافة ياء بعد الفاء، وحذف أل التعريف في الثانية
الجامعية	الجامع - الجمعي	مع حذف ياء النسب في الأولى، وتقصير الحركة الطويلة في الثانية
المساواة	مصوا	مع حذف ال التعريف، وتقصير الحركة الطويلة بعد السين، وقلب

صوت الهاء كما مرّ صوت حنجري، احتكاكي مهموس مرقق، وطريقة نطقه تشبه إلى كبير نطق الصوائت، فبجانب أن الصوائت كلها مجهورة، فالجری النطقي يكون مفتوحاً عند نطق الهاء، لا يقابل الهواء بأي عائق بعد تجاوز للحنجرة، وهو ما جعل الخليل بن أحمد رحمه الله يجعل الهاء هوائية، أو هاوية، مع الواو والألف والياء؛ لأنها هاوية في الهواء لا يتعلق بها شيء¹.

¹ انظر: محاضرات في علم الأصوات 136.

من أجل ما سبق، فإبدال الهاء بصائت في آخر الكلمة خطأ غير مستغرب. ومعلوم أن التاء المربوطة تُنطق هاء عند الوقف، لذا يتوهم الطالب أن هذه الهاء صائت طويل، ومن ثم يقوم بتقصيره. وقد يكون هذا التوهم سببه قلة عناية المعلم بتحقيق نطق الهاء عند الوقف على التاء المربوطة؛ يؤيد هذا الاحتمال ورود نماذج لأخطاء حذف فيها الطلاب التاء المفتوحة المتطرفة، في مثل: تحويل (اختلافات) إلى (اختلف). وعلاج ذلك الخطأ يحتاج إلى عناية المعلم بنطق الكلمة مرة بتحقيق نطق التاء المربوطة كما في حال الوصل، ومرة في حال الوقف بالهاء مع تحقيق نطقها.

ثامنا: زيادة هاء السكت آخر الكلمة

الصواب	الخطأ	ملاحظات
الريف	الريفة	
ذلك	ذلكه / ذالكه	مع إثبات رمز الصائت الطويل في الكلمة الثانية، وهو هنا خطأ كتابي
في البيت	في البيته	لعل الوقف على التاء بالسكت كان أشد من المعتاد عند الإملاء
ناحية	ناحيّس	لعل السكت من الأستاذ كان أشد من اللازم
العليا	العليه / العلية	مع تقصير ألف المد إلى فتحة
أخرى	أخره	مع تقصير ألف المد إلى فتحة
انتقل	انتقلة	

هذا الخطأ على العكس من الخطأ السابق، فهنا يقوم المتعلم بإضافة هاء سكت في ختام الكلمة، فاشتباه الهاء مع الصائت القصير يعمل بشكل مقلوب، يتوهم المتعلم وجود هاء في غير موضعها، ومثل الخطأ السابق، فيبدو أن للمتعم دوراً في هذا الخطأ، يحدث عند الوقف مع الخلط بين الهاء والصائت، أو زيادة تحقيق الصامت الموقوف عليه أكثر من اللازم، يؤيد هذا الاحتمال أن أكثر الأخطاء السابقة حدثت عند الوقف على صوت من أصوات السكت (فحثة شخص سكت)، والتي يحتاج الناطق بها إلى إخراج باقي النّفس عند نطقها ساكنة. وكما أن إهمال السكت مع تلك الأصوات يجعلها تشتبه بغيرها، فإن زيادة همسها أكثر من اللازم يجعل المتعلم يتوهم وجود صائت قصير أو هاء بعدها. أما الأمثلة الثلاثة الأخيرة، والتي لا يوجد في آخرها صوت من أصوات السكت، فظاهر أن المعلم لم يقف على تلك الأصوات بالسكون، وإنما وقف عليها في الإملاء متبوعة بالصائت (فتحة قصيرة أو طويلة)، فاشتبه ذلك الصائت بالهاء عند المتعلم، والأولى نطق الكلمة مرة متحركة ومرة ساكنة؛ حتى يزول ذلك الوهم عند السامع.

تاسعا: القلب المكاني بين بعض الأصوات (توهم)

الصواب	الخطأ	ملاحظات
شاع	شعا	
والهواء	والهواء	

عدم وجود الصوائت الطويلة في كلمات اللغة التركية الأصلية؛ يؤدي إلى اختلاط لدى بعض الطلاب، فلا يميزون موضع الصائت إن كان قبل الصامت أم بعده، وخاصة إن كان ذلك الصامت صوتاً حنجرياً أو حلقياً، ولهذا وجدنا بعض الأخطاء القليلة التي حدث فيها قلب مكاني، كالمثالين السابقين. وعلاجها يكون بتحقيق الصائت وإعطائه حقه الزمني عند النطق به، مما يجعل الطالب يميز مكانه من الصوت الصامت.

عاشرا: الفصل الخاطئ

الصواب	الخطأ	ملاحظات
في الماضي	فلماضي	الخطأ في كتابة حرف الجر بسبب تقصير الحركة الطويلة
في الحاضر	فلحاضر	
في الغالب	فلغالب	
المدن	أل مدن	
قرر الإسلام	قرر أل إسلام	
منهم	من هم	
من التعليم	منل التعليم	
بين التعليم	بينتعليم/ بينت تعلم	
كالماء	كلماء/ كل الماء/ كا الماء/	
والهواء	ول هو	
في بيته	فبييته	
من بلد	منبلد	
كل مكان	كلمكان	
انتقل	ان تقل	
طلاب العلم	طلبل العلم	

فكثّر	فك ثر	
وانتشرت	ون تشتت	
مبدأ المساواة	مبدئ مساوات	

الفصل الخاطئ في الكتابة خطأ شائع عند المتعلمين المبتدئين، العرب وغير العرب¹، وفي مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها ينتج هذا الخطأ نتيجة عدة عوامل، بعضها يتعلق باختلاف المقاطع الصوتية بين اللغة العربية وغيرها، وأحيانا يتعلق بظواهر فوق فونيمية، كالنبر والتنغيم. وتتميز حدود الكلمات يكون أيسر في عملية القراءة، لكنه يكون أصعب في ممارسة مهارة الاستماع، وفي حال حدوث أي خطأ في معرفة حدود الكلمات سماعيا، فهذا سينعكس سلبا على مهارة الكتابة مباشرة.

من أسباب شيوع الفصل الخاطئ، حرص المعلمين على نطق الكلمات مقسمة وفق المقاطع الصوتية ببطء أكثر من اللازم؛ تيسيراً على الطلاب، وهذا مفهوم بل مطلوب في كثير من الأحيان، ولكن كيفية نطق تلك المقاطع في غاية الأهمية، فكل صوت في أية لغة له زمن لا يتجاوزه، والتمييز بين الكلمات عند نطق تلك المقاطع يكون على هيئة سكتة خفيفة، يسميها علماء الأصوات بفونيم المفصل، وأذن ابن اللغة الأصلي يدرك ذلك جيداً على عكس متعلم اللغة من غير أهلها².

وعلاج مثل هذا النوع من الأخطاء يكون بالعناية بالإملاء المنظور، وفي حال لجوء المعلم للتمييز بين المقاطع الصوتية بإبطاء نطق الكلمة أكثر من اللازم، عليه عقب ذلك أن يقوم بنطق الكلمة كاملة، فكلمة مثل (أكرمناه)، يحتاج المعلم إلى تقسيم نطقها أمام المتعلمين إلى مقاطعها الصوتية (أَكْ - رَمْ - نَا - هُ)، لا بأس بذلك عند عرض الكلمة للطلاب لأول مرة أو عند إملائها، ولكن بعد نقطتها مقسمة، على المعلم أن ينطقها كاملة دون وصلها بغيرها من الكلمات. وتزداد الحاجة لذلك إن كان المقطع الصوتي يتكون من آخر كلمة وأول كلمة أخرى، نحو (من الذين)، فمقاطعها الصوتية (م - نَلْ - لَ - ذِي - نَ)، حينئذ على المعلم إن اضطر إلى نطق المقاطع مقطعا مقطعا لأي سبب، عليه أن يعود فينطق كلمة (من) وحدها وكلمة (الذين) وحدها.

¹ انظر: التطور اللغوي، رمضان عبد التواب 145-147.

² انظر: الصوت اللغوي 231-232، والتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء 31-32.

وأخطاء الفصل الخاطئ عادة ما تحتفي شيئاً فشيئاً عند المتعلم، شريطة الاستمرارية في ممارسة أنشطة القراءة والكتابة، حيث يؤدي ذلك إلى رسوخ شكل الكلمات المختلفة في أذهان الطلاب.

ومن وسائل علاج أخطاء الفصل الخاطئ، تدريب الطلاب على الفصل الصحيح عن طريق ابتكار ألعاب لغوية مناسبة، وقد عمدت ذات مرة إلى كتابة جمل كاملة متصلة دون فصل، وطلبت من الطلاب التباري في فصل تلك الجمل إلى كلمات، كتابياً أولاً ثم سماعياً، فأدوا التدريب بتفاعل جيد، حتى الضعاف منهم. وتكرار مثل تلك الألعاب سيسهم دون شك في تنمية حساسية الطلاب للفواصل الصحيحة بين الكلمات عند الكتابة، إملاءً أو إنشاءً.

حادي عشر: طفرات نادرة لا تحتاج لتعليل

الصواب	الخطأ	ملاحظات
والأفراد	والاثراد	
يلتحق	يلتحد/ يلتحب	
يُطالب	يتاله	
مراحل	مراحب	

بجانب الأخطاء الصوتية التي مرّ بياها، والتي يوجد لكل منها تفسير، فقد وجدتُ أخطاء استعصت على التفسير، مثل الأخطاء السابقة، فلا يوجد مبرر صوتي تنقلب فيه الفاء إلى همزة، ولا القاف إلى دال أو باء، أو الباء إلى هاء، كما لا يوجد مبرر صوتي لإبدال اللام بباء، إلا أن تكرار ذلك الخطأ الأخير في كتابات عدد من الطلاب، يشي بأن هناك تقصيراً ما في نطق المعلم، فاللام والباء كلاهما صوتان موجودان في اللغة التركية. ومثل هذه الأخطاء – في الغالب – ما هي إلا طفرات لا يُعَوَّل عليها، ولا تحتاج إلى الوقوف عندها طويلاً، فليس مطلوباً من المعلم التوقف عند كل خطأ فردي في الكتابة وقع من طالب غير منتبه، بل يكفي لفت نظره إلى الخطأ، والزمن واستمرارية التعلم وحدهما كفيلاً بعلاجها.

خاتمة

تناول هذا البحث تحليل الأخطاء الكتابية الناشئة عن أخطاء صوتية، لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية الإلهيات جامعة كارابوك، في العام الدراسي 2024-2025م.

وقد أظهرت الدراسة النظرية التقابلية بين أصوات اللغتين إلى وجود تشابه في ستة عشر فونيمًا صامتًا، في حين انفردت اللغة العربية بأثني عشر فونيمًا، وانفردت اللغة التركية بخمسة فونيمات. وأشارت الدراسة إلى أن التشابه بين الصوامت لا يعني التطابق، كما هو الحال في صوتي الغين والكاف. كما أن الأصوات التي تنفرد بها العربية ليست كلها صعبة على المتعلم التركي، كالهزمة مثلاً التي ينطقها التركي بالفعل في كثير من السياقات. وعلى ذلك فالدراسة التقابلية افترضت أن المتعلم التركي سيجد صعوبة في نطق الأصوات الأسنانية والحلقية واللهوية.

وأما الصوائت فهي ستة في العربية، وثمانية في التركية، والصوائت العربية الثلاثة القصيرة موجودة في التركية، وأما الثلاثة الطويلة فهي غير موجودة في التركية، ولكنه ينطقها في بعض السياقات. وعلى ذلك تفترض الدراسة التقابلية أن المتعلم التركي قد يجد صعوبة في نطق الصوائت الطويلة، ويخلط بينها وبين الصوائت القصيرة.

اتضح من تحليل كتابات الطلاب، أن أخطاءهم التي ترجع لأسباب صوتية تمثلت في:

- تقصير الصوائت الطويلة.
- إطالة الصوائت القصيرة.
- إبدال الصائت الطويل بصوت آخر صامت أو صائت.
- الإبدال بين صوتين من مخرج واحد.
- الإبدال بين صوتين من مخرجين مختلفين.
- الإبدال المركب بين صوتين، حيث يحدث الإبدال على مرحلتين.
- حذف بعض الأصوات.
- زيادة هاء السكت آخر الكلمة.
- القلب المكاني.
- الفصل الخاطيء.

وقد أكد تحليل الأخطاء الكتابية التي وقع فيها المتعلمون فعلاً؛ على وجود بعض الأخطاء التي أشار إليها الباحثون قبل ذلك، كما أظهر أنواعاً أخرى من أخطاء الإبدال بين الأصوات لم يشر إليها الباحثون السابقون.

أما أسباب تلك الأخطاء، فقد كان أهمها:

- التدخل اللغوي
- المبالغة في التفصح
- أخطاء السمع، وقلة الانتباه من بعض المتعلمين
- قلة العناية من بعض المعلمين بالجانب الصوتي

وقد اقترح الباحث عددًا من الحلول لعلاج تلك الأخطاء الصوتية، ذكرها في مواضعها داخل هذا البحث، ومن أهمها:

- الاهتمام بالإملاء المنظور، خاصة في البدايات؛ للتخلص من أثر التدخل اللغوي قدر الإمكان.
- الاهتمام بتكامل المهارات، فلاستماع يؤثر في المحادثة والقراءة، والمهارات الثلاثة تؤثر حتمًا في مهارة الكتابة.
- الاهتمام بالتدريبات الصوتية المختلفة: التعرف، والتمييز، والتجريد.
- الاهتمام بتدريبات الثنائيات الصغرى بين الأصوات التي ظهرت فيها أخطاء المتعلمين، والتي تشتبه على المتعلمين في جرسها السمعي أو في شكلها الكتابي.
- النطق الجيد للأصوات، مفردة ومركبة في السياق الصوتي، في نصوص تشتمل على تلك الأصوات، والاهتمام بتنبيه المتعلمين للمواطن التي يكثر فيها الخطأ. مع الحرص على عدم الوقوع في التقعر الزائد؛ حتى لا يعسر المعلم عملية التعليم بدلا من تيسيرها.
- ربط الذاكرة السمعية للكلمات بالذاكرة البصرية، ويكون ذلك بالاستماع المتكرر إلى نصوص عربية مناسبة مع النظر إلى صورتها المكتوبة في ذات الوقت، سواء النصوص المقررة أو غيرها. وعدم قصر الاهتمام بنطق الطلاب للأصوات في دروس التدريبات الصوتية فقط.
- عناية المعلمين بمعرفة مبادئ الأصوات العربية وصفاتها؛ حتى يتمكن من تشخيص الأخطاء التي يقع فيها طلابه ومن ثمّ يتمكن من علاجها بأيسر السبل.
- علاج الأخطاء الصوتية عن طريق ألعاب لغوية مناسبة.

المراجع:

- أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، د. سهل درشوي (Derşevi, Sehil. Ankara: İlahiyat, 1. Basım2022).
- أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، جامعة أم القرى، ط أولى 1423 هـ
- الأصوات اللغوية في التركية والعربية، دراسة تقابلية، أمر الله إيشلر، مجلة جامعة الملك سعود، مج 16، ص 33-54 (1424 هـ / 2004م)
- إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، الرياض 1435 هـ
- الألفاظ العربية في المعجم التركي، دراسة لغوية، هاني إسماعيل رمضان، Journal of Academic Research in Religious Sciences, Volume 20, Number 2, 2020
- تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، محمد أبو الرب، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد 34، العدد 2 (2007م).
- التطور اللغوي، مظاهره وعلمه وقوانينه، د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط الثالثة 1417هـ/1997م
- التقابل اللغوي للنظام الصوتي بين أصوات اللغة التركية الحديثة وأصوات اللغة العربية من منظور علم التقابل اللغوي، نجمي ساري، 2025, 13(1): 205-224, doi: 10.33931/dergiabant.1646185
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مجموعة مقالات من تعريب وتحرير محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، الرياض، الطبعة الأولى 1402 هـ (1982م).
- دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 1418هـ/1997م
- شرح المفصل لابن يعيش، القاهرة، طبعة بلا تاريخ.
- صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك، دراسة تقابلية، هاني إسماعيل رمضان، معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير هاني إسماعيل رمضان (إسطنبول: أكدم، 2019)، 124
- علامات اللفظ العربي في معجم الخليل بن أحمد الفراهيدي، د. أحمد طه رضوان، منشور ضمن كتاب المؤتمر العلمي الثامن لكلية دار العلوم بالفيوم 2006.
- علم الأصوات، د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، 2000 م

علم الصوتيات، د. عبد العزيز أحمد علام، د. عبد الله ربيع محمود، مكتبة الرشد، الرياض، 1425هـ/2004م

فصول في فقه العربية، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السادسة 1420 هـ / 1999م

محاضرات في علم الأصوات، أحمد طه رضوان، المدينة المنورة 2018م.

المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة ط الثالثة 1417هـ/1997م.

معجم الدوحة التاريخي للغة العربية خصائصه المعجمية وفوائده البحثية

ربيع محمد محمد حفي¹

ملخص

ما يزال نهر المعجمية العربية يجري بما ينفع الناس ويمكث في الأرض، فهاهو معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مثال غير أخير على هذا التنامي المحمود في التصنيف المعجمي العربي، وقد جمع بين حسني الشكل والمضمون، فواكب التطور التكنولوجي وأحدث طرق الصناعة المعجمية الحديثة، فصدر في صورة إلكترونية قشبية، أما من حيث المضمون فقد أخذ بالمنهج التاريخي، هذا المنهج الذي يرصد ألفاظ اللّغة ومعانيها التطوّريّة في مراحل استعماها المختلفة، ولطالما رافق الشراء المعجمي العربي على الدوام دراسات معجمية اجتهدت في فحصه وصفيا وتاريخيا ومنهجيا ونقديا، وعلى هذه السنة الحميدة يسير هذا البحث تسديدا للنظر وإرشادا للسالكين، إذ يهدف البحث إلى بيان الخصائص التي امتاز بها هذا المعجم، كما يسعى إلى تَفْصِي الدور الذي يمكن أن يسهم به المعجم في تطوير البحوث العلمية، ورغد مصادرها، وأدواتها، ورفع مستواها.

وأبرز النتائج التي انتهى إليها البحث تمثلت في تحديد الخصائص الرئيسة لمعجم الدوحة التاريخي، وهي التاريخية، والتأثيرية، والسياقية، والموثوقية، والانفتاحية، وتتعدّد أوجه الإفادة من المعجم كتمكين الباحثين من فهم التغيرات الدلالية للألفاظ العربية على مدى أكثر من ثمانية عشر قرناً على الأقل. وتوفير عددٍ من المعاجم الفرعية التي تفتقر إليها المكتبة العربية؛ واستثمار البرامج الحاسوبية الخادمة للمشروع؛ ولهذا كله مردوده الوفير في حقول معرفية كثيرة منها اللساني، والشرعي، والعلمي، والفلسفي... إلخ.

الكلمات المفتاحية: المعاجم - الدوحة التاريخي - الخصائص المعجمية - الفوائد البحثية.

¹ كلية الإلهيات جامعة كارابوك rabiemohamedmefny@karabuk.edu.tr

آنست من جمهرة الباحثين عزوفا وأحيانا نفورا عن ارتياد المعجم التاريخي والاعتماد عليه في بحوثهم، رغم ما يزخر به المعجم العربي قديما وحديثا من ثروة هائلة مضمونا وصناعة، قال هاورد (Jan Haywood) "إن العرب في مجال المعجم يحتلون مكان المركز سواء في الزمان أو المكان بالنسبة للعالم القديم أو الحديث وبالنسبة للشرق أو الغرب"،¹ فهل يعرف باحثونا كم الثروة المعرفية المكتنزة في معاجمنا العربية عامة ومؤخرا المعاجم التاريخية؟ إن الاستبيان الملحق بآخر البحث، والذي بلغ نسبة الطلاب المشاركين فيه من طلاب الدراسات العليا المتخصصين في اللغة العربية والدراسات الإسلامية 84% هذا الاستبيان كشف عن جملة من الحقائق الصادمة:

أولاً: نسبة 46% من العينة معرفتهم بالمعاجم التاريخية معدومة أو ملتبسة

ثانياً: 60% من العينة معرفتهم بالخصائص المعجمية للمعاجم التاريخية منعدمة أو طفيفة

ثالثاً: بلغت نسبة من يعرفون الفوائد العامة للمعاجم التاريخية 48% و 32% معرفتهم بها محدودة و 19.6% يجهلونها كلي

رابعاً: جاء مدى الاستعمال للمعاجم التاريخية منخفضاً للغاية، إذ حصلت نسبة دائماً وغالباً على 17%

خامساً: المعجم الأكثر استخداماً بين طلاب الدراسات العليا كان معجم الدوحة التاريخي بنسبة 32.3%

إشكالية البحث:

كشفت لنا نتائج الاستبيان السابق عن إشكالية البحث الرئيسة، والمتمثلة في أن فكرة التأريخ للألفاظ العربية ودلالاتها ما تزال بعيدة عن متناول الباحثين، لا يأنسون لها ولا يفيدون منها حق الاستفادة رغم أهميتها، ولم تتعزز تلك القناعة لدى من نتائج الاستبيان وحسب، بل من الملاحظة المباشرة لطلابنا في الدراسات العليا، ولموضوعات رسائلهم، فما أسباب ذلك؟

الجهل بخصائص المعاجم التاريخية وفوائدها البحثية، والطبيعة البشرية تنفر مما تجهله، وتأنس لما تعلمه، وقد قيل من عرف أنس ومن جهل استوحش، من ثم ندر استعمال طلاب الدراسات العليا للمعاجم التاريخية. جدة المعجم فقد صدر معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مكتملاً في 22 من ديسمبر 2025م.

لم يدرس المعجم بعد دراسة وافية، ولم تنهض المؤسسات الأكاديمية العربية والإسلامية بإدراج المعجم ضمن مكتباتها البحثية الإلكترونية، في حين أن جامعة كورنيل الأمريكية، وجامعة بريتيش كولومبيا الكندية قد أدرجا معجم الدوحة في مكتبتهما الإلكترونية²!

¹ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، 2 ط (القاهرة: عالم الكتب، 2000). 27

² معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، "جامعتان من بين الأفضل عالمياً"، 2026،

من جوهر الإشكالية السابقة تدرج الأسئلة الآتية:

ما المقصود بمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية؟

كيف نشأة المعاجم التاريخية؟

ما أهم خصائص معجم الدوحة التاريخي للغة العربية؟

كيف يسهم معجم الدوحة التاريخي للغة العربية في تطوير البحوث العلمية؟

أهداف البحث، ومنهجه، وهيكله:

يسعى هذا البحث إلى التعريف بمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية، وبخصائصه، وما يمكن أن يوفره للباحثين والمختصين من آفاق علمية متنوعة وثرية، وقد عَوَّلَ البحث على المنهج الوصفي لتحقيق هذه الغاية عبر فحص ما ورد في مقدمة المعجم واختبار مواده ومدونته عملياً.

المبحث الأول: معجم الدوحة التاريخي للغة العربية المفهوم، والانتماء.

أولاً: مفهوم المعجم التاريخي:

لا إشكال في ماهية المعجم التاريخي عند العلماء، إنما يعيننا هنا بيان حدوده لمعرفة إطار البحث من ناحية، وكي يتسنى لنا إبراز خصائصه من ناحية أخرى، فماذا نقصد بمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية؟ عرفت الهيئة التحريرية لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية معجمها بأنه "معجمٌ لألفاظ اللغة العربية، يُسجَّلُ تواريخ استعمالها بدلالاتها الأولى، وتواريخ تحولاتها البنيوية والدلالية، مع تحديد مستعملها، وتعزيز ذلك بالشواهد الموثقة." وهذا التعريف رغم صحته، لكنه لا يشير إلى الوضع الراهن والسائد للمعجم، حيث أنه ذائع الانتشار في صورته الإلكترونية؛ لذا نقترح تعريفه بأنه "قاعدة بيانات آلية للوحدات اللغوية العربية موثقة توثيقاً تاريخياً، لرصد تغيراتها في البنية والدلالة عبر الفترات الزمنية المتتابة"، من هذا التعريف نستطيع استجلاء المحددات الرئيسة لهذا الصنف من المعاجم، وهي أربعة:

المعجمية: التي تعني الجمع والترتيب والإيضاح والاستشهاد لمفردات اللغة.

العربية: فهو معجم خاص بمفردات اللغة العربية دون سواها.

التاريخية: فهو معجم يؤرخ لألفاظ اللغة العربية دلالياً وبنوياً.

الإلكترونية: حيث تُعالج الوحدات اللغوية في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية بطريقة آلية، وليس يدوياً كما في المعاجم الورقية، ثم تُعرض مخرجات المعجم في شكل وسائط رقمية، بخلاف المعاجم التقليدية التي تقتصر على

الصورة الورقية، ويغلب عليها السردية، ولئن كان المعجم متوفراً في صورة ورقية، إلا أننا وضعنا هذا القيد في المصطلح والتعريف للأسباب الآتية:

أولاً: أن هذه النسخة الإلكترونية هي محل البحث.

ثانياً: أن النسخة الإلكترونية الوصول إليها متاح من كل مكان، والبحث فيها أيسر، والتكلفة المالية فيها معدومة؛ لأن الدخول إلى موقع المعجم مجاني، ما يضمن الانتشار، ويسر سبل الاستعمال والإفادة من محتوى المعجم وخدماته.

ثالثاً: أن النسخة الإلكترونية تمتاز "بخدمات معجمية كثيرة، كالبحث في البليوغرافيا، وفي المدونة النصية، وفي السياقات، وتقديم مصادر المعجم النصية، والتفشيّة والتأثيلية ببياناتها البليوغرافيا التفصيلية"¹

رابعاً: النسخة الإلكترونية نسخة تفاعلية "تسمح بالاستدراك والتصحيح، ولذلك طوّرت بوابة إلكترونية متميزة ومتعددة الخدمات تستخدم أفضل التقنيات وأحدثها في مجال المعجمية الحاسوبية؛ حيث يجري نشر المواد والمداخل المعجمية أولاً بأول وفق منظومة عمل واضحة المعالم تكشف عن خطّ إنتاج الوحدات المعجمية، ومستويات إنتاجها، ومراقبة جودتها، وكيفية نشرها، وتحديثها. وتقدّم هذه البوابة لزوارها العديد من الخدمات والمعلومات المهمة كالإحصاءات وغيرها."²

خامساً: أن غاية البحث هي حض الباحثين على الاعتماد على المعاجم التاريخية للاستفادة منها بحثياً، وذلك لا يتحقق إلا بتيسير أمر البحث في هذه المعاجم لهم، وإعانتهم على الإفادة منها، والتيسير غاية ملحوظة في تنوع مدارس المعجمية العربية عبر تاريخها الممتد، ومستمد من مقاصد الشريعة الإسلامية يقول I: {يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ} (البقرة: 185). وفي صحيح البخاري عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ، قَالَ: "يُسْرُوا وَلَا تُعْسِرُوا، وَبَسِّرُوا، وَلَا تُنْفِرُوا"³ لكل ماسبق آثارتنا اعتماد النسخة الإلكترونية

ثانياً: الانتماء المعجمي لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية:

نضع بين أيديكم الدوائر التي ينتمي إليها معجم الدوحة التاريخي للغة العربية في شكل توضيحي أولاً، ثم نشفع ذلك بتفصيل وافٍ

سلك علماء العربية في جمع اللغة مسلكين:

¹ "Doha Historical Dictionary of Arabic, "About the Dictionary".

² "Doha Historical Dictionary of Arabic, "About the Dictionary".

³ محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، 1422هـ (دار طوق النجاة، 1862). 25/1.

الأول: نظروا فيه إلى الألفاظ: حيث يجمع اللغويون المفردات ويصنفوها حسب ألفاظها، فترتّب الألفاظ اللغوية على ترتيبٍ معيّن ينظر إلى الحروف التي تتكوّن منها، وهذا النوع يسمى: (معاجم الألفاظ- المعاجم المجنسة).

الثاني: نظروا فيه إلى المعاني: حيث تجمع مفردات اللغة، وتصنف بالنظر إلى معانيها، فيجمعون الكلمات التي تتعلّق بموضوع واحد في موضعٍ واحد، وتُسمّى هذه المعاجم: (معاجم المعاني أو معاجم الموضوعات أو المعاجم المُنبَوّة).

وينتمي معجم الدوحة التاريخي إلى النوع الأول، أي المعاجم اللفظية فالمواد اللغوية فيه مرتبة ترتيباً ألفبائياً، هذا من حيث الترتيب الخارجي، أما داخليا فالمادة اللغوية الواحدة يراعى في ترتيبها التسلسل التاريخي بدأ من الأقدم وانتهاء بالأحدث، وهو معجم لغوي عام، فاللغوي هنا قسيم العلمي أي أن المعجم ينصب اهتمامه على اللغة في عمومها، وإن عرض للمصطلحات العلمية فيإيجاز، ولا يتطرق إلى التفرعات الدقيقة المعروفة عند أهل كل فن أو علم، وسمّة العمومية فيه جعلته لا يختص بطائفة معينة من ألفاظ اللغة العربية، وهو من المعاجم الأحادية أي يستخدم لغة واحدة في المداخل والشرح، فالكلمات وشرحها باللغة العربية فقط.

الدائرة الأضيّق، وهي مرتكز المعجم، وهي أظهر انتمائه المعجمية، هي دائرة المعاجم التطورية، فالمعاجم بالنظر إلى الفترة الزمنية التي يشملها منها ما يصف الثروة اللغوية في مرحلة معينة وهذه تسمى المعاجم التزامنية أو معاجم الفترات ، والنوع الآخر يصف التغيرات التي اعترت الثروة اللغوية في عصورها المتلاحقة، وهذه المعاجم تسمى بالمعاجم التطورية أو المعاجم التاريخية أو التتابعية ، وتُقسم المعاجم التطورية إلى نوعين مُتشابكين

فالمعاجم التأثيلية تولي عناية فائقة للصياغة الأصلية للكلمة والمسماة الأثلة (الأصل) ، من ثم "يركز اهتمامه على أصول الكلمات أو ما قبل تاريخها، وعلى أصولها الحديثة، مما يجعله مقتصرًا على شكل الكلمة دون معناها"¹

وتسمى المعاجم المختصة بهذا الضرب من التتبع العلمي معاجم تأثيلية وقد نشأت قبل المعاجم التاريخية، ثم تداخلت معها، فصار المعجم التاريخي في الغالب يتضمن التأثيل وتاريخ المعنى، كما نرى في معجم الدوحة التاريخي من اسمه ورسمه، فهو ينتمي إلى المعاجم التاريخية التأثيلية، فهو يهتم بتاريخ الدلالة التي اكتسبتها الكلمة، وما طرأ عليها من تغير دلالي عبر الفترات الزمانية المتلاحقة، وكذلك يورد في آخر كل مدخل "نظائر الجذور والمفردات العربية في أحوالها الساميات، وذلك انطلاقًا من واقع انتماء العربية إلى مجموعة اللغات السامية... وقد ألحقت النظائر السامية بمدخل كل جذر حيثما وُجدت تلك النظائر، وكان الاختيار أن توضع في آخر المادة، لا في صدرها، دفعًا للإيجاء

¹ عمر، صناعة المعجم الحديث. 55

بأنّ هذه التّظاهرات تمثّل أصلاً للاستعمال العربيّ وتفرّعاته الدلاليّة.¹ ولا يكتفي المعجم بذكر النظائر السامية بل يذكر في كثير من الأحيان أصل الكلمة.

المبحث الثاني: المعجم التاريخي نشأته وتطوره:

العلوم لا تنمو فجأة، فإنها صارت الماضي تُفسّر كثيراً من إشكالات الحاضر ومنجزاته، "كما أن الوضع الذي وصل إليه العلم في الجيل السابق يقدم نقطة البداية للجيل التالي، وليس هناك علم يتواصل في فراغ دون ارتباط أو اتصال بالعلوم الأخرى، ودون ارتباط بالمناخ العام الذي يشجع العلم أو يسمح به في ثقافة معينة ... وكما يتأثر تقدم العلم بماضية فإنه يتأثر أيضاً بالحيث الاجتماعي لمعاصريه، وبالمقدمات الفكرية السائدة بينهم، كما أن تطبيقات العلم واستخداماته في الأغراض العلمية، وما ينتظره الناس منه قد تكون محددات مهما لا توجهات تطوره وتحولاته،"² لذا يجعل البحث غايته في هذه الصفحات التأريخ لمنبت فكرة المعاجم التاريخية في الغرب، وأصدائها في الشرق، وصلتها باللسانيات التاريخية والمقارنة، ونخص بالذكر الحلقة المفقودة التي تؤرخ للمعاجم التاريخية العربية الراهنة، ربطاً للحاضر بالماضي، والشرق بالغرب، ووصلاً لعلم المعاجم بشقائقه من اللسانيات.

الإرتهصات الأولى لفكرة التأريخ للألفاظ:

كم من فكرة أثمرت فعلاً، وأسالت مداداً، وأنارت درباً جديداً في المعرفة، هكذا كانت فكرة التأريخ للألفاظ التي ولدت من رحم اللسانيات التاريخية والجغرافية والمقارنة التي أحرزت تقدماً ملموساً في القرن التاسع عشر الميلادي، ثم ما لبثت أن غدت المعاجم التاريخية مشروعاً مستقلاً، وفتحة جديداً في المعجمية الحديثة، البداية جاءت حين "توفر للغة وسائل منهجية وإجرائية مكنتها من خوض غمار البحث عن أصول اللغات وخصائصها المميزة وتداخلاتها المتنوعة عبر العصور"³، حيث اكتشفت اللغة السنسكريتية الهندية القديمة، وقورنت بغيرها من اللغات الهندية الأوروبية، وتقدم البحث في الأسر اللغوية الأخرى أيضاً، فبسبب من اللسانيات المقارنة والمنهج التعاقبي بدأ التفكير في عمل معاجم تاريخية للألفاظ "والمعجم التاريخي يدين حقاً لعلم اللغة التاريخي والمقارن، الذي كان العلامة اللغوية الفارقة للقرن التاسع عشر، وقد تداخلت فيه مؤثرات مهمة أدت إلى تشكله وتطوره بالصورة التي

¹ عن المعجم " (معجم الدوحة التاريخي للغة العربية)، تاريخ الوصول: 13 أبريل، 2026.

² روبنز، ر هـ، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ترجمة أحمد عوض (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1997)، 20.

³ محمد رشاد الحمزاوي، "مجلة المعجمية"، تاريخ المعجم التاريخي العربي، 5-6 (1990)، 17.

جرى عليها في اتجاهات مختلفة، منها فكرة الأسر اللغوية، ومبدأ شجرة أنساب اللغات، وانتمائها إلى لغة أم، تفرعت عنها لغات آخر¹، هكذا بدأ التفكير في التأثيل للألفاظ، وتتبع أطوارها عصرًا بعد آخر.

الأعمال المعجمية التاريخية الأوروبية:

الألمان 1854م : وضع الألمان في أوائل القرن التاسع عشر أسس المعجمات التاريخية، فيعد فرانز أوري بواس (Franz Boas) (1858-1942) عالم الأنثروبولوجيا الألماني "من الرواد الأوائل البارزين الذين عملوا على قاموس إغريقي صاغ أول ما بات يعرف باسم الجوهر أو الأصل التاريخي Historical principle للمعجمات: بحيث من الضروري أن يسجل القاموس السيرة الحياتية **life history** أو تاريخ حياة كل كلمة، اعتماداً على الاقتباسات التي تبين متى تم استخدام الكلمة لأول مرة"² هذه الفكرة الواضحة شُرع في تنفيذها عملياً على يد الأخوين جريم ، إذ وضعوا معجم ضخّم للغة الألمانية صدر الجزء الأول منه عام 1854م، ولم يكتمل هذا المعجم إلا بعد مائة عام على صدور جزئه الأول، أي في العام 1954م وبعد أن تعاقب على تحريره وجمع مادته علماء كثيرون³.

الإنجليز 1928م: الإرهصات الألمانية الأولى تبلورت عند الإنجليز في معجم تاريخي صدر مكتملاً عام 1928م إنه معجم أكسفورد التاريخي الذي شرعت فيه الجمعية الفيلولوجية في لندن **The Philological Society of London** استكمالاً للمعجمين سابقين "ومن أبرز خصائص معجم أكسفورد أنه بدأ بصورة عمل جماعي ترعاه جمعية متخصصة، والوقوف على صيغ مفردات الإنجليزية وتطورها، ومستويات استخدامها وتراكيبها، وتطور ذلك كله. كما ضم كل معلومة لغوية تاريخية حول كلمات اللغة الإنجليزية، ومعانيها واستعمالاتها، إذ لم تبق نقطة لغوية تاريخية صحيحة لم يوضحها المعجم"⁴.

الفرنسيون 1992م. خطأ الفرنسيون خطوة أهم حين انتقلوا من مجرد التأثيل للألفاظ إلى الاهتمام بتتبع أطوارها من فترة لأخرى، "فأول معجم فرنسي يلتفت إلى الناحية التاريخية هو المعجم الذي أصدره (إميل ليطري) بين عامي 1863-1872م، الذي عُني عناية متميزة بالجانب التاريخي لظهور الألفاظ وتطور دلالاتها واستعمالها، وتخصيصه فقرة لذلك منفصلة عن تلك المتعلقة بالجانب التأثيلي والاشتقائي، فضلاً عن اهتمامه بسياقات الاستعمال المختلفة

¹ عبيد الله محمد، الصناعة المعجمية والمعجم التاريخي عند العرب (المؤسسة العربية للدراسات و النشر، 2019)، 72.

² محمد، الصناعة المعجمية والمعجم التاريخي عند العرب، 76.

³ بعلبكي رمزي، فقه العربية المقارن: دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية (بيروت: دار العلم للملايين، 1999)، 19.

⁴ علي توفيق الحمد، "الجمعية"، المعجم التاريخي العربي (مفهومه - وظيفته - محتواه، مجلة المعجمية، 5-6 (1990)، 118).

والشواهد النصية ،¹ أمّا المعجم التاريخي الفرنسي (Dictionnaire historique de la langue française) فقد تأخّر صدوره كثيراً؛ إذ نُشرت الطبعة الأولى منه عام 1992م.

المعجم التاريخي العربي نشأة وإنجازاً: هل يعني بدء التأريخ للمعاجم التاريخية من القرن التاسع عشر زماناً وأوربا مكاناً عدم معرفة المعجمية العربية العريقة لهذا اللون؟

الحق نعم، صحيح أن ثمة عناصر تاريخية يمكن الرجوع إليها في التراث اللغوي العربي، ككتب لحن العامة، والتأصيل المعجمي كما في مقاييس اللغة، وبعض الإشارات في كتب فقه العربية مبثوثة هنا وهناك، لكن لم تشكّل هذه العناصر جمعاء منهجاً تاريخياً حقيقياً مكتملاً يؤسس لمعجم تاريخي بالمعنى الاصطلاحي المعروف اليوم، وإنما بزغت فكرة التأريخ للألفاظ العربية متأثرة بهذا الزخم العلمي في أوربا، والتجارب المعجمية الرائدة خاصة الإنجليزية والفرنسية، وإن كانت الألمانية أقدم في النشأة نظراً لانتشار الإنجليزية والفرنسية بين جموع علماء الوطن العربي آنذاك، وبسبب الاحتلال البريطاني والفرنسي للبلاد العربية والاحتكاك الثقافي عبر البعثات العلمية التي ميزت هذا العصر، كل هذا وثرى الاتصال بين اللغويين العرب والإنتاج المعجمي في إنجلترا وفرنسا خاصة، وفي هذا السياق بدأت محاولات تأليف المعجم التاريخي العربي المنشود على النحو التالي:

مشروع أوغست فيشر 1932م: أول من بادر بمحاولة التأريخ للألفاظ العربية هو المستشرق الألماني أوغست فيشر (1865 - 1949م) حين كلفه مجمع اللغة العربية في القاهرة سنة 1932م بذلك، رغبة في تنفيذ المادة الثانية من أهدافه، التي وردت في قرار إنشائه بأن "يقوم بوضع معجم تاريخي للغة العربية، وأن ينشر أبحاثاً دقيقة في تاريخ بعض الكلمات وتغيّر مدلولاتها..."² لكن المحاولة لم تكتمل، نظراً لظروف الحرب العالمية التي حالت دون عودة المؤلف إلى القاهرة، فضلاً عن المشكلات الإدارية والفنية الآخرة، فانهى مشروع معجم فيشر التاريخي للغة العربية إلى مقدمة (في أربع وثلاثين صفحة)، والمواد من أول حرف الهمزة حتى كلمة "أبد" (في ثلاث وخمسين صفحة)، فنشرها سنة 1387هـ/ 1967م في كتاب عنوانه: أ. فيشر. "المعجم التاريخي، القسم الأول من أول حرف الهمزة إلى أبد"³. ومع أن نتاج هذه المبادرة محدود وفقير للغاية، وبعيد عن المأمول في المعجم التاريخي المنشود، إلا أنها أفضت إلى إقناع العرب أنفسهم بأهمية وضع معجم تاريخي للغة العربية.

¹ مجموعة مؤلفين - المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، نحو معجم تاريخي للغة العربية (المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014)، 40.

² حكومة مصر، مرسوم إنشاء مجمع فؤاد الأول للغة العربية والمراسيم المعدلة له ولائحته الداخلية (القاهرة: وزارة المعارف العمومية، 1932)، 4.

³ أ. فيشر، المعجم العربي التاريخي: القسم الأول: من أول حرف الهمزة إلى "أبد" (القاهرة: مجمع اللغة العربية، 1967). تصدير بقلم د. إبراهيم مذكور

ومضى زهاء ستين عاما استسلم فيها فئام من أهل العربية ومؤسساتها لليأس، وأعفوا أنفسهم من وعورة المغامرة، فانصرفوا عن مشروع المعجم التاريخي كلية إلى مشاريع معجمية أخرى أقل كلفة، حتى بادرت جمعية المعجمية التونسية فأحيت ما اندرس، وأخذت بزمام المبادرة.

المشروع التونسي للمعجم التاريخي العربي 1989م: في الرابع عشر من شهر نوفمبر عام 1989م انعقد مؤتمر جمعية المعجمية العربية بتونس لدراسة موضوع المعجم التاريخي الذي أوصى بضرورة البدء في وضع معجم عربي تاريخي، ويؤشر العمل في المشروع بتمويل من الحكومة التونسية في فبراير 1990م. لكن سرعان ما توقف المشروع بعد مدة بسبب انقطاع التمويل، وعدم تفرغ العاملين فيه، لكن هذه المبادرة أسفرت عن أمرين هامين: أولهما: بحوث علمية هامة ممهدة، نشرتها الجمعية في مجلتها، وقطعت بها شوطا في القضايا النظرية والمنهجية للمعجم التاريخي.

ثانيهما: مدونة معجمية مؤرخة للعصر الجاهلي، وهي نصوص منتمية إلى أربعة قرون، من حوالي سنة 200م إلى سنة 600م¹

ثمة محاولتان فرديتان ظهرت للوجود، وهما تكملة المعاجم العربية لدوزي، ومعجم "المرجع" لعبدالله العلامي، ولم نتعرض لهما؛ لأنهما افتقدا لأساسيات المعاجم التاريخية، وأهمها أن تكون مواد المعجم مستقاة من مدونة نصية، تشتمل على نصوص أصلية، ممثلة لكل عصور اللغة العربية تمثيلا حقيقيا، وأن تكون شواهد المعجم مؤرخة وموثقة بدقة، لذا لم نعرض لهذين المعجمين، رغم أنهما اهتديا ببعض ملامح المنهج التاريخي، والخطوة التالية للمشروع التونسي جاءت بعد خمسة عشرة سنة على يد اتحاد الجامعات اللغوية والعلمية العربية، فكيف بدأت وما مآلاتها؟

مشروع اتحاد الجامعات اللغوية والعلمية العربية 2004م: في أبريل عام 2004م اتخذ اتحاد الجامعات العربية قرارا بإنشاء مؤسسة تسمى (هيئة المعجم التاريخي للغة العربية)، تهدف هذه الهيئة إلى إنجاز معجم تاريخي لألفاظ اللغة العربية واستعمالاتها؛ لبيان ما طرأ على مبانيها ومعانيها من تغير عبر الزمان والمكان، ثم ألفت لجنة بدأت اجتماعاتها في سنة 2004م، ووضعت في السنتين التاليتين خطة للتنفيذ وتدريب العاملين. وفي العام 2006م خصص مجمع اللغة العربية بالقاهرة مؤتمرا لموضوع "المعجم التاريخي للغة العربية"²، ولندع لأحد أركان هذه المبادرة وهو الأستاذ

¹ محمد حسن عبدالعزيز، المعجم التاريخي للغة العربية: وثائق ونماذج (دار السلام، 2008)، 236-237.

² عبدالعزيز، المعجم التاريخي للغة العربية: وثائق ونماذج، 402.

الدكتور محمد حسن عبدالعزيز الحديث ليدلي بملاحظاته حول هذه التجربة، قال رحمه الله: "لي عليهما (الاتحاد ولجان المعجم) ملاحظتان أبديهما بصدق وموضوعية، والرائد لا يكذب أهله:

الملاحظة الأولى: تتصل بالطريقة التي يعمل بها الاتحاد، في تقديري أن الاتحاد - بالطريقة التي عمل ويعمل بها الآن في مشروع المعجم - لا يتوقع منه - بحال من الأحوال - أن يضع المعجم التاريخي، فالمعجم الحديث علم وصناعة، علم يقوم على آخر ما أنجزته العلوم اللغوية من معارف، وصناعة تقوم على متطلبات الصناعة وتقنياتها، ويستلزم مشاركة عالية بين اللغويين وغيرهم من العلماء والخبراء في المعلوماتية والمعالجة الآلية للنصوص جمعًا وتحليلًا وتصنيفًا ونشرًا.

والملاحظة الثانية: تتصل باللجنة الرباعية، إن البحوث التي قدمها أعضاء اللجنة، والتقارير التي وضعوها كلها أعمال علمية رفيعة المستوى... لكن مشكلة المشكلات أن هذه البحوث كانت غالبًا ما تبدأ بالنقطة التي بدأ بها البحث في المنهج، لقد أقرت لجنة المعجم النقاط التعريفية الواردة في التصور الذي قدمته للمنهج، والذي خضع المراجعات ومناقشات مستفيضة من أعضاء لجنة المعجم، ومنهم أعضاء اللجنة الرباعية نفسها، ومن ثم ففي تقديري أن اللجنة لم تتقدم كثيرًا في أداء مهمتها، وكنت أتوقع اتفاقاً على المبادئ الأساسية للمنهج بما يمكننا من مناقشة الإجراءات التنفيذية للعمل بالمعجم"¹ وهاتان الملاحظتان تختصران طريقة عمل هذه الهيئة

المعجم التاريخي للغة العربية (معجم الشارقة) 2016-2024م:

انتهت المحاولات السابقة مؤسسية كانت أو فردية إلى التوقف بسبب العوائق التنظيمية، والفنية، والمالية، ثم تبني الشيخ الدكتور سلطان القاسمي أمير الشارقة للفكرة في مؤتمر الشارقة 2006م، ثم أصدر مرسومًا بتأسيس مجمع اللغة العربية في الشارقة عام 2016م² وأسند إليه متابعة المشروع، واستمرار التعاون مع اتحاد الجامعات اللغوية والعلمية العربية، فكانت دفعة قوية، حيث اقتحم الميدان العملي، وتجاوزت المرحلة النظرية، وأرست البنية التحتية اللازمة "فأقام سموه أولًا صرحًا علميًا لاتحاد الجامعات اللغوية العلمية العربية مزودًا بأجهزة العمل بمدينة السادس من أكتوبر، الضاحية الجنوبية للقاهرة. على أرض قدمتها حكومة جمهورية مصر العربية، ورعى جهود الاتحاد في إقامة الجهاز الضروري، إداريًا وعلميًا، على أن يكون العمل تحت مظلة الاتحاد والجانب العلمي والإشرافي في القاهرة،

¹ عبدالعزيز، المعجم التاريخي للغة العربية : وثائق ونماذج. 403

² مراسم الشارقة، "مرسوم أميري رقم (96) لسنة 2016م بشأن إنشاء وتنظيم مجمع اللغة العربية في إمارة الشارقة"، 18 ديسمبر، 2016 ، <https://www.alashj.ae/category/>مراسم.

والجانب التنفيذي بأجهزته العملية، على أرقى مستوى معاصر، وكذا الجانب المالي، في مجمع الشارقة، والكل برعاية سموه شخصياً" ¹، فكان من ثمرات ذلك ما يلي:

إنشاء المدونة العربية الإلكترونية، وتجهيز المنصة الإلكترونية، وتدريب أكثر من 300 باحث في عام 2017م. إعلان بدء التحرير في اليوم العالمي للغة العربية عام 2018م، من مقر منظمة اليونسكو في باريس. إخراج باكورة التحرير المعجمي في 2019م.

صدور الأجزاء الثمانية الأولى من المعجم في 2020م مطبوعاً، فضلاً عن النسخة الإلكترونية.² أعلن عن اكتمال المشروع ورقياً في 127 مجلداً، وإلكترونياً في أواخر عام 2024م، فضلاً عن النسخة الإلكترونية.³ **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية 2013-2025م:**

أرجأنا الحديث عن معجم الدوحة التاريخي إلى هذا الموضع رغم أنه شُرع فيه قبل معجم الشارقة لثلاثة أسباب:

الأول: أن اكتمال العمل في معجم الدوحة التاريخي جاء بعد عام من معجم الشارقة.

الثاني: الارتباط الوثيق بين معجم الشارقة واتحاد مجامع اللغة العربية، الذي تبني فكرة المعجم التاريخي منه الشيخ الدكتور سلطان القاسمي أمير الشارقة في مؤتمر الشارقة 2006م.

الثالث: أن معجم الدوحة التاريخي للغة العربية هو لب البحث، وعنه سيستفيض بنا الحديث عما قريب من حيث خصائصه وفوائده.

في منتصف عام 2011م قدم المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات مشروعاً لتأسيس معجم تاريخي للغة العربية للشيخ تميم بن حمد آل ثاني ولي عهد قطر في ذلك الوقت، واعتمد المشروع رسمياً من قبل دولة قطر، فانطلقت ثلة من العلماء في نقاشات معمقة وندوات متخصصة لوضع الرؤية الأساسية للعمل ولل منهجية المتبعة، وحددت مختلف الجهات التنفيذية والإجرائية التي ستتابع العمل⁴، وتكللت هذه المرحلة "بالأعلان عن إطلاق المشروع في الدوحة في 15 من رجب 1434هـ الموافق لـ 25 من مايو 2013م...وبدأ العمل على إنجاز المرحلة الأولى من

¹ حسن الشافعي، "مقدمة رئيس المجمع"، مجمع اللغة العربية بالشارقة (مجمع اللغة العربية بالشارقة)، تاريخ الوصول: 10 أبريل، 2026،

² حاكم الشارقة يطلق الأجزاء الثمانية الأولى من «المعجم التاريخي للغة العربية»، الشرق الأوسط، 6 نوفمبر، 2020، 23.

³ خبر 53 (المعجم التاريخي للغة العربية)، تاريخ الوصول: 13 أبريل، 2026، <https://almojam.org/news/53>،

⁴ مجموعة مؤلفين - المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، نحو معجم تاريخي للغة العربية (المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014). مقدمة

عزمي بشارة 13

مراحل المشروع من أقدم نصّ عربيّ إلى سنة 200هـ بجمع مصادر المرحلة وتوثيقها وتأريخها وترتيبها وحوسبتها وربط عناوينها بمصادرها الرقمية، وقد أنشأت إدارة المعجم منصّة حاسوبية، واستعانت بعدد كبير من المختصّين في العالم العربيّ لتحرير المداخل، ومراجعتها وتدقيقها قبل أن يعتمدها المجلس العلميّ، وقد انتهت المرحلة الأولى ونُشرت مداخلها ومدوّنتها على بوّابة إلكترونيّة أتيحت للجمهور يوم 10 ديسمبر سنة 2018م، ونُشرت مداخل المرحلة الثانية من المعجم إلى حدود سنة 500هـ، نهاية ديسمبر 2022م¹. وبعد 13 عاما من العمل العلمي المتواصل أنجز مشروع "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية" واختتم رسميا في ديسمبر 2025م²، من استقراء التجارب السابقة وما اكتنفها من عوائق وتحديات، أو حالها من نجاحات، نستطيع الوقوف على عوامل نجاح معجم الدوحة في تجاوز هذه العوائق، وهي بعد توفيق الله Y ترجع إلى الأسباب الآتية: استثمار الأبحاث العلمية والإفادة من التجارب والمبادرات العملية التي دارت حول المعجم التاريخي، وقد امتدت زهاء قرنين من الزمان في الغرب والشرق.

العمل المؤسسي الجماعي القائم على فرق علمية متخصصة منضبطة. انتقاء العلماء والخبراء اللغويين والحاسوبيين المعروفين بخبراتهم الواسعة، لا سيما وبعضهم شارك في بعض التجارب السابقة.

استثمار الأدوات التكنولوجية الحديثة، وتقنياتها وأدواتها الرقمية في البحث، وبناء المداخل المعجمية. بناء مدونة لغوية تاريخية محوسبة واسعة تغطي العصور المختلفة، وتضم ما يقارب مليار كلمة. توفير بنية علمية وتنظيمية وتقنية ضمنت الاستمرارية حتى الاكتمال. توفر الدعم المالي السخي الذي يسر سبل النجاح السابقة.

ولا يعني إعلان اكتمال معجمي الشارقة والدوحة التوقف أو إغلاق باب العمل، بل يشير من الناحية العلمية والفنية، إلى إنجاز البنية التأسيسية الكبرى للمعجم التاريخي الذي يفتح آفاقا رحبة للعمل المعجمي العربي في المستقبل، ولنردف الآن العجز على المصدر لنرى كيف انتقل المعجم التاريخي للعربية من فكرة يحوم المعجميون حول حماها دون ولوج ساحته العملية سنين عددا، إلى منجز علمي راسخ وقابل للتطوير، لنرى كيف انتقل المعجم التاريخي من حلم كاد يستحيل سرايا إلى واقع ملموس، يكفي أن تُطالع ما انتهى إليه رأي مجمع اللغة العربية لترى مصداق ذلك "وقد نحت اللجنة عنه (المعجم الكبير) فكرة أن يكون معجما تاريخيا؛ لأن ذلك يقتضى استقصاء النصوص

¹ معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، "عن المعجم"، د.ت. <https://www.dohadictionary.org/about-dictionary> ,

² معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.. ذاكرة حيّة للفظ العربي"، موسوعة الجزيرة، 18 ديسمبر، 2022.

الشعرية والنثرية في مختلف دواوين الشعر العربي من العصر الجاهلي إلى العصر العباسي بل إلى العصر الحديث، وبالمثل في مختلف الكتب والآثار الأدبية على مر العصور وفي الأقاليم العربية المختلفة، ولا تستطيع أن تنهض بذلك عصبة من العلماء والباحثين، وهو ما تهدد معجم فيشر مع أنه اقتصر فيه على أطوار الكلمات حتى نهاية القرن الثالث الهجري، فما بالنال لو حاول المجمع أن يضيف إلى معجمه الحقب التالية، ومعروف أن كثيرا من الدواوين والآثار الأدبية لا يزال مخطوطا؛ لذلك رأت اللجنة أن تنصرف عن فكرة تأريخ الكلمات¹ لقد عرضنا نبذة مختصرة عن تاريخ إنشاء المعجم التاريخي للغة العربية ليقدر الباحثون مدى أهمية هذا الإنجاز الذي ندعوهم للوقوف على خصائصه وإفادة منه.

المبحث الثالث: خصائص معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

فحص خصائص معجم الدوحة التاريخي للغة العربية يُبرز القيمة الحقيقية للمعجم؛ ويذلل السبل لفهمه، والتعامل معه بكفاءة، وهاكم الخصائص الأساسية للمعجم كما تبنت من مقدمة المعجم نفسه، ومن مطالعتنا لمواد المعجم معانية عملية:

التاريخية:

أبرز خصائص معجم الدوحة أنه معجم يؤرخ لألفاظ اللغة العربية، فمن حيث دلالاتها يهتم ببيان الدلالة الأولى لكل كلمة مؤصلا لها ومتتبعا لتطوراتها عبر العصور، ومحددا لسياقاتها الدقيقة، ومن حيث بنيتها يرصد المعجم الكلمة العربية نطقا ورسمًا وصيغة وتركيبا منذ وجودها حتى اليوم، فهو معجم يرجع باللفظ العربي إلى استعمالاته الأولى في النقوش، متى توافر ذلك، ويقدم معلومات مهمة عن النقش الذي عثر على اللفظ فيه، ولهذه الخصيصة روعي ترتيب استعمالات الكلمة ومعانيها حسب ظهورها التاريخي، وليس ألفبائيا فقط، واقتضت هذه الخصيصة² من المجلس العلمي تقسيم تاريخ العربية إلى ثلاث مراحل كبرى:

المرحلة الأولى: وتمتد من القرن الخامس قبل الهجرة إلى نهاية سنة 200هـ.

المرحلة الثانية: وتمتد من 201 هـ إلى 500هـ.

المرحلة الثالثة: المفتوحة، وتمتد من 501 هـ إلى العصر الحاضر.²

¹ شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما (مطبوعات مجمع اللغة العربية، 1984).

² "عن المعجم" (معجم الدوحة التاريخي للغة العربية)، تاريخ الوصول: 13 أبريل، 2026.

وبهذا ينماز معجم الدوحة عن بقية المعاجم العامة التي لا تراعي التأريخ في منهجها، فمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية. "لا يذكّر لفظاً في شاهد إلا مصحوباً بتاريخ استعماله، المقدر وفق المصادر المتاحة، وقد فصل القول في أنواع التاريخ المعتمد، بين تاريخ استعمالي دقيق، وتاريخ تقريبي، وتاريخ وفاة، وتاريخ تأليف... كما وضع ضوابطاً للتأريخ للألفاظ الواردة في المصادر الوسيطة وغيرها... وبهذا التحديد، يخرج من دائرة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية جميع المعلومات التي لا تتعلق تعلقاً مباشراً بتاريخ الألفاظ ودلالاتها، فليس المقصود وضع موسوعة لغوية تُوغّل في سرد المعلومات الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية، التي تحملها الوحدة المعجمية...؛ لأنّ عملاً من هذا القبيل يتجاوز موضوع المعجم التاريخي، ويحيد عن الهدف المتوخى منه،"¹ وقد أخذت معاجمنا العربية قديمها وحديثها الاعتناء بهذه الجوانب اللغوية ففصلت فيها القول، من ثم تناولها معجم الدوحة بما يتسق وغاياته التاريخية.

ثانياً: التأثيلية:

الخصيصة الأولى والأبرز لمعجم الدوحة هي التأريخ كما أسلفنا، والتأثيل يأتي في المرتبة التالية، فالمعجم يربط ألفاظ اللغة العربية بنظائرها في اللغات "السامية" متى أمكن ذلك "ويعتمد مبدأ تأثيل الألفاظ غير العربية: الدخيلة والمعرّبة عن طريق فحص تاريخها، وتطورها، وأصولها غير العربية بإرجاعها إلى تلك الأصول، وقد أُسند الأمر إلى لجنة من المتخصصين للعودة بها إلى أصولها الفارسية، أو اليونانية، أو اللاتينية، أو الهندية، أو القبطية، أو التركية، أو الأوردية، أو الأمازيغية، أو الصينية، أو الإنجليزية، أو الفرنسية، أو الإسبانية... مستعينة بالمعاجم المختصة بتأثيل الألفاظ المعرّبة من أصول أعجمية لما لذلك من قيمة لغوية وحضارية"². فالتأثيل كما هو واضح يتركز على مبنى الكلمة، والمعنى هنا يبدو تابعاً لتغير المبنى. ومن مقتضياته الاعتراف بالافتراض، وأهم ما يلاحظ على منهج التأثيل في المعجم أنه لم يقف عند حدود النظائر، بمعنى إثبات الألفاظ المناظرة أو الموازنة لما في العربية، ولم يكتف بالعودة إلى الجذور الأولى للاستعمال في النقوش، بل جاوز ذلك لإثبات أو ترجيح أصل للكلمة في إحدى اللغات السامية، فمن الأمثلة التي أصل لها المعجم كلمة (أثير) حيث أرجع أصلها إلى اليونانية فقال "أثير: هُوَ عِنْدَ الْقَدَمَاءِ: جَوْهَرٌ لَطِيفٌ فَوْقَ كُرَةِ الْهَوَاءِ، كَانَ مَادَّةَ النَّارِ؛ وَمِنْ مَعَانِي اللَّفْظِ فِي الْيُونَانِيَّةِ: "الْفَضَاءُ الْأَعْلَى"، وَ"السَّمَاءُ الصَّافِيَّةُ"، وَ"الْغَطَاءُ السَّمَائِيُّ". الكرمل: المساعد، ج 1، ص 147؛ اليسوعي: غرائب، ص 251؛ مجمع اللغة العربية: المعجم الكبير، ج 1، ص 101؛ 42: DGF, p. 101؛ Baily: DGF، وقبل ذلك ذكر النقوش العربية التي وردت فيها والنظائر السامية للجذر انظر الشكل التالي:

¹ "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية" (معجم الدوحة التاريخي للغة العربية)، تاريخ الوصول: 13 أبريل، 2026 ،

² معجم الدوحة التاريخي، "عن معجم الدوحة التاريخي" (معجم الدوحة التاريخي)، تاريخ الوصول: 17 أبريل، 2026 ،

ثالثاً: الموثوقية: الاستشهاد ركن أصيل في المعاجم العربية، وقد لحق ظهور كثير من المعاجم العربية مصنفات استقلت بشرح هذه الشواهد أو تصحيحها وتوثيقها، فالشاهد ركيزة أساسية لأمرين، الأول: توثيق المعنى، والثاني: شرحه، ومن خصائص معجم الدوحة أنه "قدّم جميع المعلومات موثقة توثيقاً علمياً؛ فليس ثمة لفظ من ألفاظه إلا ويرد مصحوباً بدليل على استعماله في شاهد نصي مؤرخ، موثق، يعكس واقع اللغة العربية الحيّ عبر الحقب، وهو لا يعتمد اللفظ إلا إذا تأكّد من مصدره، ومن سلامته من التحريف والتّصحيح".¹ ومن خصائص الشاهد في المعجم ما يلي:

- أنه يمثّل أقدم استعمال حيّ ظهر في نصوص المدوّنة مرتبطاً بلفظ جديد، أو بدلالة جديدة للفظ موجود.
- أنه ليس بالضرورة أفضل الاستعمالات تمثيلاً للمعنى، وإيضاحاً لدلالة اللفظ. وقد يكون في المدوّنة ما هو أكثر منه وضوحاً وتمثيلاً للمعنى، ولكنه يُستبعد لتأخّره في الزمان.
- أنه يأتي إثباتاً لظهور لفظ جديد، أو دلالة جديدة؛ فهو إذن حُجّة، وليس شرحاً يُؤتى به تمثيلاً وتوضيحاً لمعنى من المعاني.

ترد بعض الشواهد مغلقة، أو يتيمة، أو مفتقرة إلى سياق كافٍ يسمح بفهم معنى اللفظ فيها. وقد تأتى وفيها من الألفاظ ما يحتاج إلى شرح، قبل شرح اللفظ موضع الشاهد. وقد رأى المعجم أن لا يُدوّن شرح ألفاظ الشاهد في المتن، حتّى لا يتحوّل المعجم إلى كتاب في تحليل النصوص، وحتّى لا يأتي شرح الألفاظ في غير مواضعه من المعجم، وللمحرّر أن يستعين على شرح معنى اللفظ بشرح ما يجاوره من الألفاظ.

وقد ارتأى المعجم أن يقدّم للشواهد التي اعترها غموض واستغلاق بما يساعد على تجلية إبهامها، واستكشاف معناها، واشترط أن يكون التقديم مختصراً مناسباً لجميع المستويات، يساعد المتلقّي على فهم الكلمة المستعملة في سياقها.² **السياقية:** لا يخلو معجم عربي قديم أو حديث من اعتماد السياق أداة تعريفية في معجمه لكن ما يميز معجم الدوحة أنه "بُني انطلاقاً من مدوّنة نصيّة صُمّمت خصيصاً له، وهي مدوّنة واسعة تمثّل العربية على امتداد تاريخها،"³ فقد تجاوز بذلك المعجم شروط الفصاحة التي وقفت بمعاجمنا عند حدود زمانية ومكانية وبشرية أفقدتها كثيراً من ثروتنا اللغوية لأسباب موضوعية، أما هذه المدونة فبها أكثر من مليار كلمة، من شواهد المعجم مستمدة

¹ معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، "عن المعجم"، تاريخ الوصول: 2 مايو، 2026،

² معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، "عن المعجم".

³ معجم الدوحة التاريخي، "عن معجم الدوحة التاريخي".

من مدونة النصوص الممثلة لواقع اللغة العربية عبر عصورها، لذلك أمثلة حية وموثقة من نصوص قديمة وحديثة (شعر، نثر، نقوش) توضح بيئة الاستخدامات الاجتماعية أو المهنية للكلمة، هذه المدونة أضافت إلى مادة المعجم ثروة جديدة على خلاف المعاجم، فكثير من معجمنا العربية التقليدي تنتقل مادتها نفسها من معجم إلى آخر سوى بعض الزيادات الطفيفة رغم حداثة الفترة الزمانية وما شهدته من مستحدثات في عالم الماديات والأفكار، أما في معجم الدوحة فستجد مادة أخرى جديدة قد شقت طريقها من الحياة إلى المعجم بفضل هذه المدونة، حيث أضحت بوابة المعجم، بعد اكتماله، تضم رصيда لغويا ضخما وغير مسبوق، يشمل أكثر من 300 ألف مدخل معجمي، ونحو 10 آلاف جذر لغوي، ومدونة نصية تتجاوز مليار كلمة، إلى جانب بيليوغرافيا تضم أكثر من 10 آلاف مصدر،¹ مما يجعله من أوسع المعاجم التاريخية العربية من حيث التغطية الزمنية والمادة العلمية، ولنأخذ مثالا دالا على خصائص السياقية والاستعمالية والموثوقية من مادة (ء.ث.ر) التي ذكرت من قبل، فالمطالع للتسلسل التاريخي لكلمة الأثير في معجم الدوحة يجد أنها استعملت قبل 50 عاما من الهجرة للدلالة على المختار المفضل، واستشهد المعجم لهذا الاستعمال ببيت من شعر الأسلوب الهمداني، في سياق يعبر عن الاصطفاء والتفضيل. ثم وردت سنة 211هـ بمعنى الكريم المؤثر على نفسه، في شعر أبي العتاهية، في سياق أخلاقي يدل على الإيثار والفضل، ثم وردت سنة 270هـ = 883م بمعنى المكين المقرب من المنازل ونحوها، في نص إسماعيل بن أسباط، في سياق إداري يدل على القرب والمنزلة، ثم يذكر المعجم دلالة الكلمة في الاستعمال المعاصر، مؤصلا لها في الأعلى، وذاكرا في الأسفل لدلالاتها الحديثة وحقلها الدلالي الجديد الذي تستعمل فيه مستشهدا لأول استعمال بهذه الدلالة من مصدر موثق فيقول: "المادة : الأثير : الفضاء الذي تُبثُّ عبره المواد الإذاعية". الإعلام "اعتمد الناريون على الصحافة والراديو... ووجدوا في إثارة الإشاعات... سلاحا ماضيا لا يقل في أثره عن فعل الكلمة المكتوبة، أو الأحاديث التي ينقلها الأثير إلى كافة الأرجاء" محمد فؤاد شكري ألمانيا النازية: دراسة في التاريخ الأوروبي المعاصر (١٩٣٩-١٩٤٥): محمد فؤاد شكري (ت، 1383هـ)، مؤسسة هنداي، وندسور، المملكة المتحدة، (2018م)، 72..²

خامسا: لانفتاحية: أنه قابل للتحديث مفتوح المصادر ومتاح للتعقيب، فهو يتميز بانفتاحه على المستدرجات والتصحيحات بجميع أنواعها، إذ لا يمكن القول إن المعجم أحاط بألفاظ اللغة العربية ومعانيها، على الرغم من الجهد المبذول في محاولة الاستيعاب والتقصي، وربما فاتته ألفاظ ودلالات في نصوص ونقوش لم يصل إليها صانعو

¹ معجم الدوحة التاريخي، "عن معجم الدوحة التاريخي."

² معجم الدوحة التاريخي للغة العربية تاريخ الاقتباس: الاثنان، 13 أبريل 2026

المعجم؛ لأسباب موضوعية يصعب تجاوزها... وسيظل المعجم مفتوحاً على الاستدراك في الألفاظ والمعاني؛ فقد تظهر في نصوص إضافية، أو نصوص محققة حديثاً استعمالاً جديدة تقتضي بناء مداخل معجمية لألفاظ أو معان جديدة،... وهذه المتابعة والاستدراكات متاحة لجمهور القراء على غرار ما يجري في المعاجم التاريخية بشكل عام، وقد وضعت لذلك آليات تُيسر عملية الاستدراك، وأهم هذه الآليات البوابة الإلكترونية التي تسمح بتفاعل جمهور القراء والمتخصصين، واستقبال ملحوظاتهم وتنبيهاتهم¹ هكذا لا ينتهي المعجم بصدد طبعته الأولى، فهو مرصد دائم الانعقاد والعمل ينتظر من أهل العربية أن يمدوه باستدراكاتهم، وما يحمي المعجم من الآثار السلبية لهذا الانفتاح أن المستدركات تقع في نهاية المطاف بين يدي هيئة تحريرة متخصصة انظر صورة بوابة المعجم: هذه أهم خصائص معجم الدوحة التاريخي للغة العربية التي ما وقفنا عليها إلا رجاء الإفصاح عن المجالات التي يمكن توظيف المعجم فيها والآفاق البحثية التي يمكن ارتيادها عبر بوابة هذا المعجم.

المبحث الرابع: الفوائد البحثية لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية

جُبلت النفوس البشرية على ارتياد ما ينفعها في حاضرها أو مستقبلها وإن كانت مسالكه وعرة، وكذلك جُبلت على عدم الاكتراث بما لا نفع يرجى من وراءه وإن كانت دروبه رحبة مأنوسة، ولهذا استقر في ثقافتنا الإسلامية ربط أداء التكالييف الربانية وإتمام معاملات العباد على وجه مرضي بغايات سامية، وفوائد دنيوية وأجور أخروية، تحفيزاً لهم، وقد درج مصنفوا الكتب في الحضارة العربية الإسلامية على استفتاح مصنفاتهم بمبادئ العلم المشهورة التي يجب على من شرع في فن ما أن يتصورها بادئ ذي بدء، ليكون على بصيرة من أمره، ومن جملة هذه المبادئ العشرة ثمره العلم، وتتمحور غالباً حول تلك العبارة الفذة الجامعة (سعادة الدارين) أي تحقيق مصالح العباد في المعاش والمعاد، جاء في كشف اصطلاحات الفنون والعلوم: "قالوا الواجب على من شرع في شرح كتاب ما أن يتعرض في صدره لأشياء قبل الشروع في المقصود، يسميها قدماء الحكماء الرؤوس الثمانية، أحدها الغرض من تدوين العلم أو تحصيله، أي الفائدة المترتبة عليه لئلا يكون تحصيله عبثاً في نظره، وثانيها المنفعة وهي ما يتشوقه الكل طبعاً، وهي الفائدة المعتد بها ليتحمل المشقة في تحصيله، ولا يعرض له فتور في طلبه، فيكون عبثاً عرفاً؛"² ولئن كانت جدوى المعاجم التاريخية معلومة لدى أرباب الصنعة المعجمية واللسانيات عامة، فهي مع الأسف مجهولة لدى زُمره الباحثين في الدراسات العليا، من ثم تظهر تساؤلات من قبيل: ما الذي يمكن أن يقدمه هذا

¹ معجم الدوحة التاريخي، "عن معجم الدوحة التاريخي".

² محمد بن علي التهانوي، كشف اصطلاحات الفنون (بيروت: دار الكتب العلمية، 1998)، 14/1.

المعجم للباحثين في شتى فروع المعرفة؟ كيف تُستثمر معطيات المعجم التاريخي -مداخل ومدونات- من أجل الإسهام في نهضة الأمة من البوابة اللغوية، فضلاً عن التعرف على تاريخنا وحضارتنا؟ ما جدوى هذا المعجم التاريخي بحثياً؟ كيف يفيد الأكاديميين؟

الفوائد العامة:

أولاً: بناء ذاكرة الأمة الفكرية عبر اللغة: فمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية يُمكن الأمة من فهم تراثها عبر بوابة اللغة حين يضع كل لفظ من ألفاظ العربية في سياقه التاريخي الصحيح، وبذلك ينفي عنه تحريف الغالين وانتحال المبطلين وتأويل الجاهلين، فكم من نص أسئ فهمه، فأخطئ في تطبيقه، فجر ذلك على الأمة الكوارث، إن كل مادة معجمية في المعجم تمثل سجلاً دقيقاً لمسار مفهوم ما، يبين متى نشأ، وكيف استعمل، وكيف تحول دلالياً عبر الزمن، وفي أي سياقات معرفية واجتماعية وثقافية استعمل.. بهذا المعنى يسهم المعجم في بناء ذاكرة الأمة الفكرية عبر اللغة، بوصفها الأداة التي تشكلت بها العلوم، والآداب، والمفاهيم الدينية والفلسفية والثقافية، وأنماط التفكير الحضاري.¹ إن الوقوف على التغير الدلالي للألفاظ عبر هذه القرون المتطاولة يُمكن الأمة من الفهم الصحيح لتراثها الفكري والعلمي والحضاري، بإدراك دلالة كل لفظ حسب سياقه التاريخي دون إسقاط الدلالات التي استقيناها من واقعنا على الماضي، وبذلك يتحقق وصل حاضر أمتنا بماضيها في المستويات اللغوية، والفكرية، والعلمية، فهو "يعيد قراءة التاريخ العربي من خلال اللغة، ومن خلال شخوصه الفاعلين فيه من كل الفئات والطبقات، ومن مختلف الأعراق والأديان، ومن شتى الملل والنحل".²

ثانياً: الإسهام في وحدة الأمة: عبر تقوية لغتها، واللغة أساس مركزي من أسس وحدتها وتعزيز هويتها، وشخصيتها القومية، يُسهم المعجم في تحقيق هذه الغاية بتحديد دلالات ألفاظ العربية بدقة، وتأريخها، وتسويقها، فتجتمع الأمة حينئذ على كلمة سواء في الشواهد التي طالما استعملها فنام من الناس من قبل في غير موضعها، والألفاظ التي سبقت في غير مساقها، وبهذا يرتفع الخلاف بين المتعاطين مع النصوص التراثية، وتتوثق عرى المجتمع العلمي العربي، والناس تبع لعلمائهم، وهكذا تسلك الأمة سبيلاً من أهم سبل تحقيق وحدتها، وهذا ليس إطراراً للمعجم أو مبالغة في تقدير اللغة، وإن كانا حقيقتين بذلك، وإنما هو أمر مستقر علمياً، فقدما عدَّ ابن السيد البطليوسي ثمانية أسباب

¹ عماد مراد، "المدير التنفيذي لمعجم الدوحة للجزيرة نت: اكتمال المعجم ليس نهاية المشروع" (الجزيرة نت، 22 ديسمبر، 2025)، لمدير-التنفيذي-لمعجم-الدوحة-للجزيرة.

² مقبل التام الأحمدي، "معجم الدوحة التاريخي: ثروة لغوية وفكرية وريادة على مستوى العرب والعربية" (الجزيرة نت، 6 أبريل، 2025)، معجم-الدوحة-التاريخي-ثروة-لغوية.

لحدوث الاختلاف، الباب الأول منها "الخلاف العارض من جهة اشتراك الألفاظ واحتمالها للتأويلات الكثيرة" ¹ فالجهل بدلالات الألفاظ يؤدي إلى سوء فهم النصوص، والافتناع بتأويلات بعيدة يوقع في التفرق المذموم، ولا يعصم من هذا التفرق إلا فهم منضبط لدلالات كل لفظ حسب سياقه التاريخي بعيدا عن الإسقاط الخاطئ أو التأويل المنحرف، إن معجم الدوحة التاريخي للغة العربية يعمل على تبيان وحدة الاستعمالات اللغوية في مختلف الأقطار العربية، وبذلك يؤكد الروابط اللغوية بين هذه الأمصار ويعزز انتماءها إلى الأمة العربية، باعتبار أن اللغة هي من أهم الأواصر التي تربط الشعوب بعضها ببعض.

هذه الوحدة المنشودة تتحقق كذلك بالانتماء لهذه الأمة انتماء واعيا، يمتد فيه الإنسان العربي إلى تراثه بثوابته الضاربة في أعماق التاريخ، ويفتح في الوقت ذاته على الثقافات الأخرى دونما وجل، إنه انتماء واع لا تعصب فيه، انتماء لقيم الأمة المتجذرة الثابتة، وانفتاح منضبط على المتغيرات النافعة، وهذه ثمرة يجتنيها أبناء العربية من معجم الدوحة بمسلك لطيف نوعا ما قد يخفى على كثيرين، حيث يُعين المعجم "على تعميق إدراكنا لمسائل الهوية اللغوية ليس على مستوى اللغة إجمالاً وحسب، وإنما على مستوى ما يضيفه كل لفظ لمعاني الهوية العربية والانتماء والتجذر على اعتبار أن كل لفظ مخزون من القيم والثقافات التي تعدّ جزءاً من انتماء المتكلمين إلى لغتهم، ويعين المعجم أيضاً على تعميق البحث في مسائل التفاعل الحضاري بين اللغات من خلال حركة الألفاظ الاقتراض والدخيل والمعرب، وربما هاجر بعضها أو وفد علينا من اللغات التي تعايشت مع حضارتنا كالفارسية واللاتينية والسنسكريتية." ²

ثالثاً: ترقية الملكة العقلية والسلوكية لأبناء العربية: ولا سبيل لذلك إلا بالمعرفة، خاصة معرفة الأشياء على حقيقتها ومبتدأ ذلك من الألفاظ ودلالاتها، قال محمد بن إبراهيم، المعروف بابن الإكفاني: "إن بنا حاجة إلى تكميل نفوسنا البشرية في قواها النظرية والعملية؛ إذ كان ذلك هو الوسيلة إلى السعادة الأبدية، ولما كان هذا إنما يتم بالعلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه ليُعتقد الحق ويُفعل الخير؛ وجب علينا أن نعلم العلم المتكفل بتحقيق الحقائق وما هو إليه كالوسائل وما يشتمل على بيان ما يجب أن يقصد من الفضائل ويُتجنب من الرذائل" ³ كثيراً من نقرأ ما أورده جماعة العلماء والمفكرين قديماً وحديثاً عن سهمة العربية في فهم الدين من مصدريه الأساسيين، وهذا حق لا ريب،

¹ ابن السيد البطليوسي، الإنصاف في التنبيه على الأسباب التي أوجبت الاختلاف بين المسلمين في آرائهم ومذاهبهم (دار الفكر، 1901). 35.

² حسين الزعي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 17 نوفمبر، 2025. 6.

³ ابن الإكفاني إبراهيم، ارشاد القاصد إلى أسنى المقاصد (مكتبة الانجلو المصرية، 1978). 2.

لكن ما نغفل عنه هو أن اللغة-والمعجم في القلب منها- سهم كبير في تشكيل العقل وتركيبه الأنفس كما قال الثعالبي في فقه اللغة وسر العربية: "والإقبال على تفههما من الديانة إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين وسبب إصلاح المعاش والمعاد، ثم هي لإحراز الفضائل، والاحتواء على المروءة، وسائر أنواع المناقب، كالينبوع للماء، والزند للنار"¹ مفهوم أن يكون الدين دافعا لتعلم العربية، لكن ما يجب أن نتوقف أمامه مليا كون اللغة وضبط دلالاتها فهما وتعلما باب من أبواب إصلاح المعاش، وتركيبه الأنفس، هذه ليست مقارنة رجل قومي العروبة أو إسلامي النزعة، كالثعالبي وابن تيمية مثلا، بل هي حقيقة تواترت عند جمهرة اللسانين الغربيين "فهو مبلت وكما يشير إلى ذلك عنوان عمله يظن أن التطور الفكري لشعب من الشعوب يتأثر بالتصنيفية التركيبية للغة... ويرى ساير أن إدراك المرء الحسي للعالم يتحدد بواسطة بنية لغته القومية."²

رابعاً: **الإسهام في نفوس الأمة حضارياً:** فاللغة مظهر إنسانية الإنسان، وبها يمارس كل ألوان نشاطه، وأحد وظائف هذا المعجم وفوائده أنه يقوم بتيسير اللغة العربية وصيانتها في آن، أما التيسير فهو مدخل للتجاوب مع مطالب الحياة، وهو سنة مطردة لتذليل سبل التواصل، فالمعجم يُسهل سبل التواصل اللغوي اليومي بين أبناء العربية المعاصرين ويعينهم على تحقيق مطالبهم المعيشية إذ "يرصد ألفاظ الحياة العامة وفق ضوابط علمية ومنهجية معتمدة؛ إذ تحرر مداخل معجمية لألفاظ الحياة العامة الواردة في نصوص عربية فصيحة، شائعة ومتداولة بين الكتاب، في الحالات الآتية:

الألفاظ العربية التي اكتسبت دلالات مستحدثة في الحياة العامة، مثل: (العيش) بمعنى (الحبز)، و(الطَّهارة) بمعنى (الحِثان)، و(الحَرَامِي) بمعنى (اللَّصّ)، و(السُّفْرة) بمعنى (المائدة).

ألفاظ الحياة العامة الناتجة عن القياس على أوزان العربيّة، أو الناتجة عن التوسع في الاشتقاق، مثل: (تمرّجل) على وزن تمفعّل، و(استعبط)، على وزن استفعّل و(تحوّيجة) على وزن تفعيلة.

ألفاظ الحياة العامة التي أقرتها مجامع اللغة العربيّة، أو الواردة في المعاجم المعتمدة، مثل (المعجم الوسيط، المعجم الكبير، محيط المحيط).³

ومن مظاهر هذا التيسير المساعدة على حوسبة العربية، ونقل اللفظ المعرّب أو الدخيل إلى العربية بمنهجية معتدلة، وتقديم حلول جديدة لمشكلات الترجمة، والإسهام في صك المصطلحات العلمية باستثمار نظريات التحليل والبناء

¹ الثعالبي محمد - عبد الرزاق المهدي، فقه اللغة وأسرار العربية، 1 ط (إحياء التراث العربي، 2002)، 15.

² جون جوزيف، اللغة والهوية، ترجمة عبدالنور خراقي (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2007)، 76.

³ مقبل التام الأحدي، "معجم الدوحة التاريخي ثروة لغوية وفكرية وريادة على مستوى العرب والعربية" (الجزيرة نت، 6 أبريل، 2025) ،

الصرفيين في خدمة الألفاظ المستحدثة التي تتدفق إلى معجم الدوحة التاريخي مصحوبة بشواهد وتواريخ استعمالها.

أما الصيانة فنقصد بها حفظ متن العربية من أن يتطرق له ما يعكر صفو مادته، مما ليس له سند من قياس أو لهجة، لذا أعرض المعجم "عن تحرير مداخل معجمية لألفاظ الحياة العامة التي تخالف سمت العربية، في مثل الحالات الآتية:

الألفاظ التي تخالف الأصول والقواعد الصَّرْفِيَّة: مثل: (الملفت) في (اللافت)، و(أخصائي) في (اختصاصي)، و(جليته) في (جلوته)، و(دعيته) في (دعوته)، و(شكيتته) في (شكوته)،

الألفاظ التي تخالف الأصول الصَّوْتِيَّة، مثل: (حَمْرَة، وصَفْرَة، وحَضْرَة)، في (حَمْرَاء، وصَفْرَاء، وحَضْرَاء)، و(صَحْرَة) في (صَحْرَاء)، و(حُبْلَة) في (حُبْلَى)، و(توم) في (ثوم)، و(ديب) في (ذئب)، و(الصِّل) في (الظِّل)، و(مزهب)، في (مذهب).¹

والمعجم إذ يعمل على تيسير اللغة وصيانتها إنما يُسهم في نهوض الأمة من مدخل اللغة، ويتحوّل المعجم التاريخي من أداة وصف لأطوار اللفظ ودلالاته، إلى أداة تفكير ونهضة، ومواكبة عصر ملئ بالتحديات والمستجدات. خامساً: تيسير سبل البحث العلمي: حيث تمثل البوابة الإلكترونية لمعجم الدوحة واجهة رقمية علمية متقدمة، تجمع بين الدقة المنهجية، وسهولة الاستخدام، مما يرفد طلبة الدراسات العليا والباحثين عامة بمراجع مهم لإعداد رسائلهم وأطروحاتهم، فمن أبرز خدماتها:

البحث في المداخل المعجمية والجذور.

التحكم في النطاق الزمني (هجري/ ميلادي) فتصنيف النصوص زمنياً ونوعياً.

البحث في المدونة اللغوية.

الاطلاع على إحصاءات دقيقة لتطور استعمال الألفاظ.

الاقتراس الأكاديمي والتعليق العلمي.

تسريع مراحل البحث الأولي وعمليات الاسترجاع.

ثانياً: منافع خاصة:

¹ الأحمدي، "معجم الدوحة التاريخي ثروة لغوية وفكرية وريادة على مستوى العرب والعربية."

هذه الفوائد الكلية الرئيسة للمعجم تفتح آفاقا علمية رحبة للباحثين نضع كل منها في مجال معرفي على النحو الآتي:

حقل الدراسات الإسلامية:

يُعين المعجم الباحثين في الدراسات الإسلامية بفروعها المتنوعة على فهم أدق للنصوص الدينية والعلمية في ضوء ما يقدمه من معطيات سياقية جديدة حول ألفاظ القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي، ويعصمهم من الإسقاطات الدلالية الخاطئة، وهذه الفائدة تفتح آفاقا بحثية نقترح منها ما يلي:

دراسات في تراث المفسرين القدامى والمحدثين في ضوء ما كشفه المعجم من أصول الألفاظ ودلالاتها.
دراسات في السنة النبوية تفحص المادة اللغوية الواردة فيها في ضوء ما كشفه المعجم من أصول الألفاظ ودلالاتها.
دراسات في الفرق والمذاهب الإسلامية وكيفية استمعائها للأدلة اللغوية والقرآنية والأحاديث النبوية في ضوء ما كشفه المعجم من أصول الألفاظ ودلالاتها.

دراسات عن إعجاز القرآن الكريم في ضوء ما كشفه المعجم من أصول الألفاظ ودلالاتها المتنوعة.
دراسات تفحص دلالات مصطلحات الفقه والأصول في ضوء ما كشفه المعجم من أصول الألفاظ ودلالاتها.
دراسات تفحص خصائص أساليب المفسرين والمحدثين والفقهاء والمتكلمين اللغوية وتطورها من عصر لآخر في ضوء ما تتيحه إمكانات مدونة المعجم البحثية.

حقل الدراسات اللسانية العربية:

يُسهم المعجم في بناء عدد من البرامج الحاسوبية الخاصة بالمعالجة الآلية للغة العربية، مثل: الترجمة، والإملاء الآلي، والمدققات النحوية، والمحلات الصرفية والنحوية والدلالية. ويمكن استثمار مدونة المعجم الإلكترونية الشاملة والمفهرس الآلي والمحلل الصرفي والمحلل الدلالي والمحلل النحوي والمشكل الآلي وغيرها في البحوث اللغوية.
يُعين المعجم الباحثين على إعداد بحوث في تاريخ العربية وتطورها، حيث يتتبع الألفاظ من مرحلة النقوش إلى العصر الحاضر، وهذا الجانب التاريخي في المعجم يفتح آفاقا بحثية متعلقة بهذه الفائدة منها:

دراسات تعالج مسألة وحدة اللغة العربية ونظامها العام.

دراسات تعالج مراحل تطور اللغة العربية من فترة لأخرى.

دراسات تعالج السمات العامة لكل مرحلة من مراحل تطور العربية في كل مستوى من مستوياتها.

دراسات عن اللهجات العربية الواردة في معجم الدوحة التاريخي وصلتها بتاريخ العربية القديمة.

دراسات حول قضايا التوثيق التاريخي للنصوص بصورها المتعددة "فمن مزيا هذا المعجم أنّه عني في معرض إنجازهِ بتشخيص قضايا الانتحال، ودراسة مسائل التصحيف والتحريف والروايات المختلفة على أساس أكثر براقماتية وعلمية، وهذا التشخيص يأتي من الأسس التي قام عليها، وهي مبدولة لكل المنتفعين من هذا العلم على مستوى مدوّنته ومصادره ومواده المنشورة، ومنهجية عمله، لإعادة النظر في مستويات خدمة المصادر والنصوص الموثوقة والكشف عن غير الموثوق منها".¹

يُعين المعجم المهتمين بعلم الدلالة العربي على فهم ظاهرة التغير الدلالي في العربية؛ لأنه يتميز بالترتيب التاريخي لدلالات الألفاظ، فضلا عن أن قوائم النظائر السامية المقارنّة "تُهيء مادّة غزيرة للدارسين لتعيين "الأصول" الدلالية في العربية، ومحاولة ربط بعضها ببعض (كارتباط عَجَلَة العربَة بمفهوم السرعة)، وتطوّرها التاريخي من الحقيقي إلى المجازي، بما يخدم فهمنا للتطوّر الدلالي في العربية، ويعزّز إدراك مستخدم المعجم بأنّ هذه الجذور ليست مفردة؛ بل هي متّصلة بنظام عائلة أو أسرة لغويّة، تتفاوت من حيث تواريخها، وشواهدُها، ومناطق انتشارها الجغرافي"²، وهذا واحد من أهم فوائد هذا المعجم، وأظهر انتماءته المعرفية، ومن الآفاق البحثية الي يمكن ارتيادها في هذا الإطار ما يلي:

دراسات تعمل على اكتشاف قوانين التغير الدلالي للألفاظ العربية.

دراسات تختص بالكشف عن اتجاهات التغير الدلالي للألفاظ العربية.

دراسات تعمل على اكتشاف أسباب التغير الدلالي للألفاظ العربية.

دراسات تعمل على فهم أعمق لقضايا الدلالة التصورية للألفاظ العربية في ضوء معطيات معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

دراسات تعمل على تطوير أسس صياغة التعريفات وطرق شرح المعنى تطبيقا على معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

دراسات نظرية وتطبيقية عن الحقول الدلالية في معجم اللغة العربية "بدراسة ألفاظ هذه الحقول دراسة تاريخية تعاقبية وتزمنية، من جديد؛ لأن دراستها منتظمة في سياقات محددة تاريخيا، تنصف الدارسين وتروي ظمأهم؛ ففي هذا المعجم، على سبيل التمثيل، تطول قوائم ألفاظ الألعاب والأطعمة والأشربة والملابس والعادات والحيوانات والحشرات

¹ الزعي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخصة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 6

² معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، "حول المعجم" (معجم الدوحة التاريخي للغة العربية)، تاريخ الوصول: 15 أبريل، 2026،

والنباتات وغيرها، وهي بحاجة ماسة إلى استثمار المعجم التاريخي لفهم أسرار حياة الناس في الزمن الغابر، وطرق تحولاتها الدلالية بما يخدم طيفا من العلوم والدراسات التي تعتمد منهج الحفر والتنقيب، وترصد التطور الحاصل في أبحاثها.¹

يُعين المعجم الباحثين في المستوى الصوتي للعربية "فقوائم التّظاهرات السّاميّة المثبّنة في المعجم هي اللّينة الأولى لدراسة التّطوّر التّاريخيّ للأصوات العربيّة، ومقارنته بسائر السّاميّات، ومن ثمّ باللّغة السّاميّة الأمّ المفترضة".² وهذه الفائدة تفتح آفاقا بحثية جمة للباحثين من أهمها:

إعداد دراسات لاكتشاف قوانين التطور الصوتي في العربية.

إعداد دراسات لاكتشاف مظاهر التطور الصوتي في العربية.

إعداد دراسات لاكتشاف أسباب التطور الصوتي في العربية.

إعداد دراسات لاكتشاف خصائص الأصوات العربية.

إعداد دراسات إحصائية للأنماط الصوتية العربية في (المقاطع، النبر، الحذف، الأوزان الشعرية... إلخ).

يُعين المعجم الباحثين في علم الصرف (**Morphology**)، من جهتين رئيسيتين: الأولى: تاريخ مباني العربية والثانية: أصول الجذور العربية، أما الجهة الأولى، وهي الأظهر حيث مباني العربية في معجم الدوحة التاريخي اليوم أيسر وصفا؛ لأن هذا المعجم يمكننا من معرفة سلوك الألفاظ في مبانيها، "ومعرفة الأقدم منها في الظهور، مبني، لتقديم حجج مستقلة ومنطقية وعلمية، ولإيجاد تفسير علمي للظواهر التي اختلف فيها النّحاة اختلافا واسعا كخلافهم في أسبقية المصدر والفعل والاسم وبعض الصيغ والأزمنة على بعضها دون أن يُثبت أحدهم حُجّته بدليل منهجي وعلمي يعتمد على تردد هذه المباني في سياقات المدوّنة المرتبة ترتيبا تاريخيا على منصة معجم الدوحة التاريخي". وأما الجهة الثانية وهي أدق مسلكا حيث التعرف على الأصول عبر القوائم المقارنة الملحقه بكل جذر "ونعني بـ"الأصول" ما أقام عليه ابن فارس معجمه مقاييس اللّغة من ذكرٍ للزُّمر الدّلاليّة للجذر؛ فهذا الجذر أصل واحد، وذاك أصلان، وذلك ثلاثة أصول"³، ومن الآفاق البحثية التي يمكن للباحثين ارتيادها في ضوء البابين السابقين ما يلي:

إعداد دراسات لاكتشاف خصائص الأبنية العربية.

¹ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نهضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 6

² معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، "حول المعجم."

³ معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، "حول المعجم."

إعداد دراسات لاكتشاف تاريخ الأبنية العربية ومراحل تطورها.

إعداد دراسات لاكتشاف أصول المشتقات العربية.

إعداد دراسات إحصائية للأبنية العربية لمعرفة الشائع منها والنادر، والممات، فقد استوعب المعجم جميع الصيغ الصرفية المجردة والمزيدة، القديمة والجديدة، لاعتماده على مدونة حديثة شاملة لجميع البنيات الصرفية التي ولدها مستعملو اللغة حتى يومنا هذا.

إعداد دراسات تطبيقية في دلالات الأبنية العربية فقد رصد معجم الدوحة لكل صيغة صرفية شاهداً يؤكد استعمال اللغة لها بدلالة من الدلالات المعينة¹ والآن يستطيع الباحث مثلاً أن يتعقب صيغة فعالة) مثلاً بغرض التوصل إلى تعميمات حول الدلالة التي تختص بها (فعالة) كدلالة الحرفة نحو (تجارة) و (زراعة) و (رعاية)، ويتعقب دلالات صيغ ولدها الاستعمال الجديد على المصدر الصناعي نحو (فعلائية) و (فعولية) (وتفعيلية) و(مفعالية) أو على المصدر الذي تنصهر فيه سمة التعدي مثل (فعلنة) التي تولّد ألفاظاً مثل (عقلنة) و (صورة) و (عصرنة) و (فعللة) التي تولّد ألفاظاً مثل (برمجة) و(حوسبة)...¹

بناء معاجم حديثة لأبنية العربية.

إعداد دراسات علمية لتصميم المحللات الصرفية الدقيقة التي تخدم أغراض الكفاية الوصفية والتفسيرية في كل قضايا اللغة ومكوناتها ومستوياتها.

يفتح معجم الدوحة التاريخي للغة العربية أمام الباحثين أبواباً خلاقة في دراسة النحو العربي، خاصة "النحو التاريخي الذي لا نعتز له على دراسات معمقة؛ لأن النحاة كان لهم نهج وغاية أخرى صرفتهم عن الهم التاريخي، لعل أجلها خدمة كتاب الله Y وكان من حق النحو التاريخي أن يكون أسبق ظهوراً من المعجم التاريخي؛ لأنه أكثر ارتباطاً بالمباني والتركيب والصيغ الصرفية التي يُفترض أنها تسبق ظهور المعاني²، وهكذا يتسنى للباحثين اقتحام المستوى التركيبي للعربية من زوايا متعددة منها:

دراسة النحو العربي دراسة علمية مقارنة في ضوء النظائر السامية المتوفرة في المعجم.

إجراء دراسات تاريخية حول التغيرات التي لحقت تراكيب العربية.

إجراء دراسات تطبيقية نحوية عبر مدونة المعجم لبيان خصائص التراكيب العربية قديماً وحديثاً.

¹ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 6

² الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 6

إجراء دراسات إحصائية حول تراكيب العربية الشائع منها والنادر، والممات.
إجراء دراسات عن دلالات التراكيب النحوية استنباطاً من مدونة المعجم.
إعداد دراسات تراجع شروط النحاة في (إعمال وإهمال وتقديم وتأخير ووجوب وجواز) كثير من الأدوات النحوية في ضوء معطيات المعجم ومدوته.

إعداد دراسات حول قضايا المصطلح النحوي في السياق المعجمي الوصفي.
مدونة المعجم تفتح للباحثين المختصين في البلاغة العربية آفاقاً بحثية عدة منها ما يلي:
إعداد دراسات لاكتشاف خصائص الأساليب العربية.
إعداد دراسات لاكتشاف أنواع الأساليب العربية.
إعداد دراسات لاكتشاف قوانين تطور الأساليب العربية.
إعداد دراسات أسلوبية إحصائية على النصوص المتوفرة في المدونة عبر آليات البحث المتطورة في البوابة الإلكترونية للموقع.

إعداد دراسات حول خصائص أسلوب الكتابة العلمية العربية.
يُسهم معجم الدوحة التاريخي للغة العربية في ازدهار حقل المعجمية العربية عبر سُبل متنوعة منها:
تصنيف معاجم علمية متخصصة في (علوم القرآن، السنة وعلومها، الفقه وأصوله، الفلسفة، اللسانيات، والأدب، وعلم النفس، علم الاجتماع... إلخ)، فقد أربى عدد المصطلحات في المعجم على 20 ألف مصطلح يمكن الإفادة منها ومن الدليل المعياري في مناهج هذه المعاجم المصطلحية ثمة مصطلحات ذُكرت في أكثر من حقل معرفي واستشهد لها المعجم "واضح يشهد على ظهور هذا المصطلح لأول مرة مع ذكر الأصول اللغوية التي تسبقه، وقد يكون للفظ الواحد مخزون مفاهيمي كمصطلح (الموضوع) الذي تشترك فيه مجالات معرفية عدة كالحديث والمنطق والفلسفة والنحو والصرف والقانون والسيمولوجيا، وقد استشهد معجم الدوحة التاريخي لها جميعاً بشاهد لكل منها ؛ فيكون قد اجتمع لهذا اللفظ مصطلحات عدة"¹

تصنيف معاجم لغوية تعليمية متنوعة للغة العربية معاصرة.
تصنيف معاجم للظواهر الدلالية (الترادف-المشترك-الأضداد-الفروق اللغوية).
تصنيف معجم عن العامي الفصيح في ضوء ما كشفته مدونة المعجم من فصاحة كثير من الألفاظ.
تخليص المعاجم العربية من نقائص منهجية ومعرفية عدة.

¹ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نَهْضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

إجراء دراسات تعالج مظاهر نمو الثروة اللغوية العربية من عصر لآخر وأسبابها.

إعداد دراسات حول اللهجات العربية الواردة في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية واللهجات العربية المعاصرة. فتح الباب لدراسات نقدية ووصفية حول معجم الدوحة نفسه لتقييمه وتقويمه، ومما يساعد على ذلك انفتاح هيئة المعجم على النقد إذ يقولون "معجم الدوحة التاريخي مفتوح للنقد البناء ويستقبل الملاحظات ويأخذها بترحيب وجدية، فهو عمل بشري يصيبه النقص ويقع فيه الغلط، بل إن المعجم حرص أثناء انعقاد مؤتمراته على تنبيه المهتمين إلى بعض الطرق المنهجية التي تساعد في نقد المعجم وتقديم مقترحات للتجويد، وفي أثناء كتابتي لهذا المقال تذكرت أن لفظ (المطبع) لم يظهر في أي من مداخل مادة (طبع) وليس في المادة ما يشير إلى بداية ظهور الطباعة للكتب والنصوص وغيرها وإلى أسبقية العرب في هذه الصنعة، مع أن العرب سبقوا أوروبا بقرن تقريباً في حرفة الطباعة، وتعدّ الحضارة العربية ثاني حضارة بعد الصين في اكتشاف الطباعة، بحسب ما أورده لويس شيخو في مجلة المشرق".¹

إعداد دراسات وصفية عن أسس الصناعة المعجمية الحديثة تطبيقاً على معجم الدوحة التاريخي للإفادة من التجربة وتجويداً لها في دراسات تقييمية وتقويمية لاحقة.

إعداد دراسات عن مصادر جمع المدونات الرقمية العملاقة.

يُعين المعجم الباحثين في اللسانيات التاريخية على اكتشاف أصول الألفاظ العربية؛ لأنه كما مرّ أنفاً يعتمد مبدأ تأثيل الألفاظ غير العربية، فعبر قوائم النظائر السامية الموجودة في المعجم تنتبين أصول الألفاظ وانتماءاتها، سواء أكانت ألفاظاً أصيلة أو مقترضة، ومن خلاله يظهر سلوك الألفاظ بعد انتقالها، والتغيرات البنائية والدلالية التي طرأت عليها، وظواهر المعرب والدخيل مقررة في تراثنا المعجمي العربي بيد أنها ما زالت محتاجة إلى توسيع وتطوير في ضوء ما أسفر عنه معجم الدوحة التاريخي من النواحي التأثيلية، فالمعجم سبيل من سبل ضبط هذه الألفاظ وتأثيلها تأثيلاً علمياً بعيداً عن الأهواء والتحيزات القومية، وهذا الجانب التأثيلي في المعجم يفتح آفاقاً بحثية جديدة للباحثين منها:

¹ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخبة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

دراسات تفحص ما بين اللغة العربية وغيرها من اللغات من الصلات، ومن طلائع البحوث التي استفادت من المعجم في هذا الجانب بحث أحمد درويش مؤذن الموسوم بـ "معجم الدوحة التاريخي ودوره في الكشف عن التقارب الحضاري واللغوي ما بين العربية والتركية"¹.

دراسات تفحص التبادل التجاري بين العرب وغيرهم من الشعوب عبر النظر في الألفاظ المقترضة وتحليلها. دراسات تفحص أثر الألفاظ المقترضة من الأمم الأخرى إلى العربية في الحضارة العربية اجتماعيا وسياسيا ودينيا. دراسات تفحص سبل تكميل كتب التأصيل اللغوي العربية (العرب والدخيل) عبر استثمار معجم الدوحة التاريخي بصناعة معاجم تاريخية للألفاظ المقترضة.

دراسات تفحص نظام الأسرة الدلالية والعلاقات التطورية بين الجذور في ضوء ما يقدمه المعجم من نظائر سامية ومعلومات تأثيلية

دراسات تفحص المعاجم السامية الموجودة على الساحة في ضوء ما أسفر عنه معجم الدوحة التاريخي للغة العربية من معاني الألفاظ وتطورها داخل المادة المعجمية، وعلاقتها بأسرها السامية.

يُيسر المعجم عملية دمج الذكاء الاصطناعي لتقديم معاجم دلالية وسياقية تفهم السياق، وتعتمد على اللسانيات الحاسوبية لإنتاج معاجم أكثر دقة وشمولية، فمستقبل الصناعة المعجمية مرتبط اليوم وغدا بتقنيات الذكاء الاصطناعي.

يوفر المعجم قاعدة بيانات لغوية فريدة: مهيكلية وموسمة ومؤرخة، وموثقة، وغنية بالعلاقات الدلالية تُغذي نماذج العربية للذكاء الاصطناعي، بما يسهم في تقليص الفجوة الرقمية مع اللغات العالمية، وتمكين العربية من الحضور الفاعل في تقنيات المستقبل"².

تُعين بوابة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية متعلمي العربية من العرب وغيرهم على مضاعفة ثروتهم اللغوية وتحصيل جملة من الفوائد المنهجية، واللغوية، والثقافية كالاطلاع على تاريخ الكلمة ومعرفة بقية مشتقاتها، التي تُيسر لهم تعلم اللغة العربية وفهم ثقافتها كأن "تقدّم للتلاميذ الألفاظ في شكل رحلة للكلمة، وكيف انتقلت من معنى إلى آخر عبر الزمن بأسلوب يجمع بين الإثارة والتشويق وثناء المعلومات ودقتها على النحو الذي رأيناه مع كلمة (عنكبوت) أو كلمة (قطار)، مع إضافة معلومات عن أول ظهور للمصطلح أو لكلمة، فيتعلم عن كلمة (الأوزون) (عنكبوت) أو كلمة (قطار)، مع إضافة معلومات عن أول ظهور للمصطلح أو لكلمة، فيتعلم عن كلمة (الأوزون)

¹ مؤذن، أحمد درويش - النجار، محمد الديوب، "معجم الدوحة التاريخي ودوره في الكشف عن التقارب الحضاري واللغوي ما بين العربية والتركية"، ضاد: مجلة لسانيات العربية وآدابها 6/3 (أكتوبر، 2022): 413-437.

² المدير التنفيذي لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية، الجزيرة نت، 22 ديسمبر، 2025.

مثلاً إلى جانب تعريفه - شيئاً عن أصل اللفظ ودخوله من اللغة الألمانية، ويتعلم شيئاً آخر عن تاريخ دخوله بهذا المعنى، ويتعلم شيئاً ثالثاً عن اسم المستعمل وهكذا على النحو المنظم في معجم الدوحة"¹

يُمكن الاستعانة بمعجم الدوحة التاريخي "في توصيف مناهج بعض الاختصاصات ومقرراتها، على مستوى تخصص اللغة العربية وآدابها، وتخصص اللسانيات بفروعها المتنوعة، أو على مستوى اختصاصات أخرى بينية تربطها باللغة روابط عميقة كالفلسفة والتاريخ والعلوم الاجتماعية وعلوم التربية وعلوم الحاسوب والبرمجة اللغوية وغيرها، كما يمكن الاستفادة من المعجم في خلق برامج علمية جديدة تزيد من فاعلية هذه الاختصاصات لتصبح محل رضى وقبول لدى المنتسبين إليها، وتُعلي من أدوار هذه الاختصاصات في خدمة المجتمع والدراسات العلمية المعمقة، وترفع نسبة الإقبال عليها."²

التاريخ والفلسفة:

يُعين المعجم الباحثين في هذين الحقلين الهامين على إعداد الدراسات الوصفية والنقدية للتراث الفكري والعلمي العربي في ضوء ما يقدمه من معطيات جديدة.

يقدم المعجم للباحثين والدارسين أسساً لغوية رصينة لتفسير التحولات التاريخية والاجتماعية والحضارية والثقافية في تاريخنا.

استثمار المعجم التاريخي لفهم طبيعة الحياة في العصور الماضية إنثروبولوجياً إذ "يتيح المعجم مدونةً مهيكلةً مربوطة بالمصادر والتاريخ يتردد فيها اللفظ مرّات عديدة ومن مزايا هذه الخاصية: إمكانية الحصول على معلومات محايدة عن الألفاظ؛ فبإمكان الزائر البحث بنفسه ليستوثق من تردد الألفاظ أو ليتيقن من التعريف، أو ليعيد جمع معلومات كافية عن التعريف من خلال استقراء ورود اللفظ في حقل معرفي معين أو في حقبة زمنية معينة، أو ليحلّل معطيات معينة تعينه في اختصاص"³ فمن الآفاق البحثية التي يُمكن ارتيادها في هذا المجال الحيوي ما يلي:

إعداد دراسات تفحص الثقافات، والعادات، وكيف تطورت في المجتمعات القديمة؟

إعداد دراسات تفحص الثقافات السامية القديمة من خلال النقوش اللغوية، التي وفرها المعجم في شكل رقمي.

¹ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

² الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

³ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نخضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

إعداد دراسات تفحص سُهمة اللغة في الحياة الاجتماعية والثقافية العربية.

إعداد دراسات مقارنة حول مفاهيم مركزية في تراثنا في حقول معرفية متعددة وعبر عصور متلاحقة، فالبوابة الإلكترونية للمعجم تُمكن الباحثين من إجراء بحوث متنوعة عن "الظلم) أو (الغضب) أو (الكرم) أو (التعميد) أو (التحليل) وما ذا يعني كل منها في الثقافة العربية. وأنثروبولوجيا"¹

إعداد دراسات إحصائية عن الظواهر الثقافية المؤثرة في الحياة الثقافية العربية" مثل ثقافة الطرب أو ثقافة الفروسية أو ثقافة التداوي بالأعشاب، أو يجري تقص عن نمط من الأطعمة، أو يجري إحصاء حول مرض من الأمراض، أو طائر من الطيور؛ فالذي سيبحث عن لفظ (البغاء) في أوّل مئتي سنة قد لا يجد له ذكرًا، في مقابل ألفاظ: الغراب والصقر والنسر التي تتردّد آلاف المرات، وهذه معطيات محايدة حول البيئة العربية القديمة وتاريخ ظهور مسميات هذه الطيور، يستخلص من ذلك الباحث أن البغاء لا يمثل جزءًا من البيئة العربية في زمن ما أو أنه لم يكن ليعرف."²

إعداد دراسات لبناء المفاهيم المركزية في حياتنا الفكرية، فعبر المعجم يُمكن "استخلاص تعريفات من النصوص التي تظهر للباحث في مجالات معرفية مختلفة، مثل مصطلح: (الاستدخال) أو (التصوف) أو (الولاية) أو (الشعر) أو (النقد)، فهذه من الألفاظ التي يصعب حصر خصائصها بتعريف جامع مانع، ويجب فهمها ليس من خلال الشاهد الذي رصد لها في معجم الشواهد، بل أيضا من خلال نصوص أخرى في مصادر أخرى، وهذا يمكن من الاستفادة من هذه المعلومات والإحصاءات في إعادة فهم النص برؤية أوسع وأشمل"³

العلوم التطبيقية:

يُعين المعجم الباحثين في العلوم التطبيقية بتقديم المصطلحات العلمية القديمة والحديثة بدلالاتها الدقيقة في سياقها المعرفي التاريخي، "فالمعجم قد أولى منذ بدايته عناية خاصة بالمصطلحات، إذ جرى توثيقها داخل مواد المعجمية مع تحديد مجالاتها المعرفية وتعريفها تعريفًا علميًا دقيقًا، بما يوفر أساسًا راسخًا لتطوير هذه المعاجم التخصصية مستقبلاً."⁴

¹ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نهضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

² الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نهضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

³ الزعبي، "معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: نهضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين والمهتمين." 5

⁴ الجزيرة نت، "المدير التنفيذي لمعجم الدوحة التاريخي: نعيد للعربية ذاكرتها ونؤسس لوعي لغوي جديد" (الجزيرة نت، 22 ديسمبر، 2025) ، <https://www.aljazeera.net/culture/2025/12/22/> المدير-التنفيذي-المعجم-الدوحة-للجزيرة.

الخاتمة: إظهار خصائص معجم الدوحة التاريخي للغة العربية ومقتضياته العلمية، وفوائده البحثية، ولا مناص من أن نقرر في جلاء أمرين هامين هنا:

الأول: ليس من مقصود البحث تفضيل المعجم التاريخي على غيره من المعاجم، أو الثناء على معجم الدوحة ثناء مطلقاً، فنجاوز بذلك القصد، إذ أن لكل معجم حدًّا لا يتجاوزه مهما حوى من الفضائل، ومن الغلط الفاحش أن يظن بالمعجم فوق غايته، بل أقصى ما نريده من هذا البحث الكشف عن رافد جديد في حقل المعجمية العربية العريق مختلف في منهجه وأهدافه، يعقد روابط وثيقة بين حاضر الأمة وماضيها السحيق، ويستشرف آفاق المستقبل المؤمل.

الثاني: الخصائص والفوائد الماثلة في الصفحات الماضية لا أعتقد أنها كل ما يمكن تحصيله، ولربما غيرها أجدى وأقوم قيلاً، والاعتقاد أن هذه الخصائص والفوائد لا يمكن الزيادة عليه أو تجاوزها شطط في المنهج، أربأ بنفسي والقارئ عنه إذ الهلاك والحرمان موكولان بالرضى عن أعمالنا، وحسب معجم الدوحة التاريخي أن يظل مثاراً للتساؤلات المحفزة لكوامن الفكر، فمن عموم المصائب التي يتلى بها الناس أن تموت فيهم الدهشة، قال الجاحظ في الرسائل "لا يزال الناس بخير ما تعجبوا من العجب" قال الشاعر: وهُلْكُ الفتى ألا يَرَّاحَ إلى الندى.. وأن لا يرى شيئاً عجيباً فيعجب"¹

ويسعنا إيجاز أهم نتائج البحث في النقاط الآتية:

تجاوز معجم الدوحة التاريخي مادة المعجمات العربية القديمة لمرونته في شروط الفصاحة الصارمة التي التزمت بها معاجنا القديمة من ناحية، ولاعتماده على مصادر أخرى غير كتب اللغة في كافة العلوم والفنون؛ فتاريخ اللغة لا يكتب عبر كتب اللغة وحدها، وهذا ما أثرى مادة المعجم اللغوية أضعافاً مضاعفة.

اختص معجم الدوحة التاريخي بخمسة خصائص رئيسة هي: (التاريخية، التأصيلية، السياقية، الموثوقية، الانفتاحية). يفتح المعجم بمنهجه ومصادره وتقنياته المتنوعة آفاقاً خلاقة وثرية في البحث العلمي أسها كامن في ما كشفه المعجم من أصول الألفاظ ودلالاتها المؤرخة.

توصيات:

يوصي البحث بإدراج معجم الدوحة التاريخي للغة العربية في المكتبات البحثية لجامعاتنا العربية والإسلامية.

¹ عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، الرسائل (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1964)، 116/3.

يوصي البحث ببناء وعي طلابنا خاصة في مرحلة الدراسات العليا للأستعانة بالمعاجم التاريخية العربية في بحوثهم، من أجل فهم أقوم لتراثنا.

يوصي البحث باستثمار أمثل لمنجز المعجم التاريخي، فارتداد ساحات هذه المعاجم مؤذن بتجديد وتسديد بحوثنا العلمية، واتساع آفاق البحث العلمي أمام طلابنا.

يوصي البحث بإدراج علم الصناعة المعجمية كأحد مقررات أقسام اللغة العربية، وتوثيق الصلات العلمية ببيئات الجامع العربية.

يوصي البحث بعمل ورش تدريبية وأنشطة تعريفية بمعجم الدوحة التاريخي لتعظيم إفادة طلابنا من هذه المنصة البحثية الثرية.

مراجع

ابن الأكفاني، إبراهيم. إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد. مكتبة الأنجلو المصرية، 1978.

البخاري، محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري. دار طوق النجاة، 1422هـ.

البطليوسي، ابن السيد. الإنصاف في التنبيه على الأسباب التي أوجبت الاختلاف بين المسلمين في آرائهم ومذاهبهم. دار الفكر، 1901.

بعلبكي، رمزي. فقه العربية المقارن: دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية. بيروت: دار العلم للملايين، 1999.

التهانوي، محمد بن علي. كشف اصطلاحات الفنون. بيروت: دار الكتب العلمية، 1998.

الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب. الرسائل. القاهرة: مكتبة الخانجي، 1964.

جوزيف، جون. اللغة والهوية. ترجمة عبد النور خراقي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2007.
حكومة مصر. مرسوم إنشاء مجمع فؤاد الأول للغة العربية والمراسيم المعدلة له ولائحته الداخلية. القاهرة: وزارة المعارف العمومية، 1932.

درويش، أحمد مؤذن، والديو، محمد النجار. «معجم الدوحة التاريخي ودوره في الكشف عن التقارب الحضاري واللغوي ما بين العربية والتركية». ضاد: مجلة لسانيات العربية وآدابها، مج. 3، ع. 6 (أكتوبر 2022): 413-437.

ضيف، شوقي. مجمع اللغة العربية في خمسين عامًا. مطبوعات مجمع اللغة العربية، 1984.

عبد العزيز، محمد حسن. المعجم التاريخي للغة العربية: وثائق ونماذج. دار السلام، 2008.

عمر، أحمد مختار . صناعة المعجم الحديث . الطبعة الثانية . القاهرة : عالم الكتب ، 2000 .
فيشر، أ . المعجم العربي التاريخي : القسم الأول ، من أول حرف الهمزة إلى «أبد» . القاهرة : مجمع اللغة العربية ،
1967 .

المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات . نحو معجم تاريخي للغة العربية .
محمد، ثعالي، والمهدي، عبد الرزاق . فقه اللغة وأسرار العربية . الطبعة الأولى . إحياء التراث العربي ، 2002 .
محمد، عبيد الله . الصناعة المعجمية والمعجم التاريخي عند العرب . المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، 2019 .
مراد، عماد . «المدير التنفيذي لمعجم الدوحة للجزيرة نت : اكتمال المعجم ليس نهاية المشروع» . الجزيرة نت ، 22
ديسمبر 2025 .

الزعبي، حسين . «معجم الدوحة التاريخي للغة العربية : نَهضة لغوية شاملة، ومنصة مفتوحة للباحثين والدارسين
والمهتمين» . المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، 17 نوفمبر 2025 .

ARAP DİLİ ÜZERİNE LUGAVÎ VE LİSÂNÎ İNCELEMELER

Editör

Naim HANK



2026