

مجلة اللغويات التطبيقية

Applied
Linguistics Journal



BRILL

BRILL

CONTENTS

183	كلمة التحرير
185	التطابق المعكوس والقطبية في المركب العددي عبد الرزاق توراي
222	من آليات تجويد المعالجة المعجمية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها محمد الصّحبي البعزاوي
254	الاقتران اللفظي في معجم اللغة العربية المعاصرة عبد الفتاح أبو السيدة
286	اللسانيات العرفانية ومقاربة الخطاب الأدبي محمد الصّالح البوعمراني
	مراجعات الكتب BOOK REVIEWS
309	اللسانيات التطبيقية وتّدرّيس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها: مباحث تأسيسية وَاستراتيجيّات تربويّة إدريس بوكراع
316	من قضايا تعليم العربية لسانا ثانيا شكري المبخوت
323	ملخصات البحوث RESEARCH ABSTRACTS

Subscription Rates

The electronic version of this journal is available in Open Access. For institutional customers, the subscription price for the print-only edition of Volume 2 (2025, 2 issues) is EUR 294 / USD 338. Individual customers can subscribe to the print EUR 144 / USD 152. Please check our website at brill.com/alj. All prices are exclusive of VAT (not applicable outside the EU) but inclusive of shipping & handling. Subscriptions to this journal are accepted for complete volumes only and take effect with the first issue of the volume.

Claims

Claims for missing issues will be met, free of charge, if made within three months of dispatch for European customers and five months for customers outside Europe.

Online Access

For details on how to gain online access, please visit *Applied Linguistics Journal* online at brill.com/alj.

Subscription Orders, Payments, Claims and Customer Services

Brill Customer Services, c/o Air Business, Rockwood House, Perrymount Road, Haywards Heath, West Sussex, RH16 3DH, UK. Tel. +44 (0)330 333 0049, e-mail: customerservices@brill.com.

Copyright 2024 by the authors. Published by Koninklijke Brill bv Leiden, The Netherlands.

Koninklijke Brill bv incorporates the imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau and V&R unipress.

Koninklijke Brill bv reserves the right to protect the publication against unauthorized use and to authorize dissemination by means of off prints, legitimate photocopies, microform editions, reprints, translations, and secondary information sources, such as abstracting and indexing services including databases.

Brill has made all reasonable efforts to trace all rights holders to any copyrighted material used in this work. In cases where these efforts have not been successful the publisher welcomes communications from copyright holders, so that the appropriate acknowledgements can be made in future editions, and to settle other permission matters.

This journal is printed on acid-free paper and produced in a sustainable manner.

Visit our website at brill.com

Applied Linguistics Journal

مجلة اللغويات التطبيقية

Aims & Scope

Applied Linguistics Journal (ALJ) is a peer-reviewed journal published by Mohamed Bin Zayed University for Humanities in collaboration with Brill. The journal specializes in applied linguistics, i.e., the contemporary employment of language extending to various academic disciplines. It describes and investigates everyday problems related to languages and proposes solutions to overcome them in the service of humanity. ALJ welcomes contributions from various disciplines, including education, psychology, humanities, sociology, computer sciences, and communication. The journal covers language development, adaptation, and employment, as well as the development of educational curricula and tools, and the academic developments related to language policies. ALJ publishes on computing linguistics, language construction, digital libraries, artificial intelligence, and machine learning. Applied Linguistics Journal publishes research in both Arabic and English. The journal only publishes original content that has not been previously published or submitted for publication elsewhere.

Editors-in-Chief

Chokri Mabkhout, *Mohamed Bin Zayed University for Humanities, Abu Dhabi, United Arab Emirates*

Editorial Board

Abdallah Alshdaifat, *Mohamed Bin Zayed University for Humanities, Abu Dhabi, United Arab Emirates*

Mouza Al-Kaabi, *Mohamed Bin Zayed University for Humanities, Abu Dhabi, United Arab Emirates*

Majdi Sawalha, *University of Jordan, Amman, Jordan*

Sane M. Yagi, *Sharjah University, Sharjah, United Arab Emirates*

Haithm Zinhom, *Mohamed Bin Zayed University for Humanities, Abu Dhabi, United Arab Emirates*

Managing Editor

Sterling Jensen, *Mohamed Bin Zayed University for Humanities, Abu Dhabi, United Arab Emirates*

Copy-editor

Driss Boukraa, *Mohamed Bin Zayed University for Humanities, United Arab Emirates*

Editorial Secretary

Saber Lahbacha, *University of Sousse, Tunisia*

Instructions for Authors

Instructions for authors can be found on the journal's home page: brill.com/alj.

Typeface for the Latin, Greek, and Cyrillic scripts: "Brill". See and download: brill.com/brill-typeface.

Applied Linguistics Journal (ISSN 2950-2233, e-ISSN 2950-2225) is published by Brill, Plantijnstraat 2, 2321 JC Leiden, The Netherlands, tel +31 (0) 71 5353500, fax +31 (0) 71 5317532.



BRILL



brill.com/alj

كلمة التحرير

يضمّ هذا العدد الثاني من مجلة "اللغويات التطبيقية" أربعة بحوث أولها مقال بعنوان "التطابق المعكوس والقطبيّة في المركّب العدديّ". وقد تساءل فيه صاحبه عن مدى وجود القطبيّة في النحو العربيّ وهل هي مقتصرة على الجنس في علاقته بالعدد أم تتصل بوجود الصرفيّة (المورفيم) تاء التأنيث على نحو خاصّ؟ وكيف يُفسّر وجود هذه الظاهرة في العربيّة وربّما في لغات أخرى؟ وقد تناول الباحث، في إطار نظريّة الصرف الموزّع، إشكاليّة التطابق المعكوس والقطبيّة في المركّب العدديّ في العربيّة. واعتمد في بعض المواضيع من استدلاله مقارنةً أساسها المقارنة مع لغات أخرى لها خصائص مشابهة للغة العربيّة. فناقش أهمّ التصورات والنظريّات القائمة في البحث اللسانيّ ساعياً إلى الكشف عن الإشكال التفسيريّ فيها ومقترحاً تفسيراً دقيقاً للظاهرة يستند إلى التواجه الصرفيّ-التركيبيّ.

أمّا عنوان المقال الثاني فهو "من آليات تجويد المعالجة المعجميّة في مناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها". وهو يندرج ضمن مجال تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. وقد شغلت الباحث أسئلة مبدئيّة مدارها على كيفيّة تجاوز ما يعدّ صعوبات في تعلّم العربيّة لغةً أجنبيّةً ومتطلّبات تطوير مهارات المتعلّمين لبلوغ مرحلة استعمالها في مختلف مقامات التواصل. وركّز الباحث تحليله على المعالجة المعجميّة لبعض المشكلات لتحسين تعليم العربيّة للناطقين بغيرها من خلال اعتماد وحدات معجميّة يقع اختيارها وفق مقاييس دقيقة ومراجعة الرصيد اللغويّ بحسب استراتيجيّات الحذف والإضافة والاستبدال وإعادة الصياغة. وهو يفترض بذلك أنّ المدخل المعجميّ كفيل بتسريع اكتساب اللسان وتطوير مهارات التعلّم خصوصاً إذا اقترن بوعي دقيق بسنّ المتعلّم والغرض من التعلّم ومدّته.

وعنوان المقال الثالث هو "الاقتران اللفظيّ في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة". وقد تناول فيه صاحبه ظاهرة معجميّة عامّة هي "الاقتران اللفظيّ" وكيفيّة تعامل قاموس "معجم اللّغة العربيّة المعاصرة" معها فجمع بذلك بين صنفين من مجالات الدراسة المعجميّة هما الدراسة المعجميّة التي تعنى بالمقترنات المعجميّة (أو الوحدات المعجميّة المركّبة

بالتضام وبالمصاحبة اللفظية) والدراسة القاموسية بمعالجة جانب من قضايا الجمع والوضع المتصلة بوحداث ذات خصوصية تركيبية تقترب اقتراناً حرّاً أو مقيداً مع التركيز على هذه المقترنات اللفظية في قاموس محدّد. فأبرز وجوهاً من التوفيق والإخفاق في معالجة "معجم اللغة العربية المعاصرة" لهذه المعطيات متدرّجاً بتحليله ونقده إلى التوصيات التي يرى أنّها كفيلة بتطوير إيجابيات هذا المعجم ومراعاة خصائص هذا الصنف من المداخل المعجمية في صناعة القاموس.

أمّا المقال الرابع فعنوانه "اللسانيات العرفانية ومقاربة الخطاب الأدبي". وقد تناول فيه الباحث أثر الدراسات اللسانية العرفانية في توجيه الخطاب النقديّ الأدبيّ مفترضاً بذلك علاقة ما بين التغيرات في جداول البحث اللساني والتحوّلات في النقد الأدبيّ. وهي علاقة تلتمس، على سبيل التمثيل، في ما فتحت له لسانيات دي سوسير من فضاءات بحث في الأسلوبية أو في الأبنية الشكلية للنصوص سواء مع الشكلايين الروس أو في النقد البنيويّ في ثلاثينات القرن العشرين بالخصوص أو ما كان لللسانيات التحويلية التوليدية، في ستينات القرن ذاته، من أثر في تأسيس تحليل الخطاب وإنشاء علم النصّ على سبيل التمثيل. ويربط الباحث بين ما سمّي بالمنعطف العرفاني وما سمّي بالمنعطف السردّي مثلاً ليبين هذا الترابط بين اللسانيات في تطوّراتها واتجاهاتها، من ناحية، والخطاب الدائر على الأدب، من ناحية أخرى. فقدّم بعض المفاهيم التي تكشف العلاقة الخارجية (بين اللسانيات العرفانية والنقد) والعلاقات الداخلية بينهما من خلال توظيف المفاهيم اللسانية العرفانية الجديدة أو إعادة صياغة المفاهيم القديمة في النقد وفق التصورات التي تبلورت مع العرفانيات.

وفي باب مراجعات الكتب عرض لكتابين يقدمان صورة عن بعض البحوث العربية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد حصل مؤلفاهما على "جائزة الشارقة للدراسات اللغوية والمعجمية" (في محور الدراسات اللغوية) التي يسندها مجمع اللغة العربية بالشارقة. والكتابان هما "اللسانيات التطبيقية وتدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مباحث تأسيسية واستراتيجيات تربوية" لمحمد إسماعيلي علوي و"من قضايا تعليم العربية لساناً ثانياً" لمحمد الصحبي البعزوي.

رئيس التحرير

شكري المبخوت

Chokri Mabkhout

التطابق المعكوس والقبطية في المركب العددي

عبد الرزاق تورابي

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب،

جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.

atourabi@hotmail.com

ملخص

تُفرز المركبات العددية في اللغة العربية تطابقاً معكوساً، أو قبطية صرفية، عبر عنها النحاة بإدخال التاء في عدد المذكر وتركها في عدد المؤنث. وتوحي هذه الظاهرة بتأثير قاعدة مُبدّلة تُحوّل قيمة جنس العدد من التذكير إلى التأنيث أو العكس. فتتميط الجنس يُظهر ورود أنماط غير متجانسة بين ما يُميّز المذكر من المؤنث أو العكس وخصوصاً في حالات الجمع. ولمقاربة هذه الخصائص المعقدة واللامتجانسة، دافعنا عن سيرورة إفقار تحذف سمة الجنس من العدد الرقمي في مستوى ما قبل التهجية أو التحقيق الصوتي، وبالتالي يُعطينا إدراج المفردات، وخاصة تاء التأنيث، هذه الأنماط التي تبدو على ما هي عليه في السطح. وقد تبيننا في مقاربتنا نظرية الصرف الموزع (هالي ومرنتز 1993)، وناقشنا تحاليل منافسة وخصوصاً تحليل هالي (1994) للمركبات العددية في العبرية والروسية، وتحليل القرني (2020) الذي يُدافع عن القبطية الصرفية الناجمة عن تعديل صوتي.

الكلمات المفتاحية

عدد - قبطية صرفية - صرف موزع - تخصيص - تعديل صوتي - تهجية.

Inverted Agreement and Morphological Polarity in Numeral Phrases

Abderrezzak Tourabi | ORCID: 0009-0003-6077-856X

IERA, Mohammed V University, Rabat, Morocco

atourabi@hotmail.com

Received 26 October 2023 | Accepted 13 March 2024 |

Published online 2 October 2024

Abstract

In Arabic, as well as in other Semitic languages, it's observed that Numeral Phrases exhibit a unique form of agreement inversion, often referred to as morphological polarity. This is characterized by Arab linguists as either dissimilation or the insertion of the feminine suffix (*at*) to masculine numerals while retaining it for feminine numerals. This suggests the presence of an exchange rule that alternates the gender attribute of a numeral's base form from masculine to feminine, or the reverse. An examination of gender distinctions in Arabic reveals varied patterns, particularly with plural nouns being counted. To navigate these intricate and diverse traits, we propose a process of impoverishment that removes the gender marker from the initial number in the pre-spelling morphological structure. Subsequently, the inclusion of specific lexical items, notably the feminine suffix (*at*), leads to the emergence of surface patterns. Our methodology embraces the Distributed Morphology framework (proposed by Halle and Marantz 1993 among others), and discusses competing analyses, especially Halle's (1994) analysis of numerical phrases in Hebrew and Russian, and Al-Qarni's (2021) analysis, which defends morpheme polarity resulting from phonological modification.

Keywords

numerals – morphological polarity – Distributed Morphology – specification – phonological readjustment – spell-out

مقدمة

يشير نسق العدد في العربية، وفي اللغات السامية واللهجات العربية أيضاً، نوعين من الإشكالات: فثمة من جهة إشكالات بنيوية تتعلق أساساً بأنواع التطابق التي يفرزها، والتي تتأرجح بين تطابق يشبه تطابق الصفة مع الموصوف في الجنس والعدد، وذلك بالنسبة إلى "واحد" و"اثنين"، وتطابق معكوس يُخالف فيه لفظ العدد جنس الاسم المعدود، بالنسبة إلى الأعداد من "ثلاثة إلى عشرة"، وتطابق يجمع بين النوعين بالنسبة إلى الأعداد المركبة من "ثلاثة عشر" إلى "تسعة عشر"، ثم تطابق ثابت لا يتغير في الجنس مثل ألفاظ العقود (عشرين إلى تسعين) و"مائة" و"ألف". وهناك إشكالات أخرى تتعلق بتمييز العدد، الذي قد يرد مختلفاً كذلك من حيث الأفراد والجمع والإعراب. وثمة، من جهة أخرى، إشكالات نظرية يمكن حصرها في تأطير هذه الظاهرة نظرياً، بتحديد الآليات المسؤولة عن توليدها، ومدى تواترها أو انحصارها، ثم التنبؤ بها.

فبالنسبة إلى تطابق العدد والمعدود، ذهب معظم التحاليل اللسانية إلى أنه يُمثّل للتطابق المتقاطع أو للانعكاس الصرفي¹ عند برمان² أو للقطبية الصرفية³ من حيث الجنس. فمصطلح الانعكاس الصرفي يُحيل على الحالات التي تُستبدل أو تقلب فيها الوظائف داخل تقابل معين وفي سياق محدّد مثل المركب العددي هنا، أما مصطلح القطبية فيُقابله مصطلح المخالفة أو عكس القاعدة عند النحاة سواء في الجنس أو في العدد. وقد طُرحت في هذا الإطار أسئلة متعددة منها: هل توجد فعلاً قطبية في النحو؟ وهل هي محصورة فقط في الجنس في علاقته بالعدد أم مرتبطة بوجود الصرفية تاء التانيث؟ وما تنميطها المفسّر لوجودها في الألسن؟ وجواباً على هذه الأسئلة، انقسم اللسانيون فريقين: فريق يُقرّ بتحليل القطبية للجنس في السامية، مثل تحليل هالي⁴ ومن

1 Chiastic concord – morphological reversals.

2 Matthew Baerman, "Morphological reversals." *Journal of Linguistics*, 43. 1 (2007) 33–61.

3 Morphological polarity.

4 Morris Halle, "The Morphology of Numeral Phrases." In *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics: The MIT Meeting*, eds. Sergey Avrutin, Steven Franks and Ljiljana Progovac (Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 1994), 178–215.

سار في اتجاهه كالفَسَّاس⁵ وتورابي،⁶ وفريق يستبعد القطبية سواء في العدد أو في غيره، ويعدها مجرد مصادفة ظاهرة ناجمة عن أشياء أخرى في النحو، مثلما ذهب إلى ذلك ترومر⁷ ومن دار في فلكه. وقد فُسِّرَت بالإفقار⁸ وهو سيورة حذف سمة صرف-تركيبية هي الجنس، من خلال استلهاهم إطار نظرية الصرف الموزع⁹ عند هالي ومرنتز¹⁰ وغيرهما. ينخرط هذا العمل في إطار النقاش الدائر حول ما يُفرزه نسق الأعداد في اللغة العربية، ونبين أنه قابل للتحليل من خلال الإفقار وقيد تحقق الجنس مرة واحدة في المركب العددي. ويتم ذلك بتبني طروحات هالي وترومر والفَسَّاس والفاسي الفهري¹¹ من جهة، وبتأطيره ضمن صرف التحقيق¹² الذي يُعنى بربط السمات الصرف-التركيبية، مثل الجنس والعدد، بصورتها الصوتية، من جهة أخرى. سنحدد أهم المداخل المفردية في إطار نظرية الصرف الموزع ثم السيرورات التي تفسّر نظام العدد بأكمله.

ونعرض في هذه المقالة محاور أربعة: إذ نُحدّد في المحور الأول أهم الخصائص والإشكالات التي تطرحها معطيات الأعداد في اللغة العربية. وفي المحور الثاني، نعرض لأهم مكونات نظرية الصرف الموزع، من خلال الحديث عن التحقيق والإفقار والتعديل الصوتي. وفي المحور الثالث، نيسط التحليل الذي نقترحه للتطابق المعكوس ومعالجة

Ahmad Alqassas, "Gender and number polarity in Modern Standard Arabic numeral phrases." *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique* 62. 1 (2017), 1-17. 5

عبد الرزاق تورابي، "تميط الأعداد: دراسة صرفية مقارنة،" في تقاطعات اللسانيات والتكنولوجيا والعلوم وآفاق تطور البحث اللغوي، إعداد حكيمة الخمار وعثمان احمياني (الرباط: منشورات كلية الآداب، 2023). 6

Jochen Trommer, ed. *The Morphology and Phonology of Exponence* (Oxford: Oxford University Press, 2012). 7

Impoverishment. 8

Distributed Morphology. 9

Morris Halle and Alec Marantz, "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection" In *The View from Building 20*. Eds. Kenneth Hale and Jay Keyser (Cambridge, MA: MIT Press, 1993), 111-76. 10

Halle. "The Morphology of Numeral Phrases." 1994, 178-215. 11

Jochen Trommer. *The Morphology and Phonology of Exponence* (Oxford: Oxford University Press, 2012). 12

Ahmad Alqassas. "Gender and number polarity in Modern Standard Arabic numeral phrases." 2017, 1-17.

Fassi Fehri, Abdelkader. *Constructing Feminine to Mean: Gender, Number, Numeral, and Quantifier Extensions in Arabic* (The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc., 2018).

Exponence. 12

القطبية الصرفية باعتبارها إفقاراً. وفي المحور الرابع، نناقش أهم التحاليل التي عالجت القطبية الصرفية مع التركيز على تحليل هالي¹³ والقواعد التبادلية¹⁴ وتحليل القرني¹⁵ الذي يدافع عن قطبية الصرفية.

1 معطيات العدد: خصائص وإشكالات

العدد هو إحصاء الكمية، وأسماء المعدودات تدلّ على الأجناس ومقاديرها. فقد عرّفه ابن الحاجب بقوله: "أسماء العدد: ما وضع لكمية آحاد الأشياء".¹⁶ ويشرح الرضي هذا التعريف بقوله: "مقصوده: تحديد ألفاظ العدد، وكمية الشيء: عدده المعين، لأن الكمية: ما يجاب به عن السؤال بكم، وهو العدد المعين [...] فكأنه قال: اسم العدد: ما وضع للعدد المعين، احترازاً عن الجمع فإنه وضع لعدد غير معين، ويخرج منه: المئات والألوف".¹⁷

لا نريد من تقديم هذا التعريف الخوض في إشكالات الحدّ وتعريف العدد، وما يدخل في العدد وما يخرج منه، لأن ذلك يحتاج إلى بحث في حد ذاته، وإنما نقصد أن العدد ما أُجيب به عن السؤال "كم". وهناك اختلاف في أيّ مقولة أو جزء من أجزاء الكلام تدخل الأعداد: هل مع الأسماء أو مع الصفات، إذا اعتبرنا صيغة الأعداد من جهة وترتيبها إزاء المعدود من جهة أخرى؟ فـ"واحد" تأتي على صيغة الصفة "فاعِل"، وترد بعد المعدود. أما "اثنان" فتلتحق بها لاحقة المثنى كما هو الشأن بالنسبة للصفات (والأسماء)، وترد كذلك بعد المعدود في الوصف. وما ينطبق على صيغة المذكر ينطبق على صيغة المؤنث "واحدة" و"اثنان". أما باقي ألفاظ العدد فتتميز عن هذه الأعداد

Halle, "The Morphology of Numeral Phrases," 178–215. 13

Exchange rules. 14

Muteb Alqarni, "No Gender Polarity in Arabic Numeral Phrases." *Linguistic Inquiry* 52. 3 15
(2021), 441–472.

الرضي الإستراياضي، شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق يحيى بشير مصري (الرياض: جامعة الإمام 16
محمد بن سعود الإسلامية، 1996)، ج 2: 547.

الإستراياضي، شرح الكافية، ج 2: 547 وما بعدها. 17

الصغيرة. وهناك تعميم مهمّ لاحظته كورييت¹⁸ مفاده أنه كلما كان العدد صغيراً كانت له خصائص الصفة، وكلما كان كبيراً تصرف كالاسم.¹⁹

ويرى النحاة أن أسماء العدد تأتي على أربع صور هي:²⁰

أ) صورة الأفراد أو العدد المفرد، وهي عشر صور: واحد، اثنان، عشرون، ثلاثون، أربعون، خمسون، ستون، سبعون، ثمانون، تسعون.

ب) صورة العدد المضاف، وهو عشرة ألفاظ: ثلاثة إلى عشرة، ومائة وألف.

ج) صورة العدد المركب وهو سبع صور: ثلاثة عشر إلى تسعة عشر.

د) صورة العدد المعطوف وهو: واحد وعشرون إلى تسعة وتسعين.

ويمكن أن نمثل لهذه الصور من خلال تراكيب كالاتي:

- (1) الأعداد البسيطة (معدود مذكر/معدود مؤنث)
- أ. تلميذ واحد / تلميذة واحدة
- ب. تلميذان اثنان / تلميذتان اثنتان (ثنتان)
- ج. ثلاثة تلاميذ / ثلاث تلميذات

- (2) الأعداد المنقّفة (معدود مذكر/معدود مؤنث)
- أ. أحد عشر تلميذاً / إحدى عشرة تلميذة
- ب. اثنا عشر تلميذاً / اثنتا عشرة تلميذة
- ج. ثلاثة عشر تلميذاً / ثلاث عشرة تلميذة

- (3) أعداد غير متغيرة (معدود مذكر/معدود مؤنث)
- أ. عشرون تلميذاً/تلميذة
- ب. مائة تلميذ/تلميذة
- ج. مائتا تلميذ/تلميذة

Greville G. Corbett, "Universals in the syntax of cardinal numerals." *Lingua* 46 (1978), 18 355-68.

Greville G. Corbett, "Universals in the syntax of cardinal numerals," 1978, 355-68; Joseph Greenberg, "Numeral," in *Morphology, an International Handbook on Inflection and Word-Formation*, ed. Greet Booij (Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2000), 770.

ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محيي الدين عبد الحميد (صيدا-بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.)، ج 4: 245.

د. ثلاثمائة تلميذ/تلميذة

ه. ألف تلميذ/تلميذة

و. ألفا تلميذ/تلميذة

ز. ثلاثة آلاف تلميذ/تلميذة

(4) أعداد معطوفة (معدود مذكر/معدود مؤنث)

أ. واحد وعشرون تلميذًا / إحدى وعشرون تلميذة

ب. اثنان وعشرون تلميذًا / اثنتان وعشرون تلميذة

ج. ثلاثة وعشرون تلميذًا / ثلاث وعشرون تلميذة

مثلنا في (1) للأعداد البسيطة أو المفردة التي تتميز من حيث الصورة ومن حيث التركيب. فـ"واحد"، كما أسلفنا، تأخذ صورة الصفة، أي "فاعِل"، و"اثنان" يمكن تحليلها على أساس أنها مكونة من الجذر (ث ن ي)، ومن صرقية المثنى (ألف الاثنين) والإعراب (الألف أو الياء) ثم النون التي لا تُحذف في حالة دخول لام التعريف (الاثنان)، وإنما تُحذف في حالة التركيب مع الأعداد الأخرى (اثنان*) (ن عشر).²¹

ويتبين من خلال مقارنة (1أ وب) ب(1ج) أن الواحد والاثنين يخالفان باقي الأعداد بشيئين: أولاً يذكّران مع المذكر ويؤنثان مع المؤنث خلافاً لباقي الأعداد كما هو مفسّر أسفله. وثانياً لا يُجمع بينهما وبين المعدود في شكل مركب إضافي، فلا نقول "واحد رجل" ولا "اثنان رجلان"، كما نقول "ثلاثة رجال". إضافة إلى هذا، هناك تغيير في صور هذين الرقمين. فواحد تتناوب مع أحد، كما أن هناك ألفاظاً تعوضها مثل ديار وداري وعريب.²² وفي الأعداد الترتيبية (ordinals)، أو الأعداد التي تبين العدة كم هي بتعبير سيبويه، تتعاض "واحد" بـ"أول" و"واحدة" بـ"أولى". وتتناوب "اثنان" مع "ثنتين"، ومع "كلا وكلتا"، وعوضت في العامية المغربية بـ"زوج". وفي الأعداد الترتيبية تحتفي لاحقة التثنية فنقول "ثانٍ/الثاني" و"ثانية/الثانية".

21 - يقول ابن يعيش: "وأما اثنان فمحذوف اللام كابنين، ولامه ياء لأنه من ثنيت الشيء إذا عطفته، وصارت الهمزة في أوله كالعوض من المحذوف، والمؤنث اثنان ألحقوا التاء للتأنيث كما قالوا اثنان، وإن شئت قلت ثنتين كبنتين". (ابن يعيش، شرح المفصل، ج 6: 18).

22 الإستراباذي، شرح الكافية، ج 2: 552.

وبالنسبة إلى عدم ورود "واحد رجل" و"اثنان رجلان"، فيُفسَّره النحاة بأن العدد يدل على العدة أو الآحاد أو الأفراد بينما الاسم يدل على الجنسية وغيرها. فقولنا "رجل" يُفيد الجنسية والعدة أو الأفراد، و"رجلان" يُفيد الجنسية وشفع الواحد لذلك لا حاجة للجمع بين العدد والمعدود، أما ثلاثة فتفيد العدة دون الجنس.²³

وبالنسبة إلى (ج) التي تمثل للأعداد من ثلاثة إلى عشرة فتتميز بثلاث خصائص: أولاً لها تطابق معكوس مع المعدود، وثانياً يكون الاسم المعدود مجروراً دائماً، وثالثاً لا تُعرف هذه الأعداد مع المعدود المعرف ولا تنكر بالتثنية، فلا نقول: *ثلاثٌ كُتب أو *الثلاثة الكتب.

ويُعَلَّل النحاة عدم تطابق الثلاثة إلى العشرة مع المعدود، خلافاً للواحد والاثنين، إذ تأتي التاء في عدّ المذكر وتختفي في عدّ المؤنث، بكون "الثلاثة وأخواتها أسماء جموع مؤنثة، مثل فرقة وزمرة وأمة. وأصلها أن تكون بالتاء على غرار نظائرها، ولما كان المذكر سابقاً في الاستعمال للمؤنث استعملوا هذه الألفاظ على أصلها مع المذكر، ولما أرادوا استعمالها مع المؤنث احتاجوا إلى الفرق بين المذكر والمؤنث فلم يكن بدّ من حذف التاء".²⁴ في هذا التعليل لا يُمكن إدخال لاحقة للتأنيث على ما ألحقت به التأنيث التي تستعمل كذلك للتأنيث، لأن اللغة لا تستسيغ دخول لاحقتين تؤدّيان الوظيفة ذاتها تلافياً للحشو. وسنبين أهمية هذا التفسير حين الحديث عن أسماء الجنس وأسماء الجمع في المناقشة أسفله.

ويذهب ابن يعيش إلى أنه "إنما كان أصل العدد التأنيث من قبل أن كل اسم لا يخلو مسماه من أن يكون عاقلاً أو غير عاقل، ومسمى قولنا: ثلاثة وأربعة ونحوهما من الأعداد إنما هو شيء في الذهن مجهول، فصار بمنزلة ما لا يُعقل، والإخبار عن جماعة ما لا يعقل كالإخبار عن المؤنث المفرد، فلذلك أنث".²⁵

وهناك تعليل آخر عند النحاة لالتحاق التاء بالعدد لمذكر وإسقاطها إذا كان لمؤنث، بالرغم من أن التاء علامة التأنيث، يرتبط أساساً بالخفة والثقل. فالمذكر خفيف والمؤنث ثقل، والتاء ثقيلة واللفظ المجرد منها خفيف، فأعطوا الثقل (التاء) للثقيل (المذكر)، والخفيف (إسقاط التاء) للثقل (المؤنث) ليحصل التعادل. طبعاً هذا مجرد ذوق انطباعي

23 ابن هشام، أوضح المسالك، ج 4: 242.

24 ابن هشام، أوضح المسالك، ج 4: 243.

25 ابن يعيش، شرح المفصل، ج 6: 16.

وحسّ مرهف باللغة لكنه لا ينطبق مثلاً على الأعداد المركبة علماً أن التركيب فيه ثقل وكان من الأجدر ألا ترد فيه التاء الثقيلة، وخاصة في نحو "ثلاث عشرة تلميذة".²⁶

يتبين مما تقدّم أن نظام العدد ينقسم إلى الواحد والاثنين سواء مفردين أو مركبين من جهة، وإلى الثلاثة والعشرة وما بينهما من جهة أخرى.

قدّمنا في (2) الأعداد المُنيفة والمركّبة من عددين العدد الثاني هو عشرة (دائماً). فبخلاف "أحد عشر واثنين عشر"، تمتاز هذه الأعداد بخصائص منها أن جزأي العدد يكونان متخالفين من حيث التطابق، أي يتطابق الرقم الأول تطابقاً معكوساً من حيث الجنس مع الاسم المعدود، في حين يتطابق الرقم الثاني (عشرة) تطابق الصفة مع المعدود. يضاف إلى هذا أن هذه الأعداد المركبة تبنى على النصب دائماً ويكون الاسم المعدود مفرداً منصوباً.

وفي المعطيات (3) ترد الأعداد على صورة لا تتغير من حيث الجنس كيفما كان المعدود، وإن كانت تتغير من حيث الإعراب. فبالنسبة إلى ألفاظ العقود من عشرين إلى تسعين، هناك من يُعدها غير قابلة للتحليل، ومن ثمّ تكون مثل غِسلين، وهناك من يُحلّلها إلى جذع عبارة عن الأعداد المفردة تلتصق بها صرفية العدد (-ون/-ين) التي تدلّ على "عشرة". فـ"ثلاثون" مكونة من "ثلاث" التصقت بها -ون، وهو عدد ضربي (3X10).²⁷ يُلاحظ على هذه الأعداد الضّربية أن العدد الصغير فيها لا يتغير، أي لا نجد "ثلاثون" مقابل "ثلاثون"، لأنها أعداد ترد معطوفة كما في (4)، أي تُعطف على عدد مفرد يتطابق مع المعدود تطابقاً معكوساً، نحو "ثلاثة وثلاثون رجلاً/ثلاث وثلاثون تلميذة"، فلو كان

26 هناك تعليقات أخرى لتفسير المخالفة في العدد لابن يعيش في شرح المفصل، منها أن التاء في نحو "ثلاثة رجال" للمبالغة بالإشعار بقوة التضعيف، نحو "رجل علامة ونسابة"، ومنها مراعاة النظير حيث إنهم يجمعون فُعال على أَفْعُل في المؤنث وعلى أَفْعِلَة في المذكر (ابن يعيش، شرح المفصل، ج 6: 19).

27 استعملت الإنجليزية العدد عشرة «ten» بتناوباته الصرفية للتعبير عن العدد المركب من 13 إلى 19، حيث أضافت «teen» التي تعني عشرة إلى العدد الصغير، نحو fourteen (14). وأضافت المناوب الصرفية لعشرة «ty» إلى العقود، نحو forty (40). أما العربية فاستعملت مع النوع الأول (11-19) عشرة، نحو "أربعة عشر"، لكنها ألحقت لاحقة الجمع "ون" مع العقود نحو "أربعون". وقد ألحقت الفرنسية اللاحقة «ante» بالعقود. لمزيد من التفاصيل، انظر: تورابي، "تميط الأعداد: دراسة صرفية مقارنة".

عدد العقود متطابقاً في الجنس لاختلّ نظام التطابق الذي نجده في الأعداد المركبة. ويمكن أن نبين هذا من خلال المقارنة بينهما فيما يلي:

(5) أ. ثلاثة عشر رجلاً / ثلاث عشرة تلميذة

ب. *ثلاثة عشرة رجلاً / *ثلاث عشرة تلميذة

(6) أ. ثلاثة وثلاثون رجلاً / ثلاث وثلاثون تلميذة

ب. *ثلاثة وثلاثون رجلاً / ثلاث وثلاثون تلميذة

توحي المقارنة بين هذه الأمثلة أن الجنس يُحقّق مرة واحدة في الأعداد المركبة أو المعطوفة. ويُفسّر هذا أولاً بقيد تألّفي يمنع تجاوز صرفيتين للمؤنث في المركب العددي ذاته، أي إن هناك تأثيراً مشابهاً لتأثير مبدأ المحيط الإجمالي [تأنيث] في سياق العدد المركب الذي يمنع ورود لاصقة التأنيث في العددين، نحو "ثلاثة عشرة رجلاً" أو "ثلاثة مائة رجل".²⁸ وبهذا فسّر صاحب الفوائد الضيائية قولنا في المذكر ثلاثة عشر رجلاً ولا نقول ثلاثة عشرة رجلاً بـ "كراهة اجتماع تأنيثين من جنس واحد فيما هو كالكلمة الواحدة، بخلاف (إحدى عشرة واثنتا عشرة) فإن التأنيث فيهما من جنسين. وأما تذكير الثاني في (أحد عشر واثنا عشر) فمحمول على التذكير في ثلاثة عشر والتاء

28 نشكر أحد مراجعي المقال بالمجلة (مجهول الاسم) على تفضّله بالتوضيح أن الأمر يتعلّق بالتوزيع التكاملي لسمة الجنس بين العدد والمعدود؛ فمتى تحقّقت سمة المؤنث في واحد منها لم تتحقّق في الثاني. ففي حالة "ثلاثة فتيات" اللاحقة هناك حشو في وسم الجنس في مستوى المركب الاسمي الواقع مركباً إضافياً. في حين أنه في حالة المركب النعتي يمكن أن نقول "فتيات ثلاث" و"فتيات ثلاثة"؛ فتأخذ المسألة حينئذ أبعاداً أخرى تركيبية على اعتبار أنّ المضاف إليه يعوّض لام التعريف. فالمركب الإضافي في مقام الاسم المعرّف فلا يقبل كلاهما سمتي تأنيث في المضاف والمضاف إليه، وليس الأمر كذلك في المنعوت والتّعت، ومن ثمة السّماح بالتطابق العكسي عبر إجراء قاعدة العدد والمعدود والتطابق التام عبر إجراء قاعدة تبعيّة التّعت للمنعوت. فلا ننفي أن التطابق في المركب العددي يتفاعل مع التعريف أو الإضافة، لكن التركيب في التصور الذي نتبناه ليس من مهماته الدخول في تحقيق الجنس صوتياً، خصوصاً أن التطابق قد يكون تامّاً في حالة "أحد عشر رجلاً" و"إحدى عشرة طفلة"، إذ حقّق التأنيث في المركب العددي بلاحتين مختلفتين.

أما بالنسبة إلى تأثيرات مبدأ المحيط الإجمالي في الصوتاء، فانظر:

John McCarthy, "OCP Effects: Gemination and Antigemination", *Linguistic Inquiry* 17 (1986), 207–264.

في (ثنتان) بدل من لام الكلمة فلم يتمحض للتأنيث ولهذا حكمنا عليه بأنه جنس آخر من التأنيث²⁹.

ويُفسّر ثانيًا بأن دخول لاحقة الجمع المذكر (ون) على تاء التأنيث غير ممكن في اللغة العربية. لكن قد نجد أسماء مؤنثة تُجمع جمع مذكر سالم أو ملحق به، نحو سنة التي تُجمع على سنين كما تُجمع على "سنوات". لكن في هذه الأمثلة تُحذف التاء لتلتصق لاحقة الجمع. وقياسا على هذا النوع من الأمثلة التي يُدخلها النحاة في الملحق بجمع السلامة، تكون الأعداد على أصلها مؤنثة، لكن لما دخلت عليها لاحقة الملحق بالجمع حذفت.³⁰ والدليل على وجود التاء كذلك معطيات مثل "هذه ثلاثون" مقابل "هذا ثلاثون" اللاحقة، ونجد أيضًا "ثلاثينات" بجمعها جمع مؤنث سالم. فلا يمكن أن نستنتج من دخول لاحقة الجمع المذكر على "ثلاثة" مثلاً أنها ليست مؤنثة في الأصل.³¹ بالنسبة إلى "مائة" و"ألف" في (3) و"مليون" و"مليار" كذلك، فالعدد الصغير قبل مائة يكون دائمًا دون تاء، نحو "ثلاثمائة رجل/تلميذة" (*ثلاثة مائة لاحقة)، وقبل الألف يكون العدد الصغير دائمًا بالتاء، نحو "ثلاثة آلاف رجل/تلميذة" (*ثلاث آلاف لاحقة)، والمعدود يكون مفردًا مجرورًا، ويلاحظ أن العدد مائة هنا لا تتغير من حيث العدد بخلاف ألف التي تُجمع على آلاف مع الأعداد من ثلاثة إلى ما فوق.³²

تُشير "مائة" إشكالات من حيث بنيتها الصرفية، فجزءها في الصحاح هو (م ء و)، وفي القاموس المحيط هو (م ء ي). ذكر الجوهري أن الأصل مئى مثل مئى والمعى والهاء عوض من الياء. وإذا جمعت بالواو والنون قلت مئون بكسر الميم وبعضهم يقول مئون بالضم،

29 الفوائد الضيائية شرح الكافية لملا جامي، ص. 184.

30 يرى النحاة أن القياس في العقود أن نقول "عشرون رجلاً" و"ثلاث عشرات رجلاً". لكن حُذف المضاف إليه - عشرات - فُجمع المضاف قياساً على المعتل اللام المؤنث الذي يُجمع جمع مذكر سالم لأنه ملحق به، نحو قلوب (عودان يلعب بهما الصبيان) ومئون (جماعة) ومئون، فقبل عشرون وثلاثون قياساً على هذا الناقص، مع كسر العين لجعله بناءً مستأنفاً. للمزيد من التفاصيل، انظر الأسترباذي، شرح الكافية، ج 2: 563 وما بعدها.

31 سنتوسع في هذا حين مناقشة طرح هالي والقرني في الفقرة 4. أدناه.

32 يقترح مراجع المقال بالمجلة مشكوراً أن المائة والألف تنضويان بدورهما ضمن التطابق العكسي؛ وذلك لأنّ المائة والألف بدورهما اسمان معدودان وما قبلهما عدد، فإذا كانت المائة مؤنثة كان العدد قبلها مذكراً، وكذلك الألف فالأصل فيها مذكّر لذا جاء اسم العدد قبلها مؤنثاً. وبهذا تكون مقارنة المائة والألف على نحو مقارنة الأعداد من ثلاثة إلى عشرة.

وأجاز الأخفش مئآت مثل مِعات. ومن قال مئِئٌ ورفع النون بالتثنية ففي تقديره قولان: قول الأخفش إنها فُعَلين مثل غُسَلين، وهو شاذ، والآخر فَعِيل بكسر الفاء، وأصله مِئِي ومِئِي مثل عَصِي وعُصِي، فأبدل من الياء نوناً. وهذا القول الثاني الذي أورده الجوهري لا يستقيم لأن عَصِي أو عُصِي وزنه فُعول لا فَعِيل. وحكي عن يونس أنه جمع بطرح التاء، فنقول مِئِي مثل تمرّة وتمر، وهذا لا يستقيم لأنه لو أراد ذلك لقال مِئِي مثل مِعي. لكن صاحب القاموس المحيط ذكر من جموع مائة: مِئِي بحذف التاء، لتكون مائة مثل شجرة التي تجمع على شجر.

وقبل الانتقال إلى تحليل المعطيات أعلاه صرفياً، نلاحظ أن الاسم المعدود يأتي مفرداً مع كل الأعداد إلا مع الأعداد من ثلاثة إلى عشرة فإنه يأتي جمعاً. وقد عبّر سيبويه عن هذا بقوله: "تقول فيما كان لأدنى العدد بالإضافة إلى ما يُبنى لجمع أدنى العدد إلى أدنى العقود". ويشرح السيرافي هذا معتبراً أن أدنى العدد الذي يُضاف إلى أدنى الجموع هو ما كان من ثلاثة إلى عشرة، وأن أدنى الجمع جموع القلة، كما أن أدنى العدد بعض الجمع لأن الجمع أكثر منه فأضيف إليه كما يُضاف البعض إلى الكل، نحو خاتم حديد، فالحديد جنس والخاتم بعضه. ويتساءل السيرافي: "كيف صارت إضافة أدنى العدد إلى أدنى الجمع أولى من إضافته إلى الجمع الكثير؟" الجواب يتلخص في "أن العدد عددان: عدد قليل وعدد كثير، فالقليل من ثلاثة إلى عشرة، والكثير ما جاوز ذلك. والجمع جمعان: جمع قليل [...] وجمع كثير [...]"، فاختراروا إضافة أدنى العدد إلى أدنى الجمع للمشكلة والمطابقة، وقد يُضاف إلى الجمع الكثير كقولهم ثلاثة كلاب، وثلاثة قروء، لأن الجمع الكثير والقليل قد يُضاف إلى جنسه". ويستشهد بقول الخليل: "إنهم إذا قالوا: ثلاثة كلاب، فكأنهم قالوا: ثلاثة من الكلاب، فحذفوا وأضافوا استخفافاً".³³

لننظر في المعطيات التي يكون فيها المعدود جمعاً كما هو مبين في (7):

(7) المعدود الجمع

أ. اسم الجنس
نخل خاوية

33 أبو سعيد السيرافي، شرح كتاب سيبويه، تحقيق أحمد حسن مهدي وعلي سيد علي (بيروت: دار الكتب العلمية، 2008)، ج 2: 84.

نخل منقعر

خمس من التمر³⁴

(ب) اسم الجمع:

تسعة رهط

ثلاثة أنفس

ثلاثة من القوم

أربعة من الغنم

خصّص السيرافي في شرحه لكتاب سيبويه باباً أسماه باب تأنيث المذكر وتذكير المؤنث، مثل فيه بمعطيات نحو "ثلاث شخوص كاعبان ومُعصر" وعلّق عليها بقوله: "فحذف الهاء من ثلاثة، وكان ينبغي أن يقول، ثلاثة شخوص، من قبل أن الشخص مذكر، ولكنه ذهب به مذهب النسوة؛ لأنهن كن ثلاث نسوة"³⁵ وكذلك قول الشاعر "وإن كِلاباً هذه عشر أبطن"، قال عنه: "أراد بالأبطن القبائل، فذهب مذهب القبائل في تأنيثها، وإلا فقد كان الوجه أن يقول: عشرة لتذكير البطن"³⁶. وهناك أمثلة أخرى لا تدخل ضمن باب العدد نحو قول الله تعالى: ﴿فَطَلَّتْ أَعْنَاقُهُمْ لَهَا خَاضِعِينَ﴾ [سورة الشعراء آية: (4)]. وذكر من تأويل الآية: "أن الأعناق هم الرؤساء، كما يقال: هؤلاء رؤوس القوم وهؤلاء وجوه القوم يراد به الرؤساء والمنظور إليهم، وليس القصد إلى الرؤوس المركبة على الأجساد، ولا إلى الوجوه المخلوقة في الرؤوس، فكأنه قال: فطلت رؤسائهم خاضعين"³⁷.

وخصّص ابن جني في الخصائص كذلك فصلاً في الحمل على المعنى، تحدث فيه عن تأنيث المذكر وتذكير المؤنث، مثّل له بقول الله تعالى: ﴿فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسُ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي﴾ [سورة الأنعام: الآية 78]، إذ الشمس مؤنثة لكن نجد في الآية اسم الإشارة للمذكر "هذا" يُحيل إليها. وقد أوّل ابن جني على معنى هذا الشخص أو هذا المرئي ونحوه. وأورد أمثلة أخرى من قبيل قول الحطيئة: "ثلاثة أنفس وثلاث ذُود"، إذ عدّ النفس

34 يرى النحاة أنه فصل العدد عن المعدود بمن، لأنهما وإن كانا في معنى الجمع، لكنهما بلفظ المفردة فكره إضافة العدد إليهما. انظر الأستراباذي، شرح الكافية، 571.

35 السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج 1: 251.

36 السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج 1: 251.

37 المصدر السابق. ص. 252.

إنساناً فذكره. أما الذود فيعني بها النوق. وخلص في هذا الفصل إلى نتيجة مهمة مفادها أن "تذكير المؤنث واسع جداً، لأنه ردّ فرع إلى أصل. لكن تأنيث المذكر أذهب في التناكر والإغراب".³⁸ ومن تأنيث المذكر قولهم "ذهبت بعض أصابعه"، إذ أنت لما كان بعض الأصابع إصبغاً.

تُشير هذه الأمثلة إشكالين: الإشكال الأول يتعلق بتطابق العدد مع الاسم المعدود الجمع. فالقاعدة أن التطابق لا يكون مع المعدود الجمع وإنما مع مفرده، ويُفسّر بأن التطابق بين العدد والمعدود يكون قبل التصاقه بلاصقة الجمع. والإشكال الثاني خاص بالأسماء المذكرة معني والمؤنثة لفظاً أو العكس، فهل يكون التطابق بمراعاة اللفظ أم بمراعاة المعنى؟

تحدّث الرضي في شرح الكافية عن اعتبار اللفظ والمعنى في المعدود، فقال: "قال ابن الحاجب: وإذا كان المعدود مؤنثاً واللفظ مذكر أو بالعكس فوجهان". ويفسر الرضي هذا الكلام بقوله: "يعني مثل قولك شخص إذا أطلقت على امرأة، وقولك نفس إذا أطلقت على رجل، ففي الأول المعدود وهو المرأة مؤنث، ولفظ الشخص مذكر، وفي الثاني: المعدود وهو رجل مذكر ولفظ النفس مؤنث، فلك أن تعدّ اللفظ وهو الأقيس والأكثر في كلامهم فتقول: ثلاثة أشخاص أي نساء، وثلاث أنفس أي رجال، ويجوز اعتبار المعنى، كـثلاثة أنفس، للرجال، وثلاث أشخاص للنساء".³⁹

وفصل الصبّان في اسم الجنس، وقسمه ثلاثة أقسام: واجب التذكير وواجب التأنيث وجائزهما. ونقل قول الدماميني نقلاً عن ابن هشام: "المؤنث من اسم الجنس النحل والبط ولا ثالث لهما، لأن الباقي إما واجب التذكير وهو ستة: الموز والعنب والسدر والرطب والقمح والكلم، وإما فيه لغتان وهو بقية الألفاظ". وهذا التحديد، يُعلّق الصبّان، "فيه مخالفة لما مرّ في الكلم [...] النخل بالخاء المعجمة فيه التذكير والتأنيث وبهما ورد القرآن".⁴⁰

38 أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار (بيروت: دار الكتاب العربي، 1952)، ج. 2، 415.

39 الأسترابادي، شرح الكافية، ج. 2: 581.

40 أحمد بن علي الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك. تحقيق طه عبد الرؤوف سعد (لبنان: المكتبة العلمية، 1997)، ج. 3.

وبالنسبة إلى اسم الجنس الجمعي ففيه تفصيل كذلك، وينقسم إلى ما يجب في ضميره التذكير كـ الغنم، وما يجب فيه التأنيث كالبطّ، وما يجوز فيه الأمران كـ البقر والكلم.

وينقسم اسم الجمع كذلك إلى ثلاثة أقسام: واجب التذكير كـ قوم ورهط، وواجب التأنيث كـ إبل وخيل، وجائزهما كـ كركب. ويرى ابن عصفور أنه إن كان للعاقل فحكمه حكم المذكر، كـ القوم والرهط والنفر، وإن كان لغير العاقل فحكمه حكم المؤنث كـ الجامل والباقر. وقد اعترض عليه بأن نحو النساء والنسوة والجماعة أسماء جموع للعاقل، لكنها لا تأخذ حكم المذكر، كما أن قومًا ورهطًا ونفراً مما هو للآدميين يجوز فيها التذكير والتأنيث.⁴¹

نخلص من هذه المناقشة إلى أنّ هناك اضطرابًا في تصنيف هذه المعطيات واختلافًا في تأويلها، وهو ما يؤكد صعوبة هذا الباب وحاجته إلى أبحاث مفصلة ومؤطرة نظريًا.

2 الصرف الموزّع وصرافة التحقيق

بالنظر إلى الإشكالات التي يطرحها تطابق العدد في اللغة العربية، نحتاج إلى إطار نظري يرصد الظواهر الوجهية⁴² بين الصوتية والتركيب، ويستطيع التنبؤ بالشكل الصوتي الذي تأخذه السلاسل النهائية للتركيب، من خلال القدرة على تغيير هذه السلاسل قبل تحقيقها صوتيًا. ويُمكن إطار الصرف الموزع من التعامل مع هذه الظواهر من خلال الآليات التي يسمح بها.

يتشكل النحو في نظرية الصرف الموزع، كما في أمبيك ونوير⁴³ على الصورة الآتية:

41 الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج 4: 90 وما بعدها.

42 Interface.

43 David Embick & Rolf Noyer. "Distributed Morphology and the syntax-morphology interface." In *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces*, Ed. Gillian Ramchand and Charles Reiss (Oxford: Oxford University Press, 2007).

(8) النحو

اشتقاق تركيب

|

(تهجئة)⁴⁴

/ \

صرافة

صورة صوتية صورة منطقية

ففي هذه الهندسة، يعد التركيب النظام التوليدي الوحيد المسؤول عن بنية الكلمة وبنية المركب، مما يعني أن نظرية الصرف الموزع هي مقارنة تركيبية للصرافة. وتخضع البنيات التركيبية لعمليات في المستويين الوجهيين: الصورة الصوتية والصورة المنطقية. وهذا يستتبع أن البنية الصرفية في الحالة المحايدة هي مجرد بنية تركيبية. لكننا نجد أن اللغات تفرض إضافة سِمَاتٍ وَعُجَرٍ نهائية أو تطبيق سيرورات على العُجَرِ النهائية. ويُطلق على هذه السيرورات المتعلقة ببناء الكلمة صرافة. وتُفهم الصورة الصوتية على أنها اشتقاق ينتهي بتمثيل صوتي، وتطبق فيها بعض السيرورات، وليست فقط خرجاً نهائياً للعمليات التركيبية. بمعنى أن بعض جوانب بناء الكلمة ينتج عن العمليات التركيبية مثل عملية نقل الرأس التي تتم في التركيب الخاص، وهناك جوانب أخرى لبناء الكلمة تعالج بعمليات تتم في الصورة الصوتية، وهي بالتحديد عمليات تعدّل البنى التي يولدها التركيب بوصفه النظام التوليدي الوحيد في هذه النظرية.

وتتميز نظرية الصرف الموزع بالإدماج المتأخر للوحدات المفردية في العُجَرِ النهائية التي تنتظم بمبادئ وعمليات التركيب. ونتيجةً لهذه الخاصية، فإن سمات الوحدات

44 نستعمل هنا التهجئة (spell-out) تماشيًا مع ما يستعمله أصحاب نظرية الصرف الموزع، وهناك عملية «حوّل» (transfer) عند تشومسكي (2004) التي تُسلّم الاشتقاق إلى الصّوت والمعنى. فقد جرت العادة أن يُحال إلى العملية «حوّل» في الأدبيات التوليدية بوصفها «تهجئة»، في حين أنّ التّحويل عملية تهجئ للتفاعل بين النّظام الحاسوبي والوجهين التصوري-القصدي (Conceptual-Intentional) الخاص بالدلالة والحسّي-الحركي (Sensory-Motor) المتعلّق بالصوت. وبمجرد إنجاز هذه العملية الاشتقاقية تتمّ التهجئة حتى يكفّ المركّب عن أن يكون مُتاحاً لحوسبات أخرى. لن ندخل في تفاصيل «حوّل»، وإنما نحيل بخصوص مناقشة هذه العملية إلى ميكي أوباتا:

– Miki Obata, “Is Transfer strong enough to affect labels?” In *Labels and Roots*, Eds. Leah Bauke and Andreas Blümel, (Boston – Berlin: Walter de Gruyter, 2017).

المفردية لا تؤثر في التركيب، لأنها لا تكون موجودة في هذا المستوى. ويمكن صياغة هذا، بعد أمبيك⁴⁵ كالتالي:

(9) فصيلة السمة⁴⁶

إن السمات الصوتية، أو الصرفية المحضة، أو الخصائص الاعتبارية للوحدات المفردية، لا تكون حاضرة في التركيب، والسمات التركيبية الدلالية لا تُدرج في الصرافة. إن التركيب لا يتعامل إلا مع سمات مجردة دون الدخول في محتواها الصوتي، سواء كانت السمات وظيفية أو عبارة عن جذر. والبنيات التراتبية التي يُولدها التركيب يمكن تعديلها في الصورة الصوتية بواسطة عمليات صرفية يمكن أن تصهر عُجرتين في عُجرة واحدة، أو تشطر عُجرة واحدة إلى عُجرتين، أو تُفقر (تحذف) سمة معينة. ويمكن صياغة قاعدة الإفكار كالتالي:

(10) قاعدة إفكار: ب س ← Ø / [—، أج

وبعد أن تُجرى كل العمليات اللازمة لتعديل البنيات التركيبية، تُدرج الوحدات المفردية بمرعاة مبدأ بانيني الذي يُعطي الأسبقية للأكثر تخصيصاً.⁴⁷ وما تجدر ملاحظته من خلال نساج النحو المقدم أن نظرية الصرف الموزع ليست مقارنة معجمية، وأنها تركز على الوجهية صرف-تركيب، كما أن المعجم بمفهومه القديم أصبح موزعاً على ثلاث لوائح هي: اللائحة أ التي تُمدّ التركيب بالسمات النحوية والجذور، واللائحة ب التي تُمدّ هذه السمات والجذور بمحتواها الصوتي في الصورة الصوتية، ثم اللائحة ج التي تُمدّ السمات النحوية والجذور بتأويلها الدلالي في الصورة المنطقية.

David Embick, "Features, Syntax, and Categories in the Latin Perfect." *Linguistic Inquiry* 31; 45
2 (2000).

Feature Disjointness. 46

للمزيد من التفاصيل حول النظرية ومبادئها، انظر: 47

عبد الرزاق تورابي، صرف-تركيب اللغة العربية (الدار البيضاء: منشورات دار توبقال، 2015).

3 القطبية الصرفية وسيرورة الإفقار

حين نريد أن نقارب المعطيات المحددة أعلاه في (1)–(4)، نحتاج إلى تحديد المداخل المفردية من جهة وتحديد السيرورات الصرفية السابقة للتحقيق الصوتي. فالتطابق المعكوس في المركب العددي يُنظر إليه على أساس أنه يمثل القطبية الصرفية. سنحدّد هذه القطبية، وبعدها نعرض للتحليل الذي نقترحه لها.

3.1 القطبية الصرفية

يرجع مصطلح القطبية⁴⁸ إلى منهوف⁴⁹ ومفاده ما يلي: إذا اشتملت اللغة على مقولتين نحويتين *س* و *ي*، ويُقابلهما المحققان *أ* و *ب*، تكون قيمة *ي* مفترضة *ب*اً، في حين تدل *س* على *ي* والعكس صحيح.⁵⁰ ونمثل لهذه القطبية على النحو الآتي:

(11)	السياق أ	السياق ب
المقولة س	المحقق أ	المحقق ب
المقولة ي	المحقق ب	المحقق أ

من خلال هذا التمثيل نكون أمام أنموذجين كالتالي: *س* أ مقابل *س* ب، و *ي* أ مقابل *ي* ب. ونبين حالة الجنس في العربية من خلال محققه، وهو التاء في سياق الاسم العادي أو الصفة، وفي سياق أسماء العدد وخصوصاً العدد المفرد من ثلاثة إلى عشرة، وذلك على النحو الآتي:

(12)	سياق الاسم أو الصفة	سياق العدد
المذكر	Ø	ة
المؤنث	ة	Ø

48 polarity

49 Carl Meinhof, *Die Sprachen der Hamiten* (Hamburg: Friederichsen, 1912).

50 للمزيد من التفاصيل، تُرجى العودة إلى الكتاب الذي أعده ترومر Trommer: Jochen Trommer, *The Morphology and Phonology of Exponence*.

جرت العادة في الاستعمال أن المذكر لا تدخل عليه التاء في الاسم العادي أو الصفة، في حين تدخل التاء على المؤنث، نحو "طالب/طالبة"، أما في الأعداد فيأخذ المذكر التاء، نحو "خمسة رجال"، ويظهر المؤنث بلا تاء، نحو "خمس بنات". بهذا نكون أمام قبطية صرفية في اللغة العربية. وهذه الخصيصة تخلق صعوبة في التعلم لتحديد السياقات التي تنتمي إليها الأسماء، وكذلك لأنّ محققاً معيناً أو لاحقة معينة تدل على التذكير والتأنيث في الوقت ذاته. ولهذا سعت الأبحاث إلى تفسير هذه القبطية وتجاوز مشكلاتها.

ذهب منهوف إلى أن الساميّة كانت في الأصل نظاماً قُطبيّاً تامّاً. فقد كانت المقولة التذكير تحيل أولاً إلى الأشخاص، بينما تحيل مقولة التأنيث إلى الأشياء. وكان جمع الأشخاص يُعدّ شيئاً، ويُقدّم كوريلوفيتش⁵¹ أمثلة توضح هذا من اللغات الهندوأوربية نحو soldier (جندي) في مقابل جمعه army (قوات)، و citizen (مدني) وجمعه society people (مجتمع، ناس). وحين تُربط ثنائية العدد بالجنس، فإن الاسم يقلب أو يُحوّل الجنس في الجمع، إذ يكون الشخص المفرد مذكراً والجمع شيئاً مؤنثاً. فهذا التحويل في الجنس بين المفرد والجمع، ينطبق على التطابق المعكوس في الأعداد. فهذا النوع من التطابق ظهر عبر تطور تطابق الجنس والعدد، وليس من خلال تراكيب تتضمن اسم جنس أصلي⁵² ولاحقة مجردة.

وقد طور هتزون فكرة القبطية في الساميّة، وافترض أن الأسماء الأصلية التي تكون مذكراً مفرداً أصبحت مؤنثة في الجمع والعكس صحيح. ويعني هذا أن المذكر المفرد كان غير موسوم، والمؤنث المفرد موسوماً بالتاء، في حين كان المذكر الجمع موسوماً بالتاء وظل المؤنث الجمع غير موسوم. ومن الأمثلة التي تعزز هذه الفكرة جمع "أب" في العبرية الذي يأخذ جمع مؤنث سالماً مماثلاً لـ "أبوات" في العربية، ومقابل "نساء" يجمع جمع مذكر سالم.⁵³ وانتقل هذا النظام إلى الأعداد حيث يُعدّ جمع المذكر مؤنثاً

Jerzy Kurylowicz, *Studies in Semitic Grammar and Metrics* (London: Curzon Press, 1973). 51
Original collective. 52

53 نجد في العربية المغربية الجمع "بّوات" لـ "أب"، أي يُجمع جمع مؤنث. لكن يمكن النظر إليها في مجموع النسق العربي، لأننا نجد في العربية "أبّت" التي ألحقت بها ياء المتكلم فقلّصت. أما المؤنث المجموع جمع مذكر، فنجد عند النحاة طبقة المُلحق بجمع المذكر، نحو "سنة" التي تجمع على "سنون" و"ظبة" التي تجمع على "ظبون".

ويتقدّمه عدد مؤنث، بينما جمع المؤنث يُعدّ مذكراً ويتقدّمه عدد مذكر. لكن هذا النظام الأصلي أصبح متعتمّاً حين تطور نظام الاسم في السامية. ما نخلص إليه من خلال هذا الجرد التاريخي هو أن نظام التطابق المعكوس وخصوصاً في الأعداد يمكن تفسيره إما من خلال القطبية التي كانت هي الأصل في السامية، وإما من خلال أصلها في أسماء الجنس أو الجمع والأسماء المجردة التي تأخذ تاء التأنيث، مثلما هو مبين أعلاه.

3.2 صرافة التحقيق

بدايةً لا بد من توضيح مفهوم التحقيق الذي نقترحه مقابلًا للمصطلح (exponence). فهو يقابل عند معظم اللسانيين (realization - تحقيق) أو (actualization - تحقُّق فعلي) أو (manifestation - تَمَظُّهُر). وشاع هذا المصطلح عند اللساني فيرث وأصحاب مدرسة لندن، لكنه اكتسب رواجاً وتوظيفاً في الصرف مع بيتر ماثيوس في أعماله منذ 1974 إلى كتابه الصادر سنة 1991.⁵⁴ ويحيل المصطلح إلى المقابلة بين مقولات مستوى معيّن وتلك الموجودة في مستوى آخر. وتعبير أدق، يُستعمل للعلاقة بين المقولات المجردة والمقولات المحسوسة وخصوصاً في نماذج نظرية تفصل بين المعنى والنطق، كنظرية الصرف الموزع التي تكون البنيات التركيبية والدلالية فيها مجردة، وتأخذ صورتها الصوتية أو تحقيقها الصوتي في الصورة الصوتية.⁵⁵ ويُقصد بالبنيات المجردة العارية من لباس صوتي، مثل التأنيث بوصفه سمة مجردة يمكن أن يأخذ أشكالاً صوتية مختلفة مثل التاء أو الألف المقصورة (المالة) أو الألف الممدودة (اء) أو لا يأخذ أي شكل (صفر). وتتعلق صرافة التحقيق بربط سمات صرف-تركيبية بصورها الصوتية، أي أن التحقيق لباس صوتي للخصائص الصرف-تركيبية مثل الجنس والعدد وغيرهما. وهناك أنواع عدة من التحقيق منها الإلصاق الصّفريّ (أو الحذف)، مثل العدد المؤنث حيث تكون لاصقته صفرًا (أو تحذف التاء)، وهناك البدائية الصرفية، حيث نجد بديلين محققين للسمة نفسها، لكن في سياقات مختلفة، مثل التاء التي تُحقق سمة التذكير في سياق الأعداد من ثلاثة إلى عشرة، وتُحقق سمة التأنيث في سياق واحد واثنان مثلاً. والنوع الثالث من

Peter Matthews, *Morphology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991). 54

بخصوص تفاصيل التحقيق نحيل إلى: 55

Richard Coates, "Exponence." In *Morphology, an International Handbook on Inflection and Word-Formation*. Ed. Greet Booij (Berlin - New York: Walter de Gruyter, 2000), 616-630.

التحقيق هو التحييد، ويعني استعمال سلسلة صوتية واحدة للتعبير عن تاليفات مختلفة من السمات الصرف-تركيبية، مثلاً أعداد العقود التي لها صورة واحدة للمذكر والمؤنث، وهي ملحقة بجمع المذكر السالم، ولا نجد لاحقة التأنيث.

3.3 المداخل المفردية

لمقاربة المعطيات المحددة أعلاه، نحتاج إلى تحديد المداخل المفردية من جهة وتحديد السيرورات الصرفية السابقة للتحقيق الصوتي. ويمكن افتراض أن الصرف مُميّز لحلّ مشكل المعطيات أعلاه، لكن المعالجة لا تكمن في المفردات وحدها، وإنما في السيرورات اللاحقة التي تُفقر البنيات الصرف-تركيبية من خلال حذف سمات معينة، ومن ثم لا تتلقى إدماجاً للمداخل المفردية بعد ذلك. ننطلق من طرح السؤال: هل هناك مداخل مفردية مختلفة للصرفيات الخاصة بالجنس أو العدد؟ وبعبارة أخرى، هل هناك تاء دالة على التأنيث وأخرى دالة على التذكير؟ وهل هناك صرفية للجمع السالم خاصة بالمؤنث وأخرى مماثلة لها خاصة بالمذكر؟ ويستلزم هذا أن التمايزات الصرفية غير قائمة بالفعل وأنا أمام تحييد صرفي، والتمايزات توجد من ثم في مستويات أخرى غير الصرف. إذا تأملنا في الصرفيات أعلاه يمكن أن نقترح المداخل المفردية الموالية:⁵⁶

(13) مداخل الجنس المفردية:

- أ. /Ø-/ ↔ [+مؤنث] في سياق {نفس، عين، يد، الخ}
 ب. /ة-/ ↔ [+مؤنث]
 ج. /Ø-/ ↔ المتبقي

(14) مداخل العدد المفردية:⁵⁷

- أ. /اتُ/ ↔ [+جمع +مؤنث +رفع]
 ب. /اتِ/ ↔ [+جمع +مؤنث]
 ج. /ان/ ↔ [+جمع +مفرد +رفع]

56 انظر: 9 Muteb Alqarni, "No Gender Polarity in Arabic Numeral Phrases,"

57 لن ندخل في تفاصيل الإعراب هنا، ونحيل إلى عبد الرزاق تورابي، صرف-تركيب اللغة العربية بخصوص مقاربتنا للإعراب في إطار الصرف الموزع.

د. /ين/ ↔ [+جمع +مفرد]⁵⁸

ه. /ون/ ↔ [+جمع +رفع]

و. /ين/ ↔ [+جمع]

ز. /Ø/ ↔ المتبقي

نلاحظ أن المداخل المفردية للجنس والعدد الاسمين مرتبة على أساس التخصيص أو تحديد السياق. وتحديد السياق يجعل المدخل أكثر تخصيصاً وله الأسبقية على المدخل الذي ليس فيه تحديد. وهذا يعني أن المؤنثات مثل "نفس" تكون مؤنثة ليس بالسابقة، وإنما التأنيث مُمَعَّجَم في الجذع، وهذا يقتضي أن تُرتب قبل التأنيث بالصرفية. بالنسبة إلى العدد، إذا تركنا الإعراب جانباً وركزنا على صورة الرفع فقط، فإن القرني⁵⁹ يفترض أن /ات/ مدخل للجمع غير مخصص من حيث الجنس، أي محايد، ومن ثم فإنه يمكن أن يلتصق بالمذكر، نحو "هذا سجل" في مقابل "هذه سجلات". لكن تتعين الإجابة عن سؤال التطابق بين اسم الإشارة والاسم المجموع بـ/ات/ إذا كانت هذه اللاحقة محايدة. وهذا المشكل ليس خاصاً بهذا النوع من المعطيات فقط، وإنما مطروح كذلك بالنسبة إلى أمثلة مثل "سنة" التي تجمع على "سنون"، فلا شيء يمنع من افتراض أن /ين/ أو /ون/ غير مخصصة من حيث الجنس لرصد مثل هذه المعطيات. أضف إلى هذا أن تطابق العدد مع هذا النوع من الأسماء مثل "سجلات" يكون بالوجهين معاً على ما يقتضيه القياس باعتبار المفرد المذكر أو باعتبار أن غير العاقل يجمع جمع مؤنث. فالتعامل إذن مع هذه المعطيات يستدعي البحث في السمة [+عاقل] أو إحالية الأسماء عموماً وتفاعلها مع العدد والجنس وكذلك القراءات التي تحتملها.⁶⁰

58 نتصور أن المثني ليس مفرداً، وإنما هو جمع، ومن ثمّ تخصيصه بـ[-مفرد، +جمع]. انظر: عبد الرزاق تورابي، صرف-تركيب اللغة العربية.

59 Muteb Alqarni, "Phrases Numeral Arabic in Polarity Gender", 9.

60 يقول السيرافي في شرح الكتاب: "العدد حقّه أن يبين بالأنواع لا بالصفات، فلذلك لم يحسن أن تقول (ثلاثة قرشين)؛ لأنهم ليسوا بنوع وإنما ينبغي أن تقول: (ثلاثة رجال قرشين) وليس إقامة الصفة مقام الموصوف بالمستحسنة في كلّ موضع، وربما جرت الصفة في كلامهم مجرى الموصوف فيستغنى بها لكثرتها عن الموصوف كقولك: (مررت بمثلك)، ولذلك قال عز وجل: (فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا) أي عشر حسنات أمثالها" (السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج 4: 302).

3.4 استعمالات التاء

إذا أردنا تنميط الأسماء من حيث دخول التاء عليها أو عدمه، نجد الأصناف الآتية:

(15)

- مؤنث أصلاً له تاء، نحو فاطمة
- مؤنث أصلاً ليست له تاء، نحو يد وروح
- مذكر أصلاً له التاء، نحو حمزة وطلحة
- مذكر أصلاً ليست له تاء، نحو رجل ومعلم
- مذكر له جمع المؤنث، نحو حمزات وطلحات
- مؤنث له جمع المذكر، نحو سنين

تدلّ التاء في العربية واللغات السامية على معان عدة، مثل الدلالة على غير العاقل، وعلى المجرد في نحو "اللائمة والرجولية"، وعلى اسم الجنس في مثل إنسانية، وعلى الوحدة في نحو حمام وحمامة، وغير ذلك. وقد تبلورت بخصوصها تصورات عدة. يرى كوريلوفيتش⁶¹ وغيره أن التاء ليست علامة لطبقة الاسم، وإنما هي صرفية اشتقاقية تمّ ربطها ربطاً ثانوياً بالجنس المؤنث، وتستعمل للدلالة على معان مختلفة منها أنها إذا دخلت على المذكر صيرته مؤنثاً، وإذا دخلت على اسم الجنس الدال على المجموعة صيرته دالاً على الوحدة. ويضيف أن اعتبار التاء اشتقاقية يمكن أن يفسر التطابق المقلوب في الأعداد. فالعدد الموسوم بالتاء أصلي ولم يكن متغيراً من حيث الجنس، وإنما تطور التمييز في الجنس قياساً على الصفات.⁶²

وفي هذا التصور كذلك، كانت الفتحة هي ما يعبر عن التأنيث، كما نجده في العربية المغربية مثلاً، وأتت التاء فقط لتعزيز معنى التأنيث إضافة إلى الدلالة على المعاني الأخرى. وقد احتفظت العربية باللاحقة "ى" أو الألف المقصورة التي تدلّ على التأنيث، واحتفظ بها العدد "إحدى" بوصفها بديلة صرفية لـ "واحدة".

Jerzy Kurylowicz, *Studies in Semitic Grammar and Metrics* (London: Curzon Press, 1973). 61

Rebecca Hasselbach, "Agreement and the Development of Gender in Semitic" *ZDMG* 164 (2014), 33-64. 62

وحتى نُجَلِّي دلالة التاء وإحالة أسماء العدد، لتأمل المعطيات الآتية:⁶³

(16) أ. الثلاثة امّحت من الآلة الحاسبة

ب. الثلاثة امّحوا من ذاكرة الرجل

نلاحظ أنّ الثلاثة في (16أ) تدل على العدد الرقمي، ويكون تطابقها في الجنس فقط، أما في (16ب) فالتطابق تام لا مع العدد، وإنما مع اسم معدود مضمّر في البنية. لنقارن الآن هذا بأسماء تدل على الجمع بالشكل الآتي:

(17) أ. الفلاسفة قالت هذا

ب. الفلاسفة قالوا هذا

تؤول (17أ) على القراءة الجمعية، حيث يوظف الاسم الجمع "الفلاسفة" بوصفه مجموعة لا بوصفه دالاً على أفراد متميّزين، ويكون تطابقه في الجنس فقط. بخلاف (17ب) حيث تؤول "الفلاسفة" على القراءة التوزيعية أي بوصفها جمعاً وتراكماً للأفراد، لذلك يأتي التطابق تاماً.

إن نظام الجنس في علاقته بالجمع وإحالة الأسماء معقد جدّاً ويجب النظر إليه في شموليته. وهناك طبقة أخرى تحدّث عنها الفاسي الفهري⁶⁴ وأسماء اسم الجَمْعَة⁶⁵ في مقابل اسم الوحدة الذي يميّز واحده من جمعه بالتاء، نحو تَمَر وتَمْرَة. فأسماء الجَمْعَة مثل خَيْالَة جمع خَيْال، وتكون التاء للجمع، أي ليست للتأنيث، وإنما هي مقابلة لتاء الوحدة.

لنرجع بشيء من التفصيل إلى تحليل معطيات مثل "سجلات" أو "سنين"، وكذلك مناقشة بعض ما جاء في طرح القرني.⁶⁶ يمكن أن نقدّم بشأنها الملاحظات الآتية: أولاً- اعتبار هذه المعطيات شاذة وأنها تحفظ فقط. وفي هذه الحالة تكون الصرفيات محدّدة بشكل تكون /ة/ للتأنيث، و/ات/ للجمع المؤنث، و/ون/ للجمع المذكور، و/Ø/

63 لمزيد من التفاصيل انظر:

Abdelkader Fassi Fehri, *Constructing Feminine to Mean: Gender, Number, Numeral, and Quantifier Extensions in Arabic*. (Washington: The Rowman & Littlefield, 2018).

Fassi Fehri, *Constructing Feminine to Mean*, 2018. 64

Plurative. 65

Alqarni, "No Gender Polarity in Arabic Numeral Phrases" 2021, 441–472. 66

في المتبقي أي المذكر المفرد. طبعًا لن نأخذ بهذا التصور ما دام هناك وجه مطرد للقاعدة يفسرها.

ثانيًا- أن نفترض مدخلين للمؤنث في العربية، /ة/ و /و/، وهذه الصرفية صفر هي صرفية المذكر كذلك، ومن هنا يُطرح الالتباس. وبشكل دائري يمكن أن نفترض أن /ة/ هي للمذكر كذلك في حالة "حمزة" مثلاً. وبالنسبة إلى الجمع يمكن افتراض /ات/ على أساس أنها غير مخصصة من حيث التأنيث ومن ثم تنطبق على المذكر، وتكون /ون/ مخصصة من حيث إنها للمذكر المخصص بـ[مؤنث]. وهذا يطرح مشكل الفرق بين المدخل المخصص بالسلب لسمة معينة والمدخل غير المخصص تمامًا من حيث هذه السمة. ف/ون/ مخصصة بـ[+جمع -مؤنث] أما /ات/ فمخصصة بـ[+جمع]. فيعني هذا أن /ون/ مخصصة للمذكر فقط، أما /ات/ فلا ترتبط بالجنس أي يمكن أن يُحقّق بها المذكر أو المؤنث أو غير العاقل.

ثالثًا- يمكن معالجة المعطيات على أساس أن صرفياتها مطردة، لكن يطرأ عليها تعديل بواسطة قواعد محوّلّة للجنس تغير فقط قيمة سمة الجنس من موجب إلى سالب أو العكس، كما اقترحها هالي،⁶⁷ أو بواسطة الإفقار الذي يحذف سمة الجنس مما يخلق سياق إدماج صرفية محايدة. إذا افترضنا مثلاً أن "سنة" مخصصة بالسمة [+مؤنث] وأردنا جمعها فسنحصل على [+مؤنث +جمع]. وقبل إدراج مدخل مخصص من حيث السمتين وهو /ات/، فإننا إما نحول الجنس [+مؤنث] إلى [-مؤنث] بموجب القاعدة المُوَحِّلة له فنحصل على التخصيص [-مؤنث +جمع] فيُدرج المدخل /ون/ الذي المحقّق لهذه السمات. سنناقش هذا النوع من القواعد أسفله. وهناك إمكان آخر نتبناه وهو إفقار البنية بحذف سمة التأنيث، فيبقى التخصيص [+جمع] فقط، فيدرج المدخل /ون/، لأن المذكر يكون غير موسوم عادة بعلامة، كما أن /ات/ تكون مخصصة أكثر. وفي هذا التصور الأخير، تكون الصرفيات مخصصة بشكل موحد في حالة الأسماء العادية، لكن التمييز يأتي من خلال قواعد تعديل صرفية تُفقّر البنية.

3.5 تحليل الإفقار

ذكرنا أعلاه أن العدد المفرد من ثلاثة إلى عشرة (3-10) يكون تطابقه مع المعدود معكوسًا. وفي حالة الأعداد المنيفة (11-19) يتطابق الرقم الثاني (عشرة) مع المعدود تطابقًا عاديًا،

Halle, "The Morphology of Numeral Phrases", 178-215. 67

في حين يتطابق الرقم الأول تطابقاً معكوساً. بالنسبة إلى أعداد العقود والمائة والألف فلا تتغير صورتها كيفما كان جنس المعدود. ويمكن أن نصوغ القاعدة الوصفية لتطابق العدد المفرد، على النحو الآتي:

$$(18) \text{ [تأنيث] } \leftarrow \emptyset / \text{ [عدد] } - + \text{ [معدود، +تأنيث] }$$

تقول القاعدة: تُحذف لاحقة التأنيث من العدد المفرد إذا كان المعدود يحمل لاحقة تأنيث. وتفترض القاعدة أمرين: الأمر الأول هو أن الأصل في العدد هو أن يحمل لاحقة التأنيث. وقد استدللنا على هذا بتقديم مجموعة من المعطيات وبالاستثناس بأقوال النحاة، وبيّنا أن التطابق يُحقّق من خلال سيرورة حذف (أو إفقار). والأمر الثاني هو أن العدد يكون مقدّمًا على المعدود، وهذا يُخرج حالة واحد واثنان حيث يتقدم المعدود على العدد نحو "رجل واحد" في حين "واحد رجل" لاحقة. ويمكن صياغة قاعدة التطابق في الجنس في الأعداد المنيفة على النحو التالي:

$$(19) \text{ [تأنيث] } \leftarrow \emptyset / \text{ [عدد] } - + \text{ [عدد] } + \text{ [معدود، +تأنيث] }$$

وتنبأ القاعدة بأن الرقم الأول من العدد المنيف هو الذي تحذف لاحقة تأنيثه، أما العدد الثاني فيتطابق مع المعدود تطابقاً عادياً أي تطابق الصفة وموصوفها. ويمكن دمج القاعدتين المتعلقتين بالأعداد المفردة والمنيفة في قاعدة واحدة كالآتي حيث تدلّ الأقواس على أن الرقم الثاني قد يرد (في المنيف) أو لا يرد (في العدد المفرد):

$$(20) \text{ [تأنيث] } \leftarrow \emptyset / \text{ [عدد] } - + \text{ ([عدد] + [معدود، +تأنيث]) }$$

إذا تمعنا في تطابق العدد، فإننا يمكن أن نميز بين الأعداد المتغيرة والأعداد غير المتغيرة. فالأعداد المفردة (3-10) متغيرة بحسب جنس المعدود، والأعداد المنيفة ترد فيها الأعداد المتغيرة دائماً في الأول، وإذا كان الرقم الثاني أصله عدداً متغيراً، مثل "ثلاثين أصلها ثلاثة وهي متغيرة وهكذا إلى تسعين، فإن الأول يكون متغيراً، أما إذا لم يكن أصله متغيراً، مثل مائة وألف، فإن كان يحمل التاء فالرقم الأول لا يحملها، نحو "ثلاثمائة"، وإن كان لا يحملها فإن الأول يحملها، نحو "ثلاثة آلاف". وهذا يُبين أن التطابق المعكوس هو نوع من التوزيع التكاملي بين ورود التاء في العدد أو المعدود، إذ

يجنح التطابق في العدد إلى أن يتحقق الجنس في صرفية واحدة سواء في الرقم أو في المعدود.

ويمكن التمثيل للمعطيات (21 أ و ب و ج)، على التوالي في الاشتقاقات (22) و (23) و (24):⁶⁸

(21) أ. خمس معلّات

ب. خمسة مُعلّمين

ج. خمس عشرة معلمة

(22) أ. الصرفية (العبر النهائية): [م سو 5 +تأنيث] [م حد معلّم (+جمع

+تأنيث)]

ب. القاعدة (20): [م سو 5 Ø] [م حد معلّم (+جمع +تأنيث)]

ج. الإدماج المفرد (41ب): [م سو 5 خمس Ø] [م حد معلّم (ات)]

د. الصورة الصوتية: /خمس معلّات/

(23) أ. الصرفية (العبر النهائية): [م سو 5 +تأنيث] [م حد معلّم

(+جمع)]

لا تُطبّق

ب. القاعدة (20):

ج. التهجية والإدماج المفرد (14و): [م سو 5 خمس ة] [م حد معلّم (ين)]

د. الصورة الصوتية: /خمسة معلّمين/

68 سنتجاوز تفاصيل الشجرة التركيبية للمركبات العددية، ونُحيل إلى:

Abdelkader Fassi Fehri, *Constructing Feminine to Mean*.

Muteb Alqarni, "No Gender Polarity in Arabic Numeral Phrases."

أما بالنسبة إلى الرموز المستعملة فهي: م سو= مركب سوري، سو= سور، م حد= مركب حدّي، عد زائد= عدد زائدي وهو إسقاط يُضاف في حالة الأعداد المنيفة التي تفيد زائد عشرة، مثل خمسة

عشر (5+10). بخصوص هذا الإسقاط، انظر البطاينة وبرانغان:

Hussein Al-Btaineh & Phil Branigan, "The syntax of (complex) numerals in Arabic."

Ms. Memorial University of Newfoundland, 2020.

(24) أ. الصرفية (العجر النهائية):

[م سو] 5 [+تأنيث] [عد زائد 10]

[+تأنيث] [م حد معلّم (+تأنيث)]

ب. القاعدة (20):

[م سو] 5 [Ø] [عد زائد 10] [+تأنيث]

[م حد معلّم (+تأنيث)]

ج. التهجية والإدماج المفرد (14ب):

[م سو] خمس [Ø] [عد زائد عشر] [ة]

[م حد معلّم (ة)]

د. الصورة الصوتية:

/خمس عشرة معلّمة/

لإظهار تحليلنا للقطبية في الجنس، كتبنا سمة التأنيث بخط غليظ، ونلاحظ أن تطبيق الإفقار وبعده التهجية والإدماج المفرد يتنبأ بالصورة الصوتية الصحيحة. وقد طبق الإفقار في (24) على العدد الأول فقط، أما العدد الثاني فيبقى على أصله المؤنث كما بينا. وينطبق التحليل نفسه على العدد المعطوف نحو "خمس وعشرون طالبة"، إذ تحذف التاء ويبقى العدد الثاني دون تغيير. وفي الصورة الصوتية، ستجرى بعض التعديلات، كتحويل "عَشْرَة" إلى "عَشْرَة" بتطبيق قاعدة الإضمار التي تُسكّن الشين لتتالي المقاطع الثقيلة، أو السبب الثقيل بتعبير العرويين. وهذا التعديل شبيه بالتعديل الذي يطراً على تهجية الرقم 20 في الإنجليزية، إذ القياس أن يكون هو *twenty*، لكن الصورة الصوتية المستعملة هي *twenty*، بإبدال في الحركة وإقحام نون. والتعديل نفسه ينطبق على العربية، إذ القياس هو "عَشْرَان" أو "عَشْرُون"، لكن عُدلت وكُسرت العين.

ما نريد تأكيده هنا هو أننا نميز بين التعديل الذي يكون في البنية الصرفية قبل التهجية أي إدراج المداخل المفردية في (14)، والتعديل الذي يكون في الصورة الصوتية مثل ما يحدث لـ "عَشْرَة" أو "عَشْرُون" أو تحويل التاء هاء في الوقف. فحذف سمة تركيبية دلالية مجردة يتميز عن تغيير صوامت محسوسة. وهذا التحليل مخالف لتحليل القرني الذي يعتبر التعديلين في المستوى الصوتي نفسه.

لمزيد من الاستدلال على تحليلنا، ناقش انتقاد البطاينة وبرانغان (2020) لتحليل القسّاس. فقد سجّلا عليه الملاحظات الآتية:

أ) بالنسبة إلى افتراض أن العدد مؤنث أصلاً يصطدم مع ألفاظ العقود التي تلتصق بها لاحقة المذكر الجمع، نحو عشرون وثلاثون إلى تسعون، ولا نجد ثلاثيات بالنسبة إلى ثلاثين. وحتى لو افترضنا أن -ون ليست لاحقة جمع وإنما هي اسم يحيل إلى عشرة، يبقى السؤال مطروحاً: لماذا تحوّل ثلاث وعشرة في ثلاثون

إلى المذكور بدل تطبيق الحذف والحصول على قطبية الجنس بينها لنحصل على ثلاثون أو ثلاثات؟

(ب) تطرح مائة، وهي عدد مؤنث، مشكلاً لأنها لا تخضع لسيرورة الحذف ذاتها، فلماذا؟

ويخلص البطاينة وبرانغان إلى أن قطبية الجنس سيرورة صرفية تطبق على كل الأعداد الاسمية البسيطة ما لم تعترضها سيرورة أخرى صرفية أو معجمية. فالعددان "واحد واثنان" يتطابقان مع المعدود لأن انتقاءهما في المعجم يكون بقيمة محددة للجنس لا يمكن أن تخالف قيمة سمة المعدود. أما الاسم "أحد" الذي تقابله "إحدى" في المؤنث، فنلاحظ أن التأنيث حَقَّق بالألف المقصورة بدل التاء (لا نجد أحدة)، وهي لا تحذف في سيرورات أخرى، نحو حبلى حبالي وحبيبات عكس التاء التي تحذف في الجمع، نحو جفنة وجفان. أمّا العدد اثنان فتقابلة اثنتان في المؤنث. ويذهبان كذلك إلى أن التاء ليست للتأنيث، لعدم وجود المفرد "اثنة"، ثم لا بد من أن تلتحق بها لاحقة المثنى، ومن ثم فإنه لا يمكن افتراض أن تكون لها صورة مفردة مذكورة أو مؤنثة مثل الأسماء الإنجليزية (scissors ; trousers).

لمناقشة هذه الانتقادات، يمكن، بالإضافة إلى ما ذكرناه في الفقرة السابقة، الاستئناس بما ذكره النحاة بخصوص أعداد العقود وسيروراتها الاشتقاقية. إذ يرى سيبويه أن ألفاظ العقود لا يمكن تحليلها إلى ثلاثة ولاحقة الجمع، أي لا يمكن إفراد ثلاث من ثلاثين، لأن الثلاثين ليست على تضعيف الثلاثة وإنما على تضعيف العشرة. يقول في باب تحقيق ما كان من الثلاثة فيه زائدان تكون فيه بالخيار في إحداها تحذف أيهما شئت: ⁶⁹ "سألت يونس عن تحقيق ثلاثين فقال: ثَلَاثُونَ"، ولم يُثَقَل، شبهها بواو جُلُولاء، لأن ثلاثاً لا تُستعمل مفردة على حدّ ما يُفرد ظريف، وإنما ثلاثون بمنزلة عشرين لا يُفرد ثلاث من ثلاثين، كما لا يُفرد العشر من عشرين، ولو كانت إنما تلحق هذه الزيادة الثلاث التي تستعملها مفردة لكنّت إنما تعني تسعة، فلما كانت هذه الزيادة لا تفارق شُبّهت بألفي جُلُولاء". بالنسبة إلى تصغير "جُلُولاء" عند سيبويه هو "جُلِيلَاء" بعدم حذف اللاحقة "اء" الزائدة لأنها بمنزلة تاء التأنيث لا تحذف خامسة. وكذلك تصغير "ظُرَيْفِين" هو "ظُرَيْفُون" بياء مشدّدة.

وتُستعمل في العربية المعاصرة، بالنسبة إلى أعداد العقود، أعداد منسوبة مثل "عيد خمسيني" و"أوائل الأربعينات" و"أواخر الستينات". ويعني هذا أنها لا تخضع لقياس النسبة إلى الجمع الذي يُردّ إلى المفرد مثل "زيدون" التي تصير في النسبة "زَيْدِي". ويُفسّر هذا بأن أعداد العقود لا تُفرد كما يُفرد الجمع، لأنّ الزوائد لا تُفارقها فتكون مثل "عِشْلين" ينسب إليه على لفظه. وهناك من يرى أن الألفاظ "ستينات" و"أربعينات" دون ياء النسب هي الأولى.⁷⁰ أما دخول لاحقة الجمع المؤنث على لاحقة الملقق بالجمع المذكور فيخرجها النحاة على أنّ زائدة العدد لا تُفارقه أبداً حتى تحذف. وهناك نقاش بين اللغويين، وخاصة الأخفش والمبرد، حول قول سليمان بن عبد الله بن طاهر "لي عِشرونان ثنتان"، باعتبار جمعه بين إعرابين، بقصدان الرفع بواو الجمع والرفع بألف المثني.

إذا تأملنا "عشرين"، نلاحظ أن القياس في العقود هو "عِشْران رجلاً" و"ثلاث عشرات رجلاً". لكن حُذف المضاف إليه -عشرات- فُجمع المضاف قياساً على المعتلّ اللام المؤنث الذي يُجمع جمع مُذَكَّرٍ سالماً لأنه ملحق به، نحو "قلون" (عودان يلعب بهما الصبيان) و"ثُبُون" (جماعة) و"مِثُون"، فقليل عِشرون وثلاثون قياساً على هذا الناقص، مع كسر العين لجعله بناءً مستأنفاً.⁷¹ ويذهب النحاة إلى أن الكسرة في "عشرين" تدل على التأنيث، كما أن الواو علامة على المذكور، ولهذا تستعمل "عشرون" مع المذكور والمؤنث، ثم وُسّع هذا على باقي العقود.

إذا وسّعنا المعطيات ونظرنا إلى اللهجات العربية، نجد المغربية مثلاً تميّز بين "ثلاثين" (*ثلاثون) و"ثلاثات" التي هي جمع لثلاثة. فالعدد الأول ضربى (ioX3) بينما العدد الثاني زائدي (3+3+3..). أما *ثلاثتون" فغير ممكنة صرفياً لأن بعض اللواحق تنتقي أخرى أو تكون في توزيع تكاملي معها. لاحظ أن "سنة" تجمع على "سنوات" وعلى "سنين" ولا نجد "سنتين". فتركيب الصرف له تأثير في هذه الحالة.

وإذا عدنا إلى مائة، يمكن أن نتصور أن التاء فيها ليست للتأنيث وإنما للوحدة، لأن المعاجم العربية تعدّها اسم جنس يتميز جمعه عن مفرده بالتاء، ف"ماء" جمع "مائة". وتتصرف مائة وألف في المغربية الصورة نفسها دون تغيير بحسب الجنس إذا كانت تتقدمها الأعداد الصغيرة، نحو "ربعمائة" و"رَبْع آلاف"، ولا نقول "ربعة آلاف"، وهذا يدحض تحليل قطبية الصرفية أيضاً.

70 مصطفى النحاس، العدد في اللغة العربية: دراسة لغوية نحوية، 97 وما بعدها.

71 الاستراباذي، شرح الكافية، ج 2: 563 وما بعدها.

4 مناقشة التحاليل السابقة

تحدّث النحاة عن أسماء مذكرة تؤنث والعكس، كما في المركب العددي وبعض المركبات الاسمية، وعولجت هذه الظاهرة في اللسانيات الحديثة بافتراض قواعد تبادلية لتحويل الجنس، أو بواسطة قواعد تعديل صوتية تحذف مفردة معينة. نُخصّص هذا المحور لمناقشة أهم ما جاء في بعض التحاليل المقدمة للقطبية الصرفية في المركب العددي التي تدخل في إطار الصرف الموزع. سنركز على تحليل هالي (1995) من جهة وتحليل القرني (2021) من جهة أخرى لأهمية الأطروحات التي تتبناها.

4.1 تحليل هالي والقواعد التبادلية

لمعالجة تطابق المركبات العددية في العبرية والروسية، اقترح هالي (1994) القواعد التبادلية التي تأخذ الشكل الموالي:

(25) قواعد تبادلية: α س $\leftarrow$ α - س

في هذا النوع من القواعد، تمثل س لسمات معينة، ويقوم المتغير α مقام القيمة الموجبة (+) أو السالبة (-). وليبيان تأثير هذه القواعد، ننظر في الأسماء الشاذة الموالية في العبرية:⁷²

(26)	المفرد	الجمع	المعنى
المؤنث	شَنة (šan-A)	شَنِيم (šan-im)	سنة
	إِرع (?erec-Ø)	إِرْعوت (?erec-ot)	أرض
	عِر (gir)	عَرِيم (gir-im)	مدينة
المذكر	نَهَر (nahar-Ø)	نَهَرُوت (nEhar-ot)	نَهَر
	لَيْلة (layl-A)	لَيْلُوت (layl-ot)	ليلة

72 سنكتب الأمثلة العبرية بالحرف العربي مع تجاوز بعض التدقيقات الأصواتية المتعلقة بالحركات مثلاً والباء المهموسة والفاء المحجورة. وقد أثبتنا تاء التأنيث المربوطة في الكتابة لتسهيل المقارنة علماً بأن العبرية لا تنطقها، وإنما تكتفي بنطق الفتحة قبلها مثل الداروجة المغربية التي لا تنطق تاء التأنيث في الأخير.

في مقابل هذه الأسماء الشاذة هناك الأسماء العادية مثل المؤنث "بَرّة" (par-A) (بقرة) والمذكر "سُسْ" (sus-Ø) (حصان)، فنقول في التطابق مع الصفة "بَرّة طُوفَة" (par-A (Tov-A) (بقرة جميلة) والمذكر "سُسْ طُوفْ" (sus-Ø tov-Ø) (حصان جميل). اقترح هالي (1994) أربعة مداخل مفردية متنافسة على لاحقة العدد في الأسماء والصفات كالآتي:

(27) /وت/ ↔ [+جمع] في سياق [+مؤنث] + —

— /تة/ ↔ ... في سياق [+مؤنث] + —

/يم/ ↔ [+جمع]

Ø ↔ المتبقي

وقد صاغ قاعدة التعديل الموالية لقلب الجنس كالآتي:

(28) [α تأنيث] ← [α- تأنيث] أ. في سياق [س، —] + [-جمع]

حيث س = إرع، ... ليل، عر، ...

ب. في سياق [ي، —] + [+جمع]

حيث ي = إرع، ... نهر، شَن، ... لَيْل، عر...

وبالرغم من تحويل الجنس فإن الصفات الناعمة لهذا النوع من الأسماء لا يُعكّس جنسها كذلك، فنقول في المفرد "نَهر طوف" (نَهر جميل)، وفي الجمع "نَهرت طُفيم" (أنهار جميلات)، ونقول في المفرد "شَنَة طُوفَة" (سنة جميلة) وفي الجمع "شَنيم طُفوت" (سنين جميلات). ولرصد هذه الخصائص يفترض هالي أن التطابق يسبق قاعدة قلب الجنس، وفي هذه الحالة ينتشر الجنس الملازم للاسم في الصفة، وبعد ذلك يغير القاعدة جنس الاسم.

بهذا التحليل يُقارب هالي الجنس في الأعداد التي هي مشابهة للعربية، حيث نجد الجنس المعكوس كالآتي:

(29) شَلْش "3"، شِلْشيم "30"، عِسر "10"، عِسریم "20"، أَرَبَع "4"، أَرَبَعیم "40".

في المؤنث نقول: مئة بَروت طوفوت (مائة بقرات جميلات)، وشَلْش مؤوت بَروت طوفوت (ثلاثمات بقرات جميلات)، وشَلْش بَروت طوفوت (ثلاث بقرات جميلات).

وفي المذكر نقول: مئة سُسيم طوفيم (مائة جَوادين جميلين)، شِلْشَة سُسيم طوفيم (ثلاثة جَوادين جميلين).⁷³

ولرصد العدد، يطبق هالي قاعدة قلب الجنس أعلاه مع إضافة قاعدة فرعية كالآتي:

(30) أ. في سياق [[ز، -]] + [-جمع]] + [-تأنيث]

حيث $ز = 3, 4, \dots$

لقد انتقد الدارسون طرح هالي من جانبيين. يتعلق الجانب الأول بأنه يتعامل مع العبرية بصفتها كياناً واحداً دون الأخذ بعين الاعتبار التنوعات القديمة أو الحديثة في العبرية، إذ عمّمت العبرية الحديثة التحييد في الجنس. علاوة على أنّ هالي تناول الأعداد ضمن تحليله للأسماء الشاذة التي صاغ قاعدة قلب الجنس لها أصلاً. وركز هالي كذلك على الأعداد من ثلاثة إلى عشرة دون باقي أنواع الأعداد.⁷⁴ فتحليله لا ينطبق على الأعداد المعطوفة.

والجانب الثاني يتعلق بالقواعد التبادلية أو القطبية وما تطرحه من نقاش ومشكلات في الأدبيات. فقد ذهبت لوكارم⁷⁵ إلى أنه ليس هناك قلب أو تحويل للسّمات الصرف-تركيبية، وترفض قلب قيم سمة الجنس، وإنما يتعلق الأمر بعكس مُحققات الجنس، فالتاء مثلاً لا تدل على جنس المعدود وإنما مجرد علامة على طبقة معينة من الأسماء التي تكون محايدة، والمحايد يأخذ التاء.

إذا عمّمتنا تحليل هالي على العربية وطبقناه على باقي الأعداد، فإنه في حالة الأعداد المنيفة سيكون الأصل مثلاً هو "ثلاثة عشرة امرأة". وإذا طبقنا القاعدة التبادلية للجنس

73 في العربية نقول مئة جِياد (أو أحصنة) جميلة، وثلاثة جِياد جميلة. وفي المغربية حِصان يقابله "عَوْد" الذي يجمع على "عَوْدان" وجميل يقابله "زوين" الذي يجمع على "زوينين" للمذكر و"زوينات" للمؤنث، فنقول "ثلاثة ديال العَوْدان زوينين"، لاحظ استعمال "ديال" التي تفيد الإضافة أو الملكية. لاحظ أن المغربية تستعمل أيضاً "ثَلث عَوْدان" أو "ثلاثة العَوْدان" بخلاف العربية التي لا تستعمل "ثلاثة الجِياد".

74 انظر:

Urih Horesh, "The Morphology of Gender in Hebrew and Arabic Numerals". 2003, <http://www.academia.edu/532957>.

75 Jacqueline Lecarme, "Gender 'Polarity': Theoretical Aspects of Somali Nominal Morphology," in *Many Morphologies*. Ed. Paul Boucher (ed), (Somerville, MA: Cascadilla Press, 2002), 41-109.

سنحصل على "ثلاث عشر امرأة" وهي بنية لاحنة. وكذلك في حالة المذكر يكون الأصل "ثلاث عشر رجلاً"، وإذا حولنا قيمة الجنس نحصل على البنية اللاحنة كذلك "ثلاثة عشرة رجلاً". وفي حالة "ثلاث مائة رجل" نحصل على "ثلاثة مائة رجل" وهي لاحنة، وفي حالة "ثلاثة مائة امرأة" نحصل على "ثلاثمائة امرأة" وهي سليمة. وفي حالة العدد المعطوف، يكون الناتج كاليسيط، إذ تحول "ثلاث وعشرون رجلاً" إلى "ثلاثة وعشرون رجلاً"، والشيء ذاته بالنسبة إلى "ثلاثة وعشرون بنتاً" تحول إلى "ثلاث وعشرون بنتاً". إذن هذا التحليل لا يتنبأ بالبنيات السليمة للأعداد المنيفة والعدد المركب مع مائة وألف.

4.2 تحليل القرني (2021) وإفقار الصرفية

ننتقل من طرح السؤال: ما الفرق بين تحليل هالي وتحليل القرني؟ وما الأنسب للعربية؟ هل افتراض القرني (2021) أنه لا قطبية، وأن التطابق يكون عادياً، ثم بعد ذلك يأتي التعديل الصوتي، أم تحليل هالي القائم على القاعدة التبادلية؟ في إطار الصرف الموزع كذلك، دافع القرني، أولاً، عن أن الأعداد من ثلاثة إلى عشرة لا تتفاعل مع جنس المعدود وإنما مع صرفية التاء التي يحملها. ومن ثم بدل الحديث عن قطبية الجنس يتحدث عن قطبية الصرفية. وثانياً يقترح قاعدة تعديل صوتي، لا قاعدة إفقار، لاشتقاق قطبية الصرفية وجمع التكسير (غير المطرد) كذلك. فما دام التفاعل مع التاء يعني أن الحذف لا يكون إلا بعد الإدماج المفرد، بينما الإفقار يكون قبله ويتعامل مع السمات المجردة، فإنه في تحليله تحذف صرفية تاء التأنيث من العدد فقط عند ورود صرفية أخرى لتاء التأنيث في المجال ذاته. ويستدل على هذا الطرح بأمثلة يكون فيها المعدود جمعا (مكسراً)، كالتالي:

(31) أ. ثلاثة أنفس/عين/أرواح/أيد

ب. هذه (*هذا) نفس/عين/روح/يد

ج. ثلاث حمزات/ثلاثة حمزات

نلاحظ في (31أ) أن العدد يحمل التاء رغم أن المعدود مؤنث كما يبين ذلك اسم الإشارة في (31ب). وكذلك بالنسبة إلى (31ج) إذ نجد أن المعدود مذكر معنى لكن العدد عار عن التاء، وقد ورد بالتاء أيضاً. فهذه الأمثلة تبين أن التفاعل يكون مع وجود التاء

أو عدمها لا مع سمة الجنس المؤنث، لأن كلمة (نفس) مثلاً مؤنثة لكنها لا تحمل التاء، ولذلك ساغ أن تظهر التاء في العدد. وتجدر الملاحظة أن القرني يتبنى افتراض راتكليف (1998)⁷⁶ وغيره من أن سمة الجمع [+جمع] تحقق في المعدود ب[Ø]، لكن بعد الإدماج المفردى تتدخل قواعد تعديل صوتية لتغيير الجذع ليأخذ الشكل الذي هو عليه. ففي هذا التحليل لا يشتق جمع التكسير بربطه بهيكل صرفي⁷⁷ وإنما بواسطة إصاق سابقة يتبعه تعديل صوتي يمكن التنبؤ به.⁷⁸ ويمكن مقابلة هذا باشتقاق الماضي في الإنجليزية الذي يكون عادة بالحاق d أو t أو بتعديل صوتي. فالفعل send إذا ألحقنا به اللاحقة t فسنحصل على t-send، ثم تأتي قواعد التعديل الصوتية لحذف d فنحصل على sent وهي الصورة الصوتية المستعملة. والتحليل نفسه يتبناه القرني بالنسبة إلى العربية، ويقترح قاعدة التعديل الاختيارية الآتية:

(32) /ة/ ← Ø / {عدد — م حدي /ة/ أو /ات/ /- / ات /

تتجلى اختيارية هذه القاعدة في الأمثلة أعلاه نحو ثلاث (ة) حمزات.

لمناقشة هذا الطرح، نبدأ أولاً بتحديد مفهوم الصرفية في إطار الصرف الموزع. تولّد الاشتقاقات التركيبية بنيات هرمية أو أشجاراً تُسمّى عجرها النهائية صرفيات. والجديد في الصرف الموزع هو أن بعض الصرفيات ليس لها تمثيل صوتي، ومن ثم فالعلاقة بين الصوت والمعنى ليست من مستوى واحد-إلى-واحد. ويُميز بين نوعين من الصرفيات: الصرفيات الوظيفية (أو الرؤوس الوظيفية) التي لها سمات تركيبية دلالية، والجذور التي تُعدّ طبقة معجمية مفتوحة ليست لها سمات تركيبية دلالية، وإنما لها سمات صوتية فحسب. وقد بين أمبيك⁷⁹ أنه ليست كل الصرفيات مخصصة من حيث نوعا السمات: التركيبية الدلالية أو الصوتية. فالصرفيات الوظيفية، مثل الجنس والعدد، تتلقى محتواها الصوتي بعد التركيب حين التهجية في الصورة الصوتية. أما الجذور فليست لها سمات

Robert Ratcliffe, *The Broken Plural Problem in Arabic and Comparative Semitic* 76 (Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998).

John McCarthy & Alain Prince, "Foot and Word in prosodic morphology: the Arabic broken plural", *NLLT* 8 (1990), 83-209. 77

Muteb Alqarni, "No Gender Polarity in Arabic Numeral Phrases," 10-11. 78

David Embick, *The Morpheme: A Theoretical Introduction* (Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 2015). 79

تركيبية دلالية، وإنما لها محتوى صوتي فقط. فإذا كانت الجذور تقليدياً عبارة عن تأليف صورة ومعنى، فالمعنى فيها يكون تصوّرياً أو معجمياً، وليس نحوياً يُعبّر عنه بسمات تركيبية دلالية. ويُمثّل بـ"قَطّ" التي تُنطق بصوتيات معينة /ق- ط ط/، وتحمل معنى حيوان له خصائص محدّدة. فكلّلمات من هذا القبيل خاصة باللغة وتُخزّن ولا يمكن تحليلها إلى سمات تركيبية دلالية. أما الصرفيات، بوصفها عناصر أولية أو هي أصغر وحدة يتعامل معها التركيب، فتتكون من رُزْم من السمات {س1، ... سن} تمّ دمجها.⁸⁰

وحين يستعمل القرني الصرفية فإنه يستعملها بمحتواها الصوتي، أي إنها صورة تُعتمّ أو تُحدّد مجموعة من التقابلات التي تكون في المستوى الصرفي-التركيب. ففي تحليل إفقار الجنس يتم اختيار مفردة معيّنة مثل التاء بعد أن خُلِق سياقها بحذف سمة الجنس في البنية الصرفية.

ويمكن كذلك مناقشة تحليل القرني من خلال الاستعمالات المتعددة للتاء وتفاعلها مع إحالة الاسم وعدده، كما هو مفصّل أعلاه، إضافة إلى أنه يُفترض أن تبقى سمة الجنس في البنية الصرفية والصورة الصوتية، وإنما لا تتلقّى تحقيقاً صوتياً، أو بتعبير أدق تأخذ مدخلاً مفردياً يتم حذفه بعد ذلك. فالحذف يكون بعد التحقيق، أي ندرج مدخلاً مفردياً لتحقيق سمة الجنس، ثم بعد ذلك تأتي قاعدة تعديل تحذف ما تم إدراجه، وذلك على مستوى الوجيهة الصرف-الصواتة. بخلاف ما دافعنا عنه، وهو أن الحذف ينطبق على سمة الجنس المجردة، ويكون قبل الإدماج المفرد في مستوى الوجيهة صرف-تركيب، ومن ثم لا نحتاج إلى تفعيل قاعدة تهجية سمة غير موجودة. ففي تصور القرني تكون التهجية عبثية أي نحقق سمة ثم نحذف ما حققناه.

خاتمة

يتبين من مقاربتنا للخصائص الصرفية التي تفرزها المركبات العددية في اللغة العربية أنها تبدو للوهلة الأولى معقدة وغير متجانسة. لكن تنميط الجنس في اللغة العربية، وتبني مقارنة تميز بين السمات الدلالية التركيبية من جهة وتحقيقها الصوتي كفيّلان بتفسير هذه الخصائص ومعالجة مشكل القطبية الصرفية التي تميّزها. وقد ميّزنا بين نوعين من التطابق: تطابق الصفة وتطابق الاسم الذي يبدو معكوساً، والأعداد تأخذ التطابقين

كليهما. واقترحنا تطبيق سيرورة إفقار على الجنس مما يتيح إدراج مداخل مفردية مناسبة، وهو ما يُفسّر ظهور هذه القطبية. وينبني هذا التحليل على افتراض أن الأصل في الأعداد أن تكون بالتاء، وأن التطابق في الجنس تطوّر بعد ذلك قياسًا على تطابق الصفات. ولهذا يدخل التطابق المعكوس في العدد ضمن نظام شامل كان أصليًا في السامية، ثم تطور فأصبح يتجاذبه التطابق العادي الذي شاع في الصفات. وقد احتفظت الأسماء سواء في الجمع أو الجنس بهذا النوع القديم. علاوة على هذا بيّنا أن اللاحقة التاء مرّت في تطورها بمراحل عدّة إلى أن استقرت للدلالة على التأنيث، ومن هنا كثرة المعاني التي رُبطت بها والتي يجب النظر إلى ما يجمعها ويميّزها. وقد ناقشنا أطروحات كثيرة في الأدبيات التقليدية واللسانية، مركّزين بالخصوص على طرح تحويل قيمة الجنس من خلال القواعد التبادلية، وطرح أن القطبية هي في الصرفية لا في سمة الجنس على النحو الذي تسوّغه تعديلات صوتية متأخرة.



BRILL



brill.com/alj

من آليات تجويد المعجمية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

محمد الصّحبي البعزوي

أستاذ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة القيروان، القيروان، تونس
baazaouiimed72@gmail.com

ملخص

نروم من خلال هذا البحث إعادة النظر في واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها والتعمّق في الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلّمها. وقد بدا لنا من خلال الدّراسات التي اطلعنا عليها في علاقة بهذا التصوّر أنّ للمنهج أثراً مباشراً في اكتساب اللّسان المستهدف وتجويد مخرجات التعلّم. وهو ما دعانا إلى الاهتمام ببعض مكوّناته والبحث في سبل تجويدها أمام ما يشهده تعليم الألسنة من تطوّر متسارع في الطرائق وفي الموادّ التعليمية، بالإضافة إلى التطوّر اللافت في وظيفة المدرّس وفي وظيفة الفصل الدراسي وفي عمليات التدخّل التعليمي عمومًا. وقد قادتنا في هذا المسعى جملة من الأسئلة أهمّها: كيف يمكن تطوير طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها بوصفها مستوى من مستويات المنهج، على نحو يضمن تطوير مهارات متعلّميها ويمكّنهم من التواصل بها واستعمالها في المقامات التواصلية المختلفة؟ وما الذي يتعيّن أخذه بعين الاعتبار أثناء الانخراط في عملية تطويرها؟ وقد رأينا أمام تعدّد المواقف من عمليات تطوير المنهج بمختلف مستوياته، أن نبرز وجهة نظرنا في الموضوع بالعودة إلى "الوحدات المعجمية" المعتمدة في تعليم العربية ومقاييس اختيارها. وهي من المداخل الأساسية في تطوير طرائق تدريسه بمراجعة الرصيد اللّغوي وتعديله سواء باستبدال وحدات معجمية بوحدات أخرى أو بإضافة وحدات تأخذ بعين الاعتبار سنّ المتعلّم والغرض المطلوب من تعلّم اللّسان فضلاً عن المدة المخصّصة للتعلّم وعن علاقتها بتسريع الاكتساب وتطوير مهارات التعلّم.

الكلمات المفتاحية

اكتساب - انتقاء - إضافة - تطوير المنهج - كفاية معجمية - مهارات التعلم

Mechanisms of Refining Lexical Treatment in Arabic Teaching Curriculum for Second Language Learners

Med Sahbi Baazaoui | ORCID: 0000-0002-2942-9658

Professor, Faculty of Arts and Human Sciences, Kairouan University,
Kairouan, Tunisia

baazaouimed72@gmail.com

Received 13 February 2024 | Accepted 15 April 2024 |

Published online 2 October 2024

Abstract

The purpose of this article is to argue that the curriculum, which is an essentially practical activity in language teaching, is the main important way to improve the quality of language teaching and facilitate the acquisition through the use of development and review practices in all aspects of a language program. Furthermore, curriculum development tries to organize and answer the urgent question of how to foster learners' skills. The main idea of this article is the attempt not only to make the content of the Arabic Language accessible and available for non-native speakers but also to focus on the way that help them practice the language with critical thinking and become more adept at social and cultural uses of Language. In order to improve the lexical competence and help learners fulfill their communicative needs, we have to shed more light on the importance of the Arabic lexicon as a substantial component of the curriculum development.

Keywords

acquisition – addition – curriculum development – lexical competence – selection – skills

تمهيد

نسعى بهذا البحث إلى إعادة النظر في واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها والتعمّق في الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلّمها، وما يقتضيه ذلك من اهتمام بمنهج تعليمها وما ينبني عليه من مكوّنات تسهم مجتمعةً في تحقيق الأهداف المرجوة منه. ولم تكن العودة إلى المنهج متولّدة من فراغ عندنا، بل هي وثيقة الصّلة بما شاع من مواقف في علاقة بصعوبة تعلّم العربية مقارنة ببعض الألسنة الطبيعية الأخرى. ومع أنّ صحّة هذه المواقف تنبني في الأصل على ضرورة توافر الظروف الملائمة للتعلّم ذاتها، وعلى وجود دراسات إحصائية مقارنة تسمح بمراقبة الفروق المهارية بين المتعلّمين في مرحلة لاحقة، فضلاً عن تحديد المواد التعليمية وتوحيدها وتكييف خطة التدريس بحسب حاجات المتعلّمين واستعداداتهم، فإنّ الحاجة إلى ضمان الظروف الملائمة لاكتساب العربيّة لساناً ثانياً بما تتطلبه من قدرة على مواجهة المواقف التواصلية المختلفة، تقتضي منّا إعادة النظر في المنهج التعليمي¹ والبحث في سبل تطويره أمام ما يشهده تعليم الألسنة من تطوّر متسارع في الطرائق وفي الموادّ التعليمية، بالإضافة إلى التطوّر اللافت في وظيفة الفصل الدراسي وفي وظيفة المدرّس بما في ذلك المهمّات التعليمية المنوطة بعهدته² ومهمّات حلّ المشكلات³ وفي عمليات التدخّل التعليمي عموماً.

وبما أنّ المنهج التعليمي ينبني في الأصل على عدد من المكوّنات التي تسهم في تحقيق الأهداف المرسومة له، وأنّ تطويره يقتضي بالضرورة أخذ تلك المكوّنات أو أخذ بعضها بعين الاعتبار ضمّاناً لتحقيق تلك الأهداف على نحو أفضل، فقد تنبّه

1 نودّ التنبيه في هذا السياق إلى أنّ المنهج يشمل فضلاً عن المستويين المجتمعي والمؤسّسي، مختلف الأنشطة التي تتمّ في الفصول الدّراسية بما في ذلك التوجّهات العامة للتعلّم والتعليم وكيفية تدخّل المدرسين وعمليات التقييم المختلفة بالإضافة إلى الموادّ التعليمية ووسائل التدخّل البيداغوجي، وهو يتعلّق في نظر روجرز (Rodgers) بمختلف المعارف التي تُكتسب في الفصول الدّراسية. انظر لمزيد التعمّق في مكوّنات المنهج:

Theodore S. Rodgers, "Syllabus design, Curriculum development and polity determination." In *The second language curriculum*, ed. Robert Keith Johnson (New York: Cambridge University Press, 1989), 24-34.

Pedagogical Tasks. 2

Problem Solving Tasks. 3

المتخصصون في هذا الباب إلى أهمية المنهج في تجويد مخرجات التعلم،⁴ بتمكين المتعلم من استعمال اللسان موضوع التعلم في المواقف التواصلية المختلفة ومن استيعاب المحتوى التعليمي المقترح عمومًا. وقد يكون لهذا الأثر دور حاسم في مراجعة المنهج بالعمل على تعديله ومراجعة بعض مكوناته أو تصويبها أو مراجعتها مراجعة كلية، وهو السياق الذي يتنزل فيه هذا البحث. فنحن نرى، مثلما يرى غيرنا من الباحثين في هذا السياق، أن للمنهج أهمية بالغة في تعليم الألسنة وفي تكييف عملية التعليم ومراقبتها، وأن العناية بطرائق تدريسه وما تقتضيه من مراجعة وتغيير وتنقيح تنزل في إطار تجويد عمليات الاكتساب وما تتطلبه من تحديد لحاجات المتعلمين ومن تقويم للبرنامج ومراجعة لسياقات التعلم، وغيرها من عمليات التطوير المساهمة في حل صعوبات تعلم اللسان المستهدف.

ومع أن تطوير طرائق التدريس يتصل في جزء منه بالمعلم في سياق مواجهته صعوبات تعليم اللسان وتعلمه، فإن ذلك مشروط كذلك بخلفية نظرية تنخل في المقاربات التعليمية المعتمدة في صياغتها. وبقطع النظر عن الجهود التي يبذلها المعلم في مواجهة عوائق التعلم، فإننا نسعى في إطار تفهيم كيفية تجويد عملية التدخل التعليمي في تعليم العربية لسانًا ثانيًا إلى تتبع أثر بعض النظريات اللسانية والمقاربات المتصلة باكتساب الألسنة، في تطوير طرائق تعليم العربية بالتعمق في آليات تطوير المعالجة المعجمية من قبيل التنقيح والإضافة والتعديل وإعادة الصياغة، على نحو يخدم الأنشطة والعمليات التي تساعد على سد احتياجات المتعلم وتمكّنه من الاكتساب والتعلم كما سيّضح في تحليل محتوى⁵ نماذج من المواد التعليمية ضمن بعض السلاسل التي عدنا إليها في

4 يمكن أن نشير في هذا الباب إلى أعمال:

Ralph Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction* (Chicago: University of Chicago Press, 1949).

Rodd Ellis, *Second Language acquisition* (Oxford: Oxford University Press, 1997).

William Littlewood, *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984).

Alain Davies & Catherine Elder. Ed. *The Handbook of Applied Linguistics* (Blackwell Publishing, 2004).

5 نودّ التنبيه في هذا السياق إلى أن مفهوم "تحليل المحتوى" المقابل للمصطلح الإنجليزي "Content Analysis" قد حاز أكثر من تعريف، وإن كانت التعريفات المختلفة تشترك في كونه أسلوبًا من أساليب البحث العلمي يهدف إلى: "الوصف الموضوعي والمنظم والكمّي للمضمون الظاهر لمادّة من المواد" (يُنظر بخصوص هذا التعريف، بيرلسون، ضمن رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (القاهرة:

تعليم العربية للناطقين بغيرها أو في مراجعة علاقة الوحدات المعجمية بالفئات العمرية المستهدفة ضمن المعاجم المصاحبة لها.

والملاحظ في هذا السياق أنّ تطوير المنهج الذي يقتضي بالضرورة تغييراً نحو الأفضل، قد يكون كلياً شاملاً، وقد يكون جزئياً موجّهاً يتم فيه التركيز على مكوّن من مكوّناته أو على بعض مكوّناته دون سائر المكوّنات.⁶ وبالرغم من اختلاف وجهات النظر في مدى وجاهة كلّ واحد منهما وفي أثره في تعليم الألسنة، فإنّ ما يجمع بين مختلف المتخصّصين في وضع المناهج وتقييمها التشديد على كون تطوير المنهج عملية مستمرة متواصلة في علاقة بتجويد تعليم الألسنة. وهو موقف مبنيّ على تصوّر ضمّني مفاده أنّ المنهج قد يكون عاملاً من العوامل المباشرة في تسريع الاكتساب وتوفير الظروف الملائمة للتعلّم، وقد يكون سبباً مباشراً كذلك في خلق صعوبات جديدة بالنسبة إلى المتعلّم سواء تعلّق الأمر بمكوّن من مكوّناته أو تعلّق بالمنهج في كليته بما في ذلك مراحل بنائه ومحتواه وأدوات تقييمه.

إزاء هذا التباين في كيفية تطوير المنهج وإزاء تعدّد المواقف من عمليات تطويره، رأينا أن نختبر مدى نجاعة بعض الآليات المعتمدة في تطوير مناهج تعليم الألسنة

دار الفكر العربي، 2004)، 70. وهو نوع من أنواع المناهج التي تُستخدم في الأبحاث المتعلقة باكتساب اللغة الثانية من قبيل "الاستطلاع" و"المقابلة" و"تحليل العمليات" و"رصد الفصول الدّراسية". وينبغي هذا المنهج على: "وضع خطة منظّمة تبدأ باختيار عيّنة من المادّة محلّ التحليل وتصنيفها وتحليلها كمّاً وكيفاً" (انظر: ماتيلدا وايت رولي (Matilda White Rely) ضمن طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، 17).

6 يُنظر في هذا الباب على سبيل الذكر،

جامعيّ، تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2019).

- دغفس، بن عبد الله الدغفس وآخرون، تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2019.

- محسن عطية، 2013. المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج. عمان الأردن.

- مصطفى دعمس، 2011، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ط2. دار غيداء، عمان الأردن.

- عبد الرحمان جامل، 2002، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط2، دار المناهج. عمان الأردن.

الأجنبية في تطوير منهج تعليم العربية لساناً ثانياً، بهدف مجاوزة الصعوبات التي قد تحول دون اكتسابه. والملخص في هذا الرأي أن التقاط اللغة بهدف التواصل الذي يتم بواسطة عمليات غير واعية أحياناً يربط فيها المتعلم المعلومات الجديدة بما توفر لديه من معلومات في لغته الأم من قبيل النقل، أو بواسطة عمليات واعية يسعى من خلالها إلى تبسيط استعمال اللسان بالتركيز على العناصر الأساسية المحققة للغرض دون اللجوء إلى عناصر الإثراء، أو بتكرار صيغ دالة على أعمال لغوية بعينها وتوظيفها في بعض المواقف التواصلية التي تتعدى قدراته،⁷ يركز أساساً على امتلاك المتعلم رصيماً لغوياً كافياً يسمح له باستعمال اللسان بتلقائية وباستيعاب المعلومات الجديدة بإدخالها ضمن معارفه اللغوية. وهو ما يستدعي بالضرورة إعادة تنظيم تلك المعارف وإعادة بنائها، في ضوء فرضية المدخل، التي يمكن انطلاقاً منها إعادة النظر في كيفية تطوير طرائق تعليم العربية لساناً ثانياً.

وبغض النظر عن تعدد عمليات تطوير مناهج تعليم الألسنة وتنوعها، فإن تطوير المنهج يبنيني، في رأينا، على موقف تعليمي صريح نسعى من خلاله إلى مجاوزة تعليم الألسنة عموماً وتعليم العربية على وجه الخصوص، بالتعويل على وسيلة إيضاح ييداغوجي ثابتة أمام التطور التقني الملحوظ في ميدان التعليم عموماً وفي سائر الميادين والمجالات المعرفية والحياتية، أو الركون إلى سلسلة تعليمية بعينها بالرغم مما قد يلاحظ فيها من قصور في مستوى التطبيق، أو بالتعويل على مواد تعليمية بعينها دون التنبه إلى آثارها الجانبية في عملية الاكتساب. وفي هذا السياق نفترض أن لتجويد المعالجة المعجمية ضمن مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، أثراً لافتاً في تعلم العربية وفي تطوير مناهج تعليمها الذي يكون، من وجهة نظرنا، جزئياً موجّهاً مقترناً برؤية تعليمية واضحة تأخذ بعين الاعتبار مكتسبات المنهج الموضوع، وترتكز في تقييمه على الصعوبات التي يمكن مواجهتها أثناء التدخل التعليمي. ونفترض أيضاً أن عمليات تطوير المنهج واحدة سواء تعلق الأمر بتعليم العربية للناطقين بها أو الناطقين بغيرها، وأن الاختلاف بين المبحثين يكمن في محتوى السلاسل التعليمية وفي طبيعة المواد وفي بناء الأنشطة المقترن باستعداد المدرس وبمعارفه العلمية التي يوظفها في بنائه. وقد يكون لأغراض

7 يمكن التوسع في عمليات تعلم الألسنة الأجنبية ضمن:

Alain Davies & Catherine Elder. Ed. *The Handbook of Applied Linguistics* (Blackwell Publishing, 2004).

التعلّم أثر لافت في التفريق بين المبحثين كذلك، وهي من المداخل المعتمدة في ميدان تعليم الألسنة لتحديد المهارات المطلوبة من كلّ تدخّل تعليمي. المهمّ في هذا السياق أنّ الاهتمام بأثر عمليات التطوير الجزئي يقتضي بالضرورة مراقبة بعض الموادّ الموجهة نحو تعليم العربية لساناً ثانياً، وهي موادّ بانية لبعض السلاسل التعليمية سواء تعلّق الأمر باكتساب مهارات التعلّم الأربع أو باكتسابها لغرض من الأغراض الخاصّة. وقد رأينا أن نبرز وجهة نظرنا في هذا المبحث بالعودة إلى الوحدات المعجمية المعتمدة في تعليم العربية ومقاييس اختيارها. وهي من المداخل الأساسية في تحسين طرائق التدريس وتكييف الموادّ التعليمية بمراجعة الرصيد اللغوي وتعديله سواء باستبدال وحدات معجمية بوحدات أخرى أو بإضافة وحدات معجمية تأخذ بعين الاعتبار سنّ المتعلّم والغرض المطلوب من تعلّم اللسان فضلاً عن المدّة المخصّصة للتعلّم وعن علاقتها بتسريع الاكتساب،⁸ وأن نوضّح في الأثناء أهميّة تسلسل التطوير⁹ في النموّ اللغوي وفي تطوير المهارات، وإن كنّا في هذا السياق في حاجة كذلك إلى النّظر في الأسباب الدّاعية إلى تطوير منهج تعليم العربية لساناً ثانياً.

1 في الأسباب الدّاعية إلى تطوير منهج تعليم العربية لساناً ثانياً

ليس الخوض في المناهج التعليمية بمراجعة العناصر المسهمة في التعليم والتعلّم بصفة عامّة مبحثاً من المباحث الهيئّة، ولا هو من المباحث العرضية التي يلجأ إليها المتخصّصون كلّما لاقوا صعوبة من صعوبات التعلّم، بل هو من المباحث الأساسية التي تتصف بالمرونة والتجدّد والتغيّر في إطار حلّ مشكلات التعلّم أو المسهمة في تخفيفها. فهو بهذا الاعتبار مبحث منفتح على ما يستجدّ من مقترحات تعليمية، ومجال لمعالجة صعوبات التعلّم بهدف تجويد الأداء وتطوير العملية التعليمية على نحو أفضل. بناءً على هذا التصرّو فإنّ من أهمّ الأسباب الدّاعية إلى تطوير المنهج مواكبة ما يستجد من تغيّرات اجتماعية وثقافية وتربوية يمكن أن تنعكس انعكاساً مباشراً أو غير مباشر على المتعلّم الفرد. ولذلك فإنّ على المنهج مواكبة تلك التغيّرات والاستجابة

Doughty, C., & Varela, E. "Communicative focus on form." In *Focus on form in classroom second language acquisition*. Eds. C. Doughty, & J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 114–138.

Sequences of Development. 9

لمتطلبات المتعلم الاجتماعية والثقافية والتربوية. وهو ما يجعل منه مبحثاً من المباحث المتجددة باستمرار. بل إنّ تطويره يتنزل في إطار مواكبة حركة التطور المجتمعي بإعادة إدماج الخلفيات والرؤى الاجتماعية والثقافية والتربوية الجديدة وتمكين المتعلم من أدوات ومواد تعليمية ومن رصيد لغوي متناسب مع مستجدات الواقع.

وقد يكون للسياسة التعليمية التي تنتهجها دولة من الدول أثر مباشر في تطوير المنهج التعليمي، فهو يتنزل ضمن سياسة متكاملة لها أهدافها ورؤاها العلمية والتعليمية. وفي هذا السياق يمكن ربط تطوير المنهج بالتخطيط الذي يسعى واضعو تلك السياسة إلى تحقيقه. ولذلك فإنّ للمنهج صلة مباشرة بالتعليم عمومًا وتعليم الألسنة على وجه الخصوص. وبهذا يكون المنهج بمختلف مكوناته متناسبًا مع السياسة التعليمية، منسجمًا بمختلف عناصره مع الأهداف المرجوة منه.

ومن دواعي تطوير المنهج نزعة المتخصصين في ميدان تعليم الألسنة إلى مجاوزة نقائصه التي يمكن ملاحظتها أثناء التدخّل التعليمي. فقد تكون بعض عناصره في حاجة إلى الإيضاح أو التعديل، وقد يكون بعضها الآخر متوقفاً على الانتقاء من قبيل انتقاء القواعد أو انتقاء الوحدات المعجمية. وتُمثّل مختلف عمليات التدخّل على المنهج مظاهر مساهمة في تطويره وجعله أكثر ملاءمة للأهداف المرسومة له. وهي عمليات مترتبة على ما يمكن ملاحظته من إخلال أو قصور في استخدام المنهج في العملية التعليمية وما تقتضيه من معارف ومهارات وقيم.

ويمكن أن يمثّل التقييم بمختلف مراحله سبباً من الأسباب الدّاعية إلى تطوير المنهج التعليمي بالتركيز على مقارنة دون أخرى أو مجاوزة التعليم الكمّي إلى التركيز على كيفية التعليم، من قبيل الرغبة في مجاوزة تعليم العربية لسائناً ثانياً باعتقاد "الحفظ" و"التلقين" و"القواعد" إلى تعليمها بالتّعويل على "العناصر اللّغوية" و"العناصر الثقافية".¹⁰ وقد يؤدي التقييم كذلك إلى إحداث تغيير جذري في الطرق التي منحت الأولوية للعملية التعليمية ذاتها أو الطرق التي منحت الأولوية للمعلم على حساب المتعلم، بالتركيز على العناصر المساعدة على التعلّم وعلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

وقد يكون التنافس الذي تشهده الألسنة من العوامل المسهّمة في مزيد تعهّدها بتطوير مناهج تعليمها حتى تكون أكثر قدرة على المنافسة وعلى المحافظة على موقعها أو تعزيزه

10 يمكن التوسّع في هذه الملاحظة أيضاً بالعودة إلى البعزوي ضمن: من قضايا تعليم العربية لسائناً ثانياً (تونس: الأمانة للنشر والتوزيع، 2023).

ضمن الخارطة الجغرافية للغات. وليست العربية بمنأى عن هذا التنافس الحاد بين الأمم أيضًا في عديد المجالات.¹¹ ولذلك فإنّ تطوير منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها يتنزّل في سياق تيسير تعليم نحوها ومعجمها ورسمها وإملائها، وتلك من العوامل المسهمة في مزيد نشرها وتوفير الظروف الملائمة لضمان وجودها مع ألسنة باقي الأمم في العالم.

2 التصرّف في المُدخل من مظاهر تطوير منهج تعليم العربية لسانًا ثانيًا

نسعى من خلال هذا العنصر إلى التنبيه إلى أهميّة الوحدات المعجمية في تعلّم العربية لسانًا ثانيًا وتمكين متعلّميها من التواصل بها. فهي تمثّل "مُدخلات" ضرورية في التعلّم وخصوصًا إذا قُدّمت في سياقات استعمالها المختلفة. ولذلك فإنّ من أوكّد الضرورات في مجال تعلّم الألسنة عمومًا، مراقبة المُدخلات لتحقيق الهدف المطلوب من كلّ تدخّل تعليمي. ويمكن أن يتنزّل تطوير طرائق التدريس بوصفها مستوى من مستويات تطوير المنهج، في سياق تحقيق أهداف التدخّل التعليمي والمحافظة على جودة "المُخرجات". ونظرًا إلى أهمية المُدخل في مراقبة عمليات التعلّم والاكْتساب فقد شدّد المتخصّصون في هذا الباب على أهميّة المقاييس المعتمدة في انتقاء الوحدات التي

11 يذكر في هذا الباب أنّ التنافس بين الألسنة يعود في جزء هامّ منه على الأقلّ إلى مسألة "التعدّد اللّغوي" الذي يقضي بتدخّل الدّولة لحماية اللّغتين أو اللّغات السائدة ضمانًا لِماسك وحدة المجتمع كما هو الحال بالنسبة إلى الواقع اللّغوي في سويسرا أو الواقع اللّغوي في البراغواي أو الواقع اللّغوي في بلجيكا التي تتعهد بحماية الفرنسية والهولندية والإنجليزية بالإضافة إلى تعهدها بدعم التعدّدية الثقافيّة. وقد ظهر في مقابل "التعدّد اللّغوي" مفهوم "الإدماج اللّغوي" الذي يقضي باستعمال مختلف فئات المجتمع لغة رسمية واحدة رغم تعدّد لغاتهم وتنوّع ثقافتهم. وهو أساس السّياسة اللّغوية في فرنسا الذي يقضي باعتماد الفرنسية لغة رسمية رغم تجذّر لغات أخرى في فرنسا بسبب العوامل الجغرافية والاجتماعية والفردية، كالبروطونية (Le Breton) والباسكية (Le Basque) والكورسيكية (Le Corse) والنورمندية (Le Normand) والعربية (L'Arabe) وغيرها من اللّغات. يمكن التوسّع في هذه المسألة بالعودة إلى:

Henri Boyer; Caroline Natali, « L'Education Bilingue au Paraguay ou comment sortir de la diglossie, » in *revue de didactologie des langues- cultures et de lexuculturologie*, 143 (2006), 333-354.

Louis Jean Calvet, *La Guerre des Langues et Les Politiques Linguistiques* (Paris: Edition Payot, 1999).

ينبغي تعلّمها في إطار مجاوزة مبدأ فصح المجال لمصممي الموادّ والسلاسل التعليمية في اختيارها. وقد مثّلت تلك المقاييس كما سيّضح في الفقرة الموالية، عاملاً من عوامل بناء المعاجم الوظيفية التي تأخذ بعين الاعتبار احتياجات المتعلّمين اللّغوية والثقافية.

2.1 مقاييس اختيار الوحدات المعجمية

2.1.1 العوامل غير اللّغوية

بالرغم من أهميّة المقاييس المعتمدة في اختيار الوحدات المعجمية، فإنّ معظمها غير لغوي. فهي عوامل أو هي مؤثّرات نفسية اجتماعية تؤدي دوراً أساسياً في التعلّم والاكتساب. وأهمّها في نظر غاس وسلينكر "سنّ المتعلّم" و"الدّافعية" و"المؤثّرات النفسية والاجتماعية"،¹² فضلاً عن "الهدف من تعلّم اللّسان". وقد أضاف غاري برخويزان "الطبقة الاجتماعية" و"هوية المتعلّم" إلى جملة المؤثّرات غير اللّغوية التي ينبغي مراعاتها في تعلّم الألسنة الأجنبيّة.¹³ ويمكن أن تختزل مختلف المقاييس المذكورة الخلفيات الاجتماعية والنفسية والسياسية والثقافية للمتعلّم التي يمكن مراعاتها في اختيار المُدخل وتدقيقه. فليس المُدخل بهذا الاعتبار مجرد نقطة انطلاق يمكن رسمها اعتبارياً أو بناءً على حدوس مصممي الموادّ التعليمية، بل هو نقطة بداية يتمّ تحديدها بالنظر إلى الخلفيات المذكورة التي تختزل بدورها كيفية تمكين متعلّم الألسنة الأجنبيّة من حاجاته التواصلية، وأهمّها تطوير كفايته "اللّغوية" و"الثقافية" في علاقة بالّلسان المستهدف. ولذلك عدّ المتخصّصون في تطوير مناهج تعليم الألسنة "المُدخل" فرضية أساسية من الفرضيات المعتمدة في تطوير تلك المناهج.

2.1.1.1 أهميّة المرحلة العمرية في اختيار الوحدات اللّغوية

لقد ربط الباحثون بين الوحدات المعجمية من ناحية ومهارات التعلّم من ناحية ثانية وعدّوا الوحدات المكوّنة للمُدخل أساسية في تطوير مهارات المتعلّمين وتأهيلهم لغوياً وثقافياً. غير أنّ تفاوت المتعلّمين في السنّ واختلاف أهدافهم من تعلّم اللّسان المستهدف قد

12 يمكن التوسّع في الملاحظة أعلاه ضمن:

Susan M. Gass & Larry Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 2nd Edition (New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001).

13 Gary Barkhuizen, "Social Influences on Language Learning," in *The Handbook of Applied Linguistics*, eds. Alain Davies & Catherine Elder (Oxford: Blackwell Publishing, 2004), 552–575.

أدى إلى مراقبة الرّصيد اللّغوي لكلّ مرحلة عمرية وربطه باحتياجات المتعلّمين التواصلية. وقد أدى ذلك أيضًا إلى مراجعة صناعة المعجم بالتركيز على "المعاجم المرحلية" التي يُراعى في وضعها سنّ المتعلّم بالدرجة الأولى. فقد ذكر أحمد مختار عمر في هذا الباب أنّه: "من الممكن وضع سلّم متدرّج لأعمار مستعملي المعجم، يقف عند كلّ مرحلة سنّية أو دراسية. ولكنّ هذا سيفرض مستويات كثيرة، قد تتداخل أو تتلاشى الفروق بينها في الواقع. ولهذا يقتصر المعجميون على خمسة مستويات: 1 معاجم ما قبل المدرسة 2 معاجم المرحلة الابتدائية 3 معاجم المرحلة قبل الجامعية 4 معاجم المرحلة الجامعية 5 معاجم الكبار".¹⁴

وبالرغم من كون هذه المستويات تعود في الأصل إلى مستعملي اللّسان من الناطقين به، فإنّ واضعي المعاجم الوظيفية قد شدّدوا على أهميّة المرحلة العمرية في اختيار الرّصيد اللّغوي لمتعلّم اللّسان من الناطقين بغيره، فضلًا عن شيوع الوحدة المعجمية وأهميتها في استعمال اللّسان موضوع التعلّم.¹⁵ وفي هذا السّياق تعدّدت الأبحاث المتّصلة بالرّصيد اللّغوي لكلّ مرحلة عمرية وتركّز اهتمام الباحثين على قياس الفروق بين متعلّمي (ل2) التي تنخل في تفاوت معارفهم المعجمية وفي مدى قدرة كلّ فئة على استعمال وحدات اللّسان في سياقاتها.¹⁶ من ذلك أنّ الوحدة المعجمية [فَطَرَ، يَفْطُرُ، فَطْرًا] التي تُستعمل في معنى [خَلَقَ] و[أَوْجَدَ] كما في قوله تعالى: "فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ" (سورة الأنعام: من الآية 79) وتُستعمل في معنى [أَحْزَنَ] كما في قول القائل: "فَطَرَ الألم قلبه" والوحدة [كَطَمَ، يَكْطُمُ، كَطْمًا] التي تأتي في معنى [حَبَسَ] و[أَمْسَكَ] كما في قوله تعالى: "وَالْكَاطِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ" (سورة آل عمران: من الآية 134)، لا يُمكن أن تكون من ضمن الرّصيد اللّغوي للمتعلّم في مرحلة عمرية مبكّرة والمتعلّم المبتدئ عمومًا. فهي وإن كانت تُستعمل في سياقات محدودة تعبّر عن خصوصية ثقافية لا يقوى المتعلّم المبتدئ على الإلمام بها، وهو لا يقوى على الإلمام بالوحدات المعجمية متعدّدة الدّلالة كما هي الحال بالنسبة إلى الوحدة [عَدَا، يَعْدُو] التي تُستعمل في معنى [ظَلَمَ] و[جَارَ] ومنه [العُدوان] وفي معنى [أَسْرَعَ] ومنه [العَدُو] وفي معنى أداة

14 أحمد مختار عمر. صناعة المعجم الحديث (القاهرة: عالم الكتاب، 2009)، 42.

15 يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى التّأليف الجماعي المعجم العربي بين يديك (1425هـ).

16 انظر بخصوص الملاحظة أعلاه:

Elisabeth van der linden, « Lexique mental et apprentissage des mots » in *Revue Française de linguistique Appliquée*, XI-1 (2006), 33-44.

الاستثناء [إلا] كما في قول القائل: "وَصَلَ الأولادُ عدا مُحَمَّدًا". وعلى هذا الأساس فإنّ "الوحدات المعجمية متعدّدة الدلالة" و"العبارات المتكلّسة" التي لا تقبل الفصل بين مكوناتها بحكم تصرفها تصرف الوحدات المفردة و"التأليفات المقيّدة" و"الوحدات المعجمية المقترنة بخصوصيات ثقافية" و"المجازات" و"الكنائيات" التي يمكن أن تفيد المعنى ونقيضه هي من العناصر اللغوية المتجدّرة ثقافيّاً إلى درجة أنّ التعرف عليها وتوظيفها في المقامات التواصلية المناسبة لها متوقّف على سنّ المتعلّم وعلى قدرته على الإلمام بخلفياتها الثقافية.

2.1.1.2 أثر الدافعية في تعلّم العربية لسائناً ثانياً

تُعَدّ "الدافعية" من المؤثّرات الأساسية في تعلّم الألسنة الأجنبية عموماً وتعلّم العربية لسائناً ثانياً على وجه الخصوص. وبالرغم من تأكيد أهميّة المعجم في التعلّم وضرورة المواءمة بين سنّ المتعلّم وحاجاته التواصلية. فإنّ نموّ المهارات لا يمكنه أن يحصل أمام ضعف دافعية المتعلّم في اكتساب وحدات اللسان المستهدف.¹⁷ ويمكن ملاحظة أثر الدافعية في التعلّم بمدى انخراط المتعلّم في المهمّات التعليمية، ومنها مهمّات حلّ المشكلات ومهمّات اتخاذ القرارات ومهمّات تبادل الآراء. وقد شدّد بيكوك في هذا السياق، على أثر الوحدات المكوّنة للرصيد الممكن تعلّمه في دعم التعلّم وتطوير دافعية المتعلّم¹⁸، وعدّد ديفيس وألدر ملاءمة الموادّ التعليمية بما تتضمنه من وحدات معجمية، للجوانب النفسية للمتعلّم من العوامل المساعدة على تعزيز دافعية التعلّم. فاستعداد المتعلّم للإقبال على تعلّم الألسنة قد يزيد وقد ينقص ويمكن أن ينتفي تماماً بحسب طبيعة الرصيد المقترح وما يوفّره من معطيات لغوية وثقافية. وقد شدّد الباحثون في هذا الباب أيضاً، على أهميّة الدافعية الداخليّة في مجاوزة "الاكتساب العرضي" والاستعداد لتعلّم اللسان وتحصيله ضمن الدورات التدريبية المخصّصة لذلك.

المهمّ في هذا أنّ من آثار الدافعية على تعلّم الألسنة، ما يمكن ملاحظته من فروق بين المتعلّمين في تعلّم اللسان المستهدف. ومع أنّ العوامل المتسبّبة في تفاوت المتعلّمين وجعل بعضهم أكثر نجاحاً من البعض الآخر متعدّدة، فإنّ الدافعية تُعدّ من بين أهمّ العوامل المتحكّمة في مسار التعلّم وفي مدى تحقّق الأهداف المرسومة من تدريس

17 انظر بخصوص الملاحظة أعلاه: البعزوي، من قضايا تعليم العربية لسائناً ثانياً، 55-57.

18 Matthew Peacock, "The effect of the authentic materials on the motivation of EFL learners." *ELT Journal* 51.2 (1997), 144-153.

اللغة. ومع أنّ اختيار الوحدات المعجمية أمر معقد للغاية وأنّ الاختيارات العشوائية قد لا تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة لكلّ تدخّل تعليمي، فإنّ إعادة التفكير في مقاييس اختيار الوحدات بهدف تنظيم تعليم الألسنة الأجنبية، وجعل الدّافعية من بين المؤثرات غير اللّغوية الأساسية في اختيار تلك الوحدات، فضلاً عن اعتمادها بعدياً في تقييم تفاوت المتعلّمين في التعلّم من المظاهر الدّالة على اختبار هذا العامل وملاحظة أثره اللافت في التعلّم. ورغم أنّ العوامل التي يمكن أن تؤثر في تعلّم الألسنة قد لا تظهر إلا أثناء التعلّم من قبيل المؤثرات النفسية والاجتماعية، فإنّ للدّافعية مظهرها خارجياً قد ينعكس على "الاستعداد" ويمكن ملاحظته قليلاً خلافاً للدّافعية الداخلية التي يمكن ملاحظتها ومراقبة آثارها بالتقدّم في عمليّة التعلّم.

2.1.1.3 الغرض من تعلّم اللّسان

يتنوّّل تعلّم الألسنة الأجنبية عادة في سياق التعرّف على خصائصها ومعرفة الثقافات المتّصلة بها أو في سياق سدّ حاجات تواصلية يطلبها المتعلّم. وفي هذا السياق تعدّدت طرق تعليم الألسنة وطُرحت فكرة "حاجات المتعلّم التواصلية" التي أدّت إلى ما أصبح يُعرف بـ "تدريس اللّغات لأغراض خاصة". والملاحظ في هذا الاتّجاه اهتمام مصمّمي البرامج وواضعي الدورات التدريبية بحاجات المتعلّم من اللّسان المستهدف أي بكيفية استخدامه له، بدل اهتمامهم بالقواعد اللّغوية بوصفها مكوّناً محدّداً للقدرات اللّغوية. وهو ما أدّى إلى مراجعة عديد المبادئ المتعلّقة بكيفية التدخّل التعليمي انطلاقاً من النّظر في الأغراض التي من أجلها يتمّ تعلّم الألسنة.¹⁹

المهمّ في هذا الباب أنّ التركيز على الحاجة قد أدّى إلى مراجعة كيفية تصميم البرامج وإلى إعادة النّظر في المُدخل بما يُناسب الغرض المطلوب من تعلّم اللّسان. فلم يُعدّ للقواعد اللّغوية مكانة أساسية في البرامج المصمّمة لأغراض خصوصاً في حين تعزّزت في المقابل حاجات المتعلّمين فأصبحت مطلباً أساسياً في قبول البرامج التعليمية والدورات التدريبية أو رفضها. وبذلك اقترن الغرض من تعلّم اللّسان باختيارات

19 يمكن التعمّق في هذا الخصوص في "مبدأ الفكرة" (Notional syllabus) الذي وضعه ويلكينز (Wilkins) في إطار بيان أهميّة الغرض في تعلّم اللّغات الأجنبية وضمان التّواصل المناسب باللّسان المستهدف:

Wilkins, D. A. *Notional Syllabuses* (Oxford: Oxford University Press, 1976).

لغوية ضرورية يمكن التعرف عليها انطلاقاً من الوحدات المعجمية المحققة لذلك الغرض. وانطلاقاً من هذا التلازم يمكن تبسيط استعمال اللسان وضمان حد أدنى من الأهداف المصممة للبرنامج أو للدورة التدريبية بتمكين المتعلمين من الإلمام، في حدود الوقت المتاح للتعلم، بالوحدات المعجمية المناسبة لحاجاتهم ومن استعمالها في سياقاتها اللغوية.²⁰

2.1.2 العوامل اللغوية

بالرغم من تركيز الباحثين في مجال تعلم الألسنة الأجنبية على العوامل غير اللغوية التي تعود في جوهرها إلى المتعلم الفرد كالجوانب النفسية والجوانب الاجتماعية وسنّ التعلم والوقت المحدد للتعلم فضلاً عن الدافعية وما تطرحه من قضايا من قبيل علاقتها بالوقت والنجاح، فإنّ تعلم الألسنة يثير بدوره قضايا لغوية تدعو إلى الاحتياط لها وأخذها في الحسبان في إطار تبسيط تعلمها. وفي هذا السياق نعمل على تقديم عاملين من تلك العوامل يمكن اعتمادهما من ضمن المقاييس التي ينبغي التعويل عليها لضمان تعلم اللسان عموماً أو تعلمه لأغراض أكاديمية أو أغراض مهنية أو وظيفية هما: اختيار الوحدات المعجمية أحادية الدلالة بدل الوحدات متعددة الدلالة وخاصة فيما يتعلق بالرصيد اللغوي للمبتدئين وانتقاء القواعد القابلة للتعلم في إطار مجاوزة القواعد التي تبدو معقدة في علاقة بخصائص اللسان المستهدف.

2.1.2.1 طبيعة الوحدات المعجمية المكوّنة للمدخل

تخضع الوحدات المعجمية التي يُطلب تعلمها بالضرورة إلى عمليات انتقاء بهدف تبسيط استعمال اللسان وتمكين المتعلم من التعبير عن حاجاته التواصلية. وينبغي أن يكون اختيار تلك الوحدات وفق مقاييس تساعد على تكوين رصيد معجمي يسمح للمتعلّمين بأن يصبحوا ذوي مهارات معجمية كافية. وأهم ما يميّز الوحدات المكوّنة للرصيد اللغوي المطلوب تعلمه فضلاً عن خاصية الشيوع، أن تكون "أحادية الدلالة".

20 يمكن أن نشير في هذا الباب إلى تقسيم دودلي - إيفانز Dudley-Evans وسينت جونز St. Johns

مجال اللغة لأغراض خاصة إلى قسمين كبيرين هما: اللغة لأغراض أكاديمية واللغة لأغراض مهنية التي تضم بدورها اللغة لأغراض احترافية وأغراض وظيفية:

Tony Dudley-Evans & Maggie Jo St. John, *Developments in English for specific purposes* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

فتعبير الوحدة عن أكثر من معنى يشكّل في نظر المهتمّين بتعليم الألسنة الأجنبية عائقاً من عوائق التعلّم لعجز المتعلّم عن الإلمام بمختلف دلالات الوحدة المعجمية فضلاً عن صعوبة إلمامه بالعلاقات المتحكّمة فيما تفيد من دلالات مجازية كما هو الحال بالنسبة إلى الوحدة المعجمية [جناح] في تركيب من قبيل [ركب جناحي نعامه] الذي يعني [جدّ في الأمر] أو الوحدة المعجمية [جبان] في تركيب من قبيل [فلان جبان الكلب] التي تعني اتصافه بصفة [الكرم]، أو الوحدة المعجمية [رفيع] في تركيب من قبيل [فلان رفيع العماد].

فاختيار الوحدات المعجمية يأخذ بعين الاعتبار مبدأ تبسيط اللسان ويراعي بالضرورة سنّ المتعلّم وحاجاته التواصلية. ولذلك شدّد المتخصّصون في مجال تعليم الألسنة، الذي يكون بدوره على مراحل، على ضرورة الموازنة بين الرّصيد اللّغوي المقترح من ناحية وسنّ التعلّم من ناحية ثانية.²¹ وهو المبدأ الذي يسمح في نظرهم، بتطوير المهارات المعجمية وجعل المتعلّم قادراً على التواصل باللسان مشافهة وكتابة. وهو أمر يستدعي كذلك إلماماً ببعض القواعد اللّغوية المساهمة في تحقيق المعنى المطلوب، من قبيل تنظيم الوحدات المعجمية في التركيب أو تحقيقه بحذف عنصر من العناصر أو التأكيد على معنى من المعاني بتقديم وحدة معجمية ما وتأخير أخرى...، وهي ضروب من الإنتاج اللّغوي تتعدّى الوحدة المعجمية في ذاتها، ويتمّ التعرّف عليها تدريجياً بمراقبة المتعلّم كيفية حدوثها وتدرّبه على مظاهر التصرف في الأبنية التي عدها بلوم - كولكا وليفنستون من المؤشّرات التداولية النحوية-المعجمية القابلة للاكتساب.²²

2.1.2.2 مكوّن القواعد من أصول إنتاج الكلام

تمثّل القواعد اللّغوية مكوّناً أساسياً في تعلّم الألسنة، وهو مكوّن ضروري في توفير المعلومات التي يسعى المتعلّم إلى تحقيقها. فلا يمكنه الاكتفاء بالوحدات المعجمية في إنتاج الكلام والتواصل باللسان المستهدف، بل إنّ لكيفية تنظيم الوحدات أثراً لافتاً في تحقيق الفائدة المطلوبة من الجمل والأقوال، ولذلك كثيراً ما يلجأ المتعلّم،

21 انظر بخصوص الملاحظة أعلاه:

Susan M. Gass & Larry Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, "Lexical Skills" 382-393.

22 Shoshana Blum-Kulka. & Edward A. Levenston, E. "Lexical – grammatical pragmatic indicators" *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (1987), 155-170.

وإن كان ذلك بطريقة غير واعية، إلى تركيب الوحدات المعجمية وإنتاج جمل بالنظر إلى الجمل التي يسمعها أو استناداً إلى كيفية ترابط الوحدات في لسانه الأول. غير أن ذلك قد لا يؤدي دائماً إلى تحقيق تراكيب مفيدة دلاليًا خصوصاً إذا كان نظام ترتيب الوحدات بالنسبة إلى اللسان المستهدف مختلفاً عن نظام ترتيبها في لسانه الأول. فلا بد للمتعلّم من تمثّل الأصول العامّة التي تسمح بتركيب الوحدات المعجمية كي يتمكن من التمييز مثلاً بين "ما يكون فاعلاً" و"ما يقع عليه الفعل" كما في المثالين: [أكل الفأر الثعبان] و[أكل الثعبان الفأر]،²³ أو التمييز بين "ما يكون إخباراً" و"ما يكون استخباراً" في المشافهة مثلاً كما في قولك: [ثُمطر] و[ثُمطر] بتنغيم صاعد،²⁴ أو التمييز بين عملي "التعجب" و"الاستفهام" في التركيبين المواليين: [ما أجمل السماء] و[ما أجمل السماء؟]. فتعلّم اللسان يقتضي بعبارة ألان بولغار: "استيعاب المعجم والقواعد، بالإضافة إلى تطوير سلوكيات تلقائية تمكّن من استخدامه بعفوية".²⁵

ويكون تمثّل القواعد اللغوية الأساسية، بتعلّمها والتنبّه إلى أثرها في الإنتاج والتواصل باللسان المستهدف. غير أن هذه الأهمية التي تتميّز بها في تنظيم الوحدات وتركيبها، لا تعني بالضرورة حمل المتعلّم على تعلّمها بشكل صريح. فذلك من شأنه أن يساعده على حفظ أصول اللسان دون التمكّن من بلوغ حاجاته التواصلية. ولذلك غلب على المتخصّصين في هذا الباب، التّصنيف على ضرورة الاستفادة من الأقوال في عملية الإنتاج، ومن تكثيف التكرار الشفوي والكتابي دون التصريح بالقواعد التي لا تقي المتعلّم من الوقوع في الأخطاء. وقد عدّ المبخوت في سياق اهتمامه بجداول تصريف الأفعال مثلاً "النحو الضمني" الذي يُستخدم عديلاً للنحو الصريح: "أقدر على تحقيق المطلوب من خلال تدريبات وتطبيقات مكثّفة لا تقوم على حفظ جداول التصريف واستعادتها من الذاكرة، بل ترتكز على تصريف الفعل في جمل مثلاً أو تصريف الأفعال في سياقها النّصي".²⁶

Catherine Fuchs & Pierre Le Goffic, *Les Linguistiques Contemporaines; repères théoriques* 23
(Paris: Hachette Supérieur, 1992), 28.

يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى: 24

Catherine Fuchs & Pierre Le Goffic, *Les Linguistiques Contemporaines*, 25.

Alain Polguère. *Lexicologie et Sémantique lexicale* (Montréal: Presses Universitaires de 25
Montréal, 2003), 32.

شكري المبخوت، "نحو الجملة ونحو النّص مدخلاً إلى بناء منهج اللغة العربية بالمرحلتين 26
الإعداديّة والثانويّة، ضمن مؤتمر مناهج اللغة العربيّة: آفاق التّجديد والتّطوير (المنامة: وزارة التربية

المهمّ في هذا السّياق أنّ أهمية القواعد تتجلّى في نظرنا في بلوغ المتعلّم مرحلة استعمال الوحدات اللّغوية في الأقوال استعمالاً مناسباً لحاجاته التواصلية بقطع النظر عن الغرض من تعلّمه اللّسان وعن المهارة المطلوب تطويرها. فسيطرة المتعلّم على المعرفة اللّغوية، تقتضي بالضرورة أن يتملّك إلى جانب الكفائيتين اللّغوية والثقافية، كفاية نحوية تتيح له إمكانيات استعمال وحدات اللّسان في إنتاج الجمل وإعادة إنتاجها انطلاقاً من أبنيتها الظاهرة البسيطة أو من أبنيتها المعقّدة وما يطرأ عليها من تغييرات وعوارض من قبيل الحذف والتعويض والتقديم والتأخير. وهي من الأصول العامّة التي يحتاجها المتعلّم كي يتمكّن من السيطرة على المعرفة اللّغوية. غير أنّ تفاوت تلك الأصول من حيث أهميتها بالنسبة إلى متعلّمي العربية الناطقين بغيرها يقتضي بالضرورة انتقاء القواعد المطلوب تعليمها وحمل المتعلّم على التعرّف عليها وتوظيفها توظيفاً عفويّاً سلساً بهدف التّقليص من صعوبات تعلّم اللّسان.²⁷

2.2 مظاهر التصرف في "المدخل" وأثرها في سدّ حاجات المتعلّمين التّواصلية

2.2.1 مظاهر التصرف في "المدخل" أو من عمليات تجويد المعالجة المعجمية

ضمن مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تُعدّ الوحدات المعجمية الموظّفة في الموادّ التعليمية أساس المدخلات اللّغوية في تعلّم الألسنة وتعليمها. إذ يخضع تعليم الألسنة عموماً وتعليم الألسنة الأجنبية على وجه

والتعليم - مملكة البحرين، 2004، غير منشور). يُذكر في هذا الباب أنّ المبخوت قد عرض الفكرة التي أشرنا إليها أعلاه في علاقة بكيفية تعليم نحو العربية بالنسبة إلى الناطقين بها في المرحلتين الإعدادية والثانوية في مؤسسات التعليم بتونس. ونحن نعتقد أنّ التركيز على تكرار الأنشطة والتطبيقات لترسيخ ظاهرة نحوية محدّدة في استعمال اللّسان بالنسبة إلى الناطقين بغير العربية والتعويل على فكرة تعليم قواعد النّحو ضمنياً بدل التصريح بها، من المظاهر المسهمة في تطوير مهارات المتعلّم التواصلية وتعزيز حاجاته من اللّسان المستهدف.

يمكن العودة في هذا الباب على سبيل الذكر دون الحصر إلى النقاشات التي أثارها رادفورد (Radford) حول كيفية تعلّم قواعد اللّغة للناطقين بغيرها، وتركيزه في هذا الجانب على نماذج، منها على وجه التحديد الفاعل المحذوف الذي يُعبّر عنه في العربية بـ"نائب الفاعل" و"المبني للمفعول" و"المبني لغير الفاعل".

Andrew Radford, *Analysing English Sentences: A minimalist approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2009).

الخصوص، انطلاقاً من موادّ تعليمية تُصمّم بالنظر إلى مستوى المتعلّمين وحاجاتهم من تعلّم اللسان المستهدف، إلى أهداف قبلية محدّدة كي لا يتعارض محتواها المعرفي مع الأهداف المرجوة منها. ولذلك فإنّ محتوى الموادّ التعليمية قابل للتغيّر بحسب الأهداف المحدّدة مسبقاً. وقد يكون لهذا الإجراء عميق الأثر في مراقبة العملية التعليمية التي يتمّ تعهّدها باستمرار حتى تكون مواكبة دوماً لما يستجدّ من معارف، قادرة على تحقيق الغايات المطلوبة. وفي هذا السياق فإنّ تعهّد الرّصيد اللّغوي الموظّف في الموادّ البانية للسلاسل التعليمية أو في المعاجم المصاحبة لها، سواء بالحذف أو بالإضافة أو بالاستبدال أو بالتعديل أو بإعادة الصياغة، من المظاهر الدّالة على أهميّة التطوير الجزئي في مراقبة كيفية انتقاء الوحدات المعجمية ومراعاة الفئات العمرية المستهدفة.

وبما أنّ المجال يتّسع في هذا النوع من التدخّل التعليمي، فقد رأينا أنّ نركّز اهتمامنا على نماذج من الوحدات التعليمية الموجهة إلى تنمية الرّصيد اللّغوي لمتعلّم العربية من الناطقين بغيرها، منطلقين في هذا المسعى من بعض التساؤلات التي نعتقد أنّ إثارته اليوم فيما يتعلّق بتعليم العربية، قد تساعد على إعادة النّظر في كيفيّات التدخّل التعليمي وعلى تذليل بعض صعوبات تعلّمها. ومن أهمّ تلك الأسئلة: كيف يمكن تطوير منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على نحو يضمن تطوير مهارات متعلّميها ويمكّنهم من التواصل بها واستعمالها في المقامات التواصلية المختلفة؟ ما الذي يتعيّن أخذه بعين الاعتبار أثناء الانخراط في عملية تطوير منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

وبقطع النّظر عمّا تتميّز به اللّغة عموماً من تعقيد وما تتميّز به من انتظام داخلي كذلك، فإنّ الرّغبة في تدريسها يثير إشكاليات عديدة، تتعدّى السّؤالين المذكورين إلى أسئلة أخرى لا تقلّ عنها أهميّة، تتعلّق في جوهرها بكيفية تبسيط تعليمها وبالاختيارات التي يمكن الانطلاق منها في تحقيق ذاك المطلب. لذلك فإنّ تعليم العربية للناطقين بغيرها يثير ما يثيره تعليم الألسنة الأجنبية عموماً من قضايا.²⁸ وهو ما يدعو إلى مزيد تعهّد مضامين الوحدات بربطها بالمهارات التي ينبغي أن تحصل لدى المتعلّم حتى يتمكّن من استعمال اللسان المستهدف على نحو يكفل له التعبير عن أغراضه في المقامات التواصلية المختلفة. ومن هذا المنطلق فإنّ التصرّف في "المُدخل" بـ"الحذف"

28 يمكن مزيد التعمّق في بعض القضايا المتعلقة بتعليم الألسنة الأجنبية بالعودة إلى:

Roland Carter & David Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

أو "الإضافة" أو "الاستبدال" أو بـ"إعادة الصياغة" يندرج في إطار تطوير طرائق تدريسها ومراقبة أثره في علاقة بسدّ حاجات المتعلّمين التواصلية. وهو ما يقتضي بالضرورة اللّجوء إلى انتقاء وحدات الرّصيد اللّغوي باعتبار أهمّيته في مجاوزة الوحدات العشوائية التي لا تخدم بالضرورة عملية تعليم اللّسان، وإن كان انتقاء الوحدات الوظيفية غير كاف أحياناً لسدّ حاجات المتعلّم أمام تعدّد مجالات استعمال اللّسان المستهدف.

2.2.1.1 التصرّف في المُدخل بالحذف أو بالإضافة

يمكن تمثّل "الحذف" و"الإضافة" باعتبارهما وجهي عملية من عمليات تجويد المعالجة المعجمية ضمن مناهج تعليم الألسنة الطبيعية، في إطار السّعي إلى تكييف الموادّ التعليمية وجعلها أكثر مناسبة لحاجات المتعلّمين التواصلية. وفي هذا السياق فإنّ الاهتمام بالرّصيد اللّغوي الباني للموادّ التعليمية بقطع النّظر عن الأهداف المرجوة منها، يأخذ بعين الاعتبار النّصوص المختارة باعتبارها أبنية لتركّب تلك الوحدات وباعتبارها مداخل لتطوير مهارات التعلّم. ولذلك فإنّ التصرّف في "المُدخل" بالحذف أو بالإضافة في إطار تبسيط استعمال اللّسان ومراعاة الفئة العمرية المستهدفة، يكون بالنّظر إلى الوحدات في سياقاتها النّصّية. وبقطع النّظر عن الغرض من تعلّم اللّسان، فإنّ الوحدات المعجمية المستهدفة في الوحدة التعليمية قد تستجيب لمقياس الشّبوع غير أنّها لا تناسب الفئة العمرية المستهدفة سواء بما تحمله من خلفيات ثقافية أو أبعاد معجمية أو مجازية. بل إنّ التطوّر الذي تشهده المجتمعات في مختلف المجالات والتطوّر الذي يوازيه في مستوى الألسنة الطبيعية يؤدّي إلى عدم الاكتفاء بالمقاييس المذكورة وأخذ التطوّر اللّغوي في الحسبان أثناء انتقاء الوحدات المعجمية في سياق تصميم الموادّ التعليمية.

ضمن هذا الإطار والنّظر إلى المقاييس المعتمدة في اختيار الوحدات وتصميم الموادّ، يتّسم التصرّف في المُدخل بالحذف أو بالإضافة. فكيف يمكن لمتعلّم مبتدئ مثلاً أن يفهم وحدات من قبيل "العنوسة" و"العزوف عن الزّواج" و"الفردية" و"الأناية" في نصّ من النّصوص التي تمّ اعتمادها لتزويده بوحدات معجمية في علاقة بموضوع اجتماعي يختلف التّعامل معه من ثقافة لأخرى²⁹ وكيف يمكن تقريب وحدات معجمية من قبيل

29 ضمن كتاب العربية المعاصرة، المستوى الثالث، عنوان النصّ المدخل "العنوسة وعلم النّفس:

العازفون عن الزّواج فرديون وأنانيون"، ص 26-28.

الوحدة "ممشوقة" في تركيب من قبيل: [الأرملة طويلة بيضاء ممشوقة] أو الوحدة "صُعق" في تركيب من قبيل: [وذات مرة صُعقت الأم]³⁰ على نحو يسمح بامتلاك رصيد لغوي كاف يلبي حاجات المتعلم التواصلية؟ فقد تصبح المحافظة على هذه الوحدات في ضوء عدم مراعاتها لمستوى المتعلم وعدم تناسبها مع الهدف المرجو من تعلم اللسان بالنسبة إلى المبتدئين، حاجزا من حواجز التعلم لا مدخلا من المداخل المفضية إليه.³¹ وفي السياق ذاته يمكننا الإشارة إلى كيفية تمثّل عدد من مصممي المواد التعليمية لمفهوم إثراء الرصيد اللغوي. فالتمارين الموضوعية لتعزيز رصيد المتعلم المتوسط، يربط الوحدة بمرادفها ضمن مجموعة من الوحدات المعجمية من قبيل الوحدة [منقوش] في علاقتها بالوحدة [مركزش] أو الوحدة [مزخرف] المدرجتين ضمن الوحدات [ملووءة، تفرّد، متلاصقة، صفات، أصيلة، معروفة، يحملنا]³² قد لا تساعد المتعلم على فهم الوحدة المعجمية ولا على تحديد مرادفها. فالتعرّف على الوحدات يكون مناسبا تعليميا باستعمالها في سياقاتها التواصلية المختلفة لا بإدراجها بمعزل عن تلك السياقات. بل إنّ تركيز التمارين المتعلقة بإثراء الرصيد اللغوي للمتعلّمين على "الحفظ" و"التلقين" قد لا يساعد على تنمية مهاراتهم التواصلية ولا على تمكينهم من توظيف تلك الوحدات لعدم توفر هذا النوع من التمارين على سياقات استعمال الوحدات بما يمكن المتعلم من تنمية ملكته اللغوية وإكسابه قدرا من الصنعة.

بناء على ما تقدّم فإنّ عدم توفر رصيد لغوي مناسب مناسبة تامة لحاجات المتعلمين سواء كانوا من المبتدئين أو المتقدمين أو المتفوقين المتمكّنين، يدعو إلى إعادة النظر في الوحدات المعجمية المدرجة بالمواد التعليمية، في إطار تنظيم الرصيد اللغوي للمتعلم على نحو لا يعطل عملية الاكتساب ولا يحول دون تطوير مهارات المتعلمين

30 ضمن كتاب العربية المعاصرة، المستوى الثالث، فهم المكتوب وإنتاجه، عنوان النص المدخل "الأرملة"، 27-28.

31 يمكن ملاحظة عدم تناسب بين الوحدات المعجمية ومستوى المتعلم في كتاب "العربية المعاصرة" للمبتدئين المتوسطين. فقد استعمل مصممو الكتاب وحدات من قبيل [الدّخيلة] و[مقرور] والوحدة [زنبيل] وما تميّز به من خصائص ثقافية، دون التنبيه إلى صعوبة التعرّف على هذه الوحدات خاصة إذا كانت تمتاز بعدم التواتر ولا تساعد المتعلم المبتدئ على تطوير كفاءته التواصلية.

32 ضمن كتاب العربية المعاصرة، المستوى الخامس، فهم المسموع والتعبير الشفوي، 4.

التواصلية.³³ وتكون إعادة النّظر في هذا السياق، بالاستغناء عن تلك الوحدات سواء بحذفها أو باستبدالها بوحّدات تعبّر عن أغراض عامّة أو إضافة وحدات مرادفة لها تحقّق الغرض من المادّة التعليمية وتتّسم في الوقت نفسه بالبساطة والشيوع. فلا يكتفى في اختيار الوحدات بالتركيز على حقولها المعجمية. فالوحدات تتفاوت رغم انتمائها إلى الحقل المعجمي الواحد، في استعمالاتها الحقيقية أو المجازية، المباشرة وغير المباشرة، وتتفاوت أيضا في نسبة شيوعها. ولذلك فإنّ الحاجة إلى تعلّم اللّسان تقتضي أخذ هذه المعطيات بعين الاعتبار خاصّة أنّ متعلّم اللّسان الأجنبي لا يحتاج بالضرورة إلى كلّ ما يحتاجه الناطق بذاك اللّسان. وهو الأساس الذي حدا بالمهتّمين بحقل تعليم الألسنة الأجنبية إلى الحديث عن أهميّة المعاجم الوظيفية والمعاجم التعليمية في الاكتساب والتعلّم.³⁴

وفي هذا الباب فإنّ المعجم العربي بين يديك على أهميّته في الإيفاء بعدد من الوحدات التي يحتاجها متعلّم العربية من الناطقين بغيرها مثلاً، لم يُراع حاجات المتعلّمين ولا مستوياتهم لكونه قد صُمّم من مجموع الوحدات المستنبطة من سلسلة "العربية بين يديك" فكانت الوحدات متفاوتة من حيث البساطة والتعقيد ومن حيث التواتر وعدم التواتر، وهو ما لا يتناسب ووظيفة المعاجم التعليمية. ويمكن ملاحظة مظاهر التنافر بين الوحدات من حيث البساطة والتعقيد في الموضوع الواحد من المعجم، من قبيل مجيء الوحدة المعجمية [أرطب] والوحدة [أرزاء] إلى جانب الوحدة [أرضع] كما في المثال: [أرضعت الأمّ طفلها].³⁵ وقد يزداد الوضع غموضاً بالنسبة إلى المتعلّم المبتدئ مثلاً حين ينظر إلى الصورة التوضيحية المصاحبة للمثال، وهي صورة [بقرة تُرضع عجلها]. فتُصبح وسيلة الإيضاح المصاحبة عائثاً من عوائق التعلّم لكونها لم توضّح المثال بقدر ما زادته غموضاً. وكان بالإمكان أمام الخلفيات الثقافية التي حملت واضعي المعجم

33 لمزيد التوسّع في الملاحظة أعلاه يمكن العودة إلى: محمّد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج (تونس: الخدمات العامّة للنشر، 1998).

34 انظر بخصوص هذه الملاحظة: Roland Hindmarsh, *Cambridge English Lexicon* (Cambridge: Cambridge University Press, 1980).

Marie-Claude Tréville, *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherche et théories* (Les Editions logiques, 2000).

35 المعجم العربي بين يديك، باب الهمزة، 10.

على استبدال صورة المرأة بصورة البقرة، حذف الصورة لكونها لم تكن وظيفية في سياق استعمالها.³⁶

يؤدي تطبيق هذه الآلية في علاقة بتصميم المواد التعليمية من ناحية وبتدخل المدرس في تعديل المواد وجعلها أكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين من ناحية ثانية إلى تحقيق أمرين أساسيين في علاقة بتعليم العربية لسانا ثانيا. أولهما التأكد من استثمار المتعلم الوحدات المعجمية وتوظيفها في سياقاتها المناسبة لها وهو ما ينشده مدرس كل لسان بتدخله في العملية التعليمية، وثانيهما متصل بتطوير المواد التعليمية في ذاتها، بما أن مراجعة الوحدات المعجمية بحذف بعضها لعدم استجابته لحاجات المتعلمين أو عدم تناسبه مع مستوى المتعلم أو مع مرحلته العمرية، من المظاهر الدالة على أهمية عملية التطوير في سد ما قد يعتور المنهج من غموض وما يطرأ على محتواه من تعقيد قد يحول دون بلوغ الأهداف المرجوة منه، وعلى حاجة مصممي المواد إلى أخذ الاحتياطات المنهجية والمعرفية والاجتماعية والثقافية بعين الاعتبار أثناء تصميم المواد باعتبارها مكونا لا غنى عنه من مكونات المنهج.

2.2.1.2 التصرف في المدخل بالاستبدال

الاستبدال آلية من بين الآليات التي يلجأ إليها المدرس في إطار تعديل محتوى المادة التعليمية بهدف جعلها أكثر تناسبا مع الأهداف المرجوة من الدرس. وهو من بين

36 يمكن الإشارة في هذا الباب إلى أن آلية الحذف أو الإضافة المبنية في جوهرها على اختيارات تعليمية بهدف ضمان المواد الملائمة لتنمية ملكة المتعلم وجعله قادرا على التواصل باللسان المستهدف، من الآليات المستخدمة أيضا في علاقة بمكون القواعد. فليس من الضروري تمكين المتعلم من قاعدة نصب المفعول به أو التعرف على ما يوجد بينه وبين المفعول لأجله من فروق. وليس من الضروري أيضا تمكين المتعلم المبتدئ المتوسط من قاعدة المطابقة العكسية التي تُربك متعلم العربية الناطق بها، فضلا عن كونها تجعله يعول على أبنية جاهزة لا يمكنه التخلص منها في التواصل وهو ما يقلص من قدرته على التصرف في المحلات الإعرابية أثناء تعبيره عن حاجاته التواصلية، وقس على ذلك القواعد المتعلقة باشتقاق الأفعال الناقصة والأسماء المتصلة بها وتصريفها والقواعد المتعلقة بنصب المثني وجره وما تطرحه من إشكاليات بالنسبة إلى المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.

الآليات التي تُستعمل كذلك في تطوير السلاسل التعليمية أثناء تقييم فوائدها بعداً³⁷. والملاحظ في هذا السياق أنّ مدرّسي الألسنة الأجنبية، كثيراً ما يتوسّلون بهذه الآلية إذا كانت الوحدات المعجمية مجاوزة كما ذكرنا في الفقرات السابقة إلى مستوى المتعلّم غير متناسبة مع فئته العمرية. ولذلك فإنّ استبدال وحدة ما بغيرها من الوحدات المتّصلة بها معجمياً أمرٌ لا مناص منه إذا لم يكن لتلك الوحدة ارتباط بحاجات المتعلّم ومتطلّباته، وخصوصاً إذا كان المتعلّم "مبتدئاً صفرياً" أو "مبتدئاً متقدّماً" أو "متوسّطاً". فالغرض من الدّرس أو من الدّورة التدريبية التمكن من مهارات اللّغة على نحو يسمح للمتعلّم بفهم ما يسمع وبالتفاعل مع الآخرين في سياق عرض أفكاره وإبداء رأيه وهو أمر متوقّف على تمكّنه من الوحدات المعجمية وعلى قدرته على استعمالها في سياقاتها اللّغوية والاجتماعية والثقافية المختلفة.

المهمّ في هذا السياق أنّ الاستبدال بوصفه آلية من آليات التصرف في الموادّ التعليمية ومراجعتها هو مظهر من مظاهر استعداد المدرّس وحرصه على تمكين المتعلّم من الرّصيد اللّغوي المناسب لمستواه وفئته العمرية كي يُقبل على تعلّم اللّسان وتربو دافعيته في ذلك ويحصل له الغرض الذي يسمح له بعبارة ابن خلدون "بطلب المزيد"³⁸. وبقطع النّظر عن كيفية تطبيق هذه الآلية، فإنّ المهمّ في هذا السياق أنّ الوحدات البديلة تنتمي دلالياً إلى الحقل المعجمي الذي تنتمي إليه الوحدات التي تمّ استبدالها. فهي تكون مترابطة معها معجمياً إمّا في سياق علاقات احتواء وانضواء أو في سياق علاقات ترادف أو تضادّ أو في سياق علاقات مجازية محدّدة، وإن كان على المدرّس تجنّب الاستعمالات المجازية في تعليم اللّسان في مستويات ما "قبل التميّز" وتخير أمثلة ونماذج تُسهّم في تحقيق مخرجات التعلّم المستهدفة من قبيل تجنّب استعمال الوحدة المعجمية [قُتل] مثلاً في تركيب من قبيل: [قُتل الموضوع بحثاً] تعبيراً عن [الابتدال]، وهو ما لا يتناسب مع ما تفيدّه الوحدة من أدوار دلالية في معناها الوضعي من قبيل [المنفّذ، والضّحية، والأداة].

37 يتّصل هذا الإجراء عادة بالسلاسل التعليمية التي تصدر في نسخ تجريبية، ينتظر واضعوها تغذية راجعة في علاقة بالمحتوى والأهداف، وخاصة التدرّج في عرض المواد ومدى ملاءمتها لفئات المتعلّمين.

38 عبد الرحمن بن خلدون، المقدّمة (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، 590.

ومن أهمّ دواعي الاستبدال المعجمي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين. فقد يكون لمتعلّم ما القدرة على التصرّف في الوحدات المعجمية في الاستعمال بما تقتضيه من تغييرات صرفية وإعرابية ومن تعلّقات معجمية بينما لا تكون لغيره من المتعلّمين معه تلك القدرة فيعلّق الوحدة [جَلَلٌ] المستعملة في تركيب من قبيل [مُصاب جَلَل] مثلاً بالوحدة المعجمية [ذكاء] فينتج تركيباً من قبيل: * [ذكاء جَلَل] بدل [ذكاء حادّ] على اعتبار إمكانية وصف "المُصاب" بكونه حادّاً. وقد يستعمل بدل التركيب: [أدلى بشهادته] تركيباً من قبيل: * [أدّى شهادته] على اعتبار أنّ "الإدلاء بالشهادة" من قبيل "تأدية اليمين".³⁹ فيصبح المدرّس في سياق مراقبة توقّعاته من الدّرس وفي سياق تحفيز مختلف المتعلّمين وتعزيز دافعية التعلّم لديهم، مضطراً لاستبدال وحدات معجمية بأخرى تكون أيسر في فهمها وفي توظيفها في سياقاتها التخاطبية المختلفة. فليست الوحدة المعجمية بهذا الاعتبار معطى بسيطاً قابلاً للحفظ والرّسوخ في رصيد المتعلّم اللّغوي، وإنّما تخضع بعبارة المبخوت: "لنظام مقولي يَمكّن المتعلّم من الرّبط بين الأشكال الصرفيّة والدّلالات التي يحتاج إلى التعبير عنها أو فهمها".⁴⁰ وعلى هذا الأساس، فإنّ تنمية كفاءة المتعلّم التّواصلية لا تقتصر على الإلمام برصيد لغوي وظيفي فقط، بل تقتضي استثمار ذاك الرّصيد في مقامات التواصل المختلفة وما لذلك من علاقة بأصول الصّناعة المؤدّية إلى مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

وقد يكون لمراعاة التدرّج في بناء الرصيد اللّغوي أثر مباشر في اللّجوء إلى استبدال الوحدات اللّغوية أو تعديلها في سياق إعادة تنظيم المحتوى المعرفي المقترح وإحكام السيطرة على الأنشطة المصاحبة له وتدقيق المداخل الكفيلة بتحقيق الأهداف ومواجهة المشكلات في الفصول الدّراسية. فليست الدّروس في مجال تعليم الألسنة الأجنبية متفاصلة، وإنّما هي مبنية على اختيارات أساسها التدرّج من البسيط إلى المركّب إلى الأكثر تركّباً.⁴¹ وعلى هذا الأساس فإنّ الوحدات المعجمية التي لا تناسب الفئة المستهدفة

39 يمكن العودة بخصوص العلاقة بين هذه التراكمات تعليمياً إلى عزالدين المجدوب، "مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعنى إلى النصّ لإيغور مالتشوك وأثرها في تعليم الألسنة"، مؤتمرات اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (الرياض: معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، 2014)

40 شكري المبخوت، "نحو الجملة ونحو النصّ مدخلاً إلى بناء منهج اللّغة العربيّة".

41 نوّد الإشارة في هذا السياق إلى أنّ آلية الاستبدال وغيرها من الآليات المعتمدة في تحسين المعالجة المعجمية وتطوير طرائق تدريس العربية كالحذف والإضافة وإعادة الصياغة... تحدث في مختلف

تصبح قابلة للاستبدال، وقد تكون قابلة للحذف أيضًا أو للمراجعة. فلا يمكن مثلاً بالنسبة إلى المتعلّم المبتدئ المتقدّم الذي يُنتظر منه أن يتفاعل على نحو محدود مع الآخرين باستعمال جمل بسيطة خالية من عناصر الإثراء في مواقف محدّدة كذلك، أن يفهم جملاً ووحداً معجمية معقّدة نسبياً بسبب بعدها عن البيئة المحيطة به فضلاً عما تميّز به من خصائص دلالية وأخرى مجازية وأدبية راقية. فكيف يفهم جملاً من قبيل: [حين يصلُ النّظر إليهما بعد تأمل الذّراع واليد، تُحسّ بغتة كأنك انحدرت من الجبل إلى الوادي].⁴² وكيف يمكن أن تكون وحدات من قبيل [مُطرق] و[بغتة] و[بُرهة] و[ازدحمت] في تركيب من قبيل: [ازدحمت أسئلة كثيرة في رأسي] و[آثر] في تركيب من قبيل: [آثرت التريث] (م.ن)، ضمن الرّصيد اللّغوي لمتعلّم لا تتعدّى قدراته عدداً من المهامّ التّواصلية البسيطة في علاقة بالدراسة وبالعائلة وبالتسوّق وغيرها من المهامّ المتّصلة ببيئته المحيطة به.

إزاء هذا التنافر الحاصل بين قدرات المتعلّم وطبيعة الوحدات المعجمية المُستهدفة، يلجأ المدرّس إلى استبدال الوحدات المعقّدة بوحداً بسيطة قريبة من بيئة التعلّم خالية ممّا قد يشوبها من مجازات، من قبيل استبدال الوحدة [آثر] بالوحدة [اختار] والوحدة [تريث] ب[انتظر] بالإضافة إلى استبدال الوحدة المعجمية المعبّرة عن الزّمان [بُرهة] بالوحدة الأكثر شيوعاً [مدّة] بالرغم ممّا يوجد بينهما من تباين مذهري⁴³، في إطار مراعاة مستوى المتعلّم ومجازاة صعوبات التعلّم.

وقد يكون من المفيد الإشارة في هذا السياق أيضاً إلى أنّ آلية الاستبدال التي يلجأ إليها المدرّس لتحقيق انتظاراته من الدّرس، تنبني في جوهرها على مدى إلمامه بالحقول المعجمية للوحدات المكوّنة للمدخل وعلى وعيه بما يوجد بينها من علاقات دلالية تسمح له بإيجاد وحدات بديلة مرادفة لها، وتمكّنه من تنبيه المتعلّمين إلى الوحدات المقابلة لها والوحدات التي يمكن أن تقترن بها على أساس علاقة الاحتواء والانضواء في سياق إثراء رصيدهم اللّغوي وتحفيزهم على تعلّم اللّسان. وهو ما يؤدّي إلى انخراط المتعلّمين في الأنشطة المقترحة وتعزيز دافعية التعلّم لديهم بما يضمن تجاوز عديد

المستويات اللّغوية وهي من الآليات التي تمكّن المدرّس من تحقيق توقّعاته وضمان التناسب بين المحتويات المعرفية والمستويات اللّغوية.

42 نصّ تمهيدي للطبيب صالح ضمن كتاب العربية المعاصرة للمبتدئين المتقدّمين، 97-98.

Aspectuel. 43

العوائق الذاتية من قبيل "ضعف الدافعية" و"الانطواء" و"عدم الرغبة في التواصل مع الآخرين" وهي عوائق قد تفضي ببعضهم إلى اللجوء إلى الأزواج اللغوي الذي يكون في الأصل عائقاً أمام تعلّم اللسان المستهدف.

2.2.1.3 التصرف في المُدخل بإعادة الصياغة

تأتي آلية إعادة الصياغة في إطار مجاوزة صعوبات التعلّم وسدّ حاجات المتعلّمين التواصلية. وتختلف إعادة الصياغة عن آلية الاستبدال القائمة في جوهرها على التعديل بكونها أشمل منها. فهي لا تنبني على استبدال وحدة بوحدة بل على إعادة صياغة نشاط من الأنشطة المصاحبة للمحتوى التعليمي على نحو يجعله أكثر تناسبا مع المحتوى المطلوب ومع حاجات المتعلّمين، أو على إعادة صياغة المدخل الممهّد للدرس. وقد تتصل إعادة الصياغة بإعادة ترتيب العناصر والتصرف فيها بحسب اختيارات المدرّس التعليمية ومنهجيته في تحقيق الغرض من الدرس. وفي هذا السياق فإنّ لجوءه إلى إعادة الصياغة بهدف تطوير المحتوى وضمان التكامل بين عناصر الدرس وانتظام مكوّناته، يقتضي بالضرورة تنبّه المدرّس إلى بيئة المتعلّم الاجتماعية والثقافية وإلى معارفه القبلية فضلا عن ضرورة مراعاته خصوصيات المتعلّم اللغوية، وهو ما يسمح له كذلك بمراقبة مدى تقدّمه في علاقة بنموّ رصيده اللغوي أو بمدى قدرته على استثمار ذاك الرصيد في التواصل سواء بطريقة أولية متعثّرة محكومة بالتردّد في التعبير عن الحاجات، أو بطريقة بسيطة مفهومة أساسها قدرة المتعلّم على الربط بين الوحدات، أو بطريقة متقدّمة أساسها التخاطب مع الآخرين والتعبير عن الأغراض والمقاصد بالتصرف في وحدات الرصيد اللغوي بالتقديم والتأخير والحذف والإضمار والإظهار في المقامات التواصلية المختلفة.

فلإعادة الصياغة أبعاد تعليمية واسعة تنبني على تحليل حاجات المتعلّمين ففتح للمدرّس إمكانية إعادة صياغة الأنشطة المصاحبة بما يُسهّم في تعزيز دافعية التعلّم وضمان الظروف الملائمة للاكتساب. وقد يكون لهذه الآلية أثرها الظاهر في تطوير المواد التعليمية بجعلها متناسبة مع حاجات المتعلّمين ومع التحوّلات الاجتماعية والثقافية المتسارعة متى استخدمها المدرّس في تعليم العربية لأغراض خاصّة. فإذا كان الغرض من تعلّم اللسان عامّاً وجب أن تكون النصوص المداخل معبّرة عن سياقات عامّة، متضمّنة عددا من الوحدات المعجمية المنتمية إلى مجالات متعدّدة تسمح للمتعلّمين باستثمارها والإفادة منها بما يناسب حاجاتهم ومستوياتهم. أمّا إذا كانت المواد مصمّمة

لأغراض خاصّة، فإنّ على الوحدات المتواترة في النّصوص أن تكون مناسبة بدورها لتلك المجالات متكرّرة فيها على نحو يسمح للمتعلّم بملاحظة ذلك التكرار وبتوظيفها بعبارة ن. هارتلاند في فهم الخطابات وتحليلها.⁴⁴

وفي هذا السياق فإنّ الحديث عن فوائد التلفاز ومساوئه ضمن النصّ الممهّد للوحدة السابعة من كتاب العربية للعالم الموجه لتعليم العربية للعاملين في المجال الدبلوماسي مثلاً، لا يخدم، في رأينا، الفئة المستهدفة ولا يتضمّن الرّصيد المناسب لها وإن كانت عديد الوحدات الموظّفة في النصّ شائعة. فما حاجة المتعلّم من هذه الفئة إلى تراكيب من قبيل: "ومن مساوئه أنّه يضرب بالتّظر لمن يشاهده ساعات طويلة، كما أنّ الإكثار من مشاهدته يؤدّي إلى ضياع الوقت، وإلى تدني مستوى طلاب المدارس. وهناك بعض القنوات الفضائية، تقدّم برامج لا تُناسب مستوى الصّغار وأعمارهم وهذا يؤثّر سلباً في تربيتهم"⁴⁵ فالوحدات الوظيفية التي يُطلب معرفتها في علاقة بالغرض من تعلّم اللّسان في السياق المذكور غير متوقّرة في النصّ المُدخل. ولذلك يلجأ المدرّس من بين الطرق التي يلجأ إليها، إلى إعادة صياغة النصّ بالتركيز على الوحدات الوظيفية دون أن يُهمل التدرّج في اختيار تلك الوحدات، كأن يوجّه عنايته إلى أثر وسائل الإعلام في تغطية الأنشطة الاقتصادية والسياسية وما يحدث من اتفاقيات ومعاهدات بين الدّول لا إلى مضارّ التلفزيون وآثاره السّلبية على النّاشئة. ومع أنّ بعض الوحدات هي أكثر فائدة من بعضها الآخر في علاقة بتعلّم الألسنة الأجنبية والسياقات الموقفية المتّصلة بها، فإنّ إعادة صياغة النصوص والأنشطة من الاختيارات المساهمة في تطوير الموادّ وفي مزيد تنظيم الوحدات المعجمية المستهدفة في الذاكرة على نحو يسمح بتحقيق حاجات المتعلّمين التواصلية ويمكنهم من بلوغ مرحلة الاكتساب المتّصفة بالتلقائية والتّفاهم السّليم باللّسان المستهدف.⁴⁶

Nick Hartland, "System and Repetition in Legal Discourse: A Critical Account of Discourse Analysis of the Law," *Australian Journal of law and society*, 9 (1993), 89-105. 44

د. عطا المنان ود عبد المنعم عثمان، العربية للعالم، الكتاب الرابع، إشراف د. ناصر بن عبد الله بن غالي (الرياض: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، 2010)، 191. 45

يمكن التوسّع في هذه الملاحظة بالعودة إلى: محمد صلاح الدّين الشريف، "بعض الأسس النظرية لمقاربة نحوية عامّة تعليمية توحد مختلف القدرات اللّسانية لاستعمال العربية في التواصل المناسب 46

2.2.2 أثر التصرف في المدخل في سد حاجات المتعلمين التواصلية

بناء على ما تقدم فإن التصرف في المدخل بالحذف والإضافة والاستبدال وإعادة الصياغة... يتنزل في إطار سد حاجات المتعلم التواصلية. فتطوير المعالجة المعجمية وتجويد المواد بالنظر إلى الآليات المذكورة أعلاه لم يكن متولداً من فراغ، بل هو نشاط مبني في جوهره على معالجة عديد النقائص في علاقة بصناعة المواد التعليمية وبالأهداف المرجوة منها. فقد لا تكون بعض المواد مفيدة في تعلم اللسان بالنظر إلى ما للمتعلم من معارف قبلية حاصلة أو بالنظر إلى عدم ملاءمتها للغرض المطلوب من تعلم اللسان أو بالنظر إلى بعض الأسباب الثقافية أو الاجتماعية أو النفسية المتصلة بشخصية المتعلم. ومهما تعددت الأسباب المؤدية إلى التصرف في المواد وتباينت، فإن تطويرها بتجويد بعض مكوناتها، يُعدّ مظهرًا من المظاهر الدالة على وعي المهتمين بتعليم الألسنة بالتطورات الاجتماعية والثقافية والتربوية، وبضرورة مواكبتها وأخذها في الحسبان حتى تحقق المواد الغرض المقصود منها على النحو المطلوب.

وبقطع النظر عن طبيعة المادة اللغوية وعن الغرض من إدراجها ضمن المقرر الدراسي، فإن التأكيد على أهمية الرصيد اللغوي في الاكتساب والتعلم ودعوة المتخصصين في مجال تعليم الألسنة إلى وضع معاجم وظيفية تساعد على تعلم الألسنة الأجنبية من بين العوامل الدالة على الوعي بأهمية المعجم في تحقيق ذاك المطلب، وعلى الوعي بضرورة تكوين معرفة معجمية كافية تضمن للمتعلمين استعمال وحدات اللسان في سياقاتها على اعتبار أن الرصيد اللغوي للمتعلم هو "الأساس المتحكم في صياغة الأقوال وفي إعادة صياغتها، وأن القواعد النحوية في حاجة هي أيضًا إلى وحدات معجمية وسيطة تكفل لها التحقق في المنجز اللغوي".⁴⁷

فالتصرف في المواد التعليمية باعتباره مظهرًا من مظاهر تطوير المستوى التدريسي، قد يُجَنَّب المتعلم عديد الصعوبات أثناء التواصل باللسان بما في ذلك الصعوبات المتعلقة بالطلاقة وبالنجاعة في التعبير عن الغرض المقصود في الوقت المحدد وبالتنظيم المطلوب، ويجنبه التردد في التعبير عن الحاجات نتيجة التعثر في اختيار الوحدة المعجمية

للمقام، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، 2014).

47 محمد الصبحي البعزوي، من قضايا تعليم العربية لسانًا ثانيًا، 41.

المناسبة أو اللّجوء إلى استخدام وحدة في غير موضعها أحياناً. وعلى هذا الأساس عدّ المتخصّصون في هذا المجال قدرة المتعلّم على استدعاء الوحدات المعجمية وتوظيفها توظيفاً مناسباً في التعبير عن أفكاره وأدائه المعنى المطلوب بطلاقة، من بين المؤشّرات المعتمدة في التفريق بين المتعلّمين من حيث تفاوت معارفهم المعجمية. وقد وصلوا في هذا الباب عمليات التطوير بحاجات المتعلّمين اللّغوية وجعلوا منها مداخل ضرورية تمكّن المتعلّم من حلّ مشكلاته ومجاوزة صعوبات التواصل باللسان المستهدف.⁴⁸

3 مجاوزة التطوير الجزئيّ المكوّن المعجميّ إلى سائر المكوّنات من مظاهر تماسك المنهج

إذا كان المطلب الأساسي من تعلّم اللسان تحقيق كفاية تواصلية تسمح للمتعلّم بتحصيل اللسان ملكة وصناعة، فإنّ تلك الكفاية لا تقتصر على مكوّن واحد من مكوّنات اللّغة ونعني بذلك "الرّصيد اللّغوي الوظيفي"، بل تجاوزه مثلما ذكرنا في فقرات سابقة، إلى غيره من المكوّنات، ومنها على وجه التحديد مكوّن القواعد الذي يتجلّى في مختلف العمليات التي يمكن أن تحدث أثناء تركيب الكلام كالرّوابط والمطابقة والتصرّف في الوحدات بالتقديم والتأخير بمراعاة قوانين النحو وأحكامه والحذف والاستغناء بالشّيء عن الشّيء. فالتعوّل على مبدأ الشّيوع في تخيّر الوحدات المعجمية ومراعاة الفئة العمرية في ضبط الوحدات الأساسية قد لا يكونان كافيين في تعلّم اللسان ومن ثم في استعماله استعمالاً مناسباً مشافهةً وكتابةً. وفي مقابل ذلك فإنّ الحاجة إلى فهم النّصوص والتواصل مع الآخرين باللسان المستهدف تقتضي كذلك التعرّف على قواعد ذاك اللسان الأساسية كالمطابقة والبناء والتقديم والتأخير وتصميم أنشطة مساهمة في استيعابها وبيان أثرها في الحدث الكلامي. ولذلك فإنّ انتقاء الوحدات المعجمية يمثّل مرحلة ضرورية في تعلّم اللسان، ولكنّها غير كافية في تحقيق ذلك المطلب.⁴⁹

Noriko Ishihara & Andrew D. Cohen, *Teaching and Learning pragmatics: Where language and culture meet* (London: Pearson Education, 2010). 48

Michael Breen, *Learner contributions to language learning: new directions in research* (London: Longman, 2001).

Jack C. Richards, *Curriculum Development in Language Teaching* (Cambridge University Press, 2001). 49

من هذا المنطلق فإنّ التطوير الجزئي قد لا يقتصر على مكوّن من مكونات المنهج وإنّما يتعدّاه إلى عدد من المكوّنات المساهمة بدورها في تحسين العملية التعليمية وتطوير مردودية المتعلّمين بتمكينهم من مجاوزة صعوبات التعلّم. فعلمية تطوير مستوى التدريس التي تتجلى، في وجه من وجوها، في إسهام المدرّس في حلّ المشكلات في البرنامج في الوقت المناسب حتى لا تزداد وضعية التعلّم تعقيداً، قد تشمل عنصراً محدّداً ضمن مكوّن القواعد وقد تشمل مادّة من الموادّ التعليمية كأن تُستبدل بمادّة مصنوعة مادّة أخرى أصيلة يمكن أن تسهم على نحو أفضل في تطوير كفاءة المتعلّم التواصلية. وقد تشمل التصرّف في الوحدات المقترنة بسياقات ثقافية محدّدة بحسب الفئة المستهدفة، وذلك بمزيد توضيح سياقاتها بأنشطة مصاحبة في إطار تعزيز كفاءة المتعلّم المعجمية وكفاءته الاجتماعية الثقافية أو باستبدالها بوحدة بديلة تسهم في تحقيق الغرض وتقلّل من مشاكل التّواصل باللسان المستهدف. وقد تشمل طريقة التدريس والوسائل البيداغوجية المعتمدة، في إطار ضمان تدخّل تعليمي فعّال، وما يترتّب على ذلك من استعداد يحمل المدرّس على أن يتأمّل بانتظام العلاقة بين انتظاراته من الدّرس وما تحقّق منه فعلياً.

ويمثّل التباين بين انتظارات المدرّس وما تحقّق من عملية التدخّل التعليمي بالفعل مدخلاً ضرورياً لتطوير المنهج بتطوير بعض مكوّناته في إطار تمكين المتعلّمين من استخدام اللّغة استخداماً تلقائياً سلساً. غير أنّ عملية التطوير لا تأخذ في الحسبان العناصر الظاهرة في المنهج فقط، فقد يكون المدرّس مضطراً أحياناً للتصرّف في مكوّن من مكوّنات المنهج أو في عنصر من عناصره في إطار مواكبة عمليتي التعليم والتعلّم المتجدّتين بانتظام وبالنظر إلى بعض العوامل المسبّبة لصعوبات التعلّم ومنها العوامل البيئية والعوامل النفسية من قبيل عدم قدرة المتعلّم على تذكّر المعلومات والوحدات التي تلقّاها، فضلاً عن العوامل الثقافية والعوامل الاجتماعية التي تمثّل بدورها صعوبات لا يمكن للمدرّس تجاهلها في إطار سعيه إلى ضمان تدخّل تعليمي ناجح.

إنّ عمليات التطوير المتصلة بتجويد العملية التعليمية موصولة بدورها بما يتميز به المنهج من مرونة في أهدافه العامّة والخاصّة وفي المعارف والمهارات المستهدفة فضلاً عن القيم التربوية والثقافية التي تخضع بدورها إلى التغيّر والتبدّل في إطار تحسين الأداء وتحقيق غايات العملية التعليمية المتطوّرة بانتظام. وفي هذا السياق فإنّ عمليات التّغيير الطّارئة على المنهج ليست عفوية وإنّما هي عمليات مبنية على عدد من الرّؤى

والتصورات المعرفية المتحكّمة في مختلف عمليات التطوير. ومن أهمّها في ميدان تعليم الألسنة الأجنبية مراعاة اللسان الأوّل في التصرف في بعض مكّونات المنهج وفي إعادة صياغة بعض الأنشطة التعليمية بالإضافة إلى ضرورة الاحتياط للمؤثرات غير اللّغوية في التدخّل في بعض مكّونات المنهج بهدف تأمين أهداف العملية التعليمية وتبرير مظاهر التصرف في كلّ مرحلة من مراحلها.

خاتمة

حاولنا من خلال هذا البحث العودة إلى الآليات المعتمدة في تطوير طرائق تعليم العربية بالنظر في مظاهر تجويد المعالجة المعجمية ضمن منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، فانتبهنا إلى أنّ مختلف الصّعوبات التي أثارناها في علاقة بتعليم العربية وتعلّمها قد مثّلت مناسبات للارتقاء بالمنهج وتطويره على نحو يجعل منه إطاراً قابلاً للتغيّر والتبدّل استجابة لكلّ إضافة علمية تخدم العملية التعليمية. وقد أدّى بنا الاهتمام بالوحدات المعجمية إلى النظر في بعض آليات تجويدها في إطار تدقيق ما ينبغي أن يُقدّم للمتعلّم من معلومات وما ينبغي أن يكتسبه من مهارات وقيم. وقد جعلنا من عملية تخيّر الرّصيد اللّغوي المستهدف سواء في طريقة بناء الموادّ التعليمية أو أثناء تعديلها في سياق تحديد حاجيات المتعلّمين وتطوير كفاءات التدخّل التعليمي مدخلاً تطبيقياً للكشف عن بعض مظاهر التطوير باعتماد آليات الحذف والإضافة والاستبدال وإعادة الصياغة، وإبراز أهميّة التطوير الجزئي في تيسير التعلّم وتطوير طرائق التدريس.

وقد عملنا في هذا البحث أيضاً بالتركيز على المكوّن المعجمي، على الاستدلال على مرونة المنهج وقابلية عناصره للتغيّر والتبدّل والتعديل وبيان أهميّة استعداد المدرّس كي يتمكّن من حمل المتعلّم على مجاوزة صعوبات التعلّم والتمكّن من اللسان المستهدف باستعماله استعمالاً مناسباً في المقامات التواصلية المختلفة. وانتبهنا إلى أنّ مظاهر التدخّل التعليمي المفضية إلى تطوير طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها عديدة، وهي عمليات طارئة يلجأ إليها المدرّس لمجاوزة ما قد يواجهه من صعوبات تعليمية. ولم نهمل النظر في العوامل المؤدّية إلى كيفية تطوير عملية التدريس بوصفها مستوى من مستويات المنهج منطلقين من سؤال جوهري: كيف يمكن تطوير منهج تعليم العربية للناطقين

بغيرها على نحو يضمن تطوير مهارات متعلميها ويمكنهم من التواصل بها واستعمالها في المقامات التواصلية المختلفة؟ فانتبهينا إلى الكشف عن أهمية التطوير الجزئي في حل مشكلات التعلم وتجويد الأداء وتطوير العملية التعليمية على نحو يجعلها متجددة مواكبة لما يستجد من تغيرات اجتماعية وثقافية وتربوية يمكن أن تنعكس بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر على المتعلم الفرد، وهو منتهى ما يطلبه المتخصصون في الميدان وما يتطلبه الواقع التربوي وما يتطلع إليه المجتمع.

الاقتران اللفظي في معجم اللغة العربية المعاصرة

عبد الفتاح أبو السيدة
أستاذ، قسم اللغات الأجنبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،
جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة
rjack7199@gmail.com

ملخص

تُمثّل ظاهرة الاقتران اللفظي واحدة من أبرز الظواهر اللغوية التي شغلت علماء اللغة والمُعجميين خاصّة خلال العقود الأخيرة (القاسمي 1979، بن مراد 1987، هليل 1997، العاتي 2019). ونظرًا إلى أهميّة هذه الظاهرة في صناعة المعجم الحديث، يسعى البحث إلى استقصائها في معجم اللغة العربيّة المعاصرة (أحمد مختار عمر 2008) باستخدام المنهج الوصفيّ التحليلي من خلال دراسة أربعة محاور رئيسة: المكانة التي تحظى بها المقترنات اللفظيّة ودورها في تحديد دلالة المداخل وسياقاتها، ومنهجيّة ترتيب المقترنات في المداخل، واستخدام درجة التكرار في مدوّنّة سكيتش (Sketch) كمعيار لاختيار المقترنات إضافةً إلى المقترنات اللفظيّة الخاصّة بالمعنى المجازي في المدخل. ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث غياب الشموليّة في تناول المقترنات وعدم اتّساق منهجيّة الترتيب والخلط بين المفاهيم النظرية (المثال، المدخل في مثال، التعبير السياقيّ) وتجاهل المنهج الإحصائيّ في اختيار المقترنات، والقصور الواضح في رصد المعنى المجازيّ وما يوظّفه من مقترنات لفظيّة. ويوصي البحث بضبط المفاهيم النظرية، والتركيز على الاقتران اللفظي في المداخل المُعجميّة، واعتماد التكرار في المدوّنّة لاختيار أكثر المقترنات شيوعًا، وأخيرًا استكمال ما غاب من مقترنات للمعاني المجازيّة في المعجم.

الكلمات المفاتيح

المقترنات اللفظيّة - المدوّنّة - الوحدات المُعجميّة - التعبير السياقيّ - المعنى المجازيّ

Collocation in *Mu'jamu l-Lughati l-'arabiyyati l-Mu'āširati*

Abdul-Fattah Abu-Ssaydeh | ORCID: 0009-0009-1650-5656
 Professor, Department of Foreign Languages, College of Arts,
 Humanities and Social Sciences, University of Sharjah, UAE
rjack7199@gmail.com

Received 8 January 2024 | Accepted 6 May 2024 |
 Published online 2 October 2024

Abstract

Collocation represents one of the most studied linguistic phenomena that has received considerable attention from linguists and lexicographers, especially in the last three decades. Hence, this phenomenon is examined in *Mu'jamu Llu-ghati L'arabiyyati L-Mu'āširah* using the analytical descriptive approach. The four major issues examined are the significance attached to collocations in the lexical entry, how collocations are organized within the entry, the use of corpus-based frequency in selecting collocations and the collocates of figurative usages. Findings demonstrate the absence of a systematic treatment of collocations, confusion in the arrangement methodology, disregarding statistically significant collocations and a failure to consistently cite collocates of figurative words and their collocates. The paper makes the following recommendations: theoretical concepts should be applied systematically, the dictionary should rely on the corpus to derive significant collocations, frequency in the corpus should be used as a criterion for selection of collocations and missing figurative usages and their collocations should be added.

Keywords

collocations – corpus – lexical entries – contextual expression – figurative meaning

شغلت ظاهرة الاقتران اللفظي علماء اللغة منذ مطلع الثمانينيات من القرن الماضي، كما انعكس هذا الاهتمام في بروز هذه الظاهرة مكوناً أساسياً في المعاجم الحديثة، وخاصة المعاجم الإنجليزية، التي وُضعت على مدى العقود الثلاثة الماضية. ونظراً إلى أن معجم اللغة العربية المعاصرة يُعدُّ من أهم الأعمال المعجمية التي ظهرت في السنوات الأخيرة، فإنَّ البحث يستقصي استخدام الاقتران اللفظي ومنهجية توظيفه في المعجم المذكور. وتهدف هذه الدراسة إلى التعريف بظاهرة الاقتران اللفظي ودور المقترنات اللفظية في معجم اللغة العربية المعاصرة وسُبل الإفادة، إن صدرَ في طبعة جديدة، من المدوَّنة اللغوية (Sketch) في استنباط السياقات اللفظية الشائعة للمداخل المُعجمية سواء عند استخدامها بمعناها الحرفي أو المجازي. وتناقش الدراسة أوجه القصور في تعامل المعجم مع ظاهرة الاقتران اللفظي كلّها وسُبل تداركها لرفع سوية المعجم.

وتحتل ظاهرة الاقتران اللفظي بمكانة خاصة في صناعة المعاجم العامة الحديثة، وينعكس ذلك في النجاح الهائل الذي حقّقه معاجم المتعلّم الإنجليزية التي نُشِرت على مدى الأعوام الثلاثين الماضية. وحيث إنَّ معجم اللغة العربية المعاصرة يصنّف بوصفه واحداً من أحدث المعاجم وأشملها سواء في الجمع أو الوضع، فإنّه يُصبح من الضروري تقييم تجربة هذا المعجم ومدى نجاحه في التعامل مع ظاهرة الاقتران اللفظي ومنهجية تدوينها في مداخل المعجم.

فإلى أيّ مدى استطاع المعجم أن يتناول ظاهرة الاقتران اللفظي على نحو شمولي؟ وما منهجية ترتيب المقترنات في البنية الصغرى للمعجم؟ وهل التزم المعجم، على نحو دقيق، بهذه المنهجية التي رسمها لنفسه؟ وهل وُضِع المعجم معيار التكرار أو الشيوخ أساساً لاختيار المقترنات اللفظية؟ وهل فرّق، على نحو مُنتظم، بين المعنى الحرفي والمعنى المجازي وما يترتب على ذلك من اختلاف في الاقتران اللفظي؟ وكيف يمكن للمعجم أن يتدارك أوجه القصور في الجمع والوضع فيما يتعلّق بالاقتران اللفظي؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة جوانب محدّدة من ظاهرة الاقتران اللفظي في المعجم، حيث درس عيّنات من مداخل المعجم بغية الوقوف على المفاهيم النظرية الموظّفة فيه للتعامل مع هذه الظاهرة ومدى الالتزام بها. واستقصى الباحث دور مدوَّنة (Sketch) وإمكان استعمالها في تحديد درجة شيوع المقترنات اللفظية إذا ما قيُس للمعجم أن يصدر في طبعة جديدة محدّثة. وتناول البحث منهجية المعجم في الفصل بين المعنى الحرفي (أو الحقيقي) أو الوضعي كما يسمّيه بعضهم والمعنى المجازي وأماكن إيراد المجاز وما يتّصل به من مقترنات لفظية في مداخل المعجم.

ويُختتم البحث بعدد من التوصيات التي يرى الباحث ضرورة الالتفات إليها بحيث يصبح المعجم أشمل من حيث المحتوى وأدق في اختيار المقترنات، وترتيب عناصرها، وتيسير سبل الوصول إليها. وقد استخدمنا، تسهياً على القارئ، الرموز التي استخدمها المعجم للإشارة إلى وحدات معينة وبالتحديد علامات التنصيص للأمثلة التي يوردها المعجم وهي: النجمة * للمدخل في مثال، والمربع < > للتعبير السياقي. أما المدخل فقد أثبتنا بالخطّ الثخين فيما كُتبت الأمثلة التي يقترحها الباحث بالخطّ المائل. وتشير كلمة المدونة إلى (Sketch Engine) التي تحتوي على أكثر من أربعة مليارات وستمئة مليون كلمة عربيّة، وهي بذلك تُعدّ أكبر مدونة للغة العربيّة وأنفعها في الوقوف على المقترنات اللفظيّة في اللغة العربيّة المعاصرة. ويعود الفضل في تأسيس المدونة إلى أدام كيلغاريف،¹ وهي تضمّ سبعمائة مدونة فرعيّة للغات مختلفة ومزوّدة بأدوات بحث متقدّمة لخدمة احتياجات المترجمين، والمعجميين، وعلماء اللغة، ودارسيها.

1 الدراسات السابقة لظاهرة الاقتران اللفظي بوصفها وحدة معجميّة مركّبة

تُعدّ الوحدات المعجميّة المركّبة (وهي الوحدات التي تتكوّن من لفظتين أو أكثر، وتَرِد في المعجم وحدة واحدة) ظاهرة مهمّة في الدّرس اللساني الحديث. فهذه الوحدات تُشكّل ركناً أساسياً في الرصيد اللفظي العامّ المُشترك للمجموعة اللغويّة. ثم إنّ هذه الظاهرة تتسمّ بالتعقيد لكثرة العناصر المكوّنة لها وتميّزها في الخصائص النحويّة والدلاليّة مما يقتضي دراستها نظريّاً وتصنيف عناصرها وتطوير أسس لإدراجها على نحو متّسق وميسّر في المعاجم اللغويّة. وعند تدريس اللغة الأجنبيّة، يتركز اهتمام الطالب على اكتساب أكبر قدر ممكن من هذه الوحدات للوصول إلى مستوى متقدّم في إجادة اللغة. والظاهرة، بحكم هذه الطبيعة والأهميّة، تتشابه مع لغويّات المدونة وتدرّس اللغات الأجنبيّة والترجمة الإنسانيّة والآليّة والقاموسيّة الحديثة وتحتلّ حيزاً قليلاً بين الألفاظ المفردة ونحو اللغة. ونظراً إلى كثرة البحوث التي أجريت على موضوع الوحدات المعجميّة المركّبة في اللغتين العربيّة والإنجليزيّة (بما في ذلك موضوع هذا البحث وهو الاقتران اللفظي) فإننا

Adam Kilgariff. 1

سنستعرض بإيجاز شديد تاريخ هذا المصطلح قبل أن ننتقل إلى تعريف مفهوم الاقتران اللفظي.

إذا عُدنا إلى الكتابات التراثية في اللغة العربية وجدنا بأن المعاجم العربية زاخرة بالأمثلة على الوحدات المعجمية المركبة، وأشار عدد من علماء اللغة العرب إشارة عابرة إلى هذه الوحدات مثل أحمد بن فارس [ت. 395هـ/1004م] وأبي هلال العسكري [ت. 395هـ/1005م] والمفضل بن سلمة [ت. 291هـ/904م] وأبي منصور الثعالبي [ت. 429هـ/1038م] والزمخشري [ت. 538هـ/1143م] والشهاب الخفاجي [ت. 1069هـ/1659م]²، إلا أن أيًا من هؤلاء لم يؤل هذه الوحدات أهمية خاصة أو يُفرد لها مؤلفات مستقلة. أما في الغرب فيعدُّ جيه. آر. فيرث³ من أوائل اللغويين الذين تناولوا ظاهرة الوحدات المعجمية المركبة⁴. وجاء بعده تلامذته الذين توسَّعوا في دراسة الظاهرة مثل هاليداي وحسن⁵ وأيه. بي. كاوي⁶ وفرانك بالمير⁷ وجون سينكلير⁸. وما إن أُطلَّ العقد الثامن من القرن العشرين حتَّى أخذت الظاهرة تشقَّ طريقها بثبات إلى حقول جديدة منها اللغويات النظرية ولغويات المدونة والمعجمية الحاسوبية وتدرّس اللغة والمعاجم الإنجليزية المتخصصة في هذه الظاهرة حصراً أو المعاجم العامة أحادية اللغة وخاصة معجم المتعلّم مثل معجم لونغمان (*Longman Dictionary of Contemporary English*) ومعجم كولنر كويلد (*Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary*) ومعجم أكسفورد (*Oxford Learner's Dictionary*).⁹ وقد وفّرت المدونات اللغوية الإنجليزية الهائلة وما امتلكته من أدوات البحث الفرصة للمعجميين لضبط سياقات الوحدات المعجمية والاستدلال على

2 وفاء كامل فايد، "بعض صور التعبيرات الاصطلاحية في العربية المعاصرة"، مجلة مجمع اللغة العربية

بدمشق المجلد 78، العدد 4 (2003)، 895-896.

انظر أيضاً: حمادة محمد عبدالفتاح الحسيني، "المصاحبة اللغوية وأثرها في تحديد الدلالة في القرآن الكريم: دراسة نظرية تطبيقية" (أطروحة دكتوراه، جامعة الأزهر، 2007).

J.R. Firth. 3

John Rupert Firth, (1957). *Modes of Meaning: Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957. 4

Halliday and R. Hasan. 5

A.P. Cowie. 6

Frank Palmer. 7

John Sinclair. 8

Jelena Dorosenko, "Collocations and Distinctions of Senese in Printed Monolingual Learners' Dictionaries: Theory and Practice," *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture* Vol. 6 (2016), 25-26. 9

معانيها وقربانها اللفظية ونسب الشيوخ أو التكرار وتوزيعها في مختلف الأساليب وقيود الاستعمال، إلى جانب توفير الأمثلة من اللغة الطبيعية اليومية. ومن المعروف أن المعاجم المذكورة قد قامت كلها على المدونات اللغوية.

وفي اللغة العربية، حظيت ظاهرة الوحدات المعجمية المركبة باهتمام العديد من الباحثين المعاصرين ومنهم إبراهيم بن مراد (2006)¹⁰ وعلي القاسمي (1979)¹¹ وأحمد مختار عمر (1979)¹² ومحمد حلمي هليل (1997)¹³ وأيمن العاتي (2019)¹⁴ وعبد الغني أبو العزم (2006)¹⁵ وغيرهم. وانعكس هذا الاهتمام في تعاظم تدوين الظاهرة في المعاجم العامة أحادية اللغة مثل معجم اللغة العربية المعاصرة والمعجم العربي الأساسي (1989) والمعاجم الثنائية مثل معجم المرشد عربي - إنجليزي (عبد الفتاح أبو السيد، 2013)، إضافة إلى نشر عدد من المعاجم المتخصصة مثل قاموس المتلازمات اللفظية (حسن غزالة، 2007) ومعجم التعابير الاصطلاحية في العربية المعاصرة (وفاء كامل فايد، 2007) ومعجم الحافظ للمتصاحبات العربية (الطاهر بن عبد السلام هاشم حافظ، 2004). ورافق ذلك جهد محمود لتطوير مدونات للغة العربية مثل مدونة (Sketch) التي نعتد عليها في هذا البحث والمدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (أكثر من مليار كلمة).

وبالرغم من قدم ظاهرة الوحدات المعجمية المركبة في كتب اللغة العربية، فإنّ المحّدين من علماء اللسانيات العرب قد أغرقوا الحقل بأسماء تقارب الخمسين،

10 إبراهيم بن مراد، "الوحدة المعجمية بين الأفراد والتضام والتلازم"، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد 5 (2006).

11 علي القاسمي، "التعابير الاصطلاحية والسياقية ومعجم عربي لها"، اللسان العربي مجلد 17، العدد 1 (1979)، 28.

12 أحمد مختار عمر، علم الدلالة (القاهرة: عالم الكتب، 1998).

13 محمد حلمي هليل، "الأسس النظرية لوضع معجم للمتلازمات اللفظية العربية"، مجلة المعجمية، العدد 12-13 (1997).

14 أيمن الطيّب بن نجي العاتي، ترتيب الوحدات المعجمية المركبة في المعجم العربي المعاصر - معالجة لغوية حاسوبية (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2019).

15 عبد الغني أبو العزم، "مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المعجماتي"، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، العدد 5 (2006).

فأطلقوا عليها أو على بعض مكوناتها مصطلحات: التضام، والتلازم،¹⁶ والتوارد، والتتابع،¹⁷ والتلازم اللفظي،¹⁸ والمركبات المتلازمة،¹⁹ والتصاحب اللفظي، والتعبير السياقي،²⁰ والمسكوكات، والتوافق الوقوعي، والرصف،²¹ والوحدات المعجمية المركبة، والمتلازمات الاصطلاحية،²² إلى غير ذلك من الأسماء. كما اختلفوا في تصنيف عناصرها وطبيعة الوحدات المعجمية التي تدخل تحت كل اسم منها. فالعاني (2019)، على سبيل المثال، يقسم الوحدات المركبة إلى مركبات حرّة وأخرى غير حرّة أو متلازمة، وتنقسم هذه الأخيرة إلى المتلازمات²³ والمتصاحبات،²⁴ وهو يدخل ضمن الفئة الأخيرة

16 انظر، على سبيل المثال، إبراهيم بن مراد "المعجم العربي بين التنظير والتطبيق"، الجامعة الأميركية في بيروت، كرسي مارغريت وايرهاوزر جويت للدراسات العربية، من سلسلة المحاضرات التي يريهاها الكرسي، يحررها رمزي بعلبكي، (2009)، حيث يستخدم المؤلف عبارة التضام لوصف ما نسميه بالاقتران اللفظي *collocation* وعبارتي "وحدة معجمية عبارية" و "متلازمة لفظية" (وفي بحث آخر له يستخدم مسمى "تعبير اصطلاحية") للإشارة إلى ما يُعرّف في اللغة الإنجليزية بـ *idiom*.

17 إسرائ فتح الله ولمى فائق العاني، "المصاحبة اللفظية في "معجم اللغة العربية المعاصرة" (المشترك اللفظي) و(الترادف) أنموذجاً"، مجلة الآداب ملحق العدد 129 (2019)، 25.

18 محمد حلمي هليل، "الأسس النظرية لوضع معجم للمتلازمات اللفظية العربية"، 225-243. انظر أيضاً: بدرية بنت براك الضامن العنزي، "نحو بناء معجم للمتلازمات اللفظية لغير الناطقين بالعربية: دراسة تحليلية في ضوء مدونة لغوية"، المؤتمر الدولي السادس للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي (2017)، 160-176.

19 العاني، ترتيب الوحدات المعجمية المركبة في المعجم العربي المعاصر - معالجة لغوية حاسوبية، 26.

20 خديجة مرات، "التعابير الاصطلاحية في اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية لمعجم التعبير الاصطلاحي في العربية المعاصرة"، *Revue Internationale de Traduction Moderne* 6, 9 (2021)، 73-82.

21 عمر، علم الدلالة، 54.

22 مجدي حسين أحمد شحادات ومحمد ماجد الدخيل، "مفهوم المتلازمات الاصطلاحية: دراسة تطبيقية في معجم المتن،" *Ar-Raniry: International Journal of Islamic Studies* 2, no. 2 (December 2015).

أنظر أيضاً: بانا بلال شباني، "المتلازمات اللفظية ودورها في إعداد المعجم اللغوي المعاصر"، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها السنة 21، العدد 33 (2021)، 4.

Idioms. 23

Collocations. 24

الكنائيات (كثير الرماد) والمركبات العطفية (حسب ونسب) مع استبعاد الحكم والأمثال والأقوال.²⁵ وقد بلغ عدم الانضباط في أوساط اللغويين درجة وجدنا معها الباحث نفسه يستعمل أسماء مختلفة للطائفة نفسها من الوحدات المعجمية المركبة.²⁶ أمّا بالنسبة إلى معجم اللغة العربية المعاصرة فقد استخدم مفاهيم تتقاطع مع الظاهرة أو تقترب منها، شملت التعبير السياقي، والمصاحبات اللفظية، والتعبير المصطلحي، والتراكيب، دون أن يُعرّف أيّاً منها أو يميّز بينها أو يحدّد الظواهر اللفظية المشمولة فيها.²⁷

ومنعاً لأيّ لبس في مسمى المصطلح أو ما يغطيه من ظواهر لفظية من منظور المعجمية، فإنّ هذا البحث يقتصر على طائفة بعينها من الوحدات المعجمية المركبة، هي ظاهرة الاقتران اللفظي (ويُشار إلى أمثلتها بالمقترنات اللفظية) التي تنحصر تحديداً في دراسة العلاقة الاقترانية غير الاصطلاحية القائمة على التجاور والتتابع والتكرار بين لفظتين فقط.²⁸ وفق تركيب نحويّ مُعيّن مثل: هزيم الرعد (اسم+اسم)؛ أسين الماء (فعل+اسم)؛ حرب ضروس / شعواء (اسم+صفة)؛ اعتمد على (فعل+حرف جر).²⁹ وربما كان أقرب مفهوم وردّ في معجم اللغة العربية المعاصرة لما نعينه هنا هو التصاحبات، سواء الحرة أو المقيدة. ويُجمل عليّ القاسميّ خصائص هذه الطائفة من الوحدات المُعجمية حين يعرفها بأنّها "توارد أو تلازم كلمتين أو أكثر بصورة شائعة في اللغة، ولا يكون هذا التلازم إجبارياً، كما لا يُشكّل التعبير السياقيّ وحدة دلالية واحدة".³⁰ أمّا محمد حلمي هليل فيعرّف هذه الوحدات المُعجمية "بأنّها تجمّعات مُعجمية لكلمتين أو أكثر تردّ عادةً مع بعضها بعضاً لكنّها رغمًا عن ذلك تُستعمل بمعانيها غير الاصطلاحية بمعنى أنها شفافة تمامًا وكلّ مُكوّن من مكوّنات التلازم هو مكوّن دلاليّ له كيانه ومعناه. والمتلازمات (أو المقترنات وفق هذا البحث) لا تقيدها الاعتبارات النحوية والدلالية أو ما يُعرّف بقابلية

25 العاتي، ترتيب الوحدات المُعجمية المركبة في المعجم العربي المعاصر - معالجة لغوية حاسوبية، 25-32.

26 المصدر نفسه، 38.

27 أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة (القاهرة: عالم الكتب، 2016)، 17-19.

28 Recurrent, binary word combinations.

29 انظر محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية (القاهرة: دار الفكر، 1964)، 314-315.

30 القاسمي، "التعابير الاصطلاحية والسياقية ومعجم عربي لها"، 28.

التركيب³¹ فحسب بل قيود الاستعمال أيضًا.“³² ويُعرف أحمد مختار عمر المفهوم نفسه (نقلًا عن مراجع إنجليزية) بأنه “الارتباط الاعتياديّ لكلمة ما في لغة ما بكلمات أخرى معيّنة”، أو “استعمال وحدتين معجميتين منفصلتين، استعمالهما عادة مرتبطتين الواحدة بالأخرى.“³³ ويُركّز العاتي (2019)³⁴ ونوال بنت إبراهيم الحلوة³⁵ على اتّصاف هذه الطائفة من الوحدات المُعجميّة بالشفافيّة الدلاليّة والتواتر وجواز الفصل والاستبدال لعناصرها، فضلًا عن خضوعها للمواضعة والعرفيّة الاجتماعية. ونحن نرى أن تحديد مفهوم الاقتران اللفظي على هذا النحو يفي بحاجة المعجمي، إذ إنه يبيّن “الحدود الفاصلة بين الاقتران اللفظي والتصحاحات الحرّة من جهة والحدود بين المقترنات وبين التعبير الاصطلاحي من جهة أخرى.“³⁶

ومثلما هي الحال في أسماء الوحدات المُعجميّة المركّبة كلّها، لم تكن ظاهرة الاقتران اللفظي (على محدوديّتها) بمنأى عن فوضى المصطلح العربيّ وغياب الإجماع حيث أُطلقت عليها أيضًا أسماء أخرى، منها: المتلازمات (محمد حلمي هليل، 1997)، والمتصحاحات (العاتي، 2019)، والتلازم اللفظي (الذي اقترحه رمزي بعلبكي واستخدمه حسن غزالة)، والتضام، والنظم، وقيود التوارد، والمتواردات اللفظيّة، والمُصاحبة اللفظيّة، والاقتران المأثور، إلى غير ذلك.³⁷ وقد استخدمت وفاء كامل فايد مصطلحين مختلفين للإشارة إلى الظاهرة نفسها هما التعبير السياقيّ والمتلازمات اللفظيّة.³⁸ وإذا رجعنا إلى مؤلفات أحمد مختار عمر نفسه وجدنا بأنه يستخدم ستّة أسماء مختلفة للإشارة إلى هذا

31 Structural valency. 31

32 هليل، “الأسس النظريّة لوضع معجم للمتلازمات اللفظيّة العربيّة،” 228.

33 عمر، علم الدلالة، 74.

34 العاتي، ترتيب الوحدات المُعجميّة المركّبة في المعجم العربيّ المعاصر – معالجة لغويّة حاسوبية، 28.

35 نوال بنت إبراهيم بن محمّد الحلوة، “المصاحبة اللفظيّة ودورها في تماسك النص: مقارنة نصيّة في

مقالات د. خالد المنيف، “مجلة الدراسات اللغويّة العدد 3 (2012) 67-68.

36 Adriana Orlandi and Laura Giacomini, *Defining collocation for Lexicographic purposes: From linguistic theory to lexicographic practice* (Bern: Peter Lang AG, 2016), 9.

37 انظر إبراهيم عوض إبراهيم حسين، “التراكيب المسكوكة في اللغة العربيّة وعلاقتها بالمتلازمات

اللفظيّة والتناص،” مجلة كلية دار العلوم العدد 132 (2020) 325-326.

38 فايد، “بعض صور التعبيرات الاصطلاحية في العربيّة المعاصرة،” 895.

المفهوم، هي: الرصف، والنظم،³⁹ والارتباط الاعتيادي، والسياقات اللغوية، والتصاحب المنتظم، والتضام.⁴⁰ أمّا نحن فقد آثرنا اختيار مُصطلح الاقتران اللفظي عَوَضاً عَنْ أَيِّ مِنَ المصطلحات الأخرى المستخدمة. ولعلّ من أوائل مَنْ أُلْمِحَ إلى مناسبة هذا المصطلح لطبيعة الظاهرة قيّد الدرس هو محمد المبارك حين تحدّث عن "اقتران الألفاظ وحُسن مطابقتها" إذ يقول: "ومن ضروب الدقّة ما يَظْهَرُ في اقتران الألفاظ بعضها ببعض، فقد خَصَّصَ العرب ألفاظاً لألفاظ وقرنوا كلمات بأخرى ولم يقرنوها بغيرها ولو كان المعنى واحداً، فقد قالوا في وصف شدّة شيء: ريح عاصف، وبرّد قارس، وحرّ لافح، وفي وصف اللين: فراش وثير، وثوب لين، وبشرة ناعمة، وغصن لين."⁴¹

تتكوّن المقترنة اللفظيّة من النواة (أو اللفظة المحوريّة)⁴² + عنصُر الاقتران الدلالي (أو اللفظة المصاحبة)⁴³ مثل خطيب + مصقّع، سمل/العين. وتكون النواة لفظاً مستقلاً من الناحية الدلالية يتحدّد بموجبه اختيار عنصر الاقتران الدلالي ومعناه.⁴⁴ وتُصنّف المقترنات اللفظيّة إمّا وفق بنيتها النحويّة (فعل+اسم) أو حسب قوّة العلاقة (أي قابليّة الاستبدال) بين عنصر الاقتران والنواة والتي تتفاوت من علاقة ضعيفة/يسيرة/مفتوحة/واسعة المدى (حَمَلَ الصندوق، رأى سفينة)، وهي علاقة ليست بذات أهميّة للمعجمي، إلى علاقة متوسّطة (سبّارة كهربائيّة)، إلى علاقة حصريّة/وطيدة/مقيّدة/ضيّقة المدى (سُرب طيور، سمّ زُعاف).⁴⁵ ونشير هنا إلى أنّ مفهوم الاقتران في هذا البحث يشمل مصطلحيّن ناقشهما تمام حسان تحت اسم التضام، وهما التوارد (مثل صاحب الدار) والتلازم (رغب فيه وعنه وإليه). وقد ركّزنا في هذا البحث على أولهما لأنّ المعجم قيّد الدرس تناول

39 عمر، علم الدلالة، 74.

40 أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث (القاهرة: عالم الكتب، 2009)، 134.

انظر أيضاً: حمادة محمد عبدالفتاح الحسيني، "المصاحبة اللغوية وأثرها في تحديد الدلالة في القرآن الكريم: دراسة نظريّة تطبيقية" (أطروحة دكتوراه، جامعة الأزهر، 2007)، 29-30.

انظر أيضاً: تمام حسان، اللغة العربيّة معناها ومبناها (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994)، 324.

المبارك، فقه اللغة وخصائص العربيّة، 314-315.

The base.

The collocate.

Dirk Siepmann, "Collocations and examples: Their relationship and treatment in a new corpus-based learner's dictionary," *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55, 3 (2007), 236.

Oxford Collocations Dictionary for Students of English (Oxford: Oxford University Press, 2009), v-vi.

ظاهرة التلازم وفق هذا التصنيف بإسهاب كافٍ، مع تأكيدنا كذلك أنّ مفهوم الاقتران اللفظي، وفق تعريفنا له في هذا البحث، يستبعد أيّ وحدات معجميّة مركّبة جاهزة تقع ضمن مفهوم "التلازم" بحسب تعريف إبراهيم بن مراد لهذا المفهوم مثل: ألقى الحبل على الغارب، وضرب أخماساً في أسداس، ولبيّ داعي ربّه، وكذلك أيّ عبارات أخرى مسبوكة مثل: في السراء والضراء، لأنها تشكّل ظواهر لفظيّة تختلف في خصائصها عن الاقتران اللفظي وتتجاوز نطاق هذا البحث.⁴⁶

وتكمن أهميّة الوحدات المعجميّة التي تتجاوز الكلمة في أنّ اللغة لا تقوم على الألفاظ المفردة، بل إنّها تشتمل على عناصر لغويّة مكوّنة من لفظتين أو أكثر تتجمّع وفق قواعد نحويّة وضمن خصوصيّات دلاليّة تنفرد بها اللغة. ولهذه الوحدات نصيب كبير من الذخيرة اللفظيّة للغة.⁴⁷ وأما ما يتعلّق بالمقترنات اللفظيّة التي تُشكّل محور هذا البحث فهي تعكس شبكة معقّدة من العلاقات بين ألفاظ اللغة وتُسهم في تماسك النصّ وتحديد دلالات الألفاظ وضبط سياقاتها (أثار النقع، فكّ أسره)، وتوضيح الفروق بين المترادفات مثل لجب وعمرم (جيش/عسكر لجب وجيش عمرم)، وأهل وآل (أهل العلم وآل الرجل)، وجمّ ووافر (حُب/أدب جمّ وحظّ وافر)، وكذلك الفصل بين المعاني المختلفة في المُشترك اللفظي، كالمعاني المتعدّدة للمدخل أحمَد الذي يردّ للدلالة على ستّة عشر معنى في معجم المرشد.⁴⁸ وهي إلى ذلك تمثّل وجهاً للألفاظ يألفه أبناء اللغة ويصعّب على غيرهم سبر أغواره دون معجم أو ناطق بتلك اللغة يرشدهم إلى أسرارها ومنعرجاتها. ومن هنا جاءت أهميّة التركيز على هذه الظاهرة في المعجم.

ولعلّ من أقدم الدّراسات التي ناقشت استخدام الاقتران اللفظي على وجه الخصوص في المعاجم العربيّة دراسة محمّد حلمي هليل (1997) التي تناول فيها مسائل مختلفة من ضمنها المتلازمات (حسب ما يسمّى الاقتران اللفظي) في أحد عشر معجمًا عربيًّا أحادي اللغة. وخلّص الباحث إلى أنّ المعجم العربيّ الأساسيّ هو أغناها من حيث عدد

46 إبراهيم بن مراد، "الوحدة المعجميّة بين الأفراد والتضام والتلازم"، مجلّة الدراسات المعجميّة عدد 5

(2006)، 31-23.

47 Magali Paquot, "Lexicography and phraseology," to appear in *The Cambridge Handbook of Corpus Linguistics*, eds. Douglas Biber & Randi Reppen (Cambridge: Cambridge University Press), 1.

48 عبد الفتاح أبو السّيدة، المرشد: معجم عربي - إنجليزي عام (دار الشرق والغرب للنشر والتوزيع:

عمّان، 2013)، 59.

المتلازمات التي يحتويها في حين أنَّ المعاجم ذات المستوى المتوسط خلت تمامًا من هذه الظاهرة (باستثناء معجم مجاني الطلاب).⁴⁹ كما عرَّض إبراهيم بن مراد في الجزء الأخير من بحث ناقش فيه ترتيب المادة اللغوية في مداخل المعجم الوسيط مشكلة ترتيب المداخل المركبة (المكوَّنة من وحدتين معجميتين) والمُعقَّدة (المكوَّنة من ثلاث وحدات مُعجمية أو أكثر) والتي تتمثل في غياب المنهجية بل والفوضى الشديدة في إيراد هذه الوحدات.⁵⁰

نُشر معجم اللغة العربية المعاصرة في عام 2008، وكان القصد من وضعه أن يشكل نقلة نوعية يتجاوز بها أخطاء من سبقوه ويتوخى الدقة والشمولية ويعتمد على حداثته المحتوى والمنهجية المتطورة. وقد تناولت بضعة دراسات جوانب مختلفة في هذا المعجم لا تتصل بالظاهرة قيد البحث. أمَّا الدراسة الأوثق صلة بموضوعنا فهي العاتي (2019) حيث تناول الباحث أوجه القصور في تعامل المعجم مع ظاهرة الوحدات المُعجمية المركبة بشكل عام، يُمكن إيجازها في النقاط الآتية:

1. استخدم المعجم لفظ "أمثلة" للدلالة على الوحدات المُعجمية المركبة، وكذلك الأمثلة العادية، مما يؤدي إلى إرباك القارئ.
 2. استعمل المعجم المركبات الحرة والمتلازمات كـ "أمثلة إضافية" شائعة.
 3. من غير الواضح ما يقصده المعجم بإيراد الأمثلة تحت أبرز كلمة في المدخل في مثال لأنه لا يعطي تعريفًا لمفهوم الكلمة "الأبرز".
 4. فُشل المعجم في تعريف المصطلحات (النظرية) التي يستخدمها خاصة في ضوء الغموض الذي يلف هذه المصطلحات سواء في اللغة العربية أو الإنجليزية.
- وفيما يتعلّق بالتعبيرات السياقية فقد أبرز العاتي أوجه الضعف في منهجية إيرادها في المعجم ونلخصها فيما يلي:

1. عدم الوضوح في آلية اختيار التعبيرات السياقية التي يذكُرها المعجم.
2. عدم دقة معيار اختيار التعبير وفق قاعدة "القابلية للاستخدام لسهولة معاني ألفاظها" لأنه معيار ذاتي يفتقر إلى الموضوعية.

49 هليل، "الأسس النظرية لوضع معجم للمتلازمات اللفظية العربية"، 225-243.

50 إبراهيم بن مراد، "مشاكل الترتيب المنهجية في المعجم العام العربي الحديث: تطبيق على "المعجم الوسيط"، مجلة المُعجمية العدد 3 (1987)، 11-39.

3. يستخدم المعجم مرّة أخرى معيار "أبرز كلمة في المركّب" دون أن يوضح المقصود بذلك.
4. لم يوفّق المعجم دائماً في اختيار الأمثلة الدّقيقة للتّدليل على مفهوم التعبيرات السياقيّة.
5. عدم الدقّة في اختيار الأمثلة الخاصّة بالمركّبات المتلازمة.⁵¹

2 الاقتران اللفظي في معجم اللغة العربيّة المعاصرة

يشير المعجم في مقدّمته إلى اهتمامه بالوحدات المُعجميّة المكوّنة من لفظتين أو أكثر وهي "التعبيرات السياقيّة والمصاحبات اللفظيّة والتراكيب".⁵² ويوظّف المعجم بعض المفاهيم اللغويّة مثل "المدخل في مثال"، و"التعبير السياقي"، و"التصاحبات المنتظمة"، كما يشرح قواعد اختبار أمثلتها واستخدامها في المعجم، وهي قواعد تتلخّص في التركيز على حداثة التعبير وإمكانية استخدامه، وكذلك إدراجه تحت أبرز كلمة أو كلمات من مكوّناته اللفظيّة ووضعه "أمام أقرب معنى له"، وشرح معنى الوحدات والتراكيب التي يغمض معناها على المستخدم.⁵³ ويعرّف المعجم "المدخل في مثال" على أنّه "نصّ المعاجم على قيد معيّن لا يُستخدم المعنى المحدّد إلّا من خلاله مثل تقييد بعض الأسماء مثل "يوم التغابن": "يوم القيامة"، أمّا الأفعال فلا تُعنى معناها لا يتّضح إلّا من خلال جملة تبيّن فاعل الفعل وما أو مَنْ يقع عليه الفعل، إذا كان الفعل متعدّيّاً، بالإضافة إلى الأفعال التي لا تُستعمل إلّا مقيّدة، مثال ذلك تقييد بعض الأفعال بفاعل معيّن، مثل: "زأر الأسد".⁵⁴ أمّا مصطلحات "التعبيرات السياقيّة"، و"المصاحبات اللفظيّة"، و"التراكيب" فقد ظلّت دون تفسير (باستثناء إشارة عابرة إلى التعبيرات السياقيّة "التي اكتسبت معاني جديدة زائدة على معاني مفرداتها") ممّا يوحي بأنّ المقصود منها التعبيرات الاصطلاحيّة

51 العاتي، "ترتيب الوحدات المُعجميّة المركّبة في المعجم العربيّ المعاصر - معالجة لغويّة حاسوبية"، 43-46.

52 عمر وآخرون، معجم اللغة العربيّة المعاصرة، 19.

53 المصدر نفسه، 19.

54 المصدر نفسه، 17.

أو ما يُطلق عليه في الإنجليزية (idioms).⁵⁵ وللتوضيح، فإنّ الباحث لم يُعثر في أدبيات اللسانيات على عبارة "مدخل في مثال" كمصطلح لغوي يُركن إليه، ويَرى بأنّ العبارة لا تتجاوز كونها وصفاً إجرائياً لمنهجية اختارها المعجم. وحسب الأمثلة المعطاة في تعريف هذه العبارة، فهي أقرب ما تكون إلى الاقتران اللفظي وفق تعريفنا له في هذا البحث، وهي بذلك تضمّ أيّ لفظتين تردان معاً بدرجة تكرار عالية ويتحدّد فيها المعنى المقصود في عنصر الاقتران الدلالي بوقوعه في سياق النواة. ويشير منهج المعجم في إيراد المداخل تحت هذا الاسم إلى إمكانية تعدّد عناصر الاقتران الدلالي (تفل الماء ونحوه، ضحى بالشاة ونحوها، امتنع لونه) مع النواة. وهذه المجموعة من المقترنات تُشكّل محور بحثنا هذا. أمّا مصطلح "تعبير سياقي" فقد استخدمه المعجم ليشمل الوحدات اللفظية المركبة المسبوكة أو الاصطلاحية، مع ملاحظة لجوء المعجم، وفي مناسبات كثيرة، إلى الاستحواذ على بعض من المقترنات اللفظية كما سنبين لاحقاً. ويتناول هذا البحث بالوصف والتحليل أربعة محاور تتعلّق بورود المقترنات اللفظية وترتيبها في معجم اللغة العربية المعاصرة. وهذه المحاور هي شمولية التناول، ومنهجية ترتيب المقترنات اللفظية في المداخل، واستخدام التكرار⁵⁶ معياراً لاختيار المقترنات، وأخيراً الاقتران اللفظي في الاستخدامات المجازية.

3 نتائج البحث

3.1 مكانة الاقتران اللفظي في المعجم

بالرغم من أهميّة ظاهرة الاقتران اللفظي في صناعة المعجم الحديث فإنها تظلّ حقلاً فضفاضاً تتراحم فيه المفاهيم ويصعب وضع حدوده الواضحة. وتعتمد أهميّة الاقتران اللفظي على المستخدم المُستهدف وإذا ما كانت العربية هي لغته الأمّ أو كان من الناطقين بغيرها، فضلاً عن حجم المعجم ذاته ومدى شموليّة محتواه. وهناك أيضاً طبيعة

55 المصدر نفسه، 9.
56 Recurrence.

الظاهرة نفسها التي تستند إلى علاقة تصاحب بين ألفاظ تقوم على التواتر والألفة⁵⁷ فباستثناء المقترنات الحضرية، يجد المعجمي نفسه مقيداً بالحيّز المتاح ولمزماً بوضع معيار يفصل بموجبه بين ما يعدّه مقترنات جديدة بالإثبات في المعجم وأخرى يقيها خارجة.

وإذا نظرنا في معجم اللغة العربية المعاصرة وجدنا أن واضعيه قد بذلوا جهوداً محموداً للإحاطة بالظاهرة؛ فالمعجم يحتوي على ثروة ضخمة من أمثلة الاقتران اللفظي تُعين المستخدم على التعرف على سياقات اللفظة والفصل بين الدلالات المختلفة للمجاز وللمشترك اللفظي. ويتراوح عدد الأمثلة التي يوردها المعجم من صفر إلى خمسة كحدّ أقصى سواء للأفعال أو الأسماء أو الصفات كما تبين الأمثلة الآتية: جذ: جذّ الشجرة، جذر: جذور عميقة، صيفي: توقيت/مطر صيفي، بنود: بنود معاهدة/عقد/ميزانية، أكيد: عزم/عهد/نجاح أكيد، تبلور: تبلور الموقف/الموضوع/الوضع /الاتجاه، بوذي: معبد/تقاليد/كاهن/نصوص بوذية، أنثوي: لطافة/مظهر/سلوك/تصرف أنثوي.

غير أن البحث يكشف أن المعجم أورد مقترنات لم نثر لها على أثر في المدونة مصدراً للتحقق من شيوع اللفظة في العربية المعاصرة. ويعود ذلك، في رأي الباحث، إلى الخلط بين الفترات التاريخية للغة، والاعتماد على المعاجم السابقة والنقل عنها، ومن ثم الإبقاء على ألفاظ اختفت من العربية المعاصرة⁵⁸ مثل: أجن الماء، وأدجنت السماء، وأدجن النهار، وأدم/آدم/آدم الخبز، وأسدف الليل وأسدف الفجر، وانسجل الماء والدّمع، وزعر الشعر، وسنوات ضبا، وتجنّشت المعدة، وجذّ الشجرة، وجذم الشجرة، وابتسامة نكراء، وصحراء عوراء، وشثفت رجله، وأغبس الليل، وجرح جائش، ويوم ذنوب، وتأرجّج الورد، وغضنت السماء، وأرجّج الطيب المكان، وغيرها كثير. والحقيقة أنه يندر أن يخلو معجم عربي حديث من هذا الخلط بين قديم اللغة وحديثها، الأمر الذي يذكرنا بما قاله إبراهيم مذكور في وصف المعجم الوسيط بأنه "مجدّد ومعاصر،

57 لحسن موامونية، "التلازم اللفظي في اللغة الإعلامية - قناة الجزيرة أنموذجاً" (رسالة ماجستير، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، 2020/2021)، 6-7.

58 شباني، "المتلازمات اللفظية ودورها في إعداد المعجم اللغوي المعاصر"، 12.

يضع ألفاظ القرن العشرين إلى جانب ألفاظ الجاهلية وصدر الإسلام، ويهدم الحدود الزمانية والمكانية التي أقيمت خطأً بين عصور اللغة المختلفة.⁵⁹

وفي المقابل نجد مقترنات في مدوّنة (Sketch) لم يذكرها المعجم، وقد أثبتناها هنا مع عدد مرّات ورودها مؤشّراً على شيوعها في العربية المعاصرة، ومنها: هزيمة نكراء: (2229 مرّة)، مؤت زعاف: (29 مرّة)، الشعر الفصيح (أي المكتوب باللغة الفصحى): (2668 مرّة)، تخصيب البيروانيوم: (13412 مرّة)، سعال جاف: (239 مرّة)، ورقة بحثية (6898 مرّة). كذلك يورد المعجم الصفتين المشبّهتين **مطر ومطير** ولكن تغيب لفظة **مطر** بالرغم من ورودها في المدوّنة 28398 مرّة وظهورها في السياقات سُحب ممطرة (283 مرّة) / أجواء ممطرة (341 مرّة) / طقس ممطر (616 مرّة) / ليلة ممطرة (294 مرّة).

وتحتوي المدوّنة على عدد كبير من المقترنات التي يُمكن إضافتها إلى مقترنات المعجم وإغنائه بها، عند نشر الطبعة الثانية، إمّا بوصفها أمثلة قصيرة أو سياقات على مستوى الجُمْل، ومنها: تدلّه في حبّها: إضافة تدلّه في الحب / العشق / الهوى / الغرام / آشوري: اللغة الأشورية: إضافة الحضارة / الدولة / مدينة / ملك آشوري، أزليّ: مكان / حُب أزليّ: إضافة غريم / صراع / كَوْن أزليّ، مليء: مليء بالماء: إضافة مليء بالمفاجآت / محلات التسوق / التحديات / المشاكل.

وفي بغض الحالات، لم يورد المعجم أيّ مقترنات بالرغم من وجود الكثير منها ويُمكن إلحاقها مستقبلاً بالمداخل أيضاً بوصفها أمثلة أو مقترنات: أرشيقي: كتاب / نظام / موقع أرشيقي، إفريقيّ: أصل / شعب / لاعب / مهاجر إفريقيّ، أفول: أفول الحضارة الرومانية / الحلم / مشروع / عصر، أليم: حادث / مناسبة / عذاب / واقع / ذكرى أليمة، أنيق: رجل / مظهر / منزل / فستان أنيق، باطني: جوفيّ، تحت سطح الأرض: ثروة / موارد باطنية، بدوي: طابع / قبيلة / حياة / جماعة بدويّة، برجماتي: منظور / موقف / منطلق / نهج / سلوك / طرح برجماتي، برجوازي: نظام / مثقف / منظور / وعي برجوازي، بروليتاري: حركة / طبقة / ثورة / جبهة بروليتارية.

ومن الطبيعي أن يتوقّع المستخدم من المعجم، إن قيّض له أن يصدّر في طبعة جديدة، أن يستوعب ما يستجدّ في اللغة من ألفاظ وسياقات وإدراجها باعتبارها مداخل رئيسة أو فرعية. فكلّمة شبكة مثلاً أصبحت من الكلمات الملازمة لتقنية العصر، بل

59 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط2 (القاهرة: دار المعارف، 1972)، 10.

والحياة اليومية للناطقين بالعربية. وقد أُطلق على هذه التقنية الشبكة والشبكة العنكبوتية (العالمية) والشابكة والإنترنت وشبكة الأنترنت. ومن الطبيعي أن يؤدي وجود هذه الكلمات إلى خلق نسق من المقترنات اللفظية، منها على سبيل المثال: بنى موقعاً على / اتصل عبر / استخدم / تواجد على / نشر على / تسوّق على / تصفّح الإنترنت، وكذلك: الموقع على / الاحتيال عبر / استخدام / الدخول على الإنترنت. كما أدى استخدام الشبكة إلى العديد من التغيرات في معاني الألفاظ العربية، مثل المنصة والصفحة والموقع والخادم والمتصفّح وبروتوكول وتحميل وتنزيل ورابط ومحرك البحث والبريد الإلكتروني والفضاء الآمن السيبراني، إضافة إلى عدد من الألفاظ المتصلة ببعض البرامج نفسها، مثل تويتر (سابقاً: أكس حالياً) وما تفرّع منه (تغريدة، غرّد، مغرّد، تغريد). وهذه كلّها مداخل جديدة تحتاج إلى تحديد سياقاتها اللفظية وتدوينها في الطبعة المقبلة.

وهناك أيضاً الكثير من الحقائق الخاصة بالسياقات، التي غفل المعجم عن ذكرها، ولكنها تتكشف بالبحث والتنقيب. فبعض المداخل الثلاثية اختفى أو كاد، ولكن المعجم ما زال يورد مقترنات مشتقاته تحتها، كما هو الحال في الصفة المشبهة عويص والفعلين عاص وعوص وكذلك الصفة دميم والفعل الثلاثي دمّ، وهذه مسألة يرى الباحث ضرورة استقصائها وإيجاد حلّ لها في المعجم. إضافة إلى ذلك، يحتاج المعجم إلى إيراد المقترنات بغية توضيح السياقات الخاصة بالمترادفات والفروق بينها. ولنأخذ على سبيل المثال الصفتين عطر وعاطر؛ إذ يورد المعجم كليهما تحت الفعل الثلاثي ويقصر الإشارة على إمكانية الاستخدام المجازي لهما في < > تعبير سياقي: أثنى عليه ثناء عطرًا/أثنى عليه عاطر الثناء. وتحت عطر، يورد المعجم التعبير السياقي < > سمعة عطرة. ولكن هذا النهج لا يظهر أن سمعة عطرة بصفتها مقترنة مألوفة في العربية بخلاف سمعة عاطرة التي لا نجد لها أثراً في المدونة. يُضاف إلى ذلك أن عطر كثيراً ما تصف تلاوة آية/آيات/سيرة/ذكرى على عكس الصفة عاطر التي يندر وقوعها في هذه السياقات. ولنأخذ أيضاً لفظة مصاب ولفظة مصيبة اللتين تردان تحت الجذر صوّب مترادفتين (إضافة إلى شدة ونازلة). فبينما نجد لفظة مصيبة في المعجم ممثلة في سياق واحد هو "حلّت عليه مصيبة"، نجد أن المقترنة أصابته مصيبة مكررة أضعاف هذا المثال. وبالمقارنة يندر ورود المقترنة أصابه مصاب. وفي الوقت ذاته يغلب ورود لفظة جَلَل في سياق اللفظة مصاب وينعدم في سياق لفظة مصيبة، حيث توصف المصيبة بأنها عظيمة/كبيرة/كبرى بينما نصف المصاب بأنه أليم/عظيم/جلل. ويغلب الحديث في العربية عن مصيبة الموت ويقلّ حتى يكاد أن يتلاشى في حالة مصاب الموت. ويلاحظ

أيضاً غلبة ورود جَلَب المصائب (في صيغة الجمع) أكثر من صيغة المفرد، وهو تعميم ينطبق، بالمناسبة أيضاً، على ورود النعت شتوي مع صيغة الجمع أجواء أكثر بكثير من وروده مع اللفظة المفردة جو. وهناك المزيد من السياقات التي يشيع ورودها وتحتاج إلى المزيد من التقصي والإثبات في المعجم، من أمثلتها كلمة مَخَر التي يغلب ورودها في سياق عباب البحر، وبنسبة أقل كثيراً في سياق لفظة بحر. وحيث إنّ معجم اللغة العربية المعاصرة لم يعتمد استقصاء السياقات بشكل شمولي ومنهجي في المدونة لعدم توفرها عند إصداره، فقد ظلّ الكثير من هذه الحقائق غائباً عن صفحاته.

3.2 منهجية إدراج المقترنات وترتيبها في معجم اللغة العربية المعاصرة

تتوزع المقترنات اللفظية في المعجم على ثلاثة مواقع ضمن المدخل الرئيس:

أ. مقترنة لفظية في "المثال": "شكل أسطواني - لفّة أسطوانية، أسلة الرمح/اللسان، أقام مأدبة، ألحق به الأذى، نال إزبه، بدّد الإرث، أواصر الصداقة، أصدر الأوامر، قرار/مرسوم أميري، اكتشف/حاك المؤامرة، مؤتمر علمي/سياسي/اقتصادي، خيب الأمل، بارقة أمل، تفويض أممي، مكان/مدينة أهلة، أوج الحضارة، بؤرة فساد، قفز بالباراشوت، سيف بتار، حقل/بئر بترولي، إنتاج بترولي، نظام/حكم ديمقراطي". ب. مقترنة لفظية في *مدخل في مثال، وهي تتوزع في أربع مجموعات ممثلة فيما يلي:

ب.1* زار الأسد، موت زؤاف، موت زؤام، سم زعاف، نبج الكلب، أفل النجم، صلّم الأذن/الأنف، كظم الغيظ، أسر جندياً، أطر الصورة، ضمّد الجرح، طأطأ رأسه، تأيّم المرأة، بتر عضواً، انبثق الماء، أضرم النار، صوت مبجوح، أبحرت السفينة، تبخر السائل، انبجس الماء، دجا الليل، برك الجمل، خبّ الفرس، تبرّجت المرأة.

ب.2* أذجن الليل، أذجن اليوم، أذجت السماء، أذجن الحيوان، تعليم أساسي، الراتب الأساسي، ألف الحكومة، ألف الكتاب، حيوان بريّ، نبات بريّ، قوّات بريّة.

ب.3* أطر الموضوع، انبثق الفجر، تبرّجت السماء، أشعل الفتنة، تبخر الإصدار.

ب.4* مؤلّ المشروع، غالى في الحزن، طبع الكتاب، كشفّ الهمّ، حكومة ائتلافية.

ج. مقترنة لفظية في <التعبير السياقي>: <أسير التقاليد، كلام مبتور، حجة بتراء، خطبة بتراء، شخصية أسطورية>، أشعل الفتنة، خيال خصب، ماتت الريح، ماتت النار، ماتت الأرض، مات اللفظ، حبّ أفلاطوني، أكّد الحجز، غرفة الأكل، حيوان أليف، مؤتمر قمة/صحفي، أمل وطيد، رسى المناقصة/المزاد، مكافحة/محو الأمية، أوج الشباب/المجد، تأويل الكلام/الرؤيا، حياة بائسة، حقل/منطقة بترولية، فنّ ابتداعي،

أستاذ بديل، تبادل الأسرى، تبديل العملات، أسلوب/كلام مبتذل، بريد دبلوماسي، معرفة سطحية، حياة/عادات قروية، سلوك مخجل، خيب الأمل/الظن.

ويشير استقصاء نسبة ورود الأمثلة في معجم اللغة العربية المعاصرة إلى أن الطابع الغالب هو إيراد مثال واحد أو عدم وجود أي مثال خاصة مع استخدام الإحالة إلى الجذر (مثل المداخل الآتية التي تخلو من أمثلة وكلها مأخوذة من صفحة 350 في المعجم: جداري، مجدّد، متجدّد، جدار الصوت، جدار الخليّة، جدارة، نظام الجدارة، جدر (الفعل والاسم)، جدر وجدير). وإذا أخذنا المدخل زلزال، على سبيل المثال، وجدنا أنه يحتوي على مثال واحد ("زلزال عنيف") وتعبير سياقي (<بؤرة الزلزال>). وبالمقارنة نجد أن أحد المعاجم الرئيسة في اللغة الإنجليزية، وهو معجم لونجمان (Longman Dictionary of Contemporary English) يعطي مع المقابلة الإنجليزية (earthquake) عشر مقترنات لفظية مع الصفات (Adjective + Noun)، وسبعاً أخرى مع الأفعال (Noun + Verb) مع أمثلة من الجمل على كل منها تقريباً، إضافة إلى ثماني جمل أمثلة في نهاية المدخل، وهو نهج أتاحت للمعجم المدونات والتقنيات الحديثة ووضع المعجم على الشبكة الدولية.

ونجد حالات أثبت المعجم فيها المقترنة اللفظية مدخلا في مثال (*حاكم ديمقراطي) ثم أورد مقترنات بصفتها أمثلة على السياقات ("نظام/حكم ديمقراطي")، علماً بأن مقترنات الأمثلة ترد في المدونة أضعاف نسبة ورود مقترنة المدخل في مثال كما هي الحال في *حاكم ديمقراطي: حاكم يعطي السيادة لشعبه "نظام/حكم ديمقراطي"، حيث إن المدخل نفسه ورد في المدونة 34 مرة فقط مقابل 8552 مرة لنظام ديمقراطي و1628 مرة لحكم ديمقراطي. (لمزيد من التفاصيل انظر 3.3 أدناه). ومقابل ذلك نعر في الأمثلة على نهج يُعد أكثر نجاعة من اللجوء إلى المدخل في مثال، إذ يورد المعجم المدخل مستقلاً متبوعاً بشرح لمعناه تليه أمثلة تضم مقترنات لفظية شائعة مثل: دوي: صوت عظيم "دوي انفجار/قصف/الرعد"، وذريع: سريع، خاطف "موت/فشل/فتك ذريع".

وهناك ملاحظة أخرى على بعض الأمثلة، إذ نجد أحياناً أن المعجم يورد مدخلاً فرعياً مثل الصفتين جزل وجزيل (صفة مشبهة) ثم نجد مثلاً على الاستخدام تحت الفعل جزل، وهو ما يتكرر في الصفة المشبهة جازم والفعل جزم وكذلك جسيم وجسم والمصدر رغد والفعل رعد. كذلك نجد المقترنات <إبادة جنس/إبادة جماعة/إبادة جماعة تحت الفعل أباد وليس الاسم إبادة، ونجد "جنس/عهد بائد" تحت الفعل باد

وليس الصفة بائد، وغير هذه الأمثلة كثير، وهو منهج يصعب تفسيره أو فهم دوافعه. لكن المعجم لا يلتزم حتى بهذه المنهجية؛ فالمقترنة "وارفة الظلال" (2832 مرة) ترد تحت الفعل ورف دون أن يدرج المعجم الصفة وارف نفسها في مداخله في حين أنه يثبت الصفة وريف ويعطي مثالاً عليها "ظل وريف" بالرغم من ندرة وقوعها في المدونة (9 مرات). وفي مثال آخر يورد المعجم المقترنة تحت الفعل وتحت المصدر، ولكن ليس تحت الصفة التي يشرح معناها، كما هي الحال في "الحرب بينهم سجال": إذ وجدناها تحت الفعل ساجل والمصدر سجل مع غياب اللفظة (سجال) نفسها.

ومع ذلك تبقى الأمثلة، إن أحسن اختيارها، مصدرًا ثريًا لتأطير اللفظة في اللغة ومعينًا للتعرف على سياقاتها، مثل: "استحوذ عليه/اعتراه الغضب، غشيه النعاس/الموت/الماء/العذاب/الظلم، نشر الغسيل على الحبل، لم تعركه التجارب، ألحق به الأذى/الضرر"، إلى غير ذلك.

أما بالنسبة إلى العلاقة بين ألفاظ المجموعة الثانية (مدخل في مثال) فهي ذات طبيعة متباينة؛ فعناصر الاقتران الدلالي في القائمة ب.2 تنحصر علاقتها في نواة واحدة لا تكاد تتجاوزها. ومن المفترض أن تلحق بهذه المجموعة عبارة "سيف بتار" أيضًا التي أوردتها المعجم مثالاً، وكذلك <خيّب الأمل/الظن التي أثبتتها المعجم بوصفها تعبيراً سياقياً. أما المجموعة الثانية فتغطي ظاهرة الاشتراك اللفظي، كما هي الحال في المعاني المتعددة لكلمة أذجن مثلاً مع ما تستتبعه هذه الطائفة من ضرورة لتحديد السياق لبيان الدلالة. وفي المجموعة ب.3 نجد مداخل استخدمت بمعناها المجازي مثل تبخر وأطر وأسر وانشق، مما يعني وجود قائمة موازية من المقترنات مع المقابل الحرفي لها. وفي المجموعة ب.4 نجد مداخل تتعدّد سياقاتها في المادة اللغوية ولا تتمتع بأي خصوصية كانت ولا تصلح سوى كأمثلة. واللافت في هذه المجموعة كلها أننا نجد فيها أحياناً بعضاً من الوحدات المعجمية المركبة ومنها *ضرب على أذنه بمعنى أنام و*تضعض به الدهر، بمعنى أذلّ و*ضاقت به الأرض، بمعنى أحسّ بعجز أو ضيق أو خوف و*قطع الطريق، بمعنى سلب ونهب العابرين والمسافرين و*انقطعت الرجل، بمعنى خلا الطريق من المارة و*لاقى الله، بمعنى توفي و*اللوح المحفوظ، بمعنى نور يلوح للملائكة أو سجل به علم الله وتقديره و*مدّ يده، بمعنى تسوّّل، إلخ.، وهذه الوحدات يفترض أن ترد في المجموعة الثالثة لأنها تعبيرات اصطلاحية.⁶⁰

وفي أفراد المجموعة الثالثة، التعبير السياقي، أدرج المعجم الكثير من المقترنات اللفظية ضمن مجموعة متنافرة الخصائص لا يكاد يجمعها إطار سوى أنها وحدات مُعجمية مركبة تضمّ التعبيرات الاصطلاحية والحكم والأمثال والعبارات المحكية والمركبات العطفية إضافة إلى المقترنات اللفظية. وربما كان من باب أولى لو تدارك واضعو المعجم هذا الوضع وأدرجوا الاقتران اللفظي تحت "مدخل في مثال" وأبقوه خارج هذه الطوائف من الوحدات المُعجمية المركبة أسوةً بالمقترنات اللفظية الأخرى. ويلاحظ أنّ هذه المجموعة تُدرج كذلك عددًا من الاستخدامات المجازية مثل العبارات التي تضمّ المداخل أسير، أسطوري، مات، مبتور وأشعل، وهي نقطة سنعود إليها لاحقًا. ولا يدري الباحث المعيار الذي استخدمه المعجم لإدراج "إنتاج بترولي" كمثال و<> حقل/منطقة بترولية كتعبير سياقي، وهو وضع ينطبق أيضًا على * اضطرب موج البحر (مدخل في مثال) و<> اضطراب البحر (تعبير سياقي) وكذلك على * سمّ ذؤاف (مدخل في مثال) و<> موت ذؤاف (تعبير سياقي) و* سمّ ذعاف و<> موت ذعاف.

3.3 الشبوع معيارًا لاختيار المقترنات

بالرغم من كلّ ما قيل حول المدونة، فإنّ مسألة الشبوع (أو التكرار) فيها ليست دائمًا مأمونة العواقب. ففي بعض الحالات نجد أنّ أكثر المقترنات شيوعًا أقلها أهميّة لمستخدم المعجم. فعلى سبيل المثال، عند البحث عن سياقات لفظة معاهدة في المدونة، نجد معاهدة بريطانية، ومعاهدة جديدة، والمعاهدة المشار إليها، وهذه سياقات لا تُسمن ولا تغني من جوع.⁶¹ وفي حالات أخرى لا يمكن الركون إلى المدونة لغياب التشكيل عن الكلمات العربية أو لوجود الاشتراك اللفظي (الاسم عين، والفعل قبض مثالين)، وتداخل النتائج للمشتقات المختلفة (ضبابية وضباب، موجة وموج وأمواج وموجات)، الأمر الذي يخلط النتائج. وقد تختلط من ناحية ثالثة أسماء العلم بالمفردات العادية، فثناء استقصائنا لسياقات لفظة مطير وجدنا بأن الألف مثال الأولى، وباستثناء قلة قليلة من السياقات، كانت لأسماء أعلام. وقد تتسرّب، رابعًا، بعض الأمثلة العامية إلى المدونة خاصّة إن اعتمدت على الكتابة الصحفية أو النصوص الأدبية العامية، كالمرسح أو الرواية أحيانًا. ولا يمكن خامسًا استبعاد الأخطاء اللغوية من النصوص، الأمر الذي يؤدي

Siepmann, "Collocations and examples: Their relationship and treatment in a new 61 corpus-based learner's dictionary", 236.

إلى عدم دقة النتائج.⁶² ومع ذلك تبقى المدونة مصدرًا لا غنى عنه في صناعة المعجم، وفي تحديد المقترنات اللفظية ودرجة شيوعها في أوساط الناطقين باللغة شريطة توفر الحدائق والتوازن والشمولية فيها. فظاهرة الاقتران اللفظي تقوم أساسًا على تكرار وقوع لفظة في سياق لفظة أخرى. وكلما زاد التكرار تعززت فرص المقترنة اللفظية في العثور على موقع لها في المعجم، وهذا أمر لا يمكن التحقق منه فعليًا إلا بوجود المدونة. وبالرغم من نجاح المعجم في اختيار مقترنات شائعة لبعض المداخل، فإن الإحصائيات التي أجريناها تثبت أن المعجم لم يُراعَ مراعاةً منهجيةً متسقةً درجة تكرار المقترنات فيما لو اعتمد على المدونة في طبعة جديدة وأفاد منها في الإغناء بأمثلة وسياقات يشيع استعمالها في اللغة الحية.

فمن جهة، لم يُقَمِّ المعجم أحيانًا وزنًا لمقترنات أوردتها المدونة بنسب إحصائية تفوق تلك الخاصة بالمقترنات المثبتة في المعجم، سواء في "المدخل في مثال" أو تحت "التعبير السياقي". ومن جهة ثانية، تدلّ الإحصائيات على أن هناك مجالًا لإيراد المزيد من السياقات لفائدة المستخليم. وأخيرًا أورد المعجم بعض المداخل دون أي مقترنات أو أمثلة توضيحية، وهو أمر يسهل تداركه بالعودة إلى المدونة. ولنأخذ بعض الأمثلة:

أ. حالات كان المعجم موفقًا في اختيار المقترنات:

- "مجد أثيل" (108 مرّات) و"مجد مؤثّل" (175 مرّة).
- "نفسيّ الوباء" (731 مرّة) و"نفسيّ الفساد" (3676 مرّة) مقابل مقترنات لم ترد في المعجم مثل نفسيّ القلبية (59 مرّة) ونفسيّ الشائعات (34 مرّة) ونفسيّ الفاحشة (34 مرّة).
- "مادة بترولية" (14827 مرّة) مقابل منتج بترولي: (10019 مرّة)، فريق بترولي (3084 مرّة).
- < أرض جرداء (815 مرّة) و< صحراء جرداء (726 مرّة) مقابل جبال جرداء (35 مرّة) ومنطقة جرداء (165 مرّة).

ب. حالات جانب التوفيق المعجم فيها لاستعماله مقترنات أقل شيوعًا:

- يورد المقترنة "ليل دامس" علمًا بأن ظلام دامس وردت في المدونة عشرة أضعافها.
- يورد المعجم < لغة بذيئة (145 مرّة) ولا يورد ألفاظًا بذيئة (391 مرّة) أو كلامًا بذيئًا (2115 مرّة).

62 العنزي، "نحو بناء معجم للمتلازمات اللفظية لغير الناطقين بالعربية: دراسة تحليلية في ضوء مدونة لغوية"، 163.

- يورد المعجم < > إرث اجتماعي (15 مرة) ولا يورد إرثا حضارياً (197 مرة).
 - يورد المعجم * أفشل المؤامرة (104 مرّات) ولا يورد أفشل المخطط (1478 مرة).
 - يورد المعجم < > خطب جلل (132 مرة) ولا يورد مصاباً جلاً (7370 مرة) أو حتى أُمراً جلاً (2759 مرة).
- وللإنصاف فإن عَدَم وجود مدوَّنة (Sketch) أو مدوَّنة أخرى تماثلها في حجمها وأدواتها وقت الوضع قد حرّم معجم اللغة العربيّة المعاصرة من إمكان التحقق من مسألة الشيوخ والإفادة منها في المعجم. ولو توفّرت هذه الدونة واستُعملت لأدرك واضعو المعجم أنّ ثمة حاجة ماسّة للاتّكاء على هذا المصدر الثريّ لإغناء المعجم بالمقترنات الشائعة. وفي سياقات أخرى، نجد أنّ المقترنات المستعملة في المعجم تتباين حظوظها بين مقترنات قد تكون أكثر شيوعاً أو أقلّ شيوعاً من تلك التي لم يذكرها المعجم. وتبيّن القائمة الآتية مقارنة بين مقترنات وردت مع المدخل وأخرى لم تجد طريقها إلى صفحات المعجم.

مقترنات وردت في المعجم وعدد مرّات ظهورها في مدوَّنة (Sketch)	مقترنات لم ترد في المعجم وعدد مرّات ظهورها في مدوَّنة (Sketch)
طبّ	
طبّ الأسنان: 25338 مرة	طبّ الأطفال: 13412 مرة
طبّ بيطري: 21363 مرة	طبّ العيون: 5427 مرة
الطبّ النفسي: 18949 مرة	الطبّ النبوي: 3066 مرة
الطبّ الشرعي: 18204 مرة	الطبّ الشعبي: 2698 مرة
الطبّ البديل: 7608 مرة	الطبّ الصيني: 2610 مرة
الطبّ الوقائي: 3621 مرة	الطبّ الرياضي: 2116 مرة
الطبّ الباطني: 2392 مرة	الطبّ المخبري: 327 مرة
الطبّ النووي: 1436 مرة	
طبّ الأعشاب: 1189 مرة	
الطبّ الطبيعي: 883 مرة	

(cont.)

مقترنات وردت في المعجم وعدد مرّات ظهورها في مدوّنة (Sketch)	مقترنات لم ترد في المعجم وعدد مرّات ظهورها في مدوّنة (Sketch)
- الطبّ الإشعاعي: 145 مرّة	
- طبّ اجتماعي: 3 مرّة	
أَهْلِيّ	
- مدرسة أهليّة: 2571 مرّة	مؤسّسة أهليّة: 1921 مرّة
- محكمة أهليّة: 35 مرّة	- منظّمة أهليّة: 1587 مرّة
- حرب أهليّة: 4038 مرّة	- جمعيّة أهليّة: 4572 مرّة
أَدَبِيّ	
- ناقد أدبي: 2237 مرّة	- عمل أدبي: 18950 مرّة
- إنتاج أدبي: 3403 مرّة	- نقد أدبي: 13088 مرّة
- حقل أدبي: 491 مرّة	- نصّ أدبي: 11789 مرّة
	- جنس أدبي: 6869 مرّة
معاهدة	
معاهدة سلام: 11385 مرّة	معاهدة دوليّة: 13726 مرّة
معاهدة ثنائيّة: 377 مرّة	معاهدة تجاريّة: 421 مرّة
معاهدة تحالف: 365 مرّة	معاهدة سرّيّة: 271 مرّة
معاهدات متعدّدة الأطراف: 263 مرّة	معاهدة أمنيّة: 379 مرّة
معاهدة حسن جوار: 53 مرّة	معاهدة ملزمة: 180 مرّة
	معاهدة إقليميّة: 175 مرّة
	معاهدة دفاعيّة: 153 مرّة
	معاهدة رسميّة: 145 مرّة
ضبايبي: المعنى الحرفي	
جوّ ضبايبي: 562 مرّة	كتل ضبايبيّة: 456 مرّة
طقس ضبايبي: 57 مرّة	أجواء ضبايبيّة: 498 مرّة

مقترنات لم ترد في المعجم وعدد
مرّات
ظهورها في مدوّنة (Sketch)

مقترنات وردت في المعجم وعدد مرّات
ظهورها في مدوّنة (Sketch)

مدينة ضبابيّة: 10 مرّات

ضبابي: المعنى المجازي

أسلوب ضبابي: ٥ مرّة

أفكار ضبابيّة: 4 مرّات

مشهد ضبابي: 263 مرّة

مستقبل ضبابي: 174 مرّة

صورة ضبابيّة: 78٥ مرّة

موقف ضبابي: 361 مرّة

رؤية ضبابيّة: 461 مرّة

وتدلّ هذه التفاصيل وما دعمناها به من إحصائيات على أنّ المعجم، في وضعه الراهن، لم يعكس على نحو دقيق نسب شيوع المقترنات، ولو قدّر له أن يصدر في طبعة جديدة لأمكن تدارك هذا النقص.

وهناك مسألة مهمّة يعتني بها المعجميون تتصل بالشيوع أو التكرار في المدوّنة؛ إذ يفرّقون بين المقترنات ذات الأهميّة الإحصائيّة⁶³ والمقترنات ذات الأهميّة الدلاليّة.⁶⁴ فالمقترنات ذات الأهميّة الإحصائيّة⁶⁵ تشير إلى تلك التي يشيع استعمالها في اللغة مثل طقس غائم (1195 مرّة)، فيما تشير المقترنات ذات الأهميّة الدلاليّة إلى ذلك النسق من المقترنات التي تنفرد بتوزيعات سياقيّة لا يمكن استنتاجها من الدلالة المعجميّة لعنصر الاقتران الدلالي، بل يتحدّد فيها المعنى والتوزيع السياقيّ لعنصر الاقتران بالنواة. ومن أمثلة هذه المقترنات جبل/شجرة باسقة، جبال/مبان شاهقة، جبل/قصر منيف، جبل/بازخ، أشجار/بناء/نباتات سامقة، رائحة زكيّة، مذاق طيّب، ريح لينة، علم/مطر غزير، مال وفير، مصدر مأذون، فكر ثير، هزيمة منكورة، ذهب/البن/اصوف خالص وشراب

Statistically significant collocations. 63

Semantically significant collocations. 64

Herbst, Thomas, "Choosing sandy beaches – collocations, probabemes and the idiom principle," in *The Phraseological View of Language: A tribute to John Sinclair*, eds. Thomas 65

Herbst, Susen Faulhaber, Peter Uhrig (Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH and Co. KG, 2011), 29–30.

صرف ولبن/قول/نسب/ماء صراح. ويمكن القول إنَّ المعجم أورد معظم هذه المقترنات في صفحاته بشكل أو آخر.

3.4 الاقتران اللفظي للاستخدامات المجازية في المعجم

عرّف علماء اللغة العرب المَجَاز بأنه "اللفظ المستعمل في غير ما وُضِع له لعلاقة مع قرينة دالة على عدم إرادة المعنى الأصلي" ⁶⁶ وهو بذلك يُعدُّ أحد العناصر التي تُغني اللغة وتوسّع معانيها استجابة لاحتياجات الناطقين بها. وعند حديثنا عن المعنى المجازي في هذا البحث فإننا نقصد به، من وجهة نظر لغويّات المدوّنة واللغويات التطبيقية، المعنى الثابت في اللغة الذي يشكّل "امتداداً أو تحوّلاً في المعنى الحرفي" ⁶⁷ وليس ما توجد به قريحة الشعراء أو يظهر في النصوص الأدبية. ⁶⁸ ومن خصائص الاستعمال المجازي أنّ اللفظة تُصبح جزءاً من شبكة مقترنات تختلف عن تلك التي يشترك فيها المعنى الحرفي للّفظ. فلفظة موجة بمعناها الحرفي تردّ في سياقات مثل: اضطربت/ارتفعت/ارتطمت/هاجت/لفظت/قذفت/تلاطمت الأمواج، إلخ.، وموج متلاطم/عات/عال/هادر. أمّا في سياقاتها حين تُستعمل مجازاً فنجد المقترنات: أثار/أسفرت/احتوى/شهد/خلّق موجة، وموجة غضب/احتجاجات/تعليقات/استنكار/إضرابات وموجة حرّ، إلخ. وتلجأ المعاجم الإنجليزية الحديثة الموضوعية على الشبكة الدلّية، ومن بينها معجم أكسفورد ومعجم كامبريدج ومعجم لونجمان ومعجم كولينز كويلد، إلى إدراج المعنيين الحرفي والمجازي على أنّهما معنيان مستقلّان (إلى جانب أمثلتهما ومقترناتهما) مع إيراد المعنى الحرفي أولاً. ⁶⁹ وهذا مخالف، إلى حدّ بعيد، للمنهجية المتبعة في المعاجم العربية بشكل عامّ، وهي تخلط بين الاستخدام الحرفي والمجازي للّفظ. ⁷⁰

66 أحمد إبراهيم مصطفى الهاشمي، جواهر البلاغة (صيدا- بيروت: المكتبة العصرية، 1362هـ)، 251.

67 Conventionalized use of words.

68 Alice Deignan, "Figurative language and lexicography," in *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography*, eds. P. Hanks and G.-M. de Schryver (Berlin: Springer Reference, 2015), 1.

69 انظر على سبيل المثال المدخل (wave) في معجم لونجمان ومعانيه المختلفة ومنهج إيراد المقترنات والأمثلة على كلّ معنى بصورة منفصلة تسهياً للمستخدم.

70 يبدو أن قدماء المعجميين العرب أيضاً لم يولوا المعنى المجازي أهميّة خاصّة، بل اختلفوا في تضمينه في المعاجم وطُرق الإشارة إليه دون أن يفصلوه عن المعنى "الوضعي" أو الحرفي في المعجم.

إنّ مراجعة سريعة لمعجم اللغة العربيّة المعاصرة تبين أنّه يشتمل على الكثير من الألفاظ المستخدمة مجازاً التي تردّ مع مقترناتها مثل وخيم، ضبابي، مجزرة، خليّة، جُحر، مات، جذر، وكُر، جحيم، خصب، قمّة، أشعل، زلزال، إلى غير ذلك. وفي المقابل أهمل المعجم ألفاظاً أخرى يشيع استعمالها مجازياً (ومن ثمّ غيّب مقترناتها وأمثلةها السياقيّة) مثل بَوَابَة (آسيا)، سَوَق (الفكرة)، حاك (المؤامرات، الدسائس)، أوار (الحرب)، بحر وبحار وبحور (مين الدماء/الفتن/الهموم)، زُوبعة (إعلاميّة/فكريّة/سياسيّة/الانتقادات)، أسطورة (كرة القدم)، منزلق (خطير)، إلخ. وأدرج المعجم الاستخدام المجازيّ بأساليب مختلفة، منها:

1. بوصفها مقترنة لفظيّة في مدخل في مثال (* زرع عضوًا، زهرة الدّنيا، زهرة العمر، سنّ الخصب، أشعل الفتنة، اجتّر الكلام، عصور الظلام)
2. بوصفها مقترنة لفظيّة في التعبير السياقيّ (<زرع الألغام، زرع الشقاق، زرع المعروف، زرع الحبّ، بطولة أسطوريّة، عبارات مطّاطة، تحت وابل من النيران، سيّل من الدّم/سيل من الدّموع وسيل من الشتائم، أحمد الثورة/أحمد الفتنة).
3. على هيئة أمثلة متفرّقة بوصفها مقترنات لفظيّة أو جُمَل يسبقها شرح للمعنى المجازيّ المثبت مدخلاً فرعياً برقم مستقلّ (وايل 4 ما يتساقط بغزارة "وابل من الشتائم"، "وابل من السهام"، قمّة 2 أوج، أرفع مقام "قمّة المجد/السعادة").
4. ضمّن مدخل في مثال (* أنّ باب: أحدث صوتاً عميقاً متردّداً يشبه الأنين "أنّت الريح"، * أشعل الفتنة: أثارها، تسبّب في حدوثها وانتشارها "يشعل نار الخصام/الغيرة في قلوبهم - أشعل الثورة").
5. نصّ المعجم في بعض المداخل صراحةً على استعمال اللفظة مجازاً في مادّة المدخل ومثّل لذلك بمقترنة شائعة مثّل: أمطر: أصابه بالمطر، كما يُستعمل في المجاز "أمطر القرية بوابل من القذائف". وفي المدخل جذوة، أشار المعجم إلى إمكانيّة استخدام اللفظة مجازياً إلى جانب معناها الحرفيّ، ومثّل للمجاز فقط بمقترنة على النحو الآتي: جذوة: كلّ قطعة ملتهبة مادياً أو معنوياً "جذوة المظاهرات".

للمزيد حول الموضوع، انظر وفاء سليمان سعيد الجهني، "الخروج عن المعنى الوضعيّ بالمجاز في المعجم العربي"، مجلة الدراسات العربيّة 45، العدد 6 (2022).

وفي بعض الحالات لم يفرّق المعجم بين الاستعمالين الحرفي والمجازي للمدخل ودمج مقترنات المعنيين في المثال ذاته: "تباشير الصباح/الفجر/التقدم/المستقبل/النهضة". وفي حالة المقترنة "بتلع الإهانات/الإهانة" نجد أنّها مدرجة مثلاً على المعنى الحرفي للمدخل ابتلع، بينما يختلط الأمر على المستخدم حين يجد المقترنة < ظلام الجهل إلى جوار ظلام حالك/دامس في تعبير سياقي. وينطبق الوصف نفسه على المدخل ذكا الشيء، إذ يعطي المعجم مثلاً على المعنى الحرفي وثلاثة أمثلة على المعنى المجازي دون فصل بين المعنيين: ذكا الشيء: اشتعل، اشتدّ لهبه "ذكت النار - ذكت الحرب: اتقدت وتسعرت نارها - ذكت الأحقاد بينهم - ذكت الشمس: اشتدت حرارتها"، وكذلك الأمر في المقترنة أذكى النار والتي تردّ على النحو الآتي: * أذكى النار: أشعلها وسعّرها وزاد من لهيبها "أذكى النار بالنفخ - أذكى الخصومة/الحماسة/الأحقاد - أذكى الحرب: أضرّم نارها". (أنظر أيضاً * عكّر و * تعكّر و * قذّر و * تصفية و * باذخ).

وفي مواضع أخرى، لم يلتفت المعجم إلى ورود اللفظة مجازياً بمعانٍ متعددة، الأمر الذي يعني أنّ المستخدم، وخاصة دارس اللغة العربية من الأجانب، لن يتمكن من معرفة هذه المعاني أو المقترنات المحتملة لها. ولنأخذ على سبيل المثال المدخل قذّر، حيث أشرنا في الفقرة السابقة إلى اكتفاء المعجم بإيراد مثال على استعمالها المجازي ضمن أمثلة المعنى الحرفي ودون أي إشارة إلى المعنى المجازي. ولو رجّع المعجم إلى المدوّن (Sketch)، إن قُدّر له أن يصدر في طبعة جديدة تستند إلى المدوّن، لوجد أن الناطقين باللغة يستخدمون هذه اللفظة مجازاً في معانٍ متعددة يجتذب كلّ منها طائفة من المقترنات اللفظية. فهي تردّ بمعنى غير شريف أو غير شرعي (حيلة/وسائل قدرة)، كرهه (روائح قدرة)، غير أخلاقي (أفلام/حرب/عبة قدرة)، جاء بطرق غير مشروعة أو غير معلوم المصدر (أموال قدرة)، ساقط أو خليع (أفلام/نكتة قدرة)، صفيق، وقح أو فاقد للحياء (كذبة قدرة)، إشعاعي (قنبلة قدرة). كذلك أهمل المعجم الاستعمال المجازي لكلمة نظيف واكتفى بالوحدات المعجمية المركبة، علماً بأنّ اللفظة نفسها تردّ بمعنى أخلاقي أو شريف (إعلام/سلوك نظيف)، يأتي من مصادر متجددة ولا يلوّث البيئة (طاقة نظيفة)، خالٍ من أيّ مخالفات أو تصرف غير قانوني (لعب/سجل نظيف) ومقابل لا شيء (هدف نظيف).

ومن الأمور اللافتة في المعجم، كما أشرنا أعلاه، الخلط في ترتيب الاستعمالات المجازية بين المدخل في مثال والتعبير السياقي. فمن المقدمة، يفهم القارئ أنّ المدخل في مثال يشير إلى العلاقة الاقتراعية ثنائية الكلمة التي تقوم بين النواة وعنصر

الاقتران الدلالي، بينما يغطي التعبير السياقي، وفق واضعي المعجم، الوحدات المُعجمية المركبة. وعليه يتوقع مستخدم المعجم، وكحد أدنى، الاتساق في المنهجية ووضع المقترنة اللفظية وما يقابلها من وحدات لفظية مركبة في أماكنها الصحيحة. ولكن ما نجده في المعجم يخالف هذا القول، إذ تردّ العبارات < بارد الطبع، واستقبال بارد، وبارد الأعصاب، وبارد الدم، وحبّة باردة، وخطاب بارد، وسلام بارد، وعيش بارد، وغنيمة باردة، وكلام بارد، ونكتة باردة، كلّها تحت التعبير السياقي. ولو جاز لنا أن نطّق منهجية المعجم لنقلنا المقترنات اللفظية: استقبال بارد، وحبّة باردة، وخطاب بارد، وسلام بارد، وعيش بارد، وغنيمة باردة، وكلام بارد، ونكتة باردة، إلى فئة المدخل في مثال أسوة بالآلاف من المقترنات التي ذكرها المعجم.

أمّا بالنسبة إلى عدد المقترنات في الاستعمال المجازي، فإنّ المعجم يورد أحياناً سياقاً واحداً أو اثنين مدخلاً فرعياً إمّا تحت المدخل في مثال مع شرح لمعنى المقترنة (* شحذ الذهن: أعمله) أو تحت التعبير السياقي مثل: < شحذ الهمم: نشط وقوى وكذلك > اندلعت الحرب: نشبت، ومثلها < اجتماع عاصف/لقاء عاصف: كثر فيه الصخب والجدال والنقاش. وفي هذا الأسلوب تجاهل للإمكانات السياقية للفظة المجازية. فالفعل شحذ يُمكن أن يرد في شحذ العزائم/الذاكرة/المواهب/المهارات، بينما نجد الفعل اندلعت في مقترنات لفظية منها: اندلعت الاشتباكات/الاحتجاجات/الاضطرابات/التظاهرات. ويرى الباحث أنّ المنهج الأفضل في الاستخدامات المجازية هو شرح معنى اللفظة المجازية كمدخل فرعي في مادة الكلمة ثم إدراج أكثر المقترنات شيوعاً على النحو الآتي: عاصف: يكثر فيه الصخب والجدال والنقاش: "اجتماع/لقاء/حوار/نقاش/هجوم/سجال عاصف". وهذا النهج هو الذي استخدمه المعجم مع الاستعمال المجازي للفظة فج: من لا يداري ولا يتصرف بلباقة، من لا يراعي الشعور "شخص/طبع فج - كلمات فجّة"، الأمر الذي يدلّ على عدم الالتزام بمنهجية متسقة أو معايير واضحة في ترتيب المجازات ومقترناتها في المعجم.

ببساطة، يُمكن أن نَصِف وضع الاستعمالات المجازية وترتيبها في المعجم وتوظيف المقترنات اللفظية بالقول إنّ مستخدم المعجم، حين يحتاج إلى استطلاع الاستعمال المجازي لكلمة ما، سيجد نفسه في متاهة يصعب الخروج منها؛ فهو لن يعرف فيما إذا كان المعجم قد أدّج ذلك الاستعمال أم لا. ولا يحدّد المعجم منهجية واضحة

لرصد المعاني المجازية وتدوينها. فإن وجد المستخدم اللفظة، فلن يعرف فيما إذا كانت سترد مدخلاً فرعياً منفصلاً أم ضمن المعنى الحرفي أم تحت مدخل في مثال أم تحت تعبير سياقي أم حتى في مثال أو أكثر، وهو لا يعرف أيضاً فيما إذا كان المعجم سيزوده بسياقات (مقترنات لفظية أو أمثلة) على استعمال المعنى المجازي، وما هي أكثر المقترنات اللفظية شيوعاً مع اللفظة التي يبحث عنها.

4 مناقشة وتوصيات

تناول هذا البحث أربعة محاور وناقش كلاً منها بإسهاب في محاولة لتقييم معجم اللغة العربية المعاصرة من زاوية كفاية المقترنات اللفظية ومنهجية إيرادها في المعجم. وكشفت الدراسة أن المعجم قد أصاب في اختيار بعض من المقترنات اللفظية. ولكن نتائج التحليل أظهرت أيضاً أن المعجم جانب الصواب في استخدام بعض المقترنات، حيث لجأ أحياناً إلى إثبات مقترنات غير موجودة في المدونة أو تجاهل أخرى وردت فيها بمعادل تكرار كافٍ لإدراجها في المعجم. وهذا الأمر يقتضي من واضعي المعجم العودة إلى المداخل ذات العلاقة والتأكد من أن هذا المعجم المخصص للغة العربية المعاصرة تقتصر مداخله على ما يمكن أن يثبت في المدونة على أنه قيد الاستخدام في العربية في هذا العصر.

وترك المعجم الكثير من المداخل إما دون أي مقترنات لفظية تبين سياقاتها أو اكتفى بمثال واحد مع إمكان إيراد المزيد. ويرى الباحث أن ما أنجز في المعاجم الإنجليزية الحديثة ومنهج تناولها لظاهرة الاقتران اللفظي يمكن أن يشكل أنموذجاً قابلاً للتطبيق على معجم اللغة العربية المعاصرة.

وعلى صعيد ترتيب المقترنات اللفظية، كشف التحليل عن عدم الاتساق وغياب المنهجية في تدوين هذه المقترنات بحيث تقاسمتها ثلاث فئات هي: الأمثلة، والمدخل في مثال، والتعبير السياقي. ويلاحظ أن المقترنات اللفظية تركزت بشكل أساسي تحت المدخل في مثال. أما التعبير السياقي فقد هيمن على الوحدات المعجمية المركبة، ولكنه لم يتورع أحياناً عن اقتناص العديد من المقترنات اللفظية دون أن يعطي المعجم أي تبرير أو تفسير لهذا المنهج. ووجدنا كذلك جزءاً من مقترنات الاستخدامات المجازية مدرجاً تحت التعبير السياقي، على غرار الوحدات اللفظية المركبة.

وفي الجزء الثالث كشفت الدراسة أن تكرار المقترنة في المدونة لم يكن أساساً لاختيار المقترنات في المعجم. وفي حين نجح المعجم، وفي مناسبات عدة، في إيراد المقترنات الأعلى وروداً في المدونة، فقد أثبتت الدراسة أن الكثير من اختياراته كانت غير موفقة وتنعين الاستعاضة عنها بما هو أكثر شيوعاً منها في الطبعة المقبلة. وأخيراً عرّض البحث للمقترنات اللفظية في حالة الاستخدام المجازي للمدخل، حيث أثبت التحليل إغفال الكثير من الاستخدامات المجازية الثابتة في اللغة من منظور علم اللغويات التطبيقي (ومن ثمّ تغييب معانيها ومقترناتها وأمثلتها)، إضافةً إلى وجود خلط في منهجية إثبات الاستعمال المجازي من خلال إدراج المجاز أحياناً في مقترنة لفظية على أنه مدخل في مثال أو تحت التعبير السياقي دون الإشارة إلى معناه. وفي الوقت ذاته عثر الباحث على المقترنات اللفظية للمجاز أمثلةً على المعنى الحرفي أو مدرّجة، دون تمييز، مع أمثلة المعنى الحرفي للمدخل. والحقيقة أن عدم الاهتمام باستخدام المجازي الثابت في اللغة (مثل سيل، زوبعة) وما يترتب عليه من معانٍ إضافية ومقترنات جديدة وأمثلة سياقية، سواء بالتجاهل أو عدم ضبط المنهجية الخاصة به، يُعدّ تقصيراً بحق اللغة وتجاوزاً لأصول المعجمية الحديثة.⁷¹

وبناء على تحليلنا السابق نوصي بما يلي:

أ. يُعدّ أي عمل معجمي عملاً غير مكتمل لأنه دوماً قابل للتطوير من حيث المنهجية والمحتوى، فاللغة لا تثبت على حال سواء من حيث استحداث ألفاظ جديدة أو تطوير دلالات ألفاظها. وعليه فإنّ من الضروري العمل على تحديث معجم اللغة العربية المعاصرة في طبعة جديدة ضمناً لاستمرار التفاعل مع اللغة الحية والإفادة مما يستجد من تقنيات تُعين على تطوير المنهجية وتيسر سبل الوصول إلى المحتوى على الشبكة الدولية. وإنّ وضع المعجم على الشبكة كفيل بتحقيق الكثير من المميزات للمعجم من حيث الحيّز وإمكانية التحديث والتعديل والربط بموارد لغوية أخرى.

ب. يقتضي استخدام المفاهيم اللغوية عند تصنيف المعجم وضوح هذه المفاهيم سواء للمعجمي أو للمستخدم والاتساق في تطبيقها على المداخل، وهذا يعني تعريف هذه المفاهيم في مقدمة المعجم، وبوجه خاصّ "التصاحبات والمدخل في مثال والتعبير

71 الحبيب النصراوي، "شواهد المتلازمات اللفظية في "القاموس الأنبيائي" و"المعجم العربي الأساسي"،

مجلة الدراسات المعجمية 5 (2006)، 80.

السياقي"، وتبيان أنواع الوحدات المُعجمية التي تقع ضمن نطاق كلٍّ منها وإدراج تلك الوحدات في أماكنها المناسبة.

ج. تُشكّل ظاهرة الاقتران اللفظي بصورة خاصّة، وظاهرة التلازم اللفظي وما تحتويه من وحدات مُعجمية مركّبة بصورة عامّة، عنصراً أساسياً في المعجم الحديث، وهذا يتطلب من معجم اللغة العربية المعاصرة أن يولي هذه الظاهرة بمختلف مكوّناتها ما تستحقّه من اهتمام.

د. إنَّ سُبل إيراد المقترنات اللفظية لا تخضع في المعجم الحديث لمنهجية موحّدة، حيث نجد في المعاجم الإنجليزّة الحديثة، على سبيل المثال، وسائل متباينة لتدوين هذه الظاهرة في صفحاتها أو على الشبكة؛ فالمقترنات قد تردّ في المثال بخطّ ثخين على غرار معجم أكسفورد أو مستقلة قبل الأمثلة كما هي الحال في معجم لونغمان ومعجم كامبريدج أو في قائمة تردّ في نهاية المدخل وتضمّ المقترنات الشائعة كما هي الحال في معاجم أكسفورد ولونغمان وكامبريدج أو في الأمثلة نفسها مثل معجم كولنيز أو بالجمع بين منهجيتين أو أكثر، إلى غير ذلك. وهذا يعني أنّ على المعجم أن يحدّد لنفسه نهجاً متسقاً ومعايير واضحة ينصّ عليها في البنية الكبرى ويلتزم بها في البنية الصغرى وتهدف، في المحصلة النهائية، إلى إبراز هذه الظاهرة اللفظية على نحو يعكس أهميّتها في المعجمية الحديثة.

هـ. إنّ مقتضيات العمل المعجمي الحديث تتطلب اعتماد البيانات الإحصائية ونسب التكرار عند اختيار المقترنات اللفظية، والعناية بالمقترنات ذات الأهمية الدلالية عند استخلاص المقترنات من المدوّن، مع التركيز على العربية المعاصرة والتخلّص من المقترنات المهجورة أو النادرة. من هنا تصبح الحاجة ماسّة إلى طبعة جديدة من معجم اللغة العربية المعاصرة تعتمد، فيما يتعلّق بالاقتران اللفظي، على مدوّن لغويّة محوسبة وعامة تستقي مصادرها من اللغة العربية المعاصرة وتتوفّر فيها مزايا التوازن والشموليّة والتمثيل الحقيقي لواقع هذه اللغة. مثلما ينبغي استقصاء المعاني المجازية للألفاظ وفصلها عن المعاني الحرّية بحيث يردّ المعنى الحرفي أولاً ثم المعنى المجازي للمدخل، مع إدراج المقترنات اللفظية الشائعة والأمثلة السياقية المناسبة للاستعمال المجازي وفق منهجية واضحة وثابتة في المعجم.



BRILL



brill.com/alj

اللسانيّات العرفانيّة ومقاربة الخطاب الأدبيّ

محمّد الصّالح البوعمراني

أستاذ، جامعة الوصل، دبي، الإمارات العربيّة المتّحدة
mdbomrani@yahoo.fr

ملخص

يطرح هذا البحث إشكاليّة العلاقة بين اللسانيّات العرفانيّة والنّقد الأدبيّ العرفانيّ بمختلف تفرعاته، السّرديّات العرفانيّة والأسلوبيّة/الشّعريّة العرفانيّة، ويثير جملة من القضايا التي تكشف عنها هذه العلاقة، من أهمّها كيف تُرَحّل المفاهيم اللّسانيّة من فضاء اللّسانيّات إلى فضاء الأدب؟ وما الذي يطرأ عليها من تحولات؟ وإلى أيّ فروع المعرفة ينتمي النّقد الأدبيّ العرفانيّ أ إلى العلوم العرفانيّة أم إلى النّقد الأدبيّ؟ وما كان لنا أن ننظر في هذه العلاقة بإشكاليّاتها المختلفة دون تتبّع لمسارها وتحولاتها وللقضايا التي أثارتها في النّقد بدءاً بموضوع هذه "المناهج" وإشكاليّاتها الأساسيّة ووصولاً إلى آلياتها وممارساتها الإجرائيّة. وليس من مقاصد هذا البحث تقديم آليات المعالجة العرفانيّة للأدب، بل النّظر في فلسفة هذه العلاقة وما طرحته من قضايا وما أثارتها من إشكاليّات لعلنا بطرح هذه الإشكاليّات نتجاوز المزالق التي وقع فيها النّقد الأدبيّ العرفانيّ تنظييراً وإجراءً.

الكلمات المفتاح

اللّسانيّات العرفانيّة – الشّعريّة العرفانيّة – الأسلوبيّة العرفانيّة – السّرديّات العرفانيّة – القارئ

Cognitive Linguistics and the Approach to Literary Discourse

Mohamed Salah Bouomrani | ORCID: 0009-0003-4818-0725

Professor, Alwasl University, Dubai, UAE

mdbomrani@yahoo.fr

Received 8 October 2023 | Accepted 31 January 2024 |

Published online 2 October 2024

Abstract

This research raises the problem of the relationship between cognitive linguistics and cognitive literary criticism in its various branches, cognitive narratives and cognitive stylistics/poetics, and broaches a number of issues which this relationship reveals, the most important of which is how linguistic concepts are transferred from the space of linguistics to the space of literature. What makes the literary critic's approach different from the linguist's approach in dealing with these concepts? Also to which branches of knowledge does cognitive literary criticism belong: to the cognitive sciences or to literary criticism? We could not consider this relationship and its various problems without tracing its evolution, the transformations that it underwent, and the issues it raised; starting from the subject matters of these "approaches" and their basic problems, all the way to their procedural mechanisms and practices.

The purposes of this research are not to present mechanisms for the cognitive consideration of literature, but rather to consider the philosophy of this relationship and the issues it exposes and the problems it raises. Perhaps by raising these problems we can overcome the pitfalls into which cognitive literary criticism fell at the level of theory and practice.

Keywords

cognitive linguistics – cognitive poetics – cognitive stylistics – cognitive narratology – reader

1 مقدمة

لا تُعدّ علاقة اللسانيّات بمناهج النّقد الأدبيّ علاقة جديدة، فمنذ لسانيّات دي سوسير ونحن نتحدّث عن أثرها في النّقد الأدبيّ وفي الأسلوبيّات والشّعريّات المختلفة. ويبدو أنّ هذه القضية تعود من جديد كلّما تجددت النظريّات اللّسانية وتغيّرت مناويلها، فتبعتها المناهج الأدبيّة في استغلال مقولاتها وجهازها الاصطلاحي والمفهومي. وهذا ما يشرّع لموضوع بحثنا ومداره على علاقة اللّسانيّات العرفانيّة¹ بالنّقد الأدبيّ العرفانيّ بمختلف فروعه ومختلف الأجناس التي يتناولها، وعلى مدى مشروعيّة المباحث النّقدية العرفانيّة التي خرجت من محضن اللّسانيّات العرفانيّة ووجهة مقولاتها. وتطرح هذه القضية عديد الإشكاليّات المتعلّقة بهذه الأفنان المتفرّعة عن اللّسانيّات العرفانيّة وموضوع بحثها، وإشكاليّة انتمائها، ونجاحتها في مقاربة الخطابات الإبداعية، وقدرتها على تبين مواطن الجمال فيها.

تُعيد هذه القضايا إلى الأذهان إشكاليّة علاقة النّقد الأدبيّ بالمعارف الأخرى. هل كان في تاريخه مبحثاً معزولاً عن المعارف الأخرى أم كان موجوداً في تقاطعاتها ينهل من استراتيجيّات بحوثها ونتائجها؟

ما يمكن أن نتبيّنه بوضوح أنّ المناهج النّقدية تتأسّس بصورة أساسية على معارف أخرى لا ترجع إلى النّقد الأدبيّ، وخصوصاً اللّسانيّات التي تربطها بمناهج النّقد الأدبيّ الحديثة علاقة متينة لا يمكن إخفاؤها بدايةً من الأسلوبية ووصولاً إلى المناهج ما بعد البنيوية واستفادتها من اللّسانيّات التّداوليّة ولسانيّات النّص ولسانيّات الخطاب واللّسانيّات الوظيفيّة وغيرها، وهذا شأن المناهج النّقدية العرفانيّة التي تأسّست على العلوم العرفانيّة وخاصّة على اللّسانيّات العرفانيّة وما أنتجته من مداخل للقراءة.

وتبيّن لنا هذه الملاحظة الأولى أنّ المناهج النّقدية العرفانيّة لا تحيد في هذا التّوجه عمّا سبقها من مناهج في استفادتها من المعارف المحيطة بها وتوظيفها لآلياتها ومناويلها وجهازها الاصطلاحيّ.

لقد نشأت إذن مناهج النّقد الأدبيّ العرفانيّ في محضن العلوم العرفانيّة واللّسانيّات العرفانيّة تخصّيصاً، ومنها ورثت مصطلحاتها ومفاهيمها ومداخلها في القراءة. فكيف كان تعاملها مع النّص الأدبيّ؟

2 في تعامل اللّسانيّات العرفانيّة مع النّصّ الأدبيّ

حضر النّصّ الأدبيّ في الكتب التأسيسية الأولى للّسانيّات العرفانيّة حضوراً بيّناً منذ "الاستعارات التي نحيا بها"² لجورج لايفوف ومارك جونسن، و"النساء والنار والأشياء الخطرة"³ لجورج لايفوف، و"الفضاءات الذهنيّة"⁴ لجيل فوكوني، وغيرها من الكتب التأسيسية في ما يُسمّى بالمرحلة العرفانيّة الثّانية، أو الجيل العرفانيّ الثّاني⁵ وقد اتّسم هذا الحضور بسمات عدّة منها:

- أوّلاً: أنّه حضور جزئيّ. فالشّواهد التي يُؤتى بها في هذه الكتب شواهدٌ مقتطعةٌ مقتضبةٌ، لا تتجاوز الجملة أو الفقرة في أفضل الحالات.
- ثانياً: يُؤتى بهذه الشّواهد لإثبات الظّاهرة اللّسانية أو العرفانيّة التي يشتغل بها الباحث والاستدلال عليها.
- ثالثاً: لا نجد في هذه المرحلة اشتغلاً على الخطابات الشعريّة أو الأدبيّة عامّة، ولا كان الخطاب الأدبيّ مقصوداً لذاته.
- رابعاً: لا تبحث هذه التحاليل الجزئية في ما يميّز النّصّ الأدبيّ وما يخلق خصوصيّة وتفرّده، إذ تركّز على ظواهر لا تتعلّق بالأدب قصراً، بل على العقل والعرفان واللّغة.
- في مرحلة ثانية، بداية من آخر الثّمانينات، أضحي الاهتمام بالنّصّ الأدبيّ هدفاً في ذاته من عرفانيّين مثل لايفوف وتيرنر وسلطان كوفيتش خاصّة، وغيرهم. وبدأ الإحساس بأنّ

2 جورج لايفوف ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1996).

3 George Lakoff, *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind* (Chicago: University of Chicago Press, 1987).

4 Gilles Fauconnier, *Espaces Mentaux Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles* (Paris: Editions de Minuit, 1984).

5 Second Cognitive Generation ويُقصد بالجيل العرفانيّ الثّاني أو المرحلة العرفانيّة الثّانية الدّراسات العرفانيّة التي اهتمت بالجسدنة، وبالعقل المجسّد، أو بالعرفانيّات التجريبيّة، وقد امتدّ عملها إلى فروع مختلفة في الذكاء الاصطناعي والممارسات الاجتماعيّة الثقافيّة وغيرها. ويحال عادة إلى لايفوف وجونسن بوصفهما مؤسسين لمقولاتها الجديدة، أمّا المرحلة العرفانيّة الأولى فأسست على تصوّر يمثّل بين العقل والحاسوب، ويرى العقل منتجاً للمعلومات بعيداً عن الدّماغ والجسد وما هو حسّي وتجريبي. انظر:

Karin Kukkonen and Marco Caracciolo, "Introduction: What is the 'Second Generation?'" *Style* 48, 3 (2014), 261-274.

القول الأدبي يتطلب معالجة خاصّة، تُعنى به خطاباً كاملاً وبالسياق الذي يتنزّل فيه ودوره في عمليّة التأويل وبما يشدّ القارئ ويثير انفعالاته. فظهرت في هذه المرحلة كتب مثل "لأكثر من سبب مقنع" سنة 1988،⁶ لجورج لاكوف ومارك تيرنير، و"الاستعارة: مقدمة إجرائية"⁷ لسلطان كوفيتش، في طبعته الثّانية التي نفّحها بفصلين حول السياق والخطاب، وغيرها.

فكيف تعامل اللّسانيّون العرفانيّون مع النّصّ الأدبيّ؟
لقد مكّن تفرّع الأسلوبية/ الشعريّة العرفانيّة والسّرديّات العرفانيّة عن اللّسانيّات العرفانيّة للباحث في حقل الدّراسات الأدبيّة من آليات عمل ناجعة ومداخل جديدة تكشف عن جوانب مهمّة من الخطاب الأدبيّ تفيد من آخر الاكتشافات العلميّة في العلوم العرفانيّة المختلفة، وتوظّف كلّ ما يطرأ من مستجدّات في هذه العلوم في حقل الدّراسات الأدبيّة، التزاماً بمبدأين عرفانيّين "مبدأ الالتزام بالتعميم"⁸ و"مبدأ الالتزام العرفانيّ".⁹ ويقوم أولهما على الالتزام بالمبادئ العامة التي تحكم اشتغال جميع جوانب اللّغة في حين يقوم ثانيهما على الالتزام في تناول اللّغة بجميع المعارف التي توفرها العلوم الأخرى في اشتغالها على العرفان البشريّ والعقل والدّماغ، كعلم الأعصاب والدّكاء الاصطناعي وغيرها.¹⁰

ولكنّ هذه العلاقة بين اللّسانيّات العرفانيّة والنّقد الأدبيّ بقدر ما قدّمته من إضافة إلى النّقد الأدبيّ وإلى قضايا الشعريّة عموماً، فإنّها تطرح العديد من الإشكاليّات في مظانّها الغربيّة، وفي تلقّيها عند النّقاد العرب. فمعظم الدّراسات العرفانيّة التي تقارب النّصّ الأدبيّ ينجزها باحثون وأساتذة جامعيّون في تخصّص اللّسانيّات. وهذه المقاربات على أهمّيّتها وجدّيّة ما تقدّمه من تيسير للمفاهيم وتوضيح للنظريّات فإنّ تطبيقاتها على الخطاب الأدبيّ في حاجة إلى إعادة نظر. فليس المقصود في معظم هذه الدّراسات الاشتغال بالنّصّ الأدبيّ في ذاته وبيان آليات فهمه ومواطن الطّرافة فيه، وهذه هي الغاية

George Lakoff and Mark Turner, *More than Cool Reason, A Field Guid to poetic Metaphor* 6
(Chicago: The University of Chicago Press, 1988).

Zoltán Kövecses, *Metaphor: A Practical Introduction* (Oxford: Oxford University 7
Press, 2010).

Generalization Commitment. 8

The Cognitive Commitment. 9

Vyvyan Evans and Melanie Green, *Cognitive Linguistics: an Introduction* (Edinburgh: 10
Edinburgh University Press, 2006), 28–44.

الأساسيّة لكلّ عمليّة نقدية في تصوّرنا، بل يُستجلب النّصّ الأدبيّ، في معظم الأحيان، بشكل جزئيّ، للبرهنة على ظاهرة عرفانيّة أو لسانیّة والاستدلال على صحتّها. ولا نجد، إلّا في ما ندر، اشتغالا على مدوّنات أو قصائد، حتّى أنّ الاهتمام بالخطاب عند العرفانيّين كان متأخّرا عن مرحلة التأسيس.¹¹

ولم تشدّد معظم الدّراسات العربيّة في مجال العرفانيّات عن هذا التّوجّه، فأغلب الذين أدخلوا العرفانيّات إلى الفضاء الجامعي هم لسانیّون،¹² وكان تعاملهم مع الخطابات الأدبيّة تعاملًا لسانیّا بالأساس هدفه البرهنة على المداخل التي يقدّمونها. فكان الأدب مخزونًا يقدّم الشّواهد التي يحتاجها اللّسانيّ في معالجته للظواهر اللّغويّة. ولكنّا لا نعدم بالرغم من ذلك دراسات إجرائيّة أكثر التصاقًا بفضاء الأدب¹³ حاولت التّعامل مع هذه المداخل وغلب عليها الاشتغال على الاستعارة التّصوريّة.

11 لعلّ في تفقيح سلطان كوفيتش للطبعة الثّانية من كتابه الاستعارة: مقدّمة إجرائيّة بفصلين أحدهما في السّياق والثّاني في الخطاب، ما يؤكّد هذا الاهتمام المتأخّر بالخطاب عند العرفانيّين من اللّسانيّين وعلماء الدّلالة.

12 يمكن أن نذكر في هذا السّياق:

عبدالله صولة، "أثر نظريّة الطّراز الأصليّة في دراسة المعنى"، حواريّات الجامعة التّونسيّة 45 (2001)، 284-259.

عبدالله صولة، "المقوّلة في نظريّة الطّراز الأصليّة"، حواريّات الجامعة التّونسيّة 46 (2002)، 387-369.

الأزهر الزّناد، نظريّات لسانیّة عرفانيّة (بيروت - الجزائر: الدّار العربيّة للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، 2010).

توفيق قريرة، الشّعريّة العرفانيّة مفاهيم وتطبيقات على نصوص شعريّة قديمة وحديثة (صفاقس: دار نهى للطباعة، 2015).

عبد الإله سليم، بنيات المشابهة في اللّغة العربيّة (مقاربة معرفيّة) (الدّار البيضاء: دار توبقال للنشر، 2001).

محمّد غاليم، التّوليد الدّلالي في البلاغة والمعجم (الدّار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1987).

الحبيب مقدميني، الألم في العربيّة: دراسة لسانیّة إدراكيّة (تونس: دار الكتاب، 2024).

أميرة غنيم، المزج التّصوريّ النظريّة وتطبيقاتها في العربيّة (تونس: مسكلياني للنشر والتّوزيع، 2019).

13 يمكن أن نذكر في هذا السّياق:

عبدالله الحراصي، دراسات في الاستعارة المفهوميّة (نزوى: كتاب نزوى، 2002).

لا يمكن لأحد أن يُنكر الإضافة النوعيّة التي قدّمها اللسانيون، فلهم الفضل في نشر هذه النظريّات والتّعريف بأهمّ مبادئها وإجرائها على مسائل لسانية مختلفة، إلّا أنّ اشتغالهم على الخطابات الأدبيّة لا ينسجم مع مقاصد النّقد الأدبيّ. وعلّة ذلك أنّ أهداف اللّسانيّ غير أهداف النّاقّد الأدبيّ، وطريقة التّعامل مع النظريّة تختلف بين هذا وذاك. وهذا ما يطرح علينا إشكاليّة التّعامل مع المفاهيم بين اللّسانيّ والنّاقّد الأدبيّ.

2.1 في التّعامل مع المفاهيم بين اللّسانيّ والنّاقّد الأدبيّ

نعتقد أنّ إشكالا يطرح عند ترحيل المفاهيم اللّسانية إلى فضاء النّقد الأدبيّ يكمن في عدم تنزيلها في بيئتها (تبيئتها) عند نقلها من مجال إلى آخر. فإذا كانت المباحث اللّسانية تقتضي الاهتمام بالتّفاصيل وبدقائق المسائل النظريّة في تناول الظّاهرة العرفانيّة واللّسانية، وتقصد إلى إثبات النظريّة سواء تعلّق الأمر بنظام اشتغال العقل أو بنظام اشتغال اللّغة، فإنّ إجراءها على الخطابات الأدبيّة، شعريّة كانت أم سرديّة، يستلزم مرونة في التّعامل، وقدرة على تكييفها مع مجالها الجديد، وعدم إنهاك الممارسة النّقديّة بالتّفاصيل والاستدلالات التي يتطلّبها البحث اللّغوي، وتثقل في البحث النّقديّ، حتّى أنّها تُفسد متعة الخطاب الأدبيّ والنّقديّ وتُفتر منهما. فطريقة إجراء المفاهيم في الدّراسات اللّسانية لا ينبغي، في ما أعتقد، أن تكون عينها في تحليل الخطاب الأدبيّ. إنّ مركز الاهتمام ومدار العناية عند النّاقّد الأدبيّ يجب أن يكون، في ما نتصوّر، الخطاب الأدبيّ لا النظريّة اللّسانية أو الأدبيّة، رغم ما توفّره النظريّة من وسائل عمل وآليات تحليل تُمكن من الكشف عن معاني النّص ومواطن إبداعيته وتفرّده. إنّها علاقة تفاعليّة بين المنهج والنّص لكنّ الغاية منها النّص لا النظريّة. فالعديد من البحوث النّقديّة تتحوّل فيها الممارسة النّقديّة إلى استعراض للنظريّات وتشعّباتها واصطلاحاتها فيضيع النّص الأدبيّ وسط هذه الشّبكات المفهوميّة المعقّدة. ولا يعني هذا التّخلّي عن النظريّة أو إهمالها أو تهيميشها، وإنّما المقصود أن تكون النظريّة وآلياتها هي المتحكّم الخفيّ الذي يُبرز النّص ولا يخفيه، ويُظهر مواطن الجمال فيه لا مواطن القدرة فيها. لذلك فالمفاهيم في تصوّرنّا مثل الكائنات الحيّة عندما تُنقل من فضاء إلى فضاء مختلف

عمر بن دحمان، نظريّة الاستعارة التّصوريّة والخطاب الأدبيّ (القاهرة: دار رؤية للنشر والتوزيع، 2015).

تحاول أن تتكيّف مع الفضاء الجديد، فتفقد بعض خصائصها وتنضاف إليها خصائص جديدة تجعلها تحيا وتتكيف لتستوطن البيئة الجديدة ولا تظهر أنّها نشاز خارجة عن سياقها. وهذا ما نقصد إليه بإعادة توطين المفاهيم اللّسانية وتبنيها في مجال النّقد الأدبيّ. ولنضرب مثلاً على هذا الإجراء مسألة "الاستعارة التّصوريّة"، وهي عصب العلاقة بين اللّسانيّات العرفانيّة والنّقد الأدبيّ العرفانيّ. فالمتمأل في المنوالين الأساسيين لنظريّة الاستعارة التّصوريّة "منوال الإسقاط" الذي يعود إلى جورج لايفوف ومارك جونسون، ومنوال "المزج التّصويّ" لجيل فوكونيي ومارك تيرنر، يلاحظ بوضوح أنّ الجهود في الكتابات اللّسانية الأولى نشطت لإثبات فرضيّة والبرهنة عليها. ومفاد الفرضيّة أنّ الاستعارة آليّة أساسيّة من آليات اشتغال الفكر البشريّ، وهي دارجة في خطاباتنا المختلفة نستعملها أحياناً كثيرة دون وعي متنا. وهي، علاوة على ذلك، ليست حكراً على الأدباء والشّعراء حتّى أضحت بتعبير لايفوف وجونسون "ما به نحيا" وما به نفكر. وقد اعتبرت الاستعارة عمليّة إسقاط بين ميدان تصوّري مصدر وميدان تصوّري هدف، أو عمليّة مزج بين فضاءين دخليّين في فضاء مزجيّ واحد، والأمثلة التي اتّخذت وراجت في كتب المؤسّسين وما بعدهم كثيرة. فاستعارة "الحياة رحلة" تقوم على إسقاط خصائص الميدان المصدر "الرحلة" على الميدان الهدف "الحياة"، وهذا الإسقاط بطبعه انتقائيّ يقوم على جملة من التّناسبات بين الميدان المصدر والميدان الهدف.

لكنّا إذا انتقلنا إلى ميدان الأدب يضحى من التّعسف قراءة استعارة "الحياة رحلة" في قصيدة "الضّياع" لأدونيس - مثلاً - وفق هذا الإجراء اللّسانيّ الذي لا يمكن أن ينفذ إلى عمق الاستعارة ومعانيها وجماليّتها:

أضيع، أرمي للضحى وجهي وللغبار
أرميه للجنون
عيناى من عشب ومن حريق
عيناى رايات وراحلون
أضيع أرمي للضحى وجهي وللغبار
أصرخ فليصرخ معي الطريق والغبار
أولد في نهاية الطريق
أصرخ. فليصرخ معي الطّريق والغبار

الله ما أجمل أن يضيع بي وجهي وأن أضيع
ممثلًا بالنار
يا قبر يا نهايتي في أول الربيع

فاستعارة "الحياة رحلة" في هذه القصيدة تحكم انسجام الخطاب وإليها تنشّد معانيه، متضافرة مع استعارات أخرى، ومستويات لغويّة أخرى، فهي لا تشتغل في الخطاب منفردة، ولا يفهمها الذّهن معزولة عن كلّ ما يحيط بها. ففي قصيدة أدونيس على القارئ أن ينفذ إلى العلاقة التي تقيمها استعارة "الحياة رحلة" مع أسطورتَي أوديس والفينيق ومع استعارتي "مهيّار فينيق" و"مهيّار أوديس"، فأدونيس يؤسّط "مهيّار" عندما يحوّلّه طورًا إلى فينيق وطورًا آخر إلى أوديس، وهذه الأسطورة تتمّ عبر الاستعارة بإسقاط خصائص الفينيق وأوديس على مهيّار. وعلى القارئ أن يفهم أنّ الأنا المتلفّظة في النصّ تعود إلى "مهيّار القناع" أو الاستعارة التي تقوم عليها هذه القصيدة وتحكم ديوان "أغاني مهيّار الدمشقي" كاملاً، فتحوّلت الرحلة إلى رحلة أوديسيّة فينيقيّة، محكومة بالتجّدّد والموت والانبعاث. وهي استعارات مركّبة (الشّاعر مهيّار، مهيّار فينيق، الفينيق أوديس، وغيرها). وإلى جانب إدراك الآليّة التي تنظّم هذه الاستعارات في العقل واللّغة يتطلّب الفهم معرفة بالمرجعيات، واستراتيجيات الشّاعر في الجمع بينها وتنظيمها، وحسّاً بصناعة الشّعر وتذوّقه. إنّ الاستعارة في الأدب ليست مجردّ عمليّة إسقاط لميدان مصدر على ميدان هدف، وإن كانت عرفانيّاً كذلك.

2.2 سؤال القراءة والفهم في النّقد الأدبيّ العرفانيّ

إنّ المباحث النّقدية العرفانيّة جميعها الشّعريّ منها والسّرديّ تتأسّس على سؤال أساسيّ هو: كيف نقرأ؟ بمعنى: ما الآليات الذّهنيّة التي تشتغل في عقولنا آن القراءة؟ وهذا السؤال المركزيّ حول مركز الاهتمام من النّصّ منجزاً لغويّاً اهتمت به الشّعريّات السابقة إلى العرفان، عرفان القارئ، بحثاً في الآليات العرفانيّة التي تشتغل آن القراءة وتجعل القارئ يفهم ويؤوّل.

ويرتبط سؤال كيف نقرأ؟ بأسئلة أخرى مثل كيف نفهم؟ كيف نووّل؟ كيف نُعطي معنى للأشياء؟ ما علاقة عرفان الكاتب بعرفان القارئ وبالعرفان الجمعيّ؟ ما الذي يشتغل من آليات عرفانيّة عند تلقّيها الخطاب الأدبيّ؟ وما الذي يجعلنا نفهمه أوّلاً ونسمه بأنّه جميل ومؤثّر ثانياً؟

إنّ مركزيّة القارئ في هذه المباحث هي محاولة للبحث عن المشترك بين البشر في تلقّي الخطابات، والخطاب الأدبيّ خاصّة، لذلك لم تفصل المباحث العرفانيّة بين القارئ المختصّ والقارئ العاديّ، فأقامت جلّ أبحاثها على القارئ العادي، وما يشغل في ذهنه عند قراءة النّصوص بعيداً عن الوعي المختبري¹⁴.

إنّ سؤال الفهم والقراءة ليس سؤالاً جديداً، هو سؤال مركزيّ في الهرمونيطيقا والفينومولوجيا والتأويليّة وتعلّق بآليات التأويل التي تمكّنا من تحليل الخطابات وتفكيكها. ولئن كان سؤالاً متجدداً نعتقد أنّه كامن في كلّ نظريّة، فإنّ حضوره في النّقد الأدبيّ العرفانيّ حضور مختلف يرتبط بطبيعة المباحث العرفانيّة التي تبحث في آليات اشتغال العقل البشريّ. ومن هنا جاء سؤال "كيف نقرأ؟" في النّقد العرفانيّ محاولةً للنظر في العرفان في تعامله مع النّصوص الإبداعية والفنيّة وبحثاً في الآليات التي تيسّر لنا الفهم والقراءة¹⁵. إنّ سؤال كيف نقرأ؟ هو ما أنتج هذه المداخل التي ارتحلت من العلوم العصبيّة والنفسية إلى اللّسانيّات ومنها إلى النّقد الأدبيّ. فالاستعارة التّصوريّة والخطاطة والصّورة والمجال وتوزيع الانتباه وملء الفجوات والمقولة والأيقونيّة ووجهة النّظر وغيرها، هي آليات بها نفهم العالم ونفهم اللّغة ونفهم الخطابات الأدبيّة ونحلّها¹⁶.

14 سعى العرفانيّون في تجاربهم المخبريّة على القارئ العادي إلى تجنّب وعي القارئ بأنّه يخضع للاختبار، لأنّ هذا الوعي يمكن أن يُغيّر النتائج المتوصّل إليها. وأشاروا هنا إلى ما يُسمّى مفارقة المراقب (Observer's Paradox). وقد ابتدع العرفانيّون طرقاً مختلفة لتجنّب مثل هذه النتائج مستفيدين من طرائق اشتغال علماء الاجتماع خاصّة. انظر لمزيد التّفصيل: محمّد الصّالح البوعمراني، الأسلوبيّة العرفانيّة والانفعالات الشعريّة (تونس: الدّار التّونسيّة للكتاب، 2023)، 49-51.

15 لذلك اقتضت الإجابة عن هذا السّؤال دراسات مخبريّة ترصد بآليات مختلفة، آلات التّصوير المغناطيسيّ للدّماغ، والإحصائيّات، والمراقبة الآنيّة، وغيرها، وتفاعلات القراء، مهما كان صنفهم، وآليات اشتغال أدمغتهم وعقولهم عند القراءة.

16 من أهمّ هؤلاء الأعلام في الأسلوبيّة العرفانيّة والسّرديّات العرفانيّة نذكر بيتر ستوكوال وإيلان سيمينو وإرنستين لاهاي وديفيد هرمان:

Peter Stockwell, *Texture A Cognitive Aesthetics of Reading* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009).

Peter Stockwell, "Cognitive stylistics," in Jones Rodney, *The Routledge Handbook of Language and Creativity* (London: Routledge, 2015).

Elene Semino and Jonathan Culpeper, *Cognitive Stylistics Language and cognition in text analysis* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002).

Ernestine Lahey, "Stylistics and Text World Theory," in Michael Burke (Ed.), *The Routledge Handbook of Stylistics* (London: Routledge, 2014).

3.2 النقد الأدبي العرفاني وإشكالية الاختصاص

يطرح المهتمون بالسرديات العرفانية والشعرية العرفانية سؤالاً مهماً يمثل نقطة خلافية أساسية عليها تُبنى تصوّراتهم لهذا المبحث، هذا السؤال نوجزه كالآتي: إلى أيّ فروع المعرفة يمكن نسبة السرديات العرفانية أو الشعرية العرفانية؟ هل هي مباحث تنتمي إلى النقد الأدبي، إلى السرديات أو الشعريات عمومًا، وتمثل أحد فروعها أم تنتمي إلى حقل المباحث العرفانية وتمثل أحد تفرعاتها؟

ليست الإجابة عن هذا السؤال بسيطة، لأنّ استيعاباتها مهمة تتعلق بشعرية هذه المباحث بصورة عامّة ونجاعة وجودها في حقل الدراسات الأدبية. فالعديد من علماء السرد والباحثين في الشعرية يتبرّؤون من انتماء هذه المباحث إلى فضاء النقد الأدبي، ولهم في ذلك حجج وبراهين، وينسبون في المقابل إلى حقل العلوم العرفانية، ولا يعتقدون أنّها يمكن أن تقدم الإضافة المرجوة إلى النقد الأدبي.¹⁷

وتتأتى أهمية هذه الإشكالية في أنّ المباحث التي نتحدّث عنها تقع بين طرفين: دراسة العقل والدماغ وآليات اشتغالهما، من جهة، ودراسة النصوص الأدبية وآليات بنائها وطرائق فهمها، من جهة أخرى. فهي تسير - جيئة وذهاباً - بين هذه التخصصات لذلك نتحدّث عنها باعتبارها من التخصصات البينية التي تقع في مفترق معارف وعلوم مختلفة.¹⁸

لكنّا نعتقد - على غرار العديد من الباحثين - أنّ هذه الإشكالية مفتعلة في جانب كبير منها، فالدراسات العرفانية المهمة بدراسة الدماغ وأجهزته العصبية والعقل وآليات اشتغاله قد تمثّل لها دراسة الأدب فضاء يمكنها من الكشف عن أسرار جديدة في عالم

David Herman, "Histories of Narrative Theory: A Genealogy of Early Developments," in James Phelan and Peter J. Rabinowitz (Eds.), *A Companion to Narrative Theory* (Oxford: Blackwell Publishing, 2005), 19-35.

David Herman, *Narratology beyond the Human Storytelling and Animal Life* (Oxford: Oxford University Press 2018).

17 انظر انتقادات ماري لور ريان في هذا المجال: Marie-Laure Ryan, « Narratologie et sciences cognitives: une relation problématique, » *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 28 | 2015, mis en ligne le 29 octobre 2015, consulté le 05 février 2023. (1-23).

URL: <http://journals.openedition.org/narratologie/7171>.

18 محمد الصالح البوعمراني، "العرفانيات تخصصاً بينياً"، في محمد الصالح البوعمراني (إشراف)، *التخصصات البينية وتحليل الخطاب الأدبي* (تونس: المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بقفصة، 2018).

الدماغ والعقل. وفي الآن نفسه، يمكن لميدان النقد الأدبي أن يستفيد من المنجزات العلمية في ميدان العلوم العرفانية ويعرض عليه آليات جديدة لاكتشاف خصوصيات الخطابات الأدبية وأثرها فينا وطريقة تعاملنا معها.

إنّ النّظر إلى العلوم اليوم باعتبارها جُزراً مفصولة، بعيد بعضها عن بعض، لم يعد مطروحاً، ويمكن لتقاطع المعارف وتداخلها أنّ يشكل عامل إضافة لكلّ تخصص. لذلك نتحدث اليوم عن عصر التّخصّصات البينية أو البينيّات. يقول بيتر ستوكول: "يُنظر إلى الشّعريّة العرفانيّة على أنّها تخصّص بينيّ (استيراد أساليب حقل إلى آخر)، ومتعدد التّخصّصات (عبور الحدود المنهجية للعديد من المجالات)، وعابرة للتّخصّصات (تكييف مبادئ العديد من التّخصّصات المختلفة وإنتاج مزيج جديد فريد من نوعه). ويمكنها في الكثير من الأحيان أن تتقاطع مع مقولات تخصّصات تقليديّة بشكل مدهش للغاية بحيث قد تبدو للوهلة الأولى غير مبدئية. ومع ذلك، تميل الأنشطة الثّورية دائماً إلى أن تبدو فرضوية إلى حدّ ما في البداية، حتى تضحي هي النموذج"¹⁹.

Peter Stockwell, "The cognitive poetics of literary resonance," *Language and Cognition*, 1-1 19 (2009), 25-44.

ونشير إلى "أنّ مصطلح التّخصّصات البينية *interdisciplinarité* يتداخل مع مصطلحات قريبة منه ومتقاطعة معه مثل تعدّدية الاختصاص *pluridisciplinarité* ويتعلّق هذا المبحث بتناول الموضوع الواحد أو الظّاهرة الواحدة من خلال أكثر من اختصاص، فينظر إليه من زوايا مختلفة باختلاف المنطلقات. فقد تتناول الخطاب السّياسي من وجهة نظر تاريخيّة، وقد تتناوله من وجهة نظر أسلوبيّة، وقد يدرس من زاوية علم الاجتماع إلى غير ذلك. ولكلّ مقارنة أدواتها التي تقارب من خلالها هذا الخطاب. ويتداخل أيضاً مع مصطلح العابر للتّخصص *transdisciplinarité* بمعنى أنّ العلم أو المنهج يمكن أن يقارب أكثر من موضوع في اختصاصات مختلفة. ومن داخل التّخصّص قد تهتمّ التّخصّصات البينية بالعلاقات الدّاخلية بين العناصر في التّخصّص ذاته، أو في الحقل العام لذلك التّخصّص. وقد يتداخل كذلك مع تعدّد التّخصّصات *Multidisciplinarité*، وما بعد التّخصّص *Postdisciplinarité*. وبالرغم من الاختلافات بين هذه المصطلحات فالأمر لا يخلو من تداخل بينها حدا جعل البعض يعدّها من المترادفات". انظر محمّد الصّالح البوعمراني، التّخصّصات البينيّة وتحليل الخطاب الأدبي، 8.

3 نموذجان من النقد العرفاني: السرديات والأسلوبية / الشعرية

نقدم في هذا القسم الثاني من المقال أهمّ فرعين في النقد الأدبي العرفاني، السرديات العرفانية والشعرية أو الأسلوبية العرفانية، لنبين وجوه استفادتهما من اللسانيات العرفانية وكيفية تعاملهما مع المداخل اللسانية العرفانية عموماً.

3.1 السرديات العرفانية ومرجعياتها اللسانية

تري مونيكافلوردينيك أنّ السرديات العرفانية نشأت في تقاطع منعطفين مهمين أسهما في تغيير النظرة إلى السرديات عامة وسم الأول بالمنعطف السرد²⁰ وتمثل في تعميم مصطلح السرد ليشمل ميادين مختلفة. فامتدّ السرد إلى الخطابات القانونية والطبية والنفسية والاقتصادية والثقافية وغيرها، ولم يعد محصوراً في الخطابات الإبداعية الأدبية. ووسم الثاني بالمنعطف العرفاني²¹ وتمثل في التطورات المتسارعة للعلوم العرفانية وإنجازاتها في ما يتعلق بنظام اشتغال الدماغ البشري وتشكل العقل وآليات التفكير.²² وقد نشأت السرديات العرفانية، في تقاطعات هذه المعارف، مبحثاً بينياً مشيراً للجدل. وتزامن هذان المنعطفان مع منعطف آخر تحدّث عنه سوزان ستانفورد فريدمان في مقالها "نحو منعطف عابر للأوطان في نظرية السرد"²³ وسمته بـ"منعطف البيّنات" أو

Narrative Turn. 20

Cognitive Turn. 21

Monika Fludernik, "Histories of Narrative Theory (II): From Structuralism to the Present," in James Phelan and Peter J. Rabinowitz (eds.), *A Companion to Narrative Theory* (Oxford: Blackwell Publishing, 2005), 36–59. 22

Susan Stanford Friedman, "Towards a Transnational Turn in Narrative Theory: Literary Narratives, Traveling Tropes, and the Case of Virginia Woolf and the Tagores," *Narrative* 19.1 (2011), 1–32. <https://www.jstor.org/stable/41289284>. 23

تحدّث سوزان ستانفورد فريدمان عن منعطف جديد في الدراسات السردية تسميه بالمنعطف العابر للأوطان أو العابر للحدود والعابر للثقافات. ودعت إلى تقويض المركزية الأوروبية والانفتاح على الثقافات الأخرى التي أسهمت في بناء سرديات مختلفة متعددة متنوعة في العالم. وتعتبر أنّ هذه النظرة أسهمت في إشعاعها النظرية البنوية التي اعتقدت أنّ بالإمكان دراسة جميع أشكال السرد في العالم وتحليلها عن طريق مجموعة من القواعد العامة. فزادت بهذه النظرة الشمولية في تركيز دكتاتورية المركز. وهي ترى أيضاً أنّ النظريات العرفانية المختلفة تدعّم هذا التوجه الشمولي بالبحث في هذا المشترك الذي يميّز البشر وينفي الخصوصية والتفرد.

”منعطف الدّراسات البيّنة“ الذي حدّدته بداية التّسعينات، وفي سياقه نشأت المباحث النّقديّة العرفانيّة عامّة.

كيف نقرأ السّرد؟ ما الآليات التي تشغل في ذهن القارئ أن قراءة نصّ سرديّ؟ وهل السّرد عمل طارئ على الدّهن أم يمثل إحدى آلياته الأساسيّة؟ هل السّرديّات العرفانيّة بحث في العقل أم هي بحث في التّجليات السّيميائية للسّرد؟ كيف يمكن أن تستفيد السّرديّات من العلوم العرفانيّة؟ وكيف يمكن أن تستفيد دراسة العقل البشريّ من السّرد؟ هل تمثّل السّرديّات العرفانيّة طفرة نوعيّة وثورة كوبرنيكيّة في تاريخ السّرديّات أم يتعدّر الحديث عن قطيعة إبستمولوجيّة؟ هل أثبتت الدّراسات المخبريّة جدواها في مقاربات السّرد العرفانيّة؟ كيف نطبّق هذه المعارف التي توفرها العلوم العرفانيّة المختلفة في دراسة نصّ سرديّ؟ هل يمكن أن يمثّل السّرد آلية في التّفكير ينظّم فكرنا وتجربتنا أم هو مجرد ترف فكريّ؟ كيف يشكّل السّرد هويّتنا ويؤسّس وجودنا وبيني ذواتنا؟ تمثّل هذه الأسئلة محاور اهتمام السّرديّات العرفانيّة، وترتدّ في الأخير إلى سؤال مركزيّ يمثّل قطب الدّراسات العرفانيّة ومدار بحث علومها، وهو كيف نفكر؟

لذلك تستفيد السّرديّات العرفانيّة وهي تبني مناويلها من العلوم العرفانيّة الأخرى المتعلّقة بها خاصّة علم الأعصاب وعلم تشريح الدّماغ وعلم النّفس العرفانيّ واللّسانيّات العرفانيّة والذكاء الاصطناعيّ وغيرها ممّا يمثّل موارد أساسيّة تجعل هذا المبحث متطوّرًا ومتحوّلًا انطلاقًا من الكشوفات الجديدة التي تقدّمها.

يمكن أن نتحدّث عن فكرة أساسيّة عليها مدار السّرديّات العرفانيّة مفادها أنّ عقولنا عقول سرديّة، بمعنى أنّ السّرد لم يعد في هذا التّصور مجرد إنجاز لغويّ يحترفه حدّاق السّرد ومبدعه في كلّ الثقافات الشّفويّة والكتايبية والرّقمية، وهو ليس ترفًا يمكننا الاستغناء عنه. فالأمر أعمق ممّا نتصوّر. إنّ السّرد هو ما به نفكر وما به نحيا ونعيش. ولا علاقة لهذه المقولة بالمتداول من خطابات علماء السّرد عن قديم نشاط السّرد قديم الإنسان وأنّنا نمارسه بشكل يوميّ، بل إنّ تفكيرنا في حدّ ذاته مبنيّ سرديًا. فنحن ننظّم العالم ونصنّف الموجودات ونعامل مع الأحداث والكائنات تعاملًا سرديًا لا واعيًا يحكم تفكيرنا ونظام اشتغال عقولنا فنفكر بالسّرد في تعاملنا مع أيّ حدث مهما كان بسيطًا وعفويًا.

إنّ لعقولنا القدرة على بناء مسارات سرديّة مفترضة تسمح لها بتحديد الأهداف واختيار البدايات والنّهائيات وبناء منطق لتسلسل الأحداث. ففي كلّ لحظة تبني عقول الأفراد الحكايات، وتنشئ القصص، وتضع الفرضيّات والمسارات والنّهائيات، فتحوّل

كلّ شيء إلى سرد. وبما أننا نفكر بالسرد وننظم الوجود بالسرد، فإننا نحيا ونعيش بالسرد، ولا نملك منه فكاكًا.

ماذا يفعل العقل في نشاطه الذي لا ينتهي وهو يبنى الحكايات؟ إنّه يملأ الفجوات السردية ويُملِّقُ الأشياء والشّخص والحدّات، ويبنى الخطاطات، ويُسقط عوالم على أخرى، ويفهم ما لا يُعرف بما يُعرف، ويلجأ إلى مخزون الذاكرة ليساعده على التّوقع والاستدلال والاستنتاج. إنّه بهذه الآليات - التي تشتغل دون وعي منه ودون برمجة مسبقة - يبنى العالم من حوله بناءً سرديًا. إنّنا نعيش في الحكاية وبالحكاية ولا نخرج منها إلّا إلى حكاية أخرى، فلا تنتهي الحكاية إلّا عندما تموت آخر خلايا الدّماغ. بل إنّ الإنسان بنى حتّى بعد الموت لهذا العالم المجهول حكايات ومسارات سردية لأنّ عقولنا لا تتصوّر وجودنا خارج حكاية.

إنّ عقلنا السّرديّ تطوّر منذ نشأة الإنسان العاقل مرّ بمراحل مختلفة أثّرت الحوامل السّردية في كلّ مرحلة في تحديد خصائصه وآليات اشتغاله. ولعلّ أهمّ هذه المراحل العقل السّرديّ الكتابيّ والعقل السّرديّ الشّفويّ والعقل السّرديّ الرّقميّ. ولا يتعلّق الأمر بحوامل السرد، بل بتغيير هذه الحوامل لطريقتنا في التّفكير وأثرها في عقولنا، بل في أدمغتنا وأجهزتها العصبيّة.

وتوفّر لنا العلوم العرفانيّة مداخل مهمّة لقراءة الخطابات السّردية والشّعريّة مهما كان تصنيفها الأجناسيّ، مثل تركيز الانتباه، وزاوية النّظر، والرّؤية والإدراك، والاستعارة، والخطاطة السّردية، والأيقونيّة، وملء الفجوات، والذاكرة، والصّورة والمجال، والإسقاط، والانفعالات، والعلاقة بين الحكاية والخطاب، والسّيناريوهات، والاستدلال، والنّماذج العرفانيّة المؤمثلة، أو النّماذج الثقافيّة، والتّشويق والعرفان، والمقولة وغيرها من المداخل التي تشتغل في ذهن القارئ وتساعد على الفهم والتصنيف والانفعال.

إنّ المتأمل في هذه المداخل يجد أنّ في ما وفّره مناهج النقد قبل العرفانيّة، كلاسيكيّة وما بعد كلاسيكيّة،²⁴ من آليات ومفاهيم يمكن أن يمثّل مخزوننا معرفيًا تستفيد منه

24 يعود تصنيف السّرديات إلى سرديات كلاسيكيّة وسرديات ما بعد كلاسيكيّة إلى ديفيد هرمان: David Herman, "Histories of Narrative Theory: A Genealogy of Early Developments," in James Phelan and Peter J. Rabinowitz (eds.), *A Companion to Narrative Theory* (Oxford: Blackwell Publishing, 2005), 19-35.

وتندرج في إطار السّرديات ما بعد الكلاسيكيّة فروع مختلفة مثل: السّرديات العرفانيّة، وسرديات الخوارق، والسّرديات الطّبيعيّة، والسّرديات النّسوية، والسّرديات الثقافيّة، والسّرديات ما بعد

السرديات العرفانية بإدراجها في سياقها المعرفي، مثل وجهة النظر في الدراسات البنيوية وما بعد البنيوية، وملء الفراغات في نظرية التلقي، والتناص والحوارية وتعدد الأصوات. فلنا اليوم أن ندوب المعارف السابقة في نظريات النقد الأدبي العرفاني ونعيد إنتاجها داخل تصورات العلوم العرفانية واكتشافاتها في ميدان العقل واللغة والوجود عامة.

فالمخطاطة²⁵ مثلاً مفهوم انتقل إلى السرديات العرفانية من مجال الدراسات اللسانية. فقد سعى اللسانيون إلى البرهنة على أن المخطاطة باعتبارها بنية ذهنية عالية التجريد تحكم اشتغال اللغة في كل مستوياتها، المستوى المغلق والمستوى المفتوح، وظفت في مجال الدراسات السردية والأدبية عموماً لتشتغل في مستوى الخطاب. فطالما مثلاً بنى منوالاً لسانياً أسس فيه لمخطاطة القوة بوصفها مخطاطة تنظم بُنى اللغة المختلفة معجماً ونحواً، وأجرى ذلك على مسائل لغوية مختلفة، كالجعلية والأعمال اللغوية والمعجم. ووظفت، في دراسة الخطاب السردية سواء في بنيته الكلية أم في بناء الصغرى أم الفرعية، مخطاطات داخلية تحكم مسار الأحداث والعلاقات بين الشخصيات وأساليب القول، ولا تمثل المخطاطة شكلاً مفرغاً من المعنى، بل هي المعنى ذاته، وعلى المؤول أن يتبينه لينفذ إلى أسرار العمل الأدبي ودلالاته الظاهرة والضمنية.

وقامت وجهة النظر، بوصفها مدخلاً سردياً أساسياً، على مفهوم الجسدنة والإدراك وما يتعلّق بهما من مفاهيم النسيبة وزاوية النظر ومسافة الإدراك وغيرها من القضايا التي تربط أجسادنا بالعالم، وترتبط لغتنا بوجودنا المتجسّد في العالم. ويخضع فهمنا لمخطابتنا السردية لنفس منطق إدراكنا للعالم وتمثّلنا له. وقد وظفت السرديات العرفانية هذه المرجعيّات واستفادت من إنجازات السرديات قبلها وخاصة ما أنجزه البنيويون.

3.2 الشعريّة/ الأسلوبية العرفانية وآلياتها اللسانية

يتداخل في هذا الحقل المعرفي البحث في العرفان البشري وآليات اشتغاله من جهة، واللغة الطبيعية وآليات عملها انطلاقاً من هذه الآليات العرفانية من جهة أخرى. ويبدو أن

الكولونيالية، والسرديات التلقظية، والسرديات المقارنة، وغيرها، في حين تندرج في إطار السرديات الكلاسيكية السرديات البنيوية بمختلف توجهاتها ومناويلها.

25 تشير إلى أن مفهوم المخطاطة سابق للدراسات العرفانية، وأنه يعود إلى كانط واستثمره يونغ وجيلبار ديران وغيرهما. انظر:

Francisco Santibáñez, "The Object Image-Schema and Other Dependent Schemas," *Atlantis* XXIV, 2 (2002), 183-201.

الشعرية / الأسلوبية²⁶ العرفانية ولّت وجهها، عكس الأساليب التقليدية التي اهتمت بالنصّ ومكوناته اللغوية انطلاقاً من مفاهيم العدول بأشكاله المختلفة والإطناب والاختيار وغيرها، صوب القارئ أو عرفان القارئ باعتباره موضوع بحثها. لكنّ النصّ وكتبه لم يغيبا عن اهتماماتها فهما حاضران في تمثّل القارئ لهما في عملية التلقّي والفهم. إن هدف النقد الأدبيّ العرفانيّ في منظور ستكول وغاياته هو "وصف القراءات" أي وصف تفاعل القارئ، بما يمتلكه من قدرات ذهنية اشتغلت آن القراءة ومكنته من الفهم، مع النصّ الأدبيّ بمرجعياته المختلفة ومنها العمليات العرفانية التي اشتغلت في ذهن الكاتب آن إنتاجه للنصّ.

وتتفرّع الأسلوبية العرفانية إلى نظريات فرعية مثل نظرية الاستعارة التصويرية، ونظرية الخطاطة، ونظرية الفضاءات الذهنية، ونظرية عالم النصّ.²⁷ ولم يقتصر عمل الشعرية/ الأسلوبية العرفانية على جنس أدبيّ دون آخر، فاهتماماتها انصبّت على النصوص الإبداعية بصرف النظر عن جنسها الأدبيّ، ومهدت لظهور السرديات العرفانية.²⁸

26 يتداخل مصطلحا الشعرية والأسلوبية في استعمالات العرفانيين من المتخصصين في هذا المجال والمهتمين به. فهما في أحيان كثيرة من المترادفات في الاستعمال يعوّض الواحد منهما الآخر. راجع: Ghada Muhammad Ahmad, "On Cognitive Stylistics," Helwane University, https://www.academia.edu/37511454/On_Cognitive_Stylistics,1.

وأحياناً أخرى تكون بينهما فروق عند بعض النقاد. ولعلّ من أهمّ هذه الفروق أنّ الأسلوبية أُنْعِمَ إلى الإجرائي ومعالجة النصوص والاختبارات من الشعرية التي تهتم برسم الضوابط النظرية الكبرى. وقد ذهب بيتر ستكول إلى أنّ ميل الدراسات الشعرية العرفانية في أواخر القرن العشرين إلى التطبيق الإجرائي على النصوص غلب استعمال مصطلح الأسلوبية على هذا التوجّه. راجع:

Peter Stockwell, "Cognitive stylistics," in Rodney Jones, *The Routledge Handbook of Language and Creativity* (London: Routledge, 2015), 235.

لكنّ الباحثين في الغالب يستعملون المصطلحين بمفهوم واحد.

27 يبدو أنّ نظرية عالم النصّ هي الأكثر ارتباطاً بالأسلوبية العرفانية. فروادها والمشتغلون بها تمكّنوا من تطوير المقاربات العرفانية للأدب بشكل كبير، واستطاعوا استيعاب النظريات الأخرى في كنفها، وأجروا بحثاً مختلفة في قضايا فرعية واختبروا النظرية في مختبرات البحث وعلى أجناس أدبية متعدّدة.

28 اهتمّ بول ويرث (Paul Werth)، منشئ "نظرية عالم النصّ" (Text World Theory)، وهي أحد فروع "الأسلوبية العرفانية" بالنصوص السردية على وجه الخصوص، وكذلك فعل معظم تلاميذه من بعده. راجع مثلاً:

تتأسس الأسلوبية العرفانية على مرجعيات مختلفة منها ما يعود إلى دائرة العلوم العرفانية كعلم الأعصاب وعلم تشريح الدماغ وعلم النفس العرفاني والأنثروبولوجيا العرفانية والذكاء الاصطناعي والسيرنيتقا وغيرها من الحقول المعرفية المندرجة في إطار العلوم العرفانية، ومنها ما يخرج عن الدائرة العرفانية ليمتد إلى نظريات النقد الأدبي ومناهجه السابقة للعرفانيات والمزامنة لها، فلا ينكر العرفانيون استفادتهم من نظريات الأدب قبلهم وخاصة نظريات التلقي في مجال اهتمامهم بالقارئ والنظريات النبوية خاصة في مجال الدراسات السردية. فهم لا يدعون القطيعة الكلية مع المعارف قبلهم، بل يدعون بكل وضوح إلى إعادة إدماج العديد من المعارف السابقة في إطار التصور العرفاني، وهذا ما يجعلنا نستشعر في العديد من الأحيان أن هناك إعادة إنتاج لمفاهيم تقليدية في إطار إبستيمي جديد، مما يعطي هذه المفاهيم روحا جديدة في النسق المعرفي الجديد الذي أدرجت فيه.

وقد اهتمت الأسلوبية العرفانية بالقارئ العادي. والاهتمام بالقارئ، مثلما أسلفنا، ليس بالأمر الجديد في المباحث الأدبية، فقد تعددت تصنيفات القارئ وأنواعه قبل العرفانيين من الشعريين وعلماء السرد: القارئ النموذج، والقارئ الافتراضي، والقارئ الضمني، والقارئ الخبير، والقارئ الجامع، والقارئ الملتزم، والقارئ التاريخي تمثيلاً لا حصرًا. وكلّ هذه التسميات كانت تبحث في الواقع عن قارئ قادر على فهم مقاصد الكاتب واكتشاف خبايا خطابه، حتى إن القارئ الذي يصنعه الكاتب في ذهنه ويتصوره قارئاً لنصّه الإبداعي يصعب أن يتحقق فعلياً في أرض الواقع. ولم يكن القارئ العادي في كلّ هذا يحظى باهتمام نقاد الأدب ولا باهتمام الكتاب إلا من زاوية الانتشار والشهرة والتسويق، فالكاتب والتّأقّد أيضاً يسعيان إلى قارئ يُجسّر تلك الهوة بين مقاصد الكاتب وفهم القارئ سريعاً. إنّه قارئ قادر على معرفة مقاصد الكاتب من خلال بُنى اللغة وأساليبها، فلماذا الاهتمام بالقارئ العادي عند العرفانيين بالرغم من أن هذا الهدف الذي تحدّثنا عنه لم يغيب عنهم؟

Ernestine Lahey, "Stylistics and Text World Theory," in Michael Burke (ed.), *The Routledge Handbook of Stylistics* (London: Routledge, 2014).

Elene Semino and Jonathan Culpeper, *Cognitive Stylistics Language and cognition in text analysis* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002).

Peter Stockwell, *Texture A Cognitive Aesthetics of Reading* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009).

إنّ هذا الاهتمام مرده إلى أنّ العرفانيين من الأسلوبيين وعلماء السرد يبحثون عن هذا المشترك الذي يمتلكه الناس جميعاً وهو أعدل الأشياء قسمة بينهم، ويتمثل في الآليات الذهنية التي تشتغل وفقها عقولنا. وهي آليات يشترك فيها الجنس البشري وتحكم عمل الدماغ في حد ذاته. لذلك سعى العرفانيون إلى جعل اختباراتهم على القارئ العادي بحثاً عن هذه العمليات الذهنية البسيطة غير الواعية التي تحدث في عقولنا عندما نقرأ ونفهم ونؤوّل، وعندما نبدع كذلك، إذ لا وجود لمملكة ذهنية خاصة بالإبداع أو لعضو في أدمغتنا يميّز المبدعين عن غيرهم، ويمكن أن نبرّر به اختلافهم وتمييزهم.

ويتعلّق هذا التصوّر بمبدأ آخر يمثل إحدى ركائز نظريّاتهم ومفاده ألاّ فرق بين العقل العاديّ والعقل الأدبيّ²⁹، فنحن نستعمل الآليات العرفانيّة نفسها في تفكيرنا وفي فهمنا للأشياء وللعالم وللنصوص الإبداعية وغير الإبداعية. لهذا قد لا يختلف فهم الأدب عن أيّ نشاط جسديّ أو فكريّ نقوم به.

ومن هنا فإنّ العرفانيين أزالوا الحواجز بين فهمنا للوجود وللأشياء من حولنا وفهمنا للنصوص والأفكار الفلسفية الكبرى. فنحن كائنات طبيعيّة وجميع ما نقوم به، بما في ذلك إبداعنا الفنيّة الكبرى، لا يخرج عن هذه القدرات الطبيعيّة التي نتقاسمها.

وهذا ما أدّى إلى القول بالاسترسال بين لغة الأدب واللغة العادية بما أنّ العقل الذي أنتجهما واحد والآليات الذهنية التي تشتغل هنا تشتغل هناك. وسقطت انطلاقاً من هذه التصورات تلك الثنائيات التقليديّة، الفكر/الجسد، والعقلاني/الانفعالي، والشكل/الوظيفة، والحرفي/الاستعاري، والواقعي/الخيالي، وهلم جرا.

فمفهوم "الصورة والمجال" مثلاً انتقل من مجال علم النفس الجشطلتي إلى اللسانيّات العرفانيّة ووظّف في دراسة المعجم والنحو مثلما فعل طالمي في منواله،³⁰ واستجلبته الأسلوبية العرفانيّة من فضاءه النفسيّ واللّسانيّ لتستثمره في دراسة مستويات مختلفة من الخطاب الشعريّ والنثري. إذ يمكن دراسة الإيقاع من زاوية الصورة والمجال،³¹ فيخضع لثنائية البارز والخلفي أو البارز والأقل بروزاً.

Mark Turner, *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language* (Oxford: Oxford University Press, 1996). 29

Leonard Talmy, *Toward a Cognitive Semantics*, Vol. 1 (Cambridge: MIT Press, 2000). 30

توفيق قريّة، الشعريّة العرفانيّة مفاهيم وتطبيقات على نصوص شعريّة قديمة وحديثة (صفاقس: دار نهى للطباعة، 2015). 31

لكنّ النّاقّد الأدبيّ يتجاوز مستوى رصد الظاهرة، وتعامل عقل القارئ العادي معها، ليؤوّل أبعادها الجماليّة والدّلاليّة وأوجه تضافرها مع مستويات خطّابيّة أخرى. وهنا نحتاج إلى ما يسميه ريفاتير بالقارئ الجامع³²، وهو في الواقع النّاقّد الذي يقوم بجمع استجابات القراء وتحليلها وتأوّلها. ومن هنا يبدو القارئ العادي واختبار استجاباته مدخلاً إلى معرفة الآليات العرفانيّة المشتركة التي تفسّر تفاعلنا مع النّصوص فهما وقراءة، ومادّة لممارسة القراءة النّقديّة التي يضطلع بها "القارئ الخبير".

3.3 تحدّيات النّقّد الأدبيّ العرفانيّ

وبقطع النظر عن هذين النموذجين اللذين قدّمناهما فإنّ النّقّد الأدبيّ العرفانيّ يواجه بصورة عامّة جُملة من التّحديات من أهمّها:

أولاً: إشكاليّة موضوع بحث النّقّد الأدبيّ العرفانيّ في حدّ ذاته، هل هو الأدب، كما كان شأن أغلب مناهج النّقّد الأدبيّ عبر التّاريخ مهما كان مقدار اهتمامها بالنّصوص في ذاتها أو من خلال ما يحفّ بها من سياقات مختلفة، أم أن موضوع النّقّد الأدبيّ العرفانيّ هو القارئ؟

ثانياً: الخشية من هيمنة البحث في آليات المعالجة على البحث في النّصّ الأدبيّ ذاته، بما أنّ العرفانيّات الأدبيّة تسعى إلى معرفة الآليات العرفانيّة التي تجعلنا نفهم، أو التي تشغل أن قراءتنا ومحاولتنا الفهم، فهل النّقّد الأدبيّ العرفانيّ بحث في خصائص الأدب ذاته أم في ما به نفهم الأدب ونعالجه؟

ثالثاً: البحث في العقل هو بحث في المشترك بين جميع القراء، ولعل هذا ما قد يشكّل خطراً على الخصوصيّة سواء في الإبداع أو في القراءة. فما الذي يميّز القارئ "المبدع" "الخبير" "الذّواق" عن القارئ العاديّ؟ كيف نميّز بين النّصّ الأدبيّ الخارق الفدّ والنّصوص العاديّة مادامت آليات المعالجة هي نفسها؟

رابعاً: وجّهت سوزان ستانفورد فريدمان انتقاداً إلى العلوم العرفانيّة بصورة عامّة فاعتبرتها من المباحث الشّموليّة الكليانيّة مثل البنيويّة تسعى إلى البحث عن المشترك والمتقاسم والنّمطي بين جميع البشر، فساوت بذلك بين الانفعالات المختلفة والإبداعات

المختلفة، وهمشت التعدّد والاختلاف والتّمايز الذي يسمّ الجنس البشريّ. فالعرفانيّات "عالمية" جديدة لا تلقي بالاً للتجذّر الثقافيّ والجغرافيّ ودوره في إنتاج أشكال سردية وثقافية مختلفة. إنّها رؤية تسعى إلى أن تكون شمولية وتنفي المختلف المغاير.³³ ويربك سؤال ريتشارد إي. نسيبت في كتابه "جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف؟ ولماذا؟"، جميع هذه التّصورات ويجعلها محلّ نظر وتساؤل: "ماذا لو كانت طبيعة الفكر ليست واحدة في كلّ العالم؟"³⁴ فمعظم الاختبارات تُجرى على عينات غربية ومنها يقع تعميم النتائج، فماذا لو أُجريت هذه الاختبارات على عينات من ثقافات مختلفة أتراها تصل إلى التّائج نفسها؟

خامساً: هل يمكن الحديث عن مناويل عرفانية واضحة لمقاربة الخطابات الأدبية كتلك المناويل البنيوية والسيّميائية مثلاً أم نحن بإزاء مداخل واجتهادات فردية لم تبلور بعد في مناويل ولم تتشكّل تشكلاً نهائياً؟

ولا تمثّل هذه الاستفسارات والتّحديات، في الواقع، عائقا أمام تقدّم البحوث الأدبية العرفانية في مختلف تخصصاتها، بل هي حوافز للبحث عن إجابات مقنعة تحصّن هذه الرؤية وتدفع بها إلى الأمام. وبعيدا عن كلّ نقطة من النقاط السابقة التي يجد لها العرفانيّون إجابات ويجادلون أصحابها في كتاباتهم، فإنّ الممارسة الإجرائية أثبتت وتُثبت نجاعة هذه المداخل وطرافتها في قراءة الأدب وفهمه وتحليله. فمداخل مثل الاستعارات والأطر والخطاطات والمناويل الذهنية والسيناريوهات والمزج التّصوريّ والفضاءات الذهنية والمقولة وعالم النصّ وعالم الخطاب والذاكرة والخلفيات والصّورة والمجال والبروز والخفاء وسدّ الفجوات وبناء الاستدلالات تمثيلا لا حصرا يمكن أن تُقدّم مقاربات جديدة وطريقة إلى حقل الدّراسات الأدبية، وتساعد، مقابل ذلك، في الكشف عن المزيد من آليات اشتغال أدمغتنا وعقولنا.

إنّ اهتمام العرفانيين من نقاد الأدب، أسلوبيين وشعريين وعلماء سرد، بالعلوم العرفانية واستفادتهم من منجزاتها لم يحجب عنهم العناية بالجماليّات والدّوق والانفعالات، والبحث عن الخصوصية والتّفرد والتّمايز في دائرة المشترك والعام.

Susan Stanford Friedman, "Towards a Transnational Turn in Narrative Theory: Literary Narratives, Traveling Tropes, and the Case of Virginia Woolf and the Tagores," *Narrative* 19.1 (2011), 1-32. <https://www.jstor.org/stable/41289284>. 33

Richard E. Nisbett وكتابه: إي. نسيبت، ريتشارد، جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف؟ ولماذا؟، ترجمة شوقي جلال (القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2014)، 231. 34

إنّ النّقد الأدبيّ العرفانيّ قادر على تحقيق نقلة نوعيّة في مجال الدّراسات الأدبيّة بفتح ذراعيه ومدّ يديه في اتّجاهين: أولهما اتّجاه دائرة العلوم العرفانيّة المختلفة وما تحقّقه من فتوحات وإنجازات يوميّة في مختلف فروعها، وثانيهما اتّجاه منجزات تاريخ النّقد الأدبيّ البنيويّ وما بعد البنيويّ باختلاف توجّهاته وخلفياته وأجهزته المعرفيّة. فمن شأن هذه المزوجة المعرفيّة وهذا الدّمج المنهجيّ أن يقدّم إضافة نوعيّة إلى هذا الحقل المعرفيّ الجديد.

خاتمة

4

أردنا لهذا البحث أن يكون إطلاقة على مجال النّقد الأدبيّ العرفانيّ ووجوه استفادته من اللّسانيّات العرفانيّة. فالتّعامل مع الأدب يشهد في فضاء الدّراسات العرفانيّة تحولات نوعيّة منذ "الاستعارات التي نحيا بها" إلى اليوم، ولكنّه في مراحله المختلفة لم ينفصل عن المحضن اللّساني الذي خرج منه. إذ مثّلت اللّسانيّات العرفانيّة بمدخلها المختلفة المرجعيّة الأساسيّة التي اعتمدها النّقد الأدبيّ العرفانيّ، ما تعلّق منه بالسّرديّات العرفانيّة أو الشّعريّة/ الأسلوبيّة العرفانيّة. بيد أنّ النّقد الأدبيّ العرفانيّ استفاد من المناهج النّقدية السّابقة له، من بنيويّة وتأويليّة وتداوليّة وسيميائيّة ونظريّات القراءة وغيرها، فاستثمر مفاهيمها وأعاد إنتاجها من جديد في إطار نسق إبستيميّ جديد.

وهو ما يبرز مثلاً في محاولة الشّعريّة العرفانيّة والسّرديّات العرفانيّة الإجابة عن سؤال أساسي: كيف نقرأ؟ وكيف نفهم؟ وكيف نووّل؟ وجميعها تبحث في آليات اشتغال العقل البشريّ، وما توظّفه منها عقولنا عندما نقرأ نصّاً إبداعيّاً سرديّاً أو شعريّاً أو من أيّ جنس من أجناس الخطاب. وأوصل هذا الاهتمام بمبحث القراءة والقارئ الدارسين إلى استنتاجات طريفة منها أنّ العقل الأدبيّ يشتغل بآليات العقل العاديّ نفسها. فجميعنا نمتلك القدرات الدّهنيّة نفسها. ومنها أن لا فصل بين لغتنا العاديّة ولغة الأدباء والشّعراء، فهناك ضرب من الاسترسال والتّواصل، فجميعها تعمل وفق الآليات نفسها. ومنها إلغاء الثّنائيات التّقليديّة التي تفصل الفكر عن الجسد، والعقل عن الانفعالات، علاوة على لغة "المجاز" ولغة "الحقيقة" في التّقسيمات البلاغيّة القديمة والسّابقة.

ولئن اعتُبرت مباحث النّقد الأدبيّ العرفانيّة تخصّصات بينيّة تقع في تقاطع علوم متنوّعة ومعارف مختلفة، علميّة ونفسية واجتماعيّة وأنثروبولوجية ومعلوماتيّة ونقدية، فإنّها تلتقي في الأسس المعرفيّة الكبرى التي ورثتها عن اللّسانيّات خاصّة والعلوم العرفانيّة

عامّة، وتختلف في التّفاصيل التي يقتضيها كلّ مبحث في علاقته بطبيعة الأجناس الأدبيّة ونوعيّة الخطابات.

بيد أنّ النّقد الأدبيّ العرفانيّ يجابه جملة من التّحدّيات، منها ما يعود إلى إشكاليّة انتمائه إلى العلوم العرفانيّة أو إلى المناهج النّقدية، ومنها ما يتعلّق بطبيعة موضوعه، ونجاعة مداخله في مقارنة الخطابات الأدبيّة المختلفة، ومنها ما يتّصل بمدى قدرته على صياغة مناويل واضحة لمقاربة الخطاب الأدبيّ.



BRILL



brill.com/alj

مراجعات الكتب

∴

اللِّسَانِيَّاتُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَتَدْرِيسُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا: مَبَاحِثُ تَأْسِيسِيَّةٌ وَاسْتِرَاطِيَجِيَّاتُ تَرْبَوِيَّةٌ

محمد إسماعيلي علوي، اللِّسَانِيَّاتُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَتَدْرِيسُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا: مَبَاحِثُ
تَأْسِيسِيَّةٌ وَاسْتِرَاطِيَجِيَّاتُ تَرْبَوِيَّةٌ، 400 ص، المغرب: مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات
الثقافية، 2023، 180 درهم مغربي، غلاف ورقي، ردمك 978-9920-511-12-4 ISBN

تَضَمَّنَ الكتاب مقدمة ومدخلا وستة أبواب. وقد تناول الباحث في الباب الأول مصطلحات ومبادئ أساسية في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فأشار إلى أن تعليم العربية في المعاهد والمؤسسات المتخصصة لا يعتمد على الحصص الدراسية الحضورية المباشرة فحسب، وإنما يعتمد كذلك على الأنشطة الداعمة والمكملة والموازية كالرحلات الثقافية، والزيارات المنظمة إلى الأسر والعائلات العربية التي تتيح للمتعلّم التعلم بالممارسة.

وأشار، حين تحدث عن المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إلى وجوب العناية، في تدريس العربية للأجانب، بالمهارات التواصلية التي تمكّن المتعلّم من التعبير المناسب في السياقات المختلفة، مع التمييز بين أصناف المتعلّمين: الطالب غير العربي غير المسلم، وهذا لا علاقة له بالعربية حضاريا وثقافيا ودينيا، ولهذا يكون تعليمه أصعب. والطالب المسلم غير العربي الذي يقبل، في الغالب، على تعلّم العربية لفهم القرآن الكريم والتضلع من العلوم الشرعية، فيكون تعليمه أسهل. أما الطالب العربي المسلم من أبناء الجاليات العربية في المهجر، فغالبا ما يقبل على

العربية لأسباب تتصل بالهوية الثقافية، ويتميز بمعرفته للهجة من لهجات العربية مما ييسر تعليمه الفصحى.

وفي الفصل الثاني من الباب الأول تناول الباحث بالدراسة المبادئ والمجالات الأساسية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، فتحدث عن محاكاة التعليم لطريقة اكتساب اللغة الأم، وتمكين المعلم المتعلم من التعبير عن حاجاته المختلفة وتبليغ أفكاره ومناقشة القضايا التي تهمه. وتتغير طريقته بحسب أهداف المتعلمين الدينية، والسياسية، والأكاديمية، والاقتصادية.

وانتقل الباحث إلى الحديث عن استراتيجيات التعلم فذكر منها تخزين المفردات في الذاكرة واسترجاعها بواسطة تقنية الربط بين المفردات في شكل حكاية، أو عن طريق الاشتقاق أو الحقل المعجمي. ومنها إعادة إنتاج المعرفة اللغوية، والتواصل بالعربية خارج الفصل الدراسي. وأشار الباحث إلى استراتيجيات التدريس فذكر منها استراتيجيات تدريس المهارات اللغوية والاعتماد على الدقة اللغوية بتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية في تدريس القواعد، وعلى الطلاقة اللغوية بفسح المجال أمام المتعلم للتحدث واستعمال المفردات والتعابير. وأشار الباحث إلى الاستراتيجية الثلاثية التي تمكن المتعلم من الانتقال عبر وضعيات ثلاث، من الاتصال المباشر بالمقرر الدراسي إلى إنتاج نص جديد ثم إلى وضعية تدريس الزملاء.

وتحدث في الباب الثاني عن تدريس المكونات اللغوية أصواتا ومفردات وقواعد. فأشار، في الفصل الأول، إلى تميز النظام الصوتي العربي باشماله على جميع أحياز جهاز النطق مما يجعل نطق بعض الأصوات عسيرا على المتعلم الأجنبي. وتقوم استراتيجيات تدريس الأصوات العربية على ثلاثة أنواع هي التعليم المعياري الذي يهدف إلى تصحيح الأداء الصوتي للطالب، والتعليم المنتج الذي يهدف إلى إكساب الطالب نطق أصوات ليس لها مثل في نظام لغته الأم، والتعليم الوصفي الذي يهدف إلى تزويد الطالب بمعلومات عن خصائص النظام الصوتي العربي.

وصنف الكاتب المفردات إلى أنواع هي: أسماء الأشياء والمفاهيم، والأفعال ومصادرهما، والضمائر، والمشتقات، والظروف، وحروف المعاني، والروابط، والمتلازمات اللغوية، والعبارات اللغوية، والعبارات المسكوكة. فدعا إلى الابتداء بتعليم المفردات السهلة نطقا وشكلا ومعنى، وتجنب المفردات المشتركة والعبارات المسكوكة. وأشار إلى توظيف المفردات في الكتب التعليمية، فذكر المدرسة المعجمية التي تقدم المفردات

في بداية كل وحدة، والمدرسة السياقية التي توجه إلى وضع المفردات في نهاية كل درس والمدرسة التي توجه إلى إبراز المفردات في النص بخط مغاير لخط النص. ومن الاستراتيجيات الأساسية في تدريس المفردات، الإعداد القبلي، والربط التخيلي بين المفردات، والصورة، والحقل الدلالي، والسياق التركيبي الوظيفي، والترادف والتضاد، والتخمين والتوقع، والوصف والتفسير، والنص السردى، وتمثيل المفردات في حركات ميمية، والتكرار والتدوير، والواجبات، وتوظيف الموسيقى، والأفلام.

وأشار، في الفصل الثالث المخصص لتدريس القواعد، إلى الاتجاه التقليدي المتمثل في طريقة النحو والترجمة وهي تركز على استظهار القواعد النحوية. ثم الاتجاه التواصلية الذي يقصد إلى تدريس اللغة كما يتحدثها الناس في حياتهم اليومية وإلى إتقان المهارات الشفوية. وهناك اتجاه سمعي شفوي يدعو إلى تعليم القواعد بطريقة غير مباشرة من خلال حوارات ونصوص تحفظ فتتحول إلى عادات لغوية. ثم الاتجاه المعرفي الفطري وتمثله النظرية التوليدية التي ترى أن اللغة مكون من مكونات العقل، فتستثمر كل الطرق والوسائل. وذهب الكاتب إلى أن المحدد في طرق تعليم القواعد هو غرض المتعلمين وأهدافهم من تعلم اللغة فهما للدين أو تواصل.

وفي الباب الثالث ركّز الكاتب بحثه على المهارات اللغوية، واستراتيجيات تدريسها. فأشار إلى أن الاستماع نشاط غير مستمر، ومهارة تحتاج إلى التدريب والتطوير وهي قد تكون للفهم وجمع المعلومات، أو لأجل التقييم والانتقاد، أو حل المشكلات، أو تحقيق المتعة.

أما مهارة المحادثة فمهارة مكتسبة وإنتاجية ترتبط ارتباطاً قوياً بمهارة الاستماع، وهي نشاط بيداغوجي يوظف في تعليم اللغات عن طريق الحوار بين المتعلمين، ويعتمد المدرس إلى التوجيه وتصحيح الأخطاء.

وتعد القراءة مهارة أساسية في التواصل، ووسيلة لامتلاك المعرفة. وهي أنواع، منها الصامتة التي تسهم في فهم المتعلم للنصوص القرائية، ومنها الجهرية وهي أنسب للمستويات التعليمية الأولى إذ تتيح تقييم المتعلم وتقويمه.

ويرى الكاتب أن الكتابة أصعب المهارات اللغوية لأنها أنواع، ولكل نوع تقنياته؛ وهي تخضع للنظام النحوي، وتتطلب التركيز ودقة اختيار الألفاظ والأساليب المناسبة.

ومن أهم الاستراتيجيات التربوية في تدريس المهارات اللغوية استراتيجية الانتباه والتركيز، حيث يوجه المدرس المتعلمين إلى مهام تربوية محددة، وتكون المادة المعروضة

عليهم مناسبة لمحور الدرس منسجمة مع أهداف التعلم، تتضمن المفردات والأساليب التي سبق تعلمها، ويحذ أن يشارك المتعلمون في إنجاز تمارين وأبحاث قبلية تدلهم على موضوع الدرس. وهناك استراتيجية الانتقاء والتنظيم، وتقوم على انتقاء الخطاب وتنظيمه بطريقة تيسر تخزينه في الذاكرة. واستراتيجية الإغماس السمعي، وتعتمد على تنويع الاستماع فلا تقتصر على مدرس واحد ولا على مادة مسموعة ذات طبيعة تربوية، وإنما تعزز بمواد شعرية ونثرية متنوعة. ومن أهم استراتيجيات تدريس المحادثة الحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني عن طريق الألعاب والمباريات الطلابية. ثم هناك استراتيجية لعب الأدوار، وهي ذات أهمية في تعليم المحادثة وتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب وتنظيم الأفكار والمناقشة. ومن الاستراتيجيات الفعالة في تدريس مهارة القراءة الاستراتيجية التركيبية التي تنطلق من الجزء إلى الكل. ثم هناك الاستراتيجية التفكيكية، حيث يبدأ القارئ بفرضية أو فرضيات عن معنى النص الذي يريد قراءته مستعينا بالعنوان والصور المصاحبة للنص، ثم يقوم بتفكيك الفقرات والجمل، ويحاول التعرف على الكلمات ومعانيها لتسهيل عليه إعادة ترتيبها في جمل من إبداعه. وتعتمد الاستراتيجية السياقية على تدريب المتعلم على التعرف على معاني المفردات من خلال سياقاتها في النص. وتقوم الاستراتيجية السيميائية على فهم المعنى الظاهر والرمزي للمفردات والعبارات الواردة في النص. وهي استراتيجية مفيدة جدا لطلاب المستويات المتقدمة. ومن استراتيجيات تدريس الكتابة الاستراتيجية الخطية التي تعتمد إلى تعليم المبتدئين كتابة الأصوات العربية بشكل صحيح. والاستراتيجية الشفوية حيث يشجع المدرس الطلاب على كتابة ما يتلفظون به شفويا. والاستراتيجية التعبيرية التي تقوم على تشجيع المتعلمين على التعبير عن أنفسهم ومحيطهم وحاجاتهم اليومية. والاستراتيجية التخصصية حيث يعلم الطلاب الكتابة في موضوعات بعينها بشكل عميق وهي استراتيجية تناسب طلاب المستويات المتقدمة. وهناك الاستراتيجية البحثية العلمية حيث يوجه الطلاب إلى التفكير في موضوعات يعتمدون إلى الكتابة فيها بالتدريج وبمصاحبة المعلم.

وفي الباب الرابع أثار الكاتب موضوع الأطر المرجعية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها فتحدث عن الإطار الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية الذي وضع لتحديد مستويات تعليم اللغات الأجنبية، وقياس الكفاءة اللغوية لمتعلميها، فتُقسم الكفاءة إلى خمسة مستويات، المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم، والتميز، والمتفوق. وتحدد صفات كل منهم بدقة. ثم تحدث عن الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات الذي أصبح

مرجعا لكثير من مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي. ويستفيد هذا الإطار من اللسانيات التطبيقية، معتمدا ثلاثة مستويات يتفرع كل منها إلى فرعين. وينطلق هذا الإطار من أنّ التعليم والتعلم عمل مشترك بين واضعي المناهج والأساتذة والمتعلمين، وأنهما يتمان داخل المجتمع الناطق باللغة المتعلمة، ويشملان الجوانب اللغوية والثقافية، ويترك مجال الإبداع للمدرسين في تنزيل الأسس العامة للإطار. وفي الفصل الثالث من هذا الباب تناول الكاتب بالدراسة امتحانات التصنيف فأشار إلى برامج الاختبارات المعتمدة التي تستند إلى نظريات علمية في اللسانيات التطبيقية، وتتضمن الجوانب الحضارية والثقافية للغة العربية.

وفي الإطار الأوربي تم تحديد معايير دولية في اختبارات التصنيف على أساس تصورات للعملية التعليمية للغات الأجنبية والأهداف من تعليمها وطبيعة المتعلمين. وتوجد تجارب عربية محتشمة لامتحانات التصنيف، منها التجربة المغربية مع محمد الحناش صاحب المشروع العربي الوحيد لامتحانات تصنيف متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها على الإنترنت. وهو برنامج ما يزال في طور التجريب. ثم هناك "قاصد لتعليم اللغة العربية" بالأردن برئاسة خالد أبوعمشة الذي يطبق برنامج المجلس الأمريكي لتعليم اللغات، بالإضافة إلى برامج أخرى ما تزال في بدايتها في مصر، والبحرين، وفلسطين، واليمن.

ويرى الكاتب أن على اختبارات التصنيف أن تأخذ بعين الاعتبار طبيعة متعلمي العربية: الأمريكيين والأوربيين وأمثالهم، والمسلمين غير العرب، والمسلمين العرب غير الناطقين بالعربية، والأهداف المتوخاة من تعليم العربية كالقدرة على التواصل وقراءة الصحف والمحتوى الديني ... إلخ.

ويرى الكاتب أن المغرب قادر على إنتاج برنامج امتحان تصنيف بمواصفات دولية وفق نتائج الأبحاث في اللسانيات التطبيقية، ويقترح عناصر يراها ضرورية لنجاح البرنامج تتمثل في إنشاء إطار جامع للكفاءات وتحديد فترات محددة لتقييم البرنامج وإنشاء موقع إلكتروني خاص بالامتحان وإعداد بحوث متخصصة موازية للبرنامج لتطويره.

وفي الفصل الرابع تحدث الكاتب عن مشروع إطار عربي مشترك لتدريس اللغة العربية وقياس الكفاءة اللغوية لمتعلميها. فذكر الجهود التي بذلت في الوطن العربي لبناء أطر مرجعية لقياس كفاءات اللغة العربية. ويقترح الكاتب أن يعتمد مشروع الإطار العربي المشترك لتدريس اللغة العربية وقياس الكفاءة اللغوية لمتعلميها، على المعجمين

التاريخيين بالشارقة والدوحة للتعرف على إمكانات التعبير وتوظيف المعطيات اللغوية العربية بحسب معانيها المختلفة، وتمكين متعلم العربية من التعلم الذاتي والولوج بيسر إلى منصة المعجم الإلكتروني، وتعزيز المعطى الثقافي والحضاري للألفاظ العربية.

وفي الباب الخامس تحدث الكاتب عن تدريس الثقافة العربية والقيم الإسلامية فأشار في الفصل الأول إلى أهمية الانغماس اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإطلاعهم على الثقافة العربية. وذكر التجارب الانغماسية مثل برنامج اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا بجامعة الأخوين بالمغرب والبرنامج الانغماسي اللغوي الثقافي لجامعة النجاح الوطنية بفلسطين وبرنامج "قاصد" بعمان الأردن وغيرها. وقد اعتمدت هذه المؤسسات على ثلاثة مبادئ هي تعزيز القدرة اللغوية للمتعليم وتعريفه بالخصوصيات الثقافية للمجتمع الذي يتعلم فيه وتمكينه من آليات التواصل الحضاري العام. وتعتمد المؤسسات استراتيجيات متعددة من قبيل الشريك اللغوي والثقافي والأبحاث الميدانية والسكن مع عائلة والرحلات والزيارات وأنشطة النوادي المختصة (الخط العربي والطبخ والموسيقى العربية ... إلخ).

وفي الفصل الثاني من هذا الباب تحدث الكاتب عن أهمية تعليم العربية في تعزيز القيم الإنسانية والحضارية والدينية للثقافة العربية الإسلامية، ودعا مدرّس العربية للناطقين بغيرها إلى التخصص في المناهج التربوية وطرق التدريس، وتشرب القيم الإسلامية والثقافية في سلوكه وتواصله للتخليّ بالسماحة وتقبل الآخر واحترامه والتدرج معه في التعريف بالثقافة العربية الإسلامية.

وفي الباب السادس اهتمّ الكاتب بمناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ومقرراتها. فقدّم في الفصل الأول نماذج من أوروبا وإفريقيا مركزاً على ثلاثة كتب هي: اللغة العربية في المرحلة الأساس الصادر عن مكتب الإيسيسكو الإقليمي بالتشاد والكتاب في تعلم العربية المعتمد في أمريكا ومناطق أخرى علاوة على العربية الميسرة المعتمد في مختلف دول أوروبا ومناطق أخرى في العالم.

ولاحظ الكاتب إقبالاً كبيراً على تعلم اللغة العربية في إفريقيا الغربية والوسطى، وتبّه على مشاكل تعليم اللغة العربية في هذه المناطق وخاصة من حيث المناهج الدراسية والكتب المقررة بسبب تداخل الفاعلين (وزارات التعليم والمدارس الأهلية والمدارس الخاصة)، فتعدّد المناهج والكتب يؤدي إلى اختلافات بين المتعلمين الخريجين في الدقة والطلاقة اللغوية وطبيعة المعرفة المحصلة.

ويرى الكاتب أنّ الحال في أوروبا أحسن من حيث المناهج والمقررات وخاصة في فرنسا. وأشار إلى بعض المؤلفات التربوية مثل "الأمل"، و"العربية الميسرة"، وهما سلسلتان موجّهتان للصغار، و"المفيد في تعلم اللغة العربية" للكبار. وتعد مؤسسة غرناطة للنشر بباريس رائدة ومتميزة في المجال التربوي لانتدابها الخبراء واستنادها إلى النظريات التربوية واللسانية، وتجديد مناهجها وكتبتها باستمرار.

وفي الفصل الثاني تحدّث الكاتب عن مناهج دولية ناجحة من قبيل "الكتاب في تعلم العربية" الصادر عن جامعة جورج تاون و"كتاب العربية بين يديك" الذي ألفه إبراهيم الفوزان وآخرون. ويخلص الكاتب إلى أن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد حقّقت تقدماً كبيراً وما تزال تشهد تطوراً مستمراً باستثناء دول إفريقيا جنوب الصحراء. ويقترح، لتطوير المناهج، مراعاة طبيعة متعلمي العربية وأهدافهم من تعلمها، وتخصيص الدعم المستمر للدول الإفريقية في هذا المجال، ومساعدة الطلاب الأجانب لمتابعة دراستهم في الجامعات العربية، وإعادة تأهيل الخريجين الذين يتكلمون اللسان العربي في إفريقيا وأوروبا، وتكثيف المؤتمرات والندوات المخصصة للمناهج والمقررات.

إدريس بوكراع

أستاذ التعليم العالي في اللغويات، جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية،
أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة

Driss Boukraa | ORCID 0000-0003-2713-9814

Professor of linguistics, Mohamed Bin Zayed University for Humanities,
Abu Dhabi, UAE

driss.boukraa@mbzuh.ac.ae

من قضايا تعليم العربية لسانا ثانيا

محمد الصحبي البعزوي، من قضايا تعليم العربية لسانا ثانيا، 191 ص، تونس: الأمانة للنشر،

2023، 35 دينار تونسي، غلاف ورقي، ردمك 978-9938-980-02-8 ISBN

يتكوّن كتاب "من قضايا تعليم العربية لسانا ثانيا" من أربعة فصول أولها "تعليم المعجم مدخلا إلى تعليم العربية: نحو رؤية تعليمية تهدف إلى تطوير مهارات متعلّمي العربية لسانا ثانيا" (ص 23-61) وثانيها "الفصل الدراسي فضاء للتدخل الخارجي في التعليم: نحو رؤية تعليمية بديلة تستبدل المواد المصنوعة بالمواد الأصلية" (ص 63-92) وثالثها "مفهوم صنف في نظرية أصناف الأشياء" وأثره في تعليم العربية لسانا ثانيا" (ص 93-126) وأخراها هو "العربية بين الخصوصية والكليّة: بحث في قيمة اللغة وأثر السياسات اللغوية في نشرها" (ص 127-155).

وقد افتتح الكتاب بتوطئة (ص 13-15) ومقدمة عامة (ص 17-22) وتوجّ بخاتمة عامّة (ص 157-163) شفعت بقائمة في المصطلحات الأجنبية (الفرنسية والإنكليزية) المستخدمة في البحث ومقابلاتها معربة (ص 165-176) ثم بقائمة المراجع العربية والأجنبية المعتمدة في البحث (ص 177-188) ففهرس المحتوى وملخص للكتاب بالإنكليزية.

وقد ذكر الباحث في التصدير أنّ فكرة الكتاب تولّدت من تجربة شخصية في تدريس العربية لسانا ثانيا اقتضت منه، بصعوباتها ونقائصها عند تقييم مخرجاتها، مزيد تدبّر مناهج تعليم الألسنة وتطوير مناهج اللغة العربية اعتمادا على بحوث علمية لسانية وتعليمية. فالكتاب ناتج عن خبرة علمية وعملية جعلته ينتقل من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية وتحديدًا في مجال تعليمية العربية لسانا ثانيا. فاعتبر الباحث في مقدّمة الكتاب أنّه يسعى إلى المساهمة في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها. ووجه التطوير المقصود هو إعادة النظر في مناهج تعليم العربية لسانا ثانيا والمقاربات المعتمدة ومراجعة مخرجات التعلّم واختيار المواد التعليمية. ولئن كان تطوير المنهج يرتبط بالممارسة فإنّ هذا الجانب العملي يقوم على أساس نظريّ يحدّد المنهج والمقاربة. ومنذ البداية يصرّح الباحث بأنّ توجّهه في هذه المراجعة يستند إلى النظريات المعجمية لجعل المتعلّمين قادرين على استعمال اللسان في المواقف التواصلية استعمالا عفويا. وهذه القدرة رهينة عنده بـ"تحصيل رصيد لغويّ أساسي يكفل لهم تلك الغاية" وهو ما

جعله يتبنّى "مقاربة معجميّة هادفة" تركّز "على المعجم باعتباره مصدرا لا غنى عنه إن لم يكن المصدر الأهمّ في تعليم العربيّة و(...) تحصيل اللسان ملكة وصناعة" (ص 20). وبسبب من هذا الاختيار أدار الفصل الأوّل على بيان أهميّة المعجم في التعليم رابطا بين "الكفاية المعجميّة" و"الكفاية التواصلية" مفترضا "أنّ للمعجم (...) أثرا مباشرا في تطوير الكفاية التواصلية لمتعلّمي العربيّة الناطقين بغيرها" (ص 25).

غير أنّ المعجم إذ يساهم في تطوير الكفاية التواصلية فإنّ البعد التواصلية يتطلب كفايات عديدة تنضاف إلى الكفاية المعجميّة من قبيل الكفاية المعجميّة الاجتماعية والثقافية لأنها تتّصل بمقامات الكلام التي تقتضي تفاعل الرصيد المعجمي وسياق الاستعمال. فالترابط متين بين المعجم والتواصل وهو ما يتطلّب معاجم تعليميّة ووظيفية لتطوير مهارات المتعلّمين.

ولكنّ تعلّم لسان من الألسنة، بصرف النظر عن المناهج والمقاربات، يتطلّب معارف مصدرها المكوّن المعجمي من ناحية وقواعد اللسان (النحو) التي تحدّد قيود تركيب العناصر المعجميّة من ناحية أخرى.

والمشكلة التي دعت الباحث إلى تبني المقاربة المعجميّة تكمن في أنّ الاهتمام انصبّ أكثر من قبل على المكوّن النحوي (يقصد التركيبيّ أساسا) بسبب انتظامه فكان النقاش حول القدر الضروري الذي ينبغي تعليمه من النحو صريحا وضمنا بما ييسر للمتعلّم استعمال لسان ما استعمالا "عفويا". وهو ما برز في سلاسل الكتب التي وضعت للعربيّة لسانا ثانيا. فقد كان التصريح فيها بالقواعد النحويّة اختيارا تعليميا لم يره الباحث مفيدا للفرق القائم بين القاعدة التي يراقب بها الكلام والاستعمال الفعليّ للغة. فاعتبر أنّ المقاربة التواصلية والمقاربة القائمة على التعلّم التعاونيّ كفيلتان يتجاوز هذا الإشكال. ومقابل العناية بقواعد اللسان أهمل المكوّن المعجمي. وعلة ذلك الطابع غير المنتظم لهذا المكوّن وضعف تعقيده رغم إقرار بعض الباحثين بأنّ "المعجم أهمّ من باقي المكوّنات اللغويّة بالنسبة إلى المتعلّم" (ص 39) و"أنّ تعلّم لسان ما يعني في المقام الأوّل اكتساب معجم ذلك اللسان" (ص 41). ودليلهم على ذلك أن الخطأ النحوي لا يؤثّر في فهم التركيب في حين أنّ الخطأ المعجمي يفسد التواصل. وهذا ما ناقشه الباحث جزئيا معتمدا على الخاصيّة الإعرابية للغة العربيّة.

وتوجد في تعلّم المعجم طريقتان. إحداها عرضيّة عمادها تواتر هذه الوحدة المعجميّة أو تلك في الأقوال والنصوص ممّا ييسّر الفهم ويرسخ المعنى، والأخرى متدرّجة قوامها

تناول الوحدة المعجمية في سياقات مختلفة لفهم دلالاتها وطرق استعمالها الاستعمال الأنسب. ولا تنافي بين الطريقتين. بيد أن في المقاربة التعليمية المعجمية التي يتبناها الباحث مشكلات ذكر منها ما يتأتى من الخصائص اللغوية (من قبيل التعابير المرتبطة بمقامات محدّدة كالتهنئة والتعزية فيستعمل أحدهما في موضع الآخر) والنقل اللغوي (من صنف مشاكل تصريف الوحدة المعجمية عددا وجنسا وما يتصل بها من مطابقة) والتعدد الدلالي (من نوع فهم الاستعمال المجازي لبعض العناصر المعجمية بإرجاعها إلى دلالتها الوضعية) والتعابير المتكسّسة والتأليفات المقيّدة¹ (مثل الأمثال).

ويذهب الباحث دفاعا منه عن المقاربة المعجمية إلى أن المعجم كفيّل بتحقيق الأغراض الأربعة من تعلّم اللغة أي التحدّث والقراءة والكتابة والاستماع. وهو ما يبرّر عنده وجود معاجم تعليمية تراعي التناسب بين الرصيد المعجمي والفئات العمرية.

وفي الفصل الثاني من الكتاب تناول الباحث بيئة التعلّم والمواد التعليمية بين المصنوع منها والأصلي المستعمل طبيعياً. وقد وضع افتراضين أساسيين أحدهما أن استبدال المواد المصنوعة (ويقصد بها ما صنع خصيصاً للتعليم كالكتب التعليمية) بالمواد الأصلية (كالوثائق الصحفية والأشرطة المرئية) كفيّل بتمكين المتعلّم من قدرات تواصلية أقوى. وثاني الافتراضين "أنّ للمواد التعليمية أثراً مباشراً في تسريع الاكتساب (...) أو خلق صعوبات جديدة" (ص 65). واعتبر في تحليله أنّ المقاربة التواصلية تمثّل سندا نظرياً في تقييم المادة التعليمية والمحتوى الثقافي علاوة على كونها المدخل لتطوير المناهج وقدرة المتعلّم على استعمال اللسان في المقامات المختلفة في آن واحد.

ورغم محاولة الباحث التمييز بين التعليم والاكتساب فإنّ اشتراك المفهومين في تحقيق الأهداف المرسومة وإمكان حدوثها دون تدخّل خارجي جعل التمييز بينهما دقيقاً قليل الفائدة بما أنّ موضوع البحث تعليم العربية لغير الناطقين بها. ولكنّ التعليم عامل مسرّع للتعلّم والاكتساب رغم البيئة المصطنعة التي تتمّ فيها العملية التعليمية أي الفصل الدراسي الذي يوازي المحيط الطبيعي لتعلّم اللسان. وتولّد عن هذا التشقيق المفهومي: تعليم / اكتساب من ناحية وفصل دراسي / محيط طبيعي من ناحية أخرى، تمييز بين مقارنة صناعية وأخرى طبيعية. وللتقريب بين الفضاءين والبيئتين اقترحت صيغ في تحديد وظيفة الفصل الدراسي استناداً إلى وظيفة المحيط الطبيعي من خلال مفهوم التعلّم التعاوني بصفته شكلاً من أشكال الانغماس اللغوي.

بيد أنّ طرح هذه القضية يقتضي تناول مسائل أخرى من قبيل إعداد المعلمين وأدوارهم والسياق التعليمي والاجتماعي الاقتصادي والسياسي اللغوي ومخرجات التعليم وطرق قياسها. ولكنّ الباحث ركّز نظره على الموادّ التعليميّة.

فأمّا المواد المصنوعة فتقوم على معرفة علميّة يتمّ نقلها وتحويلها إلى معرفة تعليميّة تكون بالضرورة واعية وهادفة عند تصميم الكتب والمناهج. لكنّ هذه المواد تتّصف بصفات ثلاث تعدّ عوائق معرفيّة تحول دون تطوير ملكة المتعلّمين واكتساب اللسان المستهدف. أولها نمطيّة المواد المصنوعة وهو ما يبرز في الأمثلة المصنوعة التي تبدو أقرب إلى التمثيل الصناعي النحوي منها إلى الاستعمال الواقعيّ الحقيقيّ ممّا يقلّل من حظّ المتعلّم في التعامل الطبيعيّ في وضعيّات لسانيّة عينيّة. وثانيها إضعاف دافعيّة المتعلّم وقلة ملاءمتها للجوانب النفسيّة لديه وإن كان بناؤها المنظّم يمكن من تدريس العناصر التي يجب تدريسها. وثالثها أنّ هذه الموادّ المصنوعة لا تأخذ بعين الاعتبار مقتضيات التعليم التعاونيّ والأهداف الفرديّة والجماعيّة للمتعلّمين فيقع تنافر بين الأهداف المرسومة لها وحاجات المتعلّمين.

ومقابل هذه المواد المصنوعة نجد المواد الأصيلّة في ما اصطلح عليه الباحث بالمقاربة الطبيعيّة. والقصد منها الوصول إلى "محيط تعلّم يستخدم فيه المتعلّم لغة تواصل حقيقيّة تساعد على سرعة الاكتساب" (ص 88) بين أفراد ذوي انتماء اجتماعي وثقافي متباين في العادات والمعتقدات ولكنّهم يُحمّلون على تبادل الأدوار ومناقشة الأفكار والمواقف بما يحقق التعلّم التعاونيّ ويقوّي دافعيّة المتعلّم. إلّا أنّ مثل هذا التعليم لا يُترك للصدفة، بل يتطلّب رغم ضмор دور المعلم وتقوّي دور المتعلّمين تخطيطاً وتنظيماً.

وعاد الباحث في الفصل الرابع إلى مفهوم صنف² في نظريّة غاسطون قروص³ عن "أصناف الأشياء" متسائلاً عن النظريّة الأنسب في تعليم الألسنة عموماً والعربيّة لساناً ثانياً بالخصوص. ولمّا كان الباحث قد اختار مقارنة معجميّة في كتابه فقد وجد في هذه النظريّة المعجميّة النحويّة بعض غايته التي حدّدها بصياغة تصوّر في تدريس العربيّة لساناً ثانياً دون الاعتماد على التلقين أو الترجمة أو تدريس القواعد النحويّة الصريحة (ص 96).

2 المصطلح بالفرنسيّة هو (Classe) والنظريّة هي نظريّة أصناف الأشياء (Classes d'objets).

3 Gaston Gross (1939-2022) لساني فرنسيّ اشتغل على المعالجة الآليّة للغات.

وفي نظريّة غروص تحدّد الوحدات المعجميّة شروط استعمالها في الجمل وإنتاج أقوال غير لاحنة بما أنّ أصناف الأشياء أصناف دلاليّة تبنى اعتماداً على مقاييس تركيبية يكون فيها كلّ صنف محمولاً ينتقي الوحدات التي تشكّله. وعلى هذا فهي تصف وحدات اللسان استناداً إلى "الجملة البسيطة التي تمثّل وحدة أساسيّة دنيا قائمة على وحدات معجميّة عاملة بنيويّاً عمل الرؤوس في متعلّقاتها" (ص 99).

ونبّه الباحث إلى أنّ الهدف من العودة إلى مفهوم "صنف" داخل هذه النظرية هو اختبار نجاعته التعليميّة في تجاوز صعوبات اكتساب العربية لساناً ثانياً وليس انتصاراً لأيّ نظرية.

ومن الناحية العلميّة اصطنع قروص مفهوم أصناف الأشياء بديلاً من مفهوم السمات المقوليّة التركيبية الذي اعتمده شومسكي مثلما اصطنع الأصناف الفرعية بديلاً من مفهوم التفريع المقولي.

وفي مفهوم الصنف ورديفه المجال⁴ سعيّ لتنظيم الموجودات تصوّريّاً وتنظيم الوحدات المعبّرة عنها بما ييسّر اكتساب اللسان ذهنيّاً في صلته بمقاماته واستعمالاته والثقافة التي تتلبّس به. فالتصنيف يمكن من إرجاع الكثرة إلى عدد محدود من الأصناف. وهو مفيد في المعالجة الآليّة للغات وفي تصوّر البرمجيّات في الترجمة وفي إعداد القواميس. ويفترض الباحث أنّه مفيد كذلك في تعليم الألسنة. ووجه الإفادة تعليميّاً يكمن في توجيه الأنشطة الصفية إلى مراعاة الاستعمالات الطبيعيّة للسان وبنائها من البسيط إلى المركّب بما يسرّع الاكتساب ويسمح للمتعلم بالمشاركة في المواقف التواصلية وإنتاج أبنية نحويّة مناسبة عبر التحويل والتعويض والتكرار وإنتاج الأقوال والخطابات. وهذا جانب النقل التعليمي الذي يقترحه الباحث. ولكنّ نظرية أصناف الأشياء لا تخلو من صعوبات مأتاها ظواهر من قبيل التكلّس⁵ والتعدّد الدلالي (الاشتراك الدلالي).

ودار الفصل الرابع من الكتاب على قضايا يتّصل أغلبها بالسياسة اللغويّة والتخطيط اللغوي. فنظر الباحث في وضعيّة العربية في محيطها الاجتماعيّ داخل البلدان التي اتخذتها لغة رسميّة (وهذا قصده بعبارة "خصوصيّة") ونظر في ما يمكن به أن تكون لغة منتشرة عالمياً سواء جغرافياً أو علمياً من جهة تحصيل المعرفة (وهذا قصده بعبارة "الكليّة").

Domaine. 4

Figement. 5

وقد أثار عددا من المشكلات في المحورين اللذين جمع فيهما القضايا. من ذلك العلاقة بين العناية بالعربية والتماسك الاجتماعي في المجتمعات العربية ودور السياسة اللغوية في حماية اللغة المشتركة من مخاطر الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية وما يثيره التعدد اللهجي من صعوبات في تدريس اللسان العربي المشترك. ففي ظل هيمنة لغات عالمية أخرى لا يرى الباحث من حلّ إلا في التمكين للعربية في النظام التعليمي وتيسير تدريسها وتعليمها للناطقين بها وللناطقين بغيرها وجعلها، بالتخطيط اللغوي السليم، مواكبة للتطور العلمي والتنوع الاجتماعي والثقافي. والقصد من ذلك تأكيد دور العربية لسانا حيا في الترقّي الاجتماعي للمجتمعات العربية.

ومن القضايا التي تناولها الباحث إدراج العربية في "سوق اللغات" المعولم لخوض "معركة اللغات" (يسمّيها بعض الباحثين "حرب اللغات"). فلا تكفي حماية العربية في محيطها الخصوصي، بل لا بدّ من تعليمها للناطقين بغيرها مهما تكن غاياتهم من ذلك التعليم، من قبيل التعرف على الدين الإسلامي أو لاهتمامات بحثية في علم الأديان أو التاريخ أو الأنثروبولوجيا لفهم المجتمعات العربية. ويحتاج النهوض بالعربية لغة عالمية إلى تطوير الترجمة منها وإليها واقتراضها من اللغات الأخرى بسبب التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

وجمع الباحث في الخاتمة العامة لكتابه نتائج استدلاله على الفرضية التي عرضها في المقدمة حول أهمية تطوير الكفاية المعجمية لتحقيق أهداف تدريس العربية لسانا ثانيا وتمكين المتعلّم من استعمالها في التواصل السلس العفوي.

إنّ هذا الكتاب قام على فرضية وطموح كبير.

أمّا الفرضية التي مثلت الخيط الناظم للفصول الثلاثة الأولى فلها وجهتها في تقديرنا من جهة أخرى غير التي رآها الباحث. فهندسة اللغة تجعل المعجم مكّونا من اللسان يتعامل بالضرورة مع المكوّنات الاشتقاقية والتصريفية لتوليد المفردات (الوحدات المعجمية). ولكلّ من الاشتقاق والتصريف بنى شكلية مجردة من قبيل الجذر والصيغة الصرفية والمقولات التصريفية للأفعال والأسماء عددا وجنسا وتعريفا وتنكيرا. ويكفي هذا الجانب المقولي لنجد النحو في بنية تكوين الوحدة المعجمية بما أنّ الإعراب نفسه (أو لنقل التركيب) يتعامل مع التصريف لتحقيق الانسجام المقولي داخل الأبنية النحوية. ففي هذه المستويات المجردة نرى ثراء دلاليّا كبيرا لا يمكننا ردّه إلى ما يسمّى "وحدة معجمية" لأنّ هذه الوحدة بدورها ناتجة عن مكوّنات أخرى أكثر تجريدا منها. أمّا وجه الثراء الذي يتحدّث عنه الباحث ودفعه إلى التفكير في اتخاذ الفرضية المعجمية مدخلا

لتعليم العربية لسانا ثانيا فيصعب القول بأنّ مأتاه ما تحمله الوحدات المعجميّة معها من شروط استعمالها التي تحقّق التواصل والتعبير عن المقامات المختلفة والالتقاء في مجالات وأصناف وغير هذا ممّا ذكره الباحث. والأرجح عندنا أن مأتى الثراء المعجميّ هو التقاء المقولّي المجرّد بالتصوّرات التي تحيل على الخارج المقاميّ. ولكنّ هذه الإحالة لا تنفصل البتّة عن النّحو بمفهوم شامل تجتمع فيه المستويات اللغويّة المختلفة. وبناء على هذا نؤكّد مع الباحث أنّ مقارنة تقوم على التصريح بالقواعد لا تحقّق الغاية التواصليّة لتعليم العربية لسانا ثانيا، ولكنّا لا نعتقد أنّ مقارنة معجميّة كفيلة بدورها بأن تحقّق الغايات المرجّوة. ففي الحالات جميعا لا مناص من الجمع بين المكوّنين أي القواعد التركيبية والعناصر المعجميّة، وكلاهما عندنا من النّحو بالمفهوم الشامل بصرف النظر عن مقدار التصريح والتضمين في ذكر القواعد المختلفة.

وربّما يعود موقفنا هذا من المقاربة المعجميّة (الخالصة) التي يقترحها الباحث إلى سببين. أحدهما أنّه لم يبين اختياره لهذه المقاربة على دراسات ميدانيّة تبين عيوب المقاربة القائمة على القواعد ومخرجاتها ونقائصها، والثاني أنّه لم يختبر فعليّا مقارنته التي اختارها ودعا إليها بأمثلة ونماذج من دروس ممكنة يوضّح لنا بها ما تضيفه حقّا للمتعلم رغم صعوبة تقييم المخرجات الممكنة.

وفي جميع الحالات نجد طموح الباحث للإسهام في تطوير تدريس العربية لسانا ثانيا محمودا مفيدا، ولا نرى حرجا في اختبار فرضيّته تعليميّاً وإن كان واعيا في بعض مواضع الكتاب بصعوبة الفصل بين المكوّنين الإعرابي - التركيبيّ والمعجميّ، بل إنّ نظريّة قروص نفسها معجميّة - نحويّة كما ذكر. فمزيّة هذا البحث الأساسيّة أنّه يفتح باب النقاش واسعا للمختصّين في تعليم الألسنة عموما والعربيّة لسانا ثانيا على وجه الخصوص.

شكري المبخوت

أستاذ التعليم العالي في اللسانيّات، جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانيّة، أبو ظبي،
الإمارات العربيّة المتّحدة

Chokri Mabkhout | ORCID: 0000-0003-2853-527X

Professor of linguistics, Mohamed Bin Zayed University for Humanities, UAE

chokri.mabkhout@mbzu.ac.ae



BRILL



brill.com/alj

ملخصات البحوث

::

التطابق المعكوس والقطبية في المركب العددي

عبد الرزاق تورابي

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب،

جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

atourabi@hotmail.com

ملخص

تُفرز المركبات العددية في اللغة العربية تطابقاً معكوساً، أو قطبية صرفية، عبر عنها النحاة بإدخال التاء في عدد المذكر وتركها في عدد المؤنث. وتوحي هذه الظاهرة بتأثير قاعدة مُبدلة تُحوّل قيمة جنس العدد من التذكير إلى التأنيث أو العكس. فتتميط الجنس يُظهر ورود أنماط غير متجانسة بين ما يُميز المذكر من المؤنث أو العكس وخصوصاً في حالات الجمع. ولمقاربة هذه الخصائص المعقدة واللامتجانسة، دافعنا عن سيرورة إفقار تحذف سمة الجنس من العدد الرقمي في مستوى ما قبل التهجية أو التحقيق الصوتي، وبالتالي يُعطينا إدراج المفردات، وخاصة تاء التأنيث، هذه الأنماط التي تبدو على ما هي عليه في السطح. وقد تبيننا في مقاربتنا نظرية الصرف الموزع (هالي ومرنتز 1993)، وناقشنا تحاليل منافسة وخصوصاً تحليل هالي (1994) للمركبات العددية في العربية والروسية، وتحليل القرني (2020) الذي يُدافع عن القطبية الصرفية الناجمة عن تعديل صوتي.

الكلمات المفتاحية

عدد - قطبية صرفية - صرف موزع - تخصيص - تعديل صوتي - تهجئة

Inverted Agreement and Morphological Polarity
in Numeral Phrases*Abderrezzak Tourabi* | ORCID 0009-0003-6077-856X

IERA, Mohammed v University, Rabat, Morocco

atourabi@hotmail.com

Abstract

In Arabic, as well as in other Semitic languages, it's observed that Numeral Phrases exhibit a unique form of agreement inversion, often referred to as morphological polarity. This is characterized by Arab linguists as either dissimilation or the insertion of the feminine suffix (*at*) to masculine numerals while retaining it for feminine numerals. This suggests the presence of an exchange rule that alternates the gender attribute of a numeral's base form from masculine to feminine, or the reverse. An examination of gender distinctions in Arabic reveals varied patterns, particularly with plural nouns being counted. To navigate these intricate and diverse traits, we propose a process of impoverishment that removes the gender marker from the initial number in the pre-spelling morphological structure. Subsequently, the inclusion of specific lexical items, notably the feminine suffix (*at*), leads to the emergence of surface patterns. Our methodology embraces the Distributed Morphology framework (proposed by Halle and Marantz 1993 among others), and discusses competing analyses, especially Halle's (1994) analysis of numerical phrases in Hebrew and Russian, and Al-Qarni's (2021) analysis, which defends morpheme polarity resulting from phonological modification.

Keywords

numerals – morphological polarity – Distributed Morphology – specification – phonological readjustment – spell-out

من آليات تجويد المعالجة المعجمية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

محمد الصّحبي البعزوي

أستاذ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة القيروان، تونس
baazaouimed72@gmail.com

ملخص

نروم من خلال هذا البحث إعادة النظر في واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها والتعمّق في الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلّمها. وقد بدا لنا من خلال الدّراسات التي اطلعنا عليها في علاقة بهذا التصوّر أنّ للمنهج أثراً مباشراً في اكتساب اللّسان المستهدف وتجويد مخرجات التعلّم. وهو ما دعانا إلى الاهتمام ببعض مكوّناته والبحث في سبل تجويدها أمام ما يشهده تعليم الألسنة من تطوّر متسارع في الطرائق وفي الموادّ التعليمية، بالإضافة إلى التطوّر اللافت في وظيفة المدرّس وفي وظيفة الفصل الدراسي وفي عمليات التدخّل التعليمي عموماً. وقد قادتنا في هذا المسعى جملة من الأسئلة أهمّها: كيف يمكن تطوير طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها بوصفها مستوى من مستويات المنهج، على نحو يضمن تطوير مهارات متعلّميها ويمكّنهم من التواصل بها واستعمالها في المقامات التواصلية المختلفة؟ وما الذي يتعيّن أخذه بعين الاعتبار أثناء الانخراط في عملية تطويرها؟ وقد رأينا أمام تعدّد المواقف من عمليات تطوير المنهج بمختلف مستوياته، أن نبرز وجهة نظرنا في الموضوع بالعودة إلى "الوحدات المعجمية" المعتمدة في تعليم العربية ومقاييس اختيارها. وهي من المداخل الأساسية في تطوير طرائق تدريسه بمراجعة الرصيد اللّغوي وتعديله سواء باستبدال وحدات معجمية بوحدات أخرى أو بإضافة وحدات تأخذ بعين الاعتبار سنّ المتعلّم والغرض المطلوب من تعلّم اللّسان فضلاً عن المدة المخصّصة للتعلّم وعن علاقتها بتسريع الاكتساب وتطوير مهارات التعلّم.

الكلمات المفتاح

اكتساب - انتقاء - إضافة - تطوير المنهج - كفاية معجمية - مهارات التعلّم

Mechanisms of Refining Lexical Treatment in Arabic Teaching Curriculum for Second Language Learners

Med Sahbi Baazaoui | ORCID 0000-0002-2942-9658

Professor, Faculty of Arts and Human Sciences, Kairouan University, Tunisia
baazaouimed72@gmail.com

Abstract

The purpose of this article is to argue that the curriculum, which is an essentially practical activity in language teaching, is the main important way to improve the quality of language teaching and facilitate the acquisition through the use of development and review practices in all aspects of a language program. Furthermore, curriculum development tries to organize and answer the urgent question of how to foster learners' skills. The main idea of this article is the attempt not only to make the content of the Arabic Language accessible and available for non-native speakers but also to focus on the way that help them practice the language with critical thinking and become more adept at social and cultural uses of Language. In order to improve the lexical competence and help learners fulfill their communicative needs, we have to shed more light on the importance of the Arabic lexicon as a substantial component of the curriculum development.

Keywords

acquisition – addition – curriculum development – lexical competence – selection – skills

الاقتران اللفظي في معجم اللغة العربية المعاصرة

عبد الفتاح أبو السيدة

أستاذ، قسم اللغات الأجنبية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،

جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة

rjack7199@gmail.com

ملخص

تُمثّل ظاهرة الاقتران اللفظي واحدة من أبرز الظواهر اللغوية التي شغلت علماء اللغة والمُعجميين خاصّة خلال العقود الأخيرة (القاسمي 1979، بن مراد 1987، هليل 1997، العاتي 2019). ونظرًا إلى أهميّة هذه الظاهرة في صناعة المعجم الحديث، يسعى البحث إلى استقصائها في معجم اللغة العربيّة المعاصرة (أحمد مختار عمر 2008) باستخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ من خلال دراسة أربعة محاور رئيسة: المكانة التي تحظى بها المقترنات اللفظيّة ودورها في تحديد دلالة المداخل وسياقاتها، ومنهجية ترتيب المقترنات في المداخل، واستخدام درجة التكرار في مدوّنة سكيتش (*Sketch*) كمعيار لاختيار المقترنات إضافةً إلى المقترنات اللفظيّة الخاصّة بالمعنى المجازي في المدخل. ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث غياب الشموليّة في تناول المقترنات وعدم اتّساق منهجيّة الترتيب والخلط بين المفاهيم النظريّة (المثال، المدخل في مثال، التعبير السياقيّ) وتجاهل المنهج الإحصائيّ في اختيار المقترنات، والقصور الواضح في رصد المعنى المجازيّ وما يوظفه من مقترنات لفظيّة. ويوصي البحث بضبط المفاهيم النظريّة، والتركيز على الاقتران اللفظيّ في المداخل المُعجميّة، واعتماد التكرار في المدوّنة لاختيار أكثر المقترنات شيوعًا، وأخيرًا استكمال ما غاب من مقترنات للمعاني المجازيّة في المعجم.

الكلمات المفاتيح

المقترنات اللفظيّة - المدوّنة - الوحدات المُعجميّة - التعبير السياقيّ - المعنى المجازيّ

Collocation in *Mu'jamu l-Lughati l-'arabiyyati l-Mu'āširati*

Abdul-Fattah Abu-Ssaydeh | ORCID: 0009-0009-1650-5656
Professor, Department of Foreign Languages, College of Arts,
Humanities and Social Sciences, University of Sharjah, UAE
rjack7199@gmail.com

Abstract

Collocation represents one of the most studied linguistic phenomena that has received considerable attention from linguists and lexicographers, especially in the last three decades. Hence, this phenomenon is examined in *Mu'jamu Llu-ghati L'arabiyyati L-Mu'āširah* using the analytical descriptive approach. The four major issues examined are the significance attached to collocations in the lexical entry, how collocations are organized within the entry, the use of corpus-based frequency in selecting collocations and the collocates of figurative usages. Findings demonstrate the absence of a systematic treatment of collocations, confusion in the arrangement methodology, disregarding statistically significant collocations and a failure to consistently cite collocates of figurative words and their collocates. The paper makes the following recommendations: theoretical concepts should be applied systematically, the dictionary should rely on the corpus to derive significant collocations, frequency in the corpus should be used as a criterion for selection of collocations and missing figurative usages and their collocations should be added.

Keywords

collocations – corpus – lexical entries – contextual expression – figurative meaning

اللّسانيّات العرفانيّة ومقاربة الخطاب الأدبيّ

محمّد الصّالح البوعمراني

أستاذ، جامعة الوصل، دبي، الإمارات العربيّة المتّحدة
mdbomrani@yahoo.fr

ملخص

يطرح هذا البحث إشكاليّة العلاقة بين اللّسانيّات العرفانيّة والنّقد الأدبيّ العرفانيّ بمختلف تفرعاته، السّرديّات العرفانيّة والأسلوبيّة/الشّعريّة العرفانيّة، ويشير جملة من القضايا التي تكشف عنها هذه العلاقة، من أهمّها كيف تُرحّل المفاهيم اللّسانيّة من فضاء اللّسانيّات إلى فضاء الأدب؟ وما الذي يطرأ عليها من تحولات؟ وإلى أيّ فروع المعرفة ينتمي النّقد الأدبيّ العرفانيّ أ إلى العلوم العرفانيّة أم إلى النّقد الأدبيّ؟ وما كان لنا أن ننظر في هذه العلاقة بإشكاليّاتها المختلفة دون تتبّع لمسارها وتحولاتها وللقضايا التي أثارها في النّقد بدءاً بموضوع هذه "المناهج" وإشكاليّاتها الأساسيّة ووصولاً إلى آلياتها وممارساتها الإجرائيّة. وليس من مقاصد هذا البحث تقديم آليات المعالجة العرفانيّة للأدب، بل النّظر في فلسفة هذه العلاقة وما طرحته من قضايا وما أثارته من إشكاليّات لعلنا بطرح هذه الإشكاليّات نتجاوز المزالق التي وقع فيها النّقد الأدبيّ العرفانيّ تنظيراً وإجراءً.

الكلمات المفاتيح

اللّسانيّات العرفانيّة - الشّعريّة العرفانيّة - الأسلوبيّة العرفانيّة - السّرديّات العرفانيّة - القارئ

Cognitive Linguistics and the Approach to Literary Discourse

Mohamed Salah Bouomrani | ORCID: 0009-0003-4818-0725

Professor, Alwasl University, Dubai, UAE

mdbomrani@yahoo.fr

Abstract

This research raises the problem of the relationship between cognitive linguistics and cognitive literary criticism in its various branches, cognitive narratives and cognitive stylistics/poetics, and broaches a number of issues which this relationship reveals, the most important of which is how linguistic concepts are transferred from the space of linguistics to the space of literature. What makes the literary critic's approach different from the linguist's approach in dealing with these concepts? Also to which branches of knowledge does cognitive literary criticism belong: to the cognitive sciences or to literary criticism? We could not consider this relationship and its various problems without tracing its evolution, the transformations that it underwent, and the issues it raised; starting from the subject matters of these "approaches" and their basic problems, all the way to their procedural mechanisms and practices.

The purposes of this research are not to present mechanisms for the cognitive consideration of literature, but rather to consider the philosophy of this relationship and the issues it exposes and the problems it raises. Perhaps by raising these problems we can overcome the pitfalls into which cognitive literary criticism fell at the level of theory and practice.

Keywords

cognitive linguistics – cognitive poetics – *cognitive stylistics* – *cognitive narratology* – reader



BRILL



brill.com/alj

Contents

VOLUME 1, NO. 1

كلمة التحرير 1
شكري المبخوت

مقالات

- النحو الكلي والاكساب الفطري لبعض المقاييس في العربية التونسية: مقارنة لسانية
أحيائية لحالات عينية 5
سمية المكّي
- آليات اليقظة في التأويل: كيف يتّقي السامع سوء الفهم أو إخفاقه؟ 32
أحمد بريسول
- العلاقات التصورية ما بين الإسقاط والتكثيف: دراسة تطبيقية في الروابط العرفانية
القاعدية المنشئة للشراء الدلالي 63
أميرة غنيم
- العدّ والعدّ في الجنس: سلوك الكمية ودور التأنيث 83
عادل الباهي
- العبور اللغوي: إطاراً تحليلياً للتفاعل الاجتماعي في الخطاب متعدّد اللغات 116
ناصر بن عبد الله بن غالي

مراجعات الكتب

المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية 147

فوزي الغزالي

اللسانيات التعليمية، من المعرفة إلى الذات اللغوية العارفة: مقارنة تربوية عرفانية 153

ماجد حرب

جَوَانِبُ مِنْ نَحْوِ عَرَبِيَّةِ الْعِرَاقِ الْمَحْكِيَّةِ 159

حُسام الدين سَمِير

العرفان في القرآن: دراسة لسانيّة عرفانيّة في دلالة الخلق 164

شكري المبخوت

ملخصات البحوث 171

VOLUME 1, NO. 2

كلمة التحرير 183

شكري المبخوت

مقالات

التطابق المعكوس والقطبية في المركب العدديّ 185

عبد الرزاق تورابي

من آليات تجويد المعالجة المعجميّة في مناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها 222

محمد الصّحبي العزاوي

الاقتران اللفظي في معجم اللغة العربيّة المعاصرة 254

عبد الفتّاح أبو السيدة

اللّسانيّات العرفانيّة ومقاربة الخطاب الأدبيّ 286

محمد الصّالح البوعمراني

مراجعات الكتب

اللِّسَانِيَّاتُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَتَدْرِيسُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا: مَبَاحِثُ تَأْسِيسِيَّةٌ
وَاسْتِرَاطِيجِيَّاتُ تَرْبُويَّةٌ 309

إدريس بوكراع

من قضايا تعليم العربية لسانا ثانيا 316
شكري المبخوت

ملخصات البحوث 323

