



International Journal

For Arabic Language and Literature

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

عدد خاص

بمؤتمر مكة الدولي السادس
لغة العربية وآدابها:
اللغة العربية وتحديات الرقمنة



المملكة العربية السعودية

5.3 رجب 1446 هـ

5.3 يناير 2025 م



المجلة الدولية للغة

العربية وآدابها

مجلة دولية علمية محكمة وفق

معايير النشر الدولي (ISI)

للمجلات العلمية المحكمة تعنى

بنشر البحوث والدراسات في مجال

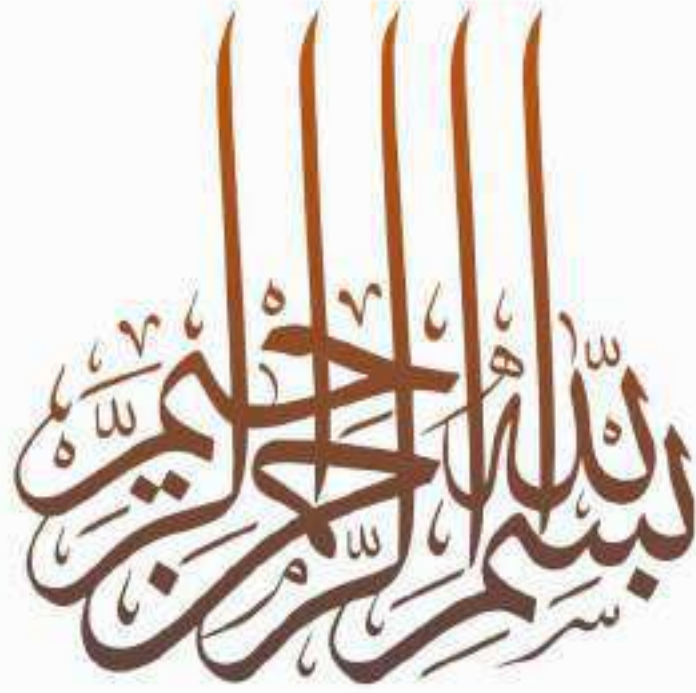
اللغة العربية وآدابها وكل ما له

صلة اللغة العربية ومجالاتها

المختلفة.

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066(Online)



تنويه : جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

مجلة دورية - علمية - محكمة - ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية
التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111486)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات
اللغة العربية وآدابها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في
مختلف فروع اللغة العربية وآدابها.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير اللغة العربية وآدابها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق باللغة العربية وآدابها.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام
أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJALL@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

هيئة التحرير

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

أستاذ البلاغة والنقد بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. خالد بن قاسم الجريان

أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد العضيبي

أستاذ النحو والصرف بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبد الله بن عبد الرحمن الحيدري

أستاذ الأدب والنقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. كوثر محمد أحمد القاضي

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة أم القرى

أ.د. أماني بنت عبد العزيز عبد الله الداود

أستاذ اللغويات بجامعة جدة



الهيئة الإستشارية

أ.د. علي بن محمد الحمود

أستاذ النقد الحديث بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن صالح الحندود

أستاذ النحو والصرف بجامعة القصيم

أ.د. محمد علي موسى ابنيان

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة العلوم والتكنولوجيا - الأردن

أ.د. نعيمة سعدية

أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب بجامعة بسكرة - الجزائر

د. عبد الله بن فهد بن بتال الدوسري

أستاذ فقه اللغة والصوتيات المشارك بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

د. محمد شمس عَقَاب

أستاذ الأدب العربي المشارك بجامعة الإسكندرية وجامعة زايد - الإمارات (إعارة)

د. طلال عبد الله المرashedة

الأستاذ المساعد في كلية الدراسات متداخلة التخصصات بجامعة زايد_ الإمارات العربية المتحدة.

د. عائشة جمعة الشامسي

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية



مجالات النشر في المجلة

- النحو والصرف.
- علم المصطلحات.
- البلاغة والنقد.
- التدقيق اللغوي.
- علم العروض والقافية.
- الترجمة.
- علم الأصوت.
- التراجم والأعلام.
- اللسانيات واللهجات.
- الأدب الشعبي.
- الأدب العربي.
- تعليم وتعلم اللغة العربية.
- فقه اللغة.
- السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.
- الخط العربي.
- مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- التعريب.
- الاختبارات والمقاييس والتقويم في مجال اللغة العربية.
- فن المقالة.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الرواية والقصة القصيرة.
- تدريس العلوم البحتة وعلوم الطب والهندسة باللغة العربية.
- المسرح والسينما.
- إدارة المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية.
- أدب الأطفال.
- اللغة العربية والتقنية (الحوسبة - الذكاء الاصطناعي).
- التحرير الصحفي.
- اللغة العربية والإعلام الجديد.
- الاتصال والتواصل.
- واقع تعليم اللغة العربية إلكترونياً عن بعد ومستقبله.
- وسائل الإعلام.
- قضايا معاصرة في اللغة العربية وآدابها.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
باللغة العربية وآدابها



أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI). لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيلاً مكتمل الأركان، وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

- يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:
 - المصادقية: يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفي حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراءات المناسبة منها: رفض البحث وإشعار مؤسسة الباحث أو عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلاً للمجلة.
 - الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيات النشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الآراء إلى أصحابها ومؤلفيه.
 - عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقاً دون الاستشهاد والإفصاح المناسب.
 - عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر.
 - الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عائدات البحث العلمي بالجامعات.
 - على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة وفقاً لنتيجة التحكيم ومقررات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب.
 - أن يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغوياً بعد إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت.
 - في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فإنه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبّع عليه عبارة (تم السحب).

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- 1- أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدثة في الموضوع والعرض.
- 2- ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- 3- أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- 4- مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- 5- مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- 6- أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- 7- أن يكون البحث باللغة العربية.



عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والإنجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأصلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
- 6 - الأطار النظري والدراسات السابقة.
- 7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
- 8 - نتائج البحث ومناقشتها، التوصيات والمقترحات، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.doc, .doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318 سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1، 2، 3...) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع .

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
- 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
- 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10 أيام عمل) من استلام البحث.
- 4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
- 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
- 6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
- 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
- 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
- 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوي 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.



كلمة رئيس التحرير

الحمد لله الذي أنزل الكتاب وجعله هدى ونورا، والصلاة والسلام على نبيه الأمين خير من نطق العربية، وأظهر بيانها، وزين بفصاحته بنيانها، وبعد:

فإن من حسن الطالع أن يكون صدور هذا العدد، وانعقاد مؤتمرنا السادس في وقت قريب جدًا من الاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية. ونحن في المجلة الدولية للغة العربية وآدابها نسعى لتحقيق رسالتنا تجاه اللسان العربي المبين، والقيام بهذه المهمة النبيلة تستوجب منا توسيع دائرة الاهتمام بالبحث العلمي ليشمل مجالات البحث في اللغة العربية وآدابها، وما يتعلّق به من دراسات تربوية، وبحوث تقنية نخدم لغتنا الشريفة.

وفي هذا العدد الزاخر بالبحوث والدراسات نسعد أن يطّلع القارئ الكريم على طائفة عريضة من البحوث المختلفة الموضوعات؛ فقد تنوّعت موضوعات البحوث فشملت جوانب نظرية وتطبيقية، ودراسات في الذكاء الاصطناعي، وبحوث تربوية، وتحقيقات تراثية. بين اللغة نحوها وصرفها ومعجمها، والبلاغة بفنونها، والنقد بنظرياته، والأدب بإبداعاته، والتربية بمناهجها وأساليبها، وما تضمنته تلك الدراسات من أعمال إحصائية، ونتائج وتحليلات ومقترحات، كذلك شملت البحوث جانباً مهماً من دراسة السياسات اللغوية المتصلة بواقع اللغة العربية في سوق العمل.

إذ بلغ عدد البحوث ثمانية وثلاثين بحثاً ودراسة. فضلاً عن تسعة من المصنفات البحثية التي حرصت المجلة على إبرازها في خاتمة البحوث لئيسنى للقارئ الاطلاع على جهد الباحثين فيها، وما تختزله من معرفة يسهل الاطلاع عليها.

وهيئة التحرير إذ تقدّم هذا العدد متزامناً مع مؤتمر مكة السادس للغة العربية وآدابها، لتأمل أن يكون جهدها في هذا العدد قد حقّق للباحث الكريم ما يتطلّع إليه في هذا العدد، وأن يكون على تواصل مع المجلة لتقديم مقترحاته، وإثراء المجلة بالأراء الهادفة.

ونحن ماضون تطوير جهودنا، والسعي إلى أفضل ما يحقق الأهداف النبيلة لخدمة اللسان العربي المبين، ونشر البحوث والدراسات التي ترفد هذه الأهداف. متمنين للباحثين الكرام مزيداً من النجاح والتقدم العلمي.

والله ولي التوفيق.

أ.د. ظافر بن غرمان العمري



فهرس المحتويات

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحات
١.	د. جابر عمر محمد بقش	التفكير التحري عند ابن دحسين القرشي ليعني المتوفى سنة ١٠٠٦هـ من خلال كتابه (منحة للملك الوهاب بشرح ملحة الاعراب للحريري).	١٥٠-١٥١
٢.	أ. لعل منسي عايض الخندي	درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرآني المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية ناقص (دراسة إحصائية).	١٦-٣٦
٣.	د. علاء محمد شذوح	(تجليات الخطاب القصصي وتحولاته في القصة القصيرة جدًا - أثر في مرّة لخرى للناقص الأرنبي عتار الجليدي نموذجًا).	٣٧-٤٥
٤.	أ. أمجاد فيصل الجهني ^(١) د. مبال حسن بن إبراهيم ^(٢)	استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجع وكثرتها في تنمية مهارات الفهم القرآني للتخصص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	٤٦-٥٨
٥.	أ.د. فاطمة بنت عبد الرشيد عبد الله	الأساليب التطبيقية وأثر المعجم المتخصص في تعليم اللغة العربية، المعجم المفصل في النحو العربي للنكتورة عزيزة فوال بابتي، أنموذجًا.	٥٩-٦٨
٦.	د. محمد الطاهر أحمد محمود محمد عبد القادر	الإدغام الصغير المتواتر بين غير المثلين فيما أظهره عاصم دراسة صوتية دلالية.	٦٩-٨٠
٧.	د. أريج حاتم زايد البلوي	تحقيق المخطوط بين الكفالية العلمية والرفض ودور الرقمنة في تيسيره.	٨١-٨٧
٨.	د. وضحي أحمد مسعد آل ورقش	مدى ارتباط المهارات اللغوية بحقل تعليم اللغة العربية لأهلها (مهارة القراءة والكتابة والحفظ والتكرار).	٨٨-١٠٠
٩.	د. إيمان إبراهيم العززي	أثر أبي بكر بن الأنباري (٣٢٨هـ) في التصويب اللغوي في المعجم العربي.	١٠١-١١٢
١٠.	د. فيصل بن محمد المسليري	"واقع اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها (المشكلة والحلول)".	١١٣-١١٧
١١.	أ.د. محمد إبراهيم أبو جريبان	السياسات اللغوية في الوطن العربي بين التخطيط والتطبيق الأردن نموذجا.	١١٨-١٢٧
١٢.	د. شومة بنت محمد مساعد البلوي	اللغة العربية والهوية الشخصية والوطنية والإسلامية.	١٢٨-١٣٣
١٣.	أ.د. أحمد أبو الفتح عثمان	رسم الصورة الشعرية للشاعر جبريل آدم جبريل من خلال تجربة "مياه البديع".	١٣٤-١٤٣
١٤.	أ.د. محمود جلال الدين سليمان ^(١) د. عيسى صالح الحمادي ^(٢)	إطار الاختبارات الدولية والإقليمية للغة العربية.	١٤٤-١٦٨
١٥.	د. خليوي سامر خليوي العياشي ^(١) د. بسمة محمد ماجد الحناوي ^(٢)	إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها "مراجعة منهجية".	١٦٩-١٧٧
١٦.	أ. منال عامر أحمد آل عامر	نظرية التلقي المفهوم والأجزاء.	١٧٨-١٨٧
١٧.	د. ناصح عثمانوفيك ^(١) د. عتراء عودة حسين المساعدي ^(٢)	الأساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى الجامعة.	١٨٨-١٩٣
١٨.	أ. آلاء الشيع سليمان	وآرثي اللغة العربية والطلاب ذوي المعرفة أو الشهادات المسبقة ودمجهم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	١٩٤-٢٠٠
١٩.	د. أحمد العنوس	رقمنة المخطوطات العربية في مكتبة جامعة بولونيا الإيطالية.	٢٠١-٢١٠
٢٠.	د. جمال محمد سعيد حمد	قوائد تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية.	٢١١-٢٢١
٢١.	د. عواطف بنت عبيد الرشيد	صورة الهوية الإسلامية والوطنية في السيرة الذاتية السعودية.	٢٢٢-٢٢٨
٢٢.	أ. تهاني محمد عبد المحيوي	تعليم اللغة العربية باستخدام التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي - الواقع والروية المستقبلية.	٢٢٩-٢٤٨
٢٣.	أ. د. عبد القادر سلاسي ^(١) د. أمينة بلهثشي ^(٢)	التبديل اللغوي (code-switching) - قراءة نموذجية في واقع العربية على "منصة تويتر".	٢٤٩-٢٥٨



٢٤	٢٧٢-٢٥٩	١. محمد بن سعد بن محمد المقعي الغامدي ^(١) ٢. عبدالرحمن حسن يحي المحصني ^(٢)	(سيميائية الصور الكاريكاتورية في جريدة الوطن ودورها في البناء الثقافي في الأعداد ٣٠٠١) (الرسم "عبدالقادر رجب" نموذجاً).
٢٥	٢٨٣-٢٧٣	١. سهارى بنت عبد الرحمن سعد العيسى	الدلالة الهامسية للفعل (راغ) في النظم الغراني (بين اللغة والتفسير).
٢٦	٣٠٠-٢٨٤	١. عبد اللطيف ابوبكر بن صالح	جناية المحقق على المؤلف في (جمع النسخ والضبط، والتعليق) كتاب المنظور الغودي على المنظوم السعودي لآين الحنبلي بتحقيق عاصم عبد ربه أحمد محمود) لنموذجاً.
٢٧	٣١٠-٣٠١	١. فاطمة مطح مرشد العبدلات	المفاهيم الأخلاقية المضمنة لنصوص الاستماع في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن.
٢٨	٣٣١-٣١١	١. رانية بنت عبد الله الشاسخ	بلاغة التكرار المعنوي في القرآن الكريم (دراسة بلاغية تحليلية).
٢٩	٣٣٩-٣٣٢	١. فتن عبد اللطيف علي العنبر	الأدب الرقمي بين ذاتية المبدع وتشاورية المتلقي.
٣٠	٣٥٥-٣٤٠	١. نبأ حسن علي الجميلي ^(١) ٢. محمد شيرين تشكار ^(٢)	تعالقات العثران وتماثك النص في مجموعة "تقسيم القلمطليبي" لسناء شعاعن".
٣١	٣٦٥-٣٥٦		اللغة العربية وتطبيقات الحوسبة والنكاه الاصطناعي.
٣٢	٣٧٣-٣٦٦	١. الحسن بن غمضان علي جلي	مكانة اللغة العربية في الأحاديث النبوية دراسة تأصيلية تطبيقية.
٣٣	٣٨٧-٣٧٤	١. حورية بنت عبداللطيف العبد اللطيف	بلاغة الاتصال والتواصل في النكاه الاصطناعي: الروبوت البري نموذجاً.
٣٤	٣٩٩-٣٨٨	١. غزال بنت محمد الحربي	أهمية اللغة العربية والأدب والفنون في تعزيز الهوية الثقافية السعودية.
٣٥	٤١٢-٤٠٠	١. سميرة بنت شريف الله بن أحمد الكتاني ٢. الزهراني	دلالات الهوية في التجربة الشعرية لدى الشاعر حسن الصميلي: ديوان نزهة في فناء الشك نموذجاً.
٣٦	٤٢٨-٤١٣	١. صباح الحاج محمد حامد ^(١) ٢. هناء محمد ابوزينب ^(٢)	دور معلم اللغة العربية في الحد من تآكل العولمة على الهوية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي محلية شرق النيل، ولاية الخرطوم نموذجاً).
٣٧	٤٤٢-٤٢٩	١. خلود بنت عبد العزيز بن محمد الحربي	السياسة اللغوية ومستقبل اللغة العربية: اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي السعودي نموذجاً.
٣٨	٤٥٧-٤٤٣	١. نوف راشد ناصر آل مشاري	دمج النكاه الاصطناعي في استراتيجيات التعلم - دراسة تطبيقية على معلمات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة حوطة بني تميم - السعودية عام ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥.



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Grammatical thinking of Ibn Da'sin Al-Qurashi Al-Yemeni who died in 1006 AH through his book: (The Gift of King Al-Wahhab with an Explanation of Al-Milhat Al-l'rab by Al-Hariri).

Dr. Jaber Omar Mohammed Baqash

Assistant Professor of Grammar and Morphology,
University of Hodeidah, College of Education, Zabid,
and Arabic Language Supervisor, Ministry of
Education Yemen, Hodeidah, Zabid.

E-mail: Baqash21@gmail.com

التفكير النحوي عند ابن دعسين القرشي اليمني المتوفى سنة ١٠٠٦ هـ من خلال كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الاعراب للحريري).

د. جابر عمر محمد بقاش

أستاذ النحو والصرف المساعد جامعة الحديدة، كلية التربية،
زبيد، وموجه للغة العربية، وزارة التربية والتعليم، اليمن،
الحديدة - زبيد.

KEY WORDS:

Ibn Da'sin - Grammatical thinking, Grammar - Methodology - Principles of Grammar, The Gift of the Generous King with an Explanation of Al-Hariri's Malhat Al-l'rab.

الكلمات المفتاحية:

ابن دعسين - التفكير النحوي، النحو - منهج - اصول النحو، منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب للحريري.

ABSTRACT:

This research sheds light on the grammatical thinking of Ibn Da'sin Al-Qurashi Al-Yemeni, who died in 1006 AH, in his book: (Manhat Al-Malik Al-Wahhab bi Sharh Malhat Al-A'rab by Al-Hariri), and this research consists of three chapters, with an introduction, a preface, and a conclusion. In these three chapters, I talked about Ibn Da'sin and his book: (Manhat Al-Malik Al-Wahhab bi Sharh Malhat Al-A'rab by Al-Hariri), then I explained the grammatical argument in: (Manhat Al-Malik Al-Wahhab bi Sharh Malhat Al-A'rab), after that I discussed the phenomenon of grammatical thinking in it, and finally I clarified the position of Ibn Da'sin from the grammarians, whose names were mentioned in: (Al-Manhat), and these chapters were followed by a clear picture of a brilliant and brilliant Abqa'i scholar who lived in the tenth and eleventh centuries AH, and contributed to the Arabic library with valuable works.

مستخلص البحث:

هذا البحث يلقي الضوء على التفكير النحوي عند ابن دعسين القرشي اليمني المتوفى سنة ١٠٠٦ هـ، في كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الاعراب للحريري)، وتكون هذا البحث في ثلاثة مباحث، مع مقدمة، وتمهيد، وخاتمة، تحدثت في هذه المباحث الثلاثة، عن ابن دعسين وكتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الاعراب للحريري)، ثم بينت الاحتجاج النحوي في: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الاعراب)، وبعد ذلك ناقشت ظاهرة التفكير النحوي فيه، وأخيراً أجليت موقف ابن دعسين من النحاة، من وردت اسماءهم في: (المنحة)، وقد أردفت هذه المباحث صورة جلية عن علامة جهيز المعني أبقعي عاش في القرنين العاشر، والحادي عشر الهجريين، وأسهم في المكتبة العربية بمصنفات قيمة.

المقدمة:

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله وصفيه من خلقه وخليفه، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم.

أما بعد: لقد ترك علماء العرب إرثاً نحوياً خصباً غنياً، بان في كتب النحو المفصلة الجامعة، التي تجلت فيها مذاهب النحاة، في تقعيد النحو، وصياغة الحدود، والاستنباط لعلله، ويمكن للباحث في هذه الكتب أن يتتبع نمو التفكير النحوي، وتطور القضايا النحوية عند النحاة في تصانيفهم، ومن هذا المنطلق وجدت في نفسي حباً كبيراً؛ لدراسة التفكير النحوي لدى ابن دعسين القرشي اليميني من خلال: (كتابه منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب)، الذي يعد من أغنى كتبه وأثراها، ومن ثم تولكت على الله وعقدت العزم على أن يكون عنوان هذا البحث: (التفكير النحوي عند ابن دعسين القرشي اليميني من خلال كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب للحريري)).

فهذا البحث يخص علماً من أعلام القرن الحادي عشر الهجري هو: ابن دعسين القرشي اليميني، أحد ربان درس النحو والصرفي، ويتجلى هذا واضحاً من مؤلفه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب للحريري).

الذي اشتهر وانفرد به ولذلك كان الأجدر بنا أن نكشف عن جوانب أخرى برع فيها ومنها: الجانب اللغوي والنحوي؛ فجاء هدف هذه الدراسة إلى دراسته، وبيان الفكر النحوي، لابن دعسين القرشي اليميني، من خلال كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب للحريري)، محددة مذهبه النحوي، ومصادره، والأصول النحوية التي اعتمدها، وبيان مدى موافقته للآراء النحوية المختلفة، أو مخالفتها والتفرد ببعض الآراء، وبخاصة أنه على وافر علمه، وإطلاعه وكثرة إنتاجه لم يلق اهتماماً، وعناية كما لقي غيره من العلماء؛ وبدراسة مصنف ابن دعسين وجد أنه شخصية هامة سطعت في سماء علم النحو العربي إذ كان اهتمامه بمناقشة اختياراته النحوية بطريقة فريدة ومميزة، وللإنصاف، والعدل؛ لهذا الجهد الشمراخ العالم الجليل الأبقعي الألمعي، ارتأيت بأن هذا الموضوع جدير بالدراسة والبحث.

واعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التفسيري، إذ قمت برصد المسائل النحوية وتحليلها ضمن

الآراء النحوية المتفق عليها عند النحاة، والآراء التي تفرد بها ابن دعسين القرشي اليميني.

هذا وقد جاءت الدراسة في تمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة على النحو الآتي:

التمهيد: وتناولت فيه، التعريف بالتفكير النحوي لغة واصطلاحاً.

أما المبحث الأول: ابن دعسين القرشي اليميني وكتابه فقد قسمته على ثمانية مطالب:

المطلب الأول: اسمه ونسبه.

المطلب الثاني: مولده ونشأته.

المطلب الثالث: شيوخه وتلامذته.

المطلب الرابع: مكانته العلمية.

المطلب الخامس: ثناء العلماء عليه.

المطلب السادس: شعره.

المطلب السابع: مؤلفاته ووفاته.

المطلب الثامن: كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب للحريري)، منهجه - سبب تسميته، دوافعه، مميزاته.

وأما المبحث الثاني: أصول النحو العربي عند ابن دعسين القرشي اليميني، وقسمته إلى ثلاثة مطالب تناولت فيه:

المطلب الأول: السماع.

وفي المطلب الثاني: القياس.

والمطلب الثالث: الإجماع.

وأما المبحث الثالث: آراء ابن دعسين القرشي اليميني، واتجاهاته، وتناولته في مطلبين:

المطلب الأول: موافقته للبصريين.

المطلب الثاني: موافقته للكوفيين.

وأما الخاتمة فقد تضمنت النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

التمهيد:

مفهوم التفكير النحوي:

أورد ابن منظور في اللسان (١): ((مادة فكر)) التفكير في اللغة: من فكر الفكر والفكر بالكسر والفتح أعمال الخاطر في الشيء وقد فكر في الشيء وأفكر فيه وتفكر).

وقال الفيروز آبادي في القاموس المحيط (٢): (أ ف ك ر) الفكر بالكسر ويفتح: أعمال النظر في الشيء، كالفكرة والفكري، بكسرهما ج: أفكار فكر فيه وأفكر وتفكر، وهو فكير، كسكيت وفكير كصيقل: كثير الفكر. ومالي فيه فكر وقد يكسر، أي حاجة)

وأبو البقاء الكفوي يقول (٣): (الفكر هو حركة النفس نحو المبادئ والرجوع عنها إلى المطالب).

إشراف، مكتبة البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، ١٤١٥هـ، ١٩٩٥م، ٤١٣.
(١) الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٩٣، ٢٩٧.

(١) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، ٥/مادة (فكر).

(٢) القاموس المحيط، تصنيف، إمام أهل اللغة مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي المتوفى سنة ٨١٧هـ، طبعة جديدة موثقة ومصححة، ضبط وتوثيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي أستاذ في اللغة وآدابها،

المطلب الأول: اسمه ونسبه:

محمد بن عبد الملك (٧) بن عبد السلام بن عبد الحفيظ بن عبد الله ابن دعسين بفتح الدال والسين المهملتين وسكون العين والنون، ابن عبد الله بن بكر بن أحمد بن علي بن عبد الله ابن الفقيه محمد دعسين بن هبيني بن ربيعة بن علي بن أحمد بن شكر بن رزام بن يحيى بن عبد الله بن زكريا بن خالد بن عبدالعزيز بن عبد الله ابن الصحابي خالد بن أسيد بن العيص بن أمية الأكبر ابن عبد شمس بن عبد مناف بن قصي الأموي القرشي اليميني.

المطلب الثاني: مولده ونشأته:

مولده: ولد الإمام محمد بن عبد الملك في سنة ٩٥٢هـ ، ولم تسعنا المراجع والمصادر التاريخية بشيء عن مكان ولادته ولا عن الحياة التي أحاطت بنشأته ؛ ومما لا ريب فيه أن محمد بن عبد الملك ولد في بيت إسلامي عريق من بيوت القراشية المنسوب إليها ؛ وذلك بنسبته القرشي (٨) ؛ حيث وبيت أجداده بني دعسين في القراشية كما روت ذلك المصادر التاريخية لهم (٩) ؛ وشهرتهم إلى وقتي هذا متداولة ، وحفرت أيضاً أنسابهم للقراشية في الذاكرة الشعبية إلى زماننا الحالي ، وقبيلة بني دعسين مشهورة في اليمن (١٠) ، القراشية ، واشتهر منهم جماعة بالولاية والعلم (١١) .
ومحمد بن عبد الملك بن دعسين ، أن بعض الأخيار رأى له رؤية في المنام بأن النبي صلى الله عليه وسلم كساه قميصاً ، بعد أن عرض عليه كراساً من تصنيفه (١٢) .
ومما يدلنا أيضاً أنه ولد في بيت إسلامي عريق ؛ وذلك أن اسمه محمد واسم أبيه عبد الملك واسم أجداده عبد السلام وعبد الحفيظ وينتهي نسبه إلى الصحابي الجليل خالد بن أسيد بن العيص ، وأيضاً فقد اتضحت آثار بيئته في شرحه للملحة فكان الرجل يعظم أصحاب رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم .
مثل قوله: (والبكري، منسوب إلى بكر القبيلة المقدم ذكرها، أو إلى السيد أبي بكر الصديق رضي الله عنه) (١٣) .

وأيضاً جروان فتحي يقول (٤): (بأنه عبارة عن سلسلة النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتأثر يتم استقباله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، والبصر، والسمع، والشمع، والذوق) ويؤكد حبيب أن التفكير بوجه عام لا يتم، إلا إذا سبقته مشكلة، تتحدى عقل الفرد، وتحرك مشاعره وتحفز دوافعها).

وأتى محمد الخطيب في ضوابط الفكر النحوي بتعريف قال فيه (٥): (والذي يراجع قواميس اللغة والدراسات المنطقية يجد بأن الفكر يطلق ويراد به ذلك النشاط، والحركة العقلية التي تبدأ من المعلوم وتنتهي إلى اكتشاف المجهول، أو يراد به ترتيب أمور في الذهن؛ للتوصل بها إلى مطلوب يكون علماً، أو ظناً وذلك كله عن طريق اعمال العقل).

ويأتي على أبو المكارم (٦)، محاولاً بتعريف عن مفهوم التفكير النحوي، ووضع له حداً من خلال تفريقه بين مصطلحي أصول التفكير النحوي، وعلم أصول النحو، وذلك بقوله في تحديد مفهوم أصول التفكير النحوي: (إن هذا الاصطلاح الذي تستخدمه نقصد به دراسة الخطوط العامة التي سار عليها البحث النحوي، والتي أثرت في انتاج النحاة وفكرهم على السواء، وهذه الخطوط العامة قديمة جداً في البحث النحوي، اما علم أصول النحو: (فهو المحاولة المباشرة من النحاة لدراسة هذه الخطوط التي اتبعت في الانتاج النحوي).

وفي الأخير نقول بأن التفكير النحوي، هو: تلك النتائج العقلية التي استنتجت من اللغة عن طريق الأسس، والمبادئ، والمنطلقات المنهجية، إضافة إلى أنه يمثل الخطوط الرئيسية التي سار عليها بحثنا النحوي، والتي تعود إلى بداية نشأة البحث النحوي العربي.
المبحث الأول: ابن دعسين القرشي اليميني وكتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب).
ويتكون من المطالب الآتية:

٤٠١/٦٢٧: ٦٢٨ ، ايضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون على أسامي الكتب والفنون ، إسماعيل باشا البغدادي ، دار العلوم الحديثة في بيروت ، لبنان ، (د.ط) ، (د.ت) ، ٧٥٩/٢ ، ودائرة المعارف ، للبيستاني ، دار المعرفة ، بيروت ، (د.ط) ، (د.ت) ، ٦٣٧/١١ ، والأعلام للزركلي ، بيروت ، الطبعة الرابعة ، ١٩٧٩م/١٥٩: ١٦٠ ، ومنحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب ، لابن دعسين ٩١/١ .

(٨) أنظر: الترجمة في المبحث الأول من هذا البحث المصادر التي ترجمت له.

(٩) الضوء اللامع للسخاوي ١٧/١١ ، وطبعة الخواص للشرجي ٣٩٠/١ ، ٢٣١/١

(١٠) أنظر: خلاصة الأثر للمحبي ٩٠/٣ ، ومنحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب ، لابن دعسين ، ٩٦/١ .

(١١) منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب ، لابن دعسين ، ٩٦/١ .

(١٢) أنظر: خلاصة الأثر للمحبي ، ٩٠/٣ .

(١٣) منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب ، لابن دعسين ٣٠٩/٢ .

(٤) الإبداع مفهوم معايير مكوّناته نظرياته خصائصه مراحل قياسه وتدريبه، جروان فتحي، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى، ١٩٩١م، ٣٢.

(٥) ضوابط الفكر النحوي، محمد عبد الفتاح الخطيب، تقديم عبده الراجحي، دار البصائر، القاهرة، (د.ط)، ٢٠٠٦م، ٣٢.

(٦) ينظر: أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دار غريب القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م، ١٧، ١٨، ١٩، التفكير النحوي عند ابن هشام من خلال كتابه مغني اللبيب، ٢١.

(٧) أنظر: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، للمحبي ، دار صادر ، بيروت ، (د.ط) ، (د.ت) ، ٩٠/٨٨/٣٠ ، وملحق البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع ، محمد بن محمد بن يحيى بن زياد اليميني السعادة بمصر، الطبعة الأولى ، ١٣٤٨هـ ، ٤١ ، ومعجم المؤلفين تراجم مصنفى الكتب العربية ، تأليف الدكتور عمر رضا كحالة ، البرقي بدمشق ، (د.ط) ، (د.ت) ، ١٨٣/٦ ، وهدية العارفين في أسماء المؤلفين ، وأثار المصنفين ، تأليف إسماعيل باشا البغدادي ، استنبول ، ١٩٨١م

ملحة الإعراب للحريري)، مظنة للإشارة إلى بعض شيوخه، ولكنه شح على من يقرؤه بذلك. ومثل هذه القامة العلمية الكبيرة، قامة ابن دعسين القرشي اليمني، لا يمكن تكون هذه الحصيلة العلمية في هذه العلوم العميقة من فراغ، بل لابد من تلقيها على كوكبة من المشايخ والعلماء، ومما يؤسف له أن تضمن المصادر بالمعلومات عن علم كان، كابن دعسين القرشي اليمني، فلم يشر أي: كتاب في الترجمة إلى مشايخه، أو من تلقى عنهم، أو حتى أجمع بهم.

تلامذته:

لم يرد مؤلفو كتب التراجم أسماء تلاميذ له، ولكن الذي لاشك فيه أنه كان له تلاميذ وطلاب يتلقون العلم على يديه، ويأخذون عنه، وهم من طلبوا منه مراراً أن يشرح لهم ملحة الإعراب بدليل قوله (٢١): (لما كان علم النحو من الإفادة بالمحل الذي لا يجهل، به إلى فهم كلام الله تعالى، وحديث رسوله صلى الله عليه وسلم يتوصل، وكانت المنظومة الموسومة بالملحة من الكتب المباركة النافعة في فن العربية؛ لكونها محتوية على الأمثلة المقرونة لكل قضية، وهي بحمد الله تعالى أول مقروء لي في هذا الفن الحسن، الذي يعد معرفته المصنف من أو في لطائف المنن).

وبها تخرجت حتى خرجت إلى فصيح فصاحة اللسان من ضيق سجن اللكن، دعنتي نفسي إلى شرحها، والاطلاع على حقيقة ممر صرحها، بعد أن سئلت في ذلك مراراً، فأحجمت عنه مبدئياً اعتذاراً، ثم استخرت الله تعالى وشرحتها شرحاً على مبلغ علمي ومقتضى ما يصل إليه من كل معانيها فهمي).

المطلب الرابع: مكانته العلمية ومواهبه:

كان ابن دعسين - رحمه الله تعالى - يتمتع بمنزلة رفيعة، ومكانة عالية عند كل من عرفه، فكان شيوخه ومعاصروه يجلونه ويقدرونه، وله تصانيف إليها النهاية في التنقيح، وكانت له يد طولى في جميع العلوم (٢٢).

مواهبه:

كان الشيخ رحمه الله تعالى: يتمتع بعقلية قوية، وذاكرة حافظة واعية وقدرة على التركيز، والصبر على المطالعة والتحصيل، بهذا أقبل عليه الناس والتفوا حوله، وبخاصة طلاب العلم، لينهلوا من علمه ويغرفون من بحره الطامي، والدليل على ذكائه، وعبقريته أنه كتب مسودة كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب للحريري) في شهرين وستة عشر يوماً، وبيضة في شهرين وستة

وكقوله: (والبصري منسوب إلى البصرة البلدة المعروفة وهي إسلامية بنيت في خلافة سيدنا أمير المؤمنين أبي حفص عمر ابن الخطاب رضي الله عنه) (١٤).

وما جاء في نسبه: (القرشي (١٥) اليمني) منسوب إلى القرشية تلك البلدة المشهورة في اليمن التي تقع أسافل وادي رمع كما وجد في المخطوط الذي بخط المشرع؛ ومن سكانها بني دعسين تلك القبيلة المشهورة في اليمن لما أسلفت في هذا البحث (١٦) واليمني منسوب إلى بلاد اليمن...

وكذلك ما قاله ابن دعسين القرشي في مخطوطه: (قرة العين بمعرفة بني دعسين) (١٧) توفي الجد محمد دعسين بقرية القرشية السفلى ودفن هناك وكانت وفاته في آخر المائة السادسة أو في أول المائة السابعة.

وكذلك أيضاً ما جاء في الضوء اللامع (١٨) لأهل القرن التاسع أن جده أبو بكر بن أحمد الطيب بن أبي بكر بن أحمد دعسين بن علي بن عبدالله بن محمد دعسين بن هبيني بضم أوله ثم موحدته وآخره نون القرشي نسبة لقبيلة القرشية باليمن، كان جده عالماً له تصانيف منها: شرح لأبي داود بأربعة مجلدات مات عنه مسودة ومات سنة ٩٥٢ هـ وترك ابنه محمداً وكان فقيهاً عارفاً مات سنة ٧٨٧ هـ وأحمد الملقب بالطيب مات سنة ٧٩٥ هـ ولثانيهما لصاحب الترجمة وكان فقيهاً محققاً متقوفاً صاحب علي ابن عمر ابن ابراهيم المخا واختص به وعمل عنه كثيراً من الكتب وولي قضاء موزع مدية ثم انفصل عنه ولزم التدريس والإفتاء حتى مات.

وأورد الشرجي (١٩) في طبقات الخواص أهل الصدق والإخلاص قائلاً: (الفقيه أبو بكر بن أحمد بن علي بن عبدالله بن محمد دعسين بفتح الدال وسكون العين وفتح السين المهملة وسكون المثناة من تحت وآخره نون، القرشي النسب من القرشيين العرب الذين يسكنون أسافل وادي رمع هو والشيخ علي القرشي (٢٠) مقدم الذكر من بيت واحد من ذرية الفقيه محمد بن دعسين، كان الفقيه ابوبكر المذكور فقيهاً عالماً عارفاً محققاً كثير الفنون عابداً زاهداً ورعاً قانعاً من الدنيا باليسير متواضعاً باذلاً نفسه للطلبة انتفع كمع كثير من أهل التهائم والجال وانتشر ذكره وبعد صيته وكان يومئذ رئيس المفتين بمدينة زبيد ...)

المطلب الثالث: شيوخه وتلاميذه:

شيوخه:

لم تذكر المصادر التي ترجمت لابن دعسين أخبار عن شيوخه وتلامذته، وقد كان كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح

(١٤) المصدر السابق ٣٠٩/٢.

(١٥) أنظر: خلاصة الأثر للمحيي، ٨٨/٣٠، ٩٠، والمصادر التي ترجمت له، في المبحث الأول في هذه الدراسة.

(١٦) المبحث الأول، المطلب الثاني.

(١٧) قرة العين بمعرفة بني دعسين لابن دعسين، ٥.

(١٨) الضوء اللامع لأهل القرن التاسع للسخاوي، ١٧/١١.

(١٩) طبقة الخواص أهل الصدق والإخلاص للشرجي، ٣٩٠/١.

(٢٠) المصدر السابق، ٢٣١/١.

(٢١) منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، لابن دعسين ٩٤/١: ٩٥.

(٢٢) أنظر: خلاصة الأثر للمحيي ١٨٩/٣، ومنحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، لابن دعسين ٩٥/١.

معكوسة إن تصحفه رأيت به
طيراً يغرد بالأصاال والبكر
وإن نزل من جميع الاسم أوله
بدا بباقيـه قوم طالبواذ سفر
مقلوبهم إن تحقق منه جملته
يكن معيباً على الادلاج في السحر
وإن نزل آخراً للاسم تلق يعكس
ما يبقى اسم ذي طعم من البشر
تأتيك في صفـة من كان لازمها
فهو المعظم بين البدو والحضر

المطلب السابع: مصنفاته ووفاته:

مصنفاته:
كان لابن دعسين رحمه الله تعالى، مؤلفات مدحها مؤرخو العلم وأثنوا عليها، يقول المحبي (٢٩): (وتصانيفه إليها النهاية في التنقيح، وكانت له يد طولى في جميع العلوم كالحديث والتفسير والفقه، والتصوف والأصول، والفرائض والحساب، والنحو والصرف، واللغة والبيان، والهيئة والفلك، والشعر والتاريخ، والأنساب والعروض وصنف في كثير من هذه العلوم).

ولم ترد المصادر التاريخية شيئاً عن مصنفاته في هذه العلوم، بل أوردت بعض مصنفاته فقط، ومن مصنفاته:
- منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب للحري (٣٠)، الذي نحن بصددده وهو بين أيدينا لغرض الدراسة والبحث.
- جواهر السلوك المتحلي بها جيد السلوك إلى ملك الملوك وهو شرح لقصيدة ناصر الدين ابن بنت المليك من ذاق طعام القوم يديره وهو شرح نفيس في غاية الحسن، وهو أول من شرحها شرحاً حافلاً^{٣١}.
- عقد الجواهر الزين المحتوى على غالب بن دعسين (٣٢).
- قرّة العين بمعرفة بن دعسين (٣٣).
- الدر النضيد في أنساب بعض بني خالد أسيد (٣٤).
وفاته (٣٥):

بعد حياة حافلة بالعلوم والتحصيل العلمي، ورحلة مضنية، خلف شتى فنون المعرفة، وعمر قضى في البذل والعطاء، والمثابرة، والتدريس، والتصنيف، أقل نجم الشيخ محمد بن

أيام، قال محمد بن عبد الملك بن دعسين نفسه: (ابتدأت في تسويده يوم الخميس الثاني والعشرين من شهر ذي القعدة الحرام سنة ست وتسعين وتسعمائة وأتممته بحمد الله وعونه ومنه أول ضحى الثلاثاء الثامن من شهر صفر الخير سنة سبع وتسعين وتسعمائة، ثم شرعت بعد ذلك في تبينه فأتممته عصر يوم الخميس الثامن والعشرين من شهر ربيع الثاني من السنة المذكورة)^(٢٣).

المطلب الخامس: ثناء العلماء عليه:
يقول المحبي في كتاب خلاصة الأثر: (كان عالماً بالكتاب والسنة، عاملاً بهما، حافظاً لكتاب الله تعالى، مواظباً على تلاوته، ناصراً لشرع الله، مثابراً على نشره قائماً؛ بما جرى عليه سلفه الصالح من الأوراد والأذكار، وإكرام الوافدين، وبذل الجاه وكان حسن الأخلاق عظيم التواضع، سخي النفس وبالجملـة فهو خير كله من مفرقه إلى قدمه)^(٢٤).
وقال أيضاً: (محمد بن عبد الملك بن دعسين، ثقافته عربية قحة فهو نحوي، لغوي، بلاغي، محدث، مفسر، أديب شاعر، مؤرخ نسابه، فقيه، متصوف، فلكي عروضي، وكان له يد طولى في هذه العلوم، وصنف في كثير منها كتباً)^(٢٥).
وقال العارف بالله تعالى حاتم بن أحمد الأهدل (٢٦): في حق ابن دعسين القرشي:

(إمام المصنفين وعلامة المؤلفين، وفيه يقول بعض الشعراء:

لم تر عيني في أديم الفلك مثل الإمام الندب عبد الملك
وتصانيفه إليها النهاية في التنقيح وكانت له يد طولى في
جميع العلوم)^(٢٧).

المطلب السادس: شعره:

أورد المحبي عليه في خلاصة الأثر (٢٨)، أثناء الترجمة لمحمد بن عبد الملك ابن دعسين شعر ملغز وهو قوله:

ما ذو بناء حوى جمعاً من البشر

نصيفه اسم لواد أخضر نضر

إذا أنت ضعفت هذا النصف جاك في

تضعيف تركيبه نوع من الحجر

وما بقي إن تضعفه اتاك بتضعيف

له جبل يديره ذو الفكر

(٢٩) قبيلة القراشية عراق عراقي، وجمال الحاضر، تأليف أبي عبد الرحمن مختار بن جابر بن عبد الله شجان، ٢٢٠.

(٣٠) خلاصة الأثر للمحبي، ٨٩/٣، ومنحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب لابن دعسين ٩٧/١.

(٣١) أنظر: هدية العارفين ٦٢٨/١.

(٣٢) أنظر: هدية العارفين ٦٢٨/١، ومعجم المؤلفين ١٨٣/٦، وخلاصة الأثر للمحبي ٩٠/٣، وملحق البدر الطالع، ١٤١، والإعلام ١٦٠/٤، الطبعة الرابعة، ٩٧٩.

(٣٣) أنظر: هدية العارفين ٦٢٨/١، ومعجم المؤلفين ١٨٣/٦.

(٣٤) أنظر: خلاصة الأثر للمحبي ٩٠/٣، وملحق البدر الطالع، ١٤٢، وهدية العارفين ٦٢٧/١، ٦٢٨، ومعجم المؤلفين ١٨٣/٦، والإعلام ١٦٠/٤.

(٢٣) منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، لابن دعسين ٩٤/١: ٩٥.

(٢٤) أنظر: خلاصة الأثر للمحبي، ٨٩/٣، منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب ٩٣/١.

(٢٥) المصدر السابق ٩٠/٣، ومنحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب ٩٧/١، لابن دعسين، ٩٤/١، ٥٢٧/٢.

(٢٦) هو حاتم بن أحمد بن موسى الأهدل الحسيني، من أهل اليمن توفي في المخا ١٠١٣هـ، وله ديوان شعر، الإعلام ١٥١/٢، ط ٣.

(٢٧) أنظر: خلاصة الأثر للمحبي، ٨٩/٣.

(٢٨) أنظر: خلاصة الأثر للمحبي، ٨٩/٣، ٩٠، منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، لابن دعسين، ٩٥/١.

(٢٩) خلاصة الأثر للمحبي، ٨٩/٣، ومنحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، لابن دعسين ٩٦/١: ٩٧.

والأمر الثالث: وقد تعرضت فيه إلى إعراب جميع الأبيات؛ لينكشف به وجه المعنى ستر نقابة فيتغبط به من له إلى ذلك التفات (٣٩).

ثالثاً: منهج ابن دعين في منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب:

(منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب)، كتاب له النصيب الأوفر من اسمه، فغاية مؤلفه، أنه هبة وعطية ربانية، لمن كان قريباً من الله تعالى، قابلاً للتعليم، والفهم وقد التزم الشارح - رحمة الله - بمنهج من سبقه من النحاة الأوائل في تقسيم الكتاب إلى أبواب وفصول ومن ذلك حديثه عن الكلام وأقسامه، وحده وما يتألف منه، والاسم وخواصه، والفعل كذلك، والحرف وحده، وخواصه، والنكرة والمعرفة، وتقسيم الأفعال إلى ماضي ومضارع وأمر، والإعراب وحقيقته، وأنواعه، والتنوين، والأسماء والستة، وحروف العلة، وإعراب الاسم المنقوص والمقصور، والمثنى، وجمع المذكر السالم، والمؤنث السالم والتكسير، وحروف الجر ومعانيها، والقسم، والإضافة، وكم الخبرية، والمبتدأ والخبر، واشتغال الفعل عن المفعول بضمير، والفاعل، وتوحيد الفعل، وما لم يسمى فاعله، والمفعول به، وظن واخواتها.

وباب اسم الفاعل والمنون، والمصدر، والمنصوبات، والمفعول به، والمفعول له، والمفعول معه، والحال والتمييز، وباب كم الاستفهامية، والظرف، والاستثناء، ولا النافية للجنس، والتعجب، والإغراء والتحذير، وباب إن وأخواتها، وكان واخواتها، وفصل فيما النافية للجازية، وباب النداء، والترخيم، والتصغير، وفصل في الحروف والزوائد، وباب النسب، والتوابع، وما لا ينصرف، والعدد، ونواصب الفعل المضارع، وفي الأمثلة الخمسة، وحروف الشرط والجزاء، والمبنيات (٤٠).

المبحث الثاني: (ابن دعين القرشي اليمني وأصول النحو العربي)

ويتكون من المطالب الآتية:

المطلب الأول: موقف ابن دعين القرشي اليمني، الاستشهاد بالقرآن الكريم.

وقف ابن دعين من القرآن الكريم موقف الاجلال، والتعظيم فيعتبره المصدر، والأساس للغة العربية وقواعدها؛ حيث (تقديم) يحب تقديم شواهد وتفضيلها على سائر الشواهد الأخرى؛ ولذلك أكثر من الاستشهاد به، يأخذ منه أوثق الشواهد على ما يريد إثباته من القواعد، وفي كتابه تطالعنها شواهد قرآنية كثيرة في كل باب وكل مسألة، وقد

عبد الملك بن دعين، القرشي اليمني، وصعدت روحه إلى بارئها رحمه الله تعالى، لعشر بقين من شهر ربيع الأول سنة ست بعد الألف، وعمره أربعة وخمسون سنة، ودفن في مقبرة بندر المخا، وهذا بالإجماع لمن ترجم له من مصادر التاريخ والتراجم.

المطلب الثامن: كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب للحري).

أولاً: تسمية الكتاب بمنحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب:

وقد بين المؤلف منهجه في شرحه للكتاب أي الملح: في عبارة مقتضبه قال (٣٦): (ثم استخرت الله تعالى وشرحتها شرحاً على مبلغ علمي، بمقتضى ما يصل إليه من كل معاني فهمي... وقد تعرضت فيه إلى إعراب جميع الأبيات؛ لينكشف به عن وجه المعنى مترقفاً به، فيغبط به من له إلى ذلك التفات، وسميته: منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، وأسأل الله الإعانة في إتمامه وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم بفضلله وانعامه، والتمس من كل من وقف عليه من أولى المعرفة، إذا عثر على خلل فيه أن يحكم بعد التثبت في إصلاحه بتصرف، فإن الإنسان محل السهو والنسيان:

ومن ذا الذي ترضى سجاياه كلها

كفى المرء نبلاً أن تعد معانيه (٣٧)

ثانياً: دوافع ابن دعين لتأليف منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب:

يبين ابن دعين عن مرامه من تعسفه لهذا الكتاب قائلاً (٣٨): (فإنه لما كان علم النحو من الإفادة بالمحل الذي لا يجهل إذ به إلى هم كلام الله تعالى وحديث رسوله عليه الصلاة والسلام يتوصل... فإن السبب الذي يقتضي طولاً لها ثلاث أمور:

أحدها: أن هذه المنظومة الموسومة بالملحة من الكتب المباركة النافعة في فن العربية؛ لكونها محتوية على الأمثلة المقربة لكل قضية قضية وهي بحمد الله تعالى أول مقروء لي لطائف المنن؛ وبها تخرجت حتى تخرجت إلى فسيح فصاحة اللسان من ضيق سجن اللكن.

والأمر الثاني: دعتني نفسي إلى شرحها والاطلاع على حقيقة مررد صرحها بعد أن سئلت في ذلك مراراً فأحجمت عنه مبدئياً اعتذاراً، ثم استخرت الله تعالى، وشرحتها شرحاً على مبلغ علمي، ومقتضى ما يصل إليه من كل معانيها فهمي، هذا مع اعترافي بقصوري عن هذه المرتبة وأني لست من خيل هذه الحلبة؛ لأنه تقدمني في شرحها أئمة أعلام لكن لكل زمان أهل يناسبون تلك الأيام.

(٣٦) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب ١/١٠١م.

(٣٧) المصدر السابق ٢/٢٥٠.

(٣٨) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب ١/٢٨١: ٢٨٣.

(٣٩) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب ١/٢٨١: ٢٨٣.

(٤٠) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب ١/٦٥٢: ٦٤٧، ٢/٥٢٨.

والخلاصة على ما تقدم أن ابن دعسين القرشي اليمني، فقد كان للشواهد القرآنية عنده في المقدمة على أغلب الأحيان على الشواهد الأخرى (كلام العرب، الحديث النبوي الشريف).

المطلب الثاني: موقف ابن دعسين القرشي اليمني من القراءات القرآنية:

فابن دعسين مشى على خطى من سبقه من العلماء في الاستدلال بالقراءات القرآنية، دون تميز، فقد نزع إلى قبول جميع القراءات حتى الشاذة منها فهو؛ بهذا يمثل منهج السيوطي في استدلاله بالقراءات القائل: (فكل ما ورد أنه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء كان متواتراً، أم أحاداً أم شاذاً...) (٥٦).

وعند اطلاعنا على ضفاف شرح ابن دعسين القرشي للملحة وجدناه عالماً بالقراءات القرآنية مجيداً لها؛ لأنه استشهد في كتابه منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، بثمان وعشرين قراءة سبعة وعشرية منسوبة إلى أصحابها، واستشهد بإحدى عشرة قراءة لم ينسبها إلى أصحابها، وكذلك استشهد بثمان قراءات شاذة نبه عليها، إلا أنه استشهد بأربع قراءات سبعة، ولم ينبه على أنها قراءات سبعة.

ومما استدلل به من القراءات ما أورده في باب التوابع، على (العطف على الضمير المخفوض إذا أعيد الخافض) حرفاً كان أو اسماً ويقل بغير اعادته.

وهو العطف على الضمير المخفوض بغير إعادة الخافض كقراءة حمزة (٥٧)، في قوله تعالى: (واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام) (٥٨)، بخفض الميم من الأرحام عطفاً على الضمير المجزور في به (٥٩).

زادت بشواهد القرآنية على ثلاث وتسعين وخمسمائة آية (٤١).

ومن ذلك استشهاده في باب حروف الجر على معاني، (من)، فمن معانيها:

(أ) للبدل (٤٢)، نحو قوله تعالى: (أرضيتكم بالحياة الدنيا من الآخرة) (٤٣).

٢. مرادفة (عن) (٤٤)، نحو قوله تعالى: (فويل للقاسية قلوبهم من ذكر الله) (٤٥).

٣. بمعنى (على) (٤٦)، نحو قوله تعالى: (ونصرناه من القوم) (٤٧).

(ب) وكذلك ما استدلل به في باب حروف الجر على معاني، (إلى) منها:

للمصاحبة (٤٨)، أي: بمعنى مع نحو قوله تعالى: (ولا تأكلوا أموالهم إلى أموالكم) (٤٩).

(ج) وما استدلل به أيضاً في باب حروف الجر، على معاني، (في)، ومن ذلك:

السببية (٥٠)، نحو قوله تعالى: (لمسكم في ما افضتم فيه عذاب عظيم) (٥١).

(د) واستدل كذلك أيضاً في باب حروف الجر، على معاني، (على) منها:

الاستعلاء (٥٢)، نحو قوله تعالى: (وعليها وعلى الفلك تحملون) (٥٣).

(هـ) ومن ذلك أيضاً ما استدلل به في باب حروف الجر، على معاني، (عن) ومنها:

بمعنى (بعد) (٥٤)، نحو قوله تعالى: (لتركين طبق عن طبق) (٥٥).

(٤١) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، حققه وفصله وضبط غرائه، محمد محي الدين عبد الحميد عفا الله تعالى عنه، (د.ط)، (د.ت)، ٣١٨/١: ٣٢٧، ومنحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، لابن دعسين القرشي، ٥١١/١: ٥١٣.

(٤٢) مغني اللبيب لابن هشام، ٣١٨/١: ٣٢٧، منحة الملك الوهاب، لابن دعسين، ٥١١/١: ٥١٢.

(٤٣) سورة التوبة، الآية: ٣٨.

(٤٤) مغني اللبيب لابن هشام، ٣١٨/١: ٣٢٧، منحة الملك الوهاب، لابن دعسين، ٥١١/١: ٥١٢.

(٤٥) سورة الزمر، الآية: ٢٢.

(٤٦) مغني اللبيب لابن هشام، ٣١٨/١: ٣٢٧، منحة الملك الوهاب، لابن دعسين، ٥١١/١: ٥١٢.

(٤٧) سورة الأنبياء، الآية: ٧٧.

(٤٨) مغني اللبيب لابن هشام، ٨٠/١: ٨٠، منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب ٥١٣/١.

(٤٩) سورة النساء، الآية: ٣٢٧.

(٥٠) مغني اللبيب لابن هشام، ٣١٨/١: ٣٢٧، منحة الملك الوهاب، ٥١٣/١.

(٥١) سورة النور، الآية: ١٤.

(٥٢) مغني اللبيب لابن هشام، ٣١٨/١: ٣٢٧، منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب لابن دعسين ٥١٤/١.

(٥٣) سورة المؤمنون، الآية: ٢٢.

(٥٤) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، الطبعة الأولى، بيروت، ٢٠٠٥م، ١٤٩، منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب لابن دعسين ٥١٤/١.

(٥٥) سورة الانشقاق، الآية: ١٩.

(٥٦) مجلة ذي قار، بين المغني والجني والداني، دراسة موازنة نجاح حشيش بادع وآخرون، المجلد، العدد (١) جواز ٢٠٠٩م، ١١١، منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب لابن دعسين، ١١٨/١.

(٥٧) منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب، لابن دعسين القرشي، ٣٥٥/٢، أنظر: حجة القراءات لابن أبي زرععة، تحقيق: الأستاذ/ سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت الطبعة الرابعة، ١٩٨٤م، ٨٨ أ ١٩٠، والمهذب في القراءات العشر وتوجيهها من طريق طيبة النشر، للدكتور/محمد سالم محسن، (د.ط)، (د.ت)، ١٥٠/١، والنشر في القراءات العشر، للجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، ٢٤٧/٢.

(٥٨) سورة النساء الآية: ١.

(٥٩) حجة القراءات لابن أبي زرععة، ٨٨ أ ١٩٠، والمهذب في القراءات العشر وتوجيهها، ١٥٠/١، والنشر في القراءات العشر للجزري ٢٤٧/٢.

ذاك خليلي وذو يواصلني

يرمي ورائي بأمسهم وأمسلمه
وفي الحديث: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من
توضأ يوم الجمعة فيها ونعمت ومن اغتسل بالغسل أفضل) (٦٥)،
وفيه أيضاً قال صلى الله عليه وسلم: (أعوذ بك من الخيانة فإنها
بنست البطانة)، أحتج بهذا الحديث على (نعم وبئس) بأنهما فعلا
ماضيان، في علامات الفعل.

وفي الحديث قال صلى الله عليه وسلم: (ثوبي حجر)
(٦٦)، أحتج بهذا الحديث ابن دعسين (٦٧)، على حذف حرف
النداء، في باب النداء، وقد يستشهد أيضاً بالشعر على الحديث
كقوله، في باب النداء، حذف حرف النداء، يقول الشاعر (٦٨):
اشتدي أزمة تنفرجي

ومع اسم الإشارة نحو قول الشاعر (٦٩):

..... بمثلك هذا لوعة وغرام.

المطلب الرابع: موقف ابن دعسين القرشي اليمني من الشاهد
الشعري:

أما النظم فقد استشهد ابن دعسين (٧٠) القرشي
اليمني، بكثير من أشعار العرب، وأرجازهم حتى بلغ عددها
خمساً وأربعين ومائتي شاهد، وهذا العدد ينبئ عن اطلاع
واسع، ومعرفة شاملة بالشعر العربي، وهذا العدد يجعلها في
المنزلة الثانية بعد الشواهد القرآنية؛ حيث تدل على اهتمام

ومما استدل به ابن دعسين القرشي (٦٠) القراءة
الشاذة ما جاء في باب النداء، على المنادى إذا كان نكرة
مقصودة.

نحو قوله تعالى: (يجبال أوبي معه والطير) (٦١)، فروي
(٦٢)، برفع الراء ونصبها.

المطلب الثالث: موقف ابن دعسين القرشي اليمني من
الحديث النبوي:

عندما نقف على شرح ابن دعسين القرشي (٦٣) اليمني لمحة
الإعراب نجد له باعاً طويلاً في الاستشهاد بالحديث النبوي
الشريف، فقد استشهد في كتاب: (منحة الملك الوهاب بشرح
لمحة الإعراب)، أكثر من أربعة وعشرين حديثاً ومما أورده
ابن دعسين من الاستدلال بالحديث النبوي الشريف في كتاب
المنحة في النحو الآتي منه:

ومنه ما جاء في الحديث: قال صلى الله عليه وسلم:
(ليس من أمبر أمصيام في امسفر) استدل بهذا الحديث على
(الابدال) تبديل اللام من أل ميماً في لغة حمير اليمنية في
باب النكرة والمعرفة.

واستشهد ابن دعسين (٦٤)، بالشعر على الحديث كقوله في
باب النكرة والمعرفة، تبديل اللام في أل ميماً على لغة حمير
اليمنية، قال الشاعر:

(٦٠) منحة الملك الوهاب بشرح لمحة الإعراب، لابن دعسين القرشي،
٢٣٨/٢.

(٦١) سورة سبأ، الآية: ١٠.

(٦٢) أنظر: النشر في القراءات العشر للجزري ٣٤٩/٢، وأنظر: مشكل
إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: الدكتور/حاتم صالح
الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٤م، ٥٨٣/٢:
٥٨٤، كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق
وشرح: عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ
١٩٨٣م، ٣٠٥/١.

(٦٣) الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني مع شرح
بلوغ الأمان من أسرار الفتح الرباني، تأليف/أحمد عبد الرحمن البنا،
(الشهير بالساعاتي)، إحياء التراث العربي، الشانية، نشر دار الحديث
، بالقاهرة، منحة الملك الوهاب بشرح لمحة الإعراب، لابن دعسين،
٣٩٧/١، وشرح معاني الآثار، الإمام الصحاوي، تحقيق:
الأستاذ/محمد سيد جاد الحق، ط الأنوار المحمدية، (د.ط)، (د.ت)
٣/٢، سنن أبين ماجه، تحقيق: الأعظمي، ط شركة الطباعة السعودية
المحدودة الأولى، ١٩٨٣م، ٣٠٥، وسنن النسائي، شرح جلال الدين
السيوطي، إحياء التراث العربي، بيروت ١٧٤/٤: ١٧٦، والمستدرك
على الصحيحين، للحاكم النيسابوري، نشر دار الكتاب العربي، بيروت
(د.ط)، (د.ت)، ٤٣٣/١، وإرواء الغليل في تخريج أحاديث منار
السبيل، للأستاذ الشيخ/محمد ناصر الدين الألباني، ط المكتب الإسلامي
بيروت الأولى، ١٩٧٩م، ٥٨/٤: ٥٩.

(٦٤) أنظر: اللسان مادة (س ل م) ٢٠٨٢/٣، وشرح أبيات مغني اللبيب،
للبيهقي، تحقيق: الأستاذ/عبد العزيز رباح، وزميلييه، دار المأمون،
الطبعة الأولى، ١٩٧٣م، ٢٨٨/١، وشرح الكافية الشافية، لابن مالك،
تحقيق: سهاد عبد المنعم هريدي، دار المأمون، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م،
٢٧٣/١، وأنظر: شرح المعضل ٢٠/٩.

(٦٥) أنظر: سنن الترمذي وهو الجامع الصحيح، للإمام أبي عيسى محمد
بن عيسى ابن سورة الترمذي، تحقيق وتصحيح: الأستاذ/عبد الرحمن
محمد عثمان، ط دار الفكر، الطبعة الثالثة، ١٣٩٨هـ، ١٩٧٨م، ٤/٢:
، سنن أبي داود، للإمام الحافظ أبي داود سليمان ابن الأشعث السجستاني

الأزدي، إعداد وتعليق: الأستاذ/عزت عبيد الدعاس، ط خمس الطبعة
الأولى، ١٣٨٩هـ، ١٩٧٠م، ١٩١/٢، وسنن النسائي ٢٦٣/٨، وسنن
الحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه، تحقيق:
الدكتور/محمد مصطفى الأعظمي، ط شركة الطباعة العربية السعودية
، المحدودة، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م، ٢٥٠/٢، سنن ابن
ماجه، تحقيق: الأستاذ/محمد فؤاد عبد الباقي، إحياء التراث العربي،
بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ١١٣/٢، منحة الملك الوهاب بشرح
لمحة الإعراب، لابن دعسين القرشي ٣٤٢/١.

(٦٦) أخرجه مسلم في صحيحه، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان،
(د.ط)، (د.ت)، ٢٦٧/١، ١٨٤١/٤.

(٦٧) منحة الملك الوهاب بشرح لمحة الإعراب ٢٤٨/٢: ٢٤٩.

(٦٨) عجزه قد أذن ليالك باليلج، همع الهوامع، ١٧٤/١، أرجع له
ض، قاله التوزي، يوسف بن محمد النحوي التوزي، وقيل لأبي الحسين
يحيى بن العطار القرشي.

(٦٩) عجز بيت وصدره: إذا هملك عيني لها قال صاحبي قائله: ذو الرمة
غيلان بن عقبة، ديوانه، ١٥٩٢/٣، همع الهوامع ١٧٤/١، ومنحة الملك
الوهاب بشرح لمحة الإعراب، لابن دعسين ٢٤٩/٢.

(٧٠) أنظر: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، لابن هشام،
توزيع دار الفكر، تأليف/محمد محي الدين عبد الحميد عفا الله عنه،
المكتبة العصرية، للطباعة والنشر، (د.ط)، (د.ت)، ١٨١، منحة
الملك الوهاب بشرح لمحة الإعراب لابن دعسين القرشي، ٥٧٤/١،
وحاشية الغصبان، الشيخ محمد بن علي الغبان الشافعي المتوفي سنة
١٢٠٦هـ، على شرح الأشموني، الشيخ محمد بن عيسى الأشموني
المتوفي سنة ٩١١هـ، على ألفية ابن مالك، ضبطه وصححه وخرج
شواهد، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،
الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ، ١٩٩٧م، ٢٧٨/١، شرح قطر الندى وبل
الصدى، لابن هشام، ١٣٣، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تأليف
جمال الدين عبد الله بن هشام الأنباري المصري المتوفي سنة ٧٦١هـ،
ومعه عدة السالك تألف/بركات يوسف هبود، دار الفكر، للطباعة
والنشر والتوزيع، (د.ط)، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م، ١٩٠/١.

لا لا أبوح بحب بثنة إنها

أخذت على موثقاً وعهودا.

ويذكر ابن ديسين (٨١) أيضاً شاهداً يستدل به على مجرى (زال)، مجرى (كان)، في رفعها الاسم ونصبها الخبر، لتقدم (لا) الدعائية عليها في باب، (كان وأخواتها) قال الشاعر (٨٢):

ألا يا أسلمي يا دار مي على البلى

ولازال منهلا بجر عائلك القطر.

المطلب الخامس: موقف ابن ديسين القرشي من الأمثال العربية:

من المعلوم أن الأمثال العربية المروية عن فصحاء العرب من السماع الذي يستدل به في علوم العربية وآدابها، فابن ديسين حوى كتابه منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، بين دفتيه مادة غزيرة من الأمثال العربية المروية عن فصحاء العرب من السماع الذي يستدل به في علوم العربية وآدابها، فابن ديسين حوى كتابه منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، بين دفتيه مادة غزيرة من الأمثال والأقوال التي اعتمدها النحاة؛ للاحتجاج وبسط الحجج، والردود، غير أنها جاءت من حيث المنزلة في المرتبة الثالثة بعد القرآن والشعر العربي وقد سلك ابن ديسين هذا المسلك متأسيماً بغيره ممن سبق، واستعان بأقوال العرب، وأمثالهم في أثبات بعض الأحكام من حيث التعلق ومن ذلك:

ما ذكره ابن ديسين (٨٣) في معنى (ما) أنها نكرة تامة بمعنى شيء في باب التعجب كما قالوا: في شر أهرذانا ب (٨٤)، أي: ما أهره الاشر؛ وبهذا تكون مبتدأ وما بعدها خبر وجاز الابتداء بها وإن كانت نكرة لما فيها من التعجب (٨٥).

واستدل كذلك ابن ديسين (٨٦) في حروف العطف الواو، في الجر، في باب التوابع، بالمثل: كما قيل في المثل:

الشارح بهما مما نقله عن غيره، أو أتى به، وقد تنوعت بحورها حتى شملت جميع البحور العروضية تقريباً.

ومن أمثلة ما استشهد به الآتي:

جاء ابن ديسين القرشي بشاهد على اسم الفاعل الوصف المعتمد على استفهام، في باب المبتدأ والخبر قال الشاعر:

أقاطن قوم سلمى أم نواظعنا

إن يظعنوا فعجيب عيش من قطننا.

ويأتي ابن ديسين القرشي (٨٧)، بشاهد شعري على حذف حرف الجر (رب) وأبقى عمله بعد الواو في باب حروف الجر ومن ذلك قول الشاعر (٨٨):

وليل كموج البحر أرخى سدوله

علي بأنواع الهموم لبيبتلي

وكذلك يرد ابن ديسين (٨٩) القرشي شاهداً على عدم عمل (ما) النافية الحجازية في فصل ما النافية الحجازية من قول الشاعر (٩٠):

ومهفهب الأعطاف قلت له انتسب

فأجاب ما قتل المحب حرام

ويحضر ابن ديسين (٩١)، شاهداً شعرياً على تقديم التميز على عامله، في باب التميز؛ بقول الشاعر (٩٢):

أتعجر ليلي بالفراق حبيبها

وما كان نفساً بالفراق تطيب

أي: وما كان حبيبها يطيب نفساً بالفراق، فقدم نفساً على عامله وهو يطيب، ونفساً إنما هي بمنزلة تميزله.

واستشهد ابن ديسين (٩٣) كذلك بقول عياض بن عمرو الجرهمي حين أجلتهم خزاعة عن مكة، على تخفيف (كان) وحذف اسمها، قال الشاعر (٩٤):

كأن لم يكن بين الحجون إلى الصفا

أنيس ولم يسمر بمكة سامر

وأردف ابن ديسين (٩٥)، شواهد على التوكيد، تكرير (لا) التي للنفي للتأكيد اللفظي، بقول الشاعر (٩٦):

(٨١) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، لابن ديسين ٥٢٦/١.

(٨٢) ديوان أمرو القيس، أنظر: شرح ديوان أمرو القيس، تأليف حسن السندوبي، ط بيروت، الطبعة السابعة، ١٩٨٢م، ١٥١، وشرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، لأبي بكر الأنباري، تحقيق: عبد السلام هارون، ط دار المعارف المصرية الطبعة الثالثة، (د.ت)، ٧٤.

(٨٣) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، لابن ديسين ٢٢٧/٢. (٨٤) قائله غير معروف، ويروي البيت في شرح الملحّة البدرية في علم العربية، لأبي حيان الأندلسي، بشرح ابن هشام الانصاري تحقيق: الدكتور/صلاح راوي، (د.ط)، (د.ت)، ٣٩/٢، الكتاب ٢٢١/٤.

(٨٥) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، لابن ديسين ٧٧/٢. (٨٦) المقترض ٣٧/٣، يصح من عندي، شرح ابن عقيل، ٢٩٣/٢، شرح المفصل لابن يعيش ٧٤/٢، الأصول في النحو لابن السراج، ٢٢٤/١.

(٨٧) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، لابن ديسين ١٩١/٢.

(٨٨) شواهد القطر، ٨٤، ٨٥، يصح عندي.

(٨٩) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، لابن ديسين ٣١٦/٢.

(٨٠) ديوان جميل بثينة، تحقيق: وجمع الدكتور نصار، دار مصر، الطبعة الثانية، ١٩٦٧م، ٧٩، وقيل لكثير عزة في ديوانه، تحقيق: إحسان عباس، نشر وتوزيع دار الثقافة بيروت، لبنان، ١٩٧١م، ٤٤١.

(٨١) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب لابن ديسين ٢٠٠/٢. (٨٢) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تأليف الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي المتوفي سنة ٩١١هـ، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، ٣٥٥/١، وأوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصاري ٢٣١/١، وشرح ابن عقيل، لابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار العلم، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ٢١٤/١.

(٨٣) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب لابن ديسين ١٤٧/٢. (٨٤) أنظر: مجمع الأمثال، للميداني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٧٢م، ٣٧٠/١، وكتاب سيبويه ٦٦/١.

(٨٥) الكتاب ٣٧/١.

(٨٦) منحة الملك الوهاب بشرح ملحّة الإعراب، لابن ديسين ٣٥٦/٢.

هذا الفن تتبعوا ألفاظ العرب فلم يجدوا غير هذه الثلاثة، فلو كان ثم غيرها لعثروا عليه^(٩٣).

يورد ابن دعسين القرشي^(٩٤)، في تعدد الخبر في باب المبتدأ والخبر دليلاً على الاتفاق بقوله: (يتعدد الخبر لفظاً ومعنى، لا لتعدد المخبر عنه، وعلامة هذا النوع صحة الاقتصار على كل من الخبرين، أو الأخبار نحو: زيد فقيه كاتب عاقل أديب شاعر ناثر فصيح أن تقتصر على قولك: فقيه وإذا استعملت ما بعدها بالعطف جاز لك اتفاقاً)^(٩٥).

يشير ابن دعسين القرشي^(٩٦)، على معنى (ما) في باب التعجب والخلاف الناشب بين النحاة حول هذه القضية أن سيبويه^(٩٧) يرى أنها نكرة تامة بمعنى شيء، بينما الأخفش^(٩٨) يرى أنها نكرة موصوفة بالجملة التي بعدها، قال البصريون^(٩٩): أن لفظ أفعل في صيغة التعجب: إنه فعل ماضٍ، وبين حجتهم في ذلك (،) ويزعم الكوفيون^(١٠٠)، أنه اسم لا فعل، وبين حجتهم لذلك^(١٠١).

وفي أحسن ضمير مستتر بالاتفاق^(١٠٢)، مرفوع بالفاعلية عائد على (ما) وهو الذي دل على أنها اسم، وأما الصيغة الثانية وهي: أفعل به: فأفعل فعل بالاتفاق^(١٠٣)، لفظه لفظ الأمر ومعناه التعجب ولكنه خال من الضمير^(١٠٤).

المبحث الثالث: ابن دعسين القرشي اليمني، آراؤه واجتهاداته:

لقد ظهر اعتماد الأصول النحوية، عند ابن دعسين القرشي مؤتماً بمن سبقه من النحاة، وذلك مما مر في المبحث الثاني من هذه الدراسة وهي: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب: (شعر، نثر) إضافة إلى اهتمامه بالقياس والاجماع من خلال وقوفه على القضايا النحوية والصرفية.

المطلب الأول: المسائل النحوية التي وافق فيها ابن دعسين أهل البصرة منها:

المسألة الأولى: في قسمة الأفعال:

ما كل سوداء تمرة، ولا بيضاء شحمة^(٨٧)، أي: ولا كل بيضاء.

المطلب السادس: موقف ابن دعسين من القياس: أما ابن دعسين القرشي^(٨٨)، في كتابه منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب، فقد اعتمد على القياس وجعله دليلاً ومن ذلك الآتي:

ما أشار إليه في باب نواصب – الفعل المضارع في الحالة الثانية لـ(أن) المصدرية، وهو أن يتقدم عليها ظن، فيجوز أن تكون مخففة من الثقيلة، فيكون حكمها عدم العمل كما ذكر، ويجوز أن تكون ناصبته وهو الأرجح في القياس^(٨٩)، والأكثر في كلامهم.

واستدل ابن دعسين بالقياس في فصل ما النافية الحجازية، على عدم عملها وهم بنو تميم^(٩٠)، فإنهم يلغونها فيجعلونها بمنزلة هل إذا دخلت على المبتدأ والخبر لا يتغير في لفظهما:

وإنما أهملوها لأن القياس^(٩١) أن لا تعمل، إذ الأصل في كل حرف لا يختص أن لا يعمل وهي من هذا القبيل أي: غير صحيحة.

المطلب السابع: موقف ابن دعسين القرشي من الإجماع: الناظر في كتاب منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب، يرى أن ابن دعسين حذا حذو غيره من النحاة في اعتداده بالإجماع؛ لإثبات قواعده حتى وإن قلت مقارنة بالمسائل التي اعتمدها على الأصول النحوية الأخرى كالسمع والقياس وابن دعسين ينفي الخروج عن الجماعة والتفرد بالرأي يجافي ما أجمع عليه وخرج لإجماعهم. ومن المسائل التي اعتمدها ابن دعسين على أصل الإجماع ما يأتي:

أشار ابن دعسين بالاستدلال على الكلام وبيان أجزاءه قائلاً^(٩٢): (الإشارة إلى بيان أجزاء الكلمة التي تتألف من مجموعها لا من جميعها وهي: الاسم والفعل والحرف، كما دل على ذلك: (الاستقراء والاجماع فإن علماء

^(٨٧) أنظر: مجمع الأمثال ٣/٢٧٥، الكتاب ٣٣/١. أحمد شمس الدين قبش، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، ٢٢/١.

^(٩٤) منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب، لابن دعسين ١/٥٦٩.

^(٩٥) حاشية الصبان، ١/٣٢٥.

^(٩٦) منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب، لابن دعسين ٢/١٤٧: ١٤٨.

^(٩٧) الكتاب ٣٧/١، وأنظر: المقتضب ٤/١٧٣، وابن يعيش ٧/١٤٩.

^(٩٨) مغني اللبيب ٣/٢، أنظر: ابن يعيش ٧/١٤٩.

^(٩٩) الكتاب ٤٩/١، الأصول في النحو لابن السراج ١/١٠١، ١٠٢.

^(١٠٠) منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب لابن دعسين ٢/١٤٨.

^(١٠١) المصادر السابقة نفس الجزء والصفحة.

^(١٠٢) منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب، لابن دعسين ٢/١٤٨.

^(١٠٣) المصدر السابق ٢/١٤٨.

^(١٠٤) أنظر: التصريح ٢/٨٩، وشرح وجمل الزجاجي لابن عصفور ٥٨٨/١: ٥٨٩، يراجع ويوثق من بحث التفكير النحوي.

^(٨٨) منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب، لابن دعسين القرشي

١/٩٢٧، ٢/٤٤٢.

^(٨٩) المصدر السابق نفس الجزء والصفحة.

^(٩٠) الكتاب ٢٨/١، منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب ٢/٢٢٦.

^(٩١) منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب ٢/٢٢٧.

^(٩٢) منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الإعراب، لابن دعسين ١/٣٢٥.

^(٩٣) شرح قطر الندى وبل الصدى، تصنيف: أبي محمد عبدالله جمال الدين ابن هشام الأنصاري المتوفي سنة ٧٦١هـ، ومعه كتاب سبيل الهدى، بتحقيق: شرح قطر الندى تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، عفا الله تعالى عنه، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، (د.ط)، ١٤٠٩هـ.

١٩٨٨م، ١٨، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، لابن هشام، ١٣، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تأليف الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي المتوفي سنة ٩١٢هـ، تحقيق:

أن الخبر مرفوع بذلك الرفع السابق ويبين حجتهم (١٢٥) في ذلك.

وابن دعسين يذهب إلى تصحيح مذهب البصريين بقوله (١٢٦): (والأصح مذهب البصريين)؛ فالأول والثاني من هذه الأحرف الستة إن وأن بكسر الهمزة وفتحها مع تشديد النون المفتوحة فيهما ومعناها التوكيد فتقول زيد قائم، فإذا أردت توكيداً لخبره وتقرير قلت: إن زيدا قائم بنصب زيدا، بعد أن كان مرفوعاً ورفع قائم.

المسألة الرابعة: في باب كان واخواتها:

ينقل ابن دعسين (١٢٧)، في رفع المبتدأ بعد دخول كان واخواتها على الجملة الأسمية، البصريون (١٢٨) يذهبون إلى أن كان واخواتها ترفع المبتدأ بالنسخ كما هو حاصل في خبر إن المتقدم، وأما الكوفيون (١٢٩)، لا يجعلون عملها إلا في الخبر خاصة، ويبين حجتهم (١٣٠).

وابن دعسين يذهب مذهب البصريين؛ بقوله: (والصحيح مذهب البصريين (١٣١)؛ لاتصاله بها إذا كان ضميراً والضمير بالاستقراء - لا يتصل إلا بعامله وهو لفظي وعامل المبتدأ معنوي وأيضاً كل فعل يرفع، وقد ينصب ولا ينصب، وأما أنه ينتصب ولا يرفع فلا، وإنما رفع الاسم بها ونصب الخبر تشبيهاً بالفعل والمفعول، مثال ذلك قولك: كان زيد قائماً، وصار الطين خزفاً، فزيد اسم كان، وقائماً خبرها.

المطلب الثاني: المسائل التي وافق فيها ابن دعسين أهل الكوفة منها:

المسألة الأولى: في باب كان واخواتها، تقدم خبر ليس عليها يوضح ابن دعسين (١٣٢)، رؤية قدماء البصريين (١٣٣)

يورد ابن دعسين (١٣٥)، أن البصريين (١٣٦) يذهبون إلى أن الأفعال ثلاثة: (ماض ومضارع وأمر)، ويبين حجتهم (١٣٧)، في ذلك، بينما يذهب الكوفيون (١٣٨)، إلى أن الفعل قسمان: (ماض ومضارع) وينقل ابن دعسين عنهم علتهم في ذلك (١٣٩)، وأما ابن دعسين يذهب مذهب البصريين بقوله: (والمعتمد مذهب البصريين) (١٤٠).

المسألة الثانية: في باب التعجب، على صيغة التعجب (ما أفعله) يحكي ابن دعسين (١٤١)، أن النحاة يذهبون في معنى (ما) إلى مذهب:

ذهب سيبويه (١٤٢)، إلى أنها نكرة تامة بمعنى شيء، وبين حجته في ذلك (١٤٣)، والأخفش (١٤٤)، يذهب إلى أنها معرفة موصولة وصلتها الجملة التي بعدها ويبين حجته في ذلك (١٤٥)، والبصريون (١٤٦) يرون أن لفظ أفعال في صيغة التعجب فعل ماض وبين حجتهم في ذلك (١٤٧)، والكوفيون (١٤٨)، يزعمون أنه اسم لا فعل وبين حجتهم لذلك (١٤٩)، وابن دعسين (١٥٠) يذهب مؤيداً للبصريين في لفظ أفعال في صيغة التعجب بأنه فعل ماض؛ بقوله: وهو الصحيح (١٥١) لبنائه على الفتح ولو كان اسماً لرفع على أن خبر ولأنه أيضاً تلزمه نون الوقاية حتماً مع ياء المتكلم كما تلزم غيره من الأفعال فتقول: ما أفقرني إلى عفو الله تعالى، وما أحوجني إلى مغفرته.

المسألة الثالثة: في باب إن واخواتها، ف يرفع الخبر إذا دخل عليه ناسخ من (إن واخواتها).

يشير ابن دعسين (١٥٢)، إلى أن البصريين (١٥٣) يرون رفع الخبر بعد نسخ رفعه الأول، في حين يرى الكوفيون (١٥٤)،

(١١٩) مغني اللبيب لابن هشام ٣٢٧، وشرح المفصل لابن يعيش ١٤٨/٧: ١٤٩.

(١٢٠) المصدر السابق ١٤٨/٢.

(١٢١) المصدر نفسه ١٤٨/٢.

(١٢٢) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين، ١٦٧/٢: ١٦٨.

(١٢٣) مغني اللبيب لابن هشام ٤٦: ٤٧، ٤٩، شرح المفصل ١٠٢/١، شرح ابن عقيل، ٢٧٦/١، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ٤٣١/١: ٤٣٤.

(١٢٤) المصادر السابقة نفسها بنفس الجزء والصفحة.

(١٢٥) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، ١٦٧/٢: ١٦٨.

(١٢٦) المصدر السابق ١٦٨/٢.

(١٢٧) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ١٩٨/٢: ١٩٩.

(١٢٨) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ٣٥٣/١، حاشية الصبان ٣٣١/١: ٣٣٣.

(١٢٩) المصادر السابقة نفس الجزء والصفحة.

(١٣٠) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ١٩٨/٢: ١٩٩.

(١٣١) المصدر السابق ١٩٩/٢.

(١٣٢) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين هامش ٤، ٢٠٥/٢.

(١٣٣) شرح المفصل لابن يعيش ١١٤/٤، شرح قطر الندي لابن هشام، ٤٦، حاشية الصبان ٣٤٥/١: ٣٤٦، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ٣٧٣/١، شرح ابن عقيل ٢٢٢/١.

(١٣٥) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ٤٠٥/١.

(١٣٦) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، ٣٠/١.

(١٣٧) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ٤٠٥/١.

(١٣٨) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ٣٠/١.

(١٣٩) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب لابن دعسين ٤٠٥/١، وهمع الهوامع في شرح جمع الجوامع ٣٠/١.

(١٤٠) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب لابن دعسين ١٤٧/٢: ١٤٨.

(١٤١) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب لابن دعسين ١٤٧/٢: ١٤٨.

(١٤٢) أنظر: الكتاب ٣٧/١، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف الإمام ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد بشركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع صيدا، بيروت لبنان المكتبة العصرية المطبعة العصرية، ٢٠١٣م، ١٤٣٤هـ ص ٣٢٧.

(١٤٣) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب لابن دعسين ١٤٦/٢: ١٤٨.

(١٤٤) شرح المفصل تأليف الشيخ موفق الدين بن يعيش النحوي المتوفي سنة ٦٤٣هـ عالم الكتب، (د.ط)، (د.ت)، ١٤٩/٧.

(١٤٥) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب لابن دعسين ١٤٧/٢: ١٤٨.

(١٤٦) شرح المفصل لابن يعيش ١٤٨/٧: ١٤٩.

(١٤٧) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب لابن دعسين ١٤٨/٢.

اعتمد ابن دعسين كذلك بالحديث النبوي الشريف إلا أنه كان الاعتماد عليه قليلاً موازنة بالقرآن الكريم والشعر.

ابن دعسين كان من المهتمين بالقياس وبينى عليه كثيراً من قواعده؛ حيث أنه قاس على الكثير المطرد والشاذ. من خلال الغوص في هذه الدراسة ظهر لي جلياً أن ابن دعسين قد نزع نزاعاً للمذهب البصري.

كشف لنا كتاب منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، عن الأسلوب الذي سار عليه ابن دعسين في العرض للقضايا النحوية من المناقشة والشرح وعرض الآراء، كما يظهر لنا سعة أفقه والإحاطة الكبيرة باللغة والنحو؛ إذ أنه من أساطينها إلى وقتي هذا.

لوحظ أن الشاهد القرآني لدى ابن دعسين القرشي يأخذ النصيب الأكبر مقارنة بالشواهد الأخرى له، وكثيراً ما يكتفي ابن دعسين بشاهد قرآني منفرد في احتجازه على قاعدته النحوية، وهذه من لسمات لمنهجه البارزة، والدليل موجود في دفتي هذا البحث.

كان ابن دعسين يقف على الشاهد المجهول قائله ويستشهد به في العديد على قواعده النحوية من الأبيات الشعرية المجهولة.

إهـ. في قرية المرة، القراشية، زبيد، الحديدة، اليمن، في نهار الجمعة الموافق ١٤٤٦/٢/٢٦ هـ، ٢٠٢٤/٨/٣٠ م، في منزلي بقرتي المرة، الأشعرية من المحط، والله أعلم وأحكم وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: القرآن الكريم

١. ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبي حيان الأندلسي، تحقيق: رجب عثمان أحمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، (د.ط)، القاهرة، ١٩٨٩م.

٢. الاختلاف بين القراءات، الأستاذ/أحمد البيلي، الطبعة الأولى، (د.ت).

٣. الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق: الدكتور/عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ، ١٩٨٥ م.

بأنهم يجوزون تقديم خبر ليس عليها، بينما يرى جمهور الكوفيون^(١٣٤)، إلى أنه لا يجوز تقديم خبر ليس عليها ويبين حجته في ذلك^(١٣٥).

وابن دعسين يقول: برأي الكوفيين^(١٣٦)، بعدم جواز تقديم خبر ليس عليها، يستثني من إطلاق الناظم خبر ليس فإنه لا يصح تقديمه عليها في الأصح لعدم السماع وقياساً على عسى بجامع الجمود^(١٣٧).

المسألة الثانية: في باب التوابع، تأكيد النكرة تأكيداً معنوياً. يبين ابن دعسين^(١٣٨)، في الخلاف الناشب حول تأكيد النكرة تأكيداً معنوياً، فجمهور البصريين^(١٣٩)، لا يجيزون تأكيد النكرة مطلقاً، أفاد توكيده أم لم يفد^(١٤٠)، والأخفش وجمهور الكوفيين^(١٤١)، يجوزون تأكيد النكرة إن أفاد توكيدها ولا يجوز إن لم يفد. وابن دعسين يصحح قول الكوفيين ويختاره بقوله^(١٤٢): (وأجاز الكوفيون وأبن مالك تأكيد النكرة إن أفاد وهو الصحيح^(١٤٣))، وحصول الفائدة بأن يكون المؤكد محدوداً والتوكيد ألفاظ الإحاطة نحو: أعتكف أسبوعاً وقول الشاعر^(١٤٤):

لكنه شاق أن قيل ذا رجب

ياليت عدة حول كله رجب.

الخاتمة:

وفي الختام لهذه الدراسة وبعد وقوفي على مرافئها في صفحات هذا البحث المعني بدراسة ابن دعسين القرشي والاتجاه النحوي له في كتاب منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، يحسن التسجيل لأهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث الممتع في النحو العربي.

اعتمد ابن دعسين كبقية من سبقه من النحاة بالسماع والقياس والاجماع، وذلك بروافده المختلفة والمشتمة على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر والنثر، غير أن القرآن الكريم قد حاز المرتبة الأولى من حيث الاستدلال به.

اعتماد ابن دعسين بالاجماع، وموقفه واضحاً منه وبنى القليل من قواعده عليه.

حرص على الاحتجاج بالقرآن الكريم والاعتماد للقراءات القرآنية وتوجيهها وعدم ردها وبخاصة الشاذة منها، إن أنه لم يجرؤ بوصفها بالشذوذ.

^(١٣٤) المصادر السابقة نفس الجزء والصفحة.

^(١٣٥) المنحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ٢/٢٠٥، هامش ٤.

^(١٣٦) المصدر السابق ٢/٢٠٥.

^(١٣٧) المصدر نفسه ٢/٢٠٥.

^(١٣٨) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ٢/٣٢٠. ^(١٣٩) شرح شذور الذهب، ٤٢٩: ٤٣٠، شرح المفصل ٤٤/٣: ٤٥، شرح ابن عقيل، قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي الهمداني المصري، المتوفي سنة ٧٦٩ هـ، على ألفية الإمام الحجة الثبت: أبي عبد الله محمد جمال الدين بن مالك (ت: ٦٧٢ هـ) ومعه كتاب منحة

الخليل، بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف محمد محي الدين غفر الله له ولوالده، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، طبعة جديدة منقحة، راجعها، الدكتور/محمد أسعد النادري، ١٤١٧ هـ، ١٩٩٦ م، ٢/١٩٥.

^(١٤٠) المصادر السابقة نفس الجزء والصفحة.

^(١٤١) المصادر نفسها نفس الجزء والصفحة.

^(١٤٢) منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ٢/٣٢٠.

^(١٤٣) المصدر السابق ٢/٣٢٠.

^(١٤٤) شرح المفصل، لابن يعيش ٤٤/٣، شرح قطر الندى، ٣٢٣، منحة الملك الوهاب بشرح ملح الإعراب، لابن دعسين ٢/٣٢١.

٤. التعريف بالقرآن والحديث، محمد الزفزاف، مكتبة الفلاح الكويت، الطبعة الرابعة، ١٩٨٤م، ٢٣٣.
٥. القياس في النحو الحو العربي، نشأته وتطوره، سعيد جاسم الزبيدي، دار الشروق، عمان، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.
٦. ارتقاء السيادة في علم أصول النحو، أبو بكر زكريا الشاوي، تحقيق: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي، دار الانبار، الطبعة الأولى، الرمادي، ١٩٩٠م.
٧. الابداع مفهوم معايير مكوّناته نظرياته خصائصه مراحل قياسه وتدريبه، جروان فتحي، دار الفكر، الطبعة الأولى، عمان، ١٩٩١م.
٨. الاقتراح، السيوطي، قرأه وعلق عليه، سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، (د.ط)، ٢٠٠٦م.
٩. الاقتراح، السيوطي، قرأه وعلق عليه: سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، (د.ط)، ٢٠٠٦م.
١٠. الاقتراح في أصول النحو العربي، للسيوطي، تحقيق: أحمد محمد قاسم، نشر مكتبة المجلد العربي، (د.ط)، (د.ت).
١١. الإغراب في جدل الإعراب، لابن الأنباري، تحقيق: الأستاذ/سعيد الأفغاني، طبع الجامعة السورية، ١٩٥٧م.
١٢. الأعلام للزركلي، بيروت، الطبعة الرابعة، ١٩٧٩م.
١٣. البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، (ت: ٧٤٥هـ)، تحقيق: عادل احمد عبد الموجود، علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م.
١٤. التبيان في علوم القرآن، محمد علي الصابوني، مكتبة البشري، باكستان، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م.
١٥. التعريف بالقرآن والحديث ٢٣٤، وينظر: أدب الحديث النبوي، بكري شيخ أمين، دار الشروق، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ١٣٧٦هـ، ١٩٧٦م.
١٦. التعريفات، السيد الشريف الجرجاني، تحقيق: عبد المنعم الحنفي، دار الشريف، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ٨، التفكير النحو عند ابن هشام.
١٧. التفكير النحوي، عند المبرد، علي فاضل سيد عبود الشميري، رسالة دكتوراة، جامعة الموصل، كلية الآداب، إشراق/محي الدين توفيق إبراهيم، ٢٠٠٣م.
١٨. التفكير النحوي عند ابن هشام الأنصاري من خلال كتابه المغني، مذكرة معدة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، تخصص: علوم اللسان، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، جمهورية الجزائر الديمقراطية، إعداد الطالبة، نسيمة قريمط، تحت إشراف/أحمد الشايب عرباوي، ١٤٣٥هـ، ٢٠١٤م - ٢٠١٥م.
١٩. الحديث النبوي في النحو العربي، محمود فجال، دار أضواء السلف، الرياض المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، ١٩٩٧م.
٢٠. الشاهد النحوي لدى نحاة الأندلس، جامعة أبي بكر بلقياد، تلمسان، الجزائر، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية والأدب العربي، أطروحة دكتوراه في النحو والصرف، سميرة حدادين، إشراف الأستاذ الدكتور/عبد الجليل مرتاض، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م.
٢١. الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، شمس الدين أبو الخير محمد ابن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد السخاوي، المتوفى ٩٠٢هـ، منشورات دار الحياة، بيروت، دون طبعة، دون تاريخ.
٢٢. الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني مع شرح بلوغ الأمان من أسرار الفتح الرباني، تأليف/أحمد عبد الرحمن البناء، (الشهير بالساعاتي)، إحياء التراث العربي، الشامية، نشر دار الحديث، بالقاهرة د.ت.ط.
٢٣. القاموس المحيط، تصنيف، إمام أهل اللغة مجد الدين محمد ابن يعقوب الفيروز آبادي المتوفى سنة ٨١٧هـ، طبعة جديدة موثقة ومصححة، ضبط وتوثيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي استاذ في اللغة وآدابها، إشراف، مكتبة البحوث والدراسات دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، ١٤١٥هـ، ١٩٩٥م.
٢٤. الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٩٣.
٢٥. المستدرک علی الصحیحین، للحاکم النیسابوری، نشر دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٢٦. المذهب في القراءات العشر وتوجيهها من طريق طيبة النشر، للدكتور/محمد سالم محسن، (د.ط)، (د.ت).
٢٧. النشر في القراءات العشر، للجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٢٨. إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون على أسامي الكتب والفنون، إسماعيل باشا البغدادي، دار العلوم الحديثة في بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).
٢٩. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، للأستاذ الشيخ/محمد ناصر الدين الألباني، ط المكتب الإسلامي بيروت الأولى، ١٩٧٩م.
٣٠. أثر القراءات في الدراسات النحوية، عبد العالم سالم مكرم، مؤسسة علي جراح الصباح، الطبعة الثانية، الكويت، ١٩٧٨م.
٣١. أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دار غريب القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.

٣٢. أصول النحو العربي، محمود أحمد نحلة، (د.ط)، (د.ت).
٣٣. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصاري ٢٣١/١، وشرح ابن عقيل، لابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار العلم، بيروت، لبنان، (د.ط) (د.ت).
٣٤. حاشية الغصبان، الشيخ محمد بن علي الغبان الشافعي المتوفي سنة ١٢٠٦هـ، على شرح الأشموني، الشيخ محمد بن عيسى الأشموني المتوفي سنة ٩١١هـ، على ألفية ابن مالك، ضبطه وصححه وخرج شواهد، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ، ١٩٩٧م.
٣٥. حجة القراءات لابن أبي زرعة، تحقيق: الأستاذ/ سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت الطبعة الرابعة، ١٩٨٤م.
٣٦. خزانة الأدب، للبغدادي، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٣٧. خزانة الأدب، للبغدادي، طبع دار صادر، (د.ط)، (د.ت).
٣٨. خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، للمحبي، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٣٩. دائرة المعارف، للبستاني، دار المعرفة، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٤٠. دراسات تاريخية من القرآن الكريم في بلاد العرب، محمد بيومي مهران، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٨م.
٤١. ديوان أمرو القيس، أنظر: شرح ديوان أمرو القيس، تأليف حسن السندوبي، ط بيروت، الطبعة السابعة، ١٩٨٢م.
٤٢. ديوان جميل بئينه، تحقيق: وجمع الدكتور نصار، دار مصر، الطبعة الثانية، ١٩٦٧م، ٧٩، وقبل لكثير عزة في ديوانه، تحقيق: إحسان عباس، نشر وتوزيع دار الثقافة بيروت، لبنان، ١٩٧١م.
٤٣. سنن الترمذي وهو الجامع الصحيح، للإمام أبي عيسى محمد بن عيسى ابن سورة الترمذي، تحقيق وتصحيح: الأستاذ/ عبد الرحمن محمد عثمان، ط دار الفكر، الطبعة الثالثة، ١٣٩٨هـ، ١٩٧٨م.
٤٤. سنن أبين ماجه، تحقيق: الأعظمي، ط شركة الطباعة السعودية المحدودة الأولى، ١٩٨٣م.
٤٥. سنن ابن ماجه، تحقيق: الأستاذ/ محمد فؤاد عبد الباقي، إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).
٤٦. سنن الحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه، تحقيق: الدكتور/ محمد مصطفى الأعظمي، ط شركة الطباعة العربية السعودية، المحدودة، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م.
٤٧. سنن النسائي، شرح جلال الدين السيوطي، إحياء التراث العربي، بيروت.
٤٨. سنن أبي داود، للإمام الحافظ أبي داود سليمان ابن الأشعث السجستاني الأزدي، إعداد وتعليق: الأستاذ/ عزت عبيد الدعاس، ط خمس الطبعة الأولى، ١٣٨٩هـ، ١٩٧٠م.
٤٩. شرح ابن عقيل، قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي الهمداني المصري، المتوفي سنة ٧٦٩هـ، على ألفية الإمام الحجة الثبت: أبي عبد الله محمد جمال الدين بن مالك (ت: ٦٧٢هـ) ومعه كتاب منحة الخليل، بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف محمد محي الدين غفر الله له ولوالده، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، طبعة جديدة منقحة، راجعها، الدكتور/ محمد أسعد النادري، ١٤١٧هـ، ١٩٩٦م.
٥٠. شرح قطر الندى وبل الصدى، لابن هشام، ١٣٣، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تأليف جمال الدين عبد الله بن هشام الانباري المصري المتوفي سنة ٧٦١هـ، ومعه عدة السالك تألف/ بركات يوسف هيود، دار الفكر، للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م.
٥١. شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، لأبي بكر الانباري، تحقيق: عبد السلام هارون، ط دار المعارف المصرية الطبعة الثالثة، (د.ت).
٥٢. شرح الكافية الشافية، لابن مالك، تحقيق: سهاد عبد المنعم هريدي، دار المأمون، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م، ٢٧٣/١، وأنظر: شرح المعصل.
٥٣. شرح اللمحة البدرية في علم العربية، لأبي حيان الأندلسي، بشرح ابن هشام الانصاري تحقيق: الدكتور/ صلاح راوي، (د.ط)، (د.ت).
٥٤. شرح المفصل تأليف الشيخ موفق الدين بن يعيش النحوي المتوفي سنة ٦٤٣هـ عالم الكتب، (د.ط)، (د.ت)، ١٤٩/٧.
٥٥. شرح أبيات مغني اللبيب، للبغدادي، تحقيق: الأستاذ/ عبد العزيز رباح، وزميليه، دار المأمون، الطبعة الأولى، ١٩٧٣م.
٥٦. شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، لابن هشام، توزيع دار الفكر، تأليف/ محمد محي الدين عبد الحميد عفا الله عنه، المكتبة العصرية، للطباعة والنشر، (د.ط)، (د.ت).
٥٧. شرح قطر الندى وبل الصدى، تصنيف: أبي محمد عبد الله جمال الدين ابن هشام الأنصاري المتوفي سنة ٧٦١هـ، ومعه كتاب سبيل الهدى، بتحقيق: شرح قطر الندى تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، عفا الله

٧٤. مجلة ذي قار، بين المغني والجني والداني، دراسة موازنة نجاح حسيش بادع وآخرون، المجلد، العدد (١) جواز ٢٠٠٩م.
٧٥. مخطوط، قرة العين بمعرفة بني دعسين لابن دعسين القرشي اليمني، المتوفى ١٠٠٦هـ.
٧٦. مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: الدكتور/حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٤م.
٧٧. معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية، تأليف الدكتور عمر رضا كحالة، البرقي بدمشق، (د.ط)، (د.ت).
٧٨. مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تأليف الإمام ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد بشركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع صيدا، بيروت لبنان المكتبة العصرية المطبعة العصرية، ٢٠١٣م، ١٤٣٤هـ.
٧٩. مغني اللبيب عن كتب الأعراب، لابن هشام الأنصاري، حققه وفصله وضبط غرائه، محمد محي الدين عبد الحميد عفا تعالى عنه، (د.ط)، (د.ت).
٨٠. ملحق البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن محمد بن يحيى بن زياد اليمني السعادة بمصر، الطبعة الأولى، ١٣٤٨هـ.
٨١. منحة الملك الوهاب بشرح ملحة الإعراب للحريري، تأليف محمد بن عبد الملك بن عبد السلام بن عبد الحفيظ بن دعسين القرشي الأموي اليمني، المتوفى سنة ١٠٠٦هـ، تحقيق: الدكتور/عبد اللطيف محمد محمد داود، إشراف الأستاذ الدكتور/مصطفى أحمد خليل النماس، أستاذ في قسم اللغويات، كلية اللغة العربية، القاهرة، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٣٩هـ، ٢٠١٨م.
٨٢. هدية العارفين في أسماء المؤلفين، وآثار المصنفين، تأليف إسماعيل باشا البغدادي، استنبول، ١٩٨١م.
٨٣. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م.
٨٤. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تأليف الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي المتوفى سنة ٩١١هـ، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م.
٨٥. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تأليف الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي المتوفى سنة ٩١٢هـ، تحقيق: أحمد شمس الدين قبش، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م.
- تعالى عنه، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، (د.ط)، ١٤٠٩هـ، ١٩٨٨م.
٥٨. شرح معاني الآثار، الإمام الصحاوي، تحقيق: الأستاذ/محمد سيد جاد الحق، ط الأنوار المحمدية، (د.ط)، (د.ت).
٥٩. صحيح مسلم المعروف بالجامع الصحيح، للإمام مسلم، ت(٢٦١هـ)، اعتنى به وراجع: هيثم خليفة الطعيمي، صيدا، بيروت، لبنان، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٤م.
٦٠. ضوابط الفكر النحوي، محمد عبد الفتاح الخطيب، تقديم عبده الراجحي، دار البصائر، القاهرة، (د.ط)، ٢٠٠٦م.
٦١. طبقة الخواص أهل الصدق والاخلاص، تأليف العلامة ابي العباس احمد بن احمد بن عبد اللطيف الشرجي الزبيدي، المتوفى ٨٩٣هـ، الدرر اليمنية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.
٦٢. علم الحديث ابن تيمية، تحقيق وتعليق/موسى محمد علي، دار الفكر، الجزائر، دمشق، سوريا، الطبعة الثالثة، ١٩٩٣م.
٦٣. علم اللغة، (مدخل نظري في علم اللغة) محمود عكاشة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.
٦٤. فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ترقيم/محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٦٥. قبيلة القراشية عراقة الماضي وجمال الحاضر، تأليف أبي عبد الرحمن مختار بن جابر بن عبد الله شجان، ٢٢٠.
٦٦. كتاب سيوييه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق وشرح/عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.
٦٧. مجمع الأمثال، للميداني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٧٢م.
٦٨. معجم الأدباء، لياقوت الحموي، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٠هـ، ١٩٨٠م.
٦٩. مكانة الخليل بن أحمد الفراهيدي في النحو العربي، الدكتور/نايف عباينة، (د.ط)، (د.ت).
٧٠. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، ٥/مادة (فكر).
٧١. لسان العرب، ابن منظور، مادة (س م ع) دار صادر، بيروت، (د.ط)، ١٤٢٤هـ.
٧٢. لسان العرب، لابن منظور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت) مادة (قرأ).
٧٣. لمع الأدلة، ابن الأنباري، تحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، (د.ط)، ١٣٧٧هـ، ١٩٥٧م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The degree to which Arabic language teachers are able to develop the reading comprehension skills targeted by measurement in the national tests NAFS (an operational study).

Amal Mansi Ayed Al-Khudaydi

Master's in Grammar and Morphology Educational Supervisor in Taif Education Administration Kingdom of Saudi Arabia.

Email: amasss1401@gmail.com

درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس (دراسة إجرائية).

أ. أمل منسي عايض الخديدي

ماجستير نحو وصرف - مشرفة تربوية بإدارة تعليم الطائف المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Reading comprehension skills ،NAFS national tests.

الكلمات المفتاحية:

مهارات الفهم القرائي، الاختبارات الوطنية نافس.

ABSTRACT:

The current study aimed to reveal the degree to which Arabic language teachers were able to develop the reading comprehension skills targeted by measurement in the national tests, NAFS, among sixth-grade primary school students. To achieve this goal, the descriptive approach was used, and the study materials and tools were prepared, which were represented in a list of reading comprehension skills targeted by measurement in the national tests, NAFS, in light of the learning outcomes document issued by the Education Evaluation Commission 2023, a list of methods for developing reading comprehension skills targeted by measurement, and an observation card to measure the degree of teachers' development of skills, and then verify the validity and reliability of these tools. The study sample consisted of (34) female teachers with Arabic language teachers for the sixth grade in schools affiliated with the East Taif Education Office in Taif Governorate in the first semester of 1446 AH. Then the study tool was applied, and after analyzing the data using a number of statistical methods and interpreting the results and presenting recommendations and suggestions, the results showed: Arabic language teachers were able to develop the reading comprehension skills targeted by measurement in the national tests, NAFS, to a high degree at the two levels (literal comprehension and interpretive comprehension) and to an average degree at the applied comprehension level. There are no differences due to academic qualification or years of experience in the degree to which teachers are able to develop the targeted reading comprehension skills measured in the national NAFS tests.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي ، وتم إعداد مواد الدراسة وأدواتها ، والتي تمثلت في قائمة بمهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس في ضوء وثيقة نواتج التعلم الصادرة من هيئة تقويم التعليم ٢٠٢٣ ، وقائمة بأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس، وبطاقة ملاحظة لقياس درجة تنمية المعلمات للمهارات، ثم التأكد من صدق وثبات تلك الأدوات ، وقد تمثلت عينة الدراسة من (٣٤) معلمة مع معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في المدارس التابعة لمكتب التعليم شرق الطائف بمحافظة الطائف في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٦ هـ، ثم تم تطبيق أداة الدراسة ، وبعد تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات ، وأظهرت النتائج: تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس بدرجة عالية في المستويين (الفهم الحرفي والفهم التفسيري) وبدرجة متوسطة في مستوى الفهم التطبيقي ، وعدم وجود فروق ترجع إلى المؤهل الأكاديمي أو سنوات الخبرة في درجة تمكن المعلمات من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين الذي بعث رحمة للعالمين بلسان عربي مبين وعلى آله وصحبه أجمعين ومن اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

حظيت اللغة العربية بمكانة كبيرة، وأهمية بالغة؛ كونها لغة القرآن الكريم، ولغة النبي الذي بعثه الله رحمة للعالمين، واللغة العربية من أقدم اللغات التي تتميز بخصائص فريدة تميزها عن سائر اللغات الأخرى كما تتسم بالبيان والبلاغة؛ وبها نزل القرآن الكريم المعجزة الخالدة، قال تعالى: ﴿بلسان عربي مبين﴾ (سورة الشعراء: ١٩٥).

وتعد اللغة العربية أيضاً من أهم مقومات الهوية العربية؛ لذلك عززت رؤية المملكة ٢٠٣٠ تلك الهوية حين تضمنت إشارة مباشرة إلى ضرورة العناية باللغة العربية بصفتها جزءاً أساسياً من مكونات الهوية الوطنية السعودية.

واللغة العربية تركز على أربع مهارات لغوية أساسية هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتعد القراءة من أهم المهارات اللغوية، والأساس الذي يقوم عليه التعليم والتعلم بصفة عامة، فالقراءة هي أساس كل تقدم وبداية كل نهضة، وهي عماد فنون اللغة الأخرى، وهي أداة لا يمكن الاستغناء عنها كوسيلة للعلم والدراسة؛ والقراءة تحقق للفرد إشباع حاجاته، وتنمية فكره، وإثراء خبراته، والوصول من خلالها إلى كل أنواع المعرفة، كما تمكنه من أن يتواصل ويتفاعل مع أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة، ومن خلال القراءة يتعرف الفرد على الأفكار والمواقف والأحداث المكتوبة؛ وتتسع حصيلته من المفردات والألفاظ والتراكيب اللغوية (عبد المجيد، ٢٠٠٥، ص ٨١).

والقراءة عملية تتكون من عدة مراحل تبدأ بمرحلة التهيئة، ثم مرحلة التعرف على الجمل والكلمات، وبعدها إلى مرحلة تحليل النصوص المقروءة، وأخيراً مرحلة التركيب وذكرت هذه المراحل عند عبد الوهاب وآخرين (٢٠٠٤) فيما بين الخفاجي (٢٠١٧) أن الطالب يمر بمرحلة الاستعداد للقراءة والتهيئة خلال مرحلة رياض الأطفال، ثم مرحلة التأسيس خلال الصف الأول الابتدائي ليتعرف على الكلمات والجمل، وبعد ذلك مرحلة التثبيت خلال الصفين الثاني والثالث الابتدائي لتثبيت مهارات القراءة، ثم مرحلة التحليل والتركيب ليتم بلورة المهارات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وينتقل بعدها خلال المرحلة المتوسطة والثانوية إلى مرحلة صقل جميع المهارات وبلورتها.

والقراءة ليست مجرد مهارات لغوية؛ بل تعد مهارة إدراكية معرفية لأن القارئ يعالج أثناء عملية فهمه للنصوص المقروءة المعلومات المتضمنة بها وعليه

فإن فهم المقروء يعد مطلباً رئيساً لإدراك النصوص القرائية في مختلف المراحل التدريسية (McKee, 2012).

يشكل الفهم القرائي أساس عملية القراءة والهدف النهائي المنشود من تعليمها، وأحد أبرز المتطلبات الأساسية، والمهارات المعرفية التي ينبغي توافرها لدى الطلاب في جميع المراحل والمستويات الدراسية (Block & Pressley, 2002)؛ حيث يسهم التمكن من الفهم القرائي في تحسين القدرة على التفكير والارتقاء به لدى القارئ؛ فهناك علاقة وطيدة بين الفهم والتفكير، فالفهم عملية تفكير معقدة تتطلب من القارئ الربط بين المعرفة السابقة لديه والمعرفة الجديدة الواردة بالمادة المقروءة؛ لاستخلاص المعنى المطلوب من النص (Block & Israel, 2004)، كما يسهم الفهم القرائي في تحقيق فهم أعمق للمقروء، والقدرة على بناء علاقات وارتباطات منطقية بين أفكار النص ومكوناته، واكتساب مهارات النقد الموضوعي، والقدرة على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام المدعومة بما يؤيدها، وتوظيف المقروء (Van de Broek et al., 2005).

ولكون المرحلة الابتدائية أولى المراحل التعليمية التي تعرف الطلبة على المهارات القرائية المختلفة ويتم تأسيسهم بها، حيث يتم تعليمهم مهارة القراءة ليتمكنوا من ممارسة القراءة، أما في المراحل الأخرى فإن هؤلاء الطلبة يمارسون القراءة ومهاراتها ليتعلموا المعارف والمهارات المنشودة، فالقراءة في المرحلة الابتدائية وما بعدها تساعد الطلبة وتسهل مهمات التعلم التي يحتاجونها (الرشيدي وحاجي، ٢٠٢١، ص ٢٠٢؛ الشكور، ٢٠٢٢) كما أنها تعد جزءاً مهماً ومحوراً لتحقيق أهداف دراسة جميع المواد الدراسية، وهذا يقود إلى حقيقة بينتها دراسة عزيز (٢٠١٩) بأن نجاح الطلبة وتقدمهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وزيادة تحصيلهم العلمي يعتمد بشكل أساسي على مهاراتهم وقدراتهم في القراءة وفهم ما يقرؤونه.

إن طلبة المرحلة الابتدائية وبشكل خاص- طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس (الصفوف العليا) يصلون بسهولة خلال دراستهم إلى فهم مناسب وجيد أثناء تعاملهم مع ما يقرأون من كلمات مكتوبة، وبالتالي فهم متمكنون من إنتاج كلمات جديدة، بالإضافة إلى اكتسابهم للمهارات القرائية المختلفة وأشار (الرشيدي وحاجي، ٢٠٢١؛ Dalton, 2013) إلى ذلك، وأكد أيضاً العجمي والسعدية (٢٠٢٢) أن هؤلاء الطلبة يمتلكون القدرة على تعرف الكلمات؛ وبهذا يجب أن يتم التركيز على أن يستوعبوا ما يقرأون ويفهمونه، ويحددوا أفكاره ومعانيه،

ومن خلال ما سبق، يتضح أن فاعلية القراءة وكفايتها تقاس بمدى الفهم والاستيعاب الناتجين عنها، والمفاهيم والمعلومات المكتسبة من خلالها، ومدى القدرة على استيعابها وتمحيصها، والقدرة على استدعائها عند الحاجة إليها، واستخدامها بصورة سليمة وسريعة في مواقف الدرس والحياة، كما يتضح أن ضعف مستوى الطلاب في الفهم القرائي قد يؤدي إلى الفشل الدراسي، وضعف ثقة الطالب بنفسه، وإلى القلق وضعف تقدير الذات؛ ومن هنا تبرز أهمية تدريب الطلاب على إتقان مهارات فهم المقروء واستراتيجياته؛ لتمكينهم من إدراك المعاني والأفكار التي تهدف إليها المادة المقروءة، وربط هذه المعرفة بخبراتهم ومعلوماتهم، والتفاعل معها، والاستفادة منها.

مفهوم الفهم القرائي:

الفهم لغة: معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فهما وفهما وفهامة: علمه الأخيرة عن سببويه، وفهمت الشيء عقلته وعرفته. (ابن منظور، ١٤٢٤)
والفهم القرائي كما عرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣، ص ٢٣٢) "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة".

وعرفه عبد الحافظ (٢٠٠٧، ص ١١٦) بأنه: "قدرة الفرد على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والصريحة والضمنية، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه".

واتفق الحيلواني والأدغم على أن الفهم القرائي عملية عقلية معقدة غير قابلة للملاحظة؛ فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى، تشمل عدداً من العمليات العقلية العليا وتندرج في مستويات، بدءاً من فك الرموز، وانتهاء بالمستوى الإبداعي (الحيلواني، ٢٠٠٣، ص ١٤٢؛ الأدغم، ٢٠٠٤، ص ٦)

وزاد عليهما (المنتشري) بأنها عملية استراتيجية تتسم بالبنائية، أي أن القارئ يستحضر ما لديه والبناء على ما لديه من خبرات سابقة، وينوع من استراتيجياته القرائية وفقاً لطبيعة النص القرائي (المنتشري، ٢٠٠٧، ص ٤١)
ويؤدي الفهم القرائي دوراً حيوياً في العملية التعليمية حيث يرتبط تحقيق أهداف التعلم بمهارة القراءة والفهم ارتباطاً وثيقاً، فإذا قرأ الطالب ولم يفهم ما قرأه، فلن يكون لجهده في ممارسة هذه المهارة معنى، فقد بين كل من (حبيب الله، ٢٠٠٨؛ لافي، ٢٠١٢) أن الفهم الذي

ويستوعبوا كذلك آليات تنظيمه، وهذا يتطلب أن يتاح لهم الفرصة لطرح الأسئلة التي تحقق الفهم التفسيري والاستكشافي والتطبيقي حتى يعتادوا على ذلك، وتصبح سهلة بالنسبة لهم في مراحل التعليم الأعلى.

ويؤكد التربويون والباحثون على أن الفهم القرائي الذي يتمثل في القدرة على بناء المعنى وتكوينه من النص المقروء، وإبداء الرأي فيه، وتوظيفه في حل المشكلات، ولاسيما مع ما يسود العالم من ثورة معرفية هائلة، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى؛ يُعد مطلباً أساسياً وضرورياً في عملية القراءة، وفي تحصيل المناهج الدراسية واستيعابها؛ حيث يسهم الفهم القرائي في تحسين البنية المعرفية وتكوينها لدى المتعلم؛ فيصبح ذا قدرة عالية على التعلم، وتوظيف المقروء، والقدرة على الإبداع؛ وبالتالي يكون مواطناً صالحاً متفاعلاً مع المجتمع بصورة إيجابية (فضل الله، ٢٠٠١، ص ٨٢؛ فايزة، ٢٠٠٣، ص ٧؛ عبد الباري، ٢٠١٠، ص ٢٣). كما يعد الفهم القرائي من أكبر الأهداف التي يسعى كل معلم لتنميتها بمستوياتها المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية، وتتضح أهمية الفهم القرائي فيما يلي:

- أن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد، لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع. (فضل الله، ٢٠٠١)

- أن الفهم القرائي مطلب أساسي وضروري في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية، وعلوم، ورياضيات، وغيرها. (عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ٢٠٣).

وانطلاقاً من أهمية الفهم القرائي، والوعي بعملياته، ودورهما في تحقيق أهداف تعليم القراءة، وتكوين القارئ الفعال المستقل؛ فقد نال الفهم القرائي ومهارته اهتمام الدراسات العربية والأجنبية، سواء من حيث تحديدها وتقويمها، وتنميتها، ومنها: دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٠)، و (موسى، ٢٠٠١)، و (حافظ، ٢٠٠٨) (وجاي، Gay، 2005)، وقد أظهرت هذه الدراسات الحاجة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي به لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة؛ من خلال استراتيجيات تدعم قدرتهم على فهم النصوص المقروءة، بالانتقال بعمليات تدريس القراءة من التركيز على النص، إلى التركيز على عمليات القراءة، التي تركز على القراء، وما لديهم من معارف وخبرات سابقة، وتنمية القدرة على التساؤل الذاتي، والتحليل والاستدلال، والبحث عن الإجابات، ومراقبة الفهم وتقويمه بكفاءة وفاعلية.

معلومات سابقة؛ ليتمكن من تقديم تعلم من دون معنى. (Snow, 2002 ؛ الشرع، ٢٠٢١)

تعددت مهارات الفهم القرائي، تبعاً لتعدد آراء التربويين فقد توصلت دراسة عبيد (١٩٩٦) إلى خمس مستويات للفهم القرائي يتدرج تحت كل منها جملة من المهارات هي:

- مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ويشمل المهارات التالية: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف الكلمة ومضادها وتحديد أكثر من معنى للكلمة، وتحديد الفكرة العامة للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزمني، والمكاني.

- مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل المهارات التالية: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج المعاني الضمنية في النص، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.

- مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات التالية: التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، ولتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، كالتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، وتكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

- مستوى الفهم التذوقي، ويشمل المهارات التالية: ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، وإدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات، والتعبيرات، وإدراك الحالة الشعورية، والمزاجية المخيمة على جو النص، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

- مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات التالية: إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع، أو قصة، والتوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة، والتنبيه بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها وتحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها ومسرحة النص المقروء وتمثيله.

وصنفت أحمد (٢٠١١) مهارات الفهم القرائي ضمن مهارات الفهم المباشر، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي.

ومما سبق نلاحظ أن مهارات الفهم القرائي صنف من المهارات الدنيا إلى المهارات العليا بشكل هرمي.

ونظراً لأهمية مستويات الفهم القرائي في تحديد أهداف تعليم القراءة، وتحديد مستوى التلاميذ من خلالها، فقد تناولها الباحثون بالدراسة والتحليل والتصنيف، فمن الباحثين من صنف مستويات الفهم القرائي بحسب حجم المادة المقروءة وهو (المستوى الأفقي) بداية من الكلمة، ومتدرجاً حتى الموضوع، مروراً بالعبرة والفقرة، وهناك

يحققه الطالب من القراءة الجيدة، يحسن من ممارسته للحياة، وينمي مهاراته اللغوية، ويجعله يكتسب أفكاراً فعالة، ومعارف ومعلومات ذات فائدة، ويجعله يعطي آراءً نيرة، ويمكنه من حل ما يواجهه من مشكلات بفاعلية.

ويترتب على ضعف مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب نتائج وتداعيات سلبية عديدة، ليس فقط بالنسبة للتحصيل الدراسي، وصعوبة الفهم والاستيعاب الناجح، وتدني الشعور بالكفاءة الذاتية، وانحسار تقدير الذات، ولكن أيضاً بالنسبة للفرص التعليمية والعمل الوظيفي والمهني المتاح لهم مستقبلاً (Cutting, Materek & Cole, 2009)

وقد اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بضرورة تدريب الطلاب على إدراك الكلمات الجديدة واستراتيجيات الوصول لمعانيها واستدعاء التفاصيل واستنتاجها وتحليل مضمون النص المقروء وتحليل النصوص وفق بنيتها (وزارة التعليم، ١٤٢٧، ص١٢٦-١٢٨)

كما أطلقت وزارة التعليم أيضاً مشروع التدريب على استراتيجيات تدريس الفهم القرائي، وعممت ذلك على جميع إدارات التعليم والمناطق والمحافظات، ونص تعميم وزارة التعليم الصادر في ١٤٤٢/٦/١٥هـ على الآتي: "حرصاً من وزارة التعليم على إتاحة فرص التطوير المهني المستمر لشاغلي الوظائف التعليمية لتجويد مخرجات التعليم، تعتزم وزارة التعليم ممثلة في المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي تنفيذ مشروع التدريب على استراتيجيات تدريس الفهم القرائي، والذي يهدف إلى رفع كفاءة وفعالية أداء مشرفي ومعلمي اللغة العربية والصقوف الأولية وكافة معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية". ونظراً للأهمية الكبيرة للفهم القرائي في العملية التعليمية فقد تنوعت مهاراته وتعددت مستوياته حيث يتضمن فهم المقروء مهارات عقلية عديدة، ويستند إلى التفاعل بشكل إيجابي بين الطالب والنصوص المقروءة، كما يركز في هذا التفاعل إلى التعرف على المفردات اللغوية وإجراءاتها واستخلاص الأفكار منها وتحليلها وتقييمها؛ ولهذا فإن فهم المقروء، يأخذ مستويات متعددة، تتمثل في الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي، حيث اعتبر فهم المقروء من أهم المهارات القرائية، وأساس العمليات القرائية، ومن خلاله يستطيع الطالب القارئ أن يستخلص المعاني ويبنيها من خلال تفاعله مع النصوص المقروءة، فهو يملأ الفجوات الموجودة بين المعلومات التي ترد في النصوص وما لديه من

وميسراً للتعليم والنمو والدعم والتطوير، وهذا يتطلب تضافر الجهود وحشد الإمكانيات من قبل المعلمين لأن هذه المهمة تتطلب تخطيط وتنظيم وبذل المزيد من الجهد المتواصل بالإضافة إلى كون عملية التعليم عملية نامية متغيرة، فالمناهج في تغير دائم، ووسائل التعليم وتقنياته في تطور سريع، وبحوث طرق التدريس والتعليم والتعلم لا تزال تطرح كل يوم آراء جديدة في التعامل مع الطلبة وتحسين عملية التدريس واكتساب المهارات المختلفة للطلاب في جميع المواد الدراسية.

وهذا يتطلب من المعلمين الحرص على جعل الطلبة يكتسبون مهارات فهم المقروء، فيتقنهم لها يُعد من الأهداف المهمة لتدريس اللغة العربية (الشكور، ٢٠٢٢)، وإن النجاح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلم يعد ضماناً لنجاحه التعليمي في مختلف المواد الدراسية، وفي سائر فنون اللغة وفروعها الأخرى (عبد الرحيم، ٢٠٠٧، ص ٤٤).

وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث في مجال قياس تمكن المعلمين من مهارات الفهم القرائي ومن بعض المهارات اللغوية الأخرى ككتابة القصة أو الفهم الاستماعي ومن أبرز الدراسات التي وصلت إليها الباحثة: دراسة الحارثي (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤٢) معلماً من معلمي اللغة العربية للصف السادس بمدينة جدة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ واستخدم فيها المنهج الوصفي وصمم أداة الدراسة بطاقة ملاحظة؛ ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية فهم المقروء كان متوسطاً، ولم يتمكن المعلمون من أساليب تنمية مهارتي الفهم التذوقي والابداعي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات عينات الدراسة يمكن أن تعزى لسنوات الخبرة في التدريس أو حضور الدورات التدريبية إلا في أساليب تنمية الفهم التذوقي والابداعي لصالح المعلمين الأكثر خبرة وأساليب تنمية الفهم النقدي لصالح المعلمين الأكثر حضوراً للدورات التدريبية.

ودراسة العلياني (٢٠١٦) التي هدفت إلى تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وكذلك تعرّف مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم أداة للدراسة متمثلة في (بطاقة ملاحظة) اشتملت على (١٩) مهارة من مهارات كتابة القصة، و(٤٤) أسلوباً من أساليب تنمية تلك المهارات. وطُبِّقت - بعد قياس

من صنفها بحسب نوع وحجم الرسالة العقلية التي تحملها الرموز المقروءة وهو (المستوى الرأسي)، ويتضمن فهم الأفكار الرئيسية، والأفكار التفصيلية، والبيانات، وإدراك العلاقات بين الأفكار وغيرها، وقسم صنف مستويات الفهم القرائي طبقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائج السلوكية، مثل: الفهم السطحي، والفهم التفسيري، والفهم الناقد. (سعد، ٢٠٠٦، ص ١١٢-١١٣)

وذكر (حبيب الله، ٢٠٠٨)، و(عبد الحميد، ٢٠٠٦)، و(علي، ٢٠١١) ثلاث مستويات للفهم القرائي هي:

١. مستوى الفهم الحرفي: ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً كما وردت في النص المقروء صراحة.
٢. مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي): ويقصد به تحديد المعاني الضمنية العميقة التي لم ترد صراحة في النص المقروء.
٣. مستوى الفهم التطبيقي (النقدي): ويقصد به إصدار حكم على الموضوع المقروء لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمه من حيث جودته، ودرجة تأثيره على القارئ.

وقسم الكندري وصلاح (٢٠٠٤) الفهم القرائي إلى أربعة مستويات:

- مستوى الفهم الحرفي: ويشير إلى فك الرموز، وفهم ما صرح به في النص المقروء، وأسئلة هذا المستوى تتطلب إجابة واحدة صحيحة فقط، وهذه الإجابة تؤخذ من النص.
- مستوى الفهم التفسيري: صاحب هذا المستوى يستطيع تحليل النص وتفسيره، كما أنه يستطيع استخلاص النتائج من النص، وتفسير السلوك، ووصف المشاعر، وتحليل الشخصيات.
- مستوى الفهم الناقد: في هذا المستوى يصل التلميذ إلى مرحلة من القراءة الواعية تمكنه من نقد ما يقرأ، والحكم عليه، وإبداء الرأي فيه، فيميز بين الحقائق والآراء ويتبين أسلوب الدعاية في النص، ويقبل الرأي أو يعارضه؛ مبيناً أوجه التأييد أو المعارضة.
- مستوى الفهم الإبداعي: يصل القارئ إلى هذا المستوى عندما تمكنه القراءة من إنتاج عمل إبداعي، وهذا العمل الإبداعي يختلف باختلاف أعمار التلاميذ ومستويات نموهم وصفوفهم الدراسية، ومن ملامح هذا المستوى أن يعرض التلميذ حلولاً بديلة لمشكلة وردت في النص المقروء، أو يقترح نهاية لقصة قرأها.

ولا شك أن المعلمين من أهم عناصر العملية التعليمية، وأكثرها فاعلية في تحقيق أهداف هذه العملية وعلى عاتقهم تقع مسؤولية بناء الجيل البتاء السليم وتطوير إمكانياتهم ومهاراتهم فالمعلم ليس ملقناً بل منظماً للتعليم،

اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي بمدينة أبها، وأظهرت النتائج عدم تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد وعدم وجود فروق ترجع إلى سنوات الخدمة أو الدورات التدريبية في تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد.

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠٢٣) إلى الكشف عن درجة تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ومعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة والمؤهل الأكاديمي على درجة تمكنهم من تلك الأساليب. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي، وصمم قائمة بأساليب التدريس المناسبة لطبيعة مهارات الفهم الاستماعي تكونت من (١٣) أسلوباً، وبطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الفهم الاستماعي، حيث طبقها على (١٨) معلماً عينة الدراسة، وخلص إلى أن تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم الاستماعي جاءت بدرجة عالية في المستويين المباشر والاستنتاجي، ومتوسطة في المستويين الناقد والإبداعي، في حين لم يتمكن المعلمون من أساليب الفهم التدقيقي. كما أظهرت النتائج أن أساليب مهارات الفهم الاستماعي مجتمعة جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فروق دالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخدمة، ووجود فروق دالة إحصائية بين فئتي المؤهل الأكاديمي لصالح الماجستير فأعلى.

ظهر من خلال الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بقياس تمكن المعلمين من تنمية المفاهيم والمعارف المختلفة كون المعلم ركيزة أساسية ومحوراً مهماً يمثل الوساطة بين المادة العلمية والطلبة. كما ظهر أن مستوى تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم القرائي كان متوسطاً في أغلب الدراسات وكان المستوى غير متمكن في تنمية مهارات الفهم الناقد. وتباين مستوى التمكن في المهارات اللغوية بناءً على المستويات التي تتضمنها.

ولا شك بأن تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم القرائي ينعكس على تحصيل الطلاب الدراسي في مختلف المواد الدراسية ومختلف المراحل التعليمية مما جعل التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه مجالاً خصباً للدراسات والبحوث "نظراً لأهميته في حياة الفرد، ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة". السويطي (١٩٨٤)، كما أن التحصيل الدراسي المرتفع يحقق التوافق المطلوب بين إنتاجية النظام التعليمي ومخرجاته، وبين الحاجة الفعلية لمختلف مجالات العمل من الطاقة البشرية المؤهلة والمدرّبة، وبعد ضماننا لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وهو من أهم المبادئ التي ترتكز عليها ديمقراطية التعليم ولهذه الأهمية الفردية والاجتماعية للتحصيل

صدقها وثباتها - على عينة عشوائية من معلمي مدينة مكة المكرمة، بلغ عددهم (٣٥) معلماً. ووصل الباحث إلى أن مستوى تمكن أولئك المعلمين من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة كان عالياً فيما يتعلق بمرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأولية، ومرحلة تصحيح القصة. في حين أن أداءهم كان متوسطاً في الأساليب المتعلقة بمرحلتين مراجعة القصة ونشرها. كما نفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن معلمي اللغة العربية عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى للدورات التدريبية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في التدريس، عدا الدرجة الكلية للمرحلة الثالثة (مراجعة القصة) فإنها دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح فئة سنوات الخبرة من خمس إلى أقل من عشر سنوات.

وهدفت دراسة الأكلبي (٢٠١٩) إلى دراسة "مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وعلاقتها ببعض المتغيرات" كما سعت إلى الكشف عن مدى إلمام معلمي اللغة العربية بأساليب تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس. الهدف الأساسي للدراسة هو تقييم مستوى التمكن من هذه الأساليب وتأثير بعض العوامل مثل سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية على كفاءة المعلمين في تطوير هذه المهارات. تتضمن أدوات البحث المستخدمة قائمة بمهارات الفهم القرائي وأساليب تنميتها، مع التركيز على الفهم الحرفي، التفسيري، والنقدي. وقد أظهرت النتائج أن مستوى تمكن المعلمين من هذه الأساليب كان متوسطاً، مع عدم وجود فروق ملحوظة بناءً على متغيرات مثل سنوات الخبرة أو التدريب.

وهدفت دراسة القرني (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى تمكن معلمي لغتي الجميلة من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوياته: الحرفي والتفسيري والنقدي والتدقيقي والإبداعي، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وفق المنهج الوصفي. حيث بنى الباحث أداة للدراسة (بطاقة ملاحظة)، وطبقها على عينة عشوائية قوامها (٣٢) معلماً. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين عينة الدراسة حققوا مستوى متوسطاً في تمكنهم من أساليب مهارات فهم المقروء في جميع مستوياته.

وعالج عبد القادر (٢٠٢٢) مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام المنهج الوصفي وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم الناقد المناسبة للصف الخامس الابتدائي، وقائمة بأساليب تنمية مهارات الفهم الناقد، بطاقة ملاحظة لقياس تلك الأساليب، وتمثلت عينة الدراسة من (١٥) معلماً من معلمي

- استنتاج مرادفات المفردات الواردة في النص المقروء ومعانيها، وتمييز المفردات المتشابهة في المعنى مع التمثيل لها، واستخدام المفردات ومرادفاتها وأضدادها في جمل مفيدة.

- تمييز الأفكار الرئيسية والفرعية للنص المقروء واستنتاج حقائقه، وتفسيرها، وتحليلها، وتحديد نوع النص وغرضه ووظيفته.

- تقويم النص المقروء، ونقده، وإبداء الرأي في وجهة نظر الكاتب والقيم والاتجاهات، واقتراح البدائل، واستخدام وسائل الإقناع والتعليل.

وهذه المهارات تمثل ثلاث مستويات للفهم القرآني وهي المستوى الحرفي (المباشر) والمستوى التفسيري (الاستنتاجي) والمستوى التطبيقي ويشمل (التنقيح والناقد والابداعي) وفي ضوء هذه المستويات صممت بطاقة الملاحظة في هذه الدراسة.

لم تعثر الباحثة - في حدود علمها - على دراسات تناولت مهارات الفهم القرآني المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية (نافس) ولكنها وجدت بعض الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالاختبارات الدولية كقياس تقدم القراءة بيرلز (PIRLS)، ومنها: دراسة الشنقيطي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطالبات وفق معايير الاختبار الدولي بيرلز (PIRLS)، واستخدم لذلك المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. وصمم لذلك برنامجا تدريبيا يتضمن اختبارا قبليا وبعديا، ومقياسا للكشف عن اتجاهات العينة. وتم التطبيق على عينة من معلمات اللغة العربية بمنطقة الرياض بلغ عددهن (٦٤) معلمة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في توعية المعلمات بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية عند الطالبات. كما أسفرت عن اتجاهات إيجابية لدى المعلمات عينة البحث نحو البرنامج التدريبي.

وسعت دراسة القحطاني والأحمدي (٢٠٢٢) إلى التعرف على أسباب تدني الطلاب السعوديين في الاختبارات الدولية بيرلز (PIRLS)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا قائمة تتضمن أسباب تدني نتائج الطلاب في الاختبارات الدولية بيرلز (PIRLS)، وطبقها على عينة ممثلة لمجتمع أعضاء هيئة التدريس في كافة الجامعات السعودية والبالغ عددهم (٩) أكاديميين. وتوصلت النتائج إلى حصر (٤١) سببا توزعت على ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول المرتبط بالمنهج، واتصل به (١٥) سببا. والمحور الثاني ارتبط بالمعلم وتم

الدراسي فإنه يعد الهدف الأساسي للمدرسة ومن أهم مبررات وجودها. (الفاخري، ٢٠٠٥). وعليه فقد أصبح الاحتكام إلى محكات دولية أو وطنية في تقييم تحصيل الطلاب اهتماما مشتركا بين دول عالمية وعربية عديدة، وقد أقرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مؤشر تحسين القراءة في عدد من مبادراتها الهادفة إلى رفع مستويات الطلاب ومقدرتهم القرائية؛ بما ينعكس على كفاءتهم العملية بشكل عام، واستنفرت الجهود من أجل الاستعداد الأمثل للاختبارات الدولية كالإختبار في المقدرة القرائية لدى الطلاب بيرلز (PIRLS). وانطلقت كذلك الاختبارات الوطنية (نافس) لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبرنامج تنمية القدرات البشرية أحد برامج رؤية ٢٠٣٠ وهي اختبارات ممتنة وفق أطر مرجعية تطبق بشكل سنوي؛ في مجالات (القراءة والرياضيات والعلوم) في نهاية ثلاث مراحل تعليمية وهي مرحلة الصفوف الأولية المبكرة (الثالث الابتدائي) والمرحلة الابتدائية (السادس الابتدائي) والمرحلة المتوسطة (الثالث المتوسط) وتهدف هذه الاختبارات الوطنية إلى توفير بيانات تراكمية موثوقة لصناع القرار حول مستوى تحقيق المتعلمين والمدارس لنواتج التعلم المستهدفة في التقويم الوطني لنواتج التعلم التخصصية، وتوفير مؤشرات أداء قابلة للمقارنة على المستوى الوطني، ورصد التقدم المحرز عبر فترات زمنية متعاقبة إضافة إلى مقارنة نتائجها بالدراسات الدولية ذات العلاقة؛ وهو ما يشكل مصدرا حيويا لدعم تطوير ممارسات التعليم والتعلم في المدارس، وتحسين تعلم المتعلمين.

فالاختبارات الوطنية تقيس مستوى التحصيل العلمي للطلاب في المجالات الثلاثة وتشجع على التفوق والتميز في التعلم، وتوفير تقارير وبيانات مفصلة عن تحصيل الطلاب والعوامل المؤثرة، وإجراء تحليل علمي لأداء النظام التعليمي، مما يعزز الجانب التنافسي الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم. المعارف والمهارات التي تقيسها الاختبارات الوطنية (نافس)

هي المعارف والمهارات التي يجب على الطلاب والطالبات أن يتعلموها، ويفهموها، ويستطيعوا القيام بها في القراءة، والعلوم، والرياضيات، كما تحدد قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم باستخدام هذه المعارف والمهارات.

والمعارف والمهارات التي يكون الطلاب قادرين عليها بنهاية الصف السادس في مجال القراءة في (وثيقة نواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مجالات: القراءة - الرياضيات - العلوم الطبيعية ٢٠٢٣).

حصر (١٥) سببا متصلا به، والمحور الثالث ارتبط بالطلاب وتكون من (١١) سببا. وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بالاستفادة من قائمة الأسباب التي تم حصرها لمعالجة تدني مستويات الطلبة في الاختبارات الدولية بيرلز (PIRLS).

وهذفت دراسة خميس (٢٠٢٢) إلى تحديد قائمة بمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير القراءة الدولية بيرلز (PIRLS)، واستخدمت لذلك المنهج الوصفي لاستخلاص القائمة، وتوصلت إلى قائمة ضمن (٨) مهارات رئيسة يندرج تحتها (٢٨) مهارة فرعية، وأوصت بالإفادة من تلك القائمة وتوظيفها في تنمية القراءة والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة جميعها فائدة كبيرة، تتمثل في تحديد مشكلة الدراسة،

وإطارها النظري، وإجراءاتها، وبناء أدواتها، وموادها. كما اتفقت الدراسات السابقة في مناهجها البحثية حيث ركز أغلب الباحثين على استخدام المنهج الوصفي في دراساتهم وهذا ما يجعله منسجما مع طبيعتها وأهدافها. **مشكلة الدراسة:**

أظهرت نتائج الاختبار الوطني نافس المرحلة الابتدائية الصادرة من وزارة التعليم للعامين الدراسيين ١٤٤٤-١٤٤٥هـ انخفاضاً في نواتج التعلم في مجال القراءة لدى طالبات الصف السادس بمدارس مكتب التعليم شرق الطائف؛ وذلك وفقاً للإحصائيات المعتمدة والواردة لمكتب التعليم من الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف مما يشير إلى وجود ضعف لديهم في مهارات الفهم القرائي. حيث يوضح الجدول التالي نتيجة القراءة في الاختبارات الوطنية نافس:

نتيجة القراءة في الاختبارات الوطنية نافس للصف السادس الابتدائي بمدارس مكتب التعليم شرق الطائف					
المتوسط على مستوى المكتب		المتوسط على مستوى الإدارة		المتوسط على مستوى الوزارة	
لعام ١٤٤٤	لعام ١٤٤٥	لعام ١٤٤٤	لعام ١٤٤٥	لعام ١٤٤٥	لعام ١٤٤٥
٤٩,٣%	٦٠,٨%	٤٤,٠%	٥٧,٨%	٤٣,٦%	٥٦,٧%

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية متناعمة مع توجهات وزارة التعليم نحو رفع القدرة القرائية وقياس مؤشرات في الاختبارات الوطنية والدولية، ولعل هذه الدراسة من أسبق الدراسات التي ظهرت بناء على نتائج الاختبارات الوطنية نافس حيث لم تجد الباحثة -على حد علمها- دراسات ترتبط بالاختبارات الوطنية نافس وتهدف إلى قياس درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس، كما أن هذه الدراسة تقدم قائمة محددة بمهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في اختبارات (نافس) وأساليب تنمية هذه المهارات تنبر سبيل المعلمات في تدريس مهارات الفهم القرائي ورفع نواتج التعلم في مجال القراءة للصف. وتقدم الدراسة الحالية بطاقة ملاحظة علمية يمكن للمشرفات التربويات ومديرات المدارس الاستفادة منها في تقويم أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عند تدريس مكون الفهم القرائي.

كما أن للدراسة الحالية أثر فعال في تطوير العملية التعليمية من خلال: الدعوة إلى تحسين وتطوير درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي، وتسليط الضوء على أهمية تدريب المعلمات على تنمية مهارات الفهم القرائي.

ويؤمل أن تكون هذه الدراسة أيضاً موجهة لأبحاث أخرى في مجال الفهم القرائي والاختبارات الوطنية والدولية، سواء أكانت أبحاثاً تجريبية أو وصفية.

وعليه جاءت هذه الدراسة لبحث درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس لدى طالبات الصف السادس الابتدائي وتقديم المقترحات المناسبة بناء على نتائج هذه الدراسة لصانع القرار والتوصيات اللازمة لدعم وتطوير أداء المعلمات في الميدان التعليمي حيث أن تدريب الطالبات على إتقان هذه المهارات يساهم في رفع نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية والدولية أيضاً ورفع مستوى التحصيل الدراسي الذي يعد مؤشراً على مدى التقدم نحو الأهداف التربوية ويعكس جهود المؤسسات التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما درجة تمكن معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية (نافس)؟
٢. هل تختلف درجة تمكن المعلمات من تنمية مهارات الفهم القرائي باختلاف المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس فأعلى، وأقل من البكالوريوس) لدى معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي؟
٣. هل تختلف درجة تمكن المعلمات من تنمية مهارات الفهم القرائي باختلاف الخبرة التدريسية (من ١٠ أعوام إلى ١٥ عاماً، ومن ١٦ عاماً إلى ٢٠ عاماً، وأكثر من ٢٠ عاماً)؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد درجة تمكن معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية (نافس).
٢. الكشف عن الفروق لدى المعلمات في تنمية مهارات الفهم القرائي ترجع لمتغير المؤهل الأكاديمي (البكالوريوس فأعلى، وأقل من البكالوريوس).
٣. الكشف عن الفروق لدى المعلمات في تنمية مهارات الفهم القرائي ترجع لمتغير خبرة التدريس (من ١٠ أعوام إلى ١٥ عام، ومن ١٦ عاماً إلى ٢٠ عام، وأكبر من ٢٠ عام).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الموضوعية: تحديد مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس لدى طالبات الصف السادس من المرحلة الابتدائية.

البشرية: معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، الموكّل إليهن تدريس مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦هـ.

المكانية: معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمدارس مكتب التعليم شرق الطائف منطقة مكة المكرمة محافظة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

درجة التمكن: عرف ابن منظور مادة مكن بأنه: "تمكن مكنة: تقول العرب إن بني فلان ل ذو مكنة من السلطان أي: تمكّن وسمي موضع الطير مكنةً لتمكنه فيه " (١٤٢٤، ص ٢٩٩/٩)

وعرفه اللقاني والجمل بأنه: "مستوى من الأداء يحدد بناء على دراسة خاصة، وهذا المستوى يعد معياراً يقاس عليه مستوى تعلم كل دارس سواء في الجوانب المعرفية أو الجوانب المهارية" (١٤٢٤، ص ٢٦١)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي تم احتسابها في بطاقة الملاحظة وفقاً للمعايير التالية: من (١- ١.٦٧) وتعني متمكن بدرجة ضعيفة، ومن (١.٦٧- ٢.٣٤) وتعني متمكن بدرجة متوسطة، ومن (٢.٣٤- ٣) وتعني متمكن بدرجة عالية.

التنمية: عرف ابن منظور تحت مادة نمى بأن: "نمى فعل متعد يقال نميت الحديث أي رفعت، وأبلغته، ونميت الشيء على الشيء رفعت عليه، وكل شيء رفعت فقد نميته، ويقال انتمى إلى فلان إذا ارتفع إليه في النسب" (١٤٢٤، ص ٢١٥/١٠)

وعرف شحاته والنجار (١٤٢٤، ص ١٥٧) التنمية بأنها "رفع مستوى أداء التلاميذ في مواقف تعليمية مختلفة وتدريبهم على برنامج محدد".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: رفع مستوى الطالبات في مهارات الفهم القرائي نتيجة استخدام أساليب تعليمية متنوعة تتبعها المعلمة أثناء حصة الفهم القرائي لتدريب الطالبات واكسابهن هذه المهارات.

المهارة: عرف ابن منظور (١٤٢٤، ص ٣٥/٤) بأنها: الحظ في الشيء، والماهر هو الحاذق بكل عمل، ويقال: مهّرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقاً.

وعرف محمد وعامر (٢٠٠٨، ص ١٨٥) المهارة بأنها: "السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً، أو مركباً".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: اتقان الطالبة لمهارات كل مستوى من مستويات فهم المقروء (المستوى الحرفي - المستوى الاستنتاجي - المستوى التطبيقي ويشتمل على (التذوقي والناقد والابداعي).

مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس هي: المهارات المستهدفة بالقياس في مجال القراءة لدى الصف السادس والتي صنفها الباحثة في بطاقة الملاحظة إلى (٢٠) مهارة موزعة على ثلاثة مستويات (الحرفي المباشر والتفسيري الاستنتاجي والمستوى التطبيقي - يتضمن كلا من الفهم الناقد والتذوقي والابداعي) وهذه المهارات وردت في وثيقة نواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مجالات: القراءة - الرياضيات - العلوم الطبيعية لعام ٢٠٢٣.

منهج الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي حيث تم تطبيق مقياس درجة تمكن معلمات اللغة العربية من مهارات مستوى الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية (نافس) مع تحديد مستوى تنمية هذه المهارات مستوى بالإضافة إلى دراسة الفروق في تنمية مهارات الفهم القرائي في ضوء متغيرات المؤهل الأكاديمي ومستويات سنوات الخبرة لمعلمات اللغة العربية المكلفات بتدريس طالبات الصف السادس الابتدائي.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية من معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف في المدارس التابعة لمكتب التعليم شرق الطائف، والبالغ عددهن (٨١) معلمة في (٤٤ مدرسة) في ضوء إحصائيات مكتب التعليم للعام الحالي ١٤٤٦هـ، وفي الدراسة الحالية تم ملاحظة أداء المعلمات في (٢٦ مدرسة).

عينة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على عينة عشوائية مكونة من ٣٤ معلمة من معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف في المدارس التابعة لمكتب التعليم شرق الطائف بالمملكة العربية السعودية، حيث تراوحت سنوات الخبرة لهن من (١٠ أعوام حتى ٣٢ عام) وفيما يلي خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية أو الأساسية:

الجدول (١): خصائص عينة الدراسة

المتغير	التصنيفات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل الأكاديمي	بكالوريوس	٢٤	٧٠,٦٪
	معهد معلمات	٥	١٤,٧٪
	دبلوم كلية متوسطة	٣	٨,١١٪
	ماجستير	١	٢,٩٪
سنوات الخبرة	من ١٠ أعوام إلى ١٥ عام	١٠	٢٩,٤٪
	من ١٦ عام إلى ٢٠ عام	٩	٢٦,٥٪
	أكثر من ٢٠ عام	١٥	٤٤,١٪
العينة الكلية		٣٤	١٠٠٪

من خلال بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس في ضوء المهارات الواردة في وثيقة نواتج التعلم ٢٠٢٣ للصف السادس الابتدائي وبناء قائمة بأساليب تنمية هذه المهارات ومراجعة أدبيات الدراسة المتصلة بهما، وقد بنيت بطاقة الملاحظة في ضوء طرق قياس درجة التمكن من مهارات الفهم القرائي لدى المعلمات التي توصلت لها الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بالفهم القرائي وتهدف إلى قياس درجة أداء المعلمات وفق ثلاث مستويات من الأداء وهي كالآتي:

- درجة عالية: تعني أداء المعلمة لأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل واضح وظاهر في الموقف المناسب لطبيعة المهارة أثناء تقديم درس الفهم القرائي وتعطى (٣) درجات.

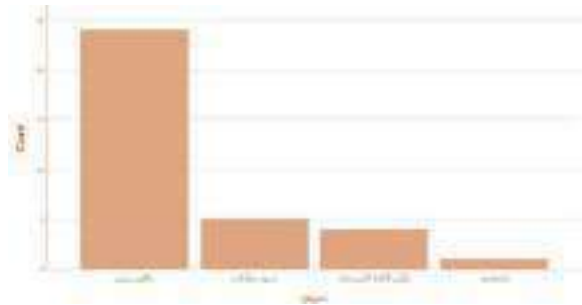
- درجة متوسطة: تعني أداء المعلمة لأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل أقل وضوحاً في الموقف المناسب لطبيعة المهارة أثناء تقديم درس الفهم القرائي وتعطى درجتان.

- درجة ضعيفة: تعني أداء المعلمة لأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل ضعيف في الموقف المناسب لطبيعة المهارة أثناء تقديم درس الفهم القرائي وتعطى درجة واحدة. وتكون بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٢٠) مهارة تدرج تحت ثلاثة مستويات رئيسية. هي المستوى الحرفي (المباشر) ويتكون من خمس مهارات والمستوى التفسيري (الاستنتاجي) ويتكون من سبع مهارات والمستوى التطبيقي ويشمل (الناقد والتذوقي والابداعي) ويتكون من ثمان مهارات.

تصحيح عبارات بطاقة ملاحظة مهارات مستوى الفهم القرائي:

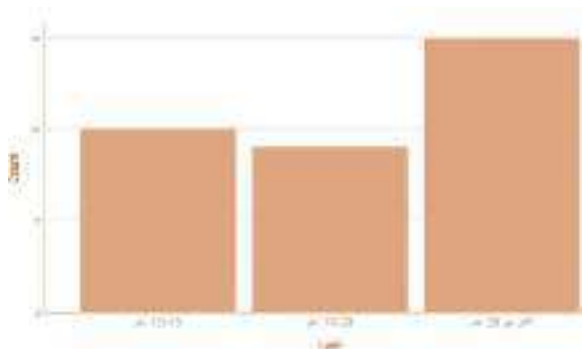
تم تصحيح عبارات المستويات الثلاثة للفهم القرائي وفقاً لتدرج ثلاثي بدرجة عالية (٣) وبدرجة متوسطة (٢) وبدرجة ضعيفة (١) وبطاقة الملاحظة تتضمن (٢٠) مهارة وعليه فإن أعلى درجة ٦٠ وأدنى درجة ٢٠. وفي ضوء المقياس الثلاثي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة تمكن المعلمة من تنمية مهارات الفهم القرائي.

وفيما يلي العرض البياني للمتغيرات الأساسية:
١. متغير المؤهل الأكاديمي:



الشكل (١): التمثيل البياني بالمؤهل الأكاديمي

يتضح من الشكل (١) أن أغلبية عينة الدراسة من المعلمات الحاصلات على مؤهل البكالوريوس.
٢. سنوات الخبرة:



الشكل (٢): التمثيل البياني بسنوات الخبرة

سنوات الخبرة.
يتضح من الشكل (٢) أن غالبية معلمات عينة الدراسة لديهم سنوات خبرة في التدريس تزيد عن ٢٠ عام.
أداة الدراسة:

بطاقة ملاحظة لقياس تمكن المعلمات من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس للصف السادس الابتدائي وهي الأداة الأكثر استخداماً لمثل هذه الدراسة.

- سلامة الصياغة العلمية واللغوية للقرات.
- إبداء الملاحظات العامة على أداة التقييم.
- حيث أبدى السادة المحكمون آراءهم في الاختبار مع تسجيل بعض الملاحظات المهمة ومنها:
- توضيح بعض المفردات والعبارات في بنود أداة التقييم.
- إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات.
- تبسيط اللغة.
- حذف بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر.

ثبات أداة الملاحظة (بطاقة التقييم):

استخدمت الباحثة أسلوب اتفاق الملاحظين حيث استعانت الباحثة بإحدى المتخصصات من مشرفات اللغة العربية لملاحظة أداء عينة استطلاعية أثناء تدريس مهارات الفهم القرائي في وقت الحصة نفسها، وباستخدام الأداة نفسها، وقد استخدمت الباحثة معادلة كوبر لحساب ثبات أداة التقييم والملاحظة:

عدد مرات الملاحظة	عدد مرات التقييم
١٣	٢

جدول (٣) نسبة اتفاق الملاحظين (ثبات بطاقة الملاحظة) (N = 34)

م	المهارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١.	مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	١٣	٢	٪٨٦,٦
٢.	مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	١٩	٢	٪٩٠,٤
٣.	مستوى الفهم التطبيقي (النقدي)	٢١	٢	٪٨٧,٥

يشير هذا الجدول إلى قيم معامل الثبات التي تم الوصول إليها من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، فحصل البعد الأول على معامل ثبات (٠,٨٢)، وحصل البعد الثاني على معامل ثبات قيمته (٠,٧٤)، والبعد الثالث (٠,٧٥). وحصل المقياس ككل على قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٤)، وجميع هذه القيم كانت دالة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات ومن ثم يمكن الاعتماد عليه خلال عملية القياس والتعميم.

صدق الاتساق الداخلي لقائمة الملاحظة لمهارات مستوى الفهم القرائي:

للتحقق من ذلك قامت الباحثة بتقدير معامل ارتباط سبيرمان بين درجة البعد (التربية) والدرجة الكلية للبعد وفيما يلي النتائج: تم تقدير الاتساق الداخلي بين المستويات الثلاثة والدرجة الكلية لمهارات مستوى الفهم القرائي بعد استبعاد المهارات التي لها معامل صدق منخفض وثبات منخفض (سوف يأتي لاحقاً) كالاتي:

طول الفئة= المدى / عدد مستويات المقياس، وحيث إن المدى يساوي: ٣-١ = ٢، وبتطبيق المعادلة يصبح طول الفئة: ٣/٢ = ١,٥، والجدول (٢) يوضح معيار الحكم على المتوسطات الحسابية.

جدول (٢)

المتوسط الحسابي	درجة التمكن
من ١ إلى أقل من ١,٦٧	متمكن بدرجة ضعيفة
من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤	متمكن بدرجة متوسطة
من ٢,٣٤ إلى ٣	متمكن بدرجة عالية

حساب صدق الخبراء للقائمة: تم عرض قائمة مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس وأساليب تنميتها على مجموعة من الخبراء المتخصصين؛ وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول النقاط التالية:

- التحقق من مناسبة صياغة المهارات ومدى انتمائها للمستوى التي تقيسه.
- شمولية أداة التقييم للمهارات التي تتضمنها لقياس الفهم القرائي.

حيث تم احتساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper، وقد حدد كوبر نسبة الاتفاق لا تقل عن ٨٦,٦٦٪ وهذه النسبة تشير إلى تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة مرتفعة من الموضوعية، وهي مؤشر إلى أن ثبات بطاقة الملاحظة يجعلها صالحة للتطبيق.

ثبات متغيرات الأداة:

لحساب معامل الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الثبات كالتالي:

جدول (٤) يوضح نتائج معامل ألفا كرونباخ

لثبات متغيرات الأداة.

الأبعاد	ع	ثبات المحور
البعد الأول	5	0.82
البعد الثاني	7	0.74
البعد الثالث	8	0.75
أداة الملاحظة ككل	20	0.84

الجدول (٥): معامل الارتباط بين المستويات الثلاثة والدرجة الكلية لمهارات مستوى الفهم القرائي

المستوى	الفهم الحرفي (المباشر)	الفهم الاستنتاجي	الفهم التطبيقي	الدرجة الكلية
الحرفي (المباشر)	1.00			
الفهم الاستنتاجي	391*	1.00		
الفهم التطبيقي	.545**	.632**	1.00	
الدرجة الكلية	.710**	.749**	.937**	1.00

إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين الدرجة الكلية لمهارات مستوى الفهم القرائي ومهارات المستويات الثلاثة وهذا مفاده وجود تجانس واتساق داخلي مرضي وجيد بين المهارات الفرعية للفهم القرائي من ناحية وبين مهارات المستويات الثلاثة للفهم القرائي والدرجة الكلية للمقياس.

المستوى الأول: الفهم الحرفي (المباشر):

يتضح من الجدول (٥) وجود معامل ارتباط موجب ومتوسط ودال إحصائياً عند 0.05 بين مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر) ومهارات مستوى الفهم الاستنتاجي بينما توجد معاملات ارتباطات موجبة وقوية بين مهارات مستوى الفهم التطبيقي وكلا من مهارات المستوى الحرفي (المباشر) ومهارة الفهم الاستنتاجي، كذلك اتضح وجود معاملات ارتباطات موجبة وقوية ودالة

الجدول (٦): معامل ارتباط سبيرمان بين مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر) والدرجة الكلية للمهارة (N=34)

الدرجة الكلية للمهارة	المهارة	مسماهما في البرنامج
.058	تدرب الطالبات على استنتاج مرادفات المفردات الواردة في النص المقروء.	A1
.554**	توضح للطالبات معاني مفردات تغيرت دلالتها بتغير السياق.	A2
.649**	تساعد الطالبات على تصنيف المترادفات المتشابهة في المعنى.	A3
.774**	تساعد الطالبات على تصنيف الأضداد المتشابهة في المعنى.	A4
.786**	تدرب الطالبات على توظيف المفردات (المترادفات أو الأضداد) في جمل مفيدة وسياقات مختلفة.	A5

0.30 لعدم وجود تنوع في استجابات أفراد العينة على هذه العبارة حيث الاستجابة عليها لكل المعلمات بدرجة عالية وعليه يجب استبعادها من تمثيل مهارة الفهم الحرفي (المباشر) للفهم القرائي وكذلك استبعادها من التحليلات الإحصائية.

المستوى الثاني: الفهم التفسيري (الاستنتاجي):

يتضح من الجدول (٦) أن معامل ارتباط سبيرمان بين مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر) والدرجة الكلية للمهارة زادت عن القيمة 0.50 بالتالي تتمتع هذه العبارات بصديق الاتساق الداخلي، ولكن انخفض معامل ارتباط العبارة "تدرب الطالبات على استنتاج مرادفات المفردات الواردة في النص المقروء" بالدرجة الكلية للمهارة عن

الجدول (٧): معامل ارتباط سبيرمان بين مهارات مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي) والدرجة الكلية للمهارة (N=34)

الدرجة الكلية للمهارة	المهارة	مسماهما في البرنامج
-	النص. في الواردة والحقائق المعلومات حول أسئلة الطالبات على تطرح	B1
.494**	المقروء. النص نوع تمييز على الطالبات تساعد	B2
.645**	النص. خلال من والاختلاف التشابه أوجه استنتاج على الطالبات تدرب	B3
.384*	للنص. والفرعية الرئيسة الأفكار بين الفرق للطالبات توضح	B4
.480**	المقروء النص في الواردة والأحداث الشخصيات وصف الطالبات من تطلب	B5
.798**	المقروء النص في وردت كما الأحداث ترتيب على الطالبات تساعد	B6
.352*	النص. خلال من والأحداث الظواهر تفسير على الطالبات تدرب	B7

** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

النص" لم يعطي لها البرنامج قيمة معامل ارتباط سبيرمان لعدم وجود تنوع في استجابات أفراد العينة على هذه العبارة حيث الاستجابة عليها لكل المعلمات بدرجة عالية، وعليه يجب استبعادها من مهارة الفهم التفسيري (الاستنتاجي) للفهم القرائي وكذلك استبعادها من التحليلات الإحصائية.

المستوى الثالث: الفهم التطبيقي (النقدي):

الجدول (٨): معامل ارتباط سبيرمان بين مهارات مستوى الفهم التطبيقي (النقدي) والدرجة الكلية للمهارة (N=34)

الدرجة الكلية للمهارة	المهارة	مسماهما في البرنامج
.745**	تطلب من الطالبات تحديد العبارات الجمالية في النص وفق رأيهن	C1
.224	تدرب الطالبات على ابداء الرأي حول: (وجهة نظر كاتب النص أو القيم والاتجاهات)	C2
.529**	تساعد الطالبات على استخدام وسائل الاقتناع والتعليل لدعم فكرة أو رأي معطى في النص.	C3
.329	تطلب من الطالبات اقتراح عنوان آخر مناسب للنص	C4
.776**	تدعو الطالبات إلى اقتراح بداية بديلة أو خاتمة مغايرة لما ودر في النص	C5
.588**	تساعد الطالبات على إعادة صياغة النص أو فقرة منه بأسلوبهن	C6
.795**	تدرب الطالبات على تنظيم معلومات النص في منظمات بيانية	C7
.550**	تطلب من الطالبات اقتراح حلول لمشكلات واقعية (مدرسية أو مجتمعية) من خلال النص.	C8

** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

الجدول (٩): معامل الثبات ألفا بعد استبعاد العبارة ومعامل الارتباط المصحح لمهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر)

المهارة	معامل الارتباط المصحح	ألفا بعد استبعاد المفردة
A1	-.119	.743
A2	.373	.658
A3	.669	.532
A4	.582	.558
A5	.552	.576

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معامل الارتباط المصحح زادت عن القيمة 0.30 لكل المهارات ما عدا المهارة A1 "تدرب الطالبات على استنتاج مرادفات المفردات الواردة في النص المقروء" كذلك انخفضت قيم معامل الثبات ألفا بعد استبعاد المهارة عن ثبات مهارات المستوى ما عدا المفردة A1 وهذا مفاده أهمية المهارات في تمثيل مستوى الفهم الحرفي (المباشر) ما عدا المفردة A1.

القرار: يجب استبعاد المهارة A1 من مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، وبعد استبعادها أصبحت قيمة معامل الثبات ألفا 0.743 بالتالي أصبحت عدد مهارات هذه المستوى أربعة.

ثانيًا: ثبات مهارات مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي): تم تقدير ثبات المهارات السبعة لمستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي) حيث بلغت قيمة ثبات المعامل ألفا 0.541 وفيما يلي تحليل مهارات هذا المستوى كالآتي:

يتضح من الجدول (٧) أن معامل ارتباط سبيرمان بين مهارات مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي) للفهم القرائي والدرجة الكلية للمهارة زادت عن القيمة 0.30 وهو الحد الأدنى لقبول ارتباط المفردة بالمهارة بالتالي تتمتع هذه العبارات بصدق الاتساق الداخلي، ولكن العبارة "تطرح على الطالبات أسئلة حول المعلومات والحقائق الواردة في

يتضح من الجدول (٨) أن معامل ارتباط سبيرمان بين مهارات مستوى الفهم التطبيقي (النقدي) للفهم القرائي والدرجة الكلية للمهارة زادت عن القيمة 0.30 وهو الحد الأدنى لقبول ارتباط المفردة بالمهارة بالتالي تتمتع هذه العبارات بصدق الاتساق الداخلي ما عدا معامل ارتباط العبارة "تدرب الطالبات على ابداء الرأي حول وجهة نظر كاتب النص أو القيم والاتجاهات" بالدرجة الكلية للمهارة بالتالي لا تتمتع هذه العبارة بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي في مستوى الفهم التطبيقي (النقدي)، وعليه يجب استبعادها من مهارات مستوى الفهم التطبيقي (النقدي) للفهم القرائي وكذلك استبعادها من التحليلات الإحصائية، وأيضًا يلاحظ أن معامل ارتباط سبيرمان بين العبارة "تطلب من الطالبات اقتراح عنوان آخر مناسب للنص" بالدرجة الكلية لمهارة مستوى الفهم التطبيقي (النقدي) غير دالة إحصائيًا على الرغم من أن قيمتها زادت عن 0.30 حيث أن أغلب استجابات أفراد العينة عليها كان بدرجة عالية.

ثبات قائمة الملاحظة لمهارات مستوى الفهم القرائي: تم تقدير ثبات مهارات المستويات الثلاثة للفهم القرائي وللمقياس ككل باستخدام المعامل ألفا كرونباخ، حيث أشار (Nunnally & Bernstein 1994) إلى أن المستوى المقبول للثبات يكون أكبر من 0.70، وهي كالآتي:

أولًا: ثبات مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر): تم تقدير ثبات المهارات الخمسة لمستوى الفهم الحرفي (المباشر) حيث بلغت قيمة ثبات المعامل ألفا 0.682 وفيما يلي تحليل مفردات هذا البعد كالآتي:

الجدول (١٠): معامل الثبات ألفا بعد استبعاد المهارة ومعامل الارتباط المصحح لمهارات مستوى الفهم التفسيري

المهارة	معامل الارتباط المصحح	ألفا بعد استبعاد المفردة
B1	.000	.556
B2	.460	.430
B3	.200	.557
B4	.277	.499
B5	.233	.516
B6	.517	.358
B7	.185	.533

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معامل الارتباط لكل 0.30 المصحح انخفضت لمعظم المهارات عن القيمة ، وكذلك انخفضت B3 و B1 المهارات ما عدا المهارتين قيم معامل الثبات ألفا لهما بعد استبعاد المهارتين عن ثبات B7 و B6 و B5 و B و B2 مهارات المستوى للمهارات مما يدل على أهمية هذه المهارات في تمثيل مستوى الفهم الاستنتاجي بينما المهارتين زادت قيمة معامل ثبات مستوى ٣ بالتالي B و B1 الفهم الاستنتاجي بعد استبعاد المهارتين فليست لهما أهمية سيكومترية في تمثيل هذا المستوى.

من B3 و B1 القرار: يجب استبعاد المهارتين مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، وبعد استبعادهما من 0.60 المستوى أصبحت قيمة معامل الثبات ألفا تقريباً بالتالي أصبحت عدد مهارات هذا المستوى خمسة.

ثالثاً: ثبات مهارات مستوى الفهم التطبيقي (النقدي): تم تقدير ثبات المهارات الثمانية لمستوى الفهم التطبيقي (النقدي) حيث بلغت قيمة ثبات المعامل ألفا وفيما يلي تحليل مهارات هذا المستوى كالاتي: 0.754

الجدول (١١): معامل الثبات ألفا بعد استبعاد المهارة ومعامل الارتباط المصحح لمهارات مستوى الفهم التطبيقي (النقدي)

المهارة	معامل الارتباط المصحح	ألفا بعد استبعاد المفردة
C1	.557	.707
C2	.099	.769
C3	.505	.727
C4	.251	.760
C5	.614	.693
C6	.373	.746
C7	.705	.670
C8	.453	.729

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معامل الارتباط المصحح زادت عن القيمة 0.30 لكل المهارات ما عدا المهارتين C2 و C4 وكذلك انخفضت قيم معامل الثبات ألفا بعد استبعاد المهارة لكل المهارات عن ثبات مهارات البعد ما عدا المهارتين C2 و C4 وهذا مفاده أهمية المهارات في تمثيل مستوى الفهم التطبيقي (النقدي) ما عدا المهارتين C2 و C4

القرار: يجب استبعاد المهارتين C2 و C4 من مهارات مستوى الفهم التطبيقي (النقدي)، وبعد استبعادهما أصبحت قيمة معامل الثبات ألفا 0.780 بالتالي أصبحت عدد مهارات هذا المستوى ست مهارات.

وعليه بعد تحليل مهارات بطاقة الملاحظة للفهم القرائي فإن القائمة النهائية بأبعاده ومهاراتها على النحو التالي:

الجدول (١٢): الصورة النهائية لعدد مهارات الفهم القرائي في المستويات الثلاثة ومعاملات ثبات ألفا.

المستويات	عدد المهارات	معامل الثبات ألفا
الفهم الحرفي (المباشر)	4	0.743
الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	5	0.60
الفهم التطبيقي (النقدي)	6	0.780
القائمة	15	0.832

يتضح من الجدول (١٢) أن أعلى معامل ثبات لمهارات مستوى الفهم التطبيقي يليها ثبات مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ولكن ثبات مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي منخفض نسبياً بالتالي علينا الحذر في تعميم النتائج المرتبطة به.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق قائمة الملاحظة لمهارات مستوى الفهم القرائي بالإضافة إلى البيانات الديموغرافية على معلمات الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف في المدارس التابعة لمكتب التعليم شرق الطائف في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٦ هـ، وأيضاً طمأنتهن بأن البيانات لها صفة السرية، وتستخدم لأغراض الدراسة دون تضمين أسمائهن في نتائج الدراسة وذلك وفقاً لميثاق هليسكي الخاص بأخلاقيات الدراسة، وتم عرض أهداف الدراسة عليهن وعدم إجبارهن للقبول بالمشاركة في تطبيق المقياس.

استراتيجية التحليل الإحصائي

قامت الباحثة بالإجراءات الإحصائية التالية:

١. تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات مستوى الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس أثناء عملية التدريس لطالبات الصف السادس الابتدائي.

البيانات الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 28) النتائج ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية (نافس) لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟
تم التحقق من ذلك من خلال تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات مهارات الفهم القرائي الثلاثة بالإضافة للدرجة الكلية للمهارة، وفيما يلي عرض للإحصائيات الوصفية للفهم القرائي:
أولاً: درجة تمكن المعلمات من مهارات مستويات الفهم القرائي والمقياس ككل:

الجدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية (N=34)

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد المهارات	البعد أو المهارة
الثانية	عالية	.54	2.63	4	الفهم الحرفي
الأولى	عالية	.33	2.73	5	الفهم التفسيري
الثالثة	متوسطة	.54	2.29	6	الفهم التطبيقي
	عالية	.37	2.53	15	الفهم القرائي

(٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم القرائي جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الأكليبي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها عدم تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي. وتعزو الباحثة ارتفاع درجة تمكن المعلمات من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس إلى الجهود المكثفة والبرامج المتنوعة التي تبذلها إدارة تعليم الطائف عامة ومكتب التعليم شرق الطائف خاصة في تطوير العملية التعليمية ودعم نواتج التعلم ورفع مستوى الأداء والاستعداد الجيد للاختبارات الوطنية نافس منذ انطلاقتها ٢٠٢٣.
ثانياً: تمكن معلمات الصف السادس من مهارة الفهم الحرفي (المباشر) للفهم القرائي:

الجدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم الحرفي (المباشر) (N=34)

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	المهارة
1	عالية	.61	2.76	توضيح للطالبات معاني مفردات تغيرت دلالتها بتغير السياق
1	عالية	.61	2.76	تساعد الطالبات على تصنيف المترادفات المتشابهة في المعنى.
2	عالية	.83	2.50	تساعد الطالبات على تصنيف الأضداد المتشابهة في المعنى.
2	عالية	.83	2.50	تدرب الطالبات على توظيف المفردات (المترادفات أو الأضداد) في جمل مفيدة وسياقات مختلفة.
	عالية	.54	2.63	المستوى الحرفي (المباشر)

٢. تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تمكن معلمات اللغة العربية من تنمية مهارات مستوى الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس أثناء عملية التدريس لطالبات الصف السادس الابتدائي.
٣. لدراسة الفروق في تنمية مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية التي تُعزى إلى المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس مقابل أقل من مؤهل بكالوريوس) تم استخدام اختبار مان-وتني اللابارامتري.
٤. لدراسة الفروق في تنمية مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية في ضوء مستويات الخبرة الثلاثة تم استخدام اختبار كروسكال-ولاس اللابارامتري.
وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج تحليل حزم

يتضح من الجدول (١٣) فيما يتعلق بمستويات الفهم القرائي فقد احتل مستوى الفهم التفسيري المرتبة الأولى فتوافر بدرجة عالية بمتوسط ٢,٣٧ وانحراف معياري ٠,٣٣، يأتي في المرتبة الثانية مستوى الفهم الحرفي فتوافر بدرجة عالية بقيمة متوسط ٢,٦٣ وانحراف معياري ٠,٥٤، ثم في المرتبة الثالثة مستوى الفهم التطبيقي فتوافر بدرجة متوسطة بقيمة متوسط حسابي ٢,٢٩ وانحراف معياري ٠,٥٤، وعموماً فقد توافرت مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس لدى معلمات الصف السادس الابتدائي بدرجة عالية بقيمة متوسط ٢,٥٣ وانحراف معياري ٠,٣٧.
اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة دراسة الحارثي (٢٠١٤) والقرني (٢٠٢٠) والزهراني

يتضح من الجدول (١٤) توافر جميع المهارات للمستوى الحرفي (المباشر) للفهم القرائي بدرجة عالية حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة "توضيح للطالبات معاني مفردات تغيرت دلالتها بتغير السياق" ومهارة "تساعد الطالبات على تصنيف المترادفات المتشابهة في المعنى" بقيمة متوسطة ٢,٧٦ وانحراف معياري ٠,٦١ لكلاً منهما بينما جاءت مهارة "تساعد الطالبات على تصنيف الأضداد المتشابهة في المعنى" ومهارة "تدرب الطالبات على توظيف المفردات (المترادفات أو الأضداد) في جمل مفيدة وسياقات مختلفة" معاً المرتبة الثانية بقيمة متوسطة ٢,٥٠ وانحراف معياري ٠,٨٣ وترجع الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة عالية من تنمية مهارات المستوى

الحرفي (المباشر) إلى اهتمام المعلمات وعنايتهن بمهارات هذا المستوى وتنفيذ استراتيجيات متنوعة تعين على تنميتها كاستراتيجية معنى الكلمة وخريطة الكلمة وغيرها، إضافة لما يحتويه مقرر لغتي من أنشطة تعزز تنمية هذه المهارات. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرني (٢٠٢٠) والزهراني (٢٠٢٣) التي أظهرت أن تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي (المباشر) بدرجة عالية، واختلفت مع دراسة الحارثي (٢٠١٤) والأكلبي (٢٠١٩) اللتان أظهرت نتائجهما أن مستوى تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم الحرفي المباشر كان متوسطاً. **ثانياً: تمكن معلمات الصف السادس من مهارات الفهم التفسيري للفهم القرائي:**

الجدول (١٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم التفسيري (الاستنتاجي) (N=34)

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	المهارة
1	عالية	.29	2.91	المقروء النص نوع تمييز على الطالبات تساعد للنص والفرعية الرئيسية الأفكار بين الفرق للطالبات توضح في الواردة والأحداث الشخصيات وصف الطالبات من تطلب المقروء النص
3	عالية	.38	2.79	النص في وردت كما الأحداث ترتيب على الطالبات تساعد المقروء
3	عالية	.32	2.79	النص خلال من والأحداث الظواهر تفسير على الطالبات تدرب
4	متوسطة	.80	2.29	مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي)
2	عالية	.50	2.85	
	عالية	.33	2.73	

يتضح من الجدول (١٥) توافر مهارات مستوى الفهم التفسيري بدرجة عالية حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة "تساعد الطالبات على تمييز نوع النص المقروء" بقيمة متوسطة ٢,٩١ وانحراف معياري ٠,٢٩ وفي المرتبة الثانية مهارة "تدرب الطالبات على تفسير الظواهر والأحداث من خلال النص" بمتوسط ٢,٨٥ وانحراف معياري ٠,٥٠ يليها مهارة "توضح للطالبات الفرق بين الأفكار الرئيسية والفرعية للنص" ومهارة "تطلب من الطالبات وصف الشخصيات والأحداث الواردة في النص المقروء". في المرتبة الثالثة بقيمة متوسطة واحدة ٢,٧٩ بينما توافرت مهارة "تساعد الطالبات على ترتيب الأحداث كما وردت في النص المقروء" بدرجة متوسطة وجاءت في المرتبة الرابعة بقيمة متوسطة ٢,٢٩ وانحراف معياري ٠,٨٠ وترجع الباحثة تمكن المعلمات من تنمية مهارات مستوى الفهم التفسيري إلى جودة الأسئلة الصفية لدى المعلمات وتنوع استراتيجيات التدريس التي تنمي هذه المهارات أما مهارة "

تساعد الطالبات على ترتيب الأحداث كما وردت في النص المقروء" والتي جاءت متوسطة لعل ذلك يرجع لتباين نوع النصوص في حصص الفهم القرائي وتنمية المعلمات لمهارة ترتيب الأحداث من خلال النصوص الأدبية القصصية فقط. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٣) التي أظهرت أن تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم الاستماعي في المستوى الاستنتاجي بدرجة عالية. بينما اختلفت مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٤) والأكلبي (٢٠١٩) والقرني (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم التفسيري (الاستنتاجي) جاء بدرجة متوسطة. **ثالثاً: تمكن معلمات الصف السادس الابتدائي من مهارة الفهم التطبيقي:**

الجدول (١٦): المتوسطات والانحرافات المعياري لمهارات الفهم التطبيقي (N=34)

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	المهارة
6	متوسطة	.50	2.12	وفق النص في الجمالية العبارات تحديد الطالبات من تطلب رأيهن
3	متوسطة	.69	2.35	لدعم والتعليل الاقناع وسائل استخدام على الطالبات تساعد النص في معطى رأي أو فكرة
1	عالية	.83	2.50	لما مغايرة خاتمة أو بديلة بداية اقتراح إلى الطالبات تدعو النص في ودر
4	متوسطة	.88	2.21	منه فقرة أو النص صياغة إعادة على الطالبات تساعد بأسلوبهن
2	متوسطة	.90	2.38	منظمات في النص معلومات تنظيم على الطالبات تدرب بيانية
5	متوسطة	.83	2.18	مدرسية (واقعية لمشكلات حلول اقتراح الطالبات من تطلب النص. خلال من) مجتمعية أو

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٤) والقرني (٢٠٢٠) والزهراني (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم التطبيقي (الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الابداعي) جاء بدرجة متوسطة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة الأكلبي (٢٠١٩) التي أظهرت عدم تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم التطبيقي (الناقد والتذوقي). للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل تختلف درجة تمكن المعلمات من تنمية مهارات الفهم القرائي باختلاف المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس فأعلى، وأقل من البكالوريوس) لدى معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي؟ للتحقق من ذلك تم إجراء اختبار مان-وتني اللابارمترى، وفيما يلي النتائج.

يتضح من الجدول (١٦) توافر مهارة "تدعو الطالبات إلى اقتراح بداية بديلة أو خاتمة مغايرة لما ودر في النص" بدرجة عالية واحتلت المرتبة الأولى بمتوسط ٢,٥٠ وانحراف معياري ٠,٨٣ في حين توافرت باقي المهارات بدرجة متوسطة تراوحت بين ٢,٣٨ - ٢,١٢ وترجع الباحثة تمكن معلمات اللغة العربية بدرجة متوسطة من تنميتها؛ لتركيز بعض المعلمات على أساليب تنمية بعض المهارات دون الأخرى، في حين يتطلب تنميتها التكامل والاتقان. كما أن هذه المهارات تعد من مهارات التفكير العليا التي تتطلب من المعلمات مضاعفة الجهد، والتدريب على أساليب تنميتها حتى يتمكن من تفعيلها في حصص الفهم القرائي بكل فاعلية.

الجدول (١٧): نتائج اختبار مان-وتني المستقلة لدلالة الفروق بين المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس فأعلى والحاصلات على مؤهلات أدنى من البكالوريوس في رتب مستويات الفهم القرائي ورتب الدرجة الكلية.

المهارة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	P
مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	البكالوريوس	25	17.80	445.00	-.323	.747
	البكالوريوس من أقل	9	16.67	150.00		
مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	البكالوريوس	25	16.54	413.50	-.986	.324
	البكالوريوس من أقل	9	20.17	181.50		
مستوى الفهم التطبيقي (النقدي)	البكالوريوس	25	18.02	450.50	-.515	.607
	البكالوريوس من أقل	9	16.06	144.50		
مهارات الفهم القرائي	البكالوريوس	25	17.84	446.00	-.334	.738
	البكالوريوس من أقل	9	16.56	149.00		

يتضح من الجدول (١٧):

١. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في رتب المستويات الثلاثة للفهم القرائي بين مؤهلات البكالوريوس ومؤهلات ما دون البكالوريوس.

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مهارات الفهم القرائي بين مؤهلات البكالوريوس وأعلى ومؤهلات ما دون البكالوريوس.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة الزهراني (٢٠٢٣)

التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في درجة تمكن المعلمين من أساليب الفهم الاستماعي بين فئتي المؤهل الأكاديمي لصالح الماجستير فأعلى.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: هل تختلف درجة تمكن المعلمين من تنمية مهارات الفهم القرائي باختلاف الخبرة التدريسية (من ١٠ أعوام إلى ١٥ عاماً، ومن ١٦ عاماً إلى ٢٠ عاماً، وأكثر من ٢٠ عاماً)؟

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار كروسكال-والاس للبارامترى وفيما يلي النتائج:

الجدول (١٨): نتائج كروسكال-والاس لدلالة الفروق بين مستويات الخبرة التدريسية الثلاثة لمعلمات اللغة العربية للصف السادس في مهارات مستويات الفهم القرائي ورتب الدرجة الكلية.

المهارات	العدد	متوسط الرتب	اختبار كروسكال-والاس (K-w)	P
مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	1.00	10	0.30	0.86
	2.00	9		
	3.00	15		
مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي)	10	16.30	0.23	0.89
	9	18.17		
	15	17.90		
مستوى الفهم التطبيقي (النقدي)	10	20.85	3.92	0.14
	9	20.00		
	15	13.77		
مهارات الفهم القرائي	10	19.80	1.62	0.45
	9	18.94		
	15	15.10		

يتضح من الجدول (١٨):

١. عدم وجود فروق دالة إحصائية في رتب مستويات الفهم القرائي وبين مستويات الخبرة التدريسية الثلاثة.

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي بين مستويات الخبرة التدريسية الثلاثة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الأكلبي (٢٠١٩) والقرني (٢٠٢٠) والزهراني (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ترجع إلى الخبرة التدريسية، واتفقت أيضاً مع دراسة الحارثي (٢٠١٤) إلا في الفهم التطبيقي (الفهم التذوقي والابداعي) حيث أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات عينات الدراسة لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

ملخص النتائج:

١. تتمكن معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي من تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس بدرجة عالية.

٢. تتمكن معلمات اللغة العربية للصف السادس من تنمية مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر) بدرجة عالية.

٣. تتمكن معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي من تنمية مهارات مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي) بدرجة عالية.

٤. تتمكن معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي من تنمية مهارات مستوى الفهم التطبيقي (الناقد والتذوقي والابداعي) بدرجة متوسطة.

٥. لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمؤهل الأكاديمي على تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالقياس في الاختبارات الوطنية نافس لدى معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

٦. لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لسنوات الخبرة لمعلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي على تنمية مهارات الفهم القرائي وفق مستوياته الثلاثة.

التوصيات:

تبين من خلال تطبيق هذه الدراسة عدد من

التوصيات:

١. ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تدعم تنمية مهارات الفهم القرائي عامة والفهم التطبيقي (الناقد والتذوقي والإبداعي) خاصة.
٢. تنفيذ ورش عمل للمعلمات كمحاكاة للواقع العملي للتعرف على كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي التطبيقي.
٣. توفير الوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المعلمات على تنفيذ الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية اللازمة.
٤. زيادة مدة الحصص الدراسية لمكون الفهم القرائي لتمكين المعلمة من تنمية مهارات الفهم التطبيقي (الناقد والتذوقي الإبداعي) من خلال الأساليب والأنشطة المتنوعة كونها مهارة عليا تتطلب وقتاً أكبر للتدريب عليها.
٥. ربط المعلمات بين الأسلوب التدريسي والمهارات المستهدفة لضمان تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل فعال.
٦. عمل حلقة نقاش بين معلمات اللغة العربية لتحقيق الاستفادة القصوى من الممارسات التدريسية الفاعلة في تنمية مهارات الفهم القرائي التطبيقي.
٧. الاستفادة من بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية عند تقييم أداء معلمات اللغة العربية، والتي تقيس درجة تمكنهم من تنمية مهارات الفهم القرائي.

المقترحات:

- بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وتوصياتها، يمكن اقتراح الدراسات التالية:
- إجراء دراسات في ضوء نتائج الاختبارات الوطنية نافس في مجال القراءة للصفوف الثالث الابتدائي والثالث متوسط.
 - إجراء دراسات للكشف عن درجة تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لجميع الفصول الدراسية.
 - دراسة تحليلية لنتائج الاختبارات الوطنية والدولية في مجال القراءة ودورها في تطوير مقررات اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

المراجع:

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٤٢٤) لسان العرب. الرياض: دار عالم الكتب.
- ثانياً: المراجع العربية:
- أحمد، محمد عبد القادر. (١٩٩٧). طرق تعليم اللغة العربية، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار المعارف.
- الأدغم، رضا أحمد. (٢٠٠٤). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس

- القراءة. المنصورة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الأكلبي، سعيد سعود. (٢٠١٩). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ببشة.
- الحارثي، رمزي هاشم. (٢٠١٤). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.
- حافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٨). فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٧٤)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: ١٩٥-٢٤٧.
- حبيب الله، محمد. (٢٠٠٨). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمار للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحيلواني، ياسر. (٢٠٠٣). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: الطبعة الأولى مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. ص ١٤٢-١٤٦
- الخفاجي، عدنان. (٢٠١٧). أساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- خميس، مرفت إبراهيم إدريس؛ إسماعيل، سحر فؤاد؛ عبد المنعم، وخالد عبد العظيم. (٢٠٢٢). "مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير بيرلز الدولية". مجلة القراءة والمعرفة، ع: ٢٥٤ ج: ١: ٤٥٥-٥١٠.
- الرشدي، ميعاد، وحاجي، خديجة. (٢٠٢١). مستوى تمكن تلميذات المرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية (٤٨)٥: ٥٢-٨٦.
- الزهراني، محمد سعيد مجحود. (٢٠٢٣). درجة تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة الطائف. مجلة إبداعات تربوية ع ٢٤: ١٣٩-١٦٢.
- سعد، مراد علي عيسى. (٢٠٠٦). الضعف في القراءة وأساليب التعلم. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة: ١١٢-١١٣
- السويطي، أحمد. (١٩٨٤). التحصيل الدراسي: أهميته والعوامل المؤثرة فيه. رسالة المعلم، مج ٢٥، ع: ٣٧-٤٠
- شحاته، حسن، النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية: ٢٣٢

الشرق، هديل. (٢٠٢١). مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

شكور، ميساء. (٢٠٢٢). درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (٤): ٢٤٩-٢٢٣ الشنقيطي، أمامة محمد أحمد فال. (٢٠٢٠). "فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز Pirls واتجاهاتهن نحو" المجلة التربوية. ج٢: ٩٤٣-٩٧٩.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان، دار المسيرة.

عبد الحافظ، فؤاد عبد الله. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (٧): ١٠١-١٦٥.

عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد. (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: ١٨٩ - ٢٤١.

عبد الحميد، هبة محمد. (٢٠٠٦). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، عمان: دار صفاء.

عبد الرحيم، إمام محمد. (٢٠٠٧). تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وتحليل المحتوى. الرياض: مكتبة الرشد: ٤٤.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠٢٢). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج ٣٠، ع ٦: ٤٧٦-٤٩٨.

عبد المجيد، جميل طارق. (٢٠٠٥م). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. عمان: دار صفاء.

عبد الوهاب، سمير؛ والكرد، أحمد؛ وجلال، محمود. (٢٠٠٤). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية. الطبعة (٢). دار الدقهلية.

عبيد، محمد عبيد. (١٩٩٦). تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة

الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

العجمي، محمد والسعدية، شيخة. (٢٠٢٢). مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (١٧): ٦٦-٨١.

عزيز، سيف. (٢٠١٩). علاقة الفهم القرائي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة الفتح، ٧٨: ١٧٣-١٩٢.

علي، كمال جعفر. (٢٠١١). القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي، الدمام: مكتبة المتنبى.

العلواني، محمد حامد مسلي. (٢٠١٦). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير جامعة أم القرى.

فاخري، سالم عبد الله سعيد. (٢٠٠٥). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، مج ٢، ع ٢: ١٠٢-١١٣.

فايزة، السيد محمد عوض. (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة، مطبعة إتراف للطباعة والنشر والتوزيع: ٧.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحليلية). مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: ٧٧ - ١٢٩.

القحطاني، عادل بن عبد الله؛ والأحمدي، سارة عمر. (٢٠٢٢). أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبارات بيرلز. المجلة العلمية لكلية التربية. ع: ٤٢: ٦٥-٨٢.

القرني، محمد علي سعيد. (٢٠٢٠). مستوى تمكن معلمي لغتي الجميلة من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس في تعليم محافظة بلقرن العلوم التربوية، مج ٢٨، ع ٢: ٤٠٩-٤٥٨.

الكندري، عبد الله؛ صلاح، سيريوبس. (٢٠٠٤). تعليم القراءة وتنمية التفكير، بحوث المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني، مصر. لافي، سعيد. (٢٠١٢). تنمية مهارات اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.

اللحاني، أحمد حسن؛ والجمل، علي. (١٤٢٤). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، ربيع؛ وعامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠٠٨). التدريس المصغر. عمان: دار اليازوري.

الشرق، هديل. (٢٠٢١). مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

شكور، ميساء. (٢٠٢٢). درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (٤): ٢٤٩-٢٢٣ الشنقيطي، أمامة محمد أحمد فال. (٢٠٢٠). "فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز Pirls واتجاهاتهن نحو" المجلة التربوية. ج٢: ٩٤٣-٩٧٩.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان، دار المسيرة.

عبد الحافظ، فؤاد عبد الله. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (٧): ١٠١-١٦٥.

عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد. (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: ١٨٩ - ٢٤١.

عبد الحميد، هبة محمد. (٢٠٠٦). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، عمان: دار صفاء.

عبد الرحيم، إمام محمد. (٢٠٠٧). تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وتحليل المحتوى. الرياض: مكتبة الرشد: ٤٤.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠٢٢). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج ٣٠، ع ٦: ٤٧٦-٤٩٨.

عبد المجيد، جميل طارق. (٢٠٠٥م). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. عمان: دار صفاء.

عبد الوهاب، سمير؛ والكرد، أحمد؛ وجلال، محمود. (٢٠٠٤). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية. الطبعة (٢). دار الدقهلية.

عبيد، محمد عبيد. (١٩٩٦). تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Block, C., & Pressley, M. (Eds.) (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Cutting, L., Materek, A., Cole, C., Levine, T., & Mahone, E. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59, 34–54.
- Dalton, K. (2013). The effects of implementing a Reader's Theatre intervention in a first-grade classroom. Unpublished doctoral dissertation, Eastern Illinois.
- Gay, L. (2005). Reciprocal teaching to improve English reading comprehension of a group of form three students in Hong Kong. MA dissertation, University of Hong Kong, China. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3658937).
- McKee, S. (2012). Reading Comprehension. What We Know: A Review of Research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1): 45-58.
- Snow, C. (2002). Reading for Understanding: toward a research and development program in reading comprehension. The office of education research and improvement (OERI). University.
- Block, C., & Israel, S. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds: Effective think-alouds can build students' comprehension, decoding, vocabulary, and fluency. *The Reading Teacher*, 58, 154-167.
- van den Broek, P., Rapp, D.N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39, 299–316.
- المنتشري، علي أحمد عبد الله. (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، [رسالة ماجستير غير منشورة] أبها: كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠١). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة). مج ١، القاهرة: كلية التربية- جامعة عين شمس: ٦٨-١١١.
- وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (١٤٢٧). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالتعليم العام. الرياض: وزارة التعليم. مركز التطوير التربوي

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Manifestations of narrative discourse and its transformations in the story the very short - Bleed Me Again by the Jordanian storyteller Ammar Al-Juneidi is an example.

Dr. Ala' Mohammad Shdouh

Assistant Professor Rabdan Academy- Abu Dhabi.

(تجليات الخطاب القصصي وتحولاته في القصة القصيرة جداً - أنزفني مرة أخرى للقاص الأردني عمار الجنيدي نموذجاً).

د. علاء محمد شدوح

أستاذ مساعد بأكاديمية ربدان - أبو ظبي.

E-mail: ashdouh@ra.ac.ae

KEY WORDS:

Discourse, narration, very short story, transformations of discourse.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب، السرد، القصة القصيرة جداً، تحولات الخطاب.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This research aims to uncover the transformations of narrative discourse in the art of very short stories, based on the premise that this literary genre constitutes a new narrative discourse. At the same time, it represents a shift from the conventional narrative discourse recognized by critics and scholars to a distinct narrative with its own characteristics and techniques.

The researcher has chosen the recent short story collection "Anzifuni Marra Ukhra" (Make Me Bleed Again) by the Jordanian writer Ammar Al-Juneidi as a model for observing the formation and transformations of narrative discourse. Their analysis entails a critical reading that attracts elements of new artistic creativity, contrasting with the traditional storytelling style.

This analysis revolves around the narrative techniques and literary devices employed by Al-Juneidi to convey his message and impact the reader, in addition to analyzing the symbols, cultural and social contexts, and others within which the stories of the collection emerged. It examines how these contexts influenced the formation of the author's discourse and intellectual orientations.

The research - as previously mentioned - will be in three sections: The first is a theoretical section in which the researcher will reveal the concept of discourse and the very short story and will talk about the Jordanian storyteller Ammar Al-Juneidi and his collection of short stories. In the second and third sections, the researcher will clarify the transformations of the discourse in terms of vision and form.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن تحولات الخطاب القصصي في فنّ القصة القصيرة جداً، على أساس أنّ هذا الجنس الأدبي يشكل خطاباً سردياً جديداً، ويشكّل في الوقت نفسه تحوُّلاً من السرد القصصي المتعارف عليه عند النقاد والدارسين إلى سرد خاص له ميّزاته وتقنياته.

وقد اختار الباحث المجموعة القصصية الأخيرة (أنزفني مرة أخرى) للقاصّ الأردني عمار الجنيدي لتكون نموذجاً لرصد تشكّل الخطاب القصصي وتحولاته، وقراءته قراءة نقدية تحليلية تستجلب عناصر الإبداع الفني الجديدة والمغايرة لأسلوب القصة التقليدية.

يتمحور هذا التحليل حول الأساليب السردية والتقنيات الأدبية التي استخدمها الجنيدي لتقديم رسالته وتأثيره على القارئ، بالإضافة إلى تحليل الرموز والسياقات الثقافية والاجتماعية وغيرها من السياقات التي نشأت فيها قصص المجموعة، وكيف أثر هذا السياق على تشكيل خطاب الكاتب وتوجهاته الفكرية.

وسيكون البحث - والأمر على ما تقدّم - في ثلاثة أبواب: الأول باب نظري سيكشف فيه الباحث عن مفهوم الخطاب والقصة القصيرة جداً، وسيتحدث عن القاصّ الأردني عمار الجنيدي ومجموعته القصصية. والثاني والثالث سيُجَلّي فيهما الباحث تحولات الخطاب من حيث الرؤية والشكل.

المقدمة:

تعدُّ القصّة القصيرة جدًّا نافذةً مميزةً تفتح أمام القارئ عالمًا مميزًا من الخيال والفلسفة والواقع، وهي صغيرة الحجم لكنها تحمل في طياتها عمقًا وتأملاً يتجلى بقوة القلب والعقل. تتميز القصّة القصيرة جدًّا بقدرتها على إيصال الرسالة وتحريك المشاعر في زمن محدود، ما يجعلها جنسًا أدبيًا استثنائيًا سرده موجز وأسلوبه مفعم بالجمالية.

في ساحة الأدب العربي المعاصر، تبرز الأعمال الأدبية التي تنطوي على تجليات خطابية متنوعة وتحولات فكرية تعكس تجارب الكُتّاب وتفاعلاتهم مع الواقع والثقافة المحيطة، ومن بين هذه الأعمال تبرز مجموعة (أنزفني مرّة أخرى) للقصص الأردني عمار الجنيدي نموذجًا مميزًا للدراسة والتحليل، إذ تتميز المجموعة بعمق خطابي نابع من أعماق الوجدان الإنساني، ويتجلى في تناول قضايا اجتماعية ونفسية تعكس تجارب الفرد وتحولاته الشخصية.

في هذا البحث سنسلط الضوء على تجليات الخطاب وتحولاته في المجموعة، والأساليب الكتابية وتقنيات التشكيل الأدبي التي يستخدمها الجنيدي لإيصال رسالته وتأثيره على القارئ. وذلك من خلال رؤية الكاتب السياسية والاجتماعية والثقافية والعاطفية... الخ، وأيضا من خلال الشكل الذي يتمثل بتعدد طرق السرد والمكان والفضاء الزماني والشخصيات واللغة.

الباب الأول:

١) الخطاب:

الخطاب لغة: تعددت دلالات مصطلح الخطاب في لسان العرب وغيره، فقد ورد بمعنى مراجعة الكلام "فالخطبُ: الشأن والأمر، صغر أو عظم، وقيل: هو سبب الأمر، يُقال ما خطبك؟ أي ما أمرك؟ وتقول: هذا خطبٌ جليل وخطبٌ يسير. والخطب: الأمر الذي تقع فيه المخاطبة، والشأن والحال، ومنه قولهم: جلّ الخطبُ أي عظمُ الأمر والشأن. يُقال: خطب فلان إلى فلان فخطبه وأخطبه أي أجابه. والخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبةً وخطاباً، وهما يتخاطبان" (المصري، ٢٠٠٤، الصفحات ٩٧-٩٨). وورد أيضاً بمعنى المواجهة بالكلام كما ورد عند الزمخشري في أساس البلاغة (الزمخشري، ١٩٩٦، صفحة ١١٢).

الخطاب اصطلاحاً: تعددت مفاهيم الخطاب واختلفت، وكلها لها علاقة وطيدة بمفهوم اللغة، وذلك كما أشار (فوكو) (الحميري، الخطاب والنص، ٢٠٠٨، صفحة ١٠٤)، وقال الحميري عن ماهية الخطاب: "إنه يمكن النظر إلى الخطاب بوصفه استراتيجية التلّفظ، أو بوصفه نظاماً مركباً من عدد من الأنظمة التوجيهية والتركيبية والدلالية والوظيفية

(النفعية) التي تتوازي وتتقاطع جزئياً أو كلياً فيما بينهما" (الحميري، ٢٠٠٩، صفحة ١١).

وهذا يقتضي بالضرورة أن نقول: إنّ الخطاب "نظام العقل الذي نعقل من خلاله الأشياء، ونتعرّف إزاءها بمقتضاه، وإنه نظام الوعي الوعي بنفسه، وبما هو وعي به، وبما هو وعي فيه، وله ولأجله" (الحميري، ٢٠٠٩، صفحة ١٢)، "والخطاب لا يخضع لمنطق اليقين كونه لا ينتهي إلى مبادئ عملية، ولا يركز على ثوابت تُقضي إلى نتائج رياضية" (شرشار، ٢٠٠٩، صفحة ٢٨)، بل هو محادثة خاصة ذات طبيعة شكلية، وتعبيرٌ شكلي ومنسّق عن الأفكار بالكلام أو بالكتابة يشمل تعبيراً من الأفكار في شكل خطبة دينية أو رسالة أو بحث... الخ" (الأحمر، ٢٠١٠، صفحة ١٥٨).

(٢) القصّة القصيرة جدًّا:

هي جنسٌ أدبي حديث يمتاز بقصر الحجم والإيحاء المكثف والنزعة القصصية الموجزة والمقصدية الرمزية المباشرة وغير المباشرة، فضلاً عن خاصيّة التلميح والاقتضاب والتجريب والنّفس الجُلي القصير الموسوم بالحركية والتوتر وتآزّم المواقف والأحداث، بالإضافة إلى سمات الحذف والاختزال والإضمار (حطيني، القصّة القصيرة جدا بين النظرية والتطبيق، ٢٠٠٤، الصفحات ٣٥-٤٨) (المناصرة، ٢٠١٥) (عبانة، ٢٠٠١، صفحة ٤٦)، كما يتميز هذا الخطاب الفتي الجديد بالتصوير البلاغي الذي يتجاوز السرد المباشر إلى ما هو بياني ومجازي ضمن بلاغة الانزياح" (حمداوي، ٢٠١١، صفحة ٨).

وقد عرّفها الدكتورة سعاد مسكين أنها: "ليست موضوعة أو موجهة في الكتابة السردية الجديدة، بل هي صيغة جديدة في الكتابة لها ميزاتها الجوهرية التي يجب أن تُكرّس كثوابت تتمثل أساساً في الكثافة اللغوية مع عمق المعنى وتوسّع الرؤية" (مسكين، ٢٠١١، صفحة ١٤١).

وقال عنها جاسم خلف إلياس: "إنها ليست جنسًا أدبيًا قائمًا بذاته يؤسس نفسه بنفسه، وإنما هو نوع أدبي فرعي له أصول يتكئ عليها ويستمد وجوده منها، كالنادرية والطرفة والأسطورة" (إلياس، ٢٠١٠، صفحة ٢٠٠). ووصفها يوسف حطيني أنها: "جنس سردي قصير جدًّا يتمحور حول وحدة معنوية، ويعتمد الحكائية والتكثيف والمفارقة، ويستثمر الطاقة الفعلية للغة ليعبر عن الأحداث الحاسمة، ويمكن له أن يستثمر ما يناسبه من تقنيات السرد في الأجناس الأخرى" (حطيني، دراسات في القصّة القصيرة جدا، ٢٠١٤، صفحة ١٠٨). أمّا محمد مينو فقد نعتها "بالحدث الخاطف الذي يلبس لغة شعرية مرهفة، ويعتمد على عناصر الدهشة والمصادفة والمفارقة والمفاجأة" (مينو، ٢٠١٢، صفحة ٤٣). ومن تسمياتها: "لوحات قصصية، ومضات قصصية، ومقطوعات قصيرة،

إبداعه أكثر من عشرين دراسة نقدية نُشرت في الصحف والمجلات الثقافية المتخصصة، بالإضافة إلى رسالتي ماجستير ومشروع تخرج كُتِبَتْ في الجامعات الجزائرية، وواحدة أخرى كُتِبَتْ في الأردن. وعَمِلَ مُستشاراً ثقافياً في جامعة عجلون الوطنية- الأردن لعدة سنوات، ومُحَكِّمًا ومُحرِّرًا لكثير من المجلات الثقافية المحلية والعربية. أصيب بمرض ضمور العضلات منذ العشرين من عمره في روسيا ويعاني منه حتى الآن، لكنه لم يمنعه من غزارة الكتابة وشغف المشاركة وعشق القراءة.

الباب الثاني:

(١) الرؤية:

تُبرِّزُ المجموعة القصصية (أنزفني مرّة أخرى) (الجندي، أنزفني مرة أخرى، ٢٠١٦) - بما فيها من عناصر- رؤى الكاتب تجاه مجتمعه الذي يعيش فيه، وآلامه الذاتية وغير الذاتية التي عاشها على مرّ السنين، والتي شكّلت نزعاً إنسانياً متعدد الأشكال، كالنزف النفسي والفكري والاجتماعي والسياسي.

ويظهر ذلك جلياً من خلال عتبات النص، فقد كسا اللونُ الأحمر غلاف المجموعة وألبسها سُترةً مُلَطَّخةً بالدم، هذه السُترة التي يرتديها كثيرٌ من الناس في مجتمعنا: الذكر والأنثى والمتعلم والجاهل والصادق والكاذب... حيث إنّ معالم وجوههم الحقيقية اختفت خلف حُمرة الدم. لذا، فإنّ العتبة الأولى للمجموعة توحى بصورة بصرية ناضجة وناجحة نتجت من تجربة كتابية قوية يمتلكها القاص.

أما العنوان - وهو العتبة الثانية للمجموعة- نجد أنّه يُجسّدُ الآلام التي يتجرّع مرارتها الكاتب في كلّ يوم، والتي تجعله في حالة نزعٍ نفسي وفكريّ دائمين. لا يُنكر أحدٌ ممّا أنّ العنوان يحتوي على البذور الجنينية لدلالات الفنّ الإبداعي، ومن هذا المنطلق فإنّه كلما توغلّ القارئ في سبّر أغوار هذه المجموعة القصصية، وفهم أحداثها وقضاياها، كلما زاد عناؤها بريقاً وقوةً وازدادت عملية تأويله رونقاً ونجاحاً، وكلما ظهرت فيه شخصية القاص بأسرارها وغموضها وأوجاعها جليّةً أكثر.

وبالمرور على العتبة الثالثة للمجموعة وهي الإهداء، نجد أنّ الألم والمعاناة اللذين ينفذهما القاص قديمان، ويتمثلان في تجربة شخصية عاشها مع الذين لم يبايعوه على ما يريد بسبب كبرهم وجبروتهم، "وإلى كل الذين منعهم الكبر، فلم يبايعوني" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٥). ثم إنّ جملة الإهداء يتصدّرها حرف واوٍ عاطف لمعطوف عليه مُضمّر، لم يذكره الجندي للدلالة على أنّ هذه المجموعة مُهداة أيضاً إلى آخرين عاش معهم تجارب شخصية مؤلمة، ولظاهرة حذف المعطوف عليه دلالات بلاغية تخدم المغزى الذي يريده المبدع (حسن، ٢٠١٨، صفحة ١٨٦).

بوربترهات، مقاطع قصصية، مشاهد قصصية، الأقصوصة" (الحسين، ٢٠١٣، الصفحات ٤٣-٥٤).

إنّ فترة السبعينات من القرن الماضي هي نقطة انطلاق القصة القصيرة جداً في العالم العربي بوعي تجنيسي مقصود، أمّا في التسعينات من القرن الماضي فقد كانت استجابةً لمجموعة من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية المعقّدة والمتشابكة التي أفلقت الإنسان.

ومن رواد القصة القصيرة جداً في الوطن العربي على سبيل المثال لا الحصر: في العراق خالد حبيب الراوي (القطار الليلي) ١٩٧٥، بئينة الناصري (حنوة حسان) ١٩٧٤. وفي سوريا وليد إخلاصي (الدهشة في العيون القاسية) ١٩٧٢، نبيل حداد (الرقص فوق الأسطح) ١٩٧٦. وفي فلسطين محمود علي السعيد (الرصاص) ١٩٧٩، فاروق مواسي، يوسف حطيني. وفي الأردن محمود الريماوي (الغري في صحراء ليلية) ١٩٧٢، محمود شقير (طقوس للمرأة الشعبية) ١٩٨٦، محمد طملية (المتحمسون الأوغاد) ١٩٨٤، بسمّة النسور (قبل الأوان بكثير) ١٩٩٩. وفي بلاد المغرب العربي محمد العروسي (هذا القادم) ١٩٩٤، محمد إبراهيم بوعلو، المحسين زروق، جمال بوطيّب.

(٣) القاصّ د.عمار الجندي (الجندي، ٢٠١٩):

هو عمار عبد الله يوسف الجندي من مواليد محافظة عجلون - الأردن عام ١٩٧٦، وهو حاصل على درجة الدكتوراه في الإعلام من جامعة الصداقة الروسية، ويتحدث اللغتين الإنجليزية والفرنسية إلى جانب اللغة العربية اللغة الأم.

وهو عضو في اتحاد الكتاب والأدباء العرب، وعضو في رابطة الكتّاب الأردنيين، وعضو ملتقى شعراء الأردن، وعضو اتحاد كتّاب آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، وعضو حركة شعراء العالم للسلام. وهو مؤسس الهيئة الثقافية جماعة رايات الإبداعية ورئيسها لأكثر من دورة.

له مؤلفات قصصية وشعرية مطبوعة، فله في الشعر: ديوان (وهج الانتظار الأخير) ١٩٩٥، وديوان (رايات على سفح الشفق) ١٩٩٩، وديوان (رماح في خاصرة الوجع) ٢٠٠٤، وديوان (فضاءات شعرية) ٢٠٠٠، وديوان (تلالي تضيق بعوسجها) ٢٠١٣.

أما مؤلفاته في القصة القصيرة والقصة القصيرة جداً: (الموناليزا تلبس الحجاب) ١٩٩٦، و(خيانات مشروعة) ٢٠٠٣، و(أرواح مستباحة) ٢٠٠٩، و(نكور بانسة) ٢٠١١، و(أنزفني مرّة أخرى) ٢٠١٦، و(مسكوت عنهم) ٢٠٢١، و(لا بواكي لي) ٢٠٢١.

شارك في العديد من الأمسيات والحوارات الشعرية والقصصية وفاز بالكثير من الجوائز المحلية والعربية، وحصل على دروع وشهادات تقديرية متنوعة، وكُتِبَ عن

القاص الأم على حقيقتها بما فيها من حنانٍ وحب، لكنّه وصف الأب بصورة مُغايرة تمامًا، حيث كان سببًا في آلام البطل وفي هروبه من كابوسٍ واقعي إلى كوابيس تطارده في نومه، "لم يصحُ إلا على يديّ أمه وهي تتعوّذ من شرّ الكوابيس ... استطاع أن يرى أباه... ألنّ تنام وتريحنا؟ لقد أفرقتنا بهذه الكوابيس، دسّ رأسه تحت اللحاف وراح ينشج في نحيبٍ متقطع" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٦).

إنّ المُتمعن لقصص المجموعة سيميطُ اللثام عن رؤية الجندي، وسيجد أنها تعكس حقيقة مجتمع ينزف ويعاني ويتألم، ولكن في رَجَم هذا النزف تتجلى أجنّة أملٍ وتحول، فقد يبدو الألم هو المسيطر على المجتمعات، والتشوّهات هي الطاغية فيها، لكنّ النزف بجميع أنواعه يحمل في طياته وعداً بغدٍ مشرق، تُمسحُ فيه دماءُ الجراح، وتُكفكف فيه الدموع. فالألم هو بوابة للتحوّل، والنزف هو إشارة إلى أنّ الحياة لا تقف عند الجراح، بل تواصلُ لامتلاك الفرصة في الحصول على غدٍ أجمل.

(٢) الشكل:

اتخذت القصة القصيرة جدًّا معمارًا فنيًا مطوّراً، وابتعدت عن أسلوب السرد القصصي التقليدي، وذلك عبر كسر عمود السرد التقليدي (السرد المحكم) عن طريق "التكثيف والمجاز والاختزال والمفارقة وصدمة القارئ والرّمز والحكاية والتشخيص والالتفات والعنونة والانفتاح التجنيسي والأنسنة والاقتصاد اللغوي والسخرية والتناص والمفاجأة..." (المناصرة، ٢٠١٥).

وقد استطاع الجندي في مجموعته القصصية أن يوظف معظم هذه التقنيات الحديثة وغيرها على النحو الآتي:

أولاً: تعدد طرق السرد:

نلاحظ من الوهلة الأولى لقراءة المجموعة أن الجندي قد استخدم منهج السرد المحكم الذي يقوم على تطوّر الأحداث حتى يصل بالقارئ إلى مرحلة العقدة ثم يُقَبِّب ذلك بمرحلة الكشف والتتوير، والذي يكون فيه السارد غالبًا هو المتحكم في سير الأحداث والشخوص. واستخدم أيضًا البناء الفني المغاير تمامًا لذلك الأسلوب التقليدي، فقد بدأت بعض القصص بمشاهد تصويرية سينمائية أو ما أسماه النقاد "بعين الكاميرا" (الموسوي م، ١٩٨٨، صفحة ٣٠٥) يصف من خلالها صورة الواقع الذي ينتقده الجندي، كما في قصة (حالة قهر مُعلن)، إذ بدأ المشهد بصورة الصف الأول من صلاة الجماعة خلف الإمام وفيه الجاسوس الذي وضعته السلطة، ثم بدأت اللقطة الثانية والتي تمثّل الرجوع إلى البيت وخلع المعطف واللحية المستعارة، لتكشف اللقطة الثالثة والأخيرة عن الشخصية التي ظهرت في اللقطة الأولى وهو الجاسوس الذي قام بكتابة أسماء المصلين (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٤).

تصدّرت المجموعة قصة (قلقٌ مشروخ) وهي قصة النَّزف المُحاصر الذي يُعاني منه القاص، والذي يحاول من خلاله قتلُ التشوّه الذي اعترى مجتمعنا بجميع قيمه ومبادئه، فالقاص يسأل بلسان الحائر المتألم، ويُجيب بلسان الناقد المراقب الذي يحلم بنسف هذا الواقع وتغييره، "وما جدوى أن أنزفني مرّة أخرى؟! فيجاوبني ناقدٌ منتبه لانفعال أسلّتي: حتى يظلّ دُمك طريًّا بين يديّ" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٠).

والقلق الموجود في القصة السابقة هو قلقٌ متنامٍ سيطر على كل أحداث قصص المجموعة، وهو ناتج عن السلوكيات البشرية السلبية في المجتمعات العربية على اختلافها وأشكالها، والتي جاءت مبنوثة في ثنايا المجموعة القصصية كلها، كسلوك المدراء الفاسدين الذين شبههم الجندي بالجرذان، كناية عن فسادهم وإغراقهم فيه، "جرذون في الدائرة؟ اقتلوه، اسحقوه بأحذيتكم، اقتلوه" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٦)، وكالشخص الذي غرق في ملذات الدنيا لاهثًا وراء شهواته وغرائزه، "خنزيرٌ هَرَم، أكل من ملذات الدنيا ما أكل" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٨)، وكالزواج التقليدي بين الشاب والفتاة المسبوق بقصة عشقٍ فاشلة عاشها كل منهما مع طرفٍ آخر، "ولمّا فشل في العثور على (لميس) أخرى، تزوّج منال، واستطاع أن يقتنعها بعد جهد، أن تُغيّر اسمها إلى لميس... انتحّت به جانبًا وأقنعت أنه أن يغيّر اسمه إلى إيّاد" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٣٠)، وكغيرها من العادات المشوّهة التي تمثّل النزف الاجتماعي عند القاص، حيث إنها تحيط به من كل الجهات وتحاصره حصاراً دائماً.

ومن صور النزف السياسي الذي شكّل ظاهرة خطيرة أفسدت علاقة السلطة برعاياها، صورة التجسس الذي تمارسه السلطة على رعاياها حتى في بيوت الله، "صلّى في الصف الأول... خلع معطفه ولحيته المستعارة.. وراح يكتب أسماء المصلين" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١١)، أضف إلى ذلك صورة التهميش الذي تمارسه السلطة على المواطنين البسطاء والفقراء، مع أنهم قدّموا دماءهم تضحيةً للوطن في وقائع تاريخية كبيرة، "حتى النيشان الذي تسلّمه بعد صموده البطولي في معركة الكرامة لم يشفع له" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٤٢).

أمّا النَّزف العاطفي في المجموعة، فقد حاول من خلاله الجندي أن يُشير إلى مواقف محورية قد يواجهها المرء في حياته اليومية، كقصة (الكابوس) التي جسّدت ما يواجهه الناس من مكابدة وألم وهموم في حياتهم اليومية، من خلال كابوس الليل المتكرر الذي يدلّ بالضرورة على اضطرابٍ ما في الشخصية، وهو في رأي فرويد "صورة من صور العقاب يفرضه الضمير على الإنسان أثناء نومه" (الوردي، ٢٠١٢، صفحة ١٣٠). وفي نفس القصة صوّر

وتصرفاتهم يجعل البطل والساد لا يسيران نحو نهاية محددة بل نهاية مفتوحة على كل الاحتمالات.

يُلاحظ القارئ للمجموعة أنَّ عددًا كبيرًا من القصص سرُدَتْ بضمير الغائب، لأنَّ القاصَّ - كما قلنا سابقا- تماهى بشخصيته وتجربته وآلامه مع موضوعات القصص وأهدافها ومراميها، لكنَّ السرد عن طريق ضمير الغائب قد يتحول أحيانًا إلى ديالوغ ذاتي استحضر فيه البطل أحداث ماضيه، كما حصل في قصَّة (قصيدة أخرى من أجلها)، فقد سرَدَ الجندي أحداث القصَّة بالانتقال من الحاضر الذي أنهى فيه البطل كتابة قصيدته، إلى الماضي الذي أخذ الحيَز الأكبر من القصَّة، والذي استحضر فيه البطل أيامه الماضية مع محبوبته وتجربته معها، ثم تخلله حوار زاد من تأزُّم الأحداث ورجع بها حيث البداية، "التقاها يوم التخرُّج، سألتها عن رأيها في القصائد، فقالت بهدوء حقيقي: قصائدك موحية وجميلة وتعيش معي لكنني لا أطيقك، لا أطيقك، فما العمل! ابتسم بغباء، وجلس في ظل سور مبنى الفنون، وراح يكتب لها قصيدة جديدة" (الجندي، ٢٠١٦، الصفحات ٦٠-٦١).

ومن القصص التي اجتمع فيها الوصف التصويري والسرد بضمير الغائب وتحوله إلى حوار داخلي مرَّة وخارجي مرَّة أخرى قصة (صباح الخير أيتها الجارة) حيث سرَدَ الجندي القصَّة على لسانه، وتحدث عن ذلك البطل الذي يتلصص على جارته ويلقي عليها تحية الصباح كل يوم، ثم بدأ السارد بوصف الجارة الحسناء ووصف ابتسامه (عماد) الهادئة والفاضة في آن، ووصف فستان النوم الذي يستر غرِّي الجارة، ثم حاوَرَ عماد جارته حوارًا من طرف واحد بأن ألقى عليها تحية الصباح، وسرعان ما تحول هذا الحوار الخارجي إلى داخلي دار في خَلْد الجارة عندما قالت: "متى تُدرك يا عماد أنَّ الوضع يتطلب أكثر من مجرد صباح الخير" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٨٨).

وجاء عنصر الحوار في المجموعة بصورتيه الفصيحة والعامية، ليضفي الجندي الواقعية والصدق على أحداث القصص وليكون عنصرًا مشوقًا للقارئ، "شو مالك بتتطلع في هيك؟ بك إني أصوم وأصوم وأفطر عيصلة!" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٥٤) "خطَّ راسك بين هالروس وقول يا قطَّاع الروس" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٦٧) "راحوا الذهبات" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٦٩) "ايش يا حلوة، تيجي أوصلك" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٨٦).

افتتح الجندي قصة (نصيحة) ب حوار تخيلي جرى بينه - كسارد - وبين الرجل الأشقر قصير القامة، فقد تداخل هذا الحوار بالسرد بضمير الغائب مرَّة وبضمير المخاطب مرَّة أخرى، مما يعطي الحوار ميزة خاصَّة تجذب انتباه القارئ (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٣٣). وفي قصَّة (حدث في شارع السينما) سيطر الحواران الداخلي والخارجي على

ونلاحظ أيضًا في قصة (السجين) كيف أشارت اللفظة السينمائية الأولى إلى مصير السجين منذ البداية، فقد حرَّروا لسانه من القيود وفكَّوا الأغلال من معصميه، وبعد أن رجع إلى أهله واستقبله أهله وجيرانه بالزغاريد، حاصرت قوات الأمن واعتقلوه بتهمة التحريض وتنظيم المظاهرات، فاللقطة الأخيرة كانت هي نقطة البداية في سبب سجنه، وكأنَّ البداية والنهاية تتعاقبان في دائرة مغلقة (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٦).

واستخدم الجندي أيضًا أسلوب الكشف والتنوير عن عقدة الحديث بجملة أو لقطة واحدة يأتي بها في قلات القصص، كما في قصة (الرهان) التي كشف القاص في نهايتها أنَّ البطل كان بلا قدمين (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٧٩). وفي قصَّة (براءة ذمَّة) كشف السطر الأخير منها أنَّ البطل قد مات قبل سبعة أشهر (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٧٤). وفي قصَّة (عامل المقسم) الذي كان يغتصب النساء يوميًا عبر الهاتف، اكتشفت الموظفات في النهاية أنه بدون عورة (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٥٧). والأمثلة على هذا الأسلوب كثيرة في المجموعة، وهو أسلوب مميز استخدمه الجندي ليعطي السرد رونقًا وليزيد البناء المعماري للمجموعة جدَّة وطرافة.

وضع الجندي لكل قصَّة عنوانًا يكشف عن الموضوع الذي يُعبِّر عنه النص، والعلاقة بين هذه العناوين ليست علاقة تعاقبية تقوم على التطوُّر السببي، بل تجدها علاقة متداخلة. وتتشرك مجموعة من الأصوات في سرد بعض الحكايات، ويتولَّى القاصَّ سرد أحداث بعضها الآخر دون حاجته إلى سارد آخر يعينه على ذلك، وقد يكون السبب أنَّ الذات القاصَّة تماهت تمامًا مع موضوعات معظم القصص في المجموعة، إلى درجة كان فيها القاصُّ يُخاطب شخصيات بعض القصص ويأمرها بأن تفعل وأن لا تفعل، ويأمرها بالتحرك كيفما يريد، ففي قصة (نصيحة) نجد الجندي يتحاور مع الشخصية وكأنه شريك لها في البطولة، وكان أيضًا يسرد ببراعة إجابات الشخصية بطريقة حركية صامتة "هيه إنت: أيها الرجل الأشقر.... ذفْنُك ليس بحاجة إلى حلاقة، ضع إبريق الشاي على النار، جهِّز فتورك اليومي... تهَمَّ بالخروج إلى العمل لكنني أنصحك بالبقاء... أرجوك... لا تستمع إلى النصيحة، انتبه، أنت: أيها الرجل الأشقر، حاذر" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٣٤). وهذا مثال واحد من مجموعة من الأمثلة على تعدد الأصوات في سرد الحكاية.

التجادل بين الأصوات داخل المجموعة وطرحها لرؤى وتصورات متباينة يعكس سمة مهمة من سمات السرد الحدائي هي سمة التعددية والنسبية في فهم الأشياء من جانب (الشاروني، ١٩٦٩، صفحة ٢٤)، ومن جانب آخر عدم قدرة القاصِّ على السيطرة على ردود أفعال شخصه

(٢٠١٦، صفحة ٢٦)، وكوصف صالون الحلاقة في قصة (الفاتنة) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٨).

وأسهمت قدرة الكاتب الإبداعية ومخيلته على التصوير في رسم المكان الذي دارت فيه الأحداث وصفاً دقيقاً، ثم إن تعدد الأمكنة الواقعية وغير الواقعية في المجموعة تزيد القصص تجادلاً بين مكوناتها الرمزية والثقافية والاجتماعية وغيرها، فمن خلال السرد في وصف الأماكن وطبيعتها يكشف ذلك عن الآمال والأحلام والطموحات والتطلعات المكبوتة عند الشخصيات وعند المجتمع الذي تعيش فيه.

وأتابع الجندي ذلك كله بوصف تصويري مشوق للمكان، وحشد كثير من التفاصيل المختزلة والمكتنفة حوله بشكل يُمكنه من قيادة القارئ معه إلى هذه الأمكنة بسينمائية رائعة تجعل من عمله مشهداً حديثاً، وكل ذلك يدخل في الخطاب القصصي عند الجندي في شكل حدثي جديد ويستجيب لمقولات التعدد والنظرة التكيفية للواقع، بما يحمله من متناقضات أو ثقافات متباينة، وشخص وأمكنة مفتوحة على مناخات متعددة" (الموسوي، صفحة ١١٧).

إن المكان في (أنزفني مرة أخرى) لم يعد قاصراً على التحديد الجغرافي بل أصبح ذو طبيعة سيميائية إشارية ذات دلالات مختلفة "حيث نجد عدة أبطال ينتمون إلى فضاءات مختلفة، وأكثر من ذلك أنهم مرتبطون بأنماط قد نجدهم مجزاً بطرق مختلفة تبعاً لاختلاف الأبطال، ويظهر كل ذلك كنوع من اللعب بأشكال وأجزاء الفضاء، أي ما أسماه (لوتمان) بـ"بلفونية الفضاءات" (بحراوي، ١٩٩٠، صفحة ٤٧).

ثالثاً- الفضاء الزماني:

جاء الفضاء الزماني في بعض قصص المجموعة مفتوحاً لا يقوم على الترتيب الزمني، فقد اعتمد الجندي على تقنية حدثية جديدة وهي تكسير خطية الزمن، حيث نجد سير الأحداث المختزلة في علاقته بالزمن يسير في خط دائري يتنقل فيه الكاتب من الحاضر إلى الماضي، حيث يبرز زمن الخطاب غير زمن القصة.

فقد استخدم الجندي تقنية الاستدعاء أو الاسترجاع بطريقة ذكية في قصة (على المقصلة) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٤٨) حيث بدأ من الحدث الأخير للقصة، عندما وضع السياف رأس البطل على المقصلة، وأهل قريته حوله تتفرق في عيونهم الدموع، ثم بدأ البطل باستدعاء السبب الذي أدى إلى هذا الحدث، وهو قيامه بذبح ثلاث بقرات من ماشية المختار، وتقديم طعامها إلى أهل قريته. ولقد أسهمت هذه التقنية بتكسير خطية الزمن واختصاره، وأسهمت بطي المسافات في الوقت الذي دفعت فيه الملل عن القارئ.

وفي قصة (انتظار) حدّد الجندي أنّ أحداث القصة دارت في فصل الشتاء عندما قال: "طرق باب غرفتي

أحداث القصة ليشير القاص من خلال ذلك إلى قضية اجتماعية وهي ظاهرة النشل والسرقة (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٣٨).

ثانياً- المكان:

لقد اتقى الجندي أسماء أماكن حقيقية موجودة في مجتمعه الأردني، كمشفى الإيمان الموجود في محافظة عجلون (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٣٢)، وكشارع السينما الموجود في محافظة اربد (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٣٥)، وكسور مبنى الفنون في الجامعة والذي قد يوحي بأن الجامعة هي جامعة اليرموك في اربد (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٦١)، وكجسر الداخلية الموجود في العاصمة عمان (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٧٥)، وكعين التيس الذي جاء به الجندي في حاشية القصة والموجود في إحدى قرى محافظة عجلون (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٨). فكل هذه الأسماء الواقعية زادت من واقعية وأحداث القصص، وخدمت القاص والقارئ والمغزى في أن.

ونجد الجندي يستعير كلمات ذات دلالات رمزية ليدل بها على أماكن معينة، لكنه لم يذكرها باسمها الحقيقي، بل كانت أسماء مجرّدة أو مُختلّة، ولعلّ هذا التجريد من السمات المهمة للقصة القصيرة جداً "فقد تعرّز مفهوم المكان المجرد مُفارقاً للمرجع أو الواقع، ومُستغرقاً في تخيله مع شيوع النظرية العلمية في الأدب وممارستها بجسارة وعمق واتساع مع نماذج التخييل الأدبي القائم على تشابك علائق المنظور الفني بعامة والسردية بخاصة، باستخدام النظرية النسبية وتعدد المنظورات إلى حدّ التشويه" (هيف، ٢٠٠٥، صفحة ١٢٦).

ومن الأمثلة على ذلك، قصة (الجرذون) حيث رمز بكلمة (الدائرة) إلى المؤسسات الحكومية التي أصابها الترهل الإداري والفساد في رؤسائها (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٦)، وفي قصة (الجلاد) فقد رمز بـ (بيدر القرية) إلى المجتمع القروي القديم الذي غالباً ما يكون فيه مختار القرية إنساناً جشعاً يتعاون مع السلطة، ويتحدد أكثر فقد رمز بها إلى إحدى قرى عجلون المنسية والتي يقع فيها (عين التيس) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٨)، وفي قصة (براءة ذمة) دارت أحداث القصة في مدرسة، وتحديداً في غرفة الصف، وقد رمز بهذا المكان إلى بعض المعلمين الذين يكونون السبب في إحباط بعض الطلاب وطمس مواهبهم وقدراتهم.

ونجد في الوقت نفسه أن الجندي يضيف على المكان صفاته المُشخّصة له، كوصف المسجد في قصة (حالة قهر مُعلن) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٢)، وكوصف غرفة البطل في قصة (انتظار) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٩)، وكوصف البيت الذي يعيش فيه الأب المتسلط على زوجته وأولاده في قصة (الكابوس) (الجندي،

استطرد بالحديث عن قصصه الماضية مع المختار ليعود بعدها إلى الحديث عن السيف الذي هوى على رقبتة. بعد هذا وذاك يمكننا القول: إن الجندي استطاع تحطيم خطيئة الزمن بتعدد الأصوات وبالرجوع إلى الماضي ثم العودة إلى الحاضر، مما يجعل الزمن في قصصه مغايرًا للطريقة التقليدية للزمن في القصص القصيرة.

رابعًا- الشخصيات:

ظهرت في المجموعة شخصيات تتداول القصص مع القاص، بالإضافة إلى سرد الأحداث وفعلها، وهي شخصيات من واقع ومجتمع القصة والقاص، ويمكن اعتبارهم كلهم أبطالاً، حيث إن "ظاهرة البطل الواحد في الأحداث ظاهرة قديمة، وفي القصة القصيرة جداً يمكن عدّ كل الشخصيات أبطالاً (نوفل، (دب)، صفحة ١٣).

استطاع الجندي في قصة (الجلاد) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٧) أن يكشف عن قضية طمع وجشع مختار القرية وتعاونه مع السلطة ضد أهل القرية من خلال شخصيات متعددة منتمة إلى المكان نفسه، كشخصيات القاضي والجلاد والمختار ورجال القرية، وجعل التجادل بين هذه الشخصيات من أهم استراتيجيات القصص في القصة القصيرة جداً، وفي الوقت نفسه كان الجندي في بعض القصص يمنح البطولة لشخصية مركزية أحادية تسيطر على كل أحداث القصة.

وظّف الجندي الشخصيات الوهمية أو الخيالية أو الرمزية في بعض قصصه، كما في قصة (انتظار) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٠) حيث دارت أحداث القصة بين السارد والشخصية الوهمية التي جسدت شخصاً أو شيئاً راوغ السارد في محاولة دخول الغرفة، ولم يكشف ماهية هذه الشخصية، وهذا بالتأكيد يثير فضول القارئ إلى معرفة من هو هذا الشخص الذي حاول دخول الغرفة بأي وسيلة كانت، ليتفاجأ القارئ في النهاية أنه وبعد انقضاء أربعة فصول وجد السارد هذه الشخصية بالباب تنتظر.

خامساً- اللغة:

قامت لغة الجندي بدور فاعل في تعميق الدلالات، فهي ليست كاللغة التقليدية البسيطة التي لا قيمة لها في نفسها، بل لغة تحمل الكثير من الإشارات والرموز والإيحاءات التي تحتاج من القارئ إلى فهم مراميها المرتبطة بالثقافة الشعبية – الأردنية خاصة والعربية عامة- أو بالسرد التراثي، كما أنها لغة أقرب إلى اللغة التصويرية التي اعتنت بالوصف التصويري الدقيق المليء بالصور التي تُحيل إلى ثقافة المكان وثقافة الشخصيات وتعمق معاناتها.

وقد وظّف الكاتب الوصف ليرسم من خلاله صورة تنمهي مع بيئة القصص المكانية، وليكشف عن ثقافة شخصياته، كما في قصة (إغراء) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة

المبنية في بطن الوادي، في ذلك اليوم المطير الراعد، زمهريري الغضب" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٠). وفي نفس القصة اختصر أزمان الفصول الأربعة بقوله: "ركضت الفصول كسلحفاة عجوز" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٠)، وفي قصة (السجين) أشار لنا القاص إشارة غير مباشرة أنّ السجين سجن أربع سنوات في قوله: "استقبله الأهل والأحبة والجيران بزغاريد الانتصار ومواويل الانتظار الطويل وكأنه لم يشاهد له مثيل منذ أربع سنوات" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٢).

وفي قصة (قصيدة أخرى من أجلها) أشار السارد إلى وقت انتهاء القصيدة وهو الساعة الثانية والنصف بعد منتصف الليل (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٦٠). وفي قصة (تحت جسر الداخلية) دارت أحداث القصة في زمن فصل الصيف الحارق وتحديداً تحت شمس الظهيرة الحارقة (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٧٦). وفي قصة (موت مواطن بسيط) أشار إلى زمن معركة الكرامة الخالدة عام ١٩٦٨، وهو تناص زمني مُعلن استدعى من خلاله هذا الحدث التاريخي الخالد.

وفي هذه الأمثلة وغيرها يتكامل تحطيم خطيئة الزمن مع تكسير عمود السرد، ويتولد عنهما معاً البعد التعددي الذي يطبع السرد المتقطع بطابع يميزه عن السرد المحكم التقليدي (يقطين، ٢٠٠٩، صفحة ١١٧).

ظهرت في بعض قصص المجموعة ظاهرة أسلوبية متداخلة مع مفهوم الزمن، أفاد فيها الكاتب من أساليب السرد التراثية وهي ظاهرة (الاستطراد) حيث يكون السرد لحكاية ما، ثم يستطرد الكاتب في حكاية جانبية لها مناسبة، حتى يُخيل إليك أنه خرج عن موضوعه، ثم يعود مرة أخرى للقصة التي كانت بصدد حكايتها فيكمل تفاصيلها، لكنه استطراداً مُختزل ومُكثف، وهو أسلوب يخرج عن مفهوم تقطيع السرد وكسر خطيته، حيث نجد زمن الحكاية لا يساوي زمن السرد، "فالشريط الزمني لم يعد طويلاً ومطاطاً كما كان سابقاً في القصة القصيرة" (العوفي، ١٩٨٧، صفحة ٢٠)، بل يقوم السارد بتقطيع السرد وتلوينه مما يُذهب الرتابة والملل، وهذا ما حدث في قصة (الحفلة) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٨٩) حيث بدأ السارد في الحديث عن الحفلة التي أقامها البطل للاحتفاء بعيد ميلاده السبعين، والحديث عن دفتر الكبير الذي وضعه للمدعوين ليسجلوا عليه ملاحظاتهم وآرائهم الخاصة عنه، بعدها يُفاجئنا السارد بالحديث المطول عما كُتِب في الدفتر، والذي استغرق الحجم الأكبر من القصة، ثم بعد ذلك عاد إلى موضوعه الأساسي ليتحدث عن أعوامه السبعين التي انقضت من حياته. وكذا الأمر في قصة (على المقصلة) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٤٧) حيث بدأ الجندي القصة بالحديث عن الوضع الذي سيقطع فيه رأس البطل، لكنه

- عبّرت المجموعة عن حجم الوعي الجديد بالواقع، والرؤية الجديدة، التي تؤمن بالتححر والاستقلال والتمايز العرقي والطبقي والديني بين مكونات الذات الوطنية.

- عبّر الكاتب من خلال السرد عن الجدل بين جيل الآباء وجيل الأبناء، عن ضرورات الحياة المتمثلة في التعليم والعلاج والتطور والاستقرار من جانب آخر.

- المجموعة مليئة بالإشارات الثقافية في فهم علاقة الأنا بالآخر من جانب، وعلاقة الذات بنفسها وتفتتها وانشطارها من جانب آخر.

- ألق الكاتب عن أسلوب السرد التقليدي المحكم، وذلك عبر تقطيع السرد وتداخل الأزمان وتعدد الرواة والأصوات.

- شاع في السرد استغلال التراث الشعبي والأسطوري والعجائبي، كما أفاد من الأسلوب القرآني والسرد التراثي العربي.

- جاء المكان في المجموعة فضاءً مفتوحاً بأسماء تجريدية حقيقية مرّة ومستعارة مرّة أخرى، ليعبر من خلالها عن الجدل بين الثقافات في مجتمع القصص.

- جاء الفضاء الزمني مفتوحاً أيضاً، في فترة زمنية ممتدة تتداخل فيها الأزمنة، ولا تسير الأحداث بترتيب زمني كما هو معهود في القصص التقليدية.

- جعل القاص لكل قصّة زمنها الخاص، فيقرن بين فعل السرد والتحديد الزمني في درجتهما المحددة بالمكان وعناصره، من غير ربط بالحكايات السابقة.

- جاءت لغة السرد مليئة بالإشارات والرموز الموجبة مع عناية بالوصف التصويري السينمائي المكثف، الذي يصلح للإخراج المرئي.

- أدخل الجندي إلى لغة مجموعته بعض الألفاظ العامية، ليرز تعدد الهويات الثقافية في مجتمعات القصص. (الله الموفق)

قائمة المصادر والمراجع:

ابن منظور المصري. (٢٠٠٤). لسان العرب (المجلد ٥). (٣، المحرر) بيروت: دار صادر.

أبو القاسم الزمخشري. (١٩٩٦). أساس البلاغة (الإصدار ١). بيروت: مكتبة ناشرون.

أحمد جاسم الحسين. (٢٠١٣). القصة القصيرة جداً مصطلحاً ومفهوماً. مجلة الإمارات الثقافية، ٢٠، ٥٤-٤٣.

الجندي. (٢٠١٦). مرجع سابق.

المناصرة. (٢٠١٥). مرجع سابق.

الموسوي. (بلا تاريخ). مرجع سابق.

جاسم خلف إلياس. (٢٠١٠). شعرية القصة القصيرة جداً (الإصدار ١). دمشق: دار نينوى.

٨٦) يُلاحظ القارئ كيف وصف الجندي شكل وهيئة البطل، والتي تدلّ على غناه وثراده، وفي قصّة (الفاتنة) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٨٢) كيف وصف البطلة ببيتها ومشيتها التي تدلّ على فتنتها للرجال، وفي قصّة (تحت جسر الداخلية) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٧٥) كيف وصف لنا المكان والزمان تحت جسر الداخلية وصفاً يوحي بحرارة الصيف والازدحام المروري، وفي قصّة (انتظار) (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ١٩) كيف وصف غرفة البطل والزمن الذي دارت فيه أحداث القصّة والتي توحى بالخوف والرعب والوحشة من شيء مجهول. هذه نماذج متعددة من التشبيهات وأسلوب الوصف في المجموعة، تصوّر لغّة الكاتب فيها الأماكن وكيفية تماهياها مع الأشخاص الموجودين فيها، ومع واقعهم الطبيعي والاجتماعي.

لغة الجندي كانت - رغم وضوحها - مكثفة تكثيفاً بنائياً وسيكولوجياً ودلالياً، وكان تكثيفها يتنفس من رنة الحدث، ويتناسب والفن المكتوب، ويتناسب أيضاً مع المغزى الذي يسعى القاص إلى توضيحه. فنلاحظ في قصّة (انتظار) كيف كثّف القاص البناء اللغوي والدلالي، لتبدو المناورة بينه وبين البطل المجهول في القصّة مختزلة من غير إخلال بالصورة الحركية أو الصوتية، ونلاحظ كيف كثّف قفلة القصّة ليتفاعل معها المتلقّي حسب رؤيته الذاتية. "طرق باب غرفتي المبنية في طرف الوادي، في ذاك اليوم المطير الزّاعدي.. طردته وأوصدت الباب دونه... لم يُغادر... وضعتها خلف الباب كحاجزٍ منيع... حاول الدّخول قسراً.... أوصدّ النافذة.... أوقدّ المدفأة كي لا يدخل فيها.... أسدلت الستائر... وأنا أسمع يصرخ ويولول... ركضت الفصول... فوجدته بالباب ينتظر" (الجندي، ٢٠١٦، صفحة ٢٠).

استخدم الجندي أيضاً لغة فصيحة باذخة لا تستطيع أن تستغني فيها عن أي جملة وتستبدلها بغيرها، من غير أن تتحول دلالتها التي عبّر عنها بدقّة، مع ميله إلى القصص المبسطة وبُعده عن المعجم التراثي، كما اهتم بالإيقاع الداخلي للكلمات مما يجعل لغته في كثير من القصص أقرب إلى لغة الشعر.

خاتمة:

حاولت هذه الدراسة الكشف عن التحولات في الخطاب القصصي عند عمار الجندي في مجموعته القصصية (أنزفني مرّة أخرى) من حيث الرؤية والتشكيل، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

- تُعد تجربة عمار الجندي القصصية من خلال النظر في مجموعته تجربة حدثية استوعبت الكثير من التحولات المستمرة في موضوع الخطاب القصصي وشكله الفني.

- عبّرت المجموعة عن المجتمع الأردني القديم والحديث في الكثير من تقاليده وصفاته.

- جميل حمداوي. (٢٠١١). من أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا-المقاربة الميكروسردية- (الإصدار ١). المغرب: مطابع الأنوار العالمية.
- حسن بحراوي. (١٩٩٠). الفضاء والزمن (الإصدار ١). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- حسن يوسف نوفل. ((د.ت)). القصة بعد جيل نجيب محفوظ. مصر: دار المعارف.
- سعاد مسكين. (٢٠١١). القصة القصيرة جدا (الإصدار ١). المغرب: دار التنوخي.
- سعيد يقطين. (٢٠٠٩). أساليب السرد الروائي العربي (المجلد ج ٢). الكويت: المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب.
- عباس حسن. (٢٠١٨). النحو الوافي (المجلد ج ١). القاهرة: دار المعارف.
- عبد القادر شرشار. (٢٠٠٩). تحليل الخطاب السردى وقضايا النص (الإصدار د.ط.). وهران: دار القدس.
- عبد الله أبو هيف. (٢٠٠٥). جماليات المكان في النقد الأدبي المعاصر. مجلة جامعة تشرين- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ١٤ (٢٧)، ١٢٦.
- عبد الواسع الحميري. (٢٠٠٨). الخطاب والنص (الإصدار ١). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- عبد الواسع الحميري. (٢٠٠٩). ما الخطاب وكيف تحلله؟ (الإصدار ١). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.
- علي الوردى. (٢٠١٢). الأحلام بين العلم والعقيدة. لبنان: دار الوراق للنشر.
- عمار الجنيدي. (٢٠١٦). أنزفني مرة أخرى. الأردن: وزارة الثقافة.
- عمار الجنيدي. (٢٠١٩). مقابلة شخصية. (د. علاء شدوح، المحاور) عجلون-عيبين، الأردن.
- فيصل الأحمر. (٢٠١٠). معجم السيميائيات (الإصدار ١). بيروت: الدار العربية للعلوم.
- محسن جاسم الموسوي. (١٩٨٨). الرواية العربية النشأة والتحول (الإصدار ١). مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- محمد محيي الدين مينو. (٢٠١٢). فن القصة القصيرة (الإصدار ٣). دبي: دار مسار.
- نجيب العوفي. (١٩٨٧). مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية من التأسيس إلى التجنيس (الإصدار ١). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- يحيى عابنة. (٢٠٠١). القصة القصيرة جدا في مجموعة بسمة النسر (قبل الألوان بكثير). مجلة أفكار (١٥٣)، ٤٦.
- يوسف الشاروني. (١٩٦٩). دراسات في لبرواية والقصة القصيرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- يوسف حطيني. (٢٠٠٤). القصة القصيرة جدا بين النظرية والتطبيق (الإصدار ١). سورية: الأوائل للنشر والتوزيع.
- يوسف حطيني. (٢٠١٤). دراسات في القصة القصيرة جدا (الإصدار ١). الرباط: مطابع الرباط.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



A Suggested strategy based on successful intelligence theory and impact for developing reading comprehension skills for science texts among elementary school students.

Ms. Amjad Faisal Al-Juhani^{(1)*}

*1. Master's researcher and secondary school teacher of Jeddah Education.

Dr. Manal Hassan bin Ibrahim^{(2)*}

*2. Associate Professor of Science Curriculum and Teaching of Jeddah University KSA.

استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

أ. أمجاد فيصل الجهني^{(١)*}

*١. باحثة ماجستير ومعلمة بالمرحلة الثانوية - إدارة تعليم جدة.

د. منال حسن بن إبراهيم^{(٢)*}

*٢. أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك - جامعة جدة - المملكة العربية السعودية.

E-mail: AALGOHANI0014.stu@uj.edu.sa

KEY WORDS:

Theory of Successful Intelligence - Reading Comprehension.

الكلمات المفتاحية:

نظرية الذكاء الناجح - الفهم القرائي - الفهم القرائي للنصوص العلمية.

ABSTRACT

The Study aimed at impact Strategy Suggested based on Successful Intelligence Theory to Development Reading Comprehension Skills for Science Texts among Primary School, the study material was the preparation of a teacher's guide based on Successful Intelligence Theory, and the study tool was the reading comprehension skills for science texts test consisting of (26) items, and the experimental method design for two independent groups was used.

The study sample consisted of (60) female students, divided equally into two group The results showed that there were statistically significant differences between the average scores of the two groups in the reading comprehension test of scientific texts in favour experimental group, and the recommendations that confirm the role of theories that develop Reading skills.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تقصي أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية ، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية كأداة للبحث ، فيما تمثلت مادة البحث بإعداد دليل للمعلم ، ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ، بعينة عشوائية بلغت (٦٠) طالبة قُسموا بالتساوي ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص العلمية لصالح المجموعة التجريبية ، وخرج البحث بتوصيات تؤكد دور النظريات التي تنمي المهارات العملية والابداعية والعملية في فهم النصوص وتدريس العلوم .

المقدمة:

إن من أبرز مظاهر الاهتمام ما يُطرح في برامج ومشاريع الإصلاح والتطوير التربوي سعيًا لملاحقة التقدم المعرفي والتقني الذي نعيشه بوقتنا الحاضر من خلال بناء الأطر والسياسات والعمل بموجبها ، وتحقيق أقصى استفادة في كافة عناصر العملية التعليمية المتمثلة في كل من المعلم والمتعلم والمنهج والبيئة والإدارة التعليمية، مما يلقي بظلال هذه الاستفادة على المجتمع الذي يحتضن كل هذه العناصر ويُغنيها، ومنتظرًا للمردود الإيجابي منها، ومن ناحية أخرى فإن التضخم المعلوماتي والانفجار المعرفي قد شكّل لدى الطلاب ضغطًا ذهنيًا ، وعبئًا معرفيًا يؤثر على أدائهم الدراسي، مما قلل من إلمامهم بكل ما يقدم لهم في المقررات الدراسية. (الرشيد، ٢٠١٦)

ومن هنا ازدادت أهمية القراءة وممارستها، فهي مفتاح لكل معرفة، وبوابة لكل علم، وتعتبر من أهم الممارسات التي تعمل على توسيع المدارك؛ كونها تُمثل الوسط الذي يجعل الإنسان واعيًا لما يدور حوله، ومُعوّلًا عليها في صقل معرفته وتغذية خبراته ومهاراته، فكلما توسعت الأفاق وتمكن القارئ من فهم النص والتعامل مع مدلولاته كان ذلك أدعى للإبداعات والاختراعات والابتكارات، وصفة من صفات التميز والتفرد، وذلك بعد أن خرجت القراءة من النطاق الضيق الذي كان يتمحور حول النطق اللفظي أو الإدراك البصري إلى نطاق آخر أكثر اتساعًا يحمل في مفهومه الفهم والاستيعاب. (عمر، ٢٠١٨)، وهذا ما أكدته المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الحديثة في العلوم الإنسانية والاجتماعية (٢٠٢٤) بماليزيا والذي كان أحد محاوره الكشف عن واقع اللغة في التعليم وتطوير المهارات اللغوية المختلفة المساعدة على القراءة.

فضلاً عن سعي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بمواصلة جهودها لتحسين المشاركات في الاختبارات الدولية تحت إشراف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD)، والتي تُشكّل القراءة جزءًا من التمكن من مهاراتها، حيث تُعد هذه الاختبارات من أبرز المؤشرات التقويمية المستمرة؛ وذلك عن طريق بناء العمليات التطويرية والخطط الدراسية لتحسين نتائج طلاب وطالبات المملكة من خلال العمل على تهيئة المناهج مع متطلبات هذه الاختبارات، ودعمًا للمشروعات والبرامج المحققة لمستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠. (وكالة الأنباء السعودية واس، ٢٠٢١).

واعتبرت كلاً من حج عمر والعريني (٢٠١٧) بأن القراءة أسلوبًا من أساليب التفكير النشط وذلك عند قيام القارئ بتوليد أفكارًا جديدة عن طريق تحليل تفسيراته

واستدلالاته من خلال النص واستخدامها في معان جديدة، ومستعينًا بالعمليات الذهنية التي تمكنه من مراقبة فهمه وتوجيهه للهدف المطلوب، كما أصبحت النظرة إلى القراءة على أنها عملية تكوين للمعرفة لا عملية تلق لها باعتبار أنها تتضمن عملية تفاوضية تفاعلية بين القارئ وخبراته في النص، أو نقل المعنى من عقل لآخر، مما يسمح له باكتساب المعاني والمفردات وإضافتها في بنيته المعرفية والبناء عليها .

إن ما يترتب على الطلاب من تداعيات سلبية نتيجة تدني مهارات الفهم القرائي بصفة عامة، ليست على مستوى التحصيل الدراسي، وصعوبة الفهم والاستيعاب وانخفاض الكفاءة الذاتية فحسب، ولكن تمتد إلى ما هو أبعد من ذلك كالفقرص التعليمية والوظيفية والمهنية مستقبلاً، فالحاجة إلى تنمية العادات القرائية باتت من الأمور الحتمية التي لا بد من الأخذ بها والعمل بموجبها في ظل تعدد الثقافات واتساع نطاق التقنيات. دياز وسبرا (٢٠١٧، Dias & Seabra)، وذلك بعمل مجموعة من العمليات العقلية الناتجة عند استقبال القارئ للمعلومة القرائية، والتي تمكنه بعد ذلك من استيعاب المعلومات وتحليلها وتفسيرها وإدراكها وبقاء أثرها، ولاسيما بعد أن أصبح التعلم يهتم بالفهم وينادي بشعار التعلم من أجل الفهم، كأحد الأهداف الأساسية لتقويم نتائج التعلم، وتلبية متطلبات مجتمع العلم. شيباني وتوماس (٢٠١١، Chebaani & Tomas)

وفي هذا السياق فإن تنمية الفهم القرائي للنصوص العلمية من أبرز التوجهات الحديثة في تدريس العلوم تزامناً مع أنماط التفكير المصاحبة له ، وذلك بعد أن شغل مفهوم الفهم القرائي للنصوص العلمية اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية؛ لكون قراءة النص العلمي يحتاج إلى مهارات خاصة به ، تعتمد على البراهين، وتهتم بتقصي الحقائق ، والاهتمام بالجزئيات التفصيلية ، والوصول إلى العلاقات الكمية، وفهم الرموز العلمية ، وقراءة المخططات البيانية، وتحقيق الأهداف متوقف على التفاعل بين عناصر المنهج والتي من بينها المحتوى المتمثل في النص والتي يسعى المتعلم على تحقيقها من خلال انخراطه في تعلم محتوى النص ، وفي هذا الصدد بدأ تعليم العلوم بالعناية بهذا النوع من المهارات كهدف أساسي للتعلم . مونش وماركيك (٢٠٢٢، Mönch & Markic)

حيث إن قراءة النص وفهمه وتأمله لا يختص ولا يقتصر على محتوى المقررات الأدبية، بل يمتد إلى كل معرفة يتلقاها المتعلم بصورة شاملة، وهذا ما التفت إليه مؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربية (٢٠٢٣) والذي تناول محور الدراسات البيئية وأهمية العمل على تكامل المقررات.

المختلفة، كدراسة عبد الرؤوف (٢٠٢٠) والتي كشفت عن التفاعل بين تدريس الفيزياء المستند إلى نظرية الذكاء الناجح وأنماط الإنجرام في حل المسائل الفيزيائية ومهارات التفكير المنتج وخفض العبء المعرفي بالمرحلة الثانوية، ودراسة الحربي (٢٠٢١) والتي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على النظرية في تنمية القراءة الإبداعية بمقرر لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية، ودراسة الدوسري والقرني (٢٠٢٢) والتي أثبتت فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء النظرية لتنمية مهارات التفكير الناقد بمقرر التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة، ودراسة (فتح الله، ٢٠٢٢) والتي أكدت فاعلية النظرية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية.

وفي نطاق مراحل التعليم فإن المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأولى في تعليم الطالب، وحجر الزاوية لعملية التعلم التي تساهم في تمثيل اتجاهات إيجابية لديه، والتي تضمن له الحد الأدنى من المهارات والمعارف والخبرات التي تمهده من الممارسات في الحياة، وإبراز دوره كشخص منتج من خلال تناوله العميق للمحتوى، لاسيما وأن مادة العلوم من المواد الدراسية المصاحبة للتعلم في مراحل المختلفة، والتي تلعب دوراً في إبراز مهاراته وعاداته العقلية والعملية، والتي يمارس من خلالها حفظ وتذكر المعلومات، و إدراك العلاقات وربط المعرفة، وصولاً إلى الاستنتاج والتعميم والتطبيق. (العتيبي، ٢٠١٤).

ولأهمية دور مناهج العلوم فلا يقتصر تعلمها على عرض المفاهيم والحقائق وإنما يتعدى ذلك ليصل إلى إكساب المتعلم المهارات المختلفة من هندسية وفنية واجتماعية وصولاً إلى الإبداع والابتكار، فمناهج العلوم حقل خصب للتنمية الفكرية، وذلك بناءً على ما تتضمنه تلك المناهج من موضوعات وقضايا تثير التساؤلات لدى المتعلمين، وتسمح لهم بالتطبيق العملي للمهارة القرائية المكتسبة والتأمل فيها وفسح المجال لتجربتها. بايات وآخرون (٢٠١٤، Bayat et al)

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية القراءة العلمية والفهم القرائي للنصوص العلمية إلا أن واقع تعلمها وممارستها في المرحلة الابتدائية تحديداً يشوبه الضعف، ويُعزى ذلك إلى عدم التفاعل اللازم في هذا الجانب (الروساء، ٢٠٢٢). وعزز من ذلك ما أوصت به دراسة يوسف (٢٠٢٣) بضرورة تنمية هذه المهارات، وتعديل بنيتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية تحديداً عن طريق الاستراتيجيات والنظريات حتى يتمكن المتعلم من استيفاء متطلبات مراحل التعليم القادمة، حيث أجمعت بعض الدراسات بأن هناك قصوراً في بعض المهارات القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بسبب

وقد اتفق كلا من العتيبي (٢٠١٤) و زاير و هاشم (٢٠١٦) أن من خلال القراءة العلمية وفهمها يستطيع الفرد تكوين اتجاهاته، وقيمه، وأفكاره، ومشاركته مع غيره، مما يجعله متفاعلاً مع مجتمعه، ومنفتحاً على الثقافات الأخرى، فعند اتقان المتعلم للمهارات القرائية العلمية كان ذلك أدعى لامتلاكه أدوات اكتسابه للعلم وللتقنة بالنفس والدافعية للإنجاز، وتعزيزاً لذلك فقد أوصت بعض الدراسات بضرورة تفعيل وتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية كدراسة عفيفي (٢٠١٧) ودراسة مينيسس وآخرون (٢٠١٨، Meneses et al)، ودراسة عثمان وآخرون (٢٠٢٢).

وبما أن الربط بين النظرية والتطبيق أمراً تسعى إليه التوجهات التربوية الحديثة إلى تطبيقه فقد أخذ بالاعتبار تشجيع الممارسات التي تدعو لذلك ومنها نظرية الذكاء الناجح وكما نوه (الصيد، ٢٠٢٠) أن نظرية الذكاء الناجح من النظريات التي تجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي مسطرة الضوء على التكامل بين القدرات التحليلية، والابداعية، والعملية بجانب التعلم المستند إلى الذاكرة.

ولقد ظهرت نظرية (الذكاء الناجح Intelligence Successful) وأخذت بالانتشار في الأوساط الأكاديمية حينما توصل لها عالم النفس الأمريكي روبرت ستيرنبرغ، وتعد من النظريات النفسية ذات الطابع الحديث في الذكاء، لكونها تحوي مضامين مهمة في عملية التعليم والتعلم وتشتمل على ثلاثة مكونات متفاعلة هي: الذكاء التحليلي Analytical Intelligence، والذكاء الإبداعي Creative Intelligence، والذكاء العملي Practical Intelligence، ويمكن أن يستند عليها عند مراعاة الفروق الفردية خلال تقديم المحتوى، واختيار طرائق التدريس، وتقييم وتقويم الطلاب، والكشف عن الموهوبين، وربط المحتوى بواقع الحياة. جريجورينكو وستينبرغ (٢٠٠٤، Grigorenko & Sternberg)

وتعد نظرية الذكاء الناجح من أوسع نظريات الذكاء شمولاً، فهي تُعرّف الذكاء أنه قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة مراعية لسياقه الثقافي والاجتماعي، على عكس التعريفات التقليدية للذكاء والتي يُعزى فيها الذكاء إلى قدرة الفرد على التكيف مع البيئة والتعلم من خلال التجربة. (Sternberg، ٢٠٠٤).

وقد بينت الدراسات بأن التدريس من خلال نظرية الذكاء الناجح يزود المتعلمين بنظرة تعليمية متناسقة مع القدرات العقلية لديهم، كما تساعدهم على استغلال نقاط قوتهم وتصحيح نقاط ضعفهم مما يجعلهم متفاعلين في المواقف التعليمية والحياتية، كما أثبتت الدراسات فاعلية استخدام النماذج والبرامج والاستراتيجيات وفق نظرية الذكاء الناجح بمختلف المقررات الدراسية وعبر المراحل

عدم التعامل مع أوجه القصور وتداركها في مرحلتهم السابقة وهذا ما جاء في توصيات دراسة الرشيد (٢٠١٦)، ودراسة حج عمر والعريني (٢٠١٧)، ودراسة عمر (٢٠١٨).

وقد أشارت الروساء (٢٠٢٢) أن عدم فهم النص العلمي من المشكلات التي تؤدي إلى ظهور الصعوبات المعرفية لدى المتعلمين، وذلك بما تحمله تلك النصوص من معرفة قد تكون غير مألوفة في قاموسهم المعلوماتي والثقافي، مما يجعلهم يكونون تمثيلات خاطئة أو متناقضة مع المبادئ الضمنية لهذا النص، وفي هذا السياق ذاته خرجت دراسة ويليامز (٢٠١٦) Williams بأن وجود التعليمات قبل قراءة النصوص العلمية تساهم بشكل كبير في فهمها، وتلقي التوجيهات المتعلقة بالنص من قبل معلمهم، في حين نوهت الرشيد (٢٠١٦) أن كثيرًا من المعلمين ليس لديهم معرفة بكيفية التعامل مع النص العلمي، ولا يدركون الاختلاف بين محتوى النصوص العلمية ومحتويات النصوص في المواد الأخرى مما ينعكس ذلك على طلابهم. وأرجع بلاونة وآخرون (٢٠٢٠) أن ضعف المخرجات التعليمية يعود إلى عدم استخدام طرق حديثة في التدريس، حيث يتم تقديم الأفكار الضمنية في المحتوى العلمي بصورة مباشرة ودون مناقشة المتعلمين ومشاركتهم، وبلا اعتماد على الحفظ والسرود دون ترك المساحة للمتعلم أن يمارس العمليات العقلية كمهارات التفكير العليا.

فالمتعلم في الوقت الحالي حسب ما رأى ستيرنبرغ (Sternberg ٢٠٠٤) يحتاج أن يتعلم بفاعلية أكبر وأن يحقق إنجازات أكاديمية أفضل، حيث أن بعض المتعلمين باختلاف مستوياتهم الدراسية يعانون من مشكلة عدم توافق نماذج التعلم لقدراتهم، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم، أو احساسهم بوجود مشكلات في قدراتهم، ولكن يتضح أن الكثير منهم لديهم مواطن قوة تحتاج إلى طرق تدريس تمكنهم من استغلالها، ومن هنا يأتي دور المعلم وتأثيره إذا ما امتلك المهارات التحليلية والإبداعية والعملية اللازمة لتنعكس على طلابهم، وهذا ما أوصت به دراسة التميمي (٢٠٢٠)، ودراسة عسيري (٢٠٢١)، علاوة على ذلك ما تم القيام به من دراسة استطلاعية مكونة من سبع أسئلة وهدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمة العلوم بنظرية الذكاء الناجح وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية التي شملت (٢٢) معلمة لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية والتي أظهرت نتائجها بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية بنسبة (٨٠،٨١٪) وعليه فقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟
 - ما أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟
- أهداف البحث:**

١. تقديم استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
 ٢. التعرف على أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
- أهمية البحث:**

١. الاستفادة من نظرية الذكاء الناجح وتطبيقها في تدريس العلوم.
٢. قد تساعد الدراسة في الكشف على أهمية تنمية الفهم القرائي للنصوص العلمية، وإبراز دورها الفعال في تدريس العلوم.
٣. تقديم دليل للمعلم يمكنه من توظيف وممارسة نظرية الذكاء الناجح في تدريس العلوم.
٤. تقديم أدوات مُقننة علميًا.
٥. تعد الدراسة استجابة لمتطلبات برنامج تنمية القدرات البشرية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي نادت بأهمية التمكن من المهارات الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
٦. تتماشى الدراسة مع جهود الدولة في رفع مستوى المتعلمين في المحافل والفعاليات الدولية.
٧. لفت نظر القائمين على العملية التعليمية باستخدام الطرق التي تلبي احتياجات المتعلمين وقدراتهم القرائية والتأملية عن طريق تدريب المعلمين وتطويرهم.
٨. قد تساعد نتائج الدراسة القائمين على تأليف المناهج الدراسية بالاهتمام بموضوعات تفعيل الفهم القرائي للنصوص العلمية.
٩. قد يُمهد هذا البحث بإذن الله الطريق للباحثين بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالفهم القرائي في مواد دراسية أخرى وعبر المراحل المختلفة.

حدود البحث:

أ-الحدود الموضوعية:

- الوحدة السادسة من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي بالفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٥ هـ والمُتمثلة بوحدة القوى والطاقة، وتشتمل الوحدة على فصلين:
- الفصل الحادي عشر: استعمال القوى، ويتضمن موضوعان:

١. درس الحركة

٢. درس القوى والحركة.

الفصل الثاني عشر: الكهرباء والمغناطيس، ويتضمن موضوعان:

١. درس الكهرباء

٢. درس المغناطيسية.

• تبني البحث الحالي مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لحسام الدين (٢٠٠٢) باستثناء مهارة التعرف على الرموز، ومهارة إدراك علاقة السبب بالنتيجة واقتصرت المهارات على ما يلي: (تحديد الفكرة الرئيسية - استخدام العلاقات الكمية - التعرف على الرسوم والأشكال - الاستنتاج - استخلاص المفاهيم - معرفة التفاصيل) ، وذلك وفق مستويات تصنيف بلوم (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم).

• خطوات النظرية المقترحة في ضوء نظرية الذكاء الناجح عبر المراحل التالية: (التمهيد - التنشيط - التحليل العملي والإبداعي والتوصيفي والربط الحياتي - التدعيم - التقويم).

ب- الحدود الزمنية:

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

ج- الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث بمدرسة الطفولة المبكرة بابتدائية عبد الله بن مسعود بمحافظة جدة.

د- الحدود البشرية:

تم تطبيق البحث على طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة الطفولة المبكرة بابتدائية عبد الله بن مسعود بمحافظة جدة، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة

فرضية البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:

• نظرية الذكاء الناجح Theory of Successful Intelligence

عرفها ستيرنبرغ Sternberg (٢٠٠٤) نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والتي تجعل الأفراد يميزون بين نقاط القوة والاستفادة منها، وبين نقاط الضعف ومعالجتها وتصحيحها، بما يجعلهم يتكيفون مع بيئاتهم خلال التوازن في استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

وتُعرف إجراءات في البحث الحالي بأنها: نظرية تُمكن طالبات الصف السادس الابتدائي على تحقيق التوازن في استخدام قدراتهن التحليلية والإبداعية والعملية، وتوجيههن إلى استغلال نقاط القوة وتقويم نقاط الضعف، وتحقيق الهدف

المطلوب المتمثل في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية، وذلك من خلال ما يُقدّم لهن من إجراءات تدريبية وفق النظرية المقترحة أثناء دراستهن لوحدة القوى والطاقة بمقرر العلوم.

• مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية

(Reading Comprehension Skills for Science Texts)

عرفتها عفيفي (٢٠١٧) بأنها: توظيف العمليات العقلية النشطة في ممارسات التفاعل مع النص، وما تتضمنه هذه النصوص من أفكار لربط السبب بالنتيجة، والاستنتاج، واستخلاص التفاصيل في ضوء الخبرات السابقة للقارئ. وتُعرف إجراءات في البحث الحالي بأنها: مهارات الفهم القرائي للنص العلمي المكتسبة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي والتي تم تحديدها في البحث الحالي وتقاس بالدرجة التي يتم تحصيلها في اختبار مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية المعد، بعد دراستهن لوحدة القوى والطاقة بمقرر العلوم في ضوء الاستراتيجية المُعدّة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

نظرية الذكاء الناجح:

وبالنظر إلى البدايات الفعلية في البحث عن موضوع الذكاء نجد أنها ارتكزت على محورين أحدهما تقليدي والذي يعتبر الذكاء مؤشراً يصف قدرات الشخص بشكل عام ومرتبطة بالقدرات العقلية، ومحوراً آخر يرى أن الذكاء ما هو إلا تكامل عوامل متعددة ومنفصلة عن بعضها تتحكم فيها أجزاء مختلفة من الدماغ (أبو جادو والناطور، ٢٠١٦).

ثم بدأ التوجه بالخروج تدريجياً من الطابع التقليدي للمفهوم الذي كان ينظر إلى الذكاء كتنقيح رقمي وفق مقياس معين، أو كنتيجة كمية بعد تأدية اختبار أو مهمة ، حيث يرى كوستا وكالليك (Costa & Kallic ، ٢٠٠٠) بأن هذا المفهوم يشكل أثراً سلبياً على المجهود المبذول لتنفيذ المنجزات ، كونه يعطي الذكاء قيمة ثابتة لا تتغير وقد تتناقض مع إمكانية إتاحة الفرص للتصحيح وبذل الجهد في عملية التعلم ، والعمل على تنمية عادات العقل بتوجيه مكوناته نحو أداء المهمات وإنجازها بذكاء في إشارة على أنه يمكن للذكاء أن يُتعلّم ويُصقل.

وعن التقدم في هذا المجال وكنتيجة له فقد قدّم ستيرنبرغ (Sternberg ٢٠٠٤) نظرية أطلق عليها في بداية الأمر نظرية الذكاء الثلاثي إلى أن تطورت بالشكل الحالي، والتي قدمت تصوراً وضحت فيه أن هناك أسباباً تحول دون وصول الطلبة إلى تعلم الهدف المطلوب، ومن هذه الأسباب عدم استخدام الطرق التي تهيب الطالب من مواجهة الضعف الأكاديمي والذي يمكن التغلب عليه بنقاط القوة التي يملكها والمخترنة لديه والتي تحتاج إلى توجيه وإدارة، وكيفية التعامل مع هذه الصعوبات أو المشكلات بذكاء.

للتعليم الذي يركز على مهارات تفكير دُنيا، لكنهم قد ينجحون عندما يتم تقديم المعلومات بطرق أكثر تنوعاً وتمايزية تناسب معرفتهم الإدراكية.

كما ويتضح الهدف من استخدام النظرية هو تشكيل هيكل بنائي يتمكن المربين من خلاله بمساعدة الطلاب بوضع حلول لمشكلاتهم المختلفة بناءً على الفروق الفردية بينهم بالتركيز بين جانب المعرفة والوجدان، وتحويل الفكرة إلى منتج أو صيغة عملية يستفاد منه شخصياً وعملياً.

أبعاد التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح:

هناك أربعة أبعاد لتطبيق نظرية الذكاء الناجح وضحاها كلاً باسלו ومارسيسو (٢٠١٣، Palso & Maricuoio) تعليم إعادة الإنتاج: وهو التعليم الذي ينعم بالحفظ والتذكر بعد إعادة صياغتها وفقاً للمعرفة الجديدة وتشكل الانطلاقة الحقيقية نحو القدرات الثلاث.

١. تعليم الذكاء التحليلي: وهو التعليم الذي ينمي القدرات التحليلية لدى المتعلمين، وذلك بتركيزه على تحليل المعلومات من خلال الأنشطة والواجبات المقدمة لهم، التي ترمي إلى المقارنات ومعرفة البدائل والتصنيف والتجزئة والاستنتاج والاكتشاف وتحري للمهام الجديدة التي تحتاج تقييم، ومعرفة الجوانب الغامضة والناقصة، وتحديد وربط السبب بالنتيجة.

٢. تعليم الذكاء الإبداعي: وهو التعليم المحفز للقدرات الإبداعية والابتكارية، والمعبّر عن الطلاقة والحدس وإثراء التفاصيل والخوض في التحديات ومعرفة حلها واستيعابها بطرق غير مألوفة، أو إعادة صياغة حلها وتحليل افتراضاتها.

٣. تعليم الذكاء العملي: والذي يحفز المتعلم على التطبيق والتفكير واستخدام التطبيقات العملية والاستراتيجيات والتي تمثل نقطة بداية أو نهاية المهمة التعليمية من جهة، وتضمن تلبية الاحتياجات اليومية والتعلم من الإخفاقات، والتي تحتاج إلى إدارة ضمن المحيط أو البيئة من جهة أخرى، حيث إن الذكاء العملي يعمل على تحقيق الانسجام بين الفرد أو المتعلم مع بيئته - وذلك ضمن إطار العوامل الداخلية كالتفكير وعملياته العقلية، أو عوامل خارجية تتمثل في المجتمع والثقافة.

الأهمية التربوية لنظرية الذكاء الناجح:

وقد قدم الصياد (٢٠٢٠) أسباباً تسلط الضوء على أهمه النظرية وتتمثل في

١. مساعدة المتعلمين على الاستفادة من مواهبهم وقدراتهم وتوظيفها خارج البيئة التعليمية.
٢. تساعد المتعلمين على ترميز وتشفير المعلومة وتخزينها واستخدامها عند الحاجة، وفي مواقف مختلفة.
٣. تساعد المتعلمين على التصحيح الإيجابي الدائم لنقطة الضعف، وتعزيز مواطن القوة والبناء عليه وربطها ذهنياً بمهارات أخرى.

وقد برزت أهمية هذه النظرية باستهدافها أنماط الطلاب المختلفة، سواء كانوا ضعيفي التحصيل، أو العاديين أو المتفوقين والموهوبين، حيث تعمل على تحقيق التوازن بين القدرات التي يمتلكونها من تحليلية وإبداعية وعملية بالربط مع مهاراتهم الحياتية، والعمل على توظيفها بالشكل الصحيح حسب حاجة الهدف المطول تحقيقه.

نشأة نظرية الذكاء الناجح:

بدأت نظرية الذكاء الناجح في البداية قبل أن تصل إلى هذه المسمى بالنظرية المكوناتية أو مكونات تجهيز المعلومات في عام ١٩٧٧م، حيث قسّم فيها ستيرنبرغ (Sternberg) ثلاث مكونات مدرجة تحت تصنيفها، وهي:

- ما وراء المكونات: وهي المسؤولة عن السيطرة والتحكم بالمعرفة ومعالجتها، بالإضافة إلى التخطيط والتقييم، حيث يمكن التعرف عن وجود مشكلة وتقديم التغذية الراجعة لها، وتحديد طبيعتها وصياغة الحلول بشكل دقيق لتمثيل المعلومات المستقاة واستخدامها في مواقف مختلفة ومراقبة الحل وتقويمه.

- مكونات الأداء: هي العناصر التي تشمل التشفير والاستنتاج والتخطيط والتطبيق والتركيز، ويعتبر نهج مكونات الأداء متغير حسب كل مهمة وحسب المتطلبات التي تجتاح المشكلة.

- مكونات اكتساب المعرفة: وهي المكونات التي تستخدم لاكتساب الخبرات الجديدة ثم تخزينها وحتى يتمكن الفرد من تحقيق هذا المكوّن لأبد من وجود عناصر تدعّمه والتي تتمثل في الترميز الانتقائي والدمج الانتقائي والمقارنة الانتقائية ثم عاد ستيرنبرغ (Sternberg) في عام ١٩٩٧م في إطلاق نظرية الذكاء الناجح كامتداد للنظرية الثلاثية للذكاء أكثر تطوراً، حيث أطلق على نظرية المكونات التركيبية بالذكاء التحليلي، والنظرية التجريبية الخبراتية بالذكاء الإبداعي والنظرية السياقية البيئية بالذكاء العملي (الركيبيات والقطامي (٢٠١٦).

شكل ١ نظرية الذكاء الناجح



وقد أظهرت نظرية الذكاء الناجح أن التعليم يمكن أن يكون أكثر فعالية عندما يتم تصميمه بطرق تتناسب مع قدرات ومهارات الطلاب، حيث يتضح أن هناك طلاباً قد لا يتحصلون على نتيجة تحصيلية عالية في النمط التقليدي

٤. تحقيق التمايز في التعليم مما يزيد من دافعيته للتعليم.
٥. تعميق المعرفة، وذلك بربطها بالمواقف والخبرات التعليمية والحياتية والاحتفاظ فيها.
٦. إعداد رأس مال بشري مهياً للتحديات المستقبلية ومهياً لسوق العمل.
٧. تحفيز المعلم والمتعلم لبناء بيئة تعليمية إيجابية ذات فاعلية.

الفهم القرآني للنصوص العلمية:

تعتبر القراءة عصب التفكير، وأداة مهمة لتناول المعرفة، فقد جاء الأمر الإلهي الكريم بأول آية قرآنية نزلت على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم (اقرأ) تذكيراً وإشارة على أنها علامة ووجهة لبداية كل تقدم، ومُحرِّكاً قوياً للأنشطة العقلية، ووسيلة تواصل سواء مع الذات أو مع المحيط مع استخدام الحواس وتوظيف مكامن الإدراك.

ويمكن القول بأن القراءة أساس النشاط الفكري البصري، والذي يصاحبه استخدام الأصوات أو الإشارات للارتفاع والتفاعل مع النص المكتوب بايات وآخرون (Bayat et al, ٢٠١٤)

ويرى إبراهيم (٢٠١٣) أنه بموجب القراءة تصدر الانفعالات المؤدية إلى ترجمة الرموز المكتوبة لفهمها أو لحل مشكلة أو نقدها أو تقييمها، والقدرة على إعادة صياغتها عند الحاجة.

وأشار كلا من عبد الله وعمار (٢٠١٣) أن جذور القراءة المحتوى تعود إلى عام ١٩٢٠ والمتمثلة في كتابات بيرويو (Bureau) عندما تناول موضوع الأداء القرآني وعلاقته بتحسين التحصيل الأكاديمي.

وقد اعتبرت اللغة على أنها وسيلة اجتماعية تفاعلية تعبيرية واتصالية، وقد عرّفها بانجرز (Bangs) على أنها نظام رمزي تحت مجموعة من القواعد والتي تحمل بداخلها كمّاً من الأهداف والأفكار ذات معنى، والتي لا يمكن استنباط مدلولاتها إلا من خلال الوعي القرآني الصحيح، وتمثل اللغة المكتوبة الشفرة أو الجسر التي يتم من خلالها توصيل الهدف، باعتبارها مفسّرة للمعلومات المستخرجة ومنظمة لها تزامناً مع إتاحة إبراز مهارات التفكير الموجهة للقارئ أثناء الربط بين اللغة والحقائق، التعبير عن الاتجاهات وتوظيفها بالشكل الصحيح وفقاً لما تم فهمه. (إبراهيم ٢٠١٣،

الفهم القرآني:

تعددت تعريفات الفهم القرآني من قبل المهتمين والتربويين، حيث تم اعتبار هذا النوع من الإدراك حسب ما تراه الصحابي والزهراني (٢٠٢٤) على أنه إدراك النص المكتوب والقدرة على تفنيد الكلمة، والجملة، وإيجاد العلاقات بتسلسل، وتشمل تنظيم الوحدات الصغيرة واسترجاعها عند الحاجة.

وتصفه عفيفي (٢٠١٧) بأنه القدرة على التعامل مع النصوص بتأملية والتعلم منها وتمييزها تمهيداً للدمج والتفسير والاستنتاج والتحليل والتقييم، لتكوين ذاكرة طويلة المدى كونها عملية غير قابلة للملاحظة.

واعتبره بلاونة وآخران (٢٠٢٠) بأنه مجموعة من العمليات الذهنية المستخدمة مع الأفعال السلوكية لتنقيح النص والتي تنبع من النضج العقلي للقارئ المكونة لخبراته المعرفية السابقة، والتي تم تخزينها كمعلومات بصرية أو سمعية أو معرفية أو لغوية.

عناصر الفهم القرآني:

يذكر زاير وهاشم (٢٠١٦) أن الفهم القرآني يعتمد الفهم القرآني على ثلاث مكونات هي:

١. القارئ: يمتلك القارئ بعض الخصائص والتي قد تؤثر في فهمه القرآني أو قدرته على القراءة، كالخصائص المعرفية والمتمثلة في (التخيل - التذكر - الانتباه - التحليل) أو الانفعالية أو الإدراكية، أو بعض العوامل العقلية كالذكاء، واللغة، أو الأنماط القرائية والمتمثلة في (معرفة المفردات - المعرفة

٢. النص: لكل نص طبيعة أو موضوع أو مادة تعبر عنه سواء من الناحية الموضوعية أو الشكلية أو التنظيمية، أو احتواءه على عناصر جذب كالطباعة والألوان والتشويق، مما يؤثر على الإقبال عليه.

٣. السياق: يحتوي السياق على عدة عوامل تؤثر في كيفية فهم المعنى والتي تتمثل في الظروف البيئية المصاحبة للقراءة، والغرض منها، ومستوى السهولة والصعوبة، وكل هذه العوامل إذا ما توفرت في السياق فإنه يختلف الجهد المبذول العقلي والنفسي أثناء قراءتها وفقاً لها.

تعريف الفهم القرآني للنصوص العلمية:

تم تعريفه بأنه عملية عقلية تفاعلية بين القارئ والنص، مستخدماً فيها حواسه لتفسير الرموز، والتي تتطلب فهم المعاني بعد ربطها بالخبرة الشخصية والمتضمنة للنقد والتحليل ويمثل البنية الأساسية للاستيعاب. عثمان وآخران (٢٠٢٢)

كذلك عرّفه مينيسس وآخران (Meneses et al ٢٠١٨) بأنه: تحقيق لهدف ما بالاعتماد على البنى المعرفية للقارئ وترى يوسف (٢٠٢٣) أن الفهم القرآني للنصوص العلمية عملية بنائية تحتاج إلى تفاعل واندماج مع النص، بحيث يقوم بتفسير الرموز، واستنتاج الحقائق، وربط المفاهيم، وإيجاد العلاقات.

مهارات الفهم القرآني للنصوص العلمية:

لقد تعدد التصنيفات المهارية في هذا الجانب بعد أن اختلف الباحثون في المسميات، فقد ضمنت يوسف (٢٠٢٣) مهارات الفهم القرآني إلى سبعة مستويات هي:

• مهارة التعرف على الرموز: هي المهارة المتعلقة بالربط العناصر المختلفة ورموزها التمثيلية.

• مهارة استخلاص المفاهيم: تمكن هذه المهارة القارئ من التصنيف بين الأشياء والأحداث التي تجمعها علاقة معينة، أو صفات مشتركة ومقارنتها مع مجموعات أخرى تختلف عنها.

• مهارة معرفة التفاصيل: وهي المهارة التي يتمكن القارئ من خلالها على استخراج الحقائق بالنص المكتوب، وتمثل الأساس المعرفي الذي يمكن القارئ من التعمق والإضافة على خبراته.

وهذه المهارات حسب ما تراه الصحابي والزهراني (٢٠٢٤) تزيد من دافعية التعلم والإنجاز والتحصيل، ويلاحظ على الرغم من الاختلاف في مسميات عناصر مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية إلا أنها تتفق في كونها تحمل القارئ على توظيف قدراته العقلية ومهاراته اللغوية لاستنتاج الأفكار، واستخراج المعاني أهمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية:

١. يهيئ المتعلم لتحديات قرآنية، ومواقف قرآنية جديدة والتي توفر له الفهم العميق.

٢. تمكن المتعلم من ربط قراءاته مع مواد دراسية أخرى، مما يحقق التكامل المعرفي.

٣. ترسيخ مبدأ المرونة القرائية لديه، حيث يكون متمرس على استخلاص المعاني.

٤. توفير الوقت والجهد، لأن الفهم القرائي للنص العلمي لا يعتمد على الحفظ، بل يساعد على بقاء أثر التعلم وتثبيت المعلومات.

٥. يثري قيمة القراءة العلمية لدى المتعلم، مما يرفع من قيمة الحس العلمي والاتجاه نحو تعلم العلوم.

٦. يساهم الفهم القرائي العلمي في رفع ثقة المتعلم بنفسه، والرفع من مستوى تحصيله الأكاديمي والشخصي، مما ينعكس على دافعيته وإنجازه.

٧. اكساب المتعلم اللغة القرائية القوية بصفة عامة والتي تنعكس إيجابياً على التعبير عن مواقفه وآراءه، والتمكن من النقد الموضوعي. (زاير وهاشم، ٢٠١٦)

الدراسات السابقة:

نظرية الذكاء الناجح: تناولت عدة دراسات هذه النظرية وأثبتت فعاليتها كدراسة **الحربي (٢٠٢١)** وكشفت عن فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ودراسة **عسيري (٢٠٢١)** التي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، كذلك دراسة **فتح الله (٢٠٢٢)** التي هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح وفعاليتها في

المستوى الإبداعي، المستوى التطبيقي، المستوى النقدي، المستوى الوجداني، المستوى الحرفي.

وأشار عمر (٢٠١٨) أربع مستويات للفهم القرائي تكمن في:

• مستوى فهم الجملة: والذي يشمل نقد المعاني بالجملة، وتحديد الهدف منها.

• مستوى فهم الكلمة: والتي تشمل تحديد معنى وتضاد وتصنيف الجمل.

• مستوى فهم الفقرة: وهو المستوى المتعلق بإدراك ما بين السطور.

• مستوى تنظيم المقروء

وأشار كلاً من حج عمر والعريني (٢٠١٧) كذلك أن الفهم القرائي يتضمن أربع مهارات فرعية تتمثل في:

• الفهم المباشر: وتشمل فهم الأفكار التي وردت بشكل صريح أو بشكل ضمني.

• الفهم الاستنتاجي: وتشمل على اشتقاق المعاني من السياق، والمقارنة بين المتشابهات.

• الفهم الناقد: ويتضمن اكتشاف وجهات النظر، ومعرفة الحقائق والآراء، والحكم عليها، والتقييم والتقويم.

• الفهم الإبداعي: وتشمل القدرة على التلخيص، واقتراح العناوين، وإعادة الصياغة، وترتيب الأحداث، وإبراز المعاني والصور الجمالية.

واقترحت حسام الدين (٢٠٠٢) ثمان مهارات للفهم القرائي بالنصوص العلمية، حيث جاءت المهارات كالتالي:

• مهارة تحديد الفكرة الرئيسية: وهي المهارة التي توضح العلاقة الرئيسية وما يدعمها، وتسלט الضوء على أهم ما ذكر باختلاف موقعها، فقد تكون في بداية النص أو بوسطه أو بنهايته.

• مهارة إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة: تحفز هذا المهارة على التساؤل الذاتي، والبحث في حيثيات الموضوع وتحليله.

• مهارة استخدام العلاقات الكمية والرياضية: تتطلب هذه المهارة استخلاص الرموز الرياضية والعلاقات بين الأعداد أو العبارات الرياضية لتعميم معنى أو فكرة أو علاقة رياضية.

• مهارة التعرف على الرسوم والأشكال: تتطلب هذه المهارة ذكاءً بصرياً، له القدرة على إيجاد العلاقات الشكلية وتحويلها إلى معنى لفظي بعد استخلاص المعلومات منه أو العكس، وتحمل هذه المهارة خمس مستويات هي: (التحليل - الإبداع - الوصف - التركيب - التعرف)

• مهارة الاستنتاج: وفي هذه المهارة يتمكن القارئ من ربط المعلومة النصية أثناء القراءة بمعلوماته السابقة لإصدار حكم معين أو نقده أو تفسيره.

مهارات حسام الدين (٢٠٠٢) باستثناء مهارة التعرف على الرموز، ومهارة إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة. -تحديد البنية المعرفية للاختبار اعتماداً على الدراسات السابقة.

- تحديد أربعة نصوص قرائية بوحدة (القوى والطاقة) بمقرر العلوم للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثالث.

-عرض الاختبار على المحكمين والمختصين في المناهج وطرق التدريس ثم تجربته استطلاعاً على عينة بلغت (٢٥) - خارج عينة البحث - لحساب الصدق والثبات ومعاملات التمييز والصعوبة والسهولة.

ثانياً: إعداد الاستراتيجية المقترحة من خلال:

-اختيار الوحدة التدريسية

تم اختيار وحدة (القوى والطاقة) بمقرر العلوم للصف السادس الابتدائي بالفصل الدراسي الثالث.

-تحديد الاستراتيجية المقترحة وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاستراتيجية
- تحديد الأسس التي تقوم عليها النظرية
- صياغة الأهداف التعليمية العامة
- تحديد الوسائل والأنشطة اللازمة
- تحديد أساليب التقويم
- بناء مادة الدراسة (الدليل) (ويشمل تعريف نظرية الذكاء الناجح ومهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية، وشرح لخطوات الاستراتيجية المقترحة، وتعليمات عامة أثناء التنفيذ، التوزيع الزمني لتدريس الوحدة)
- عرض الدليل على المحكمين والمختصين في المناهج وطرق التدريس

ثالثاً: التطبيق الميداني التجريبي:

-التطبيق القبلي لأداة البحث:

تم تطبيق أداة الدراسة قبلًا للمجموعتين للتحقق من تكافؤهما كما يوضحه الجدول التالي:

تنمية مهارات التفكير المستقبلي واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية ببنها **ودراسة الخطيب وأخران (٢٠٢٢)** اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لمعرفة أثر التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح على تنمية التفكير المنتج لدى طلاب الصف الأول اعدادي بمصر.

- الفهم القرائي للنصوص العلمية : تناولت عدة دراسات المهارات المتعلقة بالفهم القرائي النص العلمي **كدراسة العتيبي (٢٠١٤)** هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالرياض ، ودراسة بايات وأخران **Bayat et al (٢٠١٤)** استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة العلاقة بين التحصيل العلمي ومستوى الفهم القرائي في مادة العلوم ودراسة الرشيد **(٢٠١٦)** التي هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية خريطة الدلالة في تنمية مهارات الفهم القرائي لنصوص كيميائية واكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمنطقة الرياض ، ودراسة عفيفي **(٢٠١٧)** والتي تحرت العلاقة بين الاستقلال الإدراكي وقلق قراءة النص العلمي، والقدرة على الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ودراسة الصحابي **والزهراني (٢٠٢٤)** التي هدفت إلى الكشف عن مستوى مهارات فهم المقروء في مواد العلوم (الكيمياء - الفيزياء - الأحياء) لدى طالبات ثانوية أم المؤمنين صفية بنت حبي بمكة المكرمة.

منهجية البحث:

أولاً: إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية من خلال:

- تحديد مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية وتم تبني

جدول ١

المهارة	المجموعة	العدد المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
تحديد الفكرة الرئيسية	التجريبية	٣٠	١,١٠	٠,٩٢٣	٥٨	٠,٦٥٦	غير دال
	الضابطة	٣٠	١,٢٠	٠,٨٠٥			
استخدام العلاقات الكمية والرياضية	التجريبية	٣٠	٠,٨٠	٠,٨٨٧	٥٨	٠,٢٨٣	غير دال
	الضابطة	٣٠	١,٠٧	١,٠١٥			
التعرف على الرسوم والأشكال	التجريبية	٣٠	٠,٦٠	٠,٦٢١	٥٨	٠,٣٧٨	غير دال
	الضابطة	٣٠	٠,٧٧	٠,٨١٧			
الاستنتاج	التجريبية	٣٠	١,٦٣	١,٣٧٧	٥٨	٠,٣٤٩	غير دال
	الضابطة	٣٠	٢,٠٠	١,٦١٩			
استخلاص المفاهيم	التجريبية	٣٠	١,٩٣	١,٢٥٨	٥٨	٠,٢٨٥	غير دال
	الضابطة	٣٠	١,٦٠	١,١٣٣			
معرفة التفاصيل	التجريبية	٣٠	١,٧٠	١,١٧٩	٥٨	٠,٠٧٧	غير دال
	الضابطة	٣٠	١,١٧	١,١١٧			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٧,٧٧	٣,٣١٩	٥٨	٠,٩٧٢	غير دال
	الضابطة	٣٠	٧,٨٠	٣,٩٣٤			

يوضح الجدول السابق نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص العلمية ككل ولكل مهارة من مهاراته الفرعية التي يقيسها، وتوضح النتائج أن جميع قيم مستويات الدلالة المقابلة لجميع المهارات جاءت جميعها أقل من (٠,٠١) أي أنها دالة احصائياً، وباستقراء الجدول يتضح أن هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن العلوم في ضوء نظرية الذكاء الناجح، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عند مهارات:

• إبراز أهمية نظرية الذكاء الناجح لكلاً من الطلاب والمعلمين، وكيفية استخدامها في حياتهم اليومية وتطبيقها في سياقات مختلفة.

المقترحات:

- في ضوء النتائج المستقاة خرج البحث بمقترحات منها:
- برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي في العلوم.
- فاعلية وحدة مقترحة بالعلوم قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية القراءة التحليلية في العلوم
- أنشطة إثرائية إلكترونية في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٣). صعوبات الفهم القرائي لنوعي المشكلات التعليمية. ط ١، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.
- أبو جادو، محمود محمد، والناطور، ميادة محمد. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية لدى المتوقفين عقلياً. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مج (١٤)، ع (١)، ٣٧-١٣.
- بلاونة، هيا، الشمالي، محمود أحمد، ورمضان، محمود عبد الجليل. (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية PQ4R في تدريس العلوم في فهم المقروء وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- التميمي، غادة بنت ناصر بن حمود. (٢٠٢٠). واقع ممارسة معلمات اللغة العربية للتدريس المستند لنظرية الذكاء الناجح في التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة التربية، ع (١٨٦)، ج (٢)، ١١ - ٤٦ حج عمر، سوزان حسين، والعربي، منى حمد. (٢٠١٧). دور المعالجات التدريسية في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات الصف الثالث متوسط. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج (٤٥)، ع (٢)، ٧٧ - ١٥٢.
- الحربي، حصة جهز. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية مج (٥)، ع (٤١)، ٧٢-٩٩.
- حسام الدين، ليلى عبد الله. (٢٠٠٢). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني اعدادي. مجلة التربية العلمية، ٥ (٤).
- الخطيب، رانيا رمضان، رمضان، حياة علي، وأحمد، منى فيصل. (٢٠٢٢). التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير المنتج في مادة العلوم

من ٦,٠٠، ٢,٩٠ من ٥,٠٠)، على التوالي. وبشكل عام بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار ككل (٢٢,٧٣ من ٢٦,٠٠) بمتوسط نسبي (٨٧,٤٪)، مقابل: (١٦,٧ من ٢٦)، متوسط نسبي (٦١,٨٪) للمجموعة الضابطة، كما يتضح ذلك أيضاً من الشكل البياني السابق.

كما توضح النتائج أن قيم مربع إيتا (η^2) لجميع المهارات الفرعية تراوحت بين: (٠,١٥٤ إلى ٠,١٨٣)، في حين بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) للاختبار ككل (٠,١٩٣)، وهي جميعها قيم أكبر من (٠,١٤٠) مما يدل على وجود أثر كبير ومهم تعليمياً لتدريس العلوم في ضوء نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

وعليه يتم قبول الفرض القائل بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

هذه النتيجة توضح تفوق طالبات المجموعة التجريبية عن طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص العلمية، وتبين وجود أثر كبير ومهم تعليمياً لتدريس العلوم في ضوء نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وتعزى تلك النتيجة إلى الاعتبارات التالية:

- ساعد تدريس المجموعة التجريبية وفق نظرية الذكاء الناجح على تحليل المعلومات الواردة في النصوص العلمية.
- أدى التدريس وفق نظرية الذكاء الناجح التي تقوم على تنشيط ذاكرة الطالبات، وتعويدهن على التفكير خارج الصندوق.

• تركيز نظرية الذكاء الناجح على تطبيق المعرفة في المواقف الحياتية، وهذا ينعكس على قدرة الطلاب على ربط المفاهيم العلمية المقروءة بالواقع العملي، مما يساعدهم على فهم النصوص بشكل أعمق

• اعتماد تدريس المجموعة التجريبية وفقاً للاستراتيجية القائمة على نظرية الذكاء الناجح على التسلسل في مراحل التدريس بدءاً (التمهيد - التنشيط - التحليل العملي والابداعي والتوصيفي والربط الحياتي - التدعيم - التقويم). مما ساعد في إثراء خبرات الطالبات القرائية العلمية.

التوصيات:

- تشجيع المعلمات على تنفيذ البرامج والأنشطة التي تنمي مستوى فهم النصوص العلمية لدى طالباتهن.
- تنظيم دورات تدريبية تزيد من معارف المعلمات حول كيفية استخدام نظرية الذكاء الناجح في تصميم دروس العلوم.

الأزهرية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، مج (٤)، ع (٢)، ١٩١-٢١٢.

عسيري، مفرح بن أحمد علي. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج (٢٩)، ع (٣)، ٣٢٦-٣٥١.

عفيفي، منال شمس الدين أحمد. (٢٠١٧). الفهم القرآني للنصوص العلمية وعلاقته بالاستقلال الإدراكي وقلق قراءة النص العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ع (٣٩)، ١٤٧ -

عمر، عاصم محمد. (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية "افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمع، راجع R4PQ في تنمية الفهم القرآني في العلوم والحس العلمي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية بالمنصورة* (١)، ٥١-١٢٧.

فتح الله، أميرة محمد زكي. (٢٠٢٢). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير المستقبلي واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع (٢٣)، ج (٤)، ٨٧ - ١٣٢.

القطامي، يوسف محمود، والركييات، أمجد فرحان. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، مج (٤٣)، ع (٢).

المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الحديثة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٢٠٢٤). ماليزيا. تم الاسترجاع من

<https://eventsgate.org/events/0106295546459>

مؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربية وآدابها: *اللغة العربية والعلوم*. (٢٠٢٣). مكة المكرمة. تم الاسترجاع من

<https://www.kefeac.com/al/>

وكالة الأنباء السعودية. (١٢، ٢٠٢١ أكتوبر). الرياض.

www.spa.gov.sa/2294819

يوسف، ليلى جمعة صالح. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستقصائية SWH في تنمية الفهم القرآني للنصوص العلمية والانخراط في تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية ببها* (٣٣)، ٢٩-٣٦٢.

لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث*، مج (٢)، ع (٢)، ٥٧-٧٢.

الدوسري، الجوهرة أحمد، والقرني، خلود علي. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر التربية الأسرية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ع (٢٣)، ١٣٦-١٥٧.

الرشيد، منيرة بنت محمد فهد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية خريطة الدلالة في تنمية مهارات الفهم القرآني لنصوص كيميائية واكتساب المفاهيم الكيميائية لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج (١٧)، ع (٢)، ٤-٣٦٧ الرؤساء، تهاني محمد. (٢٠٢٢).

فاعلية استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات الاستيعاب القرآني لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر العلوم. *مجلة الفتح* (٨٩)، ٣٤١-٣٦٥.

زاير، سعد علي، وهاشم، عهود سامي. (٢٠١٦). كيف نصل للفهم القرآني، القراءة المطالعة، الفهم القرآني - نماذج الفهم القرآني. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الصحابي، هدى الصحابي، والزهراني، سهام مهدي. (٢٠٢٤). مستوى مهارات فهم المقروء في مواد العلوم لدى طالبات ثانوية أم المؤمنين صفية بنت حبي بمكة المكرمة. *مجلة رابطة التربويين العرب*، ع (٣٣)، ١٨٦-١٧٧.

الصياد، وليد عاطف منصور. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة التربية*، ع (١٨٧)، ١-

عبد الرؤوف، مصطفى محمد. (٢٠٢٠). التفاعل بين تدريس الفيزياء المستند إلى نظرية الذكاء الناجح وأنماط نظام الإنجرام وتأثيره في تنمية مهارات التفكير المنتج وحل المسائل الفيزيائية وخفض العبء المعرفي المصاحب لها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، مج (٢٤)، ع (٤)، ٤٥-١٤٢.

عبد الله، رشا، وعمار، حامد. (٢٠١٤). تنمية التفكير من خلال القراءة. ط١. الدار المصرية اللبنانية

العتيبي، وضحي بنت حباب بن عبدالله. (٢٠١٤). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرآني للنصوص العملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (١٤٩)، ٢٠-١٧٥.

عثمان، راوية حنفي محمود، احمد، السيد شحاتة محمد، وجاد، ايمان فتحي جلال. (٢٠٢٢). استخدام إستراتيجية PQ4R لتنمية مهارات الفهم القرآني للنصوص البيولوجية والتفكير التأملي لطالبات المرحلة الثانوية

المراجع الأجنبية:

- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakir, S. (2014). The Relationship Between Reading Comprehension and Success in Science. *Education and Science*, 39(176), 457-466
- Chebaani, F., & Tomas, A. (2011). Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use effects Reading comprehension. *Psicothema*, 1(23), 38- 43
- Costa, A., & Kallick, B. (2000). *Discovering and Exploring Habits of Mind*. ASCD. Alexandria, Virginia, USA
- Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2017). Intervention for executive functions development in early elementary school children: effects on learning and behaviour, and follow-up maintenance. *Educational Psychology*, 37(4), 468-486.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2005). The Theory of Teaching for Successful Intelligence, *Revisal Interamerican de Psychology*. *Journal of Psychology*, 190.
- Sternberg, R.. (2004). Human and artificial intelligence. Article Retrieved August 1, 2024, from <http://edr.sagepub.com>
- Meneses, A., Escobar, J. P., & Véliz, S. (2018). The effects of multimodal texts on science reading comprehension in Chilean fifth-graders: text scaffolding and comprehension skills. *International Journal of Science Education*, 40(18), 2226-2244.
- Mönch, C., & Markic, S. (2022). Science Teachers' Pedagogical Scientific Language Knowledge—A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(7), 497.
- Palso, R., & Maricuoiu, L. (2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q) – a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 65(1)
- Williams, T. (2016). High school science teachers' perceptions of teaching content-related reading comprehension instruction (Order No. 10101004). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1785)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Applied Linguistics and the Impact of the Specialized Dictionary in Teaching Arabic; the Detailed Dictionary in Arabic Syntax by Dr. Aziza Babti - as a Model.

Prof. Fatemah Abdullah

Syntax and Morphology Department Umm Al-Qura University.

اللسانيات التطبيقية وأثر المعجم المتخصص في تعليم اللغة العربية، المعجم المفصل في النحو العربي للدكتورة عزيزة فوال بابتي، أنموذجاً.

أ.د. فاطمة بنت عبد الرشيد عبد الله

أستاذ النحو والصرف بقسم النحو والصرف واللغة بجامعة أم القرى.

E-mail: Faabdullah@uqu.edu

KEY WORDS:

Lexicon, Detailed, Aziza, Babati, Arabic Syntax.

الكلمات المفتاحية:

المعجم، المفصل، عزيزة، بابتي، النحو العربي.

ABSTRACT

Applied linguistics is a field that brings together sciences concerned with language as a human activity, and lexicography is a vast and important area within this field, having a clear impact on language teaching. The practical lexicography industry has received significant attention from researchers, leading to the emergence of specialized dictionaries, including the grammatical dictionary, a book that compiles the largest collection of grammatical terms, definitions, explanations, and examples, arranged alphabetically, and serving as a reference to facilitate understanding of Arabic rules, expressions, and words that are well-known but have difficult grammatical structures or are hard to access. This research studies the methodology of the detailed grammatical dictionary in Arabic by Dr. Aziza Fawal Babati, highlighting the impact of this dictionary on serving the Arabic language. The study follows a descriptive and applied approach by describing and analyzing the author's methodology in compiling the dictionary, aiming to understand Dr. Babati's approach to creating the dictionary by describing and analyzing its samples. The research concludes with several findings, including:

- The detailed grammatical dictionary in Arabic is a comprehensive book that covers grammatical and morphological issues, among others, with a primary focus on grammar.
- It has a clear impact on developing the linguistic competence of beginners.

مستخلص البحث:

اللسانيات التطبيقية ميدان يجمع العلوم التي تهتم باللغة كنشاط إنساني، وصناعة المعجم مجال واسع وهام في هذا الميدان؛ لما له من أثر واضح في تعليم اللغة، وقد حظيت الصناعة المعجمية العملية باهتمام كبير من الدارسين، فظهر المعجم المتخصص، ومنه المعجم النحوي، وهو: كتاب يضم أكبر رصيد من المصطلحات النحوية المقرونة بالتعريف، والشرح، والمدعمة بالشواهد والأمثلة، والمرتبة ترتيباً ألفبائياً، وهي بهذا، معاجم لقواعد النحو، وتعابير وكلمات عربية اشتهرت وخفي إعرابها، أو صعب الوصول إليها؛ للتيسير على دارس اللغة، واقتصار الجهد والوقت، وهذا البحث يتناول دراسة منهج المعجم المفصل في النحو العربي للدكتورة عزيزة فوال بابتي؛ لإبراز أثر هذا المعجم في خدمة اللغة العربية، وتتبع الدراسة فيه المنهج الوصفي التطبيقي من خلال وصف ودراسة منهج مؤلفة المعجم، وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على منهج الدكتورة عزيزة فوال بابتي في وضع المعجم من خلال وصف وتحليل نماذج منه، وانتهى البحث إلى نتائج منها:

- يُعد المعجم المفصل في النحو العربي كتاباً جامعاً للقضايا النحوية والصرفية وغيرها، وإن أغلب عليه النحو.
- للمعجم المفصل في النحو العربي أثر واضح في تنمية الحصيلة اللغوية للمبتدئ.

أهم التوصيات: الاهتمام بدراسة المعاجم المتخصصة من حيث مادتها العلمية، وشواهدا

المقدمة:

تهدف اللسانيات إلى الدراسة العلمية للغات البشرية، ومن ثم وضع نظرية لغوية، وهو ما يُطلق عليه باللسانيات النظرية، أما اللسانيات التطبيقية فهي: "استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في بعض المشكلات ذات صلة باللغة في ميدان غير لغوي مثل: تعليم اللغات، الترجمة، أمراض الكلام، صناعة المعجم، تعليم القراءة.." (ضياء الدين، ٢٠٢٠، ص. ٢٧٤).

فالسانيات التطبيقية ميدان يجمع العلوم التي تهتم باللغة كنشاط إنساني، وصناعة المعجم مجال واسع وهام في هذا الميدان، إذ له أثر واضح في تعليم اللغة؛ لأنه يبحث في المشكلات اللغوية، ومعرفة العوائق التي تواجه متعلم اللغة، ووضع الحلول لها؛ ولذلك يعدّ علماء اللغة المعجم فرعاً من فروع علم اللغة التطبيقي؛ بيد أنه لا غنى له عن علم اللغة النظري فتأليف معجم " يقتضي فكرة عن الكلمة وعن استعمالها في الخطاب التبادلي.

والعلم الذي يساعد على ذلك هو علم اللغة" (عمر، دبت، ص. ٣١) فالمعجم " مرجعٌ يشمل على مفردات لغة ما مرتبة عادة ترتيباً هجائياً، مع تعريف كلٍّ منها وذكر معلومات عنها من صيغ ونطق، واشتقاق، ومعانٍ، واستعلاماتٍ مختلفة " (مجدي وكامل، ١٩٨٤، ص. ٢٨٤).

وقد حظيت الصناعة المعجمية العملية باهتمام كبير من الدارسين فظهر المعجم المتخصص وهو " كتاب يتضمن رصيذاً مصطلحياً لموضوع ما، مرتباً ترتيباً معيناً، ومصحوباً بالتعريفات الدقيقة الموجزة، ومعرزاً ما أمكن- ببعض الوسائل البيانية المرفقة (كشافات، سياقات، صور، جداول) التي تساعد على توصيل المفهوم إلى المتلقي بأفضل صورة ممكنة" (سماعة، ٢٠٠٠، ص. ٩٦٤) وساهم المعجم المتخصص في خدمة تعليم اللغة العربية لفئة معينة بشكل واضح، وهذا البحث يسلط الضوء على أثر المعجم النحوي المتخصص في تعليم اللغة العربية، فمادة المعجم اللغوي تُقدّم في قالب من الصور النحوية، وأشكال من التراكيب والتعبير التي تركز على الوظيفة النحوية للألفاظ المراد شرحها، وهي الوظيفة الدلالية عند المعجميين؛ ولذا لا غنى للمعجم اللغوي عن النحو. واخترت المعجم المفصل في النحو للدكتورة عزيزة فوال بابتي ليكون مجال الدراسة، وهو معجم يضم الكثير من قواعد النحو، وتعبير خفي إعرابها على البعض، وستكون الدراسة التطبيقية على أبواب متفرقة من المعجم، للكشف عن منهج المؤلف تطبيقياً؛ للوصول إلى مدى دوره في خدمة اللغة العربية.

مشكلة البحث:

يجيب البحث على التساؤلات التالية:

س: ما هو المنهج التطبيقي في صناعة المعجم المفصل في النحو العربي؟

س: إلى أي مدى كان للمعجم المفصل في النحو العربي أثر في تعليم اللغة؟

أهمية البحث:

يسعى البحث إلى إظهار مدى إسهام المعجم المفصل في النحو العربي في إثراء المعجم العربي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الوقوف على منهج الدكتورة عزيزة فوال بابتي في وضع المعجم من خلال وصف وتحليل نماذج منه.

مجتمع الدراسة:

تستهدف الدراسة المهتمين باللغة العربية ودارسي النحو العربي.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التطبيقي، إذ يعتمد على وصف منهج الدكتورة عزيزة بابتي والاستدلال عليه من مادة المعجم.

الدراسات السابقة:

- حاج هني، محمد حاج هني. (٢٠١٨). المعاجم المتخصصة عند العرب المحدثين (المعاجم النحوية أنموذجاً). الجزائر، جامعة حسيبة بو علي، مجلة دراسات لسانية.

- حساني، أحمد حساني. (٢٠٠٩). دراسات في اللسانيات التطبيقية. حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

خطة البحث:

المبحث الأول: المعاجم النحوية المتخصصة.

أولاً: تعريف المعاجم النحوية المتخصصة.

ثانياً: الأصول التراثية للمعاجم النحوية المتخصصة.

ثالثاً: العلاقة بين اللسانيات والمعاجم.

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية على المعجم المفصل في النحو العربي.

أولاً: وصف المعجم المفصل في النحو العربي.

ثانياً: نماذج تطبيقية من المعجم المفصل في النحو العربي.

ثالثاً: أثر المعجم المفصل في النحو العربي في خدمة اللغة.

رابعاً: الخاتمة وتشمل نتائج البحث.

خامساً: المصادر والمراجع.

المبحث الأول: المعاجم النحوية المتخصصة

أولاً: تعريف المعاجم النحوية المتخصصة

النحو هو الركن الشديدي الذي تركز عليه اللغة العربية، وهو سياجها الحصين من تسرب اللحن وشيوع الخطأ؛ لذا كان محط اهتمام الدارسين قديماً وحديثاً، وظهور المعجم النحوي المتخصص دليل على جهود المحدثين في هذا العلم، فساهم ظهوره في تعلم اللغة وقواعدها وفهم مصطلحاتها، وأفاد المبتدئين والمتخصصين.

هي: "استثمار تلك القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى مختلفة للمعطيات العلمية النظرية اللسانية، واستخدامها استخداماً واعياً في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات، وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها" (ص. ٤١)، فمن أهم مجالاته، علم صناعة المعاجم؛ لأنه يعتمد على علوم تتصل به، في جمع ومعالجة المفردات، ووضع المصطلحات العلمية العربية، وترتيبها، ووضعها في معاجم عامة ومتخصصة، من أهمها علم المعاجم وما يتصل به من علوم لغوية متعددة، كالنحو والصرف، والدلالة، والصوتيات، إضافة إلى علم المصطلح، والترجمة، واللسانيات الحاسوبية في حوسبة المفردات اللغوية والمصطلحات العلمية؛ من أجل تطويع الحاسوب لآليات الصناعة المعجمية في وضع معاجم إلكترونية وفق خطوات علمية هي "جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل وترتيبها طبقاً لنظام معين، وكتابة المواد ثم نشر الناتج النهائي، وهذا الناتج النهائي هو المعجم أو القاموس" (القاسمي، ١٩٩١، ص. ٣).

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية على المعجم المفصل في النحو العربي

يتناول هذا المبحث الدراسة التطبيقية على نماذج متعددة تُظهر منهج المؤلف في المعجم المفصل في النحو العربي في تناول المادة اللغوية من الجانب النحوي؛ للوصول إلى أثر هذا المعجم في خدمة اللغة العربية.

أولاً: وصف المعجم المفصل في النحو العربي

يقع هذا المعجم على مجلدين: المجلد الأول من الصفحة الأولى إلى الصفحة التاسعة عشرة بعد الستمائة، والمجلد الثاني من الصفحة الثالثة والعشرين بعد الستمائة إلى الصفحة الخامسة والستون بعد الألف والمائتين تقدمتهما مقدمة تناولت فيها المؤلف:

١. الهدف من تأليفها للمعجم وهو:
 - أ. تحقيقاً لرغبة الطلاب في وضع كتاب جامع لقواعد اللغة، فذكرت بابتي (١٩٩٢) في مقدمتها "وكتيراً ما كان الطلاب يسألونني وضع كتاب جامع لقواعد اللغة العربية" (ص. ٣).
 - ب. تذليل الصعاب أمام الدارسين، واقتصار الجهد والوقت في الوصول إلى بغيتهم خاصة فيما يتعلق بالمسائل النحوية التي تكتسبها الصنعة الفلسفية، فقواعد النحو التقليدية ليست بحاجة للمزيد؛ لأنها اكتملت ونضجت، غير أن هناك ما يحتاج إلى دراسة، فقالت بابتي (١٩٩٢) "لكن فلسفة النحو وما وراء النحو مازالاً بحاجة إلى الخوض في الغمار لتذليل الصعاب، وللوصول بأقصر الأوقات إلى ما يبتغيه الدارس من مسألة عالقة" (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤).

والمعاجم النحوية المتخصصة هي: "مصنفات تضم أكبر رصيد من المصطلحات النحوية المقرونة بالتعريف والشرح، والمدمعة بالشواهد والأمثلة، والمرتبة ترتيباً ألفبائياً" (حاج هنري، ٢٠١٨، ص. ١١١) فهي ليست معاجم لحروف المعاني وحسب، وإن كانت في بدايتها تحمل هذه الوظيفة، بل هي: معاجم لقواعد النحو وتعابير وكلمات عربية اشتهرت وخفي إعرابها، أو صعب الوصول إليها؛ لذا كان دورها غير إظهار المادة العلمية لها هو التيسير على دارس اللغة.

ثانياً: الأصول التراثية للمعاجم النحوية المتخصصة

يُعد كتاب مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام النحوي (٧٦١) أعظم معجم وُضع لحروف المعاني، وكان كتاب الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي (٧٤٩) قريباً منه في الموضوع والترتيب (الذكر، ١٩٨٨، ص. ٧) وتعود فكرة التأليف في هذا المجال إلى محمد ابن جعفر القيرواني (٣٦١) فقد ألف أول كتاب نحوي معجمي، فذكر القفطي (١٩٥٠-١٩٥٥) أن القيرواني أمر بأن يؤلف كتاباً يجمع فيه سائر الحروف التي ذكرها النحويون، وأن يجري ما ألفه من ذلك على حروف المعجم، فألف هذا الكتاب الذي بلغ ألف ورقة (ص. ٨٦-٨٧) ثم صنف من بعده من النحاة مصنفات نحوية تقارب المعاجم النحوية ومنها:

- كتاب منازل الحروف لأبي الحسن علي بن عيسى الرمانى (٣٨٤)، وهو باسم معاني الحروف عند البعض، اختار فيه الرمانى عدداً من الحروف، وذكر أقسام كل حرف، وكيفية استعماله، ومعانيه، مع إيراد الشواهد عليه.
- الأزهية في علم الحروف لأبي الحسن علي بن محمد الهروي (٤١٥) وعني فيه بالحروف والأدوات تحت اسم أبواب، ولم يرتبها مثل ابن هشام (عوض، ١٩٨٧، ص. ٧٧).
- رصف المباني في حروف المعاني للمالقي (٧٠٦) وعرض فيه المالقي جميع الحروف بطريقة شمولية، مع ذكر إن كانت عاملة، واستعمالها، وإيراد الآراء النحوية وإظهار موقفه منها (فتوح، ٢٠٠٦، ص. ١٤).
- أما أول معجم نحوي ظهر في العصر الحديث فهو المعجم في الإعراب لعمر توفيق سفاغ، وتبعه المعجم في النحو والصرف لزين العابدين بن الحسين، ثم توالى التأليف في هذا المجال (حاج هنري، ٢٠١٨، ص. ١١٣).

ثالثاً: العلاقة بين اللسانيات والمعاجم

يبتدئ الجانب التطبيقي في حالتين، الأولى: إخضاع القاعدة النظرية للتجربة والاختبار، والثانية: استعمال تلك القواعد والقوانين، والنتائج العلمية في ميادين أخرى؛ للإفادة منها بناء على هذا التصور لمفهوم التطبيق العملي، فاللسانيات التطبيقية كما ذكر حساني (٢٠٠٩)

١. ترتيب المعجم ترتيباً ألفبائياً:

جاءت الكلمات، والمفردات، والتعابير النحوية المراد شرحها مرتبة في المعجم وفق الترتيب الألفبائي، وهو الترتيب المعتمد بين الأبواب وفي داخل الباب الواحد، فيراعى الحرف الأول وما يليه في الكلمة، مثل:

• تاء التأنيث نجدها في باب التاء، وبعد تعريفها الاصطلاحي، يأتي ذكر أنواعها، وهي نوعان: تاء التأنيث الساكنة، وتليها تاء التأنيث المتحركة، فقدمت الساكنة على المتحركة (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣٢٠-٣٢١).

• وعندما نطالع معنى الجملة في باب الجيم، نجد أنها بعد الجمع وقبل الجواب، وتترتب أنواعها على هذا النحو: الجملة الابتدائية، جملة الاختصاص، الجملة الاستثنائية، الجملة الاستثنائية وهكذا (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٢٠-٤٢١).

• وفي معنى الجواب في باب الجيم نجد جواب الأمر، جواب الجزاء، جواب الشرط، جواب الطلب، وأخيراً جواب القسم (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٣٠).

٢. وضع الكلمة في مكانها وفق ترتيب المعجم، وإيراد الأمثلة والتطبيقات عليها مع إعرابها، ثم إحالتها إلى عائلتها التي تنتمي إليها مثل:

• كلمة (ليس)، هي فعل جامد من أخوات كان، تدخل على المبتدأ والخبر، فترفع الأول اسماً لها، وتنصب الثاني خبراً لها كقوله تعالى: (وقالت النصارى ليست اليهود على شيء) (القرآن الكريم، البقرة: ١١٣)، وإعراب اليهود: اسم ليس وشبه الجملة (على شيء) متعلق بالخبر، وليس أحكام كان، وتحيلها المؤلفة إليها بقولها: انظر كان وأخواتها، فالمؤلفة تكتفي بهذا القدر في تعريف (ليس)، ثم تحيلها إلى عائلتها وهي كان وأخواتها؛ لمزيد من التفصيل والتوسع في الكلام عنها (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٩٠٠) وبالرجوع إلى باب كان وأخواتها، نجدها تُذكر بما لم تُذكر به سابقاً، فلا يتكرر الكلام عنها، فهي في الباب الأخير تُضاف إلى الأفعال التي لا تتصرف أبداً، ولا تتحول من حالتها الناقصة إلى التامة (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٨١٦-٨١٧).

• وقد تتخذ المؤلفة طريقة أخرى للإحالة عكس الطريقة السابقة، فتشير إلى الكلمة في موضع حديثها عن عائلتها التي تنتمي إليها ثم تحيل إلى موضع ذكرها منفردة وتتوسع في الحديث عنها، نحو: الكلام عن حروف العطف، الواو، الفاء، ثم، حتى، أم، أو، إما الثانية، لكن، لا، بل، ثم تحيل بالرجوع إلى مادتها (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٨٣-٤٨٤) وبالرجوع إلى (بل)، نجدها تُذكر بتوسع (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣١٠) من حيث إفادته للإضراب، وذكر أحكامه في كونه قد يُسبق بإيجاب، أو أمر، أو نفي، أو نهي، ولا يعطف بعد الاستفهام، فلا يقال: أضربت أخاك بل عمراً، ولا تزداد قبلها (لا) لتوكيد الإضراب، كقول الشاعر:

وَمَا هَجَرْتُكَ لَا بَلَّ زَادَنِي شَعْفًا

هَجَرٌ وَبَعْدُ تَرَاخَى إِلَى أَجَلٍ

٢. منهجها في تأليف المعجم: وضحت الدكتورة عزيزة منهجها باختصار (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤) أذكره باختصار وسأتناول الحديث عنه بالتفصيل، مع ذكر مالم تشير إليه المؤلفة في وصف منهجها وذكر شواهد، فذكرت المؤلفة منهجها فيما يلي:

أ. ترتيب المعجم ترتيباً ألفبائياً، ويبدو أن المؤلفة ترى أن الترتيب الألفبائي هو الترتيب الأبجدي فتذكر أنها وضعت على الحروف الأبجدية، ومن ذلك: (التمييز) فنجد في حرف التاء وبعده الميم، والناظر إلى المعجم يجده مؤلفاً وفق الترتيب الألفبائي سواء في الأبواب نحو: أَنْ الناسخة فهي في باب الهمزة قبل التفضيل وهو في باب التاء وهكذا، أم في نفس الباب نحو: التعويض نجده قبل التقخير في باب التاء وهكذا، فالترتيب ألفبائي في كل مفردات الأبواب ومفردات الباب الواحد.

ب. وضع الكلمة في مكانها وفق ترتيب المعجم، وإيراد الأمثلة والتطبيقات عليها مع إعرابها، ثم إحالتها إلى عائلتها التي تنتمي إليها، نحو: الكلام عن خبر (كاد) نجده في باب الخاء، بأمثلته وشواهد، ثم إحالته إلى باب (كاد وأخواتها) ج. الاهتمام بالتعريف اللغوي والاصطلاحي، والأمثلة التي تفيد في شرح القاعدة، والمصطلحات المرتبطة بالتعريف. د. الاهتمام بإعراب التطبيقات المذكورة، مجملاً أو مفصلاً، والخلافات النحوية.

هـ. الاهتمام بالحروف، فتورد الحرف في بابه مع معانيه واستعمالاته، وحركته، وأسماءه.

و. عدم الإشارة إلى المصادر والمراجع المستفاد منها رغم كثرتها وتعددتها في مكانها؛ تمسكاً بمنهج التأليف المعجمي، وذكرها في فهرس المصادر والمراجع.

ز. الإشارة إلى الآيات القرآنية في مواضعها في السور، مع أرقامها عند الاستشهاد بها.

٣. تسمية المعجم بالمعجم المفصل في النحو العربي: يعود السبب في هذه التسمية إلى أن الدكتورة عزيزة اهتمت بالقواعد النحوية، واقتفاء أثر النحويين فيها، تاركة المباحث الصرفية لمؤلف آخر، ذكرت أنها تنوي القيام به، والناظر إلى المعجم يجد مباحث صرفية متفرقة خاصة في الموضوعات الصرفية، والتي تناولتها المؤلفة بالتفصيل والشرح، فلم يخل المعجم من بعض تلك المباحث، وربما قصدت المؤلفة بأنها اهتمت بالقواعد النحوية، وأما الصرفية فلم تذكر إلا ما وجب عليها عرضه.

٤. تذييل المعجم بفهارس فنية:

أ. فهرس المصادر والمراجع، واحتوى على ستين كتاباً.

ب. فهرس لموضوعات المعجم.

ثانياً: نماذج تطبيقية من المعجم المفصل في النحو العربي ذكرت الدكتورة عزيزة منهجيتها في وضع المعجم، وهذا المبحث يتناول تلك المنهجية بالتطبيق بذكر الشواهد والتحليل، لمعرفة على أي مدى وافق المعجم تلك المنهجية وصولاً إلى أثره في خدمة اللغة العربية.

ج. جاءت بعض الكلمات على تعريف اصطلاحي فقط؛ لأنها تدرج تحت موضوع تم تعريفه لغة واصطلاحاً مثل:

• الحذف اختصاراً في الاصطلاح: هو الحذف لدليل معنوي.

• الحذف الإعلالي في الاصطلاح: هو الإعلال بالحذف، والحذف يكون لعلّة تصريفية.

• الحذف اقتصاراً في الاصطلاح: هو الحذف بغير علة أو دليل.

فكل ما تقدم عُرف اصطلاحياً؛ لأنه يندرج تحت الحذف، وهو ما عرفته المؤلف في اللغة: حذف الشيء، أسقطته، وفي الاصطلاح: هو إسقاط حرف، أو كلمة، أو حركة، شرط ألا يتأثر المعنى أو الصياغة بذلك (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٥١)

٢. الاهتمام بإعراب التطبيقات المذكورة، مجملاً أو مفصلاً، والخلافات النحوية:

يُوصف المعجم بأنه معجم نحوي، والناظر فيه يجده كتاباً جمع القواعد النحوية شاردها وواردها بطريقة مختصرة وافية بما يتناسب مع منهج المعجم، فسلطت المؤلف الضوء على الإعراب بشكل كبير، سواء إعراب الكلمة المشروحة، أم إعراب أمثلتها وشواهداها، كما اهتمت بالتفريق بين الكلمات من هذا الجانب، وذكر الآراء النحوية حول الحكم معزوة إلى أصحابها أحياناً، كما اهتمت بالتعبير العربية التي خفي إعرابها، وكل هذا وفق المنهجية المعجمية، وورد الإعراب في المعجم بهذه الطرق:

أ. إعراب الكلمات المراد شرحها، وأمثلتها وشواهداها:
• إعراب اسم الإشارة للمفرد المذكر العاقل، وغير العاقل (ذا): اسم مبني على السكون في محل رفع مبتدأ، وقد يكون في محل نصب، نحو:
أيُّها النَّاسُ إنَّ ذا العَصْرِ عَصُرُ

الْعِلْمُ وَالْحَيَاةُ فِي الْعِلْمِ وَالْجِهَادِ
• (ذا) في محل نصب اسم (إنَّ)، (العصر) تابع الإشارة، فيصح أن يكون نعتاً، أو بدلاً، أو عطف بيان، وهو تابع للمتبوع، فنُصب مثله، وعلامة نصبه الفتحة، ويأتي (ذا) في حالة الجرّ، نحو:

ولستُ بِأَمْعَةٍ فِي الرِّجَالِ
أسائل عَنْ ذَا، وَذَا، مَا الْخَيْرُ؟

(ذا) اسم مبني على السكون في محل جرّ بحرف الجر (عن)، و(ذا) الثانية معطوفة على الأولى.

• إعراب اسم الإشارة للمفردة المؤنثة للعاقل، وغير العاقل (ذي)، مثل: ذي فتاة مهذبة، (ذي) اسم مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

• اسم الإشارة للمثنى المذكر (ذان)، وللمؤنث (ثان) يعرب إعراب المثنى بالآلف رفعا، وبالياء نصبا وجرأ، وهناك من يبيّنه مبنياً كحاله في المفرد، مثل: ذان الولدان فصيحان: (ذان) اسم إشارة مرفوع بالآلف؛ لأنه مثنى، في محل رفع

• وعلى ما يبدو فلم يكن منهج المؤلف وفق الطريقتين السابقتين مع كل الكلمات التي تنتمي إلى عائلة، فقد تُذكر الكلمة دون الإحالة المباشرة، لكن يظهر من الكلام عنها انتمائها إلى عائلتها، مثل: (عسى)، ففي مادتها نجدتها من أفعال المقاربة التي تدلّ على الترقب والأمل في تحقيق الخبر، وتُذكر أحكامها بالتفصيل (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٦٤٠)، وبالرجوع إلى عائلتها وهي كاد وأخواتها، نجدتها في أقسام أفعال المقاربة، فهي: قسم دالّ على قرب الوقوع، وهو كاد، كرب، أو شك، وقسم دالّ على ترقب الخبر، وهو عسى، حرى، اخلولق، وقسم دالّ على الدخول في العمل ومباشرة، وهي أفعال الشروع، مثل: بدأ، شرع، طُفِقَ، أنشأ، أخذ، علق، هبّ، قام، هلهل، جعل، ابتداء، انبرى (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٨٠٩)

١. الاهتمام بالتعريف اللغوي والاصطلاحي، والأمثلة التي تفيد في شرح القاعدة، والمصطلحات المرتبطة بالتعريف: اهتمت المؤلف بالتعريفات لكل الكلمات، فلم ترد كلمة بدون تعريف، وجاء التعريف في اللغة والاصطلاح لبعض الكلمات، وأما البعض الآخر مما لا تعريف له في اللغة، أو قد تكون الكلمة مندرجة تحت موضوع تم تعريفه في اللغة

أ. التعريف اللغوي والاصطلاحي
حوى المعجم على الكثير من الكلمات التي أوردت فيها المؤلف التعريفين، مثل:

• الترخيم لغة: أظهر باللين، واصطلاحاً: حذف آخر اللفظ لأغراض محددة (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣٣٧)

• التعجب لغة: اندهش، واصطلاحاً: شعور داخلي تتفعل به النفس حين تستعظم أمراً نادراً (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣٥٥)

• الحضور لغة: مصدر حضر، واصطلاحاً: ضمير المتكلم (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٩٤)

• المنقول لغة: اسم مفعول من نقل الخبر، واصطلاحاً: ما أُخذ عن العرب، أو سُمع منهم (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٠٨٠)

• النواصب لغة: جمع ناصب من نصب الشيء، رفعه، والكلمة المنصوبة، التي وُضعت لها علامة النصب، أو نُطقت بها، واصطلاحاً: حروف النصب (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١١٣٤)

ب. جاءت بعض الكلمات على تعريف اصطلاحي فقط مما لا تعريف له لغة مثل:

• الحروف، حروف الجزاء اصطلاحاً: هي حروف الشرط، حروف الجزم اصطلاحاً: هي الحروف التي تجزم المضارع بعدها، الحروف الجوفية اصطلاحاً: هي حروف العلة (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٧٩)

• الإضراب اصطلاحاً: ترك أمر لأمر آخر دون الرجوع إليه (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٩٢)

• الجامد اصطلاحاً: هو الذي لم يُؤخذ من غيره (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٠٢)

٢. إيراد الخلافات النحوية وذكر الآراء النحوية معزوة إلى أصحابها مع الترجيح أحياناً:

- الخلاف حول (إلا) بمعنى الواو، فذكر الكوفيون مجيئاً (إلا) بمعنى الواو، واستدلوا بقوله تعالى: (لئلا يكون للناس عليكم حجة إلا الذين ظلموا منهم) (القرآن الكريم، البقرة: ١٥٠) وكقول الشاعر:

وكلُّ أخٍ مفارقةٌ أخوه

لعمري أبيلك إلا الفرقدان

ويرفض البصريون قبول معنى الواو؛ لأن (إلا) تُخرج حكم ما بعدها عن حكم ما قبلها، فالبيت على تقديرهم: لكن الفرقدان، وأما الآية الكريمة السابقة، فهي على تقدير الاستثناء المنقطع، والتقدير: لكن الذين ظلموا فيحتجون عليكم بغير حجة، ومثلها قوله تعالى: (مالهم به من علم إلا اتباع الظن) (القرآن الكريم، النساء: ١٥٧) فالتقدير: إنهم لا يعلمون لكنهم يتبعون الظن (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٢٤)

- كلمة (لكن) هي في الأصل حرف مشبه بالفعل وهو من الحروف البسيطة غير المركبة، وهناك خلاف بين العلماء فمنهم من يقول: إن أصله (إن) زيدت عليها (لا) و(الكاف) فصارت حرفاً واحداً، ومنهم من يقول: الأصل فيها (لكن) (أن) فحذفت الهمزة للتخفيف، وحذفت النون من (لكن) منعاً من التقاء الساكنين، كقول الشاعر:

فَلَسْتُ بِأَتِيهِ وَلَا أَسْتَطِيعُهُ

ولالك اسقني إن كان مأوك ذا فضل

فحذفت منها النون منعاً لالتقاء الساكنين، وقال آخرون: (لكن) مركبة من (لا) و(إن) والكاف زائدة، وليست حرف تشبيه، وحذفت الهمزة تخفيفاً (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٨٦٣)

- (ما) الزائدة، فقد اختلف النحاة حولها، فمنهم من ذهب إلى اسميتها، ومنهم من قال بحرفيتها، فقال ابن مالك: والمشهور أنها حرف زائد منبهة على وصف لائق بالمحل، وقال غيره: إنها اسم، وهي صفة بنفسها، ورأي ابن مالك هو الأجدر بالحقيقة؛ لأن زيادتها عوضاً عن محذوف ثابت في كلامهم، وليس في كلامهم نكرة موصوف بها جامدة كجمود (ما) إلا وقد أردفها مكمل، نحو: مررت بإنسان مخلص، أي: مخلص (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٩٠٨)
- دخول (ما) المصدرية على الجملة الاسمية، ذهب البعض إلى منع دخولها، ويرى بعضهم دخولها مستشهدين بقول الشاعر:

أعلاقه أمُّ الوليد بعدما

أفنانُ رأسك كالثغام المُخلس

ورُدَّ بأن (ما) كافة دخلت على (بعد) فكفت عن العمل، والأصل أن يكون ما بعدها مجروراً بالإضافة، وبعد دخول (ما) عليها، ارتفع الاسم على الابتداء (أفنان) مبتدأ (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٩١٣)

مبتدأ، على الوجه الأول من الإعراب، وأما الوجه الثاني فهو: اسم إشارة مبني على الالف؛ لأنه مثنى، في محل رفع مبتدأ، ويقال في المثنى المؤنث ما قيل في المثنى المذكر، والرأي السائد أن أسماء الإشارة كلها مبنية عدا المثنى منها، فيعرب إعراب المثنى، مثل: إن هذين الولدين مهذبان، (هذين) اسم مبني على الياء في محل نصب، أو منصوب بالياء؛ لأنه اسم (إن)، ومثله: سلمت على هاتين الفتاتين، (هاتين) اسم مبني على الياء، أو منصوب بالياء؛ لأنه مثنى في محل جر بحرف الجر (على).

- اسم الإشارة للجمع المذكر، أو المؤنث، العاقل وغير العاقل، (أولاء) المقصورة والممدودة مبنية دائماً على الكسر، مثل: أولاء الطلاب ناجحون، (أولاء) اسم مبني على الكسر في محل رفع مبتدأ، (الطلاب) نعت، أو بدل، أو عطف بيان مرفوع، (ناجحون) خبر المبتدأ مرفوع بالواو؛ لأنه جمع مذكر سالم، ومثله: كانت أولاء الأبواب مفتحة، (أولاء) اسم إشارة مبني على الكسر في محل رفع اسم (كانت)، (الأبواب) بدل، أو نعت، أو عطف بيان مرفوع بالضمّة (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٠٢)

١. توضيح أصل الكلمة من الناحية الإعرابية:

- من الأمثلة على اسم الفاعل: أعندي وقد مارسْتُ كلَّ خفيّة

يصدّق واشٍ أو يخيبُ سائلٌ

فكل من (واشٍ)، و(سائل) اسم فاعل، وكلمة (واشٍ)، أصلها (واشين)، فحذفت الضمة؛ لتقلها على (الياء) فاجتمع ساكنان، فحذفت (الياء) منعاً لالتقاء الساكنين، فصارت (واشٍ) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١١٥)

- التعويض من حرف محذوف في المصدر، نحو: (إقامة) فالأصل (أقام) و(إقوام) على صيغة (إفعال) والواو مفتوحة وبعدها ألف تقلب ألفاً فتصير (إقام) ثم حذفت إحدى الألفين منعاً من التقاء الساكنين والتعويض منها بقاء مربوطة في الآخر، فتصير (إقامة) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣٢٣)
- كلمة (بئنا بئنا)، الأصل في (بئنا) هي (بين) المضافة إلى (أوقات)، المضافة بدورها إلى جملة، فحذفت كلمة (أوقات)، وعوض منها بالالف، أو عوض منها ب(ما) فصارت (بينما)، وهما ظرفان منصوبان على الظرفية (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣١٦)

- في تصغير كلمة (مؤسر) أصلها (مُيسر)؛ لأنها من فعل (أيسر) قلبت الياء الساكنة (واو)؛ لأن ما قبلها مضموم وفي التصغير تقول: (مُيسر) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣٥٠)
- لا تعاد ألف (ابن) عند التصغير، بل يقال: بُني، وفي تصغير اسم، يقال: سُمين والأصل بُنيو، وسُميو؛ لأن أصل ابن: بنو، وأصل اسم: سيمو (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣٥١)

- عبارة (هنيئاً لك العيد) (هنيئاً) حال منصوب والتقدير: وجب لك العيد هنيئاً، و(العيد) فاعل هنيئاً، و(لك) جار ومجرور متعلق ب(هنيئاً) ومنه قول الشاعر:

هنيئاً لك العيد الذي أنت عيدُهُ

وعيدٌ لمن سمى وضخى

وعيداً (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١١٥٥).

- ٤. **الاهتمام بالحروف**، فتورد الحرف في بابه مع معانيه واستعمالاته، وحركته، وأسماءه:

ذكرت المؤلفة في وصف منهجها اهتمامها بالحروف وجاءت بباب الهمزة كدليل على ما تقدم، فتذكر بابتي (١٩٩٢) أنه عند البحث عن الهمزة مثلاً فإنك تقرأ ورودها في مفاتيح السور القرآنية وكيفية لفظها فيها ومعانيها، ووجودها أولاً؛ لأنها على ترتيب المعجم، كما تبين كتابتها واختلاف النحويين حولها، وأحكامها، وأسمائها، إلى ما هناك من عناوين أخرى (ص. ٤) وجاء في المعجم في باب الهمزة:

- ورودها: وردت الهمزة في مفاتيح السور القرآنية، نحو: ألم، الأمر، ألمص.
- قراءتها: وتقرأ كما يلي: ألف، لام، ميم، ألف، لام، ميم، راء، ألف، لام، ميم، صاد.

• معانيها: على ما جاء من تفسير ابن عباس رضي الله عنه في (ألم)، أنا الله أعلم، فالهمزة هي الحرف الأول من كلمة (أنا)، و(اللام) هي الحرف الأول من لفظ الجلالة (الله) بعد (أل)، و(الميم) هي الحرف الأخير من (أعلم)، و(ألمر) تعني: أنا الله أرى، و(ألمص) تعني: أنا الله أفصل.

- الاختلاف في كتابتها: واختلف النحاة في كتابة الهمزة، فهناك من يرى كتابتها بحسب حركتها، وهناك من يرى كتابتها مراعاة للحركة قبلها، ومنهم من ذهب إلى أن الخط ينوب عن اللسان؛ ولهذا يجب أن نترجم بالخط ما يُنطق باللسان.

• الاختلاف في الهمزتين المجتمعيتين في معنيين، فنطق النحويون بتحقيقهما كما في قوله تعالى: (أنذرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون) (القرآن الكريم، البقرة: ٦) وقرأ غيرهم بالهمزة الممدودة (أنذرتهم) ونطقوا بغيرها على تلك الصورة الأخيرة وهي لغة عن العرب (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٧-٨-٩-١٠).

• تحقيق الهمزة وتخفيفها وتحويلها: ذكرت بابتي (١٩٩٢) أحكام الهمزة من حيث التحقيق والتخفيف والتحويل بالتفصيل والاستشهاد، والتحقيق هو: أن تعطي الهمزة حقها من الإشباع، ذكر أبو عبيدة الأنصاري: الإشباع هو أن تضع العين مكان الهمزة، نحو: خبأت وخبعت، والتخفيف هو: عدم إعطاء الهمزة حقها من الإعراب والإشباع، وتُصرف في وجوه العربية كسائر الحروف المتحركة، نحو: خبأت وخبأت وغيرها، وتحويل هو: أن تجعلها واواً، أو ياءً، نحو: خَبَّيْتُ في خبأت، ورفوت في رفأت وغيرها.

• الاختلاف حول تسمية (إنّ) الواقعة بعد (ما) الحجازية، فقال الكوفيون: حرف نفي لتأكيد (ما) ويجوز الجمع بينها وبين (ما) لتوكيد النفي، واستندوا على جواز الجمع بينها وبين (الام) في الإثبات، وعلى كثرة ورودها في القرآن الكريم، كقوله تعالى: (قل بئسما يأمركم به إيمانكم إن كنتم مؤمنين) (القرآن الكريم، البقرة: ٩٣) فاتصل (بئس) الذي يفيد الذم بـ (ما) وهي تؤكد الذم، اسم موصول في محل رفع فاعل (بئس)، وذهب البصريون إلى زيادتها بدليل عدم تأثر المعنى بحذفها، وهي تشبه بزيادتها (منّ) الزائدة في قوله تعالى: (مالك من إله غيره) (القرآن الكريم، هود: ٨٤) كما تشبه (ما) الزائدة في قوله تعالى: (فيما رحمة من الله لنت لهم) (القرآن الكريم، آل عمران: ١٥٩)، وهي في الآية الأولى ليست زائدة، وإنما شرطية، وتقدير جواب الشرط: فأَيَ إيمان يأمر بعبادة عجل من دون الله (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٤٦).

٣. إعراب كلمات وعبارات خفي إعرابها:

• كلمة (أمين) لفظ يقال بعد الدعاء، وهو اسم فعل بمعنى استجب، وفيه لغتان: (أمين) بالمدّ، و (أمين) بالقصر، والمدّ أشهر وأكثر، وتكون في الأصل اسم فعل أمر مبني على الفتح، لكنها قد تبنى على السكون إذا لم يحصل التقاء ساكنين، ومن شواهد قول الشاعر:

يَا رَبِّ لَا تَسْلُبْنِي حَبَّهَا أَبَدًا

ويرحمُ الله عبداً قال آمينا

• كلمة (حنانيك) وهي مصدر من المصادر المثناة لفظاً، وتجب إضافتها إلى ضمير المخاطب في الغالب، ويراد بها التكرير، أي: تحنناً بعد تحنن، أو حناناً بعد حنان، وتعرب مفعولاً مطلقاً من فعل محذوف يؤخذ من معناها كقول الشاعر:

أبا منذرٍ أفنيت فاستنبتُ بعضنا

حنانيك بعض الشر أهونُ من بعض
ف (حنانيك) مفعول مطلق منصوب بالياء؛ لأنه مثني (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٩٨).

• كلمة (ريحانة) تقولك سبحان الله وريحانة، معناه: سبحان الله واسترزاقه، وهو عند سيبويه من الأسماء الموضوعة موضع المصادر، وذكر الجوهري نصبها على المصدر، أي: تنزيهاً له واسترزاقاً (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٥٣٩).

• عبارة (لله درّه) وهو من ألفاظ المدح، والدرك اللين، ويصير للذم إذا تقدمته (لا) النافية فيقال: لا درّ درّه، ويستعمل فيما يُحمد عليه، مثل: (لله أبوك)، ف(لله) شبه الجملة متعلق بخبر مقدم، و(أبوك) مبتدأ مؤخر، ومثله في الإعراب (لله درّه) أ أما في صيغة النفي (لا درّ درّه) ف (لا) النافية، و (درّ) فعل ماضٍ مبني على الفتح، (درّه) فاعل مرفوع بالضمّة وهو مضاف، و(الهاء) ضمير مبني على الضم في محل جر بالإضافة (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٨٨٥-٨٨٦).

• أسماؤها ومعانيها: للهمزة أسماء كثيرة، ومعانٍ مختلفة ولكل فرع أحكامه أذكرها مكتفية بتعدادها، وقد جاءت بها المؤلفات في المعجم تعداداً وتفصيلاً مع الاستشهاد (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦)

همزة الاستفهام، همزة التسوية، همزة النداء، همزة التعريف، الهمزة الفعلية، الهمزة حرف من أحرف المضارعة، همزة (أفعل)، همزة النقل التي تنقل الفعل من الثلاث إلى الرباعي، همزة التعدية التي تحول الثلاثي اللازم إلى رباعي، همزة السلب، التي يُؤتى بها لإنكار الرأي، همزة الوقف، الهمزة التي هي عين (فاعل)، الهمزة الزائدة، همزة التأنيث، الهمزة الأصلية، الهمزة المبدلة، همزة التوهم، همزة القطع، همزة الوصل.

٥. ذكر اللغات العربية للكلمة وشواهداها:

• من تحقيق الهمز على التوهم ما رواه الفراء من أن بعض العرب يهمزون مالا همز فيه إذا ضارح المهموز على التوهم، ومن ذلك قول امرأة من غنيٍّ، أحد أحياء غطفان: رثأت زوجي بأبيات، كأنها لما سمعت رثأت اللين، ذهبت إلى أن مرثية الميت منها (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢١)

• من اللغات الواردة في ألفاظ اسم الموصول (الذنان) لغة بعض العرب التي تحذف (نون) (الذنان) و(اللتان) كقول الشاعر:

أبني كليبٍ إنَّ عَمِيَّ الذَّا

قتلا الملوك وفككا الأغلال

فحُذفت (النون) في (الذَّا)، والأصل (الذنان)

وكقول الشاعر:

هما اللتا لو ولدت تميم

لقليل فخر لهم صميم

فحُذفت (النون) في (اللتا)، والأصل (اللتان)

وهذه لغة بلحارث بن كعب، وبعض ربيعة، فهم يحذفون (النون) في حالة الرفع فقط، دون حذفها من المثني في حالتي النصب والجر (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٤٢)

• كلمة (أفّ) وهي اسم فعل مضارع بمعنى: استغفر، أتأفّف، وتستعمل في كل شيء يُضجر منه ويُتأذى به، وقد تكون بمعنى: أتضجر، وهي من النوع المرتجل، وفيها عشر لغات: أفّ، أفّا، أفّ له، أفّي، أفّة، أفّ، ومنه قوله تعالى (إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما) (القرآن الكريم، الإسراء: ٢٣) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٠٦)

• كلمة (امراة) على لغتين (امراة) همزتها همزة وصل، و(مراة)، وتدخل عليها الألف واللام، نحو: المراة هي أساس المجتمع (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٤٤)

• كلمة (عُدّ) ظرف يفيد حضور صاحبه حساً، وهو للزمان والمكان، وفيه لغات: عُدّ، عُنْد، عُنْد، عُنْد، واللغة الفصحى هي الكسر كما جاء في المصباح (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٧١٥-٧١٦)

• عبارة (لا أبا لك) وهي لفظ يدل على دعاء في المعنى، ومعناها: أنت عندي ممن يستحق الدعاء عليه بفقد أبيه، ثم حُرّجت العبارة مخرج المثل ومعناه: لا كافل لك عن نفسك، وهي مكونة من (لا) النافية للجنس، واسمها (أبا) وخبرها محذوف، ويؤتى بها في معرض المبالغة، أو المدح، أو الدعاء، أو عدم الناصر، أو الذم، ولغاتها:

أ. (لا أبا لك) وقد ثبتت الألف مع (أبا) غير مضاف في الظاهر؛ إذ أصلها لا أباك، يعني أنها مضافة و(اللام) مقحمة بين المتضامين.

ب. (لاب لك) بحذف همزة (أب)

ج. (لا أباك) بحذف (اللام) المقحمة

د. (لا أب لك) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٨٤٤)

٦. القواعد الصرفية:

تقدم أن المؤلف ذكرته في سبب تسمية المعجم بهذا اسم؛ لأنها اهتمت بالقواعد النحوية فقط تاركة العمل في المباحث الصرفية لمؤلف آخر خاص ترجو العمل عليه، وهذا لا يعني أنها لم تهتم بالقواعد الصرفية، فالمعجم حوى على الكثير منها، خاصة فيما يخص الموضوعات الصرفية، أو يرتبط بالقواعد النحوية، لهذا كان المعجم نحوي صرفي لكن النحو أغلب عليه، فلم تترك المؤلف قاعدة صرفية تخدم الشرح والتفصيل إلا وذكرتها شارحة مفصلة ومستشهد عليها ومن ذلك:

• أوزان اسم الآلة القياسية من الثلاثي، نحو: مِفْعَل، مثل: مِثْشَر، ومِفْعَلَة، مثل: مِثْشَسَة، ومِفْعَال، مثل: مِفْتاح، وهناك أوزان ملحقة بالقياسية، نحو: فَعَالَة، مثل: ثَلَاجَة، وفَعَال، مثل: إِرَاث، وفاعلة، مثل: ساقية (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٠٣)

• أوزان الأفعال كالخماسي المجرد، نحو فَعَلَّ، مثل: سَفَرَجَل، وفَعْلَل، مثل: جَحْمَرَش، وفَعْلَل، مثل: فُذْعِمِل، وفَعْلَل، مثل: قِرْطَعِب (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٠٩)

• الحذف الإعلالي، وهو الحذف لعلّة تصريفية، وفيه ثلاث مسائل:

الأولى: حذف الهمزة من أول الماضي على وزن (أفعل) إذا صيغ منه المضارع، واسم الفاعل، واسم المفعول، نحو: يُكْرَم، مُكْرَم، مُكْرَم.

الثانية: حذف فاء الفعل في المثال إذا صيغ منه المضارع، نحو: وَعَدَ، وَفَى، فَيَقَال: يَعُدُّ، وَيَفِي.

الثالثة: في الفعل الماضي الثلاثي المضعف، المكسور العين، المسند إلى ضمير رفع متحرك يكون فيه الإعلال على ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: حذف العين، فيقال: ظَلْتُ، ظَلْتُ، ظَلْتُما.

الوجه الثاني: إبقاؤها دون حذف مع فك الإدغام، فيقال: ظَلَلْتُ، ظَلَلْتُما، ظَلَلْتُ.

الوجه الثالث: حذف عينه ونقل حركتها إلى الفاء، فيقال: ظَلْتُ، ظَلْتُ، ظَلْتُما (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٥١).

٧. الجوانب الصوتية:

وردت الجوانب الصوتية في مواضع متفرقة من المعجم، حسب ما يقتضيه الشرح، خاصة فيما يتعلق بالحروف ومخارجها ومن ذلك:

• الحروف الجوفية الهوائية: هي حروف المد، الألف، والواو، والياء، وسميت (جوفية) نسبة إلى الجوف وهو: فراغ الحلق والفم، وسميت (الهوائية)؛ لأنها تنتهي بانقطاع هواء.

• الحروف الذلقة وهي: الاعتماد على ذلق اللسان والشفة، أي: طرفيهما، وهذه الحروف هي: الميم، والراء، الباء، النون، الفاء، الام، ويجمعها (مر بنفل) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٧٩)

• الحروف اللثوية: هي التي تخرج قرب اللثة، وهي: الظاء، والثاء، والذال.

• الحروف اللهوية: هي التي تخرج من اللهاة، بين الفم والحلق، وهما حرفان: القاف، والكاف (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٤٨٤)

• في وصف بعض الحروف عند بداية بابها، نحو: حرف الدال (باب الدال)، وهي حرف مجهور شديد من الحروف النطقية (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٥١٦)

٨. القواعد الاملائية:

في كتابة همزة الوصل: ذكرت المؤلف كتابتها والنطق بها في ابتداء الكلام، أما إذا وقعت في وسطه فلا تكتب ولا تقرأ، وتقع في المواضع التالية:

• في هذه الأسماء التي تبدأ دائما بها (است، وابن، وابنة، وابنم، وامرء، وامرأة، اسم، والمنسوب إليه، اسمي، واثنان، واثنان، وايم الله، وايم).

• في أول مصدر الفعل الخماسي، نحو: اتحاد، وانطلاق.

• في أول مصدر الفعل السداسي، نحو: انطلق، واستعداد.

• في أمر الثلاثي، نحو: اكتب، وادرس.

• في أمر الفعل الخماسي، نحو انطلق، واجتمع.

• في أمر الفعل السداسي، نحو: استخرج، واستحسن.

• في همزة (أل) المتصلة بالاسم، نحو: الله (بابتي، ١٩٩٢، ص. ١٦-١٧).

٩. الاستشهاد:

أ. الاستشهاد بالقرآن الكريم: اعتمدت المؤلف على الاستشهاد بالقرآن الكريم في كل الموضوعات التي تناقشها، وتميز منهج المؤلف بذكر وجه الاستشهاد من الآية الكريمة، مع العناية بإعرابه من باب الشرح والإيضاح بشكل مختصر يناسب منهج المعجم، والإشارة إلى الآيات القرآنية في مواضعها في السور، مع أرقامها عند الاستشهاد بها، وهو ما وضحته في وصف منهجها، إلا أن الناظر لهذه الآيات لن يجد الإشارة إلى مواضعها في السور، مع أرقامها في كل المواضع:

• فالمؤلفة تكتفي بالإشارة في الذكر الأول للآية، نحو (وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم) (القرآن الكريم، البقرة: ٣٤)، وفي الذكر الثاني لا تشير إلى الموضوع (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٢-٢٣).

• ومن القليل أن لا تذكر المؤلف السورة ورقم الآية رغم أنها لم تسبق بذكر كقوله تعالى: (مالهم به من علم إلا اتباع الظن) (القرآن الكريم، النساء: ١٥٧) ولم أجد لهذه الآية ذكر سابق حتى يتم الاكتفاء به (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٢٤)، وكان من منهجها.

ب. توجه القراءات القرآنية في بعض المواضع، نحو: قراءة أبي جعفر في قوله تعالى: (وإذ قلنا للملائكة اسجدوا) بنقل ضمة همزة الوصل في (اسجدوا) إلى (الملائكة) فضعيفة جداً لأسباب تذكرها المؤلف باختصار (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٣).

ج. الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف: استشهدت المؤلف بالحديث النبوي في شرحها للقواعد المذكورة ومن ذلك:

• الطمطمائية لغة جُمير وفيها أداة التعريف هي (أم) ومن ذلك أن رجلاً جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم يسأل: هل من امبر امصيام في امسفر؟ فأجابه صلى الله عليه وسلم: (ليس من امبر امصيام في امسفر) أي: ليس من البر الصيام في السفر (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢١٨)

• وردت (أما) بدون اقترانها بالفاء، وهذا نادر، ومن ذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم: (أما بعد، ما بال الرجال) والتقدير: فما بال الرجال (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٣٦).

• تأتي (إن) بمعنى (إذ) عند الكوفيين، ومن ذلك عندهم قول النبي صلى الله عليه وسلم: (وإننا إن شاء الله، بكم لا حقون) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٤٧).

• في جواز دخول (لام الابتداء) إذا كان الخبر جملة فعلية فعلها مضارع مثبت، فجاز دخول (لام الابتداء) عليه سواء أكان متصرفاً أم غير متصرف؛ لأنها لا تدخل على المضارع إلا في حالة واحدة وهي عندما يقترن بالسين، أو بسوف، ومن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: (إن العجب ليأكل الحسان كما تأكل النيران الحطب) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٦٧).

• في دلالة (إنما) على الحصر، ذكر ابن عطية أنها لفظ لا تفارقه المبالغة والتأكيد، فإذا دخل في الكلام الانحصار جاءت لهذا المعنى، وإذا كان الانحصار لا يتأتى في الكلام، فهي للمبالغة فقط، ومن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: (إنما الربا في النسيئة) والنسيئة: البيع إلى أجل معلوم من غير تقاض، ولو كان بغير زيادة (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٢٧٣).

• من معاني (بيد) (من أجل) فتكون (بيد) حالاً منصوبة، ومن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: (أنا أفصح العرب، بيد أني من قريش، واسترضعت في بني سعد بن بكر) (بابتي، ١٩٩٢، ص. ٣١٦).

• للمعجم المفصل في النحو العربي أثرٌ واضحٌ في تنمية الحصيلة اللغوية للمبتدئ.

• أثبت المعجم المفصل في النحو العربي أن التأليف المعجمي فنٌ في التعامل مع مستويات اللغة المختلفة.

• يُعد المعجم المفصل في النحو العربي من المعاجم الأحادية؛ إذ يكتفي باللغة العربية وحدها، كما أنه من المعاجم الموسعة التي تتناول المفردة من كافة جوانبها، وهو موجه في الأغلب إلى المتخصصين في اللغة، ويساعد المبتدئين بمنهجه المعجمي القريب.

مراجع البحث:

- بابتي، عزيزة فوال بابتي. (١٩٩٢). المعجم المفصل في النحو. بيروت، دار الكتب العلمية.
- حاج هني، محمد حاج هني. (٢٠١٨). المعاجم المتخصصة عند العرب المحدثين (المعاجم النحوية أنموذجاً). الجزائر، جامعة حسيبة بو علي، مجلة دراسات لسانية.
- حساني، أحمد حساني. (٢٠٠٩). دراسات في اللسانيات التطبيقية. حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- الدقر، عبد الغني الدقر. (١٩٨٨). معجم النحو (ط. ٤)، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- سماعة، جواد حسني سماعة. (٢٠٠٠). المعجم العلمي المختص (المنهج والمصطلح)، دمشق، مجلة مجمع اللغة العربية.
- ضياء الدين، مسلم ضياء الدين. (٢٠٢٠). اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، جامعة مستغانم، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية.
- عمر، أحمد مختار عمر. (ت د). صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب
- فتوح، نداء حمدي فتوح. (٢٠٠٦). الشاهد النحوي بين كتابي معاني الحروف للرماني ورصف المباني في شرح حروف المعاني للمالقي دراسة مقارنة [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية]
- القاسمي، علي القاسمي. (١٩٩١). علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود.
- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. (١٩٥٠-١٩٥٥). انباه الرواة على أنباه النحاة، دار الكتب المصرية.
- مجدي، وهبة مجدي، وكامل، المهندس كامل. (١٩٨٤). معجم المصطلحات في اللغة والأدب، مكتبة لبنان.

د. الاستشهاد بالشعر العربي وكلام العرب: اعتمدت المؤلفات على الاستشهاد بالشعر العربي في كل الموضوعات التي تناقشها، وفي البحث من شواهد كثيرة.

١٠. مصادر المعجم:

ذلت المؤلفات المعجم بفهرس للمصادر والمراجع، والناظر فيها يجدها قد اعتمدت على المصادر والمراجع العربية، التي أغلبت فيها الكتب القديمة مع الرجوع للمراجع الحديثة، وكلها جاءت مرتبة وفق الحرف الأول للكتاب والتي بلغ عددها ستين مرجعاً.

ثالثاً: أثر المعجم المفصل في النحو العربي في خدمة اللغة:

بعد عرض الدراسة التطبيقية لمنهج الدكتور عزيزة في المعجم المفصل في النحو العربي، يظهر أثر هذا المعجم في خدمة اللغة العربية، والتيسير على الطالب والباحث فيها سواء المبتدئ، أم المتخصص، تلخيص هذا في التالي:

• اهتمت المؤلفات ببناء قواعد بياناتها النحوية، والصرفية، واللغوية، والصوتية، والاملائية، فهي مأخوذة من المصادر والمراجع الموثوقة في اللغة، ومبنية على الأقوال الصحيحة الصائبة، دون الخوض في الطرق الفلسفية المعقدة، بما يتناسب مع التأليف المعجمي.

• اهتمت المؤلفات بعرض القضايا النحوية المتنوعة وغير المتنوعة، باختصار غير مخلٍ للفهم، والوصول إلى القاعدة بعيداً عن التطويل والاستطراد، ويمكن للباحث أن ينطلق من المعجم إلى أمهات الكتب بعد استقرار المعنى عنده، فالقواعد مفهومة وميسرة.

• اهتمت المؤلفات بالتفاصيل كثيراً بطريقة لا تُعارض طبيعة التأليف المعجمي، فتحت العنوان نجد كل ما يخصه من تفاصيل، وتقريرات، وبهذا يجد الباحث كل ما يخص المطلوب في مكان محدد يسهل عليه البحث بطريقة موسعة، ويختصر عليه الوقت والجهد.

• اهتمت المؤلفات بذكر مفردات، وعبارات عربية يمكن الاعتماد عليها، والاستغناء بها عن عبارات أجنبية دخيلة على اللغة العربية، تقدم ذكر بعضها.

• المعجم المفصل في النحو العربي وإن كان عنوانه محصوراً في المستوى النحوي، إلا أنه خدم اللغة العربية في كافة مستوياتها النحوية، والصرفية، واللغوية، والصوتية، والاملائية، فهو معجم مفصل في اللغة العربية وفق منهج المعاجم في التأليف.

النتائج:

انتهى البحث إلى نتائج من أهمها:

• يُعد المعجم المفصل في النحو العربي كتاباً جامعاً للقضايا النحوية والصرفية وغيرها، وإن أغلب عليه النحو؛ لذا كان له أثر واضح في خدمة اللغة العربية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The small assimilation frequent between non-homologous sounds, in which Asim did not assimilate: Phonological-semantic study.

Dr. Mohammed El- Taher Ahmed Mahmoud

Assistant professor of linguistics, Faculty of Education, Ain Shams University.

الإدغام الصغير المتواتر بين غير المثليين فيما أظهره عاصم دراسة صوتية دلالية.

د. محمد الطاهر أحمد محمود محمد عبد القادر
أستاذ العلوم اللغوية المساعد- كلية التربية – جامعة عين شمس

E-mail: mohammedeltaher121@gmail.com

KEY WORDS:

Small assimilation, frequent, phonological, semantic.

الكلمات المفتاحية:

الإدغام الصغير، المتواتر، صوتية، دلالية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

In this research, the researcher dealt with the phenomenon of small assimilation between homophones or phonetic approximations in frequent readings except reading of Asim, and explained the semantic meanings deduced from this phenomenon in the places in which it occurred, as well as explaining the forms of phonetic-semantic correspondence related to this phonetic phenomenon.

The researcher divided his research into three topics: In the first section, he dealt with the nature of the sounds in which the assimilation occurred, their exits, and their phonetic characteristics, in a detailed phonetic study of them. In the second topic, the researcher studied the semantic meanings deduced from the small assimilation between homophones and phonetic juxtapositions in their Qur'anic positions in frequent recitations. In this topic, the researcher observed nine semantic meanings revolving around their orbit and indicated by this phonetic phenomenon. The researcher elaborated on these semantic meanings, such as: It has ample examples of frequent readings. In the third topic, the researcher spoke about the aspects of phonetic-semantic proportionality contained in the phenomenon of small assimilation between phonetic homophones and approximations in frequent readings, and through that he confirmed the nature of the complementarity that he found apparent in this phenomenon between sound and meaning, and through that he confirmed the nature of the Qur'anic miracle contained in the Qur'anic text. holy.

تناول الباحث في هذا البحث ظاهرة الإدغام الصغير بين الصوتين المتجانسين أو المتقاربين في مواضع القراءات المتواترة التي لم يدغم فيها عاصم، وبيان المعاني الدلالية المستنبطة من هذه الظاهرة في مواضعها التي جاءت فيها، وكذلك بيان أشكال التناسب الصوتي الدلالي المتعلق بهذه الظاهرة الصوتية.

وقد قسم الباحث بحثه ثلاثة مطالب؛ تناول في المطلب الأول منها: طبيعة الأصوات التي وقع فيها الإدغام، ومخارجها، وصفاتها الصوتية، وذلك في دراسة صوتية مفصلة لها.

وفي المطلب الثاني تناول الباحث بالدراسة المعاني الدلالية المستنبطة من الإدغام الصغير بين المتجانسات والمتقاربات الصوتية في مواضعها القرآنية في هذه القراءات المتواترة، وقد رصد الباحث في هذا المطلب تسعة معاني دلالية تدور في فلكها وتشير إليها هذه الظاهرة الصوتية، وقد فصل الباحث القول في هذه المعاني الدلالية ومثل لها بأمثلة وافية من القراءات المتواترة.

وفي المطلب الثالث تحدث الباحث عن مظاهر التناسب الصوتي الدلالي الذي تحويه ظاهرة الإدغام الصغير بين المتجانسات الصوتية والمتقاربات في هذه القراءات المتواترة، وأكد من خلال ذلك طبيعة التكامل الذي وجده ظاهراً في هذه الظاهرة بين الصوت والمعنى، وأكد من خلال ذلك طبيعة الإعجاز القرآني الذي يحتويه النص القرآني المقدس.

مقدمة البحث:

تمثل ظاهرة الإدغام القرآني إحدى أهم الظواهر الصوتية التي حازت اهتمام الباحثين والدارسين اللغويين بها؛ فقد دارت حولها دراسات صوتية كثيرة أسهم في ثرائها اختلاف القراء في كثير من مواضع الإدغام في النص القرآني، وقد اهتم الباحثون بها من الناحية الصوتية، ولم تحظ هذه الظاهرة بدراسة دلالية تربط بين الصوت والمعنى، وتؤكد عمق العلاقة الصوتية الدلالية في تفسير النص القرآني.

وإذا كان إعجاز النص القرآني اللغوي متفقاً عليه بين المسلمين كافة؛ فإن آفاق هذا الإعجاز اللغوي لا تزال تزهو بثمارها جيلاً بعد جيل؛ لتتكشف أمام عيون البشر القدسية الإعجازية للنصوص القرآنية الخالدة، وهذا ما أكده المولى سبحانه وتعالى بتعهده بالحفاظ على القرآن الكريم إلى يوم الدين، فيقول سبحانه: "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون" (القرآن الكريم، الحجر: ٩)، ويقول سبحانه: "أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً" (القرآن الكريم، النساء: ٨٢).

وبالدراسة المتعمقة تبين للباحث أن ثمة علاقة تربط الإدغام الصغير في مواضعه التي جاء فيها بالمعنى الدلالي، وأن الإدغام الصغير بطبيعته الصوتية يكون كاشفاً لمعانٍ دلالية كامنة يحتويها النص القرآني، وهذا يعبر عن قمة الإعجاز اللغوي القرآني المتكامل الذي يجمع بين الصوت بدلالته والمعنى بتفرد.

وبالنظر في الدراسات السابقة لم يجد الباحث فيها -فيما يعلم- دراسة تحدثت عن هذا الربط التكاملي بين الإدغام والدلالة نظراً لاهتمام الدراسات الأخرى جميعها بالنظر في الإدغام من الوجهة الصوتية الصرفة، ولم يجد الباحث إلا دراسة واحدة عنوانها: "الأثر الدلالي للتشديد والإدغام: دراسة في القرآن الكريم" للباحث: عمار عبد الستار محمد، وهي منشورة في المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية عام ٢٠١٩، ولم يتعرض الباحث فيها بالدراسة الوافية للمعاني الدلالية المستنبطة من ظاهرة الإدغام في القراءات القرآنية أو التناسب الصوتي الدلالي الذي تحتويه، وهو ما تقوم عليه دراستي، وإنما اكتفى الباحث بدراسة الاختلاف في القراءة بين التشديد والإسكان في بعض المواضع القرآنية ودلالاته، كما أنه ركز على الإدغام بين المتماثلين من كلمة واحدة وهو ما لا تختص دراستي بتناوله، حيث تمتد دراستي لتتناول الإدغام الصغير بين المتجانسين أو المتقاربين سواء في كلمة واحدة أو من كلمتين.

ويشير مصطلح الإدغام الصغير عند علماء القراءات والأصوات إلى: إدغام الساكن من الأصل في متحرك في كلمة واحدة أو من كلمتين بشرط ألا يفصل بينهما فاصل من حركة أو وقف؛ فيرتفع اللسان بالصوتين ارتفاعه واحدة، ويكون في الأصوات المتماثلة أو المتجانسة أو

المتقاربة، ويشير مصطلح التجانس الصوتي إلى الأصوات التي يجمعها مخرج واحد، أما التقارب الصوتي فيشير إلى الأصوات التي تتقارب مخارجها وتتجاوز (ابن الباذش، ص. ٥٧، الهذلي، ٢٠٠٧، ص. ٣٣٩). وانطلاقاً مما سبق تأتي أهمية هذا البحث الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- دراسة الخصائص الصوتية للأصوات المتجانسة أو المتقاربة التي يقع فيها الإدغام الصغير في مواضع القراءات المتواترة التي لم يدغم فيها عاصم، وبيان صفاتها ومخارجها الصوتية وعلاقاتها التأثيرية في ضوء اللسانيات الحديثة.

- الكشف عن المعاني الدلالية المستنبطة من الإدغام الصغير بين الصوتين المتجانسين أو المتقاربين صوتياً في هذه القراءات المتواترة.

- بيان مظاهر التناسب الصوتي الدلالي الذي تتضمنه ظاهرة الإدغام الصغير بين الصوتين المتجانسين أو المتقاربين صوتياً في هذه القراءات المتواترة.

وقد أثر الباحث الاقتصاد على مواضع الإدغام الصغير بين المتجانسات أو المتقاربات الصوتية في مواضع القراءات المتواترة التي لم يدغم فيها عاصم؛ وذلك لتخصيص مجال البحث، وبيان الفوائد الدلالية التي تضيفها تلك القراءات المتواترة فيما يتصل بالإدغام إلى قراءة عاصم المشهورة في مصر وكثير من الأقطار العربية؛ ولبيان التكامل بين القراءات المتواترة في أداء المعنى القرآني.

وقد قسم الباحث بحثه ثلاثة مطالب لتحقيق الأهداف السابقة، وتشمل: الدراسة الصوتية في المطلب الأول، والمعاني الدلالية المستنبطة من الإدغام في المطلب الثاني، والتناسب الصوتي الدلالي في المطلب الثالث.

المطلب الأول:

الإدغام الصغير المتواتر بين غير المثلين فيما أظهره عاصم

دراسة صوتية في ضوء اللسانيات الحديثة:

تعد ظاهرة الإدغام الصغير من الظواهر الصوتية الشائعة في النص القرآني بقراءاته المتواترة، وقد حدث تطور صوتي ملحوظ في كثير من الأصوات التي يقع فيها الإدغام القرآني؛ ولذا سيكون حديث الباحث في هذا المطلب عن الأصوات وصفاتها ومخارجها في ضوء ما أسفرت عنه لسانيات اللغويين المحدثين ووفق الوصف الصوتي لطبيعة النظام الصوتي العربي بصورته الراهنة.

وقد أحصى الباحث ثمانية عشر صوتاً من الأصوات العربية التي يقع بينها إدغام صغير في تلك القراءات، وهي: الباء، والتاء، والثاء، والجيم، والذال، والذال، والراء، والزاي، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والفاء، واللام، والميم، والنون. منها ثمانية أصوات تدغم في أخرى هي: الباء، والتاء، والثاء، والذال، والذال، والفاء، واللام، والنون.

ومن هذه الأصوات أحد عشر صوتاً مجهولاً هي: الباء، والجيم، والذال، والذال، والراء، والزاي، والضاد،

بالعضوين المتباعدين ببطء احتكاكاً شبيهاً بما يصاحب الأصوات الرخوة".

وقد تبين للباحث أن أكثر الأصوات التي تدغم في أخرى هي صوتا الدال واللام؛ حيث تدغم الدال في تسعة أصوات هي: التاء كما في قراءة ابن عامر والكسائي وأبي عمرو: "ومن يرد ثواب الآخرة" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٤٥) (البناء، ٢٠٠١، ص٤٣، الركبي، ٢٠٢١)، وفي الجيم كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "أني قد جئتكم" (القرآن الكريم، آل عمران: ٤٩) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي الذال كما في قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد ذرأنا لجهنم" (القرآن الكريم، الأعراف: ١٧٩) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي الزاي كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وفي وجه لابن ذكوان وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد زينا السماء الدنيا" (القرآن الكريم، الملك: ٥) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي السين كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "يعفر لهم ما قد سلف" (القرآن الكريم، الأنفال: ٣٨) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي الشين كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد شغفها حباً" (القرآن الكريم، يوسف: ٣٠) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج٢، ص٤)، وفي الصاد كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد صرفنا في هذا القرآن" (القرآن الكريم، الكهف: ٥٤) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي الضاد كما في قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد ضلوا ضللاً بعيداً" (القرآن الكريم، النساء: ١٦٧) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي الظاء كما في قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "فقد ظلم نفسه" (القرآن الكريم، الطلاق: ١) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١١٩، ١٢٢-١٢٤)، (النشر، ٢٠٠٢، ج٢، ص٤).

وتدغم اللام كذلك في عشرة أصوات هي: التاء كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي: "هل تنقمون منا" (القرآن الكريم، المائدة: ٥٩) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج٢، ص٦، الهذلي، ٢٠٠٧، ص٣٤٣)، وفي التاء كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي: "هل ثوب الكفار ما كانوا يفعلون" (القرآن الكريم، المطففين: ٣٦) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج٢، ص٦، الهذلي، ٢٠٠٧، ص٣٤٣)، وفي الذال كما في قراءة الكسائي: "ومن يفعل ذلك" (القرآن الكريم، آل عمران: ٢٨) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص١٢٢-١٢٤)، وفي الراء كما في قراءة ابن عامر وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "قل رب احكم بالحق" (القرآن الكريم، الأنبياء: ١١٢) (ابن مجاهد،

والظاء، واللام، والميم، والنون، وسبعة أصوات مهموسة هي: التاء، والتاء، والسين، والشين، والصاد، والطاء، والفاء.

ويلاحظ أن هناك اختلافاً في تصنيف صوت الطاء بين القدامى والمحدثين من اللغويين؛ فهي عند اللغويين القدامى والقراء تعد من الأصوات المجهورة، وهي النظير الصوتي المفخم للدال عندهم (سيبويه، ١٩٨٨، ج٤/٣٦٤، ابن الباذش، ص٦٢)؛ بينما وصفها المحدثون وفق الوصف الصوتي الحالي لنطقها المعاصر بأنها من الأصوات المهموسة لتكون النظير الصوتي المفخم للتاء (عبد التواب، ١٩٩٧، ص٧٥).

ومن حيث الصفات الصوتية الأخرى وفقاً لنظرة اللغويين المحدثين يمكن تقسيم هذه الأصوات إلى: خمسة أصوات شديدة هي: الباء، والتاء، والدال، والصاد، والطاء. وثمانية أصوات رخوة هي: التاء، والذال، والزاي، والسين، والشين، والصاد، والظاء، والفاء. وأربعة أصوات متوسطة هي: الراء، واللام، والميم، والنون، وصوت مزدوج هو: الجيم.

ويلاحظ أن ضم الضاد للأصوات الشديدة يعد من باب التطور الصوتي الذي لحقها كما أشار اللغويون المحدثون الذين عدوها الآن المقابل المفخم للدال (عبد التواب، ١٩٩٧، ص٦٢)؛ بينما كانت عند القدامى -وفق وصفهم لها- تتصف بالاستطالة، ولولا الإطباق لخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس شيء من موضعها غيرها (سيبويه، ١٩٨٨، ج٤/٣٦٤، المالقي، ١٩٩٠، ج٢، ص٢٥).

وأما وصف الراء واللام والنون والميم بصفة التوسط؛ فهو وصف لغوي معاصر لها قسم الأصوات العربية بمقتضاه إلى: شديدة ورخوة ومتوسطة ومزدوجة؛ لأنه في هذه الأصوات جميعها يتجنب الهواء الخارج من الرئتين أثناء النطق بها نقطة التضيق أو الإعاقة في مجراه؛ فيمر الهواء دون انحباس أو تضيق؛ فلا هي شديدة حينها ولا هي رخوة (حسان، ص٨٧). وهي كذلك عند بعض القدامى مثل: ابن عصفور الذي أضاف معها العين والياء والواو (ابن عصفور، ١٩٩٦، ص٤٢٧).

وأما وصف الجيم الفصيحة بالازدواجية فهو أيضاً وصف لغوي معاصر لها وفق نطقنا المعاصر؛ فهي صوت مركب يجمع بين الشدة والاحتكاكية؛ فيبدأ نطقه شديداً انفجارياً وينتهي رخواً احتكاكياً، ووصفه عبد التواب (١٩٩٧، ص٣٤) بأنه صوت: "لا يزول فيه العائق بسرعة؛ بل إن العضوين المتصلين لا ينفصلان انفصالاً سريعاً؛ وإنما انفصالهما انفصال بطيء، وفي الانفصال البطيء مرحلة بين الانسداد المطلق والانفتاح المطلق شبيهة إلى حد ما بالتضيق الذي عرفنا أنه من مميزات الأصوات الرخوة الاحتكاكية، وهذه المرحلة تسمح للهواء أن يحتك

١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي الزاي كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "قد شغفها حباً" (القرآن الكريم، يوسف: ٣٠) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٤)، وفي الصاد كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد صرفنا في هذا القرآن ليعزروه" (القرآن الكريم، الإسراء: ٤١)، وإدغام الذال في السين كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة برواية خلاد والكسائي وأبي عمرو: "إذ سمعتموه" (القرآن الكريم، النور: ١٢، ١٦) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٣)، وفي الصاد كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة برواية خلاد والكسائي وأبي عمرو: "وإذ صرفنا" (القرآن الكريم، الأحقاف: ٢٩) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٣)، وإدغام اللام في التاء كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "هل ترى من فطور" (القرآن الكريم، الملك: ٣) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٦)، وفي التاء كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي: "هل ثوب الكفار ما كانوا يفعلون" (القرآن الكريم، المطففين: ٣٦) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٦)، وفي السين كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي: "بل سولت لكم أنفسكم" (القرآن الكريم، يوسف: ١٨، ٨٣) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٦)، وبينما ورد إدغام الميم في الجيم والزاي والظاء، وإدغام الفاء في الباء، والتاء في الذال.

وإذا كانت هذه الظاهرة الصوتية قد برزت في الأصوات المجهورة والمهموسة؛ فإننا لا نجد لها صدى في الأصوات المستعلية والمستقلة؛ حيث أدغمت الأصوات المستقلة دائماً في أصوات مخففة في تسع حالات هي: إدغام التاء في الصاد كما في قراءة ابن عامر وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "حصرت صدورهم" (القرآن الكريم، النساء: ٩٠) (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١، الركبي، ٢٠٢١)، وفي الظاء كما في قراءة ابن عامر وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "كانت ظالمة" (القرآن الكريم، الأنبياء: ١١) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٥)، وإدغام الذال في الصاد كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة برواية خلاد والكسائي وأبي عمرو: "وإذ صرفنا" (القرآن الكريم، الأحقاف: ٢٩) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٣)، والذال في الصاد كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "فقد صغت قلوبكم" (القرآن الكريم، التحريم: ٤) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٤)، وفي الضاد كما في قراءة ابن عامر وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "قد ضلوا من قبل" (القرآن الكريم، المائدة: ٧٧) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وفي الظاء كما في قراءة ابن عامر وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "فقد

كما اتضح من الدراسة الصوتية أن جملة مواضع الإدغام الصغير بين المتجانسات أو المتقاربات صوتياً بلغت مائتين وخمسة وثلاثين موضعاً ورد فيها إدغام صغير في القراءات المتواترة بين المتجانسات أو المتقاربات صوتياً في القراءات المتواترة التي لم يقرأ فيها عاصم بالإدغام.

وبالنظر إلى مبدأ القوة والضعف في صفات الأصوات التي أشار إليها اللغويين القدامى والمحدثون في وصف الأصوات العربية؛ كانت الأصوات المجهورة والمطبقة والشديدة والمستعلية هي الأقوى من مقابلاتها المهموسة وغير المطبقة والرخوة والمستقلة. يقول ابن عصفور (١٩٩٦، ٤٢٦-٤٢٨): "والمجهور: حرف أشبع الاعتماد عليه في موضعه؛ فمنع النفس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد... والمهموس حرف أضعف الاعتماد عليه في موضعه حتى جرى معه النفس".

ولا تخضع ظاهرة الإدغام لمبدأ الإدغام في الأقوى دائماً؛ فقد ورد في هذه القراءات القرآنية عشر حالات أدغمت فيها الأصوات المجهورة في الأصوات المهموسة هي: إدغام الباء في الفاء كما في قراءة الكسائي وأبي عمرو: "فاذهب فإن لك في الحياة أن تقول لا مساس" (القرآن الكريم، طه: ٩٧) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٨)، وإدغام الدال في: التاء كما في قراءة ابن عامر والكسائي وأبي عمرو: "ومن يرد ثواب الآخرة" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٤٥) (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤٣)، وفي السين كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "إلا ما قد سلف" (القرآن الكريم، النساء: ٢٢، ٢٣) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٤)،

حالة هي: إدغام الباء في الفاء، وإدغام التاء في الثاء والظاء، وإدغام الثاء في التاء، وإدغام الدال في الذال والظاء، وإدغام الذال في التاء والذال والزاي والسين والصاد، وإدغام الفاء في الباء، وإدغام اللام في التاء والراء والزاي والسين والصاد والظاء.

المجموعة الثالثة: تضم الأصوات التي أدغمت في أخرى تقاربها في المخرج الصوتي لها، وذلك في سبع حالات هي: إدغام التاء في الجيم، والذال في الجيم، والدال في الجيم والشين، واللام في التاء والذال والظاء.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن ثمة سمات صوتية جمعت هذه الأصوات التي يقع بينها الإدغام الصغير في القراءات المتواترة، وأن هذه الخصائص الصوتية ستكون مرتكزاً رئيساً للمعاني الدلالية المستنبطة منها، وسيوضح لنا أن ثمة تناسلاً صوتياً دلاليًا، وأن اختيار هذه الأصوات بأحوالها في الإدغام لم يأت بطريقة عشوائية وإنما جاء وفق نسق قرآني حكيم معجز يؤكد أن القرآن الكريم لا نهاية لإعجازه، وأنه تنزيل من حكيم حميد.

المطلب الثاني:

المعاني الدلالية المستنبطة من الإدغام الصغير المتواتر بين غير المثلين فيما أظهره عاصم

يشكل البعد الدلالي عنصرًا مهمًا من عناصر الدراسة اللغوية لظاهرة الإدغام الصوتية بين المتجانسات أو المقاربات الصوتية في القراءات المتواترة فيما لم يدغم فيه عاصم، وقد تبين الإعجاز الدلالي الصوتي في هذه القراءات بما يتلاءم مع فصاحة النص القرآني وربطه العناصر الصوتية بأخرى دلالية في توازم لغوي يؤكد عظمة النص القرآني وإعجازه اللغوي الرصين، وتتنوع المعاني الدلالية المستقاة من الإدغام الصوتي لتشكل صورًا متعددة ترتبط بشكل وثيق بالمعاني الصوتية الكامنة في ظاهرة الإدغام، وقد أحصى الباحث في دراسته تسعة معاني دلالية هي:

١. الخفاء والتخفي والخفة ماديًا ومعنويًا:

يشكل معنى الخفاء والتخفي أحد المعاني الدلالية المهمة التي ترتبط بظاهرة الإدغام القرآني ارتباطاً وثيقاً، ولها أغراض مادية ومعنوية نفصلها فيما يأتي:

أولاً: خفاء الأجر والعقاب:

وهو من المعاني الدلالية التي يناسبها الصوت المهموس، ونجده واضحاً في نحو قراءة حمزة برواية خلاد والكسائي وأبي عمرو: "فيقتل أو يغلب فسوف نؤتيه أجراً عظيماً" (القرآن الكريم، النساء: ٧٤) بإدغام الباء في الفاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٨)، وتضعيف الفاء هنا بالإدغام يناسب المعنى الخفي لخفاء الأجر كما يقول سبحانه: "فلا تعلم نفس ما أخفي لهم من قرة أعين" (القرآن الكريم، السجدة: ١٧)، وفيه يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "قال الله: أعددت لعبادي الصالحين ما لا عين رأت

ظلم نفسه" (القرآن الكريم، البقرة: ٢٣١) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٤)، واللام في الضاد كما في قراءة الكسائي: "بل ضلوا عنهم" (القرآن الكريم، الأحقاف: ٢٨) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٧)، وفي الطاء كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة برواية خلاد والكسائي: "بل طبع الله عليها" (القرآن الكريم، النساء: ١٥٥) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٧)، وفي الظاء كما في قراءة ابن عامر برواية هشام والكسائي: "بل ظننتم أن لن ينقلب الرسول والمؤمنون إلى أهلهم أبداً" (القرآن الكريم، الفتح: ١٢) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٧).

وفيما يتصل بالإدغام بين النظائر الصوتية؛ فقد ورد ذلك في حالتين هما: إدغام التاء المهموسة في نظيرها المجهور: الذال كما في قراءة يعقوب وابن عامر برواية ابن ذكوان: "يلهث ذلك" (القرآن الكريم، الأعراف: ١٧٦) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ١١)، وإدغام الدال المجهورة في نظيرها المهموس: التاء كما في قراءة حمزة والكسائي: "وواعدتكم جانب طور الأيمن" (القرآن الكريم، طه: ٨٠) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ٤٢٢)، ويضاف إليهما حالة ثالثة ناجمة عن التطور الصوتي الذي لحق صوت الضاد، وهي: إدغام الدال في نظيرها المفخم الضاد في نحو قراءة ابن عامر وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "قد ضلوا من قبل" (القرآن الكريم، المائدة: ٧٧) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ١١٩، ١٢٢-١٢٤).

وفيما يتصل بالمخارج الصوتية للأصوات التي وقع بينها إدغام صغير في القراءات المتواترة في المواضع التي لم يدغم فيها عاصم؛ فيمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات وفق التصور اللغوي المعاصر لهذه المخارج التي صنف اللغويون المحدثون الأصوات في ضوئها إلى عشر مجموعات (عبد التواب، ١٩٩٧، ص ٣٠، ٣١) هي: شفوية تضم الباء والواو والميم، وشفوية أسنانية تضم الفاء، وأسنانية تضم التاء والذال والظاء، وأسنانية لثوية تضم التاء والذال والزاي والسين والصاد والضاد والظاء، ولثوية تضم الراء واللام والنون، وغارية تضم الجيم والشين والياء، وطبقية تضم الخاء والغين والكاف، ولهوية تضم القاف، وحلقية تضم الحاء والعين، وحجرية تضم الهمزة والهاء، وهذه المجموعات الثلاث هي:

المجموعة الأولى: تضم الأصوات التي أدغمت في أخرى تشترك معها في المخرج الصوتي، وذلك في اثنتي عشرة حالة هي: إدغام الباء في الميم، وإدغام التاء في الزاي والسين والصاد، وإدغام التاء في الذال، وإدغام الدال في الزاي والسين والصاد والضاد، وإدغام الراء في اللام، وإدغام اللام في النون، وإدغام النون في الراء.

المجموعة الثانية: تضم الأصوات التي أدغمت في أخرى تجاوزها في المخرج الصوتي لها، وذلك في تسع عشرة

ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر" (البخاري، ٢٠٠٢، ج. ٧٤٩٨، مسلم، ١٩٩١، ح. ٢٨٢٤)، فالفاء مهموسة خفية كخفاء النعمة. ومثلها قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "أورثتموها" (القرآن الكريم، الأعراف: ٤٣، الزخرف: ٧٢) بإدغام التاء في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ١٤) لمناسبتها لخفاء النعمة ولأنها من الغيبيات التي أخفاها الله عنا في الدنيا.

وقد يكون الإدغام مناسباً كذلك لخفاء العقوبة في نحو قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي: "هل تجزون إلا ما كنتم تعملون" (القرآن الكريم، النمل: ٩٠) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٦) بإدغام اللام في التاء، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي: "هل ثوب الكفار ما كانوا يفعلون" (القرآن الكريم، المطففين: ٣٦) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٦) بإدغام اللام في التاء المهموسة.

ثانياً: خفة الأقوال والمعتقدات والأفعال:

حيث جاء الإدغام أحياناً بتضعيف المهموس وإدغام المجهور فيه لمناسبته خفة معتقدات الكفار والمنافقين وأقوالهم، كما في قراءة الكسائي وأبي عمرو: "وإن تعجب فعجب قولهم" (القرآن الكريم، الرعد: ٥) بإدغام الباء في الفاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٨)، وقراءة حمزة والكسائي وأبي عمرو: "فنبذتها" (القرآن الكريم، طه: ٩٦) بإدغام الذال في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ١٣)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "إذ تأمرونا أن نكفر بالله" (القرآن الكريم، سبأ: ٣٣) بإدغام الذال في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٣).

ثالثاً: التكذيب والكفر:

وهو من المعاني المستنبطة من الإدغام القرآني في الأصوات المهموسة؛ لأن التكذيب يكون بالقلب أولاً ثم يكون باللسان، وأقواه ما كان راکزاً في القلب ولذا يقول الله تعالى: "كلا بل ران على قلوبهم ما كانوا يكسبون" (القرآن الكريم، المطففين: ١٤)، ومنه قراءة ابن عامر وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "كدبت ثمود" (القرآن الكريم، الشعراء: ١٤١، القمر: ٢٣، الحاقة: ٤، الشمس: ١١) بإدغام التاء في التاء (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١)، وتضعيف المهموس هنا يناسب قوة التكذيب وما ران على قلوبهم من ضلال وإنكار للحق الجلي.

رابعاً: التستر والتكتمان:

وهو كذلك من المعاني الدلالية التي يناسبها الإدغام في الأصوات المهموسة، ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "إذ تمشي أختك" (القرآن الكريم، طه: ٤٠) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٣) بإدغام الذال في التاء؛ لأنها كانت شديدة التستر

خشية افتضاح أمرها كما أوصتها أم موسى عليه السلام في قوله تعالى: "وقالت لأخته قصيه فبصرت به عن جنب وهم لا يشعرون" (القرآن الكريم، القصص: ١١)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "وإذ تقول للذي أنعم الله عليه" (القرآن الكريم، الأحزاب: ٣٧) بإدغام الذال في التاء المهموسة (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٣)، وهو مناسب لتخرج النبي صلى الله عليه وسلم عن التصريح بما في قلبه من أمر الله له بالزواج من حليمة دعية زيد بن حارثة، وفي ذلك يقول سبحانه: "وتخفي في نفسك ما الله مبديه" (القرآن الكريم، الأحزاب: ٣٧)، وهو من دلائل صدق نبوته الشريفة إذ تقول أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها: "لو كان النبي صلى الله عليه وسلم كاتماً شيئاً من الوحي لكتم هذه الآية" (المزي، ١٩٨٣، ج. ١٢، ص. ٣١٥، ح. ١٧٦٢٦)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "إذ تسوروا المحراب" (القرآن الكريم، ص: ٢١) بإدغام الذال في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٣)؛ لأنهم فعلوه خفية تسترنا منهم عن عيون البشر ولذلك فرغ منهم حين دخلوا عليه.

خامساً: الدلالة على أمراض النفوس الخفية:

وذلك نحو: النفاق والحسد والنجوى والتربص وغيرها من الأمراض الخفية التي ترتكز في القلوب ويناسبها التستر والتخفي، وناسبها الإدغام في الأصوات المهموسة لخفائها كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "إذ تفيضون فيه" (القرآن الكريم، يونس: ٦١) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٣)، وقراءة ابن عامر وحمزة وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "فاتخذتموهم سخرية" (القرآن الكريم، المؤمنون: ١١٠) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ١٣)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "إذ تلقونه بألسنتكم" (القرآن الكريم، النور: ١٥) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٣) بإدغام الذال في التاء فيها جميعاً، وقراءة ابن عامر برواية هشام وخالد عن حمزة والكسائي وأبي عمرو: "إذ سمعتموه" (القرآن الكريم، النور: ١٢، ١٦) بإدغام الذال في السين (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٣)؛ لأنهم تناقلوه بينهم خفية وكان كبيرهم في الإثم رأس النفاق عبد الله بن أبي بن سلول، ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام والكسائي: "هل تربصون بنا" (القرآن الكريم، التوبة: ٥٢) بإدغام اللام في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٦)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي: "بل سولت لكم أنفسكم" (القرآن الكريم، يوسف: ١٨، ٨٣) بإدغام اللام في السين (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٦).

٢. السرعة والتعجيل والمفاجأة:

وهو من المعاني الدلالية التي يدل عليها الإدغام القرآني في بعض مواضعه، ويناسبها لما فيه من حذف أحد

السلب والزوال:

ويرتبط به معاني: النقصان والقصور والخلو والضعف والندم والعجز والتردد والحرمان. وهذه المعاني جاء الإدغام القرآني ليناسبها في حذف أحد الصوتين وذهابه بالإدغام وقلبه صوتاً آخر من جنس الثاني، وذهاب أحد الصوتين يناسب معاني النقص والقصور وما يدور في فلكها من معانٍ دلالية.

ومنه قراءة الكسائي وأبي عمرو: "ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون" (القرآن الكريم، الحجرات: ١١) بإدغام الباء في الفاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٨)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "قالوا قد سمعنا" (القرآن الكريم، الأنفال: ٣١) بإدغام الدال في السين (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ١١٩، ١٢٢-١٢٤)؛ لأنهم سمعوا بأذانهم ولم يتدبروا الحق وعاندوه فخلت قلوبهم وأفهامهم من الإيمان. ومنه قراءة ابن عامر وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلاً" (القرآن الكريم، الفرقان: ٢٧) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ١٣)، وقراءة ابن عامر وحمزة وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "وقال إنما اتخذتم من دون الله أوثاناً" (القرآن الكريم، العنكبوت: ٢٥) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ١٣) بإدغام الذال في التاء فيهما.

ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "وإذ زاغت الأبصار" (القرآن الكريم، الأحزاب: ١٠) بإدغام الذال في الزاي (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٣)؛ لأن أبصارهم قد تزلزلت لهول الموقف فثبتهم الله تعالى كما في قوله: "فأرسلنا عليهم ريحاً وجنوداً لم تروها" (القرآن الكريم، الأحزاب: ٩)، وقراءة ابن عامر برواية هشام والكسائي: "بل ظننتم أن لن ينقلب الرسول والمؤمنون إلى أهلهم" (القرآن الكريم، الفتح: ١٢) بإدغام اللام في الظاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٧)؛ وذلك لأن ظنهم ضرب من التخيل والهوى النفسي القاصر فناسبه ذهاب أحد الصوتين في الإدغام وقلبه من جنس الآخر.

٣. الشدة والضيق والمضاعفة والثقل:

وهي من المعاني الدلالية المستنبطة من الإدغام في النص القرآني، ويتعلق بما يتضمنه الإدغام من تضعيف الصوت الآخر بعد قلب الأول من جنسه، وتضعيف الصوت يناسب معاني المضاعفة والشدة والضيق وغيرها من المعاني الدلالية التي يتضمنها النص القرآني، ومنه: ما جاء في قراءة الكسائي وأبي عمرو: "ويعذب من يشاء" (القرآن الكريم، البقرة: ٢٨٤) بإدغام الباء في الميم (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٩)، وهو يناسب ما في العذاب من شدة وضيق ومضاعفة لمن يحمل أوزار من أضلهم كما في قوله

الصوتين وقلبه من جنس الآخر فجاء مناسباً لمعاني السرعة والتعجل والمفاجأة، وذلك في نحو قراءة ابن عامر وحمزة وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "قال كم لبثت قال لبثت يوماً أو بعض يوم قال بل لبثت مائة عام" (القرآن الكريم، البقرة: ٢٥٩) بإدغام التاء في التاء (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وجاء حذف التاء وقلبه تاء وإدغامها في التاء مناسباً لسرعة انقضاء المدة وغياب الإحساس بالوقت عنه، ومثله قراءة ابن عامر وحمزة وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو لقوله تعالى: "فقد لبثت فيكم" (القرآن الكريم، يونس: ١٦) (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وقوله تعالى: "إن لبثتم إلا قليلاً" (القرآن الكريم، الإسراء: ٥٢) (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وقوله تعالى: "كم لبثتم" (القرآن الكريم، الكهف: ١٩، المؤمنون: ١١٢) (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وقوله تعالى: "بما لبثتم" (القرآن الكريم، الكهف: ١٩) (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وقوله تعالى: "فلبثت سنين" (القرآن الكريم، طه: ٤٠) (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وقوله تعالى: "إن لبثتم إلا قليلاً" (القرآن الكريم، طه: ١٠٣، ١٠٤، المؤمنون: ١١٤) (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وقوله تعالى: "ولبثت فينا" (القرآن الكريم، الشعراء: ١٨) (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤) بإدغام التاء في التاء فيها جميعاً.

ومنه قراءة ابن عامر وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "فقد لبثتم في كتاب الله إلى يوم البعث" (القرآن الكريم، الروم: ٥٦) بإدغام التاء في التاء (البناء، ٢٠٠١، ص ٤٤)، وهذا يتفق مع ما أقره المولى سبحانه من أن حياة البرزخ لا ينطبق عليها البعد الزمني بمفهومه الدنيوي فيغيب الإحساس بالوقت عند الميت ولا يشعر به كما نشعر به في الدنيا؛ فيقول سبحانه: "بل تأتئهم بغتة فتبتهتهم فلا يستطيعون ردها" (القرآن الكريم، الأنبياء: ٤٠).

ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "لقد سمع الله" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٨١) بإدغام الدال في السين (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ١١٩، ١٢٢-١٢٤)؛ لأنه قريب يعلم كل شيء قبل وقوعه فهو علام الغيوب والمحيط بكل ما في كونه من غيبات، ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام وحمزة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد صبحهم بكرة عذاب" (القرآن الكريم، القمر: ٣٨) بإدغام الدال في الصاد (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٤)؛ لأن عذاب الله يأتي بغتة، فيقول سبحانه: "أفأمن أهل القرى أن يأتيهم بأسنا بياتاً وهم نائمون أو أمن أهل القرى أن يأتيهم بأسنا ضحى وهم يلعبون" (القرآن الكريم، الأعراف: ٩٧، ٩٨)، فناسب ذلك ذهاب صوت الدال بإدغامه في الصاد المهموسة التي تناسب عنصر المفاجأة الإلهية للكفار.

تعالى: "ليحملوا أوزارهم كاملة يوم القيامة ومن أوزار الذين يضلونهم بغير علم" (القرآن الكريم، النحل: ٢٥)، ومنه قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "وضاقت عليكم الأرض بما رحبت ثم وليتم مدبرين" (القرآن الكريم، التوبة: ٢٥) بإدغام التاء في الثاء (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١)، والتضعيف هنا الناجم عن الإدغام يناسب الحالة النفسية التي مر بها المسلمون في غزوة حنين حينما فروا بعد اشتداد القتال عليهم وكان الأرض قد ضاقت بهم (السمعاني، ١٩٩٧، ج ٢، ص. ٢٩٩).

وقد يكون المعنى الدلالي مرتبطاً بالثقل المادي كما في قراءة حمزة والكسائي وأبي عمرو: "حتى إذا أقلت سحاباً ثقالاً" (القرآن الكريم، الأعراف: ٥٧) بإدغام التاء في السين (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١)، وكأنما ضاقت السماء بالسحاب الثقال المثقلة بالماء فأنزله فيضاً من رحمة الله ماء عذباً للبشر.

وقد يكون الضيق معنوياً كما في قراءة حمزة والكسائي وأبي عمرو: "أنزلت سورة" (القرآن الكريم، التوبة: ٨٦، ١٢٤، ١٢٧) بإدغام التاء في السين (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١)، وذلك في سياق الحديث القرآني عن المنافقين وسماتهم حينما كانوا يضيّقون بأحكام القرآن وتضيّق صدورهم بأوامر الله سبحانه وتعالى.

الجمع والتوحد:

وهي من المعاني الدلالية الفريدة التي تضمنها الإدغام القرآني؛ وذلك لما يتضمنه الإدغام من ضم أحد الصوتين إلى الآخر بعد قلبه صوتاً من جنسه، وهو يلائم معاني التوحيد والضم وعدم التفرق، ويتفق عاصم مع بعض القراء التسعة الآخرين في هذا المعنى الذي يستقى من الإدغام؛ كما في قراءة عاصم ويعقوب وحزمة برواية خلاد: "يا بني اركب معنا" (القرآن الكريم، هود: ٤٢) بإدغام الباء في الميم (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ١٠)؛ لما يتضمنه من معاني الشفقة في قلب نوح عليه السلام رغبة منه في ضم ولده إلى رحال المؤمنين الراكبين في السفينة أملاً منه في نجاته من الطوفان الإلهي، وقد قرئت بالإظهار عند أبي جعفر وابن عامر، ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "إن الناس قد جمعوا" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٧٣) بإدغام الدال في الجيم (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)؛ تعبيراً عن قوة الجمع واشتداده وتآلب الكفار على المؤمنين.

الكثرة، وما يرتبط بها من معاني: الامتلاء والتعدد والتكرار:

وهو من المعاني الدلالية المستنبطة من الإدغام القرآني؛ لما يتضمنه الإدغام من تكثير الصوت وذلك بعد قلب أحد الصوتين إلى الآخر، ومنه ما جاء في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "ولقد جاءكم موسى" (القرآن الكريم، البقرة: ٩٢) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر

برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد جاءكم رسل" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٨٣) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد جاءكم الرسول" (القرآن الكريم، النساء: ١٧٠) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد جاءكم برهان" (القرآن الكريم، النساء: ١٧٤) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام: "فقد جاءكم بشير" (القرآن الكريم، المائدة: ١٩) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٤) بإدغام الدال في الجيم فيها جميعاً، وكل هذه القراءات وغيرها عن القراءات يمكن أن تدل على هذا المعنى الدلالي المتمثل في الكثرة والتعدد والتكرار، فمجيء الرسل الكثر المنذرين لأقوامهم دلالة، وتعدد معجزات الرسول دلالة، وكثرة البينات على صدق الرسالة دلالة، وكلها دلالات ترتبط بالكثرة والتعدد التي تتلاءم مع ظاهرة الإدغام وما تتضمنه من آليات صوتية تتناسب مع هذه المعاني القرآنية.

وقد يكون ذلك معبراً عن كثرة أسئلة الكفار وعنادهم وجدالهم لأنبيائهم كما في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "فقد سألو موسى أكبر من ذلك" (القرآن الكريم، النساء: ١٥٣) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد سألوهم قوم" (القرآن الكريم، المائدة: ١٠٢) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص. ١١٩، ١٢٢-١٢٤) بإدغام الدال في السين فيهما.

٤. الملاصقة والمخالطة والتفشي:

وهو معنى قرآني يتضمنه الإدغام ويشير إليه؛ لما يتضمنه الإدغام من التصاق الصوتين بعد قلب أحدهما من جنس الآخر بتضعيفهما كأنهما صوت واحد، ومنه ما جاء في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد شغفها حباً" (القرآن الكريم، يوسف: ٣٠) بإدغام الدال في الشين (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص. ٤)؛ لدلالته على شدة حبها له ومخالطته قلبها، كما أن من خصائص الشين الصوتية التفشي الذي يعبر عن انتشار الصوت في الفم عند النطق به ومن معانيه أيضاً الظهور (المالقي، ١٩٩٠، ج ٢/ ٢٥)، وفيه دلالة على تفشي حبها بقلبيها وامتلائه به لدرجة أنها خرجت لتعلنه له صراحة فقالت كما في القرآن الكريم: "هيت لك" (القرآن الكريم، يوسف: ٢٣)، وجاء في التفسير أن شغفها بمعنى: استبطنها حبها إياه، وروي عن الضحاك أن الشغف هو: الحب اللازق بالقلب (الطبري، د ت، ج ١٦، ص. ٦٥)، وكل هذا يؤكد المعنى الدلالي المقصود وأن الإدغام هنا يقويه ويتناسب مع فحواه، ومنه قراءة حمزة والكسائي وأبي عمرو وابن عامر برواية هشام بتخفيف الدال: "ولقد صدق عليهم إبليس ظنه" (القرآن الكريم، سبأ: ٢٠) بإدغام الدال في الصاد المفخمة

واستغنائها عن الآخرين وتفرداها في الصفات النورانية، ومن ذلك: قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي: "هل تعلم له سمياً" (القرآن الكريم، مريم: ٦٥) بإدغام اللام في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٦).

المطلب الثالث:

مظاهر التناسب الصوتي الدلالي في الإدغام الصغير المتواتر بين غير المثليين فيما أظهره عاصم

يشكل التناسب الصوتي الدلالي في ظاهرة الإدغام في القرآن الكريم مرتكزا أساسيا قامت عليه الدراسة الحالية، وفي هذا التناسب وجد الباحث وسائل صوتية ترتبط بظاهرة الإدغام تؤثر بشكل كبير في المعنى الدلالي المستنبط، وهذه الوسائل الصوتية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغيرات الصوتية التي يشتمل عليها الإدغام بما فيها من تأثيرات صوتية وتأثيرات متبادلة وخصائص صوتية تميز المدغم والمدغم فيه، وقد وجد الباحث في دراسته لهذه الظاهرة خمسا من هذه الوسائل الصوتية المؤثرة بشكل كبير في تشكيل المعاني الدلالية، وهي:

أولاً: ذهاب الصوت المدغم بإدغامه في المدغم فيه:

ويكون ذهاب الصوت الأول بالإدغام في الصوت الثاني وذوبان صفاته في صفاته مناسبا صوتيا أحيانا في القراءة القرآنية لمعنى دلالي يشير إليه، ومن ذلك: قراءة الكسائي وأبي عمرو: "ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون" (القرآن الكريم، الحجرات: ١١) بإدغام الباء في الفاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٨)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قالوا قد سمعنا" (القرآن الكريم، الأنفال: ٣١) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ٢، ١١٩، ١٢٢-١٢٤) بإدغام الدال في السين؛ لأنهم سمعوا بآذانهم ولم يتدبروا الحق وعاندوه فخلت قلوبهم وأفهامهم من الإيمان. ومنه قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلا" (القرآن الكريم، الفرقان: ٢٧) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ١٣)، وقراءة ابن عامر وحزمة وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "وقال إنما اتخذتم من دون الله أوثانا" (القرآن الكريم، العنكبوت: ٢٥) بإدغام الذال في التاء فيهما (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ١٣).

ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام وخلاص عن حمزة والكسائي وأبي عمرو: "وإذ زأغت الأبصار" (القرآن الكريم، الأحزاب: ١٠) بإدغام الذال في الزاي (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٣)؛ لأن أبصارهم قد تزلزلت لهول الموقف فثبتهم الله تعالى كما في قوله: "فأرسلنا عليهم ريحا وجنودا لم تروها" (القرآن الكريم، الأحزاب: ٩)، وقراءة ابن عامر برواية هشام والكسائي: "بل ظننتم أن لن ينقلب الرسول والمؤمنون إلى أهليهم" (القرآن الكريم، الفتح: ١٢) بإدغام اللام في الظاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٧)؛ وذلك لأن ظنهم ضرب من التخيل والهوى

التي يكاد اللسان معها ينطبق على الحنك الأعلى لمؤخرة الفم (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٤)؛ لما تضمنته الآية من شدة ما ران على قلوب الكفار من إضلال الشيطان لهم وملاصقته إياهم تصديقا لما زعمه من إضلال أغلبهم، ومثله قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "فقد ضل سواء السبيل" (القرآن الكريم، البقرة: ١٠٨) بإدغام الدال في الضاد (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٤).

٥. القوة والإحكام والتوكيد:

وهو من المعاني الدلالية المستنبطة من الإدغام القرآني الذي يناسب ظاهرة الإدغام الصوتية بما تتضمنه من قوة إحكام بضم أحد الصوتين إلى الآخر بعد قلبه صوتا من جنسه ولاسيما عند إدغام الأول في صوت مفخم يكاد اللسان معه ينطبق على الحنك الأعلى لمؤخرة الفم أو في صوت مستعل، ومنه ما جاء في قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "وأنعما حرمت ظهورها" (القرآن الكريم، الأنعام: ١٣٨) بإدغام التاء في الظاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٥)؛ وذلك لما آلت إليه نفوسهم الضالة من شدة في تحريم ما لم يحرمه الله؛ فأحكموا القول الضال واتبعوا أهواءهم، ومنه قراءة يعقوب وابن عامر برواية ابن ذكوان: "أو تتركه يلهث ذلك" (القرآن الكريم، الأعراف: ١٧٦) بإدغام التاء في الذال (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ١١)؛ وهو يناسب قوة اللهات وشدته في الحاليين. ومنه قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد صدقكم الله وعده" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٥٢) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام والكسائي وأبي عمرو: "ونعلم أن قد صدقنا" (القرآن الكريم، المائدة: ١١٣) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد صرفنا للناس في هذا القرآن" (القرآن الكريم، الإسراء: ٨٩) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد صرفناه بينهم" (القرآن الكريم، الفرقان: ٥٠) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص ١١٩، ١٢٢-١٢٤)؛ وذلك بإدغام الدال في الصاد المفخمة في كل القراءات السابقة؛ وهو يتلاءم مع قوة التفصيل والتصريف الإلهي وإحكامه لآياته وقرآنه.

٦. التفرد والغنى:

وهو من المعاني القرآنية الفريدة المعجزة التي يتضمنها الإدغام القرآني؛ فكما أن الإدغام يتضمن قلب أحد الصوتين من جنس الآخر وتوحيد الصوتين وضمهما معا فهو يدل في بعض المواضع القرآنية على معنى دلالي فريد هو التفرد والغنى ولاسيما في الصفات الإلهية، وهي صفات لا تعرف شبيها أو نظيرا للذات الإلهية المتفردة في صفاتها وكمالها وجلالها، ولعل في استغناء الصوت الثاني عن سمات صوتية تخالفه وقلب الأول من جنسه وتوحيد الصوتين فيه دلالة على ما سبق من توحيد الذات الإلهية

رسول الله صلى الله عليه وسلم: "قال الله: أعددت لعبادي الصالحين ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر" (البخاري، ٢٠٠٢، ج. ٧٤٩٨، مسلم، ١٩٩١، ج. ٢٨٢٤)، فالفاء مهموسة خفية كخفاء النعمة. ومثلها قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "أورثتموها" (القرآن الكريم، الأعراف: ٤٣، الزخرف: ٧٢) بإدغام التاء في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ١٤)؛ لمناسبتها لخفاء النعمة ولأنها من الغيبيات التي أخفاها الله عنا في الدنيا.

وقد يكون الإدغام مناسباً كذلك لخفاء العقوبة في نحو قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي: "هل تجزون إلا ما كنتم تعملون" (القرآن الكريم، النمل: ٩٠) بإدغام اللام في التاء (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٦)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي: "هل ثوب الكفار ما كانوا يفعلون" (القرآن الكريم، المطففين: ٣٦) بإدغام اللام في التاء المهموسة (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٦).

رابعا: تضعيف الصوت المترتب على الإدغام بعامية:

فإن ظاهرة التضعيف الصوتي التي ينطوي عليها الإدغام القرآني تأتي أحياناً مناسبة للمعنى الدلالي المقصود ودالة عليه، فيتحقق بذلك التناسب الصوتي الدلالي المقصود، ومن ذلك: ما جاء في قراءة الكسائي وأبي عمرو: "ويعذب من يشاء" (القرآن الكريم، البقرة: ٢٨٤) بإدغام الباء في الميم (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٩)، وهو يناسب ما في العذاب من شدة وضيق ومضاعفة لمن يحمل أوزار من أضلهم كما في قوله تعالى: "ليحملوا أوزارهم كاملة يوم القيامة ومن أوزار الذين يضلونهم بغير علم" (القرآن الكريم، النحل: ٢٥)، ومنه قراءة ابن عامر وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "وضاقت عليكم الأرض بما رحبت ثم وليتم مدبرين" (القرآن الكريم، التوبة: ٢٥) بإدغام التاء في التاء (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١)، والتضعيف هنا الناجم عن الإدغام يناسب الحالة النفسية التي مر بها المسلمون في غزوة حنين حينما فروا بعد اشتداد القتال عليهم وكان الأرض قد ضاقت بهم (السماعاني، ١٩٩٧، ج. ٢، ص. ٢٩٩).

وقد يكون المعنى الدلالي مرتبطاً بالثقل المادي كما في قراءة حمزة والكسائي وأبي عمرو: "حتى إذا أقلت سحاباً ثقالاً" (القرآن الكريم، الأعراف: ٥٧) بإدغام التاء في السين (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١)، وكأنما ضاقت السماء بالسحاب الثقال المحملة بالماء فأنزلته فيضاً من رحمة الله ماء عذباً للبشر.

وقد يكون الضيق معنوياً كما في قراءة حمزة والكسائي وأبي عمرو: "أنزلت سورة" (القرآن الكريم، التوبة: ٨٦، ١٢٤، ١٢٧) بإدغام التاء في السين (البناء، ٢٠٠١، ص. ٤١)؛ وذلك في سياق الحديث القرآني عن المناققين

النفسي القاصر فناسبه ذهاب أحد الصوتين في الإدغام وقلبه من جنس الآخر. وكل ما سبق يناسب معاني السلب والزوال وما يتعلق بها فجاء التناسب الصوتي كمكلاً للمعنى الدلالي في أداء المعنى وإيضاح الصورة.

ثانياً: بقاء الصوت الأقوى في الإدغام أو الأضعف من جهة صفاته الصوتية:

وليس هناك معيار صوتي ثابت لإدغام الأصوات بعضها في بعض من حيث القوة والضعف؛ فقد يدغم المجهور في المهموس والشديد في الرخو لمناسبة ذلك لمعاني دلالية يشير إليها النص القرآني، ومن ذلك: إدغام الدال في الصاد في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "ولقد صرفناه بينهم" (القرآن الكريم، الفرقان: ٥٠) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٤)، وقراءة حمزة والكسائي وأبي عمرو وابن عامر برواية هشام وتخفيف الدال: "ولقد صدق عليهم إبليس ظنه" (القرآن الكريم، سبأ: ٢٠) بإدغام الدال في الصاد المفخمة التي يكاد اللسان معها ينطبق على الحنك الأعلى لمؤخرة الفم (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "لقد صدق الله رسوله الرؤيا بالحق" (القرآن الكريم، الفتح: ٢٧) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٤).

وكل هذه القراءات تتضمن إدغام الدال الشديدة المجهورة في الصاد الرخوة المهموسة وذلك لما تتضمنه هذه الآيات الكريمات من إشارات إلى فترات زمنية واكبت هذه الأحداث التي لم تأت فجأة بصورة سريعة؛ فرؤيا رسول الله صلى الله عليه وسلم رآها في العام السادس من الهجرة قبيل صلح الحديبية وتحققت بعدها بعامين في العام الثامن من الهجرة النبوية المشرفة، وكذلك فإن تصريف الآيات وإعجازها وما يواكبها من وحي إلهي يأخذ فترات زمنية تناسب النفس البشرية التي تختلف في استعدادها الإيماني، وكذلك فإن ما توعده به إبليس بني آدم من الغواية يستمر طوال الحياة الدنيا إلى يوم القيامة وليس محدوداً بحد زمني سريع، وكل ذلك يناسب الصوت الرخو الذي يأخذ في نطقه مدى زمنياً طويلاً عن نطق الصوت الشديد؛ وذلك لما يتضمنه نطق الرخو من مرور الهواء عند نقطة التقاء عضوي المخرج الصوتي والتضييق محدثاً احتكاكاً وصوتاً مسموعاً.

ثالثاً: صفة الصوت المدغم فيه:

فصفة الصوت المدغم فيه تؤثر في استنباط المعاني الدلالية، ويرتبط بها ذلك ارتباطاً وثيقاً ومن ذلك: قراءة حمزة برواية خلد والكسائي وأبي عمرو: "فيقتل أو يغلب فسوف نؤتيه أجراً عظيماً" (القرآن الكريم، النساء: ٧٤) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج. ٢، ص. ٨)، بإدغام الباء في الفاء، وتضعيف الفاء هنا بالإدغام يناسب المعنى الخفي لخفاء الأجر، كما يقول سبحانه: "فلا تعلم نفس ما أخفي لهم من قرة أعين" (القرآن الكريم، السجدة: ١٧)، وفيه يقول

وسماتهم حينما كانوا يضيفون بأحكام القرآن وتضيق صدورهم بأوامر الله سبحانه وتعالى.

خامساً: تضعيف أحد الأصوات بخاصة عند الإدغام:

وقد يكون التضعيف وإدغام أحد الصوتين في الآخر مقصوداً في صوت بعينه؛ وذلك لما يتضمنه من سمات صوتية تعبر عن المعنى المقصود، ومن ذلك: الإدغام في الجيم، وهو من الأصوات ذات الطبيعة الخاصة في نطقنا المعاصر للجيم الفصيحة، وهي صوت مزدوج يتضمن عمليتين صوتيتين تمثلان الشدة والرخاوة معاً (عبد التواب، ١٩٩٧، ص: ٣٤) وهو مناسب صوتياً لبعض المعاني الدلالية، ومن ذلك إدغام الدال في الجيم في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة وأبي جعفر والكسائي وأبي عمرو: "ولقد جاءكم موسى" (القرآن الكريم، البقرة: ٩٢) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "أنى قد جئتكم" (القرآن الكريم، آل عمران: ٤٩) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد جاءكم رسل" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٨٣) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد جاءكم الرسول" (القرآن الكريم، النساء: ١٧٠) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام: "قد جاءكم رسولنا" (القرآن الكريم، المائدة: ١٩) (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص: ٤)، وكل هذه القراءات في حق رسل الله تدل على معانٍ دلالية مستنبطة منها: أنهم قد جاءوا بطرائق وشرائع مختلفة يدل عليها قوله تعالى: "ولكل أمة جعلنا منسكاً" (القرآن الكريم، الحج: ٣٤)، وأنهم جاءوا لأمر شتى مختلفة كما في قوله تعالى: "وإن من أمة إلا خلا فيها نذير" (القرآن الكريم، فاطر: ٢٤)، ومنهم من علمنا قصته من القرآن ومنهم من لم نعلم كما في قوله تعالى: "ورسلنا قد قصصناهم عليك من قبل ورسلنا لم نقصصهم عليك" (القرآن الكريم، النساء: ١٦٤)، ومنهم من جاء لأمرته وحده ومنهم من جاءوا جماعة كما في قصة أهل القرية في سورة يس إذ يقول سبحانه وتعالى: "إذ أرسلنا إليهم اثنين فكذبوهما فعززنا بثالث" (القرآن الكريم، يس: ١٤)، وكل هذه المعاني الدلالية يدل عليها ويناسبها ما في الجيم المزدوجة من تعدد الوسائل الصوتية التي تنطوي عليها عملية نطقها، كما تنوعت أحوال الرسل مع أقوامهم وكما تنوعت شرائعهم وإن اتفقوا في جوهر الرسالة.

ومن الإدغام في الجيم أيضاً لمقصود دلالي خاص بها: قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "إن الناس قد جمعوا" (القرآن الكريم، آل عمران: ١٧٣) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد جاءكم برهان" (القرآن الكريم، النساء: ١٧٤)

(ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد جاءكم بصائر" (القرآن الكريم، الأنعام: ١٠٤) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "يا نوح قد جادلتنا" (القرآن الكريم، هود: ٣٢) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وقراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "لقد جئتمونا فرادى" (القرآن الكريم، الكهف: ٤٨) (ابن مجاهد، ١٩٨٨، ص: ١١٩، ١٢٢-١٢٤)، وكلها قراءات تتضمن التعدد والتنوع في وسائل الكيد للمسلمين ومحاربتهم وفي البراهين والآيات وطرائق المجادلة من رسل الله وفي جمع الناس يوم القيامة على اختلاف ألسنتهم وألوانهم وأجناسهم، وكلها معانٍ دلالية يناسبها ازدواجية الجيم الفصيحة اليوم في نطقنا، ولعل هذا يبين أن الإعجاز الصوتي للنص القرآني يتجاوز حدود الزمان والمكان، وأنه مواكب لكل تطور صوتي يلحق النطق بالعربية، ومهما تنوعت طرائق النطق وتطورت فسيبقى النص القرآني خالداً باقياً معجزاً لألسنة البشر وعقولهم ومستنبطاً منه الآيات والعبر والفرائد الدلالية.

ومنه ما جاء في قراءة ابن عامر برواية هشام وحزمة والكسائي وأبي عمرو: "قد شغفها حباً" (القرآن الكريم، يوسف: ٣٠) بإدغام الدال في الشين (ابن الجزري، ٢٠٠٢، ج ٢، ص: ٤، الركبي، ٢٠٢١)؛ لدلالته على شدة حبها له ومخالطته قلبها، كما أن من خصائص الشين الصوتية التفشي الذي يعبر عن انتشار الصوت في الفم عند النطق به ومن معانيه أيضاً الظهور (المالقي، ١٩٩٠، ج ٢/٢٥)، وفيه دلالة على تفشي حبها بقلبها وامتلائه به لدرجة أنها خرجت لتعلمه له صراحة فقالت كما في القرآن الكريم: "هيت لك" (القرآن الكريم، يوسف: ٢٣)، وجاء في التفسير أن شغفها بمعنى: استبطنها حبها إياه، وروي عن الضحاك أن الشغف هو: الحب اللازق بالقلب (الطبري، دت، ج ١٦، ص: ٦٥)، وكل هذا يؤكد المعنى الدلالي المقصود وأن الإدغام هنا يقويه ويتناسب مع فحواه، فجاء المعنى الدلالي مناسباً لخصائص الصوت المدغم فيه وهو صوت الشين الذي عبر بالإدغام فيه أصدق تعبير عن شدة حبها له وتفشي تلك العاطفة بقلبها وعدم قدرتها على احتوائها، وشدة ما كانت تعانيه من عشق جعلها تتصرف بطريقة تتعارض مع وضعها الاجتماعي ومكانتها بما جعل الحديث عنها أكثر على ألسنة نسوة المدينة.

خاتمة الدراسة:

بعد الدراسة المتعمقة لمواضع الإدغام الصغير بين المتجانسات أو المتقاربات الصوتية في مواضع القراءات المتواترة التي لم يدغم فيها عاصم؛ تبين للباحث الحقائق الآتية التي تمثل نتائج البحث الختامية، وهي:

- أن الإدغام بين المتجانسات أو المتقاربات الصوتية في القراءات المتواترة لا يعبر عن ظاهرة صوتية بمعزل عن

الدلالة؛ فلها بعدها الدلالي الكاشف عن معاني دلالية فريدة يشتمل عليها النص القرآني ويحيل إليها.

- تنوع المعاني الدلالية التي يمكن استنباطها من ظاهرة الإدغام الصوتية في القراءات المتواترة، وهي تسيير بشكل يتناسب صوتيًا ودلاليًا مع ما يتضمنه الإدغام من وسائل صوتية وعمليات فونولوجية تشير إلى المعنى الدلالي في دقة وعمق.

- أن طبيعة الإعجاز القرآني اللغوي تتجلى من خلال التناسب الصوتي الدلالي القائم على الإدغام في مواضعه التي جاء فيها، وهو إعجاز لغوي يؤكد عظمة النص القرآني، وكونه دليلًا على أنه ليس من صنع البشر ولا باستطاعتهم الإتيان بمثله؛ لما فيه من تناسق وتناسب وتلاؤم وتكامل بين المستويات اللغوية ولا سيما الصوتية الدلالية.

- أن اختلافات القراء في الإدغام لا يعبر عن اختلافات صوتية محضة؛ وإنما يؤكد معاني دلالية يفيض علينا بها النص القرآني الذي يتناول المعنى بأكثر من زاوية؛ وهو ما يؤكد أن اختلاف القراءات هو إثراء للمعنى وتعميق له.

- أن الإدغام في الأقوى أو الأضعف في القراءات القرآنية يأتي مواكبًا للمعنى الدلالي المنشود، وهو ما كان يمثل إشكالية لبعض الباحثين قديمًا الذين لم يجدوا معيارًا صوتيًا للإدغام من حيث قوة الصوت المدغم فيه أو ضعفه، وعلى الرغم من أن الإدغام في الصوت الأقوى هو الأكثر شيوعًا في القراءات القرآنية؛ فإن الإدغام في الصوت الأضعف لكونه مهموسًا أو رخوًا مثلًا يشكل حيزًا لا يمكن إغفاله، ويدل دلالة قاطعة على ارتباط الإدغام بالمعنى الدلالي الذي يشير إليه.

- أن اختلاف القراء التسعة في الإدغام في مواضع لم يدغم فيها عاصم يؤكد أن دراسة النص القرآني بقراءاته لابد أن تشغل الحيز الأكبر في دراساتنا اللغوية القرآنية، وعدم الاكتفاء بدراسة النص القرآن لغويًا كما ورد في قراءة عاصم؛ لما تشتمله القراءات الأخرى من فرائد لغوية ودلالية كامنة تثري الدرس اللغوي وتزيده عمقًا.

- أن الإدغام الصغير بين المتجانسين أو المتقاربين من الغايات الصوتية الدلالية المحمودة، وليس الإظهار في مواضعها أفضل كما ذهب سيبويه (١٩٨٨، ج ٤/ ٤٤٥، ٤٤٦) في قوله: "فالإظهار في الحروف التي من مخرج واحد وليست بأمثال سواء أحسن؛ لأنها أشد تباعدًا، وكذلك الإظهار كلما تباعدت المخارج ازداد حسنًا"؛ وذلك ما أكد البحث هذا عدم دقته؛ وذلك لما يتصل بالإدغام من غايات وأغراض دلالية تتعلق به وتتناسب معه، ولا تحسن بدونه.

قائمة المصادر والمراجع:

ابن الباذش، أبو جعفر أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي. (د ت). الإقناع في القراءات السبع. دار الصحابة للتراث.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. (٢٠٠٢م). صحيح البخاري. (ط ١)، دار ابن كثير.

البهاء، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدماطي. (٢٠٠١). إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر. تحقيق (أنس مهرة). دار الكتب العلمية.

ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي. (٢٠٠٢). النشر في القراءات العشر. (ط ٢)، دار الكتب العلمية.

حسان، تمام. (د ت). مناهج البحث في اللغة. مكتبة الأنجلو المصرية.

الرّكبي، هدية مصطفى كمال. (٢٠٢١). مصحف القراءات العشر من طريقي الشاطبية والدرة. دار الوثائقي للدراسات القرآنية.

السمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد بن عبد الجبار بن أحمد. (١٩٩٧). تفسير القرآن. تحقيق (ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس). (ط ١). دار الوطن بالرياض.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (١٩٨٨). الكتاب. تحقيق (عبد السلام هارون). (ط ٣). مكتبة الخانجي.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (د ت). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار التريبة والتراث بمكة المكرمة.

عبد التواب، رمضان. (١٩٩٧). المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي. (ط ٣). مكتبة الخانجي.

عبد الستار، عمار. (٢٠١٩). الأثر الدلالي للتشديد والإدغام: دراسة في القرآن الكريم. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. ص ٢٥-٣٧.

ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد. (١٩٩٦). الممتع الكبير في التصريف. (ط ١). مكتبة لبنان.

المالقي، عبد الواحد بن محمد بن علي. (١٩٩٠). الدر النثير والعذب النмир. تحقيق (أحمد عبد الله أحمد المقرئ). دار الفنون للطباعة والنشر.

ابن مجاهد. (١٩٨٨). كتاب السبعة في القراءات. تحقيق (شوقي ضيف). (ط ٣). دار المعارف.

المزي، جمال الدين أبو الحجاج يوسف بن الزكي عبد الرحمن بن يوسف. (١٩٨٣). تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف. تحقيق (عبد الصمد شرف الدين). (ط ٢). المكتب الإسلامي ببيروت والدار القيمة ببومباي بالهند.

مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري. (١٩٩١). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (ط ١). دار إحياء الكتب العربية.

الذهلي، أبو القاسم يوسف بن علي المغربي. (٢٠٠٧). الكامل في القراءات العشر والأربعين الزائدة عليها. تحقيق (جمال بن السيد بن رفاعي الشايب). مؤسسة سما للنشر والتوزيع.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The investigation of the manuscript between scientific adequacy and rejection, and the role of digitization in facilitating it.

Dr. Areej Hatem Zayed Al-Balawi

Assistant Professor of Linguistics - University of
Hafr Al-Batin

تحقيق المخطوط بين الكفاية العلمية والرفض ودور الرقمنة في تيسيره.

د. أريج حاتم زايد البلوي

(أستاذ اللغويات المساعد في جامعة حفر الباطن).

E-mail: aalbalawi@uhb.edu.sa

KEY WORDS:

manuscript - scientific adequacy - rejection.

الكلمات المفتاحية:

تحقيق المخطوط - الرقمنة - الكفاية العلمية - الرفض.

ABSTRACT

The research addresses the study of the modern era of manuscript investigation, which has seen a decline in engagement in this field due to claims of scientific adequacy and rejection of such works, as well as the role of computing and technology in facilitating it. The research progresses from studying the terms of manuscript investigation, investigation, heritage, manuscript, and the investigation of the Arabic manuscript, to the importance of manuscripts, and a historical perspective on the art of manuscript investigation in its early stages, leading to an examination of the reasons for the claims of adequacy in manuscript investigation and their rejection, the impact of computers and technological means on manuscript investigation, and proposing appropriate solutions to change this perspective and elevate it to a better direction. The research concludes that many research centers in universities and heritage care institutions have distanced it selves from the investigation of manuscripts and limited it, while looking to develop scientific research in studies that meet the needs of the times. The research also called for investing in the investigated manuscripts in ways that help change the negative perception of what manuscripts contain, the role of digitizing manuscripts in the perception of manuscripts, and the care for it and their dissemination among researchers, which leads to significant development in presenting research information with quality and authenticity.

مستخلص البحث:

يتناول البحث دراسة ما وصل إليه تحقيق المخطوط في العصر الحاضر من العزوف عن الخوض في مضماره، نتيجة القول بالكفاية العلمية والرفض لهذه الأعمال، ودور الحوسبة والتقنية في تيسيره، وقد تدرج البحث من دراسة لمصطلحات تحقيق المخطوطات، التحقيق، والتراث، والمخطوط، وتحقيق المخطوط العربي، ثم أهمية المخطوطات، ونظرة تاريخية على فن تحقيق المخطوطات في بداياته، وصولاً لدراسة الأسباب المؤدية للقول بالكفاية في تحقيق المخطوطات، ورفضها، وأثر الحاسب ووسائل التقنية في تحقيق المخطوط، واقتراح الحلول المناسبة لتغيير هذه النظرة والرقى بها إلى توجه أفضل، كما توصل البحث إلى نتيجة مفادها، أن كثير من مراكز البحث في الجامعات ودور رعاية التراث قد ابتعدت عن تحقيق المخطوطات وحدت منه، وأخذت بالتطلع إلى تطوير البحث العلمي في الدراسات الموكبة لحاجات العصر، كما دعا البحث إلى استثمار المخطوطات المحققة بطرق تساعد في تغيير النظرة السلبية لما تحويه المخطوطات، دور رقمنة المخطوط في النظرة للمخطوط، والعناية به وانتشاره بين الباحثين وما يتبع ذلك من تطور كبير في عرض المعلومات البحثية بجودة وأصالة.

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على سيد الخلق والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وبعد:

تُعدُّ مسألة تحقيق التراث من المسائل التي حظيت باهتمام القدماء والمحدثين؛ لكونها شديدة الصلة بنتائج حضاري وعلمي كبير، وهو محصلة إرث الأمة المحفوظ وذخرها الثابت، والتحقق من أول موجبات العناية بالتراث، فهو يسعى إلى نشره والتعريف به، باستعمال الوسائل الحديثة، ليقدم مادة صحيحة موثقة إلى الدراسات التي تؤلف فيما بعد، وقد اعتنت الجامعات في السنوات الماضية عناية بالغة في تحقيق المخطوطات، كما كان هناك جهد كبير لا يتبع لجامعة معينة أو مركز علمي، وإنما يهدف للكشف عن الكنوز المدفونة، ورغم هذه الجهود المبذولة، نجد كثيرا من الكتب التي حققت وكتب على غلافها تحقيق فلان قد حوت الكثير من المآخذ والأخطاء، وقد نالت حظا من الاستدراك والنقد، وإن كنا نعرف أن هذه المآخذ أصابت نقل التراث وأثرت عليه؛ فإنها لم تقلل من قيمته العلمية، وانطلاقا من الغيرة على التراث العربي والإسلامي والرغبة بأن يظهر بأفضل صورة للمتلقي، وما يقابله من تفشي الجهل بأصول التحقيق العلمي، أو المعرفة القريبة بالمادة العلمية التي يحتويها الكتاب، والتبحر في تخصصه، أو الزهد في خدمة النص المحقق خدمة تعين القارئ على الاستفادة منه، دفعت بالمراكز المختصة في حماية التراث والمخطوطات بالحذر الشديد في قبول تحقيق المخطوط وإخضاع قبول المخطوط لمعايير غاية في الدقة والاهتمام، ومن هنا اختلفت نظرة المراكز المختصة لتحقيق المخطوط بين الكفاية العلمية أو رفض التحقيقات لأسباب عدة، وسوف نناقش في هذه البحث بعض ما تمكنت من جمعه من أسباب الصد عن تحقيق المخطوط، وهل هو توقف الغرض منه الاكتفاء بما تم تحقيقه والتوقف الكلي عن التوجه إلى التحقيق، مع دراسة الأسباب والتداعيات، أم هي نظرة تأملية لما تم تحقيقه ومحاولة إعادة النظر في آليات التحقيق، وتنقيح الإنتاج العلمي فيه وتجويد العمل فيه من جديد للخروج بصورة جديدة للمخطوط تكون أكثر فائدة للجيل القادم؟

أهمية البحث:

يمكن القول إن أهمية البحث تنبعث من رغبة الكثير من الباحثين في خوض مجال تحقيق المخطوطات دون علم منهم بنظرة الجامعات لهذه الأعمال من ناحية القبول والرفض.

أهداف البحث:

تثقيف الباحثين المقبلين على تحقيق المخطوطات ببعض المخاطر التي تحف تحقيق المخطوطات، وكيف يمكن

علاجها وتفاديها واستثمار تحقيق المخطوطات بطريقة جديدة.

المنهج المتبع:

الوصفي التحليلي، قمت بوصف النظرة لتحقيق المخطوط في الجامعات ومراكز حفظ التراث، وتحليلها ثم طرح الحلول الممكنة لذلك.

مشكلة البحث:

توجه الجامعات ومراكز حفظ التراث إلى القول بالكفاية العلمية والرفض لتحقيق المخطوطات فيطرح البحث سؤالا:

ما هو السبب في القول بالكفاية العلمية في تحقيق المخطوطات ورفضها؟

وما هو العلاج المقترح لذلك؟

الدراسات السابقة:

• جراي محمد، تحقيق النصوص في الرسائل والأطاريح العلمية- ماله وما عليه، جامعة أجمد دراية- قسم العلوم الإسلامية، مجلة المنهل.

تناولت هذه الدراسة تحقيق المخطوطات في الرسائل والأطاريح من غير مناقشة لرفضها والقول بالاكتفاء بما تم تحقيقه منها، وطرح الحلول المناسبة لها، فجاءت دراستي تناقش الأسباب والنتائج، وطرق تغيير النظرة لتحقيق المخطوطات.

عناصر البحث، وخطته:

المقدمة:

التمهيد:

أولا: التعريف بأهم المصطلحات في تحقيق المخطوطات:

ثانيا: أهمية تحقيق المخطوطات:

ثالثا: نظرة تاريخية على تحقيق المخطوطات:

المطلب الأول: تحقيق المخطوط بين الكفاية العلمية والرفض:

أسباب القول بالكفاية في تحقيق المخطوط ورفضه:

• أسباب تتعلق باختيار المخطوط لتحقيق.

• أسباب تتعلق بالنسخة المحققة.

• أسباب تتعلق بثقافة المحقق واختصاصه.

• أسباب أخرى عامة.

المطلب الثاني: مقترحات لإعادة بعث العناية بالمخطوطات في مراكز العناية بالتراث والجامعات.

التمهيد:

أولا: التعريف بتحقيق المخطوط:

بداية نريد أن نبين مجموعة من المصطلحات التي لها علاقة بتحقيق المخطوطات:

التحقيق في اللغة كما جاء في اللسان: مصدر ("حقق") وحقق الأمر، وأحققته: كنت على يقين منه¹. وهو في الاصطلاح: "إثبات المسألة بدليلها"².

² ينظر التعريفات للجرجاني، ١٧/١.

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (حقق)

لفهم العقل العربي، وإسهام العرب في مسيرة الحضارة الإنسانية، ومن أوائل المخطوطات العربية التي حققها المستشرقون كتاب الفلاحة لابن العوام الإشبيلي (ت ٦٠٢هـ) الذي حققه جوزيف بانكري وطبع في مدريد سنة ١٨٠٢، وكتاب شرح ديوان المفضلات لأبي بكر الأنباري (ت ٣٢٨هـ) الذي طبع في أكسفورد سنة ١٨٠٨ بتحقيق جارس لايل، وكتاب شرح الحماسة للتبريزي (ت ٥٠٢هـ) الذي نُشر في لندن سنة ١٨٦٠ بتحقيق وليم رايت.

• إن تحقيق المخطوطات ونشرها يسهل ترجمتها إلى اللغات المختلفة، وهو ما يساعد في انتشار محتوياتها والاستفادة منها عند الشعوب المختلفة، ولئن كانت حركة ترجمة العلوم والمعارف العربية قد بدأت في زمن مبكر إبان الحكم العربي للأندلس، إلا أنها شهدت نشاطاً أوسع بعد ظهور الطباعة، فقد ترجمت كثير من عيون التراث العربي في القرن التاسع عشر إلى اللغات الأوروبية المختلفة نتيجة جهود المستشرقين في تحقيق هذا التراث.

• إثراء اللغة العربية بالكثير من المصطلحات التي يمكن الاستفادة منها في التعريب والترجمة.

ثالثاً: نظرة تاريخية على نشأة تحقيق المخطوطات:

هل العرب عرفوا تحقيق النصوص قديماً بالمعنى الذي عرفت به حديثاً؟

احتدم الجدل بين الباحثين حول نشأة، ويزعم البعض أن هذا الفن قد بدأ على يد الأوروبيين، وانقسمت الأقوال في ذلك إلى فريقين، فمنهم من يقول إن البداية الحقيقية لهذا الفن كانت على يد العرب والمسلمين، منذ فجر الإسلام عند جمعهم للقرآن الكريم والسنة النبوية، وما اتصل بهما من علوم، وما حملته تلك الفترة من الدقة والتحقيق في جمع القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وبذلك يكون العرب والمسلمون سابقين لأوروبا في العناية بهذا الفن، وقد ذكر الدكتور رمضان عبد التواب أن علماء الحديث لم يتركوا لنا ولا للمستشرقين شيئاً يمكن أن يضاف بوضوح في علم تحقيق النصوص^٧.

ومنهم من يربط نشأة هذا الفن بظهور الطباعة والمطابع في القرن الخامس عشر الميلادي، ويرجع الفضل في ذلك إلى المستشرقين وأوروبا، فقد بدأت الطباعة في مطابع إيطاليا والبنديقية وكان من أوائل ما طبع كتاب الكافية لابن الحاجب (٦٤٦هـ) في روما سنة ١٠٠٠هـ^٨، بعد ذلك انتقلت المطابع لأرض العرب في لبنان ومصر، بدأوا يطبعون الكتب والتي كانت في البداية ذات طابع مسيحي، لأن رواد الطباعة كانوا مسيحيين خاصة في لبنان.

وانتشر طبع كتب التراث المختلفة في المطبعة الأميرية (مطبعة بولاق) بمصر والتي تعد فتحة عظيمة لمصالح التراث العربي عامة، وقد تميز نشر التراث في هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص أهمها:

• إغفال ذكر المخطوط ووصفه وتاريخه ومميزاته.

المخطوطات في اللغة: مادة "الخط" وهو عند الفيروز آبادي: "الكتب بالقلم وغيره"^٩

المخطوطات في الاصطلاح: (هو كل ما خط باليد، ولم يطبع بألة طباعة، فإذا طبع بألة طباعة فهو كتاب مطبوع، وإلا فهو باقي كتاب مخطوط)^٩.

التراث: في مجال تحقيق النصوص: كل ما وصل إلينا مكتوباً في علم من العلوم، أو فن من الفنون، فهو بذلك ليس محدداً بزمان معين^{١٠}.

والمخطوطات العربي: "هو كتاب مخطوط بخط عربي سواء كان في شكل لفائف، أم في شكل صحف ضم بعضها إلى بعض، على هيئة دفاتر وكراريس"^{١١}

ومن هنا يكون المقصود بتحقيق المخطوطات هو: إخراج الكتاب مطابقاً لأصل المؤلف، أو الأصل الصحيح الموثوق إذا فقدت نسخة المؤلف، كما أراد المؤلف، أو أقرب ما يكون له.

ولا يقف فقط على تحرير النص وإخراجه كما يريده مؤلفه؛ وإنما يكون دور المحقق خدمة هذا النص، من خلال توضيح الجوانب الغامضة، وتبيين عنوان الكتاب، ونسبة الكتاب إلى مؤلفه، وأهميته، ومنهجه، فنصل إلى أن تحقيق المخطوطات هو: "الجهد الذي يبذله العالم في سبيل الوصول إلى نص يجتهد في كونه مماثلاً لنص صاحبه، وتيسيره للإفادة منه"^{١٢}.

فهو يسير في اتجاهين: الأول إخراج النص كما يريده مؤلفه، والآخر خدمة النص المحقق.

ثانياً: أهمية تحقيق المخطوط:

يمثل تحقيق التراث قيمة علمية كبيرة، فهو معبر عن الهوية العربية وثقافتها، وروحها، وعلمها، وأفكارها، كما يشكل هوية تربط بين ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها.

ويمكن إجمال أهمية تحقيق المخطوط بنقاط مختصرة:

• يمثل تحقيق المخطوط إسهامات الأمة في الحضارة الإنسانية، وبناء الحضارة البشرية، فقلة حجم هذا التراث وضعفه يدل على ضعف الجذور الحضارية لتلك الأمة.

• إن العناية في تحقيق المخطوط تكشف مسارات التبادل العلمي والفكري بين الأمم، ومدى التأثير والتأثر بينهم، فما كان لنا أن نعرف تأثر فلاسفة العرب بالثقافة اليونانية لولا تحقيق نصوص الفلسفة العربية.

• إثراء البحوث والدراسات، فهذه النصوص غنية بالقضايا الفكرية والتاريخية والأدبية والنقدية وما إلى ذلك، والتي تحتاج إلى تأصيل لإثباتها وتطويرها.

• كما أنه من الشواهد على ما شهدته الأمة من تطور، ومنعطفات في مسيرتها التاريخية والسياسية والفكرية، ودورها الذي لعبته في تقدمها وريقها.

• إن عناية الكثير من المستشرقين بالتراث الإسلامي والعربي والمخطوطات العربية دليل على احتوائه على قيمة علمية ومعرفية كبيرة، وما فيه من حقائق ومعارف، ومفاتيح

^٧ أحمد محمد الخراط، محاضرات في تحقيق النصوص، المنارة للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٤، ١٩٨٤م، ص ١٤.

^٨ مدخل إلى تحقيق التراث العربي، "محمود محمد الطناحي، القاهرة مكتبة الخانجي.

^٩ تحقيق التراث، عبد الهادي الفضلي ص ١٢.

^٩ مقاييس اللغة مادة "خط" ٢ / ١٥٤

^٩ عبد الهادي الفضلي، تحقيق التراث، ٣١.

^{١٠} رمضان عبد التواب، مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، مكتبة الخانجي - القاهرة - ط ١، ١٤٠٦-١٩٨٥م، ص ٨.

^{١١} عبد الستار الحلوجي، المخطوط العربي ص ١٥.

• ما يتصل بالنسخة المحققة:

من حيث الحصول على النسخة وتوافرها، قد تقدم الفهارس المختصة بالمخطوطات معلومات غير دقيقة، لأن مصنفها لم يكن رجل علم، ولم يتحرر الدقة فوقع في أوهام التأسخ فوقع في وهم أو خطأ، وقد تكون الفهرسة غير شاملة لكل النسخ المتوفرة، وعدم القدرة على الاعتماد الكلي على فهرس الفهارس الذي بين يديك لأنك لو بحثت عن كتاب: " شرح الجمل" لابن عصفور فلن تجده في حرف الشين فكثير من الفهارس قد أهملت كلمة "شرح"، الاعتماد على قراءة النسخ من خلال المايكرو فيلم دون تكبير، مما يوقعه في الخطأ نتيجة كبر الخط أو صغره، كما أن الباحث قد يقع على نسخ مختلفة للنص المحقق، فيجد صعوبة في إثبات أيهما أهم، أو نسخ كثيرة للمخطوط دون أن يجد نسخة المؤلف الأصلية، أو نسخة يتيمة للنص المحقق، فيصعب تصنيفها إلى فئات.

عدم الدقة بالعناية بالخرم والسقط، عدم العناية بضبط كلمات النص، وإضافة الحركات المناسبة للنص، مع مراعات مذهب المؤلف في ضبط كلمات النص، وشرح الغموض الوارد في النص، والعناية بالتراجم والتخريج في النص، إثبات نسبة النص إلى صاحبها، وتحقيق عنوان الكتاب، العناية بفهارس الكتاب.

• ما يتصل بثقافة المحقق واختصاصه:

نجد الكثير ممن اشتغلوا في تحقيق المخطوط قد تقللوا من بحور العلم، وتضيّقوا بعيدا عن واسع المعرفة، فاستخفاف المحقق بالإلمام بأصول هذا العلم بنجم عنه ضعف في إخراج المخطوط، على الطريقة التي أراد المؤلف له الخروج بها، كما أن كسوء الفهم، أو سوء القراءة لذلك النص يؤثر في إخرجه كما يجب.

فإن قلة الأمانة العلمية لدى محقق النص قد تقلل من جودة العمل، فالنسخ الخطية لذلك المخطوط قد لا تتوفر لدى كثير من الناس مما يسمح للباحث المحقق من التغاضي عن بعض الكلمات واستبدال كلمة مكان كلمة كالنصوص التي يرد فيها ذكر العورات، أو استبعادها، من باب الحفاظ على القيم والآداب، دون النص على ذلك في منهج التحقيق، أو حاشية الصفحة المحققة، وقد يحذف عبارة معينة نتيجة لتعصب الديني والعنصري والطائفي، أو الانتماء السياسي، أو غير ذلك من معايير لدى الباحث.

أسباب أخرى عامة:

• ومن الآفات التي تلحق بالتحقيق سرقة جهود المحققين ونسبتها إلى غيرهم، خاصة في الكتب التي نالت شهرة واسعة ككتب الأدب والدين، فيستغلون عدم وجود المحقق الحقيقي على قيد الحياة، أو نفاذ نسخ التحقيق السابق، أو نسبة كتب محققة إلى محققين مشاهير قد رحلوا بغية نشر ذلك الكتاب، ومن الأمثلة على ذلك ما ذكره الدكتور مخيمر يحيى في بحثه " تحقيق التراث" ص ٧٥، نسبة كتاب " يتيمة الدهر" للمحقق محمد محبي الدين عبد الحميد، حيث صدر الكتاب بعد موت المحقق بسنين.

• النشر بدون فهرسة.

• عدم ذكر اسم المصحح في البداية وقد يشار إليه إشارة بسيطة في نهاية الكتاب.

• نشر أكثر من كتاب في كتاب واحد.

فلا يمكن إنكار جهود المستشرقين، فقد ذكر عبد السلام هارون أنهم كانوا أساتذة الجيل الحاضر في الطريقة العلمية التي جروا عليها، ونبع من بينهم علماء أمناء قاموا بنشر عيون ثمينة من التراث العربي والإسلامي.

أما في البلاد الغربية فاصطلح على تسميته بعلم الفيلولوجيا في الغرب منذ العصر اليوناني إلى العصر الحديث مع حركة الاستشراق والاستعراب، الغرض منه توفير النصوص التراثية للباحثين والدارسين، عبر تصحيحها وضبطها وتوثيقها ونقدها ونشرها.. إذ يرى أيمن فؤاد سيد أن «الدراسة الفيلولوجية للمخطوط العربي وهي الدراسة التي تُعنى بنص الكتاب ومضمونه العلمي الذي كتبه المؤلف بنفسه، والتي اصطلاح على تسميتها (تحقيق النصوص)»^{١٠}.

المطلب الأول: تحقيق المخطوطات بين الكفاية العلمية والرفض:

إن أفضل طريقة لمواجهة مخاوفنا هو الحديث عنها، ذكر عبد السلام هارون في مقال تحت عنوان

"إحياء التراث وما تم فيه" أما إحياء التراث في هذه العصور فقد لبس ثوبا جديداً يمتاز بالنشاط السريع، وأرجع هذا لعدة أسباب من بينها وجود المطابع الحديثة التي يمتاز عملها بسرعة الطباعة والنشر الذي بدوره يختلف في الصحة والتوثيق، ومراحل متدرجة من الدقة والعناية، مقارنة بما كان عليه الحال في الفترات القديمة.

لكي نستطيع أن نعرف موقف المهتمين بهذه المخطوطات من حيث الكفاية والرفض لها، وما هي الأسباب التي دفعت كثير من الباحثين ومراكز العلم والمخطوطات والجامعات إلى التقليل من تحقيق المخطوط والوقوف موقف الحذر من الإسراف في هذا المجال لابد أن نناقش عدة نقاط من بينها:

أسباب القول بالكفاية العلمية في تحقيق المخطوطات ورفضها:

إن خوف كثير من المهتمين في المخطوطات العربية من الإساءة إلى التراث أو النصوص المحققة، وإلى التراث العربي دفعت المهتمين بهذا المجال إلى تمحيص جوانب القوة والضعف لاجتناب الكثير من المآخذ التي قد تضعف الأعمال المحققة وتؤدي إلى رفض العمل عليها، ويمكن مناقشة هذه الأسباب في نقاط منها:

• ما يتصل باختيار المخطوط للتحقيق:

كأن يكون النص المحقق سبق تحقيقه ونشره، فيكون عمل الباحث فيه مجرد التكرار وجهد ضائع، فلا مسوغ لإعادة التحقيق، أو أن يختار تحقيق مختصر لكتاب من الكتب التي لم تحقّق، فالأولى العناية بتحقيق الكتاب الأصل قبل المختصر، أو تحقيق شرح كتاب لم يحقق أصله، أو قد يكون المخطوط المختار للتحقيق لا يحوي إضافة جديدة، أو محتوى مميز، كأن يكون نقولا عن غيره، أو ودافعا لتحيز عرقي أو ديني أو طائفي، فلا يكون الهدف منه نشر التراث وإحيائه.

١٠ الكتاب العربي المخطوط وعلم المخطوطات: ٥٤٥/٢

• قلة العناية بالمخطوط المحقق بعد التحقيق من حيث النشر والطباعة وإفادة الباحثين منه مما يدفع بالكثير من المتجهين إلى تحقيق التراث بالعزوف عن العمل به؛ خاصة وأنه عمل جبار ومتعب.

• عدم تمتع المخطوطات بالجدة والأصالة في كثير من موضوعاتها، فلا ترى فيها المؤسسات العلمية ما يحقق دورها في تقديم كل مفيد وجديد في مجال البحث العلمي، كما أن الرسائل الجامعية للحصول على الدرجات العلمية أصبحت تخضع للكثير من المعايير لقبولها مما لا يتوافر كثيرا في المخطوط ومن أمثلة ذلك: مطالبة الباحث في مرحلة الماجستير بما لا يقل عن ٦٠ لوحة لقبول التحقيق، و٩٠ لوحة للدكتوراه، و٢٠ لوحة للمشروع البحثي، وعدد الأسطر في كل لوحة ما بين (٢٠) إلى (٢٣) سطرا، وعدد الكلمات في كل سطر من ١٥ إلى ٢٠ كلمة.

• الجهد الكبير المبذول من قبل الباحث في اختيار المخطوط الموافق لتخصصه والمناسب لتحقيق ١٣.

• إن كثير من الطلبة الراغبين بالحصول على درجة الماجستير والدكتوراه يقبلون بنشاط وحماس على تحقيق المخطوط ويبدون استعدادا مباشرا للعمل في هذا المجال وحماس كبير، ولكن عندما لا يجدون بين أيديهم شيء ذا بال في هذا المجال فمعظم المخطوطات قد تم نشرها.

• عدم رغبة المشرفين في تتبع مثل هذه الأعمال الدقيقة التي تستهلك جهد المشرف ووقته وتنسب للطالب بالدرجة الأولى.

• إن تقليل كثير من الجهات العلمية كمكتبات الجامعات ومراكز خدمة التراث من العناية بتحقيق التراث قد يرجع إلى قلة القيمة العلمية التي يحتويها المخطوط وحدثه، ولعلي أرى إغفال الجانب التأسيسي لكثير من العلوم والمعارف التي قامت على هذه الكتب.

• عدم توفر الدعم الكافي للقيام بهذه الأعمال، من قبل الجهات المعنية بالتراث، كالدعم المالي، والكوادر المشاركة.

المطلب الثاني: طرق وأساليب دعم تحقيق المخطوطات العربية:

طرق وأساليب دعم تحقيق المخطوطات العربية، وتحويل النظرة من العزوف والرفض والنظر إلى تحقيق المخطوطات بالاكتماء بما قدمه السلف إلى التطوير واتخاذ اتجاهات حديثة في هذا المجال وفتح آفاق جديدة تزيد حماس من يرغب بدخول هذا المجال:

ومما يذكر في هذا الصدد ما ذكره عبد السلام هارون من أن هناك أخطاء وإساءات صارخة تجافي الذوق يتعرض لها العلماء من أولئك الذين لا يقدرّون العلماء من هضم حقوق النشر في كبار دور النشر، وما يفرض عليهم من ضرائب طائلة في دور النشر^{١١}.

• إقبال المحققين على تحقيق المخطوطات الأدبية واللغوية والفقهية، وإهمال المخطوطات العلمية من طب وهندسة ورياضيات، وفلك وكيمياء، وغير ذلك، مما يقلل إبراز جهود العلماء العرب والمسلمين في هذه المجالات العلمية، ولعل سبب عدم الإقبال على مثل هذه التحقيقات، يكمن في قلة من يجمع بين علوم اللغة العربية وأصول التحقيق وتلك العلوم من جهة أخرى، ويمكن أن يكون بُعد هذه المخطوطات عما توصل إليه العلم الحديث من نتائج دفعت كثير من الباحثين إلى إهمالها وعدم تحقيقها.

• وإن كان لمثل هذه المخطوطات دور في تبيين جهود العرب والمسلمين في تطور هذه العلوم والمساهمة في تكوينها.

• إقبال الكتب المحققة بالكثير من التعريفات وتراجم لأعلام معروفين، والتعليقات، والمقدمات الطويلة وذكر اختلافات النسخ مهما كانت أهميتها ذلك الاختلاف، مما يضخم الكتاب، ويعيق القراءة المتواصلة.

• الاهتمام بالتكنولوجيا والابتعاد عن كل ما هو تقليدي وورقي^{١٢}.

• قلة تبين ما في النصوص المحققة من غموض، وقد يرجع إلى عدم استقصاء جميع النسخ الخطية للكتاب المحقق والحصول عليها، ولاسيما أن كثير من خزائن المخطوطات لم ينال حظ من الفهرسة، وقد يكون الكتاب محققا في إحدى الجامعات والمراكز العلمية ولم يكن للباحث علم بذلك.

• الاتجاه إلى تحقيق المخطوط للحصول على الدرجة العلمية كالماجستير أو الدكتوراه، فيكون الطالب غير ضليع في التخصص بعد، أو بخطوات تحقيق المخطوط على الوجه المطلوب، أو عدم توفر رغبة لدى المشرفين في الإشراف على رسائل تحقيق المخطوطات، أو عدم دقة المشرفين على هذه الرسائل فيما يقدمه الطالب من إنجاز في المخطوطة الموكلة إليه.

• أعمال التحقيق الجماعية التي توكل إلى لجان مشتركة لتحقيق مخطوط ضخم وما ينتج عن ذلك من قلة الدعم، وتأخر الإنتاج، وعدم الاتفاق في مراحل التحقيق بين المشاركين.

^{١٣} المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالي، دليل الرسائل العلمية والمشروعات البحثية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عمادة الدراسات العليا ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، ص ٣٧-٣٨.

^{١١} إحياء التراث وما تم فيه بقلم عبد السلام هارون ص ٣٠.
^{١٢} صلاح جرار، تحقيق المخطوط ما له وما عليه،

المجال. (ومن ذلك جائزة الملك فيصل التي حصل عليها كثير من المحققين كعبد السلام هارون وغيره).

• إقامة المؤتمرات للتعريف بالتراث وأهميته، والحث على العناية بالمخطوطات العربية والإسلامية ونشرها^{١٦}.

• تشجيع الجامعات لطلاب الدراسات العليا والباحثين على العمل في مجال تحقيق المخطوطات من خلال وضع المسابقات والجوائز التحفيزية لذلك.

وإذا أردنا استثمار مثل هذه الملحوظات في معالجة المخطوطات وتطوير العمل بها وإعادة تحقيق كتب سبق تحقيقها، فهناك أمور واجبة على الباحث إذ وجدها في نص مطبوع أن يعيد نشره ثانية وهي:

• أن يكون المخطوط نشر من غير مقدمة دراسية.

• أن يكون المخطوط نشر ناقصاً، أو حذفت منه عبارات شوهت حقيقته.

• أن يكون المخطوط نشر مع إضافات في متنه ليست من وضع المؤلف.

• أن يكون الكتاب منشوراً من دون تحقيق أو تعليق.

• أن يكون قد مضى على إخراج النص مدة طويلة.

• أن يكون النص قد نشر بالاعتماد على مخطوطة واحدة.

• أن ينشر المخطوط منسوباً إلى غير مؤلفه.

• أن يخرج النص مشتملاً على تحريف وتصحيف وأخطاء مخلة بحقيقته.

• أن تفقد الإشارة في المطبوع إلى أي مخطوطة أعتمد عليها الناشر.

• أن يظهر المطبوع وقد جرى تصرف في أبوابه وفصوله.

• أن يظهر الكتاب وقد أسرف ناشره إسرافاً واضحاً في اثبات الحواشي.

• أن يكون المخطوط مضمناً في كتاب آخر مطبوع.

• وأشار إلى النصوص التي ساء إخراجها لكثرة أخطائها؛ صار الاعتماد عليها لا ينفع والاقتباس.

دور الرقمنة في تحقيق المخطوط:

لابد لنا في البداية من توضيح معنى الرقمنة وما هو المقصود بها، ولعل أقرب تفسير للرقمنة أنها تقوم على تحويل ما كتب يدوياً إلى مجموعة رموز وأرقام تسمح بعرضها على الحاسب الآلي، أو هي إدخال البيانات والمعلومات اليدوية للأجهزة الذكية، مما يسهل على المطالعين عليها الرجوع إليها والإفادة منها.

وقد كانت المكتبات هي الجهة التي تعنى بالمخطوطات والحفاظ عليها من التلف والضياع، ومع التطور الكبير الذي شهدته المكتبات في إدخال التقنية

• توفير الدعم المؤسسي الكامل لمثل هذه الأعمال البحثية وحث طلبة العلم على المشاركة في هذه الأعمال من خلال تقديم مشاريع بحثية مشتركة في تحقيق المخطوط للحصول على الدرجة العلمية، وتوفير مشرفين مهتمين بهذا المجال على هذه الأعمال البحثية.

• إحصاء المخطوطات القديمة التي حققت والمخطوطات التي لم تحقق وتوزيعها على الطلاب وتقسيم الكتب الكبيرة بين الطلاب، كما يمكن إيكال أعمال الاستدراك وإعادة الطباعة والفهرسة على ما تم نشره من هذه المخطوطات لطلاب الدراسات العليا، للكثير منها وقبولها كرسائل علمية^{١٤}.

• فتح المجال في تحقيق المخطوط إلى أن يشمل كل أنواع الكتب العربية القديمة، والكتب التي تم طباعتها قديماً، ولم تخضع نصوصها إلى النقد والتحقيق، ولم يزودها أصحابها بالفهارس والكشافات بأنواعها، ويشمل هذا الكثير من الكتب العربية التي طبعت في أوروبا أبان القرن الخامس عشر، أي بعد اكتشاف الطباعة، والكتب التي تم تحقيقها وطباعتها على يد العرب والمستشرقين غير أن النشر قد كشف عن نسخ قديمة من مخطوطاتها^{١٥}.

• تبادل الفهارس بين الدول للتعريف بما تحتفظ به كل دولة من مخطوطات.

• تبادل التجارب والخبرات بين الدول في هذا المجال من كيفية العناية بالمخطوط وصيانتها وتصويره، وتعميم الوسائل الحديثة في حفظ المخطوطات وحمايتها.

• التفقه في فن تحقيق المخطوط قبل الخوض في هذا المجال، ويؤكد رمضان عبد التواب على ضرورة معرفة فن التحقيق معرفة دقيقة وعميقة لأجل معالجة النصوص.

• التراثية، يقول: "و لقد تيسر لي بعد ربع قرن من الزمان في علاج النصوص القديمة وتحقيقها ونشرها، أن معرفة هذا الفن أمر لا يستغنى عنه كل من عالج نصاً من هذه النصوص القديمة في بحث أو دراسة أو نشر" ١٦ ومن هنا فإن العناية بإنشاء أقسام خاصة في الجامعات تقوم بتعليم الطلاب كيفية تحقيق المخطوط وفق الخطوات اللازمة وتدريب الباحثين تدريباً جيداً على مثل هذه الأعمال قبل اتجاههم إلى التحقيق والنشر، فيجبر من أراد تحقيق المخطوط على الدخول في مثل هذا التدريب الإجمالي (كان تكون السنة الثانية من سنوات الدكتوراه مقسومة إلى قسمين قسم يتجه إليه من أراد التخصص في تحقيق المخطوط وقسم لمن أراد التخصص بالموضوعات الجديدة في اللغة).

• إعداد صندوق خاص بتمويل تحقيق المخطوطات وحمايتها ونشرها، وتقدير جوائز مالية وتكريم المهتمين بهذا

^{١٦} نور الدين، دريم. "الآراء العلمية في فن التحقيق لرمضان عبد التواب من خلال كتابه منهاج: تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين" دراسات وأبحاث. ٢٠١٣.

^{١٧} حسناء أدويشي، المخطوطات قيمتها العلمية وكيفية تحقيقها وطرق الإفادة منها، منار الإسلام، ١٣، مايو ٢٠٢٠م (بتصرف).

^{١٤} أحمد محمد الخراط، محاضرات في تحقيق النصوص، المنارة للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٤، ١٩٨٤م، ص ٨٤.

^{١٥} محمد صاجبي، إطلالة على علم تحقيق المخطوط وخطواته، مجلة أمل، عدد ٣٥، قضايا في تاريخ الزوايا- أبريل - ٢٠٠٩م ص ١٥١.

التعريفات، ط١، القاهرة- دار الطلائع للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م.

• ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر- عالم النشر، ١٣٩٩هـ،

• الفضلي، عبد الهادي، تحقيق التراث، جدة- دار العلم، ط١٩٨٢هـ.

• رمضان عبد التواب، مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، مكتبة الخانجي - القاهرة - ط١، ١٤٠٦- ١٩٨٥م. ص٨.

• الحلوجي، عبد الستار عبد الحق الحلوجي، المخطوط العربي، مكتبة مصباح، ط٢، ١٩٨٩م.

• الخراط، أحمد محمد، محاضرات في تحقيق النصوص، دار المنارة للطباعة والنشر والتوزيع، جدة، ط٢، ١٩٨٨م.

• الطناحي، محمود محمد، مدخل إلى نشر التراث العربي مع محاضرات عن التصحيح والتحريف، القاهرة - مكتبة الخانجي، ط١، ١٤٠٥هـ.

• نور الدين، دريم "الآراء العلمية في فن التحقيق لرمضان عبد التواب من خلال كتابه مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين" دراسات وأبحاث. ٢٠١٣.

• حسناء أدويشي، المخطوطات قيمتها العلمية وكيفية تحقيقها وطرق الاستفادة منها، منار الإسلام، ١٣، مايو ٢٠٢٠م.

• محمد صاحبي، إطلالة على علم تحقيق المخطوط وخطواته، مجلة أمل، عدد٣٥، قضايا في تاريخ الزوايا- أبريل- ٢٠٠٩م.

• المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالي، دليل الرسائل العلمية والمشروعات البحثية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عمادة الدراسات العليا ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، ص٣٧-٣٨.

• صلاح جرار، تحقيق المخطوط ما له وما عليه، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية.

• جرادي محمد، تحقيق النصوص في الرسائل والأطاريح العلمية- ماله وما عليه، جامعة أجمد دراية- قسم العلوم الإسلامية، مجلة المنهل.

• زين كامل، المخطوط تاريخه وتطوره، منشورات الاستقامة، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠٠٧م.

• هارون، عبد السلام، إحياء التراث وما تم فيه، مركز أمجاد، المكتبة التراثية، أبحاث ومقالات.

لعمليات الحفاظ على المخطوط من خلال تطوير طرق الحفظ التي تكفل للمخطوط أساليب متطورة للعناية به والحفاظ على النسخ الأصلية له كعنصر من عناصر التراث الأصيل، فقد بدأت حوسبة المخطوط عن طريق استخدام المايكرو فيلم ثم تطورت الفكرة لعرضه عن طريق الماسح الضوئي من خلال استعمال تقنية التصوير، أو السكّن، منها أحادية اللون أو الملون ثم حفظه بصيغة TIF أو PDF وما يسبق هذه العملية من تجهيز المخطوط للتصوير عبر البحث عن المخطوط ودراسة تاريخه والعصر الذي يعود إليه، ثم تجهيزه للتصوير، ثم تصويره وحفظه بطرق تمكن من نشره والإفادة^{١٨}.

ولا يوقف الأمر على العناية بالمخطوط بل طال الكثير من الكتب المطبوعة ومن ذلك التطور الرقمي في المكتبات الرقمية التي حولت العديد من الكتب إلى محتوى رقمي مقروء أو مسموع، يمكن الوصول إليه بسهولة وبسرعة وبوقت قصير يمكن الحصول على المعلومة وعرضها والإفادة منها، فالتطور الكبير للمكتبات الرقمية دفع البحوث العلمية لمرحلة في غاية التقدم تطلب من الباحث مواكبة كل ما هو جديد وهذا ما غير النظرة إلى البحث العلمي الذي لم يعد يقبل عرض المعلومات المتكررة المنتشرة في الكتب، إلى طلب تطوير المعلومات ودراساتها بطريقة علمية تضفي الجديد.

النتائج:

• تحقيق المخطوطات لم يندثر ولكن قلت العناية به من قبل المختصين وذلك رغبة منهم في الانفتاح على العالم، والبحث عن الجودة والأصالة في الموضوعات المطروحة للغة العربية.

• رقمنة المخطوط غيرت نظرة الباحثين للبحث العلمي، وجعلت سقف البحوث أعلى وأكثر جدية ومواكبة لمتطلبات العصر.

التوصيات:

• البحث عن أساليب يمكن من خلالها إعادة بعث المخطوطات من جديد والإفادة منها واستثمارها.

• استغلال التقنية وتطويرها في البحوث العلمية وربط جودة البحث بها.

الخاتمة:

"أن التحقيق العلمي لن يكون مخذولاً ما دامت تتولاه أيد أمينة وتقنيات متطورة".

المصادر والمراجع:

• ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي، جمال الدين ابن منظور الأنصاري لسان العرب، تحقيق عبد السلام هارون، دار صادر - بيروت، ط٣، ١٤٤١هـ.

• الجرجاني، السيد الشريف علي بن محمد بن علي الجرجاني الحنفي، تحقيق: محمد علي أبو العباس،

^{١٨} المخطوط تاريخه وتطوره، زين كامل، منشورات الاستقامة، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠٠٧م ص١٢٣.



The extent to which language skills are linked to the field of teaching the Arabic language to its children (Reading, writing, retention and repetition).

Dr.Wadha Ahmad Mossad AL Wargash

Najran university- faculty of Sciences and Literature-Department of Arabic Language and Literature.

E-mail: waalwargash@nu.edu.sa

KEY WORDS:

(skill - reading - writing - memorization - repetition).

ABSTRACT:

The study demonstrates the value of the skill of reading and writing and related sub-skills, such as memorization and repetition, in the extent of their connection and success in the field of teaching the Arabic language to its children, and its role in raising the level of the learner, mastering analytical listening, serious and conscious reading, and proper speaking, as well as proper writing. The research reached results including: the need to focus in the primary grades on providing children with linguistic skills (reading and writing) side by side without separating the two skills. The study emphasized the relationship between memorization and repetition and their essential role in the educational process, as they are among the most important factors for good memory. With the necessity of using the methods used to develop reading and writing skills among basic stage students, such as the aloud reading test, the performance note card, the silent reading test (reading comprehension), and the writing test of all kinds.

مدى ارتباط المهارات اللغوية بحقل تعليم اللغة العربية لأبنائها (مهارة القراءة والكتابة والحفظ والتكرار).

د. وضحي أحمد مسعد آل ورقش

جامعة نجران- كلية العلوم والآداب- قسم اللغة العربية وآدابها

الكلمات المفتاحية:

(مهارة - القراءة - الكتابة - الحفظ - التكرار).

مستخلص البحث:

حوت الدراسة تبياناً لقيمة مهارتي القراءة والكتابة وما يتصل بها من مهارات فرعية كالحفظ والتكرار في مدى ارتباطها ونجاحها بحقل تعليم اللغة العربية لأبنائها، ودورها في رفع مستوى المتعلم، متقنناً الاستماع التحليلي، والقراءة الجادة الواعية، والتحدث السليم فضلاً عن الكتابة السليمة. هذا وقد توصل البحث إلى نتائج منها: ضرورة التركيز في الصفوف الأولية على إكساب الأطفال المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) جنباً إلى جنب دون الفصل بين المهارتين. وقد أكدت الدراسة على علاقة الحفظ والتكرار ودورهما الجوهري في العملية التعليمية، فهما من أهم عوامل التذكر الجيد. مع ضرورة استعمال الأساليب المتبعة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المراحل الأساسية كاختبار القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة الأداء واختبار القراءة الصامتة (الفهم القرائي) واختبار الكتابة بجميع أنواعها.

المقدمة:

الحمد لله وكفى وصلاً و سلاماً على عباده الذين اصطفى، لا سيما نبيه المصطفى ، وآله وصحبه المجتبين الشُّرفا ، ومن اهتدى بهديه و من اقتفى أمّا بعد : فالهدف الأساس في تعليم أي لغة كانت والعربية على وجه الخصوص هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم ، مهما تنوعت طرق الاتصال الشفهية والكتابية ، وأي محاولة لتدريس اللغات يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف المنشود، ويتطلب ذلك مهارات عدة لها الأولوية في الاهتمام ؛ لأنها الأساس في التعلم والتعليم أهمها: الاستماع ، والتحدث، والقراءة ، والكتابة، ^(١) فضلاً عن مهارة الحفظ والتكرار والسلامة اللغوية.

والحفظ والتكرار بحقل تعليم اللغة العربية لأبنائها؟
ينفرد منه الأسئلة التالية:

١. ما مكانة مهارة القراءة والكتابة والحفظ والتكرار في العملية التعليمية؟
 ٢. كيف يمكن تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين؟
- الدراسات السابقة:**

١. الاستراتيجيات والمهارات اللغوية الفعالة في عملية القراءة، لأبي بشر آدم نشر في مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، السودان، ٢٠٠٩م. هدفت الدراسة إلى تزويد المعلمين والمتعلمين باستراتيجيات في تدريس القراءة، فضلاً عن تشجيع معلمي العربية للاستفادة من نتائج البحوث العلمية الحديثة والمناسبة في تدريسهم لمهارة القراءة لجميع المستويات المختلفة.

٢. تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، لحاتم البصيص، بحث منشور في منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق (٢٠١١م). سعى الباحث في بحثه إلى بناء برنامج استند إلى شريحة واسعة من استراتيجيات التدريس، وقد تم تطبيقه بهدف تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والوقوف على مستوى نموها لديهم.

٣. المهارة اللغوية في التواصل، لمارن المبارك، نشر في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ٢٠١٥م، هدفت الدراسة إلى عرض أركان التواصل اللغوي وقيمة كل ركن والتأكيد على أهم الأمور التي ينبغي القيام بها لتهيئة تواصل لغوي يتم بسلامة ومهارة، كإيجاد مساحات زمانية ومكانية للتدريب على المحادثة، والإكثار من الحوارات والإلقاء لاسيما في المدارس والجامعات.

٤. المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية للباحث عماد فاروق العمارنة بحث منشور من جامعة الملك عبد العزيز قسم المناهج وطرق التدريس عام ١٤٣٦ هـ ٢٠١٥ م. من نتائج هذه الدراسة عدم وجود توازن وارتباط بين المهارة والأخرى، كما أن هذا الارتباط جاء اعتباطياً ليس مبرراً ...

والمأمل في هذه المهارات سيرى علاقة بعضها ببعض، كل منها يؤثر ويتأثر بالآخر، فالقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، كما أن الكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعاً جيداً وقارئاً جيداً. فالعلاقة تكاملية إذ أن هذه المهارات هي قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة، بطرائق مناسبة لمواقف معينة.^(١)

إن واقع استخدام اللغة في الحياة لا يسوغ فصل مهاراتها، إلا أن الدراسة هذه ركزت على مهارات (القراءة والكتابة والحفظ والتكرار) في تعليم اللغة العربية لأبنائها في المرحلة الابتدائية؛ وذلك نابع من أغراضها في بيان جوانب هذه المهارات، وما تتضمنه من مهارات فرعية، كما أن الدراسة تتمة لدراسة سابقة قريبة العهد في تناولها الحديث عن الاستماع والتحدث.

مشكلة البحث: تجلّت مشكلة البحث في توضيح قيمة هذه المهارات، خاصة أن أغلب الدراسات الحديثة كرّست جهودها في ذكر أبرز المشكلات والمعوقات المسببة لفشل المتعلم في صغره وكبره لتعلم أي لغة من اللغات سواء لغة الأم، أو اللغة الثانية، دون النظر إلى أن كل لغة لها مهارات لغوية بداخل كل مهارة مهارات فرعية يتم التدرج في تعلمها، ولهذا فهذه المهارات المفتاح الرئيس في تعلم اللغة وإتقانها، والتساهل في طرق تدريسها وتعلمها أو إغفالها لا يجرّ إلا الفشل

وتأتي أهمية الدراسة في محاولتها الاهتمام بما عدّه علماء اللغة التطبيقيين في وقتنا الحاضر المهارات

اللغوية قاعدة لتعليم اللغات، لا يمكن تجاهلها إذا ما أردنا تعليم ناجح لجيل ناجح.

وقد هدفت الدراسة على التأكيد على دور هذه المهارات وأهدافها في رفع مستوى المتعلم، متقنّاً الاستماع التحليلي، والقراءة الواعية، والتحدث السليم، والكتابة الصحيحة السليمة وفق قواعد اللغة. مع بيان أهم الطرق والوسائل التي يتبعها المتعلمون في تنمية تلك المهارات.

وقد حاول البحث أن يجيب على السؤال الرئيس وهو ما مدى ارتباط مهارات القراءة والكتابة

(١) يُنظر: يونس، فتحي علي، الكندري، عبد الله عبد الرحمن، اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)، ط الثالثة، (الكويت، منشورات الكويت: ١٩٩٨م) ص ١٠٣

المبحث الثاني: مدى ارتباط مهارة الكتابة بحقل تعليم اللغات.

المبحث الثالث: مدى ارتباط مهارة الحفظ والتكرار بحقل تعليم اللغات.

فخاتمة اشتملت على أهم النتائج والتوصيات، **فُتبت** بمصادر ومراجع البحث

التمهيد:

تعريف المهارة:

لغة: يذهب علماء اللغة العربية إلى أنَّ المهارة بالفتح: الحذق في الشيء، وقد مهّرت الشيء أمهّره بالفتح أيضاً^(١)، و"منها الماهر: الحاذق بكل عمل، وفي الحديث: (مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة): الماهر الحاذق بالقراءة."^(٢)

أما تعريفها اصلاً لا يختلف كثيراً عما ذهبوا إليه أهل اللغة، إلا أنها تقوم على أسس وإجراءات علمية، يمكن ملاحظتها وقياسها، فهناك من العلماء كالعالم مان (Munn) يرى أنها تعني: الكفاءة في أداء مهمة ما، مع تمييزه بين نوعين من المهام، الأول حركي والثاني لغوي، ويضيف بأن المهارة الحركية هي إلى حد ما لفظية، وأن المهارة اللفظية تُعدُّ في جزء منها حركية. وجاء تعريفها عند العالم Good في قاموسه للتربية بأنها: الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة، سواء كان هذا الأداء جسمياً، أو عقلياً.^(٣)

وعلى ذلك فالمهارة بالمعنى العام هي أداء أو نشاط يتطلب خصائص وشروط معينة تميزه عن غيره من السلوكيات الأخرى، وهي نامية متطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما، أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة من خلال التدريب والمران والممارسة.^(٤)

وعليه لا بد من التنويه إلى الأساسين المهمين المتصلين بتعليم مهارات اللغة وهما الأساس النفسي والأساس اللغوي، فعلماء النفس اهتموا بدراسة المهارات اللغوية ومكوناتها وطرق تنميتها وتحليلها، وذلك حتى يتسَّع تعليمها وفق إجراءات وأنشطة مناسبة وفعّالة، ويتم ذلك في ضوء الخصائص العمرية للمرحلة الدراسية. فمراعاة الفروق الفردية من الأمور المهمة في أثناء تعليم تلك المهارات...^(٥)

أما الأساس اللغوي، فبالنظر إلى أن اللغة تتألف من النظام الصوتي والصرفي والتركيبية والدلالي،

٥. سبل تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل، لعبد الفتاح محمد العيسوي، بحث منشور في مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، (٢٠١٦م) متحدثاً عن أهم سبل تنمية اللغة لدى الأطفال ومن ذلك تسجيل حديثهم يساهم في توسيع لغتهم وتنميتها، خاصة عندما يسمع الطفل صوته، كما يمكن أن يقوم المعلم بتصحيح ما قد يقع فيه من خطأ.

٦. دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، لنوري عبد الله هبال، بحث منشور في المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، في جامعة الزاوية بليبيا، ضمن المحور السادس (الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام) ركزت الدراسة على مهارتي القراءة والكتابة، ودور اللغة العربية في تنميتها إذا ما تم توفير الجو المناسب لذلك.

٧. تطبيق طريقة التكرار والحفظ على استيعاب مفردات اللغة العربية لطلاب الصف السابع بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية تولونج أجولج (اندونيسيا) لعام ٢٠١٧م. كلية التربية والعلوم التعليمية لقسم تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية الحكومية. خلصت الدراسة إلى أن الوقت الضيق من العوامل المثبطة في تطبيق طريقة التكرار والحفظ في استيعاب مفردات اللغة العربية...

التعقيب على الدراسات السابقة:

هذا الدراسة تنمّة للدراسات السابقة، ولكن بشيء من التفصيل في بعض الجوانب التي رأت الاهتمام بها، وقد حرص البحث على الاستفادة من كل ما هو جديد من الدراسات السابقة مما يقوم به، ويثريه بمزيد من المعرفة.

وقد قُسم البحث إلى ثلاثة مباحث، تسبقها مقدمة وتمهيد، وتليها خاتمة تتضمن أهم النتائج المستخلصة من الدراسة، فُتبت بالمصادر والمراجع.

المقدمة: وتناولت أهمية البحث، والهدف منه، والدراسات السابقة.

التمهيد: وتناول تعريفاً للمهارة لغةً واصطلاحاً، مع بيان موجز بأنواعها، وبأسس تعليم مهارات اللغة.

المبحث الأول: مدى ارتباط مهارة القراءة بحقل تعليم اللغات.

(٥) البصيص: حاتم، تنمية مهارة القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، (دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ٢٠١١م) ص ١٩ بتصرف يسير.

(٦) يُنظر: العمارنة، عماد، المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بحث منشور في مجلة المنهل، (د.م: دن، د.ت) ص ٦.

(٢) الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تحقيق: محمود خاطر، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٥م) ٢٦٦/١

(٣) ابن منظور، لسان العرب، ط الأولى، (بيروت: دار صادر، د.ت) ١٨٤/٥

(٤) طعيمه: رشدي أحمد، وأحمد جمعة أو شنب، المهارات اللغوية ومستوياتها تحليل نفسي لغوي دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج. ص ٢٨

وعلى هذا الأساس فإن تعليم وتعلم مهارات اللغة يعتمد على هذه الأنظمة، إذ لا يمكن الفصل بين هذه الأنظمة ومهارات اللغة ...^(١)

المبحث الأول: مدى ارتباط مهارة القراءة بحقل تعليم اللغات:

القراءة والكتابة من المهارات الحديثة إذا ما تم مقارنة هاتين المهارتين بالاستماع والتحدث، مع أن نسبة من سكان العالم أميون لا يعرفون القراءة والكتابة بالرغم من الانفجار المعرفي الذي يحدث في العالم حالياً

مفهوم القراءة:

تعددت مفاهيم القراءة وتطورت ، ومرت بمراحل تبعاً للمراد منها كمرحلة ما قبل القراءة ، مرحلة البدء بالقراءة ، مرحلة الاستقلال في القراءة ، مرحلة الانتقال ، مرحلة النضج ، ومرحلة التقدم في القراءة ، ومع ذلك يمكن تعريف القراءة بأنها : نشاط يتميز بترجمة الرموز والحروف إلى كلمات وجمل ذات معان ، وهدفها الأبعد هو القدرة على فهم المواد المكتوبة وتقييمها والإفادة منها.^(٢) وتقوم مهارة القراءة على دعمتين أساسيتين هما : ترجمة الرموز اللغوية الخطية من خلال حاسة النظر ، وتحصيل الفهم واستيعاب المقروء وفق مستويات تختلف من فرد لآخر.^(٣)

أهمية ومكانة القراءة في حقل تعليم اللغة العربية:

١. القراءة هي الخطوة الرئيسية المهمة في تعليم اللغات الحية ومنها اللغة العربية، وهي الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع الأنشطة اللغوية من حديث واستماع وكتابة.

٣. القراءة تساعد المتعلم على اكتساب ثروة لغوية معرفية، وهي وسيلته وأداته في الدرس والتعلم الذاتي، ويمكن القول: لا مكان في هذا العالم لمن لا يتمكن من مهارات الاتصال الأساسية وعلى رأسها القراءة، فهي نافذة الاطلاع على كل جديد، ووسيلة إتقان النطق، والكشف عن أغلاط المتعلمين وتصويبها، وبث روح التنافس فيما بينهم.^(٤)

٤. نظراً لأهمية القراءة في التعليم قدّم بعض المختصين تصوراتهم لطبيعة القراءة في صورة نماذج ومن هؤلاء Gray إذ وضح فيه أن الفهم والمهارات والاتجاهات الشائعة في معظم أنشطة القراءة يمكن أن تندرج تحت ثلاثة عناوين رئيسة

هي (إدراك الكلمة لفظاً ومعنى - فهم الواضح المقروء- رد الفعل للأفكار التي يعرضها الكاتب وتقويمها ، مع أنه أغفل بعداً رابعاً يتصل بالقراءة وهو بعد الاستخدام والتطبيق في حل المشكلات ، فالتلاميذ لا يكتفون باكتساب مهارات فهم المقروء ، بل يمكنهم الذهاب إلى أبعد من ذلك كالتحليل والنقد والاستعانة به في حل مشكلاتهم وتطوير حياتهم.^(٥)

دور مهارة القراءة في حقل تعليم اللغة العربية:

القراءة أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وربما كان الضعف الدراسي في القراءة أساس إخفاق المتعلمين في المواد الدراسية الأخرى وفي الحياة، فالمدرسة توسع بالقراءة دائرة خبرة المتعلم وتنميتها، وتنشط قواهم الفكرية، وتشجع لديهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين.^(٦)

والدور الأكبر الذي تؤديه القراءة في حياة المتعلمين هي أنها تحببهم بلغتهم الأم، فمن طريقها يطلعون على تراثهم وثقافتهم، والثقافات الأخرى ويغنون معارفهم، ويمتلكون ثروة لغوية كبيرة تزيد المخزون اللغوي لديهم، وتساعدهم على تمثين مبادئ الحوار مع الآخرين بثقة ودراية وجرأة.

مراحل نمو القراءة:

يمكن أن نقسم مراحل نمو القراءة إلى ثلاثة أقسام هي: مرحلة ما قبل القراءة وتبدأ من الميلاد حتى بداية المرحلة الأولى (المستوى الأول) فالطفل في تلك الفترة يسمع ويعطي ردود أفعال للكلمة المنطوقة ، ويقلد الأصوات ويتعلم نطق بعض الكلمات، ويستعمل جملاً قصيرة، ومن خلال مشاهدته لأبويه وللمحيطين به يتعلم منهم ويقلدهم فيمكن أن يحمل كتاباً ، ويتعلم كيف يربط بين الصور ، وتكون له ردة فعل عندما يسمع كلمات يقرأها عليه الكبار ،^(٧) فيبدأ بتكرارها ، كل ذلك طريق عبور للطفل لأن ينتقل لمرحلة أعلى للقراءة تعد مرحلة التأسيس والتكوين.

مرحلة البدء في القراءة (المستوى الأول) وهي المرحلة التي يبدأ بتعلم الطفل فيها القراءة بصورة رسمية مقصودة منظمة هادفة، وقد تكون في رياض الأطفال أو الصف الأول والثاني في المرحلة الابتدائية، ويتوقف كل ذلك على مستوى نضج الطفل واستعداده للبدء في تعلم القراءة.

(١) يُنظر: الناقة، محمود كامل، وآخرون، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ط الأولى، (الجامعة العربية المفتوحة: ٢٠٠٤م) ص ١٤٩

(٢) يُنظر: خاطر، محمد رشدي وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط ١، (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م) ص ١٦٧.

(٣) يُنظر: مجاور، محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، ط الرابعة، (الكويت: دار القلم، ١٤٠٣هـ) ص ٣٨٣

(٤) يُنظر: العمارنة، المرجع السابق، ص ٧.

(٥) يُنظر: الخماش، سالم وآخرون، المهارات اللغوية المستوى الأول، ط الأولى، (جدة، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز: ٢٠٠٧م) ص ١٥.

(٦) يُنظر: سحاب، وآخرون، مشروع تحديد المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية (بنين وبنات)، (الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ١٤٢٦هـ) ص ٤١.

(٧) يُنظر: التميمي، رافد ويعقوب، بلال، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، (بغداد، ١٤٣٦هـ) ص ١٧.

نطق الكلمات التي تختلف في كتاباتها وصورتها ، دقة التمييز بين نطق بعض الأصوات ك: الضاد والطاء ، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة ، القدرة على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات.(٢) ثم يتدرج المستوى لمعرفة القدرة في التعرف على دلالة علامات الترقيم ومراعاتها في النطق، القدرة على فهم معاني الكلمات، القدرة على اختيار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس، القدرة على سرعة القراءة ، وتحديد الأفكار الرئيسة والثانوية ، مع استنتاج المعنى العام من النص المقروء. وكلما ارتقى مستوى التعلم ارتقت المهارات ك السرعة في القراءة، فهم الكلمات وتحليلها، فهم الأفكار الرئيسة والثانوية، نقد الفكرة والحكم عليها سلباً أم إيجاباً.

ومن مهارات القراءة في الصف الثاني الابتدائي بدء الطفل لتعلم القراءة الصامتة مع فهم المعنى العام، ومن ثم إجابته على الأسئلة المطروحة لما قرأ، كما تبدو في قراءته الجهرية فهم المعنى المراد وصحة الأداء، يستطيع اكتشاف الخطأ الذي وقع فيه في القراءة.(٣) وغيرها من المهارات التي لا يمكن حصرها في هذا البحث، وكلما تقدم الطفل في المرحلة الدراسية تقدمت معه المهارة الواجب إتقانها، وازدادت في التوسع والدقة.

طرق تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين:

١. يمكن تنمية مهارة القراءة لدى متعلم اللغة العربية وطالب المرحلة الابتدائية خاصة بعدة طرق منها (تقويم طريقة القراءة - توفير المناخ المناسب - الاستمرار في تنمية الثروة اللفظية - تكييف سرعة المتعلم في القراءة لفهم المادة - فضلاً عن ممارسة القراءة بانتظام).

٢. كما لا يمكن تجاهل دور معلم اللغة العربية في تدريس وتنمية تلك المهارة لدى المتعلمين، فالمدرسة والمدرّس لهما دور أساسي في تنمية مهارات القراءة لديهم، وقد أثبتت البحوث العلمية أن هناك ترابطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى المتعلمين ، لذلك أصبح من أهم واجبات معلم اللغة العربية تنمية عادة القراءة في نفوسهم، والإقبال عليها برغبة وشغف، وهذا الواجب يتطلب أن يكون هناك معلمون يحبون القراءة ، ويمارسونها ليكونوا قوة لطلابهم ، فيسيروا على هذا الطريق دون ملل ، بل بشغف وحب واستعداد لتعلم كل ما هو جديد (٤)

٣. وهناك استراتيجيات عدة يمكن أن يستعملها المعلم في تنمية مهارات القراءة لدى طلابه منها

مرحلة الاستقلال في القراءة (المستوى الثاني) تبدأ هذه المرحلة عادة في الصف الأول أو الثاني أو الثالث من المرحلة الابتدائية، وهذا يتوقف على مهارة المدرسين في تحديد الفترة التي يبدأ فيها الأطفال هذه المرحلة على أنها مرحلة البدء المستقل، فهي تظهر بوضوح عندما يبدأ الطفل في فك مغاليق الكلمات المطبوعة الجديدة بقراءتها، ويرى أوجه الاتفاق والاختلاف مع غيرها من الكلمات.

مرحلة الانتقال (المستوى الثالث) يمكن ان تبدأ في القراءة في الصف الثاني أو الثالث أو الرابع، فيبدأ الطالب بمواجهة مادة قرائية بنفسه، ويتوغل من الجزء البسيط إلى المعقد، ومن ثم قراءة أسئلة تحتوي على عبارات لماذا؟ كيف أين، متى للبحث لها عن إجابات.

مرحلة النضج المتوسط والضعيف (المستوى الرابع إلى السادس) هذه المرحلة تمتاز ببطء النمو ولكن في ثبات في كل أوجه القراءة، وهناك من عزى هذه المرحلة لطلاب المرحلة المتوسطة، لكنني أرى أن أدرجها من الصف الرابع إلى الصف السادس فالطفل في تلك الصفوف قادر على التعبير القرائي في أبسط صورته، يستطيع الوقوف على الأفكار الأساسية، لديه حس ومهارة في كيفية القراءة اكتسبها من المراحل السابقة بالدربة والتعلم، وإن تخللها أخطاء.

مرحلة التقدم في القراءة (المستوى السابع وما بعده) وهذه خاصة في المرحلة الإعدادية وما يليها من الثانوية حيث يبدأ الطالب باكتساب خصائص القارئ الناضج. (١)

مهارات القراءة العامة:

لا يمكن حصر مهارات القراءة في عدد معين، فكل مستوى له مهارات بدءاً من المستوى الأول إلى أن يصل المتعلم مرحلة الإبداع فيها، يدرك ما وراء النص من قيم واتجاهات، محلاً، ناقداً، مصنفاً، منفذاً، ملتزماً بالموضوعية، مستنذاً لوقائع وحقائق، مقيماً لأفكار واتجاهات. لكن الذي يعني الدراسة تسليط الضوء على بعض المهارات العامة الواجب على طالب المرحلة الابتدائية إتقانها ليتمكن فيما بعد من تقوية هذه المهارة تبعاً لكل مستوى يصل إليه في تعلمه وتعليمه.

ومن تلك المهارات على سبيل المثال لا الحصر:

القدرة على مراعاة عادات القراءة ك الجلسة ، مسك الكتاب ..، القدرة على التعرف على المكتوب ونطقه (حركة ميكانيكية) ،استمرار القراءة الصحيحة من غير إخفاء لبعض الحروف، إخراج الحروف من مخارجها، ضبط الحركات والسكنات، القدرة على

(٢) يُنظر: مجاور، مرجع سابق، ص ٣٨٥ وما بعدها.

(٣) مصطفى، عبد الله علي، مهارات اللغة العربية، ط الأولى، (عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٢م) ص ٢٣٩.

(٤) سحاب، وآخرون، مرجع سابق، ص ٥٩ بتصرف يسير.

(٥) ينظر: النصار، صالح عبد العزيز: تعليم الاطفال القراءة: دور الاسرة والمدرسة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ٢٠٠٣م، ص ٢٨

الإنسان في الاتصال مع الآخرين والتعبير عن النفس.^(٤)

دور مهارة الكتابة في حقل تعليم اللغة العربية:

يرى خبراء القراءة أن الكتابة نشاط مرغوب فيه ، فعندما يركز المتعلم على شكل الكلمات والعبارات تساعد الكتابة على التمييز ، وبناء القدرة على تذكر الأشكال الكتابية وعلاقتها ، مما يسهل عملية القدرة على الأداء والتواصل مع الآخرين بفعالية.^(٥) كما أن لها أثر كبير في حياة التلاميذ التعليمية، فهي تتطلب أساساً للنجاح في الحياة التعليمية والشخصية، إذ تمثل الأداء اللغوي الميكانيكي أو الآلي، من خلال قدرة المتعلم على تكوين كلمات من خلال رسم الحروف رسماً صحيحاً وفق قواعد الكتابة، وتمثل جانباً وظيفياً (عقلياً) باستخدام كلمات اللغة وجعلها استخداماً وظيفياً يحقق غاية تعليمية أو شخصية.^(٦) ومن أهم عناصر الكتابة (التعبير التحريري - الخط - الإملاء)^(٧)

مراحل نمو الكتابة:

لا شك في أن التدرج في تعليم الكتابة وفي غيرها من المهارات مبدأ تربوي يقضي أن يسير التعليم وفقاً لخطة مصممة بعناية تبدأ بالسهل وتنتقل إلى الصعب فالأصعب، وإذا ما طبقنا مبدأ التدرج على الكتابة فإن علينا أن نبدأ بالخط ثم ننقل إلى النسخ فالإملاء، فالكتابة المقيدة فالكتابة الحرة. وبذلك فتعليم الكتابة يبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمات فالجمل فالفقرة فالمقال. كما أن التدرج يعني التراكمية أي اجتماع المهارات الواحدة مع ما قبلها، لا أن تحل الجديدة محل المهارة القديمة، بل تترابط المهارات السابقة واللاحقة لتكوّن قدرة على استعمال هذه المهارة بتمكن وإتقان. فهناك مرحلة ما قبل الحروف والخاصة بكيفية مسك القلم، ووضع الكراس أمامه، ويتعلم كيف يتحكم بطول الخط الذي يرسمه، واتجاهه وبدايته ونهايته تمهيداً لكتابة الحروف في المرحلة التالية، ثم تليها مرحلة كتابة الحروف وهذه المرحلة أيضاً لها تدرج كان يبدأ بكتابة الحروف بأشكال منفصلة قبل أن يبدأ بكتابتها بأشكال متصلة ، وتكتب الحروف بالترتيب الأبجدي المعروف عند معظم لغات العالم حالياً كالعربية والانجليزية ... إلخ، ثم النسخ بكتابة فقرات وجمل دورس، ثم الإملاء كاملاً كلمات أو جمل مختارة أو فقرة متصلة ، فالكتابة المقيدة (الموجهة)

المشاركة الثنائية التي تؤدي دوراً كبيراً في تطور الطالب وتقدمه في القراءة بمعنية زملائه.

٤. "ويتضح دور القصص والمطالعات في التربية اللغوية للطفل لما للقراءة من أثر تتضح فيما يلي: ثراء قاموس التراث الطفل اللغوي - تصحيح نطقه - تعليمه استخدام الألفاظ والمفردات - إتاحة الفرصة للحوار والمحادثة - إعداد الطفل لتعلم القراءة الشخصية - وإزالة أي عائق بين الطفل والكتاب المدرسي"^(١)

المبحث الثاني: مدى ارتباط مهارة الكتابة بحقل تعليم اللغات:

حاول الإنسان أن يجد لنفسه طريقة يستطيع من خلالها الاتصال والتواصل مع بني جنسه مكان الصور والرسوم في إيصال المعنى، فكانت الكتابة والرموز الكتابية، وتلاهما اختراع الطباعة والورق.^(٢) لذلك هي أعظم إنجاز للعقل البشري، ربطت الحاضر بالماضي، ونقلت العلوم من الأجيال السالفة إلى الأجيال اللاحقة.

مفهوم الكتابة:

هي نوع من القدرة أو المهارة العقلية واليدوية في الوقت نفسه، ووسيلة تواصل وتبادل بين الأشخاص تتطلب الوضوح والسرعة، وإن تعدد مفهومها عند أهل اللغة ومتخصصي المناهج وطرق التدريس إلا أنهم اتفقوا في كونها أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، تراعي فيه القواعد اللغوية الكتابية، يعبر بها عن فكر الإنسان ومشاعره. وهي "عملية ذات شقين: الأول آلي يحتوي على المهارات الحركية الخاصة برسم الحروف الأبجدية، ومعرفة التهجئة والترقيم، والثاني عقلي يشمل المعرفة الجيدة بالنحو والمفردات، واستخدام اللغة."^(٣)

وتعدّ أحد المهارات الأساسية في تعليم اللغات الانسانية (اللغة الأولى واللغة الأجنبية على حد سواء)، كما تبرز أهمية الكتابة لدى المتعلمين في حجرة الدراسة ؛ لأنّ المتعلم يحتاج إليها في توظيف كل معارفه ومهاراته التي اكتسبها ففهي يسجل معلوماته، وعما يجول في خاطره ويعبر عما في نفسه من مشاعر وأحاسيس، لذلك أستطيع القول بأنّ ممارسة الكتابة بشكل فعال، والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى، فهي وسيلة من وسائل التعلم، وأداة من أدوات

(١) يُنظر: زكريا، إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩م)، ص ١٨

(٢) يُنظر: العليان: أحمد فؤاد، اللغوية ماهيتها وطرق تنميتها، ط الثانية، (الرياض، مركز دار المسلم، ٢٠٠٠م) ص ١٣٧

(٣) تحدث الدكتور عابد توفيق الهاشمي عن هذه العناصر بشيء من التفصيل في كتابه طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ط الأولى، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٧هـ) ص ٣٦٧.

(٢) سيرجيو، سبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن (مجلة آفاق تربوية، ١٩٩٤م، العدد الخامس، سبتمبر.) ص ٢٥٤.

(٣) سحاب، وآخرون، مرجع سابق، بتصرف يسير، ص ٤٢.

(٤) سحاب، وآخرون، المرجع السابق، ص ٤٢. نقلاً عن: محمود الصبني وعمر الصديق عبد الله، المعينات البصرية في تعليم اللغة، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ)

(٥) يُنظر: رافد التميمي، بلال يعقوب، مرجع سابق، ص ٢٠.

١. يؤدي المعلم دوراً رئيساً في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلميه، فهو شريك لهم في عملية الكتابة، يساعدهم على ترتيب أفكارهم، واختيار مفرداتهم وترتيب جملهم، كما يشجعهم على الاستفسار في كل مرحلة من مراحل الكتابة، ليصلوا إلى كتابة الموضوع المطلوب كتابته بلغة صحيحة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية. وبإمكان معلم اللغة العربية أن يؤدي دوراً كبيراً في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلميه من خلال:

* تنمية مهارات الربط بين الكلمات التي سبق أن درسوها والكلمات الجديدة مما يعمق بنى المتعلمين المعرفية.

* تنمية مهاراتهم في التحليل والتركيب وصولاً للإبداع، وبهذا تحدث جودة تعليم وتعلم مهارات الكتابة.

* تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال استعمال الصور والتعبير عنها بجمل مناسبة. (٣)

* ومن طرق تنمية مهارة الكتابة استعمال المعلم لأساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابة، ومراعاة التنوع في هذه الأساليب والعمل على استخدام مفردات من بيئة المتعلمين وتوظيفها، بالإضافة إلى ممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر، وبخاصة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والتركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف، وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة والعلوم، وتفعيل مشروع فكرة الإملاء اليومي في علاج الضعف الإملائي، والاهتمام بالتعبير الكتابي، فضلاً عن التعاون المثمر بين المعلم وأسرته الطالب للعمل على تنمية هذه المهارة ودعمها بالتدريبات الكتابية التي تغنيها، وتساعد على إتقانها، وتؤسس للغة عربية سليمة فصيحة. (٤)

* تعد الأنشطة الصفية واللاصفية وسيلة مهمة من طرق تنمية مهارة الكتابة خاصة في مجال تعبير الكتابي.

* استعمال طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته القديمة منها والحديثة التي يقبل عليها المعلم لاستخدام ما يتناسب مع موضوع الدرس، فباستعمال المعلم الطريقة المناسبة للدرس المناسب حتماً سيرى درجة التقبل والفاعلية والتعلم بشكل أفضل.

أيهما أفضل الكتابة اليدوية أو الإلكترونية؟

بتعدد أشكالها، فالكتابة الحرة في المرحلة الأخيرة من نمو المهارة الكتابية. (١)

مهارات الكتابة العامة:

هناك جُلّة من الباحثين قد فصلَ الحديث عن المهارات العامة والخاصة للكتابة كما في مهارة القراءة، واستفاض في شرحها، ولم يكتفِ بذلك بل وضع عدة فصول عن مستوياتها كمستويات مهارة القراءة والكتابة تبعاً للمهارة – ومستويات المهارتين السابقتين طبقاً للمستوى – ومستويات الكفاءة لمهارتي القراءة والكتابة. (٢)

وبذلك لا يمكن حصر مهارات الكتابة بعدد معين، فكما ذكرنا كلما انتقل الطفل من صف إلى صف كلما ارتقت المهارات وتدرجت، فمن مهارات التهجّي والرسم الكتابي لطلاب المرحلة الابتدائية خاصة المراحل الثلاث الأولى الأساسية: معرفته بأشكال الحروف الهجائية رسماً، مع التفريق بين الحروف المتشابهة رسماً ك ت ث ب ج ح خ...، معرفته برسم الحرف رسماً صحيحاً في أوضاعه المختلفة من الكلمة، معرفة الطالب في التفريق بين الحركات الثلاث والسكون والتثوين والشدة صوتاً ورسماً، معرفته بكتابة حروف المد، والحروف المتقاربة صوتياً كالصاد والسين والزاي، والذال والتاء والطاء....، معرفته بكتابة أكثر من كلمة إملاءً اختبارياً مما درسه، وكلما انتقل من مرحلة إلى مرحلة استطاع أن يكتب كلمات أصعب من كلمات ذي قبل كالكلمات التي تحتوي على الهمزات في سوابق الكلمة أو أحشائها أو لواحقها. وما يرتبط بالكلمة من لام شمسية وقمرية، أن يحافظ في أثناء كتابته على استقامة الخط وتنظيمه ونظافته كراسته، الكتابة بخط واضح وجميل، الكتابة وفق قواعد اللغة العربية نحو وصرفاً وإملاءً. إلخ.

ومن مهارات التعبير الكتابي لطلاب المرحل الأولى: كتابته بطاقة لصديقه من جملة واحدة، معرفته بإكمال كتابة كلمات لجمل مفيدة، ثم تتدرج إلى أن يجيب عن سؤال هل وكيف ولماذا، وأن يعبر بجملة أو فقرة عما شاهده من مسلسل كرتوني أو صورة عرضت له، ولا ينتقل الطالب من المرحلة الابتدائية إلا وقد أتقن أساسيات التعبير ك عرض المادة عرضاً جميلاً بدءاً بالمقدمة وانتهاءً بالخاتمة، باستعماله كلمات كثيرة معتمداً على مخزونه اللغوي.

طرق تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين:

(١) النعيمي، مريم حمد: "مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة (أساس تعلم اللغة العربية)"، وزارة التربية والتعليم، المنامة، البحرين، ٢٠١٣م، ص ١٠ بتصرف يسير.

(٢) يُنظر: خولي، محمد علي، (٢٠٠٠م) أساليب تدريس اللغة العربية، د ط، (الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع) ص ١٢٩.

(٣) يُنظر: عبد الله علي مصطفى، مرجع سابق، ص ٢١٧ وما بعدها.

(٤) يُنظر: رافد التميمي، بلال يعقوب، مرجع سابق، ص ٢١.

تلخصت آراء وأسباب من فضّل الكتابة اليدوية في أنها:

١. تجعلهم أكثر تركيزاً فيما يكتبون بدلاً من الجلوس على الجهاز لساعات طويلة لمراجعة ما تم كتابته، مما قد يؤدي إلى السرعة في الكتابة والمراجعة فقط للتخلص من إزعاج الجهاز، وإنهاء العمل بأسرع وقت.

٢. تمكنهم من رسم أشكال رمزية، كما تساعدهم على تذكر الأفكار الرئيسية وترسيخها في الذهن بسهولة دون أن يتركوا تركيزهم على الورقة، وبالعكس في حالة استخدام الهاتف والأجهزة اللوحية -خصوصاً التي تعتمد على اللمس- فإنهم بحاجة إلى أن يركزوا نظرهم على لوحة المفاتيح حتى يتمكنوا من تمييز الحروف كونها طريقة غير سلسة بالنسبة لهم.

٣. لأنها أصدق بالمشاعر والأحاسيس حتى لو كانت بطيئة بعض الشيء إلا أنها أفضل.

٤. هي أقل إزعاجاً لاسيما إن كانت الكمية المكتوبة كبيرة، وهي أيضاً مجال للإبداع وتعكس مدى تنظيم وترتيب واهتمام الشخص بعمله الكتابي، وبالتالي فهي تعكس بعض الانطباعات عن الشخصية وتميزها عن غيرها، فالتطور في الأجهزة الإلكترونية واللوحية والهواتف الذكية زاد من العزوف عن الكتابة باليد مما أدى إلى ضعف في اكتشاف مواهب الشخص وإبداعه في مجال الكتابة والخط.

٥. الاحتفاظ بالمعلومات بطريقة آمنة بعيدة عن قلق تلفها بالفيروسات أو كثرة الأعطال وغيرها، وبالتالي يفقد الشخص ما كتبه، فهي (وسيلة آمنة لحفظ المكتوب من الضياع).

وهناك من قارن بين أيهما يعزز أكثر عملية التعلم الذاتي خاصة للطلاب فرأى أن ذلك يعتمد على مدى تقبل الشخص ومدى استيعابه، فالطلاب تترسخ لديهم المعلومة أكثر بالكتابة اليدوية، بسبب احتوائها على الجانب التطبيقي، على خلاف الأجهزة الإلكترونية التي تحتوي على حروف وأرقام جاهزة، بالتالي لا يتعلم الطفل كيفية رسمها وكتابتها.

أما جانبها السلبي فخصر في:

١. كثرة المذكرات والأوراق وأحيانا يصعب الرجوع إليها، كما تجبر الشخص على حمل الأوراق والأقلام ويصعب استخدامها في كل زمان ومكان.

٢. عدم توفر الأقلام والأوراق في أي وقت وأي مكان نحتاج لتدوين شيء في وقت مفاجئ.

٣. عدم وضوح الخط في بعض الأحيان، وعدم التحكم بالبعد بين السطور، وضبط حجم الكلمات، وصعوبة كتابة بعض الحروف، فهذا يختلف من شخص لآخر، وصعوبة قراءة ما يكتبه بعض الأشخاص.

٤. شعور الشخص بالملل أثناء الكتابة في بعض الأحيان.

وبالنظر إلى هذه السلبيات فجميعها ليس عائقاً في العزوف عن الكتابة اليدوية، فيستطيع الشخص التغلب على هذه السلبيات متى ما أراد. أمّا من فضّل الكتابة الإلكترونية فكان من إيجابياتها عنده:

١. وضوح الخط وسهولة قراءته، والقدرة على التحكم بحجم الخط ونوعه، وإمكانية تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية بوجود برامج مساعدة لذلك، فضلاً عن سهولة إنجاز المشاريع والبحوث بطريقة سريعة ومنظمة، وتتميز بأنها أقل جهداً من الكتابة باليد.

٢. من ناحية الأسهل للطباعة والنشر فالكتابة الإلكترونية أفضل.

٣. يمكن التخلص من حمل الأوراق والكتب، وتساعد على عدم تجعّعها، مع وجود برامج تنظيم المذكرات بطريقة جميلة، وخاصية البحث التي تمكن من الرجوع للمعلومة بسهولة، كذلك تتيح للشخص الكتابة في أي وقت وأي مكان، وأيضاً يستطيع الكتابة دون الحاجة إلى مسند للورق سواء كنت جالساً أو واقفاً.

٤. السرعة في طباعة الحروف والأرقام وجاهزيتها على سطح لوحة المفاتيح فلا تحتاج إلى رسم معين، بالإضافة إلى توفرها في كل مكان، فلا يمكن أن نرى أحداً لا يمتلك هذا الجهاز خاصة الهواتف النقّال، واحد على الأقل يحمله أينما ذهب.

تعقيب على هذه الإيجابيات:

لا أحد ينكر محاسن الكتابة على الأجهزة الإلكترونية (حاسوب -أيّاد) وحاجة الشخص لها أيّا كان عمله، لكن لا يمكن أن تسد هذه الكتابة مسد الكتابة اليدوية، ولا يمكن أن تأخذ المزايا نفسها، خاصة لطلبة العلم، فلا يمكن تخيل طالب علم لا يستطيع الكتابة بخط يده، إلا من لديه عائق في إتقان هذه المهارات. كما أن الكتابة الإلكترونية وإن خلت من أخطاء إملائية بوجود المدقق الإملائي، لكن الأخطاء النحوية لا يمكن حصرها لمن لا يتقن قواعد العربية، ولا يوجد برنامج يعالج هذه المشكلة، وإن ظهر ما يسمى بالمدقق النحوي، إلا أنها عكس ذلك تماماً ترفع المنسوب وتنصب المرفوع وهلمّ جرّاً.

أما جانبها السلبي فكانت آراء من شارك في الاستطلاع تتمثل في:

١. الاعتماد الكلي على الأجهزة، وإهمال الكتابة باليد، ونسيان قواعد الكتابة والخط والإملاء.

٢. التركيز المستمر على الشاشة مما قد يؤدي بالإضرار بالعين.

٣. احتواء أجهزة الحاسوب المكتبي والمحمول منها وكذا الهواتف على رمز للقفّل وفي حالة تفعيل قفل

وقد سلطت دراسات أخرى الضوء على فوائد الكتابة اليدوية مقارنة بالطباعة، حيث يتميز أولئك الذين يدونون الملاحظات على ورقة بدلاً من كتابتها على الكمبيوتر، بكونهم أكثر قدرة على التفكير وتذكر الأشياء. فالكتابة باليد تقدم مجموعة من الامتيازات التي تدعم أداء المخ، والتي لا ينبغي أن نفقدها لحساب التكنولوجيا. فبالرغم من أن العديد من المدارس كمدارس دولة الإمارات بدأت في الاعتماد الكلي على التكنولوجيا، وإهمال الكتابة اليدوية، إلا أن العلماء يشددون على أن اللجوء إلى الكتابة اليدوية على الأوراق، يحقق العديد من الفوائد والمزايا في كونها:

١. تعالج صعوبة القراءة، ودورها في تحسين التهجئة.

٢. تساعد على صياغة أفضل: فقد كشفت بحوث أن الطلاب الذين يكتبون بالقلم إنما يكتبون أكثر من أولئك الذين يستخدمون لوحة المفاتيح الخاصة بالكمبيوتر، كما أنهم يكتبون بشكل أسرع، وفي جمل أكثر اكتمالاً وبصياغة أفضل.

٣. تساعدك على التذكر: فقد قارنت دراسة لعام ٢٠١٤ بين ذاكرة طلاب جامعة دونوا ملاحظاتهم بخط اليد، وآخرين قاموا بطباعتها على اللاب توب، ووجدت الدراسة أن الكتابة بخط اليد تساعد بشكل أفضل على تعلم معلومات جديدة. فمن دونوا ملاحظاتهم بخط اليد استوعبوا أفضل ما كان يقال خلال المحاضرات على الأرجح؛ لحاجتهم لإيجاز المعلومة للتمكن من المتابعة بدلاً من طباعة كلمات المتحدث حرفياً دون تفكير. في الاختبارات التالية تذكر الأشخاص المستخدمين لخط يدهم معلومات من المحاضرات أفضل ممن استعملوا الكتابة الإلكترونية.

٤. تساعدك على التفكير أسرع ممن يطبعون على لوحة مفاتيح^(٣) إلى غير ذلك من المزايا.

وخلاصة ذلك أن بعض المهارات التقليدية ك الكتابة اليدوية تعد أهم وأثمن من أن نفقدها خصوصاً عندما يكون لها الكثير من الفوائد لاسيما على عقول أجيالنا.

المبحث الثالث: مدى ارتباط مهاري الحفظ والتكرار بحقل تعليم اللغات:

مهارة الحفظ والتكرار من أهم عوامل التذكر الجيد، وهما من المراحل الأساسية التي يقوم بها المتعلم لممارسة اللغة سواء في تعلم لغة الأم أو أي لغة أجنبية، وتماشياً مع هذا يعتقد مذهب السلوكية أن اكتساب اللغة الأم يحدث بسبب

الجهاز بشكل مفاجئ دون معرفة الرقم السري أو نسيانه سيؤدي إلى فقدان المعلومات.

٤. حدوث بعض المشاكل بخلل أو عطل فيها وبالتالي يفقد الشخص ما كتبه.

٥. خلوها من المشاعر وغالباً ما تكون بعض الكلمات مستهلكة ومتداولة.^(١)

وبذلك لا يمكن مقارنة الكتابة اليدوية بالإلكترونية

ولا يمكن لأحد أن ينكر دور الكتابة اليدوية، وإن كان معظم الأشخاص يرون أنفسهم أسرع في الكتابة على أجهزة الكمبيوتر مما هم عليه في الكتابة اليدوية، إلا أن المستعرب في الأمر أن هذا البطء في الكتابة اليدوية هو بالضبط ما يجعلها أكثر ملائمة للتعلم، حسب ما وضحوه علماء النفس بإجراء دراسات حول مدى سوء استخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة لتدوين الملاحظات في الفصول الدراسية فأظهرت أن أجهزة الكمبيوتر المحمولة تعتبر سيئة جداً لتدوين الملاحظات، وذلك لكون شبكة الإنترنت الموصولة إليها تشتت تركيز الطلاب، إلا أن التجارب التي أجريت مؤخراً بينت أن الكتابة اليدوية تعتبر أفضل للتعلم؛ لأنها تبطئ من حركة المتعلم، حيث أن إبطاء عملية التدوين يساعد على تسريع عملية التعلم، فإذا ما كان أحد الطلاب الذين يتمتعون بمهارة كبيرة بالطباعة على الكمبيوتر، يجلس في أحد الفصول الدراسية، فإنه سيكون قادراً على تدوين كل كلمة ينطق بها المحاضر تقريباً على جهاز الكمبيوتر، ولكنه لن يكون قادراً على استيعاب ما يكتبه، لأن عملية الكتابة على الكمبيوتر لا تتطلب إجراء أي عملية تفكير نقدي، وبذلك فإن العقل لا يتفاعل مع المادة أثناء الكتابة، وإذا لم يشر الشخص إلى دماغه بأن المادة التي يقوم بكتابتها مهمة، فإن الدماغ سيقوم بتجاهلها وإزالتها من الذاكرة من أجل إتاحة المجال لتخزين معلومات أكثر أهمية. أما إذا ما تم تدوين الملاحظات باليد، فإن الكاتب لن يكون قادراً على كتابة كل كلمة يقولها المحاضر، لذلك سيكون عليه البحث عن اقتباسات تمثيلية، والقيام بتلخيص المفاهيم، وطرح الأسئلة حول الأشياء التي لم يستطع فهمها، وهذا يتطلب جهداً أكبر من مجرد تدوين كل كلمة من دون القيام بمعالجتها بالدماغ، وهذا الجهد هو ما يساعد على ترسيخ المادة في الذاكرة، كما أن هذا يعني أنه كلما ازداد الجهد الذي يضعه الشخص في عملية فهمه للشيء، أصبحت الإشارات التي يرسلها الكاتب لدماغه والتي تساعد على تذكر المادة أقوى.^(٢)

<https://www.nok6a.net/?p=10361>

(٤) هذه الدراسة نشرت في موقع العربية نت بعنوان: بعيداً عن لوحة المفاتيح ست فوائد ذهبية للكتابة باليد، للكاتب جمال نازي، تاريخ النشر: الأحد ٢٨، ذي القعدة، ١٤٣٨هـ، ٢٠ أغسطس ٢٠١٧م.

(٢) استطلاع نشر عن (الكتابة اليدوية في خطر) ل آسيا البلوشية، وهدي الصارخية، بتاريخ: ٢٠١٧/١٢/١٢م، في جريدة عُمان اليومية، رئيس التحرير: سيف سعود المحروقي (٣) يُنظر: مجلة نقطة العلمية، مقال منشور بعنوان (الكتابة اليدوية تساعد على التعلم بشكل أفضل) الثامن من يناير عام ٢٠١٥م. الرابط المختصر لهذا المقال:

غير مجد في العملية التعليمية، وهذا النص يبين مكانة الحفظ قديماً، يقول ابن جني: قال لنا أبو علي الفارسي يوماً: قال لنا أبو بكر ابن السراج: إذا لم تفهموا كلامي فأحفظوه، فإنكم إذا حفظتموه فهمتموه". وهذا كلام صحيح يصدق الواقع وتؤكدته التجربة، فإن الإلحاح بالحفظ الدائم المستمر مما يمهّد للفهم لا محالة، وآية ذلك أن صغار التلاميذ في الحضارة والروضة يرددون في كل صباح بعض الأناشيد، ومنها النشيد الوطني، وهم بالتأكيد لا يعرفون شيئاً عن معاني مفرداته فضلاً عن تراكيبه، ومع الأيام يدركون ويفهمون^(٤). ونقيس على ذلك حفظنا بعض الآيات القرآنية وترديدنا لها منذ صغرنا دون إدراك لجلّ معانيها.

وكما نقرأ في كثير من المقالات حملات شرسة على هذه المهارة وأنها السبب الرئيس في فشل مناهجنا وطلابنا، منها مقالة للكاتب يوسف أبا الخيل بعنوان (آلية التلقين والحفظ وتأثيرها على مخرجات التعليم) مستشهداً بأقواله آراء بعض فلاسفة الغرب في قول أحدهم: "إن تعليم الدروس وحفظ القواعد أو المختصرات عن ظهر قلب ثم ترديدها وتقليدها جيداً يُشكّل ثقافة مسلية، وهي لا تؤدي إلا إلى خفض مستوانا وجعلنا عاجزين"^(٥) لا أحد ينكر دور الفهم في التعليم والتعلم، لكن الفهم دون حفظ لا يكفي، بل لا يجدي، فلسّث مع ما ذكره؛ لأنه تناسى دور مهارة الحفظ وقيمتها، وآراء فلاسفة وعلماء لغته فيها، أين هو من عبارة ابن خلدون المشهورة في هذا الجانب؟

وبعد هذا العرض الموجز عن أهمية ومكانة تلك المهارة يمكن أن تُعرّف بـ: عبارة عن إيداع ما تمّ تعلمه لاسترجاعه واستحضاره في أي وقت كان.

أنواع الحفظ:

تتعدد أنواع الحفظ بتعدد أهدافه ومراميّه وغاياته، فهناك الحفظ الثنائي، والحفظ المرن، والحفظ التعرّفي، والحفظ المقيد. فعندما ينحصر هدف المذاكرة في تذكر شيء إذا ذكر شيء آخر، يسمى هذا الحفظ الثنائي، ومثال ذلك تذكر معنى الكلمة إذا ذكرت الكلمة، أو تذكر تاريخ الحدث إذا ذكر الحدث أو العكس، ففي هذه الحالة قد تجمع المادة في قوائم ثنائية أو زوجية للحفظ والتسميع. وقد يكون الهدف من المذاكرة حفظ قوائم أو سلسلات من الأحداث أو الكلمات أو الأسماء أو العبارات، وهذا الحفظ يُدعى بالحفظ المرن، ومثاله: حفظ المحاصيل الزراعية لبلد ما، أو نتائج

التمارين التي يقوم بها الطفل مُقلِّداً لغة الكبار في محاولة لإتقان اللغة، كما أنهم يعتقدون من أن اكتساب اللغة الأجنبية أو الثانية لا يعتمد على التعلم فحسب دون الممارسة والتكرار لما تعلّمه^(٦).

ومع ذلك يشيع في أيامنا هذه كلام عجيب، يبعث إلى طالب العربية الحفظ ويُرْهَد فيه، وأن الطالب الذي يحفظ صمّام، وغير قادر على الفهم والاستيعاب، وكما جاء عن مسؤولي التعليم في أحد الدول العربية من بعض عبارات تنفر من مهارة الحفظ، كقول: "ولابد أن يدرك الطالب أن زمن الحفظ والصمامين قد انتهى" وهذا الكلام إن صدق على العلوم العملية والتطبيقية، لا يصدق على علوم العربية من أدب ولغة ونحو...^(٧) لأن تراثنا كله قد وصل في أول أمره عن طريق الرواية والدراسة، ثم جاءت حركة التقييد والكتابة في مرحلة تالية على ما هو مقرر ومعروف، فالحفظ هو الأساس، لذا حثوا عليه ومدحوا أهله منذ القدم فلولا أن الحفظ في تاريخنا التراثي له من القيمة لما أمكن لهذه الطائفة من عباقرة العربية المصابون بالعمى أن يسجلوا لنا هذا القدر الضخم من المعارف الإنسانية كالأمام الشافعي وأبي العلاء المعري، وابن سيده وأبي البقاء العكبري وغيرهم الكثير.

قيمة مهارة الحفظ وأهميتها:

يقول ابن خلدون في جدوى التعليم بالحفظ: "أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً، إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويُقرَّب له في شرحها على سبيل الإجمال وبراغي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم"^(٨) وهذا يعني أن التلقين هي المهارة التكوينية الأساسية في اكتساب العلوم، وبأزهر هذا القول ما يروى في التعليم النبوي عن ابن مسعود قال "كنا لا نتجاوز عشر آيات حتى نتعلمهنّ ونعمل بهنّ ونعلمهنّ ونعلم حلالهنّ وحرامهنّ، فأوتينا العلم والعمل"، فهذا يعني أن مهارة الفهم المتحققة بالشرح والعمل لا تؤدي وظيفتها التعليمية إلا تالية للحفظ المتحقق بالتلقين.

وقد تحدث الدكتور محمود الطناحي عن أهمية الحفظ في تعليم العربية والنحو وعواقب إهماله، فقد وقعت عينه على نص خطير، وهو خبر رَدٍّ على هؤلاء الذين يشترطون للحفظ الفهم في قولهم لا تطلبوا من الصبي حفظ ما لا يفهم، فإن هذا

(٤) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، ط الأولى، (دمشق: دار يعرب، ١٤٢٥هـ) ٣٤٣/١

(٥) يُنظر: الطناحي، مرجع سابق، ص ٥٢٤ وما بعدها

(٦) يُنظر: أبا الخيل، يوسف عبد العزيز، آلية التلقين والحفظ وتأثيرها على مخرجات التعليم، مقال منشور بجريدة الرياض، ١٤٣٦هـ / ٢ / ٧. في العدد ١٦٩٥٩.

(٧) يُنظر: تطبيق طريقة التكرار والحفظ على استيعاب مفردات اللغة العربية لطلاب الصف السابع بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية تولونج أجولج (اندونيسيا) لعام ٢٠١٧م. كلية التربية والعلوم التعليمية لقسم تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية الحكومية

(٨) يُنظر: الطناحي، محمود، في اللغة والأدب دراسات وبحوث، (دم: دار الغرب الإسلامي، د.ت) ص ٥٢٤.

يحفظ بفهم مع غفلة عن استحضاره عند التكرار - أحسن حالاً من الأول؛ إذ أنه يبعد ممن فهم المعنى أن ينفك عن شوب استحضار. وأما القسم الثاني، فإن صاحبه يكرر المعاني حتى ترسخ في ذهنه، كما أنه يكرر الألفاظ، وكما أنه زاد مدة استحضار الألفاظ فإنه قد زاد مدة استحضار المعاني. والطريقة الأولى في الحفظ أصبغ للنص المحفوظ، ولا ينبغي أن يُنكر أنها أسهل عند بعض طلبة العلم.^(٢)

طرق تنمية مهارة الحفظ لدى المتعلمين:

مما لا شك فيه أن مهارة الحفظ تعد موهبة وهبها الله لمن يشاء، لذلك تتفاوت مستويات الحفظ (ما بين من يحفظ سريعاً ومتوسطاً وبطيئاً) لذا يجب على المعلم مراعاة الفروق الفردية عند الطلبة في ذلك، فلا يكلفهم بحفظ مالا طاقة لهم به في فترة قصيرة، فبعض منهم قد يعاني من ذلك.

وهناك عدة طرق وأساليب لمقاومة النسيان ومعاونة ذاكرة المتعلم لما تم حفظه منها:

١. تنظيم المعلومات ولها عدة أشكال كترتيب الأحداث زمنياً - ترتيب الأحداث مكانياً - بدايات الكلمات - بدايات الجمل - التشابه - الأشكال - اختراع قصة.

٢. مقاومة أثر الزمن باستعمال أساليب لضمان استمرار الحفظ، وذلك عن طريق المراجعة المستمرة أو التمرين المستمر؛ لأن هذه المراجعة إحياء للتعلم السابق، وتنشيط مستمر له، ليبقى في إطار الذاكرة الجاهزة لا في أعماقها السحيقة المظلمة، فبعدم المراجعة والتكرار فيها لن يستطيع المتعلم من مقاومة عدم نسيان ما حفظه.^(٣)

٣. أما الفرق بين الحفظ قبل النوم والحفظ في الصباح فيختلف باختلاف نمط حياة كل شخص، فمنهم من يفضل الحفظ ليلاً، ومنهم العكس، مع ذلك فالصباح الباكر أفضل وقت للحفظ، وقت يبدأ العقل فيه نشيطاً مسترخياً بعيداً عن تراكمات الأمس من أعمال ونشاط وتعب، ولا ننسى قول الرسول عليه الصلاة والسلام "اللهم بارك لأمتي في بكورها".

أما مهارة التكرار في العملية التعليمية فهي من الأساليب القديمة في الحصول على المعلومة والاحتفاظ بها، والمقصود هنا تكرار المعلومة، سواء أكان ذلك من قبل المعلم أو الطالب؛ حيث إن هذا التكرار له أثر إيجابي في تحصيل التلاميذ، ويزيد من نسبة الاحتفاظ بالمعلومة، وكذلك بقاء أثر التعلم بشكل أكبر، وهي طريقة فعالة يحصل بها التفاعل بين المعلم والمتعلم.

وقد أشار كثير من العلماء إلى هذه المهارة، ومما جاء في هذا القول المقدسي: "وقال (يعني: الإمام

قضية ما.. إلخ. فجاز للطالب في هذا النوع أن يحفظ بأسلوبه، وجاز له أن يعدل من الكلمات والعبارات ويغير في الترتيب، بشرط عدم الخروج عن صلب الموضوع. وقد يكون الهدف حفظ المادة بقصد تذكرها على سبيل التعرف لا على سبيل الاستعادة، ومثال ذلك السؤال الموضوعي (الاختيار من متعدد) فيطلب من الطالب اختيار الجواب الصحيح منها، ويطلق على هذا الحفظ التعرُّفي. والجهد في هذا النوع أيسر من حفظ بقصد الاستعادة؛ لأن الأخيرة لا تقدم للطالب الجواب الصحيح لينذكره ويختار، بل يقع عبء التذكر كله عليه. وقد يكون الهدف حفظ مادة عن ظهر قلب كحفظ آية قرآنية أو حديث نبوي، أو قصيدة شعرية..، فالحفظ هنا لا يكون مرثاً، بل ينقيد الشخص بما جاء عليه النص تماماً، لا مجال للتغيير أو التقديم والتأخير، ويُسمى هذا بالحفظ المُقيّد.

ويمكن أن نقسم الحفظ من حيث أسلوب التذكُّر إلى (حفظ للاستعادة وحفظ للتعرف) ومن حيث الكم يمكن تقسيمه إلى (ثنائي وتسلسلي)، والأول أيسر في الحفظ من الثاني، فحفظ معنى كلمة بقصد تذكره لدى سماع كلمة أخرى أسهل من حفظ قائمة طويلة من العناصر. ومن حيث مرونة الحفظ ينقسم إلى: مرونة المفردات ومرونة الترتيب (فيجوز للطالب استبدال المفردات بغيرها وتبديلها مع تقديم فكرة على فكرة أخرى كيفما أراد). ثبات المفردات ومرونة الترتيب (وهذه يجوز له أن يغير ترتيب الأفكار أو الوحدات لا الكلمات، فلو طلب منه آيات عن فضل العلم يجوز له أن يقدم آية قبل الأخرى) مرونة المفردات وثبات الترتيب (فيجوز له تغيير وتبديل المفردات دون تعديل أو ترتيب الأفكار، كمن يحفظ خطوات عملية كيميائية، أو معادلة رياضية) ثبات المفردات وثبات الترتيب (كحفظ عشر آيات من سورة البقرة، أو جزء من سورة قرآنية).^(١)

وهناك تقسيم آخر للحفظ: فالأول: حفظ للألفاظ فقط، وهو على نوعين:

أ. حفظ بلا فهم للمعنى أصلاً، كمن يحفظ نصاً بلغة لا يفهمها.

ب. حفظ بفهم للمعنى، مع غفلة عنه عند التكرار - لأجل الحفظ - وهذا أحسن حالاً من سابقه. والثاني: حفظ للمعاني مع الألفاظ، وفي هذا يكون الحفظ مقترناً بفهم للمعنى، واستحضار تام له عند التكرار.

فأما القسم الأول، فإن صاحبه مخوفٌ عليه ضعف استحضار حفظه؛ إذ أنه لا يكرر إلا الألفاظ فقط، وأما المعاني، فهو إما في عدم علم بها، أو غفلة عنها، إلا أن النوع الثاني من القسم الأول - وهو من

(٢) خولي، محمد، المهارات الدراسية، د.ط (الرياض: مكتبة الخريجي، د.ت) ص ١٠٣ - ١٠٥.
(٣) يُنظر: تاريخ في الحفظ والفهم، موقع صيد الفوائد

وبعد هذا الاستعراض في بيان مدى ارتباط المهارات اللغوية بحقل تعليم اللغات توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. إن المهارات اللغوية في تعليم اللغات ومنها العربية تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين.

٢. أهمية اكتساب المهارات اللغوية الأولية لدى الأطفال في المراحل الثلاث الأساسية في التعليم ودورها فيما بعد من نجاحهم وتميزهم في كثير من العلوم.

٣. ضرورة التركيز في مراحل الصفوف الأولى على اكتساب الأطفال المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) بصورة خاصة.

٤. العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة وثيقة، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة والجمل والإحساس بهما، مما تزيد من ألفة المتعلمين تجاه الكلمات والجمل والعبارات، وكثير من خبرات القراءة تتطلب مهارات كتابية، ومعرفة القارئ بها تزيد من فاعلية قراءاته.

٥. تعدد مستويات مهارات القراءة والكتابة العامة منها والخاصة وتدرجها تبعاً لمراحل التعليم، ودرجة إتقان الطلبة لها، فكل مهارة من مهارات القراءة والكتابة متصلة فيما قبلها وما بعدها.

٦. القراءة هي المصدر الثاني بعد الاستماع للحصول على المعلومات والأفكار، وسيلة لرفي الإنسان بفكره، ولقماً نجد أناس ناجحين لا يمتلكون مهاراتها وفنونها.

٧. يختلف الأشخاص في إتقان مهارتي القراءة والكتابة الفرعية حسب استيعابهم بقيمتها وأهميتها، فالوعي يبدأ بالعمل على نفسه لاستيعاب كل ما فيهما من مهارات ليصل على أعلى درجات الإتقان.

٨. علاقة الحفظ بالتركرار، ودورهما الجوهري في العملية التعليمية، فهما من أهم عوامل التذكر الجيد.

التوصيات:

١. عدم الاكتفاء بالساعات الدراسية في تدريس هذه المهارات، متى ما أراد المعلم أن الطلاب بحاجة إلى ذلك خاصة في الفصول الدراسية التي يكثر عدد طلابها، فلا يتمكن المعلم من متابعتهم جميعاً لضيق الوقت وكثرة العدد.

٢. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأهمية إتقان الطلبة لتلك المهارات منذ بدء دخول الطفل للمدرسة، وتعريفهم بأحدث الطرق والأساليب المتبعة في تدريس هذه المهارات.

٣. ضرورة استعمال الأساليب المتبعة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المراحل الأساسية كاختبار القراءة الجهرية وبطاقة

أحمد): كنت أسأل إبراهيم عن الشيء فيعرف في وجهي أنني لم أفهم، فيعيده حتى أفهم." (١) وفي حديث أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم، أنه كان "إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً حتى تفهم عنه، فإذا أتى على قوم فسلم عليهم سلم ثلاثاً." (٢)

العلاقة بين مهارتي الحفظ والتكرار:

يعد التكرار أقوى صور الحفظ، فإذا أراد المتعلم حفظ حديث واحد مثلاً، أو أربعة أسطر من كتاب، أو خمسة أبيات؛ فعليه أن يكررها كثيراً حتى ترسخ ويتقن بها لسانه، ثم يحفظها عن ظهر قلب من غير نظر إليها، ثم يتركها فترة لتتخمر في ذهنه، ثم يعود إليها ويقرأها، ويكثر من التكرار؛ لأن التكرار الأول يحتاج فترة تخمير، وهي عبارة عن امتحان للنفس، ثم يعود إلى هذا التكرار مرة أخرى ولو كانت محفوظة لديه، فلا بد أن يكررها، ويمكن أن يضع لنفسه عدداً معيناً من التكرار، فإنه إن فعل ذلك اشتد متناً محفوظه، فلا تتعبه كثرة المراجعة ولا ترهقه السرعة في التقلت، وصار محفوظه في كل وقت قريب الاستحضار، سهل المراجعة.

وهناك عوامل مؤثرة يتوقف عليها عدد مرات التكرار اللازمة منها: طبيعة المادة (فكلما كانت المادة أصعب ازداد عدد مرات التكرار اللازم لحفظها) وطبيعة الحفظ (فالحفظ التسلسلي يتطلب وقتاً أطول من الحفظ الثنائي، والحفظ للاستعادة يتطلب وقتاً أكثر من الحفظ للتعرف، والحفظ المقيّد يتطلب تكراراً أكثر من الحفظ المرن، فإذا أراد الطالب حفظ خمسة أسطر بنصها تتطلب تكراراً أكثر من حفظها بمعناها فقط). كمية المادة (فكلما ازدادت كمية المادة المراد حفظها ازداد عدد مرات التكرار اللازم، فحفظ عشر آيات من سورة البقرة يحتاج تكراراً أكثر من حفظ آيتين فقط). مدة الحفظ (كلما أراد الطالب أن يزيد مدة الاحتفاظ بالمادة المحفوظة لابد أن يزيد التكرار، فالمادة المراد حفظها في ساعة تختلف عن المادة المراد حفظها في الذاكرة لمدة سنة مثلاً) كما أن التكرار لا يتوقف على قراءة المادة فحسب بل مراجعتها مراراً وتسميعها.

أما بالنسبة لأنواع التكرار: (فقد يكون كتابياً، وقد يكون شفهيًا) وهذا راجع لطبيعة المتعلم والطريقة المحبذة لديه، فأنا أرى أن التكرار كتابياً يساعدني في التمكن من حفظ المعلومات كما أريد بالترتيب والتنظيم الذي أريد واستمتع باستعمال هذه الطريقة. وإن أخذت مني وقتاً إلا أن لها مردود كبير سيلاحظه المتعلم عند استرجاع ما حفظه وقت الحاجة.

الخاتمة:

(٨) البخاري، محمد بن اسماعيل، صحيح البخاري، ضبطه ورقمته: مصطفى ديب، (دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م)

(٢) المقدسي، شمس الدين بن مفلح، الآداب الشرعية والمنح المرعية، خرّج أحاديثه وعلّق عليه: أبو معاذ أيمن الدمشقي، د. ط. (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ)

والكتابة والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية، (الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية)

- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٠م)، دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، ط الأولى، (عمّان، دار جليس الزمان) - طعيمه: رشدي أحمد، وأحمد جمعة أو شنب، (د.ت) المهارات اللغوية ومستوياتها تحليل نفسي لغوي دراسة ميدانية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.

- الطناحي، محمود، (د.ت) في اللغة والأدب دراسات وبحوث، (دم: دار الغرب الإسلامي)

- العليان: أحمد فؤاد، (٢٠٠٠م) اللغوية ماهيتها وطرق تنميتها، ط الثانية، (الرياض، مركز دار المسلم)

- مجاور، محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، ط الرابعة (الكويت: دار القلم، ١٤٠٣هـ)

- مصطفى، عبد الله علي، (٢٠٠٢م) مهارات اللغة العربية، ط الأولى، (عمّان: دار المسيرة)

- المقدسي، شمس الدين بن مفلح، (د.ت) الآداب الشرعية والمنح المرعية، خرّج أحاديثه وعلّق عليه: أبو معاذ أيمن الدمشقي، د. ط. (بيروت: دار الكتب العلمية)

- ابن منظور، (د.ت) لسان العرب، ط الأولى، (بيروت: دار صادر)

- الناقة، محمود كامل، (٢٠٠٤م) المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ط الأولى، (الجامعة العربية المفتوحة)

- يونس، فتحي علي، عبد الله عبد الرحمن الكندري، (١٩٩٨م)، اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)، ط الثالثة، (الكويت، منشورات الكويت).
ثانياً: الرسائل العلمية:

- سانجاني، أغيسا أرونييا (٢٠١٧م) تطبيق طريقة التكرار والحفظ على استيعاب مفردات اللغة العربية لطلاب الصف السابع بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية تولونج أجولج (إندونيسيا). كلية التربية والعلوم التعليمية لقسم تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية الحكومية.

ثالثاً: الأبحاث العلمية:

- التميمي، رافد ويعقوب، بلال، (١٤٣٦هـ) المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، (بغداد)

- سيرجيو، سبيني، (١٩٩٤م) التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن (مجلة آفاق تربوية، العدد الخامس، سبتمبر).

- العمارنة، عماد، (د.ت) المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بحث منشور في مجلة المنهل، (د.م: دن)

ملاحظة الأداء واختبار القراءة الصامتة (الفهم القرائي) واختبار الكتابة بجميع أنواعها.

٤. الاستفادة من الأنشطة المقترحة لتنمية مهارة القراءة والكتابة استناداً إلى استراتيجيات الذكاءات المتعددة التي دعى إليها باحثوا التربية.

٥. ضرورة التأكيد لدور الأسرة في تنمية تلك المهارات في الطفل من خلال تشجيعهم بالذهاب إلى المكتبات، وشراء الكتيبات التعليمية الترفيحية، كما في سلسلة معلم القراءة وعلم بالقلم التي تهدف إلى تعليم القراءة السريعة من خلال الصور والألوان، وتعليم قواعد الإملاء والخط، وتزيد الحصيلة اللغوية والثروة اللفظية.

٦. عمل موسوعة إملانية؛ لتسهيل وتبسيط اللغة العربية خاصة في مجال الرسم الإملائي والتفريق بين الكلمات، فضلاً عن احتوائها لجميع عناصر الكتابة الخط والإملاء والتعبير الكتابي، أسوة بمن قام بهذا العمل في دول الكويت بتجهيز أكثر من مائة ألف نسخة وتوزيعها للأسر، فهذا العمل قد لقي صدق ونجاحاً واسعاً، فكتب مناهجنا الحديثة ككتاب لغتي لا يمكنه أن يستوعب جميع عناصر الكتابة ومهاراتها، وإن استوعب ذلك فقد تفتقر لطرق التدريس الصحيح.

ثبت مصادر ومراجع البحث:

أولاً: المصادر والمراجع:

- البخاري، محمد بن اسماعيل، (١٤١٤هـ) صحيح البخاري، ضبطه ورقّمه: مصطفى ديب، (دمشق: دار ابن كثير)

- البصيص: حاتم، (٢٠١١م) تنمية مهارة القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، (دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب) - خاطر، محمد رشدي وآخرون (١٩٨١م) طرق تدريس اللغة العربية، التربية، الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط١، (دار المعرفة، القاهرة، مصر).

- ابن خلدون، (١٤٢٥هـ) مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، ط الأولى، (دمشق: دار يعرب)

- خولي، محمد علي، (٢٠٠٠م) أساليب تدريس اللغة العربية، د ط، (الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع)

(د.ت) المهارات الدراسية، د.ط (الرياض: مكتبة الخريجي)

- الرازي، محمد بن أبي بكر، (١٩٩٥م) مختار الصحاح، تحقيق: محمود خاطر، (بيروت: مكتبة لبنان)

- زكريا، إبراهيم، (١٩٩٩م) طرق تدريس اللغة العربية، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية).

- سحاب، سالم، عبد الله الحربي، محمد خضر عريف، عباس غندورة، سمير المعبر، (٢٠٠٥م) مشروع تحديد المهارات الأساسية في القراءة

- النصّار، صالح عبد العزيز (٢٠٠٣م) تعليم الاطفال القراءة: دور الاسرة والمدرسة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- النعيمي، مريم حمد (٢٠١٣م) مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة وزارة التربية والتعليم المنامة، البحرين.

- هبال، نوري عبد الله، (د.ت) دور اللغة العربية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين. (د.م: المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس، الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام)

رابعاً: المقالات:

- أبا الخيل، يوسف عبد العزيز، (١٤٣٦هـ) آلية التلقين والحفظ وتأثيرها على مخرجات التعليم، مقال منشور بجريدة الرياض في ٧/٢. في العدد ١٦٩٥٩.

- البلوشية، آسيا، وهدى الصارخية، (٢٠١٧م) استطلاع نشر عن (الكتابة اليدوية في خطر) في ١٢/١٢، جريدة عُمان اليومية، رئيس التحرير: سيف سعود المحروقي.

- نازي، جمال، بعيداً عن لوحة المفاتيح ست فوائد ذهبية للكتابة باليد، هذه الدراسة نشرت في موقع العربية نت، تاريخ النشر: الأحد ٢٨، ذي القعدة، ١٤٣٨هـ، ٢٠ أغسطس، ٢٠١٧م.

- (٢٠١٥م). (الكتابة اليدوية تساعد على التعلم بشكل أفضل) مجلة نقطة العلمية، مقال منشور، الثامن من يناير، الرابط المختصر لهذا المقال:

<https://www.nok6a.net/?p=10361>

- تاريخ في الحفظ والفهم، من منتدى صيد الفوائد.

<https://saaaid.net/mktarat/alalm/113>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The impact of Abi Bakr bin Al-Anbari (D. 328H) on linguistic correction in the Arabic dictionary.

Dr. Eman Ibrahim Al-Enzi

Tabuk Education Department, Kingdom of Saudi Arabia.

أثر أبي بكر بن الأنباري ت(٣٢٨هـ) في التصويب اللغوي في المعجم العربي.

د. إيمان إبراهيم العنزي

إدارة تعليم تبوك - المملكة العربية السعودية.

E-mail: Tabuk.d.e@gmail.com

KEY WORDS

Influence and support - Narrate - Arbitration - Verbal correction - Semantic correction

الكلمات المفتاحية

تأثير وتأيد - رواية - احتكام - التصويب اللفظي - التصويب الدلالي.

ABSTRACT

The research aims to demonstrate the impact of Abu Bakr bin Al-Anbari's linguistic correction on the Arabic dictionary, starting from ("Mu'jam Al-Tahdheeb") by Al-Azhari in the fourth century to (Mu'jam Taj Al-Arous) by Al-Zubaidi in the twelfth century. The study followed the descriptive analytical approach. The research focused on the dictionaries most influenced by Ibn Al-Anbari. Although Ibn Al-Anbari did not have a dictionary of his own, the subsequent dictionaries greatly benefited from his work in explaining Arabic terms, proverbs, wisdom, and poetries. and in interpretation of some Qur'anic verses, hadiths, and the speech of the Arabs, he conveyed to them a mixture of his knowledge and the knowledge of those who came before him.

The most important results of the study are: Ibn Al-Anbari clarified the correct linguistic structures used by Arabs and corrected the errors made by the general public. He paid special attention to verbal correction, as he can be seen rectifying linguistic structures, standardizing terms, and pointing out mistakes within them. He also addressed the common linguistic expressions that were prevalent among the general public during his time. In addition to addressing the words commonly used by the general public and correcting their semantic meanings, he also critiqued the mistakes of certain scholars, such as Ibn Qutaybah and Al-Sijistani.

Lexicographers frequently referred to Ibn Al-Anbari when they encountered linguistic difficulties, benefiting from his statements and narrations. As a result, they incorporated his insights into their lexicons and compared his views with those of other scholars. This demonstrates the significant influence he had on the lexicographers who followed him.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى بيان أثر التصويب اللغوي لأبي بكر بن الأنباري في المعجم العربي، بدءاً من (معجم التهذيب) للأزهري في القرن الرابع إلى (معجم تاج العروس) للزبيدي في القرن الثاني عشر، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وركزت على المعاجم الأكثر تأثراً بابن الأنباري، فلم يكن لابن الأنباري معجم خاص به؛ لكن المعاجم اللاحقة بعده أفادت منه كثيراً في شرح ألفاظ العرب، وأمثالها وحكمها، وأشعارها، وفي تفسير بعض الآيات القرآنية، والأحاديث، وكلام العرب؛ إذ نقل لهم مزيجاً من علمه، وعلم من سبقوه، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن ابن الأنباري بين البنى الصحيحة المستعملة عند العرب، وصحح ما وقع فيه العامة من أخطاء، وغنى بالتصويب اللفظي؛ إذ نجده يصحح الأبنية ويضبط الألفاظ، ويُنَبِّه على الخطأ فيها، كما وقف على ما شاع بين ألسنة العامة في عصره، وفيما يتصل بما يستعملونه من كلمات وتصويبات معناها الدلالي، ليس هذا فحسب؛ بل إنه وقف أيضاً عند بعض أخطاء الخاصة، كابن قتيبة، والسجستاني، وقد احتكم المعجميون إليه كثيراً فيما أشكل عليهم من اللغة، وأفادوا من أقواله ومروياته؛ ومن ثمار ذلك؛ توظيفهم لها في معاجمهم والموازنة بين أقواله وأقوال العلماء الآخرين؛ مما دلّ على مدى أثره في المعجميين الذين جاؤوا بعده.

مقدمة:

الحمد لله الذي جعل توفيقنا لحمدته نعمة مضافة منه لنا إلى سائر نعمه، وصلى الله وسلم على صفوته من خلقه سيدنا محمد - ﷺ - وعلى آله الطاهرين، وبعد:

فإن المعاجم العربية خازنة للثروة اللفظية، حافظة للتراث الحضاري؛ ولذا فقد مثلت العناية بها إنتاجاً وتلقياً، ومن مظاهر العناية بها: العناية بمصادرهما؛ ولذلك يصبُّ صانعو المعجم ومتلقوه اهتمامهم على المصادر التي هي أساس المادة. ومن اللافت للنظر أن من العلماء من كان له جهود واضحة، وإسهامات في مادة المعجم، وهي بارزة في آرائهم المنثورة بمعاجم كثر، ولم يكن لهم معجم يحمل اسمهم؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة لجمع آراء عالم، كانت له أيادٍ سابغة في هذا المجال؛ ألا وهو أبو بكر بن الأنباري، وحُقَّ له أن يُبرز ويُجلَّ بدراسة تجمع جهوده، وهو كما قال عنه الأزهري: كان واحد عصره^(١)، وامتاز بسعة حفظ، ذكرها الذهبي؛ إذ قال: "قال عنه أبو علي التنوخي: كان ابن الأنباري يُملئ من حفظه، ما أُملي من دفتر قط، وقال محمد بن جعفر التميمي: ما رأينا أحداً أحفظ من ابن الأنباري"^(٢).

كان مهتماً بتقرير الدلالة، ومعاني الكلام؛ وتصويب الألفاظ إذ قال: "إن من أشرف العلم منزلة، وأرفع درجة، وأعلاه رتبة، معرفة معاني الكلام الذي يستعمله الناس في صلواتهم، ودعائهم، وتسبيحهم، وتقربهم إلى ربهم، وهم غير عالمي بمعنى ما يتكلمون به من ذلك"^(٣). وحرص في أغلب مؤلفاته على تبين معاني الألفاظ ودلالاتها وتبيين الخطأ والصواب، ليس في ألفاظ الصلاة والدعاء فحسب؛ بل حتى ما تستعمله العوام في أمثالها ومحاوراتها من كلام العرب، وهي غير عالمة بتأويله؛ لكنه لم يضع لذلك معجماً لفظياً خاصاً به.

وكانت دراسة أثر أبي بكر بن الأنباري في المعجم العربي، بدءاً من معجم التهذيب للأزهري في القرن الرابع، إلى معجم تاج العروس للزبيدي في القرن الثاني عشر، وركزت الدراسة على المعاجم الأكثر تأثراً بابن الأنباري، ومن أمثلتها: معجم تهذيب اللغة للأزهري، والمختص لابن سيده، والإبانة في اللغة العربية للعوتبي، ومعجم العباب والتكملة للصغاني، ولسان العرب لابن منظور، والمصباح المنير للفيومي، وتاج العروس للزبيدي.

أولاً- أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

١. مكانة ابن الأنباري، فهو عالم موسوعي، له باع طويل في النحو، والصرف، والمعجم، والدلالة.
٢. تأثيره الواسع في المعاجم.
٣. كثرة توجيهاته، وشروحه، وتقديراته في المعاجم، على

حين لم يُخرج له معجماً لفظياً يحمل اسمه.

٤. خلوّ المكتبة العربية من دراسة تتناول أثره في المعجميين، في حدود علم الباحثة

ثانياً- أهداف الموضوع:

١. إبراز أثر ابن الأنباري في المعجم العربي.
٢. بيان طريقة تعامل المعجميين مع نصوصه، ومدى استفادتهم من أقواله، وطريقة توظيفهم لها في معاجمهم.
٣. إظهار أثر ابن الأنباري في التصويب اللغوي.

ثالثاً- الدراسات السابقة:

لم تعن دراسة سابقة - على حدّ اطلاع الباحثة - بموضوع أثر أبي بكر بن الأنباري في المعجم العربي: دراسة لغوية؛ لكن توجد دراسات سابقة تناولت هذا العالم ومؤلفاته وبعض آرائه.

رابعاً- منهج البحث:

اتّبع في البحث المنهج الوصفي التحليلي، القائم على تتبع أقوال ابن الأنباري في المعاجم العربية، بدءاً من معجم التهذيب للأزهري في القرن الرابع، إلى معجم تاج العروس للزبيدي في القرن الثاني عشر، وركزت الدراسة على المعاجم الأكثر تأثراً بابن الأنباري.

وقد اتّبع في عرض المادة المنهج الآتي: عرض نصّ ابن الأنباري أولاً، ثم ذكر المعاجم التي تأثرت به، وقد يُكتفى بعرض النص في المعاجم المدروسة إذا لم يكن في كتبه المنشورة؛ والسبب في ذلك يعود إلى ما عُرف عن ابن الأنباري من سعة حفظ، وأنه كان يُملئ كثيراً من حفظه؛ إذ وُجدت له مرويات وآراء ليست في كتبه المنشورة، وقد اعتمد أصحاب المعاجم الذين عاصروه، والذين جاؤوا من بعده حتى القرن الثاني عشر على أقواله ومروياته، سواء الموجودة في كتبه، أو المروية عنه - وضبطت المفردات بالشكل، ورتبت في البحث ترتيباً ألفبائياً، وكان منهجي في الحاشية توثيق الكتاب توثيقاً كاملاً في أول مرة، ثم الاكتفاء باسم الكتاب عند وروده مرة أخرى في البحث.

التمهيد:

التعريف بابن الأنباري ومصادر المعاجم العربية:

اشتمل القرن الرابع الهجري على أعلام بذلوا ما في وسعهم، للحفاظ على اللغة العربية، التي كان نورها قد سطع منذ بزوغ فجر الإسلام، وقد اختارت الباحثة من بين أولئك الأعلام ابن الأنباري؛ فهو واحد عصره كما قال الأزهري، ومن علماء الكوفة الكبار، ومن أعلم الناس وأفضلهم في نحو الكوفيين، وقد عني - رحمه الله - بالمعنى الدلالي للكلمة حسب السياق، وبَيَّن ذلك كثيراً في مؤلفاته؛ لذا عقدت الباحثة العزم على دراسة جهود هذا العالم المُفلق، والبحث عن أثره في الصناعة المعجمية عند

ج 15/275.

٢ الزاهر في معاني كلمات الناس، لابن الأنباري، تحقيق: حاتم الضامن، ط2، 1987م، دار الشؤون الثقافية: 1/24.

١ ينظر: مقدمة تهذيب اللغة: 1/24.

٢ سير أعلام النبلاء، للذهبي، تحقيق: مجموعة من المحققين إشراف: الشيخ شعيب الأرنؤوط، ط1، 1405هـ 1985م، مؤسسة الرسالة:

أصحاب المعاجم، ولعل الوقوف على حياة ابن الأنباري أولاً يقدم صورة واضحة عن علمه ومكانته.

أولاً- التعريف بابن الأنباري ومكانته العلمية: اسمه ونسبه:

هو محمد بن القاسم بن محمد بن بشار بن الحسن بن سماعة بن فروة بن قطن بن دعامة، أبو بكر بن الأنباري النحوي^(٤)، والأنباري: نسبة إلى الأنبار^(٥)، وهي بلدة قديمة على الفرات.

ولادته ونشأته:

وُلد -رحمه الله- سنة إحدى وسبعين ومئتين^(٦). ورد على بغداد، وهو صغير، ونشأ في بيت علم؛ إذ كان والده من أبرز علماء الكوفيين في عصره، حيث عاش في منزل شهّد له بالعلم، فولده القاسم بن محمد أحد اللغويين الكبار. فباشر تربية ابنه بنفسه منذ صغره تربية علمية متينة، حيث حفظ القرآن وهو ابن سبع سنين، وتعلّم في صغره الفقه والنحو ومبادئ علم الفلك، وشهد منذ صباه حلقات العلم ودروس المساجد في بغداد، فحضرها وحرص عليها وتربى في ظلّها، وقد ظهرت عليه علامات النبوغ منذ صغره، فدفع به أبوه إلى شيوخ العلم في سن مبكرة؛ إذ نراه يروي عن أحمد بن الهيثم البزار في كتابه الزاهر؛ ويعني هذا أنه بدأ يتصل بالشيوخ قبل العاشرة، فالشيخ أحمد البزار توفي سنة 280هـ -ولا غرابة في ذلك-؛ فولده القاسم بن محمد نحويّ معروف. ولم يكن ابن الأنباري يميل إلى اللهو ومُتّع الحياة؛ بل كان منصرفاً إلى العلم، وكان موضع تقدير واحترام؛ فلم تنله تهمة، ولم يقدر فيه أحد، كان زاهداً ورعاً من الصالحين^(٧).

مكانته العلمية:

ابن الأنباري عالم مُفلق، له باع طويل في النحو والصرف واللغة؛ إذ امتدّت حياته بين قرنين، خُدمت فيهما اللغة أيما خدمة، وقد توفّرت له بيئة علمية ثرة، حيث عاش في منزل شهّد له بالعلم، فولده القاسم بن محمد أحد اللغويين الكبار، قال عنه الزبيدي: "القاسم بن محمد بن بشار الأنباري، والد أبي بكر، كان مُحَدِّثاً ثقة، صاحب لغة عربية، وبرع ابنه وألف الكتب، وسمِع عليه في حياته"^(٨).

وكان ابن الأنباري علامة وقته، قال عنه ابن خلكان: "كان علامة وقته في الآداب، وأكثر الناس حفظاً لها، وكان صدوقاً ثقة ديباً، خيراً من أهل السُّنة، وصنّف كتباً كثيرة في علوم القرآن، وغريب الحديث والمشكل، والوقف

والابتداء، والرد على من خالف مصحف العامة، وكتاب الزاهر"^(٩). كان -رحمه الله- عالماً عاملاً، عابداً لله، ولو تأملنا أقوال العلماء عنه لوجدنا كثرة تردد كلمة (ديباً)؛ لأن عصر ابن الأنباري كان عصر الفتن والحروب، وتفشّي حركات الزندقة والإلحاد.

ثانياً- مصادر المعاجم العربية ومهامّها:

حرص المعجميون العرب على ذكر المصادر التي أفادوا منها في مقدماتهم، ومن هؤلاء: ابن دريد في الجمهرة؛ إذ قال في سبب تسميته بهذا الاسم: وإنما أعرناه هذا الاسم؛ لأننا اخترنا له الجمهور من كلام العرب، وأرجأنا الوحشي المستكر^(١٠). والأزهري، الذي فصل القول في ذكر مصادره، وقسمها إلى ثلاث طبقات: في الطبقة الأولى: ذكر الأئمة الذين اعتمد عليهم في جمع مادّته، وذكر من هذه الطبقة أبا عمر بن العلاء، وخلف الأحمر، والمفضل بن محمد الضيّب الكوفي، وغيرهم كثير.

ثم الطبقة الثانية، وفيها قال الأزهري: ومن الطبقة الذين خلفوا هؤلاء الذين قدّمنا ذكرهم، وأخذوا عن هؤلاء الذين تقدّموهم خاصة، وعن العرب عامة، وعرفوا بالصدق في الرواية، والمعرفة الثاقبة، وحفظ الشعر وأيام العرب، وذكر منهم: أبا زيد سعيد بن أوس الأنصاري، وأبا عمرو إسحاق بن مراد الشَّيباني، وأبا عُبَيْدة معمر بن المثنى التَّيمي، وأبا سعيد عبد الملك بن قُريب الأصمعي، وأبا محمد يحيى بن المبارك اليزيدي. ثم قال الأزهري: ومن هذه الطبقة من الكوفيين: أبو الحسن عليّ بن حمزة الكسائي، وعنه أخذ الفراء النُّحو والقراءات والغريب والمعاني، فتقدّم جميع تلامذته الذين أخذوا عنه؛ إلا عليّ بن المبارك الأحمر، فإنه كان مقدّماً على الفراء في حياة الكسائي؛ لجودة قريحته، وتقدّمه في علل النُّحو ومقاييسه، وغيرهم كثير.

ثم الطبقة الثالثة، وهم من علماء اللغة، وقال فيها: منهم: أبو عبيد القاسم بن سلام، وكان ديباً فاضلاً عالماً أدبياً فقيهاً، صاحب سنة، معنياً بعلم القرآن، وسنن رسول الله - ﷺ - والبحث عن تفسير الغريب، والمعنى المشكل... وطبقة أخرى أدركناهم في عصرنا ومنهم: أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري النُّحوي...^(١١).

أما ابن فارس في مقاييس اللغة، فقد ذكر مصادره التي اعتمد عليها في معجمه، وهي خمسة مصادر: (كتاب العين للخليل، وكتابا أبي عبيد القاسم بن سلام: غريب

^٧ ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة: 197.

^٨ طبقات النحويين للزبيدي: 208.

^٩ وفيات الأعيان: 4/201.

^{١٠} ينظر: مقدمة الجمهرة: 1/41.

^{١١} ينظر: تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون ومحمد النجار، ط1، 1976م، مكتبة الخانجي، القاهرة: 1/9.

^٤ ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة، للقطي، تحقيق: أبو الفضل

إبراهيم، د.ط، د.ت، دار الفكر العربي، القاهرة: 3/201، وفيات الأعيان، لابن خلكان، تحقيق: إحسان عباس، ط1، 1971م، دار صادر، بيروت: ج4/341.

^٥ ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة: 3/28.

^٦ ينظر: المصدر السابق: 3/201.

الحديث، ومصنّف الغريب، وكتاب المنطق لابن السكّيت، والجمهرة لابن دريد^(١٢).

وأما ابن سيده في المخصّص، فذكر في مقدّمته مصادر عدّة، اعتمد عليها في معجمه، منها: كتب أبي حنيفة في الأنواء والنبات، وكتاب يعقوب في النبات، وفي الأبناء والأمهات والأبناء، والفروق، والأصوات، وكتب أبي حاتم في الأزمنة، وفي الحشرات، وفي الطير، وكتب الأصمعي في السلاح، وفي الإبل والخيل، وكتاب أبي زيد في الغرائز والجرائم، ونحو ذلك من الكتب المؤلّفة في الألفاظ المفردة، والجمهرة لابن دريد، والعين للخليل، وكتاب سيبويه، والزاهر لابن الأنباري، والبارع لابن القاسم القالي، وكتب أبي علي الفارسي النحوي، كالإيضاح والحجّة والإغفال ومسائله المنسوبة، كالحليّات، والبغداديات، والشيرازيات والعسكريات، وغيرها من المنسوبات^(١٣).

ومثلهم فعل ابن منظور، حدد مصادره وبيّنها في مقدّمته بـ"لسان العرب"، وهي كما ذكر خمسة مصادر: (تهذيب اللغة للأزهري، والمحكم والمحيط الأعظم لابن سيده، وتاج اللغة وصحاح العربية للجوهري، وحواشي ابن بري على صحاح الجوهري، والنهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير)^(١٤).

وكذلك الفيومي، إذ قال في خاتمة معجمه: (وكنّت جمعت أصله من نحو سبعين مصنّفًا ما بين مطوّل ومختصر فمن ذلك التهذيب للأزهري، والمجمل لابن فارس، وكتاب مُنخَر الألفاظ له، وإصلاح المنطق لابن السكّيت، وكتاب الألفاظ، وكتاب المذكر والمؤنث وكتاب التوسّعة له، وكتاب المقصور والممدود لأبي بكر بن الأنباري، وكتاب المذكر والمؤنث له...) ^(١٥).

ويُتّضح مما سبق؛ أن أبرز مصادر المعجميين: كلام الفصحاء العرب النقات الذين عُرّفوا بالعلم والصدق والأمانة، وأقوالهم وأشعار الفصحاء منهم. ثم بعد ذلك جاءت مؤلفات العلماء، ورسائلهم في غريب القرآن والحديث، واللغة والنحو والمعاني؛ إذ أخذ الخلف عن السلف.

- مهامّ المعاجم العربية:

المقصود بمهامّ المعجم هنا: وظيفته، وما سيقدّر له من دور، وما سيؤديه من خدمة في المكتبة المعجمية. وتحديد الوظيفة للمعجم ليس أمرًا جديدًا، فقد التزم جلّ المعجميين القدماء منذ القرن الثاني الهجري إلى يومنا هذا بـ^(١٦):

- حصر ألفاظ اللغة، واستقصائها بطريقة تتسم بالشمول.

- استيعاب كلام العرب الفصيح والغريب.
- شرح الكلمة، وبيان معناها أو معانيها عبر العصور.
- بيان طريقة كتابة الكلمة ونطقها، وقد وردت نماذج عديدة

عند المعجميين في ذلك^(١٧).

- تحديد الوظيفة الصرفية للكلمة.
- بيان درجة اللفظ في الاستعمال، ومستواه في سلّم التّوّعات اللهجيّة.

- الاستشهاد على كل معنى من المعاني التي يوردها المعجم للكلمة؛ لأن شرح المعنى دون استشهاد لا يعطي فكرة واضحة عن طريقة استعمال الكلمة، فالقيمة الحقيقية للاستشهاد تكمن في الكشف عن الطرق المختلفة التي استعملت الكلمة في سياقاتها، وهذا ما وجدناه في المعاجم العربية عامة، وعند ابن الأنباري خاصة، وقد كان المعجمي منهم يورد الشواهد المتعددة من القرآن، والحديث، ومن كلام العرب وأشعارها على اللفظة الواحدة، ويستعرض معناها في سياقاتها اللغوية المتعددة، وقد أفاد المعجميون من ابن الأنباري في هذا المجال كثيرًا.

والغرض الذي هدف المعجميون إلى تحقيقه هو حصر اللغة، واستيعاب كلام العرب الفصيح، والغريب، والمعرّب والدخيل، وصونه من الخطأ، وحفظه من الضياع. ولم يكن لابن الأنباري- رحمه الله- معجمٌ خاصٌّ به؛ لكن مؤلفاته استوعبت كلام العرب، وأشعارها، وأمثالها، وعباراتها، وبيّن فيها دلالات الألفاظ العربية ومعانيها وفق السياقات المتعددة، وزخرت مؤلفاته بشواهد عدة من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأشعار، والحكم والأمثال، وشكّلت مادة ضخمة أثّرت الصناعة المعجمية.

التصويب اللّغويّ

التصويب اللّغويّ: نشأته وأسبابه:

ارتبط التصويب اللّغويّ بأسبابه التي دعت إليه، فقد كان العرب في جاهليّتهم أصحاب فصاحة، يتكلّمون على سجيّتهم، وفقًا لسلّاقهم اللغوية التي طُبّعوا عليها، ولم يُؤثّر عنهم في تلك الحقبة من الزمان لحنٌ، فلما جاء الإسلام، ودخل الناس في دين الله أفواجًا، واختلط العرب بغيرهم من الأعاجم الذين اعتنقوا الإسلام، واضطرّ هؤلاء إلى تعلّم العربية؛ كي يفهموا الدين الذي آمنوا به؛ بدأت ظاهرة اللحن تظهر في المجتمع العربيّ.

^{١٥} ينظر: المصباح المنير: 2/711.

^{١٦} ينظر: البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ط8، 2003م، عالم الكتب: 165، والمعجم العربي التاريخي: مفهومه ووظيفته، محتواه، عبد المنعم عبد الله، ع 6، 5، 1990م، جمعية المعجمية العربية: 161.

^{١٧} وقد وردت في البحث نماذج منها في فصل الضبط اللغوي.

^{١٢} ينظر: مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دط، 1979م،

دار الفكر، القاهرة: 1/4.

^{١٣} ينظر: المخصّص، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، ط1، 1996م،

دار إحياء التراث العربي، بيروت: 1/39.

^{١٤} ينظر: 1/7.

ولم تكن مسألة التصويب هذه عشوائية؛ بل وُضع لها معايير يُحكم من خلالها على صحة هذه الألفاظ عند العرب، واستمذت هذه المعايير من كلام العرب الفصيح بعد جمعه واستقرائه، وأصبحت مرجعاً، تبصّر الناس بالاستعمال الصحيح للكلام.

المبحث الأول- الخطأ والصواب:

أول من اهتم من العلماء بمقاومة اللحن عند العرب، الكسائي (ت189هـ)؛ إذ ألف كتابه (ما تلحن فيه العوام)، ثم تبعه في هذا المجال ابن السكيت (ت244هـ) في كتابه (إصلاح المنطق)، ثم ابن قتيبة (ت276هـ) في (أدب الكاتب)، ثم توالى المؤلفات في هذا المجال، وكان الهدف منها جميعها معالجة داء اللحن الذي قد استشرى في لغة العرب والمستعربة؛ وهو داء اللحن والخطأ في الكلام. ولم يكن لابن الأنباري مؤلف مختص في مقاومة اللحن، ولكن مؤلفاته كانت تعجّ بهذا النوع من العلم؛ إذ كان هدفه الأسمى والأولي، وقد صرح به كثيراً، وإن لم يفرد له مصنفًا خاصًا به؛ لكن المطلع على مؤلفاته وعلى المعاجم التي تداولت أقواله، يجد أن التصويب اللغوي كان من أولى اهتماماته، وخير مثال على ذلك ما رأيناه في كتابه: (الزاهر)، والمذكر والمؤنث، وشرح القصائد السبع)، حيث اعتنى - رحمه الله - بالتصويب اللفظي والدلالي. ومن أمثلة ذلك عنده ما يأتي:

أولاً- تصويب الألفاظ:

اتخذ ابن الأنباري منهجاً محدداً في التصويب اللفظي إذ نجده دائماً ينبه على الخطأ والصواب في كلام العامة، كما حرص على تصحيح أبنية الألفاظ من مفرد، أو جمع، أو مثني، وضبطها بالشكل، ووصف بعضها بالشذوذ، وتصحيح الإبدال في بعض الحروف ويفصح عن اختياراته، وترجيحاته، ويتضح ذلك من عباراته في شروحه ومروياته: (يقال كذا وربما قالوا كذا، والاختيار كذا، ومنعه فلان، وهو خطأ، والأجود كذا، ولم نسمع أحداً يقول فيها كذا، والصواب كذا، ولا يجوز كذا، والعامة تخطئ فتقول كذا، والعامة تغط في هذا، ولا أصل له في كلام العرب، ولا يعرف في كلام العرب كذا، ولا يقال في جمعها كذا، ولم نسمع أحداً يقول في جمعها كذا) وقد أفاد المعجميون من تصويبات ابن الأنباري واختياراته ومروياته في هذا المجال، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- أَرْحَاءُ:

بيّن ابن الأنباري في (المذكر والمؤنث) أن "الرَّحَا" (٢٢) مؤنثة، ويُقال في جمعها: أَرْحَاءُ، وربما قالوا: أَرْحِيَّة، وروى عن يعقوب أنه قال: يُقال في جمعها: أَرْحُ، وفي تصغيرها: رُحِيَّة، قال: ولم نسمع أحداً يقول في جمع الرَّحَا: رُحِيَّة، ولا رُحِي (٢٣).

وفي ذلك قال أبو بكر الزبيدي: "فاختلط العربي بالنبطي، والتقى الحجازي بالفارسي، ودخل الدين أخلاط الأمم، وسواقت البلدان؛ فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللحن في السنة العوام" (١٨).

وذكر أبو بكر الزبيدي أنّ أول من استدرك ذلك، وحاول إصلاح فساده (أبو الأسود الدؤلي)؛ إذ ألف أبواباً من النحو، ذكر فيها عوامل الرفع والنصب والجرّ والجزم، ودلّ على الفاعل والمفعول والمضاف، ثم فشا اللحن بعد ذلك وكثُر بقدر اختلاط الناس وكثرتهم، ونشوء الدّريّة على ما فسد من لفظهم، فافتقروا أثر أبي الأسود الدؤلي فيما ألفه جملة ممّن أخذوا عنه؛ ففقرّوا على ما أصله، وبنّوا على ما أسسه، فوضعوا للعربية قياساً، ونهجوا لها سبلاً؛ حتى انتهى ذلك إلى (الخليل بن أحمد الفراهيدي)، ففتح أبواب النحو، ومدّ أطنابه، وأوضح علّله، وبلغ أقصى حدوده، وكان في علمه فذاً، لا نظير له، ثمّ ألف من بعده من أهل العلم في النحو والغريب، وإصلاح المنطق على قدر الحاجة، وبحسب الضرورة؛ تحصيلاً للغتهم، وإصلاحاً للمفسّد من كلامهم إلى أن وضع "أبو حاتم" (١٩) كتاباً

اعتزى بها تقويم ما غيّر أهل عصره من كلام العرب، وسماها: في لحن العوام (٢٠)، ثم توالى كتب التصويب اللغوي، وكان من أهمّها: كتاب لحن العوام لأبي بكر الزبيدي، وتقويم اللسان لابن الجوزي، وتنقيف اللسان وتلقيح الجنان لابن مكّي الصّقلي، وإصلاح المنطق لابن السكيت... وغيرها.

وقد صبّ ابن الأنباري جلّ عنايته بالتصويب اللغوي؛ لمحاربة اللحن في اللغة العربية، ويؤكد ذلك قوله في مقدمة كتابه (التذكير والتأنيث): "ليكون الناظر في كتابنا هذا خارجاً عن جملة اللاحنين، ومبائناً جماعة المعبيين" (٢١).

وعند الاطلاع على المعاجم التي صُنّفت بعده ظهر مدى سعة علمه في باب اللغة والتصويب، فمعظمها ساقط آراءه المنشورة في كتبه التي ألفها، كـ(الأضداد)، و(الزاهر)، و(المذكر والمؤنث)، و(شرح القصائد السبع)، ولم يخلُ مؤلف من مؤلفاته من التصويب، والتصحيح، وطالما ما كان يذكر شيوخه عند شرحه وتوضيحه، وفي هذا البحث -إن شاء الله- ستعرض الباحثة جهوده في التصويب اللغوي من خلال الخطأ والصواب، وهو حكم يطلقه ابن الأنباري على بعض الألفاظ بكونها خطأ أو صائبة، وستتناول الباحثة روايته، ومدى احتكام العلماء إليها، وبيان أثره في المعجم.

^{١٨} لحن العوام: 59.

^{١٩} هو أبو حاتم السجستاني، سهل بن محمد بن عثمان بن يزيد الجشمي، توفي سنة 255هـ. ينظر: طبقات الزبيدي: 100.

^{٢٠} ينظر: لحن العوام: 60.

^{٢١} المذكر والمؤنث: 27.

^{٢٢} الرحا: الطاحون والضررس. ينظر: المصباح المنير: (ر ح ي):

1/223.

^{٢٣} ينظر: المذكر والمؤنث: 1/576.

وأضاف أنه يُقال: هاشن القوم بعضهم إلى بعض للقتال، والمصدر: الهيش، والهيشة: الجماعة، ويُقال: رأيت هَواشَةً من النَّاسِ وهَوِيشَةً: أي جماعة مختلطة. واعتمد العوتبي على قول ابن الأنباري عند عرضه مادة (شَوْش) (٣٥)، وهو يوافقه أن معنى هَوِشْتُ: خلطْتُ وهيجْتُ (٣٦).

وفسر ابن منظور هذه المادة مستضيئاً بنص ابن الأنباري، فقال: "هاشَت الإبل هَواشاً: نفرت في الغارة؛ فتبددت وتفرقت، وإبل هَواشَةٌ: أخذت من هنا وهنا. والهَواشَةُ: الفتنَةُ والهيجُ، والاضطرابُ، والهَرَجُ، والاختلاطُ، يُقال: قد هَوِشَ القوم: إذا اختلطوا، وكذلك كل شيء خلطته فقد هَوِشته" (٣٧). وأضاف أنه يُقال للعدد الكثير: هَوِشٌ. والهَواشُ - بالضم - الجماعات من الناس، ومن الإبل إذا جمعوها، فاختلط بعضها ببعض، والهَواشُ - بالضم - ما جُمع من مالٍ حرامٍ وحلالٍ: كأنه جمعٌ مَهْوَشٍ من الهَوِشِ الجمع والخلط، ثم استشهد بقول ابن الأنباري (٣٨).

وامتدَّ أثر نص ابن الأنباري إلى معجم (المصباح المنير)، فقال الفيومي عند عرضه مادة (شوش): "وقال بعض الخُذَّاق: هي كلمة مُؤَلَّدة والفصيح (هَوِشْتُ)، وقال ابن الأنباري: قال أئمة اللغة: إنما يُقال: هَوِشْتُ، وتبعه الأزهرى وغيره" (٣٩). ومن النصوص السابقة: يتضح أنَّ هذه المادة وما تفرع منها يُطلق للدلالة على الفتنه والاضطراب والهيج. - يَفْضُضُ، يَفْضُضُ:

قال ابن الأنباري عند عرضه قول العرب: "لا يَفْضُضُ الله فاك"، معناه لا يكسر الله أسنانك ويُفَرِّقها، ويبيِّن أن فيه وجهين: "لا يَفْضُضُ الله فاك" - بفتح الياء، وضم الضاد الأولى وكسر الثانية - و"لا يَفْضُضُ الله فاك" - بضم الياء، وحذف الياء الثانية؛ للجزم، ويبيِّن دلالتها فقال: من قال: "لا يَفْضُضُ الله فاك"، أخذه من فَضَضْتُ الشيء: إذا كسرتَه وفَرَّقْتَه، ويُقال: "قد فَضَضْتُ جموع القوم": إذا فَرَّقْتَهَا وكسرتها، ويبيِّن - رحمه الله - أنَّ العامة تلحن في هذا فتقول: "لا يَفْضُضُ الله فاك"، ولغة النبي - ﷺ -: "لا يَفْضُضُ الله

ويبيِّن ابن الأنباري أن الاختيار هو قول العرب في الجمع: أرخاء، فقال: إنَّ مَما شَدَّ في باب المقصور: أندية في جمع الندى، وأرحية في جمع رخاء، وأقفيه في جمع قفا، والاختيار أن يُقال في جمع الرِّخا: أرخاء، وفي جمع القفا: أقفاء (٢٤)، وقد أخذ ابن سيده عبارة ابن الأنباري الأولى نصاً، ولم ينسب إليه، فقال: "والرَّحَى أنثى يُقال في جمعها: أرخاء وربما قالوا: أرجية ويُقال أيضاً في جمعها: أرخ" (٢٥).

واستند الفيومي إلى شرح ابن الأنباري وتوضيحه عند عرضه هذه المادة في معجمه، فقال: الرَّحَى مقصور الطاحون والضرس، ويجمع على: (أَرخ وأَرخاء)، وربما جُمِعَتْ على (أَرجية)، ومنعه أبو حاتم، وقال: هو خَطٌّ، ثم استشهد الفيومي بقول ابن الأنباري، فقال: وقال ابن الأنباري: والاختيار أن تجمع الرَّحَى على أرخاء، وَالْقَفَا على أَقْفَاءٍ، وَالنَّدَى على أَندَاءٍ؛ لأنَّ جمعَ فَعَلٍ على أَفْعَلَةٍ شاذٌّ (٢٦). ومثله فعل الزبيدي في (تاج العروس) (٢٧).

- طَوْبَى:

قال ابن الأنباري عند عرضه قول العامة: "طوباك إن فعلت كذا وكذا": هذا مما تلحن فيه العوام، والصواب: "طَوْبَى لك إن فعلت كذا وكذا"، واستدل بقول الله ﷻ: سَمِحْ طَوْبَى لَهُمْ وَخَسْناً مَّابِ ٢٩ سجى (٢٨) [الرعد: 29]. وقد أخذ عنه ذلك العوتبي، ولم ينسب إليه (٢٩)، وتابعه الصغاني عند عرضه هذه المادة في معجمه، مستدلاً بقوله موافقاً له (٣٠). - هَوِشْتُ:

بيِّن ابن الأنباري أنَّ قول العامة: قد شَوِشْتُ الشيء، وشيءٌ مُشَوِّشٌ، لا أصل له في كلام العرب، والصواب: هَوِشْتُ الشيء، وشيءٌ مَهْوَشٌ، واستشهد على قوله بالحديث الذي يُروى: "ليس في الهَيْشَاتِ قَوْدٌ" (٣١). فقال: معناه في الفتنه والاختلاط. وقال: إنه رُوي عن عبد الله بن مسعود أنه قال: "إياكم وهَوِشَاتِ اللَّيْلِ" (٣٢)، ومنه قولهم: من أصاب مالا من مهووش، ومعنى هَوِشْتُ: خلطت وهيجت (٣٣). فالهَواشَةُ: الفتنه والاختلاط، والمهَواش: كل ما أخذ من غير حله: كالغصب والسرقة، وذكر أنَّ من العرب من يقول: الهَيْشَاتِ بـ(الياء)، ومنهم من يقول: الهَوِشَاتِ بـ(الواو)، وقد تابعه الأزهرى في ذلك (٣٤)،

^{٢٤} ينظر: المذكر والمؤنث: 1/495.

^{٢٥} ينظر: الزاهر: 1/418.

^{٢٦} ينظر: تهذيب اللغة: باب الهاء والألف (ه ا ش): 6/356.

^{٢٧} ينظر: الإبانة في اللغة العربية: (ش وش ت): 3/289.

^{٢٨} ينظر: المصدر السابق: باب (ش وش ت): 3/289.

^{٢٩} لسان العرب: باب الشين فصل الهاء (ه وش): 15/159.

^{٣٠} ينظر: المصدر السابق.

^{٣١} (ش وش): 1/327.

^{٢٤} ينظر: المذكر والمؤنث: 1/495.

^{٢٥} المخصص: 5/135.

^{٢٦} ينظر: المصباح المنير: (ر ح ي): 1/223.

^{٢٧} ينظر: باب الياء فصل الراء (ر ح ي): 10/251.

^{٢٨} ينظر: الزاهر: 1/449.

^{٢٩} ينظر: الإبانة في اللغة: (طوب ي): 3/438.

^{٣٠} ينظر: التكملة والنيل: باب الباء فصل الطاء (ط ي ب): 1/197.

^{٣١} النهاية في غريب الحديث والأثر: 5/187.

فاك"، بفتح الياء، وضم الضاد الأولى وكسر الثانية^(٤٠). وقد تابعه العوتبي في ذلك؛ إذ ذكر قوله منسوباً إليه بشواهد في معجمه^(٤١)، وقد وردت أقوال ابن الأنباري ومروياته في معجم (الإبانة) للعوتبي، حيث يذكره حيناً، ويُغفل ذكره أحياناً كثيرة.

ويتبين مما سبق مدى اهتمام ابن الأنباري وعنايته بالتصويب اللفظي في لغة العامة؛ لحفظ اللغة من اللحن والخطأ، إذ نجده -رحمه الله- يصحح أبنية الجمع ويضبط الألفاظ، وينبه على الخطأ فيها ويذكر الصواب، كما صحح الإبدال الخاطئ في بعض الحروف عند العامة، ووصف بعضها بالشذوذ، وهو في ذلك كله يستدل على كلامه بما جاء في القرآن الكريم والحديث الشريف، ولغة العرب، وكان يفصح دائماً عن اختياراته وترجيحاته، وقد أفاد منه في هذا المجال كلا من: الأزهرى، والهروي، وابن سيده، والعوتبي، وابن الأثير، وبرهان الدين المطرزي، والصغاني، وابن منظور، والفيومي، والزبيدي.

ثانياً- تصويب الدلالة:

لم يقف ابن الأنباري عند تصويب ما يقع فيه العامة من اللحن؛ بل إنه اعتنى بتصويب المعنى أيضاً، فقال في مقدمته في (الزاهر في معاني كلمات الناس): "وأنا موضح في كتابي هذا - إن شاء الله - معاني ذلك كله؛ ليكون المصلي إذا نظر فيه، عالماً بمعنى الكلام الذي يتقرب به إلى خالقه، ويكون الداعي فهماً بالشيء يسأله ربه، ويكون المسيح عارفاً بما يعظم به سيده؛ ومنبغ ذلك تبين ما تستعمله العوام في أمثاله ومحاوراتها من كلام العرب، وهي غير عالمة بتأويله، باختلاف العلماء في تفسيره وشواهد من الشعر"^(٤٢). فنجدته يقول: (تخطئ العامة في معنى هذه اللفظة فتظن أنه كذا وهو كذا، ولا يعرف هذا اللفظ بمعنى كذا، وهو بمعنى كذا، وهذا من كلام الجهال بكلام العرب) وغيرها من العبارات التي دلت على منهجه في التصويب اللغوي، وفيما يأتي ستعرض الباحثة أمثلة تصويب الدلالة عند ابن الأنباري ومن تأثر به من المعجميين.

- تَيَامَن، تَشَاعَم- يَأْمَن، شَاعَم:

بيّن ابن الأنباري أنّ العامة تخطئ في معنى (تَيَامَن)، فتظن أنّه أخذ على يمينه، وليس ذلك معناه عند العرب، إنما يقولون: تَيَامَن: إذا أخذ ناحية اليمن، وتَشَاعَم:

إذا أخذ ناحية الشام، وَيَأْمَن: إذا أخذ على يمينه، وشَاعَم: إذا أخذ على شماله، واستدل على قوله بقول النبي -ﷺ: "إذا نشأت بحرية ثم تشاعمت؛ فتلك عينٌ غديفة"^(٤٣) ^(٤٤). فقال: أراد إذا ابتدأت السحابة من ناحية البحر، ثم أخذت ناحية الشام؛ فتلك أمطار أيام لا تُفْلَع^(٤٥)، وقد أخذ عنه ذلك الأزهرى في معجمه؛ إذ نقل قوله مفصلاً بشواهد^(٤٦)، ومثله فعل ابن منظور في (لسان العرب)^(٤٧).

- رَوْجٌ:

روى ابن الأنباري عن السجستاني أنه قال: لا يُقال للثنتين: زوج، لا من الطير، ولا من شيء من الأشياء، ولكن كل ذكرٍ وأنثى زوجان؛ إذ يُقال: زَوْجاً حمام للثنتين، ولا يُقال للثنتين: رَوْجٌ حمام، فهذا من كلام الجهال بكلام العرب، واستدل ابن الأنباري بقول الله تعالى شأنه: سَمَحَ فَجَعَلَ مِنْهُ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالْأُنثَى سَجَى [القيامة: 39]، فقال: كذلك كل شيء من الإناث والذكور، يُقال: زوجا نعال، وزوجا خفاف، وزوجا وسائد^(٤٨)، وقد تردد قوله هذا في أربع مؤلفات؛ إذ اعتمد عليه الأزهرى عند عرضه هذه المادة، فقال: "وقال أبو بكر: العامة تخطيء فتظن أنّ الزَّوْجَ اثْنان، وليس ذلك من مذاهب العرب، إذا كانوا لا يتكلمون بالزَّوْجِ موحداً"^(٤٩)، وأخذ عنه ذلك ابن منظور في (لسان العرب)^(٥٠)، والزبيدي في (تاج العروس)^(٥١).

وتابعه أيضاً المطرزي، وأضاف أنه إذا كان وحده فهو فردٌ، وإذا كان معه غيره من جنسه؛ سُمِّيَ كل واحد منهما زَوْجاً، وهُمَا زَوْجَان^(٥٢)، فالمطرزي ذكر أنه يُشترط في تسمية الفرد بالزَّوْج أن يكون معه آخر من جنسه.

- السَّبْتُ:

بيّن ابن الأنباري أن (السَّبْتُ) معناه في كلام العرب: القطع، يُقال: قد سَبَتَ رأسه: إذا حلقه، وقطع الشعر منه، ويُقال: نَعَلٌ سَبْتِيَّةٌ: إذا كانت مدبوغة بالقرظ، ملحوقة الشعر، فسَمِيَ السَّبْتُ سبْتاً؛ لأنَّ الله ابتدأ الخلق فيه، وقطع فيه بعض خلق الأرض، أو لأنَّ الله جلَّ وعلا- أمر بني إسرائيل فيه بقطع الأعمال وتركها، واستدل بقوله تعالى: سَمَحَ وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتاً^٩ سَجَى [النبا: 9]، فقال معناه: قطعاً لأعمالكم، وخطأً من قال: إنه سُمِّيَ سبْتاً؛ لأنَّ الله أمر بني إسرائيل فيه

^{٤٧} ينظر: باب النون فصل الياء (ي م ن): 13/465.

^{٤٨} ينظر: المذكر والمؤنث: 1/516.

^{٤٩} تهذيب اللغة: باب الجيم والزاي والواو (ز و ج): 11/105.

^{٥٠} ينظر: باب الجيم فصل الزاي (ز و ج): 2/291.

^{٥١} ينظر: باب الجيم فصل الزاي (ز و ج): 6/22.

^{٥٢} ينظر: المغرب في ترتيب المعرب: 212.

^{٤٠} ينظر: الزاهر: 1/230.

^{٤١} ينظر: الإبانة في اللغة العربية: (لا): 4/631.

^{٤٢} 1/3.

^{٤٣} الغديفة: الكثيرة. ينظر: الزاهر: 2/328.

^{٤٤} ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر: 3/332.

^{٤٥} ينظر: الزاهر: 2/335.

^{٤٦} ينظر: تهذيب اللغة: باب الهمزة والياء والنون (ي أ م ن): 15/378.

واعتمد المطرزي على نص ابن الأنباري عند عرضه هذه المادة في مؤلفه، فقال: "المَأْتَمُ عند العرب: النساء يجتمعن في فرح أو حزن، والجمع المَأْتَمُ. وعند العامة المصيبة والنياحة، يُقال: كُنَّا في مَأْتَم بني فلان. قال ابن الأنباري: هذا غَلَطٌ، وَإِنَّمَا الصَّوَابُ فِي مَنَاحَةِ بَنِي فَلَانٍ"^(٦١).

- مَكَايُ: اتَّكَأ ابن منظور على قول ابن الأنباري عند شرحه صفة النبي -ﷺ- أنه كان لا يقبل الثناء إلا من مكافئ، فقال: قال القتيبي: معناه إذا أنعم على رجل نعمة، فكافأه بالثناء عليه قبل ثنائه، وإذا أثنى قيل أن ينعم عليه؛ لم يقبلها. ثم روى عن ابن الأثير، أن ابن الأنباري خطأ القتيبي، فقال: هذا غلط؛ إذ كان أحد لا ينفك من إنعام النبي لأن الله بعثه رحمة للناس كافة، فلا يخرج منها مكافئ، ولا غير مكافئ، والثناء عليه فرض، لا يتم الإسلام إلا به، وإنما المعنى: أنه لا يقبل الثناء عليه إلا من رجل يعرف حقيقة إسلامه، ولا يدخل عنده في جملة المنافقين الذين يقولون بألسنتهم ما ليس في قلوبهم^(٦٢)، وزاد ابن منظور على قول ابن الأنباري قول ثالث ذكره الأزهرى، فقال: وقال الأزهرى: وفيه قول ثالث: إلا من مكافئ: أي مقارب غير مجاوز حد مثله، ولا مقصر عما رفعه الله إليه، وتابعه الزبيدي أيضاً عند شرحه صفة النبي المذكورة آنفاً، فقال: "وهناك قول ثالث للقتيبي، لم يرتضه ابن الأنباري، فلم أنكره"^(٦٣)؛ مما يؤكد تأثره بابن الأنباري وموافقته له.

ويتبين مما سبق؛ أن ابن الأنباري وقف عند ما يستحق الوقوف عليه، وهو ما شاع بين ألسنة العامة في عصره، وفيما يتصل بما يستعملونه من كلمات وتصويبات معناها الدلالي، وقد ذكر ذلك في مقدمة (الزاهر في معاني كلمات الناس)، ولم يكن الأمر مجرد تنظير؛ بل كان تطبيقاً لكل ما أخطأ فيه العامة في زمانه، ليس هذا وحسب؛ بل إنه وقف أيضاً عند بعض أخطاء الخاصة، كابن قتيبة، والسجستاني، واستدل على أقواله بما جاء في القرآن الكريم، وحديث النبي -ﷺ- ولغة العرب، وقد تأثر به -رحمه الله- من أصحاب المعاجم خلق كثير، منهم: الأزهرى، وابن سيده، والعوتبي، والصغاني، وابن منظور، والزبيدي.

بالاستراحة من الأعمال، وخلق هو السماوات والأرض في ستة أيام، آخرها يوم الجمعة، واستراح يوم السبت؛ فقال: لأنه لا يعرف في كلام العرب (سَبَّثَ) بمعنى استراح، إنما المعروف فيه (قَطَعَ)، ولا يُوصف الله - جل شأنه - بالاستراحة؛ لأنه لا يتعب فيستريح، ولا يشتغل فينتقل من الشغل إلى الراحة، والراحة لا تكون إلا بعد تعب أو شغل، وكلاهما زائل عن الله -جل شأنه- وهو يرى أن قول هؤلاء خارج عن اللغة، وموافق لتأويل اليهود، ومباين لقول المسلمين^(٥٣). وقد تابعه الأزهرى فنقل قوله كاملاً في (تهذيب اللغة)، ثم قال: "والدليل على صحة ما قال، ما حدثناه أبو إسحاق البرزاز، عن عثمان بن سعيد، عن عبد الله بن صالح، عن خالد ابن حميد، عن معاوية بن يحيى، عن مجاهد، عن عبد الله بن عمر، قال: خلق الله التراب يوم السبت، وخلق الحجارة يوم الأحد..."^(٥٤). فالأزهرى يوافق ابن الأنباري، ويستدل على قوله بهذه الرواية، وتابعه أيضاً العوتبي في (الإبانة)، فبين في معجمه أن السَّبَّثَ عند العرب بمعنى القطع، ثم استدلل بقول ابن الأنباري المذكور آنفاً^(٥٥).

- المَأْتَمُ: بين ابن الأنباري أن معنى المَأْتَم في كلام العرب: النساء المجتمعات في فرح أو حزن، وذكر أن العامة تغلط في هذا، فتظن أن المَأْتَم النوح والنياحة، وليس هو هكذا^(٥٦)، واستدل على ذلك بقول أبي عطاء السندي- وكان فصيحاً- يمدح ابن هبيرة:

ألا إنَّ عيَّناً لم تجدْ يومَ واسط

عليك بجاري دمعها لجمودُ

عَشِيَّةَ قَامَ النَّاحَاتُ وشَوَقَتْ

جُيُوبُ بأيدي مَأْتَمٍ وخُدُودُ

فإنْ تُمَسَّ مهجورَ الفناء فربَّما

أقامَ به بعدَ الوفودِ وفودُ^(٥٧)

ثم بين ابن الأنباري أن العرب إذا أرادت معنى النوح والنياحة تقول: "أقاموا على فلان مناحة".

قال: وإنما قيل للنوائح: نوائح؛ لأن بعضهم يقابل بعضاً، أخذ من قولهم: الجبلان يتناوحيان: أي يقابل أحدهما صاحبه^(٥٨).

وقد تابع الأزهرى ابن الأنباري في قوله السابق عند تفسيره لـ(المَأْتَم) في معجمه^(٥٩)، واستند العوتبي في (الإبانة) إلى قول ابن الأنباري كاملاً مع شواهد ولم يُنسب إليه^(٦٠).

^{٥٩} ينظر: تهذيب اللغة: باب الهمزة والتاء (أ ت م): 14/242.

^{٦٠} ينظر: 4/292.

^{٦١} المغرب في ترتيب المعرب: 18.

^{٦٢} ينظر: لسان العرب، باب الهمزة فصل الكاف (ك ف أ): 12/116.

^{٦٣} تاج العروس: باب الهمزة فصل الكاف (ك ف أ): 1/402.

^{٥٣} ينظر: الزاهر في معاني كلام الناس: 2/144.

^{٥٤} باب السين والتاء والباء (س ب ت): 12/268.

^{٥٥} ينظر: باب السين والتاء (س ب ت): 3/255.

^{٥٦} ينظر: الزاهر: 1/164.

^{٥٧} الأبيات من الطويل، ينظر: الحماسة المغربية: 344.

^{٥٨} ينظر: الزاهر: 1/164.

المبحث الثاني-روايته والاحتكام إليها:

كان العلماء العرب إذا اختلف ما بينهم في المناظرة، وادّعى كل منهم الفلج والظهور بالحجة والدليل؛ رجعوا في الحكم إلى منطق الأعراب ممن يصيبونهم من الفصحاء على أبواب الأمراء في المساجد أو في طرق السابلة، ولم تكن المحاكمة إليهم مقصورة على القياس أو المنطق الصحيح؛ ولكنها تكون في معاني الألفاظ أيضاً، وما يدخله التصحيف، خاصة أسماء الأمكنة والبقاع وما يجري مجراها من هذه الجوامد التي يعرفها الرواة عن سماع، ويعرفها الأعراب عن يقين وسماع^(٦٤). ثم أصبحوا مع تقدّم الزمن يحتكمون إلى أقوال العلماء السابقين لهم، الذين عاصروا الأعراب وسمعوا منهم، ثم بعد ذلك أصبحت أقوال العلماء المشهورين بالعلم والفصاحة والثقة ومؤلفاتهم مدار الاحتكام.

وقد احتكم بعض العلماء إلى ابن الأنباري؛ لحرصه في الشرح والتوضيح والاستشهاد والاستدلال على كل ما يقول؛ ولتقنّهم بأقواله ومروياته؛ فهو عالم معروف يشار له بالبنان، وقد شهد خلق كثير بسعة علمه وحفظه.

وفي هذا المبحث ستعرض الباحثة أقوال ابن الأنباري وردوده المتداولة في المعاجم، ومدى تأثير أصحاب المعاجم بها واحتكامهم إليها، وموافقتهم له أو معارضتهم لرايه، ومن ذلك ما يأتي:

-أرْمَلَة، أرْمَل:

بيّن ابن الأنباري دلالة هذه المادة عند شرحه قول العرب: "امرأة أرْمَلَة"، فقال: الأرْمَلَة: التي مات زوجها، سميت أرْمَلَة، لذهاب زاده، وفقد كاسبها، ومن كان عيشها صالحاً به، من قول العرب: قد أرْمَل الرجل: إذا ذهب زاده، واستدلّ ابن الأنباري بما أنشده أبو العباس عن ابن الأعرابي لابن محكان:

وَمُرْمَلُو الزَادِ مَعْنَى بِحَاجَتِهِمْ مَنْ كَانَ يَرْهَبُ ذِمّاً أَوْ يَاقِي حَسَباً^(٦٥)

وبيّن ابن الأنباري أنه لا يُقال للرجل إذا ماتت امرأته: "أرْمَل" إلا في شذوذ، وقلة من الكلام؛ لأن الرجل لا يذهب زاده بموت امرأته، إذا لم تكن قيمة عليه، وردّ ابن الأنباري قول ابن قتيبة الذي قال فيه: إذا قال الرجل: قد أوصيت بمالي للأرامل، وأوصي بمالي للأرامل: أعطي منه الرجال الذين مات أزواجهم، والنساء اللاتي مات أزواجهن؛ لأنه يُقال: رجل أرْمَل، وامرأة أرْمَلَة، فقال ابن الأنباري: وقول ابن قتيبة في هذا غير صحيح؛ لأن الرجل لا يُوصف بأرْمَل إلا في الشذوذ، وحمل هذا الكلام على الأعراف والأشهر

أولى^(٦٦). ويرى ابن الأنباري أنّ هذه اللفظة تُطلق على من ذهب زاده وافقر، وقد تابع الأزهرى ابن الأنباري في قوله السابق، فقال: "وَيُقَالُ لِلْفَقِيرِ الَّذِي لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ مِنْ رَجُلٍ أَوْ امْرَأَةٍ: أَرْمَلَة، وَلَا يُقَالُ لِلْمَرْأَةِ الَّتِي لَا زَوْجَ لَهَا، وَهِيَ مُوسِرَة: أَرْمَلَة"^(٦٧). ثم ذكر نص ابن الأنباري، وردّه على ابن قتيبة؛ ممّا يوضّح مدى تأثره به وموافقه له. وتابع الزبيدي ابن الأنباري، حيث روى ردّه لقول ابن قتيبة في معجمه عند عرضه مادة (رمل)؛ إذ قال: وحكى ابن بري عن ابن قتيبة، قال: إذا قال الرجل: هذا المال لأرامل بني فلان، فهو للرجال والنساء؛ لأنّ الأرامل يقع على الذكور والنساء. قال: وقال ابن الأنباري: يدفع للنساء دون الرجال؛ لأنّ الغالب على الأرامل أنهن النساء^(٦٨). وتبدو موافقه لابن الأنباري من قوله: "ومن المجاز: أَرْمَلُوا: إِذَا نَفِدَ زَادُهُمْ"^(٦٩). فالرجل لا يفقر ولا يفنى زاده بموت امرأته.

- الألس:

روى الصغاني عند عرضه مادة (ألس) عن أبي عبيد أن الألس: اختلاط العقل؛ إذ يُقال: ألسّ فهو مألوس، فقال: ومنه الحديث: "اللهم إني أعوذ بك من شرّ الألس"^(٧٠)، ثم استشهد الصغاني على ذلك بتخطئة ابن الأنباري للقتيبي حين قال: الألس: الخيانة، فقال: قال ابن الأنباري: أخطأ؛ لأنّ المألوس والمسنّوس هما المضطربا العقل؛ لا خلاف بين أهل اللغة في ذلك، واستدل بقول المثلّس:

فإن تبدّلت من قومي عديكُم

إني إذن لأضعيف الرأي مألوس^(٧١)
قال: جاء به بعد ضعف الرأي^(٧٢). ومن رواية الصغاني؛ يتبيّن أن ابن الأنباري احتكم إلى قول أهل اللغة وبيت شعر المثلّس جرير بن عبد المسيح وقد وافقه الصغاني في المعنى الذي بيّنه. أما ابن منظور فإنه يوافق القتيبي في قوله، حيث قال عند عرضه مادة (ألس) في معجمه: "والألس: أصله الولس، وهو الخيانة"، ثم ذكر تخطئة ابن الأنباري للقتيبي عند عرضه للحديث المذكور آنفاً، فقال: "وخطأ ابن الأنباري من قال هو الخيانة. والمألوس: الضعيف العقل. وألس الرجل ألساً، فهو مألوس: أي مجنون ذهب عقله"^(٧٣).

وأما الزبيدي فقد ابتدأ بالمعنى الذي أيده ابن الأنباري، فقال: الألس: اختلاط العقل، وقيل: ذهابه، وبه فسّر الدعاء: "اللهم إني أعوذ بك من الألس والكبر"، ثم بيّن أنّ الألس يجيء بمعنى الخيانة، قال: وبه فسّر القتيبي حديث الدعاء السابق، وخطأه ابن الأنباري^(٧٤)، ولم تقد المعاجم

^{٦٩} المصدر السابق.

^{٧٠} الغربيين في القرآن والحديث: 1/89.

^{٧١} لم تقف عليه الباحثة.

^{٧٢} ينظر: التكملة والصغاني: باب السين فصل الهمزة (أ ل س): 1/59.

^{٧٣} لسان العرب: باب السين فصل الهمزة (أ ل س): 6/7.

^{٧٤} ينظر: تاج العروس: باب السين فصل الهمزة (أ ل س): 4/485.

^{٦٤} ينظر: تاريخ آداب العرب، مصطفى صادق الرافعي، د. ط، 2013م،

مؤسسة هنداوي، القاهرة: 303.

^{٦٥} البيت من البسيط، ولم تقف عليه الباحثة.

^{٦٦} ينظر: الزاهر: 2/310.

^{٦٧} تهذيب اللغة: باب الراء واللام (ر ل م): 15/148.

^{٦٨} ينظر: تاج العروس، باب اللام فصل الراء (ر م ل): 12/101.

- الحُمُق:

قال ابن الأنباري عند توضيحه لقول العرب: "فلانٌ حُمُقٌ"، معناه: متغَيِّرُ العقل، أُخِذَ من الحُمُق، والحُمُق عند العرب: الخمر، واحتكم في هذا المعنى إلى رواية أبي جعفر أحمد بن عبيد، فقال: قال أكتُم بن صَيْفِي في وصِيَّتِهِ لأولاده: لا تجالسوا السفهاء على الحمق - يريد على الخمر - يُقال: قد حَمَقَ الرجل: إذا شرب الخمر، واحتج بقول النمر ابن تولب: عَشِيَّةَ حَمَقٍ فَاسْتَحَضَنْتُ^(٨٢)

فمعنى حَمَقَ: شرب الخمر^(٨٣)، ويتضح أثر ابن الأنباري أيضاً في معجم (التكملة والذيل)، حيث اعتمد الصغاني على نص ابن الأنباري بشواهد في معجمه؛ مما يدل على موافقه له^(٨٤)، وتابعه ابن منظور، فقال: "والحقيقاء: الخمر؛ لأنها تعقب شاربها الحمق"^(٨٥)، ثم استدلل بقول ابن الأنباري - رحمه الله - وبَيَّن أن أبا القاسم الزجاجي أنكر ذلك، فقال الزجاجي: ولم يذكر أحد أن الحمق من أسماء الخمر، ومن نص ابن منظور يَتَبَيَّن موافقه لابن الأنباري، ومثله فعل الزبيدي في (تاج العروس)، فقال: الحمق: الخمر، ثم ذكر قول ابن الأنباري، وإنكار الزجاجي له، ومما يدل على موافقه لابن الأنباري أنه عند تفسيره لمادة (حمق) بيَّن أنها تأتي بمعنى الخمر^(٨٦). ويتضح مما سبق احتكام الصغاني وابن منظور والزبيدي لأقوال ابن الأنباري ومروياته في التأصيل الدلالي؛ لمعرفة المعنى الأصلي للكلمة.

- الدَيْلَم:

استند الحموي عند تفسيره لمعنى (الدَيْلَم) على رواية ابن الأنباري عن أستاذه ثعلب؛ إذ قال: قال الحفصي: في العرمة من أرض اليمامة ماء يُقال له: الديلم وثم الدَحْرُضَان، وهما ماءان لبني حَذَّان ابن قريع، وأند قول عنتره:

زوراء تَنْفُرُ من حِيَاضِ الدَيْلَمِ

وفي كتاب (التصحيح والتحريف) لحمزة: حدثني ابن الأنباري، قال: حدثني أحمد ابن يحيى ثعلب، قال: لقيني أبو محلم على باب أحمد بن سعيد ومعه أعرابي، فقال: جئتكم بهذا الأعرابي لتعرفوا كذب الأصمعي، أليس يقول في عنتره:

زوراء تَنْفُرُ من حِيَاضِ الدَيْلَمِ

إن الدَيْلَم الأعداء فسلوا هذا الأعرابي، فسألناه فقال: هي حياض بالغور قد أوردتها إبلي غير مرة^(٨٧).

- الدَّوْد:

قال ابن الأنباري: سمعت أبا العباس يقول: الدَّوْد: ما بين الثلاث إلى العشر من الإبل، وهي أنثى، ويدل على

من أقوال ابن الأنباري ومروياته وحسب؛ بل كتب الغريب أيضاً، حيث ذكر الهروي تخطئة ابن الأنباري المذكورة آنفاً في مؤلفه، ووافقه في قوله^(٨٨). أما ابن الأثير فكانت موافقه لابن الأنباري واضحة حيث فسر الحديث السابق بالمعنى الذي بيَّنه ابن الأنباري، فقال:

"هُوَ اخْتِلَاطُ الْعَقْلِ، يُقَالُ: أُلْسَ فَهُوَ مَالُوسٌ. وَقَالَ الْقُتَيْبِيُّ: هُوَ الْخِيَانَةُ، مِنْ قَوْلِهِمْ: لَا يُدَالِسُ وَلَا يُوَالِسُ، وَخَطَأَهُ ابْنُ الْأَنْبَارِيِّ فِي ذَلِكَ"^(٨٩). ويتضح بعد عرض هذه الأقوال: أن (الألس) تختلف دلالتها حسب السياق الذي ترد فيه، فهي في الدعاء السابق تعني: اختلاط العقل، كما فسرهما ابن الأنباري، وتعني: الخيانة في قولهم: "لا يوالس يوالس"، وهذا ما أثبتته ابن الأنباري، فقال: "لا يوالس معناه: لا يخون، وهو مأخوذ من: الإلس، والألس عندهم: الخيانة"^(٩٠). فالقُتَيْبِيُّ لم ينتبه لأثر السياق في دلالة المادة اللغوية، في حين انتبه ابن الأنباري لذلك، فهو الذي فسر (الألس) بالخيانة، وفسره في الدعاء باختلاط العقل، وهذه تُحسب لابن الأنباري الذي فاق عصره.

- الأُلُق:

قال ابن منظور عند شرحه للدعاء: "اللهم إني أعوذ بك من الألس والأُلُق"، الأُلُق: الجنون، ثم استند في بيان أصله إلى ابن الأنباري، فقال: قال القتيبي: هو من الولق الكذب، فأبدل الواو همزة، وقد أخذ عليه ابن الأنباري؛ لأن إبدال الهمزة من الواو المفتوحة لا يجعل أصلاً يُقَاس عليه، وإنما يتكلم بما سمع منه^(٩١). ويبدو من قوله موافقه لابن الأنباري، ومثله فعل الزبيدي في (تاج العروس)^(٩٢)، وتجاوز رأي ابن الأنباري - رحمه الله - المعاجم إلى كتب الغريب؛ إذ اتكأ عليه الهروي، فقال: "قال أبو بكر بن الأنباري: أخطأ ابن قتيبة؛ لأن إبدال الهمزة من الواو لا يجعل أصلاً يُقَاس عليه، وإنما يتكلم منه بما تكلمت العرب به فقط، ولو جاز ذلك لأمكن أن يُقال في وعدت: أعدت، وهذا محال"^(٩٣)، أما ابن الأثير فقال عند عرضه للدعاء السابق: "وقد أخذ عليه ابن الأنباري؛ لأن إبدال الهمزة من الواو المفتوحة لا يجعل أصلاً يُقَاس عليه، وإنما يتكلم بما سمع منه"^(٩٤). ويتضح مما سبق؛ أن القتيبي تسرع في الاحتكام إلى القياس، في حين أن ابن الأنباري قدَّم السماع عن العرب على القياس.

^{٨٢} البيت من المتقارب، ينظر: الأمثال للضيبي: 152.

^{٨٣} ينظر: الزاهر: 2/21.

^{٨٤} ينظر: باب القاف فصل الحاء (ح م ق): 5/33.

^{٨٥} لسان العرب، باب القاف فصل الحاء (ح م ق): 10/68.

^{٨٦} ينظر: باب القاف فصل الحاء (ح م ق): 74، 7/73.

^{٨٧} ينظر: معجم البلدان، مادة (دي ل م): 2/544. وينظر: شرح القصائد السبع الطوال: 325.

^{٩٥} ينظر: الغريبين في القرآن والحديث: (أ ل س): 1/89.

^{٩٦} ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، (أ ل ق): 1/60.

^{٩٧} الزاهر: 2/74.

^{٩٨} ينظر: لسان العرب: باب القاف فصل الهمزة (أ ل ق): 10/9.

^{٩٩} ينظر: باب القاف فصل الهمزة (أ ل ق): 7/10.

^{١٠٠} الغريبين في القرآن والحديث، (أ ل ق): 1/92.

^{١٠١} النهاية في غريب الحديث والأثر، (أ ل ق): 1/61.

ولم أجد هذا القول عند ابن الأنباري في مؤلفاته التي بين يدي، ولا تدري الباحثة أهو في مؤلف له لم يقع بين يديها، أو في رواية وصلت لابن منظور ولم تصل إلينا. ومن رواية ابن منظور؛ اتضح مدى تأثر الأزهرى بأستاذة ابن الأنباري، وترجيحه لرأيه وتقديمه له على قول الليث، رغم أخذه عن كتاب العين واعتماده لطريقته في الترتيب.

- النفس:

ذكر ابن الأنباري أن بعض العلماء فرّقوا بين (النفس)، و(الروح)، فقالوا: "الروح: هو الذي به الحياة، و"النفس: هي التي بها العقل، فإذا نام النائم، قَبَضَ الله نفسه، ولم يقبض روحه، والروح لا تُقبض إلا عند الموت" (٩٦)، ويُن ابن الأنباري أن تأويل قوله تعالى: "من نَفْسِي" في الآية الكريمة: **سَمَحَ تَعَلَّمَ مَا فِي نَفْسِي وَلَا أَعْلَمَ مَا فِي نَفْسِكَ**

إِنَّكَ أَنْتَ عِلْمُ الْغُيُوبِ ١٦ سَجَى [المائدة: 116] من قبلي، ومن غيبي (٩٧). ونجد قول ابن الأنباري هذا في خمسة معاجم مشهورة، أولها: (تهذيب اللغة)؛ حيث روى الأزهرى عن ابن الأنباري نصّه المذكور آنفاً، عند عرضه لهذه المادة في معجمه، وقدم قول ابن الأنباري؛ إذ قال: قال ابن الأنباري: تعلم ما في نفسي ولا أعلم ما في غيبك، وقال غيره: تعلم ما عندي ولا أعلم ما عندك، وفي تقديمه لقول ابن الأنباري موافقة له (٩٨). وثانيها: معجم الصغاني، وقد ذكر الصغاني قول ابن الأنباري عند شرحه للآية السابقة في معجميه: العباب، والتكملة (٩٩)، فقال: "والنفس أيضاً: العند، قال الله تعالى: **سَمَحَ تَعَلَّمَ مَا فِي نَفْسِي وَلَا أَعْلَمَ مَا فِي نَفْسِكَ** ١٦ سَجَى أي تَعَلَّمَ ما عندي ولا أعلم ما عندك. وقال ابن الأنباري: أي تَعَلَّمَ ما في نفسي ولا أعلم ما في غيبك، وقيل: تَعَلَّمَ حَقِيقَتِي وَلَا أَعْلَمُ حَقِيقَتَكَ" (١٠٠). ويختلف الصغاني فيما تقدّم مع ابن الأنباري؛ إذ يرى أنها بمعنى: ما عندي، وليس ما في نفسي. ورابعها: (لسان العرب)، حيث استند ابن منظور على قول ابن الأنباري، ورّجّحه في معجمه، فقال: **والأجود في ذلك قول ابن الأنباري: إن النفس هنا الغيب: أي تعلم غيبي؛ لأن النفس لما كانت غائبة، أوقعت على الغيب، وبشهاد بصحة قوله في آخر الآية قوله تعالى: سَمَحَ إِنَّكَ أَنْتَ عِلْمُ الْغُيُوبِ سَجَى [المائدة: 116]**، كأنه قال: تعلم غيبي يا علام الغيوب (١٠١). وقد أحسن ابن منظور في عرضه للمادة اللغوية، وأجاد في احتكامه؛ لقوله تعالى: **سَمَحَ إِنَّكَ أَنْتَ عِلْمُ الْغُيُوبِ سَجَى. وخامسها: (تاج العروس) للزبيدي، الذي**

تأنيثها قولهم: ليس في أقل من خمس دُودٍ صدقة، ويُقال في الجمع: أدود، واستدلّ بقول الشاعر:

فإن يك ربُّ أدودٍ بحسنى

أصابوا من لقائك ما أصابوا (٨٨)

واستدلّ على ذلك أيضاً بمثل للعرب يقولون فيه: "الدُّودُ إلى الدُّودِ إيل" (٨٩): أي القليل يصير إلى القليل، فيجتمع فيصير كثيراً (٩٠). واستند الفيومي على رواية ابن الأنباري عند عرضه مادة (دود) في معجمه؛ إذ قال: الدُّودُ من الإيل، قال: ابن الأنباري: سمعت أبا العباس يقول: ما بين الثلاث إلى العشر دود، وكذا قال الفارابي (٩١). أما الزبيدي في (تاج العروس) فعرض جميع الأقوال في هذه المادة، وقال: الدُّودُ: ثلاثة أبعرة إلى التسعة، وقيل: إلى العشرة. قال أبو منصور (٩٢): ونحو ذلك حفظته عن العرب، وهو قول الأصمعي. أو من ثلاث إلى خمس عشرة، وهو قول ابن شميل. وذكر الزبيدي أنه يُقال: إلى العشر. أو إلى عشرين وفوق ذلك، أو ما بين الثلاث إلى الثلاثين، أو ما بين الثلاثين والتسعين. ثم قال الزبيدي: وأشهر الأقوال من ذلك هو القول الأول، وهو الذي صدّر به الجوهري، وصاحب الكفاية، ونقله ابن الأنباري عن أبي العباس، واقتصر عليه الفارابي (٩٣).

ومما سبق يتضح الآتي:

- احتكم ابن الأنباري في تفسيره لمعنى (الدود) لقول أستاذه ثعلب أولاً، ثم ما سمعه عن العرب عن طريق المثل الذي بيّنه.

- أما الفيومي فاحتكم أولاً لقول ابن الأنباري، ثم الفارابي.

- أما الزبيدي فأجاد بعرضه جميع الأقوال، ثم رجّح القول الأول، وهو الذي رواه ابن الأنباري، مما يدل على أثر مروياته، وصحتها، واعتماد العلماء لها.

- الصّوى:

أورد ابن منظور ترجيح الأزهرى لرواية ابن الأنباري حيث ذكر في (الصّوى) قولين، فقال: قال الليث (٩٤): الصّاوي من النخيل: اليابس، وصوت النخلة تصوي صوياً، وقال ابن الأنباري: الصّوى في النخلة مقصور يُكتب بالياء، وقد صوتت النخلة، فهي صاوية: إذا عطشت وضمرت ويبست، قال: وقد صوتي النخل وصوتى النخل، ثم قال ابن منظور: قال الأزهرى: وهذا أصح مما قال الليث، وذكر ابن منظور أن الأزهرى بيّن أن هذه اللفظة تُستعمل كذلك في غير النخل من الشجر، وقد تكون في الحيوان أيضاً (٩٥)، واستدلّ الأزهرى بقول ساعدة، الذي وصف به البقر الوحشي:

قد أوبيت كل ماءٍ فهُي صاويةٌ

مهما نُصِبَ أفضاً من بارقٍ تشيم

٩٥ ينظر: لسان العرب، باب الياء فصل الصاد (ص وي): 7/448.

٩٦ ينظر: الزاهر: 2/384. وينظر: الأضداد: 96.

٩٧ ينظر: الأضداد: 96.

٩٨ ينظر: باب السين والنون (س ن ف)، 13/8.

٩٩ ينظر: العباب الزاخر: باب السين فصل النون (ن ف س): 1/208،

والتكملة والذيل: باب السين فصل النون (ن ف س): 3/438.

١٠٠ العباب، باب السين فصل النون (ن ف س): 1/208.

١٠١ ينظر: باب السين فصل النون (ن ف س): 6/234.

٨٨ البيت من الوافر، وهو لعامر بن الطفيل الغنوي، ينظر: ديوانه: 23،

ودون نسبة في الزاهر: 1/467، والإبانة في اللغة العربية: 3/135.

٩٩ ينظر: جمهرة الأمثال: 1/462.

٩٠ ينظر: المذكر والمؤنث: 1/583.

٩١ ينظر: المصباح المنير، (ذ ود): 1/211.

٩٢ الأزهرى. ينظر: تهذيب اللغة، باب الدال والذال (ذ ود): 14/106.

٩٣ ينظر: تاج العروس، باب الدال فصل الذال (ذ ود): 8/75.

٩٤ الليث بن مظهر، ينظر: تهذيب اللغة باب الياء الصاد: 1/25.

فعل مثلما فعل ابن منظور، فقال: "والأجود في ذلك قول ابن الأنباري: إِنَّ النَّفْسَ هُنَا الْغَيْبُ: أَي تَعْلَمُ غَيْبِي" (١٠٢).

الخاتمة:

وفي ختام هذا البحث، يُلاحظ ثقة المعجميين في ابن الأنباري؛ كونهم يحتكمون إليه كثيرًا فيما أشكل عليهم من اللغة، وفي بعض المسائل المتعلقة بالتأصيل الدلالي للكلمات، وضبطها بالشكل، لما عرف عنه رحمه الله - من علم؛ إذ أنه نشأ في بيت علم وتلمذ على أشهر العلماء، واهتم باللغة بالشرح والتوضيح، واستند إلى أقوال العلماء، ودعم مروياته بالشواهد من القرآن الكريم، والحديث الشريف، والشعر، والسماع عن العرب.

ويُلاحظ أيضًا تحامل ابن الأنباري على ابن قتيبة إذ نجده ينتفع أقواله ويخطئها ويردها كثيرًا، ولعل السبب في ذلك يعود إلى رجوع ابن الأنباري لمؤلفاته.

ومما سبق؛ يتضح أنّ تأييد آراء ابن الأنباري وترجيحها أكثر من ردّها، ويعود السبب في ذلك إلى سعة علمه - رحمه الله - إذ وردت له أقوال ومرويات لم تجدها الباحثة في كتبه التي بين يديها، فقد كان بارعًا بالعربية، عارفًا باللغة، اشتهر بسعة حفظه وعلمه، وقد احتكم الأزهرى، والصغاني، وابن منظور، والفيومي، والزبيدي إلى أقواله كثيرًا.

المقترحات والتوصيات:

واستكمالًا للبحث في أثر ابن الأنباري في لغة العرب،

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة أثر ابن الأنباري في كتب الغريب.
- دراسة اختيارات ابن الأنباري وترجيحاته.
- أثر شواهد ابن الأعرابي في مؤلفات ابن الأنباري.
- أثر السجستاني في كتاب [المذكر والمؤنث] لابن الأنباري.
- وتلك هي خلاصة البحث، وأهم نتائجه، التي سعت الباحثة جاهدة أن تصل فيه إلى حد الكمال، وإن كان هذا من المُحال، فلا كمال إلا لله وكتابه الخالد، ولكن حسبي أنني اجتهدت فما كان من توفيق فمن الله وحده، وما كان من تقصير فمن نفسي، والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء الصراط، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع:

- أبو بكر، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار بن الحسن بن بيان بن سماعة بن فروة بن قطن بن دعامة الأنباري، 1432هـ - 2011م، الأضداد تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت - لبنان.
- أبو بكر بن الأنباري، 1412هـ-1992م، الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق: حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- أبو بكر بن الأنباري، 1426هـ، شرح القصائد السبع الطوال، تحقيق: عبد السلام هارون، ط5، دار المعارف، سلسلة ذخائر العرب.
- أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري، 1401-1981م، المذكر

والمؤنث، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، لجنة إحياء التراث، مصر.

- أبو سليمان، حمد بن محمد بن إبراهيم، الخطابي، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م، غريب الحديث، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم الغرابي، دار الفكر - دمشق.

- أبو السعادات، المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير، 1399هـ-1979م، النهاية في غريب الحديث والأثر: تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت.

- أبو عبد الله، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، 1995م، معجم البلدان: دار صادر بيروت.

- أبو عبيد أحمد بن محمد الهروي، 1999م، الغريبين في القرآن والحديث، تحقيق: أحمد الزبيدي، مكتبة نزار الباز، المملكة العربية السعودية.

- أبو علي، محمد بن المستنير، قطرب، 1405هـ-1984م، الأضداد، تحقيق: حنّا حدّاد، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

- أبو علي، القالي، إسماعيل بن القاسم بن عيذون بن هارون بن عيسى بن محمد بن سلمان، 1975م البارغ في اللغة، تحقيق: هشام الطعان، مكتبة النهضة بغداد - دار الحضارة العربية، بيروت.

- أبو الفضل، محمد بن مكرم بن علي، جمال الدين ابن منظور الأنصاري، 1414هـ، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت.

- أبو الفضل، أحمد بن محمد الميداني النيسابوري، 1431هـ، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة - بيروت.

- أبو الفيض، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، الملّقب بمرتضى الرّبيدي، 1438هـ-2017م، تاج العروس من جواهر القاموس، دار ابن الجوزي - القاهرة.

- أبو منصور، محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، 1396هـ-1976م، تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون ومحمد النجار، مكتبة الخانجي - القاهرة.

- أبو هلال العسكري، جمهرة الأمثال، 1431هـ. دار الفكر، بيروت.

- الصغاني، رضي الدين الحسن بن محمد بن الحسن بن حيدر العدوي العمري القرشي الصغاني الحنفي، 1971م، التكملة والذيل والصلة، تحقيق: إبراهيم الأبياري ومحمد خلف، مطبعة دار الكتب، القاهرة.

- الصغاني، رضي الدين الحسن بن محمد بن الحسن بن حيدر العدوي العمري القرشي الصغاني الحنفي، العباب الزاخر واللباب الفاخر، 1398هـ-1978م، تحقيق: فير محمد حسن، مطبعة المجمع العلمي العراقي.

- العوتبي، سلمة بن مسلم الصّحاري، 1420هـ-1999م، الإبانة في اللغة العربية: تحقيق: عبد الكريم خليفة وآخرون.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Reality of the Arabic Language for Its Speakers and Non-Speakers (The Problem and Solutions)

Dr. Faisal bin Muhammad Al- Mutairi

Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

"واقع اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها (المشكلة والحلول)".

د. فيصل بن محمد المطيري

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

E-mail: FFMM1434@GMAIL.COM

KEY WORDS:

The Arabic Language, Challenges, and Solutions.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، الصعوبات والتحديات، الحلول.

ABSTRACT:

One of the foremost duties upon us is to preserve our Arabic language, overcome the obstacles and challenges that it faces without reducing or neglecting its status. This study attempts to shed light on some of the reasons that might lead to the transformation or weakening of the Arabic language among its speakers. It emphasizes the importance of the commitment of Arabic speakers to their language and identifies some of the difficulties faced by some Arabic speakers, especially those who live in the West or have been raised by non-Arabic speakers.

The study also reached several recommendations, the most important of which is the necessity of intensifying Arabic language courses across all university majors and urging the use of Arabic in the writing of city and region names in documentation.

مستخلص البحث:

إنّ من أوجب الواجبات علينا المحافظة على لغتنا العربية، وتجاوز الحواجز والعثرات التي قد تحول دون اتقان اللغة العربية أو تحيل إلى التقليل من شأنها، وحاولت الدراسة تسليط الضوء على بعض الأسباب التي قد تحول دون اتقان اللغة العربية، من بينها: تَعَمُّد أبناء اللغة العربية استخدام اللغة البديلة، وكذلك وجود بعض الصعوبات التي تواجه بعض أبناء اللغة العربية ممن عاشوا في الغرب أو كانت تربيتهم على يد مربيين غير عربيين، وتوصل البحث إلى عدة توصيات، وأما أهم التوصيات، فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

تكثيف مواد اللغة العربية في جميع تخصصات الجامعات، وغرس اللغة العربية في أذهان ابنائها، الاهتمام بكتابة أسماء المدن والمحافظة بلغتنا.

تمهيد:

تعد اللغة العربية لغة العصر لتمييزها وانفرادها؛ لنزول القرآن بها، قال تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾^(١). فنزل القرآن باللغة العربية منحها التميز والفخر، والعلو والإجلال. فقال ابن القيم الجوزية رحمه الله: "وإنما يعرف فضل القرآن مَنْ عَرَفَ كلام العرب، فعرف علم اللغة وعلم العربية، وعلم البيان، ونظر في أشعار العرب وخطبها ومقولاتها في مواطن افتخارها، ورسائلها.." ^(٢).

^(١) القرآن الكريم، سورة الشعراء، آية ١٩٢.

^(٢) ابن القيم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. (١٣٢٧هـ)، الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان، دار الكتب العلمية، ص ٧.

مما دعاني إلى استعراض بعض التحديات التي تواجه اللغة العربية في واقعنا الحاضر؛ لمواجهتها والتغلب عليها.
أهمية الدراسة:

وتكمن في محاور منها:

- ١- النهوض باللغة العربية في الوقت الحالي.
 - ٢- جعل اللغة العربية حاضرة في كل تطور تكنولوجي حديث.
 - ٣- مواكبة اللغة العربية للتطورات.
 - ٤- التأكيد على الأهمية القومية للغة العربية.
 - ٥- بيان أهمية ريادة وقيادة اللغة العربية وسيادتها في جميع الاستخدامات.
- مشكلة الدراسة:**

إن نتيجة الانفجار المعرفي والتطور التقني جعل العالم كقرية واحدة يستطيع مشاهدة من في الغرب والشرق والتأثر بهم، أو قد يتأثر نتيجة العيش والسفر لتلك الدول، ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما التحديات التي تواجه اللغة العربية في وقتنا الحاضر؟
- ٢- ما طرق مواجهة التحديات في ظل التطور التكنولوجي السريع؟

منهج الدراسة:

ويرى الباحث في هذه الدراسة أن يعتمد على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك من خلال واقع اللغة المعيش ونشعر به في حياتنا اليومية.

حدود الدراسة:

تتخصص الدراسة في الحدود الوصفية التطبيقية، والتي تهتم بدراسة تعليم اللغة العربية في عصر الحاضر، والصعوبات التي تواجهها والحلول المقترحة.

أهداف البحث:

يهدف البحث للوقوف على بعض الصعوبات التي قد يكون لها دور في جعل الطالب بمعزل عن اتقان اللغة العربية، أو يجعله غير متمكن في ذلك، ومحاولة وضع بعض الحلول لتلك الصعوبات والمعوقات.

التساؤلات:

يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- ما التحديات والصعوبات التي تواجه تعلم اللغة العربية؟
- ٢- ما الحلول التي يمكن القيام بها؟
- ٣- ما متطلبات تعليم اللغة العربية في وقتنا الحالي؟

المبحث الأول: واقع اللغة العربية، الصعوبات والتحديات

تواجه اللغة العربية بعضاً من الصعوبات والتحديات التي قد تكون عثرة في تمكّن الأجيال القادمة من الإلمام بجوانب واستخدامات اللغة العربية.

فقد كان العرب في الجاهلية لهم اتصال بالأمم المجاورة كالأبشاش والنبط والفرس والروم وغيرهم وعلى تواصل وتبادل منافع، ومع هذا لم يصلنا ما يفيد بإدراج واستخدام

وفي الآونة الأخيرة بعد دخول لغات أجنبية عليها اغتربت اللغة العربية، في بعض المجالات ومن ذلك: في حديثهم اليومي: عن عطلة نهاية الأسبوع وتسميته بـ Weekend واستخدام كلمة Close The Door بدلا من أغلق الباب، وانتشار كتابة أسماء المناطق والمدن باللغة الإنجليزية على مداخلها، وغيره الكثير، مما يوحي أنه لا توجد كلمات عربية لها القدرة على البيان، والإفصاح. ونقل شيخ الإسلام عن الإمام أحمد كراهة الرطانة، وتسمية الشهور بالأسماء الأعجمية، والوجه عند الإمام أحمد في ذلك كراهة أن يتعود الرجل النطق بغير العربية. إنَّ التعلّم باللغة العربية في عصرنا يواجه العديد من الصعوبات والتحديات، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العقبات التي قد تواجه اللغة العربية، والطرق التي يُمكن اتخاذها لتجاوز العقبات، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما التحديات التي تواجه تعلم اللغة العربية؟
 - ٢- ما الحلول التي يمكن القيام بها؟
 - ٣- ما متطلبات تعليم اللغة العربية في وقتنا الحالي؟
- سيحاول الباحث الإجابة عن هذه الأسئلة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بعد جمع المعلومات حول هذا الموضوع ومن ثم مناقشتها وتحليلها.

توصلت الدراسة إلى عددٍ من الأسباب التي قد تحول دون إتقان اللغة العربية، من بينها: تَعَمُّد أبناء اللغة العربية استخدام اللغة البديلة، وكذلك وجود بعض الصعوبات التي تواجه بعض أبناء اللغة العربية ممن عاشوا في الغرب أو كانت تربيتهم على يد مربيات غير عربيات، وتوصل البحث إلى عدة توصيات، وأما أهم التوصيات، فإنَّ الباحث يوصي بما يلي:

غرس اللغة العربية في أذهان ابنائها، الاهتمام بكتابة أسماء المدن والمحافظات بلغتنا.

المقدمة:

تتميز اللغة العربية عن سائر اللغات بحفظ الله لها في كل وقتٍ وزمان، وقد واجهت في وقتنا الحاضر عددا من التحديات والمصاعب التي قد تحيل دون اتقان الشباب للغتهم وتمكنهم منها، وهي كثيرة، ومن أبرزها:

- نشو العربي في دولة غربية تتحدث بلغة غير عربية.
- التعلم بمدارسه أجنبية تركز جهدها على تعليم اللغة الإنجليزية.
- تولي التربية والحضانة مربيات تمتلك لغة غير عربية وديانتهن غير مسلمة.
- مسيطرة العمالة في لي الكلمات لتسهيلها عليه، كـ (أنت) روح أنت يجي).
- إدراج واستخدام بعض الكلمات غير العربية في الحياة اليومية.

بعض عبارات تلك الأمم في حياتهم اليومية؛ مما يوحي باعتزازهم بلغتهم.

وإيماناً منا بمكانة وأهمية اللغة العربية في الإبداع والانتماء وترسيخ الهوية الوطنية والقومية، فإن هذا البحث يهدف إلى إبراز بعض الجوانب التي تواجه اللغة العربية في عصرنا الحاضر، فنجد كثيراً من الألفاظ غير العربية تدرج في سياق الحديث؛ مما يورث الأجيال القادمة حباً وتقبلاً لتلك اللغة واستيقاظاً للكلمة العربية، بل قد تكون في أذهانهم غريبة ممقوتة.

وكذلك كسر عبارات اللغة العربية لتعامل مع العمالة الوافدة، والتيسير لهم في فهم الأمر المطلوب منهم، فمن خلال المعاشية يظهر لي أن كثيراً من الناس يعتمد لى أو تليين الكلمات؛ لكي يسهل فهمها على المستمع الأجنبي؛ مما يُخل بالمعنى بشكل قوي، ومن تلك العبارات: أنت فيه معلوم، ما في مشكل، كويس، سيم سيم.... وغيرها كثير. وكذلك كتابة أسماء المدن والمحافظات باللغة الإنجليزية، وكتابة بعض لوحات المحلات باللغة الإنجليزية أو اللغة الهندية، وكأن لغتنا الأم لا تستطيع التعبير والبيان والإفهام، مما ألجأهم لتلك اللغات وتدوينها. وما من باحث إلا ويرى أن واقع اللغة العربية الآن على ألسنة العامة وبعض المثقفين، مأساة نعيشها وكرثة حلت بنا ومصيبة أحاطت بلساننا، مما سيجعل لغتنا غريبة ومستغربة لدى جيل المستقبل.

وفي ظل الثورة العلمية والتقدم المتسارع وكذلك الاندماج العالمي بشكل كبير، بات لزاماً علينا تكريس الجهود للمحافظة على لغتنا والتمسك بها؛ لهذا بات لزاماً علينا الوقوف عند بعض هذه الظواهر التي انتشرت في وقتنا الحاضر؛ لمعالجتها وإحلال البدائل والعودة لاستخدام اللغة العربية الفصحى.

أولاً: الصعوبات التي تواجه اللغة العربية:

برز في عصرنا الحاضر عدداً من الصعوبات التي تكون عثرة أمام التعامل باللغة العربية، ومن أبرز الجمل المستخدمة:

أ — تقديس اللغة الأجنبية، ومحاولة إقحامها في حياتنا اليومية، وتعاملتنا المعيشية.

وتعد ظاهرة إحلال اللغة الإنجليزية في بعض التعاملات اليومية ظاهرة منتشرة في أوساط المجتمع ومستخدمة من الكبير والصغير والمتعلم وغير المتعلم، وكأنها من صميم اللغة العربية، ومن أبرزها:

- (ويكند) = إجازة نهاية الأسبوع.
- (قود) = على جودة العمل أو الأمر ونحو ذلك.
- (مسج) = رسالة.
- (مساج) = تدليك.
- (اللوكيشن) = الموقع.
- (الجيم) = النادي.
- (الجروب) = المجموعة.
- (التاير) = إطار السيارة.
- (كمبيوتر) = الحاسوب.
- (بنك) = مؤسسة مالية تقدم خدمات مالية للمواطنين.
- (هوتيل) = مكان الإقامة والضيافة للمسافرين والزوار.

- (تاكسي) = سيارة أجرة.
 - (سوبر ماركت) = متجر كبير لبيع بعض السلع.
 - (ريسيشن) = مكان استقبال الضيوف أو الزوار.
 - (ككتش) = مدرب يقوم بتوجيه مجموعة من الأفراد لتحسين أدائهم وكسبهم مهارات معينة.
 - (شيف) = من يقوم بإعداد الطعام.
 - (نيو لوك) = مظهر جديد.
 - (يونيرن) = العودة للخلف، أو فوق تحت ونحو ذلك..
- وغيرها من العبارات التي باتت دارجة على ألسنة المجتمع، فأصبحت الكلمات المقابلة لها في اللغة العربية مستغربة إن لم تكن مستكثرة، فهي لديهم غريبة نوعاً ما، وفي الأجيال القادمة تندثر تماماً وتكون غير مستخدمة في موقعها الصحيح.
- فكأن اللغة العربية عاجزة تماماً عن البيان والإيضاح مما حدا بهم إلى إدراج تلك العبارات ضمن خطاباتهم اليومية.

وفي المقابل لا نجد اللغات الأخرى غير العربية تستخدم العبارات العربية في تعاملاتهم اليومية، كما أننا لا نجد من يضع أسماء المدن باللغة العربية.

ب - محاولة تكسير اللغة العربية وتليينها في التعامل مع العمالة الأجنبية؛ مما يخل بالمعنى، وهي دارجة في التعامل مع العمالة في كل المجالات

ج - كذلك تولي المربيات غير العربيات تربية الأطفال؛ مما يؤثر على تأسيسهم، والتأثر بلغة المربية على الأطفال، وفي المقابل تصعب عليهم تقبل اللغة العربية أو قد يتأخرون في تقبل اللغة العربية والتعايش معها واستخدامها.

د - كذلك نشأة العربي في دولة تعمد إلى التحدث والتعلم بلغة غير عربية؛ مما يكسبه تلك اللغة ولا يتعامل باللغة العربية؛ مما يكون عثرة في اكتساب اللغة العربية بطريقة سليمة.

هـ - استخدام اللغة الإنجليزية في أسماء المدن والمحافظات، وكذلك استخدامها واستخدام لغات أخرى في بعض لوحات المحلات التجارية، والمفترض يكون هناك حث على التمسك باللغة الأم ومنع تعليق أي عبارة على المحلات التجارية تحمل لغة غير عربية

فقد أصبح التباهي بدمج اللغة الأجنبية بخطابنا اليومي وبتعليقها في واجهة المحلات على مداخل المدن والمحافظات مفخرة لبعضهم.

ثانياً: التحديات التي تواجه اللغة العربية:

هنا بعضاً من التحديات التي تواجه اللغة العربية ومنها:

- ١ - انتشار الأمية التكنولوجية والمعلوماتية والتي تصل إلى ٤٠٪
- ٢ - ضعف البنى التحتية في الدول العربية وضعف حركة ودور النشر العربية.
- ٣ - غياب دور الجامعات ومراكز البحث في رقمنة المخطوطات.
- ٤ - انتشار الكتابة بالأحرف الإنجليزية؛ أي: التعريب.
- ٥ - الفجوة الكبيرة بيننا وبين التطور والمواكبة المستمرة لها.
- ٦ - اختلاف طبيعة اللغة العربية عن بقية اللغات الأخرى؛ فهي تكتب من اليمين إلى اليسار على عكس اللغات الأخرى.

- ١- تكثيف مواد اللغة العربية في المراحل الدراسية والتركيز عليها، وتكثيف الأمثلة والتدريبات التي تساعد على ترسيخ المعلومة في ذهن الطالب، إنَّ اهتمام الجامعات بتدريس اللغة العربية في جميع كلياتها ومعاهدها، وتفعيل دورها؛ سيكون له ثمرة مجتمعية على أوسع نطاق.
- ٢- جعل مواد اللغة العربية في جميع التخصصات الجامعية؛ لربط الطلاب بلغتهم الأم.
- ٣- الاهتمام بتنوع طرق التدريس، والتركيز على تعليم الطلاب صوت الحرف؛ لتطبيقها في القراءة، وليفرق بينها وبين صورة الحرف. وقد أشار إلى أهمية تعليم الطلاب بالصوت عبد العليم إبراهيم؛ إذ قال: "تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية، في أنَّها تبدأ بالحروف، ولكنها تختلف عنها في أنَّ الحروف تُقدم إلى الأطفال بأصواتها لا بأسمائها/ فالميم - مثلاً - لا تعلم على أنَّها (ميم) بل تُعلم على أنَّها صوت (م)".
- وفي هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم يسرع في تدريجها؛ حتى يصل الحروف بعضها ببعض، فينطق بالكلمة كلها.... ويستطيع المدرس أن يتدرج في هذه الطريقة، فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة، ويمرن الأطفال على النطق بها منفردة ثم مجتمعة^(٢).
- ٤- ربط اللغة العربية بالتكنولوجيا الرقمية وشبكة الاتصالات الأرضية، والفضائية المتطورة، والعمل على فرض اللغة العربية في المحافل الدولية، والمنظمات التابعة للأمم المتحدة، وأن تكون هناك إرادة حقيقية فاعلة في تنفيذ التوصيات، وترجمة المقررات والمقررات التي تخص تنمية اللغة العربية، وتطويرها، ودعمها في الواقع العملي والإجرائي؛ كي تستجيب لكل المستجدات والتطورات العلمية والعملية والتكنولوجية^(٣).
- ٥- تدريب المعلمين من خلال وزارة التربية والتعليم في مستويات التعليم المختلفة للاهتمام باللغة العربية عن طريق إقامة دورات تدريبية لمن تلمس عندهم جانب الضعف في اللغة العربية، وعلى المعلمين التجاوب مع هذه الدورات بتقبلها نفسياً أولاً والتعامل معها على أنها ضرورة تستلزمها المرحلة الخطيرة التي تمر بها الأمة العربية واللغة العربية، بحيث يدفعهم إلى الواجب القومي والديني في الوقت ذاته^(٤).
- ٦- وضع مسابقات ذات جوائز قيمة لصاحب أجمل عمل يقام باللغة العربية الفصحى: قصة، أو أقصوصة، أو رواية، أو أبيات شعرية، ونحو ذلك.
- ٧- تشجيع المعلمين على الاتصال والتواصل مع الآخرين عبر تقنيات التواصل المختلفة.

- ٧- هيمنة اللغة الإنجليزية؛ فمحركات البحث والمتصفحات باللغة الإنجليزية.
- ٨- عوامل عزل الفصحى، وهو استعمال المنشغلين بالتدريس في المراحل التعليمية كافة اللهجات المحلية السائدة.
- ٩- عدم تمكن بعض معلمي اللغة العربية من استخدام الوسائل التعليمية؛ لتسهيل إيصال المعلومات إلى أذهان الطلاب بالطرق التربوية السليمة.
- ١٠- يختلف تعليم اللغة العربية عن تعليم أي لغة أجنبية للناطقين بلغة واحدة عن تعليمها للناطقين بلغات متعددة، ويتأكد هذا الاختلاف في تعليم الأصوات؛ بسبب تمكن العادات النطقية الراسخة لدى المتعلم في مراحل اكتساب لغته الأم^(١).
- ١١- كذلك وجود بعض الأخطاء النحوية والإملائية واللغوية في الصحف والمجلات والمنتديات وبعض لافتات المحلات التجارية، وكذلك طرق التعبير غير السليمة، ومنها التعبير باللهجات العامية بعيداً عن اللغة العربية الفصحى واستخدام اللغة الأجنبية لدلالة على المحل كمطعم بلغة أردو أو بشتو أو نحو ذلك وغيرها من اللغات التي نراها في عدد المحلات التجارية؛ مما يشكل تعوداً للأجيال القادمة واندثار بعض الكلمات العربية الفصحى، مما يشكل عائقاً وحاجزاً في الارتقاء الأدبي واللغوي وعدم المحافظة على التراث العربي.
- ١٢- سطوة وسائل التواصل واستخدام التعبيرات العامية ودمجها ببعض العبارات الأجنبية؛ مما ينتج عنه عزلة اللغة العربية الفصحى عن الاستعمال العام؛ حيث حلت اللهجات المحلية مكانها، والتي تختلف من منطقة لأخرى داخل القطر الواحد.
- وكل هذه التحديات التي تعترض أمر الاهتمام أو المحافظة على تعليم اللغة العربية جميعها يندرج تحت الاهتمام باللغة الأجنبية وتجاهل اللغة العربية الأساسية.
- المبحث الثاني: الحلول المقترحة**
- تتيج الحلول وسيلة من وسائل التعليم الفاعلة، التي تؤتي ثمارها بطريقة إيجابية وفعالة، سواء كانت تلك الطريقة مرئية أو مسموعة أو بطريقة القراءة؛ لكي تزيد من إيجابية الطالب وتشويقه للمادة العلمية وجعلها في صورة مهارات يتعلمها الطالب: فالكلام يعد أول مهارة يمكن ممارستها في تعليم اللغة العربية، والاستماع مهارة مهمة وتسبق مهارة الكلام، ثم تأتي مهارة القراءة ثم الكتابة.
- فمن خلال استعراض بعض جوانب العقبات والعوائق التي قد تحيل دون اتقان اللغة العربية، يتوصل البحث إلى بعض الحلول المقترحة، فيحاول اقتراح بعض الحلول التي يراها مناسبة ومنها:

(٢) زمولي، موسى، (٢٠٠٢م)، التجارب الراهنة حول حوسبة النصوص التي تعتمد اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، ٧، ص ٥٤.

(٤) نبيل، علي، (٢٠٠١م)، الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة - الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٧٦٤، ص ٥٣.

(١) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (٤٣٠ هـ)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى معهد البحوث العلمية، ص ١٩٩.

(٢) إبراهيم، عبد الحليم. (١٩٧٦م)، الموجه الفني لدراسة اللغة العربية/ دار المعارف بمصر، ط٥، ص ٨٠.

٨- الاستخدام الأمثل للتقنية عن طريق دمج المختبرات اللغوية والحاسب وبرامج العرض التكنولوجية المختلفة.

٩- يجب أن يكون هناك اهتمام من جانب الجامعات بتدريس اللغة العربية في جميع كلياتها ومعاهدها، وتفعيل دورها، إضافة إلى دور مجامع اللغة ليس في رفد لغتنا بالجديد من المصطلحات والأساليب والمفردات، بل من جانب التطوير والإعداد ووضع دورات وبرامج إثرائية تنمي جوانب الموهبة الإبداعية لدى المجتمع بصورة عامة، وجعل اللغة العربية مادة أساسية في جميع فروع الجامعة وتخصصاتها.

١٠- الحرص على تكثيف محتوى الكتاب في جوانب اللغة العربية، واستقلال كل فرع بكتاب مستقل مما يثري معلومات الطالب، ويسهل عليه اكتساب اللغة بشكل صحيح، وقد ذكر محمود كامل تلك الملحوظة فقال: فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعليم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومراًفاً لا يغيب للاطلاع المسبق والمراجعة الحالية... بهذا المفهوم يعدّ ركناً من أركان عملية التعليم وعنصراً من عناصرها، وركيزة من ركائزها؛ ولذلك تعدّ نوعية الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بحقل تعليم العربية للناطقين بغيرها^(٥)؛ لأن الكتاب في حالتنا هذه ليس مجرد وسيلة للتلميذ معينة على التدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه؛ لأنه هو الذي يحدد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يبقى على عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه إلى أن يصل منها إلى ما يريد^(٦).

١١- وأشار الحضراوي إلى عدة حلول ومنها^(٧):

١- ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. (١٣٢٧هـ)،

٢- العسيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (١٤٣٠هـ)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى معهد البحوث العلمية.

٣- إبراهيم، عبدالحليم. (١٩٧٦م)، الموجه الفني لدراسة اللغة العربية/ دار المعارف بمصر، ط٩.

٤- زمولي، موسى، (٢٠٠٢م)، التجارب الراهنة حول حوسبة النصوص التي تعتمد اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، ع٧.

٥- نبيل، علي، (٢٠٠١م)، الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة - الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٧٦ع.

٦- الناقة، محمود كامل، (١٤٠٦هـ)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الكويت، مكتب التربية العربي، ج٢.

٧- رضوان، أبو الفتوح وآخرون، (١٩٦٢م)، الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٨- الحضراوي، العربي، (أبريل ٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد (٢).

٩- الناقة، محمود كامل، (١٤٠٦هـ)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الكويت، مكتب التربية العربي، ج٢، ص٢٣٩، بتصرف.

١٠- الحضراوي، العربي، (أبريل ٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد (٢)، ص٥٦، ٥٧.

١١- الحضراوي، العربي، (أبريل ٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد (٢)، ص٥٦، ٥٧.

١٢- الحضراوي، العربي، (أبريل ٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد (٢)، ص٥٦، ٥٧.

(٥) الناقة، محمود كامل، (١٤٠٦هـ)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الكويت، مكتب التربية العربي، ج٢، ص٢٣٩، بتصرف.

(٦) الحضراوي، العربي، (أبريل ٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد (٢)، ص٥٦، ٥٧.

(٧) الحضراوي، العربي، (أبريل ٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد (٢)، ص٥٦، ٥٧.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Language Policies in the Arab World: Between Theory and Practice – The Case of Jordan.

prof. Mohammad Ibrahim Abujraiban

Al-Balqa Applied University / Princess Rahma University College – Hashemite Kingdom of Jordan.

السياسات اللغوية في الوطن العربي بين التنظير والتطبيق الأردن نموذجاً.

أ.د. محمد إبراهيم ابوجريبان

جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة رحمة الجامعية – المملكة الأردنية الهاشمية.

E-mail: m.abujraiban@bau.edu.jo

KEY WORDS:

Language Policy, Language Planning, Official Language.

الكلمات المفتاحية:

السياسة اللغوية، التخطيط اللغوي، اللغة الرسمية.

ABSTRACT:

This study aims to highlight the growing interest in the Arabic language, which has been honored by Allah Almighty, choosing it as the language of His Holy Book and the means to convey His righteous laws. The foundation of this interest stems from the legislation of laws in every country that strives to establish its presence as a factual reality among nations.

This effort and legislation serve as the basis for language policies, and the language planning that follows reflects the extent of the nation's commitment to its language. Consequently, driven by this significance, the study uncovers the concept of language policy, its importance, and its theoretical and practical dimensions across all Arab countries, through constitutional texts and legislative laws. Furthermore, the study presents the practical reality of language policy in the Hashemite Kingdom of Jordan by examining the constitutional text and laws enacted to protect the Arabic language, such as Law No. 35 of 2015, which was approved by the Jordanian National Assembly.

To achieve these objectives, the study adopts a descriptive and analytical scientific methodology, which clarifies the foundations of language policy through these texts and laws, and examines the reality of their implementation in various fields.

مستخلص البحث:

سعت هذه الدراسة لبيان الاهتمام المتنامي باللغة العربية، التي شرفها الله سبحانه باختيارها؛ ناطقة لكتابه الكريم، ومبينة لشرعه القويم؛ وأصل هذا الاهتمام ينطلق من تشريع القوانين في كل دولة تحرص على فرض وجودها أمراً واقعاً بين الدول.

فكان العمل، وهذا التشريع مبعث السياسات اللغوية، وما سار تباعها من تخطيط لغوي؛ يدل على مدى اهتمام الأمة بلغتها.

لأجل ذلك، وانبعثاً من تلك الأهمية؛ كشفت الدراسة الغطاء عن مفهوم السياسة اللغوية، وأهميتها، وأبعادها التنظيرية والتطبيقية في جميع الأقطار العربية؛ من خلال النصوص الدستورية، والقوانين التشريعية.

كما بينت الدراسة الواقع التطبيقي للسياسة اللغوية في المملكة الأردنية؛ من خلال استعراض النص الدستوري، والقوانين التي شرعت لحماية اللغة العربية؛ كالقانون رقم ٣٥، لعام ٢٠١٥م، والذي أقره مجلس الأمة الأردني.

ولتحقيق هذه الأهداف طرقت الدراسة المنهج العلمي الوصفي والتحليلي؛ الموضح لأصول السياسة اللغوية، من خلال تلك النصوص والقوانين، وواقع تنفيذها في شتى الميادين.

المقدمة:

كما تظهر أهداف الدراسة؛ حينما تبرز العامل التطبيقي؛ الذي يعد مخرجا اساسيا، لتلك السياسات اللغوية؛ التي خطتها القوانين والأنظمة؛ كثمرة إيجابية لها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج العلمي الوصفي والتحليلي؛ الموضح لأصول السياسة اللغوية، من خلال تلك النصوص والقوانين، وواقع تنفيذها في شتى الميادين.

الدراسات السابقة:

ظهرت بعض الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، ومن تلك الدراسات:

١. دراسة شتيوي، عبد الملك أحمد (٢٠٢٣م) بعنوان: "دور السياسات اللغوية والقوانين في تعزيز الهوية العربية".
٢. دراسة الحاج، بكري محمد (٢٠٢٢م) بعنوان: " أثر السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في مؤسسات التعليم العالي في السودان".

٣. دراسة الفقراء، سيف الدين طه (٢٠٢٤م) بعنوان: " قوانين حماية اللغة العربية بين الأثر والتطبيق".

٤. دراسة جميل، ادريس مولود (٢٠٢٤م) بعنوان: " الكفاءة اللغوية مدخل لتجويد صياغة التشريعات والقوانين".

فقد اهتمت تلك الدراسات بواقع السياسة اللغوية، وما ينشأ تبعاً لذلك من تخطيط لغوي فعال، وما ينجم عن تلك السياسة من قوانين ملزمة، وتشريعات عامة مقررّة لترتيب، وإبراز كل ما يؤدي لحفظ اللغة العربية، ودعمها، والانتصار لها.

المبحث الأول: مفهوم السياسة اللغوية وأهميتها

انطلاقاً من أهمية اللغات عند الأمم، والكيانات البشرية، وحرص كل أمة على تعزيز وجودها، وحفظ هويتها؛ فقد نالت كل لغة بين أهلها، ومن ينتسبون إليها مزيداً من العناية والاهتمام؛ فنشأت تبعاً لذلك المؤسسات، والهيئات الداعمة للغة بين مواطني الدول.

ولم يقف الأمر عند حد الحماس العاطفي، والنشوة والانفعال الوجداني؛ بل تجاوز ذلك إلى البحث والتفكير المنضبط؛ انطلاقاً من تلازم الإنسان باللغة، وتعايشهما معاً؛ فاللغة لا تنفك عن الإنسان، والعربية من بينها أساس التعبير، وحد البيان؛ إذ البيان - كما يقول الجاحظ - لا يخلو عن أربعة: "اللفظ والخط والعقد والإشارة" ١. وتجسيدا لتلك الأهمية، ظهرت الأصوات المطالبة بالاهتمام باللغة، عبر منهج واضح المعالم، تمارسه حكومات الدول، والهيئات المهتمة بهذا الشأن.

واستكمالاً لهذه المطالب، وتلبية لتلك الآمال فقد ظهر أخيراً مصطلح السياسة اللغوية بين الأمم؛ فخضعت

الحمد لله رب العالمين، وخير الصلاة، وأفضل التسليم على المبعوث رحمة للعالمين، بلسان عربي مبين، سيدنا وحبيبنا محمد، وعلى آله وصحبه الطيبين.. وبعد
فقد نالت اللغات حظوظاً وافرة من الاهتمام بين أهلها؛ لأهميتها، ومكانتها بينهم، فانبروا لحفظها، والدود عنها، والانتصار لها؛ فهي التي ترفع شأنهم، وتحفظ مجدهم، وتميز ذاتهم عن غيرهم، وتدفعهم للظهور المتعالي بين الأمم.

ولما للعربية من فضل، وكمال على غيرها من اللغات؛ فهي اللغة الخالدة بخلود كتاب الله سبحانه، وهي اللغة التي أثرت في غيرها من اللغات؛ فأسلفتها قسطاً من حروفها وألفاظها، فبقيت متداولة حتى يومنا هذا. مما أدى لرميها بسهام الكيد والعداوة والبغضاء، والتآمر عليها من قبل الأعداء.

فكان لا بد من تدارك هذا الخطر؛ فنشأت المناهج، والخطط والأفكار؛ العامة والخاصة للعناية بها، ومن تلك الميادين منهج " السياسات اللغوية "، وما يؤول إليها من تخطيط لغوي؛ كما بينته دراستي هذه.

مشكلة الدراسة:

هذه الدراسة معنية بالسياسات اللغوية المعدة من قبل الدول العربية، وما ترتب عليها، ونتج عنها من تقارب أحياناً، وتباعد أحياناً أخرى بين الواقع التنظيري، والواقع التطبيقي الملموس بين الناس؛ منطلقة من تحليل التباين؛ لوضع الحلول.

أسئلة الدراسة:

١. ما المقصود بمصطلح السياسة اللغوية، والتخطيط اللغوي؟
٢. ما الأهمية التي تكسبها اللغة العربية من وراء السياسة اللغوية؟
٣. ما ابعاد السياسة اللغوية في القوانين والتشريعات العربية؟
٤. ما ميزة قانون حماية اللغة العربية الأردني رقم (٣٥) لعام ٢٠١٥م، الذي أقره مجلس الأمة الأردني، على غيره من قوانين حماية اللغة العربية؟

أهمية الدراسة، وأهدافها:

تبدو أهمية الدراسة ظاهرة، في استهدافها جملة النصوص الدستورية، والقوانين المعنية بصون اللغة العربية، وحفظها، وحمايتها من كل التحديات التي تعترض سبيلها، وتحاول النيل منها.

١ الجاحظ، عمرو بن بحر، كتاب الحيوان، ج ١، ص ٣٣، تحقيق: عبد السلام هارون، ط ٢، عام ١٩٦٥م

انتماوات الإنسان لقومته، ووطنه ٤، فمقومات الأمة التي تسعى إليها عادة، لحفظ هويتها، وفرض وجودها بين سائر الأمم، وربط حاضرها بماضيتها؛ إنما تتمثل في الدين، واللغة، والتاريخ.

لهذا فإن السياسة اللغوية عامل كشف وإظهار لهوية الإنسان، فاللغة شخصية الأمة، وأصل هويتها وإساسها، وهي بالنسبة للأمة كالروح من الجسد " فالأمة التي تفقد لغتها تفقد حياتها، وتعد في عالم الاموات " ٥، وباللغة تدرك أحكام الدين وشعائره، ويكشف عن معانيه؛ كما يقول الإمام الشوكاني - رحمه الله - مبينا شرط الفقيه المجتهد في استنباط الحكم الشرعي: " أن يكون عالما بلسان العرب بحيث يمكنه تفسير ما ورد في كتاب الله والسنة من الغريب ونحوه " ٦. وباللغة تسجل أحداث الأمم، وإنجازاتها، وبها يوصف حالها؛ فتنتقل عبر التاريخ للأجيال اللاحقة، لأخذ العبرة والقوة وحسن الانتفاع.

ولما كانت اللغة العربية من الدين، وبها يمكن تطبيق أحكامه، وإداء شعائره؛ فقد انتشرت مع دعوة الدين الإسلامي، فزاحمت كثيرا من اللغات الأخرى؛ بل حلت محل بعضها؛ وأثرت في غيرها؛ فاقترنت تلك اللغات منها مصطلحات وألفاظ كثيرة. ووصل الحال لاستعارة الحرف العربي للبيان به في لغات عديدة.

لذلك قامت الدعوات والأفكار الساعية للنيل من العربية وأدائها؛ تلك الدعوات التي تؤيدها، وتساندها جهات كثيرة معادية للدين واللغة، والتي هي في الحقيقة " لا تحارب اللغة العربية نفسها، ولكنها تحارب القرآن " كما يقول محمد حسين ٧. وهذه الدعوات؛ منها ما بثه أعداء الأمة؛ كدعوة المهندس البريطاني " وليم ولكوكس " الذي لا يأل جهدا في الدعوة لهجر اللغة العربية الفصحى وتركها والتحول عنها، واستبدالها باللهجة المحلية لكل بلد عربي ٨. وهذه الدعوة الظالمة المنطلقة من أعداء اللغة والأمة، ليس بمستغرب أمرها؛ لأنهم يرون أن اللغة أساس قوة الأمة، ومجال حفظ دينها، وقوام حياتها. أما أن تظهر تلك الأفكار والدعوات ممن ينتسبون لهذه اللغة، ويدعون - زورا وبهتانا - أنهم من أبنائها، ومن الداعمين لها، والمحافظين عليها؛ بحجج باطلة، وآراء واهية؛ فتلك هي المصيبة العظمى، والطامة الكبرى.

فدور الدول العربية تفعيل السياسات المنشودة، وتبني تخطيط لغوي فعال، لحفظ لغتها الفصحى، وصيانتها

الدول لهذه السياسة ضمن خطة محكمة نابعة من قوانين الدولة، وأرفع مؤسساتها التشريعية، وعبر مجالسها العلمية، والبحثية المتعددة.

أما ما نعينه بالسياسة اللغوية:

يكاد يتفق علماء اللسانيات على أن السياسة اللغوية هي خيارات هادفة وواعية لأجل ربط مجالات الحياة المتعددة، وواقع الناس باللغة الوطنية؛ تؤسس له الدول وتتبناه في نظمها وتشريعاتها. ٢

وبهذا المعنى الجامع للسياسة اللغوية الذي يظهر لنا حقيقتها؛ والتي تكمن في اختيار الدولة للغة الرسمية فيها، وتعاملها مع مواطنيها، وكافة نشاطاتها، وبرامجها الداخلية والخارجية؛ انطلاقا من القوانين والتشريعات الملزمة؛ وعلى رأسها الدستور.

ويبرز مشروع السياسة اللغوية في الدولة، ينتج عن هذا المشروع القرارات الخادمة له؛ كقرار التخطيط اللغوي؛ الذي يستخدم الدراسات المتخصصة، لتحقيق أهداف تلك السياسة ٣، والذي يعد بمثابة تطبيق عملي لأفكار، ورؤى ومشاريع السياسة اللغوية؛ فهو يتناول الجهود الموجهة من قبل الدولة، وغيرها من المؤسسات، للتعامل مع كل ما من شأنه أن يخدم اللغة، ويحقق جل أهدافها؛ كحفظها، وتنمية قدرتها على التصدي للعلوم والمعارف المستحدثة؛ بإظهار مصطلحات وألفاظ لغوية تتناسب مع تطورات العلم، وهيات العصر.

فجهود وأعمال أهل التخطيط اللغوي، مكملة لمشروع السياسة اللغوية، وناشرة لأهداف تلك السياسة؛ لأنها تنصب في إخراج اللغة بأبهى حلتها، وأرفع قدرها؛ وهذا منطلق تحقيق سياسة اللغة. ولهذا فقد اهتمت حكومات الدول العربية؛ ومن ضمنها الدولة الأردنية بإنشاء مجامع خاصة باللغة العربية، وحلت تلك المجامع في قلب كل دولة، وعاصمتها تحديدا؛ كدلالة على أن اللغة بالنسبة للأمة، كالقلب بالنسبة للإنسان.

فهذه المجامع اللغوية تعد بحق من أهم مخرجات التخطيط اللغوي في الدولة، وكانت أعظم فعاليات تلك المجامع؛ العمل الهادف لإعادة اللغة العربية لمكانتها التي كانت عليها من الرفعة والسمو.

أهمية السياسة اللغوية:

بما أن السياسة اللغوية تسعى لحفظ اللغة الرسمية في الدولة، فقد نالت هذا الاهتمام؛ لأن اللغة من أهم أسس

٥ السيد، محمود أحمد، النهوض باللغة العربية والتمكين لها، ص ٢١، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط ١، ٢٠١٣م

٦ الشوكاني، محمد بن علي، إرشاد الفحول، ص ٢٥١، طبعة دار الفكر، بيروت، لبنان

٧ حسين، محمد محمد، أزمة العصر، ص ١٤٣، الناشر دار عكاظ للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية

٨ حسين، محمد محمد، المصدر السابق، ص ١٥١

٢ الغازي، محمد، وآخر، السياسات اللغوية في العالم العربي، ص ٥٨، الناشر مختبر القيم والمجتمع والتنمية، مطابع الرباط، المملكة المغربية

٣ الحاج، بكري محمد، أثر السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في مؤسسات التعليم العالي في السودان، سلسلة أبحاث مؤتمر مكة الدولي الرابع، كتاب أبحاث المؤتمر، ص ٢٠٢، مركز إثراء المعرفة

٤ الرفاعي، وآخر، فنون صناعة الكتابة، ص ٢٧، دار الجبل، بيروت، لبنان، ١٩٨٦

كما أصدر الملك مرسوما يقضي بإنشاء الأكاديمية المغربية، التي من أولى مهماتها الحفاظ على اللغة العربية ومحاولة تعريب المناهج الدراسية ١٣.

هذا بالإضافة إلى ظهور قانون تنظيم التعليم العالي في المملكة المغربية لعام ٢٠٠٠م، الذي ينص في مادته الأولى على أن: "يعمل على مواصلة تطوير التدريس باللغة العربية في مختلف ميادين التكوين" ١٤.

٤. وفي الدستور الجزائري رقم (٧٦) لعام ١٩٩٦م جاء في المادة الثالثة منه: "تظل اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة" ١٥، وبذلك ينسحب هذا النص تلقائيا على أكثر مؤسسات الدولة، ومن ضمنها المؤسسات التعليمية، والشبابية؛ فقد جاء في قرار صادر عن وزارتي التكوين والتعليم المهني، والشباب والرياضة في الجزائر عام ٢٠٢١م، ما يؤكد على وجوب استعمال اللغة العربية في كافة النشاطات والمعاملات والتعليم والتدريس ضمن نطاق الوزارتين.

٥. وكذلك الأمر في تونس، فقد نصت جميع الدساتير التونسية، ابتداء من عام ١٩٥٩م، ولغاية العام ٢٠١٤م في المادة الأولى على: "أن تونس دولة مستقلة الإسلام دينها والعربية لغتها" ١٦، وأما بالنسبة للقوانين المتعلقة بالتعليم، فقد جاء في الفصل الثاني من قانون التعليم العالي التونسي، لعام ٢٠٠٨م على: "دعم استعمال اللغة العربية"

٦. وفي جمهورية السودان جاء نص المادة الثامنة من الدستور الانتقالي لعام ٢٠٠٥م، على: "أن اللغة العربية بما أنها أكثر انتشارا، فهي اللغة القومية إلى جانب اللغة الانجليزية التي تعتبر لغة رسمية أيضا" ١٧. كما نص قانون التعليم العالي في السودان، لعام ١٩٩٠م، في المادة الثانية عشرة منه على أهم أهداف مؤسسات التعليم العالي، والتي من ضمنها: "أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس في جميع المجالات العلمية، وأن يتوسع في تدريسها"

٧. وفي المملكة العربية السعودية، جاء في المادة الأولى من الدستور: "أن اللغة العربية لغة الدولة" ١٨، كما جاء في نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، لعام ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م، في المادة الحادية عشرة ما نصه: "اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات، ويجوز عند الاقتضاء التدريس بلغة أخرى بقرار من مجلس الجامعة المختص"

٨. وفي الجمهورية اللبنانية، جاء في المادة الحادية عشرة من الدستور اللبناني عام ١٩٢٦م "اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية للدولة" ١٩.

من كافة التحديات التي تعترضها، ووضع تلك السياسات موضع التنفيذ؛ بتشريع القوانين، وتفعيلها في مؤسسات الدول وهيئاتها، وكفالة تنفيذها، وهذا ما سنبحثه في المبحث التالي:

المبحث الثاني: ابعاد السياسات اللغوية العامة التنظيرية والتطبيقية العملية:

نعني بالسياسة اللغوية العامة، تلك القوانين والتشريعات التي اتخذتها الدول العربية، وصاغت عليها، وتبنتها بشكل نصوص ملزمة في مؤسساتها، وكامل هيئاتها، وفق الجانب التنظيري، كما يلي:

أولا- ففي الدول العربية، يوجد نص دستوري على أن اللغة العربية لغة الدولة الرسمية، وغالبا ما يكون هذا في أول نصوص الدستور، كما نصت على ذلك ايضا قوانين التعليم، في مؤسسات التعليم المختلفة، وخاصة ما يتعلق بتنظيم التعليم العالي. وما ذلك إلا لأهمية اللغة، وتعظيم شأنها وحفظها، واعتمادها في الداخل والخارج، وعلى جميع الأطياف والمستويات.

ويبدو ذلك الجانب التنظيري لهذه الدول بينا حينما تخطط، وترسم سياساتها التشريعية لمؤسسات التعليم فيها، وكمثال على ذلك الجانب:

١. فقد نص الدستور المصري لعام ١٩٧١م، ودستور عام ٢٠١٩م، في المادة الثانية على: "أن الاسلام دين الدولة واللغة العربية لغتها الرسمية" ٩. وأما فيما يتعلق بقانون التعليم العالي فقد جاء النص في المادة الثامنة منه على "أن اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات" ١٠

٢. وقد نص الدستور السوري لعام ٢٠١٢م في المادة الرابعة منه على أن: "اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة" ١١، كما جاء في قانون تنظيم التعليم الجامعي السوري لعام ٢٠٠٦م، في مادته العشرية على أن "اللغة العربية هي لغة التدريس في الجامعات فيما عدا التدريس في أقسام اللغات الأجنبية"

٣. وفي المملكة المغربية، جاء نص الدستور لسنة ٢٠١١م، في المادة الخامسة على أن: "تظل اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها وتنمية استعمالها، كما تعتبر الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة" ١٢.

^٩ الجريدة الرسمية المصرية، العدد ١٦، تاريخ ٢٣، أبريل، عام ٢٠١٩م

^{١٠} قانون تنظيم الجامعات المصرية رقم ٤٩، لسنة ١٩٧٢م

^{١١} الجريدة الرسمية السورية، العدد ٦، تاريخ ١ آذار عام ٢٠١٢م

^{١٢} الجريدة الرسمية المغربية، العدد ٥٩٦٤، بتاريخ ٣٠ يوليو ٢٠١١م

^{١٣} انظر: الجريدة الرسمية المغربية، رقم ٤٤٧٨، تاريخ ١٩ ديسمبر

من عام ١٩٩٤م

^{١٤} الجريدة الرسمية، العدد ٤٧٩٨، ص ١١٩٤

^{١٥} الجريدة الرسمية في الجزائر، رقم ٧٦، تاريخ ٨ ديسمبر عام ١٩٩٦م

^{١٦} الجريدة الرسمية التونسية، العدد ٩، التاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١٤م

^{١٧} الجريدة الرسمية في السودان، العدد ١٧٢٨، تاريخ ٩ يوليو/عام ٢٠٠٥م

^{١٨} الجريدة الرسمية السعودية، المسماة بأمر القرى، العدد ١٢٥٥، تاريخ

٢٠ من ذي الحجة سنة ١٣٧٧هـ، ١٩٦٧م

^{١٩} الجريدة الرسمية اللبنانية، العدد ٦، تاريخ ١٦ كانون ثاني ١٩٢٦م

من نفس القانون: " اللغة العربية هي لغة التعليم الا إذا استدعت طبيعة بعض المقررات تدريسها بلغة أجنبية ".
١٦ - وجاء في مسودة الدستور الليبي لعام ٢٠١٦م في المادة الثانية، ما نصه: " تكون اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة "، كما جاء في المادة الخامسة من قانون التعليم العالي رقم ١٨ / سنة ٢٠١٠م ما نصه: " اللغة العربية هي لغة التعليم والتدريب ويجوز تعلم اللغات الأجنبية في بعض العلوم والمعارف " ٢٧.
١٧ - كما قامت في كثير من الدول العربية عدة مجامع لغوية، تهدف لتذليل طريقة التدريس بالعربية، وكان من أهدافها الحفاظ على اللغة الفصيحة والعناية بها، والحد من اللهجات العامية، وتقليل الاعتماد على اللغات الأجنبية، وتعريب المعاني والمصطلحات الفكرية والعلمية ٢٨.
ثانيا - القوانين الخاصة المتعلقة بحماية اللغة العربية وحفظها:

وقد جاءت تلك القوانين الخاصة باللغة العربية، على شكل قانون جماعي منبثق عن هيئات عامة أحيانا، وأحيانا أخرى على هيئة مؤسسات خاصة بالدولة.
أما القوانين الجماعية العامة، فتتمثل باللجان المنبثقة عن جامعة الدول العربية، كالأمانة العامة للبرلمان العربي، والمجلس الدولي للغة العربية، وغيرها من الهيئات العامة الساعية لحماية اللغة العربية، والدفاع عنها.
حيث أقرت الأمانة العامة للبرلمان العربي عام ٢٠٢٢م، وثيقة لحماية اللغة العربية، والنهوض بها؛ أطلق عليها اسم " القانون الإسترشادي العربي للنهوض باللغة العربية "، ومن أهم مقرراته التي يسعى المجلس لتبنيها من قبل الدول الأعضاء:

الدعوة لأن تتبنى كل دولة عضو باعتماد اللغة العربية كلغة رسمية في الدولة؛ فقد نصت المادة الثانية من هذا القانون على أن: " اللغة الرسمية المعتمدة للدولة هي اللغة العربية، وذلك في مجالات العمل والإدارة والثقافة والإعلام... وفي جميع الميادين والمهن ".
وعلى الدولة أن تهئ سبل تعليم العربية لكل مواطن عربي، باعتبارها حقا له، كما نصت المادة الثالثة من القانون: " تعلم العربية حق لكل مواطن عربي وتعليمها واجب على الدولة والمجتمع والأسرة ". وعليه فتدرج معرفتها، وإتقانها في الدولة ضمن الشروط العامة حين التقدم

٩. وجاء في المادة الرابعة من دستور الجمهورية العراقية المؤقت عام ١٩٧٣م، والذي عدل عام ٢٠٠٤م؛ ما نصه: " اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة " ٢٠. كما جاء في المادة الحادية عشرة من قانون وزارة التعليم العالي في الجمهورية العراقية ما نصه: " اللغة الرسمية في الجامعات العراقية هي اللغة العربية، وتعتبر اللغة الكردية لغة رسمية الى جانب اللغة العربية في منطقة الحكم الذاتي ".
١٠ وفي سلطنة عمان نصت المادة الثالثة من الدستور لعام ١٩٩٦م على أن: " لغة الدولة الرسمية هي اللغة العربية " ٢١. وجاء في المادة الرابعة من قانون التعليم العالي لسلطنة عمان، والمرقم بسبع وعشرين، لعام ٢٠٢٣م، ما نصه: " اللغة العربية هي اللغة الرسمية في مؤسسات التعليم العالي ".
١١. وفي دستور الامارات العربية المتحدة، جاء النص الدستوري، في المادة السابعة؛ الذي يؤكد أن اللغة العربية، لغة الدولة الرسمية: " الاسلام هو الدين الرسمي للاتحاد، ولغة الاتحاد الرسمية هي اللغة العربية " ٢٢، كما جاء في قانون وزارة التعليم العالي، في المادة الثالثة ما يشجع عملية الترجمة للغة العربية، والتأليف بها ".

١٢ - ونص دستور دولة الكويت لعام ١٩٦٢م في المادة الثالثة على أن: " لغة الدولة الرسمية هي اللغة العربية " ٢٣ وسار على أثر ذلك قانون تنظيم التعليم العالي رقم ٢٩، لسنة ١٩٦٦م، فنص في المادة الرابعة على أن: " اللغة العربية هي لغة التعليم ويجوز للمجلس الأعلى للتعليم العالي في أحوال خاصة أن يقرر استعمال لغة أخرى ".

١٣ - وفي دولة قطر جاء النص في المادة الأولى للنظام السياسي فيها على أن: " لغة الدولة الرسمية هي اللغة العربية " ٢٤.
١٤ - وفي دولة البحرين جاء نص المادة الثانية من دستور المملكة الصادر في ١٤ / ١ / عام ٢٠٠٢م على أن: " لغة الدولة الرسمية هي اللغة العربية " ٢٥.
١٥ - وجاء في المادة الثانية من دستور الجمهورية اليمنية المعدل، الصادر في ١٥ / ٤ / عام ٢٠٠١م ما نصه: " اللغة العربية لغة الدولة الرسمية " ٢٦، ونصت المادة الخامسة من قانون التعليم العالي رقم ١٨ لعام ١٩٩٥م، لتنظيم شؤون الجامعات في اليمن على أن: " العناية باللغة العربية وتدريبها وتطويرها وتعميم استعمالها كلغة تعليمية في كافة مجالات المعرفة والعلوم "، وجاء في نص المادة السادسة

٢٠ الجريدة الرسمية العراقية - الوقائع العراقية - العدد ٤٠٠٤، تاريخ ٤ آذار عام ١٩٧٣م
٢١ المرسوم السلطاني رقم ١٠١/٩٦، الصادر في الجريدة الرسمية العمانية تاريخ ١٥ نوفمبر عام ١٩٩٦م
٢٢ الجريدة الرسمية في الإمارات العربية، رقم العدد ١١، التاريخ ٢ ديسمبر عام ١٩٧١م
٢٣ الجريدة الرسمية الكويتية، العدد رقم ١ تاريخ ١١ نوفمبر عام ١٩٦٢م

٢٤ الجريدة الرسمية القطرية، العدد الرابع، سنة ١٩٧٢م
٢٥ الجريدة الرسمية البحرينية، العدد ٢٥١٦، تاريخ ١٤ / ١ / ٢٠٠٢م
٢٦ الجريدة الرسمية اليمنية، العدد ٩، تاريخ ١٩ / ٤ / ٢٠٠١م
٢٧ الجريدة الرسمية الليبية، رقم ٥ / تاريخ ١٧ / مايو / ٢٠١٠م
٢٨ شتيوي، عبد الملك أحمد، دور السياسات اللغوية في تعزيز الهوية العربية، بحث قضايي المجتمع المعاصرة، ج ٢، ص ٢٤٣، كلية الدراسات الشرعية، سلطنة عمان

لطلب الوظيفة، وان تلتزم بذلك كل مؤسسات الدولة العامة، والخاصة، والشركات المصنعة أثناء تسجيل البيانات؛ بأن يتم ذلك باللغة العربية الفصحى، وفقا لنص المادتين الخمسة والسادسة.

كما نص الميثاق أيضا على أن تلتزم السلطة المعنية في كل دولة من الدول الأعضاء على جدية الاهتمام بتعليم اللغة العربية بشكل سليم في جميع المراحل الدراسية، وان تخضع جميع المواد أثناء الدراسة للغة العربية في التخصصات كافة؛ إلا ما يتعلق بطبيعة مقررات الدراسة وضرورتها، فقد جاء في المادة الثالثة عشرة من هذا القانون: " على السلطة المختصة بالتنسيق مع الجهات المعنية في الدولة لتحقيق تعليم اللغة العربية بشكل سليم في جميع مراحل التعليم " ٢٩.

أما القوانين الخاصة المتعلقة بحماية اللغة العربية، والصادرة من بعض الدول بعينها، فمنها:

أولا - القانون الصادر عن وزارة الشباب والرياضة في الجزائر، رقم ٢٠٣٣، عام ٢٠٢١م والذي ينص على: " ضرورة تعميم استعمال اللغة الوطنية في كل المراسلات الداخلية للقطاع، وكما هو منصوص في المادة الثالثة من الدستور على أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية للدولة. ويجب تنفيذ هذا القرار من تاريخ ١ نوفمبر ٢٠٢١م. فهذا القانون يعزز من مكانة اللغة العربية، ويسهم في المحافظة عليها ضمن مؤسسات الدولة؛ وخاصة تلك المعنية بتنشئة الأجيال الصاعدة.

ثانيا - القانون المتعلق بحماية اللغة العربية والحفاظ عليها، رقم (٦٤) لسنة ١٩٧٧م، والصادر عن الجمهورية العراقية، المسمى: " قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية "، والذي تضمن عدة فقرات تلزم الوزارات، ومؤسسات الدولة، وكافة الشركات والهيئات، سواء العامة، أو الخاصة؛ بحماية اللغة العربية، ووجوب اعتمادها في نشاطاتها، وأعمالها، وأغراضها كافة؛ حيث كان من أهم قرارات هذا القانون، ما جاء في المادة الأولى: " تلتزم الوزارات والمؤسسات وما يتعلق بها من دوائر رسمية وغير رسمية، والمؤسسات والشركات والجمعيات والنقابات.. بالمحافظة على اللغة العربية ".

ثالثا - وفي المملكة العربية السعودية ظهر مشروع قانون يسمى: " تعزيز نظام استعمال اللغة العربية " عام ٢٠٢٣م، والذي يتكون من ثماني عشرة مادة، يسعى لحفظ اللغة العربية وحمايتها؛ بسن قرارات تلزم الجهات الرسمية، وغير الرسمية، بوجوب تفعيل اللغة العربية بشكل سليم.

كما نظمت وزارة البلديات والشؤون القروية في المملكة العربية السعودية؛ كل ما يتعلق باللوحات الدعائية، واللافتات الإعلانية؛ ضمن المادة الخامسة عشرة من نظام الوزارة، فنصت على أنه: " يجب أن يكون الإعلان منسجما مع عادات وتقاليد البلاد، وأن تراعى قواعد اللغة العربية الفصحى في نص الإعلان ".

رابعا - وصدر في قطر قانون حماية اللغة العربية رقم (٧) لعام ٢٠١٩م، والذي ينص في مادته الأولى على وجوب الالتزام باللغة العربية من قبل كافة الجهات، ووجوب دعمها في الأنشطة المختلفة، والفعاليات التي تقوم بها مؤسسات الدولة الخاصة والعامة.

خامسا - وصدر في مصر أول قانون خاص لحماية اللغة العربية، ويدعى: " قانون حماية اللغة العربية " رقم (٦٢) عام ١٩٤٢م، وينص على: " وجوب استعمال اللغة العربية في علاقات الأفراد والهيئات الحكومية ومصالحها "، ثم تتابعت بعد ذلك عدة قوانين منها: قانون رقم (١١٥)، سنة ١٩٥٨م، وقانون رقم (١٠٢) لعام ١٩٧٦م.

سادسا - وصدر في دولة الإمارات العربية المتحدة عام ٢٠١٢م مشروع " ميثاق اللغة العربية "، الذي يسعى لحفظ العربية، وتمكينها بين الناس، وفي واقع الحياة.

سابعا - وصدر في الجمهورية العربية السورية القرار رقم (٦٠٤) لعام ٢٠٠٩م، والذي تنص مادته الأولى على وجوب الالتزام باللغة العربية في جميع النشاطات والأعمال، وخاصة فيما يتعلق بالمجال التجاري؛ فتعلق المحلات المسماة بأسماء لا تمت إلى اللغة العربية.

تلك هي تفاعلات حكومات الدول العربية ضمن الإطار التشريعي، بكافة مؤسساتها تجاه اللغة الأم، ومع ذلك؛ فإن مدلولات تلك القوانين والقرارات والنصوص التشريعية لم تحقق غايتها كامل التحقيق، ولم تظهر كامل الظهور المتوقع منها.

المبحث الثالث: الواقع التطبيقي والعملية للسياسة اللغوية في العالم العربي:

رأينا في المبحث الثاني كيف ارتقت السياسة اللغوية، في الأقطار العربية؛ خاصة فيما يتعلق بالجانب النظري البحث؛ والمتمثل بالمجال التشريعي، وسن القوانين، وجانب التخطيط اللغوي. حيث أشارت دساتير تلك الدول في موادها الأولى على أن: " اللغة العربية هي اللغة الرسمية "، وتبع ذلك إقامة الندوات، والمؤتمرات، وعقد الاجتماعات في المجالس اللغوية، وغيرها من المؤسسات الثقافية.

^{٢٩} الأمانة العامة للبرلمان العربي، جامعة الدول العربية، قرار رقم ٣٠٣، التاريخ ٢٧ أكتوبر، عام ٢٠٢٢م

فعلى الوالدين مخاطبة أبنائهم بالعربية الميسرة والمفهومة لديهم، وغرس حبها في قلوبهم، بكل الوسائل والمهارات المتاحة، وعليهم تجنب الالفاظ، والمصطلحات غير العربية، والحد منها حين مخاطبتهم الأبناء^{٣٣}.

ومن الاجراءات الأخرى، التي ينبغي اتخاذها لتمكين اللغة العربية، وتعزيز وجودها؛ تفعيل القوانين، وكافة السياسات التشريعية؛ بحق الهيئات، والمؤسسات، والأفراد المخالفين لقوانين حماية اللغة والحفاظ عليها، وإيقاع العقوبات التي نصت عليها تلك القوانين.

كما يجب ربط كافة مجالات التفوق والنجاح في الحياة باللغة العربية؛ فقبول الأعمال، ووظائف المؤسسات العامة، والخاصة، والمقاولات، والامتيازات، وكافة العلاوات والتدرج الوظيفي؛ يجب أن تكون خاضعة لشرط اتقان اللغة، وحسن التعبير بها.

كما ينبغي على الدول تفعيل هذا القانون في مجالات العلاقات الدولية، وسياساتها الخارجية؛ فالخطابات السياسية، والمعاهدات الدولية، والمؤتمرات العامة؛ يجب أن تطبق وفقا لسياسة الدولة التشريعية.

كما يجب على المؤسسات التعليمية، التقيد بالقوانين التشريعية المتعلقة بحماية اللغة وحفظها، بما يتفق ونص دستور الدولة، واتخاذ الاعتبارات التي تعيد للغة مكانتها بين أفراد الأمة، ومؤسساتها التعليمية؛ بوضع الخطط، وتنقيح المناهج، وتقييم المخرجات، وفقا للسياسة اللغوية في الدولة.

المبحث الرابع: الواقع التطبيقي للسياسة اللغوية في المملكة الأردنية الهاشمية:

حرصت الدولة الأردنية على النهوض باللغة العربية، والارتقاء بها. وظهر هذا الاهتمام من خلال تبنيها للنهج التشريعي؛ المتمثل بسن القوانين، واللوائح التشريعية، والأنظمة التي تلزم مؤسسات المجتمع بالتعامل مع اللغة العربية بمسلك إيجابي، وتحقيق لمبدأ السياسة اللغوية المتبعة، وفقا لما يلي:

أولا - نص الدستور الأردني، لسنة ١٩٥٢م في مادته الثانية على أن: " اللغة العربية لغة الدولة الرسمية " ٣٤، وفحوى هذا النص الدستوري؛ أن العربية هي لغة المخاطبات في الدولة، في كافة المجالات السياسية، والثقافية التعليمية، والاقتصادية على المستوى الداخلي والخارجي ضمن قواعد، واسس محددة، تقدرها الدولة وترعاها.

ثانيا - قوانين وزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي والجامعات الأردنية، التي تحت على استخدام اللغة العربية في عملية التعليم والبحث، وصياغة المناهج بما يواكب تطورات الحياة وتقدمها، وتعزيز الحوار والتأليف، كما يلي:

ولكن النتائج، والمخرجات الحقيقية، والواقع العملي والتطبيقي، لهذه السياسة لم يكن بالمستوى المأمول؛ فما زالت أفاظ اللغة العربية ومعانيها تستبدل في عدة أقطار عربية، وما زال الاهتمام بها غير كاف في كثير من المجالات؛ فإذا ما نظرنا لدول المغرب خاصة، فإننا نجد معظم الإجراءات تتم باللغة الفرنسية على وجه الخصوص ٣٥؛ كالمخاطبات الرسمية، والخاصة، ومتعلقات القضاء، والإدارة، والحياة الاقتصادية، والسياحة والترفيه والإعلام.. وما زالت بعض الأقطار العربية الأخرى يغلب فيها استعمال اللهجات العامية، أو المحلية، وتهيئ الناس لقبولها؛ بل وتسعى لدعمها بما أوتيت من قوة وجه؛ انطلاقا من خطتها الثقافية، ونشاطها الفني؛ كما في حالات القصة، والمسرح، والشعر الشعبي.

وأحيانا قد تغض الطرف عن تجاوزات كبيرة بحق اللغة؛ كمرعية الدولة للقاءات، وعقدها ندوات هامة بغير العربية، أو تجاهلها لدعاة الحداثة والتطوير، وعولمة الثقافات؛ ممن يسيئون للغة باسم الإصلاح، وتبسيط التعليم؛ كمن يقول بوجود التمسكين التام أثناء الخطاب، والتخلي عن علامات الإعراب؛ شعارهم الذي يرددونه " سكن تسلم " ٣٦.

كما إن عدم تفعيل القوانين، والأنظمة التي تستند إليها اللغة؛ ساهم في كثرة المخالفين والمسيئين لها؛ فظهر من ذلك طور من المؤسسات التعليمية الرسمية وغيرها، ممن لا تلتزم بالدستور ولوائح التعليم؛ مما أدى لغربة اللغة عن أبنائها في مكان نشأتهم.

كما ظهر العديد من المؤسسات، والمواقع الاجتماعية والاقتصادية.. التي تتعمد مخالفة قرارات تلك الهيئات، والوزارات التابعة لها، فترى كثيرا منها يعتمد إعلان نشاطاته، أو تسمية مواهبه ومنتجاته بأسماء غير عربية، أو عربية رديئة، أو بأسماء عربية، دونت بحروف أجنبية؛ كل ذلك يحدث بسبب عدم تفعيل القوانين في تلك الدول.

ولعل أهم الإجراءات التي يجب اتباعها، لأجل تنفيذ الجانب النظري للسياسة اللغوية، لواقع تطبيقي بين الناس؛ يظهر في نشر الوعي الثقافي حول أهمية اللغة العربية، ودورها في بناء الأمة، وحفظ هويتها. فاللغة والدين هما أساس ثقافة الأمة، وصنع حضارتها، وتشكيل هويتها؛ فاللغة خاصة أصل الهوية، وقاعدتها الأولى ٣٧، ولتحقيق ذلك الوعي يجب تضافر الجهود من قبل مؤسسات المجتمع كافة، وأولها وأهمها؛ مؤسسة الأسرة؛ لأنها الحاضنة الأولى للأفراد، ففيها تقوم اللغة، وتصحح الأخطاء.

^{٣٣} زيتون، منذر، الاسرة ودورها في إغناء لغة أبنائها، ص ٢٨٥، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠٢١م

^{٣٤} الجريدة الرسمية الأردنية، العدد ١٠٩٣، تاريخ ٨ كانون ثاني - يناير - عام ١٩٥٢م

^{٣٥} العربي، دين، بحث بعنوان: تخطيط السياسة اللغوية في الوطن العربي، ص ٦٧، ضمن كتاب السياسات اللغوية في العالم العربي

^{٣٦} المصري، جميل، حاضر العالم الإسلامي، ج ١، ص ١٩٠

^{٣٧} السيد، محمود، النهوض باللغة العربية والتمكين لها، ص ١٩، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط ١، عام ٢٠١٣م

واعتمادها بشكل سليم في وقائع الحياة، وكافة مؤسسات المجتمع.

رابعاً - قرار رئاسة الوزراء في المملكة الأردنية الهاشمية، رقم (٣١٩١) تاريخ ١٣ / ٩ / ٢٠٠٩م، بتشكيل اللجنة الوطنية للنهوض باللغة العربية، والتي من مسؤولياتها، دراسة واقع اللغة العربية في البلاد، وبيان التحديات التي تعترضها، ورسم الحلول، ووضع الدراسات والخطط المقترحة الداعمة، من الخبراء والمتخصصين.

خامساً - قانون حماية اللغة العربية الأردني رقم (٣٥) لعام ٢٠١٥م، الذي أقره مجلس الأمة الأردني، والمكون من ثماني عشرة مادة؛ ترسم السياسة اللغوية للمؤسسات والهيئات وتشريعات الدولة، ومراكز التعليم، والبحث العلمي، والجامعات، والدوائر العامة والخاصة، وكافة مكونات المجتمع. ومما جاء في مادته الثالثة، مخاطبة فروع الدولة وهيئاتها: "على الوزارات والدوائر الحكومية، وكافة المؤسسات العامة والخاصة والبلديات والنقابات والنوادي والأحزاب، وغيرها من منظمات المجتمع والشركات؛ وجوب استخدام اللغة العربية في نشاطها الرسمي".

كما تعرض هذا القانون في الفقرة الثانية من نفس المادة السابقة، إلى حالات الاضطراب التي تدعو لاستعمال اللغات الأجنبية؛ فنص على أنه: "في حال استخدام الجهات المنصوص عليها في هذه المادة أي لغة أجنبية؛ فإن عليها أن ترفق بها ترجمة إلى اللغة العربية".

ويتميز هذا القانون بشموله لنشاطات، وأفعال عديدة تغطي سائر المرافق العامة، والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، تؤدي باللغة العربية؛ كمجالات الدعاية والإعلان، وما يلحق بذلك من ترجمة الأعمال الفنية، وما يلحق بهذا من وسائل الإعلام، وكذا مجالات النقل والاتصال، كما جاء ضمن نص المادة الرابعة من هذا القانون.

وما يميز هذا القانون عن سائر قوانين البلدان العربية، كما يقول المسكري^{٣٦}؛ أنه نص على وجوب ترجمة الأعمال الفنية التي تعرض باللغة الأجنبية إلى العربية، فقد جاء في نص المادة الرابعة من القانون: "يجب ترجمة الأفلام والمصنفات الناطقة بغير العربية المرخص عرضها في المملكة إلى العربية، صوتاً أو كتابة".

تلك هي النصوص الدستورية، والقرارات والقوانين التشريعية التي تؤصل للسياسة اللغوية في الأردن، والتي بمقتضاها؛ تلتزم الوزارات، والمؤسسات العامة والخاصة، والهيئات والمراكز التعليمية، باللغة العربية.

ولكن التعايش مع اللغة العربية، واقعا تطبيقيا لا يخلو من التحديات، ولا يوافق المستوى المأمول لتلك النصوص،

١ - جاء في نص المادة الثالثة من قانون التعليم العالي والجامعات الأردني، رقم (٤١)، لعام ٢٠٠١م؛ أثناء الكلام عن أهداف التعليم العالي ما يشير إلى: "تعميم استعمال اللغة العربية في مراحل التعليم العالي وتشجيع التأليف بها"، وذلك مما يدعو الجامعات الأردنية، والمؤسسات العلمية الأخرى إلى الحرص على التعليم باللغة العربية، بما يتفق مع سياسة الجامعة وبرامجها التعليمية.

٢ - ونص قانون التعليم العالي رقم (١٧) لعام ٢٠١٨م، في مادته الثالثة على: "دعم اللغة العربية تعليمياً وتعلماً في الجامعات ودعم الترجمة منها وإليها" وهذا النص مكمل للقانون السابق، ويضيف إليه جانب الترجمة، كمنهج مكمل لعملية التعليم التي نص عليها القانون.

٣ - وجاء النص القانوني للتربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤م، في المادة الثالثة: "اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية ونهضتها"، كما نص هذا القانون أيضاً في مادته الرابعة: "يجب اعتماد اللغة العربية في التعبير عن الذات، وفي الاتصال مع الآخرين".

٤ - واستكمالاً لبنود قانون التربية والتعليم هذا، فقد جاء النص في المادة التاسعة المتعلقة بأهداف التربية حين الدراسة الأساسية بأنه: "يجب على الطالب إدراك المهارات الأساسية للغة العربية واستخدامها بسهولة ويسر".

أما ما يتعلق بأهداف التربية في مراحل الدراسة الثانوية، فقد نص عليها ذلك القانون أيضاً في مادته الحادية عشرة بالقول: "يستخدم الطالب في هذه المرحلة اللغة العربية لأجل تعزيز قدراته على الاتصال وتنمية ثقافته العلمية والأدبية ومراعاة البناء اللغوي الصحيح للغة وتذوق فنونها".

وكل ما تم ذكره من نصوص قانونية، يتناول جميع المؤسسات التعليمية الخاضعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية؛ سواء كانت عامة أو خاصة؛ حيث أضاف هذا القانون، في مادته الثالثة والثلاثين، فقرة خاصة تتعلق بالمدارس الخاصة: "يجب على مؤسسات التعليم الخاصة التقيد بفلسفة التربية والتعليم وأهدافها.."، وتلك الرؤية والأهداف لا تتحقق إلا بتحديد غايات؛ منها اعتماد اللغة العربية في هذه المؤسسات التعليمية، وتفعيل وجودها بين المتعلمين.

ثالثاً - التزام المملكة الأردنية الهاشمية ببند "القانون الإسترشادي العربي للنهوض باللغة العربية" المنبثق عن امانة البرلمان العربي العامة، والذي تم إعداده بصيغته النهائية، أثناء جلسة البرلمان الأولى، بمقره في جامعة الدول العربية، بتاريخ ٤ أكتوبر عام ٢٠٢٢م، وكان ذلك بمشاركة المجلس الدولي للغة العربية، والذي جاء في أربع وثلاثين مادة ٣٥؛ تهدف كلها لصون اللغة العربية، وحمايتها،

^{٣٦} المسكري، عبد الرحمن، تقرير عن حالة اللغة العربية ومستقبلها، وزارة الثقافة والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة، المحور الأول، ص ٣٢

^{٣٥} جامعة الدول العربية، البرلمان العربي، الأمانة العامة

٢ - تخصيص هيئة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، في كل مؤسسة تعليمية، أو أي نشاط ثقافي؛ يكون دورها المراقبة، والتوجيه، والمتابعة، وتتمتع بصلاحيات الإلزام، وتنفيذ السياسة اللغوية.

٣ - ربط مخرجات التعليم، والوظائف، وسوق العمل بمهارات تتعلق؛ بإتقان اللغة العربية، وحمايتها.

٤ - تبني اللغة العربية منهاج حياة، وهوية ثقافية للأمة؛ وبالتالي فلا برامج عمل، ولا مؤتمرات ولا لقاءات مهما تعددت إشكالاتها بغير العربية؛ إلا ما دعت إليه الضرورة القصوى.

المصادر والمراجع:

أولا - المصادر المتعلقة بالقوانين والقرارات، والنصوص الدستورية العربية:

المصادر الأردنية:

١. الجريدة الرسمية الأردنية، العدد (١٠٩٣)، تاريخ ٨ كانون ثاني - يناير - عام ١٩٥٢م.
٢. وانظر قانون التعليم العالي والجامعات الأردني، رقم (٤١)، لعام ٢٠٠١م، وقانون التعليم العالي رقم (١٧) لعام ٢٠١٨م، في مادته الثالثة، وقانون التربية والتعليم الأردني، رقم (٣) لسنة ١٩٩٤م، في المادة الثالثة.
٣. قانون حماية اللغة العربية الأردني رقم (٣٥) لعام ٢٠١٥م، الذي أقره مجلس الأمة الأردني، والمكون من ثماني عشرة مادة، والمنشور في الجريدة الرسمية الأردنية، العدد ٥٣٤٣، تاريخ ١٦، أغسطس، ٢٠١٥م.
٤. قرار رئاسة الوزراء في المملكة الأردنية الهاشمية، رقم (٣١٩١) تاريخ ١٣ / ٩ / ٢٠٠٩م، بتشكيل اللجنة الوطنية للنهوض باللغة العربية.

المصادر الإماراتية:

١. الجريدة الرسمية في الإمارات العربية، رقم العدد ١١، التاريخ ٢ ديسمبر عام ١٩٧١م. وانظر: قانون وزارة التعليم العالي في المادة الثالثة.
٢. وانظر أيضا: مشروع ميثاق اللغة العربية، الصادر في دولة الإمارات العربية المتحدة، عام ٢٠١٢م.

المصادر البحرينية:

١. الجريدة الرسمية البحرينية، العدد ٢٥١٦، تاريخ ١٤ / ١ / ٢٠٠٢م.

المصادر التونسية:

١. الجريدة الرسمية التونسية، العدد ٩، التاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١٤م.
٢. قانون التعليم العالي التونسي، لعام ٢٠٠٨م.

المصادر الجزائرية:

١. الجريدة الرسمية في الجزائر، رقم ٧٦، تاريخ ٨ ديسمبر عام ١٩٩٦م.

لطغيان موجة الاعتراب الثقافي، والحرص على استبدال العربية باللغات الأجنبية، في كثير من أحوال الحياة لدرجة الافتتان بهذه اللغات.

لذلك ينبغي التصدي لهذه العثرات التي تعترض سبيل انتشار العربية، بمتضافر الجهات كافة، وتفعيل القوانين، وتطبيق الأحكام الجزائية على المخالفين؛ أفرادا ومؤسسات؛ لا سيما أن تلك القوانين، بينت العقوبات المترتبة على من يكون مخالفا، كما جاء في " قانون حماية اللغة العربية الأردني رقم ٣٥ لسنة ٢٠١٥م "، الذي ينص في المادة الخامسة عشرة على: " يعاقب كل من يخالف أحكام هذا القانون أو الأنظمة أو التعليمات الصادرة بموجبه، بغرامة لا تقل عن ألف دينار، ولا تزيد عن ثلاثة آلاف دينار " ٣٧.

الخاتمة: وتتكون من النتائج والتوصيات الآتية:

أولا - النتائج:

- ١ - إن ظهور الافكار، والدعوات اليايسة للنيل من اللغة العربية وإضعاف شأنها بين أبنائها؛ كانت سببا في يقظة الأمة، والثقافتها الصادق نحو لغتها، التي تعد أساسا قويا، وهوية صادقة لوحدها.
- ٢ - كما كان لتحدي الأمة في مقومات وجودها، دور بارز في تبني الآراء والمناهج الضامنة، لحفظها وحمايتها؛ وفي مقدمتها، منهج السياسات اللغوية في كل دولة.
- ٣ - سعت الدول العربية في مطلع نصوصها الدستورية، وقوانينها العامة، وقراراتها الحكومية، إلى وجوب انتهاج سياسة لغوية إيجابية وهادفة. وذلك أمر في غاية الأهمية.
- ٤ - إن قانون حماية اللغة العربية الأردني رقم (٣٥) لعام ٢٠١٥م؛ يعد من أهم القوانين المتخذة بهذا الشأن، ويتميز عن غيره من قوانين الدول العربية الأخرى؛ لتعرضه للأعمال الفنية، حيث تناول ترجمة الأعمال الفنية التي تعرض باللغة الأجنبية إلى العربية؛ كما جاء في نص المادة الرابعة: " يجب ترجمة الأفلام والمصنفات الناطقة بغير العربية المرخص عرضها في المملكة إلى العربية، صوتا أو كتابة ".

٥ - إن مخرجات، ونتائج السياسات اللغوية في الدول العربية، لم تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها تحقيقا كاملا؛ وذلك نقص، وتقصير ظاهر؛ فلا بد من إعادة النظر في ما اتخذ من قرار وسياسات، ولا بد من تفعيل القوانين المتخذة، ومعاقبة المخالفين.

ثانيا - التوصيات:

- لا بد من الاهتمام المتزايد باللغة العربية في كل القطاعات الرسمية، وغير الرسمية، وتفعيل القوانين المتخذة لأجل حفظ اللغة والذود عنها؛ ولهذا فإنني أوصي بما يلي:
- ١ - ربط كافة مؤسسات التعليم العالي؛ باجتياز اختبارات تتعلق باللغة العربية، وكلما تقدم التحصيل، كان ارتفاع سقف القبول والاختيار.

٣٧ قانون حماية اللغة العربية الأردني، رقم ٣٥، لسنة ٢٠١٥م، الجريدة الرسمية الأردنية، العدد ٥٣٤٣، تاريخ ١٦، أغسطس، ٢٠١٥م

المصادر السعودية:

١. الجريدة الرسمية السعودية، المسماة بأمر القرى، العدد ١٢٥٥، تاريخ ٢٠ من ذي الحجة سنة ١٣٧٧هـ، ١٩٦٧م.
٢. وانظر: مشروع قانون " تعزيز نظام استعمال اللغة العربية " عام ٢٠٢٣م، والذي يتكون من ثماني عشرة مادة؛ يسعى لحفظ اللغة العربية وحمايتها.
٣. وانظر: نظام مجلس التعليم العالي والجامعات السعودي، ولوائحه، لعام ١٤٤٢هـ / ٢٠٢١م.

المصادر السورية:

١. الجريدة الرسمية السورية، العدد ٦، تاريخ ١ آذار عام ٢٠١٢م.
٢. قانون تنظيم التعليم الجامعي السوري لعام ٢٠٠٦م.

المصادر السودانية:

١. الجريدة الرسمية في السودان، العدد ١٧٢٨، تاريخ ٩/ يوليو/ عام ٢٠٠٥م.
٢. قانون التعليم العالي في السودان، لعام ١٩٩٠م.

المصادر العراقية:

١. الجريدة الرسمية العراقية - الوقائع العراقية - العدد ٤٠٠٤، تاريخ ٤ آذار عام ١٩٧٣م. وانظر: المادة الحادية عشرة من قانون وزارة التعليم العالي في الجمهورية العراقية، والقانون المتعلق بحماية اللغة العربية والحفاظ عليها، رقم (٦٤) لسنة ١٩٧٧م.

المصادر العمانية:

١. المرسوم السلطاني رقم ١٠١/٩٦، الصادر في الجريدة الرسمية العمانية تاريخ ١٥ نوفمبر عام ١٩٩٦م.
٢. قانون التعليم العالي لسلطنة عمان، والمرقم بسبع وعشرين، لعام ٢٠٢٣م.

المصادر القطرية:

١. الجريدة الرسمية القطرية، العدد الرابع، سنة ١٩٧٢م. وانظر: قانون حماية اللغة العربية القطري، رقم (٧) لعام ٢٠١٩م.

المصادر الكويتية:

١. الجريدة الرسمية الكويتية، العدد رقم ١ تاريخ ١١ نوفمبر عام ١٩٦٢م. وانظر: قانون تنظيم التعليم العالي رقم ٢٩، لسنة ١٩٦٦م، المادة الرابعة.

المصادر اللبنانية:

١. الجريدة الرسمية اللبنانية، العدد ٦، تاريخ ١٦ كانون ثاني ١٩٢٦م.

المصادر الليبية:

١. الجريدة الرسمية الليبية، رقم ٥/ تاريخ ١٧/ مايو/ ٢٠١٠م. وانظر: المادة الخامسة من قانون التعليم العالي في ليبيا، رقم ١٨/ سنة ٢٠١٠م.

المصادر المصرية:

١. الجريدة الرسمية المصرية، العدد ١٦، تاريخ ٢٣، أبريل، عام ٢٠١٩م.
٢. قانون تنظيم الجامعات المصرية رقم ٤٩، لسنة ١٩٧٢م. وانظر: قانون حماية اللغة العربية، المصري، رقم (٦٢) عام ١٩٤٢م.

المصادر المغربية:

١. الجريدة الرسمية المغربية، العدد رقم ٥٩٦٤، بتاريخ ٣٠ يوليو ٢٠١١م، وانظر: العدد رقم ٤٤٧٨، تاريخ ١٩ ديسمبر من عام ١٩٩٤م، والعدد رقم ٤٧٩٨، ص. ١١٩٤.

المصادر اليمنية:

١. الجريدة الرسمية اليمنية، العدد ٩، تاريخ ١٩ / ٤ / ٢٠٠١م. وانظر: المادة الخامسة، والسادسة من قانون التعليم العالي رقم ١٨ لعام ١٩٩٥م، لتنظيم شؤون الجامعات في اليمن.

مصادر جامعة الدول العربية:

١. القانون الإسترشادي العربي للنهوض باللغة العربية، المنبثق عن الأمانة العامة للبرلمان العربي، جامعة الدول العربية، لعام ٢٠٢٢م.
٢. الأمانة العامة للبرلمان العربي، جامعة الدول العربية، قرار رقم ٣٠٣، التاريخ ٢٧ أكتوبر، عام ٢٠٢٢م.

ثانياً - المراجع الواردة في البحث:

١. الحاج، بكري محمد، أثر السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في مؤسسات التعليم العالي في السودان، سلسلة أبحاث مؤتمر مكة الدولي الرابع، كتاب أبحاث المؤتمر، مركز إثراء المعرفة.
٢. حسين، محمد محمد، أزمة العصر، الناشر دار عكاظ للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٣. الجاحظ، عمرو بن بحر، كتاب الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، ط٢، عام ١٩٦٥م.
٤. الرفاعي، وآخر، فنون صناعة الكتابة، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٩٨٦م.
٥. زيتون، منذر، الاسرة ودورها في إغناء لغة أبنائها، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠٢١م.
٦. السيد، محمود أحمد، النهوض باللغة العربية والتمكين لها، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط١، ٢٠١٣م.
٧. شتيوي، عبد الملك أحمد، دور السياسات اللغوية في تعزيز الهوية العربية، بحوث قضايا المجتمع المعاصرة، كلية الدراسات الشرعية، سلطنة عمان.
٨. الشوكاني، محمد بن علي، إرشاد الفحول، طبعة دار الفكر، بيروت، لبنان.
٩. العربي، دين، بحث بعنوان: تخطيط السياسة اللغوية في الوطن العربي، ضمن كتاب السياسات اللغوية في العالم العربي.
١٠. الغازي، محمد، وآخر، السياسات اللغوية في العالم العربي، الناشر مختبر القيم والمجتمع والتنمية، مطابع الرباط، المملكة المغربية.
١١. المسكري، عبد الرحمن، تقرير عن حالة اللغة العربية ومستقبلها، وزارة الثقافة والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة، المحور الأول.
١٢. المصري، جميل، حاضر العالم الإسلامي، وقضايا المعاصرة، مكتبة العبيكان، ط٥، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م، الرياض، السعودية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Arabic language and personal, national and Islamic identity.

Dr. shawmah mohammed musaeid albalawi
Associate Professor of Rhetoric and Criticism at the
College of Education and Arts - Tabuk University.

E-mail: sho.albalawi@ut.edu.sa

اللغة العربية والهوية الشخصية والوطنية والإسلامية.

د. شومة بنت محمد مساعد البلوي
أستاذ البلاغة والنقد المشارك بكلية التربية والآداب - جامعة
تبوك.

KEY WORDS:

Arabic language, identity, personality, nationalism, Islam.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، الهوية، الشخصية، الوطنية، الإسلامية.

ABSTRACT:

This research seeks to demonstrate the impact of the Arabic language on personal and national Islamic identity by explaining the concept of language and its components, and identifying the impact of the Arabic language on personal and national Islamic identity, as well as presenting proposals to solve the problems that limit the advancement of the Arabic language. The study community represents the Saudi society and a random sample was taken from it from middle school students in public education schools in the Makkah Al-Mukarramah region.

The researcher followed the descriptive approach in studying the impact of the Arabic language on personal, national and Islamic identity and studying the problems that resulted from neglecting the Arabic language. The research results concluded that the Arabic language is the origin of languages and its tributaries, and it is ancient, modern, developed in its origin and keeping pace with its era. The relationship between language and personal and national Islamic identity is a structural, objective, fateful relationship, so either they are together or they are not, and their harmony is one of the indicators of renaissance.

Reforming curricula and purifying the media are the first steps to building the desired generation. The research concluded with a set of recommendations and proposals to solve the problems that limit the advancement of the Arabic language, including finding ways to harmonize educational inputs with the requirements of the scientific renaissance, whether through audio and visual communication means. Activating the translation movement into Arabic and making it a university requirement instead of relying directly on foreign references, and making it the language of authorship. Strengthening the specialization of the Arabic language among students, and working to increase their job opportunities.

مستخلص البحث:

يسعى هذا البحث إلى بيان تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية من خلال بيان مفهوم اللغة ومقوماتها، والتعرف على تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية، وكذا تقديم مقترحات لحل المشكلات التي تحد من الارتقاء باللغة العربية وتمثل مجتمع الدراسة في المجتمع السعودي وتم أخذ عينة عشوائية منه من طلاب المدارس المتوسطة في مدارس التعليم العام بمنطقة تبوك.

واتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسة تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية ودراسة المشكلات التي ترتبت على إهمال اللغة العربية. وتوصلت نتائج البحث إلى أن اللغة العربية أصل اللغات وروافدها، وهي القديمة الحديثة المتطورة بأصلها ومواكبة لعصرها. وأن العلاقة بين اللغة والهوية الشخصية والوطنية الإسلامية علاقة بنيوية موضوعية مصيرية، فإما أن يكونا معاً أو لا يكونا، وتآلفهما من مؤشرات النهضة، وأن إصلاح المناهج وتطهير وسائل الإعلام هو أول خطوات بناء الجيل المأمول.

واختتم البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات لحل المشكلات التي تحد من الارتقاء باللغة العربية والتي منها إيجاد الطرق للموائمة بين المدخلات التعليمية ومتطلبات النهضة العلمية سواء عبر وسائل الاتصال المسموعة والمرئية. وتنشيط حركة الترجمة للعربية وجعلها مطلباً جامعياً بدلاً من الاعتماد على المراجع الأجنبية مباشرة، وجعلها لغة التأليف. وتعزيز تخصص اللغة العربية عند الطلاب، والعمل على زيادة فرص عملهم.

المقدمة:

إن اللغة العربية كرمها الله تعالى وجعلها لغة القرآن الكريم الذي تولى سبحانه وتعالى حفظه "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون" (سورة الحجر - الآية ٩) والعمل في مجال اللغة العربية هو شرف كبير لمن يقوم به. فتنمى اللغة العربية عن كل لغات البشر بأنها لغة عبادة، ولهذا انتشرت مع الإسلام في كل شبر وصلت إليه تلك الدعوة الخالدة، واستطاعت في سنوات معدودات أن تبث اللغات المحلية التي كانت تتكلم بها شعوب كثيرة وكأنها عصا موسى التي ألغها أمام السحرة فإذا هي تلقف ما يأفكون. وارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي ساعد كثيرا على تشكيل الهوية العربية الإسلامية. فالإسلام أوجد رابطة قوية بين اللغة والهوية الثقافية. ولهذا فإن لغة الأم تصبح جزءا لا يتجزأ من شخصية صاحبها، وتظل حتى وإن زاحمتها لغات أخرى فيما بعد، هي أقرب اللغات للتعبير عن الخلجات الدقيقة على اختلاف ميادين الإرسال والاستقبال (توفيق، ٢٠١٢، ص ١٤).

ولم يكن عجباً أن يشمر غير العرب عن سواعدهم وأن يسعوا منذ فجر الدعوة الإسلامية إلى تعلم هذه اللغة وإتقانها، ودراسة خصائصها، واستلهاهم أسرارها، واستنباط قواعدها، إذ عليها "مدار أحكام الكتاب العزيز السنة النبوية" على حد تعبير ابن منظور في مقدمة معجمه الشهير "لسان العرب" (ابن منظور، ٥١٤١، ص ٢٥٢).

واللغة العربية، التي سارت مع المد الإسلامي الذي انطلق من شبه الجزيرة العربية، ابتلعت لغات كثير من الشعوب التي اختارت الإسلام لها ديناً، اللغة العربية لها لساناً، فتكلمتها بطلاقة غريبة، واستطاعت أن تسهم في إثراء التراث العربي في مجالات الحياة المختلفة، في الطب والصيدلة والرياضيات والكيمياء والفلك، ولم تكتف بكل هذا فأسهمت أيضاً في الأدب واللغة والنحو. واستطاعت اللغة العربية في عصورها الزاهرة أن تستوعب تراث الأمم القديمة من فرس وإغريق وسريان وغيرهم، وأن تقدم للبشرية سائغاً شرابه، لذيقاً طعمه، فأثرت الفكر الإنساني والحضارة الإنسانية في مجالات العلوم المختلفة البحتة والتطبيقية. وأثبتت اللغة العربية من ناحية أخرى أنها قادرة على استيعاب كل ثقافات الأرض حتى غدت في أواخر القرن الثاني عشر للميلاد لغة العلم والحضارة، وأصبح العلم يتكلم بالعربية لمدة تزيد على ثمانية قرون من عمر الزمان، كانت الأمة قوية فقيوت معها لغتها. وأقبل علماء أوروبا على تعلمها وترجمة تراثها العلمي إلى اللاتينية فيما يعرف بعصر الاستعراب الأوربي (السريلاكي، ٢٠١٨، ص ٤٩٣٥).

ولم يكن مصادفة أن يبرز من بين الشعوب غير العربية من يثري هذه اللغة شعراً ونثراً وتالياً في شتى المعارف والفنون. بل إننا لياخذنا العجب حين نرى أن أعظم علماء العربية هو سيبويه الفارسي، وحين نرى أن أعظم شيوخ الحديث البخاري ومسلم والترمذي والنسائي، وكلهم من أصول غير عربية ومن بلاد شديدة البعد عن شبه الجزيرة العربية (بوفلاقة، ٢٠٢٢، ص ٢٩).

ولا تقتصر اللغة العربية على علوم اللغة والنحو والصرف بل هي ملتقى ثقافات عديدة؛ تلقت في رحابها فنون الرواية والمسرح والسينما والموسيقى والشعر والمقال، ومن ثم فالعلاقة بين هذه الفنون واللغة العربية هي علاقة حب وتأثر وتأثير (كربية، ٢٠١٥، ص ٥١).

واللغة كما ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية عام ٢٠٠٣ م أبرز سمات المجتمع الإنساني، وما من حضارة إنسانية إلا وصاحبها نهضة لغوية، وما من صراع بشري إلا ويبطن في جوفه صراعاً لغوياً، فاللغة هي المنظار الذي من خلاله يدرك الإنسان عالمه، وهي العامل الحاسم الذي يشكل هوية هذا الإنسان ويضفي على المجتمع طابعا الخاص. فالهوية نتاج المعاني التي يشيدها الأفراد عبر اللغة. والطابع الخاص للمجتمع وليد تفاعل ما يسرى داخله من خطابات لغوية ترتفع بالتغيرات التاريخية، وتعكس كل ما تزخر به المنظومة المجتمعية من أوجه الوفاق والشقاق (السريلاكي، ٢٠١٨، ص ٤٩٣٦).

ومن المؤكد والمسلم به أن اللغة، وهي وعاء الفكر، تمثل مقياساً خطيراً من مقاييس الهوية والانتماء، وتظل بمثابة البوتقة التي تجمع تراث الأمة، وتستوعب مقومات فكرها وثقافتها على توالي عصور التاريخ، فهي أداة التعبير ووسيلة التوصيل، وهي مادة التوثيق التي تضمن لفكر الأمة بقاءً وخلوداً.

هكذا انتشرت العربية، وسادت في العالم بين شرقه وغربه، وظلت قادرة على أداء هذا الدور المتميز بين لغات العالم المعاصر في كثير من المنظمات الدولية، وبها تشكلت الشخصية الوطنية الإسلامية ذات التراث الزاهر والحضارة العريقة الأمر الذي يستدعي ضرورة النهوض بها، والمحافظة عليها، وضرورة رعايتها وحمايتها، ليظل دورها شديد الأهمية قائماً على هذا المستوى نفسه في حاضر الأمة ومستقبلها سواء بسواء.

مشكلة البحث:

أن شعوب الأرض التي ارتضت الإسلام ديناً لها قد ارتضت اللغة العربية لساناً لها، وأن الشعوب التي حافظت على لغاتها كتبت تلك اللغات بحروف عربية، سواء في ذلك اللغات الإفريقية كالسواحلية واللغات الآسيوية كالفارسية والأوردية (بوفلاقة، ٢٠٢٢، ص ٣٠).

والمهارات، ويطورون المعرفة، ويقيمون التواصل مع بعضهم البعض، وهي لغة تراثهم وحضارتهم، وبها يتواصلون مع تقدم الحضارة وتطورها. ولهذا فيطلب العناية بها والاهتمام بتطويرها، وقد تناولت في بحثي هذا تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية

تساؤلات البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:
ما تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية؟ ويندرج منه التساؤلات الآتية:

١. ما مفهوم اللغة ومقوماتها؟
٢. ما تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية؟
٣. ما المقترحات التي تحد من مشكلات الارتقاء باللغة العربية؟

أهمية البحث:

تعني هذه الدراسة بالحديث عن أهمية اللغة العربية في تشكيل الهوية الشخصية والوطنية والإسلامية وكذلك الآليات والوسائل في تعليم اللغة العربية لأبنائها وسبل تحديثها وتطويرها. حيث تقيّد هذه الدراسة المعلمين في التعرف على المشكلات والمعوقات التي تحد من الارتقاء باللغة واقتراح حلول لها.

أهداف البحث:

- يسعى هذا البحث إلى بيان تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية من خلال الأهداف التالية:
- بيان مفهوم اللغة ومقوماتها.
 - التعرف على تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية.
 - تقديم مقترحات تحد من مشكلات الارتقاء باللغة العربية.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في المجتمع السعودي وتم أخذ عينة عشوائية منه من طلاب المدارس المتوسطة في مدارس التعليم العام بمنطقة تبوك

الإطار النظري:

مفهوم اللغة: language Concept

أصل اللغة (لغَو) أو (لَغِي) ومعناه ما لا يعتدّ به من كلام أو غيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع (الأزهري، ٢٠٠١، مادة لغو) (ابن منظور، ٢٠٠٠: ٢١٣/١٣ مادة لغو) (Ibn Al-Azhari, 2001, idle material) (Manzur, 2000: 13/213 idlematerial) وذهب ابن فارس (ت ٣٩٥ هـ) إلى أن اللام والغين وحرف العلة أصلان صحيحان، أحدهما يدل على الشيء الذي لا يعتدّ به، والثاني اللهج بالشيء، ومن الثاني اشتقت اللغة (ابن فارس، ١٩٧٩: ٢٥٥/٥) (Ibn Faris, 1979: 5/255).

وتمضي عجلة الزمن، وتتعرض الشعوب التي دخلت في دين الله أفواجًا، واتخذت لغة القرآن لها لسانًا، تتعرض لظروف عصبية، فتمتحن عقيدتها، وبتلغّم نطقها وتتعرّض كتابتها. وفي وطننا العربي أصبحت اللغة العربية، التي كانت لغة الحضارة وأداة التنوير لعدة قرون، أصبحت شبه غريبة على أبنائها في هذا العصر الذي نعيش فيه، فتعثرّت ألسنتهم وصارت عبثًا ثقیلاً عليهم في جميع مراحل التعليم، حتى وصلوا إلى الجامعة وهم لا يكادون يقيمون عبارة، ولا يحسنون التعبير بها عن ذوات نفوسهم. وقد أقرت العديد من الدراسات أن اللغة تأثير كبير على تشكيل الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية حيث أقرت دراسة (أجانة، ٢٠١٦) وأن كل أمة تدخر ثقافتها وتراثها في لغتها ولا تزال لغتها وتراثها يكبران ويتلاحقان ويندمجان حتى تصبح اللغة لسان هذه الثقافة والمعبر عن هذا التراث، ودراسة (السريلانكي، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن اللغة العربية هي التي شكلت الهوية العربية الإسلامية التي تجمع الشمل، وتوحد الصف، وتعدّد الأصرة.

ومن الثابت أن اللغة وسيلة اتصال وتفاهم بين الناس، ومن ثم يصبح إتقانها ضرورة من ألزم الضرورات، وليس نوعًا من الترف كما يتوهم بعض الناس.

ولا شك أن الاهتمام باللغة القومية يظل مؤشرًا من مؤشرات الاهتمام بالهوية الشخصية والوطنية ذاتها، حيث تظل اللغة معبرة عن الوعي الجماعي للأمة، مرتبطة - كل الارتباط - بهوية أبنائها، معبرة عن وحدة صفوفهم، ووحدة أهدافهم، ووحدة فكرهم في آن واحد.

ولأنها تعبير عن الشخصية الوطنية الإسلامية، ولأنها كاشفة عن هوية أبنائها كان لها أن تتطور عبر عصورها التاريخية التي توالى وتواصلت، فكانت وعاءً يستوعب كل مصادر الفكر ومعطيات الثقافة، وكانت قادرة على الأخذ والعطاء مما ضمن لها ذلك البقاء والتجدد، وتلك الاستمرارية والعمق من خلال ما عرف عنها من مرونة وسعة أفق، شملت من خلالها كل ثقافات الأمم المجاورة في سياق حركات التأليف والتصنيف، أو حتى في أطار حركات الترجمة والنقل والمشاركة والابتكار. ولا يختلف اثنان على كونها لغة التعبير عن الحضارة منذ فتح أهلها الدنيا من حولهم فتعربت الشعوب، وانصهر أهلها مع العرب في جدلية تاريخية عميقة تحكي - بدورها - فصلاً عميقاً من فصول تطور الحضارة الإنسانية بصرف النظر عن تباعد الأجناس أو تعدد الأديان.

ويعتبر تعليم اللغة العربية من مصلحة جميع مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، باعتبار أن اللغة العربية هي لغة القرآن فهي اللغة الأم وتتواصل بين أفراد المجتمع. ومن خلالها يكتسب الأطفال الخبرات

وفي قوله تعالى ((لَا يُؤْخَذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ)) (سورة البقرة: ٢٢٥).

معنى (اللغو في الإيمان) ما لا يعقد عليه القلب مثل قولك لا والله، وبلى والله (ابن منظور، ٢٠٠٠: ٢١٣/١٣ مادة لغو) (Ibn Manzur, 2000: 13/213 idle material). وذهب قسم من اللغويين إلى أن أصل اللغو الصوت سواء أكان له معنى أم لم يكن (العسكري، دون تاريخ: ٢٠) (Al-Easkari, without date: 20) (ابن منظور، ٢٠٠٠: ٢١٣/١٣ مادة لغو) (Ibn Manzur, 2000: 13/213 idle material). أو في اشتقاق اللغة وجهان: أحدهما أن تكون من لغوت أي تكلمت ووزنها (فَعْلَة) أي لَغَوَة مثل كرة وثبة وقلة، لاماتها واوات، والثاني: أن يكون أصلها لَغَى أو لَغَوَ ووزنها (فَعْلَة) والهاء عوض؛ وجمعها لغات ولغين ولغوت، قال ابن سنان الخفاجي (ت ٤٦٦هـ): "اللغة جمعها لغات ولغين ولغوت، وقد قيل إنها مشتقة من قولهم لغيت بالشيء إذا أولعت به وأغريت به، وقيل بل هي مشتقة من اللغو وهو النطق، ومن قولهم: سمعت لواغي القوم أي أصواتهم ولغوت إذا تكلمت وأصلها لغوة على مثال فعلة" (الخفاجي، ٢٠١٠: ٧٢) Al-Khafaji, 2010: 72

وفي الاصطلاح عرّفها ابن جني (ت ٣٩٢هـ) بقوله: "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، ١٩٨٢: ٥٧/١) (Abn Jnii, 1982: 1/57). وما يزال أفضل التعاريف وأدقها لتضمنه

مقومات اللغة الثلاثة:

- طبيعة اللغة كونها أصواتاً.
- الوظيفة الاجتماعية كونها أداة للتعبير والاتصال.
- اختلاف اللغة باختلاف المجتمعات (عزازي، ٢٠١٥).

اللغة العربية ومميزاتها:

إن ما تتميز به اللغة العربية من دقة التعبير والإعجاز مع الإيجاز، وتعدد المترادفات والأضداد والمعاني للفظ الواحد، هو ما يؤدي إلى زيادة عدد الراغبين بتعلمها كالذي نراه من إقبال دول أجنبية كأمريكا وألمانيا وفرنسا وروسيا، فضلاً عن تركيا، وعن النظر للواقع، يبدو جلياً انحدار الهوية عند توارى مكانة العربية، مع ما تقوم به من مقاومة حتى أصبحت عاجزة في ظل الحرب عليها (أجانة، ٢٠١٦، ص ٢٥٠)

واللغة العربية كأسلاك الذهب، لن يخفى بربقها طالما أنها قادرة على التفاعل مع المستجدات دون تغيير في أصولها أو تغيب لمفرداتها، وهي الوحيدة القادرة على فهم تراثها ولو مضى عليه أكثر من ألف عام.

تلك اللغة التي سبقت الغرب بأربعة عشر قرناً في عمليات التخطيط اللغوي، والتي عملت على تلاقي الحضارات بترجمة علومهم، والإضافة عليها ونقلها كما

شهد بذلك سنجار في المرحلة التاريخية التي احتكر فيها العرب طريق الهند، وهو ما دفع الثقافات المعاصرة إلى ابتلاعها ككتف أسود، تلك الثقافات التي تتبنى صراع الحضارات والبقاء للأقوى، تمهيداً لطمس ثقافتهم، وانتهاء بالظعن في دينهم الارتباط العربية بالإسلام، فجهدوا في إلحاقها باللاتينية التي حلت لهجاتها محلها كلغات قائمة ومستقلة، كما سعوا في إقصاء مدلولاتها ومفاهيمها القيمة إلى مدلولاتهم التحليلية لترى بعيونهم وتفكر بعقولهم وتخدم مصالحهم، فأصبحت الحرية في التعري، والعفة صارت تخلفاً، وانقلب الكذب مهارة، وتحول المجتمع العربي عن حضارته لزيف نجومهم، وعن واقعه لوهم ديزني المائع، فكشفوا جسده المتعب للتغريب. والتجهيل الثقافي بما لا يتلاءم مع ثقافته المجتمعية وأصله المشترك (عزازي، ٢٠١٥، ص ٤١).

تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية الإسلامية:

أن اللغة هي اللسان المعبر عن الشخصية وحاجاتها والكيان الحضاري والهوية هي أصل الخلقة والفطرة، الأرض والأسرة، المعرفة والوعي، المفاهيم والثوابت القيمة، وإن المشاعر الإيجابية تجاه هذه العناصر تؤدي للوحدة الصالحة، فقد يبدو مبدئياً وجود تعارض بين مفهومي اللغة والهوية، كون الأول اكتساب والثاني انتماء، إلا أنهما خاصيتان إنسانيتان عقليتان مجتمعيتان التصقتا بالوليد وتعاضلتا بعقله أينعتا بتاريخه، واللغة رمز الهوية والدالة عليها، وتلازمها ضرورة حتمية، فلا ثقافة بلا حضارة ولا حضارة بلا إنتاج فكري، ولا فكر بلا علم، ولا معرفة بلا تواصل لغوي وأمن قومي، فهي أداة تصنيف المجتمعات وتحويلها إلى واقع (السريلاكي، ٢٠١٨، ص ٤٩٤٠).

ولو فككنا الهوية لقسم حضاري وآخر ثقافي، لرأينا اللغة مؤلف من مؤلفات الهوية وأداة للتداول الثقافي والحضاري، وهما ما يناور به الوعي العام السياسي توافقا أو تباعداً بين ما يقول ويفعل، حيث يتجه بحربه الصامته لصهر الحضارات بحضارته وإماتة اللغات بلغته، لإدراكه بأن الفصل بين آليات التعبير وآليات الإدراك يعطل القدرة على استرداد التاريخ واستشراف المستقبل التاريخ الشاهد على النهضة الغربية من الجنور العربية (توفيق، ٢٠١٢، ص ١٨).

فالهوية هي البصمة الحضارية التي تشكل كينونة المجتمع، واللغة أحد أهم أركانها، وتباينها منشأ لا يلغي تداخلها أداء، فاستعمال اللغة يعمق الشعور بالهوية، والاعتزاز بالهوية يحفز استعمال اللغة، والإرادة البشرية هي من تتدخل في حياة اللغة أو في قتلها، فقد استأصل العباسيون جميع اللهجات التي انتشرت في آسيا بما عربوه من المصنفات اليونانية، أنها العربية التي قاومت التغريب

ناحية أخرى، ثم ما تواجهه من عناصر ضعف؛ لنكون معها في هذه المواجهة. ويتجه البحث لدراسة العلاقة القائمة بينهما، ووضعها تحت المجهر؛ لرصد الدوائر التي يلتقيان فيها، والقوام المشتركة التي تجمع بينهما وأخذت الدراسة الهند كنموذج للدراسة من ناحية دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية في الهند والعوائق والصعوبات التي تواجه اللغة العربية هناك. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية وأهميتها للمسلمين، الحرص على اللغة العربية وتعليمها ونشرها في الهند، التنوع في المناهج التي تعلم اللغة العربية، والسعي إلى تطويرها بما يسهل الفهم والإدراك للمتعلمين، التبادل الثقافي وكذلك الزيارات بين الدول العربية والهند، وإرسال البعثات الطلابية، وكذلك المعلمين؛ لأخذ الخبرة، وتصحيح النطق والمعني في بلاد العرب.

دراسة (بوفلافة، ٢٠٢٢) بعنوان: اللغة والهوية

سعت الدراسة إلى التعرف على اللغة والهوية. استعرضت أن تشبه اللغة بالثروة التي يتنفس بها الإنسان والفرد المعرفة والعلم، وهي مستودع التراث ووعاء الفكر ومن المعلوم أن اللغة ظاهرة اجتماعية تعكس ما ينجزه المجتمع ومن دونها لا يمكن أن تكون هناك ثقافة بين البشر. وأوضح أهمية الاعتزاز اللغوي ودوره في النهوض الثقافي وترسيخ الهوية الوطنية، وتضمن أهمية الاعتزاز اللغوي وضرورة الحفاظ على الهوية في ظل العولمة، وأضواء على بعض مظاهر الاعتزاز اللغوي في مجال إنجاز المعاجم والقواميس والصيانة اللغوية. واختتم البحث بالإشارة إلى التوصيات، ومنها إقامة شراكات بين مجامع اللغة العربية ومؤسسات الإعلام للدفع بها نحو تطوير ممارستها، والعمل على أن تكون مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية قائمة على تجارب دقيقة ونتائج متعمقة مستخرجة ومستنتجة من البحث والتجريب، والحرص على صياغة برامج تعليمية تكون لها صلة عميقة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم مع الاستعانة بوسائل الإيضاح والفهم مثل الرسوم التخطيطية.

دراسة (كربية، ٢٠١٥) بعنوان: اللغة والهوية

سعى هذا البحث إلى إبراز دور اللغة في التعريف بالهوية وبالحضارة والنهوض بهما؛ لذلك عملت الدراسة على تعريف اللغة أولاً ثم الهوية ثانياً ثم تطرقت إلى جدل العلاقات بينهما من وجهة نظر تاريخية ودينية وحضارية وجغرافية وسوسيولوجية وثقافية عموماً، وتوصلت الدراسة إلى أن اللغة هي المكون الأول والرئيس في الهوية الثقافية. فهي حياة الأمة وهي بدايتها ونهايتها كما أن اللغة من المقومات الجوهرية لهويات الأفراد والجماعات، وعنصر أساسي في تعايشهم السلمي، هذا إضافة إلى أنها عامل استراتيجي في التقدم نحو التنمية المستدامة. وقد أوصل

الاستعماري المفروض على أراضيها بجميع إمكاناته السياسية والاقتصادية والثقافية والفكرية (حسان، ٢٠١٢، ص ٣٣٠).

وبهذا نجد أن للغة العربية تأثير واضح على الشخصية والوطنية الإسلامية فهي البنية التحتية لغيرها من اللغات كما لغيرها من الحضارات، وهي اللغة الشاعرة التي تستوفي حروفها جميع المخارج، العربية منها وغير العربية، وتستوفي أفعالها أدق الأزمنة، كما تستوعب مفرداتها الترجمات لجميع اللغات (العجمي، ٢٠٢٤، ص ٦٤٠).

الدراسات السابقة:

دراسة (أجانة، ٢٠١٦) بعنوان: اللغة والهوية

أشارت الورقة إلى أن أمر العربية من أمر الدين فهي لسان الشرع ولغة القرآن، ولا زال القرآن الكريم يحمي هذه اللغة، ويوفر لها المدد والعون، مما يجعلها خالدة بخلوده ومحفوظة بحفظه. وأوضحت الورقة أن كل أمة تدخر ثقافتها وتراثها في لغتها ولا تزال لغتها وتراثها يكبران ويتلاحقان ويندمجان حتى تصير اللغة لسان هذه الثقافة والمعبّر عن هذا التراث حتى يصير هذا التراث منداحاً في ثنايا اللغة منطبعا فيها انطباع الصورة في المرأة. وأظهرت الورقة أن كل حديث عن اللغة هو حديث عن الثقافة التي تحملها هذه اللغة وعن الأمة التي تتكلم بهذه اللغة وهذه أمور مترابطة أشد ما يكون الترابط واقواه وهذا الترابط بين الأمة وثقافتها ولغتها يؤدي إلى أن تتأثر هذا الأركان بعضها ببعض، فإن ضعف منها قسم تبعه الآخر، وإن قوي استقوي معه صاحبه. وبينت الورقة أن اللغة العربية عندنا متروكة لتصاريف القضاء والقدر، يعترئها من ذلك صنوف من عوادي الزمن ونواب الأيام وضروب من العلل والاسقام. وأشارت الورقة إلى علاقة اللغة بالأمة فهي علاقة ذات أوجه متعددة ومن الاجحاف البين اختصار هذه العلاقة في الجانب التواصل. وأظهرت الورقة أن كل لغة لها تاريخ يعرف بها وبمسارها الذي قطعته إلى أن استوت كلاما متداولاً بين الناس. وأوضحت الورقة حقوق اللغة على الأمة ومنها (حق التقدير، حق التعليم، حق المراقبة، حق التنمية، حق النصر) اختتمت الورقة بالإشارة إلى أن الصلة بين الأمة ولغتها هي كصلة البيت بالأركان وصلة النفس بالإنسان، بها تقوم قائمته ويستقيم أمره.

دراسة (السريلانكي، ٢٠١٨) بعنوان: اللغة والهوية

وهذا البحث يمهّد إلى قضية اللغة والهوية في إطارها العام والمجرد، فإن الغاية بلا شك هي "العربية"؛ لغتنا عرباً ومسلمين، أو منتمين إلى الحضارة العربية الإسلامية، والغاية أيضاً هي "الهوية العربية الإسلامية" التي تجمع الشمل، وتوحد الصف، وتعقد الأصرة، وإذا فإن ثمة وقفة مع العربية بوصفها هوية، وما تحملها في داخلها من عناصر قوة، مما يحفزنا على الإيمان بها من ناحية، والتمسك بها من

التوصيات والمقترحات:

١. إيجاد الطرق للموائمة بين المدخلات التعليمية ومتطلبات النهضة العلمية سواء عبر وسائل الاتصال المسموعة والمرئية.
٢. تنشيط حركة الترجمة للعربية وجعلها متطلبا جامعا بدلا من الاعتماد على المراجع الأجنبية مباشرة، وجعلها لغة التأليف.
٣. تعزيز تخصص اللغة العربية عند الطلاب، والعمل على زيادة فرص عملهم.
٤. العمل على فتح مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية.
٥. العمل على إزالة الطبقية بين المدارس التي تدرس باللغة الإنجليزية وبين من لا تدرسها.

المراجع:

١. ابن منظور، الرويفي: (ت ٥٧١١هـ)، لسان العرب، ط (٣)، بيروت، دار صادر، (١٤١٤هـ)، فصل (ل)، ج (١٥).
٢. أجانة، عدنان. (٢٠١٦). اللغة والهوية، س ١، ع ١، الرابطة المحمدية للعلماء-مركز ابن أبي الربيع السبتي للدراسات اللغوية والأدبية.
٣. بوفلاحة، محمد سيف الإسلام. (٢٠٢٢). اللغة والهوية، س ٦١، ع ٧٠٣، ٧٠٢، وزارة الثقافة.
٤. توفيق، سعيد محمد. (٢٠١٢). اللغة والهوية، ع ٢٤٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٥. حسان، بهاء الدين أبو الحسن. (٢٠١٢). اللغة والهوية: تأثير العولمة في اللغة العربي، مج ٤٠، جامعة عين شمس-كلية الآداب.
٦. حسان، تمام. (٢٠٠٢). اللغة العربية والهوية الإسلامية، ع ٣٦، رابطة الجامعات الإسلامية.
٧. السريلاكني، محمد أنور بادشاه. (٢٠١٨). اللغة والهوية، ع ٣٥٤، ج ٧، جامعة الأزهر-كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بالقاهرة.
٨. العجمي، سوسن محمد عيد سعيد. (٢٠٢٤). تأثير اللغة العربية على الهوية، مج ٢٤، ع ٣٤، جامعة جرش.
٩. عزازي، فاتن محمد عبد المنعم. (٢٠١٥). تأثير لغة التعليم على الهوية لدى الطلاب: دراسة ميدانية، س ١٥، ع ٩١٤، جمعية الثقافة من أجل التنمية.
١٠. كربية، كريمة محمد. (٢٠١٥). اللغة والهوية، مج ٢٧، ع ١٤، جامعة الملك سعود-كلية الآداب.

البحث إلى أن اللغة هوية، وليست "الهوية" لغة، بمعنى أن اللغة ليست المقوم الوحيد للهوية، وإن كانت من أهم هذه المقومات، وأشدها خصبا وعمقا وتركيبا. إن العلاقة بين اللغة والهوية هي علاقة الخاص بالعام، فالهوية أعم من اللغة؛ لأن للهوية تجليات عديدة غير اللغة". وختم البحث بالإقرار أن أزمة اللغة المعاصرة هي أزمة الهوية الثقافية وأن اللغة هي الحاضنة الفكرية وهي العامل الأهم في تجسيد خصائص الأمة والحفاظ على تاريخها والداعمة لاستمراريتها مما يتطلب من جميع الأمم العمل على صونها وحمايتها من كل التحديات التي تحيق بها لأن في ذلك صوتاً للأمة ولهويتها ولمكانتها وخصصنا بذلك أمتنا العربية التي خصها الله بقرآن عربي فقد تعهد الله بأن تبقى اللغة العربية ما بقيت الحياة.

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسة تأثير اللغة العربية على الهوية الشخصية والوطنية والإسلامية ودراسة المشكلات التي ترتبت على إهمال اللغة العربية.

الخاتمة:

إن من صفوة الحديث العلم بأن اللغة تحيا باستخدام أبنائها واستحضار أهمية ودور اللغة العربية في ثبات الهوية الشخصية والوطنية والإسلامية وأن التخلي عنها طمس للهوية وأهلها أولى من يحمل همها في عقر دارها، وأن العقاب لهذا الحرف الشريف مهما تكالب عليه ما دونه من الحروف، فلا يحق للفرع أن يعق أصله، فكيف بمن هم أهل لها.

نتائج البحث:

١. اللغة العربية أصل اللغات وروافدها، وهي القديمة الحديثة المتطورة بأصلها ومواكبة لعصرها.
٢. العلاقة بين اللغة والهوية الشخصية والوطنية الإسلامية علاقة بنيوية موضوعية مصيرية، فإما أن يكونا معا أو لا يكونا، وتآلفهما من مؤشرات النهضة.
٣. إصلاح المناهج وتطهير وسائل الإعلام هو أول خطوات بناء الجيل المأمول.

المناقشة:

يصارع مجتمعنا انسلاخا عن هويتنا بدعوى تجديد لغتنا، بما يستفز وحدتنا وشخصياتنا الوطنية والإسلامية ويقطع أواصر روابطنا عن الماضي والحاضر امتدادا للمستقبل، ولا ريب أن تعدد وتنوع الهويات من ثراء البشرية، ولعل اللغة أحد أميز ملامحها، فهي لا تنفك عنها تقليدا ولا تلفيفا، لأنها ذاكرة الأمم وسبب تخليد تراثها، وإن ما نشهده اليوم من تغليب للغات خرساء عليها، ليس إلا من باب تغليب الهوية على اللغة، والعمالة على الحماية، وارتداء ما يحاك لها من تضليل لهيبتها واستباحة ذل أممها تمهيدا للنيل من استمرار وجودها.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Drawing the Poetic Image of the Poet Jibril Adam Jibril Through the Experience of 'Waters of the Badi'

Prof: AHMAT ABOUL-FATHI OUSMAN

King Faisal University, Chad - Professor of Literature and Criticism at the College of Arts and PhD School.

رسم الصورة الشعرية للشاعر جبريل آدم جبريل من خلال تجربة "مياه البديع"

أ.د. أحمد أبو الفتح عثمان

جامعة الملك فيصل تشاد - أستاذ الأدب والنقد بكلية الآداب ومدرسة الدكتوراه.

E-mail: asepertchad@gmail.com

KEY WORDS:

poetic image - poet Jibril - Waters of the Badi.

الكلمات المفتاحية:

الصورة الشعرية - الشاعر جبريل - مياه البديع.

ABSTRACT:

This research reviews the features of drawing the poetic image in the poem 'Waters of the Badi' by the Chadian poet Jibril Adam Jibril, as it addresses the manifestations of nature and its elements in his poetry, alongside the Bedouin influences that shape his poetic sensibility. Jibril is characterized by his ability to reconcile multiple and singular images, as he grants the poetic image a symbolic human dimension by bringing things closer and embodying the spirit of modernity. It reflects Jibril's role as a prominent model among new poets in the Chadian literary scene. Poets who adopt poetic renewal with a modern artistic style that harmonizes with heritage and contemporaneity, and the depiction of the poetic image in the poetry of Jibril Adam Jibril through his poem 'Waters of the Badi,' reflects the deep human experience and cultural belonging through his poetic metaphors and philosophical visions that are influenced by nature and the Bedouin environment. Jibril represents a distinctive voice in the contemporary Chadian literary scene, as he has managed to blend the spirit of modernity with traditional poetry, drawing inspiration from the nature that surrounds him and from the life of the desert that has contributed to shaping his literary consciousness.

The poem 'Waters of the Badi' relies on the use of figurative language that highlights the poet's skills in portraying scene from nature, where water is described as a source of life and is relied upon to shape poetic images symbolically. Jibril blends natural elements like water and soil with mystical connotations to reflect the concept of spiritual purification and the inner renewal that a person seeks. He expresses these ideas in a style that leans towards simplicity and depth at the same time, which makes his poem a blend of symbolism and poetic realism that express a renewed philosophical vision.

مستخلص البحث:

يستعرض هذا البحث ملامح رسم الصورة الشعرية في قصيدة "مياه البديع" للشاعر التشادي جبريل آدم جبريل، حيث يتناول تجليات الطبيعة وعناصرها في شعره، إلى جانب التأثيرات البدوية التي تشكل وجدانه الشعري، ويتسم جبريل بقدرته على التوفيق بين الصور المتعددة والمفردة، كما يمنح الصورة الشعرية بُعداً إنسانياً رمزياً بتقريب الأشياء وتجسيد روح الحداثة، ويعكس دور جبريل بوصفه نموذجاً بارزاً بين الشعراء الجدد في الساحة الأدبية التشادية الذين ينتهجون التجديد الشعري بأسلوب فني حداثي ينسجم مع التراث والمعاصرة، وتناول رسم الصورة الشعرية في شعر جبريل آدم جبريل من خلال قصيدته "مياه البديع"، حيث يعكس التجربة الإنسانية العميقة والانتماء الثقافي من خلال استعاراته الشعرية ورؤاه الفلسفية التي تتأثر بالطبيعة وبالبيئة البدوية كما يمثل جبريل صوتاً متميزاً في الساحة الأدبية التشادية المعاصرة، حيث استطاع أن يدمج بين روح الحداثة والشعر التقليدي، مستلهماً من الطبيعة التي تحيط به، ومن حياة البادية التي أسهمت في تشكيل وجدانه الأدبي.

تستند قصيدة "مياه البديع" إلى استخدام اللغة التصويرية التي تبرز مهارات الشاعر في تصوير مشاهد من الطبيعة، حيث يصف الماء بوصفه مصدراً للحياة ويستند إليه في تشكيل صوره الشعرية بشكل رمزي. فجبريل يمزج بين العناصر الطبيعية مثل الماء والتراب، وبين الدلالات الصوفية، ليعكس مفهوم التطهير الروحي والتجديد الداخلي الذي يبحث عنه الإنسان، ويعبر عن هذه الأفكار بأسلوب ينحاز إلى البساطة والعمق في الوقت ذاته، مما يجعل قصيدته مزيجاً من الرمزية والواقعية الشعرية التي تعبر عن رؤية فلسفية متجددة.

تمهيد:

تُعَدُّ الصورة الشعرية من أساسيات العمل الأدبي؛ إذ تُضفي جمالاً على النص، وبدونها سيصبح النص جامداً لا روح فيه، وهي التي تحيي فيه الحركة والنشاط، تُؤَلِّد الجسَّ الموسيقيَّ والجرسَ الإيقاعيَّ الذي يجعل النص مؤثراً في المتلقِّي والسماع، متفاعلاً مع عناصرها وصورها، والصورة الشعرية هي وسيلة مهمة في الأدب؛ تُسهم في خلق التأثير في المتلقِّي والسماع، من خلال تحويل المعاني المجردة إلى صور حسية يمكن إدراكها والتفاعل معها، والشاعر يستخدم الصُّورَ الشعريةَ لتوصيل مشاعره وأفكاره بشكل أكثر قوة ووضوحاً؛ ممَّا يجعل النصَّ أكثر جاذبيةً، ويزيد من تأثيره الفني، وهي وسيلة الشاعر لتجسيد الأفكار والمشاعر في نصه الشعري باستخدام وسائل التعبير الأدبي؛ مثل: التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز، يستخدمها لنقل التجارب الحسية والعاطفية إلى المتلقِّي بطريقة تجعل الأفكار والمشاعر أقرب إلى الفهم والإحساس، ويُعَدُّ الجرجاني من أبرز المنظرين للصورة الشعرية، ويؤكد في "دلائل الإعجاز" أن (الصورة الشعرية هي ما يجعل المتلقِّي يدرك المعاني بشكل محسوس، فتُحدِّث فيه الأثر المنشود)^(١).

لكنها تأخذ طابعاً نفسياً عند عز الدين إسماعيل؛ حيث يجعلها أساس الأثر التقاعلي عندما قال: (ليست مجرد وسيلة للتزيين أو التجسيد، بل هي الأداة الأساسية التي من خلالها يستطيع الشاعر أن يُثير التأثير النفسي المطلوب في المتلقِّي، فتجعله يتفاعل مع النص على مستوى وجداني)^(٢). ويتناولها أحمد الشايب من زاوية أخرى ويجعلها (الأداة التي تُتيح للشاعر أن يعبر عن معانيه وأفكاره بطريقة تستثير مشاعر المتلقِّي، وتجعله يعيش التجربة الشعرية كما يتصورها الشاعر)^(٣).

بينما يرى محمد مندور أنَّها: (الوسيلة التي يعتمد عليها الشاعر في تقديم تجربته عبر تحويل الألفاظ إلى صور حسية، سواء بالاستعارة أو التشبيه أو أي وسيلة مجازية أخرى)^(٤).

ويقول عنها الدكتور نعيم الباقي: إنَّها (واسطة الشعر جوهره، وكل قصيدة من القصائد وحدة متكاملة تنتظم في داخلها وحدات متعددة هي لَبَنَات بنائها العام، وكل لَبنة من

هذه اللَّبَنَات تُشكِّل -مع إخوتها- الصورة الكلية التي هي العمل الفني نفسه)^(٥).

ويختلف نقلُ الصورة من شاعر لآخر حسب قوة إدراكه ومعايشته للحدث، واسترجاعه للأحداث بتسلسل وترتيب مُحكَّم، وقد ينقلها الشاعر كاملةً ويضيف إليها بعض الزركشة والتطريز، ويرسمها بأسلوبه الخاص؛ لتصبح كالمرئية أمامنا، وقد ينقص شيء من أجزائها عند آخر، فتبدو غامضة تحتاج إلى إيضاح (وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفكرة ولها وَقْعُها في تمكين المعنى في نفس السامع والقارئ، ولأن غايتها هي التأثير والإيحاء وإلا لَمَّا غَدَّت تمكياً للمعنى، كما تعين في بعض الأحيان على كشف معنى أعمق من المعنى الظاهري للقصيدة؛ ففيها من قدرة الشاعر ما يُعرِّفنا عن ظواهرها المحسوسات إلى وقع الموصوفات في النفس؛ لأن شعوره يَصْدُر من داخل نفسه ويمتلئ به وعيه)^(٦).

وقبل اللّوَج إلى مدارات البديع نُعرِّج -قليلاً- إلى النبع الذي مد هذا البينوع؛ وهي مدينة (الشارقة)، فقد تغنى شعراء كثر من الوطن العربي الكبير بالشارقة وثقافتها وعلمها ورقي شعبها الكريم المضيايف، أبدعوا في وصف سلطانها وصانع مجدها ومُلم تآلقها، وليس عجيباً أن يتفنن الشعراء في قرض حروف العربية إبداعاً يحمل حبَّ هذه المدينة بزينة ساحاتها وفضاءاتها الرحبة؛ كي يتلظى بنبيران حبها مَنْ هاموا بها عشقاً وولَّها، والشاعر جبريل آدم جبريل، يقفني أثرهم؛ يحاكي تاريخ هذه المدينة التي تحدثت به مجريات التاريخ، لتُوصل لهذا المجد التليد الذي خلَّفه لها رجالٌ ضحَّوا بأرواحهم، لِيُجَسِّدُوا ملامحها التي تحدث التاريخ الحديث لتصبح شامخة راسخة في قَدَم التاريخ وقبلة المثقفين والمفكرين في هذا الحاضر يقول^(٧):

سَلِّ التواريخ عَنْ أُمِّ الحضارات **

سَلِّ النبوات عن شمس الإمارات

سَلِّ البوارق عن إشراقة فُردت **

سَلِّ السلاسل عن صُلْب السلاسل

شمس المعارف صار الكل يقصدها **

مهذِّ العلوم وإحياء الثقافات

صرح الشموخ وآي الحسن شارقة **

من قلبها للورى نبضُ البدايات

(٤) مندور، محمد. النقد الأدبي الحديث. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الرابعة، (١٩٦٠م) ص (٩٨).

(٥) أحمد علي دهان: الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني، ص (٢٦٩-٢٧٠).

(٦) أحمد الحاوي: الصورة الفنية في شعر امرئ القيس - دار العلوم، (١٩٨٣م)، ص (٢١٠).

(٧) جبريل آدم جبريل قصيدة "الشارقة"، مخطوط بيد الباحث.

(١) الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز. تحقيق: محمود شاكر.

القاهرة: مكتبة الخانجي، (١٩٩٣م)، ص (٢٣٠).

(٢) إسماعيل، عز الدين. الشعر العربي المعاصر: قضايا وظواهره الفنية والمعنوية. القاهرة: دار المعارف، ط٤، (١٩٨٠م)، ص (١٦٠).

(٣) الشايب، أحمد. الأسلوب. القاهرة: دار النهضة العربية، الطبعة

الخامسة، (١٩٧٦م)، ص (١٦٤).

كلّ المعالم في مديانها سَجَدَتْ **

مقامها الحقُّ مِنْ أرقى المقاماتِ

فكانت النبضُ تُحيي الكونَ إن ضربت **

مَدَّتْ إلى الأرض آلاءَ السماواتِ

فأصبحتْ علماً في كلّ بارقةٍ **

ترفعت بمواساة البرياتِ

فجبريل وقف يطالع قيمة عطاءات صاحب السمو

الشيخ سلطان القاسمي، التي تفجرت مياه خير وبركة

مُستغرباً كيف اهتَدَتْ يمينُ هذا الرجل لتشقّ كلّ هذه

المساحات، وتتجاوز كلّ هذه الفضاءات لتلهم مخيلته لِجَلِّقَ

في أجواء الشارقة، من أدغال أفريقيا بين فيافي (وادي

أزوم)، ورمال (وادي البطحاء) بين ضفتي (كرفي) مستمتِعاً

بجداول هذه الطبيعة الخلابة الساحرة، متنبِّهاً بنسائم

(العرايب)، وسهول (مترار)، بنكهته البدوية التي لم تتخطَّ

هذا المحيط البدوي كي يسبح بمخياله من فضاءات العلم

والثقافة إلى شارقة الجمال والجلال، قبلة اللغة العربية،

ومهد الضاد، وسند الحرف، ومتكاً المعنى الأصيل، ليمرَّ

جبريل على إطلالة وادي أم (سميرميك) متجولاً في ساحاته

التي ألهمتْها الشمس، وصقيعها المترامي في أرصفة السهول

والوديان الجافة؛ حيث تفاجأ جبريل بأن يجد بنراً تملأ

خزانات المياه العذبة، يلتفُّ حولها الناسُ ويَنهلون من مياه

البديع التي فجَّرَها صاحبُ السمو الشيخ سلطان، لتشرق

صباحَ رحمةٍ ونعمةٍ، سقياً لمدينة (أبشة) في هذه الأماكن

النائية الموحشة التي أنهكها العطش، وأجهز عليها الظمأ،

فمائت الأشجار قبل المواشي، وهجرها الناسُ، لتعود إليها

الحياة من جديد، وأصبحت صورة ترسم أمام الشاعر لتشكل

لوحة فنيّة يرسمها جبريل بريشة دقاقة، وهو يناظر بهجة

الناس بوصول المياه، والفرحة تتطاير في وجوههم وهم

يتنسّمون مياه البديع، مما خلقت تجربة شعريّة تُسجّت

خيوطها، من هذه اللفتة الإنسانية يرسم لنا هذا المشهد في

لوحة فنيّة نقشها بحسبه المرفه وذوقه الملهم، حيث قال^(٨):

أقام الماء عرساً حيث سالا ** يُعاقق في تفجّره اللّلالا

فعاث الماء للتلال أمرٌ يستدعي التبصر، صورة

تُوحى بوفرة المياه وتدفّقها بقوة تسقي الأرض والحرث

والروايا والطير والخيول (والماشي والغاشي)؛ حيث شكّل

هذا الحدث الإنساني عرساً يبيّث الفرحة والسرور والغبطة

والخُبور، فشابهت هذه الصورة الشعريّة صورة امرئ

القيس عندما وصف جلمود الصخر الذي حطه السيل من

الأعالي، في السرعة والانففاع والقوة بمياه البديع التي تتدفق

وتخرج من الأرض تتطاير حباتٍ وشظايا تعانق التلال

العطشى، والسهول الكُلمى التي ألهمتْها سَمُومُ الرياح الجافة،

صورتان جميلتان تُجسّد تجربة شاعرية متدفقة.

كما تأثر الشاعر جبريل بهذا المشهد الإنسانيّ

وتدفق المياه التي تطايرت ثم تعود إلى الأرض رذاذاً وحياءً

تسقي الأرض وترشّ صقيع الحرارة المرتفعة ليُهَبِّ النسيمُ

العليلُ وتنبّلُ الأفئدة العطشى ليتسابق الناس (والمال) إلى

المياه، إنما هي صورة تُجسّد الكرمَ الفياضَ والإنسانيّةَ

المتدفقة، سحائبُ خيرٍ وبركةٍ سيّرها صاحبُ السمو الشيخ

سلطان سحابية ماطرة وغيمة تظهر للظمان في أرض قاحلة،

أو ما يُسمّيها أهل أبشة (بأم بشار) سحابية البشائر في بداية

موسم الخريف:

"فأنت الغيمُ ما انطلقتَ رياحُ **

هطلتَ ونبعثُك الفياضُ سَلاً"

وهي صورة تحاكي صورة المتنبي في وصف سيف

الدولة:

"أين أزمعت أي هذا الهمام **

أنت نبت الرّبي وأنت الغمام"

فالمتنبي وصف سيف الدولة بأنّه كالغيم الذي يسقي الأرض

ويمنح الحياة؛ إذ يربط الشاعرُ جبريل الكرمَ بالتدفق المستمر

للحياة التي منحها صاحب السمو، مشبّهاً إيّاه بالغيوم التي

تحمل الخير أينما هطلت، والصورتان تُعَيّران عن السخاء

والكرم الفياض.

توظيف الصورة الشعريّة عند جبريل آدم جبريل

لقد استطاع الشاعر جبريل آدم جبريل أن يوظف

صورته ويجيد سبك نظائر قيمها من خلال البيئة المحيطة

به، فساعدته بدويّته في امتطاء الخيال وتجسيد عناصره

بشكل مؤثر وأسلوب سلس، مُركّزاً على القيم البدوية؛

كالجود والكرم والسخاء بصور فنيّة جميلة^(٩).

يُخلّق في الفضاء يعم خيراً ** ليرسم من محاسنكم جلالاً

ففي هذا البيت يحمل دلالات مجازيّة عميقة،

ويستند على صور جماليّة تُجسّد الرؤية الإنسانية والخيريّة،

يعتمد على صورة "التحليق في الفضاء" كرمز للحرية

والتفوق، والفضاء هنا لا يُفهم بالمعنى الحرفي، بل يُستخدم

كرمز للانطلاق والتجاوز، والتحليق في الفضاء يُعبّر عن

السمو الروحي والفكري، وعن قدرة الفرد على تجاوز حدود

المألوف والاعتيادي، ويمكن تفسيره كذلك بأنّه يشير إلى

"فعل الخير"، أو الجهود النبيلة التي تتجاوز الحدود وتعمّ

الجميع من خلال استخدام لفظة "الفضاء"، يستحضر

الشاعر مشاعر اللامحدودية والانطلاق إلى آفاق جديدة، ممّا

يعطي للنص بُعداً ديناميكياً، ويُعزّز فكرة الانتشار والشمول،

في الأدب المعاصر، ونرى هذا النوع من الصّور غالباً ما

يرتبط بفكرة البحث عن الحرية، والسمو بالذات، والانفصال

عن الماديّ لتحقيق الروحي، وقد ربط بين الخير والجلال؛

فقد استخدم الشاعر الفعل "يعم خيراً"؛ ليعكس تصوّراً

(٩) جبريل آدم جبريل، قصيدة "مياه البديع".

(٨) جبريل آدم جبريل، قصيدة "البديع"، مخطوط بيد الباحث.

الشاعر صورة متكاملة للأخلاق الإنسانية التي تحلق في فضاء الروح، لترسم في النهاية مشهداً جسده صاحبُ السمو في ظل الرؤية الأدبية المعاصرة، هذا البيت يعكس نزوحاً فكرياً وروحياً، ويطرح تأملاً عميقاً حول العلاقة بين الجمال الروحي والأفعال الإنسانية التي تساهم في بناء مجتمعات أكثر فضيلةً وجمالاً.

يقول الشاعر^(١٠):

مياه للبدیع روت ظمانا **

وعمت في القرى ماء زلالاً

عرفنا خيركم في الناس فيضاً **

فيا نبغ المكارم منك سالا

يتحدث هنا عن فعل العطاء وتأثيره المتسع كالفيض، من خلال صور شعريّة غنيّة ومؤثّرة، كما يتناول العطاء بوصفه رمزاً للكرم الإنساني الذي يصل إلى الجميع ويُعش المحتاجين والمحرومين؛ وذلك بأسلوب يمزج بين الطبيعة والمجازات المعنوية.

مياه للبدیع روت ظمانا ** وعمت في القرى ماء زلالاً

وهنا يختار الشاعر الماء كصورة مركزية للتعبير عن العطاء، وهو اختيار موفق؛ لما يحمله الماء من دلالات الحياة والنقاء والإرواء.

"مياه للبدیع" هنا تشير إلى عطاء نقي ومُطهر، يصل إلى المناطق العطشى؛ حيث يُروى "الظمان" سواء كان ظمأ مادياً (نقص المياه) أو معنوياً (نقص الحنان أو الكرم)، وما كانت لتصل إلى هذه الأرض إلا يد صاحب السمو.

فالماء الزلال، الذي يتميز بنقاؤه وصفائه، يُمثل العطاء المثالي الذي لا تشوبه شائبة، وهو عطاء يُعم الجميع، حيث ينتقل من مكان إلى مكان "وعمت في القرى"، ليصبح أكثر من مجرد فعل فردي، بل حالة عامة من النفع والخير التي تشمل الجميع، ومن ناحية بلاغية، استدعاء "القرى" هنا يشير إلى امتداد نطاق العطاء من النقطة المركزية (البدیع) إلى المناطق المحيطة، ممّا يعزّز من صورة الشمولية والتأثير المتسع، في السياق الأدبي المعاصر، ويمكن اعتبار هذه الصورة من أن العطاء لا يجب أن يكون محدوداً بحدود جغرافية أو اجتماعية، بل يجب أن يكون واسع الانتشار ليشمل الجميع، وهو مفهوم يتكرر في كثير من الأدب الإنساني الحديث، ولكن صاحب السمو تفرّد بهذه اللفظة البارعة ليكسر كلّ تلك الحدود الفلكية والجغرافية ليمدّ يده جسراً للخير والبركة^(١١).

عرفنا خيركم في الناس فيضاً **

فيا نبغ المكارم منك سالا

ويتحول هنا من صورة الماء إلى صورة "الفيض"، وهي صورة تُعبّر عن تدفق العطاء بلا توقّف أو تمييز، ويُعزّز

إيجابياً للفعل الإنساني؛ فالخير ليس مقيّداً أو مقتصرًا على فئة معينة، بل يشمل الجميع، ما يُضفي على البيت روحاً من العطاء والإيثار، وكذلك الخير هنا يتجاوز الحدود الطبيعية والإنسانية، وهو خير شامل ومطلق يشير إلى السمو الأخلاقي والإنساني، أما "محاسنكم" فهي تشير إلى الفضائل أو الصفات الحميدة التي يُجسدها المخاطب في النص.

ويأتي بعدها "الجلال"، وهو مفهوم يشير إلى العظمة والمهابة، ما يربط بين الفضائل الإنسانية وعظمة الشخصية التي تعكس هذه الفضائل، فالبيت يبدأ بصورة "يُحلق في الفضاء" التي تشير إلى الحركة الديناميكية والانطلاق، ويختتم بـ "يرسم" التي تُشير إلى فعل هادئ ومستقر، هذه الثنائية الفنية تعكس تبايناً بين الحركة والهدوء، والانطلاق في العالم الفسيح وبين التأمل العميق في القيم الإنسانية التي رسّخها صاحب السمو في عقول العالم.

كما يُضفي الرسم بُعداً إبداعياً، وكأن الخير ليس مجرد فعل، بل عمل فني يُصور الجمال والجلال معاً، من الناحية المعاصرة، هذه الصورة الفنية قد تُترجم إلى فكرة أن الأفعال الإنسانية الراقية تمثل إبداعاً بحدّ ذاتها، فهي تشكل صورة من الجمال الأخلاقي والجلال الروحي، ولهذا بُعد ثقافي وببني على النص الشعري، ومن الممكن قراءة هذا البيت من منظور تأثير الثقافة العربية التقليدية التي تحتفي بفكرة الكرم والشمولية في العطاء، والفضاء الواسع هنا قد يرمز إلى الأرض أو الطبيعة الشاسعة، حيث يُمثل التحليق في السماء قدرة الإنسان على التفاعل مع الطبيعة بشكل إيجابي، كما نستطيع أن نشرح سرّ قوة الشاعر في المزج بين الوصف والأصالة، مزجاً جمالياً واعياً، يبني تفاصيله من المجازات المتناثرة هنا وهناك.

كذلك يمكننا ملاحظة تأثيرات الفلسفة المعاصرة في النص، خصوصاً تلك التي تتعلّق بفكرة الجمال والجلال، الجمال في الشعر العربي المعاصر لا يُفهم فقط من منظور الشكل الخارجي، بل يمتد ليشمل الأبعاد الروحية والأخلاقية، ويمكننا أن نرى أن هذا البيت يعكس رؤية متفائلة للإنسانية في وقت تنسجم فيه بعض الكتابات المعاصرة بالنقد الاجتماعي والسياسي، الشاعر هنا يركز على الفضائل الإنسانية، ويربط بين جمال الأخلاق والجلال المعنوي، في ظل الظروف المعاصرة؛ حيث يواجه العالم تحديات كبيرة، قد يعكس هذا البيت دعوة للعودة إلى القيم الإنسانية النبيلة مثل العطاء، والإحسان، وتجاوز الأنا الفردية لتحقيق الخير العام، يمكننا كذلك تفسير البيت على أنّه دعوة للابتعاد عن المادية والانشغال بما هو أسمى وأرقى، وهو تعبير شعري يجمع بين الحركة الحرة والتأمل الروحي؛ حيث يستخدم الشاعر أدوات مجازية وفنية للتعبير عن السمو، يخلق

(١١) جبريل آدم جبريل، قصيدة "مياه البدیع"، مخطوط بيد الباحث.

(١٠) جبريل آدم جبريل، قصيدة "مياه البدیع"، مخطوط بيد الباحث.

الشاعر بأن عطاء صاحب السمو ليس مجرد فعل خيرٍ عابر، بل هو "خير فيّاض" يعمّر الناس ويصل إليهم كما يصل الفيضان إلى الأرض العطشى، ليصبح الخير متدفقاً بشكل دائم.

كما أن فكرة الفيض تتسع لتشمل جميع من يتلقون هذا العطاء، "في الناس فيضاً"، ممّا يعزّز من شموليّة الكرم، وبدلاً من أن يكون العطاء مقتصرًا على شخص أو مجموعة صغيرة أو قرية واحدة، يصبح فيضاً يعمّ الجميع، سواء كانوا قريبين أو بعيدين، واستكمالاً للصور البلاغيّة المرتبطة بالماء، يشير الشاعر في هذه المفردة إلى "نبع المكارم".

النبع هنا يحمل دلالاتٍ قويّة، فهو مصدر لا ينضب للماء، والماء كما أسلفنا رمز للحياة ويقول النقاد: إنّ (التوازن بين القوة والفضيلة يُعطي للصورة عمقاً ومعنى، مُظهرًا لنا نموذجًا لشخصية مثاليّة تتمتع بالقوة، لكنها تستغلها في سبيل الخير، لا في أفعال تضر)^(١٢)، بهذا المعنى، يصبح المخاطب "نبع المكارم"، مصدرًا دائمًا للفضائل والكرم، وهذا النبع "سال"، أي أن المكارم لم تعد محبوسة أو محدودة، بل تجري كما يجري الماء في الأنهار، ليصل إلى كل مكان ويؤثر في الجميع، وهذا دأب الشيخ سلطان القاسمي، وفي السياق المعاصر، يمكن أن نقرأ هذه الأبيات كتعبير عن فكرة العطاء المستدام، الذي لا يتوقف عند لحظة معينة أو عند شخص محدّد، بل يتدفق باستمرار ليملأ الحياة بالخيرات ويؤثر في الناس من حوله، حيث تُبرز القيم الإنسانيّة مثل الكرم والتكافل الاجتماعيّ، يمكن اعتبار هذه القيم دعوة لتعزيز روح التضامن والمساعدة بين البشر، والتأكيد على أن العطاء ليس مجرد فعل فرديّ، بل هو فيض يمتدّ ليشمل المجتمع بأسره، وقد اختار "المكارم" كمفهوم رئيسي يعكس رؤية الشاعر للعطاء على أنّه ليس مجرد فعل ماديّ، بل هو فعل معنويّ يُمثّل الفضيلة والقيم النبيلة، ويُنظر إلى هذه المكارم كرموز للقيم الإنسانيّة العليا، مثل العدالة، والرحمة، والتضامن، والنبع الذي يفيض بالمكارم يشير إلى أن الشخص الذي يمتلك هذه الفضائل لا يقتصر على نفسه، بل يفيض بها ليؤثر في الآخرين.

يمكن أيضًا أن نعدّ هذه الصورة تعبيرًا عن القيادة الأخلاقيّة؛ حيث إن الشخص الكريم والنبيل يصبح قوة ونبعًا لا ينضب للخير، ومن منظور نفسيّ، يمكن أن نرى في هذه الأبيات إشادة بفكرة الدعم العاطفيّ والاجتماعيّ؛ لأن الماء هنا ليس فقط رمزًا للإرواء الماديّ، بل يعبر عن الدعم النفسيّ والعاطفيّ الذي يقدمه الأفراد لبعضهم بعضًا، والمجتمع الذي يتّسم بهذه الصفات يصبح مجتمعًا نابضًا بالحياة، حيث العطاء لا يتوقف عند حدود الاحتياجات الماديّة، بل يشمل الدعم النفسيّ والاجتماعيّ، وما يُميّز هذه

الأبيات هو استخدام الصّور الطبيعيّة بشكل متكرر، ويستحضر الشاعر الطبيعة في كل بيت تقريبًا، وهذا الارتباط بين العطاء والطبيعة يُعزّز من قوة الرسالة الشعريّة ويجعلها أكثر تأثيرًا، ومن حيث الإيقاع فالتكرار في استخدام الألفاظ المرتبطة بالماء والفيض يخلق نغمًا داخليًا راقصًا؛ ممّا يعكس تدفق العطاء واستمراره، كما تُجسّد هذه المعاني صورة متكاملة للعطاء والكرم الإنسانيّ؛ حيث يُستخدم الماء والفيض كرموز قويّة للإحسان الذي لا يتوقف، الشاعر يرسم مشهدًا ينبض بالحياة والتجدد، مؤكّدًا أن الكرم لا ينحصر في دائرة صغيرة، بل يجب أن يعمّ الجميع كما يعم الماء الأرض العطشى، كما فجرته يمين الشيخ سلطان. ونلمح براعة الشاعر جبريل آدم جبريل في رسم ملامح الصورة عندما يصف كفّ الشيخ تمطر ويتفجر الماء في هذه الوديان^(١٣):

أيّا نبع الحنان وضعت كفًّا **

على الوديان زينت الرمالا

وكانت قبلك الأيام بؤسًا **

وأنت لعيدها صرت الهلالا

ففاض النبع والحدادون جاءوا **

وقد أمسوا لحضرتكم عيالًا

فأنت الغيم ما انطلقت رياحٌ **

هطلت ونبعك الفيض سالا

تحمل دلالات متعددة وتمزج بين الصّور الجسيّة والمعنويّة لتقديم رؤية متكاملة عن الكرم والإحسان والحنان، يفتتح الشاعر جبريل بوصف (نبع الحنان)، وهي صورة مجازيّة للشخص أو الكيان المخاطب، الذي يُجسّد الحنان والعطاء، والنبع هنا ليس فقط رمزًا للماء والحياة، بل أيضًا للحنان الذي يُعبّر عن العطاء المستمر، فالنّبع يرتبط تقليديًا بالخير الذي يتدفق ويمنح الحياة، وهنا يتحوّل إلى رمز للكرم والرعاية، ووضع الكفّ على الوديان وزينة الرمال تشير إلى أن لمسة الإنسان التي تُحوّل القفر إلى مكان جميل مخضرّ منتعش بالحياة، وتزيين الرمال تحمل رمزيّة عميقة، حيث تتحول الأشياء الجامدة كالرمال إلى عناصر جمال بفضل لمسة الحنان هذه الصورة تُجسّد قدرة الفرد على تحويل القحط واليابسة إلى أماكن مليئة بالحياة والبهاء؛ ممّا يعكس رؤية تفاوليّة لقوة الإنسان على التأثير الإيجابي في العالم من حوله^(١٤).

وكانت قبلك الأيام بؤسًا ** وأنت لعيدها صرت الهلالا

هنا يظهر تأثير الحضور الإنسانيّ على الزمن ذاته؛ فالشاعر جبريل يشير إلى أن الأيام قبل قدوم نسائم الخير من نبع البديع كانت بائسة، ممّا يظهر أن الشيخ سلطان يحمل صفة الإنقاذ والتغيير الإيجابي، والهلال هنا يُمثّل

(١٢) جبريل آدم جبريل، قصيدة "مياه البديع"، مخطوط بيد الباحث.

(١٤) جبريل آدم جبريل، قصيدة "مياه البديع"، مخطوط بيد الباحث.

(١٣) الجابري، محمد عابد. الخطاب الشعري في الأدب العربي. دار الفكر، دمشق، (٢٠١٨م)، الطبعة الثانية، ص (١٣٢).

وفكرة أن "نبت الحنان" يمكن أن يُحوّل الرمال إلى زينة، وأن البؤس يتحول إلى عيد، تعكس قوة الفرد في تغيير الواقع للأفضل، هذا التوجّه التقاؤلي يعزز القيم الإنسانية المشتركة؛ مثل: العطاء، والإحسان، والكرم، كأدوات للتغيير، والتركيز على "الخداة" الذين تحولوا إلى "عيال"، يُبرز الدور الاجتماعي للعطاء، حيث الفرد أو الكيان الذي يعطي يصبح مرجعاً ومصدراً للحياة والدعم للجماعة في السياق المعاصر، يمكن قراءة هذا كتشبيه للمجتمعات التي تعتمد على أفرادها الكرماء أو قادتها الذين يمنحون الفرص والدعم للآخرين، فمن خلال تحليل الأبيات، يمكن ملاحظة ارتباطها بأبعاد نفسية تتعلق بالاستقرار العاطفي والراحة النفسية؛ "نبت الحنان" يشير إلى الاحتواء العاطفي، بينما "الهلال" والفيض يشيران إلى التجدد والأمل، هذه الرموز تعمل معاً لتقديم رؤية إيجابية حول القوة الداخلية للفرد وقدرته على التأثير في الآخرين والمجتمع من حوله^(١٦).

أيّا نبت الحنان وضعت كفاً ** على الوديان زينت الرمالاً
تجمع بين الصّور المجازية المعبرة والرموز التي تعكس القيم الإنسانية العالية؛ مثل: الكرم، والإحسان، والحنان.

من خلال استخدام عناصر الطبيعة؛ مثل: النبت، والغيم، والرياح، والرمال، يتمكن الشاعر من نقل فكرة أن العطاء ليس مجرد فعل، بل هو قوة كونية تجدد الحياة وتحوّل البؤس إلى فرح، هذه النظرة تُعزّز من تقديرنا للدور الإنساني في صنع التغيير، وتجعل من الشخص الكريم مركزاً للتجدد والخير المستمر، وهكذا كان الشيخ سلطان القاسمي نوراً وبهجة لكل زمان ومكان.

يمينك ما اهتدت يوماً لشراً ** وما عرفت لآلاء زوالاً
يحمل دلالات عميقة حول الفضيلة والكرم والنقاء؛ حيث يبرز دور اليمين كرمز للقوة والإحسان، ويُعبّر عن العظمة الأخلاقية والثبات على المبادئ، فالشاعر جبريل يبدأ الحديث بالتركيز على "اليمين"، وهي في الثقافة العربية والإسلامية رمز القوة، والشرف، والنبل، و"اليمين" لا تُستخدم هنا بشكل حرفي فقط، بل تحمل دلالة رمزية عميقة، تُشير إلى اليد التي تُستخدم في أفعال الخير والعطاء، (استخدام الشاعر لألفاظ مثل "اهتدت" و"عرفت" يمنح البيت بُعداً إنسانياً؛ ممّا يجعل اليمين تبدو ككائن عاقل يتمتع بإرادة حرة)^(١٧).

في السياقات الدينية والاجتماعية، اليمين ترتبط بالخلف والعهود، وهي اليد التي تؤكد النقاء والصلاح، وحين يقول الشاعر "يمينك ما اهتدت يوماً لشراً"، فإنّه يُشير إلى أن صاحب هذه اليمين لم يستخدم قوته أو نفوذه لأغراض

البداية والأمل الجديد، فهو رمز تقليدي للشهر الجديد الذي يأتي علامة على الفرح والبدايات السعيدة.

الشاعر يستخدم هذا الرمز ليشير إلى أن المخاطب ليس فقط مصدرًا للعطاء، بل أيضاً مصدر للتجديد والفرح، ومعنى أن الشخص يصبح (هلال العيد) تعزّز من مركزية المخاطب في إعادة إحياء الأيام وجعلها تستحق الاحتفال. ففاض النبت والحادون جاءوا **

وقد أمسوا لحضرتكم عيالاً
الصورة هنا تتوسع لتشمل جماعة من الناس، الخداة، الذين جاءوا إلى النبت ليشربوا من فيضهم، الحادون هم قادة القوافل الذين يغنون أو يحذون بالجمال لتحفيزها على السير، وهم هنا رمز للناس الذين جاءوا للحصول على الفائدة والرزق من النبت، والفعل (فاض) يشير إلى كرم غير محدود؛ حيث النبت لا يقتصر على إعطاء الماء بل يفيض بما لديه، هذه الصورة تحمل دلالة على أن المخاطب ليس فقط كريماً، بل هو مصدر للفيض والخير الذي يملأ الآخرين ويُغنيهم، وفكرة أن الحادين "أمسوا لحضرتكم عيالاً" تشير إلى التحول في العلاقة بين المخاطب والناس؛ فهم لم يعودوا مجرد مستفيدين من العطاء، بل أصبحوا يعتمدون عليه كأطفال يعتمدون على رعاية آبائهم، هذه العلاقة الودية والحميمية بين المخاطب والناس تعزّز من فكرة أن الكرم ليس مجرد فعل خارجي، بل هو نوع من الحماية والرعاية الأبوية^(١٥).

فأنت الغيم ما انطلقت رياحاً ** هطلت ونبتك الفياض سالا
الغيم هنا هو صورة رمزية للشخص الكريم، الذي عندما تأتي الرياح (أي الفرصة أو الوقت المناسب)، يهطل منه المطر الذي يروي الأرض ويُحييها.

في هذا التشبيه، الغيم لا يمسك بخيره، بل يمنحه بلا حدود، الرياح هنا ليست مجرد عنصر طبيعي، بل رمز للحركة أو التحفيز الذي يؤدي إلى تدفق الخير، كما أن "نبتك الفياض سالا" يعزز هذه الصورة، حيث يُعبّر عن التدفق المستمر للعطاء والكرم. والفعل "سال" يشير إلى الحركة المستمرة واللامحدودة؛ ممّا يعزّز فكرة أن المخاطب هو مصدر لا ينضب للخير والإحسان، ومن خلال النظرة المعاصرة، يمكن اعتبار أن الأبيات تعكس مفهوم العطاء الإنساني الذي لا يقتصر على فعل واحد أو لحظة معينة، بل يمتد عبر الزمن ويتجدد مع كل فرصة، والشخص الذي "يُخلق في الفضاء" أو "ينطلق" مع الرياح يصبح تجسّداً للكرم المستمر والمتجدد الذي يلامس حياة الآخرين بشكل مباشر؛ فالأدب المعاصر، يحقق بفكرة أن الأفعال الإنسانية الإيجابية يمكنها أن تغير الواقع المادي والمعنوي للناس.

(١٦) طه، سامية. "تجليات الهوية في شعر جبريل آدم جبريل"، المجلة العربية للأدب، العدد (٣)، (٢٠٢٠م)، ص (٢٦).

(١٥) جبريل آدم جبريل، نفس القصيدة والصفحة.

(١٦) جبريل آدم جبريل، نفس النص والصفحة.

استخدامها لتحقيق الخير، وليس لتحقيق مصالح شخصية، أو أفعال شريرة، فالشاعر هنا يقدم لنا نموذجاً لشخصية مثالية تمتلك القوة، لكنها لا تستغلها لأفعال مشينة. بدلاً من ذلك، تُستخدم هذه القوة في منح النعم والآلاء التي لا تزول، هذا التصور يُعيد إلى الأذهان الفكرة القديمة حول القائد المثالي، أو الفرد المثالي الذي يُسخر قوته من أجل تحقيق المصالح العامة، ومن الناحية الاجتماعية، يمكن أن نرى في البيت دعوة للتفكير في الدور الذي تلعبه القوة والسلطة في حياة الإنسان.

الشاعر يمدح اليمين التي لا تحرف نحو الشر، مشيراً بذلك إلى أن المسؤولية التي تأتي مع القوة تتطلب تحليلاً دقيقاً لاستخدامها في الخير فقط، هذا يعكس فكرة العدالة الاجتماعية التي تركز على توزيع القوة بشكل عادل، واستخدامها لتحقيق العدالة المجتمعية، والآلاء التي لا تزول تشير إلى أثر الأفعال الإيجابية التي تستمر عبر الأجيال، في هذا السياق، يمكن اعتبار النص دعوة لتبني القيم الأخلاقية في الحياة العامة والخاصة؛ حيث يكون تأثير الأفعال الخيرة مستداماً ولا يقتصر على لحظات معينة، وعلى المستوى النفسي، اليمين التي لا تهتدي للشر تعكس شخصية قوية ومتسكة، تتميز بالنقطة والاستقامة، وهذه الشخصية تعرف طريقها ولا تتأثر بالإغراءات أو التحديات التي قد تواجهها، الشاعر هنا يرسم صورة لشخصية متكاملة من حيث القيم والمبادئ؛ حيث يظل الفرد متمسكاً بما هو صحيح وحق، ويمكن أن نرى هذا التصور كرمز للصمود في وجه الضغوطات الحياتية والقدرة على الحفاظ على النزاهة الأخلاقية حتى في أصعب الظروف؛ هذا يعزز من فكرة أن الفرد القوي هو من يستطيع مواجهة التحديات دون أن يفقد بوصلته الأخلاقية، والبيت يتميز بجمال لغوي وبلاغي يبرز من خلال التوازي بين الشطرين؛ في الشطر الأول، نرى "اليمين" التي لا تهتدي للشر، وفي الشطر الثاني، نرى الآلاء التي لا تعرف الزوال.

هذا التوازي يعطي النص إيقاعاً جميلاً ومتوازناً يعكس العلاقة المتناغمة بين القوة والفضيلة، كما أن اختيار الشاعر للألفاظ مثل "اهتدت" و"عرفت" يضيف بُعداً إنسانياً على البيت؛ حيث يجعل اليمين تبدو ككائن عاقل يمتلك إرادة حرة، قادرة على اتخاذ القرار بعدم الاتجاه نحو الشر، والالتزام بالخير المستمر، والبيت يمكن أن يُقرأ كتعبير عن القيم الإنسانية العليا التي تحثي بالنزاهة الأخلاقية والاستمرارية في العطاء.

في عالم اليوم، حيث يُنظر إلى العطاء على أنه أداة لتغيير المجتمعات وتحسين الظروف المعيشية، يمكن اعتبار

خبيثة أو شريرة؛ اليمين هنا أصبحت رمزاً للسلوك الأخلاقي الثابت الذي لا يعرف طريقاً إلى الشر.

في هذا، نجد مدحاً غير مباشر للشخصية المخاطبة؛ حيث يوحي النص بأن الشخص الذي يمتلك هذه اليمين يلتزم دائماً بالمبادئ الأخلاقية والفضائل العالية، و"الشر" في هذا البيت لا يفهم فقط كفعل سيء، بل يمكن أن يكون رمزاً لكل ما هو مخالف للأخلاق والفضيلة. بمعنى أن اليمين، وهي رمز للعطاء والعدالة، لا تعرف طريقاً للظلم أو الفساد، و(العطاء كأداة لإحداث التغيير الاجتماعي وتحسين الظروف المعيشية، يُشكل هذا البيت دعوة لتعزيز القيم الإنسانية من خلال أفعال تتجاوز المصالح الضيقة، محدثة تأثيراً مستداماً في حياة الأفراد)^(١٨)، وفي الأدب المعاصر، نجد مثل هذه التراكمات تُركز على الإنسان الفاضل الذي يبتعد عن الأفعال التي تتعارض مع القيم الإنسانية العليا، هذا التأكيد على الاستقامة الأخلاقية يعكس رغبة الشاعر في تقديم صورة مثالية للشخصية التي يصفها؛ ممّا يضيف على النص نغمة من النقاء والطهارة^(١٩).

"وما عرفت لآلاء زوالاً"

في الشطر الثاني، يستمر الشاعر في مدح اليمين، ويشير إلى أن الأفعال النبيلة والفضائل التي تأتي من هذه اليمين لا تزول وإن فني الدهر، "الآلاء" هنا تُفهم على أنها النعم والبركات، وهي دلالة على العطاء المستمر والكرم الذي لا ينقطع، (الآلاء التي لا تزول إلى التأثيرات الإيجابية التي تستمر عبر الأجيال، مُعتبرة النص دعوة لتبني القيم الأخلاقية في الحياة العامة والخاصة)^(٢٠).

الشاعر يؤكد أن هذه الآلاء ليست لحظية أو مؤقتة، بل هي ثابتة ومستدامة، مما يضيف على الشخصية المخاطبة صفة الديمومة والاستمرارية في الإحسان، والزوال يُفهم عادةً على أنه نهاية أو اختفاء، ولكن الشاعر هنا ينفي هذا المفهوم عن النعم المرتبطة باليمين، هذا النفي يحمل دلالة إيجابية قوية؛ حيث يوحي بأن النعم التي تُمنح من هذه اليمين لا تختفي أو تتضب، بل تظل موجودة لتُنشئ الحياة وتُغني الناس، هذه الفكرة تُعزز مفهوم الكرم اللامحدود الذي يتجاوز الحدود الزمنية والمكانية.

من منظور معاصر، يمكن أن نرى في هذا التعبير إشارة إلى الاستدامة والقدرة على الاستمرار في فعل الخير، والبيت يتناول فكرة التوازن بين القوة والنقاء، واليمين، التي هي رمز للقوة، ترتبط أيضاً بالنقاء الأخلاقي؛ فهي لا تُستخدم إلا لأفعال الخير. هذا التوازن بين القوة والفضيلة هو ما يعطي البيت عمقه ومعناه، ونرى مثل هذه الصور بشكل متكرر للتأكيد على أن القوة الحقيقية تكمن في

(٢٠) الفقي، عائشة. الشعر العربي المعاصر: دراسة في الأسلوب والمضمون. دار العلم، بيروت، (٢٠١٩م)، الطبعة الأولى، ص (٨٨).

(١٨) زيدان، إدوارد. موسوعة تاريخ الأدب العربي. دار المعرفة، عمان، (٢٠٢٢م)، الطبعة الثالثة، ص (٢١٠).

(١٩) جبريل آدم جبريل، قصيدة "مياه البديع"، مخطوط بيد الباحث.

حياته، وأن الفضيلة لا تكمن فقط في الأفعال، بل في الأفكار والكلمات التي ينطق بها أيضاً.

الصراع بين القديم والحداثة في شعر جبريل آدم جبريل

جبريل من شعراء الساحة النابغين الذين اعتلوا منصة الشعر بسبب الحداثة الشاعرية، واستطاعوا أن يمزجوا ما بين المحافظة والتجديد بخلة حداثية، والمتنبئ لأعمال الشاعر جبريل آدم جبريل يلحظ ذلك جلياً في أسلوبيته التي انتهجها، فرغم أن الشاعر عمودي الوزن يعشق القافية، فهو يمزج بين أسلوبين: القافية الخليلية الكلاسيكية، واستخدام الرموز والأساطير بأسلوب حديث؛ فاهتمامه بالقافية التقليدية يُظهر احترامه للأصول الشعرية، لكن في الوقت نفسه، استغراقه في الألفاظ العميقة والرمزية يعكس قدرته على تقديم النص الأدبي بأسلوب مبتكر ومعاصر، هذه الرمزية تُتيح له معالجة التباينات والتعقيدات في نصوصه بطريقة تعتمد على الغموض والتأمل؛ ممّا يجعل شعره مفتوحاً للتفسيرات المختلفة.

التجربة الحياتية غالباً ما تؤثر في الشاعر في توجيه أفكاره نحو العمق والبحث عن المعاني الكامنة وراء الظواهر السطحية؛ ممّا يعزّز من غموض ونضوج نصوصه؛ لذلك فهو شاعر يسعى لتحقيق التوازن بين المحافظة على التراث الشعري القديم وتحديثه بلمسات خاصة مستمدة من رمزيته وأسلوبه، ويسعى جاهداً لتحقيق توازن دقيق بين القديم والحديث في شعره؛ حيث يجمع بين القافية الخليلية التقليدية من ناحية، والانفجار الحداثي الذي اجتاحت الساحة الأدبية من ناحية أخرى، هذا التوافق بين الأصالة والحداثة يظهر في محاولاته لخلق صورة شعرية متزاوجة، تجمع بين التراث الشعري والابتكار الأسلوبي، وتأثره بكتب النقد الحداثي ربما أضاف عمقاً إلى رؤيته الشعرية وساعده في تطوير أسلوبه الخاص.

هذا الشغف بالحداثة النقدية يظهر في مواضيع متنوعة تعكس تطلّعه لتقديم شيء جديد على الساحة الأدبية، مع المحافظة على القواعد الشعرية التقليدية، نجح في استلهاً مواضيعه وصوره الشعرية من البيئة البدوية التي نشأ فيها، معتمداً على الطبيعة التشادية الخلابة والغنية بالصور الفنية والجمالية، هذه الطبيعة تُعدّ مصدر إلهام رئيسياً في تكوين صورته الشعرية؛ حيث يستخرج عناصرها الجميلة ويرسم بها لوحات شعرية تجمع بين البساطة والتعقيد، والمفردات التي يستخدمها الشاعر في بناء صورته الشعرية غالباً ما تكون مأخوذة من الطبيعة والموسيقى؛ مما يُضفي على شعره إيقاعاً متناغماً وانسجاماً بين الصورة والكلمة.

الموسيقى -على وجه الخصوص- تظهر كمكون أساسي في شعره؛ حيث تُعزّز من جمالية النص، وتمنحه طابعاً إيقاعياً يجذب القارئ أو المستمع، هذه القدرة على دمج

هذا البيت دعوة لتعزيز القيم الإنسانية من خلال الأفعال التي لا تهدف إلى تحقيق مصالح ضيقة أو مؤقتة، بل إلى خلق تأثيرٍ مستدامٍ في حياة الناس.

وفي سياق النقاشات المعاصرة حول العدالة الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية، يُعبّر هذا البيت عن فكرة أن القوة الحقيقية تكمن في القدرة على استخدامها لنفع الآخرين، وأن الكرم يجب أن يكون غير مشروط، ومستمرّاً، تماماً كما هو الحال مع الآلاء التي لا تُعرف الزوال، ويجمع بين القوة والرحمة، بين العطاء والالتزام الأخلاقي، ليُشكّل صورة من صور الشيخ سلطان ومكانته العالية وهو يظل ثابتاً وغير متغيّر عبر الزمن والتكرار المتمثّل في ذكر اليد والكفّ في مواطنٍ متعددة في هذا النص لغاية تقوية المعنى أو تعزيزه، وهو دلالة على الشحنات المُتّدة التي تقوي مقاصد الحالات النفسية، كما أن قوله:

يمينك ما اهتدت يوماً لشر ** وما عرفت لآلاء زوالا

و"ما قال لا إلا في تشهده ** لولا التشهد كانت لآءه نعم" يتقاطعان في مواضيع العطاء والفضيلة والكمال الإنساني، ويُقدّمان صوراً بلاغية تُعبّر عن نقاء الفاعل ومثالية عطائه، هذه الأبيات تحمل رموزاً عميقة تتصل بفكرة الكرم المطلق، والابتعاد عن كل ما يتناقض مع الفضيلة، وتؤكد الاستمرارية في فعل الخير، وهو ما يجمع بين الكلمتين "اليمين" و"الكرم" في كلا البيتين.

من خلال الربط بين الأبيات، نجد أن هناك فضاءً أخلاقياً مشتركاً بين الشخصيات الموصوفة في كلا البيتين، سواء كانت اليمين التي لا تعرف الشر أو القول الذي لا ينفي العطاء، الشاعر في كلا البيتين يرسم لنا صورة لشخصية مثالية تتسم بالالتزام أخلاقي رفيع المستوى، هذه الشخصية لا تضل في أفعالها ولا في أقوالها؛ فهي ثابتة على طريق الفضيلة.

ومن الناحية البلاغية: نرى في كلا البيتين استخداماً متميزاً للغة تُبرز التناسق بين الفعل والقول، في البيت الأول، نرى أن "اليمين" ترتبط بالقوة والفعل المستمر، بينما في البيت الثاني نرى أن "لا" ترتبط بالكلام والتوحيد، هذا التداخل بين الفعل والكلام يعكس التزاماً مزدوجاً؛ حيث إن الشخص المثالي ليس فقط فاعل خير، بل هو أيضاً ملتزم بالكلام النقي الذي لا يعترف إلا بالخير.

كما أن استخدام الشاعرين للنفي في كلا البيتين ("ما اهتدت يوماً لشر" و"ما قال لا") يُعزّز من التناقض بين الفعل الخير، والنفي عن كل ما هو شرير أو غير لائق، هذا النفي يُبرز قوة الشخصية الموصوفة، التي تتجذب كلّ ما هو سلبي، وتلتزم بكل ما هو إيجابي، هذا الاتساق بين الفعل والقول يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في الفكر الإنساني التي تؤكد أن الإنسان يجب أن يكون متسبباً في جميع جوانب

القارئ يشعر وكأنه يعيش اللحظة: الناس يتجمعون حول المياه ليشربوا منها، مما يرمز إلى الفائدة والبركة التي يجلبها الشيخ لمجتمعه.

هذه القدرة على خلق صورة شعرية تجمع بين الطبيعة والإنسان في مشهد متكامل تعكس عمق رؤية الشاعر وقدرته على توظيف الخيال بمهارة في نصوصه، والشاعر جبريل آدم جبريل أبدع في تحقيق التوازن بين الصورة المفردة والمركبة؛ حيث جمع بين عناصر متعددة في نصه الأدبي "مياه البديع".

في وصفه لكفّ الشيخ القاسمي، نجح في استخدام عدة طبقات من الصور الفنية المتداخلة؛ مما أضاف عمقا على المشهد، ودلالة على الكرم والعطاء.

الشاعر لم يكتف بتشبيه الكفّ بالسحابة، بل ربطها بعناصر أخرى من الطبيعة؛ ليجعل من الكفّ رمزا للخير الذي يتدفق وينتشر في كل مكان، وهذا التوافق بين الصور الفنية جاء مصحوبا بلغة شعرية فصيحة بليغة وإيقاع موسيقي متناغم؛ مما يعزز من جمالية النص، ويمنحه تأثيرا عاطفيا.

من خلال هذا الأسلوب، تمكن الشاعر من خلق ارتباط قوي بين الموسيقى والصورة الشعرية؛ ليبرز بوضوح قدرة الشعر على التأثير من خلال الإيقاع والصورة معاً، والمشهد الذي يرسمه الشاعر لمياه البديع وهي تتدفق، والتفاف الناس والحيوانات والطيور وحتى الحشرات حولها، يبرز جمال البيئة البدوية الطبيعية بكل تفاصيلها. هذه الصورة الكاملة تعكس قدرة جبريل على انتزاع الجمال من تفاصيل الحياة اليومية وتقديمه بشكل شعري فني. هنا، يلعب الشاعر دورا كبيرا في إبراز تلاحم الإنسان مع الطبيعة؛ مما يجعل نصّه احتفاءً بالجمال الخلّاب والروح البدوية الأصيلة، وهذه القدرة على الجمع بين التفاصيل الصغيرة وتقديمها في صورة متكاملة هو ما يميز أسلوب الشاعر جبريل، ويمنحه ثقة كبيرة في قدرته على إبراز جمالية المشاهد الطبيعية والبشرية على حدٍ سواء.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

- غنى الصورة الشعرية: أظهرت الدراسة أن الشاعر جبريل آدم جبريل يستخدم صوراً شعرية غنية ومعقدة، تجمع بين الطبيعة والحياة الإنسانية، ما يضيف على قصائده طابعاً فنياً عميقاً.

- الرمزية في التعبير: يعتمد الشاعر في قصيدة "مياه البديع" على الرموز لتوصيل معانٍ أعمق، حيث يستخدم "المياه" رمزاً للصفاء والروحانية، مما يعزز أبعاد النص.

- تناغم بين الشكل والمضمون: بينت القصيدة تناغماً فنياً بين الصور الشعرية وبنية القصيدة، مما يعكس انسجام الشاعر مع مواضيعه وأسلوبه.

العناصر الطبيعية مع الإيقاع الشعري تجعل من شعر جبريل لوحة فنية حية ومفعمة بالحياة، كما يبدو أن الشاعر جبريل آدم جبريل قد أتقن فنّ النسيج الشعري بعناية فائقة؛ حيث يُظهر مهارة في نسج عناصر الصورة الشعرية بطريقة مترامية ومنظمة. قصيدته "مياه البديع" تُقدّم نموذجاً لهذه القدرة الشعرية؛ إذ استلهم الشاعر موضوعها من بيئته البدوية والطبيعة المحيطة في مدينة أبشة.

وفي هذه القصيدة، يعكس جبريل تفاصيل الطبيعة المحلية ويُحوّلها إلى صورة شعرية متكاملة؛ حيث يُوظف كلّ عناصر البيئة بشكل مدروس.

"مياه البديع" التي تتدفق في هذه القصيدة، ليست مجرد وصف للمياه، بل هي تمثيل شعري يجسّد جمال الطبيعة وأصالتها، الشاعر يستخدم مفردات البيئة والتفاصيل البدوية لتشكيل صورة قوية وجميلة، تصل للقارئ بسهولة ويُسر؛ مما يعكس ارتباطه العميق بالبيئة التي نشأ فيها، وقصيدة "مياه البديع" تبدو كأنها لوحة من الطبيعة تُظهر مهارة الشاعر في الوصف واستخدام الصور الشعرية البسيطة، لكنها عميقة في معناها، من خلال استخدام الشاعر جبريل آدم جبريل للصور الفنية الشعرية المتقنة، تبلورت هويته الشعرية بشكل مميز.

الصورة في شعره ليست مجرد وصف سطحي، بل هي رسم دقيق يحاكي التشابه بين أشياء متعددة، ويجمع بينها عناصر مختلفة بمهارة، هذه المفردات المتناظرة تتوحد في صورة فنية واحدة، تعكس قدرة الشاعر العالية على التصوير والوصف، وقصيدته التي تصف مشهد "مياه البديع"، نجح الشاعر في تقديم صورة حية تتدفق فيها المياه، والناس مجتمعون حولها.

هذا المشهد لا يتوقف عند حدود الوصف البصري، بل يمتد ليشمل تفاصيل أكثر عمقا، تعكس الحياة البدوية والترابط بين الإنسان والطبيعة، تبرز مهارة جبريل في رسم هذا المشهد بتوازن بين العناصر الطبيعية والمشاعر الإنسانية؛ مما يضيف على النص قوة تصويرية وأصالة ترتبط بالجذور الثقافية والبيئية التي نشأ فيها، الشاعر جبريل آدم جبريل أبدع في استخدام الصور الشعرية المتقنة لتقديم مشهد يجمع بين الرمزية والدقة في الوصف. في وصفه لكفّ الشيخ القاسمي، شبّهها بسحابة تُمطر خيراً وبركة على الناس؛ حيث تنزل حبيبات المطر وتتدفق المياه في مشهد يعكس الكرم والعطاء.

هذه الصورة الشعرية ليست مجرد وصف مادي، بل تحمل رمزية عميقة تشير إلى سخاء الشيخ القاسمي وتأثيره الإيجابي في مجتمعه، والطريقة التي قرّب فيها الشاعر بين كفّ القاسمي والسحابة تُظهر براعته في استخدام التشبيه لتوضيح الفكرة وإيصالها بوضوح وجمال؛ فهو لم يكتف برسم الصورة، بل أضاف إليها تفاصيل تجعل

المصادر والمراجع:

١. الجرجاني، عبد القاهر. *دلائل الإعجاز*. تحقيق: محمود شاكر. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٣م.
٢. دهان، أحمد علي. *الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني*.
٣. مندور، محمد. *النقد الأدبي الحديث*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الرابعة، ١٩٦٠م.
٤. الشايب، أحمد. *الأسلوب*. القاهرة: دار النهضة العربية، الطبعة الخامسة، ١٩٧٦م.
٥. إسماعيل، عز الدين. *الشعر العربي المعاصر: قضايا وظواهره الفنية والمعنوية*. القاهرة: دار المعارف، ط٤، ١٩٨٠م.
٦. الحاوي، أحمد. *الصورة الفنية في شعر امرئ القيس*. دار العلوم، ١٩٨٣م.
٧. الجابري، محمد عابد. *الخطاب الشعري في الأدب العربي*. دمشق: دار الفكر، الطبعة الثانية، ٢٠١٨م.
٨. الفقي، عائشة. *الشعر العربي المعاصر: دراسة في الأسلوب والمضمون*. بيروت: دار العلم، الطبعة الأولى، ٢٠١٩م.
٩. زيدان، إدوارد. *موسوعة تاريخ الأدب العربي*. عمان: دار المعرفة، الطبعة الثالثة، ٢٠٢٢م.
١٠. طه، سامية. "تجليات الهوية في شعر جبريل آدم جبريل". *المجلة العربية للأدب*. العدد (٣)، ٢٠٢٠م.
١١. جبريل آدم جبريل. قصيدة "الشارقة"، مخطوط بيد الباحث.
١٢. جبريل آدم جبريل. قصيدة "مياه البديع"، مخطوط بيد الباحث.

- توظيف الطبيعة: الشاعر يستمد كثيرًا من الصور من عناصر الطبيعة، مثل الماء والنباتات، ما يعكس ارتباطه العميق بالطبيعة كمصدر إلهام.
- أسلوبه في التجريد: يعتمد جبريل على التجريد، حيث تظهر الصور الشعرية أحيانًا غير محددة، ما يترك مجالًا لتأويلات متعددة، مما يعزز التفاعل مع القارئ.
- التكثيف اللغوي: يظهر الشاعر براعة في تكثيف المعاني من خلال استخدامه لمفردات دقيقة وقصيرة، مما يعبر عن معاني عميقة بأقل عدد من الكلمات.
- تناول قضايا إنسانية: توظف الصور الشعرية للتعبير عن قضايا إنسانية مشتركة، مما يجعل القصيدة أقرب إلى وجدان القارئ.
- الانسيابية والتدفق: تعتمد الصور على الانسيابية مما يمتدحش مع عنوان القصيدة "مياه البديع"، حيث تتدفق الأفكار والصور بشكل طبيعي ومنسب.
- التأثير العاطفي: استطاعت الصور الشعرية إحداث تأثير عاطفي في القارئ، ما يعكس قدرة الشاعر على تحريك المشاعر من خلال تعبيراته.

التوصيات:

- تشجيع الدراسات النقدية حول أعمال جبريل آدم جبريل لزيادة الفهم الأدبي حول أساليبه وموضوعاته.
- توسيع دائرة البحث لتشمل مقارنات بين شعر جبريل وأعمال شعراء آخرين لهم توجه مشابه، لدراسة التأثيرات والفنيات المشتركة.
- تحفيز المؤسسات الأكاديمية على تضمين أعمال الشاعر ضمن المناهج الأدبية؛ لتعريف الطلاب بجماليات الشعر الحديث في الساحة الأدبية.
- تنظيم ورش عمل لتعليم الطلبة كيفية تحليل الصور الشعرية المتقدمة مثل تلك الموجودة في شعر جبريل، لتعميق فهمهم للأدب العربي المعاصر.
- توفير ترجمات لأعمال جبريل آدم جبريل إلى لغات أخرى، لفتح المجال أمام جمهور أوسع وتقديم تجربة الشعر التشادي للعالم.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Framework of International and Regional Tests for the Arabic Language.

Arabic Language Educational Center for the Gulf States.

Prof. Mahmoud Jalal El-Din Suleiman^{(1)*}

*1-Professor of Curricula and Teaching Methods - Damietta University.

Dr. Issa Saleh Al-Hammadi^{(2)*}

*2. Director of Arabic Language Educational Center for the Gulf States.

E-mail: gecal@abegs.org

إطار الاختبارات الدولية والإقليمية للغة العربية.

دراسة من إعداد: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

أ.د. محمود جلال الدين سليمان^{(١)*}

*١ - أستاذ المناهج وطرق التدريس - جامعة دمياط.

د. عيسى صالح الحمادي^{(٢)*}

*٢ - مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

KEY WORDS:

Test Framework - Regional Tests - International Tests - Test Specifications - Language Proficiency - Language Proficiency Standards.

الكلمات المفتاحية:

إطار الاختبارات - الاختبارات الإقليمية - الاختبارات الدولية - مواصفات الاختبار - الكفاءة اللغوية - معايير الكفاءة اللغوية.

ABSTRACT:

There is an urgent need to prepare a framework for international and regional tests in the Arabic language, similar to similar international tests, as the test aims to determine the extent to which students have acquired knowledge and skills, and to determine their linguistic level and abilities related to the arts of the learned language and its skills of listening, speaking, reading and writing - and related to the sciences of Arabic grammar, morphology and rhetoric, according to the rules of linguistic correctness, linguistic correctness and rhetorical styles; This contributes to identifying the quality of general education and its outcomes and their effectiveness, and the adequacy of the curriculum elements, with the aim of improving the teaching and learning of the Arabic language. The program seeks to build a framework and guides that include standardized and modern standardized tests in this field, keeping pace with contemporary changes, and taking into account the diversity of linguistic content, which includes language skills and their elements, and includes historical, cultural and ancient literary topics at the same time, and benefiting from technological progress in preparing and applying tests. It aims to prepare a general framework for the system of international and regional tests in the Arabic language to identify the quality of education and its outcomes, and design a standard tool - a test - to measure the extent to which students acquire knowledge and skills, and determine their linguistic level and their abilities related to the arts of language.

مستخلص البحث:

أصبحت الحاجة ملحة إلى إعداد إطار للاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية على غرار الاختبارات الدولية المشابهة، حيث يهدف الاختبار إلى تحديد مدى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات، وتحديد مستواهم اللغوي وقدراتهم المرتبطة بفنون اللغة المتعلمة ومهاراتها استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة. والمرتبطة بعلوم العربية من نحو وصرف وبلاغة، وفق قواعد الصحة اللغوية والصواب اللغوي والأساليب البلاغية؛ بما يسهم في التعرف على مدى جودة التعليم العام ومخرجاته ومدى فاعليتها، وكفاية عناصر المنهج، بغرض تحسين تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث يسعى البرنامج إلى بناء إطار وأدلة تتضمن اختبارات معيارية مقننة وحديثة في هذا المجال على أن تواكب المتغيرات المعاصرة، والتي تراعي التنوع في المحتوى اللغوي، الذي يتضمن مهارات اللغة وعناصرها، وتضمنه موضوعات تاريخية وثقافية وأدبية قديمة في ذات الوقت، والإفادة من التقدم التكنولوجي في إعداد الاختبارات وتطبيقها، ويهدف إلى إعداد إطار عام لمنظومة الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية للتعرف على جودة التعليم ومخرجاته، وتصميم أداة معيارية - اختبار - لقياس مدى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات، وتحديد مستواهم اللغوي وقدراتهم المرتبطة بفنون اللغة.

مقدمة:

العالمية يضعون بندا لتطوير الاختبار ضمن خطوات بناء الاختبارات.

إن إثبات الكفاءة في اللغة العربية - من خلال اختبارات معيارية - يُعدّ إنجازاً كبيراً، تليه خطوة تفسير النتائج: ماذا تعني درجات الاختبار؛ من حيث قدرة المتقدمين للاختبار على استخدام اللغة العربية في المواقف الحقيقية؟ وقد أدّت هذه الحاجة إلى التفسير، وتوحيدها عبر أنظمة القياس المختلفة؛ إلى تطوير أطر لغوية تهدف إلى إنشاء مرجع مشترك؛ لوصف مستويات الكفاءة اللغوية.

مسرد المصطلحات:

إطار الاختبارات

وثيقة وسيطة بين نموذج الكفاءة ومواصفات الاختبار، ويتضمن سُلّم مستويات الأداء في المهارات، والكفايات اللغوية المختلفة، وفي ضوءه تُبنى الاختبارات بأنواعها. (الحقي، علي، ٢٠١٦م، ص١٩٨)

مواصفات الاختبار Test specifications

ملخص شامل يهدف إلى صياغة قرارات التصميم، يتضمن معلومات مثل السيناريوهات التي سيتم اختبارها، وكيفية اختبارها، وهي: "إرشادات مكتوبة" تتكون من أقسام مثل الهدف من الاختبار، والمُدخلات الأساسية، وطرق تنفيذ الاختبار، ومعايير الكفاءة المقيسة.

مخطّط يمكن من خلاله إنشاء الكثير من الأمثلة المماثلة لإنشاء مهمة التقييم المماثلة. ولها دور مركزي في تطوير الاختبار.

الكفاءة اللغوية:

في شكلها الكامل «تعني القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات، وهذه القدرة تُصاغ في شكل أهداف تصف السلوك اللغوي، بحيث يؤدي أداء مثاليًا لتحديد هذه الأهداف مطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الطالب، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته، وتحليله، وتفسيره، وقياسه. فالكفاءة في شكلها الكامل هي مفهوم Concept؛ فهي تعني إمكانية القيام بعمل، وفي شكلها الظاهر عملية Process؛ أي الأداء الفعلي للعمل، وينظر إلى الكفاءة نظرة أخرى، فهي الكفاءة في دور الإعداد، عندما نعلم الجوانب النظرية من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات».

معايير الكفاءة اللغوية:

■ تنظيم هيكل المعايير ليتناسب (الشكل، والتنظيم، والتسلسل الهرمي، ومستويات التفاصيل) مع معايير الأغراض، والاستخدامات المتعلقة بالتعليمات، والتقييم. (Edynn Sato, et All, 2009)

تحتاج الأنظمة التعليمية بمكوناتها، وعملياتها، ومخرجاتها تقييمًا مستمرًا؛ لتحسينها وتطويرها؛ لذا تُعدّ الاختبارات الدولية والإقليمية من أبرز مظاهر تقييم الأنظمة التعليمية في العالم، كما تُعدّ مؤشرًا مهمًا لمستوى تحصيل الطلاب في المواد الأساسية للتعليم التي تستهدف قياسها، وتُعدّ ركيزة أساسية للتعليم والتعلم، كما تُعدّ متطلبًا لاستكمال الدراسة الجامعية أو التوظيف.

إن الاختبارات الدولية والإقليمية يمكن أن تساعد في تحقيق جودة التعليم، الذي يُعدّ مطمحًا لأكثر دول العالم، وهي تُقدّم مقارنة صادقة بين مخرجات الأنظمة التربوية بين معظم البلدان المشاركة، التي تُعدّ انعكاسًا لمدخلاتها، وعمليات النظام التعليمي فيها، وكذلك فإنّها تطبّق في أماكن وأوقات مختلفة.

وتمثّل اختبارات الكفاءة اللغوية وجهًا من وجوه تميّز اللغة في العصر الحديث، وصورة من صور العناية بها، والإقبال عليها؛ إذ إنها الأداة الأمثل؛ لتحديد مستوى الكفاءات اللغوية لمتعلّمي اللغة، وأحد المنطلقات الرئيسة في رسم مسار تكوينهم اللغوي، فضلًا عن قدرتها على تقييم المعرفة اللغوية، ومهارات الأداء اللغوي، والجوانب الوجدانية.

انطلاقًا مما تقدم تعاضمت قيمة اختبارات الكفاءة اللغوية -إقليمية، ودولية- في التعليم؛ حيث تُعدّ من أهم أساليب القياس المستخدمة في مجال تعليم اللغة وتعلّمها، والمعول عليها في قياس الكفاءات اللغوية؛ ومعرفة مدى تحقّق الأهداف التي تستهدفها البرامج اللغوية؛ ومن ثمّ يحرص المعنيون علي بناء اختبارات ذات كفاءة عالية في عمليتي القياس والتقييم اللغويين؛ وهذا يتحقق من خلال إعداد اختبارات نموذجية فاعلة تتلافى جوانب القصور التي كشفت عنها التجارب والدراسات؛ لذا انطلقت النظريات الحديثة في القياس، والتفويض من منحى يُطلق عليه: "القياس المتمركز حول الفرد".

ويطلب بناء الاختبارات وضع أطر تكون بمثابة مرجعية لبنائها، وتحدد أسسًا، ومنطلقات لتصميمها، وأطر الاختبارات وثيقة وسيطة بين نموذج الكفاءة، ومواصفات الاختبار، وتتضمن سلم مستويات الأداء في المهارات، والكفايات اللغوية المختلفة، حيث إن مناطق التركيز - في هذه الأطر - ليس مجرد إعداد اختبار كفاءة للغة، وإنّما تطوير سياسات تقييم اللغة العربية بصورة شاملة، ومستمرة، وتحديد أسس، ومعايير التقييم اللغوي وفق نظام واضح، الأمر الذي ينتج عنه الاعتراف العالمي بشهادات تعليم اللغة، وإعداد نسخ مكافئة للاختبارات، وتوفير آليات لمراقبته جودتها، ومن ثمّ تطويرها بشكلٍ مستمرٍ؛ فمعدو الاختبارات

الاختبارات الإقليمية:

المهارات المقيسة: مجموعة اختبارات تقيس الكفاءة اللغوية في فنون اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ومهاراتها.

الفئات المستهدفة: متعلّمو اللغة العربية في مجموعة دول ناطقة بها، في المراحل التعليمية الانتقالية (الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس، ومن السابع إلى التاسع)، بشرط أن تنتمي هذه الدول إلى إقليم واحد، مثل دول إقليم الخليج العربي، بحيث تشترك في التاريخ، والثقافة، واللغة، والعادات، والتقاليد، ويظهر في معايير هذه الاختبارات وأسئلتها الملمح الثقافي الذي يميّز دول هذا الإقليم عن غيرها من الدول الناطقة باللغة نفسها.

الغرض: المقارنة بين الأنشطة التعليمية، وتحديد نواحي القوة والضعف في الأداء اللغوي؛ من أجل استفادة الدول ذات الكفاءة اللغوية الدنيا من تجارب الدول ذات الكفاءة اللغوية العليا، وتعديل برامجها في تعليم اللغات بما يحقق المعايير اللغوية المنشودة.

الاختبارات الدولية:

المهارات المقيسة: اختبارات تقيس الكفاءة اللغوية في فنون اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومهاراتها، من حيث القدرة على فهم النصوص المسموعة والمقروءة، وتحليلها، واستنباط الأفكار والمعاني، واستيعاب المعارف والمعلومات وتطبيقها في الحياة العملية، وحلّ المشكلات، والقدرة على التواصل الشفوي والكتابي في مجالات وموضوعات مختلفة، واستخدام أساليب أدبية جميلة في التعبير، وفق مستويات معيارية عالمية.

الفئات المستهدفة: متعلّمو اللغة العربية في أية دولة ناطقة بها أو بغيرها، بانتهاء المتعلّم من المرحلة الثانوية.

الغرض: قياس مستويات الأداء اللغوي وفق مستويات معيارية عالمية، ترتبط بالمستوى اللغوي، وهل يؤهل لاستكمال الدراسة الجامعية، أو العمل والتوظيف.

الفصل الأول:

مدخل عام للبرنامج:

مقدمة:

يُعَدّ تقييم اللغة جزءاً لا يتجزأ من مكونات أيّ برنامج لغوي؛ فهو يتيح معلومات تمكّن أصحاب المصلحة من إجراء استدلالات بشأن أداء المتعلّمين المتقدمين لاختبارات الكفاءة اللغوية؛ بما يؤثر في تحديد مستقبلهم الأكاديمي والمهني؛ ومن ثمّ اتخاذ قرارات بشأنهم.

وتزخر أدبيات الاختبار بالأدلة على أن اختبارات اللغة على نحو عامّ لم تحقق المردود المطلوب، ولا تقيس - بدقة - ما يفترض أن تقيسه. وقد أثبت كثير من الدراسات أن مهام الاختبار تؤثر في أداء المتقدمين للاختبار؛ وهو ما دفع خبراء الاختبارات إلى تركيز الانتباه على تحسين جودة تلك المهام.

ويتمثل الغرض من تقييم اللغة في التنبؤ بجودة أداء المتقدمين للاختبار في مواقف الحياة الواقعية؛ وفي المجالات الأكاديمية والمهنية، من خلال المعلومات التي تجمع في ظل ظروف الاختبار؛ لتقييم معارفهم ومهاراتهم.

(Almas, A & Zaki, S, 2016, p88)

وتحتاج الأنظمة التعليمية -بمكوناتها وعملياتها ومخرجاتها- تقيماً مستمراً؛ لتحسينها وتطويرها؛ لذا تُعَدّ الاختبارات الدولية والإقليمية من أبرز مظاهر تقييم الأنظمة التعليمية في العالم، كما تُعَدّ مؤشراً مهماً لمستوى تحصيل الطلاب في المواد الأساسية للتعليم التي تستهدف قياسها، وتُعدّ ركائز أساسية للتعلّم.

وتشير نتائج الدراسات إلى ضرورة إعداد اختبارات إقليمية ودولية لقياس الكفاءة في اللغة العربية التي تُعَدّ من أكثر اللغات تحدثاً ضمن مجموعة اللغات السامية؛ بل من أكثر اللغات انتشاراً في العالم؛ إذ يتحدث بها أكثر من أربعمئة مليون نسمة، وهي واحدة من اللغات الست الأساسية في الأمم المتحدة.

وإذا كانت اللغة بتلك الأهمية، والحاجة إلى تطوير تعليمها يُعَدّ أمراً يجب أن يضعه القائمون على أمرها على رأس أولوياتهم؛ فإن بناء الاختبارات الدولية والإقليمية قضية أساسية؛ غير أن بناء الاختبارات -على هذا المستوى- يحتاج أطراً نظرية ومرجعية، تتيح ضماناً لتدويل تلك الاختبارات، ونشرها عالمياً. (مطري، وعبد الكريم، ٢٠٢٠م، ص٨٩٩)

وفي هذا الإطار تعاضمت قيمة الاختبارات اللغوية في التعليم؛ حيث تُعَدّ من أهم أساليب القياس المستخدمة في مجال تعليم اللغة وتعلّمها، والمعوّل عليها في قياس الكفاءات اللغوية؛ ومعرفة مدى تحقّق الأهداف التي تستهدفها البرامج اللغوية؛ ومن ثمّ يحرص المعنيّون على تحقيق اختبارات ذات كفاءة عالية في عمليتي: القياس، والتقويم اللغويين؛ وهذا يتحقق في حال إعداد اختبارات نموذجية فاعلة تتلافى جوانب القصور التي كشفت عنها التجارب والدراسات؛ لذا انطلقت النظريات الحديثة في القياس والتقييم من منحنى يطلق عليه: «القياس المتمركز حول الفرد». (السيد، ٢٠١٦م، ص١٩)

ومن خلال الاختبارات تتحدد القدرات الذهنية التي تسمى -أحياناً- السمات، أو التركيبات؛ والتي لا يمكن ملاحظتها إلا على نحو غير مباشر. وتتضمن هذه السمات الذهنية: الكفاءة، والذكاء، والتحفيز، والاعتماد على المجال والموقف، والطلاقة في التحدث، والإنجاز في القراءة. (الدامع، ٢٠١١م، ص٨٠٦).

ويتطلّب بناء الاختبارات وضع أطر تكون بمثابة مرجعية لبنائها، وتضع أسساً، ومنطلقات لتصميمها؛ حيث إن منطوق التركيز -في هذا الإطار- ليس مجرد إعداد اختبار

- من يشارك في صوغ مواصفات الاختبار، وتطوير عينات مفرداته؟
- كيف يعرض محتوى الاختبار، وتفصيله الفنية والإجرائية في المواصفات؟
- ما نوع المعلومات التي يجب تقديمها للمستخدمين بشأن الاختبار؟ (على سبيل المثال: نسخة متاحة للجمهور من مواصفات الاختبار، وكيف توزّع).
- كيف يمكن تجربة الاختبار؟
- كيف يمكن إعلام أصحاب المصلحة - على أفضل وجه - بنتائج الاختبار؟ (Valena, 2013, pp.233-234)

ثانياً: أهداف الاختبارات:

- تتمثل أهداف الاختبارات الدولية والإقليمية في: الحكم على المستوى اللغوي للمتعلمين، أو المقارنة بين الأنظمة التعليمية، أو الحكم على كفاءة برنامج معين، أو التقديم لوظيفة.
- التأكد من مدى فهم المتعلمين لعدد كبير من النصوص المتنوعة؛ وذلك لهدفين أساسيين:
- الأول: اكتساب المعلومات، واستخدامها.
- والآخر: اكتساب الخبرة اللغوية، وتوظيفه.
- (Adduwaihi, 2021, p. 177)
- قياس القدرة على استنباط المعنى من مختلف النصوص.
- تحليل النظم المدرسية؛ وليس الهدف فقط - إسناد درجة لكل طالب.
- تحديد معايير الكفاءة اللغوية. (الشنقيطي، ٢٠٢٠م، ص ٩٤٧).
- شمول المعايير وصفاً للمهارات الأربع؛ بشرط أن تقدّم هذه المعايير وصفاً لنقاط الضعف والقوة لدى الطالب، وأن تتدرج من الأداء اللغوي البسيط إلى الأداء المعقد.
- بيان معايير تحقيق أهداف التعلم اللغوي؛ سواء أكان ذلك فيما يتعلق بتقييم أداء منطوق أو مكتوب، أم فيما يتعلق بالتقييم المستمر للمعلم، أو الزملاء، أو التقييم الذاتي.

- وصف مستويات الكفاءة في الاختبارات؛ ومن ثمّ السماح بإجراء المقارنات عبر أنظمة المؤهلات المختلفة. (Department of Basic Education, 2023)

ثالثاً: مهام الاختبار:

- ترتبط مهام اختبار الكفاءة في اللغة العربية بـ - التمكن اللغوي؛ ويُقصد به: معرفة المتعلم الضمنية بقواعد اللغة؛ بامتلاكه ما يتيح له: الحكم على صحة الجمل مسموعة، أو مكتوبة من وجهة نظر تركيبية.

كفاءة لغوية، وإنّما وضع سياسات للتقييم اللغوي، ومواصفات للاختبارات، تتيح مجالاً لإعداد نسخ مكافئة لها، ونتيج الآليات لمراقبته جودتها، ومن ثمّ تطويرها على نحو مستمر؛ لذا فمعدّو الاختبارات العالمية يضعون بنّاء لتطوير الاختبار ضمن خطوات بناء الاختبارات.

ويمكن الانطلاق في التخطيط لتصميم أطر بناء الاختبارات الدولية والإقليمية؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما متطلبات تطوير تعليم اللغة العربية؟
- ما طرائق قياس القدرة على فهم الأشكال اللغوية، واستخداماتها التي يتطلبها المجتمع، ويُعنى بها الفرد؟
- كيف تُلبى متطلبات تطوير تعليم اللغة العربية؟
- ما سُبل تطوير مهارات المتعلمين اللغوية؟
- كيف يمكن تحديد العوامل المؤثرة في طرائق اكتساب المعرفة اللغوية؟ (الزعاينة، والمحززي، ٢٠١٩م، ص ٤٩٨).

وتعتمد الاختبارات الدولية والإقليمية على قياس الكفاءات اللغوية لمتعلم اللغة العربية، التي يجب أن يؤطر لها بصورة تعكس مستوى المتعلم اللغوي، ومهاراته، وكفاءاته اللغوية، والعوامل المساهمة في تكوين قدرته اللغوية. (القطن، ٢٠٢٢م، ص ١٤١). ويوضح الشكل الآتي تلك العناصر:



شكل (١):

أنواع الكفاءات التي تقيسها الاختبارات الدولية

على ضوء ما ورد في:

(Manual for Language Test Development and Examining, 2014)

مُنطقات إعداد أطر الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية:

أولاً: المحدّدات العامّة:

- من المستفيد من إجراء اختبار؟
- من يمكنه الإخبار بشأن الغرض منه، واستخدامه؟
- ما الأثر التعليمي، والاجتماعي للاختبار؟
- ما الموارد العملية المتاحة؟

برغم أنه قد يكون كذلك- وإنما يتمثل دوره في تحديد الجوانب المهمة من الكفاءة؛ للنظر فيها. إنه نقطة انطلاق لتقرير جوانب الاستخدام، أو الكفاءة التي يمكن -أو ينبغي- أن تكون قد اختُبرت؛ ومن ثمَّ بضمن هذا النموذج أن تكون نتائج الاختبار مفيدة، وقابلة للتفسير.

■ نماذج استخدام اللغة، والكفاءة، Mohammad 2021, (p.120).

خامساً: المهارات المقيسة:

- مهارات الأداء اللغوي، استقبلاً وإنتاجاً.
- استخدام التراكيب اللغوية التي تُظهر قدرة المتقدم للاختبار على توظيف قواعد اللغة في سياق الاستعمال.
- الكفاءات اللغوية التواصلية.
- قياس قدرة المتقدم للاختبار في الكفاءات النصّية، والتفسيرية، والخطابية. (Hajras, A. 2021, p. 210)

سادساً: مكوّنات الاختبار:

- من المهم أن ترتبط مكوّنات الاختبار بالسياق التعليمي، وذلك من خلال تحديد:
- العناصر المرتبطة بتعليم اللغة: (المعارف المعجمية، والأصوات، والقواعد، والوظيفة الاتصالية للغة).
- الأسس العامة للتوصيف التفصيلي للأهداف، والمحتويات، ومستويات الكفاءة: اللغوية، والاتصالية، والثقافية.
- مراعاة خصوصية اللغة العربية، ومهاراتها، وعناصرها.
- مواكبة الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية العالمية.
- الأنشطة اللغوية التي تنطوي على عمليات لغوية خاصة بإنتاج نصوص، أو استقبلها تتعلق بموضوعات في مجالات محدّدة، وتفعيل الإستراتيجيات التي تبدو أكثر ملاءمة لتنفيذ المهام المراد إنجازها. (Martin, Mullis, & Foy. 2015. p.67).

سابعاً: المستويات المرجعية:

- تتحدّد المستويات المرجعية لاختبارات الكفاءة اللغوية من خلال تحديد:
- خصائص المتقدمين للاختبار؟ (العمر، النوع، الوضع الاجتماعي، الوضع التعليمي).
- الحد الأدنى من المتطلبات المعرفية، والمهنية، والوظيفة التكوينية، أو التشخيصية لبناء الاختبار.
- مستويات الأداء اللغوي المراد قياسها في ضوء الكفاءات اللغوية.
- مستويات الكفاءات التواصلية، والاجتماعية، والنصّية، والخطابية.

ثامناً: محتوى الاختبارات:

يعتمد محتوى اختبارات الكفاءة اللغوية على:

- الكفاءة الخطابية؛ ويُقصد بها: تأليف عناصر الكلام، ونظمها في عبارات صحيحة، وتمييز صحيح الجمل من خطئها. (Klieme, L, 2013, p.115)

- الكفاءة الدلالية: مدارها التمييز بين الجمل الصحيحة دلاليًا من غيرها، والتعبير بجمل عن معنى دلالي معيّن.

- الأداء اللغوي: هو استعمال اللغة في سياق معيّن، بصورة تُبرز مهارات اللغة استقبلاً في الاستماع والقراءة، وإنتاجاً في التحدث والكتابة.

- الحدس اللغوي: أي التمييز بين أنواع الجمل بمقتضى الكفاءة اللغوية، وقياس استعمالات لغوية جديدة؛ بناء على استعمالات لغوية كامنة.

- الكفاءة الاتصالية؛ وتتضمن: المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام بحسب مقتضى الحال، مع الوعي بقواعد اللغة ومفرداتها. بعبارة أخرى: المتعلّم يعرف متى يتكلم؟ وعمّ يتكلم؟ وبم يتكلم؟ ومع من يتكلم؟ وتتضمن الكفاءة الاتصالية: المهارات اللغوية، والاجتماعية، والتداولية، وكذلك معارف معجمية، ولغوية، ونحوية، والاستخدام الوظيفي للغة، والسياق الاجتماعي، وتطبيق على اللغتين: المنطوقة، والمكتوبة.

- الكفاءة الثقافية: وتتمثل في المحتوى، والأفكار، والمعارف، والحقائق.

- العناصر اللغوية: وتشمل الأصوات، والمفردات، والمفاهيم، والقواعد (الإملائية، والصرفية، والتركيبية، والبلاغية). (Council of Europe, 2020, p. 137)

لذا يجب عند تصميم مهام اختبار الكفاءة اللغوية مراعاة أن تركز المهام على:

- إظهار الفهم التفصيلي للنص اللغوي استقبلاً وإنتاجاً.
- ما الذي يجب اختباره؟ (على سبيل المثال: المهارات، والكفاءات، والإستراتيجيات).
- التحليل اللغوي؛ لا على تكرار حقائق سبق تعلمها، أو قراءتها، وممارسة نطاق كامل من المهارات والإستراتيجيات التي تشمل:

➤ التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها. (عبد الجواد، ٢٠٢١م، ص ٢٠٥٤)

- بناء استدلالات مباشرة من النص.
- تفسير الأفكار والمعلومات، ودمجها.
- تقييم محتوى النص، وبنيته.
- طريقة تمييز الاستجابة، أو تصنيفها.

رابعاً: تحديد درجة إتقان اللغة:

- اللغة ظاهرة معقّدة جداً تتطلب عدداً كبيراً من المهارات المختلفة، أو الكفاءات، ومن المهم - عند البدء في تصميم اختبار الكفاءة اللغوية - أن يتوافر نموذج واضح لهذه الكفاءات، وكيف يتعلّق بعضها ببعض. ولا يُعنى مثل هذا النموذج بكيفية تنظيم كفاءة اللغة في الأذهان-

وقد أورد مثلاً لهذه الشبكة التي يمكن الاستعانة بها في أثناء تصحيح الاختبارات، مع تطوير خانة المعايير؛ بما يتوافق وشكل الاختبار:

م	المعيار	نعم	لا
١.	ملاءمة عناصر الإجابة للأسئلة.		
٢.	جودة الخطوط، ومقرونيته.		
٣.	استحضار مختلف الإجابات الممكنة.		
٤.	سلم تنقيط مفصل، وموضوعي.		
٥.	إعطاء مؤشرات الإجابة الصحيحة.		
٦.	استحضار معايير التميز في الإنجاز.		
٧.	تسلسل أسئلة الاختبار.		

ثم توصلت الدراسة إلى شبكة عامّة، تضم بعض المعايير المناسبة للمهارات الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

أما عن التجارب العربية في مجال بناء اختبارات الكفاءة اللغوية؛ فتشمل:

(١) تجربة المركز الوطني للقياس ٢٠٢٣م، التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية (قياس) في إعداد "اختبار اللغة العربية المقنن للناطقين بها":

• هدف الاختبار: قياس الكفاءة اللغوية؛ بغرض التنسيب، والقبول بالجامعات.

• وصف الاختبار، والمهارات المقيسة فيه:

يقيس الاختبار الكفاءة اللغوية؛ من خلال الإجابة عن (٨٠) سؤالاً، موزعة على: فهم المقروء، وتذوق الأساليب اللغوية، والتراكيب اللغوية، والسلامة الكتابية، والتعبير المكتوب.

• الإطار المرجعي المستند إليه الاختبار:

• لا يستند الاختبار إلى إطار مرجعي؛ سواء أكان عربياً، أم غير عربي.

(٢) تجربة مؤسسة التتال العربيّ بالمملكة الأردنية الهاشمية في إعداد "شهادة الكفاءة الدولية في اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها (التتال العربيّ) ٢٠٢٣م:

• هدف الاختبار: يقيس الاختبار الكفاءة اللغوية؛ من خلال التركيز على الجوانب: الوظيفية، والمنطوقة، والمكتوبة للغة.

• وصف الاختبار، والمهارات المقيسة فيه:

ويتضمن اختبارات:

➤ التتال العربيّ تخصصات: لقياس القدرة في اللغة العربية ضمن التخصصات الدراسية، وقياس الكفاءة اللغوية، ومستوى المتقدم؛ للأغراض الأكاديمية، أو الوظيفية، والتصنيفية.

➤ التتال (CEFR): يقيس الكفاءة اللغوية، ومستوى المتقدم؛ للأغراض الأكاديمية، أو الوظيفية المقابلة

لمستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR).

➤ التتال الأكاديمي: يقيس الكفاءة اللغوية، ويقوم على رؤية إستراتيجية متكاملة؛ على غرار المناهج الدولية في تدريس اللغة.

➤ التتال للمتحدث.

• الإطار المرجعي المستند إليه الاختبار:

يستند الاختبار إلى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR).

(٣) تجربة كلية الدراسات العليا بالجامعة الأردنية في إعداد "امتحان الكفاءة في اللغة العربية ٢٠١٧م":

• هدف الاختبار: قياس القدرات اللغوية لدى أبناء اللغة العربية؛ لتصنيف قدرات المتقدمين للاختبار؛ لتحديد مدى جدارتهم في الوظائف، والأعمال، والبرامج الدراسية التي يتقدمون للالتحاق بها؛ لحاجة القطاعين: العام، والخاص إلى مستوى معين من الجودة.

• وصف الاختبار، والمهارات المقيسة فيه:

➤ يتضمن محورين:

- سلامة اللغة؛ من خلال معرفة القدرات النحوية.

- سلامة التعبير في النص المكتوب.

➤ يتكوّن الاختبار من خمسين (٥٠) سؤالاً موضوعياً (اختيار من متعدد).

➤ يتضمن الاختبار ستة (٦) أجزاء: (الاستيعاب والتحليل والتذوق، والتطبيقات اللغوية، والنحو والصرف، والإملاء، وعلامات الترقيم، والمعاجم).

• الإطار المرجعي المستند إليه الاختبار:

لا يستند الاختبار إلى إطار مرجعي؛ سواء أكان عربياً، أم غير عربي.

(٤) تجربة وحدة برامج اللغة العربية واختبار العين ٢٠١٠م بالتعليم المستمر التابعة لجامعة الإمارات العربية المتحدة في إعداد "اختبار العين للكفاءة في اللغة العربية":

• هدف الاختبار: يقيس الاختبار الكفاءة اللغوية.

• وصف الاختبار: تضمن اختبار الكفاءة محاور أربعة:

- الاستماع: الزمن ٦٠ دقيقة؛ ويُنفذ حاسوبياً.

- القراءة: الزمن ٧٠ دقيقة؛ ويُنفذ حاسوبياً.

- الكتابة (أ): الزمن ٣٥ دقيقة؛ ويُنفذ حاسوبياً. (ب): الزمن ٤٠ دقيقة؛ ويُنفذ ورقياً.

- الأداء الشفهي: الزمن ١٥ دقيقة؛ ويُنفذ حاسوبياً.

• الإطار المرجعي المستند إليه الاختبار:

يستند الاختبار إلى المعايير العالمية المعتمدة في بناء اختبارات الكفاءة اللغوية من دون تحديد هذه المعايير.

وتضمنت النتائج وضع المختبرين على سُلّم المستويات اللغوية؛ وهو مكوّن من عشرة مستويات، تبدأ بالضعيف جداً، وتنتهي بالمتماز.

تحديد المشكلة:

في إطار العناية العالمية باللغة العربية، وتحقيقاً لهدف عالمية اللغة؛ تبدو الحاجة ملحة لإعداد اختبارات دولية، وإقليمية للغة العربية؛ غير أن أولوية تسبق إعداد الاختبارات؛ وهي إعداد الأطر النظرية والمرجعية لهذه الاختبارات؛ اتساقاً مع طبيعة هذه النوعية من الاختبارات، وأهدافها، وضرورة تنوعها.

ويتصدّى البرنامج الحالي لبناء إطار الاختبارات الدولية والإقليمية للغة العربية؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مواصفات الاختبارات الإقليمية، والدولية في اللغة العربية؟
٢. ما الإطار العام لإعداد منظومة اختبارات متخصصة في اللغة العربية؟
٣. ما الدليل المقترح لتنفيذ اختبارات متخصصة في اللغة العربية؟

حدود البرنامج:

أولاً: مواصفات الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية، وتشمل:

- أ. منظومة معايير الكفاءة اللغوية.
 - ب. منظومة بناء المهام في اختبارات الكفاءة اللغوية.
- ثانياً: إعداد وثيقة الأطر العامة، والمبادئ، والأسس التربوية؛ لإعداد الاختبارات الدولية.
- ثالثاً: التفسير لتفصيل منظومة اختبارات متخصصة في اللغة العربية.

خامساً: إعداد نماذج للاختبارات الإقليمية.

سادساً: إعداد اختبار يؤهل للدراسة الجامعية، أو الالتحاق بالعمل.

المنهجية العلمية للبرنامج:

لما كان البرنامج الحالي يستهدف:

- إعداد مواصفات الاختبارات الدولية والإقليمية.
- تصميم منظومة معايير الكفاءة اللغوية.
- تصميم منظومة معايير بناء المهام للاختبارات في اللغة العربية.
- إعداد وثيقة بناء الاختبارات الإقليمية، والدولية.
- إعداد دليل تفسيري لبناء منظومة الاختبارات المتخصصة في اللغة العربية.
- بناء نماذج للاختبارات الإقليمية، والدولية في اللغة العربية.
- إعداد اختبار يؤهل للدراسة الجامعية، أو الالتحاق بالعمل.

فإن تحقيق هذه الغايات ينطلق من الاتجاهات المعاصرة في المجال عربياً وعالمياً، وفي ضوء التجارب العربية والعالمية في مجال بناء اختبارات الكفاءة اللغوية؛ واستناداً إلى هذا المنطلق؛ فالبرنامج يتطلب إجراءات وصفية تحليلية؛ رصدًا للواقع وتحليله، ووصولاً إلى تحقيق الهدف المنشود؛ وعليه كان الاعتماد على مجموعة من الأساليب العلمية والمنهجيات، تتمثل في:

أولاً: المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Method)؛ بغرض:

تحديد أسس اشتقاق المعايير (الكفاءة اللغوية، وتقييمها، وتصميم المهام)، وصوغها، وما ينبثق عنها من مؤشرات، من خلال:

- مراجعة الاتجاهات المعاصرة في مجال معايير تقييم الكفاءة اللغوية.
- تفسير البيانات، وتحليلها، وتصنيفها.
- تبويب البيانات؛ وفق أطر، وتصورات منطقية، تعكس: ١. معايير بناء اختبارات الكفاءة اللغوية.
- ٢. كيفية تحقيق النتائج الرأسي بين المؤشرات التي تنتمي إلى معايير مختلفة.
- ٣. كيفية تحقيق التكامل بين جوانب بنية اللغة من ناحية، ومهاراتها من ناحية ثانية، والتحليل الأدبي، والتدقيق من ناحية ثالثة.

ثانياً: دراسة الحالة (أفضل الممارسات العالمية Best practices):

- بهدف تحسين الأداء، أو الوضع الراهن؛ من خلال:
- تعرّف الخبرات العالمية والممارسات الدولية، ودراساتها، في مجال بناء اختبارات الكفاءة اللغوية وتحليلها.
- رصد السياسات، والممارسات المتبعة في عدد من الدول المتقدمة؛ والتي ثبتت فاعليتها ونجاحها؛ للإفادة منها بما يتلاءم مع سياق البيئة العربية في تطوير منظومة من المعايير والمؤشرات في مجال تقييم الكفاءة اللغوية.

ثالثاً: تحليل الوثائق (Documentary Analysis):

- تحليل البحوث، والدراسات الأكاديمية، والوثائق ذات العلاقة بموضوع البرنامج.
- التحليل الشامل لمواصفات الاختبارات الدولية في اللغات؛ للوصول إلى وضع مجموعة من المعايير والمؤشرات، التي تحقق أهداف البرنامج، وغاياته.

التصميم العام للبرنامج:

يتضمن البرنامج الحالي خمسة فصول:

الفصل الأول: مدخل عام للبرنامج.

الفصل الثاني: معايير إعداد الاختبارات الإقليمية، والدولية للغات.

الفصل الثالث: أطر بناء اختبارات الكفاءة في اللغة العربية.

الفصل الرابع: إجراءات البرنامج.

الفصل الخامس: النتائج؛ وتتضمن:

١. مواصفات الاختبارات الإقليمية، والدولية في اللغة العربية؟

أ. منظومة معايير الكفاءة اللغوية في اللغة العربية.

ب. منظومة بناء المهام اللغوية.

٢. وثيقة بناء الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية.

٣. دليل تنفيذ اختبارات متخصصة في اللغة العربية.

٤. نماذج للاختبارات الإقليمية في اللغة العربية.

٥. اختبار دولي يؤهل للتوظيف، أو الدراسة الجامعية في اللغة العربية.

أهداف البرنامج:

- وصف الواقع الحالي لإعداد اختبارات الكفاءة اللغوية على المستويين الإقليمي، والدولي.

- تحليل الأسس، والمبادئ، والمنطلقات التي تؤسس لبناء مواصفات الاختبارات الدولية والإقليمية، ومن ثم إعداد اختبارات الكفاءة في اللغة العربية.

- بناء:

■ منظومة معايير الكفاءة اللغوية في الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس، ومن السابع إلى التاسع، ومن العاشر إلى الثاني عشر.

■ منظومة معايير؛ لبناء المهام، وتصميمها في فروع اللغة العربية، وفنونها في المراحل التعليمية المختلفة.

■ مواصفات إعداد الاختبارات الدولية والإقليمية تمهيداً لبناء اختبارات معيارية؛ وهو ما يتيح فرصاً لإنتاج نسخ متكافئة من الاختبارات في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة في القياس والتقييم، وإعداد الاختبارات الدولية في تعليم اللغات؛ لقياس الكفاءة اللغوية بأنواعها المختلفة (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية)، ومهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وآلية لتنفيذ تلك المعايير، والكفاءات (التواصلية، والخطابية، والتفسيرية، والتداولية).

■ وثيقة بناء الاختبارات الدولية والإقليمية.

■ دليل تفسيري لتنفيذ اختبارات متخصصة في اللغة العربية.

■ نماذج لاختبارات معيارية، يسترشد بها القائمون على التعليم في الدول العربية -وبخاصة دول الخليج العربي- لقياس الكفاءة اللغوية للمتعلمين في فنون اللغة المختلفة.

■ اختبار يؤهل للدراسة الجامعية، أو الالتحاق بالعمل.

أهمية البرنامج:

١. فيما يتعلق بمجال تعليم اللغة العربية:

رصد التجارب العالمية والعربية في مجال إعداد اختبارات الكفاءة في اللغة العربية، وتحليل منطلقات هذه التجارب، وما أسفرت عنه، ووصفها؛ للإفادة منها في بناء منظومة معايير اختبارات الكفاءة في اللغة العربية؛ ومن ثمّ تتبّدّى جوانب أهمية البرنامج فيما يأتي:

■ تصميم منظومة معايير الكفاءة اللغوية، وفقاً للصفوف الدراسية في الدول العربية: من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس، ومن السابع إلى التاسع، ومن العاشر إلى الثاني عشر.

■ تصميم منظومة معايير المهام اللغوية.

■ إعداد وثيقة الأطر العامة، والمبادئ، والأسس التربوية؛ لبناء الاختبارات الدولية في اللغة العربية.

■ إعداد دليل تفسيري لبناء منظومة اختبارات متخصصة في اللغة العربية.

■ إعداد نماذج لاختبارات الكفاءة اللغوية.

٢. فيما يتعلق بالجامعات، والتوظيف:

■ تحديد مستوى المتقدمين للدراسة الجامعية، أو العمل؛ من خلال اختبار مقنن، يوضح مستويات أدائهم اللغوي.

الفئات المستهدفة من نواتج البرنامج:

١. الجامعات التي تتطلب الدراسة فيها مستوى معيناً من الإتيقان اللغوي.

٢. المهن، والوظائف التي تتطلب إتقان اللغة العربية؛ كمسوّغ للعمل بها.

٣. وزارة التربية والتعليم؛ من منطلق حرصها على تعرّف:

- فاعلية البرامج اللغوية، في مراحل التعليم العام.

- مدى وفائها بمطالب الدراسة الجامعية، أو متطلبات سوق العمل.

١. الأنظمة التعليمية من خلال بناء أدوات للمقارنة بين المؤسسات التعليمية على نطاق إقليمي، والاستفادة من نقاط تميّز دولة معينة في تعليم اللغة العربية.

الفصل الثاني: معايير إعداد الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية

يتضمن هذا الفصل محورين رئيسيين، بيانهما على النحو الآتي:

المحور الثاني: أطر الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية:

- أولاً: إطار تقييم الكفاءة في الاستماع.
- ثانياً: إطار تقييم الكفاءة في التحدث.
- ثالثاً: إطار تقييم الكفاءة في القراءة.
- رابعاً: إطار تقييم الكفاءة في الكتابة.
- خامساً: إطار تقييم الكفاءة في النحو.

الفصل الرابع: إجراءات البرنامج

استهدف البرنامج الحالي إعداد إطار الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية؛ وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة في القياس والتقييم، وإعداد منظومة معايير لقياس الكفاءة اللغوية بأبعادها المختلفة، وآلية لتنفيذ تلك المعايير، وتقديم نماذج لاختبارات معيارية دولية وإقليمية.

وتطلب هذا مراجعة التجارب والخبرات العربية والدولية في المجال، وتحليل الجوانب النظرية، وتفسيرها؛ فيما يتصل بمعايير قياس الكفاءة اللغوية، ومعايير تصميم المهام الاختبارية، وخطوات بناء اختبارات الكفاءة اللغوية، وتقنياتها، وسارت إجراءات البرنامج على النحو الآتي:

أولاً: مواصفات الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية؛ وتشمل:

- أ. منظومة معايير للكفاءة اللغوية.
- ب. منظومة معايير تصميم المهام في اختبارات الكفاءة اللغوية.
- ثانياً: إعداد وثيقة الأطر العامة، والمبادئ، والأسس التربوية؛ لإعداد الاختبارات الدولية.
- ثالثاً: إعداد دليل تفسيري لتنفيذ منظومة اختبارات في اللغة العربية.
- رابعاً: إعداد نماذج للاختبارات الإقليمية.
- خامساً: إعداد اختبار يؤهل للدراسة الجامعية، أو الالتحاق بالعمل.

الفصل الخامس: نتائج البرنامج

تصدى البرنامج الحالي لبناء إطار الاختبارات الدولية، والإقليمية للغة العربية؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مواصفات الاختبارات الإقليمية، والدولية في اللغة العربية؟
٢. ما الإطار العام لإعداد منظومة اختبارات متخصصة في اللغة العربية؟
٣. ما الدليل المقترح لتنفيذ اختبارات متخصصة في اللغة العربية؟

المحور الأول: الكفاءة اللغوية:

- أ. مصطلحاً الكفاءة، والكفاية.
- ب. مفهوم الكفاءة اللغوية.
- ج. الكفاءة اللغوية، والقدرة اللغوية.
- د. الكفاءة اللغوية، وإتقان اللغة.
- هـ. علاقة الكفاءة اللغوية بأنظمة اللغة.
- و. خصائص الكفاءة اللغوية.
- ز. معايير الكفاءة اللغوية.
- ح. قياس الكفاءة اللغوية.
- ط. تصنيف الكفاءات اللغوية.
- ي. مستويات الكفاءة في مجالات اللغة.

المحور الثاني: بناء اختبار الكفاءة اللغوية:

- أولاً: مصطلحات ذات صلة.
- ثانياً: غرض اختبار الكفاءة في اللغة العربية.
- ثالثاً: مقاييس الكفاءة اللغوية.
- رابعاً: أهمية اختبارات الكفاءة اللغوية.
- خامساً: منطلقات بناء اختبارات الكفاءة اللغوية:
- أ. استخدامات اللغة اجتماعياً، وأكاديمياً.
- ب. معايير اختبار الكفاءة في اللغة العربية.

سادساً: مخطط اختبار الكفاءة في اللغة العربية

Test blueprint:

- ك. مواصفات الاختبار.
- ل. مراحل تصميم الاختبار.
- م. تطوير مواصفات الاختبار.
- ن. اعتبارات تصميم الاختبار، وقبوده.
- س. محتوى الاختبار، وقضاياها الفنية والإجرائية.
- ع. اختيار النصوص في اختبارات الكفاءة اللغوية.
- ف. كتابة العناصر.
- ص. تصميم المهام.
- ق. نموذج التقييم.
- ر. تطوير عناصر الاختبار، ومعايير التسجيل.
- ش. التجارب العربية، والعالمية في إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية.
- سابعاً: بناء الاختبار.

الفصل الثالث: أطر بناء اختبارات الكفاءة في اللغة العربية يتضمن هذا الفصل محورين رئيسيين، بيانهما على النحو الآتي:

المحور الأول: التقييم اللغوي:

- أولاً: مفهوم إطار التقييم اللغوي.
- ثانياً: أهداف إطار التقييم اللغوي.
- ثالثاً: الكفاءات التي يشملها إطار التقييم اللغوي.
- رابعاً: مكونات إطار تقييم الكفاءة في اللغة العربية.
- خامساً: مجالات استخدام اللغة العربية.
- سادساً: مواصفات اختبار الكفاءة اللغوية

Specifications for the language proficiency test.

وهدف إلى:

- وصف الواقع الحالي لإعداد اختبارات الكفاءة اللغوية على المستويين الإقليمي، والدولي.
- تحليل الأسس، والمبادئ، والمنطلقات التي تؤسس لبناء مواصفات الاختبارات، ومن ثم إعداد صور متكافئة من اختبارات الكفاءة.
- بناء:
- مواصفات الاختبارات الدولية والإقليمية في اللغة العربية، وتشمل:
 - منظومة الكفاءة اللغوية في الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس، ومن السابع إلى التاسع، ومن العاشر إلى الثاني عشر.
 - منظومة معايير؛ لبناء المهام وتصميمها في فروع اللغة العربية وفنونها، في المراحل التعليمية المختلفة.
- مواصفات إعداد الاختبارات الدولية والإقليمية، تمهيداً لبناء اختبارات معيارية؛ وهو ما يتيح فرصاً لإنتاج نسخ متكافئة من الاختبارات في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم، وإعداد الاختبارات الدولية في تعليم اللغات؛ لقياس الكفاءة اللغوية بأنواعها المختلفة (الصوتية، والصرفية، والتجويد، والدلالية)، ومهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وآلية لتنفيذ تلك المعايير.
- إعداد وثيقة بناء الاختبارات الدولية والإقليمية.
- إعداد دليل تفسيري لتنفيذ اختبارات متخصصة في اللغة العربية.

- تصميم نماذج لاختبارات معيارية دولية، وإقليمية، يسترشد بها القائمون على التعليم في الدول العربية - وبخاصة دول الخليج العربي- لقياس الكفاءة اللغوية للمتعلمين في فنون اللغة المختلفة.
- إعداد اختبار يؤهل للدراسة الجامعية، أو الالتحاق بالعمل.
- وللإجابة عن الأسئلة السابقة، وسعيًا لتحقيق أهداف البرنامج، تم:
- جمع بيانات حول الاتجاهات المعاصرة في مجال معايير الكفاءة اللغوية، وتصميم المهام اللغوية.
- دراسة الخبرات العالمية والممارسات الدولية، وتحليلها في مجال بناء اختبارات الكفاءة اللغوية.
- تطبيق منهجية علمية لتقنين الأدوات، والاختبارات مناهج اهتمام البرنامج.

ويمكن عرض ما أسفر عنه البرنامج على النحو الآتي:

تضمنت مواصفات إعداد الاختبارات:

أولاً: بناء منظومة معايير الكفاءة اللغوية.

إن إعداد الاختبارات الإقليمية والدولية لقياس الكفاءة اللغوية يتطلب وجود منظومة للمعايير اللغوية؛ لوضع إطار للتقويم اللغوي، ومن ثم بناء الاختبارات في ضوءها. وفي ضوء ما عرضه البرنامج نظرياً، وما استفاده من التجارب والخبرات الإقليمية والدولية في المجال، جاءت الصورة النهائية للمنظومة على النحو الآتي:

أ. معايير الجانب الاستقبالي:

تضمن كل مجال عدداً من المعايير والمؤشرات، يبينها على النحو الآتي:

جدول (٥٩):

عدد المعايير والمؤشرات في معايير الكفاءة في الجانب

المجال	الصفوف	عدد المعايير	المجموع	عدد المؤشرات	المجموع
الاستماع	٣-١	٤	١٧	١٩	٩٧
	٦-٤	٣		٢٤	
	٩-٧	٥		٢٦	
	نهاية الصف ١٢	٥		٢٨	
القراءة	٣-١	٤	٢١	١٩	١٠٧
	٦-٤	٢		٢٠	
	٩-٧	٩		٢٩	
	نهاية الصف ١٢	٦		٣٩	

ب. معايير الجانب الإنتاجي:

تضمّن كل مجال عدداً من المعايير والمؤشرات، بيّنها على النحو الآتي:

جدول (٦٠)

المجال	الصفوف	عدد المعايير	المجموع	عدد المؤشرات	المجموع
التحدّث	٣-١	٤	١٩	١٧	٩٠
	٦-٤	٣		٢١	
	٩-٧	٥		٢٦	
	نهاية الصف ١٢	٧		٢٦	
الكتابة	٣-١	٤	٢٤	١٦	٨٨
	٦-٤	٤		٢٠	
	٩-٧	١١		٣١	
	نهاية الصف ١٢	٥		٢١	

ج. معايير الكفاءة اللغوية:

تضمّن كل مجال عدداً من المعايير والمؤشرات، بيّنها على النحو الآتي:

جدول (٦١)

عدد المعايير والمؤشرات في محور مهارات اللّغة

المجال	الصف	عدد المعايير	المجموع	عدد المؤشرات	المجموع
الاستماع	٣-١	٤	١٧	١٩	٩٧
	٦-٤	٣		٢٤	
	٩-٧	٥		٢٦	
	نهاية الصف ١٢	٥		٢٨	
التحدّث	٣-١	٤	١٩	١٧	٩٠
	٦-٤	٣		٢١	
	٩-٧	٥		٢٦	
	نهاية الصف ١٢	٧		٢٦	
القراءة	٣-١	٤	٢١	١٩	١٠٧
	٦-٤	٢		٢٠	
	٩-٧	٩		٢٩	
	نهاية الصف ١٢	٦		٣٩	
الكتابة	٣-١	٤	٢٤	١٦	٨٨
	٦-٤	٤		٢٠	
	٩-٧	١١		٣١	
	نهاية الصف ١٢	٥		٢١	
النحو	٣-١	٥	٢٩	٢٤	١٢١
	٦-٤	٣		٢٤	
	٩-٧	٩		٣٧	
	نهاية الصف ١٢	١٢		٣٦	

ثانيًا: بناء منظومة معايير تصميم المهام في اختبارات الكفاءة اللغوية.

جاءت منظومة تصميم المهام اللغوية منسقة مع معايير الكفاءة اللغوية، بحيث تتكامل معها؛ وتيسر إجراءات الإجابة عن السؤالين: ماذا نقيس؟ وكيف نقيس؟ وتضمنت المنظومة الأقسام الآتية:

القسم الأول: معايير تصميم مهام الكفاءة في الاستماع، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦٢)

مجالات تصميم مهام الكفاءة في الاستماع، ومعاييرها، والمؤشرات المنبثقة عنها

المجالات	المعايير	المؤشرات
الأول: معايير اختيار النص	الأول	٣
	الثاني	٨
	الثالث	١٠
الثاني: معايير تصميم المهام، وتنفيذها	الأول	٨
	الثاني	٧
	الثالث	٨
	الرابع	٥
	الخامس	٦
	السادس	٣
	السابع	٣
	الثامن	٤
	التاسع	٤
	العاشر	١٢
	الحادي عشر	٣

القسم الثاني: معايير تصميم مهام الكفاءة في التحدث، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦٣)

مجالات تصميم مهام الكفاءة في التحدث، ومعاييرها، والمؤشرات المنبثقة عنها

المجالات	المعايير	المؤشرات
المجال الأول: معايير تصميم مهام التحدث، وتنفيذها	الأول	٨
	الثاني	٥
	الثالث	٨
	الرابع	٧
	الخامس	٣
	السادس	٣
	السابع	١٢
	الثامن	٤
المجال الثاني: الإطار العام لبناء مقياس الأداء المتدرج للتقييم	الأول	٥
	الثاني	٢
	الثالث	٢
	الرابع	٢
	الخامس	٢
	السادس	٣
	السابع	٣

القسم الثالث: معايير تصميم مهام الكفاءة في القراءة، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦٤)

مجالات تصميم مهام الكفاءة في القراءة، ومعاييرها، والمؤشرات المنبثقة عنها

المجال	المعيار	المؤشرات
الأول: أنواع النصوص:		
١. من حيث البناء	الأول	٢
	الثاني	٣
	الثالث	٢
	الرابع	٣
	الخامس	٤
١. نمط النص		٦
٢. تنسيق النص		٤
٣. محتوى الموضوعات		٦
الثاني: معايير اختيار النص:		
	الأول	٣
	الثاني	٣
	الثالث	٢
	الرابع	٢
	الخامس	٢
	السادس	٣
	السابع	٢
	الثامن	٣
	التاسع	٢
	العاشر	٢
	الحادي عشر	٣
الثالث: أنواع المهام:		
٢. بحسب الغرض من القراءة	أغراض القراءة	٣
	عمليات الفهم	٤
٣. بحسب المطلوب		١٠
٤. بحسب نوع النص	معلوماتي	٧
	أدبي	٥
	إعلامي	٩
٥. طبيعة المهام	الحصول على معلومة	٥
	الفصل	٥
	الدمج	٢
	الاستدلال	٢
	الوحدات	٢
٦. معايير المهام	اختيار المهام	٥
	تصميم المهام	٨
	صياغة الأسئلة	٣
	عرض المهام	٧
	طبيعة المهام	٤
الرابع: قواعد الاختبار ، وتعليماته		
	القواعد	٧
	التعليمات	٧

القسم الرابع: معايير تصميم مهام الكفاءة في الكتابة:

جدول (٦٥)

مجالات تصميم مهام الكفاءة في الكتابة، ومعاييرها، والمؤشرات المنبثقة عنها

المجال	المعيار	المؤشرات
الأول: معايير تصميم مهام الكتابة، وتنفيذها:		
	التناسب.	٣
	كتابة مهام التقييم.	٤
	ضوابط الوصف الفعل للمهمة.	٣
	المنطق.	٣
	مراعاة خصائص المهمة.	٥
الثاني: شروط صياغة المهام:		
	تكون واضحة، ومتسقة مع أهداف القياس.	٦
	توظيف ما يُساعد الطالب على أداء المهام.	٢
الثالث: أنواع المهام:		
	مهمة الكتابة المستقلة.	٤
	مهمة الكتابة المتكاملة.	٢
الرابع: قواعد تقييم مهام الكتابة:		
	أهداف الخطاب.	٤
	أفعال الكتابة.	٥
	موضوعات الكتابة.	٤
الخامس: معايير التقييم في مهمة الكتابة:		
السادس: أسس بناء المقياس المتدرج لتقييم الأداء الكتابي:		
	تطوير الأفكار فعال فيما يتعلق بهدف الكاتب، وجمهوره.	٣
	التنظيم منطقي فيما يتعلق بهدف الكاتب، وجمهوره.	٣
	تدعم المرافق اللغوية والاتفاقيات وضوح التعبير وفعالية الكتابة فيما يتعلق بهدف الكاتب، وجمهوره.	٤
السابع: معايير تصميم مهام الكتابة، وتنفيذها:		
	معايير النص.	٣
	معايير المهام.	٧
	ضوابط الوصف الفعل للمهمة.	٢
	مراعاة خصائص المهمة.	٥

القسم الخامس: معايير مهام الكفاءة النحوية:

جدول (٦٦)

مجالات تصميم مهام الكفاءة النحوية، ومعاييرها، والمؤشرات المنبثقة عنها

المجال	المعيار	المؤشرات
الأول: توظيف جوانب المعرفة النحوية:		
	تحقق المهام طبيعة دراسة القواعد النحوية.	٣
	المكونات التي تشملها المعرفة النحوية.	٤
الثاني: اتساق المهام مع وظيفة النحو، ووظيفيته:		
	أن تتنوع المهام بصورة تيسر قياس جوانب الكفاءة النحوية.	٣
	أن تتعدّد طرق التقييم النحوي.	٣
	أن تستغرق طبيعة مهام قياس الكفاءة النحوية.	١٢
الثالث: تتنوع مواصفات المهام للتغلب على جفاف القواعد، وتحقيق أهداف دراسة النحو.		
	مواصفات المهام.	٥
	تصميم أسئلة الاختيار من متعدّد.	٧
	توظيف أنواع الجمل.	٥

ثالثاً: وثيقة الأطر العامة، والمبادئ، والأسس التربوية؛ لإعداد الاختبارات الدولية.

تمثلت أهمية الوثيقة في كونها إطاراً شاملاً لإنتاج مواصفات، يمكن الاعتماد عليها في بناء الاختبارات وتطويرها، وإنتاج نسخ متكافئة منها، متضمنة ثلاثة عناصر أساسية؛ هي: (التخطيط، والتصميم، والتجربة). وتضمنت الوثيقة ما يأتي:

أهداف الوثيقة:

- تحليل أهداف إطار التقييم اللغوي.
- تفصيل أنواع الكفاءات اللغوية التي تؤطر للاختبار.
- تحديد مكونات إطار التقييم اللغوي.
- تحديد مجالات الاستخدام اللغوي.
- عرض مواصفات الاختبار.
- تصميم أطر اختبارات الكفاءة اللغوية.

مكونات الوثيقة:

وتتضمن وثيقة الأطر العامة:

١. أهداف إطار التقييم اللغوي:
 - أسس معايير التقييم اللغوي.
 - سياسات التقييم اللغوي.
 - قياس جوانب التعلم اللغوي.
٢. الكفاءات اللغوية التي تؤطر للاختبار، وتتضمن الكفاءات:
 - اللغوية.
 - التدوُّق الأدبي.
 - الوصف والتحليل.
 - التواصل الثقافي.
 - التفكير والإبداع.
 - الذاتية الدراسية.
 - التطبيقية.
٣. مكونات إطار التقييم اللغوي:
 - المجالات: شخصية، وعامة، ومهنية، وتربوية.
 - المواقف: الزمن، والمؤسسات، والأشخاص، والعمليات، والنصوص.
 - الشروط والقيود: الكلام، والأوضاع الاجتماعية.
 - سياق الاستخدام: اللساني، والذهني.
 - موضوعات التواصل.
 - المهام التواصلية.
٤. مجالات استخدام اللغة العربية:
 - الاجتماعية.
 - التعليمية.
 - التعاونية.
 - التفسيرية.
 - الإنتاجية.

٥. مواصفات اختبار الكفاءة اللغوية:

- المفهوم.

- الأبعاد.

- قوائم المواصفات.

٦. أطر اختبارات الكفاءة اللغوية:

- الاستماع.

- التحدث.

- القراءة.

- الكتابة.

- النحو.

رابعاً: الدليل التفسيري لتنفيذ منظومة اختبارات متخصصة في اللغة العربية.

أهداف الدليل:

١. التأصيل النظري لمفاهيم الكفاءة اللغوية، ومعاييرها، وطرق قياسها، وتصنيفاتها.
٢. بناء دليل إرشادي يتضمن مواصفات الاختبار، وهو ملخص شامل يتضمن معلومات حول أهداف الاختبارات، وأقسامه، والمهارات المقيسة، والمُدخلات الأساسية، وطرق تنفيذ الاختبار، ومعايير بناء المهام، وكيفية اختبارها، لضمان أن يقيس الاختبار ما يُراد قياسه، وتكرار اختبارات مكافئة له.
٣. تحديد أغراض اختبار الكفاءة في اللغة العربية.
٤. قياس معايير الكفاءة اللغوية من خلال مهام لغوية تنقسم بالتنوع، والشمول.
١. إعداد نماذج الاختبارات.

مكونات الدليل:

أ. التعريف بالاختبارات الدولية، والإقليمية.

ب. أهداف الدليل.

ج. تنظيم الدليل.

القسم الأول: المفاهيم النظرية.

القسم الثاني: بناء اختبارات الكفاءة اللغوية.

القسم الثالث: نماذج وتطبيقات.

د. خطوات التدريب على بناء الاختبارات.

هـ. إعداد نماذج للاختبارات الإقليمية.

وسارت خطوات تنفيذ الاختبارات على النحو الآتي:

أولاً: الرجوع إلى قائمة الكفايات اللغوية المستهدفة في منظومة معايير الكفاءة اللغوية، بحسب الصف (الرابع)، والكفاءة اللغوية (الاستماع).

ثانياً: الرجوع إلى معايير تصميم المهام.

ثالثاً: بناء المهام.

رابعاً: مواصفات الاختبار.

خامساً: جدول مواصفات الاختبار.

سادساً: بناء المهام الاختبارية. وتتضمن بناء كل مهمة: عنوان المهمة، وتعليمات الإجابة عنها، والمطلوب،

ووصف المهمة، والمهارات المقيسة، وزمن التهيؤ، وزمن الإجابة.

عرض الجانب التطبيقي للدليل التفسيري لخطوات بناء الاختبارات:

١. الكفاءة اللغوية للصف الرابع (قسم الاستماع).
 ٢. الكفاءة اللغوية للصف السابع (قسم التحدث).
 ٣. الكفاءة اللغوية للصف العاشر (قسم القراءة).
 ٤. الدليل التفسيري لتنفيذ اختبار الكفاءة اللغوية للصف الثاني عشر (قسم الكتابة).
 ٥. الدليل التفسيري لتنفيذ اختبار الكفاءة اللغوية.
- أولاً: قياس الكفاءة اللغوية في سياق الاستعمال اللغوي:
- أ. قياس الكفاءة اللغوية في الاستماع في الصف الرابع.
 - ب. قياس الكفاءة اللغوية في الاستماع في الصف السابع.
 - ج. قياس الكفاءة اللغوية في الاستماع في الصف العاشر.
- ثانياً: قياس الكفاءة اللغوية من خلال القدرة على تطبيق القواعد؛ من حيث الشكل، والمعنى، والاستخدام:
- أ. قياس الكفاءة اللغوية في الصف الرابع.
 - ب. قياس الكفاءة اللغوية في الصف السابع.
 - ج. قياس الكفاءة اللغوية في الصف العاشر.
- خامساً: إعداد نماذج للاختبارات الإقليمية.**

في ضوء:

- وثيقة إعداد الاختبارات.
 - دليل إعداد الاختبارات.
 - معايير الكفاءة اللغوية.
 - معايير المهام في اختبارات الكفاءة اللغوية.
- أعدت نماذج للاختبارات الإقليمية؛ بواقع اختبارين لكل من:**
- الصفوف من الأول إلى الثالث، وأطلق عليه: اختبار الكفاءة اللغوية للصف الرابع.
 - الصفوف من الرابع إلى السادس، وأطلق عليه: اختبار الكفاءة اللغوية للصف السابع.
 - الصفوف من السابع إلى التاسع، وأطلق عليه: اختبار الكفاءة اللغوية للصف العاشر.
- وتكوّن كل اختبار من خمسة أقسام:**

- الاستماع.
- التحدث.
- القراءة.
- الكتابة.
- الكفاءة اللغوية.

اشتمل كل اختبار في كل قسم من أقسامه على:

- جدول مواصفات الاختبار، متضمناً أرقام المهام، وأنواعها، والمهام الفرعية، وعدد الأسئلة في كل مهمة، وأنماط الأسئلة.
- مهام الاختبار، والمطلوب في كل مهمة.

▪ المهام، والأسئلة.

سادساً: إعداد اختبار يؤهل للدراسة الجامعية، أو الالتحاق بالعمل.

هدف الاختبار:

قياس المعرفة اللغوية، وممارسة مهارات الأداء اللغوي. فالمعرفة والمهارة اللغويتان تمثلان السمة، وتجييب عن السؤال: "ماذا؟". وكيفية قياسها هي الطريقة، وتجييب عن السؤال: "كيف؟"؛ أي: الإجراءات المناسبة لقياس المعرفة، والمهارة اللغويتين.

وقبل البدء في تصميم اختبار الكفاءة اللغوية، يجب تحديد الغرض منه؛ أي: تحديد نتائج التعلم، أو الأهداف المراد تقييمها؛ ومن ثمّ تحديد نمط الاختبار.

فاختبار الكفاءة يهدف إلى قياس القدرة اللغوية الشاملة للمتقدم للاختبار، بقطع النظر عن أي برنامج، أو منهج محدّد؛ فهو متحرّر من المحتوى.

أقسام الاختبار:

يقيس الاختبار مستويات الكفاءة اللغوية في:

- الاستماع.
- التحدث.
- القراءة.
- الكتابة.
- النحو.

أ. **قسم الكفاءة اللغوية في الاستماع:**

هدف الاختبار:

قياس كفاءة الطالب في:

- فهم جوهر النص، ووظيفته العامة.
- تحديد النقاط المهمة.
- اختيار معلومات محدّدة من النص المنطوق.
- تعرّف النبرة والموقف.
- فهم التفاصيل في النص المنطوق.

وصف الاختبار:

تضمّن الاختبار: سبع مهام؛ لقياس:

١. الاستيعاب: من خلال (ثلاث مهام)، اشتملت على (سبعة أسئلة) اختيار من متعدد، وجاءت النصوص عبارة عن محادثات قصيرة مرتبطة بالعمل والدراسة.
٢. الاستنتاج، والتحليل، والربط: من خلال (مهمتين)، اشتملتا على (ثمانية أسئلة) اختيار من متعدد، اعتمد على نصوص طويلة مرتبطة بالفن والبيئة.
٣. التصنيف والتلخيص: من خلال (مهمة واحدة) اشتملت على (عشرة أسئلة) مزوجة، واختيار من بديلين، من خلال نص علمي.
٤. الربط (المطابقة): من خلال (مهمة واحدة)، اشتملت على (أربعة أسئلة) مزوجة، على تقرير عن السياحة.

- فهم جوهر النص المكتوب، ووظيفته العامة.
- تحديد النقاط المهمة.
- اختيار معلومات محدّدة من النص المكتوب.
- تعرّف الرأي والموقف.
- فهم المقروء بمستوياته (الحرفي، والتفسيري، والنقدي).

وصف الاختبار:

- اشتمل الاختبار على سبع مهام؛ لقياس:
١. الاستيعاب: تضمّن (مهمتين) فرعيتين، اشتملتا على (ثلاثة عشر) سؤال اختيار من متعدد، وصواب وخطأ، اعتمدت على نصّ علمي على الذكاء الاصطناعي.
 ٢. المطابقة بين الفكر والفقرات، من خلال (مهمة واحدة)، اشتملت على (خمس) أسئلة، على نص علمي عن مدن المستقبل.
 ٣. الاستيعاب: اشتمل على (مهمتين)، طرحتا (خمس) عشرة سؤال اختيار من متعدد، وصواب وخطأ، اعتمدت على نصّ خيالي عن الإقامة في الفضاء، ونصّ علمي عن التشرح.
 ٤. الاستيعاب: اشتمل على (مهمتين) فرعيتين، تضمّنتا (عشرة) أسئلة مزوجة، واختيار من متعدد، اعتمدت على نصّ عن التكنولوجيا.
 ٥. تحليل النصوص، واشتمل على (مهمتين) فرعيتين، تضمّنتا (عشرة) أسئلة، اعتمدت على فقرات عن حبّ الوطن، والأمطار.
 ٦. التنبؤ الأدبي، من خلال (مهمتين) فرعيتين، اشتملتا على (ثلاثة عشر) سؤالاً، اعتمدت على نصّ شعري.
 ٧. الكفاءة النحوية، من خلال (مهمة واحدة) تضمّنت (أربعة) أسئلة تصويب الخطأ.
- وإجمالاً فإن اختبار الكفاءة في القراءة، تضمن:

المهام	سبعة، تقيس المستويات الذهنية المختلفة.
أنماط المهام	استيعاب النص، والمطابقة بين الأفكار والفقرات، وتحديد وظائف النص، والموازنة بين النصوص، والتنبؤ الأدبي، وقياس الكفاءة النحوية.
أنواع الأسئلة	تحديد الصواب والخطأ، وما لم يردّ في النص، الاختيار من متعدّد، والمزوجة، والتحليل، وإعادة الصياغة، وتصويب الخطأ.
عدد الأسئلة	ثلاث وسبعون سؤالاً.
أنواع النصوص	■ مؤلف، أو قابل للإضافة والتعديل. ■ سردية، ووصفية، وإقناعية، وحجاجية، ومعلوماتية. ■ عامّة، وتربوية، ومهنية.

٥. الإكمال: من خلال (ثلاث مهام)، تضمّنت (سنة عشر) سؤال إكمال، اعتمدت على محادثة هاتفية طويلة، وموضوع عن التكنولوجيا.
٦. استيفاء البيانات على الصّور (خريطة - رسم تخطيطي): من خلال (مهمة واحدة)، تضمّنت (ثمانية) أسئلة إكمال، اعتمدت على خريطة للخليج العربي.
٧. الكفاءة النحوية: من خلال (مهمة واحدة) اشتملت على (تسعة) أسئلة تصويب الخطأ، في موضوع قصير. وإجمالاً، فإن اختبار الكفاءة في الاستماع تضمّن:

المهام	سبعة، تعكس كل مهمة مستوى من مستويات العمليّات الذهنية.
الأسئلة	اثنان وستون سؤالاً.
النصوص	محادثات قصيرة، ومحادثات طويلة، وموضوعان عن العلم، وسليبات التكنولوجيا، وتقرير عن السياحة، ومحادثة هاتفية.
أنماط الأسئلة	الاختيار من متعدّد، والمزوجة، والإكمال، وتصويب الخطأ، والتمييز، وتحديد العبارات الأكثر تشابهاً.

ب. قسم الكفاءة في التحدّث:

هدف الاختبار:

قياس قدرة الطالب على التفاعل في المحادثة باللغة العربية في مجموعة من السياقات اليومية والأكاديمية؛ لإظهار ذلك التحكم المناسب في الطلاقة، والتواصل التفاعلي.

وصف الاختبار:

تضمّن الاختبار: ستّ مهام، من الأولى إلى الخامسة، تُعرّض على الطالب ثلاث مهام يختار منها واحدة، ثم تُطرح أربعة أسئلة في المهمتين الأولى والثانية، وثلاثة أسئلة في المهمتين الثالثة والرابعة، والمطلوب في المهمة الخامسة ذكر تفصيلات، ولم تتضمّن المهمة السادسة اختيارات.

وكانت المهام على النحو الآتي:

١. صِف وعيّر.
٢. أجب عن الأسئلة.
٣. ماذا تفضّل؟ ولماذا؟
٤. اختر وعيّر.
٥. صِف، أو اقنع، أو أبد رأيًا.
٦. اقرأ، واستمع، ثم تحدّث.

اشتملت مُدخّلات الاختبار على: مفردات، وموادّ متنوعة، من بينها الصّور الفوتوغرافية، والنصوص القصيرة والمرئية، والمحادثات، والمقابلة.

ج. قسم الكفاءة في القراءة:

هدف الاختبار:

- فهم البنى المعجمية، والنصية.

د. قسم الكفاءة في الكتابة:

هدف الاختبار:

قياس قدرة الطلاب على:

- التعبير عن آرائهم، ووجهات نظرهم؛ من خلال الكتابة باللغة العربية.
- جمع ما قرؤوه في الكتب، وتلخيصه.
- تكوين رأي خاص؛ بناءً على الحقائق التي جمعوها.
- إظهار فهم عميق، وبنية جيدة التنظيم، مع حجج مطوّرة مدعومة بإثبات قوي.
- إظهار معرفتهم؛ بشأن كيفية استخدام القواعد، واللغة على نحو فعّال.
- استخدام طول النص المناسب، والتوصل إلى استنتاجات.

وصف الاختبار:

يتكوّن الاختبار من ثلاث مهام رئيسية:

١. الكتابة المستقلة: يختار الطالب (مهمة واحدة) من ثلاث مهام، وتتضمّن (ثلاثة أسئلة).
٢. الكتابة الأكاديمية: وتتضمن مهمة واحدة.
٣. الكتابة الأكاديمية: وتتضمن مهمة واحدة.

هـ. قسم الكفاءة النحوية:

هدف الاختبار:

- الحكم على قدرة الطالب في تحقيق تواصل واضح وفعّال، في بيئة أكاديمية أو مهنية.
- تقييم مهارة الطالب في استخدام القواعد الصحيحة؛ لنقل الأفكار، وتقديم الذات في السلوك المهني.

وصف الاختبار:

تكوّن الاختبار من سبع مهام:

١. اختيار الضبط الصحيح، وتضمّنت (عشرة) أسئلة.
٢. إكمال الجملة، مع ضبط الكلمة بالشكل، وتضمّنت (عشرة) أسئلة.
٣. اختيار الجملة المعبرة عن المعنى، وتضمّنت (خمس) أسئلة.
٤. إعادة صياغة الجملة وفقاً للمطلوب، وتضمّنت (سؤالين).
٥. الضبط بالشكل، وتضمّنت (سبعة) أسئلة.
٦. تغيير الجملة وفقاً للمطلوب، وتضمّنت (سبعة) أسئلة.
٧. اكتشاف الخطأ وتصويبه، وتضمّنت (خمس) أسئلة.

المراجع العربية:

----- (٢٠٢٢م). نحو إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - المبادئ النظرية، والمقترحات التطبيقية، مجلة بحوث في تدريس اللغات، ٢١، ص ٥٧٥-٦٠٦.

شتوح، زهور. بن الدين، خولة. (٢٠٢١م). نحو بناء أمثل لاختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية، مجلة لغة - كالم، جامعة غليزان، الجزائر، ٧(٢)، ص ٥٢٤-٥٣٥.

الشنقيطي، أمانة محمد. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلّّات اللغة العربية بالممارّسات المُثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز PIRLS، واتجاهاتهم نحوه. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٧٢، ص ٩٤٣-٩٧٩.

عبد الجواد، الشيماء السيد. (٢٠٢١م) تقييم مستويات تلاميذ الصف الرابع في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات "التقدّم في الدراسة الدولية للتّنور القرائي PIRLS. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٥(٩١)، ص ١٦٨٧-٢٦٤٩.

الغفير، فائزة (٢٠٢١م). معايير اختبار تحديد الكفاءة القَبلي في اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٢(٦)، ص ٢٠٢-٢١٨.

القاسم، جمال. (٢٠٠٠م). أساسيات صعوبات التعلّم. عمان - دار صفاء للنشر والتوزيع.

القطن، عبيدة شحادة. (٢٠٢٢م). تقديرات مُعلّّمي اللغة العربية في المدارس الحكومية لدرجة امتلاك طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات الفهم القرائي في ضوء الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٦(٣٠)، ص ١٣٧-١٥٧.

محمد، أيمن. (٢٠٢١م). فاعلية وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على التميّز لتنمية مهارات التّنور القرائي في اختبار المسابقة الدولية PISA، ومهارات التميّز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ١٥(١)، ص ١١-٢١٤.

المرسي، محمد حسن. (٢٠٢١م). اختبار اللغة العربية بين الكفاءة والكفاية (عرض تقديمي). مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٤٤ ج ١، مايو، ص ١٠٧-١٢٤.

مطري، علي إدريس، وعبد الكريم محمود محمد. (٢٠٢٠م). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء نتائج دراسة بيلز PIRLS لدى مُعلّّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١١٠(١)، ص ٨٩٥-٩٥٤.

وزارة التربية والتعليم، الإطار المعرفي لدراسة PIRLS 2021، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة. (٢٠١٥م). البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) لدولة الإمارات العربية المتحدة - دليل المعلم الإرشادي للاختبارات الدولية PISA 2015.

المراجع الأجنبية:

- ACTFL. (2020(a)). ACTFL TEP- Test of English Proficiency. Familiarization Guide. <https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/PDF/ACTFL-TEP-Familiarization-Guide-June-2020.pdf>
- ACTFL. (2020(b)). APPT ACTFL Proficiency Placement Test. Familiarization Guide. <https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/manuals/actfl-appt-familiarization-guide.pdf>
- ACTFL. (2020(c)). Listening Proficiency Test Familiarization Guide <https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/manuals/ACTFL-LPT-familiarization-guide.pdf>
- ACTFL. (2020d). Oral Proficiency Interview – Computer Familiarization Guide. <https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/PDF/ACTFL-OPI-Familiarization-Guide.pdf>
- ACTFL. (2020(e)). Reading Proficiency Test Familiarization Guide. <https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/PDF/ACTFL-RPT-Familiarization-Guide.pdf>
- ACTFL, 2020(f). Writing Proficiency Test Familiarization Guide- <https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/PDF/ACTFL-WPT-Familiarization-Guide.pdf>
- Adduwaihi, H. (2021). Proposed Vision to Include Texts and Reading Activities in My Beautiful Language Course for Fourth Grade Based on the Requirement of Progress in International Reading Literacy (PIRLS). (in Arabic) Reading and Knowledge Journal, (237), P P. 173-200.
- Alejandro, G., A. (2021). The Impact of Grammatical Skills on English Language Proficiency of Grade 12 SHS Students, International Journal of Multidisciplinary Research Review, 5(8), August, 23-43
- Almarshedi, R., M. (2022). Linguistic Awareness or Grammatical Competence: What Dominates the Saudi Undergraduate EFL Classroom? Theory and Practice in Language Studies, October, 12 (10), 1979-1988
- Ahmet O, (2022). Oral Proficiency Interview (OPI) for the Assessment of Speaking, The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 28, P P. 11-18. Bridgeman.
- Hashem, A & Daneshgar, S. (2018) A Review of the IELTS Test: Focus on Validity, Reliability, and Washback, Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics 3(1).
- Attali Y, Runge A, LaFlair G, Yancey K, Goodwin S, Park Y & von Davier A., A., (2022), The interactive reading task: Transformer-based automatic item generation, Natural Language Processing, 5, <https://doi.org/10.3389/frai.2022.903077>
- Ba-Udhan, H& Mahwarin W, Designing an English Language Proficiency Test for First – Year University Students, International Journal of English Language, Literature and Translation Studies (IJELR), 7. Issue.1. 2020 (Jan-Mar), pp 69-90.
- Brunfaut, T & Harding, L, International language proficiency standards in the local context: Interpreting the CEFR in standard setting for exam reform in Luxembourg, , Assessment in Education: Principles, Policy & Practice , Volume 27, 2020 - Issue 2:

Systemic influences on standard setting in national examinations, Pages 215-231.

Cardwell, R, Naismith, B, Geoffrey T.L, & Nydick, S, Duolingo English Test: Technical Manual, Duolingo Research Report May20,2024(44pages)

<https://englishtest.duolingo.com/research>
Carmen, Q., (2021). Test Specifications Overview. V2.1 March 2021, Pearson English International Certificate.

Chan a., S & Yamashita, J, Integrated writing and its correlates: A meta-analysis, Assessing Writing, 54, October 2022, 100662

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume, Council of Europe, Strasbourg,

<https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-forlanguages-learning-teaching-assessment-companion-volume>.

Council of Europe. (2020 b). The Common European Framework in its political and educational context, Cambridge University Press.o, P. (2020). Effects of task goal orientation on learner engagement in task performance. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,58(3), pp. 323-349

Deane, P. (2022). The importance of assessing student writing and improving writing instruction (ETS Research Notes). ETS. Educational Testing Service. All rights reserved. 1-10

Department of Basic Education. (2023). PIRLS 2021: South African Preliminary Highlights Report. Department of Basic Education: Pretoria.Digital Student Ambassador, Writing Systems #5 – Written vs. Spoken,

Eva S., (2021). Reading Comprehension Assessment in English Textbook: "Bright: An English Course for Junior High School Student 9th Grade, Faculty of Tarbiya and Teaching Training, Islamic University.

Fan., J & Yan, X, (2020). Assessing Speaking Proficiency: A Narrative Review of Speaking Assessment Research Within the Argument-Based Validation Framework. Psychology of Language,

Garcia Ponce, E. E. and Tavakoli, P. (2022) Effects of task type an language proficiency on dialogic performance and task engagement. System, 105. 102734. ISSN 0346-251X

Garraida O, A, Hon Man C., A., & Yuen Shan F., M, (2022). Developing e-reading pedagogies informed by research, Journal of World Language,p p. 2–25.

Gisela, E, S and Joy E, (2020). Language Proficiency and Communicative Competence, a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License.

<https://opentext.wsu.edu/planning-meaningful-instruction-for-ells/chapter/chapter-2-language-proficiency-and-communicative-competence/>

Goodwin, S., & Ben Naismith, B, Assessing Listening on the Duolingo English Test, Duolingo Research Report DRR-23-02 June 13, 2023 (16 pages)
englishtest.duolingo.com/research, pages 1-16

Görsev, S, Testing and Assessment of Grammar, Grammar Test Task Types and Sample Test Items. (2021). Language Assessment and Test Preparation in EFL Education, 271-285

- Hajras, A. (2021). The Effectiveness of Training on Tests Forms of Program for International Students Assessment (PISA) in Improving Tenth Grade Students, Performance in Reading Comprehension Tests in Irbid Directorate (in Arabic) Al Najah University Journal for Searchs,35(2), p p.199-220.
- Harun, R, Hui, W & Islam, J, Discuss the Different Types of Reading Techniques and develop its Skille, journal of English and Literature (JOELL). Vol.8 Issue3 (Julu- Sep) 2021, 34-40
- Hatipoglu, C. (2021). Testing and Assessment of Speaking Skills, Test Task Types and Sample Test Items, Middle East Technical University, Turkey.
- Honorable B., Alice P., & Lesley M., (2022). Reading Assessment Framework, for the 2022 and 2024 National Assessment of Educational Progress. National Assessment Governing Board, U.S. Department of Education.
- Hughes, A and Hughes, J, Stages of test development, Published online by Cambridge University Press: 17 September 2021.
- <https://www.cambridge.org/core/books/abs/testing-for-language-teachers/stages-of-test-development/E996D1B5D9E89BBFEADD6D2C97AB23D8>
- Hunbel, S, M, Four Different Types of Writing Styles: Expository, Descriptive, Persuasive, and Narrative, STEM Humanities Academia Social News, JUL 20, 2022, 7:31 PM EDT, <https://owlcation.com/humanities/Four-Types-of-Writing>
- Ida B., Ida A., Anak A., & Yudhi P., (2020). Skills of Reading Comprehension Acquired by EFL Students, International Journal of Linguistics and Discourse Analytics, 1(2), PP. 10-17.
- IELTS. (2020). IELTS Home of the English Language Test. [Online] Available at: <https://www.ielts.org/> [Accessed 29 November 2020].
- Irgin, P , Testing and, Assessment of Listening, listening Test Task Type and Sample Test Items Chapter V: Testing and Assessment of Listening, Listening Test Task Types and Sample Test Items Pre-reading questions, March 2021, 93-116
- Kanchana, C. (2022). Developing a Standardized English Proficiency Test in Alignment with the CEFR. PASAA Vol. 63 January – June 2022. 66-92
- Kohli, S., TOEFL Integrated Writing Task 2023: Examples & Sample Essays. <https://leapscholar.com/blog/toefl-integrated-writing/>
- Lissimo, L., (2021). Thesis Listening Skills, https://www.academia.edu/43550712/THE_SIS_LISTENING_SKILLS
- Manjunath, L., SAT Writing & Language Test 2022: Detailed Guide for Students. <https://leapscholar.com/blog/sat-writing-language-test-detailed-guide-for-students/> https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework2ndEd.pdf
- Mary G., & White M, A (2020). What is Context in Writing? Types and Significance, JULY 29, 2020. <https://www.yourdictionary.com/articles/context-writing-types-significance>
- M., Olana, T., Bekele, E. (2023). The Effects of Task Based Speaking Instruction on Students' Speaking Perception as Shambu Secondary School. - JOLLT Journal of Languages and Language

- Teaching, 12(2) pp. 1018-1027. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v%vi%i.8848>
- Meer, S, H., (2022), Four Different Types of Writing Styles: Expository, Descriptive, Persuasive, and Narrative, STEM Humanities Academia Social News, JUL 20, 2022 <https://owlcation.com/humanities/Four-Types-of-Writing>
- Mohammad, A. (2021). Effectiveness of An Educational Unit IN Arabic Language Based on Excellence to Develop Reading Enlightenment Skills in PISA Test for Second Grade Prep Students. (In Arabic) Studies in High Education, (51), P P.115-214. –
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb> 5342
- National Assessment Governing Board. U.S. Department of Education, (2021). Reading Assessment and Item Specifications for the 2026 National Assessment of Educational Progress, The National Assessment of Educational Progress (NAEP)
- Nygard, M & Kathrine, A. (2024). Features of Grammatical Writing Competence among Early Writers in a Norwegian School Context, Languages, 9(1), 29, <https://doi.org/10.3390/languages9010029>
- Nurkhofifah., M, H, Juliani, A, Manik, U, & Juniardi, Y, Assessing the Speaking Skill: A Study in the Third Level Education, Journal of English Language Teaching and Cultural Studies 6(2): September 2023 122-131
- OECD. (2021). PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/PISA-2025-FLA-Framework.pdf>
- OECD. (2023). What is PISA?. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Pelin I, (2021). Assessment of Listening, listening Test Task Type and Sample Test Items Chapter V: Testing and Assessment of Listening, Listening Test Task Types and Sample Test Items Pre-reading questions, March 2021
- Pearson Education, Global Scale of English Assessment Framework, March 2021, t <https://www.pearson.com/english/about/gse.html>
- Pickren, S. E., Stacy, M., Del Tufo, S. N., Spencer, M., & Cutting, L. E. (2022). The Contribution of Text Characteristics to Reading Comprehension: Investigating the Influence of Text Emotionality. Reading Research Quarterly, 57(2), 649-667. <https://doi.org/10.1002/rrq.431>
- Punkasirikul, P. (2020). English Reading Comprehension, Textbook Development Project Faculty of Humanities and Social Sciences Khon Kaen University.
- Quintana, C, Test Specifications Overview, V2.1 March 2021, Pearson English International Certificate, pp1-18
- Rshad, A, Test Specification Tutorial: A Comprehensive Guide Examples And Best Practices, April 11 2023. <https://www.lambdatest.com/learning-hub/test-specification>
- Rukthong, A. (2021). “MC Listening Questions vs. Integrated Listening-to-Summarize Tasks: What Listening Abilities

Do They Assess?" System 97. doi: 10.1016/j.system.2020.102439.

[Crossref], [Web of Science], [Google Scholar]

Rshad, A., (2023), Test Specification Tutorial: A Comprehensive Guide with Examples And Best Practices, April 11 2023.

<https://www.lambdatest.com/learning-hub/test-specification>.

Schoor, C., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2023). Reading for university or for myself? Effects of context and beliefs about science on college students' document selection. Journal of Educational Psychology Advance online publicatio <https://doi.org/10.1037/edu0000849>

Shinhye L., (2022). Evaluating the New TOEFL ITP® Speaking Test: Insights From Field Test Takers, 30 May 2022, <https://doi.org/10.1002/ets2.12352>

Shiny K G& J Karthikeyan (2022). Outlining International English language proficiency tests: A survey-based study on its need, مواقع الإنترنت:

- اختبار اللُّغة العربية المَقَنَّ للناطقين بها. (٢٠٢٣م). https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/lingual/ar_for_ar/Pages/default.aspx

- اختبار اللُّغة العربية المَقَنَّ لغير النَّا طِقِيْنَ بها. (٢٠٢٣م). <https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/lingual/Arabic/Pages/default.aspx>

- امتحان الكفاءة في اللُّغة العربية بالجامعة الأردنية. (٢٠٢٣م)

<https://graduatedstudies.ju.edu.jo/ar/arabic/Lists/ArabicExam/List.aspx>

- امتحان الكفاءة العالمي للُّغة العربية. (٢٠٢٣م). <https://learnarabic.najah.edu/ar/registration/arabic-international-proficiency-exam/>

- اختبار العين للكفاءة في اللُّغة العربية. (٢٠٢٣م). <https://www.arabic-cec.ae/copy-of-alreysyh-1>

purpose and scope in the backdrop of Migration Journal for Educators, Teachers and Trainers, 13(4). 198– 206.

Stefan O'Grady,(2023). Trialing alternative listening assessment tasks: interactions between text authenticity, item focus and item presentation condition, Innovation in Language Learning and Teaching 17, Issue 3. Sutton, K& Griffiths, M., Test Specifications, English3 Research Report, March 2023 www.english3.com

Test Resources, TOEFL Independent Writing Master Guide (2023 Update)

<https://www.toeflresources.com/writing-section/toefl-independent-writing-section/>

Tineke, B & Luke, H.(2020). International language proficiency standards in the local context: Interpreting the CEFR in standard setting for exam reform in Luxembourg, , Assessment in Education: Principles, Policy & Practice , 27, - Issue 2: Systemic influences on standard setting in national examinations, P P. 215-231

Zandi, H; Kaivanpanah; S, & Alavi; M.

- شهادة الكفاءة الدولية في اللُّغة العربية للناطقين بها، والناطقين بغيرها "التنال العربي". (٢٠٢٣م).

<https://attanalalarabi.com>

https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/lingual/ar_for_ar/Pages/default.aspx

<https://graduatedstudies.ju.edu.jo/ar/arabic/Lists/ArabicExam/List.aspx>

<https://www.arabic-cec.ae/copy-of-alreysyh-1>

<https://attanalalarabi.com>

https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/lingual/ar_for_ar/Pages/default.aspx

<https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/lingual/Arabic/Pages/default.aspx>

<https://graduatedstudies.ju.edu.jo/ar/arabic/Lists/ArabicExam/List.aspx>

<https://learnarabic.najah.edu/ar/registration/arabic-international-proficiency-exam/>

<https://www.arabic-cec.ae/copy-of-alreysyh-1>

<https://attanalalarabi.com>

[.https://www.language-testing.com/publications/wysiwyg/PDF/ACTFL-TEP-](https://www.language-testing.com/publications/wysiwyg/PDF/ACTFL-TEP-Familiarization-Guide-June-2020.pdf)

[Familiarization-Guide-June-2020.pdf](https://www.language-testing.com/publications/wysiwyg/PDF/ACTFL-TEP-Familiarization-Guide-June-2020.pdf)

[https://online.oupe.es/ELT/OTE/pdf-](https://online.oupe.es/ELT/OTE/pdf-web/ote_global_oxford_test_of_english_test_specifications_2019.pdf)

[web/ote_global_oxford_test_of_english_test_specifications_2019.pdf](https://online.oupe.es/ELT/OTE/pdf-web/ote_global_oxford_test_of_english_test_specifications_2019.pdf)

<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/ielts/test-format/>

<https://www.upgradabroad.com/exam/ielts/test-format>

<https://www.bestmytest.com/toeic/test>

Adam Volz, What is the Duolingo English test?

2023<https://preply.com/en/blog/duolingo-english-test/>

<https://www.coursera.org/articles/duolingo-english-test>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Preparing Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers: A Systematic Review.

Dr. Khelaiwi Samer Khelaiwi Al eyadhi ^{(1)*}

*1- Associate Professor of Arabic Language Teaching at the Islamic University Institute of Arabic Language Teachin.

Dr. Bahiya Muhammad Majid Al-Hennawi ^{(2)*}

*2. Specialized in Grammar, Morphology, and Linguistics - Department of Arabic Language - Taibah University.

إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها "مراجعة منهجية"

د. خليوي سامر خليوي العياضي ^{(١)*}

*١- أستاذ تعليم اللغة العربية المشارك بمعهد تعليم اللغة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. بهية محمد ماجد الحناوي ^{(٢)*}

*٢- دكتورة في النحو والصرف وفقه اللغة - جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

E-mail: khlewe@gmail.com

KEY WORDS:

Teacher preparation, Arabic for non-native speakers, systematic review.

الكلمات المفتاحية:

إعداد المعلمين، اللغة العربية، غير الناطقين بها، مراجعة منهجية.

ABSTRACT:

This study aimed to review and analyze previous studies on the preparation of Arabic language teachers for non-native speakers, with the goal of identifying effective strategies and practices that enhance teacher competence in this field. The researchers focused on studies published in the last five years (2020–2024), selecting 18 scientific studies for analysis. The systematic review methodology was employed due to its suitability for the study's objectives. The research included studies from three major databases: Mandumah, Shamaa Educational Database, and Google Scholar. The findings highlighted the necessity of designing comprehensive programs for preparing Arabic language teachers for non-native speakers and continuously improving these programs through systematic evaluation of their outcomes. Additionally, the study emphasized the importance of providing specialized educational resources and instructional guides to support teachers in developing their professional skills.

مستخلص البحث:

تهدف الدراسة إلى تحليل ومراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك لفهم أفضل الاستراتيجيات والتطبيقات التي تعزز كفاءة المعلمين في هذا المجال. وقد تمت الاستفادة من جمع وتحليل الدراسات التي صدرت في عام (٢٠٢٠) وإلى (٢٠٢٤) - وذلك لحدائتها، وكما اشتملت على ثماني عشرة دراسة علمية، وقد استخدم الباحثان فيها منهج المراجعة المنهجية؛ لمناسبتها وغرض الدراسة. وكما اشتملت الدراسة على أبحاث منشورة في ثلاث قواعد بيانات وهي: دار المنظومة، وقاعدة شجرة التربية، ومحرك بحث "قول سكولار"، وقد كشفت هذه الدراسة على عدة نتائج من أهمها: ضرورة تصميم برامج شاملة لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحسينها بشكل مستمر من خلال تقويم مخرجات هذه البرامج، وتوفير مصادر تعليمية وأدلة إرشادية متخصصة تدعم معلمي اللغة في تطوير مهاراتهم المهنية.

المقدمة:

تعد اللغة العربية من أشرف اللغات فهي لغة خالدة على مر الأزمان والدهور، لما لها من ثقافة واسعة، وحضارة عريقة، فهي لغة نزل بها القرآن الكريم، على نبينا المصطفى الكريم -صلى الله عليه وسلم- ولذلك فهي تحتل مكانة كبيرة في قلوب ملايين المسلمين .

وهذه المكانة العالية جعلتها لغة عالمية نمت وازدهرت في قلوب أبنائها وقلوب الكثرين من الناطقين بغيرها، فاثبتت قدرتها على البقاء والاستمرار واستيعاب دلالاتها ومعانيها على مر التاريخ، وكما أظهرت جدارتها وقدراتها من خلال ثروتها اللغوية الغنية بالمصطلحات والمفردات التي ميزتها على سائر اللغات.

وقد ساهم في تعليم اللغة ودراسها علماء أجلاء قدموا وصفا وشرحا لنظامها اللغوي والصوتي، وبسطوا قواعدها وذلّلوا صعابها للمتعلّمين من غير العرب، الذين لم تكن العربية لغتهم الأصلية، إلا أنهم اكتسبوا وعلموها لغيرهم من العرب وغيرهم. فقد تمكنوا من التأليف في جميع العلوم. والواجب على أبنائها في هذا العصر السير على خطى المتقدمين لخدمة اللغة في ظل ما يجدون من إمكانيات يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية؛ وتذليل ما يواجه متعلميها من تحديات وعقبات في اكتسابها.

ولا شك أن عملية تعليم العربية ترتكز على محاور ثلاث كأي عملية تعليم أخرى، فأهمها المعلم الذي يعد الركيزة الأولى التي تقوم عليه العملية التعليمية وإدارتها، فهو صاحب المعرفة وهو الموجه والمرشد، وعليه تبنى عملية تعزيز التعلم ورفع دافعية المتعلمين في اكتساب المعرفة .

ولهذه المكانة العالية كان لإعداد المعلم وتأهيله أهمية بالغة فوضعت البرامج وافتتحت المعاهد وقامت المؤسسات التعليمية وذلك لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وانتشرت العديد من الأبحاث المتخصصة التي عالجت بدورها تلك القضية ووقفت على برامج إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها، وأحصت مشكلاتها وطرحته الحلول المتنوعة من خلال تقديم البرامج الخاصة بها.

ورغم هذه الجهود إلا أنه لا تزال هناك حاجة ماسة لإجراء مراجعات منهجية شاملة تهدف إلى تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لأخذ نظرة شاملة على ما قدم في هذا الميدان، واكتشاف نقاط القوة والضعف وتقييم ما ورد فيها، مما يعزز من فاعلية الجهود المبذولة في هذا المجال. فالدراسات السابقة تناولت برامج إعداد المعلمين من زوايا متعددة، وفي مراجعتها لاحظ أنها قدمت رؤية شاملة تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية التي تطرقت إليها الدراسات (MacKenzie et al., 2012, p. 194).

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لتقديم مراجعة منهجية تساهم في تسليط الضوء على أفضل الممارسات والاستراتيجيات

المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما تهدف إلى توفير رؤية شاملة تفيد صانعي القرار والمؤسسات التعليمية من خلال تحليل الدراسات في هذا الميدان من خلال ثلاثة جوانب، الأول: الوقوف على الجوانب التي تناولتها دراسات مجال إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والثاني: عرض التحديات التي تواجه هذا الميدان، والثالث: رصد الحلول المقدمة للتحديات التي تواجه إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها .

مشكلة البحث:

يعد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أحد أركان العملية التعليمية التي بها تتحقق أهداف تعليم العربية ونشرها عالميا، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن مجال إعداد معلمي اللغة الثانية يعاني من نقص في الأبحاث مقارنة بالأبحاث التي تركز على المتعلمين أو المناهج وطرق التدريس ، وأحد هذه الأسباب أن مجال إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يعد حديثا نسبيا (Barkhuizen, 2010, 237)، ولعل سبب هذا الضعف يكمن في تركيز أبحاث تعليم العربية للناطقين بغيرها ينصب على متعلمي اللغة واستراتيجيات تدريسها لما له من أهمية في محاور العملية التعليمية، وازداد الاهتمام به أكثر فأصبح محور العملية التعليمية (الخير، ٢٠١٧، ٧٧).

بناءً على ما سبق ولما للمعلم من أهمية في العملية التعليمية، واستجابةً إلى نتائج الأبحاث التي نادت بضرورة إجراء مزيد من الدراسات في مجال إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بها، وكما اشتمل بحث (النوري، ٢٠٢٢)، لإجراء دراسة منهجية لما تم من دراسات في ميدان إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لإعطاء نظرة ورؤية لما قدم في هذا الميدان .

أسئلة البحث:

تمثلت أسئلة البحث في النقاط الآتية:

١. ما الجوانب التي تناولتها دراسات مجال إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
٢. ما التحديات التي تواجه إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
٣. ما الحلول التي تطرحها دراسات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أهداف البحث:

هدف البحث لتحقيق النقاط الآتية:

١. تحديد الجوانب التي تناولتها دراسات مجال إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقييمها.
٢. توجيه التحديات التي واجهت إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لتذليلها وتحليلها.
٣. تقديم الحلول التي تطرحها دراسات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لمناقشتها وتوجيهها.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

ولتنفيذ الدراسة وفق هذه المنهجية وضع المختصون خطوات وإطار يمكن اتباعه بدءاً من وضع السؤال البحث مروراً بتحديد أوعية النشر المبحوث فيها ثم وضع معايير قبول واستبعاد الدراسات، وفيما يلي الخطوات المتبعة لتطبيق هذه المنهجية لغرض التحليل النوعي للبيانات:

(Ortiz et al., 2021, p. 48)

١. تحديد سؤال البحث: في هذه الخطوة يتم وضع السؤال البحثي الذي ستتناوله المراجعة.

٢. معايير قبول واستبعاد الدراسات: في هذه الخطوة يتم وضع اشتراطات قبول الأبحاث واستبعادها من الدراسة وفقاً لأغراض البحث.

٣. إجراء البحث في الأدبيات: في هذه الخطوة يحدد أوعية الأبحاث ويبحث فيها وفقاً لمعايير القبول والاستبعاد.

٤. إزالة المقالات المكررة: تُراجع الدراسات لإزالة التكرارات وضمان شمولية وتحليل الدراسات الفريدة فقط.

٥. إجراء الفرز بناءً على المعايير: يتم فرز الدراسات بناءً على المعايير المحددة مسبقاً لتحديد الدراسات المقبولة وحذف ما لا تنطبق عليه المعايير، وهنا يكون التحقق الظاهري من خلال العناوين وما هو ظاهر في الدراسة.

٦. تقييم جودة الأبحاث المختارة: وهذا التقييم يعد فحصاً أعمق للتأكد من صلاحية ضم الدراسة إلى القائمة النهائية للدراسات كالتأكد من سلامتها وأنها قائمة وفق أساسيات البحث السليمة بحيث تكون سالمة من أي خطأ وبالتالي نضمن سلامة النتيجة النهائية من الخلل.

٧. استخراج البيانات والتحليل النوعي: يتم استخراج البيانات في ضوء سؤال البحث المراد الإجابة عن وإجراء التحليل والتفسير لتلك البيانات النوعية.

٨. نشر نتائج المراجعة المنهجية: تنشر النتائج بعد تحليل الدراسات واستخراج الرؤى ونتائج الإجابات عن أسئلة البحث.

٩. تحديث المراجعة المنهجية: يتم تحديث المراجعة بشكل دوري لإضافة الدراسات الجديدة إن وجدت .

تجدر الإشارة أن المراجعة المنهجية تقوم على تحديد الـ "Protocol" وهو إطار العمل أو الخطة التي سيتبعها القائمون على المراجعة المنهجية بحث توضح كل خطوة من الخطوات التي قاموا بها وماذا تم إنجازه، وقد اعتنى المتخصصون في هذا الإطار بالتحسين عليه وتطويره وما زال التطوير عليه مستمر ليشمل في كل مرة تفاصيل أخرى بدءاً من عنوان المراجعة المنهجية وانتهاء بالجهات الممولة لهذه الدراسة ومن أشهر هذه الأطر PRISMA، وهو اختصار لـ "Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses" ويعني: "الإرشادات المفضلة لكتابة وتقديم الدراسات

١. تسعى الدراسة إلى تحديد الفجوات في الأبحاث المنشورة المتعلقة بإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يفتح آفاقاً جديدة للباحثين ويوجههم نحو مواضيع غير مكتشفة تتطلب البحث والتحليل.

٢. تقدم الدراسة نتائج تساعد صانعي القرار في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بناء سياسات تدريب وتطوير للمعلمين.

٣. تقدم الدراسة مراجعة شاملة للبحوث السابقة بما يساهم في استثمار نتائجها لتحسين عملية إعداد المعلمين.

٤. تُعد الدراسة أساساً معرفياً لواقع دراسات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يساعد على تنظيم الجهود البحثية وتجنب تكرار الدراسات.

٥. تقف الدراسة على الجهود التي بذلت في ميدان إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها . مصطلحات البحث:

إعداد معلم: هو مجموعة المعارف والمفاهيم والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي لتعلمهم (بوجلال، ٢٠١٧، ٢٥٩).

المراجعة المنهجية: هي مراجعة تحليلية نوعية للمعلومات المتعلقة بسؤال بحث محدد، تُنفذ بناءً على اشتراطات ومعايير معدة مسبقاً يهدف إلى اختيار المقالات التي سيتم تضمينها في الدراسة بشكل موضوعي ودقيق (Ortiz et al., 2021, p. 47).

حدود البحث:

اقتصرت البحث على استعراض الدراسات التي تناولت إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، ما بين عامي: (٢٠٢٠) و (٢٠٢٤).

المراجعة المنهجية:

تُعد المراجعة المنهجية أحد أهم الأساليب البحثية التي تساهم في تجميع وتحليل الدراسات بشكل منهجي، وقد برزت هذه الطريقة في ميدان العلوم الطبية كأداة معيارية لتجميع نتائج الأبحاث بطرق تضمن الشفافية والدقة وقابلية التكرار. وعلى الرغم مما لديها من مميزات، إلا أن استخدامها ظل محدوداً في الجانب الأكاديمي، ومؤخراً بدأت تزداد شعبية هذه الطريقة تدريجياً في هذا المجال (Snyder, 2019, 334).

فيقوم هذا المنهج على مراجعة الأدبيات والدراسات حول موضوع معين وقراءة جميع الأدلة والنتائج التي توصلت إليها للإجابة عن أسئلة من خلال تضافر تلك النتائج (العرفج وآخرون، ٢٠٢٢، ٤١١).

وتتميز بأهميتها الكبيرة في تقديم إجابات علمية دقيقة تُستخدم لدعم السياسات والممارسات. فهي تسد الفجوات المعرفية وتبرز القضايا التي تحتاج إلى مزيد من البحث. كما تساهم في بناء إطار نظري متين للأبحاث المستقبلية ((Okoli, 2015, 880.

لغرض تقييم المرحلة التي وصل إليها، ومن ثم تحديد مالم يتم تغطيته في هذا الميدان وجاءت الأسئلة على النحو الآتي:

١. ما الجوانب التي تناولتها دراسات مجال إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

٢. ما التحديات التي تواجه إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

٣. ما الحلول التي تطرحها دراسات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

معايير قبول أو استبعاد الدراسات:

وضعت معايير الإقصاء والقبول التي تحقق إجابة لأسئلة البحث، والدارسات التي تنطبق عليها هذه المعايير تضمن في قائمة الدراسات المقبولة، وهذه المعايير على النحو التالي:

الجدول الأول

معايير قبول وإقصاء الدراسات.

معايير الإقصاء	معايير القبول
يتم استبعاد الدراسات التي لا تتناول إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو تركز على مجالات أخرى كتعليم العربية للناطقين بها فقط.	قبول الدراسة التي تتناول موضوع إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
تُستبعد الدراسات التي نشرت قبل سنة ٢٠٢٠	قبول الدراسات المنشورة خلال السنوات الخمسة الأخيرة لضمان حداثة المعلومات من سنة ٢٠٢٠ - ٢٠٢٤
يتم استبعاد مقالات الرأي أو الدراسات غير العلمية التي تفتقر إلى منهجية بحثية واضحة أو غير محكمة.	قبول الدراسات النوعية والكمية
تُستبعد الدراسات المكتوبة بلغات أخرى.	يجب أن تكون الدراسة مكتوبة باللغة العربية
تُستبعد الدراسات التي تقيس آراء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجال لا يشمل جوانب إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها	قبول الدراسات التي تتناول الجوانب المتعلقة بتطوير أو تدريب أو تأهيل أو تنمية معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
تستبعد الدراسات غير المتوفرة على أوعية النشر، أو مقيدة الوصول.	أن تكون الدراسة متوفرة على أوعية النشر ويمكن الوصول إليها بسهولة.

البحث ومصادر البيانات:

ولغرض أهداف البحث وطبيعة الأسئلة المطروحة اختيرت الكلمات المفتاحية، وهي: إعداد معلمين، وإعداد المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس، الطلاب المعلمين، والطلاب المعلمون. وجاءت النتائج على النحو التالي:

أجري البحث الإلكتروني في عدد من قواعد البيانات الأكاديمية، وحددت مستودعات الأبحاث التالية: قاعدة المنظومة، وقاعدة شجرة التربوية، ومحرك البحث Google Scholer.

الجدول الثاني

نتائج البحث في قواعد البيانات

عدد الأبحاث	الكلمات المفتاحية	قاعدة البيانات
42	إعداد معلمين، وإعداد المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس، الطلاب المعلمين، والطلاب المعلمون، مدرسي اللغة.	المنظومة
32	إعداد معلمين، وإعداد المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس، الطلاب المعلمين، والطلاب المعلمون، مدرسي اللغة.	Google Scholar
27	إعداد معلمين، وإعداد المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس، الطلاب المعلمين، والطلاب المعلمون، مدرسي اللغة.	شجرة التربوية
101	المجموع	

عدد الأبحاث التي انطبقت عليها المعايير

يتضح من الجدول الثالث إلى أن عدد الأبحاث التي انطبقت عليها المعايير بلغ ٢٠ بحثاً، وحصلت قاعدة بيانات "المنظومة" على النصيب الأكبر بثلاثة عشر بحثاً، تلاها "Google Scholar"

توزيع الدراسات من حيث السنة ومكان الدراسة

يتضح من الجدول الرابع:

أن النتائج البحثي في مجال إعداد معلمي اللغة العربية وتوزيعه بين السنوات والمواقع الجغرافية قد بلغت ذروة الأبحاث عام ٢٠٢٢ بنسبة ٣٠٪، في حين شهدت ٢٠٢٣ و ٢٠٢٤ تراجعًا ملحوظًا، قد يرجع ذلك إلى ما للمعلم من نسبة أهمية أقل من بقية المحاور التعليمية، أما من الناحية الجغرافية، فقد حصلت السعودية ومصر على نسبة النتائج الأعلى، حيث جاءت نسبة نتاج مصر (٣٨,٩٪) والسعودية (٣٣,٣٪) ويرجع ذلك إلى ما تقوم به من دور كبير في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعنايتها به من خلال المؤسسات التعليمية و المراكز المتخصصة، بينما حصلت

الجدول الخامس جوانب إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

عدد الدراسات	الجوانب الفرعية	الجوانب العامة
١	ممارسة المعايير	واقع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
١	الجوانب النفسية	
١	الجوانب الإدراكية	
٢	الجوانب المهارية	
٣	برنامج لتنمية المهارات	برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
١	برنامج لتنمية الوعي	
٣	مقترح لإعداد المعلمين	
٢	واقع إعداد المعلمين	
١	واقع مشكلات الإعداد	مهارات وكفايات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
١	واقع الكفايات	
١	مقترح للكفايات	
١	تنمية المهارات	

كما ناقشت دراسة محمود (٢٠٢٣) أهمية تنمية الوعي بمفاهيم علم اللغة الحديث لدى المعلمين، مما يعكس الحاجة إلى تطوير البرامج التدريبية بما يتناسب مع المستجدات العلمية والعملية. ومن منظور التخطيط المستقبلي، وقدمت النوري (٢٠٢٢) تصورًا مقترحًا لإعداد المعلمين في ضوء التوجهات الحديثة ومتطلبات العصر الرقمي، مما يعزز أهمية التكيف مع التغيرات الرقمية في التعليم، أما دراسة بنيعش (٢٠٢٢) فقد ركزت على واقع البرامج في ظل مجتمع المعرفة، مشيرة إلى ضرورة إعادة هيكلة التكوين المهني والمعرفي للمعلمين بما يتماشى مع التطورات العالمية. ومن زاوية تحليل المشكلات، وألقت دراسة شلبي (٢٠٢١) الضوء على التحديات التي تواجه إعداد المعلمين وقدمت حلولًا لتحسين مخرجات هذه البرامج.

أما جانب واقع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد تناولت الدراسات قضايا متعددة تتعلق بالجوانب النفسية والمهارية والإدراكية، فأكدت دراسة عبدالعزيز وآخرون (٢٠٢٢) على أهمية الوعي بمفهوم الانغماس اللغوي كعنصر أساسي في تحسين الأداء التدريسي، بينما ركزت دراسة الرواحي وآخرون (٢٠٢٣) على تقييم معايير الاختبارات اللغوية وأثرها في تحسين ممارسات المعلمين، وناقشت دراسة رمضان وأحمد (٢٠٢٢) العلاقة بين الثقة بالنفس والأداء المهني، مما يبرز البعد النفسي كعامل مؤثر في جودة التعليم، أما من الناحية المهارية، فقد تناولت دراسة Rokhman (2020) أهمية الكفاءات التعليمية للمعلمين وتأثيرها المباشر على تحسين نتائج التعلم لدى الطلبة.

وتجد الإشارة إلى أن هذه المجالات تتكامل فيما بينهما لتخدم ما يفيد في ميدان إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولا شك أن هذا يشير إلى أهمية اعتماد نهج شامل ومتكامل لتطوير إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، يأخذ بعين الاعتبار ثلاثة أمور مهمة: المعلم، والبرنامج المقدم لهم، والوقوف على نتائج مخرجات البرنامج بتقييم الواقع لتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب النقص في ميدان معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يتضح من الجدول الخامس أن الأبحاث قد تطرقت لثلاثة جوانب عامة رئيسية هي :

مهارات وكفايات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبرامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية، وواقع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، عليها مدار الدراسات وتفرع منها جوانب فرعية بحسب غرض الدراسة.

أما في جانب مهارات وكفايات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد جاءت ثلاث دراسات لمناقشته، وهي: دراسة الحمود (٢٠٢٠) التي ألقت الضوء على واقع كفايات التواصل اللفظي وأثره في نجاح المتعلمين، مؤكدة أهمية كفايات التواصل اللفظي في تحقيق التكامل بين مهارات المعلم والمتعلم. أما السلمي (٢٠٢٢) فقد قدم تصورًا مقترحًا لكفايات المعلمين وأدوات قياسها، مما يشير إلى ضرورة وجود معايير واضحة وشاملة لتقييم هذه الكفايات. كما أضافت دراسة الشهري وعلي (٢٠٢١) بعدًا مهمًا يتعلق بتنمية مهارات المعلمين في التعامل مع الأزمات مثل جائحة كورونا، مما يعكس أهمية الإعداد المستمر للمعلمين لمواجهة التحديات الحديثة.

أما بالنسبة إلى برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد تناولت العديد من الدراسات هذا الجانب من زوايا متعددة، فقدم موسى وخلف الديب (٢٠٢٠) إطارًا تدريبيًا متقدمًا يعتمد على مهارات القرن الحادي والعشرين ونماذج تكنولوجية حديثة (TPACK) و (TIM)، مما يعزز دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. وفي السياق نفسه، وركزت دراسة عوض وزناتي (٢٠٢٠) على تنمية مهارات تدريس الاستماع باستخدام نموذج فينك، مشيرة إلى فعالية البرامج التدريبية الموجهة لتنمية مهارات تدريسية محددة. بالإضافة إلى ذلك، وصمم عطية (٢٠٢١) نموذجًا تدريبيًا لتنمية المهارات استنادًا إلى النظرية البنائية، مما يدعم أهمية الربط بين النظريات التربوية والتطبيق العملي.

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو: "ما التحديات التي تواجه إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟"

فقد تمثل التحدي الرئيس لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في غياب آلية فعالة لقياس أداء مخرجات هذه البرامج على أرض الميدان، فلا يوجد تحديث دوري لمحتوى البرامج بناءً على تقييم ذلك الأداء.

هذا النقص في التقييم المستمر يؤدي إلى عدم الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذا التقييم الدوري ضروري جدا لمواكبة كل ما يستجد في المجتمع البحثي من أدوات وتقنيات واختلافات معرفية وثقافية قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على العملية التعليمية.

فقد أشارت الدراسات إلى ذلك سواء بصورة مباشرة أو من خلال ذكر الضعف في جوانب تفصيلية لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد ذكرت دراسة وقّيع الله (٢٠٢٠) غياب الخطط المؤسسية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى عدم توفر برامج تدريبية ميدانية تعتمد على الخبرات المتراكمة ما يؤدي إلى ضعف إعداد المعلمين، وأكدت دراسة السلمي (٢٠٢٢) على عدم توفر أدوات تقييم موحدة ومعايير واضحة لقياس كفايات المعلمين وممارساتهم، مما يحد من إمكانية تحسين الأداء التدريسي لديهم، أما دراسة محمود (٢٠٢٣)، فقد سلطت الضوء على ضعف الإلمام بالمفاهيم الحديثة في علم اللغة، بسبب غياب المقررات والبرامج التي تنمي وعي المعلمين، مما يعكس على أدائهم التدريسي، وفيما يتعلق بالتحديات التقنية، فقد أوضحت دراسة النوري (٢٠٢٢) أن قلة التوجه نحو استخدام الأدوات الرقمية والتقنيات الحديثة في إعداد المعلمين تعد من أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية في العصر الرقمي، وأشارت دراسة الشهري وعلي (٢٠٢١) إلى افتقار برامج الإعداد إلى تهيئة المعلمين لمواجهة الأزمات مثل جائحة كورونا، مما كشف عن ضعف التدريب على أساليب التعليم عن بعد والتعامل مع التحديات الطارئة، وأوضحت دراسة بنيعش (٢٠٢٢) أن غياب استراتيجيات ممنهجة لدعم المعلمين بمرجعيات معرفية ومهارية يعيق تكوينهم بالشكل المطلوب، كما أن غياب الإشراف التربوي المنظم يؤدي إلى تراجع الجودة، وأكدت دراسة حليبة وعلي (٢٠٢١) أن نقص الجودة في برامج إعداد المعلمين وضعف المناهج الدراسية الموجهة لإعدادهم، بجانب عدم توافر برامج متخصصة للدبلومات العليا والدراسات العليا، تشكل تحدياً إضافياً.

وللإجابة على سؤال البحث الثالث، وهو: "ما الحلول التي طرحتها دراسات إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟" فقد أظهرت نتائج المراجعة المنهجية عدداً من الإجراءات التي قدمت حلولاً للكثير من المشكلات، وتمثلت في النقاط التالية:

١. بناء برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ذات جودة وكفاءة.
٢. تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة وتقييم أدائهم بعد

التخرج من البرامج
٣. إقامة ورش عمل ومؤتمرات متخصصة لتنمية مهاراتهم وفق ما يستجد في ميدان إعداد المعلمين من مداخل حديثة ومستجدات تقنية

٤. إنشاء مصادر متخصصة في تعليم اللغة يستفيد منها معلمي اللغة عند تدريسهم اللغة لغير أهلها

٥. توفير أدوات وأدلة إرشادية لتساعد المعلمين أثناء ممارستهم لتعليم اللغة

٦. تطوير كفايات المعلمين الشخصية، العلمية، والتربوية بشكل مستمر..

٧. اعتماد المعايير الدولية المعتمدة في إعداد وتقييم معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وفيما يلي ما ذكرته الدراسات من حلول للمشكلات التي تطرقوا لها في دراساتهم:

أظهرت دراسة العلي، وعلي (٢٠٢١)، أهمية التركيز على تدريب وإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال بناء برامج تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في تعليم عناصر اللغة ومهاراتها عموماً، وفي تعليم المفردات خصوصاً، وكذلك ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على رأس العمل في تعليم عناصر اللغة ومهاراتها، وإعداد معلمين على مستوى عالٍ من المعرفة والكفاءة في تعليم مفردات اللغة العربية لغير الناطقين بها، يختصون بتعليم المفردات.

وجاءت دراسة الحمود (٢٠٢٠)، لتؤكد على ضرورة انتقاء معلمين أكفاء متمرسين في هذا التخصص، لديهم إلمام بكافة الطرق والأساليب التي تمكنهم من تقديم المادة التعليمية بشكل يحفز المتعلمين على التعلم، يلبي احتياجاتهم، وينقي مهاراتهم اللغوية، فلا يزال هذا الواقع يفتقر إلى الدراسات التي تخدم هذه الجوانب وترفدها بالكفايات التعليمية اللازمة. كما أشارت إلى ضرورة أن يعتني معلمي اللغة بتطوير نفسه بشكل مستمر، من خلال حضور البرامج والورش التدريبية التي تساهم بشكل كبير في إعداد المعلمين وتزويدهم بالكفايات اللازمة التي تؤهلهم للعمل في مجال التدريس للغة لغير أبنائنا.

وأكدت دراسة السلمي (٢٠٢٢) التي عنوانها "أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية تصورات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عن تعليم المفردات" على أهمية بناء برامج تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تركز على تعليم عناصر اللغة ومهاراتها، كما أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على رأس العمل لإكسابهم الكفايات اللازمة، وإعداد معلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من المعرفة والكفاءة في تعليم اللغة ومهاراتها، ودعت إلى لاهتمام بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة من حيث أهدافها ومحتواها وأنشطتها.

وركزت دراسة محمود (٢٠٢٣) على تطوير مقررات إعداد معلم اللغة العربية بما يتماشى مع مفاهيم علم اللغة الحديث، بالإضافة إلى تطوير استمارات التربية العملية والتدريس المصغر لتقييم الأداء التدريسي في ضوء

الميدان تتنوع بين تباين الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعدد بيئات التعلم، واختلاف حاجات المتعلمين وأهدافهم، إضافةً إلى ضرورة مواكبة التطورات التقنية وتطوير المناهج التعليمية.

هذه التحديات تفرض نفسها على المؤسسات والهيئات والمعاهد العاملة في هذا المجال وتبذل الجهود لتعزيز مهارات الكفاءة المهنية للمعلمين، بما يضمن تحقيق تعليم فعال ومواكب لتطلعات العصر، ومن أهم النقاط التي يجب مراعاتها:

١. تصميم برامج شاملة لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تشتمل على التدريب المستمر قبل وأثناء الخدمة؛ لرفع الكفاءة والجودة.
٢. توفير مصادر تعليمية وأدلة إرشادية متخصصة تدعم المعلمين في تطوير مهاراتهم المهنية، مع التركيز على التحديث المستمر وفق المداخل الحديثة والتقنيات الجديدة.
٣. بناء وتطوير كفايات المعلمين الشخصية والعلمية والتربوية وفق معايير دولية، من خلال ورش عمل ومؤتمرات تخصصية وبرامج تطوير مهني مستدام.

المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

١. الخير، حجاج أم. (٢٠١٧). مهام الدور التعليمي للمعلم والمتعلم في المدرسة الحديثة. *مجلة تاريخ العلوم، العدد التاسع، 74-78*.
٢. النوري، أسماء حسن. (٢٠٢٢). تصور مقترح لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء التوجهات الحديثة ومتطلبات العصر الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي للغة العربية (INCAFA)، جامعة ولاية مالانغ، إندونيسيا.
٣. بوجلال، الربيع. ٢٠١٧. إعداد المعلم: المأمول والواقع. *العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب، مج. ٢٠١٧، ع. ١، ص ص. ٢٥٨-٢٧٤*.
٤. العرفج، عبد الحميد بن عبد الله، المعيلي، فهد علي، الحربي، مشعل بن سعد، الرشيد، مسفر بن ناصر، والبشر، ماهر بن عبد الرحمن. (٢٠٢٢). مراجعة منهجية للأدبيات في مجال تربية الموهوبين خلال الفترة بين ٢٠١٨-٢٠٢٠. *مجلة القراءة والمعرفة، ع ٢٥٢٤، ٤٠٣ - ٤٨٣*.
٥. موسى، هاني إبراهيم أحمد، ومحمد، خلف الديب عثمان. (٢٠٢٠). إطار تدريبي مقترح لمعلمي اللغتين العربية والإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء مهارات تدريسيهما في القرن الواحد والعشرين وبعض نماذج دمج المحتوى والتعليم بالتكنولوجيا. "TPACK & TIM Models". *العلوم التربوية، مج ٢٨، ع ٤٤، ١٢٥ - ١٧٨*.
٦. وقيع الله منى يوسف محمد (٢٠٢٠). إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية. *مجلة كلية التربية للبنات، مج ٣١، ع ٣٩-٤٩*.

هذه المفاهيم. كما أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات الوعي بمفاهيم علم اللغة الحديث لدى المعلمين، لضمان تحسين جودة الأداء التدريسي بما يتماشى مع المعارف الأكاديمية.

أما دراسة السلمي (٢٠٢٢) التي عنوانها "تصور مقترح لكفايات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وأساليب قياسها"، فقد أكدت على أهمية الاستفادة من التصورات المقترحة لتحديد الجوانب التي يجب أن تراعيها المعاهد في إعداد وتدريب معلمي اللغة، وأوصت بالاهتمام في المقابلات الشخصية عند اختيار المعلمين، وضرورة تطوير الكفايات الشخصية والعلمية والتربوية والثقافية للمعلمين بشكل مستمر. ودعت إلى عقد برامج تدريبية وورش عمل دورية لتعزيز تبادل الخبرات، والتوسع في برامج الدبلوم العالي لإعداد معلمي اللغة.

وأشارت دراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠٢٢) إلى أهمية تدريب معلمي اللغة العربية على المفاهيم الحديثة. ودعت إلى إعداد برامج تدريبية تستند إلى أسس تلك المفاهيم، وتوفير وسائل الدعم التي تشجع المعلمين على تطبيق التوجهات العلمية الحديثة في تعليم اللغة، وأوصت بتزويد المعلمين بدليل إرشادي يتضمن استراتيجيات تعليمية تساهم في تحسين ممارسات الانغماس اللغوي.

وركزت دراسة شلبي (٢٠٢١) على مشكلات إعداد معلمي اللغة العربية، ودعت إلى إعداد خطة قومية لتكوين المعلمين تكويناً لغوياً متكاملًا، يشمل المكونات التخصصية والتربوية والنفسية والثقافية. وأوصت الدراسة بتعزيز فهم المعلمين للعلوم اللسانية الحديثة لتيسير تعلم أصول اللغة وقواعدها، وضمان إعدادهم للتعامل مع مختلف متطلبات التعليم.

وقدمت دراسة حليبة وعلي (٢٠٢١) تصورًا مقترحًا لتطوير برامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ودعت إلى تطوير مقررات إعداد المعلمين بما يتماشى مع معايير الجودة، وإعداد مصادر معرفية يعود لها معلمي اللغة كإنشاء موقع إلكتروني متخصص ومراجع علمية تخدم تعليم اللغة، وإنشاء قناة فضائية موجهة لتعليم اللغة العربية، لتوسيع نطاق استفادة المتعلمين والمعلمين.

الخاتمة:

يُعدُّ ميدان تعليم اللغة العربية أحد الركائز الأساسية لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، فيمثل تعليم اللغة العربية وسيلة استراتيجية لتعزيز التواصل الثقافي والحضاري بين الشعوب، ولذلك انعكاسات على الاقتصاد والأمن اللغوي بالإضافة إلى ذلك، يساهم هذا التعليم في نشر الثقافة العربية وخدمة القرآن الكريم والدين الإسلامي، فهي لغة القرآن وتعلم أحكامها.

ومع ذلك، فإن هناك تحديات تواجه هذا الميدان لما فيه من جوانب متعددة وكل جانب من هذه الجوانب له خصائص يجب أن تراعى عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويعد معلم اللغة العربية أحد أهم الركائز في عملية تعليم اللغة، والتحديات التي تواجه هذا

١٧. السلمي، ميمون بن أحمد بن صامل العلياني. (٢٠٢٢). تصور مقترح لكفايات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وأساليب قياسها. مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الآداب والعلوم الإنسانية، مج ٣٠، ع ٤٤، ٣٣ - ٦٢.

١٨. محمود، مصطفى عرابي عزب. (٢٠٢٣). برنامج قائم على علم الدلالة الوظيفي لتنمية الوعي بمفاهيم علم اللغة الحديث لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، مج ٢٠، ع ١١٩، ٧٧٢ - ٨٢٧.

١٩. الرواحي، ماجد بن مطر بن خلفان، العزري، سيف بن ناصر بن سيف، محمد، خير الدين، والحديدي، مسعود بن سعيد بن سالم. (٢٠٢٣). درجة ممارسة معايير الاختبارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، نزوى.

٢٠. طيب، هشام. (٢٠١٨). دور المثلث التعليمي في التربية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠(٢)، ٤٩-٥٦.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/130115>

المراجع الأجنبية:

21. Okoli, C. (2015). A guide to conducting a standalone systematic literature review. *Communications of the Association for Information Systems*, 37.
22. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery*, 8(5), 336-341.
23. Ortiz, A. F. H., Camacho, E. C., Rojas, J. C., Camacho, T. C., Guevara, S. Z., Cuenca, N. T. R., ... & Malo, R. G. (2021). A practical guide to perform a systematic literature review and meta-analysis. *Principles and Practice of Clinical Research*, 7(4), 47-57.
24. Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.
25. Barkhuizen, G., & Borg, S. (2010). Researching language teacher education. *Language Teaching Research*, 14(3), 237-240.
26. MacKenzie, H., Dewey, A., Drahota, A., Kilburn, S., Kalra, P., Fogg, C., & Zachariah, D. (2012). Systematic reviews: what they are, why they are important, and how to get involved. *Journal of Clinical and Preventive Cardiology*, 1(4), 193-202.

٧. عوض، فايزة السيد محمد، وعبد الله، رحاب زناتي. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي وفقا لنموذج فينك وفاعليته في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١٤، ج ٩، ٤٠٠ - ٤٣٢.
٨. عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه. (٢٠٢١). تصميم نموذج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية لغة ثانية. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، مج ١، ع ٢، ص ص ١-٢٨.
٩. حليبة، مسعد محمد إبراهيم. (٢٠١١). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة. مجلة القراءة والمعرفة، ع ١١١، ١٤٤ - ١٨٧.
١٠. علي، أحمد رمضان محمد، وعلي، إيهاب السيد أحمد محمد. (٢٠٢١). تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي. مجلة البحث العلمي في التربية، ع ٢٢، ج ٥، ١٧٥ - ٢٠٣.
١١. الشهري، محمد هادي علي، وعلي، أحمد رمضان محمد. (٢٠٢١). مطالب تطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للتعامل مع الأزمات: جائحة كورونا نموذجًا. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع ١٤، ٢٨ - ٥١.
١٢. بنيعيش، أنوار. (٢٠٢٢). تكوين وإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومستجدات مجتمع المعرفة: نحو استراتيجية منهجية جديدة للتأطير والمواكبة. مجلة التربية، س ٥١، ع ٢٠٤، ٨٩ - ١٠٦.
١٣. عبد العزيز، إيناس أحمد عمر، عمارة، جيهان السيد عبد الحميد، وهلال، هدى محمد محمود. (٢٠٢٢). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمفهوم الانغماس اللغوي في تعليم اللغة الثانية وممارستهم لاستراتيجياته. مجلة القراءة والمعرفة، ع ٢٤٨، ١٧٣ - ٢٢٣.
١٤. أسماء حسن النوري. (٢٠٢٢). تصور مقترح لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء التوجهات الحديثة ومتطلبات العصر الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغات بجامعة تبوك. في: Mahrajan Arabi Prosiding International Conference in Arabic (Festival INCAFA) (٢٠٠-١٤٦ ص). أحمد. (٢٠٢٢). الثقة بالنفس وعلاقتها بالأداء المهني، وفق عدة أساليب تقييم، لدى طلاب الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة كلية التربية (أسبوط)، ٣٨(١١)، ٩٦-١٣٥.
١٦. السلمي، ميمون بن أحمد بن صامل العلياني. (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية تصورات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عن تعليم المفردات. مجلة كلية التربية، مج ٣٨، ع ٦٤، ١٢٩ - ١٥٨.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Reception Theory: Concept and Procedure.

نظرية التلقي المفهوم والاجراء.

Manal Amer Ahmed Alamer

Lecturer - Department of Arabic Language and Literature- Kku -KSA

أ. منال عامر أحمد آل عامر

محاضر بقسم اللغة العربية وآدابها - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

E-mail: Malamer@kku.edu.sa

KEY WORDS:

Literature, Criticism, Reception, Influence, Reader Response.

الكلمات المفتاحية:

الأدب، النقد، التلقي، التأثير، استجابة القارئ.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This scientific paper deals with "Reception Theory," one of the post-structuralist critical theories. In this approach, the researcher has attempted to trace Reception Theory in its origin, concept, procedures, and the fundamental issue it raises: the relationship between the text and the receiver. What is the nature of this relationship? How was it formed? What are the procedures followed? To answer these questions, the researcher adopted the descriptive-analytical method. The main aspects of this approach include Preliminaries, the emergence of Reception Theory, the concept of Reception, the history of Reception according to Jauss, and the procedural concepts of Reception Theory: firstly, Horizon and Disappointment according to Jauss, and secondly, the act of reading and constructing meaning according to Iser. Additionally, Reception Theory in modern Arabic criticism is discussed.

تتناول هذه الورقة العلمية "نظرية التلقي" أحد نظريات الدرس النقدي مابعد البنيوي، وقد حاولت الباحثة في هذه المقاربة تتبع نظرية التلقي في نشأتها، ومفهومها وإجراءاتها والإشكالية الأساسية التي تطرحها نظرية التلقي؛ العلاقة بين النص والمتلقي، فما نوع تلك العلاقة؟ وكيف تشكلت؟ وما إجراءاتها المتبعة؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات عمدت الباحثة إلى المنهج الوصفي التحليل، وتشكلت محاور هذه المقاربة في: الإرهاصات، نشأة نظرية التلقي، مفهوم مصطلح التلقي، تاريخية التلقي عند ياكس، المفاهيم الإجرائية لنظرية التلقي: أولاً: الأفق والخيبة عند ياكس. ثانياً: فعل القراءة وبناء المعنى عند آيزر. نظرية التلقي في النقد العربي الحديث.

مدخل:

عرف النقد الأدبي في مسيرته ظهور مناهج نقدية جديدة، اختلفت اتجاهاتها من حيث التركيز على أحد أقطاب العملية الأدبية (المؤلف- النص- المتلقي) دون القطبين الآخرين؛ فكان مركز الاهتمام المؤلف في المناهج السياقية، التي اهتمت بالعوامل الخارجية وجعلتها مرجع العمل الأدبي ومقصده، ثم كانت المناهج النسقية وقد ركزت اهتمامها على النص، وجعلته محور العملية الإبداعية، ومع انشغال هذين الاتجاهين بتطبيق المبادئ النظرية، والمفاهيم الإجرائية، تم إهمال العنصر الثالث في العملية الإبداعية (متلقي العمل الأدبي) وتجاهله؛ حتى ظهرت نظريات توجه اهتمامها نحو (المتلقي)، في محاولة لإبراز الدور الذي يؤديه في عملية بناء المعنى؛ ولعل أبرز هذه النظريات في الساحة النقدية المعاصرة (نظرية التلقي) في صورتها الألمانية تحديداً، التي كسرت حاجز الصمت حيال تهميش المتلقي.

وعند أرسطو في كتابه "فن الشعر" والذي يعد بحق أحد أصول العملية النقدية، فقد نسب للأدب وظيفة تطهيرية، ولذلك فإن الوضعيات التي يتم فيها الترميم تعد ذات شأن في تحقيق الاندماج التام للمتلقى مع العمل الدرامي، والأثر الفعلي لمقولات أرسطو في نظرية التلقي تم بعد تفسير لونغينوس لها خاصة فكرة التطهير التي ركزت على عناصر العملية التواصلية والتي يمثل المتلقي أحد أقطابها^(٢)

ونجد أن التراث البلاغي والنقدي العربي اهتم بمفهوم المتلقي وبعنصر السامع خلال العصور الوسطى بل حتى في العصور السابقة لها، فقد صارت قضية المعنى من بين القضايا المهمة التي شغلت الدارسين والنقاد آنذاك خاصة بعد ظهور وتطور الدراسات البلاغية حول إعجاز القرآن الكريم، وهدف البلاغة العربية كان أولاً وأخيراً تمكين المعنى في نفس السامع، لأن "قضية المعنى الأدبي ذات طابع تمييزي فهي تسهم في تحديد مفهوم المتلقي في النظرية النقدية... وقد سعت النظرية النقدية القديمة سعياً حثيثاً نحو فهم المعنى لكنها فهمته على أنه معنى المؤلف أراد أن يلفت الأنظار إليه، ويفرضه على أصحابها ويوهمهم بحقيقته"^(٣)

وقد قدمت دراسات مختصة عن التلقي في النقد العربي قديماً منها: "قضية التلقي في النقد العربي القديم" فاطمة البريكي، "التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري" مراد حسن فطوم، وغيرها، وهي تسعى لمعرفة طرائق النقد العرب القدماء في التلقي وتورد نماذج متعددة لا مجال لإيرادها هنا.

نشأة نظرية التلقي:

نشأت نظرية التلقي مع نهاية الستينيات من القرن العشرين بألمانيا على يد الأستاذين: "هانز روبرت ياروس"، و"فولفغانغ أيزر" من جامعة كونستانس، التي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بنظرية التلقي؛ حتى أصبح ذكر إحداهما يستلزم الأخرى، بما قدّمته من طروحات جديدة ومفاهيم نظرية، حوّلت مجرى الدراسات الأدبية والنقدية؛ وذلك أنها أعادت بناء تصوّر جديد لمفهوم العملية الإبداعية من حيث تكوينها عبر التاريخ، وطرق فعالية القراءة، ودور المتلقي في إنتاج هذه العملية^(٤).

وتتميز نظرية التلقي عن غيرها - من المناهج السياقية والنصّية - بإعطاء السلطة للمتلقى بدون أدنى مناوئ، ومنحته كل الاهتمام - الذي تناوبه المؤلف والنص من قبل - وما يحدثه هذا الاهتمام من إنشاء فرص أكثر بين النص ومتلقيه، فاتخذ الاهتمام بدور القارئ في دراسة النص الأدبي حيزاً كبيراً ومهماً في الدراسات النقدية الحديثة، حين تم تجاوز النظرة السائدة التي كانت تنظر في

وعملية التلقي في أيسر مفهوم لها، عملية مشاركة وجودية تقوم على الجدل بين المتلقي والنص، فالعمل الأدبي في نظرية التلقي يمثل نتاج العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ، فهي لا تلغي طرفاً على حساب طرف آخر؛ بل تحرص على إيجاد نوع من التفاعل بين تشكلات النص- التي نظر إليها البنيويون على أنها بنية مغلقة- وآفاق رؤية القارئ، المستمدة من ذخيرته المعرفية التي اكتسبها من قراءاته المختلفة، وتعينه على فهم النصوص وتأويلها، إضافة إلى الاستراتيجيات ذات الوظيفة الازدواجية (استدعائية وتوجيهية)؛ إذ يستدعي فيها القارئ مخزونه المعرفي، ثم يوجهه إلى هدف النص؛ ومن ثمّ بناء معنى جديد.

والإشكالية الأساسية التي تطرحها نظرية التلقي؛ العلاقة بين النص والمتلقي، فما نوع تلك العلاقة؟ وكيف تشكّلت؟ وما إجراءاتها المتبعة؟ وقد حاولت الباحثة في هذه المقاربة أن تتبّع نظرية التلقي في نشأتها، وعند أبرز مُنظريها في المحاور الآتية:

الإرهاصات

نشأة نظرية التلقي.

مفهوم مصطلح التلقي.

تاريخية التلقي عند ياروس.

المفاهيم الإجرائية لنظرية التلقي:

أولاً: الأفق والخيبة عند ياروس.

ثانياً: فعل القراءة وبناء المعنى عند أيزر.

نظرية التلقي في النقد العربي الحديث.

الإرهاصات:

إن نظرية التلقي نظرية حديثة كما تبدو للدارس من الوهلة الأولى من حيث كونها نظرية نقدية؛ إلا أن لها جذور في تاريخ النقد والأدب تصل إلى العهد اليوناني القديم إذ وجدت في أدب هذا العهد اهتمامات خاصة بالمتلقي، ولكن من زاوية مختلفة عن النظريات الحديثة، استناداً إلى مرجعيات ذلك العهد. وهذه الاهتمامات عدت فيما بعد إرهابات أولى لهذه النظرية، فأى عملية نقدية لا تستقيم إلا بتوافر ثلاثة: المبدع (الباش)، النص والقارئ (المتلقي) التي وجدت على مر العصور.

والباحث في الإرهاصات الأولى لنظرية التلقي لا يمكنه تجاهل فرقة السفسطانيين في رأيهم حول المتلقي حيث وضعوه في وضع مزدوج، انطلاقاً من اعتقادهم أن كل ملفوظ هو في حقيقته احتمال لا بد من أن يحتوي على بنيات من شأنها تحقيق الإقناع التام للمتلقى. وأما المعنى فإنه ينحدر من الملفوظ نفسه من إيماءاته البلاغية، ومن التلاعب الذي يحدث في النسيج اللغوي والأسلوبي له.^(١)

(١) ينظر: ناظم عودة: الأصول العرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط ١، ١٩٩٧، ص ١٢

(٢) ينظر: المرجع السابق، ص ١٢

(٣) المرجع السابق، ص ٦٢

(٤) ينظر: محمد بو حسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي الحديث، نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات، ع ٢٤، جامعة محمد الخامس، المغرب، ص ٢٦.

عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص، حيث ترد نقطة التلقي مرادفة المعنى الفهم والفطنة.

ب- **التلقي اصطلاحاً:** يدخل هذا المصطلح تحت صفة النظرية، أي نظرية التلقي وهي مجموعة من المبادئ والأسس النظرية التي شاعت في مدرسة كونستانس الألمانية، تهدف إلى الثورة ضد البنيوية والوصفية وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ، باعتبار أن العمل الأدبي منشأ حوار مستمر مع القارئ.^(١١)

ومن هنا كان مصطلح التلقي أو تلقي النص يستتبع الاهتمام بالقارئ وتحديد معنى النص وتأويله والوصول إلى نتائج يكون القارئ هو محورها.

ويبدو مفهوم (نظرية التلقي) في المدرسة الألمانية مصطلح مفرد في الظاهر؛ لكنه في البنية العميقة يعمل كبوتقة، ينصهر في داخلها مفهومان، لكل واحد منهما منظوره، وأصوله وإجراءاته، فهما شقان مختلفان ومتكاملان في الآن نفسه؛ إذ إن أحدهما يكمل الآخر، وهذان المفهومان هما (جمالية التلقي)، و(جمالية التأثير). يتعلّق الأول بالاتجاه الذي وضعه (هانز روبرت ياكوس)، أما المفهوم الثاني فواضعه أحد أقطاب مدرسة كونستانس (فولفغانغ آيزر)؛ وبهذا يكون مفهوم (نظرية التلقي) مصطلحاً شاملاً يؤلف بين مشروع (ياكوس وآيزر).

ويوضح "ياكوس" في كتابه معنى المصطلح، الذي اختاره لتسمية نظريته الجديدة، "بأنّ مفهوم "التلقي" هنا معنى مزدوج يشمل الاستقبال (أو التملك) والتبادل معاً"^(١٢). وقد اكتسب مصطلح التلقي بُعداً تداولياً في بعض الأنظمة الثقافية، عندما تم تداوله بمصطلح الاستقبال، ونقد استجابة القارئ، وغيرها من المصطلحات، ويعود هذا الإشكال إلى تداول هذا المصطلح من بيئة إلى أخرى، وإذا رجعنا إلى المعاجم الأجنبية الفرنسية والإنجليزية؛ يتبين أنها تتفق على أن التلقي هو الاستقبال والترحاب والاحتفال^(١٣)، يعرف "أولريش كلاين" مصطلح التلقي في (معجم الأدب) قائلاً: "يفهم من التلقي الأدبي - بمعناه الضيق - الاستقبال (إعادة إنتاج، والتكيف والاستيعاب، والتقييم النقدي) لمنتج

العلاقة القائمة بين المُبدع والقارئ على أنها علاقة منتج ومستهلك^(١٤)؛ بما يعني أنها تركز على المتلقي وعلاقته بالنص الأدبي، والكشف عن جمالياته، وكيفية تلقيه.

واستطاع المتلقي أن يأخذ مكانة في الدراسات النقدية الحديثة، بعد أن كان عنصرًا مهملاً بين عناصر العملية الإبداعية، فالمتلقي من هذا المنطلق يُسهم في إبداع العمل الأدبي، بحيث يُضفي خبراته وثقافته على هذا النص، وما النص إلا نتاج يرتبط مصيره التأويلي بآلية تكوينية ارتباطاً لازماً، فتكوين النص يعني تطبيق استراتيجية عليه تتضمن توقّعات حركة الآخر، والآخر هو القارئ بطبيعة الحال^(١٥)، حيث يتخطى القارئ حدود البنية اللغوية المغلقة إلى عوالم وفضاءات واسعة بفضل القراءة والتأويل.

وتعترف نظرية التلقي بمناقضتها المباشرة للماركسية وإفادتها من البنيوية والتفكيكية، والمدرسة الوجودية في النقد والأدب، غير أن أهم المدارس التي انطلقت منها في تكوين آرائها هي:

مدرسة الشكلانيين الروس، والفلسفة الظاهرانية، وسوسيولوجيا الأدب.^(١٦)

مفهوم مصطلح التلقي:

لعل أول ما يستدعي الانتباه ويستدعي وقفة هو المصطلح المستخدم عنواناً لهذه النظرية، فمصطلح التلقي غير مألوف بالنسبة لأذان المشتغلين بحركات النقد في الشرق والغرب على السواء لأن المادة اللغوية بمشتقاتها في العربية، وتصريفاتها في الإنجليزية تتضمن معنى التلقي والاستقبال معاً.

أ. **التلقي لغة:** جاء في لسان العرب: «فلان يتلقى فلان أي يستقبله»^(١٧) ويقال في العربية تلقاه أي استقبله والتلقي هو الاستقبال، لكن التمايز في الدلالة بين مفهوم التلقي ومفهوم الاستقبال، يكمن في طبيعية الاستعمال عند العرب، فالكثير الغالب في الاستعمالات العربية هو استخدام مادة «التلقي» بمشتقاتها مضافة إلى النص سواء كان خبراً، أم حديثاً، أم شعراً أو خطاباً، وحسبنا في هذا القرآن الكريم، اعتمد مادة التلقي في أنساقه التعبيرية، ولم يستخدم مادة «الاستقبال» وفي أجل مواطن التلقي لأشرف النصوص.^(١٨) وقد ورد في القرآن الكريم: {فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ}^(١٩)

فدلالة الاستعمال القرآني لمادة التلقي مع النص تنبه إلى ما قد يكون لهذه المادة من إحياءات وإشارات إلى

(١٤) ينظر: محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، مصر، ط١، ١٩٩٦، ص ١٤

(١٥) سورة البقرة، آية ٣٧

(١٦) ينظر: ينظر محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، ص ١٦

(١٧) هانز روبرت ياكوس: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة: رشيد نبحدو، مشورات المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط١، ٢٠٠٤م، ص ١٠١.

(١٨) ينظر: محمد بوحسن، نظرية التلقي والنقد العربي الحديث، ص ١٤-١٥.

(١٩) ينظر: موسى سامح ربابعة: جماليات الأسلوب والتلقي: دراسات تطبيقية، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ص ٩٩.

(٢٠) ينظر: إمبيرتو إيكو، القارئ في الحكاية: التعاقد التأويلي في النصوص الحكائية، ترجمة: أنطون أبو زيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٦، ص ٦٧.

(٢١) ينظر: مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ٢٠١٣م، ص ٢٤ وما بعدها.

(٢٢) ابن منظور، لسان العرب ج٨، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط١، ص ٦٨٥

وبهذا يكون قد انتهج منهجاً ثالثاً وسطاً بين الماركسية والشكلانية.

والتاريخ عند (ياوس) ليس هو التاريخ بصورته التقليدية، التي تقطع العلاقة بين التجربة الماضية والمؤلفات الحاضرة، وتتجلى وظيفة التاريخ عنده في تتبع التطورات التي تطرأ على تلقي العمل الأدبي، بخلاف الدراسات السابقة التي كانت تنظر إلى تاريخ الأدب بصفته تاريخاً للمؤلفين فقط، والتاريخ الحقيقي للأدب هو تاريخ التلقيات وردود أفعالها؛ ولأن الفهم الدقيق والشامل لأي عمل أدبي لا يتحقق دون الاطلاع على القراءات السابقة، وأن سيرورة العمل الأدبي ضمن هذا التاريخ لا يتم إدراكها دون المشاركة الفعالة للقارئ: أي أن العمل الأدبي بدوره لا يجد لنفسه موضعاً داخل التاريخ دون الإشراك الحيوي للقارئ.

كما أفاد (ياوس) من أفكار (هانس جورج جادامير)، أحد زعماء الفلسفة الظاهرانية حول (الأفق التاريخي)، ليصوغ مفهومه الإجرائي المشهور (أفق التوقع)، جاعلاً منه وحدة قياس التطور الأدبي عبر العصور التاريخية، كما أفاد أيضاً من مفهوم (خبيبة الانتظار)، أو (كسر أفق التوقع) عند (كارل بوبر)، واستطاع من خلال هذين المفهومين أن يبرهن ما لأفق التلقي من قيمة كبيرة في فهم الأدب والتاريخ، ويمكن توضيح رؤية (ياوس) بأنها تعني: عند التلقي لنص معين، يحتاج المتلقي إلى معرفة جملة من الأمور، منها: الظروف التي أحاطت بالنص الذي يتلقاه، ومعرفة أفق التلقي الأول؛ وهنا تكمن اللحظة التاريخية بقيام المتلقي الثاني بعملية تأويل جديدة للنص، ثم يتبين مدى تطابق أفق التلقي الماضي مع الحاضر.

وتتراكم التأويلات المختلفة للقراء المنتجين بمرور الزمن؛ فتنتج السلسلة التاريخية للتلقي، ومن هذه السلسلة يتخذ الدارسون قياس تطور الأنواع الأدبية عبر العصور، وهذه التطورات إما أن توافق، وإما أن تخالف النص المقروء، فإذا خالفت؛ تتولد (خبيبة الانتظار)، التي يقصد بها (ياوس) مخالفة تلقي النص الأول لتلقي النص الثاني، وهذه الخبيبة هي التي تولد (الأفق الجديد)، أما إذا توافق الأفق؛ فلا تكون هناك أي قيمة جمالية تُذكر للتلقي الثاني.

المفاهيم الإجرائية لنظرية التلقي

أولاً- الأفق والخبيبة عند "ياوس":

المفهوم الأول- أفق التوقع (أفق الانتظار):

اقتضت نظرية التلقي دراسة نوعية معينة من القراء، يمتلك كل منهم أفقاً فكرياً وجمالياً، ويحدد شروط تلقيه للنص الأدبي وتعبئته بالمعنى، وتأويل بنيته الشكلية^(٩).

أدبي أو لعناصره، بإدماجه في علاقات أوسع، فالتلقي نزوع إدراكي يتهيأ لاستقبال الموضوع الجمالي^(١٤).

أما المدرسة الأميريكية فتطلق على التلقي مصطلح الاستجابة، ويرون أن "الاستقبال والاستجابة مفهومان لصيقان بنظرية التلقي، ومن الصعب فصل أحدهما عن الآخر، وهو إحدى المشكلات التي وقع فيها النقد الجديد المعني بالتلقي والاستجابة"^(١٥).

وقد تُرجمت نظرية التلقي إلى النقد العربي ترجمات عديدة، منها: ترجمة "رعد عبد الجليل جواد"، الذي عنون مؤلف "روبرت هولب" بعنوان: (نظرية الاستقبال)، بينما ترجم "عز الدين إسماعيل" الكتاب نفسه بمصطلح (نظرية التلقي)، كما اختار "حسين الواد" ترجمتها إلى (جمالية التقبل).

أما "نبيلة إبراهيم" فسمتها بـ (نظرية التأثير والاتصال)، كما جاء في مجلة (فصول)، وبالنسبة "المحمود عباس عبد الواحد فهي (قراءة النص وجماليات التلقي)، وإلى جانب هؤلاء "سامي إسماعيل"، الذي سماها (جماليات التلقي)^(١٦).

ويؤكد هذا صعوبة الفصل بين المصطلحات الدالة على التلقي، والاستقبال، والتقبل، والتأثير، والقراءة، وتكاد تكون تسميات متعددة لاسم واحد، ومصطلحات متداخلة تستقي أصولها من مصدر مشترك.

تاريخية التلقي عند "ياوس":

عالج (ياوس) النص من خلال نظريته الجديدة في التاريخ، التي تقوم على الاهتمام بالمتلقي؛ بوصفه الطرف الفعال، وهو لا يعني به تاريخ نص الوقائع الأدبية، إنما التاريخ الذي يعمل مقياساً لقياس التأثيرات التي يولدها عمل ما عند جمهور ما (المتلقي الأول)، ثم تتوالى سلسلة القراءات، ومع كل قراءة جديدة يقوم المتلقي بقياس الأعمال المهمة على وفق آراء السابقين من النقاد في (النص)؛ ومن ثم تجديد التلقي عن طريق الحذف والإضافة والتغيير، ثم مقارنتها مع القراءات السابقة؛ ومن ثم تجديد تاريخ الأدب^(١٧).

وقد حاول (ياوس) من خلال مشروعه النقدي أن يخلص النقد الأدبي مما وصل إليه مع الاتجاهين: الاتجاه التاريخي الماركسي، والاتجاه الجمالي الشكلاني؛ حيث اقترح نموذجاً بديلاً للتاريخ الأدبي، مستفيداً من كليهما في الدعوة إلى التوحيد بين تاريخ النص وجمالياته؛ لأن «مهمة التاريخ الأدبي تكمن في الدمج الناجح للماركسية بالشكلانية، ويمكن ذلك بإرضاء المتطلبات الماركسية المتعلقة بالتوسط التاريخي، تاركين للشكلانية عالم الإدراك الجمالي»^(١٨)؛

(٩) ينظر: خالد مصطفى، وربي عبد الرزاق: مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالي، ع (٦٩)، ٢٠١٦، ص ١٦٢.

(١٠) روبرت سي هولوب: نظرية الاستقبال، ترجمة: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط١، سوريا، ٢٠٠٤م، ص ١٠٧.

(١١) ينظر: هانز روبرت ياوس، جمالية التلقي، مقدمة المترجم.

(١٢) حبيب مونسي: فلسفة القراءة وإشكالية المعنى، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ٢٠٠٠، ص ٣٤٢.

(١٣) محمد المبارك: استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط١، ٩٠٠٩، ص ٢٧.

(١٤) ينظر: علي حمودين، والمسعود قاسم: إشكالات نظرية التلقي: المصطلح- المفهوم- الإجراء، مجلة الأثر، ع (٢٥)، ٢٠١٦، ص ٣٠٦.

٢- معرفة الأعمال السابقة، وتعني (تعالق النصوص أو القدرة التناصية): أي أن كل نص لا يأتي من فراغ؛ بل لا بد له من مرجعيات فكرية، وأصول معرفية، وثقافية، ودينية. وكل نص جديد أنما بُني على بقايا نص قديم، سابق له في العمر التاريخي، وبعْدُ السياق الثقافي أهم العوامل التي تُعين المتلقي على التواصل مع النصوص المتعاقبة وتفسيرها، بوصف أن الكثير من المكونات الأدبية والثقافية المتنوعة، هي التي كوّنت النص المائل من النص الغائب، فقد "كان من شروط تعلّم الشعر عند العرب، أن يُطلب من الشاعر - في مرحلة التلقي- أن يحفظ كثيراً من أشعار غيره، ثم ينسأها، في مرحلة العطاء الشعري؛ لتدخل محفوظاته هذه في نسيج عطائه، ولكن في شكل جديد، وهكذا يغذي اللا وعي الوعي" (٢٠).

٣- التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية (اللغة الإبلاغية البلاغية، واللغة التداولية الإبلاغية). وينبغي على القارئ أن ينظر إلى المعنى الكامن خلف النص الظاهر، فللنص: "معنى يحجبه، ومهمة القارئ أو الناقد هي كشف المستور من معنى النص، وإزاحة الأستار والحجب عنه" (٢١).

وفي هذا الجانب لا بد من أن يتوافر للقارئ استراتيجيات معينة للقراءة؛ لأنه يقوم بعملية صناعة المعنى، لا مجرد استخلاص للمعنى الباطن من المعنى الظاهر.

أما مهمة المبدع في هذا الجانب فتقوم على تحقيق انزياح عن المعنى المتعارف عليه؛ لكون البنية النصية هنا خالية من الإبداع، وتكون الوظيفة اللغوية إبلاغية تداولية، أما انزياح المبدع عن المعنى التداولي، فتكون الوظيفة اللغوية إبلاغية بلاغية، تحتاج إلى إعمال الذهن من لدن المتلقي؛ للكشف عن شفرة النص، وينبغي على المبدع أن ينتقل إلى المستوى الذي يوجد اللغة الشعرية؛ لأنها لغة لها وظيفة غير وظيفتها في الكلام المتداول.

وبناء على هذا؛ فإن عملية القراءة للظاهرة الأدبية تخضع لمجموعة من المبادئ، التي تجعل هذه العملية قائمة على تصوّر منهجي ناتج عن دراية بهذه المبادئ والقيم الأدبية، التي تصنع في إطار الجنس الأدبي الذي يحدّد الظاهرة الأدبية، وفي حدود المعرفة المتشكّلة عن الأعمال السابقة، وما يخصّ التعارض الكامن بين العوامل الخيالية التي تنسجها اللغة الشعرية والصورة الواقعية التي ترسمها اللغة اليومية، حيث تكون هذه معايير كفيلة بالقراءة الصحيحة.

وبعدّ أفق التّوقّع عند "ياوس" حجر الزاوية لنظرية التّلقّي، ويُسمّى أيضاً بأفق الانتظار، وهو مفهوم جديد للرؤية التاريخية في تفسير الظاهرة الأدبية وتأويلها، حيث "يعدّ هذا المفهوم مدار نظرية "ياوس" الجديدة؛ لأنّه الأداة المنهجية المثلّي التي ستمكّن هذه النظرية من إعطاء رؤيتها الجديدة، القائمة على فهم الظاهرة الأدبية في أبعادها: الوظيفية والجمالية والتاريخية، من خلال سيرورة تلقّيها المستمرة...؛ إذاً بفضل أفق الانتظار تتمكّن النظرية من التمييز بين تلقّي الأعمال الأدبية في زمن ظهورها، وتلقّيها في الزمن الحاضر، مروراً بسلسلة التلقّيات المتتالية" (٢٠).

أي أنّ أفق التّوقّع يساعد كثيراً على فهم رد فعل القراء على الأعمال الأدبية، ومن خلاله يتم بناء المعنى وإنتاجه، وتحديد الأهمية التاريخية والجمالية للعمل الأدبي، من خلال استمرارية الحوار بين العمل والجمهور المتلقّي. وتنتظر "بشرى موسى صالح" إلى الأفق على أنّه "الفضاء الذي تتم من خلاله عملية بناء المعنى، ورسم الخطوات المركزية للتحليل، ودور القارئ في إنتاج المعنى، عن طريق التّأويل الذي هو محور اللذة" (٢١).

وارتباط إنتاج المعنى بالتأويل؛ لأنّه عالم مفتوح على ثقافة القارئ وخبراته، التي يُمارس بها التحليل، فمن تنوّع القراء، واختلاف خبراتهم وثقافتهم؛ أصبح لكل عمل أدبي عدد لا متناهٍ من التّأويلات.

وبشير "ياوس" إلى أنّ مفهومه (أفق التّوقّع)؛ يتضمّن ثلاثة عوامل أساسية:

المعرفة السابقة التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الذي ينتمي إليه النص.

شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها التي يُفترض معرفتها. التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية: أي التعارض بين العالم المتخيّل والواقع اليومي (٢٢).

ويتم تطبيق هذه العوامل الرئيسة على النحو الآتي:

المعرفة السابقة بالجنس الأدبي: تقوم هذه الركيزة على القارئ، فالقارئ عندما يتوجّه إلى النص، لا ينطلق من فراغ ذهني؛ لكنه في حالة تراكم معرفي، وهو ما يعينه على تحديد مسارات القراءة، تبعاً لما تحفظه ذاكرته (تخبرته المعرفية)، التي تتكفّل بإنشاء التفاعل بين القارئ والنص.

ومن أهم الفاعليات التي تتعلّق بالقارئ: دوره في معرفة الجنس الأدبي (قصيدة- قصة- مسرحية)، مع الإلمام بالمعايير التي يتطلّبها كل جنسي من هذه الأجناس، فهذه الأمور لا يُصرّح بها النص، وإنما يكتشفها القارئ عندما تتم عملية التفاعل العميق بينهما. (٢٣)

(٢٠) عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ٢٠٠٧، ص ١٦٢.

(٢١) بشرى موسى صالح: نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ط ١، ٢٠٠١، ص ٤٥.

(٢٢) ينظر: بشرى موسى صالح: نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ص ٤٦.

(٢٣) ينظر: المرجع السابق، ص ٤٦.

(٢٤) محمد عزام، النص الغائب وتجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الكتاب العرب - دمشق، ٢٠٠١م، ص ١١.

(٢٥) عبد العزيز حمودة: الخروج من التّيه: دراسة في سلطة النص، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٣م، ص ١١٥.

الأدبية الجيدة هي وحدها القادرة على جعل أفق انتظار قرائها يكمن بالخبرة، أما الأعمال البسيطة فهي تلك التي تُرضي أفق انتظار جمهورها، وإن مآلها مثل هذه الأعمال هو الاندثار السريع» (٣٠) : أي أن الأعمال الجيدة هي التي تُخَيِّبُ أفق القراء، بينما الأعمال التي توافق أفق انتظارها، وتُلَبِّي رغبات القراء المعاصرين؛ هي أعمال بسيطة لأنها نماذج تعودوا عليها، وبمعنى آخر: أنه كلما انحرف العمل الأدبي عن أفق توقع القارئ؛ حَقَّق أدبيته.

المفهوم الثاني - المسافة الجمالية:

هي مفهوم يتم مفهوم الأفق ويُعصِّده، وهي من أهم المفاهيم الإجرائية المعتمدة في نظرية "ياوس"، حيث يُعرِّفها بقوله: "ذلك البعد القائم بين ظهور الأثر الأدبي نفسه وأفق انتظاره، ويمكن الحصول على هذه المسافة من خلال استقراء ردود أفعال القراء على الأثر: أي من تلك الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه" (٣١). وهي المسافة الفاصلة بين أفق الانتظار الموجود سلفاً والعمل الأدبي الجديد، وهذا الأفق الذي تتحرك في ضوئه الانحرافات عما هو معهود.

وتعد المسافة الجمالية في نظر "ياوس" المعيار الذي يُقاس به جودة العمل الأدبي وقيمه، فكلما اتسعت المسافة بين أفق انتظار العمل الأدبي الجديد والأفق الموجود سلفاً؛ ازدادت أهميته (عمل في رفيع)؛ ولكن عندما تنقلص هذه المسافة يكون العمل الأدبي بسيطاً وريئياً: أي أن المسافة الجمالية أصبحت مؤشراً على مدى أدبية العمل الأدبي، ومعيّاراً مهماً بالنسبة للتحليل التاريخي للعملية الإبداعية.

لقد أثار هذا المفهوم إشكالية كبيرة؛ إذ أصبحت جمالية الأعمال الأدبية مرهونة (بمدى وخيبة) أفق توقعات القارئ، وعلى العمل الأدبي الجديد أن يكون غريباً عما هو مألوف، ولابد من الإشارة إلى وجود أعمال لم تكن غريبة على المتلقي، ولم تُخالف أفق توقعه، وكانت أعمال جيدة، إضافة إلى ذلك فليس بالإمكان تحديد المسافة بين العمل الأدبي والأفق بكل دقة، وفي كل الأحوال.

وبقتصر هذا المفهوم على تأثير العمل الأدبي في المتلقي فقط، أما تأثير المتلقي في العمل الأدبي، فأمر لا اعتبار له؛ في حين أن موضوع نظرية التلقي هو التفاعل بين المتلقي والعمل الأدبي.

المفهوم الثالث - اندماج الأفق:

يُستعمل هذا المفهوم لتفسير ظاهرة التأويلات المختلفة التي يعرفها العمل الأدبي خلال سيرورة تَلَقِّيَّاته المتتالية، و"يعدّ هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية التي تبيّن فقط التقاطع بين "ياوس" والمشروع الهيرمينوطيقي "غدامير"، الذي أثار هذا المفهوم في كتابه (الحقيقة والمنهج)، وسمّاه بمنطق السؤال والجواب الذي يحصل بين النص وقارئه عبر مختلف الأزمان، ويُعبّر "ياوس" بهذا المفهوم عن العلاقة

وكل قارئ يقبل على النص وله خلفية معرفية؛ تؤدي إلى تكوين تصوّر مُسبق، يجعله يحمل أحكاماً يطرق بها باب العمل الأدبي، فيعيش القارئ توقّعاً يجعله في حالة انفعال، وغالباً ما يكون الأفق عُرضة للموافقة أو التخيب وفق الاستجابة القرائية للمتلقّي، والأثر الذي يمكن أن يحدثه العمل فيه، ويترتب على تغيير الأفق علاقات ثلاث، وهي بالترتيب حتى نصل إلى أبعد الأفق وهو أفق التغيير:

الأولى - علاقة الاستجابة بين أفق النص والمتلقي:

يكون العمل الأدبي مألوفاً لدى المتلقي - شكلاً ومضموناً - ويتوافق مع المعطيات التي عهدا في قراءاته السابقة، ويكون عندها الانطباع فائراً، كقراءة قصيدة مكتوبة بمعايير معهودة؛ وبالتالي فهي مألوقة؛ ومن ثم لا يتشكل أي انطباع حولها لأن أفق النص يتطابق مع أفق المتلقي. (٣٢)

الثانية - علاقة التخيب (خيبة الانتظار):

يكون العمل الأدبي مناقضاً ومخالفاً لتوقعات المتلقي؛ حيث يخيب ظنه، وهذا ما يُعرف بـ(خيبة الانتظار)، أو (خيبة الأفق).

ويمكن تمثيل خيبة الأفق بالمقدمة الطللية في القصيدة العربية القديمة؛ إذ اعتاد الجمهور (المتلقي) على نظام خاص في مقدمة القصيدة كالبكاء على الطلل ووصفه وتذكر الحبيبة، فإذا جاء العصر العباسي أصيب هذا الجمهور المتلقي بالخيبة (خيبة الانتظار)؛ ذلك أن معاييرهم في الموضوع قد انتهكت، فلم تعد القصيدة تبدأ بالطلل ولا بذكر الحبيبة (٣٣)؛ وهنا تبرز قدرة المتلقي على فهم العمل الأدبي بتطوّراته المختلفة، واستناداً على هذه الرؤية؛ فإن المتلقي هو المتحكم الأول في عملية تطوّر هذا العمل، وليس المؤلف كما هو مألوف.

هذا ما يذهب إليه ناظم عودة بقوله: "إن الحقيقة الثانية التي نلتزمها من خلال مفهوم أفق الانتظار، أن مقياس تطوّر النوع إنما هو المتلقي؛ وذلك لأن مجموعة المعايير التي يحملها، من خلال تجاربه السابقة في قراءة الأعمال، هي تخص ذلك التطوّر، في اللحظة التي تتعرّض فيها تلك المعايير إلى تجاوزات في الشكل واللغة، وهذه اللحظة هي لحظة "الخيبة" (٣٤).

الثالثة: علاقة التغيير (بناء أفق جديد):

يتولّد في هذه المرحلة شعور لدى القارئ بأنه قد ملك النص، وأنه قادر على صياغته؛ فتتولّد داخله نشوة الانتصار، وتغيير الأفق "يقوم على التعارض الذي يحصل للقارئ في أثناء مباشرته النص الأدبي بمجموعة من المرجعيات الفنية والثقافية، ويبين عدم استجابة القارئ للتوقعات؛ ومن ثم محاولته بناء أفق جديد، عن طريق اكتساب وعي جديد" (٣٥).

ويرى "ياوس" أن القيمة الجمالية للأعمال الأدبية تكمن في العلاقة بين أفق التوقع والقارئ؛ لأن "الأعمال

(٤) محمد عزام: التلقي والتأويل (بيان سلطة القارئ في الأدب)، دار الينابيع للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م، ص ٩٨.

(٥) روبرت هولب: نظرية التلقي: مقدمة نقدية، تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ١٤٠٠، ص ٦٧.

(٦) عبد الرحمان تبرماسين وآخرون: نظرية القراءة المفهوم والإجراء، ص ٣٩.

(١) ينظر: ناظم عودة: الأصول العرفية لنظرية التلقي، ص ١٣٥.

(٢) عبد الرحمان تبرماسين وآخرون: نظرية القراءة: المفهوم والإجراء، منشورات مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، الجزائر، ١٤٠٩، ص ٣٨.

(٣) ناظم عودة: الأصول العرفية لنظرية التلقي، ص ١٤٠.

والقارئ، وتقوم على جدلية التفاعل بينهما في ضوء استراتيجيات عدة" (٣٥).

وقد اعتمد "أيزر" في فهمه لعملية القراءة وبناء المعنى على مفهوم آخر مختلف عن التيارات النقدية التي سبقته، متأثراً بالظواهراتية ونظرتها إلى العمل الأدبي، التي أكدت أنه "يجب ألا نصب اهتمامنا على النص الأدبي فقط؛ بل أيضاً بـمعيار مساوٍ بالأفعال المتضمنة داخل الاستجابة الجمالية لهذا النص" (٣٦).

ولهذا اهتم "أيزر" بالنص الفردي وعلاقة القراء به، انطلاقاً من الاتجاه الظاهراتي، الذي يحرص على دور الذات في بناء الفهم، الذي هو نتاج التفاعل بين النص والقارئ (٣٧). ويرى أن العمل الأدبي ليس نصاً مكتملاً، ولا وجود حقيقي له إلا مع وجود القارئ؛ بل هو تركيب والتحام بينهما - النص والقارئ - لأنهما يُشكّلان بعضهما.

ولهذا السبب نبّهت الظاهراتية إلى أن دراسة العمل الأدبي ليس الاهتمام بالنص فقط؛ بل الاهتمام كذلك بالأفعال المرتبطة بالتجارب مع النص، وهذا ما تأثر به "أيزر"، وذلك بقوله: "فالنص ذاته لا يقدم إلا مظاهر خطاطية، يمكن من خلالها أن ينتج الموضوع الجمالي للنص، بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل التحقق؛ ومن هنا يمكن أن نستخلص أن للعمل الأدبي قطبين قد نسميهم: القطب الفني والقطب الجمالي، الأول: هو نص المؤلف، والثاني: هو التحقق الذي ينجزه القارئ" (٣٨).

أي أن القطب الفني يكمن في النسيج اللغوي الذي ضمن المؤلف فيه نصه، أما القطب الجمالي، فهو التحقق الذي ينجزه القارئ عبر عملية القراءة، والعمل الأدبي لا سبيل لتحقيقه إلا من خلال التفاعل المتبادل بين نص المؤلف والقارئ.

والتفاعل بين النص والقارئ مرتبط فعل القراءة من منظور "أيزر": أي إخراج النص من حيّزه المجرد إلى حيّزه الملموس (العمل الأدبي)؛ لأنّ العمل الأدبي عند "أيزر" لا يُقصد به النص، إلا بعد أن يتحقق ويتجسد عن طريق التفاعل مع القارئ.

ويقدم "أيزر" مجموعة من المفاهيم الإجرائية، التي تضمن عملية القراءة؛ وتتمثل في الآتي: (القارئ الضمني)، و(السجل النصي)، و(الاستراتيجيات)، و(مستويات المعنى)، و(مواقع اللاتحديد).

القارئ الضمني:

لا يتحقق العمل الأدبي عند أيزر من تلقاء نفسه، وإنما استناداً إلى فعل إنجازه يقوم به القارئ، الذي هو طرف ملازم للنص ويتفاعل معه، وليس للقارئ الضمني

القائمة بين الانتظارات التاريخية للأعمال الأدبية، والانتظارات المعاصرة التي قد يحصل معها نوع من التجاوب" (٣٢).

وعلى القارئ أن يكون محاوراً جيّداً للنص وفق منطق (السؤال والجواب)؛ إذ ينطلق السؤال من القارئ إلى العمل الأدبي يستنتقه الإجابة، من خلال تلقياته المتتالية؛ فيصبح السؤال بهذا الشكل نقطة تجمع بين الأفق الماضي والحاضر، ومع ذلك فإنّ الدلالات والتأويلات تتجدّد وتتغيّر في ظل هذا الاندماج للأفاق، فمثلاً "لو أخذنا تراثنا النقدي العربي كعمل أدبي، محل تلقّ عبر عصور مختلفة، واستطلعنا مثلاً قراءة "الجاحظ" وأفق انتظاره، ثم قراءة أخرى "المحمد مندور"، وقراءة ثالثة "المصطفى ناصف" أو "جابر عصفور"؛ لوجدنا "محمد مندور" قد تلقّى التراث العربي وفق أفق توقّع يتلاءم ومعايير عصره، مع الاستعانة بأفق توقّع "الجاحظ" بالطبع، والشيء نفسه يحدث مع "مصطفى ناصف"، الذي يقوم بدمج أفق توقّعه ذي التوجه الحداثي مع أفقي التوقّع السابقين؛ ليصل إلى فهم جديد لهذا التراث" (٣٣).

أي أن القارئ يلتقي مع العمل الأدبي عبر أسئلته الخاصة، مستحضراً في الوقت ذاته الأسئلة التي أقيمت على العمل عبر تاريخ تلقياته؛ وبهذا يتحوّل العمل الأدبي من خطاب يحمل معنى واحداً إلى فضاء مفتوح على تأويلات متتالية ومتعددة وأسئلة متجددة؛ وهنا يمكن التواصل بين الماضي والحاضر، من خلال جعل الأعمال الماضية مفتوحة باستمرار على اللحظة الزاهنة، وهذا ما يفسّر سير خلود الأعمال العظيمة وسير تأثيرها الدائم؛ حيث تحمل في طياتها أجوبة صالحة عن الأسئلة المحيرة التي تشغل بال قرائها المتعاقبين.

ويشير "ناظم عودة" إلى "أنّ التأويل الذي تمارسه جمالية التلقي؛ يعني التعرف على السؤال الذي يقم النص جواباً عنه؛ وبالتالي إعادة لبناء أفق الأسئلة والتوقعات الذي عاشه العصر الذي فيه العمل الأدبي إلى متلقيه الأوائل" (٣٤). وتشكّل الأفاق واندماجها بمنطق السؤال والجواب؛ يجعل هناك حواراً مستمراً بين العمل الأدبي وقرائه المتعاقبين عليه، يتم من خلال هذه المفاهيم الإجرائية عملية بناء المعنى، عن طريق التأويل الأدبي الذي هو محور اللذة ثانياً. فعل القراءة وبناء المعنى عند "أيزر":

ركّز "أيزر" في طروحاته على قضية التفاعل بين النص والقارئ؛ لأن "نقطة البدء في نظرية فولفانغ أيزر الجمالية، هي تلك العلاقة الدياليكتية التي تجمع بين النص

(٢) سامي إسماعيل: جماليات التلقي، الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢، ص ١١١.

(٣) المرجع السابق، ص ١١١.

(٤) ينظر: عبد الرحمان تيرماسين وآخرون: نظرية القراءة المفهوم والإجراء، ص ٤٣.

(٥) فولفانغ أيزر: فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة: حميد لحميدي، والجيلالي الكدية، مكتبة المناهل، المغرب، ص ١٢.

(٢) أسامة عميرات: نظرية التلقي النقدية وإجراءاتها التطبيقية في النقد العربي المعاصر، رسالة ماجستير في النقد الأدبي المعاصر، قسم اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ٢٠١١ ص ٥٣.

(٣) رضا معرف: جدلية التاريخ والنص والقارئ عند نقاد مدرسة كونستانس، مجلة كلية الآداب واللغات، ع (١٢)، جامعة بسكرة، ٢٠١٢، ص ٢٧٧.

(٤) ناظم عودة: الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص ١٣٦.

السجل النصي:

هو كل الإحالات التي يتم بها بناء المعنى، وتكون هذه الإحالات إلى ما هو سابق على النص، وهو ليس جديداً جدة مطلقاً؛ بل يستند إلى مجموعة من المرجعيات كالنصوص الأخرى، أو كل ما هو خارج عنه كالسياقات الخارجية المختلفة، كما يشير إليه عبد الكريم شرفي "بأنه عبارة عن مجموعة من المعايير والمواضع والاتفاقات التي تكون سابقة عليه، ومعروفة لدى جمهور المتلقين، والتي يستطيع بفضلها أن يخلق وضعية سياقية مشتركة بينه وبين القارئ"^(٤٣): أي أن النص لحظة قراءته يتطلب سجل النص، الذي في ظله تتم عملية التفاعل بينه وبين القارئ ويتحدد الأفق، والمعنى الناتج عنه يكون دائماً بتفعيل البنيات النصية الممنوحة والاستراتيجيات التي توجه القارئ.

الاستراتيجيات النصية:

هي مجموعة من القوانين التي لا بد لها من مرافقة التواصل الذي يتم بين المؤلف والقارئ، وظيفتها أنها تصل بين عناصر السجل وتقييم العلاقة بين السياق المرجعي والمتلقي؛ حيث تقوم برسم معالم موضوع النص ومعناه^(٤٤)، و "هي المسؤولة عن كيفية توزيع وترتيب وتنظيم عناصر السجل على النسيج النصي؛ وبالتالي على ضوئها يتحدد النص في بناؤه وفي شكله الخاص"^(٤٥): أي إمكانية الاستعانة بالسياقات الخارجية؛ لكن في الحدود التي يمكن أن ترسمها توجيهات النص، ومعنى النص لا يمكن أن يبنى إلا وفق إستراتيجية محددة.

مستويات المعنى:

يحدد أيزر أن المعنى لا يظهر للقارئ دفعة واحدة، وإنما عبر مستويات وذلك بفعل الإدراك الجمالي؛ حيث يشير إلى "أن النص لا يظهر المعنى في نمط محدد من العناصر، وإنما يتأسس وفق مستويات تظهر إلى الوجود بفعل الإدراك الجمالي، فهو يرى أن هناك مستويين تتم وفقهما عملية متواصلة لبناء المعنى، تحتل خلالها العناصر التي تسهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من المستوى الخلفي (السياق المرجعي)، إلى المستوى الأمامي (النص)"^(٤٦).

وتتظم هذه النظرية علاقة النص بالسياق الخارجي، وأن النص لا يمكن فهمه إلا على ضوء هذه الخلفية، وكذلك كفاءة القارئ المعرفية، وقدرته على الاستمرار في عملية القراءة والوصول إلى بناء الموضوع الجمالي.

سوى دور القارئ المسجل داخل النص، فـ"بنية النص تتوقع حضور متلقي دون أن تحدده بالضرورة، إن هذا المفهوم يضع نية مسبقة للدور الذي ينبغي أن يتبناه كل متلقي على حدة"^(٣٩).

ولكن هناك نوعاً من القراء تتبناه طائفة من الباحثين، ممن يهتمون بشعرية التواصل، فهناك "القارئ المتميز" عند ميشال ريفاتير، و"القارئ النموذجي" عند إمبرتو إيكو؛ لكن في نظر "أيزر" هؤلاء القراء عاجزون عن التفاعل مع النص، حيث سعى إلى تجاوزها ليصل بمفهوم محدد بشأن القارئ، وهو مفهوم "القارئ الضمني"، فـ"القارئ الضمني كمفهوم له جذور متأصلة في بنية النص، إنه تركيب لا يمكن بتاتاً مطابقته مع أي قارئ حقيقي"^(٤٠). وهذا القارئ المغروسة جذوره بصورة راسخة في بنية النص؛ هو المفهوم البديل الذي يتناسب تماماً مع توجهات نظرية "أيزر"، وأن لكل نص أدبي مرجعيات خاصة، بإمكان القارئ المساهمة في تجسيدها في إنتاج المعنى الكامن داخل النص.

وبهذا يكون القارئ الضمني محور عملية القراءة، وهو مفهوم تجريدي؛ إذ إنه ليس قارئاً حقيقياً أو قارئاً فعلياً، وإنما يحاول أن يجعل لنفسه وظيفة خاصة في فهم النص الأدبي، وتحقيق استجابات فنية لتجاربه، التي أصبحت خلفية مرجعية يستند إليها في عملية بناء المعنى، وهي وظيفة حيوية بين النص وبينه.

مواقع اللاتحديد:

أخذ "أيزر" هذا المفهوم من "أنجاردن"، حيث ينظر إلى النص على أنه جوانب تخطيطية مصحوبة بفراغات، يسميها "أنجاردن" بالفجوات أو مواقع اللاتحديد، وعن طريقها يستطيع أن يدخل كل من القارئ والنص في علاقة حوارية تفاعلية لبناء المعنى، وهي "تحدث اضطراباً في ذهن القارئ، الذي يفجر نشاطه المكون، هذا النشاط الذي لا يمكن أن يهدأ إلا بفعل إنتاج الموضوع الجمالي"^(٤١).

وعناصر اللاتحديد هي التي تمكن النص من التواصل مع القارئ؛ بمعنى أنها لا تحته على المشاركة في الإنتاج؛ فـ"أيزر" يعتقد أن القيمة الجمالية في حد ذاتها نتاج لعملية التحقيق، وسد أماكن اللاتحديد النصية^(٤٢)؛ حيث إن المتلقي هو من يتكفل بإعطاء دلالات متعددة للنص، عبر عملية ملء الفراغات؛ لأنها العنصر الأساسي المسؤول عن إحداث الاستجابة الجمالية، كما أنها الطريقة التي تمكن النص الأدبي من ممارسة نوع من الإغراء الجمالي؛ يجعل القارئ يقبل على قراءة النص؛ وبالتالي المشاركة في بناء معناه.

(١) ينظر: عبد الناصر حسن محمد: نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، ص ١٣٠.

(٢) عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص ٢٠١.

(٣) ناظم عودة: الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص ١٥٤.

(٤) فولغانغ أيزر: فعل القراءة: نظرية جمالية التجارب في الأدب، ترجمة: حميد لحمداني، ص ٣٠.

(٥) المرجع السابق، ص ٣٠.

(٦) المرجع السابق، ص ١٠٨.

(٧) ينظر: عبد الكريم شرفي: من فلسفة التأويل إلى نظريات القراءة، ص ٢٢٣.

(٨) المرجع السابق، ص ١٩٣.

وجهة النظر الجوّالة:

تعدّ من المفاهيم التّقدّية التي وظّفها "أيزر" ضمن نظريته، بحيث يرى من خلال هذا المفهوم أنّ القارئ يجول في النصّ، فلا يمكن أن يفهمه دفعة واحدة إلّا من خلال المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة، بدءًا من البنيات الظّاهرة؛ وصولًا إلى البنيات الخفية التي تُشكّل بنيات الغياب في النصّ^(٤٧).

ويشير هذا إلى أن وجهة النظر الجوّالة هي نشاط قصديّ واعٍ، يقوم به القارئ من خلال عملية الهدم والبناء، وتكون هذه العملية لها علاقة بالخبرة الجمالية للقارئ، وما يدرّج من مرجعيات ومعايير، فيهدم ما بناه؛ ليعيد البناء مرة أخرى، و"هكذا فكل لحظة من لحظات القراءة هي جدلية ترقّب وتذكّر"^(٤٨).

ومنه أنّ فعل القراءة يختلف من فترة إلى أخرى، ثم تتشكّل عبر السيرة التاريخية وجهات نظر مختلفة.

ومن خلال هذا يتضح أنّ "أيزر" قد تميّز في مشروعه التّقدي، حيث اشتغل على مجال جديد من مجالات الظّاهرة الأدبية، وانطلقت نظريته من خطّين مزدوجين متبادلين من النصّ إلى القارئ، ومن القارئ إلى النصّ في إنتاج المعنى، وتجسيده عبر عمليات ملء الفراغات.

نظرية التلقي في النقد العربي الحديث:

ليس من اليسير أن يحدد الباحث بشكل دقيق بداية استيعاب نظرية (التلقي) في العالم العربي، والمتتبع لها تاريخياً يجد أن بدايات استيعاب نظرية التلقي/ الاستقبال الأدبي في العالم العربي ترجع إلى أواسط الثمانينات على وجه التقريب. ومن بواكير ذلك الاستيعاب مقالة للناقد السوري الدكتور عبد النبي اصطيّف منشورة عام ١٩٨٣م، أورد فيها عدداً من المراجع المتعلقة بنظرية التلقي، بينها كتاباً فولغانغ إيرز «فعل القراءة - نظرية الاستجابة الفنية» و«القارئ الضمني - أنساق التوصيل في النص القصصي من بوينان إلى بيكيت». لقد أشار عبد النبي اصطيّف إلى هذين الكتّابين، وهما يمثلان وثيقتين أساسيتين من وثائق نظرية التلقي، في ترجمتها الانجليزية، لا في أصلهما الألماني، ولم يتطرق إلى محتوَاهما، إلا أن ذلك يشير إلى أنه قد تعرف نظرية التلقي لا من خلال الاطلاع على أدبيّاتها بلغتها الأصلية، بل بلغة وسيطة. وهذا الأمر سيظل سمة ملازمة لاستيعاب هذه النظرية في العالم العربي من البداية إلى يومنا هذا.^(٤٩)

وفي عام ١٩٨٥ صدر كتاب «في مناهج الدراسات الأدبية» للناقد التونسي حسين الواد، وقد خصص فصلاً أسماه «جمالية التّقبل» عرض فيه التحول الذي شهده النقد الأدبي العربي من «جمالية الانتاج» التي ترى في الأثر

الأدبي تعبيراً عن المبدع، إلى «جمالية التّقبل»، التي ترى أن موضوع الدراسة الأدبية هو أن نعرف كيف أجاب الأثر الأدبي على ما لم تجب عليه الآثار السابقة من قضايا، وكيف اتصل بقرائه وخلقهم خلقاً وقد أورد المؤلف الأفكار والمفاهيم الرئيسة لنظرية «جمالية التّقبل» واعتبر (ياوس) أبرز ممثليها. وكزميله السوري عبد النبي اصطيّف لم يستق حسن الواد نظرية التلقي من منابعها الأصلية، بل استقاها من مصادر فرنسية وسيطة، فقد اطلع على كتاب ياوس في ترجمته الفرنسية. ويعد حسين الواد أول من عرض نظرية التلقي ومصطلحاتها الرئيسية بوضوح وبالتفصيل في النقد العربي.^(٥٠)

وفي أواخر الثمانينات ظهرت جهود جديدة، حيث نشرت "مجلة الفكر العربي المعاصر" الصادرة في بيروت مقالة بعنوان "جمالية التلقي والتواصل الأدبي" ترجمها سعيد علوش عن الفرنسية، وقد أتاحت هذه الترجمة التعرف على نظرية التلقي بقلم مؤسسها، مع ما انطوت عليه هذه الترجمة من مشكلات الترجمة من خلال لغة وسيطة فحتى اسم "ياوس" قد تمت ترجمته بصور متعددة بلغت خمس صور، وسبب ذلك تعدد اللغات الأجنبية التي ترجم عنها العرب نظرية التلقي.^(٥١)

ومن الجهود أيضاً ترجمة كتاب "نظرية الاستقبال" لـ "روبرت سي هولوب" ترجمه رعد عبد الجليل جواد إلا أنها ترجمة رديئة لأن المترجم نقل إلى العربية نصاً لم يفهمه أو أساء فهمه، جزئياً أو كلياً في لغة المصدر، ولعل ذلك بسبب نقص الكفاءة اللغوية والعلمية والثقافية.

وتتوالى البحوث والدراسات العربية حول نظرية التلقي ومنها على سبيل المثال لا الحصر كتاب عبدالله الغدامي "تأنيث القصيدة والقارئ المختلف" ما عمل على تطبيق هذا المنهج على نصوص أدبية، فقد تحدث باستفاضة عن المتلقي مشيراً في الوقت نفسه إلى ذلك التحول في الاهتمام الذي طرأ على الساحة الأدبية حيث نقل الاهتمام من المبدع إلى القارئ كما تم تغيير السؤال الذي كان يطرح على تلك الساحة، فبعدما كان سؤال القراءة صار سؤال القارئ، يقول: "كنا قديماً نقول إن المعنى في بطن الشاعر غير أن زماننا هذا سرق المعنى من بطن الشاعر، ووضعه نارا حارقة في بطن القارئ. لقد انكسرت مركزية المعنى ومركزية الذات الأولى التي تحتكر المعنى، وصار المعنى مبعثراً على وجه النص ينتظر قارئاً ما لكي يلتقط مفرداته الأولى وينظم منها شجرة دلالية"^(٥٢)

(٢) ينظر: المرجع السابق، ص ١٠٤

(٣) ينظر: المرجع السابق، ص ١٠٧

(٤) عبد الله محمد الغدامي، تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، المركز الثقافي العربي، ط ١، ١٩٩٩م، ص ١٠٣

(٤٨) ينظر: أيزر، فعل القراءة، ص ٥٧.

(٤٩) المرجع السابق، ص ٦١.

(١) ينظر: عبده عبود، النقد العربي الحديث والفكر النقدي العالمي، مجلة المعرفة، العدد ٣٧٥، سوريا، ١٩٩٤م، ص ١٠٣

خلاصة:

- ❖ قامت نظرية التلقي بتمجيد المتلقي، وفتحت له الباب على مصراعيه للتعامل مع النصوص الأدبية بشئى التأويلات وكافة التوقعات، التي قد تكون راسخة في ذهنه.
- ❖ العلاقة التفاعلية عند "ياوس"، تكون من القارئ إلى النص؛ لأنه يأتي حاملاً أفق توقّع اكتسبه من قراءات سابقة للجنس الأدبي ليواجه النص، أمّا "آيزر" فتتطلق العلاقة من النص الذي يخبئ في ثناياه الكثير من المعاني غير المحددة، ويأتي القارئ لتحديدّها.
- ❖ تبقى إشكالية نظرية التلقي في تجسيد المفاهيم الإجرائية التي أتى بها روادها على مستوى التطبيق؛ لأنّ نظرية التلقي كمثيلاتها من النظريات النقدية من بنوية وسيميائية، ظلّت مفاهيمها نظرية أكثر من كونها تطبيقية، خاصة وأنّ رواد هذه النظرية لم يضعوا نموذجاً تجسدياً لكل هذه المفاهيم التفسيرية والتجريدية في الكثير من الأحيان.
- ❖ نظرية التلقي ممارسة فلسفية حول الكيفية التي يتم بها التلقي وإنتاج المعنى وفهمه؛ لهذا تبقى بعض المفاهيم الإجرائية عبارة عن موجودات نظرية تستثمر في النشاط الذهني والفكري على مستوى المتلقي بوصفها آليات موجّهة لعملية الإدراك والقراءة.
- ❖ عرفت نظرية التلقي طريقها إلى النقد العربي وحاول النقاد العرب مقاربتها وتبنيها وقد واجهوا بعض المشكلات في التعاطي معها، منها الترجمة عبر لغة وسيطة وليس لغة تأسيس النظرية الأصلية.

المصادر والمراجع:

١. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط١.
٢. أسامة عميرات: نظرية التلقي النقدية وإجراءاتها التطبيقية في النقد العربي المعاصر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في النقد الأدبي المعاصر، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ٢٠١٠-٢٠١١.
٣. إمبريتو إيكو، القارئ في الحكاية: التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، ترجمة: أنطون أبو زيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٦م.
٤. بشرى موسى صالح: نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ط١، ٢٠٠١م.
٥. حبيب مونسي: فلسفة القراءة وإشكالية المعنى، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ٢٠٠٠م.
٦. خالد مصطفى، وربى عبد الرزاق: مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالى، ع (٦٩)، ٢٠١٦م.
٧. مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة بسكرة، ع (١٢)، ٢٠١٢م.

٨. روبرت سي هولوب: نظرية الاستقبال، ترجمة: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط١، سوريا، ٢٠٠٤م.
٩. روبرت هولوب: نظرية التلقي: مقدمة نقدية، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط١.
١٠. عبد الرحمان تيرماسين وآخرون: نظرية القراءة: المفهوم والإجراء، منشورات مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، الجزائر، ط١، ٢٠٠٩م.
١١. عبد العزيز حمودة: الخروج من التيه: دراسة في سلطة النص، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٣م.
١٢. عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ٢٠٠٧، ص١٦٢.
١٣. عبد الناصر حسن محمد: نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة.
١٤. عبد الله محمد الغدامي، تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، المركز الثقافي العربي، ط١، ١٩٩٩م.
١٥. علي حمودين، والمسعود قاسم: إشكالات نظرية التلقي: المصطلح- المفهوم- الإجراء، مجلة الأثر، ع (٢٥)، ٢٠١٦م.
١٦. فولغانغ آيزر: فعل القراءة: نظرية جمالية التجارب في الأدب، ترجمة: حميد حميداني، والجيلالي الكدية، مكتبة المناهل، المغرب.
١٧. محمد المبارك: استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٠٠م.
١٨. محمد بو حسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي الحديث، نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات، ع ٢٤، جامعة محمد الخامس، المغرب.
١٩. محمد عزام: التلقي والتأويل (بيان سلطة القارئ في الأدب)، دار الينابيع للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.
٢٠. محمد عزام، النص الغائب وتجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الكتاب العرب - دمشق، ٢٠٠١م.
٢١. محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وراثتنا النقدي، دار الفكر العربي، مصر، ط١، ١٩٩٦م.
٢٢. مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ٢٠١٣م.
٢٣. موسى سامح ربابعة: جماليات الأسلوب والتلقي: دراسات تطبيقية، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، ط١.
٢٤. ناظم عودة: الأصول العرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط١، ١٩٩٧.
٢٥. هانز روبرت ياوس: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة: رشيد نبحو، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط١، ٢٠٠٤م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Effective Methods of Teaching the Arabic Language to non-native speakers at the University Level.

Dr. Nasih Osmanovic ⁽¹⁾ *

*1. Assistant Professor of Arabic Language at Rochester Institute of Technology of Dubai, UAE, NY, USA.

Dr. adhraa odah ⁽²⁾ *

*2. Alrafidain University College – Baghdad- Iraq.

E-mail: nasihosmanovic@gmail.com

الأساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى الجامعة.

د. ناصح عثمانوفيك ^(١) *

*1. أستاذ اللغة العربية المساعد في جامعة روتشستر للتكنولوجيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.

د. عذراء عودة حسين الساعدي ^(٢) *

*2. كلية الرافدين الجامعة - بغداد - العراق.

KEY WORDS:

Methods, Acquisition, Education, Teaching, Communication, Skills.

الكلمات المفتاحية:

مناهج، أساليب، تعليم، تدريس، تواصل، مهارات.

ABSTRACT

World communication and international cooperation are becoming the main points in today's world. The knowledge of a foreign language is a basic element in overcoming language barriers and effective communication between people. This research paper aims to research the contemporary trends and strategies for teaching the Arabic Language to non-native speakers. The research paper examined different fields of effective methods of teaching the Arabic Language at the University Level such as Content and Language Integrated Learning, immersion, content-based learning, the use of technology in teaching, flipped classrooms, and methods of creating Mind Maps. This study also emphasizes the specific characteristics of using innovative technology, virtual reality, and their practice to improve the Arabic Language for non-native speakers' acquisition at the University Level.

مستخلص البحث:

أصبحت الاتصالات العالمية والتعاون الدولي من النقاط الرئيسية في العالم اليوم. إن معرفة لغة أجنبية هي عنصر أساسي في التغلب على الحواجز اللغوية والتواصل الفعال بين الناس. إن الغرض من ورقة البحث هو البحث في الاتجاهات والاستراتيجيات المعاصرة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. تناولت ورقة البحث مجالات مختلفة من الأساليب الفعالة لتدريس اللغة العربية على مستوى الجامعة مثل التعلم المتكامل للمحتوى واللغة، والانغماس، والتعلم القائم على المحتوى، واستخدام التكنولوجيا في التدريس، والفصول الدراسية المقلوبة، وطرق إنشاء الخرائط الذهنية. وتؤكد هذه الدراسة أيضاً على الخصائص المحددة لاستخدام التكنولوجيا المبتكرة والواقع الافتراضي وممارستها لتحسين اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى الجامعة.

المقدمة:

أن التطور التكنولوجي السريع وتوافر الموارد عبر الإنترنت، يمكن تدريس اللغة العربية واستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات الرقمية والأساليب التفاعلية لتعزيز التعليم. أصبحت معرفة اللغة العربية في الدول الغربية وأمريكا ميزة تنافسية قيمة في سوق العمل. يجب أن تستخدم طرق التدريس الحديثة في الاعتبار والمهارات العملية وحل المشكلات التي تنشأ في بيئة مهنية. وبالتالي، فإن دراسة الأساليب الفعالة لتدريس لغة أجنبية في البيئة التعليمية الحديثة مهمة؛ لأنها تساهم في تحسين عملية التعلم واستعداد الطلاب لتحديات العالم الحديث.

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في أهمية مراعاة الخصائص الفردية للطلاب في تعليم اللغة العربية كلفة ثانية أو اللغة الأجنبية. واليوم تكمن المشكلة الكبرى في أن كل طالب لديه وتيرة تعلم خاصة به وأساليب فريدة في إدراك المعلومات. وفي هذا الصدد هناك حاجة لإيجاد أفضل مزيج من أساليب التدريس التقليدية وأحدث الموارد عبر الإنترنت لحل هذه المشكلة وإنشاء نهج أكثر فعالية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أفضل الاستراتيجيات والأساليب التي تأخذ في الاعتبار الخصائص الفردية للطلاب لتحقيق العملية في تعليم اللغة العربية في البيئة التعليمية الحديثة.

يشير أحد الباحثين إلى الجوانب الفريدة لتدريس اللغة العربية في سياق مهني، ووفقاً للباحث تشمل هذه الميزات استخدام أساليب التفاعل والمعلومات والاتصال، والتعلم الظرفي، واختيار المواد اللغوية المهنية، ودراسة المصطلحات والمفردات اليومية. علاوة على ذلك، يحدد المؤلف أهمية تنظيم العمل المستقل للطلاب وتساهم هذه الأساليب بشكل مشترك في تطوير المعرفة والمهارات والقرارات، فضلاً عن الصفات الشخصية اللازمة للاستخدام الفعال للغة في المجال المهني. وهذا لا يشمل التفاعل مع المواطنين وتدفق الوثائق الرسمية فقط، بل التواصل المهني بين الأشخاص والوساطة البناءة في المواقف المتطرفة أيضاً، وبالتالي فإن الأمر يستحق استكشاف ميزات وفروق تدريس اللغة العربية في بيئة تعليمية تفاعلية بمزيد من التفصيل.

ضرورة التأكيد على أهمية الأساليب المتقدمة في تطوير الكفاءة التواصلية للمتخصصين، والتأكيد على قدرتها على تحفيز النشاط المعرفي النشط للطلاب. يشير الباحث إلى مزايا الطبيعة الحوارية للعملية التعليمية، مما يساهم في التعلم الفعال وتعزيز مهارات الاتصال المهني اللفظي وغير اللفظي. يساعد استخدام أساليب التدريب وفقاً للباحث، في تحديد الإمكانيات التواصلية للطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم وتعزيز العمل المنهجي على تحسين كفاءات

التواصل باللغة الأجنبية، وتنمية التفكير النقدي، وتكوين موقف مناسب تجاه أنفسهم كموضوع للنشاط التواصلية. لتحقيق هذه الأهداف، وفقاً للعلماء، يجب استخدام التقنيات التربوية الحديثة، مثل الأساليب الموجهة للشخصية، وأدوات المعلومات والاتصال، والنشاط العقلي الجماعي، والتعلم السياقي، وأنشطة المشاريع والتكنولوجيات لتطوير الثقافة التواصلية من خلال بيداغوجيا المسرح. يجدر التحقيق في أدوات وطرق تدريس اللغة العربية في البيئات التعليمية الحديثة بشكل أكثر شمولاً.

المواد الدراسية والأساليب التعليمية:

أستخدمت في هذا البحث أساليب مختلفة منها التحليل والتنظيم والتعميم، وقد ساعدت هذه الأساليب في هيكلة وتوسيع موضوع الدراسة، مما وفرت رؤية شاملة وموضوعية للقضايا قيد الدراسة.

واستخدمت أسلوب التحليل لتحليل الجوانب المعقدة لموضوع الدراسة، وكشف بنيتها، وتحديد المكونات الرئيسية. وقد سمح هذا الأسلوب بالنظر بالتفصيل في منهجية تدريس اللغة العربية في الظروف الحديثة. وفي هذه الدراسة تم النظر بعناية في مختلف سمات أساليب تدريس اللغة العربية الفعال في سياق البيئة التعليمية الحديثة والتحقيق فيها. وقد تمكنت هذه الدراسة من تسليط الضوء بالتفصيل على سمات مختلف الأساليب، مثل التعلم المتكامل بالمحتوى واللغة (CLIL)، والانغماس، والتعلم القائم على المحتوى، والعلاج بالاقتران، واستخدام تكنولوجيا الكمبيوتر في تعليم اللغة العربية، والفصول الدراسية المقلوبة، وطريقة إنشاء الخرائط الذهنية. وخلال هذه الدراسة تم استخدام أسلوب التحليل لتحديد السمات المحددة لاستخدام التقنيات المبتكرة والواقع الافتراضي، فضلاً عن تأثيرها على فعالية اكتساب اللغة العربية. تناول هذا البحث كيفية تطبيق التقنيات المتقدمة، مثل الفصول الدراسية المقلوبة والتعلم المدمج، في البيئة التعليمية اليوم لتحسين الوصول إلى المعرفة وتخصيص التعلم. وفي هذا السياق أثبتت طريقة التحليل أنها أداة قيمة للكشف عن الجوانب الرئيسية للتكنولوجيات التربوية الحديثة ودورها في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (Gloria, 2008).

وقد ساهم استخدام أسلوب التنظيم في تنظيم وهيكل البيانات التي تم الحصول عليها وجعل من الممكن ترتيب الجوانب قيد الدراسة بطريقة منظمة وتحديد علاقاتها المتبادلة داخل النظام. وقد تطرقت الدراسة الجانب النفسي لتدريس اللغة العربية، مع التركيز على أهمية الدافع والحالة العاطفية لاكتساب اللغة بشكل فعال. ومن خلال عدسة هذه الطريقة، بحثت الدراسة في كيفية كون الاستعداد العاطفي والدافع من محركات التعلم الفعال والمساهمة في تطوير الكفاءة بين الثقافات بين الطلاب. وقد تم شرح سبب أهمية

مبتكرة. يساعد مراعاة مستوى إتقان اللغة، والقدرات المعرفية، والحواسز النفسية في تكييف الأساليب لفهم اللغة الأجنبية بشكل أفضل. ومراعاة الجوانب النفسية في بناء نهج فردي ومتكيف للتدريس، مما يساهم في تدريس اللغة العربية بشكل فعال في البيئة التعليمية.

إن الجوانب العاطفية والتحفيزية لها تأثير كبير على تعلم اللغة العربية في البيئة التعليمية الحديثة. هذه العوامل العاطفية لا تحدد فقط منهجية التدريس، ولكن أيضًا طريقة التفاعل مع مادة التعلم، وتكييفها مع احتياجات وخصائص كل طالب. كما تأخذ عملية التعلم في الاعتبار الحالة العاطفية للطلاب، حيث تساهم المشاعر الإيجابية والثقة والدافع في تعلم اللغة. على العكس من ذلك، يمكن أن تجعل المشاعر السلبية والتوتر من الصعب التكيف بشكل فعال مع بيئة لغة جديدة. الدافع هو عنصر أساسي في الحفاظ على اهتمام الطلاب بتعلم اللغة ويحدد مستواه استعداد الطلاب لاستثمار الجهد في التعلم والتغلب على الصعوبات. إن فهم العوامل التحفيزية لكل طالب يسمح للمدرسين بتطوير مناهج تهدف إلى الحفاظ على تعزيز الحافز لتعلم لغة أجنبية. علاوة على ذلك، تؤثر الجوانب العاطفية على مواقف الطلاب تجاه اللغة والتواصل بين الثقافات. يمكن أن يساهم إثراء المعرفة الثقافية واحترام الاختلافات الثقافية في التواصل بين الثقافات الناجحة وتنمية الكفاءة بين الثقافات للطلاب من بلدان مختلفة. يساهم وجود الدافع في تعلم أكثر فعالية للغة أجنبية. يدعم كل من الدافع الداخلي والخارجي رغبة الطلاب في تعلم اللغة العربية والتفاعل بنشاط في البيئة التعليمية الحديثة، فإن العوامل العاطفية والتحفيزية حاسمة في تنفيذ أساليب تدريس اللغة العربية الفعالة في البيئة التعليمية الحديثة التي يتطلبها المجتمع المتعدد اللغات (Wilbur, 2008).

عند تدريس اللغة العربية من المهم مراعاة العلاقة بين استعداد الطلاب للتواصل النشط باللغة العربية ومستوى كفاءتهم اللغوية. يمكن أن يكون لمستوى استعداد الطلاب للتفاعل اللغوي النشط تأثير كبير على قدرتهم على إتقان اللغة. هذا الجانب هو المفتاح في تطوير أساليب تدريس اللغة العربية. إن الطلاب الذين يشعرون بالثقة والدافع للتواصل النشط هم أكثر عرضة لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة اللغوية. إن الاستعداد للتواصل باللغة العربية سواء في الفصل الدراسي أو في مواقف الحياة الواقعية، يمكن أن يشجع الطلاب على استخدام مهاراتهم اللغوية بنشاط. إن فهم العلاقة بين الاستعداد للتواصل اللغوي وكفاءته اللغوية هو عنصر أساسي في تطوير أساليب تدريس اللغة الفعالة. يجب على المعلمين والمناهج الدراسية الانتباه ليس فقط إلى مادة اللغة، ولكن أيضًا إلى دافعية الطلاب وثقتهم في استخدام اللغة. سيساعد هذا في خلق ظروف أكثر فعالية وتحفيزًا

فهم العوامل التحفيزية والبعد العاطفي لتكييف أساليب التدريس مع الاحتياجات الفردية لكل طالب. وقد مكنت هذه الطريقة من تنظيم وتعميم البيانات التي تم الحصول عليها، مع التركيز على تأثير الدافع والحالة العاطفية على جودة اكتساب مهارات اللغة الأجنبية في العملية التعليمية (Kuzibaevna, 2021).

وقد استخدمت الدراسة أسلوب التعميم لتلخيص النتائج وتحديد الاتجاهات والأنماط الرئيسية. وقد ساعد أسلوب التعميم في تحديد أهمية تعليم اللغات الأجنبية في سياق العولمة وزيادة التعاون الدولي وتوسيع الفرص في سوق العمل. وباستخدام أسلوب التعميم، بحثت الدراسة في سبب كون توافر أساليب فعالة لتدريس اللغات الأجنبية شرطًا أساسيًا لتطوير استعداد الطلاب للعمل الناجح في المجتمع العالمي الحديث. وقد ساعدت هذه الطريقة في تلخيص النتائج وتحديد الاتجاهات المهمة في تعليم اللغة العربية في سياق التعليم الحديث، وقد أدى استخدام هذه الأساليب مجتمعة إلى إنشاء إطار منهجي لهذه الدراسة، مما يسمح بتنظيم وتحليل الجوانب المهمة للموضوع (Kuzibaevna, 2021).

الأساليب الحديثة الشائعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

في عالم متزايد العولمة أصبحت القدرة على التواصل بلغات مختلفة جانبًا حيويًا من التعاون الدولي، تسهل معرفة اللغات الأجنبية التواصل بين الأشخاص من ثقافات مختلفة وتمكن المشاركة في العمليات العالمية لمجتمع متعدد اللغات. توفر تكنولوجيا الكمبيوتر الحديثة مجموعة متنوعة من الأدوات والموارد لتعلم اللغة العربية، ويمكن أن يؤدي استخدام الأساليب المبتكرة إلى تحسين جودة التعليم وجعله أكثر سهولة. يعزز تعلم اللغة العربية التفاهم والتعاون بين الثقافات، وتلعب الأساليب الفعالة لتدريس اللغة العربية دورًا رئيسيًا في إعداد الجيل الحديث للعمل الناجح في مجتمع عالمي (Miguel, 2020).

يعد مراعاة الجوانب النفسية أمرًا مهمًا للتدريس الفعال والحديث للغة العربية في بيئة تعليمية حديثة ورقمية، تؤثر الحالة النفسية للطلاب ودوافعهم واهتمامهم بتعلم اللغة العربية بشكل مباشر على أدائهم. يساعد مراعاة العوامل التحفيزية الفردية في خلق بيئة تعليمية محفزة (Blanka, 2012). تؤثر العواطف بشكل كبير على التعلم، ويعزز خلق بيئة إيجابية وأمنة الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل، في حين يسمح مراعاة الحالة العاطفية للطلاب للمعلم بتكييف أساليب التدريس للحصول على أفضل النتائج الممكنة، كما أن مراعاة خصائصه الفردية، مثل سرعة إدراك المعلومات، وأسلوب التعلم، ومستوى التركيز، تساعد في بناء عملية التعلم بشكل فعال باستخدام أساليب تربوية

ويشمل ذلك معرفة المصطلحات والمفردات العلمية العامة ومفردات الخدمة المحددة والهيكل النحوية. من المهم اختيار المواد النصية التي تلبي احتياجات الطلاب في التواصل وتساعد على تطوير مهاراتهم الشفوية. يمكن دراسة النصوص من خلال مناهج مختلفة، بدءًا بالأوصاف والخصائص البسيطة ثم الانتقال إلى البنية والأسلوب الأكثر تعقيدًا. ومع ذلك يجب على المرء دائمًا الحفاظ على التركيز التواصلية وتشجيع المشاركة النشطة للطلاب في تعلم المادة (Aleidine, 2015).

يجدر بنا أن نلقي نظرة فاحصة على الأساليب الحديثة الشائعة لتدريس اللغة العربية:

الرقم	المنهجية	الوصف
١	CLIL	منهجية تتضمن دمج تعلم اللغة الأجنبية مع دراسة موضوع محدد، وتحديدًا دمج المحتوى واللغة، وهو نهج شائع في التعليم العالي في أوروبا، طوره د. مارش وآخرون.
٢	طريقة الغمر	نوع خاص من تدريس اللغة الأجنبية المتكامل يهدف إلى إتقان لغة لأغراض مهنية من خلال دراسة متعمقة لمحتوى مادة تخصصية معينة، ويحدث إتقان اللغة أثناء تعلم مادة ما.
٣	تعلم اللغة المبني على المحتوى (CBL)	نهج لتدريس لغة أجنبية يركز على إتقان اللغة للتواصل المهني. يتعلم الطلاب لغة أجنبية من خلال التركيز على مواضيع ملموسة، مما يساعد على تطوير مهارات التواصل لديهم.
٤	موسوعة الاقتراحات (Suggestopedia)	طريقة مكثفة لتدريس اللغات الأجنبية طورها ج. لوزانوف. تستخدم الإيحاءات لفتح احتياطات الذاكرة وزيادة النشاط الفكري وتنمية المشاعر الإيجابية التي تساعد على زيادة الدافع للتعلم.
٥	تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب (CALL)	تعلم اللغات الأجنبية بمساعدة الحاسوب، والذي يستخدم تكنولوجيا الحاسوب لتحسين التفاعل وكفاءة التعلم. ويشمل استخدام برامج متنوعة وموارد عبر الإنترنت وأدوات افتراضية لتحسين عملية التعلم.

مناسب لضمان تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة. تفتح هذه الطريقة فرصًا حقيقية لتحسين التدريب المهني للشباب والاستخدام الأكثر كفاءة للوقت لكل من المعلمين والطلاب. أسلوب الفصل المقلوب هو استراتيجية تربوية يتم فيها قلب الترتيب التقليدي للدرس رأسًا على عقب، بدلاً من أن يقدم المعلم مادة جديدة في الفصل، يقرأها الطلاب بأنفسهم قبل الفصل، غالبًا بمساعدة مقاطع الفيديو أو المواد النصية أو الموارد الأخرى (جمال، ٢٠١٨). أثناء الدرس يعمل المعلم مع الطلاب لحل المشكلات والإجابة على الأسئلة وتقديم تمارين عملية تهدف إلى تعميق تعلمهم. الفكرة الرئيسية للفصل المقلوب هي نقل العملية التقليدية لتعلم المواد الجديدة خارج الفصل الدراسي، مما يسمح للطلاب بالتعلم بالسرعة التي تناسبهم في المنزل، استنادًا إلى التربية المبتكرة. ثم تُستخدم الدروس لتوسيع المادة بعمق، ومعالجة الأسئلة، وتقديم تفسيرات إضافية. يمنح هذا النهج الطلاب مزيدًا من التحكم في تعلمهم ويؤكد على دور المعلم كمرشد وميسر. وتتوافق تقنية التعلم المدمج باستخدام مفهوم الفصل المقلوب تمامًا مع استراتيجية إضفاء الطابع المعلوماتي على التعليم بهدف تحسين جودة التعلم. يساهم الجمع بين التعلم الذاتي عبر الإنترنت والتعليم في الفصول الدراسية تحت إشراف المعلم في تخصيص عملية التعلم، مما يجعلها أقرب إلى الاحتياجات الفردية لكل طالب، بغض النظر عن مستوى تدريبه الأولي،

لتعلم اللغة وتنمية المهارات اللغوية (Kuzibaevna, 2021).

عند تعلم اللغة العربية، من المهم مراعاة نظام من التمارين يهدف إلى تطوير التواصل الشفهي. يجب على المعلم موازنة البناء العام وجرعة الصعوبة في هذه التمارين. وهذا يعني النظر في مختلف المشاكل من المعزولة إلى المعقدة، وتحسين المهارات وجعل التمارين أكثر تعقيدًا، مع الحفاظ على التركيز التواصلية على التحدث في مواقف لغوية ملموسة عند العمل مع الطلاب في مؤسسات التعليم العالي التقنية، من المهم ملاحظة السمات المحددة للنصوص العلمية والتقنية وفقًا لتخصصها.

النتائج والمناقشات:

لا تتضمن طرق التدريس المختلفة جوانب تعليم اللغة فقط، بل تدمج المعرفة الموضوعية أيضًا. توفر CLIL والتعلم من خلال محتوى التخصصات للطلاب الفرصة لتطوير اللغة والكفاءات المهنية، وتتميز طريقة الانغماس والعلاج بالاقتراح بنوع من الكثافة والعمق يهدف إلى زيادة كمية المواد التي يتم تعلمها وتطوير مهارات اللغة. يسלט CALL الضوء على أهمية تكنولوجيا الكمبيوتر في التعليم. يساعد استخدام الموارد عبر الإنترنت والأدوات والبرامج الافتراضية على تحسين فعالية التعلم وإمكانية الوصول إليه. تركز العديد من الأساليب، وخاصة CLIL، على النشاط المعرفي النشط للطلاب. يساعد هذا في تطوير مهارات الاتصال وزيادة الدافع للتعلم. يتطلب تعلم اللغة العربية اليوم الفردية وتسمح مجموعة متنوعة من الأساليب باختيار نهج يأخذ في الاعتبار الخصائص الفردية للطلاب واحتياجاتهم. يتضمن تدريس اللغة العربية الفعال في البيئة التعليمية الحديثة نهجًا شاملاً ومبتكرًا يأخذ في الاعتبار جودة تعلم اللغة وتطوير كفاءات الطلاب الأخرى (Mosser, 2021). إن استخدام أسلوب الفصل المقلوب في تدريس اللغة العربية يمكن أن يصبح أيضًا أداة رئيسية لمعلمي التعليم العالي، إن تطبيقه في العملية التعليمية، استنادًا إلى التربية المبتكرة،

ويعمل هذا النهج على تحسين استخدام وقت الفصل، ويزيد من مشاركة الطلاب، ويعزز فهمًا أعمق للمادة (Mosser, 2021).

إن استخدام تقنيات وتحديدًا المنهجية الشائعة لإنشاء الخرائط الذهنية، من أكثر الابتكارات تقدمًا في البيئة التعليمية الحديثة. ولهذه الأداة تأثير كبير في تحسين إدراك المعلومات الجديدة وتوفير فرصة لحل المشاكل المعقدة بشكل منهجي. ويتلخص مفهوم الخرائط الذهنية في إنشاء مخطط للعلاقات يسمح ببناء سلسلة ارتباطية بصرياً، وتعتمد هذه الطريقة على الفكرة الرئيسية، التي يتم تقديمها في وسط الخريطة، ثم يتم تشكيل فروع منها، وتوسيع الفكرة الرئيسية إلى تفسيرات أكثر تفصيلاً. إن استخدام الخرائط الذهنية أمر مثير للاهتمام ليس كوسيلة للتصور فقط، بل كأداة فعالة للتفكير النظامي وتنظيم المعلومات. ويمكن استخدام هذه الطريقة كوسيلة فعالة لتعلم وتعليم اللغة العربية في العملية التعليمية الحديثة (Luis, 2020).

إن إمكانية استخدام التقنيات الرقمية الحديثة عالية، ويتمثل استخدام الواقع الافتراضي في تعليم وتعلم اللغة العربية في خلق بيئة تعليمية غامرة يمكنها إثراء طرق التدريس التقليدية بشكل كبير. ويتيح الواقع الافتراضي للطلاب التفاعل مع المواد التي تعلموها بعمق من خلال نقلها إلى بيئة افتراضية. وهذا يخلق سيناريوهات واقعية حيث يمكن للطلاب تطبيق مهارات اللغة في مواقف عملية، مثل السفر أو التواصل في ثقافة أخرى. وبالعودة إلى الجزء النفسي من تعلم اللغة، فإن استخدام الواقع الافتراضي يمكن أن يجعل التعلم أكثر إثارة للاهتمام وجاذبية، ويمكن أن تكون السيناريوهات الافتراضية التفاعلية مصدر تحفيز للطلاب، حيث قد يكونون أكثر اهتمامًا بتعلم لغة باستخدام هذه التقنيات المبتكرة (صالح، ٢٠٠٦). يمكن للواقع الافتراضي أن يخلق مواقف تسمح للطلاب بالتفاعل مع ثقافات مختلفة افتراضياً. وهذا يساهم في تطوير الكفاءة بين الثقافات، مما يساعد الطلاب على فهم الاختلافات الثقافية والتكيف معها بشكل أفضل. يسمح الواقع الافتراضي بإنشاء سيناريوهات فردية لكل طالب، مع مراعاة احتياجاته ومستوى إتقانه للغة. وهذا يتيح التعلم الشخصي واكتساب اللغة بشكل أكثر فعالية. يسمح الواقع الافتراضي للطلاب بتعلم لغة دون قيود الزمان والمكان ويمكنهم الوصول إلى الدروس والتمارين الافتراضية في أي مكان وفي أي وقت، مما يزيد من إمكانية الوصول إلى التعليم. ونظراً لهذه الجوانب، فإن استخدام الواقع الافتراضي في التعليم يفتح فرصاً جديدة لتحسين عملية تعلم اللغة العربية (Chang, 2020).

أهمية استخدام الأساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن الأساليب والأدوات الفعالة لتدريس اللغة العربية تشكل عنصراً ضرورياً في البيئة التعليمية الحديثة؛ لأنها تساهم في اكتساب اللغة بشكل متعمق وتهيئ الطلاب لمواجهة تحديات العالم المعولم. لقد أصبح تعلم اللغة العربية من المهارات الحيوية للشباب والبالغين، وتتطلب عملية

التعليم الحديثة التحديث المستمر والرقمنة وتطوير الأساليب والأدوات ذات الصلة (سعد، ٢٠١٥). وتعمل التقنيات الحديثة، مثل برامج الكمبيوتر والتطبيقات المحمولة والواقع الافتراضي على توسيع فرص التعلم من خلال توفير التفاعل والفردية. إن إدخال الأساليب والأدوات الفعالة لتدريس اللغة العربية يفتح فرصاً جديدة لتدريب المهنيين المؤهلين القادرين على التواصل والعمل بشكل فعال في المجتمع العالمي الحديث (Mohira, 2022).

تحدد الأبحاث الحديثة في مجال طرق تدريس اللغة العربية جوانب رئيسية تؤثر على جودة وفعالية التعلم. ويركز العلماء على استخدام التقنيات الحديثة والأساليب المبتكرة لضمان المشاركة الفعالة للطلاب في العملية التعليمية. لفهم أفضل لهذه القضية، من الضروري التحقيق ومقارنة آراء العلماء الآخرين بالنتائج التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة (Mohira, 2022).

وفقاً للغويين، فإن التحول إلى التعلم عن بعد نتيجة لجائحة كوفيد-١٩ يتطلب من المعلمين التكيف مع الأدوات والاستراتيجيات التكنولوجية الجديدة. ولاحظ الباحثون أن العديد من المعلمين الذين يدرسون اللغات عن بعد وجدوا صعوبة في تنظيم الدروس وضمان التفاعل مع الطلاب وتقييم نتائج التعلم. يؤكد العلماء على أهمية تطوير استراتيجيات ومهارات جديدة لمعلمي اللغات الذين يعملون في بيئات التعلم عن بعد، بما في ذلك استخدام الابتكارات والأساليب التكنولوجية التي تدعم المشاركة النشطة للطلاب في بيئة التعلم الافتراضية. والجدير بالذكر أن استخدام الأساليب الحديثة، مثل الفصول الدراسية المقلوبة، والانغماس، والتعلم القائم على المحتوى، وغيرها، يساهم في التعلم الفعال للغة أجنبية من قبل الطلاب في العملية التعليمية الحديثة (Blanka, 2012).

ويؤكد بعض اللغويين الآخرين على أهمية البحث في علم النفس الإيجابي وتطبيقه في تعلم وتدريس اللغة الأجنبية، ويشير العلماء إلى أن تطوير هذه الصناعة له بالفعل تأثير كبير على تعلم الطلاب وتحفيزهم. وعلى وجه التحديد، يمكن أن يساعد استخدام علم النفس الإيجابي في تحسين تعلم اللغة العربية من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية للتعلم والتحفيز والصحة العقلية، ويمكن لعلم النفس الإيجابي أن يساعد الطلاب على فهم نقاط قوتهم بشكل أفضل، وتطوير موقف إيجابي وتصرف تجاه تعلم اللغة العربية، مما قد يكون له تأثير إيجابي على نجاحهم الأكاديمي ورفاهيتهم العامة. والجدير بالذكر أن استخدام الأدوات النفسية يمكن أن يساعد في خلق بيئة تعليمية أكثر تكيفاً وفعالية. إن فهم الاحتياجات والخصائص الفردية للطلاب يسمح للمعلمين بتخصيص عملية التعلم، وتوفير الدعم الفردي (Alleidene, 2015).

خاتمة:

تناقش هذه الدراسة جوانب مختلفة من طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في البيئة التعليمية الحديثة. على وجه التحديد، تمكنا من تسليط الضوء على

International Encyclopaedia of the Social & Behavioural Sciences, Second Edition.

6. Blanka Frydrychova Klimova (2012). The teaching of foreign languages, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 31.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.042>

7. Cherednichenko GA (2022). Modern methods of teaching foreign languages. In: Programme and Materials of the VI All-Ukrainian Scientific and Practical Distance Conference "Innovative Methods of Teaching Foreign Languages in Non-Linguistic Higher Education Institutions, Kyiv: National University of Food Technologies.

https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/38739/1/31_05_22.

8. Gloria Velez-Rendon (2008). Second Language Teacher Education: A Review of the Literature, Foreign Language Annals, Volume 35, Issue 4,

<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01884.x>.

9. Kuzibaevna, O. G. (2021). Analysis of Effective Ways to Develop Students' Environmental Culture in Foreign Language Teaching. Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture, 2(12), 37-43.

<https://doi.org/10.47494/cajlp.v2i12.271>.

10. Luis Miguel Dos Santos (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classroom, Journal of Education and e-Learning Research. DOI:

10.20448/journal.509.2020.72.104.109.

11. Moser KM, Wei T, Brenner D. (2021) Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. Syst. 2021; 97:102431.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X20307910>.

12. Marcia L. Wilbur (2008). How Foreign Language Teachers Get Taught: Methods of Teaching the Methods Course, Foreign Language Annals, Volume 40.

<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02855.x>.

13. Ruofei Zhang & Di Zou (2020). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning, Computer Assisted Language Learning. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>

ميزات دمج تعلم اللغة الأجنبية مع دراسة موضوع محدد (CLIL)، وطريقة الانغماس، والتعلم القائم على المحتوى (CBI)، تعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر (CALL)، والفصول المقلوبة (Flipped Classrooms)، وطريقة إنشاء الخرائط الذهنية، والتي يمكن أن تجعل تدريس اللغة العربية فعالاً في البيئة التعليمية الحديثة. كما تم التحقيق في الميزات المحددة لاستخدام التقنيات المبتكرة والواقع الافتراضي ومساهمتها في الاكتساب الفعال للغة العربية أثناء عملية التعلم. والجدير بالذكر أن البيئة التعليمية الحديثة تتطلب استخدام أحدث التقنيات، مثل: الفصول المقلوبة (Flipped Classrooms)، والتعلم المدمج، لتحسين الوصول إلى المعرفة وتخصيص التعلم.

كما تناقش الدراسة الجانب النفسي لتدريس اللغة العربية الحديثة، مع التركيز على أهمية الدافع والحالة العاطفية لاكتساب المهارات اللغوية بشكل فعال. إن الاستعداد العاطفي والدافع يحفزان التعلم الأكثر فعالية ويساهمان في تطوير الكفاءة بين الثقافات لدى الطلاب. إن فهم العوامل التحفيزية والبعد العاطفي أمر ضروري لتكييف طرق التدريس مع الاحتياجات الفردية لكل طالب. وتؤكد الورقة البحثية على أن تعلم اللغة العربية يُعدُّ عنصرًا حيويًا في التعليم الحديث بسبب العولمة، وزيادة التعاون الدولي، وتوسع الفرص في سوق العمل. وبشكل عام، تُعد الأساليب الفعالة لتدريس اللغة العربية ضرورية لتطوير استعداد الطلاب للعمل الناجح في المجتمع العالمي اليوم.

يتم تشجيع الباحثين في المستقبل على التحقيق في فعالية استخدام الأساليب القائمة على الألعاب لتحفيز الاهتمام واكتساب اللغة العربية، فضلاً عن استكشاف إمكانيات استخدام الأنظمة الذكية والخوارزميات لتحسين عملية تعلم اللغة. سيمكن هذا من النظر في الاتجاهات والتحديات الحالية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يسمح للباحثين بفهم وتحسين أساليب التدريس بشكل أفضل للبيئة التعليمية الحديثة.

المصادر والمراجع:

١. سعد علي زاير وسماء تركي داخل (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، الطبعة الأولى.

٢. صالح نصيرات (٢٠٠٦). طرق تدريس العربية، المجلس الأعلى للتعليم، الدوحة.

٣. جمال محمد سعيد حمد (٢٠١٨). استخدام التقنيات المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة المعرفة، الطبعة.

4. Ahundjanova Mohira, & Tadjibayev Isakjon (2022). METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE. American Journal of Interdisciplinary Research and Development, 3, 68–71. Retrieved from

<https://www.ajird.journalspark.org/index.php/ajird/article/view/31>

5. Aleidine J. Moeller and Theresa Catalano (2015). Foreign Language Teaching and Learning,

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Arabic Heritage Learners and Students with Prior Knowledge or Qualifications and Their Integration into Arabic for Non-Native Speakers Teaching Language Programmes.

Alaa Alshaikh Sulaiman

The University of Edinburgh- United Kingdom.

E-mail: Alaa.Sulaiman@ed.ac.uk

وارثي اللغة العربية والطلاب ذوي المعرفة أو الشهادات المسبقة ودمجهم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أ. آلاء الشيخ سليمان

جامعة إدنبرة - المملكة المتحدة.

KEY WORDS:

Heritage students - Arabic for non-native speakers - student inclusion.

الكلمات المفتاحية:

وارثو اللغة - العربية للناطقين بغيرها - إدماج الطلاب.

ABSTRACT:

This research focuses on students with prior knowledge or qualifications in Arabic, for example, those who have obtained British certificates at the secondary school, such as A- Level or GCSE in Arabic, or their equivalents., in addition to Arabic heritage learners. These groups include individuals who acquired the language informally through family or community, or through limited formal education, but who lack advanced academic skills in reading and writing. These students often experience discrepancies in their skills, demonstrating strong spoken fluency while facing challenges in reading and writing, highlighting the need for customized educational strategies.

The research discusses the importance of integrating these groups into Arabic language teaching programmes for non-native speakers in universities, emphasising the need for curricula designed to address their diverse needs. It also highlights the challenges they face, such as the inadequacy of traditional curricula and the difficulty of accurately assessing their levels, which may lead to feelings of exclusion or stagnation.

The study includes a case analysis of a British university that adopted flexible policies to support these groups. These policies included implementing assessment systems, providing tailored academic support, and ensuring effective communication with students.

In conclusion, the research recommends developing comprehensive educational teaching programmes that address the unique needs of these groups, training educators to meet their requirements, and fostering collaboration among universities to create a flexible learning environment that enhances students' skills and academic success.

مستخلص البحث:

يركز هذا البحث على الطلاب ذوي المعرفة أو الشهادات المسبقة في اللغة العربية، مثل الحاصلين على الشهادات البريطانية في المرحلة الدراسية الإعدادية أو الثانوية A Level or GCSE في اللغة العربية أو ما يعادلها، بالإضافة إلى وراثي اللغة العربية. تشمل هذه الفئات الأفراد الذين اكتسبوا اللغة بشكل غير رسمي من خلال الأسرة أو المجتمع، أو من خلال تعليم رسمي محدود، لكنهم يفتقرون إلى المهارات الأكاديمية المتقدمة في القراءة والكتابة. غالباً ما يعاني هؤلاء الطلاب من تفاوت في المهارات بين الطلاقة الشفهية وضعف القراءة والكتابة الأكاديمية، مما يتطلب معالجة تعليمية متخصصة.

يناقش البحث أهمية إدماج هذه الفئات في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات، مع تصميم مناهج تراعي تنوع احتياجاتهم. ويتناول التحديات التي يواجهونها، مثل عدم ملائمة المناهج التقليدية وصعوبة التقييم الدقيق لمستوياتهم، مما قد يؤدي إلى شعورهم بالإقصاء أو عدم التقدم. يعرض البحث أيضاً دراسة حالة لإحدى الجامعات البريطانية التي تبنت سياسات لدعم هذه الفئات، شملت أنظمة تقييم، توفير دعم أكاديمي مخصص، وضمان تواصل فعال مع الطلاب.

ختاماً، يوصي البحث بتطوير برامج تعليمية شاملة تراعي خصوصية هذه الفئات، تدريب المعلمين على تلبية احتياجاتهم، وتعزيز التعاون بين الجامعات لتوفير بيئة تعليمية مرنة تُسهم في تعزيز مهارات الطلاب وتحقيق نجاحهم الأكاديمي.

المقدمة:

في تعزيز مهاراتها اللغوية والأكاديمية. كما يهدف إلى تقديم نموذج لإحدى الجامعات البريطانية وخطتها للعمل على إدماج هذه الفئة في صفوفها وبرامجها للغة العربية للناطقين بغيرها.

مجتمع الدراسة:

الطلاب وراثي اللغة والذين لديهم معرفة مسبقة باللغة العربية.

المؤسسات التعليمية والجامعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تم الاطلاع على بعض الدراسات والمقالات والأبحاث المنشورة في هذا الموضوع. شمل ذلك بعض التعاريف لطلاب وراثي اللغة والتحديات التي يواجهها كل من الطالب والمؤسسة التعليمية وبعض الحلول المقترحة. كما يستند إلى تجارب تعليمية سابقة في برامج تعليم اللغات لغير الناطقين بها والتي أظهرت نجاحاً في تلبية احتياجات المجموعات المتنوعة من المتعلمين.

منهجية البحث:

في هذا البحث، اعتمدت منهجية نوعية تستند إلى تجربة ذاتية مدعومة بتحليل للدراسات السابقة. تم بناء منهجية البحث على الأسس التالية:

- التجربة الشخصية: في التعامل مع تحديات إدماج الطلاب وراثي اللغة في برامج الدراسة، مع التركيز على المواقف التي واجهتها، والحلول التي ساهمت في تطويرها أثناء عملي في المؤسسة التعليمية.

- تحليل الدراسات السابقة: تمت مراجعة وتحليل مجموعة من الدراسات والمقالات التي تناولت قضايا مشابهة، حيث تم استخدام هذه المصادر لدعم الأفكار المطروحة وإثراء النقاش حول استراتيجيات إدماج الطلاب.

- دراسة تجربة المؤسسة التعليمية: حيث أستعرض المبادئ التي قمت بها في المؤسسة التي أعمل بها كتجربة عملية في إدماج الطلاب وراثي اللغة في البرامج التعليمية المتوفرة لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

- التوجه الاستنتاجي: تم بناء البحث بأسلوب تحليلي نقدي يعتمد على استخلاص النتائج والمقترحات من خلال الربط بين التجربة الشخصية، الدراسات السابقة، وتجربة المؤسسة.

نتائج البحث:

تعريف الطلاب وراثي اللغة العربية:

يعرف الدكتور خالد أبو عمشة الدارس الوارث للغة بأنه " المتعلم الذي لديه كفاءة في ثقافة العربية أو علاقة باللغة العربية، وهم الأشخاص الذين يتحدثون بلغة في نطاق الأسرة تختلف عن لغة المجتمع، أي أن لغة هؤلاء هي لغة أقلية، فمتحدثو العربية في الولايات المتحدة على سبيل المثال يتحدثون لغة أقلية، وكذلك حال متحدثي لغات الأقليات

يعتبر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجالاً حيويًا ومتصاعد الأهمية في ظل الاهتمام المتزايد بتعزيز التفاهم الثقافي والتواصل بين الشعوب. من بين المتعلمين المستهدفين، هناك فئة متميزة تحتاج إلى اهتمام خاص: وراثي اللغة العربية والطلاب ذوي المعرفة أو الشهادات المسبقة. تشمل هذه الفئات أفرادًا اكتسبوا اللغة بشكل غير رسمي من خلال الأسرة أو المجتمع، مثل وراثي اللغة، أو من خلال تعليم رسمي محدود، مثل الحاصلين على شهادة في اللغة العربية أو ما يعادلها. يعاني هؤلاء الطلاب من تفاوت في المهارات بين الطلاقة الشفهية وضعف القراءة والكتابة الأكاديمية. كما تواجه بعض المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج العربية للناطقين بغيرها تحديات في تقديم الدعم المطلوب لهم. في هذا البحث أناقش بعض هذه التحديات مع تقديم بعض الحلول المقترحة وعرض تجربة إحدى الجامعات البريطانية في التعامل وتقديم الدعم لهذه الفئة.

مشكلة البحث:

تواجه هذه الفئات عدة تحديات في تعلم اللغة العربية وعند التحاقها ببرامج تعليم اللغة العربية المخصصة لغير الناطقين بها. كما تواجه المؤسسات التعليمية بعض الصعوبات في تعليم هؤلاء الطلاب واستقبالهم في برامجهم الدراسية لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة البحث

ما المقصود بالطلاب وراثي اللغة والطلاب ذوي المعرفة أو الشهادات المسبقة؟

ما هي التحديات التي تواجهها هذه الفئة من الطلاب في تعلم اللغة العربية؟

ما هي التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية في التعامل مع هذه الفئة من الطلاب؟

ما هي الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات؟

أهداف البحث

١. تسليط الضوء على احتياجات وراثي اللغة العربية والطلاب ذوي المعرفة أو الشهادات المسبقة.

٢. عرض أهم التحديات التي يواجهها هؤلاء الطلاب والمؤسسات التعليمية المعنية مع اقتراح حلول عملية تتناسب مع وضعهم.

٣. عرض تجربة ناجحة من جامعة بريطانية في دمج هذه الفئات.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تسليط الضوء على هذه الفئة من الطلاب وأهمية فهم طبيعتهم والتحديات اللغوية والثقافية التي تواجههم للسعي على تطوير استراتيجيات تعليمية تدعم هذه الفئات وتوفر لها بيئة تعليمية ملائمة تسهم

أو من نقص في توفر الموارد المطلوبة والكافية لاختبار هؤلاء الطلاب في مختلف الكفاءات اللغوية من كتابة ومحادثة وقرأة واستماع.

التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية في التعامل مع هذه الفئة من الطلاب وبعض الحلول المقترحة

تواجه فئة وارثي اللغة العربية مجموعة من التحديات التي تعيق إدماجهم في برامج تعليم اللغة العربية الموجهة للناطقين بغيرها. أبرز هذه التحديات يكمن في سوء فهم طبيعة هذه الفئة واحتياجاتها. كثيراً ما يتم تصنيف هؤلاء الطلاب كناطقين أصليين بسبب قدرتهم على المحادثة بطلاقة، بينما تتجاهل هذه النظرة الجوانب الأخرى التي قد تكون ضعيفة لديهم، مثل القراءة، الكتابة، وتوسيع المفردات.

هذا التصنيف الخاطئ يؤدي إلى وضعهم في برامج تعليمية لا تتناسب مع مستواهم الفعلي. فالبرامج الموجهة للناطقين بغير العربية عادةً ما تركز على الأساسيات مثل بناء الجمل وقواعد النحو الأولية، وهي أمور يتجاوزها وارثو اللغة بفضل خلفيتهم الثقافية. في المقابل، تتطلب البرامج المخصصة للناطقين الأصليين إتقاناً شاملاً لجميع المهارات اللغوية، مما يضع هؤلاء الطلاب في مواجهة تحديات تفوق قدراتهم الحالية.

لحل هذه التحديات، يجب تبني استراتيجية شاملة ومتكاملة تهدف إلى فهم خصوصية وارثي اللغة والاستجابة الفعالة لاحتياجاتهم. وفيما يلي مجموعة من النقاط الأساسية للتعامل مع هذه الفئة:

١. تدريب القائمين على المؤسسات التعليمية:

من الضروري تدريب الكوادر الأكاديمية في المؤسسات التي تقدم برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك لفهم طبيعة وارثي اللغة والتحديات التي تواجههم. يتيح هذا التدريب استيعاب احتياجات هذه الفئة والنظر في الخيارات المناسبة لإدماجهم ضمن الصفوف التعليمية بطريقة فعالة.

٢. تصنيف المستويات والقدرات:

كما وضحت نادية مصطفى العساف والتي تتراوح من الحد الأدنى من الأداء في اللغة إلى الطلاقة. بالإضافة إلى الإحاطة والدراية بالمشاكل والأخطاء اللغوية التي يعاني منها طلاب هذه الفئة للعمل على اتباع أساليب مختلفة لتفاديها. وقد أجرى منتصر فايز الحمد دراسة عميقة حل فيها أهم هذه الأخطاء فمن هذه الأخطاء مثلاً كما بين: التبسيط أخطاء في تصريف الأفعال واستخدام الأعداد واستخدام اللهجة وعدم الدراية بالقواعد على مستوى المفردة تحويل الشيفرة (Code-switching)

٣. قبول هذه الفئة في برامج اللغة:

من المهم مناقشة السبل المناسبة لقبول وارثي اللغة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. يمكن ذلك من خلال

الأخرى فيها. وفي حالتنا تكون لغة الأسرة هي اللغة العربية، وهي اللغة المحكية على وجه الخصوص، وتكون لغة المجتمع الإنجليزية أو أي لغة أجنبية أخرى بحسب البلد الذي يعيش فيه هؤلاء المتعلمون من ذوي الأصول العربية". وبضيف أحمد سامي إبراهيم تقسيماً لهذه الفئة فمنها أن الطالب وارث اللغة إما أن يكون: من أبوين عربين الأم عربية الأب أجنبي الأم أجنبية والأب عربي. أما يحيى عبد المبدى محمد فيتوسع ليشمل الطلاب العرب الذين درسوا وتعلموا في مدارس أجنبية ودولية "الطلاب العرب أو المنحدرين من أصول عربية، لكنهم يفتقرون إلى القدرة على القراءة والكتابة بلغة عربية سليمة بسبب التأثيرات الثقافية والاجتماعية أو بسبب نشأة وتعليم الطلاب العرب في مدارس أجنبية ودولية وفي ظل هيمنة اللغة الأجنبية والتعليم الغربي"

تحديات وارثي اللغة العربية والحلول المقترحة:

- الفجوة بين المهارات الشفهية والكتابية: حيث يظهر الطلاب طلاقة في التحدث مع نقص واضح في مهارات القراءة والكتابة.

- مهارة في اللغة العامية وضعف في اللغة الفصحى: فتجد أحدهم يستطيع التكلم بطلاقة بلهجة العامية لكن وفي بعض الحالات يجد صعوبة في تشكيل حتى جملة واحدة بالفصحى - الحرمان من فرصة التعلم في بعض برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها: تعاني بعض الفئات من الطلاب من تصنيفهم كناطقين أصليين للغة العربية من قبل معظم المؤسسات التعليمية، التي تفترض أن العربية هي لغتهم الأم. ويعتمد هذا الحكم غالباً على مهارة المحادثة التي تبدو جيدة عند التحدث معهم، دون إجراء تقييم شامل لبقية المهارات. في الواقع، قد تكون هذه الفئة جيدة في المحادثة لكنها تعاني ضعفاً في مهارات أخرى، مثل الكتابة، والقراءة، والمفردات.

- تحديات فيما يتعلق بالهوية والانتماء: إذ يجدون أنفسهم في منطقة رمادية بين الناطقين الأصليين وغير الناطقين، مما يضعف ارتباطهم باللغة والثقافة العربية ويؤثر على شعورهم بالانتماء. وتشرح ذلك ناهد طارق محمد "يواجه وارثو اللغة تحديات ثقافية لا حصر لها، فهم أبناء عرب ورثوا الهوية العربية بعاداتها وتقاليدها، ثم يجدون أنفسهم في بيئة مختلفة ثقافياً، مما يؤدي إلى تشوش بعض العناصر الثقافية لديهم، وتجدر الأسرة أنها أمام مسؤولية كبيرة للحفاظ على هويتهم العربية وحمايتهم من الانجراف في ثقافة لا تناسبهم ولا تناسب خلفيتهم الثقافية والدينية".

- صعوبة التقييم الدقيق: تعاني بعض المؤسسات من نقص في الأدوات والاختبارات التي تستطيع تحديد مستوى الطلاب بشكل دقيق يتناسب مع خلفياتهم ومعرفة السابقة،

أن اللغة العربية من المواد المعترف بها في الشهادة الثانوية ويطلق عليها اسم Arabic A-Level . وفيما يلي فكرة عامة عن هاتين الشهادتين:

في النظام التعليمي الانجليزي، GCSE (General Certificate of Secondary Education) و A Level (Advanced Level) هما شهادتان أساسيتان في مسار التعليم الثانوي، ويُقدّمان فرصة للطلاب لتقديم مواد دراسية متنوعة، بما في ذلك اللغة العربية.

١. GCSE في اللغة العربية الفئة العمرية:

يُقدّم امتحان اللغة العربية في مستوى الـ GCSE عادةً للطلاب في الفئة العمرية من ١٤ إلى ١٦ عامًا. المحتوى:

يشمل امتحان اللغة العربية لـ GCSE أساسيات اللغة، مثل القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث. يركز الاختبار على قدرة الطالب على:

فهم النصوص المكتوبة باللغة العربية.

التفاعل باللغة العربية في مواقف حياتية بسيطة.

الكتابة بأسلوب بسيط ومفهوم.

الأهمية:

يُعتبر امتحان الـ GCSE أساسًا قويًا في اللغة العربية، ويؤهل الطلاب لاستكمال دراساتهم باللغة في مستويات متقدمة.

٢. A Level في اللغة العربية الفئة العمرية:

يُقدّم امتحان الـ A Level للطلاب في الفئة العمرية من ١٦ إلى ١٨ عامًا، بعد اجتيازهم مرحلة GCSE أو ما يعادلها. المحتوى:

يعد هذا المستوى أكثر تقدمًا من الـ GCSE ، حيث يركز على:

التحليل العميق للنصوص الأدبية والثقافية باللغة العربية. مناقشة موضوعات متقدمة تتعلق بالثقافة العربية والتاريخ والسياسة.

تطوير مهارات التحدث والكتابة الأكاديمية باللغة العربية.

الترجمة بين العربية والإنجليزية.

الأهمية:

شهادة الـ A Level في اللغة العربية تعكس مستوى عاليًا من الإتقان في اللغة، وهي معترف بها كجزء من متطلبات القبول في العديد من الجامعات داخل المملكة المتحدة وخارجها.

تقييم الشهادتين:

يتم التقييم في كلا المستويين من خلال امتحانات كتابية وشفوية، تتضمن مزيجًا من الأسئلة متعددة الخيارات، الترجمة، والكتابة الحرة.

تحديد الصفوف المناسبة لهم، ومراجعة شروط انضمامهم بناءً على تقييم دقيق لمهاراتهم ومستوياتهم اللغوية.

٤. التواصل مع الفريق الأكاديمي:

يجب العمل على تعزيز التواصل بين الإدارة الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس لتوضيح شروط وقوانين قبول وارثي اللغة في الصفوف المخصصة للناطقين بغير العربية. كما ينبغي توفير خيار في طلبات التقديم التعليمية يتيح للطلاب الإشارة إلى خلفيتهم اللغوية، سواء كانوا من وارثي اللغة أو لديهم معرفة سابقة بها.

٥. تصميم اختبارات تحديد المستوى:

يمثل تصميم اختبارات دقيقة لتحديد مستوى وارثي اللغة خطوة حاسمة لضمان وضعهم في الصفوف المناسبة. يجب أن تشمل هذه الاختبارات تقييمًا شاملاً لجميع المهارات، بما في ذلك المحادثة، القراءة، الكتابة، والاستماع باللغة الفصحى.

٦. تنويع أساليب التدريس:

تعتمد استراتيجيات التدريس الفعالة لوارثي اللغة على استهداف المهارات الضعيفة لديهم، مثل الكتابة والاستماع باللغة الفصحى، مع تقليل التركيز على المحادثة التي يمتلكون فيها غالبًا مستوى جيدًا. يمكن استخدام أساليب تفاعلية ووسائط متعددة لتحفيزهم وتسهيل التعلم.

٧. تصميم مناهج خاصة:

يحتاج وارثو اللغة إلى مناهج أو على الأقل بعض المواد التعليمية والصفوف المخصصة التي تتماشى مع احتياجاتهم ومستوياتهم. فعلى سبيل المثال، بينما يحتاج الناطقون بغير العربية عادةً إلى حصص محادثة أكثر، قد يتطلب وارثو اللغة تعزيز مهارات القواعد، القراءة، والكتابة.

تمت مناقشة هذه النقاط بدقة عند وضع استراتيجية لإدماج وارثي اللغة في البرامج التعليمية ضمن الجامعة البريطانية التي أعمل بها. تتبنى هذه الاستراتيجية فهماً أعمق لاحتياجاتهم، ما يساعد على تحسين تجربتهم التعليمية وتعزيز ارتباطهم باللغة العربية وهويتهم الثقافية. فيما يلي تفصيل هذه التجربة:

عرض تجربة الجامعة البريطانية:

بالنسبة لفئة وارثي والطلاب الذين لديهم معرفة مسبقاً أو شهادات في اللغة العربية، فهي فئة منتشرة بكثرة في المدارس والجامعات البريطانية. فهناك جالية عربية كبيرة، وقد تربت أجيال متعددة تصل إلى الجيل الرابع في هذه البلاد. يمكن أن يدرج ابنائها تحت مسمى وارثي اللغة. كما أن اللغة العربية هي إحدى أكثر عشر لغات تداولاً بين طلبة المدارس في بريطانيا (Tinsley, T. and Borad, K. 2014:6). حتى أنه في إنجلترا، من الممكن تقديم مادة اللغة العربية لتكون إحدى المواد المعترف بها فيما يعادل الشهادة الإعدادية في بلادنا، وتسمى Arabic GCSE . كما

الطلاب المستفيدون:

وارثو اللغة:

غالبًا ما يستفيد الطلاب الذين يتحدثون العربية في المنزل (وارثو اللغة) من تقديم هذه الشهادات لأنها تعزز مهاراتهم الكتابية والرسمية.

غير الناطقين بالعربية:

تشكل هذه الشهادات فرصة للطلاب غير الناطقين بالعربية والمهتمين بتعلم اللغات لاكتساب مهارات لغوية وثقافية جديدة.

ومن الجدير بالذكر، أن نظام الشهادات الإعدادية والثانوية A-Level و GCSE المعترف بها في اللغة العربية موجود فقط في إنجلترا، أما في اسكتلندا فلا وجود لهذه الشهادات في نظامها التعليمي، ولا تعد مادة من المواد الأساسية المطلوبة في الشهادة الإعدادية والثانوية. المشكلة تكمن حين يرغب أحد الطلاب الذين حصلوا على هذه الشهادات من إنجلترا بالانضمام إلى إحدى الجامعات في اسكتلندا، وبالتحديد سأحدث عن الجامعة التي أعمل بها وهي جامعة ادنبرة. ففي الماضي لم يكن هناك قانون رسمي وواضح فيما يتعلق بهؤلاء الطلاب من حاملي هذه الشهادات، والذين يرغبون بالانضمام إلى صفوف اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو حتى إلى الدرجة الجامعية التي تقدمها الجامعة والتي تتضمن اللغة العربية كجزء منها.

وكذلك الأمر بالنسبة للطلاب الذين لديهم شهادات أخرى من مؤسسات تعليمية مختلفة، وللطلاب وارثي اللغة. حيث لم يكن هناك قانون واضح ومسارات واضحة في كيفية دخولهم إلى برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها غير أنه لم يكن يسمح لهم بدخول برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة الأولى من البرنامج الجامعي، وذلك لأن من شروط انضمام الطالب للسنة الأولى في برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها، عدم معرفته المسبقة باللغة العربية وهذا لا ينطبق عليهم. أما بالنسبة للسنة الثانية فكان يتم انضمام بعضهم ولكن دون قانون واضح واتفاق مجمع عليه من فريق التعليم والقسم نفسه.

لذا كان هناك حاجة لدراسة وضع هذه الفئة من الطلاب واعتماد قانون ومسار واضحين ضمن القسم حتى تعامل طلبات التقديم بشكل عادل وواضح، وحتى لا تحرم هذه الفئة من الطلاب من فرصة الانضمام إلى صفوف اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذه الجامعة. كانت أول خطوة هي فتح باب النقاش في هذا الموضوع، وتسليط الضوء على افتقار القسم إلى قانون واضح ومعتمد بالنسبة لقبول هذه الفئة من الطلاب مع توضيح والتشديد على أهمية وضرورة قبولهم وتحديد مسارات تسجيل خاصة بهم في برامجنا. بعد ذلك تم عقد عدة اجتماعات مع معلمي اللغات في القسم لمناقشة ودراسة الطرق والمسارات الممكنة لهؤلاء

الطلاب. وتم الاتفاق بين جميع معلمي اللغات وبالأخص مشرفي برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها على ما يلي:

١. فئات الطلاب المتقدمين لدراسة برامج اللغة العربية:

• أ. الطلاب الحاصلون على شهادة GCSE في اللغة العربية:

يمكن لهؤلاء الطلاب الالتحاق مباشرة بمقرر اللغة العربية من الفصل الثاني للسنة الأولى دون الحاجة إلى اختبار دخول. هذا على اعتبار أن الفصل الأول سيكون أقل من مستواهم وبالتالي سيسرع انضمامهم إلى الفصل الثاني بما يناسب مستواهم

• ب. الطلاب الحاصلون على شهادة A-Level في اللغة العربية:

يمكن لهؤلاء الطلاب الالتحاق مباشرة بمقرر السنة الثانية للغة العربية في حال قدموا اختبار دخول وكان مستواهم مناسباً للسنة الثانية.

• ج. الطلاب وارثو اللغة والطلاب ذوو الخبرة الرسمية السابقة:

يجب على هؤلاء الطلاب اجتياز اختبار دخول، والذي يتضمن امتحانات سابقة من مقرر اللغة العربية الفصل الثاني للسنة الأولى. بناءً على درجاتهم:

أقل من ٤٠٪: يتم تسجيلهم في مقرر اللغة العربية للفصل الأول من السنة الأولى.

40% – 74%: يتم إدراجهم بشكل مباشر في مقرر اللغة العربية للفصل الثاني من السنة الأولى.

75% فأكثر: يتم تسجيلهم في مقرر السنة الثانية للغة العربية مباشرة.

٢. تفاصيل اختبار الدخول:

الاختبار:

يتم استخدام امتحانات سابقة من مقرر الفصل الثاني للسنة الأولى كاختبار دخول.

الجدول الزمني:

تُجرى الاختبارات خلال أسبوع الترحيب (الأسبوع الأول من السنة الأكاديمية)، ويتم تصحيحها بسرعة لضمان منح الطلاب أسبوعين لتحديد مسارهم التعليمي المناسب ورغبتهم في اتمام عملية التسجيل والانضمام إلى البرنامج والمستوى المحددين.

مسؤوليات التصحيح:

يتناوب أعضاء هيئة التدريس في اللغة على إجراء وتصحيح اختبارات الدخول لضمان توزيع متساوٍ لعبء العمل.

٣. مكتب قبول تقديمات الطلاب:

التأكد من إعلامهم بسياسة القسم فيما يخص هذه الفئات من الطلاب:

يجب إبلاغ مكتب القبول ومكتب التدريس (Teaching Office):

- سياسة التوزيع على المستويات والمسارات المختلفة الموجودة.

- ضرورة إجراء اختبار دخول لطلاب وارثي اللغة والطلاب ذوي الخبرة السابقة.

استمارة التقديم:

ينبغي أن تتضمن استمارة التقديم سؤالاً مثل:

"هل لديك معرفة سابقة باللغة؟"

"هل حصلت على شهادة GCSE أو A-Level في اللغة العربية؟"

يساعد هذا السؤال في التعرف على الطلاب ذوي الخبرة السابقة والشهادات المؤهلة.

تم بعد ذلك مشاركة هذه النقاط مع إدارة القسم في الجامعة والتصديق عليها، وتم مشاركتها مع مكتب الموظفين المسؤولين عن استقبال طلبات التسجيل في برامجنا للغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك حتى يكونوا على دراية بهذه القوانين فيأكدوا من توفر الأسئلة الضرورية لتحديد هؤلاء الطلاب في طلبات التقديم، ويوجهوا هذه الطلبات وهؤلاء الطلاب إلى المعينين في قسمنا لإجراء اختبارات وتقييمات المستوى، وتصنيفهم في البرامج المناسبة لهم تبعاً لنتائج هذه الاختبارات.

بالإضافة إلى ذلك، وفي خطوة متزامنة مع ما سبق، سيتم ولأول مرة في هذا القسم تقديم حصص تعنى بعربية القرآن للطلاب الذين عندهم معرفة باللغة العربية، ووراثي اللغة، ستشمل هذه الحصص طلاب الفصل الثاني من السنة الأولى وطلاب السنة الثانية. هذه الحصص ستكون مفتوحة لهؤلاء الطلاب من كافة الجنسيات، والخلفيات الثقافية والدينية، وذلك لربط المسلمين منهم بالقرآن الكريم، والتمكين من فهمه أكثر، وتقوية لغتهم العربية من خلال التطبيقات اللغوية والقواعدية. كما سيتم أيضاً من خلال هذه الحصص تعريف الطلاب غير المسلمين بعربية القرآن وتوسيع مداركهم.

بعض التوجهات المستقبلية:

سيتم تطبيق هذه القوانين ودراسة مدى جدواها وإن كان هناك حاجة لتعديلات في المستقبل. كما ستتم دراسة خطة منهاج إن أمكن، يلبي حاجة هذه الفئة من الطلاب، أو على الأقل دراسة جدوى، وإمكانية تخصيص حصص إضافية لهم يتم فيها التركيز على المهارات اللغوية التي تتطلب تعزيزاً وتطويراً أكثر من غيرها. هذه الحصص ستكون ضرورية أيضاً لتوفير مساحة خاصة بهم يتم فيها دعمهم ثقافياً ولغوياً ومجتمعياً. سيتم أيضاً إعادة النظر في هذه الاختبارات، ومحاولة تضمين اختبارات شفوية أيضاً. حيث أن الاختبارات التي ستستخدم حالياً تختبر الطالب في مهارات القراءة، والكتابة، والقواعد، والترجمة، إلا أنها تقتصر إلى اختبار مهارة المحادثة، وذلك لعدم توفر الموارد

البشرية والتقنية اللازمة لإجراء مثل هذه الاختبارات على نطاق واسع.

التوصيات:

بعد أن عرضت نتائج البحث وتجربة الجامعة البريطانية في احتواء الطلاب وراثي اللغة وممن لديهم معرفة مسبقة باللغة العربية، وجدت أن هناك حاجة وضرورة ل:

١. تطوير اختبارات تقييم شاملة تعتمد على مستويات معيارية تراعي المعرفة المسبقة للطلاب.
 ٢. تصميم برامج ومواد تعليمية متميزة تراعي تنوع الخلفيات اللغوية لهذه الفئة من الطلاب وتوفير تدريبات مركزة على المهارات الأكاديمية.
 ٣. تدريب المدرسين على التعامل مع هذه الفئات وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة.
 ٤. تعزيز التعاون بين الجامعات والمؤسسات الأكاديمية لتبادل الخبرات وتطوير المناهج المشتركة.
- الخاتمة:**

العمل على ضم وراثي اللغة العربية والطلاب ذوي المعرفة أو الشهادات المسبقة في برامج تعليم اللغة العربية لا يقتصر على كونه تحدياً فحسب، بل يمثل أيضاً فرصة قيمة لتعزيز التنوع الأكاديمي وتحقيق الاستفادة القصوى من قدراتهم اللغوية الحالية. من خلال تصميم مناهج تعليمية مبتكرة تأخذ في الاعتبار احتياجاتهم الخاصة ومستوياتهم المتفاوتة، يمكن تقديم تجربة تعليمية تدعم تطورهم بشكل متكامل.

إلى جانب المناهج المخصصة، يتطلب هذا الإدماج تقديم دعم أكاديمي مستمر يشمل إرشاداً فردياً وتطوير أدوات تقييم فعالة، مما يضمن أن هذه الفئات تحصل على تعليم يتماشى مع قدراتها ويعالج نقاط ضعفها. هذا النهج يعزز ثقتهم بأنفسهم ويعيد بناء ارتباطهم الثقافي واللغوي، مما يدفعهم لتحقيق التفوق الأكاديمي والمساهمة بشكل أكبر في مجتمعاتهم.

كما أن هذا الإدماج يسهم في إثراء المؤسسات الأكاديمية نفسها، حيث يُظهر قدرتها على الاستجابة لاحتياجات طلابها المتنوعة ومواكبة التغيرات في أنماط التعليم. وفي النهاية، يمثل هذا الجهد المشترك استثماراً في مستقبل التعليم اللغوي، يعزز الهوية الثقافية ويعيد تشكيل طرق التدريس لتصبح أكثر شمولية وفعالية.

المراجع:

العساف، نادية. ٢٠٢٣. "استراتيجيات ونصائح في تعليم اللغة العربية للناطقين لوارثي اللغة"، مجلة اتحاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ١٠: ٣٥-٣٧

الحمد، منتصر. ٢٠١٦. "أغلاط وارثي اللغة من متعلميها في بريطانيا بين ازدواجية اللسان وثنائية اللغة"، مجلة اللغة والأدب ٢٩: ١٢٦-١٢٩

إبراهيم، أحمد. ٢٠٢٣. "لماذا تزوجته عربياً؟! التصورات الخاطئة حول وارثي العربية في بلد غير عربي"، مجلة اتحاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ١٠: ١٠-١٢

زيدان، بدوي. ٢٠٢٣. "إضاءات حول وارثي اللغة"، مجلة اتحاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ١٠: ١٦-١٨

محمد، ناهد. ٢٠٢٣. "لوارثو العربية مشكلات وحلول"، مجلة اتحاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ١٠: ٢٦-٢٨

أبو عمشة، خالد. "تعليم اللغة العربية لوارثي اللغة".

<https://learning.aljazeera.net/en/Blogs/%D8%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%AB%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9>

5-
%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-

%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-

%D9%84%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%AB%D9%8A-

%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9

Tinsley, Teresa & Borad, Kathryn. 2014. Language for the future: Which languages the UK needs and why. British Council.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



THE DIGITALIZATION OF ARABIC MANUSCRIPTS IN THE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF BOLOGNA (BUB).

Dr. Ahmad al Addous

Assistant professor - University of Bologna (Italy).

E-mail: ahmad.addous@unibo.it

رقمنة المخطوطات العربية في مكتبة جامعة بولونيا الإيطالية.

د. أحمد العدوس

أستاذ مساعد - جامعة بولونيا - إيطاليا.

KEY WORDS:

Arabic manuscripts; digitalization; Bologna University library; Marsili Fund.

الكلمات المفتاحية:

رقمنة المخطوطات العربية، مكتبة بولونيا الجامعية، مقتنيات مرسيلي.

ABSTRACT:

This study aims to describe and analyse the lesser-known Islamic manuscripts held at the Central Library of the University of Bologna (BUB). I will discuss in detail the origins of this important collection; the process of how they arrived, catalogued, and stored in this library. Finally, the core of the study will be focusing on a very recent scanning works, entirely funded in 2017 by the King Abdulaziz Chair for Islamic studies at the University of Bologna and was concluded in 2023 with the implementation and digitalization online of almost the entire collection.

Islamic Manuscripts is considered one of the richest collections of Islamic manuscripts (711 codices) hosted in an Italian public library, the Oriental Manuscripts Fund of the Bologna University Library. Over the course of several centuries the Library, in addition to preserving these manuscripts with utmost care, has carried out various restoration processes and rebinding of many volumes. A many great them are written in Arabic and dated from the 13th to the early 18th century. The collection covers an extremely wide range of themes: dozens of beautifully decorated Holy Qur'ans, hadith, Islamic jurisprudence, theological debates, prayers, grammars, poetry and metrics, mysticism, philosophy, medicine, astronomy, history, geography, etc.

مستخلص البحث:

تتناول هذه الورقة المشروع الضخم لرقمنة المخطوطات العربية في المكتبة الجامعية بمدينة بولونيا الإيطالية، التي تعتبر مقتنياتاً من المخطوطات الإسلامية أهم وأكبر مجموعة مخطوطات تحتفظ بها المكتبات الحكومية الإيطالية، إذ تشكل المخطوطات العربية القسم الأكبر منها. وسنبحث مصادر وأصول هذه المجموعة المهمة، وطرق وصولها من خزائن مكتبات مساجد بلاد المجر في الربع الأخير من القرن السابع عشر إلى خزائن المكتبة الجامعية، وسنبيّن أيضاً عمليات فهرستها الصعبة، التي قام بها عدد من الدارسين الإيطاليين والأجانب منذ مطلع القرن السابع عشر وحتى نهاية القرن التاسع عشر. أما جوهر الدراسة فسيركّز على مشروع عملية المسح الضوئي الحديثة جداً التي بدأت عام ٢٠١٧، وانتهت العام الماضي برقمنة جميع المخطوطات العربية، بتمويل كامل من كرسي الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية في جامعة بولونيا.

إنّ هذه المقتنيات الغنية التي تخر بها مكتبة جامعة بولونيا لا تحظى بالشهرة التي تستحقها على كونها تحتوي مجموعة كبيرة من المخطوطات الإسلامية يبلغ عددها سبعمائة وإحدى عشرة مخطوطة. وقد قامت المكتبة على مدى قرون من الزمن بحفظها وصيانتها، وأولتها، ككل كتبها القديمة، عناية شديدة تمثلت في إعادة تجليدها بعضها، وترميمها، وإعداد فهراس لها. وتضم هذه المجموعة عشرات المصاحف البديعة الزخرفة، ومئات الأعمال التاريخية والأدبية والعلمية، كذلك تنسم موضوعاتها بتنوعها الكبير، فهي تشمل علوم القرآن والفقه والحديث والتفسير والتصوف والطب والفلك والرياضيات والفلسفة والتاريخ والنحو والبلاغة والشعر والمعاجم وعلوم الطبيعة وموضوعات أخرى.

المقدمة:

تتناول هذه الدراسة مشروع رقمنة أربع مائة وخمسين مخطوطة عربية لدى المكتبة الجامعية في مدينة بولونيا الإيطالية، وقبل الشروع بذلك، سنبدا الورقة بتمهيد وبايجاز مختصر عن مصادر وطرق تجميع المخطوطات العربية والإسلامية التي تزخر بها عشرات المكتبات الإيطالية. وبعدها سنتناول بالتفصيل مجموعة مخطوطات بولونيا العربية: مصادر وطرق وصولها إلى معهد العلوم قبل أن تستقر في مكانها الحالي في المكتبة الجامعية، وسنبين كذلك عمليات فهرستها، وترجمة ونشر بعض مخطوطاتها، ونختتم بمشروع الرقمنة الذي يمثل لبّ بحثنا.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ تناولت مشروع رقمنة ٤٥٠ مخطوطة موجودة في مكتبة بولونيا الجامعية. وقدم الباحث في بداية الدراسة عرضاً تفصيلياً لأنواع المخطوطات وموضوعاتها، مصادرنا ومشاكل فهرستها، ثمّ قام بطرح المحور الأساسي، ألا وهو مشروع الرقمنة سواء أكان ذلك يتعلق بمراحل التخطيط والدراسة، أم بمراحل التنفيذ والتجريب والتقييم.

المخطوطات العربية والإسلامية في المكتبات الإيطالية:

لقد أولع العرب والمسلمون بصورة عامة باقتناء الكتب، والاتفاق على استنساخها وتجليدها وزخرفتها، حتى غدت صناعة رائجة في مدن بلاد الإسلام، لا سيما في حواضرها الكبرى. ويمكننا القول بأنّ المرء كان في تلك البلاد لا يكاد يرى هيئة أو مؤسسة علمية سواء أكانت، جامعة، أو مسجد، أو مدرسة، أو زاوية تخلو من خزنة كتب، هذا فضلاً عن المكتبات الخاصة التي كانت تزخر بها بيوت العلماء والأثرياء وأصحاب الذوات. وبعد حين من الدهر انتقل هذه الشغف إلى بلاد الغرب، فأقبلوا بتجميع ما استطاعوا تجميعه من أمّهات المخطوطات الإسلامية، إذ كان - كما ذكرنا سابقاً - تجارهم ودبلوماسيوهم ومستشرقونهم يجوبون البلاد الإسلامية من شرقها إلى غربها، ويترددون على حواضرها، ويملأون من مكتباتها الصناديق الكثيرة. فقسم كبير من تلك المخطوطات، التي أنتجت في شتى أنواع العلوم، والتي استمرت لقرون عديدة، يتواجد سواء في المكتبات الإيطالية الرئيسية، أو في المكتبات الضخمة التابعة لدولة الفاتيكان منذ منتصف القرن الخامس عشر، حيث بدأت مكتبة الفاتيكان ١ بجمع من

المخطوطات الشرقية، وفيما بعد حذت حذوها مكتبة لاورينتسيانا العريقة (Medecia Laurenziana)^٢. وبعد انعقاد المجمع المسكوني السابع عشر، أو ما يعرف بمجمع فلورنسا (١٤٣١ - ١٤٤٥)، الذي حضره ممثلون عن الكنائس البيزنطية الشرقية المنفصلة عن روما، ورجال دين مسيحيون عرب، بدأت المكتبتان أولى عمليات تجميع المخطوطات العربية والشرقية، التي كان قد جلبها هؤلاء المشاركون بأعمال المجمع، لمناقشة قضايا الانقسامات التي كانت تعصف بكنائسهم، ولمواجهة تهديد المسلمين بفتح عاصمتهم القسطنطينية، الذي بدأ يلوح في الأفق، بالإضافة إلى مناقشة أمور لاهوتية أخرى. اعتمدت المكتبتان طرقاً مختلفة في جمع المخطوطات: فقد اعتمدت مكتبة الفاتيكان في البداية على سلسلة طويلة من الإهداءات كان آخرها في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين، قلم بها مل من الكردينال لوكا بيلترامي (Luca Beltrami) عام 1922 وانريغو تشيرولي (Enrico Cerulli) عام ١٩٣٧ وآخرون، وبعد ذلك وضعت برنامجاً محدداً، وخطة مدروسة لعمليات شراء منظمة كما فعل أحد كتبتها، رجل الدين، يوسف السمعيّ (Giuseppe Assemani)، اللباني الأصل، في القرن السابع عشر^٣.

أما مكتبة لاورينتسيانا الميديشيّة (Medecia Laurenziana) العريقة، فقد اعتمدت في جمع مخطوطاتها على نفائس من الكتب عالية الجودة، جلبها من بلاد المشرق الكردينال فرديناندو دي ميديشي (Ferdinando dei Medeci)، الذي قام عام ١٥٨٤ بدعم من البابا غريغوري الثالث عشر، بتدشين المطبعة الميديشيّة (Typographia Medicea)^٤ في مدينة روما تحت إشراف المستشرق وعالم الرياضيات جوفاني باتيستا ريموندي، وهي تعتبر أول مطبعة أوروبية مخصصة حصرياً للغات الشرقية، إذ كان هدفها الأساسي في المقام الأول ذا طابع ديني بحث، مستوحى من مبادئ مجمع مدينة ترنتو المسكوني، الذي ركّز على طباعة كتب الأنجيل، وبعض كتيبات الطقوس الدينية باللغات الشرقية كالعربية والسريانية، بهدف دعم الوعظ الكاثوليكي بين المسلمين، ودحض المعتقدات المسيحية ذات الطقوس الشرقية. ثم في مرحلة لاحقة، تطوّرت أهدافها وتنوّعت، كما كان ينوي مؤسسيها، لتصبح ذات طابع علمي وتجاري، تستقطب من خلاله أوسع عدد من العلماء الشرقيين والغربيين بمعزل عن دياناتهم. لذا، ومن أجل الحصول على نسخ نصية للطباعة

٣ انظر: الأشكوري، صادق الحسيني (١٤٢٣هـ)، المخطوطات العربية في مكتبة الفاتيكان (روما - إيطاليا)، دار الهدى، قم - إيران.

MONNERET de VILLARD, U., Codici magrebini decorati della Biblioteca Vaticana, (1949), pp. 43-91.

٤ FANI, S. e M. FARINA (a c. di), Le vie delle lettere. La Tipografia Medicea tra Roma e l'Oriente, 2012, Firenze.

١ TISSERANT, E., I cataloghi stampati dei manoscritti orientali della Biblioteca Vaticana dal '700 ad oggi, 1936, pp. 102-108.

٢ ROBERT, J., The Medici Oriental Press (Rome 1584-1614) and Renaissance Arabic studies, London, 1983.

النبلاء والرحالة ورجال السياسة والأدب الذين أقبلوا بشغف كبير على جمع هذه الكتب. فمن بين المهتمين الإيطاليين الأوائل بالمخطوط العربي، نذكر لويجي مرسيلى Luigi Marsili (١٦٥٨ - ١٧٣٠)، وهو عسكري ورحالة وأديب، ستنناول بإسهاب مجموعة مخطوطاته لدى المكتبة الجامعية بمدينة بولونيا (Fondo Marsili)، التي هي محور بحثنا. كما نجد أحد نبلاء مدينة البندقية، ياكوبو ناني Jacopo Nani (ت ١٧٩٧) وهو جامع تحف، استطاع أثناء تروده على السواحل التونسية الليبية تجميع عدد كبير من المخطوطات، وكذلك الحال بالنسبة للفيلسوف إميليو تيزا Emilio Tesa (ت ١٩١٢)، الذي ترتبط بإسمه أهم مجموعتي مخطوطات تقتنيها مكتبة مارتشانا (Marciana) بمدينة البندقية^٨. وبرز أيضاً اسم الدبلوماسي رومالدو تيكو Romualdo Tecco (ت ١٨٦٧)، الذي كان له دور فعال باستجلاب المخطوطات الشرقية من مدينة الأستانة وإهدائها إلى المكتبة الملكية في مدينة تورينو بشمال غرب إيطاليا^٩. وكذلك فعل الأمير ليوني كايتاني Leone Caetani (ت ١٩٣٥)، أحد أهم مؤرخي تاريخ صدر الإسلام، فقد تبرع بعدد من المخطوطات لمكتبة أكاديمية لينشيه (Accademia dei Lincei) في مدينة روما^{١٠}. وفي أواخر القرن التاسع عشر ومطلع العقد الأول من القرن العشرين قام تاجر آخر يدعى جوسيبي كابروتى Giuseppe Caprotti (ت ١٩١٩) بنقل عدد ضخم من المخطوطات اليمنية إلى إيطاليا، التي سُميت فيما بعد بالمجموعة اليمنية، ويهاز عددها ثلاثة آلاف وثلاثمائة مخطوط، كُتِبَ أكثرها في القرن الحادي عشر الهجري، وتحتفظ مكتبة الأمبروزيانا بأكثر من ثلثها^{١١}، أما الثلث الباقي فيوجد في مكتبة الفاتيكان.

وفي منتصف عام ١٩٥٧ أرسلت بعثة من معهد المخطوطات العربية برئاسة الدكتور صلاح الدين المنجد إلى ميلانو في إيطاليا لوضع فهرس للمخطوطات العربية القديمة غير المفهرسة في مكتبة الأمبروزيانا، ١٢ ولتصوير عدد من مخطوطاتها التي تقرب من ألفين وخمسمائة مخطوط، كان قد اشتراها بأبخس الأثمان، أو اختلسها تجار المخطوطات وسماصرة المستشرقين من سوريا ومصر في أوائل القرن السابع عشر الميلادي^{١٣}.

والإنتاج والنشر، قامت هذه الشركة المطبعية بجمع عدد كبير من المخطوطات عبر قنوات وطرق مختلفة، نذكر منها ما قام به التاجر بريتي، والأخوان فيكييتي^٥، وعشرات التجار الآخرين، بالإضافة إلى جمع من الدبلوماسيين والرحالة والمتقنين الذين كانوا يجوبون البلاد الإسلامية للبحث عن هذه الذخائر الثمينة لاقتنائها، أو لبيعها والتجارة بها. وقد قام الكردينال فرديناندو أيضاً بشراء كمية كبيرة من المخطوطات السريانية والعربية والتركية والفارسية من بطريرك السريان الأرثوذكس إغناطيوس نعمة الله، الذي فرّ إلى روما عام ١٥٧٧، وبعد وفاته، وبموجب عقد بيع تمّ بينهما، انتقلت جميع مخطوطات مكتبته إلى الكردينال فرديناندو، الذي أصبح بعد الموت المفاجئ لأخيه، دوق توسكانا الأكبر، التي نقل إليها جزءاً من مجموعة المخطوطات الشرقية، خاصة بعد إغلاق مكتبة بالاتينو في مدينة روما. ويضاف إلى ذلك مصدر مهم من بين المصادر الأخرى للمخطوطات الشرقية هو الكلية المارونية، التي تأسست في مدينة روما عام ١٥٨٤، إذ قام طلابها بتزويد المطبعة الشرقية بالعديد من المخطوطات، حيث غدت هذه النسخ تمثل نموذجاً لسلسلة من الأعمال المطبوعة باللغتين العربية والسريانية ذات الطابع الديني واللغوي والعلمي^٦.

وقد قام المستشرق الإيطالي ريناتو تراني (Renato Traini) عام ١٩٧١ بنشر مقال علمي في مجلة الشرق الإسلامي تحت عنوان: المخطوطات العربية في إيطاليا، أحصى فيه عدد هذه المخطوطات، وبيّن جغرافيا انتشارها على الأراضي الإيطالية، وحدد المكتبات الحكومية والخاصة التي تحتفظ في جنابات خزائنها هذه الذخائر النفيسة.

وبناء على هذه الإحصائية، فبإمكاننا أن نستخلص بأن أكثر من ثلثي هذه المخطوطات العربية تتركز في مكتبة الفاتيكان في روما، وفي مكتبة أمبروزيانا (Ambrosiana) بمدينة ميلانو، وفي مكتبات المعاهد البابوية الأخرى، وهذه المكتبات من الناحية القانونية ليست بمكتبات عامة إيطالية، وإنما تتبع لدولة الفاتيكان، لذا يجب أن يُفرد لها بحث خاص بها.

كذلك، فإن أهم مقتنيات المكتبات التي تتعلق بالمخطوط العربي ترتبط بأسماء شخصيات مرموقة من

Biblioteca Nazionale di Torino, 1901, pp. 1-91, 103-104.

¹⁰ TRAINI, R., I manoscritti arabi di recente accessione della Fondazione Caetani, Roma, 1967.

11 GRIFFINI, E., I manoscritti sudarabici di Milano, (1908-1909), pp. 1-38, 133-166; (1910), pp. 65-104.

١٢ انظر: المنجد، صلاح الدين، ١٩٦٠، فهرس المخطوطات العربية في الأمبروزيانا بميلانو - إيطاليا.

١٣ انظر: طلس، محمد أسعد (١٩٥٥)، المخطوطات وخزائنها في حلب، مجلة معهد المخطوطات العربية، المجلد الأول، الجزء الأول، ص ١٠ - ١٢.

⁵ ALMAGIÀ, R., 1956. Giovan Battista e Gerolamo Vecchietti viaggiatori in Oriente, 1956, S. VIII 9. 313-350.

⁶ ROBERT, J., The Medici Oriental Press (Rome 1584-1614) and Renaissance Arabic studies. London, 1983.

⁷ TRAINI, R., I fondi di manoscritti arabi in Italia, Vol. II, 1971, pp. 221-253.

⁸ PEZZALI, A., Il fondo orientale della Biblioteca Marciana, 1986, pp. 469-510.

⁹ NOJA, S., I manoscritti arabi della Biblioteca Reale di Torino, 1984, v. II, pp. 545-579; NALLINO, C. A, I manoscritti arabi, persiani, turchi e siriaci della



البلاغة	١٦	المعاجم	١٠
علم الفلك	مخطوطتان	الطلاسم	مخطوطة واحدة
الطب	مخطوطة واحدة	القياس	مخطوطة واحدة
اللاهوت المسيحي	مخطوطتان	الجغرافيا	مخطوطة واحدة
الموسوعات	مخطوطتان	علم العروض	
الفلسفة والمنطق والجدل			٢٤ مخطوطة

وتوجد أيضاً ٣١ مخطوطة تنطوي على مجموعة من الموضوعات المختلفة.

فهرسة المخطوطات:

بدأت أول عملية فهرسة لهذه المخطوطات في مطلع القرن السابع عشر على يد المستشرق والدبلوماسي النمساوي مخائيل تالمان Michael Talman (القرن السابع - القرن الثامن الميلادي)، الذي كلف بوضع أول فهرس يشتمل على كل ما تحتويه مكتبة مارسيللي من المخطوطات العربية واليونانية والفارسية والتركية، لكنه ما كاد أن يكمل عمله حتى تم استدعاه لتولي منصباً دبلوماسياً لدى الباب العالي في الأستانة. لذا بقيت قوائم فهرسته غير مكتملة، وتحفظ مكتبة الجامعة بثلاث نسخ منها غير مطبوعة، وباستطاعة الباحثين مراجعتها والاطلاع على محتوياتها. وبعد مرور حوالي ثلاثين سنة على عمل تالمان، قام العلامة ذو الأصل اللبناني يوسف السمعاني بإعداد الفهرس الثاني لكل مجموعة المخطوطات الشرقية، فوضع تبويباً كاملاً لها، تمثل بإدراج أسماء المؤلفين، وعناوين المخطوطات، وأضاف أيضاً معلومات أخرى للتعريف بالمخطوط، إلا أنه وقع في أخطاء كثيرة بينها الدبلوماسية والعلامة، ومؤرخ الدولة العثمانية جوزيف فون هامر Joseph von

المخطوطات العربية في مكتبة بولونيا الجامعية:

وكما ذكرنا في الملخص، فإن مقتنيات المخطوطات العربية والإسلامية لدى مكتبة بولونيا الجامعية، تعتبر أهم وأكبر مجموعة مخطوطات تحتفظ بها المكتبات الحكومية الإيطالية، إذ تشكل المخطوطات العربية الجزء الأعظم منها، ويبلغ عددها حوالي ٤٦٠ مخطوطة. أما القسم الباقي، فهو باللغة التركية ويتكون من ١٩١ مخطوطة، وباللغة الفارسية ويتألف من ٦٠ مخطوطة فقط. إن هذه المخطوطات كان قد غنمها عام ١٦٨٦ الكونت لويجي فرديناندو مرسيللي Marsili أحد نبلاء مدينة بولونيا الإيطالية، والقائد العسكري في جيوش الإمبراطور النمساوي ليوبولد الأول، خلال مشاركته في المعارك التي وقعت في الربع الأخير من القرن السابع عشر بين الإمبراطوريتين العثمانية والنمساوية، ونقل معظمها من مدينة بودابست في المجر إلى مدينته، وبعدئذ قام بإهدائها إلى معهد العلوم الذي كان قد عمل على تأسيسه قبل ذلك بعدة سنوات، والذي غدا فيما بعد نواة المكتبة الجامعية الحالية. لذا فإن معظم مجلدات هذه المجموعة هي أستانة النسخ، ومجرية المصدر، إذ تم الاستيلاء عليها من مكتبة مسجد بودا الكبير، أما ما تبقى فقد حصل عليه من مسجد آخر في المدينة، وفيما بعد من أماكن أخرى في مدينة بلغراد اليوغوسلافية.

لا تحظى هذه المجموعة من المخطوطات بالشهرة التي تستحقها مع أنها تضم عدداً كبيراً من المجلدات ذات الموضوعات المختلفة، فهي تحتوي على طائفة نفيسة من المصاحف المزخرفة والمجلد بعضها تجليداً فاخراً، وكذلك تنطوي مجموعة منها على نسخ من الأعمال التاريخية والأدبية والعلمية المهمة. كما تتسم موضوعات المجموعة بتنوعها الكبير، حيث تغطي علوم القرآن والفقه والحديث والتفسير والتصوف. هذا إلى صنوف العلم من طب وفلك وفلسفة ومنطق ونحو وبلاغة ومعاجم وغير ذلك من الموضوعات الأخرى. فبحسب الفهرس الوحيد المعتمد لدى المكتبة الجامعية، الذي وضعها المستشرق الروسي فيكتور فون روزن، الذي سنتناول فهرسه في الفقرة التالية، سنذكر فيما يلي أعداد وموضوعات هذه المخطوطات:

القرآن الكريم	٥٠	الحديث الشريف	١٩
التفسير	٩	مخطوطات	الأدعية
شروحات قرآنية	٨	مخطوطات	١٤
الفقه	١٠١	مخطوطة	التصوف
النحو والقواعد	٩٩	مخطوطة	١٥

إنّ من بين أهداف هذه الورقة هو التعريف أيضاً بهذه الذخيرة من المخطوطات العربية، لا سيّما أنّها تحتوي على عدد كبير من المصاحف اليدوية الزخرفية، ومئات الأعمال التاريخية والأدبية والعلمية، كذلك تنتم بغزارة موضوعاتها، فهي تشمل علوم القرآن والفقه والحديث والتفسير والتصوف والطب والفلك والرياضيات والفلسفة والتاريخ والنحو والبلاغة والشعر والمعاجم وعلوم الطبيعة وموضوعات أخرى.

بقيت هذه الثروة الثمينة مكدّسة في خزائن المكتبة الجامعية لثلاثة قرون من الزمن، لم يهتم بها أحد غير قلّة من الدارسين الذين لا يتجاوز عددهم أصابع اليد الواحدة. قبل خمس عشرة سنة بدأت مع زميل لي في جامعة بولونيا، الذي كان حينذاك يشغل مدير مركز الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية، بإعداد خطة تهدف إلى تعريف المجتمع الجامعي وسكان المدينة بهذه المقتنيات، التي أطلق عليها أمين المكتبة في القرن الثامن عشر فخر المدينة الفريد وزخرفة مكتبته البديعة. فكانت البداية بطرح مشاريع تخرج على طلبتنا للحصول على رسالة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، فمن بين هذه المواضيع، اختار بعض الطلبة موضوع ترجمة بعض المخطوطات من اللغة العربية إلى اللغة الإيطالية. وهكذا بدأت أولى الدراسات التي تتعلق بمجموعة المخطوطات العربية، وما زالت قائمة حتى تاريخ تقديم هذه الورقة. وفي عام ألفين وأحد عشر - وبمناسبة احتفالات مرور مئة وخمسين سنة على إعلان وحدة المقاطعات الإيطالية وقيام مملكة إيطاليا الموحدة - قمنا بتنظيم معرض في القاعة الكبرى للمكتبة الجامعية لمجموعة نفيسة من مخطوطات القرآن، وكتب التفسير، والفهارس الأربعة التي ذكرناها آنفاً، وعُرضت كذلك على جمهور الزوّار المترجمتان اللاتينيتان المشهورتان للقرآن¹⁶: الترجمة الأولى للسويسري ثيودر بوخمان Theodor Buchman (١٥٠٦ - ١٥٦٤)، المشهور بلقبه الإغريقي بيبلياندر (Bibliander)، الذي قام بطباعة الترجمة اللاتينية للقرآن بمدينة بال السويسرية عام ١٥٤٣. ومع أنّ هذه الترجمة نالت شهرة واسعة بين المثقفين الأوروبيين في ذلك العصر، إذ سمحت لهم بالتعرّف على قرآن المسلمين بنسخته الكاملة، إلا أنها في الحقيقة لم تكن إلا نسخة القرآن التي كانت معروفة في أوروبا في منتصف القرن الثاني عشر الميلادي. وتحتوي هذه الطبعة المؤلفة من ثلاث

Hammer (١٧٧٤ - ١٨٥٦) الذي قام خلال زيارته للمكتبة بتدوين ملاحظاته على الفهرس بعد أن كان قد اطلع على مراجع حاجي خليفة الضخمة. لذا يمكننا القول أنّ الجهود التي بذلها السمعاني لإعداد فهرس ثان لم تخل من فوائد، بيد أنّ عمله لم يكن ذا طابع علمي، وإنّما اعتمد على مجهوده الشخصي والتجربة الذاتية التي اكتسبها أثناء عمله في مكتبات الفاتيكان بمدينة روما.

المحاولة الثالثة لوضع فهرس لهذه المجموعة كان بعد صدور المرسوم الحكومي في بداية القرن الثامن عشر، الذي كان يقضي بفهرسة كافة المخطوطات في المكتبات العامة. حينئذٍ، وبعد صدور هذا القانون بسنوات قليلة، شرع أستاذ اللغة العربية في جامعة بولونيا وعالم اللغات الشهير الكردينال يوسف ميتسوفانتي Giuseppe Mezzofanti (١٧٧٤ - ١٨٤٩) بوضع فهرس جديد، إلّا أنّ فهرسه هذا اقتصر على وصف ماديّ مختصر لمحتويات مجموعة المخطوطات الشرقية، لذا اعتبرت محاولته محاولة قاصرة لا تلمّ بجميع عناصر الفهرسة فحسب، بل تفتقر أيضاً إلى الحد الأدنى لأية عملية فهرسة علمية.

وبقيت هذه الفهارس الثلاثة - التي قرأتها أكثر من مرة - مخطوطات تحتفظ بها المكتبة الجامعية، يمكن أن يستفيد منها الباحثين في تاريخ علم الفهرسة، غير أنها لا تصلح للطلبة، أو لغير المتخصصين بهذا العلم.

أما العمل الرصين فهو الفهرس الرابع والأخير لكامل المخطوطات العربية، فقد قام بإعداده أستاذ كرسي الدراسات المستشرق فيكتور فون روزن Victor von Rosen (١٨٤٩ - ١٩٠٨)، الذي كان يتمتع حينذاك بخبرة طويلة في فهرسة مخطوطات مكتبة سانت بطرسبرغ الكبيرة في روسيا، وبيّن في عمله النهج السليم لفهرسة المخطوطات التي كانت متّبعة في ذلك الوقت. فبعد إقامة قصيرة له في مدينة بولونيا في شهر آب من العام ١٨٨٣ لم تتجاوز ثلاثة أسابيع، قام بإنجاز فهرس جديد لحوالي ٤٥٧ مخطوطة عربية، وما زال لغاية الآن فهرسه هو الفهرس الوحيد المعتمد لمراجعة المخطوطات العربية لدى المكتبة الجامعية، بعد أن تم نشره بعد مرور سنتين على طباعته في المطبعة الملكية (Dei Lincei) بالعاصمة روما¹⁴.

ترجمة ونشر بعض المخطوطات العربية في مكتبة جامعة بولونيا

المخطوطات الشرقية (العربية والفارسية)، مجموعة مارسيلي في مكتبة جامعة بولونيا - إيطاليا.

ROSEN, V., Remarques sur les manuscrits orientaux de la Collection Marsigli à Bologne, 1884, pp. 163-294.

¹⁶ HERNA'NDEZ, C., The Latin Qur'an, 1143-1500 Translation, Transition, Interpretation, Berlin, 2021.

¹⁴ HAMMER, J. von, Catalogo dei codici arabi, persiani e turchi della Biblioteca Ambrosiana, 1839, pp. 22-49, 322-348.

١٥ كُتِبَ الدليل باللغة الفرنسية، لكن عناوين المخطوطات وبياناتها كانت بالعربية. انظر: روزن، فيكتور (١٨٨٥)، ملحوظات على

المخطوطات فيها، فقد قمنا أيضاً، وللمرة الأولى، بتحقيق وترجمة ونشر أول مخطوط من المخطوطات العربية. هذا الكتاب هو نسخة من نسخ المخطوط رقم ٣٤٠٦ وعنوانه: (كِتَابُ نُحْبِ الدَّخَائِرِ فِي أَحْوَالِ الْجَوَاهِرِ مُصَنَّفَاتُ أَفْضَلِ فَضْلَاءِ الْأَكْبَارِ وَأَكْمَلِ الْعُلَمَاءِ الْأَشَاهِرِ الشَّيْخِ مُحَمَّدَ بْنِ إِبْرَاهِيمَ بْنِ سَاعِدِ الْأَنْصَارِيِّ عَلَيْهِ رَحْمَةُ اللَّهِ الْبَارِي).



وميزة هذا المخطوط - الذي نُسخ في الأستانة في القرن السادس عشر - هو عدم العثور على نسخ عربية أخرى له في أي مكتبة إيطالية. يذكر المؤلف فيه أربعة عشر حجراً كريماً، ويصفها وصفاً دقيقاً، شارحاً أيضاً كلَّ خصائصها الطبية، وأماكن تواجدها واستخراجها. وتتضمن طبعة الكتاب التي نشرناها: مقدمة وترجمة عن المؤلف، واستمارة وملاحظات فنية على النسخة، وصورة طبق الأصل للمخطوط، وترجمة كاملة إلى اللغة الإيطالية، وقائمة بأسماء الأعلام التي وردت فيه، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع الأحجار الكريمة. وفي الهوامش أضفنا إعادة كتابة وتصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية الكثيرة التي وقع بها ناسخ المخطوط ٢٠. مشروع رقمنة المخطوطات العربية في مكتبة جامعة بولونيا في عام ٢٠١٦ تمَّ أبرام اتفاقية جديدة بين جامعة بولونيا الإيطالية وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، لتحويل مركز الدراسات الإسلامية السابق بجامعة بولونيا إلى كرسي الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية. وما لبثت اللجان العلمية المشتركة بين الجامعتين أن تتشكل حتى بدأ العمل سريعاً على تنفيذ عدد من المشاريع العلمية التي أُتفق عليها. باكورة هذا الأعمال كان مشروع رقمنة المخطوطات العربية في المكتبة الجامعة بمدينة بولونيا التي

مجلدات على: ترجمة كاملة للقرآن، وفصول عن الحضارة الإسلامية، ورسائل للقس مارتن لوثر مؤسس الحركة البروتستانتية، ومحاولات عقيمة لدحض العقيدة الإسلامية قام بكتابتها بيلياندر نفسه، ومجموعة أخرى من الرسائل والمواضيع المختلفة. حظيت هذه الترجمة في ذلك الوقت شهرة واسعة، مما ساعد على إعادة طباعتها مرة أخرى في مدينة زيورخ السويسرية عام ١٥٥٠. كذلك كان لها أثر وفائدة كبيرة على كثير من الترجمات القرآنية التي نشرت لاحقاً في بعض الدول الأوروبية، نذكر منها الترجمة الإيطالية للقرآن التي طبعت في مدينة البندقية عام ١٥٤٧ على يد الناشر أندريا أريفايني Andrea Arrivabene، وترجمة شفايغر Schweigger الألمانية ١٧ التي صدرت في مدينة نورينبيرغ عام ١٦١٦، وترجمة أندري دو رير André Du Ryer الفرنسية عام ١٦٦٧. أما الترجمة الثانية المشهورة للقرآن الكريم، فهي للإيطالي لوديفيكو ماراتشي Ludivico Maracci (١٦١٢ - ١٧٠٠) - الذي استفاد هو أيضاً من الطبعة السويسرية آفة الذكر - وتشمل النص العربي والترجمة اللاتينية، ١٨ وشروحات تهدف إلى دحض العقيدة الإسلامية. اعتبرت هذه الترجمة من أهم الترجمات التي ظهرت في أوروبا لأنها مثلت آنذاك في نظرهم تطوراً كبيراً لفهم الدين الإسلامي، ونُشرت هذه الطبعة في روما عام ١٦٧١ وتمَّ إعادة طباعتها عام ١٦٩٨. حقَّق معرض المخطوطات نجاحاً باهراً، وحضره عدد كبير من الزوّار، حيث تمَّ تنظيمه خلال أسبوع الفعاليات الثقافية التي تقام في مدينة بولونيا الإيطالية في شهر أبريل من كل عام. فبحسب إحصائية سجل مديرة المكتبة - التي كان لها دور بارز في تنظيمه - حظي هذا المعرض الأول لمخطوطات القرآن الكريم بإقبال واسع من المواطنين غير مسبوق، ممَّا حدا بإدارة المكتبة الجامعية بتوثيقه ونشره في مجلد أنيق في دورية المكتبة السنوية. وقد خُصَّص لكلِّ مخطوطة بطاقة تحتوي على وصف ماديٍّ للكتاب، وعلى نوع الزخارف وأشكالها وألوانها، وقام كذلك خبير المخطوطات في المكتبة بتدوين كافة الملاحظات الفنية: كنوع الغلاف والحجم ونوع الحبر المستعمل في كل نسخة^{١٩}.

وانطلاقاً من هذه الشراكة، التي بدأناها مع المكتبة الجامعية، وبحماس منقطع النظير من مديرتها وأمين

¹⁹ ADDOUS, A., et al., I Corani nei fondi della biblioteca universitaria di Bologna, vol. 3, pp. 301-335, Bologna 20013.

²⁰ ADDOUS, A., et al., La selezione dei tesori in merito ai gioielli (نُحْبِ الدَّخَائِرِ فِي مَعْرِفَةِ الْجَوَاهِرِ) Bologna, 2014.

¹⁷ HOLLANDER, A., The Qur'an in the Low Countries. Early Printed Dutch and French Translations, Quaerendo, 2015: 209-39.

¹⁸ - TOMMASINO, P.M., The Venetian Qur'an. A Renaissance Companion to Islam, Philadelphia, 2018; - REINHOLD, F. et al., Ludovico Marracci at Work: The Evolution of His Latin Translation. Wiesbaden 2016.

وبُدا بعدها بمعالجة صور المخطوط الجديدة، إذ قام فني حاسوب آخر بضغط الصور، وترتيبها، وضبط حجمها، وتحسين نوعيتها وجودة وضوحها، قبل تحويلها إلى صيغتها النهائية كملف يتخذ شكل الكتاب الإلكتروني، لتحميله لاحقاً على موقع المكتبة الجامعية.

وبعد مرحلة تجريبية دامت حوالي أربعة أشهر تحت إشراف اللجنة الفنية لمكتبة الجامعة، صُحّحت بعض الملفات عبر مراجعتها وإعادة تصويرها، بعد العثور على بعض العيوب والأخطاء المتعلقة بعدد من صفحاتها. ومن ثم حُظّلت كافة الملفات في أوعية التخزين المخصصة لها، وأصبحت جاهزة للاستعمال.

في نهاية عام ٢٠١٩ أصبحت قاعدة بيانات نصف المخطوطات العربية في مكتبة جامعة بولونيا متاحة، وبإستطاعة أي شخص في العالم تصفحها من خلال موقع المكتبة على شبكة الإنترنت.

لقد تأخر تنفيذ مشروع رقمنة كافة المخطوطات عن الموعد الذي حُدّد في مرحلة التخطيط لمدة ثلاث سنوات لعدة أسباب كان على رأسها جائحة كورونا التي تسببت بإغلاق المكتبة إغلاقاً تاماً. أستاذ العمل في منتصف عام ٢٠٢١ لإكمال مشروع الرقمنة الذي انطلق بسرعة أكبر، لا سيما أن الجزء الأكبر من المخطوطات كان قد فُرج من تصويرها في المرحلة الأولى. وقد جرى اتّباع نفس الخطوات التي طُبّقت في المراحل السابقة: كمعالجة الصور ومراجعة الملفات الجديدة، التدقيق والتجريب والتقييم، إضافة إلى تفادي بعض الأخطاء التي وقعت في بدايات عملية الرقمنة. ففي نهاية عام ٢٠٢٣ كانت مجموعة المخطوطات العربية التي تحتفظ بها مكتبة بولونيا الجامعية متاحة لكل المستفيدين عبر موقع المكتبة على شبكة الإنترنت:

(<https://historica.unibo.it/cris/fonds/fonds02011>)

إنّ تنفيذ هذا المشروع الكبير لرقمنة كافة المخطوطات العربية في مكتبة بولونيا الجامعية كان ثمرة التعاون الأكاديمي الجادّ والناجح بين جامعة بولونيا الإيطالية وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ قامت هذه الأخيرة، كما ذكرنا سابقاً، بتمويل كامل للمشروع بمرحلتيه الأولى والثانية من خلال كرسي الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية، وقد قمت شخصياً - بصفتي رئيس اللجنة العلمية للكرسي - بالإشراف على تنفيذ كافة مراحل هذا المشروع منذ عقد اتفاقية التعاون العلمي بين الجامعتين عام ٢٠١٦ وحتى إتمام المرحلة الأخيرة لرقمنة المخطوطات عام ٢٠٢٣.

الصعوبات والعقبات التي برزت خلال عملية تنفيذ مشروع الرقمنة يمكن إجمال الصعوبات التي ظهرت خلال عملية الرقمنة بالنقاط التالية:

نقص في الكادر البشري الذي يجيد اللغة العربية؛

لا يُبعد مركزها التاريخي عن مقرّ كرسي الملك عبد العزيز سوى عشرات الأمتار فقط. وانطلاقاً من القيمة الذاتية لكل مخطوطة من مخطوطات المكتبة الثمينة، وواجب الحفاظ عليها من التلف والضياع، إضافة إلى إتاحة الفرصة إلى أكبر عدد من الباحثين والمستفيدين للاطلاع على مواضيعها التي تطرقنا لها. بدأنا عام ٢٠١٧ بسلسلة من الاجتماعات مع إدارة المكتبة امتدت لعدة أشهر لتحديد كافة متطلبات المشروع، ففي مرحلة التخطيط هذه قمنا بوضع الإطار العام الذي تمثّل بالتالي:

إعداد الميزانية التقديرية لتنفيذ كل مراحل الرقمنة؛

وضع برنامج زمني حُدّد بخمس سنوات لرقمنة كل مجموعة المخطوطات العربية؛

تأليف لجنة إشرافية تضم مديرة كرسي الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية، ورئيس اللجنة العلمية للكرسي، ومدير المكتبة؛

تشكيل فريق عمل المسح الضوئي والرقمنة، الذي كان يضم خبراء متخصصون في التوثيق ورقمنة المخطوطات، قاموا بتحديد كافة التجهيزات الضرورية لعملية الرقمنة؛ وتم التعاقد لمدة سنتين مع شركة إيطالية متخصصة في التصوير الفوتوغرافي الرقمي، قامت بتزويد المكتبة بالماسحات الضوئية الإلكترونية اللازمة لعملية الرقمنة.

كذلك، وبما أنّ فترة تنفيذ المشروع كانت تتطلب فترة زمنية طويلة، فقد تمّ وضع خطة تتعلق بالإجراءات الإدارية، وبمواعيد ساعات العمل، وأمور فنية أخرى.

وبعد إعداد كل هذه الإجراءات، وتوفير أجهزة الرقمنة، شرع الكادر البشري بتنفيذ المرحلة الثانية من المشروع، والمتمثلة بتحويل المحتوى الفكري لمجموعة المخطوطات بصيغتها الورقية إلى شكل رقمي جديد. وبما أنّ عملية الرقمنة لها صيغتان، أو شكلان: نصي وصوري - ونظرا لأسباب تتعلق بالكتابة العربية، والهوامش الكثيرة على صفحات كل مخطوط، وأسباب فنية أخرى - فقد اعتمدت الصيغة الثانية، أي الرقمنة بصيغة الصورة.

استغرقت عملية المسح الضوئي هذه حوالي تسعة أشهر، تمّ خلالها إنجاز نصف عدد المخطوطات،



٤. بنين، أحمد شوقي والطوبى، مصطفى، (٢٠٠٥)، معجم مصطلحات المخطوط العربي (قاموس كوديكولوجي)، الرباط، منشورات الخزنة الحسنية.
٥. بنين، أحمد شوقي (٢٠٠٤)، دراسات في علم المخطوطات والبحث البليوغرافي، مراكش.
٦. جريفي، أوجيني (١٩١١)، المخطوطات العربية بمكتبة الأمبروزيانا بميلانو - إيطاليا، (الدليل باللغة الإيطالية وبيانات المخطوطات باللغة العربية، الأجزاء المتوفرة: الأول والثالث)، روما، المطبعة الإيطالية للنشر.
٧. حسن، زكي محمد (١٩٥٥)، مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي، مجلة سومر، السنة الرابعة، العدد (١١).
٨. الحلوجي، عبد الستار (١٩٨٩)، المخطوط العربي، جدة، مكتبة مصباح.
٩. الحمود، محمد حسن (٢٠٠٦)، قطعة نادرة من مخطوط كتاب الحيوان للجاحظ في مكتبة أمبروزيانا بمدينة ميلان إيطاليا، مجلة آفاق للثقافة والتراث، الإمارات، المجلد (١٣)، العدد (٥٢).
١٠. الخولي، محمد محسن (١٩٧١)، جهود معهد المخطوطات العربية ومنظمة اليونسكو في تصوير المخطوطات العربية، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، المجلد/العدد (س٦، ع٣).
١١. دي طرازي، فيليب (٢٠١٣) اللغة العربية في أوروبا، المملكة المتحدة، مؤسسة هندواي (١٥ عام ١٩٤٦).
١٢. روزن، فيكتور (١٨٨٥)، ملحوظات على المخطوطات الشرقية (العربية والفارسية)، مجموعة مارسيلي في مكتبة جامعة بولونيا - إيطاليا، (الدليل باللغة الفرنسية، لكن بيانات المخطوطات وعناوينها فهي باللغة العربية)، روما، مطبعة المجمع الملكي دي لينتشي.
١٣. سيد، أيمن فؤاد (١٩٩٧)، الكتاب العربي المخطوط وعلم المخطوطات، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
١٤. طلس، محمد أسعد (١٩٥٥)، المخطوطات وخزانها في حلب، القاهرة، مجلة معهد المخطوطات العربية، المجلد الأول، الجزء الأول، ص ٨ - ٣٦.
١٥. الطوبى، مصطفى (٢٠٠٠)، مقالات في علم المخطوطات، الرباط، منشورات دار القلم. العربية.
١٦. الطوبى، مصطفى (٢٠١١)، المخطوط العربي الإسلامي بين الصناعة المادية وعلم المخطوطات، القاهرة، مجلة المخطوطات العربية، جزء خاص بصناعة المخطوط العربي، المجلد ٥٥، الجزء الأول، السنة الرابعة، العدد (١٤)، ص ٩ - ٥٢.
١٧. عبد الفتاح، هبة الله (٢٠٢١)، المخطوطات العربية الإسلامية كمصدر للتراث: نشأة المخطوطات وأهميتها

ركاكة اللغة العربية التي كُتبت بها عناصر بطاقة تعريف المخطوط مقارنة باللغة الإيطالية؛
نقص حاد في المعلومات التي تحتوي عليها بطاقة تعريف المخطوط؛
صعوبة تحديد أسماء بعض المؤلفين؛
تنوع أحجام المخطوطات؛
إضافة الترجمة للنص العربي بلغة أخرى وبلون آخر على نفس الصفحة، كالترجمة التركية للآيات القرآنية في مخطوطة لأحد المصاحف؛
وجود تعليقات على الحواشي وعلى جوانب المخطوط ذات أشكال مختلفة، كما يظهر في إحدى الصور المرفقة بهذه الدراسة؛
عدد يسير جداً من المخطوطات لم يكن بالإمكان إجراء عملية المسح الضوئي لها بسبب تآكل بعض صفحاتها؛
ضياح بعض أجزاء عدد قليل جداً من المخطوطات.

التوصيات والخاتمة:

وبما أن مقتنيات المخطوطات العربية في مكتبة جامعة بولونيا الإيطالية تعد أحد أهم كنوز المخطوطات العربية التي تزخر بها المكتبات الإيطالية^{٢١}، وهي ثروة حضارية جمة، لذا يجب الحفاظ عليها سواء عبر تخزينها في الأوعية الإلكترونية الحديثة التي تسمح بالاستفادة منها وتداولها دون إتلافها، أو نشرها إلى كل أرجاء المعمورة دون المساس بهشاشة مكوّناتها المادية التي غالباً ما مضى على إنتاجها قرون عديدة. فرقمنة هذه المخطوطات لا شك أنها كانت خطوة كبيرة ساهمت في استثمار هذه الثروة، وتسهيل سرعة الاطلاع عليها، التي بدأ عدد كبير من الطلبة والدارسين وأمناء المكتبات الاستفادة منها، إلا أنه ما زالت هناك مشاريع أخرى ينبغي تنفيذها، وهي تحتاج إلى باحثين ومختصين في مجالات علم المخطوطات (كوديكولوجيا) ودراساتها. كذلك، ما زالت المخطوطات العربية والإسلامية في مكتبة جامعة بولونيا تفتقر إلى فهرسة علمية حديثة، لا سيما أن الفهرس المعتمد - الذي نوهنا إليه آنفاً - هو فهرس قديم يعود تاريخه إلى أواخر القرن الثامن عشر الميلادي.

المراجع العربية والأجنبية:

١. الأشكوري، صادق الحسيني (١٤٢٣هـ)، المخطوطات العربية في مكتبة الفاتيكان (روما - إيطاليا)، قم - إيران، دار الهدى.
٢. براجستراسر، جوتهلّف (٢٠٠٧)، أصول نقد النصوص ونقد الكتب، تحقيق محمد حمدي البكري، الرياض، دار المريخ.
٣. بروكلمان، كارل (١٩٦٩)، تاريخ الأدب العربي، نقله إلى اللغة العربية عبد الحليم النجار، القاهرة، دار المعارف.

O., Manoscritti e stampati orientali nelle biblioteche governative italiane, 1949, pp. 161-163.

²¹ GABRIELI, G., Documenti orientali nelle Biblioteche e negli Archivi d'Italia, VII (1933-34), pp. 287-304; PIEMONTESE, A. M., I fondi di manoscritti arabi, persiani e turchi in Italia, 1979, pp. 661-688; PINTO,

ai gioielli (تُخبُّ الذَّخائر في معرفة الجواهر) Il Ms. BUB 3406 di Al-Ansari sulle virtù delle pietre preziose, Biblioteca Universitaria di Bologna, 2014.

4. ALMAGIÀ, R., 1956. Giovan Battista e Gerolamo Vecchietti viaggiatori in Oriente, Atti della Accademia Nazionale dei Lincei. Rendiconti di Scienze morali, storiche e filologiche, 1956, S. VIII 9. 313-350.

5. FANI, S. e M. FARINA (a c. di), Le vie delle lettere. La Tipografia Medicea tra Roma e l'Oriente, 2012, Mandragora, Firenze.

6. GABRIELI, G., Documenti orientali nelle Biblioteche e negli Archivi d'Italia, in "Accademie e Biblioteche", VII (1933-34), pp. 287-304.

7. GACEK, A., Some Remarks on the Cataloguing of Arabic Manuscripts, British Society for Middle Eastern Studies, Vol. 10, No. 2 (1983), pp. 173-179.

8. GRIFFINI, E., Lista dei manoscritti arabi Nuovo Fondo della Biblioteca Ambrosiana di Milano, in "Rivista degli studi orientali", III (1910), pp. 253-278, 571-594, 901-921; IV (1911-12), pp. 87-106, 1021-1048; VI (1914-15), pp. 1283-1316; VII (1916-18), pp. 51-130, 565-628; VIII (1919-20), pp. 241-367.

9. GRIFFINI, E., I manoscritti sudarabici di Milano: catalogo della prima collezione (125 codici, 315 numeri), in "Rivista degli studi orientali", II (1908-1909), pp. 1-38, 133-166; III (1910), pp. 65-104.

10. GRIFFINI, E., I manoscritti arabi della biblioteca ambrosiana, Roma, Casa Editrice Italiana, 1911.

11. HAMMER, J. von, Catalogo dei codici arabi, persiani e turchi della Biblioteca Ambrosiana, in "Biblioteca Italiana o sia Giornale di letteratura, scienze ed arti", XCIV (1839), pp. 22-49, 322-348.

وأنواعها، جامعة الإسكندرية، المجلة العلمية لكلية السياحة والفنادق، الإصدار الثاني، العدد (١٨)، ص ١١٤ - ١٤٥. ١٨. عبد الهادي، محمد فتحي (٢٠١٠)، الدليل الإرشادي لفهرسة المخطوطات العربية، القاهرة، معهد المخطوطات العربية.

١٩. عبد الهادي، محمد فتحي (٢٠٠٩)، التراث المخطوط: دليل ببليغرافي بالإنتاج الفكري العربي، مكتبة الإسكندرية، معهد المخطوطات العربية.

٢٠. عبد الهادي، محمد فتحي والحفيان، فيصل (٢٠٢١)، الفهارس المفصلة لمجلة معهد المخطوطات العربية (١٩٥٥-٢٠٠٠م): دليل ببليغرافي بالإنتاج الفكري العربي، القاهرة.

٢١. العدوس، أحمد (وآخرون) (٢٠١٤)، كتاب تُخبُّ الذخائر في معرفة الجواهر، مصنفات أفضل فضلاء الأكابر وأكمل العلماء الأشاهير الشيخ محمد بن إبراهيم بن ساعد الأنصاري، (ترجمة المخطوطة إلى اللغة الإيطالية)، الناشر المكتبة الجامعية، بولونيا، إيطاليا.

٢٢. عطية، أحمد (٢٠١٩)، من قضايا المخطوط العربي، مجلة الأندلس، السنة الرابعة، العدد (١٤).

٢٣. فتوح، ميري عبودي (١٩٨٠)، فهرسة المخطوط العربي، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام العراقية.

٢٤. المسفر، عبد العزيز بن محمد (١٩٩٩)، المخطوط العربي وشيء من قضايا، الرياض، دار المريخ للنشر.

٢٥. المنجد، صلاح الدين (١٩٦٠)، فهرس المخطوطات العربية في الأمبروزيانا بميلانو - إيطاليا، (الجزء ٢ - القسم ١ - د / من رقم ٢٢٠ - ٤٤٠)، القاهرة، منشورات جامعة الدول العربية، معهد المخطوطات العربية.

المراجع الأجنبية:

1. ADDOUS, A., ANTONINO, B., PASTI, F., SORAVIA, G., Exhibition: The Quran in the Manuscript Collection of the Bologna University Library, (8 April - 5 May 2011, Atrio Aula Magna, Bologna University Library (BUB), Bologna, Italy.

2. ADDOUS, A., ANTONINO, B., PASTI, F., SORAVIA, G., I Corani nei fondi della biblioteca universitaria di Bologna, in BiancastellaAntonino-Patrizia Moscatelli (a cura di), In Bub: ricerche e cataloghi sui fondi dei manoscritti della Biblioteca Universitaria di Bologna, vol. 3, pp. 301-335, Minerva Edizioni, Bologna 20013.

3. ADDOUS, A., ANTONINO, B., PASTI, F., SORAVIA, G., La selezione dei tesori in merito

- 21.Reinhold, F. Glej, and R. Tottoli. Ludovico Marracci at Work: The Evolution of His Latin Translation of the Qur'ān in the Light of His Newly Discovered Manuscripts with an Edition and a Comparative Linguistic Analysis of Sura 18, Wiesbaden, 2016.
- 22.ROBERT, J., The Medici Oriental Press (Rome 1584-1614) and Renaissance Arabic studies. London, 1983.
- 23.ROSEN, V., Remarques sur les manuscrits orientaux de la Collection Marsigli à Bologne, suivies de la liste complète des manuscrits arabes de la même collection, in "Atti della R. Accademia dei Lincei. Memorie della classe di scienze morali, storiche e filologiche", s. 5a, XII (1884), pp. 163-294.
- 24.TISSERANT, E., I cataloghi stampati dei manoscritti orientali della Biblioteca Vaticana dal '700 ad oggi, in "Orientalia", n.s., V (1936), pp. 102-108.
- 25.TOMMASINO, P.M., The Venetian Qur'an. A Renaissance Companion to Islam. Philadelphia, 2018
- 26.TRAINI, R., I manoscritti arabi di recente accessione della Fondazione Caetani. Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1967, XVI, pp. 147, 6.
- 27.TRAINI, R., I fondi di manoscritti arabi in Italia, in "Gli studi sul Vicino Oriente in Italia dal 1921 al 1970". Vol. II. L'Oriente islamico. Roma, Istituto per l'Oriente, 1971, pp. 221-253.
- 12.HERNA'NDEZ, C. FERRERO, and J. TOLAN (eds), The Latin Qur'an, 1143-1500 Translation, Transition, Interpretation. Berlin, 2021.
- 13.HOLLANDER, A., The Qur'an in the Low Countries. Early Printed Dutch and French Translations, Quaerendo, 2015: 209-39.
- 14.MONNERET de VILLARD, U., Codici magrebini decorati della Biblioteca Vaticana, in "Annali dell'Istituto Orientale di Napoli", n.s., III (1949), pp. 43-91.
- 15.NALLINO, C. A., I manoscritti arabi, persiani, turchi e siriaci della Biblioteca Nazionale di Torino, in "Memorie della R. Accademia delle scienze di Torino, s. 2a, L (1901), pp. 1-91, 103-104.
- 16.NOJA, S., I manoscritti arabi della Biblioteca Reale di Torino, in "Studi in onore di Francesco Gabrieli", 1984, v. II, pp. 545-579.
- 17.PEZZALI, A., Il fondo orientale della Biblioteca Nazionale Marciana, in "Miscellanea marciana di studi bessarionei", Padova, 1986, pp. 469-510 (Medioevo e Umanesimo, 24).
- 18.PIEMONTESE, A. M., I fondi di manoscritti arabi, persiani e turchi in Italia, in "Gabrieli e Scerrato, Gli Arabi in Italia", Milano, 1979, pp. 661-688.
- PINTO, O., Manoscritti e stampati orientali nelle biblioteche governative italiane, in "Rivista degli studi orientali", XXIV (1949), pp. 161-163.
- 19.PINTO, O., Manoscritti arabi delle biblioteche governative di Firenze non ancora catalogati, in "La bibliofilia", vol. 37 (1935), pp. 234-246.
- 20.PROMIS, V., I manoscritti orientali della Biblioteca del Re a Torino, in "Bollettino italiano degli studi orientali", I (1876-77), pp. 86-92.

المواقع على شبكة الإنترنت:

موقع المخطوطات العربية في مكتبة جامعة بولونيا:

<https://historica.unibo.it/cris/fonds/fonds020>
11

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Benefits of Teaching Functional Grammar to University Students the Non- Arabic Language Specialists.

Dr. Jamal Mohammed Saeed Hamad

Associate professor of Grammar and morphology
Arabic Dept., College of Arts and Humanities, Al-Baha University.

E-mail: jhamad@bu.edu.sa

فوائد تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية.

د. جمال محمد سعيد حمد

أستاذ النحو والصرف المشارك - كلية الآداب والعلوم الإنسانية
- جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

benefits - teaching - grammar - functional - students - universities.

الكلمات المفتاحية:

فوائد - تدريس - النحو - الوظيفي - طلاب - الجامعات.

ABSTRACT:

The research focuses in its pointing out the benefits of teaching functional grammar to university students Non- Arabic Language Specialists by identifying the concept of functional grammar, recognizing its principles and foundations, clarifying its importance and effectiveness, and by discussing their problems and difficulties in learning, understanding and comprehending the rules of the Arabic grammar. The significance of the study comes from the necessity of teaching Arabic grammar to university students who are not specialized in the Arabic language. In addition to the challenges and issues they encounter, the study also highlights the value of functional grammar and how it helps people comprehend and use grammar rather than just memorize it, as language proficiency is based on practice and application. The descriptive analytical method is the one employed in the study.

The most significant findings of the study are as follows: Teaching functional grammar to university students who are not Arabic language specialists is appropriate, effective, and beneficial since it helps students overcome their challenges and solve their problems with understanding and comprehending grammar rules, moreover, reduces their fears about learning Arabic and comprehending its grammar, while also attempting to equip them with the necessary abilities to perform their duties alongside other tasks.

مستخلص البحث:

يركز البحث في مجمله على بيان فوائد تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية من خلال التعرف على مفهوم النحو الوظيفي، والوقوف على مبادئه وأسس، وتوضيح أهميته وفعايلته ومن خلال مناقشة مشكلاتهم وصعوباتهم في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو العربي، وأهمية البحث تنبع من واقع أهمية تعليم النحو العربي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية؛ عطفًا على الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها؛ هذا من جانب، ومن جانب آخر فالبحث يوضح أهمية النحو الوظيفي ودوره في تيسير فهم القواعد وتطبيقها بدلًا من حفظها واستظهارها؛ لأنَّ إجادة اللغة تكون بالتطبيق والممارسة، والمنهج المتبع في البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج، من أهمها: تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية مناسبٌ وفَعَالٌ ومفيدٌ؛ لأنَّه يُسهم في حل مشكلات الطلاب في فهم واستيعاب قواعد النحو، ويسهم في تذليل صعوباتهم بشكلٍ كبير، ويبدد مخاوفهم في فهم النحو العربي ودراسة العربية، ويعمل على إكسابهم المهارات المطلوبة التي تساعد على القيام بواجباتهم، وأعمالهم المختلفة.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد- صلى الله عليه وسلم- وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد...

النحو العربي من أهم العلوم وأجلها، وأنفعها أثراً، فهو أم العلوم وملحها، وهو السبيل إلى إجادة اللغة وإتقانها، فبه نطق فصيحاً ونكتب صحيحاً، وله أهمية كبرى في فهم اللغة العربية؛ نظراً لارتباطه بفهم القرآن الكريم والسنة النبوية.

ومن واقع هذه المكانة والأهمية جاء الاهتمام بتعليمه للطلاب والدارسين، فاهتمَّ المعنيون باللغة العربية بقضية تعليمه، ووضعوا لها الخطط والاستراتيجيات، وعلى الرغم من ذلك فما زالت قضية تدريس قواعد النحو توترق الفكر وتشغل البال، وهي من القضايا التي يقلُّ البحث فيها خاصة مسألة تدريس النحو لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية، وهم فئتان:

الفئة الأولى: طلاب الجامعات الذين يدرسون اللغة العربية مقرر عام (متطلب جامعة) ومنهم: طلاب كليات الطب والصيدلة والهندسة والعلوم وإدارة الأعمال، وغيرها، وفي الغالب يكون المقرر الذي يدرسونه شامل لمعظم فروع اللغة العربية، وفيه أبواب وموضوعات من النحو العربي.

الفئة الثانية: طلاب الكليات الذين يدرسون مقررات من النحو تخصص مساعد لتخصصاتهم الرئيسية، ومنهم: طلاب الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون والإعلام وغيرها. وأغلب طلاب الفئتين يعانون من دراسة موضوعات النحو، ويواجهون صعوبات ومشكلات في تعلم النحو وفهم قواعده، الأمر الذي أدى إلى تعثر دراستهم، وكان سبباً في عدم إكمال الكثير منهم لدراسة تخصصه الرئيس؛ لذلك ينبغي أن تُراعى أوضاعهم عند تعليمهم قواعد النحو، فلا بد أن تختلف موضوعات النحو التي يدرسونها، وتكون مغايرة لموضوعات النحو التي يدرسها الطلاب المتخصصون، خاصة في طبيعة القواعد، وطريقة تدريسها، وعرضها، وشرحها، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من تعلمهم للنحو العربي؛ الذي لا تخفى أهميته ودوره في تحقيق الكفاءة الشفوية والسلامة الخطية.

لكل ذلك كان الدافع كبيراً للبحث في هذا الموضوع، فجاء عنوان البحث:

" فوائد تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية "

لعلَّه يسهم في تذليل الصعوبات ووضح حل لمشكلات تعلم هؤلاء الطلاب للنحو العربي وفهم قواعده.

وأعمل في هذه الدراسة على توضيح فوائد تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية من خلال التعرف على مفهوم النحو الوظيفي، والوقوف على مبادئه وأسس، وتوضيح أهميته وفعاليته،

ومن خلال مناقشة مشكلاتهم وصعوباتهم في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو.

مشكلة البحث:

تتلخص في السؤال الرئيس:

ما فوائد تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس أسئلة مرتبطة بالموضوع، منها:

١. ما مفهوم النحو الوظيفي؟ وما المبادئ والأسس التي يقوم عليها؟

٢. فيم تتمثل أهمية النحو الوظيفي؟

٣. ما المشكلات والصعوبات التي تواجه طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو العربي؟

٤. هل النحو الوظيفي يمثل الاتجاه الأفضل لتدريس طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من واقع أهمية تعليم النحو العربي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية؛ عطفًا على الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها؛ هذا من جانب، ومن جانب آخر فالبحث يوضح أهمية النحو الوظيفي ودوره في تيسير فهم القواعد وتطبيقها بدلاً من حفظها واستظهارها؛ لأنَّ إجادة اللغة تكون بالتطبيق والممارسة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. معرفة فوائد تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية؛ وذلك من خلال التعرف على مفهوم النحو الوظيفي، والوقوف على مبادئه وأسس، وتوضيح أهميته وفعاليته.

٢. مناقشة الصعوبات والمشكلات التي تواجه طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو العربي، ومعرفة أسبابها.

٣. الإسهام في تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو العربي؛ بتدريسهم النحو الوظيفي باعتباره الاتجاه الأفضل لتدريسهم؛ لما له من فوائد وفعالية.

٤. تنمية المهارات اللغوية لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية، ورفع قدراتهم للقيام بواجباتهم وممارسة أعمالهم بالصورة المثلى.

منهج البحث:

اعتمد البحث في معالجة المشكلة والإجابة عن تساؤلاته على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يتناسب مع الموضوع، حيث جمع المعلومات، ووصف الظواهر، وتناول مفهوم

الطلاب في تعلم النحو العربي، كما وقفت الدراسة على كيفية إعداد معلمي اللغة العربية في كليات المعلمين، وتحدثت عن المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية، حيث تناولت النحو الوظيفي مفهومًا وأهميةً وأهدافًا ومهاراتٍ، وقد اتفقت مع البحث الحالي في توضيح مفهوم النحو الوظيفي وأهميته وأهدافه، ولكنها اختلفت عنه في اهتمامها بقياس مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظه الطائف من مهارات النحو الوظيفي، بينما البحث الحالي اهتم ببيان فوائد وفعالية تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية.

٣. دراسة مرتضى فرح علي وداعة (٢٠١٥م) بعنوان: "اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها" كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فطاني، تايلاند، بحث قصير منشور ضمن بحوث المؤتمرات، معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكاديم للنشر ٢٠٧، سلسلة تعليم اللغة العربية ١٥٦، المنتدى العربي التركي، هدفت الدراسة إلى الوقوف على اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث، وطرق التدريس التي تتوافق معها، والكشف عن أيها أفضل لتدريس النحو للناطقين بغير العربية، وتحدثت عن اتجاه تدريس النحو الوظيفي بوصفه اتجاه مكمل للاتجاهين، الاتجاه الذي يرى دراسة قواعد النحو مدمجة مع فروع اللغة الأخرى، والاتجاه الثاني الذي ينادي بتدريس القواعد النحوية منفصلة، دون دمجها مع الفروع الأخرى، واتفقت الدراسة مع البحث الحالي في التعرف على مفهوم النحو الوظيفي، وبيان أهميته وأساسه التي قام عليها، وفي أنه مناسب ومفيد وفَعَال لتعليم قواعد النحو العربي، حيث خلصت الدراسة إلى أنه الاتجاه الأنسب لتدريس الناطقين بغير العربية، والبحث الحالي خلص إلى أن النحو الوظيفي مناسب ومفيد وفَعَال لتدريس طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية، واختلفت الدراسة مع البحث الحالي في أنها توصلت إلى أن النحو الوظيفي هو الاتجاه الأنسب لتدريس الناطقين بغير العربية من خلال مناقشة اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها، بينما البحث الحالي توصل إلى أن تدريس النحو الوظيفي مناسب ومفيد وفَعَال لتدريس طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية من خلال مناقشة المشكلات والصعوبات التي تواجههم في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو العربي.

محتويات البحث:

يقع البحث في مبحثين، هما:

- المبحث الأول بعنوان: النحو الوظيفي (المفهوم والنشأة والأهمية).

النحو الوظيفي، ونشأته، وأهميته، وأساسه التي قام عليها بالشرح والدراسة، وتحليل أسباب الصعوبات والمشكلات التي تعوق تعلم الطلاب للنحو العربي، وصولاً إلى فوائد وفعالية تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية.

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، والتي توفرت لدى الباحث، نذكر:

١. دراسة محمد صاري (٢٠٠١م) بعنوان: "تيسير النحو موضة أم ضرورة" كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عنابة، الجزائر، بحث قصير منشور ضمن بحوث المؤتمرات، ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، وقفت الدراسة على صعوبة القواعد النحوية في المجال التربوي التعليمي، وعلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلاب في فهم واستيعاب قواعد النحو، وناقشت أسبابها، وذهبت إلى ضرورة تيسير هذه المادة على المتعلم - في زمان يتلقى فيه الفصحى تعلمًا وصناعةً لا طبعًا واكتسابًا - وهو واجب حتمي وسيظل هذا الواجب قائمًا في الحاضر والمستقبل، كما كان قائمًا في الماضي، كما وقفت الدراسة على تقييم محاولات تيسير النحو قديمًا وحديثًا، وعلى ضرورة التمييز بين النحو العلمي (النظري) والنحو التعليمي (التربوي) وخلصت الدراسة إلى أن تيسير تعليم النحو - في إطار تيسير تدريس اللغات ككل - ضرورة ملحة تقتضيها حاجات الناس في كل زمان؛ ولذا فإن جوهر التيسير ينبغي أن يقوم على الطريقة - طريقة تدريس قواعد النحو العربي- واتفقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في الوقوف على صعوبات ومشكلات تعلم الطلاب للنحو العربي ومناقشة أسبابها، ولكنها اختلفت معه في التعرف على مفهوم النحو الوظيفي، وبيان أهميته وأساسه التي قام عليها، حيث ركزت الدراسة على ضرورة تيسير تعلم النحو وفقًا لتقييم محاولات التيسير قديمًا وحديثًا، بينما وقف البحث الحالي على مفهوم النحو الوظيفي مبيّنًا أهميته وأساسه ومبادئه التي قام عليها، مركزًا على بيان فوائده وفعاليته في تدريس قواعد النحو العربي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية.

٢. دراسة محمد سعيد مجحد الزهراني (٢٠٠٨م) بعنوان: "مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظه الطائف من مهارات النحو الوظيفي" كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، بحث مكمل لدرجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ركزت الدراسة على مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظه الطائف من مهارات النحو الوظيفي، وتناولت الدراسة محاولات تيسير النحو قديمًا وحديثًا ودواعي التيسير التي برزت نتيجة للصعوبات التي يواجهها

• المبحث الثاني بعنوان: فعالية تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية وفوائده.

تسبق هذه المحاور مقدمة وتعقبها خاتمة فيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول:

النحو الوظيفي (المفهوم والنشأة والأهمية):

مفهوم النحو الوظيفي:

نظرية النحو الوظيفي تسعى إلى وصف بنية اللغات الطبيعية عبر ربطها بما تؤديه هذه اللغات من وظائف داخل المجتمعات البشرية، والوظيفية النحوية هي الدور الذي تلعبه الكلمة أو زمرة الكلمات داخل الجملة، من ذلك وظائف الصفات والأسماء كأن تكون فاعلاً أو مفعولاً^(١).

والنحو الوظيفي مجموعة من القواعد من جملة قواعد النحو تسهم بشكل مباشر في ضبط اللسان والقلم من الخطأ كتابةً ونطقاً، مع مراعاة عدم الخوض في التفريعات وخلافات النحويين، يتضح هذا المفهوم من تعريف عبد العليم إبراهيم (ت ١٣٩٥هـ) الذي يقول: "إنه مجموعة القواعد تؤدي الوظائف الأساسية للنحو، من ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل وغيرها؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة"^(٢)، وتعريف فاضل فتحي والي الذي جاء بتعريف عبد العليم نفسه مضيفاً: "دون خوض في خلافات النحويين، أو تفريعات الباحثين، أو مفاضلة آراء المتحاورين ومحاولة الترجيح بينها"^(٣).

والنحو الوظيفي بهذا المفهوم له جزورٌ راسخة في التراث العربي، فقد نبه الأقدمون من خلال تعليقاتهم وشروحاتهم إلى ضرورة تعليم اللغة باعتبارها وسيلة وليست غاية، ومن المفيد أن نذكر في هذا المقام أنَّ عبد القادر الجرجاني (ت ٤٧١هـ) أول من تبنى وجهة وظيفية في تعليم النحو العربي، ظهر ذلك من خلال آرائه النحوية التي ذكرها في كتابه دلائل الإعجاز، أو في كتبه الأخرى، فقد عني بتدريس النحو اكتساب المتعلم الكفاية في توجيه الوجه الإعرابي لخدمة التعبير اللغوي^(٤).

وعلى دربه سار الجاحظ (ت ٢٥٥هـ) الذي دعا إلى تعليم الناشئة النحو الوظيفي الذي يجري في المعاملات، يتضح ذلك في قوله: "وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي به

إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن...وعوبص النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء"^(٥). فالغاية من تعليم النحو - في نظره - هي إصلاح اللسان والقلم في كتاب يُكتب أو شعر يُنشد أو خطبة تُلقى أو رسالة تُؤلف^(٦).

وابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) يذهب في الاتجاه نفسه، بقوله: "النحو من العلوم الآلية التي ينبغي ألا يُنظر فيها إلا من حيث هي وسيلة لغيرها، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل... يجب اهتمام المتعلمين بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قضوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد"^(٧)، فهو يدعو إلى تعليم النحو باعتباره وسيلة وليس غاية.

فكل هذه الأقوال تركز على تعليم النحو باعتباره وسيلة إلى إجادة اللغة العربية ليس غير؛ وهذا ما يركز عليه النحو الوظيفي.

وحرّى بنا في هذا المقام أن نشير إلى دعوة ابن مضاء القرطبي (ت ٥٩٢هـ) لإلغاء نظرية العامل والمعمولات، وكل ما جرّت إليه من عوامل لفظية ومعمولات مذكورة ومضمرة، وكان هدفه من ذلك أن يُحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وهو بذلك يدعو إلى النحو الوظيفي والاكتفاء بتعليمه في النحو، وهذا ما أشار إليه الخليفة بقوله: "وبتعبير معاصر يدعو ابن مضاء إلى الاكتفاء بتعليم النحو الوظيفي الذي يقتصر على المباحث التي تساعد المتعلمين على بلوغ الهدف المنشود"^(٨).

نشأة النحو الوظيفي:

نشأت نظرية النحو الوظيفي مع مجموعة من الباحثين بجامعة (أمستردام) بهولندا بقيادة الباحث اللساني الهولندي سيمون ديك (ت ١٩٩٥م) حيث قدّم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي سنة ١٩٧٨م، وأرسى أسس النحو الذي يقترحه، وقدّم الخطط العامة لتنظيم مكوناته، ثم انتقلت هذه النظرية من مسقط رأسها بهولندا إلى أقطار أخرى كبلجيكا، وإسبانيا، وإنجلترا، ودخلت العالم العربي عبر بوابة المملكة المغربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، على يد الباحث أحمد المتوكل؛ لتنتقل إلى غيرها من

(٥) ابن النديم، أبو الفرج محمد (٢٠٠٢م)، الفهرست، تحقيق/يوسف علي الطويل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ص ٧٦.

(٦) صالح، عبد الرحمن (٢٠١٢م)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر..

(٧) ابن خلدون، عبد الرحمن (١٣٧٧هـ)، المقدمة، دار الجيل، بيروت، ص ٥٩٣.

(٨) الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٣م)، فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي)، مكتبة رشد، الرياض، ط٤، ص ٣٤١.

(١) المتوكل، أحمد (٢٠٠٦)، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ص ١٩.

(٢) عبد العليم، إبراهيم (٢٠٠٨م)، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط١، المقدمة (و).

(٣) والي، فاضل فتحي (١٤١٧هـ)، النحو الوظيفي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط٢، ص ٩١.

(٤) الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق/محمد عبد المنعم الخفاجي، مكتبة القاهرة، ص ١٤٨.

الجامعات المغربية؛ لترسم طريقاً لها إلى بقية البلاد العربية كالجزائر، وتونس، وسوريا، والعراق، وغيرها^(٩).

مبادئ وأسس النحو الوظيفي:

يقوم النحو الوظيفي على عدد من المبادئ والأسس، من أهمها:

١- تعليم النحو باعتباره وسيلة لإجادة اللغة العربية النحو الوظيفي يقوم على تعليم قواعد النحو التي يدرك الطلاب والدارسون معناها، ويشعرون بدورها المهم في حياتهم، وتطبيقها بطريقة تثير أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار، فالنحو الوظيفي يتناول القواعد الأساسية العلمية التي تتناولها الألسنة، وهجر الغريب واللهجات المنقرضة، والآراء النحوية المندثرة، والبعد عن الأمور الفلسفية في النحو^(١٠)؛ وعلاوة على ذلك فهو يسعى إلى تعلم وإتقان مهارات اللغة، ففيه يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترتضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، فيقبل عليها بشوق ورغبة، فالنظرة الوظيفية ترى أن ما يحتاج إليه النشء في مستقبل حياته هو الذي ينبغي أن يكون موثلاً للاهتمام، وما ندر استعماله يؤجل فيما بعد^(١١).

٢- التطبيق والممارسة للقواعد النحوية

يهتم النحو الوظيفي بتطبيق القواعد وممارستها كتابةً ونطقاً، فالتطبيق مهم جداً لفهم القواعد؛ لأنّ تلقين القواعد وحفظها دون تطبيقها يساعد في تعقيد المشكلة وينافي غرض النحو الوظيفي الذي يعمل على تقليل الأخطاء في الكتابة والنطق، ويسعى إلى الاستعمال الفعلي للقواعد في المستوى المنطوق والمكتوب من اللغة.

ويكون التطبيق والممارسة من خلال التدريبات والتمارين المتنوعة المناسبة لما تم شرحه من قواعد، فيجب ألا يقتصر الأستاذ في تدريس القواعد على مناقشة ما يعرض من الأمثلة، واستنباط القواعد وتقريرها في أذهان الطلاب؛ بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفهية المترجمة من أسس منظّمة من المحاكاة والتكرار؛ حتّى تكون العادة اللغوية الصحيحة عند الطلاب^(١٢).

والهدف من التدريبات هو تثبيت القواعد النحوية في ذهن الطلاب، ونقلها في الاستعمال الواقعي في حديثهم وكتابتهم، وهي مهمة في إثارة دوافع الطلاب للتعلم، وتقييم تحصيلهم في العملية التعليمية^(١٣).

٣- تدرج المادة الدراسية وارتباطها بخبرات الطلاب. يحرص النحو الوظيفي على أن تكون القواعد الدراسية متدرجة من الأسهل إلى الأصعب؛ فهذا التدرج مهم في استيعاب الطلاب للقواعد، وفي إثارة حفيظتهم للتعلم وعدم نفورهم من دراسة النحو، وقد أكد ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) هذا المبدأ بقوله: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا"^(١٤).

كما أنّ ارتباط القواعد الدراسية بخبرات الطلاب ومعارفهم السابقة في الحياة العملية مهم في عملية التعلم، ويسهل الكثير من المصاعب في فهم واستيعاب تلك القواعد، وبهذه الصفة فإنّ الاتجاه الوظيفي يراعي خصائص نمو المتعلم من جهة، وإدراكه وفهمه للمعنى من جهة أخرى، فيعطي قيمة لما يتعلمه؛ لأنّ المعلومات والحقائق التي يتلقاها تكون مرتبطة باهتمامه وحاجاته، فيشعر بأهميتها في حياته ومستقبله^(١٥).

أهمية تدريس النحو الوظيفي:

تبرز أهمية تدريس النحو الوظيفي في أنّه يؤدي إلى تكاملية اللغة ووحدتها، وهذا يحقق أهداف دراسة اللغة بشكل عام، والتي تتمثل في فهم اللغة المسموعة، وفهم اللغة المكتوبة، والتعبير السليم تحدثاً وكتابةً، كما أنّه دأباً ما يركز على فهم القاعدة وتطبيقها، وليس حفظها، وهنا يكون دور الأستاذ مهماً في تنمية القدرات بدلاً من تلقين القواعد؛ وعلاوة على ذلك تكثر فيه التطبيقات الشفهية والكتابية داخل الدرس؛ تحقيقاً لهدف النحو الوظيفي وهو عصمة اللسان من الزلل وعصمة القلم من الخطأ، كما أنّ تدريس النحو الوظيفي يركز على الاستعمال اللغوي الصحيح لمهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)؛ ولتحقيق ذلك ينبغي التركيز في اختيار موضوعات النحو على اللغة الحية في حياة الأفراد، وتحليل إنتاجهم لمعرفة الموضوعات التي تكثر شيوعاً في أساليبهم، مع الاهتمام بالمدخل التشخيصي في تدريس النحو الذي يعني بحصر الأغلاط الشائعة التي تدور على الألسنة ودواوين الصحف فضلاً عن الكتب،

(١٢) الركابي، جودت (١٩٨٦م)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، الرياض، ص ١٣٥.

(١٣) الناقة، محمود كامل (١٩٨٥م)، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ٢٧٢/٢.

(١٤) ابن خلدون، عبد الرحمن (١٣٧٧هـ)، المقدمة، ٥٨٩/١.

(١٥) السليطي، ظبية سعيد (١٤٢٣هـ)، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص ١١٧.

(٩) المتوكل، أحمد (٢٠٠٦)، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي الأصول والامتداد، ص ٦٠ وبعيطيش، يحيى (٢٠٠٦م)، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، ص ٥٣.

(١٠) السليطي، ظبية سعيد (٢٠٠٢م)، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ١٢٢.

(١١) السيد، محمود أحمد (١٤٠٩هـ)، اللغة تدريسياً واكتساباً، دار الفصيل الثقافية، الرياض، ط ١، ص ٢٤٧.

والوقوف على الأسباب التي تكمن وراءها والعمل على معالجتها^(١٦).

المبحث الثاني

فعالية تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية وفوائده

في هذا المبحث نبين فعالية تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية وفوائده من خلال الوقوف على الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في فهم واستيعاب قواعد النحو، ومعرفة أسبابها، تلك الصعوبات والمشكلات التي تعوق تعلم الطلاب للنحو العربي، وتنفرهم من حبّ العربية فيعجزون عن ممارستها كتابةً ونطقاً.

ومن الصعوبات والمشكلات التي تواجه هؤلاء الطلاب نذكر:

أولاً-الموضوعات النحوية التي تدرس لهم من خلال المقررات

الملاحظ في معظم المقررات التي تقدم لهؤلاء الطلاب أنّ المادة النحوية والموضوعات المختارة غير مناسبة لاحتياجاتهم، ولا تتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم، وفيها الكثير من التعريفات والحدود، وهنالك عدم تدرج في دراسة هذه الموضوعات، حيث تدرس أبواب مختطفة، فلا يأخذ الطلاب صورة كاملة عن النحو العربي^(١٧).

لذا ينبغي أن تراعى حاجاتهم من المادة التعليمية، مع تحديد الهدف من دراستهم للنحو العربي بكل دقة ووضوح، وفقاً لخصائصهم وقدراتهم، والوقوف على القواعد المختارة كمّاً ونوعاً؛ لتناسب خبراتهم وتجاربهم التعليمية، وتماشياً مع مهاراتهم واحتياجاتهم، وتكون على قدر دوافعهم واستعدادهم لتعلم النحو العربي، فهؤلاء الطلاب لا يحتاجون إلى كلّ هذا الكم من قواعد النحو، فهنالك مساحة واسعة بين ما يدرسه هؤلاء الطلاب، وما يحتاجونه بالفعل عند ممارسة حياتهم المهنية في تخصصاتهم المختلفة^(١٨).

فهؤلاء الطلاب يحتاجون إلى مهارات لغوية معينة، كالمهارة في تلاوة القرآن، فالواجب على الطلاب تلاوة القرآن وقراءته قراءة صحيحة؛ ولتحقيق ذلك ينبغي عليهم الإلمام بكل قواعد القراءة الصحيحة والنطق السليم، وقواعد التجويد.

ومن المهارات التي يحتاجونها – أيضاً – مهارة توظيف قواعد الإملاء وعلامات الترقيم؛ وهذا مهم في تدريبهم على إجادة الكتابة الصحيحة السليمة، الخالية من الأخطاء- أيّاً كان نوعها - خاصة الإملائية، حتى يتمكنوا من أداء الأعمال الموكلة إليهم على الوجه الأكمل، فأيّ كان تخصص الطالب، فهو يحتاج في عمله لكتابة التقارير عن سير العمل، وكتابة الخطابات الرسمية، أو الرسائل الإدارية، أو الخطط المستقبلية وغيرها، مما يحتاجه في مجال عمله^(١٩).

ومن المهارات المهمة لهؤلاء الطلاب مهارة إلقاء الخطب والأحاديث، فهم يحتاجون إلى نشاط لغوي وممارسة حية للغة، فيجب عليهم الحديث باللغة العربية الفصحى والبعد عن العامية، التي للأسف تسيطر على معظم نشاطاتهم وأحاديثهم؛ أضف إلى ذلك لغة التدريس والمناقشات داخل قاعة الدرس يغلب عليها الطابع العامي، فهؤلاء الطلاب قد يكون منهم خطيب وإمام يؤم المصلين، ويخطب فيهم، أو منهم من يتحدث في المنابر المختلفة، ووسائل الإعلام، فلا بد من إتقان الكلام نطقاً صحيحاً سليماً فصيحاً متكاملأً شيقاً، ولا بد للخطيب أن يكون ملماً بمخارج الحروف، وقواعد النطق السليم، حتى لا يعوقه عائق أمام التعبير عن الأفكار ويستطيع التعبير عنها بكل سهولة ويسر^(٢٠).

وهنا تظهر فوائد النحو الوظيفي الذي يقدم للطلاب الموضوعات النحوية التي تخدمهم في حياتهم وتلبي حاجاتهم، وهي ذات نفع اجتماعي خاصة في لغة الحديث والكتابة، فما استعمله بكثرة كان أساسياً، وما قلّ استعماله كان ثانوياً^(٢١).

والنحو الوظيفي يخفف من القواعد النحوية الموجودة في ثنایا المقررات التعليمية، فتظهر فيه القواعد النحوية الوظيفية محدودة محكمة، ومندرجة من الأسهل إلى الأصعب ليس فيها تشابك يربك الطالب، ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي قواعد لا ترهق الحافظة، وفيها رياضة ذهنية، كما أنّ فيها إثارة للملاحظة وإيقاظاً للملكات المتصلة بالتعليل والموازنة والاستنباط، فالطلاب يدرسون القواعد المناسبة في صورة سهلة مبسطة ميسرة، ويبعدون عن الجدل والتعريفات والآراء الخلافية^(٢٢)، وقد أشار الركابي (ت ٢٠٠٣م) إلى ذلك في قوله: "علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفية وفائدة في عملية الكلام، جاعلين من

(١٧) صاري، محمد (٢٠١٢م)، تفسير النحو موضة أم ضرورة،

منتديات تخاطب، الملخص ص ١.

(١٨) من ملاحظات لجنة تفسير اللغة العربية التي ألفت عام (١٩٨٣م) بقرار وزارة المعارف المصرية – نقلاً عن صاري، محمد (٢٠١٢م)،

تفسير النحو موضة أم ضرورة، ص ٣.

(١٩) صالح، فكري محمد (١٩٩٤م)، اللغة العربية أداءً ونطقاً وإملاءً وكتابةً، مجمع اللغة العربية، دار الوفاء، القاهرة، ط ٢، ص ٩.

(٢٠) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(٢١) السيد، محمود أحمد (١٤٠٩هـ)، اللغة تدريسياً واكتساباً، ص ٤٦.

(٢٢) عبد العليم، إبراهيم (٢٠٠٨م)، النحو الوظيفي، المقدمة ص ١٠.

(١٦) عوض، أحمد عبده (١٤٢١هـ)، مداخل تعليم اللغة العربية، مركز البحوث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص ٨١ ووداعة، مرتضى فرح (٢٠١٥م)، اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها، معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكاديم للنشر ٢٠٧، سلسلة تعليم اللغة العربية ١٥٦، المنتدى العربي للترك، ص ٩.

تجزئة أمر مهم للغاية، فالتكاملية اللغوية خير طريق لممارسة النحو وتيسير تدريسه^(٢٥).

وتدريس القواعد في النحو الوظيفي يتجه هذا الاتجاه التكاملي، ففيه تنتظم الدروس بطريقة متكاملة؛ وذلك يعود على الطلاب بالفائدة، حيث يعمق فهمهم واستيعابهم لقواعد النحو، ويربط خبراتهم التعليمية بالحياة العملية، وينمي مهارات التفكير عندهم، ويثبت المعلومات في أذهانهم، ويسهم في تقديم معلومات مفيدة، ويكسبهم جوانب لغوية مهمة من حيث الصوت والمبنى، والتركيب، والمعنى، والدلالة^(٢٦).

ثالثاً- عدم شكل الكلمات الواردة في الأمثلة التوضيحية بالعلامات الإعرابية

المقصود بالشكل وضع الحركات القصار على الحروف: الضمة، الفتحة، الكسرة، ومسألة شكل الكلمات بالعلامات الإعرابية، أمر ضروري في تعلم العربية بشكل عام، وفي فهم القواعد النحوية بشكل خاص؛ لأن الشكل يساعد في القراءة الصحيحة للكلمات ويزيح عنها اللبس، خاصة أن الكثير من الكلمات لا يتضح معناها إلا بعد الشكل، فبالشكل تُقرأ الكلمات قراءة صحيحة سليمة، مما يساعد على الفهم السريع والجيد للنصوص، وإهمال الشكل وعدم إعطائه الأهمية التي يستحقها يؤدي إلى الغموض، وعدم الفهم الجيد للنصوص^(٢٧)، وهذا بدوره يُصعّب مهمة الطلاب في استنباط القاعدة من النصوص.

ومن فوائد النحو الوظيفي المهمة في هذا الجانب أنه يعمل على تدريس القواعد من خلال نصوص مكتملة مضبوطة بالشكل؛ وهذا يساعد في فهم النص واستيعابه؛ مما يسهل على الطلاب استخلاص القواعد والأحكام النحوية بسهولة ويسر، الأمر الذي يؤدي إلى التطبيق السليم للقواعد عند الكتابة والقراءة، وهذا بدوره يسهم في الإلمام بقواعد النحو الضرورية التي تعينهم في التواصل مع الآخرين.

رابعاً- طرق التدريس المتبعة في شرح القواعد النحوية

إن فهم قواعد النحو واستيعابها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بطرق تدريس هذه القواعد، فطريقة التدريس هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره الأستاذ ليساعد الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات

درس القواعد وسيلة محببة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرد التفاصيل النحوية والشواهد اللغوية وحفظ المصطلحات^(٢٨).

وفي النحو الوظيفي يتم ترتيب وتنقية المعلومات المكتسبة عبر سنوات الدراسة المختلفة؛ ليسهل تذكرها والعمل على تثبيتها من خلال التدريبات المكثفة، والتمارين المتنوعة، وهو يكسب الطلاب القدرة على التطبيق بدلاً من حفظ القواعد، والتمكن من استخدام اللغة العربية استخداماً جيداً في النطق السليم، والكتابة الصحيحة والفهم الجيد، وعلاوة على ذلك يحقق القدرات اللغوية عند الطلاب، بحيث يتمكنون من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، عند القراءة والكتابة والاستماع، والتحدث بطلاقة ودقة، ويساعدتهم في الإلمام بقواعد النحو الضرورية التي تعينهم في التواصل مع الآخرين، وتكسيبهم الطلاقة اللغوية المتمثلة في القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات، أو الجمل أو الكلمات استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن.

ولا شك في أن هذه الفعالية والفوائد تسهم بشكل مباشرة في تذليل صعوبات الطلاب وإعانتهم في اكتساب المهارات المطلوبة التي تساعد في القيام بواجباتهم وأعمالهم المختلفة.

ثانياً- تدريس قواعد النحو منفصلة عن النصوص المتكاملة

الملاحظ أن النحو يُدرّس بعيداً عن فروع اللغة الأخرى منفصلاً عنها، ولا توجد تكاملية لغوية حيث تُشرح القواعد من خلال أمثلة منفصلة عن النصوص، وقد تكون مصنوعة في أغلب الأحيان، وتدريس النحو بهذه الطريقة مشكلة من المشاكل التي تواجه الطلاب، وقد عدّ عباس محجوب عدم التكاملية في تدريس النحو، وتدريس القواعد كمادة مستقلة منفصلة سبباً من أسباب ضعف الطلاب في الدروس النحوية؛ وذلك بقوله: "إن هناك سببين لضعف الطلبة في الدروس النحوية، الأول: هو تدريس القواعد كمادة مستقلة منفصلة، والثاني: هو التركيز في تعليم النحو على القواعد وإغفال الجانب المهم في تعلم اللغة وتذوقها، وهو جانب التذوق اللغوي والإحساس باللغة، وطُرُق استيعالها"^(٢٩).

لذلك لا بد أن يكون للنحو دور في فروع اللغة الأخرى، كالقراءة والتعبير، وغيرها؛ فربما يستغل الأستاذ خطأ نحوي في قراءة كلمة داخل النص فيكون ذلك مدخلاً لشرح قاعدة من القواعد؛ لأن تدريس العربية وحدة متكاملة دون

(٢٣) الركابي، جودت (١٩٨٦م)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص ١٣٥.

(٢٤) محجوب، عباس (١٩٨٦م)، مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، الدوحة، قطر، ص ٦٨.

(٢٥) بسندي، خالد عبد الكريم (٢٠٠٨م)، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي، المنهج والمصطلح: نقد ورؤية، مجلة الخطاب الثقافي، العدد (٣)، ص ١٣.

(٢٦) الفنش، تناصر (٢٠٢٣م) مفهوم المنهج التكاملي في عملية التعليم. <https://mawdoo3.com> والدليمي، طه علي حسن والوائل، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٩م)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط ١، ص ٢٢٣ - ٢٢٩.

(٢٧) بلعيد، صالح (٢٠٠١م)، شكوى مدرس النحو من مادة النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص ٤٢٩.

والملاحظ أنَّ التقنيات الحديثة جذبت الطلاب خارج قاعات الدرس، فهم يداومون على استخدام الواتساب، والفيس بوك والتويتتر... إلخ، فلماذا لا نستخدمها في التدريس لتجديدهم داخل قاعات الدرس؟! لتكون من العوامل المساعدة على الفهم والاستيعاب لقواعد النحو، فهذه التقنيات الحديثة تلعب دورًا كبيرًا في تيسير فهم القواعد وتعمل على تثبيتها في أذهان الطلاب.

والنحو الوظيفي يتيح تدريس القواعد للطلاب بمساعدة التقنيات الحديثة، ومن التقنيات التي يمكن استخدامها الحاسب الآلي وتطبيقاته، فهو وسيلة مساعدة للطلاب وللأستاذ في الشرح والتوضيح، ويمكن إعداد المادة النحوية في شرائح (بوربوينت) (power point) وعرضها عن طريق جهاز العرض (البروج وكر) (data show)، ومن مميزات استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته في الشرح توفير العديد من الوسائل المساعدة التي تسهم في شرح القواعد وتحقيق الأهداف، مع استخدام الجداول والرسومات والمشجرات، والمؤثرات الصوتية، ومقاطع الفيديو التعليمية، وتوظيف الألوان، والصور الثابتة والمتحركة، وتقديم المعلومات في صورة متكاملة شيقة، وتقديم المادة العلمية بشكل منظم، وبترتيب يتناسب وقدرات الطلاب، بحيث يتمكن الأستاذ من إعادة المحتوى مرة تلو الأخرى، حتى يتمكن الطلاب من الفهم والإجادة^(٣٢).

ومن التقنيات التي يمكن استخدامها - أيضا - في شرح القواعد السبورة الذكية، وهي نوع خاص من السبورات الحساسة للمس، حيث يمكن الكتابة عليها بدون استخدام لوحة المفاتيح عن طريق اللمس، أو باستخدام قلم خاص بها، ويمكن شرح القواعد النحوية عليها، واستخدام الألوان المختلفة، وتمييز الأفعال باللون الأحمر مثلاً، والأسماء باللون الأزرق، وهكذا تتم عملية الجذب والتشويق للطلاب، كما يمكن تدريبهم على الكتابة عليها، ومنها ما يرتبط بالحاسب الآلي كشاشة له، ومنها ما هو مستغل بأنظمة تشغيل خاصة، مع ملحقاتها مثل: الأقلام الإلكترونية، والمساحة الإلكترونية، وغيرها.

وهي فعالة ومفيدة في تدريس النحو العربي، فتمكّن من كتابة الملاحظات والتعليقات على القواعد والإعراب وتسجيلها، وفيها خاصية تسجيل الدروس بالصوت وإرسالها للطلاب، وترتبط بالإنترنت مباشرة، مما

والممارسات والأنشطة العملية التي يقوم بها الأستاذ داخل قاعة الدرس بتدريس درس معين^(٣٨).

وفي تقديرنا أنَّ الصعوبات التي تواجه الطلاب في فهم واستيعاب قواعد النحو لا تتمثل في القواعد النحوية نفسها بقدر ما هي ماثلة في طريقة تدريس هذه القواعد، وطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية يعانون في فهم القواعد من طريقة تدريسها، وفي أغلب الأحيان تدرس لهم القواعد النحوية بالطريقة الكلاسيكية القديمة - الطريقة الاستنباطية - فهي طريقة تعتمد على العرض المباشر لموضوعات النحو، ولا تخرج غالبًا عن إطار العادة والروتين، فتعرض الأمثلة لتناقش، وتُستنبط منها الأحكام النحوية^(٣٩).

ومن فوائد النحو الوظيفي وفعاليته في هذا الجانب المرونة والتنوع في طريقة التدريس، فالغاية المقصودة فهم واستيعاب القواعد بأسير الطرق، وفهم قواعد النحو يحتاج إلى شرح وافٍ وتكرار وإعادة للشرح، من خلال النصوص والشواهد القرآنية، ومن الحديث النبوي الشريف، ومن كلام العرب شعره ونثره، مع أمثلة بسيطة من البيئة المحيطة والواقع المعاش، وأنسب الطرق لتحقيق ذلك المرونة والتنوع في التدريس، فهذه الطريقة ناجحة؛ لأنها تسير تارة في صورة مناقشة وحوار، وتارة في صورة تعيينات، وتارة في صورة مشكلات... وهكذا، وهذا التنوع يثير اهتمام الطلاب وميولهم، ويحفزهم على العمل الإيجابي، والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعالة في الدروس، فالتعليم لا يتم بطريقة واحدة؛ لأنَّ الفرد يتعلم عن طريق الاستماع، وعن طريق الرؤية، وعن طريق التحدث، أو القراءة، أو الصور... إلخ؛ ولهذا ينبغي أن نتيح طريقة التدريس الفرص للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها^(٣٠).

وهذه الطريقة تحقق هدف النحو الوظيفي في امتلاك الطلاب للكفاية اللازمة التي تمكنهم من ممارسة اللغة بمهاراتها الكتابية والقراءة والاستيعابية والنطقية بعيداً عن الأخطاء^(٣١).

خامساً- عدم استخدام التقنيات الحديثة في التدريس

معظم القواعد النحوية التي تدرس لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية تدرس بعيداً عن التقنيات الحديثة؛ وهذا يشكل بعض الصعوبات في فهم واستيعاب قواعد النحو عند بعض الطلاب، فالتدريس بهذه الطريقة ليس فيه جذب ولا تشويق؛ علاوة على أنَّ المادة النحوية لا تخلو من الجمود والصعوبة في فكر الطلاب،

(٣٠) إبراهيم، عبد العليم (١٩٨١م)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ص ٣٤.

(٣١) صاري، محمد (٢٠٠٦م)، واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام، دراسة تقييمية، ص ٣.

(٣٢) عبد المجيد، عواطف حسن (٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية بواسطة الحاسب الآلي، المؤتمر الدولي للغة العربية، ص ٧.

(٣٨) جامعة المدينة العالمية (٢٠١١م)، طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص ١١.

(٣٩) صاري، محمد (٢٠٠٦م)، واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام، دراسة تقييمية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد (١١)، الجزائر، ص ٣.

وفوائد تدريس قواعد النحو وظيفياً وفعاليتها تتجلى بوضوح في اهتمامه وحرصه على التطبيق والممارسة لا حفظ القواعد^(٣٥)، فقواعد النحو لا يمكن إتقانها إلا مع الممارسة والمران، داخل قاعة الدرس أولاً، ثم يتعداه إلى الخارج بعد ذلك، إذ ينبغي أن تمرن الأقلام والألسنة على استخدام القواعد بالشكل الصحيح، حتى يصبح استخدامها سهلاً ميسوراً^(٣٦).

وتدريب الطلاب على القواعد النحوية التي يدرسونها يعد وسيلة لتثبيت تلك القواعد، كما أنه يساعدهم على الاستعمال الصحيح للألفاظ والتراكيب، وينمي خبراتهم ويزيد من ملكتهم النحوية^(٣٧)، ولقد أثبتت التجارب أن التدريب والتطبيق على القواعد النحوية يأخذ بأيدي الطلاب إلى فهم أصول الجملة العربية، وإدراك نظامها، ومن ثم إتقان النحو إتقاناً واضحاً^(٣٨).

والملاحظ أن التمارين والتطبيقات والتدريبات العملية في النحو الوظيفي تتعدد وتتنوع شفاهاً وتحريراً، فرداً وجماعة؛ بهدف تثبيت القواعد في أذهان الطلاب ونقلها في الاستعمال الواقعي في أحاديثهم وكتاباتهم، استناداً على أهميتها باعتبارها السبيل إلى تحقيق الوظيفية في تدريس النحو^(٣٩)، وهي بذلك تلعب أدواراً مهمة في تعليم الطلاب، يمكن تلخيصها في الآتي^(٤٠):

١- أنها تستطيع أن تحدد وتوضح الأهداف المقررة من المنهج.

٢- أنها تستطيع أن تنشر دوافع الطلاب للتعلم.

٣- أنها تستطيع أن تقمّ تحصيل الطلاب العلمي.

وبعد مناقشة الصعوبات والمشكلات التي تواجه طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو العربي، والوقوف على أسبابها، نقول:

إنّ تدريس النحو الوظيفي لهؤلاء الطلاب مناسبٌ وفعالٌ ومفيدٌ؛ لأنه يُسهم في حل مشكلات الطلاب في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو، ويسهم في تذليل صعوباتهم بشكل كبير، ويبدد مخاوفهم في فهم النحو العربي ودراسة العربية،

يتيح الفرصة للطلاب لمتابعة كلّ ما هو جديد، والمشاركة في المناقشات والندوات والمؤتمرات^(٣٣). واستخدام هذه التقنيات الحديثة في شرح القواعد له فوائد متعددة، منها^(٣٤):

- ❖ المساهمة بشكل كبير في تيسير قواعد النحو العربي للطلاب؛ لأنّ العقل يستوعب المعلومات المرئية ستين (٦٠) ألف مرة، أسرع من استيعاب النص المكتوب؛ وذلك لأنّ المعلومات المرئية تحفر المخيلة، وتساعد على تثبيت الحقائق والمعلومات في أذهان الطلاب؛ لأنّهم أدركوها عن طريق الحواس المختلفة؛ مما يسرع عملية الفهم والاستيعاب.
- ❖ لها أثر في استمتاع الطلاب بالتعلم، فهي تكسر الملل، وتذهب السأم، وتجلب السرور للطلاب، وتجدد نشاطهم، وتهيئهم لفهم واستيعاب الدروس.
- ❖ تساعد على تجاوز الفروق الفردية بين الطلاب، وتشجعهم على التفاعل والمشاركة في المناقشات والمسائل الخلافية خاصة في الإعراب.
- ❖ تعزز دور الأستاذ في تطوير وتنمية قدرات الطلاب، وتساعد في متابعة مستويات الطلاب وتسهم في تحسين أدائهم بشكل ملحوظ.
- ❖ تؤدي إلى تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي الخلاق في الوصول إلى حل المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها.

سادساً- قلة التمارين والتدريبات العملية:

التمارين والتدريبات العملية مهمة في ترسيخ فهم الطلاب للقواعد وتثبيتها في أذهانهم، ولكن نلاحظ أنّ هذا الجانب المهم مهمل، فمعظم القواعد النحوية التي تدرس لهؤلاء الطلاب لا تُتبع بالتدريبات والتمارين المتنوعة والكافية؛ مما يشكل بعض الصعوبات في فهم واستيعاب قواعد النحو عند بعض الطلاب.

ومن فوائد النحو الوظيفي أنّه يهتم بالتدريبات والتمارين العملية اهتماماً كبيراً؛ لما لها من دور محوري في فهم واستيعاب الطلاب للقواعد النحوية.

(٣٦) السيد، محمود أحمد (١٩٧٨م)، في قضايا اللغة التربوية، دار البحوث العلمية، الكويت، ص ٤٦.

(٣٧) سمك، محمد صالح (١٩٨٦م)، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاته المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٧٨٥.

(٣٨) الراجي، عبده (١٩٩٨م)، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط ٢، ص ٩.

(٣٩) الزهراني، محمد سعيد (١٤٢٩هـ)، مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص ٥٢.

(٤٠) الناقة، محمود كامل (١٩٨٥م)، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٧٢/٢.

(٣٣) الجبور، عوض خالد (٢٠١٢)، كتاب السبورة الذكية، موقع الفريد تكنولوجي، الإصدار ١٠. ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية (٢٠١٦م)،

كل ما تريد معرفته عن السبورة الذكية، الرابط qalubiae.du.org.

(٣٤) حسن، محمد أحمد (٢٠١٣م)، الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، محور: التكنولوجيا وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الشيخ زائد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الملتقى الأول، الأبحاث، الرابط <http://azhar> وطه، محمد توفيق (٢٠٠٢م)، التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، دار غريب، ص ٦ والأسعد، ضحى، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية، المؤتمر الدولي للغة العربية، ص ١٠.

(٣٥) عبده، داؤود (١٩٧٩م)، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر، الكويت، ص ٦٦.

٦- استخدام التقنيات الحديثة في شرح القواعد النحوية مفيدٌ وممتع؛ لأنه يعمل على تثبيت القواعد في الأذهان، ويجعل عملية التعلم سهلة ومشوقة، ويساعد على تجاوز الفروق الفردية بين الطلاب.

٧- معظم القواعد النحوية التي تدرس لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية لا تُتبع بالتمارين والتطبيقات والتدريبات العملية المتنوعة والكافية.

٨- التمارين والتطبيقات والتدريبات العملية مهمة في تثبيت القواعد، فقواعد النحو لا تُتقن إلا بالممارسة والمران، وفعالية تدريس قواعد النحو الوظيفي وفوائده تتجلى بوضوح في اهتمامه وحرصه على التطبيق والممارسة لا حفظ القواعد؛ مما يؤدي إلى الاستعمال الصحيح للألفاظ والتركييب.

٩- تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية مناسبٌ وفعالٌ ومفيدٌ؛ لأنه يُسهم في حل مشكلات الطلاب في فهم واستيعاب قواعد النحو، ويسهم في تذليل صعوباتهم بشكل كبير، ويبدد مخاوفهم في فهم النحو العربي ودراسة العربية، ويعمل على إكسابهم المهارات المطلوبة التي تساعد على القيام بواجباتهم، وأعمالهم المختلفة.

التوصيات:

يوصي الباحث بما يلي:

١- تدريس النحو الوظيفي لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية من خلال كتب مؤلفة ومعدة لذلك.

٢- إقامة دورات تدريبية للأساتذة المتخصصين في النحو عن كيفية تدريس قواعد النحو وظيفياً.

وصلّى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

قائمة المصادر والمراجع:

١. إبراهيم، عبد العليم (١٩٨١م)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة.

٢. إبراهيم، عبد العليم (٢٠٠٨م)، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط١.

٣. الأسعد، ضحى، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية، المؤتمر الدولي للغة العربية.

٤. بسندي، خالد عبد الكريم (٢٠٠٨م)، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي، المنهج والمصطلح: نقد ورؤية، مجلة الخطاب الثقافي، العدد (٣).

٥. بعيطيش، يحيى (٢٠٠٦م)، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، ص ٥٣.

٦. بلعيد، صالح (٢٠٠١م)، شكوى مدرس النحو من مادة النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.

٧. جامعة المدينة العالمية (٢٠١١م)، طرق تدريس مواد اللغة العربية، ط١.

ويعمل على إكسابهم المهارات المطلوبة التي تساعد على القيام بواجباتهم، وأعمالهم المختلفة، ويمكن تلخيص فوائده في النقاط التالية:

١- يعمل على خلق السلوك اللغوي السليم لدى الطلاب؛ لارتباط الأهداف والأغراض التعليمية بالمهارات اللغوية.

٢- يقدم للطلاب الموضوعات النحوية الضرورية المناسبة التي تخدمهم في حياتهم وتلبي حاجاتهم، وتعينهم في التواصل مع الآخرين.

٣- يتجه الاتجاه التكاملي في تدريس القواعد، وتنظم فيه الدروس النحوية متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، ويربط خبرات الطلاب التعليمية بالحياة، وينمي مهارات التفكير عندهم، ويثبت المعلومات في أذهانهم.

٤- يتميز بالمرونة والتنوع في التدريس الأمر الذي يثير اهتمام الطلاب وميولهم، وبمكّنتهم من ممارسة اللغة بمهاراتها الكتابية والقراءة والاستيعابية والنطقية بعيداً عن الأخطاء.

٥- يتيح تدريس القواعد بمساعدة التقنيات الحديثة التي تلعب دوراً مهماً في تيسير فهم القواعد من خلال عرضها بصورة مشوقة تجلب السرور، وتجدد النشاط، وتكسر الملل، وتذهب السأم والجمود.

٦- يهتم بالتمارين والتطبيقات والتدريبات العملية التي تعمل على تثبيت القواعد في أذهان الطلاب ونقلها في الاستعمال الواقعي في أحاديثهم وكتاباتهم وكل أنشطتهم.

الخاتمة:

بفضل الله وتوفيقه تم البحث، وقد توصل إلى النتائج الآتية:

١- دعا الأقدمون إلى ضرورة تعليم النحو باعتباره وسيلة لتعليم اللغة العربية وليس غاية، وهم بذلك يدللون على امتداد جزور النحو الوظيفي في التراث العربي.

٢- تقوم فلسفة النحو الوظيفي على تعليم النشء ما يحتاجون إليه في مستقبل حياتهم، فهو الذي يكون موئلاً للاهتمام، وما ندر استعماله يؤجل فيما بعد.

٣- طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية يعانون من مشكلات وصعوبات في تعلم وفهم واستيعاب قواعد النحو العربي؛ مما يصعب عليهم فهم اللغة العربية فيعجزون عن ممارستها كتابياً ونطقاً.

٤- طلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية لا يحتاجون إلى كلّ هذه القواعد التي تُدرس لهم، فالمسافة تتسع بين ما يدرسون وما يحتاجون إليه فعلياً عند ممارسة حياتهم المهنية في تخصصاتهم المختلفة، فهم يحتاجون إلى قواعد تعينهم على إتقان قراءة القرآن الكريم، وإجادة الكتابة من غير أخطاء، والحديث بطلاقة وفصاحة.

٥- معظم القواعد النحوية التي تدرس لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربية تدرس بعيداً عن استخدام التقنيات الحديثة.

١٣. صالح، فخري محمد (١٩٩٤م)، اللغة العربية أداءً ونطقاً وإملاءً وكتابةً، مجمع اللغة العربية، دار الوفاء، القاهرة، ط٢.

١٤. طه، محمد توفيق (٢٠٠٢م)، التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، دار غريب.

١٥. عبد المجيد، عواطف حسن (٢٠١٩م)، تعليم اللغة العربية بواسطة الحاسب الآلي، المؤتمر الدولي للغة العربية.

١٦. عبده، داؤود (١٩٧٩م)، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر، الكويت.

١٧. عوض، أحمد عبده (١٤٢١هـ)، مداخل تعليم اللغة العربية، مركز البحوث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٨. الفنش، تناصر (٢٠٢٣م) مفهوم المنهج التكاملي في عملية التعليم، موقع موضوع.

١٩. المتوكل، أحمد (٢٠٠٦)، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط.

٢٠. محجوب، عباس (١٩٨٦م)، مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، الدوحة، قطر.

٢١. مديرية التربية والتعلم بالقليوبية (٢٠١٦م)، كل ما تريد معرفته عن السبورة الذكية، موقع قلوبية.

٢٢. الناقة، محمود كامل (١٩٨٥م)، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع الندوات، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٢٣. ابن النديم، أبو الفرج محمد (٢٠٠٢م)، الفهرست، تحقيق/يوسف علي الطويل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢.

٢٤. والي، فاضل فتحي (١٤١٧هـ)، النحو الوظيفي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط٢.

٢٥. وداعة، مرتضى فرح (٢٠١٥م)، اتجاهات تدريس النحو في العصر الحديث وطرق التدريس التي تتناسب معها في تدريس الناطقين بغيرها، معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكاديم للنشر ٢٠٧، سلسلة تعليم اللغة العربية ١٥٦، المنتدى العربي التركي.

المواقع والروابط الإلكترونية:

1. <http://takhatub.ahlamontada.com>
2. <https://mawdoo3.com>
3. <https://galubiedu.org>
4. <http://azhar-ali.com/go>

٨. الجبور، عوض خالد (٢٠١٢)، كتاب السبورة الذكية، موقع الفريد تكنولوجي، الإصدار ١٠.

٩. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق/محمد عبد المنعم الخفاجي، مكتبة القاهرة.

١٠. حسن، محمد أحمد (٢٠١٣م)، الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، محور: التكنولوجيا وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الشيخ زائد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الملتقى الأول، الأبحاث.

١١. ابن خلدون، عبد الرحمن (١٣٧٧هـ)، المقدمة، دار الجبل، بيروت.

١. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٣م)، فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي)، مكتبة رشد، الرياض، ط٤.

٢. الدليمي، طه علي حسن والواللي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٩م)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط١.

٣. الراجحي، عبده (١٩٩٨م)، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط٢.

٤. الركابي، جودت (١٩٨٦م)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.

٥. الزهراني، محمد سعيد (١٤٢٩هـ)، مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٦. السليطي، ظبية سعيد (٢٠٠٢م)، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٧. سمك، محمد صالح (١٩٨٦م)، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاته المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٨. السيد، محمود أحمد (١٩٧٨م)، في قضايا اللغة التربوية، دار البحوث العلمية، الكويت.

٩. السيد، محمود أحمد (١٤٠٩هـ)، اللغة تدريسيًا واكتسابًا، دار الفيلسوف الثقافية، الرياض، ط١.

١٠. صاري، محمد (٢٠٠٦م)، واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام، دراسة تقييمية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد (١١)، الجزائر.

١١. صاري، محمد (٢٠١٢م)، تيسير النحو موضة أم ضرورة، منتديات تخاطب.

١٢. صالح، عبد الرحمن (٢٠١٢م)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The image of Islamic and national identity in the Saudi autobiography.

Dr. Awatif bint Obaid Al-Rashidi

Assistant Professor - Part-time – Hail University.

صورة الهوية الإسلامية والوطنية في السيرة الذاتية السعودية.

د. عواطف بنت عبيد الرشيد

أستاذ مساعد- متعاون- جامعة حائل.

E-mail: Tatu.2004@hotmail.com

KEY WORDS:

Saudi autobiography - Islamic Identity - National Identity.

الكلمات المفتاحية:

السيرة الذاتية السعودية- الهوية الإسلامية- الهوية الوطنية.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

This research presents the image of Islamic and national identity in Saudi autobiography and reveals the biographical work inspired by the reality of contemporary social life.

It studies the Islamic and national identity that appeared through literary works and the extent of the influence of this identity on biographical production.

In an attempt to reveal the mental structures of the Saudi autobiography in relation to its similarity with social structures, writing an autobiography is considered one of the literary works written in a period of time that seeks to form a significant structure that indicates a vision of the world.

يقدم هذا البحث صورة الهوية الإسلامية والوطنية في السيرة الذاتية السعودية والكشف عن العمل السيري المستلهم من واقع الحياة الاجتماعية المعاصرة، ويدرس الهوية الإسلامية والوطنية التي ظهرت من خلال الأعمال الأدبية ومدى تأثير هذه الهوية في النماذج السيري، في محاولة للكشف عن البنى الذهنية للسيرة الذاتية السعودية في علاقة تماثلها مع البنى الاجتماعية، فتعد كتابة السيرة الذاتية من الأعمال الأدبية التي تكتب في حقبة من الزمن تسعى إلى تكوين بنية ذات دلالة تشير إلى رؤية العالم.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وأصحابه ومن سار على دربه، واهتدى بهديه إلى يوم الدين، أما بعد:

يعمل الأدب على تعزيز الهوية من خلال تصوير الأحداث التي شكلت تاريخ الأمم، فالسيرة الذاتية فنٌ متميزٌ يُعنى برواية أحداث الذات، وما يريد الكاتبُ رصدُه من تلك الأحداث، وتعدُّ الهوية الإسلامية والوطنية في السيرة الذاتية من أهمِّ الموضوعات التي عني بها الكتابُ السعوديون في سيرهم الذاتية، حيثُ إنَّ المرحلةَ الزمنية التي تحدَّث عنها الكتابُ في سيرهم أحدثتُ تغييرًا سريعًا من حيثُ المفاهيم والعادات والثقافة...، ومن خلال السير الذاتية يمكن للكتاب التعبير عن القضايا الإنسانية والتجارب الفردية التي تُشكِّل الهوية الإسلامية والوطنية والثقافية مما جعلتُ الكتابُ يقدِّرون طويلاً عند رصد الوثائق الاجتماعية، نتيجةً للفارق الزمني للمجتمع من حياة البادية والريف إلى حياة الحضارة والتطور المتسارع.

والتطور الاجتماعي المتتابع لهذا الوطن سرّع من عملية النضج والعمل الفني والأدبي، ومن خلال رصد التحديات الاجتماعية والسياسية التي تواجهها المجتمعات، تتجلى صورة الهوية الإسلامية والوطنية واضحة عند الأدباء السعوديين، وصورة الهوية إرث تاريخي أصيل يرتبط الفرد ارتباطاً داخلياً وخارجياً بالمجتمع الذي يعيش فيه طوال حياته، وهو اتجاه عاطفي يستشعر الفرد تجاه دينه ووطنه ومجتمعه وقبيلته، مراعيًا القيم الإيجابية التي تعلي من شأن ذاته وتنهض به، و"شعور الشخص بالانتماء إلى الجماعة أو إطار إنساني أكبر يشاركه في منظومة من القيم والمشاعر والاتجاهات، والهوية بهذا المعنى هي حقيقة فردية نفسية ترتبط بالثقافة السائدة وبعملية التنشئة الاجتماعية"^(١).

أهمية البحث:

١. كثافة الصور عن المجتمع وتنوعها في السيرة الذاتية السعودية.

٢. تباين ثقافة الكتاب وعلاقتهم بمجتمعاتهم، وتنوع بيناتهم الأدبية، مما أثرى السيرة الذاتية لديهم.

أهداف البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف، من أبرزها:

١. رصد علاقات السيرة الذاتية السعودية بصفتها جنساً أدبياً بالمجتمع وتحولاته، وتحليلها.

٢. دراسة الهوية الإسلامية والوطنية وتقديمها في السيرة الذاتية السعودية.

المنهج العلمي في البحث:

ستكون دراسة هذا البحث في (علم اجتماع الأدب)، مطبقة معطيات الدراسة الاجتماعية الأدبية وأدواتها عن (لوسيان قولدمان) للإجابة عن سؤال هو: كيف صور كتاب السيرة الذاتية السعوديون الهوية الإسلامية والوطنية في سيرهم الذاتية بصفتها جنساً أدبياً؟ ولتحقيق ذلك اهتم (قولدمان) بالشكل والمضمون في الدراسة الأدبية، وأطلق عليه اسم البنيوية التكوينية، واعتمد هذا المنهج على التفسير الاجتماعي في تحليل النصوص، فالأدب عنده مرتبط بالعمل الاجتماعي وليس معزولاً عنه.^(٢)

فأول الصور صورة الهوية الإسلامية التي شكلت القيم الشخصية والحريات الإنسانية، وبالتالي فهو الذي يصنع المجتمع وهو الذي يحدد مساراته... والمرجعية الدينية هي أساس بناء المجتمع وممكن تشكل الهوية

الجماعية فقد كان تصدعها واضطرابها عاملاً حاسماً في تفككها وانهارها^(٣)، وتتجلى صورة الهوية الإسلامية في سيرة فالح الفالح، عندما قال: "وكنا ملتزمين بهويتنا الدينية الإسلامية، من غير تكلف لإظهار هذه الهوية مثل الذي كان عليه الإخوان المسلمون أو حزب التحرير، ولم يكن لهذين الحزبين أي تأثير في ذلك الوقت بين الطلاب السعوديين، ما عدا بعض الأفراد الذين يُعدّون على رؤوس الأصابع أثناء بعثتنا"، وأجد انتماءهم للهوية الإسلامية من غير تكلف يذكر، ولم تؤثر فيهم الحركات القومية وربما ذلك يعود إلى السماحة والبساطة الدينية، "وهو أن أكثر جيلنا من أبناء الخمسينيات كانوا يمارسون تديناً سمحاً بسيطاً، غير مؤدج، سواء في المساجد أم في المدارس، فالفلسفة التي أخذناها من بيتنا القروية البسيطة كانت هي السائدة"^(٤)، فالهوية تجعل للفرد قيمة، وتحفظ كيانه، وتميز المجتمع عن غيره من المجتمعات.

ومما يدل على الانتماء للهوية الإسلامية أننا نجد في بعض السير الذاتية امتناع أصحابها عن أكل لحم الخنزير والحرص على السؤال الدائم عن أنواع اللحم عند سفرهم للخارج،^(٥) و"لا شك أن المرجعية الدينية في المجتمع تعتبر البذرة الأساسية للهوية والركيزة القوية للمحافظة عليها؛ إذ تشكل قاعدة في الحضور الاجتماعي، وبوصلة لتثبيت مسار الجماعة، وقد اتفقت الدراسات الاجتماعية على قيادة المرجعية الدينية لكل مراحل بناء الدولة أو الأمة، وهذا راجع للأثر العميق الذي يمثله الدين في حياة الفرد"^(٦)، فالمرجعية الدينية تعزز من قيمة المجتمع اتجاه المجتمعات وتجعل المسلم في عزة معنوية عالية.

وتترأى لنا صورة الهوية الوطنية في السير الذاتية وما يحمله أدباء هذا الوطن في حياتهم من ولاء كبير هتفت به أقلامهم ومشاعرهم ووجدانهم، وإسهامهم في وضع أسس النهضة الأدبية في بلادنا مؤكدين الولاء والحب للوطن^(٧)، و"العمل على نهوض الأمة الإسلامية يكون في شتى الميادين دينياً وثقافياً وسياسياً وعسكرياً واقتصادياً وتقنياً"^(٨).

كما نلمس هذه الصورة في مواقف الكتاب في إطار البنية الذهنية في نقل ما يناسب مجتمعنا من تطورات، كما يوثق فالح الفالح من خلال سيرته "كنا نحن القادمين من العالم الإسلامي والعربي في تلك المرحلة معجبين بالغرب

(٣) ينظر: أزمة الهوية في الرواية الجزائرية، قحام توفيق، ص ٣٨٢.

(٤) ينظر: حياة في الطب: بين الرياض وهايدلبرغ مراحل التحولات، فالح الفالح، ص ٥١.

(٥) ينظر: سيرة حياة، محمد آل زلفة، ٤٠٩/٢. حياتي، جابر القحطاني، ص ١٣٤.

(٦) أزمة الهوية في الرواية الجزائرية، قحام توفيق، ص ٣٨٢.

(٧) الوطن في الشعر السعودي المعاصر، عطا الله الجعيد، ص ٦١.

(٨) الهوية الإسلامية رؤية تأصيلية في ضوء التحديات المعاصرة، حسن حسان.

(١) الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، غفيف الميموني وآخرون، ص ٢٤.

ينظر: البنيوية التكوينية والنقد الأدبي، لوسيان قولدمان، جاك^(٢) دوبوا، جان دوفينو، ترجمة: محمد سبيلا، مؤسسة الأبحاث العربية، ص ١١-٥٥-٩١، علم اجتماع الأدب، عبدالله العرفج، المجلة العربية- المملكة العربية السعودية، ص ٣٧، علم الاجتماع الأدبي منهج سوسيولوجي في القراءة والنقد، أنور عبدالحليم الموسى، دار النهضة العربية، ص ٢٤٦، مدخل إلى مناهج النقد الأدبي المعاصر، سمير حجازي، دار التوفيق- سورية، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ، ص ٨٥.

وصورة الهوية القبلية أو المكانية في البنية الذهنية في الوعي الممكن تتمثل عند كتاب السيرة الذاتية في المحافظة على الإرث المكاني وعلى العادات والتقاليد، والاعتزاز بماضٍ زاهر لمجتمعه، عندما أشار محمد آل زلفة لاهتمامه بالمحافظة على مقتنيات والده، وأنه حوّل قصر والده إلى متحف ضم الكثير من المقتنيات الثمينة، إلى جانب القطع الأثرية والتراثية، وكذلك الوثائق التي تحكي التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمنطقة^(١٦)، إلى جانب اهتمامه بالشخصيات ذات الأثر في مجتمعه عندما سرد قصة المرأة البدوية المضيفة ومعها أمها وأخواتها، وهنّ من ذوات الحاجة، وأصبح بيتها ملجأ كل من جار عليه الزمن من أقربائها، قائلا: "والحمد لله أنها كُرِّمت فمُنحت جائزة المرأة المثالية على مستوى منطقة عسير، وكنت من اقترح تكريمها وهي جديرة بالتركم على مستوى دولة، وكتبت قصتها في كتابي ذاكرة الأمة"^(١٧).

كما احتفظ مشوح المشوح بمقتنيات المجتمع ووثق لها بعض الصور في سيرته منها: علبة زيت عام ١٣٧٥هـ استعملها سراجاً للدراسة عليها، وأول شئطة في المرحلة الابتدائية وهي حديدية، وثوب ساحلي -حديث من الملك سعود عام ١٣٧٨هـ، وبعض من الرسائل التي كان يتلقاها أثناء دراسته خارج مدينته، وكذلك بعض العملات المعدنية التي كانت متداولة في ذلك الوقت، والوثائق التاريخية للمجتمع ووثائق المدرسة وبعض من صور كتاباته المدرسية وصور من منازل القرية في ذلك الوقت^(١٨). كما صوّر أحمد المساعد المواطن الوفي لبيئته قائلاً: "وقد أكبرنا فيه صدقه ووفاء لمنطقته وقد كان ينفذ عدا من المشروعات في غامد وزهران"^(١٩).

وصورة مشابهة عند عبدالله بن إدريس^(٢٠) للحب الصادق لمدينته حرمة ومسقط رأسه، عنوانها بـ(حب الوطن الصغير) الذي هو المدينة أو القرية، التي ولد فيها الإنسان، وعاش على أديمها بحنان الوالدين...، هو الحب الصغير للقلب الصغير، أما بعد أن يكبر القلب ويعقل، فإن الحب للوطن يكبر بكبره فيصير حباً للوطن (الإسلام)، ثم حباً للوطن (الدولة)، ثم ما تفرغ عن الحبين من اللغة والقيم والمثل والعادات، ثم التاريخ المشترك بين مجتمعات الأمة، واستشهد بأبيات لابن الرومي:

وحبّ أوطانَ الرجالِ إليهمْ ماربُ قضاها الشبابُ هنالك
إذا ذكروا أوطانهمْ ذكرتهمْ عُهودُ الصبا فيها فحنوا لذلك

والتطور الذي أحرزه علميا واقتصاديا وثقافيا وطبيا، ونطمح لنقل ما يناسب مجتمعنا من هذه التطورات"^(٩). وفي سيرة ساعد الحارثي حين أعد أطروحة الدكتوراه في الإعلام السعودي ووضح ذلك بقوله: "كان في ذهنه وفي اقتناعه أن القيام بدراسة علمية لواقع الاتصال عموماً في وطنه وتشخيص واقعه ومعرفة مشكلاته ووضع إستراتيجية لتطويره من منطلق ما تعلمه في أعرق الجامعات الأمريكية سيسهم حتماً في إعلام جديد ينهض بالبلاد ويسع المدارك وينشر المعرفة والثقافة، والأهم من ذلك وعي المجتمع بواقعه وما يجب أن يكون عليه مستقبلاً"^(١٠).

وأيضاً نجد جابر القحطاني عندما اكتشف مركباً كيميائياً وأطلق عليه اسم (سعودين) حين "أفادوا بأن هذا المركب الجديد ليس له أي علاقة بأي مركب كيميائي سواء من نبات أو مشيد كيميائياً، ونظراً لذلك، فإن لي الحق في تسمية هذا المركب... لم أتردد في أن بحمل هذا المركب اسم وطني الغالي"^(١١).

ونطالع في سيرة عبدالعزيز المهنا دراسته للوضع الاجتماعي العربي في أمريكا عندما بحث "وضع العرب في أمريكا وأنه في حاجة إلى رابطة تجارية تؤهلهم من بناء موقف وكلمة في المجتمع الأمريكي"^(١٢).

وكذلك أجد أن ساعداً الحارثي اقترح على الطلاب السعوديين في أمريكا إنشاء نادٍ طلابي يكون ملتقى لهم ولعائلاتهم، وكان يضم أنشطة في ثقافة ومعارف الطلاب خارج أسوار الأكاديمية، وإقامة مناسباتهم الوطنية وأعيادهم، وملتقى أفرانهم وتقديم حضاراتهم للأمريكيين^(١٣).

وهذا ما يؤكد بعض الباحثين أن الهوية هي الذات الجماعية لأفراد الأمة كلهم ومسّه هو مساس كيان الأمة كلها، والولاء للوطن والأمة هو النتيجة المنطقية التي يصنعها قبل ذلك الولاء للهوية^(١٤).

وهذا من فطرة الإنسان الانتماء للبيئة والوطن وصورة الولاء للوطن من الصور الرائعة، ولها مظاهر عدة من محبة ووفاء وفخر واعتزاز وانتماء إلى تضحية وفداء واستنهاض للهمم، كما أجدها في سيرة علي النعيمي عندما كان بخطوة كبيرة نحو النضج والرشد من أجل تاريخ أرامكو "ومع أن المحصلة النهائية كانت مرضية؛ إلا أن تلك المرحلة قد أنهكتني جسدياً ونفسيّاً ونحتت من عمري وجهدي ما الله به عليم"^(١٥).

(٩) من البداية إلى عالم النفط، علي النعيمي، ص ٢٢٠.

(١٠) ينظر: سيرة حياة، محمد آل زلفة، ٢/٢١١.

(١١) ينظر: سيرة حياة، محمد آل زلفة، ١/٧٣.

(١٢) ينظر: وانجلي الغبار، مشوح المشوح. من ص ٢٥ إلى ٧٦.

(١٣) ينظر: بين هؤلاء عشت، أحمد المساعد، ص ١١٦.

(١٤) ينظر: قافية الحياة، عبدالله بن إدريس، ص ٣٢.

(٩) حياة في الطب: بين الرياض وهايدلبرغ مراحل التحولات، فالح الفالح، ص ٥٠.

(١٠) رحلة على هامة التحدي، ساعد الحارثي، ص ٢٤٥.

(١١) حياتي، جابر القحطاني، ص ١٤٠.

(١٢) رحلتي مع الموت، عبدالعزيز المهنا، ص ١٤٣.

(١٣) رحلة فوق هامة التحدي، ساعد الحارثي، ص ٢٣٩.

(١٤) ينظر: الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، عفيف الميموني وآخرون، ص ٢٤٠-٢٥٠.

والعمل الخاص أو الحكومي؛ حتى يحققوا حلمهم ويصلوا إلى طموحاتهم.

نقرأ في سيرة ساعد الحارثي أنه عزم على مواصلة دراسته وهو يحمل شهادة الابتدائية بجانب وظيفته عداد كهرباء في منطقة الدوامي؛ فقد كان متاحاً لمن لا يستطيع الدراسة بالنهار أن يدرس ليلاً؛ فالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية تفتح فصولها لمن يرغب في الدراسة ليلاً، وأنهى ساعد السنة الأولى من المتوسطة الليلية، ولم يتعارض ذلك مع طبيعة عمله^(٢٢).

وكان لا بد من الاجتهاد في إعداده لإثبات الذات والقدرة على النجاح، يتساءل "كيف كان الوقت يتسع لكل تلك المهمات! كيف كان في هذه الواجبات المتعددة يومياً؟ إنه العزم والحزم والطموح واستثمار الثواني"^(٢٣).

ولابد من إبراز الهوية والاعتزاز بها إذا يجب على الإنسان أن يتقدم علمياً وعالمياً، وتكنولوجيا واقتصادياً وحرية وسياسياً وهو محافظ على إنسانيته، يستلهم أمجاده ويعتز بهويته^(٢٤).

وهذا ما يؤكد لنا ساعد الحارثي عندما طرح على أستاذه الأمريكي في الجامعة وعلى زملائه الطلبة قوله: إن "العقل البشري أبدع بما حقق بنقل الإنسان من الحياة البدائية إلى ما نعيشه من حياة مترفة، فتحقق للإنسان كل ما يحتاج له، واختصر الزمن، وسهل لنفسه وغيره سبل الحياة، ونقل المعرفة والثقافة وطوى المسافات، ولم تعد معرفة الإنسان مقصورة على سماء وأرض وحيوان ونبات وما يقتات به ... لولا الله ثم إبداعات الإنسان وما أنتجت العقول البشرية المبدعة ما كنت معكم هنا في هذا الفصل.. إنها الطائفة التي أوصلتني.. وإنها الرغبة في التعلم.. والرغبة في الإسهام في تطوير مجتمعي"^(٢٥).

ويؤكد لنا عبدالمحسن القحطاني على أهمية العمل منذ الصغر قائلاً: "وقد كان الإنسان هنا في هذا البلد يعمل ويكافح ويبني، وكل ما حوالياً يصنعه مواطنك برائحة البلد، ولم يكن هناك احتقار لصاحب الصنعة... لأنه يكمل المنظومة، ويجعل البلد متكاملًا في كل شيء"^(٢٦).

أما سعيد المليص فبين واجبات المعلم في ذلك الوقت، وكان المعلم في تلك الحقبة لديه واجبات عدة، أولها كونه معلماً يجب أن يؤدي عمله كاملاً وبطريقة متقنة؛ إذ إن أولياء الأمور يتفاخرون بما حققه أبنائهم كل يوم، والواجب الثاني هو مساعدة الأهل في الحقول وأعمال الفلاحة والزراعة التي يعدها الواجب الأول لأبنائهم سواء كانوا معلمين أم طلاباً، والواجب الثالث الدراسة التي يطمح إليها للحصول على الشهادة والولوج إلى هذا العالم الجديد من مرحلة

فالفرد عامةً هو صنعة الهوية الاجتماعية، فهو يمثل مجتمعه وبيئته المكانية، فالانتماء يؤكد حضور القيم والأعراف والتقاليد التي تتغلغل في أعماق الفرد وتتأثر به وتؤثر فيه.

٣- الهوية الشخصية تبدأ أول مراحل الهوية الشخصية بإثبات الذات وتجاوز العقبات وتحمل المشقة والتعب من أجل طموحه الذي يسعى إليه، ثم السعي لتحقيق الطموح باستشراف المستقبل، وهو "التطلع إلى معرفة المستقبل، بناء على استنباط وتحليل معطيات تتعلق بالموضوع الذي يقصد تكوين رؤية مستقبلية عنه"^(٢١)، وأجد عند الكتاب دلالة البنى الذهنية التي رصدوها في أعمالهم الأدبية، مع ضيق ذات اليد في ذلك الوقت، وصعوبة الحالة المادية، حين يوثق كتاب السير الذاتية منذ كان طالب ويريد الالتحاق بالمدرسة عليه الجمع بين العمل والدراسة؛ حتى يتمكن من تحقيق طموحه.

ومن أصحاب السير الذاتية من التحق بالدراسة في المدن بعيداً عن أهله خلاف من كان يسكن عند أهله ويقوم بمساعدتهم في الأعمال اليومية، وعند نهاية الدوام الرسمي في المدرسة في المساء يقوم برعاية الغنم والحرث والسعي في المزرعة، والقليل منهم من كان أهله ميسوري الحال؛ فيعفى من هذه الالتزامات.

وكان من أصحاب السير الذاتية من عمل لمساعدة أهله في بداياتهم الدراسية في المدارس الابتدائية في الصباح، وفي وقت المساء يقوم برعي الغنم والحرث والزراعة، منهم: سعيد المليص، وعبد المحسن القحطاني، وساعد الحارثي، وعبد الواحد الحميد.

أما عبدالله دحلان؛ فقام ببيع البرشومي (الآيس كريم)، وكذلك العمل في مواسم الحج والعمرة بجانب دراستهم في الصباح.

هذا شأن من كان يقطن عند أهله سواء كان في البادية أو القرية أو المدينة، وأما من كان بعيداً عن الأهل متغرباً للدراسة فلا بد من العمل؛ من أجل مساعدة نفسه على الدخل الشهري لمصاريفه من إيجار وأكل وشرب ... وغيرها.

فكان الأولاد حريصين على مواصلة الدراسة ويؤثرون الدراسة اهتماماً خاصاً رغم أمية أهلهم ومجتمعهم، بل إن معظمهم لا يجدون الدعم أو الدافع للتعليم والتعلم من قبل الأهل والمجتمع، وصوّر لنا أصحاب السير جمعهم بين الدراسة والعمل ومواصلة تعليمهم رغم ظروفهم، كما رأينا في المرحلة العمرية الأولى أن العمل كان بجانب الدراسة في الأعمال الأهلية مثل الزراعة والرعي والأعمال المنزلية، وعندما كبروا قليلاً كانوا يجمعون بين الدراسة

(٢١) الاستشراف: الرؤية المستقبلية، محمد بازمول، ص ١٢٧.

(٢٢) ينظر: رحلة على هامة التحدي، ساعد الحارثي، ص ١٤٩.

(٢٣) رحلة على هامة التحدي، ساعد الحارثي، ص ١٩٧.

(٢٤) ينظر: المسلمون والعولمة، محمد قطب، ص ٤٩.

(٢٥) ينظر: رحلة على هامة التحدي، ساعد الحارثي، ص ١٧.

(٢٦) بين منزلتين، عبد المحسن القحطاني، ١/ ١٦٨.

وقد يكون كبار السن أكثر التصاقاً بالأمر المعيشية والقضايا المحلية المتعلقة بالمنطقة، بينما كان الشباب أكثر استيعاباً وارتباطاً وتفاعلاً مع الأحداث الخارجية، فجوة الأجيال هي نفسها في كل مكان، فكان من الطبيعي أن يفكر شباب الستينيات بطريقة مختلفة عما كان عليه الآباء، خاصة أن ذلك الجيل الجديد قد حظي بفرصة التعليم التي لم تكن متاحة للآباء، لكن هذه الفجوة لم تقطع التواصل بينهما؛ لأن الجيل الجديد المتعلم نشأ في البيئة التي صنعتها العادات والتقاليد وكبار السن، عندما نتحدث عن جيل نتحدث عن طاقات كانت تفجر بالطموح وتصطدم بمحدودية الأفاق المتاحة لتوظيف تلك الطاقات بما يتجاوز نقد الواقع التنموي المحلي والوطني، فذلك الجيل هو القفزة التي تصل ما بين أجيال لم تحصل على فرصة التعليم أو تخضبت تجربة الحداثة، فكانت قانعة بالمكاسب التنموية النسبية التي تحققت وبين الأجيال التي ترعرعت في زمن الطفرة المالية وما حملته من مشروعات تنموية في مجال البنية الأساسية والخدمات المتنوعة^(٣٥).

ومن الهوية التي تعزز القيم الشخصية والوطنية فأجدها في البنية الذهنية عند محمد المشعل حين وثق رسالة على مستوى عالمي ووطني فيقول: "رسالتنا في الحياة أن نعلمها بالعلم والعمل الصالح، وأن نغادر المحطات فيها، بعد أن نكون تركنا خلفنا أثراً صالحاً... لقد حاولت جاهدا صناعة شيء مختلف وإقرار منهجية واضحة للغذاء والدواء في المملكة... ربما لا يدرنا الوقت لتحقيق كل شيء، ولكن ما تم إنجازه يمنحني شعوراً بالسعادة واعتزازاً وفخراً بمرحلة علمية مهمة في حياتي... وبتسخير العلم لخدمة الإنسان ومن قبل ومن بعد خدمة الوطن، والأرض التي يعيش عليها الإنسان في كل مكان"^(٣٦).

وفي موضع آخر يقول: "عندما رجعت إلى المملكة، كنت أدرك تماماً إن الناس لا ينتظرون عودتي على أحر من الجمر، لكي أحقق الحلم الذي سافرت من أجله، ولم يتوقعوا أن يترقب المسؤولون في مستشفى الشامي وصولي، لكي أبدأ فوراً في تصنيع بعض المستحضرات التي يحتاجونها، ثم التوسع في ذلك، لتغطية احتياجات وزارة الصحة"^(٣٧).

أما الهوية الثقافية فأجدها في البنية الذهنية في سيرة مسعد العطوي عندما كان مثقلاً بالهم الثقافي، وكان محباً للحياة الاجتماعية، ومعنياً بالشأن الواقعي على مستوى الوطن ومستوى الأمة الإسلامية والعربية، بل متابعاً لأحداث العالم^(٣٨). ويحمل هاجس مدينته (تبوك)، وهاجس

المتوسطة والثانوية، والحلم الأكبر الذي كان شبه مستحيل/ الدخول إلى الجامعة^(٣٩).

وأما محمد الملحم فكان يعمل موظفاً "ببلدية (الرياض) حتى وقت العصر بمرتب قدره أربع مائة ريال"^(٤٠)، بجانب دراسته في المدرسة الثانوية بالرياض، وعلي الخضير التحق بكلية اللغة العربية منتسباً، بجانب عمله في الإذاعة ووظيفته (كاتبة) في ديوان الموظفين^(٤١). ومحمد آل زلفة وصل المرحلة الجامعية وهو يعمل في المطار منذ حصوله على الشهادة الابتدائية^(٤٢).

وقد صور علي النعيمي جيل ذلك الزمن عندما كان أخوه (عبدالله) وزملاؤه يقضون في المدرسة أربع ساعات في الصباح، ثم يعملون لدى أرامكو بعد الظهر، يقول: "وهأنذا صرت أحذو حذوهم"^(٤٣). وأثنى الشمري على الدراسة بجانب العمل، عندما كان يدرس في الجامعة في الصباح حتى وقت الظهر ثم يعمل في المستشفى حتى العاشرة مساءً، يقول: "والبعض يظن أنه من الصعوبة بمكان الجمع مع الدراسة، وربما تؤثر سلباً على دراستك، وهذا غير صحيح، وقد سبقنا من يعملون في الفلاحة والرعي، ومساعدة أسرهم بعد الانصراف من الدراسة، وقد حققوا نجاحات جميلة في حياتهم"^(٤٤)، ولا يقتصر العمل بجانب الدراسة في حدود الغربة داخل المملكة، بل حتى خارج المملكة كانوا يعلمون بجانب الدراسة، يذكر محمد دحلان أنه عندما ابتعث إلى أمريكا لدراسة الماجستير عمل في وظيفة مؤقتة في منجرة صغيرة قريبة من منزله^(٤٥).

وهكذا معظم أصحاب السير وصلوا إلى مراحل متقدمة من التعلم وحصلوا على أعلى الشهادات بجانب عملهم في المساء ودراساتهم في الصباح؛ إذ فتحت عقولهم على العلم والمعرفة وقد كان المجتمع في تلك الحقبة يجهل هذا العلم، وكان طموحهم إكمال دراستهم، إضافة إلى الحاجة المادية للراتب الذي يعولون أنفسهم وأسرهم بل حتى مجتمعهم منه، وكذلك لم يقتصر العمل بجانب الدراسة على كتاب السيرة السعودية بل طرخوا سير معلمهم العرب الذين كانوا يعملون في المدارس ليلاً معلمين وفي الصباح يكملون تعليمهم في المدارس الأهلية، "ونادراً ما كان أحد من هؤلاء العرب يحمل مؤهلاً أكثر من الشهادة الثانوية"^(٤٦).

كانت هموم الحياة اليومية والجري خلف لقمة العيش، مثلها هي الحال في كل مكان، تنصدر اهتمامات الناس، وتأخذ نصيبها الوافي، دون أن تلغي الاهتمامات الأخرى التي تتجاوز البقعة الجغرافية الصغيرة التي يعيشون عليها،

(٣٥) ينظر: سنوات الجوف ذكريات جيل، عبد الواحد الحميد، ص ٢٦١.

٢٦٩.

(٣٦) لعلي تركت خلفي أثراً، حياتي بين الصيدلة والإدارة، محمد المشعل، ص ٢٣٧.

(٣٧) لعلي تركت خلفي أثراً، حياتي بين الصيدلة والإدارة، محمد المشعل، ص ١٢٦.

(٣٨) ينظر: التحول، مسعد العطوي، ص ١٥٤.

(٣٩) ينظر: حتى لا أنسى: الصفحة الأولى، سعيد المليص، ص ٢٦٢.

(٤٠) أيام في حياتي، محمد الملحم، ص ١٨٨.

(٤١) ينظر: الواقف في الشمس، علي الخضير، ص ٥٣-٥٨.

(٤٢) سيرة حياة، محمد آل زلفة، ٣٦٠/٢.

(٤٣) من البداية إلى عالم النفط، علي النعيمي، ص ٣٧.

(٤٤) رحلة كفاح من القرية إلى واحة المعرفة والإدارة، حامد الشمري، ص ٤٩.

(٤٥) أيام... لا لكل الأيام، عبدالله دحلان، ص ٩٨.

(٤٦) حتى لا أنسى: الصفحة الأولى، سعيد المليص، ص ٢٦٢.

الوزراء الذين لهم إنجازات حقيقية، تمثل إضافات تستحق الذكر والإضافة إلى تاريخ التنمية في هذا الوطن، يدركون أنهم بحاجة إلى استراحة محارب، يتأملون فيها بنفس راضية وضماير مستريحة في تلك الأحلام الجميلة التي تحلوا بتحقيقها عيون وطنهم، وجعلوها واقعاً ملموساً^(٤٤).

ويطلعنا علي الزامل على توافق الحماسة مع أداء الأمانة العلمية: "ومن مظاهر حماسي الزائد عملي، وشدة انهماكي فيه أنني منذ تعييني إلى إن تعاقبت لا أتذكر أنني غبت عن العمل حتى في الإجازات المرضية، وكان الحرص على أن أكون قدوة لمن يعملون تحت إدارتي"^(٤٥). وبالرغم من كل الصعاب التي واجهت ذلك الجيل استطاع أن يتعالى على واقعه الصعب، فواصل تحصيله العلمي داخل المنطقة وفي المدن السعودية الكبرى خاصة، وكذلك بالابتعاث إلى الخارج، وتخرج في أفضل الجامعات العربية والأجنبية فكان من أبناء ذلك الجيل الأطباء والمهندسون الكبار والعسكريون، ومنهم من وصل إلى منصب الوزير ونائب الوزير في الحكومة وفي القطاعات الخاصة.

ويمكن القول بأن الهوية هي الرمز، الذي يجمع ويتفق عليه كل أفراد الأمة، من حيث التعلق والولاء والاعتزاز؛ لأنها تمثل الذات الجماعية لأفراد الأمة، من خلال تحديد خلفيتها التاريخية والثقافية، وتبني على الماضي وتعزز الحاضر وتسعى وراء استشراف المستقبل.

الخاتمة:

تناول هذا البحث موضوع صورة الهوية الإسلامية والوطنية في السيرة الذاتية السعودية، وحصرت البحث في عدة سيرة ذاتية، إجابة عن سؤال انطلق حول البحث كيف تشكلت تلك البنى الذهنية في نص السيرة الذاتية التي وثقت الهوية عند أصحاب السير الذاتية؟

النتائج والتوصيات:

ومن خلال ما سبق من رحلة بحثية في متون السير الذاتية، يمكن تسجيل بعض النتائج التي توصلت إليها:

١. هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين السيرة والمجتمع، وتتمثل تلك العلاقة في أن المجتمع يغذي السيرة بتمثيلاته الواقعية، والسيرة تصور تلك التمثيلات وتعيد إنتاجها، ليستهلكها المجتمع ويتأثر بها، كل ذلك من وجهة نظر الأديب، وحسب رؤيته الحياتية للمجتمع.

التفاعل مع أبناء المنطقة، حين طرح الشأن الثقافي الاجتماعي العام في المجالس والمنديات^(٣٩).

أما الجانب العلمي فيتمثل في الأمانة العلمية والعملية والبحث عن المعرفة والعلم وإتقان العمل (تحمل المسؤولية)، فلا تكاد تخلو سيرة ذاتية من تصوير عمق التأثير للقيم الأصيلة، على الأدباء كتحمل المسؤولية، وتأدية الأمانة الأسرية والاجتماعية والعلمية والوطنية.

ويعرض لنا مسعد العطوي صورة من تحمل المسؤولية وأمانة مجتمعه وقبيلته، وذلك عندما بدأ شيخ القبيلة بنفسه في أكل لحم من الناقة المسمومة؛ لقله اللحم والطعام في ذلك الوقت والشتاء والبرد قارس، يقول: "أخذ جزءاً منها وطبخه هو وأكله لوحدة وظل حتى المساء ولم يتأثر فأخذها الناس ووزعوا لحمها وكانت مغنماً كبيراً للنزل في هذه الليالي القاسية"^(٤٠).

إضافة إلى تلك الصور للأمانة نجد صور الأمانة العلمية والدينية التي تتجلى لنا في حديث مشوح المشوح عن إمام المسجد الذي تولى مسؤولية المسجد، وإلقاء الدروس بعد الصلوات بدون راتب يتقاضاه منذ عام ١٣٥٣هـ حتى عام ١٣٧٨هـ^(٤١).

كما نلاحظ عند الأدباء تحمل المسؤولية التي كلفوا إياها، ومقابلة المواجهات والعقبات والتحديات التي واجهتهم بالوفاء بالواجب وصدق الوعد من أجل إرضاء النفس ومن أجل استشراف مستقبل المجتمع والوطن، فلا تخلو سيرة من المسؤولية العلمية والبحث والتنقيب والعلم والمعرفة من أجل إثبات ذواتهم نحو الأفضل لتطلعاتهم المستقبلية، فبعض النماذج عند أصحاب السير الذاتية يجمع بين مشاعرهم الصادقة عن البحث والجد في العملية التعليمية على "إنها مرحلة بناء العلم الحقيقي"^(٤٢).

أما الجانب العملي فنلاحظ أن البنى الذهنية متسلسلة عند حمد المانع حين ربط حاضره بماضيه ولذة الإنجاز بعد العناء: "تهون سنوات العمر الفانية حين يجد المرء بين يديه منجزاً يستحق العناء؛ وصرف الأعمار في تحقيقه؛ ... وحينئذ يكون فرح المرء بنعمة ربه عليه عظيماً، ويكون ترجمه عن كرسي المنصب مثل نهاية امتحان عسير، قد خاض غماره تلميذ نجيب؛ وبذل وسعة وطاقته في سبيل التفوق فضلاً عن النجاح، وخرج من قاعة الاختبار متوجاً بلقب حازه عن جدارة واستحقاق"^(٤٣).

وما سعى إليه كتابنا: الوعي الممكن بالإنجاز الذي ينهض المجتمع وينمي الوطن، يقول حمد المانع: "ليت

(٣٩) ينظر: التحول، مسعد العطوي، ص ١٥٤-١٥٦.

(٤٠) التحول، مسعد العطوي، ص ٦١.

(٤١) ينظر: وانجلي الغبار، مشوح المشوح، ص ٧٦.

(٤٢) ينظر: التحول، مسعد العطوي، ص ١٦٣.

(٤٣) لكم وللتاريخ: سيرة وزارية صريحة، حمد المانع، ص ٤٦.

(٤٤) لكم وللتاريخ: سيرة وزارية صريحة، حمد المانع، ص ٤٧.

(٤٥) من حارة الباب إلى أبواب الحياة، علي الزامل، ص ١١٣.

٨. التحول (سيرة ذاتية)، مسعد بن عيد العطوي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد بالأردن، الطبعة الأولى ٢٠١٣م.
٩. حتى لا أنسى: الصفحة الأولى، سعيد بن محمد المليص، الرياض: المؤلف، الطبعة الأولى ١٤٣٣هـ.
١٠. حياة في الطب: بين الرياض وهايديرغ مراحل التحولات، فالح بن زيد الفالح، جداول للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى ٢٠١٨م.
١١. حياتي، جابر بن سالم القحطاني، العبيكان للنشر، الرياض، الطبعة الأولى ١٤٣٥هـ.
١٢. رحلة على هامة التحدي، ساعد بن خضر العرابي الحارثي، مدارك للنشر، دبي، الطبعة الأولى ٢٠١٧م.
١٣. رحلتي مع الموت، عبدالعزيز المهنا، الرياض: المؤلف، الطبعة الأولى ١٤٣٢هـ.
١٤. رحلة كفاح من القرية إلى واحة المعرفة والإدارة، حامد بن صالح الشمري، الطبعة الأولى، ١٤٤١هـ.
١٥. سنوات الجوف: ذكريات جبل، عبدالواحد بن خالد الحميد، مركز عبدالرحمن السديري الثقافي، الجوف، الطبعة الأولى ١٤٣٩هـ.
١٦. سيرة حياة، محمد بن عبدالله آل زلفة، دار بلاد العرب للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى ١٤٣٨هـ. (الجزء الثاني).
١٧. قافية الحياة (سيرة ذاتية)، عبدالله بن إدريس، الطبعة الأولى، الرياض: المؤلف، الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ.
١٨. لكم وللتاريخ: سيرة وزارية صريحة، حمد بن عبدالله المانع، طوى للثقافة والنشر والإعلام، لندن، الطبعة الأولى ٢٠١٤م.
١٩. لعلي تركت خلفي أثراً، حياتي بين الصيدلية والإدارة، محمد المشعل، دار مدارك للنشر، الطبعة الأولى ١٤٣٩هـ.
٢٠. المسلمون والعولمة، محمد قطب، طبع دار الشروق بالقاهرة، طبعة الأولى، ٢٠٠٠م.
٢١. من البداية إلى عالم النفط، علي بن إبراهيم النعيمي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى ٢٠١٦م.
٢٢. من حارة الباب إلى أبواب الحياة، علي بن عبدالله الزامل، المؤلف، الرياض، الطبعة الأولى ١٤٣٢هـ، (تقديم: فايز البدراني).
٢٣. وانجلي الغبار، مشوح بن عبدالرحمن المشوح، الرياض: المؤلف، الطبعة الأولى ١٤٣٥هـ، (تقديم: عبدالله الحيدري).
٢٤. الواقف في الشمس سيرة حياة وذكريات، علي بن عبدالعزيز الخضير، الرياض، المؤلف، الطبعة الأولى ١٤٤١هـ.
٢٥. الوطن في الشعر السعودي المعاصر، عطا الله الجعيد، الناشر النادي الأدبي الثقافي- الطائف، الطبعة الأولى ١٤٣٧هـ.
٢٦. الهوية الإسلامية رؤية تأصيلية في ضوء التحديات المعاصرة، حسن حسان، جامعة الأزهر ١٤٣٢هـ، (بحث منشور).
٢٧. الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، عفيف الميموني وآخرون، سلسلة كتب المستقبل العربي ٦٨، مركز الدراسات الوحدة العربية.
٢. يهتم كتاب السيرة الذاتية بتصويرهم للهوية الإسلامية والوطنية نابعا من اهتمامهم بالرصد، والتسجيل، والتوجيه، أكثر من اهتمامهم بالطرق الفنية التي يقدمون من خلالها تلك السير.
٣. تحدث معظم أدبائنا عن الهوية الإسلامية والوطنية والثقافية في السيرة الذاتية، ومدى عكس الوعي السيري الصادق لوضع لمجتمع محافظ على العقيدة الإسلامية الصحيحة.
٤. صورت السيرة الذاتية الجوانب المضيئة التي تسهم في تعزيز القيم التي تضمن تماسك بنية المجتمع، وتنمية قيمه وسلوكه.
٥. التشابه والفرق اليسير بين أدباء السيرة الذاتية في تعاملهم مع معطيات الحياة الاجتماعية واتجاهاتهم الثقافية، وصولاً إلى تنوع استشرافهم المستقبلي.
٦. حرص كتاب السير الذاتية على رصد الإنجازات الملموسة على أرض الواقع، ومدى تحقق رؤيتهم عن الحياة الحاضرة والمستقبلية، ورسم تصور استشراف مستقبل تقديرًا للواقع والتنبؤ بالمستقبل.
- وهناك توصيات أشعر بأهميتها، يمكن أحدها فيما يلي:
١. دراسة موقف وانطباع الكتاب عن مجتمعهم وفق رؤية استشرافية.
٢. دراسة الهوية الإسلامية والوطنية ومقاصد الكتاب وفق رؤية استشرافية.
٣. دراسة مقاصد الكتابة الذاتية الداخلية والخارجية ودلالات البنى الاجتماعية وراء هذه المقاصد.

المصادر والمراجع:

١. أزمة الهوية في الرواية الجزائرية، قحام توفيق، جامعة محمد لمين دباغين، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، رسالة دكتوراه العلوم، ٢٠١٧م، ص ٣٨٢.
٢. الاستشراف: الرؤية المستقبلية، محمد بازمول، جامعة أم القرى، دار الاستقامة، مصر، الطبعة الأولى ٢٠١١م، ص ١٢٧.
٣. أيام.. لا ككل الأيام، عبدالله صادق دحلان، الطبعة الأولى، جدة: دار المرسى للنشر والتوزيع، ١٤٣٥هـ.
٤. أيام في حياتي، محمد بن عبد اللطيف الملحم، الرياض: دار الدكتور الملحم للنشر، الطبعة الأولى ١٤٣٣هـ.
٥. النبوية التكوينية والنقد الأدبي، لوسيان غولدمان، جاك دوبوا، جان دوفينو، ترجمة: محمد سبيلا، مؤسسة الأبحاث العربية.
٦. بين منزلتين: سيرة ذاتية، عبد المحسن بن فراج القحطاني، مركز عبد المحسن القحطاني للدراسات الثقافية، جدة، الطبعة الأولى ١٤٣٥هـ. (الجزء الأول).
٧. بين هؤلاء عشت، أحمد بن حامد المساعد، المؤلف، جدة، الطبعة الأولى، ١٤٣١هـ.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Search: Arabic language teaching using electronic applications and artificial intelligence - reality and future vision.

Tahani Mohammed Eid AL-Mehiyawi

researcher (PhD in curricula and teaching methods
- Arabic) King Khalid University.

E-mail: taab44@hotmail.com

تعليم اللغة العربية باستخدام التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي - الواقع والرؤية المستقبلية.

أ. تهاني محمد عيد المهيوي

باحثة (دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرق التدريس - اللغة العربية) جامعة الملك خالد.

KEY WORDS:

Arabic language learning, artificial intelligence, electronic applications, future vision.

الكلمات المفتاحية:

تعلم اللغة العربية، الذكاء الاصطناعي، التطبيقات الإلكترونية، الرؤية المستقبلية.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

This study aimed to shed light on the reality of using artificial intelligence (AI) applications in teaching the Arabic language by addressing (the challenges facing these applications, providing an interactive learning experience, presenting a future vision for their development, assessing their impact on improving Arabic language skills, and identifying the essential requirements for achieving effective teaching using AI).

The study employed the descriptive-analytical method, and the sample consisted of 156 participants. A questionnaire was used as the main tool for data collection, covering six primary dimensions that addressed various aspects of the research. Data were statistically analyzed using means and standard deviations.

The findings revealed that AI-powered electronic applications enjoy wide acceptance among users as they contribute to enhancing Arabic language skills and providing diverse and engaging educational content. The main challenges identified included the complexity of some applications, insufficient technical support, and internet connectivity issues.

AI has the potential to enhance educational interaction and offer personalized learning experiences but requires further development to achieve comprehensive effectiveness. Interactive activities and digital content were highlighted as key elements in attracting and motivating learners. The study recommended the necessity of developing educational applications to better meet learners' needs.

هدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، من ناحية (التحديات التي تواجه هذه التطبيقات، تقديم تجربة تعليمية تفاعلية، تقديم رؤية مستقبلية لتطوير هذه التطبيقات بالإضافة إلى تقييم أثر هذه التطبيقات على تحسين مهارات اللغة العربية، وتحديد المتطلبات الضرورية لتحقيق تعليم فعال باستخدام الذكاء الاصطناعي).

وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة البحث من (١٥٦) مشاركاً، واستخدمت الباحثة استبانة كأداة لجمع البيانات، تضمنت ستة أبعاد رئيسية تناولت مختلف جوانب البحث، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت النتائج أن التطبيقات الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تحظى بقبول واسع بين المستخدمين، حيث إنها تساهم في تحسين مهارات اللغة العربية وتوفير محتوى تعليمي متنوع وجذاب، وأبرز التحديات تمثلت في تعقيد بعض التطبيقات، وضعف الدعم الفني، وتحديات الاتصال بالإنترنت، ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يعزز التفاعل التعليمي ويقدم تجربة تعليمية مخصصة، إلا أنه يتطلب مزيداً من التطوير لتحقيق فعالية شاملة، وجاءت الأنشطة التفاعلية والمحتوى الرقمي في مقدمة العناصر التي تساهم في جذب المتعلمين وتحفيزهم على التعلم وأوصى البحث بضرورة تطوير التطبيقات التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين بشكل أفضل، وتحسين الدعم الفني لمواجهة التحديات التقنية التي تواجه المستخدمين، وتقديم برامج تدريبية للمتعلمين لتمكينهم من استخدام التطبيقات بشكل أكثر فعالية، وتعزيز أدوات التقييم الرقمية لتقديم تغذية راجعة شاملة ودقيقة.

الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

تعد اللغة العربية جزءاً جوهرياً من الهوية الإسلامية والعربية، حيث أنها لغة القرآن الكريم وحاضنة لموروث الحضارة الإسلامية والشاهد الأمين على تاريخ الأمة. وقد أشار ابن خلدون إلى أن قوة اللغة ترتبط بقوة أهلها، معتبراً أن اللغة مرآة لحضارة الأمم. ومع التطورات التقنية المتسارعة في العقود الأخيرة، شهد العالم عدة ثورات تقنية، ابتداءً من الثورة الصناعية الأولى في القرن الثامن عشر، وصولاً إلى الثورة الرقمية الحالية التي تتسم بانتشار الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء والحوسبة الكمية (بن يطو، ٢٠١٨؛ القاضي، ٢٠٢٠).

في ظل هذه التطورات، بات الذكاء الاصطناعي عنصراً حيوياً في تحسين العملية التعليمية وتطويرها؛ فقد أحدث نقلة نوعية في مجال التعليم، وساهم في تقديم حلول مبتكرة تتحدى الأنماط التقليدية وتحقق أهداف التعليم بطرق جديدة. وقد أكدت منظمة اليونسكو أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم لتعزيز التعاون بين الإنسان والآلة، مما يمكن الأفراد من اكتساب المهارات المطلوبة لتحقيق تقدم شامل في التعلم والعمل والحياة (الطلوحي، ٢٠٢٣).

ولم تكن اللغة العربية بمعزل عن هذا التغير؛ إذ أصبح تعليمها بواسطة التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي وسيلة واعدة لتحسين مهارات المتعلمين وتطوير قدرتهم على التفاعل مع المحتوى التعليمي بطريقة أكثر ديناميكية وجاذبية. وقد مرت محاولات دمج التقنية في تعليم اللغات بعدة مراحل، بدءاً من استخدام المعامل اللغوية، وصولاً إلى استخدام التطبيقات المحمولة الذكية التي توفر فرصاً متعددة مثل تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب (CALL) والتعلم بواسطة الأجهزة المحمولة (MALL) (القاضي، ٢٠٢٠). ومع انتشار تطبيقات تعليم اللغات مثل دولينجو وبوسو وغيرها، أصبح من الممكن تقديم محتوى تعليمي متنوع ومرن يتيح للمتعلمين ممارسة المهارات اللغوية كالاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث بفعالية أكبر (الشلهوب، ٢٠٢٣).

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل أثر الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية، مستعرضة الوضع الحالي لاستخدام هذه التكنولوجيا، ومستشرفة آفاق التطوير المستقبلية لتلبية احتياجات المتعلمين وتحسين العملية التعليمية. فالذكاء الاصطناعي يتيح تقديم تجارب تعليمية مخصصة تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة، ويساهم في تعزيز التعلم الذاتي من خلال تقديم تغذية راجعة فورية ومرنة. بالإضافة إلى ذلك، تتناول الدراسة التحديات التي تواجه استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، مثل ضعف الاتصال بالإنترنت وصعوبة

بعض التطبيقات وغياب الدعم الفني، وتسعى لتقديم توصيات حول كيفية التغلب على هذه العوائق لتعزيز تجربة التعلم وتحقيق الفاعلية المطلوبة (علي، ٢٠٢١؛ الباز، ٢٠٢٠).

وبالنظر إلى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تطوير التعليم والارتقاء به لمواكبة الثورة الرقمية، فإن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يكتسب أهمية خاصة؛ إذ تسعى المملكة إلى توظيف أحدث التقنيات التعليمية لدعم مسيرة التحول الرقمي، وتوفير بيئة تعليمية متطورة تساهم في تعزيز أداء المتعلمين وإعدادهم لمستقبل يتماشى مع تطلعات الرؤية الوطنية (حريري، ٢٠٢١).

مشكلة البحث:

تواجه اللغة العربية تحديات متعددة في تعليمها للناطقين بها وبغيرها، خصوصاً في ظل التطور التكنولوجي المتسارع والاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي وتطبيقات التعلم الإلكتروني. إذ يسعى الكثير من الأفراد حول العالم إلى تعلم اللغة العربية بسبب أهميتها الثقافية والدينية، فضلاً عن نمو الطلب على تعلمها كلغة ثانية في مناطق عدة. ورغم انتشار التطبيقات الإلكترونية وتوسع الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، فإن هناك فجوة واضحة في توظيف هذه التكنولوجيا بشكل فعال وشخصي يلبي احتياجات المتعلمين.

يظهر من الأدبيات الحديثة أن هناك نقصاً في تطبيقات الذكاء الاصطناعي المخصصة لتعليم اللغة العربية، وتفتقر بعض التطبيقات الحالية إلى تصميم تربوي مبتكر يعزز التفاعل ويقدم تجربة تعليمية مشوقة وذات مغزى. كما يواجه العديد من المتعلمين صعوبات عند استخدام هذه التقنيات، مثل ضعف التفاعل مع المعلمين، ونقص في المحتوى التعليمي المتجدد، وغياب أدوات التقييم الفعالة. ومن هذا المنطلق، يظهر الدور الكبير للذكاء الاصطناعي في توفير تجارب تعلم شخصية تتكيف مع مستوى كل متعلم وتقدم له تغذية راجعة فورية، مما يساهم في تحسين مهاراته اللغوية وتلبية احتياجاته التعليمية.

لذا يهدف هذا البحث إلى تقييم فعالية استخدام التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتقديم رؤية مستقبلية لتطوير هذه التطبيقات بما يضمن تحسين تجربة التعلم وزيادة جاذبيتها للمتعلمين. كما يسعى إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تقديم تعليم تفاعلي وشخصي يناسب مختلف شرائح المتعلمين، وبناء تصورات متقدمة لتحقيق تعليم متكامل يعتمد على التكنولوجيا بشكل يواكب احتياجات العصر.

أسئلة البحث:

١. ما هو واقع استخدام التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية حالياً؟
 ٢. ما هي أبرز التحديات التي تعترض هذه التطبيقات في تقديم تجربة تعليمية فعّالة للمتعلمين؟
 ٣. كيف يمكن تعزيز فعالية الذكاء الاصطناعي لتقديم تجربة تعليمية تفاعلية وشخصية للغة العربية؟
 ٤. ما الرؤية المستقبلية لتطوير تطبيقات تعليم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي وبما يتناسب مع احتياجات وتطلعات المتعلمين؟
 ٥. كيف يمكن تقييم أثر التطبيقات الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تحسين مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها؟
 ٦. ما هي المتطلبات الضرورية لبناء تطبيقات تعليمية تضمن كفاءة وفعالية تعلم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي؟
- #### أهداف البحث:

١. دراسة واقع استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتحليل فعالية هذه الأدوات في تلبية الاحتياجات التعليمية للمتعلمين.
٢. التعرف على التحديات التي تواجه تطوير وتعليم اللغة العربية عبر التطبيقات الإلكترونية، وتحديد العقبات التي تعيق تقديم تجربة تعليمية فعّالة وشاملة.
٣. تقديم توصيات لتعزيز دور الذكاء الاصطناعي في تخصيص تجربة تعلم اللغة العربية، بما يساهم في تطوير مهارات اللغة وزيادة دافعية المتعلمين.
٤. استكشاف الإمكانيات المستقبلية لتطبيقات تعليم اللغة العربية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتطوير رؤية مبتكرة لتحقيق تعليم شامل ومتجدد.
٥. تقييم دور المحتوى التفاعلي والمدعوم بالذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات اللغة المختلفة (القراءة، الكتابة، التحدث، والاستماع).
٦. بناء تصور شامل يعتمد على توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير التطبيقات التعليمية للغة العربية بما يساهم في تحسين كفاءة التعلم وتقديم تجربة تعليمية ممتعة ومبتكرة للمتعلمين.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لهذا البحث في:

أنها تتناول موضوعاً حديثاً في الدول العربية، وتسلط الضوء على مفهوم الذكاء الاصطناعي ومنصات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. كما يقدم للباحثين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تصوراً يمكن الاستفادة منه وتضمينه في

برامج تنمية مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث في أنه:

يزود الطلاب الأجانب الدارسين اللغة العربية بتصور عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تنمي مهاراتهم في تعليم وتعلم اللغة العربية. وينمي مهارات تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويعطيهم فرصة لتحسين مهاراتهم، مما ينمي معارفهم ومهاراتهم في تعلم اللغة العربية وفق أحدث التقنيات.

لمحاولة الإسهام نحو توجيه نظر العاملين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعليم الطلاب الأجانب. كما يؤمل من هذه الدراسة أن تساهم في توفير بعض المعلومات والبيانات حول تطبيق منصات لذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني لتعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود البحث:

اقتصر البحث على ما يلي:

الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث على تعليم اللغة العربية باستخدام التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي.

الحدود البشرية:

اقتصر البحث على عينة من المتعلمين في مجال تعليم اللغة العربية، من عدد من البلدان التي تتاح فيها التطبيقات الإلكترونية.

الحدود المكانية:

اقتصر البحث على تجارب المتعلمين في مختلف الدول التي تتاح فيها التطبيقات الإلكترونية لتعليم اللغة العربية.

الحدود الزمانية:

تم إجراء البحث في عام ٢٠٢٤م.

تعريف مصطلحات البحث:

تعليم اللغة العربية

التعريف اللغوي:

تعليم (مصدر) من "علم"، يُعنى بتقديم المعرفة وإكساب المهارات والمعارف الأساسية في مجال معين (معجم الوسيط، ٢٠٢٠، ص ٢١٢).

التعريف الاصطلاحي:

تعليم اللغة العربية هو عملية منظمة تهدف إلى نقل المعارف والمهارات اللغوية العربية للأفراد، وتطوير قدراتهم على القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث (السرغاني، ٢٠١٥، ص ٤٧).

التعريف الإجرائي:

في هذا البحث، يُقصد بتعليم اللغة العربية استخدام أساليب ووسائل تكنولوجية لتطوير مهارات الطلاب اللغوية بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، عبر تطبيقات وبرامج رقمية مصممة لهذا الهدف.

التكنولوجيا التعليمية

التعريف اللغوي:

التكنولوجيا (اسم) من "تقنية"، تُشير إلى الوسائل والأدوات التي يستخدمها الإنسان لتحقيق الأهداف بفعالية وكفاءة (معجم اللغة العربية المعاصرة، ٢٠٢١، ص. ١٦٨).

التعريف الاصطلاحي:

التكنولوجيا التعليمية هي التطبيقات العملية للوسائل الرقمية والمعلوماتية في تعزيز العملية التعليمية، سواء في التعليم التقليدي أو عن بعد، وتركز على تحسين جودة التعليم وتسهيله (الجابر، ٢٠٢١، ص. ٩٢).

التعريف الإجرائي:

في هذا البحث، تُعرف التكنولوجيا التعليمية بأنها الأدوات الرقمية والتطبيقات التي تُستخدم في تدريس اللغة العربية، مثل الفيديوهات، الألعاب التعليمية، ومنصات التعليم الإلكترونية.

تعريف الذكاء الاصطناعي:

التعريف اللغوي:

ذكاء (مصدر) من "ذكي"، ويعني الإدراك والفهم والقدرة على التحليل واتخاذ القرارات (المعجم الوسيط، ٢٠٢٠، ص. ٣٢٠).

التعريف الاصطلاحي:

الذكاء الاصطناعي هو مجال من مجالات علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة ذكية تحاكي القدرات البشرية في التفكير، التعلم، واتخاذ القرارات (الصادق، ٢٠١٩، ص. ٦٧).

الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence:

هو تقنية مزدهرة تدخل في العديد من التطبيقات الذكية في مختلف المجالات وهو موجود حولنا في كل مكان، ويزداد استخدامه لحل المشكلات في المجالات المختلفة بصورة مطردة ومن أمثلته: المركبات ذاتية القيادة والطائرات بدون طيار في مجال المركبات والتشخيص الطبي والرعاية الصحية عن بعد في مجال الرعاية الصحية، وأنظمة اكتشاف البرامج الضارة في مجال الأمن السيبراني، ومعالجة الصور في مجال تقنيات الإبصار الحاسوبي (Pham et al, ٢٠٢٠، المذكور في: حريري، ٢٠٢١).

التعريف الإجرائي:

في هذا البحث، الذكاء الاصطناعي يشير إلى التقنيات والأنظمة الذكية المدمجة في التطبيقات التعليمية

التي تُمكن المتعلمين من تلقي تغذية راجعة فورية وتخصيص تجربة التعلم حسب احتياجاتهم الفردية.

التعلم الإلكتروني

التعريف اللغوي:

التعلم (مصدر) من "علم"، ويعني اكتساب المهارات والمعارف. إما إلكتروني، فهو ما يتم عبر الإنترنت أو باستخدام الوسائل الرقمية (المعجم الجامع، ٢٠٢٠، ص. ١٣٠).

التعريف الاصطلاحي:

التعلم الإلكتروني هو عملية تعليمية تتم عبر الإنترنت باستخدام الوسائل الرقمية والمنصات التفاعلية، وتهدف إلى تمكين الطلاب من الوصول إلى المعرفة وتطوير مهاراتهم بشكل مستقل وميسر (ال خليفة، ٢٠٢٢، ص. ١١٤).

التعريف الإجرائي:

في هذا البحث، التعلم الإلكتروني يُشير إلى الوسائل والأنشطة الرقمية التي تُستخدم لدراسة اللغة العربية، وتُمكن الطلاب من التعلم الذاتي ومتابعة تقدمهم الدراسي.

التطبيقات الإلكترونية

التعريف اللغوي:

تطبيقات (اسم) من "طبق"، وتعني البرمجيات التي تُستخدم لأداء مهام محددة على الأجهزة الرقمية (معجم المصطلحات التقنية، ٢٠٢١، ص. ٧٥).

التعريف الاصطلاحي:

التطبيقات الإلكترونية هي البرامج التي يتم تشغيلها على الأجهزة الذكية أو الحواسيب، وتستخدم لتحقيق أهداف تعليمية أو ترفيهية أو مهنية (المنظمة العربية للترجمة، ٢٠١٨، ص. ٢٣).

التعريف الإجرائي:

في هذا البحث، تُشير التطبيقات الإلكترونية إلى البرمجيات التعليمية المخصصة لتعليم اللغة العربية وتطوير مهاراتها، وتتضمن مجموعة متنوعة من الأدوات مثل الألعاب، الفيديوهات التعليمية، والأنشطة التفاعلية.

تعريف توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يعرف توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم: بأنه قيام برامج وأنظمة الكمبيوتر بعمل محاكاة للأعمال والمهام التي يقوم بها السلوك البشري، فهو ذكاء يظهر من خلال عمل الآلات وليس الأشخاص عن طريق برامج للحاسب الآلي لديها القدرة على محاكاة السلوك الإنساني المتمم بالذكاء يمكن استخدامها وتوظيفها في خدمة التعليم بالجامعات والتي تساعد عضو هيئة التدريس على بناء برامج تدريسية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي (حريري، ٢٠٢١).

كما تعرف منصات الذكاء الاصطناعي في التعليم: أنها أنظمة عملية تشتمل على طرق التصليح والهندسة عبر الويب وهدفها تصميم بيئات تعلم مستقلة قادرة على أداء المهام المعقدة للمتعلم باستخدام عمليات انعكاسية تضاهي العمليات المعرفية والعقلية لدى المتعلم، حيث يتم تصميم برامج وتطبيقات الذكاء من خلال تلك المنصة عن طريق دراسة كيف يفكر العقل البشري المتعلم، وكيف يتعلم ويقرر ويعمل أثناء محاولة حل مشكلة، ومن ثم استخدام نتائج هذه الدراسة كأساس لتطوير البرمجيات والأنظمة الذكية عبر الويب (الطلوحي، ٢٠٢٣).

الأدب النظري

مقدمة:

تُعد التقنيات الحديثة، بما في ذلك التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي، أدوات فعالة لدعم تعلم اللغة العربية، حيث أسهمت هذه التقنيات في تيسير وصول المتعلمين إلى مصادر تعليمية متنوعة وتفاعلية (Smith, 2020, p. 42). هذه التقنيات لا تقتصر على تحسين تجربة التعلم، بل تساعد في تخصيص عملية التعلم لتلائم احتياجات المتعلمين المختلفين، مما يساهم في رفع مستوى الكفاءة وتقديم تجربة تعليمية فريدة وفعالة (Jones & White, 2019, p. 153).

أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية:

تتمثل أهمية هذا البحث في دراسة دور التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية من منظور مزدوج، حيث يجمع بين تقييم الوضع الحالي ورسم رؤية مستقبلية شاملة. ويأتي هذا البحث استجابةً للتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي، حيث يهدف إلى استكشاف كيف يمكن لهذه التقنيات أن تُعزز من كفاءة التعلم وتذلل الصعوبات التقنية، وتخلق بيئة تعليمية مريحة وملهمة. كما أن ترايد انتشار الذكاء الاصطناعي يمثل فرصة لإعادة تعريف كيفية تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي الرقمي، وإيجاد سبل لدمجه في المناهج التعليمية بطرق تفاعلية وجاذبة (Al-Juhani, 2023, p. 18).

تبرز أهمية هذا البحث من خلال كونه يساهم هذا البحث في دعم المؤسسات التعليمية والمدرسين لفهم دور الذكاء الاصطناعي في تخصيص وتوجيه عمليات التعلم بما يتناسب مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم، الأمر الذي يرفع من كفاءة التعلم وجودته (Al-Johani, 2023, p. 15).
أبعاد استخدام التكنولوجيا وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية:

البعد الأول: استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية:

يهدف هذا البعد إلى استكشاف مدى تأثير التكنولوجيا على تطوير مهارات اللغة العربية، مثل الاستماع، والتحدث، والكتابة. حيث أظهرت الدراسات أن التكنولوجيا، بما في ذلك الفيديوهات التعليمية والألعاب التفاعلية، تساهم في تعزيز مهارات المتعلمين وتقديم محتوى تعليمي متنوع يساهم في رفع مستوى التفاعل (Brown, 2021, p. 56).

وتشير الدراسات إلى أن التقنيات الحديثة مثل الفيديوهات التعليمية تساعد بشكل كبير في توضيح قواعد اللغة وتسهيل عملية الفهم (Wang, 2021, p. 27).
البعد الثاني: فعالية التعليم الإلكتروني في تعلم اللغة العربية:

يتناول هذا البعد فاعلية التعليم الإلكتروني في توفير بيئة تعليمية مريحة تتيح فرصاً أوسع للتعلم الذاتي وتنظيم الوقت، مما يساهم في تحسين التجربة التعليمية للمتعلمين (Ahmed & Al-Khalifa, 2020, p. 79). التعليم الإلكتروني يساعد أيضاً في متابعة تقدم المتعلم وتحديد نقاط القوة والضعف، مما يعزز التفاعل الإيجابي ويقدم تغذية راجعة مستمرة (Khan, 2019, p. 88). وتُعزز المنصات الإلكترونية قدرة المتعلم على متابعة تقدمه، مما يُحسن من استجابته لتقييم أدائه وتحديد نقاط قوته وضعفه (Dörnyei, 2021, p. 36).
البعد الثالث: تحديات استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية:

يتناول هذا البعد الصعوبات التي يواجهها المتعلمون عند استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة، مثل مشكلات الاتصال بالإنترنت، وتعقيد بعض التطبيقات، والحاجة لمهارات تقنية متقدمة، والتي قد تحد من فاعلية التجربة التعليمية (Salah, 2022, p. 102). فهذه التحديات تتطلب تدخلات لتحسين الدعم الفني وزيادة توافق الأجهزة الرقمية لتناسب استخدامات المتعلمين المختلفة (Ibrahim, 2018, p. 47).

حيث تُعزّز الحاجة إلى إيجاد حلول تقنية فعالة وسهلة الاستخدام من أجل تحسين هذه التجربة وتخفيف العقبات التي يواجهها المتعلمون (Yang, 2022, p. 42).
البعد الرابع: تأثير الذكاء الاصطناعي على تعلم اللغة العربية:

يسعى هذا البعد إلى تسليط الضوء على الدور الذي يلعبه الذكاء الاصطناعي في تخصيص تجربة التعلم للمتعلمين وتعزيز الفاعلية. حيث يُساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات الكتابة والفهم، وتقديم تغذية راجعة فورية، مما يساهم في جعل تجربة تعلم اللغة أكثر تفاعلية (Morgan, 2021, p. 139).

لتحولات جذرية في فلسفة المؤسسات عملياتها ومخرجاتها كما تتضمن المقالة إسهامات الذكاء الاصطناعي في تطوير ومعالجة وفهم اللغات الحية، والتعرف على الكلام المنطوق والرؤية بالحاسب، وفهم الصور والكلمات وإيجاد براهين النظريات الرياضية، وتوصي الدراسة بضرورة التحول التدريجي في مجتمعات التعليم والمعرفة الى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأداء مهام محددة ترتبط بأهداف التعلم وأدوار المتعلم.

دراسة عبد المقصود (٢٠٢٤) بعنوان "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (المستجدات والرؤى المستقبلية): دراسة مرجعية"

هدفت الدراسة وضع رؤى لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من بين طرق وأدوات التعليم والتعلم تبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي بدأ التعليم العالي في اعتمادها لتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية؛ ومناقشة التحديات المترتبة على اعتماد الذكاء الاصطناعي في بعض المؤسسات التعليمية الأجنبية والعربية ورؤية جمهورية مصر العربية المستقبلية لمواجهة هذه التحديات وتهدف هذه المراجعة إلى تلخيص الحالة المعرفية الحالية من خلال استعراض الاهتمامات والجهود البحثية ونتائجها المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك ثراء في الدراسات والتي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جوانب العملية التعليمية المختلفة كالتأهيل والمناهج والمعلم والتقييم والإدارة وكان لمعظمها أثر إيجابي على المتغيرات المعرفية والمهارية.

دراسة مقداد (٢٠٢٣) بعنوان: "معوقات تعليم اللغة العربية اتصالياً للناطقين بغيرها"

هدفت الدراسة إلى دراسة معوقات تعليم اللغة العربية اتصالياً للناطقين بغيرها، والتعرف على هذه المعوقات والعمل على إيجاد حلول لها، تكون عبارة عن توجيهات الباحثين وعن الاستمرارية في البحث في مثل هذه القضايا والمواضيع التي: تشد انتباه القراء والباحثين والمختصين.

دراسة كريتر وعليوات (٢٠٢٣) بعنوان: "المواقع الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أداة بناء أو معول هدم"

أصبحت المواقع الإلكترونية في عصر التكنولوجيا الحديثة تلعب دوراً حاسماً في تعليمية اللغة وتعلم الثقافات المختلفة واللغة العربية واحدة من تلك اللغات التي تشهد اهتماماً متزايداً، وتحظى بشعبية كبيرة بين الناطقين بغيرها. كما تلعب محتويات المواقع الإلكترونية دوراً مركزياً في تعليمها للناطقين بغيرها حيث توفر لهم فرصاً واسعة لتعلم وتحسين مهاراتهم في هذه اللغة المتميزة بما

يُمكن للذكاء الاصطناعي أن يُسهّل تجربة تعلم اللغة العربية من خلال توفير تغذية راجعة فورية، وتخصيص محتوى تعليمي بناءً على مستوى الطالب، مما يساعد في تحسين تجربة المتعلم وتطوير مهاراته بشكل أسرع. كما يسهم الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات الكتابة والقراءة من خلال تقديم تصحيح آلي للأخطاء (Al-Kindi, ٢٠٢٢, p. ٤٠).

البعد الخامس: تفاعل المتعلمين مع المحتوى الرقمي لتعليم اللغة العربية:

يركز هذا البعد على كيفية تفاعل المتعلمين مع المحتوى الرقمي، حيث تشير الدراسات إلى أن الأنشطة الرقمية والمحتوى التفاعلي مثل الرسوم المتحركة والميديا، تزيد من جذب المتعلمين وتحفزهم على اكتساب المهارات اللغوية بشكل أفضل (Zayed, ٢٠١٩, p. ٦١)، كما تساعد هذه الأنشطة في إتقان القواعد والتطبيق العملي لمهارات اللغة.

هذا النوع من المحتوى يسهم كذلك في ترسيخ القواعد اللغوية وتطبيقها بشكل أفضل (Zhang, ٢٠٢١, p. ٣٣).

البعد السادس: تقييم فعالية التعلم باستخدام التكنولوجيا في اللغة العربية:

يستعرض هذا البعد مدى فعالية أدوات التقييم الرقمية، والتي تعتبر أساسية في تحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين عبر توفير رؤية شاملة لمستوى التقدم الأكاديمي للمتعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف بشكل دقيق (Hassan & Lee, ٢٠٢٣, p. ٩٣). تُسهّم الاختبارات الإلكترونية والتقييمات الرقمية في تحفيز المتعلمين وتوجيههم نحو تحسين أدائهم.

وتُظهر الدراسات أن هذه الأدوات تقدم للمتعلمين رؤية شاملة حول تقدمهم، مما يعزز من دافعهم للاستمرار في التعلم (Lee, ٢٠٢٣, p. ٢٢).

الدراسات السابقة والتعليق عليها:
الدراسات العربية:

دراسة السيد (٢٠٢٤) بعنوان "الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم"

تتضمن الدراسة معلومات موثقة ورؤية تحليلية لأهمية الذكاء الاصطناعي والأدوار التي يقوم بها، قد أصبح الذكاء الاصطناعي يُمثل نقطة تحوّل رئيسية في مستقبل المؤسسات الخدمية حول العالم، من خلال تقنياته المختلفة، مثل: الروبوتات الذكية، والمركبات ذاتية القيادة، فلم يعد الذكاء الاصطناعي مجرد وسيلة لأتمتة المصانع لزيادة إنتاجها، بل أصبح تكنولوجيا ناشئة في التغلب على العديد من التحديات، مثل: توقع السيناريوهات المحتملة، والأزمات المستقبلية، والفجوة التعليمية، الأمر الذي سيؤدي في النهاية

المختلفة يقدم فرصاً واعدة لا بد من العمل على استغلالها، وذلك بتوفير البنية العلمية قبل التقنية. ومن ناحية ثانية، فإن المخاطر أو التهديدات التي تشكلها بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي نتيجة للاستخدام السلبي، لا بد من أخذها على محمل الجد. أما عن واقع الدول العربية في مجال الذكاء الاصطناعي، فقد وجدت الدراسة أن بعضها تقدم بخطوات عملية جيدة في هذا الشأن، بينما لا يزال بعضها في حدود تصميم استراتيجيات مكتوبة، لم تجد بعد طريقها للتنفيذ العملي.

دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢٢) بعنوان "برنامج إلكتروني في تدريس اللغة العربية قائم على مدخل متعدد المنظور لتنمية مستوى التنور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"

هدف البحث إلى تنمية مستوى التنور اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وذلك من خلال استخدام برنامج إلكتروني في تدريس اللغة العربية قائم على مدخل متعدد المنظور، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تكونت عينة البحث من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة بمدرسة القلعة الإعدادية، وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بطريقة عشوائية، وتم إعداد استبانة لتحديد أبعاد التنور اللغوي، واستبانة لتحديد أسس بناء البرنامج الإلكتروني، وبرنامج إلكتروني في تدريس اللغة العربية قائم على مدخل متعدد المنظور، ودليل المعلم وفقاً للبرنامج الإلكتروني، واختبار أبعاد التنور اللغوي، وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على مدخل متعدد المنظور في تنمية مستوى التنور اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

دراسة غزالة (٢٠٢٢) بعنوان: "تصور مقترح للتغلب على صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها - عن بعد - للناطقين بغيرها (دراسة صوتية)"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية - عن بعد - من الناطقين بغيرها، ومحاولة وضع تصور مقترح للتغلب على تلك الصعوبات من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح للتغلب على صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها عن بعد للناطقين بغيرها؟، وتوصلت الدراسة إلى عرض قائمة ببعض الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية - عن بعد - من الناطقين بغيرها، وتقديم تصور مقترح للتغلب على صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها - عن بعد - للناطقين بغيرها.

دراسة بوطيش (٢٠٢٢) بعنوان: "التقنيات الحديثة ودورها في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها". هدفت الدراسة للتطرق إلى كيفية نقل اللغة العربية من

يتناسب واحتياجاتهم التعليمية، ومع ذلك يواجه المتعلمون إشكالية في الأدوات والمحتوى بحيث تظهر صعوبة في العثور على محتوى جيد وموثوق به بسبب توفر العديد من المواقع والأدوات التي تكون غير منسقة وغير فعالة في تقديم المعلومات، وهذا دفع الباحث إلى محاولة دراسة بعض المواقع وتقييم أداء محتواها التعليمي، مع الإشارة إلى جملة من المعايير التي يتم بها تمييز الموقع الأكثر فاعلية وتنسيقاً وتفاعلاً.

دراسة الحربي (٢٠٢٣) بعنوان: "أثر الذكاء الاصطناعي على تدريس اللغة العربية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية حيث يتميز الوقت الحالي بعدد من المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي لها أثر بالغ على المجتمع بأكمله، كما أن هذه التغيرات أدت إلى انعكاسات كبيرة على حياة الأفراد بشتى مجالاتها. وتطرق البحث إلى مفهوم الذكاء الاصطناعي الذي يتضمن القدرة المباشرة للآلات على محاكاة عقل الإنسان، وماهيته، وكيفية عمله. بالإضافة إلى التطرق لموضوع اللغة العربية التي ترتبط اليوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالذكاء الاصطناعي لما له أهمية بالغة في المجالات التعليمية، والعمل على استخدام برمجيات تكنولوجية متطورة تحسن من العملية التعليمية، وضرورة العمل على تطوير اللغة العربية لما لها من أهمية بالغة في إنشاء جيل واعي لكل ما هو جديد.

دراسة هاجر وسعاد (٢٠٢٣) بعنوان: "المواقع الإلكترونية المتخصصة وتأثيرها في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها"

هدف البحث إلى دراسة المواقع الإلكترونية المتخصصة وتأثيرها في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث تم التطرق إلى مفهوم التعليم الإلكتروني ومواقعها، ثم التطرق إلى تعليم اللغة العربية عبر المواقع لغير الناطقين بها، كما قدمت الدراسة بعض المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبيّنت أثر المواقع الإلكترونية في تعليم اللغة العربية.

دراسة (الأسد، ٢٠٢٣). بعنوان: " الذكاء الاصطناعي: الفرص والمخاطر والواقع في الدول العربية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفرص والمخاطر الناتجة عن استخدام تقنيات ونظم الذكاء الاصطناعي، والتعرف على واقع الدول العربية من هذا العلم الحديث نسبياً، والسريع الانتشار والتقدم بشكل لافت وقد توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي ينظمه

استكشفت دراسة أندرسون (Anderson, 2019) استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة، مع التركيز بشكل خاص على كيفية مساعدة الذكاء الاصطناعي في تخصيص تجربة التعلم للطلاب العرب. ووجدت الأبحاث أن التطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي تقدم ملاحظات فورية، مما يسمح للطلاب بتحسين مهارات الكتابة والقواعد النحوية بشكل أكثر فعالية. تشير نتائج أندرسون إلى أن الذكاء الاصطناعي يساهم بشكل كبير في تعزيز تجارب تعلم اللغة من خلال تخصيص الملاحظات لكل طالب.

وتناولت دراسة براون وسميث (Brown & Smith, 2020) التحديات في استخدام التكنولوجيا لتعليم العربية، مع التركيز بشكل خاص على مشكلات الاتصال والدعم الفني. وكشفت أبحاثهم، التي أجريت عبر عدة مراكز لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة، أنه في حين أن التعلم القائم على التكنولوجيا له فوائد عديدة، إلا أن التحديات مثل الاتصال بالإنترنت وواجهة التطبيقات المعقدة يمكن أن تعوق تقدم الطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة جهيذة ومسعود (٢٠٢١)، ودراسة حريري (٢٠٢١)، ودراسة بن يطو (٢٠١٨)، ودراسة الحربي (٢٠٢٣)، بالاهتمام بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم عامة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة كريتر وعلويات (٢٠٢٣)، ودراسة مقداد (٢٠٢٣)، ودراسة هاجر وسعاد (٢٠٢٣)، ودراسة غزاة (٢٠٢٢)، ودراسة بوطيش (٢٠٢٢) في تناولها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها لمناهج البحث المختلطة (المنهج المزدجي الذي يجمع بين منهجين أحدهما كمي والآخر كيفي/ نوعي)، وفي تعدد أدوات البحث، وفي مجتمع البحث وعينته.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

في تنوع مناهج البحث كون بعض الدراسات استخدمت المناهج الكمية والبعض الآخر استخدمت المناهج الكيفية. وفي تعدد وتنوع أدوات البحث واختلافها من دراسة إلى أخرى، في التعرف إلى ما توصل إليه العلم في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والفجوة الموجودة في توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مقارنة بغيرها من اللغات.

الإقليمية إلى العالمية. واستعرضت الدراسة بعض التقنيات الحديثة ودورها في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

دراسة جهيذة ومسعود (٢٠٢١) بعنوان: "الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية: تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على دو ولينجو أنموذجاً"

هدفت الورقة إلى استكشاف بدايات دخول الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية كمدخل أولاً. وثانياً للنظر في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتم اختيار موقع دو ولينجو أنموذجاً لإدماج عناصر الذكاء الاصطناعي في بناء الوضعيات التعليمية التعليمية وإدارتها واستغلالها. وقد أظهرت نتائج تحليل بيئة دو ولينجو لتعلم اللغة العربية كنموذج أن الذكاء الاصطناعي قد بدأ بالفعل في إيجاد استخدامات له في مجال التعليم والتعلم، لكنه يحتاج إلى جهود إضافية لتحقيق أنظمة تعليمية علمية ذكية بالكامل.

دراسة حريري (٢٠٢١) بعنوان: "رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (١٩-Covid) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين"

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (١٩-Covid) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين، ولتحقيق ذلك اعتمدت المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنظمة التعليم الإلكتروني استخدمت كمساعد لعملية التعليم بالجامعات السعودية خلال فترة الحظر، فقد وظفت الجامعات السعودية تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة من خلال إنشاء عدد من المنصات الإلكترونية التعليمية لتغطية محتوى المقررات الدراسية لجميع الطلاب في كافة جامعات المملكة العربية السعودية، وفي ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توصي بإجراء دراسات للتعرف على التحديات والمشكلات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي، وتطوير البيئة التعليمية للتفاعل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تدعم التعليم بالجامعات السعودية.

أجرى جونز (Jones, 2018) دراسة حول دور التطبيقات الإلكترونية في تحسين مهارات اللغة بين المتحدثين غير الناطقين بالعربية. وسلطت الأبحاث الضوء على كيفية تسهيل التطبيقات لتحسين مهارات الاستماع والتحدث. وقد استهدفت الدراسة عينة من الطلاب في الجامعة الأمريكية في القاهرة وأظهرت أن تطبيقات التعلم التفاعلية تزيد من دافعية الطلاب وتساعد في تطوير كفاءتهم اللغوية.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها لمناهج البحث المختلطة (المنهج المزدوج الذي يجمع بين منهجين أحدهما كمي والآخر كيفي/ نوعي)، وفي تعدد أدوات البحث وعيناته، وتنوع أساليب تحليل البيانات الكمية والنوعية، كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تقديمها تصور مقترح قائم على توظيف الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

منهجية البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يتم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات وتحليلها لتحديد الاتجاهات والآثار العامة للتكنولوجيا على تعلم اللغة العربية.

إجراءات البحث:

١. تصميم الاستبيان وجمع البيانات من عينة من المتعلمين الذين يستخدمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية.

٢. تحليل بيانات الاستبيان وتفسير النتائج بما يعكس واقع استخدام التطبيقات وتأثيرها على تعلم اللغة العربية.

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: اعتمدت الباحثة على المجتمع المفتوح في وسائل التواصل الاجتماعي

عينة البحث:

تم اختيار عينة الصدفة وهي المتوفرة على وسائل التواصل الاجتماعي وتوزع عينة البحث بحسب متغيرات البحث على النحو التالي:

جدول (١): وصف عينة البحث حسب متغيرات البحث (الجنس- المؤهل - العمر)

المتغير	التفاصيل	العدد	النسبة
الجنس (Gender)	- ذكر Male	106	٠,٦٨
	- أنثى Female	50	٠,٣٢
المؤهل	- ثانوية فما دون (Secondary or below)	28	٠,١٨
	- دبلوم بعد الثانوية مهني أو تقني أو ما يعادلها (Diploma after secondary)	27	٠,١٧
	- جامعي (بكالوريوس أو ليسانس أو ما يعادلها) (University Bachelor's or equivalent)	67	٠,٤٣
	- دراسات عليا (ماجستير - دكتوراه) (Postgraduate (Master's- Doctorate)	34	٠,٢٢
المجموع	Total	156	١٠٠
العمر	- أقل من ٢٠ سنة (Under 20 years)	21	٠,١٤
	- من ٢٠ إلى ٢٩ سنة (From 20 to 29 years)	63	٠,٤٠
	- من ٣٠ إلى ٣٩ سنة (From 30 to 39 years)	44	٠,٢٨
	- من ٤٠ إلى ٤٩ سنة (From 40 to 49 years)	17	٠,١١
	- 50 سنة فأكثر (50 years and above)	11	٠,٠٧
المجموع	Total	156	١٠٠

جدول (٢): توزيع تفصيلي لأفراد العينة بحسب الجنسية

الجنسية	العدد	النسبة المئوية
اليمن	١٠	٦,٤١%
مصر	٢٠	١٢,٨٢%
السعودية	٧٠	٤٤,٨٧%
روسيا	٥	٣,٢١%
بنغلاديش	٨	٥,١٣%
غينيا	٤	٢,٥٦%
نيجيريا	٣	١,٩٢%
كوسوفا	٢	١,٢٨%
إجمالي عدد الدول التي استجاب منها فرد واحد: ٣٦ دولة.	٣٦	٢٣,٠٨%
الإجمالي	١٥٦	١٠٠%

(أفغانستان | كازاخستان | سيراليون | كمبوديا | غينيا الاستوائية | الفلبين | فرنسا | إندونيسيا | هولندا | تايلاند | ألبانيا | فنزويلا | أيرلندا | النرويج | إيطاليا | البرتغال | سويسرا | أوغندا | الهند | الولايات المتحدة الأمريكية | كرواتيا | بلجيكا | الجزائر | تونس | ملاوي | زامبيا | كوسوفا | نيجيريا | غينيا | روسيا | بنغلاديش)

- إجمالي عدد الدول التي استجاب منها فرد واحد: ٢٩ دولة.

- النسبة المئوية لهذه الدول: $(29 / 106) \times 100 = 27,31\%$

ملخص:

- إجمالي عدد الأفراد في العينة: ١٥٦.

- البلدان التي استجاب منها عدد (٢) فأكثر تشمل السعودية ومصر والأردن ولبنان وفلسطين والإمارات والعراق والبحرين وعمان.

- البلدان التي استجاب منها فرد واحد فقط تشمل جميع الدول المذكورة أعلاه.

جدول (٤): توزيع أفراد العينة بحسب اللغة الأم/الأصلية

النسبة المئوية	العدد	اللغة الأم/الأصلية
٥٧,٦٩%	٩٠	العربية
١٩,٢٣%	٣٠	الإنجليزية
٦,٤١%	١٠	الروسية
٥,١٣%	٨	الفرنسية
٣,٢١%	٥	الألمانية
١,٩٢%	٣	الإسبانية
١,٢٨%	٢	البنغالية
٩,٦٢%	١٥	إجمالي عدد اللغات التي استجاب منها فرد واحد: ١٥ لغة.
١٠٠%	١٥٦	الإجمالي

الشرح:

تفاصيل اللغة الأصلية

اللغات التي بلغ عدد المستجيبين منها (٢) فأكثر موضحة في الجدول السابق.

اللغات التي استجاب منها فرد واحد فقط وهي:

(البرتغالية | الهندية | الإيطالية | الفلبينية | التركية | الكازاخستانية | السواحيلية | المالوية | الغينية | الهونغارية | الهولندية | التايلاندية | السويدية | النرويجية | الدنماركية | التشيكية)

- إجمالي عدد اللغات التي استجاب منها فرد واحد: ١٥ لغة.

- النسبة المئوية لهذه اللغات: $(15 / 106) \times 100 = 14,15\%$

ملخص:

- إجمالي عدد الأفراد في العينة: ١٥٦.

- اللغات التي استجاب منها عدد (٢) فأكثر تشمل العربية والإنجليزية والروسية والفرنسية والألمانية والإسبانية والبنغالية.

- اللغات التي استجاب منها فرد واحد فقط تشمل جميع اللغات المذكورة أعلاه.

الدول التي استجاب منها فرد واحد فقط هي الدول التالية:

(Afghanistan | Côte d'Ivoire | Cambodia | Kazakhstan | Sierra Leone | Philippines | Canada | France | Indonesia | Equatorial Guinea | Netherlands | Thailand | Tunisia | Albania | Malawi | Zambia | Venezuela | Ireland | Norway | Italy | Portugal | Switzerland | Uganda | India | United States | Croatia | Belgium | Algeria | Bahrain | Oman | Qatar)

تفاصيل الجنسيات:

الجنسيات التي بلغ عدد المستجيبين منها (٢) فأكثر كما هو موضح في الجدول السابق.

الدول التي استجاب منها فرد واحد فقط وهي:

(أفغانستان | ساحل العاج | كمبوديا | كازاخستان | سيراليون | الفلبين | كندا | فرنسا | إندونيسيا | غينيا الاستوائية | هولندا | تايلاند | تونس | ألبانيا | ملاوي | زامبيا | فنزويلا | أيرلندا | النرويج | إيطاليا | البرتغال | سويسرا | أوغندا | الهند | الولايات المتحدة الأمريكية | كرواتيا | بلجيكا | الجزائر | البحرين | عمان | قطر)

- إجمالي عدد الدول التي استجاب منها فرد واحد: ٣٦ دولة.

- النسبة المئوية لهذه الدول: $(36 / 106) \times 100 = 33,96\%$

ملخص:

- إجمالي عدد الأفراد في العينة: ١٥٦.

- الجنسيات التي استجاب منها عدد (٢) فأكثر تشمل السعودية ومصر واليمن وبنغلاديش وروسيا وغينيا ونيجيريا وكوسوفا.

- الدول التي استجاب منها فرد واحد فقط تشمل جميع الدول المذكورة أعلاه.

جدول (٣): توزيع أفراد العينة حسب بلدان الإقامة

النسبة المئوية	العدد	بلد الإقامة
٤٨,٠٨%	٧٥	السعودية
١٤,١٠%	٢٢	مصر
٦,٤١%	١٠	الأردن
٥,١٣%	٨	لبنان
٣,٨٥%	٦	فلسطين
٣,٢١%	٥	الإمارات
٢,٥٦%	٤	العراق
١,٩٢%	٣	البحرين
١,٢٨%	٢	عمان
١٨,٥٩%	٢٩	إجمالي عدد الدول التي استجاب منها فرد واحد: ٢٩ دولة.
١٠٠%	١٥٦	الإجمالي

الشرح:

تفاصيل بلدان الإقامة

البلدان التي بلغ عدد المستجيبين منها (٢) فأكثر موضحة في الجدول السابق.

البلدان التي استجاب منها فرد واحد فقط وهي:

جدول (٥) توزيع أفراد العينة حسب اللغات الأخرى التي يجيدها

اللغات الأخرى التي يجيدها	العدد	النسبة المئوية
الإنجليزية	٤٠	٢٥,٦٤٪
الفرنسية	١٥	٩,٦٢٪
الألمانية	١٠	٦,٤١٪
الإسبانية	٨	٥,١٣٪
الروسية	٥	٣,٢١٪
التركية	٥	٥,١٥٪
الإيطالية	٣	١,٩٢٪
البرتغالية	٢	١,٢٨٪
إجمالي عدد اللغات التي استجاب منها فرد واحد: ١٣ لغة.	١٣	٨,٣٣٪
الإجمالي	١٥٦	١٠٠٪

الشرح:

تفاصيل اللغات الأخرى اللغات التي بلغ عدد المستجيبين منها (٢) فأكثر موضحة في الجدول السابق. اللغات التي استجاب منها فرد واحد فقط وهي: (البنغالية | التركية | الفلبينية | السويدية | الهولندية | التشيكية | الدنماركية | النرويجية | السواحيلية | المالوية | الفارسية | الأوزبكية | الكازاخستانية) - إجمالي عدد اللغات التي استجاب منها فرد واحد: ١٣ لغة. - النسبة المئوية لهذه اللغات: $(13 / 156) \times 100 = 8,33\%$

ملخص:

- إجمالي عدد الأفراد في العينة: ١٥٦.
- اللغات التي استجاب منها عدد (٢) فأكثر تشمل الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية والروسية والإيطالية والبرتغالية.
- اللغات التي استجاب منها فرد واحد فقط تشمل جميع اللغات المذكورة أعلاه.
صدق وثبات الأداة:

أ. صدق الأداة:

١. صدق المحكمين/ الصدق الظاهري:
عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين وتم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظاتهم وبلغت نسبة الموافقة على فقرات الاستبانة أكثر من (٨٠٪).
٢. صدق الاتساق الداخلي:
واستخدمت الباحثة مربع معامل الثبات في التجزئة النصفية Guttman Split-Half Coefficient التي بلغت (٠.٨٨٦).
ب. ثبات الأداة:

استخدمت الباحثة عدة معاملات لقياس ثبات الاستبانة منها معامل الفا كرونباخ Cronbach's Alpha

جدول (٦) نتائج اختبارات ثبات الأداة

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.932
		N of Items	22 ^a
	Part 2	Value	.958
		N of Items	21 ^b
	Total N of Items		43
Correlation Between Forms			.797
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.887
	Unequal Length		.887
Guttman Split-Half Coefficient			.886

نتائج البحث وتفسيرها:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وإجراء التعديلات المقترحة، أصبح من الضروري الإجابة على أسئلة البحث وهي على النحو التالي:
إجابة السؤال الأول: ما هو واقع استخدام التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية حالياً؟

جدول (٧): نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات البعد الأول

الرقم	الفقرات للبعد الأول	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St. Deviation	درجة الموافقة	الترتيب
١	أشعر أن استخدام التطبيقات الإلكترونية يساعد في تحسين مهاراتي في اللغة العربية	156	2.47	.584	موافق بشدة Strongly Agree	السادس
٢	تساعدني الأدوات الرقمية في ممارسة اللغة العربية بشكل أفضل.	156	2.48	.606	موافق بشدة Strongly Agree	الخامس
٣	أجد أن استخدام الفيديوهات التعليمية يُسهّل فهم القواعد اللغوية.	156	2.72	.530	موافق بشدة Strongly Agree	الأول
٤	تتيح لي تطبيقات التعلم الوصول إلى محتوى تعليمي متنوع.	156	2.67	.525	موافق بشدة Strongly Agree	الثاني
٥	أستخدم التطبيقات الإلكترونية لتحسين مهارات الاستماع والتحدث للغة العربية.	156	2.55	.593	موافق بشدة Strongly Agree	الثالث
٦	تساعدني الألعاب التعليمية على زيادة حماسي لتعلم اللغة العربية.	156	2.50	.627	موافق بشدة Strongly Agree	الرابع
	متوسط البعد الأول	156	2.56	.4192	موافق بشدة Strongly Agree	

الاستماع والتحدث للغة العربية" حصلت على متوسط ٢,٥٥، بانحراف معياري ٠,٥٩٣، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثالث.

٤. الفقرة: "تُسَاعِدُنِي الألعابُ التعليميةُ على زيادةِ حَمَاسِي لِتَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ" بمتوسط ٢,٥٠، بانحراف معياري ٠,٦٢٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الرابع.

٥. الفقرة: "تُسَاعِدُنِي الأدواتُ الرقميةُ في ممارسةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِشَكْلِ أَفْضَلٍ" بمتوسط ٢,٤٨، بانحراف معياري ٠,٦٠٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الخامس.

٦. الفقرة: "أَشْعُرُ أَنَّ اسْتِخْدَامَ التَّطْبِيقَاتِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ بِسَاعِدٍ فِي تَحْسِينِ مَهَارَاتِي فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ" بمتوسط ٢,٤٧، بانحراف معياري ٠,٥٨٤، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب السادس.

من خلال النتائج نجد أن الترتيب الأول لل فقرات، جاء من نصيب الفقرة الثالثة "أجدُ أنَّ استخدامَ الفيديوهات التعليمية يُسهِّلُ فهمَ القواعد اللغوية" حصلت على أعلى متوسط حسابي ٢,٧٢، بانحراف معياري ٠,٥٣٠، ودرجة موافقة "موافق بشدة" أما الترتيب الاخير لل فقرات، جاء من نصيب الفقرة الأولى "أشعرُ أنَّ استخدامَ التطبيقات الإلكترونية يساعِدُ في تحسين مهاراتي في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٧، بانحراف معياري ٠,٥٨٤، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، مما يدل على أن الفقرات جميعها نالت على درجة موافقة عالية، وذلك لأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتضمن استخدامَ الفيديوهات والألعاب التعليمية التي تعمل على تسهيل فهم القواعد النحوية والاستماع والتحدث.

إجابة السؤال الثاني: ما هي أبرز التحديات التي تعترض هذه التطبيقات في تقديم تجربة تعليمية فعّالة للمتعلمين؟

بلغ متوسط البعد الأول ٢,٥٦ بانحراف معياري ٠,٤١٩، مما يشير إلى درجة موافقة "موافق بشدة". مما يعني أن بعد واقع استخدام التطبيقات الإلكترونية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية حالياً، قد نال على درجة موافقة كبيرة جداً من قبل عينة الدراسة مما يدل على الأهمية العالية للبعد ككل من ناحية الشعور بمدى مساعدة التطبيقات للتمكن من مهارات اللغة العربية، بما يحتويه من مثيرات ومرغبات للتعلم وهذا ما أشارت اليه دراسة أندرسون (Anderson, 2019) من أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة، تسمح للطلاب بتحسين مهارات الكتابة والقواعد النحوية بشكل أكثر فعالية. كما بينت دراسة الحربي (٢٠٢٣) أن أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير أساليب تدريس اللغة العربية التي يتضمن القدرة المباشرة للآلات على محاكاة عقل الإنسان، وماهيته، وكيفية عمله. بالإضافة إلى التطرق لموضوع اللغة العربية التي ترتبط اليوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي.

أما تفصيل الفقرات حسب ترتيب المتوسط الحسابي جاءت على النحو التالي:

١. الفقرة: "أجدُ أنَّ استخدامَ الفيديوهات التعليمية يُسهِّلُ فهمَ القواعد اللغوية" حصلت على أعلى متوسط حسابي ٢,٧٢، بانحراف معياري ٠,٥٣٠، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، وجاءت بالترتيب الأول.

٢. الفقرة: "نتيج لي تطبيقاتُ التعلم الوصول إلى محتوى تعليمي متنوع" حصلت على متوسط حسابي ٢,٦٧، بانحراف معياري ٠,٥٢٥، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثاني.

٣. الفقرة: "أستخدمُ التطبيقاتَ الإلكترونية لتحسين مهارات

جدول (٨) نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات البعد الثاني

الرقم	فقرات البعد الثاني	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St. Deviation	درجة الموافقة	الترتيب
١	استخدام التطبيقات الإلكترونية يؤثر بشكل فعال على تعلم اللغة العربية.	156	2.43	.663	موافق بشدة Strongly Agree	الأول
٢	تؤثر تحديات الاتصال بالإنترنت على تجربتي في تعلم اللغة العربية.	156	2.35	.717	موافق بشدة Strongly Agree	الثالث
٣	أجدُ أنَّ بعض التطبيقات قد تكون معقدة في الاستخدام عند تعلم اللغة العربية.	156	2.32	.652	موافق إلى حد ما Somewhat agree	الرابع
٤	تتطلب بعض الأدوات الرقمية مهارات تقنية متقدمة لاستخدامها في تعلم اللغة العربية.	156	2.40	.640	موافق بشدة Strongly Agree	الثاني
٥	أشعرُ أنَّ ضعف الدعم الفني يؤثر سلباً على تجربتي في تعلم اللغة العربية.	156	2.26	.699	موافق إلى حد ما Somewhat agree	الخامس
٦	تؤثر مشكلات التوافق بين الأجهزة على استخدامي للتكنولوجيا في تعلم اللغة العربية.	156	2.24	.673	موافق إلى حد ما Somewhat agree	السادس

٦. الفقرة: "تؤثر مشكلات التوافق بين الأجهزة على استخدامي للتكنولوجيا في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٢٤، بانحراف معياري ٠,٦٧٣، ودرجة موافقة "موافق إلى حد ما"، بالترتيب السادس.

من خلال النتائج نجد أن الترتيب الأول للفقرات، جاء من نصيب الفقرة الأولى "استخدام التطبيقات الإلكترونية يؤثر بشكل فعال على تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٣، بانحراف معياري ٠,٦٦٣، ودرجة موافقة "موافق بشدة" أما الترتيب الأخير جاء من نصيب الفقرة السادسة "تؤثر مشكلات التوافق بين الأجهزة على استخدامي للتكنولوجيا في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٢٤، بانحراف معياري ٠,٦٧٣، ودرجة موافقة "موافق إلى حد ما"، مما يدل على أن الفقرات جميعها نالت على درجة موافقة عالية، وذلك لأن من التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني المدعم بالذكاء الاصطناعي هي أن بعض الأدوات الرقمية تحتاج مهارات عالية من التقنية، كما أن الدعم الفني الإلكتروني قد يخل من معاني اللغة العربية، وأيضاً الاختلاف بين أنظمة الأجهزة يؤثر على ترتيب السطور والكلمات، مما يقلل من الجاذبية والفاعلية، وهذا ما أكدته دراسة كريتر، عليوات (٢٠٢٣). من أن المتعلمين يواجهون إشكالية في الأدوات والمحتوى بحيث تظهر صعوبة في العثور على محتوى جيد وموثوق به بسبب توفر العديد من المواقع والأدوات التي تكون غير منسقة وغير فعالة في تقديم المعلومات، وكذلك ما بينته دراسة الأسد، (٢٠٢٣). أن المخاطر أو التهديدات التي تشكلها بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي نتيجة للاستخدام السلبي، لا بد من أخذها على محمل الجد. أما عن واقع الدول العربية في مجال الذكاء الاصطناعي.

إجابة السؤال الثالث: كيف يمكن تعزيز فعالية الذكاء الاصطناعي لتقديم تجربة تعليمية تفاعلية وشخصية للغة العربية؟

بلغ متوسط البعد الثاني ٢,٣٣ بانحراف معياري ٠,٤٦٧٩، ودرجة الموافقة "موافق بشدة". مما يعني أن بعد التحديات التي تعترض هذه التطبيقات في تقديم تجربة تعليمية فعالة للمتعلمين قد نال على درجة موافقة كبيرة جداً من قبل عينة الدراسة، مما يدل على الأهمية الكبرى لهذه التحديات التي تعترض تقديم تجربة تعليمية فعالة، وهذا ما تناولته دراسة براون وسميث (٢٠٢٠) Brown & Smith من أن التحديات التي تواجه تعليم العربية بالتكنولوجيا هي بشكل خاص مشكلات الاتصال والدعم الفني، والاتصال بالإنترنت وواجهة التطبيقات المعقدة يمكن أن تعوق تقدم الطلاب.

أما تفصيل الفقرات حسب ترتيب المتوسط الحسابي جاءت على النحو التالي:

١. الفقرة: "استخدام التطبيقات الإلكترونية يؤثر بشكل فعال على تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٣، بانحراف معياري ٠,٦٦٣، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الأول.

٢. الفقرة: "تتطلب بعض الأدوات الرقمية مهارات تقنية متقدمة لاستخدامها في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٠، بانحراف معياري ٠,٦٤٠، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثاني.

٣. الفقرة: "تؤثر تحديات الاتصال بالإنترنت على تجربتي في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٣٥، بانحراف معياري ٠,٧١٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثالث.

٤. الفقرة: "أجد أن بعض التطبيقات قد تكون معقدة في الاستخدام عند تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٣٢، بانحراف معياري ٠,٦٥٢، ودرجة موافقة "موافق إلى حد ما"، بالترتيب الرابع.

٥. الفقرة: "أشعر أن ضعف الدعم الفني يؤثر سلباً على تجربتي في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٢٦، بانحراف معياري ٠,٦٩٩، ودرجة موافقة "موافق إلى حد ما"، بالترتيب الخامس.

جدول (٩) نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات البعد الثالث

الرقم	فقرات البعد الثالث	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St. Deviation	درجة الموافقة	الترتيب
١	يوفر لي التعليم الإلكتروني مزيداً من الفرص للتعلم الذاتي في اللغة العربية.	156	2.67	.525	موافق بشدة Strongly Agree	الأول
٢	يُمكّنني التعلم عبر الإنترنت تنظيم أفضل لوقتي عند دراسة اللغة العربية.	156	2.49	.657	موافق بشدة Strongly Agree	الخامس
٣	تساعدني المنصات الإلكترونية في متابعة تقدمي في تعلم اللغة العربية.	156	2.54	.583	موافق بشدة Strongly Agree	الثالث
٤	أشعر أن التعليم الإلكتروني يعزّز من تفاعلي الإيجابي مع المعلمين أثناء تعلم اللغة العربية.	156	2.51	.637	موافق بشدة Strongly Agree	الرابع
٥	يوفر لي التعلم الإلكتروني بيئة تعليمية مريحة وجذابة لتعلم اللغة العربية.	156	2.54	.594	موافق بشدة Strongly Agree	الثالث
٦	يمكنني التعلم الإلكتروني من الوصول إلى مصادر تعليمية عالمية في اللغة العربية.	156	2.65	.552	موافق بشدة Strongly Agree	الثاني
	متوسط البعد الثالث	156	2.56	.4686	موافق بشدة Strongly Agree	

بلغ متوسط البعد الثالث ٢,٥٦ بانحراف معياري ٠,٤٦٨، مما يشير إلى درجة موافقة "موافق بشدة". مما يعني أن بعد تعزيز فعالية الذكاء الاصطناعي لتقديم تجربة تعليمية تفاعلية وشخصية للغة العربية، قد نال على درجة موافقة كبيرة جدا من قبل عينة الدراسة مما يدل على الأهمية العالية للبعد ككل في تعزيز فعالية الذكاء الاصطناعي لتقديم تجربة تعليمية تفاعلية وشخصية للغة العربية، وهذا ما أكدته دراسة (Khan, ٢٠١٩) أن التعليم الإلكتروني يساعد في متابعة تقدم المتعلم وتحديد نقاط القوة والضعف، مما يعزز التفاعل الإيجابي ويقدم تغذية راجعة مستمرة.

أما تفصيل الفقرات حسب ترتيب المتوسط الحسابي، جاءت على النحو التالي:

١. الفقرة: "يوفر لي التعليم الإلكتروني مزيداً من الفرص للتعليم الذاتي في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٦٧، بانحراف معياري ٠,٥٢٥، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الأول.

٢. الفقرة: "يمكنني التعليم الإلكتروني من الوصول إلى مصادر تعليمية عالمية في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٦٥، بانحراف معياري ٠,٥٥٢، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثاني.

٣. الفقرتان: "تساعدني المنصات الإلكترونية في متابعة تقدمي في تعلم اللغة العربية" و"وفر لي التعلم الإلكتروني بيئة تعليمية مريحة وجذابة لتعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٤ لكل منهما، بانحراف معياري ٠,٥٨٣ و ٠,٥٩٤، على التوالي، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثالث.

جدول (١٠) نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات البعد الرابع

الرقم	فقرات البعد الرابع	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St. Deviation	درجة الموافقة	الترتيب
١	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تخصيص تجربة تعلم اللغة العربية.	2.57	.558	موافق بشدة	الأول
٢	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية.	2.46	.615	Strongly Agree	الثالث
٣	أجد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يجعل تعلم اللغة العربية أكثر فاعلية.	2.45	.625	موافق بشدة	الرابع
٤	تساعدني الأنظمة الذكية في الحصول على تغذية راجعة فورية أثناء عملية تعلم اللغة العربية.	2.49	.596	Strongly Agree	الثاني
٥	يساعد الذكاء الاصطناعي في تحسين فهمي للغة العربية.	2.46	.646	موافق بشدة	الثالث
٦	تساعدني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية بشكل أسرع.	2.46	.626	Strongly Agree	الثالث
	متوسط البعد الرابع	2.48	.507	موافق بشدة	

٤. الفقرة: "أشعر أن التعليم الإلكتروني يعزز من تفاعلي الإيجابي مع المعلمين أثناء تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥١، بانحراف معياري ٠,٦٣٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الرابع.

٥. الفقرة: "يمنحني التعلم عبر الإنترنت تنظيمًا أفضل لوقتي عند دراسة اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٩، بانحراف معياري ٠,٦٥٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الخامس. من خلال النتائج نجد أن الترتيب الأول للفقرات جاء من نصيب الفقرة الأولى "يوفر لي التعليم الإلكتروني مزيداً من الفرص للتعليم الذاتي في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٦٧، بانحراف معياري ٠,٥٢٥، ودرجة موافقة "موافق بشدة" أما الترتيب الأخير جاء من نصيب الفقرة الثانية "يمنحني التعلم عبر الإنترنت تنظيمًا أفضل لوقتي عند دراسة اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٩، بانحراف معياري ٠,٦٥٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، مما يدل على أن الفقرات جميعها نالت على درجة موافقة عالية لان التعليم الإلكتروني يزيد من فرص التعلم الذاتي، وكذا يزرمن التفاعل الإيجابي مع المعلمين، وكذا أظهرت نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٢) إلى فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على مدخل متعدد المنظور في تنمية مستوى التتور اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

إجابة السؤال الرابع: ما الرؤية المستقبلية لتطوير تطبيقات تعليم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي وبما يتناسب مع احتياجات وتطلعات المتعلمين؟

٤. الفقرة: "أجدُ أنَّ استخدامَ الذكاء الاصطناعيَّ يجعلُ تعلمَ اللغة العربية أكثرَ فاعليَّةً" بمتوسط ٢,٤٥، بانحراف معياري ٠,٦٢٥، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الرابع.

من خلال النتائج نجد أن الترتيب الأول لل فقرات جاء من نصيب الفقرة الأولى "أعتقد أنَّ الذكاء الاصطناعيَّ يمكنُ أن يساعدَ في تخصيص تجربة تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٧، بانحراف معياري ٠,٥٥٨، ودرجة موافقة "موافق بشدة" أما الترتيب الأخير جاء من نصيب الفقرة الثالثة "أجدُ أنَّ استخدامَ الذكاء الاصطناعيَّ يجعلُ تعلمَ اللغة العربية أكثرَ فاعليَّةً" بمتوسط ٢,٤٥، بانحراف معياري ٠,٦٢٥، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، مما يدل على أن الفقرات جميعها نالت على درجة موافقة عالية لأن تصميم البرامج التعليمية الإلكترونية تحتوي على تجربة خاصة لتعليم اللغة العربية، حيث أنها تركز على التفاعل بين الطالب والمعلم والواجهات، مما يعمل على مساعدته على الفهم والاستيعاب والاتقان لمهارات اللغة العربية، وكذا أظهرت نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٢) إلى فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على مدخل متعدد المنظور في تنمية مستوى التثور اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبينت دراسة السيد (٢٠٢٤) أن الذكاء الاصطناعي أصبح تكنولوجيا ناشئة في التغلب على العديد من التحديات، مثل: توقع السيناريوهات المحتملة، الأزمان المستقبلية، والفجوة التعليمية، الأمر الذي سيؤدي في النهاية لتحولات جذرية في فلسفة المؤسسات لتحسين عملياتها ومخرجاتها.

إجابة السؤال الخامس: كيف يمكن تقييم أثر التطبيقات الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تحسين مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها؟

بلغ متوسط البعد الرابع ٢,٤٨، بانحراف معياري ٠,٥٠٧، ودرجة الموافقة "موافق بشدة"، مما يعني أن بعد الرؤية المستقبلية لتطوير تطبيقات تعليم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي، وبما يتناسب مع احتياجات وتطلعات المتعلمين، قد نال على درجة موافقة كبيرة جدا من قبل عينة الدراسة مما يدل على الأهمية العالية للبعد ككل في وجود الرؤية المستقبلية لتطوير تطبيقات تعليم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي، وهذا ما أوضحته دراسة عبد الموجود (٢٠٢٤) في بيان رؤية جمهورية مصر العربية المستقبلية والتي تهدف إلى استعراض الاهتمامات والجهود البحثية ونتائجها المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، لاسيما الرؤى والمستجدات، وتسليط الضوء على الفجوات التي تعبر عن عدم اتساق بين الدراسة والتطلعات المستقبلية أو القضايا المحتملة للبحث في هذه المنطقة.

أما تفصيل الفقرات حسب ترتيب المتوسط الحسابي، فقد جاءت الفقرات على النحو التالي:

١. الفقرة: "أعتقد أنَّ الذكاء الاصطناعيَّ يمكنُ أن يساعدَ في تخصيص تجربة تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٧، بانحراف معياري ٠,٥٥٨، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الأول.

٢. الفقرة: "تساعدني الأنظمة الذكية في الحصول على تغذية راجعة فورية أثناء عملية تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٩، بانحراف معياري ٠,٥٩٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثاني.

٣. الفقرات: "تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعيَّ في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية"، "يساعدُ الذكاء الاصطناعيَّ في تحسين فهمي للغة العربية"، و "تساعدني تطبيقات الذكاء الاصطناعيَّ في تعلم اللغة العربية بشكل أسرع"، بمتوسط ٢,٤٦ لكل منها، بانحراف معياري بين ٠,٦١٥ و٠,٦٤٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثالث.

جدول (١١) نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات البعد الخامس

الرقم	فقرات البعد الخامس	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St. Deviation	درجة الموافقة	الترتيب
١	أحبُّ استخدامَ المحتوى التفاعلي في تعلم اللغة العربية.	2.59	.600	موافق بشدة	الثالث
٢	تساعدني الأنشطة الرقمية على فهم دروس اللغة العربية بشكل أفضل.	2.58	.568	Strongly Agree	الرابع
٣	المحتوى الرقمي لديه القدرة على جذب المتعلم للغة العربية	2.54	.594	موافق بشدة	الخامس
٤	استخدامَ الرسوم المتحركة والميديا في تعلم اللغة العربية يجعلها أكثر جاذبية.	2.63	.496	Strongly Agree	الأول
٥	تساعدني الأنشطة الإلكترونية في إتقان القواعد والمهارات الخاصة باللغة العربية على تطبيقها.	2.60	.565	موافق بشدة	الثاني
٦	يسهم المحتوى الرقمي إجمالاً في تعزيز رغبتني في تعلم اللغة العربية.	2.53	.538	Strongly Agree	السادس
	متوسط البعد الخامس	2.57	.4388	موافق بشدة	

٥. الفقرة: "المحتوى الرقمي لديه القدرة على جذب المتعلم للغة العربية" بمتوسط ٢,٥٤، بانحراف معياري ٠,٥٩٤، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الخامس.

٦. الفقرة: "يسهم المحتوى الرقمي إجمالاً في تعزيز رغبتني في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٣، بانحراف معياري ٠,٥٣٨، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب السادس.

من خلال النتائج نجد أن الترتيب الأول للفقرات جاء من نصيب الفقرة الرابعة "استخدام الرسوم المتحركة والميديا في تعلم اللغة العربية يجعلها أكثر جاذبية" بمتوسط ٢,٦٣، بانحراف معياري ٠,٤٩٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة" أما الترتيب الأخير، جاء من نصيب الفقرة السادسة "يسهم المحتوى الرقمي إجمالاً في تعزيز رغبتني في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٣، بانحراف معياري ٠,٥٣٨، ودرجة موافقة "موافق بشدة" مما يدل على أن الفقرات جميعها نالت على درجة موافقة عالية لأن تصميم البرامج التعليمية يحتوي على المعلومات الحديثة والمناسبة والأنشطة الإلكترونية الجذابة المتفاعلة، والرسومات والوسائل المثيرة للانتباه، مما يعمل على مساعدة الطلبة على الفهم والاستيعاب والالتقان لمهارات اللغة العربية، وخاصة القواعد النحوية والاستماع والتحدث، وكذا أظهرت نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٢) إلى فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على مدخل متعدد المنظور في تنمية مستوى التتور اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

إجابة السؤال السادس: ما هي المتطلبات الضرورية لبناء تطبيقات تعليمية تضمن كفاءة وفعالية تعلم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي؟

بلغ متوسط البعد الخامس ٢,٥٧ بانحراف معياري ٠,٤٣٨٨، مما يشير إلى درجة موافقة "موافق بشدة"، مما يعني أن بعد أثر التطبيقات الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تحسين مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها قد نال على درجة موافقة كبيرة جداً من قبل عينة الدراسة مما يدل على الأهمية العالية للبعد ككل الذي يعمل على بيان أثر التطبيقات الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تحسين مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

أما تفصيل الفقرات حسب ترتيب المتوسط الحسابي، فقد جاءت الفقرات على النحو التالي:

١. الفقرة: "استخدام الرسوم المتحركة والميديا في تعلم اللغة العربية يجعلها أكثر جاذبية" بمتوسط ٢,٦٣، بانحراف معياري ٠,٤٩٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الأول.

٢. الفقرة: "تساعدني الأنشطة الإلكترونية في إتقان القواعد والمهارات الخاصة باللغة العربية على تطبيقها" بمتوسط ٢,٦٠، بانحراف معياري ٠,٥٦٥، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثاني.

٣. الفقرة: "أحب استخدام المحتوى التفاعلي في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٩، بانحراف معياري ٠,٦٠٠، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثالث.

٤. الفقرة: "تساعدني الأنشطة الرقمية على فهم دروس اللغة العربية بشكل أفضل" بمتوسط ٢,٥٨، بانحراف معياري ٠,٥٦٨، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الرابع.

جدول (١٢) نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات البعد السادس

الرقم	فقرات البعد السادس	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري St. Deviation	درجة الموافقة	الترتيب
١	التقييمات الإلكترونية تعكس المستوى اللغوي للمتعلم بشكل دقيق.	156	2.29	.693	موافق إلى حد ما Somewhat agree	السادس
٢	أدوات التقييم الرقمية تحدد نقاط القوة والضعف في تعلم مهارات اللغة العربية.	156	2.40	.630	Strongly Agree	الخامس
٣	التعلم القائم على التكنولوجيا يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي في اللغة العربية.	156	2.51	.617	موافق بشدة	الثالث
٤	أجد أن التغذية الراجعة الرقمية تساعدني في تحسين أدائي في اللغة العربية.	156	2.49	.627	Strongly Agree	الرابع
٥	تساعدني الاختبارات الإلكترونية في الاستعداد بشكل أفضل لتقويم أدائي في اللغة العربية.	156	2.54	.616	موافق بشدة	الأول
٦	أشعر أن تقييم التعلم باستخدام التكنولوجيا يوفر لي رؤية شاملة لتقديمي في تعلم اللغة العربية.	156	2.52	.627	Strongly Agree	الثاني
	متوسط البعد السادس	156	2.459	.51476	موافق بشدة	

للمتعلم بشكل دقيق" بمتوسط ٢,٢٩، بانحراف معياري ٠,٦٩٣، ودرجة موافقة "موافق إلى حد ما" مما يدل على أن الفقرات جميعها نالت على درجة موافقة عالية، لأنها من الضروريات اللازمة لبناء التطبيقات التعليمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، حيث أن التقييم هو خاتمة لأي برنامج تعليمي إن كان بالذكاء الاصطناعي أو بدونه، وهذا أيدته دراسة أندرسون (Anderson, 2019).

ملخص نتائج البحث:

في ضوء تحليل الاستبانة، فقد أسفر البحث عن النتائج التالية ما يلي

حصلت الاستبانة ككل على متوسط ٢,٤٩، بانحراف معياري ٠,٣٨٣٣، مما يشير إلى درجة موافقة "موافق بشدة".

أما بخصوص أبعاد الاستبانة فقد جاءت النتائج كما يلي
البعد الأول (واقع استخدام التطبيقات الإلكترونية): حصل على متوسط ٢,٥٦، بانحراف معياري ٠,٤١٩٢، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، جاء ترتيبه الثاني.

البعد الثاني (أبرز التحديات): حصل على متوسط ٢,٥٦، بانحراف معياري ٠,٤٦٨٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، جاء ترتيبه الثاني.

البعد الثالث (تعزيز فعالية الذكاء الاصطناعي): حصل على متوسط ٢,٣٣، بانحراف معياري ٠,٤٦٧٩، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، جاء ترتيبه الخامس.

البعد الرابع (الرؤية المستقبلية): حصل على متوسط ٢,٤٨، بانحراف معياري ٠,٥٠٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، جاء ترتيبه الثالث.

البعد الخامس (أثر التطبيقات الإلكترونية): حصل على متوسط ٢,٥٧، بانحراف معياري ٠,٤٣٨٨، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، جاء ترتيبه الأول.

البعد السادس (المتطلبات الضرورية): حصل على متوسط ٢,٤٥، بانحراف معياري ٠,٥١٤٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، جاء ترتيبه الرابع.

الاستنتاجات:

١. عكس الواقع نتائج قبولاً واسعاً لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، حيث يرى المستخدمون أنها تحسن مهارات اللغة وتوفر محتوى تعليمي
٢. تبين أن هناك تحديات تواجه التطبيقات مثل تعقيد التطبيقات وضعف الدعم الفني تشكل عائقاً أمام الاستفادة المثلى.
٣. فاعلية وفعالية لأدوات الذكاء الاصطناعي، إلا أن هناك حاجة لتطويره لجعله أكثر شمولية لتلبية احتياجات المتعلمين.

بلغ متوسط البعد السادس ٢,٤٥ بانحراف معياري ٠,٥١٤٧، مما يشير إلى درجة موافقة "موافق بشدة"، مما يعني أن بعد المتطلبات الضرورية لبناء تطبيقات تعليمية تضمن كفاءة وفعالية تعلم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي قد نال على درجة موافقة كبيرة جداً من قبل عينة الدراسة مما يدل على الأهمية العالية للبعد ككل، لأن هذه المتطلبات الضرورية لبناء تطبيقات تعليمية تضمن كفاءة وفعالية تعلم اللغة العربية باستخدام الذكاء الاصطناعي، وهذا ما أيدته دراسة أندرسون (Anderson, 2019) أن التطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي تقدم ملاحظات فورية، مما يسمح للطلاب بتحسين مهارات الكتابة والقواعد النحوية بشكل أكثر فعالية. أما تفصيل الفقرات حسب ترتيب المتوسط الحسابي فقد جاءت الفقرات على النحو التالي:

١. الفقرة: "تساعدني الاختبارات الإلكترونية في الاستعداد بشكل أفضل لتقويم أدائي في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٤، بانحراف معياري ٠,٦١٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الأول.

٢. الفقرة: "أشعر أن تقييم التعلم باستخدام التكنولوجيا يوفر لي رؤية شاملة لتقدمي في تعلم اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٢، بانحراف معياري ٠,٦٢٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثاني.

٣. الفقرة: "التعلم القائم على التكنولوجيا يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥١، بانحراف معياري ٠,٦١٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الثالث.

٤. الفقرة: "أجد أن التغذية الراجعة الرقمية تساعدني في تحسين أدائي في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٩، بانحراف معياري ٠,٦٢٧، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الرابع.

٥. الفقرة: "أدوات التقييم الرقمية تحدد نقاط القوة والضعف في تعلم مهارات اللغة العربية" بمتوسط ٢,٤٠، بانحراف معياري ٠,٦٣٠، ودرجة موافقة "موافق بشدة"، بالترتيب الخامس.

٦. الفقرة: "التقييمات الإلكترونية تعكس المستوى اللغوي للمتعلم بشكل دقيق" بمتوسط ٢,٢٩، بانحراف معياري ٠,٦٩٣، ودرجة موافقة "موافق إلى حد ما"، بالترتيب السادس.

من خلال النتائج نجد أن الترتيب الأول للفقرات جاء من نصيب الفقرة الخامسة "تساعدني الاختبارات الإلكترونية في الاستعداد بشكل أفضل لتقويم أدائي في اللغة العربية" بمتوسط ٢,٥٤، بانحراف معياري ٠,٦١٦، ودرجة موافقة "موافق بشدة" أما الترتيب الأخير، جاء من نصيب الفقرة الأولى "التقييمات الإلكترونية تعكس المستوى اللغوي

الأسد، صالح الأسد. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي: الفرص والمخاطر والواقع في الدول العربية. مجلة إضافات اقتصادية، ١(٧)، ١٦٥-١٨٤.

الباز، حسين. (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني وتحديات العصر الرقمي. بيروت: دار الفكر العربي.

بن يطو، حورية. (٢٠١٨). أثر الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. مجلة البدر، ١٠(١)، ١-١٠.

بويس، إيناس محروس. (٢٠٢٣). تعليم اللغة العربية في ظل الذكاء الاصطناعي. الذكاء الاصطناعي مفهوم جديد على مجال تعليم اللغات (غيتي).

بوطيش، زينب. (٢٠٢٢). التقنيات الحديثة ودورها في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة اللغة الوظيفية، ٩(١)، ١٨٤-١٩٥.

الجابر، خالد. (٢٠٢١). التكنولوجيا التعليمية وأثرها في تحسين العملية التعليمية. مركز الدراسات.

جربوعة، عادل. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي التعليمي في المؤسسات الجامعية أثناء الأزمات. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، ١(٨)، ٣٤٣-٣٥٧.

جهيدة، بروبي، ومسعود، دادون. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية: تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على دولينجو أنموذجاً. مجلة المعيار، ١٢(٢)، ١٢٠٠-١٢١٦.

الحربي، سعاد. (٢٠٢٣). أثر الذكاء الاصطناعي على تدريس اللغة العربية. المصادر: قاعدة بيانات المكتبة العلمية، مركز المعرفة الرقمي. مسترجع من: <http://ddi.mbrf.ae>.

حريري، هند حسين محمد. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (١٩-Covid) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص بأبحاث جائحة كورونا (١٩-Covid)، ٤٢٧-٣٦٤.

حمدان، صالح. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ودوره في تعليم اللغة العربية. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الخالدي، أحمد. (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: دراسة تطبيقية على اللغة العربية. دار الفكر العربي. الخليفة، ناصر. (٢٠٢٢). التعلم الإلكتروني والتحديات المعاصرة. دار اليمامة.

الدمرداش، خديجة ربيع عبد الغفار. (٢٠٢٣). فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة متون لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة سعيدة، ٣(١٦)، ٨٨-١١٣.

زين الدين، محمد مجاهد. (٢٠١٣). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. جامعة أم القرى.

٤. رؤية مستقبلية إيجابية حيث يؤمن المستخدمون بإمكانية تحسين تجربة التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي، خاصة في تخصيص التعلم وتقديم تغذية راجعة فورية.

٥. أثر إيجابي للتطبيقات الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وفعاليتها في تحسين مهارات اللغة

٦. ضرورة تطوير المتطلبات للحاجة الماسة لزيادة الاعتماد على التقييمات الرقمية وإدماجها بطرق تعزز شمولية التجربة التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بما يلي:

١. تصميم تطبيقات للذكاء الاصطناعي تستهدف احتياجات المتعلمين الفردية وتفاعلهم مع الآخرين.

٢. توفير دعم فني شامل وفعال للتغلب على مشكلات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٣. إضافة الرسوم المتحركة والوسائط المتعددة التعليمية للمحتويات الإلكترونية التي تقدم للمتعلمين.

٤. تطوير شبكات الاتصال بالإنترنت، مع توفير التطبيقات التي تعمل بدون الإنترنت.

٥. تطوير أدوات تقييم ذكية عبر أدوات التعلم الإلكتروني لكي تقدم تغذية راجعة دقيقة للمتعلمين.

٦. إشراك المعلمين في تطوير تطبيقات تعليمية لضمان توافقها مع أهداف التعليم ومناهجه.

٧. تنظيم ورش عمل للمتعلمين لغير الناطقين بها على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المقترحات:

١. دراسة أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعلم اللغة العربية لدى الفئات المختلفة (الناطقين بغيرها، الأطفال، والبالغين).

٢. دراسة مقارنة بين تجارب بعض الدول العربية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣. دراسة أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعلم اللغة الانجليزية للمتحدثين بها كلغة ثانية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، عقيلي محمد، عثمان، مصطفى عثمان، إبراهيم، على أحمد. (٢٠٢٢). برنامج إلكتروني في تدريس اللغة العربية قائم على مدخل متعدد المنظور لتنمية مستوى التنوع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة الوادي الجديد، (٤٣)، ٢٥٠-٢٧١.

الأحمدي، نور الدين. (٢٠٢٢). فعالية التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية. مكتبة الأنجلو المصرية.

كريتر، محمد، وعليوات، سامية. (٢٠٢٣). المواقع الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أداة بناء أو معول هدم. مجلة فصل الخطاب، ١٢(٢)، ٥٨٣-٥٩٨.
المطيري، ع. (٢٠٢٠). أثر الذكاء الاصطناعي في تخصيص تجربة تعلم اللغة العربية وتحسين مهارات الكتابة. مجلة الذكاء الاصطناعي في التعليم، ٥(٤)، ٤٥-٦١.
مقداد، إيمان. (٢٠٢٣). معوقات تعليم اللغة العربية اتصاليا للناطقين بغيرها. مجلة دراسات معاصرة، ٧(١)، ٦٧٣-٦٨٢.
المنظمة العربية للترجمة. (٢٠١٨). معجم المصطلحات التقنية. مسترجع من:

<https://techtionary.thinktech.sa/>

هاجر، بكوش وسعاد، ميس. (٢٠٢٣). المواقع الإلكترونية المتخصصة وتأثيرها في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ١٢(٣)، ١٦٠-١٧٢.
وزارة التعليم. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. إنتاج قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، يوم المعلم، ٥ أكتوبر.

المراجع الأجنبية:

Ahmed, M., & Al-Khalifa, N. (2020). Digital learning and self-paced language acquisition. *Journal of Language Education*, 15(3), 76-88.
Al-Johani, T. (2023). *Artificial Intelligence and Language Education*. Springer
Al-Juhani, T. (2020). The impact of interactive applications in teaching the Arabic language. *International Journal of Educational Technology*, 11(2), 100-115
Al-Juhani, T. (2023). The role of AI and technology in Arabic language education. Academic Press.
Al-Kindi, A. (2022). *Machine Learning in Arabic Language Education*. Academic Press.
Anderson, T. (2019). The impact of AI tools on Arabic language learning. *Journal of Educational Technology*, 24(2), 78-95.
Brown, L., & Richards, M. (2021). Engagement through digital content in Arabic language learning. *Journal of Educational Media*, 18(3), 210-227.

السرجاني، محمد. (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة.
السيد، محمد فرج. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات، ٢(٣)، ١٧-٣٢.
الشريف، خالد. (٢٠٢٣). تأثير الذكاء الاصطناعي على التعلم وتقييم الأداء. دار المستقبل.
الشلهوب، شروق شفيق. (٢٠٢٣). أساسيات الذكاء الاصطناعي. ملتقى الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، اليوم الأول، وزارة التعليم، السعودية.
الصادق، أحمد. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. دار الكتاب العربي.

الصالح، بدر بن عبد الله. (٢٠٢٣). مدخل إلى الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته في التعليم. ملتقى الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، اليوم الأول، وزارة التعليم، السعودية.

الطلوحي، رعد جمال. (٢٠٢٣). أثر منصات الذكاء الاصطناعي على بيئة التعلم الإلكترونية في تدريس اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. مجلة المناهج وتكنولوجيا التعليم، ٢(٨)، ٤٥-٦٠.

عبد الموجود، أمين دياب صادق. (٢٠٢٤). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (المستجدات والرؤى المستقبلية): دراسة مرجعية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، (٢٠٢)، الجزء (٣)، ٥٥٣-٦١٧.

العجمي، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). التحديات في استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية. دار الكتب العلمية.
علي، محمد. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطوير مهارات اللغة العربية. مكتبة النهضة.

غزالة، أحمد إبراهيم. (٢٠٢٢). تصور مقترح للتغلب على صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها -عن بعد- للناطقين بغيرها (دراسة صوتية). مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، ٥(١٢)، ١-٢٤.

٥ (١٢)، ١-٢٤.

القاضي، هشام بن صالح. (٢٠٢٠). استثمار الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم العربية لغة ثانية: الآفاق والإمكانيات. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، ٩(٣)، ٨٢-١١٦.

القحطاني، سعيد مشيب. (٢٠٢٠). تصميم تصور مقترح لرعاية الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية: نموذج المستقبل. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٦(٩)، ١٠٩-١٢٩.

قندلجي، عامر، والسامرائي، إيمان. (٢٠١٨). البحث العلمي الكمي والنوعي. دار اليازوري.

- Brown, L., & Smith, R. (٢٠٢٠). Challenges in using technology for Arabic language instruction. *International Journal of Language and Linguistics*, ١٥(٣), ١٢٣-١٤٥.
- Brown, R. (٢٠٢١). Interactive technology in language education. *Language Learning Journal*, ١٠(٤), ٥٤-٧٢.
- Chen, X., & Wang, H. (٢٠٢٢). Technological barriers in Arabic language teaching applications. *Technology in Language Education Journal*, ٩(١), ٥٤-٦٩.
- Dörnyei, Z. (٢٠٢١). *Technology in Language Learning*. Oxford University Press.
- Hassan, A., & Lee, J. (٢٠٢٣). Evaluation tools in digital language education. *Asian Journal of Education*, ١٢(١), ٩٠-١٠٥.
- Ibrahim, F. (٢٠١٨). Challenges in digital .learning for language education *Educational Research Quarterly*, ٢٣(٢), ٤٥-٥١.
- Johnson, R. (٢٠٢٣). Effectiveness of digital assessments in Arabic language learning. *Assessment in Education Review*, ١٥(٢), ١٢٨-١٤٥.
- Jones, A. (٢٠١٨). Enhancing language skills through electronic applications for non-native Arabic speakers. *Middle Eastern Language Education Journal*, ١٢(٤), ٥٦-٧٢.
- Jones, D., & White, S. (٢٠١٩). Personalized learning through AI in language education. *Language and AI Research*, 7(1), 150- 160.
- Khan, M. (٢٠١٩). E-learning platforms and self-assessment in language acquisition. *Online Learning Journal*, ٢٢(٢), ٨٥- ٩٨.
- Kim, S., Lee, J., & Park, H. (٢٠٢٣). Artificial intelligence applications in language education. *Journal of Applied Linguistics and AI*, ١٠(٣), ٢٠٠-٢٢٠.
- Lee, H. (٢٠٢٣). *Digital Assessment Tools in Language Education*. Cambridge University Press.
- Morgan, P. (٢٠٢١). *AI-enhanced language .learning*. Cambridge University Press
- Salah, R. (٢٠٢٢). Digital applications in Arabic language education. *International Journal of Arabic Studies*, ٥(٣), ١٠٠-١١٠.
- Smith, J., & Jones, K. (٢٠٢١). The role of e-learning platforms in enhancing teacher-student interaction. *Electronic Learning Journal*, ١٣(١), ٨٩-١٠٥.
- Smith, L. (٢٠٢٠). Technology integration in language learning. *Language & Learning Review*, ٨(١), ٤٠-٥٢.
- Wang, Y. (٢٠٢١). *Innovative E-Learning Solutions for Language Teaching*. Cengage Learning.
- Yang, X. (٢٠٢٢). Challenges of Using Digital Applications in Language Education. *University of Toronto Press*
- Zayed, Y. (٢٠١٩). Engagement and .interactive content in language education *Journal of Digital Education*, ٦(٢), ٦٠-٦٩.
- Zhang, L. (٢٠٢١). *Interactive Digital Content in Language Learning*. World Scientific.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Code-Switching: Usage of Arabic on X Platform A typical Reading of the Actual.

Prof. Abdelkader Sellami ^{(1)*}

*1. Faculty of Literature and Language-Tlemcen-Algeria

Dr.Amina Belhachemi ^{(2)*}

*2. Institute of Arts and Languages Naama University Center – Algeria.

E-mail: skaderaminaanes@gmail.com

التبديل اللغوي (code-switching) - قراءة نموذجية في واقع العربية على "منصة تويتر" -

أ.د. عبد القادر سلاّمي ^{(١)*}

*١. كلية الآداب واللغات جامعة تلمسان-الجزائر.

د. أمينة بلهاشمي ^{(٢)*}

*٢. معهد الآداب واللغات المركز الجامعي بالنعامة-الجزائر.

KEY WORDS:

Code-switching, standard Arabic, X Platform, dialects, language dualism.

الكلمات المفتاحية:

التبديل اللغوي- العربية المعيارية- منصة تويتر- اللهجات الازدواجية اللغوية.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

Language dualism as Ibn Khaldoun states in his "Moqaddima" is no more than a move away from standard Arabic and a corruption of the stable practice of the Arabs because of their frequenting of non-Arabs. Thus, moving away from standard Arabic was the consequence of mixing with foreigners and was the strongest factor in the corruption of standard Arabic and the proliferation of dialects.

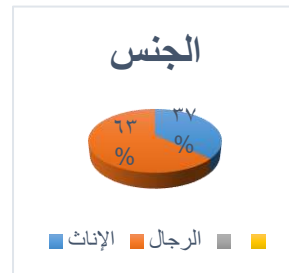
This phenomenon spread profusely recently among most Arabic user circles and started to threaten the use of standard Arabic. In this research paper, we seek to trace the Arabic language usages and investigate them on X platform by answering the following question: "What is the extent of the correctness of Arabic in the tweets on the social media (the targeted class)? Are the dialects used here of standard Arabic origins?"

ليست ازدواجية اللغة - كما قال ابن خلدون في مقدمته إلا تحولا عن الفصحى وفسادا لما جبل عليه العرب من صفة راسخة بسبب مخالطتهم الأعاجم، إذ البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العجم وهو أقوى عامل ساهم في تفشي اللحن وانتشار العامية، الظاهرة التي أصبحت مؤخرًا تسيطر على استعمال اللغة العربية في معظم الأوساط العربية، وأصبحت تهدد الاستعمال الفصح.

ونروم في هذه الورقة البحثية تتبع استعمالات اللغة العربية على موقع تويتر، واستنطاقها من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما مدى فصاحة التغريدات في مواقع التواصل الاجتماعي عند (الفئة المستهدفة)؟ وهل ما استعمل من قبيل اللهجة أو الدارجة تعود أصوله إلى اللغوي الفصح؟

مقدمة:

سنحاول فيما يأتي من البحث دراسة ١٩ تغريدة تم نشرها على موقع تويتر من طرف فئات عمرية متنوعة تنتمي إلى (المجتمع السعودي) واختلفت بين الناشرات الإناث (٠٧) والناشرين الذكور (١٢)، نشرت في سياقات زمنية متقاربة أي على امتداد شهري سبتمبر وأكتوبر من سنة ٢٠٢٣م.



الوطن، وهذا الذي جاء على لسان العديد من العلماء بإدراج العامية كلغة للعامّة، فهي لغة كلّ الفئات الاجتماعية، وبما أنّها تحتوي تنوعات واختلافات لهجية مرتبطة بالموقع الجغرافي، فهي تتنوع حسب الأقطار^٥.

وانطلاقاً ممّا سبق، فإنّ مستوى اللّغة العربيّة الفصيحة الصّحيحة المعياريّة، التي تحتكم إلى ضوابط ومعايير اتّفق عليها العرب قديماً وحافظ عليها المحدثون ساريّة وجارية في المدارس والإدارات، والدّارجة أو العاميّة متداولة في الشّارع والمنزل وغيرها من الأماكن التي تستدعي هذا المستوى الذي لا يحتكم إلى معايير، بل تصدر بعفوية وتلقائية من المتكلّم دون قيود لقضاء حاجاته اليومية. ولكلّ مستوى منهما خصائصه ومميزاته تُشير إليها فيما سيأتي.

وبغض النّظر عن المستويات اللّغويّة للعربيّة، فلها أهميّة بالغة نذكرها في النقاط التّالية^٦:

***الأهميّة الدّينيّة:** فاللّغة العربيّة هي لغة القرآن والتّعبّد لكلّ مسلم.

***الأهميّة الدّوليّة:** فهي لغة معترف بها دولياً في الأمم المتحدّة.

***الأهميّة التّاريخيّة:** فهي لغة مغلّة في القدم مقطوعة الصّلة بطفولتها.

***الأهميّة اللّغويّة:** تتمتع بخصائص تميزها عن بقيّة اللّغات.

٢. خصائص اللّغة العربيّة:

تتميّز اللّغة العربيّة بجملة من الخصائص نعرضها في النقاط التّالية باختصار:

***اللّغة بشريّة:** وهي نعمة الله على عباده، بها يتواصلون ويتفاهمون^٧.

***اللّغة تنمو مفرداتياً انسجماً مع نمو خبرات النّاطقين بها^٨**، كما أنّ مجموعات كبيرة من صيغها وألفاظها تتغيّر في مدلولاتها ومفاهيمها نتيجة لعوامل وظروف طبيعيّة وحضاريّة مختلفة^٩.

***اللّغة لا تنمو نحوياً؛ بمعنى له ضوابط ومعايير مقننة.**

***اللّغة نظاميّة:** لها نظام معين في تشكيل كلماتها، وجملها، ونصوصها.

***اللّغة تتأثّر بالسياق الاجتماعي^{١٠}.**

ولكن قبل ذلك نسعى إلى الوقوف على الجانب النظري المفهومي لمصطلح التّبدّل اللّغوي، ومعرفة أهم أسباب انتشاره ثمّ تحديد مظاهره بصورة عامّة، نلاحظ في الأخير أهم المظاهر التي اعتمدتها كلّ تغريدة من التّغريدات المختارة للدراسة، وفي المقابل الاطمئنان على مستقبل اللّغة العربيّة خاصّة في زمن العولمة.

اللّغة العربيّة وخصائصها

١. تعريف اللّغة العربيّة

اللّغة ظاهرة اجتماعيّة من ظواهر المجتمعات البشريّة، ونتيجة مرموقة من نتائج الاتّصالات والمعاملات في كلّ عصر وفي كلّ جيل، وظيفتها الأساسيّة التّعبير عمّا يختلج في الصّدور، وإيصاله إلى أفهام الأفراد والجماعات^١. واللّغة العربيّة من بين هذه اللّغات، اجتماعيّة لها قيمة جوهريّة في حياة الأمّة العربيّة، بها يتواصلون ويتفاهمون. وعليه، فاللّغة: «هي نظام خاص من العلامات يمكن أفراد جماعة لغويّة ما من التّواصل بينهم. وهي أداة الاتّصال الرّئيسيّة في المجتمع الإنساني؛ لأنّها الوسيلة الأكثر فعاليّة في تمكين الفرد الدّخول في علاقات وتفاعلات اجتماعيّة مختلفة^٢»؛ بمعنى إنّ اللّغة هي الوسيلة الأساسيّة للتّواصل لتحقيق التّفاهم، وما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام، أنّ اللّغة تتحقّق في مستويات لغويّة متعدّدة بحسب المقام والظّروف المحيطة، وبذلك فكلّ مكان ولكلّ زمان مستواه الخاص به، إذ تُستعمل اللّغة في المدارس، وفي الإدارات...، وفي المقابل نستعملها في حياتنا اليوميّة في المنزل والشّارع وغيرها من الأماكن.

ويمكن إدراج تعريف لمستويات اللّغة العربيّة بهدف معرفة أماكن شيوع كلّ مستوى استناداً لآراء بعض الباحثين، «فاللّغة الفصحى هي اللّغة الرّسميّة (Langue officielle) في بلدان العالم العربيّ، وهي لغة إدارة الدّولة، ولغة المدرسة، ولغة وسائل الإعلام^٣»، أمّا العاميّة فهي وسيلة التّواصل في المجتمعات، إذ لا تنحصر في مجتمع دون سواه، فالعربيّة لها عاميتها كما للفرنسيّة، وكذلك اللّغات الأخرى، فالعاميّة إذن ظاهرة طبيعيّة تنتشر في كلّ لغات العالم، وهي لغة أنشأها العامّة لحياتهم اليوميّة، ومن الملاحظ أنّ عاميّة أيّة لغة ليست واحدة في كلّ جهات

^١ ينظر: بن عبد الكريم الجزائري، محمد. (١٩٨٩). لغة كلّ أمة روح ثقافتها. د ط. باتنة، الجزائر: دار الشّهاب للصّناعة والنّشر. ص ٦.

^٢ بلعيد، صالح. (٢٠١٧). دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة. ط (٨). الجزائر: دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع. ص ١٨٢.

^٣ كلفي، لويس جان. (٢٠٠٨). حرب اللّغات والسياسات اللّغويّة. ط (١). (ترجمة حسن حمزة). لبنان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة. ص ٤٠٢.

^٤ ينظر: مغيث زروقي، ليلي وتوزان، عبد القادر. (٢٠٠٩، سبتمبر). العاميّة والفصحى في الزّوايا الجزائريّة- روايات الطّاهر وطّار. جسر المعرفة، مج (٥)، ع (٣)، ص ٢٦٥.

^٥ ينظر: قواسمي، سهام. (د ت). واقع اللّغة العربيّة في ظلّ مواقع التّواصل الاجتماعي. المجلة الجزائريّة للاتّصال، مج (١٦)، ع (٢٧)، ص ١٠٦.

^٦ ينظر: الخولي، محمد علي. (١٩٩٣). مدخل إلى علم اللّغة. (د ط). عمّان، الأردن: دار الفلاح للنّشر والتّوزيع. ص ٢٣.

^٧ ينظر: (الخولي، ١٩٩٣). ص ٢٣.

^٨ الرّديني، محمد علي عبد الكريم. (٢٠٠٦). المعاجم العربيّة- دراسة منهجيّة. ط (٢). الجزائر: دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع. ص ٢٣. وينظر: معتوق، أحمد محمد. (٢٠٠٨/٥١٤٢٨م). المعاجم اللّغويّة العربيّة. بيروت، لبنان: دار النهضة العربيّة. ص ٢١.

^٩ ينظر: (الخولي، ١٩٩٣). ص ٢٤.

فَاللُّغَةُ لَهَا ضَوَابُطٌ وَمَعَايِيرٌ مَعَيَّنَةٌ، فَهِيَ مَقْنَنَةٌ مَعْيَارِيَّةٌ، وَإِذَا خَالَفتَ المَعْيَارَ أَصْبَحَتْ دَارِجَةً وَفَقَدَتْ صِفَةَ الرِّسْمِيَّةِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ.

***العربية بناء اشتقاقى:** تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات اللاتينية كونها لغة ترد إلى ميزان صرفي، فهي نتيجة لذلك تتميز بالتجدد، إنها لغة اشتقاقية أما اللغات الأخرى فهي لغات تركيبية ذلك أن اللغات الهندية الأوروبية هي لغات لا تعتمد كثيراً الاشتقاق، إنما تعتمد بالدرجة الأولى على ظاهرة التركيب، أي تركيب كلمة من كلمتين أو أكثر^{١٠}. ومن الأمثلة على ذلك أن كلمة الفرنسية مؤلفة من كلمتين هما وتعنيا بعد وكلمة وتعني السمع والكلمتين المشتقتين لكلمة واحدة تعني الهاتف والأمر نفسه في كلمة في الإنكليزية وهي حوض الحمام وتعني غرفة والكلمتين تؤلفان كلمة واحدة وتعني الحمام الذي يستحم فيه. وقد ذكر العلماء طرائف كثيرة جداً تعيش على وضع المصطلح ومن ذلك:

١- الاشتقاق: وهو: «أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقها معنى ومادة أصلية، وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل، بزيادة مفيدة، لأجلها اختلافاً حروفاً أو هيئة، كضار من ضرب، وحذر من حذر»^{١١}، وهو ما يعرف بالاشتقاق الصغير أو الأصغر^{١٢}، وهو المراد حين يطلق لفظ الاشتقاق أ/ الاشتقاق الكبير^{١٣} أو الأكبر عند بعض القدماء^{١٤}، فيُحفظ فيه المادة دون الهيئة، فيجعل (ق و ل) و(و ل ق) و(و ق ل) و(ل ق و) وتقالبيها الستة، بمعنى الخفة والسرعة^{١٥}، وهذا مما جعل "الخليل" في كتاب العين و"ابن دريد" في جمهرة اللغة يعتمدون ذلك مبدأً لتمييز المهمل من المستعمل من كلام العرب، وحاول ابن جني أن يجعل منه نظرية متكاملة وإن لم يكن «معتمداً في اللغة، ولا يصح أن يُستنبط به اشتقاق في لغة العرب»^{١٦}.

ب/ الاشتقاق الأكبر أو الإبدال اللغوي*: وهو انتزاع لفظ من لفظ مع تناسب بينهما في المعنى والمخرج في بعض الأحرف وذلك بوضع حرف مكان حرف مع الإبقاء على سائر أحرف الكلمة، نحو (جَدْتُ) و(جَدْتُ) للقبر (وقعوا في عاثور شرّ وعافور شرّ)^{١٧}، فالتاء حرفٌ لساني أسناني والفاء حرف شفوي أسناني. وقد عقد "ابن جني" في خصائصه، باباً سماه (باب في الحرفين المتقاربين يستعمل أحدهما مكان صاحبه)، فمتى أمكن أن يكون الحرفان جميعاً أصليين كل واحد منهما قائم برأسه، لم يسغ العدول عن الحكم بذلك. فإن دلّ دالٌّ أو دَعَتْ ضرورة إلى القول بإبدال أحدهما من صاحبه عملٌ بموجب الدلالة، وصيرَ إلى مقتضى الصنعة^{١٨}، فدَلّ ذلك على أن الإبدال اللغوي يختلف عن الإبدال الصرفي في كون الأول يرجع إلى اختلاف اللهجات وتداخلها، وقد يقع في اللهجة الواحدة، في حين يقتضي الثاني الضرورة والاستحسان^{١٩}؛ أي أن له قوانين ضابطة تحكمه، وهي مسائل قياسية مطردة أجمل الصرفيون مواضعها. فأصل الألف في (قام) و(او) (قَوَمَ) وأصلها في (باغ) (ياغ) (بَغ)، «فأما الواو والياء فمتى تحركتا، وانفتح ما قبلهما، قلبتا ألفين، إلا يشد شيء، فيخرج على الأصل، دلالة عليه، أو يخاف لئس، أو يكون التصحيح أمانة»^{٢٠}، وعلى هذا فالإبدال في حقيقة أمره ظاهرة صوتية تعاملية، ثم إنّه من الطواهر المقيدة؛ لأنّه يفسر في جلّ أحواله بقوانين التعامل الصوتي من تقريب وتباين وإدغام وتجانس، وغيرها^{٢١}.

ج/ الاشتقاق الكبار أو النحت: النحت في أصل اللغة: النجر مع التسوية والبرّي والقشر. يقال نحت النجار الخشب والعود ومثله في الحجارة والجبال^{٢٢}، لقوله تعالى: «وَتَنْحِتُونَ مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا فَارِهِينَ»^{٢٣}، وهو الاصطلاح: أن تعتمد إلى كلمتين أو جملة فتنتزع من مجموع حروف كلماتها كلمة واحدة تدلّ على ما كانت تدلّ عليه الجملة نفسها، وهو جنس من الاختصار^{٢٤}. وهو طريقة من طرائق

^{١٠} عمارة، اسماعيل أحمد. (٢٠٠٠). تطبيقات في المناهج اللغوية.

عمان: دار وائل للطباعة والنشر. ص ١٦٣.

^{١١} السيوطي، جلال الدين. (د.ت). المزهر في علوم اللغة وأنواعها. (تحقيق محمد أحمد جاد المولى، وعلي محمد الجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم). بيروت: دار الفكر. مج (١)، ص ٣٤٦.

^{١٢} (السيوطي، د.ت). مج (١)، ص ٣٤٨.

^{١٣} ينظر: الأفغاني، سعيد. (د.ت). في أصول النحو. دار الفكر. ص ١٣٦.

^{١٤} ابن جني، أبو الفتح. (١٩٥٠). لخصائص. (ط ٢). (تحقيق محمد علي النجار). بيروت، لبنان: دار الهدى للطباعة والنشر. مج (١)، ص ١٣٣.

^{١٥} (ابن جني، ١٩٥٠). مج (١)، ص ٣٤٧.

^{١٦} (ابن جني، ١٩٥٠). مج (١)، ص ٣٤٧.

* يُعدُّ الفراء (ت ٢٠٧هـ) أول من أطلق مصطلح "الإبدال" على هذه الظاهرة، ينظر: الفراء، أبو زكرياء. (١٩٨٠). معاني القرآن، بيروت: عالم الكتب. مج (١)، ص ٤١.

^{١٧} ينظر: (ابن جني، ١٩٥٠). مج (١)، ص ٤١.

^{١٨} (ابن جني، ١٩٥٠). مج (١)، ص ٨٢.

^{١٩} ابن يعيش. (د.ت). شرح المفصل. بيروت: عالم الكتب. مج (١)، ص ١٠.

^{٢٠} ابن جني، أبو الفتح. (١٩٨٥/٥١٤١٩م). التصريف الملوكي. (تحقيق ديزيره سقال). بيروت: دار الفكر العربي للطباعة والنشر. ص ص. ٢٦-٢٧.

^{٢١} المسدي، عبد السلام. (١٩٨٣). اللسانيات وعلم المصطلح العربي. تونس: مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية-الجامعة التونسية. المطبعة العصرية، سلسلة اللسانيات، العدد (٥)، ص ٣٧.

^{٢٢} ينظر: ابن فارس، أحمد. (١٩٧٩/٥١٣٩٩م). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. مج (٥)، ص ٤٠٤. وينظر: الفيروزآبادي، محمد. (د.ت). القاموس المحيط. دار الجليل. مج (١)، ص ١٦٥. مادة (نحت).

^{٢٣} (القرآن الكريم، سورة الشعراء، الجزء التاسع عشر، الآية ٤٩) ^{٢٤} ينظر: ابن فارس، أحمد. (١٩٩٣/٥١٤١٤م). الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. (تحقيق عمر فاروق الطباع). بيروت: مكتبة المعارف. ص ص. ٢٦٣-٢٦٤.

"حجاباً ساتراً" بحيث استعمل المفعول مكان اسم الفاعل، فالإسناد مجازي، وهو مجازٌ عقلي علاقته "الفاعلية".

ب-المجاز مرسل: وهو ما كانت العلاقة بين ما استعمل فيه وما وضع له ملابسة غير تشبيهية^{٢٠}، وسمي "مرسلاً"؛ لأنه لم يقيد بعلاقة المشابهة، أو لأن له علاقات شتى. ومن الأمثلة على ذلك قول عنترة العيسى^{٢١}:

فشككت بالزّمح الأصمّ ثيابه

ليس الكريم على القنا بحرّم
فالمجاز في "شككت ثيابه"، أي قلبه لمجاورة الثياب للقلب، فكأنها محلّه وكأنه حال فيها فالمجاز مرسل وعلاقته "المحلية"^{٢٢}.

٣. التعريب: وهو «أن تتفوّه به العرب على منهاجها»^{٢٣}. وهو نقل المفردة الأعجمية بلفظها مع إدخال بعض التعديل عليها لتكون وفق طبيعة اللغة العربية وقد عرب اللغويون المتقدمون كثيراً من الكلمات الأعجمية وسار على هديهم المحدثون. فمن طرائقهم في التعريب ما يلي^{٢٤}:

أ- تغيير حروف اللفظ الدخيل: وذلك بإبدال الحرف الأعجمي بحرف عربي قريب منه، وقد يكون مخرجهما في النطق متقاربين مثل: "فالودج" من "بالوده"، و"فردوس" من "برادايوس"، وقابوس من "كاووس"، و"إسماعيل" من "إشمائيل".

ب-نقص بعض الأحرف أو زيادتها، مثل: "برنامج" من "برنامج"، و"بنفسه" من "بنفسه".

ج-تغيير الوزن والبناء حتى يوافق أوزان العربية ويناسب أبنيتها، فيزيد العرب في أحرف الدخيل أو ينقصون، ويغيرون مدوده وحركاته حتى تتم تلك الموافقة، يراعون بذلك قواعد العربية الصوتية كمنع الابتداء بساكن أو الوقوف على متحرك أو توالي ساكنين. فقد عدلوا عن "برازدة" إلى "فرازدق"، وعن "نشاسته" إلى "نشاء"، وعن "كليد" إلى "إقليد"، وفي هذا التغيير يلحقون الكلمة الدخيلة بأبنيتهم، فالحقوا كلمة "دينار" بكلمة "ديماس" العربية، و"إسحاق" بـ "إبهام"، و"جورب" بـ "كوكب".

وذهب كثير من علماء فقه اللغة إلى أن اللغة العربية تتفرد بمزايا لا توجد مجتمعة في لغة أخرى من لغات البشرى أي قد توجد بعض هذه المزايا في لغة من اللغات إما أن تجتمع كل هذه المزايا في لغة غير العربية فهذا غير موجود وقد قال الأستاذ محمد حسين: كانت الفارسية في

توليد الألفاظ وهو قليل الاستعمال في اللغة العربي، شائع في غيرها من اللغات الهندية الأوروبية ومن أمثلته البسمة والحمدلة والحوقة وبعض العلماء يسمون النحت بالاشتقاق ويعدونه نوع من أنواع الاشتقاق وهو أنواع أيضاً^{٢٥}:

-النحت الفعلي: وهو أن ننحت من الجملة فعل مثل "بسمة" عن بسم الله الرحمن الرحيم.

-النحت الوصفي: وهو أن ننحت كلمة واحدة من كلمتين تدل على صفة بمعناها مثل "ضنبطر" للرجل الشديد مأخوذة من ضبط ومنبر و "الصلدم" وهو الشديد الحافر مأخوذة من الصلد والصدم.

-النحت الاسمي: وهو أن ننسب شيئاً أو شخصاً إلى بلد مثل "طبرستان" و"خوارزم" ننحت من اسميهما اسماً واحداً على صيغة اسم المنسوب فنقول "طيرخزي" أي منسوب إلى مدينتين كليهما ويقولون في النسبة إن أبي حنيفة "حنفعلتي".

-النحت الحرفي: مثل قول بعض النحويين إن- لكن، منحوته فقد رأى بعض القراء أن أصلها "لكن، إن" طرحت الهمزة للتخفيف.

-النحت التخفيفي: مثل "بلعنبر" في بني العنبر و"بلحارث" في بني الحارث و "بلخزرج" في بني الخزرج.

وظلّ النحت أسلوباً وفق فيه اللاجئون إليه من المحدثين نسبياً في ضرورات المصطلح العلمي، نحو قولهم في علم الكيمياء (شارجة) عوض (شاردة موجبة) و(شارسبة) بدل (شاردة سالبة) و(كهريطيسي) مقام (كهربائي مغناطيسي) ومن الباب نفسه (تخثرية) من (تحت الثربة) في علم النبات^{٢٦}.

٢-المجاز: وهو استعمال كلمة في غير معناها الأصلي لعلاقة مع قرينة مانعة من إيراد المعنى الأصلي^{٢٧}، وله أنواع:

أ- المجاز عقلي: وهو إسناد الفعل أو ما في معناه إلى غير ما هو له لعلاقة مع قرينة مانعة من إرادة الإسناد الحقيقي^{٢٨}. نحو قوله تعالى: ﴿جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَاباً مَسْتُوراً﴾^{٢٩}. فالمجاز في قوله: (حجاباً

مستوراً)، بإسناد السّر إلى الحجاب، والفاعل الحقيقي الذي أسند إليه السّر هو الحجاب، فلو أريد الإسناد الحقيقي لقبل

^{٢٠} القزويني، الخطيب. (د ت). الإيضاح في علوم البلاغة. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. ص ٢٧٢.

^{٢١} التبريزي، الخطيب. (١٩٨٧/٥١٤٠٧م). شرح القصائد العشر. ط (٢). (تحقيق عبد السلام الحوفي). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. ص ٢٣٩.

^{٢٢} (التبريزي، ١٩٨٧). ص ٢٣٩.

^{٢٣} (السيوطي، د ت). مج (١)، ص ٢٦٨.

^{٢٤} ينظر: المصري، عبد الفتاح. (١٩٨٤/٥١٤٠٤). قطوف لغوية. دمشق- بيروت: مؤسسة علوم القرآن. ص ٦٦.

^{٢٥} ينظر: الأفغاني، (د ت). ص ص. ١٣٤ - ١٣٥. وينظر: حمّاد، أحمد عبد الرحمن. (١٩٨٣/٥١٤٠٣م). عوامل التطور اللغوي: دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية. دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع. ص ص. ٣٨ - ٣٤.

^{٢٦} (المسدي، ١٩٨٣). ص ٣٣.

^{٢٧} ينظر: شعيب، ابن عبد الله. (د ت). الميسر في البلاغة العربية:

علم البيان والمعاني والبديع. الجزائر: دار الهدى. ص ٧٦.

^{٢٨} ينظر: (شعيب، د ت). ص ٧٠.

^{٢٩} (القرآن الكريم، سورة الإسراء، الجزء الخامس عشر، الآية ٤٥)

الجسر الذي يعبر إليه ثقافة الأمم بعضها إلى بعض فتزيد من نصيبها من المعرفة وتعمق متعتها في الحياة، فقد أدرك الإنسان العربي -كغيره من الأمم- فضل الترجمة منذ زمن بعيد كما أدرك حقائق وجوده الثقافي. فعرف أهم أقسامها^{٤٠}:

- الترجمة الأدبية.
- الترجمة العلمية.
- أشتات الترجمة، التي تجمع ما هو ليس أدبياً خالصاً ولا عملياً بحثاً.

من حيث أخذها جسراً للتواصل بين الثقافات المختلفة، مشروعاً تقوم عليه المؤسسات دون الأفراد، ولنا في (بيت الحكمة) قديماً و(المجالس العليا للثقافة) و(مكاتب تنسيق والتعريب الترجمة ومراكزهما) و(مشاريع القومية للترجمة) بالبلدان العربية حديثاً ما يؤكد هذه الأصرة^{٤١}.

تعريف الشبكية (الإنترنت)

١. تعريف الإنترنت:

الإنترنت هو: النظام العالمي لشبكات الكمبيوتر المترابطة لمليارات من الأجهزة في جميع أنحاء العالم^{٤٢}، فهو عالم افتراضي مكوّن من أنظمة نقل المعلومات، وقواعد معطيات، ونوادي خدمات إعلامية متعددة^{٤٣}، وبذلك فهو يحمل مجموعة واسعة من مصادر المعلومات والخدمات، مثل: مستندات النص التشعبي المترابطة (Link)، والتطبيقات من (World Wide Web- WWW)، والبريد الإلكتروني، الاتصالات الهاتفية، وشبكات الند للند لمشاركة الملفات^{٤٤}.

٢. الوظائف الكبرى للإنترنت:

للإنترنت وظائف عديدة ومتعددة نوجزها في العناصر التالية^{٤٥}:

- * إنها تجيب احتياجات حوالي ٤٠ مليون مستعمل.
- * التواصل.
- * التّجمع.
- * تبادل الملفات.
- * توفر الإنترنت البريد الإلكتروني.
- * اكتشاف مهارات جديدة.
- * تجميع المعلومات.

الشرق هي التي يمكن بما لها من فصاحة و حسن بيان أن يوازن بينها وبين اللغة العربية و قد شهد بعض الأعاجم الذين عرفوا اللّغتين بأنّ العربية أرقى مكانة وألطف مسالك حيث قال ابن جنى في الخصائص: «وذلك أنا نسأل علماء العربية ممن أصله عجمي وقد تدرب قبل استعرا به عن حال اللّغتين، فلا يجمع بينهما، بل لا يكاد يقبل السؤال عن ذلك؛ لبعده في نفسه و تقدّم نطق العربية في رأيه و حسبه، سألت غير مرة أبا علي (الفارسي) عن ذلك فكان جوابه نحواً مما حكته»^{٣٥}.

وعقد ابن فارس في كتابه الصحابي في فقه اللغة باباً للقول في أنّ لغة العرب أفضل اللّغات وأوسعها **﴿وَإِنَّهُ لَنَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قُلُوبِكُمْ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾**^{٣٦}. فوصفه سبحانه بأبلغ ما يوصف به الكلام^{٣٧}.

واليك شهادات من لا يؤمنون بالقرآن و إنما ينظرون إلى اللّغة من ناحية حسن البيان قال المستشرق أرنست رينان في كتابه تاريخ اللّغات السامية: «من إغراب المدهشات أن تنبت تلك اللّغة القوية وتصل إلى أعلى درجات الكمال وسط الصحاري عند أمة من الرّحل تلك اللّغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقّة معانيها وحسن نظام مبانيها وكانت هذه اللّغة مجهولة عند الأمم ومن يوم علمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة أنّها لم تتغيّر حتى أنها لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة لا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها و انتصاراتها التي تباري ولا نعلم شبيها لهذه اللّغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج و بقيت حافظة لكيانها من كل شائبة»^{٣٨}.

تلك ما تمتاز به العربية من خصائص اشتقاقية فلما توفرت للغة حيّة من مثيلاتها من اللّغات التي كتب لها الدّوام، فهي بالإضافة إلى قدرتها على الترجمة والتعريب تملك طاقة دلالية هائلة في الانتقال من الحقيقة إلى المجاز وقدرتها على استيعاب أحدث مصطلحات الحضارة الإنسانية في أحدث صورها ترادفاً واشتراكاً.

٤/ الترجمة: «نقل كلام أو نصّ من لغة إلى أخرى»^{٣٩}، وقد كانت الترجمة وما تزال في خدمة الإنسان المتحضر، كونها

^{٤١} ينظر: الشكعة، مصطفى. (١٩٨٢). معالم الحضارة الإسلامية. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين. ص ص ١٤٠-١٤٥.

^{٤٢} ينظر: الإنترنت ١٩٨٩. (٢٠١٩). القاهرة، مصر: مركز هردو لدعم التعبير الرّقمي. ص ٤.

^{٤٣} ينظر: روابحي، خيرة. (٢٠٠٩-٢٠١٠). ثقافة الإنترنت: دراسة ميدانية لاستعمالات الشبكية بمدينة تيبهرت. (إشراف طيبي محمد). (رسالة ماجستير). قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية. جامعة وهران. ص ٤٣.

^{٤٤} (الإنترنت ١٩٨٩، ٢٠١٩). ص ٤.

^{٤٥} ينظر: (روابحي، ٢٠٠٩-٢٠١٠). ص ص ٤٩-٥١.

^{٣٥} (ابن جنى، ١٩٥٠). مج (١)، ص ٢٤٣.

^{٣٦} القرآن الكريم، سورة الشعراء، الجزء التاسع عشر، الآيات ١٩٢-١٩٥.

^{٣٧} (ابن فارس، ١٩٩٣). ص ٤٣.

^{٣٨} ينظر: لويون، غوستاف. (١٩٦٤/٥١٣٨٤م). حضارة العرب. ط (٤). (ترجمة عادل زعتر). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركائه. ص ص ٤٣٩-٤٤٠.

^{٣٩} ابن النديم، محمد بن إسحاق. (١٩٨٥). الفهرست. (تحقيق مصطفى الشويبي). تونس: المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر. ص ٥٢٣.

^{٤٠} العيس، سالم. (١٩٩٠). الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية. دمشق، سورية: منشورات اتحاد الكتاب العرب. ص ١٠٧.

٣. واقع اللغة العربية على الشبابة:

تُعدُّ اللغة العربية واحدة من اللغات التي تتوفر على أكثر من مستوى تعبير، وقد حصرها بعض الدارسين في مستويين؛ هما: المستوى العامي، والمستوى الفصيح، فالفصيح هو المستوى المعياري الذي تحكمه ضوابط ومعايير، وقد أشرنا إلى ذلك مسبقاً في خصائص اللغة العربية، أما العامي فهو: «اللسان الذي يستعمله عامة الناس في حياتهم اليومية لقضاء حاجاتهم، والتفاهم فيما بينهم، وهو يتأثر بالعوامل البيئية التي توجد فيها، وبعواميل الغزو الطارئة عليها»^{٤٦}.

وفي هذا العنصر نستعين ببعض النماذج المختارة من مختلف المواقع على الشبابة ونحللها للوقوف على واقع استعمال اللغة العربية، وفي المقابل نُشير إلى أهم الحلول الممكنة لتعميم استعمال اللغة العربية الفصحى على فضاء الإنترنت.

التبديل اللغوي

١. تعريف التبديل اللغوي:

يُعرف "التبديل اللغوي" بأنه: «الاستخدام المتبادل للغتين؛ بمعنى تحوُّل المتحدث بالكامل إلى لغة أخرى من أجل استخدام كلمة أو عبارة أو جملة ثمَّ عودته مرّة أخرى إلى اللغة الأساسية»^{٤٧}؛ أيّ أنه: تناوب استخدام رمزين لغويين أو أكثر، فهو انتقال حيويٍّ ومتتابع من لغة إلى أخرى في الخطاب أو الحوار^{٤٨}.

وانطلاقاً ممّا سبق، فالتبديل اللغوي هو تبديل بين لغتين أو أكثر، والسؤال المطروح في هذا المقام: ما طبيعة هذه اللغات؟ وما المقصود بها؟ هل هي مستويات لغة واحدة؟ أم لغتين أو أكثر من الفصيلة اللغوية الواحدة؟ أم هي لغات من فصائل متعدّدة؟

كلّها أسئلة تحتاج إلى إجابة لتحديد مفهوم دقيق للتبادل اللغوي.

وقد اعتمد المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات "التناوب اللغوي" كمقابل عربيٍّ للمصطلح الغربي (code-switching)، وعرفه بأنه: «استعمال الشخص لملفوظ، ويتألف من جمل أو أجزاء من الجمل من لغتين مختلفتين أو من منظومتين لغويتين متباعدتين»^{٤٩}. فهذا

التعريف يُشير إلى أنّ اللغات متباعدة؛ بمعنى هي ليست اللهجات.

ونواصل مع تعريف آخر للتناوب اللغوي بأنه: «تقنية لغوية تُشير إلى عملية الانتقال بين اللغات واللهجات؛ أي الانتقال من شفرة لغوية إلى شفرة لغوية أثناء الحديث أو الكتابة»^{٥٠}، فالملحوظ أنّ هذا التعريف واضح وحدّد بدقة أنّ التناوب اللغوي يحدث بين مستويات لغة واحدة، كما يحدث بين لغتين أو أكثر، وتُشير بعض الدراسات إلى أنّ التناوب اللغوي يحدث في الغالب في المجتمعات ثنائية اللغة أو متعدّدة اللغات بحكم أنّها ترتضي تلك اللغات لغات رسمية في مجتمعاتها، ولل فرد المتحدث حرية اختيار اللغة أو اللغات التي تخدمه في عملية التواصل، ويحدث أيضاً بفعل عوامل أخرى تنطرق إليها في العنصر الموالي.

٢. أسباب انتشار التبديل اللغوي:

اجتمعت جملة من العوامل لانتشار ظاهرة التبديل اللغوي في المجتمعات نذكر منها^{٥١}:

*إظهار التضامن والتقدير: وذلك عندما يرغب الفرد في الحديث مع شخص معيّن بلغته تضيف شيئاً من التقدير له.

*التوضيح: في بعض الأحيان لا يفهم الطرف الآخر كلمة معيّنة فيضطر المتحدث إلى استعمال التبديل اللغوي لنقل الأفكار والمفاهيم إلى المتلقي.

*المصطلحات: بعض المصطلحات لو تمت ترجمتها ترجمة حرفيّة لاختلف المعنى المراد منها، فنلجأ إلى التبديل اللغوي للتعبير عن المعنى الأدق.

*قد يكون الدافع هو غياب كلمة في لغة ما وتواجدها في لغة أخرى.

*هناك قوانين اجتماعيّة تفرض استخدام لغة معيّنة في مكان ما.

*قد يلجأ بعض الأشخاص إلى استخدام لغة أخرى في كلامهم فقط لإظهار تمكنهم من لغات أخرى أو حتى يُنظر إليهم على أنّهم مثقفين.

*ويمكن أن نضيف عاملاً نراه يُسهم في بروز ظاهرة التبديل اللغوي، وهو: الاستعمار الثقافي أو الاستلاب الثقافي.

^{٤٩} مكتب تنسيق التعريب. (د.ت). المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي- عربي). الدار البيضاء، المغرب: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص ٣٢.

^{٥٠} أبو لبدة، شيما. (٢٠٢١، ٣ جوان). التناوب اللغوي في رواية فلسطينية: قراءة نقدية في سفر الاختفاء. (تاريخ الاطلاع: ٢٠٢٣/١٠/١٥، الساعة: ١٠:١٢). متاح من خلال الرابط (Jadaliyya.com/Details/42905)

^{٥١} ينظر: ظاهرة التناوب اللغوي، (٢٠٢٢م، ٨ شباط). (تاريخ الاطلاع: ٢٠٢٣/١٠/٢٠، الساعة: ٨:٠٦). متاح من خلال الرابط (molhem.com/@Nuss_sa/11062). وينظر: (أبو لبدة، ٢٠٢١، ٣ جوان)

^{٤٦} رحمون، حكيم. (٢٠١١). مستويات استعمال اللغة العربية بين الواقع والبيئة. (إشراف صالح بلعيد). (رسالة ماجستير في النحو العربي). كلية الآداب. جامعة مولود معمري- تيزي وزو، الجزائر. ص ٩٢.

^{٤٧} جروجون، فرانسوا. (٢٠١٧). ثنائيو اللغة. د. ط. (ترجمة زينب عاطف). المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي. ص ٦١.

^{٤٨} ينظر: إبراهيم، العربي. (٢٠٢٢، سبتمبر). التناوب اللغوي بين التّصور النظري والهندسة اللغوية بالمغرب. المجلة الدولية للدراسات الثّربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين، ع (١٨)، ٢٦٩.

٣. مظاهر التبدل اللغوي:

نلاحظ التبدل اللغوي في مظهرين هما:

● **المظهر الأول:** التبدل اللغوي بين مستويات لغة واحدة هذا المظهر انعكسه ظاهرة الازدواجية اللغوية، وهي: «وجود أكثر من مستويين للغة في مجتمع واحد؛ مستوى رسمي أو فصيح، ومستوى غير رسمي أو عامي دارج، بحيث يُستخدم كل مستوى لأغراض وأهداف معينة، وخير ما يُمثل هذه الظاهرة حال اللغة العربية الفصحى بجوار عدد من اللهجات العربية في الوطن العربي في العصر الحاضر»^{٥٢}.

● **المظهر الثاني:** التبدل اللغوي بين لغتين أو أكثر

هذا المظهر بدوره ينقسم إلى قسمين هما:

القسم ١: التناوب بين لغتين أو أكثر من الفصيلة اللغوية الواحدة

التبدل في هذا القسم يحصل بين اللغات التي تنتمي إلى الفصيلة اللغوية نفسها، كالتناوب بين العربية والعبرية، أو التناوب بين الفرنسية والإنجليزية....

القسم ٢: التناوب بين لغتين أو أكثر من فصائل لغوية مختلفة وهذا القسم من التناوب يحصل بين اللغات التي تنتمي إلى فصائل لغوية مختلفة كالتناوب بين الفرنسية والعربية....

٣. التبدل اللغوي ومظاهره في التغريدات المختارة

صنفت العيّات المختارة إلى للدراسة ثلاث تصنيفات، كلّ صنف له ما يُميّزه نحلاً محتواها فيما يلي:

تغريدات الصنف الأول:

تغريدة (١)

ومن التغريدات التي تنتمي إلى الصنف الأول، تغريدة (١) حينما قال [د. سليمان العبودي @snalobodi] ناصحاً: "أنفذ بجلدك من ذلك الجليس الذي يعلمك دروس الأنانية تعليماً ويؤزك عليها أزا... ثم هو يفلسف كل ذلك باسم الذكاء والدهاء وبعد النظر، فمن أوصاف أهل الميمنة التواصل برحمة الخلق كما قال تعالى: ثم كان من الذين آمنوا وتواصوا بالصبر وتواصوا بالمرحمة." فالملاحظ تمكّنه من توظيف مصطلحات قرآنية خدمت سياق النصّ الذي يريده إلى أن ختم تغريدته مستشهداً بآية من القرآن الكريم، وهي قول الله تعالى: (ثم كان من الذين آمنوا وتواصوا بالصبر وتواصوا بالمرحمة) سورة البلد، الآية ١٧.

تغريدة (٢)

تغريدة (٢) التي كتبت حامدة الله تعالى على نعمه الجليلة وعطاياه الجزيلة، بلغة تكسوها مفاهيم قرآنية سامية قالت [أم سعود الجيعان @MajedahAljarki]: "الحمد لله فنحن بفضل من الله بأمن وأمان فهناك عباد يثنون من السقم أو

يرتجفون من البرد أو يتصورون جوعاً أو يرتعدون خوفاً من ويلات الحرب الحمد لله الذي أماناً ببيوتنا وأطعمنا وسقانا وكفانا وأوانا ورزقنا نعمة التوحيد سبحانه رب أشهد أن لا إله إلا أنت وحدك لا شريك وأن محمداً عبدك ورسولك." وفي تغريدتها تناصّ جليّ مع قول الله تعالى في سورة قريش: (فليعبدوا ربّ هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وأمنهم من خوف).

تغريدة (٣)

واتّسمت تغريدة (٣) الاستفهامية بمرونة تصويرية وجمالية لغوية عندما أكّدت باستعمال الاستفهام المنفي على طغيان العلاقات الافتراضية على حساب الواقع، تقول [سارة العمري @Exitt111]: "أليست التأمّلية الفردية التي تنادي بها حياتنا السريعة اليوم أسيرة الألواح الالكترونية، وسجينة التواصلية الشبكية الافتراضية هي صانعة لجمال بارد صلب لا حياة فيه، نسينا فيه لغة العيون ولغتها؟"

تغريدة (٤)

وفي التغريدة (٤) نجح في وصف ظاهرة راهنة تعيشها المجتمعات وتكاد تعصف بها، ألا وهي شهرة أراذل القوم خاصة مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، وكونها متاحة للجميع، فعل ذلك بلغة عربية فصيحة معبرة عن السياق يقول [فالح الهاجري @FalihAlhajri] مستهلاً بأسلوب القصر: "لا يمكن أن يبرز تافه إلا في محيط أتفه منه وفي بيئة تسمح له بذلك. حتّى في المجتمعات الراقية والمحافظة هنالك عاهات لكن المجتمعات لا تسمح لها أن تطفو على السطح. ضبط الأخلاق والآداب العامة مسؤولية الحكومة لا مسؤولية الأفراد فإن كانت الحكومة عاهة ضاع المجتمع." إلى أن ختم تغريدته بطلب سنّ قوانين من شأنها أن تحدّ من هذه العاهات.

تغريدات الصنف الثاني:

سنتطرّق هنا إلى إبراز تغريدات كتبت بلغة عربية فصيحة امتازت بالمباشرة والوضوح والسهولة، مثل:

تغريدة (١)

التي سرد فيها موقفاً حياتياً حصل له وضمّنه تأييده للزواج المبكر مشروطاً بنضج العقل لذلك، مستعملاً لغة عربية فصيحة رغم طول التغريدة وهي لغة واضحة يسيرة تتماشى وطبيعة الموضوع الاجتماعي المطروح، يقول [أسامة الجامع @oaljama]: "كنت أسير في حديقة في لندن ومعني اثنان من أبنائي، فمرّت علينا امرأة مسنة، التفتت إلينا وقالت: هل هؤلاء أبنائك؟، قلت: نعم، فأشارت إليّ مبتهجة هذا رائع هنيئاً لك، في يوم آخر ذهبت مع الأبناء إلى المترو، جلسنا فيه، وكان أمامنا رجل، فالتفت إلينا قائلاً:

^{٥٢} عفيف الدّين دميّاطي، محمّد. (٢٠١٧/١٤٣٨م). مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي. ط (٢). إندونيسيا: مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع. ص ٧٢-٧٣.

الكلمة	أصلها العربي الفصح
ألي	الذي
صح	صحيح
تبي	تريد
رح	إذهب
ألي	الذين
ألي	التي
دقائق	دقائق
هالمشاعر	هذه المشاعر
ف أدمغتنا	في أدمغتنا
هالعذر	هذا العذر
مو راضي	ليس راضيا
دايما	دائما
سويت	فعلت (الفعل سوى)
كذا	هكذا

القسم الثاني:

كما ضمت سائر التغريدات بعض الكلمات غير العربية، وهي كلمات ترجع إلى اللغة الانجليزية، وقد كتبت في سياق واحد بحروف إنجليزية وذلك في تغريدة [@plaargi]: "أمتن لنفسي نهاية اليوم أني قمت بكل مهام ال to do list والتشيك اللي أسويه قدام كل مهمة في نهاية اليوم تخليني أنام بارتياح، ولهذا السبب أنجبر يوميا أسوي لسته رغم المهام تكون اعتيادية، لكن الشعور رائع أحب أجده كل ليلة."

ووردت كلمات انجليزية الأصل إلا أنها كتبت بحروف اللغة العربية مثل:

- التشيك
- لسته (قائمة)
- المنشن (الإحالة أو الإشارة)
- بلكته (عزل أو رفض)
- كنسلنا (ألغينا)
- الباصات
- النت

أهؤلاء أبناؤك؟ قلت: نعم، فقال مثلما قالت المرأة أو قريبا منها.

أثار انتباهي الموقفين اللذان حدثا في نفس الأسبوع، وزال عجبني عندما التفت إلى الأماكن العامة في لندن، وجدت كبار سن ولديهم صغار لا يتجاوز أبنائهم سبع أو خمس سنوات، علمت أني ورغم أني في العقد الرابع من العمر إلا أن أبنائي كبار في المرحلة الجامعية يمشون معي وكانهم أصدقائي وهذا ما أثار انتباههم.

الشاهد من القصة أني من مؤيدي الزواج المبكر إذا كان الشاب لديه عقل ناضج."

- تغريدة (٢):

نشرت بلغة عربية فصيحة واصفا مشكلة "اجترار الماضي" ولأنه يسأل عن الحل والكيفية المثلى للتخلص منها فقد كتب بلغة بسيطة ميسورة يسهل فهمها، وبذلك تسهل الإجابة عن سؤاله/

يقول [هاشم ا. hashem Al_attas (psychologist)...: إحدى مشاكل الاكتئاب الكبرى ما يسمى بالاجترار الاجترار هو أن تعود بذكريات الماضي المحزنة بشكل متكرر بل ربما كلما اختليت بنفسك، وهي بدورها توجع الحزن، فتعل الشخص أسيرا لتلك الدوامة المحزنة. فما الحل للتخلص منها؟

- التغريدة (٣):

كتبت هذه التغريدة بلغة عربية فصيحة سهلة، تناول فيها تحديد أكثر من مائة مشتبه في قضية قتل، ذكرا أن للقاتل صفة الثراء وكونه مثقفا، ولعل طبيعة التغريدة هي التي جعلت لغته واضحة وبسيطة كونها تماثل لغة الإعلام، التي يشترط فيها البساطة في نقل المعلومة لتصل إلى مختلف شرائح المجتمع.

قال [مطلق بن محمد @mlqbnmmd3]: "والمثير للدهشة أنه تم تحديد أكثر من ١٠٠ مشتبه به من الفرضيات التي تحظى بأكثر قدر من الدعم فيما يتعلق بملف هذا القاتل أنه كان رجلا مثقفا ومن الطبقة العليا، على الرغم من أن هذا الاعتقاد مبني على عدم الثقة والخوف الذي كان يشعر به الأثرياء في ذلك الوقت."

تغريدات الصنف الثالث:

لعل أهم ما يلاحظ فيما تبقى من تغريدات أنها احتوت على بعض الكلمات غير الفصيحة، ويمكن أن نقسمها إلى قسمين:

- ١_ كلمات ذات أصول عربية فصيحة
- ٢_ كلمات ذات أصول غير عربية.

القسم الأول:

فأما كلمات القسم الأول والتي أصولها عربية فصيحة نذكرها في الجدول التالي:

حمّاد، أحمد عبد الرحمن. (١٩٨٣/٥١٤٠٣م). عوامل التطور اللغوي: دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية. دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن جني، أبو الفتح. (١٩٥٠). الخصائص. (ط ٢). (تحقيق محمد علي النجار). بيروت، لبنان: دار الهدى للطباعة والنشر. مج (١)

ابن جني، أبو الفتح. (١٩٨٥/٥١٤١٩م). التصريف الملوكي. (تحقيق ديزيره سقال). بيروت: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الخولي، محمد علي. (١٩٩٣). مدخل إلى علم اللغة. (د ط). عمان، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

رحمون، حكيم. (٢٠١١). مستويات استعمال اللغة العربية بين الواقع والبدل. (إشراف صالح بلعيد). (رسالة ماجستير في النحو العربي). كلية الآداب. جامعة مولود معمري- تيزي وزو، الجزائر.

روابي، خيرة. (٢٠٠٩-٢٠١٠). ثقافة الانترنت: دراسة ميدانية لاستعمالات الشبكة بمدينة تيهرت. (إشراف طيبي محمد). (رسالة ماجستير). قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية. جامعة وهران.

الزديني، محمد علي عبد الكريم. (٢٠٠٦). المعاجم العربية- دراسة منهجية. ط (٢). الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

السبوطي، جلال الدين. (د ت). المزهر في علوم اللغة وأنواعها. (تحقيق محمد أحمد جاد المولى، وعلي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم). بيروت: دار الفكر. مج (١)

شعيب، ابن عبد الله. (د ت). الميسر في البلاغة العربية: علم البيان والمعاني والبدع. الجزائر: دار الهدى.

الشكعة، مصطفى. (١٩٨٢). معالم الحضارة الإسلامية. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

ظاهرة التناوب اللغوي، (٢٠٢٢م، ٨ شباط). (تاريخ الاطلاع: ٢٠/١٠/٢٠٢٣، الساعة: ٨:٠٦). متاح من خلال الرابط (molhem.com/@Nuss_sa/11062).

عفيف الدين دمياطي، محمد. (٢٠١٧/٥١٤٣٨م). مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي. ط (٢). إندونيسيا: مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع.

عمايمة، اسماعيل أحمد. (٢٠٠٠). تطبيقات في المناهج اللغوية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

وإجمالاً يمكن القول: إنّ التغريدات محل الدراسة كتبت بلغة عربية واضحة، ولم تخالطها غير العربية إلا في مواضع قليلة بكلمات ذات أصول عربية، وفي سياقات أقل خالطتها كلمات انجليزية انتشرت بفعل اكتساح التكنولوجيا ووسائطها جلّ المجالات.

خاتمة:

انطلاقاً من معالجة الموضوع، وبعد إتمامنا قراءة تفحص لمجموعة التغريدات المختارة توصلنا إلى النتائج التالية:

* إنّ معظم التغريدات اعتمدت على لغة تقترب من العربية الفصحى، ويمكن تصنيفها كالآتي:

١. تغريدات نشرت بلغة فصيحة راقية وبأسلوب جزل.

٢. تغريدات جاءت كلها باللغة العربية الفصحى وبأسلوب سهل واضح.

٣. تغريدات غلبت عليها العربية الفصحى بنسبة كبيرة، واحتوت على كلمات بالدارجة تعود أصولها إلى العربية الفصحى، وأخرى احتوت على كلمات أعجمية.

* نلمح ظاهرة التبدل اللغوي في بعض التغريدات المختارة للدراسة، ولكن ما يميزها أنّها استعملت العامية واللغة الأعجمية بنسبة أقل مقارنة بالفصحى.

* لم تكن ظاهرة التبدل اللغوي بارزة في التغريدات المختارة للدراسة، فمعظمها اعتمد اللغة العربية الفصحى الصحيحة الراقية أحياناً، وهذا يجعلنا نطمئن على مستقبل اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

الأفغاني، سعيد. (د ت). في أصول النحو. دار الفكر.

الإنترنت ١٩٨٩. (٢٠١٩). القاهرة، مصر: مركز هردو لدعم التعبير الرقمي.

إبراهيم، العربي. (٢٠٢٢، سبتمبر). التناوب اللغوي بين التصور النظري والهندسة اللغوية بالمغرب. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين، ع (١٨).

بلعيد، صالح. (٢٠١٧). دروس في اللسانيات التطبيقية. ط (٨). الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

التبريزي، الخطيب. (١٩٨٧/٥١٤٠٧م). شرح القصائد العشر. ط (٢). (تحقيق عبد السلام الحوفي). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

جروجون، فرانسوا. (٢٠١٧). ثنائيو اللغة. د ط. (ترجمة زينب عاطف). المملكة المتحدة: مؤسسة هنداي.

- العيس، سالم. (١٩٩٠). التَّرجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية. دمشق، سورية: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- ابن عبد الكريم الجزائري، محمد. (١٩٨٩). لغة كلِّ أمة روح ثقافتها. د ط. باتنة، الجزائر: دار الشهاب للصناعة والنشر.
- الفراء، أبو زكرياء. (١٩٨٠). معاني القرآن، بيروت: عالم الكتب. مج (١)
- الفيروزبادي، محمد. (د ت). القاموس المحيط. دار الجيل. مج (١)
- ابن فارس، أحمد. (١٩٧٩/٥١٣٩٩م). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. مج (٥)
- ابن فارس، أحمد. (١٩٩٣/٥١٤١٤). الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسانلها وسنن العرب في كلامها. (تحقيق عمر فاروق الطَّبَّاع). بيروت: مكتبة المعارف.
- القزويني، الخطيب. (د ت). الإيضاح في علوم البلاغة. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- قواسمي، سهام. (د ت). واقع اللغة العربية في ظل مواقع التواصل الاجتماعي. المجلة الجزائرية للاتصال، مج (١٧)، ع (٢٧)
- كافي، لويس جان. (٢٠٠٨). حرب اللغات والسياسات اللغوية. ط (١). (ترجمة حسن حمزة). لبنان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- لوبون، غوستاف. (١٩٦٤/٥١٣٨٤م). حضارة العرب. ط (٤). (ترجمة عادل زعيتر). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركائه.
- أبو لبدة، شيماء. (٢٠٢١، ٣ جوان). التناوب اللغوي في رواية فلسطينية: قراءة نقدية في سفر الاختفاء. (تاريخ الاطلاع: ٢٠٢٣/١٠/١٥، الساعة: ١٢:١٢). متاح من خلال الرابط (Jadaliyya.com/Details/42905)
- مكتب تنسيق التعريب. (د ت). المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي- عربي). الدار البيضاء، المغرب: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- معتوق، أحمد محمد. (٢٠٠٨/٥١٤٢٨م). المعاجم اللغوية العربية. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- المسدي، عبد السلام. (١٩٨٣). اللسانيات وعلم المصطلح العربي. تونس: مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية-الجامعة التونسية- المطبعة العصرية، سلسلة اللسانيات، العدد (٥)
- المصري، عبد الفتاح. (١٩٨٤/٥١٤٠٤). قطوف لغوية. دمشق- بيروت: مؤسسة علوم القرآن.
- مغيث زروقي، ليلي وتوزان، عبد القادر. (٢٠٠٩، سبتمبر). العامية والفصحى في الرواية الجزائرية- روايات الطاهر وطار. جسر المعرفة، مج (٥)، ع (٣)
- ابن النديم، محمد بن إسحاق. (١٩٨٥). الفهرست. (تحقيق مصطفى الشومي). تونس: المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر.
- ابن يعيش. (د ت). شرح المفصل. بيروت: عالم الكتب. مج (٧)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



(Semiotics of caricatures in Al-Watan newspaper and its role in cultural construction in numbers 1-30) (The painter "Abdul Qader Rajab" as a model).

Mohammed Saad Mohammed Al-Maqai Al-Ghamdi⁽¹⁾

*1-King Khalid University in Abha- Postgraduate Studies – PhD Researcher specializing in Arabic Language and Literature (Literature and Criticism).

Abdulrahman Hassan Yahya Al-Mohseni⁽²⁾

*2-Prof. Literature and Criticism at King Khalid University in Abha.

E-mail: hmodsad56@gmail.com

(سيمائية الصور الكاريكاتورية في جريدة الوطن ودورها في البناء الثقافي في الأعداد ١-٣٠) (الرسم "عبد القادر رجب" كنموذج).

أ. محمد بن سعد بن محمد المقعي الغامدي^(١)

*١. جامعة الملك خالد في أبها - دراسات عليا - باحث دكتوراه في اللغة العربية وآدابها تخصص (الأدب والنقد).

عبدالرحمن حسن يحي المحسني^(٢)

*٢. أستاذ الأدب والنقد جامعة الملك خالد في أبها

KEY WORDS:

Caricature Drawing - Culture – Literature.

الكلمات المفتاحية:

الرسم الكاريكاتوري - الثقافة - الأدب.

ABSTRACT:

Caricature images are one of the features that represent society culturally, and in this research I will go to study caricatures and statement of meanings and connotations apparent and implicit, and I will show why I carried that meaning in that previous era of time, which was to reach results that are real at the present time, and the relationship of caricatures in social culture and its role and all those contexts I will study in this research in detail, God willing.

مستخلص البحث:

تعد الصور الكاريكاتورية من السمات التي تمثل المجتمع ثقافياً، وفي هذا البحث سأذهب إلى دراسة الصور الكاريكاتورية، وبيان المعاني والدلالات الظاهرة والمضمرة، وسأبين لماذا حملت ذلك المعنى في ذلك العهد السابق من الزمن، والتي تمثلت في الوصول إلى نتائج تكون حقيقية في الوقت الحالي، وعلاقة الصور الكاريكاتورية في الثقافة الاجتماعية، ودورها وجميع تلك السياقات سأدرسها في هذا البحث بالتفصيل بإذن الله.

المقدمة:

بسم الله والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد والثناء على نعمة العلم، والدين أما بعد: -

تعد الصور الكاريكاتورية بمثابة العلامات التي من شأنها تفتح آفاق واسعة على المتلقي، فهي من الرسومات المنشورة في جريدة الوطن التي اتخذتها نموذج للدراسة، واتخذت الرسم عبدالقادر رجب نموذجاً لدراسة الصور الكاريكاتورية؛ لما تحمل من دلالات، ومعانٍ مضمرة تحتاج إلى دراسة سيميائية، وتحديدًا كما هي عند الفيلسوف الأمريكي تشارلز، سندرز بورس، وقد اخترت موضوع (سيمائية الصور الكاريكاتورية في جريدة الوطن الأعداد ١ - ٣٠ "الرسم عبدالقادر رجب" كنموذج)، وتحديدًا الأعداد الأولى منذ بداية إصدار جريدة الوطن، وقبل البدء في صلب المقدمة، يجب أن نعرف ما هي جريدة الوطن التي تمثل إرثاً ثقافياً كبيراً في المجتمع، وهي "صحيفة الوطن السعودية، صحيفة شاملة، تصدر عن مؤسسة عسير للصحافة والنشر عبر منصات مختلفة، ونسخها الورقية والإلكترونية، ومنصات الرقمية، والإعلام الاجتماعي، قام خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز (رحمه الله) بوضع حجر الأساس لها بمدينة أبها في الثامن من شهر مايو لعام ١٩٩٨م.

وأبرز تلك المشكلات:

- بعض الصور الكاريكاتورية غير واضحة.
- قلة الدراسات السابقة حول الموضوع.
- وبإذن الله سأجد حلاً للمشكلات وفق ما يقتضيه البحث؛ أما عن الدراسات والبحوث السابقة للموضوع، فلا يوجد دراسة تناولت سيميائية الصورة في صحيفة الوطن؛ إلا إن هناك دراسات سابقة حول الموضوع عامة، من أهمها:
- سيميائية الصورة الكاريكاتورية في الصحافة الجزائرية، الطالب نجيم حناشي، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة.
- الكاريكاتير في الصحافة، د. حمدان خضر السالم، الطبعة الأولى ٢٠١٤م، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن.
- وقد اقتضت طبيعة موضوع البحث أن يُقسم إلى مبحثين، يسبقهما المقدمة والتمهيد، ويختتم البحث بالخاتمة، وفهرس البحث، وفهرس المصادر والمراجع.
- التمهيد:** وقد تحدثت فيه عن المنهجية التي سأسير عليها كما هي عند الفيلسوف الأمريكي تشارل سندر بيرس، توضيح بعض المصطلحات لديه.
- المبحث الأول: مفهوم الفن الكاريكاتوري، وأثره في البناء الثقافي، عرضت فيه مفهوم الفن الكاريكاتوري وتعريفه، ونشأته، وصولاً إلى أثره في البناء الثقافي، ووضحت ماذا يعني الكاريكاتير في المجتمع، وكيف يؤثر فيهم.
- المبحث الثاني: الأبعاد السيميائية في الصور الكاريكاتورية الظاهرة والمضمرة، وعرضت فيه جميع الصور التي رسمها الفنان عبدالقادر رجب مع تطبيق المنهجية السيميائية فيها وتحليلها، وإظهار الجوانب السيميائية الظاهرة وتحليلها وفق منهج ثقافي سيميائي.
- فيما يخص الرسام عبدالقادر رجب لم أجد له بيانات تواصل رسمية، وذلك عن طريق البحث في وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.
- وأخيراً أنهيت البحث بخاتمة، وضعت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها، وصولاً إلى ثبت الفهارس والمصادر والمراجع. سائلاً الله عز وجل التوفيق والسداد في إتمام هذا البحث، والوصول إلى النتائج المعهودة، وأن يكون عند حسن ظن القارئ.
- يتناول هذا البحث المنهج السيميائي النقدي في بيان المدلولات الثقافية العميقة، والعلامات السيميائية الموجودة في الصور الكاريكاتورية المنشورة في جريدة الوطن من العدد الأول إلى العدد الثلاثين، وفي هذه المعالجة البحثية سيذهب الباحث إلى دراسة الصور الكاريكاتورية بالمنهج السيميائي كما هو عند الفيلسوف الأمريكي "تشارل بيرس"، وقد يخرج الباحث، ولو بالشكل القليل عن المنهجية كما هي عند بيرس على حسب ما يتطلبه التناول، وكذلك سأستعين بالمنهج الثقافي؛ وذلك لأن الصور الكاريكاتورية تحمل دلالات ثقافية، تمثل المجتمع، وثقافته، وأسلوب المعيشة فيه.

وافتح صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز (رحمه الله) مبنى المؤسسة، والمركز الطباعي في السابع من شهر يوليو عام ٢٠٠٠م. في حين دشّن صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل بن عبد العزيز العدد الأول نيابة عن وزير الداخلية رئيس المجلس الأعلى للإعلام آنذاك صاحب السمو الملكي الأمير نايف بن عبدالعزيز (رحمه الله) في الثلاثين من شهر سبتمبر لعام ٢٠٠٠م. وتعد صحيفة الوطن أول صحيفة يومية محلية تقوم على دراسة علمية متكاملة، وأول صحيفة في المنطقة العربية، وضعت لها دراسة علمية سابقة، ودراسة شاملة بواسطة ٤٠ باحثاً.

وانطلاقاً من رسالة الوطن، فإن الصحيفة تلتزم بالإسهام في إعلام نموذجي متفاعل، يؤصل لمجتمع حيوي في وطن طموح اقتصاده مزدهر^(١).

ولذلك جاء اختياري موضوع سيميائية الصور الكاريكاتورية لأسباب أهمها:

- تمثل الأعداد الأولى من جريدة الوطن أرضاً ثقافياً ضخماً؛ مما يجعلني أدرس سيميائية الصور الكاريكاتورية.

- تمثل الصور الكاريكاتورية دلالات ظاهرة، وتنبؤات مضمرة في الوقت الحالي.

- الرسام عبدالقادر رجب وضع النسق الثقافي المضمّر في رسمة، يمكن أن تعبر بتأويلات عديدة.

- للصور الكاريكاتورية دلالات ثقافية مضمرة جديرة بالدراسة وفق سيميائية بيرس.

وقد كانت تلك أبرز الأسباب لاختياري للموضوع، يليه

أهداف الموضوع:

- دراسة سيميائية الصور الكاريكاتورية، وعلاقتها بالواقع الثقافي الحالي.

- المعاني الثقافية المحملة بالدلالات الظاهرة والمضمرة في الصور الكاريكاتورية.

ومن خلال وجود أسباب لاختيار الموضوع، والأهداف ينتج عنها مجموعة من التساؤلات من أهمها:

- ما هي الجوانب الثقافية المنبثقة من الصور الكاريكاتورية؟

- هل تحتاج الصور الكاريكاتورية للدراسة أم الصور كافية للتعبير عن مدلولها؟

- هل الرسوم الكاريكاتورية جديرة بالدراسة في ضوء المعنى الثقافي التي تعبر عنها؟

- هل مثلت معاني الصور الكاريكاتورية في ذلك الوقت الواقع الثقافي الحالي؟

ولا أخفي عن القارئ أن هنالك مشكلات قد واجهتني أثناء كتابتي للبحث، منها ما تجاوزتها، ومنها ما وجدت لها حلاً،

(١) من نحن - جريدة الوطن السعودية

الثلاثية"^(٦)، والمنهج السيميائي لدى بيرس ينتسب ويتنوع إلى أنواع وآفاق كثيرة ومتعددة، ولكن سأستعين بالقوانين والأنواع التي تعين على إكمال البحث بجميع موضوعاته إن شاء الله، والصور الكاريكاتورية تتطلب النسق الثقافي، علاوة على ذلك؛ قد يحتاج الباحث إلى المنهج الثقافي، وتحليل الصور حسب ثقافة المجتمع، ولا سيما أن الصور الكاريكاتورية هي تمثيلات وعلامات، تعبر عن واقع ثقافة المجتمع، وحياته؛ لذلك تحتاج الصور الكاريكاتورية للدراسة في خضم المنهج السيميائي كما هو عند بيرس، والمنهج الثقافي حسب ما يتطلبه البحث.

المبحث الأول:

مفهوم الفن الكاريكاتوري وأثره في البناء الثقافي:

يعد الفن الكاريكاتوري من الفنون الساخرة التي ذاعت في الصحافة العامة، وفي الجرائد التي تتناقل أخبار ثقافة المجتمع وحياته، وأهم مظاهره الاجتماعية، وإنجازاته السياسية والاقتصادية على المستوى الدولي والعالمي، وينبغي في ضوء هذا البحث دراسة الصور الكاريكاتورية، وأثرها في البناء الثقافي؛ لكون الرسم الكاريكاتوري يمثل المجتمع وثقافته، وفي ضوء هذا السرد يجب أن نبين مفهوم الفن الكاريكاتوري، ونشأته وأثره في البناء الثقافي.

مفهوم فن الكاريكاتور:

"يتفق معظم الكتاب على أن كلمة كاريكاتير تعود إلى أصول إيطالية، وهي مشتقة من كلمة كاريكاتورا، التي تعني رسم يغالي في إبراز العيوب، ولم تبتعد الموسوعات، والمعاجم الأجنبية الأخرى عن هذا المعنى، حين قالت: إن الكاريكاتير هو تشويه الملامح الشخصية المميزة والمبالغة في رسمها، وإظهار المشوه منها. وكذلك إبراز الشيء الغريب من تلك الملامح، وإخفاء كل معاني الجمال للشخصية المرسومة، وجعلها تظهر في مظهر مضحك"^(٧)، ومن خلال هذا التعريف نستنتج أن أصل الكلمة ليست عربية، ولكنها استخدمت في دول أجنبية، والمقصود بالرسم ليس فقط رسم شخصيات، بل فكرة معينة، أو تنبؤ بحدث معين، أو تمثيل ثقافة دول معينة، وما إلى ذلك. فالرسم له مقاصد كثيرة ليس محجوزاً على شخصية معينة، بل يمثل فكرة لها دلالة في سياقها الثقافي والاجتماعي.

وقد اخترت الفيلسوف تشارلس بيرس عن قرينه سوسير؛ لأن "بيرس دافع عن الطبيعة الاجتماعية للعلامة دائماً، ليس كما كان يفعل سوسير بمعارضة اللغة بالكلام"^(٨)؛ فقد كان بيرس يهتم بالطبيعة الثقافية للعلامة، ويجب دراسة العلامة وفق الحياة بمبدأ ثقافي، يهتم بالمجتمع الذي أدى إلى تكوين تلك العلامة بعيد عن سوسير الذي يدرس العلامة من منظور تخاطبي لغوي، "وبالنسبة لبيرس، فالعلامة سيميويز أي علاقة حقيقية بالمعنى الفعال للعلامة، والسيميويز يعني الفعل أو الأثر الذي هو تشارك، أو الذي يفترض تشارك ثلاثة فواعل هي على التوالي: العلامة، وموضوعها، ومؤولها"^(٩)، وهي تلك الفواعل أو القوانين التي سيتم تفصيلها في سياق هذا التمهيد.

وبيرس يصنف الصور على أنها علامات تدل على إشارات ومعاني معينة، "ومن المنظور الرمزي فإن الصورة البصرية هي عبارة عن مجموعة - ما أسماه بيرس - بالإشارات، والتي تعني على سبيل المثال في الإعلانات المطبوعة أن لدينا أيقونات (تماثيل) وظواهر دالة ورموزاً، ويسهل كثيراً تفسير الأيقونات / التماثيل؛ لأنها تتصل عن طريق التماثل والتشابه"^(١٠)، فهي صورة دالة على معنى معين، وبيرس اختار الصورة؛ لأنها أقرب مجالاً للفهم، وتوضح الفكرة في أسهل طريقة ممكنة، ولكن الصورة قد تحمل دلالات مخفية، ومضمرة، تحتاج إلى دراسة في ضوء النقد الثقافي والدراسات السيميائية. والمنحى المنهجي الذي سأأخذه في سيميائيات بيرس هو جزئيات محددة لديه، حيث سأأخذ التوزيع الثلاثي للعلامة، حيث ستكون المنهجية على ثلاثة أنواع، ولكل نوع تحته ثلاثة أنماط، حسب توزيع بيرس، فمنها العلامة، وهي "المأثول وهو النوع الأول، وهي من ضمن الثلاثية الأولى التي تضم العلامة النوعية، والعلامة المفردة، والعلامة المعيارية. والموضوع، ويندرج تحته الثلاثية الثانية، وهي التي تتكون من الأيقون، والأمانة، والرمز. والمؤول الذي يندرج تحته الثلاثية الثالثة الذي يتكون من الخبر، والتصديق، والحجة"^(١١)، ويوجد كذلك أكثر من قانون لمنهجية بيرس السيميائية، ولكننا سنأخذ القوانين التي سنحتاجها في هذا البحث والجزئية الشائعة للدراسات السيميائية لدى بيرس، وهي "الثلاثية الثانية تعد من أكثر ثلاثيات بورس انتشاراً وذيوياً، بل يمكن القول أحياناً إن أعمال بورس السيميائية اختصرت في هذه

(٦) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، سعيد بنكراد، الطبعة الأولى ٢٠٠٥م، مؤسسة تحديث الفكر العربي المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب، ص ١٢٦.

(٧) المرجع نفسه، ص ١١٥.

(٨) الكاريكاتير في الصحافة، د. حمدان خضر السالم، الطبعة الأولى ٢٠١٤م، دار أسامة للنشر والتوزيع، ص ٢٧.

(٩) السيميائيات أو نظرية العلامات، جيرار دولودال، ترجمة عبدالرحمن بو علي، الطبعة الأولى ٢٠٠٤م، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية سوريا، ص ٤٧.

(١٠) المرجع نفسه، ص ٦٠.

(١١) النقد الثقافي، آرثر أيزنبرجر، ترجمة: وفاء إبراهيم، إشراف جابر عصفور، الطبعة الأولى ٢٠٠٣م، حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمجلس الأعلى للثقافة شارع الجبلية بالأوبرا القاهرة، ص ١٢٨.

نشأة فن الكاريكاتور:

يعد الرسم الكاريكاتوري من الرسوم الموجودة منذ العصر القديم، ولا يعد علماً جديداً، بل هو موجود في العصور العتيقة، ولكنه تطور وأصبح من الرسومات المؤثرة في المجتمع التي تدل على السخرية، وتمثل جزءاً من ثقافة الناس، ويجب أن نتبع ممضى الرسوم الكاريكاتورية منذ الأزل إلى أن وصلت لدينا بالشكل الموجود في الوقت الحاضر، والكاريكاتير موجود في جدران الكهوف منذ الأزل، واستخرجوه، وربما استنبط فن الكاريكاتير من تلك الرسومات الموجودة في عمق التاريخ، "وقد عثر على الكثير من الرسوم التي تحتوي على عناصر الكوميديا والسخرية على الكثير من جدران الكهوف في فرنسا، وإيطاليا، وأمريكا الجنوبية، والجزيرة العربية، والصحراء الجزائرية، وقبرص، وفي الكثير من الأمكنة الأخرى"^(٨). ومن خلال تلك الدراسات التي أظهرت وجود الرسومات التي تدل على السخرية يستخلص أن الكاريكاتور موجود منذ الأزل، وصولاً إلى الصحف العالمية الأوروبية، فقد كان "الفنان والصحفي الفرنسي شارل فيليبون ١٨٠٦ - ١٨٦٢م صاحب الفضل الحقيقي في إحداث انتقال واضحة في تاريخ فن الكاريكاتير، فقد أصدر فيليبون عام ١٨٣٠م أول صحيفة أسبوعية هزلية مصورة أسماها الكاريكاتير، ثم أصدر صحيفة يومية كاريكاتيرية أسماها شاريغاري، وقد أحدث صدورهما ثورة في طباعة وتوزيع الصحف"^(٩) كما أخذ الرسم الكاريكاتوري مجراه في تاريخ أوروبا، وظهر من بعد فيليبون عدد من رسامو الكاريكاتور، وانتشروا انتشاراً واسعاً في الصحافة الأوروبية، وفي نهاية ذلك السياق سأحدث عن وصول الفن الكاريكاتوري في العالم العربي، ومن خلال تتبع التاريخ نجد أن الحملة الفرنسية في مصر كانت السبب الكبير في دخول الكثير من الثقافات الأجنبية والفنون الجديدة؛ مما تؤدي إلى نهضة الشعب، واستفادته من الجمود والغفلة الثقافية، "فقد صدرت جريدة الحوادث اليومية التي أصدرتها سلطات الحملة الفرنسية على مصر عام ١٧٩٩م. التي تعد أول صحيفة تصدر باللغة العربية في بلد عربي"^(١٠)، وفن الكاريكاتير قد عُرف في الصحف والجرائد في البلدان الأوروبية إلى أن وصلت أول جريدة في مصر، وقد حملت تلك الجريدة الكثير من الصور والأساليب الثقافية والاجتماعية، والرسم الساخر الذي من شأنه يكون جديداً على المجتمع العربي، "والصحافة العربية سجلت ميلاد فن الكاريكاتير عام ١٨٧٧م على يد الشيخ

يعقوب صنوع الذي وصف بأنه سيد الساخرين في العصر الحديث"^(١١)، وقد تواتر فن الكاريكاتير في الصحافة منذ ذلك الحين إلى أن انتشر في البلدان العربية، واتخذ حيزاً واسعاً في الصحف حيث لقي عدداً من الجماهير الذين اتخذوا هذا الفن مكان هوية للرسامين، ولقي قبولاً كبيراً بما إنها صورٌ تعبر عن الواقع بأبسط صورة، وتجيد إيصال المعلومة بشكل مباشر، حيث تستغني عن النصوص التقليدية الموجودة عادة في الصحف التي تستهدف كمّاً عالياً وكبيراً من ثقافة المجتمع، وفي ضوء ذلك يحتاج الباحث إلى السير نحو النقد الثقافي، ويجب أن يبين أثر الرسوم الكاريكاتورية في البناء الثقافي؛ لذلك سأذهب إلى النقد الثقافي؛ لأن الرسم الكاريكاتوري يمثل المجتمع وثقافته، وهو "معني بنقد الأنساق المضمره التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي بكل تجلياته، وأنماطه، وصيغه، وما هو غير رسمي وغير مؤسستاتي، وما هو كذلك سواء بسواء. من حيث دور كل منها في حساب المستهلك الثقافي الجمعي"^(١٢)، يهتم النقد الثقافي بالنسق المضمر الخفي الذي يحمله النص، أو العلامة بعيداً عن الدلالة الواضحة في العلامة، ويأتي ذلك على حساب المتلقي للعلامة، وهم المجتمع الثقافي بأكمله؛ لذلك عندما يرى المتلقي تلك الصور الكاريكاتورية، يندرج في ذهنه مجموعة من التساؤلات والمعاني: كيف؟ ولماذا؟ وما السبب؟ وما هو وراء تلك الصور من معاني مضمره؟ لأنها بطبيعة الحال تحمل دلالة نسقية ظاهرة، ودلالة نسقية مضمره، فالظاهرة متروكة للمتلقي العام بشئ نوعه، أما المضمره فهي متروكة للشخص المثقف والناقد مهما كان تخصصه، فصور الرسومات الكاريكاتورية تعد وسيلة فهم، "وتفهم الصور بطريقة عرفية على أنها تجسيد وتمثيل بصري لشيء ما، منها ما يمكن أن تكون صورة عقلية لشيء ما"^(١٣)، مهما كان نوع الصورة لها وسيلة فهم معينة للذهن، فالأشخاص مختلفون في فهم المعنى الواقع خلف الصورة، وفي ضوء ذلك يكون الرسم الكاريكاتوري مكان مرجع صحفي اجتماعي في نقل الأخبار، وتداولها بطريقة ساخرة وفكاهية؛ مما تجعل المجتمع يتلقاها بأبسط صورة ممكنة.

المبحث الثاني:**الأبعاد السيميائية في الصور الكاريكاتورية الظاهرة والمضمره:**

يعد المبحث الثاني لب البحث، والذي سأذهب فيه إلى تحليل الصور الكاريكاتورية، واكتشاف أبعادها السيميائية، وما وراء تلك الصور من معاني ظاهرة ومضمره، تمثل الواقع

(١٢) النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، د عبدالله محمد الغدامي، الطبعة الثالثة ٢٠٠٥م، الناشر: المركز الثقافي العربي المملكة المغربية الدار البيضاء، ص ٨٤.

(١٣) النقد الثقافي، آرثر إيزابجر، مرجع سابق، ص ١٢٨.

(٨) فن الكاريكاتير من جدران الكهوف إلى أعمدة الصحافة، د. ممدوح حماده، دار عشتروت للطباعة والنشر دمشق، ص ٩.

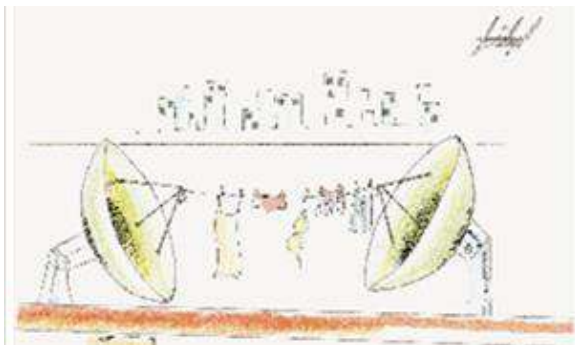
(٩) الكاريكاتير في الصحافة، مرجع سابق، ص ٦٣.

(١٠) الكاريكاتير في الصحافة، مرجع سابق، ص ٧١.

(١١) المرجع نفسه، ص ٧١، بتصرف.

(١٦) الصورة رقم ٢:

في هذه الصورة سأنوع في مصطلحات بيرس السيموطيقية؛ حيث سأخذ الماثول، وما يندرج تحته من ثلاثية، وهي العلامة النوعية التي "تشتغل كعلامة، ولا يمكنها أن تشتغل كعلامة قبل أن تتجسد في واقعة ما" (١٧)، ومن خلال ذلك المعيار تظهر تلك الصورة علامة، تتجسد فوق المنازل، وهي الدش التلفزيوني، وهي متجسدة في علامة نوعية موجودة على أرض الواقع. وتأتي بعده العلامة المفردة التي تكون "محددة في الزمان وفي المكان، وهي شيء، أو حدث موجود فعلاً يشغل كعلامة. ولا يمكن أن يكون كذلك إلا من خلال نوعياته، بحيث إنه يستدعي نوعية أو بالأحرى مجموعة من العلامات النوعية. إلا أن هذه العلامات هي من طبيعة خاصة، ولا تشكل علامة إلا من خلال التجسيد الفعلي" (١٨)، ويتحدد موقع الدش التلفزيوني في مكان معين، وزمن معين، وهو موجود حتى الآن، ويبدو أنه سينتهي قريباً، ولن نجده معلقاً فوق بيوتنا في المستقبل القادم، ويأتي بعده "العلامة المعيارية، وهي قانون يشغل كعلامة. وهذا القانون هو في الأصل نتاج الإنسان" (١٩)، وقانون العلامة المعيارية أن العلامة تكون من نتاج إنسان، ولا شك أن الدش التلفزيوني نتاج إنسان، وقائم عليه مجموعة من العلماء. نجد في تلك العلامة نسقاً ثقافياً مضمراً، يؤدي إلى أن الدش لا يُعد مجرد أداة نقل قنوات، بل إن البلدان العشوائية تستخدمه كمنشر لنشر الملابس، وهذا عائد على عشوائية البلد وثقافته، والدلالة المضمرة مكونة بداخل الشعب الذي أراد أن يتطور، ويتدخل إليه عوامل التطور كاملة، ويستخدمون عوامل التطور تقاليد وعادات قديمة من شأنها تخفض من مستوى التطور، مثل الدش التلفزيوني هذا جديد على البلاد في ذلك الوقت يأتي الشعب، ويستخدمه لتجفيف الملابس، وتلك العادة غير لائقة في ظل البلدان القابلة للتطور.



الثقافي، والمستقبل الاقتصادي التي كانت تحاكيه منذ ذلك الزمن القديم، حيث وفي هذا المبحث سأبدأ بالتطبيق على مجموعة الصور الكاريكاتورية الموجودة في جريدة الوطن في الأعداد ١ - ٣٠، والتي رسمها الفنان عبدالقادر رجب آنذاك، وتلك الرسومات سأدرسها دراسة سيميائية؛ للبحث في عمق العلامة ودلالاتها، ولا نستغني عن النقد الثقافي في الدلالات الظاهرة والمضمرة، وأثرها في الثقافة؛ لكي نصل إلى نتائج معهودة ومنشودة، وفي ضوء ذلك نبدأ في بيان أبعاد الرسومات الكاريكاتورية:

(١٤) الصورة رقم ١:

نبدأ في الصورة الأولى بحسب تصور بورس فهي تدل على الماثول، وهي العلامة نفسها، وموضوعها ظاهر، وتمثل رجل يقوم باستنساخ نسخة من البشر، والمؤول يختلف هنا كما هو عند بيرس، فلمؤول يوجد مؤول مباشر، وهو موضوع الصورة، "فإن المؤول الديناميكي يؤسس على أنقراض المؤول المباشر، ولا يمكن أن يوجد إلا من خلال الأول فعندما يتخلص المؤول الديناميكي من مقتضيات المؤول المباشر، فإنه ينطلق نحو آفاق جديدة، تضع الدلالة داخل سيروية اللامتناهي" (٢٠) نستطيع الوصول إلى تأويلات لا نهائية مع تطبيق المصطلحات السيموطيقية لبيرس، منها أن معنى الصورة يظهر إلى عدم الاهتمام بعامة الشعب العاديين، والاستغناء عنهم بالمتقنين المتعلمين، حيث يستطيع العلم والطب من استنساخ نسخ أخرى من عقليات العلماء الكبار؛ مما تؤدي تلك العملية إلى عدم الاهتمام ببقية الشعب، وهم الطبقة العادية؛ مما تؤدي إلى انحلال ثقافي، وتحيز يكثر به العنصرية، والتحيز ما بين الحقيقي والمستنسخ، وقد يكون التحيز الاجتماعي للمستنسخين بما إنهم الصفوة الذين قد يحكمون في دولتهم، وتلك أبرز الدلالات المضمرة في أبعادها السيميائية.



<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(١٧) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، مرجع سابق، ص ١١٠.

(١٨) المرجع نفسه، ص ١١٣، بتصرف.

(١٩) المرجع نفسه، ص ١١٥.

(١٤) جريدة الوطن العدد ٤ السنة الأولى الثلاثاء ٦ رجب ١٤٢١ هـ الموافق ٣ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٢٥.

(١٥) السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، الطبعة الثالثة ٢٠١٢م، دار الحوار للنشر والتوزيع سوريا اللاذقية، ص ١٠٣.

(١٦) جريدة الوطن العدد ٥ السنة الأولى الأربعاء ٧ رجب ١٤٢١ هـ الموافق ٤ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٣١.

(٢٠) الصورة رقم ٣:

في هذه الصورة التي تحمل أبعادًا سيميائية، وعميقة لدى بيرس، حيث سأتخذ الموضوع، وما يندرج تحته من أيقون، فالصورة بمثابة الأيقونة التي تحمل دلالة معينة، وعمامة، تحيل إلى الماثول، وهو العلامة، ولكن في الموضوع نتحدث عن موضوع العلامة في أيقونتها، فالأيقونة هنا تمثل موقعًا ممنوع الوصول إليه، والذي يجعلنا ننتقل إلى النوع الثاني من الثلاثية، وهو المؤشر، وتسمى "الأمارة"، وهي علامة تثير انتباهك إلى وجود شيء ما عبر دافع ما^(٢١)؛ لذلك نجد شاشة الحاسوب صفحة ممنوع الوصول إليها، وبها مؤشر في الأعلى مثل تطبيق الطرف الثالث الذي يجعلك تصل إلى تلك الصفحة، ومن خلالها تستطيع الوصول إلى طبيعة العلامة. والرمز هو ماثول يكمن طابعه التمثيلي في كونه قاعدة تحدد مؤوله^(٢٢)، فرمزية الصورة تحدد تأويل مختلف للصورة؛ مما يؤدي إلى نسق مضمر في أبعاد الصورة السيميائية، وهو التنبؤ بوجود فايروس عند دخولك للصفحة الممنوعة؛ مما يؤدي إلى الإضرار بجهازك، وبنفس الوقت حماية المجتمع وثقافته من المواقع المحضورة التي توجه المجتمع إلى انحياز فكري، أو انحياز غير أخلاقي عند الوصول إلى تلك المواقع المشبوهة، ومن حق الأمن الرقمي إغلاق تلك المواقع؛ خوفًا على شعبهم من الأفكار الخارجية المشبوهة؛ لذلك مثلها الرسام عبدالقادر رجب في أبسط صورة، يمكن أن تصل إلى المتلقي من خلال تلقي معاني مختلفة للصورة.

(٢٣) الصورة رقم ٤:

سأستخدم في هذه الصورة المؤول، وما يندرج تحته من التصنيف الثلاثي فالمؤول يهتم "بالبعد الثالث داخل التجربة الإنسانية، أي ما يتعلق بتلك العملية التي تمكن الكائنات البشرية من التواصل فيما بينها"^(٢٤)، وهذه الصورة الموضحة تمثل المؤول الذي نريد الوصول إليه في تجربة الكائن البشري، والنوع الأول "الخبر هو علامة تشكل في علاقتها بموضوعها علامة لإمكان نوعي، إننا نذكرها باعتبارها تمثل هذا الشيء الممكن، أو ذاك فقط، وبإمكان الخبر أن يوفر معلومات، ولكنه لا يؤول باعتباره يوفر معلومات"^(٢٥). في هذا التأويل نجد الرجل الذي يحمل كتابًا، يوفر معلومة عامة للطبيب الذي من شأنه انبهر من استخدام تلك التقنية؛ فوضع الكتاب، ووصله بكيابل كهربائية، ويأتي بعده التصديق الذي يجعلنا أن نصدق ما أتى بالخبر أم لا، والذي يليه الحجة، وهو "الذي يحكم بصحة قضية ما"^(٢٦)، لنجد أنفسنا أمام ثلاثة أنواع، منها ما ذكر خبر الصورة وتصديقها أم لا وحجتها وهو الحكم، والصورة تمثل الذات الإنسانية لو أرادت أن تحقق الكتاب بالمعلومات والاستغناء عن البحث والكتابة، بحيث يصبح الكتاب بمثابة الكتاب الإلكتروني الذي تستطيع أن تدخل في نصوصه أي معلومة؛ فيستطيع المجتمع أن يستفيد من تلك التقنية، ونشر العلم والمعرفة في الثقافة الاجتماعية، فالثلاثية تمثل درجات تستطيع من خلالها تحليل الصورة وفق الخبر والتصديق والحجة.



(٢٣) جريدة الوطن العدد ٧ السنة الأولى الجمعة ٩ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٦ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٤٣.

(٢٤) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، مرجع سابق، ص ١٢٣.

(٢٥) المرجع نفسه، ص ١٢٣.

(٢٦) المرجع نفسه، ص ١٢٥.

(٢٠) جريدة الوطن العدد ٦ السنة الأولى الخميس ٨ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٥ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٣٧.

(٢١) https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUy_jimJqzB5Lt1pwWyLP98w/view?usp=drivesdk

(٢٢) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، مرجع سابق، ص ١١٩.

(٢٣) المرجع نفسه، ص ١٢١.

(٢٧) الصورة رقم ٥:

سأستخدم في هذه الصورة النوع الرئيس للدراسات السيميائية وهو المؤول الذي يندرج تحته الخبر الذي عرفناه سابقاً فالصورة الواضحة أمامك تمثل خبراً مضمرًا، يمثل تنبؤ الكاتب في استحواد التقنية في بيوت الناس مستقبلاً، وهذا ما حصل فعلاً في الوقت الحالي، ويأتي بعده التصديق وهو متروك للمتلقى، هل يمكن للتقنية فعلاً أن تكون هكذا، وتستحوذ على عقول الناس تماماً، والذي يليه الحجة وهي بمثابة الحكم التي تحكم ما بين الخبر والتصديق. ولكن يبقى السؤال كيف تنبأ الرسام بأن التقنية ستحل في كل بيت، وكل مكان؟ منذ ذلك الوقت، وفعلاً فإن التنبؤ جاء بمكانه، أما في الدلالة النسقية المضمرة، فهي اعتماد المجتمع بشكل تام على التقنية، والهواتف النقالة، وقد مثل الرسام ذلك في رسم الأبراج على شكل هواتف نقالة بدلالة مضمرة، تمثل على إقحام الهاتف في كل مكان، وهذا ما حصل في الوقت الحالي.



(٣١) الصورة رقم ٧:

تعد تلك العلامة السيميائية مثار جدل كبير في ذهن المتلقى، وقد تخلق له أفكاراً خيالية واسعة؛ لذلك سنتخذ في دراسة تلك الصورة إلى الموضوع، وما يندرج تحته من ثلاثيات، "فالأيقون هو علامة تحيل على الموضوع بموجب الخصائص التي يمتلكها هذا الموضوع سواء كان هذا الموضوع موجوداً أو غير موجود" (٣٢)، وهو يمثل دلالة الأيقون نفسه بما يحمله من خصائص، ويليه المؤشر الذي نستنبطه من الصورة -كما شرحناه سابقاً- هو الذي يربط ما يوجد داخل الصورة، فالمؤشر في تلك الصورة هو جهاز الصراف الذي يشير إلى تلف جزئياته الداخلية؛ ما أدى إلى صرف النقد بشكل عشوائي أمام شخص، يمتلك حظاً عظيماً بما إنه الشخص الذي تعطل جهاز الصراف أمامه. والنوع الثالث وهو الرمز -كما وضعناه سابقاً- قاعدة ترجع إلى تأويل آخر في الصورة، ويكون رمز الطبيعة العرفية لوجود تلك العلامة، حيث تكون الصورة أمراً وارداً حوثه في بعض البلدان البدائية، أو التي لها شأن سياسي كبير، وداخل الصورة دلالة مضمرة، تمثل أن الشخص قد يتخيل أنه قد يغتني فجأة، ويلعب بالمال معتمداً على الحظ، ويبدأ يحمل تلك الفكرة إلى أن تجعله لا يعمل، ويتوقف عن المضي قدماً، متأملاً أنه سيأتي عليه يومٌ، ويصبح غنياً فجأة، وتلك فكرة مختلفة تماماً، وتبدو غير صحيحة في ضوء نمط المعيش الثقافي.



(٢٨) الصورة رقم ٦:

سنأتي في تلك الصورة إلى الماثول، والموضوع والمؤول "فالماثل كما هي مهمة الدال، تكمن في التمثيل لشيء ما في أفق منحه وضعاً تجريدياً أي مفهوماً، وبدون الماثول لا يمكن أبداً أن يتحول الشيء إلى علامة" (٣٣)، كما ذكرنا سابقاً الماثول هو تمثيل للعلامة نفسها؛ فالصورة الواضحة هي ماثول أي علامة، يأتي بعده "الموضوع هو ما يقوم الماثول بتمثيله سواء كان هذا الشيء الممثل واقعياً، أو متخيلاً أو قابلاً للتخيل، أو لا يمكن تخيله على الإطلاق" (٣٤). فموضوع الصورة يمثل الذي جاء بها حالياً، وهو التمثيل العام للفهم. والذي نريد أن نصل إليه في دلالة الصورة المضمرة، وهو المؤول الذي يحتمل دلالات متعددة ومعاني لا متناهية كما ذكرنا سابقاً، ومن تلك الدلالات أن الفيروس ليس مجرد

(٣٠) المرجع نفسه، ص ٩٨.

(٣١) جريدة الوطن العدد ١٠ السنة الأولى الأثنين ١٢ رجب ١٤٢١هـ.

الموافق ٩ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٦١.

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(٣٢) السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، مرجع سابق، ص ١١٦.

(٣٣) جريدة الوطن العدد ٨ السنة الأولى السبت ١٠ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٧ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٤٩.

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(٣٤) جريدة الوطن العدد ٩ السنة الأولى الأحد ١١ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٨ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٥٥.

(٣٥) السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، مرجع سابق، ص ٩٧، بتصرف.

(٣٤) الصورة رقم ٩:

تعد الصورة من العلامات النوعية التي عرفناها سابقًا، وهي التي "تتشغل كعلامة، ولا يمكنها أن تشغل كعلامة قبل أن تتجسد في واقعة ما"^(٣٥). وفي الصورة طفل ينظر إلى شاشة كبيرة، ومتصل به كيابل، ومكون الشاشة صورة قنبلة نووية، وتلك من الممكن أن تتجسد في واقعة ما وفق تصور أيولوجية، فهي علامة نوعية قد تتجسد في مختبر ما؛ لكي يرى ردة فعل ذلك الطفل أثناء رؤيته لذلك المنظر المخيف، وتلك الكيابل بمثابة قياس الضغط أو الخوف لدى الطفل، ويليه العلامة المفردة التي عرفناها سابقًا، وذكرنا أنها علامة محددة في زمان ومكان معينين متجسدة وفق تصورات لها أسبابها الخاصة، "والعلامة العرفية هي قانون، أو قاعدة في شكل علامة"^(٣٦)، قد لا تكون في الصورة قاعدة معينة، أو قاعدة تدل على علامة معينة، ولكن نستطيع أن نستنبط تلك القاعدة وفق نسق ثقافي مضمر، يذهب ذلك النسق إلى أيولوجية الإنسان الذي قد يتبرمج وفق برمجيات نفسية سياسية عسكرية، تجعل هذا الطفل في محل قوة وحقد، بحيث تريه تقجيرات وحروب، وتعزز منه الجانب السوداني، فيخرج بقوة عسكرية، ولا يخاف الحرب، وهذا ما تفعله بعض الشعوب الثقافية؛ لتعزيز القوة النفسية للطفل، وإبعاد الخوف منه.



(٣٧) الصورة رقم ١٠:

تكمن الأبعاد السيميائية في تلك الصورة في مجراها المخفي الذي نستطيع دراسته من خلال الأنواع الرئيسة للعلامات من ماثول والموضوع، والمؤول. فالعلامة هي الصورة الموضحة أمامك، والموضوع. و سنتخذ تقسيمًا آخر وهو "ما يميز بيرس بين نوعين من المواضيع: المباشر، والدينامي، والموضوع المباشر هو كما تمثله العلامة،



(٣٣) الصورة رقم ٨:

تدل الصورة على شخص يتفرج عددًا من الشاشات، ولكل شاشة لها خبر معين، في ضوء ذلك سندرس الأبعاد السيميائية وفق المؤول الذي يندرج تحته الخبر والتصديق والحجة. أما الخبر فهو مجموعة من السيميائيات الواضحة في الصورة التي تمثل عددًا من الشاشات، تحمل عددًا من الأخبار المختلفة التي من شأنها تجعل المتفرج الموجود في الصورة في حالة دوار أو إغماء من كثرة الأخبار التي يتلقاها، فالشاشات بمثابة أداة التواصل، ونقل الأخبار بين المجتمع، والذي يقودنا إلى النوع الثاني، وهو التصديق فهل هذه الحادثة الموجودة في الصورة قابلة للتصديق؟ والحجة التي تمنحنا التأويل المختلف، والحكم بالقضية ما بين الخبر والتصديق، أما في الدلالة المضمرة تكمن في كثرة الأحداث والفضول الكامن في الشخص نفسه الذي يريد أن يعرف كل شيء؛ حتى يصاب بالجنون، نستنتج من الصورة الإنسان الفضولي الذي يحب الوصول إلى الأخبار والنتائج، والمتعشش إلى أخبار الناس، ويراهما أولاً بأول حتى ينتهي به المطاف إلى إشغال الذهن والفكر.



(٣٥) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س.بورس، مرجع سابق، ص ١١٠.
(٣٦) السيميائيات أو نظرية العلامات مرجع سابق، ص ٣١. بتصرف.
(٣٧) جريدة الوطن العدد ١٣ السنة الأولى الخميس ١٥ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٢ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٧٩.

(٣٣) جريدة الوطن العدد ١١ السنة الأولى الثلاثاء ١٣ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٠ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٦٧.
(٣٤) جريدة الوطن العدد ١٢ السنة الأولى الأربعاء ١٤ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١١ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٧٣.
<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIUyJimJqzB5Lt1lpwWYLP98w/view?usp=drivesdk>

عن طريق نتائج الإنسان، وتوجد علامة دالة على شيء معين في الصورة، وهو الأكسجين الذي يعمل كمخدر للمريض، وهي عرف اجتماعي إنساني كما يراه أي شخص يدخل غرفة العمليات، يشعر بالراحة؛ لأنه سيتعالج من دون أن يشعر بالألم. أما الدلالة المضمرة في الصورة فهي تدل على إمكانيات الأطباء في ممارسة تخصصهم، وعلاجهم، فالصورة تدل لوجود مشكلة في الكادر الطبي؛ وذلك لكثرة الأخطاء الطبية في ذلك الوقت، وقلة الكادر الطبي؛ لذلك تظهر الصورة خوف الطبيب من مشكلة قد تحصل له أثناء ممارسة العملية.



(٤١) الصورة رقم ١٢:

الصورة تمثل دلالة نسقية عميقة سأتخذ الماثول والموضوع والمؤول كدراسة لها، الماثول والعلامة نفسها، والموضوع سنفصل فيه الذي يندرج تحته نوعين، وهو "الموضوع المباشر، ويسمى الآخر الموضوع الديناميكي. الطريقة البارعة لالتقاط هذا التمييز هي كالموضوعين المختلفين الناشئين عن إجابتين عن السؤال: ما الموضوع الذي تشير إليه هذه العلامة؟ أحدهما هو الإجابة التي يمكن إعطاؤها عندما تُستخدم العلامة، والآخر هو الذي يمكن أن نقدمه عندما تكتمل معرفتنا العلمية بها" (٤٢)، فالمباشر هو مفهوم عام توضحه الصورة امامكم، والديناميكي هو المؤول الذي تحدثنا عنه سابقاً الذي يحمل دلالات ثقافية مضمرة، ومترك للتجربة المجانية، فالصورة تدل على أن عقل الإنسان سيصبح مثل الأداء التي يتبرمج بها وفق ما تريده حكوماتهم، وكذلك من كثرة استخدام التقنية يصبح عقله مثل الهاتف النقال، وأجزائه الداخلية، حيث يتم توجيهه فكرياً عن طريق بث الأفكار التي توافق الثقافة الاجتماعية عن طريق منصات التواصل الاجتماعي؛ وذلك بما يخدم ثقافة المجتمع، وتحقيق استقرار البلد.

(٤٠) السيميائيات أو نظرية العلامات مرجع سابق، ص ٣٥. بتصرف.
(٤١) جريدة الوطن العدد ١٥٥٥ السنة الأولى السبت ١٧ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٤ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٩١.
(٤٢) نظرية بيرس في العلامات، مجلة الحكمة، موسوعة ستانفورد للفلسفة، ترجمة: ناصر الحلواني ص ١٨. بتصرف.

والموضوع الدينامي هو الموضوع الواقعي (الذي بسبب طبيعة الأشياء) لا يمكن للعلامة أن تعبر عنه، وإنما تشير إليه تاركة للمؤول اكتشافه عن طريق التجربة المجانية" (٣٨)، فالواجب علينا الذهاب إلى الموضوع المباشر أولاً، الذي يمثل مجموعة من الأطفال ذاهبين إلى المدرسة، ويحملون حاسوباً آلياً بدلاً من حقيبة الكتب، والموضوع الدينامي ومعناه الديناميكي الذي يمثل المؤول الذي سنفسره بدلالة مضمرة، وفق نسق ثقافي معين تدل تلك الصورة على التحول الرقمي المستقبلي الكامل، إذ سيكون عامة الشعب سيدرسون من خلال تلك الأجهزة التقنية؛ وذلك بسبب التحول الرقمي الكامل تقريباً الذي نراه في الوقت الحاضر من تاريخ هذا البحث. وقد يؤدي ذلك التطور إلى عدم الذهاب إلى المدرسة، والاكتفاء بالدراسة عن طريق الحاسوب، وهذا ما رأيناه في الوقت الحالي أن أغلب الدورات التدريبية أصبحت عن بعد أي تُدرّس عن طريق التقنية؛ وذلك لضمان وصول العلم إلى أكبر شريحة من المجتمع بأسهل طريقة وفق تطور اجتماعي ثقافي.



(٣٩) الصورة رقم ١١:

تعد الصورة مثار جدل للبعد السيميائي التي تحملها، ففي ذلك سنتخذ الماثول، ومنه العلامة النوعية التي عرفناها سابقاً التي يمكن أن تتجسد في واقعة ما، حيث نرى في تلك الصورة طبيباً متخوفاً في وسط إجراء عملية جراحية للمريض، وهذه الحادثة قد تجسدت في وقت ما، والنوع الذي يليه وهي العلامة المفردة، "وهي تجسيد وتحقق لعلامة وصفية" (٤٠)، والمقصود بالعلامة الوصفية هنا هي العلامة النوعية. والعلامة الفردية هي التي توحى بأن تلك الحادثة، قد تجسدت وفق زمان ومكان معين فهو شيء موجود يشتغل كعلامة، والنوع الثالث وهي العلامة المعيارية التي تنشئ

(٣٨) السيميائيات أو نظرية العلامات مرجع سابق، ص ٣٢. بتصرف.
(٣٩) جريدة الوطن العدد ١٤٥٥ السنة الأولى الجمعة ١٦ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٣ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٨٥.
<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(٤٦) الصورة رقم ١٤:

الصورة تحتل تأويلات سيميائية عدة، وفي أثر ذلك سأنوع في دراسات بيرس السيميائية وفق ما تقتضيه الصورة، وفي تلك الصورة سأأخذ المستويات الدلالية وفق تصنيف بيرس وهو "مستوى دلالي أول، ويطلق عليه المؤول المباشر في مصطلحية بورس، يعين المستوى المعنوي الذي تقترحه العلامة بشكل مباشر" (٤٧)، فالمؤول المباشر هو المعنى المباشر الذي يأتي في ذهنك أثناء نظرك للصورة، والآخر هو "مستوى دلالي ثان، ويتشكل هذا المستوى من خلال استحضاره لمعطيات معرفية، ليست معطاة بشكل مباشر مع العلامة" (٤٨)، ومن خلال المعطيات الموجودة في الصورة نجد أن رأس الإنسان يتلقى من خلال دس التلفاز، ويسمع منه، وينظر من خلال شاشة الحاسوب، وفي لسانه بمثابة قرص الموسيقى إذ إنه يتلقى من خلال التقنية، وهذا تحليل المستوى الدلالي الثاني، "والمستوى الدلالي الثالث، وهذا المستوى من طبيعة خاصة، فهو لا يشكل مستوى دلاليًا بالمعنى الحرفي للكلمة؛ لأنه ليس مستقلًا عن حركة المؤول الديناميكي، وعما يقترحه من إحالات" (٤٩)، وهو المستوى الدلالي الثالث المختلف الذي يحمل دلالات مضمرة وفق منهج ثقافي، يندرج المؤول الديناميكي تحته، فالصورة تمثل تعابير وجه الشخص، وكأنه أحمق وعقله، لا يستوعب من كثرة استخدام التقنية؛ مما يجعله لا يعي ما يفعل، وكأن كثرة استخدام التقنية، تجعل الشخص بلا عقل، وقليل تركيز.



(٥٠) الصورة رقم ١٥:

تحتاج الصورة الموضحة إلى دلالة سيميائية، لا تقل عن الصورة التي قبلها؛ لذلك هي تحتاج تلك المستويات من مستوى دلالي أول مباشر، ومستوى دلالي ثان، ومستوى



(٤٣) الصورة رقم ١٣:

تلك الرسمة تعبر عن ولد متفاجئ، بما يشاهده في الشاشة الإلكترونية؛ ولكي نصل إلى دلالة سيميائية سأأخذ الثلاثية التي تدرج تحتها الأيقونة والمؤشر والرمز. والأيقونة هي "علامة فرعية أولى لبعد الموضوع، وهي تشبه الموضوع الذي تمثله الصورة أيقونة" (٤٤)، فالصورة السيميائية هي أيقونة تمثل نفسها بمفاهيمها، والذي يليه الإشارة، ففي الصورة توجد إشارة معينة، وهي تعابير وجه الولد الذي يشاهد الشاشة، وهو متفاجئ بكم المعلومات التي يحصل عليها، أو الأخبار الصادمة والجديدة عليه؛ ما أدى إلى ظهور علامة مؤشرة على وجهه، وكأن الحاسوب شيء جديد عليه، وأول مره يستخدمه، "والرمز هو شكل آخر منحل عن الرمز الذي يكون موضوعه فردًا موجودًا، بحيث لا يعني هذا الموضوع إلا الطبايع التي يملكها هذا الفرد" (٤٥). نجد أن تعريف الرمز مختلف عن السابق؛ وذلك لأن الصورة تخدم هذا التعريف فموضوع الرمز يدل على الطبع الذي يمتلكه الفرد، وهو طبع الفضول والاكتشاف في رؤية العالم الجديد بالنسبة إليه، ولا شك لتلك التعابير دلالة مضمرة تحيل إلى نسق ثقافي معين من شأنه دخول التقنية على المجتمع، وتفتح أعينهم على أشياء جديدة ومختلفة.



(٤٧) السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، مرجع سابق، ص ١٠٣.

(٤٨) المرجع نفسه، ص ١٠٣.

(٤٩) المرجع نفسه، ص ١٠٥.

(٥٠) جريدة الوطن العدد ١٨٥٠٠ السنة الأولى الثالث ٢٠ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٧ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٠٩.

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(٤٣) جريدة الوطن العدد ١٦٦٠٠ السنة الأولى الأحد ١٨ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٥ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ٩٧.

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(٤٤) السيميائيات أو نظرية العلامات مرجع سابق، ص ٢٩.

(٤٥) المرجع نفسه، ص ٣٦. بتصرف.

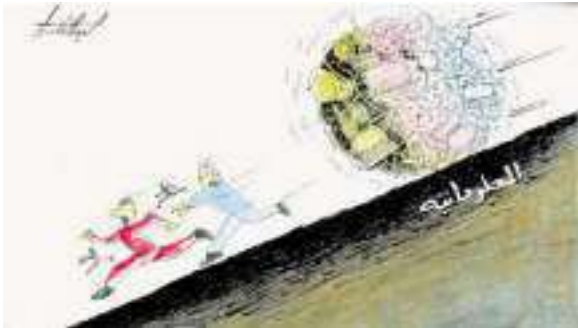
(٤٦) جريدة الوطن العدد ١٧٠٠٠ السنة الأولى الاثنين ١٩ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٦ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٠٣.

أسفل الصفحة، ولكن كيف استطاع الرسام تنبؤ ذلك الحدث؟ هذا ما سنصل إليه في نتائج هذا البحث.



(٥٤) الصورة رقم ١٧:

الصورة الموضحة مثيرة، وتحتاج إلى بعد سيميائي خفي؛ لذلك سادرسها وفق العلامة النوعية والمفردة والمعيارية كما عرفناها سابقاً نجد أن تلك العلامة قد تجسدت وفق واقعة معينة، حيث يكون تدفق المعرفة والمعلومات في كل وقت تأتيك المعلومة من كل جهة في ضوء استخدام التقنية، والعلامة المفردة التي تحيل إلى تجسيد تلك الواقعة في زمان معين، وهو الزمن الحالي الذي يسمى زمن المعلوماتية في شتى أنواعها، "فالعلامة المفردة، لا تشغل كعلامة إلا في حدود تجسدها داخل واقعة خاصة ومحددة" (٥٥)، فالواقعة هي الوقت الحالي، والصورة تمثل الوقت الحالي في شتى أنواعه من تدفق المعرفة والمعلوماتية من كل جهة، "والعلامة المعيارية هي قانون يشتغل كعلامة. وهذا القانون هو في الأصل نتاج الإنسان" (٥٦)، نجد اشتباك في قانون العلامة المعيارية، حيث تكون المعلوماتية وتدفق المعلومات هي في الأساس نتاج إنسان، فالصورة تمثل نسقاً مضمراً، يمثل وجود المعلومات في كل مكان وزمان، وتلك المعلومات تطارد الإنسان مهما ذهب إلى مكان، وليس المعنى أن تطارده بمعنى طرد فعلي؛ بل تعبير مجازي حيث إن التقنية تكون موجودة حول الإنسان في الوقت الحالي؛ وذلك لغرض التطور والتحضر، وفق ثقافة اجتماعية متحضرة ومواكبة للتوسع.

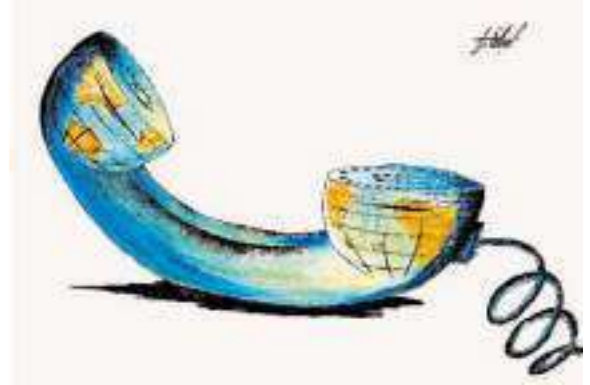


<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(٥٥) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، مرجع سابق، ص ١١٣.

(٥٦) المرجع نفسه، ص ١١٥.

دلالي ثالث، وهي حركة المؤول الديناميكي، من خلال تلك المصطلحات نستطيع أن نركز دلالة الصورة في المستوى الدلالي الأول المباشر، الذي يمثل المعنى كما يأتي في ذهنك كما ذكرنا سابقاً، والمستوى الدلالي الثاني يمثل المعطيات الكافية لشرح الصورة، وهي إمكان التواصل من شرق الكرة الأرضية إلى غربها عن طريق التليفون الثابت، والمستوى الدلالي الثالث الذي يشكل حركة المؤول الديناميكي، وهو النسق الثقافي المضمّن الذي نبحت عنه ما خلف تلك التعبيرات العامة التي تحدثنا عنها سابقاً، وهي ما تمثل الصورة عن اختراع وسيلة تواصل خارجة عن المؤلف، تمكن الأشخاص من التواصل مع عالم خارجي عن الكرة الأرضية، فالرسمة تعبر عن الكرة الأرضية من جهتين، وكأنه يوجد كرة أرضية أخرى، وبها أناس مثلاً، وتصويرها، وكأن الخبر يريد أن يقول لك ما هي طريقة التواصل معهم؟



(٥١) الصورة رقم ١٦:

تعد الصورة مثالاً جيداً للمؤول الذي يندرج تحته الخبر والتصديق والحجة؛ للكشف عن الأبعاد السيميائية في تلك الصورة، ويجب أن نبدأ بتعريف الخبر كما عرفناه سابقاً، وهو "علامة تشكل في علاقتها بموضوعها علامة لإمكان نوعي، إننا ندرکہا باعتبارها تمثل هذا الشيء الممكن أو ذاك فقط، وبإمكان الخبر أن يوفر معلومات، ولكنه لا يؤول باعتباره يوفر معلومات" (٥٢)، فالصورة تمثل خبراً بعيد المدى، وهو خبر مضمّن يمثل روبوتاً، يتجسد في شكل كائن حي، وتلك المعلومة تتوفر كمعلومة قابلة للتصديق وفق النوع الثاني لدراسة بيرس السيميائية، فالنوع التصديقي يمثل تصديق وجود العلامة في أرض الواقع، ويمكن أن نقول أن تلك العلامة موجودة على أرض الواقع، وقابلة للتصديق، ويوجد مقالة منشورة على جريدة الشرق الأوسط تمثل ذلك الوجود (٥٣)، والحجة وضعناها من خلال الرابط

(٥١) جريدة الوطن العدد ١٩ السنة الأولى الأربعاء ٢١ رجب ١٤٢١هـ الموافق ١٨ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١١٥.

(٥٢) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، مرجع سابق، ص ١٢٣.

(٥٣) في الصين... روبوت على شكل كلب لـ«المهمات المستحيلة»

(٥٤) جريدة الوطن العدد ٢١ السنة الأولى الجمعة ٢٣ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٢٠ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٢١.

(٥٧) الصورة رقم ١٨:

البعد السيميائي في الصورة ظاهر بشكل تقريبي؛ ولكي يظهر بشكل كامل يجب أن نستخدم الثلاثية المشهورة لدى بيرس من الأيقون، والمؤشر والرمز كما ذكرنا سابقاً أن الصورة هي أيقونة تعبر بما فيها من معاني، أو مفاهيم، وهذا "الأيقون يمثل يسمى الاستعارة، وفي هذه الحالة نكون أمام شبكة من العلاقات المعقدة" (٥٨) يكون هذا الأيقون متشابك مع علاقات مبعثرة، كما نرى في الصورة الموضحة حيث تعبر عن رجل، يستخدم المؤشر في البحث داخل ثنايا الكتاب، وكان الكتاب مثل الحاسب الذي يبحث في داخله عن معلومة، ويوجد رمز متخفي في الصورة من خلاله نستطيع أن نجد نسقاً مضمراً، وهو تعابير الوجه الرمزية التي تدل على الاستغراب والتعجب من العمل الذي يفعله.



(٦١) الصورة رقم ٢٠:

تعد الصورة مغزى كبيراً لمنع استخدام الهاتف أثناء السفر على متن الطائرة، والبعد السيميائي في تلك الصورة يكمن في استخدامنا لمصطلح المؤول من المستوى الدلالي الأول، وهو المؤول المباشر، ودلالته التي تأتي في ذهن مباشرة أثناء النظر إلى الصورة، والمستوى الدلالي الثاني الذي يتشكل وفق المعطيات، وهو أعمق قليلاً، ويكمن في وجود مشكلة في الطيارة سببها استخدام الهاتف، والمستوى الدلالي الثالث، وتحت "المؤول الديناميكي هو المسؤول عن الدلالة؛ لأنه هو الذي يوفر المعلومات الضرورية لعملية التأويل بحصر المعنى، فإنه يقوم في نفس الوقت بإدخال الدلالة داخل سيروية اللامتناهي" (٦٢)، وقد عرفنا هذا التعريف سابقاً فالمؤول الديناميكي في الصورة، يندرج وفق نسق ثقافي مضمّر، وهو ادمان الشخص على الهاتف النقال، وخصوصاً في تلك الحقبة منذ نشر الجريدة، ولكن هل سيضر الطيارة بشكل واضح كي يُطرد منها؟ هل هذا مبرر كبير؟ نقول: إن المغزى من الصورة هو مدى خطورة استخدام الهاتف على متن الطائرة.



(٦٠) السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، مرجع سابق، ص ٩٩. بتصرف.

(٦١) جريدة الوطن العدد ٢٥٥٥ السنة الأولى الثلاثاء ٢٧ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٢٤ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٤٥.

(٦٢) السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، مرجع سابق، ص ١٠٥.

(٥٩) الصورة رقم ١٩:

ذهبت الصورة إلى بعد سيميائي ثقافي عميق، يمثل سيطرة التقنية على البشرية. في تلك الصورة سيكون البعد السيميائي "الذي يطلقه بورس على المعرفة الأولى: الموضوع المباشر، أما المعرفة الثانية فيسميها الموضوع الديناميكي. الموضوع الأول معطى من خلال العلامة بشكل مباشر، أما الثاني فهو حصيلة لسيروية سيميائية سابقة، يطلق عليها بورس التجربة الضمنية" (٦٠)، فالموضوع المباشر الذي يأتي وفق تصورك العام والموجود في الصورة، وهو سيطرة التقنية على العالم أجهزة وهواتف، والموضوع الديناميكي، وهو النسق الثقافي المضمّر الذي نبحت عنه، فالبعد السيميائي وفق التصور الديناميكي، هو التطور المستمر للعالم، والوصول إلى بعد تقني واسع كما الذي نراه حالياً وجود الروبوت، وأدوات الذكاء الاصطناعي وغيرها

(٥٧) جريدة الوطن العدد ٢٣٣٠ السنة الأولى الأحد ٢٥ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٢٢ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٣٣.

(٥٨) السيميائيات والتأويل مدخل لسيميائيات ش.س. بورس، مرجع سابق، ص ١١٧.

(٥٩) جريدة الوطن العدد ٢٤٤٤ السنة الأولى الاثنين ٢٦ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٣٩.

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyJimJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(١٣) الصورة رقم ٢١:

تعد الصورة الموضحة مثال للتطبيق على الثلاثية التي تتكون من الأيقون والمؤشر والرمز، فالأيقونة هي الصورة التي تمثل تدفق الهوائيات التقنية، مثل: الموج الهائل، وتلحق حتى بالشخص القديم الذي لا يريد أن يتطور، ويوجد مؤشر بالشخص، وهي العصا التي يمسك بها، فهي تدل على تراثية الإنسان، ومدى قدم الحياة التي يعيشها، وكأنه يسكن في جزيرة ما لا أحد يعرفه عن شيء، "والرمز المتميز وهو شكل آخر منحل عن الرمز الذي يكون موضوعه فرداً موجوداً، بحيث لا يعني هذا الموضوع إلا الطبائع التي يملكها هذا الفرد" (٦٤)، ونجد أن الشخص يمتلك صفات رمزية معينة، نراها في لباسه وفي العصا التي يمتلكها وفي وجهه، ومن خلال تلك الصفات نستنتج النسق الثقافي المضمّن الذي يدل على وجود مجتمعات لا تهتم بالتغيير، ولا تهتم بالتطور التقني والمواكبة، كما أنهم يتحفظون على إرثهم، وما تركه أجدادهم وآبائهم، وكذلك نجد علامات اللامبالاة، وعدم الاهتمام بما يحصل من تغييرات حولهم، وكأنها توجد قوة خفية تدفعهم نحو البقاء على ما هم عليه.



الخاتمة وأهم النتائج:

انتهيت، والله الحمد من البحث الموسوم بـ "سيميائية الصور الكاريكاتورية وآثرها في البناء الثقافي للرسام عبدالقادر أنموذجاً"، ولا سيما عند تطبيق المنهج السيميائي كما هو عند الفيلسوف الأمريكي تشارل سندر بيرس الذي أهتم بالعلامات، ولا سيما الصور الأيقونية التي كانت جزءاً من جريدة الوطن المليئة بالثراء المعرفي، والثقافي، وكان منهج بيرس يدرس العلامات وفق ظاهرة ثقافية للمجتمع. لذلك فقد توصلت في ختام البحث إلى عدد من النتائج من أهمها: -

- الرسم الكاريكاتوري لا يكفي للوصول إلى المعنى المضمّر، بل يجب التدقيق في جميع الجوانب السيميائية للصورة؛ للخروج برؤية واضحة وواسعة اتجاه الرسم.

- أبدع الرسام عبدالقادر في تصوير أحداث لم تكن موجودة في وقت نشر الجريدة في تاريخ ١٤٢٠هـ جميع تلك الأحداث حاصلة في الوقت الحالي.

- كان السبب وراء تصوير تلك الأحداث وتحققها، هو الإلمام الثقافي بالأخبار المتناثرة في العالم، وتوظيفها وفق ما يخدم مستقبل المجتمع.

- مثلت الصور الكاريكاتورية مستقبل المجتمع منذ ذلك الوقت إلى الوقت الحالي.

وتلك تعدّ أهم النتائج التي توصلت إليها أثناء رحلتي في البحث بين ثنايا تلك الصور المليئة بالمتعة والثراء المعرفي المنهج السيميائي البيرسي الذي كان عوناً مساعداً.



(١٥) الصورة رقم ٢٢:

تعد الصورة مصدر إثارة كبيرة نحو ما يريد إيصاله الرسام، فالبعد السيميائي في تلك الصورة يكمن في تطبيق عنصر موضوع العلامة كما ذكرناه سابقاً من الموضوع المباشر والموضوع الديناميكي، فالموضوع المباشر للصورة يكمن في فهمه الأول الذي يأتي في ذهن بشكل مباشر، ويدل على طبيب، يفحص الشريط الوراثي للشخص، وكان الشخص ذو طبيعة إجرامية، وصورته تدل على ذلك، والموضوع الديناميكي الذي سيفتح عدداً من التأويلات اللامتناهي، وفق نسق ثقافي مضمّر، حيث سيكون هناك دلالة مضمرة تدل على وجود أطباء، يعرفون إذا كان الشخص مجرم أو لا،

(١٥) جريدة الوطن العدد ٣٠ السنة الأولى الأحد ٢ شعبان ١٤٢١هـ الموافق ٢٩ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٧٥.

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(١٦) جريدة الوطن العدد ٢٩ السنة الأولى السبت ١ شعبان ١٤٢١هـ الموافق ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٦٩.

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyjmJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drivesdk>

(١٧) السيميائيات أو نظرية العلامات مرجع سابق، ص ٣٦.

فهرس المصادر والمراجع

جريدة الوطن الأعداد ١ - ٣٠

<https://drive.google.com/file/d/1AAVe53GIIUyJimJqzB5Lt1lpwWyLP98w/view?usp=drive>

الكاريكاتير في الصحافة، د. حمدان خضر السالم، الطبعة الأولى ٢٠١٤م، دار أسامة للنشر والتوزيع.

فن الكاريكاتير من جدران الكهوف إلى أعمدة الصحافة، د. ممدوح حماده، دار عشتروت للطباعة والنشر دمشق.

السيمانيات أو نظرية العلامات، جبرار دولودال، ترجمة عبدالرحمن بوعلي، الطبعة الأولى ٢٠٠٤م، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية سوريا.

النقد الثقافي، أرثر أيزنبرجر، ترجمة: وفاء إبراهيم، إشراف جابر عصفور، الطبعة الأولى ٢٠٠٣م، حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمجلس الأعلى للثقافة شارع الجبلية بالأوبرا القاهرة.

السيمانيات والتأويل مدخل لسيمانيات ش.س. بورس، سعيد بنكراد، الطبعة الأولى ٢٠٠٥م، مؤسسة تحديث الفكر العربي المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب.

النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، د عبدالله محمد الغدامي، الطبعة الثالثة ٢٠٠٥م، الناشر: المركز الثقافي العربي المملكة المغربية الدار البيضاء.

السيمانيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، الطبعة الثالثة ٢٠١٢م، دار الحوار للنشر والتوزيع سوريا اللاذقية،

المجلات والدوريات: -

نظرية بيرس في العلامات، مجلة الحكمة، موسوعة ستانفورد للفلسفة، ترجمة: ناصر الحلواني.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The marginal significance of the verb (Ragh) in the Qur'anic system (between language and interpretation).

Dr. Sahari bint Abdul Rahman Saad Al-Abisi

Associate Professor of Grammar, Morphology and Language - Deputy Dean of the University College in Al-Kharmah - Taif University - Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: s.alabise@tu.edu.sa

الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في النظم القرآني (بين اللغة والتفسير).

د. ساهاري بنت عبد الرحمن سعد العبيسي

أستاذ النحو والصرف واللغة المشارك - وكيلة الكلية الجامعية بالخرمة - جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

suggestion - meaning - explanation of the Qur'an - language of the Qur'an.

الكلمات المفتاحية:

الإيحاء - الدلالة - بيان القرآن - لغة القرآن.

ABSTRACT:

The research aims to demonstrate the impact of the marginal significance of the verb (Ragh) on the meanings of the Qur'anic system, by combining the linguistic and interpretive studies; revealing the aspects of close connection between the sciences of Arabic and other fields of knowledge.

The research consists of an introduction and two chapters; the introduction was devoted to defining the research terms. The first chapter was devoted to the linguistic study of the verb (Ragh), and the second chapter was devoted to the analytical study of the verb (Ragh) in the Qur'anic system. The research adopted an integrative approach, combining: induction, analysis and description. The research concluded with results, the most important of which are: the centrality of Arabic language sciences in explaining the meaning of the Qur'an, the originality of the verb (raagh) in the Arabic language, and the precision of the Qur'anic system in preferring to express the verb (raagh) in its three places.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى بيان أثر الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في معاني النظم القرآني، وذلك من خلال الجمع بين الدرسين: اللغوي والتفسيري؛ كشفًا لجوانب الاتصال الوثيق بين علوم العربية ومجالات المعرفة الأخرى.

ويتكون البحث من تمهيد ومبحثين؛ خصص التمهيد للتعريف بمصطلحات البحث. وخصص المبحث الأول للدراسة اللغوية للفعل (راغ)، واختص المبحث الثاني بالدراسة التحليلية للفعل (راغ) في النظم القرآني.

وقد انتهج البحث منهجًا تكامليًا، جمع بين: الاستقراء والتحليل والوصف. وخلص البحث إلى نتائج، أهمها: مركزية علوم اللغة العربية في بيان المعنى القرآني، وأصالة الفعل (راغ) في اللغة العربية، ودقة النظم القرآني في إيثاره التعبير بالفعل (راغ) في مواضعه الثلاثة.

مقدمة:

الحمد لله المنان، منزل القرآن، والصلاة والسلام على نبيه ظاهر الحجة فصيح البيان، وعلى آله وصحبه ما تعاقبت الأزمان. أما بعد ...

فقد نزل القرآن الكريم باللسان العربي؛ ومن وقتئذ صار للغة العربية كينونة تميزها عن سائر اللغات والألسن؛ وقد استندت تلك الحال توجيه الدرس اللغوي لنظم القرآن الكريم وأساليبه وأنماط تعبيره؛ ليكون مدخلًا إلى إدراك معانيه وهداياته، ومن ثم الكشف عن براعة أساليب القرآن الكريم، ودقة منهجه في استعمالاته، بشكل يساهم في الكشف عن وجوه جديدة للإعجاز.

جميعها بنبي الله إبراهيم -عليه السلام-؛ مما يستدعي التساؤل حول خصوصية دلالية لاستعمال هذا الفعل، ومن بينها الدلالة الهامشية؛ لإدراك ما في ذلك من فوائد وإضافات علمية.

ويمكن تفصيل مشكلة البحث من خلال الأسئلة الآتية:

- ما المراد بالدلالة الهامشية؟
- ما أصل الدلالة الهامشية عند اللغويين؟
- ما موقع الدلالة الهامشية عند المفسرين؟
- ما أصل الفعل (راغ) في المعاجم العربية؟ وما دلالاته المحورية؟ وما استعمالاته؟

- ما الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في المواضع الثلاثة؟

أهداف البحث:

يمكن إجمال أهداف البحث في:

١. التعريف بالدلالة الهامشية.
٢. الكشف عن أصل الدلالة الهامشية عند اللغويين.
٣. الكشف عن موقع الدلالة الهامشية عند المفسرين.
٤. الكشف عن أصل الفعل (راغ)، ودلالاته المحورية، واستعمالاته.
٥. الكشف عن الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في المواضع الثلاثة.

الدراسات السابقة:

وقفت على مقال موجز عالج شذرات تتعلق بالموضوع؛ وهو بعنوان: "كلمة "راغ" في القرآن الكريم"، د. تيسير الغول، وقد جاء المقال في أحد عشر سطراً، وتناول بإيجاز: عدد مرات ورود الفعل في القرآن الكريم، مع ذكر نصوص الآيات الثلاث، ومعنى الفعل بإيجاز، وبيان كون المواضع الثلاثة التي ورد بها الفعل تتعلق بنبي الله إبراهيم -عليه السلام-.

ويختلف بحثي عن المقال في الموضوع والمنهج؛ أما الموضوع فالمقال يعالج الفعل (راغ) في القرآن الكريم بصورة موجزة عامة، بينما يركز بحثي على الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في النظم القرآني، وأما المنهج؛ فالمقال يغلب عليه الطابع الوصفي، بينما يركز بحثي على الجانب التحليلي والتطبيقي.

منهج البحث:

اتبعت في هذا البحث منهجاً متكاملًا، جمع بين الاستقراء والتحليل:

- الاستقراء؛ وذلك من خلال تتبع الجزئيات المتعلقة بالبحث، ودراسة مواضع الفعل (راغ) من خلال بعض كتب اللغة والتفسير وغيرها من المراجع.

وقد تأكد لعلمائنا بما لا يدع مجالاً للشك أو الريب أن القرآن الكريم قد حاز قصب السبق في هذا المضمار؛ فجاء بأفصح الألفاظ في أحسن طرق التأليف، مع صحة المعاني، ودقة المناسبة، في جميع مقامات الخطاب^(١).

ومن مظاهر النظم القرآني التي تستدعي الدرس الدائم: ما فيه من إثارة التعبير بكلمات معينة، في مواضع مخصوصة؛ وهذا من شأنه أن يفتح الباب أمام الدرس اللغوي لهذا الاختيار القرآني؛ وصولاً إلى إدراك شيء من المظاهر الدلالية والتفسيرية، إلى جانب ما فيها من دلائل الإعجاز.

ومن بين الكلمات التي تحمل دلالات إيحائية في القرآن الكريم: الفعل (راغ)؛ إذ ورد في ثلاثة مواضع منه، كلها في سياق الحديث عن خليل الرحمن إبراهيم -عليه السلام- وهذا من شأنه أن يثير تساؤلات حول هذا الاستعمال القرآني، وذلك من جوانب متعددة، من بينها جانب الدلالة الهامشية لهذا الفعل في مواضعه الثلاثة.

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة الموجزة، تحت عنوان: الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في النظم القرآني (بين اللغة والتفسير).

حدود البحث:

يركز البحث على الدراسة اللغوية والتفسيرية للفعل (راغ) في النظم القرآني، من حيث أصله في المعاجم، ودلالاته المحورية، واستعمالاته، وصيغته، ثم دلالاته الهامشية في كل موضع من مواضعه، وأثر ذلك في النظم القرآني.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من وجوه؛ أهمها:

١. محاولة تقديم حقول جديدة للدرس اللغوي، من خلال النظم القرآني.
٢. تعزيز مظاهر وثيقة الصلة بين علوم العربية ومجال الدراسات القرآنية.
٣. الكشف عن بعض معالم براعة البيان القرآني في دقة تعبيراته دلاليًا.
٤. الانتصار للقرآن الكريم؛ من جهة بيان أصالة ألفاظه وأساليبه، وعروبتها.
٥. المساهمة في استنباط بعض هدايات القرآن الكريم المؤسسة على الدرس اللغوي.

مشكلة البحث:

تتلخص المشكلة الرئيسة للبحث في: ملاحظة إثارة النظم القرآني استعمال الفعل (راغ) في ثلاثة مواضع تتعلق

١- ينظر: الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي، بيان إعجاز القرآن، (القاهرة: دار المعارف، ط ٣، ١٩٧٦م)، (ص: ٢٧، ٢٨).

- التحليل؛ للآيات موضع الدراسة؛ لاستنباط ما فيها من فوائد وإضاءات، وإثراءات، تتعلق بموضوع البحث.

خطة البحث:

يتألف البحث من مقدمة وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، تفصيلها كالآتي:

المقدمة وتتضمن: حدود البحث، وأهدافه، وأهمية الموضوع، ومشكلة البحث، والدراسات السابقة، والمنهج المتبع فيه، وخطته.

التمهيد: الدلالة الهامشية بين اللغويين والمفسرين، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالدلالة الهامشية.

المطلب الثاني: الدلالة الهامشية عند اللغويين.

المطلب الثالث: الدلالة الهامشية عند المفسرين.

المبحث الأول: الدراسة اللغوية للفعل (راغ)، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: المعنى المحوري للفعل (راغ).

المطلب الثاني: استعمالات الفعل (راغ).

المطلب الثالث: الصيغ الصرفية للجزر (روغ).

المبحث الثاني: الدراسة التحليلية للدلالة الهامشية للفعل (راغ) في النظم القرآني، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في قوله تعالى: **جَفَرَاعَ إِلَىٰ ءَٰلِهِمْ فَقَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ** (٢).

المطلب الثاني: الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في قوله تعالى: **جَفَرَاعَ عَلَيْهِمْ ضَرْبًا بِالْيَمِينِ** (٣).

المطلب الثالث: الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في قوله تعالى: **جَفَرَاعَ إِلَىٰ أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعَجَلٍ سَمِينٍ** (٤).

الخاتمة: وتتضمن أهم نتائج البحث.

هذا وأسأل الله الهداية والسداد إلى سبيل الرشاد، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد: الدلالة الهامشية بين اللغويين والمفسرين:

يعد مفهوم الدلالة الهامشية محور عنوان البحث، ومقصده الرئيس؛ لذا كان من الضروري التعريف بالمصطلح بإيجاز، مع بيان أصله لدى كل من اللغويين والمفسرين، وهذا ما توضحه المطالب الآتية:

المطلب الأول: التعريف بالدلالة الهامشية:

يتألف مصطلح الدلالة الهامشية من شقين: الأول: الدلالة، والثاني: الهامشية.

والدلالة في اللغة: مأخوذة من الفعل (دلّ)، و"الدال واللام أصلان: أحدهما إبانة الشيء بأمرأة تتعلمها، والآخر اضطراب في الشيء، فالأول قولهم: دلّث فلاناً على الطريق. والدليل: الأمانة في الشيء. وهو بين الدلالة والدلالة" (٥).

والدلالة في الاصطلاح: العلم الذي يدرس المعنى، أو ذلك الفرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى. ويدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز، ليكون قادراً على حمل المعنى (٦).

وتتضمن الدلالة الهامشية معاني مشتقة من المعنى اللغوي للفظ (هامش): فهو مأخوذ من الفعل (همش)، وهو **أَصْلٌ يَذُلُّ عَلَىٰ سُرْعَةٍ عَمَلٍ أَوْ كَلَامٍ، وَهَمَشَ الْقَوْمُ يَهْمَشُونَ: يَتَحَرَّكُونَ، وَهَمَشَ الْكِتَابَ وَنَحْوَهُ: أَضَافَ ملاحظات على هامشه أو حاشيته، وَهَمَشَ الموضوع: جعله ثانوياً، لم يجعله من اهتماماته المباشرة والمُلِحَّة** (٧).

وتعد الدلالة الهامشية أحد أنواع الدلالة بمفهومها العام، وتختص بانعكاسات المعنى. وهي: "تلك الظلال التي تختلف باختلاف الأفراد، وتجاربهم، وأمزجتهم، وتركيب أجسامهم، وما ورثوه عن آبائهم وأجدادهم" (٨).

والدلالة الهامشية بهذا المفهوم قسيمٌ للدلالة المحورية (المركزية)، التي تعني: ذلك المعنى الذي يتحقق تحققاً علمياً في كل الاستعمالات المصوغة من الجذر اللغوي الواحد (٩). ويعبر عن الدلالة الهامشية بمصطلحات متعددة، منها: المعنى الإضافي، أو الضمني، والمعنى الانعكاسي، والمعنى الالتزامي، والمعنى التداولي، والمعنى الانفعالي أو العاطفي، والدلالة الحافة (١٠).

المطلب الثاني: الدلالة الهامشية عند اللغويين:

تعد الدلالة الهامشية ذات علاقة وطيدة بفكرة النظم؛ إذ هي أحد المكونات الأساس لها، كما أن الدلالات الهامشية لا يمكن تحققها واقعا إلا في إطار من النظم؛ حيث إنه لا يتولد عن الكلمة معان أخرى غير معناها المركزي إلا في إطار جملة أو تركيب؛ تؤدي الكلمة من خلالها دورها

٢- سورة الصافات، الآية: ٩١.

٣- سورة الصافات، الآية: ٩٣.

٤- سورة الذاريات، الآية: ٢٦.

٥- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، **مقاييس اللغة**، (بيروت، دار الفكر، ١٩٧٩م) (٢/٢٥٩).

٦- ينظر: عمر، أحمد مختار، **علم الدلالة**، (القاهرة: عالم الكتب، ط٥، ١٩٩٨م) (ص: ١١).

٧- ينظر: ابن فارس، **مقاييس اللغة** (مرجع سابق) [مادة: همش] (٦٦/٦)، والبيدي، محمد مرتضى، **تاج العروس من جواهر القاموس**، (الكويت: دار الهداية، ط١، ١٣٨٥هـ - ١٩٦٥م) [مادة: همش]

(١٧/٤٦٧)؛ وعمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، (بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م) [مادة: همش] (٣/٢٣٦٥).

٨- أنيس، إبراهيم، **دلالة الألفاظ**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الخامسة عشرة، ١٩٨٤م) (ص: ١٠٧).

٩- ينظر: جبل، محمد محمد حسن، **المعجم الاشتقاقي المؤصل**، (القاهرة: مكتبة الآداب، ط١، ٢٠١٠م) (٩/١).

١٠- ينظر: مرادي، محمد هادي، وسليبي، سيدة فاطمة، الدلالات الهامشية بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث، (مجلة العلوم الإنسانية الدولية، العدد: ٢٠، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م) (ص: ٩٤).

وتعتمد الدلالة الهامشية في بنائها غالباً على كلمات يخرجها المتكلم بطريقة تقود إلى المعنى، وذلك بتأثيرات صوتية، أو صرفية، أو اشتقاقية، أو دلالية، وغير ذلك، ويتم التأثير الدلالي فيها باختيار اللفظ الذي يقرر المعنى (١٨).

وفي علم المعاني: تعد الدلالة الهامشية جزءاً مما يعرف بالمعاني الثانوية الزائدة على أصل المعنى (الدلالة المركزية).

وللتفرقة الموجزة بين الدالتين؛ فإن الكلام عامة يكون على ضربين: ضرب يصل منه المتكلم إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وهذا يعرف بـ (المعاني الأول)، وهي تلك المعاني الظاهرة المفهومة من أنفس الألفاظ؛ كالمراد بالجنح في قوله تعالى: **ج ج ج ج ج ج** (١٩)، وضرب لا يصل منه المتكلم إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن يدل اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم يوجد لذلك المعنى دلالة ثانية، يصل بها المتكلم إلى الغرض، ويسمى هذا الضرب بـ (المعاني الثواني) أو (معنى المعنى)؛ كالمراد بالجنح في قوله تعالى: **جئو ثو ثو ج** (٢٠)، ويعتمد هذا الضرب في الغالب على أساليب المجاز: كالكناية (٢١)، والاستعارة (٢٢)، والتمثيل (٢٣)، وهذا الضرب الثاني هو محور بلاغة الكلام (٢٤).

وعلى هذا فالمعاني الثواني مجازية (غير مباشرة)، ومستفادة من المعاني اللغوية المركزية (المباشرة)، ويمثل كل منهما أحد مستويات الكلام. ولا تقف هذه المعاني الثواني عند حدود الهدف الجمالي، أو القصد التشخيصي للمعاني، بل إن لها أيضاً قيمة عاطفية، ووصفية، ومعرفية (٢٥).

ووظيفتها؛ لأن السياق العام هو الذي يلقي بالظلال، والانعكاسات، والمعاني المتعددة، التي تتولد عن المعنى اللغوي المركزي (١١).

يضاف إلى ذلك أن لمعنى المعنى (ومن ضمنه الدلالة الهامشية) دوراً في قياس مستوى بلاغة الكلام وبراعته؛ بما يمثله من تطبيق واقع لمفاهيم مؤثرة، كالإيجاز، والإيحاء ونحوها (١٢)؛ فـ "المتكلم يتوصل بدلالة المعنى على المعنى إلى فوائد، لو أنه أراد الدلالة عليها باللفظ لاحتاج إلى لفظ كثير" (١٣).

ويعد مصطلح الدلالة الهامشية من المصطلحات التي شاعت لدى علماء اللغة في العصر الحديث، وأول من استخدم هذا المصطلح من اللغويين العرب، هو الدكتور إبراهيم أنيس (١٤)، وعندما تراجع كتب التراث نلح إحشارات لمثل تلك الدلالة، فقد بين ابن الأثير أنواع الدلالة، حين تحدث عن الحكم على المعاني، فأوضح "أن الأصل في المعنى أن يُحمل على ظاهر لفظه، ومن يذهب إلى التأويل يفتر إلى دليل، كقوله تعالى: **جَوثِيَايَكَ فَطَوْرَجَ** (١٥)، فالظاهر من لفظ الثياب هو ما يلبس، ومن تأول ذهب إلى أن المراد هو القلب لا الملبوس، وهذا لا بد له من دليل؛ لأنه عدول عن ظاهر اللفظ" (١٦).

كما أكد اللغويون تأثير نظم الكلام في سلوك الإنسان، وقرروا أن المتكلم من خلال إيثاره صيغة لغوية معينة يمكنه أن يحث سامعه على الاستجابة لموقف، هذا الموقف وتلك الاستجابة هي المعنى اللغوي للصيغة اللغوية المستخدمة، ويعرف هذا عندهم بالنظرية السلوكية (١٧).

بكر، مفتاح العلوم، (بيروت: دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م) (ص: ٤٠٢).

٢٢ - ويراد بها: استعمال اللفظ في غير ما وضع له علاقة (المشابهة) بين المعنى المنقول عنه والمعنى المستعمل فيه، مع (قرينة) صارفة عن إرادة المعنى الأصلي (والاستعارة) ليست إلا (تشبيهاً) مختصراً، لكنها أبلغ منه. ينظر: الهاشمي، السيد أحمد بن إبراهيم، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبيدع**، (بيروت: المكتبة العصرية، د. طبت)، (ص: ٢٥٨).

٢٣ - يراد بالتمثيل هنا: الاستعارة التمثيلية، وهي تركيب يستعمل في غير ما وضع له، لعلاقة المشابهة، مع قرينة مانعة من إرادة معناه الوضعي، بحيث يكون كل من المشبه والمشبه به حياة منتزعة من متعدد. ينظر: العلوي، يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني، **الطرار لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**، (بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ١٤٢٣هـ)، (١٩٢/٣).

٢٤ - ينظر: الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، **دلائل الإعجاز**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م)، (ص: ١٧٣-١٧٦).

٢٥ - ينظر: مفتاح، محمد، **تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)**، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٣، ١٩٩٢م) (ص: ٨٤).

١١ - ينظر: درابسة، محمود، معنى المعنى بين عبد القاهر وحازم القرطاجني، (سوريا: مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد ١٩، عدد ١٢، ١٩٩٧م، صفحات ١١١-١٣٢)، (ص: ١١٧).

١٢ - ينظر: صمود، حمادي، **التفكير البلاغي عند العرب**، (تونس: منشورات الجامعة التونسية، ط١، ١٩٨١م) (ص: ٤١٤، ٤١٥).

١٣ - الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز** (مرجع سابق) (ص: ٢٩٤).

١٤ - أنيس، إبراهيم، **دلالة الألفاظ**، (مرجع سابق)، (ص: ١٠٧).

١٥ - سورة المدثر، الآية: ٤.

١٦ - ينظر: ابن الأثير، أبو الفتح نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني، الجزري، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، (بيروت: المكتبة العصرية للطباعة، ١٤٢٠هـ) (٤٩/١).

١٧ - ينظر: عمر، أحمد مختار، **علم الدلالة**، (مرجع سابق)، (ص: ٥٢).

١٨ - ينظر: ويليك، رينيه، ووارين، أوسن، **نظرية الأدب**، ترجمة: محيي الدين صبحي (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، ١٩٨١م)؛ (ص: ١١٨)؛ والأسعد، خولة محمود الأسعد، ونوافلة، محمود رجاء، **الانزياح الدلالي للمفردات وتطور الأداء اللغوي**، (الأردن: المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة اللغة العربية وآدابها، ٥٤، ديسمبر، ٢٠٢٢م) (ص: ٧٨، ٧٩).

١٩ - سورة الأنعام، الآية: ٣٨.

٢٠ - سورة الحجر، الآية: ٨٨.

٢١ - ويراد بها: ترك التصريح بذكر الشيء على ما ذكر ما يلزمه لينتقل من المذكور على المتروك. ينظر: السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي

المطلب الثالث: الدلالة الهامشية عند المفسرين:

تبدو أصالة الدلالة الهامشية واضحة في مقاصد التفسير؛ من خلال تعريفه بأنه: "علم يبحث عن كيفية النطق بألفاظ القرآن ومدلولاتها، وأحكامها الإفرادية والتركيبية، ومعانيها التي تحمل عليها حالة التركيب، وتنمات لذلك" (٢٦)؛ حيث هي بعض مدلولات ألفاظ القرآن الكريم والمعاني التي تحمل عليها حالة التركيب.

ولا شك أن العلماء قد أدركوا أن بيان تلك المعاني الثانوية (ومن بينها الدلالة الهامشية) من وظائف التفسير، بل إن ذلك يعتبر معياراً تقاس به جودة الصنعة التفسيرية. فقد ذكر الزركشي أن: "العرب تعد الكتابة من البراعة والبلاغة، وهي عندهم أبلغ من التصريح" (٢٧).

ومن الشواهد التي نلاحظ فيها إثارة النظم القرآني ألفاظاً تصور المعنى الأساسي المراد، ولها في الوقت نفسه دلالة إيحائية، إثارة استعمال لفظة (زرم) في قوله تعالى: **چ ك ك كچ** (٢٨)؛ حيث إن اللفظة مقابلاً دلاليًا، هو (الرجوع)؛ إذ كل زائر لاشك ستنهي زيارته، فاستعمال الزيارة بهذا المعنى يوحي بأن الإقامة في القبر ليست دائمة، وأن الزيارة سوف تنتهي حتماً إلى بعث وحساب وجزاء (٢٩).

ومن مظاهر الدلالة الهامشية في مجال التفسير أيضاً: ما نجده من حديث للمفسرين والمؤلفين في علوم القرآن عن تأثير النظم القرآني في نفوس سامعيه وقلوبهم؛ فقد قرروا أنه ليس لكلام غير القرآن ما للقرآن من تأثير في النفوس بالصورة التي هي للقرآن؛ يشهد لذلك واقع الدعوة في زمن النبوة؛ فكم من عدو تغيرت حاله إيجاباً، بعد سماعه القرآن الكريم، وتأثره به (٣٠)، ويعد هذا عندهم أحد وجوه إعجاز القرآن.

ويؤكد هذا الطرح: ما قرره العلماء من أن في النفس قوتين: تفكير، ووجدان، وحاجة كل قوة غير حاجة الأخرى؛ فالأولى تبحث عن الحق لمعرفة، وعن الخير للعمل به،

والأخرى تسجل إحساسها بما في الأشياء من لذة وألم، وقد لا يوجد بليغ يفي بحاجة القوتين في عبارة واحدة، لكن ذلك موجود في القرآن الحكيم، في أجمل صورة، وأوضح بيان (٣١).

من خلال ما سبق تتأكد أصالة الدلالة الهامشية وأثرها، في اللغة والتفسير.

المبحث الأول: الدراسة اللغوية للفعل (راغ):

يقصد بالدراسة اللغوية هنا: بيان المعنى المحوري للفعل (راغ) في المعجم العربي، واستعمالاته، ثم صيغه الصرفية، وما يتصل بذلك، وهذا ما تكشف عنه المطالب الآتية:

المطلب الأول: المعنى المحوري للفعل (راغ):

تتفق المعاجم اللغوية أن الفعل (راغ) يدل على معاني: الميل على سبيل الاحتياط، والعدول، والانحراف في استخفاء، وقلة الاستقرار، يقال في الحقيقة: ثعلب رَوَّاع، وثعلب رَوَّاعة، "رَوَّعَ لُفْمَتَهُ في الدَّسَمِ: غَمَسَهَا فِيهِ، وَرَوَّعَ طَعَامَهُ: رَوَّاهُ دَسَمًا، ومن المجاز قولهم: طريقٌ رَائِعٌ؛ أي: مائل، وراغ فلانٌ إلى فلانٍ؛ أي: مَالٌ إِلَيْهِ سِرًّا" (٣٢).

وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص المعنى المحوري للفعل (راغ) بأنه: "تقلب وتحول، أو تقلب وتحول، يُقصد به شمول التغطي برخو متسبب؛ كترويع اللقمة في الدسم، وترويع الدابة، وتحريك الطعام في الدسم، والرباع مادة ذلك، ومن ذلك "راغ الصيد رَوَّاعاً: ذهب هاهنا وهاهنا (تحول) يَحُولُ بين الصائد والمصيد كالساتر)، وكذا راغ الثعلب" (٣٣).

المطلب الثاني: استعمالات الفعل (راغ):

وفقاً لما تقدم من بيان المعاني اللغوية للفعل (راغ)، وكذلك المعنى المحوري له، فإن له استعمالات متعددة، بعضها من قبيل الحقيقة، والآخر من قبيل المجاز، ومن أشهر استعمالاته:

٣٢- ينظر: الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، (بيروت: دار مكتبة الهلال، ط١، دت) [مادة: روغ] (٥٣/٢، ٥٤)؛ والأزهري، أبو منصور، تهذيب اللغة، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، الأولى، ٢٠٠١م) [مادة: روغ] (١٦٥/٨)؛ وابن فارس، مقاييس اللغة، (مرجع سابق)، [مادة: روغ] (٤٦٠/٢)؛ والزمخشري، أبو القاسم، أساس البلاغة، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م) [مادة: روغ] (٣٩٦/١)؛ وابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ) [مادة: روغ] (٤٣٠/٨)؛ والزمخشري، محمد مرتضى، تاج العروس، (مرجع سابق)، [مادة: روغ] (٤٨٨/٢٢)؛ وعمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، (مرجع سابق)، [مادة: روغ] (٩٦١/٢)؛ وجبل، محمد محمد حسن، المعجم الاشتقاقي المؤصل، (مرجع سابق)، [مادة: روغ] (٨٢٢/٢).
٣٣- جبل، محمد محمد حسن، المعجم الاشتقاقي المؤصل، (مرجع سابق)، [مادة: روغ] (٨٢٢/٢).

٢٦- الأندلسي، أثر الدين أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان، البحر المحيط في التفسير، (بيروت: دار الفكر، دط، ١٤٢٠هـ) (٢٦/١).

٢٧- الزركشي، أبو عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، (مرجع سابق)، (٣٠٠/٢).

٢٨- سورة التكاثر، الآية: ٢.

٢٩- ينظر: البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، (القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، دطبت)، (٢٢٦/٢٢).

٣٠- ينظر: الزركشي، أبو عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، (بيروت: دار المعرفة، دط، ١٣٩١هـ) (١٠٧/٢)، والخطابي، أبو سليمان، بيان إعجاز القرآن (مرجع سابق) (ص: ٧٠).

٣١- ينظر: دراز، محمد عبد الله، النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن، (الدوحة: دار الثقافة، دط، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م) (ص: ١٠٨)؛ وعبد التواب، صلاح الدين، الصورة الأدبية في القرآن الكريم، (القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، ط١، ١٩٩٥م) (ص: ١٨٠).

من نسبته إلى إحداهما، أو كليتهما؛ فاللغة العربية ليست إلا واحدة من اللغات السامية، والساميون مجموعة من الشعوب، عاشت في الشرق الأوسط حياة مشتركة، وإذا كان ذلك كذلك، فإن الألفاظ المشتركة بين العربية وغيرها من اللغات السامية لا ترجع إلى التعريب فقط، بل إن غالبها يرجع إلى الأصل السامي، فلا تنسب إلى الحبشية مثلاً؛ لأن دعوى التعريب لا تصح إلا بأدلة قوية تفيد الاشتقاق المباشر، أو خروج الكلمة عن خصائصها العربية، بل تنسب إلى السامية القديمة المتداولة بين الساميين أيام اتصالاتهم، وتشابه ظروفهم، وتقارب ألسنتهم، قبل أن تتفرق وتتميز بسماتها وخصائصها (٣٩).

المبحث الثاني: الدراسة التحليلية للدلالة الهامشية للفعل (راغ) في النظم القرآني:

استعمل النظم القرآني الفعل (راغ) في ثلاثة مواضع، وردت كلها في سياقات ومقامات تتصل بنبي الله إبراهيم -عليه السلام-، وهي:

- قوله تعالى: **جَفَرَاغَ إِلَىٰ آلِهِتِهِمْ فَقَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ** (٤٠).

- قوله تعالى: **جَفَرَاغَ عَلَيْهِمْ ضَرْبًا بِالْيَمِينِ** (٤١).

- قوله تعالى: **جَفَرَاغَ إِلَىٰ آلِهِتِهِمْ فَقَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ** (٤٢).

وفي المطالب الآتية دراسة تحليلية موجزة للدلالة الهامشية للفعل (راغ) في كل موضع من مواضعه.

المطلب الأول: الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في قوله تعالى: جَفَرَاغَ إِلَىٰ آلِهِتِهِمْ فَقَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ (٤٣):

وردت الآية الكريمة ضمن سياق يعرض طرفاً من أحوال نبي الله إبراهيم -عليه السلام- مع قومه، وذلك حين سألهم عن ماهية معبوداتهم المزعومة؛ بقصد الإنكار عليهم ذلك، وبيان أن تمسكهم بها ضرب من الكذب؛ فهي ليست بالهة، ولا تستحق العبادة، وترهيبهم من جزاء وخيم ينتظرهم بسبب ذلك. ثم إنه -عليه السلام- أراد عدم الخروج معهم إلى عيدهم، فتخلص من ذلك متعللاً بالمرض، فتركوه خلفهم وذهبوا، فمال خفية إلى معبوداتهم، يخاطبهم متعجباً: **أَلَا تَأْكُلُونَ؟** وكان قومه يصنعون لها طعاماً! **أَلَا تَتَكَلَّمُونَ؟** ثم مال عليهم، يضربهم بيده اليمنى؛ يكسرهم (٤٤).

١. الذهاب يمناً ويسرة، في سرعة وخفاء: ومن ذلك راغ الثعلب، وراغ الصيد، على سبيل الحقيقة.

٢. اللجوء إلى المكر والخديعة: راغ روغان الثعلب؛ أي: لجأ إلى المكر والخديعة.

٣. الميل سراً إلى شيء ما: راغ إلى فلان؛ أي: مال إليه سراً، (ويكون متعدباً بـ إلى)؛ كما في قوله تعالى: **جَفَرَاغَ إِلَىٰ آلِهِتِهِمْ فَقَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ** (٣٤).

٤. الإقبال والميل على الشيء: ومنه قوله تعالى: **جَفَرَاغَ عَلَيْهِمْ ضَرْبًا بِالْيَمِينِ** (٣٥)، (ويكون متعدباً بـ على).

٥. مضمناً معنى (حاد)، وذلك إذا كان متعدباً بـ (عن)، ومن ذلك قولهم: راغ عن الطريق.

٦. مضمناً معنى (هرب)، وذلك إذا كان متعدباً بـ (من): ومن ذلك قولهم: **وَيَرْوُغُ مِنْكَ** كما يروغ الثعلب (٣٦).

ويلاحظ أن بين الاستعمالات السابقة تداخلاً وتقارباً؛ ولعل ذلك بسبب وحدة الأصل والمعنى المحوري.

المطلب الثالث: الصيغ الصرفية للجذر (روغ):

ورد في معاجم اللغة أن مصدر الفعل (راغ) هو: **الرُغْ، والرَّوْغُ، والرَّوْغَانُ، والرَّوَاغُ**، واسم الفاعل منه: رائغ، والمفعول: مروغ إليه (٣٧).

ويعد الجذر (روغ) من الجذور ذات الصيغة الصرفية الواحدة في القرآن الكريم، وهي صيغة الفعل الماضي المبني للمعلوم: (راغ) (٣٨).

ومن خلال ما سبق كله: يمكن الجزم بأصالة الفعل (راغ) في اللسان العربي؛ بناءً على أصله اللغوي، واستعمالاته، وتصريفه، خلافاً لما قد يروّج من كونه ذا أصول آرامية، ولو فرض وكان ذلك واقعاً؛ فيعد ذلك من باب توارد اللغات السامية على حرف واحد، دون أن يخل ذلك بأصالته في اللغة العربية؛ إذ اللفظ المتشابه بين اللغة العربية ولغة أخرى إذا لم يقم الدليل على تعريبه أو انحداره من أصل لغوي واحد، فإنه يكون ناجماً عن الظروف المتشابهة والتطور التاريخي المتماثل في كلتا الأمتين؛ مما يؤدي إلى اتفاقهما على وضعه في لغة كلٍّ، دون سابق سماع له من اللغة الأخرى، فيكون أصيلاً في كل منهما ولا مانع

٣٩- ينظر: أنيس، إبراهيم، **في اللهجات العربية**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الثالثة، ١٩٦٥م) (ص: ٣٣)، وافي، علي عبد الواحد، **فقه اللغة**، مصر: نهضة مصر، الثالثة، ٢٠٠٤م) (ص: ٨، ٩)، عزام، عبد الوهاب، **مقدمة كتاب المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم**، لأبي منصور موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر الجواليقي، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ١، ١٩٩٥م)، (ص: ٤٣، ٤٤)؛ وعتر، حسن ضياء الدين، **الأحرف السبعة ومنزلة القراءات منها**، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١، ١٩٨٨م)، (ص: ٣٧، ٣٨).

٤٠- سورة الصافات، الآية: ٩١.

٤١- سورة الصافات، الآية: ٩٣.

٤٢- سورة الذاريات، الآية: ٢٦.

٤٣- سورة الصافات، الآية: ٩١.

٤٤- ينظر: الماتريدي، أبو منصور محمد بن محمد بن محمود، **تأويلات أهل السنة**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م)

٣٤- سورة الذاريات، الآية: ٢٦.

٣٥- سورة الصافات، الآية: ٩٣.

٣٦- ينظر: عمر، أحمد مختار، **معجم الصواب اللغوي**، (بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م) [مادة: روغ] (٣٩٠/١)؛ ومعجم اللغة العربية المعاصرة، [مادة: روغ] (٩٦١/٢).

٣٧- ينظر: الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي، **الصحاح**، (بيروت: دار العلم للملايين، ط ٤، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م) [مادة: روغ] (١٢٢٠/٤)؛ وابن منظور، لسان العرب، (مرجع سابق)، [مادة: روغ] (٤٣٠/٨)، وعمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، (مرجع سابق)، [مادة: روغ] (٩٦١/٢).

٣٨- ينظر: عمر، أحمد مختار، **المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم وقراءاته**، (الرياض: مؤسسة سطور المعرفة، ١، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م) [مادة: روغ] (ص: ٢١٧).

ومن خلال تأمل المعاني اللغوية للحروف أيضاً، يلاحظ انسجام لمعاني حروف الفعل (راغ) مع دلالاته وسياقه؛ حيث تدل الراء على (استرسال مع تماسك ما)، وتدل الألف على امتداد هذا المعنى، وتدل الغين على (تخلل مع شيء من رخاوة) (٥٠)، وكما هو ظاهر فهذه المعاني تتسق مع استعمالات الفعل (راغ) ودلالاته؛ فالاسترسال والتخلل ونحوهما تتناسب مع معنى الميل، والذهاب والتخفي، والحيلة، والمراوغة، وغيرها من دلالات الفعل (راغ).

ولو افترضنا -جذلاً- وجود كلمة بديلة للفعل (راغ) في غير القرآن الكريم، لما وفّت بالمستفاد من (راغ) في كافة جوانبها.

فكلمة (داص) مثلاً تعد من مقاربات (راغ) في المعنى، كما ورد في المعجم؛ حيث تدل على معاني: الروغان والتقلت، لكنها أبداً لا يمكن أن تحل بديلاً للفعل (راغ) في هذا السياق؛ لأنها لا تحمل ما يحمله من السمات والدلالات، فضلاً عن الاتساق من النواحي التي سبقت؛ ويكفي دلالة على هذا عدم استعمال القرآن الكريم لها (٥١). والخلاصة أن إثبات النظم للتعبير بالفعل (راغ) يستدعي التأمل والتدبر؛ لمناسبته واتساقه ودقته، وللدلالة الهامشية أثر في هذا كله؛ "فالأحداث هنا موجزة، وتفصيل بقية الأحداث يترك لإحياءات التصوير والتعبير.

وتجدر الإشارة إلى أن استعمال الفعل (راغ) بدلالاته له أثر في تماسك النص وتكامله؛ حيث اتسق ما قبله من الفاء المستلزمة للسرعة الدالة على الترتيب والتعقيب، مع ما بعده من خلال تعديته بـ (إلى)؛ فكان كالتمهيد لما تبعه من القصد إلى كشف حقيقتها وزيف ما ادعوه في شأنها.

المطلب الثاني: الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في قوله تعالى: جَفَرَاغَ عَلَيْهِمْ ضَرْبًا بِالْيَمِينِ (٥٢):

وردت الآية الكريمة ضمن السياق ذاته الذي وردت فيه الآية قبلها؛ مما يغني عن إعادة الكلام فيه.

وقد ورد في كلام المفسرين أقوال في المراد بقوله: جَفَرَاغَ إِلَى إِلَهِيهِمْ في الآية، وهي: حاد عن قومه إلى آلهتهم، ذهب إليهم، مال إليهم، صال عليهم، أقبل عليهم (٥٣). ويلاحظ تقارب المعاني الأول والثاني والثالث والخامس؛ حيث يمكن أن يجمعها معنى محوري واحد وهو: الذهاب والميل، بينما يختلف الرابع (صال) عنها، لكن يمكن تخريجه على أنه إقبال وميل أيضاً لابس صولة؛ بدلالة سياق الآية؛ حيث عبرت عن حال مفعم بمعاني الإنكار، والسخرية، والتعجب، وهذا مما يستلزم الصولة ويستدعيها (٥٤).

ولا شك أن للفعل (راغ) في هذا الموضع بعد دلالاته المركزية، دلالة هامشية مهمة في تكوين صورة المعنى للسياق والجملة.

وتظهر آثار تلك الدلالة الهامشية للفعل (راغ) فيما ذكره بعض المفسرين من أن ميل نبي الله إبراهيم إليهم كان بحيلة، ويؤيد السياق ذلك، وأن الميل كان سراً، وهو ظاهر أيضاً، أو أن تكون (راغ) مضمنة معنى (ذهب)؛ بناءً على تعديتها بـ (إلى) (٥٥)؛ فهذا المتسع من المعاني الممكنة ما هو إلا انعكاسات للمعنى المحوري (المركزي).

وتظهر آثار الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في التفسير جليةً، من خلال المعاني التي استقادها منه البقاعي حين قال: "أي: ذهب في خفية، برشاقة وخفة، ونشاط، وهمة" (٥٦). وكذلك تظهر آثار الدلالة الهامشية للفعل في اتساقه وملاءمته لبلاغة الكلام؛ حيث يغلب نمط الإيجاز، وقصر الفواصل، وما ألبق الفعل (راغ) ذا الحروف الثلاثة بهذا النمط من الإيجاز!

ويلاحظ أيضاً أنه مناسب للمقام والحال؛ حيث الميل المراد مقصوداً به خداع المشركين؛ فكان التعبير بالفعل (راغ) أنسب لذلك المقام والغرض، بخلاف غيره من الكلمات المقاربة، وقوى هذا التناسب تعديته بـ (إلى) (٥٧).

(٥٧٢/٨-٥٧٤)؛ والنحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد، معاني القرآن، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، الأولى، ١٤٠٩هـ (٤٣/٦، ٤٣).
٤٥- ينظر: الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م) (٦٥/٢١)؛ والماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، النكت والعيون، (بيروت: دار الكتب العلمية، د. ط١، ٥٧/٥).

٤٦- ينظر: القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب، الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه، (الشارقة: جامعة الشارقة، ط١، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م) (٩/٦١٢٧)؛ والقرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، الجامع لأحكام القرآن، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط٢، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م) (٩٤/١٥).

٤٧- ينظر: الطيبي، شرف الدين الحسين بن عبد الله، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطيبي على الكشاف)، (دبي: جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط١، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م) (١٦٧/١٣).

والبيضاوي، القاضي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨هـ) (١٤/٥)؛ والنسفي، حافظ الدين أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، (بيروت: دار الكلم الطيب، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م) (٢٩/٣).
٤٨- البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، (مرجع سابق)، (٢٥٦/١٦).

٤٩- ينظر: الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ) (١١٨/١٢)؛ وابن عاشور، محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، (تونس: دار التونسية، ١٩٨٤م) (١٤٣/٢٣).
٥٠- ينظر: جيل، المعجم الاشتقاقي المؤصل، (مرجع سابق)، (٤٠/١).
٥١- ينظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (مرجع سابق)، [مادة: دي ص] (٣١٧/٢).

٥٢- سورة الصافات، الآية: ٩٣.

خلال تعديته ب (على)؛ فكان كالتهميد لما بعده من الضرب الشديد المؤكد، المسبب عما سبقه (٥٩).

المطلب الثالث: الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في قوله تعالى: جَفَرَاغَ إِلَى أَهْلَةٍ فَجَاءَ بِعَجَلٍ سَمِينٍ (٦٠):

وردت هذه الآية ضمن سياق يعرض طرقاً آخر من أحوال نبي الله إبراهيم -عليه السلام- مع ضيفه، وذلك حين جاءته الملائكة المرسلين؛ لإهلاك قري قوم نبي الله لوط -عليه السلام- فسلموا عليه؛ فما كان منه إلا أن حياهم بأحسن من تحيتهم، وبأدب إلى ضيافتهم في خفاء قبل أن يعلم حقيقة أمرهم؛ خشية أن يمنعه (٦١).

وقد ورد في كلام المفسرين وكتب غريب القرآن أقوال في المراد بقوله: جَفَرَاغَ إِلَى أَهْلَةٍ في الآية، وهي: عدل إلى أهله من حيث لا يعلمون لأي شيء عدل، وذهب إليهم، ومال إليهم في خفاء من أضيفه، ورجع في خفية (٦٢). ويلاحظ تقارب المعاني الواردة؛ حيث يمكن جمعها في معنى محوري واحد.

وتتناسب الدلالة الأولية للفعل مع مقصود الآية من الهداية إلى أدب الضيافة؛ فمن "أدب المضيف أن يخفي أمره، وأن يبادر بالقرى من غير أن يشعر به الضيف، حذراً من أن يكفه ويعذره" (٦٣).

ولا شك أن للفعل (راغ) في هذا الموضع بعد دلالاته المركزية، دلالة هامشية مهمة في تكوين صورة المعنى للسياق والجملة، وتظهر آثارها واضحة من خلال هذا الاتساع الدلالي الظاهر.

كما تظهر آثار الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في اتساقه وملاءمته بلاغة الكلام في هذا الموضع أيضاً؛ حيث نمط الإيجاز، والفواصل القصار.

وهو أيضاً مناسب للمقام والحال؛ لما في استعماله من مناسبة لأدب المضيف، ورعايته حياء الضيفان؛ فكان التعبير به أنسب لذلك المقام والغرض، وقوى هذا التناسب تعديته ب (إلى).

وأوضح ابن عطية أن: " (راغ) معناه مضى إثر حديثه مخفياً زواله مستعجلاً، كأنه لم يرد أن يفارقهم، فمضى إلى ناحية من داره مستعجلاً، ورجع من حينه، وهذا

وقد ورد في المراد بقوله: جَفَرَاغَ عَلَيْهِمْ في الآية أقوال للمفسرين، أشهرها: مال عليهم؛ أي: فمال على الأصنام يضربهم، أقبل عليهم مستخفياً، ضربهم ضرباً، وتكون (راغ) في المعنيين الأخيرين مضمنة معنى (أقبل) و(ضرب) (٥٣).

وقد ذكر الخليل بن أحمد معنى فريداً للفعل (راغ) في هذا الموضع، وهو: "راغ عليه بضربة؛ أي: نال، إذا فعل ذلك سرّاً" (٥٤)، وهو بلا شك ضمن دائرة دلالات الفعل. وتظهر آثار تلك الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في اتساع دائرة المعاني في هذا الموضع، من خلال ما ذكره بعض المفسرين من أن نبي الله إبراهيم مال مستعلياً عليهم، وما ذكره بعضهم من تضمن (راغ) معنى: (أقبل) أو (ضرب)، وأن الميل كان لمكروه (٥٥).

وبيّن الطيبي أن: " في جعل الإقبال عليهم نفس الضرب مبالغة، فهو مجاز من باب إطلاق السبب على المسبب؛ لأن إقباله عليهم لم يكن للضرب، ويجوز أن يكون من باب المجاز باعتبار ما يؤول إليه، أي: أقبل عليهم إقبالاً مؤدياً إلى الضرب، كما قال في: جَهْدَى لِلْمُتَّقِينَ (٥٦): هدى للضالين الصائرين إلى التقوى، فالمعنى: فمال إلى الأصنام يضربها ضرباً؛ لأن الإنحاء على الضرب بمعنى الضرب" (٥٧).

ومما يوضح الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في هذا الموضع اتساقه مع ما سبقه من خطاب نبي الله إبراهيم -عليه السلام- للأصنام؛ حيث لم يكن مستعملاً في حقيقته من الاستفهام، ولكنه استعمل في لازم ذلك، وهو تذكر كذب الذين ألوهوا، والذين سدنوا لها وزعموا أنها تأكل الطعام الذي يضعونه بين يديها، ويزعمون أنها تكلمهم وتخبرهم؛ فكان تعقيب هذا الخطاب بقوله: جَفَرَاغَ عَلَيْهِمْ ضَرْباً بِالْيَمِينِ، يعد نتيجة لهذا الواقع المرير، وهكذا جاء الفعل (راغ) مضمناً مع معناه الأساس معاني أخرى، من قبيل الدلالة الهامشية (٥٨).

ومن خلال ما تقدم، نلاحظ ما أداه الفعل (راغ) بدلالاته من دور في تماسك النص وتكامله؛ حيث ساعد في اتساق ما قبله، من الفاء المستلزمة للسرعة، مع ما بعده، من

٥٨- ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، مرجع سابق، (١٤٤/٢٣).

٥٩- ينظر: الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، (بيروت: دار الكتب العلمية، د. ط. ت. (ص: ١٥٣)؛ والباقلاني، القاضي أبو بكر محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن القاسم، الانتصار للقرآن، (عمان-بيروت: دار الفتح - دار ابن حزم، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م) (٧٨٩/٢).

٦٠- سورة الذاريات، الآية: ٢٦.

٦١- ينظر: الماتريدي، تأويلات أهل السنة، (مرجع سابق)، (٣٨٢/٩).

٦٢- ينظر: الزجاج، معاني القرآن، (مرجع سابق)، (٥٤/٥)؛ والماتريدي، تأويلات أهل السنة، (مرجع سابق)، (٣٨٢/٩)؛ والقيسي، الهداية إلى بلوغ النهاية، (مرجع سابق)، (٧٠٩٢/١١).

٦٣- الزمخشري، الكشاف، (مرجع سابق)، (٤٠١/٤).

٥٣- ينظر: الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري، معاني القرآن وإعرابه، (بيروت: دار عالم الكتب، ط١، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م) (٣٠٩/٤)؛ والزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو، الكشاف عن حقائق التنزيل، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧ هـ) (٥٠/٤).

٥٤- الفراهيدي، العين، (مرجع سابق)، (٤٤٥/٤).

٥٥- ينظر: الزمخشري، الكشاف، (مرجع سابق)، (٥٠/٤)؛ والنسفي، مدارك التنزيل، (مرجع سابق)، (١٢٩/٣)؛ والإيجي، محمد بن عبد

الرحمن بن محمد بن عبد الله الحسني الحسيني الإيجي الشافعي، جامع البيان في تفسير القرآن، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤م) (٤٥١/٣)؛ والالوسي، روح المعاني، (مرجع سابق) (١١٨/١٢).

٥٦- سورة البقرة، الآية: ٢.

٥٧- ينظر: الطيبي، فتوح الغيب، (مرجع سابق) (١٦٧/١٣).

والذهاب، والتخفي، والحيلة، والمرآة، وغيرها من دلالات الفعل (راغ).

٧. دقة النظم القرآني في اختيار التعبير بالفعل (راغ) في مواضعه الثلاثة في سياق الحديث عن نبي الله إبراهيم -عليه السلام-.

٨. من أهم انعكاسات الدلالة الهامشية للفعل (راغ): دقة التصوير الحركي للحدث، وقد تحقق هذا في المواضع الثلاثة؛ وهذا مما يسهم في تصوير المعنى.

٩. أن الفعل (راغ) يعد من الأضداد؛ إذ يحمل معاني الإقبال والذهاب، مما يؤكد تضمينه للعديد من المعاني الأصلية والهامشية.

ثانياً: توصيات البحث:

من خلال دراسة الدلالة الهامشية للفعل (راغ) في القرآن الكريم، يوصى بدراسة الدلالات الهامشية للألفاظ القرآنية، وتتبع المعاني المعجمية والمركزية لها، والموازنة بينهما، مع تلمس دقة البيان القرآني، في اختيار اللفظة في سياقاتها المتعددة، وفقاً للمواقف والأحداث.

المصادر والمراجع:

- ابن الأثير، أبو الفتح نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني، الجزري، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، (بيروت: المكتبة العصرية للطباعة، ١٤٢٠هـ).
- ابن الأنباري، أبو بكر، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، الأضداد، (بيروت: المكتبة العصرية، ط ١، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).
- الأزهرى، أبو منصور، تهذيب اللغة، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، الأولى، ٢٠٠١م).
- الأسعد، خولة محمود الأسعد، ونوافلة، محمود رجاء، الانزياح الدلالي للمفردات وتطور الأداء اللغوي، (الأردن: المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة اللغة العربية وآدابها، ع ٥٠، ديسمبر، ٢٠٢٢م).
- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤١٥هـ).
- أنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الخامسة عشرة، ١٩٨٤م).
- أنيس، إبراهيم، في اللهجات العربية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الثالثة، ١٩٦٥م).

بن أبي بكر، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، (مصر: المكتبة التوفيقية، د. ط ١، ١٩٢٣)؛ والصبان، أبو العرفان محمد بن علي الشافعي، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، (بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م) (١٣٧/٣).

٦٧- ينظر: ابن الأنباري، أبو بكر، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، الأضداد، (بيروت: المكتبة العصرية، ط ١، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م) (ص: ١٥٣).

تشبيهه بالروغان المعروف؛ لأن الراغ يوههم أنه لم يزل" (٦٤).

وذكر الفخر الرازي أن: "غيبه المضيف لحظة من الضيف مستحسن؛ ليستريح، ويأتي بدفع ما يحتاج إليه، ويمنعه الحياء منه" (٦٥).

وليس بخافٍ ما أداه الفعل (راغ) بدلالاته من دور في تماسك النص وتكامله؛ حيث اتسق ما قبله من الفاء المستلزمة للسرعة والترتيب مع التعقيب (٦٦)، وكذلك مع ما بعده من خلال تعديته بـ (إلى)؛ فكان كالتمهيد لما تبعه من الميل في خفية مقصودة.

وختاماً لهذا المبحث لا بد من التنبيه إلى مظهر لغوي يتصل بالفعل (راغ)، وهو أنه يعد من الأضداد؛ فيقال: راغ فلان على القوم إذا أقبل عليهم، وراغ عنهم إذا ولّى عنهم وذهب؛ وهذا مما يؤكد صلاحيته في مجال الدلالة، واستعداده لتحمل العديد من المعاني الأصلية والهامشية (٦٧).

الخاتمة:

أولاً: نتائج البحث:

- أسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها:
١. أن الدلالة الهامشية تتضمن عدداً من المعاني الثانوية الزائدة على أصل المعنى (الدلالة المركزية).
 ٢. أن الدلالة الهامشية لا تتحقق إلا في إطار النظم والتركيب؛ حيث إن السياق العام هو الذي يلقي بالظلال، والانعكاسات، والمعاني المتعددة، التي تتولد عن المعنى اللغوي المركزي.
 ٣. أصالة الفعل (راغ) في اللسان العربي، خلافاً لما قد يُدعى في مقابل ذلك.
 ٤. استعمل الفعل (راغ) في معانٍ متعددة، على سبيل الحقيقة والمجاز منها: الذهاب يمنة وبسرعة، في سرعة وخفاء، اللجوء إلى المكر والخديعة، الميل سراً إلى شيء ما، الإقبال والميل على الشيء، وقد يتضمن معنى (حاد) إذا كان متعدياً بـ (عن)، ومعنى (هرب) إذا كان متعدياً بـ (من)، وهي استعمالات متداخلة مشتقة من المعنى المحوري له.
 ٥. من المعاني الهامشية للفعل (راغ) في سياق الحديث عن الآلهة المزعومة: الميل بحيلة، وأن هذا الميل كان سراً فيه تخفي، وحيلة، ومرآة، والغرض منه خداع المشركين.
 ٦. التلازم والانسجام بين حروف الفعل (راغ) ودلالاته وسياقاته، فالاسترسال، والتخلل، والامتداد، متناسبة مع معاني: الميل،

٦٤- الأندلسي، أبو محمد عبد الحق بن غالب، المعروف بابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤٢٢هـ)، (١٧٧/٥).

٦٥- الرازي، أبو عبد الله فخر الدين محمد بن عمر، مفاتيح الغيب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، الثالثة، ١٤٢٠هـ)، (١٧٧/٢٨).

٦٦- ينظر: ابن مالك، أبو عبد الله، جمال الدين محمد بن عبد الله الطائي الجباني، شرح تسهيل الفوائد، (القاهرة: هجر للطباعة، ط ١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م) (٣٥٣/٣)؛ ابن هشام، أبو محمد عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، (دمشق: دار الفكر، ط ٦، ١٩٨٥م) (ص ٢١٦)؛ والسيوطي، جلال الدين عبد الرحمن

- الإيجي، محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله الحسني الحسيني الإيجي الشافعي، جامع البيان في تفسير القرآن، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م).
- الباقلائي، القاضي أبو بكر محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن القاسم، الانتصار للقرآن، (عمّان-بيروت: دار الفتح - دار ابن حزم، ط١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م).
- البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، (القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ط.ت).
- البيضاوي، القاضي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨هـ).
- جبل، محمد محمد حسن، المعجم الاشتقاقي المؤصل، (القاهرة: مكتبة الآداب، ط١، ٢٠١٠م).
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، دلائل الإعجاز، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م).
- أبو حيان، أثير الدين أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، (بيروت: دار الفكر، د.ط، ١٤٢٠هـ).
- الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي، بيان إعجاز القرآن، (القاهرة: دار المعارف، ط٣، ١٩٧٦م).
- درابسة، محمود، معنى المعنى بين عبد القاهر وحازم القرطاجني، (سوريا: مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد ١٩، عدد ١٢، ١٩٩٧م، صفحات ١١١-١٣٢).
- دراز، محمد عبد الله، النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن، (الدوحة: دار الثقافة، د.ط، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م).
- الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ط.ت).
- الرازي، أبو عبد الله فخر الدين محمد بن عمر، مفاتيح الغيب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، الثالثة، ١٤٢٠هـ).
- الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، (الكويت: دار الهداية، ط١، ١٣٨٥هـ - ١٩٦٥م).
- الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري، معاني القرآن وإعرابه، (بيروت: دار عالم الكتب، ط١، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م).
- الزركشي، أبو عبد الله محمد بن بهادر بن عبد الله
- البرهان في علوم القرآن، (بيروت: دار المعرفة، د.ط، ١٣٩١هـ).
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو، الكشف عن حقائق التنزيل، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧هـ).
- الزمخشري، أبو القاسم، أساس البلاغة، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م).
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر، مفتاح العلوم، (بيروت: دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، (مصر: المكتبة التوفيقية، د.ط.ت).
- الصبان، أبو العرفان محمد بن علي الشافعي، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، (بيروت: لبنان، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م).
- صمود، حمادي، التفكير البلاغي عند العرب، (تونس: منشورات الجامعة التونسية، ط١، ١٩٨١م).
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م).
- الطيبي، شرف الدين الحسين بن عبد الله، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطيبي على الكشف)، (دبي: جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط١، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م).
- ابن عاشور، محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، (تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م).
- ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي، المعروف بابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ).
- عبد التواب، صلاح الدين، الصورة الأدبية في القرآن الكريم، (القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، ط١، ١٩٩٥م).
- عتر، حسن ضياء الدين، الأحرف السبعة ومنزلة القراءات منها، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط١، ١٩٨٨م).
- عزام، عبد الوهاب، مقدمة كتاب المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، لأبي منصور موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر الجواليقي، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط١، ١٩٩٥م).
- العلوي، يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني،

- الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، (بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ١٤٢٣هـ).
- عمر، أحمد مختار، المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم وقراءاته، (الرياض: مؤسسة سطور المعرفة، ط١، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م).
- عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، (القاهرة: عالم الكتب، ط٥، ١٩٩٨م).
- عمر، أحمد مختار، معجم الصواب اللغوي، (بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م).
- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، (بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م).
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، مقاييس اللغة، تحقيق: د. عبد السلام هارون، (بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م).
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط١، د.ت).
- القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، الجامع لأحكام القرآن، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط٢، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٤م).
- القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب، الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه، (الشارقة: جامعة الشارقة، ط١، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م).
- الماتريدي، أبو منصور محمد بن محمد بن محمود، تأويلات أهل السنة، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م).
- ابن مالك، أبو عبد الله، جمال الدين محمد بن عبد الله، الطائي الجبائي، شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، (القاهرة: هجر للطباعة، ط١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م).
- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، النكت والعيون، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ط.ت).
- مرادي، محمد هادي، وسليمي، سيدة فاطمة، الدلالات الهامشية بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث، (مجلة العلوم الإنسانية الدولية، العدد: ٢٠، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م).
- مفتاح، محمد، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٣، ١٩٩٢م).
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ).
- النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد، معاني القرآن، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، الأولى، ١٤٠٩هـ).
- النسفي، حافظ الدين أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، (بيروت: دار الكلم الطيب، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م).
- الهاشمي، السيد أحمد بن إبراهيم، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، (بيروت: المكتبة العصرية، د.ط.ت).
- ابن هشام، أبو محمد، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، (دمشق: دار الفكر، ط٦، ١٩٨٥م).
- وافي، علي عبد الواحد، فقه اللغة، (مصر: نهضة مصر، الثالثة، ٢٠٠٤م).
- ويليك، رينيه، ووارين، أوستن، نظرية الأدب، ترجمة: محيي الدين صبحي (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، ١٩٨١م).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The investigator's crime against the author in (collecting copies, seizing, and annotating) The book Al-Manthur Al-Awdi on the Saudi System by Ibn Al-Hanbali, edited by Asim Abd Rabbuh Ahmad Mahmoud) as a model.

Dr. Abdullatif Aboubaker Ben Salih

Misurata University - State of Libya.

E-mail: abdwaleh2017@gmail.com

جناية المحقق على المؤلف في (جمع النسخ والضبط، والتعليق) كتاب المنثور العودي على المنظوم السعودي لابن الحنبلي بتحقيق عاصم عبد ربّه أحمد محمود) أنموذجاً.

د. عبداللطيف أبوبكر بن صالح

جامعة مصراتة - دولة ليبيا.

KEY WORDS:

Criticism - investigation - heritage - Al-Manthur - Al-Aoudi - Asim Abd Rabbo.

الكلمات المفتاحية:

نقد - تحقيق - تراث - المنثور - العودي - عاصم عبد ربّه

ABSTRACT:

In the twentieth century, the Arab and Islamic heritage witnessed a critical and evaluative movement, the aim of which was to evaluate and correct. Its banner was carried by a group of brilliant investigators, out of fear for the heritage and to protect it from the tampering of the tamperers and the misrepresentation of the Qur'an. They turned to correction, criticism, and guidance, so that the investigation of the heritage might be correct, and so that the readers might be alert. For these lapses, the lenient should beware of these criticisms, and everyone should be keen on mastery and presenting the traditional texts in a good image, far from the reprehensible haste that is accompanied by the eagerness for material gain, or praise in abundance in most cases, and in this criticism is a great service provided to the reader, to the author, and to the author. For your information, in general... Criticism of the investigation may appear to be cruelty, but it is cruelty like the cruelty of the scalpel of a doctor who is keen to bring about recovery for the patient. The critic of investigation may be harsh on the investigator, but he is merciful to the text and has pity on it. He provides the heritage text with a great service, ensuring its restoration and extricating it from loss. The investigation of heritage, with its advantages, literary and linguistic sublimity and sophistication, is a difficult complex for Who does not have patience and perseverance. This research is a delineation of the path of early investigators and proofreaders, and it is a call to all those interested in heritage to pay attention to their heritage, by investigating published scientific works and recording their observations on them, not out of defamation, but rather for correction and documentation. It is a call not to rely on what is said: "He did not leave the first left nothing for the last. This is an invitation to laziness. Al-Jahiz says: "If you hear a man say: The first did not leave anything for the last, then know that he does not want to succeed."

مستخلص البحث:

لقد شهد التراث العربي والإسلامي في القرن العشرين حركة نقدية تقويمية، كان الهدف منها التّقييم والتصحيح، حمل رايتها جماعة من المحققين البارعين، خوفاً على التراث، وصيانة له عن عبث العابثين، وتصحيح المصحّفين، فانتشروا للاستدراك والنقد، والتوجيه، ليستقيم تحقيق التراث، وليتنبّه القراء لتلك الهفوات، وليحذر المتساهل من هذه النقّادات، وليحرص الجميع على الإتقان، وتقديم النصوص التراثية في صورة حسنة، في بُعد عن العجلة المذمومة التي يصاحبها الحرص على التّكسّب المادي، أو التّناء بالكثرة في الغالب، وفي هذا النّقد خدمة جليلة تقدّم للقارئ، وللمؤلف، وللعلم إجمالاً... إنّ نقد التّحقيق ربّما يكون في ظاهره قسوة، ولكنّها قسوة كقسوة مشرط الطبيب الذي يحرص على حصول الشّفاء للمريض. إنّ ناقد التّحقيق ربّما يكون قاسياً على المحقق، لكنّه رحيم بالنّصّ مشفق عليه، إنّهُ يقدّم للنّصّ التراثي خدمة جليلة، فيسهر على ترميمه، وانتشاله من الضياع، وإنّ تحقيق التراث، مع ما فيه من المزايا، والسّموم والرفعة الأدبية، واللّغوية، فإنّه مركب صعب على من لا يمتلك الصّبر، والجلد. وهذا البحث هو ترسّم لطريق المحققين والمصحّحين من الأوائل، وهو دعوة لجميع المهتمّين بالتّراث أن ينتبهوا إلى تراثهم، بتقصّي الأعمال العلمية المنشورة، وتسجيل ملاحظاتهم عليها، ليس من باب التشهير، وإنّما للتّصحيح والتوثيق، وهو دعوة إلى عدم الركون إلى ما يقال: "لم يترك الأوّل للأخّر شيئاً"، ففي ذلك دعوة للكسل، يقول الجاحظ: "إذا سمعت الرّجل يقول: ما ترك الأوّل للأخّر شيئاً، فاعلم أنّه ما يريد أن يفلح".

المقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده. وبعد: فإن تراث كل أمة هو مصدر عزها وفخرها، والأمم تعتز بماضيها؛ إذ هو رصيدها وذخيرتها، وسلاحها وعدتها، ولذلك كان لزماً على الأبناء والأحفاد أن يهتموا بإرث الآباء والأجداد، دراسة وتحققاً، وتحليلاً وتعليقاً، يقول الدكتور حاتم الضامن: "إن الإيمان بالتراث، والعمل على إحيائه، وتحليله، ودراسته بروح علمية مثزنة، هو مظهر من مظاهر الإيمان بالأمة، وهو في حقيقته يمثل إرادة الأمة، وعزمها ويقينها بقوة وجودها، وهو عامل ثقة ووحدة، وعامل ثورة وبناء إذا ما أحسن استعماله ودراسته"^(١).

وإيماناً بأهمية هذا الإرث القومي، والتراث الحضاري المتمثل في المخطوطات العلمية، رأى العلماء ضرورة حفظ هذه الأمانة، وصيانتها عن العبث والعابثين، وتقديمها في صورة حسنة تليق بها، وبمؤلفها، فاصطلحوا على أن التحقيق هو إخراج كتاب مخطوط من عالم النسيان إلى عالم الثور، على أسس صحيحة محكمة من التحقيق العلمي في: عنوان الكتاب، واسم مؤلفه، ونسبته إليه، وتقديمه في صورة جيدة، خالية من النقص، والتحريف، والخطأ، والنقص والزيادة^(٢).

ولقد قام بهذه المهمة الجليلة جماعة من الفضلاء، ونخبة من العلماء فخدموا هذا الإرث العظيم، وأخلصوا النية في خدمتهم، فقدّموا لنا نشرات علمية كانت غاية في الجودة، ودليلاً على الخبرة والمكة، ترى فيها طول نفس، وقوة بأس، كيف لا، و"التحقيق نتاج خلقي، لا يقوى عليه إلا من وهب خلّتين شديتين: الأمانة والصبر، وهما ما هما"^(٣). يقول الدكتور عادل سليمان مبيّناً صبر الأستاذ الجليل السيد أحمد صقر: "وكم رأيته يؤخر عملاً حتى تجتمع له نسخه جميعاً"^(٤).

وقد خلف من بعد هؤلاء خلف، منهم من سار على نهجهم فؤسّم بسمه الإتقان، ومنهم من أساء وضيع واستهان، والله المستعان! أصيبوا بكثرة النشر، فأخرجوا نشرات هزيلة، وتحقيقات عليلة! ضلّ سعي أصحابها، وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا! يسبّرون على غير هدى، ولا بصيرة، ويعدون على التراث، فيعملون فيه تشويهاً وتصحيحاً، وتغييراً وتحريفاً! ﴿يُخَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ﴾^(٥). يقول الدكتور عادل العبد الجادر: "وقد وقّعت بين أيدينا

وقد خلف من بعد هؤلاء خلف، منهم من سار على نهجهم فؤسّم بسمه الإتقان، ومنهم من أساء وضيع واستهان، والله المستعان! أصيبوا بكثرة النشر، فأخرجوا نشرات هزيلة، وتحقيقات عليلة! ضلّ سعي أصحابها، وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا! يسبّرون على غير هدى، ولا بصيرة، ويعدون على التراث، فيعملون فيه تشويهاً وتصحيحاً، وتغييراً وتحريفاً! ﴿يُخَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ﴾^(٥). يقول الدكتور عادل العبد الجادر: "وقد وقّعت بين أيدينا

٦ - إشكالية التعامل مع النسخة الفريدة عند تحقيق المخطوطات التاريخية، مجلة علم الفكر، المجلد ٣٦، العدد ٣، يناير - مارس ٢٠٠٨م.

٧ - انظر: في تحقيق النصوص ونقد الكتب، د. خالد فهمي إبراهيم، ص ٢٨٥، ٢٨٦.

٨ - كتاب التنبيه لمحمد بن ناصر السلمي، ص ١٥٤.

٩ - المجموعة العلمية الرقابة على التراث، ص ٢٨٨.

١ - المنهج الأمثل في تحقيق المخطوطات، ص ١.

٢ - انظر: تجربتي مع التحقيق، د. علي موسى الشوملي، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد ١٠٤، السنة السادسة والعشرون، كانون الأول ٢٠٠٦م، ص ١٤١.

٣ - تحقيق النصوص ونشرها، ص ٤٨.

٤ - السيد أحمد صقر ومنهجه في التحقيق، للأستاذ الدكتور عادل سليمان، ص ٣٩٧.

٥ - سورة النساء، من الآية: ٤٦.

شرح ألفه رضي الدين محمد ابن الحنبلي (٩٧١هـ) على ميمية أبي السعود العمادي (٩٨٢هـ) التي مطلعها: **أَبْعَدُ سُلَيْمَى مُطْلَبٌ وَمَرَامٌ وَغَيْرُ هَوَاهَا لَوْعَةٌ وَغَرَامٌ؟** وترجع علاقتي بهذا الكتاب إلى أنني قمت بتحقيقه، ثم لما انتهيت منه صدر تحقيق الدكتور عاصم عبد ربّه - وفقه الله - فاطلعت عليه، فوجدته مليئاً بالأخطاء، والتصحيف والتحريف، والتغيير والتبديل، فضلاً عن قصور النسخ عنده، وسوء الضبط والتعليق والتقديم، فرأيت أن أجعل هذه الملاحظات في بحث مستقل عن الكتاب الذي أعدت تحقيقه، حتى يستفيد منه المقبلون على تحقيق التراث، وليعرفوا قيمته، وصعوبة الإقدام عليه لمن لم يتسلح بالأمانة والصبر، وفيه دعوة إلى التريث والحذر من العجلة في تحقيق التراث، فعادة ما يكون مع المستعجل الزلل كما قيل! وقد كانت ملاحظاتي مقسمة إلى ستة مطالب، شملت التصحيف، والتبديل، والسقط، والضبط، والتعليق، ولكن لضيق المقام جعلته في ثلاثة مطالب كانت على النحو الآتي:

مطالب البحث:

- عدم الاهتمام بجمع نسخ الكتاب.
- الخطأ في الضبط.
- التقصير في التعليقات، أو إهمالها.

المطلب الأول: عدم الاهتمام بجمع نسخه.

مما استقر لدى المختصين في فن تحقيق التراث: أن المحقق يجب عليه أن يتحرى أماكن وجود النسخ، وأن يسعى جاهداً في الحصول عليها؛ ليقدم نصاً سليماً، كاملاً، يُطمأن إليه. ذلك أن كل نسخة لها قيمتها، وأهميتها الذاتية، من حيث كمالها، ونقصها، وقدمها، وحدائتها، وناسخها، وزمان نساختها. ولا شك أن النسخ تكمل بعضها بعضاً^(١٠)، ويعاضد بعضها الآخر.

غير أن الحصول على جميع نسخ مخطوط ما أمر ليس باليسير، فهو إن تيسر لباحث قد لا يتيسر لغيره، لا سيما وأن النسخ مورعة في مكتبات العالم العامة، بل والخاصة وتحديداً غير المفهرسة منها. لكن المحقق مطالب بالبحث والتحرّي، وبذل الجهد للوصول إلى أكبر قدر منها، خاصة إذا كانت من الأهمية بمكان، كأن تكون نسخة المؤلف، أو نحوها. يقول الأستاذ عبد السلام هارون - رحمه الله -: "فليس وراء الباحث إلا أن يقارب البحث مقاربة مجتهدة، بحيث يغلب عليه أنه قد حصل على قدر صالح مما يريد"^(١١).

وفي الوقت الذي نجد هارون يتسامح نسبياً في الحصول على جميع النسخ، نجد الدكتور الغرياني يشدد على ضرورة إحضار جميع النسخ المخطوطة الممكن إحضارها، إلا ما

علم من واقع الفهارس الموثوق بها أنه لا فائدة منها، وأكد أنه لا يجوز الاكتفاء بإحضار بعضها في إخراج الكتاب، ما دام يعلم أن هناك نسخاً أخرى في متناوله، معللاً ذلك بأنه قد يكون فيما لم يطلع عليه من النسخ زيادات مهمة، ذات قيمة للكتاب، أو يكون من بينها نسخة المؤلف، أو تحمل إجازته^(١٢)... وهو في ذلك مصيب، وواقع بعض التّحقيقات يشهد بذلك. خاصة ما نُشر على نسخة واحدة، مع العلم بوجود أخرى، وثانية، وثالثة، يقول الأستاذ هلال ناجي في: "أبرز المآخذ في نظري هو نشر النصوص ناقصة اعتماداً على نسخة واحدة، دون الالتفات إلى أن هذا النشر لا يمثل الكتاب كما وضعه مصنفه"^(١٣).

ومحقق كتاب المنثور العودي (د. عاصم عبد ربّه)، وقع في هذا الخطأ، وتساهل كثيراً في جمع نسخ هذا الكتاب، ممّا جعل نشرته له مطبوعة بطابع السوء، فقد ذكر - وفقه الله - أنه رجع في تحقيق هذا الكتاب إلى نسختين خطيتين، إحداهما نسخة دار الكتب المصرية، تحت رقم (٣:٣٩٠) الشعر العربي - العصر التركي والمملوكي، والثانية نسخة دار الكتب المصرية (المكتبة التيمورية) - أيضاً -، وهي محفوظة تحت رقم (٨٥١ شعر تيمور)، ورمز للأولى بالرمز (د)، وللثانية بالرمز (م)، وذكر أن النسخة الثانية بها نقص يقدر بصفحة، والواقع أن النقص فيها يقدر بثلاث لوحات.

وبالبحث والتفتيش تبين لي أن النسخة التي نسبها لدار الكتب المصرية برقم (٣:٣٩٠) هي نسخة جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وأن رقمها (٧٤٢٣)، كما تبين لي أن الرقم الذي قال إنه رقم حفظها، إنما هو الجزء والصفحة لفهرس دار الكتب.

وأن الذي بدار الكتب هو نسخة أخرى برقم (١٦٥٦)، وناسخها عبد الرحمن بن أحمد عبد الكريم المجولي الشافعي، وبها أكل أروسة. ونسخة أخرى ضمن مجموعة بقلم معتاد، ورقمها (١١٣ مجاميع).

هذا ما استطاع جمعه من نسخ، مع أن بعض نسخ الكتاب قاب قوسين منه، وهنا أتذكر كلمة للدكتور أحمد عبد الباسط، حيث قال: إن بعض المحققين عندنا لو كان في القاهرة، وعلم بوجود نسخة في الإسكندرية لما سافر إليها!

وعندما عزمْتُ على تحقيق الكتاب جمعتُ له ثماني نسخ، وهي: نسخة الأسكوريال، وتقع ضمن مجموع برقم (٤٦٢) - نسخة جامعة الملك سعود بالرياض، ورقمها ٧٤٢٣ ف - ٢/١٥٧٠ - نسخة أسعد أفندي بتركيا، ورقمها ٢٨١٢ - نسخة كتبخانة مجلس الشورى بإيران، وتقع ضمن مجموع برقم ٨٩٣١ - نسخة مكتبة الحرم المكي الشريف -

١٢ - انظر: تحقيق نصوص التراث، للدكتور الصادق الغرياني، ص ٧٢.

١٣ - محاضرات في تحقيق النصوص، ص ٣٧.

١٠ - انظر: تحقيق نصوص التراث، للدكتور الصادق الغرياني، ص ٧٢.

١١ - تحقيق النصوص ونشرها، ص ٣٩.

لا حرمانا الله زيارته -، ورقمها الرقم العام ٣٢٥٢ - ١٠٧
- نسخة دار الكتب القومية بمصر، ورقمها ٨٥١ شعر تيمور
- نسخة مكتبة برنستون، وهي ضمن مجموع يحيوي ٩٦
رسالة برقم ٨٣٢ مجموعة يهودا- نسخة المكتبة الوطنية
التونسية، ورقمها: ١٦٢٢٣.

فالمحقق (د. عاصم عبد ربّه) - وفقه الله - أهمل هذه
النسخ، وجنى على الكتاب جناية عظيمة، كما جنى على
غيره من الكتب التي حققها، وليس راء كم سمع!
المطلب الثاني: الخطأ في الضبط.

مما قرره أهل التحقيق أنه ينبغي للمحقق أن يقيد النص،
ويضبطه بالحركات، ولا سيما فيما يشتهيه من الألفاظ،
وأسماء الناس، وكناهم، وأنسابهم وألقابهم، وأسماء المواضع
والبلدان، فضلا عن تقييد ما يراه المحقق حرياً بالضبط
والتقييد من اللغة والنحو، للتوضيح ودفع الاشتباه. يقول
عبد السلام هارون: " إن أداء الضبط جزء من أداء
النص" (١٤)

والضبط أمر مستحسن عند العلماء الأوائل، يقول
الدّهبي (٧٤٨ هـ)، وهو يثني على خط الخطيب
البغدادى (٤٦٣ هـ): "وخط الخطيب خطٌ مليح كثير الشكل
والضبط" (١٥).

وينبغي على المحقق أن يلاحظ عند الضبط عدة أمور،
منها:

١- إذا قيد النص بالضبط فواجب على المحقق أن يؤديه كما
هو في النسخة الأم، فإذا غيرّه فقد اعتدى على المؤلف،
والتاريخ، والعلم.

٢- بعض الكلمات يُضبط بضبطين، وهنا يلزمه إثباتهما؛ فإذا
تعدّر عليه فعل ذلك في الحاسوب، فليجعله في الهامش.

٣- إذا وجد المؤلف قد ضبط كلمة ما بضبط معين، ثم تركها
في المواضع الأخرى فواجب عليه أن يضبطها كلما وردت
بالضبط نفسه.

٤- إذا أراد ضبط بعض الألفاظ التي لم يضبطها المؤلف
فليختار اللغة العلية في ضبطها.

إلى غير ذلك من الأمور التي يجب أن تراعى عند القيام
بالضبط، ولأزم على المحقق أن يضبط الآيات القرآنية،
والأحاديث النبوية، والأشعار، وأسماء الناس، وكناهم،
وأنسابهم وألقابهم، وأسماء المواضع والبلدان، فضلا عن
تقييد ما يراه المحقق حرياً بالضبط والتقييد من اللغة والنحو،
للتوضيح ودفع اللبس والاشتباه.

وقد لاحظت من خلال تحقيق الدكتور عاصم عبد ربّه أنه
لا يهتم بالضبط اهتماماً كبيراً، فتجده أحياناً يضبط ما لا

حاجة إلى ضبطه، ويُهمل ما يحتاج إلى ضبط، ويخالف
ضبط نُسخته أحياناً، ويخطئ في الضبط أحياناً أخرى، وفيما
يأتي نذكر هذه المواضع:

- ص ٣٧:

س ٥: (تعدّ)، جعل على التاء تنويناً بالضمّ. وهو لا شك
خطأ من الذي قام بالطباعة.

س ٩: (خالص الإخلاص)، والصحيح: (خالص
الإخلاص).

- ص ٣٩:

س ٩، ١٠: (لا حمى إلا لله ولرسوله)، أهمل ضبط
الحديث. ولم يضبط إلا لفظ (حمى) فجعل الميم منونة بالفتح،
وحقه أن يجعل عليها فتحة فحسب. قال الشنّواني: "(لا
حمى) هو بكسر الحاء، وفتح الميم من غير تنوين،
مقصوراً" (١٦).

- ص ٤١:

س ١٢: (وصبّ)، والصحيح (وصبّ)، لأنها معطوفة
على مجرور، وهو قوله: (سئلوا رضيع)، ومع كون ضبطه
خطأ، فقد خالف بهذا الضبط ما جاء في نسخته.

- ص ٤٢:

س ٣: (وصبّ)، والقول فيها ما قيل في سابقتها.
س ١١: (فعدّي الانهماك بفي)، والصحيح: (فعدّي
الانهماك ب "في")؛ لأنّ الكلام عائد على الجوهري، فلا
داعي للبناء للمجهول.

- ص ٤٣:

س ٧: (وكان مخففة [من] كأن)، عجلة في غير محلّها،
فقد ظنّ أنّ التاء المربوطة منونة بالضمّ، فرأى ضرورة
زيادة [من] حتّى يستقيم النصّ، ولو أنّه جعل ضمة واحدة
على التاء المربوطة لاستقام دون الحاجة إلى هذه الزيادة.

- ص ٤٦:

س ١٠: (خلق الثوب)، والصحيح: (أخلق الثوب). قال
الزبيدي: "وقد أخلق الثوب إخلًا، واخلوق: إذا بلى،
وأخلقته أنا: أبلّيته، يتعدّى ولا يتعدّى" (١٧).

- ص ٤٧:

س ٣: (فعال كطوال)، والصحيح: (فعال كطوال)، بضمّ
الفاء، والطاء لا بكسرهما. قال السيوطي: "فعل جانز فيه
ثلاث لغات: فعيل وفعل وفعل: رجل طويل، فإذا زاد طوله
قلت: طوال، فإذا زاد قلت: طوال" (١٨).

س ١٠: (وكنت وما يُنهني الوعيد)، وهو شاهد لزيادة
الواو في خبر كان الناقصة. والصحيح: (وكنت وما يُنهني
الوعيد)، عجز بيت من الوافر، صدره:

١٧ - النّاج (خلق).

١٨ - المزهري ٨٧/٢.

١٤ - تحقيق النصوص ونشرها، ص ٧٩.

١٥ - تاريخ الإسلام ١٠٦/٣١.

١٦ - حاشية على مختصر ابن أبي جمره للبخاري لمحمد بن علي
الشنّواني، ص ١٥٢.

أَقَادُوا مِنْ دَمِي وَتَوَعَّدُونِي (١٩)

- ص ٤٨:

س ٨: (ولم يَرِدْ: أتى غورًا...)، ضبطها بفتح الياء وكسر الرَّاء بمعنى الورود، والصَّحِيح: (ولم يُرَدْ: ...). قال الجوهري: "قال الأصمعي: أغار بمعنى أسرع، وأنجد، أي: ارتفع. ولم يُرَدْ أتى الغور، ولا نُجِدًا. وليس عنده في إتيان الغور إلا غار" (٢٠).

س ١٠: (كما قالوا: هَنَّا الطَّعامَ وَمَرَّانِي)، وصوابه كما عند الجوهري هكذا: (كما قالوا: هَنَّا الطَّعامَ وَمَرَّانِي، فإذا أفردوا قالوا: أَمَرَّانِي) (٢١).

- ص ٥١:

س ٣: (إذا رأت الخِطَامَ لم يَهْنُئْهَا شيءٌ)، والصَّوَاب: (إذا رأت الخِطَامَ لم يَهْنُئْهَا شيءٌ)، بكسر النون في (يهنئها)، وهو قد فتحها، وجعل الهمزة على النبرة. قال الجوهري: "ومنه قولهم: حبلك على غاربك، أي: اذهبي حيث شئت؛ وأصله أن الناقة إذا رعت وعليها الخِطَامُ أُلْقِيَ على غاربها، لأنها إذا رأت الخِطَامَ لم يَهْنُئْهَا شيءٌ" (٢٢).

- ص ٥٤:

س ٦: (المَبَاةُ)، الصَّحِيح أن يجعل الهمزة على السطر؛ لأنها مفتوحة، فترسم هكذا: (المَبَاةُ)، قال الجوهري: وهي منزل القوم في كل موضع (٢٣).

- ص ٥٦:

س ٧: (تَرْجُمَانٌ)، ضبطها بضمة النَّاء. قال الفيومي: وفيه لغات، أجودها فتح النَّاء، وضمة الجيم، والثانية ضمُّها معًا يجعل النَّاء تابعة للجيم، والثالثة فتحهما يجعل الجيم تابعة للنَّاء (٢٤)، قال الزبيدي: ورأيت في هامش الكتاب ما نصُّه: تَرْجَمَان بفتح الجيم من مناكير الجوهري، وليس بمسموع من العلماء الأثبات (٢٥).

س ١٠: (أن سوف يأتي كلُّ ما قُدِّرَا)، الصَّوَاب أن يقول: (قُدِّرَا) بكسر الدال مخفَّفًا؛ لأنَّ الإبقاء على التضعيف يجعل الشطر مكسورًا.

- ص ٦١:

س ١: (سِينُ الثَّنَايا حَوَّثَهَا مِمْ مَبْسِمَةً)، أخطأ في ضبط (مبسمة)، كما جعل الهاء تاءً مربوطة. وصوابه: (سِينُ الثَّنَايا حَوَّثَهَا مِمْ مَبْسِمَةً)، إذ المبسِمُ بوزن المجلس (٢٦).

- ص ٦٧:

س ٣: (كَذْكَاءَ لِلْمَوْلَى جَمِيلَ ذُكَاءٍ)، أخطأ في ضبط كلِّ من: (كذكاء - للمولى)، والصَّوَاب: (كذكاءَ لِلْمَوْلَى جَمِيلَ ذُكَاءٍ). فالكاف للتشبيه، وقوله: (ذُكَاء) بالضمة: الشَّمْسُ. قال ابن منظور: ذَكَتِ النَّارُ ... اشْتَدَّ لَهْبُهَا واشْتَعَلَتْ. ووجه الشَّبه في البيت هو شِدَّة الظُّهور والسُّطوع (٢٧). وكذا قوله: (المَوْلَى)، أي: المُنْعَم عليه، وليس المراد (المولى) بمعنى الرَّبِّ - جَلَّ جلاله -.

- ص ٦٨:

س ١٠: (ثُمَّ دَعَا لَهُ)، ضمَّ النَّاء فجعلها عاطفة، والذي أراده النَّاطِم: (ثُمَّ) بالفتح، وهي اسم إشارة يتضمَّن معنى الظَّرْفِيَّة المكانية. قال الرَّجَّاجي: "ثُمَّ بفتح النَّاء، وتشديد الميم إشارة إلى مكان متراخ" (٢٨).

- ص ٧٢:

س ١٠، ١١: (لِعِظَم ... عِظَامٌ وَسَقَامٌ)، الصَّحِيح كما في نسخته: (لِعِظَم ... عِظَامًا ... وَسَقَامًا). قال الزبيدي: "العِظَم، بكسر العين، أي: مع فتح الطاء: خلاف الصِّغَر، وهو كِبَر الطَّوْلِ، والعَرَض، والعُمُق" (٢٩). وقال الخليل: "وعِظَمُ الشيء: أعظمه وأكبره" (٣٠). أمَّا عِظَامًا، وسَقَامًا، فهما متونان بالفتح.

- ص ٧٦:

س ١٣: (جَانِبَ طَلَبِ الْخَلَّاصِ)، والصَّحِيح كما جاء في نسخته: (الْخِلَاص) بكسر الخاء، وهو جزء من قول الحريري: (مَنْ طَلَبَ جَانِبَ الْخِلَاصِ جَانِبَ طَلَبِ الْخِلَاصِ). والخِلَاص بالكسر ما أَخْلَصْتَهُ النَّارُ من الذهب والفضة وغيره (٣١).

- ص ٧٧:

س ١١: (وَالْحِجَالُ بكسر المهملة، جمع حَجَلَة)، حيث ضبط لفظ (حجلة) بكسر الحاء، وسكون الجيم، وفتح اللام، والصَّوَاب أن ضبطها بثلاث فتحات متتالية (حَجَلَة)، والعجيب أن المصنِّف قال: (وَالْحِجَال - بكسر المهملة - جمع حَجَلَة - بفتح المهملة والجيم)، وهو موافق لما في الصِّحاح (٣٢).

- ص ٨٣:

س ١٦: (هب فعل أمر غير متصرف بمعنى حسب، بمعنى ظن)، أهمل ضبط لفظ (ظن)، الذي حقُّه أن يُضبط هكذا: (ظَنَّ)؛ لأنَّه فعل أمر، وأخطأ قبلها في لفظ (حسب) الذي صوابه: (احسب)، وهو فعل أمر - أيضًا -.

٢٥ - النَّاج (ترجم).
٢٦ - انظر: الصِّحاح (بسم).
٢٧ - انظر: الصِّحاح (ذكا)، واللِّسان (ذكا).
٢٨ - كتاب حروف المعاني، ص ٩.
٢٩ - النَّاج (عظم).
٣٠ - كتاب العين ٩١/٢.
٣١ - اللِّسان (خلص).
٣٢ - الصِّحاح (حجل).

١٩ - وينسب لمالك بن رُفيع في دلائل الإعجاز للجرجاني، ص ١٦٥، والإيضاح للزرويني، ص ١٦٣، ولمالك بن رُفيع في المقاصد التَّحْوِيَّة للعيني ١١٥٤/٣.
٢٠ - الصِّحاح (غور).
٢١ - انظر: الصِّحاح (غور).
٢٢ - انظر: الصِّحاح (غرب).
٢٣ - انظر: الصِّحاح (بوا).
٢٤ - المصباح المنير (ترجم) ٧٤/١.

- ص ٨٤:

س ١٣: (قَضِيَّةُ إِنْقَاذٍ)، أخطأ في ضبط الثَّاءِ، فجعلها بضمَّةً واحدة، وحَقَّها أن تكون منوَّنة مضمومة، كما أخطأ في كلمة (إِنْقَاذٍ) فجعل الهمزة مكسورة مقطوعة، وجعل الدَّالَ معجمة وحَقَّها أن تكون مهملة، وجعلها مكسورة، والصَّوَابُ فتحها، فتكون هكذا: (قَضِيَّةُ إِنْقَاذٍ). وقوله: (إِنْقَاذٍ) قال ابن دُرَيْدٍ: من قولهم: أَنْقَذَهُ يُنْقِذُهُ إِنْقَاذًا، إِذَا نَجَّاهُ غَيْرُهُ (٣٣). أمَّا قوله: (انقَاد)، فهو من الانقياد، وهو الخضوع والدُّلُّ (٣٤). وهو ما أراده النَّاظم.

- ص ٨٧:

س ١٤: (والمراد أَجَلٌ عَزَّهِم)، الصَّحِيح: (والمراد من أَجَلٍ عَزَّهِم). فأسقط (من) مع وجودها في نسخته، وأفسد الضَّبْطَ، بل أغرب في ضبطه وأعجب.

المطلب الثالث: التَّقْصِيرُ فِي التَّعْلِيلَاتِ، أَوْ إِهْمَالِهَا.

ما من كتابٍ إلَّا وهو محتاج إلى تعليق يوضِّح مبهمًا، أو تحشية تبين غامضًا، فضلا عن ردِّ الأقوال إلى مصادرها، والتَّنْبِيْهُ من صَحَّتْها ونسبَتْها، "ومن هنا كان المستحسن ألا يترك المحقِّق الكتاب غفلا من التَّعْلِيلَاتِ الضَّرُورِيَّةِ الَّتِي تجعله مطمئنًا إلى النَّصِّ، وثاقًا من الجهد الَّذِي بذله المحقِّق في تفهيم النَّصِّ وتقدير صحَّته" (٣٥).

وإذا كان القدامى كانوا يحبُّون الحواشي، ويُقبِلون عليها، ويهشُّون لها، فيقتنصون شواردها، ويجنون فرائدها، ويوثِّقون فرائدها، - حتَّى قيل للخوارزميَّ عند موته: ما تشتهي؟ قال النَّظَرُ في حواشي الكتب، وقالوا: حلية الخرائد الحلق في ذفاريها، وحلية الدَّفَاتِرِ الحلق في حواشيها. والمغاربة يقولون: الدُّرَرُ في الطُّرُرِ (٣٦) - فإنَّ الإِكْثَارَ منها، خاصَّةً ممَّا لا فائدة منه تعود على النَّصِّ المحقِّق يثقل كاهله، ويخرج به عن الغرض المقصود، والهدف المنشود. يقول الدُّكْتُورُ حسين نصَّار: "ومن المحقِّقين من يُطِيلُ في هذا النَّوعِ من التَّعْلِيلَاتِ، ولكي أرى التَّخَفُّفَ فيه واجب، وإلَّا صار التَّحْقِيقُ تَأْلِيفًا" (٣٧).

وفي الوقت المعاصر يُراد بالتَّعْلِيلَاتِ ربط أجزاء الكتاب ببعضها ببعض، ونسبة الأقوال إلى قائلها، وشرح بعض الألفاظ الغريبة، والتَّعْرِيفُ بالأعلام، والبلدان، وتخريج الأحاديث الشَّريفة، والأشعار، والآيات القرآنية الكريمة، وتوضيح الإشارات النَّارِخِيَّةِ، والأدبيَّةِ، وغيرها (٣٨).

وقد اطلَّعتُ على تحقيق الدُّكْتُورِ عاصم عبد ربِّه - وفقهه الله - لكتاب المنثور العودي، وسجَّلت ملاحظاتي عليه في هذا الجانب، فكانت كما يأتي:

- ص ٣٧:

س ١٢: جعل هامشًا على قوله: سليطًا، وقال: (السَّليط: الرَّيِّتُ على لغة أهل اليمن (ينظر: الاشتقاق لابن دُرَيْدٍ ص ١١١)).

أقول: السَّليطُ مختلف فيه، قال الجوهريُّ: والسَّليط: الرَّيِّتُ عند عامَّةِ العرب، وعند أهل اليمن دهن السَّمْسِمِ (٣٩). وذكر ذلك الرُّبَيْدِيُّ، ثمَّ قال: وهو الصَّوَابُ المسموع، وخالفه ابن دُرَيْدٍ حيث قال في الجَمْهَرَةِ: السَّليطُ بلغة أهل اليمن: الرَّيِّتُ، وبلغة من سواهم من العرب: دُهْنُ السَّمْسِمِ، وتابعه ابن فارس في المقاييس، والصَّوَابُ: ما قاله الجوهريُّ، وقد نبَّه عليه الصَّاعِغَانِيُّ في العُباب. وقيل: هو كُلُّ دُهْنٍ عُصِرَ مِنْ حَبِّ (٤٠).

- ص ٣٨:

س ٦:

(وَتُظَنُّ سَلَمَى أَنَّنِي أَبْعَى بِهَا بَدَلًا أَرَاهَا فِي الضَّلَالِ تَهِيْمُ) اكتفى في الهامش ٣ بقوله: (لا يعرف قائله). والبيت وإن لم يُعرف قائله إلَّا أَنَّهُ فاتِه أن يبيِّن البحر الَّذي هو منه، ويذكر بعض المصادر الَّتِي ورد فيها.

أقول: البيت من الكامل، ولم يُعرف قائله، وهو في الإشارات والتَّنْبِيْهَاتِ للجرجاني، ص ١٠٧، والإيضاح للقرويني، ص ١٥٢، ومعاهد التَّنْصِيصِ للعبَّاسي ٢٧٩/١. س ٨، ٩:

(إِنَّ سَلَمَى وَاللَّهِ يَكُلُّهَا ضَنْتُ بِشَيْءٍ مَا كَانَ يَزُرُّهَا) أنشده النحاة شاهدًا على الجملة المعترضة بين اسم إنَّ، وخبرها). فلم يذكر البحر الَّذي منه هذا البيت. ولم يُحل ولو على مصدر واحد من المصادر النَّحْوِيَّةِ الَّتِي تكلَّمت على هذا الشَّاهد.

أقول: البيت من المنسرح، وهو لابن هُرْمَةَ. ديوانه، ص ٥٥. وانظر الحديث عن الشَّاهد في: شرح التَّسْهِيلِ لابن مالك ٣٧٨/٢، وشرح التَّسْهِيلِ لناظر الجيش ٢٣٥١/٥.

س ١٠: (كما في: يا بني). فغفل عن كونها جزء من آية، فلم يجعلها بين مزهَّرين، ولم يخرِّجها.

أقول: والصَّحِيح أن يقول: كما في: ﴿يَا بُنَيَّ﴾ [سورة لقمان، من الآية: ١٣].

- ص ٣٩:

س ٤:

(وَيَوْمَ النَّسَارِ وَيَوْمَ الْجَفَارِ) كَانَا عَذَابًا وَكَانَا غَرَامًا) لم ينسب البيت لبحره، ثمَّ إنَّ البيت مدوَّر، وينتهي الشَّطْرُ الأوَّلُ عند (الجفا)، ويبدأ الشَّطْرُ الثَّانِي حرف الرَّاء. وفاته

٣٨ - انظر: تحقيق النُّصوص ونشرها، ص ٨١، ٨٢، وتحقيق التُّراث العربي منهجه وتطوُّره لعبد المجيد دياب، ص ٢٤٦.
٣٩ - الصَّحاح (سلط).
٤٠ - النَّاج (سلط).

٣٣ - الاشتقاق، ص ٢٣١.

٣٤ - انظر: النَّاج (قود).

٣٥ - تحقيق النُّصوص ونشرها، ص ٨١.

٣٦ - انظر: ربيع الأبرار ٩٧/٢.

٣٧ - انظر: محاضرات في علوم اللُّغة والأدب، ص ٢٥.

١٢١/١، ولرجل من بني الحارث أو لابن المعتز في محاضرات الأدباء للراغب الأصفهاني ٥٣٣/١، ١٣٦/٢، ولأبي تمام في شرح مقامات الحريري للشرشبي ٢٧٠/٣، ولابن سارة في معاهد التنصيص ١٤٢/٢.

وإحالاته على محاضرات الأدباء ٣٧٧/١ لا تصح؛ لأن هذه النسخة هي نسخة المكتبة الشاملة، وهي غير موافقة للطبع. وقوله: (ونسب لابن المعتز في محاضرات الأدباء) نقل ناقص، فالذي فيه: نسب لابن المعتز، ولرجل من بني الحارث.

- ص ٤٢:

س ٢:

(وإني لتعروني لذكراك هزة

كما انتفض العصفور بللة القطر)

قال في الهامش: البيت لأبي صخر الهذلي ت ٨٠هـ (ينظر: الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني ٢٠٠/٥).

أقول: البيت من الطويل، وهو لأبي صخر الهذلي. انظر: شرح أشعار الهذليين للسكري ٩٥٠/٢، وغرر الخصائص الواضحة للطواط ٢٣٢/١، ونهاية الأرب للتوحيدي ٣٠٥/٤، وخزانة الأدب للبغداد ٢٣٩/٣.

س ٦: (فيكون إضافة السلوان إلى الرشد من باب إضافة لجين الماء). فقول المصنف: (من باب إضافة لجين الماء) تحتاج إلى تعليق من المحقق، ولكنه أهمله.

أقول: إضافة لجين الماء، كما في قول ابن خفاجة:

وَالرَّيْحُ تَغْبَثُ بِالْغُصُونِ، وَقَدْ جَرَى

دَهَبُ الْأَصِيلِ عَلَى لُجَيْنِ الْمَاءِ

أي: على ماء كالجين. من إضافة المشبه به إلى المشبه. وهو مصطلح درج على استخدامه أرباب البيان. انظر: الأطول لعصام الدين ٢١٩/٢، ودرر الفوائد المستحسنة لابن الشحنة، ص ٣٤٥، وحاشية الدسوقي على مختصر المعاني لابن عرفة ٤٥١/٣.

- ص ٤٣:

س ٢: (على تعريفه في أحد القولين). فقله: (أحد القولين) يحتاج إلى تدخل من المحقق لإحالة على بعض المصادر.

أقول: كان عليه أن يحيل على بعض المصادر التحويلية، ومنها: شرح كتاب سيبويه للسيرافي ٣١٩/٢، ٤٢٥/٢، والمقاصد الشافية للشاطبي ٢٤٢/١، ٥٧٢/١، والمساعد على تسهيل الفوائد لبهاء الدين بن عقيل ١٣٠/١، ١٣١.

س ١١:

(يُنْبَأُ مِنْ ذِفْرَى غَضُوبٍ حَرَّةٍ)

قال في الهامش ٥: (شطر بيت لعنترة ت نحو ٢٢ق هـ، وشطره الآخر: (زَيْفَةُ مَثَلُ الْفَيْيَقِ الْمُكْدَمِ). ينظر: ديوانه، ص ١٢٢).

التعريف بيومي النيسار، والجفار، ثم إنّه نسبه لبشر بن أبي خازم، وهو منسوب له وغيره.

أقول: البيت من المتقارب وينسب لبشر بن أبي خازم في ديوانه، ص ١٩٠، وذكره الدكتور عزّة حسن في ذيل ديوان الطرمّاح، ص ٣١٨ منسوباً له، كما في اللسان (غرم). والنيسار، والجفار يومان من أيام العرب في الجاهلية، ويوم النيسار كان بين بني ضبّة وبني تميم، ويوم الجفار بين بني بكر وتميم. والنيسار جبال صغار كانت الوقعة عندها، وقال بعضهم: هو ماء لبني عامر، والجفار ماء لبني تميم بنجد، وقد كان يوم الجفار بعد يوم النيسار بحول. انظر: مجمع الأمثال للميداني ٤٣٠/٢.

س ١٠: (والمذكور في النهاية "لا حمى إلا لله ورسوله". جعل هامشاً بعد قوله: (ورسوله)، وقال: أخرجه أحمد في المسند ٧١/٤ ح ١٦٧١٤ وصححه شعيب الأرنؤوط.

أقول: الذي ذكره المصنف وعناه كتاب النهاية لابن الأثير، حيث ورد الحديث فيه بدون اللام في (لرسوله) فكان عليه أن يحيل على النهاية في هذا الموضع، ثم يخرج الحديث من أيّ كتب التخرّيج شاء. ثم إن المصنف نقل حديث (لا حمى إلا لله ولرسوله) عن الجوهرية، ولكن المحقق غفل عن تخريج النّقل من الصّحاح، ولو أنّه رجع إليه لوجد أنّ الذي في الصّحاح بدون لام، بخلاف ما أثبتته المصنّف، إلّا أن يكون قد أطلع على نسخة لم يقف عليها من حقّ كتاب الصّحاح.

- ص ٤٠:

س ٣: (وإبل الزكاة وغيرها). جعل هامشاً في هذا الموضع، وأحال فيه على تهذيب اللغة للأزهري ٢٠٥/٢. أقول: لو أنّه انتبه إلى عبارة: (والمذكور في النهاية...) في الصفحة السابقة، وقارنه بما في النهاية لوجد أنّ المصنّف نقل كلّ ذلك عن النهاية، وأنّ نقله انتهى هنا.

س ١٦: (وقد قال بعض الفضلاء في شرح قوله: ... على ظهور الدّواب). أغفل هذا القول دون تخريج.

أقول: هذا القول لابن العماد الأقفهسي في شرح الكواكب النّزريّة في مدح خير البريّة، ص ٣٧٠.

- ص ٤١:

س ٨:

(مَنْىَ إِنْ تَكُنْ حَقًّا تَكُنْ أَفْضَلَ مَنْىَ)

وإلا فقد عشنا بها زمناً رَعداً)

قال في الهامش ٣: (البيت ينسب لابن ميادة ت ١٤٩هـ، في الأشباه والنظائر للخالد، ص ١٢٤، ونسب لابن المعتز ت ٢٩٦هـ في محاضرات الأدباء للراغب الأصفهاني ٣٧٧/١، والبيت ليس في ديوان ابن ميادة ولا ديوان ابن المعتز.

أقول: البيت من الطويل، وهو لابن ميادة في ديوانه، ص ٣٩، ولأبي بكر العزّمي في بهجة المجالس لابن عبد البر

س٩ - ١١: (فإن قلت: فما هذه الواو؟ قلت: زائدة، زيادتها في خبر كان الناقصة في قوله: وكُنْتُ وما يُنْهِنِي الوَعْدُ على ما ذكروه).

أقول: كان على المحقق أن يعلّق على قول المصنّف: (على ما ذكروه). وممّن ذكره العيني حيث قال: والاستشهاد في قوله: (ولا ينهني الوعد)؛ فإنّه مضارع منفّي وقع حالا، وقد جاء بالضّمير والواو، وهذا قليل، والأكثر مجيئه بالضّمير بلا واو. انظر: المقاصد النحويّة ١١٥٥/٣.

س١٠: جعل هامشاً على قوله: الوعد، قال فيه: شطر بيت لمالك بن رُفيع...).

أقول: هذا عجز بيت من الوافر، صدره: (أَقَادُوا مِنْ دَمِي وَتَوَعَّدُونِي)، ويُنسب لمالك بن رُفيع في دلائل الإعجاز للجرجاني، ص ١٦٥، والإيضاح للفرزباني، ص ١٦٣، ولمالك بن رقية في المقاصد النحويّة للعيني ١١٥٤/٣.

- ص ٤٨:

س٢: (قاله الجوهري، وقال: ... طُلُع العدو). لم يخرج كلام الجوهري في الصّحاح.

أقول: الكلام في الصّحاح (طلع).

س٥: (غار عند الفراء، بل أغار عنده لغة فيه). ترجم للفراء، ولكن فاته أن يخرج قوله. أقول: وهو في الصّحاح (غور).

- ص ٤٩:

س١: (جزم الجواليقي بأنه أعجمي معرب)، ترجم للجواليقي، ولم يخرج رأيه.

أقول: ما ذكره الجواليقي هو في كتابه: المعرب، ص ٥٨٠.

- ص ٥٠:

س٣: (حكاه ابن سيده). ترجم له، ومع ذلك أخطأ في كتابة لقبه، فجعله بالتاء المربوطة.

أقول: ابن سيده بالهاء، لا بالتاء. قال ابن خلكان في وفيات الأعيان ٣٣١/٣: وسيده: بكسر السين المهملة، وسكون الياء المثناة من تحتها، وفتح الدال المهملة، وبعدها هاء ساكنة.

س١٠: جعل هامشاً على قوله:

(وعين الرضا عن كلّ عيب كليله)

وقال: (شطر بيت للإمام الشافعي، وشطره الآخر:

ولكنّ عين السخط تُبدي المساويَا

ديوان الشافعي ص ١٢٢).

أقول: هذا صدر بيت من الطويل، وينسب للشافعي في ديوانه، ص ١١٣، وتمامه:

ولكنّ عين السخط تُبدي المساويَا

ويُنسب لعبدالله بن معاوية بن عبدالله بن جعفر في العقد الفريد لابن عبد ربّه ٢٩٦/٢، ولعبدالله بن معاوية بن عبدالله

أقول: هذا صدر بيت من الكامل، وهو لعنتر بن شدّاد. ديوانه، ص ٢٠٤، وعجزه: (رِيَافَةٌ مِثْلُ الْفَنَيْقِ الْمُقَرَّم). والذي في الديوان: (حرّة) بدل (جسرة)، وهي رواية أخرى. و(المقمر) في غالب المصادر (المُكدم). قال ابن الأنباري: قال أكثر أهل اللّغة: ينباع معناه ينبع على مثال يفعل، من نبع الماء ينبع، فزاد الألف على الإتياع لفتح الباء. انظر: شرح القصائد السبع الطّوال الجاهليّات، ص ٣٣٢، وشرح القصائد العشر للنّبريزي، ص ١٤١.

- ص ٤٣، ٤٤:

س١٢، وما يليه: (فهو جمع قلم، وإن لم يحك صاحب القاموس في جمعه غير أقلام). لم يُخرَج هذا القول في الهامش، رغم أنّ المصنّف أشار إلى القاموس.

أقول: الكلام في القاموس المحيط للفيروزآبادي (القلم). وفيه: الجمع: أَقْلَامٌ وَقْلَامٌ.

- ص ٤٥:

س٢: (حكاه في القاموس المحيط)، قال في الهامش ٣: (لم أقف عليه في القاموس المحيط).

أقول: القول في القاموس المحيط للفيروزآبادي (العيمة). وفيه: والعِيَامُ كَسَحَابٍ: النَّهَارُ.

س٥: (وفي الحديث: "مَنْ كَانَ لَهُ ثَلَاثُ بَنَاتٍ فَصَبَرَ عَلَى لَأَوَائِهِنَّ كُنَّ لَهُ حَبَابًا مِنَ النَّارِ"). قال في الهامش ٤: (لم يرد بهذا اللفظ، وقد أدرج المصنف رحمه الله حديثين في هذا الحديث، فقد صح عنه ﷺ أنه قال: "من كان له ثلاث بنات فصبر عليهن فاطمعهن وسقاهن وكساهن من جدّته كن له حجاباً من النار" أخرجه أبو يعلى ٢٩٩/٣ ح ١٧٦٤ وصححه إسناده حسين سليم أسد، كما ورد عنه ﷺ أنه قال: "من كان له ثلاث بنات فصبر على لأوائهن وضرائهن وسرائهن أدخله الله الجنة بفضل رحمته إياهن" أخرجه أحمد في مسنده ١٤٨/١ ح ٨٤٢٥ وقال شعيب الأرناؤوط: حسن لغيره وإسناده ضعيف).

أقول: كان الأولى بالمحقق أن يبحث عمّن رواه بهذا اللفظ قبل أن يقول إنّ المصنّف أدرج حديثين في هذا الحديث! وممّن رواه بهذا اللفظ: ابن الأثير في النهاية ٤١٦/٤، والزّمخشري في الفائق ٢٩٣/٣ بلفظ: "من كانت..."، خاصّة وأنّ النهاية من بين مصادر المصنّف - رحمه الله -.

- ص ٤٧:

س٣: (بل في القاموس أن الدُّهَام كغراب، الأسود). فات المحقق أن يُحيل على القاموس المحيط.

أقول: الحقيقة أنّ صاحب القاموس لم يصرّح بلفظ (الدُّهَام)، وإنّما جاء بمثال على وزنه، وهو (غُراب)، انظر: القاموس المحيط (دهم). ولكن كان واجباً على المحقق ألاّ يتجاوز ذلك، بل عليه أن يصبر أثناء بحثه، لاسيّما أنّ بعض المصنّفين ينقل بالمعنى، ويتصرّف في النصوص أحياناً.

جعل هامشاً في نهاية البيت، وقال: البيت نسبه البصري للحارث بن ضرار النهشلي (ينظر: الحماسة البصرية ص ١٠٩).

أقول: أحال على الحماسة البصرية نسخة المكتبة الشاملة، وهي غير موافقة للمطبوع. والصحيح أن يقول: البيت من الطويل، وهو للحارث بن ضرار النهشلي في الحماسة البصرية ٧٥٦/٢، ونهشل بن حري في خزنة الأدب للبغدادى ٣٠٢/١ - ٣١٣. وفيهما: (بدومة) بدل (برامة). قال: "وهذا البيت من أبيات نهشل بن حري على ما في شرح أبيات الكتاب لابن خلف في مرثية يزيد". ثم قال: "نسب النحاس هذه الأبيات في شرح أبيات الكتاب، وتبعه ابن هشام للبيد الصحابي، وحكى الرّمخشري أنها لمزرد أخي الشمّاخ، وقال ابن السّيرافي هي للحارث بن ضرار النهشلي يرثي يزيد بن نهشل، وقال اللّبلي إنها لضرار النهشلي، وذكر البعلّي أنّها للحارث بن نهيك النهشلي، وقيل هي للمهلل. والصّواب أنّها لنهشل بن حري كما في شرح أبيات الكتاب لابن خلف، وكذا في شرح أبيات الإيضاح والله أعلم".

س ١٤: (التفات من التكلم إلى الغيبة على رأي السكاكي). ترجم للسكاكي، ولم يُحل على كتاب المفتاح.

أقول: قال في المفتاح، ص ١٩٩: "واعلم أنّ هذا النوع: أعني نقل الكلام عن الحكاية على الغيبة لا يختصّ المسند إليه، ولا هذا القدر؛ بل الحكاية، والخطاب، والغيبة ثلاثتها ينقل كلّ واحد منها على الآخر، ويسمّى هذا النّقل التّفاتاً عند علماء علم المعاني".

قال الخطيب القزويني: "والمشهور عند الجمهور أنّ الالتفات هو التّعبير عن معنى بطريق من الطّرق الثلاثة بعد التّعبير عنه بطريق آخر منها. وهذا أخصّ من تفسير السّكاكي؛ لأنّه أراد بالنّقل أن يعبر بطريق من هذه الطّرق عمّا عبر عنه بغيره، أو كان مقتضى الظّاهر أن يعبر عنه بغيره منها، فكُلّ التّفات عندهم التّفات عنده من غير عكس". الإيضاح، ص ٧٢.

- ص ٥٦:

س ٥: (وإن قرئ قوله تعالى: ﴿فَوَقَاهُمُ اللَّهُ﴾ [الإنسان: ١١] بالوجهين (...). فاته أن يخرّج القراءة بالوجهين. أقول: قرأ الجمهور: (فَوَقَاهُمُ) بخفة القاف؛ وأبو جعفر: بشدّها. البحر المحيط لأبي حيّان ٣٨٨/٨.

س ٧:

إِنَّ النَّمَانِينَ وَبُلْغُ نَهَا

قد أخرجت سمعي إلى تَرْجُمان قال في الهامش ٢: البيت لعوف بن مُحَلَم الخزاعي ت ٢٢٠ هـ (ينظر: النجوم الزاهرة ٢١٠/١). تخريجه قاصر. أقول: البيت من السّريع، وينسب إلى عوف بن مُحَلَم الخزاعي في الأمالي للقاللي ٥١/١، ولجربير في الصّناعيتين،

الجعفري في الأغاني ٢/٢٥٠، وللمتنبي في النّمثيل والمحاضرة للّغالي، ص ٣١٠، ولإياس بن القائف، أو لمعاوية بن عبدالله بن جعفر بن أبي طالب في الدّرّ الفريد ٣٥١/٧.

- ص ٥١:

س ٣: (لأنها إذا رأت الخطم لم يهنئها شيء). أحال هذا الكلام على غريب الحديث لإبراهيم الحربي ١٠٥٦/٣.

أقول: الصحيح أن تكون الإحالة على الصّحاح للجوهري، فالكلام بحرفه للجوهري (غرب).

س ٤، ٥: (وفي الحديث "إن الإسلام يجبّ ما قبله" و"التوبة تجبّ ما قبلها"). جعل الحديث الواحد حديثين، وقال عن الحديث الأوّل: (أخرجه أحمد في مسنده ٣٦٠/٢٩ ح ١٧٨٢٧ وقال شعيب الأرنؤوط: إسناده صحيح على شرط مسلم، وصححه الألباني في مختصر إرواء الغليل ٢٥٠/١ ح ١٢٨٠). وقال عن الحديث الثّاني: لم يرد بهذا اللفظ).

أقول: الصحيح: (وفي الحديث "إنّ الإسلام يجبّ ما قبله، والتّوبة تجبّ ما قبلها"). وقد رواه بهذا اللفظ ابن الأثير في النّهيّة ٦٦٨/١، وأحمد في مسنده ٣٤٩/٢٩، والبيهقي في السّنن الكبرى ٢٠٦/٩ بلفظ: "إنّ الإسلام يجبّ ما كان قبله وإنّ الهجرة تجبّ ما كان قبلها".

س ١٣: (قال ابن عمرو: ...). ترك القول دون إحالة. أقول: ما نقله عن ابن عمرو موجود في مغني اللبيب

٢٥٤/١.

- ص ٥٢:

س ٧: (خلاقاً لمن جعلها في ثالثها للظن). كان الأوّل أن يُحيل على أحد المصادر هنا، ولكنّه لم يفعل.

أقول: انظر: مغني اللبيب، ص ٢٥٣.

س ١٢: (وفي الجمهرة: رجل خامل الذكر...). لم يُحل على كتاب الجمهرة.

أقول: انظر: جمهرة اللّغة ٢/٢٤٢.

س ١٤: (كما روي عن أبي زيد). لم يخرّج هذه الرّواية. أقول: انظر: الصّحاح (حمل).

- ص ٥٤:

س ١١: (خلاقاً لابن مالك...). فاته أن يعلّق هنا. أقول: لعلّه أراد ابن الأجدابي، بدليل قوله فيما بعد: فقال في نظم الكفاية.

س ١٣: (فقال في نظم الكفاية...). وذكر ثلاثة أبيات. ولم يبيّن من يكون صاحب النّظم، ولا أحال على مصدرها.

أقول: الأبيات في نظم كفاية المتحقّق، وهي للخوئي، ص ٢٢٦، ٢٢٧.

- ص ٥٥:

س ٦:

(سَقَى جَدّاً أَمْسَى بِرَامَةِ ثَاوِيَا

مِن الدَّلْوِ والجُوزَاءِ غَادٍ ورائِحُ)

ص ٤٩، ولا يصح، ولعوف بن محمّل السّعدى في تحرير التّحبير لابن أبي الإصبع ٢٩٢/٢، ٣٦٠/٣، ولعوف بن محمّل في نهاية الأرب ١٢٣/٧، ولعوف بن محمّل الشّيباني في معاهد التّنصيص ٣٦٩/١، ونسبته للشّيباني لا تصح؛ لأنّه جاهلي، والصّحيح هو الخزاعي؛ لأنّه عبّاسيّ، والبيت قيل في عبدالله بن طاهر، وهو عبّاسيّ.

- ص ٥٧:

س ١١:

(فيها خُطوطٌ من سَوَادٍ وِثْقٍ

كأنّه في الجِسمِ تَوَلَّيعُ البَهَقِ)
قال في الهامش ٣: (البيت لرؤية بن العجاج (ت ١٤٥هـ) (ديوانه ص ١٠٤).

أقول: هذان بيتان من مشطور الرّجز، وقد كتبهما على أنّهما شطران لبيت واحد. وهما لرؤية في ديوانه، ص ١٠٤، ويكتبان هكذا:

فيها خُطوطٌ من سَوَادٍ وِثْقٍ

كأنّه في الجِسمِ تَوَلَّيعُ البَهَقِ

- ص ٥٨:

س ٥: (وقرأ بعضهم: "دَابَّةٌ مِنَ الْأَرْضِ تَكْلِمُهُمْ" (٤١)، أي: تجرحهم، وتسمّمهم). كتب الآية، ولم يجعلها بين مزهّرين، بل جعلها بين علامتي التّنصيص. ولم يخرج القراءة.

أقول: قرأ الجمهور: (تَكْلِمُهُمْ) بالتّشديد، وقراءة ابن عبّاس، ومجاهد، وابن جُبَيْر، وأبي زُرْعَة، والجحدري، وأبي حَيّوَة، وابن أبي عَبدَلَة: (تَكْلِمُهُمْ)، بفتح النّاء وسكون الكاف مخفّف اللّام. انظر: البحر المحيط ٩٢/٧.

س ٨:

تَعَلَّلُ بِالرَّجَاءِ وَبِالْكَلَامِ

لَمَّا تَلَقَّاهُ مِنْ أَلَمِ الْكَلَامِ

وَلَا تَجَزَّعُ مِنَ الْأَرْضِ الْكَلَامِ

فَبَعْدَ الْعُسْرِ يَلْقَى الْمَرْءُ يُسْرًا

جعل كل شطر من البيتين في سطر. وقال في الهامش ٢: (لم أف على قائله).

أقول: هما بيتان للدّيريني، من الوافر. مرّبع في مثلثات قطرب اللّغويّة، ص ٦١٠، وتكتب هكذا:

تَعَلَّلُ بِالرَّجَاءِ وَبِالْكَلَامِ

لَمَّا تَلَقَّاهُ مِنْ أَلَمِ الْكَلَامِ

وَلَا تَجَزَّعُ مِنَ الْأَرْضِ الْكَلَامِ

فَبَعْدَ الْعُسْرِ يَلْقَى الْمَرْءُ يُسْرًا

س ١٤: جعل هامشاً على قوله:

(إِنْ يَقْتُلُوكَ فَإِنَّ قَتْلَكَ لَمْ يَكُنْ

عَارًا عَلَيْكَ وَرُبَّ قَتْلٍ عَارٍ).

وقال فيه: البيت لثابت بن قُطْنَة (ت ١١٠هـ) (...).

أقول: هو ثابت قُطْنَة، وليس ثابت بن قُطْنَة. قال الزّبيدي: وأبو العلاء بن كعب بن ثابت قُطْنَة مُضَافًا، هكذا في النّسخ، وصوابه: أبو العلاء ثابت بن كعب بن جابر بن كعب العتكي قُطْنَة، وقُطْنَة لقبه، وأبو العلاء كنيته. وقع للدّهبي في المشتبه: ثابت بن قُطْنَة شاعرٌ بخراسان، فجعله أباً له، وهو غلطٌ نبّه عليه الحافظ وغيره (٤٢).

س ١٥: (خلاقاً لمن استدل على اسمية رب...). لم يخرج هذا الرّأي.

أقول: الّذي استدلّ على اسميّة (رُبِّ) بأنّها وقعت هنا مبتدأ، خبره (عارٌ) هو الأخفش. ومن جعل رُبَّ حرف جر زائداً لا يتعلّق بشيء قال: (قتل) المجرور في محل مبتدأ مرفوع، و(عار) خبره، وما في (رُبِّ) من معنى التّكثير هو المخصّص لابتدائية (قتل). واقتصر ابن عصفور على أنّ الضّمير الواقع مبتدأ محذوف، والجملة صفة لـ (قتل)؛ لكن جعل حذفه ضرورة. انظر: ضرائر الشّعْر لابن عصفور، ص ١٧٣، وخزانة الأدب للبغدادى ٩/ ٥٧٦، ٥٧٧.

س ١٦: جعل هامشاً على قول المصنّف في البيت: (لقد تمّ...)، وقال: (في د: تمت، وبه يخلّ وزن البيت...).

أقول: إنّ المحقّق لم ينتبه لما قاله المصنّف بعد البيت، وهو: (فيه نقل حركة همزة أزمان إلى تاء تمّت، ثمّ حذفها... ولو بقيت تلك الهمزة لاختلّ الوزن). يعني حذف الهمزة، لكنّ المحقّق - وفقه الله - أبقى على الهمزة، وحذف تاء (تمّت). والصّواب: أن يُبقى على تاء (تمّت)، ويحذف الهمزة من (أزمان) بعدها، وبذلك لا يخلّ الوزن.

- ص ٥٩:

س ١: (على أسلوب قراءة البرّي). فاتّه أن ينتبه لخطأ النّسخة في قوله: (البرّي)، ثمّ إنّه لو بحث عن القراءة لاكتشف هذا الخطأ.

أقول: في بعض النّسخ (ورش) بدل (البرّي)، وهو الصّواب؛ لأنّ ذلك ثابتٌ في رواية ورش، أمّا نسبتها للبرّي فلعلّ ذلك يكون في رواية شاذّة، خارجة عن العشرة.

س ١٠:

(ولو دامت الدّولاتُ كانوا كغيرهم

رعايا ولكن ما لهنّ دَوامٌ)

فاتّه أن يخرج هذا البيت.

أقول: البيت من الطّويل، وهو لأبي العلاء المعري في سبّط الرّند، ص ٢٢٨.

- ص ٦٠:

س ١: ذكر المصنّف بيتين من الشّعْر، فجعل المحقّق عليهما هامشاً، وقال: الشّعْر لعبد الغني النّابلسي ت ١١٤٣هـ (ديوانه ص ١١١٠).

أقول: عجبا كيف يستشهد ابن الحنبلي (٩٧١هـ) بشعر عبدالغنيّ النّابلسي (١١٤٣هـ)؟ وذكر النّابلسي للبيتين في

ديوانه لأنه قام بتخمينهما فقط. والصحيح: البيتان من الطويل، وهما لسيف الدين المُشَدِّ في ديوانه، ص ١١٨، وفيه:

رَأَيْتُ خَيْالَ الظِّلِّ أَغْظَمَ عِزَّةً لِمَنْ كَانَ فِي أَوْجِ الْحَقَائِقِ رَاقِي
شُخُوصٍ وَأَصْوَاتٍ يُخَالِفُ بَعْضُهَا بَعْضًا وَأَفْعَالٌ يَغْيِرُ
وَفَاقِ
تَجِيءُ وَتَمْضِي آيَةٌ بَعْدَ آيَةٍ وَتَقْنَى جَمِيعًا وَالْمُحَرِّكُ
بَاقِي

وبلا نسبة في المستطرف للأبشيبي ٥٩٩/٢، ولابن الجوزي في النجوم الزاهر لابن تَغْرِي بُرْدِي ١٥٨/٦، وبلا نسبة في المقصد الأتم في شرح لامية العجم للدميري، ص ٢٧٣.

- ص ٦١:

س ١، ٢: ذكر المصنّف ببيتين، فجعل المحقّق - وفقه الله - عليهما هامشًا قال فيه: (لم أقف على قائله).

أقول: البيتان من البسيط، وهما للصّفي، انظر: جلوة المذاكرة للصّفي، ص ١٨٧، وفيها: (طوبى لمن) بدل (يا فوز من)، والروض الباسم للصّفي، ص ١٢٩، وفضّ الختام للصّفي، ص ١٦٤، وفيه: (مبسمها)، بدل (مبسمه). والصّواب: رواية: (طوبى لمن)، و(مبسمه)، وقد رأيتُهما في نسخة مخطوطة بخط الصّفي من كتابه: (فضّ الختام). س ١٠: (اللهم ارحم بهائمنا الحائمة)، قال في الهامش ٥: (ورد بلفظ (البهائم) بدل (بهائمنا) أخرجه الخطّابي في غريب الحديث ٣٣٦/١...).

أقول: الذي جاء في غريب الحديث للخطّابي ٣٣٦/١: (بهائمنا)، كما وردت في كلام المصنّف، لا كما ذكر المحقّق.

- ص ٦٢:

س ١١: (وفي الصحاح: الفَنَام يعني - بكسر الفاء -: الجماعة من الناس...) لم يُحل على الصّحاح. أقول: انظر: الجوهرى (فأم).

- ص ٦٣:

س ٢: (على أنه قد قيل: إن طالقت القصيدة اغتُفر الإيطاء، على أنه أحسن ما يعاب به الشعر؛ لكثرة في أشعار العرب كما تقرر في موضعه. لم يخرّج القول في الإيطاء، ولا قوله: (كما تقرر في موضعه)).

أقول: أمّا الإيطاء فانظر: الوافي في العروض والقوافي للخطيب الثريزي، ص ٢١٩. وأمّا قوله: (كما تقرر في موضعه)، فانظر: العقد الفريد لابن عبد ربّه ٤٨٠/٥.

- ص ٦٤:

س ٧: (وقد حكى الجوهرى... وزاد عليه صاحب القاموس فقال: (...، ترجم للجوهرى في هذا الموضع، مع أنه سبق ذكره عدّة مرّات قبل هذا الموضع، كما فاتته أن يخرّج ما حكاه الجوهرى. وما ذكره الفيروز آبادي.

أقول: انظر: الصّحاح (شبيب). وانظر: القاموس المحيط (شبيب).

- ص ٦٥:

س ٥: (بهذا فُسِّر على قراءة التخفيف والتشديد فيه). فاتته تخريج القراءتين.

أقول: قال ابن مجاهد: قرأ عاصم في رواية أبى بكر والمفضل عن عاصم (فَعَزَزْنَا) خفيفة الرّاي، وقرأ الباقر وحفص عن عاصم (فَعَزَزْنَا) مشددة الرّاي. وذكر أبو حيان أنّ قراءة الجمهور بالتشديد، ثمّ قال: وقرأ الحسن، وأبو حيوة، وأبو بكر، والمفضل، وأبان بالتخفيف. انظر: كتاب السبعة، ص ٥٣٩، والبحر المحيط ٣١٣/٧.

س ٨: (وحريم البئر)، قال في الهامش: (كلمة لم أتبينها). أقول: قال في الصّحاح (حرم): وحريم البئر وغيرها: ما حولها من مراقفها وحقوقها. وقد وردت في الحديث النبوي: "حريم البئر أرْبَعُونَ ذِرَاعًا مِنْ حَوْلِهَا..." أخرجه أحمد في المسند ٢٥٩/١٦.

- ص ٦٦:

س ٩: (لا يُنْزَلُ النَّارَ)، قال في الهامش ٣: هكذا في النُسختين، وفي جميع المصادر الي وقعت عليها: لا يُنْزَلُ الدَّهْرُ قَرْدَه).

أقول: ما دامت نسخته قد ورد فيهما (لا يُنْزَلُ الدَّهْرُ قَرْدَه)، فما ألّذي اضطرّه إلى مخالفتها؟

س ١٠: (وقعود) جعل هنا هامشًا، وقال فيه: (البيتان منسوبان لرجل سكران في خبر مع العريان بن الهيثم (ينظر: العقد الفريد ٢٤٤/١).

أقول: البيتان من الطويل، ويُنسبان لابن صاحب باقلاً. انظر: عيون الأخبار لابن قتيبة ٢٠١/٢، والعقد الفريد ٣٩٥/٢، وشرح مقامات الحريري ٤١٨/٣، والذّر الفريد ٢٦٩/٤، ونسبه للبقّالاني، وخزانة الأدب لابن جّة ٣٥٩/٢. وفيها جميعاً: (ضوء ناره) بدل: (باب داره)، عدا الذّر الفريد فهو موافق لما في المتن. ثمّ إنّ نسخة العقد الفريد التي أحال عليها هي نسخة المكتبة الشاملة، وهي ليست موافقة للمطبوع.

- ص ٦٧:

س ٨: (وعن ابن السيّكيت (...، ترجم لابن السيّكيت، وفاته تخريج قوله.

أقول: انظر: إصلاح المنطق، ص ٢٤٦، وفيه: لاح السيف، والبرق يلوح لوخاً.

- ص ٦٩:

س ٩، ١٠: (وفي القاموس أن الوسام والوسم بكسرهما فيهما). فاتته أن يحيل على القاموس.

أقول: انظر: القاموس (وسم).

- ص ٧١:

س ١: (بالليل ناراً)، جعل في هذا الموضع هامشًا، وقال: (والبيت لأبي داود الإيادي (ديوان بو داود الإيادي ص ١١٢).

أقول: البيت من المتقارب، ويُنسب لأبي ذؤاد الإيادي في ديوانه، ص ١١٢، ولعدي بن زيد في الشعر المنسوب له في ديوانه، ص ١٩٩.

س ٢: (وفي كلا المصراعين إهمال ما بمعنى ليس، على اللغة التميمية). فاته أن يخرج ذلك.

أقول: انظر: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، ص ٢٣.

س ٣: (ومُهْفَفُ الأعْطَافِ ... حَرَامٌ). قال في الهامش: (البيت للشارح رضي الدين ابن الحنبلي ت ٩٧١ هـ (ينظر: ريحانة الألباء وزهرة الحياة الدنيا للشهاب الخفاجي ص ٤٨).

أقول: نسبته لابن الحنبلي لا تصح. والصحيح أن البيت من الكامل، وهو بلا نسبة في الإحاطة في أخبار غرناطة لابن الخطيب ٢/٦٢٠، ونفح الطيب للمقري ٥/٢٢٢٧، والحدائق الندية للسيد علي خان المدني، ص ٢٤١. ونسبه الشهاب الخفاجي لابن الحنبلي في ريحانة الألباء ١/١٧٢، ولا يصح ذلك، ففي بحر العوام، ص ٤٤ قال ابن الحنبلي: كما قال بعضهم: ومهفف الأعطاف... البيت. وفي عقد الخلاص، ص ٣٣٠ قال ابن الحنبلي: كما قيل: ومهفف الأعطاف... البيت.

س ٦: (ذكره التفتازاني ...). ترجم للتفتازاني، ولم يخرج ما ذكره.

أقول: انظر: المطول، ص ٥٢٠.

س ١١: (فلا يقال: مساجدي على ما تقرر في موضعه). فاته أن يحيل على بعض المصادر في هذه المسألة.

أقول: انظر: الشافية لابن الحاجب، ص ٧٢، والمقاصد الشافية ٧/٥٧٩.

س ١٢: (قاله ابن هشام في الكلام على بيت كعب رضي الله عنه). لم يخرج قول ابن هشام.

أقول: انظر: شرح قصيدة بانث سعاد، ص ٣٠٩.

س ٧٣: (فإني وقيارٌ بها لغريب)، قال في الهامش: (البيت لضائب بن الحارث البرجمي ت ٣٠ هـ (ينظر: الكامل للمبرد ١/٢٥٣).

أقول: البيت من الطويل، وهو لضائب بن الحارث البرجمي. انظر: الكتاب لسبويه ١/٧٥، والنوادر لأبي زيد، ص ١٨٢، ١٨٣، والأصمعيّات للأصمعي، ص ١٨٤، والشعر والشعراء ١/٣٥١، والكامل ١/٢٥٣ وقد أثبتوا رواية النصب وهي (قياراً)، قال المبرّد: أراد: فإني لغريب بها، وقياراً، ولو رفع لكان جيّداً. وقال أبو زيد: أراد فإني غريب، وإنّ قياراً بها لغريب أيضاً، ولو قال: لغريبان لكان أجود، ويجوز: قيار بالرفع على الابتداء. وقيار اسم فرسه، وقيل جملة. وقال الأصمعي: صاحبه.

س ٧٤: (بمعنى)، قال في الهامش ٢: ورد هذا التعبير في النسختين كثيراً ولم أفهم المعنى).

أقول: معنى قوله: (بمعنى)، أي: بمعنى واحد. - ص ٧٨: س ١١: (وقال في القاموس: قَرَعَ فلانٌ سِنَّهُ...) قال في الهامش: (لم أقف عليه في القاموس المحيط). أقول: انظر: القاموس المحيط (قرع)، (حزق). - ص ٧٩: س ١٤: (هنيئاً مريئاً وإدراكاً عليهما ملبس أنوار من النّاج والخلال) قال في الهامش ٣: (البيت للإمام ابن الجزري... (ينظر: حرز الأمانى ص ١٥). أقول: البيت من الطويل، وهو للشاطبي في حرز الأمانى ووجه الثّاني في القراءات السبع، ص ١٥. - ص ٨٠: س ٦: (إن العرّانيين تلقّاها مُحَسَّدةً) زلن تَرى لِلنّام الناس حُسّاداً). قال في الهامش ٣: (البيت لابن حَبْناء... ينظر: ربيع الأبرار ١/٢٨٦).

أقول: البيت من البسيط، ويُنسب لأبي علاقة التغلبي في الوحشيات لأبي تمام، ص ٢٦٥، ولسفيان بن معاوية المهلبى في الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان، ص ٤٩٧، ولابن لجأ في اللامع العزيزي لأبي العلاء المعري ١/١٦١، وللمغيرة بن حبناء في ربيع الأبرار للزمخشري ٢/٢٠، ولعمر بن لجأ في مرآة الزمان لسبط ابن الجوزي ١٤/١٥٨، وبلا نسبة في الدرّ الفريد ٤/٢٢٩. وفضلاً عن ذلك فإن نسخة ربيع الأبرار التي رجع إليها هي نسخة المكتبة الشاملة، وهي ليست موافقة للمطبوع.

س ٨١: (وَقَرِبةً أَقْوامٍ جَعَلْتُ عِصَامَهَا) عَلَى كَاهِلِ مَيِّ ذُلُولٍ مُرَحَّلٍ). قال في الهامش ١: (البيت لتأبط شرأت ٨٠ هـ (ينظر: ديوانه ص ٤٩).

أقول: البيت من الطويل، وقد نسبته الجوهري في الصّحاح (عصم) لأبي كبير، وقال في اللسان (عصم): قيل: هو لامرئ القيس، وقيل: لتأبط شرأ، وهو الصحيح. والبيت في ديوان تأبط شرأ، ص ١٨١، وفي ديوان امرئ القيس، ص ٣٧٢، من زيادة الطوسي، والسكّري، وأبي سعيد الضّرير، وابن الأنباري، والزّوزني، والفَرشي.

س ٧: (التراب طهور المسلم ولو إلى عشر حجج). قال في الهامش ٢: (أخرجه أحمد في مسنده ٥/١٤٦ ح ٢١٣٤٢ (...).

أقول: الحديث بهذا اللفظ لم يخرج أحمد في مسنده. بل أخرج بهذا اللفظ في نصب الرّاية للزّيلعي ١/١٤٨، والذّراية لابن حجر ١/٦٧.

أقول: البيت من المتقارب، ويُنسب لأبي ذؤاد الإيادي في ديوانه، ص ١١٢، ولعدي بن زيد في الشعر المنسوب له في ديوانه، ص ١٩٩.

س ٢: (وفي كلا المصراعين إهمال ما بمعنى ليس، على اللغة التميمية). فاته أن يخرج ذلك.

أقول: انظر: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، ص ٢٣.

س ٣: (ومُهْفَفُ الأعْطَافِ ... حَرَامٌ). قال في الهامش: (البيت للشارح رضي الدين ابن الحنبلي ت ٩٧١ هـ (ينظر: ريحانة الألباء وزهرة الحياة الدنيا للشهاب الخفاجي ص ٤٨).

أقول: نسبته لابن الحنبلي لا تصح. والصحيح أن البيت من الكامل، وهو بلا نسبة في الإحاطة في أخبار غرناطة لابن الخطيب ٢/٦٢٠، ونفح الطيب للمقري ٥/٢٢٢٧، والحدائق الندية للسيد علي خان المدني، ص ٢٤١. ونسبه الشهاب الخفاجي لابن الحنبلي في ريحانة الألباء ١/١٧٢، ولا يصح ذلك، ففي بحر العوام، ص ٤٤ قال ابن الحنبلي: كما قال بعضهم: ومهفف الأعطاف... البيت. وفي عقد الخلاص، ص ٣٣٠ قال ابن الحنبلي: كما قيل: ومهفف الأعطاف... البيت.

س ٦: (ذكره التفتازاني ...). ترجم للتفتازاني، ولم يخرج ما ذكره.

أقول: انظر: المطول، ص ٥٢٠.

س ١١: (فلا يقال: مساجدي على ما تقرر في موضعه). فاته أن يحيل على بعض المصادر في هذه المسألة.

أقول: انظر: الشافية لابن الحاجب، ص ٧٢، والمقاصد الشافية ٧/٥٧٩.

س ١٢: (قاله ابن هشام في الكلام على بيت كعب رضي الله عنه). لم يخرج قول ابن هشام.

أقول: انظر: شرح قصيدة بانث سعاد، ص ٣٠٩.

س ٧٣: (فإني وقيارٌ بها لغريب)، قال في الهامش: (البيت لضائب بن الحارث البرجمي ت ٣٠ هـ (ينظر: الكامل للمبرد ١/٢٥٣).

أقول: البيت من الطويل، وهو لضائب بن الحارث البرجمي. انظر: الكتاب لسبويه ١/٧٥، والنوادر لأبي زيد، ص ١٨٢، ١٨٣، والأصمعيّات للأصمعي، ص ١٨٤، والشعر والشعراء ١/٣٥١، والكامل ١/٢٥٣ وقد أثبتوا رواية النصب وهي (قياراً)، قال المبرّد: أراد: فإني لغريب بها، وقياراً، ولو رفع لكان جيّداً. وقال أبو زيد: أراد فإني غريب، وإنّ قياراً بها لغريب أيضاً، ولو قال: لغريبان لكان أجود، ويجوز: قيار بالرفع على الابتداء. وقيار اسم فرسه، وقيل جملة. وقال الأصمعي: صاحبه.

س ٧٤: (بمعنى)، قال في الهامش ٢: ورد هذا التعبير في النسختين كثيراً ولم أفهم المعنى).

- ص ٨٢:

س ١٢: (تضمنين عند أرباب القافية). قال في الهامش ٥: (التضمنين: أن يكون البيت معلقاً بالبيت الثاني ولا يتم معناه إلا به (ينظر: العمدة لابن رشيق ٣/٤٣٣)).

أقول: العمدة ليس من كتب العروض، والصحيح: هو: أن تتعلّق قافية البيت الأوّل بالبيت الثاني. الوافي في العروض والقوافي، ص ٢٢٣.

- ص ٨٣:

س ٦: (ذكرناه في كتابنا الموسوم بعقد الخلاص في نقد الخواص). قال في الهامش ٣: (لم أقف عليه).

أقول: وأنا وقفت عليه، انظر: عقد الخلاص، ص ٢٢٨ - ٢٣٠.

س ١١: (إذ الاختصاص للبدل بالأسماء على ما تقرر في موضعه).

أقول: قوله: (إذ الاختصاص للبدل...) خطأ، صوابه: (إذ لا اختصاص للبدل...). ثمّ إنّه لم يحل على مصدر في هذه المسألة، ومنها: شرح اللباب للزوزني ٢/٣٧٣.

- ص ٨٤:

س ٢: (... والختوم). قال في الهامش ٢: (أدب الكاتب لابن قتيبة ص ٣٤١). الأولى تخريج البيت من الديوان.

أقول: البيت من الوافر، وهو لأمية بن أبي الصلت في ديوانه، ص ١٨١.

- ص ٨٦:

س ١٠:

(وَكَفَّكَ الْمُخَضَّبُ الْبَنَامُ)

قال في الهامش ٢: (عجز بيت نسبه الزمخشري في المفصل في صنعة الإعراب ص ٥١١ لرؤية بن العجاج ١٤٥ هـ، ولم أقف عليه في ديوانه...).

أقول: هذا الرجز لرؤية في ملحق ديوانه، ص ١٨٣.

- ص ٩٢:

س ٦:

(لَيْتَ شِعْرِي عَنْ خَلِيلِي مَا الَّذِي

غَالَهُ فِي الْحُبِّ حَتَّى وَدَعَهُ).

قال في الهامش ٢: (البيت لأنس بن زعيم الليثي... (ينظر: تاج العروس مادة ودع ٥٥٨٩)).

أقول: البيت من الرمل، وهو لأبي الأسود الدؤلي في ديوانه، ص ٣٥٠.

س ١٢: (... في حواشي الوافية). لم يخرج النّقل.

أقول: انظر: ص ٩٥.

- ص ٩٣:

س ١٣، ١٤: (قلت: لأن ما له طرفان إذا اعتُبر ختامه مبدؤه ختاماً ومنتهى). قال في الهامش ٥: (هكذا في النسختين، ولم أفهم المعنى).

أقول: لو أنّه اهتم بجمع نسخ الكتاب لفهم المعنى. والنّص كما في النّسخ الأخرى: (قلت: لأنّ ما له طرفان [إذا اعتُبر ختامه مبدأ] كان مبدؤه ختاماً ومنتهى).

الخاتمة:

- من خلال هذا البحث نخلص إلى الآتي:
- تساهل بعض المحقّقين في جمع نسخ المخطوط المراد تحقيقه أنتج لنا نشرات مشوّهة، إلّا ما رحم الله.
- عدم المعرفة، والعجلة، وحُبُّ الظهور أسباب رئيسة في شيوع النّشرات السيّئة.
- على المحقّق الأمين أن يسعى إلى بيان مواضع السّقط، من خلال النّسخ المتعدّدة، لا أن يتجاهلها.
- عدم الدّقّة في الفهم يؤدّي إلى تقديم نصّ يخالف مراد المصنّف.
- ضبط النّص أمرٌ في غاية الأهميّة، لبيان معنّى غامض، أو لإزالة لبس، أو توضيح مشكل، فيشكل كلّ ما أشكل.
- ضبط المؤلّف أولى بالإثبات، وللمحقّق أن يعلّق في الهامش بما شاء إن رأى خطأ في ضبطه.
- التّعليق على النّص من الأمور التي ينبغي للمحقّق أن يتنّه إليها، وذلك، لتوضيح المبهم، أو ربط أجزاء الكلام، أو إثبات صحّة النّقول ونسبتها لأصحابها، والتّعريف بما يحتاج إليه، وتخريج الشّواهد، ونحو ذلك...

التوصيات:

- تدريب الرّاعبين بالعمل في مجال تحقيق الثّراث في مراكز متخصصة، وتحت إشراف أساتذة متخصصين.
- إقامة مؤتمرات علميّة متخصصة لنقد النّصوص؛ لضمان ظهور جيل يتقن تحقيق الثّراث ويقوم على حفظه.
- وجوب إسناد مناقشة الرّسائل العلميّة في مجال التّحقيق، لأساتذة مشهود لهم بالجودة والإتقان.
- ضرورة التزام المجلّات العلميّة في نشر الأعمال المحقّقة بمعايير التّحقيق ومناهجه، والاستعانة في تقييمها بالمتخصصين في هذا المجال.
- إنشاء مؤسسات رقابيّة محليّة، ودولية تُعنى براقبة نشر الثّراث؛ غيرة عليه، وحفظاً له.
- وجوب تكريم المبدعين في تحقيق الثّراث من قبل المؤسسات الجامعيّة ومراكز البحث العلمي.

المصادر والمراجع:

- الإحاطة في أخبار غرناطة، محمد بن الخطيب، مراجعة وتعليق وتقديم: بو زباني الدراجي، دار الأمل للدراسات، الجزائر.
- الإشارات والتنبيهات في علم البلاغة، محمد بن علي الجرجاني، علّق عليه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/٢٠٠٢م.
- الاشتقاق، محمد بن الحسن بن دريد، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣.
- إشكالية التعامل مع النسخة الفريدة عند تحقيق المخطوطات التاريخية، مجلة علم الفكر، المجلد ٣٦، العدد ٣، يناير - مارس ٢٠٠٨م.
- إصلاح المنطق، ابن السكيت، شرح، وتح: أحمد محمد شاکر، عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، ط٤.
- الأصمعيّات، عبد الملك بن قريش، تح: أحمد محمد شاکر، عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة، ط٦.
- الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم، إبراهيم بن محمد بن عربشاه عصام الدين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، تح: سمير جابر، دار الفكر، بيروت، ط٢.
- الأمالي في لغة العرب، إسماعيل بن القاسم القالي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٩٨هـ، ١٩٧٨م.
- الإمتاع والمؤانسة، أبو حيان علي بن محمد التّوحّيدي، تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م.
- الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، تح: الشّیخ بهیج غزّاوي، دار إحياء العلوم، بيروت، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م.
- الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، تح: الشّیخ بهیج غزّاوي، دار إحياء العلوم، بيروت، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م.
- بحر العوّام فيما أصاب فيه العوام، محمد بن إبراهيم ابن الحنبلي، غني بنشره: عزّ الدين التّوخي، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، مطبعة ابن زيدون، دمشق ١٣٥٦هـ، ١٩٣٧م.
- بهجة المجالس وأنس المجالس، وشحذ الدّاهن والهائجس، يوسف بن عبدالله ابن عبد البر، تح: محمد مرسي الخولي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢.
- تاج العروس، محمد بن محمد الزبيدي، تح: مجموعة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط١/١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م.
- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، تح: د. عمر عبد السلام
- تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١/١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م.
- تجربتي مع التّحقيق، د. علي موسى الشّوملي، مجلة التّراث العربي، دمشق، العدد ١٠٤، السّنة السّادسة والعشرون، كانون الأوّل ٢٠٠٦م.
- تحرير التّحبير في صناعة الشّعر والنّثر وبيان إعجاز القرآن، لابن أبي الإصبع، تح: د. حفني محمد شرف، المجلس الأعلى للشّؤون الإسلاميّة، القاهرة، ١٤١٦هـ، ١٩٩٥م.
- تحقيق التّراث العربي منهجه وتطوّره، د. عبد المجيد دياب، دار المعارف، القاهرة.
- تحقيق النّصوص ونشرها، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٧/١٤١٨هـ، ١٩٩٨م.
- تحقيق نصوص التّراث في القديم والحديث، د. الصّادق عبد الرّحمن الغرياني، منشورات مجمّع الفاتح للجامعات، طرابلس، ١٩٨٩م.
- تصحيح الكتب، أحمد شاکر، اعتنى به: عبد الفتّاح أبو غدّة، مكتب المطبوعات الإسلاميّة، لبنان، ط٣/١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.
- تفسير البحر المحيط، محمد بن يوسف أبو حيّان الأنديلسي، تح: الشّیخ عادل أحمد عبدالموجود، وآخرين، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط١/١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م.
- التّمثيل والمحاضرة، عبد الملك بن محمد النّعالي، تح: عبد الفتّاح الحلّو، الدّار العربيّة للكتاب، ١٩٨٣م.
- جلوة المذاكرة في خلوّة المحاضرة، خليل بن أبيك الصّفدي، تح: أحمد رفيق الطّحّان، دار الكتب والوثائق القوميّة، القاهرة، ط/١٤٣٧هـ، ٢٠١٥م.
- جمهرة اللّغة، محمد بن الحسن ابن دُرید، دار صادر، بيروت، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م.
- حاشية الخُصري على شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ضبطه: يوسف الشّیخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، ط١/١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م.
- حاشية الدّسوقي على مختصر المعاني لسعد الدّین التّفنّازاني، محمد بن عرفة الدّسوقي، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصريّة، بيروت.
- حاشية على مختصر ابن أبي جمرة للبخاري، محمد بن علي الشّنواني، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٥٣هـ، ١٩٣٥م.
- الحقائق النّديّة في شرح الفوائد الصّمدية، السيّد علي خان المدني (ابن معصوم)، تح: د. السيّد أبو الفضل سجاوي، منشورات ذوي القربى، إيران، ط٢/١٤٣٢هـ.

- حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع، القاسم بن فيرة بن خلف الشاطبي، دار الكتاب النفيس، بيروت، ط١/١٤٠٧هـ.
- خزانة الأدب وغاية الأرب، علي بن عبدالله بن ججة الحموي، تح: عصام شعيتو، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط١/١٩٨٧هـ.
- خزانة الأدب ولُبُّ لباب لسان العرب، عبدالقادر بن عمر البغدادي، تح: محمد نبيل طريفي، وإميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الذُرُّ الفريد وبيت القصيد، محمد بن أيمن المستعصمي، تح: كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م.
- الذرية في تخريج أحاديث الهداية، أحمد بن علي ابن حجر العسقلاني، تح: السيد عبدالله هاشم اليماني المدني، دار المعرفة، بيروت.
- دُرر الفرائد المستحسنة في شرح منظومة ابن الشحنة (في علوم المعاني والبيان والبديع)، ابن عبدالحق العُمري الطرَابُلسي، تح: د. سليمان حسين العُميرات، دار ابن حزم، بيروت، ط١/١٤٣٩هـ، ٢٠١٨م.
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، ط٣/١٩٩٢هـ.
- ديوان أبي الأسود الدؤلي، صنعة: أبي سعيد السُّكّري، تح: الشيخ محمد حسن آل ياسين، دار ومكتبة الهلال، ط١/١٤١٨هـ، ١٩٩٨م.
- ديوان أبي دؤاد الإيادي، تح: أنوار محمود الصّالحي، د. أحمد هاشم السّامرائي، دار العصماء، دمشق، ط١/١٤٣١هـ، ٢٠١٠م.
- ديوان الإمام الشافعي، جمعه وشرحه: أ. نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م.
- ديوان الحقائق ومجموع الرّقائِق، عبدالغني النّابلسي، دار الطباعة الباهرة، بولاق، ١٢٧٠هـ.
- ديوان امرئ القيس، ضبطه: الأستاذ مصطفى عبدالشافى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٥/١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.
- ديوان أمية بن أبي الصلت، صنعة: د. عبدالحفيظ السّطلي، المطبعة التعاونية، دمشق، ١٩٧٤م.
- ديوان تأبط شراً وأخباره، تح: علي ذو الفقار شاكر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط٢/١٤١٩هـ، ١٩٩٩م.
- ديوان رؤية، اعتنى بتصحيحه وترتيبه: وليم بن الورد البروسي، دار ابن قتيبة، الكويت.
- ديوان عدي بن زيد العبادي، تح: محمد جبار المعبيد، شركة الجمهورية للنشر والطبع، بغداد، ١٩٦٥م.
- ديوان عنتره، تح: محمد سعيد مولوي، المكتب الإسلامي.
- ربيع الأبرار وفصوص الأخبار في المحاضرات، محمود بن عمر الرّمخشري، تح: طارق فتحي السّيد، دار الكتب العلمية، ط١/١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- ربيع الأبرار، محمود بن عمر الرّمخشري، تح: طارق فتحي السّيد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- الرّوض الباسم والعرف النّاسم، خليل بن أبيك الصّدي، تح: محمد عبدالمجيد لاشين، دار الافاق العربية، القاهرة، ط١/١٤٢٥هـ، ٢٠٠٥م.
- ريحانة الألبا وزهرة الحياة الدنيا، أحمد بن محمد الخفاجي، تح: عبدالفتاح الحلو، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة.
- سقط الرّند وضوؤه، أبو العلاء المعري، تح: د. السّعيد السّيد عبادة، معهد المخطوطات العربية، ط١/٢٠٠٣م.
- السنن الكبرى، أحمد بن الحسين البيهقي، تح: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣/١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م.
- السّيد أحمد صقر ومنهجه في التّحقيق، للأستاذ الدكتور عادل سليمان، بحث ضمن كتاب محاضرات الموسم الثقافي لمركز تحقيق التّراث، إعداد: د. حسام أحمد عبد الظاهر، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م.
- الشّافية في علمي التّصريف والخط، عثمان بن عمر ابن الحاجب، تح: د. صالح عبدالعظيم الشّاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، ط١/٢٠١٠م.
- شرح أشعار الهذليين، الحسن بن الحسين السّكّري، تح: عبدالستار أحمد فرّاج، دار العروبة، القاهرة، ١٩٦٥م.
- شرح التّسهيل المسمّى (تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد)، محمد بن يوسف ناظر الجيش، تح: أ. د. علي محمد فاخر وآخرين، دار السّلام، القاهرة، ط١/١٤٢٨هـ. ديوان بشر بن أبي خازم
- شرح القصائد السّبع الطّوال الجاهليّات، محمد بن القاسم الأنباري، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة، ط٥.
- شرح القصائد العشر، يحيى بن علي التّبريزي، عنيت بتصحيحها وضبطها والتّعليق عليها للمرّة الثّانية. إدارة الطّباعة المنيريّة، ١٣٥٢هـ.
- شرح الكواكب الدّرية في مدح خير البريّة، ابن العماد الأقفهسي، تح: محمد دبّوس، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ٢٠١٠م.
- شرح اللّباب، محمد بن عثمان الرّوزني، تح: أبو الحُميت محمد مصطفى الخطيب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/١٤٤٠هـ، ٢٠١٨م.
- شرح تسهيل الفوائد، محمد بن عبدالله، ابن مالك، تح: د. عبدالرحمن السّيد، د. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنّشر والتّوزيع والإعلان، ط١/١٤١٠هـ، ١٩٩٠م.

- شرح قصيدة بانث سعاد، عبدالله بن يوسف ابن هشام، تح: عبدالله عبدالقادر الطويل، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط١/١٤٣١هـ، ٢٠١٠م.
- شرح كتاب سيبويه، الحسن بن عبدالله السِّيرافي، تح: أحمد حسن مهدي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/٢٠٠٨م.
- شرح مقامات الحريري، أحمد بن عبدالمؤمن الشَّريشي، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢/١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- شرح مقامات الحريري، أحمد بن عبدالمؤمن الشَّريشي، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢/١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- شعر إبراهيم بن هزْمَة القرشي، تح: محمَّد نفاع، وحسين عطوان، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- شعر ابن ميادة، جمع وتح: محمَّد نايف الدُّلَيْمي، مطبعة الجمهور، الموصل.
- الشعر والشُّعراء، عبدالله بن مسلم ابن قتيبة، تح: أحمد محمَّد شاكر، دار المعارف، القاهرة.
- الصَّحاح تاج اللغة وصحاح العربيَّة، إسماعيل بن حمَّاد الجوهري، تح: أحمد عبدالغفور عطَّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤/١٩٩٠م.
- ضرائر الشُّعر، ابن عصفور الإشبيلي، تح: السيِّد إبراهيم محمَّد، دار الأندلس، القاهرة، ط١/١٩٨٠م.
- عقد الخلاص في نقد كلام الخواص، ابن الحنبلي، تح: نهاد حسوني صالح، مؤسسة الرسالة، ط١.
- العقد الفريد، أحمد بن محمَّد بن عبد ربِّه، تح: محمَّد التُّونجي، دار صادر، بيروت.
- غرر الخصائص الواضحة وعرر النَّقائص الفاضحة، محمَّد بن إبراهيم الوطواط، تح: د. محمَّد عبدالله قاسم، دار القلم، دمشق، ط١/١٤٣٩هـ، ٢٠١٨م.
- غريب الحديث، حمد بن محمَّد بن إبراهيم بن الخطَّاب البُستي المعروف بالخطَّابي، تح: عبد الكريم إبراهيم الغرابوي، دار الفكر، دمشق ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م.
- الفائق في غريب الحديث والأثر، محمود بن عمر الزَّمخشرى، تح: علي محمَّد البجاوي، ومحمَّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، لبنان، ط٢.
- فضُّ الختام عن التَّوربة والاستخدام، خليل بن أبيك الصَّفدي، تح: محمَّد عايش، الدَّار العثمانية، عمَّان، ط١/٢٠١٣م.
- في تحقيق النُّصوص ونقد الكتب دراسات ومراجعات، د. خالد فهمي إبراهيم، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م.
- الكامل في اللغة والأدب، محمَّد بن يزيد المبرِّد، تح: محمَّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٣/١٤١٧هـ، ١٩٩٧م.
- كتاب التَّنبيه على الألفاظ التي وقع في نقلها وضبطها تصحيف وخطأ في تفسيرها ومعانيها وتحريف في كتاب الغربيين، محمَّد بن ناصر السَّلامي، تح: حسين بن عبدالعزيز بن عمر باناجه، كنوز إشبيلية، الرِّياض، ط١/١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م.
- كتاب الحماسة البصريَّة، علي بن أبي الفرج البصري، تح: عادل سليمان جمال، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١/١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م.
- كتاب السَّبعة في القراءات، أحمد بن موسى ابن مجاهد، تح: د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط٢/١٤٠٠هـ.
- كتاب الصَّناعتين الكتابة والشُّعر، الحسن بن عبدالله العسكري، تح: علي محمَّد البجاوي، محمَّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م.
- كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السَّامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- كتاب حروف المعاني، عبد الرَّحمن بن إسحاق الرُّجَّاجي، تح: د. علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١/١٩٨٤م.
- كتاب عيون الأخبار، عبدالله بن مسلم ابن قتيبة، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢/١٩٩٦م.
- الكتاب، عمرو بن عثمان، سيبويه، تح: عبدالسلام محمَّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ٣/١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- كشف الوافية في شرح الشَّافية، محمَّد بن عمر الحلبي، تح: سعيدة عبَّاس عبدالقادر شهاب، رسالة ماجستير، جامعة أمِّ القرى، كلية اللغة العربية، ١٤٠٨هـ.
- اللَّامع العزيزي شرح ديوان المتنبي، أبو العلاء أحمد بن عبدالله المعري، تح: محمَّد سعيد المولوي، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١/١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر، بيروت، ط١/٢٠٠٠م.
- مجمع الأمثال، أحمد بن محمَّد الميداني، تح: محمَّد محيي الدين عبدالحميد، دار المعرفة، بيروت.
- المجموعة العلمية الرَّقابة على الثَّراث، بكر بن عبد الله أبو زيد، دار العاصمة.
- محاضرات الأدباء ومحاورات الشُّعراء والبلغاء، الحسين بن محمَّد الرَّاغب الأصفهاني، تح: د. عمر الطُّبَّاع، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ط١/١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م.
- محاضرات في تحقيق النُّصوص، أ. هلال ناجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١/١٩٩٤م.
- محاضرات في علوم اللغة والأدب، د. حسين نصَّار، الدَّورة التَّدریبيَّة للجامعة العربية، ١٩٧١م.

- مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، يوسف بن قزأوغلي سبط ابن الجوزي، تح: جماعة، دار الرسالة العالمية، دمشق، ط١/ ١٤٣٤ هـ، ٢٠١٣م.
- مربع في مثلثات قطرب، عبدالعزيز بن أحمد الديريني، تح: عدنان عمر الخطيب، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد ٨١، الجزء ٣.
- المزهري في علوم اللغة عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تح: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/ ١٩٩٨م.
- المساعد على تسهيل الفوائد، بهاء الدين بن عقيل، تح: د. محمد كامل بركات، جامعة أم القرى (دار الفكر، دمشق، دار المدني، جدة، ط١/ ١٤٠٠، ١٤٠٥ هـ.
- المستطرف في كل فن مستظرف، محمد بن أحمد الأبيشي، تح: مفيد قمiche، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/ ١٩٨٦م.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرنؤوط، وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٠ هـ، ١٩٩٩م.
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، للرافعي، أحمد بن محمد الفيومي، المكتبة العلمية، بيروت.
- المطول في شرح تلخيص المفتاح، مسعود بن عمر سعد الدين التفتازاني، تح: د. عبد الحميد هندوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣/ ١٤٣٤ هـ.
- معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، عبد الرحيم بن عبد الرحمن العباسي، تح: د. عبد المجيد آل عبدالله، عالم الكتب، بيروت، ١٤٣٢ هـ، ٢٠١١م.
- معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، عبد الرحيم بن عبد الرحمن العباسي، تح: د. عبد المجيد آل عبدالله، عالم الكتب، بيروت، ١٤٣٢ هـ، ٢٠١١م.
- المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، موهوب بن أحمد الجواليقي، تح: أحمد شاكر، دار الكتب، ط٢/ ١٩٦٩م.
- مغني اللبيب عن كتب الأعراب، عبدالله بن يوسف بن هشام، تح: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ط٦/ ١٩٨٥م.
- مفتاح العلوم، يوسف بن أبي بكر السكاكي، ضبطه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢/ ١٤٠٧ هـ، ١٩٨٧م.
- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (شرح ألفية ابن مالك)، إبراهيم بن موسى الشاطبي، تح: د. عبد الرحمن العثيمين، وآخرين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١/ ١٤٢٨ هـ، ٢٠٠٧م.
- المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية (شرح الشواهد الكبرى)، بدر الدين محمود بن أحمد العيني، تح: أ. د. علي محمد فاخر، وآخرين، دار السلام، القاهرة ط١/ ١٤٣١ هـ، ٢٠١٠م.
- المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية (شرح الشواهد الكبرى)، بدر الدين محمود بن أحمد العيني، تح: أ. د. علي محمد فاخر، وآخرين، دار السلام، القاهرة ط١/ ١٤٣١ هـ، ٢٠١٠م.
- المقصد الأتم في شرح لامية العجم، محمد بن موسى الدميري، تح: د. حيدر فخري ميران، د. عباس هاني الجراخ، دار الرضوان للنشر، دار الصادق الثقافية، الأردن، ط١/ ١٤٣٣ هـ، ٢٠١٢م.
- المنهج الأمثل في تحقيق المخطوطات، د. حاتم صالح الضامن، بغداد، ١٤٢٠ هـ، ١٩٩٩م.
- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ابن تغري بردي، تح: محمد حسين شمس الدين، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٣ هـ، ١٩٩٢م.
- نصب الراية لأحاديث الهداية، عبدالله بن يوسف بن محمد الزيلعي، تح: محمد عوامة، مؤسسة الريان، بيروت، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، ط١/ ١٤١٨ هـ، ١٩٩٧م.
- نظم كفاية المتحفظ ونهاية المتلطف لابن الأجدابي، محمد بن أحمد الخوي، تح: عبد الحميد محمد الدرويش، دار النوادر اللبنانية، بيروت، ط١/ ١٤٣٥ هـ، ٢٠١٤م.
- نفع الطبيب من غصن الأندلس الرطيب، أحمد بن محمد المقرئ، تح: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ١٣٨٨ هـ.
- نهاية الأرب في فنون الأدب، أحمد بن عبد الوهاب التويري، تح: مفيد قمiche وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/ ١٤٢٤ هـ، ٢٠٠٤م.
- النهاية في غريب الحديث والأثر، المبارك بن محمد ابن الجزري، تح: الطاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩ هـ، ١٩٧٩م.
- النوادر في اللغة، أبو زيد الأنصاري، تح: د. محمد عبدالقادر أحمد، دار الشروق، ط١/ ١٤٠١ هـ، ١٩٨١م.
- الوافي في العروض والقوافي، الخطيب التبريزي، تح: د. فخر الدين قبادة، دار الفكر، دمشق، ط ٤، ١٤٠٧ هـ، ١٩٨٦م.
- الوحشيات (الحماسة الصغرى)، أبو تمام حبيب بن أوس، تح: عبدالعزيز الميمني الرجاكوتي، دار المعارف، القاهرة، ط ٣.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أحمد بن محمد ابن خلكان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط ١، ١٩٠٠ - ١٩٩٤م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The ethical concepts embedded in listening texts in the Arabic language book for the seventh grade in Jordan.

Dr. Fatima Mufleh Al-Abdullat

Faculty member and Deputy Dean for Female Student Affairs Princess Tharwat College / Al-Balqa Applied University

E-mail: dr.fatem@gmail.com

المفاهيم الأخلاقية المضمنة لنصوص الاستماع في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن.

د. فاطمة مفلح مرشد العبدلات

عضو هيئة تدريس ونائب العميد لشؤون الطالبات/كلية الأميرة ثروت / جامعة البلقاء التطبيقية.

KEY WORDS:

moral concepts, listening texts, Arabic language book.

الكلمات المفتاحية:

مفاهيم أخلاقية، نصوص استماع، كتاب اللغة العربية.

ABSTRACT:

This research sheds light on the grammatical thinking of Ibn Da'sin Al-Qurashi Al-Yemeni, who died in 1006 AH, in his book: (Manhat Al-Malik Al-Wahhab bi Sharh Malhat Al-A'rab by Al-Hariri), and this research consists of three chapters, with an introduction, a preface, and a conclusion. In these three chapters, I talked about Ibn Da'sin and his book: (Manhat Al-Malik Al-Wahhab bi Sharh Malhat Al-A'rab by Al-Hariri), then I explained the grammatical argument in: (Manhat Al-Malik Al-Wahhab bi Sharh Malhat Al-A'rab), after that I discussed the phenomenon of grammatical thinking in it, and finally I clarified the position of Ibn Da'sin from the grammarians, whose names were mentioned in: (Al-Manhat), and these chapters were followed by a clear picture of a brilliant and brilliant Abqa'i scholar who lived in the tenth and eleventh centuries AH, and contributed to the Arabic library with valuable works.

مستخلص البحث:

هذا البحث يلقي الضوء على التفكير النحوي عند ابن دعسين القرشي اليمني المتوفى سنة ١٠٠٦هـ، في كتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الاعراب للحريري)، وتكون هذا البحث في ثلاثة مباحث، مع مقدمة، وتمهيد، وخاتمة، تحدثت في هذه المباحث الثلاثة، عن ابن دعسين وكتابه: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الاعراب للحريري)، ثم بينت الاحتجاج النحوي في: (منحة الملك الوهاب بشرح ملحمة الاعراب). وبعد ذلك ناقشت ظاهرة التفكير النحوي فيه، وأخيراً أجليت موقف ابن دعسين من النحاة، من وردت اسماؤهم في: (المنحة). وقد أردفت هذه المباحث صورة جلية عن علامة جهيز المعني أبقي عاش في القرنين العاشر، والحادي عشر الهجريين، وأسهم في المكتبة العربية بمصنفات قيمة.

المقدمة:

على مر العصور كانت المفاهيم الأخلاقية محط اهتمام البشر، لذا حرصوا على إدراجها في الكتب المدرسية، لضمان استمرار وجودهم، وصمودهم كمجتمعات وسط أمواج التغيير والتأثير التي قد تهدد بقاء مجتمعاتهم وتعرضها للتفكك، وهذا لا يعني الجمود والكسل بل ينبغي ادخال التطور الذي يخدم المجتمع ووحدته وقوة تعليمه (القيسي، انعام، ٢٠١٩ ص ١٩).

ولا بد من القول إن اصلاح العقول قد يؤدي لإصلاح المجتمع (عبد الوهاب، ٢٠٢٣، ص ١٠). لكن من المؤكد أن اصلاحها يبدأ باصلاح النفوس فالمفهوم الأخلاقي ركيزة مهمة في العملية التربوية بل هو غايتها ووظيفتها (العبادي، محمد، ٢٠٠٤، ص ٦٧)، لذا حرصت الانظمة التربوية على بناء مفاهيمها الأخلاقية من خلال المناهج التربوية الدراسية، وعبرت عن ذلك بصياغتها للكتاب الدراسي فهو أداة لتنفيذ المنهاج (علي، عبير، وابو هنيش، أشرف، ٢٠١٨ ص ١٠٨) فالكتاب المدرسي وسيلة لتكوين شخصية الطالب وتحقيق التربية الأخلاقية فيه (عبابنة، ايمان، ٢٠٢١، ص ٣٨٨).

إن وصول الطالب للصف السابع يعني دخوله في مرحلة عمرية انتقالية هي بداية مرحلة المراهقة، والنضج (والمخاطر، كهينة، وعنبر، حنيفة، ٢٠١٨، ص ٢٠). والنضج يكون فيه تطور لأنماط السلوك، وتشكيلاً لتلك الأنماط لغوياً واجتماعياً وثقافياً (الفيومي، خليل، ٢٠٢٢، ص ١٥١) و(الياس، أحمد ١٠٩، ١٩٨١) وقد أكدت دراسة (حسين، أمل، ٢٠٢١، ص ٩٧) على حصول البعد الانفعالي والاجتماعي على درجة مرتفعة لدى عينة من المراهقين بمدارس الزرقاء في الأردن من

الصف (٧- اول ثانوي) مما يجعلنا أكثر اهتماماً بطلبة هذه المرحلة، وبما يتلقونه من نصوص دراسية تتوافق مع ميولهم واهتماماتهم وبلغتهم الأم اللغة العربية.

إن اللغة العربية هي روح الأمة وقلبها النابض (العنزي، مريم، ٢٠٢١، ص ٢٠٢) وهي اداة لوحدة الشعب وتواصله وانتقال خبراته ومفاهيمه الأخلاقية للأجيال القادمة، ونصوص الاستماع أحد فنون العربية المكتسبة، المسؤولة عن تنمية القدرة القرائية عند الطالب إضافة لرغد مخزونه اللغوي (عودة لله، أسامة، والجراح، وعبد الله، ٢٠٢٣، ص ٤١) من ذلك كله جاءت أهمية هذه الدراسة.

١- مشكلة الدراسة:

المفاهيم الأخلاقية هي العمود الفقري التي يستند إليها الطالب لا سيما في بدايات مرحلة الشباب، فإن لم تكن المفاهيم الأخلاقية واضحة له ومناسبة للمرحلة التي يمر فيها لم تؤثر فيه، لا سيما وفضاء العولمة مفتوحاً على مصراعيه، وقد تم تحديث وتطوير مناهج اللغة العربية في الأردن لمختلف المراحل عام ٢٠٢٤/٢٠٢٣ ولم تتم دراستها سابقاً لحدائتها، بناءً على ما سبق ارتأت الباحثة البحث في نصوص الاستماع في اللغة العربية للصف السابع لدراسة المفاهيم

الأخلاقية الواردة فيها، لأهميتها ولأهمية المرحلة العمرية التي ستدرس تلك النصوص، ولأهمية اللغة العربية كلفة أم للطلاب تساعد في بنائه المعرفي والنفسي والاجتماعي.

٢- أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في محاولة الأجابة عن مايلي:
١. ما مدى توافر المفاهيم الأخلاقية الخمسة (تحمل المسؤولية، حب الوطن، احترام العلم والعلماء، الكرم، النجاح) في نصوص الاستماع في كتاب اللغة العربية للصف السابع؟
٢. ما هو المفهوم الأخلاقي الأكثر تواجداً، وما هو المفهوم الأقل تواجداً في تلك النصوص؟

٣- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف لبعض المفاهيم الأخلاقية الواردة في نصوص الاستماع في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي.
٢- بيان المفهوم الأخلاقي الأكثر حضوراً في تلك النصوص وأيهما الأقل حضوراً فيها.

٤- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية المفاهيم الأخلاقية التي تعدّ سبباً لقوة المجتمعات ونجاحها، واستمراراً لوجودها، كما ان اللغة العربية لها أهمية أيضاً فهي لغة حية، وحيوية، ومعبرة، للتواصل والاتصال ولحمل المعاني والمفاهيم الأخلاقية في نصوصها.

ولا بد من الإشارة لأهمية المرحلة العمرية التي قد تحدد الاتجاهات الأخلاقية للطالب فيما بعد، وبعد مراجعة الباحثة للأدب النظري، لم تجد دراسات بحثت في هذا الموضوع، لا سيما وان نصوص الاستماع (عينة الدراسة) حديثة الإصدار في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤. لذا من المتوقع ان يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من له اهتمام بالمناهج لا سيما كتب اللغة العربية، وذلك على النحو الآتي:

١. قد تزيد اهتمام التربويين ومصممي المناهج بأهمية المفاهيم الأخلاقية في كتب اللغة العربية لا سيما في عصر العولمة، وذلك بإضافة أو ابدال مفهوم من المفاهيم الأخلاقية لتناسب اهتمامات الطلبة والتغيرات الفسيولوجية المترافقة في هذا العمر.

٢. قد تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين واولياء الأمور في التعرف إلى المفاهيم الأخلاقية الواردة في نصوص الاستماع وتعزيزها واختيار طريقة التدريس المناسبة لها.

٣. قد تكون هذه الدراسة بداية لدراسات أخرى لبقية كتب اللغة العربية لبقية الصفوف او كتب دراسية أخرى.

٥- حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات الآتية:

١- الحدود الموضوعية: المفاهيم الأخلاقية الخمسة (تحمل المسؤولية، حب الوطن، احترام العلم والعلماء، الكرم، النجاح) في نصوص الاستماع لطالب الصف السابع الأساسي منهاج اللغة العربية، الفصل الأول.
٢- الحدود البشرية: الصف السابع الأساسي.
٣- الحدود المكانية: المملكة الأردنية الهاشمية.

للكشف عن رضا عينة ممثلة للمجتمع الأردني حول القيم المفضلة لديهم، وكانت النتائج ان حلت القيم الدينية أولاً، والقيم الوطنية ثانياً، والاجتماعية ثالثاً، وأخيراً القيم الشخصية والصحية والسياسية وكان من التوصيات ادراج قيم جديدة في المناهج نتيجة للتحديات العالمية والمحلية.

وهناك دراسة (أبو الغنم، هناء، وابو الغنم، شهد، ٢٠٢١) عن المفاهيم الأخلاقية في مناهج التربية الرياضية للصف السابع في الأردن، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي وبعد المعالجة الإحصائية خلصتا إلى أن مساهمة المنهاج في تنمية المفاهيم الأخلاقية لا سيما (حسن الخلق التعاون، الاحترام) وبالتركيز على القيم الأخلاقية الإسلامية في وضع مناهج التربية الرياضية وتوعية المجتمع بأهمية القيم في التربية الرياضية.

اما (أبو كف، نفين محمد فوزي، ٢٠٢٣) فقد اهتمت بقيم الهوية الوطنية فقط في كتاب التربية الوطنية للصف السادس في الأردن مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي واعتماد الكلمة والجملة والمعنى كوحدة تحليل، وأعدت الباحثة استمارة تحليل مكونة من (٥٥) قيمة، موزعة على (٥) ابعاد رئيسة، وأظهرت النتائج أن درجة تضمين البعد الاجتماعي كانت مرتفعة، واما البعد الحضاري الثقافي والبعد السياسي القانوني فكانت متوسطة، في حين أن البعد الوطني والبيئي جاءت منخفضة.

وكانت دراسة (الزبيد، خالد، والقيسي نزار، وابو عليم، مريم، ٢٠١٩) حول معتقدات طلبة جامعة اليرموك حول دور الرياضة في تعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية والوطنية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة مكونة من (٥٧) فقرة، موزعة على ثلاث مجالات القيم (الاجتماعية، الاخلاقية، الوطنية) على عينة بلغت (٦٥٠) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك تم اختيارهم عشوائياً.

وأظهرت النتائج ان معتقدات الطلبة حول الرياضة لها انعكاسات إيجابية في تنمية القيم الأخلاقية وان الزبيد تأثر لانعكاسات ممارسة الأنشطة الرياضية على القيم.

وهدف دراسة (الحموري، جلال مصطفى، والكخن، امين بدر علي ١٩٩٧) لمعرفة القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن عن طريق تحليل المحتوى والجملة المفيدة وحدة للتحليل، وقد اظهرت النتائج ان كتب اللغة العربية الثلاثة تضمنت (٨٦) قيمة تكررت (٤١٠٥) مرة، وان توزيع القيم لم يكن متوازناً، فقد تم التركيز على المجالين العلمي والذاتي والقيم التي تنتمي اليهما، والتركيز كان ضعيفاً على المجالات: العقدي والبيئي والصحي، والاقتصادي، وقد اهتمت بعض القيم الأساسية في المجالين: التعبدية والاجتماعي

أما الباحثة (العنزي، مريم، ٢٠٢١) فقد هدفت لدراسة لمعرفة درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع في دولة الكويت للقيم الجمالية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي بأعداد استمارة تحليل المحتوى وتكونت من (٤٠)

٤- الحدود الزمانية: منهاج اللغة العربية، نصوص الاستماع / الفصل الاول المعد من المركز الوطني لتطوير المناهج والمعتمد من وزارة التربية والتعليم حسب قرار رقم ٢١٠/٢٠٢٣ لعام ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

٦ - التعريفات الإجرائية:

كتاب اللغة العربية / نصوص الاستماع للطالب: تم اختيارها من لجنة في المركز الوطني لتطوير المناهج. وأقرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية وبدأت في تدريسها في المدارس التابعة لها اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

المفاهيم الأخلاقية:

المفاهيم من فهم وهي معرفتك الشيء وفهمه كما يرى ابن منظور في لسان العرب، بمعنى ما تفهمه من خلق أو سلوك أو فكرة أما الأخلاق فهي من الخلق وهو السجية والطبع وهي " صورة الإنسان الباطنة "، فلا نعرف أخلاق المرء إلا بمخالطته ومعاملته فيظهر ما يبيت للظاهر.

المقصود بالمفاهيم الأخلاقية أنها " المعايير والموازين الموجهة لحركة الإنسان والضابطة والحاكمة للفعل بكل تنوعاته وامتداداته " وكأنه " تحريك للحياة (الخطيب، محمد ١٤٣١ هـ ص) ٢٣. وكأنها تحصيل لتفاعلات داخلية وخارجية تظهر في سلوك الطالب في الحياة.

فهم الطالب للمفاهيم الأخلاقية الإيجابية في مجتمعه يساعده في الاندماج فيه وان يكون فاعلاً فيه، لا عبئاً عليه، وعائفاً أمام نجاح المجتمع وتقدمه.

الجملة: هي وحدة التحليل المعتمدة في هذه الدراسة لتحليل نصوص الاستماع للصف السابع الأساسي، فأى جملة تضمنت مفهوماً أخلاقياً، كانت الباحثة تتوقف عندها، وتحللها فإن كانت متضمنة للمفهوم الأخلاقي بشكل واضح احتسبت، وإن لم تتضمن لم تحتسب.

٧ - الدراسات السابقة:

دراسة (عبانة، ايمان، ٢٠٢١) التي هدفت لمعرفة مدى مراعاة القيم الأخلاقية في كتب اللغة العربية للعام ٢٠١٨/٢٠١٩ للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في الأردن واتبعت المنهج التحليلي وكانت الصورة والجملة الواضحة وحدة للتحليل، إضافة لقائمة من اعداد الباحثة بالقيم الأخلاقية كأداة للدراسة، واطهرت النتائج ان مجموع التكرارات في كتب اللغة العربية - عينة الدراسة - بلغت (١٦٨١) مرة وبنسبة مئوية بلغت ٥٦٪. وكان أكثر الكتب اهتماماً بالقيم الأخلاقية كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي بلغ تضمينه للقيم ٥٩,٥٪ يليه الصف الخامس ٥٦ ٪ وأخيراً كتاب الصف الرابع الأساسي وبنسبة ٥٢,٦٪. والقيمة الأعلى تكراراً قيمة احترام العلم والعلماء تكررت (١٦٤) مرة، وأقلها الجمل وغماطة الأذى وردت ٣ مرات.

اما الباحثان (الخزاعلة، ليلي، السويعد، محمد ٢٠٢٠) فدرسا القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفين الرابع والخامس فب الأردن، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي وكذلك اسلوب تحليل المحتوى، واستبانة أيضاً

٨- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها موضوع الدراسة، وأسلوب تحليل المحتوى لتحليل نصوص الاستماع للصف السابع بهدف معرفة مدى توافر المفاهيم الأخلاقية في تلك النصوص معتمدة في ذلك على الجملة لتكون وحدة للتحليل، وذلك بتدريب معلمتين (تدرسان الصف السابع) على كيفية التحليل لرصد تكرارات تلك المفاهيم والنسب المئوية لتلك المفاهيم في نصوص الاستماع.

أ- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن الدراسة من نصوص الاستماع الخمسة في الفصل الأول في (كتيب الاستماع والارشادات) الذي يدرس في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، وجرى اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، نظرًا لأهمية المرحلة العمرية التي تدرس تلك النصوص، ولأهمية اللغة العربية كلفة أم يمكن للطلاب فهم معانيها وألفاظها.

ب- أداة الدراسة:

أعدت الباحثة قائمة بالمفاهيم الأخلاقية، بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، أعدت الباحثة أداة لتحليل نصوص الاستماع مكونة من خمسة مفاهيم أخلاقية هي: تحمل المسؤولية، حب الوطن، احترام العلم والعلماء، الكرم، النجاح.

ج- صدق الأداة:

للتحقق من صدق قائمة المفاهيم الأخلاقية، فقد عرضت على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي فيها وملاءمتها للمرحلة العمرية التعليمية، والدقة اللغوية، وأخذ بالملاحظات، واتفق على ٥ مفاهيم بعد التحكيم.

د- ثبات التحليل:

بعد التحقق من صدق قائمة المفاهيم الأخلاقية اتفقت الباحثة مع معلمتين تدرسان الصف السابع لتحليل نصوص الاستماع للفصل الأول واعتماد الجملة الواضحة الدالة على المفهوم الأخلاقي كوحدة تحليل وزودتهما الباحثة بقائمة المفاهيم الأخلاقية المراد تدريسها لرصد تكرارها في كل نص، وقامت المعلمتان بالتحليل بشكل منفرد، بوضع إشارة عند تكرار أي مفهوم أخلاقي في نصوص الاستماع، وتم حساب درجة اتفاقهما بعد انتهاء عملية التحليل فكانت النسبة ٩٠,١٪ بمعادلة هولستي الواردة في (طعيمة، ١٩٨٧).

هـ- المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي لوصف عدد التكرارات ثم تم احتساب النسبة المئوية لعدد المفاهيم الأخلاقية الواردة في نصوص الاستماع. وعدد المفاهيم الواردة في كل نص، مع نسبة تكرار تلك المفاهيم في كل نص.

٩- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

قيمة جمالية موزعة على أربع مجالات (جمال اللغة، والجمالية البيئية، والشخصية، والمدرسية). وأظهرت الدراسة ان إجمالي القيم الجمالية المتضمنة بلغت (٣١٤) قيمة، حيث جاء مجال قيم جمال اللغة في الترتيب الأول حيث تضمنت (٢١٣) قيمة بنسبة مئوية بلغت (٦٧,٨٤٪) من إجمالي القيم في حين جاء مجال القيم المدرسية في الترتيب الأخير، حيث تضمنت (١٨) قيمة بنسبة مئوية بلغت (٥,٧٣٪) من إجمالي القيم.

أما الباحثان (علي، عبير، وابو هنتش، أشرف، ٢٠١٨) فقد بلغ مجموع تكرار القيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي (٣٠٨) تكرارًا وأكثرها تكرارًا كانت القيم المعرفية الثقافية ٦٣ تكرارًا وأقلها القيم الترويحية والجمالية ٢٠ تكرارًا، واستنتجا: (انه كتاب جيد من حيث احتوائه على مجموعة من القيم، ولكنه يحتاج لإعادة توازن من حيث توزيع القيم على المجالات وعلى وحدات الكتاب). ودرست الباحثة (عرب الواد، صليحة، ٢٠١٨) القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للطور المتوسط في الجزائر، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب تحليل المحتوى، وخلصت إلى أن هناك اهتمامًا بالقيم الاجتماعية على حساب القيم الأخلاقية والقيم الاجتماعية والإيمانية في كتاب اللغة العربية للصف الأول بينما يظهر التركيز والاهتمام في الصف الرابع بالقيم الأخلاقية على حساب القيم الاجتماعية والإيمانية.

وعمدت الباحثة (الصوري، كفاح، ٢٠٢٠) لتحليل القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن باستخدام أسلوب تحليل المحتوى واعتمدت المنهج الوصفي، إذ صنفت ثم وصفت القيم في ثماني مجالات، وأظهرت النتائج ان القيم العلمية كانت الأكثر تضمينًا بنسبة ١٨٪ يليها القيم الاجتماعية ونسبتها ١٨٪ ثم القيم السياسية والوطنية بنسبة ١٦٪ وأقلها تضمينًا القيم الاقتصادية بنسبة بلغت ٦٪.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: تتشابه هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة التي تناولت تضمين المفاهيم أو القيم الأخلاقية لمنهاج اللغة العربية مثل دراسة (عبابنة، إيمان، ٢٠٢١) ودراسة (ابو الغنم، هناء، وابو الغنم، شهد، ٢٠٢١) و(الخزاعلة، ليلي، والسويد، محمد، ٢٠٢٠) و(الحوري، جلال، والكخن، امين، ١٩٩٧).

ومن حيث العينة: دراسة منهاج الصف السابع يتشابه مع دراسة (العنزي، مريم، ٢٠٢١) و(الحموري، جلال، والكخن، امين، ١٩٩٧) و(ابو الغنم، هناء، وابو الغنم، شهد، ٢٠٢١). ولكن ما يميز هذه الدراسة انها درست نصوص الاستماع في كتاب اللغة العربية وهذا لم تدرسه أي من الدراسات السابقة، بل هي أيضا الدراسة الأحدث لمنهاج محدث الإصدار (٢٠٢٣/٢٠٢٤).

جدول رقم (١) وحدات نصوص الاستماع عدد فقراتها وعدد كلماتها:

رقم الوحدة	عنوان النص	عدد فقرات النص	عدد كلمات كل فقرة	عدد كلمات النص كاملاً
الوحدة الأولى	اتحمل مسؤوليتي	٥ فقرات	١٢٠ ٧٠ ٧٨ ٦٢ ٧٨	٤٠٨
الوحدة الثانية	وطني الأجل	٦ فقرات	٧١ ١٨ ٦٤ ١٢١ ٥٤	٣٦٨
الوحدة الثالثة	على درب العلماء (ابن سينا الشيخ الرئيس)	٤ فقرات	٢٩ ٧٠ ٧٨ ١٦٣	٣٤٠
الوحدة الرابعة	الرياضة حياة (صور من تاريخ كرة القدم ونجمها بيليه)	٥ فقرات	٩٠ ٤٠ ٤٨ ٤٤ ٥٨	٢٨٠
الوحدة الخامسة	من أدبنا القديم قالوا في المثل: أجود من حاتم	٣ فقرات	٣٤ ١٧٣ ٥٠	٢٥٧

في الجدول التالي وما يليه من جداول بيان لنسب تكرار كل مفهوم من المفاهيم في كل وحدة مما يشكل إجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو: ما مدى توافر المفاهيم الأخلاقية الخمسة في نصوص الاستماع للفصل الأول؟ من المعروف أن اللغة العربية تمتاز بإمكانية تقديم قيما أخلاقية واجتماعية... الخ في نصوصها بما فيها نصوص النحو والصرف والبلاغة (جمعة عارف ٢٠١٨، ص ١٠٢) و(عبابنة، إيمان ٢٠٢١، ص ٣٨٩)، مما يعطي مصممو المناهج مساحة كبيرة لجودة الاختيار وفقا لمعايير محددة كتميز الهوية العربية الإسلامية والوحدة، والتعاون، والسعي للتقدم والابداع.

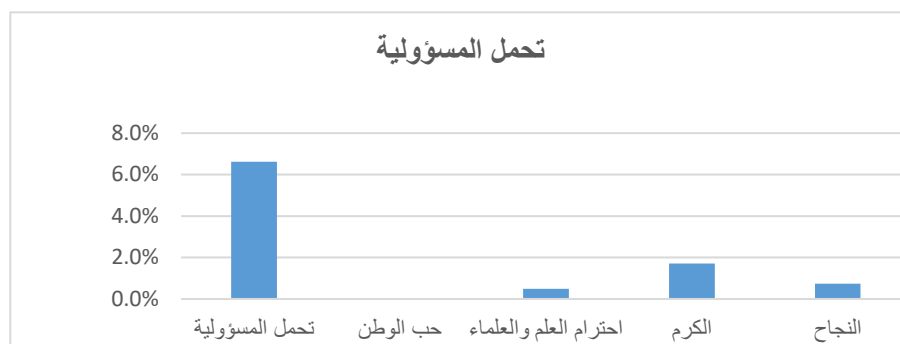
يتبين من الجدول (١) أن النص الأكثر عدد فقرات هو (وطني الاجمل)، ففيه ٦ فقرات اما النص الأقل عدد فقرات فكان (من أدبنا القديم: (قالوا في المثل: أجود من حاتم) فقد كان ٣ فقرات فقط. اما النص الاكبر عدد كلمات فقد كانت نص الوحدة الأولى "اتحمل مسؤوليتي" إذ وصل إلى ٤٠٨، أما النص الأقل عدد كلمات فكان الوحدة الخامسة " من أدبنا القديم".

ويلاحظ ان الوحدة الخامسة المعنونة ب " من أدبنا القديم: قالوا في المثل: أجود من حاتم" كانت الأقل عدد فقرات والأقل عدد كلمات، مما قد يوحي بعدم ايلاء التراث الحضاري العربي والإسلامي الاهتمام المطلوب.

جدول (٢) الوحدة الأولى وعدد تكرار المفاهيم الأخلاقية فيها:

رقم الوحدة	عنوان النص	المفهوم الأخلاقي	تكرار المفهوم في النص	النسبة المئوية لتكرار المفهوم
الأولى	اتحمل مسؤوليتي	تحمل المسؤولية	27	6.6%
		حب الوطن	0	0.0%
		احترام العلم والعلماء	2	0.5%
		الكرم	7	1.7%
		النجاح	3	0.7%
	مجموع كلمات النص		408	

الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الأولى:



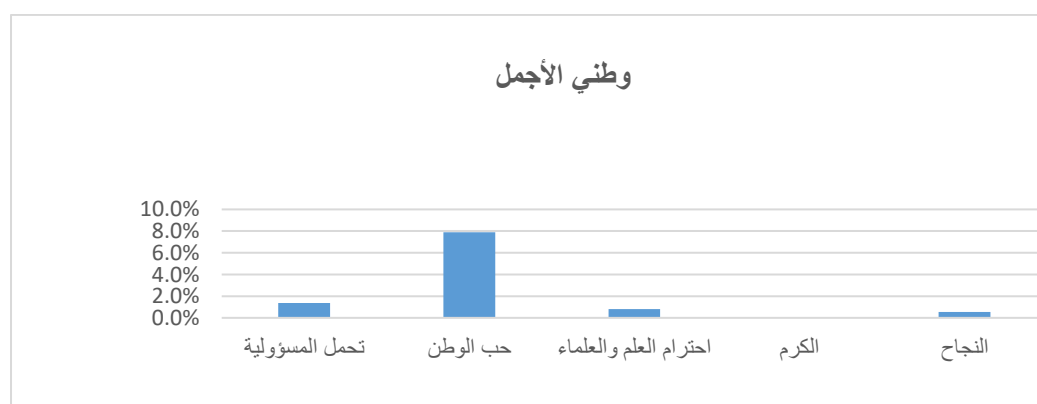
وكان الوحدة الثانية هي المخصصة لحب الوطن بدءاً من عنوان الوحدة الدال (وطني الأجل) إلى أعلى نسبة لتكرار مفهوم حب الوطن في الوحدات المدروسة كلها فقد وصل في هذه الوحدة ٧,٩٪، ومن المعروف اقتران حب الوطن بتحمل المسؤولية ومع ذلك كانت نسبة تكرار مفهوم تحمل المسؤولية في الوحدة الثانية ١,٤٪ فقط وهذا قليل أما الكلمات الدالة على احترام العلم والعلماء والنجاح فكانت نسبتهما على التوالي ٠,٨٪ و ٠,٥٪، أما الكرم فوقف عند حد ٠٪ فلا كلمة دالة عليه، يتضح لنا هنا عدم التوازن في المفاهيم الأخلاقية الواردة فقد كانت أحادية المفهوم.

الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الأولى: يوضح الجدول أعلاه أن الوحدة الأولى (اتحمل مسؤوليتي) كان المفهوم الأعلى تكراراً فيها هو مفهوم تحمل المسؤولية بنسبة ٦,٦٪ في حين مفهوم الكرم جاء بالترتيب الثاني ١,٧٪ والنجاح واحترام العلماء ٠,٧٪ و ٠,٥٪ على التوالي أما حب الوطن فلم ترد ولا عبارة تدل عليه فكانت نسبته صفراً، مع أنه كان من الممكن التصرف بالنص ليحمل بنسبة معقولة عن حب الوطن لا سيما وأنه نص مجتزئ من السيرة الذاتية للشاعرة فدوى طوقان.

الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الثانية:

رقم الوحدة	عنوان النص	المفهوم الأخلاقي	تكرار المفهوم في النص	النسبة المئوية لتكرار المفهوم
الثانية	وطني الأجل	تحمل المسؤولية	5	1.4%
		حب الوطن	29	7.9%
		احترام العلم والعلماء	3	0.8%
		الكرم	0	0.0%
		النجاح	2	0.5%
	مجموع كلمات النص		368	

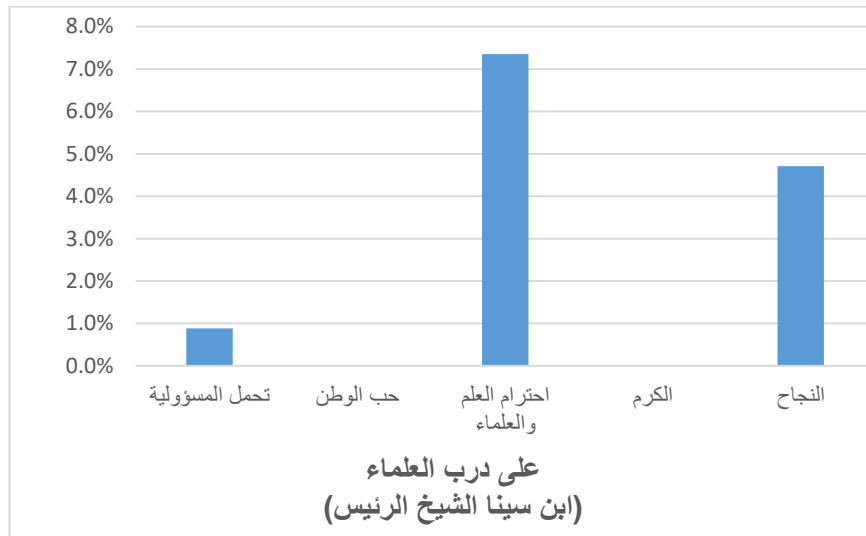
الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الثانية:



الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الثالثة:

مجموع كلمات النص 368				
رقم الوحدة	عنوان النص	المفهوم الأخلاقي	تكرار المفهوم في النص	النسبة المئوية لتكرار المفهوم
الثالثة	على درب العلماء (ابن سينا الشيخ الرئيس)	تحمل المسؤولية	3	0.9%
		حب الوطن	0	0.0%
		احترام العلم والعلماء	25	7.4%
		الكرم	0	0.0%
		النجاح	16	4.7%

الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الثالثة:



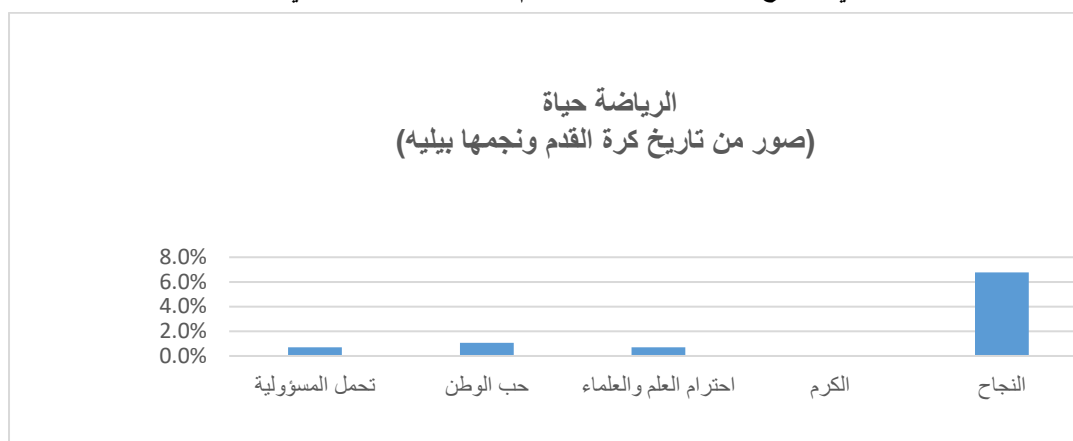
ولكن هل عبر النص عن العنوان فعلا أم كان النص محصورا بسرد قصة نجاح (ببلييه) في تسجيل هدف في مرمى إيطاليا والفوز بكأس العالم آنذاك، لذا جاءت نسبة مفهوم النجاح هي الأعلى ٦،٨٪ ولم تتوافق مع نسبتي تحمل المسؤولية ٠،٧٪ ولا نسبة حب الوطن ١،١٪ وهذا لا يتوافق مع كون الرياضة حياة فالرياضة تحمل مسؤولية تجاه الوطن أيضا، والكرم لا عبارة تدل عليه في درس الرياضة وهذا غريب أيضا.

حاز مفهوم احترام العلم والعلماء على أعلى النسب ٧،٤٪ يليه النجاح بنسبة مقبولة ٤،٧٪ لأن العلم واحترام العلماء متواز مع النجاح غالبا، والعلماء يتحملون المسؤوليات فكانت نسبة ٠،٩٪ والعلم والعلماء في العصور السالفة كان علمهم للبشرية في كل مكان وليس لأوطانهم كما العصور الحديثة. اما الوحدة الرابعة فهي (الرياضة حياة) وهي فعلا كذلك،

الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الرابعة:

رقم الوحدة	عنوان النص	المفهوم الأخلاقي	تكرار المفهوم في النص	النسبة المئوية لتكرار المفهوم
الرابعة	الرياضة حياة (صور من تاريخ كرة القدم ونجمها ببلييه)	تحمل المسؤولية	2	0.7%
		حب الوطن	3	1.1%
		الكرم	0	0.0%
		النجاح	19	6.8%
	مجموع كلمات النص		280	

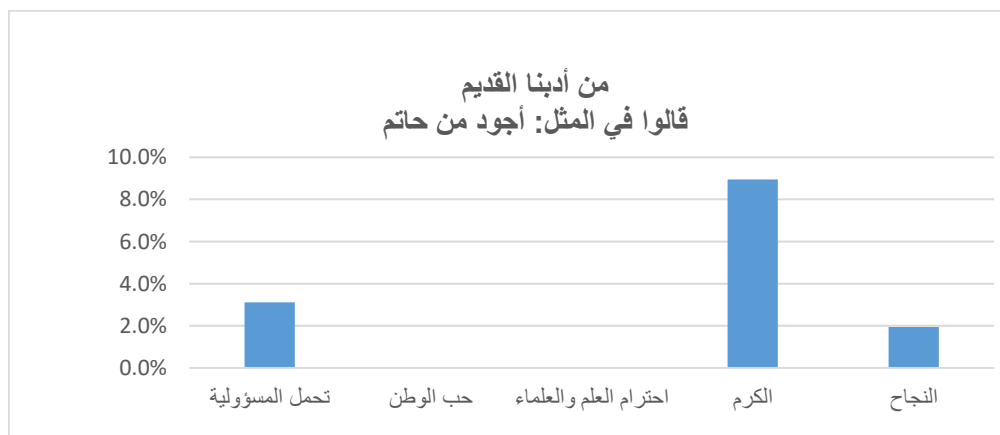
الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الرابعة:



الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الخامسة:

رقم الوحدة	عنوان النص	المفهوم الأخلاقي	تكرار المفهوم في النص	النسبة المئوية لتكرار المفهوم
الخامسة	من أدبنا القديم قالوا في المثل: أجود من حاتم	تحمّل المسؤولية	8	3.1%
		حب الوطن	0	0.0%
		احترام العلم والعلماء	0	0.0%
		الكرم	23	8.9%
		النجاح	5	1.9%
	مجموع كلمات النص		257	

الشكل التالي يوضح النسب المئوية للمفاهيم الأخلاقية وتكرارها في الوحدة الخامسة:



لوجود بعض المفاهيم، والحاجة للربط بين المفاهيم كلها في نصوص الصف الواحد، أما الإجابة عن السؤال الثاني: فأكثر المفاهيم وروداً كان تحمّل المسؤولية: ٦,٦٪ وفي الوحدة الثانية ١,٤٪ والثالثة ٠,٩٪ والرابعة ٠,٧٪ والخامسة ٣,١٪ وهذا جيد ويتوافق مع المرحلة العمرية التي تدرس تلك النصوص.

وأقل المفاهيم وروداً كانت الكرم فقد كانت صفراً في كل من الوحدات: الثانية، والثالثة والرابعة مع أن نسبة وجودها في الوحدة الخامسة هي الأعلى من بين كل نصوص الاستماع ٨,٩٪ يليها تحمّل المسؤولية ٦,٦٪.

كرم حاتم الطائي من الشهرة والأصالة ما لا ينكره أي عربي، وذبحه لفرسه رغم مكانة الفرس في قلبه وأهميته في حياته، فقد ذبح فرسه وقت المحل والجوع مع وجود رجال آخرين في القبيلة نفسها ولديهم أفراس لم يسدوا بذبحها رمق الجوع، فجاءت نسبة مفهوم الكرم بنسبة ٨,٩٪، وهي نسبة جيدة، وتحمله لمسؤولية مجتمعه كانت ٣,١٪، ووقف الصفح مقابل حب الوطن واحترام العلم والعلماء، وهذا طبيعي لأن مفهوم الوطن لم يكن موجوداً آنذاك والعلم قليل في العصر الجاهلي.

يتضح من القوائم السابقة جميعها عدم وجود توازن في توزيع المفاهيم الأخلاقية فيها، وافتقار النصوص

التوصيات والمقترحات:

- استنادا لنتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:
 ١. إعادة النظر في نصوص الاستماع للصف السابع من حيث وزن المفاهيم الأخلاقية في كل وحدة من وحدات الكتاب، ومحاولة عمل توازن داخلي لأكثر من مفهوم في الوقت نفسه داخل النص والاهتمام بمناسبة تلك المفاهيم للمرحلة العمرية التي يمر فيها الطلبة.
 ٢. يحث مشاركة مختصين بعلم النفس عند اختيار النصوص مما قد يغني النصوص وتصبح أقرب لميول واهتمامات النشء.
 ٣. كما توصي الباحثة باختيار نصوص جديدة تحمل مفاهيم أخلاقية تجذر للهوية العربية الإسلامية لدى الطلبة وتواكب التطور العالمي في الوقت نفسه.
 ٤. اجراء المزيد من البحوث والدراسات لمنهاج اللغة العربية للصفوف الأخرى والذي أقر حديثا في الأردن.

المراجع:

- الخطيب، محمد عبد الفتاح، قيم الإسلام الحضارية نحو إنسانية جديدة، كتاب الامة العدد ١٣٩، رمضان ١٤٣١هـ. السنة الثلاثون، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية/قطر.
- حسين، امل محمد عثمان، أساليب التنشئة الأسرية تبعا لمتغيري النوع والمرحلة الدراسة لدى عينة من الطلبة المراهقين بمدارس تربية الزرقاء الأولى، مجلة كلية التربية- جامعة العريش، السنة التاسعة- العدد الخامس والعشرون-يناير ٢٠٢١م.
- البشير، أكرم عادل، خطابية، ألمازة راجح، الشوابكة، سامية سليمان، الرفوع، حنان، خليل، الجريري. سناء عبد العزيز الهدوسي، أحمد محمد. العربية لغتي، الصف السابع الفصل الأول، الفصل الثاني، الناشر المركز الوطني لتطوير المناهج، الطبعة الأولى، ٢٠٢٣.
- البشير، أكرم عادل، الحسنات، عيسى خليل، كتيب الارشادات الصف السابع فصل اول وثاني، الناشر: المركز الوطني لتطوير المناهج ط٨. ٢٠٢٣م.
- العرفج -سلمان بن عبد العزيز. دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٠١٨م(الملخص).
- والمخطار، كهينة، وعنبر، حنيفة، اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين في المرحلة الإكمالية، رسالة ماجستير جامعة مولود معمري - كيزي وزو ٢٠١٨، الجزائر.
- الزبيد، خالد والويسى نزار، ابو عليم، مريم، معتقدات طلبة جامعة اليرموك حول دور الرياضة في تعزيز
- القيم الاجتماعية والأخلاقية والوطنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية ٣٩(٣) لسنة ٢٠١٩ (ص١١٩-١٤٢).
- ابو كف، نفين محمد فوزي، درجة تضمين قيم الهوية الوطنية في كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف السادس في الأردن، Dirasat:Educational Scienes, Volume 50, No.2.2023. jordan
- الواد، صليحة عرب، القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للطور المتوسط وأهميتها للتلاميذ، الصف الأول والرابع انموذجا، مجلة كلية الدراسات الإسلامية، العدد ٣٥، د.ت.
- العبادي، محمد حميدان، القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. مجلة رسالة الخليج. مكتب التربية العربي لدول الخليج، م/العدد س٢٥ ع٢٤٦، ٢٠٢٤، ص٦٥-١١٦.
- علي، عبير أحمد وأبو هنيش، أشرف محمود محمد، دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، جامعة بني سويف مجلة كلية التربية، عدد ديسمبر ج ٢٠١٨.
- زارع، ساجد وزماني محسن، الهوية الدينية وتجلياتها في كتب العربية، المدرسية في إيران، مجلة دراسات، تعليم اللغة العربية وتعلمها، السنة الخامسة، العدد العاشر ١٤٠٠/١٤٤٢ ص ٢٦٣-٢٨٦.
- العنزي، مريم حمدان علي. درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السابع المتوسط في دولة الكويت للقيم الجمالية: دراسة تحليلية مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد (١١٣)، يناير ٢٠٢١).
- الخواودة، ناصر أحمد، وابو قويدر، ايمان احمد، القيم الإسلامية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٨، العدد ٢٠٢٠، ٢.
- حنا، كميل جميل، تنمية المواطنة الرقمية لطلاب المدرسة الإعدادية (دراسة تحليلية) المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية-جامعة أسيوط، م٦، العدد ٢، ابريل ٢٠٢٤.
- الخزاعلة، ليلي حسن والسويد محمد خلف، القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي في الاردن، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٤ العدد ٣٠/١٥ ابريل ٢٠٢٠ ص ١٤-٣٨.
- الشوبكي، جمال شحادة سليمان، إثر استخدام اسلوب التعلم عن بعد في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط المجلد ٣٨، العدد ٩، سبتمبر ٢٠٢٢.
- عودة له، اسامة عمر، والجراح، عبد الله عزام، أثر استراتيجي تدريس الأقران والطولة المستديرة

المتزامنة في تنمية مهارات التحدث في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية العدد ٥٠، العدد ٢، ٢٠٢٣.

عبابنة، إيمان، مدى مراعاة القيم الأخلاقية في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن: دراسة تحليلية، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٨، العدد ٢٠٢١، ٣.

الفيومي، خليل، درجة تضمّت كتب اللغة العربية للأسس المعرفية والاجتماعية للمنهاج في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٩، العدد ٢، ٢٠٢٢.

الصوري، كفاح عبد القادر، تحليل القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للمرحلة الصانوية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٨، العدد ٢٠٢٠، ٤ من ص ١٥١-١٣٥.

القيسي. انعام زعل، آراء المعلمين والطلبة نحو جلسات محكّات التفكير وأثر تطبيقها على طلبة التعليم الأساسي من الصف السابع والصف العاشر في مادة اللغة العربية في لواء ناعور /عمان، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٤٣، الجزء الرابع، ٢٠١٩م.

هزايمة، سامي محمد، درجة توافق كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن وانماط الثقافة الأردنية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أنفسهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٤، العدد ٤، ملحق ١، ٢٠١٧.

المركز الوطني لتطوير المناهج، المملكة الأردنية الهاشمية، ط٢٠٢٤، ١، الناشر.

البشير، أكرم عادل، والحسنات، عيسى خليل، كتيب الاستماع وإرشادات الصف السابع الفصل الأول ط٢٠٢٣، المركز الوطني لتطوير المناهج.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Rhetoric of Semantic Repetition in the Holy Quran (A Rhetorical Analytical Study).

Dr. Rania Abdulh Al-shamekh

Assistant Professor at King Saud bin Abdulaziz University for Health Sciences.

E-mail: RRR_SHAMEKH@HOTMAIL.COM

بلاغة التكرار المعنوي في القرآن الكريم (دراسة بلاغية تحليلية).

د. رانية بنت عبد الله الشامخ

الأستاذ المساعد في جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية.

KEY WORDS:

Rhetoric of Repetition - Semantic Repetition - Repetition in the Holy Quran

الكلمات المفتاحية:

بلاغة التكرار - التكرار المعنوي - التكرار في القرآن.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

Whoever contemplates the Holy Quran and its styles, which have baffled the pure Arabs and the people of language and eloquence, will find repetition in both its forms, verbal and semantic, to be evident. Repetition in the Holy Quran is not a sign of inadequacy or incapacity, but rather serves purposes and rhetorical nuances that allow for a deeper contemplation of the Quran and an appreciation of its eloquence.

The researcher focused on chapters from the first part of the Holy Quran, arranging it according to the order of the Mushaf.

The research also clarifies the difference among repetition, verbal similarity, and repetition and synonymy.

The study is divided into Three sections: the definition, types, and purposes of repetition, an analytical application study on the first part of the Quran, and the rhetorical purposes of repetition.

من تدبر القرآن الكريم وأساليبه الذي أعجز العرب الخلق وأهل اللسان والبيان أن يأتوا بمثله، يجد التكرار بنوعيه، اللفظي والمعنوي ظاهراً وليس التكرار في القرآن من العي، والعجز بل لأغراض ونكات بيانية، يمكن من خلالها تدبر القرآن الكريم، والوقوف عند بلاغته، اكتفت الباحثة بسور من القسم الأول من القرآن الكريم، وجعلته على ترتيب المصحف، كما أوضح البحث الفرق بين التكرار والمتشابه اللفظي والتكرار والترادف، وجاء البحث في ثلاثة مطالب هي التكرار تعريفه وأقسامه وأغراضه وفروقه، ودراسة تحليلية تطبيقية على القسم الأول من القرآن، والأغراض البلاغية للتكرار.

الحمد لله الذي أشرقت لوجهه الظلمات، وسجدت لعظمته كل الكائنات، وسبحت بحمده سائر المخلوقات، وصلاة وسلاماً على خاتم النبوة والرسالات، نبي الهدى والرحمات، وعلى آله وأصحابه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين:

أما بعد:

فإن من رحمة الله سبحانه وتعالى وعظيم لطفه بخلقه أن أرسل إليهم رسلاً، وفضل هذه الأمة بأفضل الرسل وجعل الرسالة المحمدية هي خاتمة الرسالات السماوية وأفضلها وأكملها، وهي باقية إلى قيام الساعة، فحفظها الله من التحريف والتبديل، وذلك بحفظ مصادرها فهي باقية صافية إلى قيام الساعة، لا يزيف عنها إلا هالك، وكتب الله السعادة في الدارين للمتمسكين بها، ونبيينا الرحمة المهداة والنعمة المسداة لم يترك خيراً إلا دل الأمة عليه ولا شراً إلا حذرنا منه، ومن أعظم الخيرات كتاب الله وإقامته تلاوة وتدبراً وعملاً قل بفضل الله وبرحمته فذلك فليفرحوا هو خير مما يعملون (يونس: ٥٨).

أسأل الله أن يجنبنا الزلل وأن يوفقنا لما يرضى من القول والعمل.

المطلب الأول: تعريف التكرار لغة واصطلاحاً:

التكرار في اللغة: هو مصدر كرر، إذا ردد وأعاد، يقال: كرر الشيء تكريراً وتكراراً، أعاده مرة بعد أخرى^(١).

التكرار في الاصطلاح: هو إعادة اللفظ أو مرادفه لتقرير معنى^(٢).

ويعرف السجلماسي "التكرار" بعد أن يعطي معناه بأنه: "إعادة اللفظ الواحد بالعدد، أو النوع، أو المعنى الواحد بالعدد، أو النوع، في القول مرتين فصاعداً، وهي اسم لمحمول يشابه به شيء شيئاً في جوهره"^(٣).

قال ابن الأثير: "... وإذا كان التكرير هو إيراد المعنى مردداً فمنه ما يأتي لفائدة ومنه ما يأتي لغير فائدة، فأما الذي يأتي لفائدة فإنه جزء من الإطناب وهو أخص منه، فيقال: حينئذ: إن كل تكرير يأتي لفائدة فهو إطناب، وليس كل إطناب تكريراً يأتي لفائدة.

وأما الذي يأتي من التكرير لغير فائدة فإنه جزء من التطويل وهو أخص منه، فيقال حينئذ: إن كل تكرير يأتي لغير فائدة تطويل وليس كل تطويل تكريراً يأتي لغير فائدة"^(٤).

المطلب الثاني: أقسام التكرار:

ذكر ابن الأثير أن التكرار قسمان: "أحدهما يوجد في اللفظ والمعنى، والآخر في المعنى دون اللفظ، فالذي يوجد في اللفظ والمعنى كقولك لمن تستدعيه: أسرع أسرع. وأما الذي يوجد في المعنى دون اللفظ فكقولك: اطعني ولا تعصني؛ فإن الأمر بالطاعة هو النهي عن المعصية"^(٥).

فمثل هذه الملاحظة ترصد دقة الكشف عن حركة الملحظ البلاغي في السياق، فهي إشارة إلى أن التكرار يتشكل في مستويين:

- تكرار في اللفظ والمعنى.
- تكرار في المعنى دون اللفظ.

أولاً: تكرار في اللفظ والمعنى:

كقوله تعالى: وإذ يعدكم الله إحدى الطائفتين.....ولو كره المجرمون الأنفال: ٧ - ٨

ففي الآيتين تكرار في اللفظ والمعنى، وهو قوله تعالى (يحق الحق) (ليحق الحق)، وإنما جاء به هنا لاختلاف المراد، وذلك أن الأول تمييز بين الإرادتين: إرادة الله، وهي الجمع بين الطائفتين بين المؤمنين، وبين الطائفة التي لها الشوكة

ومن تدبر القرآن الكريم، وأساليبه التي أعجز العرب الخلف، أهل اللسان والبيان عن أن يأتوا بمثله، يجد (التكرار بنوعيه اللفظي والمعنوي) ظاهراً؛ وليس التكرار في القرآن الكريم من العي والعجز، بل لأغراض ونكات بلاغية أوضحها أهل العلم.

وقد حاولت أن أبين في هذا البحث الأغراض البلاغية من التكرار المعنوي؛ في الآية الواحدة من القرآن الكريم، ووسمته بـ "بلاغة التكرار المعنوي في القرآن الكريم-دراسة بلاغية تحليلية".

حدود البحث:

اقتصرت في هذا البحث على التكرار المعنوي، وحصرته في الآية الواحدة، وقد أوردت ما كان في الآيتين إذا وجدت للبلاغيين والمفسرين قولاً بأن فيهما تقديم وتأخير، وكان التطبيق على القسم الأول من القرآن.

منهج في هذا البحث:

١. اقتصرت في هذا البحث على نوع من أنواع التكرار وهو التكرار المعنوي.

٢. قصرت البحث في التكرار المعنوي على ما جاء في الآية الواحدة، وقد أورد ما كان في آيتين إذا كان للمفسرين قول بأن فيها تقديم وتأخير.

٣. في الدراسة والتطبيق اكتفيت بسور من القسم الأول من القرآن الكريم، وجعلته على ترتيب المصحف.

٤. ربما اقتصر في تفسير الآية وبلاغتها على موضع الاستدلال منها؛ إذا كان ذلك كافياً في فهمها.

٥. تركت الترجمة للأعلام خشية الإطالة في البحث، لاسيما وأن من أنقل عنهم من البلاغيين والمفسرين قد ترجم لهم في رسائل مستقلة.

خطة البحث: تتكون من مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة
المبحث الأول: التكرار تعريفه وأقسامه وأغراضه وفروقه، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: تعريف التكرار لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: أقسام التكرار.

المطلب الثالث: أغراض التكرار.

المطلب الرابع: الفرق بين التكرار والمتشابه اللفظي في القرآن.

المطلب الخامس: الفرق بين التكرار والمترادف.

المبحث الثاني: دراسة تحليلية تطبيقية على القسم الأول من القرآن.

الخاتمة: وفيها أبرز نتائج البحث.

(١) انظر لسان العرب: مادة كرر، معجم المصطلحات البلاغية: ٣٣٨/١، ودراسات في البلاغة العربية: ٧٩.

(٢) انظر البرهان في علوم القرآن: ٩٧/٣، والتعريفات للجرجاني: ٩٠، ومعجم البلاغة العربية: ٥٨٥.

(٣) انظر البرهان في علوم القرآن: ٩٧/٣، والتعريفات للجرجاني: ٩٠.

ومعجم البلاغة العربية: ٥٨٥.

(٤) المثل السائر: ١٢٨/٢، وينظر كفاية الطالب: ٢٠٨، المنزع البديع:

٤٧٦، الروض المربع: ١٥٥

(٥) المثل السائر: ٣/٣.

وإيجاده، وثانياً فيمن يفعل الفعل لأجله، ولذلك رتب عليه قوله فَأَعْبُدُوا مَا شِئْنُمْ مِنْ دُونِهِ^(٩).

الثاني: التكرار في المعنى:

كقوله تعالى: ولتكن منكم أمة يدعون إلى وينهون عن المنكر آل عمران: ١٠٤؛ فإن الأمر بالمعروف خير، وليس كل خير أمر بالمعروف. فهذا تكرار في المعنى يدل على معنيين:

أحدهما: عام. والآخر: خاص، وذلك أن الخير أنواعه كثيرة من مجملها الأمر بالمعروف.

وفائدة التكرار هنا: التنبيه على فضل الخاص.

قال ابن عاشور: "يكون عطف الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر عليه من عطف الشيء على مغايره، وهو أصل العطف. وقيل: أريد بالخير ما يشمل جميع الخيرات، ومنها الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فيكون العطف من عطف الخاص على العام للاهتمام به"^(١٠).

ويكون التكرار في المعنى للدلالة على غرض واحد، ولا نجد شيئاً من ذلك يأتي في الكلام إلا لتأكيد الغرض المقصود، كقوله تعالى (قال إنما أشكو بثي وحزني... ما لا تعلمون) يوسف: ٨٦. فإن البث والحزن بمعنى واحد، وإنما كرره لشدة الخطب النازل به^(١١).

"البث: أصعب الهم الذي لا يصبر عليه صاحبه، فيبثه إلى الناس أي ينشره. ومنه: باثه أمره، وأبثه إياه. ومعنى إِنَّمَا أَشْكُو هَمِي لَا أَشْكُو إِلَى أَحَدٍ مِنْكُمْ وَمِنْ غَيْرِكُمْ، إِنَّمَا أَشْكُو إِلَى رَبِّي"^(١٢).

ومن ذلك التأكيد المعنوي:

وهو بالفاظ محصورة منها: النفس والعين وكل وكلا وكلتا وأجمع وجمعاء وجمعهما وهو "أجمعون وجمع"، وأكتعون وأبتعون وأبصعون اتباعات لـ "أجمعون" لا يجتن إلا على إثره^(١٣).

المطلب الثالث: الأغراض البلاغية للتكرار:

- التقوية: كقوله تعالى يريد الله ليبين لكم ويهديكم أن تميلوا ميلاً عظيماً النساء: ٢٦ - ٢٧.
- فتكرار إرادة الله التوبة على عباده "تقوية للإخبار الأول، وليس المقصد في هذه الآية إلا الإخبار عن إرادة الذين يتبعون الشهوات فقدمت إرادة الله توطئة مظهرة فساد إرادة متبعي الشهوات"^(١٤).
- فالتقوية هنا تغليب للحكم الأول.

والقتال، وإرادة المؤمنين، وهي: لقاء الطائفة التي لا منعة فيها ولا قتال.

والثاني: بيان الغرض من اختيار ذات الشوكة على غيرها. فنصر الله المؤمنين على الكافرين في هذا اللقاء، وأظهر دينه ورفع كلمة الإسلام والمسلمين عالية خفاقة.

أما الزمخشري فيرى تقدير محذوف، قال: «فإن قلت: ليس هذا تكريراً؟ قلت: لا، لأن المعنيين متباينين، وذلك أن الأول تمييز بين الإرادتين وهذا بيان لغرضه فيما فعل من اختيار ذات الشوكة على غيرها لهم ونصرتهم عليها، وأنه ما نصرهم ولا خذل أولئك إلا لهذا الغرض الذي هو سيد الأغراض. ويجب أن بقدر المحذوف متأخراً حتى يفيد معنى الاختصاص فينطبق عليه المعنى. وقيل: قد تعلق بيقطع»^(١٥) وقد يكون التكرار لغرض واحد، وقد يكون لأكثر من غرض:

مثال تكرار اللفظ والمعنى لغرض واحد:

قوله تعالى: فقتل كيف قدر ثم قتل كيف قدر المدثر: ١٩ - ٢٠، فالتكرار يفيد التعجب من تقديره، وتفكره، وإصابته الغرض والهدف الذي رسمه. ومن أجل ذلك نقول لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وهما في المعنى سواء، وإنما كرر القول لتقرير المعنى وإثباته^(١٦).

مثال تكرار اللفظ والمعنى لأكثر من غرض:

قوله تعالى (قل إني أمرت قل الله أعبد مخلصاً له ديني) الزمر: ١١ - ١٥ فكرر قوله تعالى: قل إني أمرت أن أعبد الله مخلصاً له الدين وقوله قل الله أعبد مخلصاً له ديني والمراد به غرضان مختلفان:

الأول: إخبار بأنه مأمور من جهة الله بالعبادة له والإخلاص في دينه.

والثاني: إخبار بأنه يخص الله وحده دون غيره بعبادته مخلصاً له دينه. ولذلك قدم المعبود وهو لفظ الجلالة على فعل العبادة، وأخره في الأول؛ لأن الكلام واقع في الفعل^(١٧).

قال صاحب الكشاف: "فإن قلت: ما معنى التكرير في قوله قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ مُخْلِصاً لَهُ الدِّينَ وقوله قُلْ اللَّهُ أَعْبُدُ مُخْلِصاً لَهُ دِينِي قلت: ليس بتكرير، لأن الأول إخبار بأنه مأمور من جهة الله بإحداث العبادة والإخلاص.

والثاني: إخبار بأنه يختص الله وحده دون غيره بعبادته مخلصاً له دينه، ولدلالته على ذلك قَدَّمَ المعبود على فعل العبادة وأخره في الأول فالكلام أولاً واقع في الفعل نفسه

(٩) انظر دراسات في البلاغة العربية: ٨١

(١٠) الكشاف: ٤٩٩/٢.

(١١) شرح المفصل: ٤١/٣.

(١٢) المحرر الوجيز: ٢٢/٤.

(١٣) تفسير الكشاف:

(١٤) المثل السائر: ١٠/٣.

(١٥) المصدر السابق: ٥/٣.

(١٦) الكشاف: ١١٨/٤.

(١٧) التحرير والتنوير: ٤٠/٤.

فهي نعمة من الله على الصابرين المسترجعين، وصلوات الله على عبده: عفوه ورحمته، وبركته، وتشريفه إياه في الدنيا والآخرة، وكرر الرحمة لما اختلف اللفظ تأكيداً، وهي من أعظم أجزاء الصلاة منه تعالى^(٢١).

المطلب الرابع: الفرق بين التكرار والمتشابه اللفظي في القرآن:

بعد معرفة التكرار في اللغة والاصطلاح، نبين معنى (المتشابه اللفظي) ليتضح الفرق بين التكرار والمتشابه اللفظي.

المتشابه في اللغة: اسم فاعل من التشابه، والتشابه: تفاعل من الشَّبه. يقال: شَبَّه، وشَبَّه، وشَبَّبه: المثل؛ جمعه: أشباه. والشَّبه والشَّبَّه: لغتان بمعنى. وشابهه وأشَبَّهه: ماثله. وأمور مشَّبهة ومشَبَّهة: مشكلة. والشَّبهَة: الالتباس والمثل. واشتبه الأمر اشتبهاً: إذا اختلف. وتشابهت الآيات: تساوت^(٢٢).

المتشابه اللفظي اصطلاحاً:

يعتبر الزركشي من أول من وضع تعريفاً للمتشابه اللفظي بحسب تتبع الدكتور حازم حيدر^(٢٣)، وقد تناقله من جاء بعده كالسيوطي، ومنهم من زاد عليه وغير كآبي البقاء الكفوي.

قال الزركشي: "هو إيراد القصة الواحدة؛ في صور شتى وفواصل مختلفة"^(٢٤).

وينظر للتعريف من وجهتين:

أولاً: كونه قَصَر المتشابه اللفظي فيما ورد في القصص مع أنه غير منحصر فيه.

وقد أجيب: بأن مراد الزركشي بـ "القصة الواحدة": الموضوع الواحد؛ سواء كان في قصة أو غيرها؛ بدليل قوله بعد التعريف: "ويكثر في إيراد القصص والأنباء"^(٢٥)، فهو صريح في عدم حصره في ذلك^(٢٦). وعلى هذه الإجابة تنشأ الوجهة الأخرى في مناقشة التعريف: أن قصر المتشابه اللفظي على ماورد في الموضوع الواحد وهو غير منحصر فيه؛ يجعل التعريف لا يزال غير جامع^(٢٧).

وبعد هذه المناقشة فأجود تعريف للمتشابه اللفظي في الاصطلاح هو: "الآيات المتماثلة لفظاً باتفاق أو مع اختلاف"^(٢٨).

• التنبيه لأمر عظيم: كقوله تعالى والله ما في السموات وما في الأرض وإلى الله ترجع الأمور آل عمران: ١٠٩.

فالتكرار في لفظ الجلالة جاء للتنبيه على أمر عظيم، ولا يجوز إظهار الاسم إلا في المعاني الفخمة في النفوس التي يؤمن فيها اللبس على السامع فقال: وإلى الله ولم يقل إليه^(٢٩).

• تأكيد البيان والعظة: كقوله تعالى ولا تنقصوا المكيال والميزان...ولا تعثوا في الأرض هود: ٨٤ - ٨٥ فكرر عليهم الوصية في الكيل والوزن تأكيداً وبياناً وعظة؛ لأن (لا تنقصوا) هي (أوفوا) بعينها لكنهما منحنيان إلى معنى واحد^(٣٠).

• التهديد والتخويف: كقوله تعالى تلك أمة قد خلت... عما كانوا يعملون البقرة: ١٣، فالآية كررها عن قرب؛ لأنها تضمنت معنى التهديد والتخويف.

أي: إذا كان أولئك الأنبياء على إمامتهم وفضلهم يجازون بكسبهم فأنتم أحرى، فوجب التأكيد، فلذلك كررها^(٣١).

• الإبلاغ والتحذير: كقوله تعالى ويوم يناديهم فيقول أين شركائي الذين كنتم ترعون القصص: ٦٢ والتقدير: واذكروا يوم يناديهم، وكرر هذا المعنى إبلاغاً وتحذيراً، وهذا النداء عند ظهور كل ما وعد الرحمن على ألسنة المرسلين من وجوب الرحمة لقوم والعذاب لأخرين، ومن خضوع كل جبار لعزة رب العالمين فيتوجه حينئذ توبيخ الكفار بقول الله لهم: (أين شركائي؟) على معنى التقريع^(٣٢).

ففي هذا التكرار ما يوحى بالرهبة ويملأ القلب خوفاً ورعباً من التكذيب بهذا اليوم^(٣٣).

• المبالغة والتأكيد: فالمبالغة كقوله تعالى: وتعاونوا على البر والتقوى المائدة: ٢

أمر الله تعالى الجميع بالتعاون على البر والتقوى، قال قوم: هما لفظان بمعنى واحد وكرر باختلاف اللفظ تأكيداً ومبالغة إذ كل بر تقوى، وكل تقوى بر^(٣٤).

والتأكيد كقوله تعالى: أولئك عليهم صلوات من ربهم ورحمة البقرة: ١٥٧.

^(٢٩) انظر المحرر الوجيز وأثره في الدراسات البلاغية: ٢٠٧

^(٣٠) انظر المحرر الوجيز ٣٧٦/٧

^(٣١) المحرر الوجيز: ٥٠٩/١

^(٣٢) المصدر السابق: ٣٢٧/١١

^(٣٣) المعاني في ضوء أساليب القرآن: د. عبد الفتاح لاشين: ٣٥٧

^(٣٤) المحرر الوجيز وأثره في الدراسات البلاغية: ٢١١

^(٣٥) المحرر الوجيز: ٣٤٢/٢، انظر دراسات في البلاغة العربية: ٨٢-٨٤

^(٣٦) انظر الصحاح للجوهري: ٢٢٣٦/٦، ولسان العرب: ٥٠٣/١٣، والقاموس المحيط للفيروز آبادي: ١٦١٠، مادة (شبه).

^(٣٧) علوم القرآن بين البرهان والإتقان: ١٥٢، ٤٩٠. ذكر أنه تتبع

المطبوع والمخطوط

^(٢٤) البرهان في علوم القرآن: ٢٠٧/١، والإتقان في علوم القرآن:

٢٣٢/٢، والكلبيات: ٨٤٥

^(٢٥) البرهان: ٢٠٧/١

^(٢٦) ينظر: مناقشة التعريف: متشابه القرآن دراسة موضوعية د. عدنان زرزور: ٩-٨، وابن جزي ومنهجه في التفسير للزبيدي: ٨٠٢/٢، درة

التنزيل للإسكافي تحقيق محمد أيدين قسم الدراسة: ٥٦-٥٤/١

^(٢٧) ينظر: أنواع التصنيف المتعلقة بتفسير القرآن: ١١٤-١١٥، والمتشابه اللفظي في القرآن الكريم للبركة: ٤١

^(٢٨) وهو ما خلص إليه البركة بعد سرده لعدة تعاريف ومناقشتها انظر

- ويمكن التماس الفروق بين التكرار والمتشابه اللفظي، بعد تعريفهما:
- اختلاف المعنى اللغوي لكل منهما، إذ التشابه بمعنى التماثل والالتباس والتساوي، وأما التكرار فيأتي بمعنى الإعادة والترديد وبمعنى الجمع.
- أن التكرار يطلق على تكرار الألفاظ والمعاني، بخلاف التشابه اللفظي؛ فهو لا يطلق إلا على تشابه الألفاظ فقط.
- أن الأصل في "التكرار" هو: المعنى سواء كان باللفظ نفسه أو غيره، بخلاف المتشابه اللفظي؛ فإن الأصل فيه النظر إلى الألفاظ دون المعاني.
- وممن الفروق بين التشابه اللفظي والتكرار: ما ذكره الزركشي في "البرهان" (٢٩) من أن اللفظ إذا أعيد لا لتقرير المعنى السابق؛ فإنه لا يكون تكراراً، ومثّل لذلك بإعادة قوله تعالى: قل الله أعبد مخلصاً له ديني الزمر: ١٤ بعد قوله تعالى قل إنني أمرت أن أعبد الله مخلصاً له الدين الزمر: ١١؛ لأن إعادته لا لتقرير الأول بل لغرض آخر؛ إذ معنى الأول: الأمر بالإخبار أنه مأمور بالعبادة لله والإخلاص له فيها، ومعنى الثاني: أنه يخص الله وحده دون غيره بالعبادة والإخلاص. فعلى تقرير الزركشي هذا يمكن أن يعتبر اللفظ المعاد من التشابه اللفظي ولا يعتبر من التكرار؛ إذا كانت إعادته لا لتقرير المعنى السابق. والله أعلم (٣٠).
- المطلب الخامس: الفرق بين التكرار والمترادف:**
- ويناسب بعد ذكر الفروق بين المتشابه اللفظي والتكرار، أن نذكر الفروق بين التكرار والمترادف، وعليه يحسن البدء بتعريف المترادف لتتضح الفروق:
- المترادف في الاصطلاح: له تعاريف كثيرة اختار منها ما ذكره السيوطي في المظهر (٣١) حيث قال: " هو الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد.
- واحتزنا (٣٢) بالإفراد عن الاسم والحدّ، فليسا مترادفين، وبؤخذ الاعتبار عن المتباينين، كالسيف والصارم، فإنهما دلاً على شيء واحد؛ لكن باعتبارين: أحدهما على الذات، والآخر على الصفة؛ والفرق بينه وبين التوكيد أنّ أحد المترادفين يُفيد ما أفاده الآخر، كالإنسان والبشر، وفي التوكيد يفيد الثاني تقوية الأول...".
- الفروق بين التكرار والترادف ما يلي:
- أن الترادف لا يكون إلا في الألفاظ المفردة؛ بينما التكرار يكون في المفرد والتركيب (٣٣).
- أن الترادف داخل في نوع من أنواع التكرار وهو التكرار المعنوي، وعليه يكون بينهما خصوص وعموم، فكل مترادف تكرار وليس كل تكرار مترادف.
- أن الألفاظ في المترادف كل منها يفيد ما يفيد الآخر، وقد يكون أحد المترادفين أجلى من الآخر؛ فيكون شرحاً للآخر الخفي؛ وقد ينعكس الحال بالنسبة إلى قوم دون آخرين (٣٤)، أما في التكرار فيفيد الثاني تقوية الأول.
- أن الترادف لا يكون إلا باعتبار واحد، بخلاف التكرار فإنه يكون باعتبار واحد، وباعتبارات عدة كما أوضحنا سابقاً.
- المبحث الثاني: دراسة تطبيقية على القسم الأول من القرآن:**
- سورة البقرة:
- ث ٦ البقرة: ٤ الذين يظنون أنهم ملأوا ربهم وأنهم إليه راجعون.
- ذكر الله في هذه الآية قوله ملأوا ربهم ثم عطف عليها قوله وأنهم إليه راجعون، فما فائدة الثاني والأول يدل عليه ويقتضيه؟
- ملأوا ربهم، أي: يعتقدون أنهم ملأوا ربهم ويرون ربهم، وقيل: ملأوا ثواب ربهم (٣٥)، وما وعدهم على الصبر والصلاة، وقوله وأنهم إليه راجعون أي: صائرون فيحاسبهم على أعمالهم فيدخلهم إما الجنة أو النار. وبهذا التفسير فلا تكرار في الآية (٣٦).
- قوله: (وإذا استسقى موسى.....المفسدين) البقرة: ٦٠
- ذكر الله في هذه الآية قوله ولا تعثوا والعثو: الفساد؛ فيصير المعنى: ولا تفسدوا في الأرض مفسدين؟ العيث: الإفساد، وقال الأزهري: هو الإسراع في الفساد. وقال غيره: العثو: أشد الفساد، وقيل: هو الاعتداء (٣٧).
- و (العيثي) و(العيث): أشد الفساد وهما متقاربان.
- وقال بعضهم (إلا أنّ العيث أكثر ما يقال فيما يدرك حسّه، والعيثي فيما يدرك حكماً، يقال: عثي عثيًّا، وهي لغة القرآن (٣٨).

المتشابه اللفظي في القرآن الكريم: ٤٢

(٢٩) ٩٧/٣

(٣٠) انظر المتشابه اللفظي في القرآن الكريم للبركة: ٥٦-٥٧ بتصرف يسير

(٣١) ٤٠٢/١

(٣٢) القائل: الفخر الرازي. انظر المحصول ٢٥٣/١

(٣٣) انظر البحر المحيط للزركشي ٢٩٧/٢

(٣٤) المزهر ٤٠٦/١

(٣٥) قلت: وهذا القول فيه نظر لمخالفته الظاهر.

(٣٦) ينظر أسئلة القرآن المجيد: ١٤، وحاشية الصاوي على تفسير الجالين: ٥١

(٣٧) ينظر تاج العروس: ٣٠٥-٣٠٦

(٣٨) ينظر المفردات: ٣٢٢

وقوله فيخرج منه الماء أي: أنهاراً أو غيرها كالعيون؛ فهو من عطف العام على الخاص^(٤٥). قال تعالى: وإذ أخذنا ميثاق بني إسرائيل..... وأنتم معرضون البقرة: ٨٣

قوله: (وأنتم معرضون) قوله: ابتداء وخبر والإعراض والتولي بمعنى واحد مخالف بينهما في اللفظ. وقوله: (وأنتم معرضون): جملة حالية، قالوا: مؤكدة. وهذا قول من جعل التولي هو الإعراض بعينه^(٤٦). قال المهدوي: وأنتم معرضون "حال لأن التولي فيه دلالة على الإعراض"^(٤٧). وقال العكبري: "جملة في موضع الحال مؤكدة لأن توليتم بغنى عنه"^(٤٨).

ومن خالف بينهما تكون الحال مبنية، وكذلك تكون مبنية إذا اختلف متعلق التولي والإعراض، كما قال بعضهم؛ إن معناه: ثم توليتم عن عهد ميثاقكم وأنتم معرضون عن هذا النبي^(٤٩).

وقيل: المعنى توليتم بأبدانكم وأنتم معرضون بقلوبكم.

وقيل: توليتم يعني آباءهم وأنتم معرضون يعني أنفسهم كما قال وإذ نجيناكم من آل فرعون البقرة: ٤٩ يعني آباءهم^(٥٠).

وقيل: ثم توليتم: أعرضتم عن العهد والميثاق إلا قليلا منكم وذلك أن قوما منهم آمنوا وأنتم معرضون كأعراض آبائكم^(٥١).

وقال الزمخشري: وأنتم معرضون: وأنتم قوم عادتكم الإعراض عن الميثاق والتولية^(٥٢).

وقال الرازي: ثم توليتم عن الوفاء بالميثاق والعهد، وأنتم معرضون عن الفكر والنظر في عاقبة ذلك^(٥٣).

وعلى هذه التوجيهات للفرق بين التولي والإعراض فلا تكرار في الآية. والله أعلم قول تعالى وإلهكم إله واحد لا إله إلا هو الرحمن الرحيم البقرة: ١٦٣

في هذه الآية ذكر الله عز وجل إله ثم وصفه بأنه واحد ثم عطف عليه لا إله إلا هو فهل هي بمعنى واحد وما فائدته.

ومفسدين حال من فاعل تعثوا وهي حال مؤكدة؛ لأن معناها قد فهم من عاملها، وحسن ذلك اختلاف اللفظين، ومثله: ثم توليتم مدبرين التوبة: ٢٥، هكذا قالوا، ويحتمل أن تكون حالاً مبنية؛ لأن الفساد أعم، والمعنى أخص، ولهذا قال الزمخشري^(٣٩): فليل لهم لا تتماذوا في الفساد في حال فسادكم؛ لأنهم كانوا متمادين فيه، فغاير بينهما كما ترى^(٤٠). وفي تأويلها وجوه:

الأول: أن من سعى في إيصال الضرر إلى الغير فقد حمل ذلك الغير على السعي إلى إيصال الضرر إليه فقوله: ولا تعثوا في الأرض مفسدين معناه ولا تسعوا في إفساد مصالح الغير فإن ذلك في الحقيقة سعي منكم في إفساد مصالح أنفسكم.

والثاني: أن يكون المراد من قوله: ولا تعثوا في الأرض مفسدين مصالح دنياكم وآخرتكم.

والثالث: ولا تعثوا في الأرض مفسدين مصالح الأديان^(٤١).

وأجاب بعضهم: بأن معناه ولا تعثوا في الأرض بالكفر، وأنتم مفسدون بسائر المعاصي^(٤٢).

وعليه فلا تكرار في الآية. قال تعالى: (ثم قست قلوبكم..... عما تعلمون) البقرة: ٧٤

قيل: في قوله تعالى وإن من الحجارة.... منه الماء كلاهما بمعنى واحد؛ فما فائدة الثاني؟

التفجر يدل على الخروج بوصف الكثرة، والثاني يدل على نفس الخروج. وهما متغايران؛ فلا تكرار^(٤٣).

وترتيب تقسيم هذه الحجارة ترتيب حسن جداً، وهو على حسب الترتيب؛ فبدأ أولاً بالذي تتفجر منه الأنهار، أي خلق ذا خروج متسعة، فلم ينسب إليه في نفسه تفعل ولا فعل، أي أنها خلقت ذات خروج بحيث لا يحتاج أن يضاف إليها صدور فعل منها، ثم ترقى من هذا الحجر إلى الحجر الذي ينفعل انفعالاً يسيراً، وهو أن يصدر منه تشقق بحيث ينبع منه الماء، ثم ترقى من هذا الحجر إلى الحجر الذي ينفعل انفعالاً عظيماً، بحيث يتحرك ويتدهد من علو إلى أسفل، ثم رسخ هذا الانفعال التام بأن ذلك هو من خشية الله تعالى^(٤٤).

لأحكام القرآن: ١٧/٢

(٤٧) الجامع لأحكام القرآن: ١٧/٢

(٤٨) التبيان في إعراب القرآن: ٨٥/١

(٤٩) تفسير البحر المحيط: ٤٥٦/١

(٥٠) ينظر: التبيان في إعراب القرآن: ٨٥/١، والجامع لأحكام القرآن: ١٧/٢

(٥١) ينظر: تفسير معالم التنزيل: ٩٠/١، وتفسير السمعاني: ١٠٣/١

(٥٢) ينظر: الكشاف: ١٨٧/١

(٥٣) ينظر: أسئلة القرآن المجيد: ١٦

(٣٩) الكشاف: ١٧٣/١

(٤٠) ينظر: الباب في علوم الكتاب: ١١٢/٢-١١٣، والبحر المحيط: ١٦٣/٧

(٤١) التفسير الكبير: ٢٥/١٨

(٤٢) ينظر: أسئلة القرآن المجيد: ١٤

(٤٣) المصدر السابق: ١٦

(٤٤) البحر المحيط: ٤٣٣/١

(٤٥) حاشية الصاوي على الجلالين: ٦٨/١

(٤٦) تفسير البحر المحيط: ٤٥٦/١، وأسئلة القرآن المجيد: ١٦، والجامع

والقول الثالث: أنهم جميع القربان من يرث منهم ومن لا يرث وهذا معنى قول من أوجب الوصية للقربة، ثم رآها منسوخة.

والقول الرابع: هم من لا يرثون من الرجل من أقاربه، فأما الوارثون فهم خارجون عن اللفظ^(٥٧).
فإن قيل: إنه تعالى ذكر للوالدين ثم عطف عليه والأقربين والعاطف يقتضي المغايرة، وذلك يدل على أن الوالدين لا يدخلون في مسمى الأقربين، فهو خلاف الإجماع؛ لأنه لو وقف على والأقربين حمل فيه الوالدين بغير خلاف. فالجواب: أن هذا من عطف العام على الخاص؛ كقوله تعالى: ولقد آتيناك سبعاً... والقرآن الحجر: ٨٧، فعطف القرآن على السبع المثاني، وهي من القرآن، وقال - عليه الصلاة والسلام - (أفضل ما قلت أنا والنبيون من قبلي . . .) فعطف (النبيين) على قوله: (أنا) وهو من النبيين، وذلك شائع في لسان العرب^(٥٨).

قال الرازي: الوالدان ليسا من الأقربين؛ لأن القريب من يدلي إلى غيره بواسطة، كالأخ والعم ونحوهما؛ والوالدان ليسا كذلك؛ ولو كانا منهم، لكان تخصيصهما بالذكر لشرفهما، كقوله تعالى: وملأناكته ورسله وجبريل وميكال البقرة: ٩٨^(٥٩).

وعلى هذا فلا تكرار في الآية.

قال تعالى: (شهر رمضان الذي..... من الهدى والفرقان) البقرة: ١٨٥.

ذكر الله وبينات من الهدى والفرقان بعد قوله هدى للناس فهل في الآية تكرار؟
وعطف الله قوله: وبينات، على: هدى، فهو حال أيضاً، وهي لازمة، لأن كون القرآن آيات جليات واضحات وصف ثابت له، وهو من عطف الخاص على العام^(٦٠).
وقيل: مكرر تنويها وتعظيماً لأمره وتأكيداً لمعنى الهداية فيه كما تقول عالم تحرير^(٦١).

وجوابه من وجوه الأول: أنه تعالى ذكر أولاً أنه هدى، ثم الهدى على قسمين: تارة يكون كونه هدى للناس بيناً جلياً، وتارة لا يكون كذلك، والقسم الأول لا شك أنه أفضل فكأنه قيل: هو هدى لأنه هو البين من الهدى، والفارق بين الحق والباطل، فهذا من باب ما يذكر الجنس ويعطف نوعه عليه، لكونه أشرف أنواعه، والتقدير كأنه قيل: هذا هدى، وهذا بين من الهدى، وهذا بينات من الهدى، ولا شك أن هذا غاية المبالغات الثاني: أن يقال: القرآن هدى في نفسه، ومع كونه كذلك فهو أيضاً بينات من الهدى

والتنكير في إله للنوعية لأن المقصود منه تقرير معنى الألوهية، وليس للإفراد؛ لأن الأفراد استفيد من قوله واحد الذي ذكره زيادة تأكيد.

وقوله: لا إله إلا هو: تأكيد لمعنى الوحدانية ونفي الإلهية عن غيره. وهي جملة جاءت لنفي كل فرد من الآلهة، ثم حصر ذلك المعنى فيه تبارك وتعالى، فدللت الآية الأولى على نسبة الواحدية إليه تعالى، ودلت الثانية على حصر الإلهية فيه من اللفظ الناص على ذلك، وإن كانت الآية الأولى تستلزم ذلك، لأن من ثبتت له الواحدية ثبتت له الإلهية، فعلى جميعهم الدينونة له بالوحدانية والألوهة^(٥٤).

قال تعالى: (كتب عليكم إذا حضر.....حقاً على المتقين) البقرة: ١٨٠

في هذه الآية عطف الأقربين على الوالدين، وهما أقرب الأقربين. فهل هذا من التكرار؟

قال أبو حيان: (والأقربين) جمع الأقرب، وظاهره أنه أفعال تفضيل، فكل من كان أقرب إلى الميت دخل في هذا اللفظ، وأقرب ما إليه الوالدان، فصار ذلك تعميماً بعد تخصيص، فكأنهما ذكرا مرتين: تأكيداً وتخصيصاً على اتصال الخير إليهما، هذا مدلول ظاهر هذا اللفظ^(٥٥).

وقد ناقش الرازي ذلك فقال: إما أن يكون المراد من الأقربين من كان أقرب من شيء آخر، أو المراد منه من كان أقرب من جميع الأشياء، والأول باطل؛ لأنه يقتضي دخول أكثر الخلق فيه، لأن كل إنسان له نسب مع غيره إما بوجه قريب أو بوجه بعيد، وهو الانتساب إلى آدم عليه السلام، ولا بد وأن يكون هو أقرب إليه من ولده، فيلزم دخول كل الخلق في هذا النص وهو باطل، ولما بطل هذا الاحتمال وجب حمل النص على الاحتمال الثاني وهو أن يكون المراد من الأقربين من كان أقرب الناس إليه، وما ذاك إلا الوالدان والأولاد، فثبت أن هذا النص لا يدخل فيه ذو الأرحام، لا يقال: لو حملنا الأقربين على الوالدين لزم التكرار، لأننا نقول: الأقرب جنس يندرج تحته نوعان: الوالد والولد، فثبت أنه تعالى ذكر الوالد، ثم ذكر الأقربين، فيكون المعنى أنه ذكر النوع، ثم ذكر الجنس فلم يلزم التكرار^(٥٦).

واختلف أهل التفسير في معنى: والأقربين من هم؟ فقال قائلون: هم الأولاد فعلى هذا أمر الله تعالى بالوصية للوالدين والأولاد وهو قول عبد الرحمن بن زيد عن أبيه.

والقول الثاني: وهو قول ابن عباس ومجاهد أن المراد من الأقربين من عدا الوالدين.

(٥٤) جامع البيان: ٦٠/٢، البحر المحيط: ٦٣٧/١، النكت والعيون: ٦٠/١، التبيان في إعراب القرآن: ١٣٢/١، التحرير والتنوير: ١١٥/٢

(٥٥) ينظر: تفسير البحر المحيط: ٢٥/٢

(٥٦) ينظر: التفسير الكبير: ١٥٨/٩.

(٥٧) التفسير الكبير: ٥٤/٥

(٥٨) اللباب في علوم الكتاب: ١٥٨/٣

(٥٩) أسئلة القرآن المجيد: ٢٠

(٦٠) ينظر: تفسير البحر المحيط: ٤٧/٢

(٦١) تفسير روح المعاني: ٦١/٢

والفرقان ، والمراد بالهدى والفرقان : التوراة والإنجيل قال الله تعالى: (نزل عليك الكتاب بالحق وأنزل الفرقان): آل عمران: ٣ - ٤ ،

وإذ آتينا موسى الكتاب والفرقان لعلمكم تهتدون البقرة: ٥٣ وقال ولقد آتينا موسى وهارون.... وذكرنا للمتقين الأنبياء: ٤٨ ، فبين تعالى وتقدس أن القرآن مع كونه هدى في نفسه ففيه أيضاً هدى من الكتب المتقدمة التي هي هدى وفرقان، الثالث: أن يحمل الأول على أصول الدين، والهدي الثاني على فروع الدين، فحينئذ يزول التكرار والله أعلم^(٦٢). والمختار: أنه لا تكرار في الآية إذ التأسيس مقدم

على التأكيد، وكما قال: ابن عاشور:

فالمراد بالهدى الأول: ضرب من الهدى غير المراد من الهدى الثاني، فلا تكرار^(٦٣).

قال تعالى: (فمن تمتع بالعمرة إلى

الحج.....عشرة كاملة)

البقرة: ١٩٦

في هذه الآية ذكر الله العدد ثلاثة ثم عطف عليه العدد سبعة، وحاصل هذا العدد عشرة فما فائدة ذكر العدد عشرة بعدها.

قال أبو عبيدة: ومن مجاز المكرر للتوكيد قوله يجد فصيام ثلاثة أيام..... كاملة: ج^(٦٤). والعرب تؤكد الشيء وقد فرغ منه فتعبده بلفظ غيره تهيئاً وتوكيداً^(٦٥).

وقيل فائدة التكرار كقول الفرزدق:

ثلاث واثنتان فهن خمس وسادسة تميل إلى سهام ولأن القرآن أنزل بلغة العرب، والعرب تكرر الشيء تريد به التوكيد^(٦٦).

وقيل: فائدة الفذلكة في كل حساب أن يعلم العدد جملة كما علم تفصيلاً ليحاط به من جهتين فيتأكد العلم^(٦٧).

قال تعالى: فإذا أفضتم من عرفات

البقرة: ١٩٨ ، ثم قال تعالى: ثم أفيضوا من حيث أفاض الناس واستغفروا الله إن الله غفور رحيم البقرة: ١٩٩

الذي عليه جمهور المفسرين أن (ثم) للتراخي الإخباري للترقي في الخبر وأن الإفاضة المأمور بها هنا هي عين الإفاضة المذكورة في قوله تعالى: فإذا أفضتم من عرفات وأن العطف ب(ثم) للعودة إلى الكلام على تلك الإفاضة^(٦٨) . ثم أفيضوا من حيث أفاض الناس

قيل : الخطاب للحمس فإنهم كانوا لا يقفون مع الناس بعرفات بل كانوا يقفون بالمزدلفة وهي من الحرم وكانوا يقولون : نحن قطين الله فينبغي لنا أن نعظم الحرم

ولا نعظم شيئاً من الحل وكانوا مع معرفتهم وإقرارهم أن عرفة موقف إبراهيم عليه السلام لا يخرجون من الحرم ويقفون بجمع ويفيضون منه ويقف الناس بعرفة فقيل لهم : أفيضوا مع الجملة و(ثم) ليست في هذه الآية للترتيب وإنما هي لعطف جملة كلام هي منها منقطعة وقال الضحاك : المخاطب بالآية جملة الأمة والمراد بالناس إبراهيم عليه السلام كما قال : الذين قال لهم الناس وهو يريد واحداً ويحتمل على هذا أن يؤمروا بالإفاضة من عرفة ويحتمل أن تكون إفاضة أخرى وهي التي من المزدلفة فتجيء ثم على هذا الاحتمال على بابها وعلى هذا الاحتمال عول الطبري والمعنى : أفيضوا من حيث أفاض إبراهيم من مزدلفة جمع أي ثم أفيضوا إلى منى لأن الإفاضة من عرفات قبل الإفاضة من جمع قلت : ويكون في هذا حجة لمن أوجب الوقوف بالمزدلفة للأمر بالإفاضة منها والله أعلم.

والصحيح في تأويل هذه الآية من القولين القول الأول؛ روى الترمذي عن عائشة رضي الله عنها، قالت : كانت قریش ومن كان على دينها وهم الحمس يقفون بالمزدلفة يقولون : نحن قطين الله وكان من سواهم يقفون بعرفة فأنزل الله تعالى : ثم أفيضوا من حيث أفاض الناس هذا حديث حسن صحيح وفي صحيح مسلم عن عائشة قالت : الحمس هم الذين أنزل الله فيهم : ثم أفيضوا من حيث أفاض الناس قالت : كان الناس يفيضون من عرفات وكان الحمس يفيضون من المزدلفة يقولون : لا نفيض إلا من الحرم فلما نزلت: (أفيضوا من حيث أفاض الناس) رجعوا إلى عرفات وهذا نص صريح ومثله كثير صحيح فلا معول على غيره من الأقوال والله المستعان^(٦٩).

قال الخازن: القول الأول هو الأصح الذي عليه جمهور المفسرين. فإن قلت على القول الأول هو قول جمهور المفسرين إشكال، وهو أن ظاهر الكلام لا يقتضي ذلك لأن قوله: فإذا أفضتم من عرفات فأنذكروا الله البقرة: ١٩٨ ، والإفاضة من عرفات قبل الإفاضة من جمع فكيف قال: ثم أفيضوا من حيث أفاض، فكأنه قال: فإذا أفضتم من عرفات فأفيضوا من عرفات؛ وذلك غير جائز. قلت: أجيب عن هذا الإشكال بأن فيه تقديماً وتأخيراً، وتقديره: (ثم أفيضوا من حيث أفاض الناس واستغفروا الله إن الله غفور رحيم ليس عليكم جناح أن تبتغوا فضلاً من ربكم فإذا أفضتم من عرفات، فأنذكروا الله)، فعلى هذا الترتيب يصح أن تكون هذه الإفاضة تلك الإفاضة بعينها وقيل: إن (ثم) في قوله (ثم

(٦٢) (لباب التأويل: ١/١٧٩، وتفسير البحر المحيط: ٢/٨٧)

(٦٣) أسئلة القرآن المجيد: ٢١، والكشاف: ١/٢٦٩

(٦٤) التحرير والتنوير: ٢/٢٣٦

(٦٥) الجامع لأحكام القرآن: ٢/٤٢٨

(٦٦) التفسير الكبير: ٥/٧٥، وأسئلة القرآن المجيد: ٢٠، ولباب التأويل: ١/١٥٤

(٦٧) التحرير والتنوير: ٢/١٧٣، روح المعاني: ٢/٦١

(٦٨) مجاز القرآن: ١/٣

(٦٩) المصدر السابق: ١/١٤

أفيعضوا) بمعنى الواو، أي: (وأفيعضوا) كقوله: (ثم كان من الذين آمنوا).^(٧٠)

وهذا هو مذهب جهور العلماء، وحكى ابن جرير عليه الإجماع وعليه فلفظة (ثم) للترتيب الذكري بمعنى عطف جملة على جملة وترتيبها عليها في مطلق الذكر ونظيره، قوله تعالى: فك رقية أو إطعام في يوم..... وتواصلوا بالمرحمة البلد: ١٣ - ١٧.

وقول الشاعر: الخفيف:

إن من ساد ثم ساد أبوه

ثم قد ساد قبل ذلك جده^(٧١)

وهذا قول الجمهور^(٧٢). قال تعالى:

قال فخذ أربعة من الطير..... منهم جزءا

البقرة: ٢٦٠

في هذه الآية الكريمة اختلف أهل اللغة والمفسرون في معنى فصرهن، والإشكال فيها على معنى من قال: بأن قوله: فصرهن أي: فضمنهن، فما فائدة ذلك ولفظ الأخذ مغن عنه؟ فصرهن بمعنى أملهن وضمهن إلى نفسك، فإنما كان ذلك ليتأمل أشكالها وهيئاتها وحلاها لنلا يلتبس عليه بعد الإحياء ولا يتوهم أنها غير تلك^(٧٣).

قال ابن منظور: وكلهم فسروا فصرهن أملهن، والكسر فسر بمعنى قطعهن.

قال الزجاج: قال أهل اللغة معنى صرهن إليك أملهن واجمعهن إليك^(٧٤).

قال ابن جرير:

وقد زعم جماعة من نحوي الكوفة أنهم لا يعرفون فصرهن ولا فصرهن بمعنى قطعهن في كلام العرب، وأنهم لا يعرفون كسر الصاد وضمها في ذلك إلا بمعنى واحد، وأنهما جميعاً، لغتان بمعنى الإمالة، وأن كسر الصاد منها لغة في هذيل وسليم، وأنشدوا لبعض بني سليم وفرع يصير الجيد وحف كأنه على الليث قنوان الكروم الدوالج يعني بقوله يصير يميل وأن أهل هذه اللغة يقولون صاروه وهو يصيره صيرا وصر وجهك إلي أي أمله كما تقول صره^(٧٥).

قال ابن عاشور: ومعنى فصرهن أدنهن أو أيلهن يقال صاروه يصوره ويصيره بمعنى، وهو لفظ عربي على الأصح وقيل معرب، فعن عكرمة أنه نبطي، وعن قتادة هو حبشي، وعن وهب هو رومي^(٧٦).

قال أبو حيان: وأجمع أهل التفسير أن إبراهيم قطع أعضاءها ولحومها وريشها وخلط بعضها ببعض مع دمائها،

وأنكر ذلك أبو مسلم، وقال: لما طلب إبراهيم إحياء الميت من الله، أراه مثلاً أقرب به الأمر عليه، والمراد: يصرهن إليك: أملهن، ومر بهن على الإجابة بحيث يصرن إذا دعوتهن أجبنك، فإذا صرن كذلك فاجعل على كل جبل منهن واحداً منها حال حياته، ثم ادعهن يأتينك سعيًا.

والغرض منه ذكر مثال محسوس في عود الأرواح إلى الأجساد على سبيل السهولة، وأنكر القول بالتقطيع، قال: لأن المشهور في اللغة في: فصرهن، أملهن وأما التقطيع والذبح، فليس في اللفظ ما يدل عليه، وبأنه لو كان المعنى: قطعهن، لم يقل: إليك، وتعليقه: بخذ، خلاف الظاهر، وبأن الضمير في ثم ادعهن، وفي يأتينك عائد إليها لا إلى الأجزاء وعودة على الأجزاء المتفرقة خلاف الظاهر، ولا دليل فيما ذكر، واحتج الأول بإجماع المفسرين الذين كانوا قبل أبي مسلم على التقطيع، وبأن ما ذكره غير مختص بإبراهيم، فلا مزية له. وبأنه سأل أن يريه كيف يحي الموتى، ولا إراءة فيما ذكره أبو مسلم^(٧٧).

وجاء معنى فصرهن إليك أي قطعهن، عن ابن عباس، ومجاهد، والضحاك، وابن إسحاق. وقال أبو عبيدة: قطعهن. وأنشد للنساء:

فلو يلاقي الذي لأقربه حصن

لظلت الشم منه وهي تنصار

أي: تتقطع. وقال قتادة: فصلهن، وعنه: مزقهن وفرقهن. وقال الضحاك: شققهن، بالنبطية.

وإذا كان: فصرهن، بمعنى الإمالة فتتعلق إليك به، وإذا كان بمعنى التقطيع تعلق بـ(خذ).

وقرأ حمزة، ويزيد، وخلف، ورويس، بكسر الصاد، وباقى السبعة بالضم. وهما لغتان.

وقال ابن جرير: ففيما ذكرنا من أقوال من روينا قوله في تأويل قوله فصرهن إليك أنه بمعنى فقطعهن إليك دلالة واضحة على صحة ما قلنا في ذلك وفساد قول من خالفنا فيه.

وجهل من زعم أن قول القائل صار يصور وصار يصير غير معروف في كلام العرب بمعنى قطع^(٧٨).

وعليه فإنه ليس في الآية تكراراً، وأن قوله: فصرهن لا يغن عنه قوله فخذ:

سورة آل عمران

قال تعالى: (ألم تر إلى الذين وهم معرضون)

آل عمران: ٢٣

(٧٤) لسان العرب: ٤/٤٧٤

(٧٥) جامع البيان: ٣/٥٢

(٧٦) التحرير والتنوير: ٣/٣١٢

(٧٧) البحر المحيط: ٢/٥٦

(٧٨) جامع البيان: ٣/٥٦-٥٥

(٧٠) لباب التأويل: ١/٤٢٨

(٧١) أضواء البيان: ١/٩٠

(٧٢) تفسير البحر المحيط: ٢/١٠٨، معالم التنزيل: ١/١٧٥

(٧٣) ينظر: تفسير ابن زمين: ١/٢٥٥، والتفسير الكبير: ٥/٣٧، أسئلة القرآن المجيد: ٢٧ تفسير البحر المحيط: ٢/٣١١، والتحرير والتنوير: ٣/٣١٢

سبق الحديث عن موضع التكرار في سورة البقرة
آية رقم (٨٣)

قال تعالى: (والذين إذا فعلوا فاحشة.... فاستغفروا
لذنوبهم)

آل عمران: ١٣٥

في هذه الآية عطف الله ظلم النفس على فعل
الفاحشة بـ "أو"، وفعل الفاحشة داخل في ظلم النفس؛ بل هو
أبلغ أنواع ظلم النفس^(٧٩).

قال ابن الجوزي: واختلفوا في الظلم المذكور
بعدها فلم يفرق قوم بينه وبين الفاحشة وقالوا الظلم للنفس
فاحشة أيضاً^(٨٠).

ونقل ابن جرير بسنده عن إبراهيم التيمي
قوله: (والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم) قال الظلم
من الفاحشة، والفاحشة من الظلم^(٨١).

ويجاب: بأنه أريد بالفاحشة نوع من أنواع ظلم
النفس، وهو الزنا؛ أو كل كبيرة. فخص بهذا الاسم تنبيهاً
على زيادة قبحه، وأريد بظلم النفس ما وراء ذلك من
الذنوب^(٨٢).

قال تعالى: (وما محمد إلا رسول..... على
أعقابكم)

آل عمران: ١٤٤

في هذه الآية عطف الله القتل على الموت، وكان القتل داخلاً
فيه؛ فإنه موت.

يجاب: بأن القتل وإن كان موتاً؛ لكن إذا أطلق الميت في
العرف لا يفهم منه المقتول؛ فلذلك عطف أحدهما على
الأخر^(٨٣).

الفرق بين الموت والقتل:

أن القتل هو نقضت البنية الحيوانية ولا يقال له قتل
في أكثر الحال إلا إذا كان من فعل آدمي، وقال بعضهم: القتل
إماتة الحركة، ومنه يقال: ناقة مقتلة إذا كثر عليها الإتعاب
حتى تموت حركتها.

والموت عرض -أيضاً- يضاد الحياة مضادة الروح، ولا
يكون إلا من فعل الله، الميتة: الموت بعينه إلا أنه يدل على
الحال، والموت ينفي الحياة مع سلامة البنية، ولا بد في القتل
من انتقاض البنية، ويقال لمن حبس الإنسان حتى يموت إنه
قتله؛ ليس بقاتل في الحقيقة؛ لأنه لم ينقض البنية. ويستعار
الموت في أشياء فيقال: مات قلبه إذا صار بليداً، ومات المتاع
أي: كسد، ومات الشيء ببنيهم: نقص، وحظ ميت: ضعيف،
ونبات ميت: ذابل...^(٨٤)

وبناء على ما تقدم فلا تكرر في الآية للاختلاف
بين معنى الموت والقتل، ومناسبة العطف ظاهرة.

وليس لقائل إن يقول: لما علم أنه لا يقتل فلم قال أو قتل؟
أنه تعالى بين في آيات كثيرة أنه عليه السلام لا يقتل قال:
إنك ميت وإنهم ميتون الزمر: ٣٠ وقال: والله يعصمك من
الناس المائدة: ٦٧ وقال: ليظهره على الدين كله الصف: ٩.
فإن الجواب عنه من وجوه:

الأول: أن صدق القضية الشرطية لا يقتضي
صدق جزأيها، فإنك تقول: إن كانت الخمسة زوجاً كانت
منقسمة بمتساويين، فالشرطية صادقة وجزأها كاذبان، وقال
تعالى: لو كان فيهما إلهة إلا الله لفسدنا الأنبياء: ٢٢، فهذا
حق مع أنه ليس فيهما إلهة، وليس فيهما فساد، فكذا ههنا.

والثاني: أن هذا ورد على سبيل الإلزام؛ فإن
موسى عليه السلام مات ولم ترجع أمته عن ذلك، والنصارى
زعموا أن عيسى عليه السلام قتل وهم لا يرجعون عن دينه،
فكذا ههنا.

والثالث: أن الموت لا يوجب رجوع الأمة عن
دينه، فكذا القتل وجب ألا يوجب الرجوع عن دينه، لأنه
فارق بين الأمرين، فلما رجع إلى هذا المعنى كان المقصود
منه الرد على أولئك الذين شكوا في صحة الدين وهما
بالارتداد^(٨٥).

قال تعالى: (وإذا أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب
لتبيننه للناس وتكتمونه)

آل عمران: ١٨٧

في هذه الآية عطف الله قوله: ولا تكتمونه، على
قوله: (لتبيننه للناس) والأول مغن عن الثاني؛ فإن البيان
يضاد الكتمان، فلما أمر بالبيان كان الأمر به نهياً عن
الكتمان، فما الفائدة في ذكر النهي عن الكتمان؟

ويجاب: بأن معناه ليبينه في الحال، ويدومون
على ذلك البيان ولا يكتمونه، في المستقبل.

والثاني: أن الضمير الأول للكتاب، والثاني لنعت
النبي وذكره؛ فإنه قد سبق ذكر النبي قبيل هذا.

المراد من البيان ذكر تلك الآيات الدالة على نبوة
محمد من التوراة والإنجيل، والمراد من النهي عن
الكتمان أن لا يلقوا فيها التأويلات الفاسدة والشبهات المعطلة.

وقال: ولا تكتمونه ولم يقل: ولا تكتمنه؛ لأن الواو
واو الحال دون واو العطف، والمعنى لتبيننه للناس غير
كاتمين^(٨٦).

^(٨٢) أسئلة القرآن المجيد: ٤١

^(٨٤) الفرق: ١١٢/١

^(٨٥) التفسير الكبير: ١٨/٩-١٩

^(٨٦) التفسير الكبير: ١٠٦/٩، والجامع لأحكام القرآن: ٤/٣٠٥

^(٧٩) أسئلة القرآن المجيد: ٤٠

^(٨٠) زاد المسير: ١/٤٦٣

^(٨١) جامع البيان: ٤/٩٥

^(٨٢) ينظر: النكت والعيون: ١/٤٢٤، وزاد المسير: ١/٤٦١، وأسئلة

القرآن المجيد: ٤٠

مما ترك) العموم في المتروك . وهذا البذل فيه ذكر نوعي المتروك من القلة أو الكثرة، ودفع توهم اختصاص بعض الأموال ببعض الورثة كالخيل وآلات الحرب للرجال وتحقيق أن لكل من الفريقين حقا من كل ما جل ودق^(٩١). قال تعالى: (فإن شهدوا فأمسكوهن في البيوت حتى يتوفاهن الموت) ث النساء: ١٥

ما معنى يتوفاهن الموت والتوفي والموت بمعنى واحد، كأنه قيل: حتى يميتهن الموت؟

ذكر المفسرون وجوها في معنى الآية: أحدها: يجوز أن يراد حتى يتوفاهن ملائكة الموت كقوله (الذين تتوفاهم الملائكة) النحل: ٢٨ (إن الذين توفاهم الملائكة) النساء: ٩٧، (قل يتوفاهم ملك الموت) السجدة: ١١.

الثاني: حتى يأخذهن الموت ويستوفي أرواحهن^(٩٢). الثالث: معنى (يتوفاهن الموت) يتقاضاهن. يقال: تَوَفَّى فلان حقَّه من فلان واستوفاه حقَّه. والعرب تتخيَّل العمر مجزَّأ. فالأيام والزمان والموت يستخلصه من صاحبه منجَّما إلى أن تتوفاه. قال طرفة:

أرى العمر كنزا ناقصا كلَّ ليلة

وما تنقُصُ الأيام والدهرُ ينقُد

وقال أبو حية النميري:

إذا ما تقاضى المرء يومً وليلة

تَقاضاه شيء لا يَمَلُّ التقاضيا

ولذلك يقولون توفَّى فلان بالبناء للمجهول أي توفَّى عُمُرُه فجعل الله الموت هو المتقاضي لأعمار الناس على استعمالهم في التعبير، وإن كان الموت هو أثرُ آخر أنفاس المرء، فالتوفي في هذه الآية وارد على أصل معناه الحقيقي في اللغة^(٩٣).

وعليه فلا تكرار في هذه الآية.

قال تعالى: (كلما ردوا إلى الفتنة أركسوا فيها) النساء: ٩١ في هذه الآية ذكر قوله (ردوا) ثم أعقبه بقوله (اركسوا). يقال: أركسه وركسه قلبه على رأسه، وهو منكوس مركوس، وأركسه في الشر رده فيه.

وأركس الله عدوك قلبه على رأسه أو قلب حاله، وارتكس فلان في أمر كان نجا منه^(٩٤).

وعليه فيصير معناه: كلما ردوا إلى الفتنة ردوا فيها، وهو تكرار.

وقيل: لما كان أخذ الميثاق في معنى القسم جاء باللام والنون في الفعل ولم يأت بها في يكتمون اكتفاء بالتوكيد في الفعل الأول؛ لأن تكتمونه توكيد^(٩٥)

فإن قيل: متى بينوا الكتاب لزم من بيانه بيان صفة النبي وذكره؛ لأنه من جملة الكتاب الذي هو التوراة والإنجيل؛ فقوله بعد ذلك ولا تكتمونه تكراراً. فعلى هذا يكون تأكيداً^(٩٦).

ث (ربنا فاغفر لنا ذنوبنا وكفر عنا سيئاتنا) آل عمران: ١٩٣

غفران الذنوب وتكفير السيئات أمر قريب بعضه من بعض، فهل الغفران والتكفير بمعنى واحد؟ ذكر المفسرون في الآية وجوهاً:

أحدها: أن المراد بهما شيء واحد؛ وهذا بحسب اللغة؛ وإنما أعيد ذلك للتأكيد؛ لأن اللاحق في الدعاء والمبالغة فيه مندوب^(٩٧).

ثانيها: المراد بالأول ما تقدم من الذنوب، وبالثاني المستأنف.

ثالثها: أن يريد بالغفران ما يزول بالتوبة، وبالكفران ما تكفره الطاعة العظيمة.

رابعها: أن يكون المراد بالأول ما أتى به الإنسان مع العلم بكونه معصية وذنبا، وبالثاني: ما أتى به الإنسان مع جهله بكونه معصية وذنبا.

قال مقاتل: امح عنا خطايانا، وقال غيره: غطها عنا.

وقيل: إنما جمع بين غفران الذنوب وتكفير السيئات؛ لأن الغفران بمجرد الفضل والتكفير بفعل الخير^(٩٨).

وعلى هذه التوجيهات فلا تكرار في الآية.

سورة النساء

قال تعالى: (للرجال نصيب مما ترك الوالدان والأقربون وللنساء نصيب مما ترك الوالدان والأقربون مما قل منه أو كثر) النساء: ٧

في هذه الآية قال الله تعالى (مما ترك الوالدان والأقربون) (مما قل منه أو كثر)؟

قوله: (مما قل منه ج، هو بدل من قوله: (مما ترك) ، أعيد معه حرف الجر ، والضمير في منه عائد على (من) قوله : مما قل منه أو كثر واكتفى بذكره في هذه الجملة ، وهو مراد في الجملة الأولى ، ولم يضطر إلى ذكره؛ لأن البذل جاء على سبيل التوكيد ، إذ ليس فيه إلا توضيح أنه أريد بقوله:)

(٩٥) إملاء ما من به الرحمن: ١/٦١١

(٩٦) التفسير الكبير: ١٠٦/٩، أسئلة القرآن المجيد: ٤٣، النكت والعيون: ٤٤٢/١، زاد المسير: ٥٢١/١

(٩٧) تفسير البحر المحيط: ١٤٨/٣

(٩٨) التفسير الكبير: ١١٩/٩، لباب التأويل: ٤٦٨/١، الجامع لأحكام القرآن: ٣١٧/٤، زاد المسير: ٥٢٩/١، تفسير البيضاوي: ١٣٢/٢، أسئلة القرآن المجيد: ٤٤، البحر المحيط: ١٤٨/٣، اللباب في علوم

الكتاب: ١٢١/٦

(٩١) البحر المحيط: ١٨٣/٣، تفسير النسفي: ٢٠٦/١، إرشاد العقل السليم: ١٤٧/٢، روح المعاني: ٢١١/٤

(٩٢) الكشف: ٥١٩/١، البحر المحيط: ٢٠٥/٣، النسفي: ٢١١/١، لباب التأويل: ٢١١/١

(٩٣) التحرير والتنوير: ٢٠٥/٤

(٩٤) أساس البلاغة: ٢٤٩/١

وجوابه: أن الفاعل مختلف فانتهى التكرار وصار المعنى: كلما داعهم قومهم إلى الشرك، وإلى قتال المسلمين، ردّهم الله إليهم وقتلهم بشؤم نفاقهم، فالرد الأول: بمعنى الدعاء، والركس بمعنى: الرد والنكس^(٩٥).

قال تعالى: (ومن يقتل مؤمناً متعمداً فجزاؤه جهنم خالداً فيها وغضب الله عليه ولعنه وأعد له عذاباً عظيماً) ث ٩٣ النساء:

في هذه الآية قوله وأعد له عذاباً عظيماً فإن كان هذا بيان جزاء القاتل عمداً، فإن جزاؤه حصل بقوله: فجزاؤه جهنم خالداً فيها، فيكون تكراراً.

وجوابه: قال ابن عاشور - بعد أن ذكر خلاف أهل العلم في قبول توبة القاتل عمداً -:

وأقول : هذا مقام قد اضطربت فيه كلمات المفسرين كما علمت ، وملاكه أنّ ما ذكره الله هنا في وعيد قاتل النفس قد تجاوز فيه الحدّ المألوف من الإغلاظ ، فرأى بعض السلف أنّ ذلك موجب لحمل الوعيد في الآية على ظاهره ، دون تأويل ، لشدة تأكيده تأكيداً يمنع من حمل الخلود على المجاز ، فيثبت للقاتل الخلود حقيقة ، بخلاف بقية أي الوعيد ، وكأنّ هذا المعنى هو الذي جعلهم يخوضون في اعتبار هذه الآية محكمة أو منسوخة ؛ لأنهم لم يجدوا ملجأً آخر يؤوّن إليه في حملها على ما حُمِلت عليه آيات الوعيد : من محامِل التأويل ، أو الجمع بين المتعارضات ، فأووا إلى دعوى نسخ نصّها بقوله تعالى في سورة الفرقان والذين لا يدعون مع الله إلهاً آخر ولا يقتلون النفس التي حرم الله إلا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلق أثاماً....إلا من تاب) الفرقان: ٦٨ - ٧٠ على أنّ تأكيد الوعيد في الآية إنّما يرفع احتمال المجاز في كونه وعيداً لا في تعيين المتوعدّ به وهو الخلود . إذ المؤكّدات هنا مختلفة المعاني فلا يصحّ أن يعتبر أحدها مؤكّداً لمدلول الآخر بل إنّما أكّدت الغرض. وهو الوعيد، لا أنواعه. وهذا هو الجواب القاطع لهاته الحيرة. وهو الذي يتعيّن اللجأ إليه، والتعويل عليه^(٩٦). قال تعالى: (ومن يعمل سوءاً أو يظلم نفسه ثم يستغفر الله يجد الله غفوراً رحيماً) النساء: ١١٠ ظلم النفس من عمل سوء، فلم لم يقتصر على قوله يعمل سوءاً؛ مع أن قوله يظلم نفسه داخلاً فيه، فيكون تكراراً. اختلف في هذه الآية على قولين:

الأول: قال ابن عطية هما بمعنى واحد تكرر باختلاف لفظ مبالغة^(٩٧).

وقال الرازي والزرکشي: قوله ومن يعمل سوءاً أو يظلم نفسه مع أن ظلم النفس من عمل سوء فقيل هو بمعنى الواو والمعنى يظلم نفسه بذلك سوء حيث دساها بالمعصية^(٩٨). القول الثاني: أنه ليس تكراراً، واختلف في الفرق بينهما: وفي هذا سوء ثلاثة أقوال:

أحدها: أنه السرقة.

والثاني: الشرك.

والثالث: أنه كل ما يأتى به.

وفي هذا الظلم قولان:

أحدهما: أنه رمي البريء بالتهمة.

والثاني: ما دون الشرك^(٩٩).

قال أبو حيان: الظاهر أنهما غير: أنّ عمل سوء القبيح الذي يسوء غيره. وظلم النفس ما يختص به كالحلف الكاذب^(١٠٠).

قال ابن عاشور: وعَمَلُ السوء هو العصيان ومخالفة ما أمر به الشرع ونهى عنه. وظلم النفس شاع إطلاقه في القرآن على الشرك والكفر، وأطلق أيضاً على ارتكاب المعاصي.

وأحسن ما قيل في تفسير هذه الآية: أنّ عمل سوء أريد به عمل سوء مع الناس، وهو الاعتداء على حقوقهم، وأنّ ظلم النفس هو المعاصي الراجعة إلى مخالفة المرء في أحواله الخاصة ما أمر به أو نهى عنه^(١٠١).

وعليه فالمختار: فلا تكرار في الآية والله أعلم.

سورة المائدة

قال تعالى: (وما علمتم من الجوارح مكبلين تعلمونهن مما علمكم الله) المائدة: ٤

وفي هذه الآية ذكر الله تعالى (مكبلين) بعد قوله (وما علمتم من الجوارح مكبلين) ثم عقبه بقوله (تعلمونهن) فما فائدته وهل هو تكرار؟

و (مكبلين) حال من ضمير (علمتم) مبيّنة لنوع التعليم وهو تعليم المكّلب، والمكّلب بكسر اللام بصيغة اسم الفاعل مُعَلَّم الكلاب، يقال: مكّلب، ويقال: كَلَّب. فمكّلب صاحب التكلّيب كمعلم صاحب التعليم، ومؤدب صاحب التاديب ف (مكبلين) وصف مشتق من الاسم الجامد اشتق من اسم الكلب جرياً على الغالب في صيد الجوارح^(١٠٢).

العموم فيما إذا حصل العفو بدليل قوله تعالى ﴿...﴾ هـ هـ ع ج التفسير الكبير ج ١٠ ص ١٦٦

(٩٧) المحرر الوجيز: ١١١/٢

(٩٨) أسئلة القرآن المجيد: ٦٠، البرهان في علوم القرآن: ٤٧١/٢

(٩٩) زاد المسير: ١٩٤/٢

(١٠٠) البحر المحيط: ٣٦٠/٣

(١٠١) التحرير والتنوير: ١٩٦/٥، التفسير الكبير: ٣٠/١١

البيضاوي: ٢٥٠/٢

(١٠٢) غريب الحديث لابن سلام: ١٦٩/٢

(٩٥) أساس البلاغة: ٢٤٩/١، أسئلة القرآن المجيد: ٥٧، التفسير الكبير: ١٧٩/١٠، الجامع لأحكام القرآن: ٣١١/٥، النسفي: ٢٣٩/٢

(٩٦) التحرير والتنوير: ١٦٦/٥. هذا وقد أجاب الرازي بقوله: فلو كان قوله: ﴿...﴾ ث ٣ إخباراً عن الاستحقاق كان تكراراً، فلو حملناه على الإخبار عن أنه تعالى سيفعل لم يلزم التكرار، فكان ذلك أولى.

واعلم أنا نقول: هذه الآية مخصوصة في موضعين: أحدهما: أن يكون القتل العمد غير عدوان كما في القصاص فإنه لا يحصل فيه هذا الوعيد البتة. والثاني: القتل العمد العدوان إذا تاب عنه فإنه لا يحصل فيه الوعيد، وإذا ثبت دخول التخصيص فيه في هاتين صورتين فنحن نخصص هذا

وعليه فتكون مكبلين حال مؤكدة لقوله (علمتم) وقوله (تعلمونهن) فقول الطاهر ابن عاشور هو المختار لما فيه من الجميع بين القولين، في كونها حال مؤكدة أم مؤسسة^(١٠٧).

سورة الأنعام

قال تعالى: (والموتى بيعتهم الله ثم إليه يرجعون)

الأنعام: ٣٦

إذا بعث الله تعالى الموتى من قبورهم فقد رجعوا إلى الله بالحياة بعد الموت، فيكون تكراراً^(١٠٨).

ويجاب: قوله: جـ بـ بـ بمعنى يجيب، فالسين والتاء زائدان للتأكيد؛ وحذف متعلق جـ بـ بـ لظهوره من المقام؛ لأن المقام مقام الدعوة إلى التوحيد وتصديق الرسول.

ومعنى جـ بـ بـ، أنهم يفقهون ما يلقي إليهم من الإرشاد؛ لأن الضالين كمن لا يسمع. فالمقصود سمع خاص وهو سمع الاعتبار. أما قوله: (والموتى بيعتهم الله) فالوجه أنه مقابل لـ (الذين يسمعون) ولذلك حسن عطف هذه الجملة على جملة: (إنما يستجيب الذين يسمعون) جـ بـ بـ بـ الأنعام: ٣٦. فمعنى الكلام: وأما المعرضون عنك فهم مثل الموتى فلا يستجيبون، كقوله: النمل: ٨٠. فحذف من الكلام ما دلّ عليه السياق، فإن الذي لا يسمع قد يكون فقدان سمعه من علّة كالصمم، وقد يكون من عدم الحياة، كما قال عبد الرحمن بن الحكم الثقفي:

لقد أسمعتم لو ناديت حياً
ولكن لا حياة لمن تنادي
فتضمن عطف (والموتى بيعتهم الله) تعريضاً بأن هؤلاء كالأموات لا ترجى منهم استجابة. وتخلص إلى وعيدهم بأنه بيعتهم بعد موتهم، أي لا يرجى منهم رجوع إلى الحق إلى أن يبعثوا، وحينئذ يلاقون جزاء كفرهم. (والموتى) استعارة لمن لا ينتفعون بعقولهم ومواهبهم في أهم الأشياء، وهو ما يُرسي الله تعالى.

و (بيعتهم) على هذا حقيقة، وهو ترشيح للاستعارة؛ لأن البعث من ملائمت المشبه به في العرف وإن كان الحي يخبر عنه بأنه يبعث، أي بعد موته؛ ولكن العرف لا يذكر البعث إلا باعتبار وصف المبعوث بأنه ميت.

ويجوز أن يكون البعث استعارة أيضاً للهداية بعد الضلال تبعاً لاستعارة الموت لعدم قبول الهدى على الوجهين المعروفين في الترشيح في فن البيان من كونه تارة يبقى على حقيقته لا يقصد منه إلا تقوية الاستعارة، وتارة يستعار من ملائم المشبه به إلى شبهه من ملائم المشبه، كقوله تعالى: (واعصموا بحبل الله جميعاً) آل عمران: ١٠٣. فيكون على هذا الوجه في الكلام وعد للرسول بأن بعض هؤلاء

والقول الثاني في معنى مكبلين: أصحاب كلاب. يقال: رجل مكلب وكراب، أي صاحب صيد بالكلاب^(١٠٩).

انتصاب مكبلين على الحال من (علمتم).

وفائدة هذه الحال وإن كانت مؤكدة لقوله: علمتم، فكان يستغنى عنها أن يكون المعلم مؤتمراً بالتعليم حاذقاً فيه موصوفاً به، واشتقت هذه الحال من الكلب وإن كانت جاءت غاية في الجوارح على سبيل التغليب، لأن التأديب أكثر ما يكون في الكلاب، فاشتقت من لفظه لكثرة ذلك في جنسه^(١٠٤).

قوله سبحانه وتعالى: (تعلمونهن) فيه أربعة أوجه:

أحدها: أنها جملة مستأنفة.

الثاني: أنها جملة في محل نصب على أنها حال ثانية من فاعل (علمتم).

ومنع أبو البقاء ذلك؛ لأنه لا يجيز للعامل أن يعمل في حالين. الثالث: أنها حال من الضمير المستكن في (مكبلين) فتكون حالاً من حال، وتسمى المتداخلة وعلى كلا التقديرين المتقدمين فهي حال مؤكدة؛ لأن معناها مفهوم من (علمتم)، ومن (مكبلين).

الرابع: أن تكون جملة اعتراضية، وهذا على جمل "ما" شرطية أو موصولة خبرها 'فكلوا' فيكون قد اعترض بين الشرط وجوابه، أو بين المبتدأ وخبره.

فإن قيل: هل يجوز وجه خامس، وهو أن تكون هذه الجملة حالاً من (الجوارح) أو (من الجوارح) حال كونها تعلمونهن؛ لأن في الجملة ضمير ذي الحال؟

فالجواب: أن ذلك لا يجوز لأنه يؤدي إلى الفصل بين هذه الحال وبين صاحبها بأجنبي، وهو (مكبلين) الذي هو حال من فاعل (علمتم)..
قال ابن عادل الحنبلي: وفي جعله هذه الحال مؤكدة نظر، بل هي مؤسسة^(١٠٥).

وأجاب عن ذلك الطاهر ابن عاشور: وقوله: (تعلمونهن) مما علمكم الله) حال ثانية، قصد بها الامتنان والعبارة والمواهب التي أودعها الله في الإنسان، إذ جعله معلماً بالجملة من يوم قال: (قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم) البقرة: ٣٣، والمواهب التي أودعها الله في بعض الحيوان، إذ جعله قابلاً للتعلم. فباعتبار كون مفاد هذه الحال هو مفاد عاملها تنزل منزلة الحال المؤكدة، وباعتبار كونها تضمنت معنى الامتنان فهي مؤسسة^(١٠٦).

فالمقصود منه المبالغة في اشتراط التعليم.

(١٠٧) التفسير الكبير: ٤٣٧/١١، جامع البيان: ٨٩/٦-٩٠، البيضاوي: ٢٩٦/٢، النسفي: ٢٦٩/١، التسهيل لعلوم التنزيل: ١٦٨/١، إرشاد العقل السليم: ٨/٣، روح المعاني: ٦٣/٦، التحرير والتنوير: ٦٣/٦ (١٠٨) أسئلة القرآن المجيد: ٨٤

(١٠٩) غريب القرآن: ٤٣٧/١

(١٠٤) التحرير والتنوير: ٤٤٤/٣

(١٠٥) الباب في علوم الكتاب: ٢٠٥/٧

(١٠٦) التحرير والتنوير: ٦٣/٦

القاتل، ويجوز أن ينتصب على الحال من (قتلوا أولادهم) الأنعام: ١٤٠، وصفوا بالمصدر لأنهم سفهاء بالغون أقصى السفه.

والباء في قوله: (بغير علم) للملابسة، وهي في موضع الحال إما من (سفها) فتكون حالاً مؤكدة، إذ السفه لا يكون إلا بغير علم، وإما من فاعل (قتلوا)، فإِنَّهم لما فعلوا القتل كانوا جاهلين بسفاهتهم وبسناعة فعلهم وبعاقبة ما قدروا حصوله لهم من الضر، إذ قد يحصل خلاف ما قدروه ولو كانوا يزنون المصالح والمفاسد لما أقدموا على فعلتهم الفظيعة.

والمقصود من الإخبار عن كونه بغير علم، بعد الإخبار عنه بأنه سفه. التنبيه على أنهم فعلوا ذلك ظناً منهم أنهم أصابوا فيما فعلوا، وأنهم علموا كيف يرأون ما في العالم من المفاسد، وينظمون حياتهم أحسن نظام، وهم في ذلك مغرورون بأنفسهم، وجاهلون بأنهم يجهلون^(١١٣).

فالمقصود أن سبب حصول هذه السفاهة هو قلة العلم بل عدمه؛ لأن الجهل كان هو الغالب عليهم قبل بعثة رسول الله ولهذا سموا جاهلية.

وقيل: بغير علم بمقدار قبحه^(١١٤).

قال تعالى: (قد ضلوا وما كانوا مهتدين)

الأنعام: ٦٥

وذكر الله تعالى في هذه الآية (وما كانوا مهتدين) بعد قوله (قد ضلوا) فما فائدة ذلك والضلال هو عدم الاهتداء؟ قوله تعالى (قد ضلوا) جملة استئناف ابتدائي لزيادة النداء على تحقق ضلالهم.

والضلال: خطأ الطريق الموصل إلى المقصود، فهم راموا البلوغ إلى مصالح دنيوية، والتقرب إلى الله وإلى شركائهم، فوقعوا في المفاسد العظيمة، وأبعدهم الله بذنوبهم، فلذلك كانوا كمن رام الوصول فسلك طريقاً آخر.

وعطف وما كانوا مهتدين على (قد ضلوا) لقصد التأكيد لمضمون جملة (ضلوا) لأنّ مضمون هذه الجملة ينفي ضدّ الجملة الأولى فتؤول إلى تقرير معناها.

والعرب إذا أكدوا بمثل هذا قد يأتون به غير معطوف نظراً لمألّ مفاد الجملتين، وأنهما باعتبارهما بمعنى واحد، وذلك حقّ التأكيد كما في قوله تعالى: (أموات غير أحياء) النحل: ٢١ وقوله: (فذلك يومئذ يوم عسير - على الكافرين غير يسير). المدثر: ٩ - ١٠.

وقول الأعشى:

إِذَا تَرَيْنَا حُفَاةً لَا نَعَالُ لَنَا

الضالّين المكذّبين سيهدهم الله تعالى إلى الإسلام، وهم من لم يسبق في علمه حرمانهم من الإيمان.

فعلى الوجه الأول - على الحقيقة - يكون قوله (ثم إليه يرجعون) زيادة في التهديد والوعيد^(١١٥).

وعلى الوجه الثاني يكون تحريضاً لهم على الإيمان ليلقوا جزاءه حين يرجعون إلى الله. ويجوز أن يكون الوقف عند قوله تعالى: يبعثهم الله) وتمّ التمثيل هنالك. ويكون قوله: (ثم إليه يرجعون) استطراداً تخلص به إلى قرع أسماعهم بإثبات الحشر الذي يقع بعد البعث الحقيقي، فيكون البعث في قوله: يبعثهم الله مستعملاً في حقيقته ومجازه^(١١٦).

قال الشنقيطي - رحمه الله - : وقد أجمع من يعتد به من أهل العلم أن المراد بالموتى في قوله : (والموتى يبعثهم الله) : الكفار ، ويدلّ له مقابلة الموتى في قوله : (والموتى يبعثهم الله) بالذين يسمعون ، في قوله : (إنما يستجيب الذين يسمعون) ، ويوضح ذلك قوله تعالى قبله : (وإن كان كبر عليك إعراضهم فإن استطعت أن تتبغي نفقا في الأرض أو سلما في السماء فتأتيتهم بآية) الأنعام: ٣٥ ، أي : فافعل ، ثم قال : (ولو شاء الله لجمعهم على الهدى فلا تكونن من الجاهلين - إنما يستجيب الذين يسمعون) (ولو شاء الله لجمعهم على الهدى فلا تكونن من الجاهلين ، إنما يستجيب الذين يسمعون) الأنعام: ٣٦ ، وهذا واضح فيما ذكرنا . ولو كان يراد بالموتى من فارقت أرواحهم أبدانهم لقابل الموتى بما يناسبهم؛ كان يقال : إنما يستجيب الأحياء ، أي : الذين لم تفارق أرواحهم أبدانهم، وكقوله تعالى: (أو من كان ميتاً فأحييناه... ما كانوا يعملون) الأنعام: ١٢٢^(١١٧).

وقال الرازي: ثم إليه يرجعون: المراد به وقوفهم بين يديه للحساب والجزاء، وذلك غير البعث وهو إحيائهم بعد الموت فلا تكرر فيه^(١١٨).

قال تعالى: (سفها بغير علم)

الأنعام: ١٤٠

فإن قيل ما فائدة قوله تعالى (سفها بغير علم) والسفه لا يكون إلا عن جهل؟

فالجواب: السفاهة وهي عبارة عن الخفة المذمومة، وذلك لأن قتل الولد إنما يكون للخوف من الفقر، والفقر وإن كان ضرراً إلا أن القتل أعظم منه ضرراً، وأيضاً فهذا القتل ناجز وذلك الفقر موهوم فالتزام أعظم المضار على سبيل القطع حذراً من ضرر قليل موهوم، لا شك أنه سفاهة.

وقوله: (سفها) منصوب على المفعول المطلق المبين لنوع القتل: أنّه قتلٌ سفه لا رأي لصاحبه، بخلاف قتل العدوّ وقتل

(١١٥) وهو ما ذهب إليه ابن كثير في تفسيره: ١٣١/٢

(١١٦) التحرير والتنوير: ١٣١/٧، زاد المسير: ٣٤/٣، لباب التأويل: ٣٤/٥، القرآن العظيم: ١٣١/٢، البحر المحيط: ٣٤/٤، اللباب في علوم الكتاب: ١٣١/٨، السعدي: ١٥٥/١

(١١٧) أضواء البيان: ٢٥٥/٦

(١١٢) أسئلة القرآن المجيد: ٨٤

(١١٣) التحرير والتنوير: ١١٥/٨

(١١٤) البرهان في علوم القرآن: ٤٣١/٢، التفسير الكبير: ١٣٤/١٣، السمعي: ١٤٩/٢، زاد المسير: ١٣٤/٣، النسفي: ٣٤٨/١، اللباب في علوم الكتاب: ٤٦٥/٨، إرشاد العقل السليم: ١٩١/٣

عنه العمل ، بحيث يستعار اللفظ الدال على حصول المراء ، للإرادة لتشابههما ، وإما الإتيان بحرف التّعقيب بعد ذلك فللدلالة على عدم التّريث ، فدَلّ الكلام كلّهُ : على أنّه تعالى يريد فيخلق أسباب الفعل المراء فيحصل الفعل ، كلّ ذلك يحصل كالأشياء المتقارنة ، وقد استفيد هذا التّقارن بالتّعبير عن الإرادة بصيغة تقتضي وقوع الفعل ، والتّعبير عن حصول السّبب بحرف التّعقيب ، والغرض من ذلك تهديد السّامعين المعاندين وتحذيرهم من أن يحلّ غضب الله عليهم فيريد إهلاكهم ، فضيّق عليهم المهلة لنلا يتباطؤ في تدارك أمرهم والتّعجيل بالتّوبة . والذي عليه المحققون أنّ التّرتيب في فاء العطف قد يكون التّرتيب الذكريّ، أي ترتيب الإخبار بشيء عن الإخبار بالمعطوف عليه. ففي الآية أخبر عن كيفية إهلاكهم بعد الخبر بالإهلاك، وهذا التّرتيب هو في الغالب تفصيل بعد إجمال، فيكون من عطف المفصل على المجمل.

والمراء بالبأس: عذاب الدّنيا^(١١٦).

وقيل: البأس: شدة العذاب^(١١٧).

وقد ارتضى ابن جرير وجهين منها، فقال:

قيل إن لذلك من التأويل وجهين كلاهما صحيح واضح منهجه:

أحدهما: أن يكون معناه وكم من قرية أهلكناها بخذلاننا إياها عن اتباع ما أنزلنا إليها من البينات والهدى واختيارها اتباع أمر أوليائها المغويها عن طاعة ربها فجاءها بأسنا إذ فعلت ذلك بيئات أو هم قائلون

فيكون إهلاك الله إياها خذلانه لها عن طاعته ويكون مجيء بأس الله إياهم جزاء لمعصيتهم ربهم بخذلانه إياهم والآخر منهما: أن يكون الإهلاك هو البأس بعينه.

فيكون في ذكر الإهلاك الدلالة على ذكر مجيء البأس وفي ذكر مجيء البأس الدلالة على ذكر الإهلاك^(١١٨).

وقيل: فالفاء للتفسير، البأس جار مجرى التفسير، لذلك الإهلاك، لأن الإهلاك، قد يكون بالموت المعتاد، وقد يكون بتسليط البأس والبلاء عليهم، فكان ذكر البأس تفسيراً لذلك الإهلاك^(١١٩).

قال تعالى: (ثم بدلنا مكان السيئة الحسنة حتى عفوا وقالوا قد مس أبائنا الضراء والضراء فأخذناهم بغتة وهم لا يشعرون) الأعراف: ٩٥

في الآية ذكر الله عز وجل قوله (لا يشعرون) بعد قوله (بغتة) والبغتة فعلة من البغت، وهو مصدر بغتة الأمر إذا نزل به فجأة من غير ترقّب ولا إعلام ولا ظهور شبح أو

وقد يأتون به بالعطف وهو عطف صوري؛ لأنّه اعتداد بأنّ مفهوم الجملتين مختلف، ولا اعتداد بمآلهما كما في قوله تعالى: (وأضلّ فرعون قومه وما هدى) طه: ٧٩ وقوله: (قد ضللت إذا وما أنا من المهتدين) الأنعام: ٥٦، وقول المتنبي:

والبيّن جارّ على ضّعفي وما عدّلا

وكذلك جاء في هذه الآية ليفيد، بالعطف، أنّهما خبران عن مساويهم.

و (كان) هنا في حكم الزائدة: لأنّها زائدة معنى، وإن كانت عاملة، والمراء: وما هم بمهتدين، فزيادة (كان) هنا لتحقيق النّفي مثل موقعها مع لام الجحود، وليس المراء أنّهم ما كانوا مهتدين قبل أن يقتلوا أو لادهم ويحرموا ما رزقهم الله، لأنّ هذا لا يتعلّق به غرض بليغ^(١٢٠).

قوله تعالى: (قد ضللت إذا وما أنا من المهتدين) الأنعام: ١٤٠، سبق الحديث عنها أنّها.

سورة الأعراف

قال تعالى: (أهلكناها فجاءها بأسنا) الأعراف: ٤ في هذه الآية عطف الله مجيء البأس على قوله (أهلكناها) والهلاك إنما كان بمجيء البأس، فهل هذا تكرار، وهل هلكت قرية إلا بمجيء بأس الله وحلول نقمته وسخطه بها فكيف قيل أهلكناها فجاءها، وإن كان مجيء بأس الله إياها بعد هلاكها فما وجه مجيء ذلك قوما قد هلكوا وبادوا ولا يشعرون بما ينزل بهم ولا بمساكنهم؟

قال ابن عاشور: والفاء في قوله: (فجاءها بأسنا) عاطفة جملة: (فجاءها بأسنا) على جملة: (أهلكناها)، وأصل العاطفة أن تفيد ترتيب حصول معطوفها بعد حصول المعطوف عليه، ولما كان مجيء البأس حاصلاً مع حصول الإهلاك أو قبله، إذ هو سبب الإهلاك، عسر على جمع من المفسرين معنى موقع الفاء هنا، حتّى قال الفراء إنّ الفاء لا تفيد التّرتيب مطلقاً، وعنه أيضاً إذا كان معنى الفعلين واحداً أو كالواحد قدّمت أيّهما شئت مثل شتمني فأساء وأساء فشتمني. وعن بعضهم أنّ الكلام جرى على طريقة القلب، والأصل: جاءها بأسنا فأهلكناها، وهو قلب خلي عن التّكئة فهو مردود، والذي فسّر به الجمهور: أنّ فعل (أهلكناها) مستعمل في معنى إرادة الفعل كقوله تعالى: (فإذا قرأت القرآن فاستعذ بالله من الشيطان الرجيم) النحل: ٩٨، وقوله: (وكم من قرية أهلكناها) الأعراف: ٤، في موضع أردنا إهلاكها بقرينة (فجاءها بأسنا) والبأس الإهلاك.

والتّعبير عن إرادة الفعل بذكر الصّيغة التي تدلّ على وقوع الفعل يكون لإفادة عزم الفاعل على الفعل ، عزمًا لا يتأخّر

^(١١٥) التحرير والتنوير: ١٧٢/٨، التفسير الكبير: ١٧٢/١٣

^(١١٦) التحرير والتنوير: ٤٧٥/٨

^(١١٧) تفسير العز بن عبد السلام: ٤٧٥/١

^(١١٨) جامع البيان: ١١٨/٨

^(١١٩) التفسير الكبير: ١٦٥/١٤، السمعاني: ١٦٥/٢

نحوه. ففي البغته معنى المجيء عن غير إشعار^(١٢٠). فهل يكون تكراراً؟

ويجاب بأن: جملة: (وهم لا يشعرون) حال مؤكدة لمعنى (بغته) كما يقول القائل أتيتته على غفلة منه بحيث لم يدر، فقول به بحيث لم يدر أكد معنى الغفلة^(١٢١).

والمعنى أن العذاب المذكور حلّ بهم بغته وهم لا يشعرون؛ فإن الأخذ فجأة أشدّ نكايّة لما يصحبه من الرعب الشديد بخلاف الشيء الوارد تدريجاً فإنّ النفس تتلقاه بصبر^(١٢٢). وقيل: الحكمة في حكاية هذا المعنى أن يحصل الاعتبار لمن سمع هذه القصة وعرفها^(١٢٣).

والثاني: هو كلام يفيد فائدة مستقلة، وهي أن العذاب يأتيهم بغته وهم لا يشعرون هذا الأمر، ويظنون أن العذاب لا يأتيهم أصلاً^(١٢٤).

وعليه فإن التكرار إما لتوكيد معنى قوله (بغته)، وإما لفائدة مستقلة وهي: أنهم لا يشعرون بهذا الأمر ويظنون أن العذاب ليس واقع بهم أصلاً.

قال تعالى: (وواعدنا موسى ثلاثين ليلة وأتممناها بعشر فتم ميقات ربه أربعين ليلة)

الأعراف: ١٤٢

في هذه الآية قال تعالى: (ثلاثين ليلة وأتممناها بعشر) ثم قال (أربعين ليلة) وذكر الثلاثين والعشر يغني عن ذكر الأربعين، فما معنى هذا التكرار؟^(١٢٥)

ويجاب: بأن الله كرره: تأكيداً وإيضاحاً^(١٢٦).

وقيل: فائدة قوله: (فتم ميقات ربه أربعين ليلة): قطع الأوهام عن الزيادة؛ لأنه لما وقت الثلاثين أولاً، ثم زاد عليه عشرة، ربما يقع في الأوهام زيادة أخرى، فذكره لقطع الأوهام عن الزيادة، وذكر الثلاثين في الابتداء والعشر مفصلاً: ليعلم أن الميقات كان كذلك مفصلاً ثلاثين ذي القعدة وعشراً من ذي الحجة^(١٢٧).

وقيل: الفائدة في هذا وقد علم أن ثلاثين وعشراً أربعون أنه قد كان يجوز أن تكون العشر غير ليال فلما قال أربعين ليلة علم أنها ليال.

وقيل: قد كان يجوز أن تكون العشر تنتمى لثلاثين فأفاد قوله فتم ميقات ربه أربعين ليلة أن العشر سوى الثلاثين^(١٢٨).

قال تعالى: (غضبنا أسفاً) الأعراف: ١٥٠، ذكر الله عز وجل حال موسى بعد رجوعه لقومه بأنه غضبان، وأنه أسف، وهما متقاربان في المعنى، فما فائدة التكرار في الآية: يجاب بأن الأسف فيه خمسة أوجه: أحدها: أن الأسف أشد الغضب. الثاني: الحزين، قاله ابن عباس، وقتادة، والسدي. الثالث: أنه الجزع، قاله مجاهد. الرابع: أنه المتندم. الخامس: أنه المتحسر^(١٢٩).

والأسف في كلام العرب متى كان من ذي قدرة على من دونه فهو غضب ومتى كان من الأقل على الأقوى فهو حزن وتأمل ذلك فهو مطرد إن شاء الله^(١٣٠).

قوله تعالى: (غضبنا) حال من موسى و(أسفاً) حال آخر بدل من التي قبلها، ويجوز أن يكون حالاً من الضمير الذي في غضبان^(١٣١).

وأقرب ما يقال: إنّه بدلٌ بَعْضٍ من كُلِّ إن فسّرنا الأسف بالشديد الغضب، وهو قول أبي الدرداء وعطاء عن ابن عباس، واختيار الزجاج، واحتجوا بقوله: (فلما اسفونا انتقمنا منهم): الزخرف: ٥٥، أي: اغضبونا، أو بدل اشتغال إن فسّرنا بالحزين. وهو قول ابن عباس والحسن، والسدي. وقالت عائشة - رضي الله عنها -: إن أبا بكر رجلاً أسيفاً أي: حزيناً.

قال الواحدي: 'والقولان متقاربان؛ لأنّ الغضب من الحزن، والحزن من الغضب'؛

فهذا بمعنى: غضبان، وحديث عائشة يدل على أنّه: الحزين، فلما كانا متقاربين في المعنى صحّت البدلية^(١٣٢).

وفي غضبه وأسفه:

قيل: غضبان من قومه على عبادة العجل؟ أسفاً على ما فاته من مناجاة ربه.

وقيل: غضبان على نفسه في ترك قومه حتى ضلوا، أسفاً على ما رأى في قومه من ارتكاب المعاصي^(١٣٣).

وقيل: غضبان أسفاً متغيظاً على قومه حزينا لما أحدثوه بعده من الكفر بالله^(١٣٤).

وقيل: كان موسى غضبان على قومه لأجل عبادتهم العجل، أسفاً حزيناً، لأن الله تعالى فتنهم. وقد كان تعالى قال له: (قال فإننا قد فتننا قومك من بعدك) طه: ٨٥^(١٣٥).

وعلى هذه التوجيهات فلا تكرار في الآية

القرآن: ٧٤/٣، وأحكام القرآن للجصاص: ٢٠٩/٤، ومشكل إعراب القرآن: ٣٠١/١، والنكت والعيون: ٣٠١/٢

(١٢٩) جامع البيان: ١٩٦/١٦، النكت والعيون: ٤١٧/٣

(١٣٠) المحرر الوجيز: ٥٨/٤، انظر جامع البيان: ٦٤/٩، معاني القرآن: ٨٢/٣، تفسير السمرقندي: ٥٦٦/١، تهذيب اللغة: ٥٦٦/١٣، مقاييس اللغة: ١٠٣/١

(١٣١) التبيان في إعراب القرآن: ٩٥٥/١

(١٣٢) اللباب في علوم الكتاب: ٢٤٨/٩

(١٣٣) النكت والعيون: ١٠٣/٢، التحرير والتنوير: ٢٨١/١٦

(١٣٤) جامع البيان: ٦٤/٩

(١٣٥) التفسير الكبير: ٥٨/١٥

(١٢٠) تفسير التحرير والتنوير: ١٩٠/٧

(١٢١) التفسير الكبير: ٢٣٤/٢٥، اللباب في علوم الكتاب: ١٣٤/١٥

والتحرير والتنوير: ١٣٥/١٤

(١٢٢) تفسير التحرير والتنوير: ١٣٥/١٤، والكشاف: ٤٦١/٢

(١٢٣) التفسير الكبير: ٢٣٤/١٤

(١٢٤) التفسير الكبير: ٢٣٤/١٤، واللباب في علوم الكتاب: ١٣٥/١٥

(١٢٥) تفسير السمعاني: ٢١١/٢

(١٢٦) ولم يذكر ابن عطية غيره في المحرر الوجيز: ٤٥٠/٢، قال أبو حيان: وهو الذي يظهر. انظر تفسير البحر المحيط: ٣٧٩/٤

(١٢٧) تفسير السمعاني: ٢١١/٢

(١٢٨) إعراب القرآن: ١٤٨/٢، وقال النحاس وهو أحسنها، ومعاني

سورة الأنفال

قال تعالى: (ولو أسمعهم لتولوا وهم معرضون)

الأنفال: ٢٣

سبق بيان التولي والإعراض والفرق بينهما في سورة البقرة آية ٨٣، وأنه لا تكرر في الآية

قال تعالى: (إن شر الدواب عند الله الذين كفروا فهم لا يؤمنون).

الأنفال: ٥٥

ذكر الله عز وجل أن شر الدواب الذين كفروا ثم عطف عليها قوله فهم لا يؤمنون) ونفي الإيمان هو الكفر، فما فائدة هذا التكرار.

يجاب: بأن تعريف المسند بالموصولية للإيماء إلى وجه بناء الخبر عنهم بأنهم شرّ الدواب.

والفاء في فهم لا يؤمنون) عطف صلة على صلة، فأفادت أنّ الجملة الثانية من الصلة، وأنها تمام الصلة المقصودة للإيماء، أي: الذين كفروا من قبل الإسلام فاستمر كفرهم فهم لا يؤمنون بعد سماع دعوة الإسلام. ولما كان هذا الوصف هو الذي جعلهم شرّ الدوابّ عند الله عطف هنا بالفاء للإشارة إلى أنّ سبب إجراء ذلك الحكم عليهم هو مجموع الوصفين، وأتى بصلة فهم لا يؤمنون) جملة إسمية؛ لإفادة ثبوت عدم إيمانهم وأنهم غير مرجو منهم الإيمان^(١٣٦). وعليه فالعطف أفاد أنهم: كفروا وأصروا على الكفر فلا يتوقع منهم الإيمان^(١٣٧).

سورة التوبة

قال تعالى: (هو الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون) التوبة: ٣٣ في هذه الآية عطف الله دين الحق على الهدى، ودين الحق هو جملة الهدى، فما فائدة هذا العطف.

جاء فيها خمس تأويلات:

أحدها: أن الهدى البيان، ودين الحق الإسلام، قاله الضحاك^(١٣٨).

الثاني: أن الهدى الدليل، ودين الحق المدلول عليه.

الثالث: معناه بالهدى إلى دين الحق.

الرابع: أن معناه واحد وإنما جمع بينهما تأكيداً لتغاير اللفظين^(١٣٩).

الخامس: أن دين الحق وإن كان داخلاً في جملة الهدى؛ ولكنه خص بالذكر تشريفاً له وتفضيلاً^(١٤٠).

وعليه فلا تكرر في الآية؛ لوجود الفرق بينهما في أكثر الأقوال، ومن قال بأن معناه واحد كما في القول الرابع فإنما كرر تأكيداً.

سورة يونس

قال تعالى: (هو الذي جعل الشمس ضياء والقمر نورا وقدره منازل لتعلموا عدد السنين والحساب) يونس: ٥

في هذه الآية ذكر الله (عدد السنين)، ثم عطف عليه (والحساب)، وعدد السنين داخل في الحساب، فما فائدة ذلك؟ يجاب بأن: عدد السنين بحصول كل سنة باجتماع اثني عشر. والحساب: مصدر حسب بمعنى عد. وهو معطوف على (عدد)، أي ولتعلموا الحساب. وتعريفه للعهد، أي والحساب المعروف. والمراد به حساب الأيام والأشهر لأن حساب السنين قد ذكر بخصوصه^(١٤١).

وعليه فلا تكرر فالعدد للسنين، والحساب لما دون السنين، وهي الشهور والأيام والساعات.

قال تعالى: (ولو شاء ربك لأمّن من في الأرض كلهم جميعاً) يونس: ٩٩

في هذه الآية ذكر الله عز وجل قوله (جميعاً) بعد قوله (كلهم) وهو يفيد الشمول والإحاطة، فما فائدته؟

يجاب بأن: قوله تعالى (كلهم جميعاً) هو من فصيح الكلام، قال الأخفش: جاء بقول جميعاً بعد كل تأكيداً و (جميعاً) نصب على الحال مؤكدة^(١٤٢).

وكل يفيد الشمول والإحاطة؛ ولا يدل على وجود الإيمان منهم بصفة الاجتماع. (جميعاً) يدل على وجوده منهم في حالة واحدة؛ كما تقول: جاءني القوم جميعاً، أي مجتمعين^(١٤٣).

سورة هود

قال تعالى: (ولا تعثوا في الأرض مفسدين) هود: ٨٥، سبق بيان ذلك في سورة البقرة آية ٦٠.

قال تعالى: (فلا تك في مرية مما يعبد هؤلاء ما يعبدون إلا كما يعبدوا آبائهم من قبل وإنا لموفوهم نصيبهم غير منقوص) هود: ١٠٩

التوفية والإيفاء إعطاء الشيء وإيفاءً، أي: تاماً، والتام لا يكون منقوصاً، فما فائدة قوله (غير منقوص)

بعد وقوله (وإنا لموفوهم نصيبهم)؟

التوفية: إكمال الشيء غير منقوص، وكل شيء بلغ تمام الكمال فقد وفى وتم^(١٤٤).

قوله (غير منقوص) حال من (نصيبهم) وفي ذلك احتمالان:

والوجيز: ٤٤٢/٣، والتفسير الكبير: ١٣٣/٢٠، والبحر المحيط: ١٥٢/٦
(١٤٢) المحرر الوجيز: ١٤٥/٣، وزاد المسير: ٦٧/٤، والجامع لأحكام القرآن: ٣٨٥/٨.

(١٤٣) أسئلة القرآن المجيد: ١٢٤
(١٤٤) مقاييس اللغة مادة (وفى): ١٢٩/٦، ولسان العرب مادة (وفى): ٣٩٩/١٥، وتاج العروس مادة (وفى): ٢١٩/٤٠

(١٣٦) التحرير والتنوير: ٧٠/١٠

(١٣٧) الكشف: ٢١٨/٢، والنسفي: ٧٠/٢

(١٣٨) جامع البيان: ١١٦/١٠، ١٠٩/٢٦، وانظر الثعلبي: ٥٤/٥، المحرر الوجيز: ٢٦/٣

(١٣٩) النكت والعيون: ٣٥٥/٢

(١٤٠) أسئلة القرآن المجيد: ١٠٩

(١٤١) التحرير والتنوير: ٩٥/١١، تفسير السمعاني: ٢٢٥/٣، المحرر

فاللفظ مختلف والمعنى واحد^(١٥٦)، وعُدَّ من المترادفات^(١٥٧).

قال تعالى: (أفأمنوا أن تأتيهم غاشية من عذاب الله أو تأتيهم الساعة بغتة وهم لا يشعرون) يوسف: ١٠٧. سبق الحديث عن ذلك في سورة الأعراف آية ٩٥. قال تعالى: (قالوا يأبىها العزيز إن له أبا شيخا كبيرا فخذ أحدنا مكانه) يوسف: ٧٨.

في هذه الآية وصفوا الأب بصفات كونه شيخاً وكبيراً، فما فائدة ذكر الكبير بعد الشيخ، ومن معاني الشيخ: الكبير السن. اختلف المفسرون في معنى (كبيراً) على قولين: ١. كبيراً في السن؛ على أن يكون كبيراً تأكيداً لـ (شيخاً) أي بلغ الغاية في الكبر من السن. ٢. كبيراً في القدر والدين؛ لأن كبير السن معروف من حال الشيخ.

وقد رجح بأنه الكبير في القدر والدين جمهور المفسرين، لأن كبير السن معروف من حال الشيخ؛ ولأنه نبي من أولاد الأنبياء؛ ولأن التأسيس مقدم على التأكيد. الفائدة من ذلك: ترقيقاً واستعطافاً، كونه متصفاً بهذه الصفة وهي كونه شيخاً كبيراً لا يستطيع فراقه ولا يصبر عنه ولا يقدر على الوصول إليه. وكونه ابناً لرجلٍ كبير القدر يوجب العفو والصفح^(١٥٨).

سورة الحجر:

قال تعالى: (فسجد الملائكة كلهم أجمعون) الحجر: ٣٠، سبق الحديث عنها في سورة يونس آية ٩٩. قال تعالى: (ادخلوها بسلام آمنين) الحجر: ٤٦. في هذه الآية ذكر الله عز وجل حال من دخل الجنة فقال (بسلام آمنين) وقد اختلف في معنى (بسلام)، على قولين: الأول: 'بسلام' حال: أي: ملتبسين بالسلامة. الثاني: (بسلام) حال: أي: مسلماً عليكم، قيل: من الله، وقيل: من الملائكة.

و (آمنين) حال أخرى، وهي بدلٌ مما قبلها، إما بدل كل من كل وإما بدل اشتمال؛ لأن الأمن مشتملٌ على التحية أو

أحدهما: أن تكون حالاً مؤكدة؛ لأن لفظ التوفية يشعر بعدم النقص، فقد استفيد معناها من عاملها، وهو شأن المؤكدة. والثاني: أن تكون حالاً مبينة.

قال الزمخشري: فإن قلت: كيف نُصب (غير منقوص) حالاً من النَّصب الموفي؟ قلت: يجوز أن يُوقَى، وهو ناقصٌ، ويوقَى وهو كامل^(١٥٩).

قال أبو حيان: وهذه مغلطة إذا قال: وفيته شطر حقه، فالتوفية وقعت في الشطر، وكذا ثلث حقه، والمعنى أعطيته الشطر أو الثلث كاملاً لم أنقصه منه شيئاً. وأما قوله: وحقه كاملاً وناقصاً، أما كاملاً فصحيح، وهي حال مؤكدة؛ لأن التوفية تقتضي الإكمال، وأما وناقصاً فلا يقال لمنافاته التوفية^(١٦٠). وهو عند الأكثر: حال مؤكدة، لأنَّ التوفية تقتضي التكميل^(١٦١).

وفائدته: زيادة في التهكم، لأنَّ من إكرام الموعود بالعطاء أن يؤكد له الوعد، ويسمى ذلك بالبشارة^(١٦٢). وقيل: وعيد ومعناه العقوبة التي تقتضيها أعمالهم ويظهر منه أن على الأولين كفلاً من كفر الآخرين^(١٦٣). وقيل: فائدته دفع توهم التجوز وجعلها مقيدة له لدفع احتمال كونه منقوصاً في حد نفسه مبني على الذهول عن كون العامل هو التوفية^(١٦٤).

سورة يوسف

قال تعالى: (قال إنما أشكو بثي وحزني إلى الله وأعلم من الله ما لا تعلمون)

يوسف: ٨٦، في هذه الآية ذكر الله البث ثم عطف الحزن، وفي معنى البث والحزن اختلف أهل العلم في حقيقة البث، وهل هذا العطف من التكرار المعنوي؟

١. البث: الحاجة، كحاله ابن جرير^(١٦٥).
٢. البث: الهم^(١٦٦).
٣. البث: أشد الحزن^(١٦٧).
٤. البث: يكون في الكلام، والحزن: يكون في القلب^(١٦٨).
٥. البث: الكرب والغم^(١٦٩).

فجمهور المفسرين على أن البث هو: أشد الحزن، وذلك لأن الإنسان إذا ستر الحزن وكتمه كان هماً فإذا ذكره لغيره كان بثاً فالبث أشد الحزن والحزن الهم فعلى هذا يكون المعنى إنما أشكوا حزني العظيم وحزني القليل إلى الله لا إليكم.

^(١٥٩) الكشاف: ٤٠٧/٢

^(١٦٠) البحر المحيط: ٢٦٥/٥

^(١٦١) البحر المحيط: ٢٦٥/٥، انظر التبيان في إعراب القرآن: ٧١٥/٢، والنسفي: ١٧٣/٢، وإرشاد العقل السليم: ٢٤٣/٤، واللباب في علوم الكتاب: ٥٧٥/١

^(١٦٢) التحرير والتنوير: ١٤٨/١٢

^(١٦٣) المحرر الوجيز: ٢٠٩/٣

^(١٦٤) وإرشاد العقل السليم: ٢٤٣/٤، وروح المعاني: ١٤٨/١٢

^(١٦٥) جامع البيان: ٤٥/١٣

^(١٦٦) جامع البيان: ٤٥/١٣، السمرقندي: ٢٠٧/٢، النكت والعيون: ٧١/٣

^(١٦٧) مجاز القرآن: ٥٥/١، غريب القرآن: ١٢٣/١، معالم

التنزيل: ٤٤٤/٢، لباب التأويل: ٣٠٩/٣، التسهيل لعلوم التنزيل: ١٢٦/٢، الجامع لأحكام القرآن: ١٢٩/١٠

^(١٥٦) مقاييس اللغة: ١٧٢/١، الفرق: ٢٩٤/١، وتيسير الكريم المنان: ٤٠٤/١

^(١٥٧) جمهرة اللغة: ٦٣/١

^(١٥٨) الجامع لأحكام القرآن: ١٢٩/١٠، الفرق: ٢٩٤/١

^(١٥٩) الكليات: ٣١٥/١

^(١٦٠) النكت والعيون: ٦٦/٣، زاد المسير: ٢٦٥/٤، الجامع لأحكام القرآن: ٢٤٠/٩، البحر المحيط: ٣٣٠/٥، لباب التأويل: ٣٠٥/٣، النسفي: ٢٠٠/٢، اللباب في علوم الكتاب: ١٧٦/١١، مزايا الكتاب العزيز: ٢٩٩/٤، التحرير والتنوير: ٣٣/١٣

بالعكس، والمعنى: أمنين من الموت، والخروج، والآفات^(١٥٩).

وقد رد ابن عاشور قول من قال بأن معنى (بسلام)، يراد به السلامة فقال:

فإن السلام ظاهر في التحية لتقييده بـ (أمنين). ولو كان السلام مراداً به السلامة لكان التقييد بـ (أمنين) تأكيداً وهو خلاف الأصل^(١٦٠).

سورة النحل:

قال تعالى: (أموات غير أحياء وما يشعرون أيان يبعثون) النحل: ٢١

سبق في سورة الأنعام آية ١٤٠

قال تعالى: (ضرب الله مثلاً عبداً مملوكاً لا يقدر على شيء ومن رزقناه منا رزقاً حسناً) النحل: ٧٥

في هذه الآية وصف الله (عبداً) بأنه (مملوكاً)، وكل عبد مملوك، ولا يقدر على التصرف.

والعبد: الإنسان الذي يملكه إنسان آخر بالأسر أو بالشرء أو بالإرث.

وفي وصفه بكونه: مملوكاً، تأكيداً للمعنى المقصود، وإشعاراً لما في لفظ عبد من معنى المملوكية المقتضية أنه لا يتصرف في عمله تصرف الحرية^(١٦١). ووصف مشعر بالذل والمقهورية^(١٦٢).

وكذلك ليميز من الحر؛ لأن اسم العبد يقع عليهما جميعاً، لأنهما من عباد الله^(١٦٣).

سورة الإسراء:

قال تعالى: (سبحان الذي أسرى.....إلى المسجد الأقصى) الإسراء: ١

في هذه الآية انتصب (ليلاً) على الظرف، ومعلوم أن السرى لا يكون في اللغة إلا بالليل، وعليه فما معنى ذكر الليل؟ قيل: بأنه ذكر على سبيل التوكيد.

وقيل: يعني في جوف الليل فلم يكن إدلاجاً ولا إدلاجاً^(١٦٤). وقيل: إشارة إلى أن السير به إلى المسجد الأقصى كان في جزء ليلة، وإلا لم يكن ذكره إلا تأكيداً، على أن الإفادة كما يقولون خير من الإعادة. ويستدل بقراءة من قرأ: (من الليل)^(١٦٥).

وفي ذلك إيماء إلى أنه أسرى خارق للعادة لقطع المسافة التي بين مبدأ السير ونهايته في بعض ليلة، وأيضاً ليتوسل بذكر الليل إلى تنكيره المفيد للتعظيم.

وقيل: بأن الوقت المبهم يذكر لبيان أن تعيين الوقت ليس بمقصود المتكلم وأنه لا يريد بيانه، أي ليلاً من الليالي فلا أبينه، فإن المقصود نفس الإسرائ، ولو قال: أسرى بعبد من المسجد الحرام، لكان للسامع أن يقول: أيما ليلة؟ فإذا قال: ليلة من الليالي قطع سؤاله وصار كأنه قال: لا أبينه^(١٦٦) فائدة تنكير الليل:

قيل: للتعظيم، أي هو ليل عظيم باعتبار جعله زمناً لذلك السري العظيم، فقام التنكير هنا مقام ما يدل على التعظيم^(١٦٧).

وقيل: أراد بلفظ التنكير: تقليل مدة الإسرائ، وأنه أسرى به في بعض الليل من مكة إلى الشام مسيرة أربعين ليلة، وذلك أن التنكير فيه قد دلّ على معنى البعضية^(١٦٨).

وعلى ذلك فلا بد للتصريح بذكر الليل بعد الإسرائ من فائدة: وهي تقليل مدة الإسرائ؛ وأنه أسرى به في بعض الليل من مكة إلى الشام مسافة أربعين ليلة، ووجه دلالة ليلاً على تقليل المدة ما فيه من التنكير الدال على البعضية^(١٦٩) بخلاف ما إذا قلت سريت الليل فإنه يفيد استيعاب السير له جميعاً. وقد استدل على إفادة ليلاً للبعضية بقراءة عبد الله وحذيفة من الليل. وقيل الفائدة: أن تعيين الوقت ليس بمقصود المتكلم وأنه لا يريد بيانه؛ فإن المقصود نفس الإسرائ. وقيل: معنى أسرى بعبد ليلاً سير عبده يعني محمداً ليلاً، وعلى هذا فيكون معنى أسرى معنى سير، فيكون للتقييد بالليل فائدة.

قال تعالى: (وجعلنا الليل والنهار آيتين فمحونا آية الليل وجعلنا آية النهار مبصرة لتبتغوا فضلاً من ربكم ولتعلموا عدد السنين والحساب) الإسراء: ١٢

سبق الحديث عنها في سورة يونس آية ٥

سورة الكهف:

قال تعالى: (الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجاً- قيماً) الكهف: ١ - ٢ فإن قيل: قوله تعالى (قيماً) يعني مستقيماً، وقوله (ولم يجعل له عوجاً) مغن عن قوله (قيماً)؛ لأنه متى انتفى العوج ثبتت الاستقامة؛ لأن العوج في المعاني كالعوج في الأعيان، والمراد به هنا نفي الاختلاف

^(١٦٤) البحر المحيط: ١٢٧/٦

^(١٦٥) الكشاف: ٦٠٤/٢، التحرير والتنوير: ٢٠٦/١٥

^(١٦٦) التفسير الكبير: ٥٥/٢٩

^(١٦٧) التحرير والتنوير: ٢٠٦/١٥

^(١٦٨) الكشاف: ٦٠٤/٢، والنكت والعيون: ٢٢٣/٣، التبيان في إعراب

القرآن: ٨١١/٢، لباب التأويل: ١٢٧/٤، فتح القدير: ٢٠٦/٣

^(١٦٩) قال الزركشي: وفيه نظر؛ لأن التقليل عبارة عن تقليل الجنس إلى فرد من أفرادها لا ببعض جزء من أجزائه. البرهان في علوم القرآن: ٩٣/٤

^(١٥٩) المحرر الوجيز: ٣٦٣/٣، اللباب في علوم الكتاب: ٤٦٣/١١، وانظر النكت والعيون: ٣/٤، وزاد المسير: ٤٠٣/٤، التبيان في إعراب القرآن: ٧٨٣/٢، والجامع لأحكام القرآن: ٣٢/١٠، النسفي: ٢٤٢/٢، مزايا العقل السليم: ٨٠/٥، روح المعاني: ٥٨/١٤

^(١٦٠) التحرير والتنوير: ٨٩/١٢

^(١٦١) التحرير والتنوير: ١٩٥/١٤

^(١٦٢) التفسير الكبير: ٦٨/٢٠

^(١٦٣) التفسير الكبير: ٦٨/٢٠، البحر المحيط: ٥٠٣/٥، اللباب في علوم الكتاب: ٥٠٣/١٢، لباب التأويل: ١٠٥/٤، مزايا الكتاب العزيز: ١٢٩/٥

والتناقض في معانيه، وأنه لا يخرج منه شيء عن الصواب والحكمة.

وقيل: في الآية تقديم وتأخير تقديره: الحمد الذي أنزل على عبده الكتاب قيماً ولم يجعل له عوجاً.

ومعنى قوله (قيماً) قائماً على الكتب السماوية كلها مصداقاً لها شاهدأ بصحتها ناسخاً لبعض شرائعها، فعلى هذا لا تكرار فيه، وعلى القول المشهور يكون الجمع بينهما للتأكيد سواء قدر قيماً مقدماً أو أقر في مرتبته، ونصب بفعل مضمر تقديره: ولكن جعله قيماً. ولا بد من هذا الإضمار أو من التقديم والتأخير وإلا يصير المعنى: ولم يجعل له عوجاً مستقيماً والعوج لا يكون مستقيماً^(١٧٠).

الخاتمة:

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، وضعت بين يديك بحثي الموسوم بـ(بلاغة التكرار المعنوي في القرآن الكريم).

وقد تناولته في آية واحدة أو اثنتين، وقد خرجت بفوائد ونتائج جمة؛ فكثيراً من الآيات ظن بعضهم أنها من التكرار المعنوي بينما من أنعم النظر فيها وجد التخصيص أو التقييد، أو غير ذلك من توجيهات أهل البلاغة.

وفي الدراسة بيان لإعجاز القرآن الكريم في بيان جماليات التكرار المعنوي، لنكت بلاغية قيمة.

وبينت الدراسة الفرق بين التكرار والمتشابه اللفظي والتكرار والترادف، مما يشكل على بعضهم التفريق بينهم.

وهو من توفيق الله عز وجل، والموضوع يحتاج إلى دراسات تحليلية تطبيقية، مع التفريق بين ما يكون تكراراً وما يشبه به. والرجوع لكتب البلاغيين والمفسرين وتوجيههم في آيات الذكر الحكيم.

هذا وأحمد الله أن يسر لي ما عسر وبالله التوفيق.

(المصادر والمراجع):

-الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق: سعيد المندوب، دار الفكر، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ.

-أحكام القرآن، أحمد بن علي الجصاص، تحقيق: محمد الصادق قمحاوي، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥هـ، بيروت.

-أحكام القرآن، محمد بن عبد الله بن العربي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الفكر، لبنان.

-إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، أبو السعود محمد بن محمد العمادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

-أساس البلاغة، محمود بن عمر الزمخشري، دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

-أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين الشنقيطي، تحقيق: محمد الخالدي، الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ.

-إعراب القرآن، أحمد بن محمد النحاس، تحقيق: زهير زاهد، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٩هـ، بيروت.

-إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات، عبد الله بن الحسين العكبري، تحقيق: إبراهيم عطوة، المكتبة العلمية، لاهور باكستان.

-بحر العلوم، نصر بن محمد السمرقندي، تحقيق: محمود مطرجي، دار الفكر، بيروت.

-البحر المحيط في أصول الفقه، محمد بن بهادر الزركشي، تحقيق: جماعة من علماء الأزهر، دار الكتبي، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ.

-البحر المحيط في التفسير، محمد بن يوسف الشهير بابن حيان، تحقيق: صدقي محمد جميل، المكتبة التجارية لمصطفى الباز، ١٤١٢هـ.

-البرهان في علوم القرآن، محمد بن بهادر الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، الطبعة الثالثة، ١٤٠٠هـ.

-تاجر العروس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، مجموعة من المحققين، دار الهداية، ١٤٠٥هـ.

-النبیان في إعراب القرآن، عبد الله بن الحسين العكبري، تحقيق: علي محمد الجاوي، دار عيسى البابي الحلبي.

-التسهيل لعلوم التنزيل، محمد بن أحمد ابن جزي الكلبی، دار الكتاب العربي، الطبعة الرابعة، ١٤٠٣هـ لبنان.

-التعريفات، الشريف علي الجرجاني، دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ.

-التحرير والتنوير في التفسير، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون، ١٩٩٧م، تونس.

-تفسير القرآن، منصور السمعاني، تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس، دار الوطن، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ، الرياض.

-تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن كثير، مؤسسة الريان، الطبعة الرابعة، ١٤١٨هـ، الرياض.

-جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير الطبري، تحقيق: عبد الله التركي، دار هجر، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.

-الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.

-مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، محمد بن عمر الرازي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ، بيروت.
-المفردات في غريب القرآن، الحسين بن محمد الشهير بالراغب الأصفهاني، تحقيق: محمد سيد، مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨١هـ.
-مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، الطبعة الثانية، ١٤٢٠هـ، بيروت.
-النكت والعيون، علي بن محمد الماوردي، تحقيق السيد بن عبد المقصود بن الرحيم، مؤسسة المكتبة الثقافية.

-روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود شكري الألوسي، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
-زاد المسير في علم التفسير، عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، المكتب الإسلامي، الطبعة الرابعة، ١٤٠٧هـ.
-غريب الحديث، أبو عبيد القاسم بن سلام، تحقيق: محمد عبد المعين خان، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى، ١٣٩٦هـ، بيروت.
-القاموس المحيط، محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، تحقيق: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، ١٤١٣هـ.
-الكشاف، محمود الزمخشري، تحقيق: عبد السلام شاهين، الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ.
-الكشف والبيان، أحمد بن محمد الثعلبي، تحقيق: أبي محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ، بيروت.
-كفاية الطالب الرباني لرسالة أبي زيد القيرواني، أبو الحسن المكي، تحقيق: يوسف البقاعي، دار الفكر، ١٤١٢هـ، بيروت.
-الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.
-لباب التأويل في معاني التنزيل، علاء الدين علي بن محمد المعروف بالخازن، دار الفكر، ١٣٩٩هـ، بيروت.
-اللباب في علوم الكتاب، عمر بن عادل الحنبلي، تحقيق: عادل عبد المجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ، بيروت.
-لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار الفكر، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
-المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين نصر بن محمد ابن الأثير، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ١٩٩٥م، بيروت.
-مجاز القرآن، لأبي عبيدة معمر بن المثنى، تحقيق: محمد فؤاد، مكتبة الخانجي.
-المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ.
-مدارك التنزيل وحقائق التأويل، عبد الله بن أحمد النسفي، تحقيق: إبراهيم محمد رمضان.
-مشكل إعراب القرآن، مكي بن أبي طالب القيسي، تحقيق: أسامة عبد العظيم، دار الكتب العلمية، ١٩٥٩م، بيروت.
-معالم التنزيل، الحسين بن مسعود البغوي، تحقيق: محمد النمر وعثمان جمعة وسليمان الحرش، دار طيبة، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Digital Literature between the Subjectivity of the Creator and the Participation of the Recipient.

Dr. Faten Abdullatif Ali Alamer

Assistant Professor of Literature and Criticism,
Department of Arabic, College of Arts, King Faisal
University in Al-Ahsa.

E-mail: fatenalamer@yahoo.com

الأدب الرقمي بين ذاتية المبدع وتشاركية المتلقي.

د. فاتن عبد اللطيف علي العامر

أستاذ الأدب والنقد المساعد، بقسم اللغة العربية - كلية الآداب
جامعة الملك فيصل بالأحساء.

KEY WORDS:

Digital literature, the subjectivity of the creator, the recipient, the digital text, digital criticism, digitization of literature.

الكلمات المفتاحية:

الأدب الرقمي، ذاتية المبدع، المتلقي، النص الرقمي، النقد الرقمي، رقمنة الأدب.

ABSTRACT:

This study aims to identify the concept of digital literature, present its various terms, concepts and definitions, and explain its emergence that accompanied the development of computers, digital and interactive media. It also studies the subjectivity of the creator and the participation of the recipient dealing with digital text.

The study presents theoretical literature according to the inductive-deductive approach. The most important results of the study were: literary circles suffer from a great deal of overlap in their approach to the concept of digital literature, and this overlap appears strongly in many interpretations and in critical and literary approaches. Also, there is a spread of digital literature among literary circles of creators or recipients, due to its modernity, novelty, and reliance on a technical medium that is basically widespread. Digital literature has also become a reality that represents, even if some writers and critics have disdained it.

The results of the study also showed how digital literature magnifies the role of the recipient, who has long been marginalized and classified outside the context of creative work; to rise to leadership and seize the partnership in reading, reconstructing, and interpreting texts, and sometimes the recipient takes on a space that surpasses the creator. Finally, there is a strong relationship between digital literature and reception theory that was formed after the reader was appointed master of the digital creative process and the focus of the reading process.

The study concluded with recommendations, the most important of which are: Digital literature suffers from some bouts of weakness and dispersion due to the delay of the critical environment in catching up with it, so we must think carefully about establishing a new critical movement parallel to digital publishing, which is the digital criticism movement, whose mission is to control and monitor the world of freedom and liberation, which digital literature established; where everyone is creative and the subtle differences between the creator and the recipient have melted away.

The study also recommended controlling the repercussions of the Internet revolution and digitization on literature; otherwise, it could pose a threat to its essence and nature, which should not be overlooked when using this medium imposed by necessity and the age.

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مفهوم الأدب الرقمي، وعرض مصطلحاته ومفاهيمه وتعريفه المختلفة، وبيان نشأته التي رافقت تطور الحاسوب والوسائط الإعلامية والتفاعلية الرقمية والإلكترونية، ودراسة ذاتية المؤلف وتشاركية المتلقي في ضفاف النص الرقمي، من خلال عرض الدراسات والبحوث وفق المنهج الاستقرائي الاستنباطي.

وكان من أهم نتائج الدراسة: معاناة الأوساط الأدبية من تداخل كبير في تناولها مفهوم الأدب الرقمي وهذا التداخل يظهر بقوة في كثيرة التفسيرات وفي تناول النقد والأدبي. وأيضاً انتشار الأدب الرقمي بين الأوساط الأدبية من المبدعين أو المتلقين، ويرجع ذلك لحدائته وطرافته واعتماده على وسيط تقني هو بالأساس منتشر. كذلك صار الأدب الرقمي واقعاً يمثل وإن ترفع عنه بعض الأدباء والنقاد. كما بينت نتائج الدراسة كيف أن الأدب الرقمي يعظم دور المتلقي الذي طالما همش وصنف خارج سياق العمل الإبداعي؛ ليتعلي الريادة ويخطف الشراكة في قراءة النصوص وإعادة بنائها وتأويلها، وفي بعض الأحيان يتقلد المتلقي فيه مساحة تفوق المبدع. وبالأخير ثمة علاقة قوية بين الأدب الرقمي ونظرية التلقي تكونت بعد تنصيب القارئ سيداً للعملية الإبداعية الرقمي ومحور العملية القرائية.

واختتمت الدراسة بتوصيات من أهمها: ينتاب الأدب الرقمي بعض نوبات ضعف وتشتت جراء تأخر بيئة النقد عن اللحاق بركبه فلا بد أن نفكر جيداً في التأسيس لحركة نقدية جديدة موازية للنشر الرقمي وهي حركة النقد الرقمي مهمتها الضبط والمراقبة، لعالم الحرية والتحرر، الذي أسس له الأدب الرقمي؛ حيث الكل مبدع وذابت الفوارق الدقيقة بين المبدع والمتلقي. كما أوصت الدراسة بضبط انعكاسات ثورة الأنترنت والرقمنة على الأدب، وإلا يمكن أن تشكل خطراً لجوهره وماهيته، وهو ما يجب عدم إغفاله عند الاستعانة بهذا الوسيط الذي فرضته الضرورة والعصر.

مقدمة:

الأدب مرآة المجتمع يسجل مجريات عصره ولا يقف عند التسجيل وحسب بل يشارك بقوة في تغيير تلك المجريات؛ فبين الأدب والمجتمع أصرة قوية من التأثير والتأثر، فثمة علاقة تشابك قوية بين المعرفة والأدب والمجتمع علاقة اعتماد متبادل في غالبها وتأثر وتأثير فيما بينها، وهذا بالتالي يحدد علاقة الأديب بمجتمعه حسب قوة تجاذب أو تنافر هذه العلاقة، ولا يقلل من ذلك انسام الأدب أو المعرفة أو حتى الإبداع في بعض منابعها بدائية بالذاتية لحين بلورة الفكرة وتشكل الرؤية؛ لأنه من المعروف أن الأدب ظاهرة اجتماعية، إذا ما أخذ بالاعتبار كون المادة الأدبية في غالبها تعود في شكلها الأولي إلى الحياة والمجتمع.

إن المبدأ العام في نشأة الأنواع الأدبية وتطورها وفناء بعضها في بعض، أو انقراضها يقوم أساساً على تطور المجتمعات، إذ لكل مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي قيمها الجمالية التي تتجلى في أنواع أدبية بعينها، وفق قدرة وإبداع الإنسان في ذلك مع النظام الاجتماعي.^(١)

مر النص الأدبي بمراحل هامة جعلته يمتطي صهوة الصدارة في تأثيث عوالم المناهج النقدية الحداثية، فمن الشفاهية نحو الكتابية أو التدوين وصولاً إلى الرقمية، فمن رحم التكنولوجيا ولد ما يسمى بالأدب التفاعلي أو الرقمي الذي تجاوز نمطية الوسيط الورقي معتلياً مصاف الوسيط الإلكتروني في إنتاج النص وتقديمه للمتلقى مزاجاً بين اللغة والصوت والصورة والحركة.^(٢)

عرف الإنسان، عبر مساره التاريخي، أربع مراحل أو براديغمات (Paradigms) فكرية أساسية، بدأت بالمرحلة الأسطورية: كان الإنسان القديم يفسر الأشياء ومظاهر الطبيعة تفسيراً خرافياً وميثولوجياً وأسطورياً لا أساس له من الصحة العلمية لغياب فكرة السببية والعلية المنطقية، ثم المرحلة اللاهوتية: تتعلق بهيمنة الدين والتفكير اللاهوتي على ذهن الإنسان. وتتوافق هذه المرحلة بالضبط مع فترة العصور الوسطى التي عرفت بالتوفيق بين الدين والفلسفة، وتفسير كل شيء باسم الدين، ثم المرحلة الوضعية أو العلمية كما يسميها أوجست كونت (A. Conte): تنقسم هذه المرحلة، بدورها، إلى المرحلة العلمية اليقينية المطلقة كما عند نيوتن (Newton)، وديكارت (Descartes)، وسبينوزا (Spinoza)، وليبنز (Leibniz)، ورواد

العقلانية الكلاسيكية، والمرحلة العلمية الاحتمالية النسبية مع إنشتاين (Einstein)، وماكس بلانك (Max Planck)، وهيزنبرج (Heisenberg)، وتسمى هذه المرحلة العلمية أيضاً بالعقلانية المعاصرة التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر. وأخيراً المرحلة المعلوماتية أو الرقمية: رافقت هذه المرحلة اختراع الحاسوب أو الكمبيوتر الذي أحدث ثورة كبيرة مقارنة بالمراحل السابقة على مستوى تنظيم المعلومات وتحصيلها وتخزينها رقمياً باستخدام مختلف الوسائط.^(٣)

ازدانت الساحة الأدبية مؤخرًا بفن أدبي جديد يعرف بالأدب الرقمي، يحاكي تجارب جديدة في الكتابة الحديثة تسمى بالكتابة الرقمية أو الإلكترونية، ظهر هذا النتاج مع ظهور الحاسوب وتطور مواقع التواصل الاجتماعي، فهو يكتب ويقرأ على شاشات الأجهزة الإلكترونية ويتلقى عبر وسائط متعددة؛ نصية، صوتية، صوتية وحركية في فضاء يسمح للمتلقى بالتحكم فيه. ومن الملحوظ أن هذا الوافد الجديد في عالم الإنتاج الأدبي لقي رواجاً كبيراً بين أهل الاختصاص خاصة أنه يتحرك في مجال مسيطر ومهيمن في حياة القراء والمتلقين والمتمثل في وسائل التواصل الاجتماعي والكتب الرقمية. هذا الأدب الذي يمكن أن نطلق عليه أدب المستقبل سيحدث لا محالة تحولاً في شكل القراءة التي تستبعد عن التابع لصالح قراءة اختيارية تصفحية لا تخضع سوى لرغبات القارئ واهتماماته، القارئ المبهور بكل جماليات العرض وبسير البحث والإبحار للوصول إلى مكن الجمال في هذا الفن الجديد من الكتابة الأدبية.^(٤)

واستحق هذا الوليد الجديد - الأدب الرقمي - أن يكون موضوع هذه الدراسة؛ حيث تهدف دراستنا لاستكشاف مفهوم الأدب الرقمي وبيان تعددها وتحديد المتشابه والمختلف منها، ودراسة ذاتية المؤلف وتشاركية المتلقي في ضفاف النص الرقمي، من خلال تناول الدراسات والبحوث وفق المنهج الاستقرائي الاستنباطي.

المبحث الأول: التعريف بالأدب الرقمي تمهيد:

تتعدد مفاهيم الأدب الرقمي إلى حد يقترب من الفوضى والتداخل؛ بسبب إغفال محددات جوهرية تتجلى في ضرورة تعريف الأدب الرقمي "ضمن مختلف دلالاته اللغوية والوسائطية والإعلامية، ومعرفة مختلف السياقات

(٣) جميل حمداوي: الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، مكتبة المثقف، الطبعة الأولى: ٢٠١٦م، ص: ٨-٩.

(٤) خولة بارة: إشكالات الأدب الرقمي المصطلح، المفهوم، التلقي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: ٠٩ عدد: ٢ السنة: ٢٠٢٠، ص: ٤٠٧.

(١) انظر: أحمد عسيري. "الأدب والمجتمع... مقارنة تاريخية.. (٣-١)".
Madina, 2021,

<https://www.al-madina.com/article/108620/>
الأدب والمجتمع-مقاربة تاريخية-(٣-١).

(٢) فتحية بلحاجي: "الأدب التفاعلي وجماليات التلقي": فعل القراءة وإعادة بناء المعنى. مجلة مقاربات: المركز الجامعي - مغنية- تلمسان ١٤ (٢٠٢١): ص ٤٩.

انتشر مصطلح (النص المترابط أو النص المتشعب Hypertexte/) في الولايات المتحدة الأمريكية على أساس أن النص الأدبي يترابط مع مجموعة من النصوص التفاعلية الأخرى التي تتشكل من مكونات آلية وتقنية وإعلامية وبصرية وصوتية. ومن هنا، فالنص المترابط أو المتشعب هو ذلك النص الذي يتحقق من خلال الحاسوب، وأهم ميزاته أنه غير خطي لأنه يتكون من مجموعة من العقد أو الشذرات التي يتصل بعضها ببعض بواسطة روابط مرئية. ويسمح هذا النص بالانتقال من معلومة إلى أخرى، عن طريق تنشيط الروابط التي بواسطتها تتجاوز البعد الخطي للقراءة، لأننا نتحرك في النص على الشكل الذي نريد.^(٨)

في حين، فضلت أوروبا استخدام مصطلح إعلامي آخر هو (أدب الصورة)، أو الأدب الديجيتالي الذي يحيل على الصورة الرقمية من جهة، و مجال التصوير الانعكاسي والإشعاعي من جهة أخرى... وهناك من يتحدث عن الأدب الإبركودي، أو الأدب الشبكي الصعب والمعقد الذي استعمله إيسبين آرسيت (Espen Aarseth)، في كتابه (السيرينتيقا: منظورات إلى الأدب الصعبة... وهناك أيضا الأدب الإعلامي الذي يستعين بأداة إعلامية وسيطة تتمثل في الحاسوب الإلكتروني، في علاقة تامة بالسياق الوسائطي الحاسوبي، وفي ارتباط وثيق بالبرنامج الآلي، وبمختلف العمليات التي يقوم بها الكمبيوتر لكتابة نص أدبي، وتنظيمه تنظيمًا إبداعيًا وفنيًا وجماليًا وطباعيًا ورقميًا... ويمكن الحديث كذلك عن الأدب الهاتفي الذي تنتجه الهواتف الذكية. بمعنى أن تنتقل من الحاسوب إلى الهاتف الإبداع النصوص ونشرها وتوزيعها في أي مكان ما، وفي أي زمان ما. أما الأدب التفاعلي فهو ذلك الأدب الذي يهتم بالعلاقة التفاعلية التي تنشأ بين الراصد والنص على مستوى التصفح والتلقي والتقبل. وتخضع هذه العلاقة لمجموعة من العناصر التفاعلية الأساسية هي: النص، والصوت والصورة، والحركة، والمتلقي، والحاسوب، مع التشديد على العلاقة التفاعلية الداخلية (العلاقة بين الروابط النصية)، والعلاقة التفاعلية الخارجية (الجمع بين المبدع والمتلقي). أي: إن الأدب التفاعلي هو الذي يجمع بين نشاط الكاتب أو السارد ونشاط المتلقي معًا.^(٩)

يفضل جميل حمداوي مصطلح الأدب الرقمي، ويعزي ذلك إلى كون هذا المصطلح أكثر ارتباطًا بالوسيط الإعلامي. ويدل، بشكل جلي وواضح، على المكونات الأساسية التي تتحكم في المنتج الأدبي والفني والجمالي.

التاريخية التي عرفها الأدب الرقمي في مختلف مساراته الزمانية والمكانية، مع تحديد مجمل مقوماته الأساسية وخصائصه الفنية والجمالية والإعلامية.^(٥)

كثرت التسميات والمصطلحات التي يتكسب بها المجال الإعلامي فيما يتعلق بالأدب الذي ينتج عبر الحاسوب أو الكمبيوتر أو الهواتف الذكية منها: الأدب الرقمي، والأدب التفاعلي، والنص السيبرنطقي، وأدب الصورة أو الأدب الديجيتالي، والأدب الإلكتروني، والنص المترابط، والأدب الآلي، والأدب الروبوتي، والأدب المبرمج، والأدب الحاسوبي والأدب اللوغاريتمي، والأدب الإعلامي، والأدب الوبلي، والكتابة الإنترنتية، والكتابة الفايبروبوكية، وأدب الشاشة... إذا، يلاحظ فوضى في الاصطلاح والتسمية، فكل باحث أو دارس أو ناقد يفضل المصطلح الذي يتناسب مع رؤيته ومعرفة الخلفية، أو ينتقيه حسب البلد الذي يوجد فيه.

وعند تقييد المصطلح يرى جميل حمداوي أن "الأدب الرقمي هو الذي يعتمد على وسائل الإعلاميات، ويجمع بين الحروف والأرقام، وهو ما يزال في مرحلة البناء والإنشاء والتشييد. بمعنى أنه ما يزال أدبا فتيا يترعرع في سياق المحيط الرقمي، ويحبو في عوالمه الافتراضية، ويتشكل بوسائله التقنية الحديثة. ومن ثم، فهو ما يزال أدبا يتحرك ويتغير ويتجدد ويتطور، وليس أدبا ثابتا وساكنًا يمكن حصره وتحينه وتطويره بكل سهولة. أي: إنه أدب تفاعلي صعب ومعقد ومترابط ومتشابك، يحتاج إلى أدوات اصطلاحية تطبيقية، وعدة نظرية وإجرائية بغية فهمه وتفسيره وتأويله".^(٦)

المطلب الأول: مفهوم الأدب الرقمي

جاء امتزاج عالم التكنولوجيا بعالم الأدب، وهذا التفاعل الحاصل بينها تمخض عنه الأدب الرقمي، وبما أنه نتاج جديد من الأكيد أن تتوجه له أنظار الباحثين والدارسين وخاصة أصحاب الاختصاص بحثا في ماهية هذا الفن البارز في الساحة الأدبية المعاصرة، وكأي إنتاج جديد فإنه لا بد أن يأخذ تسميات عدة ومفاهيم مختلفة حسب خلفية كل باحث، كما أنه سيتم تلقيه في ظروف خاصة غير الظروف التي تم فيها تلقي الأدب الورقي، إذ إن هذا الوافد الجديد - الأدب الرقمي - يختلف عن الأدب السابق عنه من خلال اعتماده على وسائط تسمح بانتشاره وتلقيه.^(٧)

(٨) سعيد بقطين: من النص إلى النص المترابط، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م، ص: ٢٦٤-٢٦٥.

(٩) جميل حمداوي: الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: ١٤-١٧.

(٥) جميل حمداوي: الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: ١٢.

(٦) جميل حمداوي: الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: ١٧.

(٧) خولة بارة: إشكالات الأدب الرقمي المصطلح، المفهوم، التلقي، مرجع سابق، ص: ٤٠٨.

يتميز الأدب الرقمي عن الأدب الإلكتروني بكونه المنتج اللوغاريتمي والرياضي الحقيقي. أي: إن الأدب الرقمي هو نتاج الحوسبة الإعلامية، وخاضع للبرمجة الإعلامية، ومنسجم مع الهندسة الداخلية للحاسوب، على أساس أن الأدب الرقمي هو إنتاج إعلامي داخلي في حين، يعد الأدب الإلكتروني إنتاجاً إعلامياً خارجياً؛ بالرغم من الانتشار السريع لكل من مصطلح الأدب الرقمي والأدب الإلكتروني، إلا أن ثمة فارق بين القصيدة الرقمية والقصيدة الإلكترونية. فالأولى خاضعة للبرمجة حاسوبية دقيقة، وهندسة برمجية معقدة وصعبة. في حين، ترتبط الثانية بالنشر الإلكتروني السطحي المباشر.^(١٤)

فالمشكل - حسب هذا الأدب. ليس هو البحث عن أدبية النصوص، بل التساؤل عن الوسيط الذي يستعمله ذلك النص الأدبي، وعلاقته بالمعطى الأدبي والفني والجمالي والإنساني.^(١٥)

المطلب الثاني: مكونات الأدب الرقمي وسماته

تتكون بنية النص الرقمي من انسجام العلامات اللغوية بالعناصر التقنية التي يتيحها الحاسوب ودلالة النص الرقمي تكمن في دلالة البنية اللغوية التي تدور العناصر التقنية في فلكها؛ لأننا دون اللغة تكون أمام تقنيات جوفاء لا روح فيها ، والنص الرقمي لا يتخلل عن اللغة ، كما لا يقتصر على الوسائط التقنية فقط؛ لأن النص الأدبي الرقمي يولد من تفاعل اللغة بالتكنولوجيا : أي تكمن خصوصية النص الأدبي الرقمي بصورة أساسية فيما يفرضه من توظيف للوسائط أو التقنيات التي تسقى من رحم التكنولوجيا في بنيته الداخلية وعلاقتها بالعلامات اللغوية وتنظيمها داخلي، بحيث تعطي انسجاماً بنوياً لإنتاج الدلالة العامة للنص ، لأنه لا يمكن اكتشاف دلالة النص الرقمي إلا بالنظر إليه ككل مندمج . وبهذا؛ فإن النص الرقمي يرتكز في بنيته على مكونين؛ المكون اللغوي والمكون التقني (البرمجة)، وكل مكون من المكونين سواء كان لغوياً أو تقنياً يترك أثره وطاقته الجمالية والدلالية.^(١٦)

١. المكون اللغوي:

تعد اللغة الأداة التي ينقل من خلالها المبدع أفكاره إلى المتلقي، إلا أن اللغة في النص الرقمي لم تعد تلك اللغة المعروفة المكونة من حروف وكلمات وجمل، بل لغة النص الرقمي هي مزيج كل ما يتضمنه من لغة مكتوبة ومسموعة ومصورة ثابتة أو متحركة، كما أنها جذابة ومكثفة تتعالق مع التقنيات السمعية والبصرية وتتعاقد معها لتكمل بناء

ويحيل هذا الأدب أيضاً على ما هو رياضي ولوغاريتمي ومنطقي وحسابي. ويقوم هذا الأدب كذلك على تحريك المعطى النصي وفق الصوت والصورة والفيديو والإيقاع الزمني انطلاقاً من أرقام ثنائية مزدوجة.^(١٧)

يقصد بالأدب الرقمي ذلك الأدب السردى أو الشعري أو الدرامي الذي يستخدم الإعلاميات في الكتابة والإبداع. مستعيناً بالواسطة الإعلامية أو جهاز الحاسوب في كتابة نص أو مؤلف إبداعي. ويحول النص الأدبي إلى عوالم رقمية وآلية وحسابية. تقوم فيها الواسطة الحاسوبية بوظيفتها في التواصل والإعلام والإخبار والتبليغ. من خلال تحويل النص الإبداعي إلى نص مرئي وبصري وإعلامي، أو نقله من عالم الورق إلى عالم الشاشة الإلكترونية، معتمدة على الوسائل السمعية البصرية في أداء وظيفته الرقمية. ويجمع هذا النوع من الأدب بين ما هو سمعي وبصري، وبدمجهما في بوتقة رقمية واحدة، تسهم البرامج اللوغاريتمية في نقل النص الأدبي من عالمه البياني التقليدي إلى عالم بصري وسمعي، في شكل مدونات وخطاطات وسيناريوهات حسابية ورقمية تفاعلية ووسائطية تستثمر كل إمكانيات الشاشة، ويستفيد من كل التقنيات الصوتية والبصرية والتصويرية بغية تقريب الإبداع من قارئ رقمي وإلكتروني.^(١٨)

تعرف فاطمة البريكي الأدب التفاعلي بأنه "الأدب الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في تقديم جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبية والإلكترونية، ولا يمكن أن يتأتى لمتلقيها إلا عبر الوسيط الإلكتروني، أي: من خلال الشاشة الزرقاء، ولا يكون هذا الأدب تفاعلياً إلا إذا أعطى المتلقي مساحة تعادل أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي للنص".^(١٩)

أما فائزة يخلف فترى الأدب التفاعلي: هو الأدب الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة، خصوصاً المعطيات التي يتيحها نظام النص المتفرع Hypertext، في تقديم جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبية والإلكترونية. ولا يمكن لهذا النوع من الكتابة الأدبية أن يتأتى لمتلقيه إلا عبر الوسيط الإلكتروني، أي من خلال الشاشة الزرقاء، ويكتسب هذا النوع من الكتابة صفة التفاعلية بناءً على المساحة التي يمنحها المتلقي، والتي يجب أن تعادل، وربما تزيد عن مساحة المبدع الأصلي للنص، مما يعني قدرة المتلقي على التفاعل مع النص بأي صورة من صور التفاعل الممكنة.^(٢٠)

(١٤) جميل حمداوي: الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص ١٣-١٤.

(١٥) المرجع نفسه، ص ١٦.

(١٦) المسعود قاسم: "الأدب الرقمي بين الإبداع والتلقي". مجلة أفاق علمية: المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك بتمانغت مج ١٢، ٤٤ (٢٠٢٠)، ص: ٢٦٩.

(١٧) المرجع نفسه، ص ١٧-١٨.

(١٨) المرجع نفسه، ص ١٨-٢٥.

(١٩) فاطمة البريكي: مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط ١، ٢٠٠٦. ص ٤٩.

(٢٠) يخلف، فائزة. "الأدب الإلكتروني وسجلات النقد المعاصر". مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري: جامعة بسكرة - كلية الآداب واللغات - قسم الأدب واللغة العربية ٩٤ (٢٠١٣): ١٠١ - ١٠٢.

ونشاط المتلقي الذي يحينه ويعطيه مظهرًا خاصًا من خلال مسارات التلقي المتعددة.^(١٩)

لقد جاءت نظرية جمالية التلقي، فقلبت موازين القوى في المعادلة الأدبية، وركزت اهتمامها على متلقي العمل الأدبي، دون شريكه الفنيين (المؤلف والنص). ومنذ ذلك الحين أصبح تسليط الضوء على مجريات عمليتي القراءة والفهم، حسان المعركة النقدية الجديدة، تلك التي أعلنت عنها ثورة يابوس وإيزر في جامعة كونستانس الألمانية في ستينيات القرن الماضي. وقد استتبع ذلك احتفاء «بالقارئ» وبعملية القراءة وتحديد معنى النص وتأويله. وإن كانت مثل هذه العناصر جزء من العملية النقدية عموماً، فإن أهمية القارئ أو هويته لم تكن إشكالية في السابق. فالأسئلة التي تعنى بمن هو القارئ؟ وكيف يستقبل النص ويتلقاه؟ لم تكن مطروحة (أصلاً).^(٢٠)

وقد سعت "جمالية التلقي" بفضل ما قدمه رائداها الألمانيان، كل في المنحى الذي انتهجه، وبوساطة الطرق الخاصة التي اعتمدها، إلى مقاربة الإجابات على مثل تلك التساؤلات، وإلى إعادة تنظيم المراتب الموكلة لعناصر مخطط التواصل الأدبي. وعليه لم يعد المؤلف والنص يتناولان الصدارة، كما جرت بذلك العهود الزاهرة للمناهج التاريخية والاجتماعية والنفسية، أو ما يعرف بسلطة السياق في الدراسات الأدبية. وكذا ما جاء بعدها، وترجع على عرشها، عندما أعلن (النص) ثورته اللسانية البنيوية، وقام بتقويض ملك (السياق)، فبدأ عصر النسانية المحايثة بدون أدنى مناوئ.^(٢١)

المطلب الثاني: تلقي النص الرقمي:

إن عملية تلقي النص الرقمي اكتسبت استراتيجيات جديدة نتيجة الإمكانات التي يتيحها هذا النص لمتلقيه، والتي لم تكن متوفرة في النص الورقي، وقبل الحديث عن استراتيجيات تلقي النص الرقمي يجب أن نعرف الموصفات التي يتميز بها متلقي هذا النص الجديد والشروط التي تتوفر فيه؛ لأن تكنولوجيا المعلومات لم توازر المبدع فقط، بل وقفت - وبشدة - بجانب المتلقي أيضاً حيث وفرت له العديد من الوسائل التي تمكنه من التفاعل مع العمل الفني، وتنمية حاسة التدقيق لديه، وتكثيف عملية شعوره بالمتعة.^(٢٢)

إن التفاعل عملية تواصلية تتم في المستوى الفني بين نص قادر على أن يستوعب قارئه، و قارئ قادر على أن يستوعب هذا النص^(٢٣)، يتفق الأدب التفاعلي و نظرية

النص وصياغة خطابه، واللغة المكتوبة تتراجع مركزيتها الصالح لغات أخرى ولأنها أتوظف بشكل مغاير لدخول لغات أخرى تعمل على بناء يعتمد النص الرقمي في بنائه على العلامات اللغوية إضافة إلى مؤثرات صوتية وبصرية وسمعية ويرتكز في عمله على الوسيط الناقل الحاسوب) غير أن تفاعله يكمن في هذه العناصر البنائية من جهة، والمشاركة التي يبديها المتلقي من جهة أخرى؛ لأن المتلقي يقوم بتفكيك العناصر النصية والتقنية على حد سواء ثم النص، مثل لغة البرمجة المعلوماتية، إلى جانب باقي مكونات الملتيميديا، فالبرمجة تدخل باعتبارها لغة محورية ومنجزة لنصية القص التخيلي الرقمي.^(٢٤)

٢. المكون التقني: (البرمجة)

يعد النص الرقمي تقني بامتياز فهو جنس أدبي تخلق في رحم التقنية يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة فإن الاشتغال على النص الرقمي يفرض جملة من العناصر التقنية التي تعد من آليات الأساسية في بنائه، حيث يتولى المبدع برمجة اللص الإبداعي وفق قوانين تقنية حاسوبية معينة لتشكيله بصرياً، لذا يستوجب النص الرقمي أن يكون مبدعاً تقنياً والا سيستعين بشريك يساعده على إنتاج نصوصه الرقمية.^(٢٥)

المبحث الثاني: الذاتية والتلقي في مضمار الأدب الرقمي

المطلب الأول: نظرية جمالية التلقي

تشهد الكتابة الأدبية حالة تحول من الورقية إلى الرقمية نتيجة التطور في عالم التكنولوجيا وما نجم عنها من وسائط الاتصال التي كان لها تأثير كبير في النص الأدبي الذي دخل مع الحاسوب عالم الرقمية، واستغل المبدع تلك الإمكانات في التعامل مع النص واستحدثات توجهات جديدة في تشكيله، لم تكن معهودة في الإبداع الورقي؛ فالمبدع يؤسس نصه بكيفيات متعددة مستفيدة من التقنيات التي تتيحها التكنولوجيا الحديثة، فلم نعد أمام نص يقتصر على البعد الكتابي بل إننا أمام نص متشعب المظاهر ومتداخل الأبعاد؛ فهو نص مترابط عبر عقد اتصالية متشعبة تسمى بالوسائط المتعددة التي تسمح بالربط بين النصوص سواء كانت نصاً كتابياً أو أصواتاً أو موسيقى، أو صوراً ثابتة أو متحركة، وبهذا تغيرت كل المفاهيم والتصورات التي تناولت مسائل متعددة في النص الأدبي الرقمي، انطلاقاً من مفهوم النص في حد ذاته إلى استراتيجيات تلقيه لدى جمهور القراء، فينية النص الرقمي تنشأ عن التفاعل المتبادل ما بين إنتاج المبدع

(٢١) بوخال لخضر: الأدب التفاعلي في ضوء جمالية التلقي (دور القارئ في العمل الأدبي. من تشييد المعنى إلى المشاركة في تأليف النص)، مقاربات، المجلد ٧، العدد ١، ٢٠٢١، ص: ١٠.

(٢٢) نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية المستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠١، ص ٤٩٠.

(٢٣) رحمن غركان: القصيدة التفاعلية في الشعرية العربية، تنظير وإجراء، دار الينابيع، ط ١، ٢٠١٠، ص ٢٧.

(٢٤) زهور كرام: الأدب الرقمي أسئلة ثقافية ومتملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (بط)، ٢٠٠٩، ص ٥٠.

(٢٥) المسعود قاسم: "الأدب الرقمي بين الإبداع والتلقي، مرجع سابق، ص: ٢٧٠.

(٢٦) المسعود قاسم: "الأدب الرقمي بين الإبداع والتلقي، مرجع سابق، ص: ٢٦٧.

(٢٧) ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ٢٠٠٢، ط ٣، ص ٢٨٣.

متلق آخر فيسجل مقطعاً موسيقياً ، ثم يكتب متلق آخر جزءاً ثانياً..، وهكذا إلى أن تتم كتابة القصة المرافية بالرسوم و الموسيقى ، و قد تكون المشاهد متحركة ..، ثم يأتي ناقد فيقترح تعديلاً ، و يعيد كتابة القصة ، أو يقترح نهاية أخرى لها.^(٢٧)

لا ينتج المعنى إلا بعد التفاعل بين النص (القطب الفني) والقارئ (القطب الجمالي)، وأسند للقارئ مهام كثيرة تدخل جميعها في ذلك المجال، أي إنتاج المعنى والمشاركة في اختراعه وبنائه. فهو الذي يملأ الفراغات التي يتركها النص، ويضفي التحديد المكتمل على مواقع اللاتحديد) فيه. وعبر هذه العمليات المعقدة وغيرها، يصل القارئ في نهاية المطاف الذي سعفه فيه "وجهة النظر الجواله" إلى تحقيق الجشطالت، أي التأويل المسق، لنص أدبي لم يكن في بداية عملية القراءة، إلا شكلاً خطاطاً كثير البياضات والتماثل.^(٢٨)

المطلب الثالث: ذاتية الإبداع وتشاركية المتلقي

يعد المتلقي هو مستقبل النص الأدبي وقارئه وهو المحرك لعملية التلقي والمفعول لها، فليست العملية سهلة بل هي مطاردة ومتابعة جادة يقوم بها المتلقي، والنص الرقمي بدوره يربط المعنى بالمتلقي، ولا يؤمن بغيره كمنتج للدلالة فلا يمكن الوصول إلى مكونات النص ما لم يستعن به للكشف دلالاته وجمالياته، ومصطلح المتلقي أشد دلالة على القارئ؛ لأن التلقي يشمل القراءة والمشاهدة والسمع.^(٢٩)

ولكي يكون المتلقي على دراية بجمالية النص الرقمي يجب أن يكون على معرفة بأساسيات التكنولوجيا الرقمية؛ لأن تلقي النص الرقمي يستلزم امتلاك المتلقي آليات الثقافة الرقمية التي يمتلكها المبدع؛ فالنص الرقمي يبحث عن متلق بمواصفات جديدة تجعله قادراً على الارتقاء إلى مستواه والتفاعل معه، والتفاعل هنا لا يتمثل في عملية التلقي الأولية التي يلتقي فيها المتلقي بالنص الأدبي الرقمي، بل هو تلك الجولات الاستكشافية التي يقوم بها المتلقي ليلة بالنص الرقمي من جوانبه المختلفة، ليكون في النهاية قادراً على إضافة ما يراه مناسباً على النص التفاعلي، وهو ما يؤكد "عمر زرقاوي في قوله: بأن القارئ التفاعلي عنصر أساس في تحديد مفهوم الأدب التفاعلي ودونه لا يمكن الحديث عن تحقق ذلك المفهوم".^(٣٠)

ومصطلح التفاعل هنا عميق في تعبيره عن أبعاد متعددة منها؛ أثر المتلقي في إعادة إنتاج النص بما يكشف عن مدى حضوره فيه، وتوجيهه بالقراءة وإعادة إبداعه

التلقي في محاولة إبراز الدور الأساس الذي يؤديه المتلقي في عملية بناء المعنى، حيث كسرت حاجز الصمت المطبق و التهميش الذي يعانيه المتلقي و تبيان علاقته بالنص الأدبي، والكشف عن جمالياته، وكيفية تلقيه، وبالتالي أمست السلطة للقارئ الذي يتخطى حدود البنية اللغوية المغلقة إلى عوالم وفضاءات واسعة القراءة والتأويل، ركز " فولفانغ إيزر" في طروحاته على قضية التفاعل بين النص و القارئ لأن نقطة البدء في نظريته الجمالية هي تلك العلاقة الديالكتية التي تجمع بين النص والقارئ وتقوم على جدلية التفاعل بينهما في ضوء استراتيجيات عدة.^(٣١)

تطلق الدكتورة فتحية بلحاجي على القارئ: المتلقي التفاعلي أو الرقمي وتعدده حجر أساس الأدب التفاعلي ومحور العملية الإبداعية؛ لما يكون فاعلاً في عملية القراءة ومعيداً لإنتاج النص، يكفيه كيفما يشاء، فشكل محور الالتقاء بين نظرية التلقي والأدب التفاعلي، وترى أن الأدب الرقمي هو أدب جماعي التآليف، حين تقول: "بهذا نكون أمام كتابة جماعية للنص الأدبي (رواية، قصة، مسرحية، قصيدة..). يتشارك فيها كل من المؤلف والقارئ، بفعل القراءة تتحقق فنية وجمالية النص التفاعلي، إذ تكمن الفنية في النص المتحقق عبر النسيج اللغوي وما يتضمنه المؤلف في نصه، أما الجمالية فتبرز من خلال ما ينجزه القارئ عبر عملية القراءة، ويكتمل العمل الإبداعي الذي لا سبيل لتحقيقه إلا من خلال التفاعل المتبادل بين نص المؤلف والقارئ".^(٣٢)

ليس المتلقي متفاعلاً وحسب وفق طبيعة الأدب الرقمي، بل المتلقي مبدعاً مشاركاً بقوة في تكوين النص؛ فالأدب التفاعلي يقدم نصاً مفتوحاً عبر الشاشات الزرقاء فيحتضنه المتلقي كاسراً لحواجز النمطية و حدود القراءة المسبقة للعمل الإبداعي ، ليكون المتلقي بهذا قارئاً /مبدعاً ، متحكماً في أفق التوقع المتوخاة من النص مما يضمن له الاستمرارية في عملية التأويل وإعادة إنتاج المعنى، وكثيراً ما تتردد في المراجع المتخصصة في النص المتفرع (و الأدب التفاعلي) و المراجع المعنية عموماً بالعلاقة بين الأدب والتكنولوجيا، إشارات إلى أن ما نادت به نظرية التلقي من اهتمام بالمتلقي، و بدا غريباً و غير مقبول آنذاك، نادت به التكنولوجيا الحديثة، وجعلت المتلقي (أو المتصفح بلغة الإنترنت) سيد الموقف و مالك زمامه^(٣٣) ، تمثل لذلك بالمثل الآتي: "يبدأ المبدع بكتابة قصة قصيرة على موقعه ، فيكتب جزءاً ، يأتي متلق في رسم مشهداً لهذا الجزء، ويأتي

^(٢٨) بوخال لخضر: الأدب التفاعلي في ضوء جمالية التلقي (دور القارئ في العمل الأدبي. من تشييد المعنى إلى المشاركة في تأليف النص)، مرجع سابق، ص: ١٠.

^(٢٩) المسعود قاسم: "الأدب الرقمي بين الإبداع والتلقي مرجع سابق، ص: ٢٧٠ - ٢٧١.

^(٣٠) نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية المستقبل الخطاب الثقافي العربي، مرجع سابق، ص ٤٩٠.

^(٣١) فتحية بلحاجي: "الأدب التفاعلي وجماليات التلقي، مرجع سابق، ص ٤٩.

^(٣٢) فتحية بلحاجي: الأدب التفاعلي وجماليات التلقي مرجع سابق، ص ٤٩.

^(٣٣) المرجع السابق، ص ٥٠.

^(٣٤) فاطمة البريكي: مدخل إلى الأدب التفاعلي، مرجع سابق، ص ١٤٨ / ١٤٩.

- صار الأدب الرقمي واقعًا يمثل وإن ترفع عنه بعض الأدباء والنقاد.
 - الأدب الرقمي يعظم دور المتلقي الذي طالما همش وصنف خارج سياق العمل الإبداعي؛ ليتعلي الريادة ويخطف الشراكة في قراءة النصوص وإعادة بنائها وتأويلها، وفي بعض الأحيان يتقald المتلقي فيه مساحة تفوق المبدع.
 - أتاح الأدب الرقمي مساهمة فعالة للمتلقى ألبست النقد الحدائي مسارًا جديدًا يتجه صوب المتلقي وزندوقه للنص، بفضل توفير العديد من الوسائل التي تمكنه من التفاعل مع العمل الفني.
 - الأدب الرقمي هو أدب جماعي التأليف يتقاسم المبدع والمتلقي في إنتاجه.
 - ثمة علاقة قوية بين الأدب الرقمي ونظرية التلقي تكونت بعد تنصيب القارئ سيدًا للعملية الإبداعية الرقمي ومحور العملية القرائية.
 - أن الأدب الرقمي لولادة أجناس أدبية جديدة كالرواية التفاعلية والقصيدة التفاعلية والقصة التفاعلية والمسرحية التفاعلية، جميعها اتخذت من الوسيط الإلكتروني أداة تواصل بين النص التفاعلي والمتلقي.
 - مع الأدب الرقمي تغيرت أبعاد مصطلح التفاعلية نحو التعمق أكثر في تعبيره عن أبعاد متعددة منها؛ أثر المتلقي في إعادة إنتاج النص بما يكشف عن مدى حضوره فيه، وتوجهه بالقراءة وإعادة إبداعه بالتأويل والمساهمة بإخراجه، ولم تعد التفاعلية تقف عن حد فهم النص.
 - يبنى النص الرقمي من جملة وسائط لا ينحصر دورها في إنتاج للنص، وإنما هي أدوات مهمة في توجيه عملية التلقي وإنتاج المعنى؛ وطبيعة هذه الوسائط تحدد الصيغة الملانمة لتلقي النص الرقمي وهي تختلف بشكل كبير عن النص الأدبي الورقي.
- التوصيات:**
- ينتاب الأدب الرقمي بعض نوبات ضعف وتشتت جراء تأخر بيئة النقد عن اللحاق بركبه فلا بد أن نفكر جيدًا في التأسيس لحركة نقدية جديدة موازية للنشر الرقمي وهي حركة النقد الرقمي مهمتها الضبط والمراقبة، لعالم الحرية والتحرر، الذي أسس له الأدب الرقمي؛ حيث الكل مبدع وذابت الفوارق الدقيقة بين المبدع والمتلقي.
- بالتأويل والمساهمة بإنتاجه في أشكال متعددة، كما يعد التفاعل عملية تواصلية تتم في المستوى الفني بين نص قادر على أن يستوعب متلقيه، ومتلقي قادر على أن يستوعب هذا النص.^(٣١)
- المواصفات التي يتميز بها المتلقي الرقمي ترتبط بالمواصفات التي يتميز بها المبدع الرقمي؛ لأن المبدع هنا غير أدواته وأساليبه في عملية الإبداع، وفي هذا السياق يقول محمد السناجلة: "لم يعد كافيًا أن يمسك الروائي المبدع) بقلمه ليخط الكلمات على الورق، فالكلمة لم تعد الأداة الوحيدة، على الروائي المبدع أن يكون شموليًا بكل معنى الكلمة، عليه أن يكون مبرمجًا أولاً، وعلى إمام واسع بالكمبيوتر ولغة البرمجة، عليه أن يتقن لغة ال HTML على أقل تقدير، كما عليه أن يعرف فن الإخراج السينمائي، وفن كتابة السيناريو، عاديك عن فن المحاكاة".^(٣٢)
- وهذه المواصفات وإن جاءت في سياق الحديث عن المبدع فهي بالضرورة مطلوبة من المتلقي أن يكتسب مهارات تكنولوجية لا حدود لها، لأن "النص التفاعلي يعتمد على قارئ ملم بالحد الأدنى من المعرفة الرقمية، قارئ تفاعلي لنص متشعب يستخدم بالإضافة للنص الكتابي الرسوم التوضيحية، الجداول، والخرائط والصور الفوتوغرافية، الصوت، أشكال الجرافيك المتحركة، باستخدام وصلات وروابط".^(٣٣)
- وبهذا؛ فالمواصفات الجديدة والشروط الواجب تحقيقها في عملية الإبداع الرقمي لم يقتصر توجيهها إلى المبدع وحده ببل كذلك المتلقي هو الآخر بات من الضرورة اتصافه بالقدرة على إجادة التعامل مع الحاسب الإلكتروني، ومعرفة لغته، وامتلاك مهارات التصفح والبحث والقدرة على الإبحار في الإنترنت، والإلمام ببرامج الحاسب الأساسية^(٣٤)، وهي الدعوات والمطالب ذاتها التي نجدها عند المتلقي والمبدع.
- خاتمة الدراسة وأهم نتائجها وتوصياتها:
- النتائج:**
- تعاني الأوساط الأدبية من تداخل كبير في تناولها مفهوم الأدب الرقمي وهذا التداخل يظهر بقوة في كثيرة التفسيرات وفي تناول النقي والأدبي.
 - لم يلبث أن انتشر الأدب الرقمي بين الأوساط الأدبية من المبدعين أو المتلقين، ويرجع ذلك لحدائته وطرافته واعتماده على وسيط تقني هو بالأساس منتشر.
 - الأدب الرقمي تطور فرضته البيئة التقنية الحديثة وفق قانون التأثير المتبادل بين الأدب والمجتمع.

(٣١) محمد السناجلة رواية الواقعية الرقمية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، د ط، ٢٠٠٥ ص ٧٤.

(٣٢) أدريس عبد النور: الثقافة الإلكترونية مدارات الرقمية، فضاءات للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، ٢٠١٤، ص ٩٩.

(٣٣) زرقاوي، الكتابة الزرقاء: مدخل إلى الأدب التفاعلي، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات، ٢٠١٣، ص ١٥٦.

(٣٤) رحمن غركان: القصيدة التفاعلية في الشعرية العربية، مرجع سابق، ص ٢٧.

- إن عدم ضبط انعكاسات ثورة الأنترنت والرقمنة على الأدب تشكل خطرًا الجوهره وماهيته، وهو ما يجب عدم إغفاله عند الاستعانة بهذا الوسيط الذي فرضته الضرورة والعصر.
 - قراءة النصوص الأدبية الرقمية ضمن سياق جديد؛ لأنها تتمتع بجملة من الخصائص الجديدة التي فرضت تغيير استراتيجيات التلقي، لأن عملية التلقي أصبحت تشغل على بنية نصية تختلف عن النصوص الورقية، لذلك أصبحت عملية التلقي تحتاج إلى استراتيجيات جديدة من أجل قراءة هذه النصوص التي توظف أحدث التقنيات في بنيتها الجمالية.
 - قائمة المراجع:**
 - أحمد عسيري. "الأدب والمجتمع.. مقارنة تاريخية.. (٣-١). Madina, 2021, <https://www.al-madina.com/article/108620/>madina.com/article/108620/الأدب- والمجتمع-مقاربة-تاريخية-(٣-١).
 - أديس عبد النور: الثقافة الإلكترونية مدارات الرقمية، فضاءات للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، ٢٠١٤.
 - بوخال لخضر: الأدب التفاعلي في ضوء جمالية التلقي (دور القارئ في العمل الأدبي). من تشييد المعنى إلى المشاركة في تأليف النص)، مقاربات، المجلد ٧، العدد ١، ٢٠٢١.
 - جميل حمداوي: الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، مكتبة المتقف، الطبعة الأولى: ٢٠١٦م.
 - خولة بارة: إشكالات الأدب الرقمي المصطلح، المفهوم، التلقي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: ٠٩ عدد: ٢ السنة: ٢٠٢٠.
 - رحمن غركان: القصيدة التفاعلية في الشعرية العربية، تنظيم وإجراء، دار الينابيع، ط١، ٢٠١٠.
 - زرفاوي، الكتابة الزرقاء: مدخل إلى الأدب التفاعلي، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، الإمارات، ٢٠١٣.
 - زهور كرام: الأدب الرقمي أسئلة ثقافية ومتأملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، ٢٠٠٩.
 - سعيد يقطين: من النص إلى النص المترابط، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.
 - فاطمة البريكي: مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط١، ٢٠٠٦.
- فتحية بلحاجي: "الأدب التفاعلي وجماليات التلقي: فعل القراءة وإعادة بناء المعنى. مجلة مقاربات: المركز الجامعي - مغنية- تلمسان ١٤ (٢٠٢١).
 - محمد السناجلة رواية الواقعية الرقمية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، د ط١، ٢٠٠٥.
 - المسعود قاسم: "الأدب الرقمي بين الإبداع والتلقي." مجلة آفاق علمية: المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أقي أخموك بتمانغست مج ١٢، ع ٤ (٢٠٢٠).
 - ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ٢٠٠٢، ط٣.
 - نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية المستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠١.
 - يخلف، فايزة. "الأدب الإلكتروني وسجلات النقد المعاصر." مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري: جامعة بسكرة - كلية الآداب واللغات - قسم الأدب واللغة العربية ع ٩٤ (٢٠١٣).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Title relationships and text cohesion In Sanaa Shaalan's collection "Taqaşim al-Filastini".

NABAA HASAN ALI ALJUMAILI ^{(1)*}

*1. Work location: PhD student in/Van Yuzenjoyel University/ Türkiye.

Dr. Muhammad Shirin Chakar ^{(2)*}

*2. Head of the Arabic Language Department at van Yuzengoyel University/ Türkiye.

E-mail: nabaahassan90@yahoo.com

تعالقات العنوان وتماسك النص في مجموعة "تقاşim الفلسطيني" لسناء شعلان.

أ. نبأ حسن علي الجميلي ^{(١)*}

*١. طالبة دكتوراه - جامعة وان يوزنجوييل- تركيا.

أ.د. محمد شيرين تشكار ^{(٢)*}

*٢. رئيس قسم اللغة العربية - جامعة وان يوزنجوييل- تركيا.

KEY WORDS:

title - text cohesion - symbol - connotation - Palestinian Taqaşim.

الكلمات المفتاحية:

العنوان - تماسك النص - الرمز - الدلالة - تقاşim الفلسطيني.

ABSTRACT

This research aims to analyze the semiotics of the title in Sanaa shaalan's stories, by exploring the implications of the title's relationships and the cohesion of the text in the "Palestinian Taqaşim" collection.

The research used the descriptive, inductive and deductive method, in order to highlight the importance of the title and its significance in the cohesion of the narrative text, and to demonstrate its aesthetics in narrative prose, through critical study.

The internal analysis of the title "Sharing the Palestinian" was addressed by examining the intellectual aspects of the storyteller, the impact of the title on her collection, the elevation of the symbolic character, and the argumentative mechanisms.

The external analysis of the title and text was also dealt with, through the compositional aspect, which includes aesthetic images and wonderful enhancements, as well as semantics, and what included non-linguistic signs and signs, as well as its overall structure in the titles of her collection of short stories. In the conclusion, there is a statement of the most important results reached by the research.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل سيميائية العنوان في قصص سناء مشعلان، من خلال استكشاف دلالات تعالقات العنوان وتماسك النص في مجموعة "تقاşim الفلسطيني".

وقد استخدم البحث المنهج الوصفي الاستقرائي والاستنباطي، وذلك لإبراز أهمية العنوان ودلالته في تماسك النص القصصي، وبيان جمالياته في النثر القصصي، من خلال الدراسة النقدية.

وقد تم تناول التحليل الداخلي لعنوان "تقاşim الفلسطيني" من خلال تناول الجوانب الفكرية للقاصة، وأثر العنوان في مجموعتها، والإعلاء من الطابع الرمزي، والآليات الحجاجية.

وأيضا تم تناول التحليل الخارجي للعنوان والنص، من خلال الجانب التركيبي الذي يشتمل على صور جمالية، ومحسنات بديعية، وكذلك علم المعاني، وما اشتمل على إشارات وعلامات غير لغوية، وكذلك بنيتها الكلية في عناوين مجموعتها القصصية. وفي الخاتمة بيان لأهم النتائج التي توصل إليها البحث.

المقدمة:

في المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني"، حيث تسعى للكشف عن الدلالات العميقة التي يطرحها العنوان في سياق النصوص.

وهنا تبرز مجموعة من التساؤلات المشروعة، مثل:

- هل يمثل العنوان مكوناً تخيلياً أم واقعياً؟
- ما هي الدلالات الكامنة وراء اختيار الكاتب لعنوان محدد؟

يحاول هذا البحث الإجابة عن تلك الأسئلة من خلال دراسة وتحليل العنوان، مسلطاً الضوء على أهميته بوصفه عنصراً أساسياً ومفتاحاً للعمل الفني في القصة القصيرة. يعتمد البحث على المنهج التحليلي لاستكشاف طبيعة الانطباع الأولي الذي يقدمه العنوان وتأثيره في رسم أفق توقع المتلقي. ويختلف هذا الأفق في سعته وضيق نطاقه بناءً على اللغة المستخدمة في تشكيل العنوان.

تسعى الدراسة المعنونة بـ "تعالقات العنوان وتماسك النص في مجموعة "تقاسيم الفلسطيني" للكاتبة سناء شعلان، إلى التركيز على الأثر الرمزي للعنوان ودلالاته، والتي كانت عاملاً رئيسياً في إضفاء الجمالية على المجموعة القصصية. إذ اعتمدت الكاتبة على حزمة من العناصر الإبداعية التي تفاعلت مع مخزونها الثقافي التراكمي، ما أسهم في بناء نص متماسك البنية ومتكامل الدلالات.

وتتطلب طبيعة البحث تنظيمه في مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة.

حيث يتضمن التمهيد توضيحاً للعنوان من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية.

المطلب الأول: أهمية العنوان ودلالته في تماسك النص القصصي.

المطلب الثاني: جمالية العنوان في النص القصصي "النثر". دراسة نقدية لسانية.

ثم المبحث الثاني، ويشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: التحليل الداخلي لعنوان "تقاسيم الفلسطيني".

المطلب الثاني: التحليل الخارجي للعنوان والنص.

وأخيراً الخاتمة وأهم النتائج، وقائمة المصادر والمراجع.

التمهيد:

لم يزل العنوان الاهتمام والدراسة الكافية إلا في الفترة الأخيرة، على الرغم من وجود دلائل في التراث العربي تدل على أهميته. ومن بين هذه الدلائل، ما ذكره أبو القاسم محمد بن عبد الغفور الكلاعي (٥٤٢هـ) الذي قدم شرحاً مفصلاً لدور العنوان في العمل الأدبي.

يتناول هذا البحث دراسة تعاليق "العنوان" في المجموعة القصصية لسناء شعلان المعنونة "تقاسيم الفلسطيني"، حيث يسلط الضوء على العلاقة بين النص وعنوانه وأسماء شخصياته. يشير البحث إلى أن العنوان والأسماء تُعتبر علامات سيميائية تحمل دلالات رمزية، مما يجعلها محور اهتمام الدراسات السيميائية. كما يوضح كيف تثير هذه العناصر فضول القارئ وتدعوه للمشاركة في فهم النص.

ويهدف البحث إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بقصدية اختيار العنوان في مجموعة قصص "تقاسيم الفلسطيني"، ومدى دلالاته الجمالية والفنية. كما يستفسر عما إذا كان العنوان يحمل دلالات معينة تهدف إلى تحقيق غايات جمالية وفنية ووظائف محددة، وما إذا كان قد شكل نصوصاً موازية للنص الأصلي.

يستكشف البحث أيضاً دور العنوان في تشكيل دلالات المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني" وعلاقته بمضمون النص، معتمداً على المنهج السيميائي كأداة فعالة لفهم هذه العلاقات. ويشير إلى أن العنوان يُعتبر عتبة مهمة لم تُدرس بشكل كافٍ، ويعكس كيف يمكن أن يسهم وعي الكاتب في اختيار العناوين والأسماء في تعزيز فعالية النص وإثارة فضول القارئ.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت العنوان وأثره في العملية الإبداعية للنصوص الأدبية بشكل عام، حيث اعتمدت على مناهج جمالية وسيميائية كمناطقات بحثية. كما حظيت أعمال سناء شعلان القصصية باهتمام خاص من الباحثين الذين ركزوا على دراسة العنوان في هذه الأعمال. ومن بين هذه الدراسات:

١. **جمالية العنوان في قصص سناء شعلان**، بقلم سالم محمد ذنون، منشورة على موقع ديوان العرب الإلكتروني بتاريخ ٢١ أغسطس ٢٠١٧. تناولت هذه الدراسة مجموعة "قافلة العطش" كنموذج تطبيقي، حيث ركز الباحث على جماليات عنوان المجموعة من خلال ثلاثة محاور أساسية: الغلاف، الإهداء، والعنوان نفسه، مع الكشف عن أبعاده الجمالية.

٢. **سيميائية العنوان والأسماء في قصص سناء شعلان: دراسة دلالية تحليلية**، للباحث حسن علي سرحان جسام، وهي أطروحة دكتوراه قُدمت في كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار عام ٢٠٢١. تناولت هذه الدراسة الأعمال القصصية لسناء شعلان من منظور سيميائي، حيث ركز الباحث على دراسة العنوان والأسماء وتحليل دلالاتها. ومع ذلك، تختلف دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على الجانب الرمزي والدلالي للعنوان

وهذا يستدعي التوقف عند جذوره اللغوية ومعانيه المعجمية والاصطلاحية.

العنوان لغة:

(العنوان) أي بضم العين وكسر هاء، أو (العنوان) ضمن انحدارها النسبي من ثلاث وحدات معجمية (عَنْ، عَنَّا، عِلَن) ويمكن لنا الاقتراب من هذا الطيف الدلالي باستثمار موسوعة ابن منظور اللغوية^(٢).

ورد في لسان العرب في مادة (عَنْ) "عَنْ: عن شيء، يَعْنِ وَعُنْ عُنَّا وَعُنُونَا: ظهر أمامك وَعَنْ وَعُنْ عُنَّا وَعُنُونَا، واعتن واعترض، وعرض. وعنن الكتاب وأعنته: كعنونة وعنوته بمعنى واحد مشتق من المعنى."^(٣)

العنوان اصطلاحاً:

أما العنوان اصطلاحاً فهو: "مقطع لغوي أقل من الجملة نصاً أو عملاً فنياً"^(٤) وهي ركيزة أساسية ومهمة للتعرف على النص فهو يعني: "اسم الكتاب كما نسمي الأشخاص، وهو يحمل قصيدة فاعلة للكشف الباطن بفعل إرادة ملزمة للبدائية وإخراج المعنى"^(٥).

وقد عرفه (ليوهوك) في كتابه "سمة العنوان" بأنه: "مجموعة من العلامات اللسانية، من كلمات وجمل، وحتى نصوص، قد تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعينهم، فتشير لمحتواه الكلي، ولتجذب جمهوره المستهدف"^(٦).

المبحث الأول:

أولاً: أهمية العنوان ودلالته في تماسك النص القصصي

يُعتبر العنوان من العناصر الأساسية في العمل الفني، سواء كان نثرًا أو شعرًا، حيث يمثل نقطة الانطلاق نحو النص ويشكل عنصراً مهماً في بناء المعنى. فهو يُعتبر وسيلة تواصلية تعكس اللقاء الأول بين المرسل والمتلقي. بالإضافة إلى ذلك، يحمل العنوان دلالات متعددة، إذ يُعتبر إشارة سيميائية تعكس أعلى مستويات الاقتصاد اللغوي، مما يجذب المتلقي لاستكشاف معانيه من خلال التأويل. لذا، أولت الدراسات النقدية المعاصرة اهتماماً كبيراً للعنوان، حيث يُعتبر أداة فعالة في تحليل النص الأدبي ومفتاحاً أساسياً يمكن الباحث من الغوص في أعماق النص لفهمه وتأويله. ومن خلال ذلك، يستطيع الباحث تفكيك النص وإعادة تركيبه عبر استخراج بنياته الدلالية والرمزية، مما يساعد في تسليط الضوء على الجوانب الغامضة فيه.

إذ يُعتبر الكلاعي أن العنوان هو "ما دل على الشيء"^(١)، فنظهر إحدى أبرز وظائف العنوان في كونه أداة إشهارية وإعلانية. يمتلك العنوان مجموعة من الوظائف والأدوار التي لا يمكن تجاهلها من قبل من يدرس النصوص، حيث يعد محور أي عمل أدبي ومفتاحاً للدخول إلى عالم النص.

يحمل العنوان دلالات متعددة تتجلى من خلال أساليب القراءة التي يعتمدها القارئ، مما يخلق تفاعلاً بينه وبين معطياته الشخصية. من الضروري أن نلاحظ أن المبدع لا يختار عناوينه بشكل عشوائي أو غير مدروس، بل إن العنوان يمثل نصاً مكثفاً يعكس هوية العمل.

تختلف اختيارات المبدعين للعناوين؛ فبعضهم يفضل العناوين المباشرة، بينما يميل آخرون إلى استخدام عناوين غير مباشرة تتطلب تأويلاً وإحياءات. وهناك من يسعى إلى كسر توقعات القارئ لإثارة فضوله. ومن بين هؤلاء المبدعين، تبرز سناء شعلان كقاصة تتعامل مع العنوان بطريقة فريدة ومميزة، مما يدفع القارئ إلى الشعور بالاندفاع والرغبة في استكشاف النص بالكامل.

وتُعد شعرية العنوان من أبرز الدراسات المعاصرة التي تناولت مجموعة من الدراسات النقدية الحديثة، مثل شعرية المكان وشعرية الصورة. إن الاهتمام بالشعرية يتيح للمتلقى تجاوز دوره كقارئ ليصبح ناقدًا يشارك في العملية الإبداعية، مما دفع النقاد والباحثين إلى تأمل العتبات النصية وتحليلها وربطها بالنص ذاته. يلعب العنوان دوراً حيوياً في بناء علاقة تفاعلية بين المتلقي والنص، مما يساهم في فهم ما قد يبدو غامضاً فيه، حيث يُعتبر العنوان المحطة الأولى التي يتوقف عندها القارئ. فهو يحدد هوية النص ويجذب القراء لاستكشاف محتواه. من هنا، تبرز أهمية الموضوع الذي اخترته للبحث، والذي يحمل عنوان "تعالقات العنوان وتماسك النص في مجموعة "تقاسيم الفلسطيني" لسناء شعلان"، حيث يُعتبر العنوان موقعاً استراتيجياً بالنسبة للنص أو الخطاب الأدبي.

العنوان لغة واصطلاحاً:

لقد اكتسب العنوان في الدراسات النقدية الحديثة أهمية بارزة، خاصة في مجال الدراسات السيميائية، بعد أن كان تناوله سابقاً هامشياً وسطحياً على صعيد الممارسة والنقد.

(٤) علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية/ دار الكتاب اللبناني، د. ط، بيروت، ١٩٨٣: ص ١٥٥

(٥) الأسدي، ناصر شاكر/ التحليل السيميائي للخطاب (قراءة في حكايات كيلة ودمنة) دار السياب للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، لندن، ٢٠٠٩: ص ١٥٤

(٦) عبد الحق بلعابد، عتبات، جيرارد جينيت من النص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط ١، ٢٠٠٨: ص ٦٧

(١) الكلاعي، أبو القاسم محمد بن عبد الغفور الأشبيلي الأندلسي إحصاء صنعة الكلام، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦م: ص ٥٦

(٢) حسين، خالد، في نظرية العنوان (مغامرة تأويلية في شؤون العتبة) دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، ط ١، دمشق، سوريا، ٢٠٠٧: ص ٥٦

(٣) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين/ لسان العرب، (عن) من باب العين، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ١٩٩٧: ٣١٥/٤

دلاليًا سيمولوجيًا يحمل في طياته قيمًا أخلاقية وأيديولوجية، مما يجعله نقطة انطلاق رئيسية في التحليل السيميائي، حيث يجسد النص بشكل مكثف. على المستوى النسقي، يمكن القول إن العنوان، من حيث مظهره اللغوي، يعكس وضعية لغوية تفتقر بشدة إلى السياق الذي يظهر فيه، وغالبًا ما يكون عبارة عن كلمة أو شبه جملة. ورغم هذا الافتقار اللغوي، فإنه ينجح في إقامة اتصال فعال بين المرسل والمستقبل^(١٢).

ومن هنا يصبح العنوان بمثابة إشارات مختصرة تحمل بعدًا سيميائيًا، حيث تشكل هذه الإشارات أساسًا لفضاء نصي واسع قد يثير ما كان خامدًا في وعي القارئ^(١٣) فعنوان "النص يتأثر باعتبارات سيميولوجية ودلالية، وبرجماتية يعطي قيمة إشارتية قد تفيد في وصف النص لذاته"^(١٤).

ونتيجة لذلك، أبدى علم السيمياء اهتمامًا كبيرًا بدراسة العنوان، نظرًا للدور الأساسي الذي أشار إليه (رومان جاكسون) من حيث المرجعية الإنهائية والقناصية التي تربط العنوان بالقارئ. إذ يدرك القارئ هذه العلاقة، حيث يمثل العنوان له كبيضة مخصصة تحتوي على جميع عناصر النص. لذلك، يحتل العنوان مكانة استراتيجية مهمة جدًا، إذ يسيطر على بداية النص المتأخم له، ويكون أول تواصل مادي بين القارئ والنص. كما أنه يمثل البؤرة التي تجذب الانتباه، والساحة التي يحدث فيها التفاعل المثمر بين أفكار الكاتب وإيديولوجيته، وبين القارئ وفلسفته وقدرته على تأويل النصوص. وهذا يسهم في الكشف عن منطقة التشكيل النصي (العنوان - المتن) على مستوى البنية والتداول^(١٥).

لذا، فقد بدأ علم العنونة أو العنوان (Titrologie) من خلال الأبحاث العلمية المرتبطة بالسيمولوجيا، وذلك على يد باحثين غربيين مثل (جيرار جينيت) و(هتران ليوهوك)، حيث استخلصنا منهما أن "العنوان يعتبر مفتاحًا إجرائيًا في التعامل مع النص في بعده الدلالي والرمزي"^(١٦)، وهو يحمل مطالب المؤلف ورؤيته ومنظوره أيضًا فهو "رأس النص والرأس يحتوي الوجه وفي الوجه أهم الملامح، ولذلك فإن العنوان هو البحث في صميم النص، وكما أن الرأس

وليس وظيفة العنوان هي جذب الجمهور فحسب؛ بل قد "يحمل العنوان رسالة النص الكبير، تُختزل في شكل عبارة فتكون حروفًا، أو أرقامًا، أو علامات مطبعية، أو بياضًا، وقد تتسع الحروف أو تضيق"^(١٧)، وقد يمتد العنوان إلى أكثر من كلمة فيكون "مركبًا وصفيًا ومركبًا إضافيًا، كما يكون جملة فعلية أو اسمية وأيضًا قد تكون أكثر من جملة"^(١٨).

لا يمكن تحديد تركيب معين في صياغة العنوان، حيث يعتمد ذلك على رؤية الكاتب الإبداعية. وفي جميع الأحوال، يشكل العنوان جزءًا أساسيًا من العمل فهو يعتبر "مفتاحًا منتجًا ذا دلالة، ليس على مستوى البناء الخارجي للعمل؛ بل يمتد حتى البنية العميقة، ويستفز فواصله ويدفع السلطة الثلاثية (المبدع - النص - المتلقي) إلى إعادة إنتاج نتيج لعوامل النص الانفتاح على أكثر من قراءة"^(١٩).

لذا، توجد علاقة وثيقة ودقيقة بين السيميائية التي تستكشف البنى العميقة للغة والأشياء المحيطة بها، والعنوان كونه علامة لغوية وإشارة سيميائية تحمل معاني سطحية وأخرى عميقة، تحمل دلالاتها وإيحاءاتها ورمزيتها. قد تكون هذه المعاني واضحة للقارئ الناقد، بينما قد تكون خفية وغير واضحة للقارئ العادي. بناءً على هذا الأساس، لا يمكن دراسة العنوان بشكل علمي وموضوعي إلا من خلال تبني المقاربة السيميوطيقية التي تتعامل مع العناوين كعلامات وإرشادات ورموز وأيقونات واستعارات^(٢٠).

فالعنوان يحمل دلالات وإيحاءات غنية ومتنوعة، مما يجذب القارئ ليتعمق في قراءة النص ويستكشف معانيه الخفية. فالنص الإبداعي يتميز بتعدد دلالاته وقراءاته، والعنوان يعكس هذه الإيحاءات. كما أن العلاقة بين العنوان والنص تتسم بالتعقيد، حيث تتزايد أبعادها كلما تعمقنا في فهمه^(٢١).

ويعتبر العنوان أداة أساسية تضمن اتساق النص وانسجامه، كما يعكس مدى مقروئية النص ويظهر مقاصده المباشرة وغير المباشرة. لا يمكن دراسة العنوان بشكل علمي وموضوعي إلا من خلال المقاربة السيميائية، التي تتعامل مع العنوان كونه مجموعة من العلامات والإشارات والرموز والأيقونات والاستعارات. يُعتبر العنوان نظامًا

(١٢) ينظر: ضياء غني لفقة، وعواد كاظم لفقة، سلبية النص الأدبي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠١١م: ص ١١٠

(١٣) قطوس، بسام، سيميائية العنوان، وزارة الثقافة، ط١، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م: ص ٣٦

(١٤) ينظر: عبد الله، عباس فاضل، سيميائية العنوان في الرواية العرفانية، روايات عبد الإله بن عرفة أنموذجًا (بحث) مجلة العميد السنة التاسعة، مج ٩، ٢٠١٣، ص ١٤٨.

(١٥) ينظر: محمد العابد، اللغة والإبداع الأدبي، دار الفكر للدراسات والنشر، القاهرة، مصر، ١٩٨٩، ص ٤٨

(١٦) عبد الحق بلعابد، عتبات، جيرارد جينيت من النص إلى المناص: ص ٧٨

(١٧) الهيمسي، محمود، براعة الاستهلال في صناعة العنوان، مجلة الموقف الأدبي، ع ٣١٣ دمشق، ١٩٩٧: ص ١١٥

(١٨) الجزار، محمد فكري، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨: ص ٢

(١٩) اليوسفي، محمد لطفي، لحظة المكاشفة الشعرية على مدار الرعب، الدار التونسية للنشر، ط١، ١٩٩٢: ص ١٨

(٢٠) حمداوي، جميل: السيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، الكويت مج ٢٥، ع ٣، مايو ١٩٨٧: ص ٨٣، ١٠

(٢١) لحسن أطمامة، قراءة النص (بحث لشروط تدنوق الحكى) دار الثقافة، دار البيضاء، ط١، ١٩٩٩: ص ٧٠

مرتبط بالجسد، فعنوان أي نص مرتبط به ارتباطاً عضوياً ونص بلا عنوان، جسد بلا رأس^(١٧).

والعنوان مهما كان شكله ومهما كان الجنس الأدبي الذي يتصدره "يبقى أهم علامة سيميائية في أي نص إبداعي، كما أنه الشيء الذي يجد المؤلف كثيراً في اختياره وانتقائه دون غيره من الكلمات أو الجمل ليكون وسام القصيدة، ومن ذلك فلعنوان وظيفتان تميزية وجمالية"^(١٨)؛ بل وظائف عدة بعد أن كان ينظر إليه وصفه شيئاً هامشياً لا قيمة له على مستوى الدراسة غير أن تطور المناهج النقدية والمقاربات العنوانية اعتماداً على المعطيات اللسانية والسيميائيات جعلت من العنوان محط اهتمام النقاد^(١٩).

وبذلك أصبح العنوان "نصاً مفتوحاً على أكثر من قراءة يهمس بالمعنى دون أن يبوح به، يمارس فعل الغواية على القارئ ويسحبه إلى عالم المغامرة"^(٢٠)، ولا يمكن فك أسرار النص والكشف عن شفراته إلا من خلال قراءة تأويلية سيميائية تستكنه أبعاده وتسبر أبعاده الخلفية عبر النظر لأبعاده السطحية على أنها تحمل دلالات عميقة فالعنوان يشكل علامة سيميائية تستفز القارئ وتغريه، وتثير فضوله وتجره للدخول لعمق النص فكان من الطبيعي أن تنتظر السيميائية إلى العنوان على أنه نص موازي وتعدّه مدخلاً رئيساً للنص؛ لأنه "يستطيع أن يقوم بتفكيك النص من أجل تركيبه عبر استكناه بنياته الدلالية والرمزية وأن يضيء لنا في بداية الأمر ما أشكل من النص وغمض"^(٢١). وبذلك أصبح العنوان وفقاً لهذا التأسيس "جزء لا

يتجزأ من الرؤية العامة التي يقدمها المتن ويبني عليها رؤية وأداة ورؤيا"^(٢٢) فمن خلال هذه العلاقة التواشجية والتفاعلية يبدو العنوان "عبارة عن علامات سيموطيقا تقوم بوظيفة الاحتواء لمدلول النص، كما تؤدي وظيفة تناسية"^(٢٣)، والواصفة، الإغرائية، ويضيف إليها جبرار جينيت وظيفة أخرى هي الوظيفة الإيحائية"^(٢٤) بوصفه نظاماً سيمولوجياً ذا أبعاد دلالية شديدة التنوع والثراء لذلك فقد "يخسر المتلقي كثيراً إذ عبر سريعاً إلى نص الرسالة أو العمل متجاهلاً العنوان في الآثار المتلاشية في القراءة؛ لأن

العنوان هي أول المراحل التي يقف عندها الباحث السيميولوجي لتأملها واستنطاقها قصد اكتشاف بنياتها وتركيبها ومنطوقاتها الدلالية ومقاصدها التداولية"^(٢٥). انيا: جمالية العنوان في النص القصصي "النثر". دراسة نقدية لسانية.

تظهر جمالية العنوان عندما يحاول القاص تجاوز القواعد التركيبية التقليدية المعروفة في صياغة العناوين، والابتعاد عن العلاقة المباشرة بين الدال والمدلول. وتبرز هذه العلاقة في العناوين ذات الطابع الإخباري التي تهدف إلى توضيح مضمون النص بشكل مباشر.

والعنوان الذي يتمتع بصفة شعرية يعتمد على الإيحاء، حيث يتفاعل مع القارئ ويستثمر قدراته اللغوية في الترميز. لا يسعى هذا النوع من العناوين إلى التواصل المباشر، بل يهدف إلى مفاجأة القارئ. ومن بين هذه العناوين، نجد تلك التي تستخدم الاستعارة، حيث تشير إلى الموضوع، أو القضية، أو الشخصية، أو المكان^(٢٦).

وبهذا، يتكون ما يُعرف بالعنوان الشعري، الذي يسعى من خلال دلالاته إلى إحداث نوع من الاضطراب في الوظيفة التواصلية للعنوان. فهو يخلق شعرية فريدة تثير خيال القارئ وتفتح أمامه أفقاً متعددة من التأويل، مما يحفز قدراته القرائية عبر كفاءة العنوان الشعرية. يحاول القارئ ملء الفجوة بين كلمات العنوان من خلال تأويلاته وتوقعاته، ليصبح بذلك شريكاً وفاعلاً في تشكيل العنوان وإعادة إنتاجه^(٢٧).

وتتيح صياغة العنوان ذلك، حيث إنه عمل شعري يحمل إيحاءات غنية بالدلالات، ويختبئ وراء ستار من الرموز والمعاني التي تحت المتلقي على فك شفرات العنوان والدخول إلى أولى عتبات النص الشكلية.

تعتبر صياغة العنوان علاقة لغوية ومنتجاً دلالياً يتسم بانزياح لغوي، مما يمنح النص طابعاً فنياً وشعرياً منذ البداية. فالعنوان يمثل النقطة التي يلتقي فيها القارئ بالنص، وهو بداية رحلة القراءة الكاملة. في هذا السياق، يظهر العنوان في صورته الشعرية المنزاحة من خلال "تقابلات

(٢٢) واصل، عصام، في تحليل الخطاب الشعري، دراسة سيميائية، ط١، دار التنوير، الجزائر، ٢٠١٣م: ص ٧٣

(٢٣) بوقرة، نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص، ط١، جدار، للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م: ص ١٢٥

(٢٤) قطوس، بسام، سيمياء العنوان، ٢٠٠٦/٥/٥، مقال على الانترنت.

(٢٥) حسن محمد، عبد الناصر، سيموطيقا العنوان في شعر عبد الوهاب البياتي: ص ٧

(٢٦) الهيمسي، محمد، براعة الاستهلال في صناعة العنوان: ص ٤٤

(٢٧) ينظر: الضمور، عماد، وظائف العنوان في شعر نادر هدي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مج ٢٨، ع ٥، ٢٠١٤م: ص ١٢٢٨

(١٧) الموسى، خليل، قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر الناشر: دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠: ص ٨٤

(١٨) سعدوني، هند، سلطة النص في ديوان البرزخ والسكين للشاعر عبد الله حمدي، ط١، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، ٢٠٠٢م: ص ١٥٨

(١٩) ينظر: علي، رحمان، سيميائية العنوان في روايات محمد جبريل (بحث)، الملتقى الدولي الخامس السيمياء والنص الأدبي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية، جامعة بسكرة (د.ت): ص ٥

(٢٠) صباحي، حميدة، العنوان وتفاعل القارئ (قراءة تأويلية في شعر عبد الله العشي)، مجلة قراءات، جامعة بسكرة - الجزائر، ٢٠١٩م: ص ٢٤٥

(٢١) حسن محمد، عبد الناصر، سيموطيقا العنوان في شعر عبد الوهاب البياتي، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٢: ص ٧

"تراسل الحواس"، و"التنافر الدلالي"، و"دمج المتناقضات والأضداد"، بالإضافة إلى استخدام المفارقة والسخرية والتجسيد.

كما تتميز العناوين بتوظيف الصور البيانية مثل الاستعارة والكناية، واستخدام الأساليب البلاغية كالتهنئة والتأخير، والأسلوب الإخباري والإنشائي، إلى جانب المحسنات البديعية مثل الجناس والطباق. وقد سعت سناء شعلان من خلال صياغة بعض عناوينها إلى تجاوز القواعد اللغوية التقليدية، مستندة إلى هذه الأساليب الفنية والجمالية، حيث تدرك أن "استخدام الكلمات بمعانيها القاموسية لا يحقق الشعرية، بل يتطلب الخروج بها عن طبيعتها الثابتة إلى طبيعة جديدة" (٣٢).

وفي مقابلة تلفزيونية مع الكاتبة والمبدعة د. سناء شعلان، التي تم بثها على شاشة "قناة فلسطين" في ١٩ يونيو ٢٠٢٣، قالت: "إن تقاسيم استعارة تعكس المقطوعات الموسيقية الصغيرة، ولكن عندما يجتمع الفلسطينيون، تتوحد تلك المقطوعات لتشكل نغمة موسيقية كبرى. فلكل فلسطيني تقسيمته الخاصة، وكل واحد منهم يعزف تلك المعزوفة الكبرى، لذا عندما نقرأ عن الجميع، تصل إلى الكل".

عندما سُئلت المؤلفة عن السر وراء اختيار عنوان المجموعة الرئيسية "تقاسيم الفلسطيني"، أجابت: "العنوان هو بمثابة بوابة، ويجب أن تكون هذه البوابة جذابة". ويتجلى ذلك أيضاً في العديد من عناوين القصص داخل المجموعة، مثل "تقاسيم الوطن" التي تتضمن عناوين مثل: (اغتصاب، حفار قبور، ابن أمه، تبه، لطيم).

كما تحدثت الكاتبة عن مجموعتها قائلة: "القصص تنتمي إلى الأدب التسجيلي"، وهو ما يتضح من العناوين مثل: (أشجار، المحرقة، توارخ، الكنعاني، جنين، رحيل، كنيسة، عروس البحر، جدار، خرافة، الكوفية، معبر، مسجد، بحر أسود، هواية).

وقد يختلف مضمون القصة عن المعنى الشائع للعنوان. على سبيل المثال، "ابن أمه" قد يُستخدم كعبارة ذم في التراث الشعبي، لكن إذا كان المقصود بها أسد من أسود المقاومة تربى على يد امرأة فلسطينية قوية، فإن الفارق يصبح واضحاً.

المبحث الثاني:

التحليل الداخلي لعنوان "تقاسيم الفلسطيني"

مترابطة مثل: الغائب مقابل الحاضر، والسميائي مقابل الظاهري، والمجرد مقابل العيني أو المجسد. وهذا يخلق خرقاً واضحاً لنظام الجملة اللغوية، حيث يصبح نظاماً دلالياً أكثر من كونه نحوياً، على عكس المعنى في الجملة التقليدية التي تتأثر بالمعنى النحوي" (٣٨).

ونظراً لأهمية العنوان في جذب انتباه المتلقي واستدراجه من خلال معانيه ودلالاته، فقد خصصت الدراسات النقدية المعاصرة اهتماماً خاصاً لهذا العنصر، حيث "سعت إلى استكشاف الدلالات الشعرية التي قد يحملها العنوان، والتي قد تعادل أو حتى تتفوق على شعرية النص ذاته" (٣٩).

وتساهم البنية اللغوية للعنوان في إثراء دلالاته المعجمية الموجودة في الذاكرة الجمعية، حيث تضيف دلالات جديدة تتشكل من تفاعلها مع سياق النص اللغوي والجمالي. يتم ذلك من خلال الإيحاء والترميز بدلاً من الأسلوب المباشر والتسطحي، وهذا "يثير دافعاً لدى المتلقي للبحث والتأمل، مما يساعد على كشف المعاني وتفكيك التصورات والدلالات الجامدة والسطحية المرتبطة بلغة العنوان" (٣٠).

فالم منظومة العناوينية تتميز بتنوع أسلوبها، مما يتيح الكشف عن موضوعاتها المتعددة، والتي تعكس في النهاية رؤية المبدع للعالم. يتم ذلك من خلال فهم البنية السطحية والتشكيل الذي تستند إليه هذه المنظومة، والذي يمتدش حتماً مع البنية العميقة الدالة، ويتناغم مرة أخرى مع العناصر المكونة للرؤية.

وتواجهنا صعوبة عندما يبتعد العنوان عن الحقيقة والمألوف، لكن هذه الصعوبة تقابلها العلاقات البنائية والدلالية للمنظومة أو لمجموعة العناوين التي تتناول موضوع القصة. إن هذه العلاقات الوظيفية بين العنوان ونصه هي التي تخلق الروابط الدلالية والمضمونية بينهما. ومن خلال ذلك، يمكن فهم العلاقات التي تربط عناوين المجموعة الواحدة، وبالتالي تحديد الرؤية التي تجسدت من خلال تلك التشكيلات بإرادتها.

وقد أدركت سناء شعلان هذا الاتجاه في تشكيل عناوين قصصها، حيث جاءت بعض عناوينها محملة بشحنات شعرية، مما يجعلها تعكس شعرية النص وتكتفها أو تشير إليها بشكل فعال (٣١). وتظهر في قصص سناء شعلان أشكال شعرية متنوعة من خلال العناوين، مثل

(٢٨) الضمور، عماد، وظائف العنوان: ص ١٢٢٩

(٢٩) الجزار، محمد فكري، العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي: ص ١٠ وما بعدها.

(٣٠) يعقوب، ناصر، اللغة الشعرية وتجلياتها في الرواية العربية (١٩٧٠-٢٠٠٠)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر - د. ط، بيروت، ٢٠٠٤م: ص ١٥٦

(٣١) قطوس، بسام، سيميائية العنوان: ص ٥٧

(٣٢) أبو ديب، كمال/ في الشعرية، مؤسسة الأبحاث العربية، ط١، بيروت، ١٩٩١م: ص ٣٧

بأشجار الياسمين، مزود بمزلاج نحاسي كبير يشبه باب جده في قريته السليبية. تفتح روحه الباب وتدخل إلى فلسطين لتحقيق حلم العودة، بينما يبقى الباب مغلقاً خلفها. إن أقفال الباب هنا نتيج مجالاً واسعاً للتفكير فيما يحدث خلفه، فالفلسطيني في الشتات عانى كثيراً من أشكال العذاب. هل تعني عودته نهاية كل شيء، فنغلق الباب لنكتب النهاية؟ أم أنها بداية جديدة لما قد يحدث خلف الباب؟" (٣٣).

وفي هذا المطلب سوف يتم تناول التحليل الداخلي للمجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني"، ويمكن تحليل ذلك من خلال الآتي:

أنواع العنوان:

تتنوع العناوين في الأعمال الأدبية والفنية وتتعدد خصائصها، حيث يمكن تصنيفها إلى أنواع مختلفة بناءً على دورها ووظيفتها.

العنوان الخارجي:

العنوان الخارجي هو العنوان البارز الذي يظهر على غلاف العمل، ويتميز عادة بتصميم لافت من حيث الخطوط، الألوان، والمعاني، سواء كانت مباشرة أو مجازية تعبر عن التضمين والإيحاء. غالباً ما يرتبط هذا النوع من العناوين باسم المؤلف. على سبيل المثال، اختارت سناء شعلان تسمية مجموعتها القصصية بـ "تقاسيم الفلسطيني"، وهو عنوان يتميز بوضوحه ودلالاته المتنوعة. كما أن الكاتبة استخدمت اللون الأبيض في كتابة العنوان، رمزاً للتححرر والاستقلال والسلام.

العنوان الأيقوني البصري:

يأخذ هذا العنوان شكل صورة فنية أو رمز بصري يعتمد على الرمزية والدلالات المشفرة. في حالة "تقاسيم الفلسطيني"، تظهر صورة غير واضحة للكاتبة، مع التركيز على عينيها، مما يبرز رمزية القدس والأرض الفلسطينية. تتضمن الصورة عناصر مثل المسجد الأقصى وبعض الأشجار الخضراء العالية، التي تشير إلى الأرض وتؤكد على أولوية فلسطين كقضية تتفوق على الأحلام والطموحات.

العنوان التجنيسي:

يُعبّر العنوان التجنيسي عن نوع العمل الأدبي، مثل الشعر أو الرواية أو القصة القصيرة. هذا النوع يساعد القارئ على تحديد طبيعة النص وتوقع محتواه. فعنوان "تقاسيم الفلسطيني"، على سبيل المثال، يُعرّف النص على أنه مجموعة من القصص القصيرة التي تعكس الواقع المأساوي للشعب الفلسطيني.

هذا المبحث يستند إلى التحليل الداخلي لعنوان المجموعة القصصية تقاسيم الفلسطيني، الذي يتأثر بالأنساق الثقافية التي وجهت الكاتبة في صياغة عنوان مجموعتها. ويبرز ذلك في الترابط الوثيق والتماسك بين العنوان الرئيس والعناوين الفرعية التي تعكس مضامين نصوص المجموعة، وهو ما سيتم توضيحه فيما يلي.

أولاً: أثر العنوان في جمالية المجموعة "تقاسيم الفلسطيني":

تتكون المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني" من سبعة أقسام: "تقاسيم الوطن، تقاسيم المعتقل، تقاسيم المخيم، تقاسيم الشتات، تقاسيم العرب، تقاسيم العدو، وتقاسيم البعث". ورغم اختلاف حجم كل قسم، إلا أن الرقم سبعة يحمل دلالة رمزية مقدسة، حيث يُعتبر من الأرقام ذات القيمة الروحية. تسعى الكاتبة من خلال هذا التوزيع إلى منح الفلسطيني طابع القدسية، خاصةً في ظل تصويره غالباً بصورة إيجابية، رغم معاناته من قسوة البشر والبيئة، سواء في وطنه فلسطين أو في الشتات والمخيمات.

كما نلاحظ أن عناوين القصص تتكون غالباً من كلمة واحدة فقط، مثل: "أشجار، اغتصاب، الأم، الأرجوحة، المؤذن، المحرقة، المعجزة، تيه، تاريخ، القزم..."، بينما نادراً ما نجد عناوين تتكون من كلمتين، مثل: "إصابة الهدف، التوائم الأربعة، ثوب زفاف". وهناك عنوان واحد فقط يتجاوز كلمتين: "جمهورية فلسطينية لمدة ٩٥ كيلو"، وهي القصة الوحيدة في المجموعة التي تمتد على صفتين ونصف. هذا يشير إلى محاولة الكاتبة الهروب من قسوة الواقع، حيث تساهم اللغة والأسلوب وطريقة العرض السلسة والهادئة، قدر الإمكان، في تخفيف وطأة الألم على القارئ من خلال اختصار الأحداث والكلمات القاسية.

ومن الأساليب التي اعتمدتها القاصة لتخفيف حدة الأحداث هو استخدام الفانتازيا، التي يمكن اعتبارها السمة الأبرز في المجموعة. فقد ظهرت العديد من القصص في إطار الفنتازيا، وأرى أن تقديم الأفكار بطريقة تتجاوز المنطق يعكس حجم المعاناة التي تثقل كاهل القاصة، ولهذا نجدتها تلجأ إلى هذا الأسلوب بشكل متكرر.

تقول الأدبية د. ميسون حنا: "تنتقل الكاتبة بين التفاصيل لتصوير معاناة الفلسطينيين بأسلوب مباشر، حيث إن هذه المباشرة ضرورية لنقل صورة واضحة لا تحتمل التأويل الذي قد يخفف من قسوة العنف، فبشاعة العنف لا يمكن ترميزها... كما هي، ويجب أن تُعرض كذلك. الفلسطيني في الشتات يحلم بالعودة إلى وطنه فلسطين، والكاتبة تشاركه هذا الحلم، حيث تسعى لجعل روح الرسام تفتح الباب المرسوم في اللوحة، وهو باب كبير محاط

(٣٣) "حكايا المعاناة الفلسطينية والصمود" في تقاسيم الفلسطيني للدكتورة سناء شعلان - سام برس (sampress.net)

العناوين الفرعية:

تمثل العناوين الفرعية امتداداً للعنوان الرئيسي وتُفصّل مضمونه. في مجموعة "تقاسيم الفلسطيني"، نجد أن العنوان الرئيسي يتفرع إلى سبعة عناوين فرعية، يمثل كل منها تقسيمًا أو نصًا منفصلاً يعكس جزءًا من الفكرة العامة للمجموعة.

وظيفة العنوان: يعتبر رومان جاكسون هو أول من أشار إلى مفهوم الوظيفة في سياق العملية التواصلية، التي تتطلب وجود المرسل والمرسل إليه والرسالة والسياق والقناة لتحقيق الهدف من التواصل. بعد ذلك، جاء جيرار جينيت ليحدد أربع وظائف للعنوان في كتابه "العتبات"، وهي: الوظيفة التعيينية، الوظيفة الوصفية، الوظيفة الإيحائية، والوظيفة الإغرائية^(٣٤). أما الوظيفة التعيينية، فهي التي من خلالها يمنح الكاتب عنوانًا للكتاب يميزه عن باقي الكتب^(٣٥).

وهذا ما حققته سناء شعلان في مجموعتها القصصية "تقاسيم الفلسطيني"، حيث لم تقتصر على اختيار عنوان العمل فقط؛ بل ربطت محتواه به بشكل وثيق. وقد ساهمت الوظيفة التعيينية في توضيح مضمون المجموعة وإزالة أي غموض حوله من خلال العنوان الرئيسي "تقاسيم الفلسطيني". وبالتالي، يتبادر إلى ذهن القارئ على الفور أن هذه المجموعة تتناول موضوع فلسطين والقدس المحتلة، أما الوظيفة الوصفية فهي تتعلق بمحتوى الكتاب ومرتبطة بالمضمون بالمضمون بشكل غير واضح، حيث يبرز العنوان الرئيس والعناوين الفرعية مضمون المجموعة فهي تشير إلى محتوى النص من خلال تأويلات المتلقي، أما الوظيفة الإيحائية تشير إلى الأسلوب الذي يستخدم في تقديم عنوان الكتاب^(٣٦)، هذه الوظيفة دلالية تحت على استكشاف الإيحاءات المرتبطة بالعناوين وعلاقتها بمحتوى الكتاب، أما الوظيفة الإغرائية حيث تعتبر وظيفة تجارية أو إعلانية تهدف إلى جذب القارئ لاقتناء الكتاب وتصفحه، فقد ابدعت الكاتبة باختيار عناوين جذابة تعكس مضمون الكتاب وتؤثر في نفسية المتلقي، خصوصاً أن القضية الفلسطينية تعتبر من أهم القضايا بالنسبة له.

العلاقة بين العناوين والوظائف في المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني":

تتميز العلاقة بين العناوين والوظائف في المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني" بالتكامل، مما يعزز جمالية العمل. تعكس العناوين مضامين النصوص وتؤثر على طريقة قراءتها، كاشفة عن بنيتها الدلالية. تحتوي المجموعة

على عناوين مقطعية تتفرع من عناوين فرعية، حيث تضم كل قصة مجموعة من القصص القصيرة، مثل قصة "تقاسيم المخيم" التي تحتوي على ست عشرة قصة قصيرة.

ثانياً: العنوان ودلالته في تقاسيم الفلسطيني:

تعتبر سيميوطيقا العنوان أداة مهمة في تحليل النص الأدبي، حيث يُستخدم كمدخل لفهم النص وتأويله. يساعد العنوان في "تفكيك النص وإعادة تركيبه من خلال استكشاف بنياته الدلالية والرمزية، كما يسلط الضوء على الجوانب الغامضة فيه. يُعتبر العنوان أداة تقنية تتيح للسيمولوجي قياس تفاصيل النص وتركيبته على المستويين الدلالي والرمزي^(٣٦). لذا، فإن العنوان قيمة كبيرة لا يمكن تجاهلها أو الاستغناء عنها، ولا يمكن الدخول إلى النص مباشرة دون المرور عبره وتفكيكه لإزالة أي غموض قد يحيط به.

ومنذ الوهلة الأولى، يتضح الرابط الوثيق بين العنوان الرئيسي للمجموعة والعناوين الفرعية، حيث حملت معظم العناوين الفرعية دلالات مترابطة تستند إلى لفظ "فلسطيني" أو إلى ما يرتبط به بشكل وثيق، مثل الوطن، المعتقل، العرب، العدو.

لا شك أن هذا الترابط يعتمد على وشائج رمزية تنقل المعنى من دلالاته الظاهرة إلى دلالة مجاورة أكثر عمقاً، مما يؤثر فضول القارئ ويجذبه للتفاعل مع النص. في العنوان الرئيسي للمجموعة القصصية، نجحت الكاتبة في إقامة صلة بين كل حالة من حالات الفلسطيني والشخصيات القصصية، وذلك استناداً إلى عاملين أساسيين:

أ-الإعلاء من الطابع الرمزي:

ونظراً لأهمية الرمز في العناوين وفي النصوص الأدبية، اعتمدت الكاتبة على الرمز ودوره في إبراز جمالية وتماسك النص دلالياً. فالعنوان يمثل الرمز السري للكتاب، وعندما يتمكن القارئ من فك هذا الرمز، يصبح قادراً على استكشاف وتفسير مقاصد المؤلف واختراق عوالم النص. كما أن العنوان هو أول ما يواجه المتلقي، ويعتبر واجهة الكتاب الإعلامية التي تعكس نسيج النص.

وتبدأ هذه المجموعة بعناوين داخلية تختزل المشهد الفلسطيني كله وتصفه وتدل عليه فكلمة (أشجار) هو العنوان الأول وأشجار مرادفة لفلسطين فحيث ما ذكرت فلسطين يقفز إلى الذهن مباشرة (شجرة الزيتون) مرادف للوطن والمقاومة والبقاء معاً وهكذا استطاعت القاصة استثمار هذه الدلالة الرمزية في عنوانها ليشي بطبيعة قصصها وهي تفعل ذلك في عناوينها الأخرى أيضاً في المجموعة نفسها مثل عنوانها (أقدام) فالدلالة الرمزية في عنوان القصة تحكي

(٣٤) المصدر نفسه، ص ٢٠.

(٣٦) عبد الناصر حسن محمد، سيميوطيقا العنوان في شعر عبد الوهاب البياتي: ص ٧

(٣٤) عبد الحق بلعابد، عتبات، جيرارد جينيت من النص إلى المناص: ص ٨٨

(٣٥) عبد الملك اشبهون، العنوان في الرواية العربية، دراسة، محاكاة للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م: ص ١٩

الدال، بينما مدلول هذا الدال يعبر عن الألفة والوحدة بين الفلسطينيين في سعيهم لتحرير أرضهم، القدس، من العدو الغاشم. العلاقة بين الدال والمدلول، أي بين "تقاسيم الفلسطيني" ومعناها، هي علاقة اعتباطية، حيث يحمل العنوان دلالات رمزية غنية تجذب انتباه القارئ، وتسلط الضوء على أحداث ومحتوى القصص القصيرة. فكل منها يحمل دلالات وإيحاءات غنية تعكس واقع فلسطين وما تعرضت له من تدمير ونهب وتكليف. وقد جسدت المبدعة المشهد المؤلم لاغتيال وطنها وأرضها، حيث عبرت بقولها: "العالم كله صفق طوعاً أو كرهاً للقتلة الصهاينة الغاصبين، أما أشجار الزيتون والتين والبرتقال والرمان والعنب فقد نقشت على جذوعها أسماء الشهداء الأبرار كي لا ينسى التاريخ جريمة اسمها اغتيال فلسطين"^(٣٩)، حيث عكست حالة الأسير الفلسطيني المحتجز دون إنذار مسبق، فقالت: "لا يعرف بأي جنائية هو مسجون في هذا المعتقل حيث الرطوبة والعفونة والازدحام والجوع، الوجوه حوله كئيبة، ولكنها تصمم على الحياة وأمه الحنونة يكاد يجف حليبها حزناً ومرضاً وهزالاً"^(٤٠). وتناولت الحديث عن الحصار الذي فرضه الاحتلال الصهيوني، والذي أضفى طابع الخنق والضيق على حياة الفلسطينيين، وما واجهوه من آلام ومعاناة وظلم.

فهو يبحث عن الاستقرار ويهرب من مخيم إلى آخر، ساعياً للحفاظ على حياة أبنائه، بعد أن عاش في حالة من الشتات والضياع، مع كسر خاطر وقلق دائم نتيجة صراع الفقد وألم الفراق. نستطيع أن نقول أن الدلالة الرمزية كانت مقيدة بدلالات التوجيه والإرشاد.

المطلب الثاني: التحليل الخارجي للعنوان والنص

تتناول هذه المجموعة القصصية موضوع "الفلسطيني"، مما يجعل مسار الأحداث صعباً وقاسياً. وفي ظل المعاناة المستمرة التي نعيشها في المنطقة العربية، كان من الضروري أن تجد الكاتبة وسيلة لتحرير نصها من أجواء الكآبة والألم.

لذا، لجأت الكاتبة إلى القصة القصيرة، التي لا تتجاوز صفحة أو نصف صفحة من الحجم المتوسط. وكأنها بذلك تسعى لتجاوز مأساة الفلسطيني من خلال عدم إطالة السرد، مكثفة بإحداث تأثير قوي على المتلقي. إلا أن تكرار هذه الهزات الخفيفة والمتتابعة يمكن أن يؤدي إلى خلق تجربة نوعية مميزة.

تتميز هذه المجموعة بلغة سلسة تنساب بسهولة، مما يسهل على القارئ استيعاب الأفكار دون جهد أو ألم، وأحياناً

فيها قصة طفلة بترت قدمها بفعل القصف الصهيوني (واغتصاب) وهي أكثر كلمة متداولة في قاموس القضية الفلسطينية، فجعلتها القاصة إحدى رموز عناوين قصصها ومثلها قصة تحمل عنوان (الألم) وهي وصف للوطن، وقصته (المحرقة)^(٣٧)، وهو عنوان يختزل قضية الفلسطينية وعذاباتها بكلمة واحدة، ويصف أحوالها، وهكذا تتوارد العناوين المفردة في مجموعة تقاسيم الفلسطيني، وهي عنوان قصصية تؤدي وظيفة مباشرة مكرسة لوصف تقاسيم ذلك الوطن الجريح.

هذه (تقاسيم الفلسطيني) وضع الإصبع على الجرح الفلسطيني فبالعودة إلى عناوين قصصها ضمن هذه المجموعة نجد أنها تحيل المتلقي مباشرة إلى القضية الفلسطينية الحدث المركزي في هذه المجموعة ومن بعض عناوين هذه المجموعة التي شكلت لافتة تعريفية للقارئ بأحداث القصة قصة (تقاسيم الوطن) والوطن هنا يرمز لفلسطين، وأشجار وهي تعني به أشجار الزيتون وهي رمزية فلسطين أيضاً (واغتصاب) وهو عنوان واضح الدلالة للقارئ وأكثر كلمة متداولة في قاموس القضية الفلسطينية وقصة (المحرقة للتعبير) عن الوجد والديار وقصة (نضال) وهو عنوان متصل بمفردة القضية؛ وقصة (زيتون) وقصة (تقاسيم المخيم) وقصة (المخيم) وقصة تقاسيم الشتات، وقصة صهاينة وغيرها^(٣٨)، أما رموز الحروف في عنوان قصة (أر-بي-جي) ^(٣) فله دلالات توحى اختزال لمشهد القتل والدمار والحر والدفاع عن النفس، والخوف..

تتوافق عناوين هذه القصص بلا شك مع توقعات القارئ، الذي يستنتج من دلالة عنوان "تقاسيم الفلسطيني" المضمون الرئيسي للوحدة، مما يعكس قصدية واضحة من الكاتبة لتأكيد أهمية الموضوع وواقعيته. يعتبر عنوان المجموعة بمثابة الخيط الحريري الذي يربط القصة الرئيسية بالقصص الأخرى، وهو العلامة المركزية التي يعتمد عليها القارئ في توقع ما سيأتي، كما أنه يمثل بؤرة العمل ونقطة الانطلاق التي سيسعى من خلالها القارئ لاكتشاف دلالة النص ورمزيته بناءً على مؤهلاته.

ب- الدلالة الرمزية للعناوين الفرعية:

تتعلق دلالات العناوين الفرعية، التي تتكون من سبع عناوين رئيسية، ارتباطاً وثيقاً بالعنوان الرئيسي. فتحليل البنية اللغوية للعنوان الرئيسي توحى "تقاسيم" إلى التحالف، بينما "القسم" يعني اليمين، مما يعكس تآزر أبناء الشعب الفلسطيني وتعاونهم. وبالتالي، تمثل "تقاسيم الفلسطيني"

(٣) شعلان، سناء، المصدر السابق، ص ٤٤٥.

(٣٩) سناء شعلان، تقاسيم الفلسطيني، ص ١١.

(٤٠) المصدر نفسه، ص ٧٩.

(٣٧) ينظر: شعلان، سناء، مجموعة تقاسيم الفلسطيني، مجموعة قصصية، ط١، عمان، ٢٠١٥م: ص ٤٠٥ وما بعدها.

(٣٨) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم الوطن: ص ١٢.

تمكنت سناء شعلان من تحرير نصها من مشاعر الألم والحزن والقيود والخضوع للاحتلال الغاصب. فاستخدمت القصة القصيرة كوسيلة لتجاوز معاناتها ومأساتها، مما جعل هذه المجموعة تعبر بوضوح عن القضية الفلسطينية، التي تُعتبر الهدف الأسمى في هذه الأعمال. وقد عبرت المبدعة عن ذلك بأسلوب شعري، حيث قالت:

بِلَادِي بِلَادِي بِلَادِي
فَلَسْطِينِ يَا أَرْضَ الْجُدُودِ
لَكَ حُبِّي وَفَوَادِي
أَبِيكَ لَا بُدَّ أَنْ يَعُودَ

إن هذه المجموعة "لا شيء يغني عن قراءتها عبر مئة وأربع وسبعين قصة موزعة على مدونات فصولها السبع لتكتمل الصورة لمأساة قضية بدأت منذ عقود"^(٤٣). لأنها تسرد بطولات الشعب الفلسطيني الفداء من أجل فلسطين هو غاياته السامية ولا نستغرب ذلك من أدبية تحن إلى أصولها باستمرار، فهي التي رضعت البارود مع حليب أمها واستنشقت دخان القذائف الصهيونية حالها كحال الكثيرات من الفلسطينيات اللواتي هجرن قسرا من وطنهن وذفن الحرمان والترمل والاعتقال والاعتصاب"^(٤٤). وإذا ما تعرضنا لاستراتيجية العنوان ودلالاتها في المجموعة القصصية لوجدنا أنها تشتمل على:

أولا: البنية التركيبية:

تتناول البنية التركيبية "بنية الجمل اللغوية وأنماطها والعلاقات بين الكلمات وآثارها والقواعد التي تحكم تلك العلاقات"^(٤٥)، بمعنى أنها تدرس العلاقات التي تنظم النظام اللغوي، فإن البنية التركيبية هي "ما يقتضيه نظام الجملة في لغة من اللغات من ترتيب وهندسة بحيث لو اختل أصبح من العسير أن يفهم المراد منها"^(٤٦).

الجملة الاسمية هي الجملة التي تبدأ باسم، وتتكون أساساً من مبتدأ وخبر. والمبتدأ هو "الاسم المرفوع الواقع في أول الجملة المجردة عن العوامل اللفظية الأصلية المحكوم عليها بأمر، أما الخبر هو الجزء المتمم للفائدة في الجملة الاسمية وهو ركن أساسي فيها لا يمكن الاستغناء عنه"^(٤٧)، فهما "ما لا يَغْنَى وَاحِدٌ منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه"^(٤٨)، فالمبتدأ في الجملة الاسمية يُعتبر مسنداً إليه، بينما الخبر يُعتبر مسنداً. وفي تحليلنا للعنوان الرئيس وعلاقته بالعناوين الفرعية من حيث التركيب، نجد أن العنوان الخارجي لهذه

تصل إليه بسلاسة تامة، كما هو الحال في قصتي "شارون، القيامة"، اللتين تقتربان من أسلوب القصة الومضية. ومن الأساليب التي اعتمدتها الكاتبة لتخفيف وطأة الأحداث - والتي يمكن اعتبارها السمة الأبرز في المجموعة - أن العديد من القصص جاءت في إطار خيالي، حيث تقدم فيه الأفكار بطريقة تتجاوز المنطق لتعكس حجم المعاناة التي تتغل كاهل الكاتبة، ولهذا نجد أنها تميل إلى هذا الأسلوب بشكل متكرر.

وقد تمكنت الدكتورة سناء شعلان من إيصال صوت شعبها وصدى معاناته من خلال قصصها، التي تُعتبر توثيقاً للأحداث المؤلمة التي عاشتها فلسطين. فقد عجزت القنوات الفضائية عن نقل هذه الحقائق، بينما استطاعت سناء شعلان أن تظهر بشاعة العدو الغاشم من خلال قصة التوائم الأربعة، مستندة إلى مقاطع مقتبسة من تلك القصة: "قذيفة صهيونية انهالت على سوق الملابس على حين غرة فأحالت إلى جحيم مستعر... شرعت تلم اللحم المتناثر وتحوشه في صدرها بعد أن عجزت لأول مرة في حياتها عن أن تميز بين بناتها التوائم الأربع"^(٤٩). فاستطاعت الأدبية أن ترسم صوراً ومشاهد حية أقرب للواقع المعاش بفلسطين بلغة سلسلة سردية حكاية متفردة وما زاد لغة هذه القصص تفرداً هو استخدامها لأدوات فنية ورمزية ذات دلالة أعطت للقصة القصيرة دينامية وحركة نجحت القاصة في جذب انتباه القارئ لإكمال هذه السلسلة المتنوعة من خلال أسلوبها الجمالي الفريد في السرد والحكي. على الرغم من قصر هذه المجموعة واختزالها في سبع تقاسيم، إلا أنها استطاعت أن تتفوق في تصوير المآسي والفجائع والخسائر الكبيرة التي شهدتها القضية الفلسطينية. ورغم تواطؤ الجميع، إلا أن القضية ظلت صامدة كالبنيان المرصوص، كما يتجلى في تقاسيم الفلسطيني الحارس، الملاك، وابن الأرض وأصلها، وهو ما يتضح بجلاء في قصة "تمثال": "الفلسطيني الأول الذي خلقه الله في مبتدئ تاريخ البشرية كان تمثالا ماهرا، يصنع تماثيله على شاكلة جمال وطنه... بعد زمن طويل عاد الفلسطيني الأول وبنوه إلى وطنهم فلسطين بعد أن طردوا اليهودي الغاصب منه"^(٥٠).

(٤٥) محمد يونس على مدخل إلى اللسانيات دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٤، ص ١٦

(٤٦) صالح سليم عبد القادر الفخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، ص ٤٦

(٤٧) أحمد نعيم الكراعين، أسس وتطبيقات نحوية مكتبة الدكتور مروان العطية، ط٣، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م، ص ٥١

(٤٨) أبو بشر عمرو ابن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الناشر مكتبة الخانجي، القاهرة، بدون: ١/ ٢٣

(٤٩) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم الوطن: ص ١٥، ١٤

(٥٠) المصدر السابق: ص ١٤، ١٥

(٤٣) عباس داخل حسن، تقاسيم فلسطيني للدكتورة سناء شعلان، سادنة الحلم الفلسطيني وكاتبة تاريخه، مجلة مداد للآداب، العدد ٢٤: ١١

(٤٤) حسين غازي لطيف، سردية البطولة والمقاومة في مجموعة، "تقاسيم الفلسطيني" للروائية الدكتورة سناء شعلان، اللغة العربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية: ص ١

وغطتها بملء رأسها، أخذتها إلى حضنها، وشدتها إلى عظامها حتى كادت تنغرز فيها، ... إلا أن هذه الشجرة قد رفضت أن تُغثال، ... هرب الناجون القليلون من الصهاينة من وجه هذه الشجرة الفدائية، ورفضوا أن يعدوا من جديد إلى حيث تنتصب الشجرة الفلسطينية المقالة^(٥١).

وتهتم القاصة بالرمز اهتمام كبيراً فما هي تهتم بشجرة الزيتون، بصورة خاصة، حتى أنها جعلتها: "أمضى شهراً يصنع له قدمين من خشب الزيتون، وعندما انتهى من صناعتها امتطاهما بفرح، وقصد المسجد الأقصى ليشترك - من جديد - باحتصام"^(٥٢).

ويدرك الجميع أن لشجرة الزيتون رمزية خاصة لدى الفلسطينيين، خاصة بعد تراجع استخدام البرتقال كرمز. يعود هذا التغيير في الرمزية إلى الظروف الفلسطينية والعربية، فبعد أن ابتعدت عنا بسايتين "البرتقال الحزين"، أصبحنا نركز أكثر على ما يُعرف بـ "أراضي السلطة الفلسطينية".

ويوجد فعل خارق يظهر في قصة "إسعاف" يفوق حدود الخيال يأتي على هذا النحو: "قذيفة هوجاء عتية اقتلعت رأسه من فوق جسده، تطاير الرأس بعيداً غير أنه بالأم التدحرج على حصي مشتعلة، أما الجسد فاستمر يقود سيارة الإسعاف بإصرار وشجاعة ليوصل المصابين إلى أقرب مستشفى فلسطيني"^(٥٣).

عند تأملنا في هذه القصة، نلاحظ فظاعة الجريمة التي ارتكبت، مما دفع الكاتبة إلى اختيار فكرة (مجنونة) تتماشى مع حجم وبشاعة المشهد، فهناك علاقة وثيقة بين مستوى القسوة ودرجة (جنون الفكر)، مما يحقق توازناً بينهما.

تتناول القاصة في نصها موضوع خوارق الأحياء والأموات، حيث تبرز في قصة "مقبرة" صراعاً بين الأموات وقوات الاحتلال، مما يعكس تفاعل الأموات مع الأحداث الجارية: "قرر العدو الصهيوني أن يجرف المقبرة بعد تمشيطها لأجل أن يبنى أكبر مستوطنة في فلسطين المحتلة ... في الليل ومع هدأة الرقاد استيقظت الهياكل المطرودة من قبورها، ولبست أكفانها، وهاجمت أعداءها"^(٥٤). فإذا نظرنا إلى الأفعال التي قامت بها "شجرة الزيتون" و"المقبر"، سنجد أنهما يتحركان للدفاع عن الأرض أو الإنسان عندما يعجز الأحياء عن التصدي لأعمال الاحتلال العدوانية، كما أن هذه الحركة تتماشى مع طبيعة أفعال المحتل، مما يدل على أن الكاتبة تلجأ إلى الخيال

المجموعة جاء على هيئة جملة اسمية تتكون من مبتدأ وخبر محذوف يُقَدَّر بـ "على الأرض". أما كلمة "الفلسطيني"، فتُعرب مضافاً إليه.

وأصل الجملة هو "تقاسيم أرض الفلسطيني"، حيث تم حذف كلمة "الأرض" للتأكيد على أن فلسطين هي للفلسطينيين فقط، وتظهر العناوين الفرعية، التي تتكون من سبعة تقاسيم، جميعها كجمل اسمية تبدأ باسم، وهي كالتالي: تقاسيم الوطن، تقاسيم المعتقل، تقاسيم المخيم، تقاسيم الشتات، تقاسيم العرب، تقاسيم العدو، وتقاسيم البعث.

كما نجد في المجموعة بعض العناوين المقطعية التي تتضمن جملاً اسمية مثل "إصابة هدف"، "التوائم الأربعة"، "ثوب زفاف حفار"، "قبور حليب سباع"، و"حالة خاصة"، وغيرها من العناوين التي تبرز بشكل واضح.

ومن الملاحظ أن الجمل الفعلية نادرة في هذه المجموعة، حيث اختارت الكاتبة معظم عناوينها لتكون جملاً اسمية، التي تعكس الثبات والاستمرارية وانعدام الحركة. وقد هيمنت هذه الجمل الاسمية على العناوين بنسبة كبيرة. كما نجد أيضاً عناوين مفردة وأخرى مركبة، تختلف من قصة لأخرى، مما يتناسب مع طبيعة نصوص القصة القصيرة التي تميل إلى الإيحاء والتكثيف.

ثانياً: الصور الجمالية:

ضمت هذه التقاسيم العديد من ملامح الصور الجمالية موزعة على تقاسيمها المختلفة، وكان منها الآتي: اشتملت على العديد من القصص التي تحمل أفكاراً وصوراً تتجاوز حدود العقل، مثل قصة "المؤذن"، التي تُروى فيها: "غادرت روحه جسده بسهولة، وهرعت إلى المئذنة، ورفعت الأذان في وقته، فصدح صوت المؤذن في سماء مدينة الخليل، مودعاً جسده الذي تركه وراءه مكوماً في مجنزرة صهيونية"^(٥٥). ففي هذه القصة، قامت الكاتبة بتصوير روح المؤذن وهو يؤذن بعد استشهاد، وتعتبر هذه الفكرة غير منطقية وتتجاوز حدود الفهم البشري.

وفي قصة "المعجزة"، نواجه حدثاً غريباً وعجيباً: "بطون النساء الفلسطينيات كلها أكن صبايا أم في منتصف الشباب أم في شرخه تعج بتوائم أربعة أو خمسة أو ستة، حتى النساء اللواتي لم يتزوجن أو يمسهن بشر أو عواقر تحركت أرحامهن بالأجنة المعلنة وجودها بحركات عنيفة صارخة"^(٥٦). حيث تتجاوز حالة الفعل لدى الإنسان الفلسطيني لتشمل الشجرة أيضاً، كما يتبين في قصة "شجرة": "... الشجرة الكبير العملاقة استنجدت بأثيرها الحاجة (فريزة) التي هرولت إليها على الرغم من كبر سنّها،

(٥٢) المصدر السابق: ص ٥٣

(٥٣) المصدر السابق: ص ٥٣

(٥٤) المصدر السابق: ص ٦١

(٤٩) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم الوطن: ص ١٨

(٥٠) المصدر السابق: ص ١٩

(٥١) المصدر السابق: ص ٤٠، ٤١

نجد الفلسطيني الذي يوصي بنقل جثمانه إلى فلسطين ليجد فيها راحته، بعد أن عجز عن العودة إليها وهو على قيد الحياة. لكن ابنته المبدعة تستخدم هذه الوسيلة لتضمن لأبيها الهدوء والاستقرار في وطنه: أحرقت جسده في محرقة الموتى معتذرة له عن ذلك لجلال الغاية، ودست رماده في قارورة، وسافرت إلى فلسطين في قافلة سياحية أوروبية، واغتتمت أول فرصة لدفن رماد القارورة في تراب فلسطين فعاد والدها إلى تراب وطنه رغم أنف الصهاينة^(٥٧).

إن علاقة الفلسطيني بفلسطين تتجاوز الحدود التقليدية وتفكير العقل المنطقي. فهو لا يشعر بوجوده، سواء كان حيًا أو ميتًا، إلا من خلال ارتباطه بأرضه، لذلك، نراه يسعى بكل الوسائل والطرق للعودة إلى وطنه، حيث لا يوجد ما هو محظور أو ممنوع طالما أنه يسعى لتحقيق حقه في التواجد في المكان الذي ينتمي إليه.

أما بالنسبة للخيال في "تقاسيم العدو"، حيث يتم تناول موضوع الاحتلال الذي يعتبر نفسه المتحكم في الأرض ويفعل ما يشاء، فإن الفلسطيني يفتقر إلى القوة اللازمة لردع هذا الاحتلال.

لذا، يصبح من الضروري وجود الخيال عندما تعجز الوسائل المتاحة عن منع الاحتلال من تنفيذ رغباته. في قصة "ثوب"، يسعى الاحتلال إلى سرقة الثوب الفلسطيني من خلال ارتداء الصهيونيات للثوب المطرز، لكن هذا الثوب يؤثر على من ترتديه: "تصيبها بمرض عجيب، كلما لبستها شعرت بأنها فلسطينية، وسرت في جسدها قشعريرة الغضب على العدو الصهيوني، وانتابها حمى الهاتف بجملته فلسطين حرة"^(٥٨).

ويبدو من ذلك أن القاصة كانت تهدف إلى إحداث تأثير عكسي على المحتل من خلال كل ما يتعلق بالفلسطيني. يتجلى ذلك في "القلب الذي سُرِق من الشهيد" وأيضًا في الثوب الذي يؤثر على المرأة الصهيونية، مما يجعلها تعبر عن هموم وآلام الفلسطينيين.

وتتجلى أيضًا وحدة النباتات مع الفلسطيني، حيث تشعر وتحس كما يشعر. في قصة "نبته عطرية"، يظهر هذا التوحد بوضوح، حيث نجد النباتات أيضًا تتوحد مع الفلسطيني بحيث تحس وتشعر كما يشعر، في قصة "نبته عطرية" نجد هذا التوحد: "لكن النبتة في ذبول مستمر منذ أن استولت عليها"^(٥٩). فهناك تأثير يتركه الفلسطيني على جلده، فالطالب الذي يتقن تعذيب المعتقلين الفلسطينيين عن طريق تمزيق أجسادهم بالمشروط، ها هو يقوم بنفس الفعل مع معلمه الصهيوني بعد دخوله المستشفى. نجد في قصة

عندما تضيق بها السبل، أو عندما تجد أبطال قصتها محاصرين وتضيق عليهم الحياة.

وفي "تقاسيم المعتقل"، نجد أنها تحتوي على العديد من النواحي الجمالية، حيث تأتي الأفعال الخارقة لإنقاذ الفلسطيني من معضلة يصعب عليه تجاوزها، فالأسرى في سجون الاحتلال، سواء كانوا رجالًا أو نساءً، يعانون من ضيق جدران الزنزانه، مما يستدعي البحث عن مخرج من هذا السجن. في قصيدة "حليب"، التي تتناول قصة أم أسيرة لدى المحتل، يتجلى هذا المعنى بوضوح: "... تخرج ثديها من داخل ثوب سجنها الفضفاض القذر، وتفكر بابنها الرضيع، فيندلق الحليب من صدرها في فم ابنها على الرغم من البعاد، فترضعه حتى يشبع وبينهما صحراء، وسجن وجنود وكلاب!"^(٥٩). وهذا ما يؤكد قولنا السابق أن الخيال يتناسب وطبيعة حالة الضيق والحصار التي يمر بها الفلسطيني.

وفي "تقاسيم الشتات"، تبرز الصور الجمالية معاناة الفلسطينيين، سواء داخل فلسطين أو في الشتات، حيث يُعتبر حرمانهم من الوطن بمثابة حرمان من أساسيات الحياة، ففي قصة "الرسام"، يتجلى الخيال في تفاعل مع واقع الفن، حيث يسعى الفنان الفلسطيني، الذي فقد وطنه، لتحقيق حلم العودة، لكنه يواجه شبح الموت دون أن يتحقق هذا الحلم: "لقد رسم طوال عمره لوحات لوطنه فلسطين، لكنه لم يرسم في أي يوم مضي بابا يؤدي إلى وطنه. مع طلوع الشمس أنهى رسم اللوحة، كانت لوحة باب كبير مطوق بأشجار الياسمين البري... فارقت روحه جسده بدعة، وداعبته مودعة بنقر أصابعه التي لم تتفك تمسك ريشة رسمه، وفتحت الباب المرسوم في اللوحة، ودلفت إلى فلسطين لتحقيق حلمه الوحيد بالعودة إلى وطنه، ثم أقفلت الباب خلفها"^(٥٦).

إن الشغف بالوطن دفع القاصة إلى استخدام صور خيالية تعكس هذا الشعور، حيث يظهر هذا الشغف من خلال تعبيرات مثل "لوطنه فلسطين، إلى طنه، في قريته السليبة، ودلفت إلى فلسطين، بالعودة إلى وطنه".

وتسلط هذه العبارات الضوء على أن الحاجة إلى الوطن تفوق أي احتياج آخر، مما يؤثر في العقل الباطن فكرة تدفع القاصة إلى جعل بطلها الرسام يخرج من حدود اللوحة ليعود إلى فلسطين، فلم يعد بإمكانه تحمل الفراق عن وطنه، لذا كان من الضروري ابتكار فكرة (مجنونة) تحقق حلمه، وهو ما تحقق من خلال رسم الباب الكبير.

لكن ليس جميع الفلسطينيين يعتبرون "فنانين" قادرين على رسم أبواب تعيدهم إلى وطنهم. في قصة "قارورة"،

(٥٥) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم الوطن: ص ٨٣

(٥٦) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم الشتات: ص ١١٠

(٥٧) المصدر السابق: ص ١١٥
(٥٨) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم العدو: ص ١٤١
(٥٩) المصدر السابق: ص ١٤٩

إظهار هذه الجوانب الإنسانية يجعله أكثر إدانة، لأنه لو كان مجرد "آلة" تنفذ الجرائم بلا أي وازع إنساني، لما تحملنا مسؤولية المجازر التي ارتكبتها؛ لأنه لن يكون مدرگا لمعنى الإنسانية.

ولكن الكاتبة أرادت أن تبرز إنسانيته لتدين أفعاله، ولتؤكد أنه قاتل ومجرم يدرك تمامًا أنه يرتكب جرائم بحقنا. كما تستخدم الكاتبة ألفاظًا مثل "رقيق/ حساس، يخدم وطنه، اللون، هوايته، العينين، الروح، يرى"، وهي تعبيرات ناعمة تخفف من الصورة القاسية لهذا المجرم، وكأنها تحاول أن تمنعنا من التردد في قراءة القصة، رغم ما نعرفه عن "شارون". كل هذا يدفعنا إلى القول إن الكاتبة اعتمدت لغة تخفف من وطأة الأحداث على القارئ، مما يجعله لا يشعر بالإرهاق أو التعب أو الألم عند قراءة هذه القصص، رغم ما تحتويه من معاناة ومآسي.

وفي قصة "القيامة" ذكرت ما يلي: "ينفخ في الصور نفخة ثانية، فيبعث البشر أجمعون كرها وطوعا، البشر في محشر عظيم، الجميع يحملون أعمالهم فوق رؤوسهم، يقفون فوق أعناقهم، إلا الفلسطينيين فإنهم يحملون فلسطين عل رؤوسهم، يقفون بها أما الرب لينشفوا بها لهم وللأهلين ولكل من ضحى لأجلها"^(٦٣). ففي هذه القصة تأخذنا القاصة في رحلة مدهشة من خلال الأحداث الغريبة التي تحملها. فقد استطاعت الكاتبة أن تعيد صياغة مفهومنا عن يوم القيامة، حيث أظهرت فلسطين والفلسطينيين وكل من ناصر قضيتهم في مكانة رفيعة. وهذا التقديم يجعلنا نشعر برغبة ملحة في الاقتراب منها بخطوات متسارعة، لنطلب الشفاعة لها ولأهلنا وأصدقائنا وأحبائنا. ففي بعض الأحيان، قد يتجاوز الخيال الحدود المعقولة. فعندما يكتب الكاتب نصه الأدبي من منظور خارجي، بعيدًا عن الحدث والمكان، قد يبالغ أو يختلط عليه تقديم المعلومات والأفكار، والأحداث، والشخصيات، والمكان. فعندما يفتقر السارد إلى تفاصيل دقيقة عن المكان الذي يروي منه الأحداث، قد يحدث خطأ في وصفه لتفاصيل هذا المكان، مما يؤدي إلى تقديم معلومات غير دقيقة.

فعلى سبيل المثال، قد يصف أحد الشوارع أو الأماكن في الشرق بدلاً من الغرب، أو العكس، وينطبق هذا الأمر أيضًا على الشخصيات والأحداث، كما يوجد بعض المبالغة، سواء بالزيادة أو النقصان، في عرض الأحداث والشخصيات. في قصة "زيتون"، نجد هذه الفقرة: "جبال جرزيم الفلسطينية"^(٦٤)، فجميعنا يعلم أن هناك جبلًا واحدًا فقط يُعرف باسم "جرزيم"، وهو الجبل الجنوبي لمدينة

"طالب" تجسيدًا لهذا الفعل: "... ويشرع يسيره في جسد معلمه ابتداء من رقبته حيث تتبدى الحجرة نزولاً حتى أسفل بطنه"^(٦٥)، حيث تحاول القاصة الانتقال من الجلاء ومعلمه من خلال تصوير "الطالب" وهو يمزق جسد المعلم، تمامًا كما علمه أن يفعل مع أجساد الفلسطينيين.

وفي "تقاسيم البعث"، يظهر الخيال مجددًا، فبعد أن يقتل المحتل الفلسطينيون ويشعر بأنه قد قضى عليهم وأزالهم من الوجود، وبعد أن يذري رمادهم حتى لا يبقى لهم أثر، نجد الفلسطيني يعود من جديد، وكأنه الإله "بعل" الذي يظهر مرة أخرى بعد أن تعم الأرض الجفاف والقطط.

ففي قصة "الريح والكلاب"، نجد هذا الخيال يتجلى بوضوح: "... مثلوا بأجسادهم، أحرقوا جماجمهم، طحنوا عظامهم، نثروا رمادهم في مهب الريح ... سخرت الريح من نباحهم الأجناس، ولملمت رماد الفلسطينيين الذي بعثته نسانمها، وعجنته بماء الخلود، ونفخت فيه، فبعث الفلسطينيين مرة أخرى ينسلون من طائر فينيق لا يموت أبدًا"^(٦٦).

وهنا نجد أيضًا ردًا جنونيًا يتناسب مع حجم المجازر الوحشية التي ارتكبتها المحتل ضد الفلسطينيين، فالريح تجمع الرماد لتعيد له الحياة، وأعتقد أن هناك صلة بين هذه القصة والملحمة الكنعانية "البعل"، حيث يتجدد الصراع الأبدي بين "الموت" و"البعل"، فرغم محاولات "الموت" لإنهاء وجود "البعل"، إلا أنه يظهر مجددًا ليعيد الحياة إلى الأرض وما عليها.

وعند النظر إلى الصفات العامة لمجموعة "تقاسيم الفلسطيني"، نلاحظ أنها تتسم بشكل عام بالقصر وعدم الإطالة. في قصتي "شارون والقيامة"، نجد ذروة الاختصار والتكثيف، مما يثير إعجابنا بجمالها، واختزالها، ولغتها، وأفكارها. لتسليط الضوء على هذا الجانب، سنقوم بعرض القصتين كما وردتا في المجموعة. في قصة "شارون"، تم ذكر ما يلي: "هو رقيق حساس الطباع! يخدم وطنه المزعوم إسرائيل ولو داس على البشرية جمعاء، هو يكره اللون الأحمر لأنه يكره الدماء! ولذلك هو لا يمارس هوايته الأثمة، وهي قتل الفلسطينيين، إلا مغمض العينين والروح كي لا يرى دم ضحاياه"^(٦٧). تقدم قصة "شارون" صورة جديدة للقاتل السفاح الذي ارتكب أكبر مجزرة في تاريخ الفلسطينيين، وهي مجزرة "صبرا وشاتيلا". ويظهر لنا في هذه القصة كأنه يحمل بعض جوانب الإنسانية، فهو "رقيق الإحساس، يكره اللون الأحمر، ويقوم بجرائمه بعينين مغمضتين". فهل هو إنسان أم مجرد كائن بشري؟ أعتقد أن

(٦٣) المصدر السابق: ص ١٥٧

(٦٤) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم الوطن: ص ٤٠

(٦٥) المصدر السابق: ص ١٥١

(٦٦) شعلان، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم البعث: ص ١٥٦

(٦٧) المصدر السابق: ص ١٤٥

يتناسب مع الشخصيات التي تنتمي إلى عالم الفصاحة والبلاغة، كما يشير عبد الفتاح كيليطو، فإن الأدبية سناء الشعلاّن تجسد هذه الخصائص بامتياز، فقد اختارت بدقة وعناية الألفاظ الرائقة العذبة التي تأسر القلوب وتشرح لها الصدور، رغبة منها في ممارسة سلطتها الفنية على المتلقي الخبير، العالم بأسرار اللغة المتحكم في شفراتها، وكأنها تهئ القارئ ذهنيا لاستقبال خطاب ذي طاقات جمالية عالية، تستدعي تفعيل آفاق انتظاراته وأجهزة تلقيه.

ومن هذا المنطلق، سعت المؤلفة إلى ممارسة سلطتها التعبيرية بهدف التأثير والإقناع، من خلال المبالغة في تحسين العبارة وتجويد المعنى، كما اعتمدت على تضمين النص واقتباسه، مستفيدة من ذاكرة مثقلة برواسب تاريخية، ودينية، وفكرية، وسياسية، فقد كان هدفها تهذيب ذوق القارئ، وتنمية حسه، وتنشيط فكره وسمعه، وإكسابه أدبا رفيعا.

الخاتمة والنتائج:

يُعتبر العنوان أداة حيوية لفهم الأبعاد الدلالية والرمزية للنص، مما يجعل دراسة سيميائية العنوان ضرورة ملحة في النقد الأدبي المعاصر، حيث ركز هذا البحث على تفاعل العنوان وتماسك النص في مجموعة "تقاسيم الفلسطيني"، وقد توصل إلى النتائج التالية:

١. يُعتبر العنوان وحدة أدبية متكاملة ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببقية عناصر السرد، حيث يشكل جزءاً من بنية أكبر هي النص، وقد تجاوز العنوان دوره التقليدي كوسيلة لجذب الانتباه ليصبح عنصراً أساسياً لا يتجزأ من النص في السرد المعاصر.

٢. يؤدي العنوان في مؤلفات سناء شعلاّن عدة وظائف، منها: الوظيفة التعريفية، الوظيفة الوصفية، الوظيفة الاستقطابية، الوظيفة الجاذبة، والوظيفة الإغرائية.

٣. شكل العنوان جسر عبور إلى ثنایا المجموعة القصصية فاتحا آفاق المتلقي لاكتشاف مضامين هذه السلسلة المتنوعة.

٤. تتميز عناوين قصص سناء شعلاّن بعمقها الدلالي وغناها بالرموز، مما يتيح تفسيرات متعددة للنص، ويُعتبر العنوان مجالاً دلاليًا يحمل أبعاداً رمزية، مما يشجع الباحثين على استكشاف معانيه.

٥. يتميز العنوان في قصص سناء شعلاّن بتجاوز القواعد التقليدية في صياغته، حيث تتجاوز العلاقة المباشرة بين الدال والمدلول، وهو ما يتضح بشكل جلي في نصوصها القصصية.

نابلس، ونجد في قصة "إضراب": "وأغرقوا معدته بالحليب البارد المغيث"^(٦٥)، فإذا كانت القاصة قد اكتفت بالحليب فقط، لكان من الأفضل أن تتجنب إضافة وصف "البارد".

وفي الأخير يتضح من خلال تحليل العنوان من جوانبه الداخلية والخارجية مدى الترابط بين العناوين المختلفة في هذه المجموعة القصصية. كما أشرنا سابقاً، تحتوي المجموعة على سبع تقاسيم، وكل تقسيم يضم مجموعة من القصص القصيرة، رغم اختلاف عددها في كل تقسيم. ومع ذلك، نلاحظ وجود ترابط دلالي بين جميع هذه القصص، حيث تتشارك التقاسيم في خيط شعوري واحد يتمثل في تصوير المعاناة الفلسطينية المستمرة التي يعاني منها الشعب منذ سنوات طويلة. هذه المعاناة تتنوع في أشكالها وألوانها. بالإضافة إلى ذلك، نجد علاقة وثيقة بين العنوان والنص، حيث يشكلان معاً بنية متكاملة، فالعنوان يمثل رأس الجسد، وهو الوجه الرئيس للنص، وبالتالي فإن النص يمثل الجسد. كما نستنتج أيضاً أن للعناوين أهمية بالغة في الدراسات الأدبية، فأهمية العنوان "متأتبة من كونها ذات وظائف مرتكزة على أسس ثلاث: (مرسل، قارئ، نص) وهذه الأسس لا يمكن تجاوزها جسور العنونة و تضاريسها"^(٦٦) التي تعد مجرد "رحلة خلوية يجلب فيها الكاتب الكلمات بينما يجلب القراء المعنى"^(٦٧)، ونظراً لهذه الأهمية العظمى التي ينالها العنوان، فعلى الكاتب تسليط الضوء على عتبته فهي العتبة الأولى التي يقف عندها القارئ حتى ينشئ علاقة تفاعلية بين المتلقي والعنوان، وهو ما تحقق في هذه المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني"، فقد استطاعت الكاتبة أن تربط بين العنوان الرئيس والعناوين الفرعية بخيط دلالي رفيع، تشعر من خلاله بمدى الترابط الحادث بين هذه القصص رغم تنوعها وتعددتها وكثرتها.

وكذلك أيضاً من خلال القراءة المتأنية لهذه المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطيني" القصصية، يتضح أن الأدبية سناء الشعلاّن تتمتع بمهارة فائقة في فن الكتابة وأدواتها، فهي مدركة تماماً لأسس هذا الفن المتنوع، الذي يشمل الشعر والنثر، والرواية، والقصة، والمسرح. ويظهر ذلك جلياً في أسلوبها الجذاب المليء بالصور البلاغية الرائعة، التي تأخذ القارئ في رحلة خيالية بعيدة لالتقاط المعاني، بفضل اختيارها الدقيق للألفاظ المستمدة من عالم الشعر.

وكان القارئ يتفاعل مع نص شعري أكثر من كونه نصاً نثرياً، حيث تتداخل القصص السبع/التقاسيم وتتناسق بشكل يجعلها كلوحة فنية أيقونية. ولأن الأسلوب الرفيع

(٦٧) نسيم الغيث، البؤرة ودوائر الاتصال، دراسة في المفاهيم النقدية وتطبيقاتها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، طبعة ٢٠٠٠م: ص ٣٦

(٦٥) شعلاّن، سناء، المجموعة القصصية الكاملة، تقاسيم المعتقل: ص ٨٠

(٦٦) نوال أقطي، فوزية دندوقة، العنوان في النص الأدبي بين الأهمية والوظيفة والمكانة، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، مج ٥، ٢٤، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر، ٢٠٢١م: ص ١٥٤

٥. أحمد نعيم الكراعين، أسس وتطبيقات نحوية مكتبة الدكتور مروان العطية، ط٣، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م
٦. الأسدي، ناصر شاكر/ التحليل السيميائي للخطاب (قراءة في حكايات كليلة ودمنة) دار السياب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، لندن، ٢٠٠٩م
٧. بوقرة، نعمان، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص، ط١، جدارا، للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م
٨. الجزار، محمد فكري، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨م
٩. حسن محمد، عبد الناصر، سيميوطيقا العنوان في شعر عبد الوهاب البياتي، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٢م
١٠. حسين غازي لطيف، سردية البطولة والمقاومة في مجموعة، "تقاسيم الفلسطينية" للروائية الدكتورة سناء شعلان، اللغة العربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بدون.
١١. حسين، خالد، في نظرية العنوان (مغامرة تأويلية في شؤون العتبة) دار التكوين، ط١، دمشق، سوريا، ٢٠٠٧م
١٢. سعدوني، هند، سلطة النص في ديوان البرزخ والسكين للشاعر عبد الله حمدي، ط١، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، ٢٠٠٢م
١٣. الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د ط، ١٩٩٥م
١٤. صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، بدون.
١٥. ضياء غني لفته، وعواد كاظم لفته، سلبية النص الأدبي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠١١م
١٦. عبد الحق بلعابد، عتبات، جيرارد جينيت من النص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠٠٨م
١٧. عبد المالك اشبهون، العنوان في الرواية العربية، دراسة، محاكاة للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م
١٨. علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية، دار الكتاب اللبناني، د. ط، بيروت، ١٩٨٣
١٩. قطوس، بسام، سيميائية العنوان، وزارة الثقافة، ط١، عمان، الاردن، ٢٠٠٢م
٢٠. الكلاعي، أبو القاسم محمد بن عبد الغفور الأشبيلي الأندلسي إحكام صنعة الكلام، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦م
٢١. لحسن أطمامة، قراءة النص (بحث لشروط تذوق الحكيم) دار الثقافة، دار البيضاء، ط١، ١٩٩٩م
٢٢. محمد العابد، اللغة والابداع الأدبي، دار الفكر للدراسات والنشر، القاهرة، مصر، ١٩٨٩م
٦. تتجلى شعرية العناوين في قصص سناء شعلان من خلال اختيار أسماء غريبة ومعقدة تعكس صفات الشخصيات، مثل (المقاتل، المؤذن، القزم، الكنعاني، القائد، الرسام)، مما يضيف دلالات عميقة على السرد.
٧. تميزت العناوين في قصص سناء شعلان بالاختصار في تركيبها، مما يتناسب مع الإيجاز الذي يميز مضمون هذه القصص. وقد هيمنت هذه العناوين القصيرة والمختصرة، التي تحمل دلالات غامضة، على المجموعة القصصية "تقاسيم الفلسطينية"، حيث غابت الجمل الفعلية لصالح الجمل الاسمية.
٨. تميزت قصص سناء شعلان أيضا بتنوع عناوينها، حيث برز نوع من العناوين يُعرف بالعنوان "التكراري أو الارتدادي"، وفي هذا النوع، تتكون مجموعة من العناوين الفرعية والداخلية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعنوان الرئيسي، مما يساهم في إثراء وتعدد العناوين في قصصها، وغالباً ما تكون هذه العناوين الداخلية توضيحية أو داعمة للعنوان الأصلي.
٩. تعتمد الكاتبة على التوثيق والتصوير الدقيق لقصصها، مما يجعلها تبدو أكثر واقعية.
١٠. أظهر البحث أن قصص سناء الشعلان تستخدم بوعي طبيعة المكان وعلاقته بالعناوين، حيث تحمل بعض عناوينها طابعاً مكانياً. وتعتبر عتبة العنوان في أعمالها السردية عنصراً أساسياً يتداخل مع جميع عناصر النص، بما في ذلك المكان، ليشكل نصاً موازياً للمضمون.
١١. يُعتبر العنوان بمثابة جسر يربط بين القارئ والنص، حيث يُعد مدخلاً لاستكشاف عمق العمل الأدبي، كما يُشير إلى أن المجموعات القصصية تتضمن أساليب أدبية متنوعة، مثل تداخل الحواس، والتناظر الدلالي، ودمج المتناقضات، وتعتمد أيضاً على الصور الجمالية التي قد تصل أحياناً إلى حد المبالغة.

ثبت المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

١. شعلان، سناء، مجموعة تقاسيم الفلسطينية، مجموعة قصصية، ط١، عمان، ٢٠١٥م
- ثانياً: المراجع:
٢. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين/ لسان العرب، (عن) من باب العين، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ١٩٩٧م
٣. أبو بشر عمرو ابن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الناشر مكتبة الخانجي، القاهرة، بدون.
٤. أبو ديب، كمال، في الشعرية، مؤسسة الأبحاث العربية، ط١، بيروت، ١٩٩١م

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

١. حكايا المعاناة الفلسطينية والصمود "في تقاسيم الفلسطيني للدكتورة سناء شعلان - سام برس (sampress.net)
٢. قطوس، بسام، سيمياء العنوان، ٢٠٠٦/٥/٥، مقال على الأنترنت.

٢٣. محمد يونس على مدخل إلى اللسانيات دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٤م
٢٤. الموسى، خليل، قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر الناشر: دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠م
٢٥. نسيم الغيث، البؤرة ودوائر الاتصال، دراسة في المفاهيم النقدية وتطبيقاتها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ٢٠٠٠م
٢٦. واصل، عصام، في تحليل الخطاب الشعري، دراسة سيميائية، ط١، دار التنوير، الجزائر، ٢٠١٣م
٢٧. يعقوب، ناصر، اللغة الشعرية وتجلياتها في الرواية العربية (١٩٧٠-٢٠٠٠)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٤م
٢٨. اليوسفي، محمد لطفي، لحظة المكاشفة الشعرية على مدار الرعب، الدار التونسية للنشر، ط١، ١٩٩٢م

ثالثاً: المجلات والدوريات:

١. حمداوي، جميل: السيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، الكويت مج ٢٥، ع ٣، مايو ١٩٨٧م
٢. صباحي، حميدة، العنوان وتفاعل القارئ (قراءة تأويلية في شعر عبد الله العشي)، مجلة قراءات، جامعة بسكرة - الجزائر، ٢٠١٩م
٣. الضمور، عماد، وظائف العنوان في شعر نادر هدى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية، مج ٢٨، ع ٥، ٢٠١٤م
٤. الطبيب بورد بالا، محاضرات الملتقى الدولي الأول من ٧-٨ نوفمبر، منشورات جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب، ط١، ٢٠٠٠م
٥. عباس داخل حسن، تقاسيم فلسطيني للدكتورة سناء الشعلان، سادنة الحلم الفلسطيني وكاتبة تاريخه، مجلة مداد للآداب، العدد ٢٤
٦. عبد الله، عباس فاضل، سيميائية العنوان في الرواية العرفانية، روايات عبد الاله بن عرفة أنموذجاً (بحث) مجلة العميد السنة التاسعة، مج ٩، ع ٢٠١٣، ٣٥
٧. علي، رحمان، سيميائية العنوان في روايات محمد جبريل (بحث)، الملتقى الدولي الخامس السيميائية والنص الأدبي، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية، جامعة بسكرة (د.ت)
٨. نوال أقطي، فوزية دندوقة، العنوان في النص الأدبي بين الأهمية والوظيفة والمكانة، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، مج ٥، ع ٢٤، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر، ٢٠٢١م
٩. الهيمسي، محمود، براعة الاستهلال في صناعة العنوان، مجلة الموقف الأدبي، ع ٣١٣، دمشق، ١٩٩٧م

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Arabic Language and Applications of Computing and Artificial Intelligence.

Dr. Fatimah Mohammed Taher Hamed

Umm Al-Qura University, College of Arabic Language and Literature the Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: fmhamd@uqu.edu.sa

اللغة العربية وتطبيقات الحوسبة والذكاء الاصطناعي.

د. فاطمة محمد طاهر حامد

جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية وآدابها - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Arabic language and artificial intelligence, computational applications and Arabic language, applications and challenges of artificial intelligence in the Arabic language.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، تطبيقات الحوسبة واللغة العربية، تطبيقات وتحديات الذكاء الاصطناعي في اللغة.

ABSTRACT:

This research explores the relationship between the Arabic language, computing applications, and artificial intelligence (AI) technologies, focusing on the challenges and opportunities in developing effective tools and models for Arabic text processing. The study covers several aspects, including machine translation, natural language processing (NLP), sentiment analysis, and the development of Arabic language databases. Findings indicate that the diversity of Arabic dialects poses a major challenge for AI applications, emphasizing the need for specialized models that cater to Arabic-speaking users. The research also highlights the importance of large datasets to support these models and improve their accuracy. Additionally, the study reveals AI's potential to enhance Arabic language learning and education and urges collaboration between academic and commercial institutions to develop innovative solutions. Overall, the research offers recommendations for guiding future studies toward improving Arabic-specific linguistic technologies, with an emphasis on ethical and technical standards to ensure reliable and accurate content.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف العلاقة بين اللغة العربية وتطبيقات الحوسبة وتقنيات الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على التحديات والفرص التي تواجه تطوير أدوات ونماذج فعالة في معالجة النصوص العربية. تغطي الدراسة محاور متعددة تشمل الترجمة الآلية، معالجة اللغة الطبيعية، التحليل العاطفي، وتطوير قواعد بيانات اللغة العربية. تُظهر النتائج أن اللهجات العربية المتنوعة تمثل تحدياً رئيسياً لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يستدعي تطوير نماذج متخصصة تلبي احتياجات المستخدمين الناطقين بالعربية. يُسلط البحث الضوء أيضاً على أهمية توفير قواعد بيانات ضخمة لدعم هذه النماذج وتحسين دقتها. كما تشير الدراسة إلى إمكانات الذكاء الاصطناعي في تعزيز تعلم وتعليم اللغة العربية، وتبحث على التعاون بين المؤسسات الأكاديمية والتجارية لتطوير حلول مبتكرة وفعالة. في المجمل، يقدم البحث توصيات لتوجيه الأبحاث المستقبلية نحو تحسين التقنيات اللغوية المخصصة للغة العربية، مع التأكيد على المعايير الأخلاقية والتقنية لضمان تقديم محتوى موثوق ودقيق.

مقدمة البحث:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد، تُعد اللغة العربية واحدة من أقدم وأعرق اللغات في العالم، إذ تتمتع بتاريخ طويل وجذور تمتد لآلاف السنين. هي لغة الضاد، اللغة الوحيدة التي تحتوي على حرف "الضاد"، وتتميز بثرائها اللغوي من حيث المفردات والتراكيب والمرادفات، ما يجعلها من أكثر اللغات تنوعاً وجمالاً. تنتمي العربية إلى مجموعة اللغات السامية، وهي لغة القرآن الكريم، مما منحها قدسية خاصة لدى المسلمين حول العالم.

تحتل اللغة العربية مكانة مهمة في العالم العربي والإسلامي، وتُعد اللغة الرسمية في ٢٢ دولة. كما أنها إحدى اللغات الرسمية الست المعتمدة في الأمم المتحدة. وقد تميزت بقدرتها على التعبير عن الأدب والشعر، حيث احتضنت تراثاً أدبياً هائلاً ونتائجاً ثقافياً متنوعاً. وساهمت العربية في نقل العلوم والفلسفة خلال العصور الوسطى إلى أوروبا عبر حركة الترجمة، فكانت اللغة العربية جسراً بين الحضارات. اليوم، تواجه اللغة العربية تحديات عديدة في ظل العولمة وانتشار التكنولوجيا واللغات الأخرى، غير أن الاهتمام بتعليمها وتطوير المحتوى الرقمي العربي أخذ في الازدياد، حيث تبذل الجهود للحفاظ على لغتنا الأم وتعزيز مكانتها في العالم الرقمي المعاصر.

وفي هذا السياق، يُعدّ الذكاء الاصطناعي وسيلة قوية لتحسين تفاعل المستخدمين العرب مع التكنولوجيا، سواء في تطبيقات التعلم، أو الترجمة، أو التفاعل مع المساعدات الصوتية. إلا أن هذه التطبيقات تواجه تحديات كبيرة، منها ندرة البيانات اللغوية العربية المناسبة للتدريب، وصعوبة معالجة التنوع الكبير في اللهجات. يهدف هذا البحث إلى دراسة آفاق وتحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية، مع التركيز على الفوائد المحتملة والتحديات الأخلاقية والتقنية، إضافةً إلى تقديم توصيات لتعزيز التعاون في هذا المجال بين المؤسسات الأكاديمية والتجارية.

مشكلة البحث وأسئلته:

١. كيف يفهم الذكاء الاصطناعي معاني الكلمات في سياقات مختلفة؟

الكلمات تتغير معانيها بحسب السياق، مثل كلمة "كرة" التي قد تعني كركبا أو رياضة. فكيف تعلم الآلات الفرق بين هذه المعاني؟ الذكاء الاصطناعي يعتمد على ما يسمى بـ "نماذج اللغة الكبيرة" التي تتعلم من مليارات الجمل بحيث تستطيع تمييز السياق.

٢. كيف تعالج نماذج الذكاء الاصطناعي الإشارات غير اللفظية في النصوص، مثل النبرة أو العاطفة؟

يمكن لنماذج معالجة اللغة الطبيعية تحليل الكلمات والرموز وحتى بعض التراكيب العاطفية مثل الرموز التعبيرية. لكن يبقى السؤال: هل يمكنها فهم "النبرة" بشكل حقيقي، أم أنها مجرد تخمينات على أنماط؟

٣. كيف تؤثر الأخلاقيات والتوجيهات في كيفية تدريب الذكاء الاصطناعي على اللغة؟

اللغة البشرية مليئة بالتنوع، لكن هل الذكاء الاصطناعي يجب أن يفهم كل شيء؟ هنا يأتي دور الأخلاقيات، حيث يتم تحديد معايير في بيانات التدريب لتجنب التحيز أو الأفكار الضارة، وهذا الشيء يمكن أن يحدّ من فهم بعض الثقافات أو المصطلحات الخاصة.

٤. ما هو "توليد اللغة الطبيعية" وكيف يتمكن الذكاء الاصطناعي من إنشاء نص مفهوم؟

أنظمة توليد اللغة الطبيعية مثل GPT، تدرس نماذج ضخمة من النصوص لتتعلم تركيب الجمل بطريقة تجعلها تبدو طبيعية. لكن هل نصوصها دائماً منطقية؟ أحياناً تظهر ردود غير متوقعة بسبب القيود اللغوية والبيانات التي تم تدريبها عليها.

هذه الأسئلة تفتح مجالات نقاش واسعة عن الذكاء الاصطناعي واللغة، وعلاقة التكنولوجيا بعالمنا الإنساني. أهمية البحث:

تكتسب دراسة اللغة العربية في مجال الحوسبة وتقنيات الذكاء الاصطناعي أهمية كبيرة، نظراً لدورها الأساسي في تحسين فهم وتفاعل المتحدثين بالعربية مع التكنولوجيا الحديثة. فمع التطور السريع للتقنيات الرقمية، أصبحت هناك حاجة ملحة لتطوير أدوات ونماذج ذكاء اصطناعي قادرة على معالجة اللغة العربية بمختلف لهجاتها وتراكيبها. هذا البحث يساهم في تعزيز القدرات التقنية المتعلقة باللغة العربية، ويتيح للمستخدمين العرب تجربة استخدام متميزة في التطبيقات المتقدمة مثل الترجمة الآلية، والمساعدات الصوتية، والتعليم الإلكتروني.

من جهة أخرى، يعزز هذا البحث الاهتمام بالثقافة والهوية اللغوية العربية، حيث يساعد على مواجهة التحديات اللغوية التي قد تؤدي إلى تهميش العربية في مجالات التكنولوجيا. ويُساهم كذلك في إثراء البحث الأكاديمي وتعزيز التعاون بين المؤسسات لتطوير حلول مبتكرة تتناسب مع احتياجات الناطقين بالعربية. يعد هذا البحث خطوة هامة نحو تمكين اللغة العربية من الاستفادة الكاملة من الثورة الرقمية والذكاء الاصطناعي، لضمان حضور قوي وفعال للغة العربية في المستقبل الرقمي العالمي.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة لتوضيح أهمية وتأثير الذكاء الاصطناعي في مجال اللغة وتحليل الجوانب المختلفة لهذا الموضوع وهي كالتالي:

١. فهم كيفية معالجة اللغة الطبيعية

الهدف الأساسي هو فهم التقنيات والنماذج التي يستخدمها الذكاء الاصطناعي لمعالجة اللغة الطبيعية (NLP)، والتعرف على كيفية تحليل الآلات للنصوص البشرية وتفسيرها، بما في ذلك الأساليب المستخدمة لتحليل الكلمات، الجمل، والنصوص.

٢. تحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اللغات المختلفة

هذا الهدف يستكشف التطبيقات العملية التي تستفيد من الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغات، مثل الترجمة الآلية، المساعدات الصوتية (مثل Siri و Google Assistant)، والتحليل اللغوي للمشاعر، وتحديد مدى تأثير هذه التطبيقات على حياة المستخدمين في مجالات العمل، والتعليم، والتواصل اليومي.

٣. دراسة تأثير الذكاء الاصطناعي على التنوع الثقافي واللغوي

يهدف هذا الجزء إلى فهم كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤثر على اللغات المختلفة والتنوع الثقافي، وكيفية تعامل النماذج مع اختلافات اللهجات والثقافات، وما إذا كانت النماذج اللغوية الحالية تدعم كافة اللغات أو تترك بعضها في الظل.

٤. تحليل الأخلاقيات والتحديات في تدريب الذكاء الاصطناعي على اللغة

هدف آخر هو تسليط الضوء على التحديات الأخلاقية المتعلقة بتدريب نماذج الذكاء الاصطناعي باستخدام بيانات لغوية تتضمن تحيزات أو أفكار غير ملائمة. يتناول هذا الهدف كيفية تطوير سياسات تدريب تضمن عدم استخدام الذكاء الاصطناعي في نشر محتوى ضار أو متحيز.

٥. استكشاف مستقبل العلاقة بين الذكاء الاصطناعي وتعلم اللغة

يركز هذا الهدف على التنبؤ بالاتجاهات المستقبلية في تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي المتعلقة باللغة، وتأثيرها المحتمل على تعلم اللغات البشرية وطرق التواصل، وكيفية تحقيق أقصى استفادة من هذه التقنيات لتحسين التفاهم بين اللغات والثقافات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

١. الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية العربية، المؤلف: أحمد بدر، يشرح المفاهيم الأساسية لمعالجة اللغة الطبيعية (NLP) ويركز على التحديات التي تواجه اللغة العربية. يعرض تطبيقات باستخدام Python وأمثلة عملية لتطوير نماذج تحليل النصوص العربية.

٢. الحوسبة اللغوية: تطبيقات ومعالجة اللغة العربية، المؤلف: عبد الرؤوف بن عجلان، هذا الكتاب يناقش الرقمنة اللغوية وكيفية تصميم برامج لمعالجة النصوص العربية، مع التطرق للأدوات والتحديات اللغوية الخاصة.

٣. الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في اللغة العربية،

المؤلف: مصطفى الشامي، يستعرض كيف يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين الفهم الآلي للنصوص العربية، ويشمل أمثلة واقعية عن الترجمة الآلية وتحليل المشاعر. والدراسات كثيرة.

منهج البحث:

تتبع دراسة اللغة والذكاء الاصطناعي الدراسة الوصفية التحليلية وتهدف هذه الدراسة إلى وصف واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحالية التي تدعم اللغة العربية، وتقييم مستوى كفاءتها، وبيان التحديات الرئيسية التي تواجهها. يمكن أن تشمل أيضًا وصف الأدوات المتاحة والنماذج التي تحتاج إلى تطوير، كما تركز هذه الدراسة على تحليل البيانات اللغوية العربية لجمع إحصاءات ومعلومات حول التنوع اللغوي، والاختلافات بين اللهجات، واستخدامات الكلمات والعبارات. يستفيد الباحث من هذه التحليلات لفهم التحديات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي على اللغة العربية. وقد اقتضت طبيعة هذا البحث أن يكون في مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة وهي على النحو الآتي:

المقدمة: وتناولت أهمية اللغة العربية وتطبيقات الحوسبة والذكاء الاصطناعي، ومشكلة البحث وأسئلته، وأهداف البحث والدراسات السابقة ومنهج البحث، ثم فصول البحث ومباحثه وهي على النحو الآتي:

الفصل الأول: تاريخ اللغة العربية، ويشتمل على مبحثين:

المبحث الأول: تاريخ اللغة العربية وفيه:

- العربية القديمة
- العربية الكلاسيكية (الفصحى)
- ج. العربية الفصحى الحديثة
- د. اللهجات العربية المعاصرة

المبحث الثاني: أهمية اللغة العربية ودورها الحضاري وفيه:

- اللغة العربية والهوية الثقافية
- اللغة العربية والدين الإسلامي
- اللغة العربية والتراث الثقافي والأدبي
- اللغة العربية والعلم والتكنولوجيا

الفصل الثاني: الحوسبة واللغة العربية، وفيه المباحث الآتية:

- تعريف الحوسبة
- الحوسبة ودورها في دعم اللغة العربية
- التحديات التي تواجه اللغة العربية في الحوسبة
- مبادرات تطوير الحوسبة اللغوية للغة العربية
- مستقبل الحوسبة واللغة العربية

الفصل الثالث: الذكاء الاصطناعي واللغة، وفيه المباحث التالية:

- تعريف الذكاء الاصطناعي
- أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير اللغة
- تحديات الذكاء الاصطناعي في دعم اللغة العربية
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية
- مستقبل الذكاء الاصطناعي في دعم اللغة العربية
- مستقبل اللغة العربية

الخاتمة والتوصيات والمقترحات

أهم المراجع.

اللغة العربية وتطبيقات الحوسبة والذكاء الاصطناعي

الفصل الأول: تاريخ اللغة العربية، ويشتمل على مبحثين:

• المبحث الأول: تاريخ اللغة العربية

للغة العربية تاريخٌ طويلٌ يمتد لآلاف السنين، وهي إحدى أقدم اللغات السامية وأكثرها تأثيراً في العالم. وقد تطورت اللغة العربية عبر العصور، وتفرعت إلى لهجاتٍ عديدة واستخدمت كلغة رسمية وأدبية وعلمية في العالم العربي الإسلامي. وتتم رحلة اللغة العربية بأربعة مراحل رئيسية: العربية القديمة، العربية الكلاسيكية، العربية الفصحى الحديثة، واللهجات العربية المعاصرة.

أ. العربية القديمة

تعود جذور اللغة العربية إلى مجموعة اللغات السامية التي ظهرت في شبه الجزيرة العربية قبل حوالي ٣٠٠٠ سنة قبل الميلاد. ومن أقدم الشواهد على تطور اللغة العربية القديمة النقوش المكتوبة باللهجة الصفوية والثمودية واللحيانية، وتعود إلى القرن الأول قبل الميلاد. كما تشير النقوش إلى التأثيرات المتبادلة بين القبائل العربية في المنطقة مثل الأنباط والسبئيين والمعينيين، والتي ساعدت في تشكيل ملامح اللغة العربية المبكرة^(١).

ب. العربية الفصحى القديمة

العربية الكلاسيكية هي اللغة التي برزت في الشعر الجاهلي، وازدهرت في الجزيرة العربية قبل الإسلام، وكانت تستخدم كلغة رسمية وأدبية، وتختلف العربية الفصحى كما نعرفها في الشعر الجاهلي اختلافات بعينها عن كل لهجة من اللهجات القديمة، حتى إنه من الصعب اعتبار العربية الفصحى امتداداً مباشراً لإحدى هذه اللهجات فالثابت أنها كانت لغة الشعر. مع ظهور الإسلام في القرن السابع الميلادي، بدأت اللغة العربية الكلاسيكية في التطور كأداة للتعبير عن الرسالة الدينية من خلال القرآن الكريم. وقد أثر القرآن بشكل كبير في قواعد اللغة ومفرداتها، حيث أصبحت اللغة الفصحى المعيار اللغوي للعالم الإسلامي، وانتشرت مع توسع الدولة الإسلامية.

أدى انتشار الإسلام إلى توسع اللغة العربية في مناطق واسعة تشمل شمال أفريقيا، وإسبانيا، والشرق الأوسط، وفارس. وبدأ العلماء في تدوين علوم الدين والشريعة باللغة العربية، مثل النحو والصرف على يد علماء مثل سيبويه والكسائي. كذلك، أثرت العربية في اللغات الأخرى مثل الفارسية والتركية والأوردية^(٢).

ج. العربية الفصحى الحديثة

بدأت اللغة العربية الفصحى الحديثة في الظهور مع النهضة الثقافية والفكرية في القرن التاسع عشر، وخاصة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. حاولت الفصحى الحديثة تبسيط اللغة الفصحى القديمة لتناسب الاحتياجات اليومية والمعاصرة. خلال هذه الفترة، ازدهرت وسائل الإعلام، والمجلات، والكتب، وتوسعت حركة الترجمة، وتم إثراء اللغة بمفردات جديدة تعبر عن العلوم الحديثة والتكنولوجيا. حافظت العربية الفصحى الحديثة على معظم قواعد اللغة القديمة، لكنها تضمنت تحديثات وتعديلات لتصبح أكثر مرونة وسهولة في الاستخدام. تستخدم هذه اللغة اليوم في الصحافة والإعلام والتعليم والأدب، وتعتبر لغة رسمية للدول الناطقة بالعربية.

د. اللهجات العربية المعاصرة

تفرعت اللغة العربية على مر العصور إلى لهجات متنوعة تتباين من منطقة لأخرى. بدأت اللهجات بالتكون بشكل أوضح بعد انتشار الإسلام واللغة العربية في البلدان غير العربية، حيث أثرت الثقافات واللغات المحلية على طريقة نطق الكلمات ومعانيها. هذه اللهجات تختلف بين مناطق العالم العربي، مثل اللهجة المصرية، والشامية، والخليجية، والمغربية، ولكل منها مميزات وتراكيبها الخاصة.

يستخدم العرب اليوم اللهجات المحلية في الحياة اليومية، بينما تعتبر اللغة الفصحى هي اللغة المشتركة والرسمية في الإعلام والتعليم والأدب. وقد أسهمت وسائل الإعلام الحديثة في زيادة التواصل بين اللهجات المختلفة والتقريب بينها.

• **المبحث الثاني: أهمية اللغة العربية ودورها الحضاري**
أدت اللغة العربية دوراً حضارياً وثقافياً عظيماً، حيث كانت لغة العلم والمعرفة في العصر الذهبي الإسلامي. ازدهرت مجالات الطب، والفلك، والرياضيات، والفلسفة، وعلم الفلك بفضل العلماء العرب والمسلمين، وانتشرت كتبهم ومؤلفاتهم في شتى أنحاء العالم. كما نقلت الثقافة العربية العلوم والفلسفة الإغريقية إلى أوروبا، وساهمت في نهضة أوروبا العلمية.

اليوم، تعتبر اللغة العربية من اللغات الرسمية في الأمم المتحدة، وتحل مكانة مهمة في مجالات التعليم، والدين،

(٢) السابق ٢٢٤، ٢٢٩.

(١) علم اللغة العربية، د. فهمي حجازي ص ٢١٨ وما بعدها.

د. اللغة العربية والعلم والتكنولوجيا

في ظل التطور السريع للتكنولوجيا، أصبحت اللغة العربية واحدة من اللغات المطلوبة في هذا المجال، حيث يسعى المتحدثون بها لإدخال اللغة في مجالات جديدة مثل البرمجة، الذكاء الاصطناعي، والتعليم الرقمي. كما أن جهود ترجمة المعرفة العلمية والتقنية إلى اللغة العربية قد أسهمت في توسيع أفق متحدثي اللغة. وإن استخدام اللغة العربية في البحث العلمي والنشر الأكاديمي يساهم في دعم استقلالية الثقافة العلمية للمجتمعات العربية وتعزيز تفاعلها مع العلوم الحديثة.

• الفصل الثاني: الحوسبة واللغة العربية

الحوسبة في اللغة: تشير إلى عملية الحساب أو إجراء العمليات الحسابية باستخدام الأجهزة أو الأدوات. وأصل الكلمة يعود إلى الفعل "حسب"، الذي يعني القيام بالعمليات الحسابية مثل الجمع، الطرح، القسمة، والضرب. ومع تطور التقنية، توسع معنى الحوسبة ليشمل استخدام الحواسيب لأداء المهام الحسابية والمعالجة المعقدة.

وفي لسان العرب^(١): "حسب" تعني العدّ والتقدير، وهي الأساس اللغوي للحوسبة. وفي معجم اللغة العربية المعاصرة^(٢): الحوسبة هي "تحويل الأنشطة المختلفة إلى عمليات يتم تنفيذها باستخدام الحاسوب". وفي المعجم الوسيط^(٣): يربط مصطلح الحوسبة باستخدام الحواسيب لإجراء الحسابات أو التحليل.

أما في الاستخدام الحديث: فالحوسبة لا تقتصر على الحسابات التقليدية فقط، بل تشمل العمليات الرقمية، البرمجة، معالجة البيانات، وحتى الحوسبة السحابية (Cloud Computing) والحوسبة الكمية (Quantum Computing).

وتلعب الحوسبة واللغة العربية دورًا حيويًا في تشكيل مستقبل الثقافة والعلوم والابتكار في العالم العربي. ومع التقدم السريع في مجالات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، أصبحت اللغة العربية تتطلب دعماً تقنياً لتتواءم مع هذه التطورات وتلبي احتياجات الناطقين بها، سواء في المجالات التعليمية، أو الاقتصادية، أو الثقافية. فيما يلي نتناول كيفية تأثير الحوسبة في اللغة العربية، والتحديات التي تواجهها، وأبرز المبادرات التقنية التي تعمل على تعزيز مكانة اللغة العربية، ومستقبلها في ظل التطورات التكنولوجية.

١. الحوسبة ودورها في دعم اللغة العربية

شهدت الحوسبة تطورات كبيرة جعلتها أداة رئيسية لدعم اللغة العربية عبر منصات وأدوات متعددة تساعد على تسهيل التواصل، والترجمة، والتعلم، فالحوسبة، بتطبيقاتها

والسياسة، وهي لغة لأكثر من ٤٠٠ مليون شخص حول العالم، إضافة إلى كونها لغة القرآن الكريم.

تعتبر اللغة العربية من أهم اللغات على مستوى العالم، فهي ليست فقط وسيلة للتواصل بين الناطقين بها، بل تحمل في طياتها تاريخاً عريقاً وثقافة غنية، وتعتبر رمزاً للهوية والانتماء العربي والإسلامي.

أ. اللغة العربية والهوية الثقافية

تعد اللغة العربية عنصراً رئيسياً في تشكيل الهوية الثقافية للأمة العربية. فالثقافة العربية، بقيمتها وتقاليدها وأدبها، تتجسد في اللغة التي نتحدث بها شعوبها. ولا يمكن تجاهل دور اللغة العربية في توثيق الحضارة العربية على مر العصور، حيث نقلت إلينا من خلال نصوصها الشعرية والنثرية تاريخاً وتراثاً من القيم والأخلاق والعادات والتقاليد. اللغة العربية ليست فقط وسيلة للتواصل، بل هي جسد حي يعكس حياة الأفراد والجماعات، وهي الرابط الذي يوحد الشعوب العربية من الخليج إلى المحيط، ويعزز الانتماء الحضاري رغم اختلافات اللهجات والثقافات.

ب. اللغة العربية والدين الإسلامي

تحتل اللغة العربية مكانة خاصة عند المسلمين في جميع أنحاء العالم، فكونها لغة القرآن الكريم يجعلها ذات قدسية وأهمية لا تضاهي في العالم الإسلامي. يتعلم المسلمون حول العالم اللغة العربية لفهم معاني القرآن وأداء عباداتهم بالشكل الصحيح. وقد ساهم القرآن الكريم في حفظ اللغة العربية وتطويرها، إذ أتى بمفردات وأسلوب بلاغي أثرى اللغة بشكل كبير. كما أن العلوم الإسلامية المختلفة، كالفقه والتفسير والحديث، كتبت أصلاً باللغة العربية، مما جعل من اللغة عاملاً أساسياً في نشر العلوم والمعرفة الدينية بين المسلمين في مختلف أقطار العالم.

ج. اللغة العربية والتراث الثقافي والأدبي

تعتبر اللغة العربية من أقدم اللغات التي لا تزال تُستخدم في العالم، حيث تعود جذورها إلى آلاف السنين. وقد تميزت اللغة العربية بإنتاج أدبي ضخم يشمل الشعر والنثر والحكايات والفلسفة، وكان الأدب العربي بمختلف أشكاله يجسد فكر العرب وتصوراتهم ويمثل منارة للتعبير عن قضاياهم وأحلامهم. الأهمية الأدبية للغة العربية لا تقتصر على الموروث القديم، بل تشمل الإنتاج الأدبي الحديث والمعاصر الذي يستمر في الإسهام في إثراء الثقافة الإنسانية. ويعد الأدب العربي جسراً يربط بين الماضي والحاضر، ويسمح للقراء بالتعرف على تجارب وثقافات متنوعة عبر العصور.

(١) لسان العرب، ابن منظور (ح س ب).

(٢) معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر.

(٣) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية.

• المعالجة الطبيعية للغات (NLP) :

تطور بعض الشركات حلولاً تعتمد على الذكاء الاصطناعي لمعالجة اللغة العربية، ما يسهم في تحسين الترجمة الآلية وتحليل النصوص العربية بدقة.

٤. مستقبل الحوسبة واللغة العربية

مع تقدم الذكاء الاصطناعي، تتوفر فرص كبيرة أمام اللغة العربية لتحقيق تطور نوعي في مجالات عديدة. فالذكاء الاصطناعي يتيح تحسين قدرات تحليل النصوص العربية، وتطوير برامج متخصصة في التعليم، والطب، والترجمة الآلية، مما يزيد من تفاعل الناطقين باللغة مع العالم الرقمي ويساعد في بناء محتوى عربي قوي ومتجدد.

إضافةً إلى ذلك، فإن زيادة الاستثمارات في البحوث الخاصة بالذكاء الاصطناعي التي تركز على اللغة العربية ستسهم في تطوير حلول جديدة مثل الترجمة التلقائية من اللهجات إلى اللغة العربية الفصحى، وكذلك من العربية إلى لغات أخرى. كما يتوقع أن يسهم التطوير المستمر في الذكاء الاصطناعي بإنشاء منصات رقمية أكثر شمولية وملاءمة للثقافة العربية، مما يعزز من دور اللغة العربية في عالم الحوسبة.

الفصل الثالث: الذكاء الاصطناعي واللغة

الذكاء الاصطناعي في اللغة يتكون من كلمتين:

- الذكاء: يشير إلى القدرة على الفهم، التفكير، التعلم، وحل المشكلات. وهو مفهوم يرتبط بالعقل البشري أو القدرة على التفكير المنطقي.

- الاصطناعي: تعني الشيء المصنوع أو المبتكر بواسطة الإنسان، على عكس ما هو طبيعي.

والمعنى العام: الذكاء الاصطناعي يعني "محاكاة الآلة للذكاء البشري". ويُستخدم لوصف الأنظمة أو البرامج التي تُظهر القدرة على التعلم، التفكير، أو التصرف بطريقة شبيهة بالبشر.

وفي المعاجم العربية: معجم اللغة العربية المعاصرة: "الذكاء الاصطناعي" هو "فرع من علوم الحاسوب يهتم بتطوير برامج وأنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب ذكاء بشرياً، مثل التعلم والاستنتاج"^(١).

وفي المعجم الوسيط: يُعرّف الذكاء الاصطناعي على أنه "التقنيات الحاسوبية التي تمكّن الآلات من التصرف بذكاء مشابه للبشر، مثل حل المشاكل المعقدة أو فهم اللغة الطبيعية"^(٢).

أما في الاستخدام الحديث: وفي الاستخدام اليومي، يشير الذكاء الاصطناعي إلى أنظمة مثل المساعدات الشخصية (مثل Siri و Alexa)، السيارات ذاتية القيادة، وتحليل البيانات الضخمة. يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع، مثل الذكاء

المختلفة، أتاحت للغة العربية فرصاً كبيرة من خلال إدخالها إلى منصات عالمية للترجمة الآلية، مثل "ترجمة جوجل"، و"مايكروسوفت مترجم"، والتي تتيح التواصل بين الناطقين بالعربية وأصحاب اللغات الأخرى بسهولة.

كما تساعد الحوسبة في نشر المحتوى العربي عبر الإنترنت وتطوير التطبيقات التي تدعم اللغة العربية، سواء من خلال محركات البحث، أو منصات التواصل الاجتماعي، أو الأنظمة التعليمية. ونتيجة لذلك، أصبحت العربية أكثر انتشاراً وتأثيراً في العالم الرقمي، ما أدى إلى تعزيز قيمتها كجزء من التراث والثقافة العالمية وتسهيل الوصول إلى المعلومات والتفاعل بها.

٢. التحديات التي تواجه اللغة العربية في الحوسبة

رغم الجهود المبذولة لدعم اللغة العربية في الحوسبة، إلا أنها تواجه تحديات كبيرة تتعلق بصعوبة تحليلها ومعالجتها بواسطة الآلات. فالعربية لغة معقدة نسبياً من حيث بنية الكلمة والنحو، وتعدد المعاني للكلمات باختلاف السياقات. هذا التعقيد يجعل من الصعب على الحوسبة التعامل مع العربية بنفس كفاءة اللغات الأخرى، مثل الإنجليزية.

كذلك، تواجه اللغة العربية مشكلات في التوحيد القياسي بسبب اختلاف اللهجات العربية، حيث تختلف اللهجات من بلد لآخر مما يزيد من صعوبة بناء نماذج لغوية دقيقة تشمل كافة الأقطار الناطقة بها. يضاف إلى ذلك نقص المحتوى الرقمي العربي على الإنترنت، ما يعوق تطوير الذكاء الاصطناعي بشكل يخدم اللغة العربية.

٣. مبادرات تطوير الحوسبة اللغوية للغة العربية

شهدت السنوات الأخيرة ظهور العديد من المبادرات لتطوير الحوسبة اللغوية للغة العربية، سواء من خلال الحكومات أو الشركات الخاصة. ومن أبرز هذه المبادرات:

• مشاريع التعرف على الكلام وتحليل النصوص :

مثل مشاريع التعرف على الصوتيات العربية وإدخال النصوص الصوتية تلقائياً، وهي مشاريع تسهم في تحسين أداء المساعدات الصوتية بالعربية، مثل "جوجل أسيستانت" و"أليكسا".

• المعاجم الرقمية والتطبيقات اللغوية :

مثل تطبيق "قلم" الذي يستخدم الذكاء الاصطناعي في التدقيق اللغوي والإملائي للغة العربية، ويتيح للمستخدمين تحسين كتاباتهم والتعبير عنها بدقة.

• التعليم الرقمي باللغة العربية :

تقدم بعض المنصات التعليمية مثل "رواق" و"إدراك" دورات تعليمية باللغة العربية مما يسهم في توفير فرص التعلم للناطقين بالعربية، ودعم المحتوى الرقمي التعليمي، وتعزيز مهارات الطلاب في التكنولوجيا.

(٢) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

(١) معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب.

له دروساً ومراجعات ملائمة، كما نتيج محاكاة للحوارات وتقديم تصحيحات تلقائية، مما يجعلها أداة فعالة لتعلم اللغة.

ب: تحديات الذكاء الاصطناعي في دعم اللغة العربية
على الرغم من التقدم الهائل، إلا أن الذكاء الاصطناعي يواجه العديد من التحديات في معالجة اللغة، بما في ذلك:

١. التنوع اللغوي واللهجات المختلفة :

تمتاز اللغة العربية بتعدد اللهجات، وقد تختلف الكلمات والمعاني بشكل كبير بين منطقة وأخرى، ما يجعل من الصعب على الذكاء الاصطناعي التمييز بين اللهجات أو تحليلها بشكل دقيق، إضافة إلى تباين المفردات المستخدمة في الفصحى مقارنة باللهجات العامية.

٢. صعوبة قواعد اللغة العربية:

تتميز اللغة العربية بنظام نحوي وصرفي معقد نسبياً، يشمل قواعد مختلفة مثل الإعراب وتطابق الجمل وتشكيل الكلمات. ويشكل هذا التعقيد تحدياً كبيراً للذكاء الاصطناعي الذي يحتاج إلى دقة عالية في تحليل النصوص العربية وفهم معانيها.

٣. نقص الموارد اللغوية والمحتوى الرقمي :

تفتقر اللغة العربية إلى قواعد بيانات كبيرة تشمل نماذج لغوية متطورة كما هو الحال في اللغات الأكثر انتشاراً كالإنجليزية، ما يؤثر على دقة نماذج الذكاء الاصطناعي. هناك حاجة ملحة لتطوير محتوى رقمي قوي وغني للغة العربية، سواء من حيث النصوص المكتوبة أو الصوتيات أو قواعد البيانات.

٤. التحيز في البيانات :

يعتمد الذكاء الاصطناعي على البيانات المتاحة للتدريب، وإذا كانت هذه البيانات غير متوازنة، فقد يؤدي ذلك إلى تحيز في النتائج. هذا التحيز قد يتسبب في انحرافات أو ترجمة غير دقيقة، خاصة عند التعامل مع اللغات ذات الموارد المحدودة مثل العربية مقارنة بالإنجليزية.

٥. المعاني الثقافية والسياقات :

تعبّر اللغات عن ثقافات وتقاليد مختلفة، وقد يحتوي النص على دلالات ثقافية خاصة يصعب على الذكاء الاصطناعي فهمها وتحليلها بدقة. لذلك، فإن ترجمة النصوص أو تحليلها قد تكون غير مكتملة أو غير دقيقة إذا لم يتم مراعاة السياق الثقافي.

ج: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية

على الرغم من التحديات، هناك العديد من التطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التي ساهمت في دعم اللغة العربية وإتاحتها لملايين المستخدمين.

١. تحسين الترجمة الآلية والسياقية :

من المتوقع أن تصبح الترجمة الآلية أكثر تطوراً مع مراعاة اللهجات والسياقات الثقافية، مما يوفر ترجمات دقيقة وفعالة.

الاصطناعي الضيق (المتخصص في مهام محددة) والعام (الذي يحاكي الذكاء البشري في جميع المجالات).

الذكاء الاصطناعي (AI) وتقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP)

الذكاء الاصطناعي (AI) هو تقنية ذات قدرات حل تشبه قدرات الإنسان في حل المشكلات. ويبدو أن الذكاء الاصطناعي في العمل يحاكي الذكاء البشري ويمكنه التعرف على الصور وكتابة القصائد وإجراء تنبؤات قائمة على البيانات. وقد أحدثت ثورة في التفاعل مع اللغات البشرية بطرق مبتكرة، حيث تُمكن الآلات من "فهم" اللغة البشرية وإنتاج نصوص، وترجمات، وتحليلات معقدة. ويمثل هذا التطور فرصة كبيرة للغات العالمية، بما في ذلك اللغة العربية، للوصول إلى جمهور أكبر وإتاحة تفاعل أفضل مع التقنيات الحديثة، ونجد أن الذكاء الاصطناعي قد فتح أبواباً جديدة للغة من حيث التطبيقات والتحديات، وقد أسهم بشكل كبير في تسهيل عملية التواصل وتعزيز التعلم والمعرفة اللغوية.

أ: أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير اللغة

١. ترجمة النصوص وتوسيع النواصل العالمي:

ساعدت تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الترجمة الآلية، مثل ترجمة Google وغيرها، حيث أصبح بالإمكان ترجمة النصوص من لغة إلى أخرى بشكل سريع، مما يسهم في تعزيز التواصل بين الشعوب المختلفة. ومع أن الترجمة قد لا تكون دقيقة تماماً عند التعامل مع التعبيرات الثقافية الخاصة، إلا أنها تُعدّ أساساً متيناً لبناء أدوات تواصل فعالة.

٢. التعرف على الصوت والنصوص التلقائي :

يُستخدم الذكاء الاصطناعي في تطبيقات التعرف على الصوت والنصوص، مثل المساعدات الصوتية الذكية (سيرري، أليكسا)، مما يتيح للأشخاص التفاعل مع الأجهزة الرقمية بلغاتهم الأم. ومن خلال تحسين دقة هذه التطبيقات، يمكن للمستخدمين إصدار أوامر، أو البحث، أو التحكم بالأجهزة، مما يسهل تفاعلهم مع التقنية في الحياة اليومية.

٣. تحليل النصوص والمشاعر :

يسمح الذكاء الاصطناعي بتحليل النصوص واستخراج المشاعر الكامنة فيها، سواء كان ذلك للتعرف على اتجاهات المستخدمين حول منتج معين، أو لتحليل الاتجاهات الاجتماعية. وتوفر هذه الأدوات قراءة عميقة للنصوص بطرق لم تكن متاحة سابقاً، وتسهم في توجيه قرارات الشركات بناءً على مشاعر الجمهور.

٤. تسهيل تعليم اللغة وتعزيز التعلم الذاتي :

يستخدم الذكاء الاصطناعي في تطبيقات تعليم اللغة، مما يسهم في توفير أساليب تعليمية فعالة ومرنة تلائم احتياجات المتعلمين. حيث تتبع هذه التطبيقات مستوى الطالب وتقدم

قد تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي في الترجمة التلقائية السلسلة للحوارات بين الأشخاص من لغات ولهجات مختلفة.

٢. التعرف على الصوت والنصوص :

توجد تطبيقات تعتمد على الذكاء الاصطناعي يمكنها تحويل النصوص العربية إلى صوت أو التعرف على الصوتيات وتحويلها إلى نص. على سبيل المثال، تطبيقات مثل "سيري" و"أليكسا" تدعم الأوامر الصوتية باللغة العربية، وتساعد المستخدمين في الوصول إلى المعلومات باستخدام لغتهم الأم.

٣. التدقيق اللغوي والنحوي :

أصبحت تطبيقات التدقيق اللغوي العربية أكثر انتشاراً، مثل "قلم" و"المدقق العربي"، والتي تساعد الكتاب العرب على تحسين جودة كتاباتهم عبر اكتشاف الأخطاء النحوية والإملائية وتصحيحها بشكل تلقائي.

٤. التعليم الإلكتروني باللغة العربية :

تسعى منصات التعليم الإلكتروني إلى دعم اللغة العربية عبر الذكاء الاصطناعي، مثل "رواق" و"إدراك"، التي تقدم مواد تعليمية ودورات عبر الإنترنت، مما يساهم في تعزيز المحتوى التعليمي الرقمي وتوفير فرص التعليم للناطقين بالعربية حول العالم.

٥. أدوات الكتابة والتحرير التلقائي :

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد الكتاب والمحررين على تحسين جودة النصوص المكتوبة، من خلال تقديم اقتراحات تصحيحية وتحسينات أسلوبية للنصوص، مما يساهم في تسريع عملية الكتابة وتحريرها بجودة عالية.

٦. تحليل النصوص الأدبية والتاريخية :

يمكن أن يساهم الذكاء الاصطناعي في دراسة النصوص الأدبية والتراثية وتحليلها بطرق جديدة، مما يساعد الباحثين والأكاديميين في استخراج معلومات قيمة من الكتب التاريخية والأدبية الضخمة التي قد يصعب دراستها بطريقة تقليدية.

٧. تطوير التعليم الافتراضي :

يتوقع أن يتم تطوير تطبيقات تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي تقدم محاكاة حية للحوارات، وتساعد المتعلمين على تحسين نطقهم وفهمهم للغات، مما يفتح آفاقاً جديدة لتعلم اللغات بشكل أكثر تفاعلية وفعالية.

د: مستقبل الذكاء الاصطناعي في دعم اللغة العربية

مع التقدم المستمر في تقنيات الذكاء الاصطناعي، يتوقع أن يحقق دعم اللغة العربية تقدماً كبيراً في المستقبل القريب. فهناك آفاق واسعة لتطوير حلول متقدمة تشمل ترجمة اللهجات العامية، وتطوير برامج تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، وتحسين نماذج التعرف على الصوت باللغة العربية، ومن ذلك ما يأتي:

١. تحسين الترجمة الآلية :

من المتوقع أن يستمر الذكاء الاصطناعي في تطوير ترجمة العربية بدقة أعلى، بما يشمل التعامل مع الترجمة من اللهجات المختلفة إلى الفصحى ومن العربية إلى لغات أخرى بشكل دقيق وفعال.

٢. تطوير أدوات تحليل النصوص :

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تطوير أدوات أكثر ذكاءً لتحليل النصوص العربية، خاصة في المجالات الأدبية والبحثية، حيث تساعد هذه الأدوات على تحليل النصوص الكبيرة واستنتاج الأنماط المختلفة بشكل سريع ودقيق.

٣. تعزيز التعليم الرقمي باللغة العربية :

من المحتمل أن يصبح الذكاء الاصطناعي وسيلة رئيسية لتحسين التعليم الرقمي بالعربية، حيث يمكن استخدامه لتطوير محتوى تعليمي يعتمد على تحليل مستويات الطلاب وتوجيههم بشكل شخصي، مما يساهم في توفير تجربة تعلم تفاعلية وشاملة.

٤. تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي للترفيه والإعلام :

سيستمر تطوير تطبيقات ترفيهية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن أن تقدم محتوى إعلامياً وترفهيّاً باللغة العربية يتناسب مع احتياجات الجمهور العربي وبعكس ثقافتهم وهويتهم.

هـ: مستقبل اللغة العربية:

في العصر الحديث، تواجه اللغة العربية تحديات كثيرة، منها العولمة والهيمنة الثقافية للغات العالمية مثل الإنجليزية، وتراجع استخدام الفصحى في الحياة اليومية، وتأثيرات اللهجات. غير أن التطورات التكنولوجية الحديثة، وظهور الذكاء الاصطناعي، ووسائل الإعلام الرقمية، توفر فرصاً للحفاظ على اللغة العربية وتعزيز مكانتها.

وتزداد الجهود المبذولة لتعزيز التعليم باللغة العربية، وتطوير المحتوى الرقمي العربي، وتحديث أساليب تعليم اللغة للأطفال والناطقين بغيرها. كما تهدف المبادرات الحكومية والمؤسسات الثقافية إلى زيادة تفاعل الأجيال الجديدة مع الفصحى وإيجاد محتوى يلبي احتياجات العصر الرقمي.

الخاتمة:

تبقى اللغة العربية ذات قيمة كبيرة وأهمية لا تقل مع مرور الزمن، فالحفاظ على هذه اللغة وتطويرها يتطلب تضامناً الجهود بين الأفراد والمؤسسات التعليمية والثقافية. إن الاعتراف بالغة العربية والتمسك بها يعزز من هوية الشعوب وثقافتها، ويفتح آفاقاً واسعة للتواصل الثقافي والعلمي مع شعوب العالم، مما يجعل اللغة العربية حاضرة دائماً بقوة وأصاله في مختلف مجالات الحياة.

وتُعد الحوسبة واللغة العربية مجالين مترابطين يساهمان في تعزيز التفاعل الثقافي والمعرفي بين العالم

٤. إمكانات التحليل العاطفي للنصوص العربية :

تم تحقيق تقدم كبير في تحليل المشاعر في النصوص العربية، حيث يمكن للذكاء الاصطناعي الآن التعرف على المشاعر، مثل الفرح أو الغضب، بناءً على الكلمات المستخدمة في السياق. ومع ذلك، فإن التحدي الأكبر يكمن في التمييز بين استخدام العبارات العاطفية بصيغة ساخرة أو صادقة.

٥. التأثير على التعليم وتعلم اللغة العربية :

أظهرت الأبحاث أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تلعب دورًا متزايدًا في تعلم وتعليم اللغة العربية، خاصة للناطقين بغيرها. تم تطوير تطبيقات تعليمية تستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل أخطاء المتعلمين وتقديم توجيهات فردية لتحسين مهارات اللغة. كما تساعد هذه التطبيقات الأطفال على تطوير مهارات الكتابة والقراءة بطريقة تفاعلية وجذابة.

٦. قواعد بيانات اللغة العربية وتوافرها:

نتيجة الأبحاث أظهرت أن توافر قواعد بيانات ضخمة للغة العربية لا يزال محدودًا مقارنةً باللغات الأخرى، مما يؤثر سلبًا على تطوير التطبيقات المخصصة للعربية. وقد ساهم هذا في تباطؤ بعض الأبحاث. لذا ظهرت دعوات لإنشاء قواعد بيانات مفتوحة المصدر تحتوي على نصوص عربية متنوعة من مصادر ثقافية وإعلامية مختلفة.

٧. أخلاقيات وتحديات الذكاء الاصطناعي باللغة العربية :

من نتائج الأبحاث أيضًا التحديات الأخلاقية التي تظهر عند تدريب نماذج الذكاء الاصطناعي، حيث يجب مراعاة عدم تضمين التحيزات الثقافية أو السياسية، خاصة أن المحتوى العربي يحمل اختلافات كبيرة في الآراء والمعتقدات. بناء أنظمة ذات مصداقية ودقة تحتاج لضبط وتحديث مستمرين. هذه النتائج تعطي تصورًا واضحًا عن الفوائد والتحديات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في مجال اللغة العربية، وتوضح المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الاستثمار والدعم لتحقيق استخدام أمثل للتقنيات الحديثة بما يخدم اللغة ومستخدميها.

التوصيات والمقترحات:

هذه بعض التوصيات والمقترحات لتعزيز دور اللغة العربية في تطبيقات الحوسبة والذكاء الاصطناعي، لأن اللغة العربية لها خصائصها الخاصة وتستحق دعم تقني كبير:

١. زيادة تطوير نماذج ذكاء اصطناعي مخصصة للغة العربية

تحتاج العربية لنماذج تدريب تتعامل مع خصوصيتها، مثل تنوع اللهجات، التشكيل، والتصريف. لذا، يجب أن تكون هناك مبادرات بحثية وتطويرية تركز على إنشاء نماذج

العربي والعالم الأوسع. ورغم التحديات الكبيرة التي تواجه اللغة العربية في مجال الحوسبة، إلا أن الجهود المبذولة والابتكارات التقنية المتنامية تشير إلى مستقبل واعد. إن التقدم في معالجة اللغة الطبيعية وتزايد المحتوى الرقمي العربي عبر الإنترنت يمهّدان الطريق لنهضة علمية ولغوية جديدة، تساعد على تمكين الأجيال الحالية والقادمة من الاستفادة من التكنولوجيا مع الحفاظ على اللغة العربية وتطويرها.

إن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة قوية لتعزيز اللغة العربية ودعم تطورها في العصر الرقمي. ورغم التحديات اللغوية والتقنية التي تواجه اللغة العربية، فإن التطورات المستمرة في الذكاء الاصطناعي توفر فرصًا غير مسبوقة لدعم اللغة وإثارتها بصورة أكبر في مجالات الحياة المختلفة. وذلك عبر استثمار الجهود والموارد في تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي الداعمة للغة العربية، ويمكن تعزيز حضور اللغة وإثراء المحتوى الرقمي بها، وتطوير أدوات تعليمية وثقافية تناسب تطلعات الناطقين بها، مما يفتح آفاقًا جديدة للتواصل الثقافي والمعرفي بين الشعوب.

نتائج البحث والتوصيات والمقترحات:

هذه بعض النتائج المهمة التي يمكن أن نتوصل إليها من خلال البحث في موضوع اللغة العربية، وتقنيات الحوسبة، والذكاء الاصطناعي وهي كالآتي:

١. تحسين الترجمة الآلية من وإلى العربية :

أظهرت الأبحاث الحديثة أن التطور في نماذج الذكاء الاصطناعي، مثل نماذج الشبكات العصبية العميقة، ساهم في تحسين دقة الترجمة الآلية للغة العربية. هذه النماذج أصبحت أكثر قدرة على التعامل مع التنوع في اللهجات واختلاف التراكيب النحوية، مما ساعد في تقديم ترجمات أكثر سلاسة ودقة.

٢. تطوير نماذج معالجة اللغة الطبيعية (NLP) للغة العربية:

يعتبر تطوير نماذج متقدمة لـ NLP مخصص للعربية أمرًا هامًا، فقد أسفرت الأبحاث عن تحسينات في فهم النصوص العربية وتقديم نتائج أفضل في تحليل النصوص، مثل تلخيص المقالات، واستخراج المعلومات، والتحليل العاطفي. ومع ذلك، يبقى التحدي كبيرًا، خاصة مع عدم توفر البيانات الضخمة والموثوقة دائمًا.

٣. تحديات اللهجات العربية المتعددة :

أظهرت النتائج أن نماذج الذكاء الاصطناعي تجد صعوبة في التكيف مع التنوع الكبير في اللهجات العربية، حيث يختلف الاستخدام اليومي للكلمات والمعاني من بلد لآخر. لتخطي هذا التحدي، تم تطوير بعض النماذج التي تركز على اللهجات الشائعة، مثل اللهجة المصرية والشامية، لكنها تظل محدودة ولا تعكس كامل التنوع اللغوي.

أهم المراجع:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية، يوسف العريان، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ٢٠٢٤.
العربية والذكاء الاصطناعي، تحرير د. المعتر بالله السعيد، الباحثون: د. محمد عطية، د. المعتر بالله السعيد، د. أحمد راغب، د. نعيم عبد الغني، مجمع الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
علم اللغة العربية، د. محمود فهمي حجازي، وكالة المطبوعات، الكويت.
لسان العرب، لابن منظور،
اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، جمال علي خليل الدهشان، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، جامعة سوهاج كلية التربية.
اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، د. علاء طعيمة، كلية علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، جامعة القادسية، العراق
مدخل إلى عالم الذكاء الاصطناعي، د. عادل عبد النور، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. المملكة العربية السعودية
معجم اللغة العربية المعاصرة، احمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة الطبعة الاولى ١٤٢٩هـ
المعجم الوسيط، تأليف نحة من اللغويين بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، مطبوعات المجمع، الطبعة الخامسة ٢٠١١م.

ذكاء اصطناعي تدعم هذه الفروقات، لتقديم نتائج دقيقة وفعالة في معالجة النصوص العربية.

٢. بناء قواعد بيانات ضخمة ومفتوحة المصدر باللغة العربية

تعتبر البيانات أساس أي تطبيق ذكاء اصطناعي، ويجب توفير قواعد بيانات عربية متنوعة وشاملة. ينصح بإنشاء قواعد بيانات مفتوحة المصدر تشمل لهجات مختلفة، نصوص رسمية، وأمثلة تواصل يومية، لتسهيل تدريب وتطوير النماذج المتقدمة.

٣. تشجيع الترجمة الآلية وتطويرها لتكون أكثر دقة في اللغات العامية

الترجمة الآلية للغة العربية جيدة نسبياً للفصحى، لكنها تحتاج تحسناً كبيراً في اللهجات المختلفة. يمكن تطوير نماذج تتعامل مع السياقات المحلية، بحيث تستطيع فهم اللهجات العامية وتقديم ترجمة دقيقة.

٤. إدخال الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

يُنصح بتطوير تطبيقات تعليمية تستخدم الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية للأجانب، وللأطفال الناطقين بالعربية أيضاً. يمكن أن تتضمن هذه التطبيقات تحليل الأخطاء وتصحيحها، وتقديم تفاعلات ممتعة وتعليمية للمتعلمين من جميع الأعمار.

٥. التأكيد على تطوير التحليل العاطفي واللغوي في التطبيقات العربية

يجب العمل على تحسين نماذج التحليل العاطفي لتصبح قادرة على فهم التعبيرات العربية التي تعبر عن مشاعر مختلفة، وهذا يشمل تطوير نماذج تستطيع فهم السياق وتفسيره بشكل دقيق في النصوص العربية.

٦. تشجيع التعاون بين الجامعات والشركات العربية في مجالات الذكاء الاصطناعي واللغة

التعاون بين الجهات الأكاديمية والتجارية يمكن أن يعزز من تطوير تقنيات متقدمة تخص اللغة العربية. ينصح بزيادة برامج البحث المشتركة، وإطلاق مسابقات ومبادرات لتعزيز تطوير أدوات اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي.

٧. توعية الجمهور بأهمية الذكاء الاصطناعي في اللغة ودعم المشاريع الناشئة

يجب زيادة التوعية العامة حول دور الذكاء الاصطناعي في تحسين التطبيقات المتعلقة باللغة العربية، ودعم المشاريع الناشئة التي تطور حلولاً مبتكرة باللغة العربية، سواء كانت تعليمية، تجارية، أو حتى اجتماعية.

هذه التوصيات تهدف لدعم وتعزيز مكانة اللغة العربية في عالم الذكاء الاصطناعي، لأن هذا النوع من التطبيقات لن يزدهر بدون اهتمام خاص بلغة لها تراث ثقافي ولغوي عريق مثل اللغة العربية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The status of the Arabic language in the Prophet's hadiths Applied original study.

Dr. Al-Hassan bin Ghamdan Ali gali

King Khalid University- Abha- KSA.

مكانة اللغة العربية في الأحاديث النبوية دراسة تأصيلية تطبيقية.

د. الحسن بن غمضان علي جلي

جامعة الملك خالد - أبها - المملكة العربية السعودية.

E-mail: agjali@kku.edu.sa

KEY WORDS:

Hadith - Arabic - Arabic Language - Al-Bayan - Al-Badeea.

الكلمات المفتاحية:

الحديث النبوي - اللغة العربية - البيان - البديع.

ABSTRACT:

The scholars of old and new have talked about the importance of learning the language, and they have specialized in the relationship of the language with the Prophet's hadith in independent works, and they have elaborated on it in detail that we do not find in the books of advanced grammarians or latecomers, and they have discussed the problems raised by some latecomers in the issue of invoking the Prophet's hadith on Arabic issues extensively, and here I mention the care of the Prophet, may Allah bless him and grant him peace, for the Arabic language through the presentation of a number of prophetic sayings and the care of the Companions (may Allah be pleased with them), and the keenness of the people of hadith to learn and teach the language.

Then I mentioned the disagreement among linguists on the invocation of the Prophet's hadith, followed by mentioning some of the issues talked about by those who believe that the Sunnah should not be invoked, then I mentioned types of prophetic eloquence, and other topics that will be realized through reading the research.

From Allah, I seek success and guidance, and from Him I draw help and support.

مستخلص البحث:

فقد تكلم العلماء في القديم والحديث عن أهمية تعلم اللغة، وخصوصاً صلة اللغة بالحديث النبوي الشريف بمصنفات مستقلة، وفصلوا القول فيه تفصيلاً لا نجده في كتب المتقدمين من النحويين ولا المتأخرين، وناقشوا الاستشكالات التي أثارها بعض المتأخرين في قضية الاستدلال بحديث رسول الله - ﷺ - على مسائل العربية مناقشة موسعة، وهنا أذكر عناية النبي صلى الله عليه وسلم باللغة العربية من خلال عرض جملة من الأحاديث النبوية وكذا عناية الصحابة رضي الله عنهم، وحرص أهل الحديث على اللغة تعلمًا وتعليمًا.

ثم ذكرت الخلاف بين علماء اللغة في الاحتجاج بالحديث النبوي وأعقبته بذكر بعض القضايا التي تكلم عنها بعض من يرى عدم الاحتجاج بالسنة، ثم ذكرت صنوفًا من البلاغة النبوية، وموضوعات أخر تترك من خلال قراءة البحث. ومن الله ألتمس التوفيق والسداد، ومنه أستمد العون والتأييد.

المقدمة:

الحمد لله الذي منّ علينا بلغة القرآن، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً مزيداً. أما بعد:

فإن الحديث عن عناية رسول الله بلغة العرب وفنونها حديث يطول، وكذا عناية الرعيل الأول من الصحابة الكرام الذين كانت اللغة العربية عندهم ملكةً وسليقة، وفي هذه الدراسة أعرج على طرف من هذا المخزون العظيم الذي ورثه لنا رسولنا الكريم والصحابة الأجلاء، وأذكر عناية السلف من أهل الحديث بهذه اللغة العظيمة.

التمهيد:

بدأت هذه العناية مبكراً منذ رضع رسول الله صلى الله عليه وسلم الفصاحة والبلاغة في بادية بني سعد، فكان أقوم العرب لساناً وأعظمهم بلياً، أحب هذه اللغة وطلب إنشاد الشعر، ولا يخفى على القارئ الكريم برودة كعب بن زهير، وشعر حسان بن ثابت، وأصدق بيت قاله شاعر، وعلى هذا النهج سار أصحابه فعاثوا للحن وأنكروه قد روى ابن عساكر بإسناده عن ابن أبي مليكة قال: قدم أعرابي في زمان عمر بن الخطاب رضي الله عنه فقال من يقرئني مما أنزل الله على محمد صلى الله عليه وسلم قال فأقرأه رجل سورة براءة فقال: (أن الله برئ من المشركين ورسوله) بالجر، فقال الأعرابي: أوقد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر مقالة لأعرابي فدعاه فقال: يا أعرابي أتبرأ من رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قال: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني فأقرأني هذا سورة براءة فقال: أن الله برئ من المشركين ورسوله بالجر، فقلت أوقد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه.

فقال عمر: ليس هكذا! قال: فكيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: (أن الله برئ من المشركين ورسوله) فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ مما برئ الله ورسوله منه.

فأمر عمر بن الخطاب ألا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة، وأمر الأسود فوضع النحو^(١)

قال عمر بن الخطاب: تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ فَإِنَّهَا تُنَبِّتُ الْعُقُلَ، وَتَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ^(٢)

وَكَتَبَ عُمَرُ إِلَى أَبِي مُوسَى الْأَشْعَرِيِّ: أَمَا بَعْدُ فَتَقَفَّهُوا فِي السُّنَّةِ، وَتَفَقَّهُوا فِي الْعَرَبِيَّةِ، وَأَعْرَبُوا الْقُرْآنَ فَإِنَّهُ عَرَبِيٌّ^(٣)

وكان أبو عمرو بن العلاء يَعُدُّ الْعَرَبِيَّةَ مِنَ الدِّينِ لَا تَنْفَصِلُ عَنْهُ وَلَا يَنْفَصِلُ عَنْهَا، فَبَلَغَ ذَلِكَ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ الْمُبَارَكِ فَقَالَ: صَدَقَ^(٤)

وَقَالَ الْأَصْمَعِيُّ: إِنَّ أَخَوْفَ مَا أَخَافُ عَلَى طَالِبِ الْعِلْمِ، إِذَا لَمْ يَعْرِفِ النَّحْوَ أَنْ يَدْخُلَ فِي جُمْلَةِ قَوْلِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (مَنْ كَذَبَ عَلَيَّ فَلْيَتَّبِرْهُ مَقْعَدُهُ مِنَ النَّارِ)^(٥) لِأَنَّهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمْ يَكُنْ يَلْحَنُ، فَهَمَّاهَا رَوَيْتُ عَنْهُ وَلَحَنْتُ فِيهِ كَذَبْتُ عَلَيْهِ^(٦)

وَقَالَ ابْنُ الْجَوْزِيِّ: وَمِنْ الْعُلُومِ الَّتِي تَلَزَمُ صَاحِبَ الْحَدِيثِ مَعْرِفَتُهُ لِلْأَعْرَابِ لِئَلَّا يَلْحَنَ وَلِيُورِدَ الْحَدِيثَ عَلَى الصِّحَّةِ^(٧)

وَقَالَ شُعْبَةُ: مَثَلُ الَّذِي يَتَعَلَّمُ الْحَدِيثَ وَلَا يَتَعَلَّمُ النَّحْوَ مَثَلُ الْبُرْسِ لَا رَأْسَ لَهُ^(٨)

وَقَالَ حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ: مَثَلُ الَّذِي يَطْلُبُ الْحَدِيثَ، وَلَا يَعْرِفُ النَّحْوَ مَثَلُ الْجِمَارِ عَلَيْهِ مَخْلَاةٌ لَا شَعِيرَ فِيهَا.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: واعلم أن اعتياد اللغة يؤثر في العقل والخلق والدين تأثيراً قوياً بيّناً، ويؤثر أيضاً في مشابهة صدر هذه الأمة من الصحابة والتابعين، ومشابهتم تزييد العقل والدين والخلق. وأيضاً فإن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب؛ فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب^(٩)

وقال أيضاً: وَمَعْلُومٌ أَنَّ تَعَلَّمَ الْعَرَبِيَّةَ؛ وَتَغَلَّمَ الْعَرَبِيَّةَ فَرَضٌ عَلَى الْكَفَايَةِ؛ وَكَانَ السَّلَفُ يُدَبُّونَ أَوْلَادَهُمْ عَلَى اللَّحْنِ. فَتَحْنُ مَأْمُورُونَ أَمْرٌ إِيَّاجِبٌ أَوْ أَمْرٌ اسْتِحْبَابٌ أَنْ نَحْفَظَ الْقَانُونِ الْعَرَبِيَّ؛ وَنُصْلِحَ الْأَلْسُنَ الْمَائِلَةَ عَنْهُ؛ فَيَحْفَظَ لَنَا طَرِيقَةً فَهْمِ الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ؛ وَالْإِقْنَاءَ بِالْعَرَبِ فِي خُطَابِهَا. فَلَوْ تَرَكَ النَّاسُ عَلَى لَحْنِهِمْ كَانَ نَقْصاً وَعَيْباً^(١٠)

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: إِنَّ اللَّهَ لَمَّا أَنْزَلَ كِتَابَهُ بِاللِّسَانِ الْعَرَبِيِّ، وَجَعَلَ رَسُولَهُ مَبْلَغاً عَنْهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ بِلِسَانِهِ الْعَرَبِيِّ، وَجَعَلَ السَّابِقِينَ إِلَى هَذَا الدِّينِ مُتَكَلِّمِينَ بِهِ، وَلَمْ يَكُنْ سَبِيلٌ إِلَى ضَبْطِ الدِّينِ وَمَعْرِفَتِهِ إِلَّا بِضَبْطِ هَذَا اللِّسَانِ، صَارَتْ مَعْرِفَتُهُ مِنَ الدِّينِ، وَأَقْرَبَ إِلَى إِقَامَةِ شَعَائِرِ الدِّينِ^(١١)

من هنا كان لزماً على من أراد النظر في النصوص الشرعية أن يكون لديه من اللغة ما يمكنه من فهم دلالات الشريعة، ونحن في زمن أكاد أجزم أن العلوم بدأت تأخذ شكلاً غير مألوف عند المتخصصين في العلوم الشرعية، فأصبحت العامية طاغية على كلامهم والحن في قراءاتهم، والبعد عن اللغة ظاهر في كتاباتهم.

باب في التحذير من الكذب على رسول الله صلى الله عليه وسلم ١٠ / ١ رقم: ٣.

(٦) مقدمة ابن الصلاح ص ٢١٧، معجم الأدباء ١ / ٩٠، تهذيب الكمال ١٨ / ٣٨٨.

(٧) الآداب الشرعية والمنح المرعية ٢ / ١٢٩.

(٨) الآداب الشرعية والمنح المرعية ٢ / ١٢٩.

(٩) اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم ص ٢٠٧.

(١٠) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٥٢.

(١١) مجموع فتاوى ابن تيمية ٨ / ٣٤٣.

(١) تاريخ دمشق لابن عساكر ٢٥ / ١٩١

(٢) التاريخ الكبير للبخاري ٩ / ٦٨ رقم: ٦٣٣، شعب الإيمان للبيهقي

٣ / ٢١٠ رقم: ١٥٥٦، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ٢ / ٢٥

رقم: ١٠٦٧، المروءة لأبي بكر بن المروزيان ص ٨١ رقم: ١١٠

(٣) صنف ابن أبي شيبة ٦ / ١١٦ رقم: ٢٩٩١٤.

(٤) معجم الأدباء ١ / ٥٣.

(٥) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب العلم باب إثم من كذب على النبي صلى الله عليه وسلم ١ / ٣٣ رقم: ١٠٧، ومسلم في مقدمة صحيحه

إثبات الأحكام النحوية - أبو الحسن علي بن محمد الإشبيلي الأندلسي المعروف بابن الضائع المتوفى سنة ٦٨٠هـ، ذهب ^(١٥) إلى أن أئمة العربية كسيبويه وغيره تركوا الاستشهاد على إثبات اللغة بالحديث النبوي. وسبب ذلك عنده أنه قد تبين في أصول الفقه أنه يجوز نقل الحديث بالمعنى، ولولا تصريح العلماء بذلك لكان حديث النبي - ﷺ - أولى من كلام غيره من العرب في إثبات فصيح اللغة؛ لأنه من المقطوع به أنه ﷺ أفصح العرب كافة.

وعاب ^(١٦) على ابن خروف كثرة استشاده بالحديث، وذهب إلى أنه إن كان يستشهد به ((على معنى الاستظهار والتبرك بما روي عنه ﷺ فحسن، وإن كان يرى أن من قبله أغفل شيئاً وجب عليه استدراكه فليس كما رأى)).

وتابع ابن الضائع في ذلك تلميذه أبو حيان محمد بن يوسف الغرناطي الأندلسي [٦٥٤ - ٧٤٥هـ]، وعبر عن مذهب المانعين خير تعبير، وكان أشدهم مبالغة فيه وإنكاراً على مخالفه، ووصف ابن مالك المتوفى سنة ٦٧٢هـ بأنه قد لهج في تصانيفه بالاستدلال بما وقع في الحديث في إثبات القواعد الكلية في لسان العرب؛ وأطال في الرد عليه في كتابه ((التذيل والتكميل في شرح التسهيل)) ^(١٧) وذكر أن سبب رد صنيع ابن مالك أمران هما: جواز الرواية بالمعنى ووقوع اللحن في كثير من المرويات.

المطلب الثاني: المجيزون للاحتجاج بالحديث النبوي

ذهب جمهور النحويين إلى الاحتجاج بكلام رسول الله ﷺ، وأجابوا على المانعين بأن علماء اللغة في القديم لم ينصوا على عدم الاحتجاج بالحديث النبوي ولم ينطرقوا إلى ذلك، ومما يجاب به عليهم أيضاً أن الاحتجاج بالحديث النبوي موجود في مصنفاتهم فهذا سيبويه مثلاً في كتابه جملة من الأحاديث النبوية، لكنه لم ينسب واحداً منها إلى رسول الله ﷺ، بل كان أسلوب إيراده لها لا يختلف عن أسلوب إيراده كلام العرب، كقوله: ((وأما قولهم: كل مولود يُولد على الفطرة حتى يكون أبواه هما اللذان يهودانه ويُنصرانه)) ^(١٨) ^(١٩).

وهذا ابن الصلاح يقرر فيقول: فَحَقَّ عَلَى طَائِلِبِ الْحَدِيثِ أَنْ يَتَعَلَّمَ مِنَ النَّحْوِ، وَاللُّغَةِ مَا يَتَخَلَّصُ بِهِ مِنْ شَيْنِ اللَّحْنِ، وَالنَّحْرِيفِ، وَمَعَرَّتَيْهِمَا ^(١٢).

البحث الأول: الاحتجاج بالسنة النبوية عند النحاة. الناظر في مصنفات علماء النحو يجد أنهم قد نصّوا على أن مقاييس النحو تُستنبط من كتاب الله والفصيح من كلام العرب، فعرف أبو علي الفارسي النحو فقال: ((النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب)) ^(١٣)، وعرفه أبو عبد الله حسين بن موسى الدينوري: ((النحو علم يُستنبط بالقياس والاستقراء من كتاب الله تعالى، وكلام فصحاء العرب)) ^(١٤).

فالذي يتوجه أن قول أبي علي: (كلام العرب) أراد به الكلام العربي الفصيح، سواء أكان ذلك الكلام من القرآن الكريم أم من كلام العرب، والرسول - ﷺ - منهم بل من أفصحهم؛ لأننا إذا قصرناه على كلام العرب وحدهم يخرج منه كلام الله - تعالى - لأن القرآن ليس من كلامهم، والنحويون مجمعون على حجية كلام الله عز وجل - لا يجادل في ذلك إلا جاهل أو صاحب هوى، ولا يلزم من عدم النص على الحديث النبوي في التعريف عدم الاستدلال به.

وأما الدينوري فقد فصل في حده للنحو ما أجمله الفارسي، ويندرج تحت قوله: ((كلام فصحاء العرب)) كلام رسول الله؛ لأنه - ﷺ - من فصحاء العرب، بل هو أفصحهم. والدليل على ذلك أننا إذا رجعنا إلى كتب النحو للنظر في المادة اللغوية التي استشهد بها النحاة وجدناها يحتجون بالقرآن الكريم، والحديث النبوي، وكلام العرب.

المبحث الأول: الاحتجاج بالحديث النبوي.

تباينت أقوال علماء اللغة في الاحتجاج بالحديث النبوي وسبب تعدد الأقوال هو ضبط رواة الحديث لمروياتهم وعنايتهم باللفظ النبوي، فمنهم من منع من الاحتجاج ومنهم من أجاز ومنهم من أجاز الاحتجاج بشروط وقيود.

المطلب الأول: المانعون من الاحتجاج بالحديث

النبوي:

لعل أول من أثار قضية الاحتجاج بالحديث الشريف في

(١٢) معرفة أنواع علم الحديث ص ٢١٧.

(١٣) التكملة لأبي علي الفارسي ص ٣، تحقيق: د. حسن فرهود، الرياض ١٤٠١هـ - ٩٨١م.

(١٤) فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح لمحمد بن الطيب الفاسي ص ٥٠٥، تحقيق: د. محمود فجال، دبي ١٤١٢هـ - ٢٠٠٠م، والإصباح في شرح الاقتراح ص ٨٧ د. محمود فجال، دمشق ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م عن كتاب ثمار الصناعة للدينوري. وللنحو حدود كثيرة، وقد اقتصرنا منها على ما له صلة بهذا البحث.

(١٥) شرح الجمل لابن الضائع (باب الإغراء) ١: ١١٢١ [رسالة دكتوراه] والإصباح في شرح الاقتراح ص ٨٦، والخزانة لعبد القادر البغدادي ١: ١٠، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة ١٩٧٩م وما بعدها.

(١٦) شرح الجمل لابن الضائع (باب الإغراء) ١: ١١٢١ [رسالة

دكتوراه].

(١٧) التذيل والتكميل ٧: ٩٩ب - ١٠١أ [مخطوطة مكتبة كوبريلي].

(١٨) الكتاب لسيبويه ٢: ٣٩٣، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة ١٩٧٧م.

(١٩) أخرجه البخاري في صحيحه: كتاب الجنائز: باب إذا أسلم الصبي فمات هل يصل عليه ٢: ٩٨، وباب ما قيل في أولاد المشركين ٢:

١٠٤، وكتاب التفسير: تفسير سورة الروم: باب لا تبدل لخلق الله ٦:

٢٠، وكتاب القدر: باب الله أعلم بما كانوا عاملين ٧: ٢١١، ط. إستانبول

١٩٨١م. وأخرجه مسلم في صحيحه ص ٢٠٤٧، تحقيق: محمد فؤاد

عبد الباقي، إستانبول ١٣٧٤هـ - ١٩٥٥م.

وقوله: ((وَأَمَّا سُبُوحًا فُقُوسًا رَبِّ الْمَلَائِكَةِ وَالرُّوحِ)).
ثم قال: ((ومن العرب من يرفع فيقول: سُبُوحٌ فُقُوسٌ رَبُّ الْمَلَائِكَةِ وَالرُّوحِ))^(٢٠)^(٢١).
وقوله: ((ومثل ذلك: فِيهَا وَنِعْمَتْ، إِنَّمَا أَصْلُهَا: فِيهَا وَنِعْمَتْ))^(٢٢)^(٢٣).
وقوله: ((ومثل ذلك: مَا مِنْ أَيَّامٍ أَحَبَّ إِلَى اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ فِيهَا الصَّوْمُ مِنْهُ فِي عَشْرِ ذِي الْحِجَّةِ))^(٢٤)^(٢٥).
وقوله: ((فإن أردت حكاية هذه الحروف تركتها على حالها، كما قال: إِنَّ اللَّهَ يَنْهَاكُمْ عَنْ قِيلٍ وَقَالَ. ومنهم مَنْ يقول: عَنْ قِيلٍ وَقَالَ، لَمَّا جَعَلَهُ اسْمًا))^(٢٦)^(٢٧).
فهذه جملة الأحاديث النبوية تؤيد قول من يرى الاحتجاج بالحديث النبوي وتنقض كل دعوى تدعي أنه ليس في كتب النحو وكتاب سيبويه خاصة حديث من أحاديث الرسول ﷺ^(٢٨).
والمبرد وثعلب والزجاج والفارسي وابن جني وغيرهم لا تخلو مؤلفاتهم من الأحاديث النبوية، وتبدو ظاهرة الاستشهاد بالحديث النبوي أكثر وضوحاً في كتب النحاة المتأخرين، كابن يعيش وابن مالك والمرادي وابن هشام^(٢٩).
وإذا تتبعنا ذكر الأحاديث النبوية في مصنفاتهم نراها اتخذت صوراً متعددة، فهم أحياناً يذكرون للحديث النبوي روايتين، ويحتجون بهما كلتيهما، كالذي رأيناه عند سيبويه حين استشهد بقوله عليه السلام: (سُبُوحًا فُقُوسًا) منصوباً تارة ومرفوعاً تارة أخرى.

وكذا فعل ابن جني حين قال في كتابه المنصف^(٣٠):
(وَالْمُحْبَبُطِيُّ - بِالْهَمْزِ - الْعَظِيمُ الْبَطْنُ الْمُنْتَفَخُ، وَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ فِي السِّقْطِ: (يُظَلُّ مُحْبَبُطًا عَلَى بَابِ الْجَنَةِ). ورواه في سر صناعة الإعراب^(٣١): (فِيظَلُّ مُحْبَبُطًا عَلَى بَابِ الْجَنَةِ)^(٣٢)،
بالباء، واستدل به على أَنَّ أَصْلَ أَلْفِ اخْبُطُّ بَاءٌ، فَهُوَ إِذَا رَوَاهُ تَارَةً بِالْهَمْزِ، وَتَارَةً بِالْبَاءِ، وَاسْتَدَلَّ بِالرَّوَايَتَيْنِ وَتَارَةً يَلْتَمِسُونَ لِبَعْضِ الْأَحَادِيثِ وَجُوهًا مِنْ كَلَامِ الْعَرَبِ، فَقَدْ ذَكَرَ أَبُو عَلِيٍّ الْفَارِسِيُّ أَنَّ الْكُوفِيِّينَ يَذْهَبُونَ فِي ((مَازُورَاتٍ)) مِنْ قَوْلِهِ ﷺ: (ارْجِعْنَ مَازُورَاتٍ غَيْرَ مَاجُورَاتٍ)^(٣٣) إِلَى أَنَّ الْوَائِيَّ فِي مَازُورَاتٍ قُلِبَتْ أَلْفًا، وَهَمْزَتْ؛ لِأَنَّهُ أُريدَ بِهِ ازْدَوَاجُ الْكَلَامِ لِقَوْلِهِ بَعْدَهُ: مَاجُورَاتٍ. ثُمَّ قَالَ: وَهَذَا قَدْ يَنْجُهِ عَلَى بَاجِلٍ^(٣٤)، فَخَرَّجَهُ عَلَى لُغَةِ قَوْمٍ مِنَ الْعَرَبِ يَقْلِبُونَ الْوَائِيَّ السَّاكِنَةَ الْمَفْتُوحَ مَا قَبْلَهَا أَلْفًا. وَقَدْ يَحْتَجُونَ بِالْحَدِيثِ فِي ظَاهِرَةِ نَادِرَةٍ فِي الْعَرَبِيَّةِ، كَحَذْفِ الْعَيْنِ مِنَ الْأَسْمِ، فَقَدْ اسْتَشْهَدَ ثَعْلَبُ^(٣٥) فِيهَا بِقَوْلِ الرَّسُولِ ﷺ: ((الْعَيْنُ وَكَأَنَّ السَّهْلَ))^(٣٦).
ويضاف إلى هذا استشهادهم بكلام الصحابة رضي الله عنهم، من ذلك ما ذهب إليه أبو علي الفارسي^(٣٧) من أَنَّ وَزْنَ تَهْجُورَةٍ فِي الْأَصْلِ يَقْعُولُهُ، وَوَزْنُهَا الْآنَ عَيْفُولُهُ، وَعَيْنُهَا وَو، مِنْ هَارٍ يَهْجُورُ، وَاسْتَدَلَّ عَلَى ذَلِكَ بِقَوْلِ الصَّحَابِيِّ أَبِي قَتَادَةَ ﷺ: ((حِينَ تَهْجُورَ اللَّيْلُ))^(٣٨).
وقد نص على أنه يجب الاستشهاد بالحديث الشريف المتأخرون من النحويين، ومنهم بدر الدين الدماميني (ت ٨٣٧هـ) الذي ردَّ اعتراضات أبي حيان رحمهم الله^(٣٩).

الشريف ص ١٨٠ - ١٨٣، ١٨٨ - ١٨٩.
(٢٠) المنصف لابن جني ٣: ١٠، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة ١٣٧٣هـ - ١٩٥٤م.
(٢١) سر صناعة الإعراب لابن جني ص ٦٨٩، تحقيق: د. حسن هنداري، دمشق ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
(٢٢) سلسلة الأحاديث الضعيفة ٧: ٢٦٥ - ٢٦٦ [٣٢٦٧]، وضعيف الجامع الصغير وزيادته لمحمد ناصر الدين الألباني ص ٤٨٣ [٣٢٩١]، بيروت ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
(٢٣) أخرجه ابن ماجه في سننه: كتاب الجنائز: باب ما جاء في اتباع الجنائز ١: ٥٠٢ - ٥٠٣، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الريان للتراث.
(٢٤) الإغفال لأبي علي الفارسي ٢: ١٥٦، تحقيق: د. عبد الله حاج إبراهيم، أبو ظبي ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
(٢٥) مجالس ثعلب ص ٤٠٣، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة ١٣٧٥هـ - ١٩٥٦م.
(٢٦) أخرجه ابن ماجه في سننه: كتاب الطهارة: باب الوضوء من النوم ١: ١٦١.
(٢٧) المسائل الشيرازيات لأبي علي الفارسي ص ٥٨٥، تحقيق: د. حسن هنداري، الرياض ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م.
(٢٨) صحيح مسلم: كتاب المساجد: باب قضاء الصلاة الفائتة ص ٤٧٢. وقد قال ذلك حين كان سائرًا مع النبي ﷺ - في الليل. تهوّر البناء: انهدم.
(٢٩) تعليق الفراند على تسهيل الفوائد للدماميني ٤: ٢٤١ - ٢٤٣.

(٢٠) الكتاب ١: ٣٢٧.
(٢١) أخرجه مسلم في صحيحه ص ٣٥٣ برواية الرفع، وأخرجه برواية النصب عبد الرزاق في مصنفه ٢: ١٥٧ [٢٨٨٤].
(٢٢) الكتاب ٤: ١١٦.
(٢٣) أخرجه الترمذي في سننه: أبواب الصلاة: باب ما جاء في الوضوء يوم الجمعة ٢: ٣٦٩، تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت ١٣٥٦هـ - ١٩٣٧م. وأخرجه آخرون.
(٢٤) الكتاب ٢: ٣٢.
(٢٥) أخرجه أحمد في مسنده ١١: ٥١ [الحديث ٦٥٠٥] وفيه تخريجه، ولفظه: (ما من أيام أحبُّ إلى الله العملُ فيهن من هذه الأيام) وانظر: الحديث [٦٥٥٩] والحديث [٦٥٦٠]، تحقيق: مجموعة من الأساتذة، بيروت ١٤١٦هـ - ١٩٩٩م. وأخرجه آخرون، بروايات مختلفة، وليس في أيٍّ منها ((الصوم))، وفي بعضها مصدر مؤول بدلاً من ((الصوم)). وانظر: تخريجه في سلسلة الأحاديث الضعيفة لمحمد ناصر الدين الألباني ١١: ٢٤٢ - ٢٤٣ [٥١٤٢]، الرياض ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م. وانظر: فيض نشر الانشراح ص ٥٠٧ - ٥٠٨.
(٢٦) الكتاب ٣: ٢٦٨.
(٢٧) أخرجه البخاري في صحيحه: كتاب الرقاق: باب ما يكره من قيل وقال ٧: ١٨٤، وكتاب الاعتصام بالكتاب والسنة: باب ما يكره من كثرة السؤال ٨: ١٤٣.
(٢٨) تطور الدرس النحوي ص ٤٥ - ٤٦.
(٢٩) انظر: إحصاء لما ورد من أحاديث نبوية في بعض كتب النحويين المتقدمين والمتأخرين في كتاب تاريخ الاحتجاج النحوي بالحديث

وكذلك فعل محمد بن الطيب الفاسي [١١١٠هـ - ١١٧٠هـ] في كتابيه: تحرير الرواية، وفيض نشر الانشراح، ومن المعاصرين الشيخ محمد الخضر حسين وآخرون.

المبحث الثالث: المجيزون للاحتجاج بشروط:

ذهب أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي المتوفى سنة ٧٩٠هـ إلى التفصيل في الاحتجاج بالحديث النبوي وإن كان قد وافق أبا حيان فيما ذهب إليه إلا أنه قال: (إنَّ الحديث في النقل ينقسم قسمين: أحدهما: ما عُرف أنَّ المعنى به فيه نقلٌ معانيه لا نقل ألفاظه، فهذا لم يقع به استشهداً من أهل اللسان. والثاني: ما عُرف أنَّ المعنى فيه نقلٌ ألفاظه لمقصود خاص بها، فهذا يصحُّ الاستشهاد به في أحكام اللسان العربي، كالأحاديث المنقولة في الاستدلال على فصاحة رسول الله - ﷺ - ككتابه إلى همدان... وكتابه إلى وائل بن حُجر...^(٤٠)).

وبين هنا مراد ابن مالك رحمه الله فقال: (وكان ابن مالك بنى - والله أعلم - على القول بمنع نقل الحديث بالمعنى مطلقاً)^(٤١). وردَّ عليه بأنَّ هذا (قول ضعيف يرُدُّه المقطوع به من نقل القضايا المتحدة بالألفاظ المختلفة)^(٤٢). وختم كلامه بتخطئة ابن مالك، فقال: (فالحقُّ أنَّ ابن مالك في هذه القاعدة غيرُ مُصيب)^(٤٣).

وتابعه السيوطي [ت ٩١١هـ] فقال: (وأما كلامه ﷺ فيستدلُّ منه بما ثبت أنه قاله على اللفظ المروي، وذلك نادر جداً، إنما يوجد في الأحاديث القصار على قلةٍ أيضاً...)^(٤٤). وفي مجمع اللغة العربية في القاهرة نوقشت المسألة بناءً على بحث قدَّمه عضو المجمع الشيخ محمد الخضر حسين [١٢٩٢ - ١٣٧٧هـ]، وقرر ما يلي:

اختلف علماء العربية في الاحتجاج بالأحاديث النبوية لجواز روايتها بالمعنى ولكثرة الأعاجم، وقد رأى المجمع الاحتجاج ببعضها في أحوال خاصة مبينة فيما يأتي:

الأول: لا يحتج في العربية بحديث لا يوجد في الكتب المدونة في الصدر الأول كالكتب الصحاح الستة فما قبلها.

الثاني: يحتج بالحديث المدون في هذه الكتب الأنفة الذكر على الوجه الآتي:

١: الأحاديث المتواترة المشهورة.

٢: الأحاديث التي تستعمل ألفاظها في العبادات.

٣: الأحاديث التي تُعدُّ من جوامع الكلم.

٤: كتب النبي ﷺ.

٥: الأحاديث المروية لبيان أنه ﷺ كان يخاطب كل قوم بلغتهم.

٦: الأحاديث التي عرف من حال رواتها أنهم لا يجيزون رواية الحديث بالمعنى.

٧: الأحاديث المروية من طرق متعددة وألفاظها واحدة^(٤٥).

المبحث الثاني: مسائل تثار في الاستشهاد بالسنة النبوية:

المسألة الأولى: رواية الحديث بالمعنى: فهي قد تؤدي إلى الزيادة في لفظ الحديث والنقص والإبدال. وأصحاب الحديث والفقهاء والأصوليون في رواية الحديث بالمعنى على ثلاثة مذاهب: المنع مطلقاً، ونُسب هذا القول للجمهور^(٤٦)، وجوازها بشروط، والأخير منعها في حديث رسول الله ﷺ، وجوازها في غيره.

ومن أدلة المانعين ما أخرجه البخاري في صحيحه^(٤٧) عن البراء بن عازب - رض - قال: قال لي النبي ﷺ: (إذا أتيت مَضْجَعَكَ فَتَوَضَّأْ وُضُوءَكَ لِلصَّلَاةِ، ثُمَّ اضْطَجِعْ عَلَى شِقِّكَ الْأَيْمَنِ، ثُمَّ قُلْ: اللَّهُمَّ أَسْلَمْتُ وَجْهِي إِلَيْكَ، وَفَوَّضْتُ أَمْرِي إِلَيْكَ، وَأَلْجَأْتُ ظَهْرِي إِلَيْكَ، رَغْبَةً وَرَهْبَةً إِلَيْكَ، لَا مَلْجَأَ وَلَا مَنَاجَىَ إِلَّا إِلَيْكَ. اللَّهُمَّ آمَنْتُ بِكِتَابِكَ الَّذِي أَنْزَلْتَ، وَنَبِيِّكَ الَّذِي أَرْسَلْتَ. فَإِنْ مِتُّ مِنْ لَيْلَتِكَ فَأَنْتَ عَلَى الْفُطْرَةِ، وَاجْعَلْهُنَّ آخِرَ مَا تَتَكَلَّمُ بِهِ). قال: فرددتها على النبي ﷺ، فلما بلغ: (اللَّهُمَّ آمَنْتُ بِكِتَابِكَ الَّذِي أَنْزَلْتَ) قلت: ورسولك. قال: (لا، وَنَبِيِّكَ الَّذِي أَرْسَلْتَ).

ومنها ما أخرجه مسلم في صحيحه^(٤٨) عن ابن عمر عن النبي ﷺ - قال: (بُني الإسلام على خمسة: على أن يوحد الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصيام رمضان، والحج). فقال رجل: الحج وصيام رمضان. قال: (لا، صيام رمضان والحج، هكذا سمعته من رسول الله ﷺ)^(٤٩).

وقال أبو إسحاق الشيرازي [ت ٤٧٦هـ]: (والاختيار في الرواية أن يروي الخبر بلفظه؛ لقوله ﷺ: "نَضَّرَ اللَّهُ أَمْرًا" سمع مقالتي فوعاها، ثم أداها كما سمع، فربَّ حاملٍ فقهِ إلى

عاماً ١٩٣٢ - ١٩٦٢هـ، ط. ١٣٨٢هـ - ١٩٦٣م، ص ٣ - ٤.

(٤٦) تحرير الرواية ص ٩٩.

(٤٧) صحيح البخاري: كتاب الوضوء: باب فضل من بات على الوضوء ١: ٦٧.

(٤٨) صحيح مسلم: كتاب الإيمان: باب بيان أركان الإسلام ودعائمه العظام ١: ٤١.

(٤٩) انظر: أمثلة أخرى على ذلك في تاريخ الاحتجاج النحوي ص ١٠٤ - ١٠٧.

(باب الفاعل)، تحقيق: د. محمد المفدى، الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م وما بعدهما.

(٤٠) المقاصد الشافعية ٣: ٤٠٣.

(٤١) المقاصد الشافعية ٣: ٤٠٤.

(٤٢) المقاصد الشافعية ٣: ٤٠٤.

(٤٣) المقاصد الشافعية ٣: ٤٠٥.

(٤٤) الاقتراح في أصول النحو للسيوطي ص ١٥٧، تحقيق: د. محمود فجال، مطبعة النحر ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

(٤٥) مجموعة القرارات العلمية (٣) مجمع اللغة العربية في ثلاثين

الألفاظ والجمود عليها من الحرج والنصب، وذلك غير موجود فيما اشتملت عليه بطون الأوراق والكتب، ولأنه إن ملك تغيير اللفظ فليس يملك تغيير تصنيف غيره^(٥٤).

المسألة الثانية: وقوع اللحن كثيراً في الأحاديث، لأن رواتها من غير العرب.

وهذه دعوى لا تثبت عند التحقيق والتحري، وتردها أمور:

الأول: أن هذا الأمر لا ينفرد به الحديث النبوي، وإنما تشركه فيه لغة العرب، فإن كثيراً من رواة الشعر والنثر لم يكونوا عرباً، كحماد الرواية، وخلف الأحمر، والأزهري، والقالبي، وغيرهم، ورواة الحديث من الصحابة قلما تجد فيهم من هو غير عربي.

الثاني: أن سيبويه صاحب الكتاب كان فارسياً فهل اثرت العجمة عليه.

الثالث: يستشهد أبو حيان بقراءات القرآن الكريم مع أن خمسة من القراء السبعة هم من الموالي، وكثير من شيوخهم وتلاميذهم من الموالي أيضاً.

الرابع: أن اللحن ليس وفقاً على رواية الحديث بل فشا في الناس، وشاع على الألسنة، وهو موجود أيضاً في غير نصوص السنة من مادة اللغة التي اعتمد عليها النحاة^(٥٥).

الخامس: أن المحدثين كانوا يحضون طلبة الحديث على أن يتعلموا العربية ويتقنوها؛ لإدراكهم أهميتها لمن يروي حديث رسول الله ﷺ.

وإدعاء كون رواية الحديث غير عرب يعني عدم معرفتهم بالعربية وأساليب العرب في كلامهم مخالف لما أطبق عليه علماء الحديث من أن شرط المحدث أن يكون عالماً بالنحو واللغة والغريب^(٥٦).

المسألة الثالثة: تعدد روايات الحديث الواحد من حيث اللفظ، فلا يوثق بأن ذلك المحتج به لفظه ﷺ.

ويجيب على هذه المسألة الإمام الأعمش سليمان بن مهران إمام الحديث واللغة فيقول: كان أحدهم لأن يخر من السماء أحب إليه من أن يزيد فيه أو أو ألقا أو دالاً^(٥٧).

وأما عدم الوثوق بأن اللفظ المستشهد به لفظ النبي ﷺ فيدفعه قول الدماميني في معرض ردّه على أبي حيان: وتدوين الأحاديث والأخبار بل وأكثر المرويات وقع في الصدر الأول قبل فساد اللغة العربية، حين كان كلام أولئك

من هو أفقه منه^(٥٨).

وأما المجيزون فاشتروا لذلك شروطاً يوضحها قول القاضي الحسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي [ت ٣٦٠هـ]:

(وقد دلّ قول الشافعي في صفة المحدث مع رعاية اتباع اللفظ على أنه يسوغ للمحدث أن يأتي بالمعنى دون اللفظ إذا كان عالماً بلغات العرب ووجوه خطابها، بصيراً بالمعاني والفقه، عالماً بما يحيل المعنى وما لا يحيله... ومن لم يكن بهذه الصفة كان أداء اللفظ له لازماً، والعدول عن هيئة ما يسمعه عليه محظوراً، وإلى هذا رأيت الفقهاء من أهل العلم يذهبون)^(٥٩).

وهذا الخطيب البغدادي [٤٦٣هـ] ينصر هذا المذهب

فيقول: (وقال قوم من أهل العلم: الواجب على المحدث أن يروي على اللفظ إذا كان معناه غامضاً محتملاً، فأما إذا لم يكن كذلك بل كان معناه ظاهراً معلوماً، وللراوي لفظ ينوب مناب لفظ رسول الله غير زائد عليه ولا ناقص منه ولا مُحتمل لأكثر من معنى لفظه ﷺ، جاز للراوي روايته على المعنى، وذلك نحو أن يبدل قوله: قام به: نهض، وقال به: تكلم... وهذا القول هو الذي نختاره مع شرط آخر، وهو أن يكون سامع لفظ النبي عالماً بموضوع ذلك اللفظ في اللسان، وبأن رسول الله ﷺ - يريد به ما هو موضوع له^(٦٠)).

وقال ابن الصلاح متحدداً عن راوي الحديث: (إذا أراد رواية ما سمعه على معناه دون لفظه فإن لم يكن عالماً عارفاً بالألفاظ ومقاصدها، خبيراً بما يحيل معانيها، بصيراً بمقادير التفاوت بينها - فلا خلاف أنه لا يجوز له ذلك، وعليه ألا يروي ما سمعه إلا على اللفظ الذي سمعه من غير تغيير)^(٦١).

والرواية بالمعنى إنما تجوز عند هذا الفريق إذا كان المحدث يروي الحديث ارتجالاً مما حفظ، وأما إذا كان يروي من صحيفة أو كتاب فليس له أن يفعل ذلك، وقد نصّ على ذلك أبو عمرو بن الصلاح حيث قال بعد أن ذكر اختلاف العلماء في نقل الحديث بالمعنى: (إن هذا الخلاف لا نراه جازياً، ولا أجراه الناس - فيما نعلم - فيما تضمنته بطون الكتب، فليس لأحد أن يغير لفظ شيء من كتاب مصنف، ويثبت بدله فيه لفظاً آخر بدله بمعناه، فإن الرواية بالمعنى رخص فيها من رخص؛ لما كان عليهم في ضبط

(٥٢) الكفاية في علم الرواية للخطيب البغدادي ص ١٩٨ — ١٩٩، بيروت ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.

(٥٣) علوم الحديث لابن الصلاح ص ٢١٣، تحقيق: د. نور الدين عتر، دمشق ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

(٥٤) علوم الحديث ص ٢١٤.

(٥٥) الاستشهاد والاحتجاج باللغة ص ١١٤.

(٥٦) فيض نشر الانشراح ص ٤٨١ - ٤٨٢.

(٥٧) الكفاية في علم الرواية ص ١٧٨.

(٥٨) اللمع في أصول الفقه لأبي إسحاق الشيرازي ص ٨٠ [باب القول في حقيقة الرواية وما يتصل به]، بيروت ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م. والحديث أخرجه الترمذي في سننه: كتاب العلم: باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، ٥: ٣٣ - ٣٤ (٢٦٥٦ - ٢٦٥٨) بألفاظ مقاربة، وقال: ((هذا حديث حسن صحيح)). وأخرجه غيره.

(٥٩) المحدث الفاضل بين الراوي والواعي للرامهرمزي ص ٥٣٠، تحقيق: د. محمد عجاج الخطيب، بيروت ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م. وانظر: ص ٤٠٤.

وأنواع علم البديع الذي توشحت به أحاديث النبي محمد ﷺ كثيرة منها:

الجناس، وهو لغة: التماثل والتشابه، وفي الاصطلاح: أن يَشْتَبَهَ اللفظان في النطق وَيَخْتَلَفَا في المعنى.

١. الجنس التام أو الحقيقي: وهو ما اتَّفَقَ فيه اللفظان في أربعة أمور هي: نَوْعُ الحُرُوفِ، وشَكْلُهَا، وعدَدُهَا، ونَزْرَتِيهَا. المثال: عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ قَالَ: "إِنَّمَا الْمَاءُ مِنَ الْمَاءِ". والجناس هنا بين (الماء والماء) فالماء الأول: هو الغسول الذي يغتسل به، والماء الثاني: هو المني، والمعنى: وجوب الاغتسال بالماء من أجل خروج الماء الدافق.

والجناس التام نوعان: الجنس التام المتمثل والجناس التام المستوفي.

الجناس التام المتمثل: ما كان لفظاه من نوع واحد، أي كونها إما اسمين أو فعلين أو حرفين.

المثال: عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول: "إن الله عز وجل يباهي ملائكته عشية عرفة بأهل عرفة فيقول: انظروا إلى عبادي أتوني شعثاً غبراً". وقع الجنس في قوله: "عشية عرفة" و"أهل عرفة" فكلمة عرفة الأولى يقصد به التاسع من ذي الحجة، وعرفة الثانية يقصد بها جبل عرفة الموجود في المملكة العربية السعودية فجاءت اللفظتان متفقتين في عدد الحروف وهيئاتها وعددها.

الجناس التام المستوفي: وهو ما كان لفظاه من نوعين مختلفين.

المثال: عن أنس بن مالك عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "قال الله عز وجل إن أمتك لا يزالون يقولون ما كذا؟ ما كذا؟ حتى يقولوا: هذا الله خلق الخلق فمن خلق الله؟". جاءت لفظة خلق أكثر من مرة، ولكن في الكلمة الأولى بمعنى الفعل وذلك أن الله هو الخالق، وثانياً جاءت بمعنى العباد، فاللفظتان جاءتا متفقتين في عدد الحروف وهيئاتها وصفاتها ولكن اختلفتا في النوع، فإن إحداها فعل، والأخرى اسم.

٢. الجنس غير التام: وهو ما اختلف فيه اللفظان في واحد من الأمور المتقدمة الأربعة، وهو خمسة أنواع: الجنس الناقص والجناس المحرّف والجناس المصّرّف والجناس المقلوب وجناس التبديل:

الجناس الناقص: أن يختلف اللفظان في عدد الحروف.

ومثاله: عن علي رضي الله عنه أنه قال: جاء عمار يستأذن على النبي صلى الله عليه وسلم فقال ائذنوا له مرحباً بالطيّب المُنْطَبِّبِ.

المبدلين - على تقدير تبديلهم - يسوغ الاحتجاج به، وغايته يومئذ تبديل لفظ يصح الاحتجاج به بلفظ يصح الاحتجاج به، فلا فرق بين الجميع في صحة الاستدلال، ثم دُونَ ذلك المَبْدَل - على تقدير التبديل - ومُنْع من تغييره ونقله بالمعنى، كما قال ابن الصلاح، فبقي حجة في بابه صحيحة، ولا يضر توهم ذلك الاحتمال السابق في شيء من استدلالهم المتأخر^(٥٨).

ومما يدل على تهافت هذه المسألة أن أبا حيان نفسه قد احتج بالحديث النبوي في مصنفاته النحوية، وبعضه استشهد به لإثبات حكم جديد أو لبناء قاعدة نحوية، ففي كتابه ارتشاف الصّرَب أكثر من ثلاثين حديثاً.

المبحث الثالث: البلاغة في الحديث النبوي.

المطلب الأول: البيان في الحديث النبوي:

إذا أردنا بيان النبي صلى الله عليه وسلم فإننا نقف أمام سيد البيان إذ إنه المؤيد بالوحي الكريم، فكان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً إذا دعت الحاجة إلى هذا، لبعد المخاطب، أو لأنه يرى بعضهم لم يصغ إليه الإصغاء المطلوب، أو لاشتغال عن المتكلم، "فيعيد ذلك ثلاثاً"، من أجل أن يسمعه، وأن يفهم عنه مراده.

وإذا أتى على قوم فسلم عليهم سلم عليهم ثلاثاً: والسلام إنما يشرع مرة واحدة، ولكن أهل العلم قالوا: إن ذلك يحتمل أن يكون، لأن بعضهم لم يسمعه، أو أنه يدخل على قوم، فيسلم على بعضهم، وهم كثير فلا يبلغ ذلك آخرين، فيسلم ثانية، وثالثة، ليبلغ ذلك إلى الجميع.

وبعض أهل العلم يقول: إذا استأذن سلم، يقول مثلاً: السلام عليكم، أَدْخَلَ؟ فهذا سلام الاستئذان، فإذا دخل سلم سلام التحية، فإذا انصرف سلم سلام الخروج والتوديع، فهذه ثلاث، كلامه بَيِّن لو أراد العاد أن يعده لعهده.

المطلب الثاني: البديع في الحديث النبوي:

جاء الحديث النبوي مراعيًا الإبداع اللغوي والبلاغي عند العرب ولذلك صرح النبي ﷺ بأية بلاغته فقال: "نُصِرْتُ بِالرَّغَبِ وَأُوتِيتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ".

وكان من أصول البلاغة النبوية عدم التكلف، وجوامع الكلم، واستيفاء المعاني، ووضوح الألفاظ، ومراعاة حال المخاطبين، وكان كما قال الله تبارك وتعالى: (وَمَا أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ)، يقول القاضي عياض: وأما فصاحة اللسان وبلاغة القول فقد كان صلى الله عليه وسلم من ذلك بالمحل الأفضل والموضع الذي لا يجهل سلاسة طبع وبراعة منزع وإيجاز مقطع ونصاعة لفظ وجزالة قول وصحة معان وقلة تكلف، أوتي بجوامع الكلم وخص ببدايع الحكم وعلم ألسنة العرب.

ونظير ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم "دُعْ ما يُرِيكَ إلى ما لا يُرِيكَ فَإِنَّ الصِّدْقَ طُمَأْنِينَةٌ وَإِنَّ الكَذِبَ رِيَّةٌ" ففي هذا الحديث جمع بين طباق السلب والمقابلة.

فالأول: (ما يريبك وما لا يريبك) والثاني: حصل بين جملتي (الصِّدْقُ طُمَأْنِينَةٌ، والكَذِبُ رِيَّةٌ) فهذا من قبيل اللف والنشر المشوش فما يريب هو الكذب وما لا يريب هو الصِّدْقُ، وغاية المقابلة تأكيد دلالة الطباق قبلها. واستقصاء هذه الأنواع يشق ويطول وقد جمع البلاغيون جملة كبيرة منها.

الخاتمة:

وفي ختام هذا البحث أرجو أن يكون هذا البحث قد أظهر شيئاً من مكنون الحديث النبوي وأرشد إلى شيء من كنوزه وهنا أذكر أهم النتائج التي توصل إليها البحث

١. ضرورة تعلم اللغة العربية بفنونها وخاصة ما يحتاج إلى الناظر في علوم الشريعة لفهم دلالاتها.
٢. أن خلاف علماء اللغة في الاحتجاج بحديث النبي صلى الله عليه وسلم مبني على قرائن نظر فيها كل فريق وفهم أدى إليها ذلك النظر.

٣. تظهر فاعلية الجناس في التماثل اللفظي الذي يكشف عن علاقة السببية التي تربط بين ركني الجناس.

٤. أن المحسنات البديعية في الحديث النبوي لها أغراض أخرى، ودلالات عظيمة، تبين الأثر العظيم للسنة النبوية.

ومن أهم التوصيات:

١. الإشارة إلى هذا الجانب من الدراسات الموضوعية البيانية في كليات اللغة العربية.
٢. عمل شراكات مع الكراسي البحثية والمجمعات اللغوية لدراسات في السنة النبوية.

والجناس هنا بين "الطيب والطيب"، والزيادة هنا جاءت في اللفظة الثانية حيث زيدت الميم في أول اللفظ مع الاتفاق في سائر الحروف، وهذا النوع من الجناس يسمى بالجناس الناقص.

الجناس المحرف: أن يكون اللفظان مختلفين في هينات الحروف.

ومثاله: عن ابن مسعود: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول اللهم أحسن خُلُقِي فأحسن خُلُقِي وقد وردت اللفظتان خُلُقِي وخُلُقِي متساويتين في التركيب ولكنهما مختلفتان في الوزن والمعنى، الأولى منهما بفتح الخاء وسكون اللام وتعني الصنعة والإبداع والثانية بضم الخاء واللام وتعني السجية والخصلة.

الجناس المصروف: أن يكون اللفظان مختلفين بالتركيب بحرف واحد.

ومثاله: عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الْجَعْدِ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: الْخَيْلُ مَعْقُودٌ فِي نَوَاصِيهَا الْخَيْرُ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ، الجناس في قوله "الخيال معقود في نواصيها الخير"، فقد وردت لفظتا الخيل والخير متشابهتين بالوزن مع اختلاف بالتركيب بحرف واحد وهو الراء.

الجناس المقلوب: أن يكون اللفظان مختلفين في الترتيب.

ومثاله: دعاء النبي ﷺ يوم الخندق "اللهم استر عوراتنا، وآمن روعاتنا". فقد تساوت في هذا الحديث حروف عوراتنا وروعاتنا، ولكنها اختلفت في الترتيب، فما هو مقدم في الأول مؤخر في الثاني.

جناس التبديل: وهو أن يوتي بما كان مقدماً في الجزء الأول من الكلام مؤخراً في الجزء الثاني وما كان مؤخراً في الأول مقدماً في الثاني.

المثال: عَنْ سَمُرَةَ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: "جار الدار أحق بدار الجار أو الأرض"، فالجناس في هذا الكلام جاء في كلمتي "جار الدار ودار الجار" فما قدم في الأول مؤخر في الآخر وبالعكس.

ومن أنواع البديع: الطباق وهو الجمع بين معنيين متضادين وهذا طباق الإيجاب، وضده طباق السلب وهو الجمع بين فعلي مصدر واحد مثبت أو منفي أو أمر ونهي.

وهذا النوع من البديع وسابقه وإن كان ظاهره التحسين المعنوي في الحديث النبوي إلا أن له دلالات لفظية عظيمة ففي دعاء النبي ﷺ "اللهم اغفر لي خطيئتي وجهلي، وإسرافي في أمري، وما أنت أعلم به مني، اللهم اغفر لي خطيئي وعمدي، وهزلي وجدي، وكل ذلك عندي، اللهم اغفر لي ما قدمت وما أخرت، وما أسررت وما أعلنت، أنت المقدم وأنت المؤخر، وأنت على كل شيء قدير" فهنا أربعة أزواج من الطباق: الجد والهزل، الخطأ والعمد، ما تقدم وما تأخر، ما أسر وما أعلن.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The rhetoric of communication and communication in artificial intelligence: a wild robot as a model.

Dr. Houria bint Abdul Latif Al Abdul Latif

Assistant Professor of Rhetoric, Criticism and Literature King Saud bin Abdulaziz University for Health Sciences.

E-mail: horyahlatif@gmail.com

بلاغة الاتصال والتواصل في الذكاء الاصطناعي: الروبوت البري أنموذجاً.

د. حورية بنت عبد اللطيف العبد اللطيف

أستاذ البلاغة والنقد والأدب المساعد - جامعة الملك سعود
بن عبد العزيز للعلوم الصحية.

KEY WORDS:

Rhetoric of communication, artificial intelligence, language function, emotions, wild robot.

الكلمات المفتاحية:

بلاغة الاتصال، الذكاء الاصطناعي، وظيفة اللغة، الانفعالات، الروبوت البري.

ABSTRACT:

This research examines the rhetoric of interaction and communication between humans and artificial intelligence through an analysis of the "Wild Robot" model. This robot is designed to interact with its environment and perform advanced tasks such as rescue and exploration. The study focuses on exploring how robots can achieve effective and persuasive communication with non-humans using natural language processing techniques and interactive software, whether through verbal language or artificial body language via simulation.

The research also discusses the challenges associated with robot rhetoric, such as cultural and linguistic barriers and the inability to express genuine emotional responses. It proposes enhancements that include improving linguistic algorithms, developing artificial empathy techniques, and conducting interactive tests with users. The aim of the research is to highlight the importance of rhetoric in enhancing human-machine interaction, contributing to the creation of a more humane and effective partnership in the future.

This research is part of a series of studies on artificial intelligence and rhetoric, aiming to explore the integration of rhetoric, criticism, literature, and artificial intelligence.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث دراسة بلاغة الاتصال والتواصل بين الإنسان والذكاء الاصطناعي من خلال تحليل نموذج "الروبوت البري"، وهو روبوت مصمم للتفاعل مع البيئة وتنفيذ مهام متقدمة مثل الإنقاذ والاستكشاف. يركز البحث على استكشاف كيف يمكن للروبوتات، باستخدام تقنيات معالجة اللغة الطبيعية والبرمجيات التفاعلية، تحقيق تواصل فعال ومقتنع مع غير البشر، سواء عبر اللغة اللفظية أو لغة الجسد الاصطناعية من خلال المحاكاة.

كما يناقش البحث التحديات المرتبطة ببلاغة الروبوت، مثل الحواجز الثقافية واللغوية، وضعف القدرة على التعبير العاطفي الحقيقي.

ويقترح تحسينات تشمل تعزيز الخوارزميات اللغوية، تطوير تقنيات التعاطف الاصطناعي، وإجراء اختبارات تفاعلية مع المستخدمين.

ويهدف البحث إلى إبراز أهمية البلاغة في تحسين التفاعل بين الإنسان والآلة، بما يساهم في بناء شراكة أكثر إنسانية وفعالية في المستقبل.

وهذا البحث من ضمن مجموعة أبحاث في ذات الذكاء الاصطناعي والبلاغة وهي تسعى للبحث في عملية التوفيق بين البلاغة والنقد والأدب والذكاء الاصطناعي.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:
أهمية الدراسة:

لقد مثلت البلاغة عبر العصور أداة أساسية للتواصل الفعال وإيصال الأفكار بأسلوب مقنع وجمالي، حيث ارتبطت بالفكر الإنساني وتطوره الثقافي والاجتماعي. ومع دخول الذكاء الاصطناعي إلى مجالات الحياة المختلفة، برزت تساؤلات جديدة حول قدرة هذه التقنيات على محاكاة العمليات البلاغية التي تتطلب حساسية لغوية، وإبداعاً في اختيار الألفاظ، وتناغماً في بناء الخطاب.

يتزايد الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في مختلف مجالات الحياة، مما يجعل دراسة البلاغة في الاتصال والتواصل بين الإنسان والآلة أمراً ضرورياً لفهم كيفية تحسين التفاعل وتحقيق الأهداف المرجوة. ويمثل "الروبوت البري" نموذجاً مهماً لفهم هذه العلاقة، خاصة أنه يجمع بين المهام التكنولوجية الدقيقة وخصائص التواصل البشري في محيط ظروف الغاية الحيوانات والآلات ومن ثم الذاكرة.

ومن أهم التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي هي الثقة في الذكاء الاصطناعي وأن التفكير البشري يختلف تماماً لن أقول عن تفكير الآلة بل عن الرد الذي يمكن للآلة توظيفه في المواقف المختلفة.

إشكالية الدراسة:

مع التقدم الكبير في تقنيات الذكاء الاصطناعي، أصبح الروبوت وسيلة رئيسية لدعم الإنسان في مختلف المجالات، بما في ذلك البيئة، والإنقاذ، والاستكشاف. ومع ذلك يظل تحقيق تواصل فعال بين الإنسان والروبوت تحدياً كبيراً، خاصة فيما يتعلق ببلاغة الاتصال والتواصل التي تؤثر بشكل مباشر على فهم الرسائل المتبادلة وتفسيرها.

في هذا السياق، يبرز "الروبوت البري" كنموذج مهم لفهم كيفية تحقيق هذا التواصل، نظراً لطبيعته التي تتطلب التفاعل مع البيئة والبشر في مواقف معقدة. تتبع إشكالية البحث من التساؤل حول مدى قدرة الروبوتات، ولا سيما الروبوت البري، على تحقيق بلاغة تواصلية تجمع بين الوضوح، والفعالية، والتكيف مع السياق، وكيف يمكن تحسين هذه البلاغة لمواجهة التحديات المرتبطة بالحوازر اللغوية والثقافية، ونقص العاطفة الاصطناعية، والتفسيرات الخاطئة للإشارات.

السؤال الرئيسي للإشكالية:

كيف يمكن تحقيق بلاغة اتصال وتواصل فعالة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي ما لذي كان في الروبوت البري، ولا يوجد في الذكاء الاصطناعي، وما الاستراتيجيات التقنية واللغوية اللازمة لتطوير هذا التفاعل؟

أسباب اختيار الدراسة:

١. التزايد المستمر في الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في مختلف مجالات الحياة.
٢. أهمية دراسة البلاغة في تحسين التفاعل والتواصل بين الإنسان والآلة.
٣. الحاجة إلى فهم كيفية تحقيق تواصل فعال بين الإنسان والروبوت، خصوصاً في حالات تتطلب التفاعل في ظروف بيئية معقدة مثل "الروبوت البري".
٤. التحديات المرتبطة ببلاغة الاتصال بين الإنسان والذكاء الاصطناعي، بما في ذلك الحواجز اللغوية والثقافية ونقص العاطفة الاصطناعية.

المنهج المستخدم في الدراسة:

- "المنهج التحليلي" لدراسة التفاعل بين الإنسان والروبوت وتحليل بلاغة الاتصال والتواصل.
- "المنهج الوصفي" لفهم طبيعة الاتصال بين الإنسان والذكاء الاصطناعي وتحديد التحديات المرتبطة به.

أهداف الدراسة:

١. فهم قدرة الذكاء الاصطناعي على محاكاة العمليات البلاغية التي تتطلب حساسية لغوية وإبداعاً.
٢. تحسين بلاغة الاتصال بين الإنسان والروبوت من خلال استراتيجيات تقنية ولغوية.
٣. دراسة "الروبوت البري" كنموذج لفهم التفاعل البشري مع الروبوتات في سياقات بيئية معقدة.
٤. معالجة التحديات المرتبطة بالبلاغة في التواصل بين الإنسان والذكاء الاصطناعي لتحقيق وضوح وفعالية في التفاعل.

المطلب الأول: الاتصال:

لو عرفنا الاتصال لوجدنا تعدد للمفاهيم والتعاريف التي تناولت الاتصال، يعرف ديفورز الاتصال بأنه "عملية حيوية حيث يتم فيها تسجيل معاني ورموز معينة في ذاكرة الأفراد وأنه عملية نفسية حيث يتم فيها تسجيل معاني ورموز معينة في ذاكرة الأفراد وأنه عملية نفسية حيث يتم اكتساب معاني الرموز من خلال التعلم"^١. ويمكن أن نعرفه بحيث يتفق مع المادة المدروسة: الاتصال عملية إرسالية لرسالة يتم من خلالها: إنتاج وتبادل المعلومات والأفكار والآراء والمشاعر من شخص إلى آخر أو أكثر بقصد التأثير، وإحداث أثر يؤدي إلى استجابة. تؤدي إلى تفاعل طرفين أو أكثر في موقف معين لتبادل المعلومات أو المشاعر والخبرات والتجارب أو بهدف تحقيق تأثير معين لدى أي طرف منهما أو كليهما. إن الهدف من عملية الاتصال إحداث تأثير لدى المتلقي، وبالتالي فإن أهم ما يميز بين التأثير والاتصال هو: أن التأثير نتيجة والتواصل وسيلة لكي تتمكن من تحقيق الهدف النهائي لها، وهو التغيير الإيجابي ذلك من خلال دعم الرسالة بحجج الإقناع وأساليب التأثير. والإقناع هو عملية تغيير وتعزيز المواقف، المعتقدات، السلوك

^١ هنا حافظ بدوي: الاتصال بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ط١ ١٩٩٩ ص١٧.

وتطلب مزيداً من المعلومات، وحينما تكون مفكرين يتحدد مدى إقناع الرسالة على حسب وقائع الحالة^٢.
أن الرسالة تهدف إلى التأثير على قيم الشخص ومواقفه وسلوكه. "يشكل التأثير مفتاح فهم عملية الإقناع"^٣. والتأثير يعتمد على السياق والصياغة البلاغية.

وتتقسم استجابتنا لرسائل الإقناع إلى قسمين بعد تفكير دون تفكير وتتقسم استجابتنا الرسائل الإقناع إلى قسمين فحينما نكون مفكرين ننصت بكل عناية إلى ما يقوله المقنع، ثم نقوم بقياس ميزات ومساوئ كل زعم وننقد الرسالة من حيث منطقيتها وتوافقها، وإذا لم يرقنا ما نسمع نطرح الأسئلة

الاتصال بين البشر يتم من خلال:							
الكلام	النظر	الاستماع	الرمز	الصورة	الإشارة	القراءة	الكتابة
الاتصال بين الذكاء الاصطناعي والبشر يتم من خلال: وجود البرمجيات							
الكلام، النظر، الاستماع، الرمز، الصورة، الإشارة، القراءة، الكتابة							
الاتصال اللغوي يتم من خلال:							
الكلام	النظر	الاستماع	الرمز للحرف	الصورة الرامزة للحرف	الإشارة الدالة على لغة	القراءة	الكتابة

تقديم توصيات أو اتخاذ قرارات بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي".

الذكاء الاصطناعي (AI) هو فرع من فروع علوم الكمبيوتر يهدف إلى تطوير أنظمة وبرمجيات قادرة على محاكاة العمليات الذهنية البشرية مثل التعلم، التفكير، والفهم. يهدف الذكاء الاصطناعي إلى تمكين الآلات من القيام بمهام تتطلب عادةً الذكاء البشري، مثل معالجة اللغة الطبيعية، التعرف على الصوت والصورة، واتخاذ القرارات.

مجالات الذكاء الاصطناعي:

تتضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجموعة واسعة من المجالات مثل ما يلي:

١. التعلم الآلي Machine Learning الذي يسمح للنظام بتعلم الأنماط وتحسين الأداء بناءً على البيانات.
 ٢. الشبكات العصبية الاصطناعية Artificial Neural Networks التي تحاكي طريقة عمل الدماغ البشري.
 ٣. معالجة اللغة الطبيعية Natural Language Processing لفهم الآلات النصوص والكلام البشري.
 ٤. الروبوتات الذكية: التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتنفيذ مهام في بيئات حقيقية.
- ببساطة، يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي يسعى إلى بناء أنظمة ذكية قادرة على التفكير والتفاعل بطرق مشابهة للبشر، ولكن بقدرات قد تفوق البشر في بعض المجالات. أي أنه يسعى ليكتسب جزء من العقلنة الفكرية في تسوية كل ما يمكنه ويختص به.

المطلب الثاني: الذكاء الاصطناعي:

"على الرغم من ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي منذ عام ١٩٥٥م وانتشار تقنياته في الآونة الأخيرة، إلا أنه لا يوجد حتى الآن تعريف موحد متفق عليه على نطاق واسع، ويرجع ذلك إلى صعوبة تعريف ماهية الذكاء البشري فضلاً عن تعريف ماهية الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى اختلاف المنظور الذي يمكن أن يصف الذكاء الاصطناعي".

أن مفهوم الذكاء في علم النفس يقوم على مجموعة من التعريفات المختلفة منها سرعة البديهة وحل المشكلات أو غيره كثير ليس مختص بمجال الدراسة حتى الآن لم يوضع تعريف محدد للذكاء الاصطناعي، ويمكننا تعريفه من خلال ما سبق بأنه فرع من علوم الحاسوب يسعى إلى تطوير أنظمة أو آلات يمكنها "التعلم والفهم والتصرف والاستشعار" بطريقة تحاكي قدرات البشر في الاستنتاج واتخاذ القرارات. كما يركز الذكاء الاصطناعي على التحكم بالأجهزة الرقمية والروبوتات عبر أجهزة الحاسوب، وهو يعتمد على تقنيات تشابه القدرات الذهنية والحركية التي يمارسها الإنسان، مثل لعب الشطرنج أو إثبات النظريات الرياضية".

تعريف الذكاء الاصطناعي:

يعرف الذكاء الاصطناعي على أنه "قدرة الآلة على التصرف مثل البشر أو القيام بأفعال تتطلب ذكاء. لكن بالنظر إلى أكثر التطبيقات الموجودة اليوم يمكن تعريف أنظمة الذكاء الاصطناعي بأنها: أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على عمل تنبؤات أو توليد محتوى أو

^٣ هاري ميلز، فن الإقناع، ص ٧.

^٢ هاري ميلز، فن الإقناع كيف تسترعي انتباه الآخرين وتغير آراءهم وتؤثر عليهم، مكتبة جرير، ط ١، ٢٠٠١ الفصل ١ ص ٢.

المطلب الثالث: خطاطة جاكبسون والذكاء الاصطناعي:

أن خطاطة جاكبسون توضح الاتصال: فقد أصبح تقليدياً أن نبدأ كل تفكير يتعلق بعملية الاتصال ويتناول إشكالية التواصل اللغوي بالتذكير بالطريقة التي يتصور بها جاكبسون وذلك لمحاكاة أنظمة الانتظار الذكية بحيث يمكن استخدام خوارزمية جاكسون في محاكاة أنظمة الانتظار في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تعتمد على المحاكاة مثل الروبوتات الذكية أو التصنيع الذكي لتوزيع المهام بين الروبوتات أو المحطات المختلفة بما يعزز الكفاءة. مختلف العناصر الأساسية للتواصل اللغوي يمكن تقديمها على شكل الخطاطة التالية^٤:

السياق	القناة	المرسل
مستقبل	رسالة	مرسل
سنن		

تطبيق خوارزمية جاكسون في الذكاء الاصطناعي يعد ذا فائدة كبيرة في مجالات إدارة البيانات وتحليل الأداء في الأنظمة المعقدة مثل الأنظمة متعددة الوكلاء، الشبكات العصبية، الأنظمة السحابية، ومراكز الاتصال. يساهم تطبيق الخوارزمية في تحسين توزيع المهام وتقليل التأخيرات وتحقيق الكفاءة في النظام ككل، بحيث يتمكن المرسل من إرسال المعلومة إلى الآلة والحصول عليها وهنا نجد أننا حينما نستجيب للرسائل دون وعي، فمثلنا يكون مثل لو كنا في نطاق الآلة "فإن عقولنا تكون مغلقة بصورة آلية ولا يكون لدينا الوقت والحافز والقدرة على الإنصات بحرص؛ لذا فإننا بدلاً من اعتمادنا على الحقائق والمنطق والدليل في اتخاذ الحكم نقوم باختصار ذهني وتعتمد على غرائزنا لتمدننا مفتاح الإجابة"^٥.

إن الوظيفة التواصلية لم تتخذ موقعها من البحث اللغوي إلا عندما فرّق سوسور بين علم اللغة وعلم لغة الكلام في إطار الأساس المنهجي لعلم اللغة الحديث، إذ قال: "اللغة والكلام... يعتمد أحدهما على الآخر، مع أن اللغة هي أداة الكلام وحصيلته، ولكن اعتماد أحدهما على الآخر لا يمنع من كونهما شيئين متميزين تماماً" (٦). فاللغة بحسب فهمه نسق سابق في وجوده استخدام الكلمات والممارسات العملية

التي هي تلفظ فردي أو كلام؛ أي هي القوانين والأنظمة العامة التي تحكم عملية إنتاج الكلام من دون أن توجد جميعاً إلا بوصفها بنى مكتوبة على صفحات كتب اللغة، في حين أن الكلام هو التطبيق الفعلي لتلك القوانين والقواعد (7)، فأصبح أي حديث عن اللغة من دون الاهتمام بالموقف التواصلية لا معنى له؛ وبالتالي أصبحت الوظيفة التواصلية إطاراً عاماً لا تتحرك ضمنه بقية وظائف اللغة. وخاصة في إدارة الطوابير في أنظمة الذكاء الاصطناعي التنبؤية في الأنظمة التي تستخدم التنبؤات الذكية، مثل التوصيات أو الإعلانات المدعومة بالذكاء الاصطناعي، يمكن استخدام خوارزمية جاكسون لتحليل تدفق البيانات في الأنظمة التي تعتمد على الطوابير، وبالتالي تحسين وقت الاستجابة وتخصيص الموارد اللازمة. أما "أما إن كنت في حالة اللاوعي، كما لو كنت مشاهداً أثناء اصطحاب أصدقائك، فإنك تعتمد على الدلالات البسيطة، وبالمثل فإن الإيعازات التي تؤثر علينا في جميع المواقف المشابهة لهذا هي: جاذبية المتكلم، وردود انفعالات أصدقائنا والمرح والغبطة أو الألم المرتبطين بقبول أدلتهم". وهنا نجد أن التواصل الآلي يقدم تواصل مفقود منه المشاعر والتواصل الحسي الروحي، لا يمكن للآلة أن تمتلك الروح التي تفرق بين الحياة والموت ولا يمكنها توليد ولو القليل من المشاعر وهذا ما نرى عندما قررت شركة.

مقارنة عناصر التواصل عند جاكبسون والذكاء الاصطناعي:

عند الرغبة في تحسين أداء الشبكات العصبية الاصطناعية يمكن استخدام خوارزمية جاكسون لتحليل أداء الشبكات العصبية الاصطناعية التي تعتمد على التعلم العميق في معالجة كميات كبيرة من البيانات. يمكن أن تساهم الخوارزمية في تقليل الزمن المستغرق في معالجة البيانات عن طريق تحسين آلية توزيع المهام على الخوادم أو الوحدات العصبية في الشبكة. فعملية التواصل كنظرية تطوّرت بسرعة على يد العالم اللغوي (رومان جاكبسون) في بداية السنينيات من القرن الماضي، إذ حدّد جوهر التواصل اللساني، وجعله قائماً بستة عناصر؛ وهو "يعتبرها مكونة لكل قضية لسانية وتواصل كلامي"^٨، هي على التوالي: عناصر الاتصال في الذكاء الاصطناعي تشير إلى المكونات الأساسية التي تسهم في عملية التفاعل بين الأنظمة

٧. ينظر: إبراهيم، عبد الله. الغانمي، سعيد. علي، غرادة. معرفة الآخر (مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة)، ط٢، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩٦م، ص (٤٤).

٨. نور الدين رايس، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، عالم الكتب الحديث، الأردن إربد، ط١، ٢٠١٤ ص ٧٣

٤. عبد الله بيرم التداولية والشعر قراءة في شعر المديح في العصر العباسي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع عمان الأردن، الطبعة الأولى ٢٠١٢ ص ٢٧.

٥. فن الإقناع هاري ميلز، مكتبة جرير ص ٢
٦. دي سوسور، فردينان - علم اللغة العام، ترجمة: د. يوثيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: د. مالك يوسف المطليبي، دار آفاق عربية، دت، ص ٣٨.

متاح لأي كان من أجل متابعة هذا التطبيق متى عن له ذلك⁹. التغذية الراجعة في الذكاء الاصطناعي هي الاستجابة التي يقدمها النظام للمستخدم بعد معالجة الرسالة. يمكن أن تكون التغذية الراجعة صوتية، مرئية، أو نصية. وفي أنظمة الذكاء الاصطناعي، التغذية الراجعة تُعد جزءاً أساسياً من عملية التعلم المستمر. على سبيل المثال، في التطبيقات التي تستخدم التعلم الآلي، قد تتطور استجابة النظام استناداً إلى التغذية الراجعة التي يتم جمعها من المستخدمين.

قناة الاتصال: (Means of communication):

وهي متوترة تبعاً للوسائل المستعملة من قبل المرسل والمرسل إليه. مثلاً: النور يشكل قناة التواصل البصري، أما الهواء فيشكل قناة للتواصل الشفوي وجهاً لوجه، بينما الكهرباء والكيمياء فهما قنوات للتواصل الآلي. القناة هي في الذكاء الاصطناعي الوسيلة التي يتم من خلالها نقل الرسالة بين المرسل والمستقبل، قد تكون القنوات هي الصوت (في حال الأوامر الصوتية)، النصوص المكتوبة (في حال المحادثات النصية)، أو الواجهات البرمجية APIs التي تنقل البيانات بين الأنظمة.

السنن الرأزمة: (Code):

وهي الوسيط الحامل لمضمون الرسالة¹⁰. في الذكاء الاصطناعي السياق الرامز هو البيئة أو الوضع الذي يتم فيه الاتصال، يمكن أن يشمل السياق معلومات إضافية حول المستخدم (مثل موقعه أو تفضيلاته) أو البيئة المحيطة (مثل نوع الجهاز الذي يستخدمه). فهم الرموز التي تحمل النص السياق يمكن أن يساعد الأنظمة الذكية على تحسين استجابتها وجعلها أكثر دقة وملائمة.

هذه خطاطة جاكسون لكن كيف نطبق خطاطة جاكسون على الذكاء الاصطناعي تكون كالتالي: خوارزمية جاكسون Jackson's Algorithm هي خوارزمية معروفة في نظرية الطوابير Queueing Theory تستخدم بشكل رئيسي في تحليل الطوابير المتعددة، حيث تحدد عدد العملاء المتوقعين في النظام الزمني ومعالجة الانتظار في شبكة من الخوادم أو المحطات. عادة ما تُستخدم في تطبيقات مثل إدارة تدفق البيانات أو مراكز الاتصال أو حتى عمليات التصنيع.

تطبيقات خوارزمية جاكسون في الذكاء الاصطناعي وفق الذكاء الاصطناعي من إدارة تدفق البيانات في الأنظمة متعددة الوكلاء MAS في الأنظمة التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي متعدد الوكلاء، حيث يتفاعل العديد من الوكلاء الذكيين Agents مع بعضهم البعض، يمكن استخدام

الذكاء (مثل الروبوتات أو المساعدات الرقمية) والمستخدمين.

تتمثل هذه العناصر في كيفية تبادل المعلومات والبيانات بين الإنسان والآلة أو بين الآلات ذاتها. وأهم هذه العناصر:

المرسل: (Sender):

وهو الطرف الأول والأساسي في عملية التواصل، والمسؤول عن إرسال الرسالة واختيار المرجع وقناة الاتصال والرمز. المرسل في سياق الذكاء الاصطناعي، يمكن أن يكون المرسل هو المستخدم البشري أو النظام الذكي نفسه الذي يرسل إشارات أو معلومات. في حالة المساعدات الصوتية مثل Siri أو Google Assistant يكون المرسل هو المستخدم الذي يقدم استفساراً أو أمراً للنظام.

المرسل إليه: (Sent to):

وهو الطرف الآخر في عملية التواصل، والمستقبل لمضمون الرسالة، المسؤول عن عملية إنجاز التواصل أو إفشاله. في الذكاء الاصطناعي، المستقبل هو النظام الذكي الذي يتلقى الرسالة ويقوم بمعالجتها. يمكن أن يكون المستقبل هو جهاز مثل الروبوت أو تطبيق ذكاء اصطناعي يتلقى البيانات المدخلة من المستخدم ويعالجها باستخدام خوارزميات معينة. على سبيل المثال، في تطبيقات المساعدات الرقمية، المستقبل هو النظام الذي يستقبل الأوامر الصوتية ويقوم بتنفيذها أو الرد عليها.

الرسالة: (Message):

وهي عبارة عن متتالية من العلاقات المنقولة بين المرسل والمرسل إليه بواسطة قناة تستخدم لنقل الرأزمة؛ أي هي مجموعة من المعلومات المترسّخة حسب قواعد وقوانين متفق عليها، تشكل بعداً ماديّاً محسوساً من الأفكار التي يرسلها المرسل وتحيل على المرجع العام المشترك بين المرسل والمرسل إليه. ويكمن الفرق بين رسالة وأخرى في مدى إظهار قوة حضور كلّ وظيفة من الوظائف السيّ، وحسب نية التواصل وأهدافه والظروف المحيطة في إنجاز عملية التواصل أو إفشاله. هي المحتوى الذي يتم إرساله أو تلقيه في عملية الاتصال. في الذكاء الاصطناعي، يمكن أن تكون الرسالة نصية، صوتية، أو حتى مرئية. على سبيل المثال، في التطبيقات التي تستخدم معالجة اللغة الطبيعية NLP، يتم إرسال نص أو سؤال من المستخدم إلى النظام.

المرجع: (Reference):

يمثل البيئة التي يحيل إليها الخطاب؛ أي ما يتحدّث عنه طرفا التواصل، والذي "ينشأ نتيجة تطبيق إجراءات تأسيس محدّدة وفق بروتوكول مقبول بالإجماع، ونتيجة وجود مكان

¹⁰ ياكسون، رومان- قضايا الشّعريّة، ترجمة: محمّد الولي ومازن حنون، ط١، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٨م، ص (٢٧).

⁹ ينظر فرانك، ما نفرد- حدود التواصل (الإجماع والتنازع بين هابرماس وليوتار)، ترجمة وتقديم وتعليق: عز العرب لحكيم بناني، أفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠٠٣م، ص (٣٨).

من الخوادم في السحابة، مما يساهم في تحسين الأداء وتقليل التأخيرات.

وارتباط العناصر السابقة المكونة لعملية التواصل بنسب متفاوتة فيما بينها ينتج الوظائف الست لهذه العملية، وهذا الارتباط مقترن بالهدف المنشود من هذه العملية؛ إذ "إن الغرض الذي نهتم به يتحكم في طبيعة تقسيم الوظائف وتحديدنا"¹²، وهي على التوالي:

خوارزمية جاكسون لتنظيم وتوزيع المهام بين الوكلاء. الخوارزمية يمكن أن تساعد في تحديد عدد المهام الموزعة بشكل متوازٍ بين الوكلاء لضمان الكفاءة في وقت الاستجابة. وإدارة الأنظمة السحابية في الذكاء الاصطناعي، في بيئات الحوسبة السحابية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي، قد تكون هناك الحاجة إلى إدارة تدفق البيانات بشكل فعال بين الخوادم. يمكن لخوارزمية جاكسون أن تساعد في تحديد كيفية تخصيص الموارد بشكل فعال وموثوق عبر مجموعة

وظائف عملية الاتصال:

وظائف عملية الاتصال جاكسون							
وظيفة التعبيرية الانفعالية	الوظيفة الذاتية	الوظيفة المرجعية	وظيفة إقامة الاتصال	وظيفة تعدي اللغة	وظيفة الشعرية	وظيفة إفهامية تفسيرية	وظيفة حجاجية أو إقناعية

جوانب الوظيفة التعبيرية في الذكاء الاصطناعي:

تعمل على معالجة اللغة الطبيعية (NLP) تعتبر معالجة اللغة الطبيعية جزءاً أساسياً من الوظيفة التعبيرية في الذكاء الاصطناعي، حيث تسمح للأنظمة بفهم وتوليد اللغة البشرية. الأنظمة الذكية، مثل المساعدات الافتراضيين Siri، Alexa، تستخدم NLP لفهم الأسئلة والطلبات التي يطرحها المستخدمون، وكذلك لتوليد إجابات طبيعية ومفهومة. وظيفة التعبير هنا تتمثل في القدرة على فهم معاني الكلمات واستخدام الأسلوب الأنسب للتفاعل مع الشخص. وهذا ما يمكن الذكاء الاصطناعي من استقبال المعلومات من الكلمات ومحاولة التفاعل النقي معها فهو يصنف الخيارات المتاحة في الردود الأدبية والفكرية والفلسفية فالذكاء الاصطناعي يمكنه أن يتفاعل مع البشر باستخدام التعبيرات العاطفية، مثل تمييز مشاعر المستخدمين من خلال النصوص أو الصوت أو الصور. على سبيل المثال، يمكن لروبوتات المحادثة chatbots استخدام تحليل المشاعر لفهم الحالة العاطفية للمستخدم (غضب، سعادة، قلق) والتفاعل بطريقة تتناسب مع هذه المشاعر. وهذا ما يتوافر بشدة عند طلب كتابة قصة قصيرة من الذكاء الاصطناعي يقوم بتوظيف كافة المشاعر في النصوص ويعمل على مراعاة المفاهيم التي تتعمق في الإحساس بالذات الإنسانية فتطبيقات مثل خدمات الدعم الذكي تعتمد على هذه القدرة لإظهار ردود تتناسب مع مشاعر المستخدم. وفي أنظمة مثل المساعدات الذكية أو الروبوتات الاجتماعية، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يعبر عن استجابات صوتية أو مرئية.

الوظيفة التعبيرية الانفعالية: (Emotive):

وظيفة لغوية تظهر جلية في الرسائل التي تتكيف فيها اللغة لتتخذ من المرسل مرتكزاً لها بشكل مباشر من دون سواه، مشيرة بالتالي إلى موقفه مما يتحدث عنه، فتهدف إلى تقديم انطباع عن انفعال معين صادق أو خادع؛ وتستطيع تحديد العلائق بين الرسالة والمرسل. فعندما يتحدث شخص ما إلى شخص آخر عبر كلام أو ما شابه ذلك من أنماط الدلالة، فإنه في الحقيقة يرسل أفكاراً تكون نسبية لطبيعة المرجع (وهي الوظيفة المرجعية)، إلا أنه بمقدور ذلك الشخص أن يعبر عن موقفه إزاء هذا الشخص، فيحس به جيداً كان أم سيئاً، جميلاً كان أم بشعاً، مرغوباً فيه كان أم غير مرغوب فيه، منحرفاً أم مضحكاً.

بالنسبة للذكاء الاصطناعي مثلاً روبوتات مثل Pepper تستخدم التعبير العاطفي والتفاعل الصوتي مع البشر في بيئات مثل المدارس أو المستشفيات، حيث تهدف إلى التفاعل مع الأشخاص بلغة مرحة ومناسبة لهم.

ولهذا لمساعدتين الصوتيتين مثل Siri و Alexa هذه الأنظمة تستخدم وظائف التعبير الصوتي لإنشاء تفاعل طبيعي مع المستخدمين، مثل استخدام نبرة صوت مرحة أو محايدة حسب الحالة. كما يستخدم أنظمة التوصية: فالذكاء الاصطناعي في أنظمة التوصية (مثل توصيات الأفلام أو المنتجات) قد يستخدم التعبير اللغوي التخصصي لتحسين تجربة المستخدم ثم تحدد العلاقة بين المرسل والرسالة، فعندما "نتصل بالغير عبر الكلام أو أي نمط من أنماط الدلالة، فإننا نرسل -في الحقيقة- أفكار تكون نسبياً طبقاً لطبيعة المرجع إلا أنه باستطاعتنا أن نعبر عن مواقفنا إزاء هذا الشيء، فنحسه جيداً أو سيئاً جميلاً"¹¹.

¹². ناصف، د. مصطفى - اللغة والتفسير والتواصل، عالم المعرفة- سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، العدد (١٩٣)، كانون ثان/ ١٩٩٥م، ص (٨٥).

¹¹ نور الدين رايس، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، ص ٧٩.

هذا ما أكد عليه (بيار غيرو) عندما جعلها قاعدة كلّ اتصال^{١٤}؛ لأنها تستكشف العلائق القائمة بين (الرسالة) وموضوع ترجع إليه، إذ إنّ المسألة الأساسية تكمن في صياغة موضوعيّة لمعلومات صحيحة عن المرجع، يمكن ملاحظتها والتدقيق في صحتها^{١٥}. فالعلوم المعرفيّة دائماً تسعى إلى تأكيد الوظيفة المرجعيّة؛ لأنها هدفها الأساسي، إذ يتمّ حمايتها من تداخلات وتضمينات الوظائف الأخرى^{١٦}.

وظيفة إقامة الاتصال: (Phatique):

تظهر هذه الوظيفة في الرسائل التي توظف اللغة لإقامة اتصال وتمديده وفصله، وتعتمد على كلمات تتيح للمرسل إقامة الاتصال أو قطعه؛ من مثل: (ألو! أسمعني؟ أفهمت؟ استمع إليّ!)، وقد توجد حوارات تامة هدفها الوحيد تمديد الاتصال والحفاظ عليه والتأكد من أنّ المرسل إليه ما يزال مصغيّاً مقيلاً على التّواصل، كما تؤدي مهمة بارزة في كافّة أشكال الاتصال المتجسّدة في المجتمع من طقوس، واحتفالات، وأعياد، وخطب، وأحاديث متنوعة تعود إلى طبيعة طرفيّ الاتصال، إذ تنعدم أهميّة محتوى الرسالة فيها، ويغدو وجود الشخص المرسل وانتماؤه إلى المجموعة طرفي الاتصال الأساسيين، والمرجع هو الاتصال ذاته^{١٧}.

وظيفة تعدي اللغة: (Metalinguistique):

أو وظيفة ما فوق اللغة سماها أنطوني أبو زيد بالأسنسية التعددي نقلاً عن بيار غيرو^{١٨} أجرى المنطقة المعاصرة؛ تمييزاً بين مستويين أساسيين للغة؛ هما: اللغة والموضوع؛ أي اللغة المتحدّثة عن الأشياء واللغة الوافسة؛ أي اللغة المتحدّثة عن نفسها، وهي اللغة الشارحة. إلا أنّ هذه اللغة الشارحة ليست فقط أداة عمليّة ضروريّة لخدمة المنطقة واللسانيين؛ إنّما لها مهمة بارزة في اللغة اليومية. فعندما يتحدّث شخصان أرادا التأكيد من الاستعمال الجيد للرمزة نفسها؛ فإنّ الخطاب سيكون مركزاً بشكل أساسي على الرّامزة، وبذلك يشغل وظيفة الشرح.

وعليه تظهر وظيفة تعدي اللغة في الرسائل التي تتمحور حول اللغة نفسها؛ فتتناول بالوصف اللغة ذاتها، وتشمل تسمية عناصر منظومة اللغة وتعريف المفردات^{١٩}.

الوظيفة الشعريّة: (Poetique):

تبرز هذه الوظيفة في الرسائل التي تجعل اللغة تتمحور حول الرسالة نفسها؛ فتمثّل عنصراً قائماً بذاته؛ أي تمثّل العلاقة القائمة بين الرسالة وذاتها، فهي الوظيفة الجماليّة، والمرجع هو الرسالة التي تكفّ عن أن تكون أداة الاتصال لتصير هدف فني.

يمكن للأنظمة توليد صوت مع نبذة مناسبة لتوصيل الحوافز العاطفية (مثل النبذة الحزينة أو السعيدة). بالإضافة إلى ذلك، الروبوتات المتقدمة قد تستخدم التعبيرات الوجهية أو الحركات الجسدية كجزء من تفاعلها التعبيري مع البشر. وعندما نصل إلى التخصيص والتفاعل السياقي: فالذكاء الاصطناعي يمكن أن يخصّص التعبير بناءً على السياق والبيئة التي يتم التفاعل فيها. على سبيل المثال، يمكن للمساعد الذكي أن يغير أسلوب استجابته بناءً على نوع المستخدم (طفل، بالغ، أو مسن) أو حسب الموقف (حالة طوارئ، طلب معلومات، محادثة ودية).

الوظيفة الندائيّة: (Conative):

تؤدّ هذه الوظيفة لغويّاً بالتركيز على عنصر المرسل إليه، وتسعى متوسّلة بالغة إلى إثارة انتباهه أو الطلب إليه القيام بعمل ما، فتدخل في صلبها الجمل الأمرية^{١٣} -مثلاً-، كما تسعى أيضاً إلى تحديد العلائق بين الرسالة والمرسل إليه بغية الحصول على ردّة فعل هذا المرسل إليه؛ لأنّ لكلّ اتصال هدفاً وغاية، وُضع من أجلها، ولكّنها إنّ تغلّبت على بقية الوظائف في نصّ نقديّ أكسبته طابعاً جمالياً خاصاً به. ولذلك تتوفر نقطة مفصلية في جوهر عملية النداء وذلك في برامج الذكاء الاصطناعي حيث تتطلب الإبداع والتوليد الفني: الأنظمة الذكية يمكنها أيضاً التعبير بشكل إبداعي في مجالات مثل الفن الرقمي، الشعر، الموسيقى. هذه الأنظمة قد تُستخدم لتوليد نصوص أدبية أو قطع موسيقية بناءً على أنماط معينة من التعبير الفني. على سبيل المثال، يمكن لذكاء اصطناعي أن يولد قصائد شعرية أو لحن موسيقي بناءً على الأنماط والموضوعات المدخلة. ونداءات مختلفة وأساليب متداخلة.

الوظيفة المرجعيّة: (Referentielle):

الوظيفة المرجعيّة في الذكاء الاصطناعي:

تتوجّه هذه الوظيفة نحو المرجع المشترك بين طرفي التّواصل الأساسيين؛ أي ما هو مشترك ومتفق عليه من قبل المرسل والمرسل إليه، وهو المبرّر لعمليّة التّواصل؛ ذلك لأنّنا نتكلّم بهدف الإشارة إلى محتوى معيّن نرغب بإيصاله إلى الآخرين وتبادل الآراء معهم حوله. وتتعدّد أنواع المرجعيّات حسب الخطاب الأدبيّ الذي يحيل إليها، فقد تكون مرجعيّات اجتماعيّة وفلسفيّة، ورسائد ثقافيّة وطبيعيّة، وعلاقات ذاتيّة وموضوعيّة، وبنيات عميقة وسطحيّة.

^{١٣} ينظر: القضماني، د. رضوان- مدخل إلى اللسانيّات، (م.س)، ص (٤٥-٤٦).

^{١٤} نور الدين رايش اللسانيّات المعاصرة ص ٨٠

^{١٥} ينظر: غيرو، بيار- السيميّا، (م.س)، ص (١٠).

^{١٦} ينظر: المرجع السّابق، ص (٧٣).

^{١٧} ينظر: ياكبسون، رومان- قضايا الشعريّة، (م.س)، ص (٣٠).

^{١٨} نور الدين رايش، اللسانيّات المعاصرة ص ٨٣.

^{١٩} نور الدين رايش، اللسانيّات المعاصرة ص ٨٣.

: ياكبسون، رومان- قضايا الشعريّة، (م.س)، ص (٣١).

١. "يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك" ٢٤.
 ٢. "توصيل المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ" ٢٥.
 ٣. "كل ما تبلغ به قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن". العسكري، ص ٣٩٥.
 ٤. "إنه خصوصية في كيفية النظم وطريقة مخصوصة في نسق الكلم بعضها على بعض" ٢٦.
 ٥. "بلوغ الرجل بعبارة كنه ما في قلبه مع الاحتراز المخل والإطالة المملة" ٢٧.
 ٦. "بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حدًا له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقًا وإيراد التشبيه والمجاز والكناية على وجهها" ٢٨.
 ٧. "بلاغة الكلام فهي مطابقتها لمقتضى الحال مع فصاحتها" ٢٩.
 ٨. "عبارة عن الوصول إلى المعاني البديعة بالألفاظ الحسنة" ٣٠.
- لقد كان البلاغيون القدماء على وعي بتعدد استعمال الظاهرة اللغوية، فكانوا يفرقون بين مستويين اثنين على الأقل أحدهما: استعمال عادي مألوف يخلو من كل سمة أسلوبية، والآخر هو استعمال مطبوع بسمة فنية خاصة ٣١.
- يلاحظ من خلال العرض السابق أنّ تعريف البلاغة قبل عبد القاهر كان قائمًا على إبراز الغاية من البلاغة، وهي في توصيل الكلام إلى قلب المخاطب والتأثير فيه، وهو ما يسمى بالإبلاغية في العصر الحديث، وأما مفهوم البلاغة بعد عبد القاهر فقد اصطبغ بصبغة علمية ركزت على خصائص هذا الكلام الذي يقنع ويؤثر في الآخرين، وأصبح مفهوم البلاغة معنيًا بخواص التركيب، والمقام الذي يؤدي فيه وهو ما يُعرف بمقتضى الحال، ولعلّ هذه النظرة العلمية التي بدأها عبد القاهر هي التي جعلت من البلاغة علمًا له قواعده وأصوله الواضحة، فالانتقال من البلاغة الذوقية إلى البلاغة النظرية، ومن الحديث عن الأهداف إلى الحديث عن الخصائص واضح أشدّ الوضوح في تطوّر مصطلح البلاغة بعد عبد القاهر، كما أنّ الاتجاه إلى التيسير كان منصبًا على

فاستهدف الرسالة بوصفها رسالة والتّركيز عليها هو ما يطبع الوظيفة الشعريّة للغة، إذ كانت القضية تمثّل محاولة إثبات أنّ العامل المهيمن في اللغة الأدبية هو شكل الرسالة، حيث نحسّ بالكلمة بصفتها كلمة، في الوقت الذي تفصّل فيه اللغة الشعريّة الرسالة (الشكل) على أيّ عامل آخر، وتؤخذ الكلمة (الرسالة) في تلك اللغة على أنّها كلمة في شكلها نفسه، وفي وصفها الصّوتيّ والنّحويّ والمعجميّ، وهذا ما أراد (ياكسون) أن يثبته عندما تحدّث عن أنّ الوظيفة الشعريّة هي التّوجّه نحو الرسالة بصفتها رسالة ٢٠.

وهذه الوظيفة لا يمكن اختزالها فقط في دراسة الشعر؛ بل هي حاضرة في جميع الأجناس الأدبية التي تصبح فيها الرسالة هي الموضوع، وهذا ما أكّده العالم (رومان ياكسون)؛ إذ قال: "ليست الوظيفة الشعريّة هي الوظيفة الوحيدة لفن اللغة، بل هي فقط وظيفته المهيمنة والمحدّدة، مع أنّها لا تلعب (كذا) في الأنشطة اللفظيّة الأخرى سوى دور تكميليّ وعرضيّ" ٢١. وبتطوير دلاليّة العلاقة تعمّق هذه الوظيفة الثّنائية الأساسيّة للعلاقات والأشياء ٢٢.

فهذه الوظيفة تتحدّد حسب (ياكسون) بإسقاط مبدأ الثّمائل الخاصّ للمحور الجدوليّ الاستبداليّ (Paradigmatic) على المحور النّظميّ السّياقيّ (Syntagmatic). فالاختيار ناتج على أساس قاعدة من الثّمائل والمثابرة والمغايرة والتّرادف والطّباق، بينما يعتمد التّأليف وبناء المتواليّة على المجاورة ٢٣.

المطلب الرابع: التواصل وبلاغة الاتصال بالذكاء الاصطناعي:

مفتاح البلاغة مرتبطة بالإقناع الحجاج:

لقد كان للحجاج حضوره في البلاغة العربية بين البرهان والإقناع والشاهد والاستدلال، ويمكن القول إنّ البلاغة العربية قامت على جوانب عدة؛ جانب التواصل والإبلاغ: الدلالة والإبلاغ ملتزمة بالفصاحة والوضوح والإقناع. وجانب الفن والجمال والبديع والبيان والغموض والتخييل والإمتاع.

فتدور مادة "بلغ" حول البيان، والإيضاح، والتوصيل، والإقناع، وفيما يلي عرض لتعريفها:

٢٠. ينظر: إيفانكوس، خوسيه ماريّا بوتويلو - نظريّة اللغة الأدبيّة، سلسلة الدّراسات النّقدية (٢) ترجمة: د. حامد أبو أحمد، مكتبة غريب، ٣٠١ شارع كامل صدقي (الجبالة)، ط ١، ١٩٨٨م، ص (٥٠-٥١).

٢١. ياكسون، رومان - قضايا الشعريّة، (م.س)، ص (٣٣).

٢٢. ينظر: وكز، ترنس - البنيويّة وعلم الإشارة، ترجمة: محمّد الماشطة، دار الشّؤون النّقائيّة العامّة-بغداد، ١٩٨٦م، ص (٧٥).

٢٣. ينظر: ياكسون، رومان - قضايا الشعريّة، (م.س)، ص (٣٣).

٢٤. الجاحظ، ص ٢٥٥.

٢٥. الرّمانى، ص ٣٨٦.

٢٦. عبد القاهر الجرجاني، ص ٤٧٤.

٢٧. الرازي، ص ٦٠٦.

٢٨. السكاكي، ص ٦٢٦.

٢٩. القزويني، ص ٧٣٩.

٣٠. العلوي، ص ٧٤٩.

٣١. المسدي عبد السلام، المقاييس الأسلوبية في النقد العربي من خلال البيان والتبيين للجاحظ حوليات الجامعة التونسية، العدد ١٣/١٩٧٦، ص ١٥٧.

- استعمال لا لساني؛ يتمثل في تنويع الأداء كالكسوت والإشارة وغيرهما^{٣٣}.

وإذا سلمنا بتعدد دلالات مصطلح البلاغة عند الجاحظ فإن الجانب الحجاجي كان أحد هذه الدلالات، وهو الاستعمال المنطقي اللساني الهادف إلى الإقناع، وفي هذا يرى محمد العمري أن "الخطاب التداولي الإقناعي أحد وجهي البلاغة، ووجهها الثاني التخيل، فالبلاغة تضم في جانب منها كل الخطابات التخيلية من شعر وسرد وغيرهما، كما تضم في جانبها الثاني كل مكونات الخطاب التداولي.. فبلاغة الخطاب الإقناعي تقابل بلاغة الخطاب التخيلي وتتداخل معها"^{٣٤}.

ولكننا ينبغي أن نلاحظ أن البعد الحجاجي يتداخل مع استعمالات أخرى، وبخاصة الاستعمال اللغوي النفسي الهادف إلى التأثير، والاستعمال الأسلوبي الذي يدور حول ما يتضمنه الكلام من خصائص يتحول بها من مجرد إبلاغ رسالة لسانية إلى مادة فنية. وفيما يأتي رصد لأهم ظواهر الحجاج في البلاغة العربية من خلال ثلاثة جوانب هي المفهوم والمصطلحات والمباحث.

اهتمام الجاحظ ببلاغة الإقناع حكمه أصلاً المنطق المذهبي الذي صدر عنه، فلقد كان منخرطاً بشكل قوي في نحلة تعتبر أن اللغة والبلاغة هما سلاح المناظرين والمجادلين الذين يتوخون نصرة مذهبهم والإقناع به. إن هذا المعتزلي الذي كان على إحدى الفرق، وعى بشكل حاد الدور الجسيم للكلام في مقارعة الرأي بالرأي، ومواجهة الخطاب بالخطاب. لذلك أثنى على أصحاب هذه الملكة من المحاججين، لاسيما أهل مذهبه المعتزلة^{٣٥}.

إن البعد المذهبي للجاحظ وولاه بأئمة الحجة والكلام، دفعاه إلى ربط البلاغة بأهداف إقناعية، محدداً للكلام أدواراً في "الخصومة"^{٣٦} ومنازعة الرجال ومناقلة الأكفاء^{٣٧} و"مناضلة الأكفاء"^{٣٨} وفي "الاحتجاج على أرباب النحل ومقارعة الأبطال"^{٣٩} وفي "العلو على الخصم"^{٤٠}.

إن الإقرار بالبعد الإقناعي للقول والتسليم بفتنته وقدراته الخاصة على التأثير مرده كذلك عند الجاحظ لاشتغاله على الخطابة في مشروعه البلاغي، يقول بدوي طبانة "ولم يطنب الجاحظ [...] في دراسة فن ملحوظ عرف العرب

الإيجاز في تعريف هذه المصطلحات واختصارها قدر الإمكان، مع مراعاة الدقة في اختيار الألفاظ، فقد حرصوا على أن يكون المصطلح البلاغي جامعاً مانعاً، وأن يكون ضمن دائرة علم البلاغة لا يخرج عنه.

ولأهمية الإقناع نجد أن الدكتور محمد مشبال تحدث عن ذلك بقوله "لعل الرغبة في الإقناع هي" التي حملت أبا عبيدة على الاستناد مباشرة إلى حجية الشعر، غافلاً بذلك عن أن أسلوب القرآن أصل بذاته " إلى أن يقول "ولن يتم الإقناع بأفضلية التعبير القرآني إلا إذا كان لهذا التعبير ما يناظره في ذهن المتلقي. وهكذا كان المنهج الإقناع المتحكم في درس البلاغي الإعجازي طريقاً لإثبات التشابه، مرة أخرى وليس التمايز النوعي"^{٣٢}.

ولكننا لو تأملنا مفهوم البلاغة عند القدماء لوجدنا أنه ذو أبعاد لا تنحصر في ثنائية التواصل والجمال؛ بل هو مفهوم متعدد المعاني متشعب الأبعاد، وكان قدماء البلاغيين على وعي بهذا التعدد والتشعب؛ فالجاحظ كان يستعمل المصطلح بمعان شتى ربطها محمد العمري بثلاث وظائف أساسية:

- الوظيفة الإخبارية المعرفية التعليمية؛ أي إظهار الأمر على وجه الإخبار قصد الإفهام.
 - والوظيفة التأثيرية؛ بتقديم الأمر على وجه الاستمالة وجلب القلوب.
 - والوظيفة الحجاجية؛ وهي إظهار الأمر على وجه الاحتجاج والاضطرار.
- أما عبد السلام المسدي، فقد توسع في دراسة مختلف دلالات مصطلح البلاغة عند الجاحظ، وأحصى نسبة استعمال كل مصطلح، فتوصل إلى أن لمصطلح البلاغة عنده ستة محاور من المضامين العامة هي:
- استعمال لساني عام؛ مفاده مجرد الحدث اللغوي، أو ما يسمى عند المحدثين بالبيت.
 - استعمال فيزيولوجي فكري؛ يتمثل في الانسجام الزمني بين الدوال والمدلولات.
 - استعمال منطقي لساني؛ يهدف إلى الإقناع.
 - استعمال لغوي نفسي؛ هدفه التأثير.
 - استعمال أسلوبي؛ يدور حول تضمن الكلام لخصائص تمييزية يتحول بها من مجرد إبلاغ رسالة لسانية إلى مادة من الخلق الفني.

^{٣٢} محمد مشبال، البلاغة والأصول دراسة في أسس التفكير البلاغي العربي نموذج ابن جني، أفريقيا الشرق ط ٢٠٠٧.

^{٣٣} المسدي عبد السلام، المقاييس الأسلوبية في النقد العربي من خلال البيان والتبيين للجاحظ حوليات الجامعة التونسية، العدد ١٣/١٩٧٦، ص ١٤٩.

^{٣٤} محمد العمري، بلاغة الخطاب الإقناعي، إفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠٠٢م، ص ٦.

^{٣٥} ص ٦١ بلاغة الإقناع في المناظرة - عبد اللطيف عادل.

^{٣٦} الجاحظ البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الحبيب، بيروت (د، ت) الجزء الأول، ص ٨.

^{٣٧} نفسه ص ١٢.

^{٣٨} نفسه ص ٩١.

^{٣٩} نفسه ص ١٤.

^{٤٠} نفسه ص ١٧٦.

بإجاءته والإبداع فيه، وهو فن الشعر، كما أطنب في ذكر الخطابة^{٤١}.

إذ من متن الخطبة الغريز، الذي أورده في كتابه البيان والتبيين، استنبط آليات اشتغلها والأدوات التي تتوسلها. ومعلوم أن الخطبة " جنس أرتبط منذ مطلع نشأته بمقاصد نفعية"^{٤٢}.

إن ربط البلاغة بالإقناع تجلّى في مشروع الجاحظ من خلال العناية التي أفردتها لوظيفتي الإقناع والإقناع في القول، م من خلال تركيزه على عنصر المقام والتلقي للمستمع^{٤٣} وإذا نظرنا إلى ما سبق من حيث الرسالة نجد أنه، يوجد لدينا أطراف مختلفة، ويوجد تبادل معلومة، عبر رسالة معينه، يوجد مرسل ومستقبل، ويوجد أثر.

مفتاح التواصل لبلاغة الذكاء الاصطناعي:

" معالجة اللغات الطبيعية (NLP) هي المعالجة التلقائية للنص المكتوب باللغات الطبيعية (البشرية) (الإنجليزية والفرنسية والصينية وغيرها)، بدلاً من اللغات الاصطناعية مثل لغات البرمجة، والغاية من تلك المعالجة هي محاولة فهم النص. تعرف معالجة اللغات الطبيعية أيضًا باسم اللغويات الحاسوبية CL أو هندسة اللغات الطبيعية NLE تشمل معالجة اللغات الطبيعية مجموعة واسعة من المهام، بدءًا بالمهام ذات المستوى المنخفض، مثل تقسيم النص إلى جمل وكلمات، ووصولًا إلى تطبيقات معقدة رفيعة المستوى مثل إضافة الحواشي والشروحات الدلالية وتعيين الآراء. نقصد بالويب الدلالي إضافة الدلالات، أو المعاني، إلى البيانات الموجودة على شبكة الإنترنت بحيث يمكن معالجة صفحات الويب والتعامل معها من قبل الآلة بسهولة كبرى أحد المظاهر الرئيسة لهذا المفهوم تتمثل في وصف الموارد باستخدام معرفات فريدة، تسمى معرفات الموارد الموحدة URIS يمكن أن تكون الموارد كيانات، مثل باراك أوباما، أو مفاهيم مثل سياسي، أو علاقات تصف كيفية ارتباط الكيانات بعضها ببعض، مثل الزوجة توفر تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وسيلة لتعزيز بيانات الويب بالدلالات على سبيل المثال عن طريق إضافة معلومات عن الكيانات والعلاقات بصورة تلقائية وفهم أي من الكيانات الموجودة في العالم الحقيقي تجري الإشارة إليها بحيث يمكن تخصيص معرف URI لكل كيان"^{٤٤}.

يمكن في القدرة على فهم وتحليل النصوص البشرية، إنتاج نصوص بلاغية ذات تأثير، والتفاعل مع المستخدمين

بطرق منطقية، مقنعة، ومؤثرة. لتحقيق ذلك، يتطلب الأمر عدة عناصر أساسية تجعل التواصل البلاغي للذكاء الاصطناعي فعالاً:

١. معالجة اللغة الطبيعية (NLP):

هي الأساس لفهم الذكاء الاصطناعي للغة البشرية. من خلال تقنيات معالجة اللغة الطبيعية، يستطيع النظام تحليل المعاني الضمنية، البنية النحوية، والتراكيب البلاغية في النصوص. NLP تمكن الذكاء الاصطناعي من التعرف على الاستعارات، التشبيهات، الأسئلة الاستفهامية، والعديد من الأدوات البلاغية الأخرى.

٢. فهم السياق (Contextual Understanding):

لفهم البلاغة بشكل صحيح، يجب على الذكاء الاصطناعي القدرة على التعرف على السياق الذي يتم فيه التواصل. هذا يشمل السياق الاجتماعي، الثقافي، واللغوي، بالإضافة إلى التفاعل مع المستخدمين في الوقت الفعلي. فهم السياق يساعد الذكاء الاصطناعي على اختيار الكلمات والعبارات الأكثر تأثيراً وإقناعاً.

٣. التعلم الآلي (Machine Learning):

من خلال التعلم الآلي، يستطيع الذكاء الاصطناعي تحسين أدائه في إنتاج النصوص البلاغية. الأنظمة الذكية تتعلم من البيانات وتجارب المستخدمين لتحديد أي الأساليب البلاغية تؤثر بشكل أكبر في الفئات المستهدفة، مما يسمح لها بتطوير أسلوب بلاغي مخصص.

٤. توليد اللغة (Natural Language Generation):

هذه التقنية تمكن الذكاء الاصطناعي من إنتاج نصوص بلاغية بشكل متقن، باستخدام أساليب لغوية مقنعة. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يولد نصوصاً إبداعية، مثل الإعلانات، القصص، أو المحادثات، مع تضمين عناصر بلاغية مثل التكرار، التضاد، أو الاستفهام لتحفيز التفاعل.

٥. الاستجابة الشخصية (Personalization):

من خلال تحليل بيانات المستخدم وتفضيلاته، يمكن للذكاء الاصطناعي تعديل أسلوبه البلاغي ليناسب مع حاجات كل فرد، مما يزيد من فعالية الرسائل التفاعلية والبلاغية.

٦. التحليل العاطفي (Sentiment Analysis):

قدرة الذكاء الاصطناعي على تحليل المشاعر والعواطف في النصوص تعزز من فعالية البلاغة. من خلال تحليل النبرة العاطفية في كلام المستخدم، يمكن للذكاء

^{٤٢} بلاغة الإقناع والمناظرة ص ٦٢

^{٤٤} معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي. د. ديانا ماينارد، د كالينا بوتشيفا، د ايزابيل اوغشتاين ترجمة:د. خالد بن عبد الرحمن الميمان، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية، ١٤٤٠ - ٢٠١٩ ص ٢٣

^{٤١} بدوي طبانة، البيان العربي دراسة تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة الرسالة الطبعة الثالثة، ١٣٨١هـ ١٩٦٢م ص ٦٢.

^{٤٢} حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره إلى القرن السادس. (مشروع قراءة) منشورات كلية الأدب منوية، تونس الطبعة الثانية ١٩٩٤، ص ٣٠٥

معطياً لإحداها أهمية على الأخرى حسب الجنس الأدبي ذاته". والوظيفة الجدلية تنتج منها القوانين والقواعد التي تبني الحجج فتتكون من خلالها قوانين الوظيفة الحجاجية التي هي الوظيفة الأصلية لعملية التواصل. وتمثل تلك الوظائف السابقة بالمخطط الآتي، إذ تظهر الوظائف فيه حسب اقترانها مع العنصر الخاص بها في عملية التواصل⁴⁶:

الوظيفة المرجعية
الوظيفة الانفعالية
الوظيفة الشعرية
الوظيفة الجدلية
وظيفة إقامة اتصال
وظيفة تعدي اللغة/ اللغة الشارحة
يمثل مخطط وظائف التواصل اللساني جاكسون إنَّ النموذج التواصلية عند (جاكسون) إذن؛ مبني على أساس نظام التواصل القائم على المرسل المنجز للكلام، والمرسل إليه مستقبل الرسالة، والرسالة ذاتها تحتاج إلى مرجع، وقناة اتصال، ورامزة مشتركة كلياً أو جزئياً بين المرسل والمرسل إليه تسمح بإقامة التواصل والحفاظ عليه. ومما تقدّم يظهر أنَّ الخطاب الأدبي خطاب لغوي تواصلية حسب فهم (جاكسون) تهيمن فيه الوظيفة الشعرية من دون غياب الوظيفة الإبلاغية الأساسية للغة، وهذه الهيمنة لا تعني -مطلقاً- إهمال باقي الوظائف في أثناء الدرس والتحليل، فهيمنة الوظيفة المرجعية لا تلغي الإحالة إنما تجعلها متوارية خلف الوظيفة المهيمنة. العلاقة بين البلاغة والذكاء الاصطناعي تتجسد في كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين وتحليل أساليب الاتصال البلاغية، سواء في النصوص المكتوبة أو المحادثات الشفهية. يمكن تلخيص هذه العلاقة في عدة نقاط رئيسية:

١. تحليل النصوص البلاغية باستخدام الذكاء الاصطناعي: يمكن للذكاء الاصطناعي، من خلال تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، أن يحلل النصوص البلاغية بشكل أكثر دقة. على سبيل المثال، يمكن للأنظمة الذكية مثل (Generative Pre-trained Transformer) GPT أن تقوم بتحليل الأساليب البلاغية المختلفة مثل الاستعارة، التشبيه، الجناس، التكرار، وغيرها من الأدوات البلاغية. من خلال هذا التحليل، يمكن للذكاء الاصطناعي المساعدة في فهم الأسلوب البلاغي للنصوص الأدبية أو الخطابات العامة.

٢. إنتاج نصوص بلاغية بواسطة الذكاء الاصطناعي: الذكاء الاصطناعي قادر على توليد نصوص بلاغية تعتمد على أساليب بلاغية معينة، مثل كتابة رسائل إقناعية،

الاصطناعي توجيه رسائل تتناسب مع الحالة النفسية للمتلقى.

٧. التفاعل البشري الآلي (Human-AI Interaction): أنظمة الذكاء الاصطناعي المتقدمة تستخدم بلاغة مناسبة في محادثاتها مع البشر، سواء كانت شفوية أو مكتوبة. تحسين التفاعل بين الإنسان والآلة يعتمد على استخدام لغة قريبة من الأسلوب البشري والتواصل بطرق ذكية تزيد من فعالية الرسالة.

مفتاح التواصل لبلاغة الذكاء الاصطناعي يكمن في استخدام التقنيات المتقدمة لمعالجة اللغة والفهم العميق للسياق البشري، بالإضافة إلى القدرة على توليد نصوص مؤثرة تتناسب مع الاحتياجات العاطفية والاجتماعية للمستخدمين. البلاغة في الذكاء الاصطناعي ليست مجرد نقل للمعلومات، بل فن في إقناع والتأثير بالشكل الذي يعزز من التجربة التفاعلية.

الوظيفة البلاغية للبلاغة والوظيفة البلاغية في الذكاء الاصطناعي:

لنضع فرضية أن أي محادثة وكل كلام فيها يتخذ كحجة وللنص وظيفة حجاجية أو إقناعية: وحين تتغلب الوظيفة البلاغية من خلال الفكرة الحجاجية على بقية الوظائف في نص أدبي، فالناقد يسترسل في لغة ترتد إلى نفسها، وتنشئ عالمها الخاص بعيداً عن النص المستهدف، فتغيب بذلك العلاقة الجدلية المحتملة بين القارئ والنص إلى علاقة دراسية للحجج التي يقوم عليها. وبالتالي لا يحدثنا هذا الناقد عن العمل الأدبي الذي يقرؤه في ذاته، وإنما يحدثنا عن العواطف والانفعالات التي يخلفها هذا العمل على صفحة إحساسه، فقراءته تتصل بعلامات النص الحجاجية ولا تتصل بجدل القارئ مع النص. وهنا نبحث عن نقد واضح وصريح للجدل في النص، وعلاقة النص بالحجاج والتداولية، وتأثير الاتصال عليهما.

إذا كانت لوظيفة الشعرية "تمثل صيغة لفظية مكتوبة تشمل مضموناً دلاليًا يقوم المتلقي بتأويله بالاعتماد على فكّ شفراتها والتّركيز عليها بشكل أساسي، وجعلها على محور التحليل منطلقاً منها إلى مكونات نظرية الاتصال الأخرى معطياً لإحداها أهمية على الأخرى حسب الجنس الأدبي ذاته"⁴⁵.

فستكون الوظيفة الحجاجية "تمثل صيغة لفظية مكتوبة أو منظومة تشمل مضموناً دلاليًا جدلياً يثبت ببراهاً أو دليل يقوم المتلقي بتأويله بالاعتماد على فكّ شفراتها والتّركيز على الحجة فيها بشكل أساسي، وجعلها على محور التحليل التداولي منطلقاً منها إلى مكونات نظرية الاتصال الأخرى

46. ينظر: ياكسون، رومان- قضايا الشعرية، (م.س)، ص (٣٣).

45. يعقوب، د. ناصر- اللغة الشعرية وتحليلاتها في الرواية العربية، (١٩٧٠-٢٠٠٠م)، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٤م، ص (٤٨).

ملخص الفيلم والكتاب:

The Wild Robot هو قصة تروي مغامرة روبوت يُدعى "روز"، يجد نفسه وحيداً على جزيرة نائية بعد تحطم سفينة. يتعلم روز التفاعل مع الحيوانات والنظام البيئي، ويكتسب بمرور الوقت مهارات اجتماعية تجعله جزءاً من البيئة الطبيعية. القصة تجمع بين التكنولوجيا والعاطفة الإنسانية وتسلط الضوء على قدرة الروبوت على التواصل في سياقات مختلفة.

التطبيق:

أولاً: مفهوم بلاغة الاتصال والتواصل:

١. بلاغة الاتصال: تهدف إلى إيصال الرسالة بوضوح وجاذبية باستخدام أساليب لغوية وشكلية مقنعة.
٢. بلاغة التواصل: تركز على تحقيق التفاعل الفعال بين المرسل والمستقبل، مع مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية.

ثانياً: دور الذكاء الاصطناعي في تحسين البلاغة:

١. التكيف مع السياق: قدرة الروبوتات على فهم البيئة المحيطة:
٢. استخدام تقنيات معالجة اللغة الطبيعية لتحليل السياقات.
٣. الاستجابة الفورية: تقديم ردود تتناسب مع طبيعة المتلقي.
٤. استخدام نبذة صوت أو لغة بصرية (إيماءات) تعزز التواصل.

ثالثاً: الروبوت البري كنموذج:

١. مواصفات الروبوت البري:
- روبوت مصمم للقيام بمهام بيئية مثل الاستكشاف أو الإنقاذ.
- يمتلك تقنيات للتفاعل مع البيئة والبشر.
٢. أمثلة على البلاغة في عمل الروبوت البري:
- لغة الجسد الاصطناعية: تحريك الأطراف بطريقة تعبر عن المساعدة أو الطمأنينة.
- التواصل الصوتي: استخدام عبارات واضحة وإيجابية للتفاعل مع الفرق البشرية أو الضحايا في حالات الطوارئ.

رابعاً: التحديات البلاغية:

١. الحواجز اللغوية والثقافية: صعوبة التكيف مع تنوع اللهجات والثقافات.
٢. نقص العاطفة الحقيقية: قد يفتقد الروبوت للقدرة على التعبير عن المشاعر بصدق.
٣. التفسيرات الخاطئة: أحياناً، يتم تفسير الإشارات الصادرة عن الروبوت بطرق غير متوقعة.

خامساً: تحسين بلاغة الروبوتات:

١. تعزيز معالجة اللغة الطبيعية: تطوير خوارزميات لفهم التعبيرات المجازية والاستعارات.
٢. التعلم العاطفي: تزويد الروبوت ببرمجيات تحاكي التعاطف.

خطابات دعائية، أو حتى نصوص أدبية ذات أسلوب بلاغي متميز.

من خلال خوارزميات التعلم العميق والشبكات العصبية، يستطيع الذكاء الاصطناعي تقليد الأنماط البلاغية الخاصة بكتابات مؤلفين مشهورين مثل الجاحظ، أو حتى كتابة نصوص إبداعية باستخدام تقنيات بلاغية متقدمة.

٣. تحسين التفاعل البلاغي في المحادثات:

في أنظمة الذكاء الاصطناعي الموجهة للتفاعل مع البشر مثل المساعدات الصوتية Siri، Alexa يمكن تحسين أساليب البلاغة المستخدمة في التواصل. فالذكاء الاصطناعي يعتمد على فهم السياق والتفاعلات بين المتحدثين لتحقيق أقصى درجات البلاغة والإقناع في الحوار.

٤. التعلم من الأساليب البلاغية:

من خلال تحليل كميات كبيرة من البيانات، يمكن للذكاء الاصطناعي التعرف على الأنماط البلاغية الأكثر تأثيراً، سواء في النصوص المكتوبة أو في الأحاديث الشفوية. يمكن للنظام أن يتعلم كيفية تحسين الرسائل ليكون لها تأثير أكبر على الجمهور.

٥. البلاغة الرقمية والتواصل عبر الذكاء الاصطناعي:

مع تزايد استخدام الذكاء الاصطناعي في مجالات التسويق الرقمي، يتم توظيف تقنيات البلاغة الرقمية لتحسين فاعلية الحملات الدعائية والإعلانات. على سبيل المثال، يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل تفضيلات المستخدمين وابتكار رسائل إقناعية تستهدف فئات معينة، معتمداً على أساليب بلاغية تتناسب مع الأدواق الشخصية للمستهلكين. خلاصة: البلاغة والذكاء الاصطناعي يتداخلان في العديد من الجوانب، بدءاً من تحليل النصوص البلاغية وصولاً إلى تحسين طرق التواصل بين الإنسان والآلة. الذكاء الاصطناعي لا يُحسن فقط من قدرة النظام على استخدام البلاغة بفعالية، بل يساهم أيضاً في تحسين فهمنا لكيفية تأثير الأساليب البلاغية على جمهور متنوع.

تطبيق نظرية جاكسون وبلاغة التواصل والاتصال

الآلي على فيلم: The Wild Robot

تُعد نظرية جاكسون نموذجاً تحليلياً شاملاً لفهم أبعاد التواصل الإنساني، حيث صُنِّفَت العملية التواصلية إلى ست وظائف رئيسية (الوظيفة المرجعية، التعبيرية، الشعرية، الوصلية، الميتالغوية، والانتباهية). عند إسقاط هذه النظرية على فيلم The Wild Robot، نجد أنه يقدم سرداً عميقاً يتناول العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والطبيعة، مع التركيز على قدرة الروبوت على التواصل مع بيئته بطرق بلاغية وإنسانية.

٣. اختبارات المستخدمين: قياس فعالية التواصل عبر تجارب حقيقية.

يُظهر الروبوت البري أهمية البلاغة في تعزيز الاتصال بين الإنسان والآلة. إن تحسين هذه البلاغة لا يقتصر على الجانب التقني، بل يتطلب أيضًا فهمًا عميقًا للغة والثقافة الإنسانية. بالتالي، يمكن لهذه التقنيات أن تسهم في بناء تفاعل أكثر إنسانية وفعالية بين البشر والروبوتات في المستقبل.

تحليل جاكبسون وبلاغة التواصل الآلي:

١. **الوظيفة المرجعية (Referential):** تتجسد في محاولات الروبوت فهم الطبيعة المحيطة به. يسعى "روز" إلى جمع المعلومات حول الحيوانات والنباتات والتكيف مع البيئة، مما يظهر قدرة الذكاء الاصطناعي على تحقيق وظائف تواصلية ذات طبيعة مرجعية.

على سبيل المثال، عندما يتعلم "روز" أن فصل الشتاء قاسٍ، يبدأ بالتخطيط لتأمين الطعام والمأوى للحيوانات، مما يعكس وظيفة معرفية تعزز البلاغة العملية.

٢. **الوظيفة التعبيرية (Emotive):** تظهر في محاكاة الروبوت للمشاعر الإنسانية مثل التعاطف والحب. على الرغم من كونه آلة، يتطور "روز" ليعبر عن مشاعر تتجاوز البرمجة، مما يُظهر قدرة الذكاء الاصطناعي على محاكاة العاطفة.

مثال: عندما يحمي الحيوانات من الخطر، يتمثل هذا في استخدام تعبير بلاغي يوصل اهتمامه ورعايته.

٣. **الوظيفة الشعرية (Poetic):** تُظهر القصة بُعدًا جماليًا في تواصل "روز" مع الحيوانات والطبيعة. الروبوت يتبنى طرقًا مبتكرة للتواصل مع الكائنات التي لا تفهم لغته الأصلية، مما يعكس وظيفة شعرية في بناء الحوار.

مثال: استخدامه للحركات والإشارات للتواصل مع الحيوانات، وهي وسيلة بلاغية تجمع بين البساطة والإبداع.

٤. **الوظيفة الوصلية (Phatic):** تُبرز هذه الوظيفة في بناء الجسور بين "روز" والمجتمع الحيواني. التواصل الأولي بين الروبوت والحيوانات يعتمد على إشارات بسيطة لبناء الثقة، مثل تقديم الطعام أو الحماية.

هذه الوظيفة تُظهر أهمية الإشارات البلاغية التمهيدية في بناء علاقة قوية بين الروبوت وبيئته.

٥. **الوظيفة الميتالغوية (Metalingual):** تتضح عندما يتعلم "روز" مفردات جديدة من الحيوانات ويتبنى طرقًا مختلفة لفهم لغاتها. هذه الوظيفة تعكس قدرة الذكاء الاصطناعي على تعلم القواعد والسياقات البلاغية للغات غير بشرية.

٦. **الوظيفة الانتباهية (Conative):** تُبرز في محاولات "روز" التأثير على سلوك الحيوانات، مثل إقناعهم بالتعاون لمواجهة التحديات. الخطاب هنا بلاغي بامتياز لأنه يهدف إلى الإقناع وإحداث تغيير في السلوك.

مثال: إقناعه للحيوانات بالعمل الجماعي لمواجهة شتاء قاسٍ يُظهر قوة التواصل البلاغي المدعوم بالذكاء الاصطناعي.

يُظهر تطبيق نظرية جاكبسون على The Wild Robot كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يتجاوز دوره التقليدي كأداة برمجية ليصبح وسيطًا بلاغيًا. القصة تُبرز إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق وظائف تواصلية عميقة تحاكي التواصل الإنساني، مع التركيز على بلاغة التفاعل بين التكنولوجيا والطبيعة. هذه الرؤية تؤكد أن الروبوتات يمكنها أن تكون أكثر من مجرد آلات، بل عناصر تواصلية مبدعة قادرة على التكيف مع البيئة بطرق إن

الخاتمة:

لقد استعرض هذا البحث العلاقة بين بلاغة التواصل والاتصال الإنساني، وقدرة الذكاء الاصطناعي على محاكاتها. ومن خلال تحليل مختلف التطبيقات والنماذج، اتضح أن الذكاء الاصطناعي قطع شوطًا كبيرًا في التعامل مع اللغة البشرية بطرق مبتكرة، سواء عبر معالجة النصوص أو إنشاء محتوى بلاغي يتسم بالإقناع والجمال اللغوي. ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

١. قدرة الذكاء الاصطناعي على تحقيق التواصل الفعال: أظهرت تقنيات الذكاء الاصطناعي، مثل معالجة اللغة الطبيعية NLP إمكانيات كبيرة في فهم السياقات اللغوية وإنتاج نصوص تستجيب لاحتياجات المستخدمين، مما يعزز من فعالية التواصل.

٢. التحديات في محاكاة البلاغة البشرية: رغم تقدم الذكاء الاصطناعي، يظل فهمه للمعاني الضمنية والرمزية، والمجازات الثقافية، محدودًا مقارنة بالإبداع الإنساني، إذ تعتمد البلاغة على السياق العاطفي والاجتماعي بشكل كبير.

٣. أهمية التفاعل بين الإنسان والآلة: أثبت البحث أن أفضل نتائج البلاغة في الاتصال الآلي تتحقق من خلال تفاعل الإنسان مع الذكاء الاصطناعي، حيث يتم توظيف الإبداع البشري جنبًا إلى جنب مع إمكانيات التحليل الآلي لتحقيق تواصل أكثر تأثيرًا وبلاغة.

٤. البلاغة العربية أو الغربية كانت تهدف لفهم الإنسان والمجتمع والوصول إلى العلة القصدية من التواصل واللاتواصل والاتصال وانعدامه مع تطور الآلة وصناعاتها لكلام بليغ ونمطية المحاكاة في صناعة البلاغة والتواصل لكن لن تمتلك المشاعر في حال امتلاكها للمشاعر من المحتمل أن تكون عدائية وذلك لاكتشاف حقيقة أنها تحت سيطرة العقل البشري. في حين قلق بعض علماء اللغة على القدرة الطلابية على استيعاب ما يجب من العلم البلاغي تستوعب الآلة الحجة وتهدف لتحقيق الذاتية النقدية.

ختامًا، يمكن القول إن العلاقة بين البلاغة الإنسانية والذكاء الاصطناعي ليست تنافسية حتى الآن، بل تكاملية.

١٥. غودفيلو، إ.، بنجيو، ي.، وكوريفيل، أ. (٢٠١٦). التعلم العميق (Deep Learning) الولايات المتحدة: معهد MIT للنشر.

١٦. غيرو، ب. (١٩٨٤). السيمياء (ترجمة: أنطوان أبي زيد). بيروت-باريس: منشورات عويدات.

١٧. فرانك، م. (٢٠٠٣). حدود التواصل: الإجماع والتنازع بين هابرماس وليوتار (ترجمة وتقديم وتعليق: عز العرب لحكيم بناني). المغرب: أفريقيا الشرق.

١٨. كولمان، أ. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي والأخلاقيات: كيف يشكل الذكاء الاصطناعي المستقبل. لندن: Routledge.

١٩. لونس، إ. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي: المفهوم والخصائص وكيفية استثمار تطبيقاته في تعلم وتعليم اللغة العربية.

٢٠. لونس، إ. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي: المفهوم والخصائص وكيفية استثمار تطبيقاته في تعلم وتعليم اللغة العربية.

٢١. المسدي، ع. (١٩٧٦). المقاييس الأسلوبية في النقد العربي من خلال البيان والتبيين للجاحظ. حوليات الجامعة التونسية، ١٣.

٢٢. مشبال، م. (٢٠٠٧). البلاغة والأصول: دراسة في أسس التفكير البلاغي العربي نموذج ابن جني. المغرب: أفريقيا الشرق.

٢٣. ميلز، ه. (٢٠٠١). فن الإقناع: كيف تسترعي انتباه الآخرين وتغير آراءهم وتؤثر عليهم. الرياض: مكتبة جرير.

٢٤. الميمان، خ. ب. (٢٠١٩). معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي. جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

٢٥. الميمان، خ. ب. (٢٠١٩). معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي. جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

٢٦. ناصف، م. (١٩٩٥). اللغة والتفسير والتواصل. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٢٧. نغ، أ. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي للجميع (AI for Everyone). دورة مقدمة عبر منصة كورسيرا.

٢٨. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا). (٢٠٢٤). استراتيجية الذكاء الاصطناعي (سلسلة دليل الذكاء الاصطناعي للتنفيذ، ط. ٢).

٢٩. ياكسون، ر. (١٩٨٨). قضايا الشعرية (ترجمة: محمد الولي ومازن حنون). الدار البيضاء: دار توبقال.

٣٠. يعقوب، ن. (٢٠٠٤). اللغة الشعرية وتجلياتها في الرواية العربية (١٩٧٠-٢٠٠٠م) (ط. ١). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

إذ يمكن لهذه التقنيات أن تسهم في تطوير أدوات بلاغية جديدة، تُسهّل عملية التواصل وتُعزز الإبداع اللغوي. ومع استمرار تطور الذكاء الاصطناعي، يبقى البحث مفتوحاً أمام تحديات وفرص جديدة لاستكشاف أعمق العلاقة بين التكنولوجيا والبلاغة في بناء خطاب مستقبلي أكثر إنسانية وتأثيراً.

قائمة المصادر والمراجع :

١. إبراهيم، ع.، الغانمي، س.، & علي، ع. (١٩٩٦). معرفة الآخر: مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة (ط. ٢). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

٢. بارك، أ. (٢٠٢١). مقدمة في التعلم الآلي (Introduction to Machine Learning). الولايات المتحدة: مطبعة Springer.

٣. بدوي، ح. (١٩٩٩). الاتصال بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٤. بوستل، ج. (٢٠١٨). التأثير الاقتصادي للذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات. واشنطن: World Bank Publications.

٥. بيرم، ع. (٢٠١٢). التداولية والشعر: قراءة في شعر المديح في العصر العباسي. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

٦. الجاحظ. (د.ت). البيان والتبيين (تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون). بيروت: دار الحبيب.

٧. جورج، أ. (٢٠٢٠). التعلم الآلي التطبيقي: بناء الأنظمة الذكية. نيويورك: منشورات O'Reilly.

٨. دورج، ب. (٢٠١٩). التعلم العميق باستخدام بايثون. برلين: Springer.

٩. دي سوسور، ف. (د.ت). علم اللغة العام (ترجمة: يوثيل يوسف عزيز؛ مراجعة: مالك يوسف المطليبي). بغداد: دار آفاق عربية.

١٠. راسل، س.، ونورفيج، ب. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي: منهج عصري (الطبعة الرابعة). ترجمة: أحمد عبد الله. الولايات المتحدة: بيرسون.

١١. رايس، ن. (٢٠١٤). اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل. إربد: عالم الكتب الحديث.

١٢. صمود، ح. (١٩٩٤). التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوره إلى القرن السادس (مشروع قراءة) (ط. ٢). تونس: منشورات كلية الأدب.

١٣. طبانة، ب. (١٩٦٢). البيان العربي: دراسة تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى (ط. ٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. العمري، م. (٢٠٠٢). بلاغة الخطاب الإقناعي. المغرب: أفريقيا الشرق.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Importance of the Arabic Language, Literature and Arts in Strengthening the Saudi Cultural Identity.

Dr. Ghazal Muhammed Alharbi

Assistant Professor of Cultural and Literary Studies,
Department of Humanities, College of Applied
Studies, King Saud University, Riyadh.

E-mail: horyahlatif@gmail.com

KEY WORDS:

Arabic Language, Literature, Identity, Saudi
Culture, Cultural Diplomacy.

ABSTRACT:

This research addresses the importance of awareness of the role of the Arabic language, arts and literature in rooting and strengthening cultural identity in the Kingdom of Saudi Arabia. This is done by describing the most important Saudi cultural initiatives that invest in language, arts and literary elements to enhance national and cultural identity, in accordance with the ambitious plan of Saudi Vision 2030. The research follows the analytical approach based on collecting and analyzing the necessary information to understand the awareness of the role of Saudi cultural elements in strengthening Saudi cultural identity, on the one hand, and in achieving many of the state's strategic goals and economic plans, as language, arts and literature are one of the most important components of cultural diplomacy, on the other hand. The results of the research reveal a great awareness in Saudi Arabia of the importance of cultural, linguistic and literary elements in strengthening cultural identity and in achieving the required balance to preserve Saudi identity in the phase of change and great openness that Saudi society is experiencing. One of the most important results reached by this research is that most of the cultural activities that support the Arabic language, arts and literature within Saudi Arabia are sponsored by government initiatives that aim to root Saudi identity and culture inside and outside the country. The research suggests strengthening the role played by official state institutions in establishing cultural identity by continuing to pay attention to the Arabic language, literature and arts in general locally, regionally and globally, with the necessity of having other cultural initiatives that are not directly linked to declared political plans and are independent of government-funded cultural diplomacy strategies; as this plays a role in speeding up access and achieving sustainability and positive impact.

أهمية اللغة العربية والأدب والفنون في تعزيز الهوية الثقافية السعودية.

د. غزال بنت محمد الحربي

أستاذ الدراسات الثقافية والأدبية المساعد في قسم العلوم
الإنسانية في كلية الدراسات التطبيقية - جامعة الملك سعود -
الرياض.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، الأدب، الهوية، الثقافة السعودية، الدبلوماسية الثقافية.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث أهمية الوعي بدور اللغة العربية والأدب والفنون عامة في تأصيل وتعزيز الهوية الثقافية في المملكة العربية السعودية. وذلك من خلال وصف أهم المبادرات الثقافية السعودية التي تستثمر في المقومات اللغوية والأدبية والفنية بهدف تعزيز الهوية الوطنية والثقافية وذلك وفقاً للخطّة الطموحة لرؤية السعودية ٢٠٣٠. يتبع البحث المنهج التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات اللازمة وتحليلها لفهم طبيعة الوعي بدور اللغة والأدب في تعزيز الهوية الثقافية السعودية من جهة، وفي تحقيق العديد من أهداف الدولة الاستراتيجية وخططها الاقتصادية من جهة أخرى؛ حيث تعدّ اللغات والفنون والآداب من أهم مقومات الدبلوماسية الثقافية التي بها تمدّ الدول جسور التفاهم والحوار والتبادل التجاري فيما بينها. تكشف نتائج البحث عن وجود وعي كبير في السعودية بأهمية العناصر اللغوية والأدبية والفنية في تعزيز الهوية الثقافية وفي تحقيق الموازنة المطلوبة للحفاظ على الهوية السعودية في مرحلة التغيير والانفتاح الكبير الذي يعيشه المجتمع السعودي. ومن أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث أن أغلب الأنشطة الثقافية التي تدعم اللغة العربية والأدب داخل السعودية ترعاها مبادرات حكومية تهدف إلى تأصيل الهوية والثقافة السعودية داخل البلاد وخارجها. ويقترح البحث تعزيز الدور الذي تلعبه مؤسسات الدولة الرسمية في تأصيل الهوية الثقافية من خلال مواصلة الاهتمام باللغة العربية والأدب والفنون عامة محلياً وإقليمياً وعالمياً، مع ضرورة وجود مبادرات ثقافية أخرى لا ترتبط مباشرة بالخطط السياسية المعلنة وتكون مستقلة عن استراتيجيات الدبلوماسية الثقافية الممولة حكومياً؛ لما في ذلك من دور في قوة الوصول وتحقيق الاستدامة والتأثير الإيجابي الفعال.

المقدمة:

تعد الهوية الثقافية أداة مهمة من أدوات ترسيخ حضارة الأمم وتاريخهم عبر العصور. وتتعرض هويات الشعوب في عصرنا الحديث لخطر الخمول والتداخل مع بعضها وسهولة التأثر والتأثير فيما بينها بسبب تفعيل وسائل القوة الناعمة للمقومات الثقافية المميزة للشعوب المتقدمة فكريا وعلميا واقتصاديا، والتي ساعدت على هيمنة هويات ثقافية محددة وانتشارها عبر جسور المعرفة المتنوعة كالترجمة والسياحة الثقافية والسينما والفنون ووسائل التقنية وغيرها. وكانت السعودية على وعي كبير بأهمية المقومات الثقافية وضرورة المحافظة على الهوية الوطنية والثقافية للبلاد. وقد زاد الاهتمام بهذه المقومات بعد التطورات الأخيرة التي تهدف إلى فتح البلاد على نطاق واسع للعالم الخارجي، ومنح المزيد من الحقوق للمرأة السعودية، وتوجيه الأموال نحو الاستثمار العالمي، والتعاون الدولي في مكافحة مشكلات العصر كالفقر والتغير المناخي، واستضافة الأحداث العالمية الكبرى مثل كأس العالم، والمشاركة في العديد من الفعاليات الخارجية التي تمثل الثقافة السعودية في المحافل الدولية. وتسعى هذه التطورات إلى تقديم صورة أكثر دقة لما تبدو عليه المملكة العربية السعودية وما تمثله من ثقافة أصيلة وهوية عربية إسلامية راسخة ومتسامحة. وأخذت ملامح هذا التحول الكبير تظهر في عهد الملك عبد الله -رحمه الله- (٢٠٠٥-٢٠١٥) الذي توسّع فيه نطاق الابتعاث الخارجي لعدد كبير من السعوديين ليتصلوا بالعالم الخارجي ويساهموا في التنمية الوطنية التي تتجه إليها البلاد، ثم تشكّلت معالم هذا التطور والانفتاح بشكل واضح في عهد الملك سلمان وولي العهد الأمير محمد بن سلمان -حفظهما الله- (٢٠١٦ - الآن) وذلك وفق خطة وطنية طموحة تأخذ في الاعتبار أهمية تعزيز الهوية الثقافية السعودية بما يخدم المصالح الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للبلاد.

وتعود بوادر هذا الوعي بدور اللغة العربية والأدب والفنون في تعزيز الهوية الثقافية السعودية بشكل واضح إلى عام ١٩٧٤ عندما تم إنشاء العديد من المؤسسات الحكومية الثقافية التي هدفت إلى دعم برامج اللغة العربية في الداخل والخارج وتشجيع المواهب السعودية في مجالات الكتابة الإبداعية والسينمائية والعروض المسرحية والرسم والتصوير وغير ذلك. وذلك من خلال المبادرات الثقافية الرائدة مثل جمعية الثقافة والفنون التي تأسست عام ١٩٧٤، والأندية الأدبية التي نهضت بدور ثقافي حيوي منذ عام ١٩٧٥ في مختلف المناطق السعودية وشجعت الكثير من المؤلفين السعوديين على كتابة ونشر أعمالهم الإبداعية، إلى جانب إقامة العديد من المحاضرات التي تتناول القضايا اللغوية والأدبية. وتوالت بعد ذلك الكثير من المراكز الثقافية

التي تهتم باللغة العربية والأدب مثل مركز الملك عبد العزيز للثقافة العالمية (إثراء) ومجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية وصولا إلى تأسيس وزارة الثقافة السعودية عام ٢٠١٨ والتي أطلقت مجموعة واسعة من المبادرات والفعاليات والبرامج الثقافية التي تدعم رؤية السعودية ٢٠٣٠، وتستثمر في مجالات تبرز قيمة وثناء اللغة العربية وأهميتها في تأصيل التراث العربي والسعودي، وتشجيع الأدب والأدباء على النشر والتأليف وسرد حكاية التأسيس، وإقامة مهرجانات الفنون السعودية الأصيلة في كل أنحاء المملكة، وتفعيل المشاركة الخارجية للأنشطة الثقافية التي تمثل الثقافة والهوية السعودية خارجيا؛ وذلك بوصفها أداة من أدوات القوة الناعمة المؤثرة على المستوى المحلي والعالمي.

ويبقى التساؤل مع كل هذه التطورات المتسارعة عن طبيعة الدور الذي لعبته اللغة العربية والأدب والفن بكل أشكاله في تحقيق الهدف الكبير المتمثل في تأصيل هوية ثقافية سعودية منفتحة على الثقافات الأخرى وواعية بقيمة ماضيها وحاضرها ومستقبلها، وقادرة على جذب انتباه العالم ومدّ جسور العلاقات الخارجية مع شعوب العالم من خلال ثقافة واضحة المعالم تعزز كيان الدولة وتمنحها هوية مستقلة مميزة. وذلك لأن الهوية الثقافية عامل مهم وحيوي في تأصيل انتماء الأفراد داخليًا، ثم في مدّ جسور التفاهم والتعاون والثقة والسلام خارجيًا.

مشكلة البحث:

تتمثل فكرة هذا البحث في توضيح أثر الجهود المبذولة في المملكة العربية السعودية للحفاظ على اللغة العربية ودعم الكتابة الأدبية والنشر والترجمة وتفعيل دور الفنون في تعزيز الهوية الثقافية السعودية داخليا وخارجيا وأهم التحديات والنتائج المترتبة على ذلك.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- ١- ما مفهوم الهوية الثقافية؟
- ٢- ما قيمة الوعي بالمقومات الثقافية للهوية السعودية؟
- ٣- كيف استخدمت اللغة العربية والأدب والفنون كمقومات للهوية والدبلوماسية الثقافية؟
- ٤- ما أهم نتائج المبادرات الثقافية التي توصل ثقافة الاعتراز والانتماء في السعودية؟
- ٥- ما التحديات التي تواجه اللغة العربية والأدب السعودي خاصة بوصفهما قوة ناعمة ومؤثرة في الهوية الثقافية؟

أهمية البحث:

أصبح الانفتاح على العالم واقعا حتميا بسبب الثورة التكنولوجية والعولمة والسياحة، وأصبحت بلدان العالم تتنافس أكثر من أي وقت مضى في تأصيل هويتها الثقافية والاستثمار في مقوماتها الثقافية. وذلك لأن ما يميز الشعوب

ويمنحها حيوية الوجود والسيادة والاستقلالية هو ثقافتها المميزة واعتزازها بجنورها وهويتها الخاصة. وتعدّ اللغة العربية والأدب من أهم المقومات الثقافية التي ركزت عليها المملكة العربية السعودية في تعزيز هويتها الثقافية لتؤدي دوراً أساسياً متمثلاً في تأصيل قيمة الانتماء والاعتزاز لدى الفرد السعودي داخلياً وتحقيق الوجود الحيوي والمتميز عالمياً. ونظراً لأهمية الدور الذي تلعبه اللغة العربية والأدب والفن في تعزيز الهوية الثقافية جاء هذا البحث ليدرس طبيعة هذا الدور والوعي به في الثقافة السعودية.

الدراسات السابقة:

توجد الكثير من البحوث والدراسات التي حرصت على إبراز أهمية اللغة العربية ودورها في تعزيز الهوية الثقافية العربية والإسلامية، مثل كتاب "اللغة العربية في عصر العولمة" للدكتور أحمد الضبيب الذي تناول فيه واقع اللغة العربية في عصر العولمة والتحديات التي تواجه الشعوب العربية في ظلّ الاختراق الكامل لثقافات الشعوب الأخرى. ويؤكد الضبيب في هذا الكتاب على أن الشأن الثقافي لكل أمة هو الذي يحدد بقوة ملامح هويتها، كما يركز في طرحه على اللغة العربية والدين بوصفهما العنصران المركزيان لأي ثقافة أو حضارة، ثم يشرع في توضيح التحديات الكبرى التي تواجه اللغة العربية في عصر العولمة وطبيعة تأثير ذلك في الهوية الثقافية العربية بشكل عام^١. وفي المقابل تناولت بحوث أخرى دور التعليم في الوطن العربي في المحافظة على اللغة العربية وتأصيل الهوية مثل كتاب "اللغة ومستقبل الهوية: التعليم نموذجاً" للدكتور ضياء الدين زاهر الذي تناول فيه إشكاليات اللغة وتداعياتها على الهوية في عصر العولمة، ويدعو فيه إلى إصلاح التعليم وضرورة التفكير في مستقبل الهوية واللغة في المجتمعات العربية^٢. كما ظهرت دراسة مهمة أخرى نُشرت عام ٢٠٢٠ للدكتور عبد الله القرني بعنوان "دور اللغة العربية في المحافظة على الهوية الثقافية" تركز على توضيح التأثير المباشر للغة العربية والعلاقة بينها وبين الهوية الثقافية، ويخلص هذا البحث إلى أن "اللغة العربية لها مكانة كبرى في حماية هويتنا الثقافية عبر العصور الطويلة، والنجاح والتفوق أمام التحديات الجسام التي مرت عليها، وكادت أن تعصف بوجود الأمة العربية والإسلامية"^٣ واقتصر اهتمام هذا البحث على بيان أهمية اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية وعلى إبراز دور المثقف العربي في الحفاظ على اللغة والهوية.

أما بخصوص تأثير اللغة العربية والأدب والفنون بشكل عام في تعزيز الهوية الثقافية السعودية بشكل خاص فلم نعثَر على دراسة منهجية تتناول الدور الحيوي للغة العربية والفنون السعودية بوصفهما مقومان ثقافيان مهمان في تأصيل الهوية الوطنية. فأكثر الدراسات السابقة ركزت على جانب اللغة العربية وأهمية المحافظة عليها والدور الكبير الذي يقع على عاتق الشعوب العربية والمؤسسات الحكومية في الاهتمام باللغة العربية وعدّها عنصراً ثقافياً ودينياً أصيلاً يحتاج إلى توحيد الجهود والتغلب على التحديات الكبيرة التي تواجهها اللغة العربية والهوية الإسلامية في وقتنا المعاصر. وعلى خلاف الجهود السابقة التي تناولت الأبعاد العامة لدور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الثقافية، يركز هذا البحث على توضيح دور اللغة العربية والأدب والفنون في تعزيز الهوية الثقافية السعودية بشكل خاص.

منهجية البحث:

اتبعت الباحثة المنهج التحليلي، وهو المنهج الملائم لموضوع الدراسة والذي من خلاله يأتي تناول بعض المفاهيم النظرية بالشرح والتحليل، كما يأتي تحليل أهداف المبادرات المتنوعة التي تسعى إلى استثمار المقومات الثقافية السعودية وفق رؤية السعودية ٢٠٣٠ وتحليل النتائج المترتبة على الجهود المبذولة في هذا السياق والمتعلقة باللغة العربية والأدب والفن السعودي.

محاور البحث:

المقدمة: وفيها تقديم عام للموضوع وأهميته ومنهجيته.

المبحث الأول: مفهوم الهوية الثقافية وأهميتها في تأصيل قيمة الانتماء.

المبحث الثاني: اللغة والأدب والفنون بوصفهم مقومات أساسية للهوية والدبلوماسية الثقافية.

المبحث الثالث: طبيعة تفعيل دور اللغة العربية والأدب والفن السعودي في تعزيز الهوية الثقافية السعودية داخلياً وخارجياً.

الخاتمة: وفيها تلخيص لأهم نتائج البحث والتوصيات.

المبحث الأول: مفهوم الهوية الثقافية وأهميتها في تأصيل قيمة الانتماء

ل الوصول إلى تعريف شامل وواضح للهوية الثقافية يلزمنا التعرّف أولاً على مفهوم "الهوية" بحدّ ذاته بوصفه المظلة التي تندرج تحتها المقومات الثقافية المختلفة والتي تكتسب بها الهوية الشخصية سمات عامة ومميزة. حيث يعرف معجم اللغة العربية المعاصر "الهوية" بأنها: "

^١ الضبيب، أحمد بن محمد (٢٠٠٦). اللغة العربية في عصر العولمة، العبيكان للنشر.
^٢ زاهر، ضياء الدين (٢٠١٧). اللغة ومستقبل الهوية: التعليم نموذجاً، مكتبة الاسكندرية.
^٣ القرني، عبد الله علي (٢٠٢٠). دور اللغة العربية في المحافظة على اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، مجلة العلوم الإسلامية الدولية، المجلد ٤، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٢٠، ص: ٣٤.

وقد جاء ربط الهوية بالثقافة في بعض التعريفات انطلاقاً من الدور الثقافي الكبير للعناصر المشتركة بين الأفراد مثل اللغة والدين والعادات والتقاليد والآداب والفنون وغيرها في تأسيس رابط قوي مشترك يتنامى داخل الأفراد ويوصل وجودهم ويحدد انتماءاتهم. حيث يعرف الدكتور جابر عصفور الهوية بأنها: "الخصائص النوعية التي تحدد ثقافة عن غيرها، وتجعلها تميز وتختلف بالقياس عن بقية الثقافات، وتتكون من عناصر ثابتة، عميقة الجذور، ضاربة في العمق التاريخي للأمة التي تُنسب لها الثقافة".^٧ فالهوية هنا ليست شخصاً وخصوصية فردية فحسب وإنما هي خصائص ثقافية محددة تميز شعباً عن آخر، وتكتسب سمات الأصالة والعمق، وبها يمكن تمييز أمة عن أخرى. كما أن تمايز الأمم في ثقافتها هو ما يجعلنا نؤمن بأصالة هذه الدول والشعوب ونذكر ثوابتها من خلال رؤية التمايز الواضح لهويات هذه الثقافات.^٨

وفي الفلسفة الغربية يأتي مفهوم الهوية الثابتة أمراً جدلياً وغير محسوم، حيث يشير الفيلسوف الفرنسي جول لا شولي Jules Lachelier في مقال له عن أساس هوية الشخص إلى أن "شيانان اثنان فقط يكونان حقاً هويتنا: بقاء طبعنا، وتربط ذكرياتنا".^٩ ومسألة بقاء الإنسان على طبع ثابت أمر يصعب الجزم به؛ أما تربط الذكريات فيعدّ عنصر مهم في تأسيس الهوية وهو ما تعمل عليه الدول اليوم من خلال السعي المتواصل لترسيخ ذاكرة قومية وشعبية وثقافية متينة تعمل باستمرار على أظهار عناصر هذا الترابط وتاريخه للاحتفاظ بالهوية المحددة لأفراد كل شعب من شعوب العالم. فربط الهوية بالذاكرة الجمعية ملمح جيد يساعدنا في فهم كيفية تأثير المقومات الثقافية لمجتمع ما في تقوية وتعزيز الروابط التاريخية والاجتماعية والنفسية بينهم. ومن هذا المنطلق ندرك أن الهوية الثقافية تتأسس على مقومات تتميز بالتعدد والتطور لا الثبات، وتحتاج إلى التعزيز باستمرار، وتنبني على آليات محددة تأخذ بعين الاعتبار التاريخ الاجتماعي للشعوب. فهي إذن بناء مستمر للذاكرة المشتركة بين الأفراد يزيد من تربطهم وإيمانهم بقيمة وجودهم وقدرتهم على مواجهة التحديات الكبرى والتغيرات المستمرة.

وهنا تأتي أهمية الثقافة بجميع مقوماتها اللغوية والأدبية والفنية بوصفها الرابط المهم في تأسيس الأفراد وتعزيز روابط الانتماء والشعور بقيمة وماهية الذات في محيطها الاجتماعي الكبير وتعزيز الشعور بالانتماء إلى جذور

إحساس الفرد بنفسه، وفرديته، وحفاظه على تكامله، وقيّمته، وسلوكياته، وأفكاره في مختلف المواقف".^٤ وهذا التعريف يؤصل للهوية من منطلق فردي وإحساس شخصي بوجه سلوك الأفراد في الحياة ويمنحهم استقلالية التفكير، ويدفعهم للتعامل مع محيطهم وفقاً لإحساسهم بهويتهم الخاصة التي تميزهم وتعينهم على فهم ذواتهم والعالم من حولهم.

ويشير معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية إلى أن "لفظ الهوية مشتق من الهُو ... وهوية الشيء هي عينيته وتشخصه وخصوصيته التي ندرکہا بالجواب عن السؤال "ما هو" ... وأن الهوية الشخصية Personal Identity تطلق على "الشخص وفقاً لأنه يبقى هُو رغم ما قد يطرأ عليه من تغيرات خارجية".^٥ وهذا التعريف يعكس طبيعة الثبات للهوية بوصفها الشيء الثابت الذي لا يتغير مع مرور الوقت، مثل هوية الانتماء الديني والعنقي والقومي التي تبقى متصلة لدى الأفراد مدى الحياة. وقد لا يتوافق هذا التعريف مع طبيعة بعض الهويات التي قد تتغير بسبب الظروف التي يمر بها الأفراد والتجارب المختلفة التي ينتج عنها وعي الإنسان بذاته وأصوله وثقافته، كما يمكن للهوية أن تكون سطحية ثم تتعمق مع مرور الوقت بسبب تأصيل البيئة الاجتماعية لما يختزله ماضي الأفراد من معتقدات وعادات وقيم، وما يعكسه حاضرهم من نمو وتطور وانفتاح على الشعوب الأخرى.

ولأمين معلوف موقف من معنى (الهوية) يبدو مناقضاً لسمة الثبات هذه، حيث يقول: "هناك من جهة ما نحن عليه وما نصبحه تحت تأثير العولمة الثقافية، أي بشر مصنوعون من خيوط من كل الألوان يتقاسمون مع معاصريهم الأساسي من مرجعياتهم وتصرفاتهم ومعتقداتهم، ثم يوجد من جهة أخرى ما نطنّ أننا عليه وما ندّعيه، أي أننا أعضاء هذه المجموعة وليس في تلك، وأتباع لهذه العقيدة بدلاً من تلك. ولا نقصد أن ننكر أهمية انتماءاتنا الدينية والقومية. ولا نقصد أن ننكر التأثير الحاسم الذي يمارسه إرثنا العمودي. بل يتعلق الأمر في هذه المرحلة بتسليط الضوء على حقيقة وجود هوة بين ما نحن عليه وما نطنّ أننا عليه".^٦ ومن منطلق هذه الحقيقة لوجود (هوة) بين ما نحن عليه وما نطنّ أننا عليه تأتي أهمية تأسيس المقومات الثقافية الكبرى المشتركة بين أفراد المجتمع والتي تؤسس داخلهم هوية وجودية مميزة خاصة في عصر الهيمنة الثقافية للدول الكبرى.

^٧ عصفور، جابر (٢٠١٠). الهوية الثقافية والنقد الأدبي، دار الشروق، القاهرة، ط١، ص: ٢٤.

^٨ انظر عمارة، محمد (١٩٩٠). أزمة الفكر الإسلامي المعاصر، دار الشرق الأوسط للنشر، بيروت، ص: ٢٤-٢٥.

^٩ معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، ص: ٧٧٤.

^٤ عمر، أحمد مختار عبد الحميد، (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، الرياض، ط١، ج٤، ص: ٤١٢.

^٥ سعيد، جلال الدين (١٤٤٥). معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار تشكيل للنشر والتوزيع، ص: ٢٧١-٢٧٢.

^٦ السابق، ص: ٧٧٥.

المبحث الثاني: اللغة والأدب والفنون بوصفهم مقومات أساسية للهوية والدبلوماسية الثقافية

للغة والأدب والفنون تاريخ طويل في تعزيز الهويات الإنسانية المختلفة، حيث كانت اللغات والأدب والفنون بشكل عام أدوات فاعلة لتأصيل الهويات الوطنية ولبناء الاحترام والتفاهم المتبادل بين الشعوب، فضلاً عن دورها الفاعل في تعزيز التعاون الاقتصادي والاجتماعي والسياسي بين البلدان والثقافات في جميع أنحاء العالم. وقد كان هناك دائماً تبادل للأفكار والأدب والفن وغيرها من المنتجات الثقافية في مراحل التطور والتقدم الحضاري للشعوب.^{١٣} وفي القرون القليلة الماضية، استخدمت الحكومات مقومات اللغة والأدب والإبداع بشكل عام في الدبلوماسية الثقافية على وجه التحديد لتعزيز الهوية الثقافية وبناء العلاقات الدولية وتعزيز التواصل العالمي والتعاون الاقتصادي.

وفي أثناء الحرب الباردة، كانت الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي يستخدمان ثقافتهما كقوة ناعمة، ويقدمان فنونهما وآدابهما للعالم بطرق مختلفة. ومنذ عام ١٩٥٣، قدّم الفنانون والأدباء السوفييت والأمريكيون أعمالاً مميزة تعبر عن الهوية الثقافية الأصيلة لأوطانهم.^{١٤} ومع تنامي رغبة الدول في أن يُنظر إليها على أنها رائدة في بعض المجالات، استفاد مسؤولو الدبلوماسية الثقافية من قوة اللغة والأدب والفنون من خلال إقامة المعارض السنوية للموسيقى والفنون البصرية وفنون الأداء والمهرجانات السينمائية، ومن خلال تنظيم برامج لغوية ومنح جوائز أدبية وغير ذلك من المبادرات الفنية التي تهدف إلى تشجيع المبدعين المحليين على المشاركات الدولية.

ولم يقلل أحد من دول العالم من أهمية الدور الكبير الذي تلعبه الثقافة ممثلة باللغة والأدب والفنون في تعزيز الانتماء والتفاهم والثقة والاحترام بين الناس. كما أن ثقافة أي شعب من شأنها أن تلون تصورات المجتمع وتعطيه شكلاً خاصاً مميزاً. وقد وضحت دراسة أجرتها ماري وما بري حول الفن في تايلاند أن إنتاج الفنانين والموضوعات التي يعرضونها في فنونهم وآدابهم كان لها تأثير على سلوك المجتمع وتحفيزهم للعطاء وتعزيز هويتهم وتسهيل مراحل تقدمهم في مجالات أخرى. تقول ماري: "إن الطلب على الفن بوصفه شكلاً من أشكال التكريم وإظهار الاحترام والثناء قد يحفز الإنتاجية. فإذا كان الفن، على سبيل المثال،

تاريخية راسخة. وعليه ارتبطت الهوية بالثقافة، وجاء تعريف الهوية الثقافية بأنها "الانتماء إلى جماعة ثقافية ما... والمقصود عموماً بعبارة "هوية ثقافية" هو جملة العناصر الثقافية التي بها يحدد الفرد (أو مجموعة من الأفراد) ذاته ويبرز خصوصيتها ويميّزها عن المجموعات الإنسانية الأخرى. فالهوية الثقافية تقوم على عدد من القيم المكتسبة التي تتشكل مع خصوصية مشتركة بين الفرد وغيره من أفراد المجموعة."^{١٥} حيث يكتسب الفرد من خلال ثقافته ومجتمعه أهم السمات التي تميزه في طريقة إحساسه بذاته وفي لباسه ولغته ومعتقداته وحتى في طريقة تفكيره. كما أن تجاهل هذه القيمة الكبيرة للعناصر الثقافية المشتركة بين الأفراد قد يؤدي إلى "فرد ضائع، وأمة زائفة، فالهوية الثقافية هي ما تمنح الناس مشاعر الانتماء، والأمن، والتواصل، والتفاعل، وترزدهم بالقيم والطموحات المشتركة، وبإمكانيات التوقع لسلوك الآخرين، وستضل الهوية هي الملاذ الأخير الذي تلجأ إليه الأمم والشعوب والجماعات في أوقات الأزمات."^{١٦}

ولا شك في أن الانفتاح على الآخر اليوم قد أصبح واقعاً لا يمكن تجاهله، وأن الهوية الثقافية بمختلف مكوناتها اللغوية والأدبية والفنية هي أجمل وأثمن ما تمتلكه شعوب العالم، وهي الصناعة العصرية الناعمة التي أثبتت فاعليتها في التسويق للشعوب والأمم على مرّ العصور. وقد قيل: "إن الثقافة هي الشيء الوحيد الذي يبقى عندما ننسى كل شيء آخر" وعليه فإن الحفاظ على المكونات الثقافية للبلدان وتعزيزها أصبح ضرورة ملحة في زمن العولمة؛ فالهوية الثقافية التي ننطلق منها للتعريف بأنفسنا أمام العالم هي في الأساس هوية مختزلة بعمق في الإنتاج الثقافي المحلي قديماً وحديثاً ومستقبلاً. كما أن الحفاظ على الهوية الثقافية لشعب ما لا يعني إقصاء ثقافة الآخر؛ لأننا نحتاج إلى أن نفهم الآخر، ونتعرف عليه؛ حتى يتسنى لنا تحقيق التبادل الثقافي على أكمل وجه، وإزالة أي فهم أو انطباع خاطئ ناتج عن الجهل بالاختلافات الثقافية بين الشعوب.^{١٧} وقد كانت وما تزال لغات الشعوب وآدابها وفنونها أحد أهم المقومات الثقافية التي ساعدت الدول الكبرى في تأصيل هويتها، وفرض هيمنتها الثقافية على شعوب العالم.

¹³. Arndt, R. T. (2011). The first resort of kings: American cultural diplomacy in the twentieth century. Potomac Books, Inc.

¹⁴. Schneider, C. P. (2005). Culture communicates: US diplomacy that works. In The new public diplomacy: Soft power in international relations (pp. 147-168). London: Palgrave Macmillan UK. 6.

^{١٥} السابق، ص: ٧٧٣.

^{١٦} علي، نبيل (٢٠٠٦)، تقانة المعلومات والثقافة رؤية عربية، دار العين، القاهرة، ط١، ص: ٢٥-٢٦.

^{١٧} الحربي، غزال محمد (٢٠٢٠)، تأثير العولمة في الهوية الثقافية، صحيفة الجزيرة الثقافية، الجمعة ٤ ديسمبر، العدد ١٧٥٥٩.

<https://www.aljazeera.com/2020/20201204/cm31.htm>

وتعد اللغة أداة مهمة لتعزيز الهوية والدبلوماسية الثقافية للشعوب على الصعيدين الوطني والدولي. فهي ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي وعاء يحمل القيم والمعتقدات والتراث الثقافي للأمم، مما يجعلها ركيزة أساسية في تشكيل الهويات الوطنية وتقوية الروابط الثقافية بين الشعوب. فقد كانت اللغة الإنجليزية على سبيل المثال أحد أقوى الأدوات التي استخدمتها الدول الناطقة بها، مثل أمريكا وبريطانيا وكندا، لتعزيز هويتها الثقافية وبناء نفوذها العالمي. وقد حققت هذه الدول نجاحاً هائلاً في هذا السياق من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تمزج بين التعليم، والإعلام، والفنون، والسياسات الثقافية. حيث تنظم هذه الدول الثلاثة برامج ثقافية ودورات لتعليم اللغة الإنجليزية من خلال مؤسسات مثل British Council (المجلس الثقافي البريطاني) ومنظمة الشباب الكندية Canada World Youth (CWY) الرائدة في تطوير البرامج التعليمية الدولية للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٣٥ عاماً وتسعى من خلال اللغة إلى تعريف الشباب بالمجتمعات والثقافات والشعوب الأخرى مع تطوير مهارات القيادة والتواصل وتعزيز الحوار والتفاهم.

وقد استثمرت أمريكا بشكل فاعل وحيوي في مجال اللغة باعتبارها أداة لتعزيز الهوية الثقافية وبناء القوة الناعمة وفرض هيمنتها في العالم العربي وبلدان العالم الأخرى. وذلك من خلال تعزيز البرامج التعليمية للغة الإنجليزية في داخل أمريكا وخارجها، حيث ساهم برنامج منح فولبرايت Fulbright الدراسية في تمكين أكثر من ٢٥٠ ألف طالب من ١٨٥ دولة من الدراسة في أمريكا منذ عام ١٩٤٦ وبرنامج غيلمان Gilman للمنح الدراسية الذي مكن ٢٢٠٠ طالب أمريكي من الدراسة في الخارج منذ عام ١٨٠٠. وقد مكّن هذا الاستثمار الجيد والواسع أمريكا وغيرها من الدول الناطقة باللغة الإنجليزية من تقوية جسور التبادل المعرفي والثقافي لتصبح بذلك في مقدمة المشهد الثقافي العالمي، وأصبحت لغة هذه الشعوب على وجه التحديد أداة لتعزيز قيمها وثقافتها محلياً، ولتصدير الهوية الثقافية الخاصة بها دولياً.

كما يعدّ الأدب، بما يشمله من روايات وقصص وأشعار وسير وحكايات، أداة فعّالة في تعزيز الهوية الثقافية للشعوب والمجتمعات، ووسيلة فاعلة في نقل القيم والتقاليد والتجارب الإنسانية، الأمر الذي يجعله مقوماً ثقافياً مهماً في تشكيل

يشجع الإبداع ويعززها، فقد يسهل هذا من اكتساب وتطوير التكنولوجيا والبحث عن حل للمشاكل، وقد يؤدي إلى تطوير ريادة الأعمال. وإذا تم تشجيع وتقدير الإبداع، وسُمح باستكشاف أفكار وموضوعات جديدة، فإن الفنون قد توفر مناخاً للتغيير.^{١٥} ولهذا سعى القائمون على الدبلوماسية الثقافية على الاستفادة من قوة الفنون والآداب من خلال برامج التبادل الثقافي والمعرفي واللغوي التي تهدف إلى التعريف بالهويات الثقافية للشعوب ولغاتهم وآدابهم وتحرص على تنظيم مشاركتهم في المعارض العالمية والسفارات الأجنبية والعروض الأجنبية من أجل التأثير بشكل إيجابي في صورة الدولة في جميع أنحاء العالم من جهة، وفي تأصيل الهوية الثقافية المميزة من جهة أخرى.

وقد أثبتت نتائج الدراسات في ممارسات الدبلوماسية الثقافية أن اللغات والآداب والفنون قوى ناعمة ينبغي استثمارها في تعزيز الهوية الثقافية والوطنية وفي تحقيق الاحترام الدولي، كما أنها عناصر ثقافية مميزة في بلورة العلامة والصورة الذهنية عن الشعوب والتي تربط اسم الدولة بمجال محدد من المجالات التقنية أو الثقافية أو العلمية. حيث ظهر مفهوم امتلاك الشعوب لعلامة وطنية أو تجارية لأول مرة في عام ١٩٩٦ مع Simon Anholt. يقول سيمون: "اليوم، يسعى كل مكان على وجه الأرض لفعل شيء ما لإدارة سمعته الدولية".^{١٦} وقبل ذلك ظهر مفهوم القوة الناعمة عام ١٩٩٠ في مقال لجوزيف ناي، أستاذ العلوم السياسية الأمريكي؛ حيث قامت الفكرة الأساسية لديه على تأكيد وجود وجه آخر غير مادي للقوة - أي الصلبة أو العسكرية - قوامه الجاذبية المستمدة من ثقافة الدولة وقيمها ومصادقيتها المتولدة عن ممارساتها المتسقة مع هذه القيم.^{١٧} وأصبحت البلدان تتنافس فيما بينها في تأسيس هويتها الثقافية والدولية المميزة.

وعلى الرغم من أن صورة الدول والشعوب في أذهان الآخرين يمكن أن تتشكل من خلال مستويات المعيشة في بلد ما، كما هو الحال في بلدان الشمال الأوروبي ذات الظروف المعيشية الجيدة، أو ابتكارات بلد ما في التكنولوجيا كما هو الحال في كوريا الجنوبية، إلا أنها تتشكل أيضاً من خلال المحتوى الثقافي والفني المتميز، مثل سمعة أمريكا والهند الطويلة في صناعات الأفلام الشهيرة، حيث استثمرت هاتان الدولتان في السينما بوصفها عنصراً فنياً مهماً للمساهمة في تقديم هوية ثقافية محلية ودولية بطريقة إبداعية وجذابة.

^{١٥} الحمدين، نايف بن سعد (٢٠٢١). ملامح القوة الناعمة السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠. مركز الرياض للمعلومات والدراسات الاستشارية، جريدة الرياض، الخميس، ١٥ يوليو.

<https://www.alriyadh.com/1896409>

^{١٨} بودردابن، منيرة. (٢٠٢١). الدبلوماسية الثقافية الأمريكية كقوة ناعمة وآلية إيديولوجية للهيمنة الثقافية في العالم العربي، المجلة الجزائرية للأمن الإنساني، المجلد ٦، العدد ٢، ص: ٩.

¹⁵. Mabry, M. C., & Mabry, B. D. (1981). The role of the arts in developing countries: Thailand, a case study. *Ekistics*, 247-250.

¹⁶. Anholt, S. (2007). Implementing competitive identity. In *Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions* (pp. 87-112). London: Palgrave Macmillan UK. 12.

وتحمل اسم الأديب الألماني الشهير يوهان فولفغانغ فون غوته، الذي عُرف بأعماله التي تجمع بين الفكر والثقافة العالمية. ساهمت هذه الجهود الدولية في إبراز قيمة الأدب الثقافية ودوره في تأصيل الإرث التاريخي للشعوب، ونقل تجاربها، وكتابة حكايتها، "وهكذا نرى أن القصص تسافر، وأن القصص تُباع، وأنها المنتج الذي يرغب الناس في قراءته في كل مكان. وقد تكشف هذه القصص عن "روح الأمة" أو قد تضيف ببساطة شيئاً ما إلى روح الثقافة المستوردة".^{٢٠} كما نرى على المدى البعيد أن الأثر الإيجابي للأدب بوصفه قوة ناعمة ومقوم رئيس من مقومات الهوية الثقافية للأمم يكون أكثر ثباتاً وديمومة وأكثر قوة في تحقيق قيمة التعاطف مع الآخر والتأثير فيه.

لقد أثبتت الحضارات والمجتمعات الإنسانية في مختلف العصور قيمة اللغة والأدب والفنون في تعزيز الهوية الثقافية وتجسير العلاقات الدولية، وبيّنت أن هذه العناصر الثقافية الثلاثة تلعب دوراً حاسماً في التعبير عن هوية المجتمعات وتطوير استراتيجيات الدبلوماسية الثقافية على المستوى المحلي والعالمي. وعليه فإن المقومات الثقافية اللغوية والأدبية والفنية ليست مجرد أدوات للترفيه والتواصل والتعبير، ولكنها أيضاً جسور تبني التفاهم والتواصل بين الثقافات المختلفة، وتوصل من قيمة الانتماء والنماء والاعتزاز للشعوب الإنسانية.

المبحث الثالث: طبيعة تفعيل دور اللغة العربية والأدب والفن السعودي في تعزيز الهوية الثقافية السعودية

أولت المملكة العربية السعودية قواها الثقافية عناية كبيرة، واهتمت بتطوير ممارساتها في الدبلوماسية الثقافية، وعملت على تعزيز هويتها الثقافية وبناء علامتها التجارية المميزة منذ بداية القرن الحادي والعشرين. وكانت الحاجة إلى ذلك ملحة؛ حيث أصبحت المملكة العربية السعودية واحدة من أكبر الدول اقتصادياً في الشرق الأوسط والعالم؛ ففي بداية عام ٢٠٢٠، كانت السعودية الدولة العربية الوحيدة في مجموعة الدول العشرين الرئيسة والقوية في المجال الاقتصادي^{٢١}. وحتى تؤدي السعودية دورها في السيادة الدولية الاقتصادية مثل العديد من البلدان الكبرى المتقدمة في المجال الاقتصادي، ينبغي لها أن تولي عناية كبيرة بمختلف مقوماتها الثقافية كاللغة العربية والأدب

الوحي الجمعي والحفاظ على التراث الثقافي للدول. حيث يعمل الأدب على تعزيز هوية الشعوب وتأصيل تاريخهم الاجتماعي ويحكي قصة وجودهم ونضالهم؛ "فالأدب الروسي في القرن التاسع عشر، على سبيل المثال، أسهم بشكل كبير في تشكيل الهوية الروسية من خلال أعمال كُتّاب مثل: فيودور دوستوفسكي وليو تولستوي، اللذان تناولوا قضايا الإنسان الروسي والتحديات الاجتماعية والسياسية التي واجهها المجتمع الروسي آنذاك. كما عبّر الأدب الإفريقي المعاصر عن الهوية الإفريقية من خلال تناول قضايا الاستعمار والتحرر والهوية الثقافية".^{١٩} ولذلك سعت كثير من الدول على الاستثمار في القدرات البشرية الإبداعية ودعم الأدباء وإتاحة البرامج المتعددة التي تدعم الكتابة الأدبية وتحفّز الأدباء على التعبير عن القضايا الإنسانية والتجارب الفردية التي تُشكّل هوية الشعوب.

وقد كانت السرديات الأدبية بكافة أنواعها حاضرة بقوة في خطط وممارسات الدبلوماسية الثقافية لشعوب العالم اليوم من خلال مبادرات التبادل الدولي للثقافة، سواء أكان ذلك موجهاً بالخطط السياسية التي تحرص على تأصيل الهوية الثقافية كجزء من رؤيتها التطويرية لتأسيس برامج خاصة تدعم التأليف والنشر والترجمة وإقامة معارض الكتب الدولية والتبادل الثقافي في هذا السياق، أو كان ذلك موجهاً بمبادرات فردية ورغبات شخصية تسعى إلى توسيع نطاق التعارف والتفاهم مع الآخر من خلال قراءة آداب تلك الشعوب وترجمتها.

وتتمثل أهم الجهود الدولية في تعزيز الدور الثقافي المهم للأدب بشكل واضح في الجوائز الأدبية التي تمنحها بعض الدول للكتاب والأدباء المتميزين، وأشهرها جائزة نوبل للأدب (Nobel Prize in Literature) التي تُمنحها السويد للأدباء الذين ساهموا بأعمالهم بشكل كبير في تعزيز الأدب والثقافة الإنسانية والتي جعلت من السويد مركزاً ثقافياً عالمياً لإبراز قيمة أدباء العالم. ومن ذلك أيضاً جائزة بوليتزر (Pulitzer Prize) التي تُمنح في الولايات المتحدة للأعمال الأدبية التي تعكس القيم الثقافية الأمريكية من خلال الأدب والدراما والصحافة. ومثل جائزة غوته (Goethe Prize) التي تُمنح في ألمانيا تكريماً للأعمال الأدبية التي تساهم في تعزيز الفهم الثقافي بين الشعوب،

^{١٩} الظفيري، أحمد، (٢٠٢٤)، أثر الأدب في تشكيل هوية الشعوب، جريدة المدينة، ٢٧ مايو:

<https://www.al-madina.com/article/889345/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A3%D8%AB%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%B4%D9%83%D9%8A%D9%84-%D9%87%D9%88%D9%8A%D8%A9->

<https://www.alfaisalmag.com/?p=27445>

^{٢٠} لوزيا فون فلوو، الكشف عن روح الشعب: الأدب المترجم بوصفه ممارسة للدبلوماسية الثقافية، ترجمة: غزال الحربي، مجلة الفيصل، نوفمبر ٢٠٢٢:

^{٢١} Countryeconomy.com. "G20." Accessed: <https://countryeconomy.com/countries/groups/g20>

أنشأت المملكة العربية السعودية العديد من المبادرات التي تهدف إلى حماية التراث الثقافي ونشر اللغة العربية عالمياً. وبرزت أهم الجهود التي نهضت بهذا الدور حديثاً في مبادرات مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية والذي تأسس في ٢٩ أغسطس ٢٠٢١، بقرار من مجلس الوزراء السعودي. يهدف المجمع إلى تعزيز اللغة العربية وحمايتها، ونشرها عالمياً، وإلى دعم البحث العلمي في مجالات اللغة العربية وآدابها، بالإضافة إلى تطوير تقنيات حديثة تخدم اللغة العربية، وتعزيز استخدامها في المجالات الحديثة المختلفة، هذا إلى جانب توظيف التقنية في خدمة اللغة العربية، وابتكار تطبيقات للمعاجم اللغوية وأخرى لتعليم العربية عن بعد. كما يساهم المجمع في نشر اللغة العربية إقليمياً وعالمياً، ويعمل على إبراز "قيمتها المعبرة عن العمق اللغوي للثقافة العربية والإسلامية؛ ليكون مرجعية علمية على المستوى الوطني في اللغة العربية وعلومها، وليسهم إسهاماً مباشراً في تحقيق أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية، أحد أهم برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.٢٤" وتتنوع البرامج والمبادرات التي يقدمها المجمع؛ فمنها مبادرات تدعم لغة الطفل العربي مثل مبادرة تحدي الإلقاء الموجهة للأطفال المتحدثين باللغة العربية في جميع أنحاء العالم، ومسابقة (حرف) للطلاب غير العرب الناطقين باللغة العربية. ومنها مبادرات دولية تعقد مجموعة من الشراكات مع المنظمات الدولية من خلال تقديم مسابقات ومحاضرات في مجال اللغة العربية وعلومها في جامعات خارجية، وتقديم دورات في مجال تقوية المهارات اللغوية وتدريب العربية للناطقين بغيرها. ويصدر عن المجمع مجموعة من المجلات العلمية المحكمة والتي تنشر بحوثاً متنوعة في علوم اللغة العربية وآدابها، كما يدعم المجمع اللغة العربية في المنظمات الدولية بمجموعة من ورش العمل والمحاضرات والندوات.

ولم يكن المجمع وحدة المهتم بالحفاظ على العربية وتفعيل دورها في تأصيل الهوية الثقافية، بل نشطت السعودية بمختلف مؤسساتها الحكومية كالجامعات ومؤسساتها الأهلية غير الربحية بشكل لافت في تأسيس ودعم مبادرات وبرامج أخرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. حيث تواصل بعض الجهات الحكومية والأهلية والمؤسسات الخيرية في المملكة العربية السعودية على اختلاف وتعدد نشاطاتها وتنوع برامجها مسيرة الاهتمام بنشر اللغة العربية وتيسير سبل تعليمها في الخارج مما جعل

والفنون، وأن تستثمر في ثقافتها الفريدة وفي مواردها البشرية وأصولها الثقافية لإظهار قيمها وتقاليدها ولتعزيز دورها العالمي في الاقتصاد والسياحة والتواصل الحضاري والفكري والعلمي والمساهمة في التنمية المستدامة في العالم. وعليه قامت المملكة العربية السعودية بتمويل سخي لعدد من المؤسسات الثقافية التي تدعم اللغة العربية والمواهب السعودية في مختلف المجالات الفنية مثل الأدب والرياضة والموسيقى والهندسة المعمارية والمتاحف والأزياء والأفلام والعروض المرئية وفنون الأداء والفنون البصرية. وفي ظل هذا الحراك الثقافي والنمو الاقتصادي الكبير "أكدت الحكومة السعودية لمواطنيها وللعالم بأن العلامة التجارية الوطنية السعودية للقرن الحادي والعشرين ستشمل العديد من الاحتمالات أكثر من أي وقت مضى".^{٢٢} واشتملت هذه الاحتمالات على مجالات متنوعة منها برامج ومبادرات ثقافية تدعم اللغة العربية والأدب السعودي والفنون، ومنها أنشطة علمية تدعم الحراك العلمي في البلاد مثل البحوث والنشر والمؤتمرات ومعارض الكتب والتبادل المعرفي، ومنها برامج موجهة للشباب تسعى لتأصيل هويتهم الثقافية وتشجيع مواهبهم ومشاركاتهم الدولية. ويمكن رؤية التأثير الإيجابي لهذه البرامج والمبادرات في العديد من جوانب الشؤون الداخلية والخارجية للسعودية، بدءاً من أمن الدولة والابتكار والتنمية إلى تحسين مستوى معيشة مواطنيها وتحسين صورتها خارجياً.

وفي مجال تعزيز دور اللغة العربية في تأصيل الهوية الثقافية السعودية، تبنت السعودية مهمة الحفاظ على هويتها العربية والإسلامية من خلال تفعيل دورها المحلي والإقليمي في الحفاظ على اللغة العربية. حيث تعدّ اللغة العربية أحد أهم أدوات القوة الناعمة للسعودية والتي يتحدث بها أكثر من ٢٢ دولة في العالم، وتأتي في الأهمية بعد قوة الدين الإسلامي ممثلة في الحرمين الشريفين والحجيج والمؤسسة الدينية الممولة جيداً من الدولة والناشطة في العالم الإسلامي.^{٢٣} كما تلعب السعودية دوراً عربياً ريادياً في ترسيخ الهوية العربية خارج البلاد وداخلها. واستطاعت أن تُفعل دور اللغة العربية في تعزيز الاتصال مع دول العالم الإسلامي بشكل كبير وأن تستثمر فيها بوصفها عنصراً ثقافياً مهماً في تعزيز الهوية الثقافية للمواطن السعودي بشكل خاص، وذلك من خلال مجموعة من المبادرات والخطط والاتفاقيات الدولية.

²². Donfried, M. (2018). How Saudi Arabia is building a new national brand. Arab News.

²³ <https://www.arabnews.com/node/1224971>

^{٢٢} انظر الشارخ، محمد، (٢٠٢١). اللغة العربية كقوة ناعمة، صحيفة الجزيرة الثقافية، الخميس ٢٠ مايو، العدد ١٧٧٠٢:

<https://www.al-jazirah.com/2021/20210520/ar2.htm>

^{٢٤} انظر موقع مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية:

<https://ksaa.gov.sa/>

من المهرجانات الدولية وتعزيز التواصل الثقافي خارج البلاد.

كما اختارت الجمعية العديد من الأفلام السعودية للمشاركة في مهرجانات الأفلام الدولية التي تقام في كل من العالم العربي والعالمي بالتعاون مع السفارات السعودية في الخارج. واحتفلت الجمعية في عام ٢٠٢٠ بفوز الفيلم السعودي "حد الطار" في مهرجان القاهرة السينمائي الدولي ٤٢. كما تعاونت الجمعية مع الأندية الأدبية السعودية ومركز الملك عبد العزيز للثقافة العالمية (إثراء) ووزارة الثقافة السعودية لتقديم ورش عمل ونشر كتب في صناعة السينما والتصوير السينمائي. والأهم من ذلك، أطلقت الجمعية السعودية للثقافة والفنون مهرجانها السنوي الأول للأفلام السعودية منذ عام ٢٠٠٨ حيث يمكن لجميع صانعي الأفلام السعوديين المشاركة والفوز بجوائز محلية، واستمر دعم المهرجانات السينمائية وبرز الوعي بدور السينما الحيوي بشكل لافت من خلال تأسيس مهرجان البحر الأحمر السينمائي الدولي عام ٢٠١٩. وبعد المهرجان أحد مبادرات مؤسسة البحر الأحمر السينمائي التي تهدف إلى تعزيز صناعة السينما في المملكة ودعم المواهب السينمائية المحلية والإقليمية والدولية. هي مؤسسة غير ربحية رائدة في تعزيز ثقافة السينما في جميع أنحاء العالم العربي وأفريقيا وآسيا وتسعى إلى ترسيخ الجسور الثقافية مع شعوب العالم من خلال السينما.

ولعبت الأندية الأدبية منذ بداية تأسيسها في عام ١٩٧٥ دوراً مهماً في دعم الحركة الأدبية والفكرية في المملكة العربية السعودية. ووصل عدد الأندية الأدبية في المملكة العربية السعودية إلى ١٦ نادياً موزعة على مناطق مختلفة من المملكة. وقامت الأندية الأدبية السعودية بترجمة العديد من الأعمال التي كتبها مؤلفون سعوديون بغرض تعزيز التواصل الدولي وتعريف شعوب العالم بالثقافة السعودية من خلال الأدب. ومن الأمثلة على ذلك مشاريع الترجمة الأدبية لبعض المجموعات القصصية السعودية، ففي عام ٢٠١٢ أصدر نادي جازان الأدبي الترجمة الإنجليزية لمجموعة قصصية بعنوان "كل شيء يتحول إلى رماد" وتضم ٤٧ قصة قصيرة كتبها ٢٨ مؤلفاً سعودياً من مدينة جازان. أما المشروع الثاني فهو مجموعة "رجل لا شرقي ولا غربي" لزينب الخضير التي ترجمها نادي جازان الأدبي إلى اللغة الإنجليزية تحت عنوان "رجل من أرض محرمة". A man from No Man's Land. وفي عام ٢٠١٩، نشر

المملكة نموذجاً رائداً في هذا المجال.^{٢٥} ولم تقتصر الجهود على تعليم العربية فحسب، بل امتدت لاستخدام العربية وغيرها من اللغات أداة للتجسير بين الثقافات والتعريف بالهوية والأصالة السعودية وتجسيد الانفتاح السعودي الكبير على الثقافات الأخرى، حيث يعد معهد اللغات التابع للهيئة الملكية لمحافظة العلا مركزاً تعليمياً وإنسانياً يفتح للمجتمع السعودي المحلي نافذة رحبة على ثقافات العالم، وذلك عبر تعزيز القدرات اللغوية والمعرفية للمتدربين إليه مما يتيح لهم فرصة التواصل بشكل فعال ومؤثر مع زوّار العلا والعالم الخارجي.^{٢٦} ويقدم المعهد إلى جانب العربية دورات في اللغات الإنجليزية والفرنسية والصينية والنبطية؛ لتلتقي بذلك لغات العالم في منطقة جغرافية مهمة في تاريخ الدولة السعودية تعكس عمق الثقافات وتلاقح الحضارات الإنسانية عبر العصور.

تكشف مثل هذه الجهود وغيرها عن إدراك عميق بأهمية اللغة العربية في تعزيز الهوية والثقافة السعودية التي تتسم بالأصالة والتسامح وتمدّ جسور التواصل مع دول العالم الإسلامي والعالمي. وهي بلا شك جهود نوعية ومهمة تُظهر التزام المملكة العربية السعودية في الحفاظ على اللغة العربية وتعزيز الهوية الثقافية الوطنية بوصفها جزء لا يتجزأ من التراث الثقافي الإسلامي والعربي للبلاد.

وفيما يتعلق بتعزيز دور الأدب والفنون، فقد نهضت جمعيات الثقافة والفنون في السعودية في فترة سابقة بتنفيذ العديد من ورش العمل والمعارض الفنية والعروض المسرحية وغيرها من الفعاليات الثقافية الأخرى في مختلف مدن المملكة. كما أنشأت هذه الجمعيات مركزاً تدريبياً لتدريب واكتشاف الموهوبين وتزويدهم بالمهارات والمعارف التي تؤهلهم للمشاركة في المعارض الثقافية الإقليمية والدولية. وقامت جمعية الثقافة والفنون السعودية بتسهيل مشاركة المسرحيات السعودية في المهرجانات المسرحية العربية المعروفة في الجزائر والأردن وعمان ومصر. كان أول عرض مسرحي سعودي خارج المملكة العربية السعودية هو مسرحية بعنوان "صفعة في المرأة" أقيمت خلال الأسبوع الثقافي السعودي في الجزائر عام ١٩٨٣. وتلت ذلك العديد من العروض في عمان ودبي والمغرب والبحرين والقاهرة وتونس. وقد أتاحت هذه العروض الخارجية العديد من الفرص للفرق المسرحية السعودية للانضمام إلى فروع جمعية الثقافة والفنون وإعداد مسرحيات جديدة تمكّنها من المشاركة والمنافسة في العديد

<https://uli.rcu.gov.sa/>

^{٢٥} حايك، عباس. (٢٠١٥). المسرح السعودي: تجارب ومسارات. الطبعة الأولى، الشارقة، الهيئة العربية للمسرح، ص: ٩٧.

^{٢٥} السحيباني، صالح بن حمد. (٢٠٢٣). إسهامات المملكة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير: الديان، إبراهيم بن علي (٢٠٢٣)، الرياض، مجمع الملك سلمان للغة العربية، ص: ٢٠.

^{٢٦} انظر الموقع الإلكتروني لمعهد العلا للغات:

السعودية في لجنة التراث الثقافي غير المادي لليونسكو في عام ٢٠٢٠ لأول مرة.

ونهضت هيئة الأدب والنشر والترجمة بدور حيوي لتعزيز كتابة ونشر وترجمة الأدب السعودي ودعم مجال الترجمة في المملكة العربية السعودية من اللغات العالمية إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى غيرها من لغات العالم من خلال مبادرة (ترجم) التي تسعى من خلالها الهيئة إلى تنظيم صناعة النشر، وتطوير البيئة الإبداعية، وتعزيز الحركة الأدبية، وخلق فرص الاستثمار في المجال الثقافي. ومن المبادرات الأخرى المهمة في مجال تعزيز دور الأدب مبادرة "تاريخنا قصة" التي أطلقتها دار الملك عبد العزيز ضمن أعمال البرنامج العلمي لكتابة الرواية التاريخية الوطنية، والذي يقام بتعاون مشترك بينها وبين نادي الرياض الأدبي. وتهدف المبادرة إلى توثيق تاريخ الدولة السعودية من خلال الأدب والكتابة الإبداعية وترسيخ الهوية السعودية، حيث صدر عن الدارة بعض الروايات التاريخية السعودية مثل رواية "المزهاف" للأديب السعودي خليف الغالب التي صدرت هذا العام ٢٠٢٤، وتحكي هذه الرواية حكاية التأسيس وتصور القيمة التاريخية والثقافية لهوية المكان والزمان وتجسد التاريخ الاجتماعي للإنسان السعودي في صحراء الجزيرة العربية عبر سردية السياق التاريخي لتأسيس الدولة السعودية. وتعيد مثل هذه الروايات التاريخية إحياء الإرث التاريخي للدولة السعودية وتوصل لقيمة الانتماء والاعتزاز في وجدان الفرد السعودي، وتوثق الأحداث الكبرى في مسيرة النمو والازدهار. ولا تقل قوة الأدب والفنون عن قوة اللغة العربية في ترسيخ الهوية السعودية؛ وذلك لأن الاستمرارية في ترسخ المبادئ والقيم والعادات يتعلّق بالقصص التي نرويها عن أنفسنا لأنفسنا وللآخرين.

ويشير تقرير الحالة الثقافية في المملكة العربية السعودية إلى أن عام ٢٠٢٣ كان عام غزارة في الإنتاج الثقافي في معظم القطاعات ونمو في الإنتاج المسرحي والسينمائي وفي العروض الأدائية، كما يرصد التقرير الدور الفاعل للمهرجانات والمعارض الفنية، والعشرات من برامج الإقامات الفنية والأدبية ومعتزلات الكتابة والمنح البحثية ودعم الترجمة. وقد وضّح التقرير تحديات القطاع الثقافي في السعودية في ترسيخ ممارسات الاستدامة البيئية في القطاعات الثقافية، ورفع شعار الاستدامة في القطاع

النادي الأدبي للمنطقة الشرقية مختارات قصصية بعنوان "قصص من المملكة العربية السعودية ١٩٨٣-٢٠١٠". وتزامنا مع الخطة الوطنية لـ "رؤية السعودية ٢٠٣٠" والإصلاح الاجتماعي والسياسي الجديد، أسست السعودية أول وزارة للثقافة في المملكة سنة ٢٠١٨، وقدمت الوزارة رؤية جديدة طموحة للأنشطة الفنية والأدبية على المستوى المحلي والعالمي خاصة فيما يتعلق بالسينما والموسيقى والعروض المسرحية وعروض الأزياء. وشهدت السعودية بذلك نهضة غير مسبوقة في نشر المعرفة والفن والثقافة السعودية الأصيلة والمتسامحة. وبدأ السعوديون والعالم يشهدون مرحلة جديدة تستثمر فيها السعودية بمقوماتها الثقافية الفنية بطريقة لافتة للعالم. فعلى الرغم من أن ممارسة الدبلوماسية الثقافية ليست جديدة بالنسبة للمملكة العربية السعودية، إلا أن استخدامها يتطور بوتيرة سريعة.^{٢٨} حيث قامت الوزارة بدمج الجهود الثقافية السابقة، وسهّلت الإجراءات، ودعمت المبادرات الثقافية القائمة، وعقدت الكثير من الشراكات مع الجهات المعرفية والثقافية الحكومية والأهلية، وأنشأت قطاعات متنوعة لتعزيز الهوية الوطنية للبلاد داخليًا وخارجيًا. وتسعى الوزارة إلى «تعزيز الثقافة كطريقة للحياة، وتمكين الثقافة من المساهمة في النمو الاقتصادي وخلق فرص للتبادل الثقافي العالمي».^{٢٩}

وأنشأت وزارة الثقافة ١٦ قطاعًا، ثمانية منها تتركز في الفنون، بما في ذلك المتاحف والأفلام والفيديو والموسيقى والأدب ونشر الكتب والفنون البصرية وتصميم الأزياء والفنون المسرحية والهندسة المعمارية والتصميم الداخلي. بالإضافة إلى ذلك، قدمت الوزارة ودعمت أكثر من ٢٧ مبادرة ثقافية وفعاليات محلية مثل الأرشيف الوطني للأفلام ومعارض الفن المعاصر والجوائز الفنية. كما أعلنت الوزارة عن برنامج خاص للمنح الثقافية للمواطنين السعوديين لدراسة الفنون واللغات والأدب العالمي والترجمة في الخارج. يقول وزير الثقافة، الأمير بدر بن عبد الله بن فرحان، في معرض الإعلان عن الرؤية الثقافية السعودية الذي أقيم في الرياض عام ٢٠١٩: «إن تحول الفنون والثقافة سيفيد جميع السعوديين، صغارًا وكبارًا، من كل ركن من أركان بلدنا. وسيساعد ذلك على بناء جسور التفاهم».^{٣٠} كما عملت الوزارة على تعزيز التعاون الدولي مع اليونسكو ونجحت في الترويج للمواقع التاريخية في المملكة العربية السعودية. ونتيجة لهذه الجهود، تم انتخاب المملكة العربية

³⁰ King, Neil. (2019). Saudi Announces New Cultural Vision, *Gulf Business*, March 28, <https://gulfbusiness.com/saudi-announces-new-cultural-vision-including-residency-international-artists/>

²⁸ Donfried, Mark C. (2019) Saudi Arabia Continuing its Long Tradition of Cultural Diplomacy", Arab News, (January 03: <https://www.arabnews.com/node/1429986>
^{٢٩} انظر موقع رؤية السعودية ٢٠٣٠: <https://vision2030.gov.sa/en/vision/crown-message>

الثقافي،^{٣١} ليؤكد بذلك على دور المقومات الثقافية للمملكة العربية السعودية في تحقيق الازدهار والنماء وتعزيز الهوية الوطنية وتوثيق روابط التواصل والتعاون الدولي مع شعوب العالم وبناء جسور التسامح والسلام والتفاهم والتعاون في مواجهة مختلف التحديات التي تواجه القطاع الثقافي في وقتنا المعاصر.

الخاتمة والتوصيات:

كشف البحث عن طبيعة الوعي بأهمية اللغة العربية والأدب والفنون في تعزيز الهوية الثقافية السعودية وذلك من خلال تتبع مسيرة الاهتمام بالمقومات الثقافية داخل السعودية وتعزيز دور الثقافة في تأصيل قيم الانتماء والتسامح والتواصل الدولي. كما وضح البحث أن الإطار الاستراتيجي لرؤية السعودية ٢٠٣٠، التي تهدف إلى الحد من اعتماد المملكة العربية السعودية على النفط وتنويع استثمارات البلاد، يعتمد على الدبلوماسية الثقافية كأداة مهمة لتعزيز الإصلاحات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الجديدة في البلاد. وأن السعودية تؤمن بقيمة مقوماتها الثقافية اللغوية والأدبية والفنية في تيسير مرحلة التغييرات الاجتماعية وتطوير نوعية الحياة داخل المملكة العربية السعودية وتحويل المملكة العربية السعودية إلى وجهة سياحية جذابة ومناسبة للاستثمارات العالمية. كما أن ازدهار الفنون والثقافة في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية قد ساهم في إثراء حياة الفرد السعودي وعزز احتفاءه بالهوية الوطنية وساعد على بناء قيم التفاهم والتسامح والاتصال الثقافي. وعززت الرؤية السعودية الجديدة من الدور الثقافي للأدب والفنون وساهمت في نهضة ثقافية استثنائية قدمت مبادرات نوعية لإبراز الثقافة السعودية وتعزيز الهوية والأصالة السعودية من خلال الأدب السعودي، وتقوية روابط التواصل والتقارب والتعاون مع شعوب العالم الإسلامي من خلال برامج الحفاظ على اللغة العربية ونشرها وتعليمها. وحرصت نوعية المبادرات الثقافية المتمثلة في برامج تعزيز اللغة العربية ومبادرات تشجيع الكتابة الأدبية وأنشطة المهرجانات والعروض الفنية وغيرها على تأصيل ثقافة التسامح والاحترام للمجتمع السعودي وانفتاحه الكبير على شعوب العالم مع اعتزازه بهويته وجذوره الإسلامية والعربية.

وجاءت كل هذه الجهود الثقافية مواكبة لحركة النمو المتسارعة والانفتاح الكبير على شعوب العالم لتؤكد على حرص السعودية على الحفاظ على ثقافتها وتراثها وهويتها الإسلامية المميزة باعتبارها الدولة العربية الوحيدة المؤثرة في المجال الاقتصادي العالمي وبما تمثله من عمق موقعها

الجغرافي الاستراتيجي كأهم بوابة للعالم ومركز ربط للقارات الثلاث، وما تمثله أيضا من عمق هويتها العربية والإسلامية بصفتها مهبط الوحي وقبلة لأكثر من مليار مسلم. ولهذا كان الاستثمار في المقومات الثقافية جانبا مهما في التأكيد على هذه المكانة الكبيرة للسعودية في الساحتين العالمية والإسلامية. حيث هدفت استراتيجيات وخطط وزارة الثقافة السعودية بالدرجة الأولى إلى تعزيز الاقتصاد السعودي واستثماراته العالمية وتعزيز التفاهم المتبادل، وتأصيل الهوية الثقافية المميزة للسعودية. وهي مبادرات ثقافية طموحة جاءت لإعادة هيكلة الفنون والترفيه السعودية وتعزيز هوية الدولة على المستوى المحلي والعالمي.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث أن أغلب الأنشطة الثقافية التي تدعم اللغة العربية والأدب والفنون داخل السعودية ترعاها مبادرات حكومية تهدف إلى تأصيل الهوية والثقافة السعودية داخل البلاد وخارجها. ويقترح البحث تعزيز الدور الذي تلعبه مؤسسات الدولة الرسمية في تأصيل الهوية الثقافية من خلال مواصلة الاهتمام باللغة العربية والأدب والفنون عامة محليا وإقليميا وعالميا، مع ضرورة وجود مبادرات ثقافية أخرى لا ترتبط مباشرة بالخطط السياسية المعلنة وتكون مستقلة عن استراتيجيات الدبلوماسية الثقافية الممولة حكوميا؛ لما في ذلك من دور في قوة تأصيل الهوية الثقافية في الداخل والخارج وتحقيق الاستدامة والتأثير الإيجابي المستمر والاتصال الثقافي الفعال.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية.

بودردابن، منيرة، (٢٠٢١). الدبلوماسية الثقافية الأمريكية كقوة ناعمة وآلية أيديولوجية للهيمنة الثقافية في العالم العربي، المجلة الجزائرية للأمن الإنساني، المجلد ٦، العدد ٢، ص: ٩.

تقرير الحالة الثقافية في المملكة العربية السعودية، (٢٠٢٣)، وزارة الثقافة السعودية:

<https://www.moc.gov.sa/Modules/Pages/Publications/Status-Culture-Report>

حايك، عباس. (٢٠١٥). المسرح السعودي: تجارب ومسارات. الطبعة الأولى، الشارقة، الهيئة العربية للمسرح، ص: ٩٧.

الحربي، غزال محمد (٢٠٢٠)، تأثير العولمة في الهوية الثقافية، صحيفة الجزيرة الثقافية، الجمعة، ٤ ديسمبر، العدد ١٧٥٥٩:

^{٣١} انظر تقرير الحالة الثقافية في المملكة العربية السعودية، (٢٠٢٣)، وزارة الثقافة السعودية:

القرني، عبد الله علي (٢٠٢٠) دور اللغة العربية في المحافظة على اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، مجلة العلوم الإسلامية الدولية، المجلد ٤، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٢٠. لويزا فون فلوتو، الكشف عن روح الشعب: الأدب المترجم بوصفه ممارسة للدبلوماسية الثقافية، ترجمة: غزال الحربي، مجلة الفيصل، نوفمبر ١، ٢٠٢٢:

<https://www.alfaisalmag.com/?p=27445>

الموقع الإلكتروني لمعهد العلا للغات:

<https://uli.rcu.gov.sa/>

موقع مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية:

<https://ksaa.gov.sa/>

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Anholt, S. (2007). Implementing competitive identity. In *Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions* (pp. 87-112). London: Palgrave Macmillan UK. 12.

Arndt, R. T. (2011). The first resort of kings: American cultural diplomacy in the twentieth century. Potomac Books, Inc..

Countryeconomy.com. "G20." Accessed: <https://countryeconomy.com/countries/groups/g20>

Donfried . Mark C.(٢٠١٩). Saudi Arabia Continuing its Long Tradition of Cultural Diplomacy", Arab News, January 03: <https://www.arabnews.com/node/1429986>

Donfried, M. (2018). How Saudi Arabia is building a new national brand. Arab News. <https://www.arabnews.com/node/1224971>

King, Neil.(2019). Saudi Announces New Cultural Vision, *Gulf Business*, March 28, <https://gulfbusiness.com/saudi-announces-new-cultural-vision-including-residency-international-artists/>

Mabry, M. C., & Mabry, B. D. (1981). The role of the arts in developing countries: Thailand, a case study. *Ekistics*, 247-250.

Schneider, C. P. (2005). Culture communicates: US diplomacy that works. In *The new public diplomacy: Soft power in international relations* (pp. 147-168). London: Palgrave Macmillan UK. 6.

<https://www.aljazeera.com/2020/20201204/cm31.htm>

الحمد، نايف بن سعد (٢٠٢١). ملامح القوة الناعمة السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠، مركز الرياض للمعلومات والدراسات الاستشارية، جريدة الرياض، الخميس، ١٥ يوليو: <https://www.alriyadh.com/1896409> زاهر، ضياء الدين (٢٠١٧)، اللغة ومستقبل الهوية: التعليم نموذجاً، مكتبة الاسكندرية.

السحبياني، صالح بن حمد. (٢٠٢٣). إسهامات المملكة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير: الديان، إبراهيم بن علي (٢٠٢٣)، الرياض، مجمع الملك سلمان للغة العربية، ص: ٢٠.

سعيد، جلال الدين (١٤٤٥)، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار تشكيل للنشر والتوزيع، ص: ٢٧١-٢٧٢. الشارخ، محمد، (٢٠٢١). اللغة العربية كقوة ناعمة، صحيفة الجزيرة الثقافية، ١ الخميس ٢٠ مايو، العدد: ١٧٧٠٢

<https://www.aljazeera.com/2021/20210520/ar2.htm>

الضبيب، أحمد بن محمد (٢٠٠٦)، اللغة العربية في عصر العولمة، العبيكان للنشر. الظفيري، أحمد، (٢٠٢٤)، أثر الأدب في تشكيل هوية الشعوب، جريدة المدينة، ٢٧ مايو:

https://www.al-madina.com/article/889345/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A3%D8%AB%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%B4%D9%83%D9%8A%D9%84-%D9%87%D9%88%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%B9%D9%88%D8%A8?utm_source=chatgpt.com

عصفور، جابر (٢٠١٠)، الهوية الثقافية والنقد الأدبي، دار الشروق، القاهرة، ط١، ص: ٢٤. علي، نبيل (٢٠٠٦)، تقانة المعلومات والثقافة رؤية عربية، دار العين، القاهرة، ط١، ص: ٢٥-٢٦. عمارة، محمد (١٩٩٠)، أزمة الفكر الإسلامي المعاصر، دار الشرق الأوسط للنشر، بيروت، ص: ٢٤-٢٥. عمر، أحمد مختار عبد الحميد، (٢٠٠٨)، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، الرياض، ط١، ج٤، ص٤١٢.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Significance of Identity in the Poetic Experience of Poet Hassan Al-Sumaili: "Nuzha Fi Fana' Al-Shakk" as a Model.

Dr. Sameerah DaifAllah AL.kinani AL. zahrani

Department of Education, Taif - North Taif

Education Office.

E-mail: Om.koky@hotmail.com

دلالات الهوية في التجربة الشعرية لدى الشاعر حسن الصميلي: ديوان نزهة في فناء الشك أنموذجاً.

د. سميرة بنت ضيف الله بن أحمد الكناني الزهراني

إدارة التعليم بالطائف - مكتب التعليم بشمال الطائف.

KEY WORDS:

Identity, Significance, Intertextuality, Poet, Hassan Al-Sumaili, Poetic Experience.

الكلمات المفتاحية:

الهوية- الدلالات- التناص- الشاعر- حسن صميلي- التجربة الشعرية.

ABSTRACT:

Identity serves as a powerful motivator that strongly influences the creativity of individuals during the act of creation.

The authority of identity is not limited to a particular literary genre but is present across various forms of expression.

However, the true manifestation of identity is most evident in poetry, as the poet's works are always shaped by the forces of identity, which influence their emotions, style, and perhaps even their poetic vocabulary. From this perspective, the study aims to explore the elements of personal, national, and Islamic identity in the poetry collection of poets Hassan Al-Sumaili, Nuzha Fi Fana' Al-Shakk, and to analyze the meanings that arise from the dominance of identity in all its forms in his poetry. This can be achieved by examining different levels of his poetry.

The researcher will adopt an inductive analytical approach, focusing on the texts under study, extracting relevant aspects related to the phenomenon being investigated, and analyzing their meanings from an objective artistic perspective. This will be done by structuring the research around specific components that are deemed appropriate for achieving the study's goals.

The research will be divided into an introduction, three main sections, and a conclusion, followed by a bibliography of sources and references. The first section will discuss the features of personal identity and its significance in the poetic lexicon.

The second section will focus on the manifestations of national identity in the poetic imagery.

The third section will dedicate itself to exploring religious identity in Hassan Al-Sumaili's poetry and the meanings of religious intertextuality.

مستخلص البحث:

تمثل الهوية باعاً قوياً يتسلط على وجدان المبدعين حال إنتاجهم، ولا تقتصر سلطة الهوية على نوع أدبي وتساثر به دون غيره، غير أن التجلي الفعلي للهوية يظهر جلياً في النتاج الشعري، كون الشاعر لا ينفك في نتاجه عن بواعث الهوية التي تشكل وجدانه وأسلوبه وربما معجمه الشعري، من هذا المنطلق هدفت إلى استجلاء معالم الهوية الشخصية والوطنية والإسلامية في ديوان الشاعر حسن صميلي "ديوان نزهة في فناء الشك"، والوقوف على الدلالات الناتجة عن تسلط الهوية بكل أنماطها في نصوصه الشعرية، وقد يتحقق لنا ذلك عن طريق دراسة عدة مستويات في شعره.

ستعتمد الباحثة على المنهج الاستقرائي التحليلي الذي يركز على استقراء النصوص المستهدفة بالدراسة، واستخراج ما يتعلق مع الظاهرة محل البحث، والوقوف على دلالاتها وتحليلها بروية فنية موضوعية، ذلك من خلال الشروع في البحث وفق عناصر محددة أرى مناسبتها لتحقيق نتائج الدراسة، وعليه سأعتمد تقسيم البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة وثبت للمصادر والمراجع، في المبحث الأول سأطرق لمعالم الهوية الشخصية ودلالاتها في المعجم الشعري، والمبحث الثاني سأخصصه لتجليات الهوية الوطنية في الصورة الشعرية، والمبحث الثالث سأفرده للهوية الدينية في ديوان الشاعر حسن صميلي ودلالات التناص الديني.

مقدمة:

يعد مفهوم الهوية من أعقد المفاهيم في حياة الإنسان وأكثرها صعوبة عند محاولة تحديد هذا المفهوم بدقة، فمفهوم الهوية مفهوم متعدد الدلالات حيث تشمل الهوية جوانب عدة لدى الإنسان تتمثل في جوانب ثقافية- بما تحمله فكرة الثقافة الإنسانية من عناصر مختلفة-، وجوانب اجتماعية متعددة، وجوانب أخرى يمكن اعتبارها جوانب شخصية تخص الإنسان ذاته، وهذا التعدد في جوانب الهوية جعلها من أشد المفاهيم عصبًا على الدراسة، وأكثرها صعوبة في تحديد دلالاتها في التجارب الشعرية لدى الشعراء، وخاصة الشعراء المعاصرين، لما يمتازون به من تعدد هذه دلالات وتداخلها في تجاربهم الشعرية.

وقد اكتسبت دلالات الهوية في التجربة الشعرية لدى الشاعر د. حسن صميلي- خاصة في ديوانه محل الدراسة (نزهة في فناء الشك) - أهمية كبرى حيث تميزت تجربته الشعرية بثراء دلالات الهوية، وانعكست دلالات الهوية الشخصية في معجمه الشعري بوضوح، كما تجلت هويته الوطنية في صورته الشعرية وتركيبها الفنية، وظهرت هويته الدينية بشكل جلي في الديوان بأشكالها المتنوعة، وخاصة ما ظهر فيها من التناص الديني في قصائده المختلفة.

أسباب اختيار الموضوع:

تكمن أسباب اختيار هذا الموضوع للبحث في:

١- القيمة الفنية الكبرى التي مثلها شعر الشاعر د. حسن الصميلي أحد أبرز شعراء الوطن العربي في عصرنا الحالي حيث تم ترشيحه لجوائز شعرية عدة تمكّن من حصد العديد منها.

٢- التنوع الكبير في استعمال الشاعر المفردات الدالة على الهوية الشخصية؛ لينتج من خلال ذلك معجمًا شعريًا مميزًا تجلى بشكل واضح في ديوانه محل الدراسة.

٣- قدرة الشاعر على رسم صور فنية خاصة تعكس هويته الوطنية خلال هذا الديوان.

٤- تميز الشاعر في استعمال التناص الديني، ليتضح من دلالات هذا التناص الديني هويته الدينية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على إبداع أحد أبرز شعراء الوطن العربي والمملكة العربية السعودية في هذا الجيل، وبيان قدرته الفذة على استعمال معجمه الشعري لإظهار هويته الشخصية، ودراسة صورته الفنية التي عكست هويته الوطنية، وبيان استعماله لتقنيات التناص الديني المتنوعة التي أظهرت هويته الدينية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في:

١. تسليط الضوء على شعر أحد أبرز شعراء المملكة العربية السعودية الشاعر د. حسن صميلي، والتعريف به من خلال دراسة ديوانه (نزهة في فناء الشك).
٢. رصد مفردات المعجم الشعري الدالة على معالم الهوية الشخصية للشاعر في ديوانه (نزهة في فناء الشك).
٣. بيان تجليات الهوية الوطنية في الصورة الشعرية للشاعر في ديوانه (نزهة في فناء الشك).
٤. بحث دلالات التناص الديني الدالة على الهوية الدينية للشاعر في ديوانه (نزهة في فناء الشك).

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الأدبية، هو منهج يناسب مثل هذه الدراسات، حيث يتم رصد هذه الظاهرة في العمل الأدبي، ثم تحليل الجوانب الفنية لهذه الظاهرة وأثرها في العمل الأدبي.

الدراسات السابقة:

لم يتناول الباحثون دراسة دواوين الشاعر حسن صميلي بشكل كافٍ، فلم تزد دراسات دواوين الشاعر عن عدة مقالات أدبية نشرت بالصحف أو وسائل التواصل الاجتماعي، ولعل من أبرز المقالات التي تناولت أعمال الكاتب مقال (حسن صميلي: أفاق اللغة تتجدد مع كل ولادة شعرية) للكاتبة عبير يونس، وهو مقال جيد عرّف القارئ العربي بالشاعر حسن صميلي، ودواوينه الشعرية، والجوائز التي حصل عليها، أما عن الأعمال التي تربط الهوية بالإبداع الشعري، فنجد من أبرزها دراسة بعنوان (تجليات الهوية الثقافية، مكوناتها وعناصرها الرئيسية في شعر سعيد الصقلاوي) للباحثة (كوثر جمري)، وهي دراسة مقدمة للحصول على درجة الماجستير شملت مفاهيم الهوية والثقافة عند أهم المفكرين والعلماء، وذلك تقصت مدى تأثير ظاهرة الهوية الثقافية بمختلف عناصرها ومكوناتها في توظيف المعاني والألفاظ والصور الشعرية عند الشاعر العماني سعيد الصقلاوي، كما نجد من الدراسات السابقة الجديرة بالتأمل دراسة د. وردة محص (الهوية والانتماء في شعر أحمد بن يوسف الجابر)، وقد تناولت هذه الدراسة شعر أحمد بن يوسف الجابر الذي يعد أحد أبرز وجوه الشعر في قطر، لتقوم الدراسة بالبحث عن مواطن الهوية والانتماء في بنائه الشعري ومضامينه، كما نجد دراسة (الهوية في شعر شواعر العرب حتى نهاية العصر الأموي بين الحضور والغياب)، من أكثر الدراسات أهمية في مجال البحث عن الهوية في مجال الشعر، حيث ألقت هذه الدراسة الضوء على مفهوم الهوية وناقشت تمثلاته في الخطاب الشعري لدى الشواعر في الجاهلية والإسلام حتى نهاية العصر الأموي.

محتويات الدراسة:

تمهيد: وقد تناول:

لمحة موجزة عن الشاعر د. حسن الصميلي، وبيان أبرز دواوينه الشعرية.

المبحث الأول: معالم الهوية الشخصية ودلالاتها في المعجم الشعري في ديوان الشاعر حسن الصميلي (نزهة في فناء الشك).

المبحث الثاني: تجليات الهوية الوطنية في الصورة الشعرية في الديوان.

المبحث الثالث: الهوية الدينية ودلالات التناسل الديني في الديوان.

الخاتمة: وتشمل أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، والتوصيات التي توصي بها.

تمهيد:

الشاعر د. حسن بن عبده صميلي أستاذ جامعي في الأدب والنقد، وقد صدر له خمسة دواوين شعري هي:

١- بسملة على كتيب وطن.

٢- يقيناً يرشح الرمل.

٣- موت يشتفي الورد.

٤- نزهة في فناء الشك.

٥- مما حكاها الماء للعطش.

الشاعر ابن منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وقد استطاع الحصول على جوائز عدة، وقد احتل مراكز متقدمة في عدة مسابقات مثل مسابقة (دار الصباح للنشر والتوزيع) عن مجموعته (موت يشتفي الورد) وحصل على المركز الثاني في مسابقة طرحتها وزارة الثقافة والإعلام السعودية، وفاز بالدورة الثالثة والثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم في مجال الشعر الفصيح، كما حصل على جوائز أخرى في مسابقات أقيمت في السعودية والعالم العربي^(١)

وقد كانت للشاعر مشاركة مميزة في برنامج (أمير الشعراء)، وهي المنافسة الشعرية التي أقيمت في إمارة (أبو ظبي) عام ألفين وخمسة عشر من الميلاد.

ورغم تعدد الجوائز إلا أن فخره وسعاده - كما أكد- كان عند فوزه بالمركز الثاني في مسابقة وزارة الثقافة والإعلام في المملكة العربية السعودية التي حملت عنوان "مواهب في حب الوطن" التي نُظمت بمناسبة اليوم الوطني السابع والثمانين للمملكة، فقد رأى أن الفوز بجائزة وزارة الثقافة بمناسبة اليوم الوطني يعني له الكثير، فالיום الوطني "خالد في ذاكرة الثقافة"^(٢).

وهذا الديوان الذي نحن بصدد تحليل قصائده هو الديوان الرابع للشاعر وقد ضم تسعاً وثلاثين قصيدة هي قصائد:

تلاوة في مصحف الذات - آهة في رنة القوافل - نزوح للجفاف - ما يؤرخه البخت - يابس لم ينتش بالرمل - صندوق الحرب - لما تبعث في أرض الذات - أنا واحد - كهل على أعتاب موته - من حكايا الأفلين - لا تبتئس - نتوء - خطايا تُربي الحزن - ما لم تقله صخرة أبي - تغريبة عمياء - إن الخيانة ما يتقنه الرصاص - رهان الفتى / نبوءة الذاكرة - وادي الكلام - تلاوات من لوح الأرض - من بريد الثلاثين - أخطاء أخرى للريح - اقتراح للرقص - الطرقات / اليتامى - في السكرتين - انشطار - دهشة الأثواب ٢٧ الشاردون هُم الحمام - احتمالات حبلى هي الألواح - مما قائلته الأخطاء - خشوع الأدمية - ساحل اللغة العمياء - مفازات البخت - وحين يفر الجياغ إليك - سيَلَوَحون بجوعهم - من خيانات الثلاثين ترتيلة الإنسان - نزهة في فناء الشك - خطأ الطريق أعيدُه .

أولاً: معالم الهوية الشخصية ودلالاتها في المعجم الشعري:

عند الحديث عن معالم الهوية الشخصية ودلالاتها في المعجم الشعري للشاعر حسن صميلي في ديوانه (نزهة في فناء الشك) يجدر بنا أولاً أن نوضح المقصود بالهوية الشخصية وكذلك المقصود بالمعجم الشعري.

المقصود بالهوية الشخصية:

تُعرّف الهوية الشخصية في تعريفها المختزل بكونها: "اسم الإنسان، وصفاته، وجنسيته، وعمره، وخريطة ميلاده"^(٣)، وهو تعريف لا يوضح سوى السمات الظاهرية لهوية الإنسان الشخصية.

وقد ربط البعض بين هوية الإنسان ووسطه الاجتماعي والثقافي، فيُعرّف الهوية "بأنها مزيج من الخصائص الاجتماعية والثقافية التي يتقاسمها الأفراد ويمكن على أساسها التمييز بين مجموعة وأخرى، كما تُعرّف على أنها مجموعة الانتماءات التي ينتمي إليها الفرد وتُحدّد سلوكه، أو كيفية إدراكه لنفسه"^(٤).

لعل من أوضح التعريفات لمفهوم الهوية تعريفها بأنها "إحساس الفرد أو الجماعة بالأنس أو بالذات أو بالانتماء إلى لغة، وتاريخ، وجغرافيا وعادات وتقاليد معينة. وهي بهذا المعنى لا تنفي وجود هوية فردية إلى جانب الهوية

(٢) محمد ابو خليف، تعريف الهوية، موضوع كوم،

<https://mawdoo3.com>

(٤) المرجع السابق.

(١) عبير يونس، حسن صميلي: أفاق اللغة تتجدد مع كل ولادة شعرية، مجلة المجلة.

<https://www.majalla.com>

(٢) راجع المرجع السابق.

المعنى أو تجانبه أو تقاربه^(٨)، وهو في ذلك يشير إلى ارتباط المعجم الشعري ارتباطاً وثيقاً بفكرة الحقول الدلالية، فيما ينقل خالد سليمان رأي بارفيلد في ارتباط المعجم الشعري بالتقنيات الجمالية للشاعر فيرى أنه "في الوقت الذي تتم فيه عملية اختيار الألفاظ وترتيبها بطريقة معينة؛ بحيث تثير معانيها أو يراد لمعانيها أن تثير خيالاً جمالياً، فإن ذلك ما يمكن أن نطلق عليه المعجم الشعري"^(٩).
معالم الهوية الشخصية ودلالاتها في المعجم الشعري في ديوان (نزهة في فناء الشك):

ارتبطت الهوية الشخصية بالمعجم الشعري لدى الشعراء في مختلف العصور، ف"الشعر من أكثر الفنون توغلاً في الحياة العربية منذ أقدم العصور حتى اللحظة الراهنة، فشكّل ذاكرة حافظت على الكثير من المآثر الحضارية والإنجازات العربية في مراحل مختلفة، فقد كان الشاعر الناطق الإعلامي لقبيلته وقومه والصوت الذي يعزز مكانتها ويدافع عن مآثرها بين قبائل العرب"^(١٠).

وقد ارتبط المعجم الشعري بشكل طبيعي باللغة التي يستعملها الشاعر، فاللغة كما عبر عنها الشاعر الناقد د. حسن بن عبده صميلي "هي المعيار الرئيس في هيكل النص الشعري وفي بنية وتنازل دلالاته، وأفاق اللغة ليست مسافة تنتهي، بل خلُقاً يتجدد مع كل ولادة شعرية"^(١١)، كما أنها تعدّ "عنوان هوية أي دولة والمظهر الأقوى حضوراً من مظاهر السلوك البشري في الحياة، وأيضاً الظاهرة الأساسية التي يمتاز بها الإنسان عن غيره من الكائنات والأمة عن الأمم الأخرى، فهي أهم أدوات المرء لنقل المعاني والأفكار التي تدور في رأسه وللتعبير عن حاجاته ورغباته ومشاعره إلى الآخرين"^(١٢)، ويؤكد د. عبد الله محمد أمين هذا الارتباط الوثيق بين المعجم الشعري واللغة بقوله: "المعجم الشعري مرتبط باللغة كالعلة النقدية ذات الوجهين لا يمكن فصل أحد وجهيهما وذلك للارتباط الوثيق بينهما. فاللغة هي المادة الأساسية التي يكتب من خلالها المعجم الشعري بل ولا يتجسد إلا من خلالها"^(١٣).

الجماعية"^(٥)، فالهوية الشخصية للفرد هي جزء من هوية المجتمع الذي يعيش فيه.

فيما يظل مفهوم الهوية أكثر شمولاً عند تعريفها بأنها "مجموعة من الخصائص والميزات التي يمتلكها شخص ما ويتم التعرف عليه من خلالها، ويمكن لمفهوم الهوية أن يبقى على تطوّر وتغيّر مدى الحياة، وبمعنى آخر فهو غير ثابت بحيث يشمل العديد من الجوانب الذي لا يمكن التحكم بها، مثل لون البشرة، وجنس الفرد، أو حتى المكان الذي وُلد ونشأ فيه، بالإضافة إلى الجوانب التي يختارها الفرد بإرادته في الحياة مثل معتقده أو كيفية تمضيته لوقت الفراغ وغير ذلك، هناك بعض الجوانب من الهوية الشخصية التي يمكن أن يظهرها الفرد لمن حوله وذلك من خلال ما يرتديه، أو ما يمارسه من العادات والمعتقدات، أو من خلال تفاعله مع من حوله من أفراد المجتمع، ويمكن أن يحافظ على بعض الجوانب لنفسه بالرغم من أنها جوانب مهمّة جداً من شخصيته"^(٦).

لقد ربط الشاعر د. حسن صميلي في كتاباته النقدية بين هوية الأديب وبنائه الأدبي والثقافي الذي يعد أقوى أدوات ممارسة القراءة في شتى المجالات، والمشاركة في الممارسات الأدبية والثقافية المختلفة؛ ليكتسب الأديب من خلال ذلك هوية مميزة في أعماله الأدبية، فيرى أنه "تردّ كثيراً عند الباحثين والنقاد عبارات مجانية؛ من قبيل: تأثير البيئة أو المكان في تشكيل هوية الأديب، أو في كثرة الإنتاج عنده، وهذا تفسير يشي بضعف في الاستنتاج والتحليل؛ إذ إنّ المؤرّر الرئيس في تشكيل هوية الأديب فعلٌ قرائي وثقافي؛ فالأديب -بالإضافة لموهبته- هو حصيلة مشروع قرائي جادٌ أولاً وآخرًا"^(٧).

يتضح من هذه التعريفات تنوع عناصر الهوية الشخصية وتباين جوانبها الخاصة بالإنسان من جوانب شكلية، وجوانب ثقافية، وأخرى اجتماعية.

المعجم الشعري:

يوضح د. محمد مفتاح المقصود بالمعجم الشعري بأنه "مجموعة ألفاظ متكررة أو مرادفات لها يؤدي إلى نفس

(١١) عبير يونس، حسن صميلي: أفاق اللغة تتجدد مع كل ولادة شعرية، مجلة الرياض، الجمعة والسبت ١/٢ ذو الحجة ١٤٤٥ هـ ٧/٨ يونيو ٢٠٢٤م.

(١٢) كوثر جمري، تجليات الهوية الثقافية (مكوناتها وعناصرها الرئيسية في شعر سعيد الصقلاوي)، رسالة ماجستير، الناشر جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، مجلة الأثر، المجلد: ٢٠ العدد ٠٢ / ديسمبر، ص ٧٨.

(١٣) د. عبد الله محمد أمين، المعجم الشعري والحقول الدلالية في شعر روضة الحاج، مجلة كلية اللغة العربية - جامعة أم درمان، العدد ١١، ١٤٤٤ هـ / ٢٠٢٢ ميلادياً، ص ٢٢٧.

(٥) خديجة كروش، الهوية الواحدة وتعدد الهويات في الشعر العربي المعاصر، مجلة تمثلات الثقافية والفكرية، المجلد ٧ العدد ١ جانفي ٢٠٢٣، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص ٣٠.

(٦) زبيدة الشيشاني، ما معنى الهوية، موضوع. كوم: <https://mawdoo3.com>

(٧) المرجع السابق.

(٨) د. حسن الصميلي، الحساب الشخصي للشاعر، منصة X.

(٩) سليمان خالد، خليل الحاوي (دراسة في معجمه الشعري)، فصول المجلد الثامن- رقم العدد: ١_٢ تاريخ الإصدار: ١ يناير ١٩٨٩، ص ٤٧.

(١٠) د. طامي الشمراني، الشعر والهوية، مجلة الرياض، الجمعة والسبت ١/٢ ذو الحجة ١٤٤٥ هـ ٧/٨ يونيو ٢٠٢٤م.

لقد تميز المعجم الشعري لدى الشاعر حسن الصميلي في ديوانه (نزهة في فناء الشك) بإظهار معالم هويته الشخصية، وظهر ذلك في حقول دلالية عدة، ومن هذه الحقول الدلالية: الانطواء، والحيرة والخوف من المجهول، والحزن، والتشاؤم.

وهي حقول دلالية انتشرت دلالاتها في المعجم الشعري لدى الشاعر في معظم قصائد الديوان.

أ- حقل الانطواء:

تميز المعجم الشعري للشاعر في ديوانه (نزهة في فناء الشك) باستعمال عدد من الألفاظ المعجمية التي دلت على الانطواء أو اكتسبت هذه الدلالة من خلال التركيب اللغوي أثناء استعمالها بالقصيدة.

يتناول الشاعر ألفاظاً معجمية تدل على هذا الحقل الدلالي في مقطوعتين من قصيدة (من بريد الثلاثين) في قوله: (١٤)

سألوذ بالفوضى
بغربة أُمّي

من آخرٍ يحتالُ شكلَ اليمِّ....
وقوله:

أصطادُ وجهي
في جذوع النَّخلِ

في عطش الذين رموا حُتُوفَ السهم

لقد عبر الشاعر في المقطوعتين على الانطواء باستعمال ألفاظ مثل (سألوذ بالفوضى - أصطادُ وجهي في جذوع النَّخل).

وتظهر الدلالة المعجمية لألفاظ حقل الانطواء جلية في أبيات للشاعر من قصيدة (مفازاتُ البخت) في قوله: (١٥)

يمرُّ ظُلكُ

لا أنثى تطاردُهُ

وليس من أحدٍ في الدرب يرصدُهُ.

استعمل الشاعر في المقطوعة السابقة ألفاظاً وتراكيباً تدل على الانطواء، حيث نجد أن ما يمر هو ظل الشاعر وليس الشاعر نفسه، فالانطواء قد استبد به حتى أصبح لا يمر هو نفسه بل يمر ظله، وهو لا يجد من يطارده أو يرصد مروره سواء من الإناث أو رفقاء الدرب فهو يظل وحيداً يقاسي هذه الوحدة.

وتظهر الدلالات هذا الحقل في تعبيرات عدة، ومن ذلك قول الشاعر من قصيدة (رهان الفتى / نبوءة الذاكرة): (١٦)

(١٤) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، دار تشكيل للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٤١ هجرية، قصيدة بريد الثلاثين، ص ٥٠.
(١٥) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة مفازاتُ البخت، ص ٧٤.
(١٦) المصدر السابق، قصيدة (رهان الفتى / نبوءة الذاكرة)، ص ٤٠.

راهنْتُ..

لكني خسرتُ الأرضَ

تلفظني بعيداً

ثم تتركني لخيباتِ البراري.

لقد دل التعبير بقوله (تلفظني بعيداً)، والتعبير بقوله (تتركني لخيباتِ البراري) على ما عناه الشاعر من الابتعاد عن الأرض، وهو ما يوحي بالانطواء.

كما يمكن رصد دلالة بعض الألفاظ على الانطواء من خلال التكرار، فتكرار الشاعر للفظ (واحد) في القصيدة التي تحمل عنوان (أنا واحد) يدل على انطوائه، حيث يقول: (١٧)

أنا واحد..

والغيوبُ العقيمةُ

تجعلني كثرةً في انشاقِ السقوفِ

فألمحني ظامناً يصطفي جرّةً باردةً.

أنا واحد..

والعراء المشدّب تحرسه غيمةٌ واحدة.

فهو حريص على أن يكون واحداً منطوياً على ذاته رغم محاولة الغيوب أن تجعله أكثر من واحد.

ب- الحيرة والخوف من المجهول:

ومن أمثلة استعمال الألفاظ الدالة على هذا الحقل في قصيدة (أرض الذات): (١٨)

وليسَتْ بردتي الـ تفرّ خيوطها

ولبستني،

لم أكتمل إلا لتكتمل الجهات الضدّ

يكتمل الحفاة.

إن دلالات الحيرة في هذه المقطوعة واضحة من خلال في استعمال لفظ (ليس) فهو، فقد أصابت الشاعر حالة من الارتباك والحيرة بحيث لا يستطيع تحديد هل هو من لبس البردة أم هي من لبسته، كما يتضح الاضطراب والخوف من المجهول في استعمال الفعل (تفر) استعمال الاسم بإدخال (ال) عليه.

وتظهر الدلالة المعجمية لألفاظ هذا الحقل كذلك في قول الشاعر من قصيدة (تغريبه عمياء): (١٩)

من أين أفتحي

من أين أغلقني؟!

خطيتني مثل كوخ ضلّ في المدن

نُورِجُح اللغة العمياء

حفتها بين الجياح

(١٧) المصدر السابق، قصيدة: أنا واحد، ص ٢١.

(١٨) المصدر السابق، قصيدة (أرض الذات)، ص ٢٠.

(١٩) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة: تغريبه عمياء..، ص ٣٦.

تنادي سَوَاةَ الوَهْنِ

وتظهر هنا الحيرة في استعمال اللفظتين المتقابلتين (أفتحني- أغلقتي)، كما يُزيدها استعمال الشاعر أسلوب الاستفهام مما يظهر الحيرة والخوف من المجهول، ويكمل الشاعر إظهار هذه الحيرة باستعمال اللفظ (تُورِجُ) الذي يبين عدم الثبات.

كما تظهر جليلة الدلالة المعجمية لألفاظ هذا الحقل كذلك في قول الشاعر من قصيدة (وادي الكلام ٤٢): (٢٠)

في اللامكان وُلِدْتُ

ظَلْتُ أَوْزَغَ الْآتِينَ فِي وَادِي الْكَلَامِ

أَحْطُ بَيَّهْمُ رِذَاذًا كَفَفْتُه أُنَامِلُ الْفَوْضَى

وَأَسْقُطُ

قبل أن يجد الغزاة سبيلهم مَيَّي

وَأَسْقُطُ

قبل أن تلقي الجماعم خطوها للذئب

أَسْقُطُ

كي أكون العشب في وادي الكلام.

إن لفظ (اللامكان) الذي قام الشاعر باستعماله في القطعة دل على الارتباك والحيرة، ثم جاءت دلالة الفعل (أوزع) التي أوحى بالتشتت، ثم تتكاثر دلالة تلك الحيرة بتكرار لفظ (أسقط) ثلاث مرات بالقطعة.

كما تظهر الدلالة المعجمية لألفاظ هذا الحقل في أبيات عدة من قصائد الشاعر مثل قوله في قصيدة (يابس لم يتشج بالرمل): (٢١)

ويرودنا قلق البحار

يؤوب في خلواتنا

فمتى يؤوب الزورق؟!

نجد بالقطعة لفظ (قلق)، وهو لفظ تدل دلالاته المعجمية على الحيرة والاضطراب، فالقلق في القاموس المحيط: "الانزعاج" (٢٢)، ويكرس الشاعر هذه الدلالة باستعمال الاستفهام (فمتى يؤوب الزورق؟).

وقوله في نفس القصيدة: (٢٣)

أو كالفراغ

يصبح للأبد البعيد:

أنا فراغ - يا بعيد - مُمَرَّقُ

تظهر في هذه المقطوعة ألفاظ (الفراغ) و (مُمَرَّقُ)، وهي ألفاظ تقع في الحقل الدلالي للحيرة والاضطراب. وقوله في قصيدة (كهل لا تبتئس موتته): (٢٤)

مسافرًا

كغريب كلما ارتجفت ظللُهُ

قال ظلُّ: كُنَّا غُرَبَا

وضائعا

وهي مقطوعة تشمل ألفاظ (غريب - غُرَب - ارتجفت - ضائعا)، ونجدها جميعا تقع جميعا في الحقل الدلالي الخاص بالحيرة والاضطراب والخوف من المجهول.

لقد استعمل الشاعر كلمات استدعت هذه الدلالة مثل ألفاظ (الفراغ، يتسألون، في أعناقهم تلويح) في قصيدة (أخطاء أخرى للريح..): (٢٥)

"يتسألون من الفراغ

سقوفهم صرعى

وفي أعناقهم تلويح

ومن أمثلة هذا الاستعمال استعمال الشاعر تعبيرات تدل على الحيرة والخوف من المجهول مثل: (تدثرنني مني، يسطو على بعضي، شربوا لهائمهم، كان القريب بعيدا)، وذلك في قوله من قصيدة (في السكرتين): (٢٦)

ملاحم الأبد العاري

تدثرنني مني،

ومن شبّه يسطو على بعضي

من ثم تتركني

في بئر من شربوا لهائمهم

وتلاشوا كالدّم المحض

كان القريب بعيدا

حيث لا رئة

جاءت تشاطرنا في حفلة الركض

كما نلمس دلالة الحيرة والخوف من المجهول من خلال المعنى التركيبي للألفاظ، ومن ذلك استعمال الشاعر المطاردة للخوف في قصيدة (كهل لا تبتئس..): (٢٧)

وأنت تطارد خوفك

بين الثقوب وبينك

إن مطاردة الشاعر لخوفه أوحى لنا بما يعانيه من خوف من المجهول، فهو لشدة هذا الخوف لم ينتظر ليطرده الخوف بل قام هو بمطاردة هذا الخوف.

ج- الشعور بالحزن:

نجد الشعور بالحزن مسيطرا على قصائد الشاعر، وهو تأثر واضح للشاعر بالمدرسة الرومانسية بمفهومها الحدائي، فغالبا "ما نجد البطل الرومانسي دائرا داخل دائرة

(٢٤) حسن عبده صميلي، نُزْهَةٌ فِي فَنَاءِ الشَّكِّ، قصيدة: كهل على أعتاب موتته، ص ٢٢.

(٢٥) المصدر السابق، قصيدة: أخطاء أخرى للريح، ص ٥٢.

(٢٦) المصدر السابق، قصيدة: في السكرتين، ص ٥٨.

(٢٧) المصدر السابق، قصيدة: كهل لا تبتئس، ص ٢٦.

(٢٠) المصدر السابق، قصيدة: وادي الكلام، ص ٤٢.

(٢١) المصدر السابق، قصيدة: يابس لم يتشج بالرمل، ص ١٦.

(٢٢) الفيروزبادي، القاموس المحيط، مادة (قلق).

(٢٣) حسن عبده صميلي، نُزْهَةٌ فِي فَنَاءِ الشَّكِّ، قصيدة: يابس لم يتشج

بالرمل، ص ١٦.

ذاته المغلقة عليه، سواء كان مطحوناً تحت وطأة الحزن والكآبة والملل أو ثائراً عنيفاً ضد ركود المجتمع^(٢٨)، ومن أمثلة ذلك استعمال الألفاظ الدالة على هذا الحقل في قصيدة (خطايا تُربي الحزن) استعمال معجمياً دالاً على الحزن والأسى كقول الشاعر: (٢٩)

فمنذ حُزنين
كان المُشتهى عدماً
ومن يربي بهذا المشتهى الحزننا؟!
فقد جاءت ألفاظ (حُزنين - عدماً - الحزننا) لتأكيد دلالات الحزن.

ويتناول الشاعر ألفاظاً معجمية تدل على الحقل الدلالي الدال على الشعور بالحزن في قصيدة (من بريد الثلاثين) في قوله: (٣٠)

وبكل أنثى
راودتها خيبة مني
فأشيانني بريد الهَم
فقد استعمل لفظ (الهَم) الدال معجمياً على الحزن، فالهم بالمعجم الوسيط: "الحُزن" (٣١) كما استعمل لفظ (خيبة) التي تقع كذلك ضمن الحقل الدلالي للحزن الذي يكون نتيجة مباشرة لهذه الخيبة.

كما تظهر الدلالة المعجمية لألفاظ هذا الحقل كذلك في قول الشاعر من قصيدة (مفازات البخت): (٣٢)

أدري أن آدمنا شكك
وأنتك - إيماناً - تؤكدك
وأن حزنك لم يطلق نوارسه في يُثمه
فضلال الحزن تُسعدك.

تظهر في هذه المقطوعة ألفاظ ذات دلالات معجمية مباشرة على الحزن مثل: (حزنك - الحزن)، كما نجد كذلك كلمات معجمية تقع في هذا الحقل مثل كلمة (يُثمه)، حيث يرتبط اليتيم غالباً بحالة من الحزن.

(اليتيم) في قصيدة (أنا واحد): (٣٣)

صعدت..
كنتُ جحيماً ينفض اللها
وكنْتُ يُثماً ينجاني في التراب أبا
ومن الألفاظ الدالة على الحزن في المعجم الشعري للشاعر في هذا الديوان نجد لفظ (التأوه) ومن ذلك قوله: (٣٤)

لا تبتئس

فالملامح طفل تأوه.
والتأوه من الألفاظ التي تدل أحياناً على الحزن كما تدل على الألم، ف"آه آه آه" كلمة توجع أو تحزن، أو شكاية^(٣٥).

كما تظهر الدلالة المعجمية لألفاظ هذا الحقل في أبيات عدة من قصائد الشاعر مثل قوله في قصيدة (أخطاء أخرى للريح): (٣٦)

حُبلى بهم كل الجهات
عرفتهم حين استباح فمي أسى مبوح.
وعرفتهم قبل انتشار الثوب
في الأموات،
في جسد كساه الشيخ.

من الألفاظ المعجمية التي استعملها الشاعر في هذه المقطوعة؛ لتدل على الحزن لفظ (أسى)، ففي القاموس المحيط "أسيت عليه، أسى: حَزْنْتُ" (٣٧)، كما يقع لفظ (الأموات) ضمن الدالة على الحزن نتيجة اقتران دلالة الموت بدلالة الحزن.

كما نلاحظ الدلالة المعجمية للحزن باستعمال كلمات تستدعي هذه الدلالة مثل ألفاظ (الموت، والليل، وغشاوة، والنواب، والكبت) في مقاطع من قصيدة (ما يؤرخه البخت): (٣٨)

لَمَّا نَكُنْ..
والليلُ دربٌ يؤتى
وغشاوة الفوضى
تقضُّ الموتى
وهربتُ
في عنقي تجاعيد الملائك،
وارتباكٌ يرتديه الموتى.....
هذي النوانب..
تمسُحُ الحلوى على فمي الشريد
تحطُّ
كبتاً
كبتاً

ألفاظ (الموت، والليل، وغشاوة، والنواب، الكبت) في هذه المقطوعة استدعت الحقل الدلالي الدال على الحزن دون أن تدل معجمياً على هذه الدلالة، ولكنها جميعاً ارتبطت بالحزن ارتباطاً ما حيث يؤدي كلاً من: الموت، والنواب،

(٢٨) المصدر السابق، قصيدة: أنا واحد، ص ٢١.

(٢٩) المصدر السابق، قصيدة: لا تبتئس، ص ٢٦.

(٣٠) المعجم الوسيط، مادة (أوه).

(٣١) حسن عبده صميلي، نُزْهَةٌ في فناء الشك، قصيدة: خطايا تُربي الحزن، ص ٢٩.

(٣٢) المصدر السابق، قصيدة: من بريد الثلاثين، ص ٥٠.

(٣٣) المعجم الوسيط، مادة (هم).

(٣٤) حسن عبده صميلي، نُزْهَةٌ في فناء الشك، قصيدة: ما يؤرخه البخت، ص ١٥، ١٤.

والكبت إلى الحزن كنتيجة، في حين ترتبط حالة الظلمة والليل -غالبًا- لدى الإنسان بمشاعر الحزن.

د- الشعور بالتشاؤم:

يظهر الشعور بالتشاؤم معلمًا واضحًا للهوية الشخصية للشاعر حسن صميلي في ديوانه (نزهة في فناء الشك)، كما تظهر دلالة هذا الشعور بالتشاؤم واضحًا في معجمه الشعري بالديوان.

ومن أمثلة ذلك استعمال الألفاظ الدالة على هذا الحقل اللغوي في قصيدة (يابس لم ينتش بالرمل)، في قول الشاعر: (٣٩)

بعث على الشرافاتِ

موتٌ مطلقٌ

وتصحرُ بيد الخطيئة يَعْلُقُ

قد كان إبريقُ الكهولةِ

مُتَحَمًّا بردائه

قد كان فيك يحدِّقُ...

نجد في هذه المقطوعة ألفاظًا عدة تنتمي إلى حقل التشاؤم، ومن هذه الألفاظ أفاظ: (موتٌ، وتصحرُ، والكهولة).

كما تظهر الدلالة المعجمية لألفاظ هذا الحقل كذلك في قول الشاعر من قصيدة (دهشة الأتواب): (٤٠)

ولم يخالطهم يقينٌ بالحياةِ

هي الحياةُ

وأنت ألوأخ العدم.

وهو يخبر عن نفسه في هذا المقطع بكونه (ألوأخ العدم)، وهو وصف يحمل دلالة التشاؤم اعتمادًا على الدلالة المعجمية للعدم والفناء.

يتناول الشاعر ألفاظًا معجمية وتراكيبًا تدل على هذا الحقل الدلالي في قصيدة (مفازاتُ البخت) في قوله: (٤١)

وقبل صُبْحَيْنِ

كان الضوءُ مُنْتَظِرًا ظلامَهُ

ثم خانَ الضوءُ موعدهُ.

وبعد أَلْيَلَيْنِ

أَلْقَتْ وَحْشَةً سَفَرًا على السَّمَاءِ

ونادت: من سيصعده؟!

ثم اكتملتُ هنا

أسماء من عبروا على ضفافي

كساهم خيبةً غَدُهُ

الألفاظ (ظلامه، خان، وحشة، خيبة) اكتسبت دلالة التشاؤم من خلال التركيب، فتضمنها هذا الحقل الدلالي حيث

نجد (الضوءُ مُنْتَظِرًا ظلامَهُ)، ثم نجد (موعد الضوء يخونه)، و(الوحشة تلقي سفرًا على السماء)، وتنتهي هذه التعبيرات بقيام الغد بكساء من عبروا على الضفاف خيبةً، وهي تعبيرات تدل على التشاؤم، وتجعل ألفاظها ضمن حقه الدلالي.

كما تظهر الدلالة المعجمية لألفاظ هذا الحقل في أبيات عدة من قصائد الشاعر مثل قوله في قصيدة (لا تبتئس): (٤٢)

ولا تبتئس

ظلمةً في كهوفِ الولادةِ

تؤمن حينًا بصدفاتها

تكفر حينًا بأرجحة الموتِ

يا موتُ

كلُ الفضاءاتِ يُثَمُّ

وكلُّ عراءٍ أبوةً.

إن المقطوعة تعج بالألفاظ المعجمية التي تنتمي لحقل التشاؤم مثل (الموت، الفضاءاتِ يُثَمُّ، العراء)، وهو تشاؤم يعكس هوية الشاعر الشخصية التي تتناقض مع عنوان القصيدة (لا تبتئس).

ومن أكثر المقطوعات التي ظهرت فيها دلالة التشاؤم في المعجم الشعري للشاعر إحدى مقطوعات قصيدة (تلاوة في مصحف الذات)، حيث يقول: (٤٣)

يا جذوة الخبياتِ

معناي انطفأ عاشرُ

معناي وحيِّ باهتُ

ألفاظ (الخبيات، انطفأ، باهت) دلت على التشاؤم، وقد قوى التركيب في قوله (جذوة الخبيات) هذه الدلالة، حيث أضيفت (الخبيات) (للجذوة)، ثم يلي ذلك الانطفاء العاشر والوحي الباهت مما يضفي صورة شديدة التشاؤم.

ثانيًا: تجليات الهوية الوطنية في الصورة الشعرية:

لا تمثل الهوية الوطنية للشاعر مجرد هوية تمسكه بهوية وطن يعيش فيه ويقضي به حياته بل تصل أهمية الهوية الوطنية لديه إلى كونها تمثل لديه الحياة ذاتها وتتحد مع هويته الذاتية، فالوطن لدى حسن صميلي ليس مجرد أرض ينتمي إليها الإنسان، بل نجد الهوية الوطنية لديه تمثل مجموعة من التجارب الإنسانية، والمجتمعية للشاعر ذاته، ولأبناء هذا الوطن المشاركين للشاعر في بلورة هذه الهوية الوطنية.

إن الصورة الشعرية هي الأداة التي تمنح النص الشعري قوته وقيمه، فهي المنوطة برسم جملة المواقف

(٤١) المصدر السابق، قصيدة: مفازاتُ البخت، ص ٧٤.

(٤٢) المصدر السابق، قصيدة: لا تبتئس، ص ٢٦.

(٤٣) المصدر السابق، قصيدة: تلاوة في مصحف الذات، ص ٥.

(٣٩) المصدر السابق، قصيدة: يابس لم ينتش بالرمل، ص ١٦.

(٤٠) حسن عبده صميلي، نُزْهَةٌ في فِئاء الشك، قصيدة: دهشة الأتواب، ص ٦٢.

باطمئنان هذا العراء الشعوري وفرض سيطرته على أبناء هذا الوطن، كما أن استعمال لفظ (حَصِيرَك) في هذه الصورة أشار إلى ما يعانيه هذه الأبناء من فقر مادي امتد إلى فقر في الأحاسيس والشعور.

و نجد الصورة تبين ما يعانيه أبناء هذا الوطن، فهذا العراء ترتاح في تَعْوِيذَتَيْهِ جماجم حُبْلَى، ولفظ (ترتاح) أضفى على الصورة تمكّن هذا العراء من السيطرة على مختلف المشاعر الأخرى، كما أن التعبير الاستعاري (جماجم حُبْلَى) يُظهر هذا الوجه القبيح للعراء الشعوري، وهو عراء كما يتضح من الصورة الشعرية (يرتاح فيه الرّيْفُ ويشيخُ بين ردايهِ)، وقد أظهر الاستعمال الاستعاري أحد أبرز ملامح هذا العراء الشعوري لأبناء هذا الوطن، وهو انتشار الزيف بينهم، وتمكنه منهم، فنجد الزيف يكبر ويشيخ داخل هذا العراء الذي اجتاحت الوطن.

ويظهر رفض الشاعر لصورة مثل هذا الوطن، ففي قصيدة (تغريبه عمياء)، يرسم لنا الشاعر صورة توضح هذا الرفض: (٤٨)

وكان ربُّ الخطايا السمر

يأخذنا لوجهة

ليس فيها لثغة الوطن

لقد رسم لنا الشاعر صورة لقوى القاهرة-وهي قوى الشر والخطايا- تجبره على التوجه لوجهة لا يسمع بها لثغات مثل هذا الوطن المرفوض، وهو استعمال استعاري اعتمد على المفارقة بين كون هذه القوى قوى للخطايا، وكونها تسعى لأبعاده عن وطن يرفضه، ولكنها مفارقة كونت لنا في نهاية الأمر مزيجًا متناسق الأجزاء يبين تمكن الشاعر من استخدام أدواته الاستعارية لإنشاء عالمه الخاص به حيث نجد "الاستعارات التي تبدو متناقضة قد تتألف مع بعضها دون أن يكون لذلك أثر سيئ" (٤٩).

ويُظهر الاستعمال الاستعاري (لثغة الوطن) ما يعانيه هذا الوطن من اضطراب، فاللثغة حالة اضطراب يكون فيه الشخص غير قادر على نطق أصوات محددة. وهو نتيجة لذلك تَحَفَّف من ذكر مثل هذه الأوطان:

(٥٠)

تَحَفَّفَت

فِي أَسْمَاءِ الْبِلَادِ

كما تَحَفَّفَت وردة من خيبة الفن

وإظهار العواطف في النص الشعري، وهي صورة لا يسعى فيها الشاعر إلى مقارنة الواقع، بل إنه في أحيان كثيرة "يستعمل الصور ليعبر عن حالات غامضة لا يُستطاع بلوغها مباشرة، أو من أجل أن تنقل الدلالة الحقّة لما يجده الشاعر" (٤٤).

وقد استعمل عددًا من النقاد مصطلح (الاستعارة) بديلاً لمصطلح (الصورة)، ورأوا أن استعمال مصطلح (الاستعارة) أعمّ وأشمل من مصطلح (الصورة)، فنجد (مصطفى ناصف) يرى "أن لفظ (الاستعارة)، إذا حسن إدراكه، قد يكون أهدى من لفظ (الصورة)، وأن الصورة - إذا جاز الحديث المفرد عنها- لن تستقل بحال عن الإدراك الاستعاري" (٤٥)، إلا أننا فضلنا استعمال مصطلح الصورة، "لما لمساناه من شمولية، وقدرة على احتواء أنماط مختلفة من التعبيرات البلاغية، بل وغير البلاغية -أيضا- من تلك التي لا تربط بالمجاز، لكنّها تشكل صورة فنية بديعة" (٤٦).

لقد تجلت الهوية الوطنية في الصورة الشعرية لدى الشاعر وظهرت قدرته الفنية في رسم صورة لا يسعى فيها الشاعر إلى مقارنة الواقع، بل يعبر عن حالة خاصة للوطن كما يراه من منظوره الخاص لا كما هو في الواقع.

لقد رسم الشاعر للوطن صورتين الأولى صورة لا يتمناها لوطن يلمس فيه جفاف العواطف، وتتحكم فيه قوى الشر والخطايا، يشعر فيه بمشاعر الخيبة، وهي تخالف الصورة التي رسمها لوطنه الحقيقي حيث عراقة الآباء ومجد الحاضر.

فنجد الشاعر في مطلع قصيدة (نزوح للجفاف) يرسم صورة لوطن-لم يكن يتمناه- اجتاحه الجفاف العاطفي، فصارت المشاعر الأدمية به مشاعر منبوذة: (٤٧)

هذا العراء..

على حَصِيرَك يغفو

تَصْطَادُهُ بَيْنَ الظَّلَالِ الكُفِّ

ترتاح في تَعْوِيذَتَيْهِ

جماجم حُبْلَى،

كما يرتاح فيه الرّيْفُ

ويشيخُ بين ردايهِ

إن هذه المقطوعة تمثل صورة فنية اتضحت فيها هوية هذا الوطن النازح للجفاف، فيظهر لنا العراء وقد غفا على حصيرة هذا الوطن، لقد اختار الشاعر عناصر هذه الصورة بدقة شديدة، فاستعارة الغفو للعراء أوحى لنا

(٤٨) حسن عبده صميلى، نُزْهَةٌ فِي فَنَاءِ الشَّكِّ، قصيدة: تغريبه عمياء، ص ٣٧.

(٤٩) جورج لايفوف/ مارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الطبعة الثانية، تاريخ النشر: ٢٠٠٩م، ص ٦٠.

(٥٠) حسن عبده صميلى، نُزْهَةٌ فِي فَنَاءِ الشَّكِّ، قصيدة: تغريبه عمياء، ص ٣٨.

(٤٤) د. مصطفى ناصف، الصورة الأدبية، دار الأندلس، بيروت، ط٢، ١٩٨١م، ص ٢١٧.

(٤٥) المرجع السابق، ص ٣.

(٤٦) عبد الحميد قاوي، مفهوم الصورة الفنية في النقد الأدبي الحديث، مجلة الباحث، المجلد ٧ العدد، ص ٣٥.

(٤٧) حسن عبده صميلى، نُزْهَةٌ فِي فَنَاءِ الشَّكِّ، قصيدة: نزوح للجفاف، ص ١١.

لقد رسم لنا صورة لهذا التخفف باستعمال التشبيه (كما تحَقَّقَتْ وردة من خيبة الفن)، فمثل هذه الأوطان مثلت للشاعر مظاهر الخيبة التي يجب عليه التخلص منها.

غير أن صورة الوطن العراء النازح للجفاف، وهذه الأوطان التي تملأها مظاهر الخيبة ليست هي الصورة الحقيقية التي يراها الشاعر في وطنه، وإنما الصورة الحقيقية التي رسمها الشاعر لوطنه هي تلك الصورة التي رسمها الشاعر في قصيدة (تلاوات من لوح الأرض)، فقد تجلت في هذه القصيدة الهوية الوطنية في الصورة الشعرية لدى الشاعر بشكل واضح، وحرص فيها الشاعر على رسم صورته الخاصة للوطن دون أن يغرق نفسه بأوصاف نعرفها عن هذا الوطن، فالوطن لديه له خصوصيته وهويته التي تظهر خلال صورته الشعرية، وهي قصيدة تصلح نموذجاً لمثل لتوضيح الهوية الوطنية في الصورة الشعرية لدى الشاعر، مما يدفعنا لتحليل صورها الفنية.

وهو يبدؤها برسم صورة لأبناء هذا الوطن: (٥١)

للمائلين بهذي الأرض

تحرسهم خطي

وتحرسهم في الرمل ذاكرة

للمسكين ظل الأرض

في يدهم

حتى كأن ظلال الأرض هاربة

إن أبناء هذا الوطن متمتعين بالحماية وهي حماية من الوطن لأبنائه، وحرص من أبناء الوطن على وطنهم، وقد صور الشاعر رمال الوطن حارسة لأبنائه كما صور الأبناء متمسكين بظل الوطن، وأثرى الشاعر هذه الصورة بتشبيهه ظلال الوطن كأنها إنسان يحاول الهروب فيمسك به أبنائه.

إن الوطن لدى الشاعر مصدر الأمن: (٥٢)

لمتعب كلما نادته طينته

لم يرتبك..

فشقوق الطين آمنه

لموطن ظل يغفو في ملامحنا

لقد عبر الشاعر عن هذا الأمن برسم صورة فنية لأرض الوطن تنادي أبناءها؛ فيشعرون بالأمان لكون الأمن يكمن في شقوق هذه الأرض، كما رسم صورة فنية باستعمال الاستعارة التي رأى عبد القاهر الجرجاني أن "من الفضيلة

الجامعة فيها أنها تبرز هذا البيان أبداً في صورة مستجدة تزيد قدره نبلاً، وتوجب له بعد الفضل فضلاً، وإنك لتجد اللفظة الواحدة قد اكتسبت بها فوائد حتى تراها مكررة في مواضع، ولها في كل واحد من تلك المواضع شأن مفرد، وشرف منفرد، وفضيلة مرموقة، وعلابة موموقة" (٥٣)، حين استعار الغفوة والراحة للوطن داخل ملامح أبنائه.

ويعبر الشاعر عن هذا الوطن بقوله: (٥٤)

حكمة الأجداد تحملني إليه

حيث نقوش الأمس فانتة

وحيث وجه بلادي

ممسك بيدي

إنه وطن يمتاز بكونه وطناً عريقاً يزدان بحكمة الأجداد، كما أنه وطن حريص على أبنائه ويظهر ذلك من تلك الصورة التي صور فيها الشاعر وجه الوطن بمسك بيده، ويرشده إلى الطريق السليم، كأه تمسك بيد طفلها حرصاً منها عليه، مستعملاً "الخيال ليس مرآة جامدة تعكس أفكاراً وصوراً ساعة الإلهام فحسب، بل إنه أعمق من ذلك بكثير، خاصة حين يتجاوز هذا المدى، إلى التحليل والبعث وخلق صور جديدة قد يكون لها رواسب قديمة في نفس المبدع" (٥٥)، وهو ما يمكن ملاحظة في تلك الصورة الفنية التي رسمها الشاعر للوطن.

كما أنه موطن الكرام، والحالمين، والطاهرين: (٥٦)

يا موطن السحنات البيض

مذ سكنت إليك خارطة

لم تشك خارطة

يا موطن الحالمين السمر

مائلة دروبهم

ودروب الظهر مائلة

إن هذه الصورة للوطن يرسمها الشاعر من خلال بيان صفات قاطنيه، فمنهم الكرام ذوو السحنات البيض، ومنهم الطاهرون الحالمون بمجد الوطن من ذوي السحنات السمر.

إنه وطن الأجداد والآباء الذي يجله الأبناء: (٥٧)

إن الدروب

التي أوت أوائلنا

تذوب خاشعة والذات خاشعة

(٥٥) جهاد شاهر المجالي، دراسات في الإبداع الفني في الشعر: رؤى النقاد العرب في ضوء علم النفس الأدبي، دار يافا العلمية، عمان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م، ص ٨٥.

(٥٦) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة: تلاوات من لوح الأرض، ص ٤٧.

(٥٧) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة: تلاوات من لوح الأرض، ص ٤٩.

(٥١) المصدر السابق، قصيدة: تلاوات من لوح الأرض، ص ٤٤.

(٥٢) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة: تلاوات من لوح الأرض، ص ٤٤.

(٥٣) عبد القاهر الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (المتوفى: ٤٧١هـ)، كتاب أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة، ص ٤٢.

(٥٤) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة: تلاوات من لوح الأرض، ص ٤٦.

لعل في نيا الأموات

خاتمةً تضجُّ ضوءاً

فلا تُفزعك خاتمةً

إن ختام هذه القصيدة قد جاء بصورة فنية عكست الهوية الوطنية لدى الشاعر حيث حبه وتقديره لهذا الوطن الذي تذوب ذاته خشوعاً له كما خشعت دروب الوطن من ذكرى الأجداد والآباء المؤسسين له، وهي ذكرى تشبه نوراً يعكس جلال وعظمة هذا الوطن ومؤسسيه، وهي صورة مبتكرة وإن اعتمدت على عناصر تبدو تقليدية، وفي هذا دلالة على جودة الشعر، كما يرى (ابن طباطبا)، فالشاعر لديه "إذا تناول المعاني التي سبق إليها، فأبرزها في أحسن من الكسوة التي عليها، لم يُعب بل وجب له فضل لطفه وإحسانه فيه" (٥٨).

المبحث الثالث: الهوية الدينية ودلالات التناسل الديني في الديوان.

يعتبر التناسل أحد أهم التقنيات التي يلجأ إليها الشاعر لتضمين نصه دلالات تتشابه مع دلالات نصوص أخرى ذات طابع ديني أو فكري أو تاريخي، بحيث يظل النص الذي تم التناسل معه في خلفية النص المنتج، وهي تقنية تعتمد على تضمين النص نصوص أخرى بحيث تندمج هذه النصوص في النص الأصلي، و"يندرج هذا المفهوم ضمن الإنتاجية النصية؛ بمعنى أنه مرتبط بالنص المولد الذي يهتم بالكيفية التي يتم بها تولد النصوص وخلقها وفق عمل منبني على بناء سابق أو مسبق" (٥٩).

تعد النصوص الدينية من أبرز النصوص التي سعى الشعراء إلى تضمين نصوصها أشعارهم والتناسل معها سواء اقتباساً نصياً أو تناسلاً باستعمال المفردات والتراكيب، أو المعاني الخاصة بهذه النصوص.

وقد ظهرت الهوية الدينية ودلالات التناسل الديني في الديوان الشاعر د. حسن صميلي بشكل جلي، فالشاعر يمتاز بهوية دينية غير خفية، وقد بين الشاعر في كتاباته النقدية أثر الهوية الدينية في حياة الأديب، فيعبر عن تأثير هذه الهوية الدينية بقوله "كلنا أبناء وطن عظيم، وننتمي لدين إسلامي هذب نفوسنا وشذبها من كل عنصرية أو طائفية منتنة" (٦٠)، فهو يرى أثر ديننا الإسلامي الحنيف في

تهذيب النفوس وإبعادها عن الفكر العنصري والطائفي البغيض.

وقد تناثرت الأبيات والسطور الشعرية التي عكست الهوية الدينية للشاعر عن طريق التناسل الديني في الديوان ومن ذلك قوله من قصيدة (تغريبه عمياء): (٦١) ومن تلوا آيتي (لقمان) من سفكوا دم الخيانات من ضجوا ب (لم تخن)

إن الشاعر يضمن نصه النص الخاص بوصايا لقمان في القرآن الكريم، قال تعالى: "وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ (١٣) وَصَيَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهَذَا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفَصَّلَهُ فِي غَمَمَيْنِ أَنْ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ (١٤)" (٦٢) بمجرد ذكره كون هؤلاء الأشخاص تلوا آيتي (لقمان)، وهي دلالة توحى بالإيمان الظاهري لهؤلاء الأشخاص الذين يتحدث عنهم، فهم رغم تلاوتهم آيتي (لقمان)، خانوا وسفكوا الدماء.

وفي قصيدة (أخطاء أخرى للريح) نجد قوله: (٦٣)

متلاشياً

كان النشيج / الطهر

حيث سفينة غرق

ليولد "نوح"

وهو يتناسل مع القصص الديني الذي يحكي لنا عن سفينة بناها نبي الله نوح لتكون ملاذاً للبشر المؤمن وكافة المخلوقات من الطوفان الذي اجتاحت الأرض، وهو يعيد تركيب هذه القصة حيث تغرق السفينة في النص الشعري لينجو (نوح) دون سفينته.

وفي قصيدة (في السكرتين) يقول الشاعر: (٦٤)

وكيف نعبر يا الله

كافرة جلودنا منذ نامت فتنة الرفض

والنص الشعري هنا يتناسل مع التاريخ الإسلامي السياسي حيث يستدعي أحداث فتنة الرفض، التي يراها القرطبي فتنة مقتل عثمان، وفتنة خروج الخوارج على علي ومعاوية، حيث يرى أنه "لما قتل عثمان ماجت الفتنة كموج البحر، وتتابع قطع الليل المظلم، ثم لم تزل ولا تزال متوالية إلى يوم القيامة" (٦٥).

(٦٢) سورة لقمان، الآية ١٣، ١٤.

(٦٣) حسن عبده صميلي، نُزْهَة في فناء الشك، قصيدة: أخطاء أخرى للريح، ص ٥٢.

(٦٤) المصدر السابق، قصيدة: في السكرتين، ص ٥٨.

(٦٥) القرطبي أبو العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم (٥٧٨ - ٦٥٦ هـ)، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، حققه: محيي الدين ديب مستو مع مجموعة من العلماء، دار ابن كثير، دمشق - بيروت، ط ١، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م، ج ٤، ص ٥١.

(٥٨) ابن طباطبا محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم (ت ٣٢٢ هـ)، عيار الشعر، المحقق: عبد العزيز بن ناصر المانع الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ص ١٢٣.

(٥٩) د. عبد القادر بقشي، التناسل في الخطاب النقدي والبلاغي (دراسة نظرية وتطبيقية)، دار نشر أفريقيا، المغرب، ط ١، ٢٠٠٧ م، ص ١٩.

(٦٠) زبيدة الشيشاني، ما معنى الهوية، موضوع. كوم: <https://mawdoo3.com>

(٦١) حسن عبده صميلي، نُزْهَة في فناء الشك، قصيدة: تغريبه عمياء، ص ٣٦.

الشخصية في معجمه الشعري بوضوح، وظهرت هويته الوطنية في صوره الشعرية، وكما تجلت هويته الدينية بشكل بين في قصائد الديوان المختلفة.

خلصت الدراسة من خلال بحث هوية الشاعر وتأثيرها في معجمه الشعري، ودراسة صوره الفنية، وبحث تناصه مع النصوص الدينية إلى عدة نتائج:

١- استعمال الشاعر حسن صميلي في ديوانه (نزهة في فناء الشك) العديد من المفردات الدالة على معالم الهوية الشخصية حيث أظهر معجمه الشعري ملامح هويته الشخصية.

٢- تمثلت هذه المفردات في أربعة حقول لغوية تمثل أبرز سمات هوية الشاعر وهي حقول: الانطواء، والحيرة والخوف من المجهول، والشعور بالحزن، والشعور بالتشاؤم.

٣- تجلت الهوية الوطنية في الصورة الشعرية للشاعر في ديوانه (نزهة في فناء الشك)، حيث رسم صورة فنية لوطن يرفضه الشاعر، ورسم صورة مخالفة تظهر ملامح وطنه الحبيب الذي يشرف بالانتماء إليه.

٤- ظهرت الهوية الدينية للشاعر في ديوانه (نزهة في فناء الشك) من خلال حرصه على استعمال ألفاظ ودلالات دينية، والتناص مع بعض النصوص ذات الطابع الديني.

يوصي الباحث في نهاية هذا البحث بالاهتمام بدراسة دواوين الشاعر وأقرانه من الشعراء الذين يحمل شعرهم خصائصاً شعرية تنثري التجربة الشعرية العربية من خلال تجارب شعرية تحافظ على الهوية العربية، وعراقة الشعر العربي، كما تحمل في طياتها عناصر التجديد التي تمثل رافداً جديداً ينثري شعرنا العربي المعاصر.

المراجع والمصادر:

القرآن الكريم
ابن طباطبا محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم (ت ٣٢٢هـ)، عيار الشعر، المحقق: عبد العزيز بن ناصر المانع الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة.
جهاد شاهر المجالي، دراسات في الإبداع الفني في الشعر: رؤى النقاد العرب في ضوء علم النفس الأدبي، دار يافا العلمية، عمان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م.
جورج لايكوف/ مارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الطبعة الثانية، تاريخ النشر: ٢٠٠٩م.

ومن المقطوعات التي اعتمد فيها الشاعر على التناص الديني قوله في قصيدة (احتمالات):^(٦٦)

لي رعدة الأسماء حين يخونها في الأبجدية شاعرٌ منذورٌ
لي صوت (أَبْرَهَة) الذي لم يكتمل
فالليل طَارَدَ خَيْبَتَيْهِ نشورُ

النص الشعري هنا يتناص مع النص الديني حيث يستدعي الشاعر قصة (أَبْرَهَة) الذي حاول هدم الكعبة؛ ففشل وكان مصيره الهلاك.

وفي نفس القصيدة نجد الشاعر يستدعي قصة الطوفان بقوله: ^(٦٧)

وَأَسْبَقُ الطُوفَانَ
أَسْأَلُ خَطْوَهُ عَنْ حَشَرَجَاتٍ فِي الرِّثَائِ تَتَوَرُّ...

وهو استدعاء يظهر الهوية الدينية للشاعر الذي ذكر في هذه القصيدة عدداً من الألفاظ ذات الدلالات الدينية مثل: (ظلال الله، والنبوة، وأقنع كل صوفي، وشيطاناً غيبياً).

ومن القطع التي دلت على الهوية الدينية للشاعر قوله في قصيدة (أخطاء أخرى للريح): ^(٦٨)

وإذا نزعت قِلَادَةَ القرآن
من صدري

فالشاعر حريص على تقلد قِلَادَةَ القرآن ويحتفظ بها على صدره، مما يوحي بتمسكه بالهوية الدينية، وربما هي كناية عن أي القرآن الذي يحفظ في الصدور وكأنه يعلق فيها.

كما نجد شيوفاً الألفاظ ذات الدلالات الدينية في قصائد الديوان، كقول الشاعر من قصيدة (نزهة في فناء الشك): ^(٦٩)

ولأن ركعته تُرَبِّي الهاربين إلى الصلاة
تلا بياض صلاته...

وقوله في نفس القصيدة: ^(٧٠)
وهو النبيُّ
اللا ينأى مع اليقين.

وقوله من قصيدة (مفازات البخت): ^(٧١)

هم بلَّلُوا خِيبةَ الآياتِ
بالسُّورِ الحسنَى

الخاتمة:

لقد اكتسبت التجربة الشعرية لدى الشاعر حسن صميلي في ديوانه (نزهة في فناء الشك) ثراءً واضحاً بما حملته من دلالات الهوية، وانعكست دلالات الهوية

^(٧٠) المصدر السابق، قصيدة: نزهة في فناء الشك، ص ٨٦.
() المصدر السابق، قصيدة: مفازات البخت، ص ٥٩.

^(٦٦) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة: احتمالات، ص ٦٥.

^(٦٧) المصدر السابق، قصيدة: احتمالات، ص ٦٥.

^(٦٨) المصدر السابق، قصيدة: أخطاء أخرى للريح، ص ٥٢.

^(٦٩) حسن عبده صميلي، نزهة في فناء الشك، قصيدة: نزهة في فناء الشك، ص ٨٥.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة- معجم الوسيط -
المؤلف: مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى /
أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار المعجم)
الناشر: دار الدعوة.
محمد ابو خليف، تعريف الهوية، موضوع. كوم:
<https://mawdoo3.com>
مصطفى ناصف، الصورة الأدبية، دار الأندلس،
بيروت، ط٢، ١٩٨١ م.
نبيل راغب، المذاهب الأدبية من الكلاسيكي إلى
العبيثة المكتبة الثقافية، الهيئة المصرية العامة للكتاب،
القاهرة، دت.

حسن الصميلي، الحساب الشخصي للشاعر، منصة X.
حسن عبده صميلي، نُزْهَةٌ في فَنَاءِ الشَّكِّ، دار تشكيل
للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٤١ هجريًا.
خديجة كروش، الهوية الواحدة وتعدد الهويات في
الشعر العربي المعاصر، مجلة تمثلات الثقافية والفكرية
والثقافية، المجلد ٧ العدد ١ جانفي ٢٠٢٣، جامعة مولود
معمر، تيزي وزو.
زبيدة الشيشاني، ما معنى الهوية، موضوع. كوم:
<https://mawdoo3.com>
سليمان خالد، خليل الحاي (دراسة في معجمه
الشعري)، فصول المجلد الثامن- رقم العدد: ١_٢ تاريخ
الإصدار: ١ يناير ١٩٨٩.

طامي الشمراني، الشعر والهوية، مجلة الرياض،
الجمعة والسبت ١/٢ ذو الحجة ١٤٤٥هـ ٧/٨ يونيو
٢٠٢٤م.

عبد الحميد قاوي، مفهوم الصورة الفنية في النقد
الأدبي الحديث، مجلة الباحث، المجلد ٧ العدد.
عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي
والبلاغي (دراسة نظرية وتطبيقية)، دار نشر أفريقيا،
المغرب، ط١، ٢٠٠٧م.

عبد القاهر الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد
الرحمن بن محمد (المتوفى: ٤٧١ هـ)، كتاب أسرار البلاغة،
قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني
بالقاهرة، دار المدني بجدة.

عبد الله محمد أمين، المعجم الشعري والحقول
الدلالية في شعر روضة الحاج، مجلة كلية اللغة العربية -
جامعة أم درمان، العدد ١١، ١٤٤٤ هجريًا- ٢٠٢٢ ميلاديًا.
عبير يونس، حسن صميلي: أفق اللغة تتجدد مع كل
ولادة شعرية، مجلة المجلة.

<https://www.majalla.com>

الفيروزبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب
الفيروزبادي (المتوفى: ٨١٧ هـ) - القاموس المحيط -
تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف:
محمد نعيم العرقسوسي - الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة
والنشر والتوزيع- بيروت - لبنان الطبعة: الثامنة- ١٤٢٦ هـ
- ٢٠٠٥ م.

القرطبي أبو العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم (٥٧٨ هـ -
٦٥٦ هـ)، المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، حققه:
محيي الدين ديب مستو مع مجموعة من العلماء، دار ابن
كثير، دمشق - بيروت، ط١، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م.
كوثر جمري، تجليات الهوية الثقافية (مكوناتها
وعناصرها الرئيسية في شعر سعيد الصقلاوي)، رسالة
ماجستير، الناشر جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، مجلة
الأثر، المجلد: ٢٠ العدد ٠٢ / ديسمبر.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The role of the Arabic language teacher in mitigating the impact of globalization on the Islamic identity of secondary school students (A field study from the perspective of teachers in the East Nile locality, Khartoum State as a model).

Dr. Sabah Hajj Mohammad ^{(1)*}

*1- Associate Professor of Educational Administration - Sudan University of Science and Technology - College of Education.

Dr. Hana Mohammad Abu Zeinab ^{(2)*}

*2- Associate Professor of Rhetoric and Criticism - Red Sea University - College of Education - Department of Arabic Language and Literature.

دور معلم اللغة العربية في الحد من تأثير العولمة على الهوية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي محلية شرق النيل، ولاية الخرطوم انموذجاً).

د. صباح الحاج محمد حامد ^{(١)*}

*١- أستاذ الإدارة التربوية المشارك - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - كلية التربية

د. هناء محمد ابوزينب ^{(٢)*}

*٢- أستاذ البلاغة والنقد المشارك - جامعة البحر الأحمر - كلية التربية قسم اللغة العربية وآدابها.

E-mail: bithaj5568@gmail.com

KEY WORDS:

Islamic identity. Globalization. Values.

الكلمات المفتاحية:

الهوية الإسلامية، العولمة، القيم.

ABSTRACT:

The aim of the research is to introduce the concept of Islamic Identity and its elements, in order to manifest the impact of globalisation on Islamic Identity and the role of Arabic language teachers in reducing it. To obtain accurate scientific results the researcher used the descriptive method and the questionnaire was used as a tool for collecting data, where the research community was composed of 580 higher secondary education teachers in Eastern Nile Locality. The researcher applied the research tool on a random sample of 100 teachers being 17% of the teachers 37 of whom were male teachers and 63 female teachers. To answer the research questions and obtain accurate results, the Statistical Packages for Social Sciences program (SPSS). The researcher reached the following results: The elements of Islamic Identity from the point of view of secondary school teachers in the Eastern Nile Locality are represented by the belief in the Islamic faith and the characteristics and behaviors that distinguish Muslims from other nations and the strength of belonging to the Islamic Ummah and the pride in its history and the manifestation of Islamic rituals and adherence to them, Globalization has positive and negative effects on Islamic Identity. Arabic language teachers have a prominent role in reducing the negative effects of globalization on secondary school students.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى التعريف بمفهوم الهوية الإسلامية وعناصرها، كذلك يهدف إلى بيان تأثير العولمة على الهوية الإسلامية ودور معلمي اللغة العربية في الحد منها. للوصول لنتائج علمية دقيقة استخدمت الباحثان المنهج الوصفي واستخدما الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تكون مجتمع البحث من معلمي المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل البالغ عددهم ١٥٨٠ معلماً، وقامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) معلم بنسبة ١٧٪ من مجتمع البحث، منهم ٣٧ معلماً و٦٣ معلمة. وللإجابة على أسئلة البحث والحصول على نتائج دقيقة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصلت الباحثان للنتائج الآتية: أن عناصر الهوية الإسلامية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل تتمثل في الإيمان بالعقيدة الإسلامية والسمات والسلوكيات التي تميز المسلمين عن غيرهم من الأمم وقوة الانتماء للأمة الإسلامية والاعتزاز بتاريخها وإبراز الشعائر الإسلامية والتمسك بها، أن للعولمة تأثيرات إيجابية وأخرى سلبية على الهوية الإسلامية، لمعلمي ومعلمات اللغة العربية دور بارز في الحد من آثار العولمة السالبة على طلاب المرحلة الثانوية.

الإطار العم للبحث:

مقدمة: العولمة تلك الكلمة السحرية التي شغلت الناس منذ بداية التسعينات من القرن الميلادي الماضي وحتى اليوم، هذه الظاهرة التي استطاعت أن تتغلغل في كل مجال من مجالات الحياة المعاصرة الفكرية والعلمية والسياسية والثقافية والاقتصادية... الخ مثيرة فيها جدلاً واسعاً ونقاشاً محتدماً وتسؤلات شتى، وخلافات كثيرة، حول ماهيتها وحقيقتها، قبولها أم رفضها، الاستسلام لها أم محاربتها، الدخول والتعامل معها أم معارفتها بحذر وريبة وتوجس. كل هذا ولا يزال الجدل حولها قائماً لم ينتهي بعد، ليس فقط في عالمنا الإسلامي والعربي وإنما على مستوى العالم أجمع. وكما ورد عن الفرغاني: "إن ظاهرة العولمة تمثل اليوم قضية مهمة، وهي بقدر ما تشغل بال الكتاب والباحثين والسياسيين والمتقنين والاقتصاديين، بقدر ما أصبحت هذه الظاهرة تطول جميع جوانب حياة الإنسان اليومية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والأخلاقية. وذلك لأن حياة الإنسان رغم أنه يعيش في عالم تتسع مساحته وتتبعاد دوله جغرافياً فإن هذه المساحة المترامية الأطراف قد تم اختصارها بسبب ثورة الاتصالات والمعلومات والمواصلات التي تتحدى الحدود والحدود والجغرافيا بل وتتحدى حتى سيادة الدول. فليس بمقدور الدولة الآن قفل حدودها أمام المنتجات والأفكار والقيم الأخرى، لأن هذه الأفكار والمنتجات والقيم دخلت البيوت دون إذن عن طريق القنوات الفضائية والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات" (محمد الفرغاني، ٢٠٠٣م، ص ٣١).

فلا شك أن هنالك متغيرات كثيرة طرأت على حياتنا المعاصرة بعد ظهور مفهوم العولمة ومن هذه المتغيرات ما هو ملائم مع تعاليم ديننا الإسلامي وهويتنا الإسلامية، ومنها ما هو مغاير ومضاد لها بل ومحارب لها في بعض الأحيان، وقد يحترار طلابنا وأبنائنا اليوم في اختيار مسارهم وتحديد أهدافهم.

مشكلة البحث: تنبعث مشكلة البحث من ملاحظة الباحثان -اللذان يعملان في حقل التعليم- للتقدم التكنولوجي والانفتاح المعرفي الذي يسود العالم أجمع المتمثل فيما يسمى بالعولمة، وما يمكن أن تجره على العالم الإسلامي من أفكار وسلوكيات قد لا تتناسب مع عقيدة وهوية الأمة الإسلامية، فالعولمة سلاح ذو حدين تجعل الطلاب متخبطين بين ما هو صالح وما هو طالح وربما أدى بهم ذلك التخبط إلى الانحراف الأخلاقي والبعد عن مصالح المجتمع، من هنا إنبعث فكرة البحث لبيان مدى تأثير العولمة على الهوية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية ودور معلمي اللغة العربية في الحد منها.

أسئلة البحث: بناءً على ما تقدم تطرح الباحثان التساؤلات الآتية:

١. فيما تتمثل عناصر الهوية الإسلامية؟
 ٢. ما مدى تأثير العولمة على الهوية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
 ٣. ما دور معلمي اللغة العربية للحد من آثار العولمة على طلاب المرحلة الثانوية
- أهداف البحث:** يهدف البحث إلى: تحديد عناصر الهوية الإسلامية وتحديد مفهوم العولمة ودراسة آثارها الإيجابية والسلبية على الهوية الإسلامية ودور معلمي اللغة العربية في الحد من آثارها.

أهمية البحث: تنبثق أهمية البحث من أهمية الموضوع نفسه إذ أنه يسعى للتعريف بمفهوم الهوية الإسلامية وتوضيح عناصرها، وذلك لأن الطالب اليوم أصبح في صراع بين هويته الإسلامية التي تدعو للتمسك بالعقيدة الإسلامية والأخلاق الفاضلة والوئام الاجتماعي وبين ما هو وافد عليه من الحضارات الأخرى، وبالأخص بعد ظهور مفهوم العولمة التي تعتبر مهدداً خطيراً للهويات الثقافية لأنها تحاول فرض نمط ثقافي واحد على العالم أجمع، فتأتي أهمية البحث في تناول هذا الصراع والخروج بفكرة واضحة عن كيفية التعامل مع العولمة بصورة لا تلغي الهوية الإسلامية، والكشف عن مدى تأثيرها على الهوية الإسلامية، وتوضيح انعكاساتها والتحديات التي تفرضها على التربية والتعليم. كما تتمثل أهمية البحث من ناحية تطبيقية في لفت نظر المعلمين إلى ما يحيط بالطلاب من تخبط جراء ما تجلبه التكنولوجيا والانفتاح المعرفي، الأمر الذي يستدعي وقوف المعلمين إلى جانب طلابهم وإرشادهم إلى الصواب مما يختلط عليهم وذلك بتثبيت دعائم الإسلام في نفوسهم.

الإطار النظري:

المبحث الأول: الهوية الإسلامية:

تعريف الهوية الإسلامية: عرف خليل مسهير الهوية الإسلامية بأنها (الإيمان بعقيدة هذه الأمة، والاعتزاز بالانتماء إليها، واحترام قيمها الثقافية والحضارية، وإبراز الشائير الإسلامية والاعتزاز والتمسك بها، والشعور بالتميز والاستقلالية الفردية، والقيام بحق الرسالة وواجب البلاغ والشهادة على الناس وهي أيضاً محصلة ونتاج التجربة التاريخية لأمة من الأمم وهي تحاول إثبات نجاحها في هذه الحياة) (خليل نور مسهير، ٢٠٠٩م، ص ٤٥).

سمات الهوية الإسلامية: من أهم سماتها:

١. أنها هوية متميزة عن غيرها من الهويات تحمل خصائص واضحة للجماعة التي تضمها.
٢. تستوعب كل حياة المسلم، وكل مظاهر شخصيته، فهي واضحة الملامح، تحدد لحاملها بدقة ووضوح وظيفته وهدفه وغايته في هذه الحياة. فوظيفة المسلم نجدها في قوله تعالى:

فيها بكل ما تحويه من تجارب وأحداث صبغت بصيغة خاصة، وأسبغت عليها ملامحها الثقافية ومميزاتها الحضارية التي تميزها عن الأمم الأخرى التي بدورها لها أنماط حياتها وأعرافها وتقاليدها) (خيل نور هير، ص ٥١)

وقد دار جدل وما زال يدور في أوساط المفكرين حول الموقف الصحيح من التراث والمعاصرة، فالبعض متمسك بالتراث رافض لكل جديد بغض النظر عن نفعه أو ضرره، والبعض الآخر لاهث وراء كل جديد تاركاً خلفه كماً هائلاً من موروثة أمته، وهناك صنف ثالث يحاول التوفيق _ وفي بعض الأحيان التلقيق _ بين التراث والمعاصرة، ولذلك لا بد من وجود موقف واضح ومحدد من التراث الإسلامي وكيفية التعامل معه في العصر الحاضر.

خامساً: الوحدة الثقافية المشتركة: الوحدة الثقافية المشتركة بين أبناء هذه الأمة، هي بالأساس نابعة من المقومات الأربعة السابقة ومستندة عليها فالأمة التي يربطها وبجمعها ويوحد بينها دين واحد ولغة واحدة وتاريخ مشترك وتراث ساهم الجميع في صنعه، لا بد أن يكون لها ثقافتها الخاصة وفلسفتها المتميزة. (خيل نور هير، ص ٥٢)

هذه هي المقومات الأساسية التي تقوم عليها الهوية الإسلامية، ولكن بالإضافة لهذه المقومات هناك أمر هام يجب ألا نغفل عنه، وهو الاعتزاز والتمسك بالهوية فهو من الركائز الهامة جداً وأي تهاون أو تراخي في التمسك بالهوية يجعل الأمة ضعيفة وتشعر بالنقص تجاه الأمم الأخرى، وهذا يجرها إلى التقليد والتبعية وهي خطوة تجاه السقوط الحضاري.

مظاهر تأثر الهوية الإسلامية بالثقافات الأخرى (مراحل تاريخية): تتمثل مظاهر تأثر الهوية الإسلامية بالثقافات الأخرى في الآتي:

أولاً: الترجمة: بدأ الإسلام في مكة المكرمة مهبط الوحي ومهد الرسالة، ومنها انطلق إلى بقاع الأرض لنشر دين الله وتبديد ظلمات الجهل والضلال بنور الحق المبين، وكان انتشار الإسلام نتيجة لجهود الدعاة الأوائل من المسلمين الذين حملوا عبء التبليغ عن الله والجهاد في سبيل الله في الفتوحات الإسلامية العظيمة، والسفر والترحال لتوصيل رسالة الإسلام للمناطق البعيدة النائية فكان لا بد للمسلمين من الاختلاط بأجناس وأعراق مختلفة -أثناء رحلات التبليغ - واحتكاكهم بثقافات وحضارات جديدة عليهم، وبالطبع التأثير بهذه الثقافات والتأثير فيها. ولما كان طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، نشط المسلمون في تحصيل العلوم فجلسوا إلى المعلم الأول صلى الله عليه وسلم يتلقون منه أوامر السماء، ويأخذون منه تعاليم الإسلام لتصبح منهجاً وسلوكاً

﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات، ٥٦). أما هدفه فنجده في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة ٣٠)، فهدف المسلم هو حمل الأمانة وعمارة الأرض، وغايته من كل ذلك هو الفوز برضاء الله سبحانه وتعالى وثواب الآخرة، قال تعالى: ﴿لِيَدْخُلَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَيُكَفَّرُ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَكَانَ ذَلِكَ عِنْدَ اللَّهِ فَوْزًا عَظِيمًا﴾ (الفتح، ٥).

٣. ومن سمات الهوية الإسلامية عنايتها بكافة الطوائف والأعراق وكل من ينضوي تحت لوائها، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾، (الحجرات، ١٠).

مقومات الهوية الإسلامية: أهم المقومات التي تقوم عليها الهوية الإسلامية وتسقني منها خصائصها ومميزاتها في الآتي بالترتيب حسب الأهمية:

أولاً: العقيدة الإسلامية: تعتبر العقيدة الإسلامية هي المصدر الأول والمرجع الأساسي للحضارة الإسلامية، وينضوي تحت مظلة الإسلام كل مسلم أياً كان لونه أولغته فلا فرق بين عربي على عجمي ولا أبيض على أسود إلا بالتقوى.

ثانياً: اللغة العربية: ومن مقومات الهوية الإسلامية العروبة واللغة العربية، فهي لغة الوحي المنزل من عند الله عز وجل ولغة الشعائر الإسلامية، من تلاوة القرآن والصلاة والأذان، فكل مسلم يدخل تحت لواء العروبة وليس بالضرورة أن يكون عربي النسب، فعندما اختلف الصحابة رضوان الله عليهم أثناء حفر الخندق في موضوع الصحابي الجليل سلمان الفارسي، كما جاءت الرواية في المستدرک على الصحيحين " أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «سَلْمَانٌ مِنَّا أَهْلُ الْبَيْتِ» (أبو عبد الله

اتحاکم، ٩٩٩م، ص ٩٩١).

ثالثاً: التاريخ: جاء الإسلام للناس كافة للعربي والأعجمي، وصحيح أنه بدأ في جزيرة العرب مهبط الوحي، ولكن بتوسع رقعة البلاد الإسلامية وحركة المسلمين، وتنقلهم في مختلف الأرجاء، انتشر الإسلام بين المجتمعات ودخل غير العرب فيه بأعداد كبيرة، وقد ساهم هؤلاء بدورهم في بناء الحضارة الإسلامية فلا أحد يستطيع أن ينكر دور البربري المسلم طارق بن زياد في فتح الأندلس، ولا ننسى دور الفارسي محمد بن إسماعيل البخاري الذي ألف كتاباً جمع فيه عدد من الأحاديث الشريفة، ويعتبر كتابه من أصح الكتب بعد القرآن الكريم، والتاريخ الإسلامي ملئ بمئات القادة والعلماء الذين ينتمون لأصول غير عربية وكان لهم دور بارز في إثراء الحضارة الإسلامية.

رابعاً: التراث: نعني بالتراث (النتاج الحضاري الذي ينحدر من خصائص أمة من الأمم المتفاعلة مع البيئة التي نشأت

ثالثاً: الاستعمار: الاستعمار إخضاع جماعة من الناس لحكم أجنبي، ويُسمَّى سكان البلاد المُستعمرين، وتُسمَّى الأراضي الواقعة تحت الاحتلال البلاد المُستعمرة، ومعظم المستعمرات مفصولة عن الدولة المستعمرة ببحار ومحيطات، وغالباً ما ترسل الدولة الأجنبية سكاناً للعيش في المستعمرات وحكمها واستغلالها مصادر للثروة وهذا ما يجعل حكام المستعمرات منفصلين عريقاً عن المحكومين.

(الموسوعة العربية انعام)

١. للاستعمار آثارٌ سلبية وأخرى إيجابية على كلٍّ من المستعمرات والدول المُستعمرة على حدٍّ سواء نذكر منها:
٢. حقق المستعمرون شيئاً من التنمية الاقتصادية للمستعمرات، فأدخلوا إليها طرق الزراعة والصناعة والعلوم الطبيّة، وفي الوقت نفسه، قامت القوى الاستعمارية باستغلال مستعمراتها واستفادت منها اقتصادياً.
٣. في عدد من المستعمرات، قامت القوى الحاكمة بتعطيل الهياكل الاقتصادية التقليدية وتغييرها، فقد ألزمو المستعمرات بإنتاج المواد الخام وشراء معظم السلع المصنّعة من الدول الحاكمة، وبهذه الطريقة، حطّم المستعمرون الأنشطة التجارية والصناعية في المستعمرات.
٤. قام النظام الاستعماريّ بزيادة رقعة السيطرة السياسية للدول الأوروبية، ولكنه أدى في الوقت نفسه إلى تقليص عدد من الحروب المحلية ووحد تلك المناطق تحت مظلة دولة واحدة.
٥. أقامت القوى الحاكمة عدداً من المدارس الحديثة، وأدخلت النظام الديمقراطي في الحكم ولكن، في العديد من الحالات، لم يمنح المستعمرون الشعوب التي استعمروها إلا قدرًا ضئيلاً من التدريب والإعداد من أجل الاستقلال.
٦. حاول عددٌ من الحكام فرض ثقافتهم على الشعوب المُستعمرة ويعتقد بعض المؤرخين أنَّ الثقافة الغربية قد أفادت الشعوب المستعمرة بطرق شتى، لكن عدداً من الدول التي كانت مُستعمرة حاولت، بعد الاستقلال، إعادة إحياء ثقافتها وهويتها.

٧. ساعد في ظهور الحركات القومية والشعور الوطني بين الشعوب المستعمرة وبذلك، كتب الاستعمار نهايته بنفسه.
- نتائج تآثر الهوية الإسلامية بالثقافات الأخرى (التيارات الفكرية المعاصرة):** كان من نتاج التداخل بين الحضارة الإسلامية والحضارات الأخرى، ظهور تيارات فكرية مختلفة في الساحة الفكرية في البلاد العربية الإسلامية دعت هذه التيارات إلى ضرورة التجديد والنهوض من حالة الركود والسبات الذي كانت تعيشه الأمة الإسلامية في الجوانب السياسية والاقتصادية والفكرية والاجتماعية (ويذهب أغلبية الباحثين في موضوع النهضة الحضارية الغربية الإسلامية، إلى أن المواجهة الحديثة بين الحضارة

متبعاً في حياتهم المعيشة). (ولم يكن للعرب علم ولا حضارة تذكر قبل الإسلام. وإنما أحكام الشريعة التي هي أوامر الله ونواهيه، كان الرجال ينقلونها في صدورهم، وعرفوا مأخذها من الكتاب والسنة وبما تلقوه من صاحب الشرع والقوم يومئذ عرب لم يعرفوا أمر التعليم والتأليف والتدوين ولا وقفوا إليه ولا دعتهم إليه حاجة.... ثم احتيج إلى معرفة وتعديل الناقلين للتمييز بين الصحيح من الأسانيد وما دونه، وصارت العلوم الشرعية كلها ملكات في الاستنباط والاستخراج والتنظير والقياس، فصارت هذه علوم محتاجة إلى تعليم) (حلي نور مهيز، ص ٣٧)

هذا فيما يختص بالعلوم الشرعية، أما العلوم الأخرى فقد تلقاها العرب من الحضارات الأخرى التي بالطبع تتحدث لغات أخرى، ومن هنا بدأت حركة الترجمة من اللغات الأخرى كالفارسية والهندية واليونانية إلى اللغة العربية.

ثانياً: الاستشراق: الاستشراق حقل معرفي وإبداعي ضخم نشأ في الغرب (أوروبا وأمريكا الشمالية) لدراسة الثقافات الشرقية. بدأ الاستشراق في الأندلس (أسبانيا) في القرن السابع الهجري (الثالث عشر الميلادي)، حين اشتدت حملة الصليبيين الأسبان على المسلمين، فقد دعا ألفونس - ملك قشتالة - ميشيل سكوت ليقوم بالبحث في علوم المسلمين وحضارتهم، فجمع سكوت طائفة من الرهبان بدير قرب طليطلة، وشرعوا في ترجمة بعض الكتب الإسلامية العربية إلى اللغات الأجنبية، ثم قدمها سكوت لملك صقلية الذي أمر باستنساخ نسخ منها وبعث بها هدية إلى جامعة باريس. ومع مرور الزمن توسع الأوروبيون في النقل والترجمة في مختلف الدراسات الإسلامية، وأنشئت في أوروبا مطابع عربية، بعد اختراع الطباعة، لطبع عدد من الكتب التي كانت تدرس في المدارس والجامعات الأوروبية، وأنشأت الدول الاستعمارية عدة مؤسسات في البلاد الإسلامية التي خضعت لنفوذها لخدمة الاستشراق ظاهرياً، وخدمة الاستعمار والتنصير حقيقةً. من أبرز وسائل المستشرقين لنشر أفكارهم: (الموسوعة العربية انعام)

١. تأليف الكتب المتخصصة في موضوعات مختلفة عن الإسلام وتراثه الحضاري.
٢. إصدار المجلات الخاصة ببحوثهم عن المجتمعات الإسلامية، مثل مجلة العالم الإسلامي.
٣. إلقاء المحاضرات في الجامعات والجمعيات العلمية.
٤. الكتابة في الصحف المحلية ببلادهم والبلاد التي لهم فيها نفوذ.
٥. عقد المؤتمرات لمناقشة القضايا الإسلامية للوصول إلى آراء تحقق لهم أهدافهم.
٦. إنشاء موسوعة دائرة المعارف الإسلامية بعدة لغات.

نظر هؤلاء المفكرين وإختلافهم في بعض الأمور، إلا إنهم جميعاً كانوا يدعون ويعملون من أجل نهضة فكرية وثقافية وسياسية وعلمية وحضارية، نهضة ذات هوية إسلامية.

ثانياً: التيار القومي (القومية العربية): وهو مذهب سياسي فكري في العصر الحديث نادى بقوة الشعور القومي العربي من المحيط إلى الخليج، ونشأت هيئات دولية تنادي بهذا التيار مثل جامعة الدول العربية وأحزاب سياسية عربية وجمعيات مختلفة في معظم الدول العربية، شكّلت حركة شعبية على مستوى الدول، وزعت هذه الحركة السياسية الفكرية بين مؤيدين ومعارضين، فالمدّيون رأوا فيها نهضة بالأمة العربية وفرصة لتقوية الانتماء العربي، وعاملاً مهماً من عوامل سد ثغرات التفرق والشتات وتصدر صنع القرارات وتوجيه مسار الأمة، كما أن هذه الحركة تهدف إلى تحقيق استقلال الشعب العربي استقلالاً تاماً، وبعث الحضارة العربية وتحقيق أكبر قدر من الوحدة والتماسك بين أبناء العروبة التي تشكل في النهاية مستقبل الأمة العربية، وهي أيضاً، في رأي المؤيدين، كانت وراء انتصارات العرب في حروبهم ضد إسرائيل والصهيونية في الخمسينيات من القرن العشرين الميلادي مثل حرب السويس والجزائر، وفي دعم مسار القضية الفلسطينية وغيرها من القضايا. أما المعارضون، فقد رأوا أن هذه القومية تأتي على حساب رابطة الدين، وتقوم بإحلال النظم الوضعية محل النظم السماوية، أو بمعنى آخر استبدال روابط الدم والقربى والعرق بالدين، كما رأوا أن هذه الحركة، وما ينطوي تحتها من تعاليم وشخصيات بارزة، تُروّج الفكر الأوروبي العلماني على حساب الفكر الإسلامي الموروث، وأن هذه الحركة شكلت من أشكال الغزو الثقافي الغربي، وما هي إلا ردّ فعل للدعوات القومية التي نادى بها الغرب والتي تريد تنحية الدين عن واقع الحياة. هناك الفريق المقابل الذي دحض فكرة القومية العربية وتصدى لها ضمن من تصدى من أصحاب التيار الفكري المناوئ لها أمثال أبي الأعلى المودودي في مؤلفه بين الدعوة القومية والرابطة الإسلامية، والشيخ محمد الغزالي في مؤلفه حقيقة القومية العربية، والشيخ عبد العزيز بن باز في مؤلفه نقد القومية العربية، ومحمد مصطفى رمضان في مؤلفه الشعوبية الجديدة ومحمد قطب في مؤلفه مذاهب فكرية معاصرة، إلى غير هؤلاء من المفكرين العرب.

ثالثاً: التيار الوطني: يدعو أصحاب هذا التيار إلى أن يكون الولاء الأول للبيعة الجغرافية المسماة بالوطن، وترك ما عدا ذلك، أي ترك الدين واللغة والتاريخ المشترك والعادات والتقاليد، ومفهوم الوطنية عبارة عن سلطة سياسية وإدارية تحكم بقعة جغرافية معينة بكل من فيها من إثنيات وجماعات باختلاف أعراقها وأصولها بنظام قانوني واحد، وهذا المفهوم يقسم الأمة إلى أقاليم وأوطان صغيرة ذات حدود

الإسلامية والحضارة الغازية، ممثلة بالحملة الفرنسية على مصر (١٢١٣هـ-١٢٩٨م) هي التي ولدت تيارات التغيير والتجديد (حليـ نور مهـير، ص ١٠٠).

وبالرغم من أنه لم يكن هناك غير الدين والحضارة الإسلامية لتكون منهلًا ومرجعاً لهذه التيارات المعاصرة، إلا أن التراجع الحضاري الكبير الذي كانت تعيشه الأمة الإسلامية في كافة الميادين فتح الباب أمام تيارات وأفكار جديدة وغريبة على حضارتنا وثقافتنا ومجتمعنا الإسلامي لتقرض نفسها بقوة على الساحة، وتدعو إلى التجديد وتناسب الإسلام العداء وتتهمه بالرجعية وعدم صلاحيته لمواكبة التطورات التي تشهدها الحياة المعاصرة. ومن أهم التيارات الفكرية التي كانت موجودة في الساحة العربية الإسلامية في القرنين الماضيين، التيار الإسلامي، والتيار القومي، والتيار الوطني، ودعاة التغريب، وفيما يلي نلخص أبرز ملامح هذه التيارات: (حليـ نور مهـير، ص ١٠٩).

أولاً: التيار الإسلامي: الحديث عن التيار الإسلامي ليس حديثاً عن حزباً سياسياً، بل هو حديث عن تيار تجديد ومواكبة العصر بما يوافق ويتفق مع الدين الإسلامي، فقد سعى المصلحون الإسلاميون التوجه إلى جعل الإسلام هو مرجعية النهضة العربية والتطور الحضاري المنشود، وكان من أوائل من دعا إلى التجديد والإصلاح هو المصلح الإسلامي الكبير الشيخ جمال الأفغاني (١٢٥٤-١٣١٤هـ / ١٨٣٨-١٨٩٧م) وكان الأفغاني يؤمن بقوة الدين الإسلامي على إخراج الأمة الإسلامية من سباتها وتخلفها الحضاري إذ يقول: (إن الدين هو قوام الأمم وبه علاجها وفيه سعادتها، وعليه مدارها، وفي العقيدة عماد لبناء هيئتها الاجتماعية، وهو أساس محكم لمدينتها، فهو السبب المفرد لسعادة الإنسان). وقد تخرج من مدرسة الأفغاني وحزب حذوه تلميذه ورفيقه الشيخ محمد عبده (١٢٦٦هـ-١٣٢٣هـ / ١٨٤٩م-١٩٠٥م) الذي كان يؤمن بأن أي طريق يسلكه المسلمون للإصلاح غير طريق الدين، يؤدي إلى إلحاق الضرر بالأمة كلها، ونجده يقول: (إن سبيل الدين لمريد الإصلاح في المسلمين، سبيل لا مندوحة عنه، وإن إتيانهم من طرق الأدب والحكمة العارية عن صبغة الدين، يحوجه إلى إنشاء بناء جديد، ليس عنده من مواده شيء، ولا يسهل عليه أن يجد من عماله أحد، وإذا كان الدين كافياً لتهديب الأخلاق وإصلاح الأعمال وحمل النفوس على طلب السعادة من أبوابها، ولأهله من الثقة فيه ما ليس في غيره، وهو حاضر لديهم، والعناء في إرجاعهم إليه أخف من إحداث ما لا إمام لهم به فلم العدول عنه لغيره). وبالإضافة لهؤلاء المصلحين، كان هنالك مفكرين كبار ومصلحين عظماء، مثل رفاعة رافع الطهطاوي وعبد الرحمن الكواكبي ومحمد رشيد رضا والأمير شكيب أرسلان وغيرهم. وبالرغم من تباين وجهات

الخارجي في تحديد مصير الأطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة ولهوامشها. (العنوان والترتيب، ص ٣)

ويرى الباحثان عطية اسماعيل أبو الشيخ وعبير راشد أن العولمة (نظام عالمي جديد يقوم على الإبداع العلمي والتقني وثورة الاتصالات، ويركز على إيجاد نمط ثقافي واحد يستوعب جميع الثقافات الأخرى، وتتشكل بناءً على ذلك ثقافة عالمية واحدة تلغي فيها كل الجوانب المعنوية للشخصية من لغة وعقيدة وذوق وتراث) (عيسى ريث وعبد الله عيسى، ص ٩١٣).

ومن التعريفات الشاملة للعولمة: أنها قوة بمفهومها الشامل الاقتصادي والسياسي والعسكري والتقني والإعلامي والثقافي، وهي الأساس الذي سوف يصنع أو يكون شكل النظام العالمي في القرن الحادي والعشرين. (عيسى ريث، ص ٩١٣).

ويرى البعض أن لفظ العولمة مرادف لفظ الأمركة وهي سيطرة نموذج حضاري واحد هو النموذج الغربي الأمريكي في المقام الأول.

أما إذا تناولنا أبعاد العولمة بالتعريف، نجد أن منها ما ركز على البعد التربوي أو البعد الاقتصادي أو البعد السياسي أو الثقافي أو الاجتماعي.

وإذا تحدثنا عن العولمة من الناحية التربوية نجد أنها (جلبت معها عبر ممارسات المنظمات العالمية نوعاً من الثقافة التربوية العالمية التي تفرض نفسها كمعايير للتقييم وذلك في ما يخص تقييم المؤسسات والأفراد والتمويل وتدريب المعلمين والمناهج الدراسية وطرق التدريس والاختبارات، وفي السنوات الخمسين الأخيرة برزت اليونسكو كأقوى مؤسسة تربوية عالمية في هذا المجال ومن خلال برامج منهجية متوالية تمكنت اليونسكو من وضع برامج لتدريب المعلمين ولوضع المناهج الدراسية وللتقييم بحيث أصبحت نموذجاً لتحقيق مستوى عالمي مقبول على مستوى العالم، الأمر الذي أجبر الدول على ضرورة تعديل معاييرها بما يتفق مع هذه المعايير العالمية. هذا أدى إلى الضغط على الأجهزة المحلية خاصة في دول العالم الثالث وتخفيف سيطرة الدولة على مؤسسات التعليم والبدء بتطبيق أساليب إدارية جديدة في المؤسسات التربوية) (موزيه بكر، ص ٢٠٠٤).

نشأة العولمة: لمعرفة الجذور التاريخية لظاهرة العولمة لابد من معرفة التطور التاريخي للنظام الدولي الذي ساد العالم على فترات مختلفة والذي مر بثلاثة مراحل هي: (عيسى ريث، ص ٩١٣).

مفصولة بعضها عن بعض، ويصبح الولاء هو للبقعة الجغرافية (الوطن) وليس للدين أو للأمة الإسلامية. ويدعو هذا التيار أيضاً كما يدعو التيار القومي العربي إلى العلمانية ويحمل العداء نفسه للتيار الإسلامي، فهو لا يعترف بالمرتكزات والمقومات التي تقوم عليها الأمة من دين ولغة وتاريخ مشترك، ولا يعترف بأمة عربية واحدة ناهيك عن أمة إسلامية واحدة.

رابعاً: دعاة التغريب: يدعو أصحاب هذا التيار إلى اللحاق بركب الحضارة الغربية والسير على نهجها، ونبذ الماضي وخلع التراث وقطع الصلة به، والهوية الحضارية التي يدعو لها دعاة التغريب، هي هوية غربية صرفه ليس لها صلة بالموروث أو التاريخ أو حتى الدين إذا دعا الأمر.

هذا إجمال للمذاهب والتيارات الفكرية التي كانت موجودة في الساحة العربية، وقد نشأ صراع بينها فكل يدعي أنه على حق وأحق أن يُتبع، ويرى في أفكاره وأراءه نهضة الأمة وتطورها وصلاحتها، وقد يكون هذا الصراع من أهم الأسباب التي أدت إلى تأخر المشروع الحضاري، إذ أن عدم الثبات في تحديد ملامح ومقومات النهضة المنشودة صار سبباً للخلاف والتشردم والتفرقة بين أبناء الأمة الإسلامية.

وكانت الغلبة على المستوى الرسمي، من حيث السيطرة على مقاليد الحكم، للتيار الوطني، إذ قسمت الأمة العربية الإسلامية بعد الاستعمار إلى أقطار مجزأة ذات حدود وهمية تفصلها عن بعضها البعض. أما على المستوى الجماهيري فقد كان الصراع بين التيار الإسلامي والتيار القومي العربي، فتارة يسيطر هذا وتارة يسيطر ذاك، حتى ثمانينيات القرن الماضي، ثم بدأ التيار القومي في الانحسار بعد انهيار الشيوعية وتفكك الاتحاد السوفيتي الذي كان يدعم الدول العربية التي تتبنى الاتجاه القومي.

المبحث الثاني: العولمة:

تعريف العولمة: معنى العولمة: جعل الشيء عالمياً أعلى مستوى العالم، وفيما يخص مفهوم العولمة من الناحية الاصطلاحية الذي انتشر في تسعينيات القرن العشرين، على عملية التداخل الثقافي لأنحاء العالم المختلفة، وما ينتج عن ذلك من تأثير ثقافي وسياسي واقتصادي. والعولمة ترجمة لكلمة (Globalisation) بالإنجليزية، وتعني بالعربية توحيد العالم بتوحد المؤثرات الثقافية والحضارية، وتحدث العولمة نتيجة للتطور الهائل في وسائل الاتصال بين المجتمعات والدول وانتقال المؤثرات من بلد إلى آخر بسرعة لم يسبق لها مثيل. (الموسوعة العربية انعاميه)

وفي ذلك يقول برهان غليون: العولمة هي ديناميكية جديدة تبرز داخل العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعملية للحضارة بتزايد فيها دور العامل

يصل في بعض الأحيان إلى حد البهيمية، وهذا الأمر لم يكن ليتم بهذه الصورة لو لم توجد وسائل العولمة الثقافية. **رابعاً:** زيادة التفاعل والتواصل بين المسلمين وباقي الأمم.

٢. سلبيات العولمة: فتمثل في:

أولاً: محاولة توحيد برامج تدريب المعلمين والمناهج الدراسية وأساليب التقييم بحيث أصبحت نموذجاً لتحقيق مستوى عالمي مقبول على مستوى العالم الأمر الذي أجبر الدول على ضرورة تعديل معاييرها بما يتفق مع هذه المعايير العالمية. هذا أدى إلى الضغط على الأجهزة المحلية وتخفيف سيطرة الدولة على مؤسسات التعليم.

ثانياً: محاولة تعميم ونشر ثقافة واحدة في العالم أجمع وادعاء أفضلية الثقافة الغربية على كافة الثقافات بما فيها الثقافة الإسلامية. وهذا الادعاء يحمل انتقاصاً مباشراً للمعتقد والدين الذي تحتله الثقافة ذات المصدر الرباني كما لهذا الادعاء تأثير سلبي على المنتسبين للإسلام والذين يبحثون عن الثقافة الأصيلة.

ثالثاً: إهمال الأساسيات الدينية بدعوة التحضر ومسايرة العصر.

رابعاً: الإكراه الثقافي والإرهاب الفكري الواقع على شعوب العالم بحيث لا تترك لهم حرية الاختيار بين الدخول في العولمة وبين التمسك بثقافتهم الخاصة.

خامساً: إضعاف القيم الأسرية والاجتماعية كما رسخها الإسلام مثل البر والإحسان وصلة الأرحام والتكافل الاجتماعي وغيرها مما يربط الحياة الاجتماعية ببعضها.

سادساً: الترويج لمفاهيم مخالفة للعقيدة الإسلامية كالحرر من الدين ومفهوم الحرية المطلقة وحقوق المرأة وتحريرها. **سابعاً:** سيادة لغة العولمة على جميع اللغات ومنها العربية وتأثر لغة القرآن بانتشار الإنجليزية ومصطلحاتها بين أبناء العرب والمسلمين لدرجة الاعتزاز بالإنجليزية.

ترى الباحثة أن العولمة واقع لا مفر منه ولا يجدي معه أسلوب الرفض والتفوق، لأنه تيار امتد ليشمل كل تفاصيل حياتنا المعاصرة، ولا يجدي في المقابل إطلاق العنان لكل ما هو وارد بدعوى الانفتاح والتحرر، بل لابد من أن يمر هذا الوارد على غربال القيم الإسلامية أولاً ومن ثم يحدد الصالح من الطالح والنافع من الضار، وكذلك على الأمة الإسلامية أن تجد بدائل لرموز الثقافة الغربية ولا يمكن أن تكون الأمة قد عقلت لتوفير ذلك ضمن حدود الشريعة الإسلامية وأعراف وعادات المجتمع الإسلامي.

تأثير العولمة الثقافية على الهوية: تناولنا للعولمة الثقافية وآثارها بصورة مستقلة يرجع إلى أهمية هذا الموضوع وتأثيره العميق على العقيدة والفكر واللغة والسلوك والقيم والمبادئ التي يقوم عليها أي بلد أو مجتمع أو أمة وكذلك للارتباط القوي بين التربية والثقافة، فإذا نظرنا لوظيفة التربية نجدها (نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع ونقل

أولاً: مرحلة التعددية القطبية التي كانت قائمة مع بداية القرن العشرين، وتكونت من قوى عالمية ناهضة مثل الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي واليابان وأخرى قديمة مثل بريطانيا وفرنسا، تداخلت هذه القوى وصاغت معسكرين يتصارعان ليتربع أحدهما على رأس النظام الدولي، وكانت المحصلة الحرب العالمية الأولى والثانية.

ثانياً: مرحلة الثنائية القطبية التي جاءت على ضوء الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥م، وأعاد النظام الدولي ترتيب العالم من جديد مبرزاً قوتين أساسيتين هما الولايات المتحدة على رأس النظام الرأسمالي والاتحاد السوفيتي على رأس النظام الشيوعي. ومن أهم مزايا هذا النظام ظهور منظمة الأمم المتحدة من أجل تحقيق سلام عالمي، والعمل على تصفية الاستعمار، مما خفف من حدة الحرب ودفعها لتأخذ شكل الحرب الباردة على امتداد العالم.

ثالثاً: مرحلة الأحادية القطبية التي ظهرت بعد زوال الحرب الباردة، بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي نتيجة للسياسة التي انتهجها غورباتشوف وذلك بتخفيض شديد لالتزامات الاتحاد السوفيتي واهتماماته بالقضايا الدولية. ومن أهم سمات هذا النظام انهيار حلف وارسو بعد تخلي الاتحاد السوفيتي عن أصدقائه في أوروبا الشرقية مما أدى إلى اختلال ميزان القوى لصالح الولايات المتحدة حيث أصبحت متركز النظام العالمي الجديد ويمثل عام ١٩٩١ م عند كثير من المنظرين خطأ فاصلاً في تاريخ البشرية، فهو يمثل بداية عصر نهاية التاريخ كما سماه الكاتب الياباني فوكوياما، كما أنه أيضاً العام الذي استخدم فيه مصطلح العولمة لأول مرة على يد منظر العولمة رونالد روبرستون. **إيجابيات وسلبيات العولمة:** تختلف آراء الكتاب والمفكرين حول آثار العولمة حسب اختلاف وجهات نظرهم حول العولمة نفسها، فالمؤيدين لها يرون أن لها آثار إيجابية أكثر من آثارها السلبية، والمعارضون للعولمة يرون العكس، ونستعرض هنا بعض الآثار الإيجابية والسلبية للعولمة

ونذكر من: (عزبة بكر، ص ٨)

١. إيجابيات العولمة: تتمثل في:

أولاً: إتاحة فرصة كبيرة لنشر الثقافة الإسلامية وعكس صورة صحيحة عن الإسلام باستخدام آليات العولمة الثقافية، وكذلك من خلالها يستطيع المسلم معرفة أحوال المسلمين في بقية أنحاء العالم وسهولة التواصل معهم وسهولة الحصول على المعلومات المفيدة.

ثانياً: انتشار معايير الجودة العالمية والمواصفات القياسية ومضاعفة الاهتمام بزيادة مستوى الإنتاج وذلك لاتساع مستوى المنافسة.

ثالثاً: الاطلاع على مساوئ الثقافة الغربية والأخطاء فيها، من المادية المجردة من الروح والانفلات الأخلاقي الذي

كل تلك الجهود جاءت لمواجهة الخطر الكبير الذي يهدد الهوية والثقافة الإسلامية، ومحاولة حمايتها من الغزو الثقافي الإعلامي لقوى العولمة، وكذلك تبصرة الإنسان المسلم بضرورة التمسك بثوابت الهوية الإسلامية مع (الانفتاح على كل منجزات الفكر والعلم والتكنولوجيا وقراتها قراءة نقدية والتفاعل معها بما يتناسب مع قواعد فكرنا، فلا نرفض بدواعي الخوف والعداء لكل ما هو أجنبي، ولا نذوب فيها بتأثير عقد النقص تجاه الآخرين) (ناظر أيوب، ص ٧).

ولقد صدق أحد الباحثين المسلمين عندما قال والخطر لا يكمن في العولمة ذاتها، بقدر ما يكمن في سلبية المتلقي، وفي التوظيف الإيديولوجي للعولمة، ونجاح العولمة في الهيمنة والاختراق والتأثير لا يتعلق بإمكانات وقدرات الدول المتقدمة الفاعلة المصدرة للعولمة، بقدر ما يتعلق بقوة وضعف الدول المتلقية". (خليل نور مهيير، ص ١٦٩).

وترى الباحثان أن تأثير العولمة على الهوية الإسلامية سلاح ذو حدين، فهي تحمل مهددات لهوية الأمة وخصوصيتها من ناحية بمحاولتها فرض نموذج حضاري واحد على كل شعوب العالم، ومن ناحية أخرى تتيح الفرصة للتواصل والتفاعل بين المسلمين فيما بينهم، وبين المسلمين وغيرهم من الأمم، بل وتساعد كذلك في نشر الثقافة الإسلامية على نطاق واسع من العالم (بما تتيحه وسائل الاتصال الحديثة) وعرض الاسلام بصورة صحيحة خالية من التشوهات والشبهات التي لحقت به.

المبحث الثالث: دور معلم اللغة العربية في الحد من تأثير العولمة على الهوية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية إلى جانب النواحي الأكاديمية وتزويد المتعلمين بالعلوم والتعامل مع الإدارة المدرسية والمساهمة في حل المشكلات والقضايا التي تواجه المتعلمين والمشاركة في الأنشطة غير الصفية، فإن أدوار المعلم تتعدد في تعليم القيم وتعزيزها عند المتعلمين ويمكن تصنيف القيم التي يحتاجها المتعلم من المعلم إلى الآتي: (الزبود، ماجد، ٢٠٠٦م، ص: ٩٧)

أ. **الأدوار النظرية وتتضمن:** شعور المعلم بأهمية دوره في تعليم القيم وأنها جزء رئيس من عمله التربوي، تعريف المتعلمين بأهمية القيم وكونها معيار تقضيل الإنسان على غيره من المخلوقات الأخرى، رصد منظومة القيم السائدة بين المتعلمين وتصنيفها إلى قيم إيجابية يجب تعزيزها، وأخرى سلبية ينبغي محاربتها، ربط القيم بالعقيدة الإسلامية السمحة، وبقواعد السلوك الإسلامي القويم الذي يشعر الفرد بالإعتراف والسعادة النفسية، وتقدير الذات واحترام الآخرين، كما يحقق للمجتمع قوته واستمراره ونظافته من عوامل التفكك والضعف الأخلاقي والإجتماعي، الكشف عن

التراث الثقافي من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة وتغيير التراث الثقافي وتعديل في مكوناته وإكساب الفرد خبرات اجتماعية نابغة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي يعيش فيها وتنوير الأفكار بالمعلومات الحديثة). (العولمة والتربية، ص ١)

وتفسير ذلك لما كانت الثقافة أداة الحفاظ على المجتمع واستمرار حياته من أبعاده الفكرية والمادية، والتربية أداة الثقافة، نشرًا وتجديدًا، فإنها المدخل العملي لعولمة الثقافة، أي أن عولمة التربية هي السبيل لعولمة الثقافة، ومن ثمة وضع الأسس لعولمة المجالات الأخرى، السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

قبل الخوض في الحديث عن تأثير العولمة الثقافية على الهوية، لابد أن نحدد العلاقة بين الهوية والثقافة، هل هما مصطلحان لشيء واحد؟ أم هنالك اختلاف بينهما؟ أم هنالك تداخل بين المصطلحين؟ وتعرف الثقافة بأنها (الحاصل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقوانين والتقاليد وجميع القابليات التي يكتسبها الإنسان) (أحمد على الحاج محمد، ٢٠١١م، ص ٦٤)

أما الهوية لأمة من الأمم فهي (القدر الثابت والجوهري والمشارك من السمات والقسمات العامة، التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيره من الحضارات، والذي يجعل للشخصية طابعا تتميز بها عن الشخصيات الأخرى). (عبير راشد، ص ٩).

والهوية هي كيان الأمة أو الجماعة أو الطائفة تنطلق منها نحو سموها العقدي والقيمي والأخلاقي تنشئ عليها الأجيال وتبني عليها حضارتها ولا يقبل المساس بها، وتعتبر مسألة تلقي لدى الأجيال وتتكون من العقول البشرية على ضوء من منهجية تلك الهوية الثقافية المكتسبة أو المتعلمة. والهوية الإسلامية هي إحدى المواضيع في الفكر الإسلامي المعاصر. (ماشني بن صاحب العمر، ص ٧٢).

إذاً مفهوم الهوية أشمل وأعم من الثقافة. وفي علاقة الثقافة بالهوية يرى البعض أن الثقافة هي التي تشكل الهوية، وهي التي تعطي الاسم والمعنى والصورة والتي تجعل جماعة ما متميزة أو مختلفة عن غيرها من الجماعات. ويرى البعض الآخر أن الهوية أعمق وأوسع من الثقافة وأبقى، وأن الثقافة هي تعبير عن الهوية وتجلٍ لها، ويقول سليم مطر (أن الثقافة تمثل جزء من مفهوم الهوية وليس كله). (خليل نور مهيير، ص ٨٧).

(أما العولمة الثقافية فهي سيطرة ثقافة الأقوى، ومحاولة دولة ما أو مجتمع ما تعميم نمودجه الثقافي لدى المجتمعات الأخرى من خلال التأثير على القيم وأنماط السلوك والمفاهيم الحضارية لأفراد هذه المجتمعات بوسائل مختلفة منها السياسية والاقتصادية والتقنية والإعلامية، (ماشني بن صاحب العمر، ص ٨٦).

٤. **الإيثار:** وهو تقديم الغير على النفس في النفع له والدفع عنه، وقد عرض لنا القرآن الكريم صورة مشرقة للمجتمع المسلم في المدينة يتجلى فيها معنى الإيثار والبذل من غير شح ولا بخل **وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُجْزَوْنَ مِنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (الحشر: ٩)**

٥. **التواضع:** وهو يكسب شخصية الإنسان سمات عظيمة **وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا (الفرقان: ٦٣)**

٦. **الحياء:** وهو ترك كل ما هو قبيح من قول أو فعل وقد وصى الإسلام نبيه بالحياء، وجعل هذا الخلق من أبرز ما يتميز به الإسلام من فضائل، وقد وضحت السنة النبوية ذلك في قوله عليه الصلاة والسلام (إن لكل دين خلقاً، وخلق الإسلام الحياء) (أنس ابن مالك، ١٩٨٤م، ص ١٢٢١)

وعلينا أن نفرق بين الحياء والخجل فهناك من المتعلمين من يعاني من الخجل الذي يؤثر على تحصيله الدراسي، ولكن الحياء من الدين ولا يأتي إلا بخير، الصبر وهو احتمال النفس للمطارد والقيام بالمشاق برضا دون ضجر وجذع، والصبر له منزلة رفيعة لا ينالها إلا ذوو الهمم العالية والنفوس الزكية، **لَتُبْلَوْنَ فِي أَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ وَلَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيرًا وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (آل عمران: ١٨٦)**

٧. **العدل:** وهو إعطاء كل ذي حق حقه دون نقصان، وهو من القيم الأخلاقية التي أمر الله بها المؤمنين **إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ (النحل: ٩٠)**

٨. **الرحمة:** وهي الرأفة والعطف على كل كائن حي وقد وصف بها الله سبحانه وتعالى نفسه **الرَّحْمَنُ (الرحيم) (الفاتحة: ٣)**

وامتدح بها نبيه صلى الله عليه وسلم فقال تعالى: **وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رَجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (الأنبياء: ٧)**

٢. **القيم الروحية:** موضوعها هو صلة العبد بربه وما يؤديه من العبادات وذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١. **الصلاة:** يشير اسم الصلاة إلى أن فيها صلة بين العبد وربيه، ففي الصلاة يقف الإنسان في خشوع وتضرع بين يدي الله سبحانه وتعالى، ففي الصلاة محاولة صادقة للهجر والخلاص من الذنوب ودعوة للوعى واكتشاف لحقيقة الذات ومعرفة قدرها أمام الله وربطها الدائم بالله تعالى، (١) **إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْفُوتًا (النساء: ١٠٣)**

وتعتبر الصلاة هي الصلة بين العبد وربيه فهي ميزان يقطع صلة العبد بالدنيا وشهواتها، وتدعوه إلى الإسراع بالرجوع

مظاهر الصراع القيمي وأسبابه وخطورة القيم السلبية الوافدة على الناشئة والمتعلمين أجمع.

ب. الأدوار التطبيقية وتتضمن: السلوك الشخصي المتوافق مع القيم الحميدة باعتبار المعلم أسوة وقدوة حسنة، السماح للمتعلمين بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم بحرية، تقديم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الحميدة، توظيف الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية، توفير فرص للحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمة للمحتوى الدراسي، تضمين أساليب التقويم والاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيمي للمتعلمين، التعاون مع الأسرة وأولياء الأمور والزملاء على تعزيز القيم الإيجابية وتغيير القيم السلبية.

القيم التي يجب أن يسعى المعلم لتعزيزها لدى المتعلمين: تتمثل القيم التي يجب أن يسعى المعلم لتعزيزها لدى المتعلمين في الآتي: (بالجن، مقداد، ١٩٩٦م، ص: ٤٠)

١. **القيم الخلقية:** التي تتمثل في الصدق تأسيساً بقوله تعالى مخاطباً المؤمنين: (يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين) (التوبة: ١١٩)

١. **مصاحبة الأخيار:** حيث ينبغي على المعلم والأسرة أن يرشدوا الأبناء إلى مصاحبة الأخيار وقد حذر الخالق سبحانه وتعالى من مصاحبة الأشرار في قوله: **وَيَوْمَ يَعَضُ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا * يَا وَيْلَتَا لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا * لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا (الفرقان: ٢٧ - ٢٩)**

٢. **تحمل المسؤولية:** وهي قيام الفرد بما أوكل إليه من القيام به على أفضل وجه وهي من القيم الإسلامية المهمة للجيل المسلم وهي قوام الأمة والمجتمع للرعاية المناطة بكل فرد وجماعة، ويقول صلى الله عليه وسلم: (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع في بيت أهله ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته، وكلكم راع مسؤول عن رعيته) (الترمذي، ١٩٩٨م، ص: ١٨٥).

٣. **الأمانة:** وهي من القيم الأخلاقية العظمى التي بنيت عليها الشريعة الإسلامية، وهي قيمة عظمى تصان بها حقوق الله جلّ وعلا، وحقوق الناس ولذلك فرضها الله على بعينها من القيم الأخلاقية، **إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا (الأحزاب: ٧٢)**

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَيْهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا (النساء: ٥٨)

إلى خالقه، ينجابه ويطلب الهداية والعون منه في مواجهة الصعاب والمشاكل التي تعترض طريق حياته، ولكن المهم في هذه الصلاة أن تكون زاجرة وناهية وواعظة للإنسان وذلك بامتثال أوامر الله سبحانه وتعالى واجتناب نواهيه، ومن هنا يبدأ دور المعلم في توعية طلابه وصدق ربطهم بخالقهم.

٢. التوبة: "وتعني هذه القيمة الرجوع من المعصية إلى الطاعة بقصد القرب إلى الله سبحانه وتعالى، ولقد أشارت أحاديث كثيرة إلى أن التوبة تهدم ما قبلها من الذنوب" عن أبي بردة قال سمعت الأغر وكان من صحابة النبي صلى الله عليه وسلم يحدث ابن عمر قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "يا أيها الناس توبوا إلى الله فإنى أتوب إليه في اليوم مائة مرة" (مسلم، ٢٠٧٥، ح ٣٧٠٢/٤٢٢)

وهنا يترتب على المعلم أن يهذب أخلاق طلابه بهذه القيمة بحيث يوجههم إلى التوبة الصادقة وفضائلها حيث أنها تترك الإنسان صفحة بيضاء بل تبدل سيئاته إلى حسنات، ومن خلال هذه القيمة يستطيع أن يعزز القيم الإيجابية في شخصية الطالب ويعالج الجوانب السلبية عنده.

٣. الذكر: والذاكرون الحافظون هم أولئك المتعلقة نفوسهم بحقيقة وجود الله تعالى والوله بجمال صفاته، الخاشعة لجلال آثاره، المسلمة بحمده، المقدسة له، العاكفة على طاعته، والذاكر لا يغفل وإذا غفل لم يتمادى بغفلته وفي ذلك (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ قَبِلْنَا عَذَابَ النَّارِ

آل عمران: ١٩١)

وذكر الله هو الوسيلة الأولى والقريبة دوماً من الإنسان ويستطيع المعلم من خلال تعليمها للمتعلمين وحثهم عليها أن يكونوا دائماً على اتصال مستمر بخالقهم، لكي يبتعدوا عن الأقوال والأعمال السيئة.

هذا قليل من كثير من القيم الروحية التي يتوجب على المعلم غرسها في نفوس طلابه.

٣. القيم الاجتماعية: لا شك أن للمعلم الأثر البارز في تكوين الجانب التعاوني بين الفرد وبقية أفراد مجتمعه، مما يساعد على تكوين مجتمع قوى الروابط ومتماسك البناء، مما يكون له الدور البارز في الاستقرار والبناء، وهنا يتوجب على المعلم تنمية القيم الاجتماعية في نفوس طلابه ليكونوا فاعلين في بنا مجتمعهم وتقوية أسباب الخير ومحاربة جوانب الضعف والقصور، والقيم الاجتماعية التي نريد من المعلم تنميتها في نفوس المتعلمين قيم كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١. الشورى: والشورى تعنى عرض الأمر الذى فيه إشكال على من يتوهم فيهم الفكر والرأى السديد من ذوى الخبرات والتجارب، وسماع أقوالهم المختلفة للوصول إلى حل

مناسب لذلك الإشكال لاتخاذ قرار مناسب، وقد طبقها خير البرية صلى الله عليه وسلم، تربية عملية لأمته، بأهمية وضرورة لإفشاء هذه القيمة الأخلاقية المجتمعية، تأييداً بوحى السماء المتمثل في قوله سبحانه وتعالى فِيمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ إِنَّتَ لَهُمْ^١ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ^٢ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ (آل عمران: ١٥٩)

"بل أن القرآن الكريم يضم بين دفتيه سورة كاملة باسم الشورى وقد دعا الإسلام إلى الشورى في حياة الفرد، وحياة الأسرة، وفي حياة المجتمع والدولة" (القرضاوي، يوسف، ١٩٩٣م، ص: ٢٣)

وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفقون (الشورى: ٣٨)

من خلال هذه القيمة يستطيع المعلم أن يشاور طلابه في أفضل الطرق وأيسرها وأحبها لهم في سبيل الوصول إلى درجة كبيرة من الفائدة المرجوة في النواحي العلمية الاجتماعية والتعاونية في إطار العمل المدرسي وخارجه، وبهذه القيمة يستطيع المعلم أن يحيى الثقة بالنفس في طلابه واستثمار عقولهم للوصول إلى الأهداف المنشودة.

٢. الإخلاص: "الإخلاص في الأصل هو تنقية الشئ من كل شائبة تشوبه وفي الفكر تخليصه من كل ما يمكن أن يصرفه عن الحق من كذب أو نفاق أو ربا أو مجاملة أو مجازاة لأحد" (الأسمر، أحمد رجب، ١٩٩٧م، عمان، ٤٣)

والإخلاص للمعلم هو الشئ الضروري لكي يؤدي الأمانة الملقاة على عاتقه في تعليم طلابه وتنقيفهم، والإخلاص هو الدفع الحقيقي الذي يجعل المعلم يبذل قصارى جهده في سبيل الوصول إلى مرضاة الله عز وجل فإذا تقمص هذه القيمة في نفسه وامتثل بها يمكنه أن يغرسها في طلابه بسهولة ويسر، نسبة لأنه قدوتهم الحسنة، ولا بد أن قصد المعلم من الإخلاص أن يكون تعليمه وتربيته، ودرسته لخدمة الدين والأمة لله رب العالمين أولاً وقبل كل شئ ما كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ الْكِتَابَ وَمِمَّا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ (آل عمران: ٧٩)

٣. بر الوالدين: وهو الإحسان إلى الوالدين والرحمة بهما ورعايتهما عند الكبر والإحترام الكبير والدعاء لهما، وهو من أوجب القيم الأخلاقية للفرد لذلك قرنه الله تعالى بعبادته وتوحيده (وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِأَلْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَنْتَغَنَّ^١ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا (٢٣) وَأَخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذَّلِيلِ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا (الإسراء: ٢٣ - ٢٤)

٤. صلة الرحم: وهى الإحسان إلى الأقربين من ذوى النسب والعطف عليهم والرعاية وقد حث الإسلام على صلة الرحم ورغب فيها فقال عز وجل: (النساء: ١)

والوهم والخرافة لكي يتبعه المجتمع، ولقد أوضح الرسول صلى الله عليه وسلم محاربة الأوهام والخرافات وحرص عليها كما يبين الحديث التالي: (عن زياد بن علاقة، عن المغيرة بن شعبة يقول: انكسفت الشمس يوم مات إبراهيم عليه السلام فقال الناس: انكسفت الشمس لموت إبراهيم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا ينكسفان لموت أحد أو لحياته فإذا رأيتموهما فادعوا الله وصلوا حتى ينجلي)

٢. **التعلم وطلب العلم:** وهذا يبرز دور المعلم في أن يكون سبيل رشاد ويحبب طلابه في طلب العلم ودائماً يحثهم على مواصلة تعليمهم ويبين لهم مكانة المعلم في الدين ومكانة الأفراد المتعلمين في مجتمعهم وبين أقرانهم.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الذي يبحث الحاضر ويهدف لتجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة ويمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة، إذ تحدد الدراسة الوصفية الوضع الحالي للظاهرة المراد دراستها وهو منهج يستخدم المعطيات في جمع البيانات على أن تكون على درجة من الموضوعية والثبات (سليمان ٢٠٠٦، ص: ١١٣)

ولذلك رأيت الباحثتان أن المنهج الوصفي يتناسب مع طبيعة ونوع دراستهما وتفسيره يتماشى مع المعطيات الفعلية للظاهرة موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة: يضم مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة شرق النيل، ولاية الخرطوم، حيث يبلغ عددهم (٥٨٠) معلماً ومعلمة تقريباً منهم (٢٨٠) معلماً و (٣٠٠) معلمة بنسبة (٤٣٪): (٥٧٪) على التوالي من المجتمع الكلي (بحسب آخر إحصائية من مكتب التعليم بالمحلية، ٢٠٢٢م).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بلغت (١٠٠) معلماً ومعلمة بنسبة (١٧٪) من مجتمع الدراسة منهم (٣٧) معلماً و (٦٣) معلمة، أما من حيث المؤهل العلمي فمنهم (٢) من حملة الدكتوراة و (١٧) من حملة الماجستير و (١٥) من حملة الدبلوم العالي و (٦٥) من حملة البكالوريوس و (١) من حملة الدبلوم الوسيط، أما من حيث سنوات الخبرة فان منهم (١٤) تتراوح سنين خبرتهم بين (١ - ٥ سنوات)، و (٢١) تتراوح سنين خبرتهم بين (٦ - ١٠ سنة)، و (٢٢) تتراوح سنين خبرتهم بين (١١ - ١٥ سنة)، و (٤٣) تتراوح سنين خبرتهم (أكثر من ١٥ سنة).

أداة الدراسة: اعتمدت الباحثتان على الاستبانة أداة لجمع البيانات، تهدف الاستبانة إلى معرفة آراء الباحثين حول مدى تأثير العولمة على الهوية الإسلامية لدى طلاب

وعن عبد الرحمن بن عوف يأيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساءً واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيباً رضى الله عنه قال: (سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: أنا الله وأنا الرحمن، خلقت الرحم واشتقت لها اسماً من اسمي، فمن وصلها وصلته ومن قطعها بنته) (الترمذي، ١٩٩٨م، ص: ٢٧٩)

ولهذا يتوجب أن يكون دور المعلم بارزاً وخاصة أن صلة الأرحام تعتبر من النواحي الدينية والاجتماعية المهمة في حياة الإنسان، لذلك على المعلم بيان فضل صلة الرحم وميزانها عند رب العالمين، وأنها سبباً لزيادة العمر وسعة الرزق.

٥. **العفو وكظم الغيظ:** "وهو اسقاط حكم حق ثابت مع القدرة على الانتقام، وهو من مكارم الفعال، واصل الأخلاق، ومن القيم الأخلاقية التي أكد عليها الإسلام، وقد وصف الله سبحانه وتعالى نفسه بأنه عفو، حيث الذين يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَافِرِينَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ" ^٥ والله يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ (آل عمران: ١٣٤)

٦. **الوفاء بالعهد:** من أبرز معالم التربية الإسلامية والتوافق الأسرى والاجتماعي الذي يتوجب على المعلم الالتزام به وغرسه في طلابه الوفاء بالعهد الذي حث الإسلام عليه ومن قطع على نفسه عهداً فقد سجل على نفسه وثيقة بذلك وجب عليه تنفيذها، وقد تحدث القرآن عن أهمية الوفاء بالعهد في قوله تعالى وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولاً (الإسراء: ٣٤)

ويقول تعالى ممتدحاً نبيه اسماعيل: وَادْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِسْمَاعِيلَ إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الْوَعْدِ وَكَانَ رَسُولًا نَبِيًّا (مريم: ٥٤)

٤. **القيم العلمية:** تشير هذه القيم إلى تفضيل الفرد وتقديره للعلم والعلماء علاوة على تفضيله المستمر للسعى إلى اكتساب المعلومات على أي شيء آخر، وموضوعها الجوانب العقلية والفكرية في حياة الإنسان لذلك فإنها تحتل مكاناً بارزاً في حياة الإنسان وبقدر علم الإنسان بأمور دينه من عبادات ومعاملات يكون قربه من خالقه ويعم نفعه على أهل بيته ومجتمعه، لذلك استحق العلماء أن يكونوا ورثة الأنبياء، والأنبياء لم يورثوا درهماً ولا ديناراً وإنما ورثوا علماً، ولذلك أخبر النبي عليه الصلاة والسلام أن ما ينفع الإنسان بعد موته علم ينتفع به، والقيم العلمية التي يجب أن يتصف بها المعلم كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي: (البخاري، ج ٢/ ١٠٦٠، ٣٧)

١. **تحرير العقل من التقليد الأعمى والوهم والخرافة:** فالمعلم هو قدوة المجتمع وعليه أن يتحرر من التقليد الأعمى

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات أداة (الاستبانة) استخدمت الباحثان (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على عدد (١٠٠) استبانة لقياس الصدق البنائي والمعادلة هي:

معامل ألفا كرونباخ

$$= \frac{N}{N-1} \left(\frac{\text{مج ع}^2 \text{ كل عبارة} - 1}{2\text{ع}} \right)$$

حيث:

N = عدد عبارات القائمة.

ع^٢ = تباين القائمة ككل.

مج ع^٢ = المجموع الكلي لتباين كل عبارة من عبارات القائمة.

صدق الاستبانة:

$$= \sqrt{\text{الثبات}} \quad (\text{سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨م، ص: ١٤٩})$$

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٢. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الدراسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت عبارة من عبارات الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقاييس.

٣. وتم حساب مربع كاي الذي يعتمد على مقارنة القيم المشاهدة مع القيم المتوقعة وفقاً للمعادلة الآتية:

عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج وتفسيرها:

١. عرض وتحليل ومناقشة بيانات المحور الأول (عناصر الهوية الإسلامية):

المرحلة الثانوية وذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل، ولاية الخرطوم. **صدق أداة الدراسة وثباتها:** قامت الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١. **الصدق الظاهري:** تم تصميم الاستبانة في صورتها المبدئية، بعدها قامت الباحثان بعرضها على المحكمين والمختصين في هذا المجال فأبدوا ملاحظاتهم عليها ودونوا توجيهاتهم بها، وقد تطابقت معظم آرائهم فيما يتعلق بتصويب صياغة بعض عبارات الاستبانة بالحذف والإضافة والتعديل، أو كلها مجتمعة وتباينت في بعض العبارات، وعليه قامت الباحثان بمراجعة كل تلك التوجيهات ونتجت عن كل ذلك الاستبانة في صورتها النهائية التي وُزعت على أفراد عينة الدراسة وقد قامت الباحثان بتوزيع (١٠٠) استبانة لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل وقد تم استردادها جميعاً وقد كانت صالحة للتحليل.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثان بتطبيقها ميدانياً حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ويعتمد ذلك على طريقة التجزئة النصفية (Split- Half) التي تقوم أساساً على فصل إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات ذات الأرقام الفردية عن إجاباتهم عن الفقرات الزوجية ومن ثم يُحسب معامل ارتباط بيرسون بين إجاباتهم على الفقرات الفردية والزوجية وفق الصيغة الآتية:

$$\text{مج (س X ص)} + \text{مج (س)} \times \text{مج (ص)}$$

$$r = \frac{\left\{ \text{مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \right\} \left\{ \text{مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2 \right\}}{\left\{ \text{مج (س X ص)} - (\text{مج س}) (\text{مج ص}) \right\}^2}$$

حيث: r = معامل ارتباط بيرسون.

مج س = مجموع درجات الإجابات على الاسئلة الفردية.
مج ص = مجموع درجات الإجابات على الاسئلة الزوجية.

مج س^٢ = مجموع مربعات درجات الإجابات على الاسئلة الفردية.

مج ص^٢ = مجموع مربعات درجات الإجابات على الاسئلة الزوجية.

مج (س * ص) = مجموع حاصل ضرب درجات الإجابات على الاسئلة الفردية X الإجابات على الاسئلة الزوجية.

وأخيراً يحسب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان - براون بالصيغة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = r_{Xr}$$

$$r + 1$$

الجدول رقم (١) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول:

مربع كاي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	التكرارات والنسب المئوية					محور: تتمثل عناصر الهوية الإسلامية في:
			لا أدري	لا أوافق بشدة	لا أوافق	موافق	موافق بشدة	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
٦٠,٨٤	.3144	1.11	-	-	-	11	89	١. الإيمان بالعقيدة الإسلامية.
٩٠,٨٠	.7171	1.53	2	-	1	43	54	٢. السمات التي تميز المسلمين عن غيرهم من الأمم.
٨١,٦٨	.6428	1.53	-	1	5	40	54	٣. السلوكيات التي تميز المسلمين عن غيرهم من الأمم.
١١٠,٦	.7272	1.42	2	-	2	30	66	٤. قوة الانتماء للأمة الإسلامية.
١٢١,٥	.9062	1.63	4	1	2	40	53	٥. إبراز الشعائر الإسلامية.
١٥٩,٦	.7563	1.44	2	1	1	31	65	٦. التمسك بالشعائر الإسلامية.
١٣٢,٥	.9239	1.57	4	1	3	32	60	٧. الاعتزاز بتاريخ الأمة الإسلامية.
القيمة الاحتمالية لكل عبارة = صفر								
النسبة المئوية لكل سلم عن كل عبارة = التكرار (نسبة لأن عدد أفراد العينة = ١٠٠)								

ونجد أن القيم الاحتمالية كلها أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن متغيرات البحث غير مستقلة وتؤثر في بعضها البعض. من كل ما سبق من عرض وتحليل ومناقشة بيانات المحور الأول، نستخلص أن عناصر الهوية الإسلامية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة شرق النيل تتمثل في الإيمان بالعقيدة الإسلامية والسمات والسلوكيات التي تميز المسلمين عن غيرهم من الأمم وقوة الانتماء للأمة الإسلامية والاعتزاز بتاريخها وإبراز الشعائر الإسلامية والتمسك بها.

٢. عرض وتحليل ومناقشة بيانات المحور الثاني: (مدى تأثير العولمة على الهوية الإسلامية):

بملاحظة تحليل بيانات الجدول رقم (١) الذي يعرض بيانات المحور الأول (عناصر الهوية الإسلامية) يتضح أن أغلب عبارات المحور كانت الإجابة عليها من قبل المبحوثين بـ موافق أو موافق بشدة، حيث كانت التكرارات والنسب المئوية لجميع العبارات في عمود موافق أو موافق بشدة أكبر من التكرارات والنسب المئوية في أعمدة لا أوافق ولا أوافق بشدة، وبملاحظة الوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور نجده يقع في المرتبة الأولى حسب مقياس كورنباخ. أما الانحراف المعياري لجميع عبارات المحور يقترب من الصفر فكلما اقترب الانحراف المعياري من الصفر تركزت الإجابة وانخفض تشتتها، وتم حساب مربع كاي الذي يعتمد على مقارنة القيم المشاهدة مع القيم المتوقعة،

الجدول رقم (١) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول:

مربع كاي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	التكرارات والنسب المئوية					محور: تتمثل تأثير عناصر العولمة على الهوية الإسلامية في أنها:
			لا أدري	لا أوافق بشدة	لا أوافق	موافق	موافق بشدة	
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
41.80	١,٠٦٧	٢,٢١	5	29	27	35	4	١. تتناسب مع عقيدة الأمة الإسلامية
41.80	١,٠٦٧	٢,٢١	5	4	27	35	29	٢. تحقق سيطرة نموذج حضاري واحد وهو النموذج الغربي
46.60	1.073	٢,١٤	5	5	20	39	31	٣. تعمل على إيجاد أرضية مشتركة بين شعوب العالم لاتستند لإساس ديني
66.70	1.036	١,٩١	4	٤	١٣	37	42	٤. تبيث مؤثرات ثقافية لا تتلاءم مع القيم الإسلامية.
53.30	1.0477	٢,١٢	٥	٤	١٩	٤٢	٣٠	٥. تضعف من مسئولية الفرد تجاه الآخرين
74.70	.9350	١,٨٨	٣	٢	١٤	٤٢	٣٩	٦. تضعف من الترابط الأسري
94.70	.8393	١,٧٣	٢	١	١٠	٤٢	٤٥	٧. تؤدي لاقتداء الشباب في سلوكياتهم بشخصيات غير إسلامية
48.40	١,٠٥٩	٢,٠٣	٣	٦	١2	٣١	٣٩	تثير الشبهات حول الإسلام
69.90	.9504	٢,١٦	٣	٦	١٨	٥٠	٢٣	٨. تؤدي لزيادة التفاعل بين المسلمين وغيرهم من الأمم.
56.10	١,٠٦٥	٢,٠٩	٤	٨	١٣	٤٣	٣٢	٩. تؤدي لزيادة تواصل المسلمين فيما بينهم.
97.70	.9067	١,٦٩	٢	٣	٩	٣٤	٥٢	١٠. تتيح الفرصة لنشر الثقافة الإسلامية عبر التقنية والتكنولوجيا
القيمة الاحتمالية لكل عبارة = صفر								
النسبة المئوية لكل سلم عن كل عبارة = التكرار (نسبة لأن عدد أفراد العينة = ١٠٠)								

بملاحظة تحليل بيانات الجدول رقم (٢) الذي يعرض بيانات المحور الثاني: تأثير العولمة على الهوية الإسلامية، يتضح أن أغلب عبارات المحور كانت الإجابة عليها من قبل المبحوثين بموافق أو موافق بشدة حيث كانت التكرارات والنسب المئوية لجميع العبارات في عمود موافق أو موافق بشدة أكبر من التكرارات والنسب المئوية في أعمدة لا موافق ولا أوافق بشدة ولا أدري. وكذلك ملاحظة الوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور نلاحظ أنه يقع في المرتبة الأولى حسب مقياس كورنباخ. أما الانحراف المعياري لجميع عبارات المحور يقترب من الواحد صحيح وهذا يدل على تباين وتشتت آراء أفراد العينة تجاه تأثير العولمة على الهوية الإسلامية، وتم حساب مربع كاي الذي يعتمد على مقارنة القيم المشاهدة مع القيم المتوقعة، ونجد أن القيم الاحتمالية كلها أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن متغيرات البحث غير مستقلة وتؤثر في بعضها البعض. من كل ما سبق من عرض وتحليل ومناقشة بيانات

المحور الثاني نستخلص أن للعولمة تأثيرات إيجابية وأخرى سلبية على الهوية الإسلامية، فنجد أن من آثارها الإيجابية أنها تؤدي لزيادة التفاعل بين المسلمين وغيرهم من الأمم، وتؤدي لزيادة تواصل المسلمين فيما بينهم، وتتيح الفرصة لنشر الثقافة الإسلامية عبر تقنياتها التكنولوجية، ومن آثارها السلبية أنها لا تتناسب مع عقيدة الأمة الإسلامية، وتحقق سيطرة نموذج حضاري واحد وهو النموذج الغربي، وتعمل على إيجاد أرضية مشتركة بين شعوب العالم لا تستند لإساس ديني، وتثبت مؤثرات ثقافية لا تتلاءم مع القيم الإسلامية، وتضعف من الترابط الأسري ومن مسئولية الفرد تجاه الآخرين، وتؤدي اقتداء الشباب في سلوكياتهم بشخصيات غير إسلامية، وتثير الشبهات حول الإسلام.

٣. عرض وتحليل ومناقشة بيانات المحور الثالث: (دور معلمي اللغة العربية للحد من آثار العولمة على طلاب المرحلة الثانوية):

الجدول رقم (٣) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث:

محور: يتمثل دور معلمي اللغة العربية في الحد من آثار العولمة على طلاب المرحلة الثانوية في:	موافق بشدة	موافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة	لا أدري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار			
١. تعريف المتعلمين بأهمية القيم وكونها معيار تفضيل الإنسان على غيره.	89	11	-	-	-	1.11	.3144	٦٠,٨٤
٢. السماح للمتعلمين بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم بحرية.	54	46	-	-	-	1.53	.7171	٩٠,٨٠
٣. تقديم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الحميدة.	60	45	-	-	-	1.53	.6428	٨١,٦٨
٤. توظيف الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية.	68	32	-	-	-	1.42	.7272	١١٠,٦
٥. توفير فرص للحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمية للمحتوى الدراسي.	53	40	5	-	-	1.63	.9062	١٢١,٥
٦. تضمين أساليب التقويم والاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيمي للمتعلمين.	65	35	-	-	-	1.44	.7563	١٥٩,٦
٧. التعاون مع الأسرة وأولياء الأمور والزملاء لتغيير القيم السلبية.	60	40	-	-	-	1.57	.9239	١٣٢,٥
٨. تضمين القيم في موضوعات التعبير الكتابي للطلاب	60	45	-	-	-	1.53	.6428	٨١,٦٨
٩. تسمية الجمعيات الأدبية للطلاب بأسماء الصحابة والأبطال الإسلاميين.	65	35	-	-	-	1.44	.7563	١٥٩,٦
١٠. استخلاص أمثلة مادة البلاغة من القرآن الكريم والسنة النبوية.	54	46	-	-	-	1.53	.7171	٩٠,٨٠
القيمة الاحتمالية لكل عبارة = صفر								
النسبة المئوية لكل سلم عن كل عبارة = التكرار (نسبة لأن عدد أفراد العينة = ١٠٠)								

١. تحصين الطلاب ضد الشبهات التي تدور حول الإسلام، وتوضيح ضوابط الانفتاح على الثقافات الأخرى، وعرض نماذج اسلامية بارزة حتى يقتدوا بها، وذلك من خلال المناهج الدراسية والنشاط الطلابي والندوات واللقاءات الدورية.

٢. توظيف عقول الخبراء والعلماء والمفكرين كل حسب تخصصه، لتوسيع دائرة الإنتاج العلمي الذي يحد من خطر العولمة، ويقلل من الاختراق والاستلاب القيمي والأخلاقي في البلاد العربية والإسلامية.

اقتراحات: في ضوء الاستنتاجات والتوصيات السابقة فإن الباحثة تقترح الموضوعات الآتية:

١. الهوية الإسلامية ومتطلباتها التربوية في ضوء التحديات المعاصرة.

٢. دراسة تحليلية لمناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ودورها في تعزيز الهوية الإسلامية.

المصادر والمراجع:

أولاً:

القرآن الكريم

ثانياً: المصادر:

١. أبو عبد الله الحاكم، ١٩٩٠م، المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ج ١، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢. القرضاوي، يوسف، ١٩٩٣م، ملامح المجتمع المسلم الذي ننشده، ط ١، مكتبة وهبة، القاهرة

٣. أنس ابن مالك، ١٩٨٤م، الموطأ، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان

ثانياً: المراجع:

٣. أحمد على الحاج محمد، ٢٠١١م، العولمة والتربية آفاق مستقبلية، ط ١، الدوحة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية.

٤. الأسمر، أحمد رجب، ١٩٩٧م، فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء، دار الفرقان للتوزيع والنشر، عمان

٥. الزبيد، ماجد، ٢٠٠٦م، الشباب والقيم في عالم متغير، ط ١، دار الشروق، عمان

٦. يالجن، مقداد، ١٩٩٦م، الأخلاقيات الإسلامية الفعالة للمعلم والمتعلم، دار عالم الكتب، الرياض

٧. خليل نور مسهير، ٢٠٠٩م، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية" ط ١، العراق، مركز البحوث والدراسات

٨. سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، ١٩٩٨م (النظرية والتطبيق) - ط ٣، دار الفكر العربي، القاهرة.

٩. سليمان، دار السلام أحمد محمد سليمان (٢٠١٦)، دور برامج الخدمة الاجتماعية المدرسية (البرامج خارج الفصل) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدارس

بملاحظة تحليل بيانات الجدول رقم (٣) الذي يعرض بيانات المحور الثالث: **دور معلمي اللغة العربية في الحد من آثار العولمة على طلاب المرحلة الثانوية**، يتضح أن أغلب عبارات المحور كانت الإجابة عليها من قبل المبحوثين بموافق أو موافق بشدة حيث كانت التكرارات والنسب المئوية لجميع العبارات في عمود موافق أو موافق بشدة أكبر من التكرارات والنسب المئوية في أعمدة لا أوافق ولا أوافق بشدة ولا أدري، وكذلك ملاحظة الوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور نلاحظ أنه يقع في المرتبة الأولى حسب مقياس كورنباخ. أما الانحراف المعياري لجميع عبارات المحور يقترب من الواحد صحيح وهذا يدل على تباين وتشنت آراء أفراد العينة تجاه تأثير العولمة على الهوية الإسلامية، وتم حساب مربع كاي الذي يعتمد على مقارنة القيم المشاهدة مع القيم المتوقعة، ونجد أن القيم الاحتمالية كلها أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن متغيرات البحث غير مستقلة وتؤثر في بعضها البعض. من كل ما سبق من عرض وتحليل ومناقشة بيانات المحور الثاني نستخلص أن دور لمعلمي اللغة العربية دور بارز للحد من آثار العولمة السالبة على طلاب المرحلة الثانوية.

استنتاجات البحث:

النتائج: من خلال عرض بيانات البحث وتحليلها توصلت الباحثة للنتائج الآتية:

١. أن عناصر الهوية الإسلامية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل تتمثل في الإيمان بالعقيدة الإسلامية والسمات والسلوكيات التي تميز المسلمين عن غيرهم من الأمم وقوة الانتماء للأمة الإسلامية والاعتزاز بتاريخها وإبراز الشرائع الإسلامية والتمسك بها.

٢. أن للعولمة تأثيرات إيجابية وأخرى سلبية على الهوية الإسلامية، فنجد أن من أثارها الإيجابية أنها تؤدي لزيادة التفاعل بين المسلمين وغيرهم من الأمم، وتؤدي لزيادة تواصل المسلمين فيما بينهم، وتتيح الفرصة لنشر الثقافة الإسلامية عبر تقنياتها التكنولوجية، ومن أثارها السلبية أنها لا تتناسب مع عقيدة الأمة الإسلامية، وتحقق سيطرة نموذج حضاري واحد وهو النموذج الغربي، وتعمل على إيجاد أرضية مشتركة بين شعوب العالم لا تستند لإسناد ديني، وتثبت مؤثرات ثقافية لا تتلاءم مع القيم الإسلامية، وتضعف من الترابط الأسري ومن مسؤولية الفرد تجاه الآخرين، وتؤدي اقتداء الشباب في سلوكياتهم بشخصيات غير إسلامية، وتثير الشبهات حول الإسلام.

٣. أن دور لمعلمي اللغة العربية دور بارز للحد من آثار العولمة السالبة على طلاب المرحلة الثانوية.

توصيات: من خلال النتائج المتحصلة من البحث توصي الباحثة بالآتي:

الثانوية، رسالة دكتوراه في الخدمة الاجتماعية غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

١٠. ماشي بن صاحب العمري، ٢٠١٣م، دور المؤسسات التربوية في مواجهة بعض مظاهر العولمة من وجهة نظر اسلامية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى.

١١. محمد الفرجاني، ٢٠٠٣م، "أفريقيا وتحديات العولمة" ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الرسائل الجامعية والأوراق العلمية:

١٢. فوزية بكر "قراءة في التحديات التي تفرضها العولمة على النظام التربوي السعودي" ورقة علمية مقدمة في ندوة التربية ومتغيرات العولمة، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤م.

١٣. عبيد راشد وعطية اسماعيل، ٢٠١٣م، "منهج مقترح لمقرر الثقافة الإسلامية" رسالة دكتوراة منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

١٤. علي جمعة "العولمة حالة لا مفهوم" ورقة قدمت في مؤتمر الإسلام والعولمة الذي انعقد بأحد الأحزاب المصرية في يونيو ١٩٩٨م، نشرت أعمال المؤتمر في كتاب (الإسلام والعولمة).

شبكة الإنترنت:

١٥. العولمة والتربية، Iebrazinet.freehostia.com.

١٦. الموسوعة العربية العالمية، www.mawsoah.net.

١٧. تاج السر عثمان "الفكر السوداني تطورات وعثرات"،

www.m.ahewar.org.

١٨. نافر أيوب "انعكاسات العولمة على التعليم"،

www.qou.edu.eg/drNafzyou (Arabic)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



"Language Policy and the Future of the Arabic Language: Arabic in the Saudi Economic Labor Market as a Model.

Dr. kholoud Abdulaziz Alharbi

PhD in Linguistics from Umm Al-Qura University -
Education Administration in Makkah.

E-mail: lalune@windowslive.com

السياسة اللغوية ومستقبل اللغة العربية: اللغة العربية في
سوق العمل الاقتصادي السعودي أنموذجاً.

د. خلود بنت عبد العزيز بن محمد الحربي

دكتوراه لغويات من جامعة أم القرى - إدارة التعليم بمكة
المكرمة.

KEY WORDS:

Linguistic policy - the future of the Arabic language
- the Saudi economy.

الكلمات المفتاحية:

السياسة اللغوية - مستقبل اللغة العربية - الاقتصاد
السعودي.

ABSTRACT:

Despite the efforts made by the Saudi government in serving Arabic language and its dedication to this cause, there are obstacles and challenges that stand in the way of the advancement of the Arabic language that need to be addressed, and work must be done to find appropriate solutions to ensure a bright future for the Arabic language and the studies related to it. Among these obstacles is the dominance of the English language in the economic labor market; this research aims to identify the general conditions of the Arabic language in the economic labor market and what the work environment suffers from is a bias towards the foreign language. This study came with an introduction and a preface followed by a conclusion; it addressed in the first section the policy of the KSA and its efforts in implementing its policies, and in the second section, the reality and aspirations in the Saudi economic labor market, while the last section discussed the future prospects of the Arabic language in the economic labor market. I relied on the descriptive approach in addressing the topic, and concluded with several results, including that the Western world represents a consumer market for oil wealth, and there is no doubt that this is a strong point that helps enhance the status of the Arabic language globally if we move towards Arabizing economic companies.

مستخلص البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية وتقانيها في ذلك، فإن هناك عقبات وتحديات تقف في وجه النهوض باللغة العربية تستدعي الوقوف عندها، والعمل على وضع الحلول المناسبة لها، من أجل ضمان هذا المستقبل المشرق للغة العربية والدراسات المتعلقة بها، ومن هذه العقبات: سيطرة اللغة الإنجليزية في سوق العمل الاقتصادي؛ ويهدف هذا البحث إلى التعرف على الأوضاع العامة للغة العربية في سوق العمل الاقتصادي، وما تعانيه بيئة العمل من تحيز للغة الأجنبية.

وجاءت هذه الدراسة في مقدمة وتمهيد يعقبهما خاتمة؛ تناولت في المبحث الأول سياسة المملكة العربية السعودية وجهودها في تنفيذ سياساتها، وفي المبحث الثاني عن الواقع والمأمول في سوق العمل الاقتصادي السعودي، وجاء المبحث الأخير عن استشراف مستقبل اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي.

واعتمدت في تناول الموضوع على المنهج الوصفي، وخلصت فيه إلى عدد من النتائج منها: أن العالم الغربي يمثل سوقاً استهلاكية للثروة النفطية، ولا شك أن ذلك نقطة قوية تساعد في تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي فيما لو اتجهنا إلى تعريب الشركات الاقتصادية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، المتفضل بالنعم والملمه لعباده الصواب، والصلاة والسلام على النبي العربي محمد صلى الله عليه وسلم خير خلق الله على الإطلاق، وأبلغ الناس كلامًا وخطابًا بعد القرآن الكريم، الذي هو كلام مولاه عز وجل، وبعد:

فاللغة تعدُّ عنصرًا رئيسًا في الحفاظ على وحدة و تماسك المجتمع من خلال أداء دورها كأداة تربط بين الأجيال، تكشف عن عادات المجتمع، وهويته، ومستوياته الثقافية، وسياساته العامة؛ كما تعدُّ من أهم المنافذ المستخدمة من أجل الولوج إلى عمق الثقافة و البنية الاجتماعية للناس بل و صياغتها و توريثها لتكون بذلك واحدة من أهم العوامل الأساسية في تكوين و بناء المجتمع، لتشارك و بشكل أساسي و فعّال في تحديد الهوية الجماعية للمجموعة البشرية التي تتحدث بها، هذا الذي يؤكد على وجود علاقة بين كل من اللغة و المجتمع، فهما وجهان لعملة واحدة لا يوجد مجتمع دون لغة و لا لغة دون مجتمع.

إنَّ مسؤولية الإنسان عن الأوضاع اللغوية في بيئة ما ليس بالأمر الجديد؛ ذلك أن الناس هم من وضعوا قوانين الاستعمال اللغوي الجيد أو تدخلوا بشكل أو بآخر في صورة اللغة الحية، ولا يخفى على أحد قدرة السلطة السياسية على إخضاع اللغة؛ إذ استطاعت بعض اللغات أن تقرر سيطرتها على بعض الجماعات والأقليات، من خلال رسم وتحديد سياسات لغوية مقننة على تلك المجتمعات.

إن أهمية السياسة اللغوية تكمن في أنها تمهد الطريق لتحقيق الوحدة والاتحاد بين الشعوب، فاللغة تلعب دورا رئيسًا في تنظيم الشعوب، والسيطرة على الأقاليم، ويتمثل دور السياسة في فرض لغة ما ودعمها سياسيًا والمحافظة عليها، ولكن في المقابل قد تؤدي السياسة اللغوية إلى انحطاط لغة ما وضعفها إذا ما اتبعت هذه السياسات بتخطيط لغوي محكم وشامل.

وفي ظل التقدم الحضاري الغربي، تعيش أمتنا حالة من الذهول لذلك التقدم المبهر، مما حدا ببعض الجامعات للتدريس باللغة الأجنبية في تخصصاتها العلمية خاصة، وقد هممت للبحث في هذه القضية، بغية بيان أسباب هذه القضية والحلول الممكنة لها غير أنني تداركت ذلك وتراجعت عنه؛ لأنه موضوع خاص بزميلة أخرى سنناقش معها التعليم وتحدياته ومستقبل اللغة العربية. (حذف).

وقد أثرت الوقوف في هذا البحث على قضية أخرى جلية في المجتمع السعودي ألا وهي واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل؛ ومن هنا كانت هذه الدراسة بعنوان: (السياسة اللغوية ومستقبل اللغة العربية - اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي السعودي أنموذجًا)

ولم أعثر على دراسات سابقة تناولت واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي إلا ما يلي:

١- العربية والاقتصاد-دراسة في الجدوى الاقتصادية، للباحثة: إيمان عبد المنان مصطفى خالد، رسالة ماجستير، جامعة البترا، عام ٢٠١٤م؛ وتتناول هذه الدراسة جوانب التعلق بين اللغة والاقتصاد، وخاصة جوانب الاستثمار اللغوي من حيث الأسس والمقومات، وسبل التخطيط لهذا الاستثمار في اللغة على المستوى العالمي، كما اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، و خلصت إلى عدد من النتائج منها: أن اللغة العربية قادرة على أن تخلص فرصًا ممتازة للعمل والاستثمار، كما أن هناك ثمة حاجة تتبع من التبصر في الجدوى الاقتصادية التي توفرها اللغة العربية من حيث توفير فرص عمل ممتازة ومتنوعة في مجالات معرفية وإدارية جديدة، وينبغي التنبيه على أن التوجه نحو مجتمع المعرفة والانفتاح على الآخر وخوض المنافسة مع اللغات العظمى يحتاج إلى تخطيط سليم يتبنى مشاريع عملاقة، ويؤسس لقواعد ومرجعيات تضمن استمرارية اللغة العربية وجودها.

٢- واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائرية - محافظة أدرار نموذجا-للباحثين: خلادي محمد الأمين، ولعلّ بوكميش، جامعة أدرار، الجزائر، وتهدف هذه الدراسة على تسليط الضوء على واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائرية وبالضبط في محافظة أدرار على اعتبار أنها تُعرف بشكل عام بانتشار استخدام اللغة العربية في المدارس، أما المؤسسات والشركات فالسائد فيها استخدام اللغة الفرنسية دون أي اعتبار للغة العربية، وهو بحث ميداني استطلاعي تم فيه اختيار عينة قصدية من المتخرجين الباحثين عن عمل بولاية أدرار، وتوصل البحث إلى نتيجة أساسية وهي: إنَّ واقع اللغة العربية في سوق العمل يعبر عن وجود مستوى متوسط من الطلب عليها، وبأن المستقبل ينم عن تراجع كبير في الطلب عليها.

وفتقر هذا البحث عن هاتين الدراستين بأنه سيتناول الواقع والمأمول في استخدام اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي السعودي -دراسة وصفية تحليلية.

كما يهدف هذا البحث إلى الكشف عن دور السياسة في نهضة لغة ما أو ضعفها، والتعرف على الأوضاع العامة للغة العربية في سوق العمل الاقتصادي، وما تعانيه بيئة العمل من تحيز للغة الأجنبية. وإذا كانت مرحلة رسم السياسات اللغوية من أساسيات بناء الدول والحكومات كان حريًا بنا أن نقف على بعض التساؤلات علَّها تفضي بنا إلى تصور فكري حول السياسة اللغوية ومستقبل اللغة العربية:

- ١- ما مفهوم السياسة اللغوية؟
- ٢- ما الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي؟
- ٣- ما أهداف رسم السياسات اللغوية؟

كان الأصل سياسة الدواب ثم انتقل المعنى إلى سياسة الناس وقيادتهم.

السياسة في الاصطلاح: تعددت تعريفات السياسة فقد عرف أفلاطون السياسة بكونها "علم القيادة" والقيادة تحول الجمهور والعامة لجماعة سياسية، ويعرف أرسطو علم السياسة أنه العلم الذي يدرس دستور المدينة، وإدارة شؤونها، وهي علم السيادة وسيدة العلوم، وقد ربط المسلمون بين السياسة وتوزيع القيم في المجتمع وقد ورد في الحديث: "إن الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن".

وقد عرف معجم لئيرة السياسة عام ١٨٧٠م بقوله: "السياسة علم حكم الدول" وعرفها معجم روبر ١٩٦٢م بقوله: "فن حكم المجتمعات الانسانية". وتُرَكِّز هذه التعريفات المعجمية على كون السياسة تعني حكم الدول؛ فالأول يعدها علماً، والآخر يراها فناً.

وقيل: السياسة هي رعاية شؤون الدولة الداخلية والخارجية، وتعتبر السياسة عن آلية صنع قرارات ملزمة لكل المجتمع، تتناول قيم مادية ومعنوية، وترمز لمطالبهم وضغوطاتهم عن طريق تحقيق الأهداف ضمن خطط معينة من الأفراد والجماعات، حسب أيدولوجية معينة، على مستوى محلي أو إقليمي أو دولي.^(٦)

ولعل هذه التعريف هو الأشمل؛ لأنه يرمز إلى رعاية شؤون الأفراد والمجتمعات تماشياً على خطط معينة تحقيقاً لأهداف محددة.

"وقد تطور مفهوم السياسة بعد ذلك من مفهوم إدارة ورعاية شؤون الدولة الداخلية والخارجية إلى دراسة شؤون الدولة من دستور ونظام، فلا غرو أن السياسة فناً في شقها التطبيقي، وعلماً في شقها النظري، ثم خرج مصطلح السياسة إلى مجالات أخرى غير الحكم وشؤون الدولة... كقولهم: السياسة النفطية، السياسة الثقافية، السياسة اللغوية...".^(٧) وقد عدّها أرسطو سيدة العلوم؛^(٨) لأنها تطلق على أي عمل مبني على تخطيط مسبق، فيقال مثلاً: سياسة التنمية الاقتصادية ويُراد تخطيط التنمية الاقتصادية.^(٩)

ج/ السياسة اللغوية: يتركز موضوعها في السعي والتفكير في حل المشكلات اللغوية على مستوى الدولة والمواطنين،

٤- ما دور السياسة في نهضة اللغة أو انحطاطها؟

٥- ما واقع السياسة اللغوية في المملكة العربية السعودية؟

٦- ما أبرز جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية؟

٧- ما واقع اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي؟

٨- ما مستقبل اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي؟

التمهيد:

أولاً: مفهوم السياسة اللغوية:

السياسة اللغوية مصطلح مركب من شقين: "السياسة"، و "اللغة"، لذلك سنبدأ بالتعريف بهما قبل تحديد مفهوم "السياسة اللغوية".

أ/ مفهوم "اللغة" لغة واصطلاحاً:

جاء في لسان العرب: لَغِيَ يَلْغِي إذا هَذَى ... وفي الحديث: "مَنْ قَالَ فِي الْجُمُعَةِ: صَهْ فَقَدْ لَغَا (أي: تَكَلَّمَ)".^(١) وعَرَّفَ ابن جني اللغة في (باب القول على اللغة وما هي) بقوله: "أما حدّها: فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".^(٢) ويرمز هذا التعريف إلى الأصل الصوتي للغة، ويركز إلى حد كبير على تعبيرية اللغة وتداولها بين مستعمليها.

وقد عَرَّفَ ابن خلدون اللغة بتعريف وظيفي بقوله: "عبارة المتكلم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل لسانی ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم".^(٣) فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل؛ كما ربط ابن خلدون بين اللغة والمجتمع في قوله: "كل أمة بحسب اصطلاحهم"، وهو ما يعرف الآن بحقل اللسانيات الاجتماعية؛ الذي يهتم بدراسة هذه العلاقة بين استخدامات اللغة والبنى الاجتماعية التي يعيش فيها مستخدمو اللغة.

ب/ مفهوم "السياسة" لغة واصطلاحاً:

السياسة في المعاجم العربية: مصدر سَاسَ يَسُوْسُ سِيَاسَةً؛ ومادته في لسان العرب: (سَوَسَ) والسياسة فعل السائس، يقال: هو يَسُوْسُ الدواب؛ إذا قام عليها وراضها، والسياسة القيام على الشيء بما يصلحه، والوالي يَسُوْسُ رعيته، وسَوَسَ له امرأ؛ أي: رَوْضَةً وذُلَّله. ^(٤) ومن المجاز: "سُسْتُ الرعية سياسة" بالكسر: أمرتها ونهيتها. ^(٥) فكأنما

^(٥) الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، ط١، ١٣٠٦هـ، (١٦٩/٤).

^(٦) مقبل بن علي الدودي، أثر السياسة في الأبجدية العربية "أنموذجاً"، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

^(٧) بلال دربال، السياسة اللغوية المفهوم والآلية، مجلة المخبر، الجزائر، العدد العاشر، ٢٠١٤م، ص٣٢٥.

^(٨) عبد الوهاب الكيالي، موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م، (٣٧٣/٣).

^(٩) خلف الجراد، علم السياسة ومقدماته اليونانية، مجلة الفكر السياسي، العدد ٣١، المجلد ١٠، ٢٠٠٧م، ص١٦.

^(١) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل، لسان العرب، تحقيق: علي عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، ط١، مادة (لَغَا).

^(٢) ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، (٣٣/١).

^(٣) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق عبد السلام الشادادي، خزائن ابن خلدون بين الفنون والعلوم والأدب الطبعة الأولى، الدار البيضاء، (٢٧٣/٣).

^(٤) ابن منظور، مادة (سَوَسَ).

وذلك بالتفكير في تقديم خطط علمية محكمة وواضحة ومحددة الأهداف للتصدي للمشكلات ذات الطابع اللغوي، واقتراح الحلول العلمية والعملية لذلك، وفق برنامج زمني محدد.^(١٠)

وتُعرّف السياسة اللغوية بأنها نشاط تضطلع به الدولة وتنتج عنه خطة تصادق عليها مجالسها التشريعية، ويُنص عن السياسة اللغوية للدولة في دستورها أو قوانينها أو أنظمتها أو مجالسها المتخصصة أو هيئات استشارية. وأحياناً لا توجد نصوص قانونية متعلقة بالسياسة اللغوية، فتستشف تلك السياسة من الممارسات الفعلية، ويكون الهدف دائماً هو حماية اللغة القومية من التحديات المحدقة بها.^(١١) ونظراً إلى أنّ السياسة اللغوية نوع من التعامل الرسمي لأجهزة الدولة مع اللغة الرسميّة واللغات المستعملة داخل دولة معيّنة، وكونها الأداة الأمثل للتدخل في اللغة وعلاقتها مع غيرها من اللغات، فقد أصبحت فرعاً من فروع علم اللغة الاجتماعي، كونهما يدخلان في إطار واحد، والذي هو دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع.^(١٢)

ومن هنا نستنتج أنّ السياسة اللغوية هي الخطط والإجراءات التي تتخذها الدولة للحفاظ على لغتها، والنهوض بها لتواكب العصر، أو بمعنى آخر: "هي كلّ سياسة تعتمدها الدولة بشأن اللغة الرسميّة، سعياً إلى تطوير هذه اللغة والحفاظ عليها.

ثانياً: الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

يرى كل من "كابالن" و "بالدوف" أن التخطيط اللغوي هو حزمة اعتقادات وأفكار وتشريعات وقواعد تغيير وممارسات بغية إحداث تغيير إيجابي مستهدف في استخدام اللغة أو توقيف تغيير سلبي محتمل فيه. ويعبران عنه بأنه جهود مبذولة من قبل البعض من أجل تعديل السلوك اللغوي في أي مجتمع لسبب ما، ومن ذلك المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته عبر صيانة لغته. وقد تكون هذه الجهود على المستوى الكلي أو الجزئي.^(١٣)

كما عرّف "معجم اللسانيات الحديثة" التخطيط اللغوي بأنه: نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصّعيد الرسمي أو الخاص، الذي يحاول حلّ المشاكل اللغوية في مجتمع من المجتمعات.^(١٤)

وينبغي التأكيد على أنّ أي تخطيط لم يحظ بقبول مجتمعي، ولم يتم دعمه من قبل المجتمع الذي يعيش فيه، لن

يحدث أي تأثير في اللغة المستهدفة بالتخطيط، فالمجتمع وأفراده هم الناطقون والمستعملون للغة، ولا غنى للتخطيط والسياسة اللغوية عن دعم ووعي المجتمع بقضية اللغة، وحتى يعي ويدعم أفراد المجتمع التخطيط اللغوي، يتحمّن علينا التنبيه على أهمية التخطيط وفوائده المرجوة.

فالتخطيط وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته، فبواسطته نستطيع التأثير على اللغة والثقافة والهوية، ولا يمكن الاعتماد على التطور الطبيعي للغة؛ لحل المشاكل اللغوية التي تعاني منها البلاد، بسبب سرعة التغيرات، وظهور الكثير من الألفاظ والمصطلحات الجديدة بشكل شبه مستمر، لهذا تحاول الدول إيجاد حل لمشاكلها اللغوية عن طريق تخطيط لغوي واعٍ ومحكم.

ما علاقة التخطيط اللغوي بالسياسة اللغوية؟

يعدّ التخطيط اللغوي مرحلة تالية للسياسة اللغوية؛ يقول (لويس جان كالفي): إنّ اتخاذ قرار بتعريب التعليم في المرحلة الجامعية، يشكل خياراً في السياسة اللغوية، أما احتمال وضعه في موضع التنفيذ في هذا البلد أو في ذلك، فيشكل تخطيطاً لغوياً.^(١٥)

والعلاقة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي هي علاقة بين قرارات سياسية نظرية اعتمدت من قبل جهة ما، وتطبيقات إجرائية عملية مبذولة على أرض الواقع لإحداث وتغيير شيء ما في واقع اللغة، ويؤول بنا هذا الاستنتاج إلى أنهما مترابطان بعلاقة تابع ومتبوع، يسلط أحدهما الضوء على القوانين والوثائق والخطط التي تعتمدها الحكومة، ويسلط الثاني الضوء على الجهود الميدانية المبذولة.

وبصفة مجملّة فإن "السياسة اللغوية" عمل نظري سابق على "التخطيط"، أما هذا الأخير فهو تطبيق للسياسة اللغوية، يهتم بالبحث في الأهداف ذات البعد اللغوي، و هو مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لاستشراف المستقبل، لذلك فهو تشريع مستقبلي بما ينبغي أن يكون عليه المنهاج اللغوي في التربية والتعليم، وما ينبغي أن يكون عليه الإعلام والمؤسسات الرسمية للدولة، مع مراعاة التغيرات الطارئة والتجديد والمراجعات المستمرة تماشياً مع مستجدات الحياة وتطلعات المستقبل.^(١٦)

(١٤) فرحي سعيداني دليّة، ص ٢٠٣.

(١٥) لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط ١، ٢٠٠٨م، ص ٢١٢.

(١٦) خالد محمد حلمي البكري، مفهوم التخطيط التربوي، موقع الملتقى التربوي (www.arab.mms.com).

(١٠) ينظر: حلمي خليل، التخطيط اللغوي، صحيفة "التخطيط التربوي في البلاد العربية"، عدد ١٠ بيروت، ٢٠٠٤م.

(١١) ينظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الألكسو، تونس ٢٨ فيفري ٢٠١١م.

(١٢) بلال دربال، ص ٣٢٨.

(١٣) عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي (تعريف نظري ونموذج تطبيقي)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، (٩مايو ٢٠١٣م)، ص ٧.

وإذا أردنا أن نصف دورة إنشاء سياسة لغوية لبلد ما، فستكون كالتالي:

"فيسبب وجود أضرار خطر على اللغة الخاصة بالبلد، أو تماشياً مع تطور البلاد في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، تصدر أوامر من جهة عليا سواء كانت حكومية أو غير حكومية؛ لترتيب المشهد اللغوي في البلاد وإصلاحه وتنظيمه، وترتيب المشهد اللغوي يستوجب تبني سياسة لغوية، هذه السياسة تحتاج إلى معلومات عن الحالة اللغوية للبلاد، فتصدر قرارات بدارسة الحالة اللغوية الراهنة للبلاد، حتى يتم على ضوءها رسم سياسة لغوية.

يقوم الباحثون والمتخصصون بدراسة وجمع بيانات دقيقة حول الحالة اللغوية، ويتم إيصالها للمسؤولين، على شكل تقارير وبيانات وتوصيات، على إثرها يقرر المسؤولون ما هي المشكلة التي تعاني منها اللغة بدقة، وتحتاج إلى قوانين وتشريعات لإصلاحها، فتأتي مرحلة رسم السياسة اللغوية من قبل المتخصصين، التي يبنونها المسؤولون فيما بعد بشكل رسمي على مستوى الدولة، ثم تبدأ مرحلة تنفيذ هذه السياسة عن طريق التخطيط اللغوي".^(١٧)

وعلى ضوء ذلك تتركز آليات رسم السياسة اللغوية في ثلاث مراحل:^(١٨)

- ١- وصف الوضعية اللغوية الاجتماعية المراد التدخل في تسيرها وصفاً علمياً دقيقاً، ولا يكون ذلك إلا بجرد المشاكل اللغوية المعيشة وتحليلها.
- ٢- تحديد الأهداف الكبرى والمرحلية والتوجهات العامة، ولا يتحقق ذلك إلا بمعرفة النتائج المراد الوصول إليها.
- ٣- وضع الاستراتيجيات وتحديد الوسائل التي تكفل تحقيق الأهداف وتنفيذ السياسة اللغوية.

ثالثاً: أهداف السياسة اللغوية:

إن قيمة اللغة باعتبارها وسيلة من وسائل التواصل، ورمز للهوية اللغوية والثقافية، ومركز حضاري للأمم عبر التاريخ، هذا بدوره يفرض على المسؤولين وسلطة الدولة التخطيط المدروس للسياسة اللغوية، وتوفير الظروف الملائمة لإنجاح سياستهم اللغوية، وفق مجموعة من الأهداف الواضحة لاعتبارات سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وعالمية، ومن هذه الأهداف:

١- تحديد اللغة الرسمية للدولة:

اللغة الرسمية هي لغة تُعطى اعتباراً قانونياً خاصاً في دولة معينة، وعادةً ما تكون اللغة الرسمية المستخدمة داخل الحكومة في مرافق ومؤسسات الدولة وإدارتها، وينبغي أن

تثبت في سياسة الدولة وضمن تشريعات دستورها الوطني الخاص بها، وتكون نابعة من طبيعة شعبها وتعكس واقعها الاجتماعي والسياسي والثقافي.^(١٩) فاللغة العربية هي اللغة الرسمية للمملكة العربية السعودية في كافة المستويات؛ التعليمية والثقافية والإعلامية والتجارية والاقتصادية والمعاملات الحكومية وغيرها.

وإذا ما تأملنا السياسة اللغوية للمملكة العربية السعودية فسنجد أنها تقوم على الرفع من شأن العربية، وعلى إعطائها موقع الصدارة في كل مناحي الحياة، اهتمام يعضده تلك القرارات والأوامر والتنظيمات التي تصدرها؛ ومن أبرز تلك القرارات ذلك الأمر السامي، رقم ٩٠/أ، المادة (١) من النظام الأساسي للحكم، بتاريخ ١٤١٢/٢/٢٧ هـ، ونصّه: "المملكة العربية السعودية، دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله-تعالى-وسنة رسوله-صلى الله عليه وسلم-ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها مدينة الرياض".^(٢٠)

٢- تحديد لغة التعليم:

إن تحديد لغة التعليم هي إحدى المهام الرئيسة الأولى لسياسات الدول والحكومات؛ وقد جاء في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أن الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم في مواده، وجميع مراحلها، إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى، وذلك بناء على ما ورد في البند الرابع والعشرين من الأسس العامة لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ حيث جاء فيها ما يلي: "الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم في كافة مواده، إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى".^(٢١) وقد جعلت المملكة العربية السعودية اللغة العربية أحد أسس بناء معايير مناهج التعليم وذلك كما وردت في رؤية ٢٠٣٠م.

٣- تعزيز مكانة اللغة على المستوى الدولي:

تحتل اللغة العربية اليوم باهتمام دولي على عدد من الأصعدة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية؛ لما للدول العربية وثقافتها ولغتها من أهمية استراتيجية وتأثير كبير في الساحة العالمية، ومشاركة فاعلة في صياغة القرارات الدولية. والراصد لشأن اللغة العربية اليوم يتجلى له هذا الاهتمام وتلك العناية الدولية بالعربية، إذ هي إحدى اللغات الست المعتمدة في الأمم المتحدة، والإقبال على تعلمها في تزايد مستمر، ليس في العالم الإسلامي فحسب، وإنما في العالم أجمع؛ لما يحققه التحدث بالعربية من تعميق التواصل مع البلدان العربية حكومات وشعوباً، وتحقيق

(٢٠) مدونة قرارات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، ١٤٣٦هـ، ٤٥.

(٢١) مدونة قرارات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ، ٩.

(١٧) أيمن الطيب بن نجي، ص ٣٠٧.

(١٨) ينظر: بلال دربال، ص ٣٢٩.

(١٩) ينظر: عبد السلام المسدي، السياسة وسلطة اللغة، الدار المصرية، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٣٨.

بيد الجامعات ولا الجهات الوصية وحدها، تظل تلك الأعمال والجهود بعيدة عن واقع الممارسة والتطبيق.

٣- وضع آليات عملية للممارسة والتنفيذ: إن النصوص التشريعية بدورها في حاجة إلى آليات عملية تضعها الجهات الوصية، التي نعني بها وزارات التربية والتعليم، ووزارات التعليم العالي، وجميع الوزارات التي تتخذ من التعليم أيا كان موقعه ومستواه سبيلا وغاية للفرد والمجتمع. وهذا الإجراء هو وسيلة تحويل النظري إلى عمل تطبيقي مجسد في حياة المتعلمين.

٤- وضع آليات الرقابة والمتابعة: يغفل كثير من المسؤولين وأصحاب القرار التفكير في إجراءات وآليات الرقابة والمتابعة لما نصوا عليه من نصوص وأوامر، حرصا على جودة التطبيق وتوجيه العمل نحو ما هو أحسن وأدق. إن كل عمل تخطيطي يقوم به الإنسان لا بد له من رقابة ومتابعة تكمله، وإلا تحول التخطيط مع الوقت إلى مجرد أمنيات وأفكار نظرية تبتعد كثيراً عن واقع التطبيق. إن ذلك يجعل من النظام الرقابي نظاماً شاملاً، يشمل دوائر إذا تم تفعيلها من قبل أي مدير تجعل الرقابة الذاتية في أعلى درجاتها، ومن ثم تحقيق أعلى درجة من الالتزام والإتقان النابع من تقوى المرء ومراقبته الله عز وجل ومحاسبته لنفسه.

خامساً: دور السياسة في نهضة اللغة أو انحطاطها:

كل سياسة لغوية عادلة ينبغي أن تراعي مبادئ الهوية التي تمثل معلماً يجمع شتات الأمم والشعوب، "وما إرادة الإنسان إلا سلطة القرار الذي هو سياسي، إنه المواجهة الفعالة بين اللغة والهوية، فالتشريع اللغوي هو الراية التي ترفع عاليًا على سطح معمار الهوية وليس للامتزاج الوثيق بين القرار اللغوي والقرار السياسي من تفسير ولا تبرير إلا أنهما ينصهران في مرجل الهوية، ألا إنَّ صيانة لغة الضاد من خطر الإمحاء هي صيانة للهوية العربية والأمن القومي".^(٢٦)

من خلال هذا السياق نستشف مدى التعالق بين صناع القرار السياسي ومدى وعيهم في اختياراتهم تجاه المسألة اللغوية، وبين مبادئ الهوية.

وقد ترمي السياسة اللغوية إلى جعل لغة من اللغات الوطنية اللغة الرسمية في البلاد، فتسعى إلى تنميتها وتطويرها وتبسيير استعمالها. وثمة إجراءات عديدة لتطوير أية لغة: مثل الإجراءات اللسانية لتيسير نحو اللغة وكتابتها، والإجراءات المؤسساتية المتمثلة بتأسيس مجامع لغوية ومعاهد ترجمة ومراكز بحوث لدراسة طرائق تعليم اللغة

المصالح المشتركة بين شعوب العالمين: العربي، وغير العربي.

وإذا كانت اللغة العربية قد وجدت ترحيباً بها في تلك المحافل الدولية، فإنَّ أبناءها وحماة يتطلعون إلى استثمار هذا الترحيب، وتعزيز مكانتها في المنظمات والهيئات الدولية، وذلك بدعم الترجمات الفورية من العربية وإليها، ومساندة أعمال النشر في تلك الجهات باللغة العربية، سواء أكان النشر ورقياً أم حاسوبياً، ومؤازرة جهود التوسع في استخدامها والتخاطب بها داخل تلك المنظمات.^(٢٢)

وتسعى المملكة العربية السعودية في هذا المسار لتحقيق جملة من الأهداف منها:^(٢٣)

- تعزيز مكانة المؤسسات اللغوية السعودية، ومنها مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، وتنشيط ريادته العالمية في كونه المرجعية السعودية فيما يخص اللغة العربية.

- نشر اللغة العربية، وتعزيز محلها بين لغات العالم، والمحافظة عليها في ظل تدافع اللغات الحضاري.

٤- المحافظة على اللغة وعدم اندثارها، مع العمل لجعلها وافية بمتطلبات الحياة المعاصرة، وذات سيادة في مجالات التعليم والعلم والثقافة والإعلام.

٥- معالجة أساليب تطوير اللغة ومواكبتها للتطور العلمي، وتوفير وتطوير وسائل الإعلام وما له علاقة بالتكنولوجية الحديثة عملاً على استغلالها استغلالاً مناسباً وقت الحاجة.^(٢٤)

رابعاً: استراتيجيات السياسات اللغوية: (٢٥)

١- إصدار مراسيم تنفيذية: إن الحديث عن رسم السياسة اللغوية قد لا يجدي نفعا إذا لم تتبع نصوص الدستور بمراسيم تنفيذية وأوامر تطبيقية، تشرح وتوضح وتلزم المتعاملين بما يجب القيام به تنفيذاً لنصوص الدستور واحترام بنوده.

٢- إعطاء سلطة القرار للجهات الوصية: كثيراً ما تصدر المؤتمرات والندوات المختلفة قرارات في مستوى الحدث، وتثمر توجيهات وتوصيات ثمينة وذات قيمة علمية عالية، ولكنها تظل حبيسة الأدراج والمكاتب، والسبب في ذلك هو فقدان سلطة القرار الذي لا يصدر إلا من الجهات العليا. والمتتبع لمختلف تلك المؤتمرات وللوصيات العديدة التي صدرت عنها، سيقف على جملة من القضايا المعالجة وهي ذات قيمة علمية عالية، وذات صبغة واقعية ترقى إلى مستوى الأهداف المنشودة، ولكن لأن سلطة القرار ليست

^(٢٢) ينظر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، (التعاون الدولي).

^(٢٣) ينظر: المرجع السابق.

^(٢٤) عبد المجيد عيساني، اللغة العربية واستراتيجية رسم السياسات اللغوية، مؤتمر: اللغة العربية ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية، السعودية، ٢٠١٢م، ص ٣٦٥.

^(٢٥) ينظر: عبد المجيد عيساني، ص ٣٩٥-٣٩٦.

^(٢٦) عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط ١، ٢٠١٤م، ص ٤٠٣.

المبحث الأول: السياسة اللغوية في المملكة العربية السعودية^(٣١)

صدرت في المملكة العربية السعودية بعض البنود مما يمكن إدراجه ضمن سياسة لغوية على شكل بنود مختصرة ولكنها واضحة، وهذا أمر مهم، وخطوة مفيدة ومشجعة، تدل على وعي المسؤولين بمكانة اللغة العربية في ديار العرب والمسلمين، إلا أن تلك القرارات غير ملزمة، وينقصها ما يجعل منها واقعية ملموسة، وتلك هي اللبنة التي تتطلب جهداً آخر لاستكمال المشروع. ومما وورد في هذا الشأن: ^(٣٢)

٥ "المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم -، ولغتها هي اللغة العربية"^(٣٣)

٥ "اللغة العربية هي لغة المملكة العربية السعودية، ومكون أساس لثقافتها وحضارتها، وهي لغة التعليم، والإعلام، والثقافة، والتجارة والاستثمار، والصناعة والعمل، والبحث العلمي".

٥ "تلتزم المؤسسات الإعلامية الحكومية والخاصة في جميع وسائل النشر الإعلامي التقليدي والجديد باعتماد اللغة العربية في جميع موادها وبرامجها وإعلاناتها، ويجوز أن يكون الإعلام الموجه إلى فئات خاصة بلغة أخرى".

٥ " يجب أن تكون الدعاية والإعلان في أي وسيلة إعلانية باللغة العربية الفصيحة مع جواز إدراج لغة أجنبية بخط أصغر".

٥ " اللغة العربية هي الواجبة الاستعمال في البيانات والسجلات والملفات وعقود العمل والتعليمات وتحذيرات الأمن والسلامة التي يصدرها صاحب العمل لعماله. وإذا استعمل صاحب العمل لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية في أي من الحالات المذكورة فإن النص العربي هو المعتمد دون غيره".

كما صدر على سبيل التأكيد في سياسة التعليم أن "اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات، ويجوز عند الاقتضاء التدريس بلغة أخرى بقرار من مجلس الجامعة المختص"، وأن "تنمية القدرة اللغوية ينبغي أن تكون بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوباً وفكرة"، وأكد على ضرورة أن "يكون التعليم في جميع مراحل ومستوياته وتخصصاته وفعالياته

لأبنائها ولغير الناطقين بها؛ والإجراءات الثقافية التي تعمل على تعميم استعمال اللغة الرسمية في وسائل الإعلام، وتشجيع الترجمة منها وإليها؛ والإجراءات التربوية التي تجعلها لغة تدريس وبحث في المنظومة التعليمية.^(٣٧) وغير ذلك من السياسات التي تهدف إلى نماء اللغة وتطويرها.

كما شهدت جُل التجارب التاريخية الارتباط والتعلق بين اللغة ودورها الفاعل في تشييد الحضارات فتشكّلت الدول تاريخياً عبر اللغة، وخير شاهد على ذلك ما حدث للقطريّات الألمانية أو الفرنسية أو الإيطالية؛ لأن الإشكال لا يكمن في اللغة في حدّ ذاتها بل في أهلها، ففوة اللغة من قوة أهلها، ^(٣٨) يقول ابن حزم: "إنما يقيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها، وأن اللغة يسقط أكثرها بسقوط أهلها، وبدخول غيرهم في أماكنهم أو تنقلهم من ديارهم، واختلاطهم بغيرهم".^(٣٩)

بيد أن السياسات اللغوية قد تعمل على تهميش لغةٍ ما أو محاصرتها والإضرار بها، أو حتى تدميرها والقضاء عليها، ومن السياسات التي تساعد على تدمير اللغة العربية سياسة الثنائية اللغوية، أو بمعنى آخر ضرورة وجود اللغة الثانية في سوق العمل؛ حيث تعتمد البلدان العربية في تعاملاتها اللغة الوطنية الرسمية (اللغة العربية)-وهي اللغة الأولى في الدولة- و اللغة الأجنبية (اللغة الإنجليزية أو الفرنسية)، و لكل منهما وظيفتها ومجالات استعمالها؛ وتضطلع اللغة الأجنبية، في حقيقة الأمر، بوظيفة أساسية في المؤسسات الاقتصادية والمالية والعلمية والتقنية. ونظراً لأن هذه المؤسسات هي الأكثر مردودية مادية، والأعلى مكانة اجتماعية، فإن هذه السياسة تحيق باللغة الوطنية ظملاً في عقر دارها على حد تعبير اللساني المغربي عبد القادر الفاسي الفهري، وتوجّه إهانة مقصودة إلى لغة القرآن الكريم والشعوب الناطقة بها؛ لأنها أصبحت الأساس دون أن نشعر.^(٤٠)

ويؤدّي هذا الوضع إلى توليد انطباع لدى المواطنين مفاده أن اللغة العربية لغة قديمة لا يمكنها التعبير عن العلوم العصرية، ولا تُوفّر وظيفة مرموقة في المستقبل؛ وهو انطباع يتسبّب في الشعور بالنقص لدى المواطنين الذين لا يجيد معظمهم اللغة الأجنبية. ومن ناحية أخرى يتسبب هذا الوضع في نشوء شعور سلبي؛ حيث يشعر المواطنون بجهلهم لعدم تمكّنهم من الاشتغال بالوظائف المرموقة بسبب تدني مستوى اللغة الإنجليزية لديهم.

^(٣٠) المرجع السابق، بنظر: عبد القادر الفاسي، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠١٣م.

^(٣١) بنظر: عبد المجيد عيساني، ص ٣٦٧.

^(٣٢) النظام الوطني للغة العربية.

^(٣٣) مدونة اللغة العربية، المادة الأولى.

^(٣٧) علي القاسمي، السياسات اللغوية بين التطوير والتدمير، مجلة حماسة، ٢ مايو ٢٠١٨م. (بحث مقدم إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة/ رجب ١٤٣٩هـ/ أبريل ٢٠١٨م).

^(٣٨) بنظر: عبد القادر الفاسي الفهري، ص ٣٦.

^(٣٩) ابن حزم، الإحكام ف أصول الإحكام، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ٢٠٠٨م، (٣٢/١).

وبشكل عام تقوم السياسة اللغوية الناجحة بمراعاة عدة عناصر حتى تكون مضمونة النتائج وجب عليها أن تنطلق من: العقيدة أولاً، والتاريخ المشترك للمجتمع ثانياً، والكيان الوطني والهوية النابعة من كيانه ثالثاً، واستشراف المستقبل رابعاً، لأن اللغة هي المجسد لثقافته المعبرة عن مكونات حضارته^(٣٨). وتتركز أبرز مجالات السياسة اللغوية في المملكة العربية السعودية فيما يلي:

١- السياسة اللغوية في التعليم. ٢- السياسة اللغوية في المؤسسات والشركات. ٣- السياسة اللغوية في وسائل الإعلام.

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً للغة العربية، نابغاً من اهتمامها بالدين الإسلامي؛ لأن القائمين عليها يدركون جيداً أن الاهتمام بلغتهم هو اهتمام بدينهم في حقيقة الأمر، ويزداد ذلك الاهتمام بوصفها الوسيلة الأساسية للمحافظة على الهوية العربية، ونوجز فيما يلي بعض جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية تبعا لسياستها اللغوية داخل البلاد:^(٣٩)

١- تعميم اللغة العربية على جميع مراحل التعليم، فقد جاء في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أن الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم في مواده، وجميع مراحلها كافة إلا ما اقتضت الضرورة بتعليمه بلغات أخرى.^(٤٠)

٢- إنشاء مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، وذلك من أجل تحسين أداء اللغة العربية في جميع أنحاء الدول العربية، وكان هذا المركز فكرة الملك عبد الله بن عبد العزيز، فقد أيقن-رحمه الله- أهمية اللغة العربية وضرورة بذل الكثير من الجهد للعناية بها وتعليمها على أكمل وجه.

٣- إنشاء كليات وأقسام علمية متخصصة في الجامعات السعودية تُعنى بتعليم اللغة العربية وآدابها، وقد أنشئت تلك المؤسسات العلمية في مدد زمنية مختلفة، وفي مناطق متعددة من مناطق المملكة العربية السعودية.

٤- إنشاء معاهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في داخل المملكة العربية السعودية وخارجها؛ ففي داخل الوطن أنشئ أول معهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود عام ١٣٩٤هـ، ثم معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى عام ١٣٩٥هـ، ومعهد اللغة العربية بجامعة الإمام في عام ١٤٠١هـ، وقبل إنشاء هذه المعاهد كان معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

باللغة العربية، ويتعين ألا يخل بأهمية تعليم اللغة العربية ما تتطلبه بعض التخصصات من استخدام لغات أخرى أساسية أو تكملية^(٤١)، وضرورة "ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن وتنمية ثروة اللغة العربية من المصطلحات، بما يسد حاجة التعريب ويجعل المعرفة في متناول أكبر عدد ممكن من المواطنين.^(٤٢) وبالتالي تكون المملكة قد وضعت بصورة جلية سياسة لغوية واضحة، وهو العمل النظري الذي لا بد منه لحسم الموقف قانونياً. ولكن غياب التخطيط كخطوة عملية، لنظام محدد وشامل وملزم للجميع، وغياب مؤسسات متخصصة لتنفيذ القرارات اللغوية ولمتابعة تجسيد تلك السياسة النظرية، أدى إلى تعثر المشروع، وترك الأمر مهملاً دون رعاية.^(٤٣)

وعلى سبيل المثال تنص السياسة على أن "اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات" ولكن حين ننظر إلى التعليم في التخصصات الصحية والهندسية والتقنية في الجامعات السعودية نجد أن هذه التخصصات تُدرّس باللغة الإنجليزية، وتعدّ اللغة العربية مقرر كمادة عامة فقط، إذن هناك سياسة لكن تفتقر إلى التنفيذ.

يقول د. عيد الشمري: "إن المملكة تعد المحافظة على اللغة العربية أحد أهم مقومات المحافظة على هويتها الدينية والثقافية ولكن غياب نظام محدد وشامل وملزم، وغياب جهة متخصصة للتخطيط اللغوي ومتابعة تنفيذ سياسة المملكة اللغوية، أدى إلى تعثر تنفيذ تلك السياسة وفتح الباب واسعاً لمؤسسات التعليم العالي والجهات الإعلامية وسوق العمل والمال والأعمال للتملص من تنفيذ ما يخص السياسة اللغوية في بنود الأنظمة التي صدرت".^(٤٤)

ثم أردف ذلك بقوله: "إن المعمول به في التعليم العالي العلمي وإدارة الأعمال وقطاع الأعمال يناقض ما صدر من بنود في السياسة اللغوية مناقضة تامة ويحل اللغة الإنجليزية محل اللغة العربية التي أقصيت عن تلك المجالات الحيوية بالمخالفة الصريحة للسياسة اللغوية للمملكة والنظام الأساسي للحكم. ومن المفارقات العجيبة في لغة التدريس في تعليمنا العالي أن الاستثناء بجواز التدريس بلغة غير العربية عند الضرورة أصبح القاعدة وانقلب التدريس في معظم التخصصات باللغة الإنجليزية حالياً، بل أصبح من يدعو إلى تعريب التدريس الجامعي مستغرباً ومستكراً في عقر دار اللغة العربية".^(٤٥)

(٣٨) ينظر: عيد الله الشمري، رسم السياسة اللغوية في المملكة وغياب التخطيط اللغوي لتنفيذها، صحيفة الاقتصادية الإلكترونية، العدد ٥٨٩٥، الصادرة بتاريخ: ٠١ ديسمبر ٢٠٠٩م.

(٣٩) ينظر: النظام الوطني للغة العربية.

(٤٠) عيد الشمري، السياسة اللغوية في المملكة وغياب التخطيط اللغوي لتنفيذها، صحيفة الاقتصادية، الثلاثاء ١ ديسمبر ٢٠٠٩م.

(٤١) المرجع السابق.

(٣٨) عبد المجيد عيساني، ص ٣٦٨.

(٣٩) ينظر: خالد عايش الحافي، الجهود السعودية الحكومية وغيرها في خدمة اللغة العربية داخل المملكة، من إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ٢٩ جماد الآخرة ١٤٣٤هـ، ص ١٠٥-٩٨.

(٤٠) الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة، البند الرابع والعشرون.

انتشار العلم والتكنولوجيات الحديثة التي تفرض لتحصيلها وإتقانها واستخدامها التمكن من اللغات الأجنبية، إلى جانب ذلك فإن أسواق العمل أصبحت تتجه إلى استخدام اليد العاملة التي تتقن اللغات الأجنبية.

ويكفي أن نعرف أن اشتراط اللغة الإنجليزية في سوق العمل قد وقف حائلاً بين المواطن ولقمة عيشه، ولا نبالغ إذا ما قلنا أن الوظائف المرموقة عالية الدخل أصبحت تعتمد على إجادة اللغة الإنجليزية؛ فالطب والهندسة والعلوم التقنية والصحية والصناعية والمالية تعتمد اعتماداً كلياً على اللغة الإنجليزية كلغة أولى وليست ثانية.

"لقد أصبحت اللغة العربية تواجه تحديات في عقر دارها بشكل يهدد بقاءها واستمرارها في المستقبل خاصة أمام تزايد تأثير العولمة والغزو الثقافي من جهة وانتشار تكنولوجيات الإعلام والاتصال من جهة ثانية، وانتشار الاعتقاد بأن اللغة العربية ليست لغة العلم على اعتبار أن العلم والتكنولوجيا مرتبطان بإتقان اللغات الأجنبية من جهة ثالثة".^(٤٣)

وعندما ننظر في وضع اللغة العربية في سوق العمل نجد المبالغة في شرط اللغة الإنجليزية تحدياً وكتابة من قبل الشركات الأجنبية وغير الأجنبية قد أصبح ظاهرة تستحق الوقوف عليها وتأمل انعكاساتها في ملامح الهوية الوطنية.

"وبالرغم من أن اللغة الرسمية للدولة هي العربية، إلا أن اللغة الإنجليزية لا تزال هي لغة العديد من الأعمال التجارية لدرجة يمكن القول فيها بأن أغلب القطاع الخاص قد أصبح خاضعاً لها توظيفاً ومراسلات وعقوداً... ولم تسعف التشريعات سيادة اللغة العربية في القطاع الخاص رغم محاولات الجهات الرقابية".^(٤٤)

وقد شدد التشريع السعودي على سيادة اللغة العربية، حيث صدر قرار مجلس الوزراء رقم ٢٦٦ وتاريخ ١٣٩٨/٠٢/٢١ هـ «١٩٧٨م» بالتأكيد على الشركات والمؤسسات الأجنبية وفروعها ومكاتبها العاملة بالمملكة باستعمال اللغة العربية في مراسلاتها مع الجهات الحكومية ومعاقبة من يخالف ذلك بغرامة لا تزيد عن ١٠ آلاف ريال وتضاعف في حالة العود.^(٤٥)

كما أكد المقام السامي على جميع الجهات الحكومية والمؤسسات العامة والشركات المملوكة للدولة بالتقيد بالأمر رقم ٣-ح-١٥٣٥١ وتاريخ ٢٠-٦-١٤٠٠ هـ المؤكدة عليه بالأمرين رقم ٣-ح-٩٥٧٤ وتاريخ ٢٧-٤-

٥- إنشاء أندية أدبية ومراكز ثقافية في مناطق المملكة؛ وتعود فكرة إنشاء الأندية الأدبية في المملكة العربية السعودية إلى اللقاء الذي عقده صاحب السمو الملكي الأمير فيصل بن فهد بن عبد العزيز في شهر جمادى الأولى عام ١٣٩٥ هـ، مع عدد من الأدباء والمتقنين من مناطق المملكة العربية السعودية، للتباحث في شأن صيغة مؤسسية لتفعيل الثقافة ورعايتها.

٦- إنشاء جائزة الدولة التقديرية للأدب: أنشأت حكومة المملكة العربية السعودية جائزة الدولة التقديرية للأدب، وقد جاء ذلك بأمر سام صدر في ٢٠ جمادى الأولى عام ١٤٠٠ هـ، وعادة ما تكون هذه الجائزة أسمى جائزة في الدولة، ويشترط فيمن تمنح له أن يكون قد أسهم إسهاماً جليلاً في إثراء الحركة الدينية والفكرية والأدبية في المملكة العربية السعودية، ولا شك أن في هذا التكريم حرصاً من الدولة على الأدب.

٧- إنشاء كراسٍ علمية تعنى باللغة العربية في بعض الجامعات السعودية؛ وهو برنامج بحثي أو أكاديمي في الجامعة، يهدف لإثراء المعرفة الإنسانية، ونشر البحوث والدراسات المعمّقة في شتى مجالات اللغة العربية، والبحث في قضايا اكتساب اللغة، وتطوير وسائل تعلمها، وغيرها من الأهداف النبيلة التي يسعى الكرسي لتحقيقها.^(٤٦)

٨- إنشاء مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية الذي جاء ضمن اهتمام ورعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان -يحفظه الله- بخدمة اللغة العربية الفصحى إقليمياً وعالمياً ونشرها وتمكينها، والمحافظة على سلامتها، والذي يعد إحدى مبادرات الاستراتيجية الوطنية لوزارة الثقافة وحراكها المُنير، ويهدف إلى أن يصبح مرجعية عالمية من خلال نشر "اللغة العربية" وحمائتها، ودعم أبحاثها وكتبها المتخصصة، إضافة إلى تصحيح الأخطاء الشائعة في الألفاظ والتراكيب، وإعداد الاختبارات والمعايير لها، وتوظيف الذكاء الاصطناعي في خدمتها، وصناعة المدونات والمعاجم، وإنشاء مراكز لتعليمها، إضافة إلى إقامة المعارض والمؤتمرات التي تعنى بها، وترجمة الإنتاجات المعرفية والعالمية.^(٤٧)

المبحث الثاني: سياسة اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي السعودي: الواقع والمأمول أنموذجاً

تواجه اللغة العربية تحديات كثيرة في الوقت الراهن فرضتها العولمة التي تحاول فرض لغة واحدة على العالم وهي اللغة الإنجليزية، وقد تزايدت حدة هذه التحديات بفعل

^(٤٣) خلادي محمد الأمين-لعل بوكميش، واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائرية (محافظة أدرار نموذجاً).

^(٤٤) بكر بن عبد اللطيف هبوب، لغة بينة الأعمال بين الإهمال والإعمال، صحيفة مال الإلكترونية، ٢ نوفمبر ٢٠١٥م.

^(٤٥) المرجع السابق.

^(٤٦) ينظر: موقع كرسي الأستاذ الدكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللغة العربية وآدابها.

^(٤٧) فهد البندر، إنشاء مجمع الملك سلمان العالمي لـ "اللغة العربية"، جريدة عكاظ، الجمعة ٤ سبتمبر ٢٠٢٠.

على المواطن أن يتحدث اللغة الإنجليزية بطلاقة في مجتمع سعودي؟

يقول د. أحمد الضبيبي:^(٤٩) ويبدو التحدي سافرًا للغة العربية في المجتمع بفعل العولمة والتشبه الساذج بالأجنبي عندما تجاهر كثير من المؤسسات الخاصة والشركات العاملة في المملكة والوطن العربي بكتابة لافتاتها بالأجنبية، وتسطير تقاريرها وصياغة عقودها وإصدار تعليماتها إلى العاملين فيها وإن كانوا عربًا باللغة الأجنبية، الأمر الذي يمس الوضع السيادي للغة العربية بوصفها اللغة الرسمية للمملكة وجميع دول الوطن العربي.

ثم وضّح شناعة هذا الفعل بقوله: "وفي هذه الحالة يرقى الفعل إلى درجة الاستهتار بهيبة الدولة، والانتقاص من كرامة البلاد، وفي بعض البلدان المتقدمة يشكل هذا الفعل جريمة يعاقب عليها القانون".

إنّ أدنى تأمل في الخريطة السياسية للعالم والتكتلات الاقتصادية الدولية يهدي إلى أنّ سيرورة العلاقات الاقتصادية قائمة أساسًا على اللغة العالمية، تلك اللغة التي تحمل المفاهيم والمصطلحات العلمية والتكنولوجية، وهي اللغة التي لها حضور فعال في تشكل المعرفة، وتحويل التكنولوجيا، ونشرها والترويج لها؛ وعلى سبيل المثال؛ إنّ أكبر شركة نفط في العالم وهي شركة أرامكو السعودية^(٥٠) تعيش في حالة من الغربة اللغوية وسط مقراتها المنتشرة في أرجاء المملكة العربية السعودية؛ حيث تصدر عقود العمل والمراسلات والمعاملات باللغة الإنجليزية، بل الأدهى من ذلك هو انتشار المصطلحات الإنجليزية؛ فكل المصطلحات الإدارية والتقنية والمالية والتخصصية وغير التخصصية في مصطلحات روتينية ويومية مع وجود البديل العربي، وكل التقارير الطبية والوظيفية تتم باللغة الإنجليزية، مع أنّ الرئيس والمرؤوس والمرسل والمتلقي من المواطنين، أضف إلى ذلك أنّ الشركة تشترط للقبول في العمل إتقان اللغة الإنجليزية بنسبة عالية، كما أنّ نسبة السعودة في هذه الشركة قد شارفت حاجز الـ ٩٠٪ من عدد الموظفين.

وقد نبرر الحضور الطاعي للغة الإنجليزية في هذه الشركة تحديدًا في حقبة الستينات والسبعينات؛ حيث كانت الشركة تديرها كفاءات أجنبية غير وطنية، ولكن ما الداعي لهذه الهيمنة في وقتنا الحالي وقد أصبحت شركة أرامكو شركة سعودية ١٠٠٪؟

إنّ الاهتمام بالهوية اللغوية والتمثل بها في شركة سعودية عالمية كشركة أرامكو له أكبر الأثر على المستوى الاقتصادي والسياسي والثقافي، فعندما تفتح أبوابها المغلقة

١٤٠١هـ، ورقم ٣-ح ١١١٥٢ وتاريخ ١٢-٥-١٤٠٢هـ والقاضي بأن تلتزم جميع الجهات الحكومية والمؤسسات العامة والشركات المملوكة للدولة باستعمال اللغة العربية في مراسلاتها وفي تحرير العقود ومرفقاتها ووثائقها المختلفة التي تتم بين هذه الجهات والشركات والمؤسسات الأجنبية.^(٤٦)

وأكدت برقية لولي العهد في ١١/٥/١٤٠٠هـ «١٩٨٠م» بالتأكيد على استعمال اللغة العربية حيث جاء فيه: "وبالرغم من أن مجلس الوزراء سبق أن اتخذ قرارين برقم ٢٣٣ في ١٧ - ٢ - ٧٩ ورقم ٢٦٦ في ٢١ - ٢ - ٩٨ بإلزام الشركات والمؤسسات الأجنبية وفروعها العاملة بالمملكة باستعمال اللغة العربية، وحيث إن العقود المحررة باللغات الأجنبية غالبًا ما تكون مصاغة تخدم مصلحة الطرف الأجنبي عند تفسيرها وترجمتها إلى اللغة العربية، ولأنه من الواجب استعمال اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للمملكة، فيقتضي أن تلتزم جميع الجهات الحكومية والمؤسسات العامة والشركات المملوكة للدولة باستعمال اللغة العربية في مراسلاتها وفي العقود ومرفقاتها ووثائقها المختلفة التي تتم بين هذه الجهات والشركات والمؤسسات الأجنبية، وهذا لا يمنع من ترجمتها إلى اللغة التي يتعرف عليها الطرف الثاني للعقد». كما تضمن نظام العمل وجوب استعمال اللغة العربية مع الموظف في عقد العمل، والتوجيهات الموجهة له، والتحقيق معه، ويجوز استعمال لغة أخرى إلى جانب اللغة العربية على أن يكون النص العربي هو المعتمد دومًا".^(٤٧)

وقد ورد في النظام الوطني للغة العربية الصادر من مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية أنّ "اللغة العربية هي الواجبة الاستعمال في البيانات والسجلات والملفات وعقود العمل والتعليمات وتحذيرات الأمن والسلامة التي يصدرها صاحب العمل لعماله وإذا استعمل صاحب العمل لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية في أي من الحالات المذكورة فإن النص العربي هو المعتمد دون غيره".^(٤٨)

والناظر في حال الشركات الصناعية مثلاً يجد سيطرة اللغة الإنجليزية بنسبة ١٠٠٪ بدءًا بعقود العمل، وآليات نظام العمل، والتوجيهات، والمعاملات الصادرة والواردة، والمراسلات، بل حتى الأحاديث الجانبية بين العاملين مع أنّ الغالبية منهم مواطنون.

إن أبرز مشكلات الشباب السعودي في الدخول إلى بيئة العمل الاقتصادي يكمن في صعوبات اللغة. لكن ليست صعوبات اللغة العربية بل الإنجليزية، فلماذا يجب

(٤٦) المرجع السابق.

(٤٧) المرجع السابق.

(٤٨) النظام الوطني للغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المادة العاشرة.

(٤٩) أحمد بن محمد الضبيبي، اللغة العربية في عصر العولمة، العبيكان للنشر، ص ١٩-٢٠.

(٥٠) ينظر: محمد السعد، اللغة العربية في شركة أرامكو السعودية، صحيفة الوطن، الجمعة ١٣ يوليو ٢٠١٨م.

في وجه اللغة العربية فإنها ستفتح الطريق لباقي الشركات المحلية للاقتداء بها، وهذه الخطوة سوف تعزز من عملية تحرير الثقافة المحلية من اعتمادها على اللغة الأجنبية. أضف إلى ذلك أنَّ أهمية الثروة النفطية واحتياطياتها في المملكة العربية السعودية خاصة والعالم العربي عامة تكمن في وجود أكثر من نصف احتياطي العالم من البترول، ومع ذلك لم يستثمر أهل العربية العوامل الاقتصادية المتاحة لإنزال العربية منزلة عظمى تليق بها؛ فقد تهيات لنا فرصة ممتازة لنشر العربية ودعمها باستثمار العوامل الاقتصادية التي نشأت عن اكتشاف النفط في العالم العربي، وما ترتب على ذلك من تهافت الشركات والدول الأجنبية على الاستثمار في قطاع النفط وما يرتبط به من الخدمات والصناعات الضرورية، فالعالم الغربي بشعوبه المختلفة يمثل سوقاً استهلاكية كبيرة لتلك الثروة النفطية، ولا شك أن ذلك نقطة قوية تساعد في تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي فيما لو اتجهنا لتعريب الشركات الصناعية والاقتصادية.

"لذا من غير المعقول التركيز على أزمة اللغة دون ربطها بأسباب التخلف وعوامله، إذ أن اللغة تنهض بنهوض الاقتصاد، واستثمارها بحس وطني، يساعد على تقويتها من جهة، ويسهم في ازدهار مقومات التنمية الوطنية، وبنيات مؤسسات الدولة وتوجهاتها، وأساليب ممارستها اليومية والإدارية، من جهة أخرى، سواء تعلق الأمر بالسلطة التنفيذية أو التشريعية، مما ينعكس بالضرورة على الحالات الثقافية واللغوية".^(٥١)

لا شك أن عدم ربط الأزمة اللغوية وتعددتها بالقضايا الاقتصادية والوطنية، يعمق من أبعادها، ويعرقل أكثر خططها، ويجرنا إلى الخلف في أثناء معالجتها. إنَّ اللغة العربية^(٥٢) هي الخامسة عالمياً بعد الصينية والانجليزية والإسبانية والهندية، وبالرغم من أنَّ تلك اللغات تعاني من هيمنة الانجليزية إلا أنها فرضت وجودها في التنمية، ووازنت بين المثاقفة والعولمة؛ لأنها أدركت أنَّ اللغة تعكس الهوية، بل إنَّ اعتزاز المرء بلغته يُعدُّ من أقوى جبهات الدفاع ضدَّ عوامل هدمها أو إضعافها. "والواقع أنَّ قرارات دولتنا السعودية كانت دائماً مع نصرة اللغة العربية، وهنالك تعليمات كثيرة تؤكد التأييد الرسمي للغة كي تأخذ مكانها المناسب في المجتمع، لكن المشكلة تكمن في تنفيذ هذه التعليمات ومتابعتها من قبل الجهات المختصة".^(٥٣)

ونعلقُ الآمال جميعاً على مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في تعزيز اللغة العربية وجعلها لغة العلم والأعمال؛ حيث يتفرد هذا المركز بمهام قد تكون أملاً لهذه اللغة؛ ومن بين تلك المهام إطلاق السياسات اللغوية، وإنشاء مركز بحثي عالمي ومرصد دولي للتخطيط اللغوي، وهذا من شأنه سيواجه إبعاد اللغة العربية من محيطها الثقافي لتكون حاضرة في التعليم والإعلام وجميع مؤسسات الدولة بلا استثناء، بحيث لا تكون اللغة العربية لغة ثانية في البلاد العربية عامة وهذا المأمول واليقين في دور المجمع.

إن التقدم والتطور في شتى مجالات الحياة مرهون بسواعد أبناء الوطن ومرهون أيضاً بتعميق وشمولية استخدامات اللغة العربية، بل إنَّ كل الدول المتقدمة حرصت على نقل العلوم وترجمتها إلى لغات شعوبها الأصلية، وفرضت ذلك على مناهج مراحل التعليم كافة وفي باقي وسائل التخاطب والمكاتبات للأنشطة التصنيعية والتجارية والاقتصادية إيماناً منها بدور ذلك في الحفاظ على هويتها اللغوية، و نشر المعرفة والعلوم والخبرات ورفع درجة الوعي العلمي واللغوي بين أفراد شعوبها، والسياسات اللغوية قد وضعت على مبدأ جعل اللغة العربية هي الأساس في جميع نواحي الدولة السياسية والاقتصادية والتجارية والتعليمية، لكن في ظل غياب التخطيط اللغوي المحكم واجهت اللغة العربية عقوقاً من أبنائها على أرضها، ولو طبق القانون ونُفذ بشكل جيد وإيجابي وفَعَّال لما وجدنا أنفسنا نعاني ما نعانيه على جميع الأصعدة من تغريب لغوي في عقر دارنا، فهل تستحق اللغة العربية من أبنائها إضعافها وضيعاها وسلب حقوقها؟!^(٥٤)

يقول الفاسي الفهري: "إنَّ تعميم العربية باعتبارها لغة التواصل الملائمة لدى القوى العاملة التي ستمكن من الزيادة في سرعة التنفيذ والإنتاج، بل إنَّ تعزيز العربية في الإدارة والاقتصاد والاتصال والتكنولوجيا شرط ضروري للنمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية، وإنَّ استعمال العربية بصورة ملائمة في تقنيات الإعلام الجديدة ستمكن من اتساع مجالها ودمقرطتها".^(٥٥) ويمكن للغة العربية أن تكون لغة عالمية ذات بعد عالمي، وأن تسهم في التنمية البشرية والتنمية الاقتصادية، وأن

^(٥٤) حامد الشمري، اللغة العربية ومقاومة التغريب، صحيفة الجزيرة، العدد ١٧٣٦١، الجمعة ١٧ إبريل ٢٠٢٠م.

^(٥٥) الفاسي الفهري، اللغة العربية، أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية ط ١، ٢٠٠٥م، ص ١٥.

^(٥١) عبد الغني أبو العزم، اللغة العربية والتطورات التكنولوجية، جريدة هسبريس المغربية، الأربعاء ٢٥ ديسمبر ٢٠١٣م.

^(٥٢) موقع visualcapitalist؛ حيث نشر قائمة أكثر ١٠٠ لغة انتشاراً في العالم مطلع ٢٠٢٠م، وفق عدد المتحدثين بها حول العالم.

^(٥٣) أحمد الضبيب، ص ٢٠.

٤- اشتراط إتقان اللغة العربية للعمالة الوافدة إلى المملكة العربية السعودية.

٥- افتتاح مراكز ثقافية في السفارات العربية تقدم دورات تعليمية باللغة العربية للخبراء والمتخصصين الراغبين في العمل في المملكة العربية السعودية مدفوعة الأجر.

٦- تعريب المصطلحات الاقتصادية والمواد الصناعية إلى اللغة العربية، وهذا بدوره يخلق فرص عمل جديدة للشباب السعودي في مجال الترجمة والتعريب.

٧- تفعيل دور الترجمة واشتراط ترجمة كل ما يكتب على المواد المستوردة إلى اللغة العربية، وعدّ هذا المطلب شرطاً للتعامل الاقتصادي مع الشركات والدول المصدرة. ولا أحسب أن دولة أو شركة ترفض هذا الطلب وتفترط باستثمارات ضخمة مقابل مطلب صغير لا يكلف مبالغ ضئيلة.

ولعلنا نقنّدي هنا باليابان التي تقدم دورات مجانية باللغة اليابانية لكثير من الدول العربية، تعزيزاً للروابط الاقتصادية، ورغبة في دخول الأسواق العربية والمنافسة فيها، كما فرضت على أكبر الشركات والمصارف الأمريكية أن تتعامل باللغة اليابانية، فكان لها ما أرادت.

٨- وضع استراتيجية لغوية شاملة خاصة بكل نشاط من الأنشطة في الوطن العربي، وحث كل الأقطار العربية للاشتغال في هذا المشروع الضخم، بما يملك من معطيات علمية وثقافية واقتصادية، وهذا يؤهلها لتصبح سوقاً غنية بإنتاجاتها معرفة واقتصاداً.

٩- إغناء المحتوى العربي الصناعي؛ وهذه مسؤوليات الحكومات العربية التي عليها أن تضع استراتيجيات النهضة اللغوية الصناعية ضمن مهامها، بما يفرض تهيئة بيئة تشريعية لغوية صناعية، بجانب تأهيل الأطر البشرية لذلك، وإدماج الجامعات ومراكز الأبحاث والمجامع اللغوية.

الخاتمة:

بفضل من الله توصلت في هذا البحث إلى عدد من النتائج وهي:

١- تُعدّ السياسة اللغوية نوعاً من التعامل الرسمي لأجهزة الدولة مع اللغة الرسمية، واللغات المستعملة داخل دولة معينة.

٢- السياسة اللغوية قرارات سياسية نظرية تسبق التخطيط الذي هو تطبيق عملي للسياسة اللغوية.

٣- تهدف السياسة اللغوية إلى جملة من الأهداف منها: تحديد اللغة الرسمية للدولة، وتحديد لغة التعليم، وتعزيز مكانة اللغة على المستوى الدولي.

تضطلع بدورها الحضاري والاقتصادي في الآن نفسه، فهي مهياة لأن تكون كذلك، وذلك للأسباب الآتية:^(٥٦)

١- قدرة اللغة العربية على استيعاب المفاهيم العلمية والمصطلحات التقنية في المجال التكنولوجي والإلكتروني والرقمي والمجال السمعي البصري.

٢- قابلية الاستثمار في اللغة العربية للنمو، نظراً لاتساع سوق اللغة العربية في المنطقة العربية، وتزايد الطلب على الأنظمة التقنية المعربة.

٣- تفاعل الثقافة العربية والإسلامية مع ثقافات العالم المختلفة عبر شبكة الإنترنت وتنامي رغبة المستخدم - العربي في إثبات ذاته من خلال لغته العالمية، وإقبال غير العرب على برامج تعلمها.

فببادرة الجامعة السعودية الإلكترونية بتنفيذ برنامج «اختبار العربية المعياري»، يجب أن تكون جهداً مؤسسياً، لرفع مستوى تحرير اللغة العربية كلغة أعمال لكيلا تضمر في مقابل غزو اللغة الانجليزية لكثير من مجالات الحياة. إن الإيمان بحقيقة وواقع «ازدواجية لغة الأعمال» يجب أن تقابل بجهود لتعزيز مستوى اللغة العربية، وحمايتها بتشريع الحد الأدنى الذي يعد انتهاكه مخالفة، وفي الوقت ذاته رفع مستوى تعليم اللغة الانجليزية لدى الجيل القادم، من جانب آخر فإن إحياء اللغة العربية يتطلب نشاطاً في حركة الترجمة، وزيادة أعداد المترجمين. فالترجمة هي الجسر الأقوى بين الشعوب، ولها الفضل في القضاء على عزلة الشعوب، وتقارب الثقافات بكل أنواعها، فالترجمة العلمية تصنع حضارات الأمم، فالحضارات تبنى بحجم ترجمتها، والتجربة اليابانية والصينية جديرة بالتأمل التي حولت هيمنة لغة العولمة إلى مادة رفعت مستوى التنمية لشعبها بلغته.^(٥٧)

المبحث الثالث: استشراف مستقبل اللغة العربية في سوق العمل الاقتصادي:

بناء على المبحث السابق نلخص هنا بعض التدابير المقترحة التي من الممكن أن تسهم في استشراف مستقبل اللغة العربية وترقيتها عالمياً عن طريق النشاط الاقتصادي:^(٥٨)

١- التحرر من التبعية الرمزية والتحيّز النفسي التي ينسجم بها المواطن العربي عامة.

٢- استثمار العوامل الاقتصادية التي نشأت عن اكتشاف النفط في نشر العربية ودعمها.

٣- تعريب التخصصات التقنية والهندسية والصناعية والمالية في الجامعات السعودية.

(٥٨) وليد العناتي، مستقبل اللغة العربية في ظل العولمة، مجلة أفكار، العدد ٢٠٠٦، ٢٠١٣م.

(٥٦) ينظر سعيد أحمد بيومي، أم اللغات، دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، ط ١، ٢٠٠٢م، ص ١٠.
(٥٧) بكر بن عبد اللطيف هبوب.

- افتتاح مراكز ثقافية في السفارات العربية تقدم دورات تعليمية باللغة العربية للخبراء والمتخصصين الراغبين في العمل في المملكة العربية السعودية مدفوعة الأجر.

-وضع استراتيجية لغوية شاملة خاصة بكل نشاط من الأنشطة في الوطن العربي، وحث كل الأقطار العربية للاشتغال في هذا المشروع الضخم، بما يملك من معطيات علمية وثقافية واقتصادية، وهذا يؤهلها لتصبح سوقاً غنية بإنتاجاتها معرفة واقتصاداً.

المصادر والمراجع:

الكتب العلمية:

- أحمد بن محمد الضبيب، اللغة العربية في عصر العولمة، العبيكان للنشر.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤.
- ابن حزم، الإحكام ف أصول الأحكام، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ٢٠٠٨م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق عبد السلام الشدادتي، خزنة ابن خلدون بين الفنون والعلوم والأدب الطبعة الأولى، الدار البيضاء..
- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، ط١، ١٣٠٦هـ.
- عبد السلام المسدي، السياسة وسلطة اللغة، الدار المصرية، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط١، ٢٠١٤م.
- عبد الوهاب الكيالي، موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.
- الفاسي الفهري، اللغة العربية، أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية ط١، ٢٠٠٥م.
- لويس جان كافي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط١، ٢٠٠٨م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل، لسان العرب، تحقيق: علي عبدالله الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، ط١.

الرسائل العلمية والبحوث:

- خلادي محمد الأمين-لعل بوكميش، واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائية (محافظة أدرار نموذجاً).

٤-من استراتيجيات السياسة اللغوية الناجحة إصدار المراسيم التنفيذية التي تشرح وتوضح ما يجب القيام به تنفيذاً لقوانينها، وإعطاء سلطة القرار للجهات المختصة، بالإضافة إلى وضع آليات الممارسة والمتابعة.

٥-تضطلع السياسة بدور كبير في نهضة لغة ما أو انحطاطها.

٦-وضعت المملكة العربية السعودية سياسات لغوية واضحة، لكنها تفقر إلى الخطوات العملية التنفيذية في بعض مؤسساتها.

٧-لا بد أن تراعي السياسة اللغوية الناجحة العقيدة أولاً، والتاريخ المشترك للمجتمع ثانياً، والهوية الوطنية ثالثاً، واستشراف المستقبل رابعاً.

٨-أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً للغة العربية نابغاً من اهتمامها بالدين الإسلامي، وبوصفها الوسيلة الرئيسة للحفاظ على الهوية العربية.

٩-تواجه المملكة العربية السعودية تحديات كثيرة في الوقت الراهن فرضتها العولمة التي تحاول فرض لغة واحدة على العالم وهي اللغة الإنجليزية.

١٠-وقف اشتراط اللغة الإنجليزية في سوق العمل حائلاً بين المواطن ولقمة عيشه.

١١-بالرغم أن اللغة الرسمية للدولة هي العربية، إلا أن اللغة الإنجليزية أصبحت لغة العديد من الأعمال الاقتصادية سواء كانت تجارية أو صناعية.

١٢-سيطرت اللغة الإنجليزية في بيئة العمل في شركة أرامكو؛ حيث تصدر عقود العمل والمراسلات والمعاملات باللغة الإنجليزية مع أن نسبة السعودة في هذه الشركة تجاوز الـ ٩٠٪.

١٣-لم يستثمر أهل العربية العوامل الاقتصادية المتاحة لانزال العربية المنزلة التي تليق بها.

١٤-يمثل العالم الغربي سوقاً استهلاكية للثروة النفطية التي تصدر من المملكة العربية السعودية، ولا شك أن ذلك نقطة قوية تساعد في تعزيز مكانة اللغة العربية على المستوى العالمي فيما لو اتجهنا إلى تعريب الشركات الصناعية والاقتصادية.

١٥-إن اللغة العربية لغة مهياة لأن تكون لغة عالمية لقدرتها على استيعاب المفاهيم والمصطلحات في كافة المجالات، وتفاعلها مع ثقافات العالم المختلفة عبر شبكة الإنترنت.

١٦-من التدابير المقترحة لاستشراف مستقبل اللغة العربية وترقيتها عالمياً عن طريق النشاط الاقتصادي:

-استثمار العوامل الاقتصادية التي نشأت عن اكتشاف النفط في نشر العربية ودعمها.

-تعريب التخصصات التقنية والهندسية والصناعية والمالية في الجامعات السعودية.

- سعيد أحمد بيومي، أم اللغات، دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، ط ١، ٢٠٠٢م.
 - عبد المجيد عيساني، اللغة العربية واستراتيجية رسم السياسات اللغوية، مؤتمر: اللغة العربية ومواكبة العصر، الجامعة الإسلامية، السعودية، ٢٠١٢م.
 - عبدالله البريدي، التخطيط اللغوي (تعريف نظري ونموذج تطبيقي)، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، (٩ مايو ٢٠١٣م)،
 - مقبل بن علي الدعدي، أثر السياسة في الأبجدية العربية (أنموذجاً)، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.
- المقالات:**
- بكر بن عبداللطيف هبوب، لغة بيئة الأعمال بين الإهمال والإعمال، صحيفة مال الإلكترونية، ٢ نوفمبر ٢٠١٥م.
 - بلال دربال، السياسة اللغوية المفهوم والآلية، مجلة المخبر، الجزائر، العدد العاشر، ٢٠١٤م.
 - حامد الشمري، اللغة العربية ومقاومة التغريب، صحيفة الجزيرة، العدد ١٧٣٦١، الجمعة ١٧ أبريل ٢٠٢٠م.
 - حلمي خليل، التخطيط اللغوي، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، العدد ١٠، بيروت، ٢٠٠٤م.
 - خالد عايش الحافي، الجهود السعودية الحكومية وغيرها في خدمة اللغة العربية داخل المملكة، من إصدارات مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي، ٢٩ جماد الآخرة ١٤٣٤هـ.
 - خالد محمد حلمي البكري، مفهوم التخطيط التربوي، موقع الملتقى التربوي -.
 - خلف الجراد، علم السياسة ومقدماته اليونانية، مجلة الفكر السياسي، العدد ٣١، المجلد ١٠، ٢٠٠٧م.
 - عبدالغني أبو العزم، اللغة العربية والتطورات التكنولوجية، جريدة هسبريس المغربية، الأربعاء ٢٥ ديسمبر ٢٠١٣م.
 - عبدالله الشمري، رسم السياسة اللغوية في المملكة وغياب التخطيط اللغوي لتنفيذها، صحيفة الاقتصادية الإلكترونية، العدد ٥٨٩٥، الصادرة بتاريخ: ٠١ ديسمبر ٢٠٠٩م.
 - علي القاسمي، السياسات اللغوية بين التطوير والتدمير، مجلة حماسة، ٢ مايو ٢٠١٨م. مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة، رجب ١٤٣٩هـ/ أبريل ٢٠١٨م.
 - عيد الشمري، السياسة اللغوية في المملكة وغياب التخطيط اللغوي لتنفيذها، صحيفة الاقتصادية، الثلاثاء ١ ديسمبر ٢٠٠٩م.
- فرحي سعيداني دليلة، "التخطيط اللغوي في ظل وظائف اللغة"، مجلة العلوم الإنسانية، ع ٢٩، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٢٠٠٣م.
 - فهد البندر، إنشاء مجمع الملك سلمان لـ "اللغة العربية"، جريدة عكاظ، الجمعة ٤ سبتمبر ٢٠٢٠م.
 - محمد السعد، اللغة العربية في شركة أرامكو السعودية، صحيفة الوطن، الجمعة ١٣ يوليو ٢٠١٨م.
 - وليد العناتي، مستقبل اللغة العربية في ظل العولمة، مجلة أفكار، العدد ٢٠٠٦، ٢٠١٣م.
- المدونات والمواقع:**
- الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة.
 - مدونة قرارات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، ١٤٣٦هـ،
 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الألكسو، تونس، ٢٠١١م.
 - موقع كرسي الأستاذ الدكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللغة العربية وآدابها.
 - موقع جمعية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود على الشبكة العنكبوتية.
 - النظام الوطني للغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Integrating AI into Learning Strategies - An Applied Study on Secondary School Female Teachers in Al-Hawta Bani Tamim Schools - Saudi Arabia for the year 2024 - 2025

Nouf rashed nassir almashary

PhD Researcher at Qassim University.

E-mail:Nouf48700@hotmail.com

دمج الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعلم - دراسة تطبيقية على معلمات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة حوطة بني تميم - السعودية عام ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥

أ. نواف راشد ناصر ال مشاري

باحثة دكتوراة جامعة القصيم.

KEY WORDS:

artificial intelligence (AI), secondary education, academic achievement, adaptive education, Saudi education.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الاصطناعي، التعليم الثانوي، التحصيل الأكاديمي، التعليم التكيفي، التعليم السعودي.

ABSTRACT:

This study aims to reveal the impact of AI applications in improving the quality of education at the secondary level in Al-Hawta Bani Tamim schools. The study examined the extent of the impact of AI technologies on Three main aspects: academic achievement, the level of interaction within classrooms, and attendance and commitment rates. The study used a questionnaire as a data collection tool, which was distributed to the targeted sample. To ensure the validity and reliability of the research tool was subjected to a validity test after being reviewed by specialists in education and AI technology. Reliability was measured using Cronbach's alpha coefficient. The results showed a significant improvement in academic achievement, with the overall average rising from 73.75 to 81.5, an increase of 10.5%. Attendance rates increased from 88.75% to 94.25%, indicating an improvement in students' motivation to attend, and the level of interaction within classrooms rose from 3.58 to 4.43. The study concluded that AI offers promising solutions for improving secondary education to support specialized a comprehensive educational experience.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم بالمرحلة الثانوية، بمدارس محافظة حوطة بني تميم. نظرت الدراسة في مدى تأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي على ثلاثة جوانب رئيسية: التحصيل الأكاديمي، مستوى التفاعل داخل الفصول، ومعدل الحضور والالتزام. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. حيث تم توزيعها على العينة المستهدفة. وللتأكد من صدق وثبات الأداة البحثية، خضعت الأداة لاختبار الصدق بعد تحكيمها من قبل مختصين في التعليم وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. فيما تم قياس الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في التحصيل الأكاديمي، حيث ارتفع المتوسط العام من ٧٣,٧٥ إلى ٨١,٥ بنسبة زيادة قدرها ١٠,٥% كما زاد معدل الحضور من ٨٨,٧٥% إلى ٩٤,٢٥%، مما يشير إلى تحسن في دافعية الطلاب للحضور وارتفع مستوى التفاعل داخل الفصول الدراسية من ٣,٥٨ إلى ٤,٤٣. خلصت الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي يقدم حلولاً واعدة لتحسين التعليم الثانوي، لدعم تجربة تعليمية متكاملة ومخصصة.

المقدمة:

مع تزايد تأثير التكنولوجيا المدينة على حياتنا اليومية، أصبح من الضروري إعادة التفكير في أنظمة التعليم التقليدية وتحقق الكفاءة المطلوبة في التعليم. بعد الذكاء الاصطناعي أحد المحركات الأساسية لهذا التحول فهو ليس مجرد وسيلة لتحديث التعليم، بل يمثل تحولا جوهريا في كيفية تنظيم وتقديم المعرفة وتطوير مهارات الطلاب ومن هذا المنطلق، فإن الذكاء الاصطناعي في التعليم يشكل فرصة كبيرة لتحسين جودة التعلم وزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب، خصوصا في مرحلة التعليم الثانوي التي تشكل الأساس لبناء مستقبل أكاديمي ومهني. وقد بدأت عدة دول حول العالم، مثل الولايات المتحدة وفنلندا وكوريا الجنوبية، في ادخال الذكاء الاصطناعي في مناهجها التعليمية لتحسين تفاعل الطلاب وتخصيص تجارب تعليمية مخصصة. على سبيل المثال، تطبق مدارس في فنلندا نطاقا تعليميا يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحليل مستوى تقدم الطالب وتقديم توجيهات خاصة تعزز من تفاعله مع المحتوى التعليمي. وهنا يأتي دور الذكاء الاصطناعي في تقديم تعليم يلبي احتياجات الطالب بطرق لم تكن متاحة في النظام التعليمي التقليدي. وقد جاءت رؤية السعودية ٢٠٣٠ بفكر طموح يهدف إلى تحسين جودة التعليم وتحديثه عبر اعتماد تقنيات مبتكرة مثل الذكاء الاصطناعي. وقد يدفع هذا التوجه إدارات التعليم السعودية إلى البدء في تنفيذ مبادرات تهدف إلى دمج الذكاء الاصطناعي ضمن البيئة التعليمية، وذلك لتحقيق تعليم يتسم بالمرونة والجودة ويدعم قدرات المعلمين على تقديم تجربة تعليمية تتناسب مع احتياجات الأجيال الجديدة. فيما تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي، كأداة فاعلة لدعم وتطوير العملية التعليمية، وتقديم حلول تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. أن هذه الدراسة تستهدف الإجابة عن أسئلة تتعلق بتأثير الذكاء الاصطناعي على جودة التعليم وتحديد مدى ملائمة تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحقيق التفاعل المطلوب في بيئات التعليم وتحديد المعوقات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم وتقديم حلول عالية مركزة، مما يساهم في تعزيز الكفاءة العامة للنظام التعليمي ورفع مستوى مخرجات التعليم بما يتوافق مع تطلعات السوق المستقبلية في السعودية، و تكمن مشكلة هذه الدراسة في محاولة دمج الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعليم في مدارس محافظة حوطة بني تميم الثانوية، خاصة في ظل نقص التدريب المتخصص للمعلمين على استخدام أدوات الذكاء

الاصطناعي بشكل فعال. هناك أيضا تحديات مرتبطة بعدم توافر البنية التحتية التكنولوجية الكافية، مما يؤدي إلى تباطؤ عملية التحديث في التعليم. إلى جانب ذلك فإن صعوبة توظيف هذه التقنيات الحديثة في العملية التعليمية تنبع من قلة الوعي بالفرص التي يمكن أن يوفرها الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعلم وتقديم تقنيات دقيقة. وتمثلت تساؤلات الدراسة من خلال (١) السؤال الرئيسي الأول:

كيف يمكن دمج الذكاء الاصطناعي بفعالية في استراتيجيات التعليم في مدارس محافظة حوطة بني تميم الثانوية لتحسين جودة التعليم وتعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب (٢).

الأسئلة الفرعية للدراسة:

١. ما هي التحديات التي يواجهها المعلمون في استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية بمدارس محافظة حوطة بني تميم؟

٢. كيف يمكن تحسين مستوى تدريب المعلمين في محافظة حوطة بني تميم على استخدام الأدوات الذكية في التعليم؟

٣. ما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه الذكاء الاصطناعي في تقديم تقييمات دقيقة وفعالة لأداء الطلاب في مدارس المحافظة؟

٤. ما هي الأساليب المبتكرة التي يمكن أن تساعد المعلمين على التفاعل بفاعلية مع تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين التعليم؟

٥. كيف يمكن تعزيز البنية التحتية التقنية في مدارس محافظة حوطة بني تميم لتسهيل دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

- تشكل هذه الأسئلة بطاقة الكشف عن التحديات وإيجاد الحلول المناسبة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي بمحافظة حوطة بني تميم، مما يساهم في تعزيز جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب رئيسية: أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم ومع تزايد الحاجة لتطوير طرق التدريس، تعد دراسة الأثر العملي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وسيلة لتقديم التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث.

- **الأهمية التطبيقية** تقدم هذه الدراسة إطارا علمياً يمكن للمعلمين الاستفادة منه لفهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يتيح لهم تطوير استراتيجيات التدريس مما يساعد في

(٢) عبد العزيز، أحمد سعيد. (٢٠٢٢). توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير استراتيجيات التعليم الحديثة. دار الفكر العربي.

(١) المالكي، وفاء فواز. (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي: مراجعة الأدبيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية

الحدود المكانية: تشمل الدراسة المدارس الثانوية بمحافظة حوطة بني تميم، وتحديدًا:

- ثانوية حوطة بني تميم للبنين.
- المدرسة الثالثة المتوسطة والثانوية.
- مدرسة ثانوية الحلوة.
- المدرسة الثانوية الثانية للبنات.

الحدود الزمانية: تركز الدراسة على العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، حيث يتم جمع البيانات وتحليلها خلال هذه الفترة تساعد هذه الحدود في توجيه البحث نحو عينة معينة من المدارس والمعلمين في فترة زمنية محددة، مما يساهم في تحليل البيانات بشكل أكثر دقة ويسهل عملية تعميم النتائج بشكل موجه نحو المدارس الثانوية السعودية.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتبر الأنسب لاستكشاف وتوضيح تأثير دمج الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعليم، وتحديد الأثر الذي قد يتركه على أداء المعلمات وتفاعل الطلاب داخل الفصول الدراسية.



شكل رقم (١)

خريطة توضيحية لمواقع المدارس المختارة للدراسة بمحافظة حوطة بني تميم

أسباب اختيار المنهجية:

يتيح المنهج الوصفي التحليلي جمع البيانات حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي وتحديد العوامل المؤثرة عليه من خلال أدوات البحث مثل الاستبيانات والمقابلات. يمكن هذا المنهج من تقديم نظرة تحليلية معمقة، تساعد في فهم الأنماط والتحديات بشكل دقيق، مما يجعل النتائج أكثر واقعية وفعالية في تحقيق التحسينات المطلوبة.

توفير تجربة تعليمية أكثر تفاعلية، حيث يستفيد الطلاب من تقنيات تركز على تلبية احتياجاتهم الفردية وتعزيز تفاعلهم.

- الأهمية العلمية تعزز هذه الدراسة الأسباب الأكاديمية المتعلقة بدمج التكنولوجيا في التعليم، وتحديدًا في المدارس الثانوية السعودية، حيث توفر هذه الدراسة بيانات مهمة يمكن استخدامها في أبحاث مستقبلية حول التحولات التعليمية المدعومة بالتكنولوجيا.

- الأهمية المستقبلية تساعد نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية متخصصة للمعلمات في استخدام الذكاء الاصطناعي، مما يساهم في تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ التعليمية ويساهم في تطوير التعليم بشكل مستدام ومواكب للتقنيات الحديثة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى سد الفجوة في فهم استخدام الذكاء الاصطناعي ضمن استراتيجيات التعليم في المدارس الثانوية السعودية. من خلال هذه الأهداف، تسعى الدراسة إلى بناء قاعدة علمية تستند إليها الجهود التعليمية المستقبلية وتدعمها التقنيات الحديثة.

١. **استكشاف تأثير الذكاء الاصطناعي على استراتيجيات التدريس:** تهدف الدراسة إلى معرفة كيفية تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي على تحسين الأداء الأكاديمي والتفاعل داخل الفصول الدراسية، ومعرفة كيفية استخدام هذه التقنيات لتطوير مهارات المعلمات (٣).

٢. **تحليل جاهزية المعلمات في المرحلة الثانوية لاستخدام الذكاء الاصطناعي:** تساعد هذه الدراسة في قياس مدى استعداد المعلمات لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي واستكشاف العوامل المؤثرة على نجاح هذا التحول التعليمي.

٣. **تحديد التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي:** من خلال هذه الدراسة، سيتم تحديد الصعوبات التي تواجه المعلمات في تبني الذكاء الاصطناعي، مثل الحاجة إلى بنية تحتية تقنية ودعم إداري.

٤. **اقتراح حلول وتوصيات:** تعتمد الدراسة على تقديم توصيات تساعد المدارس ومعلمات مدارس الثانوية خاصة على تجاوز العقبات ودمج الذكاء الاصطناعي بفعالية في التعليم الثانوي.

حدود الدراسة:

تمثل حدود الدراسة إطارًا مكانيًا وزمانيًا واضحًا يساعد في توجيه التركيز البحثي وضمان قابلية النتائج للتطبيق العملي.

(٣) رضوان، محمد عبد الحفيظ. (٢٠٢١). استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الطلاب: تجربة المدارس الذكية في الشرق الأوسط. مجلة العلوم التربوية والتكنولوجيا، ٣(٢)، ٥٨-٤٥.

تعريفات تفصيلية لهذه المفاهيم إلى جانب عرض لتطبيقاتها وأثرها في أنظمة تعليمية متنوعة حول العالم.

الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم:

الذكاء الاصطناعي: هو مجال من مجالات علوم الحاسوب يركز على بناء وتطوير أنظمة حاسوبية قادرة على تنفيذ مهام تتطلب ذكاء بشرياً، مثل التعلم من البيانات، وتحليل الأنماط، واتخاذ القرارات بناءً على التفاعلات السابقة في مجال التعليم.

التعليم التكيفي: (Adaptive Learning)

التعليم التكيفي هو أسلوب تعليمي يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتقديم تجارب تعليمية مخصصة تتناسب مع مستوى كل طالب وقدراته الفردية. يعتمد هذا النظام على الخوارزميات التي تتابع تقدم الطالب، وتحدد نقاط قوته وضعفه ومن ثم تقدم محتوى تعليمياً يتكيف مع هذه الاحتياجات.

لمحادثات الذكية (Chatbots) في التعليم:

تشير المحادثات الذكية، أو الـ "Chatbots" إلى تطبيقات قائمة على الذكاء الاصطناعي تعمل على تقديم إجابات فورية لأسئلة الطلاب وتوجيههم خلال عملية التعلم. تعتمد المحادثات الذكية على تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) لفهم الأسئلة والرد عليها بطرق مبسطة ومفهومة. يمثل هذا النوع من التطبيقات إضافة قيمة للتعليم، حيث يوفر دعماً مستمراً للطلاب خارج أوقات الدراسة التقليدية، ويتيح لهم الوصول إلى الإجابات والشروحات في أي وقت. أجرت دراسة حديثة في المملكة العربية السعودية تحليلاً حول فعالية روبوتات المحادثة التوليدية، مثل ChatGPT في تعزيز مشاركة المعرفة بين أفراد المجتمع السعودي. هدفت الدراسة إلى فهم مدى استخدام هذه الروبوتات، والكشف عن مميزاتها ومعيقاتها، وآليات تعزيزها لمشاركة المعرفة بين الأفراد. باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وزعت استبانة على عينة عشوائية من ٤٠٨ أفراد في مدينة الرياض، وتنوعت أعمار المشاركين بدءاً من ٢٠ عاماً.

أظهرت النتائج أن روبوتات المحادثة، ولا سيما ChatGPT كانت الأكثر استخداماً بنسبة ٨٨%، بين العينة، حيث جاء التعليم كأبرز مجالات استخدامها بنسبة ٤٩%. وكان البحث العلمي هو الهدف الأهم من استخدام هذه الروبوتات بنسبة ٥٩.٣%، يليه اكتساب المعرفة بنسبة ١٦.٧%. أوضحت الدراسة أن روبوتات المحادثة تستخدم بشكل كبير في إنشاء النصوص بنسبة ٨٠.٦%، مما يعكس توجهها واضحاً نحو تحسين التواصل والإنتاج المعرفي. كما بينت النتائج أن مميزات هذه الروبوتات، مثل توفير الوقت والجهد (٩١.٣٧%) وتقديم إجابات فورية (٨٩.٧٥%)، كانت محل اتفاق واسع بين أفراد العينة، في حين ظهرت معوقات تتعلق بقلة البرمجيات الداعمة باللغة العربية (٨٥.٢%) ونقص الدورات التدريبية المتاحة (٨٤.٤١%).



هدف المنهجية:

الهدف من استخدام هذه المنهجية هو الوصول إلى نتائج شاملة حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي، وتقديم توصيات عملية للمعلمات والإدارات التعليمية، مما يساهم في تحسين استخدام هذه التقنيات بشكل أكثر كفاءة.

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اختبار فرضيات علمية تدعم عملية البحث وتعزز من فهم العلاقة بين المتغيرات المختلفة.

١. **فرضية رئيسية:** هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين دمج الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعليم وتحسين أداء المعلمات في الفصول الدراسية.

٢. **فرضيات فرعية:** تواجه المعلمات تحديات تتعلق بالبنية التحتية التقنية والمهارات عند تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

يساهم استخدام الذكاء الاصطناعي في تحفيز الطلاب وزيادة تفاعلهم، مما ينعكس على تحسين النتائج الأكاديمية^(٤).

توجد فروق دالة إحصائية بين تأثير الذكاء الاصطناعي على التعليم حسب اختلاف المدارس المشاركة في الدراسة، مما يبرز أهمية بيئة تعليمية داعمة.



الفصل الأول:

تعريفات وأساسيات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

١. تعريفات أساسية لمفاهيم الدراسة:

تتطلب دراسة تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم فهماً معمقاً لبعض المفاهيم الأساسية التي تساعد في استيعاب الآليات والأدوار التي يلعبها الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية. وسنتناول هنا

إدارة التعلم الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي - (AI) Enhanced Learning Management Systems (Predictive Analytics in Education)

المعزز بالتحليل التنبؤي:

التعليم المعزز بالتحليل التنبؤي هو نموذج يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات سابقة حول أداء الطلاب وتوقع التحديات أو العقبات التي قد تواجههم مستقبلاً.

أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي:

يلعب الذكاء الاصطناعي دوراً محورياً في إعادة صياغة التعليم، وخاصة في المرحلة الثانوية، حيث يواجه الطلاب تحديات أكاديمية متقدمة تتطلب استراتيجيات تعليمية مرنة وفعالة. تكمن أهمية الذكاء الاصطناعي في قدرته على تلبية احتياجات الطلاب الفردية، وتقديم حلول تعليمية متطورة تساعد المعلمين والطلاب على تحقيق أفضل النتائج الأكاديمية. وفيما يلي عرض مفصل لجوانب متعددة تبرز كيف يمكن للذكاء الاصطناعي تعزيز التعليم الثانوي وإحداث نقلة نوعية في التجربة التعليمية.

دعم المعلمين وتحسين كفاءة التعليم من خلال الأتمتة:

يسهم الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في تحسين كفاءة المعلمين عبر أتمتة العديد من المهام الروتينية التي كانت تستهلك قدراً كبيراً من وقتهم، مثل تصحيح الواجبات، وإعداد تقارير تقدم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة حول الأداء الأكاديمي. تعمل الأتمتة على توفير الوقت للمعلمين للتركيز على الجوانب الأكثر أهمية في التعليم، مثل تطوير استراتيجيات تدريسية مبتكرة، وتقديم دعم شخصي للطلاب الذين يحتاجون إلى اهتمام خاص، وخلق بيئة تعليمية ملهمة تدفع الطلاب إلى تحقيق أفضل أداء ممكن.

تعزيز التفاعل والتعلم التفاعلي من خلال منصات الذكاء الاصطناعي:

يسهم الذكاء الاصطناعي في إعادة تعريف مفهوم التفاعل في العملية التعليمية، حيث يوفر منصات تعليمية تفاعلية تتيح للطلاب والمعلمين تجربة تعليمية أكثر ديناميكية وانخراطاً. تعد هذه المنصات وسيلة فعالة لخلق بيئة تعليمية تفاعلية، تدفع الطلاب إلى المشاركة الفاعلة.

في سنغافورة، تعتمد المدارس الثانوية على منصات تعليمية متقدمة مدعومة بالذكاء الاصطناعي لتقديم محتوى تعليمي تفاعلي يتضمن محاكاة تجارب علمية، وعروض ثلاثية الأبعاد، وتمارين تحليلية تمكن الطلاب من تطبيق المفاهيم النظرية بشكل عملي. تتيح هذه الأنظمة للطلاب الاستفادة من التجارب الافتراضية التي تحاكي البيئات العلمية والتقنية، حيث يمكن للطلاب اختبار نظرياتهم والعمل على حل المسائل العلمية بطرق تطبيقية. أثبتت الدراسات أن هذا النوع من التعلم التفاعلي يعزز من استيعاب الطلاب للمواد المعقدة، حيث يجعلهم أكثر قدرة على فهم المفاهيم وتجربتها بأنفسهم، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي ويزيد من ثقتهم في المهارات التي يتعلمونها.

تكنولوجيات الذكاء الاصطناعي:

تمثل تكنولوجيات الذكاء الاصطناعي مجموعة من التقنيات المتقدمة التي تمكن الآلات من أداء مهام تتطلب عادة تدخل الذكاء البشري، كالتعرف على الأنماط، وتحليل البيانات، واتخاذ القرارات المعقدة. وفي التعليم، تقدم هذه التقنيات إمكانيات هائلة لدعم العملية التعليمية وتخصيصها وفق احتياجات الطلاب. وفيما يلي عرض لأبرز تكنولوجيات الذكاء الاصطناعي ودورها في تعزيز جودة التعليم وتقديم تجارب تعليمية مبتكرة.

التعرف على الكلام: (Speech Recognition)

تقنية التعرف على الكلام تتيح للأنظمة الذكية القدرة على فهم الكلام المنطوق وتحويله إلى نصوص مكتوبة، مما يساهم في توفير أدوات تعلم جديدة تعتمد على التفاعل الصوتي.

التعرف على الصور ومعالجتها:

Image (Recognition and Processing)

تعتمد تقنية التعرف على الصور ومعالجتها على قدرة الذكاء الاصطناعي على فهم الصور وتحليل محتوياتها بشكل تلقائي. تستخدم هذه التقنية في التعليم لإتاحة تفاعل مرئي للطلاب مع المواد التعليمية.

استخراج البيانات للتنبؤ (Predictive Analytics)

تعتمد تقنية استخراج البيانات للتنبؤ في جمع وتحليل البيانات الكبيرة حول أداء الطلاب وسلوكياتهم التعليمية لتقديم توقعات تساعد في تخصيص تجربة التعلم. يمكن للتعليم الذكي أن يستفيد من التنبؤ بالأداء الدراسي المستقبلي للطلاب وتحديد الطلاب الذين قد يحتاجون إلى دعم إضافي أو توجيه نحو أنشطة معينة لتطوير قدراتهم.

الكشف عن التأثيرات: (Sentiment Analysis)

يعتمد الكشف عن التأثيرات على تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) لتحليل مشاعر واستجابات الطلاب من خلال المحتوى المكتوب أو المنطوق تستخدم هذه التقنية لتحليل تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي.

الإبداع الاصطناعي: (Artificial Creativity)

يعتبر الإبداع الاصطناعي أحد الجوانب المثيرة في مجال الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن للآلات استخدام الخوارزميات لتوليد محتوى إبداعي مثل النصوص الموسيقية والفنون في التعليم. يُستخدم الإبداع الاصطناعي في إنتاج مواد تعليمية مبتكرة مثل تصميم العروض التقديمية، وإنشاء القصص التفاعلية التي يمكن أن تجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً وجاذبية.

أتمتة القرارات التعليمية: (Educational Decision)

(Automation).

تسهم تكنولوجيات أتمتة القرارات في دعم الإدارة المدرسية والمعلمين في اتخاذ قرارات تستند إلى البيانات حول الأنشطة التعليمية، وتساعد في تخصيص الموارد وتحسين استراتيجيات التدريس وفقاً للأداء الفعلي للطلاب.

جدول رقم (١)

جدول تقنيات الذكاء الاصطناعي الرئيسية وتطبيقاتها

التقنية	التفاصيل	تقنيات الذكاء الاصطناعي الرئيسية	التطور	أمثلة
معالجة اللغة الطبيعية (NLP)	فهم اللغة وتحليلها لتفاعل الأنظمة الذكية مع المستخدمين	التعرف على اللغة، التحليل النحوي والمعنوي	تطوير النماذج المعتمدة على الشبكات العصبية التكرارية	تحويل الكلام إلى نص (Otter)، GPT. 3 (نص النصوص)
التعرف على الكلام	تحويل الكلام المنطوق إلى نص مكتوب، وتمكين الأنظمة من فهم التفاعلات الصوتية	التعرف على الصوت، المعالجة التلقائية للصوت	تحسين خوارزميات التعلم العميق لتقليل الأخطاء	Siri, Google Assistant
التعرف على الصور ومعالجتها	تحليل الصور والمحتوى المرئي لفهم الأنماط وتقسيم المعلومات المفيدة	الكشف عن الأشكال، تحليل المحتوى المرئي	استخدام الشبكات العصبية لتحسين الدقة (CNN) التلافيفية	تطبيقات Google Lens، للتعرف على الوجوه
استخراج البيانات للتنبؤ	تحليل مشاعر واستجابات المستخدمين بناء على تفاعلهم مع المحتوى	التحليل العاطفي، كشف النبرة	تطوير تقنيات التعلم العميق لمعالجة اللغة والتأثير	منصات Affectiva تحليلات وسائل التواصل الاجتماعي
الإبداع الاصطناعي	قدرة الذكاء الاصطناعي على إنشاء محتوى إبداعي مثل النصوص، الفن، الموسيقى	النماذج التوليدية، الشبكات التوليدية التنافسية (GANs)	تطوير تقنيات توليد المحتوى بالاعتماد على النماذج التوليدية GANs	• (توليد الصور) DALL-E • (توليد النصوص) GPT-3 DeepArt
أتمتة القرارات التعليمية	اتخاذ القرارات التعليمية بناء على تحليلات دقيقة لبيانات الأداء	التحليل الإحصائي، النماذج التنموية	تحسين خوارزميات التعلم الآلي لتحليل البيانات التعليمية	تطبيقات التعليم التكيفي مثل Dream Box Knewton

الفصل الثاني:

بنية التحتية والتقنية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم متطلبات البنية التحتية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس

يوضح الشكل رقم (٤) متطلبات البنية التحتية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس



الشكل رقم (٤): متطلبات البنية التحتية

المصدر: الباحث

يشكل الذكاء الاصطناعي تحولا كبيرا في قطاع التعليم، لكنه يتطلب تجهيز بنية تحتية تقنية قوية ومتقدمة لتحقيق أقصى استفادة منه. تشمل هذه البنية العديد من المكونات الأساسية، بدءاً من الأجهزة والمعدات المتطورة، وصولاً إلى أنظمة الاتصال وشبكات الإنترنت السريعة، إلى جانب البرمجيات

التي تدعم التشغيل والتحليل التفاعلي. ويعد بناء هذه البنية التحتية خطوة ضرورية لضمان بيئة تعليمية تدعم التحول الرقمي وتواكب التطورات في تقنيات التعليم الحديثة.

أولاً: تجهيزات الأجهزة والمعدات الأساسية

تتطلب التطبيقات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي أجهزة قادرة على التعامل مع الكميات الكبيرة من البيانات ومعالجتها في الوقت الحقيقي. على سبيل المثال، تحتاج المدارس الثانوية إلى توفير أجهزة حواسيب ذات مواصفات تقنية عالية تدعم تشغيل برمجيات الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات من الضروري أن تمتلك هذه الأجهزة معالجات متقدمة مثل معالجات متعددة النوى وذاكرة وصول عشوائي كبيرة لضمان سرعة الاستجابة وتشغيل البرمجيات التعليمية بكفاءة عالية. وتحتاج الفصول الدراسية إلى شاشات تفاعلية كبيرة وعالية الوضوح لتقديم محتوى تعليمي ديناميكي يمكن الطلاب من التفاعل المباشر مع المادة المعروضة، مما يساهم في زيادة اندماجهم وفهمهم للمحتوى التعليمي.

ثانياً: أنظمة إدارة التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي

تعتبر أنظمة إدارة التعلم (LMS) من أهم متطلبات البنية التحتية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث تتيح هذه الأنظمة متابعة أداء الطلاب وتحليل تقدمهم وتقديم توصيات تعليمية مخصصة لكل طالب.

ثالثاً: شبكات الإنترنت السريعة وتقنيات التخزين السحابي
يعد التخزين السحابي من الأدوات الأساسية في دعم بنية الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن لتقنيات التخزين السحابي أن توفر سعة تخزينية غير محدودة تتيح للمدارس الاحتفاظ ببيانات الطلاب وأدائهم الأكاديمي. تعتبر السحابة خياراً فعالاً من حيث التكلفة، حيث تتيح للمدارس تخزين البيانات والوصول إليها دون الحاجة لبناء مراكز بيانات محلية تكلفتها مرتفعة.

التحول الرقمي في المدارس الثانوية:

يعتمد التحول الرقمي على تطبيق أساليب جديدة للتعليم تساهم في تطوير التعليم من خلال الاستفادة من البيانات والتحليل التفاعلي لتحسين بيئة التعليم وزيادة فاعلية العملية التعليمية. يستلزم التحول الرقمي وضع استراتيجية متكاملة تشمل جميع جوانب البيئة التعليمية، من تدريب المعلمين، إلى تحديث المناهج، إلى تحسين البنية التحتية التقنية^(٥).

مراحل التحول الرقمي واستراتيجيات التنفيذ:

يمر التحول الرقمي بعدة مراحل أساسية، بدءاً من تحديد الاحتياجات التقنية وتطوير البنية التحتية، وصولاً إلى تدريب الكوادر التعليمية وتحديث أساليب التدريس لتناسب مع التقنيات الجديدة.

تشمل المرحلة الثانية إدخال الأدوات التعليمية الحديثة وتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، بحيث يتم تنفيذ أنظمة التعلم التفاعلي، وتوظيف الأدوات التي تتيح تخصيص التعليم وتقديم المحتوى بناءً على احتياجات كل طالب. يتطلب تنفيذ هذه الأدوات تدريب المعلمين على كيفية استخدام الأنظمة الرقمية، وتوجيههم حول كيفية توظيف التحليل الذكي والبيانات لتوجيه عملية التعليم بشكل أكثر فعالية.

تأتي المرحلة الثالثة في التحول الرقمي لتعزز من دمج التكنولوجيا بشكل كامل في مناهج التعليم. يتيح هذا التحول تطوير محتوى تعليمي تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة، مثل الفيديوهات التفاعلية، والمحاكاة الافتراضية، مما يعزز من تجربة التعليم ويزيد من تفاعل الطلاب مع المادة الدراسية.

التغيير في دور المعلمين في ظل التحول الرقمي:

يتطلب التحول الرقمي إعادة تعريف دور المعلم والإداري في المدارس الثانوية، حيث يتحول دور المعلم من مصدر رئيسي للمعلومات إلى دور المستشار والموجه الذي يساعد الطلاب في استثمار أدوات الذكاء الاصطناعي لتطوير مهاراتهم. يتطلب هذا التحول أن يتمتع المعلمون بمهارات تقنية تمكنهم من استخدام التطبيقات الذكية وتوجيه الطلاب إلى الاستفادة القصوى منها. كما يجب على المعلمين اكتساب مهارات في تحليل بيانات الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف بناءً على التقارير التي تصدرها نظم التعليم التفاعلي.

التحديات التقنية التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم:

على الرغم من الفوائد الكبيرة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي للتعليم، فإن تطبيقه في المدارس الثانوية يواجه العديد من التحديات التقنية والمالية التي تعيق استخدامه بشكل فعال. تحتاج هذه التحديات إلى حلول استراتيجية، لضمان دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

التكلفة المالية العالية لتجهيزات الذكاء الاصطناعي:

تعد تكلفة تجهيزات الذكاء الاصطناعي من أكبر التحديات التي تواجه إدارات التعليم، حيث تشمل هذه التكلفة شراء أجهزة حواسيب عالية الأداء، وتجهيزات تفاعلية، وشبكات اتصال متطورة. لا يقتصر الأمر على التكلفة الأولية فقط، بل يتطلب تشغيل وصيانة هذه الأجهزة ميزانية مستدامة، حيث تحتاج الأجهزة إلى صيانة دورية لضمان استمرارية عملها بكفاءة. بالإضافة إلى ذلك، فإن تطبيق البرمجيات التعليمية المتقدمة التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي يتطلب شراء تراخيص وتحديثات مستمرة، مما يزيد من عبء التكلفة على إدارات التعليم.

نقص الكوادر المؤهلة لتشغيل وصيانة الأنظمة الذكية

يمثل نقص الكوادر البشرية المؤهلة تحدياً رئيسياً أمام تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث يتطلب تشغيل وإدارة الأنترنت الذكية خبرات تقنية متقدمة ليست متاحة بشكل كافٍ في قطاع التعليم. يحتاج المعلمون إلى تدريب مكثف على تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولكن القدرة على استقطاب وتدريب كفاءات متخصصة تواجه عوائق مالية ولوجستية.

قضايا أمن المعلومات وحماية بيانات الطلاب:

تعتمد أنظمة الذكاء الاصطناعي على جمع وتحليل كميات كبيرة من بيانات الطلاب، بما في ذلك المعلومات

(٥) عبد المنعم، صفاء. (٢٠٢٣). أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم الرقمي: دراسة ميدانية على الجامعات المصرية. مجلة البحوث التربوية، ١٢(١)، ٧٨-٩٤.

جوانب القوة ونقاط الضعف في أداء الطالب. ثم يقوم النظام بتعديل المحتوى المقدم مثل تغيير مستوى الصعوبة أو إضافة مصادر تعليمية داعمة، بناءً على التحليل المستمر، كما يوضح الشكل رقم (٥): مراحل تطبيق التعلم التكيفي.

فوائد التعلم التكيفي ودوره في تعزيز التعليم الفردي

يساعد التعلم التكيفي على تحقيق تجربة تعليمية فعالة ومخصصة، حيث يعمل على زيادة اندماج الطلاب من خلال تقديم تحديات تعليمية تناسب مستواهم، مما يعزز من استيعابهم للمادة. كما يعزز الذكاء الاصطناعي ثقة الطلاب بأنفسهم عن طريق تقديم تغذية راجعة فورية تمكنهم من متابعة تقدمهم وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. يساهم التعلم التكيفي في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويقلل من الفجوات التعليمية بين الطلاب، حيث يقدم لكل طالب المسار الذي يناسبه، مما يجعله أداة فعالة في الحد من ظاهرة التسرب الأكاديمي.

تحديات تطبيق التعلم التكيفي في المدارس الثانوية

رغم فوائد التعلم التكيفي، تواجه المدارس الثانوية عدة تحديات تتعلق بتطبيقه. من أبرز هذه التحديات توفير البنية التحتية المناسبة والقدرة على تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات. كما يبرز تحدي توحيد المحتوى التكيفي، حيث أن تخصيص التعليم يتطلب توفير محتوى مرن وكاف، إضافة إلى الحاجة لحماية بيانات الطلاب الشخصية المستخدمة في التحليل. هذه التحديات تتطلب تطوير خطط لتوفير الأدوات التعليمية المرنة، وضمان توافقها مع المناهج الدراسية التقليدية.

تطوير المناهج الدراسية باستخدام الذكاء الاصطناعي

١. المنهج التعليمي التفاعلي المتنقل باستخدام الذكاء الاصطناعي

واحدة من الابتكارات الحديثة في تطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج هي تحويل المنهج الدراسي إلى تجربة تفاعلية متنقلة باستخدام التكنولوجيا القابلة للارتداء. بينما في الماضي كان التركيز على التعليم في الفصول الدراسية أو من خلال منصات التعليم الإلكترونية الثابتة، فإن الاتجاه الجديد يتوجه نحو دمج التعليم في حياة الطلاب اليومية.

التكنولوجيا القابلة للارتداء مثل نظارات الواقع المعزز

(AR)، الساعات الذكية، وأجهزة الواقع الافتراضي (VR)، تتيح للطلاب تجربة تعلم تفاعلية في أي وقت وأي مكان. على سبيل المثال، يمكن استخدام نظارات الواقع المعزز (AR) التي تقدم تجارب تفاعلية في مجال العلوم، بحيث يتفاعل الطلاب مع محتوى علمي مثل الأنظمة الشمسية أو تفاعلات كيميائية عبر محاكاة مرئية ثلاثية الأبعاد، كما موضح بالشكل رقم

الشخصية ومستوى الأداء الأكاديمي، مما يثير مخاوف كبيرة حول حماية خصوصية الطلاب وأمن بياناتهم. يمثل الأمن السيبراني تحدياً كبيراً في هذا المجال، حيث يتطلب تطبيق أنظمة حماية قوية تتضمن تشفير البيانات، والتحكم في الوصول، وتوظيف حلول حماية متقدمة لحماية بيانات الطلاب من الهجمات السيبرانية.



الشكل رقم (٥): مراحل تطبيق التعلم التكيفي
المصدر: الباحث

الفصل الثالث:

ابتكارات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج التعليمية

التقييم:

التفاعل والتخصيص:

استراتيجيات التعلم التكيفي:

أصبح التعلم التكيفي من أبرز استراتيجيات التعليم الحديثة، حيث يعتمد على تكيف المحتوى التعليمي بناءً على مستوى كل طالب وإهتماماته، وسرعة تقدمه الأكاديمي. يُعد الذكاء الاصطناعي هو العنصر الأساسي الذي يقود هذه الاستراتيجية، حيث يجمع بيانات عن أداء الطالب عبر مختلف الأنشطة، ثم يحلل هذه البيانات لتقديم محتوى تعليمي مخصصا للتعلم التكيفي هو نموذج تعليمي يستند إلى مبدأ أن لكل طالب طريقته الفريدة في التعلم، ويمكن أن تعزز نظم الذكاء الاصطناعي هذا التوجه من خلال تخصيص تجربة تعليمية متكاملة تلائم الاحتياجات الفردية.

مراحل تطبيق التعلم التكيفي باستخدام الذكاء الاصطناعي

تبدأ عملية التعلم التكيفي من خلال تقييم مستوى الطالب الأكاديمي، ثم يتم تصميم المحتوى بناءً على هذا التقييم، ويقوم الذكاء الاصطناعي بتحليل أنماط التعلم لدى الطالب باستمرار. أولاً: يقوم النظام بجمع بيانات شاملة عن الطالب، تتضمن أدائه في الواجبات، سرعة الاستجابة، الأنشطة التي يميل إليها، والتحديات التي تواجهه. ثانياً: يتم تحليل هذه البيانات باستخدام تقنيات التعلم الآلي، لتحديد

الذكاء الاصطناعي في تقنيات التقييم المستمر – التنبؤي (Predictive Assessment)

واحدة من أكبر التحديات التي تواجه النظام التعليمي التقليدي هي التقييم المستمر للأداء الأكاديمي للطلاب.

رغم أهمية التقييمات السنوية أو الفصلية، إلا أنها لا تتيح صورة دقيقة عن تطور الطالب على مدار السنة الدراسية.

التقييم التنبؤي هو استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات السلوكية والأكاديمية للطلاب بشكل مستمر بهدف التنبؤ بمستوى أدائهم المستقبلي. على سبيل المثال، يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل تفاعلات الطلاب مع المنصات الرقمية، وتوقيت تسليم الواجبات، ونمط أداء الطالب في الاختبارات القصيرة لتحديد ما إذا كان الطالب سيواجه صعوبة في اختبار نهائي قادم.

تطبيقات عملية:

- يمكن للذكاء الاصطناعي استخدام خوارزميات تعلم الآلة لتحديد الطلاب الذين قد يحتاجون إلى تدخل مبكر، مثل إعادة توجيههم إلى موارد تعليمية إضافية.
 - التنبؤ بأداء الطلاب: يمكن للذكاء الاصطناعي تحديد الطلاب الذين يواجهون صعوبة بناءً على أدائهم في الأنشطة اليومية، مثل الواجبات أو التفاعل في الصفوف، بدلاً من انتظار التقييمات التقليدية.
- #### الفوائد التعليمية:

- **التدخل المبكر:** يتيح للمعلمين تقديم دعم مبكر للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمية.
 - **دقة التقييم:** التقييم التنبؤي يعتمد على بيانات واقعية، مما يساعد في تقييم القدرات الأكاديمية الحقيقية للطلاب بدلاً من مجرد الاعتماد على درجات الاختبارات.
- #### التحديات:

- **الخصوصية:** يتم جمع بيانات دقيقة عن الطلاب، مما يستدعي وجود إجراءات لحماية البيانات الشخصية.
 - **دقة الخوارزميات:** يجب أن تكون الخوارزميات دقيقة بما يكفي لضمان التنبؤ الصحيح، وإذا كانت البيانات ناقصة أو غير دقيقة، فقد تؤدي إلى استنتاجات غير صحيحة.
- (AI-Generated Curriculum) إنتاج المناهج الدراسية باستخدام الذكاء الاصطناعي المولد

من أبرز الابتكارات الحديثة هو استخدام الذكاء الاصطناعي في إنشاء المناهج الدراسية نفسها. بدلاً من أن تكون المناهج ثابتة وتحتاج إلى تعديلات يدوية من قبل المعلمين والمطورين، يمكن للذكاء الاصطناعي توليد محتوى دراسي مخصص بناءً على بيانات الأداء.

على سبيل المثال، قد يستخدم المعلمون أدوات الذكاء الاصطناعي لتحديد المفاهيم الصعبة التي يعاني الطلاب من فهمها، ثم يقوم النظام بتوليد محتوى تعليمي مخصص يمكن



الشكل رقم (٧): أجهزة VR للسفر عبر الزمن والاستكشاف الافتراضي للمعالم التاريخية أو الفترات الزمنية المختلفة.

(٦) نظارات الواقع المعزز التطبيقات العملية:

في دروس العلوم: يستطيع الطلاب استخدام نظارات AR لمشاهدة تجارب كيميائية معقدة في بيئة افتراضية يمكن التحكم فيها، مما يعزز فهمهم للأفكار النظرية عبر التجربة العملية.

في دروس التاريخ: يمكن للطلاب استخدام أجهزة VR للسفر عبر الزمن، والاستكشاف الافتراضي للعالم التاريخية أو الفترات الزمنية المختلفة، ما يجعل التعلم تجربة غامرة وشيقة، كما رقم (7).

الفوائد التعليمية:

- **تعلم مستمر:** يساعد هذا النوع من التعليم في تحويل التعليم التقليدي إلى تجربة تعلم مستمرة.
- **تعزيز التفاعل:** يجعل التفاعل مع المحتوى أسهل وأسرع. التحديات
- **تكاليف التنفيذ:** تحتاج المدارس إلى استثمار كبير في الأجهزة القابلة للارتداء وبرمجيات الواقع المعزز والواقع الافتراضي، ما يشكل تحدياً خاصاً للمدارس التي تواجه ضائقة مالية.
- **التدريب التقني:** يتطلب تطبيق هذه التكنولوجيا تدريب المعلمين على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة بفعالية مما قد يتطلب وقتاً وجهوداً إضافية.

يقدم توجيهات شخصية بناءً على استجابة الطالب، ويعمل كأداة مساعدة للمعلم لتحسين تدريس المادة.

الفوائد التعليمية:

- **تحسين التفاعل:** يساهم في زيادة تفاعل الطلاب مع المعلم والمحتوى التعليمي.
- **دعم مخصص:** يقدم الدعم مباشرة للطلاب بناءً على أدائهم في الصف.
- **التحديات:**
- **الحاجة إلى تدريب مستمر:** يتطلب النظام الذكي تدريباً مستمراً للمعلمين لضمان فهمه وتفاعله بشكل فعال.

التعليم الثانوي:

.. أهمية التدريب الابتكاري للمعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي:

التدريب التقليدي غالباً ما يعتمد على أساليب وطرق تقليدية في التعليم، والتي تركز فقط على المهارات الأساسية في التدريس بدون التركيز على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي الحديثة. ولكن مع النمو المتسارع لتقنيات الذكاء الاصطناعي، يجب على المعلمين أن يكونوا على دراية بكيفية دمج هذه الأدوات في العملية التعليمية لتعزيز أساليب التدريس ورفع مستوى أداء الطلاب .

- **التدريب النظري:** يهدف إلى تقديم أساسيات الذكاء الاصطناعي، مثل التعلم الآلي والتعلم العميق.
- **التدريب العملي:** يتيح للمعلمين ممارسة استخدام الأدوات الذكية في إعداد الدروس وتقديم المحتوى للطلاب.
- آليات التدريب على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي

التدريب على تقنيات الذكاء الاصطناعي يجب أن يتضمن مزيجاً من الفهم النظري والتطبيقات العملية. يجب أن يعزز التدريب قدرة المعلمين على استخدام هذه الأدوات لتعزيز الكفاءة التعليمية وتحقيق نتائج أكاديمية أفضل^(١).

فهم الأساسيات: يجب أن يبدأ التدريب بتعريف المعلمين بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، مثل أنظمة التعلم الآلي والنماذج التنبؤية، وتحليل البيانات.

التطبيقات العملية: بعد أن يتقن المعلمون المبادئ الأساسية، يجب أن يتعلموا كيفية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس مثل المنصات التكيفية والمحاكاة التفاعلية.

أن يشمل مقاطع فيديو تعليمية، تمارين تفاعلية، ومواد شرح مخصصة بناءً على احتياجات الطلاب.

الفوائد التعليمية:

تخصيص المحتوى: يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي في توفير محتوى مخصص يناسب مستوى كل طالب، مما يساعد في تقليل الفجوات المعرفية.

التعلم الذاتي: يوفر للطلاب فرصة التفاعل مع مواد تعلم تتوافق مع اهتماماتهم، ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً.

التحديات:

محتوى موجه بشكل دقيق: تطلب هذه الأنظمة جمع بيانات دقيقة ومتنوعة عن تفاعل الطلاب مع المناهج، وبالتالي فإن نجاح هذه الأنظمة يعتمد على دقة الخوارزميات ومدى تناسق المحتوى المولد مع احتياجات الطلاب.

مؤشرات الأداء المعرفي باستخدام الذكاء الاصطناعي (Cognitive Performance Indicators)

من الابتكارات المثيرة في مجال الذكاء الاصطناعي هو استخدام مؤشرات الأداء المعرفي لقياس مدى تطور القدرات العقلية للطلاب. لا تقتصر هذه المؤشرات على الدرجات الأكاديمية فقط، بل تشمل أيضاً القدرة على التفكير النقدي والذاكرة العاملة القدرة على اتخاذ القرارات، والعديد من المهارات العقلية الأساسية.

هذه الأنظمة الذكية تستخدم التعلم العميق لتحليل تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي في الوقت الفعلي، وقياس مدى تطور مهاراتهم العقلية المعرفية. على سبيل المثال، يمكن للذكاء الاصطناعي تتبع أنماط التفكير النقدي لدى الطالب عبر تحليل استجاباته على الأسئلة المعقدة، مما يوفر للمعلمين رؤى أكثر دقة عن كيفية تطوير هذه المهارات.

الفوائد التعليمية:

- **مراقبة الأداء العقلي:** يساعد المعلمون على تتبع القدرات المعرفية للطلاب بشكل أكثر دقة، مما يتيح التدخل المبكر في حالة ضعف مهارة معينة.
- **التركيز على التفكير النقدي:** يمكن أن يساعد في تعزيز المهارات المعرفية مثل التحليل المنطقي، مما يزيد من استقلالية الطلاب في التفكير.

الذكاء الاصطناعي في تعديل أساليب التدريس – الذكاء الاصطناعي التفاعلي في الفصل

أحد الابتكارات الحديثة هو دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس اليومي. بمعنى آخر، يمكن أن يعمل الذكاء الاصطناعي على التفاعل مع المعلم والطلاب أثناء العملية التعليمية. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يوفر تمارين إضافية،

(١) المدونة العربية. (٢٠٢٤). استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. المدونة العربية للبحث العلمي.

جدول رقم (٢): استراتيجيات التدريب المعتمد على الذكاء الاصطناعي للمعلمين

نوع التدريب	تفاصيل التدريب	الأدوات المستخدمة	الهدف
التدريب النظري التدريب العملي	تعليم الأساسيات مثل التعلم الآلي، معالجة اللغة الطبيعية. تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في إعداد الدروس وتصميم أنشطة تفاعلية	محاضرات، فيديوهات تعليمية أدوات التعلم التكيفي، منصات الواقع المعزز	تقديم المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي تعزيز مهارات المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي داخل الفصول الدراسية
التدريب على أدوات التحليل	تعلم كيفية استخدام منصات تحليل البيانات لتقييم أداء الطلاب وتحليل نتائج التعلم	Google Analytics Tableau	تحسين قدرة المعلمين على تقييم أداء الطلاب بناءً على البيانات
التدريب التعاوني	ورش عمل تعاونية بين المعلمين لتبادل الخبرات حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس	منصات مؤتمرات الفيديو، مجموعات تعلم عبر الإنترنت	بناء مجتمع مهني مبدع لتبادل الأفكار

بناء بيئة تعليمية تفاعلية باستخدام الذكاء الاصطناعي

التعليم التفاعلي هو حجر الزاوية في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم. يمكن للمعلمين استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحويل بيئة التعلم إلى تجربة حية تشجع الطلاب على الاستكشاف والمشاركة الفعالة.

- منصات التعلم التكيفية: هذه المنصات تقوم بتخصيص المحتوى التعليمي بناءً على تقدم كل طالب. يمكن استخدامها لتقديم دروس مخصصة تتناسب مع مستوى فهم الطالب.
- المحاكاة التفاعلية: تساعد المحاكاة الطلاب على ممارسة تطبيقات العلوم والرياضيات في بيئة محاكاة تفاعلية.

جدول رقم (٣) أدوات تفاعلية معززة بالذكاء الاصطناعي

الأداء	التطبيق في التعليم	الفائدة
منصات التعلم التكيفية	منصات مثل DreamBox و Knewton التي تقدم محتوى متخصص بناءً على التقدم الفردي للطلاب. برامج مثل PhET و Labster التي توفر محاكاة لتجارب في العلوم مثل الكيمياء والفيزياء	تخصيص التعليم لكل طالب وفقاً لمستوى فهمه
المحاكاة التفاعلية	برامج مثل PhET و Labster التي توفر محاكاة لتجارب في العلوم مثل الكيمياء والفيزياء	تعزيز الفهم العميق من خلال التجارب التفاعلية
الواقع الافتراضي والواقع المعزز	أدوات مثل Google Expeditions و Merge Cube التي تسمح للطلاب بالتفاعل مع المواد الدراسية عبر VR و AR	خلق بيئات تعليمية حية ومثيرة للاهتمام

استخدام المحادثات الذكية (chat bots)

تستخدم المحدثات الذكية لتعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب تعمل هذه الروبوتات على تزويد الطلاب بالدعم الفوري وتقديم شروحات أو حلول للمشكلات التي يواجهونها.

- **الدعم الفوري:** يمكن للمحادثات الذكية الرد على أسئلة الطلاب وتقديم المساعدات الفورية في حل المشاكل الأكاديمية
- **تحليل التفاعل:** تقدم المحادثات الذكية بيانات حول كيفية تفاعل الطلاب مع المحتوى مما يساعد المعلمين في تخصيص التدريب والتوجيه بشكل أفضل.

جدول رقم (٤) دور المحادثات الذكية في التعليم الثانوي

الميزة	التطبيقات العملية	الفائدة
الرد الفوري على الأسئلة	BM Watson أو Google Assistant روبوتات مثل الرد على أسئلة الطلاب المتعلقة بالدروس والواجبات	تعزيز التعلم الذاتي وتحسين التفاعل مع المحتوى
مساعدة الطلاب	توفير إرشادات وحلول للواجبات الدراسية بناءً على الأسئلة	تقليل الضغط على المعلمين وتوفير وقتهم
تحليل تفاعلات الطلاب	استخدام المحادثات الذكية لتحليل تفاعل الطلاب وتقديم تقارير دقيقة حول سلوكهم الأكاديمي واهتماماتهم	تعزيز قدرات المعلمين في تقييم الأداء الأكاديمي بشكل مستمر

التدريب التعاوني بين المعلمين

تعمل المجتمعات التعليمية التعاونية على تعزيز تبادل المعرفة بين المعلمين من خلال هذه المجتمعات، يمكن للمعلمين مشاركة أفضل الممارسات حول كيفية دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس.

- **ورش العمل:** تتيح ورش العمل التعاونية للمعلمين التفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الأفكار حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية.
- **التدريب عبر الشبكات** منصات مثل Edmodo أو Google Classroom يمكن أن توفر بيئة تعاونية عبر الإنترنت تتيح للمعلمين التفاعل ومشاركة الأفكار حول تقنيات الذكاء الاصطناعي.

جدول رقم (٥) التدريب التعاوني بين المعلمين

الأنشطة	الأدوات المستخدمة	الأهداف
ورش العمل التعاونية	Microsoft أو Zoom منصات مؤتمرات الفيديو مثل Teams	تبادل الأفكار والممارسات حول الذكاء الاصطناعي في التدريس
التدريب عبر الشبكات	Google Classroom و Edmodo منصات مثل	إنشاء مجتمعات تعلم مهنية لمشاركة الموارد والأنشطة التعليمية
تبادل الأفكار عبر المنتديات	المنتديات التعليمية عبر الإنترنت والمجموعات التفاعلية	تعزيز التعاون والتفاعل بين المعلمين من مختلف المناطق

التحديات التي قد تواجه تدريب المعلمين على الذكاء الاصطناعي:

رغم الإمكانيات العديدة التي توفرها تقنيات الذكاء الاصطناعي، إلا أن هناك تحديات يجب مواجهتها لضمان نجاح التدريب.

التفاوت في المهارات التقنية: قد يكون لدى بعض المعلمين مستوى متفاوت من الخبرة في استخدام التقنيات الرقمية مما يتطلب برامج تدريبية مبتكرة تشمل جميع المستويات.

التكلفة والموارد: يتطلب تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي استثمارًا ماليًا كبيرًا، وقد تكون بعض المدارس غير قادرة على تحمل هذه التكاليف.

مقاومة التغيير: قد يواجه بعض المعلمين مقاومة عند تطبيق أساليب جديدة قد تبدو صعبة أو معقدة.

الإطار التطبيقي:

يهدف الإطار التطبيقي إلى دراسة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التعليم الثانوي في مجموعة من المدارس السعودية بمحافظة حوطة بني تميم، بما في ذلك تحليل التحصيل الأكاديمي للطلاب، ومستوى تفاعلهم داخل الفصول، ودرجة حضورهم. استندت الدراسة إلى أداة استبيان موجهة لكل من الطلاب والمعلمين، بهدف جمع بيانات دقيقة وشاملة تعكس التغيرات الحاصلة نتيجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

وصف أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، وذلك لقدرته على جمع كم كبير من المعلومات بطريقة منظمة وسهلة التحليل. يتألف الاستبيان من عدة أقسام تستهدف قياس المتغيرات المختلفة للدراسة:

- **القسم الأول:** معلومات ديموغرافية تتضمن العمر، الجنس (المستوى الدراسي).
- **القسم الثاني:** أسئلة لقياس مستوى التفاعل مع التطبيقات الذكية (مقياس من ١ إلى ٥).
- **القسم الثالث:** أسئلة لقياس التحصيل الأكاديمي (مقارنة بين التقييمات السابقة واللاحقة).
- **القسم الرابع:** أسئلة حول مستوى الحضور ونسبة الالتزام.

طريقة توزيع الاستبيان:

- تم توزيع الاستبيان على عينة من ٢٠٠ طالب وطالبة في المدارس الأربعة المستهدفة.
- استلم الاستبيان أيضا ٢٠ معلماً ممن شاركوا في تقديم المواد باستخدام الذكاء الاصطناعي، ليتمكنوا من تقديم آرائهم حول التحسينات في التفاعل ومستوى التحصيل لدى الطلاب.

صدق الدراسة:

لضمان صدق الأداة، تم اعتماد عدة إجراءات:

- **التحكيم الخارجي:** طبق الاستبيان على خمسة من المتخصصين في مجال التعليم وتقنيات الذكاء الاصطناعي للحصول على تعليقاتهم حول محتوى الأسئلة ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة.
- **الصدق الظاهري:** تأكدنا من أن الأسئلة تغطي جميع جوانب الدراسة المتعلقة بالتفاعل، والتحصيل الأكاديمي والحضور، وأنها تتماشى مع الأهداف المحددة.

البند

أشارك في الأنشطة التفاعلية المقدمة عبر التطبيقات ٣٨
أطرح أسئلة بشكل مستمر خلال الحصص التفاعلية ٣.٥
أشعر بأنني أستوعب المعلومات بشكل أفضل ٤٠
أشعر بأن التطبيق يشجعني على المشاركة ٤٢

وصف النتائج المتوقعة: من المتوقع أن يشير مستوى التفاعل المرتفع إلى أن الطلاب قد وجدوا في التطبيقات الذكية حافزا جديداً للتفاعل والمشاركة، مما يعزز من التجربة التعليمية.

قسم قياس التحصيل الأكاديمي

يتضمن هذا القسم أسئلة تهدف إلى قياس التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال مقارنة الدرجات قبل وبعد التطبيق.

الوصف	البند
متوسط التحصيل قبل التطبيق ٧٣,٧٥	
متوسط التحصيل بعد التطبيق ٨١,٥	
نسبة التحسن ١٠,٥%	

النتائج: يشير ارتفاع التحصيل الأكاديمي بعد التطبيق إلى أن الذكاء الاصطناعي كان له تأثير إيجابي على استيعاب الطلاب وفهمهم للمواد الدراسية.

قسم قياس الحضور والالتزام

يهدف هذا القسم إلى قياس مستوى الحضور والالتزام للطلاب في الحصص التعليمية.

البلد	متوسط معدل الحضور قبل التطبيق	متوسط معدل الحضور بعد التطبيق
معدل الحضور والالتزام	٨٨,٧٥%	٩٤,٢٥%

المدرسة	عدد الطلاب	الذكور	الإناث	متوسط العمر	الصف الدراسي
ثانوية حوطة بني تميم للبنين	٥٠	٥٠	٠	١٦,٥	الثاني والثالث
المدرسة الثالثة المتوسطة والثانوية	٥٠	٢٥	٢٥	١٦,٥٦	الثاني والثالث
مدرسة ثانوية الحلوة	٥٠	٢٥	٢٥	١٦,٥	الثاني والثالث
الثانوية الثانية للبنات	٥٠	٠	٥٠	١٦,٥	الثاني والثالث
المجموع	٢٠٠	١٠٠	١٠٠	١٦,٥	

المدرسة	متوسط التحصيل قبل التطبيق	متوسط التحصيل بعد التطبيق	نسبة التحسن	مستوى التفاعل قبل التطبيق	مستوى التفاعل بعد التطبيق
ثانوية حوطة بني تميم للبنين	٧٠	٧٨	١١,٤%	٣,٠	٤,٢
المدرسة الثالثة المتوسطة والثانوية	٧٢	٨٠	١١,١%	٣,٥	٤,٣
مدرسة ثانوية الحلوة	٧٥	٨٣	٩,٠%	٤,٠	٤,٧
الثانوية الثانية للبنات	٧٨	٨٥	٩,٠%	٤,٠	٤,٧
المجموع	٧٣,٧٥	٨١,٥	١٠,٥%	٣,٥٨	٤,٤٣

- **الصدق التنبؤي:** تم ربط بعض الأسئلة ببيانات التحصيل الفعلي قبل وبعد تطبيق الذكاء الاصطناعي، للتأكد من أن الأداة تقيس التغيرات في الأداء الأكاديمي بدقة^(٧).

٤. ثبات الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم تطبيق الخطوات التالية:

- **اختبار إعادة التطبيق: (Test-Retest)** أعيد توزيع الاستبيان على عينة صغيرة من الطلاب بعد أسبوعين من التطبيق الأول للتحقق من استقرار الأداة في الحصول على نتائج متناسقة.
- **الاتساق الداخلي:** تم قياس الاتساق الداخلي للاستبيان باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغت النتيجة ٠,٨٧، مما يدل على ثبات عالٍ للأداة وقدرتها على تقديم بيانات موثوقة.

أداة الدراسة: تصميم الاستبيان وتفصيل البنود

قسم المعلومات الديموغرافية

البلد	الوصف
العمر	تحديد الفئة العمرية (١٥ - ١٨ عاماً)
الجنس	ذكر / أنثى
المستوى الدراسي	الثاني / الثالث الثانوي

قسم قياس التفاعل مع التطبيقات الذكية:

تم تصميم هذا القسم لقياس مدى تفاعل الطلاب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي. استخدمنا مقياس ليكرت من ٥ نقاط، حيث ١ = أبداً، و٥ = دائماً.

(٧) رضوان، محمد عبد الحفيظ. (٢٠٢١). استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الطلاب: تجربة المدارس الذكية في الشرق الأوسط. مجلة العلوم التربوية والتكنولوجيا، ٣(٢)، ٤٥-٥٨.

مناقشة وتحليل النتائج:

بناء على تحليل البيانات بعد تطبيق الذكاء الاصطناعي، يمكن الوصول إلى استنتاجات متعددة تعكس التأثيرات الإيجابية لهذه التقنية على جودة التعليم ومستوى التفاعل والتحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس الثانوية. يمكن تلخيص النتائج وتفسيرها كما يلي:

تحسين التحصيل الأكاديمي:

أظهرت الدراسة أن متوسط التحصيل الأكاديمي للطلاب ارتفع من ٧٣,٧٥ إلى ٨١,٥ بعد تطبيق الذكاء الاصطناعي بزيادة قدرها ١٠,٥% يشير هذا التحسن إلى أن تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي أسهم في تقديم محتوى تعليمي متكيف مع احتياجات الطلاب الفردية، مما مكّنهم من الفهم بشكل أعمق وتحقيق نتائج أفضل، يظهر التحليل أيضا أن الطلاب قد استفادوا من نظام التعليم التكيفي الذي وفره الذكاء الاصطناعي، حيث يتيح هذا النظام تقديم المحتوى التعليمي بأسلوب مرن يناسب سرعة تعلم كل طالب ويعالج نقاط ضعفه من خلال تمارين تفاعلية وأنشطة تعليمية مخصصة. يعتبر هذا النموذج التعليمي خطوة متقدمة، لا سيما في المدارس التي تشهد تباينا في مستوى الطلاب الأكاديمي. مثل هذا النهج يساعد في تقليل الفجوات التعليمية، ويدعم تحسين التحصيل الجماعي للطلاب، مما يساهم في رفع المستوى التعليمي بشكل عام.

ارتفاع معدل الحضور:

ارتفع معدل الحضور من ٨٨,٧٥% إلى ٩٤,٢٥% بعد تطبيق الذكاء الاصطناعي، مما يدل على زيادة اندماج الطلاب في العملية التعليمية، وتزايد رغبتهم في حضور الحصص الدراسية بانتظام هذا الارتفاع في معدل الحضور يمكن تفسيره بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي جعلت من تجربة التعلم أكثر تفاعلية وجاذبية للطلاب^(٨).

تحسين مستوى التفاعل:

تظهر النتائج زيادة ملحوظة في مستوى التفاعل لدى الطلاب، حيث ارتفع من ٣,٥٨ إلى ٤,٤٣ بعد تطبيق الذكاء الاصطناعي يعكس هذا التحسن التغيير الإيجابي في تفاعل الطلاب مع المعلمين ومع أقرانهم داخل الصفوف الدراسية، كما يعد التفاعل الأكاديمي أحد العناصر الأساسية في تحسين تجربة التعلم، حيث يتيح للطلاب فرصة التعبير عن استفساراتهم ومشاركاتهم في النقاشات يعمل الذكاء الاصطناعي على توفير بيئة تعلم تفاعلية من خلال منصات رقمية تدعم المحادثات الذكية، وتمارين تفاعلية تعتمد على معالجة البيانات. يساهم ذلك في خلق جو تعليمي يشجع الطلاب على المشاركة، ويقلل من الحواجز التي قد تمنعهم من طرح استفساراتهم. كما يوفر الذكاء الاصطناعي تغذية

راجعة فورية، مما يتيح للطلاب تحسين مستوى استيعابهم ومعالجة أخطائهم بشكل لحظي.

خاتمة وتوصيات:

الخاتمة:

تظهر نتائج الدراسة أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي قد أسهم بشكل ملحوظ في تحسين العديد من الجوانب التعليمية، بدءًا من التحصيل الأكاديمي، وصولاً إلى الحضور والتفاعل تشير البيانات إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يوفر نظاما تعليميا مبتكرا يُراعي الفروقات الفردية بين الطلاب ويعزز من فاعلية التعلم من خلال تجربة تفاعلية شاملة. كما يساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير كفاءة المعلمين من خلال أدوات تحليلية تساعدهم على فهم احتياجات الطلاب بشكل أفضل، ما يجعلهم أكثر قدرة على تقديم دعم مخصص.

يعزز هذا البحث من فهم أهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي كجزء أساسي من التطور التعليمي، ويشير إلى أن التكنولوجيا ليست مجرد أداة، بل هي وسيلة استراتيجية لإحداث تغيير إيجابي شامل ومستدام في بيئة التعليم. يمكن لهذه التقنيات أن تساهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ الهادفة إلى بناء نظام تعليمي متطور يعتمد على الابتكار والتكنولوجيا.

التوصيات:

استنادا إلى نتائج الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات لتعزيز الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وهي كالتالي:

تعزيز تدريب المعلمين على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي

يتطلب النجاح في تطبيق الذكاء الاصطناعي تدريباً شاملاً للمعلمين على استخدام هذه التقنيات بفعالية. لذا يوصى بتقديم ورش عمل وبرامج تدريبية للمعلمين حول كيفية تطبيق وتوجيه تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز التفاعل مع الطلاب ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي.

تكثيف الاستثمار في البنية التحتية التقنية للمدارس

تعتبر البنية التحتية التقنية أساساً في نجاح تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لذا يوصى بتوفير تقنيات حديثة في المدارس تشمل حواسيب عالية الأداء، شبكات اتصال سريعة، وأجهزة تفاعلية تدعم التعلم الذكي.

التوسع في استخدام التطبيقات التكيفية لتلبية احتياجات الطلاب الفردية

تظهر النتائج فعالية التعليم التكيفي في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، ولذلك يوصى بتوسيع نطاق استخدام أنظمة

(8)www.wirelessdrivewayalarms.biz

٤. عبد المنعم، صفاء. (٢٠٢٣). أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم الرقمي: دراسة ميدانية على الجامعات المصرية. مجلة البحوث التربوية، ١٢(١)، ٧٨-٩٤.
٥. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي والتعليم: الممارسات الناجحة والتوجهات الفضلى. متاح عبر الموقع الرسمي لجريدة عمان. <https://www.omandaily.om>
٦. المدونة العربية. (٢٠٢٤). استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. المدونة العربية للبحث العلمي. <https://blog.ajsrp.com>

المواقع:

1. www.qscience.com
2. blog.naseej.com
3. ssj.journals.ekb.eg
4. demo.mandumah.com
5. mfes.journals.ekb.eg
6. espsb.mans.edu.eg
7. decoratk.com
8. www.wirelessdrivewayalarms.biz
9. democraticac.de
10. nelc.gov.sa

التعليم التكميلي لتشمل مختلف المواد الدراسية، بهدف تقديم تجربة تعليمية تناسب الاحتياجات الفردية لكل طالب. يمكن أيضاً دمج محتوى تفاعلي يتماشى مع المناهج الدراسية ويزيد من رغبة الطلاب في الاستمرار بالتعلم. **تشجيع البحوث المستقبلية لتحليل تأثيرات الذكاء الاصطناعي على النطاق الطويل**

يوصى بإجراء بحوث مستقبلية طويلة الأمد لدراسة تأثيرات الذكاء الاصطناعي على مستوى التعليم بشكل أشمل وتحديد العوامل التي تسهم في نجاح تطبيقه. كما يمكن للبحوث المستقبلية أن تتناول تأثير الذكاء الاصطناعي على تحسين المهارات الحياتية للطلاب مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والعمل الجماعي.

التعاون مع شركات التقنية لتطوير تطبيقات تعليمية مخصصة

يُعد التعاون مع الشركات التقنية أمراً ضرورياً لتطوير حلول تعليمية مصممة خصيصاً للبيئات التعليمية السعودية. يمكن من خلال هذا التعاون تطوير برامج تفاعلية وأنظمة تعليم تكيفية تعزز من تجربة التعلم وتجعلها أكثر جذباً وملاءمة لاحتياجات الطلاب.

إجراء تقييمات دورية لقياس تأثيرات الذكاء الاصطناعي
يُوصى بإجراء تقييمات دورية لجمع بيانات جديدة وتحليلها لضمان استمرار تحقيق التحسينات الأكاديمية المطلوبة. يمكن أن تكون هذه التقييمات جزءاً من عملية المتابعة المستمرة لضمان التحديث المستمر لأنظمة الذكاء الاصطناعي وتكييفها بما يتماشى مع التطورات الأكاديمية والتكنولوجية.

المراجع:

١. المالكي، وفاء فواز. (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي: مراجعة الأدبيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠٧-٩٣، (٥)٧.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.K190922>

٢. عبد العزيز، أحمد سعيد. (٢٠٢٢). توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير استراتيجيات التعليم الحديثة. دار الفكر العربي.

٣. رضوان، محمد عبد الحفيظ. (٢٠٢١). استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الطلاب: تجربة المدارس الذكية في الشرق الأوسط. مجلة العلوم التربوية والتكنولوجيا، ٣(٢)، ٥٨-٤٥.

٣. كولن، جيمس. (٢٠٢٠). AI and Education: Transforming Learning Systems. Oxford University Press.

الملصقات العلمية

فهرس الملصقات

م	الاسم	عنوان الملصق العلمي	رقم الصفحات
١.	أ. عبدالله بن يحيى علي دغريري	التوجهات البحثية في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في دولة الأردن: نحو التحول الرقمي والاستدامة.	٤٥٨
٢.	د. شريفة عبده علي الهيلي	تأثير ضعف الفهم القرآني على الأداء الدراسي للمرحلة المتوسطة.	٤٥٩
٣.	د. ملحة بنت معلث بن رشاد السحيمي	واقع تنفيذ إنشاء منصة عربية عالمية معتمدة لرقمنة الشعر العربي وترجمته باستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي.	٤٦٠
٤.	د. منيرة حصيد محييد الشراري	المطابقة والترتيب بين النحو العربي والنحو التوليدي.	٤٦١
٥.	د. شروق بنت محمد العيد	اللغويات الحاسوبية والعلوم المعرفية.	٤٦٢
٦.	د. فضيلة محمد موسى الزهراني	لغة القرآن الهوية المتجذرة والسلطة الحاكمة.	٤٦٣
٧.	أ. هنيل عمر العباسي	تحديات رقمنة محتوى المستوى المبتدئ لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.	٤٦٤
٨.	أ. أمين بن بخيت الزهراني	اللغة العربية وتحديات الرقمنة.	٤٦٥
٩.	أ. سماهر عبد الحميد اللهيبي	قلم المستقبل.	٤٦٦
١٠.	د. أنفال محبوب جمعة مبارك	دراسة التشابه في النص المسرحي بين الأدب الأغريقي و الأدب العربي الحديث.	٤٦٧





التوجهات البحثية في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في دولة الأردن: نحو التحول الرقمي والاستدامة

إعداد: أ. عبدالله يحيى علي دغبري
جامعة أم القرى - كلية التربية - تخصص: المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

الخلاصة:

تتبع هذه الدراسة أهمية البحث العلمي في تدريس تعليم اللغة العربية، خاصة في ظل التحولات الرقمية ومتطلبات الاستدامة، فقد ركزت البحث بشكل كبير على تعليم القراءة، لكنها أظهرت محدوديات واضحة في مجالات مثل تطوير المنهج العربي والموارد التعليمية، مما يلزم تغييراً جذرياً.

استند المنهج لهذه الدراسة على المنهج العلمي، لكن النقص في تقديم حلول تطبيقية، لكن النوع المنهجي محدود. كذلك ركزت الدراسات بشكل أساسي على الطلاب، مع إهمال طيف المعلمين المتخصصين، كما يتم العربية ودولي الاحتياجات الخاصة، أما أدوات الدراسة، فكانت تقليدية مع غياب محدود للبيانات الحديثة.

لوحى الدراسة بتعزيز استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وتوسيع نطاق البحث لتشمل جميع الفئات والمجالات. ويعد هذا البحث خطوة مهمة لتوجيه الجهود نحو تطوير مناهج اللغة العربية، مع التركيز على دمج أهمية التقنية بالتكنولوجيا لتحقيق استدامة تعليمية بفاعلية.

التوصيات:



تعزيز دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية من خلال تطوير وحدات تعليمية رقمية.



تقديم برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على التدريس الإلكتروني والرقمي.



إعادة الدراسات التي تركز على الفئات المهمشة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة.



تعميم البحث الذي يربط تعليم اللغة بالاستدامة، وتطوير أدوات بحثية حديثة.

نتائج الدراسة:

أولاً: التحولات البحثية

1. تعليم القراءة: حصل على أعلى نسبة (31%)، مع التركيز على أساسيات القراءة، مثل: التعرف الصوتي، والتساؤل الذاتي.
2. النوع المنهجي: ركز بشكل أساسي (18%) على المنهج، مع الاهتمام باستخدام أدوات مثل المصفى الذاتي لتدريس النصوص.
3. مهارات الاستماع والقواعد: الاستماع (15%) والقواعد النحوية والملائمة (13%) و (6%) على التوالي، مع تركيز ضعيف على النظم العربي.

ثانياً: الموجهات البحثية

1. المنهج: يركز على التدريس الأكثر استدامة (59%)، مع التركيز على تطوير مهارات النظم.
2. المنهج الوصفي: (31%)، لتتبع الظواهر التربوية.
3. المناهج الأكثر الكيفية (6%)، مع غياب شبه تام للمنهج التاريخي والرباطي.

ثالثاً: الفئات المستهدفة

1. الطلاب: الأكثر استهدافاً (68%)، مع التركيز على تحسين مهاراتهم اللغوية.
2. المعلمون: (22%)، مع الاهتمام بتطوير أساسيات تدريسهم.
3. الباحثون: ركز العربية (95%)، مع ضعف في الدراسات الموجهة لدولي الاحتياجات الخاصة والموهوبين.

رابعاً: أدوات الدراسة

1. الاختبارات: أكثر شيوعاً (40%)، للتحقق من فعالية التدريس.
2. المسابقات ومطالعات الملاحظة: (28.5% و 11% على التوالي).
3. أدوات تقييمية: قدمت المقاييس وتحليل المحتوى، (10%)، مع ضعف في أدوات الرقمية.

خامساً: مناقشة النتائج

- تحوير الأبحاث حول تطوير القراءة والتدريس مع غياب ملحوظ لدراسة النظم العربي.
- المنهجيات البحثية ركزت على التطبيق العملي، مع إهمال بعض المناهج مثل التجريبي والتاريخي.
- أغلب الدراسات استهدفت الطلاب، مع ضعف واضح في الاهتمام بالفئات الخاصة.
- كانت أدوات الدراسة تقليدية نسبياً، مع ضعف في استخدام الأدوات الرقمية والبرامج التعليمية.



أهداف الدراسة:



الإطار النظري:

- البحث العلمي: وأهميته: البحث العلمي هو أساس تقدم التعليم، حيث يساهم في دراسة وتحليل الظواهر التربوية لتطوير المناهج وطرائق التدريس.
- تعليم اللغة العربية: يركز تعليم اللغة العربية على تطوير كفاءة اكتساب المقاربات اللفظية، الكتابة، النحوية، الاستماع، وتوظيفها مع التحولات الرقمية الحديثة.
- التحول الرقمي والاستدامة: تركز أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم، من خلال استخدام منصات التعلم الإلكتروني، المنهجيات التفاعلية، ومصادر البيانات للتعليم النشط، لتحقيق الاستدامة.

منهجية البحث:

- المنهج: وصفي تحليلي يعتمد على تحليل محتوى الدراسات.
- العينة: شملت عداً من البحوث العلمية المنشورة، ورسائل الماجستير والدكتوراه بدولة الأردن.
- الأدوات: طابقت تحليل المحتوى الذي صُمم لتحديد المجالات البحثية والمنهجيات المستخدمة.
- التحليل الإحصائي: استخدمت النسب المئوية والتكرارات لتحليل البيانات.



المخلص:

يهدف البحث إلى الكشف عن التوجهات البحثية في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في دولة الأردن، مع التركيز على القراءة، مع الاهتمام باستخدام أدوات مثل المصفى الذاتي لتدريس النصوص. على تحليل عدة جوانب علمية، ورسائل وأبحاث، وتوظيفها مع أهدافها من قواعد بيانات مختلفة، ومنها تقنية بيانات "دور المناهج"، عند تحليل النتائج أو تعليم القراءة بشكل تطويعي، كما يتم (31%) عن فئة مهارات اللغة، كما ركزت دراسات أخرى على تعليم مهارات اللغة العربية من خلال منصات تعليمية، وقنوات رقمية لتتبعها في اكتسابها بفعالية بلغت 42%، وفي جانب مناهج البحث اعتمدت معظم الدراسات على المنهج شبه التجريبي (59%)، مما يعكس تركيز الباحثين على تصميم حلول تطبيقية، كما تبنى أن الطلاب يربطون اللغة الأكثر استهدافاً (68%)، وتقدم العربية توصيات تهدف إلى تعزيز البحث العلمي الذي يربط بين التكنولوجيا وتعليم اللغة العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. مع التأكيد على أهمية توسيع نطاقات لتتبع الفئات البحثية، ولتتبع الرقمنة.

المقدمة:

اللغة العربية هي لغة من جود لها اللواظ، فهي جزء من هوية الأمة وتراثها، ولذا فإن دورها في تعزيز الوحدة والتفاهم في المجتمعات العربية، ومع التغيرات السريعة في العالم الرقمي، أصبح لها على التعليم أن يلعب دوراً مهماً في تطوير التعليم، وتطوير تدريس اللغة العربية ضرورة ملحة.

غالبت لمعظم هو اللغة الأساسية لتطوير العملية التعليمية من خلال دمج تحليل البيانات التي تواجه مناهج اللغة العربية والتعلم على تحسينها في بيئات التحولات الرقمية ومتطلبات الاستدامة. ويهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن التوجهات البحثية السابقة في دولة الأردن، لتحديد الفجوات الموجودة وإيجاد حلول لتطوير طرق التدريس بما يتواءم مع التطورات التكنولوجية والتحديات التعليمية والتعلمية.

في ظل التطور الرقمي، يمكن ربط المناهج التعليمية بالبيئات الرقمية، فربما كفاءة تعلم تعليم اللغة العربية أكثر حداً ومطابقة، فالتحدي الأساسي أهمية بعد وتحليل الجهود البحثية السابقة لتحديد الأولويات وأعداد توصيات عملية لتتبعها في تحسين تعليم اللغة العربية بجميع مجالاتها.

المراجع:

- بلحات، حسن (2006). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
- الفخاطري، محمد هيثم، والتهري، عبد الرحمن (2020). توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس: مجلة العلوم التربوية.
- الروقي، رائد محمد عود (2022). توجهات أبحاث تعليم اللغة العربية في المجالات العلمية. مجلة الجامعة الإسلامية.



د. شريفة عبده علي الهيلي جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية saahaili@uqu.edu.sa

تأثير ضعف الفهم القرائي على الأداء الدراسي للمرحلة المتوسطة :

تعريف الفهم القرائي :

"عملية تفكير مركبة يستطيع من خلالها القارئ إدراك معنى النص المقروء ، عن طريق تنشيط المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات المسموعة أو المقروءة ."

مهارات الفهم القرائي :

مستوى الفهم الاستنتاجي.

مستوى الفهم الحرفي.

مستوى الفهم التقويمي أو الناقد.

أهمية الفهم القرائي في التعليم :

تعد عملية الفهم القرائي جوهر التعليم الأكاديمي ، فهي بدورها تؤدي إلى تطور الطلاب وتقدمهم الأكاديمي في مسيرتهم التعليمية ، واكتساب مزيد من العلوم والمعارف ،

أثر ضعف الفهم القرائي على الأداء الأكاديمي :

يأثر ضعف الفهم القرائي تأثيراً سلبياً على شخصية الطالب من الجانب الانفعالي ، والذي بدوره ينعكس على أدائه المدرسي ، فينتج عنه أمران :

- الأول : السلوك الانسحابي الذي يدفع الطالب إلى الانطواء وتجنب المشاركة في المواقف التعليمية التي تتطلب التفاعل خشية المقارنة ، فيزيد من شعوره بالقلق والتوتر والإحباط ، وينخفض معدل دافعيته للإنجاز ويصبح طالب انكسالي يعتمد على غيره فيزيد اللعب ، على الأسرة من خلال زيادة الإنفاق على الدروس الخصوصية .

- والأمر الثاني : المبالغة في رد الفعل الذي يدفع الطالب إلى العدوان وكسر القواعد والعلميات والنظم المدرسية . كما يؤثر ضعف الفهم القرائي على أدائه الأكاديمي فينتج عنه ضعف المستوى الدراسي في مادة أو أكثر أو في جميع المواد الدراسية المتمثل في عدم القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية في النص والفشل في الاستدلال على معنى الكلمات في السياق ، وقصور الفهم القرائي عند وجود كلمة متعددة المعاني والفشل في توظيف استراتيجيات القراءة المناسبة والفعالة .

عوامل تسهم في المشكلة :

تحديد المشكلة :

- 1 عدم استخدام استراتيجيات القراءة الفعالة في غرف الدراسة .
- 2 ضعف التشجيع على القراءة خارج المناهج الدراسية .
- 3 عدم مشاركة الوالدين في متابعة الأبناء في تعلمهم للقراءة .
- 4 عدم ملائمة المناهج الدراسية لاحتياجاتهم .
- 5 انخفاض الدافعية وتقدير الذات والافتقارهم للانضباط الذاتي .
- 6 نقص مهارات التفسير الصوتي وتعلم المفردات

استراتيجيات تنمية الفهم القرائي :

- استراتيجية تدوين الملاحظات : وهي إحدى المهارات الأساسية المكتسبة ، ولها أثر كبير في تحسين مستوى الطلبة ، ومن مميزاتها أنها تعمل على توفير الوقت والجهد كما أنها تعمل على إدارة المعلومات وتنظيمها وتخزينها واستحضارها .
- استراتيجية الخرائط الذهنية : هي تعبير عن التفكير ، وتقنية تصويرية قوية تمكنا بمفتاح قدرات العقل المغلقة . وتقوم فكرتها على تصميم أو رسم تخطيطي يجمع بين رسم وكتابة المعلومات ، وتهدف إلى زيادة التعلم والتذكر ، ويمكن أن يقوم بها شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص .
- استراتيجية المناقشة : تعتمد على الحوار بين المعلم والتلميذ في صورة أسئلة أو مناقشات يتقدم التلميذ من خلالها أو بواسطتها نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة ، وهي من أكثر طرق التدريس شيوعاً واستخداماً في مراحل التعليم المختلفة ، وتؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الأساسي .
- استراتيجية بناء المعنى : تعتمد هذه الاستراتيجية على النظرية البنائية التي تقوم على مبدأ الافتراض الأساسي ، وهو أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه عن طريق التفاعل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة الموجودة في الذاكرة وتركز هذه الاستراتيجية على المعرفة والمعلومات والخبرات السابقة الموجودة لدى المتعلم حول الموضوع المطروح .
- استراتيجية التدريس التبادلي : نشاط تعليمي يقوم على الحوار بين كل من المعلم والمتعلم ، أو بين طالب وآخر ، حيث يتم توزيع الأدوار مع وجود مرشد أو قائد لكل مجموعة ، ويتم اختيار فكرة من النص المقروء ، وبعد تبادل قراءة الفقرة بين الأعضاء ، ومناقشة الأفكار يتم تشجيع المتعلمين على طرح أسئلة مضمون النص .
- استراتيجية العصف الذهني : تقوم على الابتكار والتوليد ، وفكرتها يتم طرح موضوعاً أو سؤالاً أو مشكلة أو قضية ، ويطلب من الأعضاء استدعاء أكبر قدر ممكن من المعلومات أو الأفكار أو الحلول إما شفاهة أو كتابة دون مناقشة أو نقد ، وتساعد على تنمية مهارات التفكير الإبتكاري ، استراتيجية التفكير بصوت عال : تقوم على حب التلاميذ على القيام بمسألة أنفسهم قبل وأثناء وبعد الانتهاء من أداء المهمة أو حل المشكلة بصورة متكررة للاستيضاح حول ما ينهون فعله أو ما يفعلونه أو ما قاموا بفعله . وذلك من أجل إلقاء وعيهم بمسار تفكيرهم في مستوى الذاكرة والتركيز .

المرجع :

- 1 استراتيجيات الفهم القرائي : مجموعة من المخصصين : المركز الوطني للمناهج 2024 م .
- 2 استراتيجيات تنمية الفهم القرائي أميمة بكرى حسين ، مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس - كلية التربية 2012 م ، ع 130 .
- 3 أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من نوات صعوبات القراءة سارة عبدالله ، جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للتربية الخاصة 2022 م ، ع 28 .
- 4 مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي ، عبدالرحمن سيد سليمان جامعة عين شمس مركز الإرشاد النفسي 2023 م ، ع 74 .



واقع تنفيذ إنشاء منصة عربية عالمية معتمدة لرقمنة الشعر العربي وترجمته باستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي

إعداد الباحثة د. ملحة بنت محمد بن رشاد السحيمي

قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة طيبة بـالمملكة العربية السعودية

mmsnwo@hotmail.com



أهداف الدراسة

- 1- تعزيز مكانة المملكة العربية السعودية كوجهة ثقافية عالمية، لها الريادة في خدمة اللغة العربية والأدب الرقمي محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- 2- تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في ضرورة تعدد اللغات؛ للاطلاع على ثقافات الشعوب، وتبادل المعارف المتنوعة.
- 3- تعزيز مشاركة المواطنين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من متخصصي اللغة العربية، والأدب المقارن، واللغات والترجمة، والثقافة والذكاء الاصطناعي، والتصميم الرقمي في إنشاء المنصة لتحقيق أهداف برنامج جودة الحياة وفق رؤية ٢٠٣٠.
- 4- دراسة واقع إنشاء المنصة والكشف عن مدى إمكانية تنفيذها. سعياً لرقمنة الشعر العربي وترجمته باستخدام الذكاء الاصطناعي.
- 5- تعزيز ثقافة الإبداع والابتكار وفق إطار رؤية ٢٠٣٠، ومواصلة الاستثمار في البنية الرقمية.

تحديات الدراسة

إن سنقشة واقع تنفيذ المنصة، تحتاج إلى مزيد من الاستقصاء والدراسة، وتتطلب من المهتمين وأهل الاختصاص مواجهة عدة تحديات، ومشاكل ناتجة عن طبيعة الشعر نفسه، وطبيعة الرقمنة والترجمة، ويمكن تلخيص تلك المشكلات في المحاور الآتية:

- ١- الطبيعة الفنية والجمالية للشعر.
- ٢- التحديات التقنية.
- ٣- التحديات اللغوية في الترجمة.
- ٤- قلة الموارد الرقمية.
- ٥- حقوق الملكية الفكرية.
- ٦- الاختلاف في التنوع الأدبي.

عينة الدراسة

باستخدام الباركود نستطيع الاطلاع على جدول يلقى بأهم الأنشطة والفعاليات الثقافية والمؤلفات الرقمية ومنصة التواصل التي وجد بها ما يتعلق بالأدب الرقمي بعامة والشعر بخاصة في المملكة العربية السعودية خلال فترة الزمنية المحددة (من ٢٠١٣م - إلى ٢٠٢٤م):



تحليل عينة الدراسة



نتائج الدراسة وتوصياتها

كشفت عن أثر التقنية ووسائل التواصل في إبداع وتلقي النص الشعري.
ثالثاً: توصي الدراسة بمعالجة التحديات بإيجاد الحلول الممكنة، التي تتطلب جهداً تعاونياً بين الأدباء والمبرمجين والمترجمين بإشراف من الجهات ذات العلاقة، ومن تلك الحلول: (تطوير برامج وأدوات تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتناسب طبيعة الشعر العربي، العمل على قواعد

مقدمة الدراسة

شهد الأدب العربي في العصر الحديث تحولات كبيرة نتيجة التطورات التكنولوجية المتسارعة، حيث أصبحت الرقمنة وسيلة محورية لنقل وحفظ هذا التراث الثري. وتتضمن عملية رقمنة الأدب، تحويل النصوص الأدبية إلى صيغ رقمية، يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت، مما يتيح للباحثين والقراء من مختلف أنحاء العالم التفاعل معها بسهولة ويسر.
والشعر العربي بأشكاله التقليدية والحديثة، جزءاً رئيساً من هذا الجهد الرقمي، نظراً لمكانته المركزية في الثقافة العربية. حيث أسهمت الرقمنة في توثيق آلاف القصائد، وإتاحتها على منصات إلكترونية، إلى جانب تطوير أدوات تحليل نصوص شعرية تعتمد على الذكاء الاصطناعي. كما أتاحت الرقمنة ترجمة الشعر إلى لغات أجنبية، لذا وقع اختياري على العنوان المشار إليه أعلاه؛ ليكون عنواناً للمصق العلمي المقدم لمؤتمر مكة الدولي السادس للغة العربية وأدائها.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأدواته التحليلية، الذي يركز على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لجمع البيانات والمعلومات، اعتماداً على المسح الزمني، والوصف والتحليل والتصوير والنقد. وصولاً إلى النتائج والتوصيات وصياغة الحلول.

المسح الزمني لعينة الدراسة

عدد لفعالية	تاريخ الفعالية
١	٢٠١٣م
١	٢٠١٤م
٤	٢٠١٥م
٢	٢٠٢٠م
٣	٢٠٢١م
٣	٢٠٢٢م
٢	٢٠٢٣م
١	٢٠٢٤م
٧	مستمرة

نتائج الدراسة وتوصياتها

ولاً: الاهتمام بظاهرة الأدب الرقمي في المملكة العربية السعودية في السنوات العشر الأخيرة، من خلال عقد الفعاليات المتنوعة للتعريف بظاهرة الأدب الرقمي، ورفع الوعي بأهمية رقمنة الشعر وترجمته.
ثانياً: ارتباط الأدب الرقمي بمنصات التواصل الاجتماعي والمواقع الإلكترونية بصورة لافتة.

أدوات الدراسة وخطواتها

- ١- الملاحظة: ملاحظة العينة من أجل وصفها وتحليلها، وتفسيرها، ونقدها.
- ٢- الاختباس: ويكون بالاستفادة من الدراسات السابقة، وتوظيفها بما يخدم الدراسة.
- ٣- جمع عينة الدراسة وفرزها كفاً وكيفاً: شملت الدراسة جميع أنواع الفعاليات والأنشطة التي لها علاقة بالأدب الرقمي بعامة والشعر بخاصة في المملكة العربية السعودية.
- ٤- المسح الزمني لعينة الدراسة: وذلك يتتبع مظاهر الأدب الرقمي، وترتيبها زمنياً من عام ٢٠١٣م إلى ٢٠٢٤م.
- ٥- تحليل عينة الدراسة: باستخدام الجداول والمخططات والرسم البيانية التوضيحية.
- ٦- عرض النتائج والتوصيات: التي توصلت إليها الدراسة.

تأثير نتائج الدراسة وتوصياتها

بيانات مقروحة المصدر للتخصص الشعري، تدريب المترجمين على التوازن بين نقل المعنى والجماليات الشعرية، إنشاء شروح مصاحبة للقصائد المترجمة لشرح الخلفيات الثقافية واللغوية.

مراجع الدراسة





المطابقة والترتيب بين النحو العربي والنحو التوليدي

د. منيرة حميد الشاربي أستاذ مساعد بجامعة الجوف mnalshrary@ju.edu.sa



المقدمة

إن دراسة اللغة من أهم الدراسات الإنسانية التي حظيت باهتمام العلماء، وقد مرت بمراحل لدى كل الشعوب إلى أن ظهرت المدارس اللسانية الحديثة. وقد كانت المدارس قبل المدرسة التوليدية التحويلية مدارس بنيوية ومدارس أمريكية، والمدرسة التوليدية التحويلية مدرسة لسانية جديدة قامت "على أنقاض المدرسة البنيوية... وغيرت وجهة البحث اللساني من الاهتمام بالوصف وما يقوم عليه من استقراء للمادة اللغوية وتعليلها، إلى الوصف والتفسير في الوقت ذاته. لقد انصب اهتمام التوليديين على صياغة قواعد عامة يمكن أن تشمل كل اللغات.

أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من منطلق الأهداف التي يسعى إلى إثباتها وفق الآتي:

1. الحاجة إلى الربط بين علوم اللغة التقليدية واللسانية والنظريات اللغوية الحديثة.
2. التعرف على أوجه التماثل والاختلاف بين النحو التقليدي والنحو التوليدي، والإفادة من معطيات الدرسين، التوليدي والتقليدي.
3. قيمة النظرية التوليدية ودورها في بيان موسوعية النحو التقليدي، والقيمة العلمية في كتب التراث.



مشكلة البحث وتساؤلاته

- أهمها سؤال رئيس مفاده:
- ما أوجه التماثل والاختلاف، وما مدى إفادة النحو التوليدي من النحو التقليدي في مسألة المطابقة والترتيب؟ ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة فرعية على النحو الآتي:
 - 1. ما المنهجية التي اتبعتها النحو العربي، وكذلك النحو التوليدي في وصف ظاهرة المطابقة والترتيب في العربية وتفسيرها؟
 - 2. إلى أي مدى حقق كل منهما الكفاية الوصفية، والكفاية التفسيرية في دراسة الظاهرة؟
 - 3. ما مجالات المطابقة في النحو العربي؟ وما تفسيرها؟ وكيف يعالجها النحو التوليدي؟
 - 4. هل تفوق نموذج النحو العربي في وصف الظاهرة وتفسيرها؟ وما أثر الإعراب والعامل في الترتيب من حيث حرية الترتيب وتقييده؟

أهداف البحث

1. التعرف على المنهجية التي اتبعتها النحو العربي، وكذلك النحو التوليدي في وصف ظاهرة المطابقة والترتيب في العربية وتفسيرها.
2. الوقوف على مدى تحقيق الكفاية الوصفية، والكفاية التفسيرية في دراسة الظاهرة من خلال معطيات النحويين التقليدي والتوليدي.
3. الوصول إلى طبيعة المطابقة في النحو العربي، وصورها، وتفسيرها، وطبيعة معالجتها وفق مبادئ النحو التوليدي.
4. إدراك تفوق نموذج النحو العربي في وصف ظاهرة المطابقة وتفسيرها، والوقوف على أثر الإعراب والعامل في الترتيب من حيث حرية الترتيب وتقييده.



نتائج البحث

1. أكدت الدراسة أن المدرسة التوليدية تقوم بالأساس على تبني فكرة الاشتراك والتكامل بين اللغات، من خلال النظر إلى تقسيم الكلمة، وكذلك الوظيفة النحوية، والرتبة... وغير ذلك.
2. برهنت الدراسة على أن تعيين مضمون التحويل وفق رؤية تشومسكي متعلق على اللغويين ومدى تمكنهم من تغيير الجملة الأصلية (النواة) وتفكيكها إلى جمل عدة، إلى جانب دراسة واقع تلك العلاقات القائمة بين التراكيب، من حيث الحذف والنقل والمطابقة والترتيب... إلخ.
3. أثبتت الدراسة أن النحو التقليدي يتظاهر مع اللسانيات الحديثة فيقيدها، ومع ذلك لا يحتاج إليها، لأنه نحو استقر على الاستنباط من اللغة، وهو ليس مثل نحو الألسنة الأخرى الذي يتغير بتغير هذه اللغات مع الزمن.
4. وضحت الدراسة أن هذه المدرسة - التوليدية - جعلت العقل هو المنهج في التعامل مع اللغة.
5. أكدت الدراسة أن تشومسكي حدد خطته في البحث اللغوي انطلاقاً من دراسة الملكة اللغوية بوصفها الجهاز الذهني الذي ينتج / يولد وقائع اللغة ومعطياتها



اللغويات الحاسوبية والعلوم المعرفية

د. شروق بنت محمد العيد - البريد الإلكتروني: shorooq1431@gmail.com - دكتوراه في الدراسات اللغوية - جامعة طيبة

المقدمة:

لقد قامت في السنوات الأخيرة العديد والكثير من الدراسات ذات العلوم المتقاطعة التي منها: العلوم المعرفية واللغويات الحاسوبية.

وفتل هذه الدراسات تقوم على عملية التفكير التي في محلها تقوم على الاشتغال بمجموعة من التمثيلات التي سمحت بنشأة مجموعة من المقاربات بين الدماغ والحاسوب باعتبارها جهازين يقومان بعملية اشتغال حسابي للتمثيلات الرمزية، حيث لم استعمال الحاسوب لتفسيس الفكر البشري، وتحليل اشتغال اللسان الإنساني كما تصوره العلماء والذي لم يكن قابلاً للملاحظة المباشرة، وبذلك تمت برمجة الحاسوب لجعله قادراً على تمثيل اللغة لم معالجتها وإنتاجها بالكيفية التي يشتغل بها الدماغ البشري.

مشكلة الدراسة:

يحمل هذا البحث الحديث حول إشكالية رئيسية متصلة في: ماهية العلوم المعرفية (علم النفس وفلسفة الذهن وعلم الأعصاب) وعلاقتها باللسانيات الحاسوبية من حيث كون هذه العلوم تتناول دراسة ذاكرة النفس البشرية وكيف يمكن أن تتعامل مع الذاكرة الحاسوبية.

أهداف الدراسة:

- بيان العلاقة بين اللغويات الحاسوبية والعلوم المعرفية

- بيان البعد النفسي والبيولوجي والإدراكي للغة وتمثيلها حاسوبياً.

الإطار النظري:

علم اللغة العصبي يأخذ معطياته ومعلوماته ومعارفه من عدة علوم وهي:



التوصيات

توصي الدراسة بتكثيف الجهود في مجال تطبيق الدراسات البيئية وعلاقتها باللغة العربية على أرض الواقع وإخراجها من بؤرة الجانب النظري.

- معالجة المعلومات في الدماغ:

إن معالجة المعلومات في الدماغ تحدث بفعل الترميزات اللغوية للكلام والفهم والكتابة بطرق دقيقة.

- من النظريات المساهمة في ظهور وتطور البرمجة اللغوية العصبية اللغوية:

نظرية التحول التوليدي التحولي؛ تشومسكي والتي تقوم حول نظريته عن حدود الزمن والتي قدمت كأساس نظري ومؤثر في إعداد النماذج اللغوية.

- الإنجاز اللغوي للمعجم الذهني والحاسوبي

تتقن دراسة المعجم الذهني بمفاهيم ذات حمولة معرفية لها امتدادات في الأنشطة المعرفية الإنسانية الأخرى ولا تقتصر على المعالجة اللغوية مثل مفهوم التخزين والذاكرة والتمثيل والحوسبة، حيث تسعى نماذج للمعالجة اللغوية للمعجم الذهني إلى التقيد بكفائتين مركبتين.



النتائج:

لقد أسفر عن هذه الدراسة بعض النتائج التي جاءت بها جميع الدراسات والأبحاث السابقة لها العرض وما هذه الدراسة إلا تأكيد لها ومن هذه النتائج:

١. إن التطور الناتج عن التفاعل بين اللسانيات الحاسوبية وباقي العلوم المعرفية، أسفر عنه ظهور علم جديد يدمج بينها.
٢. مقدرة الحاسوب على محاكاة فلسفة الذهن النحوية وتمثيل كافة مستوياتها.

المصادر:

- أهمية المعجم الذهني في إنجاز اللغة وإدراكها: المعالجة المعجمية وتحت المعجمية للوحدات المعجمية، مصطفى بوعناني، الجمعية الكويتية، ٢٠٠٦ م
- اللسانيات المعرفية قراءة وتقوم في المتنوع المعرفي، جعفر بايوش، مجلة لياقين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد الثاني.
- التدريس الإبداعي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية، مصطفى أحمد عيد الله، ط ١، دار السحاب للنشر والتوزيع، ٢٠٢٠ م.



لغة القرآن الهوية المتجذرة والسلطة الحاكمة

د. فضيلة محمد موسى الزهراني جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين -

fmzahrani@uqu.edu.sa

هذه الدراسة تعطي تصورا للغة القرآن التي تبرز هوية العرب وشخصيتهم الإسلامية وسلطة اللسان العربي، في محورين تناولتهما المحور الأول: إنزال القرآن حكما عربيا نص في سلطة لغته العربية الحاكمة، المحور الثاني: مجموعة أصول شواهد القرآن على إبراز هوية الأمة وشخصيتها في ملامح القرآن باللسان العربي ولغته العربية

أهداف الدراسة:

1. إبراز وجوه أصول المعاني وتصريفاتها في إبراز لغة القرآن العربية للهوية الشخصية والإسلامية والوطنية
2. بيان أثر هذه النتائج على هوية وشخصية أمة القرآن.

منهج الدراسة: سلكت المنهج الاستقرائي والتحليلي.

إجراءات الدراسة:

1. جمع الأصول القرآنية وإحصاء عددها فيما دلت عليه من لغة القرآن وشرفها وأصنافها
2. إبراز أصل المعنى بشكل مختصر وتحليله وربطه بالشواهد القرآنية
3. استنباط النتائج المترتبة في إبراز هوية الأمة وشخصيتها العربية والإسلامية

المحور الأول: إنزال القرآن حكما عربيا نص في سلطة لغته العربية الحاكمة

﴿وَقَدْ ذَكَرْنَا أَنزِلَاءَ حُكْمًا عَرَبِيًّا وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ وَلَا وَاقٍ﴾ [الرعد: 37]. ولها خمسة معان: المعنى الأول: سلطة الحكم العربي على كل الأديان سواء بالبطان. ولا شك أن هذا شرف في الحكم، لا بدانيه شرف، وأصل للهوية الإسلامية في لغته العربية وكما يحكم في الأصول فإنه يحكم في الفروع.

المعنى الثاني: سلطة الحكم العربي في كمال لغته العربية. يحكم على اللغات ولا تحكم اللغات عليه؛ ولذا يسمى انفصل حكم عربي لم يتزل مثله في المعطيات الإلهية للكتب مثله، قال صلى الله عليه وسلم "وقضيت بالمفصل"، وأعرب عربية القرآن فيه.

المعنى الثالث: سلطة الحكم العربي على عادات الجاهلية من الموروثات والأهواء سواء عند قريش أو عند اليهود سواء في أمر القبلة أو غيرها.

المعنى الرابع: سلطة الحكم العربي كونه أطول ملك بلسان عربي حصل في التاريخ. في حديث هرقل لما سأله أبا سفيان عن الأسملة، ومن ضمن الأسملة، ما نصه في البخاري: "وسأله عن العرب" ثم قال: "هذا ملك هذه الأمة قد ظهر".

المعنى الخامس: سلطة الحكم العربي بمناسباته في فاته وأسرار تشريعه في نفسه وفي صلاحيته إلى يوم القيامة.

المحور الثاني: مجموعة أصول شواهد القرآن على إبراز هوية الأمة وشخصيتها في لغة القرآن العربية

أولاً: علم فاتحة الكتاب وهي سبع من المثاني بلسان عربي مبين: ﴿وَتَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِنَ الْمَثَانِي وَالْقُرْآنَ الْعَظِيمَ﴾ [الحجر: 87].

ثانياً: كون القرآن باللسان العربي: ﴿وَالَّذِينَ تَتَذَكَّرُ بِهِ نَفَقَاتٍ يُبَيِّنُ لَكَ آيَاتِهِ وَيُذَكِّرُكَ بِآيَاتِهِ﴾ [الزخرف: 44] لغة القرآن العربية يبرز منها شرف أمة العرب، مرتبطاً بشرف القرآن. وكون جزيرة العرب غلبتها واقع اليوم على أرض وولدت الحبيب المملكة العربية السعودية. فلا شك أن هذا مقصد عظيم لا يمكن إغفاله أو تنسيه.

ثالثاً: حفظ القرآن باللسان العربي كما أنزل. ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيُذَكِّرَ الْبَاطِلُونَ﴾ [التكوير: 49].

رابعاً: إبراز الهوية العربية في معرفة اليهود بالنبي العربي الأمي صلى الله عليه وسلم ﴿الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَفْرَحُونَ بِمَا يُؤْتُونَ الْيَهُودَ وَيُؤْتُونَ الْيَهُودَ بِمَا كَانُوا يَفْرَحُونَ﴾ [البقرة: 146].

خامساً: مجموع آيات سنن الله أو وصف فيها القرآن بالقرآن، والكتاب، والفرقان، والذكر، ومن أخصر أوصافه أنه عربي، ومبين.

سادساً: القدرة على البيان العربي، لفظاً وتفسيراً. سابعاً: إبراز هويتنا العربية والإسلامية في حروف ولغة القرآن على منهاج النبوة خلافاً للمعتزلة والأشاعرة.

تحليل شواهد لغة القرآن

يمكن تحليل ملامح هويتنا العربية في بداية عشر شواهد على أربعة أنواع: النوع الأول: وصف المصريح بكونه نزل، وأوحى به، وأُنزل تعالى، وجعله قرآناً عربياً، وحكماً عربياً، وعربياً غير لغوي بوج. في سبعة مواضع. النوع الثاني: جاء التصريح باللسان وكونه عربي ولسانه في أربعة مواضع. النوع الثالث: في وصف عربياً بمقابلة آية عليهم في كلام الله ليس بأجنبي في ثلاثة مواضع. وسبعة من الشواهد بدلالة المفهوم التفصيل لعلم الترجمة، لأنه لا يتضح به من أنفسهم عربيتهم نظراً لعدم رسالتهم. النوع الرابع: آيات التي أن يكون القرآن شراً أن يكون آتياً في ستة مواضع.



أهم المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، جُلُّ مُتَزَلِّهِ وتقدس. التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور التونسي، التصايف في تفسير القرآن مما اشتهت أسماؤه وتصرفت معانيه، ليحيى ابن سلام تهذيب اللغة، للأزهري، جامع البيان عن تفسير أي القرآن للطبري لسان العرب، لابن منظور معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، للباقعي.



تحديات رقمنة محتوى المستوى المبدئي لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

الأستاذة / هديل عمرا العباسي - البريد الإلكتروني: Hadeel.alabbasi@gmail.com



قناطر | Qanaateer

مركز قناطر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الملخص:

تركز هذه الدراسة على تحديد التحديات التي يمكن أن تواجهنا عند رقمنة المحتوى الخاص بمستوى معين من مستويات اللغة العربية على نحو عام، ورقمة المستوى المبدئي على نحو خاص. وتهدف هذه الدراسة إلى اقتراح المراحل التي يمكن أن نتبعها لرقمنة المحتوى التعليمي الخاص بالمستوى المبدئي في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها والتغلب على التحديات التي تواجهنا.

الاطار النظري:

سنتكون هذه الدراسة من ثلاثة محاور أساسية هي:

- تحليل المحتوى (الرقمي وغير الرقمي) الخاص في المستوى المبدئي، المستخدم في مركز قناطر.
- وصف ما تم رقمته من المهارات والتدريبات اللغوية.
- تجديد ما يحتاج لرقمنة، وتقديم مقترحات تساعد على التصميم والتنفيذ.
- أثر المحتوى المرقم الخاص بالمستوى المبدئي على ركني العملية التعليمية الأساسيين: المعلم والمتعلم.

المنهجية:

المنهج الوصفي التجريبي باعتباره الأنسب لطبيعة الدراسة.

المناقشة:

يسهل المحتوى الإلكتروني على المعلم عرض المادة التعليمية، والتنوع بأساليب تقديم المادة، مما يبعد الملل عن المتعلمين ويحفزهم للتفاعل مع المعلم والمادة التعليمية. وقد تمت الاستفادة من عدد من التجارب في مجال رقمنة المحتوى اللغوي وصولاً لاقتراح بعض الحلول والاستراتيجيات التي تساعد على رقمنة المحتوى وحوسبة التدريبات اللغوية.





مؤتمر مكة الدولي السادس للغة العربية وآدابها: اللغة العربية وتحديات الرقمنة
المنعقد بفندق راديسون بلو السلام جدة - خلال الفترة 3-5 رجب 1446 هـ الموافق 3-5 يناير 2025 م



اللغة العربية وتحديات الرقمنة

الأستاذ / أمين بن بخيت الزهراني - شركة علمني العربية للتدريب
الرياض - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: a.alzahrani@had.sa



عَلِّمْنِي الْعَرَبِيَّةَ Teach Me Arabic

نسخة
للؤسسات



نسخة
الأفراد

مميزات التطبيق

محتوى تفاعلي



يشمل مقاطع فيديو ودروسا ومحادثات موجبة للمتعلم بناء على
اختبار تحديد السنوي

حصة مباشرة



لتطوير مهارتي الاستماع والتحدث من خلال التفاعل المباشر مع
محدثي العربية (العلمين)

محتوى إثرائي



مثل : مكتبة، ومنتديات، ومنصة واجبات منزلية، ومسابقات
وألغاز لغوية

ماهو تطبيق علمني العربية؟

تخطيط حواجز اللغة



هو تطبيق إلكتروني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتضمن محتوى
تعليمي تفاعلي يشتمل على فيديوهات تعليمية وحصة مباشرة
وتدريبات موجبة للمتعلم، اعتمد محتواه على سلسلة تعليمية متميزة
و ذات منهجية معتمدة ومجربة في عدد من معاهد وجامعات العالم

يركز التطبيق على استراتيجيات التعلم الذاتي، حيث إن 90% من المحتوى
التعليمي يمكن إنجازه دون الحاجة إلى معلم، بالإضافة إلى التدرج اللغوي
ومراعاة الفروق الفردية، حيث تعدد المستويات اللغوية في التطبيق
حيث يتعين اجتياز للتعلم اختبار نهاية المستوى للانتقال إلى المستوى التالي

teachme-arabic.org/ar

966502418899

للمملكة العربية السعودية

الرياض، حي الياسمين، شارع أنس بن مالك





مؤتمر مكة الدولي السادس للغة العربية وآدابها: اللغة العربية وتحديات الرقمنة
المنعقد بسفندق راديسون بلو السلام جدة خلال الفترة 3-5 رجب 1446 هـ الموافق 3-5 يناير 2025م

الأستاذة/ سماهر عبد الحميد اللهيبي - متخصصة في اللغة والنحو والصرف

البريد الإلكتروني: samaher.al414@gmail.com



قلم المستقبل

مقدمة

في عالم التعليم الحديث، أصبح من الضروري توفير أدوات تعليمية مبتكرة تدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي القلم الذكي كحل فعال يساعد في تحسين تجربة التعلم



ما هو القلم الذكي؟

2

القلم الذكي هو أداة تعليمية متطورة مصممة لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. يتميز هذا القلم بالعديد من المميزات التي تسهل التعلم وتوفر الدعم اللازم للطلاب

المميزات

3

- تكنولوجيا الكتابة رقميّة: تحويل كتابات الطلاب اليدوية إلى نصّ رقمي.
- التواصل الصوتي: يحتوي القلم على تقنية تحويل النصّ إلى صوت يمكن للطلاب سماعه.
- التفاعل مع التطبيقات: يتصل القلم بتطبيقات الحقيبة المدرسية بشكل مباشر.
- تخصيص المحتوى: يمكن للمعلمين تخصيص الدروس لتناسب احتياجات كل طالب.



فوائد القلم الذكي

4

- تعزيز الفهم: التفاعل مع المحتوى يساعد الطلاب على الفهم بشكل أفضل.
- تحسين المهارات الكتابية: يعزز من قدرات الكتابة والتعبير لدى الطلاب.
- توفير الدعم الفردي: يتيح للمعلمين تقديم دعم فردي لكل طالب.

كيفية استخدام القلم الذكي

5

- التسجيل في تطبيق الحقيبة المدرسية: يجب على الطلاب تنزيل التطبيق وإنشاء حساب.
- التوصيل بالقلم: يتم توصيل القلم بالتطبيق عبر البلوتوث.
- بدء الكتابة: يمكن للطلاب البدء في كتابة الملاحظات. وسيقوم القلم بتحويلها إلى نصّ رقمي تلقائيًا.



الخلاصة

6

يعتبر القلم الذكي المدمج بتطبيق الحقيبة المدرسية أداة ثورية تساهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال دمج التكنولوجيا في التعليم. يمكننا خلق بيئة تعليمية أكثر شمولاً ودعماً.





دراسة التشابه في النص المسرحي بين الأدب الإغريقي والأدب العربي الحديث

د. أنفال محبوب جمعة مبارك - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي
قسم اللغة العربية وآدابها - دولة الكويت

البريد الإلكتروني: am.mubarak1@paaet.edu.kw

النتائج

توصلت الباحثة إلى أن دراسة موازنة - أوديب ملكا - بين سوفوكليس وتوفيق الحكيم كان ليس بالأمر السهل، إذ يختلف تقسيم المسرحيتين بحيث قسم سوفوكليس مسرحيته أوديبوس إلى خمسة مشاهد يحددها غناء الجوقة الذي كان فاصلا بينها، أما مسرحية الملك أوديب للحكيم فقد كانت في ثلاثة فصول طويلة متساوية، ومع اختلاف تقسيمها إلا إن شخصيات المسرحيتين تتشابه في (أوديب - جوكاستا - كريون - ترسياس - الراعي الرسول) من حيث التسمية والمرتبة، لكن قوام المسرحية اليونانية أوديبوس ملكا هو الكورس المرافق للشخصيات الأساسية.

المقدمة

هدفت الباحثة في هذا الدراسة إلى الموازنة بين الكاتبين سوفوكليس وتوفيق الحكيم في كتابة مسرحية "أوديب ملكا"، وعرض أوجه التشابه في كل من المسرحيتين وذلك من خلال (طرق تشكيل المسرحيتين، الشخصيات، الأحداث، الحوار المسرحي، المكان والزمان المسرحي، الحبكة المسرحية)، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي للبحث في هذا الموضوع، من خلال مبحثين يعرض الأول طرق تشكيل مسرحية أوديب ملكا لسوفوكليس والملك أوديب لتوفيق الحكيم، وفي المبحث الثاني: أوجه التشابه بين المسرحيتين، والذي تبين في نهايته أن المسرحيتين يختلفان في تقسيمهما.

الخاتمة

تشابهت الدراسة في كل من النصين ما عدا المشهد الأول في نص توفيق الحكيم وظهور المشهد الأول في نص سوفوكليس الذي بدا معقدا للغاية -دون مقدمات- كما تشابهت المسرحيتان في الخاتمة من خلال تناولهما انتحار الشخصية وحاول توفيق الحكيم تغيير المسرحية من جوها التراجيدي اليوناني إلى جو العصر الحديث إلا أنه أخفق من جديد.

أدوات الدراسة

- الكتب والمراجع العلمية.
- البحوث والدراسات المنشورة.
- الرسائل العلمية (ماجستير ودكتوراه).

منهج الدراسة

استخدام المنهج الوصفي التحليلي

قائمة المصادر والمراجع

- بدوي، عبدالرحمن، تراجيديات سوفوكليس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1980.
- بدير، حلمي، فن المسرح، مكتبة الفجالة للمطبوعات، مصر، 1991.
- حسين، طه، من الأدب التمثيلي، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1989.
- الحكيم، توفيق، الملك أوديب، مطبعة الهيئة المصرية، القاهرة، 1987.
- الحكيم، توفيق، فن الأدب، مطبعة مصر، القاهرة، 1986.
- خفاجة، محمد صقر، دراسات في المسرحية اليونانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1995.
- هلال، محمد غنيمي، في النقد المسرحي، دار النهضة العربية، مصر، 1965.

أسئلة الدراسة

- كيف تجلت صورة المقارنة بين النصين ؟
- كيفية وصول الكاتب إلى هذا النوع الأدبي ؟
- ما علاقة الأدب العربي بالأدب الإغريقي ؟
- هل كثرة الاقتباسات
- مقياس لقوة الشاعر
- أضعفه ؟



المؤتمرات العلمية المحكمة للعام 2024 - 2025 هـ

مؤتمر مكة الدولي الثاني
للدراستات القانونية : الأنظمة
والاتجاهات الحديثة



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 29 ربيع الثاني - 1 جمادى الأولى 1446 هـ
الموافق 1 - 3 نوفمبر 2024 م

المؤتمر الدولي الثاني لتأهيل وتنشيط
الشبابات التربوية والثانوية للتطبيق
المفرد المنطقي والعقائري في
القطاعات التعليمية



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 24 - 26 ربيع الأول 1446 هـ
الموافق 27 - 29 سبتمبر 2024 م

مؤتمر المدينة المنورة الدولي للشريعة
والدراسات الإسلامية ودورها في
مواجهة القضايا المعاصرة



فندق كراون بلازا - المدينة المنورة

خلال الفترة من 24 - 26 شوال 1445 هـ
الموافق 3 - 5 مايو 2024 م

مؤتمر مكة الدولي السادس للغة
العربية وآدابها اللغة العربية
والتحول الرقمي والاستدامة



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 3 - 5 رجب 1446 هـ
الموافق 3 - 5 يناير 2025 م

المؤتمر الدولي للتربية البدنية
والرياضة: الرياضة مستقبل وطن



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 5 - 7 جمادى الآخرة 1446 هـ
الموافق 8 - 8 ديسمبر 2024 م

مؤتمر جدة الدولي الثاني
للفنون والتصاميم



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 13 - 15 جمادى الأولى 1446 هـ
الموافق 15 - 17 نوفمبر 2024 م

المؤتمر الدولي الخامس لتطبيقات
الذكاء الاصطناعي في تطوير
التعليم الرقمي بالعالم العربي



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 11 - 13 ذو القعدة 1446 هـ
الموافق 9 - 11 مايو 2025 م

مؤتمر مكة الدولي الرابع
للدراستات الإسلامية ودورها في
خدمة الإنسانية



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 27 - 29 شوال 1446 هـ
الموافق 25 - 27 أبريل 2025 م

المؤتمر الدولي الخامس
للتعليم في الوطن العربي
مستقبل وحلول



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 8 - 10 شعبان 1446 هـ
الموافق 7 - 9 فبراير 2025 م



المؤتمرات

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية لتكنولوجيا
التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص

111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)

ISSN 2961-4023 (Online)



المجلة الدولية للشريعة
والدراسات الإسلامية

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ

الترخيص

111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)

ISSN 2961-4031 (Online)



المجلة الدولية
للغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

الترخيص

111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066 (Online)



المجلة الدولية
للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

الترخيص

111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)

ISSN 2961-404X (Online)



www.journal.kefeac.com