



ترخيص الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات رقم: ٧٣١٦/٢٢ بتاريخ: ٢٠٢٢/٨/١١ م

كتاب أبحاث مؤتمر مكة الدولي الرابع للغة العربية وآدابها : اللغة العربية والهوية

المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة - فندق هيلتون مكة للمؤتمرات
خلال المدة ٣ - ٥ جمادى الآخرة ١٤٤٤ هـ الموافق ٢٩ - ٢٧ ديسمبر ٢٠٢٢ م

جميع الأراء المطروحة في البحوث والدراسات المشاركة في المؤتمر تعبر عن
أراء أصحابها ولا تعبر عن رأى اللجنة المنظمة واللجنة العلمية للمؤتمر

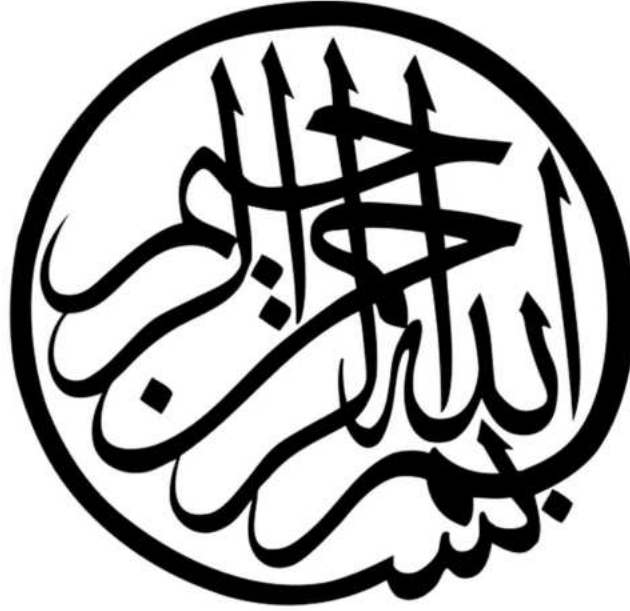
بالتعاون مع



إدارة وتنظيم

مركز إثراء المعرفة
للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي





﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِي وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾

﴿النحل: 1.2﴾

كلمة رئيس المؤتمر

لا شك في أن اللغة العربية لها من المكانة ما ليس لغيرها من اللغات العالمية جمعاء، فهي لغة القرآن الكريم والوعاء الذي يحمل شعائر ديننا الإسلامي الحنيف، وتراثنا الفكري الخالد.

ومن هنا وجب على أبناء هذه اللغة الشريفة خدمتها والعمل على إعلاء شأنها بين اللغات.

وانطلاقاً من الوفاء بواجب خدمة لغة القرآن الكريم تقرر أن يقام هذا المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية وآدابها، واختير لإقامته أقدس بقاع الأرض مكة المكرمة وبجوار الكعبة المشرفة.

كما اختير عنوان المؤتمر تماشياً مع عنوان اليوم العالمي للغة العربية فكان بعنوان (اللغة العربية والهوية)، ويرجو المؤتمر من كل الأكاديميين والباحثين وطلاب الدراسات العليا والمتقنين والمفكرين والمتخصصين في اللغة أو في المناهج وطرق التدريس أو في التقنيات الحديثة وسائر المهتمين أن يقدموا بحوثهم وملصقاتهم العلمية في المجالات التي تناسب محاور المؤتمر الشاملة والمتنوعة، ونرجو من مشاركات الحضور ومداخلاتهم في المؤتمر أن تسفر عن أطروحات نافعة ومفيدة، وأن تسهم بقدر كبير في خدمة لغة القرآن الكريم.

رئيس المؤتمر

أ.د أحمد بن محمد الغضيب

الفهرس

رقم الصفحة	عنوان البحث	الاسم	تسلسل
1	اللغة العربية والتقنية.. رؤية في تشكيل عقل لغوي عربي اصطناعي	د. محمد عدلي عودة	1
18	أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية	أ.سلمي بنت سليمان عبد الله التخيفي	2
34	سيمانيات الصورة وأهميتها في عمليات التعليم والتعلم	د. محمد سلامي	3
52	صناعة المصطلح اللغوي بين الواقع والمأمول	د. نهلة زهدي الشلبي	4
61	اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي: الماهية والخصائص والتصميم	د. صلاح الدين أحمد دراوشة	5
86	الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية، وأثرها في تلقي اللغة وإتقانها	د. أسماء بنت عبد العزيز الجنوبي	6
96	البلاغة الحجاجية في حوار الأنبياء بالقرآن الكريم (دراسة وصفية تحليلية)	أ. وفاء بنت مليح الشمري	7
107	التناسب اللغوي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها	د. محمد الطاهر أحمد عبد القادر	8
125	الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية في ضوء سياسة التخطيط اللغوي	أ. هند علي محمد الغامدي	9
144	تصورات حول واقع تعليم اللغة العربية ومعوقاتها في بلدان شرق آسيا وجنوبها- اليابان وماليزيا أنموذجاً	د. محمد إبراهيم أبو جريبان	10
154	اللغة العربية والتقنية: بعض الإنجازات والآمال	د. زبير الرحماني	11
168	فاعلية الإشارة وتجليات الفهم.. قراءة في حكاية "عقر ناقة صالح" عليه السلام	أ.د. محمد علي ابنيان	12
172	التحرير الرقمي باللغة العربية.. محاولة لتأطير حقّ جديد في فن الكتابة العربية	د. محمد شمس كامل غقاب	13
184	صعوبات تعلم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى المظاهر والأسباب والعلاج	أ.د. محمد حسن المرسي ⁽¹⁾ د. إيناس محمد فرحات ⁽²⁾ د. آية معاطي محمد نصر ⁽³⁾ د. محمد محمد شعلان ⁽⁴⁾	14
202	أثر السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في مؤسسات التعليم العالي في السودان (جامعة أفريقيا العالمية أنموذجاً)	أ.د. بكري محمد الحاج	15
218	تعليم البلاغة العربية براغماتيا مقاميا	أ.د. منال "محمد هشام" سعيد نجار	16
232	أساليب تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الواقع والمستقبل: غرب أفريقيا أنموذجاً	أ. مختار يونس محمد	17

18	د. يوسف بن هليل بن فارح الجابري	الدراسة البينية في اللغة العربية (الطب والأدب) أنموذجاً	244
19	د. عقيلة محمدي	المهارات اللغوية للغة العربية	255
20	د. إبراهيم عمر محمد	إسهامات المعاهد التقليدية في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية: ولاية برنو أنموذجاً	267
21	أ.د. حليلة أحمد عمارة	التصعيد في القرآن الكريم "سورة" المرسلات "أنموذجاً"، قراءة في ضوء لسانيات النص	280
22	د. شريفة بنت إبراهيم بن محمد بن طالب	الصمت والهوية - قراءة نقدية في التراث الأدبي	302
23	د. انتصار مهدي عبد الله الصديق	تدريس نصوص الأدب عبر البلاك بورد (المشكلات والحلول) طالبات قسم اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بظهران الجنوب، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية (أنموذجاً)	314
24	د. أماني يحيى عابد الانتصاري	رؤية العالم في لامية العرب للشنفرى	327
25	د. عباس محمد أحمد عبد الباقي ⁽¹⁾ د. إبراهيم آدم أحمد هرون ⁽²⁾	وظائف اللغة وسياق المقام - التأثير والتأثر	335
26	د. عبد العزيز أيت بها	نماذج من التنغيم في القرآن الكريم ودوره في تجنب الخطأ القرآني	342
27	د. سيرميني سوياتي باردي	منهج تعليم اللغة الغربية في معهد الأترجة - إندونيسيا (التجربة الناجحة لمنهج مصمم خاص وفريد)	354
28	أ. آلاء الشيخ سليمان	خطوات لضمان الجودة التعليمية في صفوف العربية للناطقين بغيرها	367
29	د. هناء محمد أبو زينب محمد ⁽¹⁾ د. صباح الحاج محمد حامد ⁽²⁾	معوقات تدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بولاية الخرطوم - محلية شرق النيل، منطقة الحاج يوسف أنموذجاً)	374
30	أ. محبوب بن محمد بن علي الرحيلي	القوة التعبيرية للدلالة الإيحائية: من مسقط إلى أمستردام	385
الملصقات العلمية			
31	د. الحسن غمضان جلي	الملقن اللغوي	386
32	أ. محمد بن قاسم المالكي	برنامج ارتقاء اللفظي لتطوير قدرات الطلاب اللغوية	387
33	د. خلود بنت عبدالله النازل	القراءة والهوية في ضوء الاختبارات الدولية	388
34	د. رانية بنت عبدالله الشامخ	مظاهر الضعف اللغوي أسبابه وعلاجه	389
35	أ. أمل الهادي هاشم إمام	تجربة إنشاء مراكز لتعليم اللغة العربية في السودان (مركز قربين للتدريب وتعليم اللغة العربية أنموذجاً)	390
36	د. أماني خالد علي النهدي	تطبيق تعليم خوارزميات مبني على سيميائية ثنائية اللغة العربية	391

اللغة العربية والتقنية. رؤية في تشكيل عقل لغوي اصطناعي

Arabic Language and Technology A Vision into Framing an Arabic Lingual Artificial Intelligence

د. محمد عدلي عودة - جامعة زايد - الإمارات العربية المتحدة

Email: Mohammad.odeh.zu.ac.ae

الملخص:

أراد الباحث أن يكشف عن واقع اللغة العربية والتقنية، المرتبط بعلم الذكاء اللغوي الاصطناعي، وأن يستشرف مستقبلا لهذا العلم، الذي يطلق عليه علم اللسانيات الحاسوبية. بدأ عمله بالنظر في تحديد غاية هذا العلم، ووصف حال اللغة العربية والتقنية في العصر الحالي، ووقف عند تطبيقات حاسوبية متداولة وحيّة، توصيفا ونقدا، واقترح مشروعات مستقبلية متّصلة بهذا العلم، قد تسهم في إنصاف العربية وإعادتها للتداول كما يجب أن تكون. وأشار الباحث إلى مجموعة من التحديات التي لا تعدّ عوائق يستحيل معها نجاح هذا العلم، وختم البحث بمجموعة من النتائج والتوصيات، من أهمها: لم يحدد اللغويون مرادهم من الذكاء الاصطناعي تحديدا دقيقا، وإن الحالة الواقعية للذكاء اللغوي الاصطناعي أضعف بكثير مما يجب أن تكون عليه، مقترحا على المشتغلين بهذا العلم أن يشكلوا فرقا بارعة توصّف النتائج وتتابعها، وتسعى للتحسين المستمر، وأن ترتبط هذه المهام بالمؤسسات لا بالأفراد.

الكلمات المفتاحية: الحاسوب، الذكاء اللغوي الاصطناعي، اللغة العربية والتقنية.

Abstract

The researcher wanted to reveal the reality of the Arabic language and technology, which is related to the science of artificial linguistic intelligence, he wanted to foresee a future for this science, which is called computational linguistics. He began his work by looking into defining the purpose of this science, describing the state of the Arabic language and technology in the current era, and stopping at live and current computer applications, describing and criticizing, and proposing future projects related to this science, which may contribute to the fairness of Arabic and return it to circulation as it should be.

The researcher pointed to a set of challenges that are not obstacles that make it impossible for this science to succeed, and the research concluded with a set of results and recommendations, the most important of which are: linguists have not precisely defined what they want from artificial intelligence, and the real state of artificial linguistic intelligence is much weaker than it should be, Suggesting that those working in this science form skillful teams that describe and follow up results, and strive for continuous improvement, and that these tasks are linked to institutions, not individuals.

Key words: Arabic language and technology, artificial linguistic intelligence, computational linguistics.



الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على النبي الأكرم محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن ولّاه وبعد:

فأراد الباحث أن يكشف عن غاية اللسانيات الحاسوبية، أو ما يتعلق بموضوع اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، واقعا ومآلا. وعمد إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية، ما غاية الذكاء اللغوي الاصطناعي عند العرب؟ أين وصل هذا العلم في الواقع العربي؟ ما التحديات التي تواجه تشكيل عقل لغوي اصطناعي؟ هل هناك مجالات ومشاريع جديدة تتصل بهذا العلم؟ وما هي؟ وتكمن أهمية الدراسة في محاولة الوصول إلى عقل لغوي منشود، يساعد العربية على الانتشار، ويعيد لها مكانة التداول الكبيرة، التي يسعى إليها كل مخلص، ولعل معرفة فوائد هذا العلم، وتطبيقاته ومجالاته، تعزز هذا الهدف المراد. عرض الباحث للدراسات السابقة المتسمة بالحدائث، التي رأى أنها تتصل بموضوعه اتصالا قريبا، إذ ضمت المكتبة العربية مئات الدراسات المتعلقة باللسانيات الحاسوبية، وكان على الباحث أن ينظر في الكثير منها، وقد اعتمد في دراسته على الدراسات الحديثة العلمية المحكمة، فرأى فيها أفضلية عن دراسات ومؤلفات قديمة.

اتبع الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي الناقد، فعرض لما كان من مجهود عربي في التأليف والتعريف في هذا الفن، ولا يزعم أنه أحاط بالدراسات جميعها، وقسم الدراسة على النحو الآتي:

المقدمة: تحدث فيها عن الموضوع وفكرته أهميته، وطرح أسئلة الدراسة، مبينا المنهج الذي سار عليه فيها. المبحث الأول: وكان الحديث فيه عن اللسانيات الحاسوبية أو اللغة العربية والذكاء الاصطناعي اللغوي، وركز الباحث على غاية هذا العلم، ورأى أن ضبط المصطلح والتأريخ له، والنظر إلى مجموعة المصطلحات المتشابهة التي تحمل الدلالة نفسها، مبحث لغوي مهم، قد قام به مجموعة من الباحثين، وهو أمر يستحق أن تفرد له دراسة تتصل بعلم المصطلح، وإنما أراد الباحث التركيز على مسألة تكوين عقل لغوي اصطناعي؛ فلذا صرف جهده للحديث عن غاية هذا العلم.

المبحث الثاني: وقف فيه الكاتب على نماذج تتصل بمعالجة اللغة العربية بالذكاء الاصطناعي، توصيفا ونقدا واقتراحا. وصنع جداول بيّنت معالجة بعض التطبيقات الحاسوبية للغة، بهدف توصيف واقع الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة، وتبيين مدى قدرة الحاسوب على المعالجة اللغوية، وليس بهدف بيان الأفضلية بين التطبيقات.

المبحث الثالث: عرض الباحث فيه التحديات التي تواجه تشكيل عقل لغوي اصطناعي.

أما المبحث الأخير: فأفرده الباحث للحديث عن مشروعات تتصل بتكوين عقل لغوي اصطناعي عربي.

وأنتبع الباحث هذه المباحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج والتوصيات.

ولعل من أبرز المشكلات التي يريد الباحث أن يشير إليها هي كثرة الدراسات والمؤتمرات والندوات في هذا الجانب، والتي توصي جميعها بتوصيات متشابهة، وتدّعي أن هذا العلم مستو على سوقه. والحقيقة أن التطبيقات الواقعية الموجودة والمتصلة بالذكاء الاصطناعي لا ترضي أهل العربية.

الدراسات السابقة:

ضمت المكتبة العربية كتباً ودراسات وفيرة تتحدث عن اللسانيات الحاسوبية، تعريفاً، وضبطاً للمصطلح وبيان الغاية من هذا العلم، وذكر الباحث هنا الدراسات التي قد تكون متصلة بموضوع دراسته:

دراسة أغبر (2019) الموسومة بـ "الجهود اللغوية في علم اللسانيات الحاسوبية في اللغة العربية: نماذج مختارة" وتناولت الدراسة جهود محمد جواد النوري في دراسات ثلاث متعلقات بالمعجم الوسيط. وصف أغبر ما قام به النوري من إحصاء وتحليل أطلق عليه تحليلاً علمياً؛ لأنه بُني على التعداد الحاسوبي. فكانت الدراسة وصفية مادحة لجهود النوري.

ويرى الباحث أن هذا الجهد المقدم من نوري وأغبر يعدّ في مجالات الدراسات الصوتية، التي استعملت وسيلة عصرية حديثة، ويرى أنّ معجم الوسيط، معجم لا يستوفي اللغة حتى ينطلق أيّ منا بأحكام يزعم أنها محيطية باللغة، بل أشار غنوم (2021) إلى هنوات في هذا المعجم تستحق التوقف والمعالجة.

يرى الباحث أن مسألة التحليل الصوتي وفق المدرسة الحدائية للأصوات حق مشروع لكل مريد قبل استخدام الحاسوب وبعده. مع ميله إلى أن هذا الموضوع يشبه الحديث عن العلل الثواني والثالث في فائدته.



دراسة بوفلافة (2020) الموسومة بـ "اللسانيات الحاسوبية وإشكالات المنهج والأنظمة في ميزان البحث: معالجة تحليلية لرؤى علمية عربية متميزة" ذكر بوفلافة دراسات سابقة كادت أن تكون مقتصرة على الجزائر وحدها، وكان بعض مصادر دراسته مجالات ثقافية غير محكمة، مع وفرة الدراسات العلمية التي على الدارس أن لا يتجاهلها بقصد أو بلا قصد. لحظ الباحث أن بوفلافة قد تعجل في بعض الأحكام، ولم يستند إلى أدلة، فهو يقر بأن النظرية الحاسوبية – على حد تعبيره – ناضجة مع أنه لم يرسم حدودها أو معالمها، وأن اللغة العربية الأكثر انسجاما مع الحاسوب من أي لغة في العالم؛ لأنها الأقرب إلى المنطق.

وربما يأخذ الباحث على بوفلافة عدم وضوح الرؤية في منهجية البحث، فيورد بوفلافة نماذج لما يتبنى أنها من اللسانيات الحاسوبية، كالتعليم بالبرامج الحاسوبية مثلا! ويذكر منها المعجم والتدقيق الإملائي، ولم يتوقف توقفا واضحا عند العنوان ".... إشكاليات المنهج والأنظمة في ميزان البحث "....".

دراسة أبو غريبة (2022) الموسومة بـ "واقع اللسانيات الحاسوبية في المؤسسات الأكاديمية: جامعة الملك فهد أنموذجا" وقد نظر أبو غريبة في واقع جامعة الملك فهد، ومحاولاتها في تفعيل اللسانيات الحاسوبية، فبدأت الدراسة سردية وصفية أكثر منها تحليلية، كان التركيز فيها على جمع المعلومات، فذكر أبرز الموضوعات التي طُرحت، وأبرز رسائل الماجستير والدكتوراه في هذا الموضوع، وأبرز الفاعلين في هذا المجال، وعرف بأهم الأعلام المشتغلين في هذا العلم، وذكر الكثير من العوائق التي تقف حائلا أمام تقدم هذا النوع من العلوم، وأسهب فيها، وإن كانت عوائق غير متصلة بالعلم، وقد تخرج إلى عضو هيئة التدريس أو ضعف التنسيق الجامعي أو غيره.

ما فعله أبو غريبة محصور في جامعة الملك فهد، بالرغم من تشابهه مع الجهود المبثوثة في العالم، فلم يوضح أبو غريبة سبب اختياره للجامعة، وما يترتب على ذلك من فوائد.

ويعتقد الباحث أن (أبو غريبة) خلط بين الحاسوب عقلا اصطناعيا، والحاسوب أداة تعليمية، فتراه يذكر أن تحويل النص المصور إلى نص مكتوب هو من اللسانيات الحاسوبية!

دراسة صيود (2022) الموسومة بـ " الذكاء الاصطناعي لتطبيقات اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية: دولة الإمارات العربية المتحدة أنموذجا" اعتنت الدراسة بالجانب التطويري، وعرض فيها صيود للذكاء الاصطناعي، وتعريفه ومجالاته، وبين جهود دولة الإمارات العربية المتحدة في التعاطي مع الذكاء الاصطناعي وتشجيعها له، وعرف بعد ذلك اللسانيات الحاسوبية، واستغرق عرض الأمور السابقة قرابة نصف بحث صيود، وهو ما يراه الباحث خروجاً عن أصل فكرة البحث، ثم انتقل للحديث عن التحديثات التي تواجه اللغة العربية حال حوسبتها، ومن ثم أورد تجارب ناجحة لتحويل النص المرئي إلى حروف مكتوبة في غير دولة الإمارات العربية المتحدة، ثم انتقل ليتحدث عن إمكانية تحويل الصوت إلى مكتوب، ليبين للقارئ خصائص الصوت الفيزيائية، وبعد هذا يذكر في قرابة صفحة التطبيقات التي فعلتها دولة الإمارات العربية المتحدة، التي تتصل بالذكاء الاصطناعي، وختم صيود بحثه بأن الدراسات في هذا الجانب فقيرة مقارنة باللغة الإنجليزية، وعزا ذلك إلى مجموعة من الأسباب مثل قلة المتخصصين، وقلة المؤسسات البحثية التي تعنى بهذا الجانب.

ويرى الباحث أن جهد صيود انصب على التوصيف العام، ولم يتوقف محلا وناقدا تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة، كما أوحى عنوانه للقارئ، أما عن سبب اختار صيود لدولة الإمارات والغاية من ذلك والفائدة منه، فلم يكن ذلك واضحا جليا في بحثه. وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة وغيرها، لكنه يأمل أن تختلف دراسته عن تلك الدراسات بأن تذهب مباشرة إلى أسئلة يرى ضرورة الإجابة عنها وهي؟ ماذا يريد اللغوي من الحاسوب تحديدا؟ وما إمكانية ذلك؟ وما حال الذكاء اللغوي الاصطناعي في الواقع العربي؟ مستشرفا بعض المشروعات التي قد تخدم هذا المجال.

1- غاية اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي:

أراد الباحث أن يكشف عن غاية اللغوي من علم اللسانيات الحاسوبية، الذي يستعمل الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة، فاستعرض آراء العلماء من قبله وخلص إلى رأي خاص.

اختلفت المجالات التي ذكرها الباحثون وأهل العلم والخبراء عن مجالات اللسانيات الحاسوبية، يقول على (1988) "إن الحاسوب لا يجب ولا يمكنه أن يغير اللغة، بل عليه أن يستغل خصائصها الكامنة، وعلاقاتها الدفينة لتيسير أمور معالجتها آليا، واكتشاف طرائق جديدة لإكساب الآلة خاصية الذكاء الاصطناعي". ص 8

صرح رائد التأليف في هذا المجال، بأن مراده من الحاسوب هو معالجة اللغة، وإكسابه القدرة على التفكير الاصطناعي.



وقال علي في مجال الكتابة " يمكننا أن نضيف هنا وعلى استحياء شديد، منظومة الكتابة، حيث ينظر للغة بصفاتها نظاما نطقيا بالدرجة الأولى، لذا لا تعد الكتابة – رغم أهميتها، من فروع المنظومة اللغوية الأساسية، وتندرج تحت ما يسمى أحيانا بـ "الطغليات اللغوية" ص 24.

وترى الدراسة أنّ سبب إخراج على للكتابة، أو وضعه لها على استحياء، أنه خبير في المجال الحاسوبي وليس في المجال اللغوي. تجدر الإشارة إلى أن الهدف الأسمى عند على من الآلة هو فهم السياق.

وعدّ الباحث العمليات الحاسوبية جميعها، ومراحل الترقّي بالعقل الاصطناعي اللغوي أهدافا سامية، ولا يرى حاجة لخلق المفاضلات فيما بينها، فالعالم يحتاج إليها جميعا، وكلها تتكامل في صناعة العقل اللغوي، ولكن من المحتمل أن إشارة على كانت إلى مرحلة صعوبة هذا الهدف، والغاية القصوى المنشودة من الآلة، ويتفق الباحث في هذا مع علي.

فيما يتصل بغاية هذا العلم أيضا قال موسى (2000) " ويتجلى هدفها في تطبيق النماذج الحاسوبية على الملكة اللغوية" ص 53، يريد موسى أن ينشئ ملكة لغوية للعقل الاصطناعي، لكنه لم يتوقف عند تفاصيل هذه الملكة وكيفية إنشائها، وغايتها.

يغلب على ظنّ الباحث وحسب اطلاعه، أن موسى هو أول لسانی تناول مسألة اللسانيات الحاسوبية بالتأليف والتتظير، وأن أفكاره تبدلت وترقّت حال الفكر البشري، ووجد دراسات تحدثت عن جهوده اللسانية في هذا الباب.

كانت جهود موسى نحو عمليات توصيف اللغة لمحاولة إفهامها للحاسوب. (ينظر، ص 62)

هذه جهود مقدّرة لكنها ليست الطريقة الوحيدة التي يتعلّم منها الحاسوب، فالحاسوب يتعلم من خطئه أو ومن مراكز البيانات الضخمة، وتتعدد الطرق التي قد يعالج بها الحاسوب اللغة، كذا وتتعدد البرامج ولعل هذا من صميم عمل معالج اللغة الطبيعي وليس عمل اللغوي. (ينظر في طرق معالجة اللغة العربية حاسوبيا، أبو جبارة 2015)

ويرى الباحث أنّ طرح الفكرة وشرحها وتبيانها وتبسيطها هو عمل اللغوي، أما كيفية شرح هذا للحاسوب فهو عمل معالج اللغات الطبيعية وخبير الذكاء الاصطناعي.

جاء عند عبد الجليل (2002) " أحد الفروع التطبيقية، يهتم بالإفادة من معطيات الحاسوب في دراسة قضايا اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقا لمستوياتها، الصوتية، والصرفية، والنحوية، والبلاغية والعروضية، وإجراء العمليات الإحصائية، وصناعة المعاجم والترجمة الآلية وتعليم اللغات "

اختلفت نظرة عبد الجليل تجاه هذا العلم، فالإحصاء والرصد على المستويات اللغوية غاية يريدها، ويريد أيضا صناعة المعجم، ووسع الدائرة ليدخل الترجمة الآلية، وتعليم اللغات.

وسيبين الباحث لاحقا رأيه في مسألة التعليم، والترجمة الآلية. لكنه يؤكد هنا أنّ على اللغوي أن يفرّق بين الحاسوب أداة حديثة، وكونه عقلا لغويا اصطناعيا.

ذكر العناتي (2005) "وأما منتهى الغاية التي تجتهد اللسانيات الحاسوبية أن تحصلها؛ فهي أن نهئى للحاسوب كفاية لغوية تشبه ما يكون للإنسان حين يستقبل اللغة ويدركها ويفهمها، ثم يعيد انتهازها على وفق المطلوب" ص 63

إنّ تنقسم المهمة عند العناتي قسمين، الأولى رقد الحاسوب بالكفايات اللغوية، ثم إعادة الإنتاج وفق المطلوب! وهما الباحث بالتوقف عند هذين الجزأين اللذين اتفق فيهما مع العناتي، توقفا دقيقا، فبم سنرقد الحاسوب، وما المطلوب منه بالضبط؟ هل هو التدقيق الإملائي مثلا؟ وهذا ما سيعالجه الباحث في قادم الصفحات.

جاء عند الرامي (2011) "بلورة أنظمة متجانسة لتغطية حاجات التصنيع اللغوي أو الهندسة اللغوية" ص 130 يرى الباحث أن من الحرّي على صاحب الفكرة أن يوضحها، فما التصنيع اللغوي المطلوب؟ وما حدود الهندسة اللغوية؟

جاء عند تاحي، وعبد الرحمن (2018): "اللسانيات الحاسوبية هي علم متخصص في دراسة اللغات ومعالجتها بشكل تطبيقي، لخلق برامج وأنظمة معلوماتية ذكية يتمثل دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حلّ بعض الأمور المتعلقة باللغة بالمعلومات الرقمية بشكل عام" ص 128.

عدّت المؤلفتان أن مساعدة مستعمل الحاسوب هي الغاية المنشودة، وهو ما قد يختلف الباحث مع المؤلفتين فيه.

صرّحت المؤلفتان لاحقا بأنّ الدراسات اللسانية الحاسوبية تدور حول فلكين – على حدّ تعبيرهما- وهما محاكاة التفكير والأداء الإنساني.

ولعل الهدف السابق يشبه في مضمونه ما قاله موسى والعناتي، ويأمل الباحث من الآلة أن تكون أعمق من ذلك، فليست الغاية القصوى هي مطلق محاكاة التفكير الإنساني، بل محاكاة التفكير الإنساني المثالي، وعلاجه وتقويمه، والترقّي به أحيانا.



أما أغبر (2019) فقال "يقوم علم اللسانيات اللغوية على تحليل ما يدخله الحاسوب، من معطيات لغوية، ثم يخرجها نسبا مئوية، وجداول إحصائية، وعلى الباحث اللغوي، أن يفسر هذه المخرجات لا أن يقوم بسردها دون شرح أو تفسير أو تحليل" ص 118 اختلفت غاية هذا العلم عند أغبر، فتركزت الغايات عنده على التحليل الإحصائي، ومحاولة تفسير هذه الإحصاءات. ويميل الباحث إلى أن هذا جزء من علم اللسانيات الحاسوبية، وليس وحده الغاية والمقصد.

قالت ميهوبي (2021) الحاسوب وسيلة تعليمية، وأكدت ذلك وناقشته من حيث إمكانية تدريب الأساتذة والطلاب عليه، ومدى توفره في المدارس وارتفاع تكلفته، وأشارت إلى خيبة الأمل التي قد تكون عند المتعلم عند معالجة الحاسوب السريعة لبعض المعلومات قبله، وذكرت سلبيات منها: تقليل دور المعلم في التعليم.

رأى الباحث أن حديث ميهوبي عن الحاسوب كونه أداة تعليمية يشبه الصبورة والطبشورة، وليست عقلا لغويا اصطناعيا. ترى قماز (2022) في علم اللسانيات الحاسوبية " ويهدف هذا العلم إلى وصف أبنية اللغات وتفسيرها، واستخراج القواعد العامة المشتركة بينها، والقواعد الخاصة التي تضبط العلاقات بين العناصر المؤلفة لكل لغة على حدة" ص 9.

تابعت قماز ذكر مجالات هذا العلم وهي التوثيق والفهرسة، وصناعة المعجم الإلكتروني، والترجمة الآلية، وإنتاج النصوص، وقصدت به العودة للنصوص المخزنة وقت الحاجة، مثل المراسلات. وعدت أيضا التصحيح الإملائي والنحوي من هذا الجانب، وختمت بالحديث عن مجال الحاسوب في تعليم اللغات والتعريف بالثقافات، واكتفت قماز عند حديثها عن التعريف بالثقافات، بضرب المثل على برامج وهي: برنامج التاريخ الإسلامي، وبرنامج موسوعة القرآن الكريم، وبرنامج موسوعة الحديث الشريف. وظهر للباحث أن حديث قماز متعلق بإمكانيات الحاسوب، فيما رأى أن القضية التي تستحق التوقف عندها، وتعد من واجبات اللساني أو اللغوي، هي ما يتعلق بمراد الإنسان من الحاسوب بوصفه عقلا لغويا اصطناعيا، لا بما يستطيع الحاسوب عمله بوصفه آلة عصرية.

اتفقت العيساوي وشطبي (2022)، مع تاحي، وعبد الرحمن فنقلت عنها حرفا بحرف " اللسانيات الحاسوبية هي علم متخصص في دراسة اللغات ومعالجتها بشكل تطبيقي لخلق برامج وأنظمة معلوماتية ذكية يتمثل دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حل بعض الأمور المتعلقة باللغة بالمعلومات الرقمية بشكل عام" ص 79.

يرى الباحث بعد جمع ما سبق وتحليله والتفكير فيه، أن غاية اللسانيات الحاسوبية هي: محاولة الوصول إلى عقل لغوي اصطناعي، يستقبل اللغة العربية صوتا أو كتابة، لينتج لغة وأحكاما علمية معللة أو غير معللة، تكون جزءا من الفكر الإنساني اللغوي.

تجدر الإشارة إلى أن الحديث عن اللسانيات الحاسوبية لا يقتصر على الارتباط بين اللغة العربية والحاسوب فحسب، بل على الرّبط بين اللغة العربية ووسائل التقنية الحديثة: مثل الحواسيب بأنواعها والهواتف وغيرها، مما تعمل وفق نظام الآلة الصناعية، بصرف النظر عن تسميتها أكانت حاسوبا أو هاتفا أم قلما ضوئيا أو غيرها.

ولما كانت غاية هذا العلم ومقصوده صناعة عقل لغوي اصطناعي في تكوينه، بشري في تفكيره وإنتاجه، أراد الباحث أن يستعرض بعض النماذج الماثلة على هذا العقل، ويقف عليها وقفة تحليلية ناقدة.

2-وقفات مع نماذج من اللسانيات الحاسوبية

قسّم العارف (2007) الجهود اللسانية الحاسوبية أربعة أقسام: مؤلفات وكتب، ومقالات وأبحاث، والبرامج التي وضعت لحوسبة اللغة العربية، وإنشاء بعض الكليات لعلم اللغة الحاسوبي. ويميل الباحث إلى وحدة القسم الأول والثاني، وأن هذين القسمين أمران يتصلان باللسانيات الحاسوبية من الناحية التنظيرية التاريخية، لكنهما لا يتصلان اتصالا وثيقا بكون الحاسوب عقلا لغويا، وكذا الحال مع القسم الرابع.

يجد الناظر في المكتبة العالمية بعض التطبيقات التي عدّها الباحث من التطبيقات على العقل اللغوي الاصطناعي، أي متصلة بكون الحاسوب عقلا لغويا، يعمل على وفق تقنية الذكاء الاصطناعي.

وتعرض الدراسة بعض النماذج العربية، التي وجدها في الشبكة العنكبوتية، تعالج النصوص المكتوبة، وأراد أن يكشف عن أداء هذه التطبيقات باختبارها، أما التطبيقات فهي:

الأول: صخر، وهو برنامج تدقيق لغوي نحوي إملائي وهو أقدم البرامج وما زال مجانيا.

الثاني: قلم، وهو برنامج للتدقيق اللغوي والنحوي والإملائي أطلق عام 2019.

الثالث: لسان، وهو برنامج للتدقيق اللغوي والنحوي والإملائي أطلق عام 2022.

أنشأ الباحث جملا في حقول لغوية متعددة: (النحو الصرف والإملاء وأمور عامة) وقام باختبار هذه البرامج، بجمل من اختياره، ووصف ما كان، ليتوصل إلى مجموعة من النتائج.



وجعل الباحث الجمل مرتبة في الجدول، تظهر عمل التطبيقات اللغوية الثلاث بوصفها عقلا لغويا واحدا -في كل جملة، ووضع " لا" عند ما لم تتم معالجته، وأضاف ما يريد قوله من ملاحظات في خانة الملاحظات.

تشير الدراسة إلى أن المستخدم لبرنامج صخر، يجد أن البرنامج، يغير ما يريد، ويخفي النص القديم، ويثبت النص الذي يراه صحيحا -ولعل هذا يمثل صعوبة في التدقيق باستخدام هذا التطبيق-لذا نقل الباحث الجمل من صخر كما هي.

الحقل الأول: النحو العربي: عرض الباحث فيه اثنتين وعشرين جملة تتصل بالموضوعات النحوية الآتية: المفرد المعرب، والمثنى، وجمع المؤنث السالم، وجمع المذكر السالم، والأفعال الخمسة، ونصب الفعل المضارع المعرب وجزمه، والأسماء الخمسة، والحال، والتمييز، والصفة، والتوكيد، والعدد والمعدود، والممنوع من الصرف، والأعلام المحكية، والأفعال المتعدية إلى مفعولين، والأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل.

الجدول رقم (1): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي والنحو العربي، جمل مختارة.				
المثال	صخر	قلم	لسان	الملاحظات
رأيت علي	رأيت علي	على	لا	لم يفلح أحد
الحوتان ضخمين	الحوتان ضخمان	ضخمان	لا	
الحوتين ضخمان	الحوتان ضخمان	لا	لا	
طبيبان الاختصاص ماهران	طبيبيا الاختصاص ماهران	لا	طبيبيا	نجح الحاسوب
عددت الدريهمات الذهبية	عَدَدْتُ الدَّرِيهَمَاتِ الذَّهَبِيَّةَ	عَدَدْتُ	عَدَدْتُ	في التشكيل
		الدَّرِيهَمَاتِ الذَّهَبِيَّةَ	الدَّرِيهَمَاتِ الذَّهَبِيَّةَ	
المعلمين جاهزون	المعلمون جاهزون	لا	لا	
معلمون الصف مجتهدون	معلمو الصف مجتهدون	معلمو	معلمو	
لن تغادروا قبل الغداء	لن تغادروا قبل الغداء	تغادروا	تغادروا	لم يفلح أحد
سافروا تصحون	سافروا تصحون	لا	لا	
زار أبي محمد أبو علي	زار أبو محمد أبا علي	لا	محمد أبو	صح خطأ
جاء الرجل نشيط	جاء الرجل نشيطا	لا	لا	
لبس مهند قميصا صوف	لبس مهند قميصا صوفا	لا	لا	
رأيت جبلا كبير شامخا	رأيت جبلا كبيرا شامخا	كبيرا	لا	
جاء الرجلان كليهما	جاء الرجلان كلاهما	لا	لا	
جاءت الفتاتان كلاهما	جاءت الفتاتان كلاهما	لا	لا	لم يفلح أحد
قرأت اثنتا عشرة صفحة.	قرأت اثنتا عشرة صفحة.	اثنتي	لا	
توقفت عند الحلقة الخامسة عشر	توقفت عند الحلقة الخامسة عشرة	لا	لا	
رأيت سعادا تمرح في الحديقة	رأيت سعاد تمرح في الحديقة	لا	سعادي.	ولم يفلح عن
			التصحيح فربط	الكلمات ببعضها
سافرت من أبي ظبي حتى عمان	سافرت من أبي ظبي حتى عمان	لا	لا	لم يفلح أحد
أخذت صوراً لأبي الهول	أخذت صور لأبي الهول	لا	لا	
حسبت القماش صوف	حسبت القماش صوفا	لا	لا	
أخبر أحمد علي أمر خطير	أخبر أحمد علي أمرا خطيرا	أمرا	لا	لم يفلحوا في
				تصحيح علي
عدد الأخطاء الكلي: 24				
عدد الأخطاء التي نجحت عدد الأخطاء التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: 18				
تصحيحها: 5				



ظهر جليًا في الجدول رقم (1) قدرة العقل اللغوي على معالجة اللغة معالجة مرضية، فقد أفلح في معظم المجالات، وصحّح قرابة 75% من الجمل المعطاة له. لم يفلح في مجالات تحتاج جهدا بسيطاً مثل العدد والمعدود، والأسماء المحكية، ومجالات أخرى تحتاج مزيداً من المعالجة وإدخال البيانات، وهي قطاعات السياق.

الحقل الثاني: الصّرف، وفيه: الجمع، والأوزان التي تأتي بصيغة واحدة، والجامد، وإسناد الفعل إلى الضمائر.

الجدول رقم (2): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي والصرف العربي، جُمِل مختارة.				
الأمثلة	صخر	قلم	لسان	ملاحظات
مدراء المدارس	مدبرو المدارس	لا	مدبرو	
متعبون.	تطرد رائحة النعناع	لا	العناكب	
تطرد رائحة				
النعناع	العناكب			
طردها				
أولع الرجل	أولع الرجل بالكتاب.	لا	أولع الرجل لم يفلح العقل	
بالكتاب.	هرع الطفل إلى أمه.	لا	بالكتاب. في ضبط	
هرع الطفل إلى			هرع الطفل إلى الأفعال.	
أمه.			أمه.	
ما يدوم الأمر	ما يدوم الأمر سهلاً فلا تقلق	لا	لا	لم يفلح أحد
سهلاً فلا تقلق				
هَنّ يذهبون	هَنّ يذهبون سعيدات	لا	لا	لم يفلح أحد
سعيدات				
عدد الأخطاء	عدد الأخطاء التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: 2	عدد الأخطاء التي أخفقت	التطبيقات في تصحيحها: 4	الكلّي: 6

ظهر في الجدول رقم (2) أنّ المعالجة الصرفية وصلت قرابة ال 34%، وفي هذا الجانب يحتاج الذكاء الاصطناعي إلى مزيد دعم ومعالجة.

الحقل الثالث: الإملاء، وفيه: انتخب الباحث جملاً من صناعته ضمّت مسائل تتصل بالأبواب الإملائية الآتية:

ألف الوصل في الأسماء، وألف الوصل في الأفعال، وهمزة القطع، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة، وهاء الضمير، والاسم المنقوص، وما ختم بألف قائمة، وما ختم بألف مقصورة، والهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة، والهمزة بين المدرستين الشامية والمصرية، وألف التفريق، والحروف زيادة وحذفاً، والترقيم.



الجدول رقم (3): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي والإملاء، جمل مختارة.					
المثال	صخر	قلم	لسان	ملاحظات	
كان إستنتاجه باطلا هي ابنة الكرام	كان استنتاجه هي ابنة الكرام	استنتاجه ابنة	استنتاجه لا		
انتفض العصفور بعد أن بلله المطر	انتفض العصفور بعد أن بلله لمطر	انتفض	انتفض		
أكرم عمر الضيوف	أكرم عمرا الضيوف	أكرم	لا		
ذهبت إلى المحاضرة باكرا	ذهبت إلى المحاضرة باكرا	المحاضرة	المحاضرة		
إن الشجرت ثمارها جميلة	إن الشجرة ثمارها جميلة	الشجرة	الشجرة		
رأيت خالدا في المكتبة يجلس في مكتبه	رأيت خالدا في المكتبة يجلس في مكتبه	-	-	الجملة صحيحة والهدف منها التركيز على هاء الضمير.	
هذا راوي وله روايات كثيرة العصى مصنوعة من الزان دنى الرجل من البئر	هذا راو وله روايات كثيرة العصى مصنوعة من الزان دنى الرجل من البئر	راو العصى دنا	راو العصى لا		
العقاب لمن عصا روا الرجل عن أبيه حديثا	العقاب لمن عصا روا الرجل عن أبيه حديثا	عصا روى	لا لا		
هذه الهيئة مستقلة هم يلجأون لله عند الحاجة ولا يلجؤون إلى غيره	هذه الهيئة مستقلة هم يلجئون لله عند الحاجة ول اليلجؤون إلى غيره	الهيئة أقرّ يلجأون بالطريقتين	الهيئة يلجؤون		
دفع الشتاء حلم الفقراء حمل همّ الأبناء عبء كبير على الأباء	دفع الشتاء حلم الفقراء حمل همّ الأبناء عبر كبير عل ى	دفع عبء	دفع عبء		
استشار القوم مسئولهم عما يدور في رؤوسهم	استشار القوم مسئولهم عما ي دور في رؤوسهم	مسؤولهم	مسؤولهم	يسير الحاسوب وفق ما تطلب منه ابتداء أما الطريقة الشامية أو المصرية.	
نرجوا من الله التوفيق	نرجو من الله التوفيق	لا	نرجو		
رأيت عمروا في الحديقة محمد ابن عبد الله عليه أفضل الصلاة والتسليم	رأيت عمروا في الحديقة محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة والتسليم	لا	لا	ليست خطأ مطلقا، لكن الحاسوب لم يحذف واو عمرو	
قال له، هل سافرت إلى الصين.	قال له، هل سافرت إلى الص ين.			لم يضع علامات الترقيم	
عدد الأخطاء الكلي: 21	الأخطاء التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: 19	عدد الأخطاء التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: 2			



ظهر في الجدول رقم (3): أنَّ نسبة التَّدقيق الإملائي تجاوزت ال 90%، وهذا إنجاز لغوي مميز. اختبر الباحث بعض الجمل التي تتصل بعلوم العربية، وأفرد لها تحت عنوان موضوعات عامة وهي: التَّعامل مع الشَّواهد الشَّعرية المستقرَّة في الكتب، أو تعامل البرامج مع الشَّعر العربي المشتهر، والتَّعامل مع الأعلام من ناحية الضَّبْط، والتَّعامل مع السِّياق التَّاريخي، من حيث مراعاة تاريخ الوفاة عند نقل رجل عن آخر، والسِّياق، والتَّعدي بحروف الجرِّ.

الجدول رقم (4): حال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وموضوعات مختلفة، جمل مختارة.				
الجمل	صخر	قلم	لسان	ملاحظات
ألم يأتاك والأنباء تنمي إذا شاب شعر المرء أو قل ماله فليس له في حظوتهن نصيب العكبري وابن خلكان وابن خلدون قامات علمية سامقة.	ألم يأتاك والأنباء تنمي إذا شاب شعر المرء أو قل ماله فليس له في حظوتهن نصيب	يأتاك	يأتاك	لم يفلح أحد
روى الأصمعي عن أحمد مختار عمر	روى الأصمعي عن أحمد مختار عمر	لا	لا	لم يفلح أحد
الرافعي والمنفلوطي والعقاد كاتبان مبدعان	الرافعي والمنفلوطي والعقاد كاتبان مبدعان	لا	لا	لم يفلح أحد
أكدت على الأمر قبل رحيلي. أجبت على الأسئلة كلها	أكدت على الأمر قبل رحيلي. أجبت على الأسئلة كلها	لا	لا	لم يفلح أحد
أجبت على الأسئلة كلها	أجبت على الأسئلة كلها	لا	لا	لم يفلح أحد
لم يدرسوا الطلاب العربية	لم يدرسوا الطلاب العربية	لا	لا	لم يفلح أحد
عدد الجُمل التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: 0	عدد الجُمل التي نجحت التطبيقات في تصحيحها: 0	عدد الجُمل التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: 8	عدد الجُمل التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: 8	عدد الجُمل التي أخفقت التطبيقات في تصحيحها: 8



ظهر في جدول رقم (4) قصور الحاسوب عن ضبط الشعر العربي، وعن التعرف إلى شواهد، ولم يستطع ضبط أعلام العرب، ولم ينجح في معرفة السياق التاريخي للرواة، ولم يفلح في التعامل مع الأفعال المتعدية بحرف أو المتعدية بنفسها إلى حد ما! وقصر عن تمييز بناء الجملة العربية الصحيحة.

تذنب ونقاش: لا يزعم الباحث أن ما صنعه في الجداول السابقة يمثل استقراراً كاملاً، أو اختباراً للجوانب اللغوية في تلك البرامج جميعها، بل يأمل أن يحسب هذا الجهد إشارة جلية لجودة معالجة العقل اللغوي للغة العربية المكتوبة. ولعل هذه التطبيقات بحاجة إلى المزيد من الدراسة والمزيد من الاختبارات، لتبقى في طريق التحديث والترقي، فهي جذابة وسهلة على المستخدم من الناحية التقنية، لكنها بحاجة إلى مزيد من الجهد كي تصل إلى ما يريده اللغوي، فهي عقل لغوي لا يشيخ، ولا ينسى ولا يكرر ما أخطأ به وتعلمه.

تظهر براعة الحاسوب في القضايا الإملائية، وتعدّ جيدة جداً في القضايا النحوية، أما عن القضايا الصرفية، فيحتاج العقل اللغوي الاصطناعي إلى مزيد من التغذية، وإلى تزويده بالمزيد من البيانات التي قد تحتاج إلى خوادم عالمية، وبالتالي إلى مبالغ ضخمة. ليس من الصعب على الحاسوب أن يعرف شواهد الشعر العربي والمفصليات والأصمعيّات والذخائر العربية، وليس من الصعب أن يعرف ضبط الأعلام العربية، بحسب كتب الأعلام والتراجم، وليس من الصعب عليه أن يعرف الجموع الصحيحة، أو على الأقل المشتبهة الخطأ مثل (مدراء وعصّاتان)، وليس من الصعب أن يعرف الأفعال الجامدة التي تأتي بشكل واحد مثل ما دام، وليس صعباً عليه أن يعالج معجم الأفعال المتعدية بحرف ويعمل بمقتضاه، وليس صعباً أن يضبط الأفعال التسعة المشهورة، التي تأتي بصيغة المبني للمجهول. ينظر في هذه الأفعال، الحملاوي (1999).

غلب على ظنّ الباحث أن هذه العقول اللغوية الاصطناعية تصبّ تركيزها على ما يسميه بعض العلماء اللغة العربية المعاصرة، وعلى لغة أهل الصحافة وعلى لغة أهل الإعلام، ولهذا قلّت عنايتهم بمثل هذه الموضوعات السهلة والهامة. ويدعو الباحث ويأمل من أرباب هذه البرامج النّظر في هذه التحسينات التي لن تأخذ وقتاً وقد تحدث تقدماً يسيراً في هذا العلم. غاية ما يريده الباحث من هذه التطبيقات -في الوقت الحالي على الأقل- توفير الجهد الكبير على المدقق البشري، فبدلاً من أن يعالج المدقق مئة خطأ يعالج خمسة أخطاء، خلوصاً إلى صرف عناية المدقق المتخصص بالمسائل التي تتصل بالسياق وتكون حمالة أوجه.

وجد الباحث تطبيقات أخرى غُنيت بالتشكيل منها تطبيق (تشكيل) الذي يرجّح الباحث أنه أنشئ في مصر نحو عام 2012، وبمنظرة سريعة، وباختبارات بسيطة يتضح لأي مستخدم عدم دقّة هذا التطبيق.

وجد الباحث في دراسات سابقة، ورسائل جامعية، مجموعة من التطبيقات التي قد تتصل بالذكاء الاصطناعي اللغوي منها: بنك باسم، وربوت نبيه، وغيرها. لكنّه تابعها فلم يتمكن من الوصول إليها.

ولم يهدف إلى جمع ما توافر من تطبيقات متصلة بالذكاء اللغوي الاصطناعي، لأجل صناعة بيلوجرافيا للموجود، بل الهدف رصد حالة الذكاء الاصطناعي اللغوي من خلال التطبيقات العربية المعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتوصيف حالتها، سعياً في الإسهام في التّرقّي في هذا العلم.

ظهر جلياً للباحث أن أكثر الحقول عناية هو عقل الكتابة والتدقيق، بينما تفتقر التطبيقات العربية لتطبيقات تعالج الصوت وتستقبله لتنتج لغة. ولعل العقل اللغوي المأمول، يتعدّى مسألة التدقيق، إلى مسألة معالجة اللغة وإنتاجها، وإنتاج أحكام علمية أيضاً. معالجة الصوت الإنساني وتحويله إلى نصوص مكتوبة، ليس أمراً خيالياً، بل هو مصنوع من شركات عالمية مثل جوجل (Google) و (Apple)، وقد نظر الباحث فيها فوجد أنها تفهم الصوت وتحوّله إلى كتابة، وإن لم تفهم أعطتك بدائل متعددة، بل إن سيري (Siri) يفهم ما تريد إلى حد ما، وينفذه، لكنّ عمل الباحث اقتصر على دراسة مجهود العرب في الذكاء الاصطناعي، فلم يتعمق في مجهود غيرهم، ولم يتابع مجهود شركة مايكروسوفت (Microsoft) في التدقيق كذلك. وإن كانت هذه الجهود مقدّرة تستحق التوقف والدراسة، والذي يأمل أن يتوقف عندها ويفرد لها دراسات متخصصة.

بعد أن فرغ الباحث من التوقف عند نماذج وتطبيقات حاسوبية عربية، رأى أن يفرد عنواناً للتحديات التي قد تواجه عقلنة اللغة اصطناعياً.

3-تحديات واجهت اللغة العربية والعقل اللغوي الاصطناعي

العقل اللغوي العربي الاصطناعي موجود، بدليل وجود التطبيقات التي سبق للباحث أن ذكرها، والتي يمكنها معالجة اللغة معالجة مقبولة في كثير من النواحي، وإن اقتصرَت المعالجة - حالياً - على اللغة المكتوبة. وقد تواجه المعالجة الاصطناعية للغة العربية مجموعة من التحديات التي تحاول أن تحول دون التّرقّي بعقل لغوي اصطناعي، قسم الباحث هذه التحديات خمسة أقسام:



ظهر للباحث في غير دراسة ابتعاد بعض المؤلفين عن دلالة العنوان ومتطلباته، ومنه ما كان من زغدودة (2009)، في بحثه الموسوم بـ "علاقة اللغة العربية بالحاسوب"، فقد خلص المؤلف إلى أنَّ الدراسات الخاصة باللغة العربية والحوسبة شديدة الصلة ببعضها ببعض، وكل منها يعتمد على الآخر، ويكمل بضرب الأمثلة على ذلك ويوصي بعقد المزيد من المؤتمرات التي تدرس اللغة العربية والحاسوب. ولعل قارئ البحث يبحث عن التفاصيل في هذا العنوان ولا يجدها.

ومما كان من ابتعاد المؤلفين عن دلالة العنوان ما كان عند ديدوح (2011) في بحثه الموسوم بـ "فعاليّة اللسانيات الحاسوبية العربية" فيجد القارئ في هذا البحث حديثاً عن أثر نظرية تشومسكي في البناء اللغوي العربي! وأشار المؤلف إلى مجهود محمد مراياتي وأحمد الأخضر غزال في اللسانيات الحاسوبية. وفي نهاية المطاف لم يجد الباحث كلاماً مباشراً واضحاً عن فعالية اللسانيات الحاسوبية!

وعند نظر الباحث في عمل تاحي، وعبد الرحمن (2018)، في بحثهم الموسوم بـ "دور اللسانيات الحاسوبية في تنمية اللغة العربية وعلومها" وجد أن غالب جهد المؤلفين تركز على كون الحاسوب أداة تعليمية متطورة، فلم يظهر دور اللسانيات الحاسوبية، وإن أشارا لها بكونها عقلاً لغوياً في تنظيرهم الأول.

ومن الباب نفسه أيضاً ما كان عند جبار (2020) فبحث جبار وإن حمل عنوان "اللسانيات الحاسوبية ورقمنة الفكر اللساني العربي" لكنه غلب الحديث فيه عن الكلام على نظرية العامل، ومسألة الشكل والمضمون، وجهود الخليل الصوتية.

ولعله ينطوي تحت هذا التّحدي، تحديثات قد تتصل بالحياة الأكاديمية المعاصرة، فيجد الباحث بعض المؤلفات المحكّمة تتحدث عن تعريف نشأة اللغة وتعريفها، وتعريف الحاسوب، يُنظر (العيساوي، وشطبي (2022)، وبيان مكانة اللغة العربية، والدفاع عنها بوصفها لغة حضارة وفكر وعلم.

يرى الباحث أن هذه الموضوعات لا تتصل بعلم اللغة الحاسوبي، ولا ينبغي أن تدرج في أبحاثه المحكّمة.

يرجّح الباحث أن وضع عنوان ومن ثم الابتعاد عن دلالاته يرهق هذا الحقل، فلأسف قد يجتنب الكثير من الباحثين وطلبة العلم الحديث عن الذكاء اللغوي واللسانيات الحاسوبية؛ لأنهم رأوا عنوانات محكّمة في هذا الموضوع، بهذه الدقة والأناقة اللغوية، وقد جرت العادة في بعض الأقسام الأكاديمية ردّ عنوان رسالة لأنه مكتوب فيها! ويركنون إلى ذلك بالنظر في العنوان فحسب.

ب- نقل الباحثون العقبات نقلاً عن المراجع السابقة دون توقف أو تحليل، مما جعل بعض التحديثات التي ذكرت مؤخراً تحديثات وهمية غير حقيقية، مثل الحديث عن الحرف العربي، أو طريقة الكتابة العربية وجهتها، (يُنظر: باهي، وعظامو-ميتش، وآمال (2019)، وقد عالجت التكنولوجيا الحديثة هذه المشكلات وتعاملت معها. ويميل الباحث إلى أنه من الحرّي على اللغوي المؤلف أن يتحقق من وجود هذا التّحدي، وأن يفرغ وسعه وطاقته في كيفية المساعدة على تجاوزه، لا على توصيفه والاكتفاء بذلك.

ج- عدم وضوح الهدف من العمل، وعدم تحديد الفريق المطلوب تكوينه لعمل المطلوب: ومن ذلك زج قضيتي التعريب، والترجمة في أبحاث اللغويين، بوصفها علوماً تتصل باللغوي العربي وحده، أو بوصفها علوماً تتصل بالذكاء الاصطناعي اللغوي العربي، ويرى الباحث أن مبحثي التعريب، والترجمة، يتصلان بالذكاء اللغوي الاصطناعي، ولا يتوقف هذا عند اللغة العربية فحسب، فعلى الباحث أو الدّارس في هذا المجال أن يكون متمكناً من اللغتين، أو أن يكون من ضمن فريق مشكّل يضمّ من يتقن اللغتين، لكن عربياً وحده لن يفلح في الترجمة، بمجرد أنه مطلع على اللغة الإنجليزية، ويستطيع قراءة حروفها، أو زار بلداً أجنبياً أو درس فيه لسنوات، وترجم له مكتب الترجمة رسالته، وينسحب هذا الحال على التعريب كذلك.

يرى الباحث أنَّ هاتين المسألتين تتصلان بعلم اللغة الاصطناعي وليس بعلم اللغة العربية الاصطناعي وحده، أو بعلم اللغة الإنجليزية الاصطناعي وحده.

وجاء في سياق عدم وضوح الهدف قول شرواني، (2021) بصعوبة حوسبة العاميات، ونادت بتوحيد اللهجات، وقالت بصعوبة اللهجة السعودية، وأطلقت عليها أحياناً اللغة العربية السعودية!

ولا يرى الباحث أنه مطلوب من الحاسوب وأد العاميات، بل لعله يكون جزءاً مميّزاً في خدمتها وتقريبها من الفصيحة، أما الحديث عن صعوبة لهجة ما، فهذا حديث يبتعد عن الموضوعية! فكل لهجة سهلة على أهلها على الأقل.

د- طلب بعض اللغويين من اللسانيات الحاسوبية، أو من الذكاء الاصطناعي الوصول المفاجئ وغير الممنهج إلى عقل لغوي كامل يعرف اللغة معرفة الأنبياء، ويعرف كلماتها باللغات كافة، تظهر فيه وبسببه حلول لكل المشكلات والقضايا اللغوية السابقة واللاحقة، يُنظر في ذلك السامرائي (2013).



3-2 تحديثات تتصل بطبيعة التأليف في هذا الفن، والاشتغال به.

أ- العقل اللغوي الاصطناعي هي مهمة لغوية من حيث التنظير والمتابعة للنتائج، وعمل المبرمج فيها يقتصر على محاولة معالجة العمليات في عقل الحاسوب، كي تخرج بالنتائج التي يريدها اللغوي. لكن للأسف كانت هناك ممارسات لم تخدم هذا العلم، وهي إغراق المهندس أو المبرمج في الحديث عن اللغة، ووصف بعض جوانبها وتوصيفه لذلك توصيفا غير دقيق. ومن ذلك ما كان عند علي (1988) من الحديث عن اللغة وإشارته إلى مشكلة الحاسوب مع الثنائية اللغوية، فعدّ هذا من التحديات الكبيرة، بل إنه عدّ الحديث عن معالجة الكتابة من باب الحديث عن الطفيليات اللغوية.

ولا يخفى على حدّاق اللغة، أن مسألة الثنائية اللغوية مسألة تكاد أن تكون مرتبطة بوجود الإنسان، وليست متعلقة بالحاسوب، ولعل مراد علي الإشارة إلى الازدواجية لا الثنائية. أما دراسة اللغة من ناحية الكتابة فمتواتر عند اللسانيين المعاصرين أنها علوم متصلة باللغة ودراساتها من اللغة.

يرجح الباحث أن مبعث كلام علي قد يعود إلى تعريف ابن جني للغة، لكن هذا التعريف ونقاشه مبسوط في كتب اللسانيين عموما. ويشجّع الباحث عدم تحدث اللغوي عن دواخل علم الحاسوب أيضا، فوجد السامرائي (2013)، تحدّث عن سعة الحاسوب، ومدى استيعابها، ليصنع الجداول التي تبين أن السعة الكبيرة تأخذ عدد صفحات أكثر، وأن كل ميغا بايت يساوي 1000 كيل بايت وكل جيغا بايت يساوي 1000 ميغا.

ولا يشير الباحث إلى عدم دقة الأرقام فحسب، بل يشير إلى وضوح هذه المعلومات التي ربما لم تكن واضحة عام 2013، وعلى أي حال فهي جهد معلوم عند أهل الحاسوب بالضرورة، إن لم تكن معروفة للعالم كله.

ب- ضعف المتابعة ونفاد الصبر عند العاملين في هذا المجال، فإن المفتش في هذا المجال، يجد مشاريع تحمل أفكارا مميزة، لكنها لم تطبّق، وإن طبقت لم تتابع، أو تنتشر أو يحسن تسويقها، فيرى القارئ العربي مشاريع نظرية كثيرة، مثل مشروعات حناش وغيره، والكثير من الدراسات والأطروحات الجامعية، التي تحمل أفكارا جديدة. يتوقف دور هذه الأفكار-للأسف- عند حصول المتعلم على ما يريد من شهادة، فلا متابعة ولا تحديث وتحسين مستمر.

ج- قلة المشتغلين بموضوع تكوين عقل لغوي عربي اصطناعي اشتغالا احترافيا، فتجد الشركات التي تعتني بهذا النوع من الذكاء الاصطناعي ضمت فريقا قليل العدد ضعيف العدد، وعند تواصل الباحث مع إحدى الشركات، أخبروه إن الفريق كاملا يتكون من اثني عشر شخصا! وعند تواصله مع أخرى لم يستطع التركيز في الاتصال، لعلو صوت الموظفين من حول موظف الشركة، مما يدل على ضيق المكان، هذا غير أن تلك الشركات تعدّ كل من يحمل البكالوريوس في اللغة العربية متخصصا في مجالات العربية جميعها.

لا يخفى على المتخصصين، أنه لن يبرع أستاذ في النقد الحديث في ترتيب دقائق مسائل النحو على سبيل المثال، ويميل الباحث إلى إسناد التوصيف اللغوي الدقيق أو متابعة النتائج المرجوة، إلى باحثين متخصصين، وفي كل مجال على حدة. أما حال الأقسام الأكاديمية، فتعتني بالتنظير أكثر من التطبيق، ولا تحتاج هذه النتيجة المؤسفة للكثير من الإثبات، فالدراسات الموجودة نظريا في الحقل تعد بالمئات، أما التطبيقات التي يمكن أن ننسب إليها النجاح أو الفشل، فلا تتعدى أصابع اليد. ويدعو الباحث إلى أن تشكّل الأقسام الأكاديمية فرقا متخصصة، تعمل على مدى بعيد، على وفق مبدأ التحسين المستمر، توكل مهمة المتابعة والتّرقّي فيها إلى الجامعة نفسها، لا إلى الأفراد الذين يتخرجون ويذهبون!

3-3 تحديثات قد تتصل بعوامل نفسية:

لحظ الباحث في أثناء دراسته، وجود تحد نفسي يقوم على فكرة " براءة الذات وتحميل المسؤولية للآخر، فوجد اللغوي حريص على أن يقول: لا توجد لغات برمجة عربية! أو لا واجهات عربية متقنة للحواسيب، بينما يقول الحاسوبي إن النحو صعب ومتشعب! يدعو الباحث إلى أن يتعامل اللغوي مع الحاسوبي بكونهما فريقا واحدا لا فريقين، يتكاملان لا يتفاضلان فيفشلان. فعند الرجوع إلى أهل التخصص من الحاسوبيين وسؤالهم بالاتصال، أفادوا أن هناك واجهات عربية، ولغات برمجة تدعم العربية، لكننا لسنا بحاجة إليها لصناعة عقل لغوي!

أما حديث أهل الحاسوب عن صعوبة النحو وبعض القضايا اللغوية فهو حديث مدرسي، لا يخدم الذكاء اللغوي الاصطناعي، الذي أقام حضارات افتراضية، وتقدم في كل المجالات إلا اللغوية!

3-4 تحديثات تتصل بالموضوع التقني أو بالدعم المالي:



أ- أكد الأسدي وهو مهندس في مجال الذكاء الاصطناعي ومعالجة الأصوات الطبيعية، أنَّ المعالجة اللغوية تحتاج إلى مئات الآلاف من الدولارات، وأنه لا يوجد شيء غير ممكن، لكن هذه المبالغ غير متوفرة للأسف. " الأسدي، نور الدين " اتصال هاتفي.

ب- اعتمد أهل التقنية في مصادرهم على اللغة العربية الحديثة، وربما لا يكون الباحث مبالغا إن قال إنهم أهملوا التراثية. وليس الباحث هنا بصدد المفاضلة بين اللغتين، لكنّه يأمل من المشتغلين بالذكاء الاصطناعي أن يرفضوا العقول اللغوية بكل ما يمكن رفعه من تراث ومن حداثة.

ولعل الناظر في تقرير مؤسسة "لسان" المتعلق بالأخطاء اللغوية، المتركز على أهل الإعلام والفضائيات، واهتمام المؤسسة الدقيق بهذه البيانات، يعرف أن جل اهتمام مواقع التدقيق هي معالجة المقال الصحفي، أو ما يتصل به.

ج- ضعف الترويج والعرض لبرامج الذكاء الاصطناعي، سواء في عرضها على المؤسسات والأفراد، أو بوجود ضعف في طريقة طرحها، فأهل هذه البرامج يزعمون أنهم يصححون نحو 98 بالمئة من أخطاء النص! وأنهم مثلاً يقومون بتشكيل النص شكلاً كاملاً، ولعل ما ورد في البحث من جداول سابقة يجعلهم يعيدون النظر في مسألة ال 98 بالمئة هذه.

وفيما يتصل بترويج هذه البرامج، فهي برامج تحتاج إلى اشتراكات شهرية، وانتشارها بين المتعلمين وإن كان في تزايد فما زال محدوداً، فأين مثل هذه البرامج من الدعم العربي الأممي، ففيها حلول جذرية لكثير من المشكلات على مستوى الإملاء مثلاً.

أما عن قضية التشكيل وفهم السياق، فيرجح الباحث أن هاتين القضيتين قد تكونان من أصعب القضايا، لكنّ الوصف الدقيق لها والتعامل معها بالتدريج أفضل من الادعاءات غير الحقيقية، فيرى المستخدم لبعض هذه البرامج أن التشكيل " خبط عشواء " أي أن العقول الاصطناعية تضع الحركات كيما اتفق، ويدعو الباحث إلى امتناع الحاسوب عن وضع حركة ليس متأكداً منها في المراحل الأولى على الأقل، وأن تعترف المؤسسات، ومن يشتغل في هذا الجانب، بأنهم ما زالوا في قيد التطوير والتحسين المستمر.

3-5 تحديات مستقبلية:

تستشرف الدراسة أنّ هناك تحديات قد تواجه علماء اللغة -المعلمين تحديداً- ويتمثل هذا التحدي بغياب موضوعات كاملة عن التدريس، مثل شكل كتابة الهمزة، وألف الوصل وهمزة القطع، وطريقة استخراج الكلمة من المعجم، إذ إن الحاسوب يعالجها؛ فما حاجة المتعلم إلى معرفتها، فالحاسوب لن يخطئ بها مستقبلاً، ولعل هذا يشكل تحدياً عند بعض أهل اللغة.

وتدعو الدراسة إلى محاولة الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة، بل وإحداث تغيير في عرض القضايا والمسائل النحوية والإملائية والصرفية، التي نجح الحاسوب في معالجتها، ويرى في ذلك خيراً ليتفرغ العقل العربي إلى دراسة أمور لغوية أخرى.

تجدر الإشارة إلى تحدّد قد يتعلق بالخصوصية، فمعالجة اللغة طبيعياً -على مستوى التدقيق الكتابي الموجود- يتطلب وضع المکتوب في شاشة متصلة بالشبكة العنكبوتية، وبخوادم الشركات، وذلك قد يؤثر في خصوصية البيانات.

يشير الباحث إلى أنّ هذه التحديات جميعها تمثل تحديات مرحلية، يمكن التغلب عليها، بالتخطيط والمتابعة والتحسين المستمر، وبذل الوسع في هذا المجال والتركيز فيه، لا سيما وأنّ العالم -في هذا الوقت- يتجه إلى الذكاء الاصطناعي في مجال بناء المدن، والقيادة الآلية للسيارات والطائرات، فهذه هي المشاريع التي غلبت على القمة العالمية للذكاء الاصطناعي المنعقدة في الرياض عام 2022.

ذكر أبو جبارة (2015) وهو متخصص في علم اللغات الطبيعية، مجموعة من النقاط التي يحتاجها الحاسوب، ليعالج اللغات الطبيعية عموماً، واللغة العربية على وجه الخصوص، ونبّه إلى مجموعة خصائص تمتلكها العربية وهي غير موجودة في الإنجليزية مثلاً، وأشار إلى بعض الصعوبات على مستوى التحليل الصرفي أو النحوي، وطرح الحلول لذلك، ولم ينصّ على استحالة أمر ما أو إعجازه.

بعد أن فرغ الباحث من الحديث عن التحديات، أفرد عنواناً لمشاريع لغوية مقترحة يعتقد أنها من صميم العقل اللغوي الاصطناعي المنشود.

4- نحو تشكيل عقل لغوي اصطناعي

عمد الباحث في المشاريع التي يقترحها، نحو التّرقّي بعقل لغوي عربي اصطناعي، يحاكي النابه الحاذق من العقل البشري، ويكون منتجا للغة في مجالات الحياة جميعها، وفي أطياف متعددة، وألا يتوقف إنتاج اللغة على تخصص العربية فحسب، بل يتعدى ذلك لإنتاج اللغة أو تحفيزها أو المساعدة في العمليات العقلية النقدية في مجالات العلوم الإنسانية والعلوم البحتة على حد سواء:

4-1 مشاريع مقترحة نحو عقل لغوي اصطناعي: تتصل باللغة العربية اتصالاً مباشراً:



- أ- صناعة برامج تساعد في التحفيز اللغوي للتحدث خاصة عند الأطفال، تقابل الطفل بالحديث والأسئلة، وتجيئه عن بعض التساؤلات، المتعلقة باهتماماته، ويرى الباحث حاجة ملحة لمثل هذه التطبيقات في دولنا العربية التي يتعلم فيها غالب الأطفال العرب في مدارس غير عربية، فتكون هذه التطبيقات منتجة للغة ومستقبل لها كذلك، يتحدث إليها الإنسان ويزودها بالمعلومات، وتستطيع أن تقترح عليه بعض المشروعات، أو تذكره بمهام، أو تساعد في التفكير في أمر ما بعرض المعلومات عليه، أو إخباره بتجربة زودها به سابقا.
- ب- الناقد الأدبي: لعل النقد هو أصعب العلميات العقلية، ويشير الباحث هنا إلى كون الحاسوب قادرا على بناء أحكام أولية بناء على ما عنده من معطيات، فرأى النص وقرأه، ومن ثم عد الكلمات التي فيه، وصنفها وفق حقول معرفية دلالية، ليقول مثلا: (هذا الشاعر مغرم بالخمر، الشاعر لا يميز الألوان جيدا، استعمل الشاعر تشبيهات مكررة، معجم الشاعر صغير، معجم الشعر كذا وكذا) وهذه الأحكام البسيطة قد تكون عتبة للصعود بعقل ناقد يشكله أهل النقد، ويحسن توصيفه للحاسوب.
- ت- المحلل العروضي: يأمل الباحث أن يُصار إلى عقل يعرف أبيات الشعر العربي الموجودة في أمات الكتب العربية، ويقطعها ويبين تفعيلاتها، ليقس عليها المكتوب من الأبيات المدخلة، ويجيبنا هل الأبيات هذه متوافقة مع عروض الخليل أو لا؟ وأين الخل فيها، ولعله من المشكلات التي ستواجه أهل الحاسوب هي قضية تشكيل البيت الشعر المدخل، وقد يتغلب على هذا أن يصار إلى التشكيل اليدوي في المراحل الأولى، ولعله تصدر برامج تحول الصوت إلى لغة مضبوطة، وليس هذا بالأمر الصعب، ف"سيري" و"جوجل" حاولتهم مقبولة إلى حد ما في هذا العمل.
- ث- سيتوسع هذا العقل مع الوقت والجهود، ليقبل الشعر الحرّ وليس هذا بالأمر الصّعب، ويكون هذا البرنامج، مساعدا ومنتجا للأحكام العروضية. وقد يعطينا إشارات حول البحور المستعملة في ديوان الشاعر، وهل سار الشاعر على الجادة أو غير وبدل، ويساعد أهل العروض العقل الاصطناعي على استخراج الأحكام النقدية التي يريدونها، ليتدرب العقل الاصطناعي عليها.
- ج- العقل اللغوي متعدد اللهجات.
- ح- يقترح الباحث هنا تشكيل عقل لغوي، يدعمه أهل الحاسوب باللهجات المحكية، وينتج التطبيق ردا بالفصحى، فيتعلم المتحدث من الحاسوب عن طريق المحاكاة.
- خ- ومن الممكن أن يسأل المتعلم عن جملة في لهجة محكية ما، وما يقابل هذه الجملة من معنى في لهجة محكية أخرى. ويقترح الباحث أن يُصار إلى البدء بالأمثال الشعبية والفصيحة، والبدء بتغذية العقول الاصطناعية بها. ولعل هذا المشروع يحفظ العامية من مزيد من التّغيير، ويدعم الفصيحة عند اختيارها.
- د- الناقد اللغوي: يصدر هذا العقل أحكاما تتعلق بالأخطاء الواردة في النص، ليقول، إن الكاتب عليه دراسة الممنوع من الصرف، أو دراسة المؤنث والمذكر أو ما شابه ذلك من أحكام، قد تساعد المؤلف على تحسين نفسه، وتفاضل بين النصوص من حيث الجودة في التركيب والصناعة.
- ذ- داعم الكتابة: يدعم هذا العقل الكاتب بصناعة إشارات له تفيد بعدم التكرار، واقتراحات كلمات بديلة أو كلمات معجمية صحيحة لكلمات شاع استخدمها الخاطئ. وعند كتابة المؤلف لفعل يضيف حرف الجر الصحيح الذي يتعدى هذا الفعل إليه، وفق معجم الأفعال المتعدية بحرف، وعند كتابة عالم جليل يضيف تاريخ وفاته، وعند نقل عالم عن عالم يراعي الترتيب المنطقي للزمن، ويقترح ترتيب العلماء في ورودهم حسب التسلسل الزمني لهم.
- ر- يشير الباحث إلى أنّ البرامج الحالية تدعم ضبط الآيات القرآنية، لكنه يأمل فيما هو أكثر، وهو ضبط القراءات القرآنية المتواترة والشاذة، وأن يقترح الحاسوب القراءة الشاذة عند ورود اسم القارئ صاحب هذه القراءة، وضبطها وتمييزها عن المتواترة.
- ز- المعجم العربي المعاصر: يتضح للباحث الجهود الكبيرة التي تتصل بتخزين المعجمات العربية المتقدمة، ووضعها في الشبكة العنكبوتية. ويأمل صناعة معجمات لغوية ناطقة، تضم الكلمات العربية المعاصرة وتوضحها بالصورة، أو أن يخبرنا المعجم ما اسم المنطقة القديمة حاليا؟ وأين حدودها في العالم المعاصر؟ أو ما هو هذا الحجم أو المقياس القديم بالأساليب المستعملة حاليا: ومثال ذلك: يحتاج أهل بلد مثل -الأردن مثلا- إلى معرفة ما الأترج، وتبينه بالصّور، فهو غير معروف عندهم، ولا يعرف أهل بلد آخر ما البير، وما حدّ القلتين أو الذراع، وأين هي خراسان أو إشبيلية على خارطة العالم الحالي.
- س- فيوضح هذ المعجم النباتات والحيوانات والمناطق والمقاييس، التي قد تكون دُرست، أو غير مستعملة حاليا، أو معروفة عند بلاد ومجهولة عند أخرى.



ومن مقترحات الباحث في إنتاج معجم ناطق يسأله اللغوي: ما المصطلحات المقابلة لعلم اللغة الحاسوبي؟ فيقول له الحاسوب: علم اللسانيات الحاسوبي، وعلم اللسانيات الرتابية، وعلم اللغة الاصطناعي. يسأله المستخدم، ويوضح الحاسوب ويبين ويناقش. على مستوى المكان والفواكه والحيوانات والمقاييس والمصطلحات، وكل واحدة من سابقات الذكر مشروع كبير وحده.

4-2 مشروعات تتصل بالعقل اللغوي العربي الاصطناعي اتصالا غير مباشر:

أ- مساعد المطبخ الذكي: وهو برنامج يقرأ ورقة المشتريات التي يجلبها صاحب المنزل، ويميز ما بها من طعام بالوزن والقدر، ليخزنه في الذاكرة. ليأتي المستخدم بعد ذلك ويسأله: ما طعامنا لليوم؟ فيقترح عليه مجموعة من الأطعمة الصحية، التي تتوافر مكوناتها جميعا في البيت، بل يناقش معه مسألة الوقت، هل تناسب الجدول الزمني للعائلة أو لا، ويزود البرنامج صاحب المنزل باقتراحات وتنبيهات صوتية تفيد إلى حاجة البيت إلى العنب، وأنه اقترب موسم المقدوس، وعليه إحضار هذا الباذنجان الصغير مع حوائجه، أو إنه لا يحتاج، فمخزونه من هذا الطعام كاف، ولم يأكل منه أحد.

ب- الحاسوب والضيوف:

يخبر صاحب المنزل العقل اللغوي الاصطناعي، بزيارة الضيوف وعددهم، ليقتراح العقل اللغوي عليه ما يكون من ضيافة، وما يناسب الضيوف من غذاء وما لا يناسبهم، من حيث حالتهم الصحية، وما هو موجود عنده في البيت وما عليه إحضاره، وربما يتعدى الأمر ذلك ويقوم الحاسوب بتذكيره بمواعيده ويطلب منه تأجيل بعضها وإلغاء أخرى!

ج- الألعاب اللغوية القائمة على الذكاء الاصطناعي، فتختار ما يخطئ المتعلم فيه وتكثر الأسئلة، وتندرج في الطرح، وتشرح مكان الخطأ وتجييب عن الأسئلة، وتشرح أماكن الاستثناءات، والأحكام التي بُنيت على السماع.

وعالم الألعاب كبير جدا، ويغلب على الألعاب التعليمية الجمود وعدم التفاعل، ويدعو الباحث إلى أن يصار إلى إنشاء ألعاب لغوية تتفاعل بالصوت والصورة أحيانا مع اللاعبين، مثل: أكمل القصة الآتية:

يعطي الحاسوب جملة ويجعل كل واحد من المتعلمين يكتب جملة تكمل القصة، ويصحح الجمل بالصوت ويمنح الدرجات ويعلن الفائز ويعزز الخاسر.

د- الحاسوب والقانون:

يساعد الحاسوب على محاورة عقل المحامي أو القاضي، عن المواد المتعلقة بالجريمة الفلانية، ويسأله عن الأدوات، هل قتله بالسكين أو بالعصا، هل سبق وأن ثمة علامات للإصرار، ويسأله عن التفاصيل جميعا، ليجيب القاضي أو المحامي، فيقيس الحاسوب هذه الحالة بما عنده من حالات، ويشير إلى الثغرات، وما الدعائم القانونية، ومن الممكن أن ينتبأ بالحكم ويناقش في ذلك القاضي، بالتعليل والتبيين.

هـ- الحاسوب والدعم النفسي:

يدعم هذا المشروع الصحة النفسية للمتكلم، فيحاور المتكلم عقلا لغويا، عنده مجموعة من القصص والخبرات والحلول، والتجارب الإنسانية، ليسأله مثلا، بعد أن يلحظ نبذة حزن في صوته، أو عند اختياره موسيقا حزينة، أو إشارة حزن أخرى يعلمها الحاسوب، فيأخذ الحاسوب بالمحاولة في إخراج المستخدم من هذه الحال، وقد يتعدى ذلك بوجود عقل إيجابي، يقترح حولا للمشكلات. ليقول: من أخفق في اختبار عليه أن يدرس جيدا عند الاختبار القادم؟! أو زر المدرس وناقش معه الأمر، أو ليس مهما فمعدلك لن يتأثر! مسائل الدعم النفسي والصحة النفسية حقل واسع يمكن للعقول اللغوية الاصطناعية أن تبذل فيه.

و- الحاسوب والقرآن الكريم:

جعل الباحث آخر النماذج هي القرآن لعظم الكتاب ومكانته، وهذا على عادة أهل النحو المتقدمين، الذين كانوا يختمون بالآيات القرآنية، تأديبا وحرصا.

ذكر الحاج (2015) بعض المحاولات والنماذج في عُمان التي أرادت معالجة جزء عمّ، أو مجموعة من الآيات القصيرة، وأشار إلى تجربة لبنان للتعرف والبحث عن سورة الإخلاص تحديدا في المنطوق اللغوي، وأخبر عن وجود برنامج مجيز قرآني في مصر اسمه (حفص)، يعلم، ثم يطلب من المستخدم الإعادة، ثم يصحح له، وذكر الحاج مشروع التعليم الآلي للقرآن الكريم، الذي مولته مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، والذي يهدف إلى تحفيظ كتاب الله وتصحيح نطقه.

يستدلّ الباحث من ذلك على إمكانية وجود تطبيقات تتصل بخدمة القرآن الكريم، تحتاج إلى جهد وتخطيط وتعامل تقني عال المستوى، لا سيما أنه بحث عن برنامج (حفص) فوجد معلومات عنه وعن الشركة الصانعة، لكنّه لم يجد التطبيق الموصوف، كما بحث عن المشروع الآلي فوجد الأخبار عنه، ولم يجده.

يقدم الباحث مجموعة من المقترحات في مجال الذكاء الاصطناعي وخدمة كتاب الله:



أ- برنامج المُجيز الحاسوبي: وهو برنامج يستمع إلى قراءة القارئ، ويطابقها مع ما عنده من أنموذج صحيح، ليطلب من القارئ أن يعيد القراءة وتصحيح الخطأ، ولعله يكون مختبراً له في بعض الأحيان، ليقول له: اقرأ من قوله تعالى ويختم بـ"حسبك" كما الشيخ الجليل، ويأمل الباحث أن لا يقتصر هذا البرنامج على قراءة واحدة، بل يشمل القراءات المتواترة جميعها.

ب- المراجع الحاسوبي القرآني: فيقرأ القارئ القرآن الكريم على مسامع العقل، فيذكره إن نسي أو خلط موقعا بآخر. وربما يذكره بمواعيد المراجعة وأنه يحتاج إلى مراجعة مواضع لم يراجعها منذ مدة، وأن عليه التركيز على الآيات المتشابهات بين سورة كذا؛ بناء على خلطه الكثير في أدائه القرآني للقرآن الكريم.

ج- الفاتح على الإمام: برنامج يعمل عند توقف الإمام عن القراءة وإعادته للآية ثلاث مرات، ليفتح العقل عليه. ويشير الباحث إلا عدم وجود مشكلة بصمة صوتية كبيرة في آخر اقتراحين، لأنه من السهل على القارئ أن يسجل ما يريد أن يقرأه بصوته، من قبل. ويؤكد أن الاقتراحات المتصلة بالقرآن الكريم هي اقتراحات لغوية اصطناعية بحتة، وتحتاج إلى نظر العلماء الأجلاء من أهل الشريعة، ليعطوا حكم الله فيها، وإنما الباحث ليس من هؤلاء. ولا يعطي الحكم بالجواز. تجدر الإشارة إلى أن اقتراحات الباحث مشروعات متعددة، في مجالات متعددة، هو إسهام منه ودعوة لإحياء اللغة العربية، استخداماً وتداولاً في المجالات جميعها، فلا يقتصر تكوين عقل لغوي اصطناعي على إطار اللغوين فحسب.

الخاتمة:

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، التي يأمل أن تكون نافعة في مجال تشكيل عقل لغوي عربي اصطناعي مثالي.

النتائج:

- سعى العرب إلى تكوين عقل لغوي اصطناعي، لكن هذا السعي تركز في المكتوب.
- يقوم العقل اللغوي الاصطناعي بتسهيل اللغة كتابة وقراءة وتداولاً، وينعش استعمالها في مجالات متعددة.
- لم يحسم اللغويون مرادهم من العقل اللغوي الاصطناعي، بل إن الناظر في جهودهم، يجد خلطاً بين الحاسوب آلة والحاسوب عقلاً.
- حرصت التطبيقات المتوفرة للمستخدمين في السوق على أن تحسن نفسها، ويرى الباحث إنها جيدة جداً.
- غلب التنظير على التطبيق في مجال الذكاء الاصطناعي اللغوي، ومتابعة المشروعات العلمية الناتجة عن الدراسات ليست بالمستوى المطلوب، ودليل ذلك عدد التطبيقات اللغوية القليل، وأشكالها، ومجالاتها.
- قد يشكل تكوين عقل لغوي اصطناعي قوة جبارة تخدم الإنسان والعلوم الإنسانية في مجالات متعددة.

التوصيات:

يوصي الباحث بمجموعة من الأمور وهي:

- تكوين فرق متخصصة داخل المؤسسات المشتغلة بالذكاء اللغوي الاصطناعي، وليس فرقاً عامة، تعنى بأمور العقل اللغوي الاصطناعي تقييماً وتحسيناً.
- عقد المزيد من المؤتمرات المتخصصة، لتوضيح الأهداف من العقل اللغوي الاصطناعي العربي، والسعي وراء ذلك بخطط محكمة مدروسة.
- التفرقة بين الدراسات البيئية والدراسات التطبيقية في هذا المجال، وترك القيادة للغوي في توصيف المراد ومتابعة النتائج.
- السعي في إنشاء عقل لغوي عربي مشترك، تتبناه مؤسسة عريقة مقرراً، ويكون في جميع الجامعات العربية، يغذيه الجميع على وفق تقنية الذكاء الاصطناعي.
- التركيز على زيادة التطبيقات العملية ومعالجتها، ولعل في ذلك أفضلية على العناية بالدراسات النظرية، وتأريخ المسألة وجذورها الذي يقف عند هذا فحسب، لا سيما وأن القضية برمتها حديثة.
- تشكيل لجان متخصصة من اللغويين والحاسوبيين في الجامعات والمجامع والمؤسسات، ومتابعة الجهود اللغوي الاصطناعي وربطه بالمؤسسة لا بالأفراد.
- عقد دراسات من متخصصين تكشف حال الذكاء اللغوي الاصطناعي في اللغات الأخرى، لا سيما لغة أهل الاختراع الأول اليابان، ولغة أهل الانتشار الأكثر وهي الإنجليزية.
- عقد المزيد من الدراسات الجادة التقويمية للتطبيقات المتصلة بالذكاء الاصطناعي العربي، ورغد المؤسسات المعنية بها.
- تشجيع البحث العلمي في قضايا رفد العقل اللغوي الاصطناعي بعلوم متعددة، وعدم قصر ذلك على أقسام اللغة العربية أو الحاسوب وحدهما.



ثبت المصادر والمراجع:

- أغبر، بسام مصباح طه. (2019). الجهود اللغوية في علم اللسانيات الحاسوبية في اللغة العربية: نماذج مختارة. مجلة فقه اللسان، س 3، ع 3-97، 123.
- باهي، فتحي، وعظامو-متيش، آمال بهاء هدى. (2019). اللسانيات الحاسوبية العربية: واقع وتحديات. مجلة دراسات وأبحاث، ع 34، 380-393.
- بوفلافة، محمد سيف الإسلام (2022) اللسانيات الحاسوبية وإشكالات المنهج والأنظمة في ميزان البحث: معالجة تحليلية لرؤى علمية عربية متميزة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو -مخبر الممارسات اللغوية مج 11 ع 2 ص 41-63
- تاحي، بختة وعبد الرحمن، فاطمة. (2018). دور اللسانيات الحاسوبية في تنمية اللغة العربية وعلومها التعليمية، مج 5، ع 15، 121-132.
- جبار، مروج غنى. (2020). اللسانيات الحاسوبية ورقمنة الفكر اللساني العربي. مجلة الجامعة العراقية، ع 47، ج 1، 335-347.
- أبو جبارة، أمجد (2015)، استقصاء تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وتطبيقاتها في اللغة العربية، الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية، العريان، يوسف سالم عيسى، 123-179، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الحاج، يحيى محمد (2015)، تقنيات التعرف الآلي على الكلام المنطوق وتطبيقاتها في القرآن الكريم، واقع وطموح الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية، العريان، يوسف سالم عيسى، 245-279، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الحملاوي، أحمد، شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1999، ص 31.
- الرامي، سالم. (2011)، عن مفهوم اللسانيات الحاسوبية. أعمال الندوة الدولية: السمات في المقولات اللغوية -الوجهات والنمطيات، الرباط: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، 127-131.
- ز غدودة، مروش ذياب، (2009)، علاقة اللغة العربية بالحاسوب، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع 3 ص 103-131.
- السامرائي، أحمد هاشم أحمد، 2013، حوسبة المعجم العربي والقضايا المعاصرة، مجلة سامراء، م 9 ع 2013، 34.
- شرواني، هاجر يحيى (2021)، لغة المعالجة وتجربتها في المملكة العربية السعودية وروبوتات المحادثة – دراسة تطبيقية-نماذج مختارة، دراسة تقويمية، مجلة جامعة الأزهر، حولية كلية اللغة العربية بنين، بجرجا، ع 13، ص 403-435.
- صيهود، عباس عبد العزيز (2022). الذكاء الاصطناعي لتطبيقات اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية: دولة الإمارات العربية المتحدة أنموذجاً. الخليج العربي، مج 50، ع 1، 75-90.
- العارف، عبد الرحمن بن حسن، (2007) توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية والعربية، جهود ونتائج، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 73، ص 46-96.
- عبد الجليل، عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء، الأردن، ط 1، 2002، ص 121.
- علي، نبيل، اللغة العربية والحاسوب، تعريب، د ط، 1988، ص 8، ص 24.
- العناتي، وليد أحمد (2005). اللسانيات الحاسوبية العربية: المفهوم والتطبيقات والجدوى. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، مج 7، ع 2، 61-82.
- العيساوي، جميلة، وشطبي، فاطمة الزهراء. (2022)، الأسس النظرية للسانيات الحاسوبية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج 11، عدد خاص، ص 77-86.
- أبو غربية، عصام عيد فهمي عثمان. (2022). واقع اللسانيات الحاسوبية في المؤسسات الأكاديمية: جامعة الملك فهد أنموذجاً. مجلة جامعة بابل -العلوم الانسانية، مج 30، ع 4، 89 – 111.
- غنوم، عماد بسام، (2021)، نحو معجم عربي لغوي من دون أخطاء، مختارات من هفوات المعجم الوسيط وعيوبه، مجلة الحداثة، ع 213-214، ص 56-70.
- قماز، جميلة، (2022). اللسانيات الحاسوبية: مفهومها -منهجها – مجالات استخدامها. مجلة العربية، مج 8، ع 2، 8-17.
- منور، عمار، (2019). أثر اللسانيات الحاسوبية في تعليمية النحو بين الواقع والمأمول. أعمال اليوم الدراسي: واقع اللغة العربية محلياً ودولياً، مستغانم: المجلس الأعلى للغة العربية وجامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم -كلية الأدب العربي والفنون، 257-68.
- ميهوبي سارة/ ميهوبي إكرام، (2021) تعليمية اللغة العربية ببرامج الحاسوب الصعوبات -والحلول. رسالة ماجستير اللغة والأدب العربي دراسات لغوية لسانيات تطبيقية، جامعة محمد خيضر بسكرة.



أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية

Influence of Developing Speaking Skills on Enhancing the Efficient Communication among Female Learners of Arabic as a Second Language

أ.سلى بنت سليمان بن عبد الله التخيفي - جامعة الملك سعود " معهد اللغويات العربية " المملكة العربية السعودية

Email: ssa77777@gmail.com

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية تنمية الأداء الشفهي لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية ومدى تأثيرها على الكفاية التواصلية، ووضع تصور مقترح لتحسين مهارات التحدث، باستخدام المنهج الوصفي وخلصت الدراسة إلى دور المعلمة الفعال في توظيف الوسائل الحديثة في إكساب المتعلمات الكفاية التواصلية وتوفير بيئة محاكية للواقع بما يساهم في رفع مستوى اللغة وظيفياً. وقد أوصت الدراسة بإفادة القائمين على برامج إعداد معلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها من التصور المقترح في ضوء قائمة مهارات التحدث في الدراسة الحالية، والاهتمام بالتقويم المستمر وتنويع أساليبه، وتوفير بيئة تعليمية محاكية للواقع في صورة متكاملة، في نطاقات أوسع من الصف وخارج حدود الكتاب المقرر؛ وذلك من أجل تنوع المعارف، واستعمال المهارات في بيئات متعددة ومتنوعة.

الكلمات المفتاحية: الأداء الشفهي - مهارات التحدث - الكفاية التواصلية

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of developing the oral performance of female learners of Arabic as a second language and their impact on communicative competence, to develop a proposed vision for improving speaking skills, using descriptive approach. Simulated reality, which contributes to raising the level of language functionally. The study recommended those in charge of programs for preparing Arabic language teachers for non-native speakers benefit from proposed scenario in light of the list of speaking skills in the current study, to pay attention to continuous evaluation and diversify its methods, to provide an educational environment that simulates reality in an integrated picture, in wider ranges of the class and outside the boundaries of the prescribed book; This is for the sake of diversity of knowledge, the use of skills in multiple and diverse environments.

key words: Oral performance - speaking skills - communicative competence

مقدمة:

تعد اللغة التواصلية بالنسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية أمراً مهماً، وأداة من خلالها يستطيع المتعلم النهوض بوظيفية اللغة. وتحقيقاً لذلك وانطلاقاً مما لوحظ على متعلمات العربية لغة ثانية من ضعف استعمال اللغة بشكلها الصحيح والذي يحول دون تحقيق كفاية تواصلية من شأنها النهوض بهنّ لوظيفية اللغة والتي تتطلب الكشف عن الأسباب التي تعيق تعلم اللغة وممارستها بشكلها الطبيعي، وأثر الاهتمام بمهارة التحدث في تدريس العربية لغة ثانية ودورها في رفع مستوى الكفاية التواصلية اللفظية لدى المتعلمات، وذلك لأن "الكلام وسيلة للإفهام ومتنفساً يتيح للمتعلم التعبير عما تجيش به نفسه، كما أنه يجعل المتعلم يوسع دائرة أفكاره ويعوده على التفكير المنطقي ويقوده نحو ارتجال المواقف الحياتية المختلفة معتمداً على فصاحة لسانه" (عمران، 2013، ص.8) وبناء على مهارات التحدث، بدأ التركيز على أبعاد أساسية في تعليم اللغة مثل: الوظيفية والتواصلية، أي العناية بالأغراض الحياتية والمواقف الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

بالنظر إلى غاية التواصل أن تقتضي إنتاج اللغة المناسبة في حدث التواصل وملائمتها لمقام التفاعل وعلى إثر ذلك لا تزال الكفاية التواصلية معضلة تواجه طالبات المستوى المتقدم في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود حيث يجدن صعوبة في



استخدام اللغة العربية خارج قاعات الدرس، مما يشكل عائقاً كبيراً على تطور هن اللغوي والثقافي، ومما يؤثر سلباً على دافعية التعلم وبالأخص عند انخراطهم في المجتمع الناطق بالعربية لغة أولى؛ لتظهر مشكلات التواصل وعدم القدرة على التعبير بها في المواقف التي تحتاج أن يتواصل فيها باللغة، وقد يواجه مواقف مختلفة يصعب فيها التعامل باللغة والتواصل بها، لذا كانت الحاجة إلى النظر في أوجه القصور التي لا تحقق للطالبات كفاية تواصلية ناجحة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية المشكلة التي تتبناها، حيث تسهم في معالجة حاجة الطالبات للاندماج والتواصل مع الآخرين وتدريبهن على التفكير وتنظيم الأفكار، ومساعدتهن على توظيف القواعد والحصيلات المعجمية بالمفردات التي يستخدمونها في سياقات متعددة بما يخدم الموقف والحدث، كذلك للتعرف على مدى فاعلية الاهتمام بالمهارات الأساسية للتواصل في التحصيل اللغوي والتفكير الاستقرائي في رفع مستوى الكفاية التواصلية والثقافية.

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية.

2- وضع تصور مقترح لتحسين مهارات التحدث لدى متعلمات العربية لغة ثانية.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟

- ما التصور المقترح لتحسين مهارات التحدث لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟

مصطلحات الدراسة:

المهارة: مفهوم المهارة: بالبحث عن المدلول اللغوي لكلمة (مهارة) نجد أنه يقال: مهر الشيء، مهر فيه ومهر به مهارة أي: أحكمه وصار به ماهر. ويقال: تمهر في كذا أي: حذق فيه فهو متجهر (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٩).

التعريف الإجرائي للمهارة: قدرة الفرد لأداء سلوك معين بكفاءة تامة.

التحدث: عرّف العيسوي (٢٠٠٥) التحدث بأنه: "عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات، مضافاً إلى تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت، والتي تسهم في عمليات التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متعلم يتضمن نظاماً صوتياً ودلالياً ونحويًا؛ يقصد نقل الفكر، أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين" (ص. 37).

الكفاية: "هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستخدمها المتعلم ويحركها حين يواجه موقفاً معقداً، أو وضعية سياقية جديدة" (حمداوي، 2017، ص. 10).

التواصل اللفظي: "سلوك إنساني فعّال يشترك فيه طرفان، يتم من خلاله نقل الأفكار، والمعاني عبر ألفاظ منطوقة أو مكتوبة يقوم على مهارات لغوية معينة، يؤدي بطرق وأساليب مناسبة تعزز العملية التواصلية مما يساهم في رفع جودة الملكة الاتصالية وتنشيطها" (الحمود، 2020، ص. 9).

متعلمات اللغة العربية لغة ثانية: يمكن تعريفه إجرائياً: "بأنهم طالبات من غير العرب مسجلين رسمياً في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمقصود: شخص يتكلم لغةً بصفتها لغة ثانية أو لغة أجنبية، لا بصفتها لغته الأم" (الخولي، ١٩٨٦، ص. ٨٣).

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: العام الجامعي ١٤٤٣ هـ - 2022م.

الحدود المكانية: برنامج اللغة المكثف بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود.

الحدود المجالية: يقتصر هذا البحث على دراسة العوامل التربوية والاجتماعية التي تمكن المتعلمات من تحقيق الكفاية الاتصالية للغة الثانية، من خلال إثراء مهارات التحدث.

الحدود البشرية: الفئة المستهدفة: طالبات معهد اللغويات العربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مهارة المحادثة أهميتها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

مهارة المحادثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها من المهارات الأساسية التي يسعى متعلم اللغة لتعلمها واكتسابها، لأنها تشكل المقياس الحقيقي لإتقان اللغة، فقد وردت هذه المهارة في مجال تعليم اللغات بمسميات متباينة ومترادفات، منها: المحادثة - الكلام - التحدث. ذكر يونس وآخرون (١٩٨٣) بأن التحدث هو: "فن نقل الاعتقادات، والعواطف، والاتجاهات، والمعاني والأفكار،



والأحداث إلى الآخرين، وأنه مزيج من العناصر التالية: التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر، والصوت لحمل الأفكار والكلمات، والتعبير الملحمي" (ص. ٨٣). وذكر حسين (٢٠١١) " أن مهارة الكلام من أهم المهارات في المذهب الاتصالي حيث يتم التركيز عليها في جميع مراحل برنامج تعليم اللغة. وفي برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" (ص. ٣٧١). هكذا نجد أن الكلام يمثل الجانب التطبيقي لتعلم اللغة. ويقصد بتحقيق الكفاية التواصلية في الكلام: الاستخدام الصحيح لعناصر اللغة من مفردات وتراكيب، مع مراعاة مناسبتها للموقف الكلامي والاستعمالات الاجتماعية والثقافية في اللغة المتعلمة، والسيطرة عليها في سياقاتها المتعددة اللفظية وغير اللفظية. ومن هنا يتضح السبب وراء صعوبة إتقان مهارة الكلام والمحادثة لدى متعلمي اللغة غير الناطقين بها؛ إذ تتطلب هذه المهارة الوعي بجانبين من جوانب اللغة وإرادتهما: الاستعمال الصحيح لعناصر اللغة، واستعمالها بالطريقة المناسبة اجتماعيًا، وثقافيًا، وتعبيريًا.

أهداف تعليم مهارة الكلام:

- تتمثل بعض الأهداف العامة لمهارة الكلام للناطقين بغير العربية كما يشير علماء اللغة التطبيقيين فيما يلي:
- 1- نطق الأصوات نطقًا صحيحًا.
- 2- استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.
- 3- التعبير عن الأفكار واستخدام الصيغ النحوية المناسبة.
- 4- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية.
- 5- استخدام النظم الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام.
- 6- التعبير والحديث عند توافر ثروة لغوية تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.
- 7- ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلهمه المستمع.
- 8- التحدث بشكل مترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرته على مواجهة الآخرين.
- 9- الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب والتحرر من القوالب التقليدية في الكلام.
- 10- إدارة المناقشة في موضوع معين، وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها واستخلاص النتائج بين الآراء التي يطرحها (طعيمة، ١٩٨٥، ص. ١٧٠).

توجيهات عامة تسهم في تطوير تعليم مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية:

- 1- تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام، ويقصد بذلك: "أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه"، ومن هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستثناؤه بالحديث.
- 2- أن يعبر الطالب عن خبرة: وذلك ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديه علم به. ينبغي أن يتعلم الطالب أن لديه شيء يتحدث عنه.
- 3- التدريب على توجيه الانتباه: الكلام باختصار نشاط ذهني يتطلب من الفرد أن يكون واعياً لما صدر عنه حتى لا يصدر ما يلام عليه.
- 4- عدم المقاطعة وكثرة التصحيح: من أكثر الأشياء حرجاً للمتحدث وإحباطاً له أن يقاطعه الآخرون ويرتبط بهذا أيضاً ألا يلج المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب.
- 5- مستوى التوقعات: من المعلمين من تزيد توقعاته، فيظل يراجع الطالب ويستلحق على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات. وعلى المعلم أن يقدر ذلك، وأن يكون واقعياً، وأن يميز بين مستوى الكلام الذي يصدر عن الناطقين بلغات أخرى.
- 6- التدرج: أن يهتئ من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستويات الدارسين بالنسبة للمستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم.
- 7- قيمة الموضوع: تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة المستوى المتقدم، حيث أن الفرصة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الحوار ذا قيمة، وأن يكون واضحاً ومحددًا (طعيمة، ١٩٨٩، ص. ١٦٠-١٦٠).



أساليب تعليم مهارة الكلام:

- الأسئلة والأجوبة: يعتبر طرح الأسئلة، واستدعاء الإجابات، من صور الحوار التي تشجع في مواقف الحياة اليومية رسمية وغير رسمية، وهي وسيلة فعالة للتواصل الإنساني فالسؤال أداة إيجابية خلاقة وفعالة في قطف ثمار المعرفة والحصول على أساليب المعلومات، ولا يمكن تصور علم أو عمل أو نجاح في أي نشاط من أنشطة الحياة يخلو من استخدام الأسئلة، وتأتي أهمية السؤال من كونه يثير الذهن، ويتيح للأشخاص فرصة استخدام عقولهم بطريقة بناءة. (اللبودي، ٢٠٠٣، ص. ٤٣).

- المحادثة: وهي من أساليب العمل الجماعي الموجه بإجراءات وتتكون المجموعة من 7 إلى 10 طلاب. ويتطلب استخدامه تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف، والأداء الدرامي، والحوارات المسترسلة، ويحذر الخبراء من استخدام هذا الأسلوب دون تدريب مسبق على متطلباته، لأنه قد يؤدي إلى نتائج معاكسة في حالة فشل الطلاب في أداء الدور وتعرضهم للسخرية من قبل زملائهم (شحاته، 2008، ص. 31).

- المناقشة: هي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار. وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه. والمناقشة في أحسن صورها، اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة، بقصد الوصول إلى حل المشكلات أو الاهتمام إلى رأي في موضوع القضية. وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع، ويوجه الجماعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب (شحاته، 2008، ص. ٣١).

- تمثيل الأدوار: وهي من أساليب العمل الجماعي الموجه بإجراءات وتتكون المجموعة من ٧ - ١٠ طلاب. ويتطلب استخدامه تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف، والأداء الدرامي، والحوارات المسترسلة، ويحذر من استخدام هذا الأسلوب دون تدريب مسبق على متطلباته لأنه يؤدي إلى نتائج معاكسة في حالة فشل الطلاب في أداء الأدوار وتعرضهم للسخرية من قبل زملائهم (اللبودي، 2003، ص. 71).

ثانياً: الكفاية التواصلية:

ذكر الشريفي (2000) أن الكفاية التواصلية تعني: "القدرة على استعمال شكل من أشكال اللغة يتلاءم مع متطلبات المواقف الاجتماعية" (ص. 40).

كما عرّفت الكفاية الاتصالية بأنها: "قدرة الفرد على أن ينقل رسالته أو يوصل معنى معيناً وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، والقيم، والتقاليد الاجتماعية في الاتصال" (عوض، 2000، ص. 68).

أهمية الكفايات التواصلية:

تعد الكفاية التواصلية من الموضوعات المهمة في حقول المعرفة، وتشير لإدراكات الفرد لامتلاكه لمجموعة من القدرات التي تسمح له بتكوين علاقات تواصلية ناجحة، لذا ينبغي له أن يمتلك مجموعة من الكفايات والمهارات التي تمكنه من التواصل الفعال مع الآخرين بما يتلاءم مع متطلبات المواقف الاجتماعية، وذلك من خلال القدرة على نقل الرسالة، وتوصيل معناها بكفاءة، ومعرفة للقواعد اللغوية والقيم الاجتماعية في الاتصال.

وأشار الشمري (2019) إلى التواصل الفعال وعدّه "هدفاً من أهداف تعليم اللغة، وهو المحور الذي تركز عليه الكفاية التواصلية، فلا يمكن تحقيق التواصل الفعال ما لم تراعى القواعد الاجتماعية إلى جانب القواعد اللغوية، وهي الإضافة من قبل ديل هايمز على الكفاية اللغوية لتشومسكي" (ص. 98).

فروع الكفاية التواصلية:

- الكفاية النحوية: وهي تشمل على: المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات، أي أنها تعني "السيطرة" على الرمز اللغوي، وهي تعادل القدرة اللغوية عند هايمز.

- كفاية الخطاب: أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب وتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة. والخطاب يشمل على أي شيء يتدرج من الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة.

- الكفاية الاجتماعية: وتعني معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب، وهي تقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب.



- الكفاية الاستراتيجية: وهي ما نوظفه من استراتيجيات لغوية وغير لغوية لنعوض النقص الذي ينشأ عن متغير الأداء أو عدم توافر القدرة. أي أنها تزودنا بالمقدرة على إصلاح ما نقوله بأن نعالج المعرفة الناقصة، وبأن نواصل الخطاب بشرح العبارات أو بالدوران حول المعنى، أو بالتكرار أو التردد أو التحاشي أو التخمين أو تغيير اللهجة والأسلوب (كانل وسوين، 1980، كما ورد في، الترك وأزلان، 2018).

طرق تنمية الكفاية الاتصالية:

تناولت الكثير من الدراسات استراتيجيات لكيفية تحقيق كفاية اتصالية عالية عند المتحدث أثناء تعلمه للغة، ولتطوير الكفاية الاتصالية وتنميتها يعتمد بالدرجة الأولى على جهد المعلم، والذي بدوره يقدم الأساليب التالية:

1- على المعلم أن يكتب الجمل التي تحتوي على الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون أثناء استخدام اللغة على السبورة، ثم يطلب منهم اكتشاف الخطأ، ومعرفته، وتحديد بدقه، ثم يطلب منهم تصويبه. كذلك يطلب منهم تكوين جمل جديدة على نمط الجمل التي كثر فيها الخطأ.

2- استخدام الجمل الصحيحة في سياق متكامل، لهدف التدريب على حسن الاستخدام في المواقف الحياتية المشابهة.

3- إعطاء المتعلمين الفرصة في إنتاج اللغة، والحديث والتعبير عن أفكارهم، وتقوية ثقة المتعلمين بأنفسهم، والجرأة على الكلام، حتى لو كان هناك أخطاء، فلا يخل من خطئه.

4- استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللغة الاتصالية من خلال عرض الحوارات المسجلة ومشاهد الفيديو المتعلقة بالموقف التعليمي.

5- تدريب المتعلمين على استخدام اللغة داخل الفصل من خلال مجموعات صغيرة، وتعويدهم على الممارسة الطبيعية كما لو كانوا في المجتمع (عوض، 2000، كما ورد في، الترك وأزلان، 2018).

الدراسات السابقة:

دراسة إسماعيل (2013) استهدف البحث تحديد مهارات التحدث التي تناسب طلاب الصف الثاني الإعدادي وتصميم مجموعة من الأنشطة اللاصفية المقترحة في مجال (الإذاعة والمسرح) تنمي مهارات التحدث لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وتكونت العينة من (40) طالبا وطالبة، وتمثلت العينة في مجموعة تجريبية واحدة. استخدم البحث مجموعة من الأدوات البحثية والمواد التدريبية تمثلت في: قائمة مهارات التحدث المناسبة للطلاب، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وتصميم برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في مجالي الإذاعة والمسرح، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: تحديد مهارات التحدث، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده في بطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي، وقد أوصى الباحث بضرورة التأكيد والاهتمام بالأنشطة اللاصفية لما لها من أهمية وأثر في تنمية مهارات اللغة عامة ومهارات التحدث خاصة، وعقد دورات لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية تدريس مهارات التحدث، ومراعاة التوازن في تدريس فنون اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

دراسة محمد (2017) تناولت الدراسة صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية عن طلاب جامعة غيسون التركية، فقد هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تكتنف اكتساب مهارة المحادثة وتصنيف الصعوبات وفقا لطبيعتها ودرجة صعوبتها، مما يساهم في مساعدة المختصين والمهتمين على إيجاد وسائل عملية لتفادي هذه الصعوبات وإعداد برامج عملية، وذلك من خلال إعداد أداة علمية تقيس الصعوبات التي تواجه الطلاب من غير الناطقين باللغة العربية.

دراسة داود (2015) هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة، لتنميط بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وقد أعد الباحث عددا من مواد المعالجة التجريبية لتنمية بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية، كما أعد الباحث بطاقة تقدير لقياس مهارات التحدث، وبطاقة لتقويم أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية. وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (21) تلميذا وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بينها، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات تعلم اللغة (الحواس المتعددة - النمذجة - التسميع - التكرار - تمثيل المعنى - الممارسة الطبيعية) في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية، وقد تم بناء البرنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية). وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة والأداء اللغوي، كما قدمت الدراسة بعض التطبيقات والتضمينات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم التحدث.



دراسة إيليغا والبسومي (2017) تطرقت إلى المحادثة في اللغة العربية: طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، وركزت على المشكلات الأساسية التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة، كما ركزت على صعوبات تعليم مهارة المحادثة بشكل خاص باعتبار أن تعليمها هو الهدف الحقيقي لأغلبية الطلاب لتعلم أي لغة. عرضت الدراسة بعض الطرق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة، وتناولت بعض الأسباب التي تجعلها صعبة في نظر الطلاب منها: الخجل، عدم ممارسة الكلام، عدم الثقة بالنفس. وقد وضعت الدراسة معالجات لبعض الصعوبات المذكورة، مثل تدريب الطلاب على عدم الخجل وتخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الفصول الدراسية.

دراسة زريقات (2009). هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد تكون أفراد الدراسة من (٦٠) طالباً من الصف العاشر الأساسي في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان هما: اختبار موقفي للتحدث مصحوب بالتسجيل والتصوير، واختبار تفكير ناقد في سياق لغوي. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات أداء الطلبة في كل مهارة من مهارات التحدث تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التدريبية، كذلك وجود فروق في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

دراسة زيد (٢٠١٢) هدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة (قبلي-بعدي)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في:

- 1- قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
 - 2- بناء برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارات التواصل الشفوي.
 - 3- إعداد اختبار مواقف لقياس مهارات التواصل اللغوي الشفوي.
- أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة على اختبار مهارات التواصل الشفوي في التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على المواقف الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

إجراءات الدراسة:

أولاً-منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك عند إعداد قائمة مهارات الحوار المناسبة والتي تستوضح الكفايات التواصلية لدى طالبات المستوى المتقدم.

ثانياً-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع متلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستويات المتقدمة (المستوى الثالث والرابع) وعددهن (25) طالبة بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

ثالثاً-عينة الدراسة:

تكونت العينة الإجمالية للدراسة من (18) طالبة من طالبات المستوى الثالث والرابع، للعام الجامعي 1442-١٤٤٣هـ.

رابعاً-أداة الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق ما ترمي إليه هذه الدراسة من أهداف، وللإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، تم إعداد بطاقة (ملاحظة) لتقدير الأداء الشفهي للطالبات، والتي تهدف إلى حصر أداء مهارات التحدث لدى الطالبات، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة خارج الصف، لتحديد درجة وأهمية كل مهارة ومدى تحقيق الطالبات للكفاية التواصلية من خلالها، وقد استندت الباحثة في بناء البطاقة إلى الدراسات السابقة في مجال مهارات التحدث وطبيعتها، كذلك بالاستفادة من أداة بحث سابق بعنوان " تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي باستراتيجياته" (الحارثي، 2020)، وقد تم تعديل وتحوير لبعض العبارات لتتلاءم مع الدراسة الحالية.

1-الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة:

اشتملت القائمة في صورتها المبدئية للبطاقة على ثلاث محاور، جاءت على النحو التالي: (محور الأفكار وتنظيمها، محور الألفاظ والتراكيب، المحور الصوتي والتفاعلي) واندراج تحتها (22) مهارة فرعية حيث رتبنا هذه المهارات في تسلسل منطقي.



2-صدق بطاقة الملاحظة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها ولا تعد الأداة صادقة إلا عندما تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه (جابر وكاظم، دت، ص.271).

فقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال: التحقق من صدق المحكمين. قامت الباحثة بعرض البطاقة بصورتها الأولية، على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعة، حيث قامت بتوزيع نسخ أولية على هؤلاء المحكمين من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات البطاقة، وقد طلب من السادة المحكمين تقييم جودة البطاقة، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح الفقرات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج أداة الدراسة بصورتها النهائية. وقد أجمع جميع المحكمين على صلاحية الأداة في قياس ما وضعت لقياسه، وقد تم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، ملحق رقم (1).

3-صدق الاتساق الداخلي للأداة:

الصدق الداخلي يشير إلى مدى اتساق كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، حيث يتم القياس عبر حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والقيمة الكلية للمجال، إذ تحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة التي تقل عن 0.30 (الأنصاري، 2000، ص.62). وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه كما في جدول رقم (1).

الجدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البطاقة مع محاورها

المحور		
الأول	الثاني	الثالث
.866**	.917**	.852**
.924**	.876**	.866**
.955**	.883**	.898**
.908**	.814**	.919**
.930**	.937**	.800**
.885**	.819**	.919**
.768**	.911**	.919**
.930**		
** الارتباط دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)		
* الارتباط دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)		

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية لمحورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل ومستوى الدلالة 0.05 فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين العبارات ومحاورها، وبالتالي فإن البطاقة تنتم بصدق للاتساق الداخلي.

4-ثبات بطاقة الملاحظة:

ويقصد بالثبات الحصول على النتائج نفسها إذا تكرر قياس الظاهرة نفسها باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها (الآغا، 1997، ص.12). ولإيجاد معامل الثبات تم حساب معامل (كرونيباخ - ألفا) كمؤشر للاتساق الداخلي للأداة. وقد دلت النتائج على تمتع الاداة عامة بمعامل ثبات يفى بالغرض، حيث بلغ للبطاقة (97.9%) الموضح في جدول (2)، فمعامل الثبات يمكن الوثوق به إذا كان 0.75 فأكثر (سمارة وآخرون، 1989، ص.120).



جدول رقم (2) ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام كرو نباخ ألفا (Cronbach Alpha)

م	المحور	عدد الفقرات	معامل كرو نباخ ألفا (%)
1	المحور الأول: مهارات الأفكار وتنظيمها	8	96
2	المحور الثاني: مهارات الألفاظ والتراكيب	7	94
3	المحور الثالث: المهارات الصوتية والتفاعلية	7	94.1
المقياس العام		22	97.9

يتضح من الجدول أعلاه معاملات الثبات فقد بلغت للمحور الأول (96%) بينما للمحور الثاني (94%) أما المحور الثالث (94.1%)، وللمقياس العام (97.9%) وجميعها معامل ثبات ممتازة تفي بأغراض الدراسة.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

1-الحصول على الموافقة من قبل المشرف بتطبيق الدراسة على العينة المختارة.
2-تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من (18) طالبة، تم اختيارهن عشوائياً من المستويات المتقدمة. تم طرح بعض المواضيع الخاصة والعامة التي تهّم الطالبات، وذلك باستثارتهم من خلال بعض المواقف والقضايا والمشكلات التي تساعدن على التحدث بشكل طبيعي غير مفتعل للتعبير عن هذه القضايا والمواقف. وقد تنوع الحوار ليتوافق مع طبيعة مهارة التحدث التي تقيس كفايتهن التواصلية في اللغة المتعلمة بعيداً عن التقصي لصحة لغتهن والتعبير بأريحية، وبعداً عن الخجل والتردد في التحدث والرد.
3-رصد نتائج البطاقة بعد التطبيق، وذلك لمعالجتها إحصائياً، والتوصل إلى التصور المقترح، والتوصيات والمقترحات التي يمكن تطبيقها، في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، تم توظيف برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، بغرض الإجابة عن أسئلة البحث من خلال الأساليب التالية:

1. استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، (means and standard deviations) لاستجابات أفراد عينة على السؤال الأول.

2. تم استخدام معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)، لحساب ثبات أداة الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient؛ وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

نتائج الدراسة، مناقشتها وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وفقاً للآتي: اعتمدت الباحثة في تفسير نتائج الدراسة على حدود الأرقام، فقد استخدمت مقياس ثلاثي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي تم حساب المدى (3-1 = 2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (2 ÷ 3 = 0.67)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي واحد صحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا الآتي:

- تكون درجة الأداء (كبيرة) عندما يكون المتوسط الحسابي أقل من (1.67) درجة.

- تكون درجة الأداء (متوسطة) عندما يكون المتوسط الحسابي من (1.67) إلى أقل من (2.34) درجة.

- تكون درجة الأداء (ضعيفة) عندما يكون المتوسط الحسابي من (2.34) إلى (3) درجة.



جدول (3) الحدود الدنيا والعليا للمقياس الثلاثي

درجة الأداء	الوسط الحسابي (طول الخلية)
ضعيفة	أقل من 1.67 درجة.
متوسطة	من (1.67) إلى أقل من (2.34) درجة.
كبيرة	من (2.34) إلى أقل من (3) درجة.

وبناء على المعيار المتضمن في جدول (3) جاءت النتائج كما في الجداول (4- 5- 6) التالية:

أنتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الأفكار وتنظيمها:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول مهارات الأفكار وتنظيمها.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
1	صحة الأفكار (إبرازها للموضوع)	2.17	0.79	متوسطة	1
2	توضيح الأفكار بالتفاصيل	1.72	0.75	متوسطة	3
3	ترابط الأفكار وتسلسلها	1.61	0.70	متوسطة	5
4	تنوع الأفكار	1.67	0.69	متوسطة	4
5	إنتاج أفكار وثيقة الصلة لموضوع الحديث	1.44	0.51	ضعيفة	7
6	استيفاء الفكرة قبل الخروج منها إلى فكرة أخرى	1.56	0.51	متوسطة	6
7	إبراز الغرض الذي ترمي إليه من وراء الحديث	1.78	0.65	متوسطة	2
8	إنهاء الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار	1.44	0.5	ضعيفة	8
الدرجة الكلية للمحور		1.67	0.75	متوسطة	—

يبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة أداء أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بالمحور الأول (مهارات الأفكار وتنظيمها)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته من (1.44) إلى (2.17) وبدرجة أداء من قليلة إلى متوسطة، ويلاحظ من الجدول ما يلي:

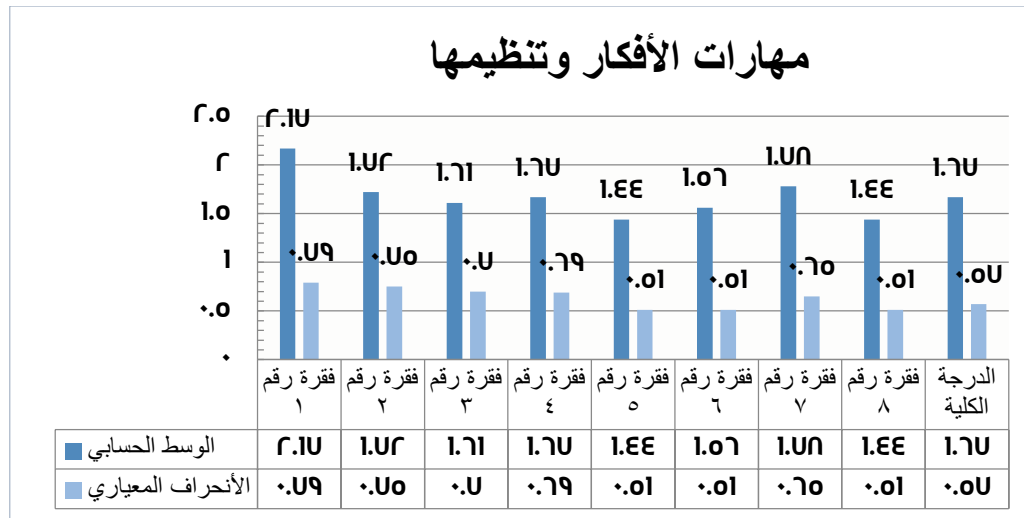
1- أن درجة أداء الطالبات متوسطة على جميع فقرات المحور باستثناء الفقرتين، الفقرة رقم (5) "إنتاج أفكار وثيقة الصلة لموضوع الحديث" بمتوسط (1.44)، تليها الفقرة رقم (8) "إنهاء الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار" درجة أداء الطالبات عليهما ضعيفة بمتوسط بلغ (1.67)، وقد جاءت في آخر مرتبتين، وذلك راجع لمحدودية السياق وربطه بالحديث بشكل مناسب أثناء الحوار وجلسات التعلم، والذي يخرج من فكرة رئيسية إلى أخرى ثانوية كما أن الضعف في تلخيص أفكار الحديث يعزى إلى أن المعلمة لا تناقش الطالبة على فحوى الفكرة وإنما ما يفهم منها وبلغة بسيطة وبطرق تقليدية مباشرة، كما لا يترك للطالبة المجال لوقت لتشرح ما تود قوله وتفسيره مما يصعب على الطالبة لاحقاً تفنيد الحديث وتلخيصه. وتأتي دراسة (زريقات، 2009) مؤكدة على أن هناك فروقات في أداء الطلبة لمهارات التحدث، وفي كل مهارة من مهارات التفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس. أيضاً جاءت دراسة (داود، 2015) توضح فاعلية ربط مواقف التحدث بالمحسوسات، واستخدام المواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام.

2- جاءت في أول مرتبتين الفقرتان، الفقرة رقم (1) "صحة الأفكار (إبرازها للموضوع)" بمتوسط (2.17) وبدرجة أداء متوسطة، تليها الفقرة رقم (7) "إبراز الغرض الذي ترمي إليه من وراء الحديث" بلغ المتوسط (1.78) بدرجة أداء متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى سعة اطلاع الطالبة وثقافتها وتعدد قراءاتها، ويرجع أيضاً إلى توظيف المعلمة للمواقف الحياتية في تعليم مهارات الكلام. وكما وضحت دراسة (داود، 2015) والتي أثبتت أن الإعداد الجيد للمواقف التعبيرية وإتاحة الحرية للطلاب للتحدث عن أفكارهم يؤدي إلى ممارسة الكلام بصورة فعالة. كما اتفقت الدراسة مع الدراسة الحالية في المنهجية والأداة وذلك من خلال إعداد بطاقة



تقدير لمهارات التحدث، واتباع المنهج الوصفي في الدراسة. وقد بلغت الدرجة الكلية للمحور (1.67) وبدرجة أداء متوسطة بصفة عامة في مهارات الألفاظ والتراكيب. والشكل رقم (1) وضح ذلك.

الشكل رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول (مهارات الأفكار وتنظيمها).



ب- نتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الألفاظ والتراكيب:

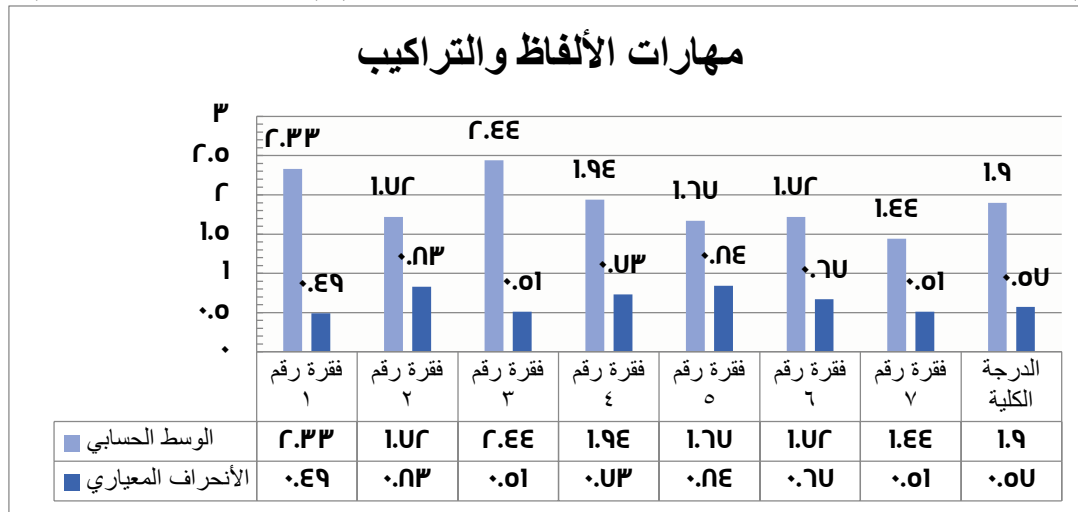
جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة التابعة للمحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
1	اختيار المفردات المعبرة عن أفكار الحديث	2.33	0.49	متوسطة	2
2	خلو الحديث من ركافة السياق	1.72	0.83	متوسطة	4
3	ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة	2.44	0.51	كبيرة	1
4	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والعبارات	1.94	0.73	متوسطة	3
5	التحدث بطلاقة في جمل تامة ودون تكرار مغل	1.67	0.84	متوسطة	6
6	استخدام الأساليب المناسبة للمعاني (إنشائية، خبرية)	1.72	0.67	متوسطة	5
7	توظيف الأساليب البلاغية في توضيح أفكار الحديث ومعانيه	1.44	0.51	ضعيفة	7
الدرجة الكلية للمحور		1.90	0.57	متوسطة	—

يبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة أداء أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)، ويلاحظ من الجدول أن درجة أداء جميع الطالبات متوسطة على جميع فقرات المحور باستثناء الفقرتين، الفقرة رقم (3) "ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة"، جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة أداء كبيرة بمتوسط بلغ (2.44)، وتعزى هذه النتيجة إلى توظيف الوسائل والإستراتيجيات الحديثة في شرح القاعدة اللغوية أدى إلى بلوغ الطالبة لهذا المستوى من الاتقان، وقد تطرقت دراسة (محمد، 2017) في نتائجها مع الدراسة الحالية في أثر توظيف التكنولوجيا والوسائل الحديثة في العملية التعليمية تؤدي إلى اكتساب مهارة المحادثة وتنميتها لدى الطلاب، أيضاً الفقرة رقم (7) "توظيف الأساليب البلاغية في توضيح أفكار الحديث" جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة أداء ضعيفة، وربما السبب في كونها بذلك الضعف هو عدم الوقوف على الجانب البلاغي في الحديث من قبل المعلمة كنوع من الممارسة، والاكتفاء بالجانب اللغوي الصرف الذي يروونه فرع أساس مقابل فرع ثانوي يعوض عنه بلغة بسيطة ذات كفاية تواصلية دون الوصول لكفاءة تواصلية،

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالمحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)، من (1.44) إلى (2.44) وبدرجة أداء من قليلة إلى كبيرة، وأن الدرجة الكلية للمحور بلغت (1.90) وبدرجة أداء متوسطة، والشكل رقم (2) يوضح ذلك.

الشكل رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب).



ت-نتائج مستوى أداء الطالبات للمهارات الصوتية والتفاعلية:
جدول رقم (6) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة التابعة للمحور الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
1	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً	2.50	0.51	كبيرة	1
2	وضوح الصوت	2.44	0.70	كبيرة	2
3	التحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه	1.78	0.73	متوسطة	4
4	تنويع نبرات الصوت ليلانم المعاني	1.44	0.52	ضعيفة	5
5	التحكم بمشاعر القلق والارتباك أثناء التحدث	1.94	0.80	متوسطة	3
6	استخدام أسئلة للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم	1.44	0.51	ضعيفة	6
7	تنويع الحركات والإشارات عن المعاني المعبرة	1.43	0.51	ضعيفة	7
	الدرجة الكلية للمحور	1.86	0.54	ضعيفة	—

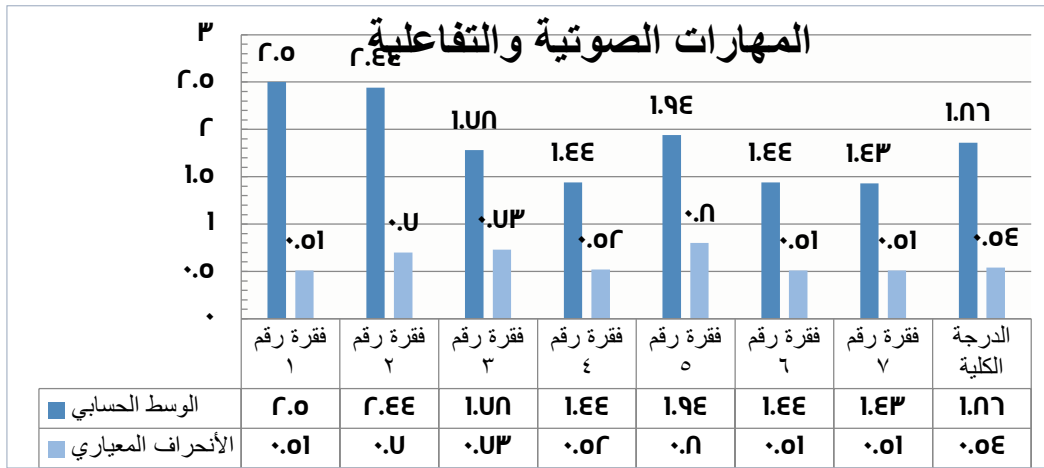
يبين الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة أداء أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته من (1.44) إلى (2.50) وبدرجة أداء من قليلة إلى كبيرة، وأن الدرجة الكلية للمحور بلغت (1.86) وبدرجة أداء متوسطة، والشكل رقم (3) يوضح ذلك. يلاحظ من الجدول ما يلي:

- 1- أن درجة أداء الطالبات كبيرة على فقرتين جاءتا في أول مرتبتين، الفقرة رقم (1) "نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً" بمتوسط (2.50) وذلك نتيجة تأسيسها بشكل صحيح في مراحل تعليمها المبتدئ والذي انعكس عليها لاحقاً. تليها الفقرة رقم (2) "وضوح الصوت" وقد بلغ المتوسط (2.44) مما يدل على ثقة الطالبة على إظهار الحديث، ويعزى إلى أن الطالبة في مرحلة أولية تتعلم أصوات اللغة وتميزها في مستوياتها المبتدئة إلى أن تصل لمستوى متقدم من نطق الحروف.
- 2- أن درجة أداء الطالبات قليلة على ثلاث فقرات جاءت في المراتب الأخيرة، وبدرجة أداء قليلة، الفقرة رقم (4) "تنويع نبرات الصوت ليلانم المعاني". تليها الفقرة رقم (6) "استخدام أسئلة للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم". تليها الفقرة رقم (7) "تنويع الحركات والإشارات عن المعاني المعبرة". ذلك أن الفقرات في تفسيرها مرتبطة بالجانب الشخصي أولاً من خلال ثقة الطالبة بنفسها والتي تكسبها مهارة التأثير في المستمع من خلال ردة الفعل الطبيعية أثناء الحوار وتلقيه، وبالجانب اللغوي من حيث أن

الطالبة تطمئن من كفايتها اللغوية التي تستطيع استخدامها في أي موقف، والذي تجد فيه سياقات متنوعة بما في ذلك من إشارات، والتأثير في المتلقي للحديث.

3- أن درجة أداء الطالبات متوسطة على فقرتين، الفقرة رقم (5) "التحكم بمشاعر القلق والارتباك أثناء التحدث". تليها الفقرة رقم (3) "التحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه". ذلك يرجع لكون الطالبة في مستوى متقدم مما أكسبها ممارسة طويلة للغة وطريقة استعمالها تحت أي موقف وغرض. كذلك دور المعلمة التي تعطي مساحة للنقاش وترك الطالبة تتحدث بأريحية مع استخدامها للتغذية الراجعة التي لا تربك الطالبة ولا تجعلها في محل خطأ مما يؤثر على سير العملية التعليمية والهدف من جعلها تعبر دون خجل. جميع النتائج للمهارات الصوتية والتفاعلية متعلقة بالجانب الشخصي والغوي للطالبة، حيث عرضت دراسة (إيليغا، والبسومي، 2017) بعض الطرق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة، وتناولت بعض الأسباب التي تجعلها صعبة في نظر الطلاب منها: الخجل، عدم ممارسة الكلام، عدم الثقة بالنفس. وقد وضعت الدراسة معالجات لبعض الصعوبات المذكورة، مثل تدريب الطلاب على عدم الخجل وتخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الفصول الدراسية، والذي يساهم في تحقيق أهداف الدراسة الحالية في تنمية مهارات التحدث وإكساب الطالبات كفاية وطلاقة لغوية. والذي على خلافة ستكون درجة الأداء ضعيفة في المستويات المبتدئة، كما يوضحه شكل (3).

الشكل رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)



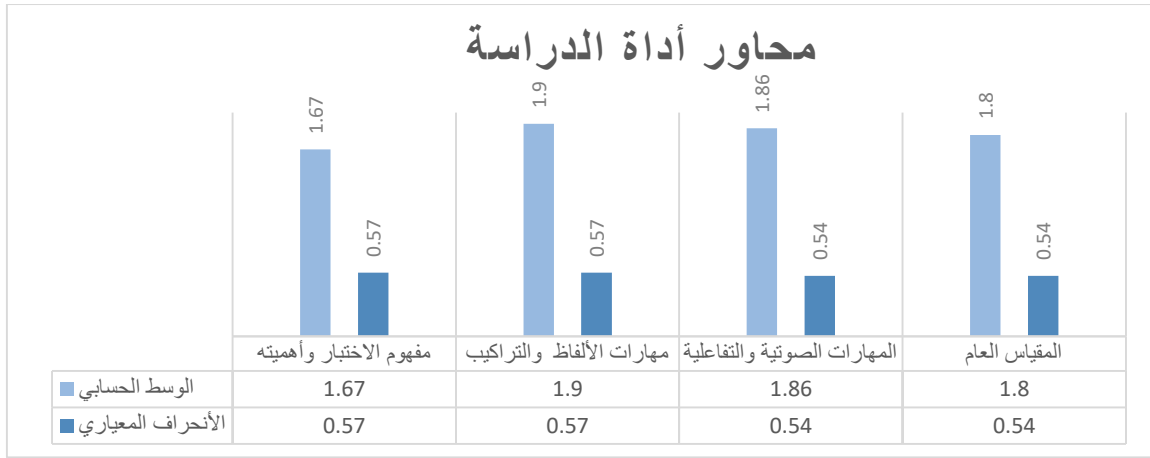
ج-م مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة، كما في جدول رقم (7).
جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
المحور الأول	مهارات الأفكار وتنظيمها	1.67	0.57	متوسطة	3
المحور الثاني	مهارات الألفاظ والتراكيب	1.90	0.57	متوسطة	1
المحور الثالث	المهارات الصوتية والتفاعلية	1.86	0.54	متوسطة	2
المقياس العام		1.80	0.54	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (7) أن جميع المحاور جاءت بمتوسطات حسابية من (1.67) إلى (1.90) وبدرجة أداء متوسطة، وأن المتوسط الحسابي للمقياس العام بلغ (1.80) وبدرجة أداء متوسطة، والشكل رقم (4) يوضح ذلك. ويلاحظ أيضاً أن أداء الطالبات جاء في المرتبة الأولى على المحور الثاني (مهارات الألفاظ والتراكيب)، يليه المحور الأول (مهارات الأفكار وتنظيمها)، يليه المحور

الثالث (المهارات الصوتية والتفاعلية)، وبشكل عام فإن أثر تنمية مهارات التحدث في تعزيز الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية لغة ثانية متوسطاً.

الشكل رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة



ثانياً: الإجابة على السؤال الثاني المتمثل في: ما التصور المقترح لتحسين مهارات التحدث لدى متعلمات العربية لغة ثانية؟
تم بناء التصور المقترح وفق الآتي:

أولاً-تحديد أسس التصور المقترح:

اعتمدت الباحثة في إعداد التصور المقترح للبرنامج التعليمي على مجموعة من الأسس منها:

- الاعتماد على قائمة مستويات ومهارات التحدث.
- مراعاة تنوع موضوعات التحدث المناسبة لممارسة الطالبات لمهارة التحدث.
- مراعاة التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في التصور المقترح للبرنامج.
- مراعاة عملية التقويم بالتصور المقترح (التقويم القبلي – التقويم البنائي – التقويم النهائي).

ثانياً-تحديد مكونات التصور المقترح وبناءه:

يتكون التصور المقترح من العناصر والمكونات التالية:

1-هدف البرنامج المقترح:

يهدف التصور المقترح للبرنامج إلى تحقيق الهدف العام الآتي:

- تنمية مهارات التحدث في مستوياته المختلفة (مهارات الأفكار وتنظيمها – مهارات الألفاظ والتراكيب – المهارات الصوتية والتفاعلية).

2-محتوى التصور المقترح:

في ضوء تحديد هدف التصور المقترح يتم اختيار المحتوى من النصوص والتدريبات المتنوعة، لتنمية مهارات التحدث، ويراعى في اختيار محتوى التصور المقترح مجموعة من الأسس، وهي:

- أن يرتبط المحتوى المختار بأهداف التصور المقترح وبأنشطته، ووسائله التعليمية، وأساليب التقويم المقترحة فيه.
- أن يلائم المحتوى المختار لمستوى الطالبات وحاجاتهم الأكاديمية في مرحلتهم التعليمية.
- أن يشمل المحتوى المختار على الجانبين، الأول: نظري مبسط، والثاني: عملي تطبيقي.
- أن يركز المحتوى المختار على الجوانب العملية التطبيقية لمهارات التحدث وإستراتيجياته بدرجة كبيرة.

3-تنظيم محتوى التصور المقترح:

يقترح تنظيم محتوى البرنامج في صورة وحدات على جانبين:

- الجانب النظري المعرفي: ويشمل معلومات ومفاهيم بصورة مبسطة توضح مهارات التحدث.
- الجانب العملي التطبيقي: ويتضمن موضوعات ونصوص التحدث المناسبة مع مستوى الطالبات وتنمية مهارات التحدث، ويشمل كل درس على: (أهداف الدرس – الوسائل التعليمية – المحتوى – أنشطة الدرس وتدريباته – أساليب تقويم الدرس).



4- الأنشطة والوسائل التعليمية بالتصور المقترح:

تتنوع الأنشطة المقترحة استخدامها في التصور المقترح للبرنامج، ما بين القيام بالتطبيقات والتدريبات النظرية والعملية لإستراتيجيات التحدث، وتقديم التقارير، وتقديم بعض نماذج الأداء في التحدث. كما يقترح الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية عند تنفيذ البرنامج، تتمثل في السبورة، جهاز الحاسوب، جهاز العرض، مكبرات الصوت، عروض تقديمية، أوراق عمل، كتاب البرنامج التدريبي.

5- إستراتيجية تدريس التصور المقترح:

يقترح استخدام عدة إستراتيجيات لتدريس محتوى التصور المقترح للبرنامج، وتدريب الطالبات على مهارات التحدث. وتشمل الإستراتيجية المقترحة ما يلي:

أ- مرحلة ما قبل التحدث: وتركز على إستراتيجيات إثارة الاهتمام بالتحدث، والتخطيط لإتمام موضوع التحدث، وتنشيط المعرفة السابقة بموضوع التحدث، وتشمل هذه المرحلة: (التخطيط للتحدث – التنبؤ بالحديث).

ب- مرحلة أثناء التحدث: وتركز على توجيه التفاعل، وتسلسل الأفكار، وملاءمة الصوت لها. وتشمل هذه المرحلة: (التشويق والإثارة – عرض الأفكار – نطق الأصوات – التفاعل بين المتحاورين – التلخيص).

ت- مرحلة التقويم والمراقبة: وتركز على مساعدة الطالبات للتعرف على أخطائهن ومراقبة مستواه في التحدث. وتشمل هذه المرحلة: مراقبة مستوى الأداء الشفهي – التقويم النهائي).

6- أدوات وأساليب التقويم المناسبة للتصور المقترح:

لوقوف على مدى إسهام البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف المحددة وتنمية إستراتيجيات التحدث لدى الطالبات، يتم الاستعانة بأساليب تقويم متنوعة، هي:

أ- **تقويم قبلي:** ويتمثل في استخدام اختبار التحدث، للوقوف على المستوى المبدئي للطالبات قبل البدء بدراسة البرنامج التدريبي.

ب- **تقويم بنائي:** ويتم في أثناء تدريس موضوعات وجلسات البرنامج، وذلك من خلال أواق عمل فردية وجماعية وفيما يمكن أن توجه المعلمة من مناقشة وأسئلة شفوية في أثناء التدريب وعرض نماذج في كيفية أداء التحدث ودراسة موضوعات البرنامج، بالإضافة إلى تقييم المتعلمات وتوجيههن، مما يجعلهن نشطين في فترة التعلم، وبذلك تكتمل الاستفادة من البرنامج المقترح.

ت- **تقويم بعدي:** ويتمثل فيما يتضمنه البرنامج التدريبي المقترح من أنشطة تقويمية متنوعة بعد كل جلسة تدريبية وفي تطبيق اختبار التحدث، بعد دراسة الطالبات للبرنامج التدريبي المقترح، بهدف الحكم على البرنامج، وما إذا كان قد حقق أهدافه أم لا، وتعرف فاعليته، في تنمية مستويات التحدث لدى الطالبات، ومدى قدرتهن على تطبيقها في مواقف التحدث المختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإنها توصي بما يأتي:

- 1- إفادة القائمين على برامج إعداد معلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها من التصور المقترح بالدراسة الحالية لتنمية مهارات التحدث لدى الطالبات مستقبلاً.
- 2- تطوير محتوى وأنشطة تعليم مهارات التحدث بمناهج تعليم العربية لغة ثانية في ضوء قائمة مهارات التحدث في الدراسة الحالية.
- 3- الاهتمام بالتقويم المستمر وتنوع أساليبه، لقياس مهارات التحدث لدى الطالبات.
- 4- توفير بيئة تعليمية محاكية للواقع في صورة متكاملة، تساعد الطالبات على المناقشة وإبداء الرأي والأفكار بكل حرية في نطاقات أوسع من الصف وخارج حدود الكتاب المقرر، وذلك من أجل تنوع المعارف واستعمال المهارات في بيئات متعددة ومتنوعة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، وبناءً على التوصيات، تقترح الدراسة ما يأتي:

- 1- برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات التواصلية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الطالبات.
- 2- برنامج مقترح لتدريب المعلمات على الاستراتيجيات التواصلية في أدائهن التدريسي وأثره على تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات.
- 3- تقويم مستوى الأداء الشفهي للطالبات في المستويات المبتدئة في ضوء مهارات التحدث.



الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة مشكلة ضعف مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقات بغيرها، وهي إحدى الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية، لما تتطلبه من مهارات لا تتعلق بعناصر اللغة فحسب، بل تشمل الثقافة وآليات التواصل والتعبير والخطاب الخاصة باللغة الهدف. وعدم قدرة متعلم اللغة على التواصل بها مع محدثيها ينعكس سلباً على دافعيته للتعلم، ويشكل عائقاً أمام تطور قدراته اللغوية بشكل عام. وتعرض هذه الدراسة الوضع اللغوي للطلّابات في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود للمستويات المتقدمة. والذي يلقي الضوء على جوانب عدة من خلاله ترتقي المهمة التعليمية لكفاية تواصلية ناجحة، من حيث التركيز على تنمية المهارات المتعلقة بالتحدث والتي تساعد المتعلمات على التقدم في تعلم اللغة ومن ثم ممارستها بشكل صحيح.

ملحق (1)

المهارة الرئيسية	المؤشرات الدالة على المهارة	درجة الأداء		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
مهارات الأفكار وتنظيمها	صحة الأفكار ووضوحها (إبرازها للموضوع)			
	توضيح الأفكار بالتفاصيل والأمثلة المناسبة			
	ترابط الأفكار وتسلسلها			
	تنوع الأفكار وجدتها			
	إنتاج أفكار وثيقة الصلة لموضوع الحديث			
	استيفاء الفكرة قبل الخروج منها إلى فكرة أخرى			
	إبراز الغرض الذي ترمي إليه من وراء الحديث			
	إنهاء الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار			
مهارات الألفاظ والتراكيب	اختيار المفردات المعبرة عن أفكار الحديث			
	خلو الحديث من الكلمات العامية والأعجمية			
	ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة			
	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والعبارات			
	التحدث بطلاقة في جمل تامة ودون تكرار ممل			
	استخدام الأساليب المناسبة للمعاني (إنشائية، خبرية)			
	توظيف الأساليب البلاغية في توضيح أفكار الحديث ومعانيه			
المهارات الصوتية والتفاعلية	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً			
	وضوح الصوت			
	التحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه			
	تنويع نبرات الصوت ليلائم المعاني			
	التحكم بمشاعر القلق والارتباك أثناء التحدث			
	استخدام أسئلة للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم			
	تنويع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى			



المراجع:

- إسماعيل، سحر فؤاد. (2013). فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى، رابطة التربويين العرب، 39 (4)، 187-224.
- الآغا، إحسان. (1997م). البحث التربوي: عناصره، مناهجه أدواته (ط2). الجامعة الإسلامية.
- الأنصاري، بدر محمد. (2000). قياس الشخصية. الكتاب الحديث.
- إيليغا، داود عبد القادر، والبسومي، حسين علي. (٢٠٠٥). المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، مجلة مجمع، (١٠)، ٥١٧-٥٥٩.
- الترك، ريم عادل، وأزلان، أزل محمد. (2018). تحليل الحاجات الاتصالية في المواقف الحياتية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وطرق تنميتها في تحقيق الكفاية الاتصالية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 9 (1)، 73.
- جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيرى. (د.ت). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة المصرية.
- الحارثي، عزيزة مخضور. (2020). تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي باستراتيجياته. المجلة التربوية. منشورة مسبقا عبر الإنترنت.
- حسين، مختار الطاهر. (٢٠١١). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- حمداي، جميل. (2017). كفايات المدرس الناجح. الشاملة الذهبية.
- الخولي، محمد علي. (١٩٨٦). معجم علم اللغة التطبيقي. مكتبة لبنان.
- داود، سليمان حمودة محمد. (2015). استخدام استراتيجيات تعلم اللغو في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية، 103 (26)، 247-298.
- زربقات، وليد فلاح سعيد. (2009). أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك. <http://search.mandumah.com/Record/727135>
- زيد، محمد عبد القادر. (2012). برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارة التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية. مجلة القراءة والمعرفة، 132، 118-138.
- سمارة، وآخرون. (1989م). مبادئ القياس والتقويم في التربية (ط2). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن. (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية.
- الشديدية، بثينة أحمد. (٢٠١٣). مستوى أداء الأساتذة في الكليات الإنسانية لمهارات الاتصال اللغوي الشفهي اللازمة لهم [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس. <http://search.mandumah.com/Record/641503>
- الشرقي، شوقي السيد. (2000). معجم مصطلحات العلوم التربوية. مكتبة العبيكان.
- الشمري، عبد العزيز محمد. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 المتطلبات وآليات التنفيذ. مجلة العلوم الإنسانية، (٣).
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية. معهد اللغة العربية - أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.
- عمران، حسن. (2013). تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي. مجلة كلية التربية، 29 (3)، 277-323.
- عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٠). مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية. جامعة أم القرى.
- العيسوي، جمال مصطفى، وموسى، محمد محمود، والشيزاوي، عبد الغفار محمد. (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. دار الكتاب الجامعي.
- اللويدي، منى إبراهيم. (2003). الحوار فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه. مكتبة وهبه.
- مجمع اللغة العربية. (١٩٨٩). المعجم الوجيز (مج ١). مجمع اللغة العربية.
- محمد، هاني إسماعيل. (٢٠١٧). صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية [جلسة المؤتمر]. المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل، جامعة غيرسون، إسطنبول، تركيا.
- الحمود، عائشة رمضان. (2020). كفاية التواصل الفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر، 9 (10).
- يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، ومذكور، علي أحمد. (١٩٨٣). أساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة.



سيمياءات الصورة وأهميتها في عمليات التعليم والتعلم

The semiotics of Image and its importance in teaching and learning processes

د. محمد سلامي - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - قسم اللغة العربية جامعة زايد، الإمارات

Email: medsalami22@gmail.com

ملخص البحث:

ينطلق تصورنا، ارتباطا بالموضوع، من افتراض مفاده أن الصورة أصبحت تشكل عنصرا أساسيا في عمليات التواصل والإبلاغ، وهذا معناه أن الصورة أصبحت تستهدف المتلقين - باختلاف درجات الإدراك لديهم- بل وتشكل خطابا يروم الإقناع والتأثير وتحقيق التفاعل بين المنتج والمتلقي، كما أن افتراضنا مرتكز أيضا على أن كل المعطيات اللسانية تمكنا من العبور إلى باقي الأنساق غير اللسانية، خصوصا من حيث الجوهر التواصلية وأيضا من حيث البعد التداولي (الوصف والتأويل)، وهذا يجعلنا نفترض أن الصورة وكل الأنساق البصرية تعد سندا لإنتاج الدلالات، فالمسألة لا تتعلق بمجرد صور نراها، بقدر ما ترمز إلى وقائع دالة بواسطة علامات يمكن مدارستها بالاستناد إلى التجربة الإنسانية، والبحث في مختلف الآليات التي تنتج بها دلالاتها وحدود هذه الدلالات.

ولما كان تصورنا منطلقا من الافتراضات السابقة، فقد ارتأينا أن نؤسس ورقتنا البحثية على سيمياءات الأنساق البصرية، مركزين اهتمامنا على الصورة كنموذج، وذلك من خلال عرض لمختلف الآراء السيميائية التي تناولت الأنساق البصرية موضوعا لها، وطرق إنتاج المعنى في الصور، خصوصا وأن السيميائية انطلقت في تصورهما من اللسان، مروراً بمختلف الإنتاجات الإنسانية التي شيدها الإنسان وأسند لها قيما دلالية تكاد لا تنحصر، إذ إن للصورة مكانتها من خلال مختلف الخطابات المنتجة، بدءاً من الإثارة البصرية حيث تبدأ عمليات التعرف، والفهم، والقراءة، وعمليات التدليل، ذلك أننا سنبحث في مختلف الآليات المساهمة في إنتاج المعنى ارتباطا بالصورة، و طرائق إدراكها، وكيف تنتج معانيها.

ولعل تصورنا له ما يفيد ارتباطا - بالعملية التعليمية- التعليمية- وذلك من خلال الأدوار التي تقوم بها الأنساق البصرية بوصفها أنساقا دالة، حيث تسهم إلى جانب اللغة في تحفيز ملكة الإدراك لدى المتعلم من جهة، كما تسهم في بناء المواد التي يعتمد عليها المعلم من جهة أخرى، وذلك من خلال تسخيرها سيميائيا والتعامل معها وفق منظور النظرية العامة للعلامات؛ أي بوصفها علامة أو علامات تستدعي القراءة، وتحفز القدرة اللغوية لدى المتعلم من خلال وضعه في مواقف قرائية للصورة، بشكل يتجاوز المعنى التقريري نحو المعنى الإيحائي.

الكلمات المفتاحية: (السيمياءات-الصورة-المعنى-الإدراك-التعليم-التعلم)

Abstract:

Our perception, on the subject, is based on the assumption that the image has become an essential element in communication and reporting processes, which means that the image has become targeted at recipients - depending on the degree of their perception - and even constitutes a discourse aimed at convincing, influencing and interacting with the product and the recipient. Our assumption is also based on the fact that all linguistic data enable us to cross into other non-linguistic patterns, particularly in terms of the essence of communication as well as in terms of indicative dimension, and this makes us assume that the image All visual patterns are the basis for the production of semantics, it is not just a matter of images we see, but facts that work through markers that can be taught on the basis of human experience, and research into the different mechanisms by which their meanings are produced and the limits of these meanings.



Since our perception was based on previous assumptions, we decided to build our research paper on the semiotics of visual patterns, focusing our attention on the image as a model, by presenting different semiotic views that addressed visual patterns as a subject, and ways of producing meaning in images, especially since semiotics began to visualize them from the tongue, through various human productions constructed by man and devoted almost exclusive semantic values, as the image has its place through various speeches produced, starting with visual excitement. Recognition, understanding, reading and pampering begin, where we will consider the different mechanisms that contribute to the production of meaning in relation to the image, the ways in which it is perceived, and how it produces its meanings.

Perhaps our perception is related to the educational-learning process through the roles played by visual patterns as function patterns, where, in addition to language, they contribute to stimulating the queen of perception in the learner on the one hand, and contribute to the building of materials used by the teacher on the other, by harnessing them semiotically and dealing with them in accordance with the perspective of the general theory of marks, i.e. as a sign or signs that call for reading, and stimulate the language ability of the learner by placing them in positions of Reading the image, beyond the reporting meaning towards the suggestive meaning.

Keywords:(semiotics - image - meaning – perception- teaching – learning)

تقديم:

إن الإشكالية التي ننطلق منها، مؤسسة على واقع الصورة والأنساق البصرية عموماً، هذا الواقع الذي فرض نفسه في إعادة بناء وعي الأفراد والجماعات، أكثر مما تفعله اللغة – في نظرنا- ولذلك وجب، على الأقل، التنبيه إلى ذلك وتسخير الجهود المعرفية في التعاطي مع طبيعة كل نسق بما يقتضيه من آليات في التدليل والتفسير، ولذلك فإن إشكالية البحث مرتبطة بضرورة التعامل مع الأنساق البصرية – الصورة أنموذجاً- في التعليم بكل مستوياته، مع التدرج في طرائق هذا التعامل، وليس هذا فحسب، بل إن الأمر يتعلق بمساءلة تلك الأنساق معرفياً، وفق طرائق إنتاج المعنى وانتظامه ضمن كيانات دالة، حيث الصورة تشكل ذلك العمد والمؤسس لبناء المعنى؛ فبقدر سهولة اقتحام الصورة أذهاننا – من خلال التقارب مع الواقع- إلا أن ثمة ما يستدعي منا أخذها بما يرجع على وعي المتلقي بالنفع من خلال تحفيزه على بذل المجهود في فك شفراتها، عوض أن يخضع لمنطق الانطباع والتعبئة المجانية، كما أن اختلاف المقاربات التعليمية التي تمتع مشروعاتها من مرجعيات مختلفة، إلا أنها، في الأغلب، تقارب نصوصاً لغوية بآليات ونظريات ذات مرجع لسانی صرف؛ وهذا – في نظرنا- يضيق من حجم الأنساق التواصلية الأخرى التي يمكن تسخيرها في تحقيق الأهداف التي تنشدها العملية التعليمية- التعلمية، مما يعطي للصورة – مجال بحثنا- أحقيتها في تناول المعرفي الذي يتجاوز كونها وسيلة مساعدة في فهم النص، إلى اعتبارها المتن المدروس، خصوصاً في اختبار مدى تمكن المتعلم من استثمار ما تعلمه، إضافة إلى ما راكمه من معارف سابقة، ومدى تحيينها عند عمليات وصف خطاب الصورة وأيضاً عند عمليات التأويل، بحيث نقيس مدى القدرات الإنتاجية للغة لدى المتعلم من خلال متون بصرية (صور مثلاً)، ثم التعامل مع الإنتاج اللغوي الذي قام به المتعلم بالمعايير المعتمدة في بناء نصوص لغوية، ثم أيضاً نقيس مدى التفاوت بين الطلاب في أعمال القراءة الناقدة للصور، وفي مدى إبداعية الطلاب من حيث استنتاج دلالتها وليس فقط بوصفها، إنها سلوكيات سيميائية ستسهم – في نظرنا- في الوقوف على الكثير من الأشياء التي كنا نقاربها، في الأغلب، بنصوص نثرية أو شعرية...

وسوف يشكل هذا البحث رؤية ذات منبع فلسفي سيميائي، يطل على منظومة التعليم، ويحاول الإجابة عن أسئلة ظلت محط نقاش دائم من قبيل:

ما هي أهم المفاهيم السيميائية التي يمكن الاشتغال عليها ارتباطاً بالأنساق البصرية وبالمنظومة التعليمية؟



وكيف تسهم الصورة في بناء الوعي النقدي عند المتعلم؟

- ما المقصود بالمعطى الثقافي سيميائيا؟ ومادوره في سيميائيات الصورة؟

- كيف يمكن للثقافة أن تسهم في تشييد دلالات الأنساق البصرية؟

- كيف تؤدي الصور أدوارها التعليمية والتعلمية؟

وكيف تسهم الأنساق البصرية بشكل عام، والصورة خصوصا، في تحفيز التفكير النقدي لدى المتعلم الواعي بثقافة إنتاج الصورة؟

1- مفاهيم وحدود:

1-1: السيميولوجيا\السيميائيات وموضوعها:

تهتم "السيميولوجيا" (La Sémiologie) أو "السيميائيات"¹ (Sémiotique) بدراسة حياة "العلامة" (le Signe) داخل الحياة الاجتماعية، كما جاء في تبشير العالم اللساني السويسري "فيردينان دي سوسير" (Ferdinand de Saussure)، آخذين بعين الاعتبار كل الأنساق التواصلية، اللساني منها وغير اللساني، وهذا معناه أن اللسان لا يعدو أن يكون سوى نسق ضمن باقي الأنساق، حيث اعتبر سوسير هذا العلم أعم من اللسانيات؛ فبالرغم من أسبقية اللسانيات كعلم مستقل بذاته يروم دراسة اللغة، إلا أنه لم يمنع إحداث علم أشمل يروم دراسة حياة العلامة داخل الحياة الإنسانية، حيث لا يقوم عند تهميش اللسان بقدر ما يعني سلطته (اللسان) التي يفرضها في مدارس كل الأنساق التواصلية؛ إذ إن دراسة هذه الأنساق مرتبطة بالمعطيات الموصوفة التي منحها اللسان قيمة للدلالة (la Signification) داخل المجتمعات، ذلك أن اللسان يسمي الأشياء، ويكسبها دلالاتها وتداولاتها.

كما أن السيميائي الأمريكي "شارل سندرس بورس" (Charles Sanders Pierce) اعتمد على رؤية جديدة في التعامل مع مكونات الحياة الإنسانية، برؤية سيميائية (Sémiotique) ومنطقية (Logique) تروم إنتاج المعنى (Le sens) وفق بناء ثلاثي؛ يراعي ما يمثل الشيء في الواقع ويمثل الشيء المتجاوز للواقع، ويراعي الموضوع الذي يحيل عليه الشيء، مع إضافة عنصر التوسط هو المؤول (l'interprétant) الذي يبرر الإحالة بين ماثول (Représentamen) الشيء وموضوعه (Objet)، وذلك عبر سيرورة سيميويزيسية الهدف منها إنتاج الدلالات.

بناء عليه؛ فالسيميائيات \ السيميولوجيا تتبوأ مشروعاتها في التفكير المعاصر، ذلك أنها نشاط معرفي بطبيعة خاصة من حيث الأصول والمنطلقات والمبادئ، حيث نجدها استمدت مفاهيم اشتغالها من حقول معرفية عدة (اللسانيات والفلسفة والمنطق والتحليل النفسي والأثروبولوجيا...) أو من حيث طبيعة الموضوعات التي تشغل عليها السيميائيات؛ إذ إنها تهتم بكل المجالات التي انخرط فيها الإنسان، وحسب بورس "فالمنطق بمعناه العام ليس سوى تسمية أخرى للسيميائيات"² فهي وسيلة لقراءة كل أشكال السلوك الإنساني ومختلف الأنساق الثقافية داخل التجربة الإنسانية.³ " فبالإضافة إلى دراستها للنسق اللساني، الذي يعد أهم الأنساق وأرقاها، فإن السيميائيات وسعت من دائرة اهتماماتها لتجعل من كل الأنساق التواصلية التي يستعين بها الإنسان في خلق حوار مع الآخر موضوعا لدراساتها. فجل التصنيفات الخاصة بالأنساق السيميائية لا تكفي بإحصاء العلامات المشتقة من اللسان، كما لا تكفي برصد الأنساق البصرية التي خلقت تراكما هاما من الناحيتين النظرية والتطبيقية (الصورة في المقام الأول)، بل تدرج ضمن حقل دراستها مجمل الصيغ التعبيرية التي يستعملها الإنسان بشكل مباشر أو غير مباشر في حوار مع ذاته ومع الآخر، كالشم واللمس والسمع والذوق. فالحواس تنتج صيغا تعبيرية تتمتع بوضع إبلاغي خاص ونظر إليها دائما باعتبارها دعامة أساسية في التواصل البينإنساني.⁴ بهذا المعنى لا تحصر السيميائيات اهتمامها بموضوعات دون غيرها، بل تنفتح على التجربة الإنسانية بكل تمظهراتها، من خلال ما شيده الإنسان في مختلف علاقاته مع كل مكونات الحياة الاجتماعية، حيث " إن السيميائيات في كل الأحوال، تهتم بموضوع العلامات وأنساقها وصيغ إنتاجها واشتغالها وتلقيها، إنها النظرية العامة للعلامات في كل صورها

¹ - "السيميولوجيا" مصطلح مرتبط بالمرجعية الأوروبية (فيردينان دي سوسير)، و"السيميائيات" من خلال المرجعية الأمريكية (شارل سندرس بورس) مع التنبيه إلى أن الاختلاف فقط في التسمية، دون الخوض في إشكالات نحن في غنى عنها. ولا نرى ما يمنع الاتفاق بين المفهومين من حيث الأهداف والغايات، كما أننا سنستعمل المصطلحين للدلالة على مفهوم واحد.

² - PEIRCE(Charles Sanders) : « Ecris sur le signe » traduits et commentés par Gérard Deledalle, éd seuil, Paris, 1978, p 120.

³ - سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، منشورات الزمن، دار النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2003، ص16.

⁴ سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 19.



وتمظهراتها؛ نظرية عامة للتمثيلات والأنساق الدالة. كما أنها تعنى بدراسة الممارسات والسلوكيات والظواهر الثقافية الدالة⁵ بهذا فالإنسان هو المحور الأساس في تحديد العلامات، وتصويغها، وتداولها، وذلك بوصفه أيضاً علامة ضمن الكون السيميائي، كما أن الصورة – محط اهتمامنا في هذا المقام- علامة ضمن الأنساق البصرية التي ينبغي التعامل معها وفق آليات تختلف عن تلك التي نتعامل بها مع العلامة اللغوية، " فالسيميائيات، في تصور بورس، ليست صنافة جامدة تدرج أنواع العلامات في خانات قارة بشكل نهائي. إنها على العكس من ذلك، ترد كل الأنساق إلى حركية الفعل الإنساني. إنها تجعل من الإنسان علامة وتجعل منه صانعا للعلامة وتقدمه كضحية لها في نفس الآن"⁶ وإذا كان الأمر كذلك ما هي أهم المفاهيم والحدود التي تسهم في التناول السيميائي للصورة؟ وما هي مسالك المعنى ارتباطاً بالأنساق البصرية؟ وكيف يأتي المعنى للصورة؟ وكيف وما مدى راهنية السيميائيات والصورة في المجال التعليمي؟

1-2- مفهوم "المعنى" و"الدلالة" في سيميولوجيا الصورة.

يوجد فرق بين مفهومي "المعنى" و"الدلالة" في الاستعمالات، كما حدد ذلك سعيد بنكراد؛ ذلك أن المعنى هو المادة التي تشتق منها الدلالات، واستمراراً مع فكرة البحث، فإن "المعنى" هو ما يفهم بشكل مباشر وتقريري دونما زيادة أو نقصان، في حين نجد "الدلالة" هي ما تشكله السيروية التأويلية ارتباطاً بالثقافة والتاريخ، فهي معاني ثانية غير معطاة بشكل مباشر، إنها محصلة تنتج عن تنشيط الذاكرة والدفع بها إلى تسليم دلالاتها.⁷ ذلك أن الدلالة تعني " السيروية التأويلية التي تنطلق من المعنى المباشر نحو توليد مضامين أخرى إيحائية، أي ذلك المفهوم المركزي الذي ينتظم حوله النشاط السيميائي، ولتتبع شروط إنتاج الدلالة يتطلب الأمر تتبع الضوابط الثقافية التي تشتغل بوصفها قوانين لا يشتغل التأويل خارجها في كل الوقائع.⁸ وعند توظيف هذا الفرق الذي حاولنا اختصاره ما أمكن، سينظر إلى الأنساق البصرية (الصورة مثلاً) ، بوصفها وقائع تبلغ عن أفكار لا يمكن أن تنزاح عن الثقافة المؤطرة لما يمثل فيها، وسيتعامل مع هذه الوقائع من خلال ما تحيل عليه العلامات البصرية بشكل مباشر وتقريري (وصف الصورة بموضوعية) أي ما يشكل المعنى، الذي سيشكل بداية التأويل، ثم ضمن ما ستفرزه السيروية التدلالية أي ما يشكل الدلالة.

ولما كان الجانب التعليمي عبر الصورة حاضراً في تصورنا، فإن الغاية من هذا التفريق بين " المعنى " و"الدلالة" هو وضع المتعلم والمعلم أيضاً في عمليات استنتاج دلالي أساسه المعنى الحرفي الذي من الضروري – عملياً – أن ينزاح صوب إرغامات الثقافي والعملي. فصورة "طبيب يقوم بمحاولة إنقاذ مريض" قد تفرض معنى سياقياً حسب ما هو ظاهر ، لكن التمثيل الثقافي هو الذي منحها ذلك المعنى ويمنحها معاني مضافة أيضاً، إذا تم إرغامها على ذلك، في تجاوز لعلاقات دلالي لنظام العلامات البصرية، نحو نظام العالم الخارجي الذي نمتح منه سبلاً في قول ما لم يظهر على الصورة بشكل صريح، لكنه موجود من خلال إشارات بدئية ، وعلامات أيقونية، ومن خلال ما تنتجه العين الاصطناعية والتقنية، من زوايا التصوير وطريقة التبئير، واختيار الألوان، وانعكاس الضوء، وتغيير الأحجام، ووضعيات الأشخاص والأشياء، وغيرها من الوسائل التي تمنح للصورة هويتها كنسق بصري من جهة، وأيضاً من خلال الإحالات والتمثيلات التي تنتمي إلى سياقات ممكنة، بل وموجودة ضمن هذه الثقافة أو تلك.

1-3- مفهوم العلامة :

تحتوي "العلامة" – حسب شارل سندرز بورس- على "الإمكان" و"التحقق" و"القانون" وتشتغل كـ "أول" و"ثان" و"ثالث"؛ حيث "إن" العلامة" أو "الماثول" شيء يعوض بالنسبة لشخص ما شيئاً ما، من جهة ما، بصفة ما، فهي موجهة إلى شخص معين، حيث تخلق في ذهنه علامة معادلة، أو أكثر تطورا تسمى مؤولا (Interprétant) للعلامة الأولى، كما تعوض هذه العلامة شيئاً معيناً هو موضوع (objet) العلامة⁹. هذه الأخيرة تعد تمثيلاً لشيء ما، أي أنها تحيل عليه في الواقع، ما يستدعي المعرفة الفرضية السابقة، وذلك لغرض تحيين المعلومات الإضافية المتعلقة بالشيء الذي تحيل عليه العلامة¹⁰. فنحن إذن، أمام بناء ثلاثي يتكون من العلامة والموضوع ثم المؤول؛ حيث العلامة أو الماثول – عند بورس- هي الأول الذي يرتبط بالثاني (الموضوع) من

⁵ - عبد الله بريمي "، مطاردة العلامات، بحث في سيميائيات شارل سندرز بورس التأويلية – الإنتاج والتلقي" - دار كنوز المعرفة، الأردن الطبعة 1، 2016، ص 21.

⁶ - سعيد بنكراد، السيميائيات والتأويل، مدخل لسيميائيات ش. س. بورس، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005، ص 23.

⁷ - سعيد بنكراد، مفاهيم في السيميائيات، مجلة علامات، العدد 17، مكناس، المغرب، 2004. صص (85-91)

⁸ - سعيد بنكراد، مفاهيم في السيميائيات، مجلة علامات، العدد 17، مرجع سابق، صص (85-91)

⁹ - PEIRCE (Charles Sanders): «Ecrits sur le signe» Op.cit. P. 121.

¹⁰ - Ibid. P.123



خلال عنصر ثالث (المؤول) أي ضمن علاقة ثلاثية، وليست ثنائية الإحالة¹¹، وذلك عبر سيرورة قد لا تتوقف عند حد بعينه، "فالأول تمثيل عام ومجرد، أما الثاني فهو المعطى الخارجي، في حين يشكل الثالث حالة التوسط الإلزامي الذي يضمن للعلاقة صحتها"¹². بناء عليه، تبنى العلامة وفق مكونات ثلاثة أساسية بغية اشتغال الدلالة وإنتاجها وتداولها، وبصيغة أخرى فالعلامة هي "كل ما يبلغ تصورا محددا عن موضوع وهو كل ما يحدد شيئا ما آخر (مؤوله) ليحل محل موضوع آخر يحيل عليه هو نفسه (موضوعه) بالشكل نفسه، ويصبح المؤول بدوره دليلا/علامة وهكذا دواليك"¹³، فلا يسمى الدليل/العلامة بهذا المعنى إلا إذا كان دليلا بالنسبة لفكر يؤوله، أي دليلا يحل محل موضوع هو معادله في هذا الفكر، إضافة إلى كونه دليلا تحت نسبة أو كيفية ما تجعله في ارتباط بهذا الموضوع¹⁴ فالعلامة إذن؛ ماثول (représentant) يحيل على موضوع (object) عبر مؤول (Interprétant)، وهذه السلسلة من الإحالات هي ما يشكل السيميوزيس (Sémiosis) الذي يقود نحو إنتاج الدلالة وتداولها. فالتفكير بواسطة العلامة - حسب بورس-يشبه من حيث الأساس التفكير الرياضي (من الرياضيات) بحيث يمكننا التوصل إلى استنتاجات حول ما يتلاءم مع العلامات¹⁵. ذلك أن ما تقدمه العلامات البصرية حين رؤيتها ليست أشياء عارية من المعنى، بل إنها تمثل لنا أفكارا عما تمثله في الواقع الخارجي، حيث تتداخل التقاليد، والأعراف، والتاريخ، وكل مكونات الثقافة التي تسهم في بناء عمليات التدليل، وبهذا المعنى فالعلامة البصرية تروم النشاط الإنساني من خلال مختلف مظهراتها وارتباطا بتمثلاتنا الثقافية، فالإنسان ظل منتجا ومستهلكا للعلامات، على تنوعها وغناها، وبهذا المعنى يمكننا التعامل مع الصور؛ أي باعتبارها ماثولات أيضا تجسد خزاننا من العلامات التي ترمز إلى قضايا من صلب المجتمع ومراميه ليس هذا فقط، وإنما هي أساس السيرورة التدليلية ومنطلق التأويل لدى المتلقي \ المتعلم، حيث يمكن له أن يضيف معاني جديدة لم تنقلها الصور مباشرة، بل هي من صميم الثقافة والمجتمع، إن العلامة بهذا المعنى كيان محفز من شأنه فتح مجالات تأويل لا حدود لمضامينها، وذلك من خلال سياقات توارد مختلفة في عمليات إنتاج الصور وتلقيها.

2- سيرورة التدليل وآليات اشتغال العلامة :

تروم السيميائيات التأويلية الطبيعة الجوهرية الممكنة للسيميوزيس (Sémiosis) وتنوعاتها الأساسية¹⁶، ذلك أن الثلاثية (الماثول والموضوع والمؤول) تندرج ضمن السيميوزيس؛ أي سيرورة التأويل التي من خلالها يشتغل شيء ما باعتباره علامة، فعند وجود علامة تحيل على معنى، فليس ذلك المعنى نتيجة حدس، بل ذلك راجع إلى كوننا نستطيع الإمساك بسلسلة العلاقات التي تقودنا نحو إنتاج الدلالة، كما لا يمكننا اختزال العناصر الثلاثة المندرجة ضمن سيرورة التدليل في عنصرين، فالسيرورة السيميوزيسية تستدعي بالضرورة "الماثول" بوصفه أداة تمثيلية، و"الموضوع" كشيء للتمثيل، بالإضافة إلى "مؤول" كقاعدة ضرورية أثناء السيرورة. فالتجربة الإنسانية - بكل أبعادها - فضاء تشتغل الأشياء داخله كعلامات، حيث تستدعي الدراسة والفهم عبر رؤية سيميائية، ولهذه الأسباب وغيرها صاغ السيميائي الأمريكي "شارل سندرز بورس" (CH.S. Peirce) أفكاره المعرفية ذات الأسس الإبيستيمولوجية المنطقية، حيث اتخذ من القواعد المنطقية مرتكزا أساسا في بلورة أفكاره التأويلية، إلى درجة يصعب الفصل فيها بين السيميائيات والمنطق، وهذا الأخير هو ما يشكل قواعد التفكير والدلالة، عبر أساليب استدلالية هدفها البحث في المعنى من داخل التجربة الإنسانية في مختلف مراحل إنتاجه، فالمنطق بمعناه العام ليس إلا تسمية أخرى للسيميائيات¹⁷، وذلك بالنظر إلى الطريقة التي ينبغي من خلالها مقارنة الوقائع الإنسانية، وإدراك مختلف ما تجود به من أشياء، والنظر إليها باعتبارها علامات مصدرها الذات الإنسانية في مختلف علاقاتها مع الطبيعة والإنسان وباقي المكونات التي ظل ينسج معها علاقاته.

وقصد ضمان منطق عقلي للكون، يجب أن يشتغل كعلامة، وينخرط في الوجود الإنساني باعتباره كذلك، ويجب أن يسعى إلى سبل تنظيم الوجود الإنساني وتشكيله ضمن وجود موحد غير متنافر ويشكل الآلة المثلى نحو إنتاج المعرفة وتداولها واستقلالها، بعيدا عن إكراهات الإحالات المرجعية¹⁸.

PEIRCE - 11 «Ecrits sur le Signe» Op.cit. P. (Charles Sanders): 147

¹² - سعيد بنكراد، "السيميائيات النشأة والموضوع"، مجل عالم الفكر، العدد 3، المغرب، 2007، ص ص: (7-43).

¹³ - مبارك حنون، "دروس في السيميائيات"، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، المغرب 1981، ص: 45.

¹⁴ - طائع الحدادي، سيميائيات التأويل، الإنتاج ومنطق الدلائل، المركز الثقافي العربي، الطبعة 1، 2006، ص: 12.

¹⁵ - PEIRCE (Charles Sanders): «Ecrits sur le signe» Op.cit. P. 121

¹⁶ - P. 135..Op.cit PEIRCE (Charles Sanders): «Ecrits sur le signe»

¹⁷ - Ibid. P. 120.

¹⁸ - سعيد بنكراد، "السيميائيات النشأة والموضوع"، مرجع سابق، ص ص: (7-43).



كما أن مفهوم التأويل – كنشاط سيميائي ضروري- مرتبط إلى درجة كبيرة مع تصورنا للدلالة وشروط إنتاجها، ذلك أن الكلمات من حيث معطياتها الأولية تشير إلى عدم اكتفائها بالتعيين المحايد لمرجع موضوعي، ذلك أنها تضم العديد من السياقات القابلة للتعيين، فكل الأشكال التعبيرية والوظيفية التي يتوسل بها الإنسان في محيطه وينتج عبرها الدلالات، تنطلق من حالة أولى تسمى التعيين المرجعي، إضافة إلى حالة ثانية تروم إنتاج الدلالات المرتبطة بخصوصية الفعل المؤطر ضمن وضع ثقافي خاص، حيث الوجود الأول يشير إلى المعنى المباشر (ما يشكل القاسم المشترك للدلالات عند مجموعة لغوية ما) أما المعاني الثانية تتجسد باعتبارها قيما مضافة تعد نتاجا لأوضاع ثقافية خاصة¹⁹.

نحن إذن أمام نسقين سيميولوجيين متداخلين ومنفصلين أيضا؛ ذلك أن كل نسق يتكون بطريقة خاصة ويضم مكونات خاصة ووجودا خاصا به؛ حيث إن الانفصال يتجلى في كون المعنى المباشر (التقريري) واحدا، بينما نجد المعاني الثانية (الإيحاء) متعددة، أما من حيث التداخل فإن الانتقال إلى النسق الثاني (الإيحاء) لا يتم إلا انطلاقا من النسق الأول (التقريري)، عندئذ يمكننا أن نتكلم عن سيروية تأويلية دالة.

وبما أن العلامة تتميز بحمولتها الدلالية المزدوجة، ذلك أن العلامة تدل من خلال المعنى التقريري (Dénatif) والمعنى الإيحائي (Conotatif)، حيث إن المعنى الأول (التقريري) يعد منطلقا للدلالة، حيث يصف ما تراه العين في الصورة مثلا، خلال وصفها المباشر، أو المنطوق الحرفي، أما المعنى الإيحائي فيشكل المستوى الثقافي أو الرمزي في مختلف المضامين المختفية خلف الصورة، أي ما تمليه العوامل النفسية والاجتماعية، والثقافية المتداخلة في تأطير دلالات الصورة، وإنتاجها، وذلك من خلال عمليات استنتاج تخرج مكونات العلامة البصرية من الطابع الصريح والموضوعي، نحو الحضور الثقافي والإيديولوجي، وتعدد القراءات التي تضمن حياة العلامة وديناميتها. ولما كان الأمر كذلك فإن ثنائية (التقريري) و(الإيحاء) قد شكلت حلقة مركزية في كتابات "رولان بارث" شاملة بذلك كل التجربة الإنسانية، إذ أسس بذلك فكريا سيميولوجيا مهمته قراءة الظواهر المتعددة للثقافة؛ فالأشياء التي كانت لها دائما ومبدئيا وظيفة وفائدة واستعمال، والتي نعتقد أننا نستعملها كأدوات فقط، فهي تنقل أشياء أخرى²⁰.

وبعبارة أخرى، فإن الشيء يستعمل فعلا، لأجل غاية ما لكنه مفيد، كذلك بعض الأخبار، وذلك ما يمكن أن نعبر عنه في جملة واحدة بالقول: إن ثمة، دائما، معنى يتعدى استعمال الشيء²¹.

ولعل لثنائية التقرير والإيحاء عند بارث، ما يتماشى معها من حيث الغاية التأويلية، خصوصا في أنواع المؤولات، "المؤول المباشر" و"المؤول الديناميكي"، أو من خلال ثنائية هالمسليف، "التعيين" و"التضمين"، أو من خلال "المعنى" و"معنى المعنى" في التراث العربي القديم.

بناء عليه؛ فالسيروية التدلالية آلية إجرائية في اشتغال العلامات البصرية التي نحن بصدها، ذلك أنها تؤمن بالنسبي وليس بالمطلق في التعامل مع المنتج الإنساني، من ضمنها الصور وأنواعها، حيث إن الجانب الموضوعي فيه يكمن في المشترك بين الناس ضمن ثقافة الجماعة حول هذه الصورة أو تلك، ثم تأتي مرحلة إعادة بناء العوالم الدلالية، وذلك استنادا إلى الثقافة الشخصية للقارئ؛ فنحن نرى وندرك، ونقرأ استنادا إلى ما نراه، وإلى ما نحن مقتنعون به عند تأويلاتنا للصورة، لأن السيروية تبنى مع السياقات المتنوعة؛ حيث تتدخل الإيديولوجيا، والمعرفة، والتقنية، والجوانب النفسية، والزمان والمكان... أي ما يصنع زاوية نظر قارئة لحظة التفاعل مع الأنساق الدالة. فنحن نحيا داخل الوجود المؤسس للإنسان ولتجاربه، وهذا الوجود خزان للمعنى، وليس خزاناً للأشياء، والأشكال، والأشخاص ضمن إطارات الصور.

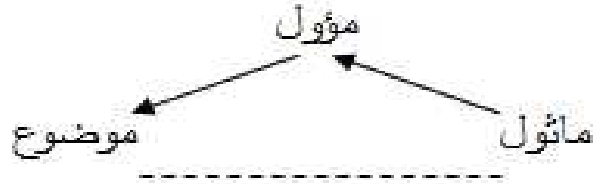
إن المتعة تكمن في الافتراضات التأويلية المفتوحة على كل الدلالات الممكنة من خلال فعل الإثارة البصرية، حيث تشكل العين الحاسة الأولى المستهدفة من خلال الصورة، ثم يأتي دور العمليات الذهنية التي تنتقي وتحذف بدورها، عبر التركيز، والتهميش، والحذف... في انعكاس مطابق لما تظهره الصورة، أي لحظة الإدراك الأول، وهو ما يعني أن المعنى في هذه الوقائع ليس معطى من خلال الظاهر فيها، بل هو محصلة ما يمكن أن ينتج عن افتراضات تأويلية، هي السبيل إلى المعاني الإضافية التي أفرزتها الذاكرة وإيديولوجيا المتلقي، واستحضار ما يرغب فيه من حيث المنطق واللاتناقض، وهي السبيل إلى البوح بما يرغب المتلقي في قوله تجاه ما يراه، وما يمثل أمامه، فالأساسي في المعنى ليس جوهره بل السبيل إليه، فثمة المتعة التي تنعكس إيجابا على ما نراه، وما نتصوره ارتباطا بما نراه. ونمثل إلى اشتغال العلامة وآلياتها – حسب بورس- من خلال الشكل التالي:

¹⁹ - سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 172.

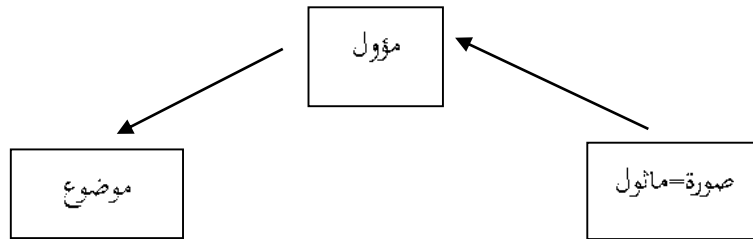
²⁰ - رولان بارث، المغامرة السيميولوجية، ترجمة عبد الرحيم حزل، دار تيلخ للطباعة والنشر، مراكش، الطبعة 1، 2001. ص 40.

²¹ - رولان بارث، المرجع نفسه، ص 40.

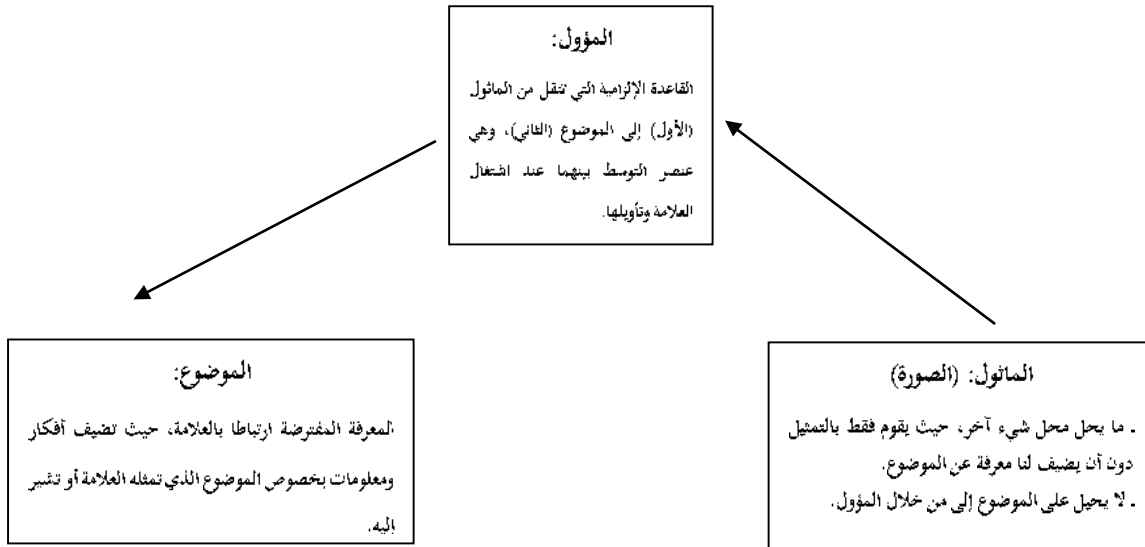




إن الشكل السابق يترجم الأدوار أثناء اشتغال العلامة؛ حيث إن بورس، ينظر إلى العلامة بوصفها ثلاثية المبنى ولا تقبل الاختزال في عنصرين، وإنما بضرورة وجود عنصر التوسط الإلزامي أي "المؤول" الذي لا ينبغي أن نخلطه مع "الشخص" الذي يقوم بعملية التأويل، كما أن الشكل يظهر أن إحالة الماثول على الموضوع ليست مباشرة، حيث للمؤول دور القانون والتوسط بين الماثول وموضوعه. كما يمكن للماثول أن يتجسد من خلال "صورة" كما يظهر في الشكل التالي:



نلاحظ من خلال الشكل، أن الصورة (الماثول) لا تحيل على الموضوع مباشرة، وإنما من خلال عنصر توسط (مؤول) وأما الشكل التالي فيترجم الأدوار التي يقوم بها كل مكون عند التدليل:



تأسيسا على ما سبق؛ سننظر إلى الصورة بوصفها سلوكا سيميائيا من حيث الإنتاج والتلقي، فالأنساق البصرية تأبى الدلالة من خلال علاقات التجاور، والاستبدال التركيبيين فقط، دونما رابط خارجي يؤسس لمعانيها، فالمعنى ليس معطى جاهزا تمنحه الصور، كما ليست غايتها هي ما تقوله الصور، وما تجود به من معطيات مباشرة تكاد تكون دالة بشكل موضوعي وحرفي، بل إن الغاية تكمن في السبيل الذي ننهجه ونتبعه لأجل توليد المعاني، "فالسيميوز، شأنها في ذلك شأن الفكر عند بورس، فعل ناقص بالضرورة، إنها تحتوي، لحظة الإحالة، على الضمني والمحتمل والكامن. ولهذا فهي لا يمكن أن تكون تعيينا لمعنى مثبت في الواقعة بشكل نهائي، إنها على العكس من ذلك خزان لا ينتهي من الدلالات... فلا يمكن البحث عن المعنى خارج العلامات، ولا

يمكن أن نفكر دون علامات، فالمعنى موجود في العلامات، والعلامات وحدها هي السبيل إلى إنتاج الدلالات وتداولها²² ذلك أن المتعة تكمن رصد مختلف الافتراضات، من خلال مسار تأويلي مفتوح على كل الدلالات الممكنة، "وهو ما يعني أن المعنى في هذه الوقائع ليس معطى من خلال الظاهر فيها، بل هو حصيلة ما يمكن أن ينتج عن افتراضات تأويلية هي سبيل أو سبل إلى معاني لا نعرف عنها سوى النزر القليل، فالأساسي في المعنى ليس جوهره بل السبيل إليه"²³

3-سيمولوجيا الصورة ومسالك إنتاج المعنى:

إن الخصوصية التي تضطلع بها الأنساق البصرية تستدعي البحث عما يميزها عن الأنساق اللسانية، وكذا البحث في طرائق إدراك النسق البصري وذلك لحظة المشاهدة والتلقي البصريين، فلما كانت اللغة تفرض التحقق من خلال الصوت والكتابة، فإن الأنساق البصرية تستدعي مجمل المثيرات البصرية لغرض الإدراك، وبما أنها كذلك فهي تستدعي من من المتلقي إدراك مختلف المضامين التي تحيل عليها ثقافيا، باعتبارها خطابا يتطلب فعل التأويل بعد المشاهدة، وهذا معناه ؛ معرفة مختلف السبل التي من خلالها تكتسح الصورة العين، أي باعتبارها (الصورة) مقابل الشيء أو الأشياء التي تمثلها داخل الثقافة الجماعية، مما يعطي إمكانية التناول السيميائي بمنطق التأويل غير المباشر، ولذلك فالوقائع البصرية في تنوعها وغناها تشكل لغة مسننة، أودعها الاستعمال الإنساني قيما للدلالة والتواصل والتمثيل. حيث تتميز الصورة بطابعها الأيقوني المرتبط بالشيء المصور في الواقع، ما ينفي عنها صفة التشابه مع الموضوع، بل تستدعي إعادة إنتاجه من خلال مختلف التحيينات التدلالية، ولذلك فهي لا تكتفي بعملية التمثيل لهذا الواقع فقط، وإنما هي تشكيل بصري يستوجب التعامل معه وفق مبدأ العلامة البصرية وطرق اشتغالها؛ أي النظر إليها باعتبارها فكرة عن الشيء أو مجموعة أفكاره، ذلك أن الصورة تشكل علامة أو علامات، وتفترض إحداث أثر سيميائي عند التعامل معها. وتشتغل بوصفها علامة دالة على أشياء منحنتها الثقافة المجتمعية أبعادا في التدليل والترميز "فالأيقونة ليست علامة شبيهة بالموضوع الذي تعينه لأنها تعيد إنتاجه، إنها كذلك لأنها قائمة على صيغ خاصة لإسقاط انطباعات إدراكية (بروز استعمال لجزء من الموضوع، نقل إلخ.) من خلال التذكير بتجربة (لمسية، سمعية إلخ.) أو من خلال لعبة سيرورة حسية مركبة هي التي تفرض النظر إليها باعتبارها شبيهة بتلك التي أحس بها في حضور الموضوع"²⁴، وبهذا المعنى يمكن للصورة أن تعكس دلالات ليست مقصودة بالضرورة، لأن الرغبة في تضمين الصور بمعاني مقصودة عملية قد تفقد الصور إنتاجيتها وديناميتها، فقد تختلف المعاني باختلاف صيغة الصورة وباختلاف مرجعيتها، ومكوناتها التركيبية...، وهذا لا يسلم منه المتلقي أيضا عندما يتعلق الأمر بدرجات الإدراك والفهم والتأويل.

بهذا المعنى، تكتسب الصورة تأثيراتها وأفعالها بعد أن تدرج ضمن قالب اللغة المرئية وبعد أن تصير أثرا مفتوحا على مختلف القراءات، ذلك أن آثارها المفترضة تحدث عبر تضافر الجوانب التشكيلية، والجوانب الأيقونة، وما يدخل في حيز الحجم، واللون، والضوء، والخطوط، والأشكال والأشياء، واللغة التي قد تكون عاملا موجهها ضمن الصورة... وتكتمل هذه الفاعلية عند المعرفة بتقنيات بناء الصور وإنتاجها كخلفية يفترض أن يتمتع بها المتلقي أو أن يتعلمها. فبالرغم من أن الصورة تكتسب مجمل دلالاتها من السياقات المتنوعة ضمن الممارسة الإنسانية، وفق أسنن متنوعة، وطرائق خاصة في عمليات إنتاج المعنى، "فإن القضية المركزية في تحديد طبيعة الصورة تتلخص في معرفة الطريقة التي تستهدف من خلالها العين وتستوطنها باعتبارها (الصورة) نظيرا للشيء الذي تقوم بتمثيله. فالإحالة الصافية على الموضوع الذي يتم تمثيله من خلال سند أيقوني يوحي بأن العلاقة القائمة بين دال الصورة ومدلولها علاقة قائمة على تشابه يجعل من الأول يحيل على الثاني دون وسائط. وفي هذه الحالة فإن دلالة الصورة أمر يأتي من الصورة ذاتها دونما استعانة بمعرفة سابقة يمكن أن يوفرها التسنين الثقافي."²⁵ لكن الأمر ليس بهذه الطريقة لأن العلامات البصرية بالرغم من التشابه الذي قد يظهره الماثول فهو ليس معطى محايد وموضوعي كما تقتضيه الموضوعية، لأنه ليس منفصلا عن التجربة الإنسانية وثقافتها، ذلك أن ما يظهر من تشابه ظاهري على مستوى العلامات البصرية لا يعني الانفصال عن التجربة الإنسانية، بكافة تجلياتها وأبعادها، فالدلالات التي تأتي من الصور وليدة تسنين ثقافي سابق على ورودها في شكل خطاب بصري، حيث إن الصورة بهذا المعنى تشكل مدخلا نحو الإدراك، ودعوة إلى النظر في البنية الإدراكية حيث تنتظم كل

²² سعيد بنكراد، السيميائيات والتأويل، مدخل لسيميائيات ش. س. بورس، مرجع سابق، ص 30.

²³ سعيد بنكراد: بين اللفظ والصورة تعددية الحقائق وفرجة الممكن، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 2017، ص: 8.

²⁴ أمبرتو إيكو: العلامة، ترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، بيروت، 2010، ص: 99.

²⁵ سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مرجع سابق ص 78.



الأفكار التي تحيل عليها علامات الصورة. " فإننتاج دلالة ما عبر الصورة لا يعود إلى ما يثيره الدال داخلها من تشابه مع ما يحيل عليه، بل يعود الأمر إلى امتلاك سنن يتم فيه وعبره توليد كل الدلالات الممكنة.²⁶ استنادا إلى ذلك، فالصورة كعلامة أيقونية تستدعي تعاملًا خاصًا عند عمليات إنتاج المعنى، وذلك من خلال الارتكان إلى النموذج وليس ما يتحقق عنه من نسخ تبدو في ظاهرها مشابهة للواقع، بهذه الطريقة يمكننا تجاوز الإحالة المباشرة من خلال عمليات إعادة إنتاج ثقافي، حيث تحضر الممكنات، والافتراضات التي ترتبط بالصورة الثقافية أكثر مما قد يبدو تشابهاً واقعياً. إن إدراك الصورة لا يتم بشكل مباشر (دال/مدلول)، وإنما ينطلق مما يمثل أمام العين الرائية عبر وساطة قانون، حيث يتم استحضار خزان معرفي نابع من ثقافة القارئ، ثم بعد ذلك تتم الإحالة على هذا الموضوع أوداك، كما أن الذاكرة لا تستحضر صوراً منفردة لا رابط بينها، بل باعتبارها نسخاً مؤطرة تحت نماذج إدراكية وظيفتها تنظيم دلالات الأشياء وتحيينها من خلال "خطاطات إدراكية"، لكي تتضافر مختلف المعطيات من خلال انتقادات إيديولوجية. إنها بهذا المعنى، تشكل خزاناً للدلالات المحينة من خلال التسنين الثقافي الذي يجعلها منصبطة لوقائع خارجية؛ واعتماداً على ذلك فلا ينبغي أن ننظر إلى "الأيقونة" من خلال منطق التشابه، وإنما سننظر إلى "البنية الإدراكية" ككل؛ أي إلى كل ما هو سابق على الأيقونة، وإلى المعارف التي تساعدنا في فك رموز الصورة، في هذه الحالة سنكون أمام مفهوم الإدراك باعتباره عملية معرفية (Cognitive)؛ فمن خلال الإدراكات تحدث الرؤية للأشكال، وذلك عند الانتقال من مرحلة الاستقبال الحسي إلى مرحلة الإدراك العقلي لها، أي عندما تتحول مرحلة الإحساسات المثيرة إلى مستوى المخ فنكتسب دلالاتها من ثم نتفتح معها، وبها، وأمامها بوابات الذاكرة وآفاق الخيال²⁷؛ ذلك أن الطابع الأيقوني الذي تتميز به الصورة يدرك داخل المعرفة الثقافية المسننة بشكل سابق عن التجربة التمثيلية، لما لذلك من قدرة على إثارة فعل الاستدكار واستحضار المعرفة المنتظرة.

إن ما نراه على الصور يمكن فهمه، ويوظف في أذهاننا متعلقات هي أشد ارتباطاً به، عبر سلسلة سياقية هي أقرب للتداول داخل ثقافة المجتمع، وهذا معناه أن ما نراه وما يثير فينا فضول الوصف والتأويل، هو شيء نفهمه ونمتلك بصده ما يجعلنا نعيد بناءه سيميائياً، فالمظاهر الأساسية للأشياء منظور إليها، حسب أمبرتو إيكو، وفق سنن التعرف (Code de reconnaissance)²⁸ ذلك أن الإدراك لا يؤدي معناه من خلال الأشياء في المستوى المباشر، وإنما باستحضار الخطاطة السابقة على مستوى الذاكرة والتاريخ، فما تدركه العين يعتبر علامات لا تدل في ذاتها ولأجل ذاتها، كما أن مختلف العلامات البصرية ليست موضوعات أو أشياء معزولة عن العالم، فمهمة "سنن التعرف" تكمن في إقصائه لتلك المعرفة المباشرة، أو تجاوزها دلاليًا.

كما أن مسالك المعنى تنبني – في نظرنا – وفق المقاربة السيميائية من خلال السيرورة التي ننساق خلفها، ومن خلال ما أرسته الثقافة في أذهننا، أي من خلال طبيعة التمثيلات التي ترسخت في ذهن المتلقي، وبحسب مستوى التعامل عنده، وأيضاً بحسب مجمل المعارف التي تؤهل للتعامل مع ما يراه، فكلها معطيات تسهم لا محالة في مدى تفاوت السلوك السيميائي بين القراء والمتلقين، فالأهم من خلال ما سبق، هو الكشف عن آليات النشاط الإدراكي وإعادة تشكيل الخطاب البصري استناداً إلى النماذج الإدراكية. كل ذلك مرتبط أشد الارتباط بالتسنيين الثقافية التي تختلف باختلاف بقاع العالم، شأنها في ذلك شأن اللغة التي تقوم بتقطيع العالم، ففي إدراكاتنا تحضر الإيديولوجيا، وتحضر الأخلاق والأعراف والتقاليد... وكلها تؤثر في استقبالاتنا لكل الأنساق غير اللسانية، وتتدخل في تأطير عمليات الإدراك والسيرورات التأويلية التي تخص الصورة وتدعم مسالك المعنى اعتماداً عليها.

إن الأشياء التي ترى وتدرك بالعين؛ أي كل ما يشتغل كعلامات أيقونية، داخل الخطاب البصري، لا ينظر إليه في حرفيته بل يتم التعامل معه باعتباره عنصراً له وجوده العيني، ووجوده الذهني؛ وهذه العلامات مفيدة بمبدأ التسنين السابق الذي يفرضه السنن الأيقوني الذي يقوم، من ضمن ما يقوم به، بتحديد نمط إنتاج وإعادة إنتاج عناصر التجربة الواقعية استناداً إلى النموذج لا النسخة المتحققة²⁹، فإذا كان تفكيك رمزية الأشياء يتم بالضرورة بواسطة اللغة، باعتبارها النسق الذي يقطع العالم وينتج المعنى³⁰، فإن حضور نموذج إدراكي نابع من ثقافة القارئ ضروري في هذا التقطيع الذي يشمل العالم، وذلك بالنظر إلى الاختلافات الجذرية التي تطبع التأويلات الخاصة بالعلامات داخل كل مجتمع، فلكي نفهم مدركات العلامات ونستخلص دلالاتها، يجب الاستناد إلى

²⁶ - سعيد بنكراد، المرجع نفسه، ص 81.

²⁷ - شاكر عبد الحميد: عصر الصورة السلبية والإيجابية، مجلة عالم المعرفة، مطابع السياسة، ع 311، الكويت، 2005، ص: 295.

²⁸ - Umberto Eco: La structure absente، Col Mercure de France، 1972، p: 172.

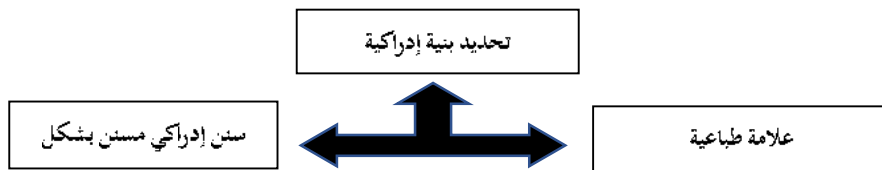
²⁹ - سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص: 81.

³⁰ - مارسيلو داسكال، الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة، ترجمة حميد الحميداني محمد العمري عبد الرحمان طنكول، محمد الوالي، مبارك حنون، سلسلة البحث السينمائي، إفريقيا الشرق 1987، ص: 6.



إلى ما يشكل إسقاطا لبنياتنا الإدراكية³¹، مع اعتبار المرجع الذي يحيل عليه الدال اللغوي أو الأيقوني، ومن ثم استخلاص مختلف الدلالات التي تعود إلى ثقافتنا، أو إلى السياقات الممكنة انطلاقا من الماثول الذي يثير فينا فضول التدليل. فالطبيعة الأيقونية (Iconicité) هي قبل كل شيء مسألة درجات أو مستويات من حيث التقارب بين الشيء وتمثيله الأيقوني، فالمسألة في جوهرها لا تعدو أن تكون متعلقة بأوجه التقارب؛ حيث إن العلامة الأيقونية تنقسم مع الشيء الحقيقي بعض أوجه التقاطع أو التقارب؛ فالأيقونة صورة مستنسخة عن نموذج، ذلك أن الكيفية أو الفرد الموجود أو القانون يمكن اعتبارها أيقونات لأشياء معينة مادامت تتشابه مع هذه الأشياء، ومادامت تستعمل كعلامات لهذه الأشياء³²، بهذا المعنى، فالأيقونة تنفرع إلى الصور (Images)؛ أي الأيقونات التي هي جزء لا يتجزأ من الكيفيات البسيطة، وتنفرع كذلك إلى الرسوم (diagrammes) أي الأيقونات التي تمثل العلاقات (...) وتنفرع أيضا إلى استعارات؛ أي الأيقونات التي تمثل الخاصية التمثيلية "الماثول" ما في تمثيله لتواز في شيء ما آخر³³، مما يبرز حقيقة العلامة الأيقونية التي لا تحتوي الخصائص نفسها التي يحتويها الموضوع الممثل، لكنها تقوم بإعادة شروط الإدراك المشترك وفق أسس إدراكية، حيث لا يكون الانتقاء إلا بواسطة تحيين بعض الدوافع وإقصائها لأخرى وذلك ما يسمح بتحديد بنية إدراكية³⁴، هذه الأخيرة تمتلك دلالة التجربة الواقعية نفسها التي تشير إليها العلامة الأيقونية، وذلك انطلاقا من التجربة المحصل عليها، لأن العلامة الأيقونية تشكل بعضا من ظروف النقاط الموضوع الحقيقي، إذ تنتقي بعض المثيرات (وليس الكل)، وهذا ما يمكننا من تشكيل بنية استقبالية إدراكية، وذلك بوصفها تنقسم المعنى نفسه مع الشيء الحقيقي. فالعلاقة التي تتم بين الصورة وما تمثله في الواقع مستندة بالأساس على ما تتيحه الخطاطة الإدراكية السنن الأيقوني، وذلك من خلال ما تمنحه النماذج للنسخ المتحققة عنها. كما أن الصورة بوصفها نسقا دالا ووسيلة إبلاغية هادفة إلى تحريك الذاكرة وتنشيطها، هي الوسيلة الأنسب -في نظرنا- ارتباطا بما نلاحظه من ركود على مستوى التعامل مع النصوص اللغوية، وما أصبحت تقوم به الصورة في عصر التكنولوجيا من آثار مباشرة على المستهلك وعلى المتلقي بشكل عام، حيث لا تستأذن فيما تحدثه من آثار وتوجيه، بل وإعادة بناء الوعي لأجيال كثيرة في زمن وسائل التواصل الاجتماعي وسلطانها.

بناء على ما سبق، فإن الصورة نسق بصري دال، له وجوده الخاص سواء من جهة التعرف والإدراك أو من جهة البناء والإنتاج الدلاليين؛ ذلك أن هوية الصورة تتحدد باعتبارها خزاناً للعلامات الدالة ومنطلق نحو بناء النصوص ذات اللغة الواصفة، أي التي تصف تقريرية الصورة وتصف إحياءاتها أيضا، حيث إن الصورة لا تشكل وقائع معزولة عن ما يتشكل في الذاكرة عند عمليات الإدراك وتشبيده المعنى، بل هي عناصر بصرية قادرة على الدخول ضمن نسق إبلاغي منسجم ومتكامل، يقود الذات المتلقية إلى التعرف والإدراك بالمنظور السيميائي، وذلك بالنظر إلى المواضيع الحسية التي تنقلها الصور نحو إثارة مجموعة من العمليات الذهنية للمتلقي، قصد فهم مضامينها وإنشاء علاقات تفاعلية بين ما يراه وما يبصره. وذلك يلخص عمليات إنتاج المعنى في الصورة، حيث إن إدراكها ذهنيا ينطلق عبر حاسة البصر ثم إحداث بنية إدراكية أو سنن للتعرف، لأن فعل الإدراك في هذا المجال " يبحث في المعطيات الموصوفة عما يتطابق مع الخطاطات المجردة التي تمد بها الثقافة متلقي الصورة، وحين يتم هذا التطابق تبدأ عملية التعرف والتسمية والتصنيف"³⁵. وبهذا المعنى تحضر مختلف السياقات الثقافية من خلال مجموعة من العلاقات التي تربطها الأفكار على مستوى الذاكرة المستحضرة، ولتوضح مهمة السنن الأيقوني السابق عن الإدراك وتحديد البنية الإدراكية نعتد الشكل التالي:



³¹ MU, Traité du Signe visuel, pour une rhétorique de l'image, éd seuil, 1992, P, 281. Groupe

³² مبارك حنون: دروس في السيميائيات، مرجع سابق، ص: 55.

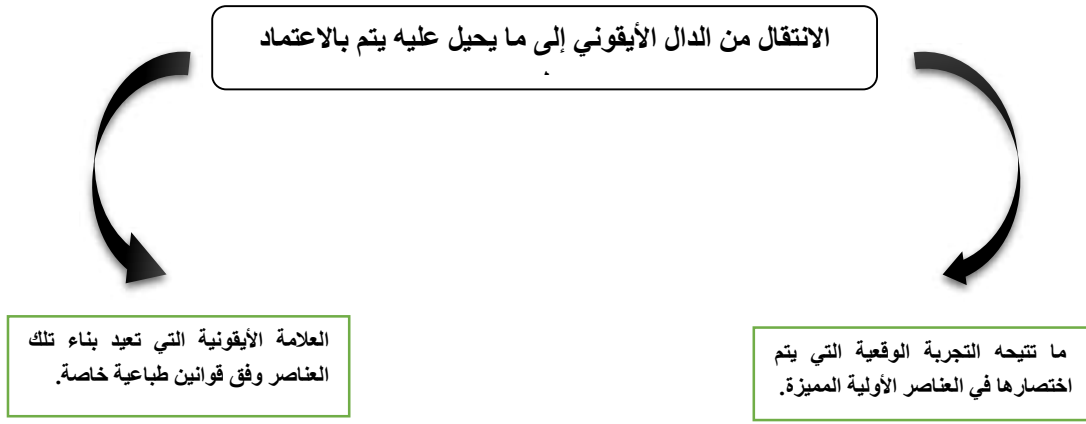
³³ المرجع نفسه، ص: 56.

³⁴ - Umberto, Eco: La structure absente, Op.cit. P: 176.

³⁵ سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص: 87.

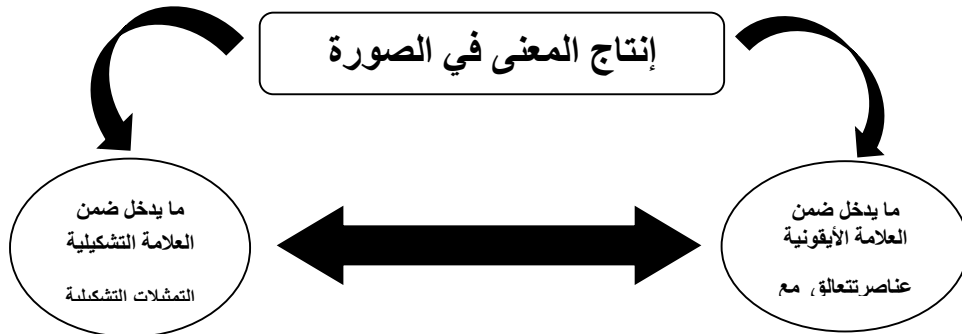


والشكل التالي يوضح الانتقال من الدال الأيقوني إلى ما يحيل عليه:



لا نختلف في أن الصورة نسق بصري إبلاغي، يهدف إلى التأثير والإثارة، ولذلك نحن نعيش أبهى تجليات الصورة من حيث المقاصد الإنتاجية، فهي تتسم بمعطيات أيقونية تعيد الإنتاج البصري لمكونات الحياة الإنسانية، وهذا يشكل واحدا من سبل إنتاج المعنى في الصورة، كما أنها تستند أيضا إلى مكونات تشكيلية تسهم في تقريب الصورة إلى ذهن المتلقي؛ بحيث تشير إلى الأشكال التي التي تمثل للحالات الإنسانية وتثير تجاوبا وتفاعلا مع المتلقي لحظة المشاهدة. بالإضافة إلى ما أصبحت تتحيه التكنولوجيا من آليات يمكن تسخيرها في بناء المعنى أيضا، ويتعلق الأمر بعمليات التصغير والتكبير، والحجم والإضاءة والظل، والأبعاد، إلخ...

استنادا إلى ذلك، فالدلالات التي تأتي إلى الصورة نتاج لما يجمع بين المجال الأيقوني (حيث التمثيل لمختلف المكونات التي يتعالق معها الإنسان أو هي جزء منه أو هو جزء منها: كأن تمثل لوجه إنسان أو جسمه أو حيوان...) وما ينتمي المجال التشكيلي (أشكال تخضع إلى تصرف الإنسان وتدخل ضمن تجاربه المتراكمة، الألوان، والخطوط التي يشير إلى شكل معين ضمن تجارب الإنسان واستعمالاته...) "وتعد الصورة من هذه الزاوية، ملفوظا بصريا مركبا ينتج دلالاته استنادا إلى التفاعل القائم بين مستويين مختلفين في الطبيعة، لكنهما متكاملان في الوجود: فكما أن العلامة الأيقونية تشير إلى تركيب لمجموعة من العناصر المؤدية إلى إنتاج دلالة ما، فإن العلامة التشكيلية لا تشتغل باعتبارها كذلك إلا في حدود تأويلها ككيان حامل للدلالات".³⁶ كما أن التداخل والاختلاف الذي يطبع هذين المستويين سيقود إلى تحديد وجهة نظر ما لصانع الصورة وذلك من خلال رؤيته للعالم، أي ما يشكل لدى الفاعل الفوتوغرافي رؤية تعين مسار الصورة، وإطارها ومواضيعها، وإيقاعاتها وألوانها، من خلال طريقة تمثيلها، ذلك أن المستوى الأول من القراءة يروم إدراك الصورة في مختلف أبعادها الفنية والتشكيلية والتقنية، أي ما يشكل ظاهر الصورة في استقلال عن فاعلها، في حين المستوى الثاني يكون مرتبطا بعمليات التأويل، عبر تحيين القيم الدلالية التي تعد الصورة مهذا لها، فتقديم صورة ما في شكل ماثول هو تمثيل لقيمة ما أو قيم ما³⁷، ولنا في الشكل التالي ما يوضح ذلك:



³⁶ سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 89.

³⁷ قدور عبد الله ثاني، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار الغرب للنشر، الطبعة 1، الجزائر، 2005، ص 36.



من خلال ما سبق، سينظر إلى الصورة باعتبار التكامل الحاصل بين العلامات الأيقونية والعلامات التشكيلية، ثم ما قد يضاف إليهما من تقنيات أخرى تختلف باختلاف الحامل لها، كلها تتضافر في تصوير حالة إنسانية، وحالات أخرى لها علاقات مع الإنسان ضمن إطار الصورة، في اقتطاعات وانتقاعات يعمد إليها صانع الصورة، بما تحتمله طبيعتها ومقاصدها وزاوية النظر المتدخلة في صناعتها بهذا الشكل أو ذاك، إنها تجسد الحالات المكتسبة عبر الثقافة الخاصة، والتي تستدعي تعاملًا سيميائيًا يرقى بها إلى مسالك المعنى، وذلك وفق سياقاتها المتنوعة التي هي أشد ارتباطًا بالتجربة الإنسانية، فيحصل أن تدل وضعية الجلوس لشخص في مكان ما في الصورة على دلالات كثيرة مرتبطة بسياق جلسة هذا الشخص، ومن خلال عمليات التغييب، والحذف، والتوضيح... التي تكون متعمدة، ذلك أن الجسد لا يتحدث لغة ساكنة لا حركية فيها، بل إنه قادر على إحداث فوضى خطابية من خلال وضعياته المختلفة، وكذلك تفعل رسوم الوجه وإيماءاته، وحتى العين في مختلف خطاباتها وهكذا في كل ما يرتبط بالكون العلامي. فالمسألة هنا لا تتعلق بمعاني فطرية فينا تمثلها عبر مختلف الصور ومن خلال طبيعة اللغة المستعملة في التدولات اليومية، بل هي دلالات تمتح مشروعاتها من خلال عمليات الاكتساب الثقافي الذي تدخل في سلوكيات الإنسان بشكل ما وفي سياق ما، وهي سلوكيات سيميائية بالأساس ينبغي أن نكتشفها من خلال خطاب الصورة التي لا يمكننا أن نبرئها من الاتهام، وذلك يدفعنا إلى التساؤل - تلك وظيفة العقل الناقد- حول مختلف السياقات التي قد تحدثها العلامات في العلاقة بين خطاب الصورة وصورة الخطاب.

إن الأنساق البصرية من حيث مختلف الدلالات التي تثيرها من خلال الجوانب الأيقونية والتشكيلية والتقنية... ليست قارة وثابتة في أشكال تأبى الدينامية، وذلك راجع لكونها ضمن الممارسة الإنسانية، وهي متضافرة في إنتاج خطاب الإنسان الذي ظل يتطور ويتغير بتغير الزمن، كما أنها تشكل مختلف سلوكياته الثقافية متجاوزة بذلك الأبعاد المادية، والوظائف المباشرة لدى الكائن البشري، " فالفنان - إذن- حينما يشكل مادته، فإنه ببساطة يحاول إحياء وبعث أحلامه وذكرياته وصوره المتخيّلة في المادة في المادة، وكأنه -بذلك- يبعث الحياة في المادة نفسها"³⁸ ما يستدعي النظر فيها من خلال كل ما يرقى بها صوب تنمية الوعي القرائي لحظة الإدراك، وهذا سبب مقنع -في نظرنا- يجعلنا نؤطرها من خلال المرجعية الفكرية للنظرية العامة للعلامات (السيميائيات)، خصوصًا ما يرجع إلى عمليات الإدراك وبناء الدلالة ومختلف الآليات التي تعمل على التجاوز الدلالي المباشر إلى مستويات إيحائية، وذلك بالنظر إلى المكانة المميزة للصورة كنسق بصري، وبوصفها ظاهرة خطابية ذات أبعاد دلالية، وتعبيرية، وجماالية، مع اعتبار التفاعل الإدراكي بين ما يمثل أمام العين من العلامات البصرية التي تستدعي إعمال الفكر، وما يتدخل في تحريك البنية الذهنية للمتلقى ويؤسس لمختلف سيروراتها، والكشف عن مضامين الخطاب.

إننا - من خلال هذه الدراسة- نحث على الأهمية البالغة التي لا بد من اعتبارها بخصوص مختلف التلقيات التي تروم كل الأنساق البصرية، على اختلاف مضامينها، قصد إخراجها من الطابع الانطباعي العادي إلى عوالم التدليل الثقافي، وبهذه الطريقة نؤسس لسلوك سيميائي يجسد دينامية ذات مقاصد دلالية، وتفاعل إبداعى أساسه اللغة، إن على سبيل الوصف، أو على سبيل التأويل، فلا يمكننا شرح الصورة بالصورة، كما أن اللسان موكول له أن يصف ويسمي، ويسند الدلالة في كل الأنساق البصرية التي منبعها التجربة الإنسانية في مختلف تداولاتها واستعمالاتها.

4- أهمية الصورة في بناء الوعي النقدي لدى المتعلم:

إن ما سبق ذكره في هذا البحث، يشكل - في تصورنا- الإطار الذي يرومه هذا المحور الهام، والذي لا ينقص من أهمية الأنساق اللغوية في العملية التعليمية- التعلمية، لأننا ندافع عن كونه أرقى الأنساق التواصلية بشكل عام، ولربما ستكون الأنساق البصرية في هذا الصدد وسيلة ذات أهمية كبرى تقييمية، وتقويمية أيضا لدى المتعلم بشكل عام والعربي بالخصوص. ذلك أننا نعتبرها أساسية في بناء الوعي النقدي لديه؛ وذلك بالاعتماد على ما جادت به النظرية العامة للعلامات، من آراء وأفكار سلف ذكرها، مع محاولة جعلها خادمة للمنظومة التعليمية بما تنشده من أهداف وغايات، وأهمها بناء الوعي النقدي لدى المتعلم، وقياس ذلك من خلال الآثار التي أحدثتها الصورة أو النسق البصري في فهم الطالب، من حيث الجوانب الوصفية التي سيقوم بها أولا، ثم عبر إعمال الفكر أكثر ومحاولته تجاوزه الموجود في النسق البصري إلى ما هو موجود ضمن الأنساق الثقافية.

فالمنهج التعليمي يتشكل من خلال المبادئ والقواعد التي يجب أخذها بعناية في بنائه، إضافة إلى المعايير التي يتم عبرها تقييم وتقويم تلك المناهج، والتي تتبنى بحسب الدكتور محمد السيد على أربعة أسس كالتالي:

³⁸ - غادة الإمام، جاستون باشلار، جماليات الصورة، دار التنوير، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2010، ص 390.



1. "الأسس الفلسفية: وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما يعكس خصوصية المجتمع، والمتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفرادهم وواجباتهم.
 2. الأسس الاجتماعية: وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية.
 3. الأسس النفسية: وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة، وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم، واحترام المتعلم.
 4. الأسس المعرفية: وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها. وينبغي هنا تأكيد تنابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة"³⁹.
- ولعل مقاصدنا تنطلق من تصور نظري – في هذا المقام-مع استحضار للأسس السالفة الذكر المرتبطة بإعداد المناهج التعليمية، وطرائق التدريس، ومختلف الوسائل المساعدة في تحقيق الأهداف والمخرجات المرجوة، حيث اللغة تعد أرقى الأنساق التواصلية ضمن العملية التعليمية – التعليمية، بحيث تندرج تحت مسمياتها مختلف الأنساق التواصلية الأخرى التي ليست من طبيعة لغوية بالضرورة، لكنها لا تخرج عن سلطتها سواء من حيث الوصف أو التدليل. وارتباطا بكل هذه الأنساق التي نعتبرها أنساقا ثقافية تكوّن المادة الأساس للمعرفة والتعلم، سنحاول التعامل معها بوصفها علامات، بل هي منطلق البحث عن المعنى الذي يتجاوز الحرفي والمباشر، ويرتكز على معطيات الثقافة الجماعية، وعلى مخزون الذاكرة عند عمليات تحيين المعنى وتوليده.
- إننا بهذه المحاولة النظرية نسعى إلى بناء فكر نقدي عند المتعلم، يسائل ما يراه ويحاوره، ولا ينطبع بفحواه دون إعمال جهد. فالإنسان هو المنتج للسلوك الفردي، وهو الذي يحول هذا السلوك إلى قاعدة جماعية، أي يجعل منه عادة تشتغل كنموذج يحكم السلوك الفردي. وهذه العادة هي ما يستمر في الحياة بعد موت العلامة. إنها ولادة جديدة: ولادة القيم الاجتماعية وشهادة على نموها واضمحلالها أي موتها، لتولد من تحت أنقاضها قيم جديدة"⁴⁰ ولذلك فسنضطر إلى مساءلة علامات لغوية وغير لغوية ضمن المحتوى التعليمي، حيث قوانين بناء المعنى والتمثل للمفاهيم لا ينبغي أن تقف عند حدود التعيين، وإنما تتطلب إعمال التفكير وتحريك للذاكرة قصد محاورة النصوص اللغوية وغيرها (الأنساق البصرية) ضمن ما توطره الثقافة الجماعية، وما يتكون لدى المتعلم من الثقافة الخاصة التي تختزنها ذاكرته.
- وهذا معناه؛ أن كل ما يسخره المعلم من وسائط تعليمية، لن يكون ذا فائدة – في اعتقادنا-إلا إذا استهدف تلك الجوانب التحفيزية للمتلم والتي تحرك الوظائف النقدية عنده، بحيث لا يمكن للمتلم أن يجسد دور الآلة اللحظية التي تخضع لانطباع جارف دون فك شفرات هذا الخطاب أو ذاك. وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية المناهج التعليمية، وما تشكله طبيعة المواد التدريسية التي من بين غاياتها تحقيق الجوانب التربوية وفق مقاربات منهجية، بالإضافة إلى تحقيق الوظيفة الاجتماعية، وذلك من خلال الموازنة بين ما هو تعليمي وما هو تربوي داخل كل ثقافة، مع ترسيخ القيم المجتمعية والأخلاقية ضمن المنظومة التعليمية، دون إهمال للوظيفة الثقافية التي تسعى إلى تأكيد التمثلات التي تحيل عليها اللغة الموظفة في المواد التعليمية.
- ولأجل ذلك، نريد بهذا العمل أن يشكل محاولة نحو إعادة النظر في طرائق التدريس الخاصة بطلابنا في مختلف المستويات، مع الأخذ بعين الاعتبار التدرج المواقب لكل مستوى من حيث عمليات التعاطي مع الأنساق البصرية في الدرس التعليمي، حيث يكون التأسيس منذ المراحل الأولى على الاكتفاء بترسيخ المدلولات المباشرة للصور، وما قد تربطه من تقارب أو تشابه مع موضوعات حقيقية، ثم تتطور الأساليب تصاعديا حسب الفئات المستهدفة والمستويات المتقدمة فالأكثر تقدما إلخ...، وهذا يتماشى مع حتى الطلاب الناطقين بلغة أخرى غير العربية حين يلجؤون إلى تعلم اللغة العربية ظاهريا، وهي طريقة نحو اكتشاف الثقافة العربية.
- إننا هنا لسنا نبخس كل الجهود المبذولة على مستوى المنظومة التعليمية، في كل المستويات داخل الوطن العربي وحتى غير العربي، لكن المسألة -في نظرنا-تتمثل في أسئلة تضمنتها إشكالية هذا البحث من قبيل: ماهي المرجعية الأجدر باتخاذها تعليميا

³⁹ محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر، الطبعة الأولى، 2011، ص 22.

⁴⁰ سعيد بنكراد، السيميائيات والتأويل، مدخل لسيميائيات ش. س. بورس، مرجع سابق، ص 23.



بواسطة الصور أو الأنساق البصرية بشكل عام؟ ثم لماذا التركيز يظل مهيمنا على اللغة الطبيعية بوصفها النسق الذي يسهم في إنماء القدرة اللغوية لدى متكلم لغة ما؟ ما السبيل إلى وضع تغييرات في السلوك التعليمي وعلى مناهجنا التعليمية؟ ثم أليس بإمكاننا قياس مدى تقدم أو تدني مستوى المتعلم من خلال جعله أمام معالجة صورة مثلا عوض نص شعري أو نص نثري، بما أن المتون جميعها تشكل غايات تربوية وثقافية واجتماعية وإبداعية؟ ألا يمكننا قياس اللغة التي يصف بها المتعلم ويؤول عبرها الصور كما نقيس اللغة التي يصف بها النصوص ويؤولها؟

أسئلة كثيرة تطرح مشروعيها وضرورة التعامل معها من خلال وعي يراعي طبيعة التقدم الذي أصبح يحاصرنا من مختلف الاتجاهات، وأيضا من خلال التعاطي المطلق لطلابنا والأساتذة - ولسنا نبالغ- خصوصا مع ما تطرحه وسائل التواصل الاجتماعي، والمشهد الإعلامي والسينما... وغيرها، بل إنها أصبحت المنهل لكثير من الناس المتعلمين وغير المتعلمين، والتي تشكل الصورة فيها ذلك المحور الرئيس في استهداف الجانب السيكلوجي للمتلقي.

ولذلك فقد صار من اللازم على المنظومة التعليمية التصدي الإيجابي لما أصبح يشكل أزمة استيلا، وإعادة بناء وعي فئات كثيرة نلاحظها، فموقع الصورة تعليمي وسيميائي، وذلك من خلال ما تحدثه في ذاكرة الفرد والجماعة والمجتمع، وأيضا من خلال موقعها في الوجدان الإنساني، ولذلك فحري بالمتلقي أن يحدد آليات اشتغال الصورة وإنتاجها لمعانيها، وطرق الإقناع والتدليل والتضليل أيضا من خلالها. فعند دراستنا للصورة، فنحن حينئذ نحاول الكشف عما يحدد مجمل آليات التمثيل والنقل الفني، من عالم الأشياء إلى عالم النظرة⁴¹ فالصورة تخاطب الوجدان وتحدث آثارا مباشرة من خلال انطباع جارف وانفعال لا يصمد أمام جبروتها، حيث "إن معنى الظاهرة لا يكون في الظاهرة نفسها فحسب، بل إن معنى الظاهرة يكون مرتبطا بأفعال الوعي نفسه"⁴². ولأجل ذلك ينبغي أن نؤطر مناهجنا، وأن نخرط جميع المعلمين قبل المتعلمين في التصدي القائم على طرائق معرفية، من شأنها أن تؤسس للتناول المبني على وعي بما نتلقاه بصريا. وجعل الصورة داخل المناهج التعليمية، بما يقتضيه بناء الفكر الناقد وتوظيفه إيجابيا.

ومن هذا المنطلق تؤكد السيميائيات راهنيتها ومواكبتها الدائمة، بوصفها نشاطا معرفيا يروم مختلف مكونات التجربة الإنسانية، وذلك من خلال التعامل مع السلوك الإنساني وإبداعاته باعتبارها علامات، ينبغي النظر إليها، وفيها بما يقتضيه العقل وما يحث عليه الإبداع كجزء من محصلة التجربة التعليمية. حيث سنتعامل مع الصورة باعتبارها نسقا ثقافيا وأداة تعليمية، وسينظر إليها من خلال الخصائص التركيبية والتشكيلية والأيقونية، ومدى تضافرها في إنتاج المعنى حيث "إن الصورة، بشكل أساسي، رمز لما تمثله، فهي ليست نسخة أصلية عنه"⁴³ وهذا معناه عدم التعامل مع الصورة بوصفها مستنسخة من الواقع وإنما هي إبداع وخلق يقارب الواقع، مما يعطيه بصمة خاصة وأثرا قد يخلق إدراكا خاصا يتجاوز الانطباع العادي في نفسية المتعلم. "فمصطلح لغة لا ينطبق فقط على اللغة العربية أو الفرنسية أو الروسية أو الإنجليزية، كما لا ينطبق أيضا على الأنساق الاصطناعية التي أنتجتها مختلف العلوم، والأنساق المستعملة لوصف مجموعات معينة من الظواهر، بل إنه ينطبق أيضا على العادات والطقوس والتجارة والمفاهيم الدينية. وبمعنى آخر، يمكننا أن نتكلم "لغة" المسرح والسينما والموسيقى والفن التشكيلي، بوصفها لغة منظمة بطريقة معينة"⁴⁴، إضافة إلى خصوصية كل لغة على حدة فالمشترك الذي تشترطه العلامة في كل تلك اللغات هو السبيل نحو إنتاج المعنى، والنظر إليها بوصفها علامات، سواء أكانت من طابع لساني وهذا يستدعي التناول اللساني والسيميائي، أو ذات طبيعة غير لسانية ما يتطلب فهما في آليات التدليل والاشتغال كعلامة. وحسب أمبرتو إيكو، يمكننا التأكد على أن الظواهر المرئية التي يمكن تفسيرها كمؤشرات ينظر إليها بوصفها علامات، وقد مثل إيكو لذلك حينما يفاجأ شخص ما بضوء معين فذلك ينتج عنه إغماض العين، وهنا لا نتحدث عن عملية سيمبوزيسية لأن الأمر يتعلق بمثير فزيائي (حتى الحيوان يغمض عينيه)، لكن خلافا لذلك ما يحدث عندما يستنتج شخص ما أن الضوء الوردي المنتشر في السماء، يشير إلى أن الشمس توشك على الشروق، وهذا إقرار من إيكو على وجود علامة يمكن التعرف عليها عن طريق التعلم والاكساب⁴⁵، كما أن الصور بالرغم من طابعها الأيقوني

⁴¹ غي غوتيي، الصورة: المكونات وأتأويل، تقديم وترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، البيضاء، المغرب، ط الأولى، 2012، ص 26.

⁴² عادة الإمام، جاستون باشلار، جماليات الصورة، مرجع سابق، ص 375.

⁴³ Langer, Susanne Katherina Knauth. Philosophy in a New Key: A Study in the symbolism of Reason, Rite Art. New youk; Mentor, 1951. P67

⁴⁴ عبد الله بريمي، السيميائيات الثقافية مفاهيمها وآليات اشتغالها، المدخل إلى نظرية يوري لوتمان السيميائية، ط 1، دار كنوز المعرفة عمان الأردن، 2018، ص 91.

⁴⁵ Umberto Eco, Sémiologie des messages Visuels. In: Communication, 15, 1970. L`analyse des images.pp.11-51.



فهي أيضا تشتمل على مؤشرات وعلامات دالة يمكنها أن تشكل حالة أولى نو بناء حالات إضافية أخرى من صميم التدليل الذي ننشده، ارتباطا بالتعامل مع الصورة أو مع الأنساق البصرية بشكل عام. حيث إنها تتسم بوقع جمالي يوقظ معاني غير ظاهرة، من خلال ما توفره العلامات في علاقاتها المترابطة، وسياقات تواردها نفسها مع الذات الإنسانية لحظة التلقي، وما توفره الذاكرة الجماعية والثقافة والمجتمع من أفكار ومضامين جسدها الإنسان عبر مختلف الأزمنة، إنها تشكل تاريخا للسلوك الإنساني ولمختلف لغاته التي عبر بواسطتها وتداولها؛ أي ما يمكن المتعلم من تفعيل النموذج الإدراكي لديه حيث يستند إليه عند التعامل مع الأنساق البصرية، عندئذ يمكن التفاعل مع الصور من خلال طرق الإدراك، وكذا بإسهامها في إنتاج نصوص أخرى من طبيعة لغوية (اللغة الواصفة) تعيد نتاج تفاعل الذات المدركة بالخطاب المدرك. لأن الصورة تحدث خطابا تركيبيا ودلاليا وتداوليا يتطلب إبداعا من حيث عمليات التدليل. لأن العلامات المرئية – حسب إيكو-تنقل شيئا ما إلينا (تحيل على شيء ما) من خلال المواضيع أو من التجارب الثقافية التي تم اكتسابها سابقا، فما يجعلنا نستنتج أن هذا الحيوان موجود هي العلاقة بين العلامة والحيوان الذي تحيل عليه، أما إذا كانت الآثار راجعة على شيء لم يسبق لنا أن تعرفنا عليه، فلا يمكننا أن نعرف على العلامة، لكن يمكننا تأويله كواقعة طبيعية⁴⁶.

وبناء عليه، فالصورة بوصفها علامة سيميائية، يمكن النظر إليها من حيث توظيفاتها التعليمية ومن خلال جعلها رائزا في الكشف عن مختلف المهارات التي نستهدفها في المتعلم " حيث يتعلق الأمر بما يمكن أن يتسلل إلى العين وتدرجه باعتباره صياغة بصرية تتضمن قصدا إنسانيا يجب الكشف عن مضامينه. أو هي طريقة خاصة في تدبير الانفعال والتصرف في الظلال الدلالية التي تنتشر في كامل الفضاء البصري الموضوع للتمثيل. إن هذه المعرفة وحدها يمكن أن تساعدنا في فهم أفضل لميراث إنساني سابق، والكشف عن الغايات التي تختفي فيها الإرساليات البصرية المعاصرة"⁴⁷ ولعل هذا يتناسب مع ما أصبحت المرحلة التعليمية في عصر الصورة وسلطتها، وهي طريقة للقول بمدى أهمية التسليح من حيث المناهج، والمرجعيات، والكفايات المعتمدة قصد مواكبة طبيعة المرحلة بطريقة تزرع الثقة في المتعلم، وذلك من خلال تحفيزه وتمكينه من طرائق وآليات التعامل مع الصور، بطريقة تختلف طبعاً عن طرائق التعاطي مع متون أخرى ذات طبيعة لغوية صرفه. حيث إن ذلك سيحقق الانسجام مع الكفايات المستهدفة للمتلم وينمي كفاءته، دون أن ننكر الإكراهات التي قد تواجهنا في أجراً المفاهيم السيميائية، التي تطال طبيعة الأنساق البصرية، سواء مع المعلم أو المتعلم، لكن لا يمنع من تسخيرها في اعتبار طبيعة الفئات المستهدفة، وأيضاً من خلال النماذج المختارة والتي من شأنها أن تغني المناهج التعليمية، حسب ما نعتقد، خصوصاً وأننا ننشد في مؤسساتنا التعليمية سلوكات ناقدة، غايتها تحقيق فهم ناقد لما يتلقاه المتعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه.

إن مختلف المفاهيم التي تم بسطها ارتباطاً بثقافة وسيميولوجيا الصورة – ومفاهيم سيميائية أخرى لا يسع المجال لذكرها-تتشدد البناء الدلالي الذي يهدف بدوره إلى تفعيل ملكات النقد عند التعامل مع الأنساق البصرية من الناحية التعليمية بالأساس، والدعوة إلى تحفيز مختلف الجوانب الإبداعية لدى المعلم والمتعلم. إضافة إلى أن حرصنا على إخراج المتعلم من الطابع الميكانيكي في التعاطي مع المعلومات والمعارف دفعنا إلى البدء بهذه المغامرة المعرفية، وننشد الاشتغال عليها أكثر حتى تستجيب للتصور العام والذي نرجو أن يمتد وأن يحقق الغايات والأهداف المرجوة. كما أننا ندرك مساهمات الحقول المعرفية التي تراكمت، ولا تزال، في إنتاج مقاربة واعية لفائدة المتعلم بالدرجة الأولى، فالمسألة متعلقة بأهمية المعطى الثقافي واختلافه عن المعطى التمثيلي للصورة التي تستهدف تطوير مهارات التفكير العليا، حيث نسعى إلى تمكين المتعلم من آليات التلقي التي تستدعي التفاعل والبناء والإضافة، إنها أشبه بإخراج النصوص البصرية من خاصية الكسل حسب الطرح السيميائي، إنها بذلك تُسائل إنتاج الفكر الإبداعي بواسطة الفكر الناقد، ونرقى بالمتعلم صوب مراتب يجب أن يحظى بها، كما أننا لا نريد بذلك تحليل صور وفيديوهات بريئة من الاتهام والنقد، فلا براءة في أي خطاب بصري، وهذا سبب يقودنا نحو إدانته ومتابعة محاكمته، ليبوح لنا عن ما سكت عنه وما أشار إليه من خلال طبيعة تركيبه وتأليفه وتناسق مكوناته وطبيعة حجمه... التي تشغل كعلامات دالة داخل الصورة، ذلك أن المتلقي متهم أيضاً بالتستر عن النص أو جاهلاً لقوانين الفضح والمكاشفة، إن هو اختار الاستسلام لسلطة الصورة دون أن يبحث فيها عما يترابط مع أفكاره وذكريته. وهنا تحضر جدلية صورة الثقافة وثقافة الصورة، ضمن ما تحدثه السلوكات السيميائية التي تنتج وفقها النصوص والصور ... وتقرأ اعتماداً عليها.

pp.11-51. 46- Umberto Eco, Sémiologie des messages Visuels. Op.cit.

47- سعيد بنكراد، بين اللفظ والصورة، تعددية الحقائق وفرجة الممكن، مرجع سابق، ص 118.



إضافة إلى ما يقوم به المعلم من عمليات توجيه (مقصودة أحياناً) رغبة منه في استنفار ملكة الوعي لدى المتعلم، كما أن المعلم يسهم أيضاً في قصديته من خلال اختياره صوراً معينة إلى استهداف القدرات اللغوية للمتعلم، من خلال عمليات الوصف والتأويل المنشودة، فالأمر يتعلق بالتطابق الإدراكي بين العلامات البصرية التي تستدعي أعمال الفكر، وتحريك البنية الذهنية للمتلقي عبر مجموعة من العمليات الاستذكارية للكشف عن مضامين جديدة في العلاقة مع خطاب الصورة، لكن مدلولاتها نابعة من تجارب سابقة عنها، أي ما يشكل المعرفة الذاتية ضمن ثقافة ما. إننا بهذه الطريقة نجسد سلوكاً سيميائياً يؤسس لدينامية نصية وتفاعل خطابي يكون فيه المتن بصرياً، والوسيلة هي اللغة إن على سبيل الوصف أو على سبيل التأويل والتفسير. فمهمة المعلم منوطة بتوفير كافة الظروف لكي يحفز بيئته التعليمية وتحريك ملكات الإدراك لدى طلابه من خلال جعلهم على الفهم، والإدراك، والتأويل، والنقد، وفق سياقات يراعي فيها التنوع التنافس وزرع الثقة في نفوس الطلاب، والحرص – ما أمكن – على تبسيط الفكرة وتزويدها قدر الإمكان حتى تصبح نهجاً نحو بناء جيل قادر على رفض ثقافة الاستهلاك ومؤمن بثقافة الإنتاج المتبادل. فهو بهذا المعنى يساعد المتعلم على إبداء الرأي، وإعمال العقل وتسخير المعارف الثقافية التي تندرج فيها مختلف النصوص والخطابات البصرية التي يتلقاها، فالثقافة بهذا المعنى هي المنح الدلالي الذي يسمح لنا بمعرفة أسرار ظلت في ثنايا ما ينتجها الإنسان من خطابات لغوية أو غير لغوية. وهي (الثقافة) الحصن الذي نهل منه المناعة ضد موت الكلمات والنصوص والصور، فالعلامة عند تعيينها وتحديدتها، تنتهي وتموت، وكلما أوغلنا في مطاردة معانيها الثاوية خلف تقريرها، فإننا نمحها حياة جديدة لا حدود لمضامينها، وتلك وظيفة الفكر في علاقته مع المعطى الثقافي الذي يتيح كل ذلك

لأجل ذلك، فتناول محور الصورة ومسالك المعنى في هذا المقام، لم يكن مصادفة، بل هو في المقام الأول دعوة صريحة للتعامل المعرفي القائم على آليات تحليل منطقية، تراعي ما تنقله الصورة في بعديها المباشر وغير المباشر، وهي فرصة لإعادة النظر في إيديولوجيا الإنتاج الخاص بالمنتج البصري، كما أنها فرصة أيضاً لتفعيل ثقافة الصورة من حيث الإنتاج العربي صوب ما يرجع بالفائدة على الإنسان وينمي مداركه، ويحمي ثقافته وهويته، ذلك أن الثقافة بحمولاتها الدلالية هي الحاضنة للنماذج التي تؤسس للمعرفة السيميائية وتمنحها مشروعية المساءلة والتدليل انطلاقاً من النسخ التي تقوم بعمليات التمثيل.

وارتباطاً بالعملية التعليمية -التعليمية فإن الأهمية التي تضطلع بها الصورة تتجلى فيما يلي:

- أن الصورة واقعة بصرية تستهدف القراء قصد الكشف عن مضامينها المباشرة وغير المباشرة.
- كما أن التعامل مع الأنساق البصرية – ضمن العملية التعليمية – التعليمية نشاط ذهني يرتقي بالمدارك الإنسانية من الوقع الانطباعي صوب عوالم التلقي الناقد.
- إضافة إلى أن قراءة الصور سيميائياً وسيلة تعليمية للخروج بالمتعلم من طابع التعلم اللغوي الصرف إلى أنساق أخرى هي من صميم الإنسان وتفكيره وإبداعه.
- إن التعامل – تعليمياً بواسطة الصور وقراءتها – يمكن المتعلم من التعبير عن وجهة نظره، وأفكاره وتحريرها ارتباطاً بالصور المقروءة.
- إن التعلم بواسطة الصور له فائدة كبيرة في استهداف القدرات المعرفية المخزنة لدى المتعلم واستخراجها، وأيضاً في استهداف قدراته اللغوية، سواء عند عمليات وصف ما يراه أو عند عمليات التأويل.
- كما أن للصورة أهمية بالغة من خلال الكشف عن مدى الأخطاء اللغوية (تركيباً ونحواً وإملاءً وأسلوباً) والوقوف عندها.
- انفتاح فعل القراءة على ما يمكن أن تنثريه الصور ضمن إمكانات التأويل التي تدخل في ثقافة المتعلم والمعلم معاً، واعتبار العلاقة بين الدلالة والتواصل والثقافة متضمنة في عمليات قراءة الصورة، ذلك أن التأويل لا يكون إلا باعتبار تلك العلاقات وتضافرها.
- إن ما تم بسطه في هذا المقام يؤكد راهنية السيميائيات بوصفها نظرية عامة للعلامات، ومن واجبها تسخير كل المفاهيم وتيسيرها، لخدمة المنظومة التعليمية وفق مقاربات تراعي مختلف السياقات التعليمية.

5- استنتاجات و خلاصات:



إن الأهمية التي يضطلع بها الخطاب البصري والصورة على وجه الخصوص، تبرز المحاولة التي قمنا بها نحو رصد بعض السمات والخصائص المميزة للخطاب البصري بشكل عام، حيث راعينا فيها التشبث بالمرجعية الفكرية للنظرية العامة للعلامات (السيمانيات)، من خلال محاولة رسم مفاهيم وحدود بعض المصطلحات التي نراها تخدم غاية البحث منهجياً، ثم مناقشة طرائق الإدراك وبناء الدلالة وآليات اشتغالها، وذلك بالنظر إلى المكانة الخاصة للصورة كمنتج أنساني وبوصفها نسفاً بصرياً خطابياً له أبعاده الدلالية، والتعبيرية، والجمالية، والإيديولوجية... وذلك من خلال انخراطها في عمليات إعادة البناء التي يحدثها المتلقي المتعلم الذي يعتمد عليها قصد إنتاج نصوص أخرى يصف بها ما تسمح الصورة له به مباشرة في البداية، ثم يؤول من خلالها ما امتنعت عنه صراحة، لكنها أشارت إليها من خلال علاماتها.

كما أن السيميانيات، من خلال ما تقدمه من إمكانيات في تناول قضايا المعنى، شكل -في نظرنا- إطاراً مرجعياً نستند إليه من حيث عمليات التعليم، والتقييم، ثم التقويم وذلك من خلال استهداف أحد الموضوعات التي ضمنت حقها في الدراسة والتحليل سيميائياً، يتعلق الأمر بالأنساق البصرية بوصفها متناً ينشد الوصف والتدليل تعليمياً ومعرفياً. حيث إن طرائق التعليم التي ننشد فيها أعمال المنظور السيميائي، بدءاً من لحظة التعرف والإدراك، وانتهاء عند نقطة تأويل نهائية بالمفهوم النفعي وليس بالمفهوم الكرونولوجي للكلمة. كما أن عمليات التعرف التي تتيحها العلامة البصرية لحظة الإثارة الحسية بالنسبة للمتلقي المتعلم قد تبدو عملية إجرائية عادية، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بعرض صورة تشمل مكونات هي من صلب الثقافة المشتركة، لكن الغاية هنا ليست الاكتفاء بالتعرف والوصف المباشرين لها، وإنما هي فرصة للمتعلم قصد التصريح بانفعالاته من خلال ما تمثله الصورة في ثنايا ذاكرته، أي إحداث سيرورة تدليلية ارتباطاً بعلامات الصورة بوصفها نسخاً عن نماذج مكتسبة في تجارب المتعلم الخاصة، وهي طريقة أخرى للقول بأننا ننشد في هذا المقام تحفيز ذاكرة المتلقي المتعلم ارتباطاً بما يراه على الصورة، وما يواكب ذلك من علامات لغوية، قد تتضمنها الصورة أو قد لا تكون ضمنها، ثم إن ثمة غاية أخرى من خلال هذه العملية وهي ترجمة معاني الصورة إلى دلالات تميز هذا المتعلم عن غيره من نفس الفئة، وذلك راجع إلى مدى الجاهزية ومدى التفاعل الذي قد يحدثه المتعلم، كما يحصل في التعامل مع النصوص الأخرى التي تحقق تفاوتاً من حيث الفهم والإدراك. كما أن ذلك لا يمكن إلا من خلال لغة واصفة، حيث يترجم المتعلم علامات الصور ويؤولها عبرها.

إن اللغة التي يصف بها المتلقي المتعلم الطابع الأيقوني للصور -حيث المتعلم يمتلك معارف لغوية تؤهله للكتابة بلغته الأصل- سبيل نحو أعمال المعايير التقييمية، والوقوف عند أهم الأخطاء اللغوية التي ينبغي الاشتغال على تصويبها، وأيضاً من حيث الأسلوب، وطبيعة التركيب، مع الحفاظ على منهجية الكتابة المتعارف عليها، وذلك ما تجسده مرحلة التقويم.

كما أن عمليتي التقييم والتقويم تفرضان التعلم المسبق والتزود بآليات الكتابة، والقراءة، والتحدث، والاستماع، أي ما يدخل ضمن مهارات التفكير العليا، من شأنهما (التقييم والتقويم) أن يطبقا حتى على المشافهة والتحدث انطلاقاً من مراحل متقدمة يكون المتعلم قد بلغها.

إن الأمر يتعلق بعمليات تحفيز للذاكرة من خلال التكوين الجيد للمتعلمين بمختلف الفئات، والدعوة إلى عدم الاكتفاء بعمليات وصف تعيينية لما تراه العين في الصور، بل علينا أن نجهد في سبيل تحفيز المتعلم نحو تحرير الذاكرة وتفعيل العمليات الذهنية والانطلاق مما اكتسبه من تجارب خاصة، وما ترسخ في ذهنه إزاء هذه العلامة أو تلك، وهي طريقة أخرى لتمكين المتعلم من آليات منهجية قوية، منطلقاً الثقة بالقدرات الشخصية والمعرفة العالمية، مادامت الغاية هي إخراج الصورة من خاصية الكسل والجمود صوب المضافات الدلالية الذي تمنح لها الحياة.

وفي الأخير، لا ندعي الإجابة الشافية عن كل ما تطرحه الإشكالية، بقدر ما نؤمن باستمرار البحث في مختلف السبل والمرجعيات الفكرية التي ترجع بالفائدة على منظومتنا التعليمية ويستفيد منها طلابنا، كما لا ننفي أننا بصدد مغامرة، حاولنا من خلالها طرق باب المنظومة التعليمية، والدعوة إلى تبني النسق البصري من خلال التناول السيميائي، وهذا البحث لا يشكل - في نظرنا - سوى بداية لمشروع، في انتظار ما سيأتي من أبحاث أخرى نتغيا من خلالها تحليلات وتطبيقات تستند إلى ما هو ميداني بالأساس.



قائمة المراجع:

- أمبرتو إيكو: العلامة، ترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 2010.
- طائع الحدادي، سيميائيات التأويل، الإنتاج ومنطق الدلائل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 2006.
- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر، الطبعة الأولى، 2011.
- مارسيلو داسكال، الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة ترجمة حميد الحميداني محمد العمري عبد الرحمان طنكول، محمد الوالي، مبارك حنون، سلسلة البحث السينمائي، إفريقيا الشرق، 1987.
- مبارك حنون، "دروس في السيميائيات"، دار توبقال للنشر، المغرب، الطبعة الأولى، 1981.
- سعيد بنكراد: بين اللفظ والصورة تعددية الحقائق وفرجة الممكن، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2017.
- سعيد بنكراد، "السيميائيات النشأة والموضوع"، مجلة عالم الفكر، العدد 3، المغرب، 2007.
- سعيد بنكراد، السيميائيات والتأويل، مدخل لسيميائيات ش. س. بورس، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005.
- سعيد بنكراد، مفاهيم في السيميائيات، مجلة علامات، العدد 17، مكناس، المغرب، 2004.
- سعيد بنكراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، منشورات الزمن، دار النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2003.
- عبد الله بريمي، السيميائيات الثقافية مفاهيمها وآليات اشتغالها، المدخل إلى نظرية يوري لوتمان السيميائية، دار كنوز المعرفة عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2018.
- عبد الله بريمي، "مطاردة العلامات، بحث في سيميائيات شارل سندرس بورس التأويلية - الإنتاج والتلقي" - دار كنوز المعرفة، الأردن الطبعة الأولى، 2016.
- عبد الحميد شاكر: عصر الصورة السلبيات والإيجابيات، مجلة عالم المعرفة، مطابع السياسة، ع311، الكويت، 2005.
- قدور عبد الله ثاني، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار الغرب للنشر، الجزائر، الطبعة الأولى، 2005.
- رولان بارت، المغامرة السيميولوجية، ترجمة عبد الرحيم حزل، دار تيزل للطباعة والنشر مراكش، الطبعة الأولى، 2001.
- غي غوتيي، الصورة: المكونات والتأويل، تقديم وترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2012.
- غادة الإمام، جاستون باشلار، جماليات الصورة، دار التنوير، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2010.
- **Groupe MU**, Traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image, éd seuil, 1992.
- **Langer, Susanne Katherina Knauth**. Philosophy in a New Key: A Study in the symbolism of Reason, Rite Art. New youk; Mentor, 1951.
- **PEIRCE Charles Sanders** : Ecrits sur le signe, traduits et commentés par Gérard Deledalle, éd seuil, Paris ,1978.
- **Umberto, Eco** : La structure absente, la structure absent, Col Mercure de France, 1972
- **Umberto Eco**, Sémiologie des messages Visuels. In : Communication, L`analyse des images, 15,1970.



صناعة المصطلح اللغوي بين الواقع والمأمول

The Linguistic Term industry: Between the Reality and Hope

د. نهلة زهدي الشلبي - أستاذ مساعد في اللغة والنحو جامعة العين / الإمارات- أبو ظبي كلية التربية والعلوم
الإنسانية والاجتماعية- قسم اللغة العربية وآدابها

Email: Nahla.alshalabi3373@gmail.com

الملخص:

المصطلح مقياس تبرز من خلاله مقدرة اللغة على استيعاب كل جديد ومستحدث؛ لذا فإن نقل المصطلح إلى العربية بخصوصية اللغة الأهمية كون العربية تمثل في ثقافتنا لغة الحياة والدين، فالواجب القومي والديني يحتم علينا كأمة كانت منارة حضارية رفدت شعوب العالم بالعلم والثقافة، أن نحافظ على قدسية هذه اللغة من كل دخيل يحط من جمالها أو يظهرها على أنها عاجزة أمام لغات العالم.

لذا، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأزمة التي يعاني منها المصطلح العربي، والتي تتمثل في صياغته ودلالاته الدقيقة وسيرورته بين أبناء العربية، ملقية الضوء على مرامييه والمواقف التي يجري فيها.

تبين للدراسة بعد تسليطها الضوء على مشكلة صناعة المصطلح اللغوي، وقضايا وضع المصطلحات العلمية أن المسؤولية تقع على أصحاب الاختصاص العلمي؛ فهم الأخلق والأكثر قدرة على فهم مدخلات علومهم ومخرجاتها ونتائج تفاعلات مكوناتها؛ إذ يتجاوز الوضع المصطلحي اللغة المنطوقة المحسوسة إلى الدلالة المعنوية المتمثلة بالصورة في الأذهان، وأصحاب الاختصاص العلمي هم الأقدر على إدراك تلك الصور والتصورات.

الكلمات المفتاحية: إشكاليات، صناعة المصطلح، اللغة المنطوقة، الدلالة المعنوية، المصطلحات المستحدثة، الوحدة الدلالية.

Abstract:

The term is a scale that stand out within the ability of the language to absorb everything new and novelty, so, the conveying of the term to Arabic is very important because Arabic represents in our culture the language of life and religion, the national and religious duty requires us as a nation that was a beacon of civilization that provided the peoples of the world with science and culture, to preserve the sanctity of this language from every intruder who degrades its beauty or shows it as impotent in before the languages of the world.

Therefore, this study aimed to identify the crisis that the Arabic term suffers from, which is represented in its formulation, its precise semantics, and its course among the Arabs, shedding light on its goals and the situations in which it is taking place.

The study found after highlighting the problem of the Linguistic Term industry, and the scientific terminology issues, that the responsibility lies with those with scientific expertise; They are the most creative and most able to understand the inputs and outputs of their sciences and the results of the interactions of its components, the terminological situation transcends the sensible spoken language to the semantic connotation represented by the image in the minds, and those with scientific competence are the most capable of realizing these images and perceptions.

Keywords: Paradoxes, composition of terminology, spoken language, abstract terminology, semantic unit.



المقدمة:

يمثل المصطلح مدلول المعنى والمبنى لأيّ مجال معرفي، والدليل على ذلك أنّ العلوم عندما ألفت في القرون الأولى من قبل العلماء من مثل: الطب، والفلك، والحساب وغيرها، وقعدت أصولها، كان ذلك نتاجاً لقوة مصطلحاتها اللغوية التي تأسست عليها، فالعربية لغة العلم والمعرفة، وهي ليست قاصرة عن الإتيان بالمفردات والتراكيب التي ترسي دعائم العلوم إلى موانئها الصحيحة.

يعدّ المصطلح قضية علمية تناولتها الدراسات القديمة والمعاصرة؛ إذ تقوم نظريته العامة على المبادئ التي تحكم وضع المصطلحات، طبقاً للعلاقات القائمة بين المفاهيم العلمية، وهي: (طبيعة المفاهيم، وتكوينها، والعلاقات بينها، وطبيعة العلاقة بين المفهوم والشيء المخصوص، وتعريفات المفهوم، وطبيعة المصطلحات ووضعها)، غير أنّ الافتقار إلى نظرية مخصصة له مازال مستمراً؛ لأنّ نمو أي علم يبقى رهيناً بتقدم البحث فيه، ولغته العلمية، لا يمكن أن تحيا إلاّ بتمكّنه في نفوس المكتسبين له، ولغة العلم هي اللغة التي تحمل المصطلح.

لذا، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مشكلة صناعة المصطلح اللغوي العربي؛ للكشف عن الأزمة التي يعاني منها، والمتعلقة بصياغته ودلالاته، ملقية الضوء على مرامييه والمواقف التي يجري فيها.

وقد جاءت خطة الدراسة في مقدّمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة، تضمنت المقدّمة أهمية البحث، وهدفه، وخبطه، ومنهجيته، وفي المبحث الأول تبينّت الدراسة الفرق بين المصطلح والتعبيرات الاصطلاحية السياقية، أمّا المبحث الثاني فقد وقفت فيه على إشكالية صناعة المصطلح اللغوي في العصر الحديث، وفي المبحث الثالث عرضت الدراسة طرق صياغة المصطلح، وفي المبحث الرابع وقفت الدراسة جهود المجامع العربية في صياغة المصطلح، وتلا ذلك خاتمة تضمنت أظهر النتائج التي خلصت إليها الدراسة، وقائمة بالمصادر والمراجع.

التمهيد:

مفهوم المصطلح:

المصطلح مصدر ميمي مأخوذ من (اصطلاح) وجذره (صلح)، فنقول: صلح الشيء، ضد فساده، واصطلاح الناس فيما بينهم، فكّوا ما بينهم من نزاعات أو خلافات وسوا أمورهم.

وفي لسان العرب الصلاح ضد الفساد، صلح يصلح، والاستصلاح نقيض الاستفساد، وأصلح الشيء بعد فساده أقامه، وقد اصطالحوا وصالحوا⁽¹⁾.

ومع تكوّن الحضارة الإسلامية تخصّصت كلمة (اصطلاح) لتعني الكلمات المتفق على استخدامها، بين أصحاب التخصص الواحد؛ للتعبير عن المفاهيم العلمية لذلك التخصص⁽²⁾، يتبين من هذا التعريف، ضرورة الاتفاق بين أصحاب التخصص الواحد على هذا المصطلح، كي يدلّ على شيء مُعَيّن، وبذلك تنتقل اللفظة من معنّى عام في أصل اللغة إلى معنّى خاص دالّ دلالة مخصّصة؛ إذ الاصطلاح يجعل للألفاظ مدلولات جديدة تختلف عن مدلولاتها اللغوية الأصلية، "فالسيدة في اللغة القافلة، أو القوم يسيرون، وهي في اصطلاح الفلكيين اسم لأحد الكواكب السيّارة"⁽³⁾، والعلاقة هنا واضحة بين المفهومين؛ إذ الثاني يشير إلى تحرك الكواكب في المجرة، وينسحب ذلك على اللفظ الحديث للسيّارة التي تعني المركبة، من ثمّ لا يكون وضع المصطلح اعتباطاً؛ فلا بُدّ من وجود قاسمٍ مشترك بين المعنى الأصل والمعنى المولّد عنه.

يقول عبدالصبور شاهين في تعريف المصطلح: "هو اللفظ أو الرمز اللغوي، الذي يُستخدم للدلالة على مفهوم علمي، أو عملي، أو فني، أو أي عمل ذي طبيعة خاصة"⁽⁴⁾؛ فالمصطلح هو لفظ بالضرورة يشكل رمزاً معنوياً في الذهن، ويكتسب هذا الرمز اتجاهه المفهومي من قيمته الدلالية؛ إذ للتمييز الدلالي الأثر الأكبر في توجيه ماهية ذلك الرمز؛ فإذا ما أضفنا كلمة (عامود) لكلمة (الدين) نرى أنّ الدلالة الدينية أكسبت هذا المصطلح المركب (الرمز) اتجاهاً جديداً تعبر عن معنى جديد هو (الصلاة) والدين هنا كان لها الدور الواضح في تغيير معالم المفهوم، وتعدّ هذه طريقة من طرق صياغة المصطلح عن طريق التركيب.



بين المصطلح والتعبيرات الاصطلاحية السيائية:

إنَّ المصطلح كلمة اتفق على استخدامها؛ للدلالة على شيء بعينه عن أصحاب الاختصاص، وعندما وُجدت مصطلحات مكونة من أكثر من كلمة، ثم أدّى ذلك إلى وجود صعوبة في التمييز بين المصطلح والتعبير السيائية، كان لا بُدَّ من التفريق بين التعبير الاصطلاحية السيائية، والمصطلحات. وفي ذلك يقول على القاسمي: "إنَّ المصطلح المستخدم مثلاً في البنوك (الحساب الجاري) قد يختلط مع التعبير السيائي (الشهر الجاري)، ولكن بنظرة فاحصة يمكننا أن ندرك الفرق بين المصطلحات والتعبير الاصطلاحية السيائية ومنها: (5)

أولاً: تُستعمل المصطلحات عادة في نصوص الموضوعات المتخصصة، في حين تُستعمل التعبيرات الاصطلاحية، والسيائية في اللغة العامة.

ثانياً: إنَّ المصطلح يُستخدم كوحدة دلالية واحدة؛ فهو على خلاف التعبير الاصطلاحي؛ إذ يمكن للمتخصص إدراك معناه من مجموع المكونات المكونة له، مثل (حامض الكبريت).

ثالثاً: لا يمكن الاستعاضة عن أحد عناصر المصطلح بمرادف دون الإخلال بالمصطلح، في حين يمكن ذلك في التعبير السيائية، ففي التعبير السيائي (الشهر الجاري) يمكن أن نقول (الشهر الحالي).

يفهم مما أتى به القاسمي، أن المصطلح يعتمد في رسم اتجاهه المفهومي على دلالة معينة، تُخلق في رحم حقلي علمي معين؛ إذ يُمثّل المصطلح بناءً مفهوماً، يُحدّد حجمه أساساً دلاليّ متأثراً بأرضية الحقل العلمي، التي أنجبته دون أن تسمح بخروجه كاملاً من رحمها؛ بالتالي سيكون المصطلح بالضرورة ذا خصوصية بمفرداتٍ أخرى، بخلاف المصطلح الذي لا يجوز به ذلك؛ لذا يُعدُّ تعدد المصطلح للدلالة على الشيء نفسه من عوامل ضعفه، ومن أسباب عجزه عن الشبوع بين أصحاب الاختصاص.

المصطلح العربي قديماً:

إنَّ العلم هو موروث الحضارات، ويكون التوارث بين الحضارات أفقياً متمثلاً بما يكون بين الأمم المختلفة، وعمودياً متمثلاً بما يكون بين أهل الأمة الواحدة (السلف والخلف) وما يعيننا في هذا المقام هو تناقل العلوم وتوارثها أفقياً؛ إذ العامودي يكون بمثابة التواتر والحفظ لما هو مستقبل مسبقاً، أما التناقل العلمي بين الأمم المختلفة؛ ففيه تكمن القضية.

عندما أدرك العرب قيمة نقل العلوم إلى العربية منذ القدم نشطت حركة الترجمة، والتعريب، فنقلت علوم جديدة إلى العربية، كالفلسفة، والطب، والفلك، والهندسة، ومع هذه الحركة النشطة للترجمة، واجه المترجمون الأوائل الكثير من المصطلحات، في مختلف أنواع العلوم والمعارف.

وكان وضع المصطلحات العلمية، أو تحقيقها من أشقّ الأمور، وأدعاها إلى التجلّد والصبر، والأناة، والتخصص الواسع بعلم واحد؛ "وربّ كلمة أعجمية واحدة تحتاج أحياناً في وضع مقابل عربي لها، إلى الدرس والتنقيب ساعات وساعات من الزمن. أو أياً ما تمرّ في التنقيش عن معناها الأصلي باليونانية، أو اللاتينية" (6).

أدخل العلماء العرب مصطلح الدائرة، والقطر، والمثلث، والمربع، والمخروط، والجيب، وفي الفلك أعربوا أسماء بعض النجوم، يقول شحادة الخوري: "ولعلّ السهم الأكبر في وضع المصطلحات العلمية يرجع إلى حنين ابن إسحاق؛ إذ كان المترجمون قبله يبقون على المصطلح اليوناني بلفظه، في حين أنّ من يقرأ كتاب العشر مقالات في العين لحنين يشعر أنّه يقرأ كتاباً عربياً مبيّناً؛ لذا يرجح أن يكون هو واضع الكلمات التالية: الشبكية، والرطوبة، والزجاجية، والبيضة، والقرنية، والملتحمة... ويرجح أن يكون أول من استعمل مصطلح السرطان" (7).

فقد استطاع حنين بن إسحاق تطويع العربية لتستوعب المفاهيم العلمية الجديدة؛ إذ أدخل مصطلحات لا عهد للعربي بها، وقد اجتهد المترجمون الأوائل "فترجموا بعض الأسماء الأعجمية، وعزّبوا بعضها الآخر، فما ترجموه، لسان الثور، وأذان الفأر، ولسان الكلب، وهذه كلها أسماء نباتات أعجمية مترجمة، ومما عربوه، الخيار، الباذنجان، والمقدونس" (8).

يورد الجاحظ نصّاً يبيّن فيه قدرة العرب على الإتيان بما هو جديد تلبيةً لحاجات العصر، فيقول: "وهم اصطَلَحُوا على تسمية ما لم يكن في لغة العرب اسماً، فصاروا في ذلك سلفاً لكلّ خلف، وقُدوةً لكلّ تابع؛ ولذلك قالوا: العرض، والجوهر، وفرقوا بين البطلان والتلاشي، وذكروا الهدية، والهوية، والماهية، وأشابه ذلك. وكما وضع الخليل بن أحمد لأوزان القصيد، وقصار



الأرجاز ألقاباً، لم تكن العرب تتعارف تلك الأعاريض بتلك الألقاب، وتلك الأوزان بتلك الأسماء، كما ذكر الطويل، والبسيط، والمديد، والوافر، والكمال، وأشباه ذلك" (9).

من خلال ذلك الإيجاز لبعض جهود العلماء، والمترجمين العرب الأوائل تتبين طوعية العربية لاستقبال المصطلح الأجنبي، وضمّه إلى المعجم العربي، فالعربية في العصر العباسي أصبحت لغة العلم والأدب، ليس على نطاق الدولة الإسلامية فحسب، وإنما على نطاق العالم بأسره، الأمر الذي يفسر تهافت المستشرقين في وقتنا القريب على اقتناء المخطوطات العربية ونقلها إلى آدابهم، وعلومهم.

وقد قال عبدالسلام المسدي: "إن يكتب العربي مادة بحوثه العلمية بلغة أجنبية تقديرًا منه أن العربية قاصرة عن النهوض بأعباء علمه، فهذا مما لا ينتصر له فكر سليم، بل هو في إحدى منزلتين؛ إمّا قاصر الظن، وإمّا غير خالص السريرة" (10).

إشكالية صناعة المصطلح اللغوي في العصر الحديث:

إنّ البحث العربي يعاني من أزمة حقيقية في صياغة المصطلح، ومدى صلاحيته، للدلالة على المعنى المقصود بدقة، ثم بالتالي تعميمه على البيئات العربية، فيقف الباحث حائرًا، أمام المقابل العربي، الذي يدل على اللفظ الأجنبي فتراه تارة ينقل اللفظ الأجنبي بحروف عربية، ثم يُتبعه بترجمة عربية، كثيرًا ما تكون قاصرة عن إعطاء المعنى الدقيق، ونراه تارة أخرى يقف موقف المنهّم للعربية بالقصور في إيجاد المصطلح الدال على المعنى بدقة؛ فيؤثر اللفظ الأجنبي صوتًا وشكلًا.

إذا ما توقفنا عند بعض النصوص في كتاب علم اللغة لعلّي عبد الواحد، وهو كتاب لغوي حديث ذائع الصيت أطراه مجمع اللغة العربية في القاهرة، وهو أحد الكتب اللغوية الحديثة التي تزخر بالمصطلحات الدخيلة، ففي تمهيده تُلحظ الحيرة في طريقة إيصال دلالة المصطلح اللغوي الحديث.

يقول على عبد الواحد: ".... ويُطْلَق على هذا البحث اسم ليكسيكولوجيا (Lexicologie) أي علم المفردات" (11)، ويقول: "...، ويطلقون على هذا البحث اسم المورفولوجيا (Morphologie) أي علم البنية.... ومن المورفولوجيا، والستكتس، أي علم البنية وعلم التنظيم، يتألف مما يسمونه بـ (Grammaire) أي القواعد، ومما تقدم يتبيّن لك أن دراسة الـ (Grammaire) بفرعها تكون تارة تعليمية وتارة تاريخية...." (12).

يتضح أمامنا أن صاحب الكتاب يقف - أحيانًا - عاجزًا عن الإتيان بأي مرادف عربي للدلالة على المصطلح الأجنبي، فيميل إلى الشرح والتوضيح، بذكر منظومة المفاهيم التي ينطوي تحتها المصطلح، ومثل تلك النصوص المؤلفة بالعربية والمعدّة للباحثين والقراء العرب، لا يمكن أن يقطف ثمارها إلا من يتمتع بمعرفة ودراية باللغة الأجنبية الأولى التي أخذت منها تلك المصطلحات الدخيلة، ولا يقف ذلك عند لغة أجنبية واحدة؛ إذ ربما يزيد الأمر عن ذلك، ما يؤثر سلبيًا على النص العربي شكلًا وجوهًا وإيقاعًا.

لقد رصد بعض الدارسين مشكلات وضع المصطلح اللغوي المعاصر، فوجد أنّ أهم مشكلاته تتمثل في تعدد المصطلحات، واللبس، وعدم الدقة، ونقص المصطلحات، وعدم شيوعتها، وسيرورة المصطلحات الأجنبية، وعند بحث الأسباب وراء هذه الظاهرة، وجد أنها تتمثل في حداثة هذا العلم في العربية، وتنوع البيانات التي يصدر عنها المصطلح (13).

ولعلّ المشكلة تكمن - أيضًا - في تعدد المصطلح وتنوع البيانات العربية، فتعدد المصطلحات التي تتوجه إلى مفهوم واحد، أمر من شأنه إعاقة مسيرة تلك المصطلحات في الانتشار؛ بسبب تمسك أهل المصطلح الواحد بمصطلحهم وتخليهم عن غيره... ونمثل على ذلك بمصطلح اللسانيات (Linguistics).

إنّ اللسانيات "لفظة مستحدثة أطلقها بعض المعاصرين على الموضوعات التي تعالج جميع علوم اللغة" (14)، وكانت هذه التسمية مثار خلاف بين اللسانيين أنفسهم، والطريف هو اختلاف الدارسين العرب حول المصطلح الرئيسي الدال على هذا العلم

(*) استخدم المسدي مصطلح (الظن) هنا على غير معناه الدقيق؛ إذ يتضمن معناه التشكيك سلبيًا ولا إيجابيًا، أمّا المسدي فقد استخدمه على أنه إيجابي في مفهومه، والشاهد في ذلك النظر في الآيات التالية: " (النساء: 157)، (الأنعام: 116، 148)، (يونس: 36، 66)، (الأحزاب: 10)، (الحجرات: 12)، (النجم: 23، 28). ولا يتضمن معنى الإيجاب إلا إذا تبعه قرينة تدلّ على ذلك كقوله تعالى: (فلا جناح علينا أن يرتاجع، إن ضنّا أن يقيما حدود الله...) [البقرة: 230]. وكذلك قوله تعالى: (قال الذين يظنون أنهم ملاقوا الله كم من فئة قليلة غلبت فئة كثيرة باذن الله...) [البقرة: 249].



(اللسانيات)، "فقد بلغت المصطلحات المعربة أو المترجمة لمصطلح (Linguistique) ثلاثة وعشرين مصطلحاً... نحو الألسنية، وعلم اللغة، واللغويات، والدراسات اللغوية الحديثة. وعلم اللغة العام، وعلم اللسان، واللغويستيك" (15).

إن تلك **الفوضى** المصطلحية الناجمة عن عدم الاستقرار والاتفاق على مصطلح، أدت إلى إضعاف هذا المصطلح، فمال بعضهم إلى ذكره بـ (علم اللغويستيك) مفضلاً استخدام اللفظ الأجنبي كما هو.

وعليه، فإنه يمكننا الجزم بأن العمل الفردي في وضع المصطلح دون الرجوع إلى معيار جمعي متفق عليه، هو – بلا شك – المؤدي إلى الاضطراب المصطلحي، وهذا ما أكده رضوان ظاظا بقوله: "إن الجهود والاجتهادات الفردية التي قام بها باحثون عرب أكفاء، وإن كانت محاولات جادة ومحمودة لإدخال مفهوم المصطلح الغربي الحديث إلى لغتنا، واقتراح مقابل له، أدت إلى أزمة مقلقة بسبب اضطراب المصطلح العربي المقابل، وافتقاره إلى الثبات والإجماع، جماعي لسانی، لما وجدنا أنفسنا اليوم نعاني ما نعانيه، من أزمة تخبط المصطلح العربي اللساني النقدي" (16).

وقد تتبع زياد الزعبي مصطلح الميتافورا (Metaphora) الأوسطية، في الترجمات القديمة والحديثة فوجد "أن ابن سينا وابن رشد وضعاً مقابل الميتافورا الأرسطية مصطلحاً عربياً هو التغيير، وهو مصطلح حمل الدلالة الشمولية التي حملها المصطلح الأرسطي" (17)، ثم ذكر زياد الزعبي أن متى يونس (ت 328هـ) ترجم المصطلح نفسه بلفظة وصفها الزعبي بأنها غير متداولة لا في الاستخدام اللغوي المألوف، ولا في الإطار البلاغي، وهي (متأد) – أي القول المتأدي – (18).

وعندما تُرجم كتاب أرسطو في العصر الحديث ذكر زياد الزعبي أن كل من عبد الرحمن بدوي، وشكري عياد ذهبا إلى ترجمة جديدة لمصطلح التغيير (الميتافورا)؛ إذ وضع الأول منهما مقابلاً عربياً هو (مجاز)، أما الثاني فقد وضع مقابلاً عربياً آخر هو (استعارة) (19).

وكل ذلك يوضح لنا قضية جديدة من قضايا الوضع الاصطلاحي، وهي أن يتجاهل الباحث المصطلح الموروث عامودياً، والموضوع مسبقاً، ثم يحاول وضع مصطلح جديد، ما يخلق عزلة بين البحث العلمي القديم والبحث العلمي الجديد، **والأخطر من ذلك هو إذا كان القديم المتروك من المصطلحات هو الأكثر دقة.**

طرق صياغة المصطلح

إن لصياغة المصطلحات في اللغة العربية عدة طرق أهمها: التعريب، والاشتقاق، والمجاز، والنحت.

أولاً: التعريب

المقصود بالتعريب أخذ اللفظ الأجنبي، وصياغته صياغة عربية، ولعلّ السبب في ذلك ابتعاداً عن إثقال اللسان العربي بمفردات غريبة، لتبقى الكلمات المقترضة من اللغة الأجنبية خاضعة للمس اللغوي العربي؛ إذاً فالتعريب يقتضي نقل المصطلح الأجنبي ومحاولة إنزاله على صيغ العربية، وأوزانها، مع ما يقتضيه هذا الإنزال من التغيير والتبديل، في بنية الكلمة زيادة أو حذفاً، أو إبدال الحركة (20).

وللتعريب فائدة كبيرة في مجالات بعينها، وهي إشاعة المصطلحات العلمية والفنية بين الناطقين بالعربية، وهي مصطلحات عامة تكاد تكون مشتركة بين العلماء والباحثين والمختبرين في مختلف البلاد المتحضرة؛ فمعرفة نصوصها تمكن الباحثين من معرفة سماتها الحقيقية معرفة دقيقة لا لبس فيها، ولا إبهام (21).

ولا يُعدّ التعريب وليد العصر الحديث؛ إذ هو قديم قدم اتصال العرب بغيرهم من الأمم؛ ودليل ذلك وجود المئات من الألفاظ المعربة إلى العربية، والتي لا جذر لها ولا أصل في المعجم العربي، وقد حكم بعض علماء اللغة بضرورة جعل المعربات على أبنية كلام العرب، ولم يشترط آخرون ذلك، ومنهم سيبويه وابن سيده، وابن بري والخفاجي وغيرهم، ودليلهم ورود كلماتٍ معربة كثيرة ليس لها بناء عربي مثل إبراهيم وخراسان (22).

ومن الكلمات التي أخذ مجمع اللغة العربية يعربها ويترجمها كلمتا (المسلاة) و(الملهاة) (الكوميديا) (Comedia). و(التمثيلية) (Drama)، وكذلك (التمثيلية الغنائية) (Opera)، إلا أن التعريب لا ينتهي دائماً إلى هدفه المرجو مع كل المصطلحات المعربة، ففي مثل هذه المصطلحات التي ذكرناها يُلمس طغيان اللفظ الأجنبي في الاستخدام؛ إذ نقول في كلامنا كوميدي، وأوبرا، وهكذا.



ثانيًا: الاشتقاق

وهو نزع كلمة من كلمة أخرى لوجود علاقة وتناسب بين المعنى واللفظ؛ فنأخذ الفعل المجرد (ضرب)، فيقال ضارب، ومضروب، وضرب، وقيل: "تكوين لفظ عربي جديد من مادة عربية عرتها المعجمات، وبوزن عربي عرفه النحاة، أو أثبتته النصوص"⁽²³⁾. ومنه الاشتقاق الصغير، كمشتقات الفعل (ضرب) السابقة، والاشتقاق الكبير، كتقلبات العقل (جَذَبَ) ← جَبَذَ، ذَبَحَ...، ومنع أيضًا الاشتقاق الأكبر، ويتم بنزع لفظ من لفظ آخر، مع تناسب في المعنى والمخرج، كقولنا: عنوان، علوان.

وجريًا على هذه القواعد يُشتق اليوم من أسماء المعاني أي المصادر مثل: (المبذر = من البذر)، و(المتحف = من الإتحاف)، ومن أسماء الآلة مجداف على وزن مفعال، ومدخنة على مفعلة⁽²⁴⁾؛ وبذلك يكون الاشتقاق وسيلة من وسائل تنمية اللغة وإضافة مصطلحات عربية جديدة للمعجم، وإطلاقها على مسميات المخترعات.

ثالثًا: المجاز

وهو استعمال لفظ في غير ما وُضعت له في أصل اللغة، فنقول زيدٌ أسدٌ ونريد الشجاعة، فاستخدمت لفظه الحيوان المفترس للدلالة على معنى جديد مخالف لأصله اللغوي المعنوي؛ ولعل هذا ما يفسر لنا استعانة الأدباء بالمجاز، وما يتصل به من تشبيهات، واستعارات، وكنائيات، يتخذونها منها أدوات، ووسائل لنقل أحاسيسهم، وأفكارهم، حيث أنهم قد أحسوا أن رموز اللغة الحقيقية لا تمكنهم من أن يؤدوا معانيهم أداءً حقيقيًا⁽²⁵⁾.

وعلى ذلك سار العرب فوصفوا مسميات الأشياء لا تدلُّ على معانيها الأصلية ومن ذلك الألفاظ التي دخلت في العصر الإسلامي مثل كلمة (كافر) مقابل المؤمن، وأصلها اللغوي التغطية، وعند وضع العلوم العربية سميت القواعد بالنحو، وهي من نحا ينحو، وهو الاتجاه، ويُلاحظ هنا أنه لا بُدَّ من وجود رابط - ولو بسيط - بين المعنى الأصلي والمجازي.

ويمكننا الإفادة من هذه الخاصية، في خلق مفردات جديدة تواكب التقدم العلمي فنقول: سيارة للمركبة، ودراجة، وهي ألفاظ تعني بالمفهوم الحديث معنى ليس هو المعنى الموضوع لها في أصل اللغة.

رابعًا: النحت

يقول ابن فارس إنّ الأصل في ذلك إنما يرجع إلى الخليل، ومعنى النحت أن تؤخذ كلمات وتُنحت منها كلمة تكون أخذة منهما جميعًا، والأصل في ذلك ما ذكره الخليل من قولهم (حِيعِل الرجل)، إذا قال حيَّ على⁽²⁶⁾.

والتفصيل في النحت يتضح من فكرة الأساس والبناء؛ إذ يتكون جسم اللفظة المنحوتة أصلًا من أساس وبناء ويكون النحت فيه تعبيرًا عن البناء، على اعتبار أنّ الأساس محفوظ في الذهن، تُدرِكُ بديهياً، فمثلاً كلمة حوقل: هي نحتٌ لعبارة لا حول ولا قوة إلا بالله، فإنّ الأساس هنا لفظ الجلالة الله، والبناء هو تعظيم الأساس ببناء عبارة (لا حول ولا قوة)، ما يُجسّدُ معنىً جديدًا بمعنى جديد، والنحت هنا في حوقل عبّر عن (لا حول ولا قوة) دون أن يذكر لفظ الجلالة (الله) لأنه معروف ضمناً من معنى الحوقلة، أولاً ثم لأنّ (لا حول ولا قوة) لم تأتِ إلا بناءً لاحقاً زمنياً للأساس، وهو (الله)، وفي عبشمي، الأساس هو عبد شمس والبناء اللاحق له والمستند عليه، هو قيمة النسب، أو ما أتى بمعناه.

يقول مصطفى الشهابي: "نحن بحاجة إلى النحت في ترجمة بعض الأسماء العلمية ولكن النحت يحتاج إلى ذوق سليم خاصة، فكثير ما تكون ترجمة الكلمة الأعجمية بكلمتين، عربييتين أصلح، وأدّل على المعنى من نحت كلمة عربية واحدة بحجمها الذوق، ويستقل فيها المعنى"⁽²⁷⁾. وبهذا يشترط الشهابي ملائمة الكلمة المنحوتة للذوق والإيقاع الحسن الذي يقبله السمع، ولذلك نجد الشهابي يقول: "ولم أطأ إلى النحت في معجمي إلا نادراً"⁽²⁸⁾.

لم يقتصر النحت على العربية فقط، وإنما أفادت منه اللغات الأوروبية.

جهود المجامع العربية في صياغة المصطلح:

من خلال دراسة جهود المجامع وجد أنها نصت جميعها على ضرورة إحياء التراث العربية القديم قبل أن تبتكر ألفاظاً دخيلة للغة العربية؛ لذلك شجعت الاشتقاق والتعريب والنحت؛ لكي تبقى المصطلحات المولدة مواكبة للتطور العلمي، ومرتبطة بالتراث القديم، ولتظهر قوة العربية، وقدرتها على استيعاب القديم والحديث.



أولاً: المجمع العلمي العربي بدمشق

"بدأ أعماله عام (1919) متوخيًا خدمة العربية في المجال الحكومي، وذلك بإصلاح لغة الدواوين، ولغة التعليم، والتدريس، والكتب المدرسية، ومواجهة مقاصد الحضارة الواسعة ومطالب الحياة العصرية في القرن العشرين"⁽²⁹⁾.

وقد شرع المجمع بدمشق بتطبيق ذلك فجعل اللغة العربية هي لغة العلم فأصبحت تدريس في كليات الطب، والهندسة، والعلوم، والمناهج باللغة العربية، فانضمت من خلاله قدرة اللغة العربية على استيعاب المفاهيم والمصطلحات العلمية في التخصصات العلمية كافة، وقد أثبت خريجو هذه الكليات، قدرتهم على تفهم المصطلحات العلمية بلغة عربية مبنية، وكان المجتمع الدمشقي إذا تعثر أمام مصطلح علمي، يلجأ إلى التراث العربي القديم مقارنًا، وباحثًا للوصول إلى اللفظة، أو الاشتقاق منها، أو تعريبها، لتجري على أوزان العربية ومخارجها.

ثانيًا: مجمع اللغة العربية في القاهرة

لقد وقف مجمع اللغة العربية في القاهرة وقفًا مترددة بين التعريب، وإحياء النصوص القديمة، وقد أدرك أن لغة العلم يجب أن تكون واضحة دالة على ما تؤديه من معنى.

وخلص الدكتور الصيادي إلى أن "منهجية هذا المجمع تقوم على وضوح المفهوم ودقته، ودلالته، وهي عوامل تحول دون إحاطة الكلمة بجانب من الغموض والإبهام، ترفض كل شذوذ أو تهور في التعبير عن المبادئ العلمية"⁽³⁰⁾.

وبذلك عمل المجتمع على مواكبة لغة العلم والحضارة، فاعتمد أسسًا قيمة في حل إشكالية المصطلح، فأخذ القديم أولاً، ومدى طواعيته لاستيعاب المحدث، كما اعتبر الناس حجة في استعمالهم للمصطلح؛ فإذا شاع المصطلح بين الناس وإن كان أعجميًا قبله، كما أجاز إدخال (ال) على حرف النص المتصل بالاسم فأجاز بذلك أن نقول (اللاهواني) (اللاسلكي)، وكذلك جَوَز أن يشتق للضرورة من الجامد خدمة للغة العلمية، فقال (مُهَذَّرَج) و(مُكَبَّرَت).

ثالثًا: المجمع العلمي العراقي

سار المجمع العلمي العراقي جنبًا إلى جنب مع منهجية المجمع العلمي بدمشق ومجمع اللغة العربية في القاهرة فجعل اللفظ العربي الأصل في المرتبة الأولى، وإن دعت الضرورة لُجَأ إلى الاشتقاق والتعريب وغيره.

رابعًا: مجمع اللغة العربية الأردني

"انطلق المجمع الأردني في عملية وضع المصطلح وتوليده، من رؤية أن المصطلح الأصل المستمد من التراث، أو ذلك المسكوك بالوسائل المتاحة للغة من قياس أو اشتقاق أو مجاز يجب أن يكون الهدف الأسمى لوضع المصطلح العربي"⁽³¹⁾.

الخاتمة:

يتضح من خلال دراستنا الجهود العربية المبذولة في قضية وضع المصطلح وصناعته أن الاهتمام به أمرٌ حاصل على الصعيدين الفردي والجماعي من قبل العلماء والباحثين، والمفكرين الموجهين من الجهات الحكومية، ويتضح أيضًا الاتفاق العام بين المجمع العربية في المنهجية، وذلك بشكل نسبي، ولكن يتوجب على تلك المجمع تكثيف نشر مخرجاتها من علوم وجعلها منالاً سهلاً لدى الجميع ليألفها الناس ويتأثرون بها دونما أي عناء.

وتقع مسؤولية وضع المصطلحات العلمية أيضًا على أصحاب الاختصاص العلمي؛ فهم الأخلق والأكثر قدرة على فهم مدخلات علومهم ومخرجاتها ونتائج تفاعلات مكوناتها، إذ الوضع المصطلحي يتجاوز اللغة المنطوقة المحسوسة إلى الدلالة المعنوية المتمثلة بالصورة في الأذهان، وأصحاب الاختصاص العلمي هم الأقدر على إدراك تلك الصور والتصورات.



- (1) ابن منظور، جمال الدين محمد، لسان العرب، مادة (صلح).
- (2) حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص(8).
- (3) الشهابي، مصطفى، المصطلحات العلمية في اللغة العربية، ص(6).
- (4) شاهين، عبد الصبور، اللغة العربية، لغة العلوم والتقنية، ص(118).
- (5) القاسمي، علي، التعبيرات الاصطلاحية والسياقية، ومعجم عربي لها، مجلة اللسان العربي، مجلد (17)، 1979، ج(1)، ص(32).
- (6) الشهابي، مصطفى، ضرورة توحيد المصطلحات العربية، مجلة اللسان العربي، يناير، 1965، ص(342).
- (7) الخوري، شحادة، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ص(27).
- (8) الخوري، شحادة، نفسه، ص(27).
- (9) الجاحظ، أبو عثمان محمد بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج(1)، ص(139).
- (10) المسدي، عبد السلام وآخرون، تأسيس القصة الاصطلاحية، ص(11).
- (11) وافي، علي عبد الواحد، علم اللغة، ص(8).
- (12) انظر: نفسه، ص(8-11).
- (13) انظر: السيد، محمود أحمد، المبادئ الأساسية في وضع المصطلح وتوليده، مجلة التعريب، ع(19)، فبراير، 2000م، ص(24).
- (14) طمان، ريمون، وونز بيطار، فنون التعقيد وعلوم الألسنة، ص(177).
- (15) قدور، أحمد محمد، مشكلات المصطلح اللساني، مجلة بحوث جامعة حلب، ع(26)، 1994، ص(90).
- (16) ظاظا، رضوان، مشكلات تعريب المصطلح اللساني والنقدي، مجلة نشرين للدراسات، 6/4، 1996، ص(35).
- (17) الزعبي، زياد، الترجمة وتوليد المصطلح – الميثاق الأرسطية في النقد العربي، مجلة المنارة للعلوم الإنسانية، جامعة آل البيت، ع(2)، مجلد (8)، حزيران، 2000، ص(250). بتصرف
- (18) نفسه، ص(251).
- (19) نفسه، ص(261) بتصرف
- (20) قنبيبي، حامد صادق، دراسات في تأصيل المعربات والمصطلح، ص(95). بتصرف
- (21) انظر: حجازي محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص(149).
- (22) الشهابي، مصطفى، المصطلحات العلمية في اللغة العربية، ص(19).
- (23) حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص(35).
- (24) الخوري، شحادة، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ص(42).
- (25) أبو علي، محمد بركات، فصول في البلاغة، ص(232).
- (26) مقاييس اللغة لابن فارس، نقلاً عن: حجازي، محمد ضاري، النحت في اللغة العربية واستخدامه في المصطلحات العلمية، مجلة المجمع العلمي العراقي، نيسان، 1980، مجلد (31)، ج(2)، ص(163-164).
- (27) الشهابي، مصطفى، المصطلحات العلمية في اللغة العربية، ص(18).
- (28) نفسه، ص(18).
- (29) السيد، محمود أحمد، المبادئ الأساسية في وضع المصطلح وتوليده، مجلة التعريب، عدد (19)، حزيران 2000، ص(15).
- (30) الصيادي، محمد المنجي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ص(77).
- (31) السيد، محمود أحمد، المبادئ الأساسية في وضع المصطلح وتوليده، مجلة التعريب، ع(19)، حزيران 2000، ص(20).



المصادر والمراجع

1. الجاحظ، أبو عثمان عمر بن حجر، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، المجمع العلمي العربي الإسلامي، بيروت، ط(4)، (بدون تاريخ).
2. حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000م.
3. الخوري، شحادة، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، دار اطلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط(2)، 1992.
4. شاهين، عبد الصبور، اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، الدمام، ط(1)، 1983.
5. الشهابي، مصطفى، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، المجمع العلمي العربي، دمشق، ط(2)، 1965.
6. الصيادي، محمد المنجي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت - لبنان، ط(1)، 1980.
7. طمان، ريمون، ونز بيطار، فنون التعقيد وعلوم الألسنة، دار الكتاب اللبناني، ط(1)، (د.ت.).
8. أبو علي، محمد بركات حمدي، فصول في البلاغة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط(1)، 1983.
9. قنبي، حامد صادق، دراسات في تأصيل المعربات والمصطلح من خلال دراسة الكلمة الأعجمية لابن كمال باشا، دار الجيل، بيروت - دار عمار، الأردن، ط(1)، 1991.
10. المسدي، عبد السلام وآخرون، تأسيس القضية الاصطلاحية، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، 1989.
11. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر.
12. وافي، علي عبدالواحد، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000.

البحوث والدوريات:

1. الجمزاوي، محمد رشاد، المنهجية العربية لوضع المصطلحات والتوحيد إلى التتميط، مجلة اللسان العربي، ع(24)، 1985.
2. الخوري، شحادة، التعريب والمصطلح، مجلة تشرين للدراسات، ع(6)، 1996.
3. الزعبي، زياد، الترجمة وتوليد المصطلح - الميتافورا الأرسطية في النقد العربي، مجلة المنارة للعلوم الإنسانية، جامعة آل البيت، ع(2)، مجلد (8)، حزيران 2002.
4. السيد، محمود أحمد، المبادئ الأساسية، في وضع المصطلح وتوليده، مجلة التعريب، ع(19)، حزيران 2000.
5. الشهابي، مصطفى، ضرورة توحيد المصطلحات العربية، مجلة اللسان العربي، يناير، 1965.
6. ظاظا، رضوان، مشكلات تعريب المصطلح اللساني، والنقدي، مجلة تشرين للدراسات، ع(6)، 1996.
7. القاسمي، علي، التعابير الاصطلاحية والسياقية، ومعجم عربي لها، مجلة اللسان العربي، مجلد (17)، 1979.
8. قدور، أحمد محمد، مشكلات المصطلح اللساني، مجلة بحوث جامعة حلب، ع(26)، 1994.



اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي: الماهية والخصائص والتصميم

Arabic Language Placement Test in Higher Education Institutes Definition, characteristics, and design

د. صلاح الدين أحمد دراوشة-أستاذ مشارك-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة زايد-الإمارات

Email: Salah.Darawsheh@zu.ac.ae

ملخص:

تُعَدُّ اختبارات تحديد المستوى من الاختبارات المهمة التي يخضع لها الطلبة قبل التحاقهم بمرحلة التعليم العالي؛ وذلك لتحديد الكفايات اللغوية التي حصلوا عليها في مرحلة التعليم العام، كما أنها الوسيلة الأنسب لتصنيفهم وفقا لمستوياتهم اللغوية، ومن ثم إلحاقهم بالبرامج الملائمة التي تزودهم بالمهارات اللغوية التي يحتاجونها أثناء دراستهم.

كما تبرز أهمية اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية كونها تساعد المؤسسات التعليمية المختلفة على إعداد الخطط الأكاديمية المناسبة، وكذا إعداد المناهج الدراسية، وتطوير أساليب التدريس لتحقيق الكفايات اللغوية لدى طلبتها وفقا لمستوياتهم اللغوية الحقيقية التي تكشف عنها نتائج اختبارات تحديد المستوى؛ مما يحقق معايير الجودة في تلك المؤسسات.

ومن ثم تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، من حيث: بنائها وخصائصها والكفايات اللغوية التي تقيسها، وقد قُدمت تنظيرا تربويا لمفهوم الاختبار، والهدف من إجرائه، ومراحل تصميمه، كما سعت إلى تحديد جدول مواصفات الاختبار الذي يعدّ الركيزة الأساس التي يبنى عليه الاختبار، أيضا تناولت مواصفات أسئلة الاختبار وصياغتها، إضافة إلى تجريب الاختبار وتحليل نتائجه وفقا لمعالملي الصعوبة والتمييز. كما قدمت الدراسة نماذج تطبيقية وفقا لمواصفات الاختبار وأهدافه.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الكفاية اللغوية، اختبار تحديد المستوى، المهارات اللغوية، ثبات الاختبار، جدول مواصفات الاختبار

Abstract:

Placement tests are one of the most significant assessments that students must pass before entering the higher education level. This is to determine the linguistic competencies that they acquired during the general education stage, as well as the most appropriate way to classify them according to their language levels, and then enroll them in appropriate language programs that provide them with the language skills they require during their studies.

Additionally, it emphasizes the significance of Arabic language placement tests, which aid various educational institutions in developing curricula, teaching strategies, and academic plans that are appropriate for students' language proficiency levels as determined by the outcomes of placement tests. This ensures such educational institutions meet quality criteria.

Hence, this study aims to identify the placement tests in the Arabic language for students enrolled in higher education institutions in terms of their structure, characteristics, and language proficiencies that will be measured. It also provided an educational theorization of the concept of testing, the purpose of conducting it, and the stages of its design. It also sought to define a table of test specifications, which is the basis on which the test is built. It also dealt with the specifications of test questions and methods of formulating them, in addition to testing the test



and analyzing its results according to the coefficients of difficulty and discrimination. The study also provided applied models according to the test specifications and objectives.

Keywords: Assessment, Linguistic Proficiency, Arabic Language Placement exam, Language skills, Test Stability, Test Specification Table.

مقدمة

تُعدُّ اختباراتُ تحديد المستوى من الاختبارات المهمة التي يخضع لها الطلبة قبل التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي؛ لأنها تُساعد هذه المؤسسات على تصنيف الطلبة وفق مستوياتهم، ووضعهم في البرامج التي تزودهم بالمهارات اللغوية المطلوب تحقيقها في المرحلة الجامعية.

وللاختبار أهمية كبيرة في عملية فرز الطلبة إلى مستويات مختلفة خدمة للعملية التعليمية، وخدمة للطلّاب نفسه، فالاختبار هو الوسيلة الوحيدة للقياس والتقويم، كما أنّه يساعد المؤسسات الأكاديمية على تصميم برامج تعليمية مبنية على أسس علمية مدروسة بدقة؛ فلا يمكن وضع طالب يعاني من ضعف شديد في المهارات اللغوية الأساسية بجانب طالب متوسط أو جيّد؛ لأننا في هذه الحالة سنضطرّ للتضحية بمستوى من المستويات، وتكون مجموعة من الطلبة ضحايا لعدم التصنيف المبني على معرفة القدرات المهارية لكل طالب.

وسيقدم هذا البحث توصيفا شاملا لاختبار تحديد المستوى في: مهارة القراءة، والمفردات والتراكيب، وقواعد اللغة الأساسية ومهارة الكتابة، وقد أغفل مهارتي الاستماع والتحدث كون قياسهما يحتاج إلى جهد كبير، ووقت أطول، وربما لعدم توفر الإمكانيات اللوجستية في كثير من مؤسسات التعليم العالي. كما سيعتمد البحث على وضع جدول مواصفات الاختبار، وتحديد المهارات التي يقيسها. ثم سيتناول مراحل تصميمه، وبناء فقراته، وتجريبه على عينة ممثلة، ومن ثم تحليل نتائجه وفقا لمعالملي الصعوبة والتميز، إضافة إلى اختبار ثباته وصدقه، وصولا إلى إنجاز النسخة النهائية المعتمدة التي ستطبق على جميع الممتحنين، بعد إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة أو تعديل.

وما يمكن أن يخلص إليه البحث أنّ اختبارات تحديد المستوى يجب أن تكون مقيّنة، وتحكمها مجموعة من الضوابط التي تُساعد على قياس الجانب اللغوي في أداء الطلبة لترشيد عملية الفرز، وتحديد المستويات بكلّ دقة وموضوعية، كما تتطلب معرفة مسبقة بمخرجات التعليم في المراحل التعليمية السابقة، وما هو متوقّع تحقيقه من مخرجات في المرحلة الجامعية.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذا الدراسة إلى الوقوف على اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية للطلّبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، من حيث: بنائها وخصائصها والكفايات التي تقيسها. وعلى وجه التحديد، فإنها ستجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود باختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية؟ وما أهدافها، وأهميتها؟
2. ما الخصائص التي يجب أن يتسم بها اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية؟
3. ما المراحل الأساسية التي تمر بها مرحلة إعداد الاختبار، وصولا إلى مرحلة اكتماله واعتماده؟
4. كيف نحلل نتائج اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية؟ وكيف نستفيد من تلك النتائج؟

أهمية الدراسة:

- قدّمت الدراسة تنظيرا حول اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للطلّبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، من حيث مفهوم الاختبار، وطرق بنائه، وأساليب قياسه والتحقق من مدى ثباته ومصداقيته.
- كما تتبع أهمية الدراسة في مساعدة أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي على بناء اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية، تكون قادرة على تصنيف الطلبة وفرزهم في المساقات/المقررات التي تتناسب وكفاياتهم اللغوية.
- وستتيح الدراسة للباحثين والأساتذة والمهتمين بمجال القياس والتقويم تطبيق الاختبار في بيئات تعليمية مختلفة، وإجراء الدراسات التطبيقية حوله؛ بغية الوصول إلى اختبار معتمد يتميز بالثبات والمصداقية.



المنهجية والإجراءات:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استقراء الأدبيات التربوية المعنية بهذا الموضوع، كما وقفت على مخرجات مرحلة التعليم الثانوي (ما قبل التعليم العالي)، متكنة على وثيقة اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، كونها تمثل أنموذجاً مثالياً لمخرجات التعليم، وهي تشبه إلى حد كبير أغلب المخرجات في مختلف الدول العربية، بالإضافة إلى الخبرات المتراكمة لمجموعة من الأساتذة العاملين في تدريس اللغة العربية للطلبة غير المتخصصين على المستوى الجامعي. أيضاً قدمت الدراسة أمثلة تطبيقية لاختبارات المهارات اللغوية (القراءة، المفردات والتراكيب، قواعد اللغة الأساسية، والكتابة).

[1] مفهوم اختبار تحديد المستوى:

الاختبار في اللغة هو الامتحان والفتنة، وكما جاء في الصحاح (الجوهري، 1990) فتنتُ الذَّهَبُ؛ إذا أدخلته النَّارَ لتَنْظُرَ ما جودته. وخبرت الأمر أي علمته. وَخَبِرْتُ الْأَمْرَ أَخْبِرُهُ إذا عرفتَه على حقيقته. وقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا﴾ [سورة الفرقان الآية: 59]؛ أي اسأل عنه خبيراً يَخْبِرُ. وَالْخَبَرُ، بالتحريك: واحد الْأَخْبَارِ. وَالْخَبَرُ: ما أتاك من نَبَأٍ عَمَّنْ تَسْتَخْبِرُ. وَالْفِتْنَةُ الْإِبْتِلَاءُ وَالْإِمْتِحَانُ وَالْإِخْتِبَارُ، وأصلها مأخوذٌ من قولك فَتَنْتُ الْفِضَّةَ وَالذَّهَبَ إِذَا أَذْبَتَهُمَا بِالنَّارِ لَتَمِيزَ الرَّدِيءَ مِنَ الْجَيِّدِ (ابن منظور، 2003).

وعادةً يقترب لفظُ الاختبار بالامتحان الذي يعني كذلك الوقوع في المحنة، فهو لا يختلف عنه من حيث الاصطلاح المعاصر، ويقترب منهما في المعنى مصطلح التقويم الذي يتعلّق بالعملية التربوية حيث تُستخدم نتائج عملية القياس للحكم على الطالب والمنهاج والمعلّم. والتّقويم لا يختلف في الدلالة عن الاختبار والامتحان، وإنما هو أشمل منهما؛ لأنّ من معانيه الحكم على الشيء وإزالة أوجاجه، وقد جاء في لسان العرب في مادة قَوِّم وقام الشيء واستقام: اعتدل واستوى. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا﴾. (سورة فصلت، الآية: 30) معنى قوله: استقاموا أي: عملوا بطاعته ولزموا سنّة نبيّه. وكذلك قَوِّم السِّلْعَةَ واستقامتها: قَدَّرَهَا. وفي حديث عبد الله بن عباس: "إذا استقيمت بنقد فبعت بنقد فلا بأس به". (ابن منظور، 2003)

وقَوِّمَ الشَّيْءَ كذلك عدّله وأزال العوجَ عنه، وقَوِّمَ السِّلْعَةَ قَدَّرَهَا وَثَمَنَهَا، وَقِيمَ الشَّيْءَ تَقْيِيمًا؛ أي قَدَّرَ قِيَمَتَهُ (مصطفى، وآخرون، 1989)، والتّقويم (Assessment- Evaluation) عمليةٌ طبيعِيَّةٌ تحصل ضمن العلاقات التي ينسجها الإنسان مع سائر الناس، وسائر الكائنات الحيّة وموجودات الطبيعة، فكُلّما قام الإنسان بفعل سلوك يتساءل عن مدى مواءمته وصوابه، وعن الفوائد والمضار التي جناها منه، أو التي نالها غيره منه، ولاسيما في تفاعله مع الآخرين... ولهذا فالتّقويم ليس جديدًا على الحياة الإنسانية في جميع المجالات بما فيها المجال التربوي، بل الجديد والمتطوّر هو كيفية القيام بهذه العملية ومرتجياتها واستخداماتها وعواقبها وتغيّر الوظائف التي يخدمها التّقويم في الحياة الاجتماعية (الصيداوي، 2014، ص 41). والتّقويم كذلك هو تلك العملية المنهجية التي تتضمّن جمع المعلومات عن سمة معيّنة بالقياس الكميّ أو غيره، ثم استخدام تلك المعلومات في إصدار حكم على تلك السمة في ضوء أهداف محدّدة سلفًا لنعرف مدى كفايتها (غانم، 1997، ص 9). وما يقال عن التّقويم يقال عن القياس، والقياس يجب أن يعطي نوعًا من الدرجات أو أن يُقيم تصنيفًا وصفيًا أو كميًا أو كليهما، فالغرض من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة، إذ إنّه لو لم توجد فروقٌ لما كانت الحاجة إلى القياس، ولقد كان للحربين العالميتين الفضل في دفع حركة القياس الجمعي بالذات والاختبارات النفسية عمومًا دفعة قوية. فكانت الاختبارات تطبّق على الملايين الذين أتوا من آلاف المهن ليوجّهوا إلى الخدمات العسكرية، وتحليل نتائج المتقدّمين والموائمة بين الواجبات المطلوبة والإمكانات المتوفّرة لدى المجنّدين والمتطوّعين (عبد السلام، 1960، ص 21).

والاختبار هو وسيلتنا للحكم على مستوى الطالب، ويساعدنا في عملية الفرز، ولهذا من المفروض أن يُحدّد الاختبار المادة التي يراد قياسها، والأهداف التي يقيسها، وصياغتها صياغةً سلوكيّةً، وإعداد جدول مواصفات الاختبار، وتحديد المهارات وعدد الأسئلة ونمطها وطريقة التصحيح وتجريب الاختبار للتأكد من صلاحيته، وبعد التجربة تأتي مرحلة التعديل ثم التجربة مرّة أخرى للتأكد من أنّ التعديلات التي أدخلت على الأسئلة وصلت إلى درجة مقبولة (خضر ف.، 2003، ص 303، ب). والتّقويم كما يرى باحثو شيكاغو هو طريقة للحصول على بيانات ثبوتية توضع قيد المعالجة، من أجل تحديد مستوى التّعلّم؛ أي "التّغيّر المنشود" الحاصل لدى الطالب من جهة، وفي سبيل تحديد فعالية التّعلّم من جهة أخرى. (Bloom, 1956, p. 4)



ويشمل التّقيّم عدّة أنواع من البيّنات الثبوتية التي تتعدّى استخدام الاختبارات التّقليدية، فهو يُعدّ مساعدًا لتوضيح الأهداف التّعليمية المهمة، ويُنظر إليه كسيرورة (Process) تُحدّد مدى تطوّر مستوى المتعلّمين ضمن الاتجاهات المرغوب فيها، كما يُعدّ منظومةً من التّغذية الرّاجعة التّصحيحية (Feedback corrective) من شأنها أن تُحدّد سيرورة التّعلم والتّعليم، فإن لم تكن تلك الفعالية مقبولةً بحسب الأهداف المنشودة تُحدّد إذ ذاك التّغيرات التي يلزم إدخالها لتأمين الفعالية المطلوبة قبل فوات الأوان. ويُعدّ التّقيّم كذلك أداةً للبحث التّربوي والممارسة التّربوية للتأكّد من مدى فعالية مختلف الإجراءات البديلة لتحقيق مجموعة من المقاصد التّربوية (الصيداوي، 2014، ص ص 31-32).

[2] الهدف من الاختبار:

يسعى اختبار تحديد المستوى إلى معرفة المهارات التي اكتسبها الطّالب، والتي تؤهّله لدراسة مقرّرات باللغة العربية في المرحلة الجامعية، وبناءً على نتائج الاختبار يُفرز الطّلبة إلى مستويات، ولهذا أطلق عليه اختبار تحديد المستوى، ومن وراء هذا الاختبار يمكن معالجة النّواقص والتّغزّات التي استقرّت سابقاً في تحصيل المتعلّم الدّراسي، ويتمّ ذلك عن طريق معاودة تعليم القدرات والكفايات والمهارات التي لم يتمكّن المتعلّم من اكتسابها على وجه صحيح أو مقبول، وكذلك عن طريق إزالة العادات والاتّجاهات والمواقف غير المجدية، التي تعوق تقدّم المتعلّم في عملية التّعلم، ومعنى هذا أن التّعليم التّصحيحي يكافح الآثار السيئة التي خلفها التّعليم والتّعلم السابقان. (الصيداوي، 2014، ص 55)

كما أنّ نتائج الاختبار تساعد المؤسسات التعليمية على تصميم برامج أكاديمية ومناهج دراسية تتناسب ومختلف مستويات الطلبة، وذلك من شأنه معالجة الضعف اللغوي لدى الطلبة، وإكسابهم قدرات لم تمكّنهم ظروف تعليمهم السابقة من اكتسابها بشكل مناسب، وكذا إكسابهم مهارات وعادات جديدة هم في حاجة إلى تعزيزها في الحاضر والمستقبل، وهذا يعني أنّ التّعليم هو إغناء المتعلّم وزيادة كفايته، أكثر فأكثر، وفتح آفاق التّقدّم أمامه ولاسيما عن طريق التغذية الطردية Feed forward وفق الحاجة، وبذلك يصبح التّعليم والحالة هذه عملية إنماء حقيقية. (الصيداوي، 2014، ص 55)

[3] تصميم الاختبار

يمرّ تصميم الاختبار بمراحل مختلفة تُفضي كل واحدة إلى الأخرى؛ فالمرحلة الأولى تتمثّل في تحديد الأهداف المعرفية العامة التي يقيسها الاختبار، ومن ثمّ تحديد المهارات الجزئية (نواتج التّعلم) التي تعكسها تلك الأهداف، ومدى تمثيلها في فقرات الاختبار. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تحديد مخرجات التّعلم للمرحلة الدراسية السابقة للممتحنين، والتي بدورها يُتّكأ عليها في تصميم فقرات الاختبار. وفي المرحلة الثالثة يوضع جدول مواصفات الاختبار الذي يترجم ما سبق من أهداف عامة، ومهارات جزئية، ويوضّح فيه عدد الأسئلة ونوعها والزمن المخصّص لها والوزن النسبي لها. وفي المرحلة الرابعة تبدأ عملية صياغة الأسئلة والبدائل بما يغطي المهارات المنصوص عليها في الجدول. ووصولاً إلى المرحلة الخامسة حيث يتمّ تجريب الاختبار على عيّنة ممثلة للطلّبة الممتحنين. وفي المرحلة السادسة تحلّل نتائج الاختبار التجريبي وفقاً لمعالم الصعوبة والتمييز، ومن ثمّ تُقيم جودة الأسئلة، ويتمّ حذف بعض الأسئلة أو إضافة أسئلة أو تعديل بعضها. وأخيراً مرحلة إقرار الاختبار بصورته النهائي ليكون صالحاً للاستخدام.

[1-3] الأهداف المعرفية

قدّم بنجمن بلوم مفهوم "الخصائص المعرفية لدى مباشرة التّعلم" وهي عبارة عن المعارف والمهارات المعينة التي لا بدّ للمتعلّم أن يتقنها كي ينجح في تعلّم مهمة أو مادة تعليمية أو جزء منها، وهذه فكرة معروفة عدّها بلوم حجر الزاوية في عمليات التّعلم والتّعليم، فأصبحت بفضلها مفهوماً مبتكراً له أثرٌ خطيرٌ في عمليات التّعلم والتّعليم، وأبرز ما فيها أنها قابلةٌ للتّعديل وأنها مرتبطةٌ بالتّحصيل المدرسي ارتباطاً قوياً، بحيث تترك أثراً سببياً واضحاً على الإنجاز المدرسي اللاحق. (الصيداوي، 2014، ص 48) وقابليتها للتّعديل ناشئة عن كونها تمثّل محتوى دراسياً ومهاراتٍ متنوّعةً يمكن اكتسابها ومراجعتها ومعاودة اكتسابها كلّما دعت الحاجة؛ حتّى يصل المتعلّم في تعلّمها إلى درجة الإتقان المتوخّاة. وقد قسم بنجمن بلوم Benjamin Bloom المجال المعرفي إلى مستويات مختلفة هي: المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتّقيّم. (انظر عودة، 2002، ص ص 80-88)



[2-3] تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار:

انطلاقاً من المستويات السابقة ارتأى الباحث أن يقيس مهارات: القراءة، والمفردات والتراكيب، والكتابة، وقواعد اللغة الأساسية في اختبار تحديد المستوى، وقد أهمل مهارتي الاستماع والتحدث، كون قياسهما يحتاج إلى جهد كبير ووقت أطول، كما أنّ الإمكانات اللوجستية المتوافرة في مؤسسات التعليم العالي قد لا تسعف لجان الاختبارات من قياس هاتين المهارتين. وقد تمّ تصميم الاختبار بناءً على المخرجات التعليمية المنصوص عليها في الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية لدولة الإمارات العربية المتحدة (وهي تشبه إلى حد كبير أغلب المخرجات في الدول العربية الأخرى).

وبناءً على ما سبق ذكره من قوائم المستويات المعرفية عند بنجمن بلوم وغيره من الدارسين، وما نصّت عليه الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2011)، ووفقاً للخبرات المتراكمة لدى الباحث ونخبة من الزملاء الخبراء في هذا المجال؛ فقد صنّفت الأسئلة إلى مستويات:

1. أسئلة تقيس المعلومات: وهي أسئلة لها علاقة بالمفردات والتراكيب والمهارات اللغوية من إملاء ونحو وصرف، وما له علاقة بالتذكّر والاستدعاء.
2. أسئلة استيعاب: وهي أسئلة لها علاقة بإدراك النصّ المقروء ولها علاقة بالتفسير والاستدلال.
3. أسئلة التطبيق: وهي أسئلة لها علاقة بفهم الصيغ المجردة والقدرة على استخدامها في مواقف محسوسة.
4. أسئلة التحليل: وتقيس قدرة الطلبة على تجزئة مادة أو موضوع إلى مكوناته الأساسية بحيث تتضح العلاقة البنائية بين المكونات، مثل التمييز بين الحقائق والفرضيات.
5. أسئلة التركيب: وهي أسئلة تقيس القدرة على تأليف عناصر أو جزئيات في كليات؛ أي وضع الأجزاء مع بعضها بعضاً.
6. أسئلة التقويم: وهي التي تقيس القدرة على إصدار الأحكام التقديرية في ضوء معايير معينة. وهذا التصنيف يفترض الهرمية؛ أي أن بنية العمليات العقلية متدرجة من الأدنى إلى الأعلى. (طعيمة، 2004، ص ص 167-168)

[3-3] جدول المواصفات

وبناءً على ما سبق وضع الباحث جدولاً حدد فيه فقرات الاختبار، وهو بمثابة المخطط الذي سيبني عليه اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية، كما يوضحها جدول (1):

جدول (1): جدول فقرات اختبار تحديد المستوى

المهارة	عدد الأسئلة	نوع السؤال	الدرجات	الزمن
القراءة				
السؤال الأول: (نص سردي في حدود 300-350 كلمة)	10 أسئلة	اختيار من متعدد	10	50 د
السؤال الثاني: (نص معلوماتي في أحد مجالات المعرفة في حدود 600-700 كلمة)	15 سؤالاً	اختيار من متعدد	30	
السؤال الثالث: المفردات والتراكيب	10 أسئلة	اختيار من متعدد	10	10
السؤال الرابع: قواعد اللغة الأساسية (النحو والإملاء)	25 سؤالاً	اختيار من متعدد	25	20
السؤال الخامس: الكتابة (كتابة مقال في حدود 300 كلمة)	سؤال واحد	كتابة مقال	25	30
يختار سؤالاً واحداً من ثلاثة أسئلة مقترحة.				
المجموع	61		100	110

ومن الجدير بالذكر أن اختبار تحديد المستوى لا يمكنه الإحاطة بجميع المهارات الفرعية التي تنصّ عليها المخرجات التعليمية لمرحلة ما قبل التعليم العالي، ولكنه ينتخب منها ما يحتاجه الطالب في مراحل تعليمه المتقدمة، وما يمكن أن يعالج الثغرات في مراحل تعليمه السابقة. وتمثّل الجداول (2) و(3) و(4) المهارات الجزئية التي يقيسها الاختبار، وهي خلاصة ما توصل إليه الباحث وبعض زملائه في لجان الاختبارات:



جدول (2): مهارة القراءة – المهارات الفرعية

مهارة القراءة: المهارات الفرعية	
تحديد العنوان	تحديد القرينة اللفظية
تحديد الفكرة المحورية للنص	اشتقاق الأحكام
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالنص	تحديد المغزى
تحديد النتائج	الاستنباط
تحديد الأسباب	تحديد المجال المعرفي للنص
الاستنتاج	تحديد الغرض من النص
تحديد العلاقة بين عبارتين في النص	التعرف على رأي الكاتب واتجاهاته
ارتباط الدليل بما يدلّ عليه	تحديد الافتراض
تمييز الرأي من الحقيقة	تقييم قوة الدليل/ارتباط الدليل بما يدلّ عليه
تحديد أسلوب الكاتب	التصنيف
بناء المقال	تعرف جوانب النقص والقصور في النص
تعرف المسلمات	تحديد الفكرة الرئيسية في الفقرة

* انظر ملحق (1)، حيث يمثل نموذجاً لأسئلة النص السردية. وملحق (2): يمثل نموذجاً لأسئلة النص المعلوماتية.

ثانياً: المفردات والتراكيب

جدول (3): المفردات والتراكيب – المهارات الفرعية

المهارات الفرعية	
مرادف الكلمة	تحديد معنى العبارة من خلال القرينة اللفظية
المعنى المكافئ	تحديد مغزى العبارة
تحديد دلالة المصطلح	تحديد المعنى المشترك للعبارة

* انظر ملحق (3)، حيث يمثل نموذجاً لأسئلة المفردات والتراكيب.

ثالثاً: قواعد اللغة الأساسية (النحو والإملاء)

جدول (4): قواعد اللغة الأساسية – المهارات الفرعية

المهارة	المهارات الفرعية
الإملاء	الألف المنقلبة في الفعل المعتل الآخر، الواو الأصلية في الفعل، همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة، التاء والهاء في نهاية الكلمة، رسم الضاد والظاء، الحذف والزيادة، الفصل والوصل.
النحو	المعربات بالعلامات الفرعية في الأفعال (الأفعال الخمسة، الفعل المضارع معتل الآخر، فعل الأمر معتل الآخر)، المعربات بالعلامات الفرعية في الأسماء (المتنى، جمع المذكر السالم، الأسماء الخمسة)، جمع المؤنث السالم، المبتدأ، الخبر، الفاعل، المفعول به، الصفة، الحال، كان وأخواتها، إن وأخواتها، العدد، إسناد الأفعال إلى الضمائر.

* انظر ملحق (5)، حيث يمثل نموذجاً لأسئلة قواعد اللغة الأساسية.

رابعاً: مهارة الكتابة

يكتب الممتحن مقالا قصيرا في حدود (300) كلمة في أحد الموضوعات، حيث يختار موضوعا من بين ثلاثة موضوعات مقترحة. مؤشرات الأداء: بناء المقال، الأفكار الرئيسية والفرعية، وتقسيم النص إلى فقرات، والأسلوب (تنوع الألفاظ، وبناء الجمل، وبناء الفقرات، والروابط)، والتنظيم، والتسلسل المنطقي، والصحة اللغوية (الإملاء والنحو)، وعلامات الترقيم.



التقييم: يُصحّح المقال وفق قائمة المعايير الكلية (قائمة التّقدير الوصفية)، والتي تشمل خمسة مستويات، وقد وُصِفَ كلّ مستوى توصيفاً دقيقاً بحيث تضمّن مؤشرات أداء محددة. وفيما يلي توصيف مستويات الكتابة:

جدول (5): معايير تقييم مهارة الكتابة

المستوى	مؤشرات مستويات الأداء
5 متميز	* يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع، وتتناول أهميته، وتعرض محاوره. وينتهي بخاتمة مناسبة تركز على أطروحته أو تعرض بعض التوصيات والنتائج. * أفكار المقال تغطي جميع جوانب الموضوع، ومدّعة بالأدلة والبراهين. وقد جاءت متسلسلة منطقياً، ومتراصة. * المقال مُقسّم إلى فقرات، وكل فقرة تتضمن فكرة محورية واحدة. * بناء الجمل سليم، وهناك تنوّع في الجمل، يستخدم الروابط بين الجمل والفقر، والألفاظ المستخدمة فصحية، ومناسبة للموضوع. * تتسم الكتابة بالصحة اللغوية في جميع أجزاء المقال، كما يستخدم علامات الترقيم في جميع مواضعها السليمة.
4 متقدم	* يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع إلى حد كبير، وتتناول أهميته وأغلب محاوره. وينتهي بخاتمة مناسبة إلى حد كبير. * أفكار المقال تغطي أغلب جوانب الموضوع، وأغلبها مدّعة بالأدلة والبراهين، وهي متسلسلة ومتراصة إلى حد كبير. * المقال مقسم إلى فقرات، وغالباً تتضمن كل فقرة فكرة محورية، وأغلب بناء الجمل سليم، وتمتاز بالتنوع إلى حد كبير، ويستخدم الروابط في أغلب واضعها، والألفاظ المستخدمة فصيحة ومناسبة بموضوع لموضوع المقال إلى حد كبير. * تتسم الكتابة بالصحة اللغوية في أغلب أجزاء المقال، كما يستخدم علامات الترقيم في أغلب مواضعها السليمة.
3 جيد	* يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع إلى حد ما، ولا تتناول أهمية المقال، وتعرض بعض محاوره. * أفكار المقال تغطي بعض جوانب الموضوع، وتغفل بعضها الآخر، وبعضها غير مدّعة بالبراهين والأدلة، وبعضها يفتقر إلى التسلسل والترابط. * المقال مقسم إلى فقرات، ولكن بعض فقراته تتضمن أكثر من فكرة محورية، وبعض الجمل غير سليمة من حيث البناء، والجمل غير متنوّعة، لا يستخدم الروابط في كثير من مواضعها، والألفاظ فصيحة، ولكنها غير متنوّعة، وتتناسب إلى حد ما مع موضوع المقال. * تتكرر بعض الأخطاء اللغوية في بعض أجزاء المقال، ويستخدم علامات الترقيم في بعض مواضعها السليمة، ويخطئ في مواضع أخرى.
2 متوسط	* مقدمة المقال لا تمهد للموضوع بدقة، ولا تتناول أهميته، وتعرض بعض محاوره وتغفل أغلبها. * أفكار المقال لا تغطي أغلب جوانب الموضوع، وأغلب أفكار غير مدّعة بأدلة وبراهين، وبعضها لا يتناسب وموضوع المقال، وأغلب أفكار المقال تفتقر إلى التسلسل والترابط. * المقال مقسم إلى فقرات ولكنها لا تتناسب ومحاور المقال، وعدد فقرات المقال لا تتناسب ومحاوره، وكثير من الفقرات تتناول أكثر من فكرة محورية، لا يستخدم الرابط في أغلب أجزاء المقال، ومعجمه اللفظي محدود، وبعض ألفاظه لا تتناسب وموضوع المقال، وأحياناً يدخل بعض الكلمات العامية. * تتكرر الأخطاء اللغوية في كثير من أجزاء المقال، ولا يستخدم علامات الترقيم في مواضعها السليمة في أغلب أجزاء المقال، أو غالباً ما يستخدمها في غير مواضعها السليمة.
1 ضعيف	* مقدمة المقال غير مناسبة، أو يخلو المقال من المقدمة. وكذلك لا يوجد خاتمة للمقال، أو أنها غير مناسبة. * أفكار المقال غير واضحة، وغير متسلسلة، وغير مترابطة، ولا تغطي موضوع المقال، وأغلبها خارج سياق الموضوع، كما يفتقر المقال للأدلة والبراهين والتفاصيل الكافية. * المقال غير مقسم إلى فقرات، وغالباً يتضمن فقرة واحدة أو فقرتين، وأغلب بناء الجمل غير سليم، ولا يوجد تنوع في الجمل، ولا يستخدم الرابط بين الجمل أو بين الفقرات، والألفاظ غير مناسبة للموضوع، والمعجم اللفظي محدود جداً، ويخلط كثيراً بين العامية والفصحى. * تغلب الأخطاء اللغوية على جميع أجزاء المقال، ونادراً ما يستخدم علامات الترقيم، وربما يقتصر على علامة واحدة.

* توزّع درجة المقال على المستويات السابقة، ويمكن أن يختار المصحح درجة نصف المستوى الأعلى، حينما يقع مؤشر أداء الممتحن بين مستويين (مثلاً 3.5 أو 2.5، وهكذا).

* يمكن تحويل معايير تقييم المقال إلى نسخة إلكترونية على (البلاك بورد).

[3-4] مواصفات أسئلة الاختبار:

تتنوّع الاختبارات بتنوّع الأهداف المراد تحقيقها، ولكنّها غالباً ما تنطلق من مخطط مفصّل أو جدول للمواصفات يُحدّد محتوى الاختبار، ثم يتم اتخاذ قرارات متعلّقة بطبيعة الأسئلة التي سيتضمّن الاختبار: أسئلة موضوعية (اختيارات متعدّدة أو أسئلة الخطأ والصواب أو أسئلة الإجابات القصيرة أو أسئلة المطابقة) أو أسئلة ذات إجابات مفتوحة (مقالية) أو أسئلة تطبيق عملية. ويمكن ترتيب هذه الأسئلة ضمن عدد من الاختبارات الفرعية أو على شكل كتيب لولبي (أي أسئلة مرتّبة بالتناوب بحسب نوعها، ومن



السهل إلى الصعب). وتتطلب الإجابة عن أسئلة الاختبارات المتعددة قدرات معرفية واستيعابية وتطبيقية وتحليلية وتجميعية وتقييمية وغيرها من العمليات الإدراكية. (أيكين، 2007، ص ص 37-38)

اختبار تحديد المستوى من الاختبارات العامة والمقننة التي تُعقد في بداية التحاق الطلبة بمؤسسات التعليم العالي، وغالبًا ما يُشارك في هذا الاختبار أعداد كبيرة من الممتحنين؛ الأمر الذي يصعب معه استخدام الأسئلة المقالية، ولهذا اخترنا الأسئلة الموضوعية، التي تمتاز بالعديد من الميزات التي تجعلها الأنسب لقياس مستوى الطلبة، والأقدر على فرزهم إلى مستويات مختلفة، فالاختبار الموضوعي "لا يسمح بأن يكون لرأي المصحح الذاتي أي دور في تقدير علامة الممتحن، وذلك لأنّ الجواب عن كلّ فقرة من فقراته محدّد تمامًا؛ بحيث لا يختلف على تصحيحه اثنان" (الظاهر، تمرجيان، وعبد الهادي، 1999، ص 91) ومن أبرز خصائص الأسئلة الموضوعية التي دفعتنا إلى اعتمادها دون غيرها، تميزها بالصدق والثبات، وتمكين مصمميها من قياس أغلب المهارات اللغوية، كما يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي للتأكد من مدى صلاحيتها، وكذلك تمتاز بسرعة تصحيحها واستخراج نتائجها، أيضا يمكن أن تُجرى محوسبة مما يقلل من الوقت والجهد، ويمكن استخدامها في اختبارات أخرى من خلال بنك الأسئلة. (Allanson & Notar, 2019)

وبالرغم من تلك المزايا التي تميز الأسئلة الموضوعية إلا أنّ هناك بعض المآخذ عليها، والتي ليست بالضرورة تقلل من شأنها، أو من صلاحيتها كأداة قياس فاعلة، ذلك أنّ بعض المآخذ تتعلق بوضعي الاختبار، أو بالظروف التي يُجرى فيها الاختبار. وقد اتفق مجموعة من الباحثين على أن أبرز عيوبها يتمثل في الجهد الكبير الذي يبذله الأساتذة في إعدادها، وكذلك الزمن الطويل من المراجعات والتدقيق، أيضا تحتاج هذه النوعية من الأسئلة إلى خبرات مترجمة من قبل واضعي الأسئلة، ولهذا يرى بعض الباحثين أن العيب الرئيسي في هذه الأسئلة يكمن في قلة من يملكون الكفاءة الكافية من الأساتذة لبناء هذه الاختبارات. (Allanson & Notar, 2019)

وهناك من يضيف عيبًا آخر يتجلى في صعوبة بناء أسئلة تقيس المستويات العقلية العليا من نواتج التعلم مثل: التفسير أو التمييز أو التركيب، ويرى أنه مع غياب الجدية والاهتمام فلن يتمكن مصمم الأسئلة من قياس مستويات أعلى من الحفظ! (عودة، 2002، ص 163)

وعند مناقشة تلك العيوب يرى الباحث أنّ اختبارات تحديد المستوى هي اختبارات مقننة، وهذا يعني أنّها تُعدّ من قبل لجان متخصصة في الاختبارات، تضم أساتذة من ذوي الخبرة والكفاءة في هذا المجال، كما أنّها تأخذ فترة إعداد طويلة، إضافة إلى الإجراءات الدقيقة والصارمة التي تخضع لها، مثل تجربتها على عينة مختارة من الطلبة، ومن ثم تحليل النتائج لاستبعاد بعض فقرات الاختبار أو حتى بعض البدائل، والأمر الآخر والأهم من الإجراءات أنّها تُعرض في كثير من الأحيان على عدد من المحكمين، مما يرفع من مصداقيتها وصلاحيتها للقياس. كما أنّ هذه الاختبارات لا يقتصر استخدامها على سنة دراسية أو فصل دراسي واحد، بل يمكن استخدامها لسنوات عديدة، كما أنّها -في العادة- تكون جزءًا من بنك الأسئلة للمؤسسة التعليمية التي تجري هذه الاختبارات.

ومن المآخذ الأخرى على هذه الاختبارات كما يرى دكتور صبحي أبو جلاله (أبوجلاله، 1999، ص 77) أنّها لا تقيس قدرة الطالب على التعبير، ولا تقيس كذلك قدرته على امتلاك مهارة الخط والكتابة والابتكار. وقد يتفق الباحث مع هذا الرأي إذا خلا الاختبار تمامًا من قياس مهارة الكتابة، ولكن في هذا الاختبار اعتمد الباحث على قياس مهارة الكتابة من خلال كتابة مقال (قصير)، حيث يمكن قياس بعض الجوانب التي لا يمكن قياسها في الأسئلة الموضوعية مثل: (علامات الترقيم، وبناء الجمل، وأدوات الربط، والتسلسل المنطقي، والتنظيم، ...)، والتي تظهر جليًا في قائمة التقدير الوصفية (المعايير) والمدرجة ضمن جدول مواصفات الاختبار؛ ومن ثم فإنّ المجال واسع للممتحن كي يعبر عن آرائه وأفكاره بكل حرية.

وقد تناول الباحثون أنماطًا عديدة من الأسئلة الموضوعية، والتي بدورها تُعطي مساحة كبيرة لمصممي اختبارات تحديد المستوى؛ كي يُنوعوا في استخدامها وصولاً إلى قياس الكفايات اللغوية التي يمتلكها الطلبة الممتحنين، ومن هذه الأنماط (عيد، 2012): أسئلة الإكمال، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة إعادة الترتيب. وكل نمط من الأنماط السابقة له قيمته في قياس جوانب محدّدة من المهارات اللغوية، كما أنّ هناك مواصفات ينبغي الالتزام بها عند صياغة تلك الأنماط، ولكن ارتأى الباحث الإقتصار على نمط واحد فقط من أنماط الأسئلة الموضوعية هو: أسئلة الاختيار من متعدد. ومبرر الاختيار هذا جاء بناءً على طبيعة الاختبار، ذلك أنّ اختبار تحديد المستوى يتميز بطبيعة خاصة، من حيث عدد الممتحنين، والمهارات التي



يقيسها، وكذا سرعة التصحيح وإعلان النتائج، ومن ثم فإنّ هذا النمط هو النموذج الأمثل الذي يُحقّق هدف الاختبار. ويرى قرونلند "إذا تساوت كل الظروف، فإنّ الأسئلة من نوع الاختيار من متعدّد تمثّل أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية وأنسبها لقياس نواتج التعلّم المختلفة؛ البسيط منها والمعقد، لذا نجدها تستخدم على نطاق واسع" (Gronlund, 1990, p. 35)

ويعتقد الباحث أنّ هذا النوع من الأسئلة هو أفضل الأسئلة الموضوعية التي تتميّز بالمرونة وتقيس مهارة القراءة بمستوياتها المختلفة من فهم واستيعاب وقراءة ناقدة. وكذلك تقيس القدرات اللغوية عند الطّلبة كقياس المعجم اللغوي ومعاني المفردات والنحو والصّرف والإملاء. ويتطلّب هذا النمط جودة الصّيغة، ودقّة التعبير، ووضوح المشكلة؛ كي لا تربك الطّالب وترهق ذهنه. (طعيمة، 2004، ص ص 167-175)

كما أنّ أسئلة الاختيار من متعدّد تُساعدُ على تحديد المستوى في المهارات الجزئية الكثيرة في القراءة أو المهارات اللغوية؛ حيث إنّها تُستخدمُ في قياس نواتج التّدرك مثل: معرفة المصطلحات، والحقائق، والعادات، والاتجاهات، والتصنيفات، والمعايير، والمبادئ والتّعميمات. وقياس النّواتج عند مستويات الفهم، والتّطبيق، ومن ذلك: القدرة على تحديد الحقائق والأساسيات، وتفسير العلاقة بين الأسباب والنتائج، وتحديد النّظريات. وكذلك قياس النّواتج عند مستويات التّحليل والتّركيب والتّقويم ومن ذلك القدرة على تحليل عناصر المواقف الجديدة إلى عناصرها الجزئية من خلال استخدام معايير معيّنة لتحليل هذه المواقف. (Gronlund, 1990, pp. 168-173)

[3-5] صياغة أسئلة الاختيار من متعدّد:

يتكوّن سؤال الاختيار من متعدّد من قسمين هما: نصّ السؤال (Stem) ويُسمّى (الأصل) أو (الأرومة) أو (الجذر). والبدائل: (Alternatives) ويُطلَقُ عليها كذلك (المموّهات) أو (المشتّتات).

نصّ السؤال: تكمن جودة نصّ السؤال في وضوحه، وجودة صياغته، وطرحه مشكلة محددة، وألا يرتبط بسؤال آخر، وأن يكون معتدلاً في طوله. كما يُفضّل أن تُصاغ الأسئلة بصيغة الإثبات كلّما كان ذلك ممكناً، فالسؤال المصاغ بعبارات مثبتة يمكن أن يقيس نواتج تعليمية أكثر من السؤال المصاغ بعبارات منفية. (Gronlund, 1990)، كما يُفضّل تجنّب وضع الفراغات في منته. (Brame, 2001)

البدائل: صياغة البدائل تتطلّب من مصممي الاختبار درجة عالية من التّركيز؛ لأنّ صعوبة السؤال أو سهولته تكمن في هذا الجانب، ومن ثم ينبغي مراعاة الكثير من القواعد لإخراجها بالصّورة الملائمة للسؤال، ولعلّ عدد البدائل من أولى المسائل التي ينبغي التّفكير فيها، حيث يرى المختصّون في هذا المجال أنّه كلّما زاد عدد البدائل كلما قلّنا من نسبة التّخمين، وعليه فإنّ أنسب عدد للبدائل (4-5). والأمر الآخر الذي يلتفت إليه أن تكون البدائل ذات فعالية، وأن تكون معقولة، بحيث تجتذب بعض الطّلبة، لأنّنا في الواقع لو وضعنا بدائل لا معقولة لها، والتي يُطلق عليها البدائل الخاملة فكأنّنا -عملياً- نقلّ من عدد البدائل. (نتكو وبروكهارت، 2012، ص ص 182-188)

وفيما يلي بعض السّمات التي ينبغي أن تتوافر في البدائل، مع بعض الأمثلة على البدائل الجيدة/الرديئة:

1. تجانس البدائل: قصرًا وطول، ومثال ذلك:

س) يُفهم من المقال أعلاه أنّ الأوروبيين اهتموا بالتّراث:	
أ- العلمي العربي	ب- العربي عموماً
ج- الأدبي العربي	د- العربي المترجم

2. تجنّب المفردات والعبارات التي يصعب فهمها.

3. تجنّب التداخل بين البدائل.

4. توحيد النمط اللغوي لجميع البدائل. (مثلاً أن تبدأ بفعل، أو مصدر، وهكذا).



مثال: لاحظ في المثال التالي أنّ كلّ بديلٍ بدأ بصيغةٍ مختلفةٍ عن الآخر!

س) إنّ الألوان كالعقاقير يجب أن تُؤخذ بمقادير معيّنة، المقصود من هذه العبارة:
أ- يجب عدم الإفراط في استخدام الألوان ب- التوازن في استخدام الألوان
ج- أن نحذر عند استخدام الألوان د- لا نستخدم الألوان المنسجمة والملائمة

5. جاذبية البدائل للطالب، وتحتمل صحّة معقولة لديه؛ والبعد عن الإجابات البعيدة التي يستبعدّها الطالب فور قراءتها.
6. توحيد طول البدائل، بحيث لا يكون البديل الصحيح أطول/أقصر نسبياً من باقي البدائل.
مثال: تظهر الإجابة الصحيحة (د) أطول من غيرها، كما أنّ البدائل غير متجانسة من حيث الطول.

س) نستنتج من المقال أنّ برامج محاربة الفقر لن تؤتي ثمارها إلّا إذا:
أ- زادت المساعدات المالية والعينية
ب- توفير المياه النظيفة والغذاء الصحي والدواء للفقراء
ج- أنفق الفقراء أموالهم على شراء الغذاء بدلاً من الحلوى أو الهواتف المحمولة
د- أعدنا التفكير في الأسلوب الذي نتبعه لمحاربة الفقر، واتّخاذ قرارات جريئة لتبني برامج أفضل

7. عشوائية موقع البديل الصحيح، حيث يعتمد بعض واضعي الأسئلة على نمط محدّد في اختيار البدائل الصحيحة كأن تكون (أ) في أول أربعة أسئلة، و(ب) في الأربعة التي تليها، أو اعتماد تكرار البدائل الصحيحة مثل: (أ) (ب) (ج) (د)، وهكذا... (Kehoe, 1995).
8. تجنّب الكلمات اليقينية أو الحتمية التي تفيد الجزم والتأكيد المطلق مثل: فقط، كلّ، دائماً. أو وجود الكلمات الاحتمالية التي تفيد الاحتمال مثل: ربّما، أحياناً. (عودة، 2002)
9. صحّة بديل واحد، أو يكون الأنسب، بحيث لا يختلف على صحّته/مناسبته اثنان، وفي حال الاختلاف ينبغي تغييره، أو إعادة صياغته. (Allanson & Notar, 2019)
10. عدم استخدام صيغة (كلّ ما ذكر صحيح) أو الصيغ المشابهة لها نحو (لا شيء مما ذكر)، كذلك عدم استخدام صيغ (أ، ب صحيحان) أو الصيغ المشابهة لها؛ لأن ذلك من شأنه أن يشتت الممتحن، فقد تكون الإجابة الأولى أو الثانية صحيحة فيختارها دون أن ينظر إلى بقية الإجابات الأخرى. (Kehoe, 1995).
11. (انظر المثال الآتي: خيار ج، وخيار د)

س) سمة الاستطالة المعمارية اشترك فيها:
أ- الجامع الأموي وجامع ابن طولون ب- الجامع الأموي والقصور الأموية
ج- لا شيء مما ذكر د- كل مما ذكر

12. حصر البدائل في عدد لا يقل عن أربعة؛ لتقليل نسبة التّخمين.
13. استخدام بعض الكلمات أو العبارات الموحية بصحّة الدليل، كما في المثال التالي:
الإجابة الصحيحة الخيار (ج)، وهي تختلف في صياغتها عن باقي البدائل، حيث تكرّرت كلمة (الإقناع) في كل بديل.

س) يؤيّد الكاتب أطروحة بـ:
أ- الإقناع العقلي فقط ب- الإقناع العاطفي فقط
ج- المناقشة العقلية والتدليل د- الإقناع والتأثير

14. تجنّب طول البدائل، مما يرهق الممتحن في قراءتها وبالتالي تحديد الإجابة الصحيحة.
مثال: (لاحظ طول البدائل، ومدى الجهد الذي سيبدله الممتحن في تحديد الإجابة الصحيحة)



س) أطروحة هذا المقال تعالج مشكلة، يمكن تلخيصها في أن:
أ- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة منخفض/ تتوجه كثير من الشركات إلى رفع رواتب العاملين بنسبة ٥٪ أو أكثر/ أفضل استراتيجية لاستبقاء الموظفين هي المرتبطة بمكافأة نهاية الخدمة.
ب- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة منخفض ولكنه في ازدياد/ في ظل التوجه إلى رفع الرواتب يزداد تعقيد إدارة مكافآت نهاية الخدمة/ ينبغي للشركات أن تتبنى برامج لإدارة مخصصات نهاية الخدمة.
ج- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة ناقص ولكنه في ازدياد/ يميل كثير من الموظفين إلى ترك العمل بعد حصولهم على مكافأة كبيرة/ تفكر كثير من الشركات في الاستعانة بجهات خارجية لإدارة برامج مخصصات نهاية الخدمة.
د- الوعي بأهمية إدارة مكافآت نهاية الخدمة ناقص ولكنه في ازدياد/ تتوجه كثير من الشركات إلى رفع رواتب العاملين بنسبة ٥٪ أو أكثر/ أفضل استراتيجية لاستبقاء الموظفين هي المرتبطة بمكافأة نهاية الخدمة.

15. وضع الكلمات أو العبارات التي تتكرر في كلّ بديل في رأس السؤال (الجذر)؛ لتقليل كمية القراءة المطلوبة من الطلبة، ولجعل مهمّتهم أكثر وضوحاً. (نتكو وبروكهارت، 2012)
مثال: لاحظ تكرار عبارة (استخدام اللون) في كلّ بديل، لذا ينبغي نقلها إلى جذر السؤال.

س) واحدة من الأفكار التالية لم ترد في المقال:
أ- استخدام اللون في اللباس
ب- استخدام اللون في الطّعام
ج- استخدام اللون في الديكور
د- استخدام اللون الإعلان

(Weimer, 2014; Malamed, 2010)

• صلاحية البدائل:

يجب على واضعي أسئلة الاختيار من متعدّد الوقوف عند صلاحية البدائل، ذلك أنّ بعض واضعي الأسئلة يعتقدون أنّ وجود الإجابة الصحيحة من بين البدائل تجيز السؤال ويكون صحيحاً! وفي الواقع الأمر يختلف كثيراً عن هذه النظرة القاصرة، وينبغي مراعاة مجموعة من الشروط الواجب توافرها في البدائل كي تكون مقبولة وقابلة للقياس، ومنها:

- أن يجيب عدد ما من الطلبة الممتحنين عن أحد البدائل في السؤال.
- أن يكون عدد طلبة الفئة العليا الذين اختاروا البديل الصّواب أكبر من عدد طلبة الفئة الدنيا.
- أن لا يكون عدد طلبة الفئة الدنيا الذين اختاروا البديل الصّواب أكبر من عدد طلبة الفئة العليا.

ملحوظة: في بعض الأسئلة ذات المستوى المهاري السهل، يمكن أن يختار أغلب طلبة الفئتين (العليا والدنيا) أو جميعهم البديل الصّحيح، وفي حين يختار عدد محدود من الطلبة بقية البدائل، وفي هذه الحالة تُقبل البدائل كونها تقيس مهارة سهلة، وقد وضعت لتراعي المستويات كافة.

ولتوضيح صلاحية البدائل نفترض المثال التالي:

عدد طلبة الفئة العليا = (20)، وعدد طلبة الفئة الدنيا = (20)، والإجابة الصحيحة الخيار: (ج)

د	ج	ب	أ	
5	14	1	0	إجابات الفئة العليا
9	5	6	0	إجابات الفئة الدنيا

نلاحظ من المثال:

- أن جميع الطلبة لم يختاروا الإجابة (أ)، مما يعني أنّها لا قيمة لها، وبالتالي لا مبرر لبقائها، وعليه ينبغي حذفها واختيار إجابة أخرى تجذب عدداً من الطلبة الممتحنين.
- اختار (14) طالباً من طلبة الفئة العليا الإجابة الصحيحة (ج)، كما اختارها (5) طلبة من الفئة الدنيا، مما يعكس صحّة البديل، ولكن لو كان عدد طلبة الفئة الدنيا أكبر من عدد طلبة الفئة العليا، لأصبح تصنيف السؤال بحاجة إلى إعادة نظر.



■ الإجابتان (ب) و(د) مقبولتان، كونهما جذبتا عددًا من الطلبة الممتحنين. ويخلص الباحث إلى نتيجة مؤداها أنّ إعداد البدائل يتطلب جهدًا وتركيزًا بالغين من قبل واضعي فقرات الاختبار، ذلك أنّ الاهتمام بوضع البديل الصواب، وعدم الاعتناء بالبدائل الخطأ (المشتتات) يُفقد السؤال فاعليته في قياس مستويات الطلبة، وبالتالي فقدان الاختبار برمته لمعيار الصدق والثبات.

[4] تجريب الاختبار:

وللحكم على جودة الاختبار يجب إخضاعه للتجربة على عينة ممثلة من الطلبة الممتحنين، تخضع لظروف الاختبار التي ستطبق على الطلبة أثناء الاختبار، من حيث الوقت المخصص للاختبار، ونماذج الاختبار، وطريقة مراقبته. وذلك ليتسنى تحليل إجابات الطلبة عن جميع فقرات الاختبار، من خلال معاملي الصعوبة والتّمييز، تمهيدًا للحكم على جودتها أو عدم مناسبتها. واتخاذ الإجراءات اللازمة من تعديل أو حذف أو إضافة.

[1-4] معامل صعوبة أسئلة الاختبار من متعدد:

إعداد أسئلة الاختبار من متعدد لا يتوقف عند وضع الأسئلة، والتأكد من حسن صياغة السؤال، وصلاحيّة البدائل، فهذه الخطوة مسلّم بها، ولا يختلف عليها اثنان؛ ولكن ينبغي أن تتوزع مستويات الصعوبة في أسئلة الاختبار بحيث لا يكون أغلبها سهلًا أو أغلبها صعبًا، ومن هنا يرى الباحث أن الاختبار النّاجح يجب أن تتوزع أسئلته إلى أربعة مستويات: ضعيف، ومتوسط، وصعب، وعالي الصعوبة. ومن ثم ينبغي أن تُراعي الأسئلة قياس المستويات الأربعة السابقة، ولتحديد مستويات الأسئلة ينبغي تجريب الاختبار على عينة من الطلبة، وقد اتفق التربويون على تحديد معادلة صعوبة السؤال وفقًا لما يلي (أبوجلالة، 1999، ص 221):

$$\text{معامل صعوبة السؤال (م.ص)} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة}}{\text{المجموع الكلي للطلبة المتقدمين للاختبار}} \times 100$$

(ويمكن ضرب الناتج في مئة كي تكون الإجابة نسبة مئوية)

مثال: لو كان عدد الطلبة (40) طالبًا

أجاب عن السؤال إجابة صحيحة: 16 طالبًا

وأجاب عن السؤال إجابة خطأ: 24 طالبًا

$$\text{التطبيق: } 0.4 = \frac{16}{40} \text{ وبالتالي فإن درجة صعوبة السؤال هي } (0.4) \text{ (أو } 0.4 \times 100 = 40\%)$$

كلما اقتربت النتيجة من (1) فهذا يعني سهولة السؤال، وكلما اقتربت من (0) فهذا يعني صعوبة السؤال.

ومن ثم يمكن لواضعي الأسئلة إدخال التعديلات المناسبة على أسئلة الاختبار بناءً على نتائج الاختبار التجريبي، فالأسئلة التي أجاب عنها جميع الطلبة (معاملها = 1) فهي أسئلة سهلة جدًا، فيمكن حذفها جميعًا أو حذف بعضها، في حين أنّ الأسئلة التي لم يجب عنها أحد (معامل صعوبتها = 0) فهي أسئلة صعبة للغاية ولا بدّ من استبعادها.

ويمكن تقسيم أسئلة الاختبار إلى أربعة مستويات (سهل، ومتوسط، وصعب، وعالي الصعوبة)، وفقًا للنسب الآتية:

جدول (6) مستويات صعوبة أسئلة اختبار تحديد المستوى

عالي الصعوبة	صعب	متوسط	سهل	مستويات الأسئلة
10%	20%	50%	20%	النسبة المئوية لعدد الأسئلة
0-15%	20-35%	40-75%	80-100%	معامل الصعوبة لمستويات الأسئلة

(* ملحوظة: هذا توزيع افتراضي، ويمكن لمصممي الاختبار وضع التوزيع الذي يتناسب وأهداف الاختبار) فلو افترضنا أنّ عدد أسئلة الاختبار من متعدد (80) سؤالاً، فإنّ عدد الأسئلة لكل مستوى سيكون على النحو التالي:

- عدد الأسئلة السهلة: $80 \times 20\% = 16$ سؤالاً
- عدد الأسئلة متوسطة الصعوبة: $80 \times 50\% = 40$ سؤالاً
- عدد الأسئلة الصعبة: $80 \times 20\% = 16$ سؤالاً
- عدد الأسئلة عالية الصعوبة: $80 \times 15\% = 8$ أسئلة



ويرى الباحث أنَّ الفصل الثَّام بين مستويات الأسئلة لا يمكن إدراكه بسهولة، بل لا بدَّ أن يخضع الاختبار لعمليات تجريب حتى يصل إلى هذا الفرز الدقيق لمستويات الأسئلة. لذا فإنَّ اختبار تحديد المستوى النَّاجح هو الذي يخضع لعمليات تجريب متعدّدة، ولعلَّ هذه الميزة لا تتوافر في أنماط الأسئلة الأخرى، فعملية تحسين الأسئلة وتجويدها تظلَّ مستمرة حتَّى يصل الاختبار إلى الجودة المطلوبة.

ومن الجدير بالذكر أنَّ طبيعة اختبارات تحديد المستوى تسعى إلى فرز الطلبة إلى مستويات، وغالباً ما تكون ثلاثة مستويات، وفي بعض مؤسسات التعليم العالي لا تزيد عن مستويين، وهذا بدوره يجعلنا نزيد من نسبة الأسئلة متوسطة الصعوبة؛ كي يسهل فرز الطلبة. وهكذا فإنَّ تقدير مستوى صعوبة الاختبار يعتمد على العديد من العوامل من أهمها: الغرض من الاختبار، ومستوى قدرة الطلبة، وأعمارهم، والمستوى الدراسي الخاص بهم. (الرويلي، 2016)

[2-4] معامل تمييز أسئلة الاختبار من متعدّد:

مؤشّر تمييز السّؤال: "هو الفرق بين نسبة الطّلبة الذين أجابوا عن السّؤال إجابة صحيحة في المجموعة العليا، ونسبة الطّلبة الذين أجابوا عن السّؤال إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا، ويصف مؤشّر التّمييز مدى قدرة سؤال في اختبار معيّن من التّفريق بين الطّلبة الذين حصلوا على درجات عالية، وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة" (نتكو و بروكهارت، 2012، ص365) وللتحقّق من مدى قدرة السّؤال على التّمييز بين مستويات الطّلبة (منخفضي الأداء ومرتفعي الأداء)، فلا بدَّ أن يخضع أيضاً للتّجريب وفقاً للمعادلة التّالية: (الظاهر، تمرجيان، وعبد الهادي، 1999، ص 130)

معامل تمييز السّؤال (م.ت) =

$$100 \times \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال من الفئة العليا} - \text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال من الفئة الدنيا}}{\text{عدد المتقدمين للاختبار في إحدى الفئتين}}$$

ولتطبيق المعادلة السّابقة نقوم بالخطوات التّالية:

1. نرتّب درجات الطّلبة تنازلياً وفقاً للدرجة الكلّية لكلّ طالب؛
2. نقسّم الطّلبة إلى فئتين: عليا ودنيا (إذا كان عدد الطّلبة قليلاً فيمكن تقسيم الطلبة مناصفة أي 50% لكلّ فئة، أمّا إذا كان عدد الطّلبة كبيراً فنأخذ 25% من طلبة الفئة العليا ومثلها من طلبة الفئة الدنيا).

التّطبيق:

نفترض أنّ عدد الطّلبة الذين أجابوا عن السّؤال من الفئة العليا: 12 طالباً وأنّ عدد الطّلبة الذين أجابوا عن السّؤال من الفئة الدنيا: 8 طلاب فإن معامل تمييز السّؤال يكون كما يلي:

$$\text{معامل تمييز السّؤال: } 20\% = 100 \times \frac{8-12}{20}$$

وتصنّف نتائج تمييز الأسئلة وفقاً للمحدّدات التّالية:

- يجب أن يكون عدد الطّلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة العليا أعلى من عدد الطّلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة الدنيا. وإذا تحقّق ذلك فهذا يشير إلى إيجابية التّصنيف في قدرته على تصنيف مستويات الطّلبة.
- إذا كان عدد الطّلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة الدنيا أكبر من عدد الطّلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة من الفئة العليا، فهذا يعني أن نتيجة التّصنيف سالبة، وينبغي تغيير السّؤال لعدم صلاحيته في التّمييز بين مستويات الطّلبة.
- إذا كان عدد الطّلبة الذين أجابوا عن السّؤال إجابات صحيحة متساو من الفئتين، فهذا يشير إلى سلبية التّصنيف، وعدم صلاحيته في التّمييز بين مستويات الطّلبة.

وقد حدّد بعض الباحثين بناءً على خبرات متراكمة مؤشّرات رقمية حول الأرقام المقبولة في تمييز الأسئلة، من ذلك جدول عادة عيد (عيد، 2012، ص 200)، كما يشير إليها الجدول (7):



جدول (7): معامل تمييز أسئلة الاختبار من متعدد

معامل التمييز	مستوى التمييز	مدى الملاءمة/الإجراء المتخذ
(1-) إلى أقل من (0)	تمييز ضعيف جدا	غير ملائم ويحذف
(0) إلى (0.19)	تمييز ضعيف	غير ملائم / يحذف أو يعدل
(0.20) إلى (0.39)	تمييز متوسط	يُحسن
(0.40) إلى (1)	تمييز عال	ملائم/ يحفظ

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ معامل تمييز السَّؤال قد يختلف وفقاً لطبيعة الاختبار وأهدافه وغاياته، ولا سيما في بعض الاختبارات التحصيلية أو الاختبارات الختامية، فربما لا يقبل من بعض الأسئلة أن تقلَّ نسبة تمييز السَّؤال عن 90% إذا كان الهدف مرتبطاً بإتقان مهارة ما قد نصَّ عليها في أهداف الاختبار بحيث يتقنها الطَّلبة بنسبة 90%. ومهما يكن فإنَّ اختبارات تحديد المستوى معنيّة أكثر من غيرها بفرز مستويات الطَّلبة، وهذا يترتب عليه تسكينهم في مقرّرات دراسية مختلفة، أو برامج تعليمية تحتاج إلى مزيد من المقرّرات، وعليه فإن الاهتمام بمعامل تمييز الأسئلة أمر في غاية الأهمية، ويجب على مؤسسات التَّعليم العالي التي تطبّق هذا النوع من الاختبارات أن توليه مزيداً من الاهتمام كي يحقّق الغاية المنشودة منه. (انظر: عبد الرحمن، 2011، ص ص 195-212)

[3-4] مقارنة بين مؤشر صعوبة السَّؤال ومؤشر تمييز السَّؤال

يعتمدُ مؤشرُ صَّعوبة السَّؤال على تحديد نسبة الطَّلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤال ما دون النَّظر إلى مستويات الطَّلبة (العليا والوسطى والدنيا)، مما يعني أن مؤشر الصَّعوبة لا يكثرث إذا كان الذين أجابوا عن السَّؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا أو الدنيا. في حين يعتمد مؤشر تمييز السَّؤال على تحديد التباين بين الفئة العليا والفئة الدنيا، حيث يفترض مؤشر التَّمييز أن عدد الطَّلبة الذين أجابوا عن السَّؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا أكبر من عدد الطَّلبة الذين أجابوا عن السَّؤال إجابة صحيحة من الفئة الدنيا، ولو حدث العكس فإن التَّمييز بين فئات الطَّلبة يسير بصورة عكسية؛ ولهذا السبب ينبغي إعطاء وزن أكبر لمؤشر تمييز السَّؤال من مؤشر الصَّعوبة، حينما يتم اتِّخاذ قرار إبقاء السَّؤال أو حذفه من الاختبار. (نتكو وبروكهارت، 2012)

ويرى الباحث وفقاً للتحليل المنطقي لفقرات الاختبار، أنَّ بعض الأسئلة ذات المستوى التَّمييزي الضَّعيف (0) أو (0.19) يمكن قبولها شرط أن يقع السَّؤال ضمن المستويات المهارية الدنيا، والتي وضعت لقياس مستوى ضعيف من مستويات الطَّلبة، ففي هذه الحالة إن أجاب عن السَّؤال جميع الطَّلبة من الفئتين العليا والدنيا أو أغلبهم فيحتفظ بالسَّؤال.

وفي حالات أخرى قد يشير مؤشر معامل الصَّعوبة إلى نسبة معقولة (أكثر من 0.40)، في حين يشير مؤشر معامل التَّمييز قيمة سلبية نحو (-11)، وفي هذه الحالة لا يلتفت البتة إلى معامل الصَّعوبة، كون مؤشر التَّمييز في أدنى نسبته (أي دون الصفر)، وهنا لا بدّ من إعادة النَّظر في السَّؤال أو البدائل.

[5] صدق الاختبار

ونعني بالصدق هنا أنَّ الاختبار يقيس فعلاً ما أُعدَّ له سلفاً، فاختبار تحديد المستوى للطَّلبة الملتحقين بمؤسسات التَّعليم العالي من المفروض أن يقيس الكفايات اللغوية التي امتلكوها في المراحل السابقة، وما يجب أن يكون عليه مستواهم بعد انتهائهم من هذه المراحل؛ أي أنَّ الاختبار يبنى أساساً على مخرجات البرامج اللغوية التي درسها الطلبة قبل التحاقهم بمؤسسات التَّعليم العالي، ولهذا فنحن لا نقيس ذكاء الطلبة ولا معلوماتهم التاريخية، فكل سؤال أُعدَّ لقياس مهارة جزئية معينة، كما يتجلى صدق الاختبار في قياس مستوى الطلبة في مرحلة محدَّدة. وغالباً ما تفرز اختبارات تحديد المستوى مجموعة من المستويات بسبب اختلاف البيئة التعليمية واختلاف أهدافها وتوجّه القائمين عليها. ومن الأمور الأكاديمية الصَّورية للحكم على صدق الاختبار تجريبه على عيّنة ممثَّلة من الطَّلبة، كما ذكرنا سابقاً.

يُقاسُ صدق الاختبار من خلال الوظيفة التي يقوم بها والجماعة التي يُطبَّق عليها، فلا يعقل أن تجري هذا الاختبار لطلبة أقلَّ مستوى من المستوى الذي أُعدَّ له، وإلاّ فإنَّه سيعطينا نتائج غير النتائج التي يعطيها للفئات التي أُعدَّ لها أصلاً؛ لأنَّ مصداقية الاختبار تتجلى في نتائجه، فمن المفروض أن لا تكون نتائج المستوى الأدنى مغايرة لنتائجهم في الثانوية العامة، وإذا كانت نتائج الطَّلبة الممتحنين متقاربة فهناك خلل في مستوى درجات صعوبة الاختبار. وكذلك يظهر صدق الاختبار في إعطائه النتائج



نفسها عندما يطبق على المستوى التعليمي نفسه مرة أخرى، وهكذا يتسم الاختبار بالثبات كاختبارات تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية. وقد أشار أبو لبدة في كتابه "مبادئ القياس" إلى أنواع الصدق وقسمه إلى خمسة أقسام: صدق المحتوى، والصدق المنطقي أو صدق المفهوم، والصدق السطحي أو الظاهري، والصدق التجريبي والإحصائي، والصدق التلازمي. (الخولي، 1998، الصفحات 56-59) ويمكن الحصول على دلائل صدق اختبار ما بعدة طرق منها: تحليل محتوى الاختبار (صدق المحتوى)، ودراسته دراسة تحليلية، وكذلك عن طريق تحليل درجة التطابق بين قدرة الاختبار على التمييز بين الممتحنين. (أيكين، 2007، ص ص 76-77)

وهناك مجموعة من الظروف تؤثر على صدق الاختبار نذكر من بينها العوامل المتعلقة بالطالب مثل ارتبائه يوم الاختبار، أو مرضه أو تخلفه الدراسي. وعوامل أخرى متعلقة بالاختبار كغموض بعض الأسئلة، والركاكة في الصياغة، ودرجة صعوبة الأسئلة أو سهولتها، والعلاقة بين ما تعلمه الطالب والأسئلة.

وهنا نطرح إشكالية أخرى وهي العلاقة بين الاختبار وما درسه الطلبة، فهناك بعض الطلبة من مدارس معينة (ذات مناهج أجنبية) ربما لم يدرسوا معارف لها علاقة بالمهارات اللغوية، أو أنّ مستواهم في القراءة أو الكتابة متدنٍ، أو أن الساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية هي أقل بكثير مما يجب أن تكون عليه، أو ما يجب أن يكون عليه مستوى الطلبة في هذه المرحلة بغض النظر عما درسه. بمعنى آخر على الطلبة الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي أن يكونوا قد أتقنوا هذه المهارات، ومؤسسات التعليم العالي وواضعو الاختبار غير معنيين بما يمتلكونه من كفايات، فما يعينهم هو أن تتوافر مجموعة من الشروط في الطلبة الذين يسجلون في مؤسساتهم، وهنا يكمن الخلل، فكثير من الطلبة يكون مستواهم غير مقبول فتضطر الجامعات إلى تصميم مساقات تقوية في اللغتين العربية والإنجليزية (يطلق عليها مساقات استدراكية أو تهيئة) لمعالجة الخلل الذي هي غير مسؤولة عنه. وهذا يشكل عبئاً أكاديمياً ومالياً عليها.

[6] ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار أنّ الدرجة الحقيقية التي يحققها الطالب في اختبار ما، لا تتغير بتكرار إجراء الاختبار، شرط توافر الظروف المشابهة للاختبار الأول، ويقاس هذا الثبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجة الطالب في الاختبار الأول، ودرجاته في الاختبارات المكررة. وثبات الاختبار يعني خلوه من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس.

والأخطاء غير المنتظمة التي تؤثر في ثبات الاختبار وموثوقيته، والتي لها دور في ثبات درجات الطالب واستقرارها عند إعادة الاختبار كثيرة، بعضها يتعلق بأداة القياس (الاختبار) فبعض الأسئلة تكون في غاية الصعوبة، وبعضها يحتمل التخمين، أو صياغتها غامضة أو مربكة. وهناك أخطاء أخرى تتعلق بإجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه، مثل: البيئة المحيطة بالممتحنين، وعدم وضوح تعليمات الاختبار، والزمن المخصص للإجابة عن الأسئلة، كذلك إجراءات تصحيح الاختبار ورصد درجاته؛ والتي تنسم أحياناً بعدم الجدية والتقديرية والتحيز. ومن الأخطاء الأخرى ما يتعلق بالممتحنين مثل قلة دافعتهم، أو الشعور بالتعب والإرهاق، وكذا القلق من الاختبار، فكلها عوامل تُعدّ من الأخطاء العشوائية التي لا يمكن التنبؤ بها، وتؤثر بشكل كبير في درجة ثبات الاختبار. (علام، 2000، ص ص 138-142)

هناك الكثير من الطرق الإحصائية التي تقيس ثبات الاختبار، أبرزها طريقة إعادة الاختبار، حيث يُعاد الاختبار بعد فترة زمنية (قصيرة نسبياً)، ومن ثمّ يُحسب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في المرة الأولى ودرجاتهم في المرة الثانية. والطريقة الثانية تُسمى (ثبات التكافؤ) فبدلاً من إعادة الاختبار نفسه مرة ثانية، يُلجأ إلى إعداد اختبار آخر مكافئ للأول من حيث أهدافه، ومهاراته، وعدد أسئلته، ومعامل صعوبتها، ومعامل تمييزها، ويجري هذا الاختبار على العينة نفسها، ثمّ يحسب معامل الثبات (يُسمى هنا: معامل التكافؤ) بين نتيجة الاختبارين. والطريقة الثالثة: الطريقة النصفية، وتقوم هذه الطريقة على قسمة الاختبار إلى قسمين، قد تكون القسمة عشوائية أو منتظمة مثل الأسئلة ذات الأرقام الفردية/ الزوجية، بحيث يصبح لدينا اختباران، ومن ثمّ يحسب معامل الارتباط التّصفي للدرجتين، وينبغي أن يكون عدد الأسئلة كبيراً -إلى حدّ ما- كي يصلح تطبيق هذه الطريقة. وكل طريقة من الطرق السابقة لها إيجابياتها وسلبياتها، كما أنّ هناك طرقاً أخرى قد تكون أكثر تعقيداً، وربما تحتاج إلى متخصصين في الإحصاء التّربوي لتحليلها. (عودة، 2002، ص ص 345-363)

ومن العوامل المؤثرة على ثبات الاختبار وموثوقيته: طول الاختبار، فكلاً زاد عدد الأسئلة ازداد ثبات الاختبار، ومنها تجانس الممتحنين، ويُقصد بالتجانس هنا الخلفية المعرفية المتشابهة إلى حدّ كبير، لذا ستقلّ درجة ثبات الاختبار عندما يُطوَّق الاختبار



نفسه من دولة إلى أخرى، إلا إذا تشابهت مخرجات التعليم العام في الدولتين إلى حد كبير. كما أن لمعاملي الصعوبة والتمييز دوراً في زيادة ثبات الاختبار، فكلما كان معامل الصعوبة متدرجاً وينسب محدداً لأسئلة الاختبار كلما كان الثبات مرتفعاً، فلو كان أغلب الأسئلة من المستوى الصعب (تقريباً أقل من 0.40) فإن نسبة الثبات ستقل، وكذا عندما يكون معامل التمييز مرتفعاً لأسئلة الاختبار فإن ذلك سيجعل نسبة ثباته إيجابية. ومن العوامل الأخرى الهامة سلامة إجراءات الاختبار، وما يتعلق بها من وضوح تعليمات الاختبار، والمدة الزمنية المخصصة للإجابة، إضافة إلى إجراءات التصحيح ورصد النتائج والمراجعة، فكلها عوامل تؤثر في ثبات الاختبار. وعلينا أن لا نغفل عامل الصدق، فمصادقية الاختبار تعدّ الركن الأول في ثبات نتائجه، فمهما كانت نسبة الثبات مرتفعة فهي لا تعني شيئاً إذا تدنّت نسبة مصداقيته. (نتكو وبروكهارت، 2012، ص ص 90-91) (الظاهر وآخرون، 1999، ص ص 147-149)

نتائج البحث:

- اختبارات تحديد المستوى هي اختبارات مقننة تلجأ إليها أغلب مؤسسات التعليم العالي؛ لقياس كفايات طلبتها اللغوية والمعرفية. يهدف الاختبار إلى فرز مستويات الطلبة المتحقين بمؤسسات التعليم العالي بمختلف التخصصات الأكاديمية إلى مستويات متدرجة.
- يساعد الاختبار أقسام اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي على تصميم برامج اللغة العربية والمناهج الملائمة لاحتياجات الطلبة وفقاً لتحليل نتائج الطلبة الممتحنين.
- يساعد الاختبار على تحديث أساليب التدريس، وأتباع طرائق جديدة تعالج القصور اللغوي لدى الطلبة في مراحل تعليمهم السابقة.
- يتم تصميم اختبار تحديد المستوى بمراحل كل مرحلة تقضي إلى الأخرى، وهي:
 - تحديد الأهداف المعرفية التي يقيسها الاختبار، وتحديد المهارات الجزئية (نواتج التعلم)
 - تحديد مخرجات التعلم للمرحلة الدراسية السابقة.
 - إعداد جدول مواصفات الاختبار يترجم الأهداف العامة، والمهارات الجزئية.
 - صياغة أسئلة الاختبار وفقاً لجدول المواصفات.
 - تجريب الاختبار على عينة ممثلة للطلبة.
 - تحليل نتائج الاختبار التجريبي، وتقييم جودة الأسئلة وصولاً إلى النسخة النهائية المعتمدة.
 - اختيار نمط أسئلة الاختبار بما يتوافق وجدول المواصفات (أسئلة موضوعية أو أسئلة مقالية مفتوحة).
 - الأسئلة الموضوعية هي الأنسب لقياس مهارة القراءة وقواعد اللغة الأساسية؛ لأنها تتميز بالصدق والثبات، ويمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي، كما أنها تجرى محوسبة مما يسهل عملية التصحيح واستخراج النتائج، لا سيما مع أعداد الممتحنين الكبيرة التي عادة ما تشارك في الاختبار.
 - صياغة الأسئلة الموضوعية تحتاج إلى دقة في الإعداد، ومراجعة حثيثة من قبل لجان متخصصة ذات خبرة في هذا المجال، كما أن هناك شروطاً ينبغي مراعاتها عند إعداد بدائل (المشتات) أسئلة الاختبار من متعدد.
 - يخضع اختبار تحديد المستوى للتجريب على عينة عشوائية ممثلة، ومن ثم تحلل نتائج الاختبار وفقاً لمعاملي الصعوبة والتمييز، ومن ثم يصار إلى تنقيح الأسئلة (حذفاً، أو إضافة، أو تعديلاً) وصولاً إلى النسخة النهائية المعتمدة.
 - يمتاز الاختبار الناجح بثباته ويقاس ذلك بثبات نتائج الممتحن في حال كرر الاختبار في ظروف مشابهة للاختبار الأول.

التوصيات:

- اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية اختبار مقنن، يعقد تحت إشراف مؤسسات التعليم العالي، وينبغي أن:
 1. يتقدم لاختبار تحديد المستوى جميع الطلبة الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
 2. تصنيف الطلبة في مسابقات اللغة العربية بمؤسسات التعليم العالي وفقاً لنتائجهم في الاختبار، ونوصي أن لا تقل المستويات عن ثلاثة: (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم).
 3. تُعدّ مؤسسات التعليم العالي مناهج أكاديمية ذات جودة عالية تناسب كلّ مستوى من المستويات المختلفة التي أفرزها الاختبار؛ لترفع كفايات طلبتها في المهارات التي يحتاجون إليها في دراستهم الجامعية، وبعد تخرجهم منها والتحاقهم بسوق العمل.



4. تتنوع طرائق التدريس بما يتناسب والتكنولوجيا الحديثة والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتقييم المستمر الذي يركز على إتقان المهارات ورفع مستويات الطلبة.
 5. متابعة طلبة المستويات الدنيا (المبتدئ والمتوسط) التي يفرزها الاختبار من خلال إعداد ملف خاص بكل طالب؛ لرصد الكفايات اللغوية التي يتحصل عليها في مسيرته الأكاديمية.
 6. التنسيق بين مختلف مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لتوحيد الجهود في الاختبارات والمناهج وتبادل الخبرات وإجراء البحوث المشتركة التي تخدم عملية التقييم.
- المراجع العربية:**

- أكيين، لويس. ر. (2007) ترجمة: فرح السراج. الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء. الرياض-السعودية: العبيكان.
 - أبو جلاله، صبحي حمدان. (1999) اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة. الكويت: مكتبة الفلاح.
 - الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. (1990) معجم الصحاح في اللغة. بيروت-لبنان: دار العلم للملايين.
 - خضر، فخري رشيد. (2000) التقويم التربوي. دبي-الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة.
 - خضر، فخري رشيد. (2003) الاختبار والمقاييس في التربية وعلم النفس. دبي-الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.
 - الخولي، محمد علي. (1998) الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجرائها وتحليلها. عمان-الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
 - الرويلي، مشعل مؤنس نخيلان. (2016) مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، العدد (170، ج2).
 - الصيداوي، أحمد. (2014). التقويم التربوي المستقبلي. بيروت-لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
 - طعيمة، رشدي. (2004) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. القاهرة-جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.
 - الظاهر، زكريا محمد؛ وترجيان، جاكليين؛ وعبد الهادي، جودت عزت. (1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان-الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
 - عبد الرحمن، أحمد محمد. (2011). تصميم الاختبارات، عمان-الأردن: ط1، دار أسامة.
 - عبد السلام، أحمد. (1960) القياس والنفس والتربوي. القاهرة-جمهورية مصر العربية: مكتبة النهضة المصرية.
 - علام، صلاح الدين محمود. (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة - جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.
 - عودة، أحمد. (2002). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد-الأردن: دار الأمل.
 - عيد، غادة خالد. (2012) القياس والتقويم التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
 - غانم، محمود محمد. (1997) القياس والتقويم. حائل-السعودية: دار الأندلس.
 - فاروق، عبد السلام. (1994). مدخل إلى القياس التربوي والنفسى. القاهرة.
 - مصطفى، إبراهيم؛ والزيات، أحمد؛ عبد القادر، حامد؛ والنجار، محمد. (2004). المعجم الوسيط القاهرة-مصر: مكتبة الشروق الدولية.
 - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2003) لسان العرب. بيروت-لبنان: دار صادر.
 - نككو، ج. أنتوني؛ وبروكهارت، م. سوزان. (2012): التقييم التربوي للطبة، ترجمة: علي عبد الخالق القرني، وإبراهيم بن مبارك الدوسري، ورشد بن سيف المحرزي، وحسين بن علي الخروصي، الرياض-المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
 - وزارة التربية والتعليم-الإمارات العربية المتحدة (2011). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج اللغة العربية. <https://www.moe.gov.ae/arabic/docs/arabic2011.pdf>
- المراجع الأجنبية:**

- Allanson, p. & Notar, C. (2019). Writing Multiple Choice Items that are Reliable and Valid. American International Journal of Humanities and Social Science, (5) 3. <https://ijehd.cgrd.org/images/vol5no3/1.pdf>
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: the classification of ducational Goals. Handbook. Cognitive Doman. N.Y: David Makayco.
- Brame, C. J. (2001). Center for Teaching - Vanderbilt University . Retrieved from Writing Good Multiple Choice Test Questions: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/writing-good-multiple-choice-test-questions/>
- Gronlund, N. E. (1990). Measurement and Evaluation in Teaching. New Macmillan: co.
- Kehoe, Jerard (1995). Writing Multiple-Choice Test Items. Practical Assessment, Research & Evaluation. 4 (9), 1995.



- Malamed, C. (2010, 3 18). 10 Rules For Writing Multiple Choice Questions. Retrieved from [www.thelearningcoach.com: http://thelearningcoach.com/elearning_design/rules-for-multiple-choice-questions/](http://thelearningcoach.com/elearning_design/rules-for-multiple-choice-questions/).
- Weimer, M. (n.d.). Tips for Writing Good Multiple-Choice Questions. Retrieved from [www.facultyfocus.com:http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/writing-good-multiple-choice-questions/](http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/writing-good-multiple-choice-questions/)

ملحق (1): نموذج اختبار القراءة - نص سردي

اقرأ/اقرئي النص الآتي ثم أجب/أجيب عن الأسئلة التي تليه:

حرّم على نفسه من ألوان اللعب والعبث كل شيء، إلا ما لا يكلفه عناء ولا يعرضه للضحك أو الإشفاق. فكان أحب اللعب إليه أن يجمع طائفة من الحديد وينتحي بها زاوية من البيت، فيجمعها ويفرقها ويقرع بعضها ببعض، ينفق في ذلك ساعات، حتى إذا سئمه وقف على إخوته أو أترابه وهم يلعبون، فشاركهم في اللعب بعقله لا بيده. وكذلك عرف أكثر ألوان اللعب دون أن يأخذ منها بحظ. وانصرافه هذا عن العبث حبّيب إليه لونا من ألوان اللهو، هو الاستماع إلى القصص والأحاديث؛ فكان أحب شيء إليه أن يسمع إنشاد الشاعر، أو حديث الرجال إلى أبيه والنساء إلى أمه، ومن هنا تعلم حسن الاستماع.

وكان أبوه وطائفة من أصحابه يحبّون القصص حبّا جمّا، فإذا صلّوا العصر اجتمعوا إلى واحد منهم يتلو عليهم قصص الغزوات والفتوح، وأخبار عنتره والظاهر بيبرس، وأخبار الأنبياء والنسّاك والصالحين، وكتباً في الوعظ والسنن. وكان صاحبنا يقعد منهم مزجر الكلب وهم عنه غافلون، ولكنه لم يكن غافلاً عمّا يسمع، بل لم يكن غافلاً عمّا يتركه هذا القصص في نفوس السّامعين من الأثر. فإذا غربت الشمس تفرّق القوم إلى طعامهم، حتى إذا صلّوا العشاء اجتمعوا فتحدّثوا طرفاً من الليل، وأقبل الشاعر فأخذ ينشدهم أخبار الهلاليين والزناتيين، وصاحبنا جالس يسمع في أول الليل كما كان يسمع في آخر النهار.

والنساء في قرى مصر لا يحبين الصمت ولا يملن إليه؛ فإذا خلت إحداهن إلى نفسها ولم تجد من تتحدّث إليه، تحدّثت إلى نفسها ألواناً من الحديث، فغنت إن كانت فرحة، وعدّدت إن كانت محزونة. وكلّ امرأة في مصر محزونة حين تريد. وأحبّ شيء إلى نساء القرى إذا خلون إلى أنفسهنّ أن يذكرن آلامهنّ وموتاهنّ فيعدّدن، وكثيراً ما ينتهي هذا التعدّد إلى البكاء حقاً. وكان صاحبنا أسعد الناس بالاستماع إلى أمّه وهي تعدّد. وكان غناء أخواته يغيطه ولا يترك في نفسه أثراً؛ لأنّه كان يجده سخيلاً لا يدلّ على شيء. في حين كان تعدّد أمّه يهزه هزّاً عفيفاً، وكثيراً ما كان يبكيه. وعلى هذا النحو حفظ صاحبنا كثيراً من الأغاني، وكثيراً من التعدّد، وكثيراً من جدّ القصص وهزله، وحفظ شيئاً آخر لم تكن بينه وبين هذا كلّه صلة، وهي الأوراد التي كان يتلوها جدّه الشيخ الضرير إذا أصبح أو أمسى.

الأسئلة: اختر/اخترى الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق)

- (1) كانت الشخصية المحورية تعيش حياة:
أ- قاسية ب- عادية ج- مرفهة د- عصرية
- (2) "وكان صاحبنا يقعد منهم مزجر الكلب وهم عنه غافلون" المقصود من العبارة أنه كان يجلس:
أ- وسطهم ب- بعيداً عنهم ج- قريباً منهم د- بجانب الكلب
- (3) "وأحب شيء إلى نساء القرى إذا خلون إلى أنفسهنّ أن يذكرن آلامهنّ وموتاهنّ فيعدّدن، وكثيراً ما ينتهي هذا التعدّد إلى البكاء حقاً". التعدّد هنا تعني تذكر:
أ- الأوراد ب- الأموات ج- الأصدقاء د- الأعداد
- (4) كان المستمعون إلى القصص يشعرون بـ:
أ- السخرية ب- الملل ج- النعاس د- الاستحسان
- (5) أحبّ أنواع اللهو إلى الكاتب:
أ- الاستماع إلى القصص والشعر والأحاديث
ب- اللعب بالحديد مع إخوته وأترابه
ج- مشاركة إخوته وأترابه اللعب
د- ترديد القصص والأخبار والغناء والأوراد



- (6) يفهم من النص أن الكاتب كان يعيش في وسط يملك ثقافة:
أ- غربية ب- تقليدية ج- عصرية د- بدائية
- (7) يصنّف هذا النص في خانة جنس:
أ- المقال الأدبي ب- المسرحية ج- السيرة الذاتية د- الرسالة
- (8) كان الكاتب في صباه يتمتع بذاكرة:
أ- ضعيفة ب- مشوشة ج- عادية د- قوية
- (9) كان غناء أخواته يغيظه ولا يترك في نفسه أثراً، لأنه كان:
أ- يكره الغناء ب- يفضل صوت أمه ج- يجده سخيفاً د- يهزّه هزّاً عنيفاً
- (10) يفهم من النص أن الفترة التي يتحدث عنها الكاتب تمثل مرحلة:
أ- المراهقة ب- غير محددة ج- الرجولة د- الطفولة
- ملحق (2): نموذج اختبار القراءة - نص معلوماتي**

اقرأ/اقرئي النص التالي ثم أجب/أجيب عن الأسئلة التي تليه:

لا يستطيع أحد أن يجادل في وجود أزمة قراءة في الوطن العربي، وهي أزمة كتابة أيضاً؛ فنحن أقل الناس كتابة وقراءة معاً؛ فما ينتجه العرب من كتب حتى الآن، على اختلاف طبيعة هذه الكتب وجديتها، لا يزال ضئيلاً جداً بالقياس إلى ما تنتجه الدول المتحضرة والمتقدمة، إذ إن ثمة صلة قوية بين صناعة الكتاب ودرجة التحضر.

ويبدو الأمر أكثر تعقيداً حين يصل إلى قضية القراءة التي تبدو أزمة حقيقية، فالمواطن العربي ضعيف الصلة بالقراءة، على الرغم من وجود كم من الكتب بين يديه، وعلى الرغم من تزايد عدد المؤسسات والفعاليات التي تحتفي بالكتاب، والتي توجه عناية كبيرة نحو تهيئة المناخات المشجعة على جعل القراءة عادة طيبة يُقبل عليها الناس إقبال المحب الذي تتوق نفسه نحو اكتشاف المعرفة، والمضي في دروبها الكثيرة المتشعبة.

وإذا حصرنا نظرنا في عالم الأطفال، فإن هناك الكثير مما يقال في مسألة قلة الاهتمام بتنشئة الصغار في العالم العربي على عادة القراءة، وتربيتهم على تقدير الكتاب، وتوجيههم نحو ممارسة فعل القراءة خارج حدود المدرسة والتعليم المنهجي، والمشاركة في المسابقات المحلية والإقليمية.

فليس هناك خطة تربوية واجتماعية تأخذ بيد الطفل منذ سنه الأولى للقراءة التي تبدو أساسية وضرورية في هذا العمر المبكر، فإذا تخطى الطفل سنوات القراءة الحرجة دون خطة مدروسة يصبح علاج العزوف عن القراءة متأخراً وصعباً.

وإذا كنا نفتقد خطة واضحة لقراءة الطفل؛ لأن هذا الهدف في الأغلب في آخر قائمة الأهداف التي يسعى إليها القائمون على تنفيذ الخطط الثقافية، فإن المشكلة تكمن في طبيعة المادة المقدمة ومستواها، ومدى مناسبتها لمستوى الطفل العقلي والنفسي، ومدى ملاءمتها لحاجاته الروحية والفنية.

إننا في حاجة للأخذ بيد الطفل ليكون صديقاً للكتاب، وهو الهدف الأساسي حتى يتمكن الطفل من جعل القراءة عادة دائمة، تجعل الكتاب صديقاً لا يغيب، ينهل منه المعرفة والقيم، وتتكون لغته وأسلوبه من التعايش مع اللغة في أرفع تجلياتها.

قد يكون ضعف اكتساب الأطفال العادة القرائية منذ الصغر سبباً أساسياً في عزوف الكبار عن القراءة، وفي كساد سوق الكتاب الذي ينصرف الناس عنه إلى أي مجال. ولكن قد يقول قائل: إن اقتناء الكتاب ليس مقياساً دالاً على العزوف عن القراءة؛ فالمكتبات العامة قد تكون بديلاً معقولاً أمام الناس الذين لا يستطيع دخلهم المتدني أن يغطي الحاجات الأساسية.

وعلى الرغم من أن بعض القراء، وهم قلة، يجدون في المكتبات العامة شيئاً من بغيتهم فإن عدد هؤلاء لا يشكل مؤشراً ذا دلالة على إقبال الناس على القراءة، وإن المؤشر الحقيقي لفاعلية القراءة هي أن يكون الكتاب جزءاً من ميزانية الأسرة، وهماً من همومها الأساسية، يقف إلى جانب الطعام والشراب والدواء والكساء. إن الكتاب هو مقياس الحضارة والتقدم بل هو مقياس الإنسانية.

ولا يعقل في زمن تسارع المعرفة وتفجرها أن نظل في ذيل القافلة، ولا يعقل أن نستبدل بالثقافة والمعرفة التكالب على مظاهر الحياة التي لا تغني ولا تسمن من جوع، فمظاهر الحياة تلك خادعة بَرّاقة لا تؤسس لتقدم حقيقي، ولا تشكل وعياً أصيلاً، بل تشكل وعياً زائفاً فيه من الضرر والخطر ما لا ينتبه إليه أولئك الذين لا يقدرون قيمة العلم والثقافة؛ باعتبارهما الحصن الحصين لأي مجتمع.

ولعل الأمل ينعقد على أجيال الغد من الصغار الذين نراهم في معارض الكتاب، يقفون وقفة المستكشف أمام الكتب الملونة، يمعنون النظر في أغلفتها، وأعينهم تفيض بعشرات الأسئلة، وفي أعماقهم فضول نرجو ألا ينطفئ يوماً. هؤلاء الذين أصبحت زيارة معرض الكتاب عندهم طقساً من طقوس الأسرة يؤدونه كل عام، هؤلاء الصغار الذين يسحبون يد الكبير نحو كتاب يناديهم هنا وهناك، فرويتهم تبعث الأمل، على الرغم من أن الوقائع والأرقام توقف اليأس في المقابل.



فلا يكفي فقط أن نذهب مع أبنائنا إلى معرض الكتاب، ونشتري لهم مجموعة من الكتب والقصص، فعلى الرغم من أهمية هذا الأمر ودوره المؤثر في توجيه الأطفال نحو تقدير الكتاب والارتباط به، لكن الاحتفال بالقراءة يجب ألا يكون أنيا لحظيا في مواسم بعينها، ثم يخفت الحماس، ويتلاشى الاهتمام وسط ضوضاء الحياة ومتطلباتها الكثيرة، كما أنّ توجيه الصغير نحو القراءة يحتاج إلى أن يتحرر من إطار المدرسة والواجبات والتقارير التي يكلف بها. فنحن في حاجة إلى أن نجعل القراءة غاية في حد ذاتها؛ يرى فيها أبنائنا من الأطفال والشباب ملاذاً وأنسا وجمالاً ومتعة، فيشعرون بأنها تحررهم، وتطلق أرواحهم في أفق بلا حدود، فلا تكون عبئاً، ولا تكون همّاً، ولا تكون فعلاً يمارس لإرضاء الآخرين أو التباهي أمامهم. ولكي نصل بأبنائنا إلى هذا المستوى من الارتباط بالكتاب نحتاج إلى تغيير الكثير في ثقافتنا التربوية، وفي ممارساتنا اليومية، وفي حياتنا بشكل عام. وهذا التغيير الجوهرى يحتاج بدوره إلى دعم كبير من مؤسسات المجتمع المختلفة، ويحتاج إلى أن يجد الكتاب مساحة في وقتنا الذي نمحّه لوسائل الترفيه المختلفة من تلفزيون وألعاب، وممارسات نتبعها لتزجية وقت الفراغ. (د.لطيفة النجار، صحيفة البيان الإماراتية، عدد 12 ديسمبر 2007)

الأسئلة: اختر/اخترى الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق)

- (1) العنوان الأنسب للنص هو:
 - أ- أزمة القراءة والكتابة
 - ب- كتب الأطفال
 - ج- الاهتمام بالكتاب
 - د- أزمة القراءة عند الأطفال
- (2) الفكرة المحورية التي عالجها الكاتب في المقال هي:
 - أ- عدم استبدال الثقافة والمعرفة بالتكالب على مظاهر الحياة المختلفة
 - ب- زيادة الوعي بأهمية القراءة لدى الأطفال، ومعالجة أسباب عزوفهم عنها
 - ج- التأكيد على أهمية الاحتفاء بالكتاب وجعله صديقاً دائماً لدى الأفراد
 - د- بيان أسباب ضعف القراءة والكتابة لدى الأطفال في المجتمعات العربية
- (3) الأفكار التالية عالجها المقال سوى فكرة واحدة:
 - أ- توجيه الأطفال نحو القراءة يجب أن يتحرر من إطار المدرسة والواجبات
 - ب- افتقاد خطة تربوية واجتماعية واضحة لمعالجة أزمة القراءة عند الأطفال
 - ج- عدم اقتناء الكتاب ليس مقياساً دالاً على العزوف عن القراءة
 - د- إجبار المؤسسات الرسمية على طباعة كتب الأطفال
- (4) ضعف صلة المواطن العربي بالقراءة وعزوفه عنها ناتج عن:
 - أ- عدم اكتسابه عادة القراءة منذ الصغر
 - ب- قلة تأليف الكتب وانتشارها بين الناس
 - ج- مزاحمة وسائل الترفيه المختلفة مثل التلفاز
 - د- عدم احتفاء مؤسسات المجتمع بالكتاب
- (5) معنى كلمة كساد في العبارة (كساد سوق الكتاب):
 - أ- انتشار
 - ب- اتساع
 - ج- رواج
 - د- بوار
- (6) السبب الرئيس في قلة إقبال الأطفال على القراءة كما يراه الكاتب هو:
 - أ- عدم وجود خطط تربوية واجتماعية واضحة
 - ب- المادة المقروءة المقدمة للطفل لا تناسب مستواه العقلي والنفسي
 - ج- قلة تأليف الكتب الخاصة بالأطفال، وعدم اهتمام المدارس
 - د- عدم تشجيع المدارس على القراءة وربطها بالواجبات والتكليفات
- (7) يترتب على جعل القراءة عادة، والكتاب صديقاً دائماً للطفل كما جاء في المقال:



- أ- رواج سوق الكتاب و عدم كساده
ب- زيادة تأليف كتب الأطفال وسعة انتشارها
ج- أن يصبح الكتاب مصدرا للمعرفة والقيم وتكوين لغة الطفل
د- انتشار عدد معارض الكتاب والفعاليات المحفّية بالكتاب
- (8) يقول الكاتب: "إن ثمة صلة قوية بين صناعة الكتاب ودرجة التحضر." العلاقة بين العبارتين:
أ- تأكيد وتقرير
ب- سبب ونتيجة
ج- شرح وتوضيح
د- نتيجة وسبب
- (9) المؤشر الحقيقي لفاعلية القراءة هو:
أ- انتشار المكتبات العامة
ب- تشجيع المؤسسات الرسمية لدور نشر الكتاب
ج- زيارة الأسر لمعارض الكتاب
د- عندما يكون الكتاب همًا من هموم الأسرة الأساسية وجزءًا من ميزانيتها
- (10) جميع العبارات التالية تمثل آراء الكاتب سوى عبارة واحدة تمثل حقيقة ساقها:
أ- زيارة معارض الكتاب بارقة أمل تضعنا على الطريق الصحيح
ب- الاحتفال بالقراءة يجب أن لا يكون أنيا
ج- ضعف إقبال المواطن العربي على القراءة
د- توجيه الأطفال نحو القراءة يجب أن يتحرر من قيود الواجبات المدرسية
- (11) "ولكي نصل بأبنائنا إلى هذا المستوى من الارتباط بالكتاب نحتاج إلى تغيير الكثير في ثقافتنا التربوية، وفي ممارساتنا اليومية، وفي حياتنا بشكل عام".
يستخدم الكاتب في هذه الجملة أسلوب:
أ- التشبيه
ب- الاستنتاج
ج- المقارنة
د- التمثيل
- (12) كلمة (طقس) في العبارة التالية "أصبحت زيارة معرض الكتاب عندهم طقسًا من طقوس الأسرة" تعني:
أ- جواً
ب- همًا
ج- زيارةً
د- تقليداً
- (13) تدرّج الكاتب في سياق مقاله من:
أ- الخاص إلى العام
ب- العام إلى الخاص
ج- الأسباب إلى النتائج
د- الآراء إلى الحقائق
- (14) تمثل خاتمة المقال:
أ- تلخيص أفكار المقال
ب- تشخيص أسباب المشكلة
ج- إعادة طرح الفكرة المحورية
د- رؤية الكاتب لحل المشكلة
- (15) الحلول التالية ذكرها الكاتب لمعالجة أزمة القراءة عند الأطفال سوى حل واحد:
أ- تخصيص برامج تلفزيونية تشجع على القراءة
ب- تخصيص وقت للقراءة
ج- دعم مؤسسات المجتمع
د- تغيير ثقافتنا التربوية
- (16) يُفهم من كلمة عزوف في العبارة التالية: "عزوف الكبار عن القراءة":



- أ- الاحتفال
ب- الإقبال
ج- الانصراف
د- الاهتمام

- 17) جعل القراءة غاية عند الأطفال يتم من خلال:
أ- اهتمام المدراس بها وجعلها جزءاً من الواجبات المدرسية
ب- شعورهم بالمتعة والتحرر من القيود والانطلاق إلى آفاق رحبة
ج- زيارة معارض الكتاب، والمكتبات العامة، واقتناء الكتب
د- عندما تكون فعلاً للتباهي والتفاخر، وإرضاءً للآباء والأمهات

- 18) يعالج المقال موضوعاً:
أ- ثقافياً
ب- اقتصادياً
ج- تاريخياً
د- سياسياً

ملحق (3): نموذج اختبار أسئلة المفردات والتراكيب

الأسئلة: اختر/اخترى الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق)

- 1) المقصود بـ (تلوين الاخبار) في العبارة: "نقرأ كل يوم عن محاولات وكالات الأنباء تلوين الأخبار تلويناً متحيزاً لأغراض خاصة."
أ- كتابتها بطريقة غامضة
ب- صياغتها بأسلوب يخدم غرضاً
ج- كتابتها بحبر ملون
د- دس معلومات غير صحيحة فيها

- 2) معنى كلمة (الألق) في العبارة "كثيراً ما نسمع أشخاصاً يتميزون بالثقافة الواسعة والألق الشخصي":
أ- الشهرة
ب- الثراء
ج- البروز
د- النفوذ

- 3) مرادف كلمة (تفاقت) في العبارة "تفاقت مشكلات التلوث مع التقدم العلمي":

- 4) لقد صدق أ- تشعبت ب- استفحلت ج- تنوعت د- تقلصت من
قال إن الإنسان بدأ حياته على الأرض وهو يحاول أن يحمي نفسه من غوائل الطبيعة، وانتهى به الأمر بعد آلاف السنين، وهو يحاول أن يحمي الطبيعة من نفسه.
يفهم من السياق أن المقصود بـ "غوائل الطبيعة" هو:

- 5) معنى أ- شُرور الطبيعة ب- جمال الطبيعة ج- قحط الطبيعة د- مظاهر الطبيعة
(قضى)
العبارة "قضى الرجل ساعات بين الكتب":

- 6) مرادف أ- سعى ب- حكم ج- بات د- أمضى كلمة
(دحض) في الجملة "التجارب العلمية والدراسات العميقة في علم الاجتماع أسهمت في دحض مزاعم الافتراضات التي تقوم عليها الرؤية العنصرية":

- أ- فسّر ب- علّق ج- أبطل د- أقنع

- 7) ترى المجتمعات في انتشار المخدرات بين أفرادها كارثة، لأضرارها الفتاكة وعواقبها الوخيمة صحياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً. معنى كلمة (الفتاكة):



أ- القوية ب- المربعة ج- الفعّالة د- القاتلة

(8) من أقول عباس محمود العقاد: "إنّ القراءة تضيف إلى عمر الإنسان أعماراً أخرى، فما من عالم كبير أو مخترع عظيم إلا وكانت القراءة الواعية المستمرة وسيلته إلى العلم والاختراع".
المعنى الضمني للعبارة: "إن القراءة تضيف إلى عمر الإنسان أعماراً أخرى" هو أن:

- أ- يعيش سنوات أطول وأجمل
ب- يستفيد من فكر الآخرين وتجاربهم
ج- يتواصل مع أناس مختلفي الثقافات
د- يستمتع بحياة أكثر بهجة

(9) جاء في سيرة أحمد أمين قوله: "وكلما عنّت فكرة جديدة رجعت إليها في مظانها". جميع المعاني التالية مرادفات لمعنى (عنّت) عدا واحدة:

- (10) كما أن
أ- خطرت ب- ظهرت ج- اعترضت د- بدت
تخليص المرأة العربية من براثن النظرة النمطية الدونية التي طالما عانتها في مجتمعاتنا التقليدية يعد إنجازاً إنسانياً وحضارياً وتاريخياً هائلاً:
البرائن تعني المخالب، وقد استخدمها الكاتب استخداماً مجازياً يقصد به:

- أ- مخاطر وشور ب- عيوب ج- أشكال وأنماط د- فوائد ومزايا

ملحق (4): نموذج اختبار أسئلة قواعد اللغة الأساسية

الأسئلة: اختر/اختراري الإجابة الصحيحة فيما يلي: (الإجابات الصحيحة باللون الغامق)

- قال الأستاذ (1) محمد مجتهد في كل دروسه (2) فلا غرابة أن يكون متقوفاً.
علامتا الترقيم المناسبة في الفراغين (1) و(2) هي:
أ- (؛) (؛) ب- (:) (:) ج- (،) (،) د- (.) (.)
- أكثر الله تعالى من ذكر الأرض في كتابه الكريم، و_____ عباده النظر إليها، والتفكر في خلقها الكلمة المناسبة في الفراغ هي:
أ- دعو ب- دعي ج- دعا د- دعى
- _____ الطالب أن يجتاز الاختبار بنجاح؛ ليحقق ما يصبو إليه من تقدّم ورفعة.
أ- يرجو ب- يرجوا ج- يرجى د- يرج
- بعدّ الجامع الأموي بدمشق من روائع الفن العربي من إتساع باحته ومصلاه، وإحكام بنائه، وارتفاع مناراته الثلاث. الكلمة التي رسمت رسماً إملائياً غير صحيح هي:
أ- إحكام ب- الثلاث ج- إتساع د- ارتفاع
- القراءة حياةٌ تُيسر للقارئ أن يضيف إلى عمره أعمار الآخرين من أهل العلم والأدب.
أ- مؤنسة ب- مأنسة ج- مأنيسة د- مُننسة
- رحل الشتاء بعد مجيء الربيع، وعادت الحياة إلى الطبيعة بأثوابها الخضراء، وغدت الحياة ملجأ العصافير، وقطرات الندى كلؤلؤ منثور، وبدأت الكائنات تشعر _____.
أ- بالدفأ ب- بالدفء ج- بالدفء د- بالدفئ



7. استضافت الهيئة الاتحادية للرقابة النووية دورة تدريبية أقامتها الوكالة الدولية _____ حول كيفية التعامل مع المواد المشعة الطبيعية المنشأ.
- أ- للطاقة الذرية ب- للطاقة الذرية ج- للطاقة الذرية د- للطاقة الذرية
8. يعدّ عمر عبد العزيز خامس الخلفاء الراشدين، وكان عبد العزيز مثالا في العدل والرحمة بالرقية.
- أ- بن-بن ب- بن-ابن ج- ابن-بن د- ابن-ابن
9. يهدف مشروع "أصدقاء البيئة" إلى تفعيل دور الأبناء والنشء في مسؤولية المحافظة على البيئة.
- الكلمة التي رسمت رسماً املائياً غير صحيح:
- أ- النشء ب- المحافظة ج- مسؤولية د- البيئة
10. كان أبو البقاء الرندي _____ من شعراء الأندلس، اشتهر في زمانه بالشعر والتأليف، وتخلدت شخصيته في قصيدة رثاء الأندلس.
- أ- شاعرٌ ب- شاعرٍ ج- شاعرُ د- شاعراً
11. قام طلاب كلية دبي التقنية بإخراج _____ فيلماً تنوعت بين الروائي والثقافي.
- أ- أحد عشر ب- أحد عشرة ج- إحدى عشرة د- إحدى عشر
12. سيّر مركز راشد للطفولة _____ حافلات مزينة بصور صاحب السمو رئيس الدولة، كما كرم _____ سائقين متميزين.
- أ- أربع - ثلاث ب- أربع-ثلاثة ج- أربعة-ثلاث د- أربعة-ثلاثة
13. فاز مطار أبو ظبي الدولي _____ ضمن فئتي أفضل مطار في الشرق الأوسط للأسواق الناشئة وأفضل سوق حرة.
- أ- بجائزتي ب- بجائزتا ج- بجائزتان د- بجائزتين
14. من المتوقع أن تحقق شركات الطيران في عام 2011 _____ قياسية، وذلك لانخفاض سعر النفط عالمياً.
- أ- أرباحٌ ب- أرباحاً ج- أرباحٍ د- أرباحَ
15. _____ الطلاب حفلة نهاية السنة تنظيمها مبهرًا.
- أ- نظمو ب- ينظّموا ج- ينظّمون د- نظم
16. تأخر أحد الطلاب عن الاختبار، فقال الأستاذ: لعلّ له _____.
- أ- عذراً مقبولاً ب- عذرٌ مقبولٌ ج- عذرٌ مقبولاً د- عذرٍ مقبولٍ
17. يحترم الناس _____ محمد؛ لحكمته وسعة صدره.
- أ- أبي ب- أبو ج- أبا د- أبوا
18. النساء الفاضلات هن _____ يعددن للوطن البنين الصالحين _____ يسهمون في تطوره ورقيه.
- أ- التي - اللواتي ب- الذي-الذين ج- الذين-اللواتي د- اللواتي-الذين
19. الأب لابنته: أخاف أن _____ بالمظاهر البرّاقة يا بنيّتي.
- أ- تنخدعي ب- تنخدعين ج- تنخدعِ د- تنخدع
20. بدأ _____ الثانوية العامة يبحثون عن مقاعد لهم في مختلف الجامعات والمعاهد.
- أ- خريجي ب- خريجو ج- خريجون د- خريجين
21. لم الطالب باكراً فتأخر عن الاختبار.



أ- يصحو ب- يصحا ج- يصحى د- يصح

22. أفادت دراسة طبية أن نسبة كبيرة من الأمهات _____ في تقديم المضادات الحيوية لأطفالهن بعد تحسن حالتهم الصحية.

أ- يستمرون ب- يستمرنا ج- يستمررن د- تستمر

23. كان _____ لذويهما وهما على منصة التتشریف.
أ- الفائزين/ يلوحان ب- الفائزان/ يلوحان ج- الفائز/ يلوح د- الفائزان/ يلوحا

24. إنَّ المعلمين كالأباء لأنهم في تلاميذهم الأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة، وكأنَّهم مصابيح تنير لهم الطريق حتى دورهم في الحياة.

أ- يغرسون-يأخذون ب- يغرسوا-يأخذوا ج- يغرسون-يأخذوا د- يغرسو-يأخذو

25. المعلم للطالب: وطنك بالعلم والإيمان.

أ- ابن ب- ابني ج- أبني د- ابنوا



الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية، وأثرها في تلقي اللغة وإتقانها. The contemporary stereotype of an Arabic language teacher, and its impact

On language reception and mastery

د. أسماء بنت عبد العزيز الجنوبي - كلية اللغة العربية - قسم الأدب - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Email: asmaaljnobi@gmail.com

الملخص:

تبحث هذه الدراسة عن الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية في المجتمع؛ لمعرفة أثرها في تلقي علوم العربية، وسبل تعزيز الجيد منها، للنهوض بوظيفتها في زمننا هذا على أكمل وجه، على الرغم من الضعف اللغوي المتزايد، وهيمنة العجمة، وسيطرة الصورة، والإعلام الجديد.

جاءت الدراسة في تمهيد تعريفي تاريخي، ومبحثين؛ أولهما ميداني تحليلي، وثانيهما فكري تطويري، ثم جاءت الخاتمة التي تطلب مواكبة روح العصر، وتوظيف وسائل الإعلام المختلفة، والتقنية، والذكاء الاصطناعي؛ لرسم صورة ذهنية لمستقبل معلم اللغة العربية، تسهم بفاعلية في أداء مهامها، وتعزز الحاجة إليها في سوق العمل الجديد.

الكلمات المفتاحية: صورة ذهنية، التلقي، التوقعات، تغيير الأفق.

Abstract:

This research studies the contemporary stereotyped image of an Arabic language teacher in the society, to know its impact on receiving Arabic knowledges, and ways to enhance the good ones, in order to improve their performance to the best in our time, despite the increasing linguistic weakness, and the dominance of non-Arabs, the image, and the new media.

This research consists of a historical introduction, and two chapters; The first chapter is an analytical field research, while the second chapter is an intellectual development research, then the conclusion which urges to keep pace with the spirit of our time, and to use various media, technology, and artificial intelligence; to draw a mental picture of the future of Arabic language teacher that will contribute effectively to his performance, and enhance the need for his service in the new labor marke.

key words: mental image, receiving, expectations, changing horizons.



لدراسة اللغات بعامة أهمية كبرى في الحياة، فلها أثرها في صناعة التواصل، والتأثير والتأثر، فهي واجهة الفكر، وعنوان الأمم، ومرآة الثقافة على مر العصور، واللغة العربية واحدة من اللغات العالمية الحية، التي تكتسب أهميتها من ارتباطها بالقرآن الكريم أولاً، وحفظها للحديث الشريف ثانياً، فضلاً عن ثرائها بالمفردات الدقيقة، وتفرداها بالبلاغات العظيمة، بالإضافة إلى أنها اللغة الرسمية لكثير من الدول التي سجلت مكانة عظيمة اقتصادياً وعالمياً، وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية، التي مازالت تُحدث فرقاً بتقدمها يوماً بعد يوم، فكان الحفاظ عليها واجباً، والعناية بها فرضاً تطلبه الضرورة، ويحتمه العقل، ثم يصادق عليه القلب.

والتعليم بعامة يقع في دائرة تجمع بين المحتوى، والمعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية، والنواتج الجيدة، وكذلك تعليم اللغة العربية، ونظراً لأهمية الدور الكبير الذي يضطلع به معلم اللغة العربية في الدائرة التعليمية، ولوقوعي الشخصي ضمن هذه الدائرة التي تسهم في صناعة المجتمع، اخترت النظر في صورته النمطية السائدة، تلك الصورة التي تمثلني وتعنيني بشكل خاص؛ رغبة في الارتقاء بنواتج تعلم العربية، وأملًا في التطوير والتعزيز، ودرءاً للخلل، إن وجد.

وعلى مدى السنوات كان لجماعة المعلمين بعامة، ومعلمي اللغة العربية بخاصة صورة نمطية تؤثر بشكل أو بآخر - على تلقي العربية، فهل كانت هذه الصورة النمطية التي يحملها المجتمع تجاه معلم اللغة العربية معه، أو ضده؟ وهل أسهمت في تسهيل الدرس اللغوي أو العكس؟

سيقول قائل: إن الصورة النمطية ليست ذات أثر كبير في التلقي التعليمي، وأن المحتوى (المنهج) يسهم في صناعته، وكذلك البيئة التعليمية، والحقيقة أنني أتفق مع هذا الرأي، لكن إلى الحد الذي يجعلني أعود إلى المعلم نفسه، الذي يملك زمام صناعة المحتوى التعليمي، والبيئة الصفية، بشخصه وفكره، وصورته التي أنشأها بنفسه، أو صنعها المجتمع له. بالإضافة إلى إسهام معلم اللغة العربية في اختيار بعض النصوص القرائية، أو العناية بطريقة شرحها وهيئة تقديمها، وبذلك فإنني أعود إلى الإنسان الذي صاغ الصورة والمحتوى، وشكل البيئة التعليمية بوسيلة من الوسائل.

لقد بدأت فكرة البحث معي مذ كنت طالبة في المرحلة الثانوية، حين أخبرت مجتمعي عن رغبتني في اختيار اللغة العربية تخصصاً، فلم ينظروا لي بعين الإكبار التي وهبت لمن اختارت اللغة الإنجليزية، حينها أيقنت أن المجتمع يحمل حكماً مسبقاً عن تخصصنا، ونحن بأيدينا نصنع ذلك التصور، أو نظوره، أو نحسنه، أو ننقضه، ثم أيقنت أن الشروع في هذه الدراسة بات ضرورة ملحة، مع الضعف اللغوي الذي استشرى بين طلاب المراحل الدراسية المختلفة، حتى وصل إلينا في الجامعات، وتمكن من بعض المتفوقين في التخصصات العلمية المختلفة، فكان هذا البحث الذي يعتمد في دراسته على علم النفس الاجتماعي، بالإضافة إلى توظيفه لبعض مبادئ نظرية التلقي التي تعني بأفق التوقعات، وتغيير الأفق. لقد بحثت كثيراً عن نظرية تقارب نظرية التلقي التجريبية (هولب، 2000م، 199) في تعاملها مع النص الأدبي، وقرأت كثيراً في التداولية والإدراكية، ونظرية الجمال، والتفاعل، فلم أجد مثل نظرية التلقي للإجابة عن أسئلتي، فعزمت على دراسة الصورة النمطية بوصفها علامة ذهنية ذات أبعاد ودلالة.

إن جذور نظرية التلقي قديمة جداً؛ فقد ظهرت عند الفلاسفة القدماء، الذين وظفوها في نواحي مختلفة أبرزها الخطابة، "حتى إن هيجل كان يرى أن الخطيب (ليس عليه فقط أن يلبي متطلبات ملكة الفهم بأقيسة منطقية، واستنتاجات، بل وسيعه أيضاً أن يحل لنفسه صدم عواطفنا، وإيقاظ أهوائنا، واجتذابنا، واستغلال قدراتنا على الحدس، وبالاختصار أن يلجأ إلى جميع طاقات الروح ليهز مشاعرنا وينتزع تأييدنا... فخلق الاعتقاد عند الآخر هو مهمة السفسطائي الجوهري... ثم التوسل بطريقة من الطرائق المتعددة لجعل المعنى حقيقة راسخة في ذهن متلقيه، ولذلك فهم وجدوا أن (للمظهر قدراً يفوق الحقيقة)... فقدره الكلام هي قدرة شكلية ذات بناء مؤثر، يقوم الشكل فيها بوظيفة الاعتقاد، حيث يؤول المتلقي مقتضيات الشكل بالكيفية التي وصلته، وكونت اعتقاده بموضوع الخطاب" (خضر، 1997م، 29)، وهذا ما أريده في هذا البحث بالضبط، أن أنظر في معتقدات الموضوع، حتى يؤول بالطريقة التي تخدم عملية تلقي اللغة العربية.

ثم إن فكرة التلقي التصنيفي، وأثرها في عملية الاستجابة قديمة جداً عند العربي أيضاً؛ "فالمتلقي أسس لنفسه نموذجاً للوجود يقيس فيه الشكل الخارجي للمتكلم بإنجازته الخطابي... ولم يكن العربي يستقصي النموذج في اللغة فقط، بل وفي الإنسان أيضاً" (غفيري، 2012م، 192-194).



وحتى أجيب عن أسئلة الدراسة جعلت البحث في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة؛ فالتمهيد يتحدث عن تاريخ الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، والمبحث الأول يقدم دراسة ميدانية ذهنية توضح الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية في توقعات المجتمع، والمبحث الثاني يقدم برامج التعزيز والتطوير، لكسر الصورة النمطية السيئة، وتعزيز الجوانب الحسنة منها (تغيير أفق التوقع).

-التمهيد: الصورة النمطية (تعريفها، تاريخها).

قبل الدخول في البحث لابد من بيان مفهوم الصورة النمطية، لمعرفة جوهر الموضوع بالضبط، فهي: "المعتقدات والتوقعات التي نملكها فيما يتعلق بكيفية يبدو أعضاء تلك الجماعات. والقوالب النمطية التي يمكن أن تتضمن أكثر من مجرد السمات، والمظهر البدني والقدرات، والسلوكيات كلها مكونات شائعة للتوقعات المقبولة... والسمات التي يعتقد أنها تميز بين جماعة وأخرى، يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، ويمكن أن تكون دقيقة أو غير دقيقة، ويمكن أن تكون متفقا عليها، أو مرفوضة لدى أعضاء الجماعة المعرضة للتنميط" (Robert A. Baron، Nyla R. Branscombe، 2015م، 276).

وقد "حاولت عدة نظريات التوصل إلى فهم المصدر الرئيس للصور النمطية بالمقام الأول، وكانت إجابة كل هذه النظريات محصورة في ثلاثة أصناف عامة:

أولاً-يعتقد أن الصورة النمطية هي من نتاج الثقافة السائدة، فالأطفال، مثلاً، يتعلمون من آبائهم وأصدقائهم ووسائل التواصل. ثانياً-قد تنتج الصور النمطية من حاجات الناس كالحاجة إلى الانتماء إلى مجموعة معينة، أو الحاجة بالشعور بالتميز عن الآخرين، أو الحاجة لوجود طبقية اجتماعية.

ثالثاً-قد تكون الصورة النمطية نتاجاً للعمليات الإدراكية، أو العقلية الطبيعية، التي تميل إلى التصنيف وإيجاد التباين بين المجتمعات" (سلمان، 2019م، 493).

والحقيقة أن هذه الأصناف كلها يمكن أن تكون قد تضافرت لتكون صورة نمطية معينة عن معلم اللغة العربية؛ فربما توارث الأبناء من آبائهم خبراتهم الجيدة أو السيئة، أو أن فكرة الانتماء إلى مجموعة المتقنين للغات أخرى صنعت لمعلم العربية صورة محددة بإطار تقليدي، وربما العكس؛ فقد تكون الحاجة إلى الانتماء إلى طبقة المثقفين أو الأدباء قد شكلت نوعاً من أنواع الطبقية الاجتماعية الاستغلالية، أو أنها الصور الإدراكية التي توالى على رسمها معلم اللغة العربية بأدائه وأفعاله، وربما شكّلت وسائل الإعلام والدراما والسينما صوراً إدراكية لها سمات محددة، أو أن الأدب قد أسهم في صناعته بأخباره، ورواياته وقصصه وشعره.

إن الصورة النمطية التي نحملها تجاه فئات معينة من الناس تؤثر في الانطباع الذي نحمله تجاه الأفراد، "ومجرد تصنيفنا لشخص ما في فئة ما ... يؤثر على معالجتنا لأي معلومات لاحقة عنه. وذلك لأن تفعيل المخطوطة الذهنية لفئة ما يبدأ من اللحظة الأولى للتقيئة... وهذا التأثير إما أن يكون على شكل تطبيق لخصائص الفئة على العضو (كلهم كذا) أو عن طريق تأثيرها على تقييمنا لسلوك معين يقوم به الفرد" (العنزي، 2001م، 21).

لقد بدأ تعليم اللغة العربية منذ زمن بعيد قبل الإسلام (بريكيت، 2019، 44)، وتشير كثير من الكتب إلى حرص العرب على إتقان اللغة العربية النقية بإرسال أبنائها إلى البادية، ويؤكد الحديث الشريف حرص النبي ﷺ على تعليم المسلمين مبادئ القراءة والكتابة، ولما اختلط العرب بالأعاجم باتت الحاجة ماسة إلى تعلم قواعد العربية، فكانت الكتاتيب، والمساجد، وظهر المؤيدون، وكانت العملية التعليمية تجري على يد كبار العلماء مثل سيبويه واليزيدي والجرجاني وغيرهم (بريكيت، 2019م، 16-36)، وذلك من شأنه أن يكون صورة نمطية أستطيع أن أصفها بالتميز؛ فالمنتظمون إليها شخصيات بارزة علمياً واجتماعياً، والحاجة إليها ماسة في طبقات المجتمع كلها، ورائجة بصورة لافتة عند عليّة القوم، خاصة مع زيادة القراءة والمعرفة، والعلم بأهمية الاتصال والتواصل، واتساع رقعة الدولة ونفوذها؛ فاللغة أول وسائل الاتصال، وتعلم اللغات يفتح الأبواب لزيادة قنواته.

و"كانوا يطلبون في المؤدب بيانه وأدبه، وقدرته على الحديث ومنطقه السليم، وكانوا يعدون هذا من أقوى مقوماته" (العايد، 1999م، 91)، و"ينشئون قدرة المؤدب على استنطاق القدرات المخبوءة لدى المؤدبين... ويطلبون في المؤدب أن يكون قوّة في نفسه يصدق قوله فعله" (العايد، 1999م، 94)، مما يدل على أن صنعة التعليم والتأديب لا تتأتى لأيّ كان؛ فالشروط الواجب توافرها في المعلم كثيرة، بل إن بعضهم كان يشترط "كمال الخلقة وجمالها، لما في ذلك من أثر على المتأدب



والمؤدب" (العايد، 1999م، 92)، ومع تطور المجتمع بات "التأديب... صناعة من الصنائع، صار لها نظام خاص، واختص بها أفراد بل أسر، جعلت التأديب صناعتها، وكان اختيار المؤدبين يتم بطرق، منها طريق التزكية والترشيح" (العايد، 1999م، 97)، وهذا يدل على رواج هذه الصناعة اجتماعيا عند فئة من المجتمع، وعدم رواجها عند فئة أخرى؛ إذ لم تكن بالصناعة المحمودة عند بعض فئات المجتمع، "خاصة من يرون لأنفسهم مكانة فوق الناس من العلية والكبراء، وأصحاب الجاه والشرف الدنيوي" (العايد، 1999م، 103)، وهناك حوادث كثيرة تشهد على ذلك (العايد، 1999م، 104-106).

ويبدو أن المؤدبين أو المعلمين كانوا طبقات؛ فمنهم من جالس الخلفاء والوزراء وعلية القوم، ومنهم من خالط العامة، "فتفتح حلقته لتأديب عامة الصبيان" (زايد، 2006م، 136)، واستتجبت من ذلك أن من يخالط عامة الصبية، وصغارهم يُتهم بالنزول إلى مستواهم، والعكس صحيح، قال الجاحظ: "والمعلمون عندي على ضربين: منهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد العامة إلى تعليم أولاد الخاصة، ومنهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد الخاصة إلى تعليم أولاد الملوك، أنفسهم المرشحين للخلافة" (الجاحظ، 1998م، 250/1)، والواقع أن فكرة الطبقات منافية للدين، والخلق القويم، وأن المعلمين -على اختلاف فئاتهم- قوم جندوا أنفسهم للفائدة، والارتقاء بالمجتمع، فجزأؤهم الإحسان، فضلا عن أن معلم الصغار يتمتع بعلم مختلف، يجعله مهياً للتعامل الدقيق مع هذه الفئة العمرية التي يمكن تشكيل سلوكها بسهولة لتهيئتها لخدمة الدين والوطن، وهذا واقع تؤكد الدراسات العلمية، وتشير إليه السنة النبوية، قال ﷺ: "إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ وَأَهْلَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ يَنْظُرُونَ حَتَّى تُمَلَّأَ فِي جُحْرَهَا وَحَتَّى الْخُوتُ لِيُصَلُّوا عَلَى مُعَلِّمِ النَّاسِ الْخَيْرِ" رواه الترمذي (٢٦٨٥).

وقيل: إن للمؤدبين "حسنة عظيمة على اللغة العربية؛ لأنه جعل لسان عليّة القوم لسانا عربيا مبينا، يحاكي الفصاحة في مهدها ويبحث عن أسبابها... وقد تنافس عليّة القوم في اتخاذ المؤدبين فكانت سوقه رائجة، وبضاعتهم نافقة، وأرزاقهم دارة، ومكانتهم سامقة، ومجدهم ذا بسوق، وصار بإمكان المؤدب المتميز أن ينتقل من كريم إلى أكرم، ومن وزير إلى أمير... كما صار التأديب صناعة تطمح إليها كثير من نفوس أهل الأدب والعلم، يتكسبون من ورائها، ويبنون به مجدهم، ويصلون إلى مدارج الجاه من خلاله" (العايد، 1999م، 141)، أي أن صناعة تعليم العربية -بلغة العصر- مطلوبة في سوق العمل، وبدلات التميز فيها كثيرة، وبما أن أعداد المتعلمين من فئة الأطفال متزايدة، فالتخصص ما يزال مطلوبا إلى الآن، بل إن المنطق يقضي بزيادة الطلب عليه مع كثرة العجمة، وضعف اللغة، فهل الخلل في قراءة سوق العمل؟ أو في ندرة التميز؟ إنني أرجح الثانية، وعلينا أن نتخذ التدابير اللازمة للحصول على التميز المطلوب المناسب لسوق العمل.

وما زالت صورة معلم اللغة العربية في تشكل ذهني تراكمي مستمر حتى العصر الحديث، مع ظهور وسائل الإعلام، والطباعة والصحافة، وصارت الصورة بين طرفي نقبض، صورة تصنعها الصحافة التي تصدر فيها الأدباء وأهل اللغة والمتفوقون بسجالاتهم ونقاشاتهم التي قد تقود المجتمع وتوجهه، لكنها -على الأرجح- لا تهتم الإنسان العادي، الذي يعيش حياته، ويُعنى بكسب قوته، وبالمقابل فقد ظهرت "صورة كاريكاتيرية ساخرة في العديد من الأعمال (الدرامية) عن المدرس عموما، وعن مدرس اللغة العربية خصوصا، مع مسحة من البؤس وربما الجهل في بعض الأحيان، مقابل أعمال شحيحة ونادرة تقدم صورة إيجابية لمدرسين أصحاب مبادئ ورسالة سامية... أيضا قدمت السينما أعمالا إيجابية رسخت صورة المعلم الملتزم المتمكن من مهنته صاحب الرسالة الراقية" (لاشين، 2019م، فقرة)، ويبدو أن الصورة الساخرة كانت أكبر وقعا، وأكثر رواجاً؛ لأنها سلكت طريق الصورة، ووظفت عنصر السخرية الذي يقترب من شرائح كثيرة من المجتمع.

والحقيقة أن تلك الصور الدرامية - في عمومها - لم تكن تسم معلم اللغة العربية بالجهل بشكل مباشر، ولم تطعن في أخلاقه وحرصه، لكنها كانت تؤكد فكرة اختلافه؛ فهو يتحدث الفصحى في حين يتحدث الناس لهجته، أو يتمسك بمبادئ قد توقعه في أزمات. إن توظيف فكرة الاختلاف بهذا الشكل كان موجعا منفرا، على الرغم من عدم إساءته لصورة المعلم بشكل مباشر، لكنه يقول للمستقبل: إذا أردت أن تكون مختلفا، غير منسجم مع المجتمع فاسلك هذا الطريق.

لقد تأملت كثيرا تطور الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، وتابعت منابع التأثير والتأثر، فوجدتها ثابتة غير متغيرة؛ ما زالت منحصرة في زاوية جميلة مطلوبة، قد تتعرض للسخرية شأنها شأن جميع أنماط المجتمع، لكن مشكلتها أنها لا تتطور بمرور الزمن، فما زال المعلم صاحب هيبة ورسالة وثقافة، لكنه لا يواكب المجتمع، ولا يتطور بتطوره، إنه النموذج المثالي الذي نتطلع إليه ولا نصل، يفرض عليه المجتمع صورة يجب أن يكون مقيدا بها، فيرضيها لنفسه، ليجد سوقا رائجة، وتظل الحاجة إليه متزايدة، فهل بقيت هذه الصورة مطلوبة ورائجة حتى يومنا هذا؟ هذا ما بحثت عنه بين فئات المجتمع العمرية المتنوعة، للبحث



عن الصورة الذهنية المعاصرة، وللوقوف على موطن الخلل في تلقي اللغة العربية، والبحث في أسباب ضعفها عند الناس، فهل يتحمل المعلم جزءاً من هذا العبء؟ وكيف يساهم في درء الخلل؟ أو يساعد في الارتقاء بالمستوى التعليمي للغة العربية؟ إن مسؤوليتنا تجاه لغتنا تفرض علينا أن نقف مع أنفسنا وقفة صدق، وأن نتقدم خطوات صوب التغيير.

– المبحث الأول: الصورة النمطية المعاصرة لمعلم اللغة العربية ضمن أفق التوقعات (دراسة ميدانية).

يعرف أفق التوقعات بأنه "مجموعة التوقعات الأدبية والثقافية التي يتسلح بها القارئ (عن وعي أو غير وعي) في تناوله للنص وقراءته. وهي لا تختلف عن مقولة الكفاءة/ القدرة" (البازعي، الرويلي، 2002م، 285)، التي نحن بصددنا الآن، إن أفق التوقعات هو نفسه الصورة الذهنية النمطية التي تتشكل في ذهن المجتمع بناء على مواضع معينة، أو قراءات متتالية لتراكمات مدركة، وخبرات معرفية، شكّلت أفقا لتلقي العلامة، وإطارا للتوقعات.

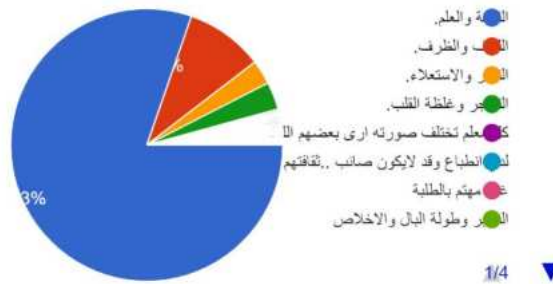
لقد اعتقد (ياوس) أن هذا المفهوم قادر على التطور والتغير، وأنه لا يمكن أن يبقى في دائرة الأدب فقط، إذ قال: "سيعاد تشكيله، يمكن وينبغي تعديله سيولوجيا بحسب التوقعات النوعية للفئات والطبقات، وربطه كذلك بمصالح وحاجات الوضع التاريخي والاجتماعي التي تحدد هذه التوقعات" (ياوس، 2004، 135)، ولقد صدق اعتقاده؛ فهذا البحث يدرس موقف الجمهور الذي سوف يصنع النص الدرامي مستقبلاً، عندما يغير الواقع ويجدده، لقيم صلات جديدة بين الحقيقة والخيال.

لقد أدركت حين شرعت في إرساء قواعد هذه الدراسة أنني لا أستطيع إطلاق أحكام جزاف، بناء على التتبع التاريخي، أو دراسة الحركة الدرامية، وأن النزول إلى الشارع، ومخاطبة فئات المجتمع أكثر قدرة على الإجابة عن سؤال الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، فصممت استبانة تتضمن بعض الأسئلة والاختبارات حول موضوعي، والحقيقة أنني فوجئت بنتائج سارة، ومبشرة؛ إذ تشير ردود تلك الاستبانة إلى أن صورة معلم اللغة العربية بخير، وأن مشكلة تلقي اللغة العربية مرهونة فقط بقدرة معلم اللغة العربية على توظيف التقنية، ومواكبته لروح العصر، وأن إقبال الدارسين على تخصص اللغة العربية مرهون بسوق العمل.

لقد أجاب عن هذه الاستبانة 514 شخصاً، وهو – في نظري – عدد كاف لورقة علمية بهذا الحجم، وكان أكثرهم من فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 20-40 عاماً، جُلهم من طلبة الجامعة أو من الحاصلين على درجة البكالوريوس في تخصصات مختلفة، وكانت الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية ترتبط بالثقافة والعلم بنسبة 80%، وباللطف والظرف بنسبة 9%، وبقيّة السمات السلبية لا تكاد تذكر، وكان معلم اللغة العربية سبباً في حبها، وكان المحتوى الذي يقدمه عاملاً رئيساً في حب المادة.

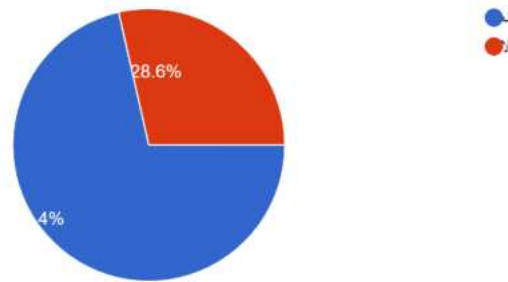
1 ترتبط صورة معلم اللغة العربية في ذهنك بـ...

ترتبط
518



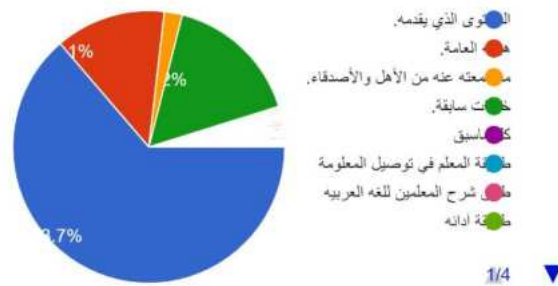
2 هل كان معلم اللغة العربية سببا في حبك لها؟

هل
518



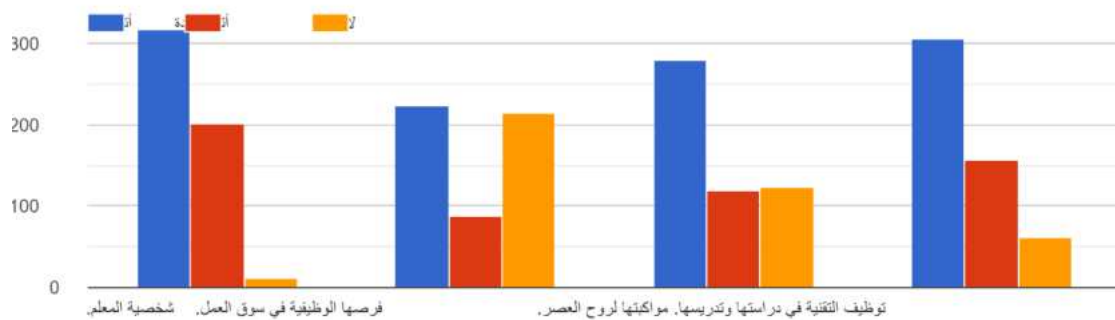
3 ما الأسباب التي شكلت صورة معلم اللغة العربية في ذهنك؟

ما هم
518



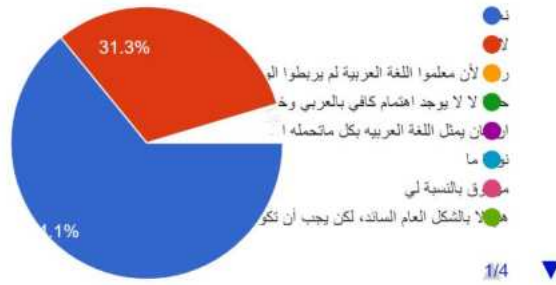
4 ما الأمور التي يمكن أن تساعدك على التمكن من اللغة العربية؟

ما الأ



5 هل تعتقد أن تخصص اللغة العربية من التخصصات المطلوبة اجتماعياً؟

هل تـ
518



وكانت جل الانتقادات التي تطل معلم اللغة العربية منحصرة في عدم ربط المحتوى بالواقع، وعدم نزول المعلم والتخصص إلى مستوى الناشئة.

وقد أفادني مجموعة من المشاركين في الاستبانة بالمقترحات الآتية:

- 1- "تعزيز اللغة العربية في الحياة العامة؛ والتوجه السياسي إليها".
- 2- "توفير فرص جديدة في سوق العمل مثل إلزام الجهات الحكومية والشركات بتوظيف مدقق لغوي متمكن لمراجعة صيغ العقود والإعلانات".
- 3- "التوظيف الإعلامي الجيد للغة العربية، بوصفها لغة رائدة وغنية، وعدم الاستهانة بها، وأوجه إلى الإفادة من الهيئات والمجمعات والكيانات التي تخدم اللغة العربية، مثل وزارة التعليم، ومجمع الملك سلمان لخدمة اللغة العربية، وحساب تحدث العربية ونحو ذلك".
- 4- "الاطلاع على النظريات اللغوية، واللسانيات المقارنة؛ لتوسيع أفق معلم العربية وعدم حصره في لغته فقط".
- 5- "قالت معلمة اللغة الإنجليزية: "كعلمة لغة إنجليزية أرى ضغطاً على معلمات اللغة العربية، وعلى الطالبات كذلك، ضغط مكثف، في زمن قصير، مع مهام كثيرة، لا يمكن أن تُخرج نتائج جيدة، أو تقيس المستوى الحقيقي للطالبات، بل إنها قد تؤثر بشكل سلبي عليهم جميعاً، وأرى أن الطالبات بحاجة إلى حصص إملاء وتعبير؛ لقصورهم في تعلم المفردات، والجمال التعبيرية، وكتابتها بشكل صحيح، لقد تسببت تلك الضغوطات في تكوين علاقة غير ودية -بشكل ملحوظ- بين الطرفين" (المعلمة، الطالبة).
- 6- "يجب الاهتمام باللغة العربية في حياتنا العامة، فالإعلانات مثلاً تحولت للعامة، وهذا شيء مزعج، حتى أفلام الأطفال باتت بلهجات الشعوب، وهذا غير جيد لمستقبل لغة أطفالنا".
- 7- "اللسان العربي هوية، فيجب ألا نتعلمها كما تعلمها المدرس، فالمدخل لها هو الأدب والشعر والبلاغة، هكذا يحبها العامة ويقتربون منها ويرون جمالها، فأنا أحب العربية التي أجدها في شعر الجاهليين، وشعراء صدر الإسلام، والعصر الحديث، ولكنني أكره تلك التي تنصب وترفع، ولا أعلم لماذا، ربما لأننا لا نتمتع بحصيلة وافية من الشعر والأدب والقرآن الكريم، لكي نبني عليها، وربما لأننا لم نصل أيضاً لهذه المستوى من التدقيق والملاحظة في الصفوف الأولى".
- 8- "أن تبتعد المعلمة عن الشرح الروتيني الذي نعرفه".
- 9- "ينبغي لمعلم اللغة العربية السعي في تسهيلها للناس، وعليه أن يتمكن من التقنية الحديثة، والنظر في دمج علوم العربية مع التخصصات الأخرى، والسعي الدؤوب في بيان جمالياتها".
- 10- "أصبحنا أعاجم لجهلنا بلغتنا! أتمنى أن نتقف الآباء، ونعلمهم أهمية تعليم أطفالهم اللغة العربية الفصحى أولاً، ثم تأتي لغات الأعاجم كمرحلة ثانوية لا العكس".

لقد تأملت نتائج الاستبانة، وفكرت كثيراً في معطياتها، وفي التعليقات المصاحبة التي وردت فيها، فوجدت أن تلك الصورة النمطية التي توارثها التاريخ تجاه المعلم لم تتغير كثيراً، فهي -وإن أبدتها الاستبانة بصورة جميلة زاهية- لكنها للأسف لم تعد



صالحة للعصر؛ فالنسبة العظمى من الأصوات كانت لصورة المثقف العالم، لا لصورة المعلم اللطيف الظريف القريب من القلب. وكذلك كانت صورة المثقف مرتبطة بنوعية المحتوى الذي نشعر بفخامته وجودته، لكننا لا نتقنه، ولا ننتقي منه القريب إلى القلب، الصالح للأزمنة المتغيرة، فضلا عن كثرة الإجابات التي صبّت في زاوية ضرورة مواكبة العصر، وتوظيف التقنية لتلقي المعلومة، والبعد عن الطرق التقليدية، فهل نحن نعيش عصرنا؟ أو أننا اتخذنا لأنفسنا قصورا من الكلمات البراقة، يراها الناس فيعجبون بها، لكنهم لا يصلون إليها؟ إننا نريد أن نبحث عن مشكلاتنا في أذهان الناس، لنعيد للغة العربية قدرها ومكانتها، وقيمتها على المستوى الفعلي، لا في القدر والقيمة فقط.

أساليب تعزيز هذه الصورة النمطية (تعزيز أفق التوقع).

لقد اشتغل ياكوب وهوسرل على مفهوم يسمى بـ "تغيير الأفق"؛ لخلق نوع من الارتباك بين ما تعود عليه المتلقي من استجابات تجاه عمل ما، وما سيغير داخله "اليبني أفقا جديدا عن طريق اكتساب وعي جديد... حيث يمكن للمتلقي أن يؤدي إلى "تغيير الأفق"، بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة، أو يجعل التجارب الأخرى، المعبر عنها لأول مرة تنفذ إلى الوعي" (بوحسن وآخرون، 1993م، 30)، إن دراسة تغيير الأفق تساعدنا في الوصول إلى المتلقي عن طريق اللاوعي، عندما يمكنه من اكتساب وعي جديد تجاه صورة ذهنية أجمل لمعلم اللغة العربية.

لقد كانت صورة معلم اللغة العربية المعاصرة في موضع لائق إلى حد كبير، لكننا نستطيع أن نعزّزها أكثر فأكثر، ويمكن أن نجعلها قريبة من الناس، فالصور "النمطية تتغير بتغير العلاقات بين الجماعات" (Nyla R. Branscombe، 2015م، 294)، وبمد الجسور بينها للوصول إلى الهدف المبتغى وذلك يتم -علميا- عن طريق عدد من الخطوات، أهمها:

رفع درجة الاستحقاق عند أعضاء النمط الواحد، مما يجعلهم يتصرفون كأنهم أعضاء فاعلين للمجتمع (Robert Baron, Nyla R. Branscombe، 2015م، 294)، بمكافئة المتميزين منهم، والإشادة بمنجزهم وقدراتهم، ومن ذلك تغيير سياسة قبول المعدلات الأدنى في هذا التخصص، مما يجعلهم يشعرون بتميزهم؛ فبعض خريجي الثانوية -مع حبه الكبير للغة العربية- لا يُقبل على تخصصها؛ حتى لا يتهم بالضعف العلمي، إن ذلك الشعور المحبط يمكن أن يعزّزه شعورهم بأن ما يدرسونه لن يُوجد لهم فرص عمل على الإطلاق.

لقد أُجريت دراسة نوعية هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الكليات الجامعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وأظهرت أن نسبة 51% من الطلبة يحملون اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لاعتقادهم بأنّها في زيادة فرصهم الوظيفية (الفيومي، 2013م، فقرة)، فهل سوق العمل رائجة لجامعة المترجمين، وليست رائجة للمتخصصين في اللغة الأم؟ أظن أن مجرد إعلان التخصصات الرائجة في سوق العمل -كل عام- يعزّز نوعا من أنواع العنصرية الطبقية، كان يمكن تجاوزها، بأن يُكتفى بتقليص نسب القبول في تخصصات ما، ورفع نسب القبول في أخرى دون الحاجة إلى التسويق المضاد، بل إنني أعتقد أن المسوقين لتخصصات ما لا يمكن أن ينتموا إلى فئة تخصصية غير رائجة.

"خفض استنارة بعض الانفعالات السلبية التي يمكن أن تؤدي مباشرة إلى التمييز" (Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe، 2015م، 297)، مثل التشدد اللغوي الذي يمارسه بعض المتخصصين في اللغة، أو الإحساس بالفوقية، أو الانفصال عن الواقع، قال الجاحظ: "اختر من المعاني ما لم يكن مستورا باللفظ المتعقد، مغرقا في الإكثار والتكلف" (الجاحظ، 1997م، 39/3).

"زيادة درجة الاحتكاك" (Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe، 2015م، 313) بالأنماط المغايرة، وذلك بإشاعة اللغة العربية بوصفها لغة معتادة على الألسن، وذلك بتوجيه المسؤولين عن برامج الإذاعة والتلفزيون إلى الفصحى، والإكثار من تقديم النصوص الأدبية الرفيعة (خليل، 2006م، 83) التي تمس الناس في حياتهم العامة؛ فالتجارب الإنسانية متكررة، والناس تطلب النصوص التي تعبر عن مشاعرهم المختلفة. ويمكن أن يشرف متخصصون في اللغة على تقديم معلومات لغوية، تمس اللسان العربي السائد، على أن تقدم بصورة سريعة جدا، متطورة بتطور العصر، في وسائل التواصل الاجتماعي، وبالمقابل فإنه من الواجب على المتخصصين في مجال اللغة العربية أن يتعلموا وسائل التواصل الحديث، ويتمكنوا من توظيفها لخدمة اللغة العربية، وتقريبها للناس.

إعادة تصنيف النمط، عن طريق التغيير في الحدود بين الجماعات، فإن الذين يمكن رؤيتهم أعضاء خارجين، يمكن رؤيتهم على أنهم ينتمون لجماعتنا (Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe، 2015م، 314)، ومن ذلك فإني أدعو إلى دعم فرص



الاحتكاك باللغات العالمية الحية، بحيث تدرس اللغة العربية مع اللغات الأخرى ضمن كلية واحدة، يمكن أن يكون اسمها "كلية اللغات والاتصال"، على أساس أن ذكاء اللغات واحد، وأن اللغة بعامّة تقوم على فكرة الاتصال والتواصل. إن الذكاء اللغوي هو "قدرة تختص باستعمال الكلمات بفاعلية، سواء كانت لفظية/ شفوية أو كتابية/ تحريرية، تتمثل الكلمات في لغة معينة، وليس من الشرط أن تكون هذه اللغة هي اللغة الأم، ولكن قد تكون أي لغة أخرى يجيدها الفرد" (المعراج، 2013م، 21).

إن هذا النوع من الاحتكاك يدعم دارسي اللغات بعامّة؛ لأننا نجد أن بعض ممارسي اللغة الإنجليزية -مثلا- لا يستطيعون صياغة جمل محكمة باللغة العربية، وبعض المترجمين يستعملون لغة مهلهلة غير مقنعة، وبالمقابل فإن تمكن دارس اللغة العربية من اللغات الأخرى يتيح له الانفتاح على الآخر من جهة، والانفتاح على منجزات اللغات الأخرى في مجالات عدة مثل اللسانيات ومناهج النقد من جهة أخرى، فضلا عن أن تمكن متخصص العربية من اللغات الأخرى يمكّنه من إطلاع الآخر على لغته وثقافته، ومنجزاته، وإضافة إلى هذا كله فإني أجد أن فكرة المقارنة بين اللغات فكرة جميلة تخدم اللغات بعامّة، وتتيح لها فرص التطور والبقاء والهيمنة.

"الاقتصار على الضروري من قواعد اللغة العربية" (اليازوري، 2006م، 147)، بما يتناسب والمراحل العمرية من غير تكرار ممل، ولا إيجاز مخل، مع العناية بالتطبيق والسماع، يقول الجاحظ: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه، إلا بقدر ما يؤديه به السلامة من فاحش اللحن... وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه، من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق، والتعبير البالغ" (الجاحظ، 3/ 83)، هذا في وقت الجاحظ، فما الحال في زمننا هذا؟

التسويق الجيد لجمال اللغة العربية عن طريق وسائل الإعلام، والدعاية والإعلان، ويمكن الترويج لصورة نمطية درامية حديثة لمعلم اللغة العربية في وسائل الإعلام، بالتعاون مع المبدعين في عالم الكتابة القصصية والمسرحية والسينمائية، وأهل اللغة والأدب، أولى من غيرهم بالترويج للصورة المعاصرة التي يمثلها معلم اللغة العربية.

تتيح وسائل التواصل الاجتماعي للأفراد تقديم أنفسهم بصورة معاصرة قريبة من الواقع؛ فلم لا يروج أهل اللغة للغتهم بقلوب قريب من الناس، وطريقة مائعة تقيم جسور تواصل جميلة، وتمكن لأهل اللغة بعامّة من معلمين، ومتقنين، وأدباء، ونحاة؟ لقد استطاع علماء الفلك ذلك، وتمكن منه الأطباء، والرياضيون، وعلماء التغذية، وهناك بعض الحسابات التي وصلت باللغة إلى القلوب، فلم لا تزيد وتنتشر؟!

لفت انتباه القائمين على الاختبارات التحصيلية والمعرفية (قياس) إلى جوهر اللغة العربية (إملاء، نحو، ترفيما)؛ فهم يتعاملون مع طلاب الثانوية العامة الذين يبذلون جهودا كبيرة لاجتياز الاختبارات اللفظية، تلك الاختبارات التي يجتازها الطالب، وهو لا يحسن الإملاء والنحو، بل إن بعضهم يصل إلى الجامعة وقد اجتاز تلك الاختبارات بدرجات عالية، وهو لا يستطيع كتابة فقرة صحيحة، وبعضهم يكتب بالعامية (لقد وصل إلينا هذا المستوى في الجامعات)، إن الوعي بالجوهر عند الطلاب، يصب في مصلحة الصورة النمطية للفئة التي نحن بصدددها؛ لأنهم سيشعرون بفائدة جهدهم

الخاتمة:

اللغة العربية ليست باللغة السهلة، واكتساب مهاراتها، والتمكن من بلاغتها، عمل لا يستهان به، لكن المبهج أننا وُهنا إياها بالفطرة، والمحزن وجود تلك المحاولات الجادة التي تعتمد إلى تهيمشها، وجعلها في مرتبة ثانية أو ثالثة، لقد قدمت هذه الدراسة بغية محاسبة الذات قبل محاسبة الآخر، لنأخذ الحق من أنفسنا قبل أن نطلب النجدة من غيرنا، فوجدت أن صورة متخصص اللغة العربية بعامّة، ليست بخير، وهذا الأمر لا يعود إلى محتواها، ولا إلى صعوبة في ذاتها؛ فالطب على صعوبته تخصص نادر ومطلوب، لكن اللغة على حاجتها، تخصص وافر، وغير مطلوب؛ لندرة النابهين فيه، وقلة الوعي بأهميته، ولقلة الوعي هذه عواقب وخيمة؛ فالطفل الذي لا يتمكن من مهارات لغته الأم، فهما وتطبيقا وتواصل، سيعاني من ضعف الشخصية والانسلاخ عن الواقع، وهذه مشكلة - لم تظهر للسطح بعد- لكنها ستتجلى خلال السنوات القادمة، مع تزايد المقبلين على العناية بالإنجليزية، وبقيّة العلوم، وإقصاء العناية باللغة العربية. إن دراسة اللغة العربية لا يتعارض مع دراسة اللغات الأخرى، بل إن التوازي الدراسي يعزز مصالح معرفية كثيرة، ثم إننا -أحيانا- نغنى بالتفاصيل، وننشغل عن جوهر المادة، أو جوهر المشكلة، مما يشتت الجهود، ويزيد المشكلات.

إن هذه الدراسة تهدف إلى تحسين الصورة النمطية لمعلم اللغة العربية؛ لجذب الراغبين فيها، المتيمين بحبها إلى دراستها؛ فهؤلاء فقط الذين نعول عليهم كثيرا لنرتقي بالصورة النمطية لمعلم اللغة العربية، ثم نرتقي بنواتجها العلمية، ليستقيم اللسان العربي، وتنعزز الهوية الثقافية العربية، حتى نكون متبوعين غير تابعين، قادة غير مقودين، وهذا كله لن يتحقق، ما لم تع الجامعات ضرورة الارتقاء بمدخلات تخصص العربية، وضرورة العلم بخصوصيتها العلمية؛ فنحن نقع في دائرة خلل تراكمية، فكثير من خريجي



التعليم العام لا يجيدون الكتابة بلغتهم الأم، بعضهم يتخصص فيها، فلا يفلح ولا يتميز، ولا يكون مرغوبا في سوق العمل، ولو صار معلما أخرج تلاميذ ضعاف لا يعول عليهم في الارتقاء بنواتج التعلم. إننا بحاجة إلى دراسات جادة تجمع بين مجالات اللغة والتربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، دراسات تطبق أكثر من أن تُنظر، وتتابع النتائج للوصول إلى النتيجة التي نأملها جميعا.

ثبت المصادر والمراجع:

- 1- Robert A. Baron, Nyla R. Branscombe (2015م). *علم النفس الاجتماعي*. ترجمة: محمد التويجري، أحمد أبو هاشم، طلال العلي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. ط1.
- 2- البازعي سعد، الرويلي ميجان. (2002م). *دليل الناقد الأدبي*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي. ط3.
- 3- بريكيث أكرم وآخرون. (2019م). *تعليم اللغة العربية في التراث العربي*. (مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية). الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع. ط1.
- 4- بو حسن أحمد وآخرون. (1993م). *نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات*. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط (سلسلة ندوات ومناظرات 24) الدار البيضاء: مطبعة النجاح الحديثة. ط1.
- 5- الجاحظ عمرو بن بحر. (1991م). *رسائل الجاحظ* (القسم الأول من الفصول المختارة من كتب الجاحظ: اختيار الإمام عبيد الله بن حسان). تحقيق عبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل. ط1.
- 6- الجاحظ عمرو بن بحر. (1998م). *البيان والتبيين*. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي. ط7.
- 7- خضر ناظم عودة. (1997م) *الأصول المعرفية لنظرية التلقي*، ناظم عودة خضر. عمان: دار الشروق. ط1.
- 8- زايد فهد خليل. (2006م). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. عمان: دار اليازوري. ط1.
- 9- سلمان محمد برجس. (2019م). *الصورة النمطية وأثرها في فقدان الهوية الوطنية وسبل التخلص منها*. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. مج 26، ع 7، 1211170md، 337-446.
- 10- العايد سليمان. (1999م). *المؤدبون وتجربتهم في تعليم اللغوة العربية*. مجلة الدراسات اللغوية (مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية). مج 1، ع 1، 170981 md، 82-154.
- 11- العنزي فلاح. (2001م). *علم النفس الاجتماعي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. ط3.
- 12- غفيري خديجة. (2012م). *سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي*. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. ط1.
- 13- الفيومي خليل. (2013م). *اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو دراسة مساق مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية*. الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. مج 33، ع 2، 499714md، 101-126.
- 14- لاشين هشام. (2019م). *معلم اللغة العربية في الأعمال الفنية*. كوميدان فصيح وفقير كادح. أبو ظبي: العين الإخبارية، الإثنين: 16/12/2019م: <https://al-ain.com/article/cinema-drama-teacher-arabic-language>
- 15- المعراج سمير عطية. (2013م). *الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم*. القاهرة: المكتب العربي للمعارف. ط1.
- 16- هولب روبرت. (2000م). *نظرية التلقي: مقدمة نقدية*. ترجمة: عز الدين إسماعيل. القاهرة: المكتبة الأكاديمية. ط1.
- ياوس هانس روبرت. (2004م). *جمالية التلقي*. من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة: رشيد بنحدو، المجلس الأعلى للثقافة



البلاغة الحجاجية في حوار الأنبياء بالقرآن الكريم (دراسة وصفية تحليلية)
Argumentative Rhetoric in Prophets' Discourse in the Holy Quran (Analytical Descriptive Study)

أ. وفاء بنت مليح الشمري-طالبة ماجستير-جامعة حائل كلية الآداب والفنون-قسم اللغة العربية

Email: Wafaam_1989@hotmail.com

ملخص البحث:

القرآن الكريم معجزة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وجاءت بلسان عربي مبين، وكان مجالا للتحدي والإعجاز، القرآن الكريم كتاب دعوة ، وتقوم على أساس فكري يمثل العقيدة ، وكان حوار الأنبياء فيه لأقوامهم قائم على الحجج والبراهين ، وبعد الدرس الحجاجي منطلقاً مهماً لفهم الكيفية التي تُسيّر بها العقول من امتناع إلى إقناع، واستشعار الكيفية النظامية والبلاغية بإمتاع، وإدراك الطاقة التفاعلية الواسعة بين الحوار والمحاجة، والمخاطب والمخاطب، والجوانب العقلية والوجدانية، وغيرها من الجوانب الواسعة التي قد تتضح في المشهد الواحد، ومن هذه الأهمية اتخذت مشاهد الحوار في تصوير مواقف الأنبياء - عليهم السلام- المادة الأساسية في الدرس الحجاجي البلاغي، رغبة في الكشف عن أهم التقنيات البلاغية التي قام عليها الدرس الحجاجي.

وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وقام البحث على المقدمة بالتمهيد، ومحورين: الأول بعنوان: نماذج حجاجية في حوار الأنبياء لأقوامهم، وقام على أربعة نماذج. أما المحور الثاني فجاء بـ: مقومات الحوار الحجاجي والتقنيات البلاغية، وتضمن مجالين، الأول: مقومات الحوار الحجاجي عند الأنبياء، والثاني: الأساليب البلاغية للحوار الحجاجي.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، الحوار، الحجاج، البلاغة، الاستدلال

Abstract:

It is no secret to the Muslim that the Holy Qur'an was the miracle of the Messenger, may God's prayers and peace be upon him, that the extent of knowledge of the reasons for his mercilessness may be hidden from many people. With pleasure, and the wide interactive energy between the arguing dialogue, between the addressee and the addressee, and between the mental and emotional aspects and other broad aspects that we may find in one scene; From this importance, the scenes of dialogue in depicting the positions of the prophets, peace be upon them, were taken as the basis for the argumentative rhetorical lesson, an attempt to reveal the most important rhetorical methods, even in the small part that might interest the researcher in the argumentative lesson.

The analytical descriptive approach followed in the study, I started with the introduction, followed by the preface, in which the definition of the research terms, then two chapters, the first entitled: Models of argumentative dialogue with the prophets, and in it four scenes from the Holy Qur'an. The second chapter, entitled: Elements of Argumentative Dialogue and Rhetorical Methods, included two topics, the first: Elements of Argumentative Dialogue with the Prophets, and the second: Rhetorical Methods of Argumentative Dialogue.

.Keywords: the Holy Quran, dialogue, pilgrims, rhetoric, prophets, argument



المقدمة:

كان للكلمة منذ وجود الخلق حضور واسع لا يمكن تجاهله، ولو ابتدأنا بمعرفة أهميتها منذ خلق آدم ﷺ إلى يومنا هذا؛ لبلغت بلوغ المعاش والبقاء، يقول الله ﷻ: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32) (القرآن الكريم، البقرة: 31-32).

فكان تعليم الإنسان للأسماء أول ما بدأ به إدراك بني البشر، فالكلمة وسيلة للتعليم والتعلم والتعبير والفهم، وأدوارها مهمة في تفعيل الموقف بشكل عام، كما لا يخفى الموقف السابق-في قصة خلق آدم-لوجدنا من بعد التعليم ظهور الحوار الذي جاء متولداً من الموقف، ومن هذا الحوار نضع المنطلق الذي يقوم عليه هذا البحث؛ "كونه صميم الخطابية في كل خطاب على الإطلاق، ومكون لكل الكلام، إلا أن الاتجاه الحجاجي الذي تأخذه هذه الظاهرة يبرز بوضوح أكثر على صعيد التواصل الفكري" (أعراب، 2001م، ص.102).

والحوار هو الطاقة التفعيلية التي تستدعي تنشيط الذهن والفهم في عناصر المتخاطبين، حيث يُعدّ في بعض الاتجاهات التداولية أساساً في الحجاج؛ "إذ يقوم في أساسه على إحالات مشتركة بين المتحاورين، تعطي للكلمات دلالات موقعية خاصة، ليس لها في غير ذلك الموقع" (استتية، 2006، ص.695).

وقد نظرت في القرآن الكريم فوجدته يركز على حوار الأنبياء مع أقوامهم، واختيارهم لأساليب القول المناسبة لهم رغبة في استمالتهم، ورغبة منهم في الإيمان بالله تعالى،

مبررات اختيار الموضوع:

-وجود شريحة من المجتمع تعمل في التحوار دون الفهم لآليات الحوار والحجاج، وكان أسلوب الأنبياء عليهم السلام وفير بالقيمة اللغوية والبلاغية في التحوار الحجاجي نكتسب منها المعرفة والكيفية للحوار الحجاجي.

- معرفة كيفية إيجاد سبل التواصل بين المخاطب والمخاطب، وكيفية التحوار في أعظم المواضيع بين الأطراف الموجودة والتأثير أو الإقناع به بسهولة.

-الرغبة الشخصية المسبقة لدراسة هذا الموضوع.

أهداف الدراسة:

-إبراز أهم الأساليب المتبعة عند الأنبياء عليهم السلام، وتحديد النقاط المشتركة فيما بينهم التي ساعدت في محاورتهم لأقوامهم.

-مساعدة الباحثين في اللغة العربية وغيرها من المجالات لمعرفة الآليات التقنية التي من الممكن رفعها لمستوى التأثير والإقناع بالمخاطبين.

-خدمة أهل الدعوة للإسلام من خلال الدراسة لآليات الحوار الحجاجي التي يبعث بها الأنبياء عليهم السلام لتوحيد الله في ربوبيته والوحيته.

أهمية الدراسة:

-أن اللغة هي الوسيلة الأولى للتفاهم بين البشر، بيد أن التأثير والتأثر فيما بينهم كان يقاد من خلال الإقناع بالطاقة التفاعلية الذي ي الحوار الحجاجي من خلال الكلام، فكان لها آليات لا بد من الوقوف عليها وفهمها من خلال أدق تصوراتها في القرآن الكريم.

-فهم آليات الحجاج وتفعيله في الحوار ليحقق التأثير والإقناع يغني عن كثير من الشد والجذب بين أطراف المتحدثين مع تجلي وضوح الدلائل وإبراز الموقف دون تعقيم.



معنى البلاغة، فالبلاغة في معناها اللغوي: الإبلاغ والتبليغ، وهما: الإيصال. وفي الحديث: (كل رافعة رفعت علينا من البلاغ): أي ما بلغ من القرآن والسنة، أو المعنى من ذوي البلاغ: أي التبليغ، ويروى بالكسر: أي من المبالغين في التبليغ، من بالغ مبالغة وبلاغاً: إذا اجتهد ولم يقصر (الفيروز آبادي، 2008، ص.163).

وفي الاصطلاح: فإن البلاغة في القول هي: "مطابقة الكلام لمقتضى حال السامعين مع فصاحته" (الخطيب القزويني، 1996م، ص.31).

مفهوم الحجاجية، حاج وحجة، وهي في اللغة: "من الفعل حاجَّ، يحاج، وحاجج، حاجَّ، محاجَّة وحجاجاً، فهو محاجٌّ، والمفعول مُحاجٌّ للمُتَعَدِّي، وحاج الشخص؛ بمعنى أقام الحجة والدليل؛ لإثبات أن الأمر صحيح، وبرهن بتقديم الحجة والدليل؛ ليقنع الآخرين. وحاج الشخص: أي جادله وخاصمه، ونازعه بالحجة وناظره. واحتج احتجاجاً واحتجَّ عليه: عارضه مستنكراً فعله احتجاجاً. واحتج بالشئ: اتخذه حجة، واحتج عليه: أقام عليه الحجة: أي ما قصد منه الحجة والبرهان، وإظهار الحق واليقين للمتكلم والمخاطب" (ابن منظور، د.ت، ص.266).

وعرّف صولة (2007) الحجاج في القرآن بأنه: "عمل غرضه دائماً أن يغير وضعاً قائماً" (ص.43).

أما الحوار فـ"الحوار -بفتح الحاء، وسكون الواو، وضم الراء- يعني الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، يُقال: حار إلى الشيء وعنه حوراً ومحاراً ومحارة: رجع عنه وإليه. وكلَّ شيء تغير من حال إلى حال؛ فقد حار" (الحموي، 2012، ص.8).

وذهب آخرون إلى أن المعنى اللغوي لكلمة حوار هو: "المجابهة والمجادلة والمراجعة" (زمزمي، 1994، ص.32؛ الحموي، 2012، ص.9).

والحوار في الاصطلاح: أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والجواب، بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر؛ ولكن السامع يأخذ العبرة ويُكوّن لنفسه موقفاً. (النحلاوي، 2007، ص. 206؛ الحموي، 2012، ص.7).

أما الأنبياء فجمع نبي، ومعناها عند ابن فارس في اللغة: "النون والباء والهمزة قياسه الإتيان من مكان إلى مكان، ومن هذا القياس النَّبِيُّ: الخبر؛ لأنه يأتي من مكان إلى مكان، والمُنْبِئُ: المخبر، ومن هَمْزَ كلمة النَّبِيِّ؛ فلأنه أخبر عن الله تعالى" (ابن فارس، 1979، ج5، ص.385).

وفي الاصطلاح عرّف ابن تيمية النبي بأنه "مشتق من النَّبَأُ: أي الخير؛ ذلك لأن الإنبياء عن الله تعالى هو الذي يميز الأنبياء – عليهم السلام- عن غيرهم، ومعنى العلو والرفعة داخل فيه؛ لأن من أنبأه الله تعالى؛ لا يكون إلا رفيع القدر عالياً" (عيسى، 2005، ص. 63-65).

والقرآن الكريم، ذكر العلماء تعريفات كثيرة له، منها أنه: "اسم للمتلو المحفوظ المرسوم في المصاحف" (عيسى، 2005، ص.11).

وهو "كلام الله المنزل على خاتم الأنبياء والمرسلين، بواسطة الأمين جبريل عليه السلام المكتوب في المصاحف، المحفوظ في الصدور، المنقول إلينا بالتواتر، المتعبد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة، والمختوم بسورة الناس" (الزرقاني، 1995، ج1، ص. 18-20).

أولاً: مشاهد في حجاجية الحوار عند الأنبياء:

للبلغة زينة خاصة تكسو بها القول من جمال لفظي ومعنوي، وتتجلى بأبهى صورها في القرآن الكريم، وهي وسيلة مهمة لقبول الكلام وفهمه، كما أن لها قوة خاصة تزيد وتنقص حسب الأهداف المنشودة، من تأثير وإقناع وإمتاع، وهذا ما تتفق به مع الأسلوب الحجاجي. والمطلع في النص القرآني يجد هذا التلاحم بين البلاغة والحجاج يبرز في أجل صورته في أثناء حوار الأنبياء؛ إذ كان الحوار لبنة أساسية للحجاج.

1- أساليب الحوار الحجاجي عند الأنبياء:

اختار الله تعالى من يصطفاهم من عباده لنشر دعوته، واختص الرسل والأنبياء لتبليغ ذلك لأقوامهم، ويدعوهم إلى عبادة الله تعالى وحده، والتحذير من إشراك معه غيره، فضلا عن بيان طرق الفلاح والنجاح، والسلوك القويم، والأخلاق الفاضلة، واتخذ الأنبياء في ذلك طريق الحوار لكونه أنجع السبل وأنجحها، لبيان القول الحق بالأدلة والبراهين.

أ- حوار نبي الله نوح عليه السلام: قال تعالى: ﴿فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا (10) يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا (11) وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَيَبْنِيَنَّ لَكُمْ جَنَاتٍ وَيَجْعَلَ لَكُمْ أَنْهَارًا (12) مَا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا (13) وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا (14) أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا (15) وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسُ سِرَاجًا (16) وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا (17) ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا (18) وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ الْأَرْضَ بَسَاطًا (19) لِنَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا (20) قَالَ نُوحُ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدَهُ إِلَّا خَسَارًا (21)﴾ (القرآن الكريم، نوح: 10-21).

جاء قول نوح عليه السلام في تحاورين:

الأول: في تحاوره مع ربه تعالى.

والثاني: في تحاوره مع قومه.

حيث تبين (فَقُلْتُ) وجود الحوار بينه وبين الله سبحانه، مخبرًا عن قيامه بتكليف الدعوة وإبلاغها؛ إذ يقال: (فَقُلْتُ): فعل ماض للإخبار عما مضى، وهي الكلمة الصريحة في هذا الموضوع؛ لتبين وجود تحاورين: أساسي-وهو شكوى نوح عليه السلام لربه- وثنائي: وهو حوار السابق مع قومه. وأما عما بعدها من الآيات فتشير إلى التحاور مع القوم بشكل أساسي وثنائي؛ وصولًا إلى قوله تعالى: ﴿قَالَ نُوحُ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدَهُ إِلَّا خَسَارًا﴾ (القرآن الكريم، نوح: 21).

فالتحاور الأول جاء ليبين الخضوع والضعف والانكسار، أما التحاور الثاني فوضّح الإغراء والترغيب والاستمالة. فنجواه لله مشتكيًا نفاذ الحيلة، بأن دعاهم ليلاً نهارًا؛ إذ لم يترك لهم ساعة إلا وكانت دعواه لهم بالاتباع حاضرة، كما أنه ذكّرهم بما عند الله وما سيلقونه من مغفرة إذا استغفروا. ومنذ بداية الحوار تتلمس اللين والاستمالة في القول؛ حتى يبدأ نوح عليه السلام باستدراج قومه بما تطمع إليه نفوسهم من الرزق والخيرات والأموال والبنين، وإخراج الأرض من الثمرات، وجريان المشرب العذب على الدوام؛ لكن إعراض قومه كان أظهر من اتباعه؛ فزادوا في تكذيبهم وكفرهم، وهذا الموضوع جاء به نوح عليه السلام مشتكيًا إلى ربه صنيعهم.

ثم يبدأ التشديد بمخاطبتهم بالإنكار عليهم في تحاوره مع قومه بـ (ما لكم)؟ في استفهام إنكاري، وهنا تتداخل المحاجة، ويزيد نوح عليه السلام في أسلوبه شدة وتصعيدًا للمحاجة والإقناع، حيث يذكّرهم بحقيقة خلقهم، التي تُوجب الاعتراف بعظمته ﴿وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا﴾، فقد خلّقوا من نطفة، فعلقه، فجنين، حتى خروجهم من بطون أمهاتهم...حتى البلوغ والشيخوخة، ففي ذلك أطوار في الحياة، يعقبها أطوار في الموت والبلوى، وكل هذه الأطوار تدلّ على وجود الله تعالى من خلال مقدرته العظيمة فيهم؛ وهذا ما دعاه إلى الإنكار والتعجب من حالهم؛ إذ بتذكيرهم بهذه الأطوار تتحقّق لهم إصابة الحجة -الحجة العقلية- في أنفسهم لأنفسهم، كما يزيد إثبات وجود الرب الذي يدعو إليه، من خلال إثبات مقدرته العليا في خلق السموات والأرض وما فيها من حجب بيّنة، معتمدًا على الأسلوب الاستفهامي الإنكاري بـ(ألم)، واستفهام آخر بـ(كيف)؛ ليستحضر حواسهم بالنظر، ويدعو عقولهم إلى التفكير في حقيقة هذا الكون، حيث حاججهم أولاً بخلق السموات طباقًا، ثم بما فيها من زينة، ثم بما هو جاعله منها من منفعة الضياء والنور في الليل والنهار بما يتناسب مع معاشهم وسباتهم... إلى أن يأتي ذكر الأرض، وهي النظير لخلق السموات والأرض؛ ليحاججهم



في أنفسهم مرة أخرى في خلقهم؛ ولكن بإثبات ضعف مقدرتهم أمام هذه المقدرة العليا، فمن أين لهم أن يطغوا ويعاندوا صانع هذا الخلق كله؟!

ويذكرهم بإخراجهم من الأرض؛ إذ شبههم بالزرع في -حجة عقلية- كما حاججهم بما تحمله الأرض من منافع، حيث جعلها بامتدادها مبسطة ممتدة ثابتة مستقرة بأمر الله، وكل ما فيها وما بينها وبين السماوات الطباق لا يعص له أمرًا، ويسبحون له بكرة وأصيلًا. كما جعل فيها الجبال الرواسي، والعلامات التي ترشدكم إلى طريقكم لتسلخوا نواحيها وأقطارها أنى شئتم، أليس كل هذا دليلًا جازمًا على إثبات وجود رب خالق واحد؟!

وقد أسهل الحجاج في حوار نوح ﷺ مع قومه بأسلوب اللين والعطف؛ لإدراكه مدى جهلهم واستبعاد فهمهم لقوله، واستمرار اللين حتى الاستمالة لنفوسهم، وذلك بما يعرفه عن مطامعهم في المعاش؛ حتى يزيد بأسلوب الاستدراج نحو الشدة في القول بالإنكار عليهم ولفت انتباههم بأن يجعلوا من أنفسهم وما حولهم من آيات كونية في السماوات والأرض حجة على أنفسهم. وقد نوع في حججهم لهم عما يمكن أن يدركوه بالعقل والحواس، وذلك بين الحجج الحسية والعقلية، والترغيب والترهيب على التوالي؛ حتى يُقام عليهم التحاجج وبيان الدلائل التي تؤكد وجود الله ﷻ وتثبت حقيقة وصدق ما يدعو به نوح ﷺ.

ثم تعود الآيات للحوار الأول مرة أخرى في قوله تعالى: ﴿قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلَّا خَسَارًا﴾ (القرآن الكريم، نوح: 21). إذ يحدد نوح ﷺ موقفه أمام الله من قومه، فإنه رغم تعدد أساليب القول وتنوع الدلائل والبراهين؛ لكنهم عصوه وكذبوه، ولم يزيدهم ذلك إلا نفورًا وإعراضًا.

والله تعالى عالم بما وقع بين نوح ﷺ وقومه، إنما أخبر بالآيات للناس عامة عن حال الأقوام السابقة؛ حتى يأخذ الناس ما فيها من العظة والعبرة.

ب- حوار نبي الله شعيب ﷺ: في قال تعالى: ﴿وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ وَلَا تَتَّبِعُوا الْمَكِيلَ وَالْمِيزَانَ إِنِّي أَرَاكُمْ بِخَيْرٍ وَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ مُحِيطٍ (84) وَيَا قَوْمِ أَوْفُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ (85) بَقِيَّةُ اللَّهِ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ (86) قَالُوا يَا شُعَيْبُ أَصْلَافُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرَكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ (87) قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُلَاقِيَكُمْ إِلَى مَا أَنْتُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ (88) وَيَا قَوْمِ لَا يَجْرِمَنَّكُمْ شِقَاقِي أَنْ يُصِيبَكُمْ مِثْلُ مَا أَصَابَ قَوْمَ نُوحٍ أَوْ قَوْمَ هُودٍ أَوْ قَوْمَ صَالِحٍ وَمَا قَوْمُ لُوطٍ مِنْكُمْ بِبَعِيدٍ (89) وَاسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي رَحِيمٌ وَدُودٌ (90) قَالُوا يَا شُعَيْبُ مَا نَفَقَهُ كَثِيرًا مِمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَاكَ فِينَا ضَعِيفًا وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ وَمَا أَنْتَ عَلَيْنَا بَعِيزٌ (91) قَالَ يَا قَوْمِ أَرَهْطِي أَعَزُّ عَلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَاتَّخَذْتُمُوهُ وَرَاءَكُمْ ظَهْرِيَّ إِنَّ رَبِّي بِمَا تَعْمَلُونَ مُحِيطٌ (92) وَيَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلَى مَكَانَتِكُمْ إِنِّي عَامِلٌ سَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ وَمَنْ هُوَ كَاذِبٌ وَارْتَقِبُوا إِنِّي مَعَكُمْ رَقِيبٌ (93)﴾ (القرآن الكريم، هود: 84-93).

في هذه الآيات تبليغ شعيب ﷺ قومه الدعوة والأمر بالتوحيد لله تعالى، ونهيهم عن الرذائل والأمر بالفضيلة. وقد بدأت الآيات بقوله تعالى: ﴿وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا﴾ حيث أفادت (وإلى) الانتقال بالمكان، كما تفيد البعد والانتقال الزمني بين نبي وآخر، "كما جاءت مفردة (أخاهم)؛ لتفيد اللُحمة والنسبية، وتأتي لتبين تكرار الدعوة لتوحيد الله في رسالات الأنبياء وإعلاء الحق، وتؤكد أن الرسل يأتون من نفس أقوامهم؛ لتكون الدعوة عليهم أكثر قبولًا، وممن يعرفونه ويشهدون لهم بحسن الخلق" (ابن كثير، دت، ج1، ص518).

"فيناديهم بقول: (يا قوم) للفت انتباه السامع، وحسن انتقاء اللفظة للتجاوز فتجذبهم وتستميلهم له؛ باعتبار أنه فرد من هذا القوم، وأن كل فرد من هذا القوم له ما سيقال" (ابن كثير، 2000، ج1، ص518).

ومن بلاغة القول كذلك أنه "ينتقي لهم لفظة (قوم)؛ لكي يجعل من نفسه واحدًا منهم، فيؤكد للمخاطب أن المتكلم يرغب له ما يرغبه لنفسه، ومن الأوكد أن المرء يريد لنفسه كل ما هو خير، فكيف لو كان مع جماعته بمصير واحد، فيتكرر النداء لهم بمفردة



(قوم) في كل مرة بين ترغيب لما سيجزون من مخافة الله وتوحيده، وترهيبهم تارة أخرى من حلول العقوبة، وتارة لطلبهم للإقبال إلى التوبة" (ابن كثير، 2000، ج1، ص.518).

ويحاولهم في تخصيص النهي عن إنقاص المكيال والعش بالميزان، وتكرر الآية مرة أخرى، في قوله: ﴿وَيَا قَوْمِ أُوفُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْتُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ (85) (القرآن الكريم، هود: 85) "فيزيد عليهم النهي بإيفاء المكيال، فيزيد التوكيد توكيداً آخر؛ وبذلك فإنهم نُهوا أولاً عن عين القبيح الذي كانوا عليه من نقص المكيال والميزان؛ لأنَّ في التصريح بالقبيح نوعاً على المنهي وتعبيراً له، ثم ورد الأمر بالإيفاء، الذي هو حسن في العقول، مصرحاً بلفظه؛ لزيادة الترغيب فيه والبعث عليه؛ حتى يتحقق لهم الفائدة من الكسب ولو قلَّ، فالتنزه عن الحرام كان به حصول الفائدة؛ وذلك بشرط الإيمان، فكان بيان تبليغه لكيفية تحقيق المكاسب بتطهير العمل، والعلم قيام الحجة بنذر العمل الصالح المبارك" (الزمخشري، 2006، مج2، ص.384).

وكان رد قومه بالسخرية والاستهزاء "وفي ذلك تصعيد في تحاورهم؛ بأن يجعلوا من صلواته سبيلاً للتهكم والتعالي على دعواه، بأن يتركوا ما يعبدون هم وآباؤهم، وأن يقلصوا أموالهم ويحذفوا بعضها، ويزيدون من عدوانهم عدواناً، كما زيد النهي منه بأن ينسبوه بغاية السفه والغي" (الزمخشري، 2006، مج2، ص.385).

حتى يناديهم باستمالتهم؛ لتقريب الحوار والمناقشة فيما بينهم، بأنه على بينة وصواب بينهم، في قوله: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ (88) (القرآن الكريم، هود: 88). فإيا قومي الذين أنا منهم وهم مني، وأحب لهم ما أحب لنفسي "أخبروني عن شأني وشأنكم إن كنت على حجة واضحة من ربي فيما دعوتكم إليه، وما أمرتكم ونهيتكم عنه؛ فكان وحياً وليس رأياً مني، وما رأيتم من قلبي وفعلي فلم أقل إلا بلاغاً نبوياً، ولم أنهاكم إلا لسبيل الغنى ونمو المال، فهل يسعني أن أخفي عليكم ما ينفعكم ولا أبينه؟" (رضا، 1947، ج12، ص.118).

و"ليس لي ما أريد أن أخالفكم في ذلك، فليس لي منفعة من مخالفتكم ولا مكسب شخصي، حتى يؤكد لهم انتفاء التهم، وطلبه للإصلاح العام، بإعلاء الحق بتوحيد الله، وحفظ حق النفس وحق الناس" (رضا، 1947، ج12، ص.119).

وقد تبيّنت لهم المحاجة، فبعد تصعيد الحوار من القوم جاءت الحكمة والرشد بأن يستميلهم إلى إقامة الحوار لطلب الإثبات فيما بينهم؛ حتى يتبين الحق عليهم، وتقوم الحجة بشكلها البين. ويتحقق أسلوب الترهيب بعد ذلك في محاجبتهم عن حال الأقوام السابقة، وتذكيرهم بهم وقرب زمانهم عنهم، وأن ما يفعلونه ليس ببعيد عن فعلهم، ويتبع ذلك بالترغيب وطلب الاستغفار وما عند الله من رحمة.

وتحوّل الحوار إلى تصعيد ومجادلة في ردهم له بالإهانة والتهديد، "ومقابلته إياهم بالإنذار وقرب الوعيد، وتتصاعد المجادلة عن سابقتها بتهديد وإهانة وتعالٍ بأن ليس له عزة ومنعة تحول عن رحمه، إلا أنه من عشيرة يكرّمونهم على قتله، وأن عشيرته منهم يتبعون دينهم الذي تركه؛ فينكر عليهم سوء قولهم وما عملوه من أمور لا تليق بهم؛ حتى يتركهم في ارتياب بتهديد ووعيد وتحذير بأن يعملوا على ما هم عليه، ويؤكد لهم قرب تحقق العقوبة بالتصريح بالوعيد والخزي" (رضا، 1947، ج12، ص.122).

يلاحظ تنوع الأساليب البلاغية في الحوار، فكان منها أسلوب النداء "يا قوم، وأسلوب النهي كما في قوله تعالى "وَلَا تَقْصُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ، وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ، وَلَا تَعْتُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ"

وفي هذا تلطيف في القول، والجدال بالتّي عي أحسن، والنصيحة التي بها سعادتهم وفلاحهم في الدنيا والآخرة.

ج- حوار نبي الله إبراهيم عليه السلام: مع أبيه كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ كُنَّا فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾ (41) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (42) يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (43) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (44) يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (45) قَالَ أَرَأَيْتَ إِنْ أَتَيْتَ يَا إِبْرَاهِيمُ لِيُنْزِلَ لَكَ نَزْلًا مِنْ رَبِّكَ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيًّا (46) قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا (47)﴾ (القرآن الكريم، مريم: 41-47).



يأمر الله ﷻ في هذه الآيات بأن يذكر نبينا ﷺ لخليل الله إبراهيم ﷺ وأن يقصص ما حدث مع أبيه، ويذكر إبراهيم ﷺ باتصافه بالصدق، ويخبر الناس بصدق ما أمر به (ابن كثير، 2000، ج3، ص.220).

وتصور الآيات مشاهد الحوار القائم بالأسلوب الحجاجي فيما جاء به؛ إذ يبدأ الحوار بمناداة إبراهيم لأبيه ب: (يا أبت)؛ لاستمالاته وتأكيد حرصه عليه من الإفراط في الشرك بعبادة غير الله، ولجذب سمعه وانتباهه لما سيقوله، ويلقي عليه استفهامه عنما يدعوه إلى عبادة الأصنام، ليعمل تفكير والده إلى (داود، 2004، ص.32) حقيقة الجواب بأن ما يعبد باطل، ويتبعها بإلقاء الحجة المحسوسة عند قوله: ﴿ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا ﴾ بأن ليس لهذه الأصنام قدرة، وهي لا تملك لنفسها ولا لك منفعة أو ضررًا، ثم أتبع هذا القول بأسلوب النداء مرة أخرى؛ بغرض استدراج سمعه ولفت انتباهه بالرفق واللين، بما يريد أن إخباره به أنه قد أوتي من العلم ووحى النبوة، وليدفع نفور والده عن حجته، مقتنًا إياه بأن قوله هذا قد أوتي من الله وليس من نفسه، وأنه ليس بنفسه شيء من التعالي تجاهه، هذا مع مراعاة أن أباه في قومه له شأن كبير في ديانة قومه. ويؤكد إبراهيم ﷺ له إصراره في دعوته إلى دين الحق؛ ومن ثم يكرر عليه قول: (يا أبت، يا أبت) في الآيتين المتتاليتين؛ ليظهر خوفه عليه من اتباع الشيطان ومن عذاب الله له الذي لم يصدق. ويذكر قول الأصنام له، وسمّاها بالشيطان لاتفاق سائر الأمم على الشر الذي يحدث من اتباعها، ويصل إلى دعوته بألا يكون ممن تولوا الشيطان وأضاعوا السبيل والرشاد. وبعد مناصحته لأبيه والإتيان بالحجج القطعية مع اللطف نحوه؛ وقع الجواب من أبيه بقوله: ﴿ قَالَ أَرَأَيْتَ أَنْتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيًّا ﴾ في استفهام وإنكار عن إعراضه من عبادة آلهته، ودعوته وهو غير مصدق بذلك كله، ويؤكد بقوله: (آلهتي)؛ لتأكيد تمسكه بعبادتها، وتدلّ ياء المتكلم فيها على العنجهية والقساوة والفكر المتصلّب، والتجافي في الرد على الدعوة، والشدة مع ابنه إبراهيم ﷺ فما كان رده على أبيه إلا باللين كما بدأ حوارهم مع والده، وزاد إحسانه بأنه سيطلب المغفرة له من رب العالمين.

وقد تجلّى في الحوار ما يلي:

التأكيد على صلة الرحم وبدا في دعوته لأقرب الناس إليه.

التحلي بالفضائل كالصدق.

ضرورة التوجه بالعبادة لله الواحد الأحد

تنوع صور الحجاج بين العقلي والحسي.

د- عند الرسول محمد ﷺ: ومن التحوارات في الدعوة عند رسول الله صلى الله عليه وسلم محاجته مع أهل الكتاب عامة من اليهود والنصارى، كما ورد في قوله تعالى: ﴿ قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ﴾ (64) يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُحَاجُّونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ التَّوْرَةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلَّا مِنْ بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (65) هَا أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (66) مَا كَانَ إِبْرَاهِيمَ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (67) إِنَّ أَوْلَى النَّاسِ بِإِبْرَاهِيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ وَهَذَا النَّبِيُّ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَاللَّهُ وَلِيُّ الْمُؤْمِنِينَ (68) وَدَّتْ طَائِفَةٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضِلُّوكُمْ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ (69) يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَأَنْتُمْ تَشْهَدُونَ (70) يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَتَّبِعُونَ الْهَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ (71) وَقَالَتْ طَائِفَةٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنُوا بِالَّذِي أُنْزِلَ عَلَيْنَا آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَكَفَرُوا آخَرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ (72) وَلَا تَوْفُونَا إِلَّا لِمَنْ تَبِعَ دِينَكُمْ قُلْ إِنَّ الْهُدَى هُدَى اللَّهِ أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَاجُّوكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ قُلْ إِنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ (73) يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ (74) ﴾ (القرآن الكريم، آل عمران: 64-74).

جاءت المحاور هنا بحجة على أهل الكتاب لا يجدون عنها مؤنلاً، "وهي دعوتهم إلى تخصيص الله بالعبادة، ونبذ عقيدة إشراك غيره في الألوهية" (ابن عاشور، 1984، ج3، ص.268).



حيث ابتدأ الطلب بكلمة: (تعالوا)؛ للاستدراج لما سيعقبها، في قوله تعالى: ﴿إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ﴾ بأن يتقربوا إليهم ويوحدوا قولهم، وتبين الحاجة هنا من خلال محاورتهم عن عقيدتهم، فإذا كان أنبيأؤهم: موسى والمسيح - عليهما السلام- يدعوان إلى توحيد الله وإفراده بأن الله واحد لا إله إلا هو، ولا شريك معه في الملك والخلق كله، وأن الدين الذي جاء به القرآن الكريم كان يدعو إلى نفس الأصل الذي هو أساس شريعتهم، فلما لا توحد كلمتهم؛ بالإجماع بأن الله واحد، وهو المتفرد بأن يُعبد؛ فتسطع لهم الحجة بأن ليس لهم مناط عن الخلاف إلا أن أرادوا خلاف أنفسهم بما يؤمنون" (ابن عاشور، 1984، ج3، ص285).

و"يتوالى الحوار بمحاجتهم عن الأرباب، بأن يدعوا أن المسيح ابن الله، وأن عزيز ابن الله تعالى الله عن ذلك-فيدعوهم إلى تأكيد ذلك وصحته" (البغدادي، دت، ج2، ص260).

ومن خلال ما تقدّم، فإذا كان جميع الأنبياء يدعون لإفراد الله بالعبادة؛ فلما هم يشركون في الألوهية بهم؟ ولما لم ينادِ المسيح لعبادته وعبادة أمه؟ أو يرد عن العزيز بأنه كذلك؟

إنهم "بشر مثلنا مثلهم، ولا نطيع أيضاً كل من يدعون ذلك، أو يُشرعون من غير الرجوع إلى ما شرع الله في رسالاته كما لدى الأحبار، فإن تولوا عن التوحيد؛ فلزم عليكم الاعتراف والإعلان بإسلامكم الدائم، ولزم عليهم الحجة البينة، كما يقول الغالب للمغلوب في جدال: اعترف أي الغالب، وسلم لي على الغلبة. وفي ذلك تعريض ببيان كفرهم بعد ظهور الحق" (الزمخشري، 2006، ج1، ص346).

و"يستمر الحوار بمحاجتهم عن مزاعمهم، فكل فريق منهم يعتقد أن إبراهيم عليه السلام منهم، وكانوا يجادلون رسول الله والمؤمنين فيه، فقيل لهم: إنما اليهودية أحدثت بعد نزول التوراة، والنصرانية بعد نزول الإنجيل، وبين إبراهيم وموسى ألف سنة، وبينه وبين عيسى ألفان، فكيف يكون إبراهيم على دين لم يحدث إلا بعد عهده بأزمة متطولة؟! (الزمخشري، 2006، ج1، ص347).

ويتعجب من حالهم؛ إذ يحاولون أن يثبتوا دون وجود ما يثبت أو يُذكر في كتبهم (التوراة والإنجيل)، فيبكتهم على أصل ما يؤمنون به، فكيف يتحمقون ويجادلون على ما ليس لهم به علم، ولما يحاججون القول السليم بالباطل؟ فما كان إبراهيم إلا حنيفاً مسلماً لله وحده وتعالى، وما كان أن يُشرك مع الله في العبادة.

لقد حاججهم عن أن دعوى الأنبياء في أصلها لا تأتي إلى لتوحيد الله ﷻ وإفراد بالوهيته و ربوبيته، وعن انتفاء وجود الابن لله سبحانه، وأين هو دليلهم من أنبيائهم ليثبتوا لأنفسهم القول؟ وكيف أن يكون إبراهيم من أحد الفريقين وقد وجد قبل دينهم بألف وألفي عام؟ وهنا نجد التدرج بالاستمالة، ثم الاستدراج في الحوار، مع التعريض والتبكي لبيان الحق، وتوضيح ما يعتقد به أهل الكتاب من ضلالات الأحبار والرهبان، الذين يشرعون ما هو باطل منعدم من الصحة والهدى؛ وهو في النهاية يُبكتهم في إظهار حماقة أقوالهم، ويدعوهم إلى التعقل والتفكر وترك الحديث عما يجهلون به.

ثانياً: مقومات الحوار الحجاجي: الأساليب البلاغية:

1-مقومات الحوار الحجاجي عند الأنبياء:

تبيّن مما تقدم أن القرآن الكريم جاء بقصص الأنبياء مع أقوامهم وما فيها من تحاور للعظة والعبرة، وكان فيه من التسلية لقلب الرسول صلى الله عليه وسلم لما يلاقيه من قومه وكفار قريش عامة؛ لكن هناك صفات خُصّ بها الأنبياء عن سائر البشر كانت هي المنطلق الفعّال لتحقيق الأهداف المنشودة في التأثير والإقناع، أهمها مما سبق من نماذج:

الحكمة والهدوء: كان لوجود الحكمة والهدوء في صفات الأنبياء أهمية بالغة، فتُستخرج من جوهر المواقف المواقف التي تخدّ التصرف الحكيم في القول والفعل، وعند تحاور الأنبياء مع أقوامهم فنجدهم في كل مرة في تباين حسب ما يتطلبه الحال، فمرة يغلب عليهم الهدوء والحلم في مواضع، ومرة يغلب عليهم السكوت؛ بغض الطرف، أو بالمواجهة، أو بالتجاهل، وأخرى بالترفق واللين؛ فيعزّز ذلك من مواقفهم مع الخصوم.



الثبات والصبر: في تحمّل الإبلاغ الذي كُلفوا به، وإبطال معبودات أقوامهم، ومواجهة ما سوف يلاقونه في سبيل الرجوع عن أقولهم من تنكيل أو إغراء، كما في قوله تعالى: ﴿قَالَ أَرَأَيْتَ إِنْ كُنْتُ نَبِيًّا مُرْسِلًا يَأْتِيكُمُ الْوَيْلُ مِنْ غَيْرِكُمْ إِنْ أَتَيْتُكُمْ مِنْ دُونِ الْغَيْبِ وَالْجَبَلِ مِنْ دُونِ الْغَيْبِ أَتَقْرَبُونَ إِنْ كُنْتُ رَسُولًا مِنْ رَبِّكُمْ أَنْزِلُوا إِلَيَّ الْكُرْسِيُّ مِنْ السَّمَاءِ وَاتَّقُوا وَعَايِلُوا أَنْتُمْ الْمُسِيءُونَ﴾ (46) قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَعْفِفُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا (47) ﴿القرآن الكريم، مريم: 47﴾. ففي محاوراة الأنبياء يتضح أن مواقفهم لم تتراجع أو تتغير عن أقوالها مهما كان أمامهم من تحدٍّ، وفي ذلك ثبات على صدق القول والفعل. وبطبيعة المشاهد لهذا الموقف؛ فيتضح له أن الاستقرار والثقة الكاملين لا يأتيان من باطل وضلال، ولا بد من الأخذ بحقيقة ما هو مشاهد أمامهم.

الفطنة: فالتحاور يحتاج إلى فطنة وسرعة بديهة، وتزداد الحاجة إليه في مواقف المحاجبة؛ لوجود المصالح والأهداف بالتأثير والاستمالة، أو بيان الحق ودحض الباطل، ويدرك ما يدور من الأمور إدراكًا سريعًا، ويتصرّف فيه على حسب ما يقتضي الموقف، كما في موقف نبي الله شعيب، في قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَا شُعَيْبُ أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ مَا يَعْجُبُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ (87) قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتِطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ (88)﴾ (القرآن الكريم، هود: 87-88).

وجود الصلة النسبية: وهي التي تُعزّز موقف الاستماع، والأخذ من المعروف عن المجهول عنه؛ إذ إن أغلب الأنبياء يأتون من أصل أقوامهم وأشرافهم، فكان الأحرى بين الناس أن يثق المرء بمن هو أقرب إليه. وإذا تأملنا في الذكر الحكيم؛ لتبين أن غالب الأمم جاء أنبياءهم منهم، فنوح عليه السلام جاء إلى قومه ومن بعده من الأنبياء - عليهم السلام - تناسلوا منه، وكان لكل واحد منهم قوم يُعْتَبَرُ إليهم، كصالح وهود وغيرهم - عليه السلام - وكذلك في نسل إبراهيم عليه السلام. وقد قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا وَإِبْرَاهِيمَ وَجَعَلْنَا فِي ذُرِّيَّتِهِمَا النُّبُوَّةَ وَالْكِتَابَ﴾ (القرآن الكريم، الحديد: 26).

2- الأساليب البلاغية للحوار الحجاجي:

ما نجده في النظم المعجز من حسن انتقاء وسلاسة التقاء بين الجمل؛ كانت درسًا قائمًا بذاته لمعرفة مدى ما تؤديه الكلمة في نفوس السامعين والقارئ، فالأساليب البلاغية الحجاجية وتراكيبها كان لها نظم مهم، وهو باب واسع للنظر فيه، ومن أهم ما يتضح منها:

أسلوب التصعيد: أسلوب التصاعد في الحوار متكرر في مشاهد المحاجبة، ومما يمثّله في جانب الربط اللفظي (ف- و- حتى وغيرها)، أو على جانب التحليل للمعنى. كما يزداد من حيث القوة في التعاملات مع المكذّبين عن غيرهم، حيث يؤدي ما نجده من تصاعد الحوار إلى مسألة مهمة للاستماع، إلى ما هو أعلى منها في الحنكة والرصانة؛ وهكذا حتى يصل إلى درجات أعلى في التبكيت والإفحام للخصوم والإقناع، والتسليم لمن أرادوا الوفاق، ومما يمثّله النموذج (د) (حوار النبي محمد ﷺ) الذي عُرض سابقًا.

أسلوب الاستدراج: كان أسلوب الاستدراج في النصوص الحجاجية جليًا لدعوة المستمع نحو القضايا المطروحة للتجاوب، فبطبيعة النفس لا تقبل التغيير المفاجئ والسريع، فكيف به عندما يكون متعلقًا بالمعتقدات الرصينة والمُسلّمات التي أخذها وورثها ممن قبلهم. كما أن للاستدراج طاقة خفية بالتأطّف للمخاطب في تحاوره، حيث ينظّم له التسليم مع المتكلم، كأن يبتدأ بالتوافق معه؛ حتى يتدرّج به نحو البراهين؛ فتتواطأ النفس معه كما ابتداء؛ فيتحقّق الإقناع والتأثير أو بيان الحجة والدلائل؛ فتخرج من وميض التلميح إلى سطوع التعريض بها. ومما يمثّله النموذج (ج) (حوار إبراهيم عليه السلام) الذي عُرض سابقًا.

أسلوب التكرار: وذلك لما يؤديه في توجيه التركيز والتنبيه والإلحاح على تثبيت الفكرة في العقول، واستقرارها في النفوس وتآلفها، بالإضافة إلى ما يؤديه في تأكيد المقصود الأهم؛ فتتحقّق الفائدة العظمى من ذلك. ويتبيّن التكرار في الحوار الحجاجي في الحروف، أو المفردات، أو التراكيب بالجملة، أو فيما بين الجمل؛ مما يستدعي الأسماع أن تنصت إليه؛ فيتولّد الإيقاع الموسيقي من التكرار، ويتحقّق الهدف العميق في استحسانه للنفوس وقبوله، كما تثبت استقراره حتى يبلغ فهمه. ومما يمثّله النموذج (ب) (حوار شعيب عليه السلام)، الذي عُرض سابقًا.

الأساليب الإنشائية: يعتمد الحوار على وجود طرفين كما في الأسلوب الإنشائي، ويتخذ المحاور الأسلوب الإنشائي أساسًا لبدء غالب التحاور الحجاجي، فالصيغة الاستفهامية تتكرر في غالب الحوار الحجاجي، ولو عدنا إلى النماذج السابقة؛ فيتبين أنه لم



يخلُ منها الاستفهام؛ وذلك لما يحمله من طاقة تفاعلية تستدعي العقل للتفكير، وأيضًا ما يحمله التعجب بالإنكار والإخبار والإعلام، إضافة إلى النهي الذي يحمل التعليل والمحااجة فيه، وكذلك الأمر في النداء والأمر؛ للفت الانتباه والجذب، كما نجده في قصة شعيب ومناداته لقومه بـ(يا قوم) على أكثر من موضع.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

وصفت البلاغة الحجاجية في القرآن الكريم المشاهد الحوارية بين الأنبياء وأقوامهم في أدق وأكمل المشاهد، مع الانسجام والتناغم فيما بينها.

الحجاج في الحوار بجانب ما يتضمنه من الإقناع والتأثير؛ فإنه يمتاز بالتشويق والإمتاع.

رحمة الله بالناس بإرسال الرسل، والتدرُّج في الشرائع والعقائد، والتسلسل في طرق تقبلها.

أن الله لا يؤاخذ الناس بجهلهم؛ حتى تُبلِّغ لهم الحقائق والدلائل، وأن عقوبة الناس تكون جزاء ما اقترفته أيديهم، كما أن بلوغ رضا الرب يجني رغد العيش وسعة المكاسب.

ما يتسم به الأنبياء -عليهم السلام- من الصفات الحميدة التي خصَّهم الله بها، وحري بالناس الاقتداء بها بجد وصبر.

تنوع طرق الحوار من أسس نجاح الدعوة للوصول للأهداف المنشودة، حيث استمالة الطرف الآخر.

تنوعت أبنية الحجاج المنطقي والعقلي، وإعمال الفكر حون الاستلام بلا حوار.

تعدد أساليب الطلب الأمر والنهي والدعاء والنداء، وهي لا تكون إلا في الأغراض وثيقة الصلة بالمشاعر النفسية، والدعوة إلى عبادة الله تعالى وحده، وتعامل الناس بصدق في البيع والشراء.

التوصيات:

دراسة البلاغة الحجاجية في الحوار النبوي ﷺ مع قومه من المؤمنين والمشركون، في ضوء القرآن الكريم أو ضوء الأحاديث الشريفة.

المراجع:

إستيتة، سمير شريف (2006). اللسانيات/ المجال، الوظيفة، المنهج. جدارا للكتاب العالمي.

أعراب، حبيب. (2001). الحجاج والاستدلال الحجاجي. عالم الفكر.

الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني. (1415). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية.

الحموي، حمود محمد. (2012). منهج الأنبياء في حوارهم مع أقوامهم من خلال القرآن الكريم: دراسة مقارنة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المدينة العالمية.

الخطيب القزويني، محمد بن عبد الرحمن بن عمر. (1996). الإيضاح في علوم البلاغة. تحقيق: د: عبد القادر حسين، مكتبة الآداب.

داود، أحمد السيد طلحة. (2004). الاستدراج في القرآن الكريم: دراسة بلاغية تحليلية. (د.ن).

رضا، محمد رشيد. (1947). تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار). تحقيق: فؤاد سراج عبد الغفار، ط2، دار النوادر للنشر والتوزيع.

الزرقاني، محمد عبد العظيم. (1995). مناهل العرفان في علوم القرآن، تحقيق: فواز أحمد زمرلي. دار الكتاب العربي.



- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. (2006). الكشف في حقائق التنزيل وعيون التأويل. ضبط وتوثيق: أبو عبد الله الداني بن منير، دار الكتاب اللبناني.
- زمرمي، يحيى بن محمد. (1994). الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة. دار التربية والتراث.
- صولة، عبد الله. (2007). الحجاج في القرآن من خلال خصائصه الأسلوبية. دار الفارابي.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). تفسير التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر.
- عيسى، محمد ولد الداه ولد أحمد ولد الطالب. (2005). النبوة والرسالة بين الإمامين الغزالي وابن تيمية. دار طوق النجاة.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد. (1979). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر.
- الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2008). القاموس المحيط. تحقيق: الشيخ أبو الوفا نصر الهوريني، وأحمد باشا تيمور، دار الغد الحديث.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (2000). تفسير القرآن الكريم. دار ابن حزم.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (د.ت). لسان العرب. دار صادر.
- النحلاوي، عبد الرحمان. (2007). أصول التربية الإسلامية وأساليبها. (ط25)، دار الفكر.



التناسب اللغوي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها

Linguistic proportionality in Quranic readings and its impact on teaching Arabic

To non-native speakers

د. محمد الطاهر أحمد محمود محمد عبد القادر-أستاذ العلوم اللغوية المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس -مصر

Email: mohammedeltaher121@gmail.com

ملخص البحث:

قدم الباحث في هذا البحث دراسة لمظاهر التناسب اللغوي في القراءات القرآنية وتوظيفه في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد جاء البحث في ثلاثة مباحث تشمل: التناسب الصوتي، والصرفي، والنحوي.

أما المبحث الأول ففيه دراسة لقضايا التناسب الصوتي في القراءات القرآنية الذي يأخذ أنماطاً تشمل: الإتيان، والقلب، والتعريب، والإدغام، والإبدال، ومراعاة الأصل.

وأما المبحث الثاني ففيه دراسة لمظاهر التناسب الصرفي في القراءات القرآنية وأسبابه؛ وذلك في أربع صور: التناسب في الأفراد والتثنية والجمع، والتناسب في تأنيث الفعل وتذكيره مع فاعله أو ما ينوب عنه، والتناسب في الأبنية والصيغ، والتناسب لإرادة المعنى وتقويته.

وأما المبحث الثالث ففيه دراسة لمظاهر التناسب النحوي في القراءات القرآنية وأسبابه، ومظاهره التي تشمل: التناسب في وظائف الكلمات النحوية، وعلاقاتها التركيبية، وما يطرأ على الجملة من تغيرات وتحولات تركيبية ترتبط بالمعنى النحوي والدلالي معاً. وقدم الباحث في نهاية كل مبحث رسماً لأهم القواعد والأسس اللغوية التي يمكن من خلالها توظيف تلك الظاهرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

كلمات مفتاحية: التناسب اللغوي، القراءات، تعليم العربية

Abstract:

In this research, the researcher presented a study of the aspects of linguistic proportionality in Qur'anic readings and its use in teaching Arabic to non-native speakers.

As for the first topic, it studies the issues of phonemic proportionality in the Qur'anic readings, which takes patterns that include: following, voice change, localization, substitution, and taking into account the original.

As for the second topic, it includes a study of the manifestations of morphological proportionality in the Qur'anic readings and its causes. This is in four forms: the proportionality in the singular, dual and plural of words, the proportionality in the feminization of the verb and its reminder with the subject or what acts on his behalf, the proportionality in the premises and formulas, and the proportionality in the will of the meaning and its strengthening.

As for the third topic, it is a study of the manifestations of grammatical proportionality in the Qur'anic readings, its causes, and its manifestations, which include: proportionality in the



functions of grammatical words, their structural relationships, and the structural changes and transformations that occur in the sentence related to the grammatical and semantic meaning together. At the end of each topic, the researcher presented a monitoring of the most important linguistic rules and foundations through which this phenomenon can be employed in facilitating the teaching of Arabic to non-native speakers.

Keywords: Linguistic proportionality, readings, teaching Arabic

مقدمة:

تعد القراءات القرآنية مجالاً خصباً رحباً لكثير من الدراسات والبحوث اللغوية الحديثة، وهي محيط شاسع كلما أبحرت في أعماقه وجدت لآلئ وأصدافاً تعكس ثراء النص القرآني وخصوبته اللغوية، ولا شك أن مثل هذه الدراسات تعد من المطالب المتجددة في كل عصر للوقوف على الإعجاز اللغوي للنص القرآني بقراءاته المختلفة.

ولما كان التناسب اللغوي ومراعاة السياق القرآني يمثل أولوية كبرى ومطلباً رئيساً من مطالب النص القرآني؛ فإن البحث اللغوي في هذا الجانب يكشف لنا عن أهميته ودوره في الكشف عن المعاني القرآنية وأغراض النص القرآني التي تتسع لما فوق قدرة البشر على الإتيان بمثله. والتناسب اللغوي في القراءات القرآنية يأخذ أشكالاً وأنماطاً متعددة؛ فثمة تناسب في الحال والمقام، وثمة تناسب في الأساليب النحوية والبنى الصرفية التي تتركز على معانٍ كامنة وراء هذا التناسب لتحقيق أغراض النص القرآني المعجز.

ولما كان السياق بأشكاله يمثل الدائرة الكبرى التي تجمع أشكال التناسبات اللغوية في القرآن الكريم؛ فإن ذلك يؤكد سبق القرآن المعجز الممثل لخصائص اللغة العربية للدراسات اللغوية الغربية الحديثة التي أكدت دور السياق في الكشف عن المعاني النحوية والصرفية والدلالية؛ فالسياق هو الذي يحدد المعنى المناسب والاستخدام اللغوي الأمثل والتلازم اللغوي في المفردات والأبنية والأنماط التركيبية والوظائف النحوية وعلاقات المفردات بعضها ببعض، ويبعد كل ما عدا ذلك من معانٍ ذهنية مرتبطة بهذا الاستخدام دون السياق، يقول فندريس (1950، ص.35): "فالكلمة لا تتحدد فقط بالتعريف التجريدي الذي تحددها به القواميس؛ إذ يتأرجح حول المعنى المنطقي استعمالها، وهي التي تكون قيمتها التعبيرية". ومن المهم ضرورة الجمع بين سياقي الحال واللغة في تحديد المعنى، وهو ما يتفق مع ما جاءت به نظرية السياق التي أكدت ضرورة التوازي بين السياقات الداخلية والشكلية والسياقات الخارجية للموقف. (روبرت، 1997، ص.349)، ويرى أولمان (1972، ص.56) أن السياق يساعدنا على إدراك التبادل بين المعاني الموضوعية والمعاني العاطفية الانفعالية وأن ذلك يعد عاملاً رئيساً في فهم النصوص اللغوية ونقدها وتحليلها.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تتخذ من النص القرآني بقراءاته مجالاً لها للبحث في أسرار اللغوية والكشف عن كثير من القضايا التي تؤكد أهمية السياق اللغوي في ضبط المعاني القرآنية، وأن اختلاف القراءات كان لأغراض تتعلق بالمعنى والدلالات الشاسعة للتنزيل الحكيم، وأن السياق اللغوي وسياق الحال يلعبان دوراً كبيراً في ضبط التناسب اللغوي داخل النص القرآني، وما يمثله ذلك من إمكانية توظيفه في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها.

وتستهدف هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على أسباب التناسب اللغوي في القراءات القرآنية وأغراضه المختلفة.
- لكشف عن علاقة التناسب اللغوي بالمعنى القرآني المراد.
- معرفة أشكال التناسب اللغوي وسماته في القراءات القرآنية.
- توظيف التناسب اللغوي في القراءات القرآنية في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها.



وإذا كانت ثمة دراسات تناولت القراءات القرآنية؛ فإنه لم يصل إلى علم الباحث قيام دراسة بالبحث عن التناسب اللغوي في هذه القراءات القرآنية وتوظيفه في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ وهو ما يؤكد جدة هذا البحث وتفرد في باب. وتندرج هذه الدراسة ضمن محور: تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها ومستقبله. وتنقسم الدراسة ثلاثة مباحث:

1. التناسب الصوتي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها.
2. التناسب الصرفي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها.
3. التناسب النحوي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

التناسب الصوتي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

يعد التناسب الصوتي من أهم أشكال التناسب اللغوي في القراءات القرآنية، وهو تناسب يعكس قدرًا كبيرًا من التلاؤم والملاءمة بين أصوات العربية المؤلفة لكلمات النص القرآني؛ وذلك لأسباب تتعلق بصفات الأصوات ومخارجها أو العلاقات التأثيرية بين الأصوات بعضها ببعض، والتناسب الصوتي في القراءات القرآنية يأخذ أنماطًا متعددة تشمل: الإتيان، والقلب، والتعريب، والإدغام، ومراعاة الأصل.

أولاً: الإتيان

ويكون في الحركات، وقد وردت قراءات قرآنية كثيرة تؤكد هذا المظهر من مظاهر التناسب اللغوي منها:

1/ قراءة أهل البادية: "الحمد لله" (القرآن الكريم الفاتحة: 1) بضم لام الجر إتياناً لضممة الدال قبلها، وقراءة إبراهيم بن أبي عبلة: "الحمد لله" (القرآن الكريم، الفاتحة: 1) بكسر الدال إتياناً لكسرة اللام الواقعة بعدها، ويلاحظ أن هاتين القراءتين تمثلان مظهرين من مظاهر الإتيان؛ فالقراءة الأولى فيها إتيان الثاني للأول، والقراءة الثانية فيها إتيان الأول للثاني، وكلاهما شاذ في القياس والاستعمال عند ابن جني (ابن جني، 1999، 37 / 1؛ ابن خالويه، دت، ص 9)، وفي القراءتين إتيان بين حركة البناء والعلامة الإعرابية. يقول العكبري (1993، ص 11): "وهو ضعيف (أي: الحمد لله) في الآية لأن فيه إتيان الإعراب البناء، وفي ذلك إبطال للإعراب... وهو ضعيف أيضاً (أي: الحمد لله) لأن لام الجر متصل بما بعده منفصل عن الدال". ويرى القرطبي (2006، 211/210) أن هاتين القراءتين لتجانس اللفظ، وطلب التجانس كثير في كلامهم. وذهب الفراء (1983، 4/3) إلى أن سبب الكسر في: "الحمد لله" أن استعمال هذه الكلمة في ألسن العرب كثير؛ حتى صارت مثل الاسم الواحد؛ فأتبعوا كسرة الدال لكسرة اللام مثل قولهم: إيل، وأما قوله: "الحمد لله" بضميتين فلكثرة الكلمات التي تجتمع فيها الضمتان مثل: الحلم والغفب.

2/ ومنه: قراءة أبي جعفر يزيد: "وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم" (القرآن الكريم البقرة: 34)، وفيها إتيان بضم التاء إتياناً لضممة الجيم بعدها، وهو ضعيف جداً عند ابن جني؛ لأن فيه إتياناً لحركة البناء بتغير العلامة الإعرابية قبلها. (البناء، 2001، ص 175؛ ابن الجزري، 2002، 2/158؛ ابن جني، 1999، 1 / 71؛ ابن خالويه، دت، ص 11؛ الرّكبي، 2021، ص 6). يقول العكبري (1993، ص 37): "وقيل إنه نوى الوقف على التاء ساكنة ثم حركها بالضم إتياناً لضممة الجيم، وهذا من إجراء الوصل مجرى الوقف".

3/ ومن إتيان حركة بناء لحركة بناء مثلها قراءة الحسن وعمر بن فايد: "عليهم" (القرآن الكريم الفاتحة: 7) بإتيان كسرة الهاء بكسر الميم بعدها، وفيها قراءة أخرى لابن أبي أسحاق ومسلم بن جندب والأعرج وعيسى الثقفي وعبد الله بن يزيد بضم الهاء والميم معاً، وفيها إتيان لضممة الهاء، وهي الأصل عند ابن جني. (ابن جني، 1999، 1 / 44، 45؛ ابن خالويه، دت، ص 9)، وبضم هاء الضمير جاءت قراءة حفص: "ومن أوفى بما عاهد عليه الله" (القرآن الكريم الفتح: 10).

4/ وإذا كان الإتيان فيما سبق قد جاء بين كلمتين في آخر الأولى وأول الثانية أو في آخر الكلمة فقد يأتي الإتيان بوصفه تناسبا صوتياً في أول الكلمة، ومن ذلك ما جاء في قوله تعالى: "وتركهم في ظلمات" (القرآن الكريم البقرة: 17)، وفيها لغات منها: إتيان الضم والكسر الكسر في الظاء واللام، وهو جائز حسن عند ابن جني. (ابن جني، 1999، 1 / 56).



5/ ومن مظاهر التناسب الصوتي بالإتباع: إتباع الحركة الإعرابية بين اسمين معطوفين للجوار، ويأتي بين الأسماء المعربة، ومنه قراءة أبي جعفر: "إلا أن يأتيهم في ظلل من الغمام والملائكة" (القرآن الكريم البقرة: 210)، وقرأ باقي العشرة بضمها، (البناء، 2001، ص. 202؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 171؛ ابن خالويه، د.ت، ص. 20، الرّكبي، 2021، ص. 32)، وذلك بجر الملائكة حملاً على كلمة (الغمام) المجرورة قبلها للجوار، والأصل رفعها لأنها معطوفة على ضمير لفظ الجلالة.

6/ ومن الإتباع على الجوار: قراءة ابن كثير وأبي عمرو وشعبة وحمزة وأبي جعفر وخلف: "وامسحوا برءوسكم وأرجلكم" (القرآن الكريم، المائدة: 6)، بكسر اللام للجوار أو عطفاً على (رءوس) الواردة قبلها، وقد قرأ باقي العشرة بالنصب، لأنها معطوفة على قوله تعالى: "فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق" (القرآن الكريم، المائدة: 6)، (البناء، 2001، ص. 251؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 191؛ ابن خالويه، 1999، ص. 67؛ الداني، 1996، ص. 82؛ الرّكبي، 2021، ص. 108؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 242، 243). يقول ابن خالويه (1999، ص. 67): "والحجة لمن خفض أن الله تعالى أنزل القرآن بالمسح على الرأس والرجل، ثم عادت السنة للغسل، ولا وجه لمن ادعى أن الأرجل مخفوضة بالجوار؛ لأن ذلك مستعمل في نظم الشعر للاضطراب وفي الأمثال، والقرآن لا يحمل على الضرورة وألفاظ الأمثال"، وقال الأخفش (1/ 277/1990) وأبو عبيدة (د.ت، 1/ 155): إنه مخفوض على الجوار، والمعنى الغسل. (ابن خالويه، 1992، 1/ 143؛ القيسي، 2003، 1/ 258). وأجازه العكبري (1993، ص. 216) في قوله: "وهو الإعراب الذي يقال: هو على الجوار، وليس بممتنع أن يقع في القرآن لكثرتة". ومال الفراء (1/ 302، 303/1983) إلى أنه من باب العطف؛ لأن القرآن -فيما روى- قد نزل بالمسح، والسنة الغسل.

ثانياً: الإدغام:

ويمثل الإدغام مظهرًا من مظاهر التناسب الصوتي في النص القرآني، ويعد شكلاً من أشكال التأثير والتأثير الفونولوجي بين صوتين لأسباب تتصل بصفاتهما الصوتية وطبيعة مخرجيهما، ومن ذلك:

1/ قراءة الأعمش (ابن خالويه، د.ت، ص. 11): "يكاد البرق يخطف أبصارهم" (القرآن الكريم، البقرة: 20)، بإدغام التاء في الطاء لاتحاد مخرجيهما، يقول ابن جني (1/ 59/1999): "أصله يختطف؛ فآثر إدغام التاء في الطاء لأنهما من مخرج واحد".

2/ قراءة عاصم الجحدري: "أن يصّلحاً" (القرآن الكريم، النساء: 128)، وأصله: يصطلحاً أي: يفتعلًا؛ فأبدل الطاء صادًا ثم أدغم فيها الصاد. (ابن جني، 1999، 1/ 201)

ثالثاً: القلب والإبدال:

ومن مظاهر التناسب الصوتي: القلب أو الإبدال للمناسبة، ومنه قلب الألف ياءً من آخر المقصور إذا أضيف إلى ياء المتكلم، وهي لغة فاشية في هذيل. (ابن جني، 1999، 1/ 76)، وعليه قراءة النبي صلى الله عليه وسلم وأبي الطفيل وعبد الله بن أبي إسحاق وعاصم الجحدري وعيسى بن عمر الثقفي: "فمن اتبع هديّ" (القرآن الكريم، البقرة: 38)، وأصلها: هداي.

وقد يكون الإبدال لشيوعه على الألسن دون وجود مؤثر صوتي، وهو مما يشيع في زماننا لانحراف اللسان عن المخرج الأصلي، ومنه قراءة قنبل ورويس: "السرّاط" (القرآن الكريم، الصافات: 118) بالسين، وقرأها خلف عن حمزة بإشمام الصاد زائياً، وباقي العشرة بالصاد الخالصة. (الرّكبي، 2021، ص. 450)، وفي هذه القراءة ونظائرها مراعاة لطبيعة اللسان العربي وتطور النطق الصوتي لأصوات العربية، وقد جاء عكسه في قراءة يحيى بن عمار: "وأصبغ عليكم نعمه ظاهرة وباطنة" (القرآن الكريم، لقمان: 20)، وفيها إبدال لمؤثر صوتي؛ حيث أبدلت السين صادًا لمجاورتها الغين المستعلية، يقول ابن جني: "وذلك أن حروف الاستعلاء تجتذب السين عن سفالها إلى تعاليهن، والصاد مستعلية وهي أخت السين في المخرج" (ابن جني، 1999، 2/ 168).



رابعاً: التعريب

ويكون ذلك لتحقيق التناسب الصوتي في الكلمات المعربة بتقريبها ومجانستها لنظائرها العربية، ومنه قراءة الحسن والزهرى وابن أبي إسحاق وعيسى الثقفي والأعمش: "إسرائيل" (القرآن الكريم، البقرة: 40)، وقراءة يحيى بن يعمر: "جبرئيل" (القرآن الكريم، البقرة: 97، 98)، وعنه وعن فياض بن غزوان: "جبرائيل" (ابن خالويه، دت، ص. 15)، وهذا ونظائره من التغيرات الصوتية التي اعتاد العرب إلحاقها بالألفاظ المعربة لتحقيق المجانسة الصوتية أو التناسب الصوتي بين أصوات اللفظ الأعجمي بعد تعريبه ونظائره في اللغة العربية، يقول ابن جني (1/80/1999): "فذلك من تخليط العرب في الاسم الأعجمي"، ويقول أيضاً (1/97/1999): "العرب إذا نطقت بالأعجمي خلطت فيه".

خامساً: مراعاة الأصل

ويكون التناسب الصوتي بمراعاة الأصل الصوتي قبل الإبدال، ومنه قراءة ابن محيصن: "من هذي الشجرة" (القرآن الكريم، الأعراف: 19)، وهو الأصل في اسم الإشارة؛ والهاء في: (هذه) بدل من الياء في (هذي). (ابن جني، 1999، 1/244).

إن التناسب الصوتي ملمح لغوي تتميز به العربية؛ حيث تتسع اللغة لهذه الأنماط من التلاؤم والتناسب والتناغم الصوتي في منظومة لغوية راقية، ولما كانت الدراسات التطبيقية اللغوية تهتم بتوظيف الظواهر اللغوية في مجالات تطبيقية تخدم المجتمع اللغوي؛ فإن من جوانب توظيف التناسب الصوتي في القراءات القرآنية استثماره في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها وفق الأطر الآتية:

1/ إن التناسب الصوتي بالإتباع بين الحركات يؤكد لنا أهمية تجانس الحركات في الكلمات التي تقدم للناطقين بغير العربية ولاسيما عند تعليمهم العربية في المستويات الأولى؛ فنبدأ معهم بكلمات تتحد فيها الحركات مثل: كَتَبَ، فَتَحَ، عُمَرُ، قَطَرٌ.... بشكل يمكن الدارسين لغير العربية من تعلم الكلمات ونطقها بشكل سليم دون مشقة أو تشتت؛ لصعوبة انتقال اللسان من حركة إلى أخرى إلا بمشقة ولاسيما في بدايات تعلمهم مثلما يجدون صعوبة في نطق كلمة: قُتِلَ.

2/ عند اختيار كلمات بها أصوات متقاربة في المخرج الصوتي يفضل اختيار كلمات بها إدغام؛ لأن ذلك أيسر على اللسان من الكلمات التي ليس بها إدغام، فعلى سبيل المثال: نجد أن كلمة: (ادَّكَّر) أيسر نطقاً من: (اددكر).

3/ إن ظاهرة الإبدال الصوتي التي تعود إلى طبيعة التطور الصوتي والنطقي لبعض الأصوات في العربية شائعة بين المجتمع العربي في كل عصوره، ونجد ملامح كثيرة منها في القراءات القرآنية، ومن ثم فليس من الصائب الإصرار على نطق بعض الأصوات لهؤلاء المتعلمين بصفاتها الكاملة الأصلية في اللغة العربية دون أن نتدرج بهم في تعليمهم طبيعة هذا النطق مع وجود مسوغ لغوي للانتقال بالصوت إلى صوت آخر مقارب؛ مثل الانتقال من الصاد إلى السين كثيراً، وهو شائع في اللهجات العربية القديمة والحديثة.

4/ إن ظاهرة التعريب التي تزخر بها العربية تؤكد الطبيعة اللغوية المميزة للغة العربية، وهو ما يؤكد ضرورة البدء بأمثال هذه الكلمات عند تعليم العربية لغير الناطقين بها بشكل يحقق مفهوم التقارب اللغوي بين الأمثلة المقدمة لهم ونظائرها في لغاتهم الأعجمية المأخوذة عنها، كما أنه يلفت انتباههم لتلك التغيرات الصوتية الطارئة عليها بشكل يمكنهم من الوقوف على الطبيعة الصوتية للغة العربية.

التناسب الصرفي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

يعد التناسب الصرفي شكلاً من أشكال التناسب اللغوي في النص القرآني بقراءته المختلفة، ويعد ملمحاً لغوياً يمكن توظيفه في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولا شك أن البحث في أشكال هذا التناسب الصرفي وصوره يؤكد الطبيعة المميزة للغة العربية، ويشمل التناسب الصرفي أربع صور:



أولاً: التناسب الصرفي في الأفراد والتثنية والجمع:

ويأتي هذا التناسب من خلال الملاءمة بين الألفاظ أفراداً أو تثنية أو جمعاً، ولا سيما في التوابع أو أركان الجملة الأساسية. ومن أمثلة التناسب الصرفي في الأفراد والتثنية والجمع بين المسند والمسند إليه: قراءة الحسن: "أولياؤهم الطواغيت" (القرآن الكريم، البقرة: 257)، والقراءة المتواترة بالأفراد؛ لأن (الطاغوت) مصدر يقع على الواحد والجماعة بلفظ واحد (ابن جني، 1999، 1/ 131، 132).

وقد يكون التناسب الصرفي في الأفراد والتثنية والجمع بين المسند والمسند إليه في نوع الجمع، ومنه قراءة طلحة: "فالصالح قوانت حواظ للغيب" (القرآن الكريم، النساء: 34)، ويرى ابن جني (187/1999، 1) أن استخدام جمع التكسير هنا أشبه لفظاً بالمعنى؛ لأن لفظ الكثرة أشبه بمعنى الكثرة من لفظ القلة بمعنى الكثرة.

ومن التناسب الصرفي بين المسند والمسند إليه: قراءة قتادة: "وكلُّ آتاه داخرين" (القرآن الكريم، النمل: 87)، يقول ابن جني (145/1999، 2): "حمل (آتاه) على لفظ (كل)؛ إذ كان مفرداً و(داخرين) على معناها، ولو قلب ذلك لم يحسن".

وقد يكون التناسب الصرفي في استخدام الجمع لما يقتضيه المعنى، ومنه القراءة المتواترة: "فكسونا العظام لحماً" (القرآن الكريم، المؤمنون: 14)، وقراءة السلمي وقاتادة والأعرج والأعمش بالأفراد حملاً على ما جاء في أول الآية من أفراد (النطفة) و(العلاقة)، يقول سبحانه وتعالى: "ثم خلقنا النطفة علقه فخلقنا العلقه مضغة فخلقنا المضغة عظاماً فكسونا العظم لحماً" (القرآن الكريم، المؤمنون: 14)، وقد حسن ابن جني قراءة الأفراد لما شاع عند العرب من وقوع المفرد في موضع الجماعة (ابن جني، 1999، 87/2)، وفي كل قراءة منهما شكل من أشكال التناسب؛ فقراءة الأفراد فيها تناسب صرفي لفظي، وقراءة الجمع فيها تناسب صرفي في المعنى.

ومن التناسب الصرفي في الأفراد والتثنية والجمع لما يقتضيه المعنى واللفظ معاً: قراءة على وابن عباس: "أمثال الجنة التي وعد المتقون" (القرآن الكريم، محمد: 15)، وقد جاء الجمع في هذه القراءة لما ورد فيها من ذكر أنهار الجنة، ويرى ابن جني أن قراءة الأفراد المتواترة: "مثل الجنة" قد جاءت بلفظ الواحد ومعنى الكثرة لما فيه من معنى المصدرية، وقراءة الجمع دليل على ذلك. (ابن جني، 1999، 270/2).

ومنه أيضاً لإرادة المعنى المراد: قراءة زيد بن ثابت وابن مسعود والحسن بخلاف وعاصم الجحدري (ابن خالويه، دت، ص. 144): "فأصلحوا بين إخوانكم" (القرآن الكريم، الحجرات: 10)، ويرى ابن جني أن هذه القراءة تدل على أن قراءة التثنية المتواترة: "بين أخويكم" لفظها لفظ التثنية ومعناها الجماعة (ابن جني، 1999، 278/2).

وقد يأتي التناسب الصرفي في الأفراد والتثنية والجمع بين التوابع؛ كما جاء في قراءة زهير الفرقي (ابن خالويه، دت، ص. 149): "في جنات ونُهر" (القرآن الكريم، القمر: 54)، والقراءة المتواترة بالأفراد، ووجهت على أنها اسم جمع (ابن جني، 1999، 300/2)، ومنه أيضاً: قراءة النبي وعثمان ونصر بن علي والجحدري وأبي الجلد ومالك بن دينار وأبي طعمة وابن محيصن وزهير الفرقي (ابن جني، 2/305/1999، 2؛ ابن خالويه، دت، ص. 151): "ر فارف خضر وعباقرى حسان" (القرآن الكريم، الرحمن: 76).

ثانياً: التناسب الصرفي في تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل أو ما ينوب عنه:

وهو من أهم أشكال التناسب الصرفي في النص القرآني بقراءاته المختلفة، ويكون هذا في الفعل الذي فصل عن فاعله بفواصل أو كان فاعله مؤنثاً مجازياً أو جمع تكسير، وقد يكون في القراءات المتواترة أو الشاذة، ومنه:

1/ قراءة ابن كثير المكي وأبي عمرو البصري ويعقوب: "ولا تقبل منها شفاعة" (القرآن الكريم، البقرة: 48)، وفيه شكلان من التناسب: أحدهما التناسب مع نائب الفاعل المؤنث المجازي في التأنيث، والآخر: التناسب مع الفعل الذي سبقه في قوله تعالى:



"واتقوا يوماً لا تجزي نفس عن نفس شيئاً ولا تقبل منها شفاعاً" (القرآن الكريم، البقرة: 48). (البناء، 2001، ص. 177؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 159؛ ابن خالويه، 1999، ص. 29؛ الداني، 1996، ص. 63؛ الرّكبي، 2021، ص. 7).

2/ قراءة ابن كثير المكي ورويس وحفص: "كأن لم تكن بينكم وبينه مودة" (القرآن الكريم، النساء: 73)، وقرأ باقي العشرة بالتذكير: يكن، وفي قراءة التأنيث تناسب مع: (مودّة) الواقعة اسمًا لـ (تكن). (البناء، 2001، ص. 243؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 188؛ ابن خالويه، 1999، ص. 63؛ الداني، 1996، ص. 80؛ الرّكبي، 2021، ص. 89؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 235).

3/ قراءة أبي عمرو البصري: "لا تُفْتَحْ لهم أبواب السماء" بالتخفيف وقراءة باقي العشرة ماعدا حمزة والكسائي وخلفاً: "لا تُفْتَحْ" بالتضعيف (القرآن الكريم، الأعراف: 40)، وفيهما تناسب مع نائب الفاعل: أبواب. (البناء، 2001، ص. 282، 283؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 202؛ ابن خالويه، 1999، ص. 84؛ الداني، 1996، ص. 90؛ الرّكبي، 2021، ص. 155؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 280).

4/ قراءة ابن عامر الشامي: "إذ تتوفى الذين كفروا الملائكة" (القرآن الكريم، الأنفال: 50)، وقرأ باقي العشرة بالياء، وفي الأولى تناسب في تأنيث الفعل مع الفاعل جمع التكسير: الملائكة. (البناء، 2001، ص. 298؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 208؛ الداني، 1996، ص. 95؛ الرّكبي، 2021، ص. 183؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 307).

5/ قراءة نافع وابن كثير المكي وابن عامر الشامي: "وإن تكن منكم مائة" (القرآن الكريم، الأنفال: 65)، وقرأها أبو جعفر بالتاء وتسهيل الهمزة، والباقون: (يكن) بالياء. وفي قراءة التاء تناسب صرفي لتأنيث الفعل: (تكن) واسمه: مائة. (البناء، 2001، ص. 299؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 208؛ ابن خالويه، 1999، ص. 96؛ الداني، 1996، ص. 96؛ الرّكبي، 2021، ص. 185؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 308).

6/ قراءة أبي عمرو البصري ويعقوب وأبي جعفر: "أن تكون له أسرى" (القرآن الكريم، الأنفال: 67)، وفيها تناسب في تأنيث الفعل مع اسمه: أسرى، وقرأ باقي العشرة بالياء: يكن. (البناء، 2001، ص. 300؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 208؛ ابن خالويه، 1999، ص. 96؛ الداني، 1996، ص. 96؛ الرّكبي، 2021، ص. 185؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 309).

7/ قراءة العشرة ماعدا حمزة والكسائي وخلفاً: "وما منعهم أن تُقبل منهم نفقاتهم" (القرآن الكريم، التوبة: 54)، وفيها تناسب في تأنيث الفعل: تُقبل مع نائب الفاعل: نفقاتهم، وقراءة حمزة والكسائي وخلف بالياء. (البناء، 2001، ص. 304؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 98؛ ابن خالويه، 1999، ص. 98؛ الرّكبي، 2021، ص. 195؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 315).

8/ قراءة العشرة ماعدا شعبة وحمزة والكسائي وخلفاً: "أم هل تستوي الظلمات والنور" (القرآن الكريم، الرعد: 16)، وفيها تناسب في تأنيث الفعل: تستوي مع فاعله: الظلمات، وقرأ شعبة وحمزة والكسائي وخلف بالياء: يستوي. (البناء، 2001، ص. 339؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 223؛ ابن خالويه، 1999، ص. 115؛ الداني، 1996، ص. 108؛ الرّكبي، 2021، ص. 251؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 358).

9/ قراءة: "ولو لم تمسسه نار" (القرآن الكريم، النور: 35)، وقراءة ابن عباس (ابن خالويه، د.ت، ص. 104) بتذكير الفعل: (يمسسه)، وقد حسّنه ابن جني (2/ 111/1999) فقال: "هذا حسن مستقيم؛ وذلك لأن هناك شيئين حسنا التذكير هنا: أحدهما الفصل بالهاء، والآخر أن التأنيث ليس بحقيقي".

10/ قراءة قالون وأبي جعفر ورويس وورش: "حرماً أمناً تُجْبَى إليه ثمرات كل شيء" (القرآن الكريم، القصص: 57)، وفيها تناسب في تأنيث الفعل: (تُجْبَى) مع نائب الفاعل: ثمرات، وقرأ باقي العشرة بتذكير الفعل: يُجْبَى. (البناء، 2001، ص. 437؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 256؛ ابن خالويه، 1999، ص. 175؛ الداني، 1996، ص. 139؛ الرّكبي، 2021، ص. 392؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 495).



11/ قراءة العشرة ماعدا هشامًا وعاصمًا وحمزة والكسائي وخلفًا: "أن تكون لهم الخيرة" (القرآن الكريم، الأحزاب: 36)، وفيها تناسب صرفي في تأنيث الفعل: (تكون) مع اسمه: الخيرة، وقرأ هشام وعاصم وحمزة والكسائي وخلف بالتذكير: أن يكون. (البناء، 2001، ص. 454؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 261؛ ابن خالويه، 1999، ص. 185؛ الداني، 1996، ص. 145؛ الرّكبي، 2021، ص. 423؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 522).

ثالثًا: التناسب الصرفي في صيغ الأفعال والأسماء

ويكون ذلك باتحاد أبنية الأفعال المكررة أو تماثل أبنية الأفعال والأسماء داخل الآية الواحدة أو بين آيتين متتاليتين وما يحدثه ذلك من جرس موسيقي لفظي فضلًا عن تأثيره في المعنى المراد.

ومثال التناسب الصرفي في صيغ الأفعال المكررة: قراءة ابن عباس: "فمهلّ الكافرين مهلهم رويذًا" (القرآن الكريم، الطارق: 17)، يقول ابن جني (2/354، 355/1999): "وأما في هذه القراءة فإنه كرر اللفظ والمثال جميعًا فقال: "مهل الكافرين مهلهم"، فجعل ما تكلفه من تكرير اللفظ والمثال جميعًا عنوانًا لقوة معنى توكيده".

ومثال التناسب الصرفي في صيغ الأفعال داخل الآية الواحدة: قراءة العشرة ما عدا ابن كثير المكي وأبا عمرو البصري: "والله أعلم بما ينزل" (القرآن الكريم، النحل: 101)، وفيها تناسب في صيغة الماضي منه مع الفعل: (بدّلنا) في قوله تعالى: "وإذا بدّلنا آية مكان آية" (القرآن الكريم، النحل: 101)، وقرأ ابن كثير المكي وأبو عمرو البصري: "والله أعلم بما ينزل" (القرآن الكريم، النحل: 101) بالتخفيف. (الرّكبي، 2021، ص. 278).

ومثلها: التناسب الصرفي في صيغة الفعل (ينزل) الوارد في سورة النور في قراءة العشرة ماعدا ابن كثير المكي وأبا عمرو البصري ويعقوب في قوله تعالى: "وينزل من السماء من جبال فيها من برد" (القرآن الكريم، النور: 43)؛ لمناسبته في الصيغة الفعل (يؤلف) الوارد في قوله تعالى: "ثم يؤلف بينهم" (القرآن الكريم، النور: 43). وقرأ باقي العشرة بالتخفيف: ينزل. (البناء، 2001، ص. 412؛ الرّكبي، 2021، ص. 355).

ومنه: قراءة ابن كثير المكي وأبي عمرو البصري ويعقوب بالتخفيف في سورة الروم في قوله تعالى: "ويُنزل من السماء ماء فيحيي به الأرض" (القرآن الكريم، الروم: 24)؛ لمناسبتها في الصيغة لفظية: (يحيي) في قوله تعالى: "فيحيي به الأرض بعد موتها" (القرآن الكريم، الروم: 24)، وقرأ باقي العشرة بالتضعيف: ينزل. (الرّكبي، 2021، ص. 406).

ومنه في صيغ البناء للمجهول: قراءة ابن مقسم: "فيُكوي بها جباههم وجنوبهم وظهورهم" (القرآن الكريم، التوبة: 35) عوضًا عن (فُتْكوى)؛ وذلك لتناسب هذه الصيغة الفعلية صيغة الفعل (يُحمي) المسندة إلى ما يكثر منه من الذهب والفضة في قوله تعالى: "يوم يُحمى عليها في نار جهنم" (القرآن الكريم، التوبة: 35)؛ وذلك لتحقيق التناسب القرآني في صيغة الفعل في هذا السياق اللغوي القرآني. (الهذلي، 2007، ص. 562).

وقد يكون التناسب بالتضعيف أو التخفيف في صيغتين متقاربتين؛ مثلما قرأ يعقوب: "فهل عسيتم إن توليتم أن تفسدوا في الأرض وتقطعوا أرحامكم" (القرآن الكريم، محمد: 22)، وفيها تناسب بالتخفيف مع الفعل (تفسدوا). (البناء، 2001، ص. 507؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 280؛ الرّكبي، 2021، ص. 509).

وقد يكون التناسب في الصيغة بين اسمين، مثلما قرأ يعقوب وابن ذكوان: "ووصينا الإنسان بوالديه حُسْنًا حملته أمه كُرْهًا" (القرآن الكريم، الأحقاف: 15)، وقرأ عاصم وحمزة والكسائي وخلف: (إحسانًا) (ابن الجزري، 2/279، 2002؛ الداني، 1996، ص. 161؛ الرّكبي، 2021، ص. 504؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 163).

ومنه: التناسب القرآني في صيغ المبالغة في قراءة الزعفراني والجحدري وابن مقسم: "إن الله لا يهدي من هو كذاب كَفَّار" (القرآن الكريم، الزمر: 3)؛ لأن التناسب في استعمال صيغتي المبالغة حينئذ يتحقق. (الهذلي، 2007، ص. 629).



رابعاً: التناسب الصرفي لإرادة المعنى وتقويته

ويكون ذلك لغرضين: المبالغة، والتكثير. أما المبالغة فتكون بمجيء الفعل على بناء مضعف لتقوية المعنى المراد والمبالغة في وصفه، ومنه:

1/ قراءة الزهري: "وأوفوا بعهدي أوفَ بعهدكم" (القرآن الكريم، البقرة: 40)، يقول ابن جني(1، 81/1999): "ينبغي والله أعلم أن يكون قرأً بذلك لأن (فَعَّلْتَ) أبلغ من (أفعلت)".

2/ قراءة الزهري (ابن خالويه، دبت، ص.13): "وإذ فَرَّقْنَا بكم البحر" (القرآن الكريم، البقرة: 50)، يقول ابن جني(1، 82/1999): "معنى (فَرَّقْنَا): أي جعلناه فرقاً... و(فَرَّقْنَا) أشد تبعيضاً من: فرقنا".

3/ قراءة ابن مسعود (ابن خالويه، دبت، ص.34): "إلى الفتنة رُكِّسُوا فيها" (القرآن الكريم، النساء: 91)، يقول ابن جني(1، 194/1999): "وجه ذلك أنه شيء بعد شيء؛ وذلك لأنهم جماعة فلما كانوا كذلك وقع شيء منه بعد شيء فطال فلاق به لفظ التكثير والتكرير؛ كقولك: غَلَقْتَ الأبواب، وقَطَعْتَ الحبال".

4/ قراءة يحيى وإبراهيم (ابن خالويه، دبت، ص.37): "غير مَتَجَنَّفٍ لإثم" (القرآن الكريم، المائدة: 3)، يقول ابن جني(1، 207/1999): "كأن متجنفاً أبلغ وأقوى معنى من: متجأنف؛ وذلك لتشديد العين".

وقد يكون التناسب في البناء لمناسبته الشائع على لسان الجماعة اللغوية، ومنه قراءة علي (ابن خالويه، دبت، ص.22): "والذين يَتَوَفَّوْنَ منكم" (القرآن الكريم، البقرة: 234)، يقول ابن جني(1، 125/1999): "عندي مستقيم جائز؛ وذلك أنه على حذف المفعول؛ أي: والذين يتوفون أيامهم أو أعمارهم أو آجالهم... وحذف المفعول كثير في القرآن وفصيح الكلام، وذلك إذا كان هناك دليل عليه".

وقد يكون التناسب الصرفي باختيار الصيغة المؤدية لتخصيص المعنى، ومنه قراءة علي وأبي رجاء وجؤية بن عائذ (ابن خالويه، دبت، ص.22): "ولا تَنَاسُوا الفضل بينكم" (القرآن الكريم، البقرة: 237)، وقراءة الجماعة: تنسوا، وقد فرق ابن جني بين الفعلين بأن (تنسوا) نهى عن النسيان على الإطلاق، وأما (تناسوا) فإنه نهى عن فعلهم الذي اختاروه بخاصة. (ابن جني، 1999، 127 / 1).

ومن التناسب الصرفي باختيار الصيغة المؤدية للمعنى الصرفي المناسب للمعنى الدلالي: قراءة إبراهيم والزهري (ابن خالويه، دبت، ص.29): "من قبل أن تَلَاقَوْهُ" (القرآن الكريم، آل عمران: 143)، يقول ابن جني(1، 167/1999): "وجه ذلك أنك إذا لقيت الشيء فقد لقيك هو أيضاً، فلما كان كذلك دخله معنى المفاعلة كالمضاربة والمقاتلة".

ومنه أيضاً: قراءة: "ولا يحزنك الذين يسارعون في الكفر" (القرآن الكريم، آل عمران: 176)، وقرأ الحر النحوي بدون ألف: يسارعون، وذهب ابن جني إلى أن قراءة الحر النحوي أضعف معنى في السرعة من (يسارعون)؛ لأن (يسارعون) بمعنى (يسابقون غيرهم) على هذا البناء أسرع لهم وأظهر خوفاً بهم. (ابن جني، 1999، 1 / 177).

وأما التناسب الصرفي لغرض التكثير فمنه: قراءة النبي (ابن خالويه، دبت، ص.48): "وريشاً" (القرآن الكريم، الأعراف: 26)، وهو يحتمل عند ابن جني أمرين: أحدهما أن يكون جمع (ريش)، والآخر أن يكون: (ريش) و (رياش) لغتين. (ابن جني، 1999، 1 / 246؛ أبو حيان، 5، 30/2010).

مما سبق يتضح لنا أن التناسب الصرفي ملمح لغوي من ملامح لغتنا العربية، ويظهر جلياً في اختيارات القراءات القرآنية بشكل يعكس التلاؤم الذي تزخر به لغتنا تحقيقاً للمعنى المراد، ويمكن توظيف ذلك في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها من خلال:



1. البدء بالصيغ الصرفية القصيرة في تعليم هؤلاء للعربية، والتدرج منها إلى صيغ أكثر طولاً، ويفضل البدء بصيغ الأفعال المجردة ثم الانتقال تدريجياً إلى صيغ الزوائد.
2. مراعاة التناسب والتماثل في صيغ المفردات المقدمة لهم؛ فذلك أدعى للحفظ والفهم واستظهار المفردات بشكل أفضل وأيسر، مع تحقيق الفاعلية في التعلم والإفادة من خاصية الاشتقاق والبنى الصرفية في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها، وهي من المميزات التي تتميز بها العربية عما سواها من كثير من اللغات.
3. مراعاة ربط الصيغة بالمعنى والإكثار من المفردات الواقعة على بناء بذاته؛ للفت انتباه المتعلمين إلى علاقة البنية الصرفية بالمعنى بشكل يحقق مقصود اللغة في بنائها الصرفي.
4. مراعاة التنوع في الأمثلة المقدمة على البناء الواحد، وإظهار الفروق اللغوية بين الأبنية المتشابهة وعلاقة ذلك بالمعنى.
5. إن تعلم العربية ينبغي أن يشمل كل مستوياتها، والمستوى الصرفي من أهم هذه المستويات التي يتعين على معلمي العربية لغير الناطقين بها الالتفات إليها عند تعليم هؤلاء الطلاب للعربية، وهو ما يمكن غير الناطقين بالعربية من الإحاطة بأسرار بناء المفردات في العربية وتشكيلها اعتماداً على التناسبات الصرفية بين الكلمات الواقعة على بناء واحد أو تلك التناسبات بين الصيغ الصرفية ومعانيها، أو التقارب بين الأبنية المختلفة وعلاقة ذلك كله بالمعنى.

التناسب النحوي في القراءات القرآنية وأثره في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

يعد التناسب النحوي في القراءات القرآنية من الملامح اللغوية المميزة للقراءات المتواترة والشاذة معاً، ويستمد هذا الملمح أهميته من كونه يرتبط بالجملة العربية ووظائف مفرداتها النحوية والعلاقات بينها، وهو يمثل لب النحو العربي الذي يتخذ من الجملة محوراً له، والتناسب النحوي في العربية ولاسيما القراءات القرآنية يتخذ أشكالاً كثيرة تؤكد ثراء الجملة العربية بكل ما تشتمل عليه من مكونات ومعانٍ نحوية وعلاقات تركيبية، ويمتد التناسب النحوي ليشمل: التناسب في وظائف الكلمات النحوية، وعلاقاتها التركيبية، وما يطرأ على الجملة من تغيرات وتحولات تركيبية ترتبط بالمعنى النحوي والدلالي معاً.

أولاً: التناسب النحوي في الأساليب

وهو من أشكال التناسب النحوي الشائعة في القراءات القرآنية، ومنه:

- 1/ قراءة ابن عباس (ابن خالويه، دت، ص. 16): "فَأَمْتَعَهُ قَلِيلاً ثُمَّ اضْطَرَّه" (القرآن الكريم، البقرة: 126)، وهو هنا قد راعى الموازنة بين الأسلوبين المعطوفين وناسب بينهما، يقول ابن جني (1، 105/1999): "وحسن على هذا إعادة (قال) لأمرين: ... والآخر أنه انتقل من الدعاء لقوم إلى الدعاء على آخرين، فكأن ذلك أخذ في كلام آخر فاستأنف معه لفظ القول".
- 2/ قراءة الحسن ويزيد النحوي (ابن خالويه، دت، ص. 33): "يا ليتني كنت معهم فَأَفُوزُ فَوْزًا عَظِيمًا" (القرآن الكريم، النساء: 73)، وهو هنا قد ناسب بين الجملتين وحملهما معاً على التمني، يقول ابن جني (1، 192/1999): "محصول ذلك أنه يتمنى الفوز، فكأنه قال: يا ليتني أفوز فَوْزًا عَظِيمًا، ولو جعله جواباً لنصبه أي: إن أكن معهم أفز". ويقول العكبري (1993، ص. 194): "بالنصب على جواب التمني، وبالرفع على تقدير: فأنا أفوز".
- 3/ قراءة العشرة ماعدا ابن عامر الشامي: "ولا يشرك في حكمه أحداً" (القرآن الكريم، الكهف: 26)، وفيها تناسب بعطف أسلوب نفي على أسلوب نفي آخر هو قوله تعالى: "مالهم من دونه من ولي" (القرآن الكريم، الكهف: 26)، وقراءة ابن عامر البناء: (البناء، 2001، ص. 365؛ ابن الجزي، 2، 233/2002؛ ابن خالويه، 1999، ص. 131؛ الداني، 1996، ص. 116؛ الرّكبي، 2021، ص. 296؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 390).



ويكون ذلك بمراعاة الخطاب وسياقه وعدم الانتقال من المتكلم إلى الغائب أو من الغائب إلى المخاطب وهكذا، ومنه:

1/ قراءة ابن عامر الشامي وحفص وحمزة والكسائي ورويس وخلف: "أم تقولون..." (القرآن الكريم، البقرة: 140)، وفيها تناسب في الخطاب مع الآية السابقة: "قل أتُحاجوننا في الله" (القرآن الكريم، البقرة: 139)، وقرأ باقي العشرة بالياء: (يقولون). (البناء، 2001، ص. 193؛ ابن خالويه، 1999، ص. 38؛ الداني، 1996، ص. 66؛ الرّكبي، 2021، ص. 21).

2/ قراءة العشرة ماعدا ابن عامر الشامي وحمزة والكسائي وأبا جعفر وروحًا: "وما الله بغافل عما يعملون" (القرآن الكريم، البقرة: 144)، وفيها تناسب مع ما سبقها في قوله تعالى: "وإن الذين أوتوا الكتاب ليعلمون أنه الحق من ربهم" (القرآن الكريم، البقرة: 144). (البناء، 2001، ص. 195؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 168؛ الداني، 1996، ص. 66؛ الرّكبي، 2021، ص. 22؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 162).

3/ قراءة العشرة ماعدا حمزة والكسائي وخلفًا: "قل للذين كفروا ستغلبون وتحشرون إلى جهنم" (القرآن الكريم، آل عمران: 12)، وفي الفعلين بالتاء تناسب مع (قل). (البناء، 2001، ص. 219؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 179؛ ابن خالويه، 1999، ص. 50؛ الداني، 1996، ص. 72؛ الرّكبي، 2021، ص. 51؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 201).

4/ قراءة نافع وأبي جعفر ويعقوب: "ترونها مثلهم" (القرآن الكريم، آل عمران: 13)، وفيها تناسب مع صدر الآية: "قد كان لكم آية في فئتين التقتا" (القرآن الكريم، آل عمران: 13). (البناء، 2001، ص. 219؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 179؛ ابن خالويه، 1999، ص. 50؛ الداني، 1996، ص. 72؛ الرّكبي، 2021، ص. 51؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 201).

5/ قراءة العشرة ماعدا حفصًا ورويسًا: "فنفوهم أجورهم" بالنون (القرآن الكريم، آل عمران: 57)، وفيها تناسب في كون الحديث للمتكلم مع الآية السابقة في قوله تعالى: "فأعذبهم عذابًا شديدًا" (القرآن الكريم، آل عمران: 56). (البناء، 2001، ص. 224؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 181؛ ابن خالويه، 1999، ص. 52؛ الداني، 1996، ص. 74؛ الرّكبي، 2021، ص. 57). يقول ابن خالويه (1999، ص. 52): "فالحجة لمن قرأ بالنون: أنه رده على قوله: (فأعذبهم)، والحجة لمن قرأ بالياء: قوله بعد ذلك: (والله لا يحب الظالمين) (القرآن الكريم، آل عمران: 57)".

6/ قراءة يعقوب وحفص بالياء في قوله تعالى: "أفغير دين الله يبغون... وإليه يرجعون" (القرآن الكريم، آل عمران: 83)، وقرأ باقي العشرة ماعدا أبا عمرو بن العلاء بالتاء فيهما، وفي كل ذلك تناسب. (البناء، 2001، ص. 227؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 181؛ ابن خالويه، 1999، ص. 54؛ الداني، 1996، ص. 75؛ الرّكبي، 2021، ص. 60).

7/ قراءة حفص وحمزة والكسائي: "وما يفعلوا من خير فلن يكفروه" بالياء فيهما (القرآن الكريم، آل عمران: 115)، وفيها تناسب مع قوله في الآية السابقة: "يؤمنون بالله واليوم الآخر" (القرآن الكريم، آل عمران: 114). (البناء، 2001، ص. 227؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 181؛ ابن خالويه، 1999، ص. 54؛ الداني، 1996، ص. 75؛ الرّكبي، 2021، ص. 64).

8/ قراءة العشرة ماعدا حفصًا: "خير مما تجمعون" بالتاء (القرآن الكريم، آل عمران: 157)، وفيها تناسب مع جملة الشرط: "ولئن قتلتم في سبيل الله أو متم لمغفرة من الله ورحمة" (القرآن الكريم، آل عمران: 157). (البناء، 2001، ص. 231؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 182؛ الداني، 1996، ص. 76؛ الرّكبي، 2021، ص. 70).

9/ قراءة عاصم وحمزة: "لا تحسين الذين يفرحون بما أتوا ويحبون أن يحمدوا بما لم يفعلوا فلا تحسبنهم" (القرآن الكريم، آل عمران: 188) بالتاء فيهما. (البناء، 2001، ص. 233؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 185؛ ابن خالويه، 1999، ص. 57؛ الداني، 1996، ص. 77؛ الرّكبي، 2021، ص. 75).



- 10/ قراءة نافع وابن عامر الشامي وعاصم ورويس: "ولا تظلمون فتيلًا" (القرآن الكريم، النساء: 77)، وفيها تناسب مع ما سبقها في قوله تعالى: "قل متاع الدنيا قليل والآخرة خير لمن اتقى" (القرآن الكريم، النساء: 77). (البناء، 2001، ص. 243؛ ابن الجزري، 2002، 2 / 188؛ ابن خالويه، 1999، ص. 63؛ الداني، 1996، ص. 80؛ الرّكبي، 2021، ص. 90).
- 11/ قراءة يعقوب: "ويوم يحشرهم جميعًا ثم يقول للذين أشركوا" (القرآن الكريم، الأنعام: 22)، وفيها تناسب مع قوله في الآية السابقة: "ومن أظلم ممن افترى على الله كذبًا أو كذب بآياته إنه لا يفلح الظالمون" (القرآن الكريم، الأنعام: 21). (البناء، 2001، ص. 261؛ ابن الجزري، 2002، 2 / 193؛ ابن خالويه، 1999، ص. 72؛ الرّكبي، 2021، ص. 130).
- 12/ قراءة العشرة ماعدا أبا عمرو البصري: "أو تقولوا إنما أشرك آبائنا" بالتاء (القرآن الكريم، الأعراف: 173)، وفيه تناسب مع قوله في الآية السابقة: "أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين" (القرآن الكريم، الأعراف: 172). (البناء، 2001، ص. 293؛ ابن الجزري، 2002، 2 / 205؛ ابن خالويه، 1999، ص. 92؛ الداني، 1996، ص. 94؛ الرّكبي، 2021، ص. 173).
- 13/ قراءة ابن كثير وأبي عمرو وحفص ويعقوب: "يفصل الآيات" بالياء (القرآن الكريم، يونس: 5)، وفيها تناسب مع صدر الآية: "هو الذي جعل الشمس ضياء" (القرآن الكريم، يونس: 5). (البناء، 2001، ص. 309؛ ابن الجزري، 2002، 2 / 212؛ ابن خالويه، 1999، ص. 100؛ الداني، 1996، ص. 98؛ الرّكبي، 2021، ص. 208).
- 14/ قراءة العشرة ماعدا حمزة والكسائي وخلفاء: "سبحانه وتعالى عما يشركون" (القرآن الكريم، يونس: 18)، وفيها تناسب مع صدر الآية: "ويعبدون من دون الله ما لا يضرهم" (القرآن الكريم، يونس: 18). (البناء، 2001، ص. 311؛ ابن الجزري، 2002، 2 / 212؛ ابن خالويه، 1999، ص. 101؛ الداني، 1996، ص. 99؛ الرّكبي، 2021، ص. 210).
- 15/ قراءة النبي وعثمان وأبي بن كعب والحسن (ابن خالويه، دت، ص. 62): " فبذلك فلتفرحوا" (القرآن الكريم، يونس: 58)، وفيه تناسب مع ما جاء في الآية السابقة لها في قوله: "قد جاءكم موعظة من ربكم" (القرآن الكريم، يونس: 57)، ويرى ابن جني أن الخطاب بالتاء هنا أذهب في قوة الخطاب. (ابن جني، 1999، 1 / 313، 314).
- 16/ قراءة العشرة ماعدا أبا جعفر ويعقوب: "ونخرج له يوم القيامة كتابًا يلقاه منشورًا" (القرآن الكريم، الإسراء: 13)، وفيها تناسب مع قوله في صدر الآية: "وكل إنسان ألزمناه طائره في عنقه" (القرآن الكريم، الإسراء: 13). (البناء، 2001، ص. 356؛ ابن الجزري، 2002، 2 / 230؛ الرّكبي، 2021، ص. 283).
- 17/ قراءة العشرة ماعدا حمزة والكسائي وخلفاء: "فلا يسرف في القتل" (القرآن الكريم، الإسراء: 33)، وفيه تناسب مع ما سبقه في قوله تعالى: "ومن قتل مظلومًا فقد جعلنا لوليه سلطانًا" (القرآن الكريم، الإسراء: 33). (البناء، 2001، ص. 357؛ ابن الجزري، 2002، 2 / 230؛ ابن خالويه، 1999، ص. 126؛ الداني، 1996، ص. 114؛ الرّكبي، 2021، ص. 285).
- 18/ قراءة العشرة ماعدا ابن كثير وأبا عمرو البصري: "أم أمنتكم أن يعيدكم فيه تارة أخرى فيرسل عليكم قاصفًا" بالياء فيهما (القرآن الكريم، الإسراء: 69)، وفيه تناسب مع ما جاء بعده في قوله تعالى: "فيغرقكم بما كفرتهم" (القرآن الكريم، الإسراء: 69). (ابن الجزري، 2002، 2 / 231؛ ابن خالويه، 1999، ص. 127، 128؛ الداني، 1996، ص. 114؛ الرّكبي، 2021، ص. 289).
- 19/ قراءة الحسن والثقفى (العكبري، 1993، ص. 420): " تُخيل إليه من سحرهم أنها تسعى" (القرآن الكريم، طه: 66)، وفيها تناسب مع ذكره للحوال والعصي قبلها، ويرى ابن جني (2/ 55/ 1999) أن قوله تعالى: "أنها تسعى" بدل عائد على الحبال والعصي من الضمير في (تُخيل). وهي قراءة ابن عامر برواية ابن ذكوان وحده. (ابن خالويه، 1992، 2 / 43؛ ابن خالويه، 1999، ص. 147؛ الداني، 1996، ص. 123؛ القيسي، 2003، 2 / 23)، وقرأ بها روح. (ابن الجزري، 2002، 2 / 241).



20/ قراءة: "نسارع لهم في الخيرات" (القرآن الكريم، المؤمنون: 56)، وفيها تناسب مع قوله تعالى في الآية السابقة: "أحسبون أنما نمدهم به من مال وبنيين". (القرآن الكريم، المؤمنون: 55)، وقراءة عبد الرحمن بن أبي بكره بالياء: يسارع. (ابن جني، 1999، 2/ 94؛ ابن خالويه، دت، ص. 100).

ثالثاً: التناسب النحوي في إسناد الأفعال:

وهو شكل من أشكال التناسب بين الأفعال المسندة في سياق قرآني واحد بين كونها مبنية للمعلوم أو مبنية للمجهول، وانتقال السياق القرآني من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول أو العكس كثير؛ ولكن ما يعيننا هنا أن يستمر السياق القرآني في تناسب وتلاؤم في أفعال السياق الواحد بناءً للمعلوم أو بناءً للمجهول، ومن أشكاله:

1/ قراءة العشرة ماعدا ابن كثير المكي وابن عامر الشامي وعاصمًا: "من بعد وصية يوصي بها أو دين" (القرآن الكريم النساء: 12) بالبناء للمعلوم، وفيه تناسب مع قوله تعالى: "توصون بها أو دين" (القرآن الكريم، النساء: 12). (البناء، 2001، ص. 238؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 186؛ ابن خالويه، 1999، ص. 59، 60؛ الداني، 1996، ص. 78؛ الرّكبي، 2021، ص. 79).

2/ قراءة العشرة ماعدا نافعاً وابن عامر وأبا جعفر ويعقوب: "نغفر لكم خطيئاتكم" بالنون (القرآن الكريم، الأعراف: 161)، وفيها تناسب بالبناء للمعلوم مع قوله تعالى: "وقولوا حطة وادخلوا الباب سجداً" (القرآن الكريم، الأعراف: 161). (البناء، 2001، ص. 291؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 204؛ ابن خالويه، 1999، ص. 91؛ الداني، 1996، ص. 93؛ الرّكبي، 2021، ص. 171).

3/ قراءة ابن عامر الشامي ويعقوب: "لَقَضَى إِلَيْهِمْ أَجْلَهُمْ" بالبناء للمعلوم (القرآن الكريم، يونس: 11) تناسباً مع ما سبقها من قوله تعالى: "ولو يعجل الله للناس الشر استعجالهم بالخير" (القرآن الكريم، يونس: 11)، وقرأ باقي العشرة بالبناء للمجهول: "لَقَضَى إِلَيْهِمْ أَجْلَهُمْ" (القرآن الكريم، يونس: 11). (البناء، 2001، ص. 310؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 212؛ ابن خالويه، 1999، ص. 100؛ الداني، 1996، ص. 99؛ الرّكبي، 2021، ص. 209).

4/ قراءة حفص: "وما أرسلنا من قبلك إلا رجالاً نوحى إليهم" بالبناء للمعلوم (القرآن الكريم، يوسف: 109)، وفيها تناسب مع ما قبلها، وباقي العشرة بالياء والبناء للمجهول. (البناء، 2001، ص. 336؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 222؛ ابن خالويه، 1999، ص. 113؛ الداني، 1996، ص. 106؛ الرّكبي، 2021، ص. 248؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 351).

5/ قراءة حفص: "وما أرسلنا من قبلك إلا رجالاً نوحى إليهم" بالبناء للمعلوم (القرآن الكريم، النحل: 43)، وفيها تناسب مع صدر الآية، وقرأ باقي العشرة بالياء والبناء للمجهول. (ابن الجزري، 2002، 2/ 222؛ ابن خالويه، 1999، ص. 122؛ الداني، 1996، ص. 106؛ الرّكبي، 2021، ص. 272؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 373).

6/ قراءة العشرة ماعدا ابن كثير وأبا عمرو وابن عامر الشامي: "ويوم نسير الجبال" (القرآن الكريم، الكهف: 47)، وفيها تناسب بالبناء للمعلوم مع الجملة المعطوفة عليها في قوله: "وترى الأرض بارزة" (القرآن الكريم، الكهف: 47)، وقراءة ابن كثير وأبي عمرو وابن عامر بالبناء للمجهول: تُسَيَّر. (البناء، 2001، ص. 367؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 233؛ ابن خالويه، 1999، ص. 132؛ الداني، 1996، ص. 117؛ الرّكبي، 2021، ص. 299؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 393).

7/ قراءة يعقوب بالبناء للمعلوم: "وإلينا يرجعون" (القرآن الكريم، مريم: 40)، وفيها تناسب بالبناء للمعلوم مع صدر الآية: "إنا نحن نرث الأرض ومن عليها" (القرآن الكريم، مريم: 40)، وقرأ باقي العشرة بالياء مبنياً للمجهول: يُرجعون. (البناء، 2001، ص. 378؛ الرّكبي، 2021، ص. 308).

8/ قراءة حفص بالبناء للمعلوم: "نوحى إليهم" (القرآن الكريم، الأنبياء: 7)، وفيها تناسب بالبناء للمعلوم مع ما سبقها من قوله تعالى: "وما أرسلنا قبلك إلا رجالاً" (القرآن الكريم، الأنبياء: 7)، وقرأ باقي العشرة بالياء والبناء للمجهول: يُوحى. (البناء، 2001، ص. 378؛ الرّكبي، 2021، ص. 308).



ص.391؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 222؛ ابن خالويه، 1999، ص.150؛ الداني، 1996، ص.106؛ الرّكبي، 2021، ص. 322؛ ابن مجاهد، 1988، ص.428).

9/ قراءة حفص وحزمة والكسائي وخلف: "وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحى إليه" (القرآن الكريم، الأنبياء: 25) بالبناء للمعلوم، وفيه تناسب بالبناء للمعلوم، وقرأ باقي العشرة بالياء والبناء للمجهول: يُوحى. (ابن الجزري، 2002، 2/ 222؛ الداني، 1996، ص.125؛ الرّكبي، 2021، ص. 324؛ ابن مجاهد، 1988، ص.428).

10/ قراءة يعقوب: "وإلينا تُرجعون" بالبناء للمعلوم (القرآن الكريم، الأنبياء: 35)، وفيها تناسب مع ما سبقها من قوله تعالى: "ونبلوكم بالشر والخير فتنة" (القرآن الكريم، الأنبياء: 35)، وقرأ باقي العشرة بالبناء للمجهول: تُرجعون. (البناء، 2001، ص.392؛ ابن خالويه، 1999، ص.151؛ الرّكبي، 2021، ص.324؛ ابن مجاهد، 1988، ص.429).

11/ قراءة يعقوب: "ويوم يُرجعون إليه فينبئهم" (القرآن الكريم، النور: 64) بالبناء للمعلوم، وفيها تناسب مع ما سبقها من قوله تعالى: "قد يعلم ما أنتم عليه" (القرآن الكريم، النور: 64). وقرأ باقي العشرة بالبناء للمجهول والياء: يُرجعون. (البناء، 2001، ص.414؛ الرّكبي، 2021، ص. 359؛ ابن مجاهد، 1988، ص.459).

12/ قراءة روح: "ثم إليه يُرجعون" وقراءة رويس: "ثم إليه تُرجعون" بالبناء للمعلوم (القرآن الكريم، الروم: 11)، وفيهما تناسب مع ما سبقهما من قوله تعالى: "الله يبدأ الخلق ثم يعيده" (القرآن الكريم، الروم: 11)، وقرأ أبو عمرو البصري وشعبة بالبناء للمجهول والياء: يُرجعون، وباقي العشرة بالتاء والبناء للمجهول: تُرجعون. (البناء، 2001، ص.444؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 258؛ ابن خالويه، 1999، ص.178؛ الداني، 1996، ص.142؛ الرّكبي، 2021، ص. 405؛ ابن مجاهد، 1988، ص.506).

13/ قراءة العشرة ماعدا يعقوب: "ولا يُنْقِص من عمره" بالبناء للمجهول (القرآن الكريم، فاطر: 11)، وفيه تناسب مع ما سبقها في قوله تعالى: "وما يُعَمِّر من مُعَمَّر" (القرآن الكريم، فاطر: 11)، وقرأ يعقوب بالبناء للمعلوم: يُنْقِص. (البناء، 2001، ص.463؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 263؛ الرّكبي، 2021، ص. 435).

14/ قراءة أبي عمرو البصري: "جنات عدن يُدْخِلُونَهَا" بالبناء للمجهول (القرآن الكريم، فاطر: 33)، وفيها تناسب مع ما جاء بعدها في قوله: "يُحَلَّلُونَ فيها" (القرآن الكريم، فاطر: 33)، وقرأ باقي العشرة بالبناء للمعلوم: يُدْخِلُونَهَا. (البناء، 2001، ص.463؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 264؛ الداني، 1996، ص.148؛ الرّكبي، 2021، ص. 438؛ ابن مجاهد، 1988، ص.534). يقول ابن خالويه (1999، ص.190): "والحجة لمن قرأ بضم الياء أنه جعله فعل ما لم يسم فاعله، وزاوج بذلك بين هذا الفعل وقوله: (يُحَلَّلُونَ) ليشاكل بذلك بين اللفظين".

15/ قراءة أبي عمرو البصري: "كذلك يُجْزَى كل كفور" بالبناء للمجهول (القرآن الكريم، فاطر: 36)، وفيها تناسب مع ما سبقها في قوله تعالى: "لا يُقْضَى عليهم... ولا يُخَفَّف عنهم" (القرآن الكريم، فاطر: 36) بالبناء للمجهول، وقرأ باقي العشرة: (نجزي) بالبناء للمعلوم. (البناء، 2001، ص.463؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 264؛ ابن خالويه، 1999، ص.189؛ الداني، 1996، ص.148؛ الرّكبي، 2021، ص. 438؛ ابن مجاهد، 1988، ص.535).

16/ قراءة العشرة ماعدا حمزة والكسائي وخلفاً: "التي قُضِيَ عليها الموت" (القرآن الكريم، الزمر: 42) بالبناء للمعلوم، وفيها تناسب مع قوله تعالى: "والتي لم تمت في منامها" (القرآن الكريم، الزمر: 42)، وقرأ حمزة والكسائي وخلف بالبناء للمجهول: قُضِيَ. (البناء، 2001، ص.482؛ ابن الجزري، 2002، 2/ 271؛ ابن خالويه، 1999، ص.201؛ الداني، 1996، ص.154؛ الرّكبي، 2021، ص. 463؛ ابن مجاهد، 1988، ص.562، 563).

17/ قراءة ابن كثير وأبي عمرو وشعبة وأبي جعفر ويعقوب: "وأولئك يُدْخِلُونَ الجنة" بالبناء للمجهول (القرآن الكريم، غافر: 40)، وفيها تناسب مع قوله تعالى: "فلا يُجْزَى إلا مثلها" (القرآن الكريم، غافر: 40)، وقوله: "يُزْزَقُونَ فيها بغير حساب" (القرآن الكريم، غافر: 40)، وقرأ باقي العشرة: (يُدْخِلُونَ)، بالبناء للمعلوم. (ابن الجزري، 2002، 2/ 273؛ ابن خالويه، 1999، ص.205؛



الداني، 1996، ص. 81؛ الرّكبي، 2021، ص. 471؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 571). وفيه تناسب في البناء أيضًا؛ يقول ابن خالويه (1999، ص. 205): "فالحجة لمن ضم: أنه أتى بالفعل على بناء ما لم يسم فاعله؛ ليقربه من قوله: (يُرزقون) فيتفقا بلفظ واحد في بنائهما".

18/ قراءة العشرة ماعدا ابن كثير وشعبة وأبا جعفر ورويسًا: "سَيَدْخُلُونَ جهنم داخرين" بالبناء للمعلوم (القرآن الكريم، غافر: 60)، وفيها تناسب مع قوله تعالى: "إن الذين يَسْتَكْبِرُونَ عن عبادتي" (القرآن الكريم، غافر: 60)، وقرأ ابن كثير وشعبة وأبو جعفر ورويس بالبناء للمجهول: سَيَدْخُلُونَ. (البناء، 2001، ص. 486؛ ابن الجزري، 2002، 273/2؛ ابن خالويه، 1999، ص. 205؛ الداني، 1996، ص. 155؛ الرّكبي، 2021، ص. 474؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 572).

19/ قراءة العشرة ماعدا نافعاً ويعقوب: "ويوم يُحْشَرُ أعداء الله إلى النار" (القرآن الكريم، فصلت: 19) بالبناء للمجهول، وفيها تناسب مع قوله تعالى: "فهم يُؤَزَّعُونَ" (القرآن الكريم، فصلت: 19)، وقرأ نافع ويعقوب بالبناء للمعلوم: نحشر. (البناء، 2001، ص. 489؛ ابن الجزري، 2002، 274/2؛ ابن خالويه، 1999، ص. 205؛ الداني، 1996، ص. 156؛ الرّكبي، 2021، ص. 478؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 576).

20/ قراءة العشرة ما عدا حفصاً وحمزة والكسائي وخلفاً: "أولئك الذين يُتَقَبَّلُ عنهم أحسن ما عملوا ويُتَجَاوَزُ عن سيئاتهم" بالبناء للمجهول (القرآن الكريم، الأحقاف: 16)، وفيهما تناسب مع قوله تعالى: "وعد الصدق الذي كانوا يُوعَدُونَ" (القرآن الكريم، الأحقاف: 16). (البناء، 2001، ص. 504؛ ابن الجزري، 2002، 279/2؛ ابن خالويه، 1999، ص. 213؛ الداني، 1996، ص. 162؛ الرّكبي، 2021، ص. 504؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 597).

رابعاً: التناسب النحوي بالحذف أو الذكر

ويكون ذلك بذكر المحذوف في مواضع قرآنية تناسباً مع ذكر ما يقابله في مواضع قرآنية مشابهة لها أو حذف المذكور؛ فتستوي المواضع ذكراً أو حذفاً، ومنه:

1/ ما رواه ابن مجاهد عن ابن عباس في مصحف ابن مسعود من ذكر فعل القول (ابن خالويه، د.ت، ص. 17) في قوله تعالى: "وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل ويقولان ربنا" (القرآن الكريم، البقرة: 127)، وفيه: "والملائكة باسطوا أيديهم يقولون أخرجوا" (القرآن الكريم، الأنعام: 93)، وفيه: "والذين اتخذوا من دونه أولياء قالوا ما نعبدهم" (القرآن الكريم، الزمر: 3)، وكل ذلك يتناسب مع ذكر فعل القول صراحة في التنزيل الحكيم والنص القرآني في مواضع قرآنية كثيرة، يقول ابن جني (1999، 109، 108): "في هذا دليل على صحة ما يذهب إليه أصحابنا من أن القول مراد مقدر في نحو هذه الأشياء، وأنه ليس كما يذهب إليه الكوفيون من أن الكلام محمول على معناه، دون أن يكون القول مقدراً معه".

2/ قراءة العشرة ماعدا نافعاً وابن عامر الشامي وحفصاً وأبا جعفر: "وفيها ما تَشْتَهِي الأنفس" (القرآن الكريم، الزخرف: 71)؛ تناسباً مع قوله تعالى: "وتَلَذُّ الأعين" بحذف المفعول به، وقرأ نافع وابن عامر وحفص وأبو جعفر بذكر المحذوف: تَشْتَهِيه. (البناء، 2001، ص. 497؛ ابن خالويه، 1999، ص. 210؛ الداني، 1996، ص. 160؛ الرّكبي، 2021، ص. 494؛ ابن مجاهد، 1988، ص. 588، 589).

خامساً: التناسب النحوي بين الجمل

ويكون ذلك بالمجانسة بينها، ومنه:

1/ التناسب النحوي في نوع الجملة: كما في قراءة العشرة ماعدا يعقوب: "واتبعك الأرذلون" (القرآن الكريم، الشعراء: 111)؛ وذلك لتناسب الجملة الحالية مع ما قبلها في قوله تعالى: "أؤمن لك"؛ فهما جملتان فعليتان. وقرأ يعقوب: "وأتباعك الأرذلون" (الشعراء: 111). (البناء، 2001، ص. 422؛ ابن الجزري، 2002، 251/2؛ الرّكبي، 2021، ص. 371).



2/ التناسب الإعرابي: كما في قراءة أبان بن تغلب: "ونحشره يوم القيامة أعمى" بالجزم (القرآن الكريم، طه: 124)؛ وذلك عطفًا على موضع قوله تعالى: "فإن له معيشة ضنكًا" (القرآن الكريم، طه: 124)؛ وذلك لأن موضعها الجزم لكونها جواب شرط قوله تعالى: "ومن أعرض عن ذكرى" (القرآن الكريم، طه: 124). (ابن جني، 1999، 2/ 60).

سادسًا: التناسب النحوي في الضمائر

ويكون ذلك بتناسب الضمير مع ما يعود إليه على الحقيقة، ومنه: قراءة عروة وعلي: "ونادى نوح ابنها" (القرآن الكريم، هود: 42)؛ وذلك لتناسب الضمير مع ما يعود إليه على الحقيقة؛ فهو ابن امرأة نوح الكافرة بعدما نفى عنه الله سبحانه وتعالى أن يكون من أهل نوح عليه السلام لكونه كافرًا مفارقًا للدين الحق، فيقول سبحانه: "إنه ليس من أهلك" (القرآن الكريم، هود: 46)، فألحقه الله سبحانه بأمه لاشتراكهما في الكفر. (ابن جني، 1999، 1/ 322؛ ابن خالويه، دت، 65).

مما سبق يتضح لنا أن التناسب النحوي يمثل ملمحًا لغويًا مهمًا من الملامح المميزة للنص القرآني بقراءاته المتواترة والشاذة في كثير من مواضع النص القرآني، وهو بذلك يمثل أهمية كبرى لما قد يمكن من خلاله توظيفه في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك وفق الأسس المقترحة الآتية:

1/ الاهتمام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالانتقال من الأساليب الخبرية إلى الإنشائية، وعدم التنوع بينهما للمستويات المبتدئة تحقيقًا لعدم اللبس في بناء الجملة لديهم.

2/ مراعاة التناسب بين الجمل التي يتدربون عليها من حيث الطول والقصر وما تشتمل عليه من محذوفات أو مضمورات؛ فهو أدعى لتحقيق التجانس في الأمثلة بشكل يمكنهم من تحقيق التقدم المراد المأمول.

3/ الانتقال في تعليم العربية لغير الناطقين بها من الأصل إلى الفرع؛ ف يبدأ المعلم معهم بالبناء للمعلوم ثم ينتقل إلى البناء للمجهول، ويبدأ بالجملة المكتملة الأركان ذكرًا ثم ينتقل بعد ذلك للجمل التي تحوي محذوفات، وهكذا.

4/ مراعاة عدم الانتقال في النص الواحد من المتكلم إلى المخاطب أو إلى الغائب أو العكس دون قرينة ودليل يؤكد اتجاه الخطاب والسياق ومعرفة المستقبل ذلك على وجه الحقيقة؛ ولذلك فالأفضل التدريب على سياقات كلامية يتحدث فيها الطالب عن نفسه أو سياقات أخرى يتحدث فيها عن الغائب أو يوجه حديثه للمخاطبين دون الخلط بينها.

5/ مراعاة التجانس الإعرابي في بداية تعليم الطلاب للعربية؛ وذلك حتى يترسخ في أذهانهم علاقة الإعراب بالمعنى؛ دونما خلط أو لبس ناجم عن عدم إدراكهم السابق لطبيعة تغير الحالات الإعرابية وتبدلها وفقًا للمعنى ووظائف الكلمات داخل السياق.

6/ مراعاة الربط الواضح بين الأسماء والضمائر بشكل يحقق مقصود النحو والدلالة معًا.

خاتمة البحث:

من خلال دراسة ظاهرة التناسب اللغوي في القراءات القرآنية؛ تمكن الباحث من استخلاص مجموعة من النتائج المتعلقة بتوظيف تلك الظاهرة في تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها، وهي:

1. التناسب الصوتي بالإتيان بين الحركات يؤكد لنا أهمية تجانس الحركات في الكلمات التي تقدم للناطقين بغير العربية ولا سيما عند تعليمهم العربية في المستويات الأولى؛ لصعوبة انتقال اللسان من حركة إلى أخرى إلا بمشقة ولا سيما في بدايات تعلمهم.
2. عند اختيار كلمات بها أصوات متقاربة في المخرج الصوتي يفضل اختيار كلمات بها إدغام؛ لأن ذلك أيسر على اللسان من الكلمات التي ليس بها إدغام.
3. ليس من الصائب الإصرار على نطق بعض الأصوات لهؤلاء المتعلمين بصفاتهما الكاملة الأصلية في اللغة العربية دون أن ندرج بهم في تعليمهم طبيعة هذا النطق مع وجود مسوغ لغوي للانتقال بالصوت إلى صوت آخر مقارب.



4. ضرورة البدء بالكلمات المعرّبة عند تعليم العربية لغير الناطقين بها بشكل يحقق مفهوم التقارب اللغوي بين الأمثلة المقدمة لهم ونظائرها في لغاتهم الأعجمية المأخوذة عنها، كما أنه يلفت انتباههم لتلك التغيرات الصوتية الطارئة عليها بشكل يمكنهم من الوقوف على الطبيعة الصوتية للغة العربية.
5. البدء بالصيغ الصرفية القصيرة في تعليم هؤلاء للعربية، والتدرج منها إلى صيغ أكثر طولاً، ويفضل البدء بصيغ الأفعال المجردة ثم الانتقال تدريجياً إلى صيغ الزوائد.
6. مراعاة التناسب والتماثل في صيغ المفردات المقدمة لهم؛ فذلك أدعى للحفظ والفهم واستظهار المفردات بشكل أفضل وأيسر.
7. مراعاة ربط الصيغة بالمعنى والإكثار من المفردات الواقعة على بناء بذاته؛ للفت انتباه المتعلمين إلى علاقة البنية الصرفية بالمعنى بشكل يحقق مقصود اللغة في بنائها الصرفي.
8. مراعاة التنوع في الأمثلة المقدمة على البناء الواحد، وإظهار الفروق اللغوية بين الأبنية المتشابهة وعلاقة ذلك بالمعنى.
9. الاهتمام بإكساب هؤلاء المتعلمين أسرار بناء المفردات في العربية وتشكيلها اعتماداً على التناسبات الصرفية بين الكلمات الواقعة على بناء واحد أو تلك التناسبات بين الصيغ الصرفية ومعانيها، أو التقارب بين الأبنية المختلفة وعلاقة ذلك كله بالمعنى.
10. الاهتمام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالانتقال من الأساليب الخبرية إلى الإنشائية، وعدم التنوع بينهما للمستويات المبتدئة تحقيقاً لعدم اللبس في بناء الجملة لديهم.
11. مراعاة التناسب بين الجمل التي يتدربون عليها من حيث الطول والقصر وما تشتمل عليه من محذوفات أو مضمورات؛ فهو أدعى لتحقيق التجانس في الأمثلة بشكل يمكنهم من تحقيق التقدم المراد المأمول.
12. الانتقال في تعليم العربية لغير الناطقين بها من الأصل إلى الفرع؛ فيبدأ المعلم معهم بالبناء للمعلوم ثم ينتقل إلى البناء للمجهول، ويبدأ بالجملة المكتملة الأركان ذكرًا ثم ينتقل بعد ذلك للجمل التي تحوي محذوفات، وهكذا.
13. مراعاة عدم الانتقال في النص الواحد من المتكلم إلى المخاطب أو إلى الغائب أو العكس دون قرينة ودليل يؤكد اتجاه الخطاب والسياق ومعرفة المستقبل ذلك على وجه الحقيقة؛ ولذلك فالأفضل التدريب على سياقات كلامية يتحدث فيها الطالب عن نفسه أو سياقات أخرى يتحدث فيها عن الغائب أو يوجه حديثه للمخاطبين دون الخلط بينها.
14. مراعاة التجانس الإعرابي في بداية تعليم الطلاب للعربية؛ وذلك حتى يترسخ في أذهانهم علاقة الإعراب بالمعنى؛ دونما خلط أو لبس ناجم عن عدم إدراكهم السابق لطبيعة تغير الحالات الإعرابية وتبدلها وفقاً للمعنى ووظائف الكلمات داخل السياق.
15. مراعاة الربط الواضح بين الأسماء والضمائر بشكل يحقق مقصود النحو والدلالة معاً.

قائمة المصادر والمراجع:

- الأخفش، أبو الحسن المجاشعي. (1990). معاني القرآن. تحقيق (هدى محمود قراعة). مكتبة الخانجي.
- أولمان، ستيفن. (1972). دور الكلمة في اللغة. ترجمة (كمال بشر). (ط.3). مكتبة الشباب.
- البناء، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي. (2001). إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر. تحقيق (أنس مهرة). دار الكتب العلمية.
- ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي. (2002). النشر في القراءات العشر. (ط.2)، دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1999). المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها. تحقيق (علي النجدي ناصف وآخرين). المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
- أبو حيان، محمد بن يوسف. (2010). البحر المحيط في التفسير. تحقيق (زهير جعيد). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد. (د.ت). مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع. مكتبة المتنبّي.
- ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد. (1992). إعراب القراءات السبع وعللها. تحقيق (عبد الرحمن بن سليمان العثيمين). مكتبة الخانجي.



- ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد. (1999). *الحجة في القراءات السبع*. تحقيق (أحمد فريد المزيدي). دار الكتب العلمية.
- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد. (1996). *التيسير في القراءات السبع*. دار الكتب العلمية.
- الركبي، هدية مصطفى كمال. (2021). *مصحف القراءات العشر من طريقي الشاطبية والدرّة*. دار الغوثاني للدراسات القرآنية.
- روبتنر، هـ. (1997). *موجز تاريخ علم اللغة في الغرب*. ترجمة (أحمد عوض). عالم المعرفة، (227).
- أبو عبيدة، معمر بن المثنى. (د.ت). *مجاز القرآن*. تحقيق (محمد فؤاد سزكين). مكتبة الخانجي.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين. (1993). *إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد. (1983). *معاني القرآن*. تحقيق (محمد علي النجار، أحمد يوسف نجاتي). (ط.3). عالم الكتب.
- فندريس، ج. (1950). *اللغة ترجمة* (عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص). مكتبة الأنجلو المصرية.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر. (2006). *الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان*. تحقيق (عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين). مؤسسة الرسالة.
- القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب. (2003). *مشكل إعراب القرآن*. تحقيق (حاتم صالح الضامن). دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن مجاهد. (1988). *كتاب السبعة في القراءات*. تحقيق (شوقي ضيف). (ط.3). دار المعارف.
- الهذلي، أبو القاسم يوسف بن علي المغربي. (2007). *الكامل في القراءات العشر والأربعين الزائدة عليها*. تحقيق (جمال بن السيد بن رفاعي الشايب). مؤسسة سما للنشر والتوزيع.



الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية

في ضوء سياسة التخطيط اللغوي

Linguistic Safety of Arabic among Foreign Students in the KSA in the Light

Of the Language Planning and Policies

أ. هند علي محمد الغامدي⁽¹⁾ - طالبة دكتوراه في اللسانيات. أ. د. خلود صالح عثمان الصالح⁽²⁾ - أستاذ اللسانيات
جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

Email: hmalghamdi@stu.kau.edu.sa

الملخص باللغة العربية:

تبحث هذه الدراسة في واقع الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية إلى الدول غير الناطقة بالعربية؛ فتقف على ذلك الواقع في الخارج أثناء الابتعاث، وفي الداخل بعد العودة إلى الوطن، وذلك في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة، وفي مجال الابتعاث تحديداً، كما ترصد أهم المخاطر والتحديات التي تهدد أمن اللغة العربية لديهم، وقد كان من أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أنَّ المملكة العربية السعودية تولي عنايتها الكبرى للأمن اللساني للغة العربية محلياً وعربياً وعالمياً، من خلال سياستها اللغوية التي تنطلق من الاعتزاز باللغة العربية وتمكينها في كافة المجالات، ومنها مجال الابتعاث، إضافة إلى أنَّ الأمن اللساني بنيان متكامل يشد بعضه بعضاً وهذا ما يجب أن تنطلق منه سياسات التخطيط اللغوي لتنفيذ السياسة اللغوية للدولة، كما أنَّ الأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين منظومة متكاملة تحتاج صيانتها إلى تكامل جهود التخطيط اللغوي الأسري والمجتمعي مع الجهود الرسمية في الدولة وخارجها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية-الأمن اللساني-سياسة التخطيط اللغوي-أبناء المبتعثين في المملكة العربية السعودية.

Abstract:

This study examines the reality of the linguistic security of the Arabic language among the children of scholarship students in Saudi Arabia to non-Arabic speaking countries. It stands on that reality abroad and inside after returning in the light of the language planning policy in Saudi Arabia, and in the field of scholarship specifically. The study monitors the most important risks and challenges that threaten the security of the Arabic language for the children of scholarship students in Saudi Arabia. One of the most important results is that the Kingdom of Saudi Arabia pays great attention to the linguistic security of the Arabic language locally, in the Arab world, and globally through its linguistic policy. The linguistic security of the children of scholarship students is an integrated system that needs to be maintained by integrating family and community linguistic planning efforts with official efforts in the country.

Keywords: Arabic Language; Linguistic Security; Language Planning Policy; Children of Scholars.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:
فإنَّ الأمنَ اللساني للغة العربية في المملكة العربية السعودية مطلبٌ مهمٌ من مطالب تحقيق الأمن الكلي للدولة؛ إذ تُشكِّلُ اللغةُ العربيةُ أحدَ أركان الهوية الوطنية لدى كلِّ مواطن؛ علاوة على مكانتها الدينية بصفتها لغة تُشرِّفُت بكونها لغة القرآن الكريم، في قلب كلِّ مسلمٍ بصفةٍ عامة، وفي قلوب أبناء هذا الوطن بصفة خاصة، كما أنَّ قوة الأمم تقاس بقوة لغاتها وهيمنتها في مجالات



الحياة المتنوعة، وينعكس ذلك على حرص أهلها عليها، وعدم استبدال غيرها بها، والتعاون مع النظام السياسي في تطبيق وتفعيل واستصدار القرارات التي من شأنها أن ترقى بها، ممّا ينعكس عليها ثراءً وتمكيناً وأمنًا، والمملكة العربية السعودية لم تأل جهداً في العناية باللغة العربية، لكنّ واقع اللغة العربيّة اليوم فيها أقلُّ من حجم التطلعات التي يستدعيها أمنها؛ إضافة إلى ظهور واضح لتضرُّر الأمن اللساني للغة العربيّة لدى فئة مُهمّة يعوّل عليها الوطن في نهضته وازدهاره، وهي فئة أبناء المبتعثين إلى خارج المملكة للدراسة؛ وهي فئة عمرية مهمة يكتنف فقد الأمن اللساني للغة العربية لديها كثيرٌ من المخاطر الفردية والاجتماعية المنعكسة بالضرورة على أمن المملكة، ولاسيما إذا واكب ذلك تهديد للأمن اللغوي في المجالات التي تتفاعل معها هذه الفئة، بدءًا بالتعليم الأجنبي الذي يتلقف هذه الفئة بصدر متسع، ليكمل التعليم الجامعي دوره في تسهيل الأمر بتدريس المواد في بعض التخصصات باللغة الإنجليزية، مرورًا بالمجالات الحيوية في المجتمع، لينتهي بهم الأمر إلى الانهزام النفسي للغتهم العربية لعدم حاجتهم إليها، وإمكان استبدال الإنجليزية بها في أمور حياتهم العلمية والعملية؛ والأسرية والتواصلية، دون أن يتصوروا الأثر البعيد لذلك عليهم وعلى هويتهم الوطنية العربية السعودية، وعلى مكانة المملكة عربيًّا وعالميًّا ودورها المنشود ولاسيما في اقتصاد المعرفة؛ من هنا، وممّا لاحظته الباحثة من البون الواضح بين السياسات اللغوية للمملكة، وبين الواقع الفعلي للغة العربية فيها، انبثقت فكرة هذه الدِّراسة.

وتأتي هذه الدِّراسة-إن شاء الله تعالى-في مقدمة يليها ثلاثة مباحث؛ الأول خاصٌ بإيضاح المفاهيم الواردة فيها وإلقاء الضوء على العلاقة بين الأمن اللساني وسياسة التخطيط اللغوي، والثاني يتناول سياسة التخطيط اللغوي في المملكة بشكل عام وجهودها في تحقيق الأمن اللغوي، والثالث خاص بالأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين في الداخل والخارج في ضوء سياسة التخطيط اللغوي الخاصة بالابتعاث في المملكة، والتهديدات والمخاطر التي تحف به، يلي ذلك الخاتمة التي تتضمن نتائج الدِّراسة وتوصياتها.

وتكمن مشكلة الدِّراسة في التحديات التي يواجهها الأمن اللساني للغة العربية في المملكة العربية السعودية في مجال الابتعاث، لدى أبناء المبتعثين تحديدًا مع أهمية هذه الفئة العمرية في صيانة اللغة، وفي عدد من التهديدات والمخاطر التي يتعرض لها، وحاجته إلى التشخيص الدقيق في ضوء سياسة التخطيط اللغوي المنبثقة من نظام الحكم السعودي وقراراته، ورؤية المملكة 2030 وتطلعاتها؛ للوصول إلى نتائج دقيقة تدعم سياسة التخطيط اللغوي في اتخاذ الإجراءات المناسبة، ووضع الخطط التكاملية الهادفة إلى تحقيق الأمن اللساني في مجال الابتعاث، وفي المجالات الأخرى التي تتشابه معه، وتتوجه إلى الإجابة عن كيفية وصف واقع الأمن اللساني للغة العربية في مجال الابتعاث لدى أبناء المبتعثين في الخارج والداخل في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة؟ وما أهم التحديات التي يتعرض لها؟ وما النتائج والمقترحات التي يمكن الخروج بها لدعم سياسة التخطيط اللغوي للأمن اللساني في مجال الابتعاث ولدى أبناء المبتعثين خاصة؟ هادفة إلى وصف واقع الأمن اللساني للغة العربية في مجال الابتعاث لدى أبناء المبتعثين في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة، وتحديد المخاطر والتحديات التي يواجهها الأمن اللساني لديهم، وآثارها، إضافة إلى دعم سياسة التخطيط اللغوي للأمن اللساني في مجال الابتعاث خاصة والمجالات المشابهة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها.

أما أهمية الدِّراسة؛ فتنبع من أهمية سياسة التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية في حفظ الأمن اللساني للغة العربية، وفي صناعة الواقع اللغوي المنبثق من سياسة الدولة وتطلعات الرؤية، والتأثير فيه، والنهوض به، ومن استهدافها تشخيص واقع الأمن اللساني في مجال الابتعاث لدى أبناء المبتعثين؛ باعتبار أن إشكالات الواقع اللغوي لهذه الفئة وتحدياته تمتد إلى كفايات اللغة العربية ومستوياتها جميعها، وتهدد الأمن اللساني والهوية العربية السعودية لها وللمجتمع بأكمله، إضافة إلى توجيهها إلى دعم سياسة التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية للأمن اللساني في مجال الابتعاث والمجالات المشابهة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في رصد واقع الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين إلى الخارج في المملكة العربية السعودية، في ضوء السياسات التخطيطية في مجال الابتعاث، وفي تتبع أبرز التهديدات والمخاطر التي تتعرض لها لغتهم العربية في الخارج وفي الداخل بعد العودة، ومحاولة حصرها وتحليلها وتحديد أسبابها وكيفية علاجها من منظور سياسة التخطيط اللغوي في مجال الابتعاث؛ للخروج بنتائج وتوصيات يمكن أن تدعم سياسة التخطيط اللغوي في مجال الابتعاث.

الدراسات السابقة:

لم تقف الدراسة -فيما ظهر لها- على دراسة خاصة بالأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين في ضوء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية، وقد تعددت الدراسات والأبحاث والمقالات الجادة التي أنجزت في الأمن اللغوي للغة العربية والسياسة والتخطيط



اللغوي، إلا أنها-فيما اطلعت عليه الدراسة- اقتصرت على دراستها بشكل عام، عدا بعضها التي اقتصت بالمغرب العربي أو ببعض الجوانب كالتعليم أو الإعلام أو غيرها، وكذلك فيما يخص أمن لغة أبناء المبتعثين، عدا بعض المقالات الصحفية التي تناولت معاناة المبتعثين السعوديين وأبنائهم فيما يخص اللغة العربية والإنجليزية، إضافة إلى إشارات إلى الضعف اللغوي لدى هذه الفئة ضمن مشكلات أخرى في بعض الدراسات، ومنها:

– البار، علا بنت ياسين علي وراشد، أبو العزائم فرج الله. (2021). التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية دراسة للواقع ونظرة للمستقبل. *مجلة بحوث كلية الآداب جامعة المنوفية*، 32(124)، 3-35.

وقد تناولت فيه الباحثة عددًا من المشكلات التي تواجهها العربية اليوم، ومن ضمنها مشكلة عدم تحقيق الثنائية اللغوية، وأشارت في معرض هذه المشكلة إلى الفئات التي لا تجيد التحدث بالعربية أو التي لديها ضعف شديد في المهارات اللغوية الأساسية، وهم أبناء الأسر التي عاشت فترة في دول لا تتحدث العربية وطلاب المدارس الدولية، واقترحت الباحثة بعض المقترحات لحل هذه المشكلة، وتتقاطع الدراسة مع البحث في الإشارة إلى مشكلة ضعف اللغة العربية بسبب السفر والمدارس الدولية، وتختلف عنه في أن الدراسة تختص بفئة أبناء المبتعثين ورصد التهديدات والمخاطر الخاصة بها في ضوء سياسة التخطيط اللغوي.

– البواردي، صفية. (2016، ديسمبر). *الثنائية اللغوية لدى طفل المبتعث. ملتقى مبتعثات. الرياض*.

ورقة عمل غير منشورة ركزت على ظاهرة الثنائية اللغوية لدى أبناء المبتعثين السعوديين، واستعرضت أمثلة لبعض مظاهر الضعف في لغتهم، وأثر الثنائية اللغوية فيها، كما قدمت بعض المقترحات والجهود التي تقع في وسع الوالدين للمحافظة على لغة أبنائهم العربية، وتتقاطع هذه الدراسة معها في دراستها للغة أبناء المبتعثين السعوديين وبعض المخاطر التي تتعرض لها، وتختلف عنها في أنها لا تقتصر على موضوع الثنائية اللغوية وإنما تتناول الأمن اللساني للغة العربية بشكل عام لدى أبناء المبتعثين في ضوء سياسة التخطيط اللغوي.

السياسة والتخطيط والأمن اللغوي:

يرتبط مصطلح السياسة اللغوية (Language Policy) بمصطلح التخطيط اللغوي (Language Planning) ارتباطاً عضوياً، والفرق الجوهرى بينهما يكمن في ارتباط السياسة بقضايا الأطر العامة والموجهات الرئيسة والأنظمة واللوائح والقوانين والوثائق الرسمية المعتمدة من الحكومات تجاه اللغة وحقوقها وامتيازاتها وحمايتها واستعمالاتها في المجالات المختلفة في الدولة وقضاياها وعلاقتها مع المجتمع، أما التخطيط اللغوي؛ فيتعلق بالجانب العملي والتطبيقي والجهود المبذولة لتطبيق تلك السياسة على أرض الواقع (البريدي، 2013؛ المحمود، 2018)، وهما ينتميان إلى حقل اللسانيات الاجتماعية التطبيقية (الملاحي، 2018).

ويرى (هوغن E. Haugen) أن التخطيط اللغوي نشاطٌ عملي واعي موجه إلى تطبيق الأحكام في شكل اختيارات لغوية متاحة، وهو يعتمد على المعرفة الموجودة لدى المخططين عن الماضي؛ للتأثير في المستقبل اللغوي، وتوجيهه الوجهة المطلوبة (هوغن، كما ورد في زكريا، 1993).

أما (فيشمان) فيرى أن التخطيط اللغوي يسعى إلى إيجاد الحلول للمشكلات اللغوية في المجتمع، مثل مشكلة الحاجة إلى تعليم عدد كبير من الجماعات البشرية لغات لا يعرفونها؛ كي يتمكنوا من التواصل والتعايش في المجتمعات الجديدة (فيشمان كما ورد في زكريا، 1993).

ويعرّف كوبر (1989/2006) التخطيط اللغوي بأنه: "الجهود العمدية المبذولة لغرض التأثير على سلوك الآخرين من حيث اكتسابهم للغة ومن حيث بنية اللغة ذاتها ومن حيث تحديد المهام والوظائف التي تؤديها اللغة" (ص.331)، كما يرى أيضاً أنه يتوجه لتحقيق أهداف متنوعة لا علاقة لها باللغة، مثل: التحديث الاقتصادي، والاندماج الاجتماعي، والتحرر الوطني والهيمنة الاستعمارية والمساواة العرقية والجنسية والاقتصادية...؛ وذلك لأن اللغة تعد المؤسسة الأولى في المجتمع التي تبنى عليها المؤسسات الأخرى جميعها.

ويفرق كافي (2005/2008) بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي؛ فيعرّف الأولى بأنها: "مجمّل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن". (ص.397)



أما الثاني فيعرّفه بأنّه: "البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ، فاتخاذ قرار بفعل كذا وكذا يُشكّل خياراً في السياسة اللغوية، كقرار تعريب التعليم على سبيل المثال، أما احتمال وضعه موضع التنفيذ على ساحة معينة فيُشكّل تخطيطاً لغوياً". (395)

ويختزل الوشمي تعريف التخطيط اللغوي في أنه: "الخطط العلمية لحل مشكلات اللغة" (الوشمي، 2017)؛ موضحاً أنه يركز على حل الإشكالات بطريقة علمية، ولا يكتفي بتناولها بشكلها البسيط أو الاجتهادي، مشيراً إلى أن مساراته تتنوع بتنوع مسارات القضايا والمشكلات اللغوية.

ويظهر من خلال الآراء والتعريفات السابقة ارتباط السياسة اللغوية بشكل عام بالجانب النظري وتحديداً بصنع القرار، وارتباط التخطيط اللغوي بالجانب العملي والتطبيقي وتحديداً بكيفية تنفيذ القرار والجهود المبذولة في التنفيذ، أما أهدافهما؛ فتضيق أحياناً بحيث تكاد تقتصر على حل المشكلات، وتتسع أحياناً لتشمل حماية اللغة من المخاطر التي تهددها، وحل مشكلاتها، وحفظ حقوقها، وتنظيم استعمالها ووظائفها وعلاقتها بالمجتمع الداخلي والخارجي واللغات الأخرى، وتتسع أكثر بحيث تمتد إلى صنع الواقع اللغوي وصنع مستقبل اللغة والتأثير فيه، وقد تكون جهود التخطيط اللغوي ذات أهداف غير لغوية كما يرى (كوبر)، ويؤيد الواقع اللغوي اليوم ما ذهب إليه، ولا سيما في ظل هجمة العولمة التي اتخذت اللغات أحد أهم أسلحتها؛ مما انعكس على الدول اهتماماً ومشاركة إلى وضع السياسات والتخطيطات اللغوية التي تحمي لغاتها وتكفل لها النهوض ومواكبة التحولات العالمية والارتقاء سياسياً واقتصادياً وعلمياً وثقافياً، وعلى كلّ؛ فالسياسات والتخطيطات اللغوية عموماً سواء أكانت على مستوى الدولة أم مؤسساتها تصب في تحقيق الأمن اللغوي، وهذا يشمل كل ما سبق من حماية اللغة، وحفظ حقوقها، وحل مشكلاتها، وتنظيم علاقاتها، وتحديد وظائفها، واستنفاد الوسائل في النهوض بها وتأمين حاضرها ومستقبلها.

ومع أنّ السياسة اللغوية كما يظهر من خلال التعريفات والآراء السابقة تسبق التخطيط اللغوي، إلا أنها تتكامل معه وتتفاعل، وإلى ذلك يذهب البريدي (2013)؛ حيث يرى أن مسألة الأسبقية بينهما تفاعلية وتكاملية؛ بحيث تسبق السياسة اللغوية كإطار يحكم ويوجه المسألة اللغوية، ولكنها لا بد أن تبنى على نوع من التخطيط العام، وبعد وضعها يأتي التخطيط اللغوي التفصيلي الذي يستهدف تطبيقها عملياً على أرض الواقع. وهو ما تتفق معه الدراسة؛ فهناك سياسة لغوية عليا تتمثل في موقف الدولة إزاء اللغة الرسمية والمسألة اللغوية فيها، وتتبع منها السياسات اللغوية الخاصة بكل مؤسساتها والمجالات المتنوعة فيها، وهي عبارة عن أطر عامة ومراسيم وأنظمة تحدد اللغة الرسمية فيها واستعمالاتها وامتيازاتها وكيفية حمايتها، والأحكام الخاصة بها، وتكون ضمن الوثائق الرسمية؛ ولذلك فهي تحتاج إلى تخطيط عام مسبق لبنائها، ثم يأتي التخطيط التفصيلي لتحقيقها، وهذا التخطيط يحتاج إلى سياسة ترسم له مساره في المجالات جميعها ضمن الإطار العام، ابتداءً من دراسة الواقع من كافة الجوانب، والوقوف على ما يمكن أن يساعد على تحقيق السياسة اللغوية العامة أو العكس من إشكالات وتهديدات وتحديات وفرص، ووضع الخطط التنفيذية للسياسات المرسومة بناءً على ذلك، ثم تنفيذها وتقييمها وتقويمها؛ فلكل مجال سياسة لغوية عامة منبثقة من سياسة الدولة، وسياسة تخطيطية لغوية تفصيلية لتنفيذها؛ فمثلاً نصّت المادة السابعة عشرة من السياسات الإعلامية للملكة العربية السعودية على إيمان الإعلام السعودي بأنّ العربية الفصحى هي وعاء الإسلام ومستودع ثقافته وموئل تراثه، وانطلاقه من ذلك إلى ست نقاط أساسية يركز عليها الإعلام السعودي، منها: توجيه الكتاب ومعدي البرامج والمذيعين ومقدمي البرامج ومديري الندوات إلى وجوب الالتزام بقواعد الفصحى والاحتراز من أخطاء النطق جميعها، والحرص على تنقية المادة الإعلامية من كلّ ما ينال أو ينقر أو يقلل من اللغة العربية وأهميتها... (وزارة الإعلام، 1443)، فكل هذه خطط تنفيذية لسياسة الإعلام السعودي العامة موجهة إلى تطبيقها على أرض الواقع؛ وسياسة الإعلام السعودي نفسها هي سياسة تخطيط لغوي تهدف إلى تنفيذ سياسة الدولة تجاه اللغة العربية، وهكذا في المجالات الأخرى.

أما مصطلح "الأمن اللساني"، أو اللغوي؛ فهو يتجه إلى تأمين لغة الأمة (بوزيد، 2013)، التي هي هويتها الناطقة أو الرمز الأعلى لهويتها (البريدي، 1434هـ)، وقد انبثق هذا المفهوم عن عدد من المخاطر التي تتهدد اللغات والتي تداولتها كتب السياسة والتخطيط اللغوي، نحو: موت اللغات وانقراضها وحروب اللغات والصراع اللغوي وغيرها (المسدي، 2015).

وقد كان تداوله في صورته المنفية (اللا أمن اللغوي) أكثر من تداوله في صورته المثبتة (الأمن اللغوي)؛ للتعبير عن افتقاد الأمن اللغوي (بوزيد، 2013؛ المسدي، 2015).



وقد توجه في البداية إلى الإحساس بالدونية وعدم الثقة عند استعمال لغة الأمومة، والقلق والخوف من ردود فعل المحيط اللغوي الاجتماعي السلبية أو التصنيف الفئوي أو الطبقي (بوزيد، 2013؛ المسدي، 2015)، ومن هنا ارتبط في البداية بمفهوم "القلق اللساني" الذي أعاده (لابوف) إلى البرجوازية الصغيرة، وربط (ميشال فرانكار) بينه وبين البحث عن شرعية لسانية لفئة اجتماعية مغلوطة تسعى للاستقرار بين أشكال لسانية تراها قاصرة وأخرى تريد اكتسابها؛ لترتقي في السلم الاجتماعي، وربطه (كالفلي) بنظرة المتكلمين الدونية إلى طريقة تكلمهم وسعيهم إلى استبدال نموذج لغوي أهم مكانة بها، وعكسه الأمن اللساني الذي يجعل المتكلمين يشعرون بالطمأنينة تجاه كلامهم نتيجة توحيد معيارهم اللغوي مع المعيار العام (هتهوت، 2014).

وانعدام الأمن اللغوي Top of Form Linguistic Insecurity يحدث "نتيجة لمواقف المتكلمين السلبيّة تجاه خطابهم الخاصّ، وعدم قدرتهم على محاكاة معايير الهيبة في المجتمع، ومن شأن ذلك أن يشمل الحالات التي يرى فيها المتكلمون المنتمون إلى مجموعات تابعة اجتماعياً أنّ أنماط خطابهم غير ملائمة لاستخدامها في سياقات رسمية، أو للتواصل مع أعضاء المجموعات الاجتماعيّة ذات المنزلة العالية. ... فإنّ مفهوم "انعدام الأمن اللغويّ" ينطوي على توصيف سلبيّ للعديد من مواقف المتكلمين تجاه لغتهم، ولكن بوضوح قد يقوم المتحدثون أيضاً بتقدير الأصناف اللغويّة غير القياسية أو المحليّة، أو قد تكون لديهم تصوّرات أكثر أهميّة لأصناف لغويّة قويّة اجتماعياً" (جون سوان وآخرون، 1440هـ، ص. 235 و 236)

توسع بعد ذلك مفهوم الأمن اللغوي ليعبر عن مشكلات وحالات لغوية أخرى، ويتجاوز مستوى الأفراد إلى الدول والمؤسسات بسبب عوامل عديدة على رأسها تصاعد ثقافة العولمة ومحاولتها اكتساح الثقافات القومية والحلول محلها ابتداءً باللغة بوصفها الممثل الأول لهوية الشعوب (ليلة، 2012).

وعلى الصعيد العربي يرى المسدي (2015) أن الأمن اللغوي العربي يرتبط بالصراع اللغوي الجديد: اللغة العربية الفصحى، اللهجات العامية، اللغات الأجنبية، إضافة إلى ما اقتضته طبيعة التركيبة الإثنية في بعض بلدان المغرب العربي من وجود عناصر منتمية لأصول غير عربية.

وترى الدراسة أنّ ذلك الصراع هو الصورة الظاهرة التي يقف خلفها عدد من العوامل الكامنة التي يقتضي إنهاء الصراع أو التخفيف من وطأته على اللغة العربية الفصحى-دراستها ووضع السياسات التخطيطية اللازمة.

أما تعريف "الأمن اللغوي" نفسه؛ فقد تداولت كتب التخطيط تعريفات متقاربة تدور في إطار حفظ اللغة وحمايتها من التهديدات والمخاطر الداخلية والخارجية والنهوض بها لمواكبة العولمة وثورة التقنية والاتصالات، إضافة إلى أنّه لا يكاد يخلو أحد تلك التعريفات من الربط الصريح أو الضمني بالسياسة والتخطيط اللغوي، فهو: "إحاطة اللغة بسياج من الحماية الرسمية من خلال (القرارات السيادية الوزارية والإدارية) وغير الرسمية المعنوية والمادية بوضع الأنظمة والضوابط الملزمة للأفراد والمؤسسات التي من شأنها أن تصد كل التهديدات والاعتداءات التي تستهدف أمن اللغة العربية وسلامتها بقصد أو بغير قصد، سواء أكانت هذه التهديدات أو الاعتداءات داخلية أم خارجية" (عزاز، 2017، ص. 13)، وهو: "حقل جديد من حقول المعرفة يتمحور حول دراسة سبل الحفاظ على اللغة من مختلف مصادر التأثير الذي تتعرض له، وكذا تطويرها بما يحول دون ضعفها أو انقراضها" (بغداد، 2018، ص. 222)، وهو أيضاً: "اتخاذ التدابير العلمية والموضوعية لصون اللغة من كل انحراف في نظامها التواصلية سواء من حيث أصواتها أو مفرداتها أو تركيبها، أو ما يؤدي إلى زوالها أو المساس بسمعتها ومكانتها بالإضافة إلى العمل الذي يجعلها تتطور وتصبح قادرة على التعبير عن الوسائل الحضارية المختلفة". (عزوز، 2018، ص. 102 و 103)

ويمكن تقسيم الأمن اللغوي إلى قسمين، داخلي وخارجي، ولكلّ قسم منهما جانبان، فأمن اللغة الخارجي يعني حفظ مكانتها رسمياً في قائمة اللغات العالمية، وتفعيل تلك المكانة في المحافل والمؤتمرات واللقاءات الدولية والتعاملات الخارجية جميعها، وهذا الجانب الأول، أما الجانب الآخر فيتمثل في نشرها بين شعوب العالم الإسلامية وغير الإسلامية بكلّ حملاتها الدينية والثقافية والحضارية، وتعليمها وفق أحدث نظريات تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وتعزيز أهميتها عالمياً وتيسير استعمالها.

أما الأمن الداخلي، فيتمثل الجانب الأول منه في حفظ مكانتها داخل الدولة بوصفها لغة رسمية وتفعيل تلك المكانة في التعاملات الداخلية جميعها؛ في المجالات جميعها، واتخاذ كافة الوسائل لحماية أمنها الداخلي، وتحديد وظائف كلّ من جانبيها الفصح والدارج دون إحلال أحدهما محل الآخر، ويتمثل الجانب الآخر منه في أمنها على ألسنة أبنائها وامتلاكهم كفاياتها وتمكنهم من مهاراتها في



ثقة واطمئنان إلى عدم تعرضهم للتصنيف أو الحكم السلبي على حديثهم بها، وإلى قدرتهم على فهمها وتداولها في مجالات الحياة جميعها، والشعور بالانتماء إليها، والاعتزاز بها واحترامها، والوعي بأهمية ذلك.

والأمن اللغوي على الرغم من ذلك التقسيم الذي استدعته مسارات اللغة المتنوعة إلا أنه كل لا يتجزأ على أرض الواقع، وكل تهديد لجزء منه فإنه ينعكس على بقية الأجزاء ويهدد أمن اللغة عامة.

- سياسة التخطيط اللغوي وأثرها في تحقيق الأمن اللساني:

يعدُّ الأمن اللغوي حجر الأساس للأمن الثقافي الذي يتكون من منظومة متكاملة من الرموز التي تشكل في مجموعها الهوية الإنسانية الفردية والمجتمعية (الدين، والعلم، والمعرفة، الفن، والقوانين والعادات والأعراف والمعتقدات) (بركة وآخرون، 2012)؛ فاللغة هي "أم الرموز الثقافية جميعاً" (الزواوي، 2005، ص. 56)؛ ولأنَّ الثقافة هي التي تشكل الهوية وتمثلها، والثقافة لا تكون دون اللغة؛ فقد قرر المخططون لاستراتيجية الثقافة العربية "أنَّ امتلاك السيادة الثقافية داخلياً وخارجياً يتوقف في الأساس على سيادة اللغة العربية في وطنها وبين أبنائها أولاً" (المسدي، 2015، ص. 36).

ومن هنا أصبح تحقيق الأمن اللغوي من خلال التخطيط اللغوي واجباً وطنياً، يقول البريدي: "نحن نحمي لغتنا العربية؛ لأنها تشكل هويتنا وتصونها، وتصنع لنا ذخائر النمو الفكري والاقتصادي المستقلين... وهذه النتيجة تمثل المشروع التأسيسي للتخطيط اللغوي الساعي إلى حماية اللغة وإنمائها". (البريدي، 2019، ص. 104).

ولذلك لا بد من معرفة مهددات الأمن اللغوي وتحسس مخاطره؛ لتكون ضمن سياسات التخطيط اللغوي، الوقائي منه الذي يؤمن اللغة ويرتب أوضاعها ووظائفها واستعمالاتها في الداخل والخارج ويستشرف مستقبلها بين اللغات وكيفية تأمينه، والعلاجي الذي يتوجه إلى حل مشكلاتها وإنقاذها من المخاطر التي تكتنفها، وقد جهد الباحثون في رصد تلك المخاطر والمهددات واستشراف ما قد يكون منها مستقبلاً، ولا مجال لإعادة ذكرها هنا.

وتأتي أهمية التخطيط اللغوي في تحقيق الأمن اللساني للغة أو اللغات المستهدفة من كونه منبثقاً من سياسة الدولة تجاه اللغة، ومن كونه يساعد المسؤولين في اتخاذ القرارات المناسبة، ويستلزم سياسة خاصة به تسيّره إلى تحقيق أهدافه وترسم له مساره بناءً على دراسة كاملة لقضايا اللغة في المجتمع، وتحديد المشكلات اللسانية فيه، ودراسة العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتربوية المتداخلة مع المسألة اللغوية؛ لارتباط نجاح التخطيط للغة بتلك القضايا وتفاعله معها (زكريا، 1993).

كما أنَّ التخطيط اللغوي الناجح الذي يهدف إلى تحقيق الأمن اللغوي للغة العربية على جميع الأصعدة ومن جميع الجوانب لا بد أن ينبثق من رؤية استراتيجية ولا يكون عشوائياً ولا تنظيرياً؛ بل هو "تخطيط استراتيجي في مجال اللغة" (البريدي، 1434، ص. 12) يسيّر وفق سياسة مرسومة بدقة، ويستدعي وجود "مفكرين استراتيجيين" (البريدي، 1434، ص. 12)، إضافة إلى أنَّه عملية متواصلة تقتضي دائماً مراجعة الخطط وتعديلها كلما اقتضى الوضع اللغوي ذلك (زكريا، 1993)؛ إذ إنَّ الأمور قد لا تسيّر كما هو متوقع؛ فيخفق التخطيط اللغوي، أو لا يؤدي وظائفه المرسومة له، أو قد يقتصر على التنظير دون أن يتجاوز إلى التطبيق على أرض الواقع؛ ذلك أنَّ هناك مجموعة من العقبات والعوائق التي تعيق مساره مما تضمنته كتب التخطيط اللغوي وأبحاثه، ولا بد من الوقوف عليها عند وضع السياسات التخطيطية والتنفيذية.

أخيراً، يمكن القول إن كل عقبة في وجه التخطيط اللغوي هي عقبة أيضاً في وجه تحقيق الأمن اللغوي، ومالم يتم تجاوز التخطيط اللغوي لها فمن المتوقع أن يبقى الأمن اللغوي مهدداً.

سياسة التخطيط اللغوي في المملكة ودورها في أمن اللغة العربية محلياً وعربياً وعالمياً:

إنَّ سياسة التخطيط اللغوي في المملكة تستمد قوتها ودأبها في تحقيق الأمن اللساني للغة العربية داخل المملكة وخارجها من موقف النِّظام السياسي السعودي الواضح منها الداعم لها، ويتمثل ذلك في أنظمة الحكم، وقراراته، وتطلعات الرؤية، وأهدافها الاستراتيجية؛ حيث تجد اللغة العربية دعماً كاملاً لتحقيق الأمن اللساني في كلِّ المجالات، وعلى الأصعدة جميعها، ابتداءً من المادة الأولى من المبادئ العامة للنظام الأساسي في الحكم، والتي نصَّت على أنَّ "المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتابُ الله تعالى وسنُّه رسولُه صلى الله عليه وسلم، ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها



مدينة الرياض" (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 1442هـ)، إلى رؤية المملكة 2030 التي تعدُّ اللغة العربية أحد أركان تشكيل هوية المواطن السعودي؛ حين اعتمدت تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لدى أبناء هذه البلاد أحد الأهداف الإستراتيجية التي تنبثق من المحور الأول من محاور الرؤية "مجتمع حيوي" وتنص على تعزيز الهوية الوطنية من خلال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، والمحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني، والتعريف به، والعناية باللغة العربية (رؤية المملكة العربية السعودية، 1442هـ)، مروراً بقرارات تمكين اللغة العربية المستمرة والمتجددة المواكبة لتحديات العصر ومتطلبات التنمية في جميع المجالات في الدولة وخارجها؛ حيث تتضمن لوائحها وأنظمتها القرارات الخاصة باستعمال العربية وتمكينها، ويضاف إلى ذلك الجهود الفردية والمجتمعية والمؤسسية والمنابر الرسمية وغير الرسمية، والتعاون الدولي في سبيل تمكين اللغة العربية.

وتكَّلت المملكة جهودها في العناية بالعربية والعمل على تمكينها، وتحقيق أمنها، بإنشاء مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية؛ حيث صدرت الموافقة السامية على تنظيم المجمع الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (34) وتاريخ 13/ 1/ 1442هـ، الذي كان من أبرز أهدافه "المحافظة على سلامة اللغة العربية ودعمها نطقاً وكتابة، والنظر في فصاحتها وأصولها وأساليبها وأقيستها ومفرداتها، وضوابطها وقواعدها، وتيسير تعلمها وتعليمها داخل المملكة وخارجها؛ لتواكب المتغيرات في جميع مجالات اللغة العربية، وإيجاد البيئة الملائمة لتطوير اللغة العربية وترسيخها، والعمل على نشر استخدام اللغة العربية، ومتابعة سلامة استعمالها في المجالات المختلفة، وإحياء تراث اللغة العربية دراسةً وتحقيقاً ونشرًا، إضافة إلى تشجيع العلماء والباحثين والمختصين في اللغة العربية..."، وقد اضطلع بجملة من المهمات من أبرزها: "وضع السياسات والاستراتيجيات والخطط والبرامج المتعلقة بنشاطه، وذلك بالتنسيق مع الوزارة، والرفع عما يستلزم استكمال إجراءات نظامية في شأنه، ومتابعة تطبيقها بعد اعتمادها،...، وضع الخطط المناسبة لإحلال اللغة العربية محلَّ غيرها من اللغات في المجالات المختلفة، ومتابعة تنفيذها، والرفع عما يستلزم الإسهام في أعمال التعريب والترجمة من اللغة العربية وإليها، إضافة إلى الإسهام في صنع المحتوى العربي تحفيزاً ودعماً، وتأسيس مراكز تعليم اللغة العربية داخل المملكة وخارجها، وغير ذلك من المهام التي كما هو واضح تصب في تحقيق الأمن اللساني (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 1442هـ)، والتي ترجمتها جهوده على أرض الواقع ممثلة في الشراكات والمؤتمرات والندوات والمحاضرات والمسابقات والجوائز التقديرية والتشجيعية وورش العمل المستمرة في المجالات المختلفة وعلى رأسها المجال الرقمي لإحلال العربية المحل اللائق بها في العالم التقني والرقمي، وغيرها الكثير من الجهود المشهودة الداعمة لأمن اللغة العربية داخل وخارج المملكة.

وتتوحد الجهود في خدمة اللغة العربية رسمياً ووضع تخطيطاتها وسياساتها اللغوية بالموافقة الملكية السامية على تنظيم مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (170) وتاريخ 20/ 3/ 1443هـ (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 1444هـ)؛ ليتحد مع مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في تحقيق أمن اللغة العربية من خلال اختصاصه الدقيق في السياسة والتخطيط اللغوي، وقد كان له الفضل في وضع اللبنة الأساسية الرسمية في مسار السياسة والتخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية، وتعدُّ إنجازاته المشهودة في هذا المسار قواعد في بناء سياسة التخطيط اللغوي في المملكة. (مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية، 1443هـ)

وتنطلق سياسة التخطيط اللغوي في المملكة من رؤية شمولية لمجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، مع مراعاة التأصيل الأكاديمي والمنطلقات العلمية في التعامل مع القضايا اللغوية المختلفة، ومن خصوصية اللغة العربية وخصوصية البيئة التي يتم فيها بناء السياسات وتنفيذ التخطيط اللغوي، وتنطلق من حيث الإطار العام من خلال أربعة نطاقات، هي: تخطيط الوضع اللغوي، تخطيط الاكتساب اللغوي، تخطيط المتن اللغوي، تخطيط المكانة اللغوية (مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية، 1443هـ).

وعلى الرغم مما سبق إلا أنَّ تشخيص الواقع اللغوي يكشف عن وجود فجوة كبيرة (الندوة الدولية في التخطيط والسياسة اللغوية، 1443هـ) بين السياسات والتخطيطات اللغوية، وبين الواقع اللساني للغة العربية في المملكة العربية السعودية، كما يكشف عن وجود مجموعة من التحديات التي يواجهها التخطيط اللغوي لأمن اللغة العربية، ومنها على سبيل المثال: عدم التنسيق بين الجهود المبذولة في خدمة اللغة العربية؛ مما أدى إلى تقليل الاستفادة منها على الرغم من كثرتها، ومنها غياب التكامل بين



المؤسسات، إضافة إلى الانفصال بين التنظير والتطبيق، والحاجة إلى تدريس مواد التخطيط اللغوي في الجامعات السعودية، ضعف المواجهة الاستراتيجية للجهود المنافسة، ونقص البيانات المناسبة والكافية (البريدي وآخرون، 2017، ص.645).

وكذلك من التحديات الكبرى للغة العربية أن تحتل موقعها في مجتمع المعرفة؛ فتكون لغة المعرفة والتقانة والاتصال، ولغة العلم والبحث العلمي، إضافة إلى كيفية غرس قيمتها الدينية والوطنية والعربية والعالمية، وقيمتها بوصفها الرمز الأعلى للهوية، في نفوس الأطفال والشباب في ظل تهديد ثقافة العولمة ولغتها المهيمنة.

وإيماناً بضرورة رصد الواقع اللغوي وتحدياته لإنجاح سياسات التخطيط اللغوي؛ ستحاول هذه الدراسة في الصفحات الآتية تسليط الضوء على أحد جوانب الواقع اللغوي في المملكة العربية السعودية، وهو جانب الأمن اللساني عند أبناء المبتعثين.

الأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين:

إن دراسة الواقع اللغوي لأبناء المبتعثين إلى الخارج ضرورة اقتضتها طبيعة المرحلة الحضارية التي تعيشها المملكة العربية السعودية على جميع الأصعدة، وما تستلزمه من ضرورة التواصل الحضاري مع العالم ولغاته واحتواء الاختلاف مع شعوب العالم بأنواعه، ومنه: الاختلاف اللغوي؛ في تجانس يرقى بمشروعها العالمي في ظل الإيمان التام بأن الاختلاف آية من آيات الله في الكون ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خُلُقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ (القرآن الكريم، الروم: 22)، وفي ظل السنة الإلهية التي اقتضت أن يكون الاختلاف بين البشر سبباً للتعارف والتواصل بين شعوبهم وأممهم ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ﴾ (القرآن الكريم، الحجرات: 13)، مع إيمانها التام بعدم الذوبان في الآخر في ظل تهديدات العولمة وتحدياتها، والاحتفاظ بهويتها الإسلامية والعربية والوطنية في ظل ضرورة إجادة اللغات العالمية الأخرى ك مطلب من مطالب التنمية وتوسيع دائرة المعرفة والاطلاع على المستجدات والمنجزات والبحوث العلمية وما وصلت إليه الحضارات العالمية من تقدم معرفي وعلمي، والإفادة منه، ومن هنا جاءت دراسة واقع اللغة العربية والأمن اللساني لها لدى أبناء المبتعثين بوصفها أعلى رموز الهوية العربية السعودية، وبوصفهم جيل الأطفال والشباب الذي يمثل عماد نهضة البلاد، وعليه يُعَوَّل في توطين المعرفة وبناء مجتمع معرفي عالمي وتصدر المملكة عالمياً في المجالات جميعها، ويوصف الأمن اللساني للعربية على ألسنة هذا الجيل سلاح الحماية لها، ثم بوصف الحفاظ على اللغة وحمايتها وتحقيق الأمن اللساني لها بين لغات العالم من أقوى الأسلحة التي تضمن للأمم القوة والبقاء والمنافسة والتصدر عالمياً.

وقد سبق الوقوف على مفهوم الأمن اللغوي وانعدامه في المبحث السابق؛ وعليه يمكن القول إنَّ المواقف السلبية تجاه اللغة، والشعور بعجزها عن التعبير، أو عن مواكبة الأحداث والمستجدات، أو الشعور بتفوق لغة أخرى عليها، أو الشعور بعدم التمكن من اللغة مما يدفع المتحدث إلى اختيار غيرها، أو الشعور بالقلق والخوف وعدم الثقة عند الحديث بها، أو التوقف أثناء الحديث بها وعدم الطلاقة عجزاً لغوياً لا مرضاً نفسياً أو عيباً خلقياً، أو الخجل من الحديث بها، أو الشعور بالقوة عند الحديث بلغة أخرى غيرها، أو عدم امتلاك ناصيتها والافتقار إلى إجادة مهاراتها، أو العجز عن الحديث بها أو الاستمرار فيه، أو عن بلوغ الحاجة بها، كل هذه الأمور تعني أن الشخص يفتقر إلى الأمن اللغوي، وهكذا يعرف الشيء بضده، وعليه فالأمن اللغوي لدى أبناء المبتعثين هو عكس ما سبق.

وعلى كل؛ ففي السطور الآتية تحاول الدراسة أن تُقدِّم توصيفاً مقترحاً للأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين يشمل الجوانب الآتية:

نفسياً: تبني الأبناء موقفاً إيجابياً تجاه لغتهم، والشعور بأهميتها، وحبها وتقديرها واحترامها، والمحافظة عليها، والحرص على تحقيق الكفاءة المطلوبة في مهاراتها اللغوية بناء على ذلك.

اجتماعياً: التواصل بها بشكل صحيح مع أسرهم وأصدقائهم وأفراد مجتمعهم والناطقين بالعربية من المجتمعات الأخرى في المجالات كافة، وفي وسائل التواصل الاجتماعي، وفي العالم الواقعي والافتراضي، والحديث بها في المحافل الدولية التي يوجد فيها ترجمة فورية.

علمياً: التلقي والإنتاج الصحيح بها، ودراسة علومها أو دراسة العلوم بها مع عدم إغفال أهمية اللغات الأخرى ولاسيما في هذه المرحلة الرقمية؛ تمهيداً لامتلاك القدرة على إنتاج المعرفة وتوطينها.



ثقافيًا: التواصل الثقافي والحضاري بها، واحترام التراث العربي وتذوقه والقدرة على نقله إلى العالم، واحترام التراث العالمي والقدرة على الإفادة منه دون فقد هويتهم.

لغويًا: امتلاك لغة عربية فصيحة في أصواتها وحروفها، وفي نحوها وصرفها وتراكيبها، وفي مفرداتها ودلالاتها وتداولاتها، وإتقان مهارات أدائها استقباليًا وإرسالًا، في المقامات المناسبة، دون أن يمنعه ذلك من أن يكون ثنائي اللغة أو متعددها، ولا سيما اللغات العالمية.

هوياتيًا: الانتماء إلى اللغة العربية الفصحى بوصفها لغة القرآن الكريم والسنة الشريفة، وبوصفها اللغة الرسمية التي تمثل الدولة في كل محافلها الداخلية والخارجية، وهي لغة العلم والأدب والإعلام والسياسة والاقتصاد، والمحافظة عليها، والاعتزاز بها في كل مكان، وعدم استبدال أي لغة بها؛ حبًا لها وانتماءً إليها، والحرص على إبرازها والتعريف بها وبإبداعاتها، وفي الوقت نفسه إحلال اللهجة بوصفها مستوى من مستويات اللغة العربية يستعملها في الحياة اليومية والتعاملات الأسرية وغير الرسمية محلها؛ فيحترم وظيفة كل منهما في حياته، مع إظهار الاحترام للغات جميعها.

وبناءً على ذلك؛ فالأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين منظومة متكاملة لها جوانب متعددة وأجزاء متداخلة، وسياسة التخطيط اللغوي لتحقيق الأمن اللساني لابد أن تنطلق من هذا الأساس.

ليس معنى الأمن اللساني في نظر هذه الدراسة إذاً محاربة اللغات الأخرى ولا اللغة الإنجليزية، وإنما أن تأخذ اللغة العربية مكانها المستحق في نفوس أبنائها وعلى أرض الواقع مع الانفتاح على الثقافات واللغات الأخرى دون قلق أو خوف على اللغة العربية؛ فالمملكة تولي اللغة العربية اهتمامها الأول وفي الوقت نفسه لا تنغلق عليها؛ بل تحترم لغات العالم وتؤمن بدور التنوع الثقافي بلغاته المتعددة وأهميته في الإنجاز الحضاري والتقدم الإنساني، ويظهر ذلك من خلال ابتعاث أبنائها إلى دول الخارج، ومن خلال السماح بإنشاء المدارس الدولية والعالمية ومدارس الجاليات على أرضها، ودعمها؛ احتراماً لشعوبها وللغاتهم ومنجزهم الحضاري وما يقدمونه من خدمات للوطن، وفي سبيل تعايش آمن مثمر تحترم فيه المملكة كل من يعيش على أرضها من الجاليات المختلفة، وتحترم ثقافتهم ولغاتهم، وتتبادل معهم المنافع، وفي الوقت نفسه جعلت اللغة العربية ومواد الهوية الوطنية السعودية جزءاً أساسياً من المنظومة التعليمية لتلك المدارس؛ لتعريفهم بتاريخ المملكة العربية السعودية وثقافتها وحضارتها الممتدة وتراثها الزاخر بالتسامح والتعايش الحضاري مع الآخر، والترحيب بشاركتهم المجتمعية في المناسبات الوطنية المتعددة ومنها يوم اللغة العربية، إضافة إلى حرصها على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الخارج، وفي الداخل ممن يعيشون على أرضها من خلال معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإشراكهم في ثقافات الوطن ومناسباته واحتفالاته وتعزيز التواصل الحضاري بينها وبين الشعوب من خلال ذلك.

ومن هنا تتجلى أهمية سياسة التخطيط اللغوي، لأنها الكفيلة بترجمة تلك الرؤى والتطلعات والأنظمة واللوائح والقرارات إلى واقع حقيقي معاش، وهي تمر بعدة مراحل قبل أن تصل إلى مرحلة التنفيذ التي تليها مرحلة المتابعة والتقييم ثم مرحلة المراجعة الاستراتيجية (البريدي، 2013) وهي تأخذ بُعدين؛ التخطيط والتنفيذ، وتبدأ المرحلة الأولى بما أطلق عليه البريدي (الرؤية Vision) وتخص في هذه الدراسة الصورة الطموحة للمراد تحقيقه بشأن الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين؛ في الخارج وفي الداخل بعد عودتهم، وتمتد الرؤية عادة في إطارها الزمني إلى عشر سنوات تقريباً، ثم (الغايات الكلية Ultimate Goals) وهي الأهداف النهائية لسياسة التخطيط اللغوي هنا، يأتي بعد ذلك التشخيص الدقيق للواقع أو (تحليل بيئي عام General SWOT Analysis) ويتم من خلاله تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمؤسسة التي يتم التخطيط لتحقيق الأمن اللساني للغة العربية فيها أو في بيئة أبناء المبتعثين المعنية في هذه الدراسة، وتختص بما يمكن التحكم به والتصرف فيه، وكذلك يتم من خلال هذا التحليل تحديد الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية التي لا تقع تحت تصرف المخططين؛ لاستثمار الأولى وتجاوز الثانية، يلي ذلك صياغة السياسة اللغوية، وهي في هذه الدراسة سياسة التخطيط اللغوي في مجال الابتعاث وتحديدًا لدى أبناء المبتعثين، وتتضمن كل ما يتعلق بكيفية تحقيق الرؤية والأهداف المنبثقة عنها في ضوء نتائج التحليل البيئي، ويلي ذلك اعتمادها وإقرارها وتضمينها في دستور المؤسسة المعنية، وهنا يمكن أن تكون المؤسسة وزارة التعليم التي تقرر السياسة الخاصة بتعليم أبناء المبتعثين وكيفية تحقيق الأمن اللساني للغة العربية لديهم، أو أي مؤسسة أخرى اتضح من التحليل البيئي حاجتها لإقرار سياسة خاصة بتحقيق الأمن اللساني للغة العربية فيها، ثم تأتي مرحلة التنفيذ؛ فتبدأ بتحديد القضايا الاستراتيجية التي يجب مراعاتها في التخطيط؛ كقضية الأمن اللساني لدى أبناء المبتعثين، يليها تحليل بيئي تفصيلي يقوم في هذه المرحلة على بيانات بحثية ثرية



تمكن من الوقوف على العوامل المؤثرة الداخلية منها والخارجية، وتشخيص الواقع بدقة؛ للتمكن بعد ذلك من بلورة أهداف استراتيجية شاملة الجوانب المهمة في موضوع التخطيط، محددة، دقيقة، قابلة للتحقق والقياس، وإعطاء كل هدف منها وزناً نسبياً، وترتيبها حسب أهميتها، ويمكن أن تكون الأهداف الاستراتيجية عامة يتفرع منها أهداف خاصة، ثم بلورة مشاريع ومبادرات شاملة متكاملة كفيلة بتحقيق الأهداف يتم تحديدها وفق أساليب تخطيطية علمية مدروسة، يعقب ذلك وضع خطة تنفيذية مفصلة لكل مشروع قائمة على مؤشرات ومعايير دقيقة للأداء يمكن من خلالها الحكم على مستوى جودة التنفيذ، ثم التنفيذ المتزامن مع المتابعة والتقييم وفق آليات فاعلة من قبل الجهات المسؤولة؛ لاتخاذ الإجراءات اللازمة في الوقت المناسب، وأخيراً المراجعة الاستراتيجية للخطط الاستراتيجية والتنفيذية وفق فترات زمنية محددة، قد تكون خمس سنوات مالم يطرأ ما يستلزم المراجعة قبل حلول الوقت المحدد للمراجعة (البريدي، 2013).

-الأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين:

اهتمت الأبحاث التي أجريت لدراسة الأوضاع اللغوية للأقليات المهاجرة بدراسة بعض ممارساتهم المرتبطة باللغة الأم أو ما يُسمى (اللغة التراثية heritage language) باعتبارها اللغة الأم للآباء المهاجرين، واللغة التراثية للجيل الثاني منهم ممن ولدوا في المهجر؛ لأنها لغة آبائهم وأجدادهم، فركزت بعض تلك الدراسات على الممارسات المرتبطة بالمحافظة على تلك اللغة أو التخلي عنها، وركز بعضها على المواقف اللغوية التي كان لها أثر في استعادة اللغة، أو المحافظة عليها، أو ضعفها أو موتها (العتيبي، 2021).

وقد نالت الدراسات في مجال المحافظة على اللغة أو التحول عنها جزئياً أو كلياً حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين الغربيين، ومنهم (فيشمان) الذي توصل إلى أن هناك ثلاثة احتمالات ناتجة عن تواصل الأقليات العرقية المهاجرة وتعايشهم اللغوي في بلد المهجر، هي: هيمنة لغة المهاجرين على اللغة المضيفة، وهو ما حدث للغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية، أو هيمنة لغة المهجر على لغة المهاجرين مثل ما حدث لبعض لغات المهاجرين إلى بريطانيا، أو التعايش السلمي بين اللغتين بحيث تُستخدم اللغتان في مجالات معينة، ولكلٍ منهما وظائف خاصة تضطلع بها، وتحظى كلتا اللغتين بمواقف إيجابية لدى المهاجرين الذين يتحدثونهما (العتيبي، 2021).

وفي هذا السياق يظهر مصطلحا (المحافظة على اللغة language maintenance) و(التحول اللغوي language shift) (ليشير الأول إلى استمرار متحدث واحد أو أكثر أو (مجتمع كلامي معين speech community) في استخدام اللغة الأم في جميع مجالات الحياة أو بعضها وذلك مع وجود التنافس مع اللغة السائدة أو لغة الأغلبية، ويعرفه (بيكر) بشكل أكثر تحديداً بأنه: "الاستقرار النسبي للغة من حيث عدد متحدثيها وتوزيعهم، واستخدامها المتقن لدى الأطفال والبالغين، والمحافظة عليها في مجالات محددة، مثل: المنزل، والمدرسة، والدين"، أما التحول اللغوي فيشير إلى تغير تدريجي أو كلي في استخدام اللغة الأم من قبل متحدث أو أكثر أو مجتمع كلامي معين، يؤدي إلى التخلي عنها والتحول إلى استخدام غيرها في جميع مجالات الحياة، وعادة ما تكون اللغة المهيمنة هي اللغة المتحول إليها (بيكر، 2006، كما ورد في العتيبي، 2021).

ويتصل بمفهوم المحافظة على اللغة مفهوم مهم في مجال الحفاظ على اللغة، هو مفهوم (الحيوية العرقية اللغوية Ethnolinguistic vitality) الذي يشير إلى تصرف المجموعة بوصفها كياناً جماعياً نشطاً و متميزاً، ويتيح لها تحقيق ذلك الوصف فيها الحفاظ على لغتها وهويتها الثقافية، وقد توصل الباحثون من خلال عدد من الدراسات في هذا الجانب إلى جملة من العوامل التي تساعد في تحقيق (الحيوية العرقية اللغوية) للمجموعات وتحفيزها، منها المكانة، وتشمل الوضع الاقتصادي والاجتماعي واللغوي للمجموعة، والديموغرافيا السكانية، وتشمل عدد أعضاء المجموعة وتوزيعهم الجغرافي وأنماط الهجرة وغيرها، والدعم المؤسسي، ويشمل درجة التمثيل الجيد للمجموعة ولغتها رسمياً في المجالات المؤسسية المتنوعة، مثل: الإعلام، والتعليم، وسائر المؤسسات الحكومية، والدين، والثقافة، ومن العوامل أيضاً الخطط الأبوية الموجهة للمحافظة على اللغة الأم والمتعلقة بممارستها واستخدامها داخل المنزل ودور الأم في ذلك، والتعلم الرسمي بها، وزيارة الوطن والحفاظ على الروابط العائلية مع العائلة داخل الوطن، والاتجاهات الإيجابية تجاه الوطن واللغة والهوية، والمشاركة مع أفراد المجموعة، ومنها المستوى التعليمي للوالدين، والسمات الشخصية للأطفال وتقبلهم لجهود الأبوين في المحافظة على اللغة الأم، ومنها المواقف الإيجابية تجاه ثنائية اللغة، ودعم مدارس لغات الجاليات، وغيرها من العوامل (العتيبي، 2021).



وقد توصلت إحدى الدراسات التي أُجريت لحالة المهاجرين العرب في نيو جيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية إلى اتفاق شبه تام في دور العوامل السابقة في المحافظة على اللغة وضمان الحيوية العرقية اللغوية للمجموعات المهاجرة، وكان من نتائجها أنَّ أهم العوامل التي تضمن المحافظة على اللغة الأم أو التراثية في المهجر سلوك الجماعة العرقية اللغوي والموقف الإيجابي تجاه لغتها، والذي ظهر لدى مجموعة المهاجرين العرب الذين قامت عليهم الدراسة متمثلاً في حرصهم على استخدام اللغة العربية في المجالات المختلفة الأسرية والاجتماعية والوطنية والتعليمية والإعلامية والدينية، وكذلك من خلال مكانتها الدينية في نفوسهم المستمدة من كونها لغة القرآن الكريم والسنة الشريفة (العتيبي، 2021).

وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة كانت خاصة بفئة من المهاجرين العرب وهي مبنية على نتائج دراسات سابقة لمهاجرين من جنسيات مختلفة، إلا أنه يمكن البناء عليها وعلى ما شابهها من الدراسات في مسألة الحفاظ على اللغة العربية وتحقيق الأمن اللساني لها على السنة أبناء المبتعثين؛ ذلك أن بعض عوامل المحافظة على اللغة وحيويتها متفق عليها لدى العرب والمسلمين، وعلى رأسها العامل الديني، إضافة إلى الهوية العربية والوطنية، والانتماء إلى الوطن والأهل داخل الوطن؛ إذ تشكل أواصر الصلة والقرابة أهمية بالغة لدى العرب والمسلمين خصوصاً، ولا سيما فيما يتعلق بصلة الرحم، إضافة إلى أن الموقف الإيجابي من اللغة يظهر من خلال دعم اللغة العربية بكل طريقة ممكنة؛ داخل المنزل من خلال الحديث بها ومتابعة القنوات الفضائية العربية ووسائل الإعلام العربي، وخارج المنزل من خلال الاندماج مع مجموعة المبتعثين السعوديين والعرب وأبنائهم والحديث بها، أو إلحاق الأبناء بمدارس سعودية أو عربية، أو المدارس التي تدرس العربية بجهود خاصة في حال دراسة الابن في مدارس الدولة باللغة الأجنبية، كما يعد المستوى التعليمي أو الثقافي-على وجه الخصوص- للوالدين عاملاً مهماً في تقدير مكانة اللغة العربية بوصفها رمزاً للهوية الإسلامية والعربية والوطنية، ونقل ذلك التقدير إلى أبنائهم وترسيخ مكانتها في نفوسهم.

ومع تشابه الأرضية التي تربط أبناء المهاجرين بأبناء المبتعثين إلا أنه ثمة اختلاف بينهما يتجلى في أنَّ المبتعثين يقضون عدداً من السنوات في بلد الابتعاث مع علمهم المسبق بأنهم عائدون إلى وطنهم ولغتهم؛ فاللغة العربية -كما هو متوقع- حاضرة في عقولهم وقلوبهم، وإليها سيعودون، ولكن الواقع اللغوي من خلال المشاهدات اليوم والمعاشية مع أبناء المبتعثين وأبائهم وبعض المقالات التي يشكو فيها بعض الآباء المبتعثين من وضع اللغة العربية لدى أبنائهم يشير إلى غير ذلك.

- الواقع اللغوي لدى أبناء المبتعثين في الخارج في ضوء سياسة التخطيط اللغوي:

وباستعراض السياسة التعليمية في مجال الابتعاث في المملكة العربية السعودية يتضح أن هناك مجموعة من الأنظمة الخاصة بتعليم أبناء المبتعثين في الخارج؛ فقد تضمنت لائحة تنظيم المدارس السعودية في الخارج عدداً من المواد، تصدرتها أهداف التنظيم التي تمثلت في توفير التعليم لأبناء السعوديين الموفدين والعاملين والمبتعثين في الخارج، وحمايتهم من التأثير بما لا يتفق مع أهداف التعليم وغاياته في المملكة، وتيسير اندماجهم في المدارس السعودية في المملكة بعد عودتهم من خلال تعليمهم وفق المناهج والمقررات السعودية، إضافة إلى تعميق انتمائهم إلى الوطن ولوائهم له، واتخاذ ذلك التعليم العربي الإسلامي وسيلة دعوية إلى الله في مجتمعات غير إسلامية وغير عربية، وإتاحة الفرصة للراغبين من أبناء غير السعوديين للدراسة وفق المنهج السعودي، ورفع شأن المملكة إعلامياً من خلال الأنشطة التي تقوم بها تلك المدارس (وزارة التعليم، 1443هـ).

وبتحليل بعض تلك الأهداف، مثل: (تيسير اندماجهم في المدارس السعودية في المملكة بعد عودتهم من خلال تدريسهم المناهج والمقررات السعودية)، و (حمايتهم في الخارج من التأثير بما لا يتفق مع أهداف وغايات التعليم في المملكة)، و (تعميق انتمائهم إلى الوطن ولوائهم له)، يتضح أنها منطلقة من المادة الأولى في نظام الحكم القاضية بأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية، وأن دينها هو الإسلام، وتنطبق السياسة التعليمية لوزارة التعليم وغايات التعليم وأهدافه في المملكة من المادة الأولى في نظام الحكم كما سبق، وفي مهام ومسؤوليات مدارس التعليم العام التي فسر لها الدليل التنظيمي لتلك المهام بأنها: "جميع مدارس مراحل التعليم العام (حكومي، أهلي) وتحفيظ القرآن ومدارس الطفولة المبكرة ومدارس التعليم المستمر والمدارس السعودية في الخارج"، جاء في البند الثاني منها: "تزويد الطالب بما يحتاج إليه من العلوم والفنون والآداب والتدريبات العملية حتى يكون مواطناً صالحاً مدركاً لواجباته وحقوقه ومعتزاً بإسلامه ووطنه ووفياً لعروبته"، وفي البند السادس: "تنمية انتماء الطالب لدينه ووطنه والاعتزاز بهما والولاء لقيادته ووطنه وأهمية المحافظة على هذه الثوابت لديه" (وزارة التعليم، 1442هـ)، ولن يتحقق ذلك دون إتقان اللغة العربية التي هي رمز انتمائه لوطنه ووفائه لعروبته واعتزازه بلغة دينه التي نزل بها كتابه الكريم ووردت بها أحاديث نبيه، وهي رمز هويته الإسلامية والعربية والسعودية، يستوي في تحقيق ذلك التعليم داخل المملكة أو خارجها.



وتقدم الوزارة خدمات خاصة بالابتعاث من خلال مركز خدمات الابتعاث في وزارة التعليم، وتنقسم إلى خدمات ما قبل الابتعاث، وخدمات أثناء الابتعاث، وخدمات ما بعد الابتعاث، والخدمة الأولى في القسم الأول هي تعزيز الهوية الوطنية (وزارة التعليم، 1443هـ)، إلا أنه لم يتم تحديد كيفية ذلك التعزيز في الموقع، إلا أن الجامعات تعد برنامجاً للإعداد للابتعاث أو الدكتوراه وفيه يتم إيقاف المبتعثين على الأمور المهمة لإنجاح رحلة الابتعاث والأنظمة والإجراءات الخاصة بالابتعاث وكيفية التعاطي مع المجتمعات في بلد الابتعاث دون فقد هويتهم الإسلامية والعربية والوطنية، ويعد هذا البرنامج جزءاً من سياسة التخطيط اللغوي التي تتبعها وزارة التعليم في مجال الابتعاث من أجل تحقيق أهداف السياسة التعليمية وغاياتها كما ورد في الفقرة السابقة.

وأما فيما يخص الواقع الفعلي لتعليم أبناء المبتعثين في الخارج؛ فقد وضعت وزارة التعليم في موقعها الإلكتروني قائمة بالمدارس المعتمدة لإلحاق أبناء السعوديين العاملين والموفدين والمبتعثين السعوديين في الخارج بها، وأشارت إلى اعتمادها المدارس العربية الموجودة في الدول العربية جميعها، والمدارس العربية الموجودة في الدول الأجنبية كافة على أن تكون معتمدة من وزارة التعليم في دولة المقر، وأن تتم مصادقة شهادتها من الملحق الثقافي السعودي والسفارة السعودية، وقد كان عدد الأكاديميات والمدارس السعودية في الخارج ثمانين مدارس في الهند وروسيا وماليزيا وجيبوتي والصين والمغرب والجزائر وباكستان، وأكاديمية الحرمين الإسلامية في جاكارتا في أندونيسيا، ولم يورد موقع الوزارة أي مدرسة معتمدة من السعودية سواءً أكانت تدرس بالعربية أم بغيرها في بريطانيا، وكذلك في أمريكا الشمالية وفي أمريكا وكندا تحديداً لم يورد الموقع أي مدرسة معتمدة تدرس بالعربية، وفي أمريكا الجنوبية توجد مدرسة واحدة عربية هي المدرسة العربية في تشيلي، ولم يتم تسجيل اللغة المستعملة في التعليم فيها، وفي قارة استراليا ونيوزلندا ثلاث مدارس؛ مدرسة بيرث الإسلامية في بيرث، وكلية الملك خالد الإسلامية في ملبورن، ومدرسة الملك فهد الإسلامية في سدني، واللغة المستعملة فيها الإنجليزية والعربية، ومدرسة الملك فيصل الإسلامية في سدني (وزارة التعليم، 1443هـ)..

وبإمعان النظر في واقع اللغة العربية الفعلي لدى أبناء المبتعثين في الخارج يتضح أنه لا يوجد مدارس سعودية أو عربية في تلك الدول معتمدة من وزارة التعليم السعودية إلا ما ماورد سابقاً، إضافة إلى كونها بعيدة عن أماكن سكنهم غالباً؛ وبناء على ذلك فإن كثيراً من أبناء المبتعثين لا يدرسون بالعربية (اللغة الأم) في مدارس دولة الابتعاث التي تكون اللغة الأجنبية (الثانية بالنسبة) فيها هي لغة التعليم، ويضاف إلى ذلك أنها لغة المجتمع ومؤسساته، وكذلك هي لغة الأقران التي يحرص ابن المبتعث على اكتسابها؛ فمعظم الأطفال يتخذون من أقرانهم نماذج لغوية يحتذونها، وقد أوضحت دراسات النمو اللغوي للطفل أن أغلب الأطفال يتبعون نموذج الأبوين حتى سن الثالثة أو الرابعة، ثم يستبدلون بنموذج الوالدين نموذج الأقران إلى سن الثالثة عشرة ثم يبدؤون في احتذاء نموذج البالغين، ولكن هذه التعميمات كما يذكر (هدسون) تظل فرضيات؛ لاختلاف العلماء في نتائجهم، ولوجود حالات مختلفة عن ذلك الرأي يحتذي فيها الأطفال نموذج الأقران مطلقاً، ومنها ما أورده (لابوف) عن أن اللكنة التي يتحدث بها كثير من أطفال الجيل الأول من المهاجرين إلى المدن البريطانية لا تختلف عن لكنة أقرانهم المقيمين؛ مما يدل على أنهم لم يكتسبوا باحتذاء نموذج الوالدين (هدسون، 1990/1980).

ويظهر في هذا السياق ثلاثة مصطلحات تتنازع الواقع اللغوي للطفل أو ابن المبتعث، هي: مصطلح اللغة الأم First Language)، وهي: " أول نظام لغوي يكتسبه الإنسان في مراحل طفولته الأولى، ويغلب أن يتصل بلغة الوالدين ولغة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل أصلاً" (كيسكس، 2016، ص. 168)، وكذلك عادة ما تكون هي اللغة الأولى لمعظم سكان منطقة ما، كالعربية في البلاد العربية (جون سوان وآخرون، 1440هـ)، ومصطلح اللغة الثانية (Second Language)، وهي: " كل نظام لغوي اكتسبه الإنسان أو تعلمه بعد لغته الأولى الأم، ويمكن أن يطلق عليه اللغة الأجنبية أو اللغة الإضافية" (كيسكس، ص. 168)، وهي "لغة إضافية متاحة للمتعلمين في إقليم معين" (جوان سوان وآخرون، ص. 153)، و" تكتسب بعد اكتساب اللغة الأولى أو الأصلية" (جوان سوان وآخرون، ص. 340)، ومصطلح اللغة الأولى (First Language) التي ترتبط بلغة المجتمع بوصفه كلاً أكثر منها لغة للفرد، ويكون الإنسان فيها أكثر كفاءة، والتي يستخدمها بشكل أوسع مدى وتتشكل معها هويته؛ نتيجة لهيمنتها في المجتمع الذي يكون فيه (جوان سوان وآخرون، ص. 149 و 150).

وقد كان من نتائج أحد الأبحاث التي أجريت لدراسة تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم عندما تدرس اللغة الثانية في بيئة تعليمية بوصفها لغة أجنبية أن اللغتين الأم واللغة الثانية بينهما تأثير متبادل، وأن هذا التأثير ظاهرة تطورية، ولكن تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية يغلب عليه الجانب النحوي والمعجمي متمثلاً في الأخطاء النحوية والمعجمية، في حين يكون تأثير اللغة الثانية في



اللغة الأم معرفي (إدراكي) وتداولي أكثر من أن يكون معجميًا ونحويًا، وكذلك يزيد احتمال تأثير اللغة الثانية في تطوير مهارات اللغة الأم، ولكن التأثير المثمر للغة الثانية في اللغة الأم لن يحدث إلا في ظل التعرض للغة الأم بمستوى مناسب، وإلا فإنه من المتوقع أن ينتهي الأمر باللغة الأم إلى فقدان والضياع في التداول غالبًا، ومن هنا فلا بد من الحذر الشديد عند اتخاذ اللغة الثانية لغة تعليم (لغة محتوى) حتى في المدارس الثانوية للغة، ولا بد من التخطيط الدقيق لذلك بحيث يتضمن أمرين؛ الأول: وضع نظام للتعرض للغة الأولى بحيث يكون متواصلًا، والثاني أن يكون محتوى التعرض ونوعيته في اللغتين أهم من كميته (كيسكس، ص 176).

وبالوقوف على نتائج البحث السابق تتضح ملامح الصراع بين المصطلحات الثلاثة وخطورة الوضع التعليمي الذي يعايشه أبناء المبتعثين في الخارج في ظل أحادية التعليم باللغة الإنجليزية في مدارس دول الابتعاث؛ ذلك أنهم محرومون من التعليم باللغة العربية (الأم) ولا يتعرضون لأي محتوى تعليمي عربي في تلك المدارس، فإذا كانت نتائج التجارب التي قام عليها البحث توصلت إلى أن التعليم ثنائي اللغة إذا لم يخطط له بحيث يكون التعرض للغة الأم مستمرًا، وفي مستوى ملائم؛ فإنه من الوارد فقد اللغة الأم وضياعها في التداول؛ وعليه فإن عدم التعرض للغة الأم تمامًا كما هو الحال لدى بعض أبناء المبتعثين سيجعل الفقد أكثر ورويًا، ولا سيما إذا رافقته ظروف وملابسات أخرى؛ كعدم وعي الأسرة بقيمة اللغة العربية، وعدم الحديث بها في المنزل مع الأبناء، وعدم تواصل الأسرة مع مبتعثين آخرين أو أشخاص تكون اللغة العربية هي لغة الحديث معهم وكذلك بين أبنائهم، وعدم استفادة الابن من الجهود التطوعية الخاصة لتعزيز العربية والحفاظ عليها التي تكون عادة من خلال تجمعات عربية أو حلقات أو مدرسين خصوصيين؛ لأي سبب من الأسباب، مثل كونها غير متاحة في المنطقة أو بعيدة عن مسكن الوالدين، أو غير آمنة باعتبار أنها غير مؤسسية، أو بسبب انشغال الأهل؛ إذ غالبًا ما يكون الوالدان مبتعثين؛ فلا يجدان الوقت لتعليم الطفل العربية، أو حل المشكلات اللغوية التي يواجهها، وكذلك قد لا يتمكنان من توفير مدرسين عرب ثقة لتدريس الابن، إضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي لدى الأبناء في ظل انشغالهم بدراساتهم وأعبائها في مدارس دولة الابتعاث، أو عدم وجود الرغبة والاستعداد للدراسة الإضافية بالعربية خارج وقت الدراسة النظامي في حال وجدت المدارس السبئية التي تدرس اللغة العربية يوميًا أو يومين في الأسبوع، ومع ذلك فهذه المدارس ليست متاحة دائمًا، وقد لا تجدي كثيرًا بالقياس إلى عوامل متعددة منها قصر الفترة الزمنية التي يتعرض فيها للعربية في مقابل الانغماس شبه التام في اللغة الثانية أو الأجنبية، في هذه الحالة سيكون هناك عدم تعرض للغة العربية تمامًا، وفي حال كان التعرض لها بأي شكل من الأشكال السابقة؛ فإن التعرض لن يكون بالمستوى الملائم أو المناسب لكمية ما يتعرض له الابن في المدرسة من اللغة الإنجليزية، إضافة إلى أن مهارات الكتابة والقراءة تحتاج إلى تعرض منظم، وعليه فإن الابن إذا أُنقن الحديث بالعامة والفهم لما يستمع إليه من الأهل، فإنه لن يتقن القراءة والكتابة بدون تعليم منظم، وسيكون إتقانه في الغالب مقصورًا على العامة، وفي الغالب سيتحول الابن إلى الإنجليزية ويستبقي الحديث بالعربية فقط مع من لا يجيدون الإنجليزية، وقد لا يتمكن من ذلك أيضًا.

وفي خضم كل ما سبق تكون لغة الطفل مع أصدقائه هي الإنجليزية حتى العرب منهم، وهي أيضًا لغة برامج الترفيه ووسائل التواصل، وكل أماكن الترفيه التي يقصدها الطفل؛ فتهيمن عليه وتكون اللغة الأولى First Language لديه.

-الواقع اللغوي لدى أبناء المبتعثين في الداخل بعد العودة في ضوء سياسة التخطيط اللغوي:

اقتصرت السياسات التعليمية الخاصة بتعليم أبناء المبتعثين بعد عودتهم إلى المملكة كما يتضح للبحث على ما ورد في المادة الخامسة من لائحة المدارس الأجنبية بشأن الطلاب القادمين من الخارج، والتي نصّت على أنه: "لا يجوز قبول الطلاب السعوديين في المدارس الأجنبية، عدا من تقضي الضرورة التحاقهم فيها من الطلاب القادمين من الخارج الذين لم تمكنهم ظروفهم الدراسية من الالتحاق بالمدارس السعودية، فلوزير النظر في الموافقة على قبولهم مدة تحددها ظروف كل طالب في كل سنة، بما لا يتجاوز ثلاث سنوات، ثم تم التعديل في هذه المادة لتختتم بالآتي: "...، على أن يتم ذلك بموافقة الوزير على قبولهم مدة تحددها ظروف كل طالب في كل سنة" (وزارة التعليم، 1443).

وجاء في المادة الثالثة عشرة: "تقوم كل مدرسة أجنبية بتدريس مواد لتعليم مبادئ اللغة العربية والحضارة الإسلامية وتاريخ المملكة وجغرافيتها بما لا يقل عن ساعة واحدة في الأسبوع" (وزارة التعليم، 1443).



وهاتان المادتان تنسجمان وتتكاملان مع ما تمت الإشارة إليه عند الحديث عن أنظمة السياسة التعليمية في الخارج، وهما جزء من سياسة التخطيط اللغوي التعليمية التي تتوجه إلى تنفيذ السياسة العامة للدولة تجاه التعليم واللغة العربية في الداخل والخارج.

أما بالنسبة إلى واقع أبناء المبتعثين التعليمي واللغوي بعد العودة فيختلف عما اشترطته المادة الثالثة عشرة؛ حيث لم يعد القبول في هذه المدارس مقتصرًا على الطلاب السعوديين القادمين من الخارج؛ بل يتم قبول الطلاب السعوديين الذين لم يغادروا المملكة في المراحل الثلاثة ولاسيما بعد التوسع في الاستثمار من خلال هذه المدارس، حيث أعلنت وزارة التعليم في العام 2010م عن فتح المجال للطلاب السعوديين للالتحاق بالمدارس العالمية المملوكة لمستثمرين سعوديين، بشرط حصولها على 800 درجة في سجل تقييم المدارس الأجنبية وفق معايير اشترطتها الوزارة، وقد استقطبت هذه المدارس كثيرًا من الطلاب والطالبات من السعوديين وغيرهم؛ نظرًا لما تقدمه من خدمة تعليمية نوعية ساعية لتحقيق اقتصاد المعرفة، ورغبة من أولياء الأمور في تزويد أبنائهم بالمهارات الأساسية التي تؤهلهم للمنافسة محليًا وعالميًا (العتيبي، 2020).

وقد حدّدت وثيقة تصنيف المدارس الأجنبية لقبول الطلاب والطالبات السعوديين عددًا من الشروط التي يتم بناء عليها قبول السعوديين في تلك المدارس، منها: الالتزام بلائحة المدارس الأجنبية في المملكة العربية السعودية المادة الثالثة عشرة (وزارة التعليم، 1438) التي سبقت الإشارة إليها.

وتعد المدارس العالمية إحدى مجالات الاستثمار التي تبنتها وزارة التربية والتعليم هادفة إلى توفير التعليم المناسب لأبناء الجاليات الأجنبية في المملكة، ولأبناء السعوديين العائدين من الخارج ممن يجدون صعوبة في استكمال تعليمهم في المدارس الحكومية بسبب طول الفترة التي قضوها في الخارج وأثرها على لغتهم العربية، وكذلك للأسر السعودية التي اختارت أن تلحق أبنائها بهذه المدارس لتأهيلهم لمواكبة متطلبات العولمة والثورة الرقمية، وإعدادهم للالتحاق بالأقسام العلمية والتطبيقية في الجامعات السعودية، أو إلحاقهم بالجامعات العالمية العريقة خارج السعودية.

وقد جاء في الحساب الرسمي لوزارة التعليم على تويتر في 12 يوليو 2020م أن عدد المدارس العالمية والأجنبية في المملكة بلغ 1942 مدرسة تتركز في منطقتي الرياض والشرقية ومحافظة جدة، ويدرس فيها 275,756 طالبًا وطالبة، وأن وزارة التعليم تعمل على دعم المستثمرين في مجال التعليم العالمي والأجنبي بعد أن أنشأت إدارة عامة متخصصة في منح التراخيص وإعداد المعايير واللوائح الخاصة بها بما يتناسب مع رؤية المملكة 2030 (وزارة التعليم، 1443).

والواقع أن توجه الوزارة نحو الاستثمار في هذا النوع من التعليم والتوسع فيه ينسجم مع متطلبات التنمية المستدامة (وزارة التعليم، 1443)، ومع ما جاء في الإعلان العالمي للحقوق اللغوية التي نصت على احترام التنوع الثقافي واللغوي بشكل عام، وفي التعليم "بأن يكون في خدمة التنوع اللغوي والثقافي، وأن يعزز إنشاء العلاقات المتناغمة بين المجتمعات اللغوية المختلفة في جميع أرجاء العالم" (نادي القلم الدولي PEN، مركز CIEMEN الثقافي، 1996).

ولكن المشكلة أن بعض الآباء المبتعثين يعتمدون على إتاحة القبول للسعوديين في هذه المدارس اعتمادًا كليًا؛ فلا يشكل عدم دراسة أبنائهم العربية وعودتهم إلى الوطن دون إجادتها حاجسًا لديهم، ولاسيما من لا يدركون أهمية اللغة الأم واللغة العربية في تشكيل هوية الابن؛ ويرون أن الحل موجود في هذه المدارس؛ لأن لغة التعليم الأولى فيها هي الإنجليزية، فلا يعاني الابن من وجهة نظرهم من عقبات لغوية بعد عودته.

وكذلك يختلف واقع أبناء المبتعثين التعليمي واللغوي بعد العودة عما اشترطته المادة الثالثة عشرة بشأن المدة التي يسمح لهم بالالتحاق بها؛ حيث لم يعد قبول الطلاب السعوديين القادمين من الخارج مشروطًا بسنوات معينة أو بموافقة الوزير أو بظروف كل طالب؛ فقد يكمل الطالب دراسته فيها إلى تخرجه من الثانوية، ولاسيما إن كان يخطط للالتحاق بكلية علمية أو تطبيقية لغة التعليم فيها الإنجليزية؛ مما يساعده على التفوق بسبب إجادته اللغة الإنجليزية، أو إن كان ينوي الالتحاق بإحدى الجامعات العالمية.

وأما فيما يخص مواد الهوية الوطنية (الدراسات الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية) في هذه المدارس؛ فقد تم تعديل الخطط الدراسية الخاصة بها؛ ليصبح عدد حصص اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ست حصص لكل صف في الأسبوع الواحد، وأربع حصص لكل صف من الصفوف العليا، وأربع حصص لكل صف في المرحلة المتوسطة، وثلاث في المرحلة الثانوية، هذا إلى جانب أن تدريس الدراسات الإسلامية والاجتماعية باللغة العربية؛ وعليه فإن مجموع حصص



ما يدرسه الطالب باللغة العربية بوصفها لغة تعليم يتم بها تدريس مواد الهوية الوطنية إحدى عشرة حصة في صفوف المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وعشر حصص في الصف الأول الثانوي، وثمانية حصص في الصفين الثاني والثالث في المرحلة الثانوية (وزارة التعليم، 1443)، وترى الدراسة أنَّ هذا العدد مناسب في مدرسة دولية؛ فلا ينفصل الطفل عن لغته الأم وعروبته ووطنه ودينه، ولا سيما إذا تم الالتزام بخطة الوزارة، في ظل تكليف الوزارة إدارات التعليم بمتابعة تدريس مواد الهوية الوطنية في تلك المدارس؛ لضمان تجويد تدريس تلك المواد وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها.

وبالنظر إلى ما سبق يظهر للبحث أن الطلاب الملتحقين بهذه المدارس ممن لم يغادروا المملكة لن يعانون من المشكلة بالحجم نفسه الذي يعاني منه ابن المبتعث الذي لم يدرس في المدارس السعودية في الخارج؛ لأنهم لم ينفصلوا عن وطنهم ولم يقطعوا تمامًا عن العربية لغتهم الأم واللغة الأولى في المملكة العربية السعودية، كحال ابن المبتعث الذي كانت اللغة الأولى له هي الأجنبية طوال فترة دراسته في الخارج، وليس المجال هنا مجال مقارنة، وإنما لتسليط الضوء على الوضع اللغوي الذي يعيشه ابن المبتعث الذي لا يجيد العربية عند دراسته في هذه المدارس بعد العودة؛ حيث لا يتساوى مع وضع الطلاب الذين لم يغادروا المملكة ممن يدرسون في هذه المدارس التي تعد الأجنبية فيها اللغة الأولى والعربية اللغة الثانية فيها؛ مع ملاحظة أنَّ التحاق ابن المبتعث بها قد يكون حلًا مؤقتًا؛ ليمكن من استكمال تعليمه في المملكة العربية السعودية بيسر وسلامة -كما ارتأت اللائحة حين ربطت مدة الدراسة بسنوات معينة ثم بموافقة وزير التعليم وإن كان ذلك لا يطبق على أرض الواقع كما سبق الذكر-، لكنه قد يضاعف مشكلة ضعف الأمن اللغوي أو انعدامه -إن وجدت- في ظل عدم عناية المحيطين باتخاذ الإجراءات المناسبة لحل المشكلة والحفاظ على اللغة العربية عند الابن، وفي ظل عدم وجود سياسات مدرسية ومجتمعية تُعنى بهذه المشكلة وتساند الوالدين في حلها والتخفيف من وطأتها، وإن كان ثمة جهود فردية إلا أنها لا ترقى إلى مستوى الجهود المؤسسية التخطيطية لحل الإشكالات اللغوية؛ لذلك تحتاج هذه الفئة إلى تخطيط متكامل موجه إلى تحقيق منظومة الأمن اللساني لديها في الخارج والداخل في ظل أجهزة الدولة ومؤسساتها التي تضطلع بدور مهم في إنجاح سياسات التخطيط ولا سيما في التعليم والإعلام، إلى جانب جهود الأسرة والوالدين والجهود الثقافية الفردية والجماعية والمؤسسية التي تشغلها مسألة الهوية والانتماء.

-أبرز مخاطر الأمن اللساني وتهديداته لدى أبناء المبتعثين:

تظل مخاطر الاغتراب اللغوية قائمة ومهددة للأمن اللساني للغة العربية لدى أبناء المبتعثين مالم يكن هناك وعي من الأهل وانتماء عالٍ إلى الوطن مع انفتاح حكيم على لغة وثقافة الآخر، ولكنها تتضاعف إذا ألحق الطفل بمدارس دولة الابتعاث التي تتخذ من اللغة الإنجليزية لغة التعليم وحرمت تمامًا من لغته العربية، مع أنَّها قد تكون فرصة إذا أحسن استثمارها؛ ليكون الطفل ثنائي اللغة، وتصبح نقطة قوة لديه مستقبلاً، ومن تلك المخاطر:

-اضطراب الهوية الوطنية والدينية والعربية؛ فالانقطاع عن لغة الوطن وتعليمه وإعلامه وتاريخه وجغرافيته، وعدم امتلاك لغة تعينه على قراءة القرآن وحفظه وفهمه، وعدم تلقيه على الأقل مواد الهوية الوطنية في الخارج، وغياب اللغة العربية في التواصل الاجتماعي الواقعي والافتراضي، مع هيمنة الإنجليزية سيؤثر على تشكيل الهوية لديهم؛ لأنَّ اللغة ليست مجرد أداة للتواصل وقضاء الحاجات اليومية، والابن الذي سيتقن الإنجليزية على حساب لغته العربية هو غالبًا يفكر بها وينتمي إليها، وهو في الغالب سيتبنى هوية اللغة التي يتعلم بها ويجيد مهاراتها، وهنا يحدث الاضطراب بين الهوية الأصلية وبين الهوية المتبناة، الذي يفضي بدوره إلى ضعف الاعتزاز بالعربية والولاء لها.

-الخطاب التعظيمي للغة الإنجليزية على حساب الخطاب الخاص باللغة العربية، وتصديق الواقع بعض مضامين ذلك الخطاب؛ ومن ذلك توفر الفرص العلمية والعملية المرتبطة باللغة الإنجليزية، وعولمة اللغة الإنجليزية وهيمنتها على كثير من المجالات، وما يترتب عليه من انهزام لغوي واستسلام لمعطيات ذلك الخطاب.

-عدم وجود خطط تعليمية للحالات الخاصة في المدارس الحكومية كالحالة اللغوية لأبناء المبتعثين، وكذلك لا يوجد برامج وطنية مخصصة لمساعدة أبناء المبتعثين بعد العودة سواء أكان ذلك في المدارس الحكومية أو الأهلية أو الدولية أو في أي مكان، ومالم يُعوّض الوالدان ذلك بسياسة لغوية أسرية وتخطيط فاعل لتنفيذها؛ فإن لغة الابن العربية ستكون في خطر.



-الانسحاب اللغوي أمام الضعف الذي يعانيه الطفل؛ وأمام الضغط الذي يقع عليه في المدرسة الحكومية كي يتمكن من اللحاق بزملائه في المواد الدراسية، ويحرز الدرجات المطلوبة، وكي يتمكن من الاندماج مع المجتمع المدرسي وزملائه، والآثار المترتبة على ذلك مثل: (القلق، اللجوء للصمت، الخوف من الحديث، تجنب الحديث بالعربية ما أمكن)، أو الهرب إلى المدارس العالمية.

-الموقف السلبي تجاه اللغة العربية أو العدائي؛ إذ يكره الطفل العربية ويعتقد أن المشكلة تكمن في صعوبتها، ولا سيما إن لم يحظ بانتباه المعلم واهتمامه بوضعه اللغوي ومساعدته على تجاوزه، أو مساعدة الأهل عن طريق التدريس في المنزل والاستعانة بمدربين لمساعدته.

-اختلال وظائف اللغات لديهم وتداخلها بين العربية الفصحى والعامية والإنجليزية، وظهور عدد من الظواهر اللغوية التي تحتاج إلى دراسة أثناء الحديث؛ لتأثيرها على الأمن اللساني للغة العربية لديهم، ومن أهمها:

*التحول اللغوي، وهو ظاهرة لغوية تشيع بين المتكلمين بلغتين أو لهجتين عندما يتحول المتكلم فجأة، ويستعمل عبارة أو جملة أو أكثر بلغة أو بلهجة أخرى، وهو يرتبط بثنائيي اللغة، ويختلف عن التداخل اللغوي في أنه يقوم على استعمال المخاطب نظامين لغويين دون خرق أو مساس بالقواعد الخاصة بهما، وقد يكون التحول اللغوي لديهم جزئياً أو كلياً إلى الأجنبية، وهناك عدد من الأسباب التي تقف وراء التحول اللغوي بشكل عام، منها: التكيف مع قدرات المخاطبين اللغوية، ومع الخلفية اللغوية للمتكلمين والمستمعين، تأكيد نقطة معينة أو فكرة محددة في الحديث، أو استعمال تعبيرات جاهزة معروفة لدى المخاطبين، الرغبة في عدم اشتراك سامع آخر في فهم الحديث، عجز المتكلم عن التعبير بصورة كاملة في لغة واحدة؛ فيتحول إلى اللغة الثانية لإنقاذ الموقف وإكمال الكلام وإخفاء عجزه اللغوي، وسيلة لغوية اجتماعية يستعملها المتكلم للتعبير عن موقف معين؛ مثل: إظهار الاتفاق، أو التعاطف، أو التضامن، أو إظهار الانتماء إلى ثقافة معينة أو الإلمام بها وبلغتها، وقد يستعمل التحول اللغوي في التعليم لمساعدة الطلاب على فهم المادة اللغوية أو ترقية معارفهم أو تعريفهم بمصطلحات في اللغة الثانية أو إعطاء شروح وتعليمات (هتهوت، 2015).

وكما هو واضح أن التحول اللغوي ليس قسرياً دائماً، ولكنه يعد مشكلة في حال العجز اللغوي عن القدرة على التعبير بصورة كاملة في لغة واحدة، وفي حال الشعور بعجز اللغة العربية عن التعبير عن بعض المواقف وامتلاك التعبيرات المناسبة لها، وفي الوقت نفسه الشعور بأن اللغة الإنجليزية قادرة على ذلك؛ لمزايا تتفوق بها، وكذلك حين يصبح التحول اللغوي عادة كلامية ولازمة لغوية.

*ومن الظواهر اللغوية أيضاً التداخل اللغوي: ويقصد به التأثير الذي تحدثه اللغة الأم في اللغة المتعلمة، وهو عبارة عن مشكلات وتداخلات تحدث للمرء أثناء تعلم لغة ثانية؛ لأنَّ اكتساب اللغة الأم يكون دون معرفة سابقة لأنماط لغوية يمكن أن تتداخل معها لدى الإنسان، ويظهر التداخل اللغوي حين يستعمل شخص ثنائي اللغة في لغته الأولى سمة صوتية أو صرفية أو معجمية أو تركيبية خاصة باللغة الثانية، أو العكس؛ فعلى المستوى الصوتي مثلاً يؤدي التداخل اللغوي إلى استحداث شكل لغوي صوتي أجنبي وغريب على لسان المتكلم؛ مثل: إدخال وحدات صوتية من اللغة الأم، أو الإبدال الصوتي بين الوحدات الصوتية مثل الوحدات ذات المخرج الأسناني أو بين الأسناني، وكذلك يحدث حين يظهر النبر والتنغيم والإيقاع الغريب عن اللغة التي وقع فيها التداخل، أما على المستوى الصرفي فالتداخل اللغوي فيه يؤدي إلى استحداث صيغ جديدة؛ فيصوغ المتكلم الألفاظ في اللغة الثانية على نمط اللغة الأولى؛ مثل: إضافة وحدات صرفية إلى كلمة من اللغة الإنجليزية لتحويلها إلى زمن معين أو جمعها أو غير ذلك (هتهوت، 2015، ص. 124-126).

*ومن تلك الظواهر أيضاً ظاهرة الدمج اللغوي: ويعني إدخال كلمة أجنبية أو أكثر في اللغة الأم على سبيل الاستعارة أو الاقتراض أثناء الحديث أو الكتابة لأسباب مختلفة، مثل: الإفهام أو إظهار المعرفة والعلم أو التناصح أو الغفلة والاعتقاد أنها ليست أجنبية عن لغة المتكلم (الحليمي، 1997).

*كذلك يعدُّ عدم التمكن من كلتا اللغتين من الظواهر التي تعاني منها لغة بعضهم، وهو ما يطلق عليه (شبه لغوي Semi-Lingualism)، ويعني: "أنَّه في حالات محدَّدة في ثنائيَّة اللُّغة المختزلة Subtractive Bilingualism قد يصبح أفراد أو جماعات ثنائيي اللُّغة بدون الإتيان الكامل لقواعد أيِّ من اللُّغتين؛ لذا فإنَّ مثل هؤلاء يُعتبرون أنصاف لغويين؛ وذلك لفقدان الكفاءة والأهليَّة الكاملة في أيِّ من اللُّغتين" (جوان سوان وآخرون، 1440، ص. 344)، وعلى الرغم من انتقاد هذه النظرية وعدم تلقيها



بالقبول (جوان سوان وآخرون)، إلا أنَّ هذه الحالة واقعية جدًا وملاحظة؛ حيث وصف عدد من أبناء المبتعثين ممن عاشتهم الباحثة حالتهم اللغوية بعد العودة من الابتعاث بالوصف نفسه؛ فصرحوا بأنهم ليسوا جيدين بالقدر الكافي في العربية وكذلك في الإنجليزية، ولا يشعرون بالرضى عن أنفسهم في اللغتين؛ ممَّا يوقعهم في حيرة الاختيار بينهما حين الاضطرار للدخول إلى الاختبارات والمسابقات، كاختبارات موهبة في الوطن على سبيل المثال.

-ومن مهددات الأمن اللساني أيضًا عدم استقرار البيئة اللغوية التي يعود إليها أبناء المبتعثين؛ بمعنى أن يكون هناك ضعف في مهارات العربية، أو في طرائق تدريسها، أو في تقديرها، أو تسامح في انتهاك قواعدها أو تشويه أصواتها أو استبدال الأجنبية أو غيرها بها.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على من أرسله الله رحمة للعالمين، وبعد: فقد انتهت هذه الدراسة إلى بعض النتائج، من أهمها:

-يعدُّ الأمن اللساني لأبناء المبتعثين مهددًا في ظل دراستهم في المدارس الأجنبية في الخارج وفي المدارس الدولية بعد العودة وفي الكليات العلمية التي تدرس بالإنجليزية أو في الجامعات العالمية بغير العربية مالم يسانده سياسات تخطيط لغوية متكاملة في الخارج والداخل لحفظ أمن العربية على ألسنتهم.

-أهمية بلورة سياسات تخطيط لغوي موجهة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية لدى المبتعثين وأبنائهم؛ لأنَّه الدعامة الأساسية للأمن اللساني.

- أهمية السياسات التخطيطية في توجيه الخطاب الدائر حول العربية إلى ترسيخ قيمتها الدينية والوطنية لدى المبتعثين وأبنائهم.

-أهمية ربط المحافظة على العربية وإتقان مهاراتها بحاجات ضرورية ودوافع مهمة مثل اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية بعد العودة.

-التخطيط الأسري للحفاظ على اللغة العربية لدى الأبناء واجب ديني ووطني وهو دعم لسياسات التخطيط اللغوي الوطنية.

-الأمن اللساني منظومة متكاملة كل جزء فيها يؤثر في الآخر، ومتفاعلة مع العوامل المحيطة بالابن؛ فلا يمكن أن يكون لسانه العربي آمنًا في بيئة غير آمنة وغير مستقرة لغويًا.

كما كان لها بعض التوصيات، منها:

-الإفادة من مبادرات ومشروعات وزارة التعليم ومنصاتها الافتراضية في تحقيق الأمن اللغوي للمبتعثين في الخارج بما يتناسب مع وضعهم التعليمي والأسري وفي بناء برنامج وطني لدعم اللغة العربية لديهم في الخارج والداخل بشكل مؤسسي منظم.

- استثمار إمكانات وزارة التعليم في تقديم أفضل الطرائق لتعليم أبناء المبتعثين اللغة العربية إلى جانب اللغة الإنجليزية في الخارج، وكذلك في الداخل بعد عودتهم سواءً أكانوا في مدارس حكومية أم دولية.

- تخصيص جهود التخطيط اللغوي والعمل المؤسسي؛ بحيث يكون لكل قطاع أو منشأة سياسة تخطيط خاص بها، ولكل مرحلة تعليمية أو نوع من أنواع التعليم كذلك تخطيط خاص به، وبحيث تتكامل مع التخطيط لسائر المجالات في إطار السياسة اللغوية العامة للدولة، وفيما يخص أبناء المبتعثين يحتاج تعليمهم إلى تخطيط لغوي خاص في الخارج والداخل؛ بحيث يكون وقائيًا استباقيًا قبل أن يكون علاجيًا.

- تفعيل دور الأسرة في الحفاظ على لغة الأبناء وتمكينهم من إتقان مهاراتها من خلال سياسات تخطيطية أسرية مدروسة تتكامل مع سياسة الدولة في حماية اللغة العربية وحفظ أمنها اللساني.

والحمد لله ربِّ العالمين



المراجع:

- الأكاديميات والمدارس السعودية في الخارج. (د.ت.). في موقع وزارة التعليم. وزارة التعليم | المدارس السعودية في الخارج. (moe.gov.sa).
- الإنجازات في مسار التخطيط اللغوي. (د.ت.). في مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية. الإنجازات - مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية (kaica.org.sa).
- الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية. (2016) في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. برامج تحقيق الرؤية - 2030 رؤية السعودية (vision2030.gov.sa).
- بركة، بسام، بن سلامة، الربيعي، بودرع، عبد الرحمن، بوهورر، حبيب، الجمعاوي، أنور، حسنين، أحمد حسين، حمزة، حسن، الصياغ، فايز، والعمرى، نادية. (2012) اللغة والهوية في الوطن العربي إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- البريدي، عبد الله. (2013، مايو 7-9). التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي [عرض بحث]. الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله ابن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البريدي، عبد الله. (1434). اللغة هوية ناطقة منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة. المجلة العربية.
- البريدي، عبد الله. (2019، مارس). كيف يعزز التخطيط اللغوي الفاعلية المستقبلية للغة العربية. المجلة المستقبل العربي، 41(481)، 100-123.
- البريدي، عبد الله، الربيع، محمد بن عبد الرحمن، القيعير، حسناء، صالح، محمود، الحافي، خالد، الراجح، صالح، القوسي، خالد، العثمان، فاطمة، الديان، إبراهيم، الحمود، علي، الفلاح، عبد الله، السليمان، عبد الحميد، السبيل، وفاء، الهاللي، أحمد، الغالي، ناصر، القحطاني، سعد، السحيباني، صالح، الششري، صالح، الوشمي، عبد الله. (2017). الجهود السعودية في خدمة اللغة العربية السياسات والمبادرات. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- بغداد، عبد القادر. (2018، نوفمبر 3-4). الأمن اللغوي ضرورة وطنية. الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، الجزائر.
- بوزيد، بومدين. (2013). محاضرة الأمن اللغوي والاستقرار الجماعي. المجلس الأعلى للغة العربية.
- تنظيم المدارس السعودية في الخارج. (1418). في موقع وزارة التعليم. تنظيم المدارس السعودية بالخارج (moe.gov.sa).pdf.
- التنمية المستدامة. (د.ت.). في موقع وزارة التعليم. وزارة التعليم | التنمية المستدامة (moe.gov.sa).
- الحليمي، رفيق حسن. (1997). ظاهرة الدمج اللغوي: أبعادها ومخاطرها، مجلة الوعي الإسلامي، 32(376)، 72-74.
- الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام). (2021). في موقع وزارة التعليم. PowerPoint Presentation (moe.gov.sa).
- الزواوي، محمود عبد السلام. (2005). في الأسباب والآثار لاغتراب العلاقة بين المجتمع ولغته. مجلة العلوم الاجتماعية، 33(1)، 55-83.
- رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. نبذة تعريفية - 2030 رؤية السعودية (vision2030.gov.sa).
- زكريا، ميشال. (1993). قضايا السنوية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. دار العلم للملايين.
- سوان، جوان، ديوميرت، أنا، ليليس، تيريزا، مسرثي، راجند. (2019). معجم اللغويات الاجتماعية (فواز العبدالحق وعبد الرحمن أبو ملح، مترجم). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. (العمل الأصلي نشر في 2004).
- السياسة الإعلامية في المملكة العربية السعودية. (1402). في وزارة الإعلام. معالي وزير الثقافة والإعلام (media.gov.sa).
- عام، وزارة التعليم (@moe_gov_sa). (2020، يوليو 12). بلغ عدد المدارس العالمية والأجنبية في المملكة 1942 مدرسة؛ يدرس فيها 275.756 طالباً وطالبة، وتعمل وزارة التعليم على توظيف 275.756 طالباً وطالبة، وتعمل وزارة التعليم على دعم المستثمرين في هذا المجال بعد إنشاء إدارة عامة متخصصة في منح التراخيص، وإعداد المعايير واللوائح؛ بما ينسجم مع رؤية السعودية 2030 (twitter.com/2030Saudi). https://t.co/1dASomBFIQ.
- العتيبي، أسماء مسهل. (2021). اللغة العربية في سياق الهجرة وعوامل المحافظة عليها: دراسة حالة للمهاجرين العرب في نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، 3(5)، 34-7.
- العتيبي، محمد عيد. (2020). مدارس الجاليات الأجنبية في المملكة العربية السعودية دراسة تقييمية. المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط، 36(3)، 430-415.
- عزاز، حسنية. (2017). مستلزمات الأمن اللغوي. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 15(1)، 11-18.
- عزوز، أحمد. (2018، نوفمبر 3-4). الأمن اللغوي واستراتيجية النهوض باللغة العربية وثقافتها عند الدكتور عبد السلام من خلال كتابه "الهوية العربية والأمن اللغوي" -دراسة وتوثيق-. الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، الجزائر.
- كالف، لويس جان. (2008). حرب اللغات والسياسات اللغوية (حسن حمزة، مترجم). مركز دراسات الوحدة العربية. (العمل الأصلي نشر في 2005).



كوير، روبرت ل. (2006). *التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي* (خليفة أبو بكر الأسود، مترجم). مجلس الثقافة العام. (العمل الأصلي نشر في 1989).

كيسكس، ستيفان. (2016). تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم: مقارنة اللغة الثنائية. (وليد العناني، مترجم). *مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية*، 5(18)، 165-178.

ليلة، علي. (2012). *الأمن القومي العربي في عصر العولمة: اختراق الثقافة وتبديد الهوية: الكتاب الأول*. مكتبة الأنجلو المصرية.

مجالات العمل ومساراته. (د.ت.). في مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية. الإنجازات - مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية (kaica.org.sa).

المحمود، محمود. (2015، نوفمبر 15). *الندوة الدولية في السياسة والتخطيط اللغوي-الجلسة الثالثة* [فيديو]. يوتيوب. الندوة الدولية في السياسة والتخطيط اللغوي - الجلسة الثالثة - YouTube.

المحمود، محمود. (2018). *التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري*. في غسان بن حسن الشاطر (محرر). *اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية*. (ص ص. 93-131). مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.

مركز خدمات الابتعاث. (د.ت.). في موقع وزارة التعليم. وزارة التعليم | مركز خدمات الابتعاث (moe.gov.sa).

المسدي، عبد السلام. (2015). *التخطيط اللغوي والأمن اللغوي*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الملاحي، هاجر. (2018، جون). اللسانيات الاجتماعية. *مجلة دراسات لسانية*، 2(9)، 73-93.

المملكة العربية السعودية هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (1992). *النظام الأساسي للحكم*. تفاصيل النظام (boe.gov.sa).

المملكة العربية السعودية هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2020). *تنظيم مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية*. تفاصيل النظام (boe.gov.sa).

المملكة العربية السعودية هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2021). *تنظيم مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للتخطيط والسياسات اللغوية*. تفاصيل النظام (boe.gov.sa).

نادي القلم الدولي (PEN)، مركز CIEMEN الثقافي. (2020). *الإعلان العالمي للحقوق اللغوية* (هيثم المسلماني، مترجم). *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية*، 6(11)، 145-178. (العمل الأصلي نشر في 1996).

هتهوت، محمد. (2014). الأمن اللساني مقارنة سوسيو لسانية في واقع العربية. *مجلة اللغة العربية وآدابها*، 2(6)، 147-162.

هتهوت، محمد. (2015). *التداخل اللغوي والتحول اللغوي: مقارنة سوسيو لسانية في السلوك اللغوي*. *مجلة الآداب واللغات*، 3(11)، 121-132.

هدسون. (1990). *علم اللغة الاجتماعي*. (ط.2). (محمد عياد، مترجم). عالم الكتب. (العمل الأصلي نشر في 1980).

وزارة التعليم. (1418). *لائحة المدارس الأجنبية*. مرفق 2 لائحة المدارس الأجنبية (moe.gov.sa).pdf.

وزارة التعليم. (1438). *الدليل الإجرائي للتعليم الأهلي وثيقة تصنيف المدارس الأجنبية لقبول الطلاب والطالبات السعوديين*. (ص/ع/1/34).

وزارة التعليم. (2021). *دليل الخطط الدراسية المطورة*. دليل الخطط الدراسية المطورة 28 مايو 2021 (moe.gov.sa).

الوشمي، عبد الله. (2018، جولي 1). محاضرة "التخطيط اللغوي في المؤسسات اللغوية" مركز خدمة اللغة العربية [فيديو]. يوتيوب.

<https://youtu.be/Jh9l-5NCeXQ>



تصورات حول واقع تعليم اللغة العربية ومعوقاتها في بلدان شرق آسيا وجنوبها- اليابان وماليزيا أنموذجا

Perceptions of the realities and challenges of teaching Arabic in East and Southeast Asian countries: Japan and Malaysia as a model

د. محمد إبراهيم أبو جريبان أستاذ مشارك -الفقه وأصوله والدراسات الإسلامية -جامعة البلقاء التطبيقية – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: Mohmmad.abujreban@yahoo.com

الملخص:

سعت هذه الورقة البحثية لإبراز مدى اهتمام أمم شرق آسيا وجنوبها باللغة العربية منذ القرن الهجري الأول؛ حين التقت طوائف التجار المسلمين بشعوب تلك البلاد. وزاد الاهتمام مع الانفتاح الثقافي والسياسي والاقتصادي الذي تجلّى مع تشابك العلاقات بينهم وبين العالم العربي. فغدا التوجه سائدا لدراسة اللغة العربية، وخاصة بين الباحثين عن الإسلام ومعتنقيه، ومن له اهتمام بكل شأن يخص دين الإسلام ولغته؛ كالدعوة والدراسة، والإعلام والسياسة، وكل مصلحة تتعلق بالوضع العربي.

وتسامى الاهتمام وظهر نماءه من خلال ظهور العلماء والباحثين المهتمين. ومن خلال المعاهد، وأقسام اللغات المهمة بالعربية في كبرى الجامعات وأعرقها؛ كجامعة طوكيو، وجامعة أوساكا وغيرها من الجامعات اليابانية. والجامعة العالمية الإسلامية الماليزية، والجامعة الوطنية في ماليزيا؛ وأعدت الخطط الدراسية، وأقيمت اللقاءات الثقافية، والندوات الإعلامية المتخصصة، والساعية للنهوض باللغة العربية.

وتهدف الدراسة لمعرفة نماء اللغة العربية وتطور سيرها التعليمي في هذه الدول؛ كما تهدف لمعرفة الصعاب والعراقيل التي تواجه اللغة العربية. وتسعى لتبني الحلول التي تراها صالحة لتقدم اللغة وازدهارها بين مواطني تلك الأقطار.

ولأجل تحقيق هذه الأهداف؛ سلكت الدراسة سبيل المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي قادنا لخلاصة الدراسة المنبثقة عن بعض النتائج الظاهرة التي أدت لزيادة الاهتمام باللغة العربية ونمائها في هذه الدول؛ كالاتمام الديني في تلك المجتمعات. سواء كان من قبل الداخلين فيه؛ أم كان من قبل الباحثين عن المعرفة والاضطلاع الثقافي.

الكلمات الدالة: لغة القرآن، الدراسات الأجنبية، مختبرات اللغة، النظام الصوتي

Abstract:

This paper intended to demonstrate the depth of East and Southeast Asian countries' interest in Arabic since the first Hijri century, when Muslim merchant sects first met those people. The interest in the Arabic language has increased as a result of the cultural, political, and economic openness, which was manifested in the intertwining of relationship between them and the Arab world. The tendency to study the Arabic language has become prevalent, especially among Islam seekers, its adherents, and those who are interested in every issue related to the Islam and its language. Such as Al-Dawah, study, media, politics, and any other interest pertaining to the Arab dilemma. In addition to the emergence of scholars and researchers with an interest in Arabic, major and venerable universities like the University of Tokyo, Osaka University, other Japanese universities, the International Islamic University of Malaysia, and the National University of Malaysia have institutes and departments of languages with an interest in Arabic. To develop the Arabic language, study plans were developed, and cultural meetings and specialist media seminars were held.



The aim of the study is to investigate how the Arabic language has progressed in these countries' educational systems. It also works to understand the challenges the Arabic language faces and propose solutions that it believes appropriate for the language's development and the prosperity of its users in those nations.

The study used an analytical descriptive approach to accomplish these objectives, and the outcomes of this approach allowed us to draw conclusions about the study that increased interest in the growth of the Arabic language in these nations. Such as religious interest in those societies, whether by those who are adherent to it or by those seeking knowledge and culture.

Keywords: the language of the Qur'an, foreign studies, language laboratories, audio system

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة، وأتم التسليم على سيد الأنبياء والمرسلين، وآله وصحبه إلى يوم الدين؛ وبعد فإن اللغة هي عنوان الأمة وشارتها، وهي أساس نهضتها وتقدمها. واللغة شخصية الأمة وهويتها، وهي الروح. والأمة الجسد؛ فإذا انتزعت الروح من الجسد فلا حياة بعد. ولأجل هذا ومن مناط أهميته؛ فقد أولت كل أمة تدبير لغتها، وجمعت أفرادها على الاعتناء بها، والإفراط في أهميتها؛ حتى رأينا الشعوب الحائرة التي لا يجمعها قوام تسعى لمسح الغبار عن لغاتها المندثرة، وتعيد الاعتبار لها، وتتسامى في إعادة شأنها وتزهو بها؛ بل وتصل لدرجة عداء من يسعى لاتهام لغتها بالتقصير، وتسعى لفرضها على الآخرين بكافة السبل التي تراها محققة لمقصدها.

واللغة العربية من أهم اللغات وأقدمها وأقدسها، وأيسرها، وأغناها، وأفضلها؛ فيجب إعادة الاعتبار لها من قبل أبنائها أولاً، ومن قبل العالم ثانياً؛ لأنها لغة رسالة خالدة، ودعوة عالمية. وقد رأينا بعض الاجتهادات والدعوات لعرض اللغة العربية على الساحة العالمية، وإن كانت محدودة وبجهود أقرب للعمل الفردي أحياناً؛ ومن هذه الجهود المباركة مؤتمر مكة الدولي الرابع للغة العربية وآدابها - اللغة العربية والهوية - "؛ الذي أسأل الله تعالى أن يبارك فيه، ويحقق أهدافه، ويعظم الأجر والثواب للقائمين على رعايته وحسن تنظيمه؛ إنه نعم المولى والقادر على ذلك.

أهمية الدراسة:

تظهر تلك الأهمية فيما للغة العربية من مكانة بين شعوب هذه الأقطار وحكوماتها؛ فالعربية هي لغة القرآن الكريم، كتاب المسلمين المقدس؛ الذي يوحد الأعداد الكبيرة في تلك الدول. كما أنها لغة الدين بالنسبة لهم، بكل ما تحويه معاني الدين، من عبادات وعقائد وأحكام شرعية، تعانق وجدان الشخص المسلم وتشكل مهمات حياته

مشكلة الدراسة:

تتبين مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على أهم سؤال في الدراسة، وهو:

ما أهم تحديات ومعوقات تعليم اللغة العربية لشعوب هذه الدول؛ خاصة فيما يتعلق بالمدرس، والمنهاج، والأسلوب؟

منهج الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق أهدافها وفقاً لما يلزمه المنهج الوصفي التحليلي، ذلك المنهج المناسب لهذه الدراسة؛ الذي يؤدي لتحليل الأفكار والآراء، واستخلاص النتائج والعبر منها.

خطة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق أهدافها المتصورة؛ باتباع الخطة المحكمة التالية التي تتكون من المقدمة، والمباحث الأربعة التالية، والخاتمة وما تضمنته، وقائمتي الفهارس والمراجع؛ كالتفصيل التالي:



أهمية سياسة نماء اللغة العربية في دول شرق آسيا وجنوبها:

فإذا كانت السياسة العادلة تعني الأفعال التي يكون الناس معها أقرب شئ للصالح في أحوالهم، وما يهمهم. وأبعد بها عن دائرة الفساد، أو بتعبير ابن القيم: " هي جزء من أجزاء الشريعة، وليست مخالفة لها؛ بل هي باب من أبوابها، وتسميتها سياسة أمر اصطلاحي، وإلا فإذا كانت عدلا فهي من الشرع " (1)

فإنها قد تضافرت التراتيب والإجراءات السياسية التي نهضت باللغة العربية، وزادت من أهميتها، والالتفات لقدرها ومحاولة دراستها، وتعلم فنونها وآدابها. لا سيما وأن بعض تلك الدوافع لتعلم العربية؛ جاءت من منطلق ديني، للتعرف على أصول الدين الإسلامي؛ لمن دخلوا في الإسلام، أو ممن ساقهم حب الاضطلاع لدراسته ومعرفة أحكامه، أو ممن نذروا أنفسهم لخدمة الإسلام والدعوة إليه من أهل تلك البلاد

وهناك من أقبلوا على تعلم اللغة العربية في هذه الأقطار من منطلق اقتصادي؛ كرجال الأعمال، وممثلي الأسواق والمصالح التجارية التي تتعامل مع الشعوب والأقطار العربية. وآخرون استهوهم العربي بجمالها، فجذبهم لمعرفتها والتحدث بها أسباب اهتمام شعوب هذه الدول باللغة العربية:

أولا - الأسباب المعرفية والثقافية

فإن شعوب تلك الاقطار من أكثر الشعوب اهتماما بالعلم والمعرفة والثقافة. وإنك لتجد عندهم حب الاضطلاع والبحث والتحري، ومقارنة الآراء لمعرفة أفضلها؛ خاصة الشعب الياباني والماليزي. ومن هنا برزت الحاجة لدراسة اللغة العربية، عند كثير من الأمم؛ ومنها شعوب شرق آسيا، وجنوبها؛ فأسست العديد من المعاهد ومراكز الأبحاث، وغيرها من المسميات التي تطلق على المؤسسات العلمية المهمة بهذه الحالة، ومثال على ذلك فقد أسس في جامعة (كيوتو) مركز للدراسات الإقليمية المدمج، وعنوانه " studies center interated area "، وكان تأسيسه في عام 2006م. ويديره مجموعة من الاساتذة المتخصصين (2)

وقامت المساجد وكثير من الجمعيات الدينية في ماليزيا بتحمل أعباء نشر اللغة العربية وتعليمها، ونشر الثقافة الإسلامية بين أبناء تلك البلاد؛ فرأينا المدارس الإسلامية، ودور تحفيظ القرآن تتوسع وتتجذر بين مسلمي هذه الدول، فأقبل الناس على تعلم اللغة العربية، وزاد اهتمامهم بها لاعتبارات دينية وثقافية ومعرفية متعددة؛ فدخلت لغة القرآن بينهم، واختلطت بلغتهم، حتى يقال بأن ألفاظ اللغة العربية التي امتزجت باللغة الملاوية تتراوح ما بين ألف وسبعمائة إلى ألفي لفظة؛ مما يزيد التأكيد على تمسكهم بالعربية وإقبالهم عليها

إضافة لظهور بعض المدارس التي أنشأتها الجاليات العربية، وسفارات بعض الدول العربية؛ كمدارس السفارة السعودية العراقية، ومدرسة السفارة الليبية في العاصمة الماليزية (كوالالمبور)، والمدرسة اليمنية التي قام بتشيدتها أحد المحسنين اليمنيين (3)

ومن هذه الزاوية؛ زاوية اهتمام الأمة في تلك الأقطار بالمعرفة الثقافية، فقد تفرع عنها ذلك الاهتمام بالثقافة العربية. ويعود هذا الاهتمام بالنسبة لليابان إلى مشارف عام 1861م؛ عندما اهتم الامبراطور الياباني (فوكوزاما) بمصر حينما مر بها، وهو في طريقه إلى أوروبا متجها لزيارتها.

وأما اهتمام الأمة الماليزية باللغة العربية، فيعود لتوافد التجار العرب وانغماسهم مع تلك الشعوب وتأثرهم وإعجابهم بهم، مما أدى لسرعة انتشار الإسلام، والإقبال على العربية؛ لفهم نصوص الكتاب والسنة، وأحكام الشرع الحنيف. كما يعود الفضل في ذلك للحكومات الماليزية، ممثلة بوزارة الشؤون الدينية، وما تقوم به من نشاطات ومسابقات ثقافية تشجع الطلاب على التمسك بلغة القرآن.

وأما الاهتمام العربي بتلك الأقطار؛ فيعود الى القدم؛ حيث حل تجار المسلمين بين الشعب الملاوي في ماليزيا منذ القرن الهجري الأول، فتعاملوا معهم ونشروا الإسلام بينهم، وأورثوهم لغة القرآن. فتعلموها فيما بعد، وحرصوا عليها أشد الحرص؛ فكانت العربية مكونا هاما لهويتهم الإسلامية (4)

وأما بالنسبة لليابان؛ فيعود ذلك الاهتمام باللغة العربية إلى أيام شاعري مصر أحمد شوقي، وشاعر النيل حافظ إبراهيم؛ حينما نسج كل منهما قصيدة يتغنى فيها بانتصار اليابان على روسيا. ففي بدايات القرن العشرين، وبالذات في عام 1905م وقعت معركة



بحرية بين اليابان وروسيا القيصرية، وتسمى بمعركة " تسوشيما " فانتصرت فيها اليابان الدولة المتواضعة في ذلك الوقت على روسيا؛ الامبراطورية العظمى آنذاك.

فكان ذلك الانتصار حدثاً هاماً بالنسبة للشعوب العربية والإسلامية، وكافة المستضعفين الذين يئنون تحت ظلم القوى الاستعمارية؛ لأن روسيا تحسب على المجتمعات الغربية من حيث انسجامها معهم في الأهداف والنوايا الاستعمارية، والثقافة والإيدولوجيا؛ وخاصة أن روسيا القيصرية قد انتهجت نفس السياسة الاستعمارية تجاه أجزاء من مناطق الدولة العثمانية؛ دولة الخلافة التي كانت تحظى بتأييد القطاع الأعظم من أبناء الأمة العربية. (5)

وبمناسبة تلك الحادثة نظم أمير الشعراء؛ أحمد شوقي، وشاعر النيل بعض القصائد التي تسجل، وتزهو بهذا الإنجاز الأسوي. ومما قاله أحمد شوقي في قصيدته: " لله في نصره اليابان حكمته " ما يلي:

" لله في نصره اليابان حكمته لا يسأل الله عن فعل ولا شان

رأى اليهود أقاموا المال ربهمو وآل عيسى أجلوه كديان

وقوم أحمد قد ضلوا شريعته وضيعوا كل إسلام وإيمان

تفرق الكل في أديانهم شيعا وأحدثوا بدعا في كل أزمان

فقال أنصر خلقا لا إله لهم أنا الغني عن العباد سبحاني

لعل إيتو وتوجو والمكاد إذا راموا الهدى عرفوني حق عرفاني " (6)

وقال حافظ إبراهيم في قصيدة له بمناسبة تلك الحرب، " الحرب الروسية اليابانية "، ما يلي:

" أتى على الشرق حين إذا ما ذكر الأحياء من لا يذكر

ومر بالشرق في زمان وما يمر بالبال ولا يخطر

حتى أعاد الصفر أيامه فالنصف الأسود والأسمر

رحمة الله على أمة يروي لها التاريخ من يؤثر "

وفي قصيدة ثانية له بعنوان " غادة اليابانية؛ جاء فيها وصف تلك الفتاة اليابانية التي ألحت بالعودة لوطنها، لأجل القيام بواجبها وتحمل مسؤوليتها الوطنية، والتي عبر عن لسانها بقوله

" لا تلم كفي إذا السيف نبا صح مني العزم والدهر أبى

أنا يابانية لا أنثني عن مرادي أو أدوق العطبا

أنا إن لم أحسن الرمي ولم تستطع كفاي تقليب الطبا

أخدم الجرحى وأقضي حقهم وأواسي في الوغا من نكبا

هكذا الميكاد قد علمنا أن نرى الأوطان أما وأبا

ملك يكفيك منه أنه أنهض الشرق فهز المغربا

بعث الأمة من مرقدها ودعاها للعلا أن تدأبا

فسمت للمجد تبغي شأوه وقضت من كل شيء مأربا " (7)

ففي هذه اللوحة الفنية من الشعر العربي؛ حينما انتصرت اليابان على روسيا القيصرية وحطمت أسطولها، عام 1905م؛ يبارك الشاعران العربيان الكبيران هذا الانتصار الذي حققته اليابان؛ المنتمية للشعوب الشرقية. التي طالما انتهكت حقوقها من قبل الدول



الغربية الاستعمارية، ويتغنيان بأمجادها؛ لأن ذلك النصر أعطى الأمة العربية، وبقية الشعوب المضطهدة أملا كاملا لنيل استقلالها، وقهر أعدائها.

فكان الأدب، وخاصة القصائد الشعرية خير مبعوث ورسول؛ يفصل الأحوال، ويزيد في العلاقات، ويقرب نظرات وتطلعات الشعوب، ويعزز تقارب الثقافات؛ مما له الأثر في نماء اللغة العربية في اليابان وبقية شعوب المنطقة.

ثانيا - الأسباب الدينية والدعوية

فقد برز الإهتمام باللغة العربية كعامل إيجابي ومساعد في تبليغ الدين الإسلامي ونشره، وقد نشأت مؤسسات في هذا المجال، ونالت دعما من كثير من الدول الإسلامية، وتبنت جامعات عربية وإسلامية هذا النهج، ودعمت أقساما ومراكز ومعاهد ماليزية ويابانية كثيرة، ومن ذلك؛ إنشاء الجامعة العالمية الإسلامية في ماليزيا عام 1983م. التي خصصت أقساما فيها لدعم اللغة العربية؛ فمُنحت الطلاب الشهادة الجامعية الأساسية ضمن مجال اللغة العربية، ودراسات الشريعة الإسلامية، وباقي الدرجات العلمية، وكذلك إهتمت الجامعة الماليزية الوطنية باللغة العربية؛ إضافة للمعاهد والكليات الجامعية المتوسطة؛ ككلية الدراسات الإسلامية، بولاية بهانج التي تعنى أساسا بعلوم الشريعة الإسلامية، وعلوم اللغة العربية، وتلك التي تشرف كاتب هذه السطور بزيارتها وإلقاء ورقة علمية برحابها؛ أثناء انعقاد مؤتمر تحدي الدراسات الإسلامية، إبان الثورة الصناعية الرابعة، والتي كانت بعنوان: " عالمية الإسلام وتحدي العولمة "؛ ولهذه الكلية باع طويل في تعليم اللغة العربية ونشرها

وكذا وجود المعهد العربي الإسلامي في مدينة طوكيو في اليابان؛ ذلك المعهد الذي يتبع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والذي يهدف إلى تمكين اللغة العربية في اليابان. بحيث تدرج في الجامعات والمعاهد العلمية، ويزداد الإهتمام بها (8)

وإنك لتجد ذلك الإهتمام الظاهر باللغة العربية في اليابان؛ منبعثا من الجهد الفردي أيضا. فحينما يصل إلى سمعك أن أفرادا قضوا أعمارهم في تعلم اللغة العربية وتعليمها، وبعضهم مضى من عمره أربعون عاما، وهو يتنقل في الأقطار العربية، وبين المسلمين؛ ليتمكن من لغة القرآن ويجيدها؛ كي يعود إلى بلاده معلما وهاديا؛ كأمثال الداعية " فوتاهارا "

ثالثا - الأسباب السياسية والأمنية والمصلحية

هنالك بعض الأسباب السياسية والأمنية والمصلحية التي كانت وراء إهتمام شعوب تلك البلدان باللغة العربية؛ فقد لحظ الساسة في هذه الدول مدى أهمية العالم الإسلامي بشكل عام، والعالم العربي بشكل خاص في كل الاعتبارات والتوجهات الخارجية؛ في ميادين السياسة والاقتصاد وكافة الشؤون الأمنية، فأعدوا كافة السبل للتقرب من البلاد العربية؛ دولا ومواطنين. ففي اليابان تم تكليف شخصية فذة في مجال العمل الأكاديمي؛ وهو " ماتسوموتو " عام 1922م بمهمة القيام بتدريس اللغة العربية في الجامعات اليابانية.

فقام هذا الشخص بالمهمة الموكلة إليه، ورضي أن يكون مبعوثا من قبل دولته إلى مصر وسوريا، فعاد بعد الانتهاء من بعثته ليتولى تدريس اللغة العربية في كلية " أوساكا " للدراسات الأجنبية، وكانت تلك الخطوة بداية تدريس اللغة العربية في الكليات والجامعات اليابانية، وكان ذلك في عام 1925م

وفي عام 1940م قامت الحكومة اليابانية ببذل مزيد من الجهد للاعتناء باللغة العربية؛ فعقدت العزم على تأسيس قسم هام في كلية " أوساكا " للدراسات الأجنبية، وكان ذلك القسم هو قسم اللغة العربية، وفي عام 1949 تحول ذلك القسم وتلك الكلية إلى اسم " جامعة أوساكا للدراسات الأجنبية ". وبدأت هذه الجامعة منذ ذلك الحين تفتح باب القبول للطلبة الراغبين في دراسة العربية، مرة كل عامين. ولكنها منذ عام 1960 غيرت سياستها في القبول إلى مرة كل عام

وفي تلك السنة أيضا تم افتتاح قسم آخر للغة العربية في جامعة طوكيو (9) مما ينبئنا بعظم الإهتمام باللغة العربية في الأوساط اليابانية بكافة أشكالها.

وفي ماليزيا نالت اللغة العربية حظا وافرا من إهتمام المؤسسات التعليمية بها، سواء الخاصة، أو حتى العامة. ففرض تعليمها في بعض المعاهد والجامعات كمتطلب إجباري؛ كذلك الجامعات والمعاهد والمدارس الدينية، كالجامعة الماليزية الوطنية، والجامعة العالمية الإسلامية، وكلية الدراسات الإسلامية بولاية بهانج، حيث تعد اللغة العربية هي الأولى في تلك الكلية، وظهر هذا للعيان بشكل واضح منذ بداية عام 1990م (10)



ولقد كان الاهتمام الياباني بالمنطقة العربية بجماليتها أكثر بروزا بعد حرب رمضان المباركة عام 1973م، وبالذات بعد حدوث أزمة النفط العالمية، التي أثرت على اقتصاديات العالم الغربي، وأثرت أيضا على الاقتصاد الياباني؛ والتي ظهرت نتيجة لتلك الحرب؛ فأدركت اليابان أنه لا بد لها من إعادة حساباتها، والتقرب من الدول الإسلامية، وعلى رأسها دول العالم العربي؛ فظهر من جملة تلك الاهتمامات؛ الاهتمام باللغة العربية.

لقد قامت أغلب وسائل الإعلام اليابانية وأهمها؛ ببسط مساحة واسعة للحديث عن العالم العربي وأهميته على كافة الصعد: سواء الشعائر الدينية؛ كالحج والصلاة، وسائر الأمور العبادية والثقافية، أو القضايا الثقافية (11). فسمع بها من أراد التعرف على الإسلام ولغته، فزادت من إقبالهم على تعلم الإسلام ودراسة العربية، والبحث في علومها

كما كان للحملة العالمية التي انطلقت بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام 2001 م، والتي أجبر العالم فيها على توجيه تهمة الإرهاب للإسلام، وصبغ المسلمين بها. كان لذلك أثر على التوجه لدراسة الإسلام ومعرفته، والغوص في كل ما يمت إليه بصلة؛ كلغته وشعائره وثقافته؛ عند كثير من الشعوب، ومنها شعوب شرق وجنوب شرق آسيا؛ كالشعب الياباني والشعب الملاوي؛ فزادت أعداد المؤسسات المهمة بالإسلام واللغة العربية، وازداد عدد الراغبين في دراسة اللغة العربية خاصة، والتعرف على الإسلام عامة.

تحديات تواجه تعليم اللغة العربية في دول شرق آسيا، وجنوبها:

على الرغم من مكانة اللغة العربية، وأهميتها لشعوب تلك الأقطار، وشدة إقبالهم على تعلمها ومحاولة فهمها، والتعاش معها؛ لما لها من مكانة دينية، وحضارية، ووجدانية في النفوس. إلا أنها واجهت تحديات وصعاب شتى في الوسط التعليمي والدراسي، وكانت بعض هذه التحديات بين المعلمين والمُدرِّسين على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وبعضها الآخر بين الدارسين لها من طلاب المدارس والجامعات بشكل خاص. ومن تلك التحديات والصعاب:

أ - ندرة مدرسي اللغة العربية المؤهلين لتعليمها لغير الناطقين بها، والفصل الكامل أحيانا بين معلميها والقرآن الكريم، فلا إهتمام للمدرس بالقرآن، ولا معرفة له بأساليبه وأحكامه؛ مما ينعكس سلبا على المتعلمين؛ ويزداد الشرخ بينهم وبين كتاب الله؛ فيندر الفهم وينخفض التعليم

ب - بروز ضعف الإهتمام، وقلة الإعداد المهني بمدرس اللغة العربية (12)، وعدم كفاية وجدية برامج التأهيل والإعداد في كثير من الأقطار التي تنهض بواجب تعليم اللغة العربية

ج - قلة إهتمام بعض المدارس في هذه الدول بالأساليب المساعدة في عملية التعليم. وفي حالة توفرها في اللغات الأخرى، فتبدو ندرتها ملحوظة في مجال اللغة العربية؛ كالرسومات والمجسمات والأجهزة الإلكترونية، ومختبرات الأصوات واللغات، وكثير من الوسائل الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية

د - جهل كثير من مدرسي اللغة العربية بخصائصها؛ التي تميزت بها عن غيرها من اللغات، وكذا جهلهم بأنظمتها؛ كالنظام الصوتي، والنحوي، والمعجمي، والنظام الإملائي (13)

سبل مواجهة تلك التحديات:

ويمكن تدارك هذه الصعوبات، والتقليل من تلك المعوقات: بتضافر جهود المواطنين، والحكومات، وتقديم المساعدات من الدول العربية التي حباها الله ببسطة من النعم. وزيادة قبول الطلبة المبعوثين من هذه الأقطار لدراسة اللغة العربية، وتبادل زيارات الأساتذة والمعلمين المتخصصين.

كما يمكن فتح الباب للإعارة للمدرسين المتميزين؛ الذين لهم بصمات إبداعية؛ للعمل والتعليم في تلك الدول، وعقد ورش عمل متقدمة، وتشجيع الكثير من الدراسات والمؤتمرات العلمية المتخصصة في هذا الشأن؛ والتي يجب أن تسهم في عقدها المعاهد العلمية، والكليات الجامعية، والمؤسسات الثقافية الداعمة لهذا المجال.

ويجب الإهتمام بتكوين ودعم المراكز والمختبرات اللغوية المتقدمة، والمتطورة في تلك البلاد وفي البلدان العربية أيضا؛ لتعليم اللغة العربية للطلاب الوافدين. على غرار المختبرات الصوتية المعدة لتعليم اللغة الإنجليزية في كثير من الأقطار



أساليب ومجالات التعامل مع اللغة العربية في المحتوى الياباني والماليزي:

توجد في الجامعات والمراكز اليابانية والماليزية المهمة بتعليم اللغة العربية مجموعة من البرامج والخطط والمحتويات التي تسير عليها في مهمتها التعليمية، ومن الخطط والبرامج، ما يلي:

أولاً - خطة المسابقات الثقافية؛ التي نفذها المعهد العربي الإسلامي الموجود في العاصمة طوكيو؛ والذي يعود في أصل نشأته والإشراف عليه لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (14). ومن برامج وخطط هذا المعهد؛ خطة إقامة مهرجان اللغة العربية في مسابقات علوم اللغة: كالشعر، والخطابة، والخط العربي. وهذه المسابقات تكون مفتوحة لمن يرغب من طلاب الجامعات اليابانية، ويتنافس فيها ممثلو عدد من الجامعات

ثانياً - خطة دمج البرامج والمقررات، والتي نفذتها جامعة "أوساكا" (15)، حيث افتتحت الجامعة عام 1981م قسماً للدراسات السواحلية، وأدمج ضمن هذا القسم ما يتعلق باللغة العربية، وفي عام 1988م تم تغيير اسم القسم من "قسم الدراسات السواحلية" إلى اسم "قسم اللغة العربية والدراسات السواحلية"

ثالثاً - خطة تلاقي الأفكار والثقافات واستقطاب الكفاءات في مجال اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، وخطة تبادل الزيارات بين الأساتذة ومدرسي الجامعات الماليزية والعربية؛ والتي طبقتها الجامعة العالمية الإسلامية. وبعض الخطط التي تبنتها الجامعات والمعاهد العريقة؛ كالجامعة الوطنية الماليزية، وجامعة ملايا، وكلية الدراسات الإسلامية ببهانج

رابعاً - خطة خدمة القرآن وعلومه التي تبنتها الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا. حيث قامت الجامعة بإنشاء عدة مراكز مساندة للجامعة؛ منها مركز اللغات. ومن أهم أقسام هذا المركز؛ قسم متخصص باللغة العربية؛ يسمى "بقسم لغة القرآن" (16)، ويوفر هذا القسم كل ما يعين الطلاب لفهم اللغة العربية وتعلمها

خامساً - خطة إصدار الدراسات العربية ونشرها؛ الذي يقوم به مركز الدراسات الإقليمية المدمج، "studies center interated area" التابع لجامعة كيو تو (17)، ومن أهم الإصدارات التي قام بها هذا المركز، ما يلي:

- 1 - إعادة إصدار مجلة المنار، للشيخ محمد رشيد رضا؛ ضمن اسطوانات مدمجة
- 2 - الإهتمام بنشر آراء علماء السياسة الشرعية؛ كالماوردي، والجويني، والغزالي ... ضمن مجموعة دراسات في الفكر السياسي الإسلامي؛ حيث قام بإعدادها كل من "يوسف إيش، وكوسوجي باسوشي"
- سادساً -** خطة ترجمة الأعمال الأدبية من اللغة العربية إلى اللغة اليابانية، ومن أشهر من قام بهذه الأعمال "نوناهارا"؛ حيث كان يجيد اللغة العربية بطلاقة، وقد ترجم عدة روايات، لغسان كنفاني، وعبد الرحمن الشراقي (18)
- وقد يكون الدافع وراء حركة الترجمة هذه؛ ذلك الإهتمام الديني. خاصة عند من هداهم الله تعالى لاعتناق الدين الإسلامي، فانبروا لتعلم العربية، وأبدعوا فيها، وقاموا بترجمة القرآن الكريم. حيث كانت أول ترجمة لمعاني القرآن الكريم عام 1339هـ، وكانت الترجمة الثانية في عام 1393هـ (19)، وشملت الترجمة غير ذلك من العلوم الدينية
- سابعاً -** خطة تدريس اللغة العربية في المدارس في شرق آسيا، وجنوبها. حيث نفذتها مجموعة من المدارس في اليابان وماليزيا: سواء الرسمية، أو الخاصة، ومنها:

1 - خطة تعليم اللغة العربية التي طبقتها المدارس الحديثة المتقدمة في طرح المناهج والأساليب التعليمية؛ كالمدرسة العربية الحديثة المتطورة في منطقة "بتراباجايا" وغيرها من المدارس والمراكز التي حققت مرحلة متقدمة في المجال التعليمي للغة عربية في العاصمة الماليزية "كوالالمبور"

2- مدرسة (يو آي) الدولية التابعة للمركز الإسلامي في اليابان، وكانت برامجها وخططها الدراسية تصب في قالب السياسة التعليمية للغة العربية، وكانت تضم ثلاث مراحل تعليمية هي:

أ - مرحلة رياض الأطفال؛ وفيها يتعلم الأطفال الحروف العربية، وتكوين الكلمات من تلك الحروف، وإتقان نطقها



ب - مرحلة الدراسة الإعدادية؛ ويتعلمون فيها قواعد الكتابة، والمحادثة اليومية. ويستخدم في هذه المرحلة كتاب " القارئ العربي "، و " كتاب المدينة في اللغة العربية ". وتمهد هذه المرحلة لإعداد الطالب لامتحان (LGCSE) (20) في اللغة العربية، والتركيز على الكتابة والمحادثة

ج - مرحلة الدراسة الثانوية في اليابان؛ وفيها يطلب من الدارسين كتابة موضوعات تعبيرية، وإدراك الأسئلة الملقاة عليهم والإجابة عليها، وإتقان أسلوب المجادلة، ولعب الأدوار في المواقف الحياتية

د - بعض المدارس في كوالالمبور بماليزيا؛ كالمدرسة اليمنية، ومدارس سفارات بعض الدول العربية.

3- المدرسة الدولية الإسلامية في أوتسيكا، والتي يشرف عليها مسجد أوتسيكا، وهي تابعة للمركز الإسلامي في اليابان(21). ويتجلى هدفها في تعليم الأطفال القراءة من المصحف الشريف؛ قراءة صحيحة مضبوطة بإتقان مخارج الحروف، وهي تهدف لإخراج نشئ ملم ومجيد ومتقن للغة العربية؛ وعلى مستوى من الفهم لأحكام وتعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

ثامنا - خطة الإعلام الياباني لإنماء ودعم اللغة العربية؛ فقد إهتمت وسائل الإعلام في اليابان بالقضايا الإسلامية؛ ومنها اللغة العربية بعد الأحداث السياسية، والاقتصادية التي مرت بتلك المنطقة والعالم أجمع. وقد دأبت وسائل الإعلام في اليابان بتبني الأفكار والآراء التي تخص الشعوب العربية من مصادرها الرئيسية. وبنفس لغة تلك الشعوب، ومن هنا زاد الإهتمام بهذه اللغة بين مراسلي وكالات الأنباء اليابانية. ومن أشهر هؤلاء (يوكي ساكا غامي) المذيع في هيئة الإذاعة اليابانية، ورئيس قسم اللغة العربية فيها؛ وهو الشخص المعروف لكل متابعي القسم العربي في الإذاعة اليابانية، والجالية الإسلامية في اليابان، والذي له باع طويل في نقل الصورة والحدث الصادق في كل ما يتعلق بالشؤون العربية بلغة سليمة ومتقنة. كما برزت قدرته في تنظيم الأفكار وضبط التعليقات باللغة العربية الفصحى، والسليمة من أي لحن. وهناك العديد من البرامج التي أعدها، وأشرف عليها؛ كبرنامج " درس تعلم " المشهور عند هواة تعلم العربية.

تاسعا - خطة التدريس النابعة من مفهوم القواعد والترجمة (22)؛ وتتمثل هذه الطريقة بالإهتمام بعملية التلقين، ودفع الطلاب لحفظ سور من القرآن الكريم، والسنة النبوية، ونصوص مختارة من الآداب العربية، وشرح وتحليل القواعد التي تسهم في إدراك ومعرفة مدلولات النصوص، وكيفية استنتاجها وكتابتها. وقد طبقتها الجامعة العالمية الإسلامية في مناهجها التعليمية، ومراكزها اللغوية المعدة لغير الناطقين بالعربية؛ ليخرج الدارس بحصيلة لغوية كاملة ومتقدمة

عاشرا - خطة الدمج والاستيعاب، وتلك الخطة التي لخصها الدكتور طه حنفي مدرس اللغة العربية في كلية الدراسات الإسلامية بماليزيا، وتحتوي تلك الخطة على المهارات التالية:

البداية بالسماع أولا، ثم الكلام والمحادثة، ثم بعد ذلك القراءة، ثم تختتم المراحل بعملية التفكير الداخلي عند المتعلم المنتهي باستخدام اللغة العربية

الخاتمة

وتحتوي على النتائج والتوصيات التالية:

أولا - النتائج:

أولا - تبين لنا في الآونة الأخيرة مدى زيادة الإهتمام باللغة العربية في كثير من البلدان، ومن بين تلك البلدان؛ بلاد اليابان وماليزيا التي ربطت اهتمامها باللغة العربية بالأحكام والشعائر الدينية، وبالأحداث السياسية والأمنية والاقتصادية في العالم العربي، والواقع الدولي عموماً؛ فظهر نتيجة لذلك الإهتمام المتزايد بالمكون العربي من جميع جوانبه، ومختلف مجالاته. ولأن اللغة أساس الفهم والإدراك؛ فقد كان لها الأثر الظاهر في مرحلة الانفتاح هذه.

ثانياً - لقد ظهرت العديد من الجامعات اليابانية والماليزية التي تتسابق في تبني مناهج تعليم اللغة العربية؛ وكان في مقدمتها جامعة طوكيو الشهيرة، إلى جانب خمس جامعات شهيرة في اليابان. وفي ماليزيا كانت هناك الجامعة العالمية الإسلامية، والجامعة الوطنية، وجامعة ملايو. وظهر أيضاً كثير من المعاهد ومراكز الأبحاث والمدارس، وحتى رياض الأطفال؛ وكان معظم هذه المراكز يقوم على جهد شخصي لبعض السكان من هذه الدول، أو من بعض التجار والمحسنين بدافع العمل الديني، أو البحث العلمي والمعرفة الثقافية. وبعضها يتم بدعم من جامعات عربية وإسلامية؛ من أشهرها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



ثالثا - وقد يكون لحركة الترجمة الأثر الكبير في الإهتمام باللغة العربية في هذه الأقطار؛ وخاصة ترجمة معاني القرآن الكريم، والأعمال الدينية والأدبية؛ ومن بين أشهر المترجمين الذين أتقنوا اللغة العربية، وأجادوها في اليابان: (نوتاهارا، وأسامو إيكيدا، وماكوتو ميزوتاني)، وغيرهم.

رابعا - كما كان لوسائل الإعلام في هذه الدول الأثر الكبير في تعلم اللغة العربية والإقبال عليها؛ بما تبثه من خبر، وتعليق، ونقل صورة صادقة عن الأمة وقضاياها وهمومها؛ وكافة الملاحظات التي تحف بها. مما دفع الغير لحب البحث والتعرف ورسم العلاقات. وكل ذلك كان داعما ودافعا للإقبال على العربية وتعلمها، ومن أشهر الإعلاميين والمحللين اليابانيين؛ الصحفي "يوكي ساكاغامي" المعروف لأبناء الجالية العربية، وغيرهم من محبي اللغة العربية

ثانيا - التوصيات:

في أعقاب النتائج السابقة التي خلصت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

أولا - زيادة الإهتمام باللغة العربية، وتشجيع نشرها، وتعليمها بين أبناء الدول والجاليات الإسلامية؛ خاصة عن طريق استقطاب الطلاب، والباحثين. وهذا لا يتم إلا بتهيئة المناخ الملائم لهم؛ بتسهيل الدراسة والالتحاق بالمعاهد والكلية، وتبادل الزيارات للطلاب والمدرسين، وتفعيل نظام الإعارة بين المعلمين؛ وخاصة معلمي اللغة العربية المتمكنين. للعمل في هذه الأقطار والدول.

ثانيا - الإهتمام المتزايد بكل المنخرطين في عملية تعليم اللغة العربية في تلك البلاد، ووجوب تأهيلهم؛ تأهيلا مناسباً لمهمتهم العظيمة التي نذروا أنفسهم إليها.

ثالثا - كما يوصي الباحث باستحداث تخصصات حديثة ومتطورة؛ تحت اسم "تكنولوجيا عولمة اللغة العربية"؛ أي التخصص في مهارات ووسائل، وطرق نشر العربية، وسبل بسطها عالميا، وفق معطيات العصر، وتطور العلم. في كثير من الجامعات العريقة في البلاد العربية، وغيرها من الجامعات المهمة بهذا الشأن

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الحواشي:

- 1 - ابن القيم، محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ج4، ص303، دار الغد الجديد، ط1، القاهرة، مصر، 2009
- 2 - مطبقاني، مازن، الرحلة إلى بلاد اليابان، ص51، مركز المدينة المنورة لدراسات وبحوث الاستشراق
- 3 - سعيد، محمد طلبة، رسالة بعنوان تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا ماليزيا أنموذجا، الواقع والتحديات والمقترحات، ص5، الجامعة الوطنية، ماليزيا
- 4 - حامد، محمد أحمد، رسالة دكتوراة بعنوان تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية بماليزيا، الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا، 2010، ص5
- 5 - أبو لحية، يحيى، البعثات التعليمية في اليابان والمغرب، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
- 6 - شوقي، أحمد، الشوقيات، الجزء الأول، دار العودة، بيروت، لبنان، عام 1988م
- 7 - أمين، أحمد، وآخرون، ديوان حافظ إبراهيم، الطبعة الثالثة، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر عام 1987
- 8 - الظاهر، نجاح أحمد، مقال في جريدة المدينة الإلكترونية عن مدى الإهتمام باللغة العربية في اليابان
- 9 - الربيع، محمد بن عبد الرحمن. وإبراهيم، سمير عبد الحميد، المحتوى الفكري والثقافي في كتب تعليم اللغة العربية في اليابان دراسة تحليلية، ص6، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، 2004م
- 10 - حامد، تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية، ص15
- 11 - أبو شنار، أحمد، أثر المسجد في الحضارة الإنسانية، ص268، طبعة عام 2020م
- 12 - ناصر، نادية لطفي، تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية، ص59، المجلد 6، ال عدد1، ماليزيا، سنة 2021م
- 13 - الشليبي، محمود، قواعد تطبيقية ونصوص من اللغة العربية، ص11، طبع جامعة البلقاء التطبيقية، ط1، 2009م



- 14- الظهار، المصدر السابق
- 15- الربيع، وإبراهيم، مرجع سابق
- 16- حامد، تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بماليزيا، ص15
- 17- مطبقاني، مرجع غرابية، إبراهيم، اليابان والعرب في الوجهة المعرفية، جريدة الغد، 2011 مرجع سابق
- 18- الربيع، وإبراهيم، المرجع السابق
- 19- أبو شنار، مرجع سابق
- 20- الجمعية الدولية لأقسام العربية، ندوة اللغة العربية في اليابان: الواقع والمأمول، تاريخ الندوة: 19 / 12 / 2021 م عبر شبكة زوم
- 21- الجمعية الدولية لأقسام العربية، مصدر سابق
- 22- حامد، تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بماليزيا، ص15
- 23 - حنفي، طه، الطريق نحو تعلم العربية، تأليف نشرة تصدر عن قسم اللغة العربية بكلية الدراسات الإسلامية ببهانج، ماليزيا، ص30، 2919م

المصادر والمراجع:

- أمين، أحمد، وآخرون، ديوان حافظ إبراهيم، الطبعة الثالثة، الهيئة العامة للكتاب، سنة 1987م، القاهرة، مصر
- حامد، محمد أحمد، رسالة دكتوراة بعنوان تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في الجامعة الإسلامية بماليزيا، الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا، سنة 2010م
- حنفي، طه، الطريق نحو تعلم العربية، تأليف نشرة تصدر عن قسم اللغة العربية بكلية الدراسات الإسلامية ببهانج، ماليزيا، سنة 2919م
- الجمعية الدولية لأقسام العربية، ندوة اللغة العربية في اليابان: الواقع والمأمول، تاريخ الندوة: 19 / 12 / 2021م، عبر شبكة زوم
- الربيع، محمد بن عبد الرحمن. وإبراهيم، سمير عبد الحميد، المحتوى الفكري والثقافي في كتب تعليم اللغة العربية في اليابان دراسة تحليلية، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، سنة 2004م
- سعيد، محمد طلبة، رسالة بعنوان تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا ماليزيا أنموذجا، الواقع والتحديات والمقترحات، الجامعة الوطنية، ماليزيا
- الشلبي، محمود، قواعد تطبيقية ونصوص من اللغة العربية، طبع جامعة البلقاء التطبيقية، ط1، سنة 2009 م
- أبو شنار، أحمد، أثر المسجد في الحضارة الإنسانية، طبعة سنة 2020م
- الظهار، نجاح أحمد، مقال في جريدة المدينة الإلكترونية عن مدى الاهتمام باللغة العربية في اليابان
- شوقي، احمد، الشوقيات، الجزء الأول، دار العودة، بيروت، لبنان، سنة 1988م
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ج4، دار الغد الجديد، ط1، القاهرة، مصر، سنة 2009
- بولحية، يحيى، البعثات التعليمية في اليابان والمغرب، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
- مطبقاني، مازن، الرحلة إلى بلاد اليابان، مركز المدينة المنورة لدراسات وبحوث الاستشراق
- ناصر، نادية لطفي، تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية، المجلد 6، العدد 1، ماليزيا، سنة 2021م



الملخص:

لعبت التكنولوجيا دوراً حيوياً في تور اللغة العربية وآدابها في عصر العولمة. حاول الباحث في هذه الدراسة إثبات بعض الأدلة على هذا التطور في جوانب مختلفة من اللغة والتكنولوجيا. يناقش في هذا العمل بعض عناصر الموضوع مثل الترجمة العربية الآلية ومشكلاتها، الترجمة المكنية ومراحل تطورها، مرفق التدقيق الإملائي من جوجل وقضاياها، إمكانية اللغة العربية كلغة برمجة. وقدم الباحث بعض الحلول لقضايا اللغة العربية في تطبيق التكنولوجيا عليها. أهم نتائج بحثه هي: للغة العربية مستقبل مشرق في تشكيل التطبيقات وتطور التقنيات الآلية وتأخر اللغة العربية في تطبيق التقنيات على التطبيقات والشبكات وبرامج النظام وما إلى ذلك. وقد ساهم في هذا المجال بعض الكتاب العرب. وبمساعدة الذكاء الاصطناعي، مكنت اللغة العربية أن تدخل إلى الجوانب الرئيسية لتكنولوجيا المعلومات. لم يتم إجراء هذه الدراسة على نطاق واسع عالمياً، لذلك يوصي الباحث بالافتتاحات لإجراء دراسة عميقة على بعض الأجزاء الفرعية للموضوع.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا اللغة العربية، الذكاء الاصطناعي، اللغة العربية وتقنياتها، مشكلة الترجمة الآلية

Abstract:

Technology has played a vital role in the development of the Arabic language and literature in the era of globalization. This Article tried to prove some evidence of such development in the different aspects of language and technology. This work discusses some elements of the topic such as the Machine translation, Online lexicon programs, Artificial intelligence and its adoption in Arabic, Machine grammar checking techniques. The researcher presented some solutions for the issues of the Arabic language in the adoption of the technology on it. His major findings of the research are: Arabic Language has a bright future in the field of technologies. With the help of Artificial intelligence, Arabic could enter into the novel aspects of information technology. This study has not been carried out broadly in the world, so the researcher recommends and given suggestions to carry out a deep study on some of the subsidiary parts of the topic.

Keywords: Technology of Arabic, Artificial intelligence, issues of Arabic in Machine Translation, History of Arabic Translation.



بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين الذي خلق اللوح والقلم وخلق الآلات المتنوعة لتيسير عيش الإنسان المعاصر في حياتهم اليومية والتي لم يرها ولم يعقل عنها الآباء والأجداد في حياتهم؛ والصلاة والسلام على أشرف رسل الله الساعي لإبلاغ الرسالة إلى كافة البشر بمنهج جميل جديد صالح وعلى آله وصحبه الكرام أجمعين الذين اتبعوه قولاً وعملاً أما بعد؛

فهذه الدراسة يبحث فيها بعض التقانة اللغوية الهامة التي تستحق دراسة منفردة. وعالم اليوم عالم الذكاء الاصطناعي. يحتل أجهزة الروبوتات محل فكر الإنسان وعقله. يمكن له أداء فكره قبل بدوّه في رأس الإنسان. والترجمة المكنية وخدمات أخرى تتعلق باللغة معظمها معمولة بهذه التقنية الفذة.

أهمية الدراسة:

ولهذه الدراسة أهمية كبيرة لما أن البحث في هذا الموضوع لم يجر مستوفياً جميع جوانبه؛ يلقي هذا الجهد ضوء على كثير من اتجاهات تكنولوجيا المعلومات والتحديات فيها المرتبطة باللغة العربية.

أهداف الدراسة:

يهدف الباحث بهذه الدراسة أهدافاً بما يلي:

- معرفة إمكانية تكنولوجيا المعلومات في تطوير اللغة العربية
- معرفة التقنيات القابلة للتكيف في تعليم وتعلم اللغة العربية.
- وضع صورة لمشاكل اللغة العربية في مجال التكنولوجيا واقتراح حلول ممكن.

الدراسات السابقة:

هذا موضوع يتعلق بتكنولوجيا المعلومات الذي ظهر في حيز الوجود حديثاً. ولذا يؤمن الباحث بأن هذا الموضوع على حد علمه لم يسبق ولم يتم إجراء أي بحث في هذا الموضوع كلياً. ولكن بعض المواضيع التي تدرج تحت هذه المادة بحثه قليلون في صورة مقالة أو موضوع على صفحات مدوناتهم.

إجراءات وادوات الدراسة:

واجه الباحث أثناء بحثه بعضاً من الصعوبات. ومن أهمها قلة الموارد بسبب أن الأكاديميين قد تعارفوا على هذا المجال خلال سنوات فقط وأن بعض نواحي هذه الدراسة أحدث الأمور في العالم. ومنها عدم جهد سابق حتى يستطيع له الرجوع إليها والاستفادة منها. وحري أن يذكر هنا بأن الباحث تم عمله البحثي كجزء إلى جانب واجباته الرسمية في التدريس.

أسئلة الدراسة:

1. مشكلات هذا البحث تتمثل على كتلة من الأسئلة. وهي:
2. ما هي التقنية؟ وما هي تكنولوجيا المعلومات؟
3. ما هي مكانة العربية في مجال تقنية المعلومات؟
4. هل تدعم العربية في التطبيقات والبرامج؟ وإن كان، فكيف تطورت هي فيها؟
5. ما هي الصعوبات عند استخدام تقنيات اللغة؟

تقنية اللغة العربية:

تستخدم أجهزة الكمبيوتر حالياً بنسب عالية لإجراء الاتصالات. يعد استخدام التكنولوجيا ضرورياً للأعمال ولالإدارة الحكومية حيث يتيح للأفراد إنتاج المعلومات بسهولة. وبعد مجرد إنشاء المعلومات يجب ترجمة المعلومات ثم استعادتها في النموذج الذي يمكن فهمه. لقد مكنت تكنولوجيا اللغة البشرية (HLT) البشر من إنشاء قناة اتصال في شكل أكثر طبيعية ولغة سهلة التفسير. وغالباً يواجه الناطقون باللغات قيوداً من التكنولوجيا ولا يمكنهم الوصول إلى قدر كبير من المعلومات من المصادر المطلوبة. كل هذا يكلفهم أعلى تكلفة الإنتاج ليس فقط للوثائق ولكن أيضاً للترجمة.



ومن إحدى لبنات البناء الهامة لتكنولوجيا اللغة البشرية (HLT) هي تضمين النص واللغة المنطوقة ومكونات التعرف على الكلام والقواعد التركيبية للكلام (النحو والصرف). يلزم توفير قدر معقول من موارد اللغة للترجمة لتطوير تكنولوجيا اللغة البشرية الكامل ولتطوير المحتوى للغة العربية أيضًا. ولدى الشركات الكبيرة القدرة الكافية على إنتاج مواردها الخاصة، لكن الشركات الصغيرة لا تستطيع تحمل نفقات تطوير برامجها المخصصة. وهذا ما تعاني به العربية في حقل التكنولوجيا في صورة خاصة.

تعمل الابتكارات التكنولوجية الآن على دمج اللغة العربية في عملياتها. يعمل فريق المبرمجين والمطورين في جامعات كل منطقة وبلد تقريبًا لتحديد المشكلات التي تواجههم أثناء ترجمة اللغة العربية. تعمل العديد من الشركات التكنولوجية على تطوير الأدوات التي يمكن أن تساعد في ترجمة اللغة حيث تكون اللغة العربية مصدرًا رئيسيًا. على الرغم من ذلك، هناك قلة في الموارد اللغوية مثل نصوص كبيرة وقواعد بيانات النطق الكبيرة لتدريب أدوات اللغة العربية. بالنظر إلى نطاق الجامعات يوضح أن الموارد والأدوات اللغوية الأساسية لازمة لإجراء بحث متعمق حول هذا الموضوع وتطوير المكونات المفيدة لتطوير اللغة العربية.

إن أكثر صور الدمج التكنولوجي المشهورة خاصة للغة العربية هو دمج تقنية اللغة لأجهزة الرد الآلي في قطاع التليفون. يرى بلكوش وآخرون "تم تحسين هذه التطورات التكنولوجية لتعزيز أنظمة المعلومات لمراكز الاتصال التلقائي، ولتعزيز نظم المعلومات المحسنة باللغة حيث يمكن لشخص الاستفسار عنها بسهولة بلغته الأم. بمجرد إدخال المحادثة في النظام، أصبح من الضروري الآن تصفية المعلومات الضرورية وتقديمها في نموذج يمكن تقديمه لفهم الطرف أو الشخص الثالث".⁴⁸ وقد تم تطوير الأدوات التي تدعم اللغة العربية مثل أداة التلخيص (summarizing tool) التي توفر وسيلة لاستخراج المحتوى ذي الصلة من النصوص الأطول التي يسهل فهمها مقارنة بالنص الكامل. يقول عبد الصالح وآخرون في مقالتهم البحثية "هناك بعض الأجهزة التي يتم تصميمها والتي تزود الأطباء البيانات بضغط الدم بلغتهم العربية الأصلية. وكذا جميع البنوك والمؤسسات المالية المختلفة تستخدم هذا الابتكار التكنولوجي لتوفير خدمة الزبائن تلقائيًا للإنترنت. من أجل أن تكون قادرة على الارتقاء بتكنولوجيا اللغة العربية إلى مستوى يمكن أن يرتبط باللغات المهمة الأخرى".⁴⁹ ومن ثم يجب إعداد بحوث إضافية في الجامعات ومراكز البحوث، ويفضل أن يكون ذلك بالتحالف مع الصناعة.

كشفت بيانات من مختلف الأبحاث "أن حوالي 88٪ من التفاعلات عبر الإنترنت لدول الشرق الأوسط تتم من خلال التواصل الاجتماعي يوميًا. بالنظر إلى أن أكثر من 89٪ من الشركات تتنافس بشكل أساسي على تجربة العملاء، وأنه بحلول عام 2020، سيتم إنجاز 85٪ من خدمات العملاء دون أي تدخل بشري".⁵⁰

يتضح من هذا أن تطور اللغة العربية واستخدامها قد بدأ الاعتراف بها على المستوى الدولي. لقد شهد العقدان الماضيان تغييرًا كبيرًا في تطوير تكنولوجيا المعلومات في البلدان العربية. هذا التغيير مدفوع بقبول هذه البلدان للرقمية. "قبلت دبي منذ وقت طويل الحاجة إلى التحويل الرقمي وبدء إنتاج المحتوى باللغة العربية. هناك العديد من مواقع الويب محتوى الصوت والفيديو والوسائط المتعددة المتوفرة باللغة العربية، ويظهر الأشخاص في جميع أنحاء العالم اهتمامهم بتعلم مثل هذا المحتوى والاقتراب منه".⁵¹

كشفت المناقشة أعلاه أيضًا أن هناك العديد من التطبيقات العربية والمواقع الإلكترونية والمنصات المتاحة عبر الإنترنت والتي لا تقدم المحتوى العربي فحسب بل توفر أيضًا فرصًا لتعلم وإنتاج المحتوى الرقمي باللغة العربية. "وبسبب ازدياد شعبية العربية، فإن تطوير الموارد اللغوية والأدوات المرتبطة بتطوير اللغة العربية أمر ضروري للاقتصاد في البلدان العربية؛ استخدام اللغة

⁴⁸Belkhouche, B., Harmain, Taha, A. & Najjar, A., 2011. What is a modern Arabic dictionary? IEEE available at <https://ieeexplore.ieee.org/document/5893870>

⁴⁹ Saleh, A. S. & Zolait, M., 2013. Data Mining. International Journal of Technology Diffusion, Issue 1.

⁵⁰ Sakr, A. H., 017. A Versatile Method to Fabricate Highly In-Plane Aligned Conducting Polymer Films with an isotropic Charge Transport and Thermoelectric Properties: The Key Role of Alkyl Side Chain Layers on the Doping Mechanism, s.l.: Wiley Online Library.

⁵¹ KassemWahba, Zeinab A. Taha, Liz England, Routledge Publication, 2014, Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. New York. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315676111>



العربية سينمو على الصعيدين الوطني والدولي. وبه سوف يسمح للغة العربية بتوسيع أفقها وسوف ينخفض طلب ترجمة أو دمج لغة أجنبية في التطبيقات" ⁵²

مستقبل اللغة العربية في مجال تكنولوجيا المعلومات مشرق للغاية. وفي السنوات القادمة سوف تصبح العربية لغة أساسية مهمة في تكنولوجيا المعلومات في دول الشرق الأوسط. الزيادة المستمرة في متطلبات الكلام باللغة العربية ودمجها في مختلف التطبيقات والتقنيات جعلت العربية ضرورة. "تعمل التقنية الآن على توفير التطبيقات وأدوات التطوير مثل الترجمة الآلية واسترجاع المعلومات واستخراجها إلى جانب التعرف على النطق. وهيكّل اللغة العربية وتعقيدها يتطلب بذل جهود متواصلة ولا ستعمل على إبطاء تقدم نطاق البرمجة اللغوية الطبيعية (NLP) باللغة العربية." ⁵³

من المستحيل في الغالب استخراج المعنى الدقيق للمحتوى عند مناقشة التفاعلات عبر الإنترنت إما على الشبكات الاجتماعية أو على عمليات البحث على google. يقول ريم وغيره عن عملية اللغة الطبيعية "يصبح من الواضح أن الناس يميلون إلى تقصير الكلمات أو في بعض الأحيان يذكرونها في شكل لهجات عامية. وبالتالي، يتطلب بذل جهد كبير من لغة الآلة لترجمة محتوى الإدخال الذي يتم ضبطه بشكل صحيح مع القواعد حيث يتم إدخال علامات الترقيم وتتم إزالة جميع اللغات العامية. لذلك يتم دمج تطبيقات وتقنيات البرمجة اللغوية الطبيعية (NLP) التي تعمل بالآلات عند العمل على نطاقات أكبر أو التعامل مع كميات كبيرة من البيانات للأحداث الحساسة للوقت." ⁵⁴ ولكن لم يتم تشكيل جميع تطبيقات معالجة اللغة العربية الطبيعية (ANLP) إلى مستوى يمكنه بسهولة معالجة البيانات العربية بدقة عالية، حيث توجد بعض المناطق أو المناطق التي تتطلب مزيداً من التقدم بالمقارنة مع غيرها. للتغلب على سلبات هذه التقنيات يجب أن يفكر في مقاربتة تكاملاً.

ومن الجدير بالذكر، قد زاد الاهتمام في استخدام وتطوير تكنولوجيا اللغة العربية في السنوات الأخيرة. لذلك، أدرج قطاع التعليم الموضوعات ذات الصلة بالتكنولوجيا في دوراته، وكذا العديد من الشركات في المنطقة المتعلقة بتطوير التكنولوجيا أيضاً قد بدأت في صنع أدوات لتطوير تكنولوجيا اللغة العربية. البلدان العربية في حاجة ماسة إلى الشركات والمستثمرين إذا كانوا يريدون حقاً توسيع محتواها في قنوات الإنترنت والوسائط المتعددة. يجب دمج تكنولوجيا اللغة ضمن منتجات تكنولوجيا المعلومات المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. يمكن تضمين منتجات تكنولوجيا المعلومات جهاز الرد التلقائي الذي يمكن له إلقاء وإجابة على الرسائل باللغة العربية في مراكز الاتصال العربية. واللغة العربية تعزز وجود أنظمة المعلومات التي يمكن للناس من خلالها طرح أشياء باللغة العربية وكذلك يحتاج إلى وجود برامج اللغة التي تقوم بتنقيح اللغة وتوفير المعلومات ذات الصلة فقط. ويحتاج كذلك إلى تطوير أدوات التلخيص (summarization tools) أو برامج مثل ترجمة جوجل و "Siri" كلها باللغة العربية لأن يستخدمها الرجال المكفوفون أو المعاقون.

الترجمة وتاريخها:

الترجمة هي نقل رسالة من اللغة المصدر إلى اللغة المنقولة. وجدت الترجمة منذ نشوء الإنسان على الأرض. وإذا احتاج الإنسان إلى معيشة يومية ونفذ ما عنده من القوت خرج يطلب قوته فوصل إلى أطراف الأرض المنتشرة وتمكن من الحصول على زاده من موارد الأرض شرباً وأكلًا. وأقام في البقع التي بورت حولها ووصل إليه غيره من الأفراد حتى صار كل من اجتمعوا حول البقعة أمة تليق بها ثم استوطنوها وعمروها. ولم يكن القادمون آتين من جهة واحدة بل من شتى جهات الكرة. ولم يعرفوا ما يتحدث الآخر لما أن بينهم فرق لغوي فوجب لهم القهر على عسر اللغة. فجعل يتعلم كل منهم لغة الآخر. وملكو القدرة على الترجمة. فصارت الترجمة سارية في حياة الإنسان. ثم تطورت الترجمة فنا وعلمًا وعنصرًا هامًا في يوميات الإنسان. وكاد هو يستفيد من

⁵²Shaleen, K., 2010. Nizar Y. Habash, Introduction to Arabic natural language processing (Synthesis lectures on human language technologies). Issue 24, pp. 258-289. 2010.

⁵³Smaili, Kamel. 2019. Arabic Language Processing: From Theory to Practice 7th International Conference. France, s.n.

⁵⁴ReemBassiouney and E. Graham Katz (eds.), 2012, Arabic Language and Linguistics. Georgetown University Press Round Table on Languages and Linguistics series. International Journal of Applied Linguistics, 1(23) Accessed from researchgate.net on January, 2019



الصغير إلى الكبير والشريف والرزيل والقوي والضعيف. وقامت الدول بترقية حضارتها ومعرفتها بنقل المعرفة من الدول الأجانب.

ويجدر القول في أن العرب قد أدوا خدمات جليلة في فن الترجمة خاصة في عصر الإسلام. يؤكد ذلك د/ وليد العناتي "وعلم الحكماء حين استقرار الدولة الإسلامية أهمية الترجمة في تحصيل معارف علمية القادرة على بنيان الدولة ولا يمكن إدراك هذه الغاية إلا بنقل منجزات الشعوب الأخرى العلمية مثل الفرس واليونان والرومان. وكان خالد بن يزيد بن معاوية الأموي الرائد والمنشئ لنزعة الترجمة في عصر الإسلام." ⁵⁵ ثم ازدهرت عملية الترجمة في خلافة العباسيين. خاصة في عهد الخليفة المأمون (المتوفي هـ 218)

وشيد المأمون لذلك مركزا يسمى ببيت الحكمة وهي أول مركز علمي أقيم في الإسلام وحضارته. وكان البيت من إرشادات الخليفة هارون الرشيد. "كان الخلفاء يحضرون العلماء في قصورهم ويأمرونهم بنقل الأفكار من الكتب الأجنبية إلى العربية. ويوزع لهم الأجرة ذهباً أو فضة حسب ثقل الكتاب المنقول. فنقلت الكتب من اليونان والفرس والرومان حتى ملأ قصر المأمون بالكتب وضاق قصره عن هذه الكتب. فلما تولى هارون أخرج منه الكتب." ⁵⁶ ثم توالى الأزمان وازدهرت الترجمة من لغة إلى أخرى ومن العربية إلى لغات العالم وعكسها. وخلال ذلك سيطرت التكنولوجيا جميع جوانب الحياة ولم يترك باب الترجمة كما طرقت باب الطباعة والنشر والكتابة والتدوين. ثم شاهد العالم فترة الترجمة المكنية أو الآلية.

الترجمة المكنية ومراحل تطورها:

الترجمة الآلية أو المكنية تعرف بأنها ترجمة نص في لغة إلى لغة آخر بمساعدة الآلات. الإنسان يستعمل الآلة للترجمة أو الآلات نفسها تترجم النصوص عندها من غير مساعدة من الإنسان. تزيد استعمال الترجمة الآلية في الأيام الراهنة. لأن بعض الشركات تستخدم هذه الطريقة في الترجمة لتقليل عدد المترجمين ونفقاتهم ولجعل الترجمة في أسرع وقت من الإنسان. يمكن اليوم للآلات ترجمة عشرين في المائة نصوصاً زائدة حينما يترجم الإنسان أقل منها.

يقال "إن أول من قام بالترجمة الآلية هو الحسن الكندي كاتب تشفير عربي (Cryptographer) في القرن التاسع عشر. قد تطور الكندي تقنية ترجمة اللغة النظامية. ثم لاحقه في القرن السابع عشر RenéDescartes رنين ديكارت حيث قدم مشروعاً بلغة عالمية كافية بلغات مختلفة حيث تشارك رمزا واحدا. وكان ذلك في سنة 1929م. وقدم وارن ويفر الباحث في مؤسسة روكفلر أول مجموعة من المقترحات للترجمة الآلية المعتمدة على الكمبيوتر في عام 1949م. واعتمدت هذه الترجمة النصوص النظرية التي استخدمت في الحرب العالمية الثانية. وفي سنة 1954م عرض ويفر ترجمته الآلية في مقر IBM الرئيسي فصار أول ترجمة آلية عرضت بين أشهد الناس." ⁵⁷

هناك في العالم خمس وأربعون شركة تهتم بالترجمة المكنية. منها الجوجل وبابلجون وبنج وغيرها. هناك من عد تطور الترجمة على الآلة بمراحل. ولكل من المراحل ميزات تنفرد بها. وبالتالي يريد الباحث سرد بعض النكات عنها.

المراحل للترجمة الآلية:

المرحلة الأولى: هذه المرحلة للترجمة الآلية تمتد من سنة 1940م إلى 1955م حيث تعد هذه الفترة - الفترة الأولى الأساسية للترجمة الآلية وهو عصر وضع فيه بناء هذا النوع من الترجمة. وترجمت فيها المستندات الروسية إلى الإنجليزية تحت رعاية الأمريكية. واعتمد المترجمون هنا على القاموس الإلكتروني باللغة الثنائية. ومكن لهم ترتيب الكلمات عند الترجمة. ولم يحلوا دلالية في تطبيقات الترجمة ولم تهتم البرمجة على القواعد النحوية.

⁵⁵ الدكتور وليد العناتي وغيره: اللغة العربية وأسئلة العصر. دار الشروق 2007م. ص: 217

⁵⁶ موقع ويكي العربي: <https://ar.wikipedia.org/>

⁵⁷ موقع ويكي بيبدا. الإنجليزي



المرحلة الثانية: ويمتد هذا الطور من الترجمة الآلية من سنة 1956م إلى سنة 1975م. واستطاعت هذه المرحلة الحل من معضلات الترجمة على الآلة حيث يمكن استخدام الكلمات في المعجم حسب السياق واستطاعت أيضا في حفظ المعلومات على الآلة.

المرحلة الثالثة: هذه هي المرحلة التي نحن فيها وبدأ من سنة 1976م ولا تزال تمر حتى الآن. ونشطت الترجمة بوجود نظام التشغيل الحاسوبي فندوز والتطبيقات المتابعة له في هذه المرحلة. ولما تيسر للإنسان التكنولوجيا، أمكن له إضافة كلمات تتعلق بالعلوم والتكنولوجيا أكثر في هذه الفترة الأخيرة. ولذا كان من الممكن أيضا إيجاد معاجم برمجية كثيرة في هذه الأونة الأخيرة. ومن الممكن أيضا ترجمة النصوص الأصلية حسب السياق التي وردت فيها.

الترجمة العربية الآلية ومشكلاتها:

قد تم بحوث كثيرة في جعل العربية قابلة للترجمة الآلية خاصة في بلاد الأمركة ولكن الترجمة الآلية في العربية لم تتطور إلا قليلا. لأن العربية أصعب لغة في هذا الصدد لأن شكلها وقواعد النحو والصرف لها مختلفة جدا من سائر اللغات العالمية. يقول محمد زغلول وغيره "وُجدت العربية اعتبارا هاما من الباحثين نظرا لخواصها المورفولوجيا والنحوية واللفظية والفونولوجية ولكونها واحدة من أصعب اللغات في معالجة اللغة المكتوبة والمنطوقة"⁵⁸

وأثرا لتلك البحوث التي قام بها الخبراء والعلماء ولدت في ميدان اللغة العربية برامج مختلفة. وكثرة البرمجة تنبأ وسعة اللغة وتقنياتها. ويرى هناك في هذا الحقل عدة برمجيات في اللغة العربية. ومن الأفضل بيان بعض البرمجيات:

شركة الصخر: هي شركة تقوم بالبرمجيات العربية. تأسست الشركة سنة 1982م كموزع للإلكترونيات الأسرة وخلال ثمانية وعشرين سنة الخدمات والبحوث والتطوير في اللغويات الحاسوبية العربية تم إنتاج برمجيات وحلول تجارية سابقة الصناعة في العالم. وقد حصلت الشركة على جوائز ممتازة في الحقل دولية كانت أو محلية ومنها جائزة الشرق الأوسط للإنترنت لأفضل موقع حكومي عربي 2012م. وجائزة الأمم المتحدة للخدمة العامة في عام 2011م وتعد هي الرائدة في حقل الحاسوبية العربية.

مترجم الوافي: مترجم الوافي برنامج لشركة أي تي أي بلندن. برنامج المترجم العربي (ATA) للترجمة من اللغة الانجليزية صدرت أول إصداره في سنة 1996م. وهو تطبيق حاسوبي يعمل على نظام ويندوز الذي يدعم العربية. ولا يدعم هو سائر برامج التشغيل. وهو يحتوي على قواميس مثل القاموس العام الذي يتضمن أكثر من مليون كلمة عربية والإنجليزية وقاموس اللغتين العربية والإنجليزية والقواميس العلمية التخصصية الثمانية لأن يستعمل هي عند الحاجة. ومن ميزة هذا البرنامج انه يسمح للمستعمل إدخال الكلمات بواسطة الملف الرقمي أو بواسطة الماسح الضوئي أو لوحة المفاتيح. يمكن ترجمة الملفات بغير حاجة إلى الإنترنت. وكذا تحرير الكلمات والجمل قبل الترجمة أو بعدها من عند المستخدم أحد من خصوصية وسهولة البرنامج. ولكنها برنامج تجاري يحتاج إلى المال للشراء.

دار حوسبة النص العربي (ArabicTextware): هذه الشركة صدرت برامج تتعلق بالعربية الرقمية منها برنامج القلم الضوئي العربي التي تساعد على التعرف على النصوص العربية آليا. والبرنامج تهتم الدقة والسرعة عند المعالجة والتطبيق العربي.

ترجمة بابلون: هي برنامج تساعد على الترجمة في اللغات العالمية، أحدثها شركة بابلون للبرمجيات المحدودة الإسرائيلية سنة 1997م. وفي هذا البرنامج. يستخدم بابلون القواميس الداخلية والمعاجم التي أنشأها المجتمع. إذا أتاحت الحاسوب لترجمة بابلون يمكن عملية الترجمة بنقرة واحدة على النص فتظهر نافذة توفير الترجمة.

ترجمة جوجل: جوجل شركة كبيرة في العالم في الإنتاجات الرقمية. ولها دور كبير في تيسير وتسهيل الترجمة الآلية. وحاليا هي تدعم 105 لغات في العالم في تطبيقاتها الترجمة. ظهرت أولا لجمع البيانات اللغوية سنة 2006م واستخدمت في ترجمة النصوص الإحصائية. ثم تلاقت فوزا باهرا في تنشيط الترجمة الآلية حتى لا يمكن لأي واحد من مقدمي الخدمة توفير الخدمات التي تبثها الشركة في العالم.

⁵⁸ محمد زغلول وعواطف أبو الشهر "الترجمة الإنجليزية / العربية / الإنجليزية: منظور تاريخي". مجلة المترجمين. 50 (3): 1022-1041. (ترجمة)

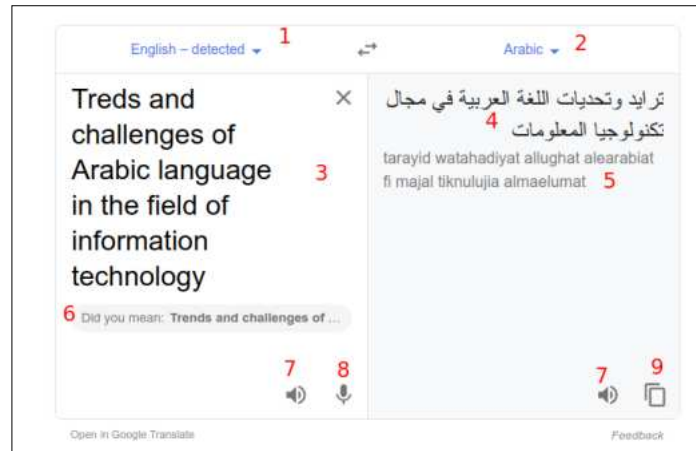


خلافًا لسائر التطبيقات في هذا الفن، "جوجل تترجم النصوص أولاً إلى الإنجليزية ثم إلى اللغات المستهدفة. وكذا هي تبحث عند الترجمة أكثر من مليون مستندات، لها علاقة بالنصوص في الإنترنت وبذلك توفر للمستخدم أدق الترجمة وأصحها." ⁵⁹ وترعرعت الترجمة لدى جوجل إلى أن يمكن ترجمة النصوص في فوتوغراف (سنة 2014م) وترجمة الأصوات عن طريق الكاميرا والميكروفون في أجهزة المحمولة الذكية وترجمة المخطوطات (2019م).

ومن الغرابة، برمجة جوجل كانت من استطاعته ترجمة كائن متحرك يحتوي على نص مكتوب عليه كما يرى في موقع. ⁶⁰ ولها ثلاث منصات في توفير خدمات الترجمة وهي تطبيق هاتفي في كلي أندرويد و iOS (بدأت في سنة 2010م وواجهة الموقع ثم واجهة التطبيقات للمطورين في تخليق البرامج الترجمة API). ومن قدرة هذا التطبيق "ترجمة مائة بلليون كلمة في يوم واحد كما أقر به الإحصائيات". ⁶¹ يدور البحث الدائم حول تطوير ترجمة العصبي الآلي عند جوجل. وبه يمكن (أو مكن سنة 2016م) لها ترجمة النصوص كما يتكلم الإنسان بكل صراحة القواعد والنحو والصرف. بعد وقت قصير من إطلاق خدمة الترجمة لأول مرة، فازت جوجل بمسابقة دولية للترجمة الآلية الإنجليزية والعربية ولكن تستمر العربية لدى هذه الشركة لغة مربكة لما أن لها خصوصياتها الصرفية والشكلية والنحوية.

ولهذه الشركة منتدى الترجمة لمستخدمي خدمتها الترجمة الآلية في الشبكة الدولية المسماة بجوجل كميونتي. وذلك لتحسين الترجمة ودقتها يوماً فيوماً ولا يوجد مثل ذلك في سائر البرمجيات والشركات ولكنهم عينوا غمالمهم في تلك المهمة. ولدى جوجل كل من في استخدام الخدمة عضوية المجتمع. فيرى العضو المستخدم عبارة ثم تظهر كل من العبارات الممكنة الصحيحة لتكوين الترجمة أصح وأتم واختيارها إذا تم تعيين العبارة المظهرة امامه. وبهذا كثير من المستخدمين صاروا جزءاً من عمال الشركة على سبيل المساهمة المطاوعة.

عملية الترجمة عند جوجل: يمكن بيان عملية الترجمة في صورة مقطوعة من الحاسوب وهي بالتالي:



صورة 1. صورة لنافذة جوجل للترجمة الآلية

- 1 كشف لغة الإدخال
- 2 إقرار المستخدم اللغة المستهدفة
- 3 النص الأصلي المدخل
- 4 ترجمة النص الأصلي إلى اللغة المستهدفة (هنا العربية)

⁵⁹ موقع ويكي الإنجليزية

⁶⁰يراجع لذلك موقع: <https://www.groovypost.com/howto/translate-video-text-images-websites-google-translate/>

⁶¹ موقع ويكي الإنجليزية



- 5 نطق النص المستهدف
- 6 خيار تصحيح الإملاء
- 7 إخراج الصوت للغة المكتشفة أو المستهدفة (قراءة)
- 8 مدخل الصوت بدل الكتابة على الآلة
- 9 نسخ النص المترجم حيث يلصق بعدد في مستندات أو غيرها.

قضية الترجمة الآلية:

من الممكن قول إن مجال الترجمة الآلية ستحتاج إلى توسعة كبيرة بالرغم من أنها قد تطورت تطورا كثيرا في العصور الماضية. ولا فرق بين ترجمة العربية أو غيرها من اللغات العالمية. وهناك بعض اللغات التي لم تبذل ساقها في بحور الترجمات الآلية. هنا يبحث بعض المشكلات التي تعرض عند معالجة الترجمة النصوص خاصة النصوص العربية.

مشكلة ترجمة المصطلح:

البرامج للترجمة منظمة حسب اللسانيات الحاسوبية. والتطبيقات في أوائل التكنولوجيا مهيمنة لبعض المصطلحات التجارية والسياحية وبعض الكلمات عن الأماكن والسعر والزمن وغيرها. ثم تطورت البرامج حسب وجود التكنولوجيا الحالية احتاجت إلى ترجمة كتلة من النصوص مصطلحا كان أو غيره. ولكن اللغة الطبيعية يعاني من مشاكل حين ما يترجم إلى اللسانيات الحاسوبية.

وتناول اللغة الطبيعية عبر اللغة الحاسوب تحتاج إلى معرفة ذات صلة بمفهوم الخوارزمية. والفاهم العربي والعالم الخوارزمي سوف لا يتحدا غالبا. فإذا وجد اللغوي والمترجم فلا يتفقان بمهندس عالم بالعربية ودلائلها وإذا اتفق المهندس والمترجم فلا يتفقان بعالم في اللغة ووظيفتها خاصة في الدول التي تطورت في علم الحاسوب وتقنياته الحديثة. وعدم العلم في كلي الطرفين يخلق البعد المعرفي. والباحثون والدارسون في دمج اللغة الطبيعية باللغة الحاسوبية يرون التعقيد كثيرا. ومن حل هذه المشكلة مثل ما وجدت شركة جوجل في تخليق مجتمع المترجمين حيث يمكن لهم اهداء الترجمة الصحيحة للنصوص التي حصلوا على موقعها الترجمة أو سائر التطبيقات.

ومن المشاكل التي واجهت التطبيقات في هذا الأمر هي أنها لا تسيطر على قضية اللغة الدلالية والتداولية والتأويلية. ولمعالجة هذه المشاكل تم تقديم اقتراحات من قبل الباحثين ولم تنجح تماما لأن الحاسوب له الفهم الاصطناعي ولا يساير مع الفهم الإنسان الطبيعي.

فهم تجزئة الكلمات العربية عند آلات الترجمة لها دور مهم في أداء الترجمة الصحيحة على التطبيقات اللغة العربية الطبيعية. وكذلك المشاكل المعجمية والنحوية. والتطبيقات لا تحدث معجمها ولا هي كافية للغة المستهدفة إما إن كانت اللغة المستهدفة أقوى من الأصلية في الآلات كما يترجم من العربية إلى الإنجليزية. "وإذا كان لكلمة تفسيران مختلفان غير متفقان فهذه النزعة يقال لها الغموض Ambiguity وهو نوعان، الأول الغموض الهيكلي والثاني الغموض المعجمي، إذا كان بسبب الكلمات فهو المعجمية وإذا كان بسبب بنية الجملة فهو الهيكلي." 62

حلول: يمكن حل هذه المشكلة بأعمال شتى. أولا بناء بنك المصطلحات المعربة والمترجمة. تعميم معاجم إلكترونية علمية خاصة للطلبة. وتدريبهم عليها واستثمار هذه المصطلحات في الآليات. ويمكن للدول والمجتمع الذي يدعم العربية بناء مجموعة الدارسين على الترجمة الآلية. يتدربون على النصوص الصغيرة ثم الكبيرة تدريجيا حتى يتاح لهم الممارسة على الترجمة عبر الآلي والإنترنت.

⁶²YaseenTaha Ali Al-Zebary - Lexical and Structural Ambiguity in Machine Translation - Sudan University of Science & Technology. Page: 21



إمكانية اللغة العربية كلغة برمجة:

يمكن في عالم التكنولوجيا؛ من تقديم توجيهات إلى الكمبيوتر بلغة الكمبيوتر يعرف بها نفسه بمساعدة لغات برمجة الكمبيوتر أو الكمبيوتر الشخصي. فكما أن للإنسان اللغات المتداولة للتحدث والتواصل؛ هناك مجموعة متنوعة من لغات برمجة الكمبيوتر التي يمكن لمهندسي البرمجيات استخدامها للتواصل مع الكمبيوتر. تمكّن لهذه اللغات أجهزة الكمبيوتر من المعالجة السريعة والفعالة لمساحات ضخمة ومعقدة من البيانات. ألقى الكاتب أندرو ضوء على هذا في مقالة قال فيها "تقوم لغات برمجة الكمبيوتر الآن بتنفيذ مليارات التوجيهات ويمكن استخدامها في تشكيل الفن أيضاً. ومع ذلك، مع تأسيس معظم لغات البرمجة على الحروف اللاتينية، فإنها ستقع بشكل عام فيما يتعلق باللغة العربية. في الواقع، الأفراد الذين الغير المتقدمين في تطبيقات الحاسبة، حتى وهم واجهوا مشكلة في الكتابة باللغة العربية مثل مشكلات: المحتوى لا يضبط في الجانب الأيمن والحروف لا تربط وتحتاج إلى وحدات فريدة لجعل المحتوى يعمل من قبل أي صورة، الخ " ⁶³

اكتشف رمزي ناصر باحث في كمبيوتر وفنان من نيويورك، إمكانيات جديدة في الترميز وتطوير لغة برمجة غير لاتينية تُعرف باسم Qlb - "قلب" أو "ألب" الذي يعنى بها القلب أو الصنوبر. "إنها لغة برمجة تستخدم اللغة العربية ومجموعة من المواد والحروف لإنشاء تطبيقات الكمبيوتر. وقد حكم التكنولوجيا على الأرض وتوفر طرق جديدة لتحقيق النجاح من خلال هندسة البرمجيات وإن الأفراد في جميع أنحاء العالم يكتشفون كيفية ترميز الهدف الذي يمكنهم مشاركته في التحول الحوسبة." ⁶⁴

يختلف Qlb عن لهجات البرمجة الأخرى الضمنية للتطورات على الويب مثل HTML و CSS. و "هو تحول كامل، أي أنها لغة كاملة تماماً يمكن أن تجعلها مشاريع محيرة كمثل بعض اللغات الأخرى. أطلق رمزي ناصر هذا المشروع في عام 2013م، ونشر ملاحظاته للمشروع وأظهره بـ Eyebeam حال كونه المكان الذي بدأ فيه الناصر العمل في Qlb كمتدرب. وشركة Eyebeam هي مجموعة العمال والعمل والمعمل على مستوى معمل البحث والتطوير حيث يقوم العاملون الساكنون فيها بمهام غريبة في البحث عن الابتكار والإنترنت والأنظمة الحاسوبية" ⁶⁵. و Qlb هي لغة برمجة يمكنها معالجة قيود اللغة الإنجليزية أيضاً.

يقول موريس الكاتب الإنجليزي " لكل لغة ولكل محتوى خصائصه الخاصة وإمكانياته اللغوية، وبما أننا أطفال يفكرون في كيفية التفكير في بنية لغتنا الأولى. قد تفتح الإمكانيات المتخصصة لما يمكن أن يقوم به مهندس محلي يعمل باللغة العربية أن يعمل باللغة العربية مجالات جديدة من الاحتمالات." ⁶⁶ ويحقق جاك سميث العالم في اللغات البرمجية عن خدمة رمزي ناصر وقال "بدأ ناصر إنشاء لغة برمجية ستمكن الناطقين باللغة العربية من الترميز بلغتهم المحلية. بالإضافة إلى هذه الحقيقة أنه سيكون مفيداً تماماً لما أنه قريب أيضاً من القلب بالنسبة للعديد من الشعوب العربية بسبب ارتباطه الثقافي والديني. وبنفس الطريقة، يعد الخط وجودة المحتوى جزءاً عميقاً من اللغة العربية وعادات الإسلامية. يمكن كتابة Qlb بأسلوب مرئي ومبدع، مع حسابات منسوجة ورمز معبر بالذوق. إنه يستخدم خوارزميات هندسة البرمجيات المعتادة، ويضعها في - قلب -، ويصنع بها قطع الخطوط بنجاح فيما يتعلق بالخوارزميات كشعر جميل." ⁶⁷

لسوء الحظ، قد يكون Qlb عملياً وحقيقياً، مجرد قطعة من الحرف اليدوية والتحريض، وهي تجربة تهدف إلى إظهار أن لغة البرمجة العربية ليست ببساطة خفية غير مفهومة بلغة برمجة. علاوة على ذلك، لا يمكن إعادة كتابة 50 عملاً من الترميز باللغة الإنجليزية إلى العربية. يضيف سميث قائلاً "يجب استخدام Qlb في عزلة. مثل المكون النووي الذي تم تصنيعه بكمية صغيرة من الثانية في المختبر. يمكن أن توجد البرامج المكتوبة بلغة Qlb في الطبيعة التي تم صنعها. عندما يبدأون في محاولة الاتصال مع بقية الويب، فإن كل شيء يدمر نفسه. لا يمكن الاطلاع على أسماء السجلات، حيث يرفض إطار العمل القواعد. كان Qlb

⁶³ أندرو : مقالة من الإنترنت الموجودة على الرابط: <https://www.arabic-for-nerds.com/best-online-arabic-dictionaries-mobile-apps-arabic>

⁶⁴ جاك سميث في مقالة نشرت في 2015 م في مدونته: <https://www.mic.com/articles/130331/this-arabic-programming-language-shows-how-computers-revolve-around-the-western-world>

⁶⁵ المرجع نفسه

⁶⁶ موريس لورا، من موقع: <https://rising.globalvoices.org/blog/2013/03/18/programming-possibilities-writing-code-in-arabic>

⁶⁷ جاك سميث في مقالة نشرت في 2015 م في مدونته: <https://www.mic.com/articles/130331/this-arabic-programming-language-shows-how-computers-revolve-around-the-western-world>



عبارة عن سرد لمشاريع التصميم التجريبية. لا يمكن لـ Qlb التواصل مع بقية العالم، على أساس أن عالم أجهزة الكمبيوتر هو عالم إنجليزي" 68

ويتحدث رمزي ناصر عن فوائد Qlb فقال في مقابلة "بالإضافة إلى ذلك أنه يساعد في التحقيق في دور الثقافة الإنسانية في الترميز. يؤلف المهندسون البرمجة بالكامل باللغة العربية، حيث يعرضون الظواهر الاجتماعية لهندسة البرمجيات واختبار الافتراضات التي نتخذها حول البرمجة. و Qlb هي شركة ناشئة جعلت في حيز الوجود بدء ونمو مناقشة الأفراد في التفكير المزيد عن الرقمية. الطريقة التي تكون بها كل لغة برمجة متطورة باللغة الإنجليزية هي فكرة أذهلت حتى أكثر الباحثين في مجال خبرة الكمبيوتر. هذه هي المناقشة الواسعة عن الحاسوب التي لم تكن موجودة قبل Qlb، وهي مناقشة تراعي بصدق الافتراضات الاجتماعية التي تنتجها تقنيتنا. قد يكون لـ Qlb أيضاً تأثير اجتماعي لأن إحدى المشكلات في العالم العربي هي عدم مشاريع مفتوحة المصدر حيث يمكن للمهندسين العرب العمل معاً والتعلم وتبادل خبراتهم. قد يمتلك Qlb كلغة عربية كل العرب ويعمل كمظلة لبعض المصممين في المناطق العربية للعمل معاً في إطارهم، ومن ناحية أخرى، إذا اكتسب البرامج شعبية في المدارس فيمكن لكثير من الشباب كفريق واحد العمل على مشاريع البرمجة التي تستخدمها كلغة القرار. لهجات البرمجة مثل اللغات العادية لأن لها قوة في تشكيل المجتمعات وتقديم أساليب أفضل للمفترضات. وكذلك فإن وجود لغة برمجة أخرى في العالم العربي، سيساعد بالتأكيد على تطوير أساليب أفضل للتفكير بين مستوطني المنطقة ويفتح الطرق أمام نتائج وأفكار جديدة يمكن تصورها." 69 ويعلم من هذا أنه يجب على العالم العربي التشجيع الكامل الطلبة والشباب الذين يتخرجون من المدارس والكليات في نيل الغاية التي ابداهها رمزي ناصر في مقابلته.

مرفق التدقيق الإملائي من جوجل وقضاياها:

شركة جوجل تخدم اللغات العالم بصورة أوسع في الإنترنت. وهي أكبر شركة شبكية في العالم تعطي مستخدميها فرص السهولة في حياتهم الافتراضية والمادية. ترعرعت الشركة جوجل على حد كبير حتى لا يمكن لأحد التحول عنها. وهنا يبين الباحث عن مرفق التدقيق الإملائي لدى جوجل والمشكلات فيها.

كان الناس في الأيام الخالية إذا احتاجوا إلى تدقيق إملائي يقومون بها يدوياً. إذا كانت الأخطاء في الكتابة في كمية قليلة يصححها على مكانها نفسها مع الإشارات والعلامات. وهذا العمل جرى على عاداتها طوال القرون حتى ظهر في العالم الحواسيب. ثم عندما ظهرت الحواسيب كانت الكتابة تسيطر مساعيها فتكتب النصوص صحيحة وخاطئة وتصحح في صفحاتها وتطبع على الأوراق. ثم قامت الشركة مايكروسوفت بأنظمة مكتب أم أس وقامت بخدمات التدقيق أيضاً.

وقد خدمت ولا تزال تخدم مايكروسوفت بخدماتها الإملاء. ولها قدرة فائقة في تصحيح أخطاء الإملاء في البرامج النصية. ومن ميزاتها:

- هي تشمل كثيراً من الألفاظ في مخزونها، إذا كتب الكاتب كلمة خاطئة ترشده على تصحيحها بألفاظ لائقة الوقت.
- لديها أدوات جيدة في الإملاء النحوي والصرفي كذلك.
- تزود طريقة سهلة للقيام بعملية التصحيح على نقر واحد.
- تصحيح الأخطاء ممكن على طول المستند أو على حسب الكلمات. هناك فرصة اختيار ما يحب المستخدم.
- وإذا لم يكشف الآلة الخطأ في المستند فيمكن للمستخدم إضافته إلى كتلة الإملائية الشخصية التي تحفظها الآلة وتردها حسب حاجته.

وأما النقائص في إملائيات مكتبة فندوس هي أنها تباع وتشتري ولا يوجد مجاناً. ولا تجيز المايكروسوفت نسخها حاسوباً بعد حاسوب لأنها تقل من غلتها فلا تربح. والنسخ لبرنامجها بلا إذن منهم غير جائز للمستخدمين. وسعر البرنامج غال على حد للمستخدمين العامة.

68 المرجع نفسه

69 مورييس لورا ، من موقع : <https://rising.globalvoices.org/blog/2013/03/18/programming-possibilities-writing-code-in-arabic>



وهنا يجدر القول عن خدمات الجوجل في املاء الخطوط والكتابة. جوجل سارية التداول بين الكتاب والطلاب والباحثين وغيرهم الذين يشتغلون في حقل التعليم. والبرنامج الذي يقدم جوجل مكان مكتب فندوس لمايكروسوفت هو جوجل دوكس. يعنى مستندات كتابية في مستوى المكاتب. وهنا يبحث عن جوجل دوكس التي تحل مكان أم اس ويرد عند شركة مايكروسوفت. ومن ميزة جوجل دوكس ما يلي:

- وهو برنامج مكتبي مجاني
 - يحتوي على كثير من ميزات تمتلك ويندوز
 - يعمل على متصفحات الإنترنت ولا يحتاج إلى تشغيل الأنظمة الحاسوبية
 - حفظ الأعمال المكتوبة على دوكس في خزانة شبكية مباشرة فلا خوف في تلف الملف عند تلف أو عدم عملية الحاسوب.
 - تحرير الأعمال وتشكيلها عبر الإنترنت من حيث عدم اعتبار الوقت والمكان
 - وهو برنامج حاسوبي ذو سهل الاستخدام لدى كل من الأشخاص من مختلف المستوى
 - حفظ الملف تعمل به الجوجل في كل ثانية فلا فرصة لفوت ما عملناه عند حدوث أي مشاكل تقنية
 - حفظ الملف على الإنترنت في جوجل دريو. لا على الحاسوب المحلي
 - جوجل تمكن الكاتب علي حفظ الملف بمختلف الأشكال مثل. zip, pdf, odt, docs وغيرها
 - من السهل جدًا مشاركة الملفات عبر الإنترنت في مستندات جوجل
 - التعاون بين الجماعات عبر الإنترنت في تحرير ونظر المستندات من أهم مزايا جوجل
 - تحرير المستندات ممكن في كل المنصة مثل IOS وأندرويد وغيرهما.
- وعندما سيكون جوجل دوكس ساري الرئاسة في الآونة المستقبلية يجدر القول عن بعض النقاخص خاصة الإملاءات التي تحتاج إلى تصحيحها من لدى الشركة.
- لا تمكن مكنية جوجل فهم الكلمات العربية على أي دلالة تستعملها. وفي العربية بعض من الكلمات لا يمكن للآلة تفريدها حسب مقتضى الحال ومن جملتها:

كلمة على بالياء في آخرها وبدونها. وإذا كتب "على" بدون ياء، تأتي الياء تلقائيا. والمستخدم تحتاج على بدون الياء. ثم ينبغي على المستخدم أو الكاتب أن تقوم بأي شيء من الحيل كمثل اتيان المؤشر إلى الياء وتضغط على مفتاح مسافة للخلف فتصير الياء ألفا على الياء.

ويورد الباحث الفقرة أعلاه مثلا. وهي التي كتب على منصة جوجل دوكس. ونفهم من نقطة الشاشة بعض المشكلات الإملائية لدى هذا البرنامج.



صورة: 2 تدقيق املائي عند جوجل

والرقم الثاني من لقطة الشاشة (صورة 2) تفهم بأن الجوجل أخطأت في الكتابة حيث يحتاج هناك "على" ولكن المستخدم يحتاج إلى تصحيح. ومن الأمر المهم يجب الالتفات إليه هو أن هذه الكلمة ستكون في مستند كثيرة خاصة في الورقات البحثية والرسالة للدكتوراه. وفي الجوجل سهولة أداة الاقتراح لتصحيح الأخطاء الإملائية. ولكنها أيضا لم تكن خالية من الأخطاء. ولا يمكن القول بأن الجوجل ستكون على هذا النتاج إلى الأبد بل سيجبر المغيبات يوما خاصة هناك في الشركة فئة تخدمون ليل ونهار لتجديد الخدمات وتصحيحها. وربما لا يمكن القول عن هذه الأمور لما أنهم قاموا بتصحيحها.



ويمكن للباحث التدقيق على تسهيل الاقتراح في هذه الفقرة. ولينظر إلى رقم الثالث من لقطة الشاشة. وهو أن جوجل تظهر على تحت الكلمة خطأ أحمر على أنه خطأ من الكاتب ويمكن له تغييره وتبديله إلى الاختيارات المتوفرة. ويورد أدناه شاشة الاقتراح



صورة 3. اقتراح جوجل في كلمة على

هناك بعض أنواع الاقتراحات، أحدها هل تقصد كلمة كذا. والثاني هو وضع الاقتراح من جانبك.

هناك أيضاً خيار لتصحيح الكلمة المقترحة دائماً. وخيار التجاهل إذا لم تكن الكلمة في قواميس أو إذا كانت في مجموعة عامة تستخدم خارج النطاق اللغوية الرسمية مثل الدارجة. توفر جوجل أيضاً إمكانية إضافة هذه الكلمة إلى القاموس الشخصي إذا لم تكن متوفرة في مجموعاتها. وأخيراً توفر هي خيار التدقيق الإملائي والنحوي. وشمر الباحث مرارا لجعل كلمة على بالألف على الياء باختيارها كل ما كتب ولكن المستند لا يتهياً لها فيما بعد.

وإذا أنعم النظر على الأرقام الرابع والخامس والسادس، سوف يرى أن الاقتراحات والخطوط الأحمر غير لائقة وواضحة على غير محلها. لأنها كتبت صحيحة. ولا خطأ فيها كما في الشاشة ولكن الجوجل لا تقبل الاقتراحات تلقائياً في الكتابة على الآلة.

ويترك جوجل كثيراً من الأوقات الواو الاستثنائية إذا كتبت لاصقة بكلمة كما رقم أعلاه بالسادس. ويقترح تركها في التصحيح الإملائي. وعلى المستخدم كتابته خالياً من الكلمة الملتصقة وفاصلاً عنها. وعادة كتابتها فاصلاً عن الكلمة المستأنفة لا يحمد في الكتابة. وكذا لك الأمر في كلمات سوف وحروف الهمزة والفاء للترتيب. سوف وسين المضارعة. ويسرد هنا بعض الأمثال في الجدول:

الرقم المسلسل	الإملاء الصحيحة	الإملاء المقترحة من جوجل
1	ففي	في
2	غير لائقة وواضحة	غير لائقة ووضع
3	وضعه	بوضعه
4	ولينظر	ولننظر
5	جائز للمستخدمين. وسعر ...	جائز للمستخدمين. سعر

وأخيراً يمكن القول إن المستندات عند جوجل لم تتقدم بعد وهي في قيد عملية التجديد. ومن المنتظر أنها ستكون ممتازة في الآونة القادمة. ويمكن لمستخدمي مستنداتها إرسال ردودهم إلى الشركة ولديها نظام تصحيح الترجمة والكتابة بأخذ العضوية في مجموعات المقترحين واللغويين والتقنيين. وتزود وسمات تشجيعية لمن قام بخدمات جلية. وما يراه القارئ الآن كلا من المتقدّمات فكلها نتاجات ما حققه المجموعات المهنّئين لديها.

الخاتمة:

وفي ختام الدراسة يعرب الباحث عن خلاصة الدراسة ونتائجه وبعض التوصيات في سطور لمن يقوم ببحث عن هذه المادة ويستفيد منه. تعالج هذه الدراسة مواضيع شتى مثل مختلف أنواع التقانة المستخدمة في أوساط اللغة العربية وآدابها، وترجمة الآلية

ومشكلاتها، واستخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقها على اللغة، وغيرها من المواضيع. واخيرا وصل الباحث إلى نتائج يختصرها بالتالي:

النتائج:

في النهاية وصل الباحث إلى نقاط:

- مستقبل اللغة العربية مشرق جدا في مجال تكنولوجيا المعلومات وتصبح هي لغة اساسية مهمة في دول الشرق الأوسط. وعملية التقنية العربية في المواقع والتطبيقات يجعل العرب المحليين وغيرهم مواكبين على الاتجاهات والابتكارات الحديثة بسرعة.
- سيطرت التكنولوجيا مجال الترجمة والتعريب. ومن الممكن للترجمة المكنية استنباط مقتضى الحال وإنتاج ترجمة حسب النصوص الأصلية أو الأصوات والصور. ويمكن لجوجل القيام بالترجمة من فيديو وهذا أقدم خطة خرقها الترجمة الآلية خلال الأيام الماضية. ولكن جميع الترجمة الآلية تحتاج إلى توسعة تطبيقية وحل مشكلات تعانيها اليوم.
- ومعظم الخطوات العربية في تطبيق وبرمجة وتدقيق املائي وغيرها في نقطة التحول حيث يمكن لأهل اللغة الإقرار على التقدم إلى الأمام أو التخلف إلى الوراء. والشركات التي دخلت في إنتاج تطبيقات الترجمة العربية معظمها اختفت وراء العمل وظهرت الجديديات فيها. ومنها شركة جوجل وهي تبذل المساهمات في تطوير تقنية الترجمة المكنية العربية يوما ويوما. ولكنها في مرحلة التقدم وتطبيقها في الترجمة لها نقائص مذكورة ولكنها جعلت عملية الترجمة سهلة جدا ومتداولة مجانا بلا قيود.

التوصيات والمقترحات:

أثناء الدراسة وجد الباحث اقتراحات لمن يقوم ببحث متقدم في المواد التي تناولها هذه الرسالة وهي أن بعض المواضيع تستحق بحثا مفردا. مثل تاريخ الترجمة العربية المكنية وانجازاتها عبر الأيام. الموارد والمعلومات المنشورة قليلة جدا في هذا الموضوع وهو يُنبأ بأن البحوث لم تجر على نطاق واسع وأنها متوقع في المستقبل. تعاني اللغة العربية كثيرا من المشكلات في مجال التكنولوجيا. ويمكن للعلماء القادرين في التكنولوجيا الحديثة القيام بحلولها لأن اللغة مع خصوصياتها المنفردة، لا يطبق لغيرهم العثر على عوائق التكنولوجيا والقيام بإنهائها.

المراجع:

1. Belkhouche, B., Harmain, Taha, A. & Najjar, A., 2011. What is a modern Arabic? dictionary? IEEE available at <https://ieeexplore.ieee.org/document/5893870>
2. Saleh, A. S. & Zolait, M., 2013. Data Mining. International Journal of Technology Diffusion, Issue 1.
3. Sakr, A. H., 2017. A Versatile Method to Fabricate Highly In-Plane Aligned Conducting Polymer Films with an isotropic Charge Transport and Thermoelectric Properties: The Key Role of Alkyl Side Chain Layers on the Doping Mechanism, s.l.: Wiley Online Library.
4. Kassem Wahba, Zeinab A. Taha, Liz England, Routledge Publication, 2014, Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. New York. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315676111>
5. Shaleen, K., 2010. Nizar Y. Habash, Introduction to Arabic natural language processing (Synthesis lectures on human language technologies). Issue 24, pp. 258-289. 2010.
6. Smaili, Kamel., 2019. Arabic Language Processing: From Theory to Practice 7th International Conference. France, s.n.
7. Reem Bassiouney and E. Graham Katz (eds.), 2012, Arabic Language and Linguistics. Georgetown University Press Round Table on Languages and Linguistics series. International Journal of Applied Linguistics, 1(23) Accessed from researchgate.net on January, 2019
8. موقع ويكي بيبدا. الإنجليزية
9. الدكتور وليد العناتي وغيره: اللغة العربية وأسئلة العصر. دار الشروق 2007م.
10. محمد زغلول وعواف أبو الشهر "الترجمة الإنجليزية / العربية / الإنجليزية: منظور تاريخي". مجلة المترجمين. 50 (3): 1022-1041.



11. <https://www.groovypost.com/howto/translate-video-text-images-websites-google-translate/> موقع:
12. YaseenTaha Ali Al-Zebary - Lexical and Structural Ambiguity in Machine Translation - Sudan University of Science & Technology .
13. <https://www.arabic-for-nerds.com/best-online-arabic-dictionaries-mobile-apps-arabic/> أندرو : مقالة من الإنترنت الموجودة على الرابط:
14. <https://www.mic.com/articles/130331/this-arabic-programming-language-shows-how-computers-revolve-around-the-western-world> م في مدونته : 2015 جاك سميث مقالة نشرت في
15. مورييس لورا ، من موقع : <https://rising.globalvoices.org/blog/2013/03/18/programming-possibilities-writing-code-in-arabic>



فاعلية الإشارة وتجليات الفهم. قراءة في حكاية "عقر ناقة صالح" عليه السلام

Efficiency of Reference and Understanding Manifestations A Reading in the Story Of the Slaughtering the She-Camel of the Prophet Salih- Peace be upon him

أ.د. محمد علي ابنيان -جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية – قسم العلوم الإنسانية -اردن – الأردن

Email:m-ibnian@just.edu.jo

المستخلص:

عمدنا في هذه الدراسة إلى إظهار فاعلية العلامة التي تم استخدامها في حكاية عقر ناقة صالح (ناقة الله) والوقوف عند تجليات هذه العلامات وفعاليتها، وذلك حسب الرواية التي ساقها المقدسي. وعند الحديث عن موضوع الرموز والعلامات نلمس أن العديد من المبدعين راحوا يوظفون الرموز والإشارات في نصوصهم الإبداعية على مر العصور لغايات كثيرة.

وقد تركزت دراستنا في البحث عن فاعلية هذه العلامات، التي تأتي لتعكس لنا أبعادا ثقافية ونفسية تحاكي الموقف إزاء الحدث، بالإضافة لكونها تمثل في رواية المقدسي مخرجا وتحايلا عند قوم ثمود من أجل التمرد والتعجيز، فأخذوا يطالبون صالحا أن يظهر لهم مجموعة من العلامات التتابعية بطريقة محكمة مكتنزة ومشحونة بهواجس أزمة عاشها أبناء المجتمع آنذاك.

وتأتي هذه العلامات بمقام الشيفرات النابضة التي تؤدي إلى حفز المتلقي وإثارته على التواصل مع النص والإلحاح على فك رموزه وشيفراته.

Abstract:

In this study, we sought to show the effectiveness of the sign that was used in the story of the camel of Saleh (camel of God) and to stand at the manifestations of these signs and their effectiveness, according to the narration provided by Al-Maqdisi. When talking about the subject of symbols and signs, we see that many creators have used symbols and signs in their creative texts throughout the ages for many purposes.

Our study focused on the search for the effectiveness of these signs, which come to reflect cultural and psychological dimensions that mimic the attitude towards the event. The sign comes as a way out for the people of Thamud to revolt, as they began to demand that Saleh be shown to them a successive These signals stimulate the recipient and make him communicate with the text and enable him to understand its symbolssign, and this reflects a crisis experienced by members of society at that time.

الكلمات المفتاحية:

عقر الناقة: Kill camel

علامة الصخرة: Rock sign

اللون: The color

مقدمة:



يختار القارئ كثيرا عند اختيار النص الذي ينوي دراسته، ويظل يعيش هواجس تزيده قلقا من حيث النتيجة المتعلقة بنوعية القراءة التي سينجزها، وما أن يقع اختياره على نص بعينه يزداد مستوى القلق عنده، وتتشابك الأفكار وتتداخل المعطيات المتعلقة بالتشكيل للنص الجديد وكيفية التلقي.

وتجدر الإشارة هنا بأنه من المستحسن أن يقوم القارئ باختيار نص متصل بمنظومة الوعي الثقافي لديه، عندها سيكون قادرا على التحكم به وامتلاكه وإظهار جمالياته والتعبير عن تصورات. لأنه يعد نموذجا يوافق مقاييس القراءة لديه.

وعند تناول النصوص لقراءتها لا بد من الإشارة والتأكيد على ثقافة النص أيضا، وهذه الثقافة هي التي تظهر ثقافة القارئ، وتكشف عن وعي الذات لدى القارئ ووعي السياقات التي أنتجت النص بحد ذاته، التي تمكن القارئ من فهمه وإدراك جمالياته وثقافته.

وليس كل ملمح في النص يعد مهما في " القراءة التكافئية "؛ فهناك كثير من الظواهر الفنية هامشية لا يلتفت لها " القارئ الكفء " الذي يبحث عن الظاهرة المركزية أو الجوهرية في النص، والظاهرة المركزية متخفية لا يمكن القبض عليها إلا بعد جهد كبير، يتم فيه تجاوز الشعرية السطحية إلى الشعرية العميقة، وما أن يتم التعرف على الظاهرة المركزية ينكشف النص للقارئ، وتتضح سياقاته الثقافية، والنصوص الغائبة التي تسكن مستوياته العميقة.

وفي نص المقدسي لحكاية ناقة صالح تظهر لنا العلامة التي تساوي الناقة في حكاية ثمود التي هي موضوع دراستنا في هذا المقام. ونتبع في هذه الدراسة القراءة التحليلية، حيث تم فيها التأكيد على ثقافة النص ووعي سياقاته، والتركيز على الفكرة المركزية في هذا النص، من أجل إدراك ما فيه من أبعاد ثقافية وجمالية.

قراءة في "حكاية عقر ناقة صالح" عليه السلام:

تدور دراستنا حول حكاية قدار الثمودي وعقره لناقة صالح أو ناقة الله كما روتها المدونات التاريخية (1)، والتي تدور حول نقطة مركزية تتمثل بالعلامة أو الإشارة وتتابع هذه العلامات، حيث تتوالى العلامات تباعا وتتوالد. فقد قال قوم ثمود لصالح، يستفسرون عن صفة عاقر الناقة: "وما علامته، فوالله لا نجده إلا قتلناه"، الأمر الذي يؤكد لنا على أن الحكاية برمتها تقوم على العلامات.

فقد ركز المقدسي على موضوع العلامة الذي أدى إلى إظهار مفهوم العلاقة الله برعيته، ولا بد أن تكون للعلامة وظيفة محددة، ووظيفتها- عند المقدسي- هي اختبار وامتحان الواحد للجمع حتى يكتشف طاعة المطيع ومعصية العاصي. فالله هو الواحد والرعية هم الجمع.

علامة الصخرة وثنائية الحياة والموت (1):

تأتي العلامة في حكاية ساروغ وابنه ناحور بوصفها مقدمة مهمة لخبر ثمود، حيث يتمثل النص بالآتي: " كان في زمن ساروغ أول ما عبدت الأصنام، وكان أول شأن الأصنام أن الناس كانوا إذا مات لأحدهم الميت الذي يعز عليهم من أب أو أخ أو ولد صنعوا صنما على صورته وسموه باسمه، فلما أدرك الخلف الذي بعدهم ظلّوا] شكوا [، وحدثهم الشيطان أنه إنما صنعت هذه لتعبد فعبدوها " (2).

يتبين لنا مما سبق أ، أهمية صناعة الأصنام كانت كرموز تجسدية تذكر الحي بالميت، وعبر الزمن تطور مدلول تلك الرموز لتصبح آله يقوم الناس بعبادتها والتقرب إليها، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الناس صنعوا هذه الرموز بأنفسهم، أما في زمن عاد فقد تلقوا الرمز من الله، ويقول الراوي في ذلك: " وكانت جبايرة ذلك العصر: عاد . . . فلما عاثوا وعتوا بعث الله تبارك وتعالى هود . . . فدعاهم إلى عبادة الله تعالى والعمل بطاعته لاجتناب المحارم، فكذبوه فقطع الله عنهم المطر ثلاث سنين، فوجهوا وفدا لهم إلى البيت الحرام يستسقي لهم، فأقاموا يطوفون بالبيت ويسعون أربعين صباحا، ثم رفعت لهم سحابتان إحداهما بيضاء فيها غيث ورحمة والأخرى سوداء فيها عذاب ونقمة، وسمعوا صوتا يناديهم: اختاروا أيتهما شئتم؟ فقالوا: اخترنا السوداء. فمرت وهي على رؤوسهم، فلما قربت من البلاد قال لهم هود: إن هذه السحابة فيها عذاب قد أظلكم. فقالوا: بل هو عارض ممطرنا، فأقبلت ريح سوداء لا تمرّ بشيء إلا أحرقتة فما نجا منهم إلا هود . . . " (1).

يظهر من الرواية السابقة انتقال الحكاية من الحديث عن قوم عاد إلى قوم ثمود، التي ازدادت عددا أو قوة، وعمرت الأرض ونحتت من الجبال بيوتا، نظرا لطول أعمارهم وقوتهم، لكنهم عتوا في الأرض فسادا، وعبدوا غير الله، فأرسل الله لهم نبيا يصلحهم ويقوم على هدايتهم وتقويم أخطائهم اسمه صالح وتغيير معتقدتهم من الشرك إلى التوحيد، فقالوا له: " يا صالح: اخرج معنا إلى عيدنا - وكان لهم عيد يخرجون إليه بأصنامهم - فأرنا آية فتدعو إلهك وتدعو آلهتنا، فإن استجب لك اتبعناك وإن استجب لنا اتبعنا،



فقال: فخرجوا بأصنامهم وصالح معهم فدعوا أصنامهم أن لا يستجاب لصالح ما يدعو به، وقال له سيد قومه: يا صالح أخرج لنا من هذه الصخرة . . . ناقة جوفاء عشراء] ما شاكلت البُخت [فإن فعلت ذلك صدقناك، فأخذ عليهم الموائيق بذلك، وأتى الصخرة وصلى ودعا ربه عز وجل، فإذا هي تتمخض كما تتمخض الحامل، ثم انفجرت وخرجت من وسطها الناقة كما طلبوا، وهم ينظرون، ثم نتجت سقبا مثلها في العظم"(2).

وهنا يظهر أن قوم ثمود يضعون شرطا على صالح مقابل أن يتبعوه، وهذا الشرط يتمثل بوجود علامة تقنعهم وتكون إثباتا وبرهانا لما يقول، تتمثل بأن يخرج الإله من الصخرة الميتة ناقة جوفاء أي مليئة البطن وعُشراء أي مضى على حملها عشرة أشهر، وما إن تخرج حتى تتمخض فتلد سقبا وهو ولد الناقة الذكر.

كان هذا شرط قوم ثمود مقابل تصديق صالح واتباع أمره، وهذه علامة تؤكد على بعد فلسفي ينطلق من الثنائية الضدية للحياة والموت، والبقاء والفناء، وربما هذا الشرط يتناغم مع كينونة قوم ثمود التي تمت الإشارة والمتمثلة بأنهم من طوبلي الأعمار، فقد قيل عنهم: " كان الله قد أطال أعمارهم، . . . كان أحدهم يبني البيت من الطين فينهدم وهو حي، فلما رأوا ذلك اتخذوا من الجبال بيوتا فارهين، فنحتوها . . . "(3)

وهذه تأكيد أنهم كانوا من المعمرين في الأرض، وبالتالي فقد شكلت ثنائية الحياة الموت موضوعا مهما في حياتهم.

وتنطلق العلامة -التي طلبت من صالح -من الفكرة نفسها التي انشغلوا بها، فالصخرة ميتة، والناقة حية، فالحياة بهذا المعنى تبعث من الفناء، من اللاشيء، كما أن ولد الناقة يبعث من لا شيء بدون أب. كما أنهم اعتقدوا بأن هذه الناقة ستكون هزيلة؛ لذلك طلبوا أن تكون مملوءة الجوف وعُشراء، ثم إنهم تخيلوا أن سقبا سيولد ميتا؛ لأنه نشأ في بطن أمه، وأمه مكثت في الصخرة دون طعام أو ماء، فالعلامة إذن تتمركز حول الصخرة التي وجدت فيها ثمود ديمومة واستمرارية.

وقد ظهر في أساطير الأولين إضفاء بعد إنساني على بعض الجمادات والصخور، فالصخرة مصدر حياة، مولدة للكائنات، فعلى سبيل المثال تلد الصخرة الغول في أسطورة أرنوب، فالصخرة في كثير من الأساطير هي مكافئة للأُم (1).

وفي حكاية ثمود نجد أن الصخرة قد ولدت ناقة، ومن الناقة التي ما أن خرجت مولودة من الصخرة حتى ولدت سقبا، فالولادة تؤدي إلى ولادة أخرى، وهذا الإلحاح على الولادة في حكاية ثمود هو نتيجة الرغبة في الخلود والاستمرار ومواجهة الموت، ثم ينتقل بنا الراوي إلى ما أوحى لصالح من الله: "أن قومك سيعقرون الناقة. فقال لهم ذلك. فقالوا: ما كنا لنفعل. قال: . . . يوشك أن يولد فيكم مولود ويعقرها. قالوا: وما علامته؟ فوالله لا نجده إلا قتلناه. قال: فإنه غلام أشقر أزرق أصهب أحمر"(2) "فبعثوا القوابل في البلد متى وجدن مولودا بهذه الصفة يقتلنه، فكانوا على ذلك دهرًا طويلا وانقرض جيل وأتى جيل آخر"(3).

فاعلية العلامة وتجليات اللون:

يتجلى مفهوم الرموز والعلامات من خلال خطاطة تتابعية تمثلت بعلامات ذلك الغلام الذي سيولد ولم يولد بعد، حيث تركزت العلامات هنا على عنصر اللون: غلام أشقر أزرق أصهب أحمر، وهذه الألوان هي من مشتقات اللون الأحمر أساسا الذي يرمز إلى القتل والموت.

إن قراءة الحكاية كاملة تؤكد لنا على أن استخدام اللون له هدف مهم وفاعل في السرد، فالألوان وردت على النحو الآتي في الحكاية:

"يوشك أن يولد فيكم مولود ويعقرها. قالوا: وما علامته؟ فوالله لا نجده إلا قتلناه. قال: فإنه غلام أشقر أزرق أصهب أحمر"(1) وفي الحكاية أيضا ورد عنصر اللون على النحو الآتي:

- " ثم رفعت [لعاد] صاحبتان إحداهما بيضاء فيها غيث ورحمة والأخرى سوداء فيها عذاب ونقمة، وسمعوا صوتا يناديهم: اختاروا أيتهما شئتم؟ فقالوا: اخترنا السوداء. فمرت وهي على رؤوسهم، فلما قربت من البلاد قال لهم هود: إن هذه السحابة فيها عذاب قد أظلكم. فقالوا: بل هو عارض ممطرنا، فأقبلت ريح سوداء لا تمرّ بشيء إلا أحرقتة فما نجا منهم إلا هود . . . "(2)

- يصف الراوي عن وهب " أن صالح بن عبيد بن عامر بن سام بن نوح، وكان رجلا أحمر إلى البياض"(3)

- "يوشك أن يولد فيكم مولود ويعقرها. قالوا: وما علامته؟ فوالله لا نجده إلا قتلناه. قال: فإنه غلام أشقر أزرق أصهب أحمر"(4).



- بعد أن عقروا الناقة، قال لهم صالح: "ابشروا بالعذاب. قالوا: ومتى؟ . . . قال: تمتعوا في داركم ثلاثة أيام. . . فأصبحوا غداة يوم المؤنس وجوههم مصفرة، وأصبحوا يوم العروبة وجوههم محمرة،
- وأصبحوا يوم شيار وجوههم مسودة، ثم صبحهم العذاب غداة يوم أول، وهو صيحة وريح وهداة أهلكتهم (1).

ترمز السحابتان باللونين المتضادين (الأسود : الأبيض): سوداء وهي علامة الخوف والموت والعذاب والخراب، بينما يتجلى لون السحابة الثانية البضاء بالرحمة والطمأنينة والنقاء، وهذا يتمشى تماما مع الثنائية الضدية المتمثلة بالموت والحياة، ويظهر أن هؤلاء القوم أسأؤوا الاختيار، فربما انطلقوا من مفهوم الغيمة السوداء التي تحمل الماء عكس السحابة البضاء التي لا تحمل شيئا، وفي هذا اعتمدت عاد على المفهوم الثقافي المرتبط بالرؤية الطبيعية البصرية المباشرة وليس على البصيرة والفهم الدلالي المرتبط بالدلالة النفسية المتوارية عن الأنظار والفهم المباشر، فاللون الأسود يرتبط في ثقافتنا القديمة والحديثة بالشؤم والشر والموت، بينما اللون يرتبط الأبيض بالتفاؤل والخير والنقاء.

وقد جاء في القرآن الكريم: " يوم تبيض وجوه، وتسود وجوه "(2). مع أننا ندرك أنه ليست هنالك دلالة واحدة للألوان.

كما يقول الراوي في وصف صالح عليه السلام: "أن صالحا كان رجلا أحمر إلى بياض"، ويبدو أن العلاقة بين اللونين منسجمة غير متضاربة، لذلك عكسا صورة لصالح أبعدته عن صفة الشر وجعلته أكثر قربا من الإنسانية.

من هنا يتبين لنا فاعلية العلامات وما يختزنها من إحياءات غير ظاهرة، تحتاج إلى ناقد ذي ثقافة متقدمة يلتقطها ويكون قادرا على قراءتها وبيان مدلولاتها الكامنة في ضوء إطار السياق الذي تم توظيفها فيه.

المصادر:

أولا: المصادر

- القرآن الكريم.
- ابن الأثير، محمد بن محمد بن عبد الواحد الشيباني (ت 630 هـ)، الكامل في التاريخ، تحقيق أبو الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995.
- العباسي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر، تاريخ يعقوبي، دار صادر، بيروت، "د.ت".
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت 774 هـ)، البداية والنهاية، مكتبة المعارف، بيروت، "د.ت".
- المقدسي، مطهر بن طاهر (ت 507 هـ)، البدء والتاريخ، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، "د.ت".
- اليعقوبي، أحمد بن جعفر العباسي، تاريخ اليعقوبي، دار صادر، بيروت، "د.ت".
- ثانيا: المراجع
- سيريج، فيليب - الرموز في الفن - الأديان - الحياة، ترجمة عبد الهادي عباس، دار دمشق، دمشق، 1992.



التَّحْرِيرُ الرَّقْمِيُّ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ. محاولة لتأطير حَقْلٍ جديد في فنّ الكتابة العربيّة

Digital Editing in Arabic:

An Attempt to Frame a New Field in the Art of the Arabic Writing

د. محمد شمس كامل عُقاب -الأستاذ المساعد (المشارك) بقسم اللغة العربية وآدابها كلية الآداب -جامعة الإسكندرية
- مصر وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة زايد - الإمارات

Email: m.sh.uqab@gmail.com

مقدمة:

اعتمدت كتب الرسم القديمة، أو ما أطلق عليها بعدُ كتب الإملاء⁽⁷⁰⁾ على شرح قواعد الكتابة بتخيل الناس يكتبون بأيديهم وأقلامهم؛ لكن لما ظهرت الطباعة في العصر الحديث دعا بعض كبار المحققين من العلماء إلى وضع قواعد جديدة وضوابط تناسب قالب الجديد للكتابة صناعةً وضبطاً⁽⁷¹⁾؛ ثم لما ظهرت الحواسيب الرقمية التي تتقدّم كل يوم صارت الحاجة أشدَّ إلحاحاً في حق الكتابة العربية؛ ذلك أننا نشهد تقدُّماً تقنياً هائلاً في تطويع تلك الكتابة وخدمتها وإنمائها؛ شكلاً ومضموناً. ومن هنا جاءت هذه الورقة لعلها تضع يديها على شيء يمسُّ تلك الحاجة العلميّة الملحة.

ليس المقصود بالتحريّر التنسيق فحسب -وإن كان داخلياً فيه من غير شك- وإنما المقصود به كل ما من شأنه أن يُخرج نصّاً صحيحاً لائقاً بالكتابة العربية -بما لها من تاريخٍ علميٍّ وفنيٍّ كبير- شكلاً ومضموناً.

لم يعد تعلُّم التحريّر الحاسوبيّ ترفاً يمكن تجاوزه، بل غدا ضرورةً لا بد منها لكل كاتب؛ إذ يعتمد السواد الأعظم من الكُتّاب على الحاسوب في هذا العصر، ولم يعودوا يستخدمون الكتابة الخطية إلا قليلاً، وهذه مأساة من مآسي العصر الحديث، لها تبعاتها في التعليم، وفي إدراك الجمال الخطي العربي، وتعلُّمه. فمهما شرحت جماليّات الخطوط العربية دون مِرّاس، لن تبلغ تلك الدرجة السامية من الإحساس والوعي بهذا الجمال. ومع ذلك لا بأس من الوقوف على بعض تلك الخصائص والفنّيات المهمّة التي تُعين الكاتب من خلال برامج الكتابة المستخدمة، وعلى رأسها برنامج الورد الشهير، الذي تُكَتَّب به أغلب النصوص العربية، والذي سنمثّل به كثيراً في هذا البحث.

ويجدر التنبيه بأننا لن نشرح (أوامر) برنامج الورد أو نحوه من برامج الكتابة أو التطبيقات التي تخدم هذا الجانب، بل سنشرح الكتابة العربية من خلال هذه البرامج والتطبيقات، ولذا سنفترض علم القارئ بأساسات هذا البرنامج على الأقل، فيما يتعلق بكتابة النص وتنسيقه وتحريره.

إنّ الكاتب العربي الجديد يحتاج -ولا مناص- إلى مهارتين: مهارة معرفة القواعد الكتابية العربية، مضافاً إليها مهارة المعالجة للكتابة الحاسوبية.

وإنّ إتقان الكتابة بأحد برامج التحريّر الرقميّ من أسس كتابة الإملاء الحديثة، بما يحتويه من علاماتٍ للترقيم، وطُرُقٍ للإخراج والصف. وهذا ليس من الكماليّات العلميّة كما قد يتخيّل بعض المنتسبين إلى العلم، بل إنه ضرورةٌ لازمةٌ منها لكل كاتبٍ عربيّ يكتب بالعربية في هذا العصر، ونقصائه فيه نقصٌ وعيبٌ لا يُستهان بهما، ويجدر به استدراكه؛ بل إننا لندعو إلى تعليم هذه الأسس مع درس الإملاء والترقيم، أو بعده، لا يضرّ، وأن يُدخل في إطار فصول تلك الكتب، بحيث يكون جزءاً لا يتجزأ منها، مثلما صنعنا في أبوابٍ مثل علامات الترقيم مثلاً، التي أصبحت الآن تُدرّس ضمن كتب الإملاء، وهي في الحقيقة ليست من إملائنا القديم في شيء، ولكن لما كانت الحاجة إليها ملحةً لم تعد تجد كتاباً في الإملاء لا يذكرها، وهذا شيء جميلٌ؛ ومثله يُقال في التحريّر الرقمي، أو الكتابة الحاسوبية، وهو ما تدعو إليه هذه الورقة البحثية، وتحاولُ تحديد أطره.

(70) الإملاء، أو الخط، أو صناعة الخط، أو الكتابة، أو الرسم، أو الرسم الإملائي؛ مصطلحات مختلفة لقواعد الكتابة العربية الصحيحة، ولكن لفظ (الإملاء) هو أحدثها، وإن كان أبعداً عن مصطلح الصورة الكتابية المخطوطة، أو المرسومة، ولكنه هو المستعمل الشائع.

(71) انظر: تصحيح الكتب وصنع الفهارس المعجمة وكيفية ضبط الكتاب، للمحدث أحمد محمد شاكر ص 39 (اعتنى به عبد الفتاح أبو غدة، مكتبة السنة، القاهرة، ط 1415/2هـ).



مثل هذا المدخل الكتابي له فوائد أخرى تتجاوز مسألة الكتابة المحصورة في النصوص المحرّرة، إلى تحسين الكتابة العربية في القوالب التي أخرجتها وسائل التواصل الحديثة، وفي كتابة الإعلانات، والبيانات، وغير ذلك. ولعله يكون خير علاج علمي لبعض الظواهر الشاذة التي ظهرت حديثاً حين لم يجد كثير من الشباب من يأخذ بأيديهم إلى تعلم هذه المهارة، فراح بعضهم يكتب ما يسمّى (بالفرانكوأراب)، وهو اجتهد مخطئ من غير شك، وعلاجه يكون بالعلم ومحاولة دراسة الأسباب، لا بالنذب والغضب فحسب.

سنحاول في هذه الورقة إذن تبين المنجزات الرقمية المتوافرة للتحليل العربي، ومناقشتها، ووضع الأسس والضوابط للكتابة العربية من خلال البرامج التي تُستخدم لتحرير الكتابة العربية، بما يتواءم مع الروح العربي في الكتابة، التي تنامت على مدى قرون طويلة، والإشارة إلى بعض الهنات أو الأخطاء التي تقع في خلال تلك الكتابة الرقمية.

أولاً: معالجة المضمون:

بسبب التقدم التقني الهائل في العصر الحديث المتمثل في استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت ووسائل الاتصال المدهشة بين الناس في مختلف العالم؛ ظهر حقل علمي جديد ما زال يواصل أبحاثه، هو اللسانيات الحاسوبية، وهو يُعنى بمعالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing NLP). وقد زادت أهمية هذا الحقل مع وجود الإنترنت وتوسعه، وانتشار الأجهزة المحمولة التي أدت إلى زيادة التفاعل الطبيعي بين المستخدمين. ومن أمثلة تطبيقات معالجة اللغة الطبيعية التي ظهرت حديثاً: المدقق والمصحح الإملائي والنحوي، ومنها ما هو أشد تعقيداً كالتعرف الآلي على الكلام، وكذلك تحويل النص المكتوب إلى كلام (72).

وسوف نستعرض هنا بعض صور معالجة المضمون باللغة العربية المتعلق بالتحرير الكتابي رقمياً:

1-الكتابة على لوحة المفاتيح:

مهارة الكتابة على لوحة المفاتيح أو ما يمكن تسميته بالرقن الحاسوبي من أهم المهارات الحديثة التي ينبغي للكاتب إجادتها في العصر الحديث، من حيث الإتقان والسرعة، وقد صُنعت برمجياً مواقع وصفحات كثيرة للتدريب على هذه المهارة أغلبها مختصة بلوحة المفاتيح الإنجليزية، وبعضها يدعم اللغة العربية (73). وإتقان الكتابة بلوحة المفاتيح العربية يُشبه إتقان الكتابة بالقلم، بالحروف المفردة أولاً ثم الحروف المتصلة التي تنتج الكلمات والجمل، والتي تستتبعها بعض ذلك الفقرات والنصوص الكاملة؛ ثم ما يدخل في ذلك من علامات الترقيم، والأعداد، واستخدام الفواصل ونحو ذلك.

ويُلحق بلوحة المفاتيح استخدام الآلات المساعدة في الكتابة، وأهمها الفارة على سبيل المثال.

2-المدقق الإملائي والنحوي:

هنالك مستويان للمدقق الإملائي: المستوى الأول: اكتشاف الأخطاء، والمستوى الثاني: تصويبها (74). وسوف نرى بعد قليل أن المستوى الأول أقل ضرراً من الناحية اللغوية من المستوى الأول، لأنه يمكن تجاهل ما ليس بخطأ فيما يحسبه المدقق الآلي خطأً، أما المستوى الثاني فإنه لا يمكن الاعتماد عليه بإطلاق فيما يتعلّق باللغة العربية.

في برنامج مايكروسوفت وورد أداة اختيارية يمكن تفعيلها للتحقق الإملائي والنحوي، تتناول طريقة كتابة الكلمة إملائياً أو صرفياً أو نحوياً (تضع تحت الكلمة الغلط في رأي الورد خطأً متعرجاً أحمر)، وهي جيدة في المراجعة النهائية بعد تمام الكتابة، من جهة أنها قد تمسك بعض الأخطاء، وأحياناً كثيرة لا توفق في تحرير الخطأ، بل تُحيل الصواب إلى خطأ، وذلك بسبب طبيعة تكوين الجملة العربية التي فيها التقديم والتأخير والمُضمرات والمجازات وغيرها. ومن خيرة طويلة في هذا المجال لا نرى هذه الأداة جيدة إلا من قبيل الاستئناس وخصوصاً عند المتخصصين في اللغة العربية، المتقنين لأصول الكتابة. وهذا يظهر جلياً

(72) انظر: استخدام القواعد الاستنباطية في تحسين أداء التشكيل الآلي، عمر السعيد شعبان ص185 (ضمن: الحرف العربي والتقنية: أبحاث في حوسبة العربية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1/1436هـ).

(73) انظر: 6 من أفضل أدوات تعلم الكتابة على لوحة المفاتيح (الكمبيوتر)، للحسين أوباري، منشور في صفحة: "تعليم جديد"، على شبكة الإنترنت: <https://cutt.us/afZQR>، في: 2017/12/20.

(74) انظر: التدقيق الإملائي، دكتور وليد بن عبد الله الصانع ص170 (ضمن: مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1/1438هـ).



في كلمات النصوص القديمة، ويظهر جلياً كذلك في نصوص الأدب، والوارد يطرح بدائل محفوظة عنده لا تكون صحيحة في حالات كثيرة في معالجة هذه النصوص. ثم يقترح عليك إضافتها إلى البرنامج إن كنت متيقناً من صحتها وتجاهل ذلك الاقتراح التصويبي مرةً واحدةً أو دائماً: Ignore Once أو Ignore All أو Ignore فحسب.

إنَّ إفادة الكاتب العربي من هذه الأداة في برنامج الورد ليست بكبيرة مع ذلك، مع أنها قد تكون مثمرةً في لغاتٍ أخرى كالإنجليزية مثلاً؛ لأسبابٍ لا علاقة للغة العربية في خصائصها بها، وإنما لسبب التقدم في برمجة تلك اللغات على مستوياتها المختلفة: الصوتية، والنحوية، والدلالية إلخ. واقترحنا أن يستخدم الكاتب هذه الأداة للتنبُّت النهائي، وألا يركن إلى نتائجها، وأن يراجع تلك النتائج، وأن يُضيف كل جديدٍ هو متيقنٌ منه -على مشقة ذلك فيما أعلم- وربما كانت هناك تحديثاتٌ معجمية وألفاظية عربية تفيد في هذا الجانب، ولا سيَّما في المستوى التصريفي، وفي قواعد الإملاء الحديثة.

وفي غير برنامج الورد هناك تطبيقاتٌ ومواقع أخرى تدقّق إملاً، منها موقع صحح لي: <https://sahehly.com/>، وهو موقع يتيح خدمة التصحيح من خلال رصد ثلاثة أنواع من الأخطاء: الأخطاء الإملائية، والأخطاء النحوية، والأخطاء الشائعة. ويُتيح خاصة تشكيل النص كلياً أو جزئياً.

وقد اختبرت هذا الموقع بنصٍّ قصيرٍ من هذا البحث الذي أكتبه، فهاهنا كثرة ما فيه من أخطاءٍ الأخطاء التي يرصدها، ومن الأخطاء التي يقع فيها هو نحوياً على الخصوص. أما مسألة التشكيل فتلك الطامة الكبرى؛ إذ يتصرف في النص على النحو الذي يحلو له، أو على النحو العقلي المحدود في الحاسوب بما حُدِّد له (أو غُدي به) من مواد لغوية مختلفة، ولا شك أنه سيصيب -مع ذلك- في رصد بعض الأخطاء التي توافق ما غُدي به.

واختبرت موقعاً آخر بنصٍّ قصيرٍ من هذا البحث كذلك، وهو موقع قلم: <https://app.qalam.ai/>، وتعمدت تحريف بعض الكلمات نحوياً فلم يصوّب الأخطاء كما أردت، بل تجاهلها.

وقد رأيتُ بعض الباحثين يلجأ إلى مثل هذه المواقع وخصوصاً في مسألة التشكيل.

إنني أحذّر كل التحذير من استخدام مثل هذه المواقع والبرامج إلا -كما قلنا من قبل- على سبيل التنبُّت أو الاستئناس فحسب لدى المختصين باللغة العارفين بعلومها، أما غير المختص، فليحذر منها، وليبتعد عنها بإطلاق؛ وليعرض نتاجه على البشر المتخصصين، لا على برامج التدقيق الآلية؛ ذلك أنه وراءها شوط كبيرٌ تحتاج إلى تقطعه حتى نضع فيها ثقتنا في أمر المراجعة والتدقيق اللغويين.

3- التشكيل الإلكتروني:

ظهرت أداة التشكيل الإلكتروني الجزئي أو الشامل في بعض البرامج والمواقع في الشبكة العنكبوتية، مثل موقع: <http://www.tahadz.com/mishkal/main>، وموقع: (صَحِّح لي) <https://sahehly.com/>، ولكن تقع في هذه المواقع والصفحات أخطاءٌ كثيرة في التشكيل والضبط كما أشرنا من قبل، وخصوصاً مع الأساليب العالية نوعاً ما، والسبب في ذلك مشكلة فهم الحاسوب للنظامين: الصرفي والنحوي للغة العربية. وقد انتهى بعض الباحثين المختصين في حوسبة اللغة إلى أن دقة التشكيل الآلي في أحسن أحوالها بلغت "88,2%" وذلك في تحديد نهايات الكلمات كما في الطريقة المنشورة في [انظر الهامش هنا⁽⁷⁵⁾] التي تستخدم تقنيات التعلم العميق Deep Learning لتنفيذ المهمة⁽⁷⁶⁾، كما أن باقة MADA تتضمن أداةً للتشكيل الآلي "تصل دقتها في كشف حركات نهايات الكلمات إلى 85,1%"⁽⁷⁷⁾. وهذا الهامش من الخطأ في الأداتين المشهورتين كقيل بإفساد النص العربي إفساداً لا يمكن احتماله أو تجاوزه.

(75) أشار الكاتب هنا إلى:

M. A. a. A. S. A. A. a. R. H. M. a. R. A. Rashwan, "Auto-matic Arabic diacritics restoration based on deep nets", in ANLP, 2014.

(76) استقصاء تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وتطبيقاتها في اللغة العربية، دكتور أمجد أبو جبارة ص145 (ضمن: الحرف العربي والتقنية: أبحاث في حوسبة العربية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1/1436هـ).

(77) استقصاء تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وتطبيقاتها في اللغة العربية ص145.



إنه ينبغي التحذير هنا من ظاهرةٍ منتشرة في الكتب والبحوث المعاصرة، حيث يعتمد بعض أصحاب النصوص المكتوبة إلى تشكيلها كلها حرفاً حرفاً، وهذا لا يجوز في الكتابة العربية. وقد وضع علمائنا من المحققين ضابطاً لطريقة التشكيل والضبط، فقالوا: إنما يُشكّل ما يُشكّل. أما أن يُضبط النصُّ كله بسبب ظهور هذه المواقع، فهو بدعةٌ لغويّةٌ غير جائزة، بل مستكرهةٌ مستهجنةٌ، وهي تشغل القارئ عن النص في الحقيقة، دع عنك كثرة ما تقع فيها من الأخطاء، وإنما يطرّب لذلك الشّدة أو من يظن -مخطئاً- أنه يُتقن عمله أو يُحسنه.

4-قراءة المكتوب آلياً:

هذا وإن لم يكن كتابةً مباشرة، فإنه منقول من الكتابة، أي من الهيئة البصريّة إلى الهيئة السمعية. ومن باب تمام القول قي تقنيات الكتابة نعرّج سريعاً على هذه التقنية الحديثة.

تذكر شركة مايكروسوفت أوفيس إلى أنه يمكن في الورد استخدام أمر "الكلام" الخاص بميزة تحويل "نص إلى كلام" لقراءة النص بصوت مرتفع من خلال الأمر: "تحدث"؛ استناداً إلى التكوين لديك ومشغلات TTS المثبتة على الكمبيوتر. وهي ميزة مضمنة في برنامج Word وغيره. وبهذه الطريقة يمكنك استخدام ميزة "تحدث" لجعل النص يُقرأ بصوت عالٍ بلغة إصدار Office لديك⁽⁷⁸⁾.

وبتجربة ذلك أبدى مرونة في التعامل مع اللغة الإنجليزية التي يعمل بها جهازنا الآن، أما اللغة العربية فإنها تحتاج إلى تجربة هذه الميزة في الورد. وعموماً تصور معالجة المكتوب بتحويله إلى منطوق ليس عسيراً؛ إلا في حالات الحذف والزيادة في الإملاء العربي، وحالات التشديد مثلاً، وخصوصاً في الكلمات غير المتداولة؛ إذ يبقى التساؤل مطروحاً: هل عولجت هذه المسائل الإملائية حاسوبياً، وهل أثبتت نجاحاً وجدوى؟

أما موقع <https://www.narakeet.com> الشهير في تحويل المكتوب إلى مسموع في اللغات المختلفة، فقد جربته في جملة عربية واحدة اقترحها هو، فنطقها كالآتي: "تقع القاهرة على جوانبِ جُزُر نهر النيل في شمال مصر"، بإسكان تاء التأنيث في القاهرة ونطقها هاء، ورفع كلمة نهر! وإسكان النيل. كل هذه الأخطاء في جملة واحدة مقترحة من الموقع نفسه؛ وهذه نتيجة مخيبةٌ للأمال من غير شك. ولا أظنّ برنامج الورد سيبعد عن هذا. ومع ذلك فإن مثل هذه البرامج والتقنيات تفتح بادرة أمل رائعة لخدمة اللغة العربية بهذه الوسائل التكنولوجية الحديثة.

5-كتابة المنطوق آلياً:

هناك تطبيقات ومواقع تحول الصورة المنطوقة للكلام إلى صورة مكتوبة، وبعضها يدعم اللغة العربية، مثل موقع: <https://www.talktyper.com>، ومثل تطبيق: Speechnotes للهواتف المحمولة، وهذا ونحوه تطبيقاتٌ خرجت بسرعة مع ظهور الهواتف المحمولة الذكية.

وقد جربت هذا الموقع الذي يعمل على متصفح Google Choom فحسب؛ فوجدته يعمل على النحو الآتي: يكتب المنطوق في نفس واحد ثم تعطيه الأمر بالضغط على السهم ليحوّله إلى مربع خاص بالتحريك الكتابي ومن ثمّ اعتماده، ثم تنطق كلاماً آخر في نفس جديد، وهكذا دواليك. بمعنى أنه لا يكتب الكلام متصلاً. ولا شك أن في هذا نوعٌ من المشقة والإرهاق. كما تنقص هذا التطبيق الدقة الإملائية في الهمزات والمدود التي يتجاهلها تقريباً. والموقع يعتمد على مدى وضوح صوت المتحدث وحسن نطقه للغة. ولكنه -وأمثاله- من المخترعات الجيدة التي لها نفعٌ مرجوٌ في المستقبل إذا أُتيح لها التطوير اللازم في الكتابة العربية.

وجزّبت تطبيق Speechnotes فوجدته يعتمد على وضع مخارج الناطق وجهازة صوته، فإذا لم يكن الناطق كذلك تداخلت الأصوات، كما أنه -وهذا مفهوم- قد يقع التطبيق في الأخطاء الإملائية وخصوصاً كتابة الهمزات. وهو -كما يتضح من ترجمة اسمه ترجمةً حرفيةً "Speechnotes ملحوظات الكلام"- مفيدٌ في تدوين الملحوظات العابرة، ولم يُعد لإخراج النصوص الطويلة المحرّرة.

(78) انظر صفحتهم في شبكة المعلومات التي تشرح ذلك: <https://cutt.us/dNo>.



وهذا النوع من الخدمة الإلكترونية جيّد لأصحاب الحالات الخاصة كالمكفوفين وضعيفي البصر؛ بل إنه يُعد فتحاً لتلك الحالات، والنص بعد ذلك يحتاج إلى تدقيق ومراجعة وضبط شكلاً ومضموناً.

6-تحويل الكتابة اليدوية إلى إلكترونية:

من الإبداع في عالم التقنيات الحديثة خدمة أولئك الذين ما يزالون يحبون الكتابة بأيديهم، بابتكار برامج تحوّل كتابة اليد إلى كتابة رقمية (حاسوبية)، ويا لها من خدمة رائعة، كأنها الجسر أو القنطرة التي تصل بين جيلين، جيل يدويّ، وجيل رقميّ. هناك برامج إذن تدعم هذا الأمر، بل إن هناك تطبيقاً لآلة حاسبة يدعم الكتابة بخط اليد للأرقام والرموز، هو تطبيق MyScript Calculator.

في أوفيس يمكنك التدوين بخط اليد في OneNote إذا كان الكمبيوتر الذي تستخدمه مزوداً بإمكانية اللمس، فيمكنك استخدام OneNote لتدوين الملاحظات باستخدام خط اليد بدلاً من طباعتها على لوحة المفاتيح. كما يتضمّن OneNote أداة تحويلٍ تتيح إمكانية تغيير النص المكتوب بخط اليد إلى نص مطبوع (79).

ومن أشهر التطبيقات التي تحول خط اليد إلى كتابة رقمية هو Google Handwriting input، وهو تطبيق يمكن مستخدمي أندرويد من الكتابة على شاشة الهاتف، ثم تحويلها إلى نص.

وهناك تطبيقات أخرى كثيرة تدعم الإنجليزية وغيرها من اللغات كالعربية، ولكن نضع في حسابنا دائماً أنّ العربية ما تزال تخطو خطوات بطيئة في جُلّ هذه المجالات، فمتوقّع وجود القصور والخطأ؛ منها تطبيق Pen to Print الذي يحول الكتابة اليدوية -كما يتضح من اسمه- إلى نص. وربما طلبت منك بعض هذه التطبيقات نماذج على طريقة كتابتك لتطلع على خط يدك وتحاول برمجتها لتقليل الأخطاء، وتحسين جودة قراءتها لخط كل مستخدم.

ثانياً: المعالجة الشكليّة:

1-قالب الكتابة:

مما أحدثته الكتابة الحاسوبية فنونٌ جديدة في النوع الكتابي، فبينما كانت الرسائل نوعاً قديماً لدى العرب عُرف منذ العصر الجاهلي، ثم نما في سيرورته خلال العصور؛ ثم ظهرت قوالب كتابية أخرى في العصر الحديث كالمقال والقصة والرواية مما تبنته الصحافة والمطبوعة، أو مما اقتضته ضرورة الأعمال كالنقارير والمكاتبات الوظيفية؛ بينما حدث كل ذلك دخلت أنواع قديمة وأنواع مستجدة في الكتابة الحاسوبية، فقد رأينا رسائل (البريد الإلكتروني) وهي أهمها وأخطرها، ورأينا الكتاب ينتقل من الآلة الطابعة إلى الحاسوب مع حرية شديدة في تنسيقه وتحريره، ورأينا ألواناً أحيته وسائل التواصل الاجتماعي تشبه الخواطر المسماة بالمنشورات، واستدعت تلك الوسائل الجمهور بالمشاركة في الردود والتعليق وإعادة النشر وإبداء المشاعر من إعجاب بما كُتب أو تأييد أو حُب أو كراهية؛ مما لم يكن متاحاً للقارئ من قبل؛ بل لقد غيّر الجمهور آراء الكُتّاب واقتادوهم إلى مناطق إرضائهم، فشهدنا تغييراً في الأفكار والاتجاهات والرؤى، ووقفنا على القدرات العقلية الصلبة المكيّنة وتلك التي اتسمت بالسطحية والضعف، وأخرج ذلك التواصل الإلكتروني أسماءً جديدةً من الكُتّاب المجيدين ما كان لهم أن يظهروا لولاه، لسيطرة جهات بعينها على الصحافة والمنابر الإعلامية.

يمكننا إذن حصر أبرز صور الكتابة الحاسوبية في الأنواع الآتية: الكتاب عموماً باختلاف تخصصاته، البحث الأكاديمي (أو الفصل من كتاب)، المقال بأنواعه، الرواية، القصة، المدونة وهو مصطلح جديد، البريد الإلكتروني، التقرير، الملخص، الخاطرة... إلخ؛ وهناك فروقات شكليّة وموضوعيّة تتصل بكلّ قالب كتابي من هذه القوالب، ومعظمها مدروس في كتب (التحرير العربي) (80)، ولكن ينبغي تطوير الكتابة في هذا الجانب، وخصوصاً فيما يتعلق بالأشكال الكتابية الجديدة التي أظهرها الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، كالتغريدات، ومنشورات الفيسبوك، والمدونات، والمراجعات وغيرها... وهذا مجال خصب للكتابة والبحث.

(79) انظر صفحة الدعم لمايكروسوفت أوفيس في شبكة المعلومات: <https://cutt.us/LKqHo>

(80) انظر مثلاً من الكتب الجيدة في هذا الجانب: التحرير العربي، لأحمد شوقي رضوان وعثمان الفريح (مكتبة العبيكان، الرياض، 2009م)، وفن التحرير العربي، لمحمد صالح الشنطي (دار الأندلس، حائل، ط5/2001م).



2-صفحة العنوان :

توجد هذه الصفحة في النصوص الكبيرة كالكتب مثلاً، أو البحوث العلمية، ونحو ذلك. تشتمل صفحة العنوان، وهي الصفحة الخارجية الأولى التي تلي التجليد على: العنوان، واسم المؤلف، ودار النشر، ومكانه، وتاريخ الطبعة. وربما حوت بيانات أخرى بحسب الأحوال.

والموروث العربي أن يُكتب العنوان أولاً لا اسم المؤلف، لا كما نراه الآن غربياً مع بعض الكتاب المشهورين، إذ يقدمون اسم الكاتب على الكتاب، بل ربما ضخموه، لأسبابٍ دعائية تتعلق بالمال والتجارة وذبوع الكتاب وكثرة بيعه، وقد تبعهم في هذا بعض دور النشر العربية كما نراه مثلاً في النشرات الجديدة لروايات نجيب محفوظ؛ إذ صار اسم الكاتب أكبر من العنوان.

وهذه الطريقة في رأيي منتقدة عربياً وإسلامياً؛ إذ الكتابة والعلم عندنا قائمة على الإخلاص والصدق والنفعة، لا على التجارة والكسب، فتقديم العنوان هو تعجيل بالمنفعة للقارئ، قبل ذكر اسم الكاتب، وفيه جانبٌ من التواضع محمودٌ في الحضارة الإسلامية.

2-صفحة الإهداء:

صفحة الإهداء تكون في النصوص المطولة ذوات صفحة الغلاف. وهي مما ورد إلينا من ثقافة النشر الأوروبية، وكانت ترد عندنا في مقدمات الكتب أحياناً، ولا بأس بها في هذا العصر؛ إذ تواتر على كتابتها أهل العلم والأدب والثقافة من العرب، وصارت أمراً مستقراً.

3-شكل الصفحة:

تتكون النصوص العربية من صفحات، إلا ما كان من أمر ما هو أقل من صفحة، فهذا سيُدرس في الكلام على الفقرات. ويتكون الشكل العام للصفحة في الكتابة العربية الحديثة من: العناوين والنص والهوامش. هذا في الأصل، ومن الممكن لدى المتمكنين من البرامج التحريرية إضافة بعض الحواشي على يمين الصفحة أو يسارها، وهذا يُستخدم كثيراً في مجال التحقيق، عند الإشارة إلى أرقام الأوراق في الأصول المخطوطة. وقد كان علماؤنا يستخدمون نظام الحواشي في الكتابة على حواف الورقة من جميع الاتجاهات الممكنة، وبأساليب هندية تمكنهم من التفرقة بينها وبين الأصل أو المتن، يبلغ بعضها مبلغاً رائعاً في الجودة والتحسين.

أما نحن الآن فقد اقتصرنا تقريباً على الحاشية السفلية التي نسميها الهامش. ولعله من قبيل التطوير في الكتابة العربية الدعوة إلى استحداث طرق برمجية للكتابة على الجانب كنظام الحواشي العربي القديم، لمن أراد أحياناً بالتعليق والشرح. وقد وجدنا مثلاً على ذلك في بعض المصاحف التي يكتب في حواشيتها التفسير المختصر الميسر، أو أسباب النزول ونحو ذلك. إننا نبحت عن سمتٍ عربي يجعل الكتابة العربية الرقمية متفردة، بما لا يضر النص من غير شك؛ فليس البحث عن التفرد هدفاً لذاته، ولكن المغزى لماذا لا يُفتش في نظمنا العربية الكتابية عن أنواع جديدة تلائم العلوم العربية والإسلامية، وألا نكتفي بالشكل البسيط المنقول كتابياً عن المطابع الغربية.

إنني أشير هنا إلى أن بعض المحققين الأجانب من المستشرقين ربما عمد إلى بعض النظم العربية في الكتابة والصف من أجل خدمة النص العربي المحقق في الشعر أو نحوه، فلماذا لا نفكر بهذه الطريقة الإبداعية؛ إذ الإبداع السامق القوي قائم على ثبات الجذور وامتدادها.

4-كتابة العناوين:

العناوين نوعان: رئيسية وفرعية.

العناوين الرئيسية هي عناوين الأبواب والفصول، وهذه تكون في منتصف السطر، وبخط عريض. وقد يُترك قبل عنوان الفصل أو الباب مسافة سطرٍ أو أسطر تبعاً لذوق الكاتب، وربما لا يُترك.

وهناك العناوين الجانبية أو الفرعية، وهذه بخط عريض أيضاً، ولكنه أقل من عنوان الفصل أو الباب، وينبغي ألا يكون كبيراً جداً عن خط الكتابة العادي، بل يجب أن يكون هناك انسجامٌ وتماهٍ في أحجام الخطوط وأنواعها، وهذا مما يُحدّد فهم الكاتب،



ومدى معرفته بفلسفة الخطوط العربية، ومدى إدراكه لهذا الفن المرئي الجميل.

ثم قد تتفرّع من العناوين الفرعية عناوين فرعية أخرى، تراعى كذلك بأحجام أقل، ولكنها تكبر عن حجم خط المتن المستخدم على كل حال.

5-كتابة النص والفقرات:

النص غالباً يتكون من فقرات متعددة، قد تطول وقد تكثر، فقد تكون الفقرة الواحدة بضعة سطور، وقد تكون أقل من سطر واحد.

وعلى كل حال هناك ضوابط لكتابة الفقرة، منها:

أ- أن جميع الفقرات يجب أن تبدأ بفراغ أو مسافة في أولها، قدرها بضعة أحرف متساوية في بداية كل فقرة. وهذه تراعى في برنامج الورد من خلال الضغط على مفتاح (Tab) في لوحة المفاتيح، وهناك من يصنع ذلك بطرق أخرى من خلال المسطرة. المهم أنه يجب مراعاة ذلك كما ترى في كتابة فقرات هذا الكتاب الذي نكتبه.

ب- يجب أن تكون الفقرة متسقة من الجانبين، وليس بعض السطور أطول من بعض، من خلال الضغط على Justify. ت- يحسن أن يكون بين كل فرة وفترة فراغ أكبر من الفراغ الذي بين السطور، وحجم هذا الفراغ عائد إلى ذوق الكاتب، أو حاجته، أو سياسة النشر المتبعة في المؤسسة: دار نشر كانت أو مجلة أو غيرها. ولكنه يجب ألا يكون فراغاً كبيراً أكبر من مقدار حجم سطر؛ لكيلا ينبو عن الذوق.

ث- الفقرة نفسها يحسن ألا تطول جداً، فربما كان نحو سبعة أسطر، أو ثمانية مناسباً⁽⁸¹⁾. فإذا كانت الفقرة بطبيعتها طويلة، والمعنى متصلاً؛ فلا بأس من أن يقسمها الكاتب فقرتين؛ متحدياً الموضوع المناسب لهذا القسم. في المقابل من الخطأ تكثير الفقرات من غير داع، كما نشاهده في بعض الكتب؛ فهذا مما يعيب الكتابة، ويُرهِق القارئ، ويدل على تشتت الكاتب، أو خفته، أو نزقه، أو استعجاله.

كتابة الآيات:

هناك برامج لكتابة الآيات بالرسم العثماني، ويحذر كل الحذر عند اختيار الرواية القرآنية المرومة. فبعض الكتاب مثلاً يريد الكتابة برواية حفص والبرنامج مبرمج على رواية ورش، أو العكس، وقد رأينا أخطاء كثيرة بسبب الغفلة عن هذا. وعلى كل حال توضع الآيات بين أقواس مزهّرة خاصة بها.

6-ترقيم الفقرات والعناصر:

هناك طريقتان للترقيم: الطريقة الآلية في الورد ونحوه من برامج التحرير، وهذه الطريقة قد تغطي على قواعد الكتابة العربية، من ناحية المسافات ونحوها، وهذه لا أفضلها إلا في الترقيمات الطويلة، كمسرد المصادر والمراجع مثلاً. ويمكن استعمالها إذا رأى الكاتب أنها لا تؤثر على جماليات التنسيق والكتابة.

والطريقة الثانية الطريقة اليدوية لكل رقم؛ إذ يكتبه الكاتب بنفسه؛ ضماناً للقواعد الكتابية العربية، كما نفعل أحياناً في ترقيم بعض فقرات هذا الكتاب وعناصره.

7-الضبط والتشكيل:

الضبط والتشكيل يكونان على قدر الحاجة، فإذا كان النص للصغار يُضبط القدر الكبير منه، بخلاف النص للمتخصصين، بخلاف نص الشعر، أو النص اللغوي المعجمي الخالص، أو النص الصحافي. ولكنه لم يقل أحد بضبط النص كاملاً إلا في ظروف محدّدة كتعليم غير الناطقين بالعربية أو الأطفال الذين يتعلّمون القراءة، وحتى هذا لا يُضبط كاملاً كما نشهده الآن؛ حتى يعتاد المتعلم القراءة العربية وينمي الملكة.

وقد وضع المتقدمون من المحققين قاعدة أنه إنما يشكّل ما يُشكّل، أي ما يشكّل على المتلقي باختلاف النص المقدم إليه، كل على حسب ما يشكّل عليه؛ وما سوى هذا فحشو.

(81) انظر: تصحيح الكتب ص101.



وأما الآيات فالأصل أن تُضبط جميعاً وأن يُراعى فيها الرسم العثمان؛ لاختلافه عن الرسم الإملائي، وتوضع بين قوسين مزهرين تشريفاً لها عن بقية الكلام.

وقد يكون الضبط واجباً لا اختيارياً إذا عُلِمَ شيوع الخطأ في كلمة من الكلمات، أو تركيب من التراكيب، كالفعل: "يعذُر" بكسر الدال، فقد شاع بضمها، وكفاعلية الإمكان في نحو قولنا: "يمكننا القدوم إليك". فالقدوم فاعل لا مفعول كما قد يُتوهم، ونحو هذا من أمور الضبط، وفيما يشكل من أعلام الأسماء أو الأماكن أو المدن أو نحوها، وفي مواضع أخرى أوضحتها كتب (المشتبه) في إرثنا التألّيفي (82).

ويحسن جداً وضع الشدة في الحرف المشدّد، ويحسن أن يكون التشديد مصحوباً بحركته.

وأما الحرف المنوّن المشدّد فلا يُكتفى بوضع التنوين فقط من غير الشدة، بل يوضعان جميعاً، مثل: "رأيت رجلاً عربياً"، لا نكتبها: "عربياً".

وفي مواضع قليلة يجوز أن يوضع التشكيل للجمال والزينة، كالعناوين، وكبعض الحروف التي يستشعر صاحب الذائقة حاجته على الشكل، مع أنه قد يكون واضحاً للقارئ.

8-كتابة الهوامش:

الهوامش تكون بخط أصغر من خط المتن، مع مراعاة الانسجام، فلا يكون الفارق بينهما كبيراً، ربما بمقدار درجتين إلى أربع، فإذا كان المتن بمقاس 16 يكون المتن بمقاس 12-14، على حسب نوع الخط والانسجام بينهما؛ غلا أن يكون محدداً من جهة الناشر.

وينطبق على تنسيق الهوامش ما قلناه في تنسيق الفقرات وترقيمها. وينطبق عليها ما يقال في ضبط النصّ على العموم.

9-كتابة علامات الترقيم:

الترقيم في الكتابة هو وضع رموز اصطلاحية معينة بين الجمل أو الكلمات في أثناء الكتابة؛ لتعيين مواقع الفصل والوقف والابتداء، وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية. وذلك لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من جانب الكاتب، وعملية الفهم على القارئ. فمن هذه الأغراض تحديد مواضع الوقف، حيث ينتهي المعنى أو جزء منه، والفصل بين أجزاء الكلام، والإشارة إلى انفعال الكاتب في سياق الاستفهام، أو التعجب، وفي معارض الابتهاج، أو الاكتئاب، أو الدهشة، أو نحو ذلك، وبيان ما يلجأ إليه الكاتب من تفصيل أمر عام، أو توضيح شيء مبهم، أو التمثيل لحكم مطلق؛ وكذلك بيان وجوه العلاقات بين الجمل؛ فيساعد إدراكها على فهم المعنى، وتصور الأفكار.

وكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية، أو يعمد إلى تغيير في قسمات وجهه، أو يلجأ إلى التنوع في نبرات صوته؛ ليضيف إلى كلامه قدرة على دقة التعبير، وصدق الدلالة، وإجادة الترجمة عما يريد بيانه للسامع؛ كذلك يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات الترقيم؛ لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية، وتلك النبرات الصوتية، في تحقيق الغايات المرتبطة بها (83).

إنها علامات على معانٍ لا نؤديها بالحروف الهجائية، هذه المعاني قد تكون صورةً لمعانٍ نفسية كعلامة التأثر (!) التي تستعمل للإعجاب والدهشة ونحوها، وقد تكون صورةً لنغمة صوتية، كالاستفهام (?) حين نريد الاستفهام عن شيء ما، وكالفاصلة (،) للفصل بين الكلام المتصل في سياقٍ أو معنى فصلاً لا يدل على الوقف التام، وهكذا.

والبديل المنطقي أن نستخدم بدلاً من هذه العلامات، الكتابة؛ فنقول مثلاً عند التعجب: "أتعجب!"، أو بعد السؤال: "أستفهم!"، أو عند الفصل والوقف القليل: "قف قليلاً!"؛ وهذا أمرٌ غير منطقي وصعب التطبيق، بل قد يثير السخرية والضحك.

(82) انظر أمثلةً عليه في: ضبط النص والتعليق عليه، للدكتور بشار عواد معروف ص19 (مؤسسة الرسالة، بيروت 1402هـ).

(83) انظر في علامات الترقيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، لعبد العليم إبراهيم ص95-97 (مكتبة غريب، القاهرة 1975م).



فهذه العلامات إذن ضرورةً معنوية لا غنى عنها في الكتابة الحديثة، ويُعاب تركُّها، أو سوء استخدامها. وهي الآن شرطٌ من شروط الكتابة عمومًا، في البحوث والمقالات والكتب العلمية والأدبية، وقد أدخلها إلى الكتابة العربية على هذه الهيئة أحمد زكي باشا، واستعملها في تحقيق كتاب (الأصنام) لابن الكلبي.

يجدر القول: إنَّ هذه العلامات تخضع لذوق الكاتب، وللمعاني النفسية الدائرة في حَلْده، فقد يُكثر من بعضها في سياق ما، وربما يستخدم بعضها استخدامًا خاصًا به، ولكن عمومًا هناك قواعد عامة ووظائف متَّفِقٌ لهذه العلامات، يقول العلامة أحمد زكي باشا: "تلك هي القواعد الواجب مراعاتها في كل حال. ولكنَّ للكاتب مندوحة في الإكثار أو الإقلال من وضع هذه العلامات، بحسب ما ترمي إليه نفسه من الأغراض ولفت الأنظار والتوكيد في بعض المحالِّ ونحو ذلك مما يريد التأثير به على نفوس القراء. فكما يختلف الناس في أساليب الإنشاء، وكما تختلف مواضع الدلالات كما هو مقرر في علم المعاني، فكذلك الشأن في وضع هذه العلامات. ولكنَّ الترتيم إذا كان يختلف باختلاف أساليب الإنشاء، فليس في ذلك دليل على جواز الخروج عن قواعده الأساسية التي شرحناها. وإنما يكون ذلك بمثابة تكثير لبيان الأحوال التي تستعمل علاماته فيها. وملاك الأمر كله راجع لذوق الكاتب، وللوجدان الذي يريد أن يؤثر به على نفس القارئ ليشاركه في شعوره، وفي عواطفه. والممارسة هي خير دليل، يهدي إلى سواء السبيل" (84).

أنواع علامات الترتيم ووظائفها:

نستطيع حصر علامات الترتيم في مجموعات ثلاث (85):

- أ- علاماتٌ للوقف والوصل، وهي: (/،)، تمكِّن القارئ من الوقوف عندها وفقًا تامًّا، أو متوسطًا، أو قصيرًا، وتمنحه الراحة أو النَّفْس اللازم لمواصلة عملية القراءة.
- ب- علاماتٌ للتغيم والنبرات الصوتية، وهي: (: ...؟! =)؛ وهي علامات وقفٍ ووصلٍ أيضًا، ولكنها -إضافة إلى ذلك- تكتسي بنبرات صوتية خاصة وانفعالات نفسية معينة في أثناء القراءة.
- ت- علاماتٌ للتَّنصيص والحصر، وهي: (" " - [])، وهي تُسهِّم في تنظيم الكلام المكتوب، وتساعد على فهمه وتبينه.

ضوابط في علامات الترتيم:

في برنامج الورد يوضع خطان أزرقان رفيعان تحت الكلمات أو الجمل التي يرى طريقة كتابة علامات الترتيم بها غير منضبطة وهذه جيدة غالبًا، ودقيقة في مراجعة كتابة تلك العلامات، إلا في حالة واحدة رصدناها، وهي أقواس الأرقام الموضوعة للإحالة على الهامش، فإنه يعامله معاملة المتن، فيطلب إليك تكبيرها، في هذه الحالة لا تلتفت، وتجاوز هذا التنبيه.

وهذه بعض التنبيهات والضوابط في كتابة علامات الترتيم العربية:

- أ- يُراعى ألا تُدخل علامات الترتيم اللاتينية في الكتابة العربية، كالفاصلة المقلوبة (،)، أو الفاصلة المنقوطة المقلوبة (:)، أو علامة الاستفهام المعكوسة (?). وقد وجدت هذا عند بعض الكتاب.
- ب- تُكتب علامات الترتيم ملاصقة للكلمة التي قبلها، ولا يُترك فراغٌ بينها وبين الكلمة التي تسبقها.
- ت- لا تتوالى علامتان، إلا في حدود ضيقة جائرة، كالاستفهام الإنكاري الذي يستخدم له بعض الكتاب علامتين معًا: (!؟).
- ث- الكلام داخل الأقواس بأنواعها يُكتب بين القوسين من غير فراغات، لا قبله، ولا بعده، هكذا: (جاء محمد وأحمد)، وليس هكذا: (جاء محمد وأحمد).
- ج- الاختلاف في عمل العلامة، كما في الفاصلة المنقوطة (؛) وعلامة التسوية (=) لا مشاحة فيه إن كان محتملاً.
- ح- من الكتاب من يجهل كثيرًا من هذه العلامات، وهذا نقصٌ في أدوات الكتابة من غير شك. فتجده لا يستخدم إلا علامتين أو ثلاث.
- خ- في الكتابة الحاسوبية لا نضع فراغًا قبل العلامة.

(84) الترتيم وعلاماته في اللغة العربية ص32.

(85) كثر النقل في موضوع علامات الترتيم حتى كاد المصدر الأصلي أن يضيع، ومع ذلك انظر: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، لعبد العليم إبراهيم ص95-97 (مكتبة غريب، القاهرة 1975م)، وعلامات الترتيم في الكتابة العربية ومواضع استعمالها، لعادل سالم (موقع ديوان العرب على شبكة المعلومات 2018م)، وعلامات الترتيم في الكتابة العربية، لمحمود عبد الصمد الجبار (موقع ملتقى أهل التفسير على شبكة المعلومات 2013م).



9-أنواع الخطوط:

يجب التنبيه إلى أنَّ تسميات الخطوط في الورد تختلف عن تسمياتها العربية المستقرة في تاريخ الخط العربي، وحتى عند الخطّاطين (86). وأيضاً خصائص الحرف قد حدث فيها التغيير والاختلاف بما يُلائم طبيعة الكتابة الحاسوبية، التي تعتمد على الوضوح والانتظام والبُعد عن التكوينات المركّبة أو المعقّدة؛ فمهمّة الكتابة الحاسوبية مهمّة نفعية في الأساس، ثم جماليّة عند من يمتلك حاسة تجاه التنسيق الجميل والخطوط الجميلة، وكيفية اختيارها والتأليف بينها.

وما نريده هنا أن يمتلك الكاتب العربي تلك الحاسة وهو يُنسّق النصوص في هذه الآلة، التي صارت الوسيلة الكتابيّة الأولى في العصر الحديث.

وعموماً هناك أنواع كثيرة للخط العربي، معظمها متطورٌ بعضه عن بعض. وقد اختلفت تسميات الخط الواحد على مرّ الزمان، وهذا يُدرس في تاريخ الخط العربي، ولكن أهم الخطوط على ما استقرّت عليه تسميتها الآن ستة، هي: خط النسخ، وخط الرقعة، وخط الثلث، والخط الفارسي، والخط الديواني، والخط الكوفي.

ونشير مرةً أخرى إلى أن هذه التسميات حديثة، فمثلاً الخط الكوفي كان يُطلق على بعض صور النسخ قديماً، وربما سميت صورةً من صور النسخ بالورّاق، فقد كان يكتب به الورّاقون مخطوطاتهم، والثلث له أصولٌ في المحقّق، وله أشباه كما في الریحان ونحو ذلك، فلينتبه.

وهذه الخطوط لا تُختار في الكتابة اعتباطاً، فهناك خطوط لا تصلح لنصوص الكتب والمقالات، كالخط الديواني والخط الكوفي مثلاً، ولكنّ الديواني تُكتب به شهادات التقدير والتهنئة. وهناك خطوط لم تصل إلى الجودة المطلوبة في أصولها الخطيّة فيما رأيت، كالفارسي والرقعة.

وهناك خطوط خاصّة بالعناوين الكبرى كالثلث، ولا يجوز أن نكتب بها المتون.

وهناك خطوط بعضها من بعض، فالعلاقة بينها علاقة أبوة وبُتوة، كما في العلاقة بين الثلث والنسخ، والرقعة والديواني. ومعرفة هذا تفيد في اختيار خطين معاً للصفحة، كما في العناوين والفقرات.

ويمكن الاكتفاء بنوع واحد، على أن تكون العناوين عريضة، وهذا هو الذائع المتبع.

ونحن يعيننا هنا بيان بعض الأنواع الموجودة في الورد، القريبة من الخطوط العربية؛ كي يعرفها الكاتب بهذا البرنامج.

أولاً: خط النسخ:

أهم هذه الخطوط على الإطلاق هو خط النسخ، والحاجة إليه ماسة، وهو خط المصاحف الأشهر، وإن كانت المصاحف قد كُتبت بغيره.

وهذا الخط لها تشكيلات كثيرة في برنامج الورد، سنضرب لها مثلاً بالبسملة وكلمة التوحيد، منها:

- Traditional Arabic: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

- Arabic Typesetting: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

- Sakal Majalla: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

- Calibri: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

- Microsoft Uighur: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

فيمكن للكاتب أن يختار واحداً منها إن أراد خطاً نسخياً، وهناك غيرها كثيرٌ، كخط الأميرية، وهناك خط مركّب من قالب خطاط المصحف

(86) يراجع في هذا: تاريخ الخط العربي، لمحمد طاهر الكردي، مكتبة الهلال، القاهرة 1939م.



عثمان طه، كل هذا لا بأس به.

ولكن هناك خط مشهور جدًا أستكرهه ولا أحبه، مع أن بعض الهيئات والجامعات تشتترطه، وأنا أحذر منه من غير ضرورة، لخشونته وقلة جماله، وهو المسعى:

– Simplified Arabic: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

ثانيًا: الخط الكوفي:

هذه تسمية متأخرة لهذا الخط، وله ألوان وتشكيلات هندسية واسعة، وأشهر ما يمثله في الورد:

– Andalus: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

ثالثًا: الخط الفارسي:

يسمى قديمًا بالفارسي، والتعليق، والنستعليق، ويكتب به الآن في إيران وباكستان وبعض دول آسيا. وله مدرستان كُبريان في إيران وتركيا، ويمثله في الورد:

– Urdu Typesetting: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

رابعًا: الخط الديواني:

هذا الخط لم يبلغ ما يُرجى له من الجودة في الورد؛ لاعتماده على الدوائر الفنية ويد الفنان، فهو خط يُرسم في الحقيقة قبل أن يكون كتابة، يمثله بصورة لا تُرتضى أمثال هذا التكوين:

– S_U normal oMCS Diwani: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

– Aldhabi: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

– Diwani Bent: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

خامسًا: خط الثلث:

لم أجد مثالا له في خطوط الورد الأساسية، ويمكن إضافته من الشبكة الإلكترونية. وصوره الحاسوبية غير جيدة كذلك، ومن أمثلتها:

– MCS Tholoth S_I normal: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

سادسًا: الخطوط الجرة:

هي غالبًا خطوط مشتقة من الخطوط الأصلية، من غير التزام بالخصائص الفنية، وهي خطوط تميل إلى الليونة في رسم الحرف، من غير التقيد بالمقاييس، حتى يسهل على الكاتب كتابتها، من غير التضيق عليه بالقواعد الفنية، ولهذه الخطوط مريدها ومحبوها، ومن أمثلتها في الورد:

– Microsoft Sans Serif: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.

– Tahoma: بسم الله الرحمن الرحيم. لا إله إلا الله، محمد رسول الله.



أراد هذا البحث وضع إطار أساسي للكتابة الرقمية (الحاسوبية) باللغة العربية، في المضمون وفي الشكل، بما يمثل سُهْمَةً في سبيل وضع حفلٍ جديد للكتابة العربية الحديثة، يُضاف إلى ما وضع من قبل في بحوث الرسم والإملاء والكتابة. وتكمن أهمية هذا النوع من البحث في أنه يمسُّ عامة الكاتِبين في هذا العصر بمختلف توجهاتهم، الذين يستخدمون الكتابة الحاسوبية.

وقد عرض البحث لما يتعلق بالكتابة في المضمون كالتدقيق الإملائي والنحوي، والتشكيل الآلي، وكتابة المنطوق، ونطق المكتوب ... إلخ، وناقش هذه الأدوات وجَرَّب أمثلةً عليها، وحاول تقييم تلك التجارب بما يتناسب مع اللغة العربية، فدعا في الجملة إلى مزيد من التحسين البرمجي والحاسوبي، لما يعترى تلك الأدوات المختلفة من نقص واضح، وإن كان هذا لا يعني نصف هذه الجهود المبذولة، بل إننا لندعو على عملٍ مؤسسي ضخم ينشأ من إرادة سياسية، تجمع هذه الجهود، وتظمها، وتهذبها، وتبني عليها، وإلا فلن نصل إلى برمجة ذات بال أو يُعتمد عليها للكتابة العربية.

ثم تطرَّق البحث إلى قضايا التحرير النصي المستخلص من الروح العربية لصفحة الغلاف، وصفحة الإهداء، وشكل الصفحة في عناوينها، وتنها، وهامشها، وفقراتها، وترقيمها، وضبطها، وشكلها... إلخ، محاولاً وضع ضوابط واضحة لتلك الكتابة، وداعياً إلى إعمال الفكر في بعض التفاصيل الكتابية والتحريرية التي تتناسب مع الذائقة العربية في تاريخها الطويل في هذا الحقل، الذي تأسس في فنون كتابة المخطوطات العربية القديمة تطبيقاً، وكتب الرسم والإملاء تنظيراً، مع مراعاة ما حدث من اختلافٍ وتغيُّرٍ طبيعيَّين في العصر الحديث.

إنها محاولة نأمل أنها أصابت شيئاً من النفع، وكثيراً من التشجيع على مواصلة العمل في هذا المجال

المصادر والمراجع:

1. استخدام القواعد الاستنباطية في تحسين أداء التشكيل الآلي، عمر السعيد شعبان (ضمن: الحرف العربي والتقنية: أبحاث في حوسبة العربية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1/1436هـ).
2. استقصاء تقنيات معالجة اللغات الطبيعية وتطبيقاتها في اللغة العربية، دكتور أمجد أبو جبارة (ضمن: الحرف العربي والتقنية: أبحاث في حوسبة العربية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1/1436هـ).
3. الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، لعبد العليم إبراهيم ص95-97 (مكتبة غريب، القاهرة 1975م).
4. تاريخ الخط العربي، لمحمد طاهر الكردي، مكتبة الهلال، القاهرة 1939م).
5. التحرير العربي، لأحمد شوقي رضوان وعثمان الفريح (مكتبة العبيكان، الرياض، 2009م).
6. التدقيق الإملائي، دكتور وليد بن عبد الله الصانع (ضمن: مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1/1438هـ).
7. تصحيح الكتب وصنع الفهارس المعجمة وكيفية ضبط الكتاب، للشيخ أحمد محمد شاكر (اعتنى به عبد الفتاح أبو غدة، مكتبة السنة، القاهرة، ط2/1415هـ).
8. ست من أفضل أدوات تعلم الكتابة على لوحة المفاتيح (الكيبوردي)، للحسين أوباري، منشور في صفحة: "تعليم جديد"، على شبكة الإنترنت: <https://cutt.us/afZQR>، في: 2017/12/20.
9. صفحة الدعم لمايكروسوفت أوفيس في شبكة المعلومات: <https://cutt.us/LKqHo>.
10. ضبط النص والتعليق عليه، للدكتور بشار عواد معروف ص19، (مؤسسة الرسالة، بيروت 1402هـ).
11. فن التحرير العربي، لمحمد صالح الشنطي (دار الأندلس، حائل، ط5/2001م).



صعوبات تعلّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى المظاهر والأسباب والعلاج

Learning and Writing Difficulties in the First Grades- Features, Reasons and Treatment

قام بإعداده بتكليف من المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

د. إيناس محمد فرحات (2)
مدرس المناهج وطُرق تدريس اللغة الإنجليزية
د. محمد محمد شعلان (4)
دكتوراه المناهج وطُرق تدريس اللغة العربية

أ.د. محمد حسن المرسي (1)
أستاذ المناهج وطُرق تعليم اللغة العربية
د. آية معاطي محمد نصر (3)
مدرس مادة بقسم المناهج وطُرق التدريس

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - الامارات العربية المتحدة

Email: Gecal@abegs.org

ملخص:

لا يزال مُيدان صعوبات التعلم يُمثّل تحديًا أمام المعلمين والباحثين والمربين، فهناك نسبة كبيرة من التلاميذ يواجهون صعوبات بالغة في تعلّم القراءة والكتابة، ويفتقر الميّدان التربويّ إلى أدوات التشخيص، والبرامج العلاجية الفعّالة، ويتعرّض هؤلاء التلاميذ لخطر الفشل القرائي، والعُسْر الكتابي، بل إن أيّ إخفاق دراسي يرتبط دائمًا بالإخفاق في تعلّم القراءة والكتابة. ويمكن القول: إن كل مشكلة تواجه المتعلّم في أثناء عملية التعلم يُطلق عليها "صعوبة تعلّم"، بشرط ألا تكون ناتجة عن إعاقة جسمية (عيوب السمع والبصر) أو عقلية؛ لأن هذه الفئة من التلاميذ تصنّف على أنّها من ذوي إعاقات التعلم الخاصة، والتلاميذ ذوو صعوبات تعلّم القراءة أو الكتابة يمكنهم التعلم في الفصول العادية، مع شيء من العناية الزائدة خارج الصف، عن طريق برامج علاجية مخطّطة بشكل دقيق.

والمشروع البحثي الحالي يقدم إطارًا نظريًا موسّعًا حول صعوبات القراءة والكتابة من حيث المفاهيم، والمظاهر، والأسباب، والأنواع، والتشخيص، والعلاج في ضوء أحدث الاتجاهات والدراسات العربية والأجنبية، كما تقدّم قائمةً بصعوبات تعلّم القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، فضلًا عن تقديم برنامج علاجي مكوّن من جزأين: الأول خاص بعلاج صعوبات القراءة، والآخر خاص بعلاج صعوبات الكتابة، مع دليل المعلم/ المعلمة؛ لتدريس البرنامج العلاجي، ويتضمّن الدليل خلفيةً نظريةً موسّعةً عن صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها وعلاجها، ونماذج لاختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، والخطة الزمنية لتدريس البرنامج المقترح.

والبرنامج العلاجي مخطّط بطريقة علمية، ويتضمّن مجموعة كبيرة من التدريبات العلاجية للقراءة في مجال التعرف، والنطق، والتحليل، والتركيب، والتذكر، وفهم المقروء؛ لتلبية الاحتياجات القرائية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في أربع وحدات:

الوحدة الأولى: علاج صعوبات التعرف.

الوحدة الثانية: علاج صعوبات النطق.

الوحدة الثالثة: علاج صعوبات التحليل والتركيب والتذكّر.

الوحدة الرابعة: علاج صعوبات فهم المقروء.

بالإضافة إلى الجزء الثاني من البرنامج العلاجي الذي يركّز على علاج صعوبات الكتابة، ويتضمّن ثلاث وحدات رئيسية:

الوحدة الأولى: صعوبات خاصّة بصحة الكتابة.

الوحدة الثانية: صعوبات خاصّة بتنظيم الكتابة، وجَمالها.

الوحدة الثالثة: صعوبات خاصة بالتعبير التحريري.

نسأل الله تعالى أن ينفع بهذا المشروع البحثي جموع المعلمين والمعلمات، المعنّين بعلاج صعوبات تعلّم القراءة والكتابة، وأن يُسهّم في إنقاذ أبنائنا ذوي صعوبات التعلم في دول الخليج العربية، وغيرها من الدول، من خطر الفشل في تعلّم القراءة والكتابة.



- مظاهر صعوبات تعلم القراءة.
- مظاهر صعوبات تعلم الكتابة.
- أسباب صعوبات تعلم القراءة.
- أسباب صعوبات تعلم الكتابة.
- علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

Abstract:

The field of learning difficulties still represents a challenge for teachers, researchers and educators. A large percentage of students face severe difficulties in learning to read and write. The educational field lacks diagnostic tools and effective treatment programs. school has always been associated with a failure to learn to read and write.

It can be said that every problem that the learner faces during the learning process is called "learning difficulty", provided that it is not caused by a physical (hearing and vision defects) or mental disability; Because this category of students is classified as having special learning disabilities, and students with learning difficulties to read or write can learn in regular classes, with some extra care outside the classroom, through carefully planned treatment programs.

The current research project provides an expanded theoretical framework on reading and writing difficulties in terms of concepts, manifestations, causes, types, diagnosis, and treatment in the light of the latest trends and Arab and foreign studies. A treatment program consisting of two parts: the first is for the treatment of reading difficulties, and the other is for the treatment of writing difficulties, with the teacher's guide; To teach the remedial program, the guide includes an extensive theoretical background on reading and writing difficulties: their diagnosis and treatment, models for tests for diagnosing reading and writing difficulties, and the time plan for teaching the proposed program.

The remedial program is scientifically planned, and includes a wide range of remedial exercises for reading in the field of recognition, pronunciation, and analysis, synthesis, remembering, and reading comprehension; to meet the reading needs of students in the first three grades in four units:

Unit one: treatment of identification difficulties.

Unit Two: Treatment of speech difficulties.

The third unit: treatment of the difficulties of analysis, synthesis and remembering.



Unit Four: Treating reading comprehension difficulties.

In addition to the second part of the treatment program, which focuses on treating writing difficulties, and includes three main units:

Unit one: special difficulties with the correctness of writing.

The second unit: special difficulties in organizing writing, and its beauty.

Unit Three: Difficulties related to written expression.

We ask God Almighty to benefit from this research project the masses of male and female teachers, who are concerned with treating the difficulties of learning to read and write, and to contribute to saving our children with learning difficulties in the Arab Gulf states, and other countries, from the danger of failing to learn to read and write.

الإطار العام لمشكلة البحث

مقدمة:

تُعدّ صعوبات القراءة والكتابة من أهمّ التحديّات التي تواجه المعلّمين في تعليم اللّغة، وتبدو في صورة مشكلات تواجه المتعلّمين في أثناء اكتساب مهارات القراءة والكتابة، سواء في التعرّف أو النطق أو الذاكرة البصرية، أو فهم المقروء، أو في دقة الكتابة، وجودة تنظيمها.

ويذكر "كوستا، وهوبر" أن صعوبات القراءة والكتابة ترتبط بالعمليات المعرفيّة الخاصّة بكلّ منهما؛ فعلى سبيل المثال: تعكس الكتابة القدرة على توصيل الأفكار، وتتضمّن ثلاثة عناصر رئيسة؛ وهي: التخطيط، والترجمة، والمراجعة، ويؤدّي الخلل في أي منها إلى ظهور صعوبة ما. (Costa, Edwards & Hooper, 2015, 1) ويضيف "علوان، وخليفة" مجموعة من العوامل العقلية المعرفيّة التي تسهم في تنمية القدرة على الكتابة، وتتضمّن: (تنظيم الانتباه، والقدرات اللغويّة، والقدرات البصرية المكانية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، والوظائف التنفيذية، وبخاصة ما يعرف باسم الذاكرة العاملة)، كذلك هناك ارتباط وثيق بين العمليات العقلية المعرفيّة التي تنطوي عليها عملية القراءة؛ مثل التخطيط والانتباه والمعالجة من جهة، وصعوبات القراءة، وبخاصة تعرّف الكلمات وتحليل الأصوات، من جهة أخرى. (Elwan, Gaballah & Khalifa, 2019, 5)

وعلى الرغم من أن القراءة والكتابة تمثّلان عملية لغويّة واحدة، إلا أنّهما -غالبًا- ما يتمّ دراستهما كفتّين منفصلين، وتُشير إحدى الدراسات إلى أن هناك علاقة ارتباطيّة بين طلاقة القراءة والأداء الكتابي (Williams & Larkin, 2013) كما أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة أظهرُوا ضعفًا في دقة الإملاء عن أقرانهم، ويؤكد "كوستا وآخرون" أن هناك أدلة تشير إلى وجود علاقة متبادلة بين الكتابة والقراءة، وبخاصة في مراحل النمو المبكّرة (Costa, et al., 2015, 2) وتُشير نتائج دراسة العلاقة بين صعوبات القراءة والكتابة، أنّه من بين جميع الحالات التي تمّ تشخيصها، كان (25٪) منهم يعانون صعوبات في الكتابة وليس لديهم صعوبات قراءة، على حين (75٪) منهم يعانون صعوبات في القراءة والكتابة معًا، وتُشير هذه المعدّلات إلى الانتشار الواسع لصعوبات الكتابة من جهة، والتزامن الكبير بين نوعي الصعوبات كليهما من جهة أخرى، وبالرغم من أن معدّلات شيوع كلّ من صعوبات القراءة والكتابة تبدو متقاربة نسبيًا، إلا أنّه لا يوجد دليل حاسم، بخصوص عدد المرات التي يتزامن فيها حدوث هذين النوعين من الصعوبات معًا، أو كيف يمكن أن تتغيّر هذه العلاقة مع مرور الوقت.



وقد أُجريت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية في مجال صعوبات القراءة أو الكتابة أو كليهما، وحاولت بعض الدراسات تحديد هذه الصعوبات، وحللت مجموعة من الدراسات أسبابها، على حين اختبرت بعض الدراسات فاعلية برامج أو طرائق أو استراتيجيات في علاجها.

وبناءً على ما تم استعراضه في الدراسة يمكن القول: إن صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية مشكلة ليست محلية فحسب، بل هي مشكلة عالمية، فهناك نسبة كبيرة من التلاميذ في المدارس العربية والأجنبية يواجهون صعوبات تعلم، وتُعدّ صعوبات القراءة هي الأكثر شيوعاً، وقد تتزامن صعوبات القراءة والكتابة معاً في حالات كثيرة، وهذه الصعوبات ذات أبعاد مختلفة: أكاديمية ونفسية واجتماعية، وتتطلب تضامراً جهوداً تعليمية اللغة العربية، ومعلمي التربية الخاصة، والإخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأولياء الأمور وإدارات المدارس؛ من أجل التشخيص الدقيق لصعوبات القراءة والكتابة، وتحديد المظاهر والأسباب، ووضع البرامج العلاجية المناسبة، وتنفيذها بشكل تعاوني؛ من أجل إنقاذ هذه الفئة من الأطفال من خطر الفشل القرائي، والعسر الكتابي.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في شيوع صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند بعض تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتدني مستوياتهم في مهارات القراءة والكتابة، ومواجهة هذه الفئة من التلاميذ لخطر الفشل القرائي، والإخفاق الكتابي، مما يتطلب التدخل المبكر، وبناء برامج علاجية لتلك الصعوبات في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجالي: التشخيص والعلاج. واستهدف البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما صعوبات القراءة والكتابة التي يواجهها تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية؟

2- ما مظاهر تلك الصعوبات، وما أسبابها؟

3- ما أسس بناء برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في ضوء النظريات والاتجاهات الحديثة؟

4- ما البرنامج العلاجي المقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية؟

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1- الحدود البشرية:

- فئة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة من العاديين، دون غيرهم من ذوي الإعاقات السمعية والبصرية والعقلية، وغيرهم من الفئات.

- تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؛ حرصاً على التدخل المبكر، وإنقاذ الأطفال المعرضين للخطر في الصفوف اللاحقة، وبناء أدوات التشخيص والعلاج لتلاميذ هذه الصفوف فقط.

2- الحدود الموضوعية:

- الصعوبات الأكاديمية الخاصة بتعلم القراءة والكتابة في المقام الأول دون غيرها من الصعوبات النمائية.

مصطلحات البحث:

صعوبات تعلم القراءة: تذكر "بايفينين، ماريا وآخرون" (Päivinen, Maria & Others, 2019, 1723-1746) (أن صعوبات القراءة عبارة عن مشكلات تواجه المتعلم في تعرف الكلمات بطلاقة، أو في دقة تعرفها، أو تهجي أصواتها، أو في فهم المقروء.

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: "مشكلات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في العمليات القرائية؛ كتعرف الصوامت والحركات والكلمات، وقراءة الجمل، والعبارات، والفقرات، والنطق بها، وفهمها، لأسباب عضوية أو نفسية، أو بيئية".



صعوبات تعلّم الكتابة: يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: "مشكلات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في رسم الحروف والكلمات والجُمْل بشكل صحيح، وفق القواعد المتعارف عليها في الكتابة العربية؛ ممّا يؤدي إلى أخطاء في الكتابة؛ لأسباب متنوعة؛ منها: (المتعلّم والمعلّم، وخصائص الكتابة، وطبيعة اللّغة، والبيئة التعليميّة... وغيرها من الأسباب).

علاج صعوبات القراءة والكتابة:

برامج واستراتيجيات وأساليب وتدريبات علاجية، يستخدمها معلم اللّغة في مواجهة المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في تعلّم القراءة، كصعوبات تعرّف الصوامت والحركات والكلمات، وقراءة الجُمْل، والعبارات، والفقرات، والنطق بها، وفهمها، ورسم الحروف والكلمات والجُمْل بشكل صحيح، وفق القواعد المتعارف عليها؛ من أجل تحسين أدائهم القرائيّ، والكتابي.

أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث الحالي في عدة جوانب؛ منها ما يلي:

- الإسهام في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتقديم أدوات متنوعة لتشخيصها.
- الإسهام في علاج تلاميذ الصفوف الأولى ذوي صعوبات تعلّم القراءة والكتابة وفق أسس علمية، وباستخدام برنامج علاجي مخطّط بعناية، وشامل لأنواع متعددة من تلك الصعوبات، وعلاجها.
- تبصير مُعلّمي القراءة العلاجية بالصفوف الأولى بأدوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، والأساليب والاستراتيجيات العلاجية الحديثة.
- إكساب مُعلّمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية القدرة على تصميم تدريبات علاجية لصعوبات القراءة والكتابة، وفق الاحتياجات الفعلية لكل تلميذ.
- تبصير مطوّري المناهج بفئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، واحتياجاتهم اللغوية التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تأليف الكتب المدرسية وتطويرها، بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة.

إجراءات البحث:

يسير البحث الحالي وفق الإجراءات الآتية:

- إجراء مسّح للدراسات والبحوث العربية والأجنبية في مجال صعوبات القراءة والكتابة، والتعليم العلاجي؛ بغرض تعرّف أحدث الاتجاهات في مجالي: التشخيص والعلاج.
- مراجعة الأدبيات الخاصة بصعوبات القراءة والكتابة، والتعليم العلاجي التي أنتجها مكتب التربية العربي لدول الخليج في هذا المجال.
- مراجعة أهداف تعليم اللّغة العربية، وبخاصة أهداف تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- إعداد قائمة بصعوبات القراءة والكتابة، ووضعها في استبانة؛ لعرضها على المحكّمين.
- عرض الاستبانة على المحكّمين؛ لتحديد مدى استيفائها لكل الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- وضع أسس بناء برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
- بناء البرنامج المقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، ثم بناء الدليل المقترح لتدريسه.
- التحكيم المبدئي للبرنامج والدليل، في ضوء آراء مجموعة من الخبراء والمتخصّصين.
- صياغة البرنامج والدليل في صورتها قبل النهائية في ضوء التعديلات المقترحة.
- عرض مشروع البحث والبرنامج والدليل على الخبراء والمتخصّصين من قِبَل المركز التربوي للّغة العربية بالشارقة.
- تلقّي التغذية الراجعة، وتعديل مشروع البحث، والبرنامج، والدليل، وصياغتهما في صورتها النهائية.



صعوبات تعلُّم القراءة

أولاً: مفهوم صعوبات تعلُّم القراءة.

ثانياً: أهمية التدخل المبكر لعلاج صعوبات القراءة.

ثالثاً: مظاهر صعوبات تعلُّم القراءة في المرحلة الابتدائية.

رابعاً: أنواع صعوبات تعلُّم القراءة.

خامساً: أسباب صعوبات تعلُّم القراءة.

سادساً: تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة.

سابعاً: علاج صعوبات تعلُّم القراءة.

صعوبات تعلُّم الكتابة

أولاً: مفهوم صعوبات تعلُّم الكتابة.

ثانياً: أهمية التدخل المبكر لعلاج صعوبات الكتابة.

ثالثاً: مظاهر صعوبات تعلُّم الكتابة في المرحلة الابتدائية.

رابعاً: أنواع صعوبات تعلُّم الكتابة.

خامساً: أسباب صعوبات تعلُّم الكتابة.

سادساً: تشخيص صعوبات تعلُّم الكتابة.

سابعاً: علاج صعوبات تعلُّم الكتابة.

منهج الدراسة - أدواتها - إجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: إعداد أدوات الدراسة وموادها.

ثالثاً: إجراءات الدراسة.

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى عرض منهجية الدراسة وإجراءاتها؛ من حيث تحديد منهجها، وإعداد أدواتها وموادها، وخطوات بنائها، والإجراءات المتبعة في جمع البيانات، وبناء الأسس والبرنامج، وإعداد دليل المعلمة في تدريس البرنامج العلاجي، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي كمنهج مسحي تم استخدامه في إجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية في مجال صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة، وهو من الأساليب الفعالة في تجميع البيانات والمعطيات الكمية والرقمية، والخروج باستنتاجات حول تلك الصعوبات.

ثانياً: إعداد أداة الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات والمواد التالية:

1- استبانة تعرف قائمة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة من وجهة نظر المحكِّمين: (ملحق 1)

الهدف من الاستبانة: استطلاع آراء بعض خبراء مناهج اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، حول قائمة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المحكِّمين.

وصف الاستبانة: تتكوّن الاستبانة من جزأين:

الأول: بيانات عامة: عن الدولة، واسم المحكِّم (اختياري)، والوظيفة، والدرجة العلمية أو الشهادة الحاصل عليها.

والآخر: استطلاع آراء خبراء اللغة العربية حول قائمة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.



وأمام كلّ عبارة ثلاثة بدائل؛ هي: (كبيرة - متوسطة-قليلة)، تعبّر عن درجة شيوع تلك الصعوبة، وتضمّنت الاستبانة في صورتها المبدئية (45) صعوبة لتعلّم القراءة، و(30) صعوبة لتعلّم الكتابة، وفي صورتها النهائية بعد إضافات المحكّمين بلغت (48) صعوبة لتعلّم القراءة، و(32) صعوبة لتعلّم الكتابة موزّعة وفقاً للجدولين التاليين:

جدول (4) قائمة صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى

العدد	أنواع الصعوبات	المحاور الرئيسية
10	صعوبات تعرّف الحروف العربية والحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة التمييز بينها، وصعوبة تعرّف الشدّة والتنوين، وبطء تعرّف الكلمات.	صعوبات تعرّف المقروء.
18	صعوبات تُطّق الأصوات العربية والحركات القصيرة والطويلة، واللام الشمسية والقمرية، والتمييز بينها، والشدّة والتنوين والسكون، وصعوبة تُطّق الكلمات مضبوطة بالشكل، والتحرّيف الصوتي: (الإبدال والحذف والزيادة والقلب المكاني لأصوات الكلمة).	صعوبات النطق والتحرّيف الصوتي.
10	صعوبات تحليل الجُمْل، والكلمات، وبناء الكلمات والجُمْل، وتذكّر أشكال الحروف والكلمات العربية.	صعوبات التحليل والتركيب والتذكّر.
10	صعوبة تحديد المراتفات والمضادات، وتحديد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة، وصعوبة التعليل لأحداث أو توضيح علاقات، أو وصف شخصيات في قصة مقروءة، وصعوبة تفسير معنى جملة، أو إكمالها بكلمات مناسبة لمعناها، أو البحث عن معانٍ، أو التصنيف الدلالي للكلمات والتراكيب.	صعوبات فهم المقروء.
48	المجموع الكلي للصعوبات	

جدول (5) قائمة صعوبات تعلّم الكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى

العدد	أنواع الصعوبات	المحاور الرئيسية
18	صعوبات كتابة الحروف العربية منفردة، وفي مواضع الكلمة المختلفة، وصعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم، وكتابة الأصوات التي تُنطق ولا تُكتب، والحروف التي تُكتب ولا تُنطق، وصعوبات في كتابة الهمزة، والتمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة، والحروف المتصلة وغير المتصلة بغيرها، وصعوبات في وضع النقاط للحروف، وفي رسم الألف اللينة، والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً، وصعوبات في قصر الحركات الطويلة في الكتابة، ومد الحركات القصيرة في الكتابة، وإبدال التنوين نوناً، وفكّ إدغام الحروف المشدّدة في الكتابة.	صعوبات تتعلق بصحة الكتابة.
6	صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف، وبين الكلمات، وصعوبات في التحكم في حجم الحرف، وفي تنظيم الكتابة فوق السطر، أو تحته، وفي التناسب بين أحجام الحروف وفي استخدام علامات الترقيم (، - . ؟).	صعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجَمالها.
8	صعوبات في ترتيب حروف معينة لتكوين كلمات، وفي ترتيب كلمات لتكوين جُمْل، وفي إكمال جُمْل باختيار الكلمات المناسبة لمعاني الجُمْل، وفي إكمال جُمْل بكلمات مناسبة للمعنى، وفي التعبير عن صورة بجُمْل مفيدة، وفي إنشاء جُمْل تعبيرية في موضوع معيّن، وفي الربط بين جملتين، أو الربط بين فكرتين.	صعوبات خاصة بالتعبير التحريري.
32	المجموع الكلي للصعوبات	

صدّق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة، وصلاحيّتها؛ لتحديد قائمة صعوبات تعلّم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، تم عرضها على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (48) خبيراً من المشاركون في مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة: (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها: المتطلّبات والأبعاد والآفاق)، المنعقد في المركز التربوي للغة العربية في الفترة من (29-30 يناير 2020م)، وقد جاءت نتائج التحكيم على النحو التالي:



- أن (43) محكّمًا من (48) بنسبة (89.58%) أكّدوا شمولَ القائمة لصعوبات القراءة (صعوبات التعرّف والنطق والفهم) في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة، و(5) مُحكّمين بنسبة (10.41%) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.

- أن (42) محكّمًا بنسبة (87.5%) أكّدوا استيفاء القائمة لصعوبات النطق في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، سواء نطق أصوات الحروف، والحركات، أو نطق الشدّة والتنوين، والسكون، أو صعوبات نُطق الكلمات، و(6) مُحكّمين بنسبة (12.5%) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.

- أن (39) محكّمًا بنسبة (81.25%) أكّدوا استيفاء القائمة لصعوبات التحريف الصوتي في الكلمات: (الحذف – الزيادة – الإبدال- القلب المكاني) بدرجة كبيرة، و(9) مُحكّمين بنسبة (18.75%) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.

- أن (42) محكّمًا بنسبة (87.5%) أكّدوا استيفاء القائمة لصعوبات صحة الكتابة بدرجة كبيرة، على حين أشار ستة مُحكّمين بنسبة (12.5%) إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.

- أن (41) محكّمًا بنسبة (85.42%) أشاروا إلى استيفاء القائمة لصعوبات تنظيم الكتابة وجمالها بدرجة كبيرة، على حين أشار سبعة مُحكّمين بنسبة (14.58%) إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.

- أن (43) محكّمًا من (48) بنسبة (89.58%) أكّدوا شمولَ القائمة لصعوبات التعبير بالكلمات، والجُمْل التعبيرية، والربط بين الأفكار في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، بدرجة كبيرة، و(5) مُحكّمين بنسبة (10.41%) أشاروا إلى شمولها لتلك الصعوبات بدرجة متوسطة.

- أضاف (6) مُحكّمين بنسبة (12.5%) ثلاث صعوبات خاصة بفهم المقروء، وصعوبتين خاصّتين بالكتابة، وقد تم تضمين هذه الصعوبات في القائمة.

ولم تكن هناك أية تعديلات أو مقترحات أخرى في قائمة صعوبات القراءة والكتابة؛ ممّا يؤكّد صلاحيتها.

2- بناء برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة:

استهدفت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي:

ما أسس البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلّم القراءة والكتابة في ضوء النظريات والاتجاهات الحديثة؟ وللإجابة عن هذا السؤال يمكن توضيح فلسفة هذا البرنامج، ومصادر بنائه، والأسس التي يستند إليها، وأهدافه، ومحتواه، وتحديد مدى صلاحيته للتطبيق.

(أ) فلسفة البرنامج:

يستند أيُّ برنامج إلى فلسفة محدّدة ينطلق منها، وتوجّه أسلوبه في العمل، وتحدّد مكوناته وعناصره؛ لأن تلك المكونات تُعدّ شكلاً إجرائياً تستمد من خلاله الفلسفة طريقها إلى حيّز التنفيذ الفعلي في البيئة التعليمية. (اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي، 1996م، 263).

والبرنامج الحالي يستند إلى الفلسفات والنظريات الآتية:

1-نظريات التعلم.

2-النظرية البنائية.

3-النظرية التوليدية التحويلية.

(ب) مَصَادِر بناء البرنامج:

(ج) أُسُس بناء البرنامج:

1-الأساس السيكلوجي.

2-الأساس التعليمي.

3-الأساس الاجتماعي.

(د) الأهداف العامة للبرنامج.



في مجال القراءة: من المتوقع بعد دراسة هذا البرنامج أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

- 1- يتعرّف أشكال الحروف العربية منفردة، وفي مواقع الكلمة المختلفة.
 - 2- يُميّز بين أشكال الحروف والكلمات المتشابهة في الشكل.
 - 3- يتعرّف الحركات القصيرة والطويلة مميّزًا بينها شكلاً ونطقاً.
 - 4- يقرأ الكلمات العربية بالحركات القصار.
 - 5- يتعرّف أشكال الشدّة والتنوين والسكون في الكلمات.
 - 6- يُميّز بين التنوين في حالاته الثلاث شكلاً ونطقاً.
 - 7- ينطق الحروف المُشدّدة بالحركات الثلاث نطقاً صحيحاً.
 - 8- يقرأ كلمات شائعة بسرعة مُناسبة لمستواه.
 - 9- ينطق الأصوات والكلمات العربية نطقاً صحيحاً.
 - 10- يمزج بين المقاطع الصوتيّة؛ لتكوين كلمات جديدة.
 - 11- يُميّز بين الكلمات المتشابهة في النطق.
 - 12- يقرأ كلمات جديدة مع ضبطها بالشكل.
 - 13- يُميّز بين اللام الشمسية واللام القمرية نطقاً.
 - 14- يقرأ الكلمات قراءة صحيحة دون حذف أو زيادة أو إبدال صوتي أو قلب مكاني.
 - 15- يقرأ الكلمات في وحدات، وليس قراءة متقطعة.
 - 16- يحلّل الجُمْل إلى كلمات، والكلمات إلى حروف وأصوات، ومقاطع صوتيّة.
 - 17- يرتّب حروفاً؛ لتكوين كلمات جديدة، ويرتّب كلمات؛ لتكوين جُمْل.
 - 18- يتعرّف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.
 - 19- يذكّر الحروف الأبجدية العربية بأسمائها وأصواتها.
 - 20- يذكّر أسماء الحركات القصيرة والطويلة.
 - 21- يقرأ كلمات بالحركات الطويلة نطقاً صحيحاً.
 - 22- يحدّد التلميذ المرادفات الصحيحة للكلمات.
 - 23- يحدّد التلميذ المضادات الصحيحة للكلمات.
 - 24- يحدّد التلميذ المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.
 - 25- يقرأ قصة قراءة صامتة مع الفهم.
 - 26- يعلّل التلميذ لأحداث معينة في قصة مقروءة.
 - 27- يصف الشخصيات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة.
 - 28- يوضّح التلميذ العلاقة بين حدثين وردّا في قصة مقروءة.
 - 29- يستخدم قرائن تعرّف الكلمات المُناسبة للمعاني.
 - 30- يفسر معنى جملة تفسيراً صحيحاً.
 - 31- يبحث عن جُمْل أو عبارات تعبر عن معاني معينة داخل نص.
 - 32- يصنّف كلمات وتراكيب واردة في درس قراءة؛ وفقاً لدلالاتها.
 - 33- يبادر بالبحث عن جُمْل وعبارات تعبر عن معاني معينة في درس قراءة.
 - 34- يبيدي اهتمامه بأشكال الحروف والحركات العربية، وأسمائها، وأصواتها.
 - 35- يشارك بحماس في ألعاب تعرّف الحروف والكلمات العربية والتحليل والتركيب.
 - 36- يستمتع بمشاهدة صور الحيوانات والطيور والكائنات.
 - 37- يُقدّر أهمية القراءة الصحيحة للكلمات دون تحريف صوتي.
- وفي مجال الكتابة:** من المتوقع بعد دراسة هذا البرنامج أن يكون التلميذ قادرًا على أن:
- يرسم الحروف العربية منفردة رسماً صحيحاً.
 - يرسم الحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة.



- يُمَيِّز بَيْنَ الحروف المتشابهة رسماً.
- يُمَيِّز بَيْنَ الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة.
- يكتب الأصوات التي تُنطَق ولا تُكْتَب.
- يكتب الحروف التي تُكْتَب ولا تُنطَق.
- يكتب الهمزة في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها نطقاً صحيحاً.
- يُمَيِّز بَيْنَ التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكتابة.
- يكتب الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة كتابةً صحيحةً.
- يضع النقاط فوق الحروف.
- يُمَيِّز بَيْنَ اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.
- يرسم الألف اللينة رسماً صحيحاً.
- يكتب الحركات (القصيرة والطويلة) كتابةً صحيحةً.
- يكتب التنوين دون خطأ.
- يكتب الحروف المشددة كتابةً صحيحةً.
- يكتب كلمات متعددة المقطع.
- ينظّم المسافات بين الحروف، وبين الكلمات.
- يتحكّم في حجم الحروف مراعيًا التناسب بين أحجامها.
- ينظّم الكتابة فوق السطر، أو تحته.
- يستخدم علامات الترقيم (، - . - ؟ - : - !) بطريقة صحيحة.
- يرتّب حروفاً معيّنة؛ لتكوين كلمات.
- يرتّب كلمات؛ لتكوين جُمْل.
- يُكْمِل جُمْلًا بكلمات مناسبة للمعنى.
- يُنشئ جُمْلًا تعبيرية في موضوع معيّن.
- يربط بين الجُمْل؛ لتكوين فقرات.
- يُقَدِّر أهمية الكتابة الصحيحة للكلمات.
- يُبْدي اهتمامه بتنظيم الكتابة، وجَمالها.

(هـ) محتوى البرنامج:

يُقصد بالمحتوى هنا مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المقدّمة للطفل في هذا البرنامج في صورة مجموعة من تدريبات وأنشطة تدعم تعليمه للقراءة.

والجدولان التاليان يوضّحان محتوى البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة:

جدول (6) يوضّح محتوى البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة

وحدات البرنامج	عدد التدريبات العلاجية
الأولى	علاج صعوبات التعرف. (10) تدريبات
الثانية	علاج صعوبات النطق. (18) تدريباً
الثالثة	علاج صعوبات التحليل والتركيب والتذكّر. (10) تدريبات
الرابعة	علاج صعوبات فهم المقروء. (10) تدريبات
مجموع تدريبات البرنامج.	(48) تدريباً

يتّضح من الجدول السابق أن البرنامج يتضمّن أربع وحدات، تتضمّن (48) تدريباً، منها (10) تدريبات علاجية لصعوبات التعرف، و (18) تدريباً علاجياً لصعوبات النطق والتحرّيف الصوتي (الإبدال والحذف والزيادة والقلب المكاني لأحد أصوات الكلمة)، و (10) تدريبات علاجية لصعوبات التحليل والتركيب والتذكّر، ومثلها لعلاج صعوبات فهم المقروء.

جدول (7) يوضّح محتوى البرنامج العلاجي لصعوبات الكتابة



وحدات البرنامج	عدد التدريبات العلاجية
الأولى	صعوبات تتعلق بصحة الكتابة. (22) تدريباً
الثانية	صعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجمالها. (6) تدريبات
الثالثة	صعوبات خاصة بالتعبير التحريري. (8) تدريبات
مجموع تدريبات البرنامج	(36) تدريباً

يُنصَح من الجدول السابق أن البرنامج يتضمَّن ثلاث وحدات، تتضمَّن (36) تدريباً، منها (22) تدريباً علاجياً لصعوبات تتعلَّق بصحة كتابة الحروف والحركات والكلمات والتتوين والشدة، و(6) تدريبات لصعوبات تتعلق بتنظيم الكتابة، وجمالها؛ من حيث أحجام الحروف، والمسافات بين الحروف والكلمات وغير ذلك، و(8) تدريبات علاجية لصعوبات خاصة بالتعبير التحريري؛ من حيث بناء الكلمات والجُمْل والفقرات.

وقد روعي في بناء برنامج كتابة القراءة والكتابة ما يلي:

- 1- تحديد هدف كل تدريب، والزمن المقترح لتنفيذه، والوسائل المُعينة، والإجراءات المُتبَّعة، والأنشطة المقترحة؛ لتحقيق تلك الأهداف.
- 2- أن يعالج كلُّ تدريب صعوبةً واحدةً من صعوبات القراءة والكتابة الشائعة عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- 3- تنويع محتوى البرنامج وأنشطته وطرائقه ووسائله؛ حيث يتضمَّن قراءة الصُّور والتعليق عليها، وسرد القصص، ووصف الشخصيات، والتعليل للأحداث، والنمذجة اللغوية، والألعاب اللغوية، والتدريبات الصوتية، واستخدام اللوحات، وبطاقات الحروف والكلمات، والتلوين، واستخدام الصلصال، ولوحة الرمل... وغيرها.
- 4- تقديم نماذج للتدريبات العلاجية لصعوبات القراءة والكتابة؛ لتكون مرشداً لمُعلمي القراءة في تصميم تدريبات أخرى مماثلة، مع مرونة البرنامج من حيث إتاحة فرص الإبداع لكل معلم في إضافة المزيد من التدريبات والأنشطة.
- 5- رُبُط محتوى التدريبات العلاجية والصُّور والأنشطة والألعاب بواقع حياة الأطفال وبيئتهم؛ ضماناً لمشاركتهم في الأنشطة، وتفاعلهم معها، واندماجهم فيها.
- 6- شمول البرنامج للحروف والأصوات والكلمات والجُمْل والعبارات، مع مراعاة أن التلميذ لا يدرس محتوى البرنامج كاملاً، بل ما يحتاج إليه فقط من تدريبات علاجية خاصة بالصعوبات التي يواجهها في تعلُّم القراءة والكتابة.
- 7- بناء دليل لتدريس هذا البرنامج يتضمَّن الخطة الزمنية للتدريس، والطرائق والإستراتيجيات العلاجية المناسبة، فضلاً عن تزويد المعلم بخلفية نظرية وافية حول صعوبات القراءة والكتابة؛ من حيث المفهوم، والأسباب، والمظاهر، والتشخيص، والعلاج، ونماذج متنوعة لاختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة.

دليل المعلم لتدريس البرنامج العلاجي لصعوبات تعلُّم القراءة والكتابة:

- (أ) أهداف الدليل.
 - (ب) مكوّنات الدليل.
 - (ت) الاستراتيجيات والوسائل والأنشطة.
 - (ث) أساليب التقويم.
- التقويم المبدئي:** ويمثله تطبيق اختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة قبل تطبيق البرنامج؛ لتحديد نواحي القصور، وجوانب الضعف قبل بدء البرنامج.
- التقويم البنائي:** ويستمر في أثناء دراسة التلميذ للبرنامج، حيث تلاحظ المعلمة عاداته واستراتيجياته القرائية، والصعوبات التي ما زال يواجهها، ومدى التحسُّن في أدائه، وتقدِّم له التدريبات العلاجية اللازمة وفقاً لاحتياجاته.
- التقويم الختامي:** بعد الانتهاء من تدريس البرنامج يأتي التقويم النهائي؛ لقياس المهارات اللغوية التي اكتسبها التلميذ في القراءة والكتابة، وتحديد مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه المرجوة.



(هـ) تحديد مدى صلاحية البرنامج والدليل للتطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج والدليل بكل مكوناتهما الرئيسة، وأهداف كل منهما، تم عرضهما في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التعليمي، ومعلمات المرحلة الابتدائية وموجهاتها، وعددهم (14) محكمًا بهدف تعرّف ما يلي:

- مدى ملائمة البرنامج لعلاج صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- مدى استيفاء البرنامج للتدريبات العلاجية، ومدى مناسبتها لعلاج الصعوبات المتضمنة في القائمة.
- إبداء المقترحات؛ من إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرويه مناسبًا.

وقد أكد المحكمون ملائمة البرنامج والدليل لعلاج صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، واستيفاءهما للصعوبات المتضمنة في القائمة، وأبدت معلمات الصفوف الأولى بعض الملاحظات حول بعض المفردات اللغوية التي تفوق المستوى اللغوي لتلاميذ الصفوف الأولى، والزمن المقترح لبعض التدريبات العلاجية للقراءة، وتم إعادة الصياغة بالشكل المناسب لمستوى التلاميذ، وتعديل الزمن المقترح لبعض التدريبات، وبذلك أصبح البرنامج والدليل في صورتها النهائية صالحين للتطبيق.

ثالثًا: إجراءات الدراسة:

اتّبعَت الدراسة الإجراءات الآتية:

- 1- رَصْد الاتجاهات والممارسات الإقليمية والدولية في مجال تشخيص صعوبات تعلّم القراءة والكتابة، وعلاجها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.
- 2- إجراء مسّح للدراسات والبحوث العربية والأجنبية، ومراجعة الأدبيات الخاصة بصعوبات القراءة والكتابة، والتعليم العلاجي التي أنتجها مكتب التربية العربي لدول الخليج في هذا المجال.
- 3- مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية – وبخاصة أهداف تعليم القراءة والكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- 1- إعداد أداة الدراسة وموادها؛ وهي:

- أ- استبانة تتضمن قائمتين: الأولى خاصة بصعوبات القراءة، والأخرى خاصة بصعوبات الكتابة، ثم عرّض الاستبانة على المحكمين؛ لتحديد مدى استيفائها لصعوبات القراءة والكتابة التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
 - ب- برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، وقد تم وضع أسس بناء هذا البرنامج في ضوء الاتجاهات الحديثة، وتضمنه سبع وحدات رئيسة، أربع منها لصعوبات القراءة، وثلاث لصعوبات الكتابة.
 - ج- دليل المعلمة لتدريس البرنامج المقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
 - 5- التحكيم المبدئي للبرنامج والدليل في ضوء آراء مجموعة من الخبراء والمتخصصين.
 - 6- صياغة البرنامج والدليل في صورتها قبل النهائية في ضوء التعديلات المقترحة.
 - 7- عرض مشروع البحث والبرنامج والدليل على الخبراء والمتخصصين من قِبَل المركز التربوي للغة العربية بالشارقة.
 - 8- تلقّي التغذية الراجعة، وتعديل مشروع البحث، والبرنامج، والدليل.
 - 9- الصياغة النهائية لمشروع البحث والبرنامج والدليل؛ تمهيدًا لعقد ورش عمل لمعلمات الصفوف الأولى، وموجهاتها حول تشخيص صعوبات القراءة والكتابة وعلاجها، والاستفادة من البرنامج العلاجي المقترح، وتوظيف الدليل في العمل العلاجي.
- نتائج البحث، وتوصياته

مقدمة.

أولاً: صعوبات القراءة في الصفوف الأولى.

ثانيًا: البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى.

ثالثًا: صعوبات الكتابة في الصفوف الأولى.

رابعًا: البرنامج العلاجي لصعوبات الكتابة.



يهدف الفصل الحالي إلى الإجابة عن سؤالين رئيسيين من أسئلة البحث؛ وهما:

- 1- ما صعوبات القراءة والكتابة التي يواجهها تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية؟
 - 2- ما البرنامج العلاجي المقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية؟
- أما السؤال الخاص بمظاهر صعوبات تعلم القراءة والكتابة وأسبابها، فقد عرض الباحثون إجابته في الفصلين الثاني والثالث. وأما السؤال الخاص بأسس بناء برنامج علاجي لصعوبات القراءة والكتابة فقد عرض الباحثون إجابته في الفصل الرابع. ويمكن عرض هذا الفصل في المحاور الآتية:
- 1- صعوبات تعلم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى.
 - 2- البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
 - 3- صعوبات تعلم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى.
 - 4- البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم الكتابة.
 - 5- التوصيات.
- وفيما يلي عرض لهذه الصعوبات، وبرنامج علاجها، والتوصيات المقترحة.
- أولاً: صعوبات تعلم القراءة بالصفوف الثلاثة الأولى:

(أ) صعوبات التعرف:

- 1- صعوبة تعرف أشكال الحروف العربية منفردة.
- 2- صعوبة تعرف أشكال الحروف العربية في مواقع الكلمة المختلفة.
- 3- صعوبة تعرف أشكال الحركات القصيرة.
- 4- صعوبة تعرف أشكال الحركات الطويلة.
- 5- صعوبة تعرف شكل الشدة بالحركات الثلاث.
- 6- صعوبة تعرف شكل التنوين بالحركات الثلاث.
- 7- صعوبة تعرف شكل السكون.
- 8- ببطء تعرف الكلمات العربية.
- 9- الخلط بين الحروف المتشابهة في الرسم.
- 10- الخلط بين الكلمات المتشابهة في الشكل.

(ب) صعوبات النطق:

- 1- صعوبة نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- 2- صعوبة نطق الحركات القصيرة نطقاً صحيحاً.
- 3- صعوبة نطق الحركات الطويلة نطقاً صحيحاً.
- 4- صعوبة نطق التنوين بالحركات الثلاث.
- 5- صعوبة نطق الشدة بالحركات الثلاث.
- 6- صعوبة نطق الحروف الساكنة.
- 7- صعوبة نطق الكلمات الجديدة.
- 8- صعوبة نطق الكلمات الطويلة ذات المقاطع الصوتية (مصاييح).
- 9- صعوبة نطق الكلمات المتشابهة في النطق (قلب-كلب).
- 10- صعوبة نطق الكلمات مضبوطة بالشكل.
- 11- صعوبة التمييز الصوتي بين نطق الحركات القصيرة والطويلة.
- 12- صعوبة التمييز الصوتي بين اللام الشمسية واللام القمرية.



- 13- صعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته.
- 14- صعوبة الربط بين أشكال الكلمات وأصواتها.
- 15- إبدال صوت بآخر في الكلمة.
- 16- حذف صوت من الكلمة.
- 17- زيادة صوت في الكلمة.
- 18- القلب المكاني لأصوات الكلمة.

(ج) صعوبات التحليل والتركيب:

- 1- صعوبة تحليل الجملة إلى كلماتها.
- 2- صعوبة تحليل الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها.
- 3- صعوبة ترتيب حروف؛ لتكوين كلمات.
- 4- صعوبة ترتيب كلمات؛ لتكوين جمل.
- 5- صعوبة المزج البصري بين الحروف أو المقاطع؛ لتكوين كلمات.

(د) صعوبات التذكُّر:

- 1- صعوبة تذكُّر أشكال الحروف العربية.
- 2- صعوبة تذكُّر الكلمات العربية.
- 3- صعوبة تذكُّر أسماء الحروف الأبجدية.
- 4- صعوبة تذكُّر أسماء الحركات القصار.
- 5- صعوبة تذكُّر أسماء الحركات الطويلة.

(هـ) صعوبات فهم المقروء:

- 1- صعوبة تحديد مرادفات الكلمات.
- 2- صعوبة تحديد مضادات الكلمات.
- 3- صعوبة تحديد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.
- 4- صعوبة التعليل لحدث ما، في قصة مقروءة.
- 5- صعوبة وصف الشخصيات الواردة في قصة مقروءة بصفات مناسبة.
- 6- صعوبة توضيح العلاقة بين حدثين وردا في قصة مقروءة.
- 7- صعوبة تفسير معنى جملة.
- 8- صعوبة إكمال جمل بكلمات مناسبة لمعناها.
- 9- صعوبة البحث عن جمل أو عبارات تعبر عن معانٍ معينة داخل نص.
- 10- صعوبة التصنيف الدلالي للكلمات والتراكيب الواردة في نص قرائي.

ثالثاً: صعوبات تعلم الكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى:

(أ) صعوبات تتعلق بصحة الكتابة:

1- صعوبات كتابة الحروف:

- صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية منفردة.
- صعوبات في الرسم الصحيح للحروف العربية في مواضع الكلمة المختلفة.
- صعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة.
- صعوبات في التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج في الكتابة.
- صعوبات في كتابة الأصوات التي تُنطق ولا تُكتب.
- صعوبات في كتابة الحروف التي تُكتب ولا تُنطق.
- صعوبات في كتابة الهمزة في أول الكلمة.
- كتابة الهمزة في وسط الكلمة.



- صعوبات في كتابة الهمزة في آخر الكلمة.
- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- صعوبات في الربط بين الحروف في الكلمات.
- صعوبات في كتابة الحروف المتصلة بغيرها، وغير المتصلة.
- صعوبات في وضع النقاط فوق الحروف.
- صعوبات في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابةً.
- صعوبات في رسم الألف اللينة.

2- صعوبات كتابة الحركات، والتنوين، والشدة:

- صعوبات في قَصْر الحركات الطويلة في الكتابة.
- صعوبات في مد الحركات القصيرة في الكتابة.
- صعوبات في إبدال التنوين نوناً في الكتابة.
- صعوبات في فكِّ إدغام الحروفِ المشددة في الكتابة.

3- صعوبات التهجي:

- صعوبة تهجِّي كلمات تتكوّن من مقاطع قصيرة.
- صعوبات تهجِّي كلمات ذات مقاطع طويلة.
- صعوبات تهجِّي كلمات متعددة المقاطع.

(ب) صعوبات تتعلّق بتنظيم الكتابة، وجمالها:

- صعوبات في تنظيم المسافات بين الحروف.
- صعوبات في تنظيم المسافات بين الكلمات.
- صعوبات في التحكم في حجم الحرف.
- صعوبات في تنظيم الكتابة فوق السطر، أو تحته.
- صعوبات في التناسب بين أحجام الحروف.
- صعوبات في استخدام علامات الترقيم (، - . ؟).

(ج) صعوبات خاصة بالتعبير التحريري:

- صعوبات في ترتيب حروف معيَّنة لتكوين كلمات.
- صعوبات في ترتيب كلمات لتكوين جُمْل.
- صعوبات في إكمال جُمْل باختيار الكلمات المناسبة لمعاني الجُمْل.
- صعوبات في إكمال جُمْل بكلمات مناسبة للمعنى.
- صعوبات في التعبير عن صورة بجُمْل مفيدة.
- صعوبات في إنشاء جُمْل تعبيرية في موضوع معيَّن.
- صعوبات في الربط بين جملتين.
- صعوبات في الربط بين فكرتين.

خامساً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- 1- ضرورة تدريب مُعلِّمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية على استخدام أدوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، وبرامج علاجها.
- 2- تزويد مُعلِّمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بالأدوات والإستراتيجيات والبرامج العلاجية المقترحة في هذه الدراسة، ودليل المعلم/ المعلمة؛ للاسترشاد بها في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ هذه الصفوف.



- 3- أهمية التدخل العلاجي المبكر في الصف الأول الابتدائي؛ وفقاً للاتجاهات الحديثة في هذا المجال، قبل أن يتعرّض الأطفال لخطر الفشل القرائي، والعُسْر الكتابي في الصفوف التالية.
 - 4- إعداد ملف خاص بكل تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، يتضمن تقارير تشخيصية دقيقة ومفصلة عن حالته، ومظاهر الصعوبات التي يواجهها، وأسبابها، ويشارك في هذا التشخيص المعلمون والإخصائي النفسي، والإخصائي الاجتماعي، وأولياء الأمور؛ ليبدأ العمل العلاجي استناداً إلى هذه التقارير بوضع الخطة العلاجية المناسبة، واختيار التدريبات العلاجية المناسبة لكل صعوبة.
 - 5- ضرورة تضافر جهود القائمين كافة في علاج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة -وبخاصة المدرسة والمنزل- وتقديم الدعم اللازم لأولياء الأمور، وتبصيرهم بأدوارهم في تنفيذ البرامج العلاجية لأبنائهم.
 - 6- توفير الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة لتنفيذ البرامج العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة: (بطاقات الحروف والكلمات - صور - لوحات تعليمية - ألعاب تعليمية - رمل-سبورة مغناطيسية... وغيرها).
 - 7- تضمين برامج إعداد مُعلّمي اللغة العربية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية مقررات دراسية حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة، والتعليم العلاجي، والاستفادة من الإطار النظري، والجوانب التطبيقية في هذا المشروع؛ ليكون المعلم أكثر وعياً، وأفضل أداء في التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 8- إعادة النظر في أدوات التشخيص وأساليب العلاج الحالية بدول الخليج العربي في ضوء الاتجاهات والأدوات والبرامج العلاجية الحديثة المقدمة في هذا البحث.
 - 9- تطوير كتب اللغة العربية للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء الاحتياجات اللغوية لذوي صعوبات القراءة والكتابة، والاستفادة من التدريبات اللغوية العلاجية المقدمة في المشروع الحالي؛ لتلبية تلك الاحتياجات من خلال هذه الكتب.
 - 10- التركيز على المعنى في البرامج العلاجية وفقاً للاتجاهات العالمية الحديثة في هذا المجال، حتى إذا كانت المشكلة في الحروف والأصوات فلا بد من ربطها بالكلمات والجُمَل؛ من أجل الجذب والتشويق، وإثارة الدافع للتعلم، وتجنب الملل الذي يصاحب تعليم حروف لا معنى لها، وغير مثيرة بالنسبة للطفل.
- مراجع البحث:**

أولاً: المراجع العربية:

- أبو زيد، لبنى (2018م): "برنامج قائم على الحوار القصير لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير مُودعة بكلية التربية / جامعة دمياط.
- أبو منديل، أمين سرحي (2018م): "أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة"، رسالة ماجستير مُودعة بكلية التربية/ جامعة الأزهر بغزة.
- بارد، فتحي أبكر أحمد سيل (2017م)، "مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها وتعلمها بالصف الأول في مرحلة الأساس بالمجمعات متعددة اللغات"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- بلعوص، رنيم سليمان (2018م): "واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة"، السعودية: المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد (3)، أبريل (2018م).
- الجهني، سلمان عابد (2017م): "أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العُسْر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم". المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. (6) ع. (4).
- خليفة، عفت محمد (2017م): "برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة باستخدام الطريقة الصوتية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير مُودعة بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية/ جامعة عين شمس.
- صالحة، ستي (2019م): "مهارة القراءة: مشكلاتها وأهميتها في تعليم اللغة العربية"، الملتقى العلمي الوطني، قسم اللغة العربية -إندونيسيا، ص ص (152-160).
- صوالحة، عونية (2016م): "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (167)، يناير ص ص (281-312).
- علّام، شريهان محمد فريد (2017م): "استخدام مدخل الحواس المتعددة لعلاج العُسْر الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير مُودعة بكلية التربية / جامعة دمياط.



- الفارسي، حفصة أحمد، إمام، محمود (2017م): "فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فكّ الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة". مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس مج. 11، ع. 2.
- الفراء، إسماعيل صالح (2017م): "صعوبات تعلّم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء مُعلّمي المرحلة الأساسية (1-6)". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 25، ع. 2، ص ص (310-346).
- القحطاني، فاطمة محمد (2019م): "مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية، وسبل علاجها: دراسة نظرية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (الثالث)، العدد (الخامس)، مارس (2019م).
- محمد، هاجر هارون (2019م): "إنتاج نمطين من الألعاب التعليمية الرقمية وأثرهما في خفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير مُودّعة بكلية التربية النوعية/ جامعة المنيا.
- موفق، فيزاري (2020م): "أثر برنامج لعلاج صعوبات تعلّم القراءة ومهاراتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات"، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر: جامعة وهران 2.
- نصر، معاطي (2017م): "إستراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم". الجزء الثاني. دمياط: مكتبة نانسي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Akyol, Hayati; Boyaci-Altinay, Yasemin(2019). Reading Difficulty and Its Remediation: A Case Study. *European Journal of Educational Research*, V.8 N.4 pp1269-1286.
- Alsulami, Sami Ghazzai (2019). The Role of Memory in Dyslexia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, V.7 N.4 pp1-7.
- Asrowi; Gunarhadi; Hanif, Muhammad(2019). The Power of Role-Playing in Counseling Children with Learning Difficulties in Inclusive Schools of Indonesia. *International Journal of Education and Practice*, V.7 N.4 pp324-333.
- Avnet, Miranda&Others (2019). The Impact of Parental Involvement and Education on Academic Achievement in Elementary School. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, v8 n3 p476-483
- Beck-Southers, Caryn(2019). Early Literacy Intervention. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Southern California.
- Brewer, Rebecca (2020). Chicken Club: Schools and Their Relationship with Families. *Support for Learning*, V.35 N.1 pp5-22.
- Commodari, Elena& Others (2020). Children Learn to Read: How Visual Analysis and Mental Imagery Contribute to the Reading Performances at Different Stages of Reading Acquisition. *Journal of Psycholinguistic Research*, V.49 N.1 pp59-72.
- Donegan, Rachel E.; Wanzek, Jeanne; Al Otaiba, Stephanie(2020). Effects of a Reading Intervention Implemented at Differing Intensities for Upper Elementary Students. *Learning Disabilities Research & Practice*, V.35 N.2 pp62-71
- Duran, Erol; Karatas, Arda (2019). Elimination of Writing Difficulty in Primary School: An Action Research. *International Journal of Progressive Education*, V.15 N.5 pp288-300.
- Elwan, F., Gaballah, S., &Khalifa,A. (2019) .Impairment of some cognitive process in children with reading disability in middle childhood, late childhood, and early adolescence. *Middle East Current Psychiatry*, **26**(1), 1-6. Retrieved March 11, 2020 from: <https://doi.org/10.1186/s43045-019-0001-z>.
- Gokbulut, OzlemDagli; Akcamete, Gonul; Guneyli, Ahmet(2020). Impact of Co-Teaching Approach in Inclusive Education Settings on the Development of Reading Skills. *International Journal of Education and Practice*, v8 n1 p1-17.
- Graham, S., Harris, K., & Larsen, L. (2020). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. Retrieved March 10, 2010 from: <http://www.ldonline.org/article/6213/>.



- Hautala, Jarkko& Others (2020). Identification of Reading Difficulties by a Digital Game-Based Assessment Technology. **Journal of Educational Computing Research**, V.58 N.5 pp1003-1028.
- Hudson, Alida& Others (2020). Fluency Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties: A Synthesis of Research from 2000-2019. **Education Sciences**, V.10 Article 52.
- Liao, Linyu (2020). A Comparability Study of Text Difficulty and Task Character-- istics of Parallel Academic IELTS Reading Tests. **English Language Teaching**, V.13 N.1 pp31-42.
- Mattar, Jehan; Hamaidi, Diala; Al Anati, Jehad (2020). Emotion Regulation and Its Relationship to Academic Difficulties among Jordanian First Grade Students. **Early Child. Development and Care**, V.190 N.8 pp1313-1322.
- Mize, Minnie & others (2020). Developing a Rubric for Evaluating Reading Applications for Learners with Reading Difficulties. **Intervention in School and Clinic**, V.55 N.3 pp145-153
- Nation, Kate(2019). Children's Reading Difficulties, Language, and Reflections on the Simple View of Reading. **Australian Journal of Learning Difficulties**, V.24 N.1 pp 47-73.
- Ozeri-Rotstain, Aya& Others(2020). Relationship between Eye-Movement Patterns, Cognitive Load, and Reading Ability in Children with Reading Difficulties. **Journal of Psycholinguistic Research**, V.49 N.3 pp491-507.
- Päivinen, Maria& Others (2019). The Role of Reading Difficulties in the Associations between Task Values, Efficacy Beliefs, and Achievement Emotions.
- Romero, Yanilis (2020). Lazy or Dyslexic: A Multisensory Approach to Face English Language Learning Difficulties. **English Language Teaching**, V..13 N.5 PP34-48.
- Sharma, V. (2019). Students' problems in reading and writing skills. DOI: 10.13140/RG.2.2.31879.85924. Retrieved December 3, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/332798583_Students'_problems_in_Reading_and_Writing_skills
- Trucken miller et Others (2020). Linking Reading Assessment Data to Instructional Planning: A Component-Skills Approach. **Communique**, V.48 N.7 pp15-18.
- Wanzek, Jeanne& Others (2020). Intensive Intervention for Upper Elementary Students with Severe Reading Comprehension Difficulties. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, V.13 N.3 pp408-429.
- Stratton, Kasee K.; Gadke, Daniel L.(2020). Maximizing Repeated Readings: The Effects of a Multicomponent Reading Fluency Intervention for Children with Reading Difficulties. **Contemporary School Psychology**, V.24 N.2 pp217-227.



أثر السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في مؤسسات التعليم العالي في السودان
(جامعة أفريقيا العالمية أنموذجاً)

Policies and linguistic planning and their impact on higher education institutions

In Sudan. (International University of Africa model).

أ.د. بكري محمد الحاج -رئيس مجمع اللغة العربية السوداني - الخرطوم - السودان

Email: bakri_hag@yahoo.com

مستخلص:

يسعى البحث إلى تعرف واقع السياسات والتخطيط اللغوي في السودان، ومدى تجاوب كلية اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية معها، من خلال أهدافها وبرامجها الدراسية. وقد بادر السودان بإنشاء هذه الجامعة لخدمة القارة الأفريقية، بتعليم اللغة العربية. واتبع البحث المنهج الوصفي وقام هيكله على مقدمة، ومحورين، وخاتمة، واهتمت المقدمة بأساسيات البحث، وحدد المحور الأول مفهوم السياسات، والتخطيط اللغوي، وأبان وضعهما في السودان، وعرف بجامعة أفريقيا العالمية ميدان البحث، وكلية اللغة العربية بها، وبيّن المحور الثاني تجاوب كلية اللغة العربية مع السياسات والتخطيط اللغوي، عبر برامجها وخططها الدراسية، وأبرزت الخاتمة أهم النتائج، والتي من أهمها أن كلية اللغة العربية بالجامعة قد وفقت في إحكام خطط أقسامها العلمية الثلاثة، بتحديد مقرراتها، وتوصيفها.

كلمات مفتاحية:

السياسة اللغوية، التخطيط اللغوي، تعليم العربية، الخطط الدراسية.

Abstract

The research seeks to learn the reality of the policies and linguistic planning in Sudan and how Faculty of Arabic Language responds to them through its objectives and study programs. Sudan established the university to serve the African continent by teaching Arabic. The research follows the descriptive approach and is based on an introduction, two parts, and a conclusion. The introduction deals with the basics of research, while the first part defines the concept of policy and linguistic planning, and also defines the university and the Arabic college there. The second part defines the field of research, faculty of Arabic and its response to linguistic policies and planning through its programs and study plans. The conclusion highlights that faculty of Arabic language has succeeded in making the plans of its three departments by defining and describing their courses.

Keywords: Linguistic policy, linguistic planning, Arabic education, study plans.



1-(أساسيات البحث)

- مقدمة:

يقع هذا البحث في محور السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي وتعليم العربية، وهو من بين محاور مؤتمر مكة الدولي الرابع للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والهوية، وقد اختار الباحث مؤسسة تعليمية ذات أهداف استراتيجية في تعليم العربية ونشرها في القارة الأفريقية، وهي جامعة أفريقيا العالمية من خلال كلية اللغة العربية بها.

- مشكلة البحث:

تتلخص المشكلة في تعرف واقع التخطيط والسياسات اللغوية في السودان، ومدى تجاوب مؤسسات التعليم العالي معها، وأثر التخطيط والسياسات اللغوية في أنشطة جامعة أفريقيا العالمية المختارة أنموذجا وعينة للبحث، من خلال أهدافها ووسائلها.

- أسئلة البحث:

- 1- ما السياسات اللغوية، وما علاقة التخطيط اللغوي بها.
- 2- ما الجهات التي تختص بالسياسات والتخطيط اللغوي في السودان؟
- 3- ما أثر السياسات والتخطيط اللغوي في واقع استخدام اللغة العربية في السودان؟
- 4- ما مدى تجاوب كلية اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية مع السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي من خلال برامجها الدراسية، وأنشطتها العلمية، والمجتمعية.

- فروض البحث:

- 1- أولت جهات الاختصاص في الدولة السودانية السياسات والتخطيط اللغوي عناية واهتماماً؛ إدراكاً لأثرها في المؤسسات العلمية، وفي المجتمع السوداني بعامة.
- 2- تجاوبت مؤسسات الدولة السودانية مع السياسات والتخطيط اللغوي، وانعكس هذا في أنظمتها وخططها، وأنشطتها.
- 3- تترتب على إنفاذ القرارات الصادرة بشأن السياسات والتخطيط اللغوي نجاح للمؤسسات المعنية بها في السودان، كما صاحبته بعض أوجه القصور.
- 4- بادر السودان بإنشاء جامعة أفريقيا العالمية التي تطورت عن المركز الإسلامي الأفريقي لخدمة القارة الأفريقية، وتعليم اللغة العربية، ونشرها.

- منهج البحث وحدوده:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي اعتمد على التتبع والاستقراء لواقع اللغة العربية في السودان من خلال إنفاذ القرارات الخاصة بالسياسات والتخطيط اللغوي.

- هيكل البحث:

قام تصميم البحث على مقدمة، ومحورين، وخاتمة. اهتمت المقدمة بإيراد أساسيات البحث، وجاء المحور الأول لتحديد مفهوم السياسات والتخطيط اللغوي، وبيان الأجهزة المعنية برسمهما في السودان، ووضع الاستراتيجيات الخاصة بهما وإنفاذها، كما عرّف بجامعة أفريقيا العالمية، وكلية اللغة العربية ميدان البحث، وأفرد المحور الثاني لبيان تجاوب كلية اللغة العربية مع السياسات والتخطيط اللغوي المقرر من قبل أجهزة الدولة السودانية عبر برامجها وخططها الدراسية، وأبرزت الخاتمة أهم النتائج والتوصيات.



2-المحور الأول: الإطار النظري للبحث:

يتناول البحث فيه تحديد مفهوم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، والعلاقة بينهما، فضلاً عن التعريف بجامعة أفريقيا العالمية، وكلية اللغة العربية عينة البحث، وذلك على الترتيب الآتي:

1/2 السياسات اللغوية، وعلاقتها بالتخطيط اللغوي:

1/1/2 مفهوم السياسة اللغوية:

يعد مفهوم السياسة اللغوية من المفاهيم الحديثة في اللسانيات، ويقول لويس جان كالفي مقارنا بين السياسة والتخطيط اللغوي: «نحن نعتبر أن السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية... ونعتبر أن التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ» (كالفي، لويس، 2008 ص 221). ويوضح على القاسمي (2017) هذا المفهوم للسياسة اللغوية عند لويس بالقول: «إنها نشاط تضطلع به الدولة، وتنتج عنه خطة تصادق عليها مجالسها التشريعية، ويتم بموجبها ترتيب المشهد اللساني في البلاد خاصة اختيار اللغة الرسمية، ويُصنّف على السياسة اللغوية للدولة في دستورها أو قوانينها أو أنظمتها» (مقال على الانترنت).

ويشارك عبد الرحمن بودرع في تعريف السياسة اللغوية بقوله هي: «طريقة من التفكير والتدبير والتخطيط لشؤون اللغة في بلد ما، أو في مجتمع له ثقافته ومعارفه واقتصاده وتاريخه، وله مشهد لغوي متفرد أو متعدد. والسياسة اللغوية أقرب ما تكون إلى ميدان اللسانيات الاجتماعية؛ لأنها ترصد القوانين التي تحكم حركة اللغة في اتصالها بالمجتمع وتفاعلها مع بنياته» (مقال على الانترنت).

ويرى محمد أحمد عبد العاطي (2022م) أن السياسة اللغوية هي اختيار مقصود وواع تتخذه الجهات السيادية في البلاد لتحديد الأمور الآتية: (ص 6)

- تحديد من يناط به اتخاذ قرارات السياسة اللغوية في دولة ما.
- تحديد اللغة الرسمية للدولة في نظامها الإداري والإعلامي والقضائي.
- تحديد لغة التعليم في مراحلها المختلفة (روضة، أساس، ثانوي، جامعي).
- تحديد اللغات العالمية التي تدرس في المؤسسات التعليمية.
- تحديد موقف الدولة من اللغة أو اللغات الأخرى، استخداماً ودراسة.

2/1/2 مراحل السياسة اللغوية في السودان،

يقول محمد داود محمد (2017) عن الوضع اللغوي في السودان: «هو قطر يختلف وضعه اللغوي عن كافة الأقطار العربية؛ فاللغة العربية حتى عام 1993 يتكلمها 53% من السكان لغة أم، و80% لغة ثانية، أو ثالثة» (ص 121). ويحدثنا عبد الهادي تميم عن النتائج التي أسفرت عنها بعض المسوح اللغوية في السودان، ومن بينها أن أكثر من 90% يتحدثون العربية (1997، ص 65).

وذكر محمد أحمد عبد العاطي (2022م، وخير السيد 2015 ص 123) أن السياسة اللغوية في السودان مرت بأربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: وتمثلها الفترة من عام (1898م_1945م) وشهدت هذه المرحلة أحداثاً كبيرة كان للغة منها نصيب في أجنحتها ونلك الأحداث هي

أ_ مؤتمر الرجاف اللغوي 1928م.

ب_ حزام الأرض التي لا صاحب لها 1929م.

ج_ مرسوم المناطق المقفلة 1929م.

د_ مرسوم السياسة التعليمية لجبال النوبة 1930م.

المرحلة الثانية: (1945م_1972م): وهي الفترة التي سمحت فيها السلطات البريطانية المستعمرة بفتح المجال واسعاً لانتشار اللغة العربية، وفك كل القيود التي كانت تكبح جماحها.



المرحلة الثالثة: (1972م-1989م): وهي الفترة التي أولت فيها اتفاقية أديس أبابا (1927م) أولوية للغة العربية إذ إنها نصت على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للسودان، وأن اللغة الانجليزية هي اللغة الأساسية للإقليم الجنوبي.

المرحلة الرابعة: (1989م-2019م): وهي مرحلة شهد فيها السودان تحولاً واضحاً وملموساً في سن التشريعات الخاصة بالشأن اللغوي على الصعيدين العلمي والتشريعي.

هذا وقد حددت المادة الثامنة من دستور السودان لعام 2005م وضع اللغات السودانية بالنص على الآتي:

1. جميع اللغات الأصلية السودانية لغات قومية يجب احترامها وتطويرها وترقيتها.
2. العربية هي اللغة القومية الأوسع انتشاراً في السودان.
3. تكون العربية-باعتبارها لغة رئيسية على الصعيد القومي-والإنجليزية، اللغتين الرسميتين لأعمال الحكومة القومية ولغتي التدريس في التعليم العالي.
4. يجوز لأي هيئة تشريعية دون مستوى الحكم القومي أن تجعل من أي لغة قومية أخرى، لغة عمل رسمية في نطاقها وذلك إلى جانب اللغتين العربية والإنجليزية.
5. لا يجوز التمييز ضد استعمال أي من اللغتين العربية أو الإنجليزية في أي مستوى من مستويات الحكم

2/2 التخطيط اللغوي

1/2/1، مفهوم التخطيط اللغوي:

- يذكر محمود بن عبد الله المحمود (2018م). أن التخطيط اللغوي يتعلق «بالجهود الواعية الموجهة للتأثير في بنية اللغة ووظيفتها واكتسابها» (ص 11)؛ وللتخطيط اللغوي أهداف كثيرة من أهمها: (الحاج، بكرى) (ص 10):
- المحافظة على اللغة وتنميتها.
 - ابتكار المصطلحات العلمية والفنية واستحداثها.
 - تغيير ملامح بنية اللغة.
 - إنتاج مواد لغوية.

2/2/2، أهمية التخطيط اللغوي:

تحدثت فوزية طيب عمارة (2000) عن أهميته بالقول: «التخطيط اللغوي من القضايا المهمة عند الباحثين والدارسين في مجال اللغة، فهو يهتم بالمشاكل اللغوية التي تصيب اللغة والصعوبات التي تواجهها وتعترضها، ويسعى بذلك لحلها، واتخاذ كل الوسائل المناسبة لتنفيذ السياسة اللغوية، باعتبار هذه الأخيرة لها علاقة مباشرة بالتخطيط اللغوي، فالعلاقة بينهما هي علاقة بين قرارات قولية، وتطبيق إجرائي فعلي، يعني علاقة تابع ومتبوع، فالتخطيط اللغوي يتبع السياسة، وهذه الأخيرة تتبع التخطيط اللغوي، فبينهما إذن علاقة تكامل، وكل منهما يكمل الآخر» (ص 123).

3/2/2 أنواع التخطيط اللغوي ومراحله:

للتخطيط اللغوي فيما يتصل باللغات أنواع (الحاج بكرى وآخر 2020م) هي:

- تخطيط بنية اللغة.
 - تخطيط وضع اللغة.
 - تخطيط اكتساب اللغة.
- ويمرّ التخطيط اللغوي بمراحل عديدة أهمها: (الحاج، بكرى وآخر 2020م)
- مسح الاحتياجات وتحليلها.
 - اختيار لغة مشتركة.
 - تنمية هذه اللغة (بتقنياتها، وتقييسها، وإغنائها لفظاً وتركيباً وأسلوباً وكتابة وطباعة وحوسبة)، وتيسير تعلّمها، ونشرها، وتشجيع استعمالها من قبل جميع المواطنين في الدولة.
- ### 4/2/2 علاقة وزارة التعليم العالي في السودان بالتخطيط اللغوي:



الجهات السيادية في الدولة السودانية هي التي تضع السياسات اللغوية وغيرها، وتُعَدُّ وزارة التعليم العالي في السودان الحلقة الوسيطة بين واضعي السياسات والاستراتيجية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، إذ تتولى الدولة وضعها عبر أجهزتها المختصة، وتضطلع الوزارة بالتنسيق مع الجامعات والمراكز البحثية، رقابةً ومتابعةً، وتوفيراً للإمكانات اللازمة للتنفيذ، ومن تلك المؤسسات التعليمية جامعة أفريقيا العالمية التي اختارها الباحث ميداناً لهذه الدراسة. وبالنسبة للجامعات السودانية، فإن المجلس القومي للتعليم العالي يختص برسم السياسات في ضوء القرارات والإستراتيجيات التي تتخذها الجهات السيادية، وتتمتع الجامعات السودانية بعضويته.

وقد وضحت وزارة التعليم العالي السودانية رسالتها واختصاصاتها، ومن بينها: (موقع الوزارة على الانترنت)

- تنمية العلم والمعرفة ونشرهما عن طريق البحث العلمي، وتطوير التقنية المحلية. - المحافظة على القيم المجتمعية. وجامعة أفريقيا العالمية التي اختيرت ميداناً لهذا البحث هي واحدة من مؤسسات التعليم العالي المنوط بها تنفيذ الاستراتيجية التعليمية للدولة السودانية، وما صدر عن الجهات السيادية من قرارات رسمية خاصة بها، والقرار الرسمي قرار تصدره جهة سيادية في أعلى مستويات الدولة، فهو يصدره رأس الدولة، ويعقبه القيام بإجراءات تنفيذية عديدة من قبل الأجهزة المختصة، وفي مجال التعليم العالي، فإن الوزارة المعنية به هي التي تضطلع بإصدار القرارات التنفيذية المحددة للسياسات الواجب اتباعها، بناءً على استراتيجيات الدولة، وتتنزل قرارات وزارة التعليم العالي إلى الجامعات التي تقوم بوضع الخطط اللازمة، بناءً على قرار الدولة، وسياسات الوزارة، وهي تتجسد في برامج دراسية ذات أهداف ومحتوى، يتم تنفيذه بناءً على طرائق تدريس محددة، وأنظمة تقويم مقررة ومرتبطة» (الحاج، بكرى، 2015م، ص4). وهذا ما سيبيّنه البحث من خلال هذا المحور الذي يتم فيه التعريف الموجز بهذه الجامعة، من حيث نشأتها وأهدافها وكياناتها، وسيركز البحث على كلية اللغة العربية؛ ليرى من خلالها إنفاذ مؤسسات التعليم العالي في السودان للسياسات اللغوية التي قررت أجهزتها الدولة المختصة، وذلك على الترتيب الآتي:

3-التعريف بجامعة أفريقيا وكلية اللغة العربية،

1/3 التعريف بجامعة أفريقيا العالمية، النشأة والتطور:

أنشأت مجموعة من العلماء عام 1968م المركز الإسلامي الإفريقي بجهد شعبي، وبدأ المركز يستقبل الطلاب من إفريقيا في مستوى المرحلة المتوسطة والثانوية، ولكن هذا المشروع توقف بعد عامين فقط. وعادت حكومة السودان في عام 1977م فأحييت الفكرة، وقررت أن تنشئ الفكرة على أساس أوسع، وبإمكانات أكبر؛ ولذلك وجهت الدعوة لعدد من الدول العربية لتساهم في هذا المشروع. واستجابت مصر والسعودية والكويت وليبيا وتلتها قطر والإمارات والمغرب، وانتدبت الدول ممثليها في مجلس أمناء المركز الإسلامي الإفريقي، الذي وضع نظاماً أساسياً صادقت عليه حكومة السودان، ووافقت عليه الدول المؤسسة (دليل الجامعة 2021، 1).

أكمل تأسيس المركز الإسلامي الإفريقي في الفترة من 1977-1986م، واستقرت إدارته ونظمه، وبدأ يؤتى ثماره بتخريج المئات من طلابه من أكثر من أربعين دولة، وأنشئت فيه كليتان جامعتان (الشريعة والتربية) وبرز نشاطه الاجتماعي والثقافي في السودان وأقطار إفريقيا بالدورات التدريبية للمعلمين، وقوافل الشباب الثقافية وروابط خريجه؛ وبذلك اكتسب المركز سمعة طيبة، وأصبح موضع الأمل (دليل الجامعة 2021م، ص1).

ونسبة لتزايد الإقبال على التعليم العالي وضيق الفرص المتاحة للطلاب من إفريقيا قررت حكومة السودان في عام 1991م تطوير المركز الإسلامي الإفريقي إلى جامعة إفريقيا العالمية (دليل الجامعة 2021م، 1) وهي «تعد من الجامعات التي تهتم بالأمور الإسلامية بشكل معتدل، وهي منظمة دولية، وكانت تعتمد بشكل شبه كلي على بعض الدول العربية. وتدرس مواد التخصص والمواد الإسلامية، وتعدّ من أهم الجامعات في دولة السودان، وتهدف إلى تخريج دعاة متسلحين بسلح العلوم الشرعية والعلوم العصرية كالطب والهندسة وغيرها... ويجدر الإشارة إلى أن جامعة أفريقيا العالمية قد تم اختيارها بصفة أول جامعة سودانية، واختيارها إفريقياً في المرتبة (32) من حيث المستوى العلمي والأكاديمي، وجودة التعليم فيها» (موقع الجامعة ويكيبيديا wikipedia.org/wiki). وقد نالت جامعة أفريقيا العالمية عضوية الرابطة الدولية للجامعات، واتحاد الجامعات العربية، واتحاد جامعات العالم الإسلامي، واتحاد الجامعات الإفريقية. وللجامعة اتفاقيات مع عدد من الجامعات من بينها،



جامعة الملك فيصل بأنجمينا، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والجامعة الإسلامية بالنيجر، وجامعة جنوب أفريقيا، وجامعة شرق أفريقيا، وجامعة أديس أبابا، والجامعة الإسلامية العالمية بباكستان (بركات، الصديق، 2015، ص 101-102).

تقع الجامعة في المنطقة الجنوبية الشرقية بالخرطوم في مساحة تبلغ 93 فدان، وتضم (22) كلية من بينها: اللغة العربية، الشريعة والدراسات الإسلامية، دراسات الحاسوب، الاقتصاد والعلوم الإدارية والسياسية، الآداب، الطب والعلوم الصحية، الصيدلة، طب الفم والأسنان، المختبرات، علوم التمريض، العلوم البحتة والتطبيقية، الهندسة، والتربية، فضلا عن عشر كليات منتسبة خارج السودان، وعدد من المراكز من بينها، المركز الإسلامي الإفريقي، ومركز البحوث والدراسات الإفريقية، والمركز الإفريقي للتعليم عن بعد، ومركز الدراسات النسوية، ومركز يوسف الخليفة لكتابة اللغات بالحرف العربي، ومركز تقنية المعلومات) وعدد من العمدات والإدارات (عمادة الدراسات العليا، عمادة الطلاب، وعمادة المكتبات، وإدارة القبول والتسجيل.... وغيرها) (دليل الجامعة). وقد «اعتمدت الجامعة اللغة العربية لغة للتدريس في جميع الكليات والمعاهد في المرحلة الجامعية(البكالوريوس) كما أنها اللغة التي تعتمد في كتابة الأطروحات الجامعية بمرحلة الدراسات العليا» (بركات، الصديق، ص 103-104).

هذا وقد استقطبت الجامعة ثلة من الأساتذة المتميزين؛ وحفز هذا الطلاب للالتحاق بها، والتخرج فيها في كافة المستويات، كما يوضح الجدول الآتي: (موقع الجامعة على الانترنت).

جدول رقم (1)

إحصاء بأعداد أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والخريجين لعام 2019م

الجنسيات	هيئة التدريس	الخريجون	الدبلوم الوسيط	البكالوريوس	الدبلوم العالي	خريجو الماجستير	خريجو الدكتوراه
84	843	33000	1776	10439	1973	3654	717

ويبين هذا الجدول مدى إقبال الطلاب من أربع وثمانين دولة على هذه الجامعة، وتزايد أعداد الخريجين، في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وفي هذا مؤشر واضح على نجاح التخطيط اللغوي الذي حرصت الجامعة عليه من خلال كلياتها المختلفة، وبرامجها الدراسية، وهذا ما سيفصله الباحث عند التعريف بكلية اللغة العربية بهذه الجامعة، وإنفاذها للسياسة اللغوية للدولة السودانية.

ولم تقف الجامعة على العطاء العلمي داخل السودان؛ فقد تجاوزت حدوده؛ فانتسبت إليها كليات في دول أفريقية في كينيا، وملاوي، وفي خارج أفريقيا كذلك؛ حيث أنشأت المركز السوداني لتعليم العربية والعلوم الإسلامية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بإندونيسيا عام 2008م، ويخرج هذا المركز سنويا طلاب ماجستير، يتراوح عددهم بين سبعين إلى ثمانين متخرجاً في اللغة العربية والدراسات الإسلامية (موقع الجامعة على الانترنت).

وفضلاً عن هذا فقد أسهمت جامعة أفريقيا في جانب آخر له أثر في تعليم العربية ونشرها في القارة الأفريقية، وهو كتابة اللغات الأفريقية بالحرف العربي، وقد جعلت له مقررًا بالقسم العام بكلية اللغة العربية منذ عام 1985م، ثم تصاعدت العناية به بإنشاء مركز يوسف الخليفة أبوبكر لكتابة اللغات الأفريقية بالحرف العربي عام 2011م، وقد عقد اتفاقية تعاون مع البنك الإسلامي بجددة، ورسم المعهد عدة أهداف سعى لتحقيقها من بينها، «صقل الحرف، وتطويره صوتياً وتقنياً، وتطويره لكتابة لغات الشعوب الإسلامية بطريقة علمية متقنة» (موقع الجامعة على الانترنت).

2/3 التعريف بكلية اللغة العربية بالجامعة:

بدأ التخصص في اللغة العربية بقسم عام للغة العربية، ضمن أقسام كلية الآداب بجامعة إفريقيا العالمية منذ عام 1986م، واعتمد على هذا القسم وعلى وجود معهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بها منذ عام 1992م، الذي أطلق عليه قسم علم اللغة التطبيقي. وبعون الله وتوفيقه تم دمج هذا القسم مع قسم العربية وتعليمها للناطقين بغيرها؛ فكون القسمان كلية اللغة العربية، وكان ذلك في العام 2016م (دليل الجامعة، 2019م، 262). وأضيف إليهما قسم الإعداد اللغوي، وهو قسم يعنى بتأهيل الطلاب الوافدين الناطقين بغير العربية، ويُعد من يود الالتحاق بإحدى كليات الجامعة، وتقوم الدراسة فيه على ثلاثة مستويات يلتحق



الطلاب بأحدها بعد الجلوس لامتحان تحديد المستوى، ويمنح شهادة بناء على تقدمه الدراسي (دليل الجامعة على الانترنت، 2009 ص262).

وبرنامج اللغة العربية العام من أوائل البرامج التي اعتمدتها جامعة إفريقيا العالمية، وقد توافد إليه الطلاب الوافدون من مختلف قارات العالم، لا سيما القارة السمراء؛ فأصبح هذا البرنامج قبلةً كثيرٍ من طلاب العلم بقارة إفريقيا، شرقها، وغربها، وشمالها، وجنوبها، كما أن لقارة آسيا عددًا وافراً من راغبي هذا البرنامج، ومواصلة للسير في ذات الدرب، وبفضل الله تعالى وعونه والرغبة الأكيدة لإدارة الجامعة في الدفع بعجلة التطور في مجالات التعليم والتعلم أزمع هذا القسم وضع برنامج آخر للماجستير بالمقررات؛ ليؤهل الدارسين للحصول على درجة الماجستير في تخصصات الأدب والبلاغة والنقد، والنحو والصرف، وعلم اللغة.

3-المحور الثاني، إنفاذ كلية اللغة العربية بالجامعة للسياسة والتخطيط اللغوي

1/3 الأهداف العامة للكلية (دليل الجامعة، 2019م، ص262):

1. نشر اللغة العربية على أوسع نطاق في قارات العالم ولا سيما القارة الإفريقية.
2. التعريف بالثقافة العربية والإسلامية، وبالبلدان العربية والإسلامية.
3. تمكين الطلاب من اللغة العربية وآدابها.

2/3 الأهداف الخاصة (دليل الجامعة، 2019م، ص262):

- 1 – تلبية لرغبة كثير من الطلاب الوافدين لا سيما طلاب القارة السمراء.
- 2 – تلبية لرغبة سوق العمل في مختلف البلدان ولا سيما الإفريقية منها فقد كثر الوافدون من الدول غير الناطقة بالعربية إلى جامعة إفريقيا العالمية.

3-يعد هذا البرنامج من البرامج التي تساند مجالات الدعوة الإسلامية؛ والتي هي هدف من أهداف الجامعة.

4-تمكين الدارسين من ضروب النحو والصرف والآداب.

3/3 تصميم الخطة الدراسية بالقسم العام للغة العربية:

تتكون الخطة الدراسية المعمول بها في القسم العام للغة العربية الذي يمنح درجة البكالوريوس، من مقررات تشمل مطلوبات الجامعة، ومطلوبات الكلية، ومطلوبات القسم. وكانت مطلوبات الجامعة موحدة في الجامعات كلها؛ حرصاً من وزارة التعليم العالي على تزويد الطلاب بخلفية مناسبة في الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، فضلاً عن حرصها على وصلهم بعلوم العصر، من حيث العناية بدراسة علوم الحاسوب، واللغة الإنجليزية، ويمكن بيان هذا من خلال الجداول الآتية،



أولاً، متطلبات الجامعة والكلية (دليل الجامعة، 2019م، ص262):

مطلوبات الكلية			جدول رقم (2) مطلوبات الجامعة والكلية						
الرمز	المادة	الساعات المعتمدة	الرمز	المادة	الساعات المعتمدة	الرقم			
أولاً، الثقافة الإسلامية									
1	ث 101 (م ج)	دراسات قرآنية تلاوة وتجويد	2	ل ع 101 (م ك)	مدخل إلى الأدب والبلاغة	2			
2	ث 102 (م ج)	دراسات قرآنية (حفظ)	2	ل ع 102 (م ك)	مدخل إلى علم النحو والصرف	2			
3	ث 103 (م ج)	مدخل إلى علوم القرآن	1	ل ع 103 (م ك)	قراءات ولهجات-1	2			
4	ث 104 (م ج)	مدخل إلى علوم السنة	1	ل ع 104 (م ك)	قراءات ولهجات-2	2			
5	ث 105 (م ج)	الفكر الإسلامي والمفاهيم المعاصرة	1	ل ع 105 (م ك)	تنمية مهارات اللغة العربية	2			
6	ث 106 (م ج)	الدعوة	2	ل ع 106 (م ك)	علاقة اللغة العربية باللغات الإفريقية	2			
7	ث 107 (م ج)	العقيدة	2	ل ع 107 (م ك)	كتابة اللغات الإفريقية بالحرف العربي	2			
8	ث 108 (م ج)	مدخل إلى فقه العبادات	2	ل ع 108 (م ك)	منهج البحث العلمي واللغوي	2			
9	ث 109 (م ج)	مدخل الشريعة الإسلامية	2	مكث 110 (م ك)	المدخل إلى المكتبات والمعلومات	2			
10	ث 110 (م ج)	مدخل فقه المعاملات	1	تصا 111 (م ك)	مدخل إلى علم الاتصال	2			
ثانياً، اللغة العربية									
14	ل ع 101 (م ج)	مهارات اللغة العربية-1	2	نصص 112 (م ك)	المكتبات	2			
15	ل ع 102 (م ج)	مهارات اللغة العربية-2	2	نصص 113 (م ك)	نصوص إسلامية إنجليزية وفرنسية	2			
16	ل ع 103 (م ج)	اللغة العربية المتخصصة	2	مجموع ساعات مطلوبات الكلية					
ثالثاً، العلوم الاجتماعية									
17	ترخ 101 (م ج)	تاريخ الحضارة الإسلامية	2						
18	ساس 102 (م ج)	واقع العالم الإسلامي	1						
19	ترب 103 (م ج)	مدخل التربية وعلم النفس	1						
رابعاً، اللغة الأجنبية									
20	إن 101 (م ج)	لغة إنجليزية-1	3						
21	إن 102 (م ج)	لغة إنجليزية-2	3						
22	إن 103 (م ج)	لغة إنجليزية-3	3						
خامساً، مواد مساندة									
23	ح س 101 (م ج)	حاسوب-1	2						
24	ح س 102 (م ج)	حاسوب-2	2						
المجموع ساعات مطلوبات الجامعة			39						



ويلاحظ تنوع هذه المقررات بين العلوم الإسلامية والشرعية، والمقررات التي تعين وتؤهل الطالب الداعية، فضلاً عن المقررات التي تنمي المهارات اللغوية؛ ليكون الخريج مسلحاً بما يعينه على القيام بواجباته في تعليم العربية، ونشر الدعوة الإسلامية عند عودته إلى وطنه.

ثانياً، برنامج البكالوريوس العام في اللغة العربية وآدابها (دليل الجامعة، 2019م، ص289):

- اسم البرنامج،

يسمى هذا البرنامج (برنامج البكالوريوس العام في اللغة العربية) وهي الدرجة التي تمنحها كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية بعد دراسة هذا البرنامج العام في اللغة العربية.

6/2/4 الخطة الدراسية بالقسم

وتهدف هذه المقررات إلى تحقيق الآتي: (دليل الجامعة، 2019م، ص289)

1. إعداد الطالب إعداداً علمياً كي يخطو في مجال البحث العلمي.
 2. تعريف الطالب بأصول علم النحو وأهم علمائه الذين ساهموا في وضع أحكامه وتقعيد قواعده.
 3. الوقوف على جماليات الأدب العربي بغرض التدقيق وتنمية الملكات الأدبية والنقدية مع الإلمام بنظريات الأدب ومساره القديم بين الرواية والتدوين.
 4. صقل مهارات الطالب وتشجيعه على الإنتاج والبحث العلمي والأدبي.
 5. بيان الصلة بين القديم والحديث في الدراسات اللغوية والأدبية والبلاغية.
 6. تعريف الطالب بالدراسات اللغوية والأدبية المرتبطة بترائه ودينه، وتوضيح أثرها على تفسير القرآن واختلافه قراءاته من خلال المؤلفات التي تناولت القرآن الكريم بالدراسة.
 7. التبصير بطرق معالجة المسائل الخلافية في القضايا الأدبية واللغوية التي تكشف عن خصوبة اللغة العربية وتنوع مصادرها.
 8. الوقوف على مسارات التطور والتحديث في الأدب العربي مع توضيح جوانب التأثير والتأثر بينه وبين الآداب العالمية.
 9. إلمام الطالب بالصلة الوثيقة بين علوم البلاغة العربية وبين شرح النصوص وبيان ما فيها من جمال، والعلاقة بين النقد والبلاغة مع الوقوف على جهود العلماء في الدراسات البلاغية.
 10. ربط جهود العلماء في الدرس اللغوي وفقه اللغة بمناهج المحدثين في ضوء علم اللغة الحديث.
 11. تمكين الطالب من الدراسة التحليلية الناقدة للنصوص الأدبية من الأدب القديم والحديث.
 12. تحسين مهارات الطالب الأساسية في اللغة (الكتابة، القراءة، الاستماع، الكلام) وتمكينه من استخدامها استخداماً سليماً.
 13. التعرف عن كثب على المكتبة العربية التراثية والحديثة وربط الطالب بها.
- وتتكون الخطة-كما ذكر البحث من قبل-من مطلوبات للجامعة، وأخرى للكلية، فضلاً عن مطلوبات التخصص التي هي عبارة عن ثمانية فصول دراسية، والمقررات في هذ الفصول يبينها الجدول الآتي:



جدول رقم (3) مقررات تخصص اللغة العربية البرنامج العام:

(1)						
الرقم	علم النحو-1	رمز المقرر	ساعات المعتمدة	(2) مقررات الدراسات الأدبية (الأدب والبلاغة والنقد)	رمز المقرر	ساعات معتمدة
1	علم النحو-2	ل ع 201 (م ر)	2	علم البلاغة-1	ل ع 206 (م ر)	2
2	علم النحو-3	ل ع 202 (م ر)	4	علم البلاغة-2	ل ع 305 (م ر)	2
3	علم النحو-4	ل ع 301 (م ر)	4	علم البلاغة-3	ل ع 306 (م ر)	2
4	علم النحو-5	ل ع 302 (م ر)	4	علم البلاغة-4	ل ع 403 (م ر)	2
5	علم النحو-6	ل ع 401 (م ر)	4	أدب جاهلي	ل ع 205 (م ر)	2
6	علم الصرف-1	ل ع 402 (م ر)	4	أدب سوداني	ل ع 420 (م ر)	2
7	علم الصرف-2	ل ع 203 (م ر)	2	أدب صدر الإسلام	ل ع 208 (م ر)	2
8	علم الصرف-3	ل ع 204 (م ر)	2	أدب أموي	ل ع 309 (م ر)	2
9	علم الصرف-4	ل ع 303 (م ر)	2	أدب إفريقي	ل ع 301 (م ر)	2
10	مدخل فقه اللغة-1	ل ع 304 (م ر)	2	أدب عباسي	ل ع 308 (م ر)	2
11	فقه اللغة-2	ل ع 209 (م ر)	2	أدب أندلسي	ل ع 310 (م ر)	2
12	علم العروض-1	ل ع 206 (م ر)	2	أدب دويلات	ل ع 405 (م ر)	2
13	علم العروض-2	ل ع 307 (م ر)	2	أدب مقارن	ل ع 407 (م ر)	2
14	المعاجم	ل ع 316 (م ر)	2	أدب إسلامي	ل ع 409 (م ر)	2
15	علم الأصوات	ل ع 210 (م ر)	2	أدب حديث	ل ع 406 (م ر)	2
16	التحليل الصرفي والتركيب	ل ع 212 (م ر)	2	فن السرد -1	ل ع 415 (م ر)	2
17	علم اللغة التطبيقي	ل ع 214 (م ر)	4	فن السرد -2	ل ع 408 (م ر)	2
18	علم اللغة النفسي	ل ع 317 (م ر)	2	النقد الأدبي القديم	ل ع 311 (م ر)	2
19	علم اللغة الاجتماعي	ل ع 312 (م ر)	2	النقد الأدبي الحديث	ل ع 404 (م ر)	2
20	علم الدلالة	ل ع 314 (م ر)	2	تحليل النصوص الأدبية	ل ع 315 (م ر)	4
21	بحث التخرج	ل ع 411 (م ر)	4	مدخل علم الأسلوب والأسلوبية	ل ع 318 (م ر)	2
22		ل ع 416 (م ر)	4	الإعجاز البياني للقرآن الكريم	ل ع 320 (م ر)	2
23				التفسير اللغوي للقرآن الكريم	ل ع 413 (م ر)	2
24				نصوص مترجمة	ل ع 410 (م ر)	2
25				تحقيق المخطوطات	ل ع 412 (م ر)	2
26				مهارات اللغة العربية الخاصة	ل ع 218 (م ر)	2
27				طرائق تدريس اللغة	ل ع 414 (م ر)	2
28	مجموع الساعات			بحث التخرج	ل ع 416 (م ر)	4
	المجموع الكلي لساعات التخصص		60	مجموع الساعات		60

وقد توزعت هذه المقررات - التي أنت متوازنة بين مسار الدراسات اللغوية، ومسار الأدب والنقد والبلاغة (60 ساعة لكل) على ثمانية فصول دراسية، يشتمل كل منها على أربع وعشرين ساعة. وقد تم توصيف هذه المقررات ((دليل الجامعة، 2019م، ص 268-274)). وضمت الخطة الدراسية مقررات في اللسانيات الحديثة مثل علم الأصوات، والتحليل الصرفي والتركيب، وعلم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والأسلوب والأسلوبية، كما حفلت المقررات الأدبية والنقدية بمقررات غنية بالسرد، وتحليل النص، ومهارات اللغة العربية وتنميتها، وأفرد مقرر لكتابة اللغات الإفريقية بالحرف العربي، وهذا يتجاوب مع أهداف الجامعة ورسالتها، وحرصها على تأهيل أبناء أفريقيا وغيرهم لخدمة العربية ونشرها، ونشر الدعوة الإسلامية بعد عودتهم إلى بلادهم.



وإن كان ما سبق يمثل جوانب إيجابية في وضع مقررات الخطة الدراسية بالقسم العام بكلية اللغة العربية بهذه الجامعة، فإنه يؤخذ على هذه الخطة كثرة الساعات الدراسية التي بلغت أربعاً وعشرين ساعة في الفصول الثمانية كلها؛ مما يحول دون تمكين الطالب من البحث العلمي، واعتماده على نفسه، ويجعله أسيراً إلى جهد الأستاذ، معتمداً عليه في تلقينه للمادة العلمية، وإطعامه للطلاب إطعاماً جاهزاً، لا يؤهله للاعتماد على نفسه، وإعداده لقيادة الراغبين في تعلم العربية في البلاد الإفريقية وغيرها.

ومما يؤكد ما سبق تأخير الخطة الدراسية لتدريس مقرر مهم لتهيئة الطلاب للبحث العلمي، وإكسابهم لمهاراته، وهو مقرر أساسيات البحث العلمي، الذي أتى في الخطة الدراسية في الفصل السابع تحت اسم منهج البحث العلمي واللغوي (دليل الجامعة، 2021م، 2-3).

ثالثاً، برنامج الماجستير،

ولم تكف كلية اللغة العربية بهذه الجامعة بمرحلة البكالوريوس، بل حرصت على تمكين الطلاب الأفارقة المتخرجين في الجامعة نفسها ومن غيرها من الجامعات، ومن معهد الخرطوم الدولي للغة العربية من مواصلة دراستهم العليا؛ للحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية في مساري الدراسات اللغوية، والأدب والبلاغة والنقد. ويوضح الجدول الآتي مقررات الماجستير بالبرنامج العام للغة العربية (دليل كلية اللغة العربية، 2019م ص 284):

جدول رقم (4) مقررات الماجستير،

الرمز	المادة	الساعات المعتمدة
لر (501) م ر	النحو-1	2
لر (503) م ر	مصادر الدراسات البلاغية والنقدية	4
لر (505) م ر	مصادر الدراسات النحوية والصرفية	4
لر (507) م ر	تاريخ الأدب العربي	2
لر (509) م ر	النقد الأدبي القديم	2
لر (511) م ر	تعليم مهارات اللغة العربية	2
لر (602) م ر	الصرف-1	2
لر (604) م ر	علم اللغة-1	2
لر (606) م ر	مناهج البحث العلمي اللغوي	4
لر (608) م ر	مناهج تحقيق المخطوطات	4
لر (610) م ر	موسيقى الشعر	4
لر (701) م ر	الأدب المقارن بين النظرية والتطبيق	4
لر (703) م ر	السيميائية والنص	4
لر (705) م ر	الأدب الحديث والنقد	4
لر (707) م ر	البلاغة والنقد	2
لر (709) م ر	علم الأسلوب والأسلوبية	2
لر (711) م ر	النحو-2	4
لر (713) م ر	الصرف-2	2
لر (715) م ر	علم الأصوات	2
لر (717) م ر	فقه اللغة	4
لر (719) م ر	علم الدلالة	4

2/3 قسم علم اللغة التطبيقي (معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها سابقاً)،

يعد برنامج قسم تعليم العربية للناطقين بغيرها مؤازراً لجهود معهد الخرطوم الدولي للغة العربية التابع للجامعة العربية، ولجهود عدد من الجامعات السودانية الحكومية والخاصة التي عنيت بهذا التخصص، وقد توفرت عوامل عديدة لنجاح معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها سابقاً، الذي تغير اسمه إلى قسم علم اللغة التطبيقي، وقد عبّر الباحث الصديق آدم بركات



عن النجاح لهذه التجربة في ورقة بحثية له بالقول، «كُتب النجاح لهذه التجربة بعوامل عديدة من أبرزها وقوف الدول الإسلامية والعربية ممثلة في مجلس أمناء المركز الإسلامي الذي كان يضم دولاً مهمة، منها، مصر، والسعودية، والكويت، وقطر، والإمارات، والمغرب، إضافة إلى السودان دولة المقر. وقد كان للعامل الاجتماعي دور رئيس، ويتمثل ذلك في تكوين المجتمع السوداني الذي فتح قلبه ليأوي أبناء المسلمين من كافة أنحاء المعمورة، وعامل ثالث وهو جغرافي حيث إن موقع السودان في قلب القارة الإفريقية واستراتيجية هذا الموقع أسهمت إسهاماً كبيراً في هذا الأمر» (بركات، 2013م، ص2).

1/2/3 أهداف القسم (دليل الجامعة، 2019م، ص283):

1. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أبناء المسلمين.
2. نشر الثقافة الإسلامية من خلال تدريس اللغة العربية.
3. تمكين الدارسين من مهارات اللغة العربية للأغراض العامة والخاصة.
4. إعداد برامج ومواد تعليم اللغة العربية التي تخدم أهداف المعهد.
5. إعداد وتطوير وسائل تعليم اللغة العربية.
6. إجراء البحوث اللغوية والتربوية بما يخدم أهداف المعهد.
7. التعاون مع المؤسسات الشبيهة لتطوير مناهج طرق تدريس اللغة العربية.
8. تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
9. إعداد الدارسين لغوياً للالتحاق بكليات الجامعة المختلفة.
10. المساهمة في تعليم ونشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية داخل السودان وخارجه.
11. إجراء البحوث والتجارب الميدانية لتطوير مناهج وأساليب تعليم وتعلم العربية للناطقين بغيرها.
12. المساهمة في برامج خدمة المجتمع لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغير منسوبي الجامعة.
13. عقد الندوات والدورات اللغوية، وتشجيع البحث والتأليف في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2/2/3 برامج قسم علم اللغة التطبيقي،

عرف الصديق بركات (2013م) بتجربة الدراسة في هذا التخصص بقوله، «كانت وما زالت تجربة ثرةً متكاملةً في شتى جوانبها، متعددةً في برامجها، متنوعة في عرضها، فكلّ هذه الصفات هي التي جعلتها تمتد بمسيرتها إلى عقود ثلاثة ونيف؛ حيث قوي عودها، وتمكنت بعد أن أصبحت دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)» (ص2)، ويمكن بيانها كما يأتي:

1/2/2/3 البرنامج العام،

يقدم القسم البرنامج العام لتأهيل الطلاب المقبولين بالجامعة؛ ليتمكنوا من التحصيل الدراسي ومتابعة دراساتهم الجامعية باللغة العربية بمختلف الكليات، أي هو برنامج إعداد لغوي يتلقاه الطلاب غير الناطقين بالعربية الذين يفدون إلى الجامعة أو الجامعات الأخرى (بركات، 2013م، ص7).

مدة البرنامج، عام من ثلاثة فصول (مستويات) ويتكون من ثلاثة مستويات هي،

(أ) المستوى الأول

(ب) المستوى الثاني

(ج) المستوى الثالث

ومدة الدراسة في كل مستوى (14) أسبوعاً، وعدد الساعات المقررة (30) ساعة أسبوعياً موزعة على المقررات الدراسية.

والخطة الدراسية للبرنامج العام موزعة على المستويات الثلاثة، وعدد الساعات التي يدرسها الطالب في المستوى الواحد $14 \times 30 = 420 \times 3$ مستويات = 1260 ساعة.

وتبلغ عدد ساعات العلوم الإسلامية 266 في المستويات الثلاثة ونسبتها (21%) وهي مواد مساعدة للدارس في فهم اللغة العربية، وبقية الساعات التي تبلغ (994) ساعة بنسبة (79%) لتدريس مهارات اللغة وعناصرها. والجدير بالإشارة هنا، أن أي طالب تم قبوله في البرنامج العام بالمعهد لابد أن يجلس إلى اختبار تحديد المستوى، وعن طريقه يتم تحديد مستوى الطالب



وتوزيعه في قاعات الدرس، وكذلك لابد أن يجلس الطالب للاختبارات نهاية كل فصل دراسي، ويتوقف عليها انتقاله من فصل دراسي إلى المستوى الأعلى، وفي نهاية المستوى الثالث يجلس للاختبارات التي تمكنه من نيل شهادة دراسة البرنامج العام.

2/2/3 برنامج اللغة العربية للأغراض الخاصة،

يقدم القسم برنامج اللغة العربية للأغراض الخاصة للطلاب الذين أكملوا المستوى الثالث من البرنامج العام، ويودون الالتحاق بكليات الجامعة المختلفة (بركات، 2013م، ص10).

يتم تحديد مقررات برنامج العربية لأغراض خاصة وفق تحليل مسبق لحاجات المتعلمين ورغباتهم يهدف هذا البرنامج إلى إعداد طلاب المعهد الذين يلتحقون بكليات الجامعة المختلفة إعداداً متكاملًا يمكنهم من:

- فهم ما يقدم لهم في تلك الكليات من الموضوعات التي تتصل بتخصصها.
 - التعبير بطلاقة عن الموضوعات ذاتها.
 - القراءة بفهم في المراجع والمقررات ذات الصلة.
 - الكتابة الصحيحة في سرعة وإتقان.
 - طلاب المعهد الذين يلتحقون بكليات الجامعة.
 - مجموعات من خارج الجامعة، ترغب في دراسة العربية لأغراض خاصة كالدبلوماسيين والموظفين... وغيرهم.
- مدة البرنامج، فصل دراسي واحد.

يتم الالتحاق بالبرنامج بعد اجتياز اختبار الكفاية اللغوية.

الخطة الدراسية تعد وفق احتياجات الدارسين، ويتم التركيز على المهارات والعناصر التي يتم تحديدها مسبقاً وفق حاجات الدارسين ورغباتهم، ويمكن أن نقدم نموذجاً لخطة دراسية من كتاب العلوم التربوية، ضمن سلسلة تعليم العربية لأغراض خاصة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

يقوم كتاب العلوم التربوية على نظام الوحدات، ويتكون من (18) وحدة، لذلك تكون الخطة الدراسية على النحو التالي، 10 ساعات لكل وحدة دراسية $10 \times 18 = 180$ ساعة.

10 ساعات للاختبارات الثلاثة.

12 ساعة للمراجعات الستة.

واستحدث برنامج لمنح درجة البكالوريوس في تعليم العربية للناطقين بغيرها قوامه ثمانية فصول دراسية يشتمل كل فصل على أربع وعشرين ساعة، وقد حدد دليل الجامعة أهداف هذا البرنامج وشروط الالتحاق به، كما تم توصيف مقرراته. وكل هذا العمل يصب في تحقيق التخطيط اللغوي، وإنفاذ السياسات التعليمية للدولة السودانية.

3/2/3 برنامج الدراسات العليا،

أعد القسم برنامجاً في الدراسات العليا يمنح درجة الماجستير والدكتوراه في الدراسات اللغوية التطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إسهاماً منه في إعداد مدرسين مؤهلين علمياً ومهنياً وثقافياً، للنهوض بهذا النوع من التعليم في عالمنا الإسلامي والعربي، مستفيداً من تجارب تعليم اللغات في مختلف الجامعات العالمية التي كونت خبرات في هذا المجال العالمي المتقدم، وقد حدد دليل الجامعة أهداف هذا البرنامج، وبين أسماء مقرراته، وتوصيفها، كما أشار إلى برنامج الدكتوراه في هذا التخصص. وقد بدأ هذا البرنامج في العام 2011م (بركات، 2013م، ص13).



أولاً، الماجستير،
مدته أربعة فصول دراسية.
ثانياً، الدكتوراه،

وبالإضافة إلى ما ذكر فقد عقدت جامعة أفريقيا دورات لتدريب المعلمين الأفارقة في دولة كينيا، لأكثر من ألفي متدرب من ثلاث عشرة دولة إفريقية، وقد كان لها أثر في تنمية مهاراتهم اللغوية والمهنية، وتوسيع معرفتهم بثقافة العربية (بركات، 2013م، ص15).

4-إصدارات قسم علم اللغة التطبيقي:

أسهم هذا القسم (الذي كان يحمل اسم معهد اللغة العربية سابقاً) في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إسهاماً فاعلاً تمثل في جانب آخر مهم في نشر العربية، وهو العناية بإجراء البحوث المختلفة، وإعداد الكتب التعليمية، ففي مجال البحث العلمي أصدر المعهد.

1/4 المجلة العربية للناطقين بغيرها (بركات، 2013م، ص16).

وهي مجلة علمية محكمة، نصف سنوية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بدأ صدورها في يناير 2004م، وتعنى بنشر البحوث، والمقالات بعد تحكيمها، وكذلك ملخصات الرسائل الجامعية (ماجستير ودكتوراه) في المجالات التي تتصل بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مستفيدة من الدراسات اللغوية والتربوية والنفسية، كما تعنى بتطوير المناهج وإعدادها وأساليب التقويم، وتدريب المعلمين، وتكنولوجيا التعليم

2/4 سلسلة العربية لأغراض خاصة

وقد صدر أول كتاب فيها وهو كتاب العلوم التربوية، وهو خاص بطلاب المعهد الذين أكملوا البرنامج العام؛ ويودون الالتحاق بكلية التربية (بركات، 2013م، ص16).

وقد بني هذا الكتاب على نظام الوحدة كما يلي:

- مهارة القراءة (5 صفحات)
- مهارة الاستماع (صفحتان)
- مهارة التعبير الشفهي (صفحة واحدة)

5-خاتمة البحث،

1/5 نتائج البحث،

- أولت جهات الاختصاص في الدولة السودانية السياسات والتخطيط اللغوي عناية واهتماماً؛ إدراكاً لأثرها في المؤسسات العلمية وفي المجتمع السوداني بعامة.
- أشار البحث إلى أن وزارة التعليم العالي في السودان أدت مهمتها بوصفها الحلقة الوسيطة بين واضعي السياسات والاستراتيجية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، إذ تتولى الدولة وضعها عبر أجهزتها المختصة، وتضطلع الوزارة بالتنسيق مع الجامعات والمراكز البحثية.
- من ثمرات السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في السودان المبادرة بإنشاء جامعة أفريقيا العالمية؛ لتأهيل أبناء أفريقيا وغيرهم؛ خدمة للغة العربية، وتعليمها، ونشرها.
- تجاوبت جامعة أفريقيا العالمية مع مؤسسات الدولة السودانية في شأن السياسات والتخطيط اللغوي، وانعكس هذا في أهدافها وبرامجها وخططها، وإقبال الطلاب عليها من عدد متزايد من الدول؛ وقد أدى هذا إلى ارتفاع أعداد خريجها في مرحلتها البكالوريوس والدراسات العليا، وفي هذا مؤشر على نجاح التخطيط اللغوي الذي حرصت الجامعة عليه من خلال كلياتها المختلفة، وبرامجها الدراسية.
- أشار البحث إلى عناية وزارة التعليم العالي السودانية بمقررات مطلوبات الجامعة، وجعلها موحدة في الجامعات كلها؛ حرصاً منها على تزويد الطلاب بخلفية طيبة في الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، فضلاً عن وصلهم بعلوم العصر، من حيث العناية بدراسة علوم الحاسوب، واللغة الإنجليزية.



- أثبت البحث أن كلية اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية قد وقّعت في إحكام خطط قسميها الأساسيين، من حيث تحديد مقرراتهما، وتوصيفها، بالنسبة لمرحلة البكالوريوس، والماجستير، فيما يتعلق ببرامج تعليم العربية للناطقين بها، والناطقين بغيرها.

- أشار البحث إلى عناية الجامعة بتدريب المعلمين الأفارقة منذ عام 1980م؛ حيث عقدت دورات لتدريبهم في دولة كينيا، انتظم فيها أكثر من ألفي متدرب من ثلاث عشرة دولة إفريقية.

- أثبت البحث أن لسلسلات جامعة أفريقيا العالمية أثرًا في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لما تؤديه من حيث إكساب الدارسين مهارات اللغة العربية، وتنميتها.

- أشار البحث إلى عناية كلية اللغة بجامعة أفريقيا العالمية بأوعية البحث العلمي، من خلال مجلة الكلية، ومجلة معهد اللغة العربية لتعليم العربية للناطقين بغيرها (سابقًا)، وقد أتاح هذا فرصًا للباحثين لنشر إسهاماتهم العلمية، وإيجاد إمكانات للتواصل، وتبادل الخبرات مع المعنيين بتعليم العربية في الوطن العربي، وخارجه.

2/5 التوصيات

- يوصي الباحث بمراجعة الخطط الدراسية بكلية اللغة العربية بتقليل عدد الساعات في الفصول الدراسية بالنسبة للقسمين الأساسيين للكلية؛ تمكينًا للطلاب من القيام بواجبات البحث العلمي، لبناء قدراتهم الذاتية.

- يوصي الباحث بتدريس مقرر أساسيات البحث العلمي منذ الفصل الدراسي الأول أو الثاني؛ دفعا للطلاب للمشاركة الإيجابية في تعليم نفسه بنفسه، وإعداده لقيادة المجتمع بعد تخرجه.

مصادر البحث ومراجعته:

- الحاج، بكري محمد، وداود محمد (2022م) دور مجامع اللغة العربية في التخطيط اللغوي، بحث غير منشور.
- الحاج، بكري محمد (2019م) محاضرة في المؤتمر السادس لكلية الآداب بجامعة مؤتة بالأردن بعنوان: (تعليم العربية للناطقين بغيرها في السودان: الواقع والمأمول).

- الحاج، بكري محمد (2015م مارس) أثر القرار الرسمي في السودان، ومؤازرته لتعلم العربية وتعليمها: الواقع والطموح، بحث منشور في كتاب مؤتمر الضعف اللغوي في الجامعات السودانية، المشكلات والحلول، كلية اللغة العربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

- القاسمي، علي (2017) السياسة اللغوية في البلدان العربية: الإعلام نموذجًا، مقال على الشبكة

<https://h-rah.blogspot.com>

- المحمود، محمود بن عبد الله (2018م) التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية السنة الثالثة، العدد السادس.

- بركات، الصديق آدم (2015 م) تجارب تعليم اللغة العربية في القارة الإفريقية: السودان نموذجًا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- بركات، الصديق آدم (2013 م) تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور في كتاب الملتقى الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: (تجارب ورؤى مستقبلية) مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر.

- بودرع: عبد الرحمن السياسة اللغوية في تعليم اللغات: قضايا ومشكلات، مقال على الشبكة

<https://www.tex-ling.com>

- تميم، عبد الهادي محمد (1997م) اللغة العربية في المجتمع (النموذج السوداني)، دار جامعة أم درمان الإسلامية للطباعة، الخرطوم.
- خير السيد، بهاء الدين الهادي (2015م)، أوضاع اللغات السودانية والتخطيط اللغوي 1998-2009م، دار سينان للطباعة والنشر، الخرطوم.
- داود، محمد داود (2017م) التعريب في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 1991-2015م: رؤية تقييمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلد 18.

- عبد العاطي، محمد أحمد (2022م) التشريع الدستوري للسياسة اللغوية في جمهورية السودان في الفترة من العام (1956م_ 2019م)، بحث غير منشور.



- عمارة، فوزية طيب (2000م) التخطيط اللغوي وعلاقته بالسياسة اللغوية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد الرابع، العدد الثالث.
- كالفني، لويس جان (2008م) حرب اللغات السياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- دستور جمهورية السودان لعام 2005م.
- دليل جامعة أفريقيا العالمية لعام 2019م
- دليل جامعة أفريقيا العالمية لعام 2021م
- دليل دليل قسم تعليم العربية للناطقين بغيرها، كلية اللغة العربية، جامعة أم درمان الإسلامية، لعام 2009.
- موقع جامعة إفريقيا العالمية على شبكة الانترنت.
- موقع وزارة التعليم العالي السودانية على شبكة الانترنت.



تعليم البلاغة العربية براغماتيا مقاميا

Pragmatic and Contextual Model for Teaching Arabic Rhetoric

أ.د. منال "محمد هشام" سعيد نجار - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية

Email: malnajar@ut.edu.sa

1. ملخص الدراسة:

تنطلق تعريفات البراغمتية من حقول مختلفة، إلا أنها تتفق في أن اللغة نشاط يمارس ضمن سياق متعدد الأبعاد، ويُعد السياق/المقام من أهم المواضيع التي توليها البراغمتية جلَّ عنايتها، وهو يدلُّ على الموقف التواصلي؛ أي العلاقة بين أفعال القول، فهناك معلومات ضرورية في القول لا يمكن فهمها إلا بمعرفة السياق/المقام.

وتنطلق تعريفات البلاغة من حقول مختلفة، لكن أصحاب هذه الرؤى تلتقي في أن البلاغة "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"، فكلُّ ما تقتضيه الأحوال ويدعو إليه (المقام) في الأساليب والعبارات فإنه من صميم البلاغة. فعلى نظرية البلاغة تنهض البراغمتية أو أن البلاغة أصبحت مرادفة للبراغماتية.

وإن تسعى الدراسة إلى وضع أسس الاستعمال الجيد للغة فتقترح تطوير نموذج في تعليم العربية والتواصل بها وفق المقام؛ وذلك من خلال إعادة قراءة المقولات البلاغية وعرضها من جديد من منظور (مقامي/براغماتي)، ينظر إلى البلاغة بوصفها علماً ينظر في خصائص القول الجيد، وبوصفها موضوعاً معنياً بمشكلات الفهم وسوء الفهم من جهة، والتأثير والإمتاع من جهة أخرى.

كلمات مفتاحية: البراغمتية، البلاغة، المقام، التأثير، القول الجيد.

- Marcelo Dascal, Contextualism, in Possibilities and Limitations of Pragmatics, Proceedings of the Conference on Pragmatics, Urbino, July 8/14/1979, by Herman Parret, Amsterdam Joh'n Benjamins B.V 1981.

Abstract:

The definition of Pragmatics crosses the frontiers with a wide spectrum of linguistic and non-linguistic fields of knowledge. When defining Pragmatics in language, there is a unifying theme that boils down different schools of thought where the focus of Pragmatics is Context and language is viewed as an action that takes place within multidimensional contexts. In Pragmatics, the Context of Situation is the core and refers to the communicative situation that surfaces the relations between the speech acts and intended meanings of an utterance. That is, to understand the meanings involved in an utterance, it is inevitable to contextualize language in its situatedness.

In the Arabic language, the definitions of Rhetoric stem from different fields of knowledge where the point of convergence states that Rhetoric means 'Relevance of speech to the context of situation', i.e. each speech has its specific context of situation where language is used and expressed with an aesthetic and stylistic value. Hence, Context is the core of Rhetoric as it is the core of Pragmatics. It is safe to say that Pragmatics is equivalent to Rhetoric in the Arabic heritage.

In the light of the aforementioned, this study seeks to lay the foundations of the proper use and communication of language. To achieve this goal, the study recommends developing a teaching model of the Arabic language to be appropriately in different communicative situations and contexts. The study invites language users to reread the speeches and texts in the light of context/pragmatic theory. As well, the study calls for considering rhetoric a science of analyzing discourse, measuring its effectiveness, understandability, and its aesthetic impact.

Keywords: rhetoric, context of situation, pragmatics, aesthetic impact.



2. مقدمة الدراسة:

البلاغة حسب تعبير (لينش) براغماتية في صميمها؛ فهي ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع بحيث يحلّان إشكالية علاقتهما مستخدمين وسائل محدّدة للتأثير والتأثر المتبادلين بينهما، والبلاغة والبراغماتية تتفقان في اعتمادهما على اللغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي.⁸⁷

أما مصطلح السّياق فكان حضوره قويّاً في النصّ العربي القديم تحت مسمى المقام، وكما أنّ السّياق هو المحور الذي تدور حوله البراغماتية، فالمقام هو المحور الذي تدور حوله البلاغة العربية. وتدفع أهمية السّياق بـ (ماكس بليك) إلى إعادة تسمية البراغماتية بالسّياقية،⁸⁸ فلا غرو أن نسمّي البراغماتية بـ (المقامية).

وهكذا نرى أنّ للبراغماتية جذوراً ممتدة في تراثنا؛ فقد أدرك بلغاء العربية القدامى ظاهرة السّياق من خلال عبارتهم (مقتضى الحال) التي أنتجت مقولتهم (لكلّ مقام مقال) ولكلّ كلمة مع صاحبها مقام، فانطلقوا في مباحثهم حول فكرة المقام وربطها بالتركيب والصّياغة، فربطوا الشّكل اللّغوي أو الأسلوب اللّغوي بالمقام، أو ألحوا على قيمة دراسة كيفية عمل الكلمات دراسة مفصّلة، فأصبح معيار الكلام في باب الحسن والقبول بحسب مناسبة الكلام لما يليق (بمقتضى الحال) و (المقام).

3. أهداف الدراسة:

وقد قادت البراغماتية إلى انتقال ملحوظ في علم اللّغة بعيداً عن "المقدرة والكفاية" باتّجاه "الأداء والإنجاز". ولقد رُجّب بهذا الانتقال من وجهات نظر مختلفة،⁸⁹ ونرحّب بهذا الانتقال في التدريس ومناهج اللّغة العربية. فالطالب يحتاج إلى فلسفة لغوية جديدة، يُجيد فيها فنّ القول واستخدام اللّغة استخداماً صحيحاً، فيستطيع أن يتحدّث بكلام بليغ في كلّ مناسبة مقتضاة وفي كلّ مقام يجد نفسه فيه، ويستطيع أن يُعبّر عن مراده ومقصوده في أيّ غرض شاء. فيستطيع الناطق بالعربية أن يدرك متى يقول:

الصّياح مفيد

وإنّ الصّياح مفيد

والله إنّ الصّياح مفيد

ومتى يقول:

ما هو إلّا مصيب

وإنّما هو مصيب

ومتى يقول:

إنّما يجيد الخطابة محمد

وإنّما محمد يجيد الخطابة

ويعرف الناطق بالعربية: أيّ الجمل أبلغ في مدح محمد:

لا يجيد الخطابة إلّا محمد

نعم الخطيب محمد

محمد خطيب متميّز

وفي أيّ المقامات يقول:

إنّما عمر يحبّ السّباحة في الصّباح

إنّما يحبّ عمر في الصّباح السّباحة

ولم يحسن أن يقول: عمر خطيب وعلي شاعر

ويقبح أن يقول: عمر مريض وعلي عالم

4. أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في إعادة قراءة البلاغة العربية من منظور اللسانيات وهو العلم الذي يركز على بناء نظرية في فهم الظاهرة اللغوية. ولربما في إعادة قراءة البلاغة العربية من منظور اللسانيات البراغماتية نصل إلى منهج جديد في تعليمها ورسم مسار لتعليم العربية وفق المقام، مرماء إنتاج خطاب مقنع ومؤثر.

⁸⁷ صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص (124)

⁸⁸ Marcelo Dascal, Contextualism in Possibilities and Limitations of Pragmatics by Herman Parret, PP (177-154), P (13)

⁸⁹ Geoffrey N. Leech, Principles of Pragmatics, P (4)



5. أسئلة الدراسة

كيف تتم عملية تلقّي إنتاج الخطاب البلاغي التّربوي وإعادته مقامياً براغماتياً؟ ونحن هنا نتساءل من موقع شاهد العيان الذي قيّض له أن يتابع المناهج اللّغوية المدرسية للناطقين بها، وانعكاساتها اللّغوية الاجتماعية على طلابها.

تعليم البلاغة مقامياً براغماتياً

تري الدراسة أن نطرح مبدأ (لكل مقام مقال) في تعليم البلاغة للناطقين بالعربية. فقد تمت معالجة المقام من قبل البلاغيين المتأخرين على نحو تفصيلي تعليمي، فنّبّهوا إلى أهمية المقام عند تشكيل الأسلوب البلاغي.

يقول السكاكي: "اعلم أنّ علم المعاني هو تتبّع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتّصل بها من الاستحسان وغيره؛ ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره." 90

فعلم المعاني قائم على مراعاة المقام، فهو يعتمد بكل جزئياته على دراسة هذه المراعاة، واتّساق الكلام مع المقام؛ ليصل إلى درجة الجودة والإتقان. والمعاني التي اهتم بها البلاغيون هي الظروف والملازمات التي تحيط بالسّامع، حيث تستدعي هذه الظروف طريقة خاصّة في التعبير وتأليف الجملة.

فالحالة التي يكون عليها السّامع تقتضي أسلوباً معيّناً دون غيره. وهذا يوضح أنّ كلّ أسلوب أو كلّ شكل لغوي يناسب مقاماً خاصاً وذلك تطبيقاً لمبدأ: "لكلّ مقام مقال". فلمقام التوكيد مقال، أي نوع خاص من الأسلوب، ولمقام مجرّد الإخبار مقال وهكذا. ومقامات الكلام كثيرة ومتفاوتة: فالجانب مقام الحذف ومقام الذّكر، ومقام التقديم ومقام التأخير، ومقام التعريف ومقام التنكير، هناك مقام التشكّر، ومقام الشّكاية، ومقام التّهنئة، ومقام المدح، ومقام الذّم ومقام الترغيب ومقام الترهيب، ومقام الجد، ومقام الهزل... ثم هناك مقام الكلام مع الذكي هو غير مقام الكلام مع الغبي؛ إذ قد يكفي الإيجاز مع الأول في حين يحتاج الثاني إلى الإطناب. وهناك من مقامات الكلام ما يقتضي الوصل بين الجمل والعبارات بحرف العطف وما أشبهه، وهناك ما يقتضي الفصل بينهما بوسائل الفصل. فكل أسلوب من هذه الأساليب المتعددة حالة تتطلّبه وتستدعيه، يكون أعلق بها وأليق بالمعنى من غيرها وأقدر على التعبير عنها. "فلكل كلمة مع صاحبها مقام" 91 "ولكل ذلك مقدار من الشغل." 92

أولاً: مقام تأكيد الكلام:

فحين يقتضي المقام -على سبيل المثال- تأكيد الكلام، يؤكده بما يناسبه، فقد يؤكده بمؤكّد واحد، أو بمؤكّدين أو ثلاثة، فالتأكيد فيه لا يأتي سدى.

فمن كان خالي الذهن من كلام معين غير متردد، ولا شاك ولا جاحد ولا منكر يخاطب بأسلوب خال من المؤكّدات، فيقال مثلاً: "الصّيّام مفيد".

ومن كان متردداً أو يتلقّى الكلام بشيء من عدم الرضا أو الاقتناع يساق إليه الكلام بأسلوب التأكيد، فيقال: "إنّ الصّيّام مفيد".

ومن كان منكراً للأمر، رافضاً له، غير معترف به يخاطب بأسلوب يحمل أكثر من علامة تأكيد، فيقال له: "إنّ الصّيّام لمفيد"، أو "والله إنّ الصّيّام لمفيد".

وقد ورد في الإتقان أنه إذا اجتمعت "إنّ" و"اللام" كان بمنزلة تكرير الجملة ثلاث مرات لأنّ "إنّ" أفادت التكرير مرّتين، فإذا دخلت اللام صار ثلاثاً. وورد فيه أيضاً أن ابن جني قال: كل حرف زيد في كلام العرب فهو قائم مقام إعادة الجملة مرة أخرى. 93 والقرآن الكريم يراعي هذا المقام حق رعاية. ففي مقام الفزع والخوف والاضطراب يقول الله تعالى لسيدنا موسى عليه السلام: قُلْنَا لَا تَخَفْ إِنَّكَ أَنْتَ الْأَعْلَى 94 يؤكد الكلام له "بان" و "الضمير" تأكيداً يبعث الاطمئنان والثقة بمعية الله سبحانه وتعالى. وتقرير غلبة موسى عليه السلام إذ هو في حاجة إلى ذلك فجاء الكلام موافقاً لحاله.

ومن ذلك ما نجد في قول إخوة يوسف عليه السلام: قَالُوا أَيْنَكَ لِأَنْتَ يُوسُفُ 95 استعظاماً وتعجباً من حالهم لعدم معرفته مع ترددهم عليه، ولذلك ساء أن يأتي تعبيرهم مؤكّداً مراعاة لحالهم في تلك اللحظة.

90 السكاكي، مفتاح العلوم، ص (247).

91 القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج1، ص (86).

92 الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص (93).

93 السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج2، ص (8)، (85).

94 سورة طه: (68).

95 سورة يوسف: (90).



وقوله تعالى: ﴿وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا أَصْحَابَ الْقَرْيَةِ إِذْ جَاءَهَا الْمُرْسَلُونَ (13) إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ فَقَالُوا إِنَّا إِلَيْكُم مُّرْسَلُونَ (14) قَالُوا مَا أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا وَمَا أَنْزَلَ الرَّحْمَنُ مِنْ شَيْءٍ إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَكْذِبُونَ (15) قَالُوا رَبُّنَا يَعْلَمُ إِنَّا إِلَيْكُم لَمُرْسَلُونَ (16)﴾⁹⁶

فبفتاوت التأكيد في الكلام بحسب حال الداعي، فبعد أن كذب أصحاب القرية الرسولين خاطبهم الثلاثة فقالوا: إِنَّا إِلَيْكُم مُّرْسَلُونَ ﴿فأكّدوا لهم الكلام بـ "إِنَّ" و"اسمية الجملة"، ولما اشتدّ الإنكار قالوا لهم: ﴿رَبُّنَا يَعْلَمُ إِنَّا إِلَيْكُم لَمُرْسَلُونَ﴾، أكّدوا الكلام بـ "إِنَّ" و"اللام" و"اسمية الجملة"، فكثرت التأكيدات لمبالغة المخاطبين في الإنكار.

فمن الواضح هنا أن المقال أو الخطاب على قدر السامع لا المتكلم أي على وفق حال المتلقي، و"هكذا يرتبط المقام بالمقال على نحو يتحدّد فيه المقال بالمقام ويستكشف فيه المقام من خلال المقال".⁹⁷

فلو أخذنا التركيب السابق ذكره: ﴿إِنَّا إِلَيْكُم مُّرْسَلُونَ﴾ أدركنا أن المتلقي متردّد لأنّه خوطب بأسلوب التأكيد. أما التركيب ﴿إِنَّا إِلَيْكُم لَمُرْسَلُونَ﴾ فإننا نخرج منه بإنكار المتلقي للأمر ورفضه له، لأننا خاطبناه بأسلوب يحمل علامتي تأكيد. ولعرفنا أنّ المقام في مثل هذه التراكيب مقام تأكيد الكلام.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها هنا:

السؤال الأول:

وجّه الخطاب التالي: الحياة جهاد لـ:

مخاطب خالي الذهن

مخاطب متردد

مخاطب منكر؟؟

السؤال الثاني:

ما حال المخاطب في الأخبار التالية:

إنّ الفراغ لمفسدة.

الزكاة واجبة.

السؤال الثالث:

أ. ما مقام الكلام في الخبر التالي إذا علمت أنّ المخاطب لا ينكر أنّ برّ الوالدين واجب ولا يتردّد في ذلك:

إن برّ الوالدين لواجب

ب. ما مقام الكلام في الخبر التالي إذا علمت أنّ المخاطب غير خالي الذهن بمضمونه ولديه من الشواهد والأدلة ما يدل على ذلك:

الله موجود

ثانياً: مقام التنكير:

قال تعالى: ﴿وَاتَّقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا﴾⁹⁸ فما المعنى الذي قدمه التنكير في مفردة "يومًا"؟ نقول: جاء المعنى يناسب حالة المبالغة والتهويل في شأن ذلك اليوم الذي يأخذ تصوّره في النفس كلّ مأخذ لجسامة أحداثه، وشدة أهواله. وهذه الصّورة من الفرع النفسي لم تكن لتكون على هذا النحو من الجسامة لو جاءت المفردة على صورة التعريف (واتقوا اليوم) لأنّ المعروف لا تُحشى عواقبه، ومن ثم لا يجري التحذير منه لاجتناب عواقبه!

⁹⁶ سورة يس (13-16).

⁹⁷ سعد مصلوح، الدراسة الإحصائية للأسلوب بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة، عالم الفكر، م20، ع3، 1989م، ص (119).

⁹⁸ سورة البقرة: (123).



ومن التذكير الذي يلائم حال التعظيم تنكير "هدى" في قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ﴾⁹⁹ فإنه يفيد ضرباً مبهمًا لا يبلغ كنهه، ولا يقادر قدره فيما لو قلنا (على الهدى) كأنه قيل: على أي هدى كما تقول: "لو أبصرت فلاناً لأبصرت رجلاً".¹⁰⁰

ومنه ما يناسب حال التكثير، كما في قولهم: "إنَّ له لإبلاً، وإنَّ له لغنماً" أي إنَّ له كثيرًا من الإبل والغنم، وإنَّ كثرة إبله وغنمه ممَّا لا تمكن الإحاطة به. فلو عرفنا "إبل" "غنم" (الإبل، الغنم) لما أفادت معنى التكثير، فجاءت الكلمتان نكرتين على وفق ما يقتضيه المقام.

ثالثاً: مقام التعريف

ومن أمثلته:

1. تعريف المسند إليه بالموصولية، ما يناسب حال الغرض المسوق له الكلام، نحو قوله تعالى في قصة يوسف عليه السلام: ﴿وَرَأَوْنَاهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَن نَّفْسِهِ﴾،¹⁰¹ فالغرض المسوق له الكلام هو بيان نزاهة يوسف عليه السلام، وبعده عن خطيئة الفحشاء. وما ذكر من اسم الموصول وصلته أشدَّ تحقيقاً وتقريباً لتلك النزاهة ممَّا لو قيل "امرأة العزيز" أو "زليخا".

ومنها ما يكون لمناسبة حال التفخيم والتّهويل، نحو ﴿فَعَشِيَهُمْ مِّنَ اللَّيْلِ مَا عَشَوُاْ﴾،¹⁰² فإنَّ الإبهام في "ما عشيهم" فيه من التفخيم والتّهويل ما لا يخفى، وذلك لما فيه من الإشارة إلى أنَّ تفضيل الذي عشيهم تقصُرُ عنه العبارة. ومثله قوله تعالى: ﴿وَالْمُؤْتَفِكَةَ أَهْوَى (53) فَغَشَّاهَا مَا عَشَى﴾.¹⁰³

2. ومن تعريف المسند إليه بالإشارة ما يلائم حال التعظيم، نحو قوله تعالى: ﴿تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا﴾¹⁰⁴ يقول الزمخشري: تلك تعظيم لها وتفخيم لشأنها، يعني التي سمعت بذكرها وبلغك وصفها.¹⁰⁵ وقوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مَا مِنْ شَفِيعٍ إِلَّا مِنْ بَعْدِ إِذْنِهِ ذَلِكَ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ﴾¹⁰⁶ يقول الزمخشري: "ذلكم إشارة إلى المعلوم بتلك العظمة، أي ذلك العظيم الموصوف بما وصف به هو ربكم، وهو الذي يستحق منكم العبادة".¹⁰⁷

3. ومن تعريف المسند إليه "بال" ما يتفق وحال إفادة كمال الوصف، ومنه قوله تعالى: ﴿فَمَنْ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْعَادُونَ﴾¹⁰⁸ يقول الزمخشري: "أي فأولئك الكاملون في العدوان المتناهون فيه" ¹⁰⁹ ومن هذا الغرض في تعريف المسند إليه قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ الْخَاسِرِينَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَأَهْلِيَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ﴾¹¹⁰ يقول الزمخشري: "أي قل إنَّ الكاملين في الخسران الجامعين لوجوهه وأسبابه هم الذين خسروا أنفسهم؛ لوقوعها في هلكة لا هلكة بعدها، وخسروا أهلهم؛ لأنهم إن كانوا من أهل النار فقد خسروهم كما خسروا أنفسهم، وإن كانوا من أهل الجنة فقد ذهبوا عنهم ذهاباً لا رجوع بعده إليهم".¹¹¹

4. ومن تعريف المسند إليه بالإضافة ما يلائم حال تعظيم المضاف أو المضاف إليه. فتعظيم المضاف نحو قوله تعالى: إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ ﴿١١٢﴾ ففيه تعظيم لشأن العباد بأنهم عباد الله عزَّ وجل. ومن تعظيم شأن المضاف إليه قوله: قصري بين المزارع؛ ففيه تعظيم لشأن المضاف إليه بأنه صاحب قصر.

رابعاً: مقام التقديم والتأخير

ويتجلى ذلك في قوله تعالى: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَةً فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ﴾.¹¹³ فصوّرت هذه الآية حالة الحبِّ الإلهي، الحب الصادق المنزه عن المنافع، وذلك من خلال تقديم "عندك" على "ببيتاً". وهذا التقديم

⁹⁹ سورة البقرة: (5).

¹⁰⁰ الزمخشري، **الكشاف**، ج 1، ص (160).

¹⁰¹ سورة يوسف: (23).

¹⁰² سورة طه: (78).

¹⁰³ سورة النجم: (53).

¹⁰⁴ سورة القصص: (83).

¹⁰⁵ الزمخشري، **الكشاف**، ج 4، ص (528).

¹⁰⁶ سورة يونس: (3).

¹⁰⁷ الزمخشري، **الكشاف**، ج 3، ص (114).

¹⁰⁸ سورة المؤمنون: (7).

¹⁰⁹ الزمخشري، **الكشاف**، ج 4، ص (220).

¹¹⁰ سورة الزمر: (15).

¹¹¹ الزمخشري، **الكشاف**، ج 5، ص (296).

¹¹² سورة الإسراء: (65).

¹¹³ سورة التحريم: (11).



قد جسد حالة امرأة فرعون وشعورها فقد أثرت جوار الله على نعيم الجنان، إذ لم تأت صياغة الآية على هذا النحو: (رب ابن لي بيتاً في الجنة). وهذا دليل على عظم المحبة وسموها. فهي في شوق للمنعم لا للنعم، وللمعطي لا للعطاء. وبهذه الجوازات يكون المتكلم هو المتحکم في تركيب الكلام، فيقدم المتكلم شيئاً ويؤخر آخر في تركيب واحد، فنجد الفرق واضحاً بين التركيبين في المعنى فقولك:

أفعلت؟

فبدأت بالفعل كان الشك في الفعل نفسه، وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده.

وإذا قلت:

أأنت فعلت؟

فبدأت بالاسم كان الشك في الفاعل من هو وكان التردد فيه.¹¹⁴

ومنه قولك:

أأنت كتبت القصة؟

أكتبت أنت القصة؟

تجد الجملتين ذواتي مفردات واحدة، ولكن التقديم والتأخير عملاً فيهما عملهما، فأدبياً إلى تفاوت في معنييهما. فالمتكلم في الجملة الأولى "يشك في كاتب القصة". وهو في الثانية يشك في حصول كتابة القصة، هل وقع حقيقة. وقولهم:

"قتل الخارجي زيد"

و "قتل زيد الخارجي"

فننظر هنا في حال المقتول "الخارجي" فإذا كان يعيث ويفسد ويكثر به الأذى، فإنهم يريدون قتله ولا يباليون من كان منه القتل ولا يعينهم منه شيء، فإذا قُتل وأراد مريد الإخبار بذلك فإنه يقدم ذكر الخارجي فيقول:

"قتل الخارجي زيد"

ولا يقول:

"قتل زيد الخارجي"

لأنه يعلم أن ليس للناس في أن يعلموا أن القاتل له زيد جدوى وفائدة.¹¹⁵

والشيء نفسه يقال في التراكيب التالية:

- استقبلت الجماهير العربية فشل القمة العربية ببالغ الحزن والأسى.
- الجماهير العربية استقبلت فشل القمة العربية ببالغ الحزن والأسى.
- استقبل فشل القمة العربية ببالغ الحزن والأسى.
- فشل القمة العربية استقبل ببالغ الحزن والأسى.

ومن هنا لا تعتبر هذه الجمل مترادفة المعنى أو هي مجرد صياغات تعبيرية متفرعة عن الجملة الرئيسية الأولى. بل هي أساليب خطاب ينتقها المتكلم في المقامات المناسبة والأحوال اللائقة.

ويظهر التقديم والتأخير عند التأصيل لمقام الألوهية والعبودية، قال الله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾¹¹⁶ حيث قدمت مفردة "إياك" على الفعل "نعبد". وهذا التقديم قد احتوى كثافة دلالية يناسب مقام الألوهية لا يمكن تحقيقها فيما لو جاءت الآية على مقتضى التركيب المألوف بتقديم الفعل على المفعول "نعبدك ونستعينك" فقد أفاد هذا التقديم للضمير "إياك" معنى الحصر، أو

¹¹⁴ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (80).

¹¹⁵ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (78).

¹¹⁶ سورة الفاتحة: آية (5).



القصر، كما يقول البلاغيون، بمعنى أنّ هذا التّقديم قد قصر تحقيق العبوديّة والاستعانة على الله وحده دون سواه، ولو لم يتّم هذا التّقديم لاحتملت الآية العطف عليها، ومن ثمّ فإنّ العبادة والاستعانة قد تصرف لله سبحانه ولسواه !! وعلى هذا فصيغة الحصر، أو ما كان حقّه التأخير قد جلت مفهوم الألوهيّة ومقامها، وأن الله وحده هو المعبود والمستعان.

وهكذا فمقام الحصر والتّخصيص يؤثر أسلوبًا معيّنًا دون غيره لتحقيق المعنى المراد.

قال الله تعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ﴾¹¹⁷

وقوله تعالى: ﴿مَا الْمَسِيحُ ابْنُ مَرْيَمَ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ﴾¹¹⁸

نجد في الآية الأولى كلمتي "محمد" و "رسول" يأتي كلّ منهما في مرتبة الآخر، لكن لما كان المقام مقام حصر وتخصيص التّزم كلّ منهما رتبته الأصلية فلا يجوز تأخير المبتدأ (محمد) إلى مرتبة الخبر (رسول) ولا يجوز العكس لأنّه حينئذ ينقلب المعنى، إذ هناك فرق بين قولنا:

(ما محمد إلّا رسول)

و (ما رسول إلّا محمد)

فالتعبير الأول فيه قصر للموصوف (محمد) على الصّفة (الرسالة) أنّ محمدًا رسول فحسب.

مواضع ومقامات "إنّما"

إذا تنبّعنا مسائل (إنّما) نرى أنّ الجرجاني قد أدرك المعاني التي يمكن أن يؤديها هذا الحرف في أوضاعه المختلفة في التّعبير، مع ملاحظة ربطها بالمقام الذي يقال فيه، فعبد القاهر يربط بين مضمون كلّ أداة والمعنى الذي عبرت عنه، والمقام الذي استعملت فيه فتخرج معه بفروق عديدة لم نطقن لها من قبل.¹¹⁹

وبتتبع مواضع ومقامات كلّ من (إنّما) و (ما) و (إلّا) وجدنا اختلافًا مطّردًا بين حال المخاطب هنا وبين حاله هناك، فاختلف مقام كلّ منها تبعًا لذلك.

ومن أمثلة ذلك:

اعلم أنّ مقام (إنّما) على أن تجيء لخبر لا يجهله (المخاطب/ المتلقّي) ولا يدفع صحّته أو لما يُنزّل هذه المنزلة.

وتفسير هذا أنك تقول للرجل:

"إنّما هو أخوك"

و "إنّما هو صاحبك القديم"

فلا تقول هذا الكلام "لمن يجهل ذلك ويدفع صحّته، ولكن لمن يعلمه ويُقرّ به، إلّا أنك تريد أن تُنّبّه إلى الذي يجب عليه من حقّ الأخ وحرمة الصّاحب."¹²⁰

ومنه قول المتنبي:

إنّما أنت والدّ والأبّ القّا طُعْ أحنى من واصل الأولاد

"لم يُرد أن يُعلّم كافورًا أنّه والد، ولا ذاك ممّا يحتاج كافور فيه إلى الإعلام، ولكنّه أراد أن يذكره منه بالأمر المعلوم ليُنبّي عليه استدعاء ما يوجبه كونه بمنزلة الوالد."¹²¹

ومثله قولهم:

إنّما مُصعّب شهاب من اللّـه تجلّت عن وجهه الظّلماء

¹¹⁷ سورة آل عمران: آية (144).

¹¹⁸ سورة المائدة: آية (85).

¹¹⁹ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (214-232).

¹²⁰ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (216).

¹²¹ المصدر السابق، ص (216).



"ادّعى في كون الممدوح بهذه الصّفة، أنّه أمر ظاهر معلوم للجميع."¹²²

ومثال ما ينزل هذه المنزلة قولهم:
"إنّما هو أسد"

و "إنّما هو نار"

و "إنّما هو سيف صارم"

فـ "إذا أدخلوا (إنّما) جعلوا ذلك في حكم الظّاهر المعلوم الذي لا يُنكر ولا يُدفع ولا يخفى،"¹²³ وأمّا الخبر مع (ما) و(إلا) فمقامه يكون للأمر ينكره المخاطب ويشتكّ فيه، أو لما ينزل هذه المنزلة. كقولهم:

"ما هو إلاّ مخطئ"¹²⁴

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها هنا للنّاطق بالعربيّة:

السؤال الأول: ما حال المخاطب فيما يلي:

1. ما هو إلا مصيب

2. إنّما هو مصيب

السؤال الثاني: أيّ الجملتين أبلغ في مدح محمد؟ وضح السبب؟

1. إنّما يجيد الخطابة محمد

2. إنّما محمد يجيد الخطابة

السؤال الثالث: إذا أردنا أن نخبر أن عمر وحده يحب السباحة في الصباح ولا يشترك معه أحد في ذلك، ومن الجائز أن يحب أشياء أخرى غير السباحة في الصباح كالركض نقول:

إنّما يحب السباحة في الصباح عمر، في أيّ المقامات نقول الجملتين الآتيتين؟

1. إنّما عمر يحب السباحة في الصباح

2. إنّما يحب عمر في الصباح السباحة

السؤال الرابع: أيّ الجمل الآتية أبلغ في مدح محمد؟

1. لا يجيد الخطابة إلا محمد

2. نعم الخطيب محمد

3. محمد خطيب متميّز

فطرح مثل هذه الأسئلة، يساعد النّاطق بغير العربيّة على اختيار الأسلوب المناسب أو التعبير اللّغوي المناسب الذي يعتمد على حال المخاطب فيها وموضع كلّ من (إنّما) و (ما) و(إلا).

خامساً: مقام الفصل والوصل

أما مقام الفصل والوصل فقد خصّص له عبد القاهر الجرجاني فصلاً طويلاً نَبّه فيه على أهميّته وذكر مواضعه.¹²⁵

¹²² المصدر السابق، ص (217).

¹²³ المصدر السابق، ص (217).

¹²⁴ المصدر السابق، ص (218).

¹²⁵ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (148-164).



انظر قوله تعالى: ﴿وَإِذَا نَفَخُوا الْبُزْجَ الْأَمْنَىٰ وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزَؤُونَ (14) اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (15)﴾¹²⁶

ففي قوله تعالى ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾، استخدم أسلوب الفصل دون الوصل لنلّا يكون قوله: ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾ من مقول المنافقين، ولأنّ جملة (قالوا) مقيدة بوقت خلّوهم إلى شياطينهم، وجملة ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾ غير مقيدة بهذا القيد، ولو وصلت لشاركت الثانية الأولى في حكمها وقيدها، وصار المعنى أنّ استهزاء المنافقين بهم مقيد بوقت خلّوهم إلى شياطينهم، مع أنّ المعلوم أنّ استهزاء الله بهم دائم في كلّ حال، ولأجل ذلك وجب استخدام أسلوب الفصل لأنّه مقامه.¹²⁷

والسؤال الذي يمكن طرحه في أسلوب الوصل والفصل:

لم يحسن أن نقول: عمر خطيب وعلي شاعر، ويقبح أن نقول: عمر مريض وعلي عالم؟

من خلال الأمثلة السابقة، حاولنا أن ننتبّن ما يمكن أن تسهم به هذه الأساليب في الكشف عن المقامات المختلفة وعن أحوال المخاطبين وعن الأغراض المقامية للجملة الخبرية، محاولين تجلية تلك الأمور والدور الذي تلعبه في تشكيل المعنى. وحاولنا أن نمذّ المتكلم بأنماط مختلفة للكلام تتماشى مع مختلف الأغراض الممكنة، وعلى المتكلم أن يختار منها ما يوافق مراده ويلئم المقام، فيقدّم ويؤخّر ويعرّف وينكّر ويفصل ويصل... فهذه لابد أن تكون مهمتنا في تعليم الناطق بالعربية، لا أن نعلم فقط إلى بيان أنّ الأسلوب خبر أو إنشاء (طلبي-غير طلبي) أو تعيين المسند والمُسند إليه في الجملة أو تمييز الجملة الاسمية من الجملة الفعلية أو نحوه، كما نرى في بعض مناهج العربية للناطقين بها.

علم البيان: (مقام المتكلم، مقام التأثير، مقام العاطفة)

يفترض علم البيان¹²⁸ أنّ بالإمكان التعبير عن المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة: "وأما علم البيان فهو معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه وبالنقصان؛ ليحترز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه."¹²⁹ ومحاولة إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه والنقصان بالدلالات الوضعية غير ممكن.¹³⁰

فما يعنيه البلاغيون هنا أنّ على المتكلم أن يختار من أساليب البيان ما يناسب الوفاء بمقصده، وضوحاً أو خفاءً حسب ما يقتضيه المقام، بسبب قصور الحقيقة عن إفهام المراد إفهاماً يناسب المقام، فتمسّ الحاجة إلى استعمال الألفاظ في غير معانيها الوضعية؛ لكون المطابقة لمقتضى الحال لا تتحقّق إلّا بهذه الأساليب.

فحصر البلاغة واختزلها في البحث عن الصور والوجوه البلاغية والزخارف والصنعة في مناهجنا المدرسية، جعل المتلقّي يفقد القدرة على استخدام اللغة كأداة تأثير.

فالهدف من الأساليب البيانية أو الصورة البلاغية ليس مجرد إقامة علاقات عقلية بين مشبّه ومشبّه به، أو افتراض أقيسة منطقية بين حقيقة ومجاز. إنّ الصورة البلاغية وسيلة الشاعر أو الأديب أو المتكلم، ليعبّر بها عن حالات لا يمكن له أن يفهمها أو يجسدها بدونها، فهي الوحيدة القادرة على تقديم المعنى الذي يرومه أو الحالة التي يعيشها، بل هي المخرج الوحيد لشيء لا يُنال بغيرها، أو هي ترتبط بمستوى التجربة الفنية التي يعايشها فتحضّن هذه المشاعر وتعايشها وتقدّمها في قالب جميل.¹³¹

باختصار الأساليب البيانية أفانين التعبير عن الأحاسيس الكامنة في الصدور بواسطة الكلام، أو وجه من وجوه معاني القول. وبهذا المعنى لا تصبح الصورة شيئاً هامشياً ثانوياً يمكن الاستغناء عنه أو حذفه، وإنما هي وسيلة حتمية لإدراك نوع متميّز من الحقائق، أو لتحديد دلالة سيكولوجية خاصة.¹³² بالإضافة إلى أنّها تمنح اللغة خصوصية إقامة علاقات بين الألفاظ جديدة، تتميز بالتفرد، وتصوغ المعاني بطريقة خلابة تستلذّها الأنفس وتطرب لها الأذان.

وتتفاوت هذه الأساليب بتفاوت علوقها بالمقام والأحوال، فالتفاوت بين الأساليب ليس تفاوتاً في بناء اللغة - وإنما احتياج - هو تفاوت في درجة التفكير، وعمق الرؤية، لهذا يشبّهها عبد القاهر بالأصباغ التي يصنع منها الفنان صورته والنساج نسيجه.¹³³ إذ نجده مرّة يشبّه، ومرّة يلجأ إلى الاستعارة، وثالثة يرمز، ورابعة يعبر بالصورة. وكلّ هذه الأساليب لا يمكن أن نسنّد إليها فضلاً في كلّ كلام على إطلاقه، فالفضل نابع من المقام الذي ترد فيه، وهو ما يحدّد نسبية فضل كلام من جهة، واستحالة تكرار المعنى نفسه في صور مختلفة، لما تنطوي عليه كلّ بنية لغوية من خصوصية، "قلو أخذنا مثلاً، صيغتي التشبيه:

¹²⁶ سورة البقرة: آية (14-15).

¹²⁷ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (154).

¹²⁸ علينا أن ننتبّه أنّ الأساليب البيانية والمجاز ليست محصورة في الشعر فقط، وإنما في نسبة ضخمة من استخدام اللغة العادية.

¹²⁹ السكاكي، مفتاح العلوم، ص (249).

¹³⁰ المصدر السابق، ص (437).

¹³¹ أحمد الطريسي، تحليل الخطاب الشعري، من كتاب قضايا المنهج في اللغة والأدب، ص (80).

¹³² جابر عصفور، الصورة الفنية، ص (298-299).

¹³³ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (64-65)، (168-169)، (263)، (269).



"زيد كالأسد" و"كأن زيدا الأسد" لوجدناهما تشتركان في أصل المعنى وهو تشبيه الرجل بالأسد، إلا أن الصيغة الثانية أقوى في الدلالة؛ لأنها حوّلت علاقة الشبهة إلى علاقة تطابق، وأوهمتنا بأن الرجل أسد في صورة آدمي.¹³⁴

فأداتا التشبيه "كأن" و"الكاف" ليستا على مستوى واحد في الدلالة؛ فهما ترتبطان "بدلالات مختلفة تتوافق وإحساس المتكلم بعناصر التشبيه التي يشكلها، ومدى تأثره بها، وعلاقته معها، وأنه لا يمكن الفصل بين وضع الأداة في التشبيه ونوعها وبين إحساس المتكلم الداخلي بالتشبيه الذي يشكله."¹³⁵

ويأتي اختيار الأسلوب وفق هذه العلاقة مما يفسر سبب إلحاح المتكلم على أسلوب بعينه. فالأساليب المختلفة تعني معاني مختلفة وأحوالاً مختلفة، فالمعنى يتغير بحسب تغير الأسلوب، وكل ما يطرأ على المعنى من دقة واتساع يكون للأسلوب نصيب منه. "لأن هناك عبارة أحق بالمعنى من أخرى غيرها، وعبارة ألصق بالمعنى من غيرها، وهناك عبارة تمثل المعنى أمام العين أكثر من أخرى."¹³⁶ وتبعاً لهذه الحالة ولطبيعة الإحساس بالمعنى، تنتوّع وسائل تقريرهم، والمبالغة في إثباته؛ فنجدهم يعبرون عن معنى الكرم -على سبيل المثال- بطريق التشبيه فيقولون: فلان كالبحر في العطاء، وهو كالبحر، وهو البحر، وبحر، وكأنه البحر. وتارة عن طريق المجاز: مثل رأيت بحراً في منزل فلان، ولجته تتلاطم بالأمواج وغمر الأنام بفضلها. أو عن طريق الكناية مثل: هو "كثير الرماد" و"جبان الكلب" و"مهزول الفصيل". أو عن طريق المجاز المرسل مثل: "له عندي أياد كثيرة."

فالمعنى الواحد لا يقع في النفوس على حدّ واحد. وإنما يثير في نفوس من يروونه صوراً مختلفة باختلاف أحوال هذه النفوس، واهتماماتها وما تمارس وتعيش في تجاربها، والأساليب السابقة تختلف درجاتها في تأكيد المعنى وأبلغيته. فالتشبيه مع تنوّعه في الدلالة أقلّ أبلغية من الاستعارة؛ لقيامها على الادعاء والتأويل في إثبات المعنى. والاستعارة أبلغ من الكناية والمجاز المرسل في إثبات المعنى وتأكيد، بل إنها تشكل المرتبة العليا في الأبلغية،¹³⁷ فالمتكلم يطور أساليبه البلاغية بما ويتناسب الحالة التي يعيشها والمعنى الذي يريده، فكلما كانت الحالة التي يعيشها المتكلم ناضجة وأكثر عمقاً احتاج إلى جهد مضاعف حتى يوفّق في التعبير عنها، فالتشبيه مستوى في الإدراك، والاستعارة مستوى آخر متقدّم، والصورة مستوى ثالث، والرمز مستوى رابع، والأسطورة مستوى خامس، وهكذا، وهذا يفترض لغة فنية خاصّة تشكل معنى وتفترض تجديداً مستمراً في التعبير يتغيّر بتغيّر الحالة الخاصّة والمعنى الخاص.

فالمتكلم لا يلجأ إلى مثل هذه الأساليب لكي يحقّق الوضوح والإفهام فحسب-إذا أراد بهذا أن يكون دقيقاً في وصف أحاسيسه- وإنما إلى جانب ذلك فإنه يستخدمها لمفاجأة المتلقّي، وهو يفاجئه بالإشراق الفجائي للعلاقة بين الفكرة والأسلوب البياني، فمثل هذه العبارات تفتح المجال أمام علاقات بين الأشياء لم تكن مدركة من قبل، فتشكّل "صدمة" للقارئ أو "دغدغة نفسية". بل إنّ "قيمة كلّ خاصية أسلوبية تتناسب مع حدة المفاجأة التي تحدثها تناسباً طردياً بحيث إنها كلما كانت غير منتظرة كان وقعها على نفس المتلقّي أعمق."¹³⁸

وهكذا ترى الورقة حاجتنا إلى تعليم الأساليب البيانية مقامياً براغماتياً؛ لأنّ الطريقة التعليمية الكلاسيكية المتبعة في مناهج العربية فشلت في إعطاء تفسير كاف لهذه الأساليب، فقلّلت التأثير الذي تحدثه في المتلقّي بل أفقدته، وجعلت تلقّيه سلبياً لا يخلق إطاراً تواصلياً، ولا يحقّق أقصى إمكانات التبليغ الذي يؤدي إلى انتهاز المتلقّي بالعمل والتغيير.

ومن هنا ترى الورقة أنّ الأساليب البيانية لا بدّ أن تُدرّس للناطق بغير العربية من خلال الوقوف على حال المتكلم في الخطاب البلاغ، فهذه الأساليب دون هذه الحال وجود مسطح، وذلك أفضل من أن تُقدّم له الأساليب البيانية كأنها قوانين مجردة أقصى ما يحاوله أن يحفظها، فيقول هذه استعارة وهذا تشبيه وهذه كناية....

سؤال: أيّ الأساليب الآتية أبلغ في التعبير وأقوى:

1. أحمد كالبحر في العطاء

2. رأيت بحراً من العطاء

3. له عندي أياد كثيرة

4. أحمد كثير الرماد

سؤال: أيّ الأساليب الآتية أقوى في الدلالة:

¹³⁴ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص (275-276)، وينظر: حمادي صمود، التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس (526-527).

¹³⁵ المرجع السابق، ص (80).

¹³⁶ إبراهيم سلامة، بلاغة أرسطو بين العرب واليونان، ص (265).

¹³⁷ تختلف الاستعارة عن المجاز المرسل والكناية في ظهور الانتقال بين المعنيين الأصلي والمراد. لأنّ الانتقال فيها ظاهر عنه في الاستعارة لقرب المعنيين فيها عنهما في الاستعارة. وتختلف الاستعارة عن التشبيه، في أنّ التشبيه يقام فيه قران مباشر بين طرفين (المشبه والمشبّه به).

أما الأبلغية في الاستعارة فناشئة من دعوى الاتحاد بين طرفين متباعدين بعداً راجعاً إلى معنييه السابقين. خلافاً للمجاز المرسل والكناية والتشبيه، فنحن عندما نستعير الأسد للرجل الشجاع -مثلاً- فإنّه لا ننقل الذهن من الأسد إلى الرجل الشجاع مباشرة، كما أنّه ليس انتقالاً للزوم عقلي؛ لأنّ الذهن ينتقل من المعنى الحقيقي للفظ (أسد) إلى مفهوم الشجاع ومنه إلى معنى الرجل الشجاع. ففيه انتقالان: انتقال من المعروف الذي هو الأسد إلى العارض المشهور إنصافه به وهو الشجاعة. وانتقال من العارض وهو الشجاعة إلى بعض معروضاته الذي هو الرجل الشجاع اعتماداً على القران، فالبعد بين المعنيين متحقّق، لكثرة مراحل الانتقال، وكذلك لكون إطلاق الأسد على الشجاع من إطلاق ملزوم الشيء وإرادة ملزوم آخر لنفس هذا الشيء. ينظر: السبكي، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، م 3، 4، ص (236-296).

¹³⁸ عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص (86).



1. زيد كالأسد
2. كأنَّ زيدًا الأسد
3. زيد أسد

ويمكننا -على سبيل المثال-النَّظر في عدد من الأساليب البيانيَّة؛ للتعرف على المعنى المقصود، وللغوص في أحاسيس الشَّاعر ومشاعره، ولمعرفة جُملة حاله. وسنرى أنهم لا يطلقون أخيلتهم في فنون القول لمجرد العبث بقلب الأوضاع ونسخ الأشكال. يقول أوس بن حجر¹³⁹ مشبِّها ارتفاع أصوات المقاتلين في الحرب تارة، ثم انخفاضها أو انقطاعها تارة أخرى، بصوت المرأة التي تجاهد أمر الولادة:

لَنَا صَرْخَةٌ تَمَّ إِسْكَاتُهُ كَمَا طَرَقَتْ بِنَفَاسٍ بِكَزْ¹⁴⁰

فالمتلقي يستطيع أن يتصوّر حال المقاتلين، ومعاناتهم الشديدة في المعركة، وأصواتهم من خلال صوت المرأة وحالتها عندما تجاهد أمر الولادة.

ونلاحظ هنا أن الشَّاعر يخاطب المتلقي بأسلوب بياني بسيط، لا يقتضيه أن يتكلّف جهداً كبيراً؛ ليصل إلى المعنى المقصود الذي يريده الشَّاعر. فالتشبيه أداة خطاب بلاغي تعتمد بساطة التركيب في دلالتها على المعنى.

وعادة السؤال الذي تطرحه مناهج العرَبِيَّة لغير الناطقين بها هنا: بيّن أركان التشبيه ووجه الشبه في قول أوس بن حجر. وسؤالنا: وضّح هل يصلح التشبيه السابق لو استبدلنا "ثم" في قول الشَّاعر بـ:

1. "أو"
2. "ف"
3. "و"

ويلجأ الشَّاعر إلى الاستعارة عندما يشعر بالحاجة إليها في تقديم المعنى الذي يريده، والحالة التي يعيشها. يقول المتنبي في الغزل:

أَرَاكَ ظَنَنْتِ السِّلْكَ فِي جِسْمِي فَعَقْنِي عَلَيْكَ بُدْرٌ عَنِ لِقَاءِ الثَّرَائِبِ¹⁴¹

فما العلاقة بين حال الشَّاعر والسِّلْك؟

هل هناك رابط بينهما؟

لماذا اختار الشَّاعر "السِّلْك" بالتحديد ليصوّر حالته؟

هل نستطيع من خلال هذا الأسلوب البياني أن نستدل على أحاسيس الشَّاعر ومشاعره؟

بنظر ثاقب نرى أن سلك العقد -الخيوط الذي ينظم فيه الدُر- هو القريب الذي لا يصل أبداً مع قربه، لأنَّ حبَّات العقد تحجزه عن ملامسة الجسد الناعم، وهذا أوَّلاً هو السَّبَب في تحول السِّلْك، وهو أيضاً السَّبَب في تحول الشَّاعر الذي لا يصل إلى هذه المحبوبة مع قربه منها، فهناك تشابه مزدوج بين الشَّاعر والسِّلْك ليس في التحول وحسب، بل لكون سبب التحول في الحالتين هو الاحتجاز، وعدم القدرة على الوصول مع شدة القرب.

ومن الأسئلة التي اعتدنا رؤيتها في مناهج العرَبِيَّة لغير الناطقين بها:

ما الأسلوب البياني الذي استخدمه المتنبي في بيته السابق:

1. استعارة تصريحية.

2. استعارة مكنية.

3. كناية.

4. تشبيه.

وسؤالنا: ما العلاقة بين الشَّاعر والسِّلْك في قول المتنبي السابق؟

1. علاقة تحول وحسب

2. علاقة قرب وحسب

3. علاقة تحول وعدم القدرة على الوصول مع شدة القرب

4. علاقة تحول وعدم القدرة على الوصول بسبب بعد المحبوبة

هكذا نرى أن التمثيل -وسيلة الشَّاعر التعبيرية- للتحول بالسِّلْك جاء في مقامه المناسب ليصوّر حالة الشَّاعر بدقة.

ومنه أيضاً قول عسرة المحاربية: ¹⁴²

جَرَبْتُ مَعَ الْعِشَاقِ فِي حُلْبَةِ الْهَوَى فَفَقَنْهُمْ جَمْعًا وَجُنْتُ عَلَى رُسُلِي
فَمَا لِبَسِ الْعِشَاقِ مِنْ حُلِّ الْهَوَى وَلَا خَلَعُوا إِلَّا الثِّيَابَ الَّتِي أُبْلِي

¹³⁹ أوس بن حجر: من كبار شعراء نميم في الجاهلية.

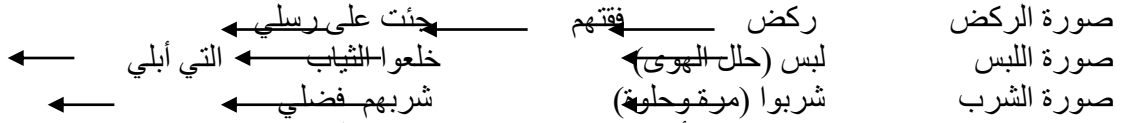
¹⁴⁰ جعفر بن قدامة، نقد الشعر، ص (123).

¹⁴¹ شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص (474).

¹⁴² بشير يموت، شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، ص (102).



وَمَا شَرَبُوا كَأْسًا مِنَ الْحَبِّ مَرَّةً وَلَا حُلُوةً إِلَّا وَشَرِبَهُمْ فَضْلِي
فمن خلال الصورة الفنية التي رسمتها الشاعرة، نستطيع أن ننبين عظمة الهوى الذي تهواه، وأنها ليست الأولى في التجربة ولكنها الأعمق. فكانها تقول لنا: مهما بلغ الحبيب من حبّ حبيبته، ومهما وصل هذا الحب من نفسه، فأعظم الهوى الذي أهواه أنا. فالمحاربة اخترقت الزمان والمكان، ومثلت حبها بثلاث لوحات رائعة رسمتها ولوّنتها بالألغاز والأفعال المتتابعة المفعمة بالحركة:



فجاءت هذه الصور مشبعة بالحركة -من خلال الأفعال التي ذكرتها- لتلائم حالة الشاعرة المفعمة بالحب الذي لا ولن ينطفئ. آخر كلمة في عجز كل بيت، جاءت لتناسب "فردة" حبها الذي فاق كل حب موجود. فالمحاربة مثل العشاق تركض في حلبة الهوى لكنها تجتازهم جميعا حتى وإن سارت على مهل. وها هي تلبس ثوب الهوى شأنها شأن غيرها ولكن ثيابها الأصل. فهم مهما لبسوا أو خلعوا من الثياب فلن تكون إلا ثيابا ألبتها. وكذلك في الشرب فقد ذاقته حلوه ومرّه، فجربت كل نكهاته ومهما ذاق غيرها، فما هو إلا ما تركته في قعر كأسها.

السؤال التقليدي الذي يطرح هنا في بعض مناهج العربية لغير الناطقين بها:

ما نوع الاستعارة التي استخدمتها الشاعرة في أبياتها السابقة؟

وسؤال الدراسة: ما الصيغة التي استخدمتها الشاعرة لتلائم حالتها المفعمة بالحب الذي لن ينطفئ؟

وإذا انتقلنا إلى محمود درويش نراه يقول:

إننا سنقلع بالرموش

الشوك والأحزان ... قلعا! ¹⁴³

فجاءت لفظة "الرموش" في مقامها المناسب لتصف حالة الصمود للشعب الفلسطيني -وهي أضعف جزء في جسمنا لرققتها- فمهما فعل الصهاينة بنا من قتل وتشريد وتشويه وتعذيب وتدمير، سنظل نقاومهم حتى وإن لم يبق فينا إلا الرموش الرقيقة، لن نستسلم سنحاربهم برموشنا.

وسؤالنا هنا: الكلمة التي استخدمها الشاعر للدلالة على المقاومة:

1. الرموش

2. الشوك

3. الأحزان

علم البديع: (مقام تحسين الكلام وتزيينه)

لقد كان أفراد علم البديع علما مستقلا، إدراكا لواقع لغوي بدأ يفرض نفسه على الساحة الأدبية والبلاغية لا يمكن تجاهله، فنون البديع تكون ذا معنى في مقام معين وتصبح زخرفا وحلية فقط في مقام آخر، وهي على الوجهين لا بد من استخدامها في مقام تحسين الكلام، فحاجة الكلام إلى الحلاوة والطلاوة حاجة ملحة.

يقول الخطيب القزويني في تعريف علم البديع: "هو علم يُعرّف به وجوه تحسين الكلام، بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال ووضوح الدلالة،" ¹⁴⁴ ثم قسمه إلى ضربين: ضرب يرجع إلى المعنى، وضرب يرجع إلى اللفظ.

تأمل قوله تعالى: ﴿مُتَكِنِينَ عَلَى فُرْشٍ بَطَانُهَا مِنْ إِسْتَبْرَقٍ وَجَنَى الْجَنَّتَيْنِ دَانٍ﴾ ¹⁴⁵ لم يقل الله فيه "ثمر الجنّتين" لأن الثمر لا دلالة فيه للالتقاط، ولكن "جنى" تدل على الثمرة التي تجنى وتؤخذ وهي بمعنى المجنى. ولهذا كانت أوقع من غيرها وتستهدف غاية لا تحقّقها لفظة أخرى. وهي في الوقت نفسه -في نظم ملتئم ومقام ملائم يكتمل فيه المعنى بكلمة "دان" التي لا يخفى ما فيها من دلالة معنوية، وعذوبة نغم. تتلقّفها الأسماع لما فيها من حروف متآخية مع الجنس، إضافة إلى ما تضيفه من أن الثمرة التي تجنى قريبة المتناول. وذكر المفسرون بأنه قريب يناله القائم والقاعد والمضطجع. ويؤيد ذلك قوله تعالى ﴿فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ﴾ (22) قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ (23) ¹⁴⁶.

ونسأل هنا: ما العلاقة بين "جنى" و"الجنّتين" في الآية السابقة؟

بدلاً من السؤال المكرر: بين موضع الجنس في الآية السابقة وبين نوعه.

ويقول أبو تمام:

فتى جوده طبع فليس بحافل أفي الجور كان الجود منه أم القصد

فالتجانس بين الجور والجود على مستوى تحسين اللفظ وتزيينه يوحي بالتمثيل، فعلى مستوى تحسين المعنى يقرن الجود بظلم المال، وهذا ما تعطيه لفظة الجور، إذ هي نقيض العدل والميل عن القصد، وهاتان اللفظتان صفتان من صفات الإنسان.

¹⁴³ محمود درويش، الديوان، ص (20).

¹⁴⁴ القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج 1، ص (495).

¹⁴⁵ سورة الرحمن: آية (54).

¹⁴⁶ سورة الحاقة: آية (22 و23).



وقوله:

فلا دمع ما لم يجر في إثره دم
والجناس بين لفظتي "دمع" و "دم" له بُعد صوتي "تزييني" ولكنه أولاً له بُعد "تحسيني" للمعنى؛ فاللفظتان علامتان من علامات الحزن والألم التي يمر بها الإنسان. ثم قوله:

ثَعَصُورٌ خَذِبَهَا الْغُيُورُ بِحُمْرَةٍ
إذا وَرَدَتْ كَانَتْ وَبَالاً عَلَى الْوَرْدِ
ففي هذا البيت يجانس أبو تمام بين "وردت" و "الوردة" ويظهر البعد الدلالي بين هاتين اللفظتين من خلال أن كلمة "وردت" تعني الاتجاه صوب الماء؛ و(الورد) يحتاج إلى الماء واللفظتان تدلان على الحياة والانتعاش. وعلى هذا النهج ورد قول البحثري:

إذا الْعَيْنُ رَاحَتْ وَهِيَ عَيْنٌ عَلَى الْجَوَى
فَلَيْسَ بِسِرٍّ مَا تُسِرُّ الْأَضَالِعَ
فالعين: الجاسوس، و(عين): عين الإنسان، والبعد الدلالي بين هاتين اللفظتين يظهر من خلال أن العين: "الجاسوس" يستخدم عينيه للتجسس على الناس. وفي جميع الأمثلة السابقة اللفظ واحد والمعنى مختلف.
7. الدراسات السابقة:

لم أجد دراسات سابقة في تعليم البلاغة براغماتياً مقامياً، سواء كانت نظرية أو تطبيقية، على (حد علم الباحثة).

8. إجراءات الدراسة وأدواتها:

اتبعت الدراسة المنهج البراغماتي الذي يعتمد على المقام في مواقف التواصل، وهو ما تنبعت إليه البلاغة العربية عند تشكيل الأسلوب البلاغي.

9. الخاتمة:

تعليم البلاغة مقامياً براغماتياً، يمكن الدارس من فهم الأساليب البلاغية فهماً لغوياً جمالياً تواصلياً. وهو نموذج يمكن الدارس من استدخال مفاهيم البلاغة بوضوح، وبطريقة سهلة، ويمنحه فرصة تأسيس اللغة واستجلائها وتطبيقها بكيفية يستطيع أن يسير معها بصورة متدرجة، أفضل من أن تقدم له البلاغة كأنها قوانين مجردة، أقصى ما يحاوله أن يحفظها. فمثل هذه الطريقة في العرض تثير الدارس وتحفزه على التفكير والتخيل والتمثل والمشاركة الفعالة. لهذا هي التي ينبغي أن تحظى بعنايتنا وأن تنال اهتمامنا فتكون جزءاً من برنامج يُوظف، برنامج يحتاج إلى بسط، ويحتاج إلى أن يعرض عرضاً مختلفاً؛ ينظر إلى حال المتكلم في الخطاب البلاغي وإلى المقام الخطابي، وإلى ربط البلاغة بالنصوص ومواقف التخاطب ربطاً يجعلها وظيفية، يوقن الدارس بجودها، ويتدرّب على استثمارها في وجوه أدائه اللغوي.

10. التوصيات والمقترحات:

إعادة طرائق تدريس البلاغة العربية في المناهج المدرسية وفي الجامعات، وتقترح الدراسة تطوير نموذج في تعليم العربية والتواصل بها، ينتقل من لغويات اللسان إلى لغويات الكلام، ويعيد طرح مسألة الإيصال والتلقي في ضوء البراغماتية.

11. المصادر والمراجع:

- أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله (ت395هـ)، الصنائع، تحقيق علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط1، (1371هـ/1952م).
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (1380هـ/1960م)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ومكتبة المثنى، بغداد، ط2.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، (1422هـ/2001م)، دلائل الإعجاز، تحقيق عبد الحميد هندائي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1.
- جعفر بن قدامة، (1963م)، نقد الشعر، تحقيق كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، مصر، مكتبة المثنى، بغداد.
- درويش، محمود، (1994م)، الديوان، دار العودة، بيروت.
- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، (1418هـ/1998م)، الكشاف، تحقيق وتعليق ودراسة عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، وشارك في تحقيقه فتحي عبد الرحمن أحمد حجازي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1.
- السبكي، أحمد بن علي، (1422هـ/2001م)، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، تحقيق خليل إبراهيم خليل، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن علي، (1420هـ/2000م)، مفتاح العلوم، حققه وقدم له وفهرسه عبد الحميد هندائي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1.
- سلامة، إبراهيم، (1371هـ/1952م)، بلاغة أرسطو بين العرب واليونان، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2.



- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، (د.ت.)، الإتقان في علوم القرآن، دار المعرفة، بيروت.
- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، (1996م).
- صمود، حمادي، (1994م)، التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، منشورات كلية الآداب، منوبة، ط2.
- الطريسي، أحمد، (1987م)، تحليل الخطاب الشعري "من كتاب قضايا المنهج في اللغة والأدب"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
- عصفور، جابر، (1992م)، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3.
- عودة، خليل، (1996م)، المستوى الدلالي للأداة في التشبيه، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، م3، ع10.
- القرطاجني، حازم بن محمد (ت هـ)، (1986م)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
- القزويني، محمد بن عبد الرحمن، (1420هـ/ 1999م)، الإيضاح في علوم البلاغة، مراجعة محمد السعدي فرهود، شرح وتعليق محمد عبد المنعم خفاجي وعبد العزيز شرف، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- المتنبي، أحمد بن الحسين، ديوان أبي الطيب المتنبي، تحقيق عمر فاروق الطباع، دار القلم، بيروت، لبنان.
- المسدي، عبد السلام، (1993م)، الأسلوبية والأسلوب، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط4.
- مصلوح، سعد، (1989م)، الدراسة الإحصائية للأسلوب بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة، عالم الفكر، م20، ع3.
- يموت، بشير، (1352هـ/ 1934م)، شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، المكتبة الأهلية، بيروت، ط1.

المراجع الأجنبية:

- Stephen C. Levinson, (1983), Pragmatics, Cambridge University Press, London, New York.



أساليب تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الواقع والمستقبل: غرب أفريقيا أنموذجاً

Techniques of Teaching and Learning Arabic Language for Non- Arabic Speakers- Reality & Future: West Africa: A Model

أ. مختار يونس محمد – طالب دراسات عليا -ماجستير-بجامعة الملك خالد بأبها -المملكة العربية السعودية

Email: 441814158@kku.edu.sa

ملخص الدراسة:

تعد اللغة من أعظم الاكتشافات التي أنتجها الإنسان على مر الزمان والعصور، وأنشأها وطورها تلبية لشد حاجاته اليومية، وهي وسيلته للتعبير عن آلامه وآماله وعواطفه، وهذا التفسير عما يخالج النفس من الميول والانفعالات، تعد من أظهر الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء. فالإنسان مدني بالطبع يحتاج إلى اللغة كأداة للتعبير والاتصال مع بني جنسه، واللغة تحتاج إلى مجتمع بشري لتنشأ فيه وتتطور. إن الدارس اليوم في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بغرب أفريقيا يلاحظ فروقا كبيرا في الطرق والأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليم هذه اللغة في هذه القارة الأفريقية وفي غيرها من الدول الأوروبية؛ لا شك أن الأخير أكثر مرونة وتطورا سريعا بالغاً. لهذا فقد ارتأيت في هذه الدراسة المتواضعة أن أقوم بمعالجة واقع مفهوم اللغوي والطرائق والأساليب المتبعة والاستراتيجيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في غرب أفريقيا ومستقبله؛ والتعرف على أهم الأسباب وإيجاد الحلول المناسبة في هذه الدراسة المتواضعة.

الكلمات المفتاحية: أساليب، طرائق، استراتيجيات.

Abstract:

Language is one of the greatest discoveries produced by man over time and ages, created and developed in response to the daily needs of his people, its means of expressing their pain, hopes and emotions, and this explanation of what is excited about the inclination and emotions that have shown the differences between man and other neighborhoods. A civilian of course needs language as a tool of expression and communication with his own gender, and language needs a human society to grow and evolve.

Today, the student in the field of Arabic language education for non-Arabic speakers in West Africa notes a great difference in the ways, methods and strategies of teaching that language on this African continent and other European countries; there is no doubt that European countries are more flexible and very rapidly evolving. So I thought, in this humble study, that I would address the reality of the concept of linguistics, methods and methods used and strategies used to teach Arabic to non-native speakers in West Africa and its future; identify the most important reasons and find the appropriate solutions in this country.

المقدمة:

منذ دخول الدين الإسلامي إلى غرب أفريقيا في القرن الخامس الهجري، دخل معه لغته العربية، فكانت صفة لازمة للإسلام، لا ينفك أحدهما عن الآخر، أينما وجد الأول وجد الثاني، فكان المقصد الأساسي لتعلم وتعليم اللغة العربية فهم الدين الإسلامي؛ عقيدة، وفقها وأخلاقاً، مقتصرًا على الحقل الديني من إلقاء الخطب والوعظ والإرشاد وغير ذلك، ولكن الحياة اليوم تغيرت ونحن الآن في القرن الواحد والعشرين الميلادي فمجالات اللغة العربية تطورت وازدهرت إقليمياً ودولياً فأصبحت في الدرجة الثالثة من بين



أكثر اللغات انتشاراً على المستوى الغرب الأفريقي ، فإن تعددت مجالاتها الحياتية فالتغير في أساليب وطرائق تعليمه وتعلمه لغير الناطقين بها في هذه القارة الميمونة.

فلا يكون الاقتصار على طريقة واحدة فقط كطريقة القواعد والترجمة في تعليم هذه اللغة، ولا يكون الاقتصار على استراتيجية واحدة فقط كاستراتيجية الحفظ في اكتساب هذه المهارة، ولذا فلتعدد أغراض ومقاصد تعليمه بما يتوافق مع العصر الراهن، ولمعالجة هذه المشكلة جاءت فكرة كتابة هذه الدراسة، وتنقسم الدراسة إلى ملخص، ومقدمة، وإطار نظري، ومباحث، ومطالب، وفروع، ونقاط.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما مفهوم اللغوي عند متعلمي اللغة العربية بغرب أفريقيا؟
- 2- ما واقع طرائق تعليم اللغة في تدريس اللغة العربية بغرب أفريقيا؟
- 3- ما واقع استراتيجيات تعليم اللغة المتبعة في تدريس اللغة العربية بغرب أفريقيا؟
- 4- ما أسباب التحجر اللغوي عند متعلمي اللغة العربية بغرب أفريقيا؟
- 5- ما مستقبل تعليم اللغة العربية بوصفها مهارة لغوية بغرب أفريقيا؟
- 6- لماذا يتفوق الطالب الأوروبي على الطالب الأفريقي في المستويات المتقدمة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهميتها في القضايا التي ستعالجها وهي كالتالي:

- 1- واقع طرائق تعليم اللغة العربية في غرب أفريقيا.
- 2- مفهوم مصطلح اللغوي عند الإطلاق عند متعلمي اللغة العربية بغرب أفريقيا وسبب ذلك.
- 3- واقع استراتيجيات تعليم اللغة العربية عند متعلمي غرب أفريقيا.
- 4- مدى إلمام متعلمي اللغة العربية بالمهارات اللغوية في غرب أفريقيا.
- 5- مستقبل تعليم اللغة العربية كمهارة لغوية بغرب أفريقيا.

أهداف الدراسة:

تتضح الأهداف الرئيسية من وراء هذه الدراسة في النقاط التالية:

- 1- إبراز واقع تعليم اللغة العربية كمهارة لغوية بغرب أفريقيا.
- 2- توضيح الأسباب الرئيسية في ظاهرة التحجر اللغوي لدى الدارسين للغة العربية بغرب أفريقيا.
- 3- تصحيح الاستراتيجيات الخاطئة التي يستخدمها متعلمي اللغة العربية بغرب أفريقيا.
- 4- ذكر نماذج من الاستراتيجيات الجيدة في تعليم اللغة الثانية نأمل استخدامها مستقبلاً في تعليم اللغة العربية بغرب أفريقيا.
- 5- إظهار أهمية التركيز على المهارات اللغوية أثناء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بغرب أفريقيا.



1- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل-إعداد: العربي الحضراوي-كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس الرباط-7/4/2019م.

يتفق بحثه مع بحثي في الجوانب التالية:

الجانب الأول: يتعلق كل من الباحثين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الجانب الثاني: تناول كل من الباحثين متعلمي اللغة العربية بأفريقيا.

ويختلف بحثي عن بحثه في الجوانب التالية:

الجانب الأول: يتعلق بحثي بواقع أساليب تعليم اللغة العربية، وبحثه يتعلق بتحديات تعليم اللغة العربية.

الجانب الثاني: يناقش بحثي مدى تطبيق طرائق تعليم اللغة، ويناقش بحثه معوقات وصعوبات تعليم اللغة.

الجانب الثالث: يناقش بحثي مدى ظهور المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية.

الجانب الرابع: يعالج بحثي مدى تطبيق استراتيجيات تعليم اللغة.

الجانب الخامس: يتعلق بحثي بمتعلمي اللغة العربية بغرب أفريقيا خاصة.

الجانب السادس: يناقش بحثي مصطلح مفهوم اللغوي عند متعلمي اللغة العربية بغرب أفريقيا.

أهم مصطلحات الدراسة: ويحتوي على أربع مطالب، وتحتوي مطالب على فرع أو فروع، وتحتوي فروع على نقطة أو نقطتين.

تعريف مصطلح " طرائق وأساليب " و " اللغة "؟

الطرائق في اللغة: جمع طريق وهو "السبيل الذي يطرق بالأرجل أي يضرب، وعنه أستعير كل مسلك يسلكه الإنسان في فعل محمود أو مذموم، وعند أهل النظر ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى المطلوب (147)".

والطرق: "جمع طريقة وهي الأسلوب، والمسلك، والمذهب (148)".

اللغة: يقول ابن جني: " حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (149)".

ويقول ابن حزم: " ألفاظ يعبر بها عن المسميات، وعن المعاني المراد إفهامها، ولكل أمة لغتهم (150)".

ويقول ابن خلدون: " اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب (151) ".

ويقول إدوارد سابير " وسيلة إنسانية خالصة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية (152)".

محمد عبد الرؤوف المناوي (ت 1031 هجري)، كتاب: التوقيف على مهمات التعاريف، ص: 481، دار الفكر المعاصر بيروت. 147

د/ أحمد مختار عمر (2003م)، ص: 506، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة. 148

ابن جني أبو الفتح عثمان (ت 392 هجري)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ص 33، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1. 149

ابن حزم (ت 456 هجري)، الأحكام في أصول الأحكام، ج 1، م 1، ص 42، 150

ابن خلدون (ت 808 هجري) تاريخ ابن خلدون، الباب السادس من الكتاب الأول، ج 1، ص 765. 151

جوزيف فندريس (ت 1380 هجري)، تعريب عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، اللغة، ص 26، مكتبة الانجلو المصرية 1950م. 152



ويقول الأستاذ فندريس: " فعل اجتماعي من حيث أنها استجابة لحاجة الاتصال بين بني الإنسان (153)"

ويقول فرديناد دي سوسير: " أن اللغة نوع من السلوك الاجتماعي، وفي هذا يعكس التفكير الاجتماعي، وأنها انتاج اجتماعي لقوى الكلام (154)".

مفهوم مصطلح " طرائق وأساليب تعليم اللغة " عند أهل الفن؟

يقصد بطرائق تدريس اللغات، بما فيها اللغة العربية: تدريس مهارات اللغة، التي غالبا ما تصنف في أربع مهارات، هي: فهم المسموع، والحديث، والقراءة، والكتابة، لأن التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى تحقق الكفاية اللغوية، الذي هو الهدف الرئيس من تعلم اللغة (155).

ويقول وليد ممدوح عمر:

ماذا نقصد بطريقة تعليم اللغة؟

" هي الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس على تحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة (156) "

الفرع الأول: مفهوم مصطلح "اللغوي" إذا أطلق عند دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها في غرب أفريقيا:

أنتجت الدراسة الإحصائية التي قمت بها على عدد كبير من طلاب غرب أفريقيا الدارسين في المملكة العربية السعودية والجمهورية المصرية وغيرها من الدول ما يقارب عددهم في الاستجواب 185 طالبا، وكانت النتيجة يرى عدد 44.5% أن اللغوي هو المتبحر في العلوم العربية من النحو والصرف والبلاغة والتاريخ والأدب والإعراب بحيث يمكنه الإعراب من الفاتحة إلى الناس.

بينما الطرف الثاني يبلغ عددهم 55.5% يرون أن من يصدق عليه كلمة اللغوي هو المتمكن في المهارات اللغوية تحدثا واستماعا وقراه وكتابة.

وهذه هي نتيجة الدراسة الإحصائية:

المرجع السابق. 153

دوسوسير، فردينان (ت1913م)، دروس في الألسنة العامة، تعريب صالح القرماوي ومحمد الشاويش، الدار العربية للكتاب، ط10، 1. 154

د/ عبد العزيز بن إبراهيم العصلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص17، 155

وليد ممدوح عمر، طرائق تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة أعاريب-العدد الثالث-مارس 2014م. 156



السؤال الأول ما مفهوم اللغوي عندك ؟

182 responses



وفي هذا المعنى يقول الدكتور علي أبو لاجي-رئيس قسم اللغة العربية والعلوم الإنسانية فرع البنات بجامعة الإسلامية بالنيجر:

" يرى كثير من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بغرب أفريقيا هو المتبحر في النحو والصرف البلاغة والتاريخ والأدب والإعراب بحيث يمكنه إعراب القرآن الكريم من الفاتحة إلى الناس حتى لو لم يكن باستطاعته التعبير عن أحاسيسه بعبارة صحيحة سليمة (157)"، بتصرف يسير.

وفي الحقيقة أن هذه الصفة تنطبق على كثير من دارسي اللغة العربية بهذه القارة وذلك يرجع إلى عدة أسباب، أختصرها في الفرع الآتي.

ويقول الدكتور علي أبو لاجي نقدا لهذا الفهم الخاطئ لمفهوم "اللغوي":

" والصحيح أن المقصود باللغوي هو الشخص الذي لديه ملكة لغوية مهارة اكتسبها من خلال ممارسته للمهارات اللغوية الأربعة؛ الإستماع والتكلم والقراءة والكتابة بحيث يمكنه التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، فاللغة عنده مهارة ووسيلة للتواصل بين بني البشر، وأداة للتعبير والتفكير والكتابة شفويا وتحريريا (158)"، بتصرف.

الفرع الثاني: أسباب هذا الفهم الخاطئ للمفهوم اللغوي، وظاهرة عدم الاهتمام بالمهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بغرب أفريقيا:

السبب الأول: الظن على أن اللغة هي حفظ القواعد والإلمام بها أكثر، ولهذا تجد حصة مادة القواعد أطول من حصة مادة المحادثة، فتدرس جميع النحوية والصرفية بالتفصيل، مضافة بالاستثناءات والشواذ من الأسماء والصفات.

السبب الثاني: الاختصار على مهارتي القراءة والكتابة، وقلة الاهتمام بمهارتي فهم المسموع والتكلم في مقرر المحادثة نفسها.

السبب الثالث: تدريس اللغة بلغة الأم، فلا يرون دراسة اللغة باللغة الهدف، فيقضي المعلم ساعات طويلة في القاعة الدراسية يشرح لتلاميذه القواعد بلغتهم الأصلية، فلا يكاد يكلمهم باللغة الهدف.

السبب الرابع: عدم التمييز بين مفهوم اللغة بوصفها مهارة، وبوصفها علوما.

السبب الخامس: عدم التمييز بين مقصدي اللغة بوصفها لفهم الدين، وبوصفها كلغة للحياة.

د/ علي أبو لاجي، محاضرة علمية عن بعد بعنوان الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعات العربية والإسلامية بغرب أفريقيا، 157
تنظيم شركة الروية للتدريب والاستشارات سنة 2021/11/16م.

المرجع السابق. 158



السبب السادس: عدم التمييز بين منهج تعليم اللغة القديمة واللغة المعاصرة.

السبب السابع: مشكلة العصبية والعنصرية بين متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بغرب أفريقيا، ويرجع ذلك إلى تعدد القبائل واللغات في هذه القارة الميمونة، فتجدهم في الجامعات لا يجالس بعضهم بعضا إلا إذا كان يرجع إلى أصل واحد؛ فنتج عن ذلك التكلم باللغة الأم.

السبب الثامن: قلة احتكاكهم بالعرب حتى خارج بلدانهم، لما يرجع إلى مظهر الطالب من قلة الاهتمام بالنظافة، وما يرجع إلى العرب أنفسهم من التكلم بلهجاتهم والتقليل من الفصحى.

وبهذا الصدد يحكي لنا الأستاذ الدكتور مرتضى بدماصي عن الحالة الواقعية التي شاهدها لدى أحد خريج إحدى الجامعات النيجيرية:

" يذكرني قضية أحدهم من خريجي اللغة العربية وهو بدرجة الإمتياز من إحدى الجامعات النيجيرية، بعث إلينا ذلك الخريج في القسم الخارجي بإذاعة صوت نيجيريا لقضاء مشروع خدمة الشباب الوطنية. وبموجب درجته كان لنا أمل كبير في طاقته على الترجمة. وطلبنا منه ترجمة برنامج أقوال الصحف إلى اللغة العربية، عادة إن البرامج كلها تعد بالإنجليزية وتبعث نسخ إلى كل قسم للترجمة إلى لغة القسم، وبداية جمع الأخ القواميس كلها يبحث فيها كل كلمة إنجليزية في النسخة التي لا تتجاوز أربع صفحات، وقضى حوالي ساعة ونصف في ترجمة ورقة من المفروض ألا تتجاوز ترجمتها 30 دقيقة ... وفي الأخير حول إلى قسم لغته الأم (159)".

وهذا يرجع إلى طرق التي نسلكتها في تعليم اللغة العربية؛ لذا سأذكر في المطلب التالي بعض طرائق تعليم اللغة العربية وبيان واقعيتها بغرب أفريقيا.

طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية وبيان واقعيتها بغرب أفريقيا لغير الناطقين بها:

الفرع الأول: طريقة القواعد والترجمة؛ ويحتوي على نقطتين مهمين:

النقطة الأولى: مفهوم طريقة القواعد والترجمة:

وهي عبار عن أسلوب ترجمة القواعد النحوية والصرفية للتلاميذ بلغتهم الأم دون اللغة الهدف والتمثيل عليها دون الخروج عن نطاق النصوص الواردة في المقرر الدراسي.

ويعرف وليد ممدوح عمر هذه الطريقة بقوله:

" من أقدم طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ويتضح من اسمها أن هدفها الأول تدريس قواعد اللغة العربية ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، وتعتمد عملية التعليم فيها على الترجمة بين اللغتين: الأم والأجنبية، وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة باللغة الأجنبية، وتهمل مهارة الكلام بالكلية، بالإضافة إلى أن المبالغة في العناية بدراسة القواعد يحرم الطالب من تلقي اللغة نفسها؛ فالتحليل النحوي للجمل والنصوص لا يجعل الدارس متمكنا من عناصر اللغة بصورة كافية ، لأن اهتمامه منصب على الأحكام النحوية العامة كوسيلة للضبط والتصحيح اللغوي (160)".

النقطة الثانية: واقعية طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بغرب أفريقيا:

في الحقيقة هذه هي الطريقة السائدة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بغرب أفريقيا، ويكون نادر جدا يتعلم الطالب اللغة العربية في هذه القارة ولم يمر بهذه الطريقة.

وأظهرت نتيجة الدراسة الإحصائية التي قمت بها على هذه الفئة من دارسي اللغة العربية بهذه القارة أن نسبة مئوية 60.5% تعلموا اللغة العربية على هذه الطريقة؛ وذلك أن أغلب الذين اختاروا الجواب الثاني وذكروا في التعليق أقوالا كلها ترجع إلى هذه الطريقة؛ وذلك إن دل على شيء وإنما يدل على أن الأغلبية الساحقة تعلموا العربية على هذه الطريقة. وهذه بعض تعليقاتهم:

التحدث (وإخبار من يتحدث معي أن يكون مرتاحا في تصحيح أخطائي في اللغة)، ومشاهدة أفلام كرتونية (للأطفال)، إلزام النفس بعدم التحدث بلغة الأم

بالمطالعة وكثرة الاستماع

أ.د/ مرتضى بدماصي، المحاضر بكلية التربية جامعة لاغوس نيجيريا. فاعلية اللغة العربية في نيجيريا، ص20-21، ط2، 159. وليد ممدوح عمر، طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة أعاريب-العدد الثالث-مارس 2014م 160



دراسة المتون اللغوي والنحوية كلامية العرب للشنفري ولامية العجم للطغرائي ومقصورة ابن دريد ومثلث قطرب ولامية بانن سعاد ولامية ابن الورد وقصيدة الخالية و البالية وقصيدة شمقمقية وقصيدة الدالية لأبي الحسن اليوسي وتحفة المودود في المقصور والممدود لابن مالك الأندلسي ومعلقات السبع ودواوين الستة الجاهلية ومقامات الحريري أما النحو مقدمة ابن الأجرومية وملحة لإعراب و الخلاصة المعروفة بألفية ابن مالك وأما الصرف فلامية الأفعال لابن مالك و أما البلاغة فمأنة المعاني لابن الشحنة وجوهر المكنون في صدف ثلاثة الفنون لعبدالرحمان الأخضري وأما الأدب فأدب الكاتب لابن قتيبة أدب الكاتب عندي ماله في الكتب ند ليس للكاتب عنه إن أراد العلم بد

مجالسة الشيوخ باستماع إلى سروحهم وحفظ ما كان منها من المنظومات والخلاصة

كتب اللغة المعاصرة كالإنشاء الصحيح وتلاوة الإفرقية والأجرومية، واللامية الأفعال في تصريف الأفعال، وما سوى هذه من الكتب وبلاغة الواضحة.

طريقة الممارسة والتعلم

طريقة القواعد والاستماع والكتابة والتحدث وغير ذلك

المحادثة والتخاطب

خلاصة المقصود

القواعد والسليقة

عبد الوهاب الحسن _ الكلية _ التخصص: اللغة العربية وآدابها.

تم

قراءة الكتب المطالعة والقصص القصيرة

طريقة حفظ المفردات تم التحدث بها

أحب

عن طريق مشاهدة الافلام الكرتونية في صغر

طريقة التدريس الجماعي

التحدث والاستماع ثم كتابة المقالات

القراءة في الكتب والاستماع في قنوات مخصص الآن لذلك.

الدراسة في بيئة العربية والممارسة بالتحدث والسماع والاستماع مع حفظ المفردات ما يتجاوز عشر كلمات في اليوم.

في غرب أفريقيا عند الناطقين لغغير العربية في الغالب يبدأ بتعلم الحروف الأبجدية ثم تركيب الجمل قراءة مع ترجمتها إلى لغة الطالب ثم التطبيق عن طريق المحادثة بين التلاميذ والأساتذة ثم إلى مرتبة تعلم القواعد

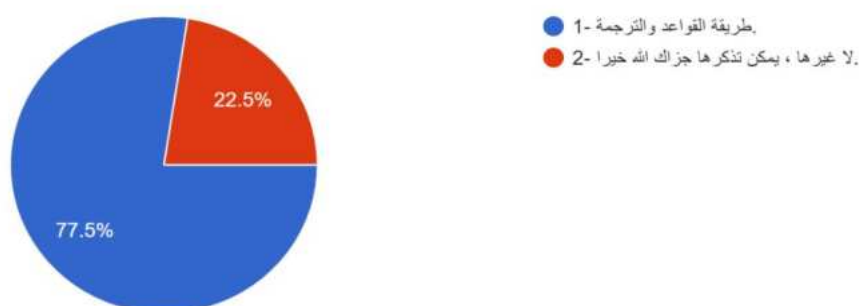
دراسة كتب اللغة العربية على المشائخ

القراءة والاستماع

فهم علوم القواعد من النحو والصرف وعلوم متن اللغة أي فهم مفردات اللغوية



السؤال الثاني: ما هي الطريقة التي استخدمتها في تعلم اللغة العربية ؟
182 responses



الفرع الثاني: الطريقة المباشرة، ويحتوي على نقطتين مهمين:

النقطة الأولى: مفهوم هذه الطريقة: وهي عبارة عن أسلوب تعليم اللغة الهدف باللغة الهدف مقتصرًا على مهارة التكلم فقط وإهمال باقي المهارات.

وعن هذه الطريقة يقول الدكتور عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي:

" وقد سميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة؛ لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها (161)".

النقطة الثانية: واقعية الطريقة المباشرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الغرب الأفريقي:

بدأت تظهر هذه الطريقة في هذه الآونة الأخيرة في المدارس الكتائب العصرية الفائقة لتحفيظ القرآن الكريم والدراسات اللغة العربية في دول غرب أفريقيا؛ نيجيريا، والنيجر، وغانا، وكميرون والسودان؛ حيث تقبل في هذه المدارس البنين والبنات تتراوح أعمارهم ما قبل البلوغ، وغالبا ما تكون مدارس رواقيا للمبيت، فيلزم هذه الناشئة بالاشتغال بحفظ القرآن الكريم والتكلم باللغة العربية، ويلزم أساتذتهم أيضا بذلك وجميع عمال المدرسة؛ حيث لا يقبل للتوظيف في المدارس إلا من يتكلم العربية حتى الحارس وصاحب النظافة، فتيسر ذلك للناشئة التقاط الكلمات العربية من أفواه أساتذتهم.

وأنا أتذكر شخصا عندما كنت مدير قسم اللغة العربية بمدرسة نور الحق بنيجيريا، قمنا بتطبيق هذه الطريقة على الناشئة ونجحنا كثيرا، وكانت المدرسة تطبقها قبل التحاقهم بهم سنة 2016م.

د/ عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 62. 161



واقع إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بغرب أفريقيا ومستقبلها:

واقع الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بغرب أفريقيا:

الفرع الأول: النقطة الأولى: مفهوم الإستراتيجية: وهي عبارة عن أسلوب التعليم والتعلم يستخدمه المعلم في إيصال المعرفة والمادة العلمية إلى التلاميذ، أو يستخدمه المتعلم في اكتساب المعرفة أو المهارة.

النقطة الثانية: إستراتيجية الحفظ في إيصال المعرفة أو المهارة أو اكتساب المعرفة أو المهارة:

وعن هذه الإستراتيجية يقول الدكتور علي بن محمد الحكمي -أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض:

" الطلاب الأربيون الجدد بالجامعة يستخدمون إستراتيجيات كثيرة لتعلم اللغة العربية لذا يتفوقون على الطلاب الأفارقة في المستويات المتقدمة، وذلك عندما يقبل طلاب جدد بالجامعة، يكون الطالب الإفريقي متفوقا في المستويات الأولية ثم يصاب بالتحجر اللغوي فيتقدم عليه الطالب الأوروبي، والسبب أن الطالب الإفريقي يعتمد على إستراتيجية خاطئة وهي الحفظ في تعلم اللغة العربية، بينما الطالب الأوروبي يعتمد على إستراتيجية التعلم الذاتي، وإستراتيجية المحاكاة، وإستراتيجية اقتباس المعنى من النص، وإستراتيجية القراءة النشطة، فلا يعتمدون على إستراتيجية الحفظ (162)".

وأكشفت نتيجة الدراسة الإحصائية التي قمت بها على فئة من دارسي اللغة العربية بهذه القارة أن نسبة مئوية 27.5% مارسوا إستراتيجية الحفظ في تعلم اللغة العربية.

الفرع الثاني: إستراتيجية القراءة النشطة: وعنها يقول الدكتور عادل منير أبو الروس-حاصل على الدكتوراه والماجستير في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة قطر:

"وهي تمكن الدارسين من عدم الاكتفاء باسترجاع المعلومات كما هي في النص القرآني، بل يمكنهم استخدام المعلومات السابقة التي تكونت لديهم والحصيلة اللغوية التي تعلموها في المراحل اللغوية السابق، وتساعدهم على إضافة معانيهم الخاصة لما يفهمون (163)".

وقد أسفرت نتيجة الدراسة الإحصائية التي قمت بها على فئة من دارسي اللغة العربية بهذه القارة أن نسبة مئوية 35.7% طبقوا إستراتيجية القراءة النشطة في تعلم اللغة العربية كما تظهر في الصورة السابقة.

مستقبل إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في غرب أفريقيا:

وفي هذا المطلب أذكر عدة من الاستراتيجيات التي لم تكن منتشرة إلى حد يذكر في أوساط متعلمي اللغة العربية بالقارة، وقد ضمنتها الاستبيان الذي قمت من خلاله بالدراسة الإحصائية، وكان عدد قليل جدا في النسبة المئوية اختاروا هذه الاستراتيجيات.

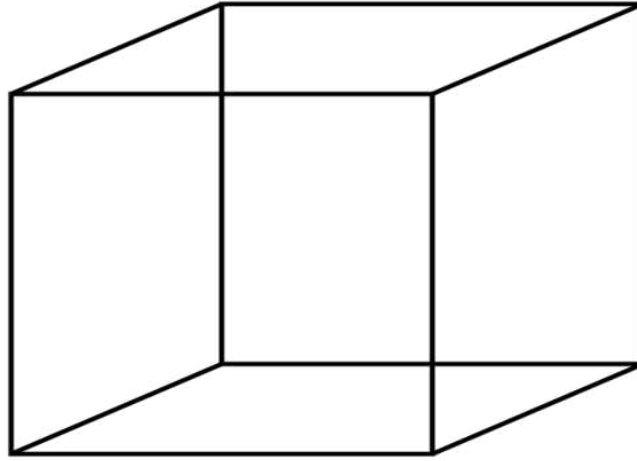
وهي كالتالي:

1 -- إستراتيجية التكعيب؟ وهي إستراتيجية تعليمية تعتمد على نظرية التعليم المتمايز، كل طالب في صف دراسي يتميز بخصائص وفروق فردية عن بقية زملائه، وبالتالي هذا الطالب يمثل حالة خاصة من نوعها يمكنني أن أتعامل معها بناء على الفروق الفردية التي يتميز بها.

هذه النظرية تركز على تعليم المتميز في أثناء التدريس، وتتطلب من الطلاب أن ينظروا إلى موضوع الدرس من ست زوايا مختلفة كما في هذا النموذج من الصورة:

د/ علي بن محمد الحكمي، محاضر علمية عن بعد بعنوان الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعات العربية والإسلامية بغرب أفريقيا، 162
د/ عادل منير أبو الروس، دورة إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، موقع دليل العربية، 163

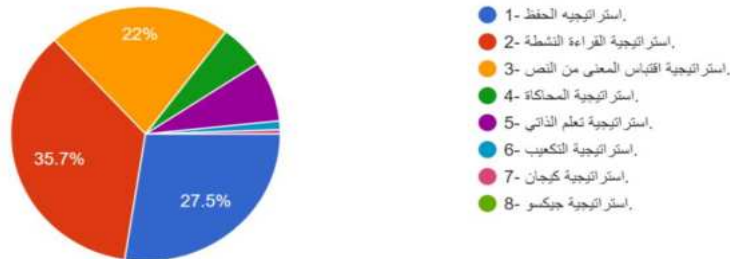




مكعب يتكون من ست زوايا مختلفة، فهذه الزوايا هي عدد أوجه المكعب، على كل وجه أستطيع أن أضع سؤالاً لكي يجيب عليه الطلاب، وكل جانب من جوانب المكعب يمثل نشاطاً مختلفاً عن الآخر. بناءً على أن السؤال على هذا الوجه يختلف عن السؤال على الوجه الآخر، بمعنى أن تتدرج من السهولة إلى الصعوبة.

وكشفت نتيجة الدراسة الإحصائية التي قمت بها على فئة من دارسي اللغة العربية بهذه القارة أن نسبة مئوية 12.5% استخدموا هذه الاستراتيجية في تعلم اللغة العربية، وهي التي في الرقم السادس كما في النموذج السفلي.

السؤال الثالث: اختر الاستراتيجية التي استخدمتها في تعلم اللغة العربية
182 responses



وكون هذا الاستبيان انتشر إلى عدد كبير إلى متعلمي اللغة العربية بالقارة مما نحسن الظن أن الدراسة الإحصائية قد أسهمت بالتعريف هذه الاستراتيجية بين الدارسين مما نرجوا مستقبلاً أن يطبقها عدد كبير منهم إذ قد عرفوها وسوف يكتشفون عنها بالبحث.

2- إستراتيجية كيجان: ويقصد بهذه النظرية أنشطة إثرائية تتم في وقت، ولها ميزة حيث يمكن تطبيقها في بداية الدرس (التقييم القبلي) وفي نهاية الدرس (التقييم البعدي)، ويستخدمها المعلم كأداة للمراجعة للتأكد من مدى استيعاب الطلاب للمفاهيم اللغوية، ويمكن توظيفها في جميع فروع اللغة العربية.

وتتكون الإستراتيجية من عدة تراكيب:

ومن أشهر هذه التراكيب " أبحث عن النصف الآخر ".

كيفية تطبيق إستراتيجية كيجان:

1-يفضل تصميم القاعة الدراسية على حرف " يو " بجوار الجدران.

2-يتم توزيع مجموعة من البطاقات على الطلاب بصورة عشوائية.

3-تحتوي البطاقات على أسئلة باللون الأحمر، والإجابات باللون الأسود.

4-يطلب المعلم من الطلاب أن يبحثوا عن النصف الآخر للبطاقة.

5-من يكمل نصف البطاقة يقف في زاوية أخرى من الصف.

وقد كشفت نتيجة الدراسة الإحصائية التي قمت بها على فئة من دارسي اللغة العربية بهذه القارة أن نسبة مئوية 9.5 استخدموا هذه الاستراتيجية في تعلم اللغة العربية، وهي التي في الرقم السابع كما في النموذج السابق.

وكون هذا الاستبيان انتشر إلى عدد كبير إلى متعلمي اللغة العربية بالقارة مما نحسن الظن أن الدراسة الإحصائية قد أسهمت بالتعريف هذه الاستراتيجية بين الدارسين مما نرجوا مستقبلا أن يطبقها عدد كبير منهم إذ قد عرفوها وسوف يكتشفون عنها بالبحث.

الخاتمة: ونحتوي على نتائج الدراسة والتوصيات:

أولا: نتائج الدراسة:

1-تبين لنا أن نسبة مئوية 55.5% من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بغرب أفريقيا يرون أن مصطلح " اللغوي " ينطبق على المتمكن في المهارات اللغوية، بينما يرى عدد 44.5% نسبة مئوية منهم أنه المتبحر في العلوم العربية كالنحو والصر

2-واتضح لنا أن نسبة مئوية 60.5% من دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها بغرب أفريقيا يعتمد على طريقة القواعد والترجمة في التعلم اللغة، ينما عدد 30.5% يعتمد على غيرها من الطرق.

3-واكتشفنا من خلال الدراسة أن نسبة مئوية 35.7% يعتمد على إستراتيجية القراءة النشطة في التعلم اللغة، في حين أن نسبة عدد 27.5% يعتمد على إستراتيجية الحفظ في التعلم اللغة.

وقليل جدا من نسبة مئوية 18.5% يعتمد على إستراتيجيات التكعيب، وكيجان، وجيكسو.

4-وتبين من خلال الدراسة أن السبب من وراء التحجر اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية بغرب أفريقيا هو اعتمادهم على طريقة القواعد والترجمة في التعلم اللغة، واعتمادهم على إستراتيجية الحفظ في اكتساب المهارات اللغوية.

ثانياً: التوصيات: الباب مفتوح لدراسة عدة موضوعات تتعلق بهذه الدراسة؛ فمنها على سبيل المثال:

1. واقعية الطريقة المباشرة في تعليم وتعلم اللغة العربية على إحدى مدارس غرب أفريقيا.

2. واقعية إستراتيجية القراءة النشطة، أو التكعيب، أو جيكسو في التعليم والتعلم اللغة العربية على إحدى مدارس غرب أفريقيا.

3. أسباب الضعف اللغوي التي ترجع إلى المناهج الدراسية لدى دارسي اللغة العربية بغرب أفريقيا.

المراجع:

1-محمد عبد الرؤوف المناوي (ت 1031 هجري)، كتاب: التوقيف على مهمات التعاريف، ص: 481، دار الفكر المعاصر بيروت.

2-د/ أحمد مختار عمر (2003م)، ص: 506، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة.

3-ابن جني أبو الفتح عثمان (ت 392 هجري)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ص 33، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1.

4-ابن حزم (ت 456 هجري)، الأحكام في أصول الأحكام، ج1، م1، ص42،

5-ابن خلدون (ت 808 هجري) تاريخ ابن خلدون، الباب السادس من الكتاب الأول، ج1، ص.765



- 6- جوزيف فندريس (ت 1380 هجري)، تعريب عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، اللغة، ص26، مكتبة الانجلو المصرية 1950م.
- 7- دوسوسير، فردينان (ت1913م)، دروس في الألسنة العامة، تعريب صالح القرماوي ومحمد الشاويش، الدار العربية للكتاب، ط10، 1.
- 8- د/ عبد العزيز بن إبراهيم العصلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص.17
- 9- وليد ممدوح عمر، طرائق تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة أعاريب-العدد الثالث-مارس2014م.
- 10- د/ علي أبو لاجي، محاضرة علمية عن بعد بعنوان الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعات العربية والإسلامية بغرب أفريقيا، بتنظيم شركة الرؤية للتدريب والاستشارات سنة 2021/11/16م.
- 11- د/ علي بن محمد الحكمي، محاضر علمية عن بعد بعنوان الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعات العربية والإسلامية بغرب أفريقيا بتنظيم شركة الرؤية للتدريب والاستشارات سنة 2021/11/16م.
- 12- د/ عادل منير أبو الروس، دورة إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، موقع دليل العربية.
- 13- أ.د/ مرتضى بدماصي، المحاضر بكلية التربية جامعة لاغوس نيجيريا. فاعلية اللغة العربية في نيجيريا، ص20-21، ط2.



الدراسة البينية في اللغة العربية (الطب والأدب) أنموذجاً

Interstitial Study in Arabic Language (Medicine and Literature) A Model

د. يوسف بن هليل بن فارح الجابري-كلية المسجد النبوي الشريف – المدينة المنورة

Email: Belalbelal1415@gmail.com

ملخص البحث:

يتناول البحث الدراسة البينية في اللغة العربية وأهميتها على العموم، ثم يخصص الدراسة في حقل من الحقول العربية وهو الأدب من حيث التناول الطبي له، والأثر والتأثير بين هذين العلمين، معتمداً على جانبي التنظير العلمي القائم على دراسات ونتائج علمية سابقة، ثم التطبيق العملي من خلال نماذج مختارة تمت دراستها دراسة بينية، وبيان أهم النتائج والجدوى والأثر العلمي والفني على التخصصين، ثم التوصيات والخاتمة.

الكلمات المفتاحية: الدراسة البينية في اللغة العربية-العلاقة البينية بين الأدب الطب -متلازمة المتنبّي.

Abstract:

The research deals with the interdisciplinary study in the Arabic language and its importance in general, then allocates the study in one of the Arabic fields, which is literature in terms of medical uses of it, and the impact and affect between these two sciences, relying on both sides of scientific theorizing based on previous scientific studies and results, then practical application through selected models that have been studied interstitively, and a statement of the most important results, feasibility and scientific and technical impact on the two disciplines, then recommendations and conclusion.

Keywords: the impact research deals with the interdisciplinary- study in the Arabic language. and affect between these two sciences.

المقدمة

الحمد لله الذي جعل العلوم السليمة ذوات روابط وأواصر، تتكامل وتتآزر، ولا تتعارض وتتنافر، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين بلسان عربي مبين، ثم أما بعد:

فمن المعلوم عقلاً وواقعاً أن اللغة عموماً ذات امتدادات وثيقة وعلاقات وطيدة تربط بينها وبين شتى العلوم والمعارف الأخرى. واللغة العربية -بثرائها الدلالي وما تحمله من تمثيل حيّ لما يحيط بها، تعدّ أسمى لغة حيوية تمتدّ علاقتها بكل العلوم والمعارف، وهذه العلاقة علاقة حيّة نابضة، فهي علاقة تبادلية متغلغلة في دقائق وتفصيل العلوم الأخرى، وفي هذا البحث الموسوم

ب- (الدراسة البينية في اللغة العربية (الطب والأدب) أنموذجاً)

نجد أن العلاقة بين هذين العلمين علاقة وطيدة، فالجامع الأساس والقاعدة الضامّة لهما هي الشعور وسطوته المنبعثة من إدراك الجنان ليظهرها على اللسان والأركان، بصورة لفظية تشي بمعاناة جسدية أو بصورة جسدية تصور لها لغة أدبية تتماهى مع المعاناة، وتنصهر ألفاظها مع شعورها لتحقيق أقصى ما يمكن من دلالة الوضوح والبيان.

وبما أن الطب يتلمس المعاناة، ويصف الألم، ويسعى لعلاجها أو التخفيف من وطأتها، عبر بوح الشاكي وإقرار الطبيب، فذلك النص الأدبي يتلمس المعاناة، ويصوغ ألفاظاً تشرك المتلقي طوعاً أو كرهاً، فيشعر بالمعاناة وكأنما الأديب أجراها على لسانه، أو صاحبها، ويزداد أثر التلقي إن لامس النص أذن طبيب وقف ملياً على معاني المعاناة مع الألم تفاعلاً يكشف ما وراء آهات الأديب.

وهنا يأتي دور المتلقي الذي يتلقى النص الأدبي بخلفية طبيّة أو غيرها من الخلفيات العلمية، ولكل قراءته وتدوّه وتأثره.



وإن كان الأديب المنشئ للنص هو الذي يكتوي بمعاناة النص الحقيقية ويعيش آثارها؛ إلا أن الطبيب هو المدرك اللبيب لكنه هذه المعاناة وامتداداتها النفسية والشعورية، فبهذا يكاد يكون أكثر وعياً للمعاناة ممن بثها، وهذا يمنح الطبيب مجالاً واسعاً للاسترسال مع النص وتجاوز تخومه إلى لجته، والوقوف على المعاناة الحقيقية للأديب.

بل إن كثيراً من النصوص الأدبية تسري عبر سماعه الطبيب قبل أن تمد يدها لمتذوق وناقد آخر، فتأسره وتلزمه أن يكون آسٍ يجسُّ صدق معاناتها.

ولذا فإن الصلة بين الطب والأدب كالصلة بين الطبيب والأديب، فهي صلة أوجدتها الرغبة لدى الاثنين بهتك أستار المعاناة والألم، فكما أن الطبيب يكشف آلام المريض، وهو في ذات الحال أقدر من غيره على كشف آلامه، كذلك الأديب يكشف آلامه وآلام غيره، وهو أقدر من غيره على البوح بكل هذا، من هنا أتت فكرة هذا البحث، سائلاً المولى التوفيق والسداد.

مفهوم الدراسات البينية:

لا يمكن أن يتفرد أي علم من العلوم مهما كان مجاله وميدانه بخصيصة تمنحه الانقطاع عن غيره من العلوم، حتى وإن بدت العلاقة بينه وبين غيره من العلوم غير منطقية ولا مقبولة، وهذا سببه أن العلوم مهما تنوعت فهي ذات انتماء واحد وجذر واحد فكلها تنتمي إلى ملكات إدراكية ومعرفية في الذهن البشري، ففيه تترعرع ومنه تظهر للوجود.

وعلى هذا فالدراسات البينية تلمس لطيف لعلاقات ذات تأثير بين العلوم المتنوعة، ولا يصح بحال أن يُضرب بحاجز فصل بين العلوم، ومن هنا تطورت النظرة إلى دمج المكونات المعرفية والعلمية لتتشكل نظرة أوسع تنتج بعداً علمياً أكثر قدرة على فهم القضية المعرفية والدالية 164

ومن خلال ما تقدم يمكننا التوصل إلى مفهوم واضح للدراسات البينية بصفة عامة وهو أنها: "نوع من الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول" 165 معرفية سواء كانت أكاديمية أو غير أكاديمية.

وإذا ما أردنا تحديد التعريف في الإطار الذي نحن بصددده وهو المجال الأدبي والطبي فإننا نستطيع أن نقول: إن الدراسة البينية التي نعينها هنا هي تناول النص الأدبي من منطلقات علمية سواء، وهي هنا المنطلقات الطبية.

أهداف الدراسات البينية:

يتبين من التعريفات المتقاربة لهذا الضرب من التناول العلمي أن الهدف من الدراسات البينية بشكل عام يكمن في إبراز العلاقات المبنية على حقائق أو توقعات ذات صلة بين فنيين أو علمين مختلفين، وتختلف الصلات باختلاف العلوم والفنون محل الدراسة.

وفي الأدب تظهر أهداف الدراسة البينية في القدرة على تفسير كثير من الظواهر الأدبية ذات الصلة بأسباب وبواعث متعددة، فقد تكشف الدراسة البينية نوع الشكوى، وتحديد المعاناة المرضية من خلال الدراسة البينية ذات الخلفية الطبية، بل وقد تحسم جدلاً لدى النقاد منطلقاً فهم النص من خلال النص فحسب بنظرة أحادية معتدة بذاتها، وقد تكشف النقاب عن أسرار ذات علاقة شخصية، وقد تسلط الضوء على جوانب في حياة الأدب أو الأديب أو البيئة المحيطة على اختلافها.

وعلى العموم فإن "الحاجة إلى إجراء الدراسات البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد، وإنما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة" 166 ذات صلات مؤثرة وعلمية من منطلقات منهجية مدروسة وذات نتائج قابلة للملاحظة والنقد والقياس والتعديل.

164 - ينظر: اللغة العربية والدراسات البينية الأفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، المجلد الأول ص 28، د. محمد غالي، بحث علمي بعنوان: بعض الأصول المعرفية للدراسات البينية نموذج الوجاهات اللغوية (بتصرف)

165 - ينظر: اللغة العربية والدراسات البينية الأفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، المجلد الثاني ص 1009، د. رانيا عبد المعز الجمال، بحث علمي بعنوان: الدراسات البينية وبعض التجارب العالمية.

166 - مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة 1438 هـ - 2017م الدراسات البينية، جامعة الأميرة نورة، ص 10



الهدف الخاص من هذه الدراسة:

من أهداف الدراسة الخاصة ما يلي:

- لفت النظر لأهمية الدراسة البينية بين علمين تربطهما أواصر الشعور والبوح عن معاناة الآلام والآمال.
- دمج منهجي الدراستين؛ لإضفاء أبعاد رحبة تسهم في اتساع ساحة التذوق الأدبية.
- إنتاج نظرات جديدة وقرارات حديثة ومصطلحات معرفية نقدية، من شأنها كشف النص الأدبي وإظهار ما كان يحتاج إلى إظهار.

دور الدراسات البينية في النضج المعرفي:

من المسلم له أن لكل فن من الفنون العلمية منهجاً خاصاً به، هو الأولي والمقدم إذا ما كان الحديث عن خصائص وأسرار هذا الفن وفك رموزه وبنائه المعرفي، وهذا وإن كان محل التقدير والإجلال إلا أن من التوجه المعاصر ما يؤكد على أن تعدد المناهج وتشارك العلوم في مناهجها أثبت ثراء معرفياً ظاهر الأثر بين النفع.

وهذا التفاعل المنهجي وتكاتف التخصصات صورة واضحة للنضج المعرفي، فالإقتصار على حدود التخصص الواحد وعدم فتح الأسوار للتخصصات المعنية معرفياً يدل على انغلاق معرفي، وتوحد تخصصي، قد يسبب اتساع الهوة بين العلوم، وبالتالي بين أربابها.

والعصر الذي نحن فيه يتنفس بثاً معرفياً لا يحجزه حدٌ، ولا يقف عند باب، فالطبيب تقتحم عالمه المقطوعات الأدبية، والأديب تقتحم رؤاه الحقائق الطبية، وقس على هذا سائر العلوم، فالنضج المعرفي نتيجة حتمية للدراسات البينية التي توطر هذه العلاقات بين التخصصات وتوجهها الوجهة العلمية المبنية على منهج علمي سليم يوائم بين مناهج متعددة.

أولاً: العلاقة البينية بين الأدب والطب:

لكل العلوم وإن تباعدت علاقات متعددة، يظهر بعضها جلياً، ويتجلى بعضها بالتتبع والتلمس، ويدق بعضها حتى لا يكاد يرى، والعلاقة البينية بين الأدب والطب علاقة تنسم بكل الأطوار السابقة، فمنها ما هو ظاهر بين، ومنها ما هو مستخفٍ يظهر بشيء من الجهد، ومنها ما يدق ويحتاج إلى جهد وتقصٍ وجلد، وفي هذا العمل سنتناول بعض العلاقات بين هذين العلمين بما يخدم موضوع الدراسة فنقول:

1- العلاقة الشعورية المتبادلة بين الأدب والطب:

إذا ما نظرنا للأدب في هذا الحقل المعرفي على أنه صورة ملفوظة معبرة لتشخيص حالة شعورية معنوية، والطب ميدانه التعبير عن الألم بصورة وأسلوب يبينان صورته الحقيقية أمام الطبيب، فإمكاننا القول: إن العلاقة بين الأدب الذي هو شعور وإحساس مصور لفظاً؛ والطب الذي هو ميدان التعبير والتصوير المتحري الدقة والإصابة لمعاناة وشعور حقيقيين، فمدار الميدانيين على علاقة شعور، وتعبير عنه، وكلاهما يحمل عبء بيان المعاناة بأبلغ أسلوب.

وقد كانت العلاقة وطيدة بين هذين الضربين من المعارف قديماً وحديثاً، فما هو المتنبي يستعين بمهارة الطبيب لبيان الصورة التي رأى فيها خطوات الأسد المتأنيّة الممتلئة ثقة ومهابة، فيقول:

يَطُ الثَّرى مَتَرَفَقاً مِنْ تَيْهِهِ فَكَأَنَّهُ أَسٍ يَجُسُّ عَلِيلاً

فهذه الصورة التي استحضرها المتنبي لتقريب صورة خطوات الليث تنم عن علاقة حاضرة بين الأدب والطب، بل وتوظيف ما هو من خصائص الطب لبيان صورة في ذهن الأديب والشاعر لم تسعفه أحداث الكون من حوله لإبرازها وإيضاحها، فالأدب هنا لجأ للطب دون غيره، ليبرز الصورة التي عجزت عنها خبرات أي علم آخر مستقلاً، أو متفرع كعلوم اللغة بشتى ألوانها.

ومرة أخرى نجد هذا الحضور الطبي لدى المتنبي عندما يصف الحمى التي أصابته، فيجلي النص ويضفي عليه جمالاً ينبثق من دقة التشخيص المرّضي، وكان أبا الطبيب طبيب سبر أسرار الأمراض وفقه تشخيصها.

وهذا التناول البارع فتح باباً للدراسة البينية التي استطاعت تحديد نوع الحمى، وتشخيص المعاناة تشخيصاً طبياً، أثرى النص الأدبي وأضاف إليه قراءة بينية ثرية، على ما سنتناوله لاحقاً.



وسيقال مثل هذا عن ابن الرومي ووصفه نرف ابنه، وكذلك المخبـل السعدي وحديثه عن رؤيته للشـيء الواحد شـيئين. 167

ولا شك أن الطبيب يعتمد على اللغة المنطوقة ومستواها، ليصل إلى خطواته الأولى نحو تشخيص المرض والبدء بما يسمى (البرنامج العلاجي) فإن كان المتحدث يمتلك زمام البيان، ويتذوق التعبير الأدبي البليغ، القادر على جعل اللغة الناطقة قادرة على سد الفجوات بين حقيقة الألم والتعبير عنه، كان هذا مما ييسر على الطبيب مهمته، بينما قد يعيق الأسلوب العيي والركيك خطوات الطب الأولى، وقد يشتت الحـدس ويؤخر الوصول السريع.

ومن ناحية أخرى فإن الطبيب الذي لديه حظّ من ملكة وذائقة أدبية فمزاوله الطب كفيلة بإيقاضها وجعلها في ذروة ألقها ونشاطها، وذلك لما تحدثه مشاهد المعاناة المتفاوتة من إذكاء للمشاعر التي تسعى بدورها أن تظهر تعبيراً ينفّس عن النفس لهيبتها.

ولا غرو فالطبيب أكثر من يدرك آثار كبت المشاعر وقهر الشعور، والعلاقة بين الطب والأدب، وهذا نجده جلياً في تفاصيل هذا النص للشاعر الطبيب إبراهيم ناجي:

والناس تسأل والهوا جس جمة	طبّ وشعر كيف يتفقان
الشعرُ مرحمة النفوس وسرّه	هبة السماء ومنحة الدّيان
والطبّ مرحمة الجسوم ونبعّه	من ذلك الفيض العليّ الشان
ومن الغمام ومن معين خلفه	يجدان إلهاماً ويستقيان
يا أيها الحبّ المطهر للقلو	بِ وغاسل الأرجاس والأدران
ما أعظم النجوى الرفيعة كلما	يشدو بها روحان يحترقان

2- العلاقة الفنية المتبادلة بين الأدب والطب:

لمناقشة هذا الأثر لابد أن يحقق هذا الباب إجابة على السؤال التالي: هل الطب يفك اللغز الأدبي؟

وهل يشاركه الأدب في فك معضلات طبية؟

إننا إذا جعلنا اعتمادنا ومصب أنظارنا على فهم الدلالة، وما يترتب على ذلك من نتائج، فإننا ندرك أن لكل من هذين المتلازمين أثراً واضحاً وجلياً في تحقيق هذا الهدف، ف لغة المريض الأدبية تكشف الستار عن معاناته أكثر من أي لغة أخرى، وذلك لصدق العاطفة واستحضار البراعة التصويرية، وهذا يجعل الطبيب الأديب يتجاوز الفهم اليسير السطحي لكثير من النصوص لدى كثير من المتلقين إلى فهم أعمق، وتحويل النص إلى بوح مريض يستطيع الطبيب الأديب من خلاله تشخيص حالة مرضية يشعر بها الأديب، ولم تكن هذه الملكة لتنضج لدى الطبيب لو لم يتذوق عبارات المرضى، ويميز بين بليغها، وعيها، ورشيقها، وركيكها، وهذا جعل من الطبيب الأديب ناقداً قد يتجاوز الناقد الأدبي لما يملكه من ملكة - سواء أكانت فطرية ذات سبق، أو مكتسبة نمت مع تكرار المعاناة وأساليب التعبير عنها- فهذا يستطيع الطبيب فكّ كثير من ألغاز النصوص الأدبية، وإنطاق المسكوت عنه من المشاعر والألام الذاتية والعامة لدى الأدباء.

وكما أن الطبيب يسهم في فك ألغاز كثير من النصوص الأدبية _ كما سنبين لاحقاً _ فكذلك الأديب يختصر على الطبيب طريقاً طويلاً، بعبارات دالة، تضع يد الطبيب على أهم سمات المرض، وتقرّزه فرزاً لغوياً عن أشباهه ونظائره من الأمراض والأدواء الأخرى، إضافة لما تحمله هذه اللغة الأدبية من استثارة مشاعر الطبيب، ومضاغفة تعاطفه مع المريض، فتتكشف القوة التركيبية على مظاهر الألم ليصل للبه، وهذا يقلل نسبة الاحتمالات التشخيصية الخاطئة، ويختصر الجهد والوقت والمال.

وهذا التناغم الشعوري الجميل يكاد يكون سمة ظاهرة عامة، فالطبيب يتناول قلم الأديب أحياناً، والأديب يرتشف من حدس الطبيب، ويجسّ من خلال سماعته.

وكثيراً ما يبلغ الأمر مبلغ الكمال؛ عندما يمتزج الإلهامان في ذات واحدة، فيكون الطبيب أديباً يشخص بسماعته وسماعه وذائقته، وينظم بمشرطه، ويعالج بروح الأديب الأريب، فلا شك أن هذا التمازج مما يثري الساحة الأدبية في مجالات عدة، لن تقتصر على

167 - ينظر: منصور الجابري، طبيب عبر الزمن، الرياض 1438 هـ العبيكان، ط1



النظم والتذوق، والنقد والتحليل، والدراسة الصحية لحقبة زمنية أو لفئات من المجتمع، أو لشخصيات معينة بناء على نثرهم وشعرهم وبوحهم وبث معاناتهم فحسب، بل ستتجاوز ذلك إلى بناء معرفي، يمتد عبر النصوص وما تحمله من مضامين، والصور وما تحملها من دلالات، والتشكل المجتمعي المتناغم مع لغته وصورها، والقدرة على دفع الهيمنة الدخيلة لكل المصطلحات والتراكيب المستجلبة.

3- العلاقة المتبادلة بين الأدب والطب:

• أثر الدراسة البيئية الطبية على الأدب:

من المسلمات أن الأدب وليد الثقافات المتعددة ذات الصلة القريبة باللغة، والأخرى التي يظن أنها من فلك آخر، والحقيقة أن المعطيات المعرفية تحدد -أو تكاد- تحدد كثيراً من معالم النص الأدبي، تذوقاً، ونقداً، وبيئة، ومن هنا يمكن القول بأن أبرز الآثار التي تتركها الدراسات البيئية ذات المنحى الطبي على النص الأدبي تكمن في التالي:

1. الأثر على التذوق:

التذوق الأدبي من الملكات التي تتفاوت تفاوتاً بيناً فهماً وتحقيقاً، ولذا فقد "تعددت تعريفات التذوق الأدبي تعدداً ملحوظاً" 168 وكانت تدور حول الحاسة الفنية، والفهم الدقيق لعناصر النص، وملكة تأمل الجمال، وملكة الاستجابة الوجدانية، وتقدير العمل الأدبي، ونحو ذلك.

وإذا أنعمنا النظر في هذه التعريفات نجد أن اجتماع كل هذه الملكات غاية علمية فنية، لن تتحقق إلا من خلال دراسة واسعة لجوانب معرفية تلم شتات المعارف المتنوعة، لتتأزر في تذوق ذي أبعاد جديدة، وهذا الذي يتحقق بكل يسر في الدراسات البيئية، ولذا جاء التعريف بأن التذوق "قراءة تهتم بكل جوانب النص دون أن تقتصر منه على جانب، ويهتم بكل ما يؤدي إلى النص مادام سيضيء -حتماً- جنباته". 169

فالدراسة البيئية الطبية تستطيع أن تكشف كثيراً من جوانب التجربة الشعرية، من حيث الصدق والتكلف والتصنع، بل ومدى براعة الصنعة والتكلف، فتضفي على النص الأدبي قراءة متعمقة، قد لا تتحقق في غيرها.

وهذا من شأنه أن يثري الذائقة الأدبية عموماً، والعمق النقدي خصوصاً، فيكتسب المتلقي ملكة النقد والبيان، والغوص في معاني النص، والإحساس بجماله وما فيه من معاناة، في جو من الذائقة الأدبية التي تزداد عمقاً ورواءً على ما تحمله من إثراء للتجربة الشعرية والطبية.

وإذا ما توقفنا قليلاً عند شاعر كأبي الطيب المتنبي وما قاله النقاد والمتذوقون عنه؛ فإننا نرى أننا أمام شروح متعددة المشارب والتوجهات لأعماله الأدبية، فقد كان أربابها من ذوي المنهج الواحد - وإن تفرعت فنونه - أعني العلوم العربية الأدبية، ومع هذا نجد أن النصوص مازالت حبلً، وما زال بعضها يكتنفه غموض لم يسس لبابه مفتاحاً من غير هذه المواد.

وهذا يجعلنا نضع بين أيدينا ما قاله صاحب كتاب: "المآخذ على شراح ديوان أبي الطيب المتنبي" عن شروح الديوان، لنخرج بأنموذج من أشهر قصائده وهو وصف الحمى متأملين أثر القراءة البيئية على هذا النص، فقد قال صاحب المآخذ راداً على قراءة لقصيدته الحمى في قوله:

" كَأَنَّ الصُّبْحَ يَطْرُدُهَا فَتَجْرِي ... مَدَامُهَا بِأَرْبَعَةِ سَجَامٍ

قال: يعني إنها تفارقه عند الصبح، فكأن الصبح يطردها، وكأنها تكره فراقه، فتبكي بأربعة أواق؛ ... ولذلك يعرف ابن جني هذا فقال: أراد الغروب وهي مجاري الدمع، والغروب لا تنحصر بأربعة ذات سجام فحذف المضاف.

... والصحيح ما قال ابن جني وذلك أن لكل عين غريبن، فلذلك قال: بأربعة سجام "170 وهذه القراءة على بهاء معناها وقربه؛ تحتاج لفئة أخرى تزيد المعنى المتستر جلاءً والتصاقاً بالتجربة الشعرية، وهو ما نجده في التشخيص الطبي الذي جعل الدموع

168 - ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، دار الفكر، ط4، 1433هـ، ص84

169 - النص السابق نقلاً عن قاسم الموني، نحو تأسيس مفهوم معاصر لقراءة النص الأدبي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس عشر، ص72

170 - أحمد بن علي بن معقل، أبو العباس، عز الدين الأزدي المُلَهي، المآخذ على شراح ديوان أبي الطيب المتنبي، تحقيق: الدكتور عبد العزيز بن ناصر المانع، مركز

الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط2، 1424 هـ - 2003 م، ج5 ص292



هذه رشح انتهاء الحمى، ونقلها من الزائرة إلى المزور، فهي فيه وإن غادرت فلم تكن لتستلب رشحها من جسد المزور، وهذا ما سنتبينه عند عرض الدراسة البيئية لنص الحمى.

2- الأثر من حيث النقد العلمي:

كثيراً ما يحتدم النقد العلمي حول قضايا أدبية؛ وهذه وإن كانت ظاهرة فكرية تدل على النضج المعرفي، إلا أننا نجد أنها تمتد في أحيان كثيرة عبر العصور والأجيال فلا تكاد تحسم إلا من خلال التجاوز أو التنازل للمخالف في كثير من الأحيان، وهنا تأتي الدراسة البيئية لتقول الكلمة الفصل في مواقف متعددة، فعلى سبيل المثال نظرة النقد الأدبي لقصيدة مالك بن الربيع أنها مرثية يرثي نفسه ساعة احتضاره، والحقيقة أن في النص ما يدلنا على أن ابن الربيع لم يقل قصيدته أثناء احتضاره... بل كان في حالة وعي فني كامل، يعرف ما يريد أن يقوله" 171

إن هذا الجدل الذي لم ينته، لن تحسمه إلا دراسة بيئية إما منطقية -وهي التي لا يؤبه بحضورها في أكثر المواقف النقدية الأدبية- أو طبية، وهنا الحسم العلمي للطب الذي يؤكد أن ساعة الاحتضار لا تهب للمبدع فسحة للإبداع الرصين.

ومن ذلك نسبة سورة الإبداع إلى الشياطين والجن" فإنهم يزعمون أن مع كلّ فعل من الشعراء شيطاناً يقول ذلك الفحل على لسانه الشعر، فزعم البهراني أن هذه الجنّة بنت عمرو صاحب المخبل، وأن خالها مسحل شيطان الأعشى. وذكر أن خاله هميم، وهو همام. وهمام هو الفرزدق. وكان غالب بن صعصعة إذا دعا الفرزدق قال: يا هميم. وأما قوله: «صاحب عمرو» فكذلك أيضاً يقال إن اسم شيطان الفرزدق عمرو. "172 ولا شك أن هذا مما يحسم شرعاً قبل كل شيء، إلا أن الدراسة البيئية الطبية المعتمدة على التشخيص النفسي ترفض ذلك جملة وتفصيلاً، بناء على دراسة فاحصة، توصل من خلالها لمعرفة أهم وظائف العقل البشري ومؤثرات انفعالاته وتأثر إبداعه بهذه الانفعالات.

3- الأثر من حيث النقد الأدبي:

• ترتيب النص زماناً ومكاناً:

عندما تتسم الدراسة البيئية بالموضوعية فالنتائج تكون دقيقة بنسبة عالية جداً، وهذا ما ظهر نتيجة دراسة بيئية اعتمدت على تتبع ديوان الشاعر حمد الحجي بناء على أعراضه المرضية، والتقارير الطبية والوثائق المستخرجة من جهات صحية، إلى إعادة ترتيب ديوان الشاعر تاريخياً حسب حالته المرضية وتدهورها، وهذا بلا شك منح العمل الأدبي اتساقاً متناعماً مع حياة الشاعر وتغير أطوارها، وهذا بلا شك له بالغ الأثر في تغير العمل الأدبي وتلمس الفروق، وهذا يتيح للدارسين معرفة مراحل التطور الفني لدى الشاعر وأسبابها.

• توليد مصطلحات نقدية:

استحدثت بعض المصطلحات الناتجة عن الدراسة البيئية التي من شأنها أن تلم بحديثات متناثرة سواء عن شخصية الشاعر أم عن نمط تفكيره وألوان إبداعه، هذا من إثراء الدراسات البيئية للميادين المعرفية بشتى أنواعها.

وهذا ما تحقق في ميدان التحليل والنقد الأدبي كما قررت دراسة بيئية إنشاء مصطلح (متلازمة المتنبّي) وهذا المصطلح صالح للاستعمال في مجالات نقدية وأدبية وتربوية ونفسية وتعليمية.

4. الأثر من حيث بيئة النص الأدبي:

• حياة الشاعر من منظور اجتماعي أو نفسي:

لا شك أن التدخل البيئي بين ما تم إصداره من أحكام مبنية على دراسات أدبية ودراسات طبية لنص ما تبين بعض الانتلاف والاختلاف، فعلى سبيل المثال قد يدرس النص دراسة نقدية من خلال المنهج النفسي وتقرر الدراسة بعض النتائج المبنية على انطباعات نفسية شعورية، ونظرات منهجية نقدية، وربما لا تتجاوز الانطباعات النقدية وظهور شخصية الناقد.

بينما عند التناول النفسي الطبي تتضح الدقة أكثر، والقرب من الواقعية ألصق وأوثق، وربما رفعت بعض القناعات أو أكدت بعضها.

171 - د. عزت عبد المجيد خطاب، حوارات النص، دراسات في الأدب المقارن، دار المفردات للنشر، الرياض، ط1، ص 123

172 - أبو عثمان الجاحظ، الحيوان، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الثانية، 1424 هـ، ج6 ص 433



وتتجلى مثل هذه الأحكام في كثير من الدراسات البينية، منها دراسة طبية للشاعر حمد الحجي 173 سيأتي الحديث عليها لاحقاً، وبعض الاستنتاجات النقدية العديدة، كوصف الشاعر الموهل في الرومانسية بإصابته بأمراض نفسية، وغير ذلك مما استقر في الوعي النقدي وكاد يكون من المسلمات.

ثانياً: أثر الدراسة البينية على الطب:

الحديث عن أثر الدراسة البينية على الطب لا نعني به دراسة الطب من منطلق أدبي، بل المقصود أثر الدراسة البينية بين الأدب والطب، التي يكون منطلقها الطب على الطب ذاته؛ فكما أن للطب أثراً جلياً على النص الأدبي من حيث الجوانب التي تم ذكر بعضها، فكذلك للأدب أثرٌ على الطب لا يخفى في جوانب متعددة أهمها ما يلي:

1- الأثر على التعبير:

اللغة مفتاح العقول والمشاعر، فالملكة اللغوية والقدرة التوظيفية للغة على مستويات الذائقة العامة، تكسب المتحدث تأثيراً بالغاً، والطبيب أحوج ما يكون لرؤية أثر جهده ونتائج عمله وخطته العلاجية، ولا يكون هذا مالم يبيت في روع مريضه أثراً بليغاً يغير مفاهيمه ويدب في أوصاله حتى يجعله وظيفته التي يسعى لتحقيقها، فكون الطبيب يتناول وصف الأمراض وتشخيصها من منظور أدبي متكاملاً على التخصص الطبي فهذا مما يقرب الفهم لدى المريض وينشئ تفاعلاً مثمراً.

2- الأثر المهني:

إذا ما نظرنا إلى تناول الأدبي لما له صلة بالطب؛ فإننا نجد أثر ذلك واضحاً على النظرة العامة للطب ومزاويلته، فالحديث عن الطب وما يجري في فلكه ملاً كتب الأدب، ولا شك أن هذا ثبت دعائم تقدير هذه المهنة، وتصورها بصورة لائقة، حتى باتت حاضرة في ذهن الأديب المبدع والمتلقي والناقد.

ودراسة الطبيب نصاً أدبياً تثيري الميدانين الأدبي بما قد يضيفه من الجوانب المذكورة آنفاً، والجوانب الذوقية المنعكسة على الميدان الطبي وقربه من الذائقة الرفيعة الأدبية.

والواقع يثبت أن الطبيب الأديب إنما هو أثر لأسر أدبي لم يكن بإمكانه الفكاك منه، وبالتالي انعكس على جوانب المهنة، ولطف أجواءها، ومن هنا نستطيع أن نتلمس بعض هذه الآثار من خلال تناول الأطباء النماذج الأدبية تحليلاً ودراسة؛ يتبين كل هذا من النماذج التالية.

ثالثاً: نماذج لنصوص أدبية من منظور الدراسة البينية:

1- حمى المتنبى:

ومن المعلوم أن نص المتنبى في الحمى من النصوص التي حظيت بدراسات متعددة وثرية، أضافت إضافات تذوقية جميلة وحسنة، وإذا ما أضفنا إلى هذه الدراسات التذوقية نظرة فاحصة بعين الطب؛ فإننا سنحظى بتذوق أكثر عمقاً، وأشد سريناً في الوعي الأدبي، ولعلنا نجد خيطاً يكاد يفصح عن عجز سابق لم يملك سوى الإشادة بالبيان والانبهار بوجهه!

فالعجز يكمن في معرفة ما بين هذا الوصف البارع والمرض الحقيقي من معنى خفي لا يكشف أستاره سوى " هذه المعاني البديعة، وكفى بالمتنبى فضلاً إتيانه بها، وإنه لصاحب كل غريبة، ومنتهى كل أطروبة في المعاني ...، ومن ذلك ما قاله في وصف حاله عند ورود الحمى عليه.

173 - حمد بن سعد الحجي (1358- 1409 هـ- 1939- 1989 م) شاعر، ولد في «مرات» بالقرب من الرياض. وبعد أن نال الشهادة الابتدائية انتقل إلى الرياض، حيث التحق بالمعهد العلمي في عام 1371 هـ. ثم التحق بكلية الشريعة وكلية اللغة العربية، وأخذ يؤدي الامتحان في الكليتين معاً. وقيل تخرجه، في عام 80- 1381 هـ أصيب في قواه العقلية، وأفاد الكثير من الأطباء بأن لديه انفصاماً حاداً في الشخصية. وقد عولج بالإضافة إلى مستشفيات السعودية في كل من الكويت وإيران ولبنان ومصر ولندن. ولم يطرأ إلا تحسن قليل على حالته. وبقي على هذه الحال حتى قضى نحبه بمرض أصاب الرئة وزحف على القلب. توفي يوم الأربعاء 30 ربيع الأول.

ينظر: تنمة الأعلام - محمد خير رمضان (1/ 151)



وَرَأَيْتِي كَأَنَّ بِهَا حَيَاءً * فَلَيْسَ تَزُورُ إِلَّا فِي الظَّلَامِ
وَلَمْ تُخْلَفْ مَجِيباً حِينَ تَأْتِي * عَشِيَّةَ كُلِّ يَوْمٍ بِإِنْطِظَامِ
بَسَطْتُ لَهَا النَّمَارِقَ وَالْحَشَايَا * فَعَاقَتْهَا وَبَاتَتْ فِي عِظَامِي
أَرَأَيْتُ وَقْتُهَا مِنْ غَيْرِ شَوْقٍ * مُرَاقِبَةَ الْمَشُوقِ الْمُسْتَهَامِ
فَيَصْدُقُ وَغَدُهَا وَالصِّدْقُ شَرٌّ * إِذَا أَلْفَاكَ فِي الْكُرْبِ الْعِظَامِ" 174

إن الشراح وقفوا أمام هذا النص مواقف متعددة، كشفت جوانب متعددة من جماله، ودقة وصفه للوعكة الصحية التي مرت بالمتنبي، ومع كل هذا الجهد لم تخل نظراتهم من تتبع واستدراكات، كما أنهم لم يبقوا على كنه المعاناة كما هي، فبلاغة المتنبي التي بهر بها الجميع "لم تترك مجالاً للشك أن سبب الحمى التي أصابته هي الملاريا" 175 ورغم هذه البلاغة فلم يتمكن أحد ممن درس وتأمل وعاش مع هذا النص أن يكشف ما كشفته الدراسة البيئية، هذا الكشف المتمثل في حكم جريء من طبيب تذوق النص ثم فحص صاحبه من خلال عباراته وبلاغته ليقول: إن المتنبي قد وصف الملاريا وصفاً "يصلح أن يكون مادة لدراسة التاريخ المرضي للملاريا، فهي حمى لها وقت محدد في البدء والانتها، ولها نمط معين في مكان الألم وشدته، فهي تصيب العظام والمفاصل" 176.

إن هذه القراءة البيئية أضافت إضافة لا يمكن أن تتجاوزها الذائقة العربية التي تعي تبعات هذه الحمى بعد التشخيص، فهي ليست كأى حمى لا يتجاوز الوعي عند ذكرها اشتداد الحرارة وارتعاش البدن، فالآلام التي كشفتها الدراسة البيئية هذه من دقة في الوقت مجيئاً ومغادرة، تعزز معنى آخر نفسي وهو الخوف والقلق من القادم، والاستبشار المقلق لوداع موعود بعودة ليست محمودة، فقول الشاعر:

أَرَأَيْتُ وَقْتُهَا مِنْ غَيْرِ شَوْقٍ * مُرَاقِبَةَ الْمَشُوقِ الْمُسْتَهَامِ
فَيَصْدُقُ وَغَدُهَا وَالصِّدْقُ شَرٌّ * إِذَا أَلْفَاكَ فِي الْكُرْبِ الْعِظَامِ

وهذا مالا نجده عند الحديث عن الحمى حديثاً عابراً، كما أن الآلام المصاحبة التي تسكن العظام والمفاصل هي الآلام التي تجسدت في قوله أيضاً:

بَسَطْتُ لَهَا النَّمَارِقَ وَالْحَشَايَا * فَعَاقَتْهَا وَبَاتَتْ فِي عِظَامِي

ومن جميل ما قيل في براعة وصفه: "وهذا باب من البديع مزج به الإيماء بالاستعارة، والكناية بمفهوم الإشارة.

ثم قال: بذلت لها المطارف الأنيقة، والحشاي الأثيرة، فعافت بما بذلته، وكرهت ما أعدته، واعتمدت عظامي ترحمها، ولازمتها توجعها وتؤلمها.

ثم قال على نحو ما قدمه: يضيق جلدي عني وعما يحاوله من الاشتغال به، وتطالبه من الاقتحام له، فتوسعه بأنواع السقم، وتغمه بضروب الألم، وكل هذا على نحو ما قدمه من الإشارة الكافية، والكناية المغنية" 177

إن هذا التناول على جماله ونسبة كماله؛ يبحث بلطف عن إضافة تحملها إدراكات علم آخر، وانتباهة متخصص فطن، يملك ذائقة الأديب وعمق جس الطبيب، إنه منهج الدراسة البيئية، التي كشفت المعنى المحسوس الذي أظهرته نظرة الطبيب الأديب.

174 - يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلوي الطالبي الملقب بالمؤيد بالله، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العصرية - بيروت، ط 1، 1423 هـ، ج 1 ص 100

175 - منصور الجابري، طبيب عبر الزمن، الرياض 1438 هـ العبيكان، ط 1، ص 59

176 - المصدر السابق، ص 59

177 - إبراهيم بن محمد بن زكريا الزهري، شرح شاعر المتنبي، دراسة وتحقيق: الدكتور مصطفى عليان، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط 1، 1412 هـ - 1992 م، ج 1، ص 165



2. متلازمة المتنبي:

المتلازمة" يقصد بها مجموعة أعراض نفسية وسلوكية تشكل نمطاً نفسياً مميزاً لفئة مخصوصة من العباقرة العصاميين "178. والدراسة البينية هي التي أنتجت هذا المصطلح المبني على مفهوم طبي دقيق، ويقصد به هنا مجموعة الأعراض النفسية والتوجهات الفكرية الظاهرة على شخصية أبي الطيب المتنبي فهو " موهبة خارقة، تقتزن مع طموح يجاوز عنان السماء... وضع اجتماعي بنيس... فقر بالغ ومكانة متدني"179

وفي الحقيقة قد وفق الدارس أيما توفيق في استنتاج هذا الحكم وإطلاق هذا المصطلح، وذلك لأن هذا المصطلح ظهر جلياً في شخصية المتنبي من خلال إنتاجه الأدبي، وحكاياه وتمثله كثير من الشعراء والأدباء وغيرهم، ولنتبين هذه السمات سنتأمل هذه الأبيات:

وصرت أشك فيمن أصطفيه لعلمي أنه بعض الأنام

وقوله:

سيعلم الجمع ممن ضم مجلسنا بأني خير من يمشي على قدم

وقوله:

فإن تُفَقِّ الأنام وأنتَ مِنْهُمْ فَإِنَّ الْمِسْكَ بَعْضُ دَمِ الْعَرَالِ

هذا الأبيات اليسيرات التي تعكس نوعاً من أظهر سمات التعالي المبني على مفهوم الشك، والاعتداد بالنفس، والاستعلاء على كل الناس، ثم المدح الذي لم يكتسب قوته وبلاغته إلا بالذم المطلق، هذه الصور لحالات نفسية متضاربة لا تكاد تستقل، فسرعان ما يترفع بذاته عن كل مخلوق، حتى نراه يقدم غاية الانكسار والتذلل؛ في مثل قوله بعد قوله المليء فخراً بنفسه واحتقاراً لغيره:

سيعلم الجمع ممن ضم مجلسنا بأني خير من يمشي على قدم

فيقول:

إن كان سركم ما قال حاسدنا ... فما لجرح إذا أَرْضَاكُمْ أَلَمْ

"وفي الحقيقة أن هذه الروح المتعالية تخفي خلفها هيكلاً داخلياً هشاً، وغالباً ما تكون غطاءً لعقد المتلازمة الثلاث الفقر، والاحتقار، والتسلط، وسرعان ما تتحول إلى اكتئاب حاد حال الإخفاق

وأنى شئت يا طريقي فكوني نجاة أو أداة أو هلاكاً"180

والحديث عن المتنبي يطول ويأخذ مناح عدة في الدراسات البينية، وذلك لغزارة رؤاه ومفاجاته الفكرية والسلوكية.

وفي دراسة بينية أخرى نرى علم النفس الطبي يتدخل بكل جسارة؛ ليقول كلمات فصلٍ، ويقطع الشك باليقين، في مواقف لم يستطع النقد الأدبي والدرس التحليلي أن يقول كلمة الفصل فيها حال كونه منفرداً معتدلاً بتفرده، كما هو في الأنموذج التالي:

5. حمد الحجي بين إثبات المرض ونفيه:

معاناة الشاعر السعودي حمد الحجي معاناة اكتنفها ظروف عدة، لا تكاد تشف عن نفسها إلا من خلال ما بين أيدينا من أعماله الأدبية، ففيها نقرأ المعاناة ونستشعر الألم، وتنتابنا أسئلة لا تقف عند حد، ما الذي أصاب الشاعر المبدع؟ هل هو جنون؟ أم أنها العبقرية الفائقة؟ أم أنها ليست هذه ولا تلك بل هو الشعور الحقيقي الصادق بالتفرد والغربة؟ كل هذه الأسئلة وغيرها قد يتلذذ القارئ بتلمس بعض الإجابات التي لا يراها إلا آلاماً ماثلة في ديوان شاعرنا، وهذا لا يجعلنا نتجاوز النص إلى واقع ملموس ومعاناة حقيقية، فجل ما نصل إليه تأوه وزفرة بعيد النص تنبئ عن إعجاب وتأثر ليس إلا.

178 - منصور الجابري، طبيب عبر الزمن، الرياض 1438 هـ العبيكان، ط1 ص 67

179 - المصدر السابق، ص 67

180 - المصدر السابق، ص 69



بيد أن الدارس للنص دراسة بينية يكشف لنا جوانب جديرة بالتأمل، تكمن في تحليل النص تحليلاً نفسياً ليس على مذهب الدراسة النفسية للنص الأدبي، بل على مذهب الدراسة الطبية النفسية المنطلقة من التخصص الدقيق لهذا العلم الذي يتلمس الحالة ويشخصها، ويقر بعضها، ويجزم بعدم صحة بعضها، وهذا ما ظهر لنا جلياً من خلال الدراسة التي قام بها الطبيبان الأدبيان الدكتور منصور الجابري والدكتور شليويح العنزي، وفيها يقرر الطبيبان ما يلي:

"باستقصاء المراجع التي نصت على تشخيص مرض حمد الحجي فقد ورد إلينا أكثر من خمسة أمراض هي كالتالي:

1- الفصام أو انفصام حاد في الشخصية

2- الفصام الوجداني

3- جنون الهوس الاكتئابي

4- الذهان الدوري

5- الوسواس¹⁸¹

بعد هذا الاستقصاء الدقيق يبدأ الطبيبان في ترشيح ما يريانه، باستبعاد ما تدل النصوص الأدبية على استحالة-وهذا دور الدراسة البينية الرصينة-فقد استبعدا الفصام الوجداني، ولم يقفا على ما يشير إلى إصابته بالهوس الاكتئابي، وجزما باستحالة إصابته بالذهان الدوري " لأن هذا النمط لا يلائم حالة الحجي، فهو لم يتحسن... ولم يعد إلى طبيعته الأولى"182

إن هذه الدراسة ذات البعد التخصصي الدقيق الذي قاد دفتها طبيبان على درجات من النضج المعرفي والمكانة العلمية، والذائقة الأدبية، لتضع اللبنة الرصينة لبناء صرح شامخ يعزز التناول العلمي القائم على الدراسة البينية الرصينة، وإثراء الساحة الفكرية والأدبية بجمال العلاقة بين علمين إنسانيين تربطهما وشائج الشعور النبيل، والإحساس بالذات والغير.

وبعد هذا التطواف القصير، والسير اليسير، لا نجد أمامنا بدءاً من التأكيد على تنوع المعرفة، وتظافر التخصصات، إثراءً لميادين اللغة العربية عموماً؛ والأدب خصوصاً.

سائلين المولى التوفيق لخيري القول والعمل.

الخاتمة:

بعد استعراض المفهوم، والعلاقات، والأهداف، وشيئاً يسيراً من النماذج، نستطيع القول إن هذا اللون من التناول العلمي مازال في خطواته الأولى، فهو في حاجة إلى مزيد بحث وتأسيس وتطبيق، وقد تبين جانب من جوانب الأثر على النص، وفك مغاليقه، وإزالة بعض جوانب الغشخشة التي قد لحقت به؛ بسبب تفرد منهج واستحواده على التحليل وإصدار الأحكام، وهذا لا يخدم التوجه العالمي لاستثمار المعرفة بشتى أنواعها، واتحادها لصقل المناهج المتفردة، ومد يد العون لتفتح آفاقاً جديدة في ضوء تعدد الآراء والتناول.

أسأل الله التوفيق والسداد، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

نتائج الدراسة والتوصيات:

من خلال تتبع ما للدراسة البينية من أثر متبادل بين علمي الطب والأدب تبين لنا مايلي:

- 1- الأدب والطب يتأثران ويؤثران في بعض.
- 2- تتسم الأحكام الناتجة عن الدراسة البينية بواقعية أكثر من الدراسات النقدية الأدبية.
- 3- الانفعال الوجداني قاسم مشترك بين الأدب والطب.
- 4- التشخيص الطبي للأعراض المرضية العضوية أقرب للصواب من التشخيص النفسي الطبي.
- 5- الأحكام النفسية الطبية أكثر دقة وأقرب لروح النص من الأحكام الصادرة عن التحليل الأدبي من منطلق المدرسة النفسية.
- 6- الدراسة البينية تثري الساحة الأدبية بمعارف وتوصيات طبية تستجلبها الدراسة.

181 - د. منصور الجابري، د. شليويح العنزي، قصة حمد الحجي قراءة طبية جديدة، النادي الأدبي بالرياض، ط1، ص 61-66

182 - المصدر السابق، ص 62



التوصيات:

- 1- التوسع في الدراسة البينية.
- 2- إدراج بعض المصطلحات ذات الطابع الخاضع للثبات والقياس (كمتلازمة المتنبي).
- 3- دراسة النصوص الأدبية دراسة بينية قائمة على علوم أخرى.
- 4- إدراج مادة في الأقسام الأدبية تعنى بالدراسات البينية، أو مفردة ضمن مفردات مادة الأدب.

المراجع:

- 1- اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، المجلد الأول
- 2- د. رانيا عبد المعز الجمال، بحث علمي بعنوان: الدراسات البينية وبعض التجارب العالمية.
- 3- منصور الجابري، طبيب عبر الزمن، الرياض 1438 هـ العبيكان، ط1
- 4- ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، دار الفكر، ط4، 1433 هـ
- 5- قاسم الموني، نحو تأسيس مفهوم معاصر لقراءة النص الأدبي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس عشر
- 6- أحمد بن علي بن معقل، أبو العباس، عز الدين الأزدي المَهْلَبِي، المأخذ على شَرَّاح ديوان أبي الطَّيِّب المُتَنَبِّي، تحقيق: الدكتور عبد العزيز بن ناصر المانع.
- 7- د. عزت عبد المجيد خطاب، حوارات النص، دراسات في الأدب المقارن، دار المفردات للنشر، الرياض، ط1
- 8- أبو عثمان الجاحظ، الحيوان، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الثانية، 1424 هـ
- 9- تنمية الأعلام -محمد خير رمضان
- 10- يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلوي الطالبي الملقب بالمؤيد بالله، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العصرية – بيروت، ط1، 1423 هـ
- 11- إبراهيم بن محمد بن زكريا الزهري، شَرَّح شِعْر المُتَنَبِّي، دراسة وتحقيق: الدكتور مُصْطَفَى عَلَّان، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط1، 1412 هـ -1992 م
- 12- د.منصور الجابري، د. شليويح العنزي، قصة حمد الحجي قراءة طبية جديدة، النادي الأدبي بالرياض، ط1



المهارات اللغوية للغة العربية

Linguistic skills of the Arabic language

د. عقيلة محمدي-الجيلالي بونعام، خميس مليانة-الجزائر

Email: a.mahammedi@univ-dbkm.dz

ملخص الدراسة:

تعالين الدّراسة موضوع المهارات اللّغوية للغة العربية، والتي انمازت بجملة من المميزات، والخصائص جعلتها تنفرد عن باقي لغات العالم، ووقفت الدّراسة عند أربع مهارات أولها مهارة الاستماع، التي لها أهمية كبرى في كونها أسبق وسائل الاتّصال اللّغوي، والتي ترتبط بالقدرة على الفهم، والتّفاعل، والاكتساب الفعال لمختلف المهارات الأخرى، وثانيها مهارة التّحدث وهي من المهارات التي ينبغي التّركيز عليها؛ لأن اللّغة العربية لغة اتصال، وتعدّ هذه المهارة من الوسائل الأساسية في التّعبير، وثالثها مهارة القراءة؛ فإكتسابها السّليم ضروري للمتعلم، كونها سبيله إلى المعرفة، وأداته في التّطور الفكري، واكتساب الخبرات المختلفة، ورابعها مهارة الكتابة وهي عبارة عن عملية عقلية يقوم الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها، وتنظيمها. وترتبط بين المهارات اللّغوية الأربع للغة العربية علاقة تكامل؛ فكل مهارة تكمل الأخرى؛ ولما كانت اللّغة متكاملة وظيفياً، فإن مهاراتها مترابطة متداخلة، وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، وترتبط فيما بينها بعلاقة التّأثير والتّأثير المتبادل، فكل مهارة تتجلى فيها أثر المهارات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: المهارات، الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة.

Abstract :

The study examines the issue of linguistic skills of the Arabic language, which is distinguished by a number of characteristics that make it unique from the rest of the world's languages. the other, and the second is the skill of speaking, which is one of the skills that should be focused on; Because the Arabic language is a language of communication, and the third is the skill of reading; Proper acquisition is necessary for the learner, as it is his path to knowledge and his tool for intellectual development. The fourth is the skill of writing, which is a mental process in which the writer generates and organizes ideas. The four linguistic skills of the Arabic language have a complementarity relationship. Each skill complements the other ; Since the language is functionally integrated, its skills are interrelated and intertwined, and they are linked to each other by a relationship of vulnerability and mutual influence, as each skill reflects the impact of other skills.

Keywords : skills, writing, reading, speaking, listening.

مقدمة: تقوم اللّغة العربية على ركائز علمية، ويتوقف تعلّمها على علوم مختلفة نحو: علم النّحو، علم الصّرف، علم المعاني، علم البيان، علم البديع، وعلم قوانين الكتابة، وعلم قوانين القراءة، وقد امتازت بخصائص كثيرة عن باقي اللّغات العالمية، والتي نذكر منها: خاصية الاشتقاق، وهي أخذ فروع كثيرة من أصل كلمة واحدة، ولها نماذج لا حصر لها بشهادة المستشرقين. وبلغت الأرقام تحوي على 12 مليون كلمة، و28 حرف، مُتعدّدة المعاني، ولكلّ حرف معنى مقصود، وهدف منشود، و31 صوت حيث تحسب الكسرة، والضّمة، والفتحة، التي لها أدوار مختلفة. كما أنّها تمتلك خاصية الإعراب، وهي الإبانة، والإفصاح عن المعاني بالألفاظ. **أهمية الدراسة:** تكتسي هذه الدّراسة، والموسومة بـ: المهارات اللّغوية للغة العربية: الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة أهميتها من أهمية اللّغة العربية التي هي لغة جامعة بين الدّنيا والدّين، وفيها مراتب للحبّ المبين؛ فمن « أحب الله تعالى أحب رسوله محمداً صلى الله عليه وسلم، ومن أحبّ الرّسول العربي أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحبّ العربية غنيّ بها، وثابر عليها، وصرف همّته إليها، ومن هداه الله للإسلام وشرح صدره



للإيمان وآتاه حسن سريرة فيه، اعتقد أن محمداً صلى الله عليه وسلم خير الرسل، والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهماها من الديانة، إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين وسبب إصلاح المعاش والمعاد، ثم هي لإحراز الفضائل، والاحتواء على المروءة وسائر أنواع المناقب، كالينبوع للماء، والزند للنار» (الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، 1430هـ، 2009م).

تعددت أهمية تعلّم اللغة العربية وتعليمها لما تحويه من سحر وبيان، وأسرار الخلود عبر الأزمان، منها: (الخماس، المهارات اللغوية، 1428هـ)، الأهمية الدينية: يعتبر القرآن الكريم الذي أنزل بهذه اللغة الشريفة العامل الأساس في حفظها، وبثّ في أهلها روح الاعتزاز بها، وعزز في قومها الحماس لتعلّمها، وتعليمها، ومع مرور الزمن أصبحت هذه اللغة عاملاً رئيساً في استمرار قراءة آيات هذا الكتاب المجيد، وفهم نصوصه بلغتها الأصلية التي نزل بها على الرسول العربي الأمين، محمد صلى الله عليه وسلم. هذا أمر فريد في تاريخ الأديان، فقلما نجد كتاباً سماوياً يقرأ بلغته الأولى التي أنزل بها. كذلك نلقي الأهمية الأدبية والثقافية: نظراً لما تتمتع به العربية من رصيد ثقافي ضخم، ومكانة علمية في العالم العربي، اعتمدت واحدة من اللغات الست العالمية المستعملة رسمياً في هيئة الأمم المتحدة، ومنظماتها الدولية المتخصصة، كما نجد مئات الجامعات العالمية المعروفة في أمريكا وأوروبا تنشئ أقساماً متخصصة تُعنى بتدريسها والتعريف بأدائها وتراثها، وأيضاً الأهمية القومية التي تعتبر العربية أقوى الروابط القومية بين الشعوب العربية. إنها أقوى من روابط الدم، التي قد لا تكون ثابتة عرقياً أو تاريخياً في بعض الأحيان، بل إنها أوثق متانة من العلاقات الاقتصادية، وأوضح صورة حتى من الروابط التاريخية. إن العلاقات اللغوية هي أمّ العلاقات القومية كلها، وأساس تلك الروابط جميعها.

هدف البحث: التعرف على دور المهارات اللغوية في التواصل اللغوي. حيث تفردت اللغة العربية بخصائص، ومميزات عن باقي اللغات الأخرى؛ ولأن اللغة «نشاط الروح الإنسانية وجهاز تكوين الأفكار» (تشيتشيريون، الأفكار والأسلوب دراسة في الروائي ولغته) فقد جمعت اللغة العربية بين العلم، والخيال، والسحر، والجمال، وتعتبر أصل الكثير من اللغات العالمية التي تعتمد على مهارات اللغوية الأربع، وهي الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة؛ فهي من أقدم اللغات العالمية التي احتوت، وحوت العديد من الألفاظ، والتراكيب، والسلاسة، جعلتها تتميز عن غيرها بقدرة فائقة في استثمار هذه المهارات اللغوية.

أسئلة البحث: حاولت الدراسة البحث عن المهارات اللغوية للغة العربية: الكتابة، القراءة، التحدث، الاستماع المترابطة، والمتماسكة فيما بينها، والتي لا يمكن الفصل بينها، الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مفهوم المهارات اللغوية الأربع للغة العربية؟

- ما هي أهمية هذه المهارات اللغوية في تعلّم وتعليم اللغة العربية؟

- ما العلاقة التي تربط بين هذه المهارات؟

تسعى هذه الورقة البحثية للوقوف عند موضوع المهارات اللغوية للغة العربية، والتي تنحصر أساساً في أربع مهارات هي: الكتابة، والقراءة، والتحدث، والاستماع، ويجب بداية الوقوف عند المفاهيم النظرية المتعلقة بعنوان البحث، نحو: اللغة، والمهارة، أما اللغة فيعرفها ابن جني (ت 392 هـ) بقوله: «أما حدّها (فإنّها أصوات) يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم... وأما تصريفها، ومعرفة حروفها فإنّها فُعلة من لغون. أي تكلمت، وأصلها لغوة...، وقيل منها لغى يلغى إذا هذى»، (جني، الخصائص، دت).

وورد في مختار الصحاح للإمام الرازي (ت 606 هـ): «واللغة أصلاً لغى أو لغو وجمعها لغى مثل بُرة وبرى ولغات أيضاً... والنسبة إليها لغوي ولا تقل لغوي». (الرازي، 1987)، تتكون اللغة من أنظمة مترابطة، ومهارات متناسقة تجعلها تنفرد عن غيرها من اللغات الأخرى؛ فاللغة «نظام له قواعده، وأسسها، وهو نظام مركب يتكون من فنون متنوعة عرفت كل اللغات، قراءة، وكتابة وتحدثاً، واستماعاً، وكلّ فنّ منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، كما أن لكلّ منها قواعد، وضوابط ناظمة في البناء، والاستخدام. واللغة في بنيتها، وطبيعتها جملة من الأصوات المنطوقة، والرموز ذات المعنى، والتي تشكّل في تألفها مع بعضها كلاماً مفهوماً له دلالات متعارف عليها لدى أبنائها نطقاً، وكتابة» (البصيص، 2011).

تؤدي اللغة وظائف كثيرة في مختلف الميادين، وعلى مر الأزمنة، كما أنّها تنمو وتتطور عبر العصور، وهذه جملة من الوظائف التي تؤديها اللغة في حياة الإنسان: (ونوغي، 2014):

- اللغة هي القاسم المشترك بين أفراد الجماعة اللغوية.

- أداة للتفكير والتأمل.

- رمز لهوية المجتمع وثقافته.



- طريقة إنسانية مكتسبة لتوصيل الأفكار، والانفعالات، والرغبات، في صورة نظام من الرموز المتعارف عليها.
 - الشعور بالانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.
 - نقل الثقافات والخبرات من جيل إلى آخر.
 - مساعدة الأفراد على التكيف والتوافق الاجتماعي.
- انمازت اللغة العربية بجملة من الشروط التي جعلتها تنفرد عن باقي اللغات؛ فهي لغة جمعت بين المحلية والعالمية، والأدبية والعلمية، ومن جملة هذه الشروط ما يلي: (بكري، 2011) (دويدري، المصطلح العلمي في اللغة العربية" عمقه التراثي وبعده المعاصر"، 1434هـ، 2013م):
- أ- العمق التاريخي الجغرافي: فهي أقدم اللغات المكتوبة، والمنطوقة منذ أقدم السنين في قسم كبير من آسية وإفريقية، وعن طريق الإسلام (القرآن الكريم) في القارات الخمس، وقد أوصلها إلى أعلى درجات البيان والإتقان، وهو الإعجاز.
 - ب- استقلالية اللغة العربية من ناحية اللسان (Langue)، والكلام (Parol)، مع أنها استمدت كثيرا من مفرداتها من لغات أخرى مثل: الفارسية، والهندية، كما استعانت بها تلك اللغات، خاصة في لغة العلم، والفلسفة، والفقه، وأصوله، وامتزجت بها، كما هو حال اللغة الفارسية، والتركية، والمالطية، لكن اللغة العربية حافظت لأمد طويل على خصائصها، وثنائها الكبير في الاشتقاق والمترادفات.
- ج- لم يهتم اللغويون العرب في القديم بقضايا التنميط أو القابلية للتعبير في المصطلح العلمي، لقد أنتجوا العلم، بما فيه اللغة والمعاجم. تتم عبر اللغة اكتساب، واستثمار المعرفة، وتأسيس العلوم لتسكن في جسم الأمة، وتصبح زادا، ورصيدا تصرف به الأمة شؤونها العامة والخاصة، (بكري، اللغة العربية والتأصيل العلمي) (رؤى وآفاق مستقبلية)، 2011) كما تتنوع وظائفها المعرفية، والفكرية، والاتصالية، والتي من بينها: (محفوظ، 1439هـ، 2017م):
- وسيلة التعبير عما في النفس، وأداة التفكير.
 - وسيلة اتصال بين الأفراد.
 - وسيلة الاطلاع على الثقافات الأخرى من خلال القراءة.
 - وسيلة الإقناع، والتأثير، والمحادثة.
- ومن أهداف تعليم اللغة العربية تحقيق ما يلي: (البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة)
- 1- أن تسهم اللغة العربية في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، فكريا، ومهاريا، ووجدانيا، مع إكسابه الميول، والاتجاهات، والقيم السليمة، والايجابية.
 - 2- تمكين المتعلم من المهارات اللغوية الأساسية، في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، يضاف إليها مهارات أخرى، كمهارة التدوق الأدبي.
 - 3- تنمية القدرة لدى المتعلم على التحدث باللغة العربية الفصحى ما أمكن.
 - 4- إلمام المتعلم بأنماط التعبير الوظيفي، والإبداعي، ومجالات استخدامها.
 - 5- إكساب الطالب القدرة اللغوية، وتمكينه من السيطرة عليها، واستخدامها في المجالات الحيوية، في تعبيره وتواصله بسهولة، ويسر.
 - 6- تزويد المتعلم بالمادة اللغوية، والمفاهيم الفكرية، والمعارف النحوية، والصرفية، والدلالية؛ بحيث يتمكن بها من فهم، واستيعاب النصوص، وتطبيقها على أساليب الكلام ومحاكمتها.
 - 7- إثراء حصيلة المتعلم اللغوية بالمفردات والتراكيب، وتقنيات التعبير، والمصطلحات الخاصة بحقول المعرفة المتنوعة.
 - 8- تمكين المتعلمين من التعبير الواضح عن آرائهم، وفكرهم، ومشاعرهم بلغة صحيحة، وبطلاقة ويسر.
 - 9- تزويد الطالب بالقيم والاتجاهات الايجابية؛ بحيث يعتمد على حصيلته منها في بناء ثقافته الأصلية، إلى جانب ما يعتمد عليه من الثقافة المعاصرة، والثقافة الإنسانية.
 - 11- تنمية اعتزاز المتعلم بلغته العربية، والرغبة في تعلمها، وتحصيل علومها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، ولغة الفكر والحضارة والأدب، والتي أثبتت قدرتها على مواكبة متطلبات الحياة وتطوراتها على مرّ العصور.



ورد مفهوم المهارة بأنه «إحكام الشيء وإجادته، والحدق فيه، يقال: مهر، يمهّر، مهارة. فهي تعني الإجادة والحدق، وأن الماهر هو: هذا الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنه أجاد فيه وأحكم»، (منظور، دت)، وجاء في السنة النبوية في حديث أم المؤمنين عائشة بنت الصديق - رضي الله عنها - ما رواه مسلم في صحيحه عن عائشة - رضي الله عنها - أنها قالت: قال رسول صلى الله عليه وسلم: «الْمَاهِرُ بِالْقُرْآنِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ، وَالَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَتَتَعْتَعُ فِيهِ وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ، لَهُ أَجْرَانِ» (التنوي)

ب/ اصطلاحاً:

تُعرف المهارة اصطلاحاً بأنها «نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللغة، فعندما يتصل الإنسان بغيره اتصالاً لغوياً بغية التعبير عن الذات، ونقل المشاعر والأحاسيس؛ فهو إما أن يكون متحدثاً، أو مستمعاً، أو كاتباً، أو قارئاً، وفي كل الحالات يمر الإنسان بعمليات عقلية مضمونها ومادتها اللغة، وعملية التواصل اللغوي تتم غالباً عن طريق التفاعل المتبادل بين طرفين: (مرسل) و(مستقبل) وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (مقروءة) تسير في قناة تواصل؛ لتؤدي إلى إشباع حاجات التواصل اللغوي كالتعبير، أو الإقناع، أو الإقناع، أو التأثير باستعمال قدر من الكفاية اللغوية لدى كل من المتحدث، أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استعمال مهارة لغوية أو أكثر» (البشري، 2007).

لا يبتعد التعريف الاصطلاحي كثيراً عن التعريف اللغوي، ولكنه يقوم على أسس وإجراءات عملية، يمكن ملاحظتها بقياسها، وثمة اتجاهات مختلفة في النظر إلى مفهوم المهارة، فهناك فريق من الباحثين يحصرها في القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية، وفريق آخر يرى أنها أداء الفرد لعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة، والدقة والإتقان، والفاعلية، وفريق ثالث يحددها في النشاط الذي يقوم به الفرد من أجل تحقيق هدف معين (البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم).

تنمو المهارة، وتتطور من أجل تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة، ودقة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة؛ من خلال التدريب والمران والممارسة؛ ولهذا فإن اكتساب المهارة بشكل سليم، يحتاج أمرين رئيسيين هما: (البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم).

أ- معرفة نظرية: وتشتمل على الأسس النظرية، التي يجب أن يعرفها المتعلم، والتي يقاس عليها النجاح في الأداء.

ب- تدريب عملي: حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب وفق تنفيذ البرنامج التعليمي لاكتساب المهارات اللغوية.

تتشترك جميع اللغات العالمية في فنونها، ومهاراتها الأساسية، ماعدا اللغة العربية التي «تمتاز بخصائص كثيرة، تتمثل في التمايز الصوتي، والاشتقاق، والدلالات، وما إلى ذلك، وتمتاز - كذلك - بثراء واسع في الصيغ، والتراكيب والمفردات والقواعد، وهي لغة متجددة، تنمو وتتطور باستمرار لتواكب مستحدثات العصر، ومتطلبات الحياة، وما زالت لغة حية. (البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم).

1- مهارة الاستماع:

وردت مادة (سمع) في القرآن الكريم مائة وخمسا وثمانين مرة، (الباقى، 1945) بصيغ مختلفة، «وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ»، (القرآن الكريم، الأعراف: 204)، «قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ»، (القرآن الكريم، الملك: 23)، «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ»، (القرآن الكريم، النحل: 78). وذلك لأهميته الكبيرة في عمليتي الفهم، والإفهام، وتعد مهارة الاستماع مهارة أساسية من المهارات اللغوية للغة العربية.

وتظهر أهمية الاستماع في العملية التعليمية، والتعلمية، في كونه: (محفوظ، المهارات اللغوية)

- وسيلة للاتصال: حيث يكتسب من خلالها المفردات، وأنماط الجمل، والأفكار، والمفاهيم المختلفة.

- وسيلة لاكتساب مهارات اللغة الأخرى: حيث يتعلم من خلالها القراءة، والكتابة، والمحادثة.

- وسيلة للتعليم والتعلم: لنقل المعارف والعلوم المختلفة من خلال المحاضرة أو المناقشة أو الحوار أو غيرها.

كما تتجلى مهارات الاستماع في القضايا التالية: (العطية، 2012)



1. فهم كلام المتحدث.
2. إدراك العلاقات بين الأفكار ثم استخراجها، وتصنيفها.
3. تحليل الكلام، وربطه بالآراء، والمعتقدات.
4. تحديد هدف الكلام.
5. تكوين رد الفعل.

ترتكز كل مهارة من مهارات اللغة على مهارة الاستماع من تحدث، وقراءة، وكتابة؛ لذا كان من الضروري العناية، والاهتمام بالمهارات، والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع، من خلال الاختبارات التحصيلية، (يعقوب)؛ فهي «مرحلة حضانية لبقية المهارات اللغوية، إذ إن المتحدث يعكس في حديثه اللغة التي يستمع إليها، كما أن أداء المتحدث، ولهجته، وانسيابه وطلاقة تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها. والدقة في المحادثة تُكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، ذلك لأن نمو مهارات الاستماع تساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة» (السيد)

وترتبط مهارة الاستماع بالقدرة على الفهم، والقدرة على الانسجام، والاهتمام والتفاعل، والقدرة على التفسير، والتحليل، والتعليل، والقدرة على التقييم، والنقد، (حسين) وتتعدد مهارات الاستماع، وتختلف، والتي يمكن أن تتلخص فيما يلي: (يونس)

- 1) الانتباه، والمثابرة على مواصلة الاستماع.
 - 2) القدرة على تتبع الأفكار الرئيسية.
 - 3) القدرة على تحليل معاني الكلمات التي يستخدمها المتكلم.
 - 4) القدرة على تعديل الاستماع بما يتلاءم مع صوت المتكلم، ونطقه.
 - 5) القدرة على الاستماع في مواقف المحادثة، والمناقشة.
 - 6) القدرة على تذوق الأدب الذي يقرأ جهرا، وتذوق الأشكال الدراسية أو المسرحية.
- وللاستماع أهمية كبرى في كونه أسبق وسائل الاتصال اللغوي؛ فالإنسان يبدأ مراحل تطوره اللغوي مستمعا، ثم متحدثا، وقد أدرك العرب أهمية دوره في اكتساب اللغة؛ لذا كانوا يرسلون أبناءهم إلى البداية لسماع اللغة من معينها. (يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي).

أهداف تعليم الاستماع في اللغة العربية:

يهدف تعليم الفهم في الاستماع إلى تحقيق ما يلي: (الناقة، 1405هـ، 1985م):

- 1-تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق صحيح.
- 2- تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- 3- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.
- 4- تعرف كل من الضعيف أو التشديد والتثوين وتمييزها صوتيا.
- 5- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة.
- 6- الاستماع إلى اللغة العربية دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.
- 7- سماع الكلمات، وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.
- 8- إدراك التغيرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).
- 9- فهم استخدام الصيغ المستعملة في اللغة العربية لترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى.
- 10- فهم استخدام العربية للتذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال... إلخ هذه الجوانب المستخدمة في اللغة من أجل توضيح المعنى.
- 11- فهم المعاني المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية.
- 12- إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة المتعلم الوطنية.
- 13- فهم ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال وقع، وإيقاع وتنظيم عادي.
- 14- إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة والاستجابة له.
- 15- الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية في المواقف اليومية الحياتية.



2 مهارة الكلام/ المحادثة:

تعدّ مهارة الكلام أو الحديث من المهارات الأساسية للغة، ووسيلة رئيسة لتعلّمها، وقد ازدادت أهميتها بعد زيادة الاتصال الشفاهي بين الناس، كما أنّها من المهارات التي ينبغي التركيز عليها لأنّ اللغة العربية لغة اتصال، والمتحدّث الجيد هو من يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم، ويقدم مادة حديثه بالشكل المناسب لميولهم، وحاجاتهم بشكل يستخدم اللغة بدقة، وتمكن من الصيغ النحوية المختلفة (محفوظ، المهارات اللغوية)، وبأسلوب يجذب المستمع، ويشدّ انتباهه.

ويجب على المتحدّث أن يتقن مهارات الكلام من خلال ما يلي: (عليوة، 2008)

أ- أن ينطق المتعلّم أصوات اللغة سليمة صحيحة، وأن يؤدي جميع أنواع النّبر، والتّخيم بطريقة مقبولة.

ب- التّعبير عن المعاني باستعمال التراكيب النحوية، والصيغ الصّرفية المناسبة.

ج- اكتساب ثروة لفظية موافقة لمستوى نضجه وقدراته.

د- القدرة على استعمال أساليب اللغة المفيدة في التّواصل مع الآخرين في معانيها، ووظائفها.

تُعنى مهارة التّحدّث بأغراض كثيرة منها: المشاعر، والأحاسيس، والأفكار، والمعتقدات، وتنقلها إلى الآخر من خلال تعبير راق، وأداء سليم، وتعدّ هذه المهارة من الوسائل الأساسية في التّعبير، وذلك لسهولة استخدامها، ويسرها في التّوصيل بين الأفراد، والجماعات. (حسين، استراتيجيات التدريس المعاصرة، 2015)

يجب أن يملك المتحدّث مجموعة من المهارات، والقدرات لضمان وصول الرّسالة إلى المستقبل على الوجه الأكمل،

وبالشكل السليم، وهي: (السليتي)

1- القدرة على تحديد الهدف من التّحدّث.

2- القدرة على استخدام عبارات المجاملة، والتّحية استخداماً سليماً.

3- القدرة على اختيار المفردات بدقة، وعناية للتعبير عن الأفكار.

4- القدرة على استخدام الإشارات، والإيماءات.

5- القدرة على إيصال الأفكار منظمة.

6- القدرة على جذب انتباه المستمع.

7- القدرة على تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الأمر ذلك.

8- القدرة على المشاركة في الحوار، والمناقشة الجماعية.

9- القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة بالموضوع.

10- القدرة على سؤال المستمع بما يفهم.

3 مهارة القراءة:

تعرف القراءة في أبسط تعريفاتها بأنّها «الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق؛ فهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرّموز، والحروف، والكلمات، والتّفاعل مع ما يقرأ فيقوم بالتّحليل، والنّقد، والمقارنة، والاستنتاج» (محفوظ، المهارات اللغوية)، وتتجلّى أهميتها البالغة في أنّ أول أمر نزل به الوحي هو الأمر بالقراءة، يقول الله سبحانه وتعالى: «(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3))»، (القرآن الكريم، العلق: 1، 2، 3).

إنّ القراءة جزء لا يتجزأ من «هذه المنظومة الكلية للغة، وتبرز أهميتها أكثر استناداً إلى وظيفتها؛ فاككتسابها السليم ضروري للتعلم، كونها سبيله إلى المعرفة، وأداته في التطور الفكري، واكتساب الخبرات المختلفة، ولذلك فإنّها تحظى باهتمام كبير بين فنون اللغة الأخرى، على اعتبارها دعامة أساسية تلتقي عندها باقي فروع اللغة، وتعتمد عليها في نموها، وتطورها، كما أنّ القراءة بدورها تعتمد على الفنون الأخرى، وتستمد منها جوانب التمكن من القراءة الصّحيحة». (البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتّقويم، 2011).

أهداف تعليم القراءة:

ينطوي تعليم القراءة على أهداف كثيرة؛ والتي منها: (الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه-

مداخله- طرق تدريسه، 1405هـ، 1985م)

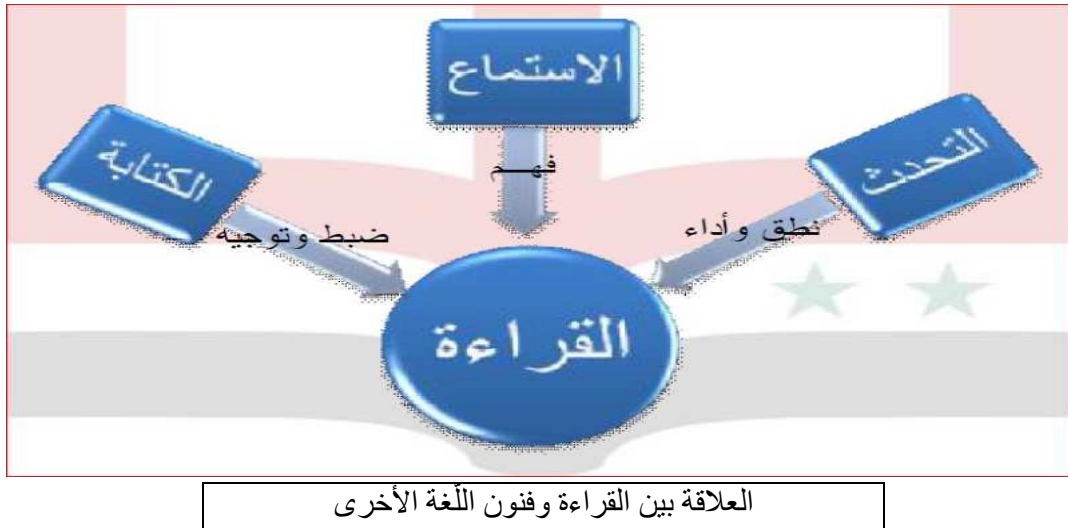
1- أن يتمكن الدّارس من ربط الرّموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.

2- أن يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.



- 3-أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصّفحة المطبوعة، وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.
 - 4-أن يتعرف معاني المفردات من معاني السّياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.
 - 5-أن يفهم معاني الجمل في الفقرات، وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.
 - 6-أن يقرأ بفهم، وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة، وصرفها.
 - 7-أن يفهم الأفكار الجزئية والتّفاصيل، وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية.
 - 8-أن يتعرف علامات التّرقيم، ووظيفة كل منها.
 - 9-أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللّغتين.
- تتضح أهمية القراءة من خلال استعراض أغراضها، فالقراءة لها أغراض كثيرة وأهداف متعددة، منها: (الخماش، 1438هـ، 2007م).

- 1-الهدف الدّيني، الذي يتمثل في قراءة القرآن المجيد، وأحاديث الرّسول الكريم-صلى الله عليه وسلم-
- 2-الهدف العملي، الذي تمثله القراءة التي يقوم بها الإنسان لإنجاز أمر يتعلّق بظرف خاص من ظروف حياته الملحة، من ذلك: قراءة لوحات الطّريق، والخرائط، ووصفات صنع الأطعمة، والبطاقات الملصقة على زجاجات الدواء، والإرشادات المرفقة بالأدوات المنزلية الجديدة، وكذلك قراءة استمارات طلب الوظائف وغيرها.
- 3-الهدف المهني أو الوظيفي، نحو القراءة التي يقوم بها الإنسان لما تتطلبه مهنته، أو وظيفته من أعباء معرفية؛ فالعامل الفني يحتاج إلى قراءة الإرشادات المتعلقة باستعمال الأدوات والأجهزة. والموظف يقوم بقراءة المعاملات والتّقارير المتعلقة بعمله.
- 4-الهدف الأكاديمي، وهو ما يقوم به الأساتذة من قراءات لتوسيع خبراتهم، ومعارفهم في مجال تخصصاتهم، ولإنجاز بحوثهم العلمية، وما يقوم به الطّلاب من قراءات لتحصيل المعارف، والمعلومات التي تؤهلهم للنجاح في الاختبارات، والحصول على المؤهلات العلمية.
- 5-الهدف التّقافي، وهو القراءة التي تهدف إلى إثراء قدرات الفرد الشخصية في المجالات الأدبية والتّاريخية، والسياسية، والعلمية، والدّينية.
- 6-الهدف الترويحي، وهو ما يتعلق بقراءة مواد ترفيهية، كقراءة كتب الطرائف، والنكت، والألغاز، والقصص المسلية، والرحلات.



4-مهارة الكتابة:

مهارة الكتابة هي إحدى مهارات اللّغة العربية التي تكشف عن القضايا الفكرية، والنّفسية سواء كانت ظاهرة أو باطنية، كما أنّها عبارة عن عملية عقلية يقوم الكاتب من خلالها بتوليد الأفكار، وصياغتها، وتنظيمها ثم وضعها بالصّورة النّهائية على الورق، (ربابعة) وتتميز طبيعة عملية الكتابة «من حيث هي عملية، تشترك في تكوينها عناصر كثيرة، فهناك مكونات عديدة

تدخل في عملية إنتاج المكتوب، منها ما يرتبط بالجانب النفسي الإدراكي، ومنها ما يرتبط بالجانب اللغوي، كما أن لها أبعاداً اجتماعية، وعاطفية مختلفة» (البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم) يكشفها إنتاج المكتوب.

أهمية مهارة الكتابة:

تعتمد مهارة الكتابة على المهارات اللغوية الأخرى، وتستفيد منها، وعن طريق الاستماع، والتحدث، والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستعمال المناسب للغة وتركيبها، لأجل ذلك يمكن القول بأن ممارسة الكتابة بشكل فعال، والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى، فهي وسيلة من وسائل التعلم، وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال مع الآخرين والتعبير عن النفس (يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي) بشكل فعال. تهدف عملية تعليم الكتابة باللغة العربية إلى تمكين الدارس من: محمود كامل الناقه، (الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخله- طرق تدريسه، 1405هـ، 1985م).

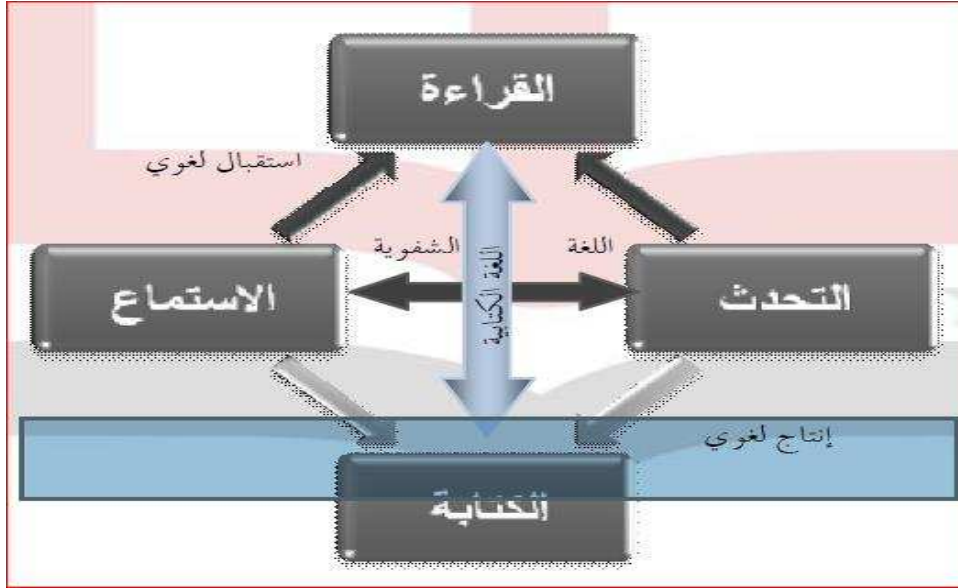
- 1- كتابة الحروف العربية، وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
- 2- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة، وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها.
- 3- إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.
- 4- إتقان الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس.
- 5- معرفة علاماتها، ودلالاتها، وكيفية استخدامها.
- 6- معرفة مبادئ الإملاء، وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق، والكتابة والعكس، ومن خصائص ينبغي العناية بها في الكتابة كالثنوين مثلاً، والتاء المفتوحة، والمربوطة، والهمزات... إلخ.
- 7- ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الترتيب العربي المناسب للكلمات.
- 8- ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الكلمات صحيحة في سياقها من حيث تغيير شكل الكلمة، وبنائها بغير المعنى (الإفراد، والتثنية، والجمع، التذكير والتأنيث، إضافة الضمائر... إلخ).
- 9- ترجمة أفكاره كتابة مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.
- 10- استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.
- 11- سرعة الكتابة معبراً عن نفسه في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة.

العلاقة بين الفنون اللغوية الأربعة:

ترتبط بين المهارات اللغوية للغة العربية علاقة تكامل؛ فكل مهارة تكمل الأخرى (الباري، 1431هـ، 2010م)؛ «لأن إتقان الكتابة يعتمد أساساً على الاستماع الجيد، الذي يمكن المتعلم من التمييز بين الحروف، والأصوات ولاشك بأن المستمع الجيد يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية، والفكرية، والثقافية، فيزداد تعبيره غنى وثروة، وعلى الرغم من أن التحدث فن تعبير، والقراءة فن استقبالي إلا أن هناك علاقة كبيرة بين التحدث، والقراءة، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، ويؤدي الضعف في التحدث إلى ضعف في القدرة على القراءة ومن ثم على الكتابة»، (يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي)، ولا يمكن فصل مهارة عن مهارة أخرى؛ فالمهارات مترابطة، ومتناسقة مشكلة الدعامة اللغوية.

ولما كانت اللغة متكاملة وظيفياً، فإن مهاراتها مترابطة متداخلة، وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل، فلا تحدث دون استماع، ولا قراءة دون استماع أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث، والشكل التالي يوضح أبعاد هذه العلاقة (البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم).





فنون اللغة العربية والعلاقة التفاعلية بينها

وتتمثل العلاقة بين المهارات الأربع فيما يلي:

1/ العلاقة بين مهارتي التعبير والكتابة:

ترتبط بين مهارة التعبير، ومهارة الكتابة وشائج تنمي الائتلاف بين المهارتين كما يلي: (مذكور، تدريس فنون اللغة

العربية، 1991)

- 1- إدراك نوعية الموضوع وحدوده، وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له.
- 2- سلامة النطق في التعبير الشفوي، ومهارات التحرير العربي في التعبير الكتابي.
- 3- سلامة الأسلوب صرفياً، ونحوياً.
- 4- سلامة المعاني، والحقائق، والمعلومات.
- 5- تكامل المعاني.

1- جمال المبني، والمعنى.

2/ العلاقة بين مهارتي الكتابة والاستماع:

يتناقض الاستماع ويألف مع الكتابة في الوقت نفسه، يتناقض مع الكتابة؛ لأننا عندما نستمع نستقبل الرسالة بصورة كلية متكاملة مركبة، ثم تحلل هذه الرسالة إلى أصوات، ثم مفردات، فقرات، وتحدد دلالات هذه التراكيب، والمفردات سواء أكانت هذه الدلالات معجمية مباشرة أم دلالات مجازية استعارية، ويتشابه الاستماع مع الكتابة في أن الكاتب يقوم بالمراحل السابقة نفسها عند الكتابة، أي أنه يقوم بعملية تحليل الموضوع الذي سيكتب فيه إلى عناصره محدداً أهدافه، وأفكاره، وجمله، وتراكيبه، وفقراته، وأفافه، ثم يبدأ في تركيب هذه الرسالة، ويعقبها بعملية تحليل أخرى لتنقيح العمل الكتابي. (الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم.)

3/ العلاقة بين مهارتي الكتابة والتحدث:

يشارك فن التحدث مع فن الكتابة في العديد من القواسم المشتركة، والتي منها: (الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية:

المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم)

- أن كلاهما فن إنتاجي، إلا أن التحدث فن عمادة الصوت، والكتابة فن عماد الكلمة المكتوبة أو المطبوعة.

- أن الكتابة في الأساس كلام مكتوب.

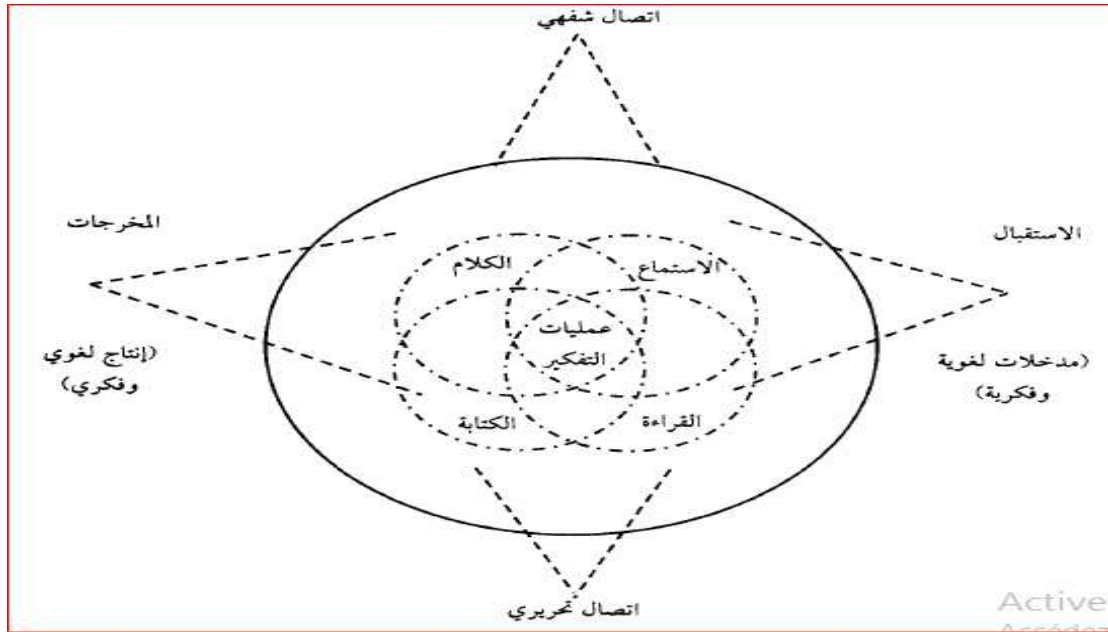
- أن مكونات هذا الفن هي مكونات فن الكتابة نفسها، فلكي يكتب أو يتحدث الإنسان لابد عليه ابتداء أن يحدد الموضوع، ويحدد الأهداف التي يبغى تحقيقها من خلال التحدث أو الكتابة، ويحدد الفقرات، والجمل والعبارات.

4/ العلاقة بين مهارتي الكتابة والقراءة:

تتكامل مهارتي الكتابة والقراءة، وتنمي كلّ منهما الأخرى؛ فيتبدى الأثر واضحا جلياً في العلاقة بينهما حيث: (البصيص، القراءة والكتابة)

- إن القارئ الجيد في معظم الأحيان كاتب جيد في التعبير والرّسم الهجائي، وأن الكاتب الجيد قارئ جيد في معظم حالاته أيضاً.
- إن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء.
- إن القراءة المتقنة تقيد الكاتب، فتمدّه فكراً وثقافياً بالجديد من الفكر، والجديد من الثقافة والراقي من كلّ منهما، وتوقفه على تراث الماضين؛ فيستفيد منها في كتابته أثناء تعبيره.
- إن القراءة تمكن الكاتب من الانطلاق في التعبير والانسياب فيه؛ لأنها من أهمّ مصادر التعبير الكتابي، وبقدر ما يركز المعلم على القراءة، وبقدر ما يقدم لتلاميذه من مادة للقراءة يحبونها، ويميلون إليها، يكون بذلك قد أسهم إسهاماً كبيراً، ليس فقط في تنمية المهارات اللغوية في القراءة، ولكنه يساعد أيضاً في تنمية مهارات الكتابة عندهم، سواء في التعبير أم في الهجاء.
- كما تنماز الكتابة والقراءة أيضاً بأنهما وجهان لفن واحد حيث:

- أن كلاهما يرتبط بالكلمة المكتوبة أو المطبوعة.
- أن القراءة هي الوجه المقابل لفن الكتابة، حيث إن القراءة فن استقبالي، والكتابة فن إنتاجي، وكلاهما يرتبط بالصفحة المطبوعة، وإذا كانت القراءة هي الفن السابق لفن الكتابة، فإن القراءة تستدعي كلمة مكتوبة لكي تقرأ، أي أن الكتابة فن سابق لاحق للقراءة في آن واحد، علاوة على ما سبق فإن عملية القراءة تتم بصورة عكسية لعملية الكتابة، حيث إن القراءة عملية تركيبية تحليلية في حين أن الكتابة عملية تحليلية تركيبية، أي أن الكتابة تتم بصورة عكسية للقراءة، ولكنهما يحدثان بنفس الكيفية ولعل الشكل الآتي يزيد الأمر وضوحاً كما يلي: (الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقييم).



نتائج الدراسة:

- نخلص في الأخير من خلال استعراض موضوع المهارات اللّغوية للغة العربية، والتي تنحصر أساساً في أربع مهارات هي: الكتابة، والقراءة، والتّحدّث، والاستماع في الوصول إلى نتائج هامة، منها:
- يتم اكتساب المهارات الأربع في الغالب في ترتيب الاستماع أولاً، ثم التحدّث، ثم القراءة والكتابة.
- تتجلى مهارات الاستماع في قضايا كثيرة، منها: فهم كلام المتحدث، تحليل الكلام، وربطه بالأراء، والمعتقدات، تحديد هدف الكلام.
- يهدف تعليم الفهم في الاستماع إلى تحقيق جملة من الأهداف، والتي من بينها: تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق صحيح، الاستماع إلى اللّغة العربية دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى، فهم استخدام الصّيغ المستعملة في اللّغة العربية لترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى، الاستفادة من تحقيق كلّ هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللّغة العربية في المواقف اليومية الحياتية.



ويجب على المتحدث أن يتقن مهارات الكلام من خلال ما يلي:

أ- أن ينطق المتعلم أصوات اللغة سليمة صحيحة، وأن يؤدي جميع أنواع النّبر، والتّغيم بطريقة مقبولة، ب- التّعبير عن المعاني باستعمال التّراكيب التّحوية، والصّيغ الصّرفية المناسبة.

د- القدرة على استعمال أساليب اللغة المفيدة في التّواصل مع الآخرين في معانيها، ووظائفها.

تُعنى مهارة التّحدّث بأغراض كثيرة منها: المشاعر، والأحاسيس، والأفكار، والمعتقدات، وتنقلها إلى الآخر من خلال تعبير راق، وأداء سليم، وتعدّ هذه المهارة من الوسائل الأساسية في التّعبير، وذلك لسهولة استخدامها، ويسرها في التّوصيل بين الأفراد، والجماعات.

يجب أن يملك المتحدث مجموعة من المهارات، والقدرات لضمان وصول الرّسالة إلى المستقبل على الوجه الأكمل، وبالشكل السّليم.

ينطوي تعليم القراءة على أهداف كثيرة؛ والتي منها:

- 1- أن يتمكن الدّارس من ربط الرّموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.
 - 4- أن يتعرف معاني المفردات من معاني السّياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.
 - 5- أن يفهم معاني الجمل في الفقرات، وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.
 - 6- أن يقرأ بفهم، وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة، وصرفها.
 - 7- تتضح أهمية القراءة من خلال استعراض أغراضها، فالقراءة لها أغراض كثيرة
- أهداف مهارة الكتابة:** تهدف عملية تعليم الكتابة باللغة العربية إلى تمكين الدارس.
- 1- كتابة الحروف العربية، وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
 - 2- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة، وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها.
 - 3- إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.

ومن أهم التوصيات ما يلي:

- حاولت الدّراسة تسليط الضّوء على موضوع المهارات اللّغوية للغة العربية، والتي انفردت عن باقي لغات العالم، ووقفت الدّراسة عند أربع مهارات أولها مهارة الاستماع، التي لها أهمية كبرى في كونها أسبق وسائل الاتّصال اللّغوي، وثانيها مهارة التّحدّث التي هي من الوسائل الأساسية في التّعبير والتي يجب الاهتمام بتلقينها، وثالثها مهارة القراءة التي هي سبيل المتعلم إلى المعرفة، وأداته في النّطور الفكري وبالتالي ضرورة توفير الهياكل اللازمة لاكتسابها، ورابعها مهارة الكتابة وهي عبارة عن عملية عقلية يقوم الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها، وتنظيمها، والتي هي بحاجة لعلاج بواسطة تقنيات متطورة، وتربط بين المهارات اللّغوية الأربع للغة العربية علاقة تكامل؛ فكل مهارة تكمل الأخرى؛ ولما كانت اللّغة متكاملة وظيفياً، فإن مهاراتها مترابطة متداخلة، وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، فكل مهارة تتجلى فيها أثر المهارات الأخرى.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الباري م ش (1431 هـ، 2010 م). الكتابة الوظيفية والإبداعية. المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم. ط 1. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- الباقي م. ف. (1945). المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. دار الحديث.
- البشري، إ. (2007). مدخل التّواصل اللّغوي. معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- البصيص، ح. ج. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتّدرّيس والتقويم. (د. ط). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- الثّعالبي، أ. م. (1430 هـ، 2009 م). فقه اللغة وأسرار العربية. ط 1. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- الخمّاش، س. س. (1438 هـ، 2007 م). المهارات اللّغوية. ط 1. مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.
- الرازي، م. ب. (1987). مختار الصحاح. لبنان.
- السليتي، ف. م. استراتيجيات التّدرّيس المعاصرة. ط 1. عالم الكتب الحديث.
- السيد، م. أ. طرائق تعليم اللغة للأطفال. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- العطية، أ. ج. (2012). اللغة العربية تنقيها ومهارة. ط 1. دار الكتب العلمية.
- النّاقة، م. ك. (1405 هـ، 1985 م). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدرّسه. جامعة أم القرى.
- النّووي، صحيح مسلم. ط 2. مؤسسة قرطبة.
- بكري، ع. أ. (2011). اللغة العربية والتّأصيل العلمي (رؤى وآفاق مستقبلية). منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- تشيتشرون. (د. ت) الأفكار والأسلوب دراسة في الفن الروائي ولغته. دار الشؤون الثقافية العامة.
- جني، أ. أ. (د. ت). الخصائص. ت. م. النّجار. مصر. دار الكتب المصرية.



- حسين ,ع . ا . (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة .ط1. عالم الكتب الحديث.
- دويدري ,ر .و.(1434هـ، 2013م). (المصطلح العلمي في اللغة العربية " عمقه التراثي وبعده المعاصر .دمشق دار الفكر .
- دربابعة ,إ .ع .مهارة الكتابة ونماذج تعليمها..
- عليوة ,ع . ا . (2008). مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات .مجلة التواصل , ع 21 جوان.6.
- محفوظ ,إ .م .(1439هـ، 2017م). المهارات اللغوية .ط1. دار التدمرية.
- مدكور ,ع . أ . (1991). تدريس فنون اللغة العربية .دط .دار الشواف للنشر والتوزيع.
- منظور ,إ . (دت). لسان العرب .دط .دار صادر.
- ونوغي ,إ . (2014). أهمية اللغة العربية في عملية الاتصال والتواصل .ع15.
- يعقوب ,ر .ص .المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي .مجلة مداد الآداب , ع 11, 277.
- يونس ,ف .ع .اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية .دار الثقافة.



إسهامات المعاهد التقليدية في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية: ولاية برنو أنموذجاً

Traditional Institutes Participation in Teaching Reading & Writing Skill

For Non- Arabic Speakers- Borno State: A Model

د. إبراهيم عمر محمد - المحاضر في قسم الدراسات العربية جامعة ميدغري-ولاية برنو -نيجيريا

Email: shareefibnumar@gmail.com

الملخص:

تعتبر المعاهد التقليدية "الكتاتيب" من أهم المراكز لتعليم العربية للناطقين بغيرها منذ فترة ما قبل الإستعمار البريطاني للمنطقة. كما تعد من أكبر مركز للعلم والحضارة والثقافة الإسلامية في بلاد السودان، الأمر الذي جعلها مركزاً أساساً لتعليم الصبيان القرآن الكريم، ومبادئ الدين الإسلامي الحنيف. إذ لعبت هذه المعاهد دوراً فاعلاً في تعليم مهارة القراءة والكتابة، ونشر الثقافة العربية الإسلامية في مجتمع برنو والمنطقة بأسرها، حيث خرجت الكثير من العلماء والدعاة والمفكرين، الذين تميزوا بقدراتهم في تعليم الأجيال القرآن الكريم والعلوم الإسلامية في المنطقة. يهدف هذا المقال إلى إبراز دور المعاهد في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية؛ بغية توضيح إسهاماتها في شمال شرق نيجيريا عامة، وولاية برنو بوجه خاص. وستحاول الباحثة رصد المحاور الآتية: دور الآباء تجاه تعليم أبنائهم العربية "دور العلماء في بناء المعاهد التقليدية" "الكتاتيب". "دور المؤسسات الحكومية" "دور المعاهد في تكوين أبناء المجتمع الإسلامي". "دور المؤسسات الأهلية". كما سيتبع الباحث في هذا المقال المنهج الوصفي في توضيح مادة البحث.

الكلمات المفتاحية: المعاهد -التقليدية -الكتاتيب-تعليم-مهارة -القراءة -الكتابة -العربية - برنو.

نبذة تاريخية عن ولاية برنو

إن (برنو) كمملكة أو إمبراطورية أو ولاية إمتازت عن غيرها من الممالك والإمبراطوريات والولايات بشهرتها عبر القرون بالقرآن الكريم، حتى أصبحت تلك الشهرة علماً لها، وهي دولة إسلامية كبرى تقع في إطار قارة إفريقيا، عمرت أكثر من تسعة قرون، قامت بعبء نشر الإسلام في القارة والحفاظ على ثقافته، فهي من غير شك دولة وطيدة الأركان ثابتة الدعام، ولولا قوة نظامها وأصالة القواعد التي قامت عليها لما عاشت هذه القرون، بصرف النظر عما أصيبت به من سعة وانكماش في حدودها¹⁸³ وتأتي أهميتها في أنها دولة إفريقية أقامها الوطنيون في بلاد السودان، وحافظوا عليها، وعلى عظمتها، مما يدل على أن الإفريقيين قادرون على حكم أنفسهم وإدارة شؤونهم¹⁸⁴، كما صارت العربية لغتها الرسمية في شتى مناحي الحياة، من نظم وإدارة واقتصاد وثقافة وعلوم وفنون¹⁸⁵ حتى جاء الإستعمار واستبدل ذلك بلغته. وامتدت حدود دولة (كانم -برنو) لتشمل النيل شرقاً والنيجر غرباً، وبالتحديد في منطقة الشمال الشرقي لبحيرة تشاد، ولم تكن حدود هذه الدولة النامية ثابتة أو مستقرة، مما جعل حدودها بين الاتساع، والانكماش، ولكن في وقت اتساعها فإنها تشمل بالنسبة إلى العصر الحاضر جنوب ليبيا، وتشاد، والنيجر، وغرب السودان، وشمال نيجيريا (برنو)، وإمارات الهوسا، وشمال الكميرون، وإفريقيا الوسطى، أي أنها كانت تشمل المنطقة التي يطلق عليها، وسط القارة الإفريقية جغرافياً كلها تقريباً¹⁸⁶.

وجاء عن العمري أن حدود كانم تبدأ من حدود مصر شرقاً، وتنتهي عند بلدة (كاكا) في مالي غرباً، وتستغرق رحلتها من الشرق إلى الغرب ثلاثة أشهر¹⁸⁷. ويؤكد لنا المقرئ مدي اتساع هذه الدولة فيقول: "واعلم أن على ضفة النيل أيضاً الكانم وملكها مسلم وقاعدة ملكه بلدة اسمها (جيمي) وأول مملكته من جهة مصر بلدة اسمها (زالا) وأخرها بلدة يقال لها (كاكا) وبينها ثلاثة أشهر¹⁸⁸. وبهذا كانت كانم -برنو أقوى دولة، بل أكبر دولة حظيت بمكانة خاصة، جعلتها صاحبة مكانة بارزة في إفريقيا، منها موقعها الذي كان ملتقى عدة طرق، ثم تأثرها بحضارات النيل. بالإضافة إلى الهجرات العربية التي كان لها أكبر الأثر في المد الإسلامي في المنطقة¹⁸⁹.

¹⁸³ إبراهيم طرخان، إمبراطورية البرنو الإسلامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى، 1975م، ص 18.

¹⁸⁴ المقرئ: المواظ والاعتبار بذكر الخط والاثار الطبعة الثانية، مكتبة الثقافة العربية، القاهرة: 1987م ج2 ص 155

¹⁸⁵ الفلقشندي، أحمد بن علي أبو العباس، أصبح الأعشى في صناعة الإنشاء، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة " ب. ت، ص 116 - 117.

¹⁸⁶ المصدر السابق، ص 118 - 119

¹⁸⁷ الفلقشندي، أصبح الأعشى في صناعة الشعر، المصدر السابق، ص 120 - 121

¹⁸⁸ المقرئ، أحمد بن عبد القادر: المواظ والاعتبار بذكر الخط والاثار، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت: 1987م، ج2، ص 158

¹⁸⁹ أ.د. بكر العشري: الجذور التاريخية للعلاقات التشادية المصرية، بحث مقدم للندوة العلمية بجامعة الملك فيصل تشاد، 2009م، ص 67



هذا، وقد اعترف قادة الجهاد الفودي وغيرهم، بمكانة "برنو". وممن يروى عن الشيخ عثمان بن فودي: "مهما تدهورت الأمور لا يفقد ألف فارس في (كثنا) وألف تجار في (كانو) وألف مقرئ (غوني) في (برنو) وألف زاهد في (صكتو)". زاد على ذلك اشتهاه بعد مدن نيجيريا بتدريس مختلف العلوم والفنون، وقد اشتهرت كانو مثلاً بتدريس الفقه وزارياً بالأدب ويولاً بالقواعد و"برنو" بالقرآن الكريم.¹⁹⁰ ومما قاله أمير المؤمنين محمد بلو: "أهل هذه البلاد عامة معتنون بقراءة القرآن وتجويده وحفظه وكتابته، ولم تزل العامة هكذا حتى قام هذا الجهاد"¹⁹¹.

وكلما ذكرت "برنو" يتبادر إلى الذهن تلكم الخلاوي أو المدارس القرآنية، وكيف لا، وقد كانت (كوكاوا) أهم مركز تعليم القرآن الكريم في أيام محمد الأمين الكانمي العالم العلامة بل الأز هري الفذ الذي بنى في بيته أو في قصره مدرستين¹⁹²: أ/ مدرسة لتعليم وتحفيظ القرآن الكريم ب/ ومدرسة للفقه والعلوم العربية.

والجدير بالذكر في هذه المناسبة أنه لما تم تشييد "بروا" يعني "ميدغري" كعاصمة جديدة لبرنو أصبحت المدينة هي الأخرى مركزاً رئيسياً للمدارس القرآنية، لا في ولاية برنو فحسب، بل في غرب إفريقيا عامة، حتى أن من لم يتخرج من مدارسها في بلاد الهوسا من الصعوبة بمكان أن يعتبر بحفظه، فما من مدرسة لتحفيظ القرآن في كانو مثلاً إلا وأصلها من برنو¹⁹³. ومما تجدر الإشارة إليه إن بعض هذه المدارس القرآنية، كانت مخصصة فيما يعرف اليوم بالدراسات العليا، أو التدريب العالي في حفظ القرآن الكريم، إذ لا يسمح للتلميذ بالالتحاق بها إلا بعد حفظ القرآن، وفيها يحصل على لقب القارئ، ولكنه دون غوني، وتكثر مثل هذه في ميدغري لاسيما في حي هوساري الذي تسكنه الجالية الهوساوية، وبجانبها بيوت خاصة للتلاميذ الوافدين من بلاد شتى كبعثات العلمية لدراسات القرآن وتجويده، فهي بمثابة الرواق في مصر¹⁹⁴.

وفي الأونة الأخيرة، ظهور المسابقة القرآنية على مستوى العالم في المملكة العربية السعودية، ومصر بمشاركة كل البلاد الإسلامية بما فيها نيجيريا زاد إعتناء العلماء في ميدغري بتحفيظ القرآن، وتجويده بموجب مشاركتها في المسابقة مرة، وبإلقاء الشيخ حسن المقرئ عصي التسيار فيها في منتصف التسعينيات مرة أخرى، حيث فتح مدرسة لتخصص في القراءات كلها، فالتف حوله أكابر القراء ليلاً ونهاراً للحصول على الشهادة في مختلف الروايات. وعليه ظهر في برنو مؤخراً المدارس القرآنية الحديثة التي تطبق نظام الفصول بدأت تظهر في أوائل الثمانينات كمدرسة إبراهيم الشريف لتحفيظ القرآن، ومدرسة الشيخ حسن في بولوري وغيرها.

دخول الإسلام إلى إمبراطورية كانم-برنو.

وصل الإسلام إلى حوض بحيرة تشاد (برنو) في زمن مبكر، مقبلاً من منطقة فزان، التي فتحه المسلمون بقيادة عقبة بن نافع، بعد فتح إفريقية الشمالية، وقد كان عقبة بن نافع دخل وسط الصحراء الكبرى حيث إتجه نحو الجنوب، ووصل إلى واحة (كوار) شمال بحيرة تشاد في عام 46هـ - 666م، وكانت المسافة التي تفصل بين (كوار) وبرنو صغيرة جداً. وانتشر الإسلام في برنو على مراحل متفاوتة، إذ كان الدخول بالتاريخ المذكور أعلاه، ثم أخذ في الانتشار في الفترات اللاحقة، وخاصة في الفترة من 183هـ - 800م، ثم أصبح دين الدولة الرسمي بعد إسلام ملكها (أومي جلبي) وذلك في فترة القرن الحادي عشر الميلادي (1085-1240م)، وتعد هذه الفترة؛ فترة ذهبية ازدهر فيها الإسلام، وانتشر في السودان الأوسط؛ لأن الناس على دين ملوكهم، فدخل الملك وحاشيته في الإسلام، وحث رعاياه على اعتناق الدين الحنيف ودخلوا فيه أفواجا. يقول ابن خلدون واصفاً رسوخ الإسلام في مملكة كانم برنو: "ويليهم الكانم وهم خلق عظيم والإسلام غالب عليهم ومدينتهم جيبي"، ويحذو القلقشندي حذوه في وصول الإسلام إلى (كانم برنو)، والتزام أهله للإسلام في وقت مبكر إذ يقول: "بلاد الكانم وهم مسلمون والغالب على ألوانهم السواد، ثم يستطرد قائلاً وسلطان هذه البلاد رجل مسلم ثم يذكر أيضاً أن سلطان الكانم من بيت قديم في الإسلام"¹⁹⁵. وقد كان من جراء اعتناق شعوب كانم برنو للإسلام، ورسوخه فيهم عقيدة؛ أن أصبحوا مصدر قوة سياسية في السلطنة وانتشار الإسلام على نطاق واسع في بلاد كانم؛ كان ذلك إيذاناً بانطلاقة علاقات جديدة نحو العربية الإفريقية.

ويوجد في برنو حالياً طوائف ونزعات دينية عدة أهمها:

¹⁹⁰ عبد الله آدم، الثقافة العربية في يرو، رسالة الليسانس، جامعة بايرو، كنو 1987م، ص 12

¹⁹¹ بلو، محمد بن عثمان بن فودي، إنفاق الميسور في تاريخ بلاد التكرور. دار طباع الشعب، ط2، 1964م/1383هـ ص34.

¹⁹² عبد الله آدم، الثقافة العربية في يرو، المرجع نفسه.

¹⁹³ عبد الله آدم، الثقافة العربية في يرو، المرجع نفسه.

¹⁹⁴ المرجع نفسه.

¹⁹⁵ المقرئ، أحمد بن عبد القادر: المواقف والاعتبار بذكر الخط والاثار، المصدر السابق، ص 158.



أ) الطرق الصوفية.

ويجدر القول بأن الطريقة (الصوفية) في برنو تنتمي فقهياً إلى مذهب الإمام مالك بن أنس إمام دار الهجرة (رحمه الله تعالى) وعقيداً إلى الأشعرية. ولها فضل كبير في انتشار الإسلام في إفريقيا.

ب) جماعة إزالة البدعة وإقامة السنة.

كما يوجد بعض من الشيعة والقرآنيين وجماعة (بوكو حرام)؛ إلا أن هذه الأخيرة بدأت تتلاشى بإعتقال زعيمها، وقتله عندما أعلن الجهاد ضد الحكومة بشن الهجوم على قوات الأمن والمسيحيين والمصالح الحكومية ليلة الأحد (26) من يولييه 2009م. وتعتبر هذه المواجهة الدامية التي استغرقت ثلاثة أيام أفضع وأوحش وأشرس ما شهدته ولاية برنو منذ تأسيسها حيث عد القتلى بالمئات. وما زالت بعض مناطق (برنو) تعاني نيران الفتنة التي أشعلتها هذه الجماعة.

مفهوم المعاهد:

والمعاهد: (اسم)، جمع معهد: والمعهد؛ هو منظمة دائمة التي أنشئت لغرض معين. وتكون عادة مؤسسة بحثية.¹⁹⁶ بهذا المعنى تكون مكان مؤسس لتعليم والبحوث، كمعهد الدراسات العليا، ومعهد البحوث. والمعاهد العلمية تنقسم إلى قسمين:

1- المعاهد القديمة (التقليدية)

2- المعاهد الحديثة (النظامية)

أ) المعاهد القديمة التقليدية: وهي المعاهد القرآنية المسمي (ب) (الكتاتيب)، وهي: في اللغة، جمع كُتَّاب بضم الكاف وتشديد التاء، والكلمة من مادة (كتب). والكُتَّاب: موضع تعليم الكُتَّاب، والجمع: الكتاتيب والمَكَاتِبُ. وتأتي الكلمة أيضاً، ويراد بها: جمع كاتب، نحو قولك: رجل كاتب، والجمع: كُتَّاب وكُتَّابَة.¹⁹⁷

وفي القاموس المحيط للفيروزآبادي (1329-1414م): والكُتَّاب كسرُ مَاءَن، ومعناه: الكاتبون، والمكتب كمقعد، ويقصد به: موضع التعليم. أما الجوهري فيقول: الكتاب والمكتب واحد، والجمع كتاتيب، وهو: سهم صغير مدور الرأس يتعلم به الصغير الرمي.¹⁹⁸ وفي المنجد، وردت كلمة (الكُتَّاب) ويراد بها: مكان صغير لتعليم الصبيان القراءة والكتابة، وتحفيظهم القرآن. وجمعه: كتاتيب. وهو جمع كاتب في الأصل.¹⁹⁹

ويري أحد الباحثين بأن التعريفات الثلاثة تدل دلالاتها اللغوية للكلمة على المكان المخصص للتعليم، إلا أن الفيروزآبادي يري أن الكتاب جمع مرادف للكتاتيب، أما موضع التعليم فيسمى المكتب، وليس الكتاب. ولعل القاموس المنجد في هذا الصدد يكون خير معبر عن المعنى المقصود بالكلمة.²⁰⁰

ومهما يكن من أمر فإن المدلول اللغوي للفظ، ينير الطريق نحو الوصول إلى معناها الإصطلاحي؛ حيث أوضح الشيخ آدم عبد الله الألوري (1917-1992م) وهو في معرض الحديث عن الكتاب بأنه "مكان صغير يسع عدداً من الصبيان تحت إشراف معلم أو معلمين، وقد يكون غرفة في بيت المعلم، أو حانوتاً، أو دهليز المنزل أو المسجد، يذهب إليه الصبي غالباً إذا بلغ ست سنوات من العمر، ليتلقى التعليم نظير أجر أو جعل معين في كل أسبوع، أو كل شهر أو سنة"²⁰¹. وأدوات المستعملة في الكتاتيب؛ اللواح، أو الألواح، فيكتبون عليها النص القرآني، ثم يقدم للعالم، أو الغوني²⁰²، ويقوم بتصحيحه، وبعد التصحيح يقوم بإقراءه للطلاب، وتدرس في مثل الفقه، والتجويد، والحديث، وفي بعض الأحيان تدرس العلوم العربية من نحو، وصرف، وغيرهما من المواد العربية، وقد لعبت هذه المعاهد دوراً هاماً في تعليم مهارة القراءة والكتابة، وتشر الثقافة العربية الإسلامية في مجتمع برنو، والمنطقة بأسرها.

ويعتبر الأستاذ الدكتور محمد أول أبوبكر (1949م)، دور الكُتَّاب؛ بأنه يمثل المرحلة التعليمية الأساسية وهكذا التي يتلقى فيها الطفل القرآن الكريم، ومن خلال ذلك يتدرج إلى تعلم الحرف العربي، والخط، والقراءة. وهذه المرحلة لها أهمية كبرى في تعليم اللغة العربية عند غالبية أطفال الأسرة المسلمة في العالم الإسلامي.²⁰³

¹⁹⁶ نسخة محفوظة 30 أكتوبر 2012م على موقع واي باك مشين.

¹⁹⁷ ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج12، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1988م، ص23، (مادة: كتب).

¹⁹⁸ الفيروزآبادي، القاموس المخطط، مجد الدين محمد بن يعقوب، ضبط وتوثيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، بيروت: دار الفكر، 2010م، ص، مادة (كتب).

¹⁹⁹ شهاب الدين، أبو عمرو، القاموس المنجد، الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2003م، 923.

²⁰⁰ جبريل، محمد منصور، دور الكتاتيب في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية مدينة كانو أنموذجاً، (الأقلام) مجلة لغوية وأدبية وثقافية نصف سنوية، تصدر

بجامعة ميدغري، نيجيريا، العدد السابع والعشرون، يونيو، 2017، ص20.

²⁰¹ سكيرج، سليمان أزري، الكتاتيب في كُتُوب بين الماضي والحاضر، الطبعة الأولى 2008م، كُتُ: مؤسسة غورن دوتسي، ص6.

²⁰² وهذا اللقب يطلق لمأذون له في القراءة والإقراء المتنقن بحفظ القرآن ويعرف الرسم وقواعد الإملاء.

²⁰³ أول، أبوبكر، (الأستاذ الدكتور)، ملامح عن حياتي في اللغة العربية، نيجيريا: باروتال كنو، الطبعة الأولى، 2019م، ص4-5.



ب) المعاهد الحديثة (النظامية) وهي المدارس التي نراها اليوم مع نظامها المعروف من مراحل (ابتدائية- ثانوية -جامعة) يتقدم فيها الطالب من مرحلة إلى أخرى بعد حصول على شهادة تؤهله لكل المراحل المذكورة، حيث تدرس فيها جانب الثقافات الإسلامية والعربية، كاللغة الإنجليزية والرياضيات، والطب، والكيمياء والتقنيات وغيرها. وقد سميت بذلك لا على أن الكتابات ليست نظامية بل أصبحت مصطلحاً يطلق ويراد به مدارس بطبيعة منهج معين على خلاف منهج الكتابات، وأول من أطلق كلمة المدارس النظامية هو الوزير نظام الملك السلجوقي، والذي أنشأ المدرسة النظامية الأولى ببغداد حتى عرفت باسمه، خلال عصر السلاجقة²⁰⁴.

وفي العراق وإيران ظهور أول المدارس النظامية التي تعتمد أسلوباً تعليمياً منتظماً مبنياً على التخصص المعرفي والحضور المنتظم للطلاب بعد أن كان التعليم يعتمد طوال العصور السابقة على الحضور الطوعي لطلاب العلم في حلقات العلماء، ثم سرعان ما انتشر نموذج المدرسة النظامية معمارياً وإدارياً في أرجاء العالم الإسلامي، وخاصة بعد قيام الخليفة العباسي المستنصر بالله بإنشاء أشهر مدارس العالم الإسلامي ببغداد، وهي المعروفة حتى اليوم بالمدرسة المستنصرية، وقد نشر السلاجقة العشرات من المدارس في مختلف المناطق التي حكموها، ومزجوا في مناهج التدريس بها بين الطابعين الديني، والعلمي طبقاً للاحتياجات الخاصة بكل منطقة، فمن الناحية الدينية كانت تعقد دروس منتظمة لتخصصات الفقه، والحديث النبوي، وتعين لها الكتب التي سيعتمد عليها الشيوخ في التدريس، وألحق ببعض المدارس قاعات لتدريس علوم مدنية لعل أهمها على الإطلاق الطب، والفلك. وفي خضم قيام صلاح الدين الأيوبي بتصفية الخلافة الفاطمية بمصر استعان القائد الشافعي المذهب بأسلوب المدارس النظامية للتمكين لمذهبه بالبلاد فأنشأ عدة مدارس بالقاهرة، والإسكندرية، وحذا كل من الملك الكامل والصلاح نجم الدين أيوب حذوه في ذلك²⁰⁵.

وبهذا المفهوم يمكن القول بأن المدارس النظامية؛ ما هي إلا مرحلة متقدمة على المعاهد التقليدية (الكتاتيب) من حيث الشكل والمضمون، وهي ما نسميه اليوم بالمنهج الثنائي أو المزدوج (Dual Curriculum). والتكاملية قد أخذت مكانها في تطوير منهج العلم، ومجال التعليم حيث أن اللحاح بالمرحلة المتقدمة لا تكون ناجعة إلا في حالة التمكن من مرحلة الكتابات حيث تعلم فن الكتابة والقراءة والحفظ، أما اليوم للأسف مفهوم المدارس النظامية ليسع تلك المرحلة المتقدمة في رسوخها وكفائتها وتحقيقها العلمي والمعرفي، وحتى لا يعبا به كمتخصص في فن من فنون معارف الوحي والعلوم الإنسانية أو التطبيقية. وذلك بسبب عجزه عن تحقيق أساسيات العلم من مرحلة الكتابات، والتي تعتبر مرحلة الأساس والبناء العلمي الأول.

وقد اختلف بعض المؤرخين وأهل العلم حول بداية نشأة المدارس الإسلامية؛ فمنهم من قال إنها ظهرت في عهد نظام الملك الذي أنشأ المدرسة النظامية سنة 459 هـ، ومنهم من قال إنها كانت قد ظهرت قبل ذلك بكثير، دونك فيما يلي ذكر لبعض المدارس التي أنشئت قبل المدرسة النظامية، وهي حسب التسلسل الزمني لظهورها وعلى سبيل المثال لا الحصر²⁰⁶:

1. مدرسة الإمام أبي حفص البخاري (150هـ - 217هـ).
2. مدرسة ابن حيان، في بداية القرن الرابع الهجري، وفي حوالي سنة 305 هـ شيد أبو حاتم بن حيان البستي داراً في بلده "بست"، وجعل فيها خزانة كتب وبيتاً للطلبة.
3. مدرسة أبي الوليد، قبل سنة (349هـ) أنشأها الإمام أبي الوليد حسان بن أحمد النيسابوري الشافعي (ت349هـ)، ويذكر أنه كان كثير الملازمة لها.
4. مدرسة محمد بن عبد الله بن حماد (ت388هـ) الذي وصفه السبكي بأنه كان إلى أن خرج من دار الدنيا وهو ملازم لمسجده ومدرسته.
5. المدرسة الصادرة التي أنشأها الأمير شجاع الدولة صادر بن عبد الله سنة (391هـ) في مدينة دمشق.
6. المدرسة البيهقية بنيسابور، والتي أنشئت قبل أن يولد نظام الملك - وقد ولد سنة (408هـ) - فتكون هذه المدرسة قد أنشئت قبل هذا التاريخ.
7. مدرسة أبي بكر البستي (ت429هـ) والتي بناها لأهل العلم بنيسابور على باب داره، ووقف جملة من ماله عليها، وكان هذا الرجل من كبار المدرسين والناظرين بنيسابور.

²⁰⁴ علي محمد محمد. الصلابي، دولة السلاجقة وبروز مشروع إسلامي لمقاومة التغلغل الباطني والغزو الصليبي، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة مصر، 1، 2006م، ص 273.

²⁰⁵ ينظر: المدارس النظامية نسخة محفوظة، سبتمبر 2016م. ص، 19.

²⁰⁶ المرجع نفسه.



8. مدرسة الإمام أبي حنيفة التي أنشئت بجوار مشهد أبي حنيفة، وأسسها أبو سعد بن المستوفي؛ إذ تم افتتاحها قبل افتتاح المدرسة النظامية بخمسة شهور.²⁰⁷

وفيما سلف الذكر نلاحظ أن لكل مدرسة من المدرستين مناهج، الكتاتيب؛ لها مناهجها حسب تعددها، وموقعها من بلد إلى آخر، ومن عرقية إلى أخرى، كذلك الأمر مع المدارس الإسلامية النظامية إلا أن الأخير لها طابع موحد من حيث المقررات ولا يمكن بحال أن تجد مدرسة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية متباينة المنهج، والمقررات مع غيرها من المدارس على خلاف الكتاتيب، وللتعرف على المدارس الإسلامية النظامية من حيث المنهج إليك بيانه كالتالي:

1. المدارس الإسلامية النظامية في ولاية (برنو) لها مؤسسة تتولى صياغة المناهج والمقررات، لأنها المسجلة تحت وزارة الشؤون الدينية.
2. يسجل التلميذ في المرحلة الابتدائية بعد بلوغه السادسة من العمر.
3. يكتب له في الوهلة الأولى ويقوم هو بمحاكاة الحروف وكتابتها على الكراسة بقلم رصاص.
4. يتم توزيع المدة الزمنية المخصصة للدراسة على حسب المواد بين 30 إلى 45 دقيقة.
5. يقرأ مختارات من السور، والأحاديث، وبقية العلوم الإسلامية، واللغة العربية.
6. عدم التقيد بمذهب السادة المالكية في مقررات الفقه.
7. عدم التقيد بمذهب الأشاعرة في مقررات العقيدة في بعضها.
8. المنهج المزوج هو المعتمد في بعض المدارس بل هو السائد الآن في ولاية برنو.
9. مدارس تحفيظ القرآن الكريم النظامية يقرؤون من المصاحف ولا يكتبون على الألواح.
10. إرتداء زي معين للبنين والبنات.
11. هيئة المعلم يكون وافقاً ويدرس من الصبورة التي يكتب عليها درسه.
12. يومي السبت والأحد يكونان يومي عطلة الأسبوع.
13. يدفع رسوم دراسة في كل فترة أو كل شهر ميلادي.
- ومن أشهر هذه المعاهد التي صارت على نظام أعلاه في ولاية برنو ما يلي:
1. معهد الشيخ أحمد أبو الفتح أسست عام 1954م. 2-
2. معهد النهضة الإسلامية عام 1957م، لمؤسسها الشيخ الشريف. إبراهيم صالح الحسيني، مفتي جمهورية نيجيريا الفيدرالية. 3-
3. - معهد الإرشاد للتوجيه الإسلامي.
4. -4معهد الشيخ غوني طُنْ كللوري. وغيرهما الكثير مما لا يسع المجال لذكرها.

نشأة الكتاتيب وتطورها:

فيرجع تاريخ نشأتها إلى عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حيث ذكر الشيخ محمد طاهر في كتابه؛ (تاريخ القرآن وخرائب رسمه وحكمه): "أول من جمع الأولاد في المكتب هو عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وأمر عامر بن عبد الله الخزاعي أن يلازمهم للتعليم، وجعل رزقه من بيت المال، وأمر أن يكتب للبلد في اللوح، ويلقن الفهم من غير كتاب، وسأله تخفيفاً لزمّن التعليم، فأمر المدرس بالجلوس بعد صلاة الصبح إلى الضحى العالي، ومن صلاة الظهر إلى العصر، ويستريحوا بقية النهار.²⁰⁸ وهذه الطريقة سلكها الكتاتيب في برنو قديماً وحديثاً، وهو النظام التعليمي السائد في ولاية برنو إلى يومنا الحاضر.

نظام القبول في معاهد التقليدية:

للمعاهد التقليدية "الكتاتيب" نظام القبول والتسجيل خاص يميزه عن القبول في المدارس النظامية الحكومية في شمال شرقي إفريقيا عامة، ونيجيريا خاصة! فالنظام التعليمي في هذه المعاهد يعتمد على النمط التقليدي؛ فيه يقبل الطلاب في مختلف الأعمار، فتجد فيه الغلام ابن الست السنين والصبي ابن السابع أو العشر والشاب ابن العشرين والكهل وهلم جر، كما يتم قبول

²⁰⁷ علي محمد محمد. الصلابي، دولة السلاجقة، المصدر السابق، ص289.

²⁰⁸ سكيرج، سليمان أزري، الكتاتيب في كنو بين الماضي والحاضر، المرجع نفسه، ص7.



الطلاب في هذه المعاهد القرآنية في (السن السادسة) طبقاً للأسس التربوية نفسها لقبول الطلاب في المدارس التعليم العام الإلزامي في مرحلة الأساس.²⁰⁹

مناهج المعاهد التقليدية " الكتاتيب ":

المقصود من المناهج بصيغة الجمع هنا أي لكل مدرسة من المدرستين مناهج؛ الكتاتيب لها مناهج متعددة حسب تعددها، وموقعها من بلد إلى آخر، ومن عرقية إلى أخرى، وإليك بيان كل منهما على النحو التالي:

أولاً: الكتاتيب ومناهجها: يصنف الكتاتيب إلى أربعة أقسام:

1. كُتَّابٌ يعلم القراءة والكتابة فحسب
 2. كُتَّابٌ يعلم القراءة والكتابة ويحفظ ما تيسر من القرآن الكريم أو كاملة.
 3. كُتَّابٌ يعلم القراءة والكتابة ويحفظ القرآن الكريم وكتابته كاملاً عن ظهر الغيب.
 4. كُتَّابٌ يعلم القراءة والكتابة ويحفظ القرآن الكريم وكتابته كاملاً عن ظهر الغيب، ويعلم معارف الوحي واللغة العربية.
- وعلى سبيل المثال الكتاتيب في ولاية برنو فيها هذه الأصناف الأربعة، وهي منتشرة في ربوع الولاية لاسيما في مدينة ميدغري، ولا تزال كالتالي:-

أولاً: -يسجلون التلميذ يوم الأربعاء أو الأحد، وهو اليوم الذي يبدأ بتلقينه حروف الهجاء باللغة المعتمد في الكتاب، وهذا راجع إلى الشيخ الملفن إن كان كانورياً²¹⁰ فيلقن بها كلغة مساعدة ليتمكن التلميذ من فهم الدروس كما ينبغي، وأن كان من (العرب الشوا)²¹¹، وهو ما سوف نشير إليه من الفقرات البحث عند الحديث عن كيفية تعليم وقراءة الحروف العربية مع تسمية لها باللغة المحلية (لغة الكانوري).

ثانياً: -يُكتب له حروف الهجاء على اللوح، ثم بعد حفظه لها، ويستأنف له بكتابة السور القصار إلى أن يصل ما لا يقل عن خمسة أحزاب، ومن ثم يؤمر بكتابة الآيات بنفسه، ويقوم بغسل اللوح بعد حفظه لما تم كتابته من أي التنزيل.

ثالثاً: -وبعد ختمه للقرآن الكريم حفظاً يقوم بكتابته عن ظهر الغيب نسختين أو ثلاثة فيهدي نسخة لشيخه، ولوالديه، ولمن قدر أن يهدي إليه.

رابعاً: -وبعد ختمه حفظاً للقرآن الكريم كاملاً يبدأ بحفظ المتون العلمية، والتتلمذ على كتب الفقه في المذهب المالكي: أما المتون غالباً تكون في قواعد اللغة العربية مثل: متن الأجرومية، وملحة الإعراب، والإمريطي، وألفية ابن مالك، ومن كتب الفقه مثل: مختصر الأخضري، وابن عاشر، وابن عساكر، ومختصر خليل، وفي اللغة مثل: المقامات الحريري، وغير ذلك، ولا يسمح للتلميذ بقراءة وحفظ هذه المتون العلمية إلا بعد ختم القرآن الكريم حفظاً. يقول ابن خلدون (1332هـ/1406م)، في مقدمته "بأن منهج أهل المغرب، ومن تبعهم من قرى البربر في تعليم الصغار، يقتصر على تعليم القرآن فقط، وكانوا يأخذون أئناء المدارس مبادئ الرسم، واختلاف حملة القرآن فيه ولا يخلطون ذلك بشئ مما سواه في مجلس تعليمهم، لا من حديث، ولا من فقه، ولا من شعر، ولا من غيره مما يتصل بفن القول"²¹² فغالبا ما تهتم المعاهد القرآنية في برنو خاصة، ونيجيريا عامة بتلاوة القرآن، واستظهاره حفظاً، ولا تخلط القرآن بشيء من العلوم، وقد يكتفي التلاميذ بحفظ بعض السور القصار لتأدية الصلوات المفروضة، وربما يوجد في القليل من يضيف إلى القرآن دورساً في التوحيد، والفقه خصوصاً في بيوت العلماء المشهورين²¹³ وفي الحقيقة كان نهج "الكتاتيب" في برنو قريب من أهل المغرب ومن تبعهم كما أشار إليه ابن خلدون في قوله السابق إلى وقتنا الحاضر.

²⁰⁹ الدكتور إبراهيم عمر محمد، دور المعاهد القرآنية في تطوير وتحديث نظام تعليم القرآن الكريم في شمال نيجيريا، (الأقلام) مجلة لغوية وأدبية وثقافية نصف سنوية، تصدر بجامعة ميدغري، نيجيريا، العدد الثاني والثلاثون، ديسمبر، 2019، ص، 15.

²¹⁰ يطلق لفظ (الكانوري) kanuri على الشعب بينما الكانورية تطلق على اللغة. وتتفرع اللغة الكانورية عن مجموعة الكانمبو التي هي فصيلة kanembu من الأسرة الصحراوية-النيلوية اللغوية، وتنتمي إلى الأسرة مع الكانورية لغات أخرى كالزغاوة، zaghawa، والتيدا، Teda ودازا، Daza وغيرهما.

²¹¹ تعد لهجة (العرب الشوا) أو شوا العرب، كما يطلق عليهم قبيلة "الكانوري" من اللهجات العربية المنتشرة في العالم، يتحدث بها في المنطقة ولاية (برنو-نيجيريا) أكثر من مليون نسمة ولهجتهم مختلفة يمكنهم جميعاً التفاهم بها، بالرغم وجود بعض الفروق البسيطة التي لا يؤبه، مع شيء من الدخيل والافتراض اللغوي، وتنتمي جميعها إلى جذور عربية انحدرت من الجزيرة العربية إلى بلاد نيجيريا، حملتها القبائل التي نزحت إلى أقصى شمال نيجيريا أي مملكة (كانم -برنو) سابقاً. انظر: الظواهر اللغوية لدى قبائل " العرب الشوا" في ولاية برنو-نيجيريا: دراسة لغوية صرفية. للدكتور إدريس أحمد يونس، -مجلة كعت دولية أكاديمية محكمة، العدد الثالث 2017م، تصدر عن جامعة الحاج محمود (كعت) العالمية للعلوم والتربية واللغات بنيامي، نيجير

²¹² ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ط1، دار الهيتم، القاهرة، 2005م، ص، 476.

²¹³ الإلوري، آدم عبد الله (الشيخ)، الإسلام في نيجيريا والشيخ عثمان بن فودي، ط1، مكتبة الإسكندرية، مصر، 2014م، ص76-77.



وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن المعاهد القرآنية في نيجيريا تتبنى نظام تعليمها المنهج الوصفي، وخاصة فيما يمت بصلة إلى تدريس مهارة القراءة، وكان هذا المنهج يعتنى بكفاءة التلاميذ من حيث إمكانياتهم، وأعمارهم الجسمية والعقلية (Cognitive Development) حيث يتمكن التلميذ من الوصول إلى الأهداف التربوية بصورة ناجحة.²¹⁴

إسهامات المعاهد التقليدية في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية:

إن لتعليم العربية أهمية لا تنكر في تثقيف المجتمع، لأنه باب الوصول إلى المعارف الوحي، وقد ساهم هذه المعاهد التقليدية (الكتاتيب)، في تعلم الأطفال الأقل حظاً على الوصول للتعليم الأساسي في المنطقة (برنو) شمال شرقي نيجيريا. حيث تزايد عدد الطلاب الملتحقين بهذه المعاهد بشكل ملحوظ، وتضاعف ثلاثة مرات منذ أن واثحت لهم فرص إلتحاق بالكليات، والجامعات في داخل البلاد وخارجها. كما أن هناك (جانب تطبيقي) مميز في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى جانب تدريس القرآن الكريم: وهو: تعليم المواد العربية كالحروف الهجائية، ومعرفة حروف المد، وكيفية كتابتها، ونطقها الصحيحة من مخارجها الأصلية، وغير ذلك مما سنشير إليه في الجداول التالية من هذه البحث. والهدف من وراء كل ذلك هو إجادة التلميذ الكتابة بالحروف العربية، وإرشاده إلى معرفة الفرق بين حروف المد، واللين، والحروف الصحيحة، والتعرف على كيفية كتابة هذه الحروف في أي جزء من أجزاء الكلمة. وهي الطريقة الملائمة لتقويم ألسن التلاميذ بالعربية الفصحى. حيث يبدأ المعلم بكتابة خمسة إلى ستة من أنواع الحروف الهجائية، غير مشكولة وفقاً لإمكانية التلميذ، ويقرأ المعلم حرفاً بعد حرف والتلميذ يستمع إليه، ثم يعيد القراءة لمرات عدة مشيراً إلى الحرف المكرر قرأته بالمسطرة، أو بأصبعه، وفي الخطوة الأخيرة يقرأ التلميذ وحده بحضرة المعلم، وهو يصحح له أخطائه في قراءة الكلمة والكتابة. وذلك لأهمية حروف المد لدى التلميذ إذ إنها مهمة للغاية في قراءة الكلمة، وخاصة عند القراءة المتواصلة، كما أنها من الأحرف التي تكتب ولا تنطق، ولا تأتي في أول الكلمة، ولا توضع عليها حركة الفتحة، أو الضمة، أو الكسرة، ولذا كان لزاماً على التلميذ أن يتقن قرأتها ومعرفتها.

وحروف المد الأصلي ثلاثة (و / ي)، وهي – الواو-والألف-والياء. يجمعها قولك (نُوحِيهَا)، الواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها، والألف الساكنة المفتوح ما قبلها، وكانت طريقة التدريس مثل هذا تهدف إلى تعليم النطق بالحروف غير مشكولة، وفقاً لوردوها في السورة القرآنية المدروسة ابتداءً بالإستعاذة، ثم البسملة.

وهذا الجدول يوضح كيفية تعليم هذه الحروف مع تسمية لها بلغة المحلية (كانوري) على النحو التالي:

الحروف	كيفية كتابتها ونطقها باللغة الكانورية	الألقاب بالعربية	الحروف بعد التركيب
ا	أَلِـوُ	الألف	أعوذ بالله من الشيطان الرجيم
ع	عَايـنْ	العين	
و	وَوُ	الواو	
ذ	ذَلْـ	الذال	
با	بَا	الباء + الألف	
لله	لِل (لَمْ كَتْ لَمْ كَشَوْ)	اللام + اللام + الهاء	
من	مِنْ كَرِ < نُنْ كَشَوْ	الميم + النون	
الشيطان	أَلِـوُ + لَمْ كَتْ + شَيْ نُنْ جِيَا + يَا كَشَوْ + طَامَسْ كَ نُنْ كَشَوْ	الألف + اللام + الشين + الباء + الطاء + النون + الألف + اللام + الجيم + الياء + الميم	
الرحيم	أَلِـوُ + لَمْ كَتْ + رَا + حَغَا غَمْدُ + يَا + مِنْ كَرِ <	الألف + اللام + الجيم + الياء + الميم	

وفيما يلي نموذج آخر يمثل منهج تدريس قراءة البسملة بلغة المحلية (كانوري) في بلاد برنو نيجيريا

²¹⁴ د. محمد منصور حبريل، دور الكتاتيب في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية: مدينة كنو أنموذحا، المرجع السابق، ص12.



الحروف	كيفية كتابتها ونطقها باللغة الكانورية	الألقاب بالعربية	الحروف بعد التركيب
بسم	بَا + سِنْغَمْذ + مِنْكُر <	الباء + السين + الميم	بسم الله الرحمن الرحيم
الله	لِل (لَمْكَثْ لَمْ كَشَو)	اللام + اللام + الهاء	
الرحمن	أَلِوْ + لَمْكَثْ + رَا + مِنْكُر < + نُونْ كَشَو	الألف + اللام + الراء الحاء + الميم + النون	
الرحيم	أَلِوْ + لَمْكَثْ + رَا + حَغَا غَمْذ + يَا كَشَو + مِنْكُر <	الألف + اللام + الراء الحاء + الياء + الميم	

نموذج آخر يمثل منهج تدريس حروف المد على النمط التقليدي في بلاد برنو نيجيريا

حروف المد	كيفية نطقها باللغة الكانورية	طريقة تلفيقها	نوع المد بالعربية	مثالها في الكلمة
ا	أَلِوْ	بَا	الألف الساكنة وما قبلها مفتوح	قَالَ
و	وْ و	بَوَا	الواو الساكنة وما قبلها مضموم	وَيَطُوفُ
ي	يَا كَشَو	بِي	الياء الساكنة وما قبلها مكسور	وَحِيلَ
	با تُوا	فالحرف (با) هنا إذا أدخل عليه حرف المد الواو أو الياء فتصبح (تي) نلاحظ أنك تقرأ حرف التاء		
	ثَا ثِي ثُوا	ممدود بدون أن تنطق الياء. ذلك أن الياء حرف مد لا يوجد عليها حركة وقد سبق بكسرة، ولم يتم نطقها، كذلك الحديث ينطبق على (ثا) (جا) (ثي) (ثوا) (جي).		
	جَا جِي جُوا			

أما الحركات الثلاث وهي؛ التنوين، والشدة، والسكون، حيث يتعلم التلاميذ من خلال هذه الحركات مهارة القراءة والكتابة معاً، فيكتب المعلم بكتابة خمسة إلى ستة من أنواع الحروف الهجائية، مشكولة بالحركات حسب إمكانية التلميذ على الألواح الخشبية أو الدفاتر أو الكراسي فيتعلم منها مهارة القراءة والكتابة، ثم يبين من خلال الأمثلة المكتوبة كيفية النطق، والكتابة للحروف المشددة أو التنوين أو غيرهما على التلميذ على النحو التالي: (أَلَا - بَلَا - تَلَا - ثَلَا - جَلَا - خَلَا - دَلَا - شَلَا - صَلَا - ضَلَا - طَلَا - غَلَا - فَلَا - قَلَا - كَلَا - لَلَا - مَلَا - نَلَا - وَلَا - هَلَا - لَاءَ - يَلَا)، نلاحظ أن الهدف المرجو من ذلك هو أن يميز التلميذ بين هذه الحركات المشددة، والتنوين في آخر الاسم. ثم المد بأنواعه، ثم النطق بالحروف المشددة والتنوين والسكون.



أما الطريقة السائدة لتعليم الحروف الهجائية في المعاهد التقليدية (الكتاتيب) برنو، وهي طريقة ميسرة لتعليم (الحروف الهجائية) للناطقين بغير العربية. فعلى النحو التالي:

الحروف	كيفية نطقها	الحروف	كيفية نطقها	الحروف	كيفية نطقها	الحروف	كيفية نطقها	الحروف	كيفية نطقها	الحروف	كيفية نطقها
ا	أَلِ وُ	ح	حَغَ ل م غَمَدُ	ز	زَي	منى	مَنِكُ ر نُنُنَادُ	فق	فَا قَمُنَادُ	ء	أَمَسَ
بـ	بَا	خ	خَغَ نُجِبَا	ط	طَامُسْكَ	ص	صَضْ	س	سَنِ عَمُ دُ	ي	يَا كَشُو
تـ	تَا	د	دَلْ	ظ	ظَلْمُسْكَ	ض	ضَضْ	ش	شِينُ جـ يَا	هـ	هَا كُرَ <
ثـ	ثُمُ ثَلْدُ	ذ	ذَلْ	ك	كَوْلَاسَرُ	ع	عَايِنُ	هو	هَاسُ وَر وُ	ة	تَاكِرُ <
ج	جـ مُ	ر	رَا	لـ	لَمَكْتُ لَمْ كَشُو	غ	غَايِنُ	لا	لَمْ أَلُو		

وفيما يلي الجدول الآخر الذي يوضح كيفية تعليم القراءة والكتابة للتثوين على بلغة المحلية (كانوري) في هذه المعاهد بولاية برنو: -

التثوين	طريقة تلقينها	علامته	الاسم المنون	نوع التثوين
بـ	بَنَبَا ي لا تَنَدِ	الفتحتان	أفواجاً	الفتح
پـ	بَنَبَا ي لِيشِرِدِ	الكسرتان	أرضٍ	الكسر
بـ	بَنَبَا ي رُو بَنَدِي	الضمتان	شهيق	الضم

يلاحظ إن استعمال الحرف العربي في كتابة لغات غير عربية، يبدو ظاهرة لغوية، وثقافية شائعة، لدى كثير من الشعوب إفريقيا الغربية، بل لدى عديد من الشعوب في بلدان العالم، التي حل بها الإسلام. ويصطلح إلى هذه العملية في بلاد غربي إفريقيا بلفظ "عجمي"، Ajami الذي يعني استعمال الحرف العربي في كتابة لغات غير عربية. وتعرف هذه العملية في اللغة الأسبانية بـ "الجَمِيَاد" Aljamiade كما تعرف في لغة السواحلي المستعملة في شرقي إفريقيا بـ "كِيَجَامَا" Kijama.²¹⁵ يبدو أن هذه الظاهرة وليدة ببنية وثقافية تخص تقريباً جميع اللغات التي اتخذت الحرف العربي أداة لتدوين معارفها، وتجاريها، وتراثها الفكري، كما يظهر أنها ابتكرت تلبية لبعض الحاجات التعليمية، والتربوية للناطقين بهذه اللغات: إذ تستدعي هذه العملية تغيير في النظام الصوتي للغة العربية حتى ينسجم مع أصوات هذه اللغات. فكثير من أصوات هذه اللغات قد لا يوجد لها أصوات مماثلة في العربية مما

²¹⁵ El-Miskin, Tijjani. Ajami Tradition in Borno' Theoretical Consideration on its Binary and Unitary Forms. A Paper Presented at the Conference on Ajami before the Jihad Beyero University, Kano Nigeria, 1989.p.1.



يستوجب كتابتها بالحرف العربي بما يناسبها من الأصوات²¹⁶. هذا ولم يتوقف استخدام للحرف العربي عند حد الأسماء أو المسميات المحلية بل امتد إلى استعمالها لغة كتابية بأكملها مع تسخير الحرف العربي في ذلك.²¹⁷

دور العلماء في بناء المعاهد التقليدية:

وقد قام العلماء بدعوة الناس إلى الإسلام، وتحفيظهم القرآن الكريم إلى جانب تعليمهم الفقه وغيره، وكان لعلماء الإفرقيا و(كانم - برنو) خاصة في فترة ما بين القرن التاسع عشر، والثامن عشر الميلاديين، دراية تامة في أصول الدين والشريعة الإسلامية ومبادئها، ومن بين هؤلاء العلماء الذين كانت لهم اليد الطولى في استدامة الكتابات في تلك الفترة العلامة سليمان الباجرمي، وابنه الحبر الفهامة محمد الوالي، والشيخ محمد بن الحاج عبد الرحمن البرناوي، والشيخ محمد الطاهر بن إبراهيم، والشيخ محمد البكري، والشيخ الأمين الكانمي وغيرهم،²¹⁸ مما جعل هذه المملكة منذ القرن السادس عشر إلى أواخر القرن التاسع عشر من أكبر مراكز العلم، والثقافة العربية في السودان الغربي.²¹⁹ ومنذ تلك الفترة استعان العلماء ببعض المؤسسات في شئون التعليم بالعاصمة لإدارة شئون الدراسة؛ ومن تلك المؤسسات:-

المساجد: مازال وسيزل المسجد يؤدي دوراً هاماً في تعليم الإسلام ونشر ثقافته في برنو، ويعتبر المؤسسة النظامية الأولى لتعليم القرآن الكريم، وأصول الدين، واللغة العربية، وهي بمثابة "الجامعة المفتوحة" إن صح التعبير. وقد أدرك المستشرق الإنجليزي أهمية المسجد في حركة التعليم بدار (كانم برنو)، حيث يقول: "إن من أبرز خصائص انتشار الإسلام، وثقافته في غربي إفريقيا والعالم أجمع.²²⁰ والتعليم في المساجد. السبيل الذي اتبعه سكان كانم-برنو منذ اعتناقهم لهذا الدين الحنيف، حيث أخرجت المساجد عدداً من العلماء الجهابذة الذين أدوا دوراً فاعلاً في نشر الإسلام، واللغة العربية في مملكة (كانم برنو).²²¹

ديار العلماء: تعتبر ديار العلماء من المؤسسات التعليمية التي أدت دوراً لا يقل أهمية عن الدور الذي يؤديه المسجد في حركة تعليم العربية وعلومها، فمعظم العلماء منذ الفترة من القرن الثامن عشر الميلادي إلى يومنا الحاضر في برنو-تحولت ديارهم إلى مدارس يتوافد عليها الطلاب من داخل البلاد وخارجها، لدراسة جميع فنون العلم والمعرفة في تلك الديار، إضافة إلى تحفيظ القرآن الكريم، وتعليم مهارة القراءة والكتابة. وهذه الديار خرجت عدداً كبيراً من حفظة القرآن الكريم، وحملة العلم والمعرفة في برنو. أما الفقهاء والطرق الصوفية: فقد أدت دوراً فاعلاً في نشر العقيدة الإسلامية السمحة، والثقافة العربية في برنو قديماً وحديثاً، فإن الخلاوي والزوايا التي أسسها الشيوخ، وأقام فيها الأتباع والمريدون، قد ساهمت في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغرب العربية في ولاية برنو.

دور الآباء تجاه تعليم أبنائهم العربية:

على الآباء أن يعتنوا بتربية أبنائهم، وفقاً لمتطلبات التربية الإسلامية، يقول الله تعالى في كتابه العزيز) يأيتها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً.....²²² ذكر ابن عاشور التونسي أنه: ورد في الآية تنبيه المؤمنين بعدم الغفلة عن موعظة أنفسهم وأهليهم، وأن يصرفهم استبقاء الود والمحبة بينهم عن إساءة النصيحة لهم وإن كان في ذلك بعض الأذى.²²³

وتجدر الإشارة إلى أن العدد الكلي للأطفال غير الملحقين بالمدارس الأساسية يبلغ إلى ما يقرب 10.5 مليون طفل حسب الإحصائيات الحكومية النيجيرية. ولا يخفي على أحد أن المعاهد القرآنية اليوم تعد العمود الفقري المحرك للثقافة الإسلامية، واللغة العربية. كما أنها تمثل حصناً منيعاً في مواجهة الغزو الثقافي الذي تعرض له النيجيريون في فترة الاستعمار البريطاني، وبعده مع ذلك حققت هذه المعاهد القرآنية إنجازات مهمة في تعليم أبناء المسلمين مهارة القراءة والكتابة، وانتشار اللغة العربية وإبقائها كلغة حية في القارة السمراء، كما أسهمت في الحفاظ على هويتهم، وبقائهم متمسكين بدينهم. وذلك أن التعليم الحكومي السائد في هذه المنطقة الإفريقية إما أن يكون علمانياً لا دينياً أو يكون كنسياً. ولا تزال التعليم القرآني جلية في مختلف مجالات

²¹⁶ محمد مي أبوبكر، (الدكتور)، دور كتابة اللغات المحلية بالحرف العربي في نشر الثقافة العربية الإسلامية في نيجيريا: اللغة الكانورية أنموذجاً، بحث مقدم إلى

المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، ببلي، ص، 7

²¹⁷ المصدر السابق، ص>8

²¹⁸ إبراهيم عمر محمد، رسائل الشيخ محمد الأمين الكانمي دراسة تحليلية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الدراسات الأدبية، إلى قسم اللغة العربية، بجامعة ميدغري، (2012)، ص>22.

²¹⁹ الحسيني، الشيخ الشريف إبراهيم صالح. الجواهر الحسان في ذكر الإجازة وآداب تلاوة القرآن، النهار للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة 2008م، ص، المقدمة.

²²⁰ Trimmingham.T.S.: a history of Islam in west Africa" oxford university.1954,p.159

²²¹ إبراهيم على طرخان: إمبراطورية برنو الإسلامية، المصدر السابق، ص>177.

²²² سورة التحريم، الآية 6

²²³ التونسي، محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، دار التونسية، تونس، دت، ص>28



الحياة؛ حيث كان حكام شمال نيجيريا حريصين على التمسك بالدين الإسلامي، ونشر الثقافة الإسلامية بين شعوبهم.²²⁴ وتعليم أبنائهم العلم والمعرفة إلى الوقت الحاضر.

دور المعاهد التقليدية في تكوين أبناء المجتمع الإسلامي:

كان للمعاهد التقليدية "الكتاتيب" دور خاص في تعليم الأطفال، وحفظ القرآن وتلاوته منذ فترة ما قبل الإستعمار البريطاني للمنطقة، إلا أنها تعنى ببعض التحديات التي سنذكرها في مجالها، أما بنسبة لفئات التي تستفيد منها كثيرة من المجتمع! وخصوصاً الأطفال بمختلف الأعمار والمستويات، ويمكن تصنيفه على النحو التالي: التعليم القرآني للصغار، والتعليم القرآني للكبار. وقامت هذه المعاهد بدور تربوي مهم تجاه أبناء المجتمع الإفريقي عامة، والنيجيري خاصة، ولكن مع ذلك لا تزال هناك بعض التحديات، فمعظم هذه المعاهد تفتقر إلى الأساسيات والمعدات: كالفصول، والمكاتب، والمراحيض وغيرهما.

دور المؤسسات الأهلية:

إن العملية التربوية مسؤولية شاقة تحتاج إلى الدعم المادي من غير شك، لكونها عملية تهدف إلى إعداد الفرد وتوجيه سلوكه نحو تحقيق أغراض مهمة ومعينة، لذا يجب على المسؤولين سواء من الحكومة أو الآباء أو المنظمات الأهلية، توفير الجو المناسب لقضاء الحوائج الإنسانية الأساس للتلاميذ، مما يصرف اهتمامه الطالب إلى التدريس دون السعي إلى أساسيات الحياة. ومن المؤسسات الداعمة لهذه المسيرة؛ مؤسسة النهضة الإسلامية الذي أسسها الشيخ الشريف إبراهيم صالح الحسيني في مدينة ميدغري عام 1974م.²²⁵ حيث حرص هذه المؤسسة على نهضة الثقافة العربية، وتوفير الجو المناسب لتعليم أبناء المنطقة مهارة القراءة والكتابة، فهذه الجهود المباركة من المؤسسة تشير من غير شك إلى مساهمة (الشيخ) في نشر الإسلام وثقافته في ولاية برنو خاصة، والنيجيرية عامة.

دور المؤسسات الحكومية:

يحول الفقر دون تعميم التعليم الأساس بين أفراد المجتمع، كما إن تأصيل علوم المعرفة ومنهجها الأكاديمي، من خلال المنهج المحوري المرتكز على القرآن الكريم، قد يصادف من قبل بعض المعاهد الصعوبات في تنفيذها بسبب إنعدام التمويل من جانب الحكومات المحلية، والمؤسسات الأهلية.²²⁶ إذ أن العملية التربوية اليوم في حاجة ماسة إلى الدعم المادي، لكونها عملية تهدف إلى إعداد الفرد، وتوجيه سلوكه نحو تحقيق أغراض معينة،²²⁷ كتوفير الحوائج الإنسانية الأساسية مما يصرف اهتمام التلاميذ عن التعليم. ووجود مثل هذه البيئة التعليمية في (الكتاتيب) في هذا الزمن صعب للغاية، ولا يحظى به إلا القليل النادر، وقد يرجع سبب قلة الدعم المادي لهذه المعاهد إلى الحكومات المحلية، لذا يضطر التلاميذ الخروج إلى التسول في الطرقات، والأسواق، والعمل في بيوت الأغنياء، بل القيام ببعض الأعمال الشاقة طلباً للمعيشة. فأكثر هذه المعاهد (الكتاتيب)، تعاني عدم العناية الكاملة من قبل الحكومة، حيث يجلس التلاميذ (الكتاتيب)، في زاوية ضيقة في منزل المعلم أو تحت الأشجار، وليس لديهم فصول الدارسية من الطراز الحديث، ولا مقاعد للجلوس، كما هي الحال في معاهد (تعليم الأساس العام)، التي توفر لها الحكومة المحلية أدوات التدريس، ووسائل التعليم المتعددة، كالطاولات، والكراسي والمقاعد، والأرفف لوضع الكتب وغيرها من الأدوات والمستلزمات التي قد تمنحها المنظمات الخيرية المساعدة كيونيسكو.²²⁸ المشكلات التي تواجه المعاهد التقليدية (الكتاتيب) :

برغم المساهمات والتطورات الملموسة التي تقدمها هذه المعاهد في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية، إلا أن هناك التحديات والمشكلات تواجهها، بعضها يعود إلى الآباء من قلة معرفة حقوق الأولاد، وإلى أولياء الأمور بسبب تساهلهم في

²²⁴الدكتور إبراهيم عمر محمد، رسائل الشيخ محمد الأمين الكامي دراسة تحليلية، المرجع السابق، ص، 22.

²²⁵ الشيخ الشريف إبراهيم صالح بن يونس بن محمد الأول بن إبراهيم بن محمد المكي بن عمر الحسني، ينتهي نسبه إلى الإمام على كرم الله وجهه. ولد في ليلة السبت الثالث عشر من مايو 1938 م في عريديه، وهي قرية من قرى ولاية برنو، نيجيريا. وهو مؤسس معهد النهضة الإسلامي عام 1974م، في مدينة (ميدغري)، والمركز الإسلامي الكبير في عاصمة نيجيريا أبوجا. قام بدور فاعلا في نشر الإسلام وثقافته في ولاية برنو خاصة، والنيجيرية عامة، وله مؤلفات ما لا يقل عن أربعمئة كتاب في مختلف الفنون والعلوم، ونال (الشيخ)، الأوسمة، والشهادات التقديرية الكثيرة من مختلف الجهات المحلية، والدولية، ومن أشهر هذه الأوسمة؛ (وسام الجمهورية)، في العلوم والفنون بجمهورية مصر العربية عام 1996م ووسام الدولة CON.

²²⁶الدكتور إبراهيم عمر محمد، تطور تعلم العربية للناطقين بغيرها في المعاهد القرآنية بولاية برنو شمال شرق نيجيريا. بحث مقدم إلي المؤتمر الدولي الثالث عشر للدراسات الثقافية واللغوية، بتركيا 08-06-2020م، ص 626.

²²⁷جبريل، محمد منصور، دور الكتاتيب في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية مدينة كانو أنموذجاً، (الأقلام) مجلة لغوية وأدبية وثقافية نصف سنوية، تصدر بجامعة ميدغري، نيجيريا، العدد السابع والعشرون، يونيو، 2017، ص، 20.

الدكتور إبراهيم عمر محمد، تطور تعلم العربية للناطقين بغيرها في المعاهد القرآنية بولاية برنو شمال شرق نيجيريا. المصدر السابق ص 626.²²⁸



انخرطهم تلك المهمة. وبعض الآخر يعود إلى الحكومة نفسها من عدم العناية الكاملة من تخصيص الرواتب لمعلمي تلك المعاهد (الكتاتيب) كغيرهم من معلمي المدارس الحكومية النظامية، ونقص التكوين التربوي للمعلمين في المعاهد التقليدية، وعدم وجود الفصول الدارسية على الطراز الحديث كالمدراس النظامية. وهذا بعض مظاهر الضعف والقصور التي يتسم بها المدارس القرآنية في الإفريقية عامة، ونيجيريا خاصة، نقترح الحلول التالية:

أ- الدعم المادي

ب- العناية التربوية والصحية

ت- تجديد المناهج التربوية

1- **الدعم المادي:** إن العملية التربوية تحتاج إلى الدعم المادي من غير شك، لكونها عملية تهدف إلى إعداد الفرد وتوجيه سلوكه نحو تحقيق أغراض معينة، لذا يجب على المسؤولين سواء من الحكومة، أو الأباء توفير الجو المناسب لقضاء الحوائج الإنسانية الأساسية للتلاميذ، ومما يصرفهم عن القيام ببعض الأعمال الشاقة في بيوت الأغنياء طلباً للمعيشة، الناتجة عن إنعدام الدعم المادي بأشكاله كلها، فالدعم المادي يجعلهم مهتمين عن التعليم فقط دون السعي إلى أساسيات الحياة غير الضرورية.

2- **العناية التربوية والصحية:** وذلك بتوفير ملتزمات الضرورية في المجالات التربوية، والصحية، منها مراعاة النظافة! لأنها تؤدي إلى تكون جو مناسب. فالنظافة من الإيمان كما قال صلى الله عليه وسلم وعدمها يعكس سلباً في حياة التلميذ. فعلى الحكومات، والمنظمات الأهلية، القيام بواجبهم تجاه هؤلاء حتى يتسنى لهم البيئة التعليمية جيدة. كما تعاني هذه المعاهد بنقص أدوات التدريس، ووسائل التعليم المتعددة. كل ذلك بسبب قلة الإهتمام من قبل الحكومات والمنظمات الأهلية.

3- **تجديد المناهج التربوية:** إن إعادة هيكلة النظام التعليمي في (الكتاتيب) أصبح حاجة ملحة لكونها مصممة على النمط التقليدي القديم، وبتجديد المناهج تصبح العملية التعليمية يسيرة، وذلك عبر الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة التي تجمع بين التطور الحضاري التربوي والتكنولوجي؛ كالتسميع اليومي في التكنولوجيا المبرمجة للقرآن الكريم، والقنوات القرآنية التلفزيونية، إضافة إلى برامج المسابقات القرآنية في آخر كل فترة دراسية.

الخاتمة:

قامت المعاهد التقليدية الكتاتيب بدور فاعل في تعليم أبناء المسلمين العلوم العربية في ولاية برنو، وفق تقنيات الخط المغربي، وفق قاعدة الرسم العثماني، بغية إعداد المدرسين المتأهلين الماهرين بتلاوة القرآن الكريم، وحفظه عن ظهر القلب. بالإضافة إلى تدريبهم بعض الأعمال المهنية كخياطة القلنسوة، والزراعة وغيرهما مما ينتفعون بها في حاجتهم اليومية. وتخرج هذه المعاهد جمعاً غفيراً من حفظة القرآن الكريم، حيث اتاحت لهم فرص إلحاق بالكليات والجامعات في داخل البلاد وخارجها، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على شك دور هذه المعاهد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في شمالي نيجيريا عموماً، وولاية برنو خصوصاً، إذ أصبح هؤلاء الخريجين اليوم من حملة العلم والمعرفة. كما تعتمد هذه المعاهد على تنفيذ منهجها التعليمي على معلمي القرآن الكريم، ومعلمي التعليم العام في الوقت نفسه، وأدى ذلك إلى تنشيط حركة اللغة العربية وأدائها في شمالي نيجيريا على العموم، وهذا من غير شك تدل على المساهمة الفاعلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ولاية برنو. ويمكننا أن نذكر أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة؛ حسب رأى الباحث والتي كان لها صدى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ولاية برنو وهي:

- حرص علماء المنطقة على إنشاء المعاهد التقليدية "الكتاتيب" في ربوع البلاد رغبة منهم في تعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم، واللغة العربية وثقافتها، حتى يتسنى توظيف الطلاب المتخرجين منها في أعمال الدعوية وأئمة المساجد وغيرهما في أروقة المؤسسات الحكومية.

- كانت طريقة تعليم القرآن الكريم، وتعلمه طريقة الكتابة والقراءة معاً لأبناء المسلمين في هذه المنطقة.

- صرف اهتمام التلاميذ عن التعليم فقط دون الخروج إلى التسول في الطرقات، والأسواق، والعمل في بيوت الأغنياء، بل القيام ببعض الأعمال الشاقة طلباً للمعيشة.



المراجع والمصادر

- القلقشندي، أحمد بن علي أبو العباس، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، "ب.ت، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة.
- التونسي، محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، دار التونسية، تونس، د.ت.
- بلو، محمد بن عثمان بن فودي، إنفاق الميسور في تاريخ بلاد التكرور. الطبعة الثانية، دار طباع الشعب، القاهرة، 1964م/1383هـ.
- طرخان، إبراهيم، إمبراطورية البرنو الإسلامية، الطبعة الأولى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1975م.
- المقرزي، أحمد بن عبدالقادر، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج2، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت: 1987م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج12، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1988م، (مادة: كتب).
- شهاب الدين، أبو عمرو، القاموس المنجد، الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2003م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ط1، دار الهيثم، القاهرة، 2005م.
- الإلوري، آدم عبدالله (الشيخ)، الإسلام في نيجيريا والشيخ عثمان بن فودي، ط1، مكتبة الإسكندرية، مصر، 2014م.
- سكيرج، سليمان أزري، الكتاتيب في كنو بين الماضي والحاضر، الطبعة الأولى، مؤسسة غورن دوتسي، كنو: 2008م.
- الحسيني، الشيخ الشريف إبراهيم صالح. الجواهر الحسان في ذكر الإجازة وآداب تلاوة القرآن، النهار للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة 2008م.
- العشري، بكر، (الأستاذ الدكتور)، الجذور التاريخية للعلاقات التشادية المصرية، بحث مقدم للندوة العلمية بجامعة الملك فيصل، تشاد. 2009م/14/2.
- أول، أبوبكر، (الأستاذ الدكتور)، ملامح عن حياتي في اللغة العربية، الطبعة الأولى، نيجيريا: باروتاي كنو، 2019م.
- الفيروز آبادي، القاموس المخطط، مجد الدين محمد بن يعقوب، تح، يوسف الشيخ محمد البقاعي، بيروت: دار الفكر، 2010م، مادة (كتب).
- الصلابي، علي محمد محمد. دولة السلاجقة وبروز مشروع إسلامي لمقاومة التغلغل الباطني والغزو الصليبي، ط1، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، مصر، 2006م.
- رسائل الجامعة:
- آدم، عبدالله، الثقافة العربية في يروا، بحث مقدم لنيل درجة رسالة الليسانس، في الدراسات الأدبية، إلى قسم اللغة العربية، بجامعة بايرو، كنو 1987م.
- إبراهيم عمر محمد، (الدكتور) رسائل الشيخ محمد الأمين الكانمي دراسة تحليلية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الدراسات الأدبية، إلى قسم اللغة العربية، بجامعة ميدغري، 2012م.
- **المجلات العلمية المحكمة:**
- جبريل، محمد منصور، (الدكتور) دور الكتاتيب في تعليم مهارة القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية مدينة كانو أمودجا، (الأقلام) مجلة لغوية وأدبية وثقافية نصف سنوية، تصدر بجامعة ميدغري، نيجيريا، العدد السابع والعشرون، يونيو، 2017م.
- إدريس، أحمد يونس، (الدكتور)، الظواهر اللهجية لدى قبائل " العرب الشوا" في ولاية برنو-نيجيريا: دراسة لغوية صرفية. مجلة: كعت دولية أكاديمية محكمة، تصدر عن جامعة الحاج محمود كعت العالمية للعلوم والتربية واللغات بنيامي، نيجير، العدد الثالث أكتوبر 2017م.
- إبراهيم عمر محمد، (الدكتور) دور المعاهد القرآنية في تطوير وتحديث نظام تعليم القرآن الكريم في شمال نيجيريا، (الأقلام) مجلة لغوية وأدبية وثقافية نصف سنوية، تصدر بجامعة ميدغري، نيجيريا، العدد الثاني والثلاثون، ديسمبر، 2019، ص15.
- إبراهيم عمر محمد، (الدكتور) تطور تعلم العربية للناطقين بغيرها في المعاهد القرآنية بولاية برنو شمال شرق نيجيريا. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث عشر للدراسات الثقافية واللغوية، بتركيا 08-06-نوفمبر، 2020م.
- محمد مي أبوبكر (الأستاذ الدكتور) دور كتابة اللغات المحلية بالحرف العربي في نشر الثقافة العربية الإسلامية في نيجيريا: اللغة الكانورية أمودجا، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دببي، 2014م
- **كتب الأجنبية:**
- Trimingham.T.S. A history of Islam in west Africa" oxford university.1954
- El-Miskin,Tijjani. Ajami Tradition in Borno'Theoreticall Consideration on its Binary and Unitary Forms. A Paper Presented at the Conference on Ajami befor the Jihad Beyero University, Kano Nigeria, 1989.p.1.
- الإنترنت: نسخة محفوظة 30 أكتوبر 2012م على موقع واي باك مشين. Ar.m.wikipedia.org



التصعيد في القرآن الكريم "سورة" المرسلات "نموذجاً"، قراءة في ضوء لسانيات النص

Escalation in the Noble Qur'an "Surat Al-Mursalat" as a model

Reading in the light of the linguistics of the text

أ.د. حليلة أحمد عمارة-أستاذ في اللسانيات العربية -عضو الهيئة الإدارية للمجلس العالمي للغة العربية

جامعة البلقاء التطبيقية، عمادة كلية عجلون الجامعية سابقاً

Email: Amayreh.drhal@bau.edu.jo

ملخص:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد الأمين. وبعد،

تتعدد قراءة النص في ظل تطور المناهج اللسانية الحديثة، وهذا التعدد لا يعني نهاية القراءة، إذا ما أخذنا بالاعتبار أن النص الأدبي بعامة والقرآن بخاصة، مصدر لا ينضب من الدلالات والمعاني، بما يفتح مجال الدراسة والتحليل على أكثر من قراءة. وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على خصوصية لغوية شكلت ظاهرة أسلوبية في القرآن الكريم، وهي "تصعيد الخطاب"، من خلال سورة "المرسلات"، وهي سورة مكية، تؤكد وقوع اليوم الآخر، وتعرض لمشاهد من العذاب تهز القلب وتدهش العقل مكررة الآية "وَيُلْ يُؤْمَذُ لِلْمُكَذِّبِينَ (19) الكلمات المفتاحية: سورة المرسلات، تصعيد الخطاب، المكونات الدلالية.

Abstract:

There are diverse approaches for analyzing text in the light of modern linguistic curricula, and this diversity does not mean cont as a negative point as the literary text in general and the Qur'an in particular, is an inexhaustible source of connotations and meanings, which opens the field of study and analysis to more than one reading.

This study aims to identify a linguistic peculiarity that formed a stylistic phenomenon in the Holy Qur'an, which is "the escalation of discourse," through Surat "Al Mursalat," which is a Meccan surah, confirming the occurrence of the Day of Judgment, and showing intensive scenes of torment. With the repetition of certain verses multiple times.

Keywords : Surat Al-Mursalat. the escalation of the discourse. the semantic secrets

مقدمة:

مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها ومنهجها:

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة تطبيقاً لتوظيف مناهج اللسانيات في خدمة النصوص اللغوية العربية، بإعادة قراءتها والوقوف على مكوناتها، انطلاقاً من أن نظرية المعرفة الإستمولوجيا (Epistemology) تُعدّ أنموذجاً في مجال استمرارية العلوم بوجه عام، ويُعدّ تصعيد الخطاب من عناصر هيكلية النص الأدبي بأكمله، (لأنه عنصر تأسيسية وتنظيمية في آن واحد) (229)، إذ

(229)مفتاح، محمد، التلقي والتأويل مقارنة نسقية، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994: 149



يتجلى في "نسق من التناسبات المستمرة على مستويات متعددة : في مستوى تنظيم البنى التركيبية وترتيبها ، وفي مستوى تنظيم الأشكال والمقولات النحوية وترتيبها ، وفي مستوى تنظيم الترادفات المعجمية وتطابقات المعجم التامة وترتيبها ، وفي مستوى تنظيم تأليفات الأصوات والهياكل التطريزية وترتيبها ، وهذا التصعيد يكسب النص انسجاماً واضحاً وتنوعاً كبيراً في الآن نفسه ، إن القالب الكامل يكشف بوضوح تنوعات الأشكال والدلالات الصوتية والنحوية والمعجمية (230) وعلى هذا ، فهو يشير إلى أن هناك ديمومة حركية في البنية التركيبية للنص.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

و تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على خصوصية لغوية شكلت ظاهرة أسلوبية في القرآن الكريم، و هي " تصعيد الخطاب "، من خلال سورة "المرسلات " ، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما دور المستوى الصوتي في رسم منحنى التصعيد في هذه السورة؟

ما دور المستوى المعجمي ولا سيما الخاص وشبه الخاص في رسم منحنى التصعيد في هذه السورة؟

ما دور المستوى التركيبي في رسم منحنى التصعيد في هذه السورة؟

ما دور تصعيد الخطاب في الوقوف على المكونات الدلالية في السورة؟

منهج الدراسة: تستفيد الدراسة من المناهج اللسانية الحديثة ولا سيما لسانيات النص والمنهج الوصفي الإحصائي. وتقع الدراسة في: إطارين:

أولاً: الإطار النظري: ويتكون من مدخل نظري يبين مفهوم التصعيد في اللغة والاصطلاح، ويحاول التأصيل لمفهوم التصعيد عند القدامى والمحدثين.

ثانياً: الإطار التطبيقي: وفيه وقفات على تصعيد الخطاب " في سورة " المرسلات في المستوى الصوتي والمعجمي والتركيبى، وصولاً إلى المستوى الدلالي.

Phonological Eescalation: في المستوى الصوتي

لا شك أن دراسة النص تتطلب الوقوف عند لبناته الأولى ، التي هي في حقيقتها جملة من المقاطع الصوتية ، و المقطع " في حقيقته النطقية و الأكوستيكية ، توزيع منظم للطاقة الصوتية ، و يتم هذا التوزيع على أساس التباين الكائن بين الصوامت و الحركات و أنصاف الحركات(231) ، و على هذا فالنظام المقطعي نظام صوتي تخضع لميزانه الكلمات العربية كلها دون استثناء ، و فف الصورة التي ورد عليها في الاستعمال اللغوي ، فعن طريق المقطع ، يمكن تصريف الكلمة بين الاسمية و الفعلية، ذلك لأن المقطع هو الخيط المعدّ لتشكيل النسيج اللغوي بوجه عام، فهو : " الوحدة الأساسية التي يقوم الفونيم بوظيفته داخلها" (232) .

و نظراً للتطور العلمي و التكنولوجي الكبير الذي شهدته البشرية، فقد أصبح نظام الكتابة، و هو من أبرز مميزات الإنسان حاجة إلى تطوير يساعد في تلبية متطلبات الإنسان، و من هنا ظهر ما عُرف بـ " الأبجدية الصوتية الدولية "، أو " الكتابة الصوتية " نظاماً صالحاً لتسجيل أصوات أي لغة من اللغات تسجلاً بهدف المساعدة في تدريس النطق الدقيق إلى حد ما لها 233.

(230) ياكوبسون، رومان ، قضايا الشعرية ترجمة: محمد الولي ، ومبارك حنون ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب ، 1988م: 106.

231 الأصوات اللغوية. سمير استيتية، عمان - دار وائل، 2003م، ص 300

232 سوسير، دروس في الألسنية. ترجمة صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب-ليبيا ، 1985 م

233 كاتنينو، دروس في علم الأصوات العربية. ترجمة صالح قرمادي، مركز الدراسات والبحوث، تونس، 1966 م ، ص 9 ، و انظر المنهج الصوتي للبنية العربية.

عبد الصبور شاهين، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1980 م، ص 27



والمبدأ العام الذي تقوم عليه هذه الكتابة، هو تخصيص حرف أو رمز كتابي واحد، ليس غير لكل فونيم من فونيمات اللغة المراد دراستها.

ونظراً لاعتماد الدراسة على التمثيل الصوتي، فإن كتابة السورة تمت كما نسمع القرآن ، لا كما نكتبه²³⁴، واتبعت قراءة حفص مع الوقوف على رؤوس الآيات (أي أن آخر حرف في كل آية يكون ساكناً)، وذلك كما كان الرسول صلى الله عليه وسلم يفعل عند قراءة القرآن، وفي الملحق الكتابة الصوتية للسورة ، يليها تعريف بهذه الرموز و مقابلاتها في العربية: (الصوامت و الحركات) 235، علماً بأنني عمدت إلى شيء من التغيير في بعض الرموز المتشابهة لبعض الأصوات ، رغبة في التفريق بينها ، مما يجعل الدراسة أيسر حاسوبياً ، وحتى تكتمل الصورة في جانبها الصوتي، سعت الدراسة إلى أن تبين أبرز السمات الرئيسية للفونيمات المكوّنة للمقاطع في السورة، مما تطلب تصنيفها ، ومن ثمّ إلقاء الضوء عليها إحصائياً، وأهم هذه الظواهر الصوتية(236). الجهر والهمس، والانفجار، والاحتكاك، والاستمرارية، والصفيرية، والتكرار والتركيب.

في المستوى ال معجمي: Escalation Lexical

وذلك بالوقوف على نماذج من المفردات المعجمية، التي تميزت بها هذه السورة، وملاحظة فاعليتها في توليد دلالات تصعيديه عميقة لا تتأتى إلا باستعمال تلك المفردات بصيغها الصرفية المحددة".

في المستوى التركيبي: Grammatical Escalation

ومن خلال المناهج اللسانية كالمناهج التوليدي التحويلي، يمكن الوقوف على البنى الدلالية الجزئية (Grammatical Escalation)، التي يتشكل منها الخطاب القرآني في هذه السورة، وذلك بالتعرف إلى أنماط التحويل في الجملة، استناداً إلى أن نحو الجملة يمثل نواة النص، وصولاً إلى البنية الكلية للنص.

وسوف تقف الدراسة عند أهم الإضاءات في المستويات، الصوتي، والصرفي، والتركيب، التي من شأنها أن تسهم في رسم منحنى التصعيد فيها.

الدراسات السابقة: وتفيد الدراسة في البعد النظري من مراجع اللسانيات الحديثة، فضلاً عن مصادر المكتبة القرآنية العامة الزاخرة بقيمتها وحديثها، التي لا شك أن فيها جهوداً جلية، لا يجرؤ منصف على أن يجحد فضل أحد منها، فقد ضرب أصحابها قدوة حسنة في التعامل مع تفسير القرآن الكريم بأنه من علوم العربية التي لم تتضج ولم تحترق . علماً بأنني لم أقف على أي دراسة تطبيقية في " تصعيد الخطاب" في سورة " المرسلات " تحديداً

خاتمة: فيها أهم النتائج

الإطار النظري: مدخل وتأصيل: يُعدُّ "تصعيد الخطاب" بعداً من أبعاد لسانيات النص، التي تُعنى بدراسة العلاقات الشكلية الخارجية والدلالية الداخلية جميعاً التي تحكم النصّ، وقد جاء علم النصّ شاملاً لعلوم سابقة له، مثل لسانيات الجملة، واللسانيات الأسلوبية، وقد عُرِفَ النصّ بأنه وحدات تواصلية تحكمها سبعة من المعايير إذا تخلف واحد منها، انتزعت منه صفة النصية،(237) وهي: السبك أو الربط النحوي (Cohesion).والحبك (Cherence).، والقصد (Intentionality).:والقبول والمقبولية

انظر علي حلمي موسى استخدام الآلات الحاسبة الالكترونية في دراسة ألفاظ القرآن الكريم، عالم الفكر، المجلد 12، 1982م²³⁴
235 سأورد نتائجها كلما لزم الأمر، وقد حال دون إرفاقها بالدراسة ضرورة الالتزام بعدد محدود من الصفحات، وهي تشتمل على: 1-ملحق تعريف بالرموز المستعملة ومقابلاتها في العربية، ومفاتيح المقاطع المستعملة
2-ملحق بالكتابة الصوتية للسورة
3-ملحق بأهم الظواهر الصوتية
4-ملحق بأنواع المقاطع فيها
(236) بشر. كمال، علم اللغة العام، علم الأصوات، دار المعارف القاهرة 1973. ص45
(237) انظر الفقي، صبحي، علم اللغة النصي بين النظري والتطبيقي، ج1، القاهرة، دار قباء، 2000، ص23. وانظر: دي بوجراند، روبرت، النص والخطاب والأجزاء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص103-105.



(Acceptability):. والاعبارية أو الإعلام (Informativity): والمقامية (المناسبة) (Situationality). والتناص (Intertextuality)، ولا شك أن الانطلاق من النص، يمكن من تحديد نقطة تصعيد الخطاب في النص،، وربما لم يرد مصطلح "تصعيد الخطاب" في الدراسات القديمة والحديثة بلفظه، بيد أنه ورد في مضمونه، إذ إن تصعيد الخطاب هو ذاك التنامي في دائرة الخطاب في القوة ليصل إلى الذروة في موضوع ما. 238

ونلمح مثل هذه الدلالة عند اللغويين القدماء، والبلاغيين بخاصة، تحت مسميات مختلفة، فقد بين أبو هلال العسكري (ت 395هـ) في كتابه الصناعتين أن (239) "البلاغة انتهاء المعنى إلى قلب السامع فيفهمه، دون معاناة في الفهم، كما تمتاز البلاغة بالإيجاز، لأنك تتبلغ بها، فتنتهي بك إلى ما فوقها، حتى تصل ذروة المعنى وقمته 6"، وذكر مصطلح "الغلو" في كتابه "محاسن النثر والنظم" وعرفه، بأنه "تجاوز حد المعنى، والارتفاع فيه إلى غاية لا يكاد يبلغها".

وذكر شرف الدين الطيبي (435هـ) في كتابه (التبيان في البيان) (240)، لفظ "الترقي"، وعرفه بأنه يكون "بذكر المعنى ثم يردف بما هو أبلغ منه كقولك: فلان عالم نحري، وشجاع باسل، وجواد فياض"، وبحث الأمام بدر الدين الزركشي (ت 794هـ)، في (البرهان في علوم القرآن) مفهوم الترقي ضمن باب "التقديم والتأخير" وجعله سبباً من أسبابه، كقوله تعالى "أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَيْدٍ يَبْطِشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَعْيُنٌ يُبْصِرُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا قُلِ ادْعُوا شُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ كِيدُوا فَلَا تُنْظِرُونَ" 241، فبدأت الآية بالأدنى لغرض الترقي.

أما عند المحدثين فقد كثر مدلوله عند دراسة الأعمال الأدبية، ولا سيما القصة، فيما عرف بالذروة، وعرفت بأنها لحظة كشف واستبصار، شديدة التكثيف، شمولية الرؤية، وهي لحظة خاصة جداً، إذ المبدع ومحيطه في كل واحد متحد 242.

وهي في الرسم تلك اللقطة التي ينتهي فيها الفنان من إنجاز ما يرسم أو ما ينحت، هي تلك اللحظة التي أبداع فيها فنان مثل دافنشي لوحة الجيوكندا أو "الموناليزا"، وظلت تشغل مؤرخي الفن ونقادهم، على مدار قرنين من الزمان، لفك سر بسمتها K وسحر نظرتها التي تتوجه للرائي في الجهات كلها؛ إذ يخامرهم إحساس بأنها ترنوا إليه بلطف ونبل وسكينة. 243

وقارب دوريس ليسنغ Lessing، بين الذروة في فن الرسم والأدب (شعره ونثره)، "فالفنان قد يصل إلى درجة الذروة التي تجربها على أن يضع حدوداً للتعبير، فهو لا يستطيع أن يقدم عاطفة في أوج قوتها، بسبب من طبيعة الوسط الذي يعمل من خلاله، إذ يستطيع أن يستفيد من لحظة واحدة من الطبيعة الدائمة التنوع، وهذه يجب أن تكون لحظة تستطيع أن تتحمل التأمل الطويل المتكرر، في حين أن الأديب يستطيع الوصول إلى أسى درجات التأثير في المتلقي، وذلك من خلال تدرجه في استخدام اللغة المناسبة، إلى أن يصل إلى درجة الذروة، وبذلك يرتقي بالأفراد والجماعات، إلى مستوى يستطيعون فيه تذوق الفن، وإدراك ما فيه من نواحي الإبداع، التي تهذب العقل، وتغذي الفكر، وتنمي العاطفة" 244.

وهذه المعاني جميعها تلتقي مع المعنى المعجمي للتصعيد، فالتصعيد لغة: المكان فيه ارتفاع، كالجبل العالي الذي يشند صعوده على الرامي 245. و التصعيد: المنزلة العالية، يقال: أصد: أتى مكة 246، ومن هنا نجد أن مفهوم التصعيد في اللغة يدور حول التدرج في الصعود والارتفاع من الأدنى إلى الأعلى، كصعود الجبل أو مكان مرتفع أو الوصول إلى أقصى درجات الشدة والحدة.

238 عمارة، حليلة، تصعيد الخطاب في القرآن الكريم، سورة العاديات أنموذجاً، كتاب أعمال مؤتمر النقد الدولي الثالث عشر، جامعة اليرموك، 2010م.

(239) العسكري، أبو هلال، كتاب الصناعتين، تحقيق محمد علي الجبالي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، 1952، ص 6

(240) الطيبي، شرف الدين، التبيان في البيان، تحقيق توفيق الجمل وعبد اللطيف لطف الله، دار ذات السلاسل، الكويت، 1986.

241 سورة الأعراف 195

242 انظر فلاديمير. برميلوف. أ.ب. بتشيكوف. ترجمة عبد القادر القط وفؤاد كامل، الهيئة المصرية للتأليف والترجمة دت. ص 145

وانظر فؤاد فؤاد، عشرة أدياء يتحدثون، دار الهلال 1970، ص 75

243 انظر فلاديمير. برميلوف. أ.ب. بتشيكوف. ترجمة عبد القادر القط وفؤاد كامل، الهيئة المصرية للتأليف والترجمة دت. ص 45

244 رينيه ويليك: نظرية الأدب. ترجمة محيي الدين صبحي. مراجعة د. حسام الخطيب - ص 133، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط2، بيروت 1981. وانظر: نبيل رشاد نوفل، العلاقات التصويرية بين الشعر العربي والفن الإسلامي، مركز الدلتا للطباعة، الإسكندرية، (د.ت). ص 13.

245 الأزهرى. أبو منصور محمد بن أحمد. معجم تهذيب اللغة، المجلد الثاني تحقيق رياض زكي قاسم، دار المعرفة، بيروت، ص 201

246 الزبيدي. تاج العروس، ص 285



و قد وردت مادة "صعد" في القرآن الكريم تسع مرات. كقوله تعالى: "فَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ وَمَنْ يُرِدْ أَنْ يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصْعَدُ فِي السَّمَاءِ كَذَلِكَ يَجْعَلُ اللَّهُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ" " الأنعام الآية 125، وهذا مثل لشدة الأمر ، كقولهم "ينتفس الصعداء إلى فوق" 247 .

بين يدي السورة : "المرسلات" سورة مكية ، واشتهرت في المصاحف باسم (المرسلات) وكذلك في التفسير ، وفي الصحيحين روي عن عبد الله بن مسعود : «بينما نحن مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في غار بمئى، إذ نزلت عليه سورة" والمرسلات عرفاً"، فإنه ليتلوها وإني لأتلقاها من فيه، وإن فاه لَرَطَّبُ بها إذ خَرَجْتَ علينا حية» 248 ، وفي الصحيح عن ابن عباس قال: قرأت سورة {والمرسلات عرفاً}، فسمعتني أم الفضل (امرأة العباس) فبكت وقالت: بُنِيَّ ذكرتني بقراءتك هذه السورة ،إنها لآخر ما سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرأ بها في صلاة المغرب 249.

وبذلك فللسورة ميزتان أولهما أنها نزلت في الغار، والثانية أنها كانت آخر ما قرأ به الرسول ﷺ ، وتؤكد السورة على أن ما جاء به الرسل حق ، مؤكدة على وقوع اليوم الآخر ، وتعرض لمشاهد من العذاب تهز القلب وتدش العقل مكررة الآية " ، وهي كسائر السور المكية تعالج أمور العقيدة، وتبحث عن شؤون الآخرة، ودلائل القدرة والوحدانية، وسائر الأمور الغيبية. وتعرض السورة من مشاهد الدنيا والآخرة، وحقائق الكون والنفس، ومناظر الهول والعذاب ما تعرض. وعقب كل معرض ومشهد تلفح القلب المذنب لفحة كأنها من نار { } : ويل يومئذ للمكذبين { } ، إذ تكررت في السورة عشر مرات، مشكلة إيقاعا خاصا فيها 250، يرسم تصعيدا متناميا في الخطاب . ولهذه الظاهرة نظائر في القرآن الكريم، فقد تكررت الآية " فبأي آلاء ربكما تكذبان" في سورة الرحمن، وتكررت الآية " كيف كان عذابي ونذر " في سورة القمر، وقد اجتهد المفسرون في بيان دلالات هذه السورة، ولا سيما ظاهرة التكرار فيها، فضلا عن معجمها، والتكرار (لغة): 251 من الكر وهو الرجوع ويقال كره وكر يتعدى بنفسه ولا يتعدى أو من كرر إذا ردّ وأعاد، وهو على وزن تفعّل بفتح التاء ،وقيل:كررت الشيء تكريرا وتكرارا . التكرار في الاصطلاح: هو إعادة كلمة أو جملة أكثر من مرة في سياق واحد لنكتة ما، وذلك إما لتوكيد أو لزيادة التنبيه أو التهويل أم التعظيم، وقيل: ذكر الشيء مرتين فصاعداً، وقيل: دلالة اللفظ على المعنى مرديداً، وقيل زيادة اللفظ على المعنى لفائدة.

وقد ذهب بعض المفسرين إلى أن الله سبحانه وتعالى ذكر "الويل" وكرره في هذه السورة، وفي هذا قمة الإنذار والتهديد، والترهيب، والوعيد وذهب آخرون إلى أن الآية تكررت بمعنى أن التكرار حصل لثبوت الوعيد لكل فئة من الفئات، ولو لم تكرر الآية لكان الوعيد لفئة، ولم يكن للآخرى. وذكر المراغي في تفسيره 252 بأن كل آية من المكررات متعلقة بما قبلها، فعند ذكر مشاهد يوم الفصل، كان بمعنى العذاب والخزي لمن كذب بالله ورسله وكتبه وبكل ما ورد على ألسنة أنبيائه، وبعد ذكر مصارع الغابرين من الهلاك جاءت بمعنى، أن هؤلاء وإن غُذِّبوا في الدنيا بأنواع العذاب، فالطامة الكبرى مُعدّة لهم يوم القيامة، وأن التكرار للتوكيد شائع في كلام العرب ، وذكر القرطبي 253 بأنه كرر الويل في هذه السورة عند كل آية لمن كذب بشيء، لأنه قسمه بينهم على قدر تكذيبهم، فجعل لكل مكذب شيء عذابه بتكذيب شيء آخر.

247. عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ. معجم لغوي لألفاظ القرآن الكريم، السمين الحلبي. " أحمد بن يوسف " ، ط1، ج2، (تحقيق محمد التونسي) ، دار عالم الكتب ، بيروت ، 1993م، ص389.

248248 . البخاري؛ محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة صحيح البخاري ؛ دار ابن كثير، 2009م. (1830)، و مسلم بن حجاج النيسابوري صحيح مسلم ، دار الكتب العلمية - بيروت _ لبنان ، 2010 (2234) باختلاف يسير

249 ابن حبان صحيح ابن حبان ت. أحمد شاكر؛ دار المعارف؛ 1952.

250 قطب. سيد. في ظلال القرآن، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1971 م . ج3789/6

251 ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب ، تحقيق: عبدالله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، نشر دار المعارف بالقاهرة مادة " كر ".

252 المراغي، أحمد بن مصطفى، تفسير المراغي، ج29، شركة مطبعة البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط1 ، 1946م، ج29، ص185
253 القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري الجامع لأحكام القرآن تفسير القرطبي، تقديم هاني الحاج، حققه وخرج أحاديثه عماد زكي البارودي، خيري سعيد، المكتبة التوفيقية. ج19، ص165.



وبعد تذكيرهم بنشأتهم الأولى ذكر الله "الويل" بأن الخزي والعذاب لمن كذب بهذه المنن العوالي، وقد ذكر الويل بعد نعم الله على المتقين، لأن له هذا الويل بسبب تكذيب المشركين بما ذكر من تكريم للمتقين 254 ، ومن هذا يكون التكرار برأي المراغي والقرطبي بقدر تكذيب كل فئة من الفئات، لأن كل فئة تكذب بشيء، يكون الويل حاصل لهم جميعاً أي أن بقدر تكذيب هؤلاء، يكون الويل لهم.

وذكر السامرائي 255 أن التكرار في سورة المرسلات من باب التهديد، كلما يذكر تهديداً، يذكر (ويلٌ يومئذٍ للمكذبين)، كما أنه في سورة الرحمن من باب التذكير بالنعم إذ كرر (فبأي آلاء ربكما تكذبان)، وذكر حسام النعيمي 256 التكرار عادةً للفت النظر، لما ننظر في سورة الرحمن نجد آية (فبأي آلاء ربكما تكذبان)، تكررت كثيراً، هذه الإنسان يتلذذ فيها وكأنه يقبل حروفها مع كل نعمة من نعم الله سبحانه وتعالى، ففيها نوع من التلذذ، أما في سورة المرسلات فهي نوع من التخويف والزجر بهذا التكرار، عند كل موضع وكل موضع له خصوصيته وله مجاله.

فكيف يمكن أن يسهم تتبع تصعيد الخطاب في إلقاء ضوء على هذه الظاهرة في هذه السورة؟؟

وما أهم الإضاءات في المستويات الصوتية والصرفية والتركيبي، التي من شأنها أن تسهم في رسم منحى التصعيد فيها؟

المشاهد التي تكونت منها السورة:

إن المتأمل لسورة "المرسلات"، يجد أنها تتكون من مكنون دلالي واحد محدود المشاهد، متعدد اللقطات، متصاعد الإيقاع، يهدف إلى إثبات وجود يوم الفصل بما فيه، وهو من ثوابت العقيدة، وقد عُسِرَ على الكفار تصديقه، وهذا المكنون غيبي في أحداثه ومجرياته، يمتد من أول السورة إلى آخرها، يتخلله بعض المشاهد في الدنيا تهدف إلى توليد قناعة لدى المتلقي وإقامة الحجة عليه. فالمشهد الأول، الآيات 1-7: "يتمثل في "القسم" على أن كل ما وعد به الرسل، وخاتمهم للناس كافة محمد ﷺ ، أمر واقع ، ومنه يوم الفصل الذي يمثل فكرة السورة الرئيسة .

المشهد الثاني: ويتكون من ثلاث لقطات في الآخرة:

الأولى "8-15": مظاهر وقوع يوم الفصل في الآخرة. مشاهد يوم الفصل. وهي تصور الانقلابات الكونية الهائلة في السماء والأرض.

الثانية "29-40": واقع المكذبين وما يلقونه يوم الفصل من عذاب وتأنيب في النار، مع الاستطراد في تأنيبهم وترذيلهم، يوم لا ينطقون ولا يؤذن لهم فيعتذرون.

الثالثة "41-44": كرامة المتقين في الجنة، وما أعد لهم من نعيم

ويتخلل المشهد الثاني ثلاث لقطات في الدنيا تهدف إلى إقامة الحجة على الكفار.

اللفظة الأولى "16-19": الإخبار عن إهلاك الأمم الماضية المجرمة.

اللفظة الثانية "20-24": المنة على الخلائق بإيجادهم في الابتداء النشأة الأولى وما توحى به من تقدير وتدبير

254 تفسير المراغي، أحمد بن مصطفى المراغي، ج 29، ص 187.

255 السامرائي فاضل، لمسات بيانية، موقع. <https://shamela.ws/author/37>

256 النعيمي، حسام، موقع. <https://islamiyyat.com/2009-02-02-05-48-05>



اللقطة الثالثة " 25-28": تسخير الأرض للإنسان ، تضم أبناءها إليها أحياء وأمواتا، وقد جهزت لهم بالاستقرار والماء الفرات وقد أدت هذه اللقطات دورا نفسيا تصعيديا في نفس المتلقي بتذكيرهم بما يجري في واقع حالهم، وفي تاريخ الأمم السابقة لهم، وفي خلقهم أصلا.

المشهد الثالث " 45-50": خطاب للكفار بما يتناسب مع كذبهم وإجرامهم، وينتهي بما يتناسب مع الفاصلة المتكررة لفظا المتصاعدة دلالة " وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (15) بما يشبه اللافتة الإعلامية " فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ (50).

قراءة في النظام المقطعي العام في السورة:

من خلال جدول الكتابة الصوتية للسورة وجدول السمات المميزة لفونيماتها، يمكن إبداء الملاحظ الآتية:

-- عدد المقاطع القصيرة المفتوحة (ص ح) 257 في السورة = 201 مقطعا، وعدد المقاطع القصيرة المغلقة بنوعيتها، (القصير المغلق (ص ح ص)، والقصير شبه المغلق بياء ساكنة أو واو ساكنة ق.ش.غ) 258 = " 191 " (149 و 42) مقطعا، وعدد المقاطع الطويلة المفتوحة (ص ح ح) = 90 . وعدد المقاطع الطويلة المغلقة (ص ح ص ص) = 29. وبذلك فنحن أمام سورة جاء فيها التوزيع المقطعي لافتا للنظر، إذ من المألوف أن يكون المقطع القصير المفتوح هو الأكثر عدداً، وذلك لأن هذا النوع من المقاطع يمثل الخيط الأساسي الذي يتشكل به النسيج اللغوي، أو اللبنة الأولى المهيأة لأن توضع في أي مكان من العمارة الفنية اللغوية. 259

نلاحظ أن عدد الفونيمات المجهورة = 438 فونيماً، في حين جاء عدد الفونيمات المهموسة = 140 فونيمياً، وهذا يتفق مع أهمية المسائل المطروحة ، إذ من المعلوم أن الأصوات المجهورة أشد في الوضوح السمعي sonority من نظائرها المهموسة ، ويقصد بـ "الوضوح السمعي" ، طاقة الصوت النطقية التي تجعله واضحاً للسامع، غير ملتبس بغيره من الأصوات 260، وفي هذا ملح من الملامح المؤدية إلى تصعيد الخطاب في خيوط النسيج المقطعي للسورة، وقد كان الأكثر شيوعاً من هذه الأصوات ، صوت اللام (109 ضمن مقطع قصير مغلق)، وربما كان ما فيه من جهر وانحراف ، وبما في غلبة المقاطع المغلقة ، خير معبر عن عملية الانحراف السلوكي التي كان عليها المجرمون والكاذبون ومن سار على منهجهم .

نلاحظ أن عدد الفونيمات الانفجارية = 179 فونيماً، وقد كان الأكثر شيوعاً من هذه الأصوات، صوت الهمزة (50)، تليها الكاف (34)، في حين جاء عدد الفونيمات الاحتكاكية = 152 فونيمياً، وقد كان الأكثر شيوعاً من هذه الأصوات، الذال (43)، يليها (الفاء 27).

ولما كان النظام الصوتي المقطعي في السورة لافتا، فإنه يمكن الوقوف على مواطن توزيع المقاطع فيها، فضلا عن معجمها وتركيبتها من خلال بعض مشاهداتها ولقطاتها

المشهد الأول: الآيات من "1-7" وَالْمُرْسَلَاتِ عُرْفًا (1) فَالْعَاصِفَاتِ عَصْفًا (2) وَالنَّاشِرَاتِ نَشْرًا (3) فَالْفَارِقَاتِ فَرَقًا (4) فَالْمُلْقِيَاتِ ذِكْرًا (5) عُدْرًا أَوْ نُذْرًا (6) إِنَّمَا تُوعَدُونَ لَوَاقِعَ (7): من خلال جدول الكتابة الصوتية، وتحليل الفونيمات في المشهد يمكن الوقوف على أمور أهمها: -

إحصائية المقاطع

257 ص: تعني صامت، ح: تعني حركة، ش: تعني شبه حركة.

258 المقصود بالياء أو الواو هنا، الياء الساكنة، أو الواو الساكنة، إذا سبقت أي منهما بحركة، وهما تعذّان في باب الصوامت وإن كانتا أقرب الصوامت إلى الحركات، ولذا سُمي كل منهما شبه صامت

259 عمارة. حليلة، التركيب اللغوي، دراسة صوتية إحصائية، نموذج من القرآن الكريم"، منشور في مجلة الدراسات الإسلامية الصادرة عن مجمع البحوث الإسلامية التابع للجامعة الإسلامية العالمية - إسلام آباد-باكستان، 2008 المجلد الثالث والأربعون العدد الثاني.

260 سنيّية. سمير، الأصوات، دار وائل للنشر، عمان، 2003.



نوع المقطع	العدد
قصير مغلق (ق.غ)	17
قصير مفتوح (ق.م)	13
طويل مغلق (ط.غ)	0
طويل مفتوح (ط.م)	18
قصير شبه مغلق (ق.ش.غ)	1
المجموع: 49	

المقطع القصير المغلق وشبه المغلق هو أكثر المقاطع الصوتية فيه ، فقد جاء في 18 مقطعا من 49 مقطعا ، وبذلك فهو يزيد على عدد المقطع القصير المفتوح، الذي جاء 13 مقطعا ، وهو الذي يمثل اللبنة الأولى في النظام المقطعي ، فهو الدائرة الأضيق التي يؤدي الفونيم وظيفته من خلالها. أما المقاطع الطويلة المفتوحة فتساوي 18 ، وهي تتناوب مع المقطع الطويل القصير المغلق ، وذلك بتناسق يشكّل تصعيدا دلاليا واضحا، فالآية الأخيرة في المقطع تتكون من ثلاثة مقاطع قصيرة مغلقة، ومقطع طويل مغلق أيضا ، وهو خلاف لما يشيع في اللغة من المقاطع القصيرة المفتوحة ، مما يشير إلى عظم الأمر المُقسم عليه .

جاءت صفة الجهر والاحتكاك غالبية على الفونيمات المكونة للمشهد ، فالمجهورة 41 فونيمًا تكرر فيها فونيم الرء 9 مرات، وفونيم اللام 8 مرات ، في حين جاءت المهموسة 19 فونيمًا ، وهذا بلا شك يتناسب مع ما في هذا المشهد من تهويل، فالأصوات المجهورة أشدّ في الوضع السمعي Sonority من الأصوات المهموسة ، أما عدد الفونيمات الاحتكاكية في السورة فقد بلغ 16 فونيمًا ، تكرر صوت الفاء فيها 8 مرات ، ولا يخفى أن المشهد يبدأ بتأكيد وقوع يوم " الفصل " ، ذلك الأمر الذي عُسّر على الكفّار تصديقه ، وهو الأمر الأساس في استقرار العقيدة ، ومن ثمّ عمارة الأرض بمنهج الله ، وقد جاء المشهد متصاعدا من جانبين ، الجانب الأول:- باستعمال آلية لغوية هي " أسلوب القسم " لتحقيق التأكيد على وجود يوم القيامة ، وهي توحى بالكشف عن نفسية المتلقي بأنه عنيد مكابر ، والجانب الثاني:- من إكساب المقسم به شيئا من الإبهام ، وهذا ما أدى إلى تعدد وجهات النظر في تفسير المقسم به ، كـ " المُرسلات ، والعاصفات ، والناشرات ، والفارقات ، والمُلقّيات " ، فهل هي الرياح أم هي الملائكة ، أم بعضها الرياح وبعضها الملائكة ، وكل وجهة نظر مشفوعة بشواهد من القرآن نفسه ، والمتدبر لسورة الهمة التي نزلت قبل سورة المرسلات ، وهي مكية رقم نزولها "32" ، يجد أنها بدأت بالآية " وَيَلْ لِكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ " ، وانتهت بـ " إِنَّهَا عَلَيْهِمْ مُّصَدَّدَةٌ " ، " في عَمَدٍ مُمَدَّدَةٍ " ، في مشهد مغلق في بنيته المقطعية الصوتية ، وفي دلالاته التي تسدّ كل النوافذ في النار على كل من اغترّ بالمال، فبدأ يهزم الناس ويلمزهم ويتعالى عليهم ، وعليه فالقسم بـ " المرسلات " كأنما هو قسم بالريح ، وهي من رسل العذاب، التي يمكن بقدرة الله أن تأتي شديدة متتابعة كعرف الفرس ، يعصف بكل شيء ، وقد وردت الريح وسيلة لعذاب بعض الأمم الطاغية في القرآن الكريم { وَأَمَّا عَادٌ فَأَهْلِكُوا بِرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ { 261 ، أما السورة السابقة لها في ترتيب التلاوة ، وهي سورة " الإنسان " ، فهي تنتهي بقوله تعالى " يُدْخِلُ مَنْ يَشَاءُ فِي رَحْمَتِهِ وَالظَّالِمِينَ أَعَدَّ لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا " 262 ، فهي تحتمل أن تكون الريح وسيلة تعذيب أليم ، وهذا ما روي عن ابن مسعود . . " المرسلات عرفا. قال: الريح. [والمعنى على هذا أنها المرسلات متوالية كعرف الفرس في امتدادها وتتابعها] ، وكذا قال في العاصفات عصفًا والناشرات نشرا. وكذلك قال ابن عباس ومجاهد وقتادة وأبو صالح في رواية. وكذلك تحتمل أن يكون القسم بالملائكة، الموكلة بأداء مهمتها في إبلاغ الرسل بمنهج الله لعمارة الأرض، وهذا ما روي عن أبي هريرة. وروي مثل هذا عن مسروق وأبي الضحى ومجاهد في إحدى الروايات، والربيع بن أنس، وأبي صالح في رواية [والمعنى حينئذ هو القسم بالملائكة المرسلات إرسالًا متوالية، كأنها عرف الفرس في إرسالها وتتابعها] 263

ومن هنا تأتي أهمية انتقاء هذا المعجم الذي يولد تصعيدا في نفس القارئ في العيش في فضاء مرعب من الاحتمالات بأن يكون القسم بالريح أو بالملائكة التي نزلت جميعا بأمر ربها على الرسل برسالاتهم فأغلقوا عليهم أي سبيل للاعتذار. وكذلك

261 الحاقة، الآية 6.

262 الإنسان، الآية 31

263 الرازي (ت 606هـ)، مفاتيح الغيب (التفسير الكبير). طبع ببيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى 1418هـ-1997م، ج3، ص775.



في تناوب لافت بين استعمال المشتقات والمصادر ، فالمرسلات اسم مفعول ، وهذا يلفت نظر المتلقي إلى المرسل ابتداء لهذا المرسل إليه ، سواء أكانت الرياح أو الملائكة ، أم الرياح في المرسلات والعاصفات ، والملائكة في "الناشرات" ، والفارقات ، والمُلَقَّيات " ، ثم انقلبت الصيغة في تصعيد غير خاف إلى صيغة اسم الفاعل في العاصفات والناشرات والفارقات والملقيات ، وكأنها مجرد أن تلقت الأمر أصبحت تمثل لتنفيذه من تلقاء ذاتها بطاقة ذاتية ، من شأنها أن توجد تصعيدا في نفس المتلقي، أما المصادر بما في المصدر من تركيز في الدلالة على الحدث منفلتا من تحديد الزمن ، وهذا بحد ذاته يزيد من الطاقة الإعلامية للمقسم به ، بما يصعد تنامي فكر المتلقي لمعرفة المقسم عليه ، وهي في معظمها تمثل معجما خاصا بالسورة ، فمادة " عصف " من المواد التي وردت في القرآن الكريم في ستة مواضع 264 ، الموضع الوحيد الذي اجتمع فيه المشتق والمصدر هو في هذه السورة "فَالْعَاصِفَاتِ عَصْفًا " ، وكذلك مادة " نشر " وردت في القرآن الكريم في عشرين موضعاً 265 بين فعل ومشتق ومصدر على صيغة " نشر " ، وقد اجتمع في سورة المرسلات المشتق "اسم فاعل " ناشر " والمصدر على صيغة " نشر " ، "وَالنَّاشِرَاتِ نَشْرًا " ، ومادة فرق وردت في 26 موضعاً وقد اجتمع في سورة المرسلات المشتق "اسم فاعل " فارق " والمصدر على صيغة " فرقا " ، "فَالْفَارِقَاتِ فَرَقًا "، وهذا من شأنه أن يعطي طاقة تصعيدية عالية ، و نلاحظ أن هذه الأقسام ، جاءت بما هو محسوس توطنه للاقتناع بما هو موضع جدل و ارتياب في المعنويات و الغيبيات 199 ، بما أسهم في التأكيد على صدق النبوة ، و تركية الرسول صلى الله عليه وسلم عما وصفوه به من الضلال و السحر و الشعر و الجنون ، و كذلك أسهم في التأكيد على البعث و الحشر ، مؤكداً ما آلت إليه الأمم السابقة المكذبة لرسالتها ، و في هذا كله تأكيد على كمال قدرته سبحانه و تعالى .

ونلاحظ في المستوى التركيبي تصعيدا واضحا في هذا المشهد ، فالآيات السبع هي جملة واحدة نواتها في " المقسم عليه ، ونظرا لأهميته فقد تضافرت تراكيب قسم ترتبط ببعضها البعض بحروف عطف متنوعة في إشارة إلى إحداث هزة عنيفة في نفس المتلقي تتناسب مع أهميته ، فالجملة المركزية أو جملة الموضوع هي جواب القسم " إِنَّمَا تُوعَدُونَ لَوَاقِعٌ " ، وهي ذات بنية عميقة تتمثل في: " الوعد واقع - وعدكم واقع -- " ما توعدون واقع " -إنما توعدون لواقع " ثم جرت عليها عناصر تحويل من إضافة إلى ضمير المخاطبين " وعدكم واقع " وفي هذا نوع من تصعيد الخطاب ، ثم أضيفت آلية لغوية أخرى تفيد التوكيد وهي " إن " واللام في خبرها ، ، و هي مورفيمات موحدة مكونة من تراكيب قسم ، ترتبط بروابط متنوعة ، و المورفيم الموحد هو أصغر وحدة ذات معنى متحدة مع وحدة أخرى ذات معنى من الصيغ الحرة 266 ، مع ما يستلزم ذلك من قرائن تتضام معاً ، بما يمكن أن نُعده من باب " تضام التلازم " 267 ، مما يجعل الخطاب في قمة التصعيد " ، وجاءت صلة الموصول فعلا مضارعا مسندا إلى واو الجماعة للمخاطبين ، مما يسهم في رفع درجة تصعيد القلق عند المخاطبين بما يمثل هزة قوية لهم على اختلاف ألوانهم وألسنتهم وأماكنهم وأزمانهم إلى قيام الساعة .

المشهد الثاني: ويتكون من ثلاث لقطات:

الأولى 8-15: وهي عن مظاهر وقوع يوم الفصل في الآخرة. ومشاهد يوم الفصل. وهي تصور الانقلابات الكونية الهائلة في السماء والأرض.

الثانية 29-40: واقع المكذبين وما يلقونه يوم الفصل من عذاب وتأنيب في النار ، مع الاستطراد في تأنيبهم وترذيلهم ، يوم لا ينطقون ولا يؤذن لهم فيعتذرون.

الثالثة 41-44: كرامة المتقين في الجنة ، وما أعد لهم من نعيم.

ويتخلل المشهد الثاني ثلاث لقطات في الدنيا تهدف إلى إقامة الحجة على الكفار.

264 (١٢ الرحمن)، المرسلات (٢٢ يونس) (١٨ إبراهيم) (٨١ الأنبياء)

265 انظر. المعجم المفهرس، مادة "نشر"

266 انظر: حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1973 م، ص 216.

267 حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 125، 244.



اللقطة الأولى "16-19": الإخبار عن إهلاك الأمم الماضية المجرمة.

اللقطة الثانية 20-24: "المِنَّة على الخلائق بإيجادهم في الابتداء النشأة الأولى وما توحى به من تقدير وتدبير

اللقطة الثالثة "25-28": تسخير الأرض للإنسان ، تضم أبنائها إليها أحياء وأمواتا، وقد جهزت لهم بالاستقرار والماء الفرات. وقد أدت هذه اللقطات دورا نفسيا تصعيديا في نفس المتلقي بتذكيرهم بما يجري في واقع حالهم ، وفي تاريخ الأمم السابقة لهم ، وفي خلقهم أصلا .

اللقطة الأولى: الآيات " 8-15 " " فَإِذَا النُّجُومُ طُمِسَتْ (8) وَإِذَا السَّمَاءُ فُرِجَتْ (9) وَإِذَا الْجِبَالُ نُسِفَتْ (10) وَإِذَا الرُّسُلُ أَقْتَتْ (11) لِأَيِّ يَوْمٍ أُجِّلَتْ (12) لِيَوْمِ الْفُصْلِ (13) وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الْفُصْلِ (14) وَيَلَّ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (15): فقد جاء النسيج المقطعي فيها على النحو الآتي :

إحصائية المقاطع	
نوع المقطع	العدد
قصير مغلق (ق.غ)	19
قصير مفتوح (ق.م)	34
طويل مغلق (ط.غ)	1
طويل مفتوح (ط.م)	6
قصير شبه مغلق (ق.ش.غ)	6
قصير مغلق بصامتين	2
المجموع: 68	

لا يخفى أن المتلقي أمام مشهد نسيجه المقطعي غلبت عليه المقاطع القصيرة المغلقة ، تناسبت مع الآلية اللغوية المستعملة " أسلوب الشرط " ، مع أفعال مبنية للمجهول، بما في ذلك من تركيز على الحدث، وذلك للعلم بالمحدث، وتنحو فيه الآيات منحى الاستراتيجية الإقناعية بردهم إلى التفكر في ما هو كائن، ونلاحظ أن الدائرة بدأت بالتفكر في المجال الكوني، وهو الأكثر اتساعا، إذ ترسم الآيات مشهدا مقابلا تماما للمشهد الذي يشهده الإنسان في حياته ، وهو بذلك يوِّد عنده طاقه تصعيدي تدفعه إلى المقارنة بين ما هو كائن، من نجوم ظاهرة ، وسماء عالية ، وجبال راسية ، إلى ما يقابل ذلك من مظاهر على النقيض منها ، وكل هذا يصل بالمتلقي إلى الالتفات إلى حين هذه الظواهر وهدفها، ووسَّعت دائرة الشرط بآلية لغوية " أسلوب الاستفهام " ، وهو بحد ذاته أسلوب يوِّد تصعيدا في نفس المسئول ، فكيف إن كان الاستفهام من الخالق سبحانه وتعالى، والإجابة كذلك منه سبحانه وتعالى ، وقد توافقت البنية المقطعية الصوتية في اختيار الاستفهام مع تكرار المقطع القصير المغلق في الآية " لِأَيِّ يَوْمٍ أُجِّلَتْ " بواقع خمسة مقاطع من ثمانية ، وهي تمثل الإجابة المغلقة في وجوه هؤلاء المكذبين بيوم الدين، بل وانتهت الآية التالية بفاصلة تشكَّلت من المقطع القصير المصمت " لِيَوْمِ الْفُصْلِ "

fas*1	mil	yaw	li
ق.غ	ق.غ	ق.ش.غ	ق.م
مصمت			

، ثم ارتفع إيقاع الآيات تصعيدا باستفهام آخر فيه تهويل باستعمال اسم الاستفهام " ما " في قوله تعالى: " وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الْفُصْلِ " ، وهي تنبئ عن أن يوم الفصل قادم لا محالة ، عن طريق الرسل الذين اصطفاهم الله لإبلاغ منهج خلافته في الأرض ، ولا يخفى أن تركيب الاستفهام في هذه الآية يحمل دلالة تصعيدية أكثر من سابقتها الاستفهامية ، وذلك لأنه أظهر في مقام الإضمار في مزيد من الاستحضار لهول يوم الفصل " في جملة اسمية خبرها فعل له طبيعة دلالية خاصة تركز على مفهوم الدارياة ، وجاء مفعولاه



مكونين من جملة اسمية استفهامية 268، تكرر فيه اسم الاستفهام الأكثر دلالة على العموم، وقد تكررت فيه المقاطع الطويلة المفتوحة المكوّنة للنسيج المقطعي "ما"، والفعل "أدراك" بما يحمل ذلك من توسيع فضاء التصوّر لذلك اليوم، وقد انتهت كلمة "الفصل" بمقطع قصير مصمت فيه دلالة على انغلاق دائرة ما يحدث في ذلك اليوم على الفكر الإنساني الموصوف بالكذب في الآية التالية، "وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ"، وهذه قمة من قمم تصعيد الخطاب. وقد جاء المعجم في هذا المشهد أيضا ينسجم مع الدلالات مولدا تصعيدا في نفس المتلقي، فالطمس هو محو الأثر، وهذا ينذر بأن الشمس سيذهب ضوؤها، وكذلك انفراج السماء، ولا يخفى أن قلب الياء في الفعل "وقنت" إلى "أقنت"، فيه نوع من التصعيد المكتسب من صفات الهزمة ولاسيما الانفجار، فضلا عما تحمله مادة الفعل من مكونات دلالية، فمن معانيه: جمعت، وأوعدت وأجلت، والأجل: الميقات، "269 الطبري" بمعنى أقنت ليوم الفصل، ولا شك أن تقليب المادة اللغوية في نفس المتلقي يبعث طاقة تصعيدية، وتكرار الجمل المعطوفة فيه نوع من التصعيد، لأنه يجعل الآيات عددا محدودا من الجمل، فمثلا هذا المشهد من الآيات 8-15، "يتكون في الحقيقة من جملة واحدة، هي جملة الشرط، وصدر الجملة الشرطية ممتد بواسطة الاستفهام، وطاقه الاستفهام التصعيدية عالية، من شأنها أن تجعل المتلقي يقف على صدق الوعد الذي يمثل محورا أساسيا في السورة "إِنَّمَا تُوعَدُونَ لَوَاقِعٌ (7)"، من خلال بعض حيثياته الكونية، في مقابل وصفهم بالمكذبين، مما يصعد المراجعة الذاتية في أسباب لصوق صفة الكذب بهم، والكذب إن تقول كلاما يخالف الواقع، أي أن تخالف النسبة الكلامية النسبة الذهنية، وبذلك ففي الكذب قمة التصعيد في الكبائر، لان الكذب فيه قلب لحقيقة الأشياء، مما يجعله قد يقف وراء الكبائر كلها، ولا يخفى أن سبب تكذيب الرسل، هو أنهم جاءوا بما لا تستهني أنفس الكفار، وهذا دليل دامغ على ضعفهم. وقد استعمل اسم الفاعل جمعا من مادته "كذب"، وهي تمثل قمة العذاب على المكذبين بالتوحيد وبالنبوة وبيوم الفصل وبكل ما ورد عن الأنبياء عليهم السلام وأخبروا عنه 270

way	luy	yaw	ma	>i	dil	lil	mu	kad	di	bĀn
ق.ش.غ	ق.ش.غ	ق.ش.غ	ق.م	ق.م	ق.غ	ق.غ	ق.م	ق.غ	ق.م	ط.غ

ولذا جاءت قفلة متكررة في مشاهد السورة ولقطاتها، وقد تجلّت فيها انزياحات أدت إلى مكونات دلالية تصعيدية، فنسجها المقطعي غلبت عليه المقاطع القصيرة المغلقة وشبه المغلقة، فبلغت ستة مقاطع من أحد عشر مقطعا، جاء المقطع الأخير فيها طويلا مغلقا، بما في ذلك من إحياء بانغلاق الموقف يوم الفصل على المكذبين جميعا. ولا يخفى أن دلالة كلمة "ويل" تحمل طاقة تصعيد أيضا، فالويل مصدر يأتي لحلول أشد أنواع السوء والشر، وهي تستعمل للدعاء بالهلاك والعذاب على من وقع في هلكة يستحقها، وتستعمل مقترنة بـ"أل" أو مجردة منها، منوثة أو غير منوثة، وتأتي للنذبة "ويلاه"، وتقلّب التركيب أيضا فيه انزياح لافت، إذ الأصل أن تكون "ويل" مصدرا منونا سادا مسد فعله، ولكنه عدل به إلى الرفع للدلالة على معنى ثبات الهلاك ودوامه للمدعو عليه 271، وقد تكون جوابا للشرط، ولا يرد على هذا غرور الجواب عن الفاء الرابطة للجواب لأن جواب (إذا) جواب صوري، وإنما هو متعلق (إذا) عومل معاملة الجواب في المعنى 272، وقد تكون جملة { ويل يومئذ للمكذبين } ابتداء الكلام، وموقع جملة { إذا النجوم طمست } [المرسلات: 8] التأخر، وإنما قُدمت لتؤذن بمعنى الشرط 273

268 انظر: ابن عاشور. تفسير التحرير والتنوير، دار سحون للنشر والتوزيع، تونس، 1973 م، ج 29، ص 419.

269 انظر: الطبري أبو جعفر (المتوفى: 310 هـ، جامع البيان في تأويل القرآن المؤلف: المحقق: أحمد محمد شاكر الناشر: مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م، ج 24، ص 130.

270 الرازي، مفاتيح الغيب (التفسير الكبير). ج 3/ 775.

271 الرازي، "التفسير الكبير" ج 3/ 778.

272 ابن عاشور. التحرير والتنوير، ج 3 المجلد 15، دار سحون للنشر والتوزيع، تونس 1973.

273 ابن عاشور. التحرير والتنوير، 425/ 29.



ولعل في هذه التقلبات في ذهن المتلقي، ما يجعله يستحضر الصورة الرهيبة، التي ربما جعلته يومئذ يدعو على نفسه بالويل، وهذا ما تشير إليه آيات كثيرة في القرآن الكريم، ولا شك أن في نظم هذه الآية الكريمة نحواً ومعجماً وتركيباً ما يجعلها مُنتقاة لأن تكون قفلة لكثير من مشاهد السورة ولقطاتها مما أكسب السورة إيقاعاً مهيباً يرصد الحركة النفسية المتصاعدة لدى المتلقي.

اللقطة الثانية: استكمال لتصوير مشهد " الويل " في الآخرة في الآيات من " 29-40 "، بوصف واقع المكذبين وما يلقونه يوم الفصل من عذاب وتأنيب في النار، مع الاستطراد في تأنيبهم وترذيلهم، يوم لا ينطقون ولا يؤذن لهم فيعتذرون.

انطَلِقُوا إِلَى مَا كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ (29) انطَلِقُوا إِلَى ظِلِّ ذِي ثَلَاثِ شُعَبٍ (30) لَا ظِلِيلٌ وَلَا يُغْنِي مِنَ اللَّهَبِ (31) إِنَّهَا تَرْمِي بِشَرَرٍ كَالْقَصْرِ (32) كَأَنَّهُ جِمَالَتٌ صُفْرٌ (33) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (34) هَذَا يَوْمٌ لَا يَنْطِقُونَ (35) وَلَا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ (36) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (37) هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ جَمْعًاكُمْ وَالْأُولَى (38) فَإِنْ كَانَ لَكُمْ كَيْدٌ فَكِيدُونَ (39) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (40)

إحصائية المقاطع	
نوع المقطع	العدد
قصير مغلق (ق.غ)	39
قصير مفتوح (ق.م)	53
طويل مغلق (ط.غ)	8
طويل مفتوح (ط.م)	23
قصير شبه مغلق (ق.ش.غ)	13
قصير مغلق بصامتين	2
المجموع: 138	

وتبدأ اللقطة بالانتقال إلى تصعيد آخر في اليوم الآخر يبين ملامح الويل والهلاك وأسوأ العذاب، الذي ينتظر هؤلاء المكذبين، وقد شاعت المقاطع القصيرة المغلقة وشبه المغلقة " 13+39 "، " 53 "، من 138 مقطعا، في فضاء محموم مفتوح على حمم من عذاب لا يكاد العقل البشري يستجمع صورة له، بدأت بقوله تعالى: " انطَلِقُوا إِلَى مَا كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ " (29)، وفعل الأمر " انطلق " يضع المأمور أمام أمر واقع، ولكن ماده الفعل توحى للوهلة الأولى بالتفاؤل والإقدام، فيعمل على تصعيد في نفوس هؤلاء المكذبين يواجه إحباطا في الآية نفسها بوصفهم بالمكذبين، فتأتي الآية التالية مؤكدة أمر الانطلاق إلى ظل ذي ثلاث شعب، مع ما في كلمه " ظل " من إحياء بانشرح النفس حتى تحدد الآية "الشَّعْب "، بأنها النار، فقد شاء الله سبحانه وتعالى أن يجعل الخطاب في هذا المشهد بين ماده توحى بالتفاؤل وأخرى فيها قمة الإحباط كي يصور الحالة النفسية المتردية لهم في الآخرة، بتصوير النار الملتهبة التي ترمي بشرر كالقصر، بما لهذا التركيب من تعدد في الأبعاد الدلالية في نفس المتلقين وفق فهمهم، " فقد أخرج ابن جرير وابن المنذر وابن أبي حاتم عن ابن عباس في قوله: { بِشَرَرٍ كَالْقَصْرِ } قال: كالقصر العظيم، وقوله: { جمالة صُفْرٌ } قال: قطع النحاس. وأخرج عبد الرزاق والفريابي وهناد وعبد بن حميد والبخاري وابن جرير وابن المنذر والحاكم وابن مردويه من طريق عبد الرحمن بن عابس قال: سمعت ابن عباس يسأل عن قوله: { إِنَّهَا تَرْمِي بِشَرَرٍ كَالْقَصْرِ } قال: كنا نرفع الخشب بقدر ثلاثة أذرع أو أقل، فنرفعه للشئاء فنسميه القصر. قال: وسمعت يسأل عن قوله: { جمالات صُفْرٌ } قال: حبال السفن يجمع بعضها إلى بعض حتى يكون كأوساط الرجال "274، مما يحدث تصعيدا في نفس القارئ، يكاد معه يلفظ أنفاسه من ذلك المصير البئيس، ولا يخفى أن فاصلة الآية انتهت بمقطع قصير مصمت، فيه دلالة على الضيق الذي عليه الحال.

وتأتي القفلة "، ويل يومئذ للمكذبين "، فهي ليست تكرارا للسابقة، وإنما هي تمتح طاقتها التصعيدية من الفضاء الملتهب للنار القاذفة بالحمم الملتهبة، وتتصاعد اللقطة بوصف حاله العذاب التي عليها المكذبون، بأنها حاله لا رجعه فيها، ولا قدره فيها

274 الشوكاني فتح القدير، ج3/365.



على النطق، ومن ثم لا قدره فيها على الاعتذار، كما في قوله تعالى: هَذَا يَوْمٌ لَا يَنْطِقُونَ (35) وَلَا يُؤَدِّنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ (36)، فمن الواضح أن البنية المقطعية فيها تكونت من اسم الإشارة، بما اشتمل عليه من مقطع طويل مفتوح، يتناسب مع دلالة الإشارة، وجاءت البنية المقطعية لكلمة "يوم"، مكونة من مقطعين أولهما، قصير شبه مغلق وانتهت الآية بمقطع طويل مغلق وقامت الآية اللغوية على الجملة الأساسية، المبتدأ فيها اسم، وجاء الخبر نكره تعرّف بالوصف المكوّن من جملة فعلية فعلها ماضٍ، مسندا إلى واو الجماعة، جماعه الغائبين، بما في ذلك من دلالة على أن هذا يشتمل على هؤلاء المكذبين جميعهم، وزادها تصعيدا، أنه لا يؤذن لهم فيعتذرون، مما يوحي أن السبب في عدم نطقهم هو عدم السماح لهم بذلك، وهذا فيه إشارة إلى تصعيد واضح لتصوير حالتهم النفسية التعيسة، وهذا يتفق مع مضمون آيات أخرى تشير إلى رغبة الكفار في أن يُردوا إلى الدنيا كي يعملوا صالحا كما في قوله تعالى: "وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ وَقَفُوا عَلَى النَّارِ فَقَالُوا يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبُ بآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ ﴿٣٦﴾ بَلْ بَدَا لَهُمْ مَا كَانُوا يُخْفُونَ مِنْ قَبْلُ وَلَوْ رُدُّوا لَعَادُوا لِمَا نُهُوا عَنْهُ وَإِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ ﴿٣٧﴾ وَقَالُوا إِن هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ ﴿٣٨﴾ وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ وَقَفُوا عَلَى رَبِّهِمْ قَالَ أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ قَالُوا بَلَىٰ وَرَبِّنَا قَالَ فَذُقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ" 275، بل إن الآيات الكريمة تعبّر عن مزيد من إذلالهم، بتصعيد أكبر في خطابهم، وذلك بوضعهم في قمة التحدي، بأنهم لن يستطيعوا ممارسة الكيد الذي كانوا يتفنونون بوسائله لإيذاء الناس، فالكيد لغة: الاحتيال والخديعة، والمكر والخبث 276، واصطلاحا: المكر، وهو ما يقصد فاعله في باطنه خلاف ما يقتضيه ظاهره 277، وقال الجرجاني: "هو إيصال المكروه إلى الإنسان من حيث لا يشعر" 278.

وتأتي القفلة تمثل قمة تصعيديه أخرى تمتح من المشهد السابق الذي يشير إلى حاله العذاب الجسدي، إذ تحترق أجسامهم بشرر كالقصر كأنه جماله صفر، فضلا عن حاله العذاب النفسي حيث يجرمون من النطق والاعتذار، وفي هذه القمة تتصاعد الدلالة في مشهد آخر يؤدي إلى رسم قمة أخرى من قمم عذاب هؤلاء المكذبين، وذلك بوصف حاله المؤمنين

اللقطة الثالثة "45-41": كرامة المتقين في الجنة، وما أعد لهم من نعيم

المقطع السابع الآيات (41 – 44)

إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي ظِلَالٍ وَغُيُونٍ (41) وَفَوَاكِهَ مِمَّا يَشْتَهُونَ (42) كُلُوا وَاشْرَبُوا هَنِيئًا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (43) إِنَّا كَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ (44) وَيَلْ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (45)

إحصائية المقاطع	
نوع المقطع	العدد
قصير مغلق (ق.غ)	14
قصير مفتوح (ق.م)	18
طويل مغلق (ط.غ)	4
طويل مفتوح (ط.م)	10
قصير شبه مغلق (ق.ش.غ)	صفر
قصير مغلق بصامتتين	صفر
المجموع: 46	

ولا يخفى أن وصف حال المؤمنين في لقطه أيضا في يوم القيامة، فيه تصعيد من زاويتين: الزاوية الأولى استكمال لتصعيد وصف عذاب المكذبين النفسي في الآخرة، لأنه يوضح أن هؤلاء الملتزمين بمنهج الله، الذين ربما تعالى عليهم هؤلاء المكذبين في الدنيا، بظلمهم وإجرامهم وربما قهرهم بكل أشكال القهر، هم الآن ينعمون في حاله تنير في نفوسهم الحسرة والألم والندم، ولكن حين لا ينفع ذلك، بل يزيدهم عذابا وحسدا وقهرا، أما المنظور الثاني فهو يريح قلب المؤمن الذي هزت مشاهد السورة

275 الأنعام، الآيات 27-30.

276 ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979م، ج5/345.

277 السيوطي، معجم مقاييس العلوم في الحدود والرسوم، تحقيق محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة، 2004، ص 207.

278 الأنعام، الآيات 27-30.



وجدانه ، فبعثت في نفسه قلقا من أعماله، فجاءت الآيات تنعش قلوب المؤمنين جميعا ، بأنهم في ظلال و عيون ، ونلاحظ توازيا في رسم المشهد، فالمكذبون في ظل من النار ذي ثلاث شعب لا ظليل ولا يغني من اللهب، والمتقون في ظلال و عيون، فبدأت الآية بثلاثة مقاطع قصيرة مغلقة ، وانتهت بمقطع طويل مغلق في دلالة على أنها مخصصة لهم ، وجاءت الآلية اللغوية هي الجملة الاسمية المؤكدة ب "إن" بصيغه الجمع ، وناسبها جمع الظلال والعيون، وقد ركزت الآية على مفهوم التقوى ، أي أنهم كانوا يحرصون على اتّباع منهج الله ، والمشهد عند المكذّبين ركز على واقعهم المقدوف بشرر النار الذي هو كالقصر الذي أمروا أن ينطلقوا إليه، بما في ذلك من تصعيد في التهكم عليهم والاستهزاء بهم .

ولا يخفى أن القفلة بعد لقطة أهل الجنة جاءت "، وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ" ، وهذا دليل على أن هذه القمة التصعيدية في مشهد الآخرة الذي يضم لقطات متصاعدة كان هدفها الأول بيان مصير المكذّبين، ومن ثم جاءت هذه القفلة منددة بهم، كاشفة عن مكنون نفسياتهم.

ويتخلل المشهد الثاني ثلاث لقطات في الدنيا، تهدف إلى إقامة الحجة على الكفار.

وقد أدّت هذه اللقطات دورا نفسيا تصعيديا في نفس المتلقي بتذكيرهم بما يجري في واقع حالهم، وفي تاريخ الأمم السابقة لهم، وفي خلقهم أصلا.

اللقطة الأولى "16-19": الإخبار عن إهلاك الأمم الماضية المجرمة.

أَلَمْ نُهْلِكِ الْأَوَّلِينَ (16) ثُمَّ نُنْبِئُهُمُ الْآخِرِينَ (17) كَذَلِكَ نَفْعَلُ بِالْمُجْرِمِينَ (18) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (19)

إحصائية المقاطع	
نوع المقطع	العدد
قصير مغلق (ق.غ)	12
قصير مفتوح (ق.م)	17
طويل مغلق (ط.غ)	4
طويل مفتوح (ط.م)	2
قصير شبه مغلق (ق.ش.غ)	4
قصير مغلق بصامتتين	صفر
المجموع: 39	

بدأت اللقطة بتذكيرهم بحقائق واقعه لبعض ألوان العذاب، يشاهدونها بأعينهم لآثار الأمم السابقة، التي عرفت بحضارتها، وقد غدت أثرا من الآثار، واتخذت اللقطة تصعيد واضحا بنسيج مقطعي شاعت فيه المقاطع القصيرة المغلقة فبلغت بين (قصير مغلق "12" وشبه مغلق 4 ، وطويل مغلق 4) أي بواقع 20 مقطعا ، من 39 مقطعا ، وجاءت الأصوات المجهورة 35 مقابل 9 مهموسة ، وبشيوع لافت لصوت اللام إذ تكرر 12 مرة ، بما فيه من صفة الجانبيه ، وكأن النسيج المقطعي ذاته يشير إلى انغلاق دائرة العذاب على تلك الأمم التي انحرفت عن المنهج الرباني ، فشكّل هذا النسيج أرضية مناسبة لآلية لغوية تتمثل في الاستفهام بالهمزة في سياق النفي، مما يجعل المتلقي يسمع إجابة " بلى "تتردد في الكون ، إذ الأمر واقع وهم يمشون في مساكنهم ،أو يسمعون بهم قصصا من التاريخ، وما إن تستقر الإجابة ب "بلى " في نفوس المتلقين ،حتى تأتي الإجابة كاملة عن طريق الحق سبحانه وتعالى، بما يؤكد هذه الإجابة ،وتجعلهم منساقين إلي المصير نفسه لا محالة ، واسم الإشارة فيه طاقه تصعيديه هائلة في قوله تعالى "كَذَلِكَ نَفْعَلُ بِالْمُجْرِمِينَ (18)" ، لأنه يشير إلى أمر واقع بالفعل بالمجرمين، والمجرم اسم فاعل من ماده "جرم" ، والجريمة أن تكسر قانونا من قوانين الحق عز وجل، وهي كلمة لا تطلق في القرآن إلا مع الكافر، لأن المجرم في الشريعة مختص بأن كان كافرا، وسبيل الإجماع هي سبيل الشر، وهي خلاف طريق الخير، أطلقت على قوم عاد و قوم ثمود في قوله تعالى : " وَأَمَّا عَادُ فَأَهْلِكُوا بَرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ" 279 ، "إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لَا تُفَتَّحُ لَهُمْ أَبْوَابُ السَّمَاءِ وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى



يَلْجُ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُجْرِمِينَ "280"، ومن صفات المجرم أيضا الثابتة، أنهم يحاولون حَرْفَ المؤمنين عن عقيدتهم دائما.

وينتهي المقطع بالفاصلة إياها قمة أخرى من قمم التصعيد، فهي في الحقيقة وان كانت متشابهة في بنائها المقطعي، إلا أنها في سياقها تكتسب طاقة تصعيدية دلالية أخرى في نفس المتلقي.

اللقطة الثانية 20-24: "النشأة الأولى وما توحى به من تقدير وتدبير.

ثم تبدأ اللقطة الثانية بتصعيد أكبر، يمسُّ خلق الإنسان نفسه في قوله تعالى "الم نخلقكم من ماء مهين"، والآية في بنائها المقطعي تتكون من 10 مقاطع، ستة منها قصيرة مغلقة، توحى بانغلاق هذه الدائرة على القدرة البشرية، بل هي مدار عجب على مدار تاريخ الأمم، وتنتهي الآية بمقطع طويل مغلق يتناهى معه إحساس المتلقي بعمق المعنى الذي تحمله الآية في تصوير خلق الإنسان من ماء مهين، بوضع في قرار مكين إلى قدر معلوم، وهذا المشهد يعيد المتلقي إلى حقيقة تكوينه وخلقته، وقد ساعدت آلية الاستفهام في سياق النفي المجزوم بـ "لم" في تشكيل هذه المقاطع، مع ما لهذا النوع من خصوصية الإجابة التي تُركت مفتوحة في السياق للمتلقي، وما لوسيلة "النفي" من طاقة تصعيدية دلالية في قلب زمن الفعل المضارع إلى الماضي، و شكلية في جزمه، مما أدى إلى تشكيل المقاطع القصيرة المغلقة، التي أدت إلى إغلاق في وجه المتلقي، مما يشعره بضعف شأنه وحقارة أصله، لولا قدره الله التي جعلته من بين الكائنات كلها، مكلفا لديه منهج اختيار، وهذا مدعاة لأن يعجب، بل يخل من أن يصدر هذا الإجراء والتكذيب من إنسان مخلوق لخالقه، الذي أوجده بهذه الطريقة، وهي مسألة ماثلة بين عينيه يعيشها كل مخلوق بطاقة فطرية لا يستطيع لها دفعا، وفي ردِّ الإنسان إلى حقيقة خلقه الضعيف من الماء المهين، في القرار المكين، يعيد المتلقي باستراتيجيه إقناعية توبيخية، إقناعية تعيده بفكره إلى واقع لا يختلف عليه اثنان، و توبيخية تنسجم مع السياق المتصاعد قبله بأن هذا الإنسان لا ينبغي أن يكون مجرما ولا كاذبا بل ينبغي أن يكون ملتزما بمنهج الله،

ثم تأتي الإجابة سريعة برباط الفاء، الذي أسهم بأن تبدأ آية بمقطع قصير مفتوح، وقد ترتبت في الآية المقاطع القصيرة المفتوحة الدالة على خفه الجعل وسرعته، والمقاطع الطويلة المفتوحة في "جعلناه"، وفي الحرف "في"، بما فيها من طاقة تشير إلى استغراق الجعل وشموليته، وانتهى المقطع بالقصير المغلق في إشارة تتناسب مع قرار الرحم المكين في حوض المرأة، وقد انتهى المشهد بإثبات قدره الله سبحانه وتعالى في مقطع طويل مغلق في كلمه "القادرون"، ضمن آلية لغوية في العربية خاصة بإنشاء المدح في قوله تعالى "فنعم القادرون"، وهذا الأسلوب مدار خلاف بين اللغويين في طبيعته الاسمية أو الفعلية 281، ولكنهم يتفقون على أنه يمثل أسلوبا خاصا في العربية، فهو يمثل قمة تصعيدية في الخطاب اللغوي تركيبا ودلالة، فمن حيث الدلالة المقصودة إثبات القدرة المتناهية لله سبحانه وتعالى، وقد تناسب التركيب معها، إذ ربما كانت الجملة النواة للتركيب هي "الله قادر" ثم أضيفت إلى الخبر "لام التعريف"، تمييزا له في القدرة فأصبحت الجملة: "الله القادر"، ثم جرى تحويل في التركيب يتناسب مع مزيد من قدره الله سبحانه وتعالى، فتقدم الخبر على المبتدأ فأصبحت الجملة: "القادر الله"، ثم شاء الحق تمييز قدرته سبحانه وتعالى بإضافة مورفيم خاص بإثبات القدرة المطلقة لهذه القدرة، فأصبحت، "نعم القادر الله"، والله سبحانه وتعالى يعبر بالجمع ولا سيما في صفاته فأصبحت الجملة "نعم القادرون" 282، واختفى المسند إليه نظرا لأنه معلوم، أنه لا قادر إلا الله، وهذا يُعدُّ قمة التصعيد، الذي تناسب أن يأتي بعده قفله المشهد المتكررة، في قوله تعالى "فويل يومئذ للمكذبين"، وهي تحمل طاقة تصعيدية فيها بعد إحائي يشهد بتصاعد الخزي في نفس المتلقي الذي لا يؤمن بذلك..

280 الأعراف:40.

281 انظر سيبويه. (عمر بن عثمان بن قنبر، ت 188هـ). الكتاب. تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة، 1973 م، ج 301/1، وانظر المبرد. (أبو العباس محمد بن يزيد ت 285هـ). المقضب المقضب، تحقيق عبد الله الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث. القاهرة، 1986م. ج 140/2، وابن الأنباري، (أبو البركات عبد الرحمن بن محمد -577هـ). الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي، د.ت، مسألة 14، ج 97/1

282 انظر: عمارة، حليلة، أسلوب المدح والذم في العربية، دراسة وصفية إحصائية مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة الأردن. رقم التصنيف الدولي، -1626/Issn 3721 المجلد الخامس العدد الأول، 2009م.



اللقطة الثالثة " 25-28": تسخير الأرض للإنسان، تضم أبناءها إليها أحياء وأمواتا، وقد جهزت لهم بالاستقرار والماء الفرات

أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ كِفَاتًا (25) أَحْيَاءَ وَأَمْوَاتًا (26) وَجَعَلْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ شَامِخَاتٍ وَأَسْقَيْنَاكُمْ مَاءً فُرَاتًا (27) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (28)

إحصائية المقاطع	
نوع المقطع	العدد
قصير مغلق (ق.غ)	14
قصير مفتوح (ق.م)	16
طويل مغلق (ط.غ)	1
طويل مفتوح (ط.م)	16
قصير شبه مغلق (ق.ش.غ)	5
قصير مغلق بصامتتين	صفر
المجموع: 52	

وتحمل هذه اللقطة بُعدا تصعيديا أيضا يعتمد الاستراتيجية الإقناعية التوبيخية، فهي تصف حال الأرض التي سخرها الله سبحانه وتعالى للإنسان في الحالين، الحياة والموت، إذ انتقى مادة الفعل " كفت"، بما لها من تداعيات نفسية متشابكة، ذات مكنونات دلالية متباينة، في ذهن المتلقي، فكفت الشيء " قلب الشيء ظهرا لبطن وبطنا لظهر"، والفرس الكفت: السريع شديد الوثب، ووقع في الناس كفت: أي مَوْتُ. " مستعملا المصدر " كفاتا"، والكفاتُ 283: "الموضع الذي يُضَمُّ فيه الشيء ويُقبَضُ"، وكفاتُ الأرض: ظَهْرُهَا لِلأَحْيَاءِ، وبَطْنُهَا لِلأَمْوَاتِ وقد تكوّنت الآية الأولى من 10 مقاطع تساوت فيها المقاطع القصيرة المفتوحة مع المقاطع القصيرة المغلقة، وانتهت بمقطعين طويلين مفتوحين، فيهما دلالة على مدى اتساع قدره الأرض على ضمّ مَنْ بداخلها، ومن هم على سطحها بإذن ربّها، ولا شك أن استعمال آلية الاستفهام في سياق منفى ب "لم"، أسهم في خلق تصعيد في نفس المتلقي باستحضار إجابة لا تخفي، تلتها الآية التي تزيد الموقف حرجا في نفس المتلقي، "أَحْيَاءَ وَأَمْوَاتًا" - بما في الكلمتين من تنكير، وبما بينهما من طباق - شاع فيها المقطع الطويل المفتوح بما له من دلالة الشمول والاستغراق للأحياء وللأموات واستحضر بعد اللقطة الرهيبة السابقة في تصوير ظاهرة " الكفت " الماثلة للعيان، التي يعجز عن وصفها اللسان إلى نقلة نوعية تضع الإنسان أمام صورة للأرض التي يعيش عليها، حيا على ظهرها، أو ميتا في بطنها، مصور القدرة الإلهية في جعلها ثابتة بالجبال الراسيات الشامخات بما في استعمال اسم الفاعل في الصفتين من نسيج مقطعي تغلب عليه المقاطع الطويلة المفتوحة دالة على الشمول، فضلا عن ما في "جعل" من دلالة على ثبوت بعد حركة، مما يستدعي في ذهن الإنسان تصوّرا لهذه الأرض التي تمرور في كون واسع لا تمسكها إلا إرادة الله، ويزيد الإيقاع تصعيدا بعطفه للفعل "أسقيناكم ماء فراتا"، مركزا على مئة الله سبحانه وتعالى على الإنسان بالماء العذب، وهو أساس لاستمرار حياته، بما يجعله مستحقا لأسوأ العذاب، متمثلا في القفلة المتكررة " وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ " إن خرج عن منهج خالقه .

المشهد الثالث " 46-50": خطاب للكفار بما يتناسب مع كذبهم وإجرامهم، وينتهي بما يتناسب مع الفاصلة المتكررة لفظا المتصاعدة دلالة " وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (15) بما يشبه اللافتة الإعلامية بقوله تعالى " فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ (50).

كُلُوا وَتَمَنَّوْا قَلِيلًا إِنَّكُمْ مُجْرِمُونَ (46) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (47) وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ ارْكَعُوا لَا يَرْكَعُونَ (48) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ (49) فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ (50)

283 ابن منظور، لسان العرب، مادة " كفت "



إحصائية المقاطع	
نوع المقطع	العدد
قصير مغلق (ق.غ)	19
قصير مفتوح (ق.م)	32
طويل مغلق (ط.غ)	6
طويل مفتوح (ط.م)	8
قصير شبه مغلق (ق.ش.غ)	10
قصير مغلق بصامتتين	صفر
المجموع: 75	

ثم انتقلت الآيات إلى مشهد آخر من مشاهد الدنيا في قمة التصعيد في التنديد بالمكذبين المجرمين ، شاع في نسيجه المقطعي المقاطع القصيرة المغلقة 19 وشبه المغلقة 10 ، والطويلة المغلقة 6 والطويلة المفتوحة 8 ، مما انسجم مع الخطاب بضمير جمع المخاطبين ، وجاءت الآلية اللغوية جملة فعلية فعلها أمر ، "كلوا وتمتعوا قليلا إنكم مجرمون" ، فالأمر لهم بمناخ الدنيا الزائل من أكل وشرب مع إثبات صفة أنهم مجرمون، فيه قمة في تصعيد إثارة الحسرة في نفوسهم ، إذ ليس شيئا ينغص عليهم أكثر من التأكيد لهم بقصر عمر المتعة ومحدوديتها ، فجملة { إنكم مجرمون } خبر مستعمل في التهديد والوعيد بالسوء ، أي إن إجرامكم مُهُو بكم إلى العذاب ، وذلك مستفاد من مقابلة وصفهم بالإجرام بوصف { المتقين بالإحسان، فالجزاء من جنس العمل ، فالجملة واقعة موقع التعليل ، ثم يواجههم بدليل من واقعهم الذي يتسم بالكبر والخروج على قوانين منهج الله في عمارة الأرض بعدم امتثالهم بالعبادات متمثلة في الصلاة 284 ، في ركن من أركانها، وهو الركوع ، وذلك أنهم كانوا يأنفون منه ، ويرون فيه فضلا عن السجود تنازلا عن كبريائهم ، وهذا دليل على عدم إيمانهم وضيق أفقهم ، فهم لم يدركوا أن العبادة لله وحده لا شريك له تجعل الإنسان منفكا من أي لون من ألوان العبادة لغيره، من أصنام الحجر والبشر ، وبذلك فقد استحقوا الويل ومن ثم جاءت القفلة بالتهديد والوعيد ، " وَبَلِّغْ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ " (47) ، أي ليس أكلكم وتمتعكم بلذات الدنيا بشيء لأنه تمتع قليل، ثم مأواكم العذاب الأبدي، قال تعالى : { لا يغرنك تقلب الذين كفروا في البلاد متاع قليل ثم مأواهم جهنم وبئس المهاد } [285] .

أما الآية الأخيرة " فبأي حديث بعده يؤمنون" جاءت بأسلوب الاستفهام ، ، والاستفهام في حقيقته الدلالية ، "استعلام ما في ضمير المخاطب ، وقيل: هو طلب حصول صورة الشيء في الذهن" 286، ويكون ذلك باستعمال أدوات خاصة وتنظيم خاص ، وبذلك فهو يمثل قمة من قمم تصعيد الخطاب ، فكيف وقد جاءت الآية تطرح استفهاما من الله سبحانه وتعالى، وترك الإجابة مفتوحة تتفاعل مع نفوس المتلقين، لافتا إلى هذا الحديث وهو القرآن الكريم الذي جاء خاتما للكتب كلها ممثلا منهج حياة الإنسان في الأرض بما فيه من الإعجاز والبلاغة والإخبار عن المغيبات ، وغير ذلك مما احتوى عليه ، ما لم يتضمنه كتاب إلهي 287 ، ولعل من أطيايف التصعيد فيها أنّ الفعل المضارع " يُؤْمِنُونَ " قرأه الجمهور : { يؤمنون } بياء الغيبة ؛ ويعقوب وابن عامر في

284 الطوسي، أبو جعفر، محمد بن الحسن -460هـ: التبيان في تفسير القرآن للطوسي، تحقيق أحمد حبيب قصير العاملي: مكتب الإعلام الإسلامي الطبعة الأولى 1409هـ. ج 222/10.

285 آل عمران: 196، 197

286 انظر الجرجاني. علي بن محمد، التعريفات، بيروت مكتبة لبنان، 1969، ص17

وانظر استيتية، سمير. الشرط والاستفهام في الأساليب العربية، المكتبة اللغوية، ص99

287 أبو حيان. البحر المحيط، دار الفكر، بيروت، 1983 م. ج508/8



رواية : بناء الخطاب 288. مع ما في ذلك من اتساع في شريحة المُخاطَبين، والله سبحانه وتعالى عليم بهم بصير، 289 {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالذِّكْرِ لَمَّا جَاءَهُمْ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ (41) لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ (42)}

العلاقات البديعية إشارات سيميائية للتصعيد:

العلاقة بين الصورة الصوتية ومدلولها، علاقة جدلية، اختلف فيها الباحثون قديماً وحديثاً، تحمّس لها ابن جني، وحسم القول فيها عبد القاهر الجرجاني ذاهباً إلى أن " نظم الحروف هو تواليها في النطق فقط، وليس نظمها بمقتضى عن معنى، و لا الناظم لها بمقتضى في ذلك رسماً في العقل " 290 ، و وافق رأي دي سوسير رأي الجرجاني ، إذ يرى " أن العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية Arbitrary ، جزافية Signifie sign ، لا يمكن أن تدل عليه إلا بالاتفاق والاصطلاح 291 .

و لئن كانت هذه العلاقة جدلية ، فلا أحسب أن العلاقة بين الكلمة والأخرى في التركيب كذلك ، بل إن الجامع الإيقاعي للكلمات، مثل : (فَالْعَاصِفَاتِ وَغَصَافاً ، وَالنَّاشِرَاتِ وَنَشْراً ، وَالْفَارِقَاتِ وَفَرْقاً ، ظِلٌّ وَظَلِيلٌ ، وَ"مهين" و"مكين" ، فيما عُرف عن البلاغيين بالجناس الناقص 292 إلا أدت إلى تصعيد متنامٍ في الدلالة ، ذلك أنها مثلت علامات سيميائية خاصة ، و العلاقة بين اللغة والإشارات ، التي هي موضوع السيميائية ، علاقة تضمن و احتواء ، فاللغة بأنظمتها الصوتية ، و الصرفية ، و التركيبية ، تقع ضمن دائرة النظم 293 ، و عليه فقد أدت هذه العلامات إلى تصعيد في الدلالة ، و ذلك بما تولد عن اجتماعها من حتمية الربط و الانشباك الحاصل في ذهن المتلقي ، في إطار صاحب من القلق والتوتر والرعب من المستقبل ، و بذلك فإن الجناس الناقص أسهم في تشكيل الفواصل في السورة ، بنسج يتوآشج فيه التشكيل الإيقاعي ، مع التصعيد الدلالي للبنية النصية .

و كذلك نلاحظ أن الطباق في قوله تعالى : " غُذْراً أَوْ نُذْراً (6) " و هو لون من ألون البديع ، يشير بمجمله إلى ما يمكن أن يُسمى (التحقق الوجداني) 294 ، الذي يتمثل في تقلبات النفس الإنسانية عند سماعها بالحدث ، فلا يكاد أثر تصوّر ، أن الملائكة تُلقِي إلى الرسل وحيا فيه إعدار ، حتى تأتي الصورة المقابلة متمثلة في صورتها وهي تُلقِي إلى الناس بالإنذار ، و ما كان لهذه الحقيقة أن تتبلور إلا بهذا القالب اللغوي الموجز البديع . ولا يخفى أن هذا النوع من النسيج اللغوي أسهم في توجيه ذهن المتلقي إلى طبيعة هذين المتضادين ، فهل هما مصدران ، و عليه ينصرف الذهن إلى أنهما إما بدلا من " ذكرا " في الآية السابقة "فَالْمُلْقِيَاتِ ذِكْراً (5)" ، أو أنهما من باب المفعول له ، والمعنى والملقيات ذكرا للأعداء والإنذار ، وأما على أنهما اسمان على صيغة الجمع ، فنصبا على الحال من الإلقاء والتقدير ، فالملقىات ذكرا حال كونهم عاذرين ومنذرين 295 ، وهذه التوجيهات المحتملة كلها تمثل نوعا من تصعيد الخطاب في نفس المتلقي .

ولا يخفى - أن اتساع دلالة بعض الألفاظ في السورة تمثل سمة سيميائية فيها، أدت إلى اتساع فضاء تصعيد المتلقي مع دلالات السورة، وذلك على النحو الذي بينته الدراسة في المشهد الأول في العتبات الأولى للسورة، وكذلك في بعض مشاهداتها ولقطاتها.

ولا شك أن هذه السمات الصوتية والصرفية المعجمية والتركيبية للسورة بما فيها من إحياء مجمل ، وأطياف من المكونات الدلالية المؤثرة، تسهم في إحداث هزة شعورية متصاعدة في نفس المتلقي تنتهي به هزة عنيفة تمتح طاقاتها من مشهدها مطلقة صرخة الوعيد والتهديد (ويل يومئذ للمكذبين) ، فبدت هذه السورة _ كما هو القرآن العظيم كله _ قطعة واحدة بإيقاع متحد في معناه ، متحد في لفظه لا هو شعر ولا هو سجع، وقد أدت هذه القوة البيانية الفريدة ، إلى إحساس متصاعد من رأس من رؤوسه

288 الشوكاني، أبو عبد الله محمد بن علي بن محمد، (ت 1250هـ). فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، تحقيق سعيد محمد اللحام، بيروت دار الفكر، 1414هـ-1993م. ج5/361.

289 سورة فصلت، الآيات من " 41-42 " .

290 الجرجاني. عبد القاهر. دلائل الإعجاز ، تعليق وشرح عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، 1969 م، ص 75

291 سوسير، دروس في الأسنوية. دي سوسير، ترجمة صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب-ليبيا، 1985 م، ص 25

292 العسكري. أبو هلال. محاسن النثر والنظم، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة، دت، ص 85

293 سنيّية. سمير. منازل الرؤيا، دار وائل، 2003 م، ص 73

294 سنيّية. سمير. منازل الرؤيا، دار وائل، 2003 م، ص 73

295 الفخر الرازي -التفسير الكبير، ج3/775.



الشرك كالوليد بن المغيرة ،كي يقول قولته المشهورة على كفه " والله إن له لحلاوة ، وإن عليه لطلاوة ، وإنه ليحطم ما تحته ، وإنه ليعلو ولا يعلى عليه"296.

ومع ما في هذه السورة من التهديد والوعيد والتنديد بسوء العاقبة المتمثلة في كلمة " ويل " فإنها في نسيجها الإيحائي الدلالي تحمل كل معاني الرحمة والتنبيه للذين يتنكبون المنهج الرباني، بأن الفرصة ما زالت سائحة بأن يتخلوا عن صفاتهم من كفر وكذب وإجرام، التي أدت بهم إلى "الويل"، مقررًا أن القرآن هو الحديث الذي ليس بعده حديث في إعجازه وفي صلاحيته لأن يكون منهج حياة عبر الزمان والمكان، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

خاتمة:

فإن ظاهرة التصعيد في القرآن الكريم يمكن أن يتناولها البحث على المستوى الصوتي، والصرفي، والتركيبى، وقد استفادت الدراسة من مناهج اللسانيات الحديثة، ولاسيما لسانيات النص، لاستيعابه المناهج اللسانية الأخرى، للكشف عن الطاقة التصعيدية المطردة في المشاهد المكونة للسورة.

انتهت الدراسة في المستوى الصوتي، إلى أن المقاطع الصوتية ليست أشكالاً مفرغة، وإنما تتوزع موافقة لتصعيد الدلالة، مما أسهم في تشكيل إيقاع تصعيدي، فقد جاء عدد المقاطع القصيرة المفتوحة (ص ح) في السورة = 201 مقطعاً، وعدد المقاطع القصيرة المغلقة بنوعها، (القصير المغلق 191 مقطعاً، وعدد المقاطع الطويلة المفتوحة (ص ح ح) = 90. وعدد المقاطع الطويلة المغلقة (ص ح ص ص) = 29،

عدد الفونيمات المجهورة = 438 فونيماً، في حين جاء عدد الفونيمات المهموسة = 140 فونيماً، وهذا يتفق مع أهمية المسائل المطروحة، إذ من المعلوم أن الأصوات المجهورة أشد في الوضوح السمعي sonority من نظائرها المهموسة.

ترى الدراسة أن المفردة في السورة تُنتقى وفق المضمون القابع في نسيجها، ومن هنا جاءت بعض المفردات خاصة بهذه السورة، وهي في معناها المعجمي وفي بنيتها الصرفية تؤدي، فضلاً عن معانيها العقلية، كل ما تحمل في أحشائها من صور مدخرة، ومشاعر كامنة لفت نفسها لفاً حول معانيها، مولدة دوائر تصعيد متفكة مع ما تنيره من دلالات.

ولا شك أن هذه السمات الصوتية والصرفية المعجمية والتركيبية للسورة بما فيها من إحياء مجمل، وأطياف من المكنونات الدلالية المؤثرة، تسهم في تشكيل إيقاع تصاعدي تمثل في صرخة الوعيد (ويل يومئذ للمكذبين)

أما التوصية:

فإن هذه الدراسة توصي ب:

بتوظيف مناهج اللسانيات في خدمة النصوص اللغوية العربية ، بإعادة قراءتها والوقوف على مكنوناتها ، انطلاقاً من أن نظرية المعرفة تُعدّ أنموذجاً في مجال استمرارية العلوم بوجه عام ، ويُعدّ تصعيد الخطاب من عناصر هيكلية النص الأدبي بأكمله إذ يتجلى في "نسق من التناسبات المستمرة على مستويات متعددة : في مستوى تنظيم البنى التركيبية وترتيبها ، وفي مستوى تنظيم الأشكال والمقولات النحوية وترتيبها ، وفي مستوى تنظيم الترادفات المعجمية وتطابقات المعجم التامة وترتيبها ، وفي مستوى تنظيم مقاطع الأصوات والهياكل التطريزية وترتيبها.

أرجو الله أن يكون عملي خالصاً لوجهه، فإن أصبت فبتوفيق منه، وإلا فإني أسأله أن يجبر ضعفي، وأن يقلل عثرتي، وأن يتجاوز عن زلتي.

296 قطب. سيد. التصوير الفني في القرآن، دار المعارف دت، ص 24



المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- ابن جني الخصائص، تحقيق محمد النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1956 م.
- ابن حبان صحيح ابن حبان ت: شاكر ج 1؛ المؤلف: ابن حبان؛ المحقق: أحمد شاكر؛ دار المعارف؛ سنة النشر: 1372- 1952 .
- ابن عاشور. تفسير التحرير والتنوير، دار سحيون للنشر والتوزيع، تونس 1973.
- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979م.
- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، تحقيق: عبدالله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، نشر دار المعارف بالقاهرة.
- أبو حيان. البحر المحيط، دار الفكر، بيروت، 1983 م.
- أبو الفتوح، محمد حسين، أسلوب التوكيد في القرآن الكريم، ط1، 1995م، مكتبة لبنان، بيروت.
- الأزهري. أبو منصور محمد بن أحمد. معجم تهذيب اللغة، المجلد الثاني تحقيق رياض زكي قاسم، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- الأزهري الزناد، نسيج النص، بيروت المركز الثقافي العربي، 1993
- الباقي. محمود فؤاد. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار الكتب الحديث، القاهرة، 1988 م
- البخاري؛ محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة صحيح البخاري ؛ دار ابن كثير، 2009م.
- بشر. كمال، علم اللغة العام، علم الأصوات، دار المعارف القاهرة 1973
- الجرجاني. عبد القادر . دلائل الإعجاز، تعليق و شرح عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة ، 1969 م
- الحلي، السمين. أحمد بن يوسف. عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ. معجم لغوي لألفاظ القرآن الكريم، ط1، ج2، (تحقيق محمد التونخي) دار عالم الكتب ، بيروت ، 1993م
- الدرويش. محيي الدين. إعراب القرآن وبيانه، اليمامة، دمشق، 2001 م
- دي بوجراند، روبرت، النص والخطاب والأجاء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص103-105.
- الرازي، أبو عبد الله، محمد بن عمر بن الحسين، فخر الدين " 606هـ ، مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) ، طبع ببيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى 1418هـ - 1997م.
- الزبيدي. محمد مرتضى الحسيني. تاج العروس من جواهر القاموس، الجزء الثامن، تحقيق عبد العزيز مطر، مراجعة عبد الستار أحمد فراج، الكويت، 1970 م .
- الزبن. محمد فاروق. بيان النظم في القرآن الكريم. دار الفكر. دمشق، 2000م.
- الزمخشري. الكشاف، دار الكتاب العربي، بيروت، 1986 م
- ستيتية. سمير. الشرط والاستفهام في الأساليب العربية، المكتبة اللغوية، 2000 م.
- اللسانيات اللغوية، عالم الكتب الحديث، إربد، 2005 م
- منازل الرؤية، دار وائل، عمان، 2003.



الأصوات، دار وائل للنشر، عمان، 2003.

سوسير، دروس في الألسنية. ترجمة صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب-ليبيا، 1985 م

السيوطي. الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000.

معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تحقيق محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة، 2004

السامرائي فاضل، لمسات بيانية، موقع. <https://shamela.ws/author/37>

سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري. مجلة فصول مجلد 10، عدد 2، 1991.

سعيد بحيري، علم لغة النص، مكتبة الأنجلو المصرية، 1993.

شاهين. عبد الصبور. المنهج الصوتي للبنية العربية. بيروت، مؤسسة الرسالة، 1980 م.

شبلز. برنر. علم اللغة والدراسات الأدبية. ترجمة محمود جاد الرب. الدار الفنية. القاهرة. 1991.

الشوكاني، أبو عبد الله محمد بن علي بن محمد، (ت 1250 هـ). فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، تحقيق سعيد محمد اللحام، بيروت دار الفكر، 1414 هـ-1993 م.

ابن عاشور. تفسير التحرير والتنوير، دار سيحون للنشر والتوزيع، تونس، 1973 م.

الطبري أبو جعفر (المتوفى: 310 هـ، جامع البيان في تأويل القرآن المؤلف: المحقق: أحمد محمد شاكر الناشر: مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م.

عباس، فضل حسن، قصص القرآن الكريم، ط1، 2000م، دار الفرقان، عمان.

عبد الباقي. محمود فؤاد. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. ط2، دار الحديث، القاهرة، 1988.

العسكري. أبو هلال. محاسن النثر والنظم، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة، د.ت،

علي حلمي موسى استخدام الآلات الحاسبة الالكترونية في دراسة ألفاظ القرآن الكريم، عالم الفكر، المجلد 12، 1982م

عمارة. حليلة، التركيب اللغوي، دراسة صوتية إحصائية، نموذج من القرآن الكريم"، منشور في مجلة الدراسات الإسلامية الصادرة عن مجمع البحوث الإسلامية التابع للجامعة الإسلامية العالمية - إسلام آباد-باكستان، 2008 المجلد الثالث والأربعون العدد الثاني

تصعيد الخطاب في القرآن الكريم، سورة العاديات أنموذجا، كتاب أعمال مؤتمر النقد الدولي الثالث عشر، جامعة اليرموك، 2010م.

عمر. أحمد مختار. دراسة الصوت اللغوي، عامل الكتب، القاهرة، 1976 م.

الفاقي. صبحي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة

فلاديمير. برميلوف. أ.ب. بتشيكوف. ترجمة عبد القادر القط وفؤاد كامل، الهيئة المصرية للتأليف والترجمة د.ت

قطب. سيد. التصوير الفني في القرآن، دار المعارف د.ت.

في ظلال القرآن، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1971 م.

أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن تفسير القرطبي، تقديم هاني الحاج، حققه وخرج أحاديثه عماد زكي البارودي، خيري سعيد، المكتبة التوقيفية.

أبو حيان. البحر المحيط. دار الفكر. بيروت 1983.



- كانتينو، دروس في علم الأصوات العربية. ترجمة صالح قرمادي، مركز الدراسات والبحوث، تونس، 1966 م.
- الطوسي، أبو جعفر، محمد بن الحسن -460هـ: التبيان في تفسير القرآن للطوسي، تحقيق أحمد حبيب قصير العاملي: مكتب الإعلام الإسلامي الطبعة الأولى 1409هـ.
- أحمد بن مصطفى المراغي، تفسير المراغي، ت1371هـ، شركة ومطبعة البابي الحلبي وأولاده بمصر، 1946م.
- مفتاح، محمد، التلقي والتأويل مقارنة نسقية، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994: 149
- مسلم بن حجاج النيسابوري صحيح مسلم، دار الكتب العلمية -بيروت _ لبنان، 2010
- النعيمي، حسام، موقع <https://islamiyyat.com/2009-02-05-48-05>.
- (ياكوبسون، رومان ، قضايا الشعرية ترجمة: محمد الولي ، ومبارك حنون ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب ، 1988م: 106.



الصمت والهوية – قراءة نقدية في التراث الأدبي

Silence and Identity- A Critical Reading in the Literary Heritage

د. شريفة بنت إبراهيم بن محمد بن طالب -جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز -الخرج -المملكة العربية السعودية

Email: d.sherefah@gmail.com

الملخص:

من المباحث التي تكتسي أهمية بالغة في الأدب والخطاب على وجه الخصوص مبحث الصمت، وهو مبحث لطيف اشتغل عليه العلماء منذ القديم في صور مختلفة، والصمت السردي نوع من اللغة، واللغة جزء من الهوية وهي مصطلح حديث يعني: القواسم المشتركة أو القدر المتفق عليه بين مجموعة من الناس، ذلك الذي يميزهم ويوحدهم، واللغة من أهم مقومات الهوية.

وقد ارتأيت أن أبحث في الصمت وأثره على الهوية لأن الكلمة ذات قيمة ومسؤولية عظيمة، ولأن حرية التعبير من الحقوق الأساسية التي كفلتها دساتير الدول، فكان لزاماً أن نتبين قيمة الكلمة صامتة أم منطوقة، وأن نلتفت إلى تراثنا الثقافي وما أثير فيه من قضايا لتتعرف على موقف السالفين من الكلام والصمت، أو النطق والسكوت، وهي جدلية أزلية لم يتوصل فيها إلى حد، وحاولت أن أتعرّف على موقع الصمت من مباحث الخطاب، والخطاب السردى على وجه الخصوص.

الكلمات المفتاحية: الصمت -الكلام -الهوية – اللغة -التراث –الأدب

Among the topics that are of great importance in literature and discourse in particular is the topic of silence, and it is a nice topic that scholars have worked on since ancient times in different forms. and its impact on identity. And because the word has great value and responsibility, and because freedom of expression is one of the basic rights guaranteed by the constitutions of countries, it was necessary for us to discover the value of the word silent or uttered, and to pay attention to our cultural heritage and the issues raised in it to learn about the position of the ancestors regarding speech and silence, or speaking and silence, It is an eternal dialectic in which there is no end, and I tried to identify the location of silence from the discourse and narrative discourse in particular.

key words: silence - speech - identity - language - heritage - literature

مقدمة:

في زمن أصبحت فيه الكلمة ذات قيمة ومسؤولية عظيمة، وأصبحت حرية التعبير من الحقوق الأساسية التي تكلفها دساتير الدول، كان لزاماً أن نتبين قيمة الكلمة صامتة أم منطوقة، وأن نلتفت إلى تراثنا الثقافي وما أثير فيه من قضايا لتتعرف على موقف السالفين من الكلام والصمت، أو النطق والسكوت، وعلاقة هذا الموضوع الذي انشغل به كثير من النقاد الأوائل وعلماء الكلام كالجاحظ والجرجاني بالهوية، ونتعرف على موقع الصمت من مباحث الخطاب والخطاب السردى خصوصاً، ومن هنا ظهرت أهمية الموضوع.

أما الهدف من البحث فهو التعرف على مكانة الصمت من النقد القديم وأنواعه ووظائفه وقيّمته، وإيجاد العلاقة بين الصمت والهوية. وقضية الكلام والصمت منذ القدم كانت من القضايا الجدلية التي انقسمت فيها الآراء؛ حيث نقرأ كثيراً من المأثورات التي تؤيد هذا أو ذاك. وفي هذا البحث سأنتبع ما كتب عن الصمت، من خلال ثلاثة محاور: تحديد المفاهيم: الصمت، الهوية، منزلة الصمت في التراث العربي، أنواع الصمت ووظائفه.



1-الصمت:

اختلفت المعاجم العربية في وضع دلالة جامعة مانعة للفظ الصمت؛ كما تعددت مفاهيم الصمت تبعاً لتنوع فنونه ومتونه، فمصطلح الصمت من المصطلحات التي اتخذت مفاهيم متعددة ومتنوعة بحسب الفن الذي تعمل فيه، أو المتن الذي تشغل عليه، لذلك يصعب ضبط هذا المصطلح وتوحيده ليعمل وفق آليات الجميع. ومن هنا كان لزاماً علينا أن نفيض ونفصل في أنواعه وتعريفه على العموم ثم على الخصوص بدأ من وروده في القرآن الكريم والحديث النبوي ومعاجم اللغة ثم عند الفلاسفة ثم البلاغيين ثم عند علماء الخطاب.

وقد وردت مفردة الصمت في القرآن الكريم في موضع واحد في قوله تعالى: {سَوَاءٌ عَلَيْكُمْ أَدَعَوْتُمُوهُمْ أَمْ أَنْتُمْ صَامِتُونَ} "سورة الأعراف-آية 153" (297)

وفي الحديث النبوي ورد عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قوله: (الحكمة عشرة أجزاء: تسعة منها في العزلة، وواحد في الصمت) (298)، وورد عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قوله: (رحم الله عبداً تكلم فغنم، أو سكت فسلم) (299)، وروي عنه (صلى الله عليه وآله وسلم) أيضاً (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت) (300).

وجاء في (لسان العرب) صمت يصمت صمتاً وصموتا، والصمت مصدرٌ، والاسم من صَمَت: الصمّته (301). ويقال لغير الناطق: صامت، ولا يقال: ساكت، وأصمته أنا إصماتاً إذا أسكته. ويُقال: أخذ الصمات إذا سكت ولم يتكلم (302). ويتفق أهل المعاجم أنه نقيض النطق والكلام.

ويميز بعض فقهاء اللغة بين هذه الدلالات، فالصمت عندهم فعل إرادي (الصمت أبلغ من الكلام، ليقول خيراً أو ليصمت)، في حين أن الخرس يعني عدم القدرة على الكلام (303)

ويذهب بعضهم إلى إن السكوت هو إمساك عن الكلام مع القدرة عليه. أما الصمت، فهو تلفظ بكلام ذي وجهة واحدة أو وجهتين أو أكثر (304).

ولا يختلف مفهوم الصمت عند علماء اللغة والبلاغة كثيراً عن مفهومه عند أهل المعاجم، فعلماء اللغة والبلاغة يصطلحون عليه بـ (الإيجاز والحذف)، وقد عُرِفَت البلاغة عندما سُئل بعضهم عنها بأنها: (الإيجاز من غير عجز) (305). (وقال ابن الأعرابي: فقلت للمفضل ما الإيجاز عندك؟ قال: حذف الفضول وتقريب البعيد) (306).

والحذف والإيجاز من أبرز مظاهر الصمت الذي هو عدم الكلام والنطق، فالمحذوف والمتروك من الكلام مسكوتٌ عنه فـ (الحذف صمتٌ، والصمت أعلى درجات الفصاحة في اللغة العليا، وهو صنو الصوت والصورة) (307)، وقد أشار عبد القاهر الجرجاني إلى الصمت بقوله عن الحذف (هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجذب أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تُبين) (308).

(297) انظر: لسان العرب لابن منظور، مادة: ص. م. ت.

(298) كتاب الزهد الكبير: 95، وحسن السميت في الصمت: 13.

(299) معجم ابن المقرئ: 394، وشعب الإيمان: 17/7.

(300) صحيح البخاري: 32/8، وصحيح مسلم: 1352/3.

(301) ينظر: لسان العرب: 54/2 (صمت)، وتاج العروس: 591/4 (صمت).

(302) ينظر: جهمرة اللغة: 400/1 (صمت)، والصاح: 256/1 (صمت)، والمعجم الوسيط: 522 (صمت).

(303) انظر: فلسفة الصمت واللحظة الراهنة، عصمت نصار، مقال الكتروني، -، <https://www.rosaelyoussef.com/>

(304) انظر: الصمت وفضاءات التأويل (في كلیلة ودمنة)، أحمد أو الطوف، مقال الكتروني <https://www.mominoun.com/articles/%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%85%D8>

(305) البيان والتبيين: 67/1.

(306) البيان والتبيين: 99/1، وينظر: العقد الفريد: 123/2.

(307) العلامة البصرية والبنی الرامزة: 68.

(308) دلائل الإعجاز: 146/1.



وابن المقفع عندما سُئل ما البلاغة؟ قال: (البلاغة اسم جامع لمعانٍ تجري في وجوه كثيرة فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع...) (309).

ويستعمل البلاغيون مصطلح الإشارة أيضاً وهي الإيماء، وهي كلامٌ مختصرٌ مُجملٌ يَصْنُتُ المتكلم به عن التفاصيل، ويتحدث عنها الجاحظ بقوله: (ورأينا الله تبارك وتعالى إذا خاطب العرب والأعراب أخرج الكلام مخرج الإشارة والوحي والحذف، وإذا خاطب بني إسرائيل أو حكى عنهم جعله مبسوطاً وزاد في الكلام) (310).

واستعمل الجاحظ مصطلح (الصَّمْت) بمعنى السكوت وعدم النطق ومدحه حيناً (311) وفضل عليه النطق أحايين آخر، يقول: (المعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم... مستورة خفية وبعيدة وحشية ومحجوبة مكنونة... وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها وإخبارهم عنها) (312). فمفهوم الصَّمْت كما يبدو رديف تعطل التواصل، وهو يقترب بالموت والعدم والتعطل والاختفاء والاحتجاب والحيرة والكرب (313) وهو صمت العيِّ والرهبة. وبالمقابل يفرق الجاحظ بين هذا الصَّمْت – العيِّ والرهبة – وبين صمت آخر، وهو الصَّمْت الذي يندرج تحت خطة أو استراتيجية خطابية بها يدرك المتكلم بالصَّمْت ما عزَّ مناله بالكلام. يقول: (واعلم أنَّ الصَّمْت في موضعه ربما كان أنفع من الإبلاغ بالمنطق في موضعه وعند إصابة فرصته، وذاك صمتك عند من يعلم أنك لم تصمت عنه عيًّا ولا رهبةً) (314).

ويشير الجاحظ إلى نوع آخر من الصَّمْت ألا وهو لغة الجسد والإشارة ففي البيان والتبيين تُلْقَى القارئ مباحثات دالة على استشعار الجاحظ أن للجسد لغةً صامتةً تنضاف إلى اللغة الصائتة (315). وفي هذه اللغة - لغة الجسد – يتم الاستعاضة عن اللغة المنطوقة بلغة الجسد والإشارات المعبرة عن المقاصد والأغراض والمشاعر والأحاسيس، فهي وسيلة من وسائل الاتصال ولكنها غير لفظية وغير ناطقة، وتسمى عند علماء الاتصال بـ (اللغة الصامتة) (316).

فالبيان عند الجاحظ هو: (اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يُفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائناً ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع) (317). فأَي شيء يوصل المعنى إلى الآخر حتى لو كان بدون صوت ونطق فهو بيانٌ ومن ثمَّ فهو لغةٌ، فاللغة هي الوسيلة التي يتم بواسطتها نقل المشاعر والأفكار بالإشارات والأصوات والألفاظ وأطلقت على الكلام تغليياً (318).

وهذا ما يسميه (هيدغر) و (هولدرين) بالكلام الخفي (319)، (والوجود البشري يعتمد الكلام في كل حالاته وفي كل المواقع فيظهر الكلام في حالات اليقظة وفي النوم وعند التكلم أو الاستماع وعند القراءة أو الصَّمْت الخارج عن سياق الحوار) (320). فالإشارة والرمز والحركة كلها كلام، ولكنه غير لفظي وغير مصوت، فهي لغات صامتة من جهة عدم ارتباطها بالصوت، وهي كلامٌ ولغاتٌ ناطقةٌ من جهة إبانيتها ونقلها لما يريد المرسل أن يرسله من رسائل إلى الآخرين. وهذا ما أشار إليه الجاحظ وأكده عند حديثه عن دلالات البيان وعدّ منها الإشارة والنَّصْبَة (فأما الإشارة باليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان وبالثوب والسيف، وقد يتهدد لدافع السيف والسوط فيكون ذلك زاجراً ومانعاً رادعاً ويكون عيِّداً وتحذيراً) (321). (وأما النَّصْبَة فهي الحال الناطقة بغير اللفظ والمشير بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السنوات والأرض، وفي كل صامت وناطق وجامد ونامٍ ومقيمٍ وظاعنٍ وزائدٍ وناقصٍ. فالدلالة التي في الموات الجامد كالدلالة التي في الحيوان الناطق، فالصامت

(309) البيان والتبيين: 114/1.

(310) الحيوان: 64/1.

(311) من ذلك قوله: ((كان أعرابي يجالس الشعبي فيطيل الصَّمْت [فَسَل] عن طول صمته فقال: أسمع فأعلم وأسكت فأسلم)) ومنها قوله: ((لو كان الكلام من فضة لكان السكوت من ذهب)). البيان والتبيين:

170/1.

(312) البيان والتبيين: 81/1.

(313) ينظر: في بلاغة الخطاب الأدبي بحث في سياسة العقول: 26.

(314) رسائل الجاحظ: 113/1.

(315) البيان بلا لسان: 77.

(316) الاتصال والاعلام: 42، وينظر: لغة الجسد وأثرها في الإبانة: 107 (بحث).

(317) البيان والتبيين: 76/1.

(318) ينظر: علم اللغة الحركي: 25.

(319) ينظر: في الفلسفة والشعر: 32.

(320) الميثا – لغوي – النص والقراءة: 13.

(321) البيان والتبيين: 83/1.



ناطق من جهة الدلالة، والعجماء معربة من جهة البرهان))⁽³²²⁾، ويسميتها ابن وهب: بيان الاعتبار⁽³²³⁾، وهو يقابل بيان الحال أو النصفة أو بيان الدليل عند الجاحظ⁽³²⁴⁾.

أما الصمت عند الفلاسفة اليونان فيرى أفلاطون أنّ الصمت فيض من الله: (إنّ الله يفيض على الكون بالصمت، فهو متعال عن المعقولات كلها، ومكتف بذاته)⁽³²⁵⁾.

ويشير أرسطو إلى أنّ الوجود الإلهي صامت؛ لأنّه متحرك بذاته، والمتحرك بذاته صامت، والمتحرك بغيره صاخب⁽³²⁶⁾. وتناول المحدثون من الفلاسفة جدلية العلاقة بين الكلام والصمت وآليات الاتصال والتواصل، وذهبوا إلى أن حديث الأنا للذات الصامتة، وكلام الأنا مع الآخر للتعبير عن وجود الأنا الحرة الواعية، فالوعي وليد الصمت والتأمل والكلام وليد الحرية والقدرة على البوح، وقال بعضهم: أنّ التأمل هو الذي يحقق (وحدة الأشياء وثباتها، وهذا التأمل والانتباه جاء من صمت الطبيعة؛ لأنّ (لوحات الطبيعة الساكنة بالذات هي من يستولي على انتباهنا، إذ يبدو كما لو كان العالم المحسوس من حولنا يعبر عن نفسه بلغة لا تحتاج إلى كلمات)⁽³²⁷⁾.

كما نجد الفلسفة المصرية القديمة تعلي من شأن فضيلة الصمت، وقد ربط الحكماء المصريون بين الصدق والصمت والصبر، فالكذب والجور ورد الإساءة من الرذائل التي يقاومها الصمت (إن عفة اللسان تعبر عن نقاء السريرة والتسامح مع المسيء والصبر على الظالم وصون للأسرار والعزوف عن ذم الأغيار)، وقد تأثر فيثاغورس وأفلاطون من بعده بحديث الحكماء المصريين عن فضائل الصمت، ولا سيما السكوت الذي جعلوه مران لتصفية النفس وتأهيل الذهن لاستيعاب المعارف المجردة، أما سقراط فينسب له قول (تحدث لكي أراك)، كما نرى الفلسفة البوذية والجينية تجعل من الصمت رياضة للذهن ومصفة للنفس ونافذة للتأمل، في حين نجد أفلاطون في محاوراته يعلي من شأن الحوار والبوح لتقويم المفاهيم وتنقيف العقول، وإذا ما انتقلنا إلى المحللين النفسانيين نجدهم يدرجون الصمت الإرادي والخلل النفسي الانعزالي ضمن الأمراض النفسية، مثل التوحد والخوف من المجتمع والخلل المفرط والإحساس بالاغتراب واليأس، وعلى مقربة من ذلك يرى علماء الاجتماع أن السكوت الإرادي هو درب من دروب الانسحاب وعدم الرغبة في الانتماء والانضواء والتسليم بالأمر الواقع، وتفضيل الخنوع والخضوع على الثورة والمقاومة. كل هذه الصموت لا بد من علاقة تجمعها وتظهرها في هوية الفرد والمجموعة.

إلى هذه الفنون من الصمت وعلى مقربة من هؤلاء ذهب علماء الجمال إلى أن اللحظات الصامتة في الأعمال الموسيقية والسكتات الإيقاعية والفراغات في اللوحات التشكيلية والكتل الرخامية والألواح الزجاجية في العمارة الهندسية تعبر جميعها عن فلسفة الصمت وجمالياته، وفي ميدان السياسة نجد محاولة الفيلسوفة المجرية (أجنس هيلر) لقراءة الواقع السياسي العالمي من نافذة فلسفة الصمت، جعلت لفلسفة الصمت عدة أصناف منها:

التريث في التأمل واستقراء الواقع للتعرف على كل ما فيه من إمكانات طبيعية وقدرات بشرية وسمات اجتماعية وطبائع فردية وميول وطموحات وأحلام وآفاق، وذلك كله قبل الكلام أو الحديث بأي شكل من أشكال التعبير، وأطلقت على هذا الصمت العقلي التأملي أو الصمت الحكيم.

والسكوت عن الكلام وهونوع من أنواع المقاومة التي يمارسها الأنا الحر الواعي، إما لعجزه عن التواصل مع الآخر وعدم قدرته على تفهم مقاصده ومراميه، أو جهله التام بكل ما يدور من حوله، أو إحساسه بالاغتراب أو سخريته من الواقع المعيش، فالنزاهة الصمت في هذه الحالة أفضل من الفعل أو القول برأي لم يكتمل بعد، وتطلق على هذا النوع صمت المتلقي.

والخرس القهري ويتمثل في عدم قدرة الأفراد والجماعات على التعبير أو البوح ويؤدي هذا الدرب إما إلى الانسحاب والتفوق أو الكمون والترقب وتطلق على هذا الدرب الصمت السلبي أو العدمي.

والتوافق الجمعي ويعبر الصمت في هذه الحالة عن الإجماع والرضا والقناعة وسلامة وصحة العقد بين أفراد المجتمع والسلطات التي تقوده، ويعد هذا النوع أفضل وأعلى دروب الصمت لأنه يتحول إلى آلة قوية نافعة للمجتمع صوب العلم والتقدم

(322) البيان والتبيين: 86/1.

(323) البرهان في وجوه البيان: 25.

(324) ينظر: بنية العقل العربي: 34.

(325) المعجم الصوفي: 700.

(326) ينظر: في عالم الفلسفة: 44-45.

(327) طريق الفيلسوف: 38، وينظر: تجلي الجميل ومقالات أخرى: 191.



والبناء والسلام والرخاء، فالكل يفعل بمقتضى الأمر الإلزامي الحر المنطلق من حديث الأنا الواعية بما يجب عليها فعله تجاه ذاتها وصوب الآخرين، وتطلق على هذا الدرب صمت الأيقاظ القانونيين. (328)

وتجتمع جميع أشكال الصمت ومتونه وفنونه وفلسفاته لتصنع لغة قوية تشكل هوية الفرد وتبني كيان المجتمع وتعزز وتقوي هوية الأمة.

أما الصمت في الخطاب السردي فيُعدُّ قولاً غير منطوق لسبب من الأسباب التي تجعل المتكلم يمسك لسانه، ويحترز من عواقب الكلام الصريح، ومن هذه الزاوية الصمت مذهب في الكلام، يخاطب الآخر بطريقة ضمنية تكون بالغة الأثر من النطق المباشر. وعلى هذا الأساس تناول الصمت، باعتباره خطاباً مسكوتاً عنه، أو خطاباً لم يُقَلْ بعد، حيث يجبر القارئ على التعامل مع النص باعتباره أداة حية، يفترض استنطاقه وقول ما بداخله وفق ذخيرة المتلقي المعرفية وتراكمات تجاربه في الحياة المعيشة. (329)

فما لا نقدر على قوله بواسطة الخطاب قد يخرج منا على شكل ثرثرة بين السطور وفي دفق الكلمات وفي اعتباطية الألفاظ لأننا لا نستطيع التصريح بحقيقته الغامضة فالكلام يعزز الصمت والصمت ينطق الكلام. (330)

والخطاب الصامت هو لغة متلفظاً بها، ودور المؤول هو وضع الخطاب المنطوق في سياق تداولي بين المخاطب والمخاطب لتأويل الدلالة والوصول إلى عمق المعنى المقصود ويمكن أن يؤدي بالمؤول إلى احتمالات شتى، ومن هذه الزاوية، الخطاب الصامت خطاب صعب المرتقى؛ لأنه يضع المؤول في محك البحث عن المعنى. (331) فالنص يتكون من (علاقات بين عناصر مشتركة الحضور (حضورية)، وعلاقات بين عناصر حاضرة وأخرى غائبة (غيبية)، وتختلف هذه العلاقات سواء في طبيعتها أو وظيفتها) (332)، وهذه العناصر الغائبة هي حاضرة في الذاكرة الجماعية إلى درجة أننا نجد أنفسنا إزاء علاقات حضورية، وهذا الغياب لهذه العناصر يمثل شكلاً متحركاً لعلامات الصمت التي تمثل نصاً مسكوتاً عنه، وهذا المسكوت عنه يُمثل لحظة الانقطاع في النص التي منها تأتي لذة النص (333).

ومن هنا يتحول الدال من دال يدل على مدلول/معنى إلى دال يدل على مدلول/النص الغائب، وهذا المدلول الأخير –النص الغائب- يرجع مرة أخرى إلى دال ليبدل على معنى، ومن جمع مداليل الدال يتكون معنى النص، ويشير صلاح فضل إلى هذا المعنى بقوله: (عناصر الغياب هي المدلولات لعناصر الحضور الدالات) (334)، فالنص الحاضر هو إشارة ودال على النص الغائب، والغياب الذي لا يظهر والذي يُنظر له على أنه الفراغ: هو الذي يُمثل الحضور الفعلي البعيد والمتألي وغير المرئي (335). ويعتبر الصمت عملية تخاطب واعية كانت أو غير واعية، إنه "تصور إشكالي متميز، خلافاً للمكتوب والمنطوق، لا ينتج ملفوظاً لسانياً بل فراغاً نصياً وبياضاً ونقصاً خطياً متمخضاً عن الإنشاء ذا دلالة تساوي أو تفوق دلالة الكلام المحين" (336).

. وهذا الفراغ النصي علامة مساوية للكلام في الأهمية بل إن هناك من يقول إنه أخطر من الصياح ذاته، بناء على ذلك فالصمت في معناه الجوهري فعل تلفظي ساكت، مسجل في الخطاب بطريق سببية – سياقية ولئن لم يحدد مفهومه بدقة إلا أنه اعتني بقيمته واحتفي بعلاماته الدالة على وجوده، ومنها: نقص خطي، بؤر فارغة، بياضات، فراغ غير مرئي يومي إليه الغموض واللبس والمفارقة. (337)

2-الهوية:

يذهب معظم الباحثين إلى أن اسم " الهوية " ليس عربياً وإنما كلمة مولدة اشتقها المترجمون القدامى من ال " هو " أي حرف الرباط. الذي يدل عند العرب على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره، وهو حرف " هو " في قولهم: زيد هو حيوان

(328) طريق الفيلسوف: 38،

(329) انظر: الصمت وفضاءات التأويل (في كلبلة ودمنة)، أحمد أو الطوف، مقال الكتروني <https://www.mominoun.com/articles/%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%85%D8>

(330) ينظر: مقاربات سردية، علي عبيد، 56.

331 انظر: فلسفة الصمت واللحظة الراهنة، عصمت نصار، مقال الكتروني <https://www.rosaelyoussef.com/-3393>

(332) الصوفية والسريالية: 188.

(333) ينظر: الشعرية: 31.

(334) النظرية البنائية في النقد العربي: 306.

(335) ينظر: نقد النقد (رواية تعلم): 60.

(336) مقاربات سردية، علي عبيد، 56.

(337) ينظر: مقاربات سردية، علي عبيد، 56.



أو إنسان"، ولينقلوا، بالتالي، بواسطتها، وكما يقول الفارابي، "المعنى الذي تؤديه كلمة 'هست' بالفارسية وكلمة 'استين' باليونانية، أي فعل الكينونة في اللغات الهندو-أوربية الذي يربط بين الموضوع والمحمول، ثم عدلوا عنها ووضعوا كلمة 'الموجود' مكان الـ 'هو' و'الوجود' مكان 'الهوية'".

وتستعمل كلمة (هوية) في الأدبيات المعاصرة لأداء معنى كلمة identity التي تعبر عن خاصية المطابقة: مطابقة الشيء لنفسه، أو مطابقته لمثيله أما عند علماء النفس فهي "وحدة ذات الشخص في مراحلها المختلفة، طفلاً وشاباً وكهلاً وشيخاً". وعند علماء الاجتماع يرون في "الهوية" ذلك "الشيء الذي يشعر الشخص بالاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه، والانتماء إليه".

أما علماء الميتافيزيقا (الغيبيات) فالهوية عندهم "جوهر العقل وماهيته". فالهوية مفهوم مطلق يعني الحقيقة والماهية والذات والوحدة والاندماج والانتماء. (338)

لكن كيف تتشكل الهوية، وما هي العوامل التي تساهم في هذا التشكل؟

هوية الفرد إما بسيطة، وهي الأقرب إلى الذهن، وما يُعرّف اليوم بـ "البطاقة الشخصية" وإما هوية مركبة، تلك التي تحدد اتجاهه ومسار فكره وعقيدته وانتماءاته، ومثل هذه الهوية هي التي تجمعها بغيره من الذين يشتركون معه في الاتجاه والفكر والعقيدة والانتماءات.

وقد حصر المنظرون لمسألة الهوية العوامل التي تشكل الهويات فيما يلي: اللغة والدين والتاريخ، الجغرافيا (المكان)، التكوين النفسي – الثقافي.

و(الهوية) ببساطة متناهية ليست سوى تلك القواسم المشتركة أو القدر المتفق عليه بين مجموعة من الناس، ذلك الذي يميزهم ويوحدهم، واللغة من أهم مقومات الهوية.

وتعد اللغة أكبر مكونات الهوية، واللغة هي تلك الخاصية الإنسانية التي تعكس العقل الجمعي لفئة من البشر، وتعبّر عن رؤيتهم للعالم من حولهم، وإذا كانت الهوية هي الحقيقة والذات والماهية، فإنه يمكن القول دون أن يكون ثمة افتعال: إن اللغة تعد صورة حية لحقيقة أصحابها وذاتهم وماهيتهم.

إنّ العلاقة بين اللغة وأصحابها علاقة تفاعلية، يصعب معها الفصل بين الطرفين، فهي هم، وهم هي، وبعبارة أخرى هي (اللغة) الهوية، وهي (الهوية) اللغة. (339)

. ويربط أحد الباحثين بين مستقبل اللغة ومستقبل الهوية على أساس أن اللغة إحدى قسمايتها، ولا شك أن ربطه هذا صحيح، وبخاص في حال لغة كالعربية، ترتبط بالدين، وتكتسب قداسة حتى عند غير الناطقين بها، فضياعها يعني ضياع أحد المقدسات. لكن الله – سبحانه – قد حفظها من التفكك والموت.

ولأن اللغة هي المكون الأول والرئيسي في الهوية الثقافية، فالحفاظ عليها والاهتمام بها يعني رقي المجتمع وتطوره. وقد أشارت منظمة اليونسكو على لسان مديرها إلى أهمية الحفاظ على اللغات الخاصة بالمجتمعات حيث قال:

إنّ " اللغات هي من المقومات الجوهرية لهوية الأفراد والجماعات، وعنصر أساسي في تعايشهم السلمي، كما أنها عامل استراتيجي للتقدم نحو التنمية المستدامة، وللربط السلس بين القضايا العالمية والقضايا المحلية... تعدد اللغات عن بصيرة هو الوسيلة الوحيدة التي تضمن لجميع اللغات إيجاد متسع لها في عالمنا الذي تسوده العولمة، لذلك تدعو اليونسكو الحكومات وهيئات الأمم المتحدة ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات التعليمية والجمعيات المهنية وجميع الجهات المعنية الأخرى إلى مضاعفة أنشطتها الرامية إلى ضمان احترام وتعزيز وحماية جميع اللغات، ولا سيما اللغات المهددة، وذلك في جميع مجالات الحياة الفردية والجماعية " (340)

وأكد ابن خلدون أن غلبة اللغة العربية بغلبة أهلها، وأن منزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم. وفي ضوء ما تقدّم يمكن تعريف الهوية الثقافية العربية الإسلامية بأنها مجموعة السمات والخصائص التي تنفرد بها الشخصية العربية، وتجعلها متميزة عن غيرها من الهويات الثقافية الأخرى، وتتمثل تلك الخصائص في اللغة والدين والتاريخ والجغرافيا والعادات والتقاليد والأعراف وغيرها من المكونات الثقافية ذات السمة العربية والإسلامية، إن معنى ذلك أن الهوية الثقافية العربية تتكون

(338) انظر: اللغة والهوية، كريمة كربية، بحث منشور، مجلة الآداب -جامعة الملك سعود، العدد 1-27 - يناير 2015

(339) انظر: اللغة والهوية، كريمة كربية، مجلة الآداب -جامعة الملك سعود، العدد 1-27 - يناير 2015

(340) كوينيرو، ماتسورا. رسالة المدير العام لليونسكو بمناسبة الاحتفال بالسنة الدولية للغات 2008 متاح على موقع اليونسكو الإلكتروني.



من عدة عناصر مرتبطة ببعضها ، وأي خلل في أحدها يؤدي إلى خلل في باقي مكوناتها. ولعل المتفحص للموقف الحضاري المعاصر ، يجد أن ثمة خطر يهدد بامتنا العربية الإسلامية ، ويتمثل في تهديد هويتها وطمس معالم شخصيتها الوطنية ، ومصدر هذا الخطر يكمن في سطوة العولمة وما تروج له من دعاوي التمسك بالقيم الإنسانية العالمية ، واحترام حقوق الإنسان ، ومطالب النظام العالمي الجديد ، والمصير الإنساني المشترك ، والقرية الكونية ، والتربية من أجل السلام العالمي ... إلى غير ذلك من مصطلحات ومفردات يعج بها قاموس العولمة المعاصر.

ولا عجب أن تصبح محاور الصراع في السياسات العالمية اليوم لغوية ثقافية لأن الهوية اللغوية والثقافية باتت أكثر أهمية في علاقات الشعوب انفصلاً واتصالاً، وهي مسألة أكدها صامويل هنتجتون في قوله «إن الثقافة والهويات الثقافية والتي هي على المستوى العام هويات حضارية تشكل أنماط الصراع في عالم ما بعد الحرب الباردة» (من كتابه صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي)، ولهذا فإن المجتمعات في زمن العولمة أخذت في البحث عن خصوصياتها الثقافية وهوياتها الجماعية وساعية إلى ضبطها ودعمها، ولئن كان الصراع اليوم دائراً بين الشعوب والمجتمعات حول الثقافات والهويات أساساً، ألا يعني هذا ضرورة اشتغاله ضمناً أو صراحة على اللغة؟ فهي المرمى البعيد لمختلف الصراعات وإن لم تلهج به الأفواه في السياق العربي.

الهوية في عمومها يمكن أن تفهم باعتبارها ظاهرة لغوية» (جون جوزيف، اللغة والهوية قومية إثنية دينية، تر. عبد النور خرافي، 2007)، في معنى أن الإنسان في جوهره ليس سوى لغة وهوية، اللغة فكره ولسانه، وفي الوقت نفسه انتماؤه وحقيقته وهويته، لذا يزداد الاهتمام باللغة والهوية معاً لحظات التماهيان ليصبحا كياناً واحداً. ولتحكم اللغة بالهوية في تراثنا صلات متينة ميزت العرب عن سواهم. فقد ربط العرب بين اللغة والقبيلة ربطاً متيناً، ولهذا تحدثوا عن لغة تميم ولغة قريش ولغة حمير ولغة أهل الحجاز ولغة أهل اليمن، وجعلوا اللغة واسمة الإنسان والمكان والهوية، فالعرب «أشد شعوب الأرض إحساساً بلغتهم فهي ليست في نظرهم أعظم فنونهم فحسب بل خيرهم المشترك» (ألبرت حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة 1798-1939). واللغة لديهم قصة وجود ماضياً وحاضراً، ومنبع هوية لا ينضب، هوية زاخرة بالتعدد المغني للثقافة، تحقق انتماء الفرد إلى المجموعة وانسجامه معها ترسيخاً لتوازنه الاجتماعي والوجودي من خلال الشعور بالانتماء الموحد للطموحات والمثل عبر اللغة الأم.

إن اللغة هي المقوم الرئيس في وسم هوية المجتمعات، ولهذا السبب فإن أول خاصية حددت بها موسوعة Encyclopædia Universalis العرب هي اللغة «العرب هم شعب أو إثنية لغتهم العربية وهي لغة لها خواصها». ويؤكد صاحب المقال أنه لا يُعتبر من العرب إلا الأفراد والجماعات التي تتكلم العربية والتي تعترف برابط قرابة مع الجماعات الناطقة بالعربية والتي لها ارتباط بالتاريخ القديم لشبه الجزيرة العربية. فقد سبقت اللغة العرق والدين في تحديد الهوية، أمر أكد القرآن لما ميز آدم عن بقية الخلق باللغة في قوله (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا) (البقرة 30/2)، إذا فهنا الأسماء بمعنى ألفاظ اللغة، وأكد النبي في حديث متواتر يبرز مكانة العربية في ضبط الهوية «أيها الناس ليست العربية بأحدكم من أب ولا أم إنما هي اللسان فمن تكلم منكم العربية فهو عربي» (علي بن الحسن بن عساكر، تهذيب التاريخ الكبير، تحقيق عبد القادر بهران، 1932).

والعربية حالة فريدة في تميزها اللغوي والثقافي، فقد ظلت ثابتة مستمرة نطقاً ورسماً، نحواً وصرفاً لقرون حاملة بين طياتها متركزات الشخصية العربية، حتى أنه لم يبلغ تماه بين الذات واللغة في الثقافات الإنسانية كما بلغه عند العرب؛ وليس التماهي إلا جوهر الهوية في ذاتها في معنى أن الإحساس بالانتماء تولده اللغة أساساً، فضلاً عن التاريخ والثقافة والأرض وبقية العناصر المهمة، لذا فإن تفتيت الهويات والقوميات المتماصة وخلخلة الثقافات الراسخة لا يحتاج إلى معسكرات، إنما ينجزه التشطّي اللغوي. ففي تدمير لغة مجتمع هدم لهويته لأن تفتيت اللغة هو الخطوة الأولى الحاسمة نحو تفتيت الهوية والأرض، فمن ظن أن اللغة مسألة والهوية مسألة أخرى فقد هدم وجوده. (341)

إن أمر العرب عجيب في مختلف المستويات والأعجب من ذلك كله أمرهم مع لغتهم، فقد تحوّل أهل الضاد إلى أعداء أنفسهم يميّتون لغتهم ولا يعلمون أنهم بذلك يقاتلون ذاتهم، نظراً إلى ما يصيب اللغة من انفلاق داخلي بحلول اللهجات المتفرعة عنها محلها.

ليس القصد أن تصبح اللغة العربية الفصيحة تداولاً بين الناس فلا يُمكن أن ينكر من ألم بأبجديات علوم اللسان ما في اللهجات من غنى، ولكن للهجات مجالاتها. فالإشكالية في تلهيج الخطاب الثقافي والعلمي والإعلامي المحمول منه على الفصاحة ضرورة،



فقد زادت وتفاقمت في البرامج التي تبنتها أغلبية القنوات العربية ظاهرة المسلسلات الأجنبية المُدبّجة (التركية والمكسيكية والهندية وغيرها) وظهرت معها حتى الدبلجة باللّهجات المحليّة العاميّة، وتحوّلت المجتمعات العربيّة إلى أسواقٍ ضخمة لاستهلاك اللّغات واللّهجات الوافدة، وهذه كلّها تحدياتٍ حقيقيّة تُواجه اللّغة العربيّة التي غدت غريبة في دارها وبين أهلها وذويعها، ومظاهر بارزة من أزمة العرب في هذا العالم الذي يشكّلون طرفه الأضعف في كلّ المجالات، فلا تتقطع صلة تآكل اللّغة العربيّة وتراجعها عن حرب الثقافات زمن العولمة، إذ يبدو أنّ صراع الحضارات يرنو إلى هيمنة لغة الأقوى ولا يتحقّق ذلك إلّا بتفنيّت لغة الأضعف وما يتناسل عنه من إرباك الثقافة وتشطّي الهوية في غياب إرادة التطوير في مختلف المستويات لدى القائمين على سياسة التعليم والثقافة والإعلام في المجتمعات العربيّة، فمن دون قرار سياسيّ حاسم لن يتمّ التفاعل البناء مع العولمة للنهوض بالعربيّة لغةً وهويّةً وثقافةً⁽³⁴²⁾.

ثانياً: منزلة الصمت في التراث العربي:

يتسم موضوع الصمت مكانة ومنزلة لعلاقته المتينة باللغة مكتوبة ومنطوقة، فهو يسبق الكلام ويعقبه⁽³⁴³⁾، ويعد الجاحظ من أوائل الذين كتبوا في هذا الموضوع، فقد طرقه في غير موضع من كتبه وافتتح به كتاب (البيان والتبيين) وهو المتكلم الكبير وعلى رأس مذهب المتكلمين في التراث العربي فهو مؤيد للكلام غالباً. وقد دعا الجاحظ إليه معتبراً إياه من صنوف البلاغة حتى إنه افتتح به تعريفه: "البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة منها ما يكون في السكوت ومنها ما يكون في الاستماع"³⁴⁴ وتعرض للصمت عند حديثه عن (النسبة) فعرّفها بقوله: "الحال الناطقة بغير اللفظ، والمشييرة بغير اليد (...). فالصامت ناطق من جهة الدلالة (...). ومتى دل الشيء على معنى فقد أخبر عنه وإن كان صامتا، وأشار إليه وإن كان ساكناً..³⁴⁵

كما نرى معاصراً له هو ابن أبي الدنيا يتبنى الموقف المضاد، ويؤلف رسالة يحشد فيها عدداً كبيراً من المأثورات المؤيدة للصمت. "ويدل ما كتب خلال الفترة الأولى من العصر العباسي على قوة الصوت المؤيد للصمت، ثم ازداد ذلك قوة مع مرور الزمن واتجاه الأمة نحو الضعف. فالمعري يدعو إليه لأسباب نفسية أو فلسفية، وأبو حامد الغزالي يرى من منطلقات صوفية انسحابية أن ثلاثة أرباع الكلام لا خير فيه والباقي لا يسلم من الخطر". تمتلئ مدونة تراثنا العربي بما يعرف ب: (أدب الصمت)، حيث تقرد له بعض كتب المجاميع باباً تحت مسمى: باب في الصمت، ككتاب ابن عبد ربه الشهير (العقد الفريد). والمتصفح لهذه المدونات التي تقرد له باباً، أو كتاباً تاماً، مثلما يصنع ابن أبي الدنيا (ت ٢٨١ هـ) حين يضع كتابه: (كتاب الصمت وآداب اللسان)، أن هناك خطابين يتصارعان بمنطق بلاغي جميل في المدونة التراثية: خطاب تفاضلي بين فضيلة الصمت، وفضيلة الكلام. فإذا كان ابن أبي الدنيا في كتابه (كتاب الصمت) ينحاز بشكل كامل لفضيلة الصمت؛ فإن أبا عثمان الجاحظ ينحاز لفضيلة الكلام في رسالته: (تفضيل النطق على الصمت). بينما ابن عبد ربه في العقد الفريد يكتفي بسرد ما جمعه من حكم، ومأثورات حول الصمت، ثم يتبع هذا الباب باباً في المنطق يستجمع فيه ما قيل من محامد الكلام دون أن يدخل في جدال بينهما، كما يفعل الجاحظ. فهو يكتفي بإخبارنا بقوله: (قال الذين فضلوا المنطق)، فيسرد مقولاتهم كحجتهم التي يفتتح بها هذا الباب: (إنما بعث الأنبياء بالكلام ولم يبعثوا بالسكوت. وبالكلام وصف فضل الصمت، ولم يوصف القول بالصمت، وبالكلام يؤمر بالمعروف وينهى عن المنكر...). ونجد علماء الكلام والفقه والأدباء والصوفية والفلاسفة يضعون قيماً معرفية وأخلاقية وروحية متباينة المعاني والمقاصد للصمت، فيرى علماء العقيدة أن الكلام من أركان الكمال، فلا يمكننا وصف الله بالسكوت، فكلام الله هو وحيه وعلمه وقدره، لذا نجد الشاطبي والراغب الأصبهاني والأحنف بن قيس لا ينظروا للسكوت باعتباره فضيلة في ذاته بل يجعلونه وسيلة تقويم للسان وكفه عن الأذى وحمايته من الزلل. ونجد أهل الحديث يحذرون من عواقب لغو الكلام (اللسان معيار أطاشه الجهل وأرجحه العقل) وعليه يفضلون السكوت على اللجاجة والثرثرة والخوض فيما لا علم لهم به (أنت سالم ما سكت، فإذا تكلمت فلعليك أو لك)، وإلى مثل ذلك ذهب معظم الفقهاء واعتبروا السكوت درهماً من دروب الموافقة (الإجماع السكوتي) وآلية من آليات درء الفتن، كما ذهب بعض الأدباء إلى القول (سعد من لسانه صموت وكلامه قوت)، (الزم الصمت فإنه يكسبك صفو المحبة ويؤمنك سوء المغبة)

و.. عجبت لإزراء العيي بنفسه وصمت الذي قد كان بالقول أعلماً
وفي الصمت ستر للعيي وإنما صحيفة لب المرء أن يتكلما

342 انظر: في اللغة والهوية، محمد يوعاقي، مقال الكتروني، <https://arabthought.org/ar/researchcenter/fofoqelectronic-article->

(343) ينظر: مدخل إلى الصمت في النص السردي، محيي الدين حمدي، مجلة كلية الآداب واللغات، العدد الثامن 2011م

344 الجاحظ، البيان والتبيين، ج1 ص115-116

345 نفسه، ج1 ص81-82



وببالغ في مدح الصمت:

ويجمل الغزالي وأبو الحسن الماوردي والقشيري رذائل السكوت في: العالم الكاتم لعلمه وحكمته، والساكت عن الحق والممتنع عن الشهادة بالصدق، والضنين بالنصيحة والدعوة إلى سبيل الرشاد، وعليه يبيت صمت الجاهل والأحمق والشتم والكذب والحائق والمنافق من الفضائل التي يحث عليها الشرع ويقضي بها العقل، والصمت عند الصوفية هو السبيل الأفضل للطالب والسالك، فالسكوت أرشد من الكلام في غير موضعه (ومن لم يكن الصمت وطنه فهو من الفضول وإن كان صامتا)، (التمست قلة الحساب، فوجدتها في الصمت).

إن فضيلة الصمت تتمحور عند أصحابها حول فساد اللسان باعتباره منبع الشر، وأساس الطريق إلى الإثم. تتمثل هذه الفكرة في الكثير من الأحاديث عن الرسول والصحاب، وحكم الأولين، ومأثورات العلماء، والزهاد، مثل الحديث الذي يورده ابن أبي الدنيا مرويًا: (عن ابن مسعود... أنه كان على الصفا يلبي، ويقول: يا لسان قل خيرا تغنم، أو أنصت تسلم من قبل أن تندم؟ قالوا: يا أبا عبد الرحمن، هذا شيء تقوله، أو شيء سمعته؟ قال: لا، بل سمعت رسول الله يقول: "إن أكثر خطايا ابن آدم في لسانه"). تكاد تكون هذه الفكرة المركزية التي يدور حولها كتاب الصمت بتنويعات مختلفة، حيث يُقسّم الكتاب لعدة أبواب مُفتّحة بباب: (حفظ اللسان وفضل الصمت)، وبقية الأبواب تدور حول الأخلاق الفاسدة التي تنتج عن إطلاق الكلام مثل باب (النهى عن فضول الكلام والخوض في الباطل)، أو (النهى عن الكلام فيما لا يعينك)، أو (الغيبة التي يحل لصاحبها الكلام بها) وباب: (ذم اللسانين). ويستمر في ذم المزاح، والكذب وتبيان فضيلة الصدق، فاللسان عند أصحاب الصمت مورد الهلاك: هلاك أخلاقي، وجسدي يتجسد ذلك في مقولة أكنم بن صيفي التي يذكرها في باب الصمت ابن عبد ربه: (مقتل الرجل بين فكيه). وهي مقولة سارت مجرى الأمثال حيث يدونها الزمخشري في كتابه: (المستقصى من أمثال العرب). هذا الخطاب حول الصمت يخوض فيه أبو عثمان الجاحظ ببلاغته المعهودة، وقلمه المحترف في الجدل بأناقة الفارس الذاهب للحرب، لكنها أناقة نابعة من: بلاغة المنطق. فهو في صدر رسالته: (تفضيل النطق على الصمت) يذكر صاحبه الذي ينحاز للصمت بمقولته في فضله مقرا له بذلك حيث يقول: (قد قرأت كتابك فيما وصفت من فضيلة الصمت، وشرحت من مناقب السكوت... وذكرت أنك وجدت الصمت أفضل من الكلام في مواطن كثيرة وإن كان صوابا، وألفيت السكوت أحمد من المنطق في مواضع جمة، وإن كان حقا). يلخص الجاحظ مقولات المنحازين للصمت مذكرا صاحبه: (وزعمت أن اللسان من مسالك الخنا، والجالب على صاحبه البلا، وقلت: إن حفظ اللسان أمثل من التورط في الكلام). ينتبه الجاحظ لما يمكن تسميته بوهم الحكمة في الصمت حين يقول: (وسميت الغبي عاقلا، والصامت حليما، والساكت ليبيبا، والمطرق مفكرا. وسميت البليغ مكثرا والخطيب مهذرا، والفصيح مفطرا، والمنطيق مطنبا). يعد الجاحظ صاحب كتاب الصمت الذي يحاججه؛ بأنه مهتد بهواه، ويظن بأنه: (لا يلقي له ناقضا في دهره بعد أن أبرمها، ولا يجد فيها مناويا في عصره بعد أن أحكمها)، وأنها تدل على (كلام امرئ قد أعجب برأيه وارطم في هواه)! يعتد الجاحظ بنفسه، وبرأيه حين يبدأ بسرد حججه: (وإني سأوضح ذلك ببرهان قاطع، وبيان ساطع... بما لا يستطيع أحد رده، ولا يمكنه إنكاره وجحده)! ماهي حجج الجاحظ إذن عن فضل الكلام على الصمت؟! تتمحور حججه على أساس أن الخير الذي يبتغيه الإنسان، ومنهم أصحاب الصمت لا يحوزه إلا بالكلام مخاطبا صاحبه: (أنك لا تستطيع العبارة عن حاجتك والإبانة عن مآربك إلا باللسان). فالجاحظ ينحاز للكلام بوصفه طريقا للمعرفة، وبيان لحقائق الأمور بينما الصمت في نظره عجز حيث يقول: (ولم يحمد الصمت من أحد إلا توقيا لعجزه عن إدراك الحق والصواب في إصابة المعنى). فحين يكون الشخص عالما يعد الصمت عيبا في حقه، إذ الصمت ملزم للجهل كما يرى الجاحظ: (ولم يلزم الرجل الصمت أحد إلا على سبيل وقوع الجهل عليه، فأما إذا كان الرجل نبيها مميّزا، عالما مفوها فالصمت مهجن لعلمه وسائر لفضله). فلم يعرف فضل العرب إلا ببلاغة اللسان، حيث يستشهد الجاحظ بالقرآن حيث جاء للعرب كما تقول الآية الكريمة: (بلسان عربي مبين). وأن الرسول كان: (أفصح العرب لسانا، وأحسنهم بيانا). تمتلئ مدونة تراثنا العربي بما يعرف ب: (أدب الصمت)، حيث تقرد له بعض كتب المجاميع بابا تحت مسمى: باب في الصمت، ككتاب ابن عبد ربه الشهير (العقد الفريد). والمتصفح لهذه المدونات التي تقرد له بابا، أو كتابا تاما، مثلما يصنع ابن أبي الدنيا (ت ٢٨١ هـ) حين يضع كتابه: (كتاب الصمت وآداب اللسان)، أن هناك خطابين يتصارعان بمنطق بلاغي جميل في المدونة التراثية: خطاب تفاضلي بين فضيلة الصمت، وفضيلة الكلام. فإذا كان ابن أبي الدنيا في كتابه (كتاب الصمت) ينحاز بشكل كامل لفضيلة الصمت؛ فإن أبا عثمان الجاحظ ينحاز لفضيلة الكلام في رسالته: (تفضيل النطق على الصمت). بينما صاحبنا ابن عبد ربه في العقد الفريد فيكتفي بسرد ما جمعه من حكم، ومأثورات حول الصمت، ثم يتبع هذا الباب بباب في المنطق يستجمع فيه ما قيل من محامد الكلام دون أن يدخل في جدال بينهما، كما يفعل الجاحظ. فهو يكتفي بإخبارنا بقوله: (قال الذين فضلوا المنطق)، فيسرد مقولاتهم كحجتهم التي يفتتح بها هذا الباب: (إنما بعث الأنبياء بالكلام ولم يبعثوا بالسكوت. وبالكلام وصف فضل الصمت، ولم يوصف القول بالصمت، وبالكلام



يؤمر بالمعروف وينهى عن المنكر...). إن فضيلة الصمت تتمحور عند أصحابها حول فساد اللسان باعتباره منبع الشر، وأساس الطريق إلى الإثم. تتمثل هذه الفكرة في الكثير من الأحاديث عن الرسول والصحاب، وحكم الأولين، ومأثورات العلماء، والزهاد، مثل الحديث الذي يورده ابن أبي الدنيا مروياً: (عن ابن مسعود... أنه كان على الصفا يلبي، ويقول: يا لسان قل خيراً تغنم، أو أنصت تسلم من قبل إن تندم؟ قالوا: يا أبا عبد الرحمن، هذا شيء تقوله، أو شيء سمعته؟ قال: لا، بل سمعت رسول الله يقول: "إن أكثر خطايا ابن آدم في لسانه"). تكاد تكون هذه الفكرة المركزية التي يدور حولها كتاب الصمت بتنوعات مختلفة، حيث يُقسّم الكتاب لعدة أبواب مُفتّحة بباب: (حفظ اللسان وفضل الصمت)، وبقية الأبواب تدور حول الأخلاق الفاسدة التي تنتج عن إطلاق الكلام مثل باب (النهى عن فضول الكلام والخوض في الباطل)، أو (النهى عن الكلام فيما لا يعينك)، أو (الغيبة التي يحل لصاحبها الكلام بها) وباب: (ذم اللسانين). ويستمر في ذم المزاح، والكذب وتبيان فضيلة الصدق، فاللسان عند أصحاب الصمت مورد الهلاك: هلاك أخلاقي، وجسدي يتجسد ذلك في مقولة أكرم بن صيفي التي يذكرها في باب الصمت ابن عبد ربه: (مقتل الرجل بين فكيه). وهي مقولة سارت مجرى الأمثال حيث يدونها الزمخشري في كتابه: (المستقصى من أمثال العرب). هذا الخطاب حول الصمت يخوض فيه أبو عثمان الجاحظ ببلاغته المعهودة، وقلمه المحترف في الجدل بأناقة الفارس الذاهب للحرب، لكنها أنيقة نابعة من: بلاغة المنطق. فهو في صدر رسالته: (تفضيل النطق على الصمت) يذكر صاحبه الذي ينحاز للصمت بمقولته في فضله مقراً له بذلك حيث يقول: (قد قرأت كتابك فيما وصفت من فضيلة الصمت، وشرحت من مناقب السكوت... وذكرت أنك وجدت الصمت أفضل من الكلام في مواطن كثيرة وإن كان صواباً، وألفت السكوت أحمد من المنطق في مواضع جمة، وإن كان حقاً). يلخص الجاحظ مقولات المنحازين للصمت مذكراً صاحبه: (وزعمت أن اللسان من مسالك الخنا، والجالب على صاحبه البلا، وقلت: إن حفظ اللسان أمثل من التورط في الكلام). يتنبه الجاحظ لما يمكن تسميته بوهم الحكمة في الصمت حين يقول: (وسميت الغبي عاقلاً، والصامت حليماً، والساکت لبيماً، والمطرق مفكراً. وسميت البليغ مكثراً والخطيب مهذاراً، والفصيح مفراطاً، والمنطيق مطمناً). يعد الجاحظ صاحب كتاب الصمت الذي يحاججه؛ بأنه مهتد بهواه، ويظن بأنه: (لا يلفي له ناقضا في دهره بعد أن أبرمها، ولا يجد فيها مناوياً في عصره بعد أن أحكمها)، وأنها تدل على (كلام أمرئ قد أعجب برأيه وارتطم في هواه)! يعتد الجاحظ بنفسه، وبرأيه حين يبدأ بسرد حججه: (وإنني سأوضح ذلك ببرهان قاطع، وبيان ساطع... بما لا يستطيع أحد رده، ولا يمكنه إنكاره وجده)! ماهي حجج الجاحظ إذن عن فضل الكلام على الصمت؟! تتمحور حججه على أساس أن الخير الذي يبتغيه الإنسان، ومنهم أصحاب الصمت لا يحوزه إلا بالكلام مخاطباً صاحبه: (أنك لا تستطيع العبارة عن حاجتك والإبانة عن مآربك إلا باللسان). فالجاحظ ينحاز للكلام بوصفه طريقاً للمعرفة، وبيان لحقائق الأمور بينما الصمت في نظره عجز حيث يقول: (ولم يحمد الصمت من أحد إلا توقياً لعجزه عن إدراك الحق والصواب في إصابة المعنى). فحين يكون الشخص عالماً يعد الصمت عيباً في حقه، إذ الصمت ملزم للجهل كما يرى الجاحظ: (ولم يلزم الرجل الصمت إحد إلا على سبيل وقوع الجهل عليه، فأما إذا كان الرجل نبياً مميّزاً، عالماً مفوهاً فالصمت مهجن لعلمه وسائر لفضله). فلم يعرف فضل العرب إلا ببلاغة اللسان، حيث يستشهد الجاحظ بالقرآن حيث جاء للعرب كما تقول الآية الكريمة: (بلسان عربي مبين). وأن الرسول كان: (أفصح العرب لساناً، وأحسنهم بياناً). هكذا تمحور خطاب الجدل بين فضيلة الصمت والكلام، لكننا سنجد هناك من يزيل الترهلات عن فكرتي المفاضلة هذه من خلال طرح فيه اقتصاد في الكلام (346).

ثالثاً: أنواع الصمت في الخطاب السردى ووظائفه

وبعد، فإن الصمت ولئن استأثر بنصيب من العناية وافر في الموروث العربي فإنه في الغالب ورد دالاً على ما يناقض النطق ويفيد الإيجاز والحث على حسن الإصغاء والدراية والفوز بالنجاة دنياً وآخرة فإنه بقي أسير النظرة الدينية الأخلاقية السياسية التي تحث على السلامة، ولم يع القائلون به أبعاده الحقيقية في التعبير والتواصل وقيمه في الخطاب إلا في إشارات نادرة كما عند الجاحظ. وهي فكرة دارت عليها فكرة البلاغة باعتبارها الكلام الخالي من الإطناب، والميل إلى الإيجاز. وإن المتروى فيما ذهب إليه القدماء منذ الجاحظ وما عداه فيما يتصل بفضل الصمت على الكلام يستخلص "أن المسألة ليست لغوية محضاً بل إن مظهرها اللغوي لا يعدو أن يكون طلاء خارجياً تحركه أسباب باطنية تعكس موقفين متقابلين من السلطان والسلطة بمختلف أشكالها" 347.

346 انظر: الصمت من الأخلاق إلى علاقة الأنا بالآخر الغريب، محمد الضامن، مقال الكتروني - <https://hekma.org/%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%85%D8%AA-%D9%85%D9%86>

347 التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوره إلى القرن السادس، منشورات الجامعة التونسية، 1981، ص 177



والصمت لدى القدامى من العرب مذهب التحفظ من الأذى واتقاء الشر يستخدم للتقية، كما أكد ذلك التوحيدي قائلا: "كم إنسان أهلكه لسان، رب حرف أدى إلى حتف، لا تفرط فتسقط، الزم الصمت، وأخف الصوت".¹⁰¹ فإن هاجس الخوف والحذر المنبعث من أسباب دينية أو سياسية أو اجتماعية، كان هو الحجة الكبرى لمؤيدي الصمت. وقد تمكنت قوة الدفع الحضاري في القرون الأولى من التغلب على بعض الآثار السلبية المتوقعة للتخوف من الكلام، ومع تلاشي تلك القوة واتجاه الأمة نحو الضعف، بدأت هذه الآثار تظهر بشكل أوضح على المشهد الحضاري، وتمثل ذلك بشكل خاص في ضمور الحركة الإبداعية، وتدهور المشهد السياسي. وهو أيضا طقس صوفي يقتضي الصوم عن الكلام، وأخبار المتصوفة الذين صاموا عن الكلام مستقيضة.

وعلى أن العرب انشغلوا بالمقارنة بين قيمة الصمت والكلام إلا أنهم لم يتوصلوا للحديث عن أنواعه وأقسامه وتقنياته، وإنما اشتغل بذلك الباحثون الغربيون، فجدد للصمت حضور في جل مدارس النقد الغربي، وأسندت إليه وظائف هامة واعتبر شكلا جماليا، واعتبروا النص مزيجا من المصرح به والمسكوت عنه فهو بقدر ما يظهر يبطن، ويلعب الصمت دورا في التجربة الجمالية فقال أحدهم: "أعتقد أن الروعة في "التربية العاطفية" لا تكمن في جملة وإنما في بياض، ومثله عندنا القول المشهور "الصمت في حرم الجمال جمال" وعد (مالارمييه) الصمت في الشعر قاعدة كل تعبير وهو -أي الصمت- موضع مشرق نلوذ به عند الانتصارات وهو في الآن نفسه مكان مظلم نحتمي به إبان الهزائم". وربطوا بين الصمت والزمن الإنشائي من حيث إنه يمثل إسراعا للمدة مفرطا، واعتنى به (جينات) عند دراسته الوقفة والإضمار والمشهد والتلخيص انطلاقا من الإسراع والتعطيل الزمنيين، وأشاد به (كافكا) مفضلا إياه على الكلام مؤكدا أن الحوار سبيل مؤدية إلى الألم. ولذلك عد (سارتر) الأسلوب هو صمت الخطاب بل صمت في الخطاب، وهو الهدف المنشود أيضا وسر الكلام المكتوب، وذهب (وتجنستان) إلى أن هذا الصمت الذي يحيط بالخطاب في كل لحظة ليس بحائط بل هو نافذة تكشف عن حقائق ثابته فيما وراء الكلام⁽³⁴⁸⁾. أما في الخطاب الإنشائي فإن تقنيات الزمن مثل الصمت والخلصة والمدة هي نوع من الصمت الفني ويشير أحد المشتغلين بالخطاب السردى أن للصمت صنفان:

الصمت المقصود أو الاختياري

والصمت غير المقصود أو الاضطراري

الصمت المقصود: يعرف بكونه الفراغ المكرس في النص كأنه إستراتيجية سردية تترجم عما لا يروم المؤلف قوله. ومن أنواعه: النقص الخطي:

وهو الجملة الناقصة (غير التامة) المتضمنة بياضا أو تشطبيات أو اختصارا حروف أولى من اسم علم، أو المنتهية بنقط تتابع، وأيضا بياض صفحة بأكملها من قبيل تلقي البطل رسالة فارغة من صديق والوصف الصمتي: وهو عندما يشرع الراوي في التعامل مع الصمت تعامله مع مشهد وصفي فيؤدي به تحديد الإطار المكاني الروائي إلى التركيز على الطبيعة الصامتة ونحوها.

وصمت الصوت: وهو الصمت الإنساني من وجهة التلفظ، وتنتمي إلى أشكال الصمت السردى هذه أنواع مركبة أخرى، مثل: البيضات المتعددة، والرسائل الناقصة، وصمت الأطفال، وتملصت المقصود عارفه بكونه الفراغ المكررة في النص كأنه إستراتيجية زردية تترجم عما لا يروم المؤلف قوله ومن أنواعها النقص الخطأ وهو الجملة الناقصة غير التامة المتضمنة بياضا أو تشطبيات أو اختصارا حروف أولا من اسم علم أو المنتهية نقاط تتابع وأيضا بياضا صفحة بأكملها من قبيل تنقي البطل رسالة فارغة والوصف الصوتي وهو كما في المشهد الوصفي أي يؤدي به تحديد الإطار المكاني إلى التركيز على الطبيعة الصامتة وصمت الصوت وهو الصمت الإنساني من وجهة التلفظ وصمت الصوت وهو الصمت الإنساني من وجهة التلفون وتنتمي إلى أشكال الصمت السردى أنواع المركبة أخرى مثل البيضات المتعددة والرسائل الناقصة وصمت الأطفال وتماثيل العرض، وغيرها. كما يتولد الصمت المقصود أيضا من المضمهر الذي يقوم على الإحالة الداخلية في النص والذي يعمل على إفهام المخاطب شيئا من دون كلام بواسطة التلميح أو الافتراض.

الصمت غير المقصود: وهو الذي يحيل في النص على الضمني وغير المسمى، وعلى ما هو أحرص في الوعي الباطني أثناء فعل التلفظ. ويكون ناجما عما لم يقدر المؤلف على قوله.

(348) ينظر: مقاربات سردية، علي عبيد، 101.



وهو صمت النص الحقيقي حيث يسكت الخطاب ويتحرر اللاوعي المقيد فيرد المنطوق ملتبساً مفارقة اللغة ويتحول غير القول إلى قول لدى المخاطب الفطن بواسطة المحتمل والضمني السياقي. ويتبدى المخاطب راغباً في البوح بسرّه. إلى أنه عاجز عن قوله تلفظاً، ولم يبق أمامه من سبيل سوى أن يؤسس ما أمكن له من البؤر الجوفاء والثغرات الفارغة. (349) **وختاماً:**

تركز الاهتمام في هذا البحث على الصمت والهوية، وقد حاولت أن أحيط بمفهوميهما، وتبين أن العرب القدامى أشاروا إلى معاني الصمت ولكنها لم تأخذ شكلها الفني الذي حظي بنصيب أكبر من دراسات الغربيين واهتمامهم. واستأثر الصمت بمعناه اللغوي والبلاغي باهتمام فئات متباينة وأشاد به العلماء والفلاسفة قديماً وحديثاً. وحظي بمنزلة كبيرة عند الأدباء والنقاد والفلاسفة وحتى الاجتماعيين والساسة. وللصمت منزلة بالغة الأهمية باعتباره عنصراً مهماً في الخطاب وتربطه بالكلام علاقة عضوية، بل إن أحدهما مشروط وجوده بالآخر.

والصمت في الخطاب السردى مبحث خطير وهو الشكل التعبيري الأمثل في بعض المواقف والأزمان، ولذلك فإن دراسة الخطاب السردى من خلاله قد تؤدي إلى فهم متميز للجنس السردى ومكونات الهوية، وهو إلى ذلك جدير بأن تبسط له الدراسات ويعمق فيه النظر.

المراجع:

- البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر، (د.ت)
العقد الفريد، ابن عبد ربه الأندلسي، دار الكتاب العربي، لبنان، 2021م
العلامة البصرية والبني الرامزة - قراءات في شعر الفرطوسي وسردياته، عباس محمد رضا، تموز للطباعة والنشر، 2012م
دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه، محمود شاكراً (د.ت)
في بلاغة الخطاب الأدبي: بحث في سياسة القول في نصوص من الأدب العربي القديم / عبد الله البهلول، تقديم محمد الخبو، صفاقس، قرطاج للنشر والتوزيع، 2007م
رسائل الجاحظ، الجاحظ، الرياض، دار النقوى، 2020م
البيان بلا لسان؛ دراسة في لغة الجسد، مهدي أسعد عرار، بيروت، دار الكتب العلمية، 2007م
لغة الجسم وأثرها في الإبانة نماذج من التراث اللغوي والبلاغي، مهدي أسعد عرار، الأردن، الجامعة الأردنية، 2006م
في الفلسفة والشعر - مارتين هيدجر - ترجمة عثمان أمين
البرهان في وجوه البيان، إسحاق بن وهب، تحقيق: حنفي شرف، القاهرة، مكتبة الشباب (د.ت)
بنية العقل العربي، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية
الصمت وفضاءات التأويل (في كليله ودمنة)، أحمد أو الطوف، مقال الكتروني
فلسفة الصمت واللحظة الراهنة، عصمت نصار، مقال الكتروني
الشعرية، تزيطان توداروف، ترجمة شكري المبخوت، المعرفة الأدبية، (د.ت)
نظرية البنائية في النقد الأدبي، صلاح فضل، دار الشروق
نقد النقد (رواية تعلم)، تزيطان توداروف
كويشيرو، ماتسورا. رسالة المدير العام لليونسكو بمناسبة الاحتفال بالسنة الدولية للغات 2008م متاح على موقع اليونسكو الإلكتروني.
اللغة والهوية، كريمة كربية، مجلة الآداب - جامعة الملك سعود، العدد 1-27 - يناير 2015
في اللغة والهوية، محمد بوعلاقي، مقال الكتروني
مدخل إلى الصمت في النص السردى، محيي الدين حمدي، مجلة كلية الآداب واللغات، العدد الثامن 2011م
الصمت من الأخلاق إلى علاقة الأنا بالآخر الغريب، محمد الضامن، مقال الكتروني
التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوره إلى القرن السادس، التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، حمادي صمود، منشورات الجامعة التونسية، 1981م
الإمتاع والمؤانسة، أبو حيان التوحيد، المكتبة العصرية، بيروت (د.ت)
مقاربات سردية، علي عبيد، بيروت، الانتشار العربي، ط1، 2014م
الميتا لغوي والتأويلية الأنطولوجية مصطفى الكيلاني، لبنان، مجلة الفكر العربي، 1989م

(349) ينظر: مقاربات سردية، علي عبيد، 59.



تدريس نصوص الأدب عبر البلاك بورد (المشكلات والحلول)

طالبات قسم اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بظهران الجنوب، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية (أنموذجاً)

Teaching Literary Texts Via the Black Board (Problems & Solutions) - Female Students

Of Arabic Language Department, Faculty of Arts and Sciences, Dhahran Al Janub

King Khalid University, KSA: A Model

د. انتصار مهدي عبد الله الصديق - قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان

Email: entesarahmmad2@gmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة إلى توجيه النظر لتعليم اللغة العربية باستخدام الوسائل الحديثة المختلفة، مثل: (البلاك بورد والمودل وغيرهما). هذا، ولم تحقق هذه الوسائل الأهداف والإمكانات المأمولة حتى الآن، وما زالت ميادين البحث والدراسة فيها حديثة نسبياً وتواجه تحديات وعقبات تقنية كبيرة؛ وعلى الرغم من هذه المشكلات، إلا أنها تعمل على سد الاحتياج على نظام التعلم التقليدي خصوصاً في الأزمات والكوارث التي تحل بالإنسان، ومن ذلك البلاك بورد موضوع الدراسة. ناقشت الورقة فوائد وسيلة (البلاك بورد) وقصورها. كما تهدف إلى التعرف إلى خصائص ومميزات طرق تدريس النصوص الأدبية عبر البلاك بورد، التعرف إلى مدى أهمية استخدام البلاك بورد في تعليم النصوص الأدبية، معرفة الأسباب والدوافع لاستخدام البلاك بورد في تدريس النصوص الأدبية، ومدى احترافية معلمو اللغة العربية في التعامل مع البلاك بورد. استخدم الباحث في تبيان هذه الأهداف المنهج الوصفي التحليلي. وقد قُسمت الدراسة إلى مجموعة من المحاور، منها: مفهوم الأدب ونصوصه، ماهية نظام البلاك بورد، إيجابيات استخدام البلاك بورد، الإشكالات التي تواجه استخدام البلاك بورد. هذا ويوصي الباحث بتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين؛ ليستطيعوا من خلالها أن يقوموا برفع قدراتهم في عمليتي الاتصال والتواصل. تدريب الطلاب بصورة راتبة على كيفية التأقلم مع هذه التقنية واستخلاص النتائج النقط المهمة في الدرس. الكلمات المفتاحية: تدريس، نصوص، بلاك بورد، تطبيق.

Abstract:

The study aims to draw attention to Arabic language learning using various modern methods, such as (blackboard, modal, etc.) These tools have not yet achieved the hoped-for goals and possibilities, and their fields of research and study are relatively recent and face significant technical challenges and obstacles; Despite these problems, they serve to address the need for a traditional learning system especially in crises and human disasters, such as the blackboard subject of the study.

The paper discussed the benefits and shortcomings of the blackboard. It also aims to learn about the characteristics and advantages of teaching literary texts via blackboard, to know how important it is to use blackboard in teaching literary texts, to know the reasons and motives for



using blackboard in teaching literary texts, and how professional Arabic language teachers are in dealing with blackboard.

In describing these objectives, the researcher used the analytical descriptive approach.

The study was divided into several axes, including: the concept of literature and its texts, what the blackboard system is, the advantages of using blackboard, the problems facing the use of blackboard. The researcher recommends that training courses for teachers be intensified; They can upgrade their communication and communication capabilities.

Rank-and-file training of students on how to adapt to this technique and draw important points in the lesson.

Keywords: Teaching, Texts, Blackboard, Application

مقدمة:

تعليم اللغة العربية بالوسائل الحديثة المختلفة، مثل: (البلاك بورد والمودل وغيرهما). هذا، ولم تحقق هذه الوسائل الأهداف والإمكانات المأمولة -حسب رأي الباحثة_ حتى الآن وما زالت ميادين البحث والدراسة فيها حديثة نسبياً وتواجه تحديات وعقبات تقنية كبيرة؛ وعلى الرغم من هذه المشكلات إلا أنها تعمل على سد الاحتياج عن نظام التعليم التقليدي خصوصاً في الأزمات والكوارث التي تحل بالإنسان، ومن ذلك التعليم عبر البلاك بورد موضوع الدراسة. وقد فرضت ظروف شتى من أهمها وأشملها على كل العالم (جائحة كورونا) فرضت انفجاراً معرفياً على المعلمين والمتعلمين في شتى المجالات العلمية والمعرفية وكان للغة العربية وآدابها نصيب وافر في هذا الانفجار وذلك من خلال التجارب الحديثة والأساليب الجديدة ومنها هذا النظام (البلاك بورد). ومن خلال تجربتي في مجال تدريس اللغة العربية وعلومها المختلفة وخصوصاً نصوص الأدب مررتُ بتجربة مهمة ومفيدة استفدت منها واستفادت منها طالبات كلية العلوم والآداب يظهران الجنوب -قسم اللغة العربية فائدة كبيرة. ولأنَّ الطالب هو محور العملية التعليمية أصبح التعليم مرتبط بمواقف المعلم والمتعلم كما يسهم في تنمية وعي المتعلم والمعلم ويجعلهما يتكيفان مع ظروفه وطوارئه.

وظهرت كثير من التقنيات في التعليم ومن هذه التقنيات وأهمها: البلاك بورد Blackboard التي ساهمت بشكل كبير في إيصال التعليم بجودة عالية خلال فترة الجائحة وغيرها من الأزمات.

وفرت هذه الوسيلة ووسعت الفرص لكل طالب علم يرغب في تكملة دراسته وفي مجال اللغة العربية بالوسائل الحديثة متى تريد وكيف تريد بعيداً عن جهد الوسائل التقليدية العلمية المعروفة المستخدمة في التعليم وذلك بتوفير الوقت والمال والجهد البدني. وبقدر الفائدة لها مشاكل لا بد أن أقف عندها.

مشكلة البحث:

يُعالج هذا البحث بالدراسة صعوبات تدريس النصوص الأدبية عبر البلاك بورد، واقتراح الحلول لهذه الصعوبات.



أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف إلى خصائص ومميزات طرق التدريس النصوص الأدبية عبر البلاك بورد.
- التعرف إلى مدى أهمية استخدام البلاك بورد في تعليم النصوص الأدبية.
- التعرف إلى الأسباب والدوافع لاستخدام البلاك بورد في تدريس النصوص الأدبية.
- التعرف إلى مدى احترافية معلمو اللغة العربية في التعامل مع البلاك بورد.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يكشف عن قضية أدبية، ومشكلة تدريسها عن طريق الشبكة العنكبوتية (البلاك بورد) واقتراح الحلول لهذه المشكلة.

أسباب اختيار الموضوع:

يرجع سبب اختيار الموضوع لدوافع ذاتية ودوافع موضوعية مرتبطة بمرحلة فرضتها ظروف عالمية، ترتبط الدوافع الذاتية بالطموح المستمر في مجال البحث الأدبي والدوافع الموضوعية نتجت من هذه الدوافع الذاتية والتي ارتبطت بمجال تدريسي واهتماماتي البحثية في مجال الأدب ونقده وطرائق تدريسه.

الدراسات السابقة:

- 1- دراسة واقع استخدام نظام البلاك بورد من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية – عبد الرحمن بن عبد العزيز أبو الحاج – 2019م
- 2- الاحتياجات التدريبية لاستخدام نظام 'دائرة التعلم البلاك بورد' من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية – جمد بن عائض الرشيد - 2016م .
- 3- وحث الدراسات على أهمية التدريب عند استخدام البلاك بورد لتفادي فقدان فاعلية البرنامج في المشاركة التفاعلية بين المتعلم والمادة العلمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات مزايا استخدام البلاك بورد في العملية التعليمية ومنها (البيئة المرنة – توفر مجالات متعددة للتعليم – يساعد تعليم البلاك بورد كسر حاجر الخجل والمكان والزمان

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

دراسة أثر استخدام البلاك بورد في تدريس نصوص آداب اللغة العربية

الحدود المكانية: قسم اللغة العربية-كلية العلوم والآداب بظهران الجنوب – جامعة الملك خالد –المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: 2021.



محاور البحث:

- يتكون هذا البحث من مقدمة ومحاور، وخاتمة لهذه التجربة والحلول المقترحة للإشكالات التي واجهتني في مجال عملي، وهذه المحاور هي.
- التعرف إلى الأدب ونصوصه:
- التعرف إلى نظام البلاك بورد:
- تجربة جامعة الملك خالد على نظام البلاك بورد:
- إيجابيات استخدام البلاك بورد في تدريس نصوص الأدب (قسم اللغة العربية كلية العلوم والآداب - ظهران الجنوب-جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية)
- المشاكل التي تواجه استخدام البلاك بورد في تدريس نصوص الأدب (قسم اللغة العربية كلية العلوم والآداب - ظهران الجنوب-جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية)
- الحلول والتوصيات.

مفهوم النص الأدبي:

تعريف النص لغةً: جاء في لسان العرب في تعريف كلمة نص " نصّ الشيء رفعه وأظهره ونصّه أي استقص مسأله عن الشيء حق استخراج من عنده، ويقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، ونص كل شيء منتهاه" 1 وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس " النون والصاد أصل صحيح يدل على ارتفاع وانتهاء ال شيء 2 ولم يختلف تعريف النص في المعاجم الحديثة كثيرًا فقد عُرف بـ: بالقول "نصص بالغ في النص ... ونصّ المتاع جعل بعضه فوق بعض" 3

تعريف النص اصطلاحًا:

النصّ الأدبيّ ذو منظومة معرفيّة تتأسّس على المعرفة، والجانب النفسي والعاطفي، ويعرف النصّ الأدبيّ بأنه متن الكلام الذي يعبر الأديب عن مشاعره، وما يجول بخاطره، ويكون ذلك واضحًا في النصوص الأدبية المتنوعة، وهي: القصة، والرواية، والشعر بجميع أشكاله، والخطبة، والمقال، والمسرحية، والخطبة بجميع أنواعها. الهدف من دراسة النصّ الأدبيّ الوقوف على إبداعات الأديب في نصوصهم وما تحتويها من جماليات، وانفعالات تؤثر في روح القارئ، والسمات الفنية الأدبية، واحتوائها على قيم موضوعية ترتقي بالإنسان. الحصول على المعرفة والمعلومات الحقيقية، وذلك لفهم الثقافة، والأدب، وحركة الإنسان. 4

عناصر النصّ الأدبيّ يحتوي النصّ الأدبيّ على مجموعة من العناصر، وهي: عنصر اللفظ، وتعتبر الألفاظ البنية الأساسية للنصّ الأدبيّ. عنصر الأفكار، وتعتبر الأفكار عنصر أساسي في النصّ الأدبيّ، فهو الذي يقوم على تفسير الحياة، والمظاهر الطبيعية والإنسان، ويجب أن تتسم الأفكار بعدّة سمات، منها: الأصالة، والطلاقة، والجمال، وأن تكون قيمة. عنصر الخيال، إنّ الخيال ذو مكانة متميزة في الأدب، فهو ضروري لصياغة الواقع وبناءه في عالم الأدب. عنصر المعاني، تعدّ المعاني عمادة النصّ الأدبيّ، وقوام جميع ألوان الأدب. عنصر العاطفة، التي تعكس كل ما في الصدور من مشاعر، وأفكار، وأحاسيس، وانفعالات. عنصر الصور البيانية، حيث إنّ الصورة البيانية ذو أهمية كبرى؛ لأنها تقوم على تجسيد كل ما هو تجريدي وبث الشكل الحسي فيه. عنصر الأسلوب، ويجب أن يكون الأسلوب ذو ألفاظ متناسقة، ويتسم الأسلوب بعدة سمات، وهي: قوة الأسلوب المقصود به فصاحة الكلمات، ووضوح الأسلوب المتمثل في حسن انتقاء الكلمات، والأفكار، والجمل، وجمال الأسلوب حيث يكون



هناك انسجام في عناصر النصّ الأدبيّ. عنصر الصدق المتمثّل بالصدق الشعوري المفعم بوجودان الأديب، والصدق الواقعي المتمثّل بصدق تعبير الأديب عن واقعه وتجاربه. عنصر الإيقاع الموسيقي، حيث تضيف جمالاً على النصّ الأدبيّ. 5

أنواع النصوص الأدبية:

أخذت أنواع النصوص الأدبية سابقة الذكر نصيبها من الذيوع والانتشار بدرجات متفاوتة، وتعدّ القصة والرّواية والمقالة من أكثر أنواع النصوص الأدبية انتشاراً، وتأتي في المرتبة الأولى الرّواية فالمقالة فالقصة، وفيما يلي توضيح لتعريف كل منها: الرّواية يصنّف عدد من النّقاد الرّواية على أنّها أشهر أنواع النصوص الأدبية وأكثرها انتشاراً لا سيما في الوقت المعاصر، وتختلف الرّواية عن القصة في اللغة حيث تميل الرواية إلى اللغة المكثّفة وكثرة الأحداث التي تمرّ في حياة البطل، وتعدّد الشخصيات، إضافة إلى مجموعة التجارب التي يضمّنها الكاتب داخل عمله الأدبي، ولكل شخصية خيالها وتجربتها وسماتها، وهناك العديد من الرّوايات التي تركت بصمة في مجال الأدب العربي في القرن العشرين والحادي والعشرين منها: رواية أولاد حارتنا لنجيب محفوظ، وعزازيل ليوسف زيدان، ورواية ذاكرة الجسد لأحلام مستغانمي، ورواية الخبز الحافي لمحمد شكري، إضافة إلى رواية أرض النّفاق ليوسف السباعي وغيرها الكثير. القصة هي حكاية مأخوذة من الخيال أو الحقيقة المعاشة وقد تدمج بينهما، وهناك من يقسمها إلى قصة قصيرة وطويلة بحسب عدد الكلمات، وتشترك جميعها في عناصر موحدة مثل: الفكرة والشخصيات والحبكة والزمان والمكان، ومن الأمثلة على المجموعات القصصية العربية المشهورة، أرض البرتقال الحزين لغسان كنفاني، آسف لم أعد أستطيع لإحسان عبد القدوس، وزمن الحب الآخر لغادة السّمان. المقالة هي نوع من أنواع النصوص الأدبية الإنشائية، تعالج فكرة أو موضوعاً معيناً كاملاً أو مقسّماً، تكتب سريعاً، وتتنوّع المقالات بين المقالات الفلسفيّة والتاريخيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والدينيّة والنقدية ومن الأمثلة على الكتب التي احتوت على مجموعة من المقالات الأدبية كتاب أوراق على شجر لأنيس منصور وكتاب حديث الأربعاء لأربعاء لطف حسين.

والنصوص الأدبية مرتبطة بعلاقة وثيقة بعلوم اللغة العربية الأخرى، مثل النحو والبلاغة والصرف وعلم اللغة وموسيقا الشعر والأوزان والقوافي. 6

التعليم التقليدي:

تعريف التعليم التقليدي:

يعتمد بشكل كلي على الثقافة التقليدية التي تقوم بالتركيز على إنتاج المعرفة، حيث يعتمد على المعلم في نقل المعرفة للطلاب من خلال استخدام الوسائل التعليمية التقليدية والطرق المعتادة التي تعتمد على تلقين الطالب المناهج والمحتوي من خلال الكتاب الجامعي والسيبورة والمعلم، فيقوم المعلم بعرض المعلومات بصرف النظر عن المستوى العمري أو العقلي أو الكفاءة، ويرتكز على ثلاث أركان رئيسية وهم المعلم والطالب والمعلومة. 7

سمات التعليم التقليدي (الحضوري)

التعليم التقليدي يعتمد على ثلاثة أركان رئيسية، وهي المعلم الذي يقتصر دوره على الإلقاء والتلقين ومحاولة إيصال المعلومة للطالب، والطالب الذي يقوم بالاستماع ثم يحفظ، والكتاب الذي لا يتدخل معه أي وسيلة أخرى سواء أكانت تكنولوجية أو غيرها، لأنه يعتمد بشكل كبير على الحفظ لتركيزه على الجانب المعرفي للمتعلم وإهمال باقي الجوانب الأخرى مثل تحديد المشكلات والعمل على تنفيذ حلول تعتمد على الإبداع والتفكير والمعرفة. 8

إيجابيات التعليم التقليدي (الحضوري)



من أهم الإيجابيات التي يمتاز بها التعليم التقليدي هو التقاء المعلم والطلاب وجهًا لوجه، وهي تعد وسيلة فعالة جداً، حيث يحدث اتصال مباشر بين المعلم والطلاب في نقل المعلومة والمعرفة من المعلم للطلاب، فمن خلال الاتصال المباشر بين الطرفين يمكن أن يشاهد كلاً من المعلم وأحاسيس الطلاب ومشاعرهم في أثناء شرحه للمعلومات ومدى استيعابهم واستجاباتهم له، وأما عن الطلاب فيشاهدون حركة المعلم وأحاسيسه داخل الفصل، وتعد المرحلة الابتدائية من أكثر المراحل التي يتأثر بيه الطلاب من المعلم حتى يتأثرون بيه أكثر من آبائهم، وذلك لأنهم يعتبرونه قدوتهم. 9

سلبيات التعليم التقليدي (الحضوري)

من أهم السلبيات التي تواجه التعليم التقليدي: اعتماد الطالب الكلي على المعلم، فالمعلم يقوم بتحفيظ وتلقين المعلومة للطلاب، فيتم التركيز على هذا الجانب فقط للطلاب القائم على الحفظ والتلقين، فأهملت الجانب المعرفي الذي يكتسب الطالب من خلاله المعرفة والخبرة، وذلك من خلال التفكير ومحاولة اكتشاف المادة والحصول على المعلومة بنفسه وإذا وجدت مشاكل محاولة التفكير وإيجاد حلول مختلفة لها، ولهذا فمن أهم السلبيات أنها لا تراعي الفروق الفردية بدقة ويرجع ذلك لضيق الوقت، كما يكثر عدد الطلاب في الصف، فيعتمد المعلم في التقييم على درجة الامتحان التي تمثل معيار للنجاح، ولا تنتظر للجانب الابتكاري لدى الطلاب وطمس روح التفكير. 10

التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني، هو: نمط تعليمي تفاعلي يركز على المتعلم، ويعتمد على تصميم بيئة التعلم بشكل يبسر التعليم، باستخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة لتقديم مواد وبرامج معينة للمتعلمين تحقق أهدافاً تعليمية، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها". 11 وعرفه هنداي ومحمود (2016: 81) بأنه "الجهة المنوطة بها تقديم المساعدة الإلكترونية، والتوجيه والإرشاد للمتعلم داخل بيئة التعلم الإلكتروني، ويمكن أن يشمل المعلم، الأقران أو بيئة التعلم. 12

مميزات التعليم الإلكتروني:

- تكسب مهام التعليم الإلكتروني الطلاب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.
- تستخدم التكنولوجيا أداةً للتعلم المرن وتعمل على زيادة الخبرات التعليمية وتنمية مهارات التعامل مع مصادر المعرفة بكفاءة.
- تكسب مهام التعليم الإلكتروني الطلاب مهارة البحث على شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنتج (creative researchers) وتطور قدراتهم التفكيرية استكشاف المعلومة بأنفسهم، وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الإنترنت .

(Dagdilelis, 2018, 901)

- تتيح للمتعلمين النظرة الفاحصة عن قرب للأماكن التي يصعب اكتشافها خلال الرحلات الواقعية.
- يمكن لمهام التعليم الإلكتروني أن تكون أحادية التخصص أو متعددة التخصصات.
- تستثمر وقت المتعلم وجهده، بالتركيز على المعلومات وليس مجرد البحث عنها.

مشكلات التعليم الإلكتروني:

- ارتفاع التكاليف المادية للأشكال المتنوعة من مصادر المعلومات الرقمية.
- ارتفاع تكاليف التجهيزات التقنية اللازمة للتحويل الرقمي.
- المشاكل المتعلقة بالصياغة القانونية للعقود المبرمة مع موردي أوعية المعلومات عند اقتناء قواعد البيانات أو المصادر

الرقمية. 13



- تحقيق أمن المعلومات، وحماية الملكية الفكرية.
- انخفاض مستوى الوعي المعلوماتي والتقني لدى مجتمع الجامعة مما يشكل عائق أمام استخدامهم لإمكانيات المكتبة الرقمية.

14

جامعة الملك خالد، والبلاك بوردر:

أولاً -التعريف بجامعة الملك خالد:

هي جامعة حكومية تأسست في عام 1998 في مدينة أبها جنوب غربي المملكة العربية السعودية. بدأت الجامعة بأربع كليات فقط ومع مرور السنوات تطورت وتوسعت لتضم الآن 29 كلية للطلاب والطالبات. ولتواكب الجامعة التقدم التكنولوجي وتعزّز العملية التعليمية فيها فقد استفادت من نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت، حيث يمكنك الوصول إلى بلاك بوردر جامعة الملك خالد وتسجيل الدخول في حال كنت طالباً في الجامعة أو عضو هيئة تدريس وتم تزويدك باسم مستخدم وكلمة مرور خاصة.15

كلية العلوم والآداب بظهران الجنوب:

تقع محافظة ظهران الجنوب في جنوب المملكة العربية السعودية، وتتبع بشكل إداري إلى منطقة عسير، وتبعد إلى الجنوب من مدينة أبها بمسافة قدرها 160 كم، وتبعد عن مدينة نجران مسافة 110 كم، وتبلغ مساحتها تقريباً 600 كم.2. تُعتبر محافظة ظهران الجنوب أقدم المحافظات التي تم إنشاؤها في إمارة منطقة عسير التي تتبع لها ظهران منذ عام 1354 هـ، حيث تمتاز بموقعها الجغرافي والإستراتيجي، فهي تربط 3 مناطق رئيسية وإدارية مع بعضها البعض، إذ يحدها من جهة الشرق منطقة نجران، ومن جهة الغرب منطقة جازان، وعسير من جهة الشمال، كما أنها تكتسب أهميتها من موقعها الجغرافي والحدودي مع جمهورية اليمن، ومن منفذ (علب البري) التابع لها، وهو أحد أهم المنافذ الدولية، كما أنه أقرب المنافذ الحدودية بين السعودية واليمن.

تأسس قسم اللغة العربية بكلية العلوم والآداب في ظهران الجنوب منذ نشأة كلية التربية للبنات بمحافظة ظهران الجنوب عام 1423، وكان يقوم بتدريس جميع المواد التخصصية في مجال اللغة العربية، بالإضافة إلى مقررات تربوية ومقررات إعداد عام، وقد كانت الدرجة الممنوحة حينذاك هي: البكالوريوس في الآداب والتربية تخصص اللغة العربية. وبعد إلحاق الكلية بجامعة الملك خالد بقرار مجلس التعليم العالي رقم 1428/45/6 بتاريخ 1428/1/18 وبالأمر السامي رقم 3382/م ب بتاريخ 1427/4/28، ظل القسم تابعا لكلية التربية فترة، إلى أن صدر قرارا بإعادة هيكلة الكلية، لتصبح كلية للعلوم والآداب بدلا من كلية للتربية، وتضم تخصصات معتمدة ومفعلة، بقرار مجلس التعليم العالي رقم 1429/50/10 بتاريخ 1429/7/10 والأمر السامي رقم 10209/م ب، بتاريخ 1429/12/30، وقد كان قسم اللغة العربية ضمن هذه التخصصات المعتمدة والمفعلة تحت هذا المسمى الجديد للكلية . بدأت الدراسة بالقسم تحت مسمى كلية العلوم والآداب منذ عام 1433/32، ويقوم القسم بتدريس مقررات أكاديمية بحتة بالإضافة إلى المقررات الخاصة بكليات الجامعة، وأصبحت الدرجة الممنوحة من القسم هي البكالوريوس في الآداب تخصص لغة عربية.

رؤية المملكة 2030م:

نصت وثيقة رؤية المملكة 2030 أن أحد أهدافها تهيئة البيئة التقنية المساعدة للعملية التعليمية في مناهج التعليم (وثيقة الرؤية ، 2016)، ولذلك أولت وزارة التعليم توظيف التقنية في خدمة التعليم اهتماماً بالغاً ؛ حيث طُورت خطط التعليم وبرامجه

١٤٤٤



مؤتمر مكة الدولي الرابع للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والهوية

خلال الفترة ٣ - ٥ جمادى الآخرة ١٤٤٤ هـ الموافق ٢٧-٢٩ ديسمبر ٢٠٢٢ م

بما يخدم متطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية ، وكان من أهم ملامح التطوير تشجيع وزارة التعليم على إعداد البحوث والمسابقات في هذا المجال ، وكذلك اعتماد التعليم على توظيف التقنيات الحديثة في مجال التعليم .
ويُعد استخدام التقنيات الحديثة إحدى الكفايات الهامة لمعلم اللغة العربية، وذلك لأن التقنيات تمثل القنوات التي تمر خلالها الرسالة للمرسل والمستقبل، كما توضح عملية الاتصال؛ وبالتالي فهي مهمة لكل مؤسسة تعليمية ولكل معلم.

ما هو نظام البلاك بورد؟

هو عبارة عن بيئة تعلم افتراضية قائمة على الويب ونظام إدارة التعلم طورتها شركة Blackboard Inc. تتميز هذا المنصات بإدارة الدورات التدريبية في بيئات افتراضية قابلة للتخصيص، الأمر الذي يسمح بالتكامل مع أنظمة المعلومات الخاصة بالطلاب والبروتوكولات الموثقة، وغير ذلك من خدمات التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بُعد. قد يتم تثبيته على خوادم محلية، أو بواسطة خوادم تابعة Blackboard ASP Solutions. يمكن تحديد سماته الرئيسية لتشتمل إضافة عناصر إضافية إلى الدورات التدريبية التي يتم تقديمها وجهًا لوجه، ويمكن أيضا إنشاء وتطوير دورات كاملة عبر الإنترنت من خلاله.

نبذة عن نظام بلاك بورد جامعة الملك خالد:

1. أعلنت جامعة الملك خالد اعتماد نظام البلاك بورد بعد قرار الحكومة السعودية بوقف التعليم المباشر في جميع المؤسسات التعليمية والاعتماد على تقنيات التعلم عن بُعد للحد من انتشار وباء كورونا المستجد.
 2. البلاك بورد هو نظام إلكتروني يشتمل على جميع المتطلبات والخدمات التعليمية الأساسية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس. من الممكن استخدامه لعرض وعمل المحاضرات وإجراء الاختبارات والتقييم والتطوير. يتم الحصول على تطبيق بلاك بورد جامعة الملك خالد من خلال مجموعة مختلفة من روابط التحميل التي تُناسب جميع الأجهزة الإلكترونية سواء التي تعمل بنظام الأيفون أو الأندرويد.
 3. يساعد التعليم الإلكتروني الطلاب على توفير وقت وجهد التقديم الاعتيادي للجامعة والدراسة التقليدية.
- كيف يمكن للطلاب الدخول إلى بلاك بورد جامعة الملك خالد:
- وهذا عن طريق التوجه إلى الموقع الرسمي لبلاك بورد جامعة الملك خالد عبر شبكة المعلومات الدولية-الإنترنت-وهذا من خلال الرابط التالي: هنا
 - إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور، ثم الضغط على تسجيل
- وبهذا يتوجه الطالب إلى بلاك بورد جامعة الملك خالد بسهولة ويسر، ويمكنه الاطلاع على كافة الخدمات التي يتيحها النظام، والحصول على أي منها، بالإضافة إلى إمكانية الوصول إلى المقررات التعليمية، ومتابعة تقدمه في كل مقرر على حدة.
- تحميل برنامج البلاك بورد الخاص بجامعة الملك خالد
1. يمكن للطلاب أو المعلمين من تحميل برنامج البلاك بورد الخاص بجامعة الملك خالد من خلال روابط التنزيل المتوفرة لهذا النظام.
 2. يعتبر Blackboard أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني عن بُعد الذي يوفر للطلاب العديد من خدمات التدريب والقبول والتسجيل الإلكتروني. بالإضافة إلى خدمة الجداول الدراسية ومواعيد الاختبارات والنتائج، كما يمكن للطلاب تحميل هذا البرنامج من خلال ما يلي:

- قم بتنزيل بلاك بورد جامعة الملك خالد لأجهزة iPhone
- قم بتنزيل بلاك بورد جامعة الملك خالد لأجهزة Android



- كيف يمكن التسجيل فى بلاك بورد جامعة الملك خالد؟
- يمكن التسجيل فى بلاك بورد جامعة الملك خالد عن طريق الخطوات التالية:
- قم بالدخول إلى موقع الجامعة.
- أذهب إلى القائمة الرئيسية من خلال الشرائط الثلاث.
- ستظهر بعد ذلك صفحة تحتوي على العديد من الخدمات.
- اختيار خدمة (القبول في الجامعة)
- سوف تظهر صفحة التسجيل.
- قم بإنشاء حساب جديد، أو بتسجيل الدخول إلى الموقع.
- بعد ذلك، لإكمال عملية التسجيل أدخل المعلومات اللازمة.
- إدخال رقم الجوال الخاص بك الطالب في الخانة المخصصة وكذلك البريد الإلكتروني.
- إدخال المعلومات المتعلقة بألويات الدراسة في كليات الجامعة.
- إرفاق شهادة الثانوية العامة والمستندات المطلوبة.
- اضغط على أيقونة (تسجيل).

ما المميزات التي يقدمها نظام البلاك بورد لطلاب جامعة الملك خالد؟
تتعدد مميزات نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد وتتمثل في:

- توصيل المنهج بصورة سهلة وميسرة عبر الانترنت.
- سهولة الاستخدام، حيث يوفر وجهات سهلة غير معقدة وسهولة التنقل بين الصفح والوجهات التعليمية.
- وضع الاختبارات وتلقي الإجابات وسهولة التصحيح وعرض النتائج.
- تخزين المحاضرات وحفظها عند الحاجة إليها.
- توفير التغذية العكسية ومناقشتها مع الطلاب وتحديد كيف يمن الارتقاء بمستواهم.
- توفير الوقت الكافي لهيئة التدريس فى التركيز على العملية التعليمية عن طريق تخفيف العبء من ناحية التصحيح ووضع النتائج وغيرها.
- توفير الخصوصية والأمان من خلال بيئة فعالة آمنة لإجراء التجارب والمحاكاة.
- إصدار التقارير لمتابعة كل م هو جديد دون الحاجة إلى بذل مجهود كبير من البحث والكتابة.

ما عيوب تقنية البلاك بورد بجامعة الملك؟

- على الرغم من العديد من المزايا التي تقدمها تقنية البلاك بورد للطلاب والمعلمين فى جامعة خالد، إلا أن هناك بعض العيب والقيود المصاحبة لهذه التقنية ومنها ما يلي:
- المشاكل المتعلقة بالبنية التحتية سواء من الإنترنت أو من برمجة التقنية نفسها أو من صيانة المنصة الإلكترونية أو ضعف الأجهزة المستخدمة.
- قلة وعي الطلاب والمعلمين بالتقنيات الحديثة، الأمر الذي يستدعي من الجامعة أن تقوم بتدريب وتجهيز الطلاب والعاملين والمعلمين على استخدام هذه التقنيات.
- قلة المحفزات التي تقود الطلاب والمعلمين لتبني هذه التقنيات.



مميزات التعليم الإلكتروني التي تقدمها بلاك بورد جامعة الملك خالد

يتوفر بجامعة الملك خالد العديد من الخدمات على نظام البلاك بورد الخاص بها منها:

1- دورات: ويستطيع المعلمين من خلالها أن يقوموا برفع مقرراتهم ودوراتهم التدريبية ويقوم الطلاب بالرجوع إليها في أي وقت.

2- التدريب: وفيها يتم تدريب الطلاب على الحياة العملية والحصول على الشهادات اللازمة والمطلوبة في الحياة العملية.

3- التواصل: وهي خدمة تتيح للطلاب التواصل مع مسؤولي الجامعة وإبداء الآراء والمقترحات والشكاوى أو طلب الشهادات

والدفع الإلكتروني. 17

تجربة تدريس علوم اللغة العربية عبر البلاك بورد – قسم اللغة العربية – كلية العلوم والآداب
نصوص الأدب من وجهة نظر الباحثة:

– قُسمت التجربة موضوع الدراسة إلى أربعة أعمدة أو مرتكزات تمثلت في:

– المؤسسة - والمنهج - والمتعلم - والمعلم:

المؤسسة:

على المؤسسة توفير التدريب الكافي للمعلم والمتعلم على نظام البلاك بورد واختيار المدرب المتمكن.

– توفير الأجهزة الحاسوبية للمعلم والمتعلم والتدريب عليها.

– توعية الأسر والمجتمع بضرورة التعليم وأهمية تعليم البنات والتوعية الكافية لضرورة استخدام الإنترنت والبلاك بورد كوسيلة بديلة للتعليم التقليدي نسبة للظروف التي تمر بها البلاد بل العالم الجمع.

– توفير شبكات الاتصال لتتصل كل منطقة خصوصاً المناطق النائية والبعيدة عن المدن حتى تتمكن كل المتعلمات الوصول إلى العلم لأن بعض الوديان والجبال تعوق عملية الاتصال الشبكي.

– التحفيز المادي والمعنوي للمتعلم والمعلم

– التأكيد على ضرورة التعليم عبر البلاك بورد مستقبلاً تحوطاً إلى أي ظرف طارئ لا تنتهي المعرفة به بزمان محدد أو بظرف معين.

المنهج:

– على واضعي توصيف مقرر النصوص الأدبية بأنواعها مراعاة التالي:

– الشمولية والاختصار في النصوص المقررة على الطالب حتى تحقق المخرجات التي يجب على دارس النصوص الأدبية تحقيقها.

– التنوع في اختيار النصوص المقررة التي تتنوع فيها الأغراض الشعرية والموضوعات المختلفة للنصوص النثرية (الأدب رسالة سامية يحقق ويحفز كثيراً من القيم الدينية والأخلاقية)

– إشراك المتخصصين في مجال الأدب في عملية وضع التوصيف.

– اختيار المصادر والمراجع المناسبة والمتوفرة لكل متعلم ومعلم.

– اختيار موضوعات أدبية هادفة جاذبة لا تمل المتعلمة من استيعابها.

المتعلم: هو المحور الأساسي في العملية التعليمية



- الوصول إلى الجامعة في الوقت المحدد، مع وجود فترة زمنية معينة لكل فترة، ووقت استراحة وتوقيت راحة، كلها مخططة مسبقاً ويتم إجراؤها على سبيل الروتين هذا يعطي الطلاب والمعلمين شعوراً بالتوحيد والمساواة وهذا ليس له ما يوازيه في تعلم النصوص عبر البلاك بورد.

التعلم وجهًا لوجه:

يتيح التعليم التقليدي للمتعلمين التفاعل مع معلمهم وأقرانهم، ويطور هذا التفاعل علاقة جوهريّة بين المتعلمين والمعلمين ويساعد المتعلم على الاستفادة من توجيه المعلم التوجه السليم وهذا ما يفتقده متعلم اللغة العربية في تعليمه عبر البلاك بورد لاحتياج تعليم النصوص الأدبية للنظر والتفاعل والانفعال والمتابعة المباشرة والتركيز.

فقدان التنشئة الاجتماعية: (الاهتمام بالإنسان وتطوره في محيطه الاجتماعي وبيئته اليومية)

تعلم النصوص الأدبية يضيف التفاعل مع الزملاء والأصدقاء أيضاً إلى عملية تعلم الطلاب يتعلمون تحمل الاختلافات ويتعلمون مشاركة واحترام آراء بعضهم البعض هذا النوع من التفاعل يطور ويغذي القيم الأخلاقية لدى المتعلمين. ولا يتيح له التعلم عبر البلاك بورد هذه الخاصية المهمة.

المشاركة في الأنشطة الخارجية:

تغرس الأنشطة اللاصفية الثقة في متعلم النصوص الأدبية وتمنحهم فرصاً للتنقيب واستخراج المواهب المخفية التي لديهم ومشاركتها مع العالم هذه المهارات التي يتم صقلها هنا تساعد على التفوق لاحقاً في حياتهم المهنية وتمكنهم من المشاركة في الأنشطة المحلية والإقليمية والدولية المتعلقة بالأدب العربي إذ لا يقدم التعليم عبر البلاك بورد مثل هذه الفرص..

تقييم الطلاب:

تتم عملية التقييم والمتعلم بعيداً عن مراقبة المعلم، ويفقد المتعلم لجوانب كثيرة منها الوازع الأخلاقي الذي يحتم عليه عدم الغش واللجوء إلى وسائل مساعدة وتتوفر الرقابة في القاعة الجامعية والتقييم المباشر يعطي المتعلم الثقة بالنفس والجرأة وتحمل المسؤولية واحترام المعلم والزميل والصدق.

رصد الدرجات:

يساعد نظام الدرجات الطلاب على أن يكونوا يقظين خلال فترة تعليمهم ويساعدتهم في التغلب على التسويف وهذا ما لا يحققه البلاك بورد بالدرجة المرجوة فقد يلجأ المتعلم لأساليب الغش ومن السهولة لمتعلم نصوص الأدب الغش في الاختبار الالكتروني.

التنافس بين الأقران:

يشجع نظام التعليم التقليدي لتعلم نصوص الأدب القدرة التنافسية بين المتعلمين يتم تشجيعهم وإتاحة الفرص لهم للتنافس ضد بعضهم البعض والحصول على أفضل النتائج من أنفسهم.

الدرجة المكتسبة للمتعلم:

يتم الاعتراف بالدرجة المكتسبة من خلال التعليم التقليدي عند تصحيح مقرر الأدب ونصوصه من قبل المعلم هذه القطعة من الورق هي دليل على أنك قد اجتزت معياراً معيناً ضرورياً لإثبات أنك مؤهل بدرجة كافية وهذا ما يفقده المتعلم عند رصد درجاته في البلاك بورد.



التواصل:

يُمكن تدريس النصوص الأدبية للمتعلّم التواصل مع المعلمين بطرق مختلفة، عبر الإنترنت وغير متصل أحياناً يكون التشاور مع معلم عن طريق البريد الإلكتروني أكثر فاعلية وأسرع من تحديد موعد لقاء وجهًا لوجه شخصيًا أو عن طريق المراسلة وفي المقابل اللقاء المباشر يعزز العلاقة والتواصل ويحسّن الطالب بمكانة عالية وقيمة لدى المعلم.

التفاعل: عدم وجود تفاعل وجهًا لوجه لأن مقررات اللغة العربية وخصوصًا مقرر الأدب يحتاج المتعلّم فيه للتفاعل مع المعلم في طريقة الإلقاء والاستماع المباشر وتحريك الحواس وإثارة العواطف مع موضوعات الأدب المختلفة (المدح – والغزل – والثناء – والهجاء-) القصة القصيرة والخطبة الحماسية والمقال الهادف وغيرها.

المعلم:

– للمعلم الدور الأكبر في تحقيق أهداف تدريس النصوص الأدبية ومخرجاتها عبر البلاك بورد وله الفائدة العظمى في التعليم عبر البلاك بورد ومنها:

- التعرف إلى تقنية حديثة في التعليم وفي تعليم النصوص الأدبية التي ترتبط بالفن والإبداع
 - نقل المتلقي من التعليم الشفهي إلى التطبيقي وذلك بتطبيق ما يرى بالكلام والكتابة والأفعال.
 - تدريب المتعلمين على مهارات تقنية حديثة عالية وتصحيح أخطائهم من أجل تعليمهم قاعدة معلوماتية.
 - التعرف إلى الأساليب التي تتناسب وتعليم النصوص عبر البلاك بورد وفقًا لمقدرات المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية بابتكار طرق تعين الطالب على فهم وحفظ النصوص وشرحها وتحليلها.
- توفير الجهد والوقت للمعلم والمساهمة في البحث العلمي.

يبدو أن تدريس النصوص الأدبية التقليدي هو الحل الأفضل للمتعلمين محلياً، لكن عندما يرتبط الأمر بظروف عالمية تؤدي إلى تحول عام في جميع مجالات المعرفة كان لابد لمتعلمها أن يواكب هذا التطور وهذا الانفجار البديل الأمثل للتعلم التقليدي. ولتحقيق الجودة في تعليم النصوص الأدبية والمزايا العديدة التي ستجعل من المستحيل استبدالها بالكامل بأي تنسيق تعليمي آخر ومع ذلك، طالما أن هذين الشكليين في “منافسة” مع بعضهما البعض، سواصل رؤيتهما يبرزان أفضل ما في بعضهما البعض. وأخيراً نقول وكلنا فخر وامتنان لجامعة الملك خالد بفروعها المختلفة أن حققت هذا التطور الإيجابي في زمن وجيز على الرغم من السلبات المرتبطة بهذا النظام التعليمي المتكامل البنيات التحتية في نظر الباحثة.

الخاتمة والتوصيات:

التطور في تقنية المعلومات والاتصالات له أثر إيجابي في جميع البيئات سواء الأعمال أو الصناعة أو القطاعات العامة. وحظيت بيئات التعليم المتنوعة بالتقنية التي تدعم جميع أنشطتها التعليمية، ومنيا أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (البلاك بورد) التي وفرت بيئة إلكترونية لتعزيز البيئة التعليمية.

ختاماً أقول: إن تدريس الأدب عبر (البلاك بورد) له كثير الفوائد للطلاب، بجانب تذييله عديد من الإشكالات التعليمية مستقبلاً، بيد أنه لا غنى عن طريقة التدريس والمدارس الحضورية، بل لا يمكن تخيل الحياة الجامعية دون حضور الطلاب، وملازمتهم قاعاتهم، وتفاعلاتهم وانفعالاتهم.

هذا، ومن خلال ثمر أغوار هذه القضية المهمة، خرجت الدراسة ببعض النتائج المهمة، التي منها:

- تدريس الأدب عبر البلاك بورد حقق نتائج وفوائد عظيمة، ولا سيما في سد الفراغ الحضورى المسبب.

- حداثة تجربة تدريس الأدب عبر البلاك بورد أخرجت قليلاً ذبوعه، وتوسع مواعينه، كما أخرجت جني فائدته العظمى.

- التدريس عبر البلاك بورد أوجد بيئة أكاديمية جيدة في الأزمات، والظروف الطارئة التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي.



توصي الباحثة بـ:

- ضرورة تدريب أساتذة اللغة العربية على هذه التقنية المهمة، تدريب دارسيها.
- حث أساتذة اللغة العربية على التنوع في طرق التدريس عبر البلاك بورد.
- حث الأسر على دعم طلابهم في تعلم اللغة العربية؛ فهي لغة القرآن الكريم، بجانب حفظها لتراث الأمة وأمجادها.
- توفير كافة الإمكانيات والاحتياجات من أجل تطبيق أساليب وطرق التعليم الإلكتروني في كافة المؤسسات التعليمية
- العمل على زيادة الاهتمام بجودة العملية التعليمية حتى تتحقق الأهداف التعليمية التي تسعى العراق إلى تحقيقها.
- ضرورة قيام الأكاديميين والمهتمين بإجراء العديد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بتطبيق أساليب التعليم الإلكتروني عبر البلاك بورد في المؤسسات التعليمية من أجل مواجهة أي مشكلات أو عوائق قد تعيق تطبيقه
- حث معلمي النصوص الأدبية في ابتكار أساليب جاذبة لتعلم النصوص الأدبية عبر البلاك بورد.

المصادر والمراجع:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط 3، 1994/1414، ج7، 42-44ص
- 2- ابن فارس (المتوفى: 395هـ) معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، دون طبعة، 1979م، ج5، ص357
- 3- أحمد رضا، معجم متن اللغة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1960/1380، ج 5، ص 472.
- 4- أ ب ت "النص وتعريفاته"، www.alukah.net، اطلع عليه بتاريخ 20-6-2019. بتصرّف.
- 5- الأدب العربي"، www.arageek.com، اطلع عليه بتاريخ 20-6-2019. بتصرّف.
- 6- "دليل الكتابة (7-8): كيف تُكتب القصة"، www.ida2at.com، اطلع عليه بتاريخ 20-6-2019. بتصرّف.
- 7- السبيعي، على رسام(2019)، واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس المرحلة الابتدائية، قسم تقنيات التعليم، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية 554.
- 8- حسين فريج، عبد اللطيف (2009)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 9- السبيعي، على رسام(2019)، واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس المرحلة الابتدائية، قسم تقنيات التعليم، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية 554.
- 10- عبيدات، أحمد بلال (2013)، صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، جامعة الشرق الأوسط، عمان
- 11- مصيلحي، زينب محمود ومحمد، أماني عبد القادر (2007) "تحديات التعليم الجامعي الإلكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه". مستقبل التربية العربية. مج(13). ع(46). ص (11-228)
- 12- هنداي، أسامة. (2016). فاعلية اختلاف مصدر الدعم الإلكتروني في بيئة التعلم الجوال ونمط الذكاء (الشخصي الاجتماعي) للمتعلم على التحصيل الفوري والمرجأ لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. مجلة جامعة القاهرة، القاهرة، (1)، 69 – 155.
- 13- مصيلحي، زينب محمود ومحمد، أماني عبد القادر (2007) "تحديات التعليم الجامعي الإلكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه". مستقبل التربية العربية. مج(13). ع (46). ص (11-228)
- 14- ميس، محمد عطية. (2015). الدعم الإلكتروني. سلسلة دراسات وبحوث محكمة، مصر.
- 15- موقع جامعة الملك خالد
- 16- سحمان -سالم آل سحمان: (7-8-2007)، ""ظهران الجنوب" مدينة الآثار والتاريخ وهمزة الوصل لطرق التجارة القديمة""،
- 17- سعيد – دكتور يحيي سعيد – بلاك بورد جامعة الملك خالد – 2021/12/11م



رؤية العالم في لامية العرب للشنفرى

The World Vision in Lamiyyat Al Arab Poem by Al Shanfary

د. أماني يحيى عابد الأنصاري - الأستاذ المساعد بالكلية الجامعية بالليث - المملكة العربية السعودية

Email: bilasan1404@hotmail.com

المستخلص:

تناولت هذه الدراسة رؤية العالم في لامية العرب للشنفرى، والتي تعد هذه الرؤية معياراً مهماً في تطبيقها على قصيدة الشنفرى؛ لما في القصيدة من حقول دلالية وصراعات تكشف علاقة الشاعر بالمجتمع، ورؤية المجتمع لهذا الشاعر بشكل خاص، ورؤيته العامة تجاه الإنسان.

ناقشت الدراسة أهم المعايير التي تحملها الرؤية من البنية الدالة والشخصية والذات، وتكوّنت هذه الدراسة من خلال هذه الأبعاد التي شكّلت البناء الكلي للقصيدة. كما استهدفت الدراسة النص من خلال بنياته الداخلية وعلاقتها بسياقاتها الخارجية.

وقد كشفت الدراسة أهم نتائجها على أنّ بنية القصيدة هي بنية متسارعة الحدث تحكي يوميات الشنفرى من خلال خروجه من المجتمع البشري، ومن ثم اختياره للوحوش، القبيلة الجديدة، ليصل إلى مرحلة تكوين الصداقة. وكل ذلك انحصر من خلال رؤية الشنفرى لواقعه الذي يراه من رؤية الإنسان المقهور. كما عدّت هذا الدراسة آلية من آليات المعرفة الإنسانية.

الكلمات المفتاحية: رؤية العالم. الشخصية. البنية الدالة. الذات

Abstract:

This study dealt with the world's vision of the Arabs' illiteracy of Al-Shanfari, which is an important criterion in applying it to Al-Shanfari's poem. The poem has semantic fields and conflicts that reveal the poet's relationship with society, the society's vision of this poet in particular, and his general vision towards man.

The study discussed the most important criteria that the vision bears from the structure of the signifier, the personality and the self, and this study was formed through these dimensions that formed the overall structure of the poem. The study also targeted the text through its internal structures and its relationship to its external contexts

The study revealed its most important findings that the structure of the poem is a fast-paced structure that tells the diaries of Al-Shanfari through his departure from human society, and then his choice of monsters, the new tribe, to reach the stage of forming friendship.

And all of this was confined through Al-Shanfari's vision of his reality, which he sees from the vision of the oppressed person. This study is also considered a mechanism of human knowledge.

See the world_ Personal_ function structure_ Self.



المقدمة:

أ_ دوافع البحث ومنهجه.

لما في حياة الصعاليك من قضية مهمة وهي تمردهم على القبيلة والثورة عليها واختيارهم لحياة جديدة تخالف الطابع الجاهلي القبلي جاءت هذه الدراسة (رؤية العالم) من خلال لامية العرب للشنفرى، واختيار الباحثة للشنفرى تحديداً لأن بداياته في خوض الحياة الجديدة التي كوّنها لنفسه مليئة بالفرض لمظاهر القهر الانساني في المجتمع القبلي، وبالدلالات الانفعالية الشعورية تجاه كل الأشياء النقيضة لمحور حياته.

واختارت الباحثة لهذا البحث المنهج البنوي التوليدي لأنه يدرس النص من خلال بنياته الداخلية وربطها مع السياقات الخارجية السوسولوجية المحيطة بالنص للتمكن من استنتاج (رؤية العالم) لدى الشنفرى.

ب_ الدراسات السابقة.

رؤية العالم في شعر الصعاليك حتى نهاية القرن الثالث الهجري، صغير بن غريب عبد الله العنزي، رسالة دكتوراه، إشراف/ أ.د. صالح بن سعيد الزهراني، جامعة أم القرى 1431/1432هـ.

ج_ مسار البحث.

إن الرؤية التي وُجدت في شعر الشنفرى هي التي حدّدت كيفية تناول التطبيق لها لذلك بدأ البحث بتمهيد في التعريف بنظرية (رؤية العالم) بشكل مبسّط، ومن ثم التعريف بالشاعر بطريقة موجزة ومن ثم التحليل.

جاءت الرؤية: أولاً: الرؤية في علاقات الصراع:

أ_ الصراع والتمرد على القبيلة.

ب_ الصراع مع الفقر ومواجهته.

ج_ تبرير القيم المضادة.

ثانياً: الرؤية في العلاقات التوافقية:

أ_ الليل.

ب_ التوحش. وفي الخاتمة استعرضت الباحثة بأهم النتائج.

الشخصية: تعني "التكامل النفسي الاجتماعي للسلوك عند الكائن الإنساني الذي تعبّر عنه العادات والاتجاهات والآراء. فثمة ربط لأفعال الإنسان الفردية والاجتماعية بما ينتج عنها من نظم اجتماعية تتمثل في العادات والاتجاهات، وكأن المجتمع بعامة يمثل شخصية لها نمط معيّن". (350)

البنية الدالة: "تدلّ معاً على الواقع والقاعدة؛ لأنها تحدّد في آن المحرك الحقيقي (الواقع)، والهدف الذي تصبو إليه هذه الشمولية، التي هي المجتمع الإنساني". (351)

الذات هي: "وحدة فريدة تمثّل هويتنا: الخاصة، أو شخصنا، أو شخصياتنا". (352)

نظرية الرؤية:

جاءت هذه النظرية وفق اعتمادها على تيارين أحدهما: الرؤية من خلال المناهج السياقية كالمناهج الاجتماعي، والتاريخي، والنفسي. والآخر جاء وفق التيار النقدي كنظرية لها معايير ومؤسسيها.

فالرؤية هي "المجموع المعقّد للأفكار والتطلعات والمشار التي تربط أعضاء جماعة إنسانية -بعينها- وتضعهم في موقع التعارض مع مجموعات إنسانية أخرى". (353)

التعريف بالشاعر:

الشنفرى هو شاعر جاهلي قحطاني من اليمن، ولقّب بالشنفرى لعظم شفّيته، وهو من الأواس بن الأزد. ويعتبر من أعدى عدائين العرب حتى ضُرب المثل بعده فقليل: (أعدى من الشنفرى). (354)

(350) علي عبد الرزاق حلي، دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية، (بيروت: دار النهضة، 1984م)، ص 345.

(351) جمال شحيد، في البنيوية التركيبية: دراسة في منهج لوسيان غولدمان، (بيروت: دار ابن رشد للطباعة والنشر، 1982م)، ص 81.

(352) عبد البديع عبد الله، الذاتية والغيرية والحوار بين الأنا والآخر في الرواية، (القاهرة: 1995م)، ص 13.

(353) لوسيان غولدمان، الإله الخفي، ترجمة: زبيدة القاضي، (وزارة الثقافة/دمشق 2010)، ص 6.

(354) الشنفرى، الديوان، تحقيق: إميل بديع يعقوب، ط2، (دار الكتاب العربي/بيروت 1996م)، ص 9-10.



أولاً: الرؤية في علاقات الصراع:

أ_ الصراع والتمرد على القبيلة.

أدى عدم التوازن الاجتماعي في زواج السيد بأمته بنظرة الاحتقار للأبناء مما يجعل القبيلة لها الحق في تقسيم طبقات المجتمع القبلي وتصنيف هذه الطبقة ضمن طبقة العبيد السود؛ الطبقة الهامشية في المجتمع الجاهلي؛ وينتج عن ذلك نتيجة عكسية غير متوقعة من أبناء هذه الطبقة تجاه القبيلة فتأتي كل القرارات الذاتية من انفصال عن القبيلة، والتمرد عليها، وتفضيل الحياة في الصحراء والعيش مع الوحوش، وتتكون من خلال ذلك النظرة الشمولية للذات الفردية المنتمية لهذه الطبقة في عدم الانتماء والولاء للقبيلة.

بدأ الشنفرى لا ميته بالفعل (أقيموا) وهي دلالة على عدم الثبات والاستقرار:

1_ أقيموا بني أمي صُدُورَ مَطِيحِكُمْ فَأَتَيْتُ إِلَى قَوْمٍ سِوَاكُمْ لِأَمِيلُ⁽³⁵⁵⁾

إعلان من الشنفرى برحيله وانفصاله عن القبيلة، وهو واعي جداً بهذه الحركة الفعلية لأنّ القرار فيها بدأ بالقناعة التامة تجاه ما يفعل لأنه لديه الأسباب الكاملة لهذا الانفصال؛ وهي أفعال القبيلة المتجاوزة للإنسانية التي جبرته على الهجرة. وهذه الحالة هي "حالة اللا انصياع والاستنكاف من مجارة المشروع الاجتماعي، والتحول أو التسرب إلى خارج المنظومة الجماعية (القبيلة)".⁽³⁵⁶⁾

و"رحيل الشاعر عن موطن قبيلته هرباً من التردّي في حمأة الظلم معناه خلق مسافة تفصله عن قومه؛ هذه المسافة هي التي تحدّد درجة الرؤية، وهي كذلك تفصل بين الوجود والعدم؛ بين أن يعيش المرء عزيزاً كريماً، وبين أن يعيش ذليلاً يعاني من وطأة الظلم، والانسحاق حتى الأعماق. فالهجرة غنى؛ فعندما يتردى الوجود الفردي والجماعي في مستنقع الظلم تفقد الحياة معناها، حيث تُلغى (الأنا) ويبقى الظالم المستبد. والهجرة تعني - هنا- أن يحتضن المرء ذاته ويرحل، وينحاز إلى وجوده عندما يتعرض لمحو الخطر والإلغاء؛ إذ إن أخطر الظلم لا يهدد الوجود الفيزيائي للفرد بقدر ما يهدد الوجود الإنساني للإنسان ذاته".⁽³⁵⁷⁾

استدعاء الشنفرى لقبيلة الأم لا الأب؛ لأن الأم هي الوطن، والملاذ الآمن، وهي "المنبت الحقيقي لفكرة المحبة والرضا والسلام".⁽³⁵⁸⁾ ولأنّ أفسى مراحل العقاب في ترك هذا الوطن واللجوء لحياة أخرى أكثر صعوبة. إن الحالة النفسية التي يمرّ بها الشاعر هي حالة عنيفة اتخذها تجاه ذاته أولاً، ومن ثمّ تجاه الإنسان القريب منه، وأخيراً تجاه قبيلته التي لا تعني له شيء سوى النسب!

وفي قوله (إلى قوم سواكم لأميل) لم يحدّد الشاعر جنس القوم الذين اختارهم؛ ربما لم تتحدّد الرؤية لديه بعد في اختياره للحياة التي سيعيشها لكن خروجه من حياته التي يعرفها خروج نهائي وقطعي. والتعبير بصيغة اسم التفضيل (أميل) دلالة على أنّ الحياة التي اختارها أفضل بكثير من الحياة التي انتهكت حقوقه وإنسانيته.

وَلِي دُونَكُمْ أَهْلُونَ: سَيِّدٌ عَمَلَسَ وَأَرْقَطُ زُهْلُولٌ وَعَرْفَاءٌ جَيْئَلُ

هُمُ الْأَهْلُ لَا مُسْتَوْدَعُ السِّرِّ دَائِعُ لَدَيْهِمْ وَلَا الْجَانِي بِمَا جَرَّ يُخَذَلُ⁽³⁵⁹⁾

هذه هي القبيلة التي اختارها الشنفرى والمتكوّنة من الذئب السيد، والنمر المرقط، والضبع طويل العرف. وسبب اختياره لهؤلاء الحيوانات دلالة على "فلسفة الحياة الجديدة، فالذئب علامة تدل على المكر، والدلالة هنا تتمثل في كيفية الاحتياك على المجتمع الإنساني للثأر منه، والنمر علامة تدل على سرعة العدو وخفة الانقضاض على الفريسة والدلالة هنا هي كيفية اصطلياد الحقوق بشراسة، والضبع علامة على المهارة في الهرب لحظة الإحساس بالخطر وكيفية الاحتماء والدلالة هي القدرة على تحمل الحياة داخل الكهوف، فضلاً عن أن هذه العلامات الثلاث هي النقطة التي يلتقي عندها ظاهر المعنى مع باطنه".⁽³⁶⁰⁾

"إذا كانت كلمات (سيد، أرقط، وعرفاء) بدلاً من أهلون فمعنى ذلك أن الشاعر جمالياً وبيانياً قد التقط صورة واحدة مع هذه الحيوانات في لقطة عائلية تمثل ارتباطه بالأهل الجدد".⁽³⁶¹⁾

(355) الشنفرى، مصدر سابق، ص 58.

(356) يوسف اليوسف، مقالات في الشعر الجاهلي، ط3، (دار الحقائق/الجزائر 1983م)، ص 210.

(357) علي مصطفى محمد عشا، هموم الإنسان في شعر ما قبل الإسلام، (رسالة دكتوراه/مخطوطة/كلية الآداب/جامعة اليرموك 1998م)، ص 130.

(358) مصطفى ناصيف، قراءة ثانية لشعرنا القديم، ط2، (دار الاندلس/بيروت 1981م)، ص 102.

(359) الشنفرى، مصدر سابق، ص 59.

(360) كفاية عبد الحميد ناصر، الثقافة المضادة في خطاب اللا منتمي (الصعاليك انموذجاً)، (مجلة آداب ذي قار/العدد 7/المجلد 8/2012م) ص 104.

(361) محمد سلطان الولماني، نسخ من التركيب الوصفي في لامية العرب، مقال، (منبر حر للثقافة والفكر والأدب/2012).



وتقديم الجار والمجرور (لي) بها خصوصية عالية والتي تأتي بمعنى الانتماء وتام الاختيار وبهذا يتجاهل الشاعر مشاعره وينكأ جروحه قبل أن تبرأ وتهدأ. اختياره لتلك الوحوش قبيلة له وأهل، ومستودع لسره، وإيمانه الكامل بعدم الخذلان من قبلها دلالة على " أن الفارس يهجر مجتمعه غير أسف عليه، فليس في هؤلاء البشر الذين يهجرهم ما يحزن لفراقه أو يحتاج إليه أو يشكو الحرمان منه".⁽³⁶²⁾ ومن هنا اتضحت رؤية الشاعر المغايرة للمفهوم المعتاد لعلاقة الإنسان بالوحوش وكيف أبدع الشنفرى في عملية استقرار هذه العلاقة في ذهن المتلقي؛ غير أنه بنى تركيب العلاقة على المفارقة؛ حيث لا علاقة بين الإنسان والوحش سوى أن كلاهما ينتميان لعالم الحيوان ولكلاً منهما خصائصه التي تُرجعهما لحقيقته الكونية وكيف لهذه العلاقة أن تتحول في وجهة نظر الشاعر إلى مسرح حياة مضمونها الانتماء للقبيلة الجديدة. والبنية السردية هنا هي سردية حكاية قائمة على الراوي الشاعر والرواية، وهي الرؤية الإيديولوجية التي بناها الشاعر والمروي له المتلقي.

إن بنية القصيدة هي بنية متسارعة الحدث تحكي يوميات الشنفرى من خلال خروجه من المجتمع البشري، ومن ثم اختياره للوحوش القبيلة الجديدة، ليصل إلى مرحلة تكوين الصداقة:

ثَلَاثَةُ أَصْحَابٍ: فُؤَادٌ مُشَيِّعٌ وَأَبْيَضُ إِصْلِيٍّ وَصَفْرَاءُ عَيْطَلٌ
هَتُوفٌ مِنَ الْمُئَسِّسِ الْمُتُونِ تَزِيئُهَا رَصَائِعُ قَدْ نَيْطَتُ إِلَيْهَا وَمَحْمَلٌ
إِذَا زَلَّ عَنْهَا السَّهْمُ حَنَّتْ كَأَنَّهَا مُرَّرَاةٌ عَجَلَى ثُرْنٌ وَتُعُولُ⁽³⁶³⁾

يحقق الشاعر هنا رؤيته للوجود؛ حيث أن وجوده الحقيقي لحياته هو وجود هؤلاء الأصدقاء: قلبه الشجاع الذي لا يُهزم، وسيفه الصارم، وقوسه طويلة العنق. لكن رؤيته الوجودية هذه مصاحبة للقلق الذي هو " بمثابة اللازمة المنطقية للتمرد الذي تجسد في القوائد الاجتماعية والوطنية، احتجاجاً على الفقر والظلم والاستعباد".⁽³⁶⁴⁾

وفي (السيف والقوس) دلالة شاسعة على فقدته لقبيلته الحقيقية وحكاية الفقد "قوية إلى حد بعيد، تعادل الموت، مما يحز في النفس ويؤثر فيها، فالفقد عملية مروعة".⁽³⁶⁵⁾

وظف الشنفرى (السيف والقوس) في تركيبة جمالية للقصيدة؛ فجعل لهاتين الداليتين حيوية جمالية في عالم الدفاع عن النفس والصيد. " وبلغت النظر انشغال الشنفرى بجمالية قوسه واهتمامه بتزيينها، وتعانق أحاسيسه مع حركتها، وانفعاله بما تصدره من أصوات شجية استدعت أمام مخيلته صورة الثكلى المفجوعة بالفقد الذي امتد ظلاله عبر الأبيات".⁽³⁶⁶⁾

ب_ الصراع مع الفقر ومواجهته:

إن دلالة (الفقر) لدى الشنفرى جاءت بمعنى الصمود؛ لكنه يقدم لنا وثيقة تكشف الانهيار الاقتصادي المتردي وذلك نتيجة مظاهر القهر الإنساني التي خلفتها القبيلة.

أَدِيمٌ مِطَالُ الْجُوعِ حَتَّى أُمِيَّةٌ وَأَضْرَبُ عَنْهُ الذِّكْرَ صَفْحاً فَأَذْهَلُ
وَأَسْتَفُّ ثُرْبَ الْأَرْضِ كَيْلًا يَرَى لَهُ عَلَيَّ مِنَ الطَّوْلِ أَمْرٌ مُتَطَوَّلُ
وَلَوْلَا اجْتِنَابُ الدَّامِ لَمْ يُلَفْ مَشْرَبٌ عَاشَ بِهِ إِلَّا لَدَيَّ وَمَأْكَلُ
وَلَكِنْ نَفْساً مُرَّةً لَا تُقِيمُ بِي عَلَى الدَّامِ إِلَّا رَيْثِمًا أَتَحَوَّلُ
وَأَطْوِي عَلَى الْخَمَصِ الْحَوَايَا كَمَا انْطَوَتْ خُيُوطُهُ مَارِي تَغَارُ وَتُقْتَلُ
وَأَعْدُو عَلَى الثَّوْبِ الزَّهِيدِ كَمَا عَدَا أَرْزُلُ هَادَاةَ التَّنَائِفِ أَطْحَلُ
عَدَا طَاوِيَا يُعَارِضُ الرِّيحَ هَافِيَا يَخُوتُ بِأَذْنَابِ الشَّعَابِ وَيُعْسِلُ⁽³⁶⁷⁾

إن الزمن هنا متحرك بحركة سريعة بدلالة الأفعال المضارعة (أديم، أضرب، أذهل، أستف، أطوي، أعدو...) هذه الحركة السريعة جعلت من الشعور بالجوع شعوراً مستمراً لكنه مصاحب بالكثير من الصفات العظيمة كالصمود، وعزة النفس، والتفوق على الفقر بكسر أنفته.

و(أضرب عنه الذكر) "إشارة إلى دور اللغة في تفعيل حالات معينة لدى الفرد، إذ يفنى هذا الأخير العجز الحتمي عن طريق حل سحري يتمثل في عدم ذكره (انتفاء التعبير اللغوي عنه) مما يقود إلى وضع من التناسي والذهول والإهمال، إشارة أخرى ضمنية

(362) فؤاد المرعي، الوعي الجمالي عند العرب، ط1، (دار نون للنشر والطباعة/سوريا/حلب/2008م)، ص57.

(363) الشنفرى، ديوانه، ص60.

(364) جابر عصفور، رؤى العالم عن تأسيس الحداثة العربية في الشعر، ط2، (الهيئة المصرية للكتاب/القاهرة_2011م)، ص121.

(365) فضل بن عمار العماري، الصلعة لدى الشنفرى ودلالاتها الاجتماعية والنفسية، (مجلة جامعة الملك سعود/ المجلد8/1996م)، ص271.

(366) صغير غريب عبدالله العنزي، رؤية العالم في شعر الصعاليك حتى نهاية القرن الثالث الهجري، (رسالة دكتوراه/ جامعة أم القرى/ 1431هـ)، ص125.

(367) الشنفرى، مصدر سابق، ص62_63_64.



إلى علاقة اللغة بالفكر، من حيث إن الإحساس بالجوع يتوقف رغم فاعليته فسيولوجيا وبيولوجيا طالما أنه على المستوى الذهني غير فاعل نتيجة لإعدامه لغوياً، فيكون تأثير اللغة على الفكر أكثر فاعلية من تأثير الجسد عليه". (368)

إن القرار الذي اتخذه الشاعر في عدم انتمائه لقبيلته وانفصاله عنها ومواجهته للظلم والاستعباد يجعله دائماً في نصب عينيه، ومن خلال هذا القرار يتبين مدى تحمله وصبره تجاه كل الأشياء التي تحدث؛ فالشاعر يتفوق على نفسه في إصراره وعزمته نحو الفقر المقذع الذي يعيشه؛ لكنه تفوق مصاحب للعنف " هذا العنف يجعله يعيش في عالم الضرورة، في حالة فقدان متفاوت في قدرته للسيطرة على مصيره. إنه اعتبار الطبيعة عندما تقسو دون أن يجد وسيلة لحماية ذاته، للشعور بالأمن إزاء ما تشكّله من تهديد". (369)

ج_ تبرير القيم المضادة.

القيم هي بمثابة تحديد الصواب والخطأ لدى الإنسان لذلك تعتمد على وجهة نظر الإنسان لكنها على الأغلب لا تخرج عن الطباع الإنسانية بشكل عام. والقيم هي " بمثابة معايير اجتماعية للسلوك الإنساني تحدد الصواب من الخطأ، وتحدد المرغوب فيه من المرغوب عنه. كذلك فإنها معيار للضبط الاجتماعي، وموجهات للسلوك الفردي، وهي بالإضافة إلى ذلك ليست صفات مجردة، أو نظرية، وإنما يتم ترجمتها إلى سلوك، لها حظ من الثبات وتخضع للتغيير، كذلك هي ظاهرة اجتماعية ثقافية تخضع لعملية التنشئة الاجتماعية وتتأثر بها". (370)

إن بعض القيم التي خرج عنها الصعلوك جاءت نتيجة لرفضه لها؛ لذلك هو لا يرى خروجه عن بعض القيم تمرّد! لأنه يستطيع تبرير موقفه وتشريع قيمة البشرية الجديدة والتي تقف ضد كل مظاهر القهر الإنساني. لكن حضور الجريمة في حياة الصعلوك ملأت أرضه بالحياة المجهضة والمرعبة.

وَأَلِيلَةٌ نَحْسُ يَصْطَلِي الْقَوْسَ رَبُّهَا وَأَقْطَعُهُ اللَّاتِي بِهَا يَنْتَبِلُ
دَعَسْتُ عَلَى غَطَشٍ وَبَغْشٍ وَصُحْبَتِي سَعَارٌ وَارْزِيزٌ وَوَجْرٌ وَأَفْكَلُ
فَأَيْمْتُ نِسْوَناً وَأَيْتُمْتُ إِدَّةً وَغُدْتُ كَمَا أَبْدَأْتُ وَاللَّيْلُ أَلِيلُ
وَأَصْبَحَ عَنِّي بِالْغَمِصَاءِ جَالِساً فَرِيقَانِ: مَسْؤُولٌ وَآخَرُ يَسْأَلُ
فَقَالُوا: لَقَدْ هَرَّتْ بَلِيلُ كِلَابِنَا فَقُلْنَا: أَذِنْبُ عَسَّ أَمْ عَسَّ فُرْعُلُ
فَلَمْ يَكْ إِلَّا نَبَأَةٌ ثُمَّ هَوَمَتْ فَقُلْنَا: قَطَاةٌ رِيْعٌ أَمْ رِيْعٌ أَجْدَلُ
فَإِنْ يَكْ مِنْ جِنٍّ لِأَبْرَحُ طَارِقاً وَإِنْ يَكْ إِنْسَاءً مَا كَمَا الْإِنْسُ تَفْعَلُ (371)

يستعرض الشاعر هنا ذاته الفردية وكيف استطاعت التغلب على القبيلة التي هاجمها وكيف استطاع الإنسان فعليا الانتقال من الواقع وحدوده إلى الممكن ولا نهاية في ذلك!؟

خرج الشنفرى من المدار المقفل؛ العبودية، والظلم، والاستبداد، وشهوة السلطة القبلية إلى زلزلة المجتمع بمؤسساته وقيمه ولكن برؤيته هو (رؤية الإغارة والهجوم) وندخل فيما يشبه الفاجعة، والعبث، والفتك، والقدر الأعمى.

الشاعر لم ينقل فقط حقيقة هذه الإغارة وما تلاها من آثار بل أنه ثبت في ذهن المتلقي صوتها وجلجلتها. و" تتطلق حركة ثقيلة الوطاء سريعة الخطوات (دعست). ومجازية الدعس على الظلام والمطر والجوع تزيح الفعل إلى معنى (الاختراق)، فالمغامر تجاوز عقبة هذه الظروف ووضعها تحت قدميه، يطاء الظلام، يطاء المطر، يطاء الجوع، يطاء القوم، ويتصالح في هذا الطريق الطويل/ القصير مع شدة الجوع وسعاره، وشدة البرد، وقلق المصير، والدرب الشائك، وانتفاض الأعضاء التي تكالبت عليها ظروف ليلة نكداء فوق احتمال البشر. وهو هنا في ظروف غامضة يعرضها في أوعية لفظية غامضة أيضا. وهذه الظروف التي وقفت ضده فتصالح معها، أصبحت عوناً في مواجهة القبيلة". (372)

تحضر التقنيات السردية في هذه الأبيات من خلال الزمن، والحوار، والدهشة، والحرية بفضاءها المتكامل حيث لا حدود لها كما تحضر الصورة الفنية المتمثلة في التشبيهات.

(368) سفيان زداقة، المركز والهامش في شعر الصعاليك السابق للإسلام، (رسالة ماجستير/مخطوطة/جامعة الجزائر المركزية 1999م)، ص148

(369) مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المجهول، ط9، (المركز الثقافي العربي/الدار البيضاء/المغرب 2005م)، ص37.

(370) ماجد الزيود، الشباب والقيم في عالم متغير، ط1، (دار الشروق/ عمان/ 2006 م)، ص23.

(371) الشنفرى، مصدر سابق، ص69 70.

(372) صغبر عبد الله العنزي، رؤية العالم في شعر الصعاليك حتى نهاية القرن الثالث الهجري، ص127.



إن الانتصار الذي حققه الشنفرى هو انتصار لذاته المتعبة والمستعدة للأخذ بالثأر وهدم بناء كامل للمجتمع رغم تعقّله وحكمته لكن ظلّت مواطن القهر والاستعباد حاضرة في ذهن الشاعر ويرى أنّ ما فعله هو الحل أمام جبروت الطغاة. فالرؤية هنا إضافة لمعنى الإغارة والهجوم؛ رؤية (شبقية) للحرية وإيمانه بها رغم أنّ كل ما فعله مخالف لطبيعة الإنسان. ثانياً: الرؤية في العلاقات التوافقية.

أ_ الليل..

ينعكس الليل على ذات الشنفرى فأصبح مسرح لحركاته، وباحثاً فيه عن استقلاليتها التي من أجلها رفض كل معايير القبيلة وخرج ناقماً عليها، ومهاجماً لها.

فَقَدْ حُمَّتِ الْحَاجَاتُ وَاللَّيْلُ مُقَمَّرٌ
وَشُدَّتْ لَطِيَّاتِ مَطَايَا وَأَرْحُلُ
وَفِي الْأَرْضِ مَنَآئِ لِلْكَرِيمِ عَنِ الْأَدَى
لَعَمْرُكَ مَا بِالْأَرْضِ ضِيقٌ عَلَى أَمْرِي سَرَى رَاغِباً أَوْ رَاهِباً وَهُوَ يَعْقُلُ⁽³⁷³⁾

لجأ الشاعر إلى المحرّك الزمني في بدء رحلته بقوله: (والليل مقمر) اختار الليل ليبين أنه ضدّ كل عادة وتقليد ينتسب للقبيلة، فعادة الرحلة الجاهلية تكون في وضوح النهار حيث "ظهر انحياز الثقافة العربية إلى عالم النهار واضحاً، حيث يمثل في رؤيتها نشاطاً وتجديداً وانفتاحاً في حيث يمثل الليل مصدر قلق ورعب وركود".⁽³⁷⁴⁾ لكن الشنفرى اختلق طريقة أخرى تأكيداً عن انفصاله وهي الرحلة بالليل وكأنّه يشي بعالم ذاتي اختاره لنفسه ولمن يتصعك من بعده دون النظر لمصيره ليتحوّل هذا الليل إلى (رؤية متمني) يُنهى من خلالها كل معاني اليأس والإبحار نحو الغامض والمبهم لكن هذا الليل مرتبط بسحر الضياء (مقمر) بقدر ارتباطه بحياة الشقاء!

كما أنّ الليل ظهر عند الشنفرى تحقيقاً لثأره وعنفه في وصفه تلك الليلة بنحس (وليلة نحس):

وَأَيْلَّةٌ نَحْسٌ يَصْطَلِي الْقَوْسَ رَبُّهَا
وَأَقْطَعَةُ اللَّاتِي بِهَا يَنْتَبِلُ
فَأَيْمُتْ نِسْوَاناً وَأَيْمُتْ إِدَّةً
وَعُدْتُ كَمَا أَبْدَأْتُ وَاللَّيْلُ أَلِيلُ

ليبين لنا وجهاً من أوجه الليل الذي لا يتوحد معه بوصفها (نحس) و(الليل أليل) فهنا إشارة للدمار المكثف الذي حصل والأعاصير التي حطمت ذلك الليل ودمرته و"سر خطورة تلك الليلة التدميرية منسب على اختيار توقيتها، وهو ما جعل الجاني يغيب وراء كثير من الاستفهامات والأسئلة التي لم تجد لها إجابة قريبة من الحقيقة، على الرغم مما خلفته من كوارث بشرية، نتيجة لتوقيتها المحاط بسياس الظلام الحالك أو الموت الذي يتعجّله الشاعر وكأنّه يطّلع إلى شيء آخر في عالم الموت، ويصبح الليل شاهداً على تلك الدماء، ويتحطّم الكل فوق الثرى، وسجّلت هذه القضية ضد مجهول ولم يتم التعرّف على خيوط أولية تدل على ملامح المجرم مع أنه مسجّل خطر على في ديوان القبيلة العربية".⁽³⁷⁵⁾

ب_ التوحش.

الحياة التي اختارها الشاعر كانت دافعاً قوياً بأن تجعل مشاعره المتوحشة سيّدة الموقف، وانتماءه لمملكته الحيوانية جاء بكل رضا وقناعة لأنّه يرى فيهم من معاني الأمن والاستقرار ما لا يراه في قبيلته التي تحتقره وتتسلّط عليه؛ والصحراء التي اختارها كانت الملاذ الآمن له ليتصرّف بسلوكياته كما يشاء ويرغب فتألف مع هذه السباع وأصبحت الحقيقة التي يتعايش معها بكل صمود وشجاعة، لكن هذه الرؤية (المتوحشة) التي وصل إليها الشنفرى كانت نتيجة لبدائيات سحيقة عاشها بمختلف مراحلها، فتفضيله لحياة الحيوان على حياة الإنسان هو خروج عن المألوف، وهذا يعني تقديمه لعالم الموت على عالم الحياة، والإنسان حينما يصل لهذه المرحلة يتخطّى بذلك كل مراحل التعقّل؛ على الرغم من أن الشنفرى مدرك لما يفعل لكنه وصل لمشاعر جنونية تمّ من خلالها التمرّد والرفض.

وَلِي دُونَكُمْ أَهْلُونَ: سَيِّدٌ عَمَلَسُ
وَأَرْقَطُ زُهْلُولٌ وَعَرَفَاءُ جَبِلٌ
هُمُ الْأَهْلُ لَا مُسْتَوْدَعُ السِّرِّ ذَائِعٌ لَدَيْهِمْ، وَلَا أَجَانِي بِمَا جَرَّ يُخَذَّلُ

و"العلاقة بين الذنب أو أي حيوان مفترس في البادية، وبين الصعاليك علاقة غريبة، لأنها ناشئة من قانون التضاد بين الإنسان والحيوان، لكن مشهد الحيوان يكشف انتصار الصعاليك لفكرة تجانس الواقع وفق رؤية العيش المشترك".⁽³⁷⁶⁾

(373) الشنفرى، مصدر سابق، ص 58.

(374) ينظر: سيزا قاسم، (القارئ والنص) (العلامة والدلالة)، (المجلس الأعلى للثقافة/ الكويت/ 2002م)، ص 82.

(375) ينظر: رؤية العالم في شعر الصعاليك حتى نهاية القرن الثالث الهجري، ص 362.

(376) حسين جمعة، (الحيوان في الشعر الجاهلي)، (دار مؤسسة رسلان/ دمشق/ 2010م)، ص 129_130.



الخاتمة:

- إنّ ما وصلت إليه الباحثة من طوافها حول قصيدة اللامية للشنفرى وجدت أنّ الرّوى لديه متعدّدة حسب السياقات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي عاشها فجاءت رؤيته من قرارات ذاتية أدّت إلى نظرة شمولية.
- إنّ الحالة النفسية التي يمرّ بها الشاعر هي حالة عنيفة اتخذها تجاه ذاته أولاً، ومن ثمّ تجاه الإنسان القريب منه، وأخيراً تجاه قبيلته التي لا تعني له شيء سوى النسب!
- إعلان من الشنفرى برحيله وانفصاله عن القبيلة، وهو واعٍ جداً بهذه الحركة الفعلية لأنّ القرار فيها بدأ بالقناعة التامة تجاه ما يفعل لأنه لديه الأسباب الكاملة لهذا الانفصال فرحيله خلق مسافة بينه وبين قومه، هذه المسافة هي التي تحدّد درجة الرؤية.
- إنّ دلالة (الفقر) لدى الشنفرى جاءت بمعنى الصمود؛ لكنه يقدّم لنا وثيقة تكشف الانهيار الاقتصادي المتردّي وذلك نتيجة مظاهر القهر الإنساني التي خأفتها القبيلة.
- يحقّق الشاعر رؤيته للوجود؛ حيث أنّ وجوده الحقيقي لحياته هو وجود هؤلاء الأصدقاء: قلبه الشجاع الذي لا يُهزم، وسيفه الصارم، وقوسه طويلة العنق. لكنّ رؤيته الوجودية هذه مصاحبة للقلق.
- حضور الجريمة في حياة الصعلوك ملأت أرضه بالحياة المجهضة والمرعبة.
- خرج الشنفرى من المدار المقفل؛ العبودية، والظلم، والاستبداد، وشهوة السلطة القبلية إلى زلزلة المجتمع بمؤسساته وقيمه ولكن برؤيته هو (رؤية الإغارة والهجوم) وندخل فيما يشبه المفاجعة، والعبث، والفتك، والقدر الأعمى.
- رؤية (شبقية) للحرية وإيمانه بها رغم أنّ كل ما فعله مخالف لطبيعة الإنسان.
- اختلق الشنفرى طريقة أخرى تأكيداً عن انفصاله وهي الرحلة بالليل وكأنّه يشي بعالم ذاتي اختاره لنفسه ولمن يتصعّك من بعده دون النظر لمصيره ليتحوّل هذا الليل إلى (رؤية متممّة) يُنهى من خلالها كل معاني اليأس والإبحار نحو الغامض والمبهم.
- ظهر الليل عند الشنفرى تحقيقاً لثأره وعنفه.
- إنّ بنية القصيدة هي بنية متسارعة الحدث تحكي يوميات الشنفرى من خلال خروجه من المجتمع البشري، ومن ثمّ اختياره للوحوش القبيلة الجديدة، ليصل إلى مرحلة تكوين الصداقة.
- رؤية الشاعر المغايرة للمفهوم المعتاد لعلاقة الإنسان بالوحوش وكيف أبدع الشنفرى في عملية استقرار هذه العلاقة في ذهن المتلقّي.
- الرؤية (المتوحشة) التي وصل إليها الشنفرى كانت نتيجة لبدائيات سحيقة عاشها بمختلف مراحلها، فتفضيله لحياة الحيوان على حياة الإنسان هو خروج عن المألوف، وهذا يعني تقديمه لعالم الموت على عالم الحياة.
- تحضر التقنيات السردية في القصيدة من خلال الزمن، والحوار، والدهشة، والحرية بفضائها المتكامل حيث لا حدود لها.



المصادر والمراجع:

- 1_ جمعة، حسين، (2010)، الحيوان في الشعر الجاهلي، (دار مؤسسة رسلان/ دمشق).
- 2_ حجازي، مصطفى، (2005م)، التخلف الاجتماعي إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، ط9، (المركز الثقافي العربي/الدار البيضاء/المغرب).
- 3_ حليبي، علي عبد الرزاق، (1984م)، دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية، (بيروت: دار النهضة).
- 4_ زدادقة، سفيان، (1999م)، المركز والهامش في شعر الصعاليك السابق للإسلام، (رسالة ماجستير/مخطوطة/جامعة الجزائر المركزية).
- 5_ الزيود، ماجد، (2006م)، الشباب والقيم في عالم متغير، ط1، (دار الشروق/ عمان).
- 6_ شحيذ، جمال، (1982م)، في البنيوية التركيبية: دراسة في منهج لوسيان غولدمان، (بيروت: دار ابن رشد للطباعة والنشر).
- 7_ الشنفرى، (1996م)، ديوانه، تحقيق: إميل بديع يعقوب، ط2، (دار الكتاب العربي/بيروت).
- 8_ عبد الله، عبد البديع، (1995م)، الذاتية والغيرية والحوار بين الانا والآخر في الرواية، (القاهرة).
- 9_ عشا، علي مصطفى محمد، (1998م)، هموم الإنسان في شعر ما قبل الإسلام، (رسالة دكتوراه/مخطوطة/كلية الآداب/جامعة اليرموك).
- 10_ عصفور، جابر، (2012م)، رؤى العالم عن تأسيس الحداثة العربية في الشعر، ط2، (الهيئة المصرية للكتاب/القاهرة).
- 11_ العمري، فضل بن عمار، (1996م)، الصعلكة لدى الشنفرى ودلالاتها الاجتماعية والنفسية، (مجلة جامعة الملك سعود/ المجلد 8).
- 12_ العنزي، صغير غريب عبد الله، (1431هـ)، رؤية العالم في شعر الصعاليك حتى نهاية القرن الثالث الهجري، (رسالة دكتوراه/ جامعة أم القرى).
- 13_ غولدمان، لوسيان، (2010م)، الإله الخفي، ترجمة: زبيدة القاضي، (وزارة الثقافة/دمشق).
- 14_ قاسم، سيزا، (2002م) القارئ والنص (العلامة والدلالة)، (المجلس الأعلى للثقافة/ الكويت).
- 15_ المرعي، فؤاد، (2008م)، الوعي الجمالي عند العرب، ط1، (دار نون للنشر والطباعة/سوريا/حلب).
- 16_ ناصر، كفاية عبد الحميد، (2012م)، الثقافة المضادة في خطاب اللا منتمي (الصعاليك انموذجا)، (مجلة آداب ذي قار/العدد7/المجلد8).
- 17_ ناصيف، مصطفى، (1981م)، قراءة ثانية لشعرنا القديم، ط2، (دار الاندلس/بيروت).
- 18_ الولماني، محمد سلطان، (2012م)، نسخ من التركيب الوصفي في لامية العرب، مقال، (منبر حر للثقافة والفكر والأدب).
- 19_ اليوسف، يوسف، (1983م)، مقالات في الشعر الجاهلي، ط3، (دار الحقائق/ الجزائر).



وظائف اللغة وسياق المقام - التأثير والتأثر

Functions of language and the context of the place - influence and influence.

د. إبراهيم آدم أحمد هرون⁽²⁾

د. عباس محمد أحمد عبد الباقي⁽¹⁾

أستاذ مشارك في اللغة العربية - جامعة نيالا-نيالا-السودان.

Email: boksir@gmail.com

Email: abasskbr5@gmail.com

الملخص: تؤثر اللغة تأثيرا كبيرا في المجتمع الإنساني بكل قطاعاته، من خلال الدور الكبير الذي تقوم به في عملية التواصل؛ فهي قادرة على بلورة جميع حاجات المجتمع على اختلافها وتعددتها، وهي الجسر الذي يربط الإنسان بأخيه الإنسان. ترمي الورقة إلى توضيح العلاقة بين سياق المقام بعناصره المختلفة ووظائف اللغة المتعددة؛ لأن الظروف المحيطة بالحدث الكلامي لها تأثير ملموس في تشكيل وظائف اللغة التداولية اليومية، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في دراسة كيفية تأثير سياق المقام في اختيار الشخص للغة وانتقال هذا الاختيار إلى الآخرين عن طريق التفاعل والتواصل بين المرسل والمتلقي. اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تتشكل الوظيفة اللغوية وفقا لاعتبارات كثيرة منها: شخصية المنتج والمتلقي، مكان وزمان الخطاب، والظروف التي تكتنف الخطاب اللغوي. **الكلمات المفتاحية:** الوظيفة اللغوية-سياق المقام-التأثير والتأثر-التداولية-المنتج والمتلقي.

Abstract:

Language has a great influence on human society in all its sectors, through the great role it plays in the communication process; It is able to crystallize all the needs of society in its diversity, diversity and renewal, and it is the bridge that connects man with his fellow man.

The paper aims to clarify the relationship between the context of the Maqam with its various elements and the various functions of language; Because the circumstances surrounding the verbal event have a tangible impact on shaping the daily deliberative language functions, and therefore the problem of the study is to study how the context of the place affects a person's choice of language and the transmission of this choice to others through interaction and communication between the sender and receiver.

In his study, the researcher followed the descriptive approach, and the study concluded several results, including: the linguistic function is formed according to many considerations, including: the personality of the producer and recipient, the place and time of the discourse, and the circumstances surrounding the linguistic discourse.

Keywords: linguistic function - place context - influence and vulnerability - pragmatic - producer and receiver.

المقدمة:

ترتبط اللغة ارتباطا وثيقا بالمجتمع البشري، ويصيبها كل ما يصيب الإنسان من رقي أو تخلف، وتختلف معاني مفرداتها تبعاً لاختلاف طبقات المجتمع، وتعدد وظائفها وأدوارها مع تعدد حاجات الإنسان اليومية فكل فرد منا أغراضه التي يفصح عنها باللغة.

وإذا سلمنا أن الوظيفة الأساسية للغة هي إقامة التواصل بين الناس؛ فلا شك أن هذا التواصل محكوم بضوابط ومؤثرات متنوعة تقع خارج السياق اللغوي، تلك الضوابط المقامية تجعل الاتصال ناجحا أو العكس.

تتأثر الرسالة ومضمونها بالمرسل: نوعه وعمره وعمله وحالته النفسية وإلمامه باللغة ومعرفته بعبادات وتقاليد وثقافة مجتمعه كل ذلك ينعكس على عملية بناء الرسالة، وأهم من ذلك كله تحديد الهدف من الرسالة. وما أحاط بالمرسل من أحوال متعددة ينطبق تماما على المتلقي. كما تلقي المعايير الاجتماعية والصلات بين الناس ظلها على عملية التواصل واختيار اللفظ المناسب. أيضا



تتأثر عملية التخاطب بالعلاقة بين الطرفين (المرسل والمتلقي) وبالزمان والمكان، وبنوع الرسالة التي بعثها المتكلم أهي اجتماعية إخوانية (التهنئة، الاعتذار، التعزية...) أم هي حاجبية إقناعية.

إن الناظر لهذه المؤثرات التي تكتنف التواصل اللغوي يجدها تتميز بحركة مستمرة وتجدد مطرد؛ بسبب اختلاف أحوال الناس والمقام؛ لذلك تتنوع وتتعدد وظائف اللغة تمثيلاً مع ذلك الاستمرار والتجدد، وتتأسس الوظائف وتتشكل مرتبطة بعناصر الحدث الكلامي التداولي اليومي.

وظائف اللغة والمقام

أولاً- مفهوم الوظيفة اللغوية: اتفقت معظم المعاجم العربية على أن معنى كلمة (الوظيفة) تدور حول التقدير والتعيين، قال ابن منظور: "الوظيفة من كل شيء ما يقدر له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف أو شراب وجمعها الوظائف والوظف" (ابن منظور، 1997م، ص85) (1) وقال الجوهري: "(وظف) الواو والطاء والفاء: كلمة تدل على تقدير شيء. يُقال: وظفت له، إذا قدرت له كل حين شيئاً من رزق أو طعام..." (الجوهري 1987م ص267) (2). وقال الزبيدي: "الوظيفة، كسفية: ما يُقدر لك في اليوم من طعام، أو رزق كما في الصّحاح ... ويقال وظفت على الصّبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل" (الزبيدي، 1994م ص245) (3). واستخدمت كلمة الوظيفة كذلك للدلالة على المنصب والأجر الذي يتقاضاه العامل كما في المعجم الوسيط: "والوظيفة المنصب والخدمة المعينة..." (المعجم الوسيط، 2004م، ص431) (4).

أما معنى (الوظيفة) في اصطلاح اللغويين فارتبط بالدور والغرض المقصود الذي تؤديه اللفظة المعنية في التركيب اللغوي؛ لأن الكلمات التي يختارها الفرد للتواصل لها القدرة على حمل أفكاره وتصورات التي تتأثر بحالته النفسية والصحية وبمركزه الاجتماعي وغيرها مما يخص المنتج؛ لذلك ننظر إلى اللغة بأنها ليست أصواتاً تنطق فحسب ولكنها المحرك الأساس والفعل لكل ما يدور بين أطراف الخطاب.

إن مفهوم الوظيفة اللغوية مرتبط بمفهوم اللغة نفسها، لذلك سنقف أولاً عند تعريف اللغة ومفهوماً وسنركز على أبرز المفاهيم التي جمعت بين التعريف والوظيفة، قال ابن جني: "أما أحدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 2001م، ص15) (5). وعرفت على أنها: "نظام من الرموز الصوتية الاعتبائية يتم بواسطتها التعارف بين أفراد المجتمع..." (عميرة، 1987م، ص9) (6). وقال أنطوان مبيّة: "إن اللغة حدث اجتماعي بالدرجة الأولى" (حجازي، 1978م، ص10) (7). ويقول وتتي: "إنها ليست قوة من قوة النفس ولا هي من فعل الفكر بل هي أثر غير مباشر لهذا الفكر" (السابق، ص15) (8). وعند أوتو بيسرسن: "نشاط إنساني، يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الفرد، ومن جانب آخر عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون" (جمعة، 1984م ص3) (9). ويرى إدوارد سابير: "أن اللغة وسيلة إنسانية خالصة، وغير غريزية إطلاقاً، لتوصيل الأفعال والأفكار والرغبات، عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية" (بشر، 1976م، ص117) (10). وقال كارول: "إنها ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعات من الناس والتي تصف بشكل عام الأشياء والأصوات والعمليات في البيئة الإنسانية" (السعران، 1998م، ص11) (11).

جمعت المادة المعروضة في تعريف اللغة بين المفهوم والوظيفة، وحت ألفاظ وإشارات تكشف عن وظيفة اللغة وهي على الترتيب: (التعبير عن الأغراض، التعارف بين الناس، اجتماعية اللغة، علاقتها بالتفكير إنسانية اللغة ارتباطها بالتفاعل، توصيل الأفكار والرغبات، الاتصال المتبادل بين الناس، وصف الأشياء والعمليات في البيئة الإنسانية). هذه العبارات كلها لا تخرج عن إطار التواصل اللغوي اليومي والتعبير عن الأغراض والحاجات. كما تكشف هذه العبارات عن مدى ارتباط الوظيفة اللغوية بمفهوم اللغة وبالتالي تكتسب أهميتها من الدور الذي تؤديه في عملية التواصل اللغوي.

وبناء على ما سبق فالوظيفة اللغوية في الاصطلاح تعني: "الدور الذي تضطلع به العلامة اللغوية في بناء المركب الملفوظ، إذ يعد كل عنصر من الجملة مسهماً في المعنى العام" (طعيمة، 2002م، ص216) (12). إذن كل الألفاظ اللغوية تقدم جزءاً من المعنى العام من خلال الدور الذي تؤديه في عملية التواصل. وعليه فإن الوظيفة اللغوية تنسم بالخصائص الآتية:

أ- يمكن وصف معظم الوظائف اللغوية بأنها تداولية تتعلق بالمعنى التواصلية المرتبط بمقاصد المتكلم.

ب- الوظائف اللغوية متعددة وكثيرة بسبب تعدد أغراض وحاجات المتكلمين، واختلاف معارفهم وخبراتهم.

ج- تملك الوظائف اللغوية القدرة على إشباع حاجات الأفراد؛ لاعتقاد عامة الناس أنه يستطيع أن ينقل كل ما يريد إلى الآخرين بواسطة اللغة.

د- تتميز الوظائف اللغوية بالتجديد المستمر تبعاً لتجدد الموقف والحاجة، ولأنها تحكمها قواعد تختلف عن القواعد المعيارية.



ثانياً-تعدد الوظائف اللغوية:

أجمع اللسانيون وخاصة أنصار الاتجاه الشكلي البنيوي على أن وظيفة اللغة الأساسية هي إقامة التواصل (وافي 2004م، ص37) (13). ثم ظهرت نظريات جديدة مثل التداولية التي ربطت بين دراسة اللغة وكيفية استعمالها في المواقف المختلفة، ونادت بضرورة دراسة كل عناصر سياق المقام بجانب السياق اللغوي؛ وذلك لأهمية سياق المقام في فهم اللغة ودراستها في الاستعمال والتواصل. (مصطفى، 2004م، ص120) (14).

وانعكست آراء التداولية على دراسة المعنى مربوطاً بظروفه كلها، وفي هذا الجانب لا تُعد التداولية ضد البنيوية لأنها لا تنكر الوظيفة الأساسية للغة (التواصل) ولكنها تضيف بعداً جديداً في دراسة المعنى أغفلته البنيوية وهو دراسة تأثير المقام؛ وعليه فإن الوظائف اللغوية تبدو أكثر تعدداً ووضوحاً وحيوية إذا ربطناها بالمقام، وقد اتفق اللسانيون على اختلاف توجهاتهم على الوظائف اللغوية الآتية:

الوظيفة النفعية ويطلق عليها أنا أريد، **والوظيفة التنظيمية** وتعرف باسم وظيفة (فعل كذا... ولا تفعل كذا) **والوظيفة التفاعلية** (وهي وظيفة أنا وأنت)، **والوظيفة الشخصية** **والوظيفة الاستكشافية** **والوظيفة التخيلية** **والوظيفة الإخبارية** **(الإعلامية)** **والوظيفة الرمزية**. (هاليداي، دت، ص14) (15).

ترتبط الوظائف أعلاه بالتداول وبظروف استعمال اللغة في المواقف المختلفة، وأرى أن هذه الوظائف اللغوية شاملة وجامعة، وأن اللغة قادرة على تحقيقها كلها. كما ذكر بعضهم وظائف أخرى مثل: الاجتماعية والخاصة والتمثيلية، ووجدت تقسيمات للوظائف مابين داخلية ترجع إلى علاقتها بالسياق اللغوي وأخرى خارجية ترجع إلى صلتها بسياق المقام. ولكن كل ما ذكر من وظائف وتقسيمات لا يخرج عن الوظائف المذكورة.

ثالثاً-مفهوم المقام:

يقصد بالمقام السياق الخارجي للغة، ويطلق عليه أيضاً سياق الموقف وهو يؤدي دوراً مهماً في تحديد المعنى (أيوب، 1964م، ص18) (16). ويرى فيرث أن سياق الموقف يمثل شبكة من العلاقات، علاقات بين أشخاص يقومون بأدوارهم في المجتمع مستعملين في ذلك لغات مختلفة، ومرتبطين بحوادث وأشياء متنوعة لها اتصال وثيق بالمقولة المستعملة وتأثير الفعل اللغوي وقوته، بالإضافة إلى تأثير الزمان والمكان (حسان، 2009م، ص33) (17).

ويتكون سياق الموقف من ثلاثة عناصر هي: شخصية المتكلم والسامع والمشاهد ودوره، والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المختلفة المحيطة بالحدث اللغوي، وأثر الحدث اللغوي في المشتركين كالإقناع أو الفرح أو الألم أو الإغراء. (بشر، 1989م، ص122) (18).

يمكن أن نمثل لذلك بأي مفردة لغوية في سياقات مختلفة لنبين الفرق في المعنى، في السودان يقولون: فلان أكلهم جري أي سبقهم، ويقولون: التجار أكلوه أي خدعوه وأخذوا ماله، وأولاده أكلوه بمعنى تقاسموا ماله وأكل الحرام فعل ما يوجب الحرام، وأكل نارو براه أي تحمل العاقبة وحده، والهلل أكل المريح أي هزمه...

إن فهم هذه العبارات، يتوقف على فهم الظروف والملابسات التي يستعمل فيها الفعل (أكل) ولن يستطيع شخص فهم المعاني المختلفة لذلك الفعل من خلال السياق اللغوي وحده، بل لابد أن يكون سودانياً، أو عاش في المجتمع السوداني، وبين الجماعة اللغوية التي تستخدم هذه العبارات، وعاش هذه السياقات بالتجربة. (آدم 2007م ص40) (19).

وقد اهتم علماء العربية القدامى بسياق الموقف واصطلحوا عليه بالمقام، فالعرب كانت تراعي مواقف الكلام حتى اشتهر بينهم (لكل مقام مقال) وهذه المراعاة تعني فهم بيئة المتكلم وكل ما يندرج تحتها، وكذلك بيئة المتلقي، وبيئة الحدث الكلامي نفسه، ومراعاة المناسبات التي يطلق فيها القول، ولا يتم التفاهم في أي لغة إلا إذا روعيت تلك المناسبات، ولن يكون الكلام مفيداً ولا الخبر مؤدياً غرضه ما لم تتم الإحاطة بكل هذه العناصر الواقعة خارج السياق اللغوي.

تأثير المقام في الوظيفة اللغوية

تتألف عملية التواصل اللغوي من عدة أركان أولها المنتج الذي يُحمل رسالته مقاصد وأهداف محددة فليجأ إلى اللغة لتمده بالألفاظ المناسبة ويركبها وفق القواعد المتعارف عليها، ثم ينظر إلى المقام بكل عناصره ليلائم بين (السياق اللغوي) وشروط المقام التي تؤثر في صحة وسلامة الرسالة. وعليه فالرسالة تكونت من بنية لغوية تركيبية وبيئة سياقية مقامية، وهما وجهان لعملة واحدة، فالبنية اللغوية وحدها لا تحمل المعنى كاملاً، والبيئة المقامية ليس لها دور إلا من خلال السياق اللغوي.

وعند النظر إلى اللغة بوصفها وسيلة اتصال لتحقيق التفاعل بين الناس، يتضح ارتباط هذه الوظيفة الرئيسة بالسياقين اللغوي والمقامي وبالمعنى الذي يعد ثمرة عملية التواصل، فالمعاني تتولد عند المتكلمين أثناء تفاعلهم الاتصالي مستمدة صحتها



واستمراريتها من ارتباطها بمقامها الذي تولدت فيه. بناء على هذه العلاقة الوطيدة بين سياق المقام ووظائف اللغة يظهر أثر الأول في الثاني من خلال النقاط التالية:

أولاً-المقام والمتكلم: يراد بالمتكلم صاحب الرسالة، صغيراً أو كبيراً، ذكراً أو أنثى، ويؤثر فيه المقام من خلال النقاط التالية: أ- معرفة المتكلم بالقواعد اللغوية التركيبية والقواعد التداولية: تتمثل القواعد التركيبية في القواعد (الصوتية والصرفية والنحوية)، أما القواعد التداولية فتشمل مجموعة الأعراف والضوابط التي يجب مراعاتها في المجتمع المحدد وتختلف القواعد التركيبية عن قواعد التداول؛ لأنها تتعلق بسياق المقام، ولكنها تؤثر في القواعد التركيبية وتوجهها نحو مراعاة الموقف الذي يتطلب اختلاف الصيغ لاختلاف الجنس، العمر، الطبقة الاجتماعية، صلة القرابة، المكان والزمان العلاقة بين أطراف الحدث اللغوي وغيرها من مكونات المقام (المتوكل، 2006م، ص21) (20). وعليه فإن القواعد التداولية ذات أهمية كبيرة في عملية التواصل وتعد من أقوى المؤثرات في المتكلم الذي يجب عليه مراعاتها والأخذ بها.

ب- مشاركة المتلقي في عملية التواصل: يُعد المتلقي جزءاً أصيلاً من عملية التواصل، ومشاركاً فاعلاً في إنتاج الرسالة وفهمها، لذلك على المتكلم إشراك المتلقي في التواصل من خلال معرفة حاله، وقدرته على الفهم، ونصيبه من اللغة، وعلاقته بالمتكلم وتجاربها، وكذلك معرفة مخزونه المعرفي المشترك بين الطرفين، وأخيراً اختيار الوقت والمكان المناسبين.

إن المتلقي يتوقع من المتكلم خطاباً يراعي حاله ووضع، وعليه فإن استخدام اللغة غير الملائمة للموقف يؤدي إلى غموض هدف المتكلم وتفهم رسالته بشكل خاطئ، فمن المهم أن يقيم المتكلم كل موقف متعلق بالمتلقي ويلائم بينه وبين مفرداته. ج- انتقاء اللغة المناسبة للمتكلم: تتضمن الرسالة اللغوية معنى محدد، وهدف ينشده المتكلم، وموقف المتكلم من الرسالة نفسها، إذن المتكلم محكوم بضرورة وضوح المعنى والهدف وهما يتأثران بموقفه من رسالته، حالته النفسية الانفعالية ومدى صدقه أو شكه أو تردده أو هزله، كل هذا يفرض عليه انتقاء مفردات بعينها، فيلجأ إلى النفي أو الإثبات أو التكرار أو التعجب أو الاستفهام، وقد يميل إلى التلطف اللغوي في بعض المواقف، أو يعتمد على استعطاف المتلقي، وقد يحتاج إلى الفطنة وسرعة البديهة في مواقف أخرى، تملئ هذه المواقف على المتكلم وجوب اختيار لغة تناسبه أولاً قبل أركان عملية التواصل الأخرى.

د-نوع الرسالة: يُحدد نوع الرسالة خاصة عند البنيويين بالرجوع إلى موضوعها وهدفها، إلا أن الاعتماد على الموضوع والهدف لا يكفي لتحديد نوع الرسالة، لأن ظروف الاستعمال تؤثر في تصنيف الرسالة فقد تبدو الرسالة دينية أو سياسية وفق مقاصد المتكلم الظاهرة، ولكن عند توظيف عناصر المقام قد يتغير نوع الرسالة، مما يدل على أن الشكل الظاهري ليس كافياً للتصنيف. (بوجراند، 1998م، ص39) (22).

يمكن ربط تحديد نوع الرسالة بالاستراتيجيات التي وظّفها المرسل في رسالته بالإضافة إلى دور المتلقي في المعالجة وصولاً إلى الفهم، فقد تكون الرسالة أمراً يطلب المتكلم تنفيذه، وقد تكون طرفة أو نكتة، وقد تحمل معلومة يراد إيصالها، أو حجة يتوقع منها الإقناع أو اعتذاراً عن موقف ما، لذلك فإن أنواع وأنماط الرسائل المقصودة في التداول اليومي للغة تتحدد وفق الهدف والموضوع واستراتيجيات المرسل ودور المستقبل وظروف الإنتاج (الحميري، 1998م، ص49). (22)

يظهر أثر نوع الرسالة واضحاً في المتكلم من خلال توجيهه إلى اختيار ألفاظ وتراكيب خاصة وأسلوب معين محكوم بالهدف والقصد والاستراتيجيات، فمن يأمر أو يستفهم تختلف بنية رسالته اللغوية عن يرسل معلومة أو يعتذر أو يرمي إلى الإقناع بأمر ما.

هـ-تحديد هدف الرسالة: يسعى المتكلم من خلال خطابه إلى تحقيق هدف معين، قد يظهر مباشرة وقد لا يظهر حينها يستعين المتكلم بجانب لغة الخطاب بالمعطيات السياقية المقامية والمعلومات المسبقة فيبني لغة خطابه عليها كما يستدل بها المتلقي ليدرك قصد المرسل (بوقرة، 2006م، ص42). (23)

ولتحديد الهدف أهمية كبيرة إذ يساعد وضوحه في استمرار الحوار وضمان قوة التأثير، ويضمن كذلك وصول المعلومة، ويسهل على المتكلم اختيار الوسيلة المناسبة، ويزيد وضوح الهدف من تهيئة المناخ التواصل ليكون أكثر تفاعلاً وحيوية. ولكي يحقق التكلم هدفه يجب أن يمتلك القدرة على التنويع وفق الأهداف والمواقف، فيختصر مرة، ويطيل أو يكرر مرة أخرى، ويخفي بعض معانيه ويظهر بعضها الآخر، ولهذا التنويع وسائل ينبغي معرفتها، مثل: فهم الواقع والقدرة على الإدراك والتوقع، المشاركة المجتمعية الفاعلة، والرفق خاصة مع المخالفين في الرأي أو التوجه.

ثانياً-المقام والمتلقي: يمثل المتلقي الطرف الثاني الذي يشكل مع المتكلم الفعل الاتصالي، وإليه تتجه لغة الرسالة التي تعبر عن قصد المتكلم، وهو يمارس دوراً مهماً في توجيه المتكلم عند صياغة خطابه، وعلى المتلقي بمهارات واستراتيجيات حسن الاستماع، والقدرة على الفهم والاستيعاب، وبناءً على مبدأ التداول فإن المتلقي يتأثر بالمقام ويتضح ذلك التأثير في الآتي:



أ- علاقة المتلقي بالمتكلم: إن اللغة التي يستخدمها المتكلم عادة تكون مصحوبة بقرائن وإشارات كثيرة تقود المتكلم إلى المعنى المراد، ولكن إن لم يصبها معرفة بمنتج الخطاب وحاله لا يمكن الوصول إلى المعنى المراد بالتحديد من الخطاب، لأن المعنى كل مركب من مجموعة من القواعد اللغوية بالإضافة إلى سياق الحال غير اللغوي (الفقي 200م، ص89) (24). تؤثر العلاقة بين المتكلم والمتلقي في كليهما معا، وتحتل مكانة كبيرة في التأثير فقد تكون صلة قرابة، صداقة علاقة عمل مشترك، هذه العلاقات تتفاوت ما بين القرب والبعد والدنو والعلو، واعتمادا على مبدأ التداول اللغوي المستمر فعلى المتلقي الرجوع إلى المقام وظروف التواصل ويأتي في مقدمتها علاقته بالمتكلم، كما يجب عليه أن يتحلى بمهارات حسن الاستماع، والقدرة على الفهم والتدقيق.

ب- الاستفادة من الرسالة: تتعلق عملية الاستفادة من الرسالة بفهمها أولا، وتتفاوت درجة الاستفادة بحسب حال وظروف المتلقي فقد يكون (حزينا، فرحا، جائعا، متعبا، أضاع شيئا ثمينا، في عجلة من أمره ليلحق بشيء ما....) تؤثر هذه الأحوال جميعها في درجة الاستفادة من الرسالة، وخاصة التفاعل معها الذي ينشأ عنه آثارا في العواطف والأفكار كالإقناع والإرشاد مثلا. (صحراوي، 2005م، ص101) (25)

ثالثا-المقام وبنية الرسالة: عُرِّفت بنية الكلمة بأنها صيغتها أو وزنها أو هيئتها المتمثلة في عدد حروفها المرتبة أصليا وزائدة وحركاتها المعينة وسكونها (الحناش، 1980م، ص85) (26) وقال ميشال زكريا: "البنية هي ذلك النظام المتسق الذي تتحدد كل أجزائه بمقتضى رابطة تماسك وتوقف، تجعل من اللغة مجموعة منتظمة من الوحدات أو العلاقات المنطوقة التي تتفاضل ويحدد بعضها بعضا على سبيل التبادل. (زكريا، دت، ص17) يدور مصطلح حول النظم والتأليف والتركيب والترتيب والتعليق والبناء، وكلها تشير إلى إنشاء الكلام، إذن البنية نظام من العلاقات بين العناصر اللغوية لتكون كلا متسقا، وتؤدي إلى فهم المعنى.

يصدر المتكلم إصدارا خطابيا بمبنى معين لتوصيل غرضه وتحقيق مقصده، وبين البنية والوظيفة أو المعنى الذي يحمله الخطاب علاقة تبعية؛ فالبنية تراكيب مترابطة تؤدي وظيفة التواصل انطلاقا من الأغراض التداولية التي تستعمل هذه العبارات وسائل لتحقيقها فبين البنية والوظيفة علاقة تبعية. (المتوكل، 1993م، ص21) قال الراجحي في حديثه عن أن المعنى الوظيفي هو الأصل وأن المبنى يأتي لخدمته: "والمنهج الذي نرتضيه هو الذي يقع في الناحية الأخرى وهو الذي أصله سببويه وظل يوجه الفكر النحوي في تاريخه الطويل، المعنى هو الأصل في اللغة وليس للنحوي غاية إلا الوصول إلى المعنى، وكل فصيلة من فصائل النحو وكل تركيب من تراكيبه ليس مجرد أشكال ومبان وإنما هي معان تتقمص مبان، ومن ثم فإن التحليل يرد المعنى إلى أصله ويربطه بمعناه أو يجعله تاليا له فالمبتدأ والخبر ليسا اسمين مرفوعين في بنية شكلية وإنما هما تركيب مخصوص يصدر عن معنى معين..." (الراجحي 2002م، ص250). وقال الزمخشري: "إن الوظيفة التواصلية أو المعنى هو المحدد للفظ وأساس وجوده فاللفظ تابع للمعنى" (الزمخشري، 1989م، ص86).

برهنت الأقوال أعلاه على أن اللفظ تابع للمعنى أو الوظيفة، وبما أن المعنى يتأثر بالمقام فاللفظ أيضا يتأثر بالمقام الذي يوجه لاختيار مفردة دون أخرى لترتبط بعنصر دون آخر في ظروف خاصة لأداء الوظيفة المحددة، وبهذا التوجيه تتحقق تداولية المفردة وتأثيرها في المتلقي ويتم الإقناع. (الحباشة، 2008م، ص56) (31).

فالإنسان يعبر بالكلمات أي الصيغ عن كل ما يدور في نفسه، وينقل بواسطتها حضارته وتاريخه، وينظم علاقاته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويبلور أفكاره وتصوراتها كلها لا تفصل عن الظروف المحيطة، فالمقام هو الموجه الأول لاختيار الصيغة المعينة.

الخاتمة:

تتأثر جميع أركان عملية التواصل اللغوي بالظروف المحيطة بالحدث الكلامي الواقعة خارج السياق اللغوي من علاقات اجتماعية، وأحوال نفسية، وأوضاع سياسية، وكذلك العادات والتقاليد والأنماط الثقافية المختلفة، كلها تلقي بظلالها على أطراف العملية التواصلية وعلى الرسالة نفسها ونوعها وهدفها وأسلوبها وبنيتها. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً-أكدت الدراسة أن أهمية اللغة وحيويتها ترجع إلى دورها ووظيفتها التي تؤديها في المجتمع.

ثانيا-ترتبط الدراسة الشكلية للغة ارتباطا وثيقا بسياق المقام، ولا فائدة من دراسة اللغة بعيدا عن سياقها وظروف استعمالها.

ثالثا-إن الوظائف اللغوية متجددة ومستمرة بحسب الواقع والأحوال.

رابعا-تشكل الوظيفة اللغوية وفقا لاعتبارات كثيرة منها: شخصية المُنتج والمتلقي، مكان وزمان الخطاب، والظروف التي تكتنف الخطاب اللغوي.

خامسا-إنتاج وتحليل وفهم الرسالة عملية مشتركة بين المرسل والمتلقي الذي لم يعد عنصرا ثانويا في عملية الاتصال.



سادسا-ينعكس تأثير المقام على تحديد نوع الرسالة بناءً على هدفها وأسلوبها واستراتيجيات المرسل التي اتبعتها في رسالته.
سابعاً-توجد علاقة تبعية بين البنية والوظيفة، فالبنية تتبع الوظيفة والمعنى.
ثامناً-يعد المقام المؤثر الأول والموجه الرئيس لاختيار البنية اللغوية للرسائل التواصلية.

الهوامش:

- (1) جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ج4، دار صادر، القاهرة، 1997م، ص
- (2) اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطا، ج3، دار العلم، بيروت، ط4 1987م، ص267.
- (3) محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، تحقيق مصطفى جواد وآخرون، ج3، دار الفكر، بيروت، ط2، 1994م، ص245.
- (4) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ج3، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004م، ص431.
- (5) أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م، ص15.
- (6) خليل أحمد عاميرة، في التحليل اللغوي، مكتبة المنار، بيروت، ط1، 1987م، ص9.
- (7) محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ط2، 1978م، ص10.
- (8) المرجع السابق، ص15.
- (9) جمعة فتحي، من علم اللغة العربية، مطبعة المدينة، القاهرة، ط1، 1984م، ص3.
- (10) كمال محمد بشر، قضايا لغوية، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط1، 1976م، ص117.
- (11) محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1963م، ص11.
- (12) رشدي طعيمة، مفهوم اللغة ووظائفها، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، دت، ص216.
- (13) علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1، 2004م، ص37.
- (14) عبد المجيد مصطفى، دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد، عمان، ط1، 2004م، ص120.
- (15) مايكل هاليداي، ترجمة محمود أحمد نحلة، وظائف اللغة، دت، ص
- (16) عبد الرحمن أيوب، التطور اللغوي، دار الطباعة القومية، القاهرة، ط1، 1964م، ص18.
- (17) تمام حسان، الأصول، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2009م، ص33.
- (18) كمال محمد بشر، التفكير اللغوي بين القديم والحديث، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، دت، ص122.
- (19) الصادق محمد آدم، توظيف السياق في الدرس اللغوي، جامعة الخرطوم، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، نوفمبر 2007م، ص40.
- (20) أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، كلية الآداب، الرباط، المغرب، ط1، 1993م، ص21.
- (21) دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص22.
- (22) عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص (المفهوم والعلاقة والسلطة)، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، 1998م، ص49.
- (23) نعمان بوقرة، التصور التداولي للخطاب اللساني عند ابن خلدون، مجلة الرائد، العدد 79، الجزائر 2006م، ص42.
- (24) صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م، ص24.
- (25) مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية للأفعال الكلامية في اللسان العربي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005م، ص101.
- (26) محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، دار الرشد الحديثة، الدار البيضاء، ط1، 1980م، ص85.
- (27) زكريا إبراهيم، مشكلات فلسفية، مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية، دار مصر للطباعة، القاهرة، دت، ص17.
- (28) أحمد المتوكل، مرجع سابق، ص29.
- (29) عبدة الراجحي، النظريات اللغوية المعاصرة وموقفها من العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002م، ص250.
- (30) أبو القاسم جار الله الزمخشري، الكشف، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1998م، ص86.
- (31) صابر الحباشة، التداولية والحجاج، دمشق، سوريا، 2008م، ص56.

قائمة المراجع:

- 1- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 2001م.
- 2- أبو القاسم جار الله الزمخشري، الكشف، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1 1998م.
- 3- أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، كلية الآداب، الرباط، المغرب، ط1، 1993م.
- 4- اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطا، دار العلم، بيروت، ط4 1987م.
- 5- تمام حسان، الأصول في النحو، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2009م.
- 6- جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، القاهرة، 1997م.



- 7-جمعة فتحي، من علم اللغة العربية، مطبعة المدينة، القاهرة، ط1، 1984م.
- 8-خليل أحمد عمارة، في التحليل اللغوي، مكتبة المنار، بيروت، ط1، 1987م.
- 9-دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.
- 10-رشدي طعيمة، مفهوم اللغة ووظائفها، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، د.ت.
- 11-زكريا إبراهيم، مشكلات فلسفية، مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية، دار مصر للطباعة، القاهرة، د.ت.
- 12-صابر الحباشة، التداولية والحجاج، دمشق، سوريا، 2008م.
- 13-الصادق محمد آدم، توظيف السياق في درس اللغوي، جامعة الخرطوم، كلية الآداب، قسم اللغة العربية نوفمبر 2007م.
- 14-صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م.
- 15-عبد الرحمن أيوب، التطور اللغوي، دار الطباعة القومية، القاهرة، ط1، 1964م.
- 16-عبد المجيد مصطفى، دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد، عمان، ط1، 2004م.
- 17-عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص (المفهوم والعلاقة والسلطة)، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، 1998م.
- 18-عبد الرزاق، النظريات اللغوية المعاصرة وموقفها من العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002م.
- 19-علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1، 2004م.
- 20-كمال محمد بشر، قضايا لغوية، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط1، 1976م.
- 21-التفكير اللغوي بين القديم والحديث، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، د.ت.
- 22-مايكل هاليداي، وظائف اللغة، ترجمة محمود أحمد نحلة، د.ت.
- 23-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004م.
- 24-محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، دار الرشد الحديثة، الدار البيضاء، ط1، 1980م.
- 25-محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، تحقيق مصطفى جواد وآخرون، دار الفكر، بيروت، ط2، 1994م.
- 26-محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1963م.
- 27-محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ط2، 1978م.
- 28-مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية للأفعال الكلامية في اللسان العربي، دار الطليعة، بيروت ط1، 2005م.
- 29-نعمان بوقرة، التصور التداولي للخطاب اللساني عند ابن خلدون، مجلة الرائد، العدد 79، الجزائر 2006م.



نماذج من التنغيم في القرآن الكريم ودوره في تجنب الخطأ القرآني

Intonation in the Noble Qur'an and its Role in Avoiding Reading Error

د. عبد العزيز أيت بها - جامعة زايد - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - قسم اللغة العربية - الإمارات العربية المتحدة

Email: Abdel.AazizBaha@zu.ac.ae

ملخص:

يعد المستوى الصوتي من أهم مستويات اكتساب اللغة من جهة، ودراستها دراسة لسانية من جهة ثانية، وذلك لكونه القاعدة والأساس الذي تقوم عليه باقي المستويات اللغوية، لذلك نجد علماء اللغة والدراسات القرآنية القدماء قد غنوا بدراسة أصوات اللغة العربية عناية كبيرة وصرفوا في ذلك جهداً جهيداً، وكان همهم الشاغل حفظ لغة القرآن من اللحن والخطأ، فكانت لهم نظرات ثاقبة وآراء رائدة مازال الدرس الصوتي الحديث يعترف بصحتها؛ ولعل من أبرز الظواهر الصوتية المهمة في هذا الصدد ظاهرة التنغيم Intonation. لقد حاولنا في هذه الدراسة بيان أهمية التنغيم في قراءة القرآن الكريم، ليقاس ذلك على مهارة القراءة عند المتعلمين عامة، وهذا من خلال تتبع جهود اللغويين وعلماء التجويد في رصد هذه الظاهرة، وكشف أثرها في المستوى الدلالي والتداولي للنص القرآني والتواصل اللغوي، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي، القائم على استقراء نصوص القدماء الدالة على ظاهرة التنغيم، وتحليلها بما يبين أهمية هذه الظاهرة ووعي القدماء بها. وقد خالصنا في هذه الدراسة إلى وعي القدماء بظاهرة التنغيم وإن لم يصفوها بهذا المصطلح، كما كانوا مدركين لوظيفتها الدلالية والتداولية، ودورها في تجنب اللحن أو الخطأ القرآني سواء في القرآن الكريم أو في التواصل اللغوي.

الكلمات المفتاحية: التنغيم الصوتي - النص القرآني - علم الأصوات - علم التجويد - الخطأ القرآني

Abstract:

The phonetic level is one of the most important levels of language acquisition and it should be studied is at a linguistic level, because it is the base and foundation upon which the rest of the linguistic levels are based. Therefore, linguists and ancient Qur'anic studies were concerned with studying the sounds of the Arabic language with great care and effort. They had insightful views and opinions in this field; one of the most important phonetic phenomena in this regard is the issue of Intonation. In this study, we have tried to show the importance of intonation in reading the Holy Qur'an in particular, and the reading skills of learners in general by following the efforts of linguists and scholars in monitoring this phenomenon, and its impact on the semantic and pragmatic level of the Qur'anic text and linguistic communication. We have adopted a qualitative-analytical approach in this study. This approach is based on extrapolating the texts of the ancients indicating the phenomenon of intonation, and analyzing it to show the importance of this phenomenon and the awareness of the ancients about it.

In this study, we concluded that the ancients were aware of the phenomenon of Intonation, although they did not describe it with this term, as they were aware of its semantic and pragmatic functions, and its role in avoiding melody or reading error, whether in the Holy Qur'an or in linguistic communication.

Key Terms: Phonemic Intonation - Quranic text - Phonetics - Tajweed science - Reading error



يندرج التنغيم Intonation ضمن الظواهر الصوتية التشكيلية في اللغات الطبيعية، إذ يعد من الفونيمات التطريزية التي لها وظيفة تمييزية في الكلام، على غرار النبر (Stress) والنغمة (Ton) والوقف (Pause)... فكل هذه الفونيمات فوق تركيبية تعد ملامح صوتية لها بالغ الأثر والأهمية على المستوى الدلالي والتداولي للكلام.

تهدف هذه الورقة التي تحمل عنوان "التنغيم في القرآن الكريم ودوره في تجنب الخطأ القرآني"، إلى إبراز دور التنغيم في اللغة عامة ولغة القرآن الكريم خاصة، فهو عنصر بارز من عناصر التوازن الصوتي والتلوين الدلالي، يحفظ للقرآن جماله الأسلوبية، ويسهم في تشكيل بنيته الصوتية، بالإضافة إلى أثره في البنية الدلالية والتداولية للنص القرآني، ودوره في تجنب الخطأ القرآني بمستوياته المختلفة.

وتتحدد إشكالية البحث في سؤالين جوهريين: الأول؛ هل كان علماء اللغة العربية وعلماء التجويد والقراءات على وعي بظاهرة التنغيم الصوتي في قراءة القرآن الكريم؟ الثاني؛ وإذا كان الجواب بالإيجاب فما الوظائف الدلالية والتداولية التي أنطأها هؤلاء العلماء بهذه الظاهرة الصوتية؟ وما دور التنغيم في القراءة الصحيحة للنص القرآني في نظرهم؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدت على المنهج الاستقرائي التحليلي، القائم على استقراء نصوص القدماء الدالة على ظاهرة التنغيم، وتحليلها بما يبين أهمية هذه الظاهرة ووعي القدماء بها.

ويمكن تلخيص الفرضية التي أروم اختبارها في هذه الورقة في إثبات مدى إدراك القدماء من اللغويين وعلماء التجويد والقراءات أهمية الأداء التنغمي الصحيح للنص القرآني في تجنب الخطأ القرآني بمستوياته المختلفة من جهة، وتحصيل الفهم الصحيح والسليم واستنباط الدلالات والمعاني من جهة ثانية. وللتحقق من هذه الفرضية قسمت المقال إلى أربعة محاور: الأول: مفهوم التنغيم ونماذج في اللغة العربية، والثاني: وظائف التنغيم ودوره في الأداء اللغوي الصحيح، والثالث: دور التنغيم في الأداء القرآني، والرابع: نماذج تطبيقية من النص القرآني.

1. مفهوم التنغيم ونماذج في اللغة العربية

1-1 مفهوم التنغيم

يمكن تعريف التنغيم بأنه "تغيير في الأداء بارتفاع الصوت وانخفاضه في أثناء الكلام العادي للدلالة على المعاني المتنوعة في الجملة الواحدة" (موسوي مناف، 1991، ص 98)، ويظهر أن التنغيم بهذه الدلالة بشكل "تتابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة، أو أجزاء متتابعة، وهو وصف أجزاء الجمل، وليس للكلمات المختلفة المنعزلة" (عمر، 1997، ص ص 229—230) وهذا يعني أن التنغيم ظاهرة ترتبط بدرجة الصوت في الكلام علواً وخفوتاً، سرعة وبطءاً، ولذلك سماه إبراهيم أنيس "موسيقى الكلام" (أنيس، 1981، ص 163)، وعده أحمد الفيومي أحد أركان الفصاحة والصحة الصوتية (الفيومي، 1991، ص 186).

وقد يتداخل التنغيم مع مجموعة من الظواهر التطريزية، أهمها النغمة والنبر، ويتجلى الفرق بين النغمة والتنغيم في كون الأولى تظهر على مستوى الكلمة، بينما يظهر التنغيم على مستوى الكلام، وفي ذلك يقول أحمد مختار عمر: "هناك نوعان من اختلاف درجة الصوت يمكن تمييزهما:

أ. نوع يسمى بالنغمة أو التون (ton) وهنا تقوم درجات الصوت المختلفة بدورها المميز على مستوى الكلمة، ولذا تسمى تونات الكلمة.

ب. نوع يسمى بالتنغيم ((intonation)) وهنا تقوم درجات الصوت المختلفة بدورها المميز على مستوى الجملة أو العبارة أو مجموعة الكلمات." (مختار أحمد، 1997، ص 225)

وأما بخصوص تداخل النبر مع التنغيم فقد أشار تمام حسان إلى أنه كثيراً ما "يقف المرء عند أحد المعاني باحثاً عما إذا كان هذا المعنى وظيفة النبر بمفرده، أو وظيفة التنغيم بمفرده، ثم لا يستطيع الجزم بأنه وظيفة أحدهما على انفراد" (حسان، د.ت، ص 230)، إلا أنه رغم هذا التداخل فإن ثمة فرقاً جوهرياً يمكن تلمسه بين الملمحين الصوتيين، ويتجلى هذا الفرق في كون النبر يقع على مستوى المقطع، وبالضبط على نواة المقطع، أما التنغيم فينتشر في سائر عناصر الجملة كما أسلفنا الذكر، بمعنى أن التنغيم سلسلة من النبرات يطبعها الصعود والهبوط حسب اتجاه الملفوظ.



1- 2 نماذج التنغيم في اللغة العربية

1-2-1 نموذج تمام حسان

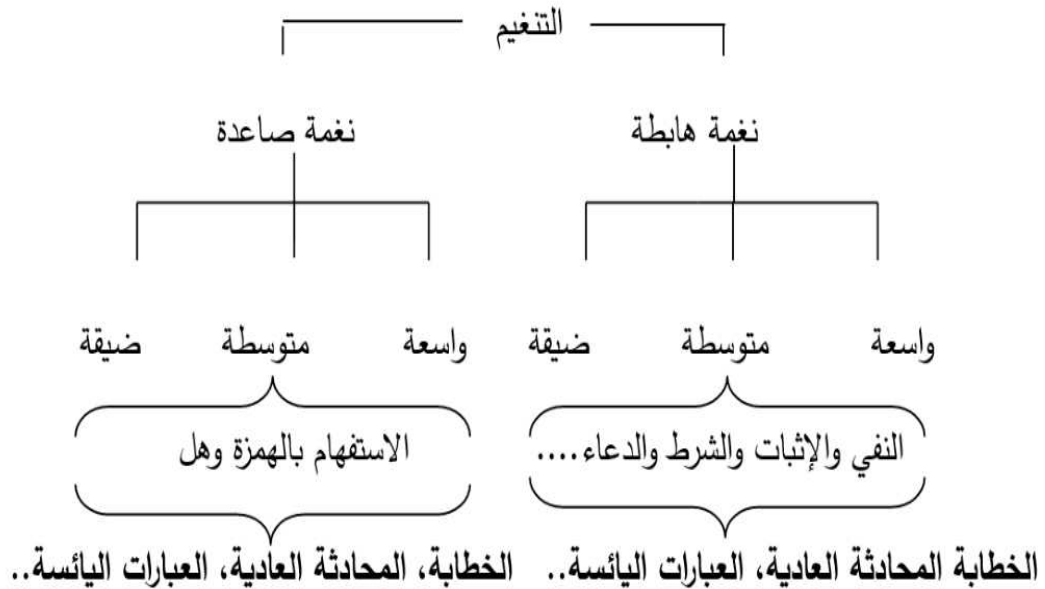
اجتهد الدارسون في وضع نَمْدَجَة لملاح التنغيم في اللغة العربية. وكان من أولى هاته المحاولات النماذج التنغيمية التي وضعها تمام حسان ونقلها عنه كثير من الدارسين، (377) ويرى تمام حسان "أن اللحن العربي للكلام يمكن أن يكون على أحد النماذج التنغيمية الستة الآتية:

الأول الواسع	الثاني الواسع
الأول المتوسط	الثاني المتوسط
الأول الضيق	الثاني الضيق

والواسع ما كان نتيجة إثارة أقوى للأوتار الصوتية بواسطة الهواء المندفَع من الرنّتين، فيسبب ذلك اهتزازا أكبر في الأوتار الصوتية ومن ثم يعلو الصوت، ومن أمثلة استعماله: الخطابة والتدريس لأعداد كبيرة من الطلاب، والصياح الغاضب ونحو ذلك، **والمتوسط** يستعمل للمحادثات العادية وهو أقل تطلبا لكمية الهواء، وما يصحبها من علو صوت، وأما **الضيق** فهو المستعمل في العبارات اليائسة الحزينة، وفي الكلام بين شخصين يحاولان ألا يسمعهما ثالث على بعد قليل منهما...

وأما الاصطلاحان "الأول" و"الثاني" فلا يصفان إلا نغمة آخر مقطع وقع عليه النبر في الجملة من الكلام، فإذا كان هذا المقطع منحدرًا من أعلى إلى أسفل فذلك هو الشكل الأول للحن العربي، وإن كان صاعدا من أسفل إلى أعلى فهو الشكل الثاني، ومع أن الشكل الأول هو المستعمل في الإثبات والنفي والشرط والدعاء... حتى إنه ليشارك الثاني في مجاله وهو الاستفهام والعرض، فيشمل الاستفهام بالظروف ونحوها دون الأداتين (هل والهمزة)، نرى الشكل الثاني قاصرا على الاستفهام بالأداتين فقط، وهو النوع الوحيد من أنواع الاستفهام الذي ينتهي بنغمة صاعدة". (حسان، دت، ص ص 229، 230).

نخلص من كلام تمام حسان إلى أن التنغيم في اللغة العربية إما أن ينتهي بنغمة صاعدة أو بنغمة هابطة، والنغمة الصاعدة إما أن تكون واسعة، أو متوسطة، أو ضيقة، ومثلها النغمة الهابطة. ولتوضيح ذلك نورد خطاطة تقريبية لتوزيع هذه النماذج:



(377) سجل موارد موهوب ملاحظة أساسية على الطرق المستعملة في تمثيل التنغيم في اللغة العربية، ذلك أن هذه الطرق تقتصر على وسيط التردد الأساسي، وتتغافل عن وسيطي الشدة والمدة الزمنية، وهو ما قد يؤدي إلى طمس واقع الظاهرة التنغيمية الفيزيائي، ينظر: (موهوب، 2000 ج1، ص 28).



درس الباحث عدة أنماط من جهات الملفوظ التنغيمية؛ الخبرية والإنشائية، فبدأ بالملفوظ الخبري بمكون واحد (في المكتبة) واثنان (كتب رسالة) فثلاثة (والدها سيكون برفقتها)؛ حيث خلص إلى أن هذا الملفوظ الخبري في اللغة العربية المعيار المعاصرة باختلاف عدد مكوناته له حركة صاعدة هابطة، وله المستويات اللحنية الآتية: خفيض، ومتوسط، وتحت-حاد، وتحت-خفيض.

وانتقل بعد ذلك إلى بحث تنغيم بعض الملفوظات الإنشائية؛ منها الملفوظ الاستفهامي بنوعيه: المحذوف الأداة والمصدر بها، وخلص إلى أن الملفوظ الاستفهامي المحذوف الأداة، سواء اشتمل على مكون واحد أو اثنين أو ثلاثة مكونات، له حركة متصاعدة، بخلاف الخبري المنتهي بحركة هابطة، وتتألف مستوياته اللحنية من ثلاثة كذلك؛ وهي: تحت-خفيض، ومتوسط، وتحت-حاد. كما تُقدّم الملفوظات الاستفهامية المبدوءة بحرفي الاستفهام (الهمزة وهل) بنيات لحنية شبيهة بحركة الاستفهام المحذوف الأداة، وهي الحركة نفسها التي يقدمها ملفوظ الأمر، أما مستويات لحنه فهي كالآتي: تحت-خفيض، وتحت-حاد، مشيراً إلى أن هذه أيضاً هي حركة ملفوظ النهي.

ونظر الباحث أيضاً في ملفوظ النداء المحذوف الأداة والمبدوء بها، وخلص إلى أن منحناها اللحن واحد يتشكل من حركة صاعدة نازلة، تقع القمة اللحنية القصوى في أداة النداء، ويتكون هذا الملفوظ من المستويات اللحنية الآتية: خفيض، ومتوسط، وحاد، ومتوسط، وتحت-خفيض.

ثم حاول المقارنة بين تلك الملفوظات للوقوف على نقط الالتلاف والتشابه بين جهات هذه الملفوظات التنغيمية انطلاقاً من متواليّة محددة هي ملفوظ (صالح)، والتي يتغير وضعها التركيبي ومحتواها الدلالي بتغير بنيتها التنغيمية (فقد تكون نداء لشخص اسمه (صالح)، وقد تكون أمراً بالمصالحة، وقد تكون خبراً أو استفهاماً عن صلاح شيء أو شخص ما)، إذ يقدم ملفوظ الاستفهام منحني لحنياً صاعداً منتهاً بسقطة لحنية، أما الملفوظات الباقية فتقدم مستويات لحنية تظهر في حركة صاعدة متبوعة بحركة متدرجة الانحدار. وقد انتهى خلال هذه المقارنة إلى الدور الهام والحاسم للتنغيم في التمييز بين جهات الملفوظ، إذ يلجأ المتكلم في بناء ملفوظاته وإنجازها إلى استراتيجيتين اثنتين إحداها تركيبية وأخرى تنغيمية، قصد تحويل ما يلفظ به إلى إرسالية ذات بنية معلوماتية أو إخبارية.

2. وظائف التنغيم ودوره في الأداء اللغوي الصحيح

يجمع الدارسون على أن التنغيم ظاهرة صوتية تتجاوز آثارها المستوى الصوتي لتلقي بظلالها على مختلف المستويات اللغوية الأخرى، وسنحاول في هذا المبحث الوقوف على بعض وظائف التنغيم ومظاهره في الكلام على المستوى التركيبي والدلالي والأسلوبي.

1- 1 الوظيفة التمييزية

يدخل شكل تنغيم الجملة ضمن متطلبات الأداء الصحيح للغة، ويعد من بين عناصر الإلقاء والتلقي التي تؤثر في وضوح المعنى وخفائه، بل في صحته وخطئه، وفي بعض الأحيان يقوم مقام علامات الترقيم، ومن أجل ذلك "يعتبر التنغيم دالاً بالمفهوم السوسيو-أدبي أو شكلاً صوتياً يحمل عدة معلومات تنتمي إلى مستويات مختلفة، لذا، فهو يتميز بتعدد وظيفي وبتنوع في الأدوار التي يؤديها في عملية التواصل اللغوي" (موهوب، 2000، ص 1/84). ومن هذا المنطلق يبدو أن التواصل اللغوي الشفهي يبقى محتاجاً إلى التنغيم باعتباره جزءاً مهماً من الرسالة لا يرتبط بمستوى لغوي محدد، بل يرتبط بمختلف المستويات، ويؤثر فيها، "فالانحراف عن النطق المتعارف عليه عند أصحاب اللغة يؤدي غالباً إلى اختلاف المعاني وتباين المقاصد، ناهيك عن عدم وضوح المعنى، فمعرفة طرق الأداء والنطق الصحيح، لا يقل أهمية عن معرفة علم النحو" (سيب، 2007، ص 132).

ومن بين مظاهر الوظيفة التمييزية للتنغيم تحديد جهة الملفوظ، ونوعية الجملة، هل هي خبرية أم إنشائية؟ "فهو يميز بين جهات الملفوظ من خبر واستفهام وأمر ونداء.." (موهوب، 2000، ص 1/86). وهذا الأمر يتضح عندما ننطق جملةً مثل (ذهب محمد إلى الجامعة اليوم)، ففي كل مرة نغير نغمة الصوت، وسرعته، وامتداده، نحصل على معنى مختلف، فقد تكون الجملة خبرية، كما قد تكون استفهامية، وفي كلتا الحالتين قد يكون الخبر أو الاستفهام عن فعل الذهاب، وقد يكونان عن الشخص الذهاب، وقد يكونان عن مكان الذهاب، وقد يتعلقان بوقت الذهاب، إلى غير ذلك. (موسوي، 1991، ص 99/الباببي، 2003، ص 10).

إن التنغيم في حقيقة الأمر، وكما يؤكد الواقع اللغوي، والتحليل الصوتي والتركيبى والدلالي، يعد قرينة لغوية توجه دلالة الملفوظ وتؤطر معناه، وقد يكون أحياناً أقوى من بعض القرائن اللفظية، "ومما يدل على هذا الاتجاه عدولهم عن القالب اللفظي والتركيبى



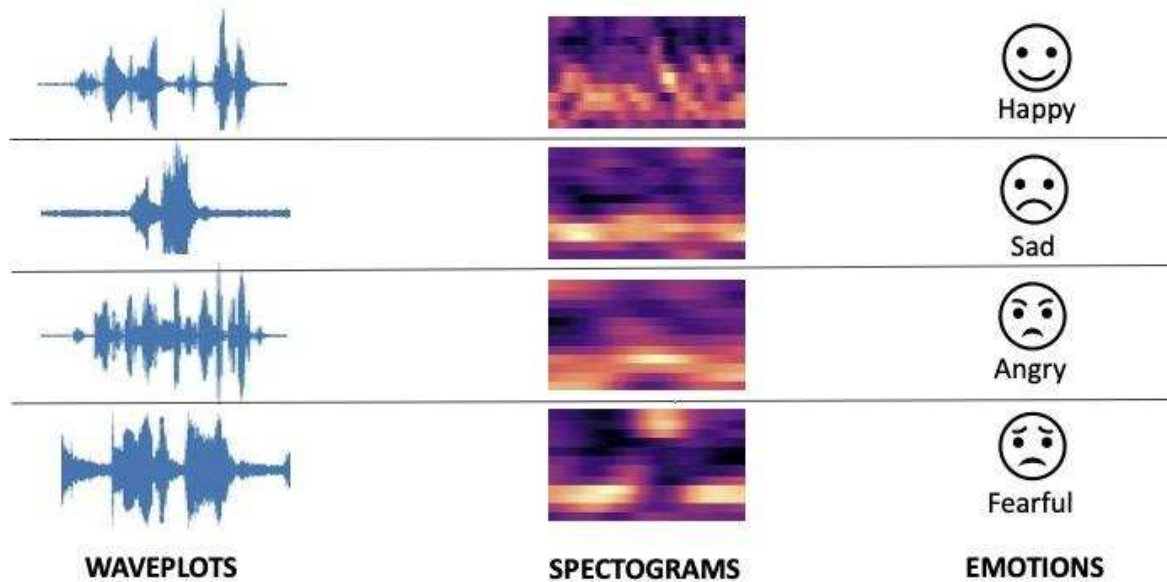
المعتاد أداء المعنى به إلى قالب تركيبى موضوع لمعنى آخر غير المعنى الأول، فالمعنى الذي في أصله أن يُفاد ويُؤدى بواسطة الجملة الاستفهامية يؤدونه أحيانا بالقالب التركيبى للجملة الخبرية، وكذلك المعنى الذي يُؤدى بواسطة الجملة الخبرية يؤدونه أحيانا بالجملة الاستفهامية، ولا ضير في ذلك، مادام التنغيم والأداء قرينة دالة ومفصحة عن الغرض وشأنه في ذلك شأن العلامات الإعرابية.." (الفيومي، 1991، ص 190 / 191). ولعل هذا الاعتبار هو الذي يجعل الخطأ في طريقة تنغيم الجملة، مضاهيا للخطأ النحوي والإعرابي، فمادام النطق السليم يفرض لكل أسلوب من أساليب الكلام قالباً تنغيمياً خاصاً ومغايراً لغيره من الأساليب، فإن "هذا النمط يجب اتباعه ومراعاته في النطق(...)" وإلا غدَّ المتكلم لاحناً، وكان شأنه شأن رفع المفعول ونصب الفاعل" (الفيومي، 1991، ص 187).

إن غياب التنغيم الأصلي الذي أنجزت به كثير من الشواهد الشعرية والنحوية، هو السبب الكامن خلف اختلاف النحاة واللغويين في تأويلها، وتوجيهها نحويًا ودلاليًا، يقول الفيومي في هذا الصدد: "إن اختلاف النحاة حول بعض الأدوات من حيث كونها باقية على أصل بابها، أو خرجت عن بابها إلى باب آخر، وكذا اختلافهم في توجيه الإعراب فيما ورد فيه وروي بأكثر من وجه إعرابي، واحتمالهم في الشاهد الواحد وجهين متناقضين مرده إلى غياب النمط التنغيمي والقالب الأدائي له، ولا سبيل لاحتمال الشاهد الواحد أكثر من وجه في الموقف اللغوي الواحد، فالأداء هو الذي يرشح أحد هذه المعاني أو الأوجه وينفي المعنى والوجه الآخر." (الفيومي، 1991، ص 212). وسنقف في الصفحات التالية على نماذج من هذا الاختلاف في تأويل الشواهد الشعرية وتوجيه النصوص والقراءات القرآنية بسبب اختلاف اعتبارات تنغيمها.

2-2 الوظيفة الانفعالية

لا تقف وظيفة التنغيم عند الكشف عن التراكيب اللغوية، بل تتجاوزه إلى الكشف والإفصاح عن مشاعر المتكلمين، وذلك أن الوظائف التنغيمية، تزوج بين التعبير عن المواقف، سواء العامة منها كالاستفهام والأمر والخبر، أو الخاصة كالسخرية والتعجب، وبين التعبير عن المشاعر والأحاسيس، كالفرح والحزن والقلق. (موهوب، 2000، ص 88 / 1)؛ وفي هذه الحالة الأخيرة يكون التنغيم عبارة عن قالب صوتي ذو وظيفة انفعالية تعبيرية وتأثيرية، مستقل عن مضمون الرسالة المعرفي.

لقد استطاع علماء الأصوات قياس التنغيمات الصوتية الخاصة بكل شعور أو إحساس معين، ومن بين نتائج هذه الدراسات نعرض هذه الصورة التي تبين طبيعة الموجات الصوتية والرسم الطيفي الخاص ببعض المشاعر الأساسية كالفرح والغضب والحزن والخوف: (Measuring Emotions from Voice. (2021, August 15). Happimetrics.)



وقد تنبه علماء الأصوات القدماء في بعض أبحاثهم إلى هذا الارتباط الوثيق بين أشكال التنغيم الصوتي، وبين انفعالات النفس الإنسانية، فقد سجل ابن سينا أن: "للنغم مناسبة ما مع الانفعالات والأخلاق، فإن الغضب تنبعث منه نغمة بحال، والخوف تنبعث من نغمة بحال أخرى، وانفعال ثالث تنبعث منه نغمة بحال ثالثة." (ابن سينا، 2012، ص 197 – 198)، ويؤكد الفارابي هذا المعنى ذاته بقوله: "والانفعالات عوارض النفس مثل الرحمة والقساوة والحزن والخوف والطرب والغضب واللذة والأذى وأشباه هذه. فإن الإنسان له عند كل واحد من هذه الانفعالات نغمة تدل بواحد منها على عارض عارض من عوارض نفسه.

وهذه إذا استعملت خَبِلَتْ إلى السامع تلك الأشياء التي هي دالة عليها." (الفارابي، د. ت، ص 1071). ويعلق عبد الحميد زاهيد على هذه المعطيات بالقول: "فلكل شعور خصائصه الصوتية وطريقة التعبير عنه، والمتلقي عند سماعه الصوت مكتسباً مواصفات شعور معين، فإنه يتمثل ويتخيل وينفعل بذلك الشعور المحاكي عبر الصوت، فلا يعقل عند سماعه إيقاع الحماسة أن يولد فيه ذلك رغبة في النوم، أو عند سماعه لإيقاع الفرح أن يدفعه ذلك إلى البكاء" (زاهيد، 2010، ص 87).

ومن النصوص الدالة على أهمية استحضار التنغيم في قراءة النصوص ومن جهة، وفهم دلالاتها من جهة ثانية، ما حكاه السيوطي قال: "سأل اليزيدي الكسائي بحضرة الرشيد فقال: انظر أفي هذا الشعر عيب؟ وأنشده:

لَا يَكُونُ الْعَيْرُ مُهْرًا لَا يَكُونُ الْمُهْرُ مُهْرًا

فقال الكسائي قد أقوى الشاعر، فقال له اليزيدي، انظر فيه، فقال: أقوى، لابد أن ينصب "المهر" الثاني على أنه خبر "كان". فضرب اليزيدي بقلنسوته الأرض وقال: أنا أبو محمد ... الشعر صواب، إنما ابتداء فقال: المهر مهر" (السيوطي، 1986، ج 3، ص 245). لقد تغير معنى البيت من الخطأ إلى الصواب بتغير طريقة إلقائه، ولا شك أن اليزيدي قرأ البيت -عمداً- بتنغيم يؤهم أن فيه إقواء، أي بنغمة مستوية تظهر أن الشطر الأول مستقل، وأن الشطر الثاني بأكمله جملة مستقلة كذلك، لذلك اعتقد الكسائي أن فيه إقواء، وعندما عاد اليزيدي لتوضيح البيت بين قراءته التنغيمية الصحيحة، وهي الوقوف بنغمة صاعدة بطيئة عند كلمة لا يكون الثانية، وابتداء جملة ثانية من كلمتي (المهرُ مهرُ).

ويذكر ابن جني، على عادته، قصة طريقة نستبين منها خطورة التنغيم في التواصل والأداء اللغوي على جميع مستوياته، لأنه يستتبع أحكاماً خاصة -قد تصل إلى القضاء-، يقول ابن جني: "وعلى ذكر طول الأصوات وقصرها لقوة المعاني المعبر بها عن وضعها، ما يحكى أن رجلاً ضرب ابناً له، فقالت أمه له: لا تضربه، ليس هو ابنك، فرفعها إلى القاضي، فقال: هذا ابني عندي، وهذه أمه تذكر أنه ليس مني، فقالت المرأة: ليس الأمر على ما ذكره، وإنما أخذ يضرب ابنه، فقلت له: لا تضربه ليس هو ابنك، ومدت فتحة النون جداً، فقال الرجل: والله ما كان منه هذا الطويل الطويل" (ابن جني، 1984، ج 1، ص 208، 209)، فالزوج هنا يدعي اختلاف تنغيم كلام المرأة أمامه عن تنغيمه أمام القاضي، مما يعني اختلاف المعنى، ومن ثم اختلاف الحكم، فما فهمه الأب من تنغيم كلام المرأة أمامه، ليس هو مدلول التنغيم الذي ادعته المرأة أمام القاضي، ولذلك أقسم أنه لم يكن في كلامها الأول هذا التنغيم الطويل.

3- دور التنغيم في الأداء القرآني

يرتبط التنغيم في الدراسات القرآنية بمفهوم الأداء والتلاوة، وله تجليات عديدة ألمع إليها الدارسون بمعاني مختلفة، كما أشاروا في أحايين كثيرة إلى بعض وظائفه في الأداء القرآني، وإن لم يستخدموا مصطلح التنغيم. وكانت غايتهم المثلى هي تعليم قارئ القرآن أصول القراءة أو التلاوة الصحيحة، وهذه القراءة تمثل المستوى الأعلى من مستويات مهارة القراءة، وتتجاوز المستوى المعياري لقراءة النصوص الأخرى. وقد ربطوا إتقان هذا المستوى العالي من القراءة بتجنب نوعين من اللحن/ الخطأ:

الأول اللحن الجلي: وهو خطأ يطرأ على الألفاظ فيخل بالقراءة، وهو يكون في المبنى أو المعنى أو الحركة أو السكون.

الثاني اللحن الخفي: هو ألا يوفى النطق حقه، وأن يقصر في صفته التي هي له، أو يزيد على ذلك كالإفراط في التمطيط، والتعسف في التفكير، والإسراف في إشباع الحركات، وفي التشديد... (السخاوي، 1999، ص 643). والخطأ في التنغيم يمكن أن يكون ضمن المستوى الثاني، بحيث إنه لا يغير الألفاظ أو الحركات، لكن أثره يؤدي إلى تغير المبنى والمعنى معاً، وهنا تكمن خطورته، لذلك كثيراً ما كان علماء التجويد والقراءة يشددون على التنبيه إلى الخطأ الخفي أكثر من الجلي لأن الجلي قد يُفطن له بسهولة، أما الخطأ الخفي فلا ينتبه له إلا أهل الاختصاص، ولذلك سمي خفياً.

ولعل ارتباط التنغيم بالتوازن الإيقاعي في الأداء القرآني، هو أول ما يتبدى للسامع، حيث يمنح التنغيم لكل وجه من وجوه المخاطبات في القرآن الكريم نسقاً إيقاعياً يختلف عن غيره من الوجوه، حتى إنه يعد من اللحن المرفوض القراءة على نسق واحد، إذ "ليس طبيعياً ولا سديداً أن نقرأ موضوعات هذه الأغراض كلها بأسلوب واحد. وإذا كان الترنم الباكي مقبولا مثلاً في آيات التوبة والاستغفار والاسترحام، فهل هو مقبول في آيات التحريض على القتال؟ إن المقبول طبيعياً هو الترنم الذي يوائم المعنى ويظهره، والذي لا يعجزه الأخذ بनावية الفهم، والذي يجعل المقروء مستقراً في ذهن السامع وقلبه، فضلاً عن أن يحمله إلى هذا المستقر حملاً." (السعيد، 1967، ص 250).

وبناء على إدراك القدماء لوظائف التنغيم في الكلام، والتي ألمح إليها المبحث السابق، فقد شكل اختلاف القراءات القرآنية مجالاً خصباً للتأويل والتوجيه، بالاعتماد على آلية التنغيم التي تجعل الأساليب تخرج عن أصلها لتؤدي أساليب فرعية. "إن تغاير



طرائق التعبير في الآية الواحدة بين أسلوب وآخر، تبعاً للقراءات القرآنية الواردة، متواترها وشاذّها، كان همّاً استرعى نظر العلماء منذ محاولاتهم الباكّة، فطفقوا يتساءلون عن السر ويعلّلون له بأوجه عديدة، مبرزين مقامات الخطاب وتصوير حالات المخاطبين، مدرّكين في الوقت نفسه تلك المعاني الثواني التي تخرج إليها هذه الأساليب عن أصل مرادها" (سيب، 2007، ص 79).

ويمكن رصد وعي علماء التجويد والقراءات القرآنية، وكذا المصنّفين في علوم القرآن عامة، بظاهرة التنغيم الصوتي ووظائفه وتجلياته، من خلال جملة من النصوص التي تتم صراحة عن إدراكهم لهذه الظاهرة الصوتية التطريزية، وتبين أهميتها عندهم، "فقد صنف أبو عبد الله الأصفهاني المتوفى 242 هـ كتاباً في قراءة القرآن على طريقة المخاطبة" (أبو اليزيد، الغريب، 1417هـ، ص 289) (378).

ويعد الكلام الذي أورده أبو العلاء العطار (569هـ) في كتابه "التمهيد في علم التجويد"، وهو يتحدث عن اللحن الخفي من أقدم النصوص التي تشير إلى بعض وظائف التنغيم في الأداء القرآني، والذي جاء فيه: "وأما اللحن الخفي فهو الذي... لا يقف على حقيقته إلا نحارير القراء ومشاهير العلماء وهو على ضربين: أحدهما لا تُعرف كميّته ولا تدرك حقيقته إلا بالمشافهة أو بالأخذ عن أفواه أولي الضبط والدراية، وذلك نحو مقادير المدات، وحدود المُمالآت والمُلفطات والمشبعات والمختلّسات، والفرق بين النفي والإثبات والخبر والاستفهام، والإظهار والإدغام، والحذف والإتمام، والروم والإشمام، إلى ما سوى ذلك من الأسرار التي لا تنقيد بالخط، واللطائف التي لا تؤخذ إلا من أهل الإتقان والضبط." (العطار، 2005، ص 206). يرى العطار في هذا النص أن من ضرور اللحن الخفي التي يجب التنبيه إليها الإخلال بالتنغيم الصحيح، وذلك لأنه من القرائن الصوتية المهمة في التمييز بين النفي والإثبات والخبر والاستفهام على مستوى الأداء، ولا تدرك حقيقته إلا بالمشافهة والأخذ عن أولي الضبط، ويستعصي على التقيد بالخط.

ونجد نصاً صريحاً في أهمية التنغيم وضرورة الأخذ به في قراءة القرآن، عند الدرّكزلي (1327هـ) في "خلاصة العجالة" قال فيه: "قال بعض المحققين: ينبغي أن يقرأ القرآن على سبع نغمات: فما جاء من أسماء الله وصفاته فبالتعظيم والتوقير، وما جاء من المفتريات عليه فبالإخفاء والترقيق، وما جاء في ردها فبالإعلان والتفخيم، وما جاء من ذكر الجنة فبالشوق والطرب، وما جاء من ذكر النار والعذاب فبالخوف والرهب، وما جاء من ذكر الأوامر فبالطاعة والرغبة، وما جاء من ذكر المناهي فبالإبانة والرهبه" (الحمد، 2003، ص 480).

يمكن اعتبار هذا النص نقطة الانطلاق من أجل بناء النماذج التنغيمية الشعورية للقرآن الكريم، على أسس علمية مستمدة مما توصل إليه علم الأصوات الحديث، فعلى القارئ أن يلون قراءته للقرآن بتلوينات صوتية مختلفة تبعاً لموضوع الآيات التي يقرأها، وأن تكون نغمة صوت القارئ مُشعرة ومعبرة عن مضمون الآيات التي يقرأها، فما كان من أسماء الله وصفاته فبنغمة المعظم الموقر، وما كان من أخبار الجنة والنار فبنغمة التشوق والطرب في الأولى، ونغمة الخوف والرهب في الثانية، وهكذا دواليك.

ومن النصوص التي تسير في هذا المنحى ما أورده الزركشي في "البرهان"، حيث اعتبر التلاوة التنغيمية خير معين على تدبر معاني القرآن والتفكر فيها، إذ يقول: "وليس تَعْنَى على ذلك (أي على التدبر والتفكر) بأن تكون تلاوته على معاني الكلام، وشهادة وصف المتكلم، من الوعد بالتشويق والوعيد بالتخويف، والإنذار بالتشديد، فهذا القارئ أحسن الناس صوتاً بالقرآن، وفي مثل هذا قال تعالى: ﴿الَّذِينَ ءَاتَيْنَهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَةٍ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ﴾ [البقرة: 121]" (الزركشي، 1957، ج 2، ص 181).

ويؤكد الزركشي هذا المعنى، بلفظ صريح، في موضع آخر من الكتاب نفسه، فعند التنغيم عند التلاوة من كمال الترتيل، فقال: "فمن أراد أن يقرأ القرآن بكمال الترتيل فليقرأه على منازل، فإن كان يقرأ تهديداً لفظ به لفظ المتهدد، وإن كان يقرأ لفظ تعظيم لفظ به على التعظيم" (الزركشي، 1957، ج 1، ص 450).

(378) وقد علق الكاتب على هذا بقوله: "ومعروف أن القراءة أو الإلقاء على طريقة المخاطبة يعني أداء الكلام الاستفهامي بطريقة تشعر السامع بالاستفهام، والإنكارى بطريقة تشعره بالإنكار. وهذا هو محور التنغيم"، وعن "أبي عبد الله الأصفهاني" مؤلف هذا الكتاب، يقول ابن الجزري في كتاب "غاية النهاية في طبقات القراء"، : "محمد بن عيسى بن إبراهيم بن رزين أبو عبد الله التيمي الأصبهاني إمام في القراءات كبير مشهور له اختيار في القراءة أول وثان، (..) وقال أبو نعيم الأصبهاني: ما أعلم أحداً أعلم منه في وقته في فنه، يعني القراءات، وصنّف كتاب "الجامع في القراءات"، وكتاباً في العدد، وكتاباً في جواز قراءة القرآن على طريق المخاطبة، وكتاباً في الرسم، وكان إماماً في النحو، أستاذاً في القراءات، مات سنة ثلاث وخمسين ومائتين وقيل سنة اثنتين وأربعين ومائتين." (ابن الجزري، 2006، ج 2، ص 197).



ومن الجهود الصريحة والواضحة الدالة على وعي القدماء بدور تحقيق التنغيم في تجنب لحن القراءة في القرآن الكريم، وتحصيل الفهم الصحيح، ما ذكره السمرقندي في قصيدته (العقد الفريد في علم التجويد) والتي يقول فيها:

إِذَا (مَا) لِنَفْيٍ أَوْ لِحَدِّ فَصَوَّتْهَا ارْ
فَعَنْ وَلِلْأَسْتَفْهَامِ مَكِنَّنٌ وَعَدْلًا
وَفِي غَيْرِهَا اخْفُضْ صَوَّتَهَا وَالَّذِي بِمَا
كَهَمْزَةٍ الْأَسْتَفْهَامِ مَعَ مَنْ وَأَنْ وَإِنْ
وَأَفْعَلٍ تَفْضِيلٍ وَكَيْفٍ وَهَلْ وَلَا

وقال في شرح هذه الأبيات: "مثال ذلك: (ما قلت)، وارتفاع الصوت ب (ما) يُعلم أنها نافية، وإذا خُفض الصوت يعلم أنها خبرية، وإذا جعلها بين بين يعلم أنها استفهامية. وهذه العادة جارية في جميع الكلام وفي جميع الألسن". وكذلك الفرق بين (لا) النافية و(لا) الناهية، وكذلك اللام التي لتأكيد الفعل وبعدها همزة وصل مثل (لا تبعتم) تشبّه بلا النافية التي بعدها همزة وصل في التلظظ نحو (لا انفصام لها)، والفرق بينهما-خطي وصوتي- كما يقول السمرقندي: "في نحو (لا انفصام) يكتب بالفتحة، وفي نحو (لا تبعتم) يكتب بالفتحة واحدة، ويرفع الصوت على (لا) ويخفض على اللام ... فهذا ما وصل إلينا من الأئمة رواية ودراية ومشافهة وبياناً" (الحمد، 2003، ص ص 567-568).

نلاحظ في أبيات السمرقندي، وشرحه عليها، معرفة تامة بموضوع التنغيم وحضوره في الكلام، وقراءة القرآن، والذي أثارنا في هذه المقتبسات ثلاث ملاحظات أساسية:

الأولى: تقسيمه لنغمات الصوت إلى مرتفعة، ومنخفضة، ومعتدلة بين بين، وهذه التقسيمات توافق تماماً المفاهيم التي يستخدمها الدرس الصوتي الحديث في توصيف اتجاه النغمة في النماذج التنغيمية، فالمرتفعة هي الصاعدة بتعبير علماء الأصوات، والمنخفضة هي الهابطة بتعبيرهم، والمعتدلة بين بين هي المستوية عندهم، وحتى إن توصيفه لاتجاه النغمة في هذه الملفوظات-الخبري والاستفهامي-يطابق ما هو مقرر في الصوتيات الحديثة بناء على دراسات مخبرية.

الثانية: قياس هذه النماذج التنغيمية على غيرها مما يشبهها، في قوله (فَقَسُّهُ لِنَفْضِ)، وكذلك تعميمه وظيفة التنغيم هذه على جميع الكلام العربي، بل وعلى جميع الألسن، فليس خاصاً بالقرآن الكريم.

الثالثة: نسبة هذه المعطيات إلى أئمة التجويد والقراءات، مما يدل على أنها متواترة ومعتبرة عندهم في القراءة، وليست فتحاً جديداً مبتدعاً.

إن أهمية التنغيم باعتباره تلوينا صوتياً يساهم في القراءة والفهم الصحيحين من جهة، والتلقي والتأثير من جهة ثانية، تجعلنا نعد حضوره على مستوى أداء النص القرآني أمراً ملحاً وضرورياً وفي غاية الأهمية، ولئن وصلتنا هذه النصوص التي تفيد علم علماء العربية والقراءات والأداء القرآني وعملهم بمقتضى التنغيم، فإن ما غاب عنا من المعطيات المفيدة أكثر.

فإذا كان التنغيم الباكي مناسباً لآيات التوبة والاستغفار والدعاء، فلا بد له أن يختلف عن تنغيم الآيات التي تحض على القتال، أو التي تنهى عن الكفر والشرك والضلال، أو التي تُصوّر مصارع الطغاة والظالمين. أي إنه يجب على القارئ لتكون قراءته صحيحة، أن يوائم بين تنغيم الصوت وطبيعة المعنى، ليجعل المقروء مستقراً في ذهنه وذهن السامع وقلبهما على حد السواء، فالأمر والنهي غير الدعاء والالتماس، والخبر غير الاستفهام، والوعد يخالف الوعيد.

4- نماذج من اعتماد التنغيم في التأويل الدلالي لآيات القرآن الكريم

لقد ثبت في السالف من هذه المقالة الأهمية التي يضطلع بها التنغيم الصوتي في الكلام وقيمه الوظيفية، وأنه ظاهرة صوتية لا يتوقف أثرها الفعلي عند المستوى الصوتي فحسب، بل يبسط ظلاله أيضاً على المستوى التركيبي والدلالي التداولي كذلك، علاوة على أنه يمنح الكلام نغماً موسيقياً وإيقاعياً لا يستقيم بدونه.

ويتلخص هذا الأثر عموماً في تغيير دلالة الكلام من خلال تغيير أسلوبه وجهته، فالتنغيم عنصر أساسي في التمييز بين الجمل الخبرية والإنشائية من جهة أولى، وكذلك بين مختلف الأساليب الإنشائية مثل الاستفهام والتعجب والأمر والنهي والنداء وغيرها من جهة ثانية، وهو بذلك يساعد "على التوزيع التحليلي للنص الواحد، مما يترتب عليه إيضاح أنواع الجمل والوقوف على الإعراب" (السيد، 2003، ص 64).



يمكن أن نستبين هذا بشكل واضح من خلال نتائج الدراسة المخبرية لأثر التنغيم على بعض أساليب الأداء القرآني، خاصة أسلوب الخبر والاستفهام والأمر والتعجب، والتي قام بها خير الدين سيب، وخلص من خلالها إلى تسجيل مجموعة من الملاحظات يمكن اختزالها على الشكل الآتي:

- إن الجمل الخبرية أكثر طولاً من حيث المدة الزمنية، ويبدأ فيها التردد الأساسي منخفضاً نسبياً ثم يرتفع منتصف الجملة ليصل إلى أقل انخفاض بنهايتها.
- إن الجمل الاستفهامية تنقص عن سابقتها في المدة الزمنية بقليل، ولعل مرد ذلك إلى سرعة الأداء التي يتطلبها الأسلوب الإنشائي (الاستفهام) في صيغته.
- الجمل الاستفهامية تنتهي بارتفاع ملحوظ للتردد الأساس. ويظهر الفرق في هذا التردد على مستوى الكلمة، فالمقطع الأول غالباً ما يكون تردده أعلى من المقطع الثاني.
- إن الجمل التعجبية تشبه ما سجلناه في الأسلوب الخبري عموماً مع وجود فارق طفيف هو أن التردد الأساس يعلو في وسط الجملة وينتهي بوتيرة متوسطة تظهر في المنحنى وكأنها تجمع بين خصائص نهاية منحنى الأسلوب الاستفهامي.
- إن الجمل في أسلوب الأمر تحتاج على ما يبدو فراغاً للوقوف والتنفس ليحدث المتكلم أثناء الاستئناف صيغة الضغط (النبر) على الكلمة المعنية ليظهر أسلوب الأمر جلياً في الأداء. وبدأ التردد الأساس في الصعود منذ البداية وانتهى بانخفاض واضح، وهذا يعني أن أسلوب الأمر يكون التغير فيه تبعاً لموضع الضغط (النبر) الحادث أثناء الأداء المظهر لصيغة الأمر. (سيب، 2007، ص 278).

وقد رصدنا جملة من النماذج في القرآن الكريم، كان للتنغيم دور فعال في تفسيرها وتأويلها، ومن ذلك تأويل بعض الآيات على جهة الاستفهام بقرينة التنغيم رغم خلوها من أي أداة للاستفهام، وكذلك مراوحة التفسير بين الاستفهام والنفي، أو بين الاستفهام والخبر، أو بين الاستفهام والتعجب، كل ذلك باستحضار قرينة التنغيم في التفسير والتأويل.

1-4 تفسير الآية على جهة الاستفهام بلا أداة لقرينة التنغيم

ومن شواهد هذه الظاهرة تفسير بعض المفسرين قوله تعالى: ﴿قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ﴾ [البقرة: 124] على الاستفهام، حيث جاء عن الفراء في تفسير الآية قوله: "(إني جاعلك إماماً) يُهتدى بهديك ويستن بك، فقال: رب (ومن ذريتي) على المسألة" (الفراء، 1983، ج 1، ص 76)، وقال الرازي في مفاتيح الغيب: "قال بعضهم: إنه تعالى أعلمه أن في ذريته أنبياء فأراد أن يعلم هل يكون ذلك في كلهم أو في بعضهم، وهل يصلح جميعهم لهذا الأمر؟ (...) وقال آخرون: إنه عليه السلام ذكر ذلك على سبيل الاستعلام لما لم يعلم على وجه المسألة" (الرازي، د.ت، ج 4، ص 44)، والظاهر أنه ليس في الكلام قرينة تدل على معنى الاستفهام سوى أن يلفظ بتنغيم الاستفهام، وفي كلام بعض المفسرين ما يفيد أن الاستفهام هنا خرج مخرج الدعاء (ابن عاشور، د.ت، ج 1، ص ص 704-705)، وهذا أيضاً لا يستفاد إلا من طريقة تنغيم الكلام وحدها.

ومن ذلك أيضاً، مجيء "أم" على الاستفهام دون أن تكون مسبوقة بالأداة، حيث يقوم التنغيم مقامها، يقول الأخفش: "ولها موضع آخر (يقصد أم) تكون فيه منقطعة من الكلام كأنك تميل إلى أوله، قال: ﴿لَا رَيْبَ فِيهِ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ ٣٧ أَمْ يَقُولُونَ أَفَنُزِّلُهُ﴾ [السجدة: 2-3] وهذا لم يكن قبله استفهام، وهذا قول العرب: (إنها لأبلى) ثم تقول: (أم شاء؟)، (لقد كان كذا وكذا، أم حدثت نفسي؟)، ومثله قول الشاعر:

كَذَبْتُكَ عَيْنُكَ، أَمْ رَأَيْتَ بِوَاسِطِ
غَلَسَ الظَّلَامَ مِنَ الرَّبَابِ خِيَالاً

(الأخفش، 2002، ص 33).

2-4 تفسير الآية بين الاستفهام والنفي لقرينة التنغيم

ويتجلى ذلك على سبيل المثال في قوله تعالى في سورة يوسف: ﴿قَالُوا يَا أَبَانَا مَا نَبْغِي هَذِهِ بَضْعَتُنَا رُدَّتْ إِلَيْنَا﴾ [الآية: 65]، فقد ذكر الفراء في تفسيرها قوله: "(يا أبانا ما نبغي)، كقولك في الكلام ماذا نبتغي؟ ثم قال (هذه بضاعتنا) كأنهم طيّبوا نفسه، و(ما) استفهام في موضع نصب، ويكون معناها جحداً، كأنهم قالوا لسنأ نريد منك دراهم" (الفراء، 1983، ج 2، ص 49/ الزمخشري، 1998، ج 3، ص ص 303، 304)، وقد حكى الرازي مثل هذا المعنى في "مفاتيح الغيب" (الرازي، د.ت، ج 18، ص 174).

3-4 تفسير الآية بين الاستفهام والإخبار لقرينة التنغيم



ولهذا في القرآن شواهد أشار إليها بعض المفسرين، ومن ذلك إجماعهم على خروج الكلام في قوله تعالى: ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا﴾ [الإنسان: 1] من الاستفهام إلى الإخبار والتقرير رغم وجود أداة الاستفهام، فتكون "هل" هنا بمعنى "قد"، يقول الفراء: "معناه: قد أتى على الإنسان حين من الدهر. و(هل) قد تكون جددا وتكون خبرا. فهذا من الخبر". (الفراء، 1983، ج3، ص213// الزمخشري، 1998، ج4، ص726، الرازي، دبت، ج30، ص236)، إن تنعيم الجملة هنا لن يكون بنغمة حادة صاعدة، كما يكون في الاستفهام العادي، بل سيكون بنغمة هابطة وثقيلة نوعا ما كما هو تنعيم ملفوظ الخبر.

ومن شواهد أيضا الآيات التي يجتمع فيها استفهامان، كقوله تعالى: ﴿وَإِنْ تَعَجَّبَ فَعَجَبَ قَوْلُهُمْ أَءِذَا كُنَّا تُرَابًا أَعِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ﴾ [الرعد: 5] وفي تفسيرها يقول أبو حيان: "واختلف القراء في الاستفهامين إذا اجتمعا في أحد عشر موضعا، هنا موضع، وكذا في المؤمنين، وفي العنكبوت، وفي النمل، وفي السجدة، وفي الواقعة وفي النازعات، وفي بني إسرائيل موضعان، وكذا في الصافات، وقرأ نافع والكسائي بجعل الأول استفهاما والثاني خبرا، إلا في العنكبوت والنمل يعكس نافع..". (أبو حيان، 1993، ج5، ص358/ الرازي، دبت، ج19، ص11)، ومعنى هذا أن الاستفهام في أحد الموضعين، باختلاف القراء، يخرج عن أصله إلى الخبر، وهنا لا بد من قرينة تفيد هذا الخروج، ويفهم منها، وهي التنعيم، "وإذا أردنا أن نفصل ما اختصره أبو حيان نقول إن نافعا والكسائي قد قرأ قوله تعالى: (أَءِذَا كُنَّا تُرَابًا) بنغمة صاعدة استفهاما وقوله تعالى: (أَعِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ) بنغمة هابطة تدل على الإخبار" (حسام الدين، 1992، ص211).

4-4 تفسير الآية بين الاستفهام والتعجب لقرينة التنعيم

ثمة آيات اختلف المفسرون بين تفسيرها على جهة الاستفهام أو على جهة التعجب، وهذا يفترض أن يكون التنعيم في التفسير الأول مختلفا عنه في التفسير الآخر، ومن نماذج قوله تعالى: ﴿أَوَلَيْكَ الَّذِينَ اسْتَرَوْا الضَّلَّةَ بِالْهَدْيِ وَالْعَذَابَ بِالْمَغْفِرَةِ فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ﴾ [البقرة: 174]، قال الفراء: "فيه وجهان: أحدهما معناه: فما الذي صبرهم على النار؟ والوجه الآخر: فما أجرهم على النار!". (الفراء، 1983، ج1، ص103)، وقال الأخفش: "فزعم بعضهم أنه تعجب منهم كما قال: ﴿قُتِلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ﴾ [عبس: 17] تعجبا من كفره، وقال بعضهم: ﴿فَمَا أَصْبَرَهُمْ﴾ أي: ما أصبرهم؟ وما الذي صبرهم؟" (الأخفش، 2002، ص166) (379)، بمعنى أن قارئ القرآن عندما يختار قراءة الآية على قصد الاستفهام يجب أن يكون تنعيمه تنعيم تعجب. قصد التعجب يجب أن يكون تنعيمه تنعيم تعجب.

ومن الأمثلة الواضحة على تحول الدلالة بسبب التنعيم، قوله تعالى: ﴿فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَرٌ ١٩ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَرٌ ٢٠﴾ [المدر: 19-20]؛ فقد ذهب الزمخشري (538هـ) في تفسيرها إلى القول: "﴿فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَرٌ﴾ تعجب من تقديره وإصابته فيه المحز، ورميه بالغرض الذي كانت تنتحيه قريش، أو ثناء عليه على طريقة الاستهزاء به، أو هو حكاية لما كرروه من قولهم: ﴿قُتِلَ كَيْفَ قَدَرٌ﴾ تهكما بهم وبإعجابهم بتقديره واستعظامهم لقوله" (الزمخشري، 1998، ج6، ص256)، وقد وافقه البيضاوي (691هـ) التفسير نفسه فقال: "﴿فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَرٌ﴾ تعجب من تقديره استهزاء به، أو لأنه أصاب أقصى ما يمكن أن يقال عليه. من قولهم: قتله الله ما أشجعه، أي بلغ في الشجاعة مبلغا يحق أن يحسد عليه، ويدعو عليه حاسده بذلك" (البيضاوي، دبت، ج5، ص261). فظاهر الآية أنها للاستفهام بدليل وجود الأداة "كيف"، لكن طريقة التنعيم تخرج الكلام عن الاستفهام إلى دلالات أخرى، فهو يحتمل، كما في النصين السابقين، أن يكون تعجبا من قول الوليد ابن المغيرة، أو أن يكون استهزاء به إذ اعتقد في نفسه أنه بلغ الغاية في التقدير والتفكير، أو تهكما بكفار قريش لشدة إعجابهم بقوله، واستعظامهم له.

وجملة الأمر إن ما أشرت إليه من شواهد لتوظيف التنعيم في التأويل الدلالي في القرآن الكريم لا يعدو أن يكون سوى نماذج مجتزأة، وشواهد مقتطفة، وإلا فيمكن القول بأن التنعيم له "أثر بارز في جميع المواقف الحوارية التي نقلها لنا القرآن الكريم، حيث جاء التنعيم حاملا مختلفا المشاعر والهواجس والانفعالات النفسية للشخصيات المتحاوره" (بني دومي، 2006، ص159).

ولعل هذا الأمر يجعل المرء يتساءل بعد هذا لم لا تظهر طريقة التنعيم في القرآن الكريم كما هي في الكلام العادي على كل حال؟ والجواب عن ذلك، يكمن فيما ذكرناه من تقسيم وظائف التنعيم إلى وظيفتين: التمييزية والتأثيرية، فأما الوظيفة التمييزية للتنعيم في القرآن الكريم فقد لا تظهر دائما، وذلك لأنه "قد تسقط قرينة النغمة لوضوح الكلام بدونها، كحالك حين تقرأ قوله تعالى: ﴿ءَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّي إِلَهَيْنِ مِن دُونِ اللَّهِ﴾ فإنك لو وقفت عند لفظ الجلالة، فإنك لا تقف في التلاوة بنغمة الاستفهام، ولكن بنغمة الترتيل العادي، ولا يحس السامع غرابة في ذلك، كما يحسها لو سمع منك جملة "هل رأيت محمدا؟" بنغمة التقرير التي في "قد رأيت محمدا" مثلا، فالقارئ تتصافر على إيضاح المعنى الوظيفي النحوي، والقرينة تسقط عند إغناء غيرها عنها" (حسان، دبت، ص240).

(379) وقال معلقا على قوله تعالى: ﴿قُتِلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ﴾ [عبس: 17]: "معناه على وجهين: قال بعضهم: على التعجب، وقال بعضهم: "أي شي أكفره؟". (الأخفش، 2002، ص567).



خاتمة:

وصفوة القول إن التنغيم في الخطاب اللغوي عامة، والخطاب القرآني خاصة، يشكل عنصراً بارزاً من عناصر التوازن الصوتي والتلوين الدلالي، يحفظ القارئ من اللحن، والسامع من سوء الفهم، ليس هذا فحسب، بل يمتد أثره إلى توجيه البنى التركيبية والدلالية للخطاب، وهذا يبين خطورة هذه الظاهرة وأهميتها البالغة، كما يبين حاجتها إلى دراسة مفصلة ومعقدة تنبني على معطيات الدرس الصوتي الحديث، وتستحضر الخصوصية الصوتية للنص القرآني.

لقد كان القدماء مدرّكين لظاهرة التنغيم الصوتي سواء في المستوى اللغوي التواصل، أو على مستوى النصوص الأدبية، والنص القرآني، كما أنهم كانوا مدرّكين تماماً لأهميتها ووظائفها في تحقيق التواصل الفعال وتجنب اللحن القرآني وسوء الفهم، وكان ربط علماء التجويد صحة القراءة وكمال التلاوة بتحقيق التنغيم المناسب للقول، إشارة واضحة إلى دور التنغيم في تجنب الخطأ القرآني في مستوييه السطحي (الجلي) والعميق (الخفي).

من هذا المنطلق ندعو إلى ضرورة الاهتمام بظاهرة التنغيم الصوتي عند تدريب المتعلمين على مهارتي القراءة والتحدث؛ لأن التنغيم جزء لا يتجزأ من الخطاب / والكلام، وكما أن مراعاة التنغيم الصحيح يفضي إلى فهم المقروء وإفهام المنطوق، فإن التنغيم الخاطئ يؤدي إلى سوء الفهم من القارئ وسوء الإفهام للمتلقى. وفي كثير من الأحيان يتجاوز التنغيم الوظيفة التمييزية، إلى الوظيفية التأثيرية، فيكون حاملاً للأحاسيس والمشاعر، خاصة عند إلقاء النصوص الأدبية، أو الخطب الجماهيرية بمختلف أنواعها، لذلك ينبغي على المتكلم مراعاة الأحوال والمواقف الكلامية في النصوص المختلفة.

أما عند تلاوة القرآن الكريم فإن الوظيفة التأثيرية لا تنفك منها أية من آيات كتاب الله، لأنه كله قائم على التأثير الصوتي الذي يتكفل التجويد والترتيل بإبرازه، فتجد القارئ المجود يخضع ويتذلل عند الدعاء، ويرفع صوته بالنداء، ويبكي رغبة عند آيات الوعد والرجاء، ويبكي خوفاً ورهبة عند آيات الوعيد والجزاء... فتتلون مشاعره وأحاسيسه وأحاسيس المستمعين بألوان موضوعات السور والآيات.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن الجزري، محمد بن محمد. (2006) غاية النهاية في طبقات القراء، طبعة جديدة ومنقحة اعتمدت على الطبعة الأولى للكتاب التي عني بنشرها ج. براجشتراسر، بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أبو عثمان. (1984) المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي ناصف، عبد الفتاح إسماعيل شلبي، د.ط، القاهرة: لجنة إحياء التراث الإسلامي.
- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. (2012) الشفاء: المنطق، (8) الخطابة، تحقيق: أحمد فؤاد الأهواني، تصدير ومراجعة أحمد مذكور، ط2، قم-إيران: مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي.
- أبو اليزيد، أحمد. والغريب، علي. (1417هـ) التنغيم في إطار النظام النحوي، مجلة جامعة أم القرى، السنة 10، العدد 14.
- الأخفش الأوسط، سعيد بن مسعدة. (2002) معاني القرآن، قدم له وعلق عليه ووضع حواشيه وفهارسه: إبراهيم شمس الدين، ط1، بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- الأندلسي، أبو حيان. (1993) تفسير البحر المحيط، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، ط1، بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
- أنيس، إبراهيم. (1981) الأصوات اللغوية، ط6، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البايبي، أحمد. (2003) التنغيم عند ابن جني، مجلة آفاق الثقافة والتراث، السنة 11، العدد 41.
- بن عاشور، الطاهر. (د.ت) التحرير والتنوير، د.ط، تونس: الدار التونسية للنشر، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.
- بني دومي، خالد قاسم. (2006) دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم، ط1، إربد-الأردن: عالم الكتب الحديث.
- البيضاوي، ناصر الدين. (د.ت) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمان المرعشي، ط1، بيروت: دار إحياء التراث الإسلامي مؤسسة التاريخ العربي.
- حسام الدين، كريم زكي. (1992)، الدلالة الصوتية: دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في التواصل، المكتبة اللغوية (9)، ط1، مصر: المكتبة الأنجلو المصرية.
- حسان، تمام. (د.ت) اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء: دار الثقافة.
- الحمد، غانم قدوري. (2003) الدراسات الصوتية لدى علماء التجويد، سلسلة علوم القراءات (5)، ط1، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.
- الرازي، فخر الدين. (د.ت) تفسير مفاتيح الغيب، ط2، طهران: دار الكتب العلمية.



- الزركشي، بدر الدين. (1957) البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، دار إحياء الكتب العربية.
- الزمخشري، جار الله. (1998) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.
- السخاوي، علم الدين. (1999) جمال القراء وكمال الإقراء، دراسة وتحقيق عبد الحق عبد الدايم سيف القاضي، ط1، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.
- السعيد، لبيب. (1967) الجمع الصوتي الأول للقرآن الكريم، أو المصحف المرتل: عرض ودراسة لبواعث المشروع ومخططاته، ط1، القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- سيب، خير الدين علي. (2007) الأسلوب والأداء في القراءات القرآنية: دراسة صوتية تبينانية، ط1، سورية: دار الكلم الطيب.
- السيد، عبد الحميد. (2003) دراسات في اللسانيات العربية: المشكلة - التنعيم: رؤى تحليلية، د.ط، عمان: دار ومكتبة الحامد.
- السيوطي، جلال الدين. (1986) الأشباه والنظائر، تحقيق: إبراهيم محمد عبد الله، د.ط، منشورات مجمع اللغة العربية.
- العطار، أبو العلاء. (2005) التمهيد في معرفة التجويد، تح جمال الدين محمد شرف، مجدي فتحي السيد، د. ط، طنطا: دار الصحابة للتراث.
- عمر، أحمد مختار. (1997) دراسة الصوت اللغوي، د.ط، القاهرة: عالم الكتب.
- الفارابي، أبو نصر. (د.ت) الموسيقى الكبير، تحقيق وشرح: غطاس خشبة، د.ط، القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- الفراء، أبو زكرياء. (1983) معاني القرآن، تحقيق: أحمد علي النجار، يوسف نجاتي، ط3، القاهرة: عالم الكتب.
- الفيومي، أحمد. (1991) أبحاث في علم أصوات اللغة العربية، ط1، مطبعة السعادة.
- موسوي، مناف مهدي محمد. (1991) النبر والتنعيم في اللغة، مجلة اللسان العربي، العدد 35.
- موهوب، مورا. (2000) التنعيم في اللغة العربية المعيار المعاصرة: دراسة صوتية، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات، إشراف: محمد الحناش، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-الرباط.
- Measuring Emotions from Voice. (2021, August 15) Happimetrics .
<http://www.happimetrics.com/2021/08/ii43-measuring-emotions-from-voice.html>.



منهج تعليم اللغة العربية في معهد الأترجة – إندونيسيا (التجربة الناجحة لمنهج مصمم خاص وفريد)
Arabic language teaching curriculum at the Utrujah International Islamic School

The result of a successful trial of a curriculum with a unique custom design

د. سرميني سوياتي باردي-معهد الأترجة الإسلامي العالمي بوغور جاوى الغربية – إندونيسيا

Email: husna.sudan@gmail.com

ملخص البحث:

هذا البحث يبدأ بعرض معلومات نظرية حول تصميم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعناصره المرتبطة به. ثم يركز بعد ذلك في تناول البنود اللبئية في منهج التعليم اللغة العربية في معهد الأترجة. وذلك يتمحور في المقدمة ثم المنهج المصمم المطبق ومن تم صورة المعلمين مع معاييرهم وصورة المتعلمين لدى هذا المنهج اللذين قاموا بتنفيذ المنهج. ولا يقل أهميته طبق تدريس هذا الفن والسلوك الذي يلزم المتعلمين أدائها ويليه الوسائل أو التقنيات التعليمية. وقبل الختام هو التقويم.

هناك شينان رئيسيان في هذا المنهج هما برامج داخل الصف وبرامج خارج الصف. فكلتا برامجين مسؤولان في تكوين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة) لدى المتعلمين سواء بسواء.

وتتدرج تحت تلك المهارات اللغوية الأربعة مواد معينة مصممة مدرجة موزعة في ثلاث مستويات كمنهج كامل. ولكل منها الكتب المقررة والوسائل والمراجع المهمة للمعلمين ولأسيما الاهداف الخاصة الواضحة لكل مادة ولكل مستوى من المستويات الثلاث.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة- المنهج- اللغة العربية

Abstract:

This paper will start by discussing the theories around the drafting process of the Arabic Language teaching curriculum for non-Natives as well as the elements that are related to it, then the paper will be focusing on the core discussion: preamble, curriculum that has been through trials, the teacher's profile, the students profile, the teaching and learning methods, tools and education technology, and the evaluation.

Also including the most important thing namely the goals to be achieved from each language skill at each level.

The teaching and learning methods section describe how the teacher conveys and provides an understanding of the languages as a subject according to its characters.

Which includes learning inside and outside of the classroom, as well as doing given assignments

The author has mentioned variety of facilities and technologies to support the subjects, levels, and how to use each tools.

There are 2 kind of evaluation systems, namely regular evaluation of the curriculum implementation and evaluation of the students' achievements at the end of each levels. In the closing section of the paper, the author recorded the findings of the curriculum implementation and suggestion for the betterment needed in the future, both general and urgent improvements.



مقدمة:

لقد اكتسبت اللغة العربية منزلتها الرفيعة السامية مباشرة من عند خالقها سبحانه وتعالى لكونها لغة كلامه المقدس القرآن الكريم وما فضلها بضمان خلودها المؤبد لخلود القرآن: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾³⁸⁰ بل هي كذلك لغة إمام الأنبياء والمرسلين صلى الله عليه وسلم كما شهدتها السنة النبوية فيبهذين الأمرين يكفياها مكانة ومنزلة عند المسلمين.

وإندونيسيا بوصفها أكبر دولة الإسلامية كثافة حيث بلغ مسلميها إلى أكثر من 86%³⁸¹ من 273 مليون نسمة سنة 2021 م³⁸² من أولى الناس بتعلم اللغة العربية.

أهمية البحث:

تتوقع الباحثة أن يفيد هذا البحث على الأقل الفئات التالية:

1. واضعي برامج تعليم اللغة العربية
2. المؤسسة التربوية والتعليمية والمعاهد والمدارس الإسلامية المعنية بتعليم ونشر اللغة العربية
3. معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
4. طلاب الجامعات في كلية التربية قسم اللغة العربية

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى إجراء كاف واف لمنهج تعليم اللغة العربية في معهد الأترجة مع عرض نتيجة تطبيق هذا المنهج فيه. وذلك لإثبات أشياء تالية

1. أن تعليم اللغة العربية سهل لكل ناس وجنسيات
2. إن السهل مقاس مقدر ومصور بإنتاجات لغوية ملموسة وليس ادعاء.
3. إن تصميم المنهج وطرق التدريس واستخدام وسائله مجتمعة هي التي تلعب دورا مهما في ضمان نجاح هذا النشاط التعليمي.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتناول هذا البحث، فهي تقدم المعلومات حولها نظرية لتبني وتصمم بها المنهج المقصود تعليمه نحو التلاميذ. ثم تقوم بتحليل جميع ما يعد في المنهج وما يطبق وينفذ أثناء التعليم والتعلم والنتائج بعده.

أسئلة البحث:

يعرض البحث معارف نظرية وتطبيقية ومناقشتها وتحليلها حول الأسئلة التالية:

1. ما هو المنهج الجيد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
2. ما هي طرق التدريس الفعالة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
3. ما هي الوسائل والتقنية الجيدة الفعالة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
4. ما هو دور المعلم وموصافاته لنجاح هذا النشاط التعليمي؟

سورة الحجر : 9 380

381 273 juta penduduk indonesia terupdate versi kemendagri. <https://dukcapil.kemendagri.go.id>

382 2. Rizaty, Monavia Ayu (Nov 3, 2022 - 9:14 AM).Jumlah Penduduk Muslim Indonesia Terbesar di Dunia pada 2022. <https://dataindonesia.id/>



5. هل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها سهل؟

6. كيف نقيس مدى نجاح هذا المنهج؟

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة حول منهج تعليم اللغة العربية في معهد الترجمة

1. دراسة عمر (2007 م) حول دور الوسائل التعليمية في التدريس اللغات. صنف البحث الوسائل التعليمية عدة أصناف. وشرح المعايير والأسس في اختيار الوسائل التعليمية ووصل الباحث الى فوائدها ومعوقات استخدامها. ثم البيان لأنواع الوسائل المناسبة لكل مهارات اللغة الأربعة بمزاياها وقواعد استخدامها.
 2. دراسة على (2009 م) حول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصر العولمة. فقد هدفت الدراسة إلى عرض تحديات عصر العولمة من تحولات سريعة وانفجارات المعرفة وثورة المعلومات المتداخلة المتشابكة مما أدت إلى تغيير الاتجاهات التربوية والاقتصادية وسياسية والتكنولوجية. فمن ثم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصر العولمة تتطلب المعايير والأسس الخاصة تتوافق مع تلك العولمة من جانب دون مع الحفاظ على القيم والاتجاهات الإيجابية اللازمة بالإضافة إلى الهوية العربية الإسلامية للطلاب المسلم.
 3. دراسة تجسير عام 2006 ميلادية حول تصميم اختبارات اللغة. أكدت الدراسة أهمية الاختبارات في العملية التعليمية لاسيما في تعليم اللغة. فوضح خطوات اعداد المعلم الاختبارات مع ذكر أنواع الاختبارات بمزاياه وعيوبه ومجالات استخدامها. كما جاء في البحث نماذج بعض الاختبارات.
- الموازنة والمناقشة للدراسات السابقة:**

إن تلك الدراسات السابقة لها علاقات واضحة قليلة كانت أم كثيره نوعا ما في بعض جزئيات البحث وفقراته كما أن الدراسة التي نتحدث عن وسائل تعليم اللغة. وافقت الباحثة بعض أنواعها وأوردتها في البحث مع تطوير ما يواكب الزمان والبيئة كالكتب المقررة، والبطاقات، والسبورة، التسجيل الصوتي والأشياء المرئية الثابتة والمتحركة.

وأما دراسة حول اختبارات اللغة فترى الباحثة أنها تؤدي جانبا واحدا من الاختبارات المستخدمة في البحث وهو الاختبارات المعرفية داخل الصف. ولذا لا يعطي الصورة الحقيقية لقياس أداء الطلاب اللغوي. فهناك اختبارات أخرى تظهر النتيجة أفضل وأكثر وضوحا، وهي الاختبارات الحية أو الإنتاجية اللغوية تمثل وظيفة اللغة الأصيلة وليس مجرد إجابات الأسئلة. وأما صاحب الفكرة لتعليم اللغات كلغة ثانية في عصر العولمة فهو يذكر الباحثة بأهمية مواكبه العصر وتكيفه بكل ما يلزم من تعليم اللغة العربية حتى تجد اللغة رواجاً وقبولا وطرقا ومناهج مناسبة ملائمة للعصر. فأخذت الباحثة ذلك عبره فاخترت محتويات المنهج وطرق التدريس فيه ووسائله واختباراته نوعا من الحداثة مراعاة للبيئة وأعمار الطلاب وما حولها من المستجدات.

المنهج:

المنهج بمفهومه الحديث هو مجموع الخبرات المربية التي تهيئها للتلاميذ داخلها او خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل اي النمو في جميع الجوانب العقلية الثقافية الدينية الاجتماعية الجسمية النفسية الفنية.³⁸³

وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نشاط خاص يختلف اختلافا بينا عن تعليمها لأبنائها وهو يلزم تصميم منهج معين خاص يحتوي فيه مواد لغوية وطرق ووسائل ومعايير خاصة لمعلميه وعدة أدوات التقويم. وذلك لضمان تحقق الأهداف المنشودة لأجله. ومن أهمها ترغيب مسلميها إلى تعلمها.

لذا ترى الباحثة أن تقوم بهذا البحث مساهمة إيجابية يثري هذا الحقل التعليمي

³⁸³ الوكيل، حلمي أحمد . المفتي ، محمد أمين. أسس بناء المناهج وتنظيماتها ص : 24



طرق تعليم اللغات الأجنبية:

الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. ومن أهم طرق تعليم اللغات الأجنبية:

1. **طريقة القواعد والترجمة:** تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغة الأم والأجنبية
2. **الطريقة المباشرة:** تمتاز هذه الطريقة بالاهتمام بمهارة الكلام بدلا من مهارة القراءة والكتابة وعدم اللجوء إلى الترجمة مهما كانت الأسباب وعدم تزويد الطالب بقواعد اللغة النظرية
3. **الطريقة السمعية الشفهية:** استخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة
4. **الطريقة التواصلية:** تعرض المادة في هذه الطريقة لا على أساس التدرج اللغوي بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلية
5. **الطريقة الانتقائية:** أن المدرس حر في اتباع الطريقة التي تلائم طلابه، فله حق في استخدام هذه الطريقة أو تلك ما يراه مناسباً للموقف التعليمي³⁸⁴

الوسائل التعليمية وتقنياتها:

وهي أي أدوات مرئية مسموعة ملموسة مكتوبة متحركة أو ثابتة أو من أشياء أخرى تقصد بها تسهيل وتساعد عملية التعلم فيه تعتبر وسائل تعليمية.

وفي تعليم اللغة لغير الناطقين بها تحتاج أيضا إلى بعض الوسائل منها الكتب المقررة السبورة البطاقات التعليمية اللوحة التسجيل الصوتي الأفلام الصور المتحركة أو الثابتة أو الرسومات أو الأشياء والعينات الحقيقية.

فعلى المدرس أن يأخذ ويختار أي وسيلة تناسب موضوع الدرس بصورة فعالة حسب خصائص المادة

التقويم:

التقويم بمفهومه الحديث فهو ينصب على جوانب النمو لدى التلميذ كما يتعرق أيضا لجميع الجوانب العلمية التربوية والعوامل المؤثرة فيمتد إلى الأهداف التربوية، المنهج (المقررات - الكتب، الطرق، الوسائل الأنشطة الامتحانات) التلميذ والمعلم والتوجيه والفن والمباني والمدرسية ... إلخ. عملية التقويم لابد من مراعاة أسس التالية

1. الشمول: أن تهتم بجوانب النمو التلميذ الديني الجسمي الثقافي الانفعالي العلمي والفكري والفني والاجتماعي.
 2. الاستمرارية: يقصد بها امتداد عملية التقويم مع مدة الدراسة ومعنى ذلك أن الدراسة والتقويم يجب أن يسيرا جنباً إلى جنب.
 3. التكامل: أن التكامل يجب أن يتم في عدة مجالات: بين الوسائل المختلفة في عملية التقويم وعملية التدريس بين الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التكوين وبين التقويم والنظم المختلفة سواء للتدريب أو الإشراف أو التوجيه بعضها ببعض.
 4. التعاون: في ظل مفهوم التعاون فمن الضروري أن يشترك في تقويمه جميع المعلمين وإدارة المدرسة والتلاميذ
 5. الأخصائي الاجتماعي
 6. التناسق مع الأهداف من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتمشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه
 7. أن يكون اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف
- أن يبنى على أسس علمية هي الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتميز.³⁸⁵

384 الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. إضاءات لمعالي اللغة العربية لغير الناطقين بها. ص: 77 - 85.

385 الوكيل، حلمي أحمد. المفتي، محمد أمين. أسس بناء المناهج وتنظيماتها ص: 162 - 169



إجراءات البحث أدواته:

❖ الأهداف العامة:

تنمية المهارات اللغوية الأربعة في اللغة العربية

- الاستماع
- الكلام
- القراءة
- الكتابة

❖ الأهداف الخاصة

- المستوى الأول
- الاستماع : يتمكن الطالب في نهاية المرحلة فهم القصص القصيرة باللغة العربية.
- الكلام : يتمكن الطالب تكوين جمل بسيطة في اللغة العربية بشكل صحيح.
- القراءة : يتمكن الطالب من قراءة القصص القصيرة جهرًا بطريقة صحيحة مع فهم المضمون بشكل جيد.
- الكتابة : يتمكن الطالب من كتابة موضوع بسيط في حدود صفحة واحدة أو ما بين 15-20 سطرًا.
- المستوى الثاني
- الاستماع : يتمكن الطالب من فهم الحوارات العادية باللغة العربية.
- الكلام : يتمكن الطالب من استخدام اللغة العربية بشكل فعال في الحديث عن حياته اليومية وما يحيط به.
- القراءة : يتمكن الطالب من فهم الموضوعات المختلفة حول حياة الطالب اليومية وبيئته والمجتمع العربي وإندونيسيا.
- الكتابة : يتمكن الطالب من الكتابة موضوع أو قصة من تأليفه تتراوح في حدود 3 صفحات.
- المستوى الثالث
- الاستماع : القدرة على الاستماع إلى المحاضرات والأخبار والأفلام باللغة العربية بشكل عام.
- الكلام : القدرة على التحدث والمناقشة وتقديم المعلومات حول موضوعات علمية وثقافية.
- القراءة : قراءة الجرائد والمجلات والكتب وترجمة الأفلام إلى اللغة العربية.
- الكتابة : القدرة على الكتابة في شتى الموضوعات في حدود 5 صفحات.

❖ يتكون المنهج من برنامجين:

1. البرنامج الصفي

فترة البرنامج سنة واحدة مقسمة على ثلاث مستويات، لكل مستوى 4 أشهر داخل فيها الاختبار والإجازة. مدة الدراسة لكل مستوى 12 أسبوعًا، على أن تكون الدراسة 5 أيام في الأسبوع، بمعدل خمس حصص في كل يوم، وفترة كل حصة 50 دقيقة.

المواد الدراسية

تفاصيل المواد الدراسية الموزعة على المستويات الثلاثة:

المستوى الأول				
م	المادة	الكتاب المستخدم	عدد الحصص في الأسبوع	التوضيح
1	الحديث الأربعين	الوافي في الحديث الأربعين	5	
2	الاستماع	الأصوات وفهم المسموع	4	
3	التعبير	التعبير الموجه	2	
4	التدريبات	كتاب التدريبات	6	
5	الإملاء	كتاب الإملاء	1	
6	الخط	مفتاح العربية	1	
7	الحوار	مذكرة الحوار	6	



المستوى الثاني				
م	المادة	الكتاب المستخدم	عدد الحصص في الأسبوع	التوضيح
1	الحديث الأربعين	الوافي في الحديث الأربعين	5	
2	النحو	النحو للمستوى الثاني من كتب سلسلة تعليم اللغة العربية	6	
3	التعبير التحريري	التعبير الموجه	4	
4	التعبير الشفهي	مفتاح العربية	2	
5	القراءة	كتاب القراءة للمستوى الثاني	5	
6	المهارات	نشاطات من مصادر متعددة	2	
7	الخط	مفتاح العربية	1	
8	الحوار	مذكرة الحوار	6	
9	الكتابة	كتاب الإملاء المستوى 2-3	2	

المستوى الثالث				
م	المادة	الكتاب المستخدم	عدد الحصص في الأسبوع	التوضيح
1	الحديث الأربعين	الوافي في الحديث الأربعين	4	
2	النحو	النحو للمستوى الثالث	4	
3	التعبير التحريري		2	
4	التعبير الشفهي	التعبير الموجه للمرحلة المتوسطة	2	
5	القراءة	من الإنترنت	6	
6	المهارات	نشاطات من مصادر متعددة	2	
7	الخط	مفتاح العربية	1	
8	الكتابة	كتابة الإملاء المستوى الثالث	2	
9	البلاغة		2	

الجدول اليومي للطلاب والطالبات

البرنامج	الساعة	
الاستيقاظ من النوم وصلاة الليل	03:00 - 03:30	الترتيب
المراجعة	03:30 - 04:30	
صلاة الصبح	04:40 - 05:00	
المراجعة	05:00 - 06:00	
التنظيف وبرنامج استخدام اللوحات أو أحب القراءة	06:00 - 07:00	
الفطور	07:00 - 07:30	
التسميع	07:30 - 10:00	
التنظيف والقبيلولة	10:00 - 12:00	
صلاة الظهر	12:00 - 12:15	
الغداء والاستعداد للدراسة	12:15 - 13:00	
الدراسة	13:00 - 15:25	الترتيب
صلاة العصر	15:25 - 15:55	
الدراسة	15:55 - 17:30	
الاستحمام وتطبيق الملابس مع الورد المسائي	17:30 - 18:00	خارج الترتيب
صلاة المغرب	18:00 - 18:15	
العشاء والتنظيف	18:15 - 20:00	
صلاة العشاء ومذاكرة الدروس	20:00 - 21:00	
النوم	21:00 - 03:00	

2. المنهج اللاصفي



- 10 **مراجعة القرآن الصباحية** جماعة 5 أجزاء في اليوم مع سماعة قراءة شيخ بمكبر الصوت وتكون بعد صلاة الليل حتى طلوع الفجر.
- 11 **تسميع حفظ القرآن** تبدأ من الساعة السابعة والنصف حتى الساعة العاشرة صباحاً. أن تسمع الطلبة ما حفظه من القرآن لا يفل من 5 صفحات في اليوم.
- 12 **أحب القراءة:** قراءة كتب القصص بصوت جهر في حدود لا تقل من 600 صفحة في المستوى الأول، و800 صفحة في المستوى الثاني، و1000 صفحة في المستوى الثالث.
- 13 **هيا نشاهد:** مشاهدة الأفلام العربية لتنمية مهارات الاستماع عند الطلبة وقدرتهم على خزن المعلومات الجديدة من الأفلام واستخدامها عند الحاجة. وتكون المشاهدة مرتين في الأسبوع في أيام العطلة صباحاً.
- 14 **هيا نلعب بالبطاقة:** ممارسة اللعب بالبطاقات أن ينقسم الطلاب إلى المجموعات ويلعبون بين فريق الألغاز العربية أو طرح الأسئلة عما في البطاقات لإيجاد الروح التنافسية بين الطلاب. ويكون البرنامج في مساء أيام العطلة.
- 15 **تحفة الأطفال:** تحفة الأطفال في تجويد القرآن، إنه منظومة شعرية في علم تجويد القرآن، واختصت بأحكام النون الساكنة والتنوين والمدود فقط بأسلوب مبسط للطلبة المبتدئين في غلم التجويد شرحه الشيخ ليتمكن الطلبة على فهم الشعر وحفظه. يكون مرة واحدة في الأسبوع في يوم الجمعة وهو أيضاً داخل في البرنامج الصفي.
- 16 **مجلس التفسير:** في تفسير سورة النور لأنها من السور القرآنية التي يعود الكثير من الفوائد في حياة المسلم والمسلمة من تعلمها وتعليمها وتدبرها وأخذ الأحكام والنصائح والعبر منها. بكتاب صفوة التفسير مرة في الأسبوع.
- 17 **مجلس الفقه:** شرح 8 الأبواب الأوائل من كتاب فقه السنة، مرة في الأسبوع.
- 18 **استخدام اللوحات:** استخدام اللوحات المكتوبة عليها قواعد اللغة العربية والمفردات بشرحها لهم. وهذا لتنمية الثقافة اللغوية عند الطلبة يكون في كل صباح قبل تناول الفطور.
- 19 **الرحلات العلمية:** لدعم مهارات الطلبة الشخصية والقيادية، منها الرحلة العلمية الصغيرة كزيارة المكتبة العامة أو زيارة الأماكن التراثية والتاريخية والرحلة الترفيهية الكبيرة كالرحلة إلى المناطق المختلفة. كونها تنسيبها هموم الدراسة وتعيد إليها حيويتها ونشاطها من جديد.
- 20 **جمعية التدبير المنزلي (طبخ وخياطة):** لتدريب الطلبة على عمليات اعداد وطهي وحفظ الاطعمة المختلفة، ولتدريب الطلبة على الاستخدام الامثل للأدوات والأجهزة المنزلية. تكون مرة في كل المستوى.
- 21 **جمعية إلقاء الشعر والأناشيد:** الممارسة على استماع الشعر العربي وكتابته وإلقاءه واستماع الأناشيد العربية وتقديمها ويكون هذا البرنامج مرة واحدة في كل المستوي الثاني والثالث.
- 22 **جمعية المناظرة:** هذا البرنامج يكون في المستوى الثاني والثالث. إنها عن مواجهة بلاغية بين متحدثين اثنين أو أكثر من الطلبة حول قضية: سفر المرأة إلى خارج البلاد لطلب العلم دون المحرم، وعن الهاتف.
- 23 **جمعية المحاضرة:** هذه الممارسة تقوم على تقديم المادة عملية أو موضوع ما من المحاضر من الطلبة وإلقاؤها ليست مجرد الموقوف أمام جمع من الناس والبدء بإعطاء معلومات وحقائق، بل إنها أيضاً ذات طالع خاض من الاتصالات من حيث الصوت والحركة والإيماءة وتعبيرات الوجه وغير ذلك. ويكون هذا البرنامج مرة واحدة في كل شهر.
- 24 **الرياضة:** ممارسة التمارين الرياضية ككرة الريشة والجمباز، والجري والمشي والدراجة الهوائية وفي كل صباح أيام العطلة.

الوسائل التعليمية

• لوحات:

- المستوى الأول: هي اللوحات عن المفردات كأسماء الفواكه والألوان والنبات والمهن ووسائل المواصلات والقواعد الإملائية أو أدوات الاستفهام وغير ذلك.
- المستوى الثاني: من القواعد النحوية كالضمائر وحروف الجر وتراكيب المجل.
- المستوى الثالث: اللوحات عن القواعد النحوية كعلامات الفعل وأسماء الفعل وطرق صناعة الخبز وعن فوائد الفيتامينات وما شبه ذلك والمكتوبة بالخط الرقع.

• بطاقات:



- المستوى الأول: هي البطاقات عن المفردات كأسماء الفواكه والألوان والنبات والمهن ووسائل المواصلات والقواعد الإملائية أو أدوات الاستفهام وغير ذلك.
- المستوى الثاني: من القواعد النحوية كالضمائر وظرف زمان وظرف المكان وحروف الجر وتركيب المجل.
- المستوى الثالث: البطاقات عن القواعد النحوية كعلامات الفعل وأسماء الفعل وطرق صناعة الخبز وما شبه ذلك.

• كتب القصص:

- المستوى الأول: كتب القصص بأسلوب الكتابة السهلة وبالحركات أو الأشكال الكاملة.
- المستوى الثاني: القصص والنصوص فيها بدون الحركات.
- المستوى الثالث: كتب القصص والمعلومات العامة والمكتوبة بالخط الرقع وبدون الحركات.

المتعلمون

هم الذين يتعلمون اللغة العربية بهذا المنهج. فهم يتمتعون بخصائص أتيه

1. حفظة القرآن الكريم كاملا باختلاف درجات إتقانهم
2. لهم لغات الأم المختلفة
3. معظمهم لم يسبقهم التعلم باللغة العربية
4. أعمارهم متفاوتة من الابتدائية إلى الإعدادية للأكثرية والثانوية نادرة

الفصول

فهي عبارة عن فصول متواضعة حيث لا توجد الكراسي للطلاب. فهم جالسون على البلاط ويحملون المكاتب القصيرة المتناقلة. وتكون الفصول منفصلة بين الطلاب والطالبات. ويكون

لكل فصل ١٥ طالبا على الأكثر

وذلك بغرض الحفاظ على تحكم الفصل وسهولة التأكد من وصول المعلومات وتقويمها ومراعاة أحوالهم فردا فردا دون أن يأخذ وقتا زائدا. وكذلك يعطي الطلاب مساحة كافية للتحرك فيه.

المدرسون والمشرفون

المدرس هو شخص أول مهم في إنجاح عملية التعليم والتعلم في الفصل فهو ملك وقائد وأب يرشد ويوجه طلابه ويأخذ بأيديهم ويتقدمون معه نحو الهدف.

وهو أيضا أحد عناصر يضمن تحقيق أهداف التعلم. فلهذه الأهمية القصوى

وضع المعهد الأترجة معايير وشروط وضوابط خاصة للمدرسين والمشرفين المنتصبون في برنامج تعليم اللغة العربية.

فتلك المعايير والشروط هي:

1. خريج أو خريجة من الجامعة العربية
2. لحصول على ٧ كحد أدنى المعدل التراكمي
3. لحصول على الشهادة التوافق (اختبار قياس القدرات اللغوية في اللغة العربية) بالنتيجة ٥٠٠ كحد أدنى
4. له من القرآن الكريم كحد أدنى ٤ أجزاء حفظا
5. له استعداد كامل لمباشرة الطلاب والطالبات ويعاملهم في الفصل أو خارجه في حرم المعهد
6. له استعداد نفسي كاف لتوصيل طلابه إلى تحقيق الأهداف.



طرق التدريس:

يتبنى هذا المنهج الطريقة الانتقائية في إجراء عملية التعليم والتعلم داخل الفصل. وذلك يعطي المعلم فرصا مفتوحة لإيجاد طريقة مناسبة واحدا أو أكثر لتوصيل تلامذته إلى الأهداف المرسومة بصورة أسرع وأسهل. إلا أن على المعلم مبادئ التعليم الذي لا بد أن يتمسك بها والمشرف في عملية التعليم والتعلم. وهي:

1. احترام الفروق الفردية واعترافها، فلا يستعجل ليرى النتيجة من جميع الطلاب في وقت واحد ولا في درجة واحدة ولا تزج هذه الفروق ضميره ولا سلوكه أثناء التعليم ويقارنهم بعضهم ببعض.
2. الطالب هو الفاعل. كيف يكون المعلم يفتح أبوابا لينشط الطالب ويتفاعل بصورة إيجابية في التعلم وليس سلبيا كأن ينتظر الكرة تأتي إليه ولا يطور نفسه.
3. الطالب صورة تقرير المعلم. المعلم أول من يسأل لنجاح أو فشل الطالب.
4. المعلم محلل المشاكل. وهذا ليستخدم المعلم قصارى جهوده لمواجهة أية مشكلة تنجم من الطلاب فيبعده من سهولة الاستسلام لأمر تافه ويعزز شخصيته ويعوده على تفكير الإبداع ويبعده من كثرة الشكاوى السلبية.

لغة التعليم والتعلم:

اللغة الواحدة في عملية التعليم والتعلم هي اللغة العربية دون ترجمة مهما كانت الظروف مع إلزام الطلاب استخدام اللغة العربية تدريجيا خلال الشهرين الأولين ثم ترك اللغة الإندونيسية كليا بعد ذلك. وفي البداية إذا لا يجد الطلاب كلمة أو جملة في اللغة العربية، سيعطيهم المعلم الجملة الجاهزة ليردد الطلاب خلفه فيتعودون. وإذا رجع الطلاب إلى استخدام اللغة العربية بعد الشهر الثالث، فنصحهم ونقومهم بتكليفهم للقيام بنشاط لغوي كحفظ النشيد باللغة العربية، أو إلقاء الشعر أو إلقاء القصص أو كتابة الفقرة أو الخطابة ليوفهم المعلم بدائل العبارة باللغة العربية فيساعدهم على سهولة استخراج الكلمات أو الجمل العربية من أذهانهم فيصبحوا سلسين بعد.

التقويم:

فهو قسمان التقويم الدوري مرة الاسبوع الاول في كل شهر، يجتمع فيه الأساتذة والأستاذات ورئيسة قسم اللغة العربية.

يناقش فيه سير المواد وما يعطي المعلمون طلابهم من الواجبات المنزلية، هل هو كثير، متوسط ام قليل. هل الواجب متعلق بالمواد مناسب ام غير مناسب وكذلك هل هناك أشياء حدثت لابد من حلها من مشاكل بين الطلاب مشاكل تتعلق بالسلوك مشاكل تتعلق بالدرس كضعف الفهم أو صعوبة التعلم وغير ذلك وكذلك يناقش فيه الوقت الباقي والاستعداد لما بعده من الوقت والامتحانات وغير ذلك. وينظر ايضا الخضور والغياب للمعلمين والطلاب ومن جيت انضباط وتأخر. وكذلك يتناقش المشرفون كيف كان الطلاب خارج الفصل في الصلاة والخلق والأنشطة اللا صفية وهكذا.

والتقويم الثاني تقويم كفاء الطلاب. وهذا لمعرفة قدرات الطالب اللغوية في النوعين هما الاختبار الشفوي والاختبار التحريري يعكسان صور مهاراتهم الأربعة لكل مستوى من المستويات ويضاف على هذا التقويم او على هذه الاختبارات مشاريع المواد. وهي ان لكل مادة مشروع يقوم به الطلاب فرديا أو جماعيا حسب ما كلفهم المعلمون. فهذا الاخير يصور اختبارات بصوره تدريبات عند الطلاب، فهم لا يشعرون انهم مختبرون بل فكروا انه فقط كنشاط من الأنشطة. وبالتالي يجعلون في أنفسهم نفسية خفيفة مرحلة. فالمشروع شرط الانتقال من المستوى الحالي الى المستوى التالي.



هاهي إحدا نتائج اختبارات القياس التوافل التي شارك الطلاب والطالبات في المعهد الخارجي

الاسم	الدرجة	التقدير
فوزان	613	امتياز
محمد فواز كوسوما	600	جيد جدا
نور الدين	593	جيد جدا
نور الله طريق فائز	567	جيد جدا
محمد ربحان أبدي	563	جيد جدا
محمد الرفقي	550	جيد جدا
محمد إحسان الشامل	547	جيد جدا
محمد نور فكري	537	جيد جدا
ولدان مولانا فردوس	530	جيد جدا
محمد عزام رباني	520	جيد جدا
صدق شامل	503	جيد جدا
كرسما حنيف ستريا	503	جيد جدا
عبد الله سهل ممتاز	493	جيد
فاطمة رضيزى	613	امتياز
موعظة الألفة	577	جدا جيد
روضة الجنة	560	جدا جيد
خديجة نور العزم	547	جدا جيد
فارحة ذكية المفيدة	540	جدا جيد
حسنى صفية	533	جدا جيد
نور حسنى	523	جدا جيد
عائشة بنت أدري	520	جدا جيد
أرني نذيرا	517	جدا جيد
فيحاء نحلى زلفى	517	جدا جيد
يحي حافظه رماضاني	503	جدا جيد
ندى فتحية	493	جيد
حافضة نور عاليا	483	جيد
الفنا زهرة الجنة	483	جيد
دينا ظاهرة رسمن	473	جيد

هذا الجدول يخبرنا بأن المنهج نجح إلى حد كبير لاجتياز طلابه ذلك النوع من الاختبارات.

الإنتاجات اللغوية للطلاب

وها هي الإنتاجات اللغوية للطلاب والطالبات التي تتشكل على عدة أنواع إبداعات وفعاليات، منها:



الأنشطة التي بثها الطلاب في شبكت الإنترنت، منها:

<https://youtu.be/32UleoXhDcI>

<https://youtu.be/kd0VofaL2QQ>

<https://youtu.be/kPUaCi0gUIs>

<https://youtu.be/nclsLj-ezzg>

<https://youtu.be/9Ly0985EgbI>

<https://youtu.be/rtlDrxdXxEA>

الحالة النفسية لدى الطلاب والطالبات

جدول نتيجة لاستبانة حول مدى رغبة الطلاب في تعلم اللغة العربية

الرقم	البنود		النتيجة		%	
			الطالبة	الطالب	الطالبة	الطالب
١	العمر		١٩-٨	١٣	١٥	٤٦%
٢	اللغة	بأي اللغة تتكلم بها يوماً؟	الأندونيسية	١١	١٣	٣٩%
			لغة محلية	٢	٢	٧%
٣	أ	هل درست اللغة العربية من قبل؟	نعم	٦	١٥	٢١%
			لا	٧		٢٥%
	ب	إذا كانت الإجابة بنعم	قصيرة	٤	١٢	١٤%
			متوسطة	٢	٢	٧%
			طويلة	١		٣%
	أ	تعلم اللغة العربية في الأترجة ممنوع	موافق	١٣	١٥	٤٦%
			غير موافق			
٤	أ	تعلم اللغة العربية في الأترجة ممنوع	موافق	١٣	١٥	٤٦%
			غير موافق			
٥	أ	تعلم اللغة العربية في الأترجة سهل	موافق	١٣	١٥	٤٦%
			غير موافق			
٦	أ	طريقة التعلم في الأترجة رائعة	موافق	١٣	١٥	٤٦%
			غير موافق			

يبين هذا الجدول أن أعمار عينات البحث متوافقة من ٩ إلى ١٩ سنة وهم من الفتيان والشباب.



وقررت كل الفتيات أن لديهم لغة الأم غير العربية. ولكن مع ذلك لا يكون هذا سبب في إعاقه تعلم اللغة العربية كما هو موضع في أن كل العينات تحب طريقة التعلم في هذا المنهج بل هم أقروا بأن تعلم اللغة العربية سهل وممتع سواء كانوا درسوا اللغة العربية للفترة القصيرة وهي الفئة الكثيرة أم لفترة طويلة ومتوسطة، وهم القلة.

النتيجة ومناقشتها وتفسيرها

توصلت الباحثة بعد تجربة وتطبيق هذا المنهج عدة سنوات إلى نتائج عدة هي

1. أن تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها سهل. وذلك لأن المنهج يطبق لمدة أقل من سنة مع بروز نتيجة كبيرة ونفسية سليمة صحيحة أثناء وبعد التعلم كما اتضح في الجدولين وبعض إنتاجاتهم اللغوية.
2. أهمية تكوين وصنع بيئة اللغة العربية الحية مشبهة للبيئة الأصلية للغة. وهذا لتخفف عملية التعلم الواعية التي تأتي مع شعور التكليف وليس طبيعياً كإكتساب اللغة الأم.
3. أن إعداد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خارج الصف بنفس الأهمية من البرامج داخل الصف. وهذا يخلق جوا نوعاً من الحر وبالتالي يشجع الطلاب من استخدام اللغة كوظيفتها ومواقفها الطبيعية وبأقل الحرج أو الحياء المانع من ممارسة مهارة اللغة.
4. أن المعلم له دور أساسي في إنجاح سير التعلم والعكس صحيح. فطالب اللغة شأنه شأن الطفل لأمه، فهو مقيد ومتعلق بإرشاداته وتوجيهاته إلى درجة كبيرة حتى يملك الملكة اللوية الكافية فيعتمد علة نفسه عند التعلم بعض شيء.
5. أهمية استخدام التقويم الإنتاجي والمهاري لقياس مدى نجاح الطالب في التعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وذلك لأن الطلاب الناجحين في الاختبارات المعرفية قد يعانون من مشاكل استخدام اللغة المتعلمة في ميدان حياة اللغة لنقصان تعويدهم أثناء التعلم والتقويم.
6. أهمية التقويم المتكامل الدوري لجميع عناصر المنهج حتى لا يفوت الألوان ويندمون من الفشل أو قلة النتيجة ولا يدرك لتحسينه.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

حبا للنشر اللغة العربية كالرسالة السامية توصي الباحثة

1. ضرورة تطوير منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على شكل دوري دائم
2. ضرورة توفير إثراء الوسائل والتكنولوجية التعليمية الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حتى لا تتأخر من تعليم أي لغة سائدة في العالم
3. فتح فرص إبداعات أو فعاليات أو مهرجانات خاصة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لتحفزهم وتعزز رغبتهم نحو تعلم اللغة العربية

المقترحات:

حماسة لتوسيع النفع تقترح الباحثة

1. تصميم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للصبيان
2. تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للصبيان تأهيلاً مهنيًا احترافياً
3. تكوين جمعية خاصة تعني بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للصبيان

الخاتمة:

والحمد لله بتوفيقه وحده جل وعلا وصل البحث إلى مراحله الأخيرة. وقد يرينا البحث أن هناك شيء جذوري أساسي مهم في تصميم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهو كيفية صناعة وخلق جو عملية التعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تشبه -بقدر إمكان- إكتساب اللغة الأم وهي عملية اللا شعورية. فالتعلم اللا شعورية يترك أثراً قوياً مثبتاً في الذهن ونفسية مرحة. فهذا أدى إلى شيء إيجابياً لمستقبل هذه اللغة



1. القران الكريم
 2. عمر الصديق عبد الله (2007 م). دور الوسائل التعليمية في التدريس اللغات . العربية للناطقين بغيرها. العدد الرابع السنة الرابعة، ص ١٥٠- ١.
 3. علي عبد المحسن عبد التواب الخديبي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصر العولمة العربية للناطقين بغيرها. العدد الثامن السنة السادس هـ: ٢٥٣- ٢٨٧ معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية السودان
 4. تاج السيل بشير صالح (2006 م) تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها العدد الثالث السنة الثالثة ص ١٩٧- ٢٣٠ معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية الخرطوم السودان.
 5. الوكيل، حلمي احمد. المفتي، محمد امين. اسودس بناء المناهج وتنظيماتها. دار المسيره مصر
 6. الفوزان، عبد الرحمن بن ابراهيم (٢١٠١ م) إضاءات إضاءات لمعالي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مطابع الحميضي. السعودية
- الشبكة العنكبوتية:

1. 2022-02-24 17:01:47.273 juta penduduk indonesia terupdate versi kemendagri.<https://dukcapil.kemendagri.go.id/>
2. Rizaty, Monavia Ayu (Nov 3, 2022 - 9:14 AM).Jumlah Penduduk Muslim Indonesia Terbesar di Dunia pada 2022. <https://dataindonesia.id>



خطوات لضمان الجودة التعليمية في صفوف العربية للناطقين بغيرها

Measures to Ensure the Quality of the Educational Process in Arabic

as a Foreign Language Classroom

أ. آلاء الشيخ سليمان-جامعة إدنبرة -المملكة المتحدة

Email:Alaa.Sulaiman@ed.ac.uk

ملخص:

دور المؤسسات التعليمية والجامعات لا يقتصر فقط على التدريس وتقييم أداء الطلاب عن طريق الامتحانات وإنما يتعداه ليشمل خطوات تقييم وضمان جودة العملية التعليمية والعمل على تحسين الأداء والتطوير نحو الأفضل. هذا التقييم والسعي لضمان الجودة واجب وضروري في كافة التخصصات والدراسات، ويشمل ذلك بالطبع مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها. ولا شك أن كل ما يتعلق بتعليم اللغة العربية لغة القرآن يجب أن يعطى نفس القدر من الاهتمام بالجودة وتحسين الأداء إن لم يكن أكثر. لذلك سأطرح في مشاركتي هذه بعضاً من السبل والطرق التي يمكن إتخاذها لضمان جودة التعليم بشكل عام، وتعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص. مستندة بذلك على أبحاث ودراسات تتعلق بهذا الموضوع، وعلى خبرتي وتجاربي الناجحة المطبقة في صفوف وبرامج العربية لغير الناطقين بها في الجامعات البريطانية. سأحدث أولاً عن الدور الذي من الممكن أن يلعبه الطالب في ضمان جودة التعليم. وسأركز هنا على دوره المتمثل في المشاركة في استبيانات آراء الطلاب، ومساهمته في تحديد بعض المخرجات التعليمية. ثم سأنتقل للحديث عن دور الهيئة التدريسية للبرنامج التعليمي، ودور مشرفي برامج العربية للناطقين بغيرها. ويتضمن ذلك أهمية التحديث المستمر للمناهج وطرق التقييم، بالإضافة إلى ضرورة الإطلاع على مستجدات طرق التدريس. وأيضاً، أهمية السعي إلى التطوير الشخصي والمهني. وأخيراً سأطرق إلى دور المؤسسة التعليمية والذي يتمثل في توفير الدعم والفرص لكل من الطلاب والمعلمين بصورة مستمرة وفعالة.

على الرغم من أنني سأطرح هنا أمثلة تتعلق بصفوف وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، إلا أنه من الممكن أن تطبق معظم هذه الخطوات والتوصيات في أي برنامج تعليمي تحت أي اختصاص.

كلمات مفتاحية: ضمان الجودة، معايير الجودة، العربية للناطقين بغيرها، آراء الطلاب، النهج التواصلي في تدريس اللغات، تطوير الكفاءة المهنية، التعليم الافتراضي.

Abstract:

Educational institutions and universities have far more responsibilities than mere teaching and students' assessments. The other crucial responsibility is to ensure that the quality assurance process is implemented in their programmes to confirm that the standards and quality of the educational programmes meet the agreed expectations; which in result will highlight the areas that can benefit from potential improvement, in order to improve the delivery of the taught courses.

Quality assurance process is essential in all disciplines and faculties. And this includes the field of teaching Arabic as a foreign language. There is no doubt that everything related to the teaching of the Arabic language, the language of the holy Quran should be given the same attention to the quality of teaching if not more. Therefore, in this paper I will discuss the various measures and approaches to ensure the quality of teaching in general and the quality of teaching Arabic as a foreign language in particular. Drawing on the existing literature on this topic and my own



experience and the successful strategies I personally applied in my own classrooms of Arabic as a foreign language.

To begin with, I will explain the roles which the student can play in the quality assurance process. I will focus on the student's participation on the taught programme feedback exercise. In addition, their role as a powerful agent on shaping their learning experience through their input to the programme's learning outcomes. I will illustrate how this can contribute to the quality assurance process. Furthermore, I will explain the role of the teaching team and the course organiser. This includes, regular examination of the curriculum and assessment, keeping track of the latest updates and research on teaching methods and approaches, and using all accessible opportunities for personal and professional development. Lastly, I will touch on the role of the educational institution, which is to provide support and opportunities for both the students and the educators.

Although the examples used will demonstrate the quality assurance process in classes and programmes of Arabic as a foreign language, it will, nevertheless be good quality assurance measures for any educational programme in any discipline.

Key words: Quality assurance, quality standards, Arabic as a foreign language, students' opinions, communicative approach of teaching languages, professional development, virtual learning

دور الطلاب:

قد يظن البعض أن دور الطلاب في العملية التعليمية يقتصر على المشاركة الصفية وتلقي المعلومات من المعلمين، وهذا قد يكون الحال والواقع في العديد من المؤسسات التعليمية. أود أن أؤكد هنا على أن دور الطلاب لا يقتصر فقط على التلقي والمشاركة في الأنشطة الصفية، وإنما يتعداه إلى دور مهم وضروري للطلاب وهو مشاركتهم الفعالة في تشكيل وتحسين تجربتهم التعليمية وضمان جودتها وذلك من خلال:

1. مساهمة الطلاب في تحديد المخرجات التعليمية: تخيل لو أُتيح للطلاب فرصة المشاركة ولو بقدر بسيط في تحديد ما يرغب في تعلمه في مادته. تخيل الأثر الكبير الذي ستلعبه هذه المشاركة في تحفيز الطلاب وتعزيز علاقتهم مع معلمهم بالإضافة إلى تحسين وضمان جودة الأداء والتعليم وجعل عملية التعلم أكثر متعة وإنتاجية. بالطبع لن يكون من الممكن إعطاء مهمة تحديد المخرجات التعليمية لبرنامج ما بالكامل للطلاب، وإنما الفكرة أن يتم إشراكهم في تحديد جزء منها أو حتى إضافة صغيرة في حصة ما أو تحت موضوع ما. وقد قمت بتطبيق هذا في ورشة طلب مني تصميمها وتقديمها لطلاب جامعيين يدرسون في برامج العربية لغير الناطقين بها في المؤسسة التي أعمل بها. وحيث أن معظم الطلاب لا يعرفون أي شيء عن عربية القرآن وذلك لأنهم من ديانات وثقافات مختلفة، فقد أحببت أن تكون ورشة مميزة وأن يكون طرحي فيها مميزاً، فارتأيت إلى أن أعطي الفرصة لطلابي حتى يحددوا مايرغبون هم في معرفته في هذا الموضوع وليس ما أرغبه أنا. وبطريقة تجيب بها هذه الورشة على كافة تساؤلاتهم. لذا عزمت حينها على أن أتيح لهم الفرصة للعمل معي في تحديد المخرجات التعليمية لهذه الورشة. قمت وقتها بتحديد المخرجات التعليمية لليوم الأول في الورشة، وطلبت منهم العمل ضمن مجموعات لاختيار كافة المواضيع التي يرغبون في تعلمها لليوم الثاني من الورشة وفعلاً جعلت من مقترحاتهم المخرجات والأهداف التعليمية لليوم الثاني من الورشة. وعلى الرغم من أن هذه العملية شكلت تحدياً كبيراً لي كمعلمة في تحضير المادة التعليمية لليوم الثاني في وقت قصير جداً، إلا أن ثمار هذا النشاط في استفادة الطلاب استفادة مطلقة يجعلني أقول وبكل ثقة أنه كان يستحق هذا العناء. وقد بدا ذلك جلياً في الاستبيان الذي صممته لجمع آراء الطلاب عن الورشة بعد انتهائها. فقد جاءت كل الردود مرحبة بهذه الطريقة في مشاركتهم في العملية التعليمية وفي تحديد المخرجات التعليمية التي يرغبون في تحقيقها هم من هذه الورشة. بل وحتى أن أصدقاء نجاح هذه الورشة وصل إلى جامعات



أخرى طلبت مني إعادة نفس الورشة مع طلابهم. كما أن هذه المخرجات التعليمية التي حددها الطلاب بأنفسهم أعطتني فكرة جيدة عن ما قد يرغب بمعرفته طلاب من ديانات مختلفة وثقافات مختلفة عن عربية القرآن، الأمر الذي جعل هذه الورشة ليست ناجحة مع هذه المجموعة فحسب، بل مع مجموعة طلاب آخرين في جامعة مختلفة تماماً، لأنها عكست بالضبط ما قد يرغب بمعرفته أي مبتدئ لا يعرف شيئاً عن عربية القرآن وأشبعت فضوله. وهذا ماحدث بالفعل عندما طلب مني إعادة نفس الورشة في جامعة بريطانية أخرى استخدمت نفس المخرجات التعليمية التي حددها طلاب الورشة الأولى. ورغم أنني قدمت الورشة الثانية عبر الانترنت بسبب الوباء وعدم السماح بالحضور الشخصي، إلا أن تجاوب طلاب هذه الورشة المعادة كان غير مسبوقاً. وقد تم إعلامي بعد انتهاء هذه الورشة بأن الطلاب أبدوا إعجابهم بها وحتى أن المحتوى التعليمي للورشة أضيف إلى منهاجهم الذي سيدرسونه لتقديم امتحانات برنامجهم التعليمي للغة العربية للناطقين بغيرها.

طبعاً هناك فرص مختلفة أيضاً لتشجيع الطلاب على الإسهام والمشاركة في المخرجات والأهداف التعليمية فمثلاً يمكن للأستاذ مع بداية السنة الأكاديمية أو البرنامج التعليمي أن يجري نشاطاً بحيث يطلب من الطلاب مناقشة ما يتوقعون ويتوقون لتعلمه في هذا البرنامج. وغالباً ما تأتي أجوبتهم مطابقة للمخرجات التعليمية المحددة من قبل المعلم في كل الأحوال. ومن الممكن إضافة أي إضافات بسيطة أو تعديلات جديدة وممكنة للخطة التدريسية، وهذا ما أفعله في البرامج التعليمية التي أشرف عليها.

كما يمكن تطبيق هذه الفكرة على نطاق أصغر أو على مستوى الحصة الفردية. فيمكن للمعلم أن يطرح نفس السؤال في كل صف أو موضوع جديد تتم دراسته بحيث تكون هناك فرصة للطلاب في الاستفسار عن شيء محدد أو طلب معرفة مثلاً بعض الكلمات المعينة في موضوع الأسبوع. وهذا ما أقوم به عادة مع طلابي.

كل هذا ليس من شأنه أن يحسن ويضمن جودة لا مثيل لها في العملية التعليمية في نطاق البرامج الجامعية لتعليم العربية للناطقين بغيرها فحسب، بل وسيشجع الطلاب ويحفزهم للتعلم ويحببهم بهذه المادة.

2. مشاركة آرائهم عن البرنامج التدريسي وطرق التدريس عبر استبيانات دورية: لا شك أن كل معلم يريد أن يقدم المادة المدروسة بأفضل شكل ممكن سيبدل جهداً في تصميم وتقديم مادته بطريقة جذابة، وسيقدم أفضل ما عنده. رأي الطلاب وتقييمهم مهم أيضاً، وسيساعد المعلم على اكتشاف نقاط ضعف لم تكن واضحة له من قبل، أو لم يكن يعرف عنها أو حتى نواح يمكن أن تحسن وتقدم بشكل أفضل. جمع تعليقات وآراء الطلاب كل فترة لا يعني أبداً اتهاماً للمدرس أو الهيئة التدريسية بالتقصير أو عدم العمل كما يجب، بل النقيض تماماً، فهذا يعكس مدى الاهتمام للعمل معاً لتقدم العملية التعليمية بأفضل صورة ممكنة. وكلنا يسعى للتطوير ولتقديم أفضل ما لدينا.

عملية جمع آراء الطلاب يمكن تطبيقها في أي تجربة تعليمية سواء أكانت ورشة أو برنامجاً قصيراً أو حتى محاضرة. في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية عادة يكون هناك نوعين من استبيانات الطلاب وعلى مرحلتين. أحدهما يتم بشكل مصغر على نطاق كل برنامج تعليمي، وتتم إدارته وتصميمه من قبل مشرف البرنامج. والآخر على نطاق الكلية، ويدار ويصمم من قبلها ويتم عادة في نهاية السنة الأكاديمية، ثم تتم مشاركة نتائج مع مشرف البرنامج والمعلمين المشاركين في تقديم هذا البرنامج التعليمي.

بالنسبة للنوع الأول من الممكن جمع آراء طلاب كل برنامج تعليمي على حدة في منتصف العام الأكاديمي. يتم ذلك عبر بطاقات استبيان ورقية أو الكترونية. ويمكن للمشرف على البرنامج اختيار الطريقة والأسئلة التي يراها مناسبة. سواء اختيار من متعدد، أو عبر أسئلة مفتوحة يكتب بها الطالب ما يشاء. ولكن لا بد من الإشارة إلى عدة أمور يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء وبعد الاستبيان: أولاً: يجب أن تصمم الأسئلة بطريقة تتيح الفرصة للطلاب مشاركة ليس فقط التعليقات السلبية، وإنما التعليقات الإيجابية. فكما أنه من المهم أن نعرف النقاط والمناحي التي قد تتطلب التغيير أو التحسين تغييرها يجب أيضاً معرفة ما يسير بشكل صحيح في البرنامج لتعزيزه والاستمرار عليه.

ثانياً: لا بد ألا تكشف هوية الطالب الذي عبء الاستمارة ويجب على المشرف أن يؤكد للطلاب على أن هويتهم ستكون مجهولة عند القيام بتعبئة الاستبيان، وذلك حتى يشعروا بالأمان والحرية فيكتبون ويشاركون دون الخوف من أن تعليقاتهم قد تؤدي مثلاً إلى تغيير نظرة الأستاذ عنهم أو تؤثر على علاماتهم في حال كتبوا شيئاً لم يرق لمشرف البرنامج أو المعلم.



ثالثاً: يجب على الأستاذ المشرف على البرنامج التعليمي أن يشارك مع بقية الأعضاء المدرسين النقاط الأساسية التي تم طرحها في استبيان الطلاب الإيجابي منها والسلبي وذلك للتأكيد على روح الفريق في العمل معاً لتجاوز أي مشكلة وتعزيز أي عمل إيجابي. كما أن بعض التعليقات قد تخص أستاذاً معيناً سواء فيما يتعلق بطريقة تدريسه أو في أي مشكلة تتعلق بصفوف هذا الأستاذ بالذات. وشخصياً تم الكشف عن عدة مسائل مهمة تتعلق ببعض صفوف العربية للناطقين بغيرها التي أدرسها سواء في أسلوب التدريس أو التواصل، ولم يكن ليتسنى لي الإطلاع عليها والعمل على حلها لو لم أسنح لطلابي فرصة المشاركة بأرائهم عبر الاستبيان. من الجدير بالذكر أيضاً أن بعض المؤسسات التعليمية كالتي أعمل بها بدأت تطلب من مشرفي البرامج التعليمية إرسال تقرير موجز يلخص أهم ما ورد في استبيانات الطلاب. وهذه كلها خطوات تصب في مصلحة الطالب ومشرفي البرامج التعليمية لضمان الجودة والحيادية.

رابعاً: مرحلة ما بعد الاستبيان. يجب على المشرف التفكير في طرق حل بعض المشاكل في حال ذكر أن هناك بعض المشاكل أو الصعوبات في العملية التعليمية، وخاصة إذا تم تكرار تعليق أو طلب معين من عدة طلاب. وأيضاً خاصة إذا كان بالإمكان القيام بأي تعديل أو تغيير حالي. فبالطبع هناك حالات مثلاً لا يمكن الإستجابة لها إما بسبب العامل المؤسسي أو مثلاً عدم توفر الموارد أو لعدم إمكانية إحداث التغيير بشكل فوري. وبكل الأحوال ينبغي إبلاغ الطلاب سبب عدم إمكانية إحداث التغيير والتعديل الذي طلبوه. فمثلاً، لو طلب أحد الطلاب زيادة عدد ساعات تدريس اللغة العربية الأسبوعية، ولم يكن بالمستطاع القيام بذلك إما بسبب عدم توفر أساتذة، أو مثلاً بسبب ضغط ساعات التدريس على الطالب نفسه، أو غير ذلك من الأسباب، فبالطبع لا يمكن حينها فعل أي شيء ولكن على الأستاذ أن يقرر هذا الطلب ويشرح سبب صعوبة الموضوع.

خامساً: بعد تحليل التعليقات والتفكير في الردود عليها، على المشرف الرجوع والتواصل مع الطلاب المشاركين في هذا الاستبيان سواء عبر البريد الإلكتروني أو أي وسيلة أخرى. وذلك للتعبير عن شكره وتقديره لمشاركتهم في الاستبيان، وبكل تعليق أشادوا فيه بالبرنامج التعليمي. وأيضاً لإبلاغهم بأهم النقاط والمسائل التي ذكرت في استبياناتهم، والخطوات المتخذة لحل بعض المشاكل إن وجدت. بالإضافة إلى تزويدهم ببعض التوضيحات في حال عدم إمكانية معالجة موضوع ما وذلك إن استحيل معالجته أو كان من الصعب تعديله بشكل فوري وإبلاغهم إن كان من الممكن التخطيط لحله في المستقبل.

أما بالنسبة للنوع الثاني من استبيان الطلاب في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية، فهو يصمم ويدار بطريقة مركزية من قبل المسؤولين عن ذلك في الكلية نفسها. ويكون هذا الاستبيان عادة في نهاية العام الأكاديمي. هذه الخطوة ضرورية، لالتزامها بالموضوعية والحيادية. حيث تصل نتائج هذا الاستبيان إلى المشرف عن البرنامج التعليمي وأي أستاذ في الهيئة التدريسية في هذا البرنامج دون أي تدخل منهم لا في التصميم ولا في تلخيص النقاط التي ذكرت. وهذه أيضاً فرصة لمعرفة إذا تم معالجة مشكلة ما طرحت في الاستبيان الأول أم أن المشكلة لا تزال قائمة للسعي لتجاوزها في العام الدراسي المقبل.

دور الهيئة التدريسية ومشرفي برامج العربية للناطقين بغيرها:

ينبغي أن يكون هناك تعاون مشترك وعزم للعمل كفريق بين أعضاء الهيئة التدريسية بكافة الطرق لإنجاح العملية التعليمية. يتم ذلك عبر:

1- الاجتماع المستمر خلال السنة الأكاديمية لمناقشة آخر المستجدات ومشاركة تجارب النجاح أو أي صعوبات تواجه المعلم في صفوف العربية لغير الناطقين بها.

2- لضمان جودة العملية التدريسية، يتوجب على مشرف البرنامج التدريسي أن يكون على تواصل مستمر ومنظم مع المعلمين الذين سيدرسون معه في هذا البرنامج. وأن يطلعهم على الخطة التدريسية العامة والتي تتضمن المواضيع والعناصر التي سيتم تدريسها خلال السنة التدريسية. وكذلك أن يطلعهم على المنهاج الذي سيتبعه والمواد التعليمية التي سيستخدمها. كما أن عليه أن ينسق خطة أسبوعية توضح بالضبط مسؤولية كل أستاذ، وما يتوجب عليه تدريسه في حصصه لهذا الأسبوع ومشاركة المواد التي سيدرسها كل منهم.

كما يجب على مشرف البرنامج التعليمي إتاحة الفرصة لبقية الأساتذة للإدلاء برأيهم كل فترة عن سير العملية التعليمية ومشاركة أي تعليق أو أفكار للنهوض بمستوى التعليم وتحسين أداء الطلاب.



3-التطوير المهني المستمر والسعي لحضور ورشات تدريبية أو مؤتمرات محلية أو دولية للإطلاع على كافة المستجدات والأبحاث في مجال التعليم بشكل عام وتدريب اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص.

4-التعاون ضمن الطاقم التدريسي لتطوير المهارات وتبادل الخبرات والمهارات الجيدة وذلك من خلال تطبيق فكرة حضور المدرسين صفوف زملائهم والتناوب في القيام بهذا كل فترة. لن تساعد هذه العملية على مشاركة مهارات الأساتذة الصفية والتدريسية فحسب، بل وستكون فرصة لتقييم بعضهم البعض ومناقشة بعض الجوانب التي بالإمكان تطويرها وتحسينها سواء في أسلوب التدريس وإدارة الصف أو في المواد التعليمية.

5-السعي للمشاركة في التدريس والتدريب ليس فقط ضمن المؤسسة التعليمية الواحدة، وإنما في مؤسسات تعليمية مختلفة محلية أو دولية. وهذا يكسب المدرس مهارات جديدة مختلفة مما يتيح له نقلها ومشاركتها في مؤسسته التعليمية كما أن هذا يساعد على توسيع دائرة علاقاته مع زملائه في المهنة وتبادل الخبرات والتجارب التدريسية على نطاق أوسع.

6-تطوير المناهج وتحديثها كل فترة. فمن غير المعقول مثلاً أن يستمر المعلم في تدريس نص قراءة مقتبس من مقال قديم أو أخبار قديمة مرت عليها عدة سنوات ولا تمت للحاضر بصلة. تجديد نصوص مهارة القراءة وطرح مواضيع تواكب العصر للمناقشة في مهارة القراءة سيعطي روحاً جديدة للصفوف ويحفز الطلاب على المشاركة والاندماج في نشاطات الصف. كما ينبغي على المعلم أن يسعى حتى تكون المواد التعليمية شمولية متنوعة وتبتعد عن العنصرية أو الإساءة لأي فرد أو مجتمع ما.

7-مراجعة المخرجات التعليمية لبرنامج العربية للناطقين بغيرها والتأكد من أن الامتحانات المصممة بالمهارات اللغوية الأربعة تتفق وتنزامن مع هذه المخرجات ومع الأنشطة الصفية والتدريبات التعليمية. فمن غير المعقول أن يمتحن الطالب بمواضيع لم يتم عرضها عليه من قبل، ولم تقدم إليه مفرداتها في الصف، أو حتى لم تدرج في الخطة التعليمية السنوية. فمثلاً تخيل لو طلب من طالب للعربية للناطقين بغيرها في الامتحان الشفهي التكلم عن أهدافه المستقبلية وهو حتى لو يتعلم بعد الزمن المستقبل. أو أن يطلب منه مثلاً أن يتكلم لمدة عشر دقائق في موضوع ما رغم أنه ما زال مبتدئاً، وأقصى مدة تدرب فيها على التكلم باللغة العربية كانت لم تتجاوز الثلاث دقائق. أو مثلاً طلب منه كتابة موضوع عن أثر الحرب على اقتصاد بلد ما وهو حتى لم يناقش أي مواضيع سياسية في برنامجه التعليمي. ولم تقدم له وتعرض عليه مفردات تساعده في مناقشة هكذا مواضيع. وقد يبدو القيام بهذا الأمر بديهياً، إلا أنه للأسف قد يحدث بعض ما ذكر سابقاً إذا لم يعر مشرف البرنامج اهتماماً مستمراً بتفقد ومراجعة كامل البرنامج التعليمي من المخرجات التعليمية للنشاطات والتدريبات التعليمية للامتحانات بالمهارات اللغوية الأربعة.

8-الحرص على دعم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير كافة الوسائل والمتطلبات التي قد يحتاجونها. وذلك بأن تكون المواد التعليمية متاحة بأكثر من شكل مكتوبة ومسجلة صوتياً، والعمل على جعلها متاحة للطلاب قبل بداية الحصص بفترة حتى يتسنى لهم الإطلاع عليها والتحضير المسبق لها. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي على مشرف البرنامج تنسيق كافة الإجراءات لتوفير الاحتياجات التعليمية الخاصة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. كضمان تمديد وقت إضافي لهم خلال الامتحانات، ومراعاة احتياجاتهم الخاصة خلال الحصة التدريسية وفي نشاط الصف مثلاً كاحتياج بعضهم للخروج من الصف في حال احتاجوا إلى ذلك أو عدم قدرتهم على المشاركة في بعض الأنشطة الصفية أو التكلم أمام الجميع. كما ينبغي على مشرف البرنامج أن يشارك مع الأساتذة المشاركين في تدريس نفس البرنامج قائمة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وخططهم التدريسية الخاصة بهم وأية تعليمات خاصة بهم وبطريقة تدريسهم حتى يكون لدى كل فريق التدريس علم بها للعمل على تحقيقها في كافة الصفوف التي يتواجد بها هؤلاء الطلاب.

9-الإطلاع على الطرق الجديدة في مجال التعليم بشكل عام وفي مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص والعمل على تطبيقها في صفوف العربية للناطقين بغيرها. من ذلك الحرص على أن لا يكون المعلم هو المتحدث الوحيد في الصف يتكلم ويلقي وحده معظم الوقت، بل عليه أن يحرص على إعطاء الطلاب فرصة في العمل في مجموعات صغيرة في النشاطات الصفية لما في ذلك من فائدة للطلاب سواء في بناء علاقة جيدة مع زملائه أو في تطوير مهاراته اللغوية في تعلم اللغة العربية. ومثال جيد لذلك أيضاً هو تطبيق النهج التواصلي في صفوف ونشاطات تعليم العربية للناطقين بغيرها وذلك بتصميم نشاطات والقيام بتدريبات صفية تحاكي الواقع والمهام الروتينية، وما قد يحتاجه متعلم اللغة العربية في حياته اليومية لممارسة هذه اللغة بشكل يحاكي الحياة الواقعية. كتعلم مفردات وتعابير مفيدة لمحاكاة القيام بالذهاب إلى السوق والتعامل مع البائع مثلاً، أو الذهاب إلى المطعم وكيفية



طلب الطعام والتواصل مع الموظفين أو في حال ركوب المواصلات. أو مثلاً النهج المدمج في تعليم كل من العربية الفصحى واللهجات المحلية الدارجة. وذلك طبعاً يتم بالتنسيق والإتفاق مع سياسة المؤسسة التعليمية ودراسة جدواها في البرامج المتاحة، وإن كان هناك إمكانية في تأمين المصادر التي تدعم هذا النهج. ويشمل ذلك أيضاً الإطلاع على أي جديد في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها. فمثلاً شاهدنا مؤخراً خلال فترة الوباء كيف تحولت معظم البرامج التعليمية من التعليم الشخصي المباشر إلى التعليم الافتراضي. وهذا بالطبع شمل برامج العربية للناطقين بغيرها. ففي مثل هذه التحديثات على المعلم أن يحرص على أن يكون مستعداً ويزود نفسه بكافة الأدوات لمواكبة هذا التحول خاصة إذا كان جديداً على أسلوب تعليم اللغة افتراضياً. وعليه أيضاً الإطلاع على النظريات وطرق التدريس الافتراضي التي تدعم هذا التحول كالتدريس الافتراضي التزامني وغير التزامني والنظريات والأطر التعليمية المتعلقة بالتدريس الافتراضي وما يرافق ذلك من استخدام الفيديوهاات التعليمية أو تسجيلها. وبالإضافة إلى ما تم ذكره آنفاً يجب على المعلم تقييم بعض الممارسات الشائعة في صفوف العربية للناطقين بغيرها مثل ممارسة التبديل بين اللغتين والتي تحدث عادة في مثل هذه الصفوف وهي الانتقال أحياناً خلال الكلام بين اللغة المستهدفة (العربية) واللغة الوسيطة (في حالتها الإنجليزية)، وكيفية تطويع هذه الممارسة في صفوف العربية للناطقين بغيرها بشكل إيجابي لتنمية مهارات الطلاب اللغوية في اللغة العربية.

10- حرص معلم ومشرف برامج العربية للناطقين بغيرها على القيام كل فترة بالتأمل والتقييم الذاتي لسير العملية التعليمية والنشاطات الصفية وتعامله مع طلابه، وإن كان مشرفاً عن فريق التدريس فبالإضافة لما سبق، كيفية تعامله كمسؤول عن فريق المعلمين الذين يدرسون في برامجه التي يشرف عليها وتوفير الدعم اللازم لهم. هذه العملية من شأنها أن تعزز العمل الإيجابي وتحدد نقاط الضعف أو المناخ التي قد تحتل بعض التعديل لتقدم بصورة أفضل.

دور المؤسسة التعليمية:

في حال كان برنامج العربية للناطقين بغيرها تابعاً لمؤسسة تعليمية جامعية، فلا شك أن لهذه المؤسسة التعليمية دوراً رئيسياً في ضمان جودة التعليم. فهي المظلة التي ينطوي تحتها كلاً من المعلمين والطلاب، والتي من خلالها يتم توفير الدعم والإرشاد لكليهما. كما أن سياستها واستراتيجياتها تؤثران بشكل كبير في العملية التدريسية. فيما يلي بعض الطرق التي قد تتبعها بعض المؤسسات لضمان جودة التعليم في برامجها لتعليم العربية للناطقين بغيرها:

- العمل على إقامة علاقات ثقافية وتبادلية مع جامعات محلية ودولية وتوفير تمويل لإتاحة نشاطات تبادل ثقافي بين الأكاديميين لتبادل الخبرات، وتوسيع العلاقات، وتقييم المناهج والهيكل التعليمي.

- توفير فرص للتطور المهني سواء عن طريق تنظيم ورشات ودورات تدريبية محلية وتنظيم مؤتمرات.

- توفير تمويل لحضور ورشات تدريبية أو مؤتمرات دولية تشجع البحث العلمي في مجال التعليم بشكل عام وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص.

- التأكيد على ضرورة تقييم أداء البرامج التعليمية التي تدرج تحت هذه الكلية بشكل شامل وبصورة دورية. وذلك من خلال تنسيق اجتماع بين أكاديميين وأعضاء من الهيئة التدريسية مع طلاب ممثلين لصفوف برامجهم. حيث يتم في مثل هذا الاجتماع مناقشة سير العملية التعليمية لكل البرامج، بالإضافة إلى قيام ممثلي الطلاب بجمع آراء طلاب برامج القسم كافة وطرحها في الاجتماع. ثم تقوم إدارة الكلية بالإطلاع على هذه التعليقات والتفكير في حلول للمشاكل التي طرحت والعودة إلى ببعض الحلول أو خطة التحسين إن احتيج إلى أي منها.

- تفعيل مهمة الممتحن الخارجي. وهو شخص أكاديمي مؤهل يعمل في جامعات أخرى، تكون مهمته الإطلاع على أسئلة الامتحانات وضمان جودتها وخلوها من أي مشاكل في الصيغة والشكل أو أخطاء لغوية. كما يقوم بالإطلاع على أوراق امتحانات الطلاب ودرجاتهم والتأكد بأنها تعكس فعلاً مستوى الطالب وأدائه من غير زيادة في درجته أو نقصان.

ختاماً، كانت هذه محاولة متواضعة مني في ذكر بعض الخطوات والتوصيات التي قد تساعد في تحسين وضمان جودة برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. وهذا كما رأينا دور لا ينحصر فقط على المؤسسة التعليمية والإدارة وإنما يتعداه ليشمل الهيئة التدريسية ومشرفي برامج العربية للناطقين بغيرها. كما لا يخفى كما شاهدنا الدور المهم الذي يلعبه الطلاب في تحسين جودة



التعليم في هذه البرامج. كل هذه الخطوات والتدابير من شأنها النهوض بواقع تعليم اللغة العربية وتقديمها لطلاب من جنسيات وأصول عدة وثقافات مختلفة بأفضل صورة لتعريفهم على لغتنا العظيمة لغة القرآن ومفتاح هويتنا العربية.

قائمة المصادر والمراجع:

Biggs, J. (2003) 'Aligning teaching and assessing to course objectives', *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(4), pp.13-17.

Cahyani, H., De Courcy, M. and Barnett, J. (2016) 'Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp.1-15.

Chou, C. (2002) 'A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks', in *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. [Online]. 2002 IEEE. pp. 1795-1803.

Cook, V. (1991) *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

Garrison, Anderson & Archer, 2010. The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), pp.5-9.

Guo, P.J., Kim, J. and Rubin, R. (2014) 'How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos'. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 41-50).

Knight, J. K. and Wood, W. B. (2005) 'Teaching more by lecturing less', *Cell biology education*. [Online] 4 (4), 298-310.

Littlewood, W., and William, L. (1981) *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

Pattison, A. T. et al. (2012) Foundation observation of teaching project – A developmental model of peer observation of teaching. *Medical teacher*. [Online] 34 (2), e136-e142

Shapiro, N. et al. (2019) Peer to Peer observation: real-world faculty development. *Medical education*. [Online] 53 (5), 513-514.



**معوقات تدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.
(دراسة ميدانية بولاية الخرطوم -محلية شرق النيل، منطقة الحاج يوسف أنموذجاً)**

**Obstacles to teaching the Arabic language in areas of linguistic overlap from the
viewpoint of secondary school teachers. (A field study in Khartoum State - Sharq Al-Nil
locality, Al-Haj Yusuf area as a model)**

د. صباح الحاج محمد حامد (2)

أستاذ مشارك -جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا -السودان

Email: sabah201147@hotmail.com

د. هناء محمد أبو زينب محمد (1)

استاذ مشارك -جامعة البحر الأحمر -السودان

Email: habuha@gmail.com

مستخلص البحث:

تتمثل أهداف البحث في التعرف على المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بالسودان من خلال محاولة معرفة المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي ومحاولة معرفة مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي ومحاولة معرفة مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب، المنهج المستخدم في البحث هو المنهج الوصفي، يتكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم - محلية شرق النيل منطقة الحاج يوسف - والبالغ عددهم (36) منهم (24) معلماً و(12) معلمةً بنسبة 66.7:33.3 % لكل منهم على التوالي، نسبة لصغر حجم مجتمع البحث فقد تمثلت عينة البحث في كل المجتمع، الأداة التي تم استخدامها في البحث هي الإستبانة، لتحليل البيانات تم استخدام الحزم الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS)، وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية ومعامل ألفا كرونباخ لمعرفة درجة الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون لتحليل الصدق والاتساق الداخلي للإستبانة وقد توصل البحث للنتائج التالية:

1. عدم تدريب معلم اللغة العربية على كيفية تدريس طلاب التداخل اللغوي يمثل معوقاً لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: 52.8: 100%.
2. منهج اللغة العربية يمثل معوق لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: 50: 100%.
3. البيئة المدرسية تمثل معوق لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: 50: 91.7%.

Abstract:

The objectives of the research are to identify the obstacles facing the teaching of the Arabic language in the areas of linguistic overlap in Sudan by trying to know the obstacles facing the teacher of the Arabic language in the areas of linguistic overlap and trying to find out the extent to which the Arabic language curriculum is suitable for students of linguistic overlap and trying to find out the suitability of the educational environment in the areas of linguistic overlap for students. The method used in the research is the descriptive method. The research community consists of male and female teachers of the Arabic language at the secondary stage in Khartoum state - Sharq al-Nil locality, Haji Yusuf region - and their number is (36), of whom (24) are male and (12) female, with a ratio of 66.7:33.3% for each. Of them, respectively, due to the small size of the research community, the research sample was represented in the whole community. The tool that was used in the research is the questionnaire. To analyze the data, statistical packages for social programs (SPSS) were used, according to the following statistical methods: frequencies, percentages, and the Alpha Cronbach coefficient to determine the degree of Reliability, and Pearson correlation coefficient for the analysis of the validity and internal consistency of the questionnaire. The research reached the following results: 1. The lack of training of the Arabic language teacher on how to teach overlapping students represents an obstacle to teaching the Arabic language in overlapping areas, with a rate ranging between: 52.8: 100%. 2. The Arabic



language curriculum represents an obstacle to teaching the Arabic language in areas of linguistic overlap, with a rate ranging between: 50: 100%. 3. The school environment represents an obstacle to teaching the Arabic language in areas of linguistic overlap, with a rate ranging between: 50:91.7%.

مقدمة:

بما أن إحدى 3 عدتا هذه الورقة عملت معلمة للغة العربية بمنطقة الحاج يوسف في وقت سابق فقد وجدت عند تدريسها بالمنطقة العديد من الأجناس والإثنيات التي نزلت من مختلف مناطق السودان من دارفور وكردفان وجنوب النيل الأزرق والولاية الشمالية وجنوب السودان لظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية واستقرت بالمنطقة فشكلت مجتمعا يتحدث بلغات ولهجات مختلفة غير العربية فأصبحت بذلك منطقة الحاج يوسف من مناطق التداخل اللغوي لذلك يواجه معلمو المنطقة صعوبات في تدريس اللغة العربية، ولا شك أن أهمية اللغة العربية تكمن في أنها مدخل ومفتاح لدراسة وتعلم كل المعارف والعلوم لأنها اللغة القومية بالسودان وبالتالي إن مشاكل تعليمها وتعلمها في مناطق التداخل اللغوي من الأمور المهمة التي ينبغي أن نقف عندها ونعد فيها البحوث التي تعين على تسيير تعليم اللغة العربية.

مشكلة البحث:

تولدت المشكلة من المعاناة التي وجدها إحدى معدتي الورقة في تدريسها للغة العربية بمناطق التداخل اللغوي لذلك أرادت أن تسلط الضوء على المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1/ محاولة معرفة المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

2/ محاولة معرفة مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي.

3/ محاولة معرفة مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب.

أهمية البحث: تتبع أهمية البحث من أهمية اللغة العربية ولأنها مدخل لكل العلوم.

أسئلة البحث: تتمثل أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1/ ما المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي؟

2/ ما مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي؟

3/ ما مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب؟

حدود الدراسة:

زمانية: 2021 – 2022م ومكانية: ولاية الخرطوم، محلية شرق النيل، منطقة الحاج يوسف.

المصطلحات:

المعوقات: هي تلك المشاكل والصعوبات التي تعيق العملية التربوية.

مناطق التداخل اللغوي: يقصد بها المناطق التي تتأثر بها اللغة العربية الفصحى بلغة ثانية محلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ: الإطار النظري:

1: اللغة العربية:

تعريف اللغة العربية : "اختلفت الآراء في تعريف اللغة العربية ، فعلماء المعاجم العرب اجمعوا على أن كلمة (لغة) كلمة عربية أصيلة، ذات جذور عربية، بينما ذهب فريق آخر إلى أن الكلمة منقولة من الكلمة اليونانية (لجوس)، ومعناها الكلام أو اللغة، ثم عربوها إلى (لوغوس) وأعملوا فيها الإعلال والإبدال، وغيرهما من الظواهر الصرفية، على النحو الذي رسمه (ابن جني) بقوله: " انتحاء سمت كلام العرب من إعلال، أو إبدال، أو حذف، أو إعراب، أو بناء " حتى اندرجت ضمن الكلمة العربية على الوجه الذي نراه " (روّاي، صلاح، د. ت، ص: 37).

" أما الخليل بن أحمد الفراهيدي فقد ذهب إلى أن العرب تشق في كثير من كلامها أبنية المضعف في بناء الثلاثي المثقل بحرف التضعيف، وكلام العرب مبني على أربعة أصناف: الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي " (الفراهيدي الخليل بن أحمد، 1967م، ص: 42).



" آخرون قالوا بأن اللغة العربية مغرقة في القدم، فهي لغة مكتملة النمو، استطاعت أن تعبر عن دقائق المشاعر الإنسانية، والصور والأحاسيس، وهي التي حدّدت هوية العربي، وهي تنحو في ثنائيا تكوينها وخصائصها الذاتية منحىً يصل إلى آفاق العالمية والإنسانية، وقد تجسّد هذا المنحى عندما أصبحت لغة الوحي الإلهي، واختارها الله - سبحانه تعالى- لغة التنزيل إذ يقول: " عربى مبين "، " وكذلك أوحينا إليك قرآناً عربياً " وهكذا وجدت اللغة العربية مجالها الحيوى في عالمية الدعوة الإسلامية بوصفها لغة القرآن " (خليفة، عبدالكريم، 2003 م، ص: 2).

" أكد بعضهم الآخر بأن اللغة العربية ليست أصواتاً، ورموزاً، وتراكيب، ومواصفات، بل هي منطق، وأسلوب تفكير، ورؤية للحياة، وهي أداة أساسية للعلاقات الثقافية الخارجية، حيث تملك كل المقومات التي تؤهلها، فهي منهج ونظم للتفكير، والتعبير، والاتصال، إنها علاقة دالة بين المعانى والألفاظ، بما يشكل نظاماً ونسقاً خاصاً، له قوانينه الداخلية الخاصة، وهي سمة إنسانية لجنسنا البشرى، لا تُعبر فقط عن الأفكار بل تُشكلها. والتفكير ليس إلا لغة صامتة. واللغة تولّد الفكر. وهي نظام دقيق، يتطلب الكثير من المعارف، والمهارات، لأنّ عملية الإتصال بين المتكلم والمستمع، أو الكاتب والقارئ، تمر بعدة خطوات في غاية الدقة، وكل خطوة من خطوات عملية الإتصال هذه، تحتاج إلى تعليم، وتدريب، بطريقة مباشرة، وغير مباشرة في الأسرة، ومن خلال المناهج المدرسية، والإعلام والفنون والآداب " (القرعى، أحمد يوسف، د. ت، ص: 1 - 2).

هنا نستنتج بأن " مفهوم اللغة منهج ونظام للتفكير، والتعبير، والاتصال، وقد اهتمّ الفكر اللغوى الحديث، بالكشف عن ماهية البنية اللغوية العميقة، وتفسير عمل الآليات الدقيقة لمنظومة اللغة، تميزت عندها اللغة العربية بأنها واحدة من اللغات الإنسانية المعاصرة، التي يتحدث بها الملايين من العرب، والمسلمين، وهي إحدى لغات منظمة الأمم المتحدة " (ميساء أحمد أبوشنب، 2008 م، ص: 13).

سمات اللغة العربية: " تعد اللغة العربية أهمّ مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة، وهويتها، وشخصيتها، لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها، وازدهارها، وشاهداً على إبداع أبنائها، وهم يقودون رطب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون " (مدكور، على أحمد، 2003 م، ص: 182).

" لذلك اتسمت بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وإعرابها، ودقة تعبيرها، وإيجازها، وهذه السمات جعلت أرنست رينان يقول فيها: " من أغرب المدهشات أن تثبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري، عند أمة من الرّحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها " (ميساء أحمد أبوشنب، 2008 م، ص: 13).

أما الأميكي وليم ورل فيقول: " إن اللغة العربية من اللين، والمرونة ما يمكنها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أى لغة أخرى، من اللغات التي احكن بها، وستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي، ويرى المستشرق الإيطالي جويدى " أن اللغة العربية الشريفة آيةٌ للتعبير عن الأفكار، فحروفها تميزت بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى وهذه الحروف هي:

ض	ظ	ع	غ	ح	ط	ق

وبنات الحروف العربية الأصلية، وبحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيين، وبالعلاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه. أما مفرداتها فتميزت بالمعنى، والاتساع، والتكاثر، والتوالد وبمنطقتيها (منطقية في قوالها) ودقة تعبيرها، من حيث الدقة في الدلالة والإيجاز، ودقة التعبير في المعانى " (السيد، محمود، 1988 م، ص: 202).

" لذلك قال الإيطاليون: " إن لغة العرب تمتاز بجمالها، وموسيقاها، والتفاضل بين اللغات يكون في كثرة انتاجها الأدبي والفكري لا في عدد ألفاظها. والعالم الألماني (فريبنباغ) يشير إلى غنى اللغة العربية بقوله: " ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وإن اختلفنا عنهم في الزمان، والسجاياء، والأخلاق، أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية، وبين ما ألقوه، حجاباً لا نتبين ما وراءه إلا بصعوبة "

أما الفرنسيون فيقولون عن العرب: " إن لغتهم تمتاز بالوضوح " (ميساء أحمد أبوشنب، 2008 م، ص: 14).

عالمية اللغة العربية (موقعها بين اللغات):

أصبحت اللغة العربية، اللغة العالمية الأولى في مختلف العلوم والفنون، في عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، منذ القرن الثالث الهجري، وإن عالميتها ظهرت واضحة عندما كانت البعثات العلمية في مختلف الأقطار الأوروبية تؤم مراكز الإشعاع



الثقافي، في قرطبة، واشبيلية، وقرمطو، وفارس، وبجاية، وتلمسان، وغيرها من مراكز العلم، للدراسة في مختلف العلوم والفنون باللغة العربية، لغة التدريس والبحث، ولغة المصادر العلمية.

ولو نظرنا إلى مسار عالميتها في قارات العالم القديم، في أوروبا، وروسيا، وأفريقيا، نرى أنها دخلت إلى أوروبا من خلال جسور الاتصال، كان أهمها لاسبانيا (الأندلس)، وصفليّة. ونشأت مراكز مختصة بدراسة اللغة العربية وتعليمها، في مراكز علمية في باريس، واكسفورد، وروما، وقد تركت آثارها الواضحة في مختلف الجوانب اللغوية والحضارية في العالم، حتى العصر الحاضر، فكثير من المصطلحات وجدت طريقها إلى اللغة الإنجليزية، وإن دخول الأرقام العربية المغربية إلى أوروبا، يعد اسهاماً علمياً أصيلاً في النهضة الأوروبية الحديثة، فاللغة العربية والحروف العربية، باتت تحتل في نظر جماهير هذه الشعوب مكانة الاحترام والقداسة، فأصبحت هذه العالمية تنفرد بها هذه اللغة من بين جميع لغات الأمم الأخرى، حيث أصبحت لغة الثقافة، الإدارة، والتجارة، والمراسلات، ووسيلة الاتصالات الدولية " (خليفة ، عبدالكريم، 2003 م، ص : 5 - 21) .

" وفي مقال نشره فرجسون (Firgison) بدائرة المعارف البريطانية، عن اللغة العربية قال: " إن اللغة العربية سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها، أو إلى مدى تأثيرها، تعتبر إلى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء، كما ينبغي أن يُنظر إليها كإحدى اللغات العظمى في عالم اليوم "

ويتجلى صدق هذه العبارة، إذا نظرنا إليها استراتيجياً، وتاريخياً، ودينياً، ولغوياً، فإنها بما تتمتع به من مزايا، وما تنفرد به من خصائص، سواء في المفردات أو التراكيب، أو في القدرة على التعبير عن المعاني، واستيفائها، أو من حيث تأثيرها في لغات أخرى كثيرة، تستحق بكا المعايير أن تكون لغة عظيمة تستحق على تعليمها وتعلمها.

فال رافائيل بتي في كتابه عن اللغة: " إنني أشهد من خبرتي الذاتية، أنه ليس أثنى من بين اللغات التي أعرفها، لغة تكاد تقرب من العربية، سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى " (ميساء أحمد أبوشنب، 2008 م، ص: 22).

" يقول ايم تيمية شيخ الإسلام: " إن اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا باللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب " (معروف، نايف، 1985، ص: 32).

" إذا لموقع اللغة العربية في التعليم أهمية كبيرة، فاختيار محتوى مناهجها في مراحل التعليم العام، وتوزيعه على الفروع في كل مرحلة، ووضع الأهداف والتوجيهات الخاصة به، لذلك كله دلالات متعددة: منها ما ينصل بالقيم والمثل التي تريد الدولة أن تُنشئ أبنائها عليها، ومنها ما يتصل بفلسفة التربية فيها، لأنها إنما تستمدّها من هذه القيم والمثل، ثم بما يتصل بطبيعة المادة / وما يمكن أم تُسهم به في بناء الحياة الفردية والاجتماعية بالدولة " (خاطر، محمود شكرى، 1981، ص: 37).

" وهكذا وبسبب انتشارها، وعالميتها، وخصوصيتها، قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة في جلستها العامة رقم (2006) بتاريخ 18/12/1973م ما يأتي: " إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية، لغات العمل المقررة في الجمعية العامة، ولجانها الرئيسية. إذاً لا يخفى علينا أنّ هذا النسيج الإنساني لعالمية اللغة العربية، جاء من خصائصها الذاتية، ومن ترابطها الأبدى بالقرآن الكريم، وحملها الدعوة الإسلامية إلى شعوب العالم كافة، دون تمييز في الجنس أو اللون، أو اللغة " (ميساء أحمد أبوشنب، 2008 م، ص: 24).

2: التداخل اللغوي:

مفهوم التداخل اللغوي:

التداخل اللغوي يقصد به إصطلاحاً (التحدث أو الكتابة باللغة العربية بإخضاعها لقوانين اللغات المحلية) (المركز القومي للمناهج، 2004م، ص 134) فمنطقة التداخل هي المنطقة التي يحدث فيها هذا التأثير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وتقصد به الباحثة التحدث أو الكتابة باللغة العربية بإخضاعها لقوانين اللغة المحلية في أصواتها وتراكيبها.

الأوضاع اللغوية في السودان:

يتميز الوضع اللغوي في السودان بالتعدد والتباين فقد أوضح تعداد 1956م أن هنالك (13) لغة، واللغة العربية تعتبر من أحصاء عام 1956م اللغة الأولى والرئيسية والوحيدة التي يتكلمها أكثر من نصف السكان كلغة ثانية أو ثالثة واللهجات العربية المختلفة بكل أنواعها وأنماطها تستخدم لغة التخاطب بين السكان، وهي لغة التفاهم بين القبائل التي تتكلم لغات مختلفة، وبخلاف العربية ليس هنالك لغة أخرى تعتبر أغلبية (أوبكر وأبومنقة، 2006م، ص 9).



ومن المناسب أن نقدم هنا اللغات الثلاث عشرة التي يتكلمها أعداد كبيرة من السكان والتي قام بروفيسور يوسف الخليفة أبوبكر وبروفيسور الأمين أبو منقعة بتحويل الأرقام المذكورة أدناه من نتائج الإحصاء السكاني 1956م إلى إحصاء 1993م وفقاً لعملية حسابية معتمدة على نسبة الزيادة في الإحصاء الأخيرة النتيجة كالآتي: (أوبكر وأبو منقعة، 2006م، ص 9 - 10).

اللغة	عدد المتكلمين بها	اللغة	عدد المتكلمين بها	اللغة	عدد المتكلمين بها
الدينكا	2,470,900	الباريا	418,920	الهوسا	295,775
البجا	1,181,335	المساليت	406,310	اللاتوكا	290,575
النوير	1,160,398	الفلاتة	392,100	الشلك	236,565
الفور	663,913	الكوالين	386,713		
الزاندي	648,783	التبوسا	306,375		

أما مناطق التداخل اللغوي في السودان فهي المناطق التي يتحدث أهلها لغة أو لهجات محلية وتسود فيها اللغة العربية الهجين كلغة تواصل، العربية الفصحى لغة رسمية للدولة ولغة التعليم، وهي خمس مناطق في السودان (جنوب السودان - جنوب الفونج - جنوب كردفان - شرق السودان - أقصى شمال السودان).

المشكلات التي يواجهها التلميذ في مناطق التداخل اللغوي:

إستفادت الباحثان كثيراً من الدراسات التقابلية التي أجريت بين اللغة العربية واللهجات المحلية في السودان، بالإضافة إلى خبراء اللغات بالسودان وعلى رأسهم الأستاذ يوسف الخليفة أبوبكر الذي قسم اصوات اللغة العربية مقارنة باللهجات المحلية على ثلاث مجموعات هي: (أوبكر، 2010م، ص 1).

المجموعة الأولى: أصوات اللغة العربية المفقودة في أغلب اللهجات المحلية وهي:

سبعة أصوات عربية لا توجد في 99% من اللهجات المحلية وهذه الأصوات التي تفقدها اللهجات هي:

ح	ع	ق	ص	ض	ط	ظ

وعليه فإن على المعلم ابتداءً أن يكتف التدریب على هذه الأصوات بصفة خاصة.

المجموعة الثانية: الأصوات المشتركة بين اللغة العربية واللهجات المحلية وهي: ثمانى أصوات تشترك فيها اللغة العربية مع اللهجات الأخرى تقريباً وهي لا تشكل مشكلة نطقية عند كل التلاميذ وهي:

ب	ت	د	ك	م	ن	و	ى

وعلى المعلم أن يفترض أن هذه الأصوات لا يحتاج التلاميذ أن يدربوا عليها وعلى الإستماع إليها.

المجموعة الثالثة: هذه المجموعة تتردد وجوداً وعدمياً في اللغات الأخرى بمعنى أن كل لهجة تشترك في بعضها مع اللغة العربية وتنعدم في بعضها الآخر.

وهذه المجموعات تحتاج من المعلم أن يبذل جهداً لتحديد مالا يشترك فيها مع اللغة العربية فيضيفه إلى المجموعة الأولى وما يشترك فيها مع اللغة العربية ليضيفه مع المجموعة الثانية.

وبذلك يكون لدى المعلم قائمتان الأولى الأصوات العربية الصعبة النطق المعروفة في لهجات التلاميذ والثانية الأصوات السهلة المشتركة بين لهجات التلاميذ واللغة العربية.

أصوات المجموعة الثالثة:

د	ث	ج	خ	ذ	ر	ز	س	ش	غ	ف	ق

وهناك مشكلات يواجهها التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يمكن تلخيصها في التالي:

1. العجز عن نطق ما لا يقل عن عشرة أصوات عربية، منها حروف الأطباق (ص، ض، ط، ظ) وحروف الحلق (ح، ع، خ) و(ق، ث، ذ) وحروف أخرى تفقدها لهجته وذلك فيما عدا اللهجات النيلية التي تشمل على التاء والزال.



2. نظراً إلى أن التلميذ يسمع هذه الأصوات كما ينطقها هو أو المعلم فإن كتابة الكلمات العربية التي تشتمل على هذه الأصوات ستكون خاطئة من الناحية الإملائية.
3. عدد مفردات التلميذ في هذه المناطق تقل كثيراً عن زميله الذي يتحدث العامية النموذجية، وما يحفظه من مفردات العربية مهما كثر قد يكون مخزوناً ومفهوماً عندما يسمع اللغة المقروءة أو المنطوقة ولكن عند الإنتاج (الكلام أو الكتابة) فإنه لا يستخدمها لأن الفهم عملية أيسر من العملية (الإنتاجية).
4. تصريف الكلمات وإشتقاقاتها لا تحتاج إلى تفكير أو جهد بالنسبة لمتكلمي العامية النموذجية ولكنه عسير لمن لغته الأولى غير العربية خاصة في التعليم الأساسي.
5. هنالك ظواهر نحوية كثيرة يعاني منها التلميذ في مناطق التداخل اللغوي عند تعلمه العربية مثل التأنيث والتذكير وجموع التكسير (وكله سماعي) وإستخدام (ال) التعريف، والتذكير، والإضافة ومطابقة الصفة للموصوف، هذه الظواهر الغريبة على لغة التلميذ يحتاج إلى أن يدرّب عليها التلميذ الذي يتكلم العامية النموذجية.
6. التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يحفظ في لغته كلمة واحدة لأسماء الأشياء، والأفعال، والأدوات، وعندما يأتي المدرسة عليه أن يحفظ كلمة أخرى بالعربية لكل ما يعرفه من كلمات في لغته، فهو مطالب بحفظ كلمتين لكل شيء، واحد في لغته الأم والآخر في اللغة الجديدة، وهو جهد يزيد على ما يبذله زميله الذي يتكلم العامية النموذجية التي تتطابق أو تتقارب كلماتها في لهجته مع الفصحى.
7. في مهارة الكتابة تكثر الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ التداخل اللغوي وذلك بحسب عليهم أنهم يعانون من إختيار التراكيب يعبرون بها عن المعاني، ولذلك فإنهم يحتاجون لوقت أطول في موضوع الكتابة بالمقارنة مع زميلهم الآخر الذي قد يكتب بطريقة لا شعورية وبدون عناء كبير.
8. التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يتحاشى إستخدام التعابير والتراكيب العربية التي لا توجد ما يشابهها في لغته الأم، وهي تكون آلية عند متحدثي العربية، وحتى عندما يدرس هذه التراكيب فإنها تكون مخزونة عنده يفهمها ولكنه لا ينتجها في الحديث أو الكتابة.
9. التلميذ في مناطق التداخل اللغوي يعيش في صراع نفسي عندما يبدأ تعليمه بالعربية، خاصة إذا كان جديد عهد بها ويقل هذا الصراع إذا كان الطفل مسلماً لأنه يرى في العربية شيئاً من القداسة، ويزيد الصراع عند الطفل المسيحي أو الوثني، لذا فإننا كثيراً ما نجد المعلم في جزر دنقلا أو في جبال النوبة أو شرق السودان يميل إلى أن يشرح للتلاميذ الدرس بلهجاتهم المحلية.
- العربية الهجين:** هي العربية العامية التي يتحدثها الناس في مناطق التداخل اللغوي المتأثرة باللغات المحلية في أصواتها وقواعدها ومنها ما يعرف بعربية جوبا أو العربية المكسرة.
- العامية النموذجية:** هي اللغة الهجين أو اللهجة العربية الدارجية التي يتحدثها الناس في ولاية الخرطوم ومدن السودان الكبرى وهي تشمل عامية العوام وعامة المتعلمين.
- اللغة لعربية الفصحى:** الفصحى لغة التعليم والكتب المدرسية.
- ويمكن أن نوضح مدى الفهم والتفاهم بين المتكلمين بهذه الأنماط اللغوية وبمقدار الإشتراك بينهما في الظواهر اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب) بالأشكال التالية ونرمز للأنماط اللغوية الثلاثة بـ (أ - ب - ج).

(أ) العربية الفصحى ب العامية النموذجية ج العربية الهجين).

الشكل (1) مثال العربية الفصحى فيما بينها وبين العامية النموذجية	الشكل (2) مثال العربية الهجين والفصحى	الشكل (3) مثال العامية النموذجية مع العربية الهجين
أ المشترك بينهما يسمح بالتفاهم.	أ المشترك محدود لا يسمح بالتفاهم	ب المشترك قد يسمح بالتفاهم ولكن بصعوبة



ب: الدراسات السابقة:

1. **دراسة عوض أحمد أدروب**، بعنوان الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا، رسالة لنيل درجة الماجستير جامعة الخرطوم، معهد اللغة، مايو 2003م، هدفت الدراسة إلى: الكشف عن الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا - مناطق ود شريفي و مكرام، الكشف عن أسباب هذه الصعوبات الصوتية، الوقوف على المشكلات المختلفة من ظروف إقتصادية وإجتماعية... الخ بمدارس التداخل اللغوي بريفي كسلا، تقديم الحلول والمقترحات والتوصيات المتعلقة بمشكلة البحث والمشكلات المختلفة الأخرى من جانب آخر، منهج البحث وصفي وأدوات البحث تتلخص في الآتي: التسجيلات الصوتية خاصة بالتلاميذ والإستبانات الموجهة لمعلمي اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي والمقابلات التي أجريت مع مديري ومدرسات المدارس بمناطق البحث والملاحظة، بعد إستخدام الباحث لعدد من أدوات البحث المتنوعة والمتمثلة في التسجيلات الصوتية والإستبانات لمعلمي اللغة العربية والمقابلات مع مديري المدارس، والملاحظة كأدوات الكشف عن مصادر الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا، توصل الباحث للنتائج التالية: هنالك صعوبات صوتية للتلاميذ والتلميذات في الأصوات التالية: في الأصوات المفخضة: (ض، ص، ط، ظ)، يغيرونها التلاميذ بأقرب أصوات في لغتهم الأم وهي على الترتيب ينطقونها (د، س، ت، ز)، ومصدر الصعوبات هي لغة الأم وهي لغة التكري، هنالك صعوبات متعلقة بالأصوات بين الأسنانية: (ظ، ذ، ث)، هنالك مشكلة متعلقة بصوتي الـ (ق، غ)، فكثير ما يخلط التلاميذ بينها وهذا ناتج من تأثير العامية السودانية، كذلك أيضاً صوت الـ (ق) ينطق في بعض الحالات (ك) كما في كلمة (Good) الإنجليزية وهذا ناتج من تأثير العامية السودانية، من أنواع الأخطاء الصوتية الخطيرة تلك التي تؤدي إلى تغيير المعنى في حالة تغيير فونيم بأخر، فمثلاً من خلال التسجيلات الصوتية نجد أن كثير من التلاميذ يغيرون صوت (ص) بالـ (س) في سورة العصر فبدلاً (والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر) ينطقون (تواسو بالصبر) فكلمة تواصوا تعني وصي بعضهم بعضاً أي نصح بعضهم بعضاً؛ بينما كلمة (تواسوا) فالمواساة تعني أن توازر أخيك في مصيبة ألمت به، وهذا التغيير الفونيمي يؤدي لتغيير في المعنى وتكمن خطورته ولا سيما في تغيير معاني القرآن الكريم، عدم تدريب معلم اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بمعالجة مشكلات تلاميذ التداخل اللغوي، حيث أسفرت نتائج الإستبانات التي وزعت على المعلمين أن 94% لم ينالوا أي تدريب في المجال سابق الذكر.

2. **دراسة نفيسة جلدقون** بعنوان أثر (اللأما) كلغة أم في إكتساب اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بـجبال النوبة بحث تكميلي لإستفادة متطلبات درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، تهدف الدراسة إلى الآتي: كشف مكان الصعوبة في تعليم وتعلم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي وتذليلها، كشف الصعوبات التي تواجه تلاميذ مرحلة الأساس المتحدثين بلغة (اللأما) بـجبال النوبة عن تعلمهم اللغة العربية، مساعدة القائمين على الأمر في مراعاة مناطق التداخل اللغوي عن وضع مناهج اللغة العربية، إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي التقابلي لأنهما يناسبان الإجراءات التي تتطلبها الدراسة، أدوات البحث تتمثل في الإستبانات، المقابلة الشخصية والملاحظة، مجتمع الدراسة يمثل تلاميذ مرحلة الأساس بمحليتي الدلنج و سلارا ومعلموا اللغة العربية وموجهوهم بمرحلة الأساس بالمحلية، عينة الدراسة إشتكت ثمانى مدارس أساسية بمحليتي سلارا و الدلنج تم إختيارها عشوائياً ولكن راعت الباحثة وقوعها في المناطق التي يتركز فيها المتحدثون بالـ (اللأما) كلغة أم، وقد إختارت الباحثة ستين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن تم إختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة كما شارك في هذه الدراسة إثنان وثلاثون معلماً هم معلمو اللغة العربية بهذه المدارس وثمانى موجهين، ملخص نتائج الدراسة: التلاميذ في مناطق التداخل اللغوي يجدون صعوبة عند تعلمهم اللغة العربية بسبب تأثيرهم بلغاتهم الأم، التلاميذ الناطقين بـ (اللأما) يجدون صعوبة في إستخدام بعض التراكيب اللغوية العربية غير الموجودة في لغتهم خاصة التمييز بين المذكر والمؤنث كما يجدون صعوبة في إستخدام التنثية رغم وجودها في لغتهم الأم تأثراً بالعامية، تشكل الأصوات العربية الحلقية مكن الصعوبة للتلاميذ الناطق بـ (اللأما)، لا يراعي منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس الخلفيات للتلاميذ في مناطق التداخل اللغوي مما يؤثر سلباً على إكتسابهم اللغة العربية.

ما استفادته الباحثتان من الدراسات السابقة:

1. كشفت إحدى الدراسات السابقة أن منطقة الحاج يوسف منطقة تداخل لغوى مما حدى بالباحثتان لعمل الدراسة.
2. صياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها تحديداً دقيقاً.
- 3- تكوين تصوّر شامل لموضوع الدراسة الحالية وذلك من خلال ما إتبعته الدراسات السابقة من مناهج وطرق بحث إجرائية وأساليب إحصائية وما أسفرت عنه من نتائج وما توصلت إليه من توصيات، وما تقدمت به من مقترحات.
- 5- كما إستفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تصميم دراستهما.



إجراءات البحث الميدانية:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدارس الثانوية بمنطقة الحاج يوسف وعددهم ستة وثلاثون معلماً ومعلمة أربعة وعشرون منهم من ذكور واثنتي عشرة من الإناث، بنسبة 66.7 : 33.3 لكل منهم على التوالي.

عينة البحث: تتكون من مجتمع البحث كله.

أداة البحث: استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وقد تمّ تصميمها بناءً على استفادة الباحثتان من الدراسات السابقة، وبعد تصميمها كانت الاستبانة في صورتها الأولية ولتحقيق الصدق الظاهري أي للتأكد من مدى ملائمة الاستبانة للغرض الذي من أجله وضعت تمّ عرضها على عدد من المختصين التربويين وبناءً على آرائهم تمّ تعديل الاستبانة في صورتها النهائية، ولحساب صدق وثبات الاستبانة تمّ أخذ استطلاع مجتمع الدراسة كعينة عددها 36 معلماً ومعلمة بنسبة 100% من المجتمع الكلي للدراسة، تمّ حساب ثبات الاستبانة من العينة الاستطلاعية بموجب طريقة التجزئة النصفية وذلك بتقسيم الاستبانة إلى مجموعتين فردية وزوجية ثم أوجد معامل الارتباط بطريقة سبيرمان وبراون، وبعد كل ذلك تمّ توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة وقد تحققت استجابة جميع أفراد العينة بملئها بالطريقة الصحيحة وإرجاعها.

ثانياً: الأسلوب الإحصائي: تمّ استخدام برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً، الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل هذه البيانات هو التكرارات والنسب المئوية.

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج:

للإجابة على سؤال الدراسة الأول: ما المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي؟ للإجابة على هذا السؤال فقد توصلت الدراسة عبر الإجابة على عبارات المحور الأول للآتي:

جدول رقم (1) يوضح نسب عبارات المحور الأول الذي يتعلق بالمعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

الرقم	العبارة القياسية: تتمثل المعوقات التي تواجهك في تدريس طلاب التداخل اللغوي في:	أوافق		متردد		لا أوافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	يتخرج الطلاب من القراءة.	20	55.5	14	38.9	2	5.6
2	عدد الطلاب يتناسب وإمكانية المتابعة.	0	0	8	22.2	28	77.8
3	لا يميل الطلاب الي كتابة المواضيع ذات الطابع الانشائي	27	75	8	22.2	1	2.8
4	كثرة الاخطاء الاملائية لدى الطلاب.	32	88.9	4	11.1	0	0
5	قلة الفهم الصحيح لدي الطلاب للغة العربية.	20	55.5	14	38.9	2	5.6
6	كثرة المفاهيم الخاطئة بين الطلاب.	19	52.8	11	30.5	6	16.7
7	الظروف الاقتصادية تقلل من دافعية الطلاب للتحصيل الأكاديمي.	25	69.5	8	22.2	3	8.3
8	الظروف الاجتماعية تقلل دافعية الطلاب للتحصيل الأكاديمي.	23	63.9	11	30.5	2	5.6
9	تدني الاجر يقلل من دافعية المعلم للتدريس.	27	75	6	16.7	3	8.3
10	عدد معلمي اللغة العربية بمدارسك يتناسب مع عدد الحصص	19	52.8	11	30.5	6	16.7
11	أنت مدرب على التعامل مع طلاب التداخل اللغوي	0	0	0	0	36	100

من الجدول رقم (2) أعلاه والخاص بعرض بيانات المحور الأول -المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي - نستخلص أن المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي تتمثل في الآتي:

تخرج الطلاب عند القراءة وكثرة عددهم وعدم ميلهم لكتابة الإنشاء وكثرة أخطائهم الإملائية وقلة فهمهم للغة العربية وكثرة المفاهيم الخاطئة بينهم وسوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلاب -والتي تقلل من دافعتهم للتحصيل الأكاديمي - وتدني الأجر بالنسبة للمعلم وكثرة الحصص وعدم التدريب يقلل من دافعيته للتدريس وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل المبحوثين بنسبة تتراوح بين 52.8 - 100% وهذا يمثل إجابة لسؤال الدراسة الأول: ما المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي؟



للإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي؟

للإجابة على هذا السؤال فقد توصلت الدراسة عبر الإجابة على عبارات المحور الثاني للآتي.

جدول رقم (2) يوضح نسب عبارات المحور الثاني الذي يتعلق بمدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي

الرقم	العبرة القياسية: منهج اللغة العربية الذي تقوم بتدريسه يتسم بأنه:	أوافق		متردد		لا أوافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	يراعي تعدد الثقافات لطلاب التداخل اللغوي.	11	30.6	5	13.9	20	55.5
2	يراعي الخلفيات اللغوية لطلاب التداخل اللغوي.	0	0	16	44.5	20	55.5
3	يحقق ميول طلاب التداخل اللغوي.	1	2.8	1	2.8	34	94.4
4	يحقق رغبات طلاب التداخل اللغوي.	1	2.8	1	2.8	34	94.4
5	يناقش الواقع المحسوس لطلاب التداخل اللغوي.	6	16.7	10	27.8	20	55.5
6	يتطرق لقضايا النزوح وأثاره السالبة.	8	22.2	10	27.8	18	50
7	الكتاب المدرسي يتناسب مع مستوى طلاب التداخل اللغوي.	4	11.1	11	30.6	21	58.3
8	تتناسب ساعات المنهج التدريسية مع محتواه.	8	22.2	10	27.8	18	50
9	توجد بالمنهج أنشطة لغوية تساعد طلاب التداخل اللغوي على استخدام اللغة العربية الفصحى.	3	8.3	15	41.7	18	50
10	توجد وسائل لتدريس المنهج غير السبورة العادية.	0	0	0	0	36	100

من الجدول رقم (3) أعلاه والخاص بعرض بيانات المحور الثاني - مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي - نستخلص أن معوقات منهج اللغة العربية بالنسبة لطلاب التداخل اللغوي تتمثل في الآتي: أنه لا يراعى تعدد الثقافات ولا الخلفيات اللغوية ولا يحقق رغبات وميول طلاب التداخل اللغوي كما أنه لا يناقش واقعهم المحسوس ولا يتطرق لقضايا النزوح وأثاره السالبة كما أن الكتاب المدرسي لا يتناسب مع مستوى طلاب التداخل اللغوي ولا تتناسب ساعات المنهج التدريسية مع محتواه ولا توجد بالمنهج أنشطة لغوية تساعد طلاب التداخل اللغوي على استخدام اللغة العربية الفصحى كما لا توجد وسائل لتدريس المنهج غير السبورة العادية وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل المبحوثين بنسبة تتراوح بين: 50 - 100% وهذا يمثل إجابة لسؤال الدراسة الثاني: ما مدى مناسبة منهج اللغة العربية لطلاب التداخل اللغوي؟

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث: ما مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب؟

للإجابة على هذا السؤال فقد توصلت الدراسة عبر الإجابة عن عبارات المحور الثالث للآتي:

جدول رقم (3) يوضح نسب عبارات المحور الثالث الذي يتعلق بمدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي لتدريس اللغة العربية

الرقم	العبرة القياسية: البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي تتسم بالآتي:	أوافق		متردد		لا أوافق	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	سعة حجرة الدراسة تتناسب مع عدد الطلاب.	3	8.3	6	16.7	27	75
2	التهوية للفصول جيدة.	2	5.6	7	19.5	27	75
3	المباني متينة.	2	5.6	8	22.2	26	72
4	تصميم المباني يسمح بادخال وسائل تعليمية حديثة.	4	66.7	8	22.2	24	11.1
5	بناء المدارس على الشكل الافقي يضيق من المساحة.	20	55.6	10	27.8	6	16.7
6	توجد ميادين للمناشط.	3	8.3	15	41.7	18	50
7	توجد مساح مدرسية ومتطلباتها.	1	2.8	2	5.6	33	91.7
8	غالباً ما تكون المدارس بالقرب من أماكن الضوضاء.	20	55.6	11	30.6	5	13.9
9	المرافق الصحية بالمدرسة بحالة جيدة.	3	8.3	15	41.7	18	50
10	المرافق الصحية بالمدرسة تتناسب مع عدد الطلاب	1	2.8	2	5.6	33	91.7
11	توجد معامل بالمدرسة لتعليم اللغات.	0	0	0	0	36	100



من الجدول رقم (4) أعلاه والخاص بعرض بيانات المحور الثالث - مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب - نستخلص أن مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب تمثل معوقاً لتدريس اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي وفقاً للآتي : أن سعة حجرة الدراسة لا تتناسب مع عدد الطلاب كما أن تهويتها غير جيدة كما أن المباني ليست متينة وتصميمها قديم لا يسمح بادخال وسائل تعليمية حديثة والمدارس تُبنى أفقياً ولا توجد بها ميادين للمناشط ولا مساح مدرسية ومتطلباتها وغالباً ما تكون بالقرب من أماكن الضوضاء، أما المرافق الصحية فإنها بحالة غير جيدة ولا تتناسب مع عدد الطلاب وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل المبحوثين بنسبة تتراوح بين: 50 - 91.7% كما أنه لا توجد معامل خاصة بتدريس اللغات في المدارس بنسبة 100% وهذا يمثل إجابة لسؤال الدراسة الثالث: ما مدى تناسب البيئة التعليمية في مناطق التداخل اللغوي للطلاب؟

خاتمة البحث:

أهم نتائج البحث:

1. المعوقات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي تتمثل في الآتي:
تخرج الطلاب عند القراءة وكثرة عددهم وعدم ميلهم لكتابة الإنشاء وكثرة أخطائهم الإملائية وقلة فهمهم للغة العربية وكثرة المفاهيم الخاطئة بينهم وسوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلاب وتدنى الأجر بالنسبة للمعلم وكثرة الحصص وعدم التدريب يقلل من دافعيته للتدريس وكل ذلك بدرجة موافقة من قبل المبحوثين بنسبة تتراوح بين: 52.8 - 100%
2. منهج اللغة العربية لا يتناسب وطالب التداخل اللغوي ولذلك فإنه يمثل معوق لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: 50-100%
3. البيئة المدرسية تمثل معوق لتدريس اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بنسبة تتراوح بين: 50-91.7%

توصيات البحث:

1. ضرورة تدريب معلمى اللغة العربية على كيفية تدريس طلاب التداخل اللغوي.
2. إدخال معينات بالمنهج تساعد طلاب التداخل اللغوي على فهم اللغة العربية الفصحى.
3. إصاحاح البيئة المدرسية بطريقة تجعلها عوناً للطلاب والمعلمين.

مقترحات البحث:

1. الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي بولاية البحر الأحمر -السودان-.
2. تصميم برنامج مقترح لتدريب معلمى اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي.

ب: المراجع:

المصادر والمراجع:

أ: المصادر:

- 1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، 1967 م، كتاب العين، تحقيق عبد الله درويش، بغداد، مطبعة العاني، الطبعة الأولى، الجزء الأول.
- 2- المركز القومي للمناهج، 2004م.
3. وزارة التربية والتعليم، أهداف التعليم الثانوي والأكاديمي، 1988 م، الخرطوم، وكالة التعليم الثانوي.

ب: المراجع:

4. الراشد فارس بن إبراهيم 1424 هـ، التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني خلال الفترة 21 - 23 أبريل، مدارس الملك فيصل، الرياض.
5. السيد، محمود أحمد، 1988 م، طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، جامعة دمشق.
6. الظفيري فايز (2004 م) أهداف وطموحات في التعليم الإلكتروني، رسالة التربية، العدد الرابع، سلطنة عمان.
7. القرعي، أحمد يوسف، د. ت، لغتنا العربية وعاء ثقافتنا، صنعاء.
8. الموسى عبد الله بن عبد العزيز (2003 م) التعليم الإلكتروني، مفهومه وخصائصه وفوائده وعوائقه ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة 23 - 24 أكتوبر، جامعة الملك سعود.
9. زيتون، كمال عبد الحميد (2004م) تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط 2، القاهرة.
10. خاطر، محمود شكرى، 1981م، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة.
11. خالد عوض الشيخ، 2010 م، مطبق تعريفى بمحلية أبدة.
12. خليفة، عبد الكريم، 2003 م، عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، دمشق، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السنوى.



13. رَوّاي، صلاح، د. ت، فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، مكتبة الزهراء، الطبعة الأولى، الباب الأول.
14. عوض أحمد أدروب، الصعوبات الصوتية لتلاميذ التداخل اللغوي بريفي كسلا، رسالة ماجستير، الخرطوم، معهد اللغة 2003م
15. مذكور، على أحمد، 2003 م، التربية وثقافة التكنولوجيا، سلسلة الفكر العربى للتربية وعلم النفس، الكتاب رقم (27)، القاهرة، دار الفكر العربى، الطبعة الأولى.
16. معروف، نايف محمود، 1985، خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، دار النفاش، الطبعة الخامسة
17. ميساء أحمد أبوشنب، 2008 م، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، في الحلقة الأولى من التعليم الأساس.
18. نفيسة جلدقون، أثر اللاما كلغة أم في إكتساب اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير
19. هاشم، خديجة حسين (2002 م) التعليم العالى المعتمد على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وإمكانية الإفادة منه لتطوير الدراسة بنظام الإنترنت بجامعة الملك عبد العزيز ن رسالة دكتوراة غير منشورة، المدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز.
20. يوسف الخليفة أبو بكر، اللغة العربية كمادة ووسيلة في مناطق التداخل اللغوي في السودان، دراسات تربوية، مجلة محكمة نصف سنوية، المركزي القومي للمناهج والبحث التربوي، العدد التاسع، السنة الخامسة يناير 2004م.
21. تعليم أصوات اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي المركز القومي للمناهج والبحث التربوي 2010م
16. والأمين ابومنقة، أوضاع اللغة العربية في السودان، مطبعة جامعة الخرطوم 2006م.



القوة التعبيرية للدلالة الإيحائية: من مسقط إلى أمستردام

Expressional Power of Suggestive Indication: From Muscat to Amsterdam

أ.محبوب بن محمد بن علي الرحيلي -طالب دكتوراه في جامعة محمد الخامس بالمملكة المغربية -مدير دائرة التدقيق اللغوي والترجمة في مجلس الدولة بسلطنة عُمان

Email: omom050@yahoo.com

ملخص:

يقصد بالدلالة الإيحائية المعنى العاطفي أو الوجداني الزائد عن المعنى المركزي المعجمي، أو أصداء العلامات الانفعالية والعقلية، ولها مرادفات مثل: المغزى، ومعنى المعنى، والدلالة الهامشية. ومن الممكن أن تتولد الدلالة الإيحائية من اللفظ المفرد، أو العبارة المركبة من أكثر من لفظ. وقد عرف الفكر اللغوي العربي مفهوم الدلالة الإيحائية مبكراً ضمن اهتمامه بقضية المعنى، وانخرطهم بقوة في مجال التفسير اللغوي للنصوص الدينية قرآناً كريماً، وسنة نبوية، وللنصوص الأدبية شعراً ونثراً. إن انطواء أسماء الأعلام على بعض الدلالات الإيحائية السلبية أو الإيجابية أتاح للناس فرصة العناية بالتسمية أو إعادة التسمية للأماكن أو الأشخاص، ومكنهم من الانطلاق باللفظ إلى آفاق ثقافية واسعة بسبب ما تمثله تلكم الظلال العاطفية في وجدان المتلقي. الدلالة الإيحائية دلالة متطورة بتطور اللغة من حيث كونها كائناً حياً متأثراً بالحياة وتفصيلها؛ وعرض البحث إلى نماذج من توظيفها قديماً وحديثاً من خلال تسمية الأشياء ابتداءً، أو إعادة تسميتها، ومن خلال التعبيرات الدارجة المشتملة على هذا النوع من الدلالة. وتدرج النخب السياسية أهمية الدلالة الإيحائية، لهذا تكون حذرة في اختيار الألفاظ، حيث تحرص على توظيفها توظيفاً إيجابياً يخدم المصالح السياسية للدولة، وقد أشار البحث إلى بعض التطبيقات في بعض الدول العربية وغير العربية. الوسط الإعلامي مطالب بالاهتمام كثيراً بهذا المجال اللغوي؛ نظراً لما تشكله صياغة الخبر واختيار الكلمة من أهمية في تشكيل الرأي العام أو إثارته.

Abstract

Connotation means the emotional or sentimental meaning in excess of the central lexical meaning, or the echoes of emotional and mental signs, and it has synonyms such as the meaning, the meaning of the meaning, and the marginal significance. It is possible that the suggestive connotation can be generated from a singular utterance, or a compound phrase from more than one utterance. Arabic linguistics knew the concept of suggestive significance early within their interest in the issue of meaning, and their strong involvement in the field of linguistic interpretation of religious texts, the Holy Qur'an, the Prophetic Sunnah, and literary texts in poetry and prose. The inclusion of proper names on some negative or positive connotations gave people the opportunity to take care of naming or renaming places or people, and enabled them to launch the word to broad cultural horizons because of what those emotional shadows represented in the conscience of the recipient. The connotation is an evolving sign of the development of language in terms of being a living being affected by life and its details; The research presented examples of its use, in the past and nowadays, by naming things, or renaming them again, and through common expressions that contain this type of connotation. The political elites realize the importance of the connotation, so they are careful in choosing words, as they are keen to employ them in a positive way that serves the political interests of the state, and the



research has indicated some applications in some Arab and non-Arab countries. The media community is required to pay much attention to this linguistic field because of the importance of the connotation in terms of forming or arousing public opinion.

المقدمة

لطالما كان الإنسان مدينا للغة وخصائصها التواصلية في التعبير للذات وللآخر. ويشكل علم الدلالة بكل تجلياته ميدانا خصبا لبحث رؤى الحيوان الناطق واكتناه انطباعاته عن الأشياء من حوله. ولا شك أن اللغة إحدى وسائله لبث تلكم الرؤى والانطباعات. وتروم هذه الورقة إلقاء الضوء على جزء مهم من النظر الدلالي في الممارسات الرسمية والبحثية والشعبية من خلال استحضار مجموعة من الأمثلة الواقعية التي تبين بوضوح علاقة الإنسان الحساسة باللغة.

وإذا كان فهم اللغة وقوانين تطورها بمعزل عن حركة المجتمع الذي يمارس اللغة كسلوك اجتماعي في الزمان والمكان متعذرا؛ فإن السياق الكاشف لأحوال الكلام يجعل الوصول إلى المعنى أمرا ممكنا بل ضروريا. ومن هنا تبرز أهمية الإدراك لأنواع المعنى وما إذا كان مراد المتكلم المعنى المباشر أم غير المباشر لما يقول. نستحضر هنا قول (فيرث): "لنبدأ نعتبر الإنسان ليس مفصولا عن العالم الخارجي الذي يعيش فيه، إنه ليس إلا جزءا منه. فكلما كنت ليس مجرد تحريك للسان أو اهتزاز الحنجرة، إنه أكثر من ذلك نتيجة لعمل العقل في تأدية وظيفته كمدير للعلاقات، لتحفظ عليك سيرك في المحيط الذي تعيش فيه"³⁸⁶.

يطرح هذا البحث عدة تساؤلات من قبيل:

ما الدلالة الإيحائية؟ وما موقعها من علم الدلالة عموما؟ وإلى أي مدى اهتدى إلى خصائصها اللغويون العرب في منجزاتهم اللغوية؟ وكيف يمكننا التمثيل لتعاطي الإنسان للدلالة الإيحائية من واقعنا المعاصر في الاستعمال اليومي الشعبي والرسمي؟ وكيف يمكننا الاستفادة من تجلياتها في الأوساط السياسية والإعلامية بوصف اللغة ظاهرة اجتماعية ومكونا ثقافيا؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات جاءت الورقة في أربعة مباحث:

أولا: موقع الدلالة الإيحائية من علم الدلالة.

ثانيا: الدلالة الإيحائية في الفكر العربي.

ثالثا: الدلالة الإيحائية في إطلاق الأسماء على المسميات، وإعادة تسميتها.

رابعا: الدلالة الإيحائية في التعبيرات الدارجة المعاصرة.

أولا: موقع الدلالة الإيحائية من علم الدلالة

من نافلة القول التذكير بالأقسام الرئيسة لأنواع الدلالة؛ فأنواع الدلالة تختلف حسب اختلاف مناهج الدارسين، فكلُّ يتناولها ويقسمها من جهته؛ لذا نجد من يجعل أنواع الدلالة كالتالي: الدلالة المعجمية، والدلالة الوظيفية، والدلالة السياقية، وغيره يجعلها: الدلالة اللفظية، والدلالة الصناعية، والدلالة المعنوية، وآخرون يجعلونها: الدلالة الصوتية، والدلالة الصرفية، والدلالة النحوية، والدلالة المعجمية أو الاجتماعية³⁸⁷.

ومن بين هذه الأقسام أركز هنا على الدلالة المعجمية التي يلخص أحمد مختار عمر فروعها الخمسة كالتالي:

³⁸⁶ النظرية السياقية في الدرس اللساني قديما وحديثا، ناريمان براح، رسالة ماستر مقدمة إلى جامعة العربي بن مهيدي، 2014-2015، ص 88.

³⁸⁷ إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، ص 46.



١-الدلالة الأساسية: ولها عدة أسماء كالمركزية أو التصويرية، وهي العامل الرئيس للاتصال اللغوي، وقد عرفها (نيذا) بأنها: "المعنى المتصل بالوحدة المعجمية حينما ترد في أقل سياق أي حينما ترد مفردة" كدلالة كلمة رجل على الرجل أو بطريقة أخرى: +إنسان +ذكر +بالغ، التي تختلف عن دلالة كلمة ولد التي هي: +إنسان +ذكر -بالغ.

٢-الدلالة الإضافية: وتسمى أيضاً الدلالة العرضية أو التضمينية، وهي الدلالة التي تملكها الكلمة عن طريق ما تشير إليه إضافة إلى دلالتها الأساسية.

ويمكن أن نضرب لذلك مثلاً بكلمة (ثعلب) التي تدل دلالتها الأساسية على الحيوان المعروف، وتدل دلالتها الإضافية على المكر، ومثل ذلك كلمة (نحلة) التي تدل على النشاط بدلالاتها الإضافية، ودلالة كلمة (القطيع) التي تدل على الانقياد.

ولا يشترط أن تتفق الدلالة الإضافية بين المتكلمين باللغة وإن اتفقت الدلالة الأساسية، كما يمكن أن تتغير هذه الدلالة مع ثبات الدلالة الأساسية.

٣-الدلالة الأسلوبية: وهي الدلالة التي تفرضها الظروف الاجتماعية، أو رتبة العلاقة بين المتكلم والسامع، أو رتبة اللغة المستخدمة (رسمية، أدبية...) مثل الكلمات التي تطلق على الزوجة في اللغة العربية (حرمه، عقيلته، زوجته) فكلمة (حرمه) تستخدم غالباً في مستوى الحديث الرسمي.

٤-الدلالة النفسية: وهي ما يشير إلى ما تتضمنه الكلمة من دلالة عند الفرد، فهي دلالة فردية ذاتية.

٥-الدلالة الإيحائية: وهذه الدلالة تتعلق بكلمات لها القدرة على الإيحاء بدلالة أخرى، ومن أهم أنواع هذه الدلالة هو ما يتعلق بالكلمات المجازية أو المؤسسة على المجاز.³⁸⁸

ويبدو لي عدم دقة هذا التقسيم حيث إنه يفرق بين الدلالات الإيحائية والنفسية والإضافية، والواقع أن الإيحائية هي خليط بين الدالتين النفسية والإضافية مضافاً إليهما ظلال أخرى قد تكون عقلية كما سيأتي.

ويلخص محمد محمد يونس الفرق بين الدلالة الإدراكية والدلالة الإيحائية، فيجعل أهم مميزات الدلالة الإدراكية:

1-اشترك أفراد البيئة اللغوية عادة في فهمها.

2-إدراكها إدراك عقلي محض يتوقف على معرفة الوضع، أو الاستنباط المنطقي، أو الاستعانة بأصول التخاطب والتعاون.

3-تؤدي وظيفة الإبلاغ.

أما الدلالة الإيحائية فيقصد بها المعنى العاطفي الزائد عن المعنى الإدراكي، ومن خصائصها:

1-أنها تختلف باختلاف الأفراد.

2-أن إدراكها إدراك عاطفي.

3-أنها تؤدي وظيفة التأثير³⁸⁹.

ويستخدم اللسانيون مصطلحات مختلفة لما أطلق عليه هنا الدلالة الإدراكية والدلالة الإيحائية؛ فإبراهيم أنيس مثلاً يستخدم الدلالة المركزية والدلالة الهامشية، وقد ذكر أن أفراد البيئة اللغوية الواحدة يقنعون في حياتهم "بقدر مشترك من الدلالة يصل بهم إلى نوع من الفهم التقريبي الذي يكفي به الناس في حياتهم العامة. وهذا القدر المشترك من الدلالة هو الذي يسجله اللغوي في معجمه"، أما الدلالة الهامشية فعرفها بأنها "تلك الظلال التي تختلف باختلاف الأفراد وتجاربهم وأمزجتهم وتركيب أجسامهم وما ورثوه عن آبائهم وأجدادهم"³⁹⁰.

³⁸⁸ أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1982، ص 36.

³⁸⁹ محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2004، ص 79.

³⁹⁰ إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1976، ص 106.



وقد شاع بين الغربيين استخدام مصطلح الإحالة (denotation) للدلالة الإدراكية، ومصطلح المغزى أو الإيحاء (connotation) للدلالة الإيحائية. ومن تعريفاتهم للإيحاء ما يراه لاينز بأنه "المكون العاطفي أو الوجداني الزائد عن المعنى المركزي"، وإذا كان لاينز يقصر الإيحاء على الظلال العاطفية، فقد أدخل هنري لوفيفر الجوانب العقلية أيضاً، حيث عرفه بأنه "أصداء العلامات الانفعالية والعقلية". ويتفق هارتمان وستورك مع لوفيفر في ذلك حيث عرفا الإيحاء بأنه المعنى "المؤسس على المشاعر والأفكار التي تلوح في عقل المتكلم (أو الكاتب) أو السامع (أو القارئ)".

وقد انصب اهتمام مارتنيه في تعريفه للإيحاء على معيار الشبوع وعدمه في التفريق بين الإحالة والإيحاء حين ذكر أن الإيحاء هو "كل ما في استعمال كلمة ما، مما لا تشمله تجربة جميع مستعملي تلك الكلمة في تلك اللغة"³⁹¹.

وخلافاً لما تشير إليه تعبيرات بعض الباحثين مثل الدكتورة فاطمة السلامي التي حددت مجال الدلالة الإيحائية في الجانب الأسلوبي بحيث يشكل اقتران مجموعة كلمات جوا انفعاليا يحس به المتلقي³⁹²؛ فإن الصحيح أن هذه الدلالة غير مقتصرة عليه، بل تشمل الكلمات المفردة كما تشمل التراكيب، كما توضحه هذه المقالة.

والخلاصة أن التعبير سواء أكان كلمة مفردة – كما سنمثل قريباً – أم تركيباً مكوناً من عدة كلمات يمكن أن يشكل معنى زائداً على معناه الإدراكي المباشر، وذلك المعنى الزائد عبارة عن ظلال وأصداء عاطفية وعقلية يشعر بها المتلقي، وهو ما يسمى الدلالة الإيحائية أو الدلالة الهامشية، أو معنى المعنى، أو المغزى.

ويود الباحث هنا تسجيل اعتراضه على ما ذهبت إليه الباحثة صفية مطهري من إلحاقها طائفة كبيرة من المباحث اللغوية بمجال الدلالة الإيحائية. حيث إن دلالات الصيغ المحايدة مثل أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأسماء الأفعال والضمائر هي دلالات مركزية محددة وليست من هذا الباب إطلاقاً. كما أن دلالات الصيغ الاشتقاقية للأفعال هي من قبيل الدلالة الصرفية لا الإيحائية³⁹³.

ثانياً: الدلالة الإيحائية في الفكر العربي

رغم أن الأدبيات تشير إلى أن تأسيس مجال الدلالة علماً مستقلاً ابتداءً مع ميشال بريل في نهاية القرن التاسع عشر³⁹⁴؛ إلا أن المصادر العربية تشير إلى وجود وعي دلالي متقدم لدى علماء العرب بدءاً من الخليل بن أحمد (ت: 175 هـ)، وسيبويه (ت: 180 هـ) الذي ضمن كتابه اللغوي الشامل باباً بعنوان: "باب اللفظ للمعاني"³⁹⁵، مروراً بالشافعي (ت: 204 هـ)، والجاحظ (ت: 255 هـ)، وابن جني (ت: 392 هـ)، والجرجاني (ت: 471 هـ)، والسكاكي (ت: 626 هـ)، والقرطاجني (ت: 684 هـ)، وابن خلدون (ت: 808 هـ)، والسيوطي (ت: 911 هـ)، وسلسلة طويلة من الكتابات المعبرة بدقة عن اكتراثهم بالمعنى. وتضاعفت هذه الجهود الدلالية في رحاب الدرس الجاد للنص الإسلامي المؤسس كتاباً وسنة عبر انطلاق ما سمي بعلم أصول الفقه الذي هدف إلى الوصول إلى معاني الوحي. هذا عن وعيهم العام بالدلالة باعتبارها مستوى أساسياً من مستويات اللغة. وأما تفصيل رؤاهم الدلالية فمما لا يمكن أن تلم به هذه الورقة.

كما أدركوا بشكل أدق خطورة الأصداء العاطفية التي تتسبب في تفجيرها اللغة، نجد ذلك واضحاً في تقسيم ابن سينا (ت: 428 هـ) للألفاظ إلى انفعالية وأخرى مستقيمة؛ منبهاً على ضرورة أن يراعي المستخدم للغة اللفظ المناسب لسياق الحال، يقول: "وقد ينتفع بالألفاظ الانفعالية والخلقية انتفاعاً شديداً، وذلك حين يراد أن يثار انفعال فتكون الألفاظ المثيرة للأنفة الفاضحة، صالحة لإثارة الغضب، وأما الألفاظ المستقيمة للفواشح والآثام فإنما ينتفع بها حين يزهد في القبائح"³⁹⁶.

³⁹¹ هنري لوفيفر، اللسان والمجتمع، ترجمة مصطفى صالح، مطبعة وزارة التربية والإرشاد القومي، دمشق، 1985، ص 118.
³⁹² ينظر محاضرة د. فاطمة السلامي بعنوان: الدلالة الصرفية والدلالة الإيحائية: <https://youtu.be/LuJU2zO0snk>

³⁹³ صفية مطهري، الدلالة الإيحائية في الصيغة الإفرادية، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2003.

³⁹⁴ أف آر بالمر، علم الدلالة، ترجمة مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية، 1981، ص 3.

³⁹⁵ أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1988، 24/1.

³⁹⁶ ابن سينا، الخطابة من كتاب الشفاء، مكتبة ابن رشد، الدار البيضاء، 2006، ص 219.



وحيث إن الأنماط الأسلوبية والتغييرات القواعدية من ظلال أسلوبية مرتبطة بها ومن ذلك التنعيم، والتقديم والتأخير، وأساليب التعجب، والمدح والذم، وقطع النعت للترحم أو المبالغة في المدح والذم جزء مهم من مجال الدلالة الإيحائية؛ يكون العلماء المسلمون قد اتخذوا خطوات مهمة في البحث الدلالي المعمق لا سيما في تناول النص القرآني. يشهد لهم بذلك انتباههم إلى الفرق بين مصطلح التفسير القائم على الدلالة المركزية، ومصطلح التأويل القائم على الدلالة الإيحائية.

وإذا كانت المعاجم تبين أن لفظ (أوحى) الذي هو جذر مصطلح (الإيحائية) يتضمن ضمن معانيه المركزية: (أشار)؛ فإن من الملاحظات اللافتة نص علماء العرب والمسلمين على مصطلح (التفسير الإشاري) ضمن حديثهم عن أنواع الشروحات المتعددة للقرآن الكريم رادين نشأته في ذلك إلى الفكر الصوفي الجانح إلى اللغة الرمزية، وازدواج الدلالة. إلى جانب ذلك يجب ألا ننسى استحضار متناولي النص القرآني المعاصرين لهذا المفهوم الذي يبرز بجلاء في مسمى كتاب سيد قطب: في ظلال القرآن الكريم؛ حيث يركز على لفظة الظلال التي سبق بيان عناية لاينز بها في شرحه لمفهوم الدلالة الإيحائية. بل ذهب الدكتور محمد حسين الصغير إلى أن الدلالة الإيحائية هي السر الأكبر في مفهوم إعجاز القرآن الكريم³⁹⁷.

وتبرز أهمية الدلالة الإيحائية في استيعاب صيغ ألفاظ معينة وكلمات مؤثرة، توحى في دلالتها بأكثر من مدلولها الظاهري، وتنطوي على جملة من المعاني الأخرى، فهي المقياس الفني لتقدير قيمة اللفظ، حيث تتأثر بهذه الإيحائية ونوعيتها قوة وضعفاً. فكلما كانت إيحائية الكلمة عالية كانت قيمة تلك الكلمة فنياً عالية أيضاً، والعكس بالعكس³⁹⁸.

ولما كان الأمر واسعاً بسعة مجال تفاسير القرآن الكريم فسأكتفي ببعض الأمثلة التي رصدت الدلالة الإيحائية في بعض الآيات القرآنية من وجهة نظر باحثيها:

- 1- اختيار القرآن الكريم تعبير (يوم الدين) في سورة الفاتحة رغم أن النصوص الإسلامية ذكرت عدة أسماء لليوم الآخر كالقيامة، والساعة، والخروج... إلخ. حيث إن الدلالة الإيحائية للفظ الدين التي تعني ضمن ما تعني الجزاء ترسم ظلاً خفياً لقوة الله فهو المتصرف وحده في هذا اليوم مع ظل تهديدي آخر له علاقة بحساب الخلق؛ فالإله المتصف بالرحمة أيضاً قوي ذو حساب وعقاب وهكذا يرسخ مجموع السياق توازناً عقائدياً في نفس المتلقي.
- 2- ترى د. فاطمة السلامي أن اختيار القرآن الكريم التعبير عن الموت بالزيارة في سورة التكاثر: "حتى زرتهم المقابر"؛ إشارة إلى الفكرة الإسلامية بالبعث مرة أخرى عندما يريد الله ذلك فكأنما البقاء في القبر محض زيارة مؤقتة، وفي ذلك رسالة غير مباشرة ودلالة هامشية على خطورة الانتهاء بالدنيا عن الآخرة الذي هو موضوع النص/السورة³⁹⁹.
- 3- يرى كاسد الزيدي أن القسم بالضحي يندرج ضمن هذا الباب حيث يرى استهداء بسبب نزول السورة "أن السطوع والارتفاع اللذين دل عليهما لفظ الضحي يمدان الإحياء بهذا الإشعاع الذي جعل هذا الزمن معبراً عن سطوع الوحي وظهور النبوة" في اتساق واضح مع سعي النص إلى الرد على الكافرين المشككين في عودة الوحي مجدداً للنزول على الرسول صلى الله عليه وسلم⁴⁰⁰.

وهناك نماذج لما يمكن أن أسميه تطوير القرآن الكريم للدلالة الإيحائية للمفاهيم كالدهر والليل. فقد وجد في العرب من يحمل الدهر مسؤوليات وقوى مؤثرة على الإنسان تصل إلى درجة التسبب في حياته وموته حتى تشاءموا منه وجعلوه رمزا للغدر. ربما يعبر عن ذلك الشعر المنسوب إلى أمية بن أبي الصلت:

كل عيش وإن تطاول دهرًا صائر مرة إلى أن يزولا
فاجعل الموت نصب عينيك واحذر غولة الدهر؛ إن للدهر غولا⁴⁰¹

بينما جاء القرآن الكريم ليجرد الدهر من كل هذه القوة المزعومة في سياق التهكم بمدعيها: "وقالوا ما هي إلا حياتنا الدنيا نموت ونحيا وما يهلكنا إلا الدهر وما لهم بذلك من علم إن هم إلا يظنون"⁴⁰² إلى أن أكد اختصاص الخالق بالإحياء والإماتة بقوله: "قل الله يحييكم ثم يميتكم ثم يجمعكم إلى يوم القيامة لا ريب فيه ولكن أكثر الناس لا يعلمون"⁴⁰³. سلب القرآن الكريم إذن الدهر من

³⁹⁷ محمد حسين الصغير، ملامح الإعجاز في القرآن الكريم، ضمن بحوث المؤتمر الأول لإعجاز القرآن الكريم، بغداد، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، ص 556.

³⁹⁸ أسامة عبد العزيز جاب الله، دلالات الألفاظ في التفكير البلاغي، بدون ط، ص 57.

³⁹⁹ فاطمة السلامي، المرجع السابق.

⁴⁰⁰ كاسد ياسر الزيدي، الدلالة الإيحائية لطائفة من ألفاظ الزمان في القرآن الكريم، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة بغداد، مج 2 ع 1، ص 20.

⁴⁰¹ لم أجده في ديوانه، ينظر: عبد الإله الصائغ، الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام، دار الرشيد، بغداد، 1982، ص 154.

⁴⁰² سورة الجاثية: 24.

⁴⁰³ سورة الجاثية: 26.



دلالاته الإيحائية على القوة والسلبية وطور دلالاته بحيث أعاده للدلالة المركزية الأساسية؛ فهو مجرد مرادف لمفهوم الزمن مؤكداً ذلك في سورة سميت به حيث جاء في افتتاحها: "هل أتى على الإنسان حين من الدهر لم يكن شيئاً مذكوراً"⁴⁰⁴.

مع ذلك استمر كثير من الشعراء المسلمين في توظيف الأصداء الحزينة للدهر، كقول الشريف الرضي:

وللدهر يعري جانبي من أقاربي ويقطع ما بيني وبين الأصدقاء
ويوري بقلبي نار وجد شواظها تريني الليالي ضوءه في مفارقي⁴⁰⁵

وقول أبي مسلم البهلاني:

يا دهر يا باخس الأحرار حقهم أعط العدالة؛ إن الله ديان⁴⁰⁶

ومن الطريف فعل المتنبي الذي حاول ابتكار معنى هامشي جديد للدهر إذ جعله أحد معجبيه عندما قال:

وما الدهر إلا من رواة قصائدي إذا قلت شعرا أصبح الدهر منشدا⁴⁰⁷

وفي دراسة أجراها حمد محمد المطرفي على ديوان الهذليين وجد أن تداول الشعراء الهذليين للدهر شكل ظاهرة ارتبطت بغرض الرثاء خاصة، وذلك ينسجم مع جو الحزن الذي تسببه الأفعال الشريرة المنسوبة للدهر وفق عقيدتهم⁴⁰⁸، ولعل شيوع التوظيف حتى عند المسلمين المؤمنين بأن الله هو المتصرف في الكون يجعلني أذهب إلى ترجيح أن الأمر أصبح تقليداً فنياً عريقاً من تقاليد الشعر العربي بعيداً عن استحضار البعد العقائدي، فهو يشبه أن يكون أيقونة من أيقونات الحزن لدى الشاعر.

ويمكن التمثيل مجدداً لفكرة تطوير القرآن الكريم للدلالة الإيحائية للمفاهيم بتعامل القرآن الكريم مع الدلالة الإيحائية لمفهوم الليل حيث طور دلالاته السلبية عند العرب على الهم والقلق والخوف إلى جعل الليل مجالاً زمنياً للعبادة، والنوم، وممارسة العلاقات الزوجية، ودليلاً بحد ذاته على وجود الخالق.

إن اختياري لمجال تفسير القرآن الكريم ميداناً لبحث العرب الأوائل في مفهوم الدلالة الإيحائية جاء على سبيل التمثيل فحسب؛ حيث إن عنايتهم بالنصوص الأدبية لاسيما الشعر نقداً وتأويلاً ومناهج قراءة ليست بالشيء اليسير. بل هي جهود كبيرة كما وكيفاً انطلقت من تذوق الموروث اللغوي العربي الفخم والضخم في آن واحد.

ثالثاً: الدلالة الإيحائية في إطلاق الأسماء على المسميات، وإعادة تسميتها

من الطريف أن ينتبه بعض العرب الأوائل إلى أصداء الألفاظ في علاقاتهم الاجتماعية، وتسرد الروايات عن العرب في أوج حضارتهم أن للأزهار بين الظرفاء والمحبين والمتيمين لغة متعارفة تدل على الهجر والوصل، والدعوة والتحذير، والتفاؤل والتشاؤم. فأحياناً يتخذون هذه المعاني مما يرمز إليه اسم الزهرة أو الثمرة. فكهو التهادي بالسفرجل لأن أوله سفر، وبشقائق النعمان لأن أوله شقاء كما كهو التهادي بالسوس لأن أول اسمه سوء، والياسمين لأن أول اسمه يأس، والخلاف لدلالاته على الخلاف، والبان لدلالاته على البين، وحاملة الورد إن أشارت لغيرها بالنماف فإن مرافقها النظام، وكهو التهادي بالأترج، لأن ظاهره غير باطنه فهو حسن الظاهر، حامض الباطن، طيب الرائحة، مختلف الطعم.

ومما ترددوا في التهادي به الورد لدلالاته الإيحائية على سرعة التلف، بينما تفاءلوا بالتهادي بالعود والنبق لما تثيره الأولى من معنى العودة والثانية من معنى البقاء⁴⁰⁹.

وسأناقش في هذا المبحث بعض التطبيقات التي لاحظ فيها الباحث تفعيلًا ناجحاً للقوة التعبيرية للدلالة الإيحائية. وهذه التطبيقات تشمل نوعين من التفعيل:

1- إطلاق الأسماء على المسميات ابتداء

⁴⁰⁴ سورة الإنسان: 1.

⁴⁰⁵ محمد بن حسين بن موسى أبو الحسن، ديوان الشريف الرضي، مطبعة وزارة الإرشاد الإسلامي، ط1، 1406، 63/2.

⁴⁰⁶ محمد الحارثي، الآثار الشعرية لأبي مسلم البهلاني ناصر بن سالم الرواحي، منشورات الجمل، ط1، 2010، ص 533.

⁴⁰⁷ أحمد بن الحسين الكندي، ديوان المتنبي، دار بيروت للطباعة والنشر، 1983، ص 111.

⁴⁰⁸ حمد محمد خضر المطرفي، الدهر في ديوان الهذليين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2015، ص 173.

⁴⁰⁹ صفيّة مطهري، مرجع سابق: ص 142.



يعتمد بعض الناس الذين يهتمهم إيقاع المتلقي في شبكة من ظلال المعاني إلى وضع أسماء للأشخاص مع استحضار أبعاد دلالية إضافية فوق دلالتها على وجود اسم دال على بشر محدد. وحينما أقول "بعض" فأعني بطبيعة الحال أن كثيرا من الناس أيضا لا يكثرثون بأي ظلال للأسماء وقت إطلاقها فربما فعلوا ذلك بمحض الرغبة في التميز، أو لتكرار اسم شاع في الأسرة الكبرى، أو تقليدا محضا لآخرين، أو لغير ذلك من الأسباب.

وقد لاحظت صفة مطهري أن بعض العرب المهتمين بالمعاني الهامشية للأسماء قد اقتبسوا الأسماء التي يضعونها من مدرجات مجسمة حسية من عالم الحيوان أو النبات أو حتى الجماد دالة على الصلابة مثل صخر وجبل وحجر وأبي طوبة، أو دالة على اللبونة وطيب الرائحة كوردة وزهرة وغزالة ورشا وجمانة وريحانة وخيزران، أو دالة على القوة مثل أسد وصقر، وربما دلت على معان متعلقة بالذم أو مجرد المصاحبة كأبي ناقة وأبي معزة.

كما اقتبسوا بعض الأسماء من مدرجات غير مجسمة كنور الدين وجمال وسعاد وميمونة وبلخير وخيرة وسناء ونوارة، ولا يخفى ما فيها من ظلال إيجابية باعثة للتفاؤل مأخوذة من مفاهيم غير حسية.

فيما عبرت بعض تسمياتهم عن الدلالة الإيحائية لمدرجات عقلية أو تخيلية كمبخائيل وعبد الجبار وعبد الصبور وعبد الرحيم وعبد اللطيف وعبد الله المشيرة إلى حقل عقائدي يستلهم منه الإيمان بهذه المفردات كحقائق باعثة على العبودية لله والافتداء بصفاته كالصبر والقوة واللفظ والرحمة⁴¹⁰.

ولا يفوت الباحث هنا أن يؤكد وجود ما يمكن أن يسميه الدلالة الإيحائية الثقافية في الأسماء. حيث لاحظ اهتمام بعض الآباء والأمهات بإثارة مكونات عاطفية عبر تسمية أبنائهم بأسماء تحمل حمولة ثقافية تاريخية معينة يرجون من خلالها استدعاء المسمى ولدا كان أم بنتا للصفات الأخلاقية أو الإنجازات المؤثرة للاسم المختار. يمكن أن أمثل هنا مثلا بتسميات مثل: محمد، وخديجة، وعمر، ومريم وصلاح الدين التي تثير معاني القوة والوفاء والطهارة والعدل ونحوها من الظلال الإيجابية. ويلعب الزمان والمكان دورا مهما في مجال الشحن العاطفي للاسم فالرجل العماني الذي اسمه (حمود) وينتمي إلى قبيلة (بطاش) يكون متحفزا بنسبة أكبر لإطلاق اسم (سيف) على ولده الجديد استدعاء للظلال الإيجابية للعالم العماني المؤرخ الفقيه القاضي سيف بن حمود البطاشي، والتي قد لا يمكن استدعاؤها في بيئة أخرى.

وفي هذا الصدد – أعني الدلالة الإيحائية الثقافية – يود الباحث أن يشير إلى تنامي ظاهرة وجدت لدى بعض العرب المعاصرين الذين يختارون أسماء غير عربية الأصل ودون إرادة المعنى الإدراكي للفظ، بدافع الرغبة في التميز عن المحيط الاجتماعي، أو لما يعتقدونه من ظلال سلبية للأسماء التقليدية التي تجعل الفرد مرهونا للماضي، أو محاولة للتهرب من الشعور بالدونية بسبب من الضعف الثقافي والحضاري الراهن للأمة العربية الإسلامية مقارنة بأمم أخرى. هكذا نلاحظ كيف يتدخل العامل النفسي والثقافي والاجتماعي في الشحن العاطفي الذي بتلبس به الاسم في منطق الإنسان مستخدم اللغة وتتموضع الدلالة الإيحائية في هذا الإطار بشكل لافت.

هذا فيما يتعلق بأسماء الأشخاص. ويمكن الباحث توسعة الأمر من تسمية الأشخاص إلى تسمية الأشياء. وعلى سبيل المثال اختار سلطان عمان الراحل قابوس بن سعيد إطلاق اسم مجلس الدولة على المؤسسة السياسية التي تعمل إلى جانب مجلس الشورى على سن القوانين وتعديلها. وخلافا لمجلس الشورى القائمة عضويته على الانتخابات؛ فعضوية مجلس الدولة تقوم على اختيار الحاكم لأفراد محددين مرتبطين ارتباطا وثيقا بفكرة الدولة والولاء المطلق لها، وهذا ظاهر في خلفيات هؤلاء الأفراد الذين هم غالبا وزراء ووكلاء وقضاة وعسكريون سابقون في الحكومة التي تعد أهم تجليات الدولة بطبيعة الحال. إن هذا الاختيار يعد مثالا حقيقيا من وجهة نظر الباحث على وعي السلطان قابوس بالدلالة الهامشية للكلمات وتوظيفه لها توظيفا ناجحا، وسأمثل بالمزيد من الأمثلة على هذا الوعي في نطاق إعادة تسمية المسميات.

2- إعادة تسمية مسميات ذات أسماء سابقة

يحدثنا التاريخ الإسلامي عن وقائع عدة قام فيها الرسول محمد عليه الصلاة والسلام بتغيير أسماء أشخاص وأسماء أشياء انطلاقا مما يحيط بتلك المسميات من أصداء غير باعثة للمشاعر الإيجابية. في تغيير أسماء الأشياء يمكننا على سبيل المثال تذكر تغيير الرسول صلى الله عليه وسلم لكلمة العقبة الموحية بالعقوق إلى النسيكة المرتبطة بالنسك والعبادة، على الرغم من كون المسمى هو نفسه من حيث إنه ذبيحة تذبح بمناسبة فرح الناس بمولود جديد. وفي تغيير أسماء الأشخاص نتذكر تغييره عليه الصلاة والسلام لاسم صحابية من عاصية إلى جميلة، ولاسم صحابية أخرى من جثامة إلى حسانة، ولاسم صحابي من أصرم إلى زرعة، ولاسم صحابي آخر من حزن – بفتح الزاي بمعنى جبل إلى سهل، ولاسم ثالث من حرب إلى سلم، ولاسم رابع من المضطجع إلى المنبعت، ولاسم خامس من زحم إلى بشير. وسمى قوما يقال لهم بنو زنية إلى بني رشدة، وبني مغوية إلى بني رشد. ولا تغفل

⁴¹⁰ صفة مطهري، مرجع سابق، 142-147.



المصادر ذكر تغييره عليه الصلاة والسلام لأسماء أماكن أيضا مثل يثرب التي سماها لاحقا بالمدينة وطيبة وطابة، وقرية عفرة التي سماها خضرة. وجلي جدا لحظ الظلال الإيجابية في الأسماء التي اختارها الرسول صلى الله عليه والتي تدور حول الجمال والسلام واليسر والرشد ونحوها. يجب أن نسجل أن هذا الوعي الخطير بأنواع الدلالات كان تاريخيا متقدما جدا شكلا ومضمونا.

لقد كان إعلان دولة هولندا قبيل سنة 2020 عن قرارها تغيير اسمها رسميا خبرا لافتا للسياسيين وعامة الناس. إذ كيف تتنازل الدولة الأوروبية عن اسم تاريخي ارتبط بها لقرون عدة؟ وعلى المستوى السيميائي بدا للباحث أن هذا القرار تعبير حي عن فكرة الدلالة الإيحائية للألفاظ التي يستعملها الإنسان في علاقته بالآخر، وكيف تشكل اللغة علامة ثقافية وسياسية ذات شأن.

فالقرار التاريخي الذي اتخذته الدولة الأوروبية للعدول إلى الاسم الجديد (نذرلاندز) يقف شاهدا حيا على خطورة الدلالة الهامشية. ففي حين تعني الدلالة المركزية للاسم السابق هولندا أرض الخشب أو أرض الغابات؛ صرحت السلطات الهولندية أن اسم الدولة ارتبط بصورة ذهنية سلبية مضمونها المخدرات والدعارة في العاصمة أمستردام المعروفة بمدينة الفوانيس الحمراء. هذه الدلالة الإيحائية المرتبطة بالمسمى القديم يريد الهولنديون محوها باسم جديد لا يهم كثيرا أن دلالاته المركزية تعني: الأراضي المنخفضة. أكثر من ذلك؛ يرشح بالأهمية السيمائية للفكرة تصريح متحدث باسم وزارة الشؤون الخارجية الهولندية الذي جاء فيه: "هولندا تحتاج إلى علامة تجارية وطنية أكثر اتساقا وتنسيقا"⁴¹¹؛ إنه الوعي التام بدور العلامة اللغوية.

إن هذا الإجراء السياسي دلالي بالدرجة الأولى يدل على الأهمية القصوى للغة والدلالة الإيحائية خصوصا في الإبلاغ السياسي والاجتماعي. ويرى الباحث أن هذا السلوك الواعي يشبه إلى حد كبير ما فعله السلطان قابوس بن سعيد إبان تقلده الحكم لأول مرة عام 1970 حيث أعلن عن تغيير اسم الدولة العمانية من (سلطنة مسقط وعمان) إلى الاسم الذي يعرفه العالم اليوم (سلطنة عُمان)⁴¹².

كان الاسم القديم علامة على الانقسام السياسي الذي عاشه القطر العماني ما قبل عهد السلطان قابوس بن سعيد بين دولتي الساحل الذي ترمز له مسقط، والداخل الذي ترمز له عمان. لقد كانت إعادة تسمية الدولة عملية سياسية ولغوية في آن واحد. واستطاع السلطان قابوس بن سعيد من خلال هذا القرار محو الظلال العقلية والعاطفية للاسم السابق الدالة على الانقسام والتشرد، في محاولة جريئة لبناء ظلال وجدانية إيجابية تستدعي مفهوم الوحدة الوطنية وما يترتب على هذا المفهوم من حياة أفضل وأجدى ثمارا للشعب العماني المستبشر خيرا بالحاكم الجديد.

إن هذه المقارنة كادت تكون مجازفة لولا أن العمانيين لاحظوا بشكل متتابع أن السلطان حرص في سياق عملية التحديث التي يقودها على الاهتمام بالجانب الدلالي الذي تثيره بعض الأسماء والمصطلحات. يسجل الباحث هنا مثلا تغييره لأسماء قرى عمانية مثل قرية "الفاسقة" التي غيرها إلى "العفيفة"، وقرية "الملعب" التي غيرها إلى "الملتقى"، وقرية "نكح" التي غيرها إلى "الزاهرة"، وقرية "وبال" التي غيرها إلى "منال". وعلى صعيد تغيير المصطلحات يمكنني الإشارة إلى رفضه المعلن لمصطلح "البطالة"، حيث اقترح مصطلح "البحث عن عمل" المتضمن معنى السعي للرزق والتفتيش عنه، بدلا من مصطلح العاطل الموحى بالركود والكسل والرضا بالواقع. وفي صدد تسميته للأشخاص فقد كان طريفا جدا تسميته لابنة مرافقه العسكري التي صادفت ولادتها ظرف احتفال الدولة بالعيد الوطني فاقترح على والدها تسميتها "بهجة" أو "بهيجة"؛ تفاؤلا بدلالة الكلمتين على السعادة والسرور.

هكذا يبدو واضحا كيف أن الدلالات الهامشية السلبية قد استثارت القادة على مدى التاريخ لبناء علامات لغوية حاملة لدلالات إيحائية إيجابية وتوظيف اللغة في خدمة مستخدميها بشكل مؤثر على سيرورة حياتهم الخاصة والعامة.

رابعاً: الدلالة الإيحائية في التعبيرات الدارجة المعاصرة

يدين الإنسان بالفضل للغة في قدرتها على تجسيد مشاعره وحملها مضامين مكثفة تتوزع بين الدلالات المتنوعة لا سيما الإيحائية، تلكم الدلالة القادرة على العبث بمشاعر المتلقي ولفت نظره إلى ظلال خارج الأصوات اللغوية الموثقة. إن تدليل الباحث على عناية العلماء والقادة والأنبياء بهذا النوع من الدلالة لا يعني بأي حال من الأحوال اقتصار توظيفها على مثل هذه الشرائح المنتقاة لتعبيراتها بدقة. فالإنسان العادي قد يمارس اللغة بوعي دلالي أيضا بأبسط التراكييب بل بكلمات دارجة. يمكنني التمثيل هنا بالآتي:

1- يدرج قول: "فلانة عن مئة رجل"، وبلا شك لا يراد العدد المنصوص عليه بقدر ما يريد القائل إبراز قوة المرأة التي يتحدث عنها؛ ولربما كانت أضعف في الحقيقة مما لو اجتمع فعلا مئة رجل. فالدلالة الهامشية التي يثيرها التعبير من مدح المرأة وعد قوة الرجل مقياسا جلية.

⁴¹¹ ينظر الخبر في موقع روسيا اليوم بتاريخ 2019/10/6.

⁴¹² يتوفر نص القرار صوتيا في: <https://www.youtube.com/watch?v=G54E58dbM44>



- 2- في المقابل؛ يلحظ الباحث استخدام الإنسان العادي لمحدثه مقولة: هذا كلام جرائد"، رغم أن الكلام ربما لم يرد في أي جريدة لكن يريد القائل ذم الكلام من حيث صدقه وموثوقيته. ولعل الناس اليوم استعاضت عن هذا التعبير بعد انتشار الهواتف الذكية وتطبيقاتها بمقولة: هذا كلام واتساب؛ تدليلاً إيحائياً على سخف المضمون وعدم تمتعه بالثقة.
- 3- قول القائل: "هذه ترجمة جوجل" حينما يشاهد ترجمة سيئة ضاعت فيها الصناعة النحوية على سبيل المثال. الدلالة المركزية التي تخبر عن انتماء الترجمة إلى محرك جوجل العملاق غير مرادة هنا، بل يريد القائل الدلالة الهامشية والظلال السببية لضعف مستوى الدقة في هذا المجال.

الخاتمة:

يمكن تلخيص أهم نتائج البحث في النقاط الآتية:

- 1- يقصد بالدلالة الإيحائية المعنى العاطفي أو الوجداني الزائد عن المعنى المركزي المعجمي، أو أصداء العلامات الانفعالية والعقلية، ولها مرادفات مثل: المغزى، ومعنى المعنى، والدلالة الهامشية.
- 2- من الممكن أن تتولد الدلالة الإيحائية من اللفظ المفرد، أو العبارة المركبة من أكثر من لفظ.
- 3- عرف الفكر اللغوي العربي مفهوم الدلالة الإيحائية مبكراً ضمن اهتمامهم بقضية المعنى، وانخرطهم بقوة في مجال التفسير اللغوي للنصوص الدينية قرآناً كريماً، وسنة نبوية، وللنصوص الأدبية شعراً ونثراً.
- 4- انطواء أسماء الأعلام على بعض الدلالات الإيحائية السلبية أو الإيجابية أتاح للناس فرصة العناية بالتسمية أو إعادة التسمية للأماكن أو الأشخاص، ومكنهم من الانطلاق باللفظ إلى آفاق ثقافية واسعة بسبب ما تمثله تلكم الظلال العاطفية في وجدان المتلقي.
- 5- الدلالة الإيحائية دلالة متطورة بتطور اللغة من حيث كونها كائناً حياً متأثراً بالحياة وتفاصيلها؛ وعرض البحث إلى نماذج من توظيفها قديماً وحديثاً من خلال تسمية الأشياء ابتداءً، أو إعادة تسميتها، ومن خلال التعبيرات الدارجة المشتملة على هذا النوع من الدلالة.
- 6- تدرك النخب السياسية أهمية الدلالة الإيحائية، لهذا تكون حذرة في اختيار الألفاظ، حيث تحرص على توظيفها توظيفاً إيجابياً يخدم المصالح السياسية للدولة، وقد أشار البحث إلى بعض التطبيقات في بعض الدول العربية وغير العربية.
- 7- الوسط الإعلامي مطالب بالاهتمام كثيراً بهذا المجال اللغوي؛ نظراً لما تشكله صياغة الخبر واختيار الكلمة من أهمية في تشكيل الرأي العام أو إثارتته.

ثبت المراجع

- 1- القرآن الكريم.
- 2- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2، 1976.
- 3- أحمد بن الحسين الكندي، ديوان المتنبي، دار بيروت للطباعة والنشر، 1983.
- 4- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1982.
- 5- أف آر بالمر، علم الدلالة، ترجمة مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية، 1981.
- 6- أسامة عبد العزيز جاب الله، دلالات الألفاظ في التفكير البلاغي، بدون ط.
- 7- الحسين ابن سينا، أبو علي، الخطابة من كتاب الشفاء، مكتبة ابن رشد، الدار البيضاء، 2006.
- 8- حمد محمد خضر المطرفي، الدهر في ديوان الهذليين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2015.
- 9- صفية مطهري، الدلالة الإيحائية في الصيغة الإفرادية، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2003.
- 10- عبد الإله الصائغ، الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام، دار الرشيد، بغداد، 1982.
- 11- عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1988.
- 12- فاطمة السلامي بعنوان: الدلالة الصرفية والدلالة الإيحائية، محاضرة على موقع يوتيوب: <https://youtu.be/LuJU2zO0snk>
- 13- كاسد ياسر الزبيدي، الدلالة الإيحائية لطائفة من ألفاظ الزمان في القرآن الكريم، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة بغداد، مج 2 ع 1.
- 14- محمد بن أحمد الحارثي، الآثار الشعرية لأبي مسلم البهلاني ناصر بن سالم الرواحي، منشورات الجمل، ط 1، 2010.
- 15- محمد بن حسين بن موسى أبو الحسن، ديوان الشريف الرضي، مطبعة وزارة الإرشاد الإسلامي، ط 1، 1406.
- 16- محمد حسين الصغير، ملامح الإعجاز في القرآن الكريم، ضمن بحوث المؤتمر الأول لإعجاز القرآن الكريم، بغداد، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية.
- 17- محمد محمد بونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، 2004.
- 18- ناريمان براح، النظرية السياقية في الدرس اللساني قديماً وحديثاً، رسالة ماستر مقدمة إلى جامعة العربي بن مهيدي، 2014-2015.
- 19- هنري لوفيفر، اللسان والمجتمع، ترجمة مصطفى صالح، مطبعة وزارة التربية والإرشاد القومي، دمشق، 1985.
- 20- موقع روسيا اليوم بتاريخ 2019/10/6.





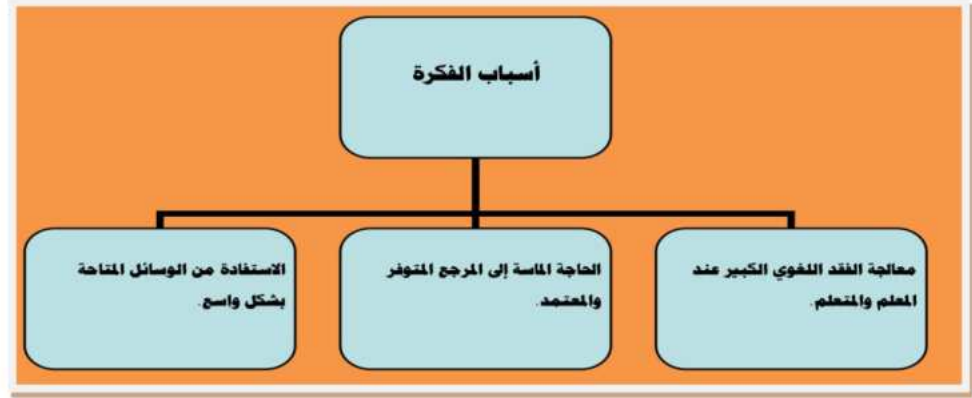
موسوعة الملقن اللغوي

إعداد الدكتور الحسن بن غمضان علي جلي
إدارة التعليم في محافظة صبيا
المملكة العربية السعودية
kkudrgali@gmail.com



أهداف الفكرة

- ١- المحافظة على التراث اللغوي للأمة.
- ٢- تجنب اللحن الذي لا يكاد يسلم منه حتى المتخصصين.
- ٣- تقريب اللغة بكافة أنواعها للمجتمع بأسهل طريق.
- ٤- تعليم اللغة العربية بطريقة منهجية وأسلوب شيق.
- ٥- مشاركة معلمي اللغة وطلاب المرحلة الثانوية اختباراتهم (المهنية، والقدرات اللفظية).



فكرة الملقن اللغوي

تتمركز الفكرة حول محورين مهمين هما:

- الأول: تقريب علوم اللغة العربية لكل مستفيد بأسر الطرق.
- الثاني: الاستفادة من الأجهزة الذكية في تعلم اللغة العربية.

عمل الملقن اللغوي

يعمل الملقن اللغوي على ثلاث قواعد بيانات أساسية:

- الأولى: قاعدة المتون العلمية (قراءة، وشرحاً، وإعراباً، وتطبيقاً، واستشهاداً) وتشمل كتب النحو، والصرف، ومتن اللغة، والبلاغة، والأدب، وفقه اللغة.
- الثانية: قاعدة التصحيح الأدائي والكتابي وتشمل: كتب الإملاء، والخط العربي، وقوانين القراءة.
- الثالثة: قاعدة الاختبارات اللغوية المهنية، والقدرات اللفظية.

تطبيق

للاجهزة

المنصات

تيك توك
وتويتر

السناب
شات



المقدمة:

القراءة مهارة حياة، وأسلوب تقدّم ورقي، وهي وسيلة الشعوب؛ لارتداد طرق التقدّم والتطور، وعليها يعتمد الطالب في الاستذكار الجيد، فإن عُدِمَ مهاراتها من: فهم للمقروء، وربط وتحليل ونقد، تعثر ولم يصل مبتغاه في المواد كافة، وتركز الاختبارات الدولية (بيرلز) على هذه المهارة، ولا تغفلها أيضاً اختبارات (بيزا)، وعند قياس مستويات طلابنا في مهارة القراءة في الاختبارات الدولية تجلّى ضعفهم في كثير من المهارات، ولأنّ العلم والفكر مقياس تقدّم الشعوب وتطورهم، والشعب الذي لا يجيد مهارات القراءة يظهر نقصه بين أقرانه في عالم متسارع التطور رأيتُ طرح هذه الورقة؛ لأقف على أهمية القراءة، وسُبُل تعزيزها، وإيجاد الحلول لضعف مهاراتها، وهذا سبيل النهوض العلمي والفكري بطلاب التعليم العام والعالي، وتحقيق الهوية والانتماء للوطن واللغة بتطوير مهارات الفرد العلمية والفكرية

نتائج الدراسة

- تركيز على صياغات الأسئلة التي تناسب جميع المستويات.
- التفريق بين المستوى الحرفي والتفسيري والإبداعي تطبيق مهارات القراءة في حصص اللغة العربية، والمواد الأخرى.
- استزادة المعلمين من العلم بأسس هذه المهارة عن طريق حضور الدورات والقراءة والاطلاع.

توصيات الدراسة

- تبني الوزارة للتعليم العام والعالي آليات للنهوض بالقراءة تدريجياً وتقوياً.
- تبني مسابقات إقليمية لدعم القراءة.
- قيام الإعلام بدوره التوعوي لدعم القراءة.
- المزاوجة بين الثقافة الرقمية والقراءة التخصصية العلمية.
- توفير (كندل) في كل أسرة.
- دعم القراءة بسياسات عليا، وليس بمبادرات فردية.

أهمية الدراسة

- النهوض بمستوى الأداء القرائي للطلاب.
- ربط القراءة برقي المجتمع.
- التركيز على قيمة القراءة في حياة الفرد.
- مواجهة الضعف القرائي.

حلول مقترحة

- * ممارسة المهارة كي لا تضعف.
- * تخصيص جزء من الواجبات للقراءة والتلخيص.
- * دعم المهارة في محاضرات الجامعة، والتقليل.
- * من الإلقاء منهجاً للأساتذة.
- * توعية المجتمع والأسرة بأهمية القراءة.
- * العناية بالمكتبات العامة والخاصة.
- * إقامة الدورات في هذا الموضوع.
- * تشجيع التأليف والطباعة والنشر.

إحصائيات

- عام 2011 كانت نتيجة المملكة في اختبار القراءة 430، وقد كان الأداء المتقدم 625 والأداء المرتفع 550، والمتوسط 475.
- عام 2015 كانت نتيجة المملكة في اختبار القراءة 430... وهذا مؤشر ضعف.

المراجع

- إستراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري عثمان، دار المسرة، ط1، 2010م.
- أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، محمد حبيب الله عثمان، دار عقار، ط2، 2014م.
- إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي للمختصين، حقيبة وزارية وكالة التعليم العام، 2021م.

مشكلة الدراسة

- أولاً:
- ضعف المخرجات في الاختبارات الدولية:**
- متوسط أداء الطلاب في المملكة 430 وهو أداء قرب المنخفض في ثلاث دورات.

ثانياً:

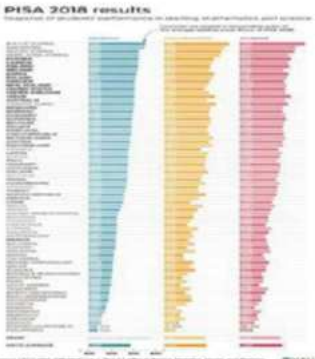
- أثر الضعف القرائي في تحصيل العلوم:**
- ضعف مهارة القراءة يُضعف القدرة على الاستذكار.
- فقد مهارات التحليل والتفكير وحلّ المشكلات يسهم في ضعف التحصيل.

ثالثاً:

- الأثر النفسي للضعف القرائي:**
- ضعف المهارة القرائية يضر ثقة الإنسان بنفسه.
- الضعف القرائي يفقد الإنسان مهارات الحوار والتواصل والتأثير.

أهداف الدراسة

- * النهوض بمستوى الأداء القرائي للطلاب.
- * ربط القراءة برقي المجتمع.
- * التركيز على قيمة القراءة في حياة الفرد.
- * مواجهة الضعف القرائي.





مظاهر الضعف اللغوي أسبابه وعلاجه .

إعداد : د. رانية بنت عبدالله الشامخ .

جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية / بالرياض. المملكة العربية السعودية.



Rrr_shamekh@hotmail.com

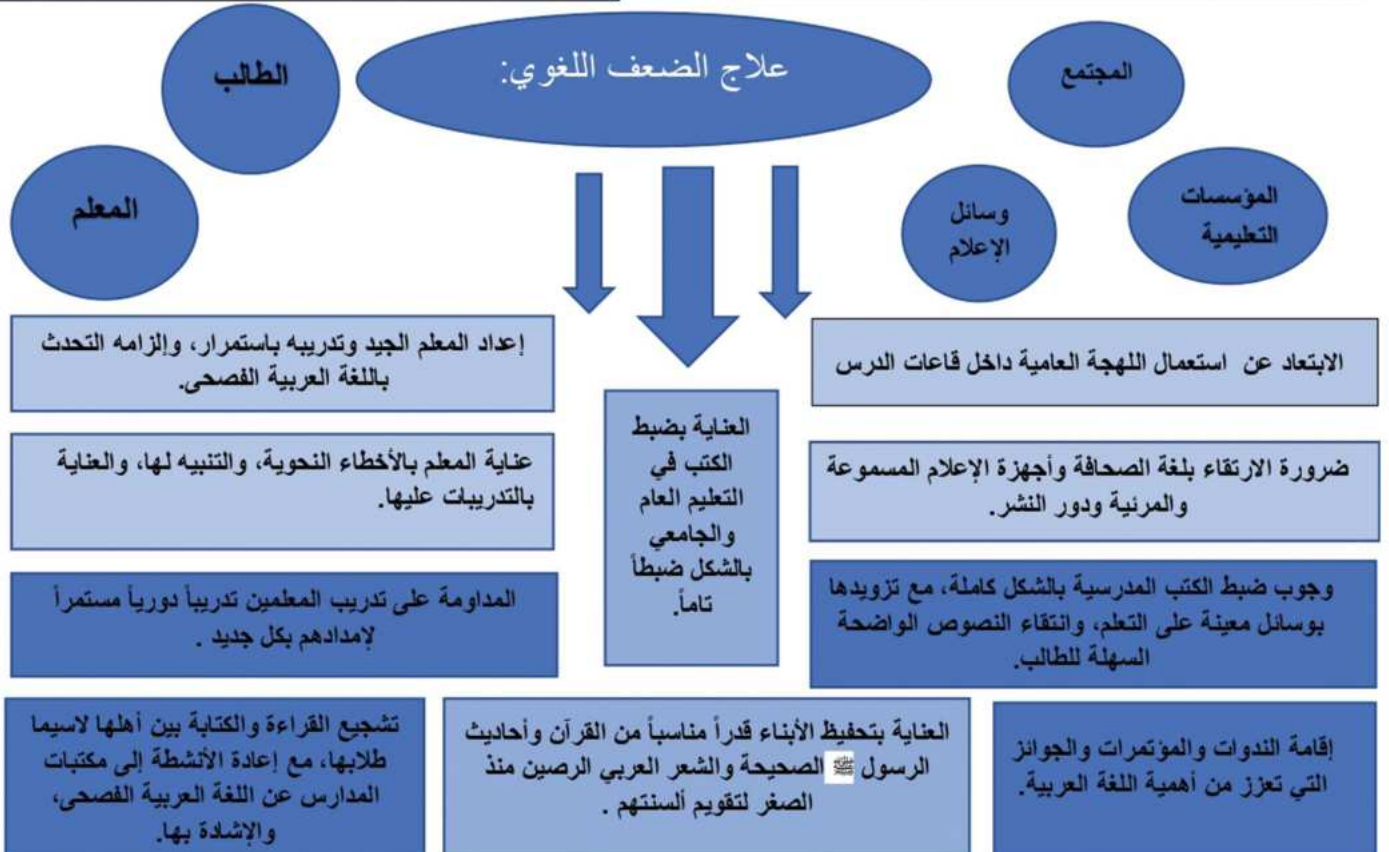
مفهوم الضعف اللغوي: عدم قدرة المتعلم على القراءة والكتابة بشكل سليم ، وعدم قدرته على التعبير عن آرائه وحاجاته بلغة سليمة.

(أسباب الضعف اللغوي)

- استخدام اللهجة العامية عن اللغة الفصحى.
- التقصير في توعية الناس بأهمية العربية، مع ظهور بعض الأصوات التي تنادي بغيرها من اللغات بشكل مبالغ فيه.
- ضعف بعض المتخصصين باللغة العربية، وعدم تأهيله وطريقة تدريسه وأسلوب تعليمه.
- عدم وضوح المناهج في أذهان كثير من المعلمين لعدم اطلاعهم أو تجديد معلوماتهم، وقد يتولى تدريس مادة اللغة العربية من غير المتخصصين بها.
- الازدواجية في التدريس بين العربية واللهجة العامية.
- عدم جدية المتعلم ، ورغبته في إراك المهارات الأساسية في اللغة العربية.
- الاستهتار بهذه اللغة ، واستئثارها ، مع كثرة الشكوى من صعوبتها، وعدم جدواها.

(مظاهر الضعف اللغوي)

- جهل العلاقة بين العربية والإسلام.
- استخدام كثير من الكلمات الأعجمية التي لا أصل لها في العربية في حياتنا اليومية .
- عزوف أفراد الفصحى التحدث بها ودراستها، مع الاهتمام بتعلم لغات أخرى والمبالغة فيها.
- شيوع نطق الكلمات العربية على غير وجهها السليم.
- تنازل أبناء اللغة العربية عن الفصحى للتحدث بعبارة ركيكة مع غير الناطقين بها .
- الضحالة والفقر الثقافي والفكري حيث التعويل على الصياغات المألوفة المبتذلة.





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تجربة إنشاء مراكز لتعليم اللغة العربية في السودان مركز قرين للتدريب وتعليم اللغة العربية نموذجاً السودان

أمل الهادي هاشم محمد إمام

E-mail: amalalhadi1990@yahoo.com

شعار المركز : " اجعل تعلم اللغة العربية أملاً يسري كل صباح بشذى فواح "



مدخل :

الحمد لله مقررئ الناس بالقلم ، و الصلاة و السلام على خير المرسلين معلم العربية البليغ الكلم ، و بعد ،
لما كانت العربية لا بد منها - كما ذكر ابن فارس - و مازال تعلمها مطلب كل من اقترب من أهلها ثقافة و علماً و حتى حرفة ، و جب عليه - حباً - درسها و تعلمها ؛ و ذلك لأنها تكسب هويات مختلفة: دينية ، و مجتمعية ، و فكرية ، و فنية ... إلخ .
و نحن في مركز قرين انطلقنا من ذلك الكم المجالي لنقدم لكل طالب خدمة - حسب حاجته من اللغة - ما يليب اهتمامه و يوفي مطلبه بكل سلاسة .
لذا جاءت المستويات كما المتبع - عالمياً - مبتدئ و متوسط و متقدم ؛ و داخل كل واحد منها ثلاثة أقسام فرعية ليتسنى لكل من الدارس و المدرس أن يقف على المستوى الحقيقي ، و تقويم العملية التعليمية بصورة منهجية مرنة .

الخطط :

- ♦ أنشئت فصول صغيرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تدعم كل مستوى .
- ♦ صممت مناهج تناسب حاجة كل دارس في مجاله المهني و الحياتي (اليومي) .
- ♦ ابتكرت وسائل تعليمية ، و ألعاب لغوية متعددة .
- ♦ ألحقت بالمركز مكتبة لتشجع على القراءة الموسعة و ، إثراء حصيلة الدارس .

البرامج :

البرنامج الرئيسي :

- ♦ تعليم اللغة العربية الفصحى .
- ♦ تعليم العامية السودانية .

البرنامج الفرعي :

- ♦ تمت تقوية و تحسين مستوى التلاميذ السودانيين في فروع اللغة العربية المختلفة .

الفعاليات :

- ♦ اقيمت احتفالية افتتاح المركز بعد عامين من انطلاقه يناير ٢٠١٩ .
- ♦ تجرى احتفالية دورية عند الانتقال من مستوى أو اكمال الدراسة بالمركز .

المخرجات و الفئات :

إعداد مادة تيسر و تذلل شرح معاني القرآن الكريم - العربية حياة المسلم - لكل من أراد أن يعيش في المجتمع العربي الإسلامي مثل السودان ؛ و تصحيح فكرة الإسلام فويبا لغير المسلمين .

عزز المركز فكرة هوية الأمة العربية وما لها من إبداع متمكن في كافة المجالات الحضارية التي تبحث في شؤون الوطن العربي ؛ من خلال تمكينا من توظيف مواد إعلامية كنصوص محورية ؛ لتلائم حاجة الدارسين في المستويات المتقدمة ، مثل الأعمال الأدبية السودانية و العربية ، و مجلة العربي ، و الشبكات الاخبارية التي توفر اللغة العربية المعاصرة و صحيفة الشرق الأوسط .

أعد المركز سلسلة في تعليم العامية السودانية في العام ٢٠١٧ ، و تمت مراجعتها من قبل د. عبد الدائم عنبر فرج - جامعة إفريقيا العالمية ، و د. فوزية عثمان علم الدين - جامعة الخرطوم - و جرب من خلال المعلمين داخل المركز و اضيفت ملاحظاتهم . و هي عبارة عن أربعة كتب تبتدئ بالحروف - و الأصوات - مروراً بالحوارات في الحياة اليومية و محاولة المقارنة و المقاربة بينها و الفصحى . و تم تسجيلها في الملكية الفكرية ، يجري تطويرها سنوياً .

تيسير درس النحو و الصرف للناطقين بالعربية ، و معالجة المشكلات الكتابية لدى التلاميذ و الطلاب السودانيين .

سينطلق نادي اللغة العربية " سمر " الذي سوف يقام دورياً كل أسبوع .

مؤشرات الأداء :

الرسم البياني التالي يشير لعدد الدارسين منذ بداية التأسيس سنة ٢٠١٦ إلى السنة الحالية ٢٠٢٢



يوضح الرسم البياني أعلاه باللون الأزرق عدد الدارسين الفصحى ، و الأخضر العامية السودانية ، في السنوات من ٢٠١٦ و حتى أكتوبر ٢٠٢٢ . نلاحظ أن الدارس الذي يريد التفاعل في الحياة اليومية و التعرف على الثقافات و الناس عن كسب تجده أميل لاختيار العامية . فهو يحدد من خلال مجال عمله و أنشطته التي يقوم بها المستوى اللغوي الذي يمثل المفتاح للتفاعل بصورة واقعية سليمة الاتصال و الوظيفة . أما دارسو الفصحى معظمهم من بعثات دبلوماسية و موظفو المنظمات و الشركات الخاصة ، و سبب اختيارهم راجع إلى أنه يتحتم عليهم استعمال المستوى الفصحى في مقابلاتهم الرسمية و الاجتماعات ، و غيرها من المناسبات المختلفة .

أسباب زيادة و قلة عدد الدارسين :

- ♦ في السنة الأولى كان عدد الدارسين ضعيف ؛ و ذلك أن البداية الفعلية كانت منذ منتصف العام لاستكمال إجراءات التسجيل القانونية . و جاءت الزيادة واضحة في السنة التالية ٢٠١٧ و هكذا إلى ٢٠١٨ ؛ نسبة لاستقرار البلاد .
- ♦ و مع نهاية العام و بداية ٢٠١٩ بدأت الاضطرابات تعم البلاد مخلفة أزمات في كافة القطاعات إلى أن نصل للعام ٢٠٢٠ ، حيث شهدت البلاد إضافة لفايروس كورونا ١٩ ، و اتباع البرتوكولات الصحية - التي فرضت على كل العالم - كارثة الفيضانات و السيول التي فاقمت الأوضاع سوءاً ، و انعكست آثارها على قطاع التعليم و تعليم اللغة العربية و أحجم الدارسون عنها و تدنى الإقبال عليها خاصة في السنة ٢٠٢١ و هذه السنة ٢٠٢٢ . بيد أن الناحية الإيجابية في ذات اللغة ؛ فنجد أن الدارسين قد التفقتوا على الموضوعات الصحية و البيئية متأثرين بالأجواء و الأحداث العامة - من تغير مناخي ، و أوبئة ، و غيرها من التحولات السياسية التي تعصف بعدة دول عالمية و عربية .



الحصول على الشهادة النهائية
بعد إكمال الدراسة ٢٠٢٠م

أول دارسين للغة العربية في ٢٠١٦م



تطبيق تعليم خوارزميات مبني على سيميائية ثنائية اللغة

د. أماني النهدي, akalnahdi@kau.edu.sa - إنعام الأحمر, ialahmar@stu.kau.edu.sa

كلية الحاسبات وتقنية المعلومات، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية



نبذة تعريفية

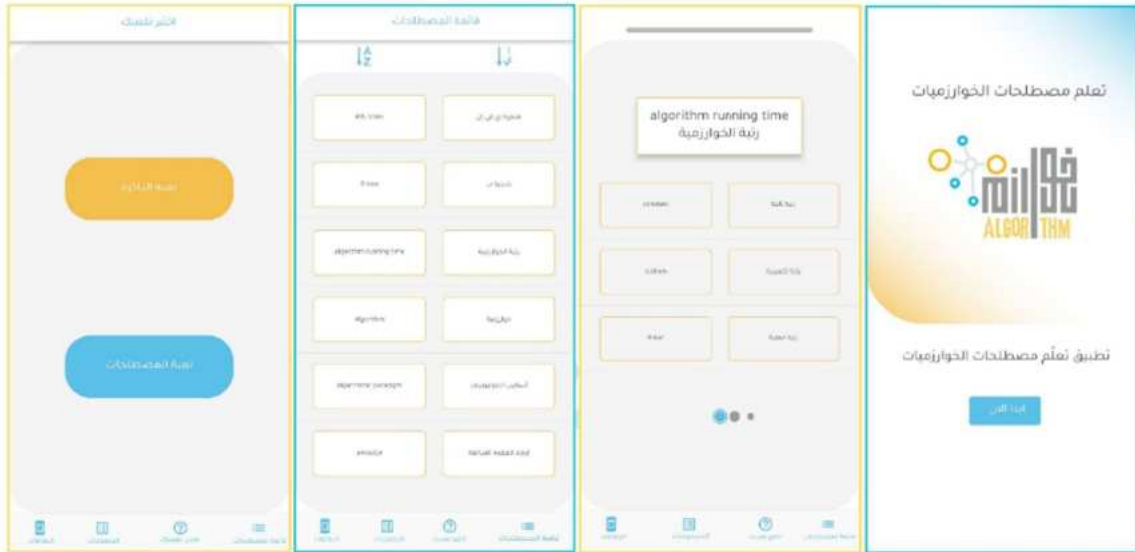
هو تطبيق لتعليم الخوارزميات، يعرض علومها باللغتين العربية والإنجليزية. وبطرق مختلفة كالقوائم وكشف البطاقات.

أساس التطبيق

تذكر المحتوى يلعب دورًا مهمًا في فهم الخوارزميات، لذلك يعتمد التطبيق على طريقة الألعاب. منها: لعبة الذاكرة في كشف البطاقات. لعبة ربط المصطلحات بما يقابلها في اللغة الأخرى.

الأهداف العامة

- أنشئ التطبيق ليكون مصدرًا تعليميًا إضافيًا للطلاب.
- يهتم بعرض واختبار مدى المعرفة بالخوارزميات التي تعتبر نواة علوم الحاسب الآلي.
- عرض المعلومات باللغتين سيساعد الطلاب في التقاط المعلومات بسرعة بناءً على لغتهم الأم.



الشكر موصول لجامعة الملك عبد العزيز
برنامج التمويل المؤسسي للبحث والتطوير - وزارة التعليم
IFPRC-028-612-2020



التطبيق



لتحميل

مؤتمراتنا القادمة

مؤتمر المناهج وطرق التدريس

في ضوء الاتجاهات الحديثة

حضورى + افتراضى

فندق راديسون بلو، السلام - جدة



خلال الفترة 27-29 ذوالقعدة 1444هـ
الموافق 16-18/6/2023م

المؤتمر الدولي الثالث للتعليم

في الوطن العربي: مشكلات وحلول

حضورى + افتراضى

فندق راديسون بلو، السلام - جدة



خلال الفترة من 5 - 7 رجب 1444 هـ
الموافق 27 - 29 يناير 2023 م

المؤتمر الدولي للعمارة والتصاميم في

ظل التطور الهندسي والفنون الحديثة

حضورى + افتراضى

فندق هيلتون مكة للمؤتمرات



خلال الفترة 27-29 ربيع الثاني 1444هـ
الموافق 22-24 نوفمبر 2022م

المؤتمر الدولي للمال وريادة الأعمال

في ظل التطور الرقمي

افتراضى



خلال الفترة 19-21 ذوالحجة 1444هـ
الموافق 7-9/7/2023م

المؤتمر الدولي للإدارة التربوية

والتخطيط لتحقيق التميز

المؤسسى في القطاعات التعليمية

حضورى + افتراضى - الرياض



خلال الفترة من 18-20 شعبان 1444 هـ
الموافق 10 - 12 مارس 2023 م

المؤتمر الثالث للدراسات الإسلامية

ودورها في خدمة الإنسانية

حضورى + افتراضى

فندق المدينة مريديان - المدينة المنورة



خلال الفترة 26-28 رجب 1444هـ
الموافق 17 - 19 فبراير 2023 م

المؤتمر الأول لمستقبل الاعلام

الرقمى في الوطن العربي

افتراضى



خلال الفترة 6-8 ذوالقعدة 1444هـ
الموافق 26-28/5/2023م

المؤتمر الدولي للجودة لتحقيق الأداء

المؤسسى في القطاعات

الحكومية والأهلية

فندق المدينة مريديان



خلال الفترة 19-21 ذوالحجة 1444هـ
الموافق 7-9/7/2023م

ترخيص

الهيئة العامة
للمعارض والمؤتمرات



إدارة وتنظيم

مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات
والأبحاث والنشر العلمي



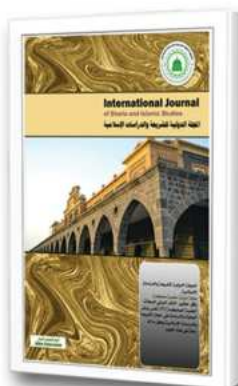
للتسجيل والإستفسار

www.kefeac.com
kefeac@gmail.com
@kefcar1
00966535744944

المجلات العلمية الصادرة عن المركز

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

عنوان المجلة	رئيس التحرير	الترخيص	الرقم الدولي المعياري (ISSN)
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي	أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني	111489	1658-9580
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	111486	1658-9572
المجلة الدولية للشريعة والدراسات الإسلامية	د. عبد الله بن محمد آل الشيخ	111487	1658-9564
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أ.د. عائشة بنت بليهش العمري	111488	1658-9556
المجلة الدولية للفنون والتصاميم	أ.د. تبره بنت جميل خصيفان	111485	1658-9544



www.journal.kefeac.com

