



كتاب أبحاث

مؤتمر مكة الدولي الثالث للغة العربية وآدابها : اللغة العربية والتواصل الحضاري

خلال الفترة ١٩ - ٢١ جمادى الأولى ١٤٤٣ هـ الموافق ٢٤ - ٢٦ ديسمبر ٢٠٢١ م
المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة

جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المشاركة في المؤتمر تعبر عن آراء
أصحابها ولا تعبر عن رأي اللجنة المنظمة واللجنة العلمية للمؤتمر



إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي



كتاب أبحاث

مؤتمر مكة الدولي الثالث للغة العربية وآدابها : اللغة العربية والتواصل الحضاري

المملكة العربية السعودية - مكة - منصة الزووم

خلال الفترة ١٩ - ٢١ جمادى الأولى ١٤٤٣ هـ الموافق ٢٤ - ٢٦ ديسمبر ٢٠٢١ م

إدارة وتنظيم



الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات
SAUDI CONVENTIONS & EXHIBITIONS GENERAL AUTHORITY



جمعية البحث العلمي
Scientific Research Association



مجمع اللغة العربية



إشراف المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra' Al-Ma'arifa For Conferences, Researches And Scientific Publish



قال تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾

[الشعراء: ١٩٥]

المقدمة

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 للغة العربية وآدابها، واختير لإقامته أقدس بقاع الأرض مكة المكرمة وبجوار الكعبة المشرفة. ولقد اتجه العالم كله للعام الثاني في ظل جائحة كورونا وفي ظل تعذر إقامة المناشط الفكرية واقعياً إلى استثمار التقنية لكي تستمر دون توقف، فكان لزاماً على هذا المؤتمر المبارك أن يقيم الدورة الحالية افتراضياً في موعدها دون إبطاء. وقد تم اختيار عنوان المؤتمر تماشياً مع عنوان اليوم العالمي للغة العربية الذي بعنوان اللغة العربية والتواصل الحضاري، وقد أرادوا لكل الأكاديميين والباحثين وطلاب الدراسات العليا والمتقنين والمفكرين وكافة المتخصصين في اللغة أو في المناهج وطرق التدريس أو في التقنيات الحديثة وسائر المهتمين أن يقدموا بحوثهم وملصقاتهم العلمية في المجالات التي تغطيها محاور المؤتمر الشاملة والمتنوعة، والتي يرجى لها أن تسفر عن أطروحات نافعة ومفيدة، وأن تسهم بقدر كبير في خدمة لغة القرآن الكريم.

رئيس اللجنة المنظمة

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الفهرس

تسلسل	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	د. أحمد بن سالم العلوي	الأبعاد التداولية في الحديث النبوي الشريف-القوة الإنجازية لأفعال التوجيهات الكلامية- وتوظيفها في تعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (تصور مقترح)	1
2	أ. أريج محمد عواد القايدي د. وزيرة سعيد بلوزير	العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا ومدى حاجة سوق العمل السعودي لها	22
3	أ. عائشة بنت أحمد بن أحمد بابا أ.ريم عبد الرحمن صالح العوفي	فاعلية تعليم اللغة العربية ودورها في التواصل الحضاري (معهد المسجد النبوي أنموذجاً)	34
4	د. صالح بن هادي آل منصور	ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران أسبابها وعلاجها من وجهة نظر (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم - ولي الأمر)	54
5	أ. منى لافي فهاد العازمي	أسباب ضعف اللغة العربية من وجهة نظر واقعية تعايشية لا نظرية تنافليه	92
6	أ. صالحة علي مفرح صهلولي	"الخطاب السردى في شعر سلمان الحكيم الفيافي"	109
7	أ.د. افتخار عناد اسماعيل الكبيسي	ضياح الهوية الدينية عند الشعراء المولدين (بين الرفض والعودة)	127
8	د. عائشة مرشود حميد الحربي د. ملاك عبد الواحد عثمان	منصات إلكترونية تعليمية لتعليم اللغة العربية للأطفال	140
9	أ. البتول محمد حسن السقاف	الروابط في الخطاب القانوني: دراسة تداولية	151
10	د. ليلي سالم البدراني	النقد التفاعلي (المعلوماتي) تجربة محمد نجيب التلاوي "أنموذجاً"	171
11	أ. نوف راشد ناصر آل مشاري	الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء معايير اختبار بيرلز (girls)	185
12	د. زينب حسين علي د. حسينة محمد طاهر	ضعف الأداء اللغوي لدى الطلبة في أقسام اللغة العربية - أسبابه وسبل تطويره	204
13	د. لحسن الكيري	تعليم اللغة العربية من منظور التدريس التألمي: نحو ممارسة تدريسية متبصرة	211

230	الأدب العربي والبحث الحاسوبي في البيانات الضخمة: مفردات اللذة أنموذجاً	د. حسين محمد القرني	14
251	الأخطاء اللغوية لدى خطباء المساجد وسبل معالجتها	د. رائد بن فؤاد باجوري	15
262	اللغة العربية والنظريات التربوية الحديثة (مرحلة التعليم الأساسي أنموذجاً)	د. ط. مرناس مصطفى	16
278	الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعملية لتدريس الطب باللغة العربية	د. ناصر حماد بن هلال العزري	17
290	استراتيجية مقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي	د. السيد خيرى داود	18
320	مشروع الخليل المنجز والتطوير	د. عبد الكريم بن صالح الزهراني	19
331	العتبات النصية في الشعر الجاهلي.. مقدمات قصائد ابن مقبل أنموذجاً "دراسة تحليلية"	أ.د. هناء فاضل سليمان د. مسلم الرشيدى	20
343	فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطلّابات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت	د. عبير سالم حيلان المطيري	21
365	معضلة تدريس القواعد للناطقين بغير العربية: التعليل النحوي أنموذجاً	د. لؤي عمر بدران	22
380	سيمائيات التواصل الاجتماعي لدى قبيلة يوربا النيجيرية: إيقونة أروكو أنموذجاً	د. منير الدين الرياضي صلاح الدين أ.د. عاصم شحادة علي	23
395	جهود الدكتور عدنان النحوي في إبراز خصائص الأدب الملتزم بالإسلام	أ. رحمه موسى العرياني	24
411	توظيف تقنية هولوغرام لتعليم أصوات حروف اللغة العربية لغير الناطقين بها	أ. حسام الدين صلاح إبراهيم	25
424	اللغة العربية والتحديات المعاصرة	د. الحسن بن غمضان بن علي	26
437	تعليم اللغة العربية إلكترونياً في الجامعة الجزائرية من خلال منصة Moodle - الإشكالات والتحديات الرقمية -	د. سارة لعقد	27
445	مراتب الحب عند أئمة اللغة العربية	أ. عبدالرحيم عبدالله محمد بشارت	28

الملصقات العلمية

1	بنك البلاغة الرقمي	د. هند مصطفى قناص	29
2	مهارة الفهم القرائي	أ. صالحة حسن علي مسملي	30
3	بناء تطبيق هاتفي لمعجم تفاعلي حاسوبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	أ. منى محمد بن عبد الله القرطوبية د. محمد فهم بن محمد غالب	31
4	تحسين المهارة المهملة الطلاقة في القراءة	أ. صباح حمزة فارسي	32
5	مبادئ المنهج الاستدلالي	أ. بدرية علي مهدي	33

الأبعاد التداولية في الحديث النبوي الشريف - القوة الإنجازية لأفعال التوجيهات الكلامية- وتوظيفها في تعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (تصور مقترح)

د. أحمد بن سالم العلوي أ.م بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

Email:ahmed.s.alalowi@gmail.com

المستخلص: يهدف البحث إلى تطبيق نظرية الأفعال الكلامية على التوجيهات في الحديث النبوي الشريف من خلال تحديد وسائلها الأسلوبية، ومؤشرات اللغوية، للكشف عن بعدها التداولي، وقوتها الإنجازية، ومن ثم توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال تصور مقترح ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصل إلى ما يلي:

أن الأبعاد التداولية لأفعال التوجيهات في الحديث النبوي الشريف لا تكون أفعالاً منفردة معزولة عن السياق، بل تكون مرتبطة به، وتتضح دلالتها من خلال العلاقة بين التراكيب النحوية وبين مستعملها، كما إنها تؤدي وظائف خطابية ذات محتوى قضوي ديني يتضمن الحث على الامتثال لتعاليم الدين الحنيف، ومثل تباين المنزلة بين منشئ الخطاب ومستقبله بعداً تداولياً أسهم في تعديل القوة الإنجازية لأفعال التوجيهات، وتوصل البحث إلى أن الأساليب اللغوية لأفعال التوجيهات غير المباشرة تمثلت في الأسلوب الخبري، كما كان للمؤشرات اللغوية دور في تعديل القوة الإنجازية لها، إضافة إلى ذلك فقد توصل البحث إلى تصور مقترح لتوظيف الأبعاد التداولية في تعليم التراكيب النحوية للناطقين بلغات أخرى، وبناء على نتائج البحث قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التداولية- الأفعال الكلامية- القوة الإنجازية- التراكيب النحوية.

Abstract:

The theory of speech acts is concerned with the use language, and directive acts are a class of its, as a method of expression used by the speaker to achieve communicative purposes invoked by the context of the discourse.

This research aims to apply the theory of speech acts in teaching grammatical structures among the learners of Arabic as foreign language, and it deals with the analysis of samples of directives in the Hadith context, and use it to teach the Arabic language among the learners of Arabic as foreign language.

To achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive analytical method. In order to study the dimensions of the deliberative discourse in the noble hadith of the Prophet, and to present a proposed conception for its use in teaching grammatical structures to learners of Arabic as foreign language.



Research result: The directives in the noble hadith of the Prophet are not isolated from their context, and their significance becomes clear through the relationship between grammatical structures and their users.

Linguistic methods for indirect directives were represented in the news method, and linguistic indicators had a role in modifying their Illocutionary force. In addition, the research reached a proposed conception for employing the deliberative dimensions in teaching grammatical structures among the learners of Arabic as foreign language.

Keywords: Pragmatics, Speech acts, Illocutionary force, Grammatical structures.

المقدمة: يفد كثير من أبناء المسلمين إلى البلاد العربية لتعلم اللغة العربية لتحقيق التواصل اللغوي والثقافي باللغة العربية باعتبارها أداة لفهم القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، "ويعد التواصل اللغوي السليم مع أهل اللغة الغاية المبتغاة من تعلم اللغة" (١)، والتواصل مع أهل اللغة يكون سليماً عندما يتحقق لدى مستعمل اللغة قدرةً على استعمال قواعد اللغة الشكلية المتمثلة في النحو والصرف والمعجم والدلالة، وقدرة على استعمال القواعد الثقافية والاجتماعية للغة، وتركز الدراسات التداولية على جوانب الاستعمال اللغوي والكيفيات التي توصل بها الرسائل اللغوية إلى المتلقي، من خلال اهتمامها بالسياق والمقام وأفعال الكلام، ومضمرات القول، ومقاصد المتكلمين، والمسافة، واستراتيجيات الخطاب. (٢)

وتعد الأفعال الكلامية مرتكزاً أساسياً من مرتكزات الدراسات التداولية، ويشير مدور (٣) إلى أنها المنطلق نحو التحليل للتوصل إلى الدلالات من خلال المقام وسائر السياقات، وتحليل المسافات والعلاقات بين المتخاطبين.

وتعد التوجيهات صنفاً من أصناف الأفعال الكلامية باعتبارها أسلوباً من أساليب التعبير يلجأ إليه مستعمل اللغة لتحقيق أغراض تواصلية يستدعيها سياق الخطاب، وتوظيف الأفعال الكلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يعد أمراً هاماً للوصول بالمتعلمين إلى تحقيق الكفاءة التواصلية في اللغة العربية؛ وذلك أنها تهتم بجوانب الاستعمال اللغوية والثقافية والاجتماعية للغة، ويشير نحلة (٤) إلى أن نظرية الأفعال الكلامية استأثرت باهتمام الباحثين في جوانب النظرية العامة لاستعمال اللغة، فعلماء النفس يرون اكتسابها شرطاً أساسياً لاكتساب اللغة كلها، وعلماء اللغة يجدون فيها حلولاً لكثير من مشكلات الدلالة والتراكيب، وتعليم اللغة الثانية، ومن المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التوصل إلى المعاني غير المباشرة أو الضمنية في الكلام، والتي لا تُدرك من ظاهر الكلام، ولا تدل عليها

(١) نحلة، محمود أحمد، "القرية اللغوية وتعليم العربية". إصدار خاص من معهد تعليم اللغة العربية بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، الجامعة الإسلامية: المدينة المنورة، ٢٠١٦م، ص ١٨.

(٢) مدور، محمد، "الأبعاد التداولية في الخطاب القرآني: القوة الإنجازية لأفعال الوعد والوعيد." سياقات اللغة والدراسات البيئية مج ٣، ١٤ (٢٠١٨م). ٤٠٠-٤١٧، ص ٤٠٢.

(٣) المرجع نفسه، ص ٤٠٠.

(٤) نحلة، محمود أحمد "آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر" (طنطا: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢م)، ص ٤٠.

القرائن البنيوية، وإنما يتوصل إليها من خلال سياق الكلام ومقاماته، والعلاقات بين المتخاطبين، والمعرفة الكافية بثقافة اللغة وعاداتها الاجتماعية.

هذا وتتضمن اللغة المستعملة كثيرًا من الخروج عن أشكالها البنيوية الصريحة إلى معاني ضمنية، ويعد تعليم الطلاب الناطقين بلغات أخرى من خلال الأفعال الكلامية المعاني غير المباشرة أو الإنجازية أمرًا مهمًا، وأشارت عددٌ من الدراسات إلى وجود حاجة ملحة للتركيز على تداولية اللغة عند تعليم اللغة الثانية، كما تشير تلك الدراسات إلى وجود تأثير إيجابي للتعليم الموجه في زيادة وعي المتعلمين في التداولية، وتطوير استخدامهم التداولي في اللغة الثانية،^(٥) وفي هذا البحث محاولة لتحليل القوة الإنجازية لأفعال التوجيهات في الحديث النبوي الشريف، وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من خلال تقديم تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية من خلال أفعال التوجيهات الكلامية في الحديث النبوي الشريف وفق نظرية الأفعال الكلامية.

مشكلة البحث:

أسهمت العديد من الأمور في الشعور بمشكلة البحث، منها معاشة الباحث للمستوى اللغوي لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال عمله في المعهد لمدة ست سنوات؛ حيث اتضح للباحث حاجة المتعلمين إلى التمكن من مهارات استعمال التراكيب النحوية وتوظيفها في التواصل، كما اتضح لديه بأن أبرز المشكلات التي تواجههم في التواصل حصول الفشل التداولي الذي يؤدي إلى انقطاع التواصل مع أهل اللغة العربية، وتعود أسباب انقطاع التواصل بين متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى وبين الآخرين إلى خروج التراكيب النحوية عن معانيها المباشرة في كثير من السياقات إلى معاني تداولية، ويشير الفايدى^(٦) إلى أن الدارسين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يواجهون تلك المشكلات ويعزي أسبابها إلى إهمال جوانب استعمال التراكيب النحوية وتوظيفها في التواصل، كما إن هذا البحث يأتي استجابة لتوصيات عدد من الدراسات التي توصي بتعليم التداولية وتقديمها للمتعلمين، ومنها دراسة القحطاني، (٢٠١٧م) التي أوصت بضرورة إدراج تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، ودراسة خضير ومحمود، (٢٠١٩م)، التي أوصت بتدريس النحو التداولي، ودراسة الظفيري (٢٠٢٠م) التي أوصت بضرورة توظيف مبادئ التداولية في المقررات لتمكين الطلاب من التواصل مع الآخرين.

أسئلة البحث:

ما الأبعاد التداولية لأفعال التوجيهات الكلامية في الحديث النبوي الشريف؟

ما التصور المقترح لتوظيف أفعال التوجيهات الكلامية في الحديث النبوي الشريف في تعليم التراكيب النحوية وتوظيفها في الاستعمال؟

(٥) القحطاني، سعد بن محمد، "نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ٢٠١٧م، (ديسمبر ٢٠١٧م)، ص ٢٣.

(٦) الفايدى، عبدالله بن عبدالله بن ظاهر، "تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الدارسين في المستوى المبتدئ"، جامعة أسبوط: مجلة كلية التربية، مج. ٣٥، ع. ١٠، (أكتوبر، ٢٠١٩م)، ص ١٠٣.



أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تطبيق نظرية الأفعال الكلامية على التوجيهات في الحديث النبوي الشريف من خلال تحديد وسائلها الأسلوبية، ومؤشراتها اللغوية، للكشف عن بعدها التداولي، وقوتها الإنجازية، ومن ثم توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال تصور مقترح.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث فيما يقدمه من فائدة لكل من:

متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: حيث يساهم في تقديم الأفعال الكلامية المتضمنة في التراكيب النحوية مما يحقق لهم التقدم في تعلم اللغة العربية والتواصل بها مع أقرانهم، ومع الناطقين باللغة العربية.

معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: حيث يقدم لهم البحث الحالي تصورًا لكيفية تقديم الأفعال الكلامية في تعليم اللغة العربية.

الباحثين في الدراسات التداولية: حيث يقدم هذا البحث تحليلًا تداوليًا للأفعال الكلامية في الأحاديث النبوية الشريفة، وتطبيقها على صنف التوجيهات.

مصطلحات البحث: التداولية:

تعرف بأنها: "دراسة اللغة في الاستعمال أو التواصل"^(٧) وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها دراسة الخطاب اللغوي في الحديث النبوي الشريف والكشف عن أبعاده التداولية.

أفعال التوجيهات الكلامية:

تعرف بأنها: صنف من أصناف الأفعال الكلامية بتقسيم العالم سيرل Searle وهي أقوال يسعى المتكلم من خلالها إلى أن يجعل المخاطب يقوم بشيء ما^(٨) وتعرف إجرائيًا بأنها أساليب التعبير اللغوية المستخدمة في الحديث النبوي الشريف والتي يقصد منها حث المخاطب وتوجيهه إلى إنجاز فعل ما في المستقبل.

(٧) نحلة، (٢٠٠٢م)، مرجع سابق، ص ١٤.

(٨) جاك موشر، وآن ريبول، "القاموس الموسوعي للتداولية" (تونس: دار سيناترا، ٢٠١٠م) ص ٧٦.

التراكيب النحوية:

تعرف بأنها: "القوالب الناتجة عن اجتماع الوحدات اللغوية، وهو استعمال شائع في تعليم اللغات للدلالة على قواعد اللغة"^(٩) وتعرف إجرائيًا بأنها القوالب النحوية التي يؤدي من خلالها أفعال التوجيهات الكلامية، والتي يراود للمتعلمين الدارسين في المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية تعلمها واستخدامها استخدامًا صحيحًا.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كافيًا من خلال وصفها، وتوضيح خصائصها"^(١٠). وقد أفاد الباحث من هذا المنهج في كتابة الإطار النظري للبحث، والوصول إلى الأبعاد التداولية في الحديث النبوي الشريف، وبناء التصور المقترح.

الدراسات السابقة:

لم يعثر الباحث - في حدود علمه - على دراسة سابقة تتناول توظيف أفعال التوجيهات الكلامية في تعليم التراكيب النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت محورًا من محاور هذا البحث، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وفي ما يأتي عرض لهذه الدراسات:

دراسة القحطاني (٢٠١٧م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الطرق والأساليب المناسبة لتدريس الكفاية التداولية للطلاب الناطقين بلغات أخرى، وأساليب تقويمها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للتوصل إلى أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن التدريس يلعب دورًا إيجابيًا في تطوير قدرة المتعلمين التداولية، على مستوى تعزيز وعيهم بالجوانب التداولية، واستخدامهم التداولي المناسب في اللغة الهدف، كما توصلت الدراسة إلى أن التدريس الصريح للكفاية التداولية يساعد المتعلمين على اكتساب الكفاية التداولية أكثر من التدريس الضمني، وذلك من خلال دمج الطريقة الاستقرائية والاستنتاجية في العملية التدريسية، كما توصلت الدراسة إلى أن تقويم الكفاية التداولية للمتعلمين ينقسم إلى قسمين: الأول: تقييم وعي المتعلمين بالكفاية التداولية والثاني: تقييم أداء المتعلمين التداولي، وتوصلت إلى عدد من الأساليب التي يمكن تقويم الكفاية التداولية لدى المتعلمين ومنها: تسجيل آراء المتعلمين حول مواقف حقيقية مستعملة في اللغة، ولعب الأدوار من خلال تقييم أداء المتعلمين التداولي في استخدام الفعل الكلامي المناسب للموقف التواصل، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: ضرورة إدراج تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

(٩) الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم، "إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها" (ط. ٢، الرياض، ٢٠١٥م)، ص ٥٣.

(١٠) عبيدات، محمد، وآخرون، "منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات"، (ط. ١، عمان: دار وائل للنشر، ١٩٩٧م)، ص ١٨٨.



دراسة مدور (٢٠١٨م):

هدفت الدراسة إلى تحليل عينات من أفعال الكلام من صنف الوعود والالتزامات والتعهدات في سياقها القرآني وذلك من خلال توظيف المقاربة التداولية، كما هدفت إلى الكشف عن إسهام المؤشرات اللغوية في تعديل القوة الإنجازية للأفعال الكلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للتوصل إلى أهداف الدراسة، وتوصل الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن المؤشرات اللغوية والصور التركيبية تسهم في تعديل القوة الإنجازية للأفعال الكلامية، كما توصل الدراسة إلى أن أفعال الوعد والوعيد تؤدي وظائف حجاجية تهدف إلى تعديل سلوك المخاطبين وتغيير قناعاتهم بما يتفق مع توجهات وتعاليم القرآن الكريم، كما توصلت الدراسة إلى أن تفاوت القوة الإنجازية للأفعال الكلام يرتبط بالمؤشرات اللغوية وبمكانة منجزها.

دراسة خضير ومحمود (٢٠١٨م):

هدفت الدراسة إلى تحليل أسباب ضعف التواصل بين المتكلمين، وذلك من خلال تحليل أفكار عالم اللسانيات (جيني توماس) حول الفشل التداولي، ومن ثم الاستفادة منها في الواقع اللغوي المعاصر عبر بعض التطبيقات اللغوية والتي منها تحليل أسباب الفشل التداولي لدى الناطقين بلغات أخرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للتوصل إلى أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن من أسباب الفشل التداولي لدى الناطقين بلغات أخرى تفاوت الثقافات بين المستخدمين للغة وأن عدم مراعاة الناطقين باللغة إلى هذا الجانب عند التواصل من غير الناطقين بها يؤدي إلى الفشل التداولي، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فارق بين الخطأ التداولي المرتبط بالفشل النحوي الذي يكون مرتبطاً بقواعد اللغة، والفشل التداولي الذي يرتبط بتغيرات السياق وثقافة المتكلمين، وأوصت الدراسة بتدريس النحو التداولي إلى جانب النحو العلمي.

دراسة الفايد (٢٠١٩م):

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير تعليم واختيار التراكيب النحوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتقديم تصور مقترح لبناء مقرر لتعليم التراكيب النحوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، للتوصل إلى أهداف الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن تدريس التراكيب النحوية يرتبط بالسياق والوظيفة اللغوية للتركيب النحوي، كما توصلت الدراسة إلى أن من أسباب ضعف الدارسين في مقرر النحو يعزى إلى طريقة تقديمه في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، التي لا تراعي جوانب الاستخدام الوظيفية، وقد وجد الباحث أن دروس النحو بحاجة إلى تقويم وفق معايير موضوعية تراعي التدرج والغائية؛ لكي تحقق الهدف من النحو وهو التواصل السليم مع أهل اللغة.

دراسة الظفيري (٢٠٢٠م):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح قائم على مفهوم التداولية والوقوف على فاعليته في رفع مستوى مهارات التواصل اللغوي الإقناعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتوصل إلى أهداف الدراسة، وأعد قائمة بمهارات التواصل اللغوي الإقناعي، كما أعد اختباراً لقياس مدى تمكن أفراد الدراسة من تلك المهارات، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٠) طالبة قسمت إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات



المجموعتين في الاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى أن البرنامج المقترح فعال بدرجة كبيرة في تنمية جميع مهارات التواصل الإقناعي والتحصيل الدراسي لدى مجموعة البحث، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة توظيف مبادئ التداولية في المقررات الدراسية من أجل رفع مستوى المتعلمين في التواصل الفعال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تتبع الدراسات السابقة لا حظ الباحث التالي:

أولاً: أن البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة في المنهج حيث استخدمت تلك الدراسات المنهج الوصفي ما عدا دراسة الظفيري (٢٠٢٠م) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما يتفق هذا البحث مع دراسة الفايزي (٢٠١٩م) في بناء تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية، ويتفق هذا البحث مع دراسة مدور (٢٠١٨م) ودراسة خضير ومحمود (٢٠١٨م) في الإفادة من نظرية الأفعال الكلامية.

ثانياً: أن البحث الحالي يختلف مع الدراسات السابقة في الهدف العام حيث يسعى هذا البحث إلى توظيف نظرية الأفعال الكلامية على التوجيهات في الحديث النبوي ومن ثم توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا ما يحسبه الباحث إضافة كبيرة لمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وقد أفاد هذا البحث من الدراسات السابقة عدداً من الفوائد من أهمها:

- إثراء الإطار النظري للبحث الحالي من حيث توضيح مفهوم التداولية ونظرية الأفعال الكلامية، والتراكيب النحوية.
- تحليل الأبعاد التداولية للأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأفعال الكلامية.
- بناء التصور المقترح في تنمية التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الخلفية النظرية للبحث: نظرية الأفعال الكلامية:

تعد نظرية الأفعال الكلامية من أهم مجالات الدراسات التداولية، وهي: أقوال ينجز بها الناطق فعلاً إن تلفظ بها في سياق مناسب، وقد صنف سيرل Searle الأفعال الكلامية تصنيفاً يقوم على ثلاثة أسس منهجية هي:

١. الغرض الإنجازي، ٢. اتجاه المطابقة، ٣. شرط الإخلاص، كما صنف أفعال الكلام إلى خمسة أقسام هي: الإخباريات، والتوجيهات، والالتزاميات، والتعبيرات، والإعلانيات، ولكل صنف من تلك التصنيفات غرض إنجازي، واتجاه للمطابقة^(١) ويشير مدور إلى أن الهدف من استعمال الأفعال الكلامية هو تغيير الواقع والتأثير فيه وتحويله^(٢) وذلك من خلال الأفعال الأدائية التي إن راعى الناطق بها شروط استعمالها أدى بها فعلاً، وهي ألفاظ تستعمل لإنجاز فعل على

(١١) نحلة، (٢٠٠٢م)، مرجع سابق، ص ٤٩-٥٠.

(١٢) مدور، مرجع سابق، ص ٤٠٣.

أرض الواقع كالتسمية، والاعتذار وغيرها، وشروط استعمالها أن يكون الناطق بها أهلاً لأدائها كأن يعد الإنسان وعداً ومن ثم يكون قادراً على الوفاء به، فإن لم يف به كان القول لغواً من الكلام.

ويشير نحلة إلى أن هناك اختلافاً بين القوة الإنجازية والغرض الإنجازي حيث إن القوة الإنجازية تتفاوت شدة وضعفاً، ومثال ذلك الاختلاف بين الجملتين التاليتين في قوة الأمر (١) أقترح أن تذهب معي إلى السينما، (٢) أصر أن تذهب معي إلى السينما، فالجملة الثانية أقوى من الجملة الأولى في الأمر، أما الغرض الإنجازي فهو يختلف بحسب صنفه من الأفعال الكلامية، ومثال ذلك الأمر يكون الغرض الإنجازي منه محاولة التأثير في السامع ليقوم بفعل ما، أما الغرض الإنجازي من الوعد فهو إلزام المتكلم نفسه بفعل شيء ما للمخاطب، والغرض الإنجازي من الإخبار هو نقل الواقع نقلاً أميناً. (١٣)

تعريف التوجيهات:

التوجيهات هي طلب المتكلم من السامع أداء فعل ما في المستقبل، ويندرج تحت هذا الصنف الاستفهام، والأمر، والنهي، والرجاء، والاستعطاف، والتشجيع، والدعوة، والإذن، والنصح، وغرضها الإنجازي هو محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء ما، وهي تعبير عما يريده المتكلم من السامع من أفعال يقوم بها في المستقبل بحيث يأخذ المتكلم على عاتقه جعل العالم ملائماً لكلماته، ويتمثل شرط الإخلاص فيها بالإرادة أو الرغبة الصادقة،^(١٤) وتنقسم التوجيهات إلى قسمين، توجيهات مباشرة وهي التي يستطيع السامع أن يتوصل إلى مراد المتكلم من خلال التركيب اللغوي المباشر له، ومثال ذلك الأمر في هذا المثال: (أغلق الباب) فمعاني الكلمات الحرفية تدل على مراد المتكلم، كما إن تأليف الجملة الفعلية يدل دلالة مباشرة على مراد المتكلم، أما التوجيهات غير المباشرة فهي التي لا يدل التركيب اللغوي لها على مراد المتكلم، وإنما يتوصل إليها السامع من خلال عمليات ذهنية استدلالية، وقد يدل المقام أو السياق عليها، ومثال ذلك الأمر غير المباشر في هذا المثال: (الجو حار) إن قالها المتكلم في سياق مادي محدد يستطيع السامع أن يفهم منها أن مراد المتكلم ليس الإخبار، وإنما الأمر غير المباشر بفتح النافذة أو غير ذلك.

التوجيهات في الحديث النبوي الشريف

يهدف هذا المبحث إلى تحليل عينات من الأفعال الكلامية في سياقها في الأحاديث النبوية – صنف التوجيهات- ويستخدم هذا المنهج الآليات النحوية، والبلاغية، كما يبين البحث كيفية إسهام المؤشرات اللغوية والبلاغية في تعديل القوة الإنجازية للتوجيهات، وذلك لتوظيف الأبعاد التداولية لأفعال التوجيهات في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

(١٣) نحلة، (٢٠٠٢م)، مرجع سابق، ص ص ٧٥-٧٦.

(١٤) نحلة، (٢٠٠٢م)، مرجع سابق، ص ٧٩.



(١) عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (الرحم معلقة بالعرش تقول: من وصلني وصله الله، ومن قطعني قطعه الله). (رواه البخاري)

جاء الحديث في سياق الأمر بصلة الرحم، في صيغة الإخبار عن تحدث الرحم، وتتشكل بنية الفعل الكلامي التوجيهي في هذا الحديث كما يلي:

جاء التعبير عن صلة الرحم في هذا الحديث معبراً عن فعل كلامي مباشر وهو الإخبار عن تحدث الرحم تحدثاً حقيقياً - بقدرة الله تعالى- ووراء الإخبار فعل كلامي متضمن في القول وهو الأمر بصلة الرحم، والنهي عن قطيعتها، وتمثل الغرض الإنجازي لهذا الحديث الشريف في توجيه المخاطب إلى القيام بفعل في المستقبل وهو القيام بحق الرحم، وتجنب التقصير في ذلك، واتجاه المطابقة في هذا الحديث الشريف من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص متحقق فيه إذ أنه يتمثل في الإرادة والرغبة الصادقة في القيام بما يقرب إلى الله تعالى من خلال صلة الرحم، والفعل التأثيري موجود في جواب الشرط وهو صلة الله تعالى للواصل، والقطيعة من الله تعالى للقاطع، كما يتضمن الشرط في معناه ترغيباً وترهيباً، وجاء ذلك في أسلوب الشرط للدلالة على أن المحاسبة والجزاء على ذلك العمل في الدنيا والآخرة، وقد تضمن الحديث تهديداً شديداً ووعداً قوياً يذكر حكم قطيعة الرحم، كما يتضمن وعداً في حال تحققه يحصل للمخاطب الجزاء الجزيل وهو صلة الله تعالى له، ووقوع الوعد وتحققه في الكلام من الله تعالى وهو صاحب السلطة الإلهية المطلقة، والقادر على إنجاز الوعد يترتب عليه قيام المخاطب بالتوجيه الوارد في القول وهو الأمر بصلة الرحم، والنهي عن قطيعتها.

وجاءت المؤشرات اللغوية لتعديل القوة الإنجازية نحو تقوية الأمر، بذكر الجزاء المترتب على القطيعة، والجزاء المترتب على الوصل، وهما القطيعة من الله تعالى، والصلة منه جل في علاه للواصل، وكذلك حمل الماضي (وصله، قطعه) على معنى المستقبل للدلالة تحقق الجزاء واستمراره.

وتكون التركيب النحوي للفعل الكلامي من أسلوب من أساليب اللغة العربية وهو أسلوب الشرط وجاء الشرط وجوابه بصيغة الفعل الماضي، ويتحقق فعل التوجيه الكلامي من خلال أسلوب الشرط بالنظر إلى سياقه، حيث جاء الخطاب في سياق التوجيه إلى الأمر بصلة الرحم، ولم يتضمن التركيب النحوي بأسلوب الشرط توجيهاً أو طلباً مباشراً، وقد فهم الأمر من خلال النظر إلى المعنى باعتبار الجزاء المترتب على القيام بمضمون التركيب اللغوي.

(٢) عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه) (رواه البخاري)

جاء التعبير في هذا الحديث عن عظم حق الجار معبراً عن فعل كلامي مباشر وهو الإخبار بفعل حدث في الماضي واستمر حدوثه وهو دوام ذكر جبريل عليه السلام للنبي صلى الله عليه وسلم ووصايته بالجار، ووراء الإخبار فعل كلامي متضمن في القول وهو الأمر بالإحسان للجار وتعظيم حقه، وتمثل الغرض الإنجازي في هذا الحديث الشريف في توجيه المخاطب إلى القيام بفعل في المستقبل وهو القيام بحق الجار، واتجاه المطابقة في هذا الحديث الشريف من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص متحقق فيه إذ أنه يتمثل في الإرادة والرغبة الصادقة في القيام بما يقرب إلى الله تعالى من

خلال القيام بحق الجار، وفي الحديث الشريف نهى عن الإساءة إلى الجار وهي قوة إنجازية مستلزمة بالضرورة فالتوجيه بالإحسان إلى الجار يستلزم منه النهي عن إيذاءه.

وجاءت المؤشرات اللغوية لتعديل القوة الإنجازية نحو تقوية الأمر بذكر دوام وصية جبريل عليه السلام وأن ذلك لم يكن مرة واحدة، وإنما كانت الوصية على الدوام والاستمرار، وذُيل الحديث بما يدل على تأثير النبي صلى الله عليه وسلم وظنه بأن دوام الوصية قد يترتب عليه حكم شرعي وهو ضمّ الجار للنسب، ولكن هذا الظن يؤكد في معناه عظم حق الجار وأنه منزلته قريبة من منزلة الرحم والنسب.

وتكون التركيب النحوي للأمر من جملة اسمية تصدرت بفعل ناسخ، ولا يدل تركيبها النحوي على الأمر، ولكن بالنظر إلى مضمون العبارة، وسياقها يتضح الفعل الكلامي حيث إن استمرار ذكر جبريل عليه السلام للجار يفضي إلى الأمر بالإحسان إليه، والنهي عن الإساءة له.

التشجيع:

(٣) عن سهل بن سعد رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا) وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما شيئاً. (رواه البخاري)

جاء التعبير في هذا الحديث في سياق الحث على كفالة اليتيم معبراً عن فعل كلامي مباشر وهو الإخبار عن حدث سيكون مستقبلاً، ووراء الإخبار فعل كلامي متضمن في القول وهو التشجيع على كفالة اليتيم، وتمثل الغرض الإنجازي في هذا الحديث الشريف في توجيه المخاطب إلى القيام بفعل في المستقبل وهو الحثّ على كفالة اليتيم، واتجاه المطابقة في هذا الحديث الشريف من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص متحقق فيه إذ أنه يتمثل في الإرادة والرغبة الصادقة في القيام بما يقرب إلى الله تعالى من خلال السعي على كفالة اليتيم لما في ذلك من الثواب الذي يرغب فيه المخاطب وهو صحبة النبي صلى الله عليه وسلم في الجنة.

وجاءت المؤشرات اللغوية نحو تقوية التشجيع والحث على كفالة اليتيم فقد ابتدأ الحديث بضمير المتكلم وهو النبي صلى الله عليه وسلم ليحقق ضمان الوعد وللتأكيد على وقوعه، كما ذيل الحديث بتشبيه يحدث في نفس المخاطب صورة ذهنية تدل على تمام القرب والملازمة للنبي صلى الله عليه وسلم في الجنة.

وتكون التركيب النحوي للعبارة من جملة اسمية، ولا يدل تركيبها اللغوي على التوجيه وإنما يدل على الإخبار في شكلها اللغوي، حيث إنها مكونة من مبتدأ وخبر، ولكن مضمونها وسياقها جاءا في الحث والتشجيع على كفالة اليتيم.

(٤) عن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله) (رواه البخاري)

جاء التعبير في هذا الحديث عن السعي على الأرملة والمسكين معبراً عن فعل كلامي مباشر وهو الإخبار عن حدث متحقق بتحقيق الشرط المتضمن في القول، إذ أنه يتضمن المعنى التالي من يسعى على الأرملة والمسكين سيكون أجره كأجر المجاهد في سبيل الله، ووراء الإخبار فعل كلامي متضمن في القول وهو التشجيع على السعي على الأرملة والمسكين، وتمثل الغرض الإنجازي في هذا الحديث الشريف في توجيه المخاطب إلى القيام بفعل في المستقبل وهو الحثّ



على السعي على الأرملة والمسكين، واتجاه المطابقة في هذا الحديث الشريف من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص متحقق فيه إذ أنه يتمثل في الإرادة والرغبة الصادقة في القيام بما يقرب إلى الله تعالى من خلال السعي على الأرملة والمسكين لما في ذلك من الثواب الذي يرغب فيه المخاطب وهو جزيل الثواب الذي يحصل للمجاهد في سبيل الله.

وجاءت الصورة اللغوية في التشبيه بين القائم على الأرملة والمسكين، والمجاهد في سبيل الله لتأكيد التشابه بينهما في عظم الأجر، كما تتضمن معنى يدل على أن المشقة واقعة في القيام بأمر الأرملة والمسكين مثل وقوعها على المجاهد في سبيل الله إلا أن المخاطب يدرك أن لتلك المشقة ثوابها الجزيل من الله تعالى.

وتكون التركيب النحوي للعبارة من جملة اسمية، ولا يدل تركيبها اللغوي على التوجيه وإنما يدل على الإخبار في شكلها اللغوي، حيث إنها مكونة من مبتدأ وخبر، ولكن مضمونها وسياقها جاء في الحث والتشجيع على السعي على الأرملة والمسكين.

(٥) عن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من عال جاريتين حتى تبلغا جاء يوم القيامة أنا وهو) وضم أصابعه. (رواه مسلم)

جاء التعبير في هذا الحديث الشريف عن فضل القيام بحق البنات وإعالتهم حتى تبلغا معبراً فعل كلامي مباشر وهو الوعد بصحبة النبي صلى الله عليه وسلم في الجنة، ووراء الوعد فعل كلامي متضمن فيه وهو التشجيع والحث والأمر بالقيام بحق البنات، وتمثل الغرض الإنجازي لهذا الوعد في توجيه المخاطبين إلى العناية بالبنات، واتجاه المطابقة في هذا الحديث الشريف من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص متحقق فيه إذ أنه يتمثل في الإرادة والرغبة الصادقة في القيام بما يقرب إلى الله تعالى من خلال العناية بتربية البنات بشكل خاص، لما في ذلك من الثواب الذي يرغب فيه المخاطب وهو صحبة النبي صلى الله عليه وسلم يوم القيامة، والغرض التأثيري موجود في جواب الشرط وهو مجيء المخاطب القائم بالشرط مصاحباً للنبي صلى الله عليه وسلم يوم القيامة.

كما أن تقديم ضمير المتكلم (أنا وهو) يتضمن غرضاً تأثيرياً يشجع المخاطب على القيام بما يجعله مصاحباً للنبي صلى الله عليه وسلم.

(٦) عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (إنما مثل الجليس الصالح والجليس السوء، كحامل المسك، وناfox الكير، فحامل المسك إما أن يُحذِيكَ، وإما أن تبتاع منه، وإما أن تجد منه ريحاً طيبة، وناfox الكير، إما أن يحرق ثيابك، وإما أن تجد منه ريحاً خبيثة) (رواه البخاري)

جاء التعبير في هذا الحديث معبراً عن فعل كلامي مباشر وهو الإخبار عن مثل الأصدقاء وتباين درجاتهم، ووراء الإخبار فعل كلامي متضمن وهو التشجيع على اختيار الأصدقاء، وتمثل الغرض الإنجازي في الحديث الشريف في توجيه المخاطبين إلى حسن اختيار الرفقة، واتجاه المطابقة في هذا الحديث الشريف من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص متحقق فيه إذ أنه يتمثل في الإرادة والرغبة الصادقة في القيام بما يقرب إلى الله تعالى من خلال التقرب إلى الله تعالى باختيار الرفيق الصالح، وتجنب أصدقاء السوء، وجاءت المؤشرات اللغوية لتقوية هذا الأمر وهو التشجيع على حسن اختيار الرفقاء من خلال ما يلي:

يدل الحصر بقوله (إنما) على وجود صنفين من الأصدقاء لا ثالث لهما ممّا يشجع المخاطب على اختيار واحد منهما، كما أن وجود ثلاث مميزات للصديق الصالح يحث ويشجع المخاطب على اختياره، كما أن التخيير في قوله (إمّا) يدل على أن الصديق الصالح لن يعدمك النفع، والتخيير في قوله (إمّا) لصديق السوء يدل على تحقق الضرر منه لا محالة.

ويتضمن تشبيه الصديق الصالح بحامل المسك غرضًا تأثيريًا يعزز جمال الصورة الذهنية للصديق الصالح مما يشجع المخاطب على اختياره، كما أن تشبيه صديق السوء بنافخ الكير يتضمن غرضًا تأثيريًا ينفّر المخاطب من القرب من صديق السوء أو ملازمته.

النهى:

(٦) عن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (عُذِّبَت امرأة في هرة ربطتها حتى ماتت، فدخلت النار، لا هي أطعمتها ولا سقتها إذ حبستها، ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض) (رواه البخاري)

جاء التعبير في هذا الحديث معبرًا عن فعل كلامي مباشر هو الإخبار عن امرأة دخلت النار بسبب تعذيبها لهرة، ووراء الإخبار فعل كلامي متضمن في القول وهو النهي عن تعذيب الحيوانات، وفعل مستلزم من النهي وهو الحث على الإحسان للحيوانات، وتمثّل الغرض الإنجازي لهذا الإخبار في توجيه المخاطبين إلى تجنب تعذيب الحيوانات، واتجاه المطابقة في هذا الحديث الشريف من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص متحقق فيه إذ أنه يتمثل في الإرادة والرغبة الصادقة في القيام بما يقرب إلى الله تعالى من خلال تجنب تعذيب الحيوانات، لما في ذلك من الإثم الناتج عنه.

وجاءت المؤشرات اللغوية لتغليظ النهي عن تعذيب الحيوانات فجاء ذكر العقوبة بصيغة الماضي المبني للمجهول للدلالة على وقوع العذاب وللدلالة على تعظيم النهي، كما أن صياغة الفعل المبني للمجهول دلت في هذا المقام على ذم وقدح العمل الذي قامت به المرأة، وكذلك ذم وقدح الفاعل الذي يقوم بمثل ذلك العمل.

تعقيب على أفعال التوجيهات الكلامية في الحديث النبوي الشريف:

من خلال العرض السابق لأفعال التوجيهات الكلامية في الحديث النبوي الشريف يتضح أن الأبعاد التداولية لصنف التوجيهات في الحديث النبوي الشريف تتسم بما يلي:

أولاً: منشئ الخطاب وهو النبي صلى الله عليه وسلم صاحب سلطة على المخاطب، والمخاطب ملزم باتباع أوامره ونواهيه، وهو ما أشار إليه سيرل Searle بأن تباين المنزلة بين كلٍّ من المتكلم والسامع يشكّل بعداً تداولياً وبالتالي يؤثر في القوة الإنجازية لأفعال التوجيهات.

ثانياً: اختلاف القوة الإنجازية لأفعال التوجيهات الكلامية حيث إن الغرض الإنجازي من التشجيع هو نفسه الغرض الإنجازي من الأمر لكن القوة الإنجازية تختلف فيما بينهما، وتسهم المؤشرات اللغوية تعديل القوة الإنجازية لتلك الأفعال.

ثالثاً: أفعال التوجيهات في الحديث النبوي الشريف ذات محتوى قضوي ديني وأخلاقي تتضمن الحث على الامتثال لتعاليم الدين الحنيف.

التراكيب النحوية في تعليم اللغات:

التراكيب النحوية عنصر من العناصر اللغوية ولها أهمية بالغة في التواصل السليم مع أهل اللغة، فهي تضمن سلامة التعبير، وتوصل إلى المعاني المراد إبلاغها وإيضاحها، وتعليم التراكيب النحوية للطلاب الناطقين بلغات أخرى يهدف إلى مساعدة المتعلمين على التعبير الصحيح نطقاً، وكتابةً، ويهدف كذلك إلى تمكينهم من المهارات الاستنتاجية المتمثلة في القراءة، والاستماع، وقد تعدد طرائق تعليم التراكيب النحوية في برامج تعليم اللغات الأجنبية وكان من أهمها طريقة القواعد والترجمة التي أولت اهتماماً بالغاً بالقواعد اللغوية واتجهت إلى تعليم الطلاب عن طريق حفظ القواعد اللغوية، واعتبرت أن حفظ القواعد بكافة تفاصيلها شرط للإلمام بها،^(١٥) ولم تراع تلك الطريقة ربط التراكيب النحوية بالمهارات اللغوية الأخرى، ثم ظهرت الطريقة السمعية الشفهية التي أولت كذلك اهتماماً بالغاً بالتراكيب النحوية وتعليمها للطلاب الناطقين بلغات أخرى وقد اهتم أصحابها بحصر التراكيب النحوية الشائعة في الاستعمال المعاصر ثم تقديمها للمتعلمين من خلال نصوص وحوارات مصطنعة في شكل أنماط لغوية يمثل كل نمط تركيباً نحوياً محدداً، والهدف من تقديم التراكيب النحوية من خلال الأنماط اللغوية في الطريقة السمعية الشفهية هو الوصول بالمتعلمين إلى مرحلة القياس بحيث يستطيع المتعلم صنع جمل وعبارات بناءً على الأنماط التي تدرب عليها،^(١٦) ولم تلب تلك الطريقة حاجات المتعلمين اللغوية والثقافية كما إنها فصلت بين اللغة ومهاراتها، وعند ظهور الدراسات النصية والتداولية أصبح التركيز على دور اللغة التواصلية، وما تؤديه من وظائف اجتماعية، من خلال ربط التراكيب النحوية بالاستعمال اللغوي ويشير مصلوح^(١٧) إلى ضرورة تجاوز النحو التقليدي إلى النحو الذي يصف البنية التركيبية التي تتجاوز الجملة إلى مستوى النص، والدراسات التداولية اهتمت بربط التركيب النحوي بالخطاب واستعمالاته المعاصرة وربطتها بحاجات المتعلمين، وبوظائف اللغة وأدوارها في المجتمع، وبناءً على ذلك أصبحت التراكيب النحوية في الدراسات النصية مرتبطة بالدلالة، وبالعلاقات القائمة بين العلامة اللغوية (التراكيب النحوية)، ومستعملي اللغة في سياق تداولي.^(١٨)

أهمية الأفعال الكلامية في تنمية مهارات التراكيب النحوية

نظرية الأفعال الكلامية فرع من الدراسات التداولية التي تولي اهتماماً بالغاً بوظائف اللغة الاجتماعية، ولأدوارها في التواصل السليم باللغة مع أهلها، وتعد التراكيب النحوية عنصراً من العناصر اللغوية التي تعين مستخدم اللغة على التواصل السليم مع أهل اللغة باعتبارها مقوماً من مقومات التواصل حيث إن الخطأ فيها يؤدي إلى تغيير المعنى وفقدان

(١٥) العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم، " طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى " (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠٠٢م)، ص ٣٥.

(١٦) العصيلي، المرجع السابق، ص ٩٩.

(١٧) مصلوح، سعد، "العربية من نحو الجملة إلى نحو النص" (من مجموعة بحوث مهداة إلى الأستاذ عبدالسلام هارون في ذكراه الثانية)، جامعة الكويت، ص ٤١٧.

(١٨) الخفاجي، محمد عبد كاظم، " المعرفة اللغوية من النحو التحويلي إلى التداولية (قراءة لسانية)"، مجلة أبحاث في العلوم التربوية والآداب واللغات، مج. ٢، ع. ١، (٢٠٢١م) ص ٦٤٦.



التواصل، ويهدف تدريس التراكيب النحوية إلى مساعدة المتعلمين على التعبير الصحيح عن المعاني وذلك باستخدام تلك التراكيب استخدامًا مناسبًا يراعي فيه المتعلم القواعد اللغوية، والقواعد الاجتماعية الثقافية.

وتعليم التراكيب النحوية للناطقين بلغات أخرى وفقًا لمعطيات الدراسات التداولية يركز على الجوانب الوظيفية للتركيب النحوي وتحقيقه لأغراض التواصل من خلال استخدام القواعد اللغوية وفقًا لمتطلبات السياق، وقواعد الاستعمال، ويكون ذلك من خلال تقديم تلك التراكيب في نصوص مستعملة ويشير Mart (٢٠١٣م: ١٢٦)^(١٩) إلى أن تقديم المهارات والعناصر اللغوية في سياق نصي يعطي المتعلمين فرصة لفهم كيفية عمل اللغة؛ مما يؤدي إلى تطور مهاراتهم في التواصل، كما إنه يعطي المتعلمين فكرة حول اللغة الأجنبية وكيف يستخدمها أهلها الناطقون بها.

ونظرًا لأهمية تعليم التراكيب النحوية وفق معطيات الدراسات التداولية ونظرية الأفعال الكلامية فقد أشارت عدد من الدراسات إلى الجوانب الإيجابية لتعليم التراكيب النحوية وفقها وتتمثل تلك الجوانب في ما يلي:

إن الدراسات التداولية تنظر إلى أن التراكيب النحوية وسيلة للتواصل فتتجه إلى تعليمها من خلال محيطها اللغوي والاجتماعي الذي يحقق أهداف التعبير والتواصل^(٢٠) وبالتالي فإن تعليم تلك التراكيب وفقًا للتداولية يتجاوز الكفاءة اللغوية المجردة إلى مستلزمات التخاطب التي يقتضيها المقام ويمليها السياق، كما إن تعليم التراكيب النحوية وفقها يركز على وظائف التركيب النحوي في الخطاب المنجز المستعمل من أهل اللغة مما ينمي لدى المتعلمين الكفاءة التواصلية، كما إنها تهتم بالمعنى عند خروج الأساليب اللغوية عن وظائفها المباشرة لأغراض تداولية كخروج معنى الاستفهام إلى الإنكار، أو الأمر وغير ذلك،^(٢١) ويعد خروج تلك الأساليب عن معانيها من المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى كما يشير إلى ذلك الفايد^(٢٢) ومن الجوانب الإيجابية أيضًا كما تشير دراسة القحطاني^(٢٣) أن تدريس التداولية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى يعزز لديهم الوعي الثقافي، ويشجعهم على الاستخدام المثالي للغة في المواقف التواصلية المختلفة، وتوصلت دراسة شايبو^(٢٤) إلى أن توظيف أفعال الكلام في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يسهم في تنمية الكفاءة التواصلية بمكوناتها المختلفة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتشير

(19) Mart, Ç. T. (n.d.). Teaching grammar in context: Why and how? *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 124–129. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4304/tpls.3.1.124-129>

(٢٠) السيد، عبد الحميد، "التراكيب النحوية من الوجهة التداولية"، مؤنة للبحوث والدراسات، مج. ١٦، ع. ٢، (٢٠٠١م)، ص ٧٦.

(٢١) العناتي، وليد أحمد "الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" (الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٨م)، ص ٣٥.

(٢٢) الفايد، مرجع سابق، ص ١٠٣.

(٢٣) القحطاني، مرجع سابق، ص ٢٩.

(٢٤) شايبو، عبد المحسن إسماعيل أربان، "توظيف أفعال الكلام في التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة بعنوان: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية: الواقع والمتطلبات والآفاق، (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج: الشارقة، ٢٩٥-٣٠٠، أكتوبر ٢٠٢٠م)، ص ٢٩٩.

دراسة بلخير وبوعباد^(٢٥) أن الفعل الكلامي يرتبط بثلاثة عناصر أساسية في دراسة اللغة وهي: وظيفة التركيب اللغوي، وبنية الخارجية، وتعاقداته الاجتماعية؛ مما يجعل دراسته ذات أهمية لدارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

التصور المقترح: بناء تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية وفق نظرية الأفعال الكلامية (صنف التوجيهات)

عنوان التصور المقترح: تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم) وفق نظرية الأفعال الكلامية.

الهدف العام من التصور المقترح: يهدف هذا التصور إلى تنمية مهارات المتعلمين الخطابية والتواصلية والثقافية من خلال تدريبهم على استخدام التراكيب النحوية في عملية التواصل بالإفادة من معطيات الدراسات التداولية.

رؤية التصور المقترح: تعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الدارسين في المستوى المتقدم وفق معطيات الدراسات التداولية بهدف تنمية قدراتهم على التواصل السليم باللغة العربية مع أهل اللغة وتنمية قدراتهم في فهم مقاصد الأحاديث النبوية الشريفة.

رسالة التصور المقترح: إعداد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إعدادًا لغويًا وثقافيًا وتمهيرهم وتدريبهم على استخدام التراكيب النحوية استخدامًا تواصليًا سليمًا، وتقديم النحو العربي بصورة أكثر فاعلية.

أهمية التصور المقترح: يعد توظيف الدراسات التداولية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أمراً بالغ الأهمية، وتتضح أهميتها في تعليم التراكيب النحوية أنها تعالجها وتقدمها للمتعلمين بطريقة وظيفية ترتبط فيها الجوانب اللغوية والجوانب الثقافية والاجتماعية للغة العربية، ويعد تعليم التراكيب النحوية وفق معطيات الدراسات التداولية التي توظفها في التواصل وتنمي لدى المتعلمين القدرة على فهم معاني النصوص واستخراج طاقاتها الأصل في تعليم النحو وتدريبه، ويشير عبداللطيف إلى أن النحو العربي في بادئ الأمر كان جلُّ اهتمامه توظيف النحو في فهم معاني الخطاب اللغوي، ولكن النحاة المتأخرين جعلوا تعليمه غايةً، وأصبح الاهتمام فيه بمعرفة أحوال آخر الكلام إعرابًا وبناءً؛ وبذا افتقد فاعليته في توضيح النصوص وتفسيرها، واستخراج طاقاتها^(٢٦) وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أهمية توظيف الدراسات النصية، والتداولية منها بشكل خاص في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومنها دراسة العناتي الذي أشار إلى أن تنمية الكفاءة الخطابية والتداولية لدى المتعلمين الناطقين بلغات أخرى يعد مطلبًا أساسيًا في تعلم اللغة وثقافتها والتواصل مع الناطقين بها^(٢٧) ويشير الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات^(٢٨) إلى أهمية ربط الشكل النحوي بالمعنى عند تعليم اللغة

(٢٥) بلخير، عمر، وبوعباد، نورة، "تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحفي الجزائري المكتوب باللغة العربية" مجلة الأثر، ع. ١٣، (مارس، ٢٠١٢م)، ص ٤١

(٢٦) عبداللطيف، محمد حماسة "النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي- الدلالي" (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٠م) ص ٢٥ وما بعدها.

(٢٧) العناتي، مرجع سابق، ص ٢٩.

(٢٨) "الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات"، (ترجمة: عبد الجواد، علا عادل؛ زاهر، ضياء الدين؛ مذكور، ماجدة؛ توفيق، نهلة، القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٨م)، ص ١٣٠.



لِلناطقين بلغات أخرى من هذا المنطلق ونظرًا لأهمية توظيف الدراسات اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى استلزم الأمر بناء هذا التصور المقترح.

منطلقات التصور المقترح: ينطلق هذا التصور المقترح من النظر إلى موضوع الدراسات التداولية وهي استعمال اللغة في التواصل وبذا يمكن القول بأن المنطلقات التي يعبر عنها التصور المقترح تتمثل في الآتي: أولاً: الانطلاق من نظرية الأفعال الكلامية في تعليم التراكيب النحوية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى. ثانياً: اتخاذ النصوص الأصيلة منطلقاً في تعليم التراكيب النحوية للناطقين بلغات أخرى. ثالثاً: استنفاد جانبي الشكل اللغوي والوظيفي عند تعليم التراكيب النحوية للناطقين بلغات أخرى. رابعاً: التركيز على وظيفة التركيب اللغوي في الخطاب ودوره التداولي في المعنى. خامساً: البدء في تعليم التراكيب النحوية من الجانب التداولي بحيث يكون البعد التداولي للتركيب النحوي هو الأساس في اختيار التراكيب النحوية التي تقدم للمتعلمين. سادساً: اتخاذ المدخل التواصلية وسيلة لتعليم التراكيب النحوية وفق معطيات نظرية الأفعال الكلامية.

وتعد تلك المنطلقات هي الركائز الأساسية في توظيف نظرية الأفعال الكلامية في هذا التصور المقترح.

أهداف التصور المقترح: تنطلق أهداف التصور المقترح من طبيعة الدراسات التداولية التي تتخذ من النصوص الحاملة للتراكيب اللغوية والأبعاد الثقافية والاجتماعية منهجاً لها، كما تنطلق أهداف هذا التصور من معطيات المدخل التواصلية في تعليم اللغات، وأهداف هذا التصور تتحدد في تنمية قدرة المتعلم على أن:

يستخدم التراكيب النحوية المختلفة في صياغة التوجيهات الملائمة للسياق.

يحدد التعبير المحتوي على توجيه مباشر من بين عدة تعبيرات معطاة.

يحدد التعبير المحتوي على توجيه غير مباشر من بين عدة تعابير معطاة.

يحدد أنواع التوجيهات المعطاة في النص.

يحدد الأساليب اللغوية الأقوى في التوجيه من بين عدة أساليب معطاة.

يعدل القوة الإنجازية للتوجيه في عبارة محددة تقوية وتضعيفاً.

يستخرج أكبر عدد ممكن من التوجيهات في نص معين.

يؤلف أكبر عدد ممكن من التوجيهات في سياق محدّد.

يحدد نوع التركيب النحوي المحتوي على التوجيه من بين عدة تراكيب نحوية معطاة.

يصنف التوجيهات المعطاة في النص بحسب نوعها.

يعدل التركيب النحوي المحتوي على التوجيه بما يتلاءم مع السياق.

أسس إعداد التصور المقترح: يُبنى هذا التصور على عدد من الأسس العلمية التي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أسس وهي:

أولاً: الأسس اللغوية:

يركز التصور المقترح على وظيفة التركيب اللغوي في الخطاب، وذلك من خلال بعده التداولي، وهي في هذا التصور أفعال التوجيهات الكلامية، ووظائفها الخطابية وأساليبها اللغوية المتنوعة.

تعزير وعي المتعلمين بالكفاءة التداولية، وتزويدهم بالخيارات المناسبة أثناء استخدامهم للغة في التواصل من خلال تنوع الأنشطة، والتدريبات.

يراعي التصور المقترح المهارات التواصلية، وتنمية الثروة اللغوية، وذلك من خلال إتاحتها للمتعلم من استخدام ما تعلمه في مواقف اتصال حقيقية مختلفة وتدريبه على استخدام اللغة بما يتناسب مع السياق اللغوي والمقامي، كما إنه يسهم في تنمية حصيلة المفردات لدى المتعلمين.

يراعي الصور المقترح الدقة اللغوية وذلك من خلال التحليل الصحيح والملائم لمحتواه وفق معطيات الدراسات التداولية، كما إنه يراعي السلامة من الأخطاء اللغوية، والطباعية والإملائية.

ثانياً: الأسس التربوية:

يراعي التصور المقترح صياغة الأهداف العامة والإجرائية بصورة صحيحة علمياً، كما يراعي تنظيم محتواه وخبراته تنظيمًا علميًا سليمًا من خلال التدرج في محتواه وتكامل الأنظمة اللغوية مع الأنظمة الثقافية والاجتماعية.

يراعي التصور المقترح تنوع أساليب التقويم وربطها بأهدافه العامة والإجرائية.

ثالثاً: الأسس النفسية:

يراعي التصور المقترح خصائص المتعلمين، وحاجاتهم التواصلية في المستوى المتقدم، كما يراعي الفروق الفردية بينهم، من خلال تنوع أهدافه الإجرائية، واستراتيجياته، وطرائق التدريس فيه.

محتوى التصور المقترح: يشتمل التصور المقترح على كتاب للطالب ودليل للمعلم، وفي ما يلي عرض لمحتواهما:

كتاب الطالب: يتكون كتاب الطالب من الآتي:

مقدمة عامة للكتاب يوضح فيها تعريف بالأفعال الكلامية، والتراكيب النحوية، وتوضيح للهدف العام منه، وطريقة الاستفادة من محتواه.

المحتوى العلمي ويتكوّن من مخرجات التعلم في كل درس، ومجموعة من الأحاديث الشريفة التي يوظف فيها نظرية الأفعال الكلامية، ومجموعة من الأنشطة والتدريبات المتنوعة التي تحقق مخرجات التعلم، وتقويماً لكل درس.



دليل المعلم: يتكون دليل المعلم من الآتي:

مقدمة عامة تشتمل على تعريف بنظرية الأفعال الكلامية، ودورها في تنمية قدرة المتعلمين على استخدام التراكيب النحوية استخدامًا يحقق أهداف التصور المقترح، وتوضيح بالهدف العام للدليل، والأهداف الإجرائية لكل درس، كما يحتوي الدليل على الخطة الزمنية لكل درس، وأساليب تنفيذ الدروس، وتقويمها.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح: يتطلب تنفيذ التصور المقترح وجود المعلمين الأكفاء المتخصصون في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الذين تتوفر لديهم المعرفة الكافية بالنظريات اللسانية الحديثة، كما يتطلب تنفيذ هذا التصور وصول المتعلمين للمراحل المتقدمة في تعلم اللغة العربية.

مراحل تطبيق التصور المقترح: يتطلب تطبيق التصور المقترح ما يلي:

أولاً: تحديد صنف الأفعال الكلامية وقد حددت في هذا التصور بأفعال التوجيهات، وقد وقع الاختيار عليها لأن أساليبها اللغوية متنوعة وقد درس الطلاب تلك الأساليب من خلال مادة التدريبات اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية، وقد كانت دراستهم لتلك الأساليب بطريقة النحو التقليدي الذي يذكر القاعدة اللغوية ويدرب الطلاب على استخدامها دون مراعاة لتوظيفها في التواصل، فكانت أفعال التوجيهات مناسبة لهذا التصور المقترح؛ نظرًا لمرور المتعلمين بالخبرة اللغوية التي تحقق أهداف هذا التصور.

وفي هذه المرحلة يقوم معد التصور باختيار النصوص الأصلية المحتوية على أساليب متنوعة تتحقق فيها أبعاد الخطاب التداولية، وقد اختار الباحث نصوص الحديث النبوي الشريف المتضمنة للأخلاق والقيم الإسلامية، وتلبي تلك النصوص حاجات المتعلمين الثقافية واللغوية، كما يتم في هذه المرحلة تحليل النصوص اللغوية وتحديد التراكيب النحوية المتضمنة في الأحاديث الشريفة والتي تصنف من ضمن الأفعال الكلامية.

ثانيًا: تهيئة وإعداد التصور المقترح ويكون ذلك بإعداد الدروس والأنشطة، واختيار استراتيجيات التدريس الملائمة لكل درس، كما يتم فيها اختيار أساليب التقويم الملائمة، وتحديد المدة الزمنية لتطبيق التصور المقترح.

ثالثًا: بعد تهيئة وإعداد التصور المقترح تكون مرحلة التطبيق بحسب المدة الزمنية المحددة سلفًا.

رابعًا: مرحلة المتابعة والتقويم وفيها يقوم المعلم بتدوين الملاحظات المتضمنة للسلبيات والإيجابيات لهذا التصور المقترح، لمتابعته وتقويمه.

إسهامات التصور المقترح: يسهم هذا التصور المقترح في تلبية حاجات المتعلمين؛ وذلك لتركيزه على جوانب الخطاب التداولية التي تربط بين اللغة والثقافة، حيث إن هذا التصور المقترح يسهم في تنمية قدرة المتعلمين على فهم الخطاب اللغوي في التداول أو الاستعمال، ويشير خضير، ومحمود،^(٢٩) إلى أن الفشل في التواصل لا يعود إلى فشل في صياغة

(٢٩) خضير، باسم خيرى، ومحمود، سلام عباس، "الفشل التداولي في فكر (جيني توماس) مع تطبيقاته في اللغة العربية"، مجلة مداد الآداب، عدد خاص بالمؤتمرات، (٢٠١٨م-٢٠١٩م)، ٢٦٥-٢٨٩، ص ٢٦٧.

القواعد اللغوية فحسب، بل يعود في كثير من الأحيان إلى الفشل التداولي، كما إن هذا التصور المقترح يسهم في تطبيق النظريات اللسانية على أرض الواقع، واستثمارها في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الخاتمة:

تناول هذا البحث نظرية الأفعال الكلامية، وأهمية تدريسها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما تناول توظيف نظرية الأفعال الكلامية في تعليم التراكيب النحوية من خلال تحليل عينات من أصناف التوجيهات في الحديث النبوي الشريف وذلك بتحديد وسائلها الأسلوبية ومؤشرات اللغوية للكشف عن أبعادها التداولية وقوتها الإنجازية، كما تناول توظيف تلك الأبعاد التداولية، والقوة الإنجازية للأفعال الكلامية في تعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال تصور مقترح أعده الباحث لهذا الغرض، وقد اشتمل التصور المقترح على عدد من الأهداف، والمنطلقات، والأسس التي يقوم عليها، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج من أهمها:

أن الأبعاد التداولية لأفعال التوجيهات في الحديث النبوي الشريف لا تكون أفعالاً منفردة معزولة عن السياق، بل تكون مرتبطة به، وتتضح دلالتها من خلال العلاقة بين التراكيب النحوية وبين مستعملها، كما إنها تؤدي وظائف خطابية ذات محتوى قضوي ديني يتضمن الحث على الامتثال لتعاليم الدين الحنيف، ومثل تباين المنزلة بين منشئ الخطاب ومستقبله بعداً تداولياً أسهم في تعديل القوة الإنجازية لأفعال التوجيهات، وتوصل البحث إلى أن الأساليب اللغوية لأفعال التوجيهات غير المباشرة تمثلت في الأسلوب الخبري، كما كان للمؤشرات اللغوية دور في تعديل القوة الإنجازية لها، إضافة إلى ذلك فقد توصل البحث إلى تصور مقترح لتوظيف الأبعاد التداولية في تعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

التوصيات: بناءً على ما توصل إليه البحث يوصي الباحث بما يلي:

١. الإفادة من تحليل عينات أفعال التوجيهات في الحديث النبوي الشريف التي توصل إليها هذا البحث في بناء المناهج المقدمة في تنمية مهارات الطلاب اللغوية.

٢. الإفادة من التصور المقترح في تعليم التراكيب النحوية وفق نظرية الأفعال الكلامية.

٣. يوصي الباحث المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بإدراج تدريس نظرية الأفعال الكلامية وأبعادها التداولية وقوتها الإنجازية في برامجها التعليمية، كما يدعو الباحثين إلى إجراء دراسات ميدانية تدرس مدى فاعلية هذه التوصية.

المقترحات: يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية التالية:

١. فاعلية برنامج قائم على نظرية الأفعال الكلامية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. تقويم المقررات اللغوية المقدمة للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى وفق مبادئ التداولية.

٣. إستراتيجية مقترحة قائمة على التداولية لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.



المراجع:

- "الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات"، (ترجمة: عبد الجواد، علا عادل؛ زاهر، ضياء الدين؛ مذكور، ماجدة؛ توفيق، نهلة، القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٨م).
- بلخير، عمر، وبوعيد، نورة، "تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحفي الجزائري المكتوب باللغة العربية" مجلة الأثر، ع.١٣، (مارس، ٢٠١٢م)، ٧٩-٤٠.
- جاك موشر، وأن ريبول، "القاموس الموسوعي للتداولية" (تونس: دار سيناترا، ٢٠١٠م).
- خضير، باسم خيري، ومحمود، سلام عباس، "الفشل التداولي في فكر (جيني توماس) مع تطبيقاته في اللغة العربية"، مجلة مداد الآداب، عدد خاص بالمؤتمرات، (٢٠١٨م-٢٠١٩م)، ٢٦٥-٢٨٩.
- الخفاجي، محمد عبد كاظم، "المعرفة اللغوية من النحو التحويلي إلى التداولية (قراءة لسانية)"، مجلة أبحاث في العلوم التربوية والآداب واللغات، مج.٢، ع.١، (٢٠٢١م) ٦٣٤-٦٥٤.
- السيد، عبد الحميد، "التراكيب النحوية من الوجهة التداولية"، مؤتمة للبحوث والدراسات، مج.١٦، ع.٢، (٢٠٠١م)، ٩٠-٥٧.
- شابيوي، عبدالمحسن إسماعيل أربان، "توظيف أفعال الكلام في التعليم المقلوب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة بعنوان: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية: الواقع والمتطلبات والآفاق، (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج: الشارقة، ٢٩٥-٣٠٠، أكتوبر ٢٠٢٠م).
- الظفيري، محمد دهيم، "فاعلية برنامج قائم على مفهوم التداولية لتنمية مهارات التواصل اللغوي الإقناعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت"، جامعة الإمارات: المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج.٤٤، ع.٢، (يوليو ٢٠٢٠م)، ١٣٦-١٧٠.
- عبداللطيف، محمد حماسة "النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي- الدلالي" (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٠م).
- عبيدات، محمد، وآخرون، "منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات"، (ط.١، عمان: دار وائل للنشر، ١٩٩٧م).
- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم، "طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠٠٢م).
- العناتي، وليد أحمد "الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٨م).
- الفايدي، عبيد الله بن عبد الله بن ظاهر، "تصور مقترح لتعليم التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الدارسين في المستوى المبتدئ"، جامعة أسيوط: مجلة كلية التربية، مج.٣٥، ع.١٠، (أكتوبر، ٢٠١٩م)، ٩٧-١٢٨.
- الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم، "إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها" (ط.٢، الرياض، ٢٠١٥م).
- القحطاني، سعد بن محمد، "نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع.٢، (ديسمبر ٢٠١٧م)، ٢١-٥٦.
- مصلوح، سعد، "العربية من نحو الجملة إلى نحو النص" (من مجموعة بحوث مهداة إلى الأستاذ عبدالسلام هارون في ذكره الثانية)، جامعة الكويت، ٤٠٦-٤٣٢.



مدور، محمد، "الأبعاد التداولية في الخطاب القرآني: القوة الإنجازية لأفعال الوعد والوعيد." سياقات اللغة والدراسات البيئية مج ٣، ع ١٨ (٢٠١٨م)، ٤٠٠-٤١٧.

نحلة، محمود أحمد "آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر" (طنطا: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢م).

نحلة، محمود أحمد، "القرية اللغوية وتعليم العربية". إصدار خاص من معهد تعليم اللغة العربية بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية، الجامعة الإسلامية: المدينة المنورة (٢٠١٦م). ١٨-٢٢.

المراجع الأجنبية:

Mart, Ç. T. (n.d.). Teaching grammar in context: Why and how? *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 124–129. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4304/tpls.3.1.124-129>.



العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا ومدى حاجة سوق العمل السعودي لها

أ. أريج محمد عواد القايدى * ١

د. وزيرة سعيد باوزير * ٢

معلمة اللغة العربية - ثانوية بجدة

جامعة دار الحكمة المملكة العربية السعودية

Email: al.reelam@hotmail.com

Email: wzeerah@hotmail.com

مستخلص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات اللغوية التعبيرية ومهارات التفكير العليا ومدى حاجة سوق العمل السعودي لها ، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الكمي ، حيث استخدمت الاستبانة على عينة تتكون من (١٠٠٠) موظف وموظفة من مختلف المؤسسات والدوائر والجهات الحكومية ، وبعد التحقق من صدق الاستبانة وجمع البيانات وتحليلها بالطرق الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج

المقدمة :

إن اللغة العربية هي هويتنا الإسلامية، ارتباطها بالإسلام جعل لها وثيق الصلة بالهوية الإسلامية ، هي لغة فكر وعقيدة ، بها نتحدث ونكتب وننقل ثقافات وحضارات إلى الأمم الأخرى ، كل أمة تعتز بلغتها التي بها تمارس وظيفتها الاجتماعية وتطبق لغوياتها في حياتها المهنية وتقل عثراتها اللحنية ، لهذا يجدر بنا الاهتمام بلغة حباها الرحمن من بين لغات العالم أجمع .

إن العقل البشري قادر على التأثير بالآخرين ومواكبة التغير الحاصل في العالم بقدراته ومواهبه، والمهارات اللغوية مؤثر قوي لكل الشعوب التي تقطن الأراضي العربية.

ولأهمية ذلك اهتم التعليم باللغة العربية وحلها مكان الصدارة من بين الاهتمامات الأخرى ؛؛ نظرا لما لها من إسهامات متعدد في تربية النشء تربية متكاملة وتزويدهم بالمفاهيم والحقائق ، وإمدادهم بالألفاظ والتراكيب ، وتنمية ثروة الطلاب اللغوية مما ينمي لهم مهارات التفكير، ويتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير هدف من أهداف التربية الحديثة ، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص تفكير لطلابها ، إلا أن هذا الهدف غالبا ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ؛ لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية لممارسة مهارات التفكير ، فالمدارس نادرا ما تهنيء للطلاب فرصا كي يقوموا بمهام تعليمية نابعة من فصولهم ، مع أن العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، وأن من أهم مهام المدرسة الحث على التفكير والإبداع (النمري ٢٠١١)

مشكلة البحث:

من المعروف أن اللغة العربية شكلين لغويين : شكل فصيح وهو تنوع لغوي يُستعمل في المجالات الرسمية ، وشكل عامي يتمثل في مجموعة أخرى من التنوعات اللغوية (اللهجات) وتُستعمل في المجالات غير الرسمية وهي شائعة الاستعمال (بصياف ، بوجملين ٢٠١٦)، ولا يمكن تأصيل الاستخدام العامي للغة ، ومن هذا المنطلق تبلورت مشكلة البحث فيما يلي :



العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية مهارات التفكير العليا ومدى حاجة سوق العمل السعودي لها.

مبررات اختيار مشكلة البحث:

١- إن الإنسان هو المؤثر في مجتمعه وعليه أن ينهج نهجا مميزا من حيث ثقافته الأدبية و عباراته اللفظية العربية ، وهذا يفتقد إليه الكثير من المهنيين الذين عليهم التميز في مضمارهم المهني كونهم مؤثرين بالآخرين ومنمين للعقول في أي مسار سواء كان مسار مهني أو مسار اجتماعي ، هم المصعدين للإبداع ، المبصرين للمهارات بما يمتلكون من خصائص واستعدادات ومهارات وهنا تأتي أهمية تمكنهم من المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا .

٢- اللغة العربية تعاني من إقصاء في مجتمعاتها بسبب وجود خليط مختلف من دول العالم وثقافته على أرضها ، ولهذا تبعثت بعض المهارات التعبيرية اللغوية لتتعايش مع الواقع ، مع أنه من الممكن التعايش مع الثقافات الأخرى باللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها .

٣- التحولات المهنية الحاصلة في العصر الراهن في سوق العمل والمهتمة باللغات الأجنبية والإقلال من شأن اللغة العربية تحدثا وكتابة ، مما يجعل بعض الخريجين يواجهون عائق اللغة كمشكل في الحصول على فرص العمل .

٤- كثير من البشر من يعاني من عدم القدرة على التأثير بالآخرين ، أو عدم القدرة على التعبير عما يجول في خاطره ؛ نتيجة عدم وجود خزينة لغوية لديه ليمارسها في التعبير عما يجول في عقله ومشاعره أي كانت سلبية أم إيجابية ، أو إيصال فكرة ،أو التسويق لمنتج ،أو الإعلان لشيء يخص مهنته ، وإذا فقد الإنسان أسلوب التعبير فقد الهدف من حديثه .

٥- دراسة واقع اللغة العربية في سوق العمل ووضع تصورات مستقبلية بوجودها .

٦- محاولة الوصول إلى مقترحات مناسبة لربط المهارات التعبيرية اللغوية بسوق العمل .

٧- قلة الدراسات الميدانية حول هذه الدراسة .

٨- رغبتنا الشخصية في دراسة هذا الموضوع .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا و مدى حاجة سوق العمل السعودي إليهما، و ذلك من خلال الأهداف التفصيلية الآتية:

١- مستوى القدرة التعبيرية لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

٢- مستوى مهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

٣- العلاقة بين القدرة التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

٤- مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إلى المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا.



أسئلة البحث:

يهدف هذا البحث إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

ما العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية العربية ومهارات التفكير العليا ، وما مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إليهما.

وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

ما مستوى القدرة التعبيرية لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

٢- ما مستوى مهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

٣- ما العلاقة بين القدرة التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية الخاصة السعودية.

٤- ما مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إلى المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا.

أهمية الدراسة :

للغة دورها الفعال في الحياة البشرية في جميع المجالات الحياتية على مستوى الفرد او المجتمع ،فلقد حولت اللغة الإنسان مذكراً اكتسابها كائناً مختلفاً ، تربطه بعالمه صلات رمزية ، وتعبيرات لغوية ، فعبّر عن هواجسه الفردية ورغباته الجماعية ، فكانت له خير عون وأنجع أداة بها تواصل ومن خلالها شغل الكون (الشبعان ، ٢٠١٤)

فهي وسيلة التعامل الوحيدة سواء كانت تحدثاً أو كتابة ، فمن خلالها نعبر عما يختلج جوانحنا من مشاعر الفرح أو الحزن ، أمن أو خوف ، قلق أو راحة ، أيضاً نعبر من خلالها عن الأوامر والنواهي ، ومن خلالها ترسم السياسة أبعادها وضوابطها ، ويبني الاقتصاد أسسه ، وهي أداة مهمة في المراسم الاجتماعية حيث تُستخدم للتشجيع والتحفيز أو التثبيط وهي أداة الحوار الإنساني ، وبها تُفعل الخطب والشعائر الدينية ، ومن الناحية المهنية تُستخدم اللغة في الوثائق والصكوك والمعاهدات وتدوين علم وتراث الأولين والآخرين لتعرف الأجيال المقبلة ما كان بالأمس ، وبها تُكتب الحضارات السابقة وتوثق الحضارات المحلية والعالمية .(جناوي ٢٠١٢)

إن أهم ما يتمتع به الإنسان هو القدرة في التعبير عن افكاره كلامياً .فلل كلام قدر على إيصال الافكار لا مثيل لها ، فقد يستخدم مع وجود العوائق ويوجه الانتباه الى المواضيع الهامة كذلك له قدرة ايحائية مميزة(جعفر، 2008، ص176)

وأشار جون دوي (G.Dewey) ان قدرة التعبير عن الافكار كلامياً تعد وسيلة اتصال تؤلف الافراد والجماعات على صعيد واحد ، اما مولر (M.Moler) فيرى انها وسيلة تآلف بين الناس واسلوب يعبر فيه عن مقتضى التفكير ، وذكر موريوس (Mories) ان للتعبير اللغوية وظائف اجتماعية ونفسية فهي تعبر عن خفايا النفس وحاجاتها ويعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي (Kim,2009 ,P.65)



وأوضح وورف(Whorf)من ان الافكار تكتسب تأثيرا بمقدار جودة العبارات التي تصاغ بها ودقة ترابطها وبلاغتها في التعبير فاللغة الفاقدة للتعبير تكون الفكرة المتصلة بها مفقودة ايضا، فالتعبير الدقيق عن الافكار شرطا لفهم الغير لهذه الافكار، فكثيرا ما يعجز الفرد في التعبير عن افكاره لعدم قدرته على ايجاد الكلمات المناسبة للأفكار(الزبيدي،2009،ص65) .

إن قدرة التعبير تتوضح بعدد البدائل من الجمل وعملية تذكر واستدعاء المعلومات والمفاهيم التي سبق تعلمها، فهي في جوهرها تعبر عن تفكير الفرد، ومن هنا تتجلى أهمية التفكير، فمن خلاله تنتظم الخبرات بطريقة جديدة لحل المشاكل أو إدراك العلاقات الجديدة من بين عدة أمور فهو يمثل أعلى مستويات النشاط العقلي(Steoven,2004,p.35)

بالإضافة إلى أن دراسة التفكير تمثل دراسة اعقد العمليات العقلية العليا التي يمارسها الانسان واهم النشاطات الذهنية التي تميزه عن بقية الكائنات ،فالتفكير عملية ربط وإدراك لهذه العلاقات، فعن طريق التفكير نتصل بالحوادث التي تؤثر في حواسنا في الوقت الحاضر أو التي نتخيلها، أو الحوادث الغائبة أو الواجب تخيلها، وبهذا فان التفكير يزيد من توضيح ما نتوصل اليه عن طريق كل من الاحساس والادراك والذاكرة ، وهكذا فان الاهتمام بالتفكير يعبر عن حاجة المجتمعات المعاصرة لتنمية وتطوي ثروتها البشرية (العلوي ٢٠٠١) .

إن اللغة هي أداة تفكير الإنسان فهي تترجم فكره إلى تصورات ومفاهيم وإشارات واتجاهات يستخدمها مع الفرد أو المجتمع ، هذه الأداة مكتسبة من البيئة التي يولد بها الإنسان ومنها يتأثر ويظهر نهج لغته ومسارها .(جناوي ٢٠١٢)

وبالتالي تكمن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على دراسة العلاقة بين متغيرات لها أهمية كبيرة في الحياة الاجتماعية والوظيفية وهي: قدرة التعبير اللغوية ومهارات التفكير العليا ، وذلك لعدم وجود دراسات سابقة في هذا المجال _ عل حد اطلاع الباحثين_ وبذلك تتضح أهمية الدراسة الحالية هي إضافة بما ستضيفه من معرفة علمية تطبيقية ترفد نتائجها الحقل المعرفي لتمكين اللغة العربية مجتمعياً.

بالإضافة إلى الإضافة وتطبيقية تهدف الوصول لمعرفة أفص لهذه المتغيرات القدرة التعبير اللغوية ومهارات التفكير العليا بهدف الوصول إلى وصفها الدقيق وتوضيح العلاقة بينها بما سيساهم في لفت انتباه التربويين في الميدان التعليمي والتربوي وخبراء التنمية والمهتمين في سوق العمل وأرباب الأعمال في كيفية تنميتها وتطويرها بما يلبي حاجات سوق العمل. لدى الموظفين في القطاعات الحكومية الخاصة السعودية

إن نتائج الدراسة الحالية ستقدم تصور لمخرجات التعليم لسوق العمل وبالتحديد فيما يخص متغيرات الدراسة والتي لها أهمية كبيرة في سوق العمل

ستعطي هذه الدراسة ملامح لأصحاب الأعمال عن اختيار المتقدمين للوظائف التي تتطلب مهارات لغوية وتفكير عالية ولا يتم الاعتماد فقط على شهادة التخصص.

حدود الدراسة:

شملت الدراسة الحدود والمحددات التالية :

الحدود البشرية : عينة من الموظفين في المؤسسات والدوائر والجهات الحكومية والخاصة (١٠٠٠) موظف في مستويات وظيفية مختلفة .

الحدود المكانية : تطبيقها على المؤسسات والدوائر والجهات الحكومية والخاصة

الحدود الزمانية : تطبيقها خلال عام ١٤٤٠

الحدود الموضوعية : العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية العربية ومهارات التفكير العليا، و مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إليهما .

الإطار النظري:

المقدمة :

اللغة العربية الفصحى حباها الرحمن عن سائر اللغات ، وجعلها لغة الكتاب السماوي الأخير الذي أنزل على نبينا محمد صل الله عليه وسلم ، وجعلها اللغة الخالدة في الدار الآخرة ، وهي الآن أحد أهم اللغات المعترف بها عالميا، بل أكثر اللغات تحدثا وكتابة ضمن مجموعة اللغات السامية، وعلينا نحن – السعوديين- يقع على عاتقنا مسؤولية الاحتفاظ بها كونها هويتنا، ونابعة من أرضنا.

اللغة العربية الفصحى هي لغة الحضارة الإسلامية التي سادت العالم لقرون عديدة ، ولم يمض على أفول شمسها سوى زمن يسير من القرون ، واليوم أصبحت الريادة والغلبة للدول الغربية، أصبحت تفرض بحكم تطورها العسكري والاقتصادي والعلمي والتكنولوجي – لغتها وثقافتها – على باقي الدول ومنها العربية، وقد تزايدت وطأة هذا التأثير بفعل العولمة وانتشار استخدام تكنولوجيات الاعلام والاتصال، وكذلك انتشار الشركات المتعددة الجنسيات التي أصبحت تستثمر في كل بقعة من العالم مُشكّلة بذلك سوق عمل جديد ، تتطلب التحكم في اللغات الأجنبية وخاصة الإنجليزية (الأمين و بوكميش ٢٠١٤).

ولهذا يُعد التعليم اهم استثمار للمجتمعات والشعوب المتقدمة التي تسعى دوما إلى النهوض بطاقتها وإمكاناتها البشرية، بما يحقق لها استقلالها وسيادتها وتطورها؛ فالتعليم مورد من موارد المجتمع يُعنى بقدرات أفرادهِ وطاقاتهم الذهنية ليحقق أكبر عائد من التنمية الشاملة كافة المجالات.

ولهذا إذا اقتصرنا في تعليم اللغة العربية على المهارات الأساسية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة وأضفنا إليها سلامة اللغة، وجدنا جمهور لا يُحسن استماعا إلى موضوع، ولا قدرة على الحديث بلسان عربي مستقيم، وإذا قرأ نصا لُحن فيه، وظهرت عيوب مخارج الحروف، وإذا تمت كتابة صفحة واحدة أو فقرة ظهر كم هائل من الأخطاء النحوية والصرفية ، ناهيك عن رداءة الخط وضعف السبك ،وركاكة العبارة عند البعض (بافضل ، الغامدي ٢٠١٦).

ولكن التعليم في المملكة العربية السعودية له مساع حقيقة حميدة في الوقوف على أسباب الضعف ، وبذلت الجهود في الوسائل الكفيلة بالتحسين والتطوير ، ولا ننسى أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة حددت أهداف التعليم وجعلت في مقدمتها الاحتفاظ بالهوية الدينية واللغوية وتنمية عقيدة الولاء لله وإعداد المواطنين الأكفاء المؤهلين علميا وفكريا تأهيلا عاليا لأداء واجباتهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمته في ضوء العقيدة السليمة .

مصطلحات الدراسة :

أولا : معنى اللغة لغويا:

اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهي فعلة من لغوت أي تكلمت أصلها لغوة (ابن منظور)

ثانيا : القدرة التعبيرية اللغوية :

عرفها وورف عرفها وورف (Worf,1979) هي قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى استجابة لمشكلة ما او موقف ، كما وعرفها جومسكي (Gomiski) انها قدرة الفرد على انتاج أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات التي ترتبط بموقف معين (المعموري)

ولقد عرفها المعموري بأنها هي قدرة الفرد على الحديث دون اعداد كتابي او تنسيق ذهني سابق يظهر فيه براعته وقدرته على تكييف الكلام مع طبيعة الموقف وسوقه الى النهاية المطلوبة.

ثالثا : مهارات التفكير العليا :

لقد عرف العامري التفكير بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار ، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصور منطقية ، واتخاذ القرار وحل المشكلات وايضا عرف التفكير على إنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله بوحدة أو أكثر من الحواس الخمس (العامري)

رابعا : التطبيقات اللغوية :

إن اللغة العربية هي الهوية الإسلامية لكل مسلم عربي أم أعجمي وهي تهجي الخطابات اليومية والمعاملات الوظيفية ، فهي أداة ثقافة وتفكير وتعبير ، وهي أداة التواصل بين الفرد ومجتمعه ، ومن هنا لنا أنها أداة مطبقة في واقع الحياة ، والفصحى تزيد فعاليتها كأداة بمدى درجة توظيفها لسانيا وعمليا في المواقف الحياتية والمناشط اللغوية والمهام الوظيفية (بضياف ٢٠١٦)

وللكلام منزلة مرموقة في حياة الإنسان، فهو نشاط صوتي يفعله صغيرا كان أم كبيرا ، وتطغى المناشط اللفظية في حياتنا على المناشط الكتابية ؛ لأننا نتكلم أكثر مما نكتب ، والناس كلهم يمارسون مهارات الكلام محادثة وقراءة واستماعا، ولكنهم لا يمارسون الكتابة بأنشطتها الوظيفية . والتطبيقات اللغوية نوعان : منطوقة ومكتوبة ، ويمكن القاسم المشترك بينهما في المفردات والروابط القواعدية ، ويتجلى التباين بينهما في مواقف استخدام كل منهما : فالتطبيقات المنطوقة تتصل بالذاكرة القصيرة ، بينما تتصل التطبيقات المكتوبة بالذاكرة الطويلة التي تختزن معاني اللغة ودلالاتها ، وأي مخزون معرفي لن يكون له أثر مالم ترتبط بالتطبيق ؛ فالتطبيق يكشف عن مدى جدوى النظرية وتحقيقاتها الميدانية ،



وأداة ذلك التقويم، فلا بد أن يرتبط المحتوى المعرفي بالتقويم ؛ لأن التقويم يقود التعليم للوصول إلى مدى تحقيق النتائج ، ولن يكون التطبيق اللغوي فاعلا إلا إذا كان ضمن أدوار حياتية طبيعية (الفيومي ٢٠١١)

أفضل مجال للتقويم هي المدرسة ، فيها تكون تنمية اللغة وتطويرها وتطبيقها وتصحيح مسارها وتقويم اللسان وتصويب اللحن وإقالة العثرات ؛ لأن ممارستها التعليمية يومية تمتد لسنوات ، بالإضافة إلى ما تقدمه من معارف ومهارات ، ومن خلالها تقدم للمتعلم الخبرات الأولية في تطبيق اللغة وتقويم اللسان (الفيومي ٢٠١١)

أهم الوظائف اللغوية :

- ❖ من أهم وظائف اللغة هي إتاحة التواصل بين مستعمليه من خلال عدة وظائف جزئية حددها ياكبسون وهي :
 - ❖ الوظيفية التعبيرية: وهي وظيفة ترتبط بالمتكلم او المرسل حين يريد أن يعبر عن أفكاره أو عواطفه أو تصوراتهِ باستعمال الضمائر والظروف والحوال.
 - ❖ الوظيفية الأمرية أو الافهامية: ترتبط بالمرسل إليه لطلب تحقيق أمر ما باستعمال أدوات لسانية وأفعال لغوية مثل: النداء والأمر لتسهيل عملية الفهم والتأويل
 - ❖ الوظيفية المرجعية: وهي كل ما تضمه الرسالة من مرجع، أو سياق ظرفي، أو زمني، أو أحداث، أو وقائع.
 - ❖ الوظيفية الانتباهية: وهي كل الأدوات أو الكلمات التي تقوم بعملية شد انتباه المرسل إليه نفسيا ومعرفيا بأدوات لسانية.
 - ❖ الوظيفية الشعرية: وهي كل ما تتضمنه الرسالة من اختيار للكلمات المناسبة واختيار للتراكيب حتى تبدو الرسالة وكان فيها شيئا من الجمال والإيقاع .
 - ❖ الوظيفية التفسيرية: وهي كل ما تحمله الرسالة من أدوات التفسير والشرح والتدقيق.
 - ❖ الوظيفية الأخلاقية : وهي كل ما تحمله الرسالة أو تشير إليه من معاني التعامل الأخلاقي مع المرسل إليه بحرصها على جلب ما ينفع ودفع ما يضر وإذا كانت اللغة نظاما من القواعد المعيارية ومعطى مسبق بالنسبة للفرد ، بما تحمله ضمينا من قواعد لغوية ومن تراكم للاعتقادات، والانطباعات، والآراء، والأحكام . (عشير ٢٠٠٥)

مهارات التفكير (أنواعها وسبل تنميتها):

صنف الباحثين مهارات التفكير إلى أنواع عدة منها : التفكير الناقد وبها ينظم الفرد المعلومات ويصفها ويحللها من أجل الوصول إلى استنتاج معين ، وأيضا التفكير الإبداعي وهو الذي يكمل التفكير الناقد حيث يولد أفكار جديدة وبدائل متنوعة ويتم حل المشكلات بطرق إبداعية بالإضافة إلى حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير فوق المعرفي .(العامري، ٢٠١١)

ويرى العامري أن عادة تعليم مهارات التفكير العليا تبدأ من المدارس من خلال التعريف بها وبأهميتها وطرق تنفيذها ، ومن خلال ممارستها في الميدان التعليمي وتضمينها في الأنشطة الصفية ، وذكر أن من أهم سبل تنمية مهارات



التفكير توجيه أسئلة للطلبة ذات مستويات عليا وإتاحة فترة زمنية أطول لسماع الإجابة ، وأيضا تشجيع البحث والاستطلاع والتعلم المستمر ، مع التدريب على ذلك لمدة طويلة ، وتعهد وجهات نظر الطلبة الإيجابية وتوجيهها بما يتناسب وقدراتهم وعدم إهمال وجهات نظرهم وأراهم وان اختلفت مع وجهة نظر المعلم .(العامري ٢٠١١)

محاور الدراسة:

لقد ركزت الباحثتان في هذه الدراسة على أربعة محاور لها علاقة وثيقة بربط اللغة العربية بسوق العمل وهي :

١- مستوى القدرة التعبيرية لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية

ويصف هذا المحور أهمية تعبير الانسان عن أفكاره الاجتماعية والمهنية ،وقدراته الكلامية والكتابية حول أهدافه ،فالكلام قدرة على إيصال الأفكار لا مثيل له ، فالقدرة التعبيرية اللغوية تعد وسيلة اتصال تؤلف الأفراد والجماعات على صعيد واحد ، بها يعبر الانسان عن خفايا نفسه وعن محتواها المعرفي ، وبها تتم تبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين ، ويتفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة (المعموري)

٢- مستوى مهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية

ويصف هذا المحور أهمية التفكير كونه أداة المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار ، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية ، واتخاذ القرارات وحل المشكلات ، فهو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله بواحدة أو أكثر من الحواس (العامري ٢٠١١)

٣- العلاقة القدرة التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية

ويصف هذا المحور العلاقة الوثيقة بين القدرة التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا ، فالإنسان إذا كانت له قدره عالية على التعبير وإيصال الفكرة ولديه الأسلوب المؤثر على المحيطين به سوف يمارس وبمهارة مهارات التفكير العليا من حل مشكلات واتخاذ قرار وطرح البدائل ؛لأن عقله يملك حصيلة لغوية تمكنه من التعايش مع واقعه الاجتماعي والمهني .

٤- مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إلى المهارات التعبيرية ومهارات التفكير العليا .

ويصف هذا المحور أهمية المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا في سوق العمل السعودي وخاصة مع رؤية ٢٠٣٠ والتوجه السياحي الذي سارت به المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن ، والذي فتح الباب لفرص وظيفية أكثر في ظل استحداث مؤسسات حكومية جديدة ، فحتى يواكب المواطن والمقيم التطور السعودي الراهن ويتواءم مع متطلبات العمل ويتفاعل مع أنشطته ويحقق انسجام تام لابد أن تكون لديه مهارات تعبيرية لغوية يستخدمها في التفكير لينتج بإبداع واتقان في سوق العمل السعودي (بافضل ،الغامدي ٢٠١٦)

١- (بافضل، الغامدي، ٢٠١٤) دراسة بعنوان (المواءمة بين مخرجات تعليم قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز فرع الكليات وحاجات سوق العمل) ولقد استهدفت الدراسة إلى معرفة المواءمة بين مخرجات قسم اللغة العربية وحاجات سوق العمل ؛ لمعرفة أوجه القصور فيها بما يسد تلك الحاجات ؛ ولقد اتبع الباحثين المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدموا داء الاستبانة وهي مكونة من جزأين : أحدهما عبارة عن مواصفات عامة للخريج والجزء الثاني عبارة عن معايير قومية أكاديمية مرجعية ، وكانت العينة الكمية على الطالبات المتوقع تخرجهن في عام ٢٠١٤ ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن الطالبة تفتقر إلى مهارات اللغة العربية الأساس وهي القراءة والكتابة والحديث والاستماع ، كما تفتقر إلى التدريب الكافي والمناسب لمواجهة سوق العمل بعد التخرج ، كما تفتقر إلى انتقال أثر التعلم لتطبيق ما تعلمته الطالبة في حياتها العملية ، وأوصت الدراسة مراجعة واقع الهيئة التعليمية وتقييمها من حيث الإعداد والقدرات لمختلفة ذات العلاقة بمهمة تأهل الدارسين معرفيا وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من ممارسة مهام المهنة باحتراف .

٢- (الفيومي ٢٠١١) دراسة بعنوان (تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، ولقد هدفت الدراسة إلى تحديد تطبيقات اللغة في كتب اللغة العربية للصف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن ، ولقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدم استمارة تحليل لثلاثين تطبيقا ، ولقد أظهرت النتائج تباينا واضحا بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب من تطبيقات وما أوردته أسئلته ، وأوصى بعدد من المقترحات التي تعزز التطبيقات اللغوية الوظيفية كبعد من أبعاد الوظيفة اللغوية .

٣- (النمري ٢٠١١) دراسة بعنوان (أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجيات التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التدوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي) ولقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجيات التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التدوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي ، ولقد اتبعت الباحثة المنهج شبه تجريبي ، واستخدمت أداة الاختبار التحصيلي الدراسي لمهارات التدوق الأدبي واختبار التفكير التأملي ، ولقد تكونت عينة الأداة من ١٠٠ تلميذة ، ولقد أوضحت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا في التطبيق البعدي بين التحصيل الدراسي لمهارات التدوق الأدبي ومهارات التفكير التأملي ، وأوصت بالاستفادة من الحقيبة التعليمية الواردة في دراستها البحثية .

٤- (الأمين ، بوكميش ٢٠١٤) دراسة بعنوان (واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائرية) ولقد هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل بالجزائر ، ولقد اتبع الباحثان المنهج الاستطلاعي أو الاستكشافي حول واقع ومستقبل اللغة العربية في سوق العمل في الجزائر ، ولقد أجريت الدراسة الميدانية على عينة قصدية مكونة من ١٣٣ من المتخرجين طالبي العمل ، وذلك بتوزيع استمارات عليهم ، ولقد أظهرت الدراسة أن واقع اللغة العربية في سوق العمل يعبر عن وجود مستوى متوسط من الطلب عليها وبأن المستقبل ينم عن تراجع كبير في الطلب عليها ، وأوصى بجملة من المقترحات التي تؤكد على ضرورة توسيع نطاق الدراسات الميدانية حول اللغة العربية ودمجها في سوق العمل وإيجاد أنظمة اتصال داخل الشركات والمؤسسات قائمة على اللغة العربية .

التعليق على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح أوجه الاتفاق وجوانب الاختلاف بينها ، حيث اتفقت الدراسات السابقة على أهمية اللغة التعبيرية في حياة البشرية وأنها هي الأداة المهمة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الإنسان الذي يستحدث ويكتب من خلالها سواء في حياته الاجتماعية أو المهنية.

تصميم الدراسة:

المقدمة :

تهدف هذه الدراسة البحثية للإجابة على تساؤلات الدراسة التالية :

ما مستوى القدرة التعبيرية لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

٢- ما مستوى مهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

٣- ما العلاقة بين القدرة التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية الخاصة السعودية.

٤- ما مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إلى المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا.

وللإجابة على هذه التساؤلات تم تصميم الدراسة (من حيث المنهجية والأداة والعينة وأدوات التحليل وإجراءات الدراسة الميدانية) التي تخدم أهدافها ، وهذا الجزء من التقرير يشرح ذلك بالتفصيل .

منهجية البحث :

نظرا لطبيعة وأهداف الدراسة ؛ استخدمت الباحثتان أداة الاستبانة لقياس العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية العربية ومهارات التفكير العليا ، وما مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إليهما.

مجتمع وعينة الدراسة :

تكونت من موظفين وموظفات في الدوائر والمؤسسات والجهات الحكومية ، أما عينة الدراسة بلغ عددها ١٠٠ موظف وموظفة .

أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ استخدمت الباحثتان أداة الاستبانة لقياس العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية العربية ومهارات التفكير العليا ، وما مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إليهما وللإجابة على أسئلة الاستبانة، ولقد اشتملت الاستبانة على قسمين كالتالي :

القسم الأول : البيانات الأولية (سنوات الخبرة ، الحصول على ترقية ، نوع العمل)

القسم الثاني: ويشمل عبارات تمثل محاور الاستبانة وهي :

المحور الأول عبارات تقيس مستوى القدرة التعبيرية لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

المحور الثاني عبارات تقيس مستوى مهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية والخاصة السعودية.

المحور الثالث عبارات تقيس العلاقة بين القدرة التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا لدى الموظفين في القطاعات الحكومية الخاصة السعودية.

المحور الرابع عبارات تقيس مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إلى المهارات التعبيرية اللغوية ومهارات التفكير العليا

إجراءات الدراسة الميدانية :

تصميم استبانة الكترونية لقياس العلاقة بين المهارات التعبيرية اللغوية العربية ومهارات التفكير العليا، و ما مدى حاجة سوق العمل السعودي الحالي إليهما.

عرض الاستبانة على مجموعة محكمين بهدف مطابقتها مع الآراء والملاحظات من السادة المحكمين .

اختيار مجتمع العينة من الموظفين والموظفات في الدوائر والمؤسسات والجهات الحكومية بجدة .

تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

تحليل نتائج الاستبانة :

تفسير النتائج ومناقشتها وربطها بنتائج الدراسات السابقة .

تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة البحثية من نتائج .

المراجع :

-ابن منظور. معجم لسان العرب .

العموري ، علي. القدرة التعبيرية لدى المرشدين النفسيين وعلاقتها بنمط التفكير العليا .

الفيومي، خليل عبد الرحمن. (٣، ٢٠١١). تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. الأونروا، كلية العلوم التربوية الجامعية، الأردن: الكويت.

حنان سرحان النمري. (٢٠١١). أثر استخدام حقيقية تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التدقيق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي . القاهرة: جامعة الأزهر ،- كلية التربية.

خلادي الأمين ، لعل بوكميش. (٢٠١٤). واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائرية . الجزائر.

د. العامري ، محمد. (٢٠١١). مهارات التفكير وتنمية الإبداع. موسوعة مقالات مهارات النجاح.

سعاد بضياف ، لبوخ بو جملين. (٢٠١٦). أثر الهوية اللغوية في تطور اللغة العربية . ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

صباح عبد الله ، حنان عبد الله الغامدي بافضل. (٢٠١٦). المواءمة بين مخرجات تعليم قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع لكليات وحاجات سوق العمل. جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

عبد السلام عشير. (٢٠٠٥). الكفاية التواصلية : الوحدة والتعدد. فاس: محمد الدرويش.

عبد العزيز جنباوي. (٢٠١٢). الوظيفة الاجتماعية للغة. الجلفة: جامعة زيان عاشور بالجلفة.



فاعلية تعليم اللغة العربية ودورها في التواصل الحضاري (معهد المسجد النبوي أنموذجاً)

أ. ريم بنت عبد الرحمن بن صالح العوفي* ٢

أ. عائشة بنت أحمد بن أحمد بابا * ١

معهد المسجد النبوي – المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية

Email: rooom500@gmail.com

Email: 3 aishababa@gmail.com

ملخص البحث:

تعزز اللغة من التواصل الحضاري إذ تبني أواصر المعرفة والثقافة انطلاقاً من مسلمات التنوع والتعدد والاختلاف وصولاً إلى تكوين قيم إنسانية وفكرية إبداعية، ويتأكد هذا الدور للغة العربية التي جمعت بين المكانة الدينية كونها اللغة التي تنزل بها القرآن الكريم و شرف المكان في المسجد النبوي مهبط الوحي ومنبع الحضارة الإسلامية ليستمر عطاءها المبني على الأصل العتيق في تجسير الفجوة بين الثقافات المختلفة، ومن هنا جاء هذا البحث ليكشف عن فاعلية تعليم اللغة العربية في معهد المسجد النبوي والذي يشكل منارة ثقافية على مستوى العالم ودوره في تقارب الحضارات وتبادل الثقافات.

الكلمات المفتاحية:

فاعلية، تعليم اللغة العربية، التواصل الحضاري، دور معهد المسجد النبوي في تعليم اللغة العربية

Keywords:

Effectiveness, teaching the Arabic language, civilized communication, teaching in the Prophet Mosque

Abstract:

Language plays an essential role in communication and people consider it as a cultural and social phenomenon. Language can basically identify the individual differences among people and help in acquiring human values and making creative ideas .

This role is evident for the Arabic language which combines between the religious status as it is the language of Quran and the honor of the place, i.e., the Prophet Mosque, where the revelation (Wahi) was revealed and the islamic civilization was emerged. As such, the Arabic language continues its vital role in filling the gap between various cultures. The main focus of this paper is to investigate the effectiveness of teaching the Arabic language in the institute of the Prophet Mosque which is considered as a beacon of culture worldwide and known for its role in bringing different civilizations closer and causing cultural exchange.



الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وبارك على نبيه محمد الكريم من أوتي جوامع الكلم، وعلى آله الطاهرين وصحبه الغر الميامين، وبعد:

إنَّ اللغة العربية دورها الواضح في حفظ التراث ونشره بدءًا من العصر الجاهلي وحتى اليوم فيها نزل القرآن الكريم واختارها الله لتكون اللسان المبين المعبر عنه فكتب لها الخلود على تقادم الزمان ومرور الأيام ، و بها يتعلم الدين ويتضح الحق المبين، وتتصل الأفكار وتُدرَك الأمور فيعمل العقل وتتكون الحضارة تبعاً لذلك، وفي هذا تشارك للعلوم وتبادل بين الشعوب وتعارف، وبه يتحقق المبدأ الإسلامي القائم على التواصل والتعارف، إذ قال (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا) إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (سورة الحجرات: ١٣)، فأصبح تعلمها غاية ووسيلة فيها تُعلم معاني القرآن الذي أكسبها الخلود والسمو حتى يرث الله الأرض ومن عليها، وهي الرابط الأبدي بين ما جاء في كتاب الله وبين العقيدة والعبادة الصحيحة، كما أنَّ اللغة تحقق هوية الإنسان، وأساس كينونته والسجل الذي حفظ أبعاد الإنسانية وحضارتها على مر التاريخ، وجوهر التفكير والتعبير وطريق التواصل ونافذة على التليد والجديد.

ومن هذا المنطلق حرصت القيادة الرشيدة- حفظها الله- على دعم تعلّم العربية الأصيلة وتعليمها ونشرها في أصقاع العالم، وتمثّل ذلك في دور عدد من المؤسسات والمعاهد العلمية ومن بينها معهد المسجد النبوي، فقد شكلت أساس تقارب معرفي وعلمي وحضاري انسجمت فيه الثقافات المختلفة والعلوم وسدّت به فجوة الاختلاف العُمري والعِرقي والاجتماعي والمعرفي، إضافةً إلى الإنتاج اللغوي خاصةً الإبداعي منه والوظيفي وكذلك الطلاقة اللغوية، فسعى المعهد إلى اكساب الدارسين فيه مهارات تعلّم العربية، بل والتمكن من التعبير بها شفهيًا أو كتابيًا، إذ الهدف الأسمى هو العمل على خلق الإنسان المتعلم المبدع المنسجم مع مجتمعه والمطوّر له والنافع لأُمته، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتقف على دور المعهد في تحقيق التواصل الحضاري ومواكبة التطورات الحديثة في العملية التعليمية ، وتهدف إلى:

- ١- إبراز دور المعهد في تطوير التعليم وابتكار الحلول.
- ٢- التعريف بالتعليم في المسجد النبوي ودوره في التواصل الحضاري.
- ٣- الكشف عن الجوانب التواصلية والوظائف اللغوية الناتجة من تعلّم اللغة العربية في المعهد.
- ٤- بيان أساسيات تعليم اللغة العربية ومناهجها وطرقها وما يتبعه من تكامل للكفايات التواصلية اللغوية.
- ٥- إيضاح ما حققه المعهد من دور رسالي واستثماره للخصائص البشرية والدينية والاجتماعية في تطوير المنظومة التعليمية.

واعتمد البحث في تحقيق هذه الأهداف على المنهج الوصفي لوصف تواصلية اللغة العربية ودورها في تبادل الثقافات وانتقال الحضارات.

واقترضت طبيعة المنهج تقسيم البحث على قسمين تسبقهما مقدمة وتعقبهما خاتمة بأهم النتائج، يتبعها ثبت بمصادر البحث ومراجعته، ثم فهرس.

ففي القسم الأول والمعنون بـ (لمحة عن التعليم في المسجد النبوي) يشمل الحديث بإيجاز عن التعليم فيه من حيث النشأة وأنواعه التدريسية وتطويرها، وعن الدور العلمي له وماله من أثر في الحراك العلمي والحضاري خاصة في العصر الحاضر.

ثم خُصص القسم الثاني للحديث عن تعليم اللغة العربية في معهد المسجد النبوي، وفيه محوران:

الأول: أساسياته ومناهجه وطرقه.

الثاني: التطوير وفاعلية التعليم.

وهما جوهر البحث ولّبه، واشتمل على الكشف عن الدور التواصلية لتعليم اللغة وتعلمها وأسس ذلك ومناهجه وطرقه وفقاً لمنهج التواصل: من المرسل والمرسل إليه والرسالة والقناة والشفرة والوظيفة، وما نتج عنه من تطوير وتحديث ومواكبة للتطور الرقمي.

وفي الخاتمة أوجزت نتائج البحث وأهم توصياته.

ولا يفوتنا في ختام هذه المقدمة أن نتوجه بعد حمد الله وشكره بجزيل الثناء لقيادتنا الرشيدة وما توليه من عناية باللغة العربية ونشرها والتشجيع على تعلمها وتعليمها، والشكر موصول لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي وكالة وإدارة وتنفيذاً وتوجيهاً، وعلى رأسهم معالي الرئيس العام لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي الشريف سعادة أ.د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس على تشجيعه للبحث العلمي والتطوير، وكذا مدير المعهد بالمسجد النبوي الأستاذ: عبد الرؤوف بن سليمان الشايع، والأستاذة الفاضلة: تهاني بنت عوض الرحيلي لما قدموه لنا وللمعهد من جهود تُشكر ولا تُحصر.

وبالله التوفيق ومنه العون والسداد

عائشة بنت أحمد بن أحمد بابا.

ريم بنت عبد الرحمن بن صالح العوفي.

تعدّ اللغة العربية أقدم اللغات تعلّمًا وتعليمًا ولها خصائصها التي اكتسبتها من قدسية القرآن الكريم فأصبح التمسك بها وتعلمها واجب على كل مسلم، فهي شعار الإسلام وأهله، وهي سبيل للتواصل، وأداة للتفكير، كما أنها ثمرة العقل وبها تُعرض الثقافة وينمّ الإمتاع والإقناع، ومن هنا انطلق هذا البحث ليعطي فكرة عن دور معهد المسجد النبوي في نشر العلم والتواصل الحضاري، حيث نقف أولاً على **مصطلحات البحث**:

جاءت كلمة الفاعلية من الفعل، والفعل في اللغة: ((حركة الإنسان، وهو إحداث كل شيء من عمل أو غيره ويقصد به التأثير من جهة المؤثر، والفعل بالكسر: اسم لكلمة مخصوصة))^(٣٠)، ومنه الفاعلية وهي: ((مصدر صناعي من فاعل وتعني: وصل وصف في كل ما هو فاعل))^(٣١)، والفاعلية ((مقدرة الشيء على التأثير، فهي وسيلة ودواء وحل))^(٣٢)، وتفاعل الشخصان: ((أثر كل منهما في الآخر))^(٣٣)، وعليه فالمعنى اللغوي للفاعلية يدور حول الوسيلة أو الأداة الفاعلة، والمقدرة على فعل شيء والتأثير فيه والتأثر به.

وأما: العلم فهو نقيض الجهل، وبه يُوصف الرجل بعد طول المزاولة والملابسة^(٣٤)، وهو ((إدراك الشيء بحقيقته))^(٣٥)، ويطلق ((العلم على مجموع المسائل والأصول الكلية التي تجمعها جهة واحدة كعلم الكلام، وعلوم العربية كالنحو والصرف والمعاني والبيان والبدیع والشعر والخطابة))^(٣٦)، والتعليم: مصدر من علم، وجمعها تعاليم وتعليمات^(٣٧)، وهو ((فرع من التربية يتعلق بطرق تدريس الطلاب المعارف والعلوم والفنون))^(٣٨)، ومنه يتضح بأن: التعليم يُيسر التعلم ويكسب المعرفة والمهارات والمبادئ والمعتقدات، ويكون بوسائل عدة منها: الكتب والتدريس والتدريب والبحث العلمي، وقد يُكتسب بطرق ذاتية، ويدخل ضمنه أي تأثير تكويني يغير طريقة التفكير أو التصرف أو الشعور، وغالبًا ما يحدث تحت إرشاد المعلم، وتتعدد أنماط التعليم فتكون إما في وضع نظامي أو غير نظامي^(٣٩)، فهي ((عملية مقصودة تتم داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت ويقوم بها المعلم أو غير المعلم))^(٤٠).

وعملية التعليم تسير وفق معايير وأسس لا بد فيها من الاهتمام بالمعلم أولاً ليكون قدوة حسنة قولاً وعلماً وسلوكاً وتمكناً من مادته، وكذا بالطالب بترغيبه في العلم، وإيصال المعلومات له بالطرق الميسرة المؤثرة البعيدة عن التعقيد، والحرص على مواعيد الدراسة، لتلائم استعداد الطالب لتلقي الدروس، وللاهتمام بمكان الدراسة دور كبير في التأثير الإيجابي في

(٣٠). تاج العروس: (فعل).

(٣١). المعجم الوسيط: (فعل).

(٣٢). معجم اللغة العربية المعاصرة: (فعل).

(٣٣). المعجم الوسيط: (فعل).

(٣٤). لسان العرب: (علم)، بتصريف

(٣٥). المعجم الوسيط: (علم).

(٣٦). المرجع السابق: (علم).

(٣٧). معجم اللغة العربية المعاصرة: ٢ / ١٥٤٢.

(٣٨). المرجع السابق نفسه.

(٣٩). ينظر: التعليم ويكيبيديا: <https://ar.wikipedia.org/wiki>

(٤٠). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم: ١٩.

المعلم والطالب بل يتعداه إلى كل أطراف العملية التعليمية^(٤١)، وعلى هذا يكون التعليم عبارة عن نشاط يعتمد على استراتيجيات وخطط تُسهم في إكساب مهارات وخبرات علمية، وتؤثر في سلوك الطلبة، وتسير وفق أهداف تحقق نواتج مرغوبة، وتضمن التفاعل بين الطلبة والمعلم والمادة العلمية^(٤٢).

والتواصل الحضاري مكون من كلمتين الأولى الوصل ومنه ((وصل الشيء بالشيء وضده فصله، وأوصله : أبلغه إيّاه))^(٤٣)، ومنه قوله تعالى ﴿وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ﴾ (سورة القصص: ٥١)، والتواصل في المعاجم الحديثة يعني الاستمرارية^(٤٤)، فهو دليل على ((الاشتراك في شيء، أو تبادل قول، أو إبلاغ))^(٤٥)، أمّا كلمة (حضاري) فهي ((اسم منسوب إلى حضارة))^(٤٦)، **فالتواصل الحضاري** يُعنى بتبادل الثقافات الرئيسية أو فروعها واتساقها، واتصال بعضها ببعض تحاورًا أو تعارفًا^(٤٧).

ومن هنا يتضح أن التواصل جزء لا يتجزأ من حياة البشر، فهو طبيعة بشرية، قديم قدم وجود الإنسان على وجه الأرض، وأول وسائله اللغة التي غايتها التواصل، فهي تعتبر وسيلة تبادل خاصة بإرسال المعلومات واستقبالها عن طريق المنطوق والمكتوب^(٤٨)، فهي تمثل الزمان والمكان وتُعين الأشياء والظواهر، وتسهل التواصل بين الذات^(٤٩) كما تسمح بالتبادل المعرفي والذي بدوره يقود إلى التواصل الثقافي والعلمي ويتجاوز به إلى الحضاري ونقله بين الأقطاب المختلفة.

وتحقيقاً لهذه المعاني نستعرض دور المعهد من خلال قسمين رئيسيين نشير في الأول إلى التعليم في المسجد النبوي عموماً ثم نخص تعليم اللغة العربية فيه بالبحث والدراسة.

أولاً: لمحة عن التعليم في المسجد النبوي:

لاشك في أنّ المسجد النبوي أعظم منارة في الإسلام بعد المسجد الحرام، ومنه انبثقت الحضارة العربية الإسلامية، فهو أكبر صرح دعوي علمي إسلامي، وأهم منابر الجراك العلمي والثقافي، ولا يزال كما كان منهلاً للعلماء وطلاب العلم من زمن الرسول - ﷺ - حتى عصرنا الحالي، حيث تصدح جنباته وأروقته بكل أشكال التعليم المرتكز على الجوانب العلمية المعنية بالعقيدة والفكر والأحكام، وعلوم القرآن الكريم والسنة النبوية وباللغة العربية، والدروس العلمية والفتاوى والمحاضرات والدورات العلمية، ويُعنى في العصر الحاضر بوسائل نشر هذه العلوم من خلال الخطب والدروس ومعهد وكلية المسجد النبوي^(٥٠).

(٤١). ينظر: التعليم في بلاد المسلمين: ١٩، ٢٠.

(٤٢). ينظر: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم: ١٩.

(٤٣). تاج العروس: (وصل).

(٤٤). ينظر: إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة: ١٥.

(٤٥). معجم تحليل الخطاب: ١٠٩.

(٤٦). معجم اللغة العربية المعاصرة: ٥١٣/١.

(٤٧). التواصل الحضاري بين الترجمة والثقافة: ٣٥.

(٤٨). التداولية واستراتيجية التواصل: ٨.

(٤٩). ينظر: المرجع السابق نفسه.

(٥٠). ينظر: ندوة (أثر المسجد النبوي في نشر السنة والسيرة النبوية): الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (iu.edu.sa).



ولا يقتصر دوره على تقديم التعليم فيه بل يُصدر العلوم من خلال نشرها إلى العالم بأكمله باستخدام التكنولوجيا الحديثة، واهتمت حكومة المملكة العربية السعودية منذ عهد الملك عبد العزيز - طيب الله ثراه - إلى يومنا هذا بنشر العلم الشرعي والسنة النبوية في أقطار المعمورة من خلاله، حتى غدى واجهة إسلامية حضارية ومقصداً عالمياً يرتوي منه طلبة العلم.

وتمثل الحلقات العلمية الشكل البارز للنشاط العلمي في المسجد النبوي، قديماً وحديثاً، فقد ذكرها ابن بطوطة في قوله: «كانت إقامتنا بالمدينة الشريفة...وفي كل ليلة نبئت بالمسجد الكريم، والناس قد حلقوا في صحنه حلقاً... وبينهم ربعات القرآن الكريم يتلونه، وبعضهم يذكرون الله»^(٥١)، ومن أشهر حلقات التعليم في المسجد النبوي حلقة عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - وتدور حول فضائل القرآن، ولأبي هريرة حلقة يُعَلِّم فيها الحديث، وكذلك حلقة جابر بن عبد الله الأنصاري والبراء بن عازب - رضي الله عنهما -، ومنها حلقة نافع بن عبد الرحمن القارئ^(٥٢)، ويذكر ابن خلكان أن ربيعة الرأي كان يجلس في مسجد رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في المدينة، ويأتيه مالك والحسن وأشرف أهل المدينة، ويحلق الناس به، وكانت حلقاته وافرة^(٥٣).

وتتابعت الأجيال واستمر تلقي العلم وتعليمه فيه على هذا النحو حتى العصر الحديث، ومن ذلك دروس الشيخ ابن باز، وكذا الشيخ الشنقيطي - صاحب أضواء البيان - وحلقاته العلمية، والشيخ صالح العصيمي، وعبد الرزاق البدر وغيرهم^(٥٤).

ولم يكن التعليم في المسجد النبوي بمنأى عن مواكبة التطور فاستحدثت برامج تجمع بين الأصالة والمعاصرة، ومن ذلك برنامج (الأترجة) و(وقار) للجمع بين الطلاب والمعلمين على اختلاف أماكنهم وأزمنتهم^(٥٥)، فضلاً عن عقد الندوات والدورات العلمية على اختلاف مواضيعها وعلومها مترسمين في ذلك نهج النبي - صلى الله عليه وسلم - وسلف هذه الأمة حتى يبقى هذا المسجد منارة علم ومعرفة وأدب يستضيء بها العالم بأسره.

وكان التعليم في المسجد النبوي في الحلقات التي يقررها الأستاذ وفقاً لما يناسب الدرس سواء أكان بإملاء الدرس على الطلاب، أو بمناقشتهم حوله متبعاً في ذلك ترتيباً معيناً ومنظماً حتى يسمح باستيعاب الدرس وفهمه وتقويمه، وتبدأ الحلقات من بعد صلاة الفجر وتستمر طوال اليوم تقريباً^(٥٦)، والحلقات على نوعين: عامة تشمل دروس عدة، وخاصة تختص بدروس بعينها كالفقه والحديث والفرائض والنحو والتفسير وغيرها.

فالحلقات العامة عمل اختياري لا تلزم بوقت معين أو موضوع محدد، وقد يتم تنظيم مواعيدها ومن يلقيها ويُعلن عنها بين فترة وأخرى، وأما الخاصة فلها قيود معينة من حيث الموضوع والمنهج والأساتذة، ولها مكان وزمان محددين حتى إتمام المادة العلمية، بحيث يكون اجتماع الطلاب فيها يتم بالتنظيم والترتيب، وهذا النظام قائم حتى وقتنا الحالي، ومنه

(٥١). رحلة ابن بطوطة- تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار: ١٤٠.

(٥٢). مقال: قصة الإسلام | أشهر الحلقات العلمية في التاريخ الإسلامي (islamstory.com).

(٥٣). ينظر: مقال التعليم في العصر الأموي: <https://www.alukah.net/culture/0/123008/#ixzz7CMeXqifj>.

ينظر: التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة: ٣٤٢ / ١.

(٥٤). ينظر: موقع الوكالة على تويتر: تم الاسترجاع من:

https://twitter.com/wmngovsa?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor

(٥٥). ينظر: موقع المسجد النبوي "قرآن ومتون" <https://reg.qm.edu.sa/Minton/Account/Login>

(٥٦). ينظر: النشاط العلمي في المسجد النبوي في القرن التاسع الهجري: ٢٦٢ - ٢٥٨ - ٣١٥



انطلقت فكرة معهد المسجد النبوي^(٥٧) متبعاً منهجاً يحاكي نظام الحلقات، وأوقاتها، وتوزيع المواد والأساتذة كلاً بحسب مادته ومرحلته، مراعيًا في ذلك اختلاف المواد والطلاب ومسايرًا لما يتطلبه العصر الحديث من وسائل تعليمية وتربوية، وفقاً لأطر تسير على نهج النبي -ﷺ-، وقد حرصت إدارته على اختيار الأساتذة والطلاب بما يتوافق مع المنظومة التعليمية فيه، وذلك من خلال إجراء المقابلات والاختبارات المقننة لهم، فوجد أنه احتضن في رحابه عدد كبيراً من الطلاب من مختلف الجنسيات والثقافات والأعما، إذ يمثل طلابه أكثر من ثمان وأربعين جنسية^(٥٨) مع تعدد ألسنتهم حيث بلغت لغاتهم أربع عشرة لغة عالمية^(٥٩)، محققاً بذلك الرسالة المنشودة للمعهد من إبراز دوره الحضاري فهو يتيح للطلاب دراسة المنهج العلمي الشرعي المؤصل، وما يخدمه من علوم العربية وغيرها حتى صار طلابه سفراء في بلدانهم ينقلون ما تلقوه من علوم مشكلين بذلك حلقة وصل بين مختلف أقطار المعمورة ومساهمين في إيصال رسالة الحرمين للعالمين على مدار نصف قرن منذ إنشائه ليكون خريجوه مشاعل هداية، ونبراس ضياء^(٦٠).

ثانياً: تعليم اللغة العربية في معهد المسجد النبوي:

يشكل التعليم ((عملية تفاهم واتصال بين طرفين))^(٦١)، ومن ذلك تعليم اللغة العربية إذ تُمثل مطلباً أساسياً لفهم كتاب الله وسنة نبيه -ﷺ-؛ ولهذه الغاية العليا جاء اهتمام المملكة العربية السعودية بتحقيق أفضل النتائج من تعليم العربية وتعلمها، وذلك بحسب وثيقة سياسة التعليم في المملكة^(٦٢)، والتي نصّت على أن تكون اللغة العربية هي لغة التعليم في كافة مواد وجميع مراحلها إلا ما اقتضت الضرورة تعلّمه بلغة أخرى^(٦٣)، وإتماماً لتلك الجهود المباركة أكدت رؤية المملكة (٢٠٣٠) على العناية باللغة العربية كونها تمثل الهوية الوطنية للمجتمع العربي السعودي وقيمه الراسخة^(٦٤)، وقد نُشر ذلك ضمن الأهداف التفصيلية لاستراتيجية الرؤية طلباً لتحقيقها وتماشياً مع برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)^(٦٥)، ووفقاً لذلك سارت رئاسة الحرمين في خطتها التطويرية (٢٠٢٤) في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)، فعملت على اختيار وتوفير مناهج اللغة العربية التي تواكب الرؤية وتحقق أهداف سياستها التعليمية مراعيةً في ذلك دور المعلم والطلاب والرسالة العلمية، وما يضمن تحقيق التواصل الفاعل والتمكّن من اللغة، وقد قام التدريس في المعهد على عدد من الأسس والمناهج والطرق التي تجمع أطراف التواصل: (المرسل والمستقبل والرسالة والقناة والشفرة) من جهة، وبين الوظائف

(٥٧). ينظر: موقع معهد المسجد النبوي: https://gph.edu.sa/public/?page=page_213027

(٥٨). ينظر: معهد المسجد النبوي (@info_iopm)، (٦ مارس ٢٠٢١). إحصائيات خريجي معهد المسجد النبوي منذ التأسيس

(تغريدة). تم الاسترجاع من: https://twitter.com/info_iopm/status/1368261635526254596?s=24

(٥٩). ينظر: مقال: طلاب معهد وكلية المسجد النبوي يشاركون في تنظيم المصلين، صحيفة تواصل الإلكترونية 25 رمضان ١٤٤٢ هـ، ٧

مايو ٢٠٢١ م. <https://mobile.twasul.info/1645122>

(٦٠). ينظر: تصدير معالي الرئيس العام لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، أ.د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، لشرح المقدمة الأجرومية للعلامة أبي زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي، مقرر مادة النحو للصف الأول المتوسط: ٤.

(٦١). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات العلم وأنماط: ٦.

(٦٢). ينظر: تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة 2030م، المتطلبات وآليات التنفيذ: ٩٢.

(٦٣). سياسة التعليم المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ١٤١٦هـ: ٩.

(٦٤). ينظر: تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة 2030م، المتطلبات وآليات التنفيذ: ٩٢.

(٦٥). ينظر: المرجع السابق نفسه.



المرجوة من ذلك كالإبلاغ والتأثير والإفهام ونحوه من جهة أخرى، وتطلب السعي لتحقيق ذلك إلى ابتكار سبل تطويرية لاستمرار الرسالة التعليمية للغة العربية قبل وأثناء جائحة كورونا وبعدها، وعليه سنتناول ذلك من وجهتين:

الأولى: أساسيات تعليم اللغة العربية ومناهجها وطرقها:

إنّ التواصل بشئى أنواعه هو اللبنة الأساسية لفهم العلوم ومعرفتها، ومن ذلك استيعاب المقروء والمسموع وكتابته ومن ثم إنتاجه، فتكتمل بذلك حلقة التواصل بالتقاء أطرافها وتحقيق مقاصدها؛ ولهذا حرص المعهد على مراعاة المقاصد التواصلية بشكليها العامة وما يتفرع عنها من مقاصد خاصة، والتي تبدأ من الفهم لكل مادة على حدة كالتحليل، والبلاغة، وصحة الرسم الإملائي والكتابي، ثم تحقيق المقاصد العامة من خلال الربط بين هذه المواد وما تهدف إليه من الوصول للغاية والأساس وهو العلم باللغة، وفهمها، وما ينتج عن ذلك من تكامل منهج اللغة العربية لغة، وفهمًا، وحسن تعبير، وإجادة ذلك بنوعيه الشفهي والكتابي، وكل ما يُعين على فهم القواعد الأساسية الوظيفية التي تساعد على التواصل في مواقف مختلفة، ولأغراض متعددة، وبذلك تُكتسب أساسيات اللغة ومهارات التواصل بها، وما يتبعه من تنمية القيم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، وفهم لبقيّة العلوم والاستزادة بها، وعلى رأسها فقه العلم الشرعي، وكذلك الاتصال بحاضر المعارف الإسلامية وماضيها، وتوسيع الآفاق المعرفية ساعين من خلال ذلك كله إلى تحقيق الأهداف والمكاسب التعليمية وفق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وحتى يُسهم دور فعّال في تشكيل جسر الحضارة الممتدة من المسجد النبوي وحتى العالم بأسره وما يتبعه من رُقي بالأمة الإسلامية أجمع^(٦٦).

ووفقاً لهذه المقاصد وما تبنى عليه من مدى تأثير وتأثر بين أطراف العملية التعليمية التواصلية، وما يتضمنه من معرفة بمدى أهمية تعلّم العربية في معهد المسجد النبوي، عنيت إدارته برسم محور يرتكز على الكفاءة التواصلية، والذي يتطلب الكشف عن طرق استعمال اللغة (مع من؟ ومتى؟ وأين؟)^(٦٧)، جامعاً بذلك بين التنظير لعلوم العربية والتطبيق لها، ليتمكن الطالب بعد ذلك من الإنتاج السليم للغة، وفهمها فهماً سليماً بما يتناسب مع الموقف والسياق اللغوي، مُراعياً أطراف الخطاب ومُشكلاً تواصلاً فعّالاً مع الآخرين، سعياً للربط بين ما يسعى إليه طموح الطلبة، وما يُحقق أهداف تعلّم العربية في المعهد، منطلقاً من مكان قوة المملكة بوجود الحرمين الشريفين بها، ومكانتها الريادية، وتأدية لدورها كعمق للأمة العربية والإسلامية؛ ليكون أنموذجاً يُحتذى به في تعليم أصول العربية معتمداً على حُسن اختيار الرسالة العلمية أولاً، القائم على التدرج العلمي من ناحية، والمناسبة التي تراعي قدسية المكان، واختلاف جنسيات الطلبة وثقافتهم ولغاتهم من جهة أخرى، لخلق مواقف تواصلية تفاعلية تتشكل منها المهارات اللغوية، وهذه الكفاءات هي:

١ - الكفاءة النحوية، وصحة الأداء اللغوي وسلامته وخلوه من اللحن والغموض.

٢ - الكفاءة الاجتماعية وما تحمله من استعمال اللغة بما يتلاءم مع السياق الاجتماعي لعملية التواصل اللغوي.

(٦٦). ينظر: موقع المعهد المكي وبه توضيح للأهداف التعليمية من تدريس مواد اللغة العربية، <http://www.malharam.com/ar>.

(٦٧). ينظر: تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، المتطلبات والآليات التنفيذية: ٩٥.



٣- الكفاءة الاستراتيجية وبها يظهر حُسن توظيف اللغة تبعاً لما يحتاجه الخطاب الأدبي أو العلمي من أساليب تعبيرية تسهم في توصيل الأفكار، وتُمكن من إنتاج رسالة واضحة مفهومة مناسبة للمتلقي، وضمان فهمه للرسالة وتفاعله معها، حتى يحصل بذلك التملك المعرفي بالوصل بين موضوع التعلّم والنقل التعليمي الذي يضبط المعرفة^(٦٨).

وتحقيقاً لهذه الكفايات التواصلية بُنيت مناهج اللغة العربية في المعهد وفقاً لمنطلقات تواصلية ساهمت تلك الكفايات في بنائها وتشكلها فهي تُوطّر للمناشط الفاعلة للارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلمين^(٦٩)، وتدور المنطلقات حول دوائر تواصلية ثلاث (الشكل ١)



العلاقة اللغوية بشقيها الشفهي والمكتوب من جهة، وبين الفهم والإنتاج وما يتبع ذلك من مهارات التواصل الفاعل مع الآخرين، وكذا مهارات إنتاج الخطاب واستقباله، وبذا يتّضح أن المناهج راعت النمو العقلي، والفكري، والمعرفي، وفتحت المجال للتعامل مع كل أنواع النصوص استيعاباً وحسن استعمال للغة، ومن هذه المنطلقات الثلاث تشكلت المبادئ المنهجية والمتمثلة في:

١- مبدأ التراتبية:

وفيه تُقسم المادة العلمية بناءً على الترتيب، والتوسع في نفس الموضوع، و يندرج السابق في اللاحق، والأدنى فالأرقى^(٧٠)، ومن ذلك البدء من منطقة النواة والتدرج حتى الوصول إلى التعامل مع النصوص، وتقويمها، والإبداع فيها، ويكون بتشكيل سلسلة منظمة مرتبطة يكمل بعضها بعضاً، ويظهر هذا جلياً في مادة النحو، وما فيها من البدء بالأيسر المشروح، وحتى المنظوم في الألفية وما حوته من عمق واختلاف آراء ومذاهب نحوية^(٧١).

٢- مبدأ التكامل:

يعتمد هذا المبدأ على معالجة مواد اللغة العربية بنواحيها المختلفة من السماع والقراءة والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، وما ينتج عنه من تكامل معرفي لغوي، وفي ذلك تكامل بين فروع اللغة نحواً، وصرفاً، وبلاغة، ونقدًا، وتقويماً،

(٦٨). ينظر: المرجع السابق: ٩٥ - ٩٨ - ١٠٤.

(٦٩). ينظر: المُدخّل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام : أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية ، "نحو بناء لغوي متماسك"

إعداد: د. دخیل الله بن محمد الدهماني: <https://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=8169>.

(٧٠). يُنظر: صنافة بلوم للأهداف التربوية، موقع تعليم جديد: <https://www.new-educ.com>.

(٧١). ينظر: موقع معهد المسجد النبوي، المناهج: https://gph.edu.sa/public/?page=page_213027.

وكتابةً، بهدف تعليم المتعلم كيفية التواصل باللغة من منطلق وحدة المعرفة^(٧٢)، فلا يقتصر ذلك على تدريس القواعد النحوية بل تتجاوزهُ إلى تعلُّم اللغة بأنشطتها المختلفة، وذلك بتدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعراً ونثراً إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير ونصوص المطالعة^(٧٣)، والجدير بالذكر أنَّ هذ المبدأ جمع بين القديم والحديث، فلقد أدرك علماء العربية القدامى أهمية فكرة التكامل بين فروع اللغة في التعليم ومن بينهم المبرد في الكامل، والقيلي في الأمالي ونحوهما، كما يُعد المبدأ التكاملي حقلاً مميزاً للتطبيق الوظيفي في النحو والبلاغة، ومجالاً خصباً للدراسات البلاغية والنقدية، إذ يُناسب تعليم اللغة فروعاً وأصلاً، ويجمع بين إيضاح المناهج وتحقيق الأهداف بما يضمن تحقق القدرة التواصلية وكفاءتها.

٣- المبدأ الوظيفي:

وبه يكون الاستناد على أساس أن اللغة أداة اجتماعية، وأنَّ وظيفة التعليم الأساسية هي تمكين الفرد من التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه وتزويده بالوسائل التي تساعد على ذلك، ومن أهمها اللغة التي بها يكون التواصل، معتمداً على الثروة اللغوية التي تناسب السياق، وربط اللغة بمواقف الحياة المختلفة، بحيث يكون المسلك الوظيفي يقتضي تقصي المواقف التي يتعرض لها الفرد وما يتطلبه من حُسن استعمال للغة، وقدرة على التعبير السليم، وإدراك لوظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الموضوع، ثم وظيفة اللغة في التعبير عن انفعالاته وحاجاته المختلفة^(٧٤)، إذ أن قواعد اللغة، وضوابط الرسم، وفنون البلاغة ليست مهارات مستقلة يسعى المتعلم إلى إتقانها بحد ذاتها، وإنما لتصحِّح مهاراته الأساسية والتي هي الاستماع والقراءة والكلام والكتابة^(٧٥)، وفي هذا تكامل بين علم اللغة والعلوم الأخرى من علم النفس والاجتماع والتربية، وما يسبق ذلك من أهداف تعليمية وتربوية تتوافق مع مفردات المنهج ومتطلبات الموقف التعليمي بما يضمن تفاعل المرسل مع المستقبل واستجابته له^(٧٦).

٤ - المبدأ التواصل:

يرتكز هذا المبدأ على الغرض الأساسي من تعلُّم اللغة، أو من دور اللغة في الحياة إذ يسعى إلى تسهيل عملية التواصل بين الأفراد والمجتمعات، ونقل الثقافة والحضارة، فاللغة أداة تواصل تقوم على ((الألفاظ مكتوبة أو منطوقة وعلى المعاني التي تحملها الألفاظ حيث تُمثِّل المثير، و ردِّ فعل المتلقي يمثل الاستجابة، وذلك كله نتاج لعمليات عقلية و أدائية بين طرفي الاتصال))^(٧٧)، ومن هذه الزاوية يُنظر إلى تعليم اللغة العربية كونه من سُبُل التواصل وعليه تتوقف المعرفة والعلم وتبادلها، فالإتصال يتضمن ((أكثر من مجرد إتقان تراكييب لغوية فينبغي مراعاة أن يكون مُلائماً لمستويات عدّة، منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف والسياق اللغوي))^(٧٨)، فهي أداة للتواصل والتفاهم، ونقل

(٧٢). ينظر: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل: ٢٥، ٢٩.

(٧٣). ينظر: تعليمية اللغة العربية، انطوان مصباح: ١٠٣.

(٧٤). ينظر: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية: ٢٥.

(٧٥). ينظر: الشامل في تدريس اللغة العربية، علي النعيمي: ٢٧.

(٧٦). ينظر: مهارات الاتصال وتعليمها، محسن علي عطية: ٦٩.

(٧٧). المرجع السابق نفسه، بتصرف.

(٧٨). مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عيد عوض: ٦٨.

المشاعر، والخبرات، والأفكار، والتجارب، وأيُّ قصور في استعمالها الاستعمال الصحيح المعتمد على القواعد والمناسب للمواقف المختلفة يسبب خللاً في التواصل وانغلاقاً للمعنى وعدم فهم وغموض.

ومن هنا لزم أن يوضع تعليم العربية موضع الممارسة العملية والفعلية، وذلك بتطبيق القواعد المنظمة للكلام^(٧٩)، فيها يكتسب الطلبة الكفاءة التواصلية بمختلف أنواعها سواءً أكانت كفاءة نحوية أو كفاءة الخطاب وتكامله ودلالته على معناه، أو الاجتماعية، أو الاستراتيجية و ما فيها من وضع خطط وطرق للتواصل الصحيح المؤثر والفعال، فالاتصال اللغوي ما هو إلا ((تصور عقلي ينظر إلى اللغة على أنها عملية اتصال هادفة، تتضمن رسالة وقناة اتصال سواءً أكان الاتصال اجتماعياً أم وظيفياً))^(٨٠)، مُسهماً بذلك في تنمية الجانب الوظيفي للغة ((وربط اللغة بالحياة))^(٨١) وبذا يساعد تعليم العربية في التنمية الحضارية والمعرفية، ويتحول تعليم اللغة إلى كفايات تواصلية لغوية تجعل اللغة أداة حيّة تُوظف باستمرار في التعبير وتبادل العلوم والتفاعل والتشارك في بناء الحضارة على اختلافها.

وعلى هذه المبادئ وتلك المنطلقات سار ((التمرّحّل التعليمي))^(٨٢) في تقسيمه لمناهج اللغة العربية في المعهد إذ بدأ في المرحلة المتوسطة بتدريس أصول النحو في (شرح الأجرومية) للمكودي؛ لضبط القواعد النحوية، ثم اتبع ذلك بـ(المتمة) لشمس الدين الرعيني المعروف بـ(الحطّاب) للصف الثاني المتوسط وبه تفسير وتفصيل لما أُجمل في شرح الأجرومية وتغذية راجعة ليتمكن الطلبة من الفهم والتطبيق، ثم يلي ذلك الانتقال للمنظوم النحوي في الألفية في (شرح ابن عقيل) لما نُظم من مسائل النحو وبيان الاختلافات والآراء النحوية بما يتناسب مع قدرات الطلبة بعد التأسيس لأصول النحو، فينتقلوا للتوسع وفهم المسائل والتعبير عنها، ويستمر الطلبة في دراسة شرح ابن عقيل حتى الصف الثالث الثانوي، وفي ذلك إتمام للملكات اللغوية.

ومن تُهج تأسيس الطالب كتابياً تعليمه (الخط) و(الإملاء) واقتصار ذلك على الصف الأول المتوسط، ليكون منطلقاً له في التواصل الكتابي، فتتشكّل أولى مراحل التواصل الكتابي مستنداً في ذلك على إجادة الخط رسماً وإملاءً، وحتى تكتمل تلك المهارات الكتابية يدرّس الطالب مادة(الإنشاء) في الصفين الثاني والثالث المتوسط، مُكتسباً بذلك مهارة التعبير والكتابة خطأ وإملاءً، ويتدرّب على اختيار الأفكار وتنظيمها والربط بين المعاني وصولاً للأنشطة الكتابية وما تبيّنه من قدرات الطلاب وميولهم ودوافعهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية محققين بذلك سُبلاً عدّة في التواصل ونقل المعلومات.

أمّا مادة (المطالعة) فقد قُسم المنهج على كتابين الأول:(روضة العقلاء ونزهة الفضلاء لابن حبان البستي)، وما فيه من نفائس اللغة والأخلاق والفضائل والعلم، وكل ما من شأنه رفع مستوى فكر الطلبة وتنمية أخلاقهم وزرع الفضائل في نفوسهم مشتملاً على المعاني اللطيفة وفنون الأخبار وأنواع الأشعار مما يعين على تكوين ثراء لغوي وأدبي، وبذا يحصل التأثير والتأثر في نفوس الطلبة وعقولهم.

(٧٩). ينظر: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها: محسن علي عطية: ٨١- ٨٢.

(٨٠). المداخل الوظيفية أ.د. خالد محمود عرفان: ١٥١.

(٨١). المرجع السابق: ١٥٥.

(٨٢). اللفظ مأخوذ من محاضرة (التمرّحّل في طلب علم للنحو)، د. صالح بن عبد الله بو جليع: =

. <https://www.youtube.com/watch?v=5YiQjoFi4jI&t=3s>



وفي المرحلة الثانوية ينتقل الطلبة لقراءة كتاب (صيد الخاطر) لابن الجوزي، ليأخذوا بطرق تدوين الخواطر وكيفية التبصر بأمور الحياة وإعمال العقل فترتبط بذلك جوانب عدّة من الجانب المعرفي واللغوي والاجتماعي والديني، ومنه يأخذ الطالب بفنون القول لما يحضر في ذهنه والتعبير عنه بلغة سهلة ويحسن اختيار مفرداتها ومعانيها وصولاً لما يناسب الموقف والسياق فيؤثر في نفوس المتلقين، وما إلى ذلك من اكتساب لمهارات إنتاج الخطاب والكفايات التواصلية.

ويكمل العقد بتعلّم (البلاغة) التي تجمع بين الإقناع والامتناع، ويبدأ تعلّمها في الصف الأول الثانوي؛ لتعين الطلبة على امتلاك مهارات جديدة بلغة أصيلة صحيحة، إذ قد درسوا النحو وعرفوا طريقه، وأخذوا بفنون الكتابة في الإنشاء والمطالعة، ثم تأتي (البلاغة)؛ لترشد لهم لطرق الإفصاح وفنون البلاغة، فيقتبسوا من بلاغة القدماء ما يُبني به بيان اليوم حتى تواكب الأمة الإسلامية العربية التواصل في العصر الحديث، فتجتمع كفايات التواصل لغوياً واجتماعياً وحضارياً، فيكون للألفاظ طبيعتها المؤثرة في النفوس وللمعاني وقعها البليغ، وكل ذلك يرتبط بحسن الأداء اللغوي ومراعاة الموقف والسياق.

ويتضح اهتمام المعهد بالطالب جلياً في الانتقاء الدقيق للكتب المدروسة التي تناسب مستوياتهم وقدراتهم من ذلك اختيارهم كتاب (البلاغة الواضحة) لعلي الجارم و مصطفى أمين؛ لتمييزه بالجمع بين التأسيس لأصول البلاغة على مرّ الأزمنة وطريقة عرضه للأبواب، مخالفاً للمعهود حيث بدأ بعلم البيان أولاً؛ ليكون مدخلاً لدراسة البلاغة وذلك لسهولة فهمه وقرب مأخذه ووضوح معانيه ويُسر تطبيقه؛ ليتمكن الطالب من فنونه، ثم ينتقل لما تبقى من علوم البلاغة وفنونها في علمي المعاني ثم البديع، فالترتيب المشهور في كتب البلاغة أن تبتدئ بعلم المعاني وتنتهي بعلم البديع، وفي ذلك خصيصة؛ لكي يتأكد تعليم الطلبة بكيفية الصياغة الصحيحة للخطاب، وبيان طرق معالجة النص مطبقاً ما أخذه من علوم النحو وفنون الأدب فتكتمل مهاراته ويفصح لسانه ويؤثر بيانه فيصل لما يقنع القارئ ويمتّع السامع.

وحتى تُطبّق الأسس ويُنظّم المحتوى، ينبغي البحث عن الطرق الأنجع لتوصيل المادة العلمية، من خلال الاعتناء بأساليب التدريس التي من مكونات المنهج الأساسية، فالأهداف التعليمية، ومحتوى المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها، فبذلك يكون التدريس همزة وصل بين الطالب ومكونات المنهج^(٨٣)، فهو «جملة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم»^(٨٤)، وحتى يصل لهدفه لابد من التخطيط الفاعل المحكم للدرس المعتمد على عدد من الفرضيات والاستراتيجيات؛ لتعينه على إيصال المعلومة بشكل سليم، وتخلق جواً مناسباً يسوده التفاعل والتأثير بين المتعلمين، وينبغي للمعلم أن يراعي في الاستراتيجية -أي كان نوعها- المرونة والشمول وقابلية التطوير، والربط بين متطلبات الأهداف الأساسية للموضوع وأهداف المنهج بشكل عام، وكذلك الاهتمام بمعالجة الفروق الفردية وفقاً للإمكانيات المتاحة^(٨٥)، وعلى ذلك فإنّ قنوات التواصل تتمثل في قناتي السمع والبصر، وتبعاً لذلك تكون طرق التدريس والتي بها يُوصل الدرس بتفاعل الطلبة مع المعلم فهما وتساؤلاً وتعبيراً، إذ تلعب دوراً مهماً في نمو الكفايات التواصلية بين مستعملي اللغة أساتذة وطلاباً، وبواسطتها تتبادل المعلومات بين المعلم بوصفه (مرسلاً) وبين

(٨٣). مقال: تطوير أساليب التدريس يفتح المجال أمام الإبداع.. وخبراء: ربط المناهج بالواقع لتقليل جمودها، شيماء شعبان

<https://gate.ahram.org.eg/News/2024308.aspx>

(٨٤). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ٢٥

(٨٥). المرجع السابق : ٢٦



الطلبة بوصفهم (مستقبلين) على اختلاف أشكال المعلومات مكتوبة كانت أو شفوية مقروءة^(٨٦)، وما يتبع ذلك من خلق جو حوارى معرفى استيعابى تتقارب فيه الأهداف مع الاستراتيجيات المتبعة لتحقيقها فتؤتى أكلها كما خطط لها، فتعين على تنظيم التبادل المعرفى والتشارك بين أطراف التواصل.

وتعنى الطريقة التدريسية بالطالب كونه المحور الأساس الذى يسعى لمزيد من التعلم والتطوير والتثقيف، من تلك الإجراءات أو الطرق أو القنوات السمع بصرية ولها أنواع وأشكال عدة منها : طريقة العرض الشفهي أو المحاضرة، وكذا طريقة الأسئلة والأجوبة ، والمناقشة والعروض العملية ، ومنها كذلك التعلم التعاوني والتعلم بالمحاكاة ونحوها^(٨٧)، فالاختيار المناسب للطريقة يتبعه فاعلية وتفاعل، وفهم و مشاركة ومعالجة للموضوع، ثم اكتساب للمهارات وتطبيقها، وبها يتمكن المعلم (المرسل) من الاستخدام الأفضل لأثر أقوى وبكيفية أجدر وأنفع.

ويغلب على التدريس في المعهد أسلوب (المحاضرة) وما فيه من قيام المعلم بإلقاء المعلومات وتنظيم الأفكار وتبسيطها وتقسيمها وما ينتج عن ذلك من ملاحظات لاستجابات الطلبة وتفاعلهم وردود أفعالهم؛ لتحقيق الكفاءة التواصلية وربط ذلك بالمدخل التواصلى المطلوب^(٨٨)، والسبب في تصدرها لكون المناهج المعتمدة فيه مناهج تراثية تراعى الأصالة وتسعى للمعاصرة.

ومن الطرق كذلك التي يستخدمها الأساتذة كقناة تواصل (المناقشة والحوار) إذ تقوم على طرح الأسئلة وترك المجال للتفكير والمناقشة والحوار، وفي الوقت ذاته تقيس مدى فهم الطلبة للموضوع، وتنبئ عن ثقافتهم وقدرتهم على التفاعل وتبادل الآراء والخبرات.

ولطريقة (الاستنباط) دورها في إيصال الأفكار والمعلومات وتشكيل مواقف خاصة أو عامة حول القضايا اللغوية وما تعكسه من فهم لموضوع الدرس وتثبيت له والتطبيق عليه خاصة فيما يتعلق بمادتي النحو والبلاغة.

وقد يتجه سير التدريس نحو الطريقة (الاستقرائية) والتي تبدأ من الجزئيات إلى الكل، من خلال ذكر مجموعة من الأمثلة المترابطة؛ ليستنتج الطالب الخاصية المشتركة ومنها يتوصل الطالب إلى ما يربط تلك المجموعة وينظمها^(٨٩) سعياً لتأصيل القاعدة نحوية كانت أو بلاغية أو كتابية إملائية.

وقد تتداخل الشفرة التواصلية مع الطريقة التدريسية في القناة حين تعتمد استراتيجية التدريس على القصص والحكايات فيتحول الدرس إلى قصة ترتبط أحداثها بما لدى الطلبة من معارف وقصص وثقافات سبق لهم العلم بها ومعرفتها، ويعمد المعلم إليها ليجذب انتباه الطلبة نحو الموضوع مُشكلاً بذلك حلقة علمية تربط العلم بالخيال والمعرفة، فتنمو بذلك مهارات المتعلم وتقوي ملاحظاته وقدراته على الربط بين الأحداث، وفي ذلك توفير وتفعيل للنشاط اللغوي واستثمار للمهارات اللغوية والفكرية والثقافية^(٩٠).

(٨٦). ينظر: التواصل في القرآن الكريم: ٢٣

(٨٧). ينظر: المرجع السابق: ٢٧ - ٢٨

(٨٨). ينظر: تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة 2030م ، المتطلبات وآليات التنفيذ: ١٠٤

(٨٩). ينظر: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم: ٣٢، ٣٣.

(٩٠). ينظر: المرجع السابق: ٣٢ - ٣٤.

ينتج عن هذه الطرق المتبعة حصر للأسباب المعينة على سيرورة التواصل، والأهداف، والمنطلقات، وقياس مدى ما تحقق من الأهداف حتى يضمن ذلك تقدماً وتيسيراً للتطوير.

الثانية: التطوير وفاعلية التعليم:

قاد التنوع في استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المعهد وطرقه ومناهجه إلى تشكيل قاعدة تفاعلية بين المعلم والطلبة عبر مختلف القنوات، وتحقيقاً للكفايات التواصلية الثلاث، بدءاً بالكفاءة اللغوية التي تُشكّل المحتوى التعليمي وشموله لأنواع التواصل اللغوي: لغة وفهماً وتعبيراً، تليها الكفاءة التواصلية؛ لتشيّد جسور التواصل بين الطلبة أنفسهم وغيرهم سواء أكانوا عرباً أو عجماء، وتتبعها الكفاءة الثقافية وبها تظهر قدرة الطلبة على التزود من العلوم الشرعية والعربية وغيرها مما كُتب بالعربية، وفي هذا تكامل وإتمام للدور الحضاري للغة العربية، فأتسع بذلك استعمال اللغة وتطوّرو ازداد حيوية إذ شمل العالم بأكمله.

ومن هذه المخرجات جاء التطوير، وانطلاقاً من دور المعهد الريادي في العالم الإسلامي عمل على تهيئة الظروف الملائمة لتحقيق التغيير والانخراط في تحقيق الغايات المنشودة من تعليم اللغة العربية معتمداً في ذلك على التقويم لما تمّ تدريسه والقياس لما تحقق من أهداف المنشأة التعليمية منذ نشأته وحتى اليوم^(٩١)، وذلك بالتعامل مع تعليم العربية على أنها عملية تُنفذ وفقاً لتكامل أطراف التواصل من المرسل (المعلم) والمرسل إليه (الطلبة) والرسالة (المنهج) والقناة (السمع بصرية) والمتمثلة في طرق التدريس، ولا تقتصر على المقروء والمكتوب فقط بل تشمل التعبير والاستنتاج والابتكار وذلك بالتخطيط التعليمي والذي « ينظر إلى الحاضر والمستقبل مع الاستخدام الأمثل للمدخلات واقتراح الحلول المبشرة بإنجاز الأهداف المحددة »^(٩٢)، ومن ذلك تحديد الجوانب التعليمية التي تستهدف تنمية الكفايات التواصلية بكافة جوانبها من الكفاية النحوية واللغوية والاجتماعية وكفاية الخطاب في كل مرحلة بل وفي كل صف^(٩٣)، كما عمل المعهد على تحديد مؤشرات ومعايير خاصة بكل كفاءة من الكفايات التواصلية بما يتناسب مع الاختلاف المعرفي والعُمري والانفعالي واللغوي بين الطلبة.

ومن المهام التطويرية التي حققها المعهد توفير أنفس المناهج وطباعتها والحرص على إخراج المناهج بصورة تجذب الطالب وتيسّر حفظ المادة وفهمها وذلك ضمن مشروع طباعة مقررات معهد الحرم المكي والذي امتد عطائه للمسجد النبوي وامتازت تلك الطباعة بأنها « طبعة تصحيح ومقابلة بين أفضل الطباعات المتوفرة في المكتبات وإخراجها في صورة مناسبة يتعانق فيها الجمال والاتقان وتساهم بإذن الله في تحقيق هذه المناهج الأهداف التي وضعت من أجلها وتعيش عصرها دون ذوبان »^(٩٤)، وفي ذلك تيسير للحصول على الرسالة بشكل يسهّل فهمها.

كما قام المعهد بالتركيز على مكونات الاستراتيجية التعليمية للغة والأهداف المرجوة من المنهج أولاً وبمحتواه ثانياً ثم بالبيئة التي تُدرّس فيها تلك المناهج، ومن ذلك وظائف اللغة وأغراضها، ومراعاة الأدوار المختلفة التي تمارس فيها اللغة

(٩١). ينظر: فيلم تعريفى لمعهد المسجد النبوي: <https://www.youtube.com/watch?v=kFrFYAknXm8>.

(٩٢). الإدارة والتخطيط التربوي – أسس نظرية وتطبيقات عملية: ١٧٨.

(٩٣). ينظر: تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة 2030م، المتطلبات وآليات التنفيذ: ١٠٣.

(٩٤). تصدير معالي الرئيس العام لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، أ.د. عبد الرحمن السديس، لشرح المقدمة الأجرومية: ٤.



بحيث يكون الطالب مُرسلاً و مُستقبلاً و متفاعلاً فتكتمل بذلك مهارات صناعة الخطاب وإنتاجه نُطقاً وكتابةً وإرسالاً^(٩٥)، وكلّ ما يتناسب مع كل مرحلة عُمرية و دراسية ولتطبيق ذلك قام المعهد بعمل المسابقات التعليمية والثقافية وخصصت حصص للنشاط ليتمكن الطالب من استعمال اللغة والمشاركة في الموقف التعليمي بما يتوافق مع رؤية المعهد ورسالته والتي تعمل على^(٩٦) تخريج جيل متميز يرقى بنفسه و وطنه ويسعى للنهوض بمسيرة أمتة على هُدى كتاب الله – ﷻ – وسنة نبيه – ﷺ –^(٩٦).

وبهذه الآلية الواضحة سعى المعهد إلى تكريس التفاعل الإيجابي وتضييق هوة الاختلاف بين طلبة المعهد على اختلاف جنسياتهم وأعمارهم وثقافتهم، فقد بُنيت المناهج بطرق محكمة مترابطة منظمة يعتمد بعضها على بعض أو ما يسمى بـ (المعمل اللغوي) إذ هو وسيلة فعّالة لتحقيق أهداف تعلّم اللغة العربية، ومن ذلك قياس تحصيل الطلبة اللغوي وما يشتمل عليه من المعرفة النظرية والقدرة التطبيقية التعبيرية والتأثيرية وما ينتج عن ذلك من تحقق للكفاءة التواصلية.

وسعى المعهد للاستفادة من كافة الموارد والإمكانات المتاحة وربط ذلك بالتخطيط للمستقبل رسداً وتوجيها وتحكماً، مدركين العلاقة بين نظام التعليم الخاص بالمعهد والكيان المجتمعي ومكانته الحضارية والدولية، ومن ذلك تجاوز الاقتصار على تقويم المادة المدروسة في النحو أو البلاغة أو الإنشاء والخط ونحوها إلى ممارسة المهارات اللغوية وذلك بإقامة الأنشطة التي تُثري التواصل اللغوي وتُكسب مهاراته المتعددة من حفظ المتن والمسابقات الشعرية والكتابات الإبداعية الأدبية شعراً ونثراً.

وصولاً بذلك إلى مخرجات تعليمية مُحققة للأهداف بأقصى فاعلية ممكنة في ضوء الإمكانات المتاحة؛ ولذا كان التقويم والقياس في بدايته يعتمد على تقويم مدى تأثير أطراف العملية التعليمية وكيفية التملك المعرفي ونقله بما يضبط سيرورة التواصل المعرفي بناءً على العلاقة بين المتعلم والمعرفة، والعلاقة بين المتعلم والمعلم، ثم العلاقة بين المعلم والمعرفة، وما في ذلك من تحوّل المادة العلمية إلى مهارات مكتسبة^(٩٧)، وفي ذلك حرص على تحقيق الأهداف واستحضار أثرها على أرض الواقع ومن ذلك إجراء الاختبارات التي تقيس كل مادة وما تحقق من أهدافها طلباً لقياس المستوى الفهمي والمعرفي عند الطلبة وتجرى هذه الاختبارات في نهاية كل فصل دراسي وهي اختبارات ورقية، ومنه كذلك إقامة الأنشطة والمشاركة الفاعلة فيها على اعتبار أن اللغة تمتلك بالممارسة المنتظمة والمستمرة.

كما اهتم المعهد بالجمع بين الكفاءة والفاعلية استعداداً لتخطي أي أزمة كانت، ومن ذلك ابتكار الحلول وفقاً لما يواجه المعهد من تحديات حرصاً على توفير فرص أكبر للتعليم ونشر العربية وعلومها تحت أي ظرف كان وتمثّل ذلك بشكل جلي في التحويل للتعليم عن بعد إذ لا يخفى ما قام به المعهد –مشكوراً– في مواجهة جائحة كورونا وتحدياتها العالمية والحد من انتشارها وخاصة فيما يتعلق بالمكان –المبارك– وما كان من إغلاق مفاجئ، اتضح في ذلك الوقت مرونة الخطط التي وضعها المعهد والجاهزية لمواجهة أية تحديات فقد تجاوزت الحدود والمسافات في كل أقطار العالم، والقدرة على تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية في مختلف الظروف والمواقف.

(٩٥). ينظر: تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة 2030م، المتطلبات وآليات التنفيذ: ص ١٠٤.

(٩٦). موقع معهد المسجد النبوي: <https://gph.edu.sa/public/?page=ins>

(٩٧). أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية: ٢١.



فأعطيت الصلاحيات للتواصل بين المعلم والطالب وتسجيل الدروس العملية تعويضاً للفارق التعليمي، فبدأت المرحلة الأولى وهي الانتقال من حلقات الدرس إلى استغلال وسائل التواصل المتاحة لنشر الدروس وتقييمها والتي مثلت مرحلة التأهب، وتليها التكيف مع الأزمنة والتي هي الانتقال من تلك المرحلة إلى البدء في إنشاء منظومة تعليمية إلكترونية وتمت الاستفادة من معطيات التكنولوجيا لتذليل الصعاب و لتحقيق التواصل التام بين المعلم والطالب وتوفير قنوات لإيصال المعلومة وقياسها، ومن ذلك توفير الكتب إلكترونياً وربط الجداول بالنظام وتنظيم الوقت وتوزيع الفصول بشكل يضمن للجميع التواصل والتفاعل والمشاركة، وفي الثالثة تمّ فيها السيطرة على الجائحة أو ما يسمى بمرحلة التعافي، أتمت المنظومة التعليمية مكوناتها فبالإضافة إلى ما كان سابقاً من تنظيم وربط للجداول بحسب الفصول والقاعات تمت إضافة الاختبارات الإلكترونية وربطها مباشرة بالنظام لتحقيق معيارية دقيقة في رصد الدرجات وتقويم ما تحقق من نتائج ومخرجات تعليمية سيعاً للتأكد من حصول المنافع المرجوة من تعليم اللغة العربية وضماناً لاستمرار التفاعل، وبذا زالت الحواجز وتوسعت دائرة التواصل فأصبح للطالب إمكانية الدخول للدرس أينما كان، بل وانتقل التعليم إلى (تعلم التعليم) فكثر الاهتمام بتوفير طرق شتى لتوصيل المعلومة وتقويمها بأقل تكلفة وجهد وبأسرع وقت، إذ عمل المعهد على إزالة الحواجز التكنولوجية عن طريق الاستثمار في البنية التحتية الرقمية وخفض التكاليف الموصولة في اكتساب مهارات التعامل مع التكنولوجيا الرقمية^(٩٨)، وكل ما من شأنه ضمان أداء المهام التواصلية بكفاءة عالية بما يلبي الاحتياجات وتسهم في معالجة الأزمنة تأهباً للعمل والجاهزية له تحت أي ظرف وفي أي وقت محققين تغييراً شاملاً في تقديم الخدمات التعليمية بشكل كامل ومن بينها خدمة اللغة العربية وما تبينه من فاعلية تضمن إيصال الرسالة العلمية وتحقيق أهدافها المرجوة منها سواء أكان التعليم حضورياً أو عن بعد، ومن ذلك إقامة الندوات التي تُعرّف بدور اللغة العربية التواصلية وأهميتها من بين العلوم الأخرى إذ قُدمت لقاءات علمية كشفت عن أهمية اللغة العربية ومكانتها الدينية والعلمية ومنها لقاء (البيان والمعين .. بلسان عربي مبين)^(٩٩) الذي كان حلقة تواصل ومشاركة بين أساتذة العربية والطلبة كنوع من الأنشطة الثقافية، وكذا ندوة (دور المرأة في تعزيز اللغة العربية)^(١٠٠)، وقد جاءت هذه اللقاءات بالتزامن مع اليوم العالمي للغة العربية تحت إشراف وكالة المسجد النبوي ممثلة في الوكالة المساعدة للشؤون العلمية والتوجيهية النسائية والوكالة المساعدة للمكتبات والمطبوعات والبحث العلمي النسائية، وغيرها من اللقاءات التي شكلت جسراً متبادلاً معرفياً وتواصل علمي ثقافي وحضاري والذي ساهم في نجاح مسيرة المعهد ودلّ على جاهزيته وكفاءته العلمية والعملية.

الخاتمة:

وبعد إتمام محاور البحث وأقسامه، بفضل الله ومنته، تبين مما سبق دور معهد المسجد النبوي في نشر العربية علماً وتحديثاً وتواصلًا وحضارة وماله من أهمية في تشكيل جسور معرفة بين المسلمين في أقطار المعمورة، ونخلص من هذا البحث للنتائج التالية:

- ارتباط المنهج التعليمي اللغوي في المعهد بما قرره القدماء وما يتناسب مع التطوير والتجديد مشكلاً بذلك رابطة قوية بين الإرث اللغوي عبر تاريخه الطويل وبين تطبيقه في العصر الحديث، وفي ذلك محافظة على القديم

(٩٨). ينظر: التعليم أثناء جائحة كوفيد ١٩ وما بعدها: ٢١.

(٩٩). أعد اللقاء: أ. عائشة بنت أحمد بابا و أ. ريم بنت عبد الرحمن العوفي، بتاريخ ١٢ / ٠٥ / ١٤٤٢ هـ، إشراف أ. تهاني الرحيلي.

(١٠٠). عُقدت الندوة بمشاركة كل من أ. ريم بنت عبد الرحمن العوفي، و أ. عائشة بنت أحمد بابا و تقديم: سلطنة الشنقيطي، بتاريخ ٠٨ / ٠٥ / ١٤٤٢ هـ، إشراف: أ. سعاد الجابري، أ. تهاني الرحيلي.



الصالح والأخذ بالجديد الأصلح؛ لتعليم اللغة العربية على أساس تواصلية وبمراحل وأسس وطرق ليصل بين المتكلم والمتلقي محدثة أثر ومحقة للغايات.

- تكامل المنهج اللغوي العربي في المعهد وتوافقه لما تتطلبه الكفايات التواصلية.
 - تجمع اللغة التعليمية في المعهد بين السهولة مع الفصاحة والأصالة وتقريب المعلومة للطالب.
 - سعى المعهد إلى تكوين قاعدة تواصلية معرفية انطلاقاً من تعلّم العربية على أصولها وانتهاءً بممارستها بين طلاب المعهد والمجتمع على اختلاف جنسياتهم ولغاتهم.
- وعليه نطرح جمعاً من التوصيات:
- ١- إعطاء دورات للناطقين بغير العربية وفقاً لما هو موجود في مناهج العربية بالمعهد وتقريبها لهم؛ لكونها تحوي مكونات اللغة بأكملها واستثمار التكنولوجيا والتطور الرقمي في إقامة مزيد من الندوات والأنشطة التي تدعم التواصل اللغوي والحوار الثقافي.
 - ٢- نقل التجربة التعليمية للغة العربية في معهد المسجد النبوي في تحقيق الكفايات التواصلية للمعاهد الأخرى؛ للاستفادة منها وتطويرها؛ لكونها جمعت بين التأصيل والتكامل بين فروع اللغة.

الملحقات:



ثبت المصادر والمراجع:

- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار، ط؛ دار الدعوة، د.ت.
- تعليمية اللغة العربية، انطوان مصباح، ط ١: بيروت، دار النهضة، ٢٠٠٦.
- المدخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل، أ. هنية عريف، أ.د. لبوخ بوجملين، جامعة قاصدي مرباح، وقلة (الجزائر) مجلة الأثر: العدد (٢٥)، ديسمبر ٢٠١٥.
- استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، أ. عبد الحميد شاهين، كلية التربية بدمنهوور: جامعة الإسكندرية ، موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين، ٢٠١٠م / ٢٠١١م.
- أسس بناء منهاج في تعليمية اللغة العربية، د. خليفة صحراوي، جامعة باجي مختار: عنابة: الجزائر.
- إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصر، عمر مهيل، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١؛ ٢٦؛ ١٤هـ - ٢٠٠٥م:
- الإدارة والتخطيط التربوي - أسس نظرية وتطبيقات عملية-، د. خالد بن عبد الله بن ديش، د. عبد الرحمن بن سليمان الشلاش، د. سامي عبد السميع رضوان، ط٢؛ السعودية: الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.
- التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد السخاوي، ط١؛ لبنان: بيروت: الكتب العلمية، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م، ١ / ٣٤٢.
- التداولية واستراتيجية التواصل، د. ذهبية حمو الحاج، ط ١، القاهرة، دار رؤية للنشر؛ ٢٠١٥.
- التعليم أثناء جائحة كوفيد ١٩ وما بعدها، موجز سياساتي، الأمم المتحدة، آب، أغسطس، ٢٠٢٠م.
- التعليم في بلاد المسلمين، عبد الفتاح بن سليمان عشاوي، ط١؛ منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- التواصل الحضاري بين الترجمة والثقافة، مجلة العلوم الإنسانية م١، عدد (٥٠) ديسمبر ٢٠١٨م.
- التواصل في القرآن الكريم، د. إبراهيم حسن أبو حسنية، ط١؛ الأردن: عمان: دار كنوز المعرفة، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
- الشامل في تدريس اللغة العربية، علي النعيمي، ط١، عمان، دارساته للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.
- المدخل الوظيفية، أ.د. خالد محمود عرفان، بحث ضمن مجموعة أبحاث مداخل تعليم اللغة العربية رؤية تحليلية ، ط١: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية؛ ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م.
- النشاط العلمي في المسجد النبوي في القرن التاسع الهجري، ميرفت رضا أحمد، مجلة بحوث المدينة المنورة ودراساتها، العدد (٤٦) المجلد (٢) عام : ١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م.
- البلاغة الواضحة (البيان والمعاني والبدیع)، ويليه دليل البلاغة الواضحة، تأليف: علي الجارم ومصطفى أمين، ط١؛ القاهرة: دار ابن الجوزي؛ ١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م، مقرر مادة البلاغة .
- بناء الأفعال -مقرر الصرف للصف الثالث المتوسط، مراجعة الفريق العلمي بمعهد الحرم المكي الشريف، مطبوعات الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، معهد الحرم المكي.



- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الربيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، ط؛ دار الهداية.
- تصدير معالي الرئيس العام لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، أ.د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، لشرح المقدمة الآجرومية للعلامة أبي زيد عبد الرحمن المكودي، مقرر مادة النحو للصف الأول المتوسط، مراجعة وتصحيح: الفريق العلمي بمعهد الحرم المكي، ط؛ الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي- معهد الحرم المكي الشريف.
- تصدير معالي الرئيس العام لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، أ.د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، لشرح المقدمة الآجرومية للعلامة أبي زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي، مقرر مادة النحو للصف الأول المتوسط، مراجعة وتصحيح: الفريق العلمي بمعهد الحرم المكي، ط؛ الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي- معهد الحرم المكي الشريف.
- تعليم اللغة العربية اعتماداً على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة 2030م، المتطلبات وآليات التنفيذ، د. عبد العزيز بن محمد بن مانع الشمري، مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية، العدد (٣)، يونيو ٢٠١٩م.
- رحلة ابن بطوطة- تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، تحقيق: الشيخ محمد بن عبد المنعم العريان، مراجعة وأعد الفهارس: الأستاذ: مصطفى القصاص، ط١؛ بيروت: دار إحياء العلوم، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.
- روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، تأليف: الإمام الحافظ أبي حاتم محمد بن حبان البستي، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، محمد عبدالرزاق حمزة، محمد حامد الفقي، ط٤، لبنان: بيروت، ١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م، مقرر مادة المطالعة للمرحلة المتوسطة بالمعهد.
- سياسة التعليم المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف ١٤١٦هـ، ط ٤.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، مقرر مادة النحو للمرحلة الثانوية، للقاضي بهاء الدين عبد الله ابن عقيل العقيلي الهذلي المصري، عناية د. وليد باصمد، مراجعة الفريق العلمي بمعهد الحرم المكي الشريف، مطبوعات الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، معهد الحرم المكي.
- شرح المقدمة الآجرومية للعلامة أبي زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي، مقرر مادة النحو للصف الأول المتوسط، مراجعة وتصحيح: الفريق العلمي بمعهد الحرم المكي الشريف، مطبوعات الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، معهد الحرم المكي.
- صيد الخاطر، للإمام أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي القرشي البغدادي، ط، دار طيبة الخضراء للنشر، مكة المكرمة، ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م، مقرر مادة المطالعة للمرحلة الثانوية.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري، ط٣؛ بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ.
- متممة الآجرومية للعلامة شمس الدين محمد بن محمد بن عبد الرحمن الرعيني، الشهير بـ (الحطاب)، مقرر مادة النحو للصف الثاني المتوسط، مراجعة وتصحيح: الفريق العلمي بمعهد الحرم المكي الشريف، مطبوعات الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، معهد الحرم المكي.
- مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عيد عوض، دراسة مسحية نقدية-، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ط١؛ جامعة أم القرى، ٢٠٠٠.
- معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل، ط١؛ عالم الكتب: ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.



-معجم تحليل الخطاب: باتريك شارودو، و دومينيك منغو، ترجمة: عبد القادر المهيري وحمادي صمود، المركز الوطني للترجمة، تونس: دار سيناترا، ط ٢٠٠٨ .

- المفرد العلم، تأليف: السيد أحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي، مقرر الإملاء للصف الأول المتوسط

-مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، محسن علي عطية، ط ١؛ الأردن: عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م، ٦٩

المراجع الإلكترونية:

-صناعة بلوم للأهداف التربوية، موقع تعليم جديد <https://www.new-educ.com>

-فيلم تعريفى للمعهد <https://www.youtube.com/watch?v=kFrFYAknXm8>

-معهد المسجد النبوي (@info_iopm)، (٦ مارس ٢٠٢١). إحصائيات خريجي معهد المسجد النبوي منذ التأسيس (تغريدة). تم الاسترجاع من: طلاب معهد وكلية المسجد النبوي يشاركون في تنظيم المصلين - صحيفة تواصل الإلكترونية، 25 رمضان ١٤٤٢ هـ، ٧ مايو ٢٠٢١ م. [/https://mobile.twasul.info/1645122](https://mobile.twasul.info/1645122)

-مقال التعليم في العصر الأموي <https://www.alukah.net/culture/0/123008/#ixzz7CMexqifj>

- مقال: تطوير أساليب التدريس يفتح المجال أمام الإبداع.. وخبراء: ربط المناهج بالواقع لتقليل جمودها، شيماء شعبان <https://gate.ahram.org.eg/News/2024308.aspx>

-موقع معهد المسجد النبوي: https://gph.edu.sa/public/?page=page_213027

-موقع المعهد المكي: <http://www.malharam.com/ar>

-موقع وكالة المسجد النبوي على تويتر:

https://twitter.com/wmngovsa?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eautho
r

-موقع معهد المسجد النبوي: https://gph.edu.sa/public/?page=page_213027

محاضرة (التمرحل في طلب علم للنحو) د. صالح بن عبدالله بو جليع:

. <https://www.youtube.com/watch?v=5YiQjoFi4jI&t=3s>

- التعليم ويكيديا: [/https://ar.wikipedia.org/wiki](https://ar.wikipedia.org/wiki)

-النبوي قران ومتون <https://reg.qm.edu.sa/Minton/Account/Login>المسجد

<https://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=8169> - المُدخَّل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام : أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، نحو بناء لغوي متماسك " إعداد: دخيل الله بن محمد الدهماني، جامعة أم القرى بمكة المكرمة – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس .

<https://lite.islamstory.com/ar/artical/8775> - أشهر الحلقات العلمية في التاريخ الإسلامي -



ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران أسبابها وعلاجها من وجهة نظر (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر)

د. صالح بن هادي آل منصور- الإدارة العامة لتعليم بنجران - المملكة العربية السعودية

Email: Dr.saleh.shaman@gmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران وذلك بالتعرف إلى أسبابها وعلاجها من وجهة نظر كل من (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبتها لطبيعة البحث وأهدافه، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن إيجازها في التالي:

مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر قائد المدرسة جاءت بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٤,١٩)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٠٤) وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية، وقد يرجع أهم أسبابها إلى ضعف الحوافز وعدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب والتدليل الزائد من أولياء الأمور. وأما من وجهة نظر المشرف التربوي جاءت بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٣,٩٢)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٥)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية وقد يرجع أهم أسبابها عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب، وضعف المخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم، وقلة الخبرة لدى المعلمين في الصفوف الدراسية الدنيا. وأما من وجهة نظر المعلم فقد جاءت بدرجة موافقة (موافق بشدة)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٤,٢٦)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٤)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية بصورة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وقد يرجع أهم أسبابها نظام التقويم المستمر السابق، والبيئة الصفية، وكثرة أعداد الطلاب، بالإضافة إلى الأعباء المضافة على كاهل المعلم من أنشطة وغير ذلك؛ مما يؤدي إلى تشتيت جهود المعلم، والتقليل من عطائه داخل الصف. وأما من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٣,٨٨)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٤)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور، وقد يرجع أهم أسبابها تخفيض وقت الحصص (أثناء التوأمة) وقت الحرب، والبيئة المدرسية أثناء فترة الحرب، والعمل بنظام التوأمة لم يكن محفزاً للتعلم، وكان لنظام التقويم المستمر أثر سلبي.

الكلمات المفتاحية: نجران – نواتج التعلم – ضعف – اللغة العربية.



Abstract:

The study aimed to identify the phenomenon of poor learning outcomes in the Arabic language for elementary school by recognizing the reasons and solutions from (supervisor – school leader – teacher and parents) perspectives .

The study used a descriptive survey method that match the nature and goals of the research and result in a lot of outcomes that can be listed as following:

The level of weakness in the learning outcomes in the Arabic language for elementary school students from the standpoint of the school leader in a high degree (agree), while the overall average came equal to (4.19), with a standard deviation of (1.004) and this indicates a difficulty and deficiency in the learning outcomes in the Arabic, and its reasons may be due to weak incentives, the failure of parents to follow their sons academically, and excessive pampering from parents. And from the point of view of the educational supervisor effectively (agree), where the general mean came equal to (3.92), with a standard deviation of (0.95); though, this indicates the presence of flaws and shortcomings in the learning outcomes in the Arabic language students, and the weakness of university outputs that work in the field of education, and due to the lack of teachers experience in elementary level stages, but from the teacher's missing point of view (strongly agreed), where the general mean came equal to (4.26), with a standard deviation of (0.94) ;

This indicates that there are weaknesses and shortcomings in the learning outcomes in the Arabic language in a significant way from the teachers point of view, and the most important reasons may be due to the previous continuous evaluation system, the class environment, the large number of students, in addition to the added burdens on the teacher's activities, etc., which leads to Distract the teacher's efforts, and reduce his giving in the classroom. As for the parents 'point of view, it came with a degree of approval (agree), where the general mean was equal to (3.88), with a standard deviation of (1.04); this indicates the presence of weaknesses and shortcomings in learning outcomes in the Arabic language from the parents' viewpoint, and the most important reasons for it are the reduction of class time (during twinning) at war time, the school environment during the war period, and the twinning system was not a catalyst for learning, and the continuous evaluation system had a negative impact.

Key words: Najran - learning outcomes - weakness - the Arabic language

يُعتبر التعليم في معناه العام "توفير كافة الشروط سواء المادية منها والنفسية والتي تعمل على مساعدة المتعلم على التفاعل النشط مع العناصر المكونة للبيئة التعليمية في الموقف التعليمي، وكذلك اكتساب الخبرات والمعارف، وكذلك المهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه، وذلك يكون بأبسط الطرق الممكنة. ومعنى هذا الكلام أن عملية التعليم هي تلك الحالة التي يوجد فيها المتعلم في موقف من المواقف التعليمية، ويكون لديه الاستعداد العقلي والنفسي من أجل اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وكذلك الاتجاهات والقيم التي تتناسب قدرات الطالب واستعداداته، وهذا يكون من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن كثيرًا من الأمور مثل: المحتوى التعليمي، والمعلم، والوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة". ومن هنا يتضح أن طرائق التعليم الحديثة تركز على الطالب الفاعل والنشط؛ لأن ذلك محور اهتمام العملية التعليمية. (مرعي، ٢٠١٢، ٤٣).

ومن المعلوم أن اللغة تُعد من أرقى الأشياء الموهوبة للإنسان، فلولاها ما وجدت حضارة ولا مدنية ولا حتى عمران، فاللغة تعد الوسيلة الأساسية لتسجيل ما أنتجه العقل الإنساني، ولولا أن اللغة تعتبر وعاء للحياة لانقطع المرء في حاضره عن ماضيه ولم يوصل بمستقبله.

ومن أجل ذلك فقد أولت الأمم والشعوب لغاتها القومية أهمية خاصة لأنها أداة للتفاهم والتعبير، كما إنها الوسيلة للفهم والإفهام، كذلك فإن رقي الفرد دائماً مرتبط بنمو لغته ونهضتها. وقد لاحظ (كونفيشيوس) منذ آلاف السنين، قيمة اللغة، ووجوب الاهتمام بها فقال كلمته المأثورة (لو أُتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة). ولقد اهتم العرب بلغتهم منذ قديم العصور، فقاموا بتحسينها، وإصلاح ألفاظها، وتهذيب حواشيها، وصقل غريبها واستعذاب النطق بها، لأنهم وجدوا فيها الأساس في وحدة بناء أمتهم وأداة التفكير ونشر الثقافة، فهي لغة القرآن الكريم، الذي أسبغ عليها شحنة كبيرة من الأفكار والقيم ومنحها طابعاً متميزاً، فأصبحت لغة الدين والعلم (حمود، عبد الكريم، غافل، ٢٠١١، ٩٨).

إن اللغة العربية هي أعظم اللغات التي تدخل تحت هذا النطاق العام والهام، وأهمية اللغة العربية تظهر في أنها لغة القرآن الكريم، والممثلة لتراث الأمة، كما إنها لغة أهل الجنة، وهي أوسع اللغات في اللفظ وفي المترادفات وغير ذلك مما لا يخفى على دارسي اللغات، لذا نرى أن من أعظم الأسباب في التدهور في مستوى الرقي والتطور في الوطن العربي هو تدهور مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية في مجتمعاتنا؛ إذ إن اللغة هي وعاء الأفكار، وهو نتيجة طبيعية لتدهور وضعف اللغة في مخرجات التعليم؛ وذلك لأن مواد التعليم في مدارسنا تدرس باللغة العربية، فكان لضعف اللغة عند الدارسين أثر عميق في أثر التحصيل العلمي في كافة العلوم، وقد ازدادت أهمية اللغة العربية بالنسبة للأفراد والشعوب عندما دخلت حياتهم الحسابات الإلكترونية، كما انتشرت وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت، وفي ظل التعقيدات الحياتية وتعدد العوامل التي تدخل في العملية التربوية والتعليمية فإننا نجد عدداً كبيراً من المعوقات التي تعيق الطالب للوصول إلى غايته المطلوبة وهي ما سميناهم بظاهرة (ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية)؛ لذلك فإن الحاجة أصبحت ماسة إلى التعرف على طبيعة المخرجات التي تنبثق عن العملية التربوية والتعليمية في المدارس، وهو أمر في غاية الأهمية، حيث يعتبر الطالب من أهم مخرجات العملية التربوية والتعليمية (نصير، ٢٠١٨، ٣).

إن النواتج الحقيقية للتعليم هي تلك الأمور التي ينبغي أن يتعرف عليها الطالب ويكون قادرًا على أدائها بعد أن يقوم بدراسة مقرر أو برنامج تعليمي معين، وإعداد الطلاب على استيفاء هذه المتطلبات الخاصة بالمجتمع، والعمل على تطويره، وإعداد الطلاب على ما يتطلبه سوق العمل في ضوء المتغيرات المستقبلية، وما يكون فيها من المعارف والمهارات المتطورة (درندري، ٢٠١٠، ١).

إن التربويين والباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية يشهدون ضعفًا ملحوظًا في أوساط الطلبة والمتعلمين في اللغة العربية في مدارس التعليم العام في الدول العربية، يتمثل في الضعف العلمي والوظيفي: في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم اللغة العربية، والإقبال عليها. وقد تزايدت مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية ونقشت حتى أصبحت ظاهرة مقلقة تستوجب سرعة تشريحها، وبحث أسبابها، وسبل علاجها (النصار، ٢٠١٢، ٣).

ولعل هذا هو الذي يدفعنا أكثر إلى الإحاطة بالمشكلات التعليمية الخاصة باللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وتظهر أهمية هذه المرحلة بالنسبة للمراحل الدراسية الأخرى لأن فيها بناء شخصية الفرد ورسم المعالم التطويرية في مجال التربية ووضع الأسس الصحيحة التي يقوم عليها البناء المعرفي اللغوي والتكوين الوجداني وكذلك نمو الفكر والتثقيف الصحيح، (لأن هذه المرحلة هي التي تشكل البنية القاعدية التي تتسع لجميع الأطفال كما تتولى تشكيل شخصياتهم، وتنمية عقولهم، وبناء وجدانهم)، وفي هذه المرحلة ينشربون قيم المجتمع وأخلاقه ويقومون باكتساب أدوات التعلم ووسائل الاتصال تلك التي تمكنهم من الاندماج الإيجابي في محيطهم، والاتصال الحي بروائع تراث أمته (حمود، عبد الكريم، غافل، ٢٠١١، ٩٩).

مشكلة البحث:

إن ظاهرة الضعف في اللغة العربية في أوساط الطلاب والمعلمين فضلا عن سواهم من خارج البيئة التعليمية، أصبحت من الوضوح والانتشار بحيث لا تخطنها عين المراقب، ولا حاسة الباحث، وإن المهتم بهذا الموضوع لا يحتاج إلى مزيد من الجهود من أجل الوصول إلى نتائج بحوث أو دراسات تؤكد هذا الضعف وتحذر من تداعياته الثقافية والاجتماعية.

وقد أشارت نتائج الكثير من البحوث والدراسات والرسائل العلمية من التنامي في ضعف في اللغة العربية في أوساط المعلمين والمتعلمين على حد سواء. فمثلا، أفادت بعض الدراسات بوجود ضعف عام في مستويات التلاميذ القرائية والكتابية، منها: (المجيدل ١٤٢٦ هـ، العايد ١٤٢٦ هـ، الشريف ١٤٢٦ هـ، الهذلول ١٤٣٠ هـ، البشر ١٤٣٠ هـ، عردان ١٤٣٠ هـ). وأحدث هذه البحوث، دراسة قام بها النصار (١٤٣٠ هـ) أظهرت النتائج اتفاق (٨٨ %) من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض على أن طلابهم ضعاف فعلاً في اللغة العربية، وأن معلمي اللغة العربية لا يؤدون أدوارهم تجاه معالجة هذا الضعف والرقى بمستوى تعليم اللغة العربية كما ينبغي.

وقد ظهرت هذه الظاهرة بوضوح في مخرجات التعليم بشكل واضح خلال السنوات الأخيرة، وذلك لعامل مهم وهو أن العملية التعليمية قائمة على مخرج ضعيف في اللغة وذلك من جميع العناصر المشاركة في العملية التعليمية (المعلم والمنهج والأسرة والبيئة) مما أوجد مخرجا أضعف وهكذا يزداد الضعف فيه مع كل جيل بنسبة تزيد عن الذي قبله بالتراكم. ونظراً لأهمية الكبيرة لهذه المرحلة، ولأنها تشكل الركيزة الأساسية والأساس في عملية التعلم واستمراره في المراحل الأخرى، بالإضافة إلى أنها تمثل إحدى مراحل النمو النفسي الهامة وهي أيضاً المرحلة التي تستوعب معظم



الأطفال كان يجب علينا الاهتمام بها ومحاولة اصلاحها. لذا ومن هذا المنطلق، يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر)؟
- ٢- ما هي المجالات التي تبرز فيها ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية؟
- ٣- ما الأسباب التي تقف وراء ضعف الطلاب في اللغة العربية؟
- ٤- ما المقترحات والحلول لمعالجة هذه الظاهرة أو التقليل منها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- الكشف عن درجة تحقق نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرف التربوي، وقائد المدرسة، والمعلم، وولي الأمر.
- ٢- التعرف عن حجم ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرف التربوي، وقائد المدارس، والمعلم، وولي الأمر.
- ٣- التعرف على الأسباب التي تقف وراء ضعف الطلاب في اللغة العربية، ووضع الحلول لها.
- ٤- التعرف على بعض المقترحات التي تعمل على معالجة الضعف في نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرف التربوي، وقائد المدارس، والمعلم، وولي الأمر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- ١- يتناول البحث الحالي طلاب المرحلة الأساسية وهي تعتبر من أهم المراحل التعليمية بحيث أنها تمثل الأساس أو الركيزة التي يبنى عليها الطلاب معارفهم اللاحقة والتي يسهل عندها علاج كثير من المشاكل إذا تم اكتشافها مبكرًا.
- ٢- يهتم البحث بأبرز مظاهر الضعف وأسبابها وعلاجها.
- ٣- توجه أنظار المسؤولين عن التعليم إلى المعوقات التي تعترض المعلمين والمشرفين التربويين في مناهج اللغة العربية، ومحاولة وضع الحلول لها.
- ٤- كما تشمل الأهمية أيضا في محاولة البحث تسليط الضوء على ظاهرة خطيرة (ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية)، وذلك لإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التي تعنى بهذه الظاهرة.



حدود البحث:

تحدد الدراسة الحالية بما يلي:

- ١ - **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على دراسة ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران أسبابها وعلاجها من وجهة نظر (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر) بالمملكة العربية السعودية.
- ٢ - **الحدود البشرية:** يتكون مجتمع الدراسة من قائدي المدارس وولي الأمر ومعلمي ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة نجران في المملكة العربية السعودية.
- ٣ - **الحدود المكانية:** منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية.
- ٤ - **الحدود الزمنية:** العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج "الوصفي المسحي" لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

نواتج التعليم: Learning Outcomes

عرفت (كويران، ٢٠١٤، ١) نواتج التعلم بأنها تلك العبارات التي تحدد ما يمكن توقعه مما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وخبرات وما يستطيع ان يؤديه بالفعل من تلك المهارات او يظهره من التصرفات بعد ان تتم عملية التعلم. وتعرف **نواتج التعلم إجرائياً:** بأنها الدرجة التي يحصلها الطالب من نواتج التعلم في اللغة العربية قراءة وكتابة وبيان الأسباب والعلاج من وجهة نظر المشرف التربوي، وقائد المدرسة، والمعلم، وولي الأمر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١ - مفهوم نواتج التعلم: Learning Outcomes

لا شك أن تطوير التعليم وتحسين المسارات فيه يتطلب من الجهود الكبيرة والمتواصلة من أجل تحقيق الجودة، ولذلك فإن نواتج التعلم تعد من أهم القضايا والأمور التي تركز عليها مداخل الجودة الآن، حيث إنها تتيح الكثير من الأطر النظرية الجديدة من أجل التعليم، كما تساعد على التطوير المستمر والدائم لأساليب التقويم من أجل أن تكون مناسبة وتغطي المعارف والمهارات المراد تعلمها.



ولذلك فقد ازداد الاهتمام بنواتج التعلم (Learning Outcomes) مع بداية القرن الحادي والعشرين، كما أصبح قياس مدى تقدم التعليم يعتمد على المخرجات من تلك العملية التعليمية (Output- Focused) وعلى نواتج التعلم وكذلك التقييم، كما ارتبط استخدام هذه النواتج التعليمية بتبني التعلم القائم على المتعلم، والذي يعد جزءاً من الأسلوب القائم على المخرجات، وبذلك يتم وضع النواتج التعليمية بشكل معايير قياسية مرجعية.

وقد عرفت (كويران، ٢٠١٤، ١) نواتج التعلم بأنها تلك العبارات التي تحدد ما يمكن توقعه أن يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وخبرات وما يستطيع ان يؤديه بالفعل من تلك المهارات او يظهره من التصرفات بعد ان تتم عملية التعلم.

كما يُعرفها زيليوكاس وكاتيليت (Ziliukas, & Katiliute, 2008, P.73) بأنها: "عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادرًا على أدائه، ويتوقع من المتعلم انجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد".

كما عرفها كل من (قاسم وحسن، ٢٠١٠، ٤) بأنها عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادرًا على أدائه ويتوقع منه إنجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي معين، أو لبرنامج تعليمي محدد.

في حين عرفها اسجاري وبورزوي (Asgari & Borzooei, 2013, P.134) بأنها: "ما يتوقع أن يعرفه المتعلم، ويستطيع عمله أو أدائه بعد انخراطهم في عملية التعليم في مقرر أو برنامج معين، ويكون مرغوبًا فيها".

وأيضًا عرفت (درندري، ٢٠١٠، ٨) بأنها أداء الطلاب الملاحظ الذي يوضح أن الأهداف المقصودة للتعلم قد تحققت وتستخدم للتعبير عن النتائج المقصودة بعبارات دقيقة.

وهذه النواتج التعليمية لها الكثير من الموصفات الأكاديمية منها:

أ- أنه يتوقع حدوثها من خلال ملاحظة تفكير الطالب وأفعاله بعد أن يقوم بمجموعة من الأنشطة.

ب- هذه النواتج إجرائية قابلة للقياس.

ج- أنها تصف بعض المهام المقصودة والمحددة التي يستطيع الطالب القيام بها (صالح، ٢٠١٧، ٢٦).

٢- أهمية نواتج التعلم:

إن موضوع الاهتمام بالنواتج التعليمية وخاصة في مؤسسات التعليم العالي له أهمية كبيرة وبالغة هذه الأهمية ترجع إلى أن نواتج التعلم تقوم بتوفير الأساس المتين لتطوير البرنامج الأكاديمي وتصميمه. إن النواتج التعليمية تظهر في:

أ- أنها تمثل الأساس من أجل تطوير البرامج الأكاديمية، كما أنها تساعد على توفير جو من الوضوح والتكامل وكذلك الترابط داخل وبين سلسلة من المقررات الدراسية.

ب- النواتج التعليمية تمثل التطبيق العملي لمدخل تصميم المنهج الذي يتركز حول المتعلم.

ج- تساعد هذه النواتج التعليمية على تأكيد المساءلة والضمان لجودة البرامج الأكاديمية.

- د- نواتج التعلم تخلق الفرصة من أجل تطبيق منحنى التخطيط الجماعي للمنهج، كما تعطي الفرصة للتعاون بين أعضاء هيئة التدريس من أجل تحديد الثغرات والتكرارات.
- هـ- نواتج التعلم تساعد على التأكد من أن القرارات التي تتعلق بالمناهج والبيئة التعليمية رشيدة؛ كما أنها تعزز كل من فلسفة المتابعة والتقييم والتحسين المستمر.
- و- نواتج التعلم ترفع دائما من مستوى الدافعية للتعلم بأنواعها المختلفة: سواء الدافعية الداخلية، أو الدافعية الاجتماعية، وكذلك دافعية الإنجاز كما أنها تشجع على التعلم الذاتي والمستقل، وبذلك يمكن للطلاب أن يتحملوا المسؤولية عن دراستهم، ويمتلكوا القدرة على قياس التقدم الدراسي الذي يمكنهم إحرازه (الثبتي، ٢٠١٨، ٣٢٥-٣٢٦).

٣- خصائص نواتج التعلم الجيدة:

إن نواتج التعلم الجيدة هي التي تعكس سلوكيات المتعلم ومدى مهاراته بعد أن يقوم بدراسة المنهج المدرسي، وتظهر خصائص الناتج الجيد في:

- أن يكون الناتج التعليمي محددا بمعنى أنه يصف بشكل سليم ما الأمور التي يمكن للمتعلمين القيام بها.
- أن يكون ناتج العملية التعليمية قابلا للقياس بمعنى أنه يصف ما الذي يمكن ملاحظته داخل الفصول الدراسية أو المعامل (الفعل الذي يستخدم يكون قابلاً للقياس والملاحظة).
- أن يكون الناتج التعليمي محددا بوقت أي أنه يتحقق بانتهاء تدريس الموضوع أو المنهج، وبهذا يعكس الحد الأقصى لزمن اكتساب الناتج ((Rubin.& Matthews. 2013, P,67- 80).

٤- مكونات نواتج التعلم:

نواتج التعلم تتكون من مجالين رئيسيين هما: (قاسم، وحسن، ٢٠١٠، ٥-٧٠)

أ- **المجال الأول:** البنية المعرفية للمواد الدراسية: البنية المعرفية للمواد الدراسية تصف القدرات والمهارات والمعارف والقيم والاتجاهات لخريج التعليم قبل الجامعي وهي: (نواتج تعلمه في المواد الدراسية المختلفة بنهاية مرحلة التعليم الأساسي "الصف الثالث الإعدادي أو الصف التاسع من المرحلة"، ونهاية مرحلة التعليم الثانوي العام والفني "أو نهاية الصف الثاني عشر" في مواد اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، واللغات الأجنبية، والدراسات الاجتماعية، والمواد الدراسية الأساسية الأخرى في المرحلة الثانوية).

المجالات العامة: يتضمن المجالات العامة لمعايير الخريج في مرحلة التعليم قبل الجامعي، وذلك على النحو التالي:

ب- **مهارات التفكير:** وهي تشمل مجموعة كبيرة من المهارات العقلية، وهي التي تمكن الفرد من أن يتعامل مع المعلومات ويقوم بتشغيلها، وإنتاج المعرفة، والنقد البناء، وكذلك تقديم الحلول الابتكارية للمشكلات غير النمطية.



- **المهارات الحياتية وإدارة الحياة:** وهي تمثل كل من السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية والأدوات اللازمة للخريجين؛ لكي يستطيعوا التعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم، ومع الآخرين، ومع المجتمع، أما إدارة حياته فهي تتمثل في قدرته على أن يدير التيسيرات المتاحة في حياته، وقدرته على التخطيط لمستقبله، وتوظيف الطرق لإنجاز العمل المكلف به.
- **الفنون الإبداعية:** وهي تضم الفنون البصرية والموسيقية والمسرح، والفنون الحركية والتصميم الجرافيكي الرقمي، وتشترك هذه المواد في أنها تمثل الأنشطة الإبداعية التي تعتمد على التواصل الفعال لتحقيق الأهداف التربوية المعاصرة، والاندماج مع المواد الدراسية الأخرى.
- **التهيئة لسوق العمل:** يقصد بها ما لدى خريج التعليم قبل الجامعي من معارف ومهارات وقيم واتجاهات ايجابية نحو العمل عامة، والعمل اليدوي خاصة، والاستعداد للتوظيف الذاتي وفق أساليب علمية تساعده في هذا الاختيار كالقدرة على تحديد احتياجات البيئة والخدمات والمنتجات.
- **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** تهدف لتزويد خريج التعليم قبل الجامعي بالمعارف النظرية والمهارات العملية التي تمكنه من التعامل مع أدوات ومصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستخدامها في التعلم وبناء المعرفة، والبحث عن المعلومات وإنتاجها وإدارتها.
- **المواطنة والهوية الثقافية والعولمة:** يمثل السلوكيات والممارسات والمهارات التي يكتسبها خريج التعليم قبل الجامعي والتي تجعله مواطناً صالحاً، ويعتز بوطنه وهويته الثقافية، ويفهم النظم السياسية والقانونية والنمط العالمي الجديد.
- **التنور البيئي والصحي والرياضي:** مدى وعي خريج التعليم قبل الجامعي بالقضايا البيئية المؤثرة في الفرد والمجتمع، ومهاراته في التعامل معها بكفاءة، ودوره في تطوير جودة البيئة وتنمية مواردها، ومدى وعيه بالمعارف والمهارات المتعلقة بالمحافظة على الصحة والأداء الرياضي، وقدرته على أداء الممارسات الصحية، والرياضية التي تؤدي إلى استمتاعه بالحياة.
- **التعلم مدى الحياة:** يتضمن مجموعة الجوانب التي تحدد المعارف والمهارات والسلوكيات والوجدانيات التي تجعل خريج التعليم قبل الجامعي متعلماً يعرف كيف يتعلم، وكيف يكون، وكيف يعمل في عالم متغير، وكيف يتعايش مع الآخرين.
- **القيم الروحية والأخلاقية:** تمثل مجموعة المعايير التي تحكم علاقة الفرد بخالقه، وتكون لديه الوعي بحقيقة الكون والحياة والإنسان، وتحقيق لديه التدين الصحيح، وتنمي لديه الضمير، والمسئولة الأخلاقية تجاه خالقه وتجاه نفسه وتجاه مجتمعه وبيئته والآخرين، وتوجه سلوكه وفق ثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وتقاليده.
- **التنور العلمي والرياضيات:** يتضمن إدراك ووضوح فكري وحسي بالقضايا المتعلقة بجوانب العلم والرياضيات، والوعي بأساسياتها وإمكانات استخداماتها وتوقعاتها المستقبلية، ومواقع الاستفادة منها.

٥- مستويات نواتج التعلم:

أشار (كويران، ٢٠١٤، ٣) إلى أنه يوجد مستويات كثيرة ومتنوعة لنواتج التعلم من حيث درجة عموميته، منها مستوى نواتج التعلم العامة التي يشترك في تحقيقها جميع الطلاب الملتحقين أو المتخرجين من البرنامج، ومستوى نواتج التعلم المستهدفة من مقرر دراسي معين وهي التي يجب ان يكتسبها بعد دراسة مقرر دراسي معين. وتشمل مستويات نواتج التعلم المستويات التالية:

- **مستوى المؤسسة:** وهذا المستوى يركز على الخصائص الخاصة بالخريج المثالي للمؤسسة التعليمية في التعليم قبل الجامعي.
- **مستوى المرحلة:** يركز على نواتج التعلم المستهدفة بنهاية كل حلقة أو مرحلة تعليمية.
- **مستوى البرنامج أو المقرر:** وفيها تركز نواتج التعلم المتوقعة للمتعلمين الذين يدرسون مادة دراسية أو منهج دراسي.

٦- مجالات نواتج التعلم وتصنيفاتها:

في إطار ضمان الجودة التعليمية يتطلب أن يكون المتعلم أكثر إلماماً من مجرد تذكر المعلومات، حيث إنه من المتوقع أن يكون لدى المتعلم القدرة على التعلم المستمر، ويتم ذلك من خلال تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم، وأساليب تقويم المتعلمين لمعرفة مدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في المواقف العملية بشكل مستمر.

وقد ظهرت عدة تصنيفات من أجل تقسيم نواتج التعلم، منها ما هو متصل بطبيعة مجالات نواتج التعلم، ومنها ما يتصل بالعمليات أو الوظائف، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف بلوم (Bloom, 1959) وهو يُعد أكثر ملائمة للتعليم قبل الجامعي وأفضلها حتى الآن ويحظى بقبول كبير لدى خبراء التعليم والجودة حيث تم تقسيم نواتج التعلم إلى معرفية، ومهارية، ووجدانية، وبناء على ذلك تصنف نواتج التعلم إلى:

أولاً: نواتج التعلم الوجدانية (العاطفي) Psychomotor Domain:

إن تصنيف كراثول يعد أحد (Krathwohl, 1964) المراجع الأساسية في عملية الصياغة لنواتج التعلم في المجال الوجداني، وهي تتضمن كل من الاتجاهات والاهتمامات والميول والقيم وأوجه التقدير التي قد يحملها المتعلم معه نتيجة لما تلقاه من تعليم، وهذا المجال يشمل على خمسة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً هي: الاستقبال أو التقبل، الاستجابة، التقييم، التنظيم، وتشكيل الذات (كينيدي، ١٤٣٤هـ، ٧٠ - ٨٠).

ثانياً: نواتج التعلم المعرفية (العقلية) Cognitive Domain:

كما يُعد تصنيف بلوم (Bloom, 1959) أهم وأحد المراجع الأساسية في عملية صياغة عبارات نواتج التعلم في المجال المعرفي والتي تتضمن المعارف، والعمليات العقلية أو الذهنية التي يقوم بها المتعلمين في ستة مستويات معرفية مختلفة والتي تتمثل في التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وتظهر في صورة سلوكية أو إجرائية تعبر عن

التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم؛ نتيجة مروره بخبرة تعليمية، ومن ثم يفيد المعلم، وخبراء المناهج، ومصممي الاختبارات في تحديد الخطوط الرئيسية لعملهم.

ثالثاً: نواتج التعلم المهارية (النفسحركية) (Affective Domain):

يهتم هذا المجال بالمهارات الحركية، وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة، مثل الحركة التي تكون من اليدين أو القدمين أو حتى الجسم كله، وهذا المجال يلقي اهتماماً وتركيزاً في مجالات التربية الرياضية وعلوم الصحة، والتربية الصناعية والموسيقى والاقتصاد المنزلي.

إن تصنيف اليزابيث سمبسون Elizabeth Simpson يُعد أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة عبارات نواتج التعلم في المجال المهارى على الرغم من وجود تصنيفات أخرى مثل هارو harrow، جرونلند Gronlund، وكبلر Kibler، وتضمن تصنيف سمبسون سبعة مستويات في ترتيب هرمي يبدأ من المستويات السهلة ويتدرج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة، كالتالي: (الإدراك، الميل أو الاستعداد، الاستجابة الموجهة، الآلية أو التعود، الاستجابة الظاهرية المعقدة، التكيف أو التعديل، الابداع) (النشوان، ٢٠١٦، ١١٠ - ١١٢).

٧- فوائد نواتج التعلم:

يُعدد ماهر (Maher, 2004, p 46-54) فوائد نواتج التعلم فيما يلي:

- أ- تُعد نواتج التعلم جوهر عملية الجودة التعليمية.
- ب- هي تساعد المتعلم على أن يحدد دوره ودرجة الاستفادة من المقرر أو المنهج الدراسي.
- ت- نواتج التعلم تساعد في عملية التقويم.
- ث- كما أنها تساعد في عملية اختيار الاستراتيجيات الخاصة بالتعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، وكذلك مصادر التعلم.

٨- صياغة نواتج التعلم:

إن الأدبيات تبين أن المخرجات التعليمية للبرامج التعليمية، والتي تصاغ في شكل عبارات تحدد ما يتوقع من الطالب أن يعرفه ويفهمه، ويكون عنده القدرة على القيام بالأعمال بعد الانتهاء بنجاح من دراسة البرنامج الأكاديمي، ويتم تحديدها في ضوء المعايير الأكاديمية أو المستويات المهنية للمؤهلات، لتكون متوافقة معها وبذلك يمكن أن تصف تلك العبارات توقعنا من الطلاب حول ما يجب أن يعرفوه ويكتسبوه من معلومات (Kemnned, Deelan, 2015, 15).

إن هناك شروطاً لصياغة النواتج التعليمية تتمثل في:

- ١- يجب صياغتها بصورة تكون واضحة ومفهومة للجميع (المتعلم، والموجه، والمؤسسة التعليمية).
- ٢- النواتج التعليمية يجب أن تركز على المتعلم، وليس على المعلم.



٣- أن يصف ناتج التعلم بدلاً من عملية التعلم.

٤- أن يكون محددا لمستوى (المعرفة أو المهارة أو الجانب الوجداني) المطلوب قياسه، والتمييز الدقيق بين كل جانب من الجوانب الثلاثة.

٥- معيار تحقيق ناتج التعلم لا يقل عن مستوى ٧٥ % لدى المتعلم.

٦- يجب أن يتضمن الناتج التعليمي السلوك المطلوب أدائه من قبل المتعلم ويكون متمثلاً في الفعل الذي يقبل القياس والملاحظة (يفسر، يقارن، يعدد، يؤلف.... إلخ)، ومعايير قبول أداء السلوك مثلاً بدقة تصل إلى ٨٠%، بدقة تامة بدون أخطاء، في حدود (ثلاثة أسطر)، ويصاغ الناتج التعليمي كالتالي: الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + مستوى الأداء أو التحقق المطلوب (المحك أو معيار أداء السلوك) (Prøitz, 2013, p 33-45).

ومن خلال ما سبق تم التعرف على مفهوم نواتج التعلم وأهمية استخدامه في تقويم البرامج الأكاديمية، وكذلك التعرف على الأنماط والمستويات وكيفية صياغتها، واستنتاج بعض نواتج التعلم المناسبة لمساري اللغة العربية.

طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم:

هذه الطرق تمثل عنصراً مهماً للمعلم من أجل تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، كما يمكن من خلالها تقديم المعرفة للمتعلمين وإكسابهم المهارات المناسبة، كما يجب على المعلم أن يختار طرق التدريس المناسبة لكل موضوع، وتراعي أن يكون المتعلم محور هذه الطرق والاستراتيجيات مثل استراتيجيات التعلم النشط (النشوان، ٢٠١٦، ١٠٣).

أنشطة التعليم والتعلم:

إن الأنشطة التربوية بنوعها الصفية وغير الصفية تمثل الأداة الأكثر فاعلية لإكساب المتعلمين العديد من المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم، فمن خلال ممارسة المتعلم لها يكتسب كل ذلك بالإضافة إلى المفاهيم، ويتم عرض النشاط في الخريطة الخاصة بالمنهج بشيء من الإيجاز في الخريطة بما يوضح طبيعته وكيفية تنفيذه. كما تتمثل معايير أنشطة التعليم والتعلم في تحقيق أهداف المنهج، وإتاحة بيئة ملائمة لتحقيق التعلم الفعال، وتنوع وتلاءم لتحقيق أهداف المنهج، وتوظيف التكنولوجيا المتقدمة، وتنمية مهارات التفكير، واتساق الأنشطة مع نواتج التعلم الخاصة بالمنهج ومحتواه، وتنوع الأنشطة وتكاملها، وتوفير الأنشطة فرصاً للتقويم (النشوان، ٢٠١٦، ١٠٤).

أساليب التقويم:

إن أساليب التقويم تساعد على التأكد من تحقق الأهداف والتحديد الدقيق لنقاط القوة والضعف في الأداء، ولكي يحقق التقويم هدفه يجب استخدام أسلوب التقويم المناسب لكل ناتج تعلم أو الموضوع أو فئات المتعلمين، كما يتحقق المعلم بواسطتها من نواتج التعلم التي تحققت، ومدى نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ولذلك فإن معايير التقويم تتمثل في صدق وموضوعية التعبير عن الأداء الواقعي للمتعلم، واستمرارية التقويم، وشمول التقويم كافة جوانب التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، وتنوع أساليب التقويم وأدواته، وتعدد جهات ومستويات التقويم، استثمار التقويم؛ لتنمية وتطوير المتعلم (الثبتي، ٢٠١٨، ٣٣٢).



يتناول هذا الجزء ما استطاعت الباحثة الحصول عليه من دراسات وبحوث متعلقة بموضوع الدراسة الحالية وذلك بهدف الاستفادة منها في تأصيل الإطار النظري للبحث، وأيضا الاستفادة منها في إعداد أدوات البحث، ولقد اتبعت الباحثة في ترتيب هذه الدراسات ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

١- دراسة (العبيدي، ٢٠٠٦) بعنوان " تقويم تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهاج ونواتج التعلم"، هدفت إلى تقويم تمرينات قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهاج ونواتج التعلم، وكانت عينة الدراسة مجموعة من الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسه، وتوصلت الدراسة إلى ان عدد أسئلة التمرينات التي تضمنتها كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بلغ (٥٨١) سؤالاً كانت حصة المجال المعرفي فيها (٥٧٦) سؤالاً وبنسبة (٢٣ سؤالاً) والفهم (٤٣ سؤالاً) والتطبيق (٢٠٠ سؤال) والتحليل (١٠٣ أسئلة) والتركيب (١٠٧ أسئلة)، أما مستوى التقويم فلم يكن هناك أي سؤال من أسئلة تمرينات الكتب الثلاثة ينتمي لهذا المستوى، أما الأسئلة في المجال النفسي حركي فكانت (٥) أسئلة فقط بنسبة (٠,٨٦٪) من مجموع أسئلة الكتب الثلاثة، وقد خلت الكتب الثلاثة تماماً من أي سؤال ينتمي إلى المجال الوجداني، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الأهداف التي يقيسها المعيار والأهداف التي تقيسها التمرينات في المجال المعرفي بينما لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين الأهداف التي يقيسها المعيار والأهداف التي تقيسها التمرينات في المجالين النفس حركي والوجداني.

٢- دراسة (يونس، محمد، ٢٠١١) هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة لمقررات خدمة المجتمع في برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي الاجتماعي، وتم تطبيق استبانتيين إحداهما لأعضاء هيئة التدريس والآخر للطلاب وأشارت نتائج الدراسة إلى درجة اتفاق أعضاء هيئة التدريس على النتائج التعليمية المستهدفة في المقررات بشكل عام كانت متوسطة، بينما تقدير الطلاب لمدي تحقيق النتائج التعليمية المستهدفة جاء مرتفعاً.

٣- دراسة (النشوان، ٢٠١٦) بعنوان " مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم" تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج التعلم، كما تهدف أيضاً إلى تحديد المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية في توظيف الحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم المستهدفة من مادتهم، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الاحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين لمناهج اللغة العربية حول محاور الاستبانة -المعدة لهذا الغرض- تعزى إلى اختلاف المؤهل الدراسي، أو سنوات الخبرة أو درجة الالمام بالحاسب الآلي. وقد شملت الدراسة (٩٠) مشرفاً تربوياً للغة العربية في مدينتي الرياض وجدة التعليميتين بالتساوي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية تقنيات الجيل الثالث للويب ولاسيما الحوسبة السحابية لمشرفي اللغة العربية، وتوفيرها بيئة مناسبة وآمنة للتخزين المركزي للمعلومات والتطبيقات، مما يجعلها تشكل نظاماً جيداً لإدارة التعلم من خلال إنشاء المستندات الخاصة بنواتج تعلم مادة اللغة العربية، وتشير النتائج إلى حاجة المشرفين التربويين (٧٠ %) للتدريب على كيفية تحقيق نواتج تعلم مادة اللغة العربية وحاجة معلمهم لنفس التدريب، وكذلك حاجة المشرفين التربويين (٧٤ %) للتدريب على الحوسبة السحابية لتعريفهم بتطبيقاتها. وأخيراً بينت الدراسة أن متغيرات الخبرة والمؤهل الدراسي ليس لها

تأثير على معرفة الحوسبة السحابية، وأن الإلمام المتوسط أو العالي للحاسب الآلي قد يؤثر أو لا يؤثر على استخدام الحوسبة السحابية وذلك يتوقف على مدى معرفته بالتخزين السحابي وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

٤- دراسة (الثبتي، ٢٠١٨) بعنوان " أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية"، تهدف الدراسة إلى دراسة أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم الجامعي، وقد أجريت هذه دراسة بجامعة شقراء على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (١٧١)، حيث تستمد هذه الدراسة أهميتها من ركيزة أساسية في جودة العمل الأكاديمي وهي عملية التقويم، التي تهدف إلى قياس وتقويم قدرات المتعلمين وكذا الوقوف من خلالها على مدى تحقق الأهداف السلوكية ونواتج التعلم. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلبة وأن استخدام أساليب التقويم الحديثة بنسبة قليلة، وأن مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة، كما أن هناك علاقة ايجابية بين مستوى التنوع ونواتج التعلم الجامعي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى لكل من متغير الجنس والخبرة المهنية ولغة التدريس، في حين وجدت فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى للتخصص وتوجه الفروق لصالح التخصص العلمي، كم توجد فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى لراتبة الأكاديمية وتوجه الفروق لصالح راتبة الاستاذ.

٥- دراسة (الحربي، ٢٠١٨) بعنوان " فاعلية استخدام نظام 4mat (للفرومات) في تنمية مهارات حل المشكلات ونواتج التعلم في مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية لدى طلاب جامعة القصيم" هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية نظام 4mat (للفرومات) في تدريس مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية في تنمية مهارات حل المشكلات ونواتج التعلم لدى طلاب جامعة القصيم، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد دليل المعلم وفقاً لنظام 4mat (للفرومات)، وإعداد مقياس مهارات حل المشكلات، واختبار نواتج التعلم، وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالباً من طلاب قسم الدراسات القرآنية بكلية العلوم والآداب بعقلة الصقور جامعة القصيم؛ وتم تطبيق أداتي القياس (مقياس مهارات حل المشكلات، واختبار نواتج التعلم) على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلًا، ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام نظام 4mat بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وطُبقت أداتي القياس بعديًا، وأسفرت نتائج هذا البحث عن فاعلية استخدام نظام 4mat في تنمية مهارات حل المشكلات، واكتساب نواتج التعلم في مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية لدى طلاب كلية العلوم والآداب بعقلة الصقور بجامعة القصيم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع نواتج التعلم اتضح ما يلي:

١- تعددت الأدوات المستخدمة لقياس نواتج التعلم في اللغة العربية، وربما كان الاختلاف في هذه الأدوات راجع لاختلاف العينة المختارة بكل دراسة، وربما لاختلاف المرحلة العمرية للعينة...

٢- تنوعت العينات بالدراسات والبحوث السابقة، فقد ركزت بعضها على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعدد منها ركز على عينات من المرحلة الإعدادية، وأخرى على المرحلة الثانوية، كما كان منها عينات على أولياء أمور، وكما أن حجم العينات والبحوث والدراسات كان متبايناً..



٣- وقد بينت بعض الدراسات أهمية استخدام أساليب التقويم في تحسين جودة عملية التعليم والتعلم مثل دراسة (العبيدي، ٢٠٠٦) ودراسة (نشوان، ٢٠١٦)، دراسة (الثبيتي، ٢٠١٨).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران بالتعرف على أسبابها وعلاجها من وجهة نظر كلا من (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر)

ويتناول هذا الفصل وصف لإجراءات البحث الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف البحث، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وأداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي: "ويختص المنهج الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها؛ بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق؛ بل يتضمن أيضاً قدراً من التفسير لهذه النتائج؛ لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة" (صابر وخفاجة، ٢٠٠٢، ص ٨٧).

مجتمع البحث وعينه:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في قائد المدارس وولي الأمر ومعلمي ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية وتم اختيار عينة عشوائية منهم تتكون من (٢١) قائد مدرسي و(١١) مشرف تربوي و(١١) معلم (٥٧) ولي أمر

خصائص عينة الدراسة:

تم دراسة خصائص عينة الدراسة لكل استبانة على حده وكانت النتائج تشير إلى:

أولاً استبيان: قائد المدرسة

- أعمار أفراد الدراسة من قادة المدرسة تتراوح بين ٢٨ إلى ٥٢ عام وذلك بمتوسط حسابي قدره ٤٣,٤٢ وانحراف معياري ٦,٧٢٠
- عدد سنوات الخبرة لأفراد الدراسة من قادة المدرسة تتراوح من ٥ إلى ٣٤ سنة وذلك بمتوسط حسابي قدره ١٨,٧٦ وانحراف معياري ٧,٩٤٣



ثانيا استبيان: المشرفين التربويين

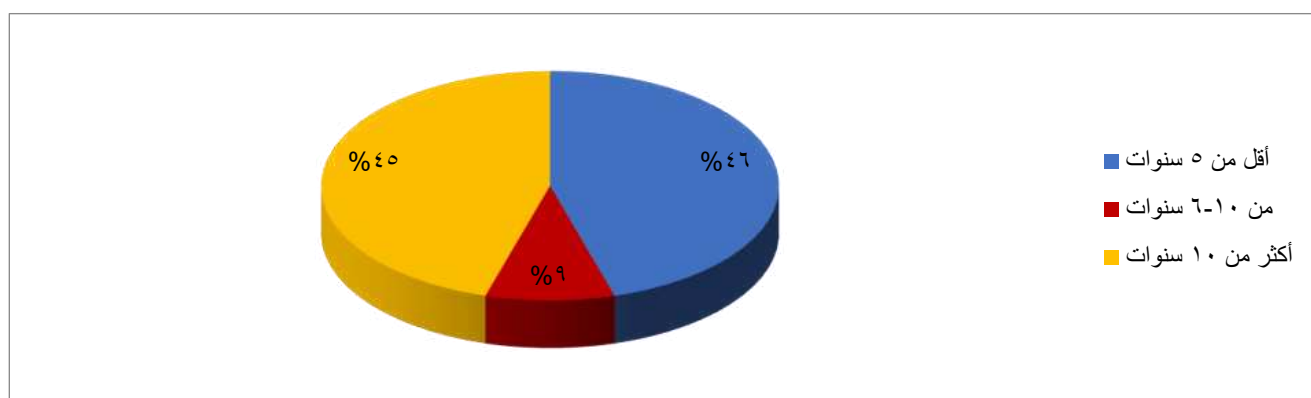
- أعمار أفراد الدراسة من المشرفين التربويين تتراوح بين ٣٥ إلى ٥٠ عام وذلك بمتوسط حسابي قدره ٤١,٧٣ وانحراف معياري ٣,٩٥٢
- عدد سنوات الخبرة لأفراد الدراسة من قادة المدرسة تتراوح من ١٢ إلى ٣٠ سنة وذلك بمتوسط حسابي قدره ١٨,٢٧ وانحراف معياري ٤,٨٣٩

ثالثا استبيان: المعلم

تم تقسيم أفراد الدراسة وفقا لعدد سنوات خبرتهم كما يلي

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٥	٤٥,٥
من ٦-١٠ سنوات	١	٩,١
أكثر من ١٠ سنوات	٥	٤٥,٥
المجموع	١١	١٠٠,٠٠

من الجدول السابق تبين ان نسبة (٤٥,٥ %) من المعلمين سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات وأيضا بنفس النسبة سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات ونسبة (٩,١ %) من المعلمين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات



شكل (١) سنوات الخبرة للمعلمين

رابعاً استبيان: ولي الأمر

- اعمار أفراد الدراسة من أولياء الأمور تتراوح بين ٢٣ إلى ٦١ عام وذلك بمتوسط حسابي قدره ٤٤,١٢ وانحراف معياري ٧,٢٢٤

أداة الدراسة:

بعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستعانة بالإطار النظري للبحث، تم بناء وتطوير استبانة أداة لجمع بيانات الدراسة لكلا من (المعلم – ولي الأمر – المشرف التربوي – قائد المدرسة)؛ لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها

بناء أداة الدراسة:

تمَّ تصميم أداة الدراسة (استبانة) بهدف التعرف على ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران بالتعرف على أسبابها وعلاجها من وجهة نظر كلا من (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر)، وقد تم إعداد الاستبانة بصورتها المبدئية، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بهدف البحث، وكذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تكونت الاستبانات من عدة أسئلة تخدم هدف الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

إن صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (العساف، ٢٠١٤، ص ٣١٠) وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بما يلي:

١- الصدق الظاهري للأداة (التحكيمي):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تمَّ عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين؛ وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طُلب من المحكِّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبلغ عدد المحكِّمين ٥ محكمين.

وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكِّمين، واعتماد العبارة التي أُنْفِقَ عليها من قبل المحكِّمين بنسبة تزيد عن (٨٥ ٪) فأكثر وبذلك أصبحت الاستبانات في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من:

- أولا الاستبانة الخاصة بقائد المدرسة وتتكون من (١٢) فقرة
- ثانيا الاستبانة الخاصة بالمشرف التربوي وتتكون من (١٢) فقرة



- ثالثاً الاستبانة الخاصة بالمعلم وتتكون من (١١) فقرة
- رابعاً الاستبانة الخاصة بولي الأمر وتتكون من (١١) فقرة

٢- صدق البناء لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة) قام الباحث بحساب معامل

الارتباط بيرسون؛ لمعرفة صدق البناء للاستبانة، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبيان الذي تنتمي إليه العبارة، كما يلي:

أولاً: الاستبانة الخاصة بقائد المدرسة

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة الخاصة بقائد المدرسة

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٠,٨٠٧**	٧	٠,٧٣٢**
٢	٠,٧٢١**	٨	٠,٧١١**
٣	٠,٧٣٤**	٩	٠,٥٨٢**
٤	٠,٧٨٩**	١٠	٠,٤٣٧**
٥	٠,٧١٦**	١١	٠,٧٧٧**
٦	٠,٦٣٤**	١٢	٠,٦١٦**

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة الخاصة بقائد المدرسة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

ثانياً: الاستبانة الخاصة بالمشرف التربوي

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة لاستبانة المشرف التربوي

معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة
٠,٦٨٣**	٧	٠,٥٥٣**	١
٠,٧٣٢**	٨	٠,٦٨٦**	٢
٠,٦١٠**	٩	٠,٧٠٧**	٣
٠,٧٠٢**	١٠	٠,٢٥٦**	٤
٠,٦٨٨**	١١	٠,٥٥٨**	٥
٠,٧٥٠**	١٢	٠,٦٩٩**	٦

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة الخاصة بالمشرف التربوي جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

الاستبانة الخاصة بالمعلم

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية لاستبانة المعلم

معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة
٠,٧٤٨**	٧	٠,٦٢٥**	١
٠,٨٤٠**	٨	٠,٦٥٨**	٢
٠,٧٢١**	٩	٠,٧٠٧**	٣
٠,٦١٦**	١٠	٠,٧٦٠**	٤
٠,٧٢٥**	١١	٠,٧٦١**	٥
		٠,٨١٩**	٦

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يُتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة الخاصة بالمعلم جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

الاستبانة الخاصة بولي الأمر

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية لاستبانة ولي الأمر

معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة
٠,٨٥٨**	٧	٠,٤٢٥**	١
٠,٤٧٧**	٨	٠,٦٥١**	٢
٠,٦٧١**	٩	٠,٤٠٧**	٣
٠,٦٧٥**	١٠	٠,٥٢٠**	٤
٠,٥٥٠**	١١	٠,٧٧٨**	٥
		٠,٨١٠**	٦

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥



يُتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة الخاصة بولي الأمر جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ للاستبيانات الاربعة.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور أداة الدراسة

الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
قائد المدرسة	١٢	٠,٨١٢
المشرف التربوي	١٢	٠,٧٩٢
المعلم	١١	٠,٨٥٤
ولي الأمر	١١	٠,٨٩٠

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة

لأغراض البحث العلمي؛ حيث تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الاستبيانات الاربعة فكانت أعلى قيمة لاستبانة ولي الأمر وبلغت (٠,٨٩٠) وأقل قيمة كانت لاستبانة المشرف التربوي وبلغت (٠,٧٩٢) وجميعها قيم مرتفعة تدل على صلاحية الاستبيان للتطبيق حيث يمكن الوثوق بها والاعتماد على نتائجها

احتساب الدرجات على أداة الدراسة:

بعد أن تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة، قام الباحث برصد الدرجات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، حيث إنه لكل عبارة خمسة مستويات، بحيث تعطى درجة لكل مستوى موافقة، كالتالي: الدرجة (١) للاستجابة (غير موافق بشدة)، والدرجة (٢) للاستجابة (غير موافق)، والدرجة (٣) للاستجابة (لا أعرف)، والدرجة (٤) للاستجابة (موافق)، والدرجة (٥) للاستجابة (موافق بشدة).

استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً البرنامج الإحصائي (Spss) Statistical Package for Social Sciences (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، ومن ثم قام الباحث باستخراج النتائج وتفسيرها.

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية كما يلي:

١- التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات حسب درجة الموافقة، وللحكم على درجة الموافقة للفقرة تمّ اعتماد التصنيف التالي:

-درجة الموافقة غير موافق بشدة، عندما تكون قيمة المتوسط من ١ إلى ١,٨٠.

-درجة الموافقة غير موافق، عندما تكون قيمة المتوسط من ١,٨١ إلى أقل من ٢,٦٠.

-درجة الموافقة محايد، عندما تكون قيمة المتوسط من ٢,٦١ إلى أقل من ٣,٤٠.

-درجة الموافقة موافق، عندما تكون قيمة المتوسط من ٣,٤١ إلى أقل من ٤,٢٠.

-درجة الموافقة موافق بشدة، عندما تكون قيمة المتوسط من ٤,٢١ إلى أقل من ٥.

٢- معادلة ألفا كرونباخ، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

٣- معامل الارتباط بيرسون، للتحقق من الاتساق الداخلي (صدق البناء) لعبارات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الأداة، ومعالجتها إحصائياً، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، في ضوء الأطر النظرية، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ويقوم الباحث بمناقشة النتائج التي توصّلت إليها الدراسة وتفسيرها، من خلال الإجابة عن أسئلتها.

ما مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر)؟

للتعرف على مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر)؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبيانات الأربعة كما يلي:

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات استبيان قائد المدرسة

رقم الفقرة	الفقرة	الحسابي المتوسط	المعيار الانحراف	الموافقة	الترتبة
١	من العوامل المؤثرة في ضعف نواتج التعلم ضعف المخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم مما يؤدي لضعف نواتج التعلم.	٣,٧٦	١,٢٢١	موافق	٩
٢	المعلمون في الصفوف الدراسية الدنيا قليلو الخبرة.	٤,٢٩	١,٠٥٦	موافق بشدة	٧
٣	ضعف الحوافز يؤدي إلى قلة ونقص الدافعية لدى المعلمين.	٤,٨١	٠,٥١٢	موافق بشدة	١
٤	من أسباب ضعف نواتج التعلم في مادة اللغة العربية دمج فروع اللغة العربية (قراءة – نحو – نصوص -.....) في كتاب واحد وعدم أفراد كتاب مستقل لكل فرع.	٤,٣٨	١,١٦١	موافق بشدة	٦
٥	من أسباب ضعف نواتج التعلم استخدام الطرق التقليدية في التدريس.	٣,٦٢	١,٣٥٩	موافق	١١
٦	البيئة الصفية وكثرة عدد الطلاب وضعف الإمكانيات من أسباب ضعف نواتج التعلم.	٤,٥٧	٠,٨١١	موافق بشدة	٤
٧	من أسباب ضعف نواتج التعلم عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب.	٤,٧١	٠,٤٦٣	موافق بشدة	٢
٨	التدليل الزائد من أولياء الأمور من أسباب ضعف نواتج التعلم.	٤,٦٢	٠,٨٠٥	موافق بشدة	٣

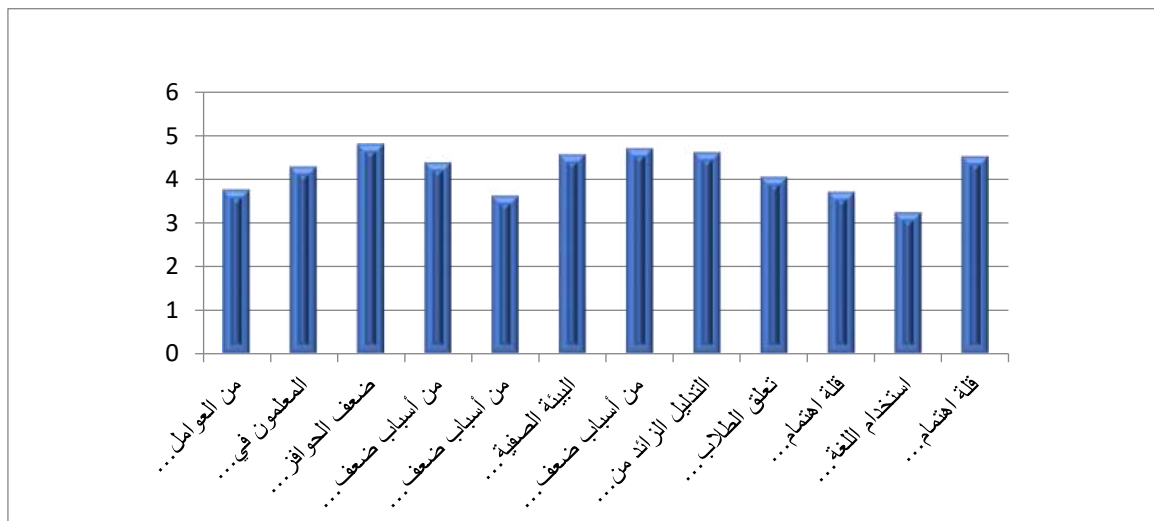
رقم الفقرة	الفقرة	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	الموافقة درجة	الترتبة
٩	تعلق الطلاب بالأجهزة الذكية (التاب- الأيباد- الجوال) من أسباب ضعف نواتج التعلم.	٤,٠٥	١,٣٥٩	موافق	٨
١٠	قلة اهتمام المشرف التربوي بنواتج التعلم والتركيز أحياناً على بعض الأمور الأقل أهمية أدى لضعف نواتج التعلم.	٣,٧١	١,١٠٢	موافق	١٠
١١	استخدام اللغة العامية بكثرة داخل الفصول الدراسية وأثناء شرح الدروس أضعف نواتج تعلم اللغة العربية.	٣,٢٤	١,٤٤٦	محايد	١٢
١٢	قلة اهتمام المعلمين بتكثف الواجبات الكتابية وضعف المتابعة وإعطاء التغذية الراجعة أضعف نواتج التعلم في اللغة العربية.	٤,٥٢	٠,٧٥٠	موافق بشدة	٥
المتوسط العام		٤,١٩	١,٠٠٤	موافق	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر قائد المدرسة جاءت بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (٤,١٩)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٠٤)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية للعبارات بين (٠,٤٦٣ - ١,٤٤٦)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضح تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات فيما عدا العبارات رقم (٧) و (٣) و (١٢) و (٨) و (٦) فهي ذات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٣): (ضعف الحوافز يؤدي إلى قلة ونقص الدافعية لدى المعلمين)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٨١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥١٢) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، يليها العبارة رقم (٧): (من أسباب ضعف نواتج التعلم عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٦٣) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، و العبارة رقم (٨): (التدليل الزائد من أولياء الأمور من أسباب ضعف نواتج التعلم)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٠٥) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، ثم العبارة رقم (٦): (البيئة الصفية وكثرة عدد الطلاب وضعف الإمكانيات من أسباب ضعف نواتج التعلم)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨١١) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١): (من العوامل المؤثرة في ضعف نواتج التعلم ضعف المخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم مما يؤدي لضعف نواتج التعلم)، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٢١) ودرجة موافقة (موافق)، يليها

العبارة رقم (١٠): (قلة اهتمام المشرف التربوي بنواتج التعلم والتركيز أحياناً على بعض الأمور الأقل أهمية أدى لضعف نواتج التعلم). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١)، وانحراف معياري بلغ (١,١٠٢). ودرجة موافقة (موافق)، ثم العبارة رقم (٥): (من أسباب ضعف نواتج التعلم استخدام الطرق التقليدية في التدريس). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢)، وانحراف معياري بلغ (١,٣٥٩). ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (١١): (استخدام اللغة العامية بكثرة داخل الفصول الدراسية وأثناء شرح الدروس أضعف نواتج تعلم اللغة العربية). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٤)، وانحراف معياري بلغ (١,٤٤٦). ودرجة موافقة (محايد)

ويرى الباحث أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر قائد المدرسة جاءت بدرجة موافقة (موافق)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية وقد يرجع أهم أسبابها إلى ضعف الحوافز وعدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب والتدليل الزائد من أولياء الأمور.



شكل (٢) مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر القائد المدرسي

جدول (٧) التكرارات والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والترتيب لعبارات استبيان المشرف التربوي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتبة
١	من العوامل المؤثرة في ضعف نواتج التعلم ضعف المخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم مما يؤدي لضعف نواتج التعلم.	٤,٣٦	٠,٦٧٤	موافق بشدة	٢
٢	المعلمون في الصفوف الدراسية الدنيا قليلو الخبرة.	٤,٣٦	٠,٩٢٤	موافق بشدة	٣
٣	ضعف الحوافز يؤدي إلى قلة ونقص الدافعية لدى المعلمين.	٣,٩١	١,٠٤٤	موافق	٦
٤	من أسباب ضعف نواتج التعلم في مادة اللغة العربية دمج فروع اللغة العربية (قراءة – نحو – نصوص -.....) في كتاب واحد وعدم أفراد كتاب مستقل لكل فرع.	٣,٢٧	١,٢٧٢	محايد	١١
٥	من أسباب ضعف نواتج التعلم استخدام الطرق التقليدية في التدريس.	٣,٢٧	١,٢٧٢	محايد	١٢
٦	البيئة الصفية وكثرة عدد الطلاب وضعف الإمكانيات من أسباب ضعف نواتج التعلم.	٤,٣٦	٠,٩٢٤	موافق بشدة	٤
٧	من أسباب ضعف نواتج التعلم عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب.	٤,٥٥	٠,٥٢٢	موافق بشدة	١
٨	التدليل الزائد من أولياء الأمور من أسباب ضعف نواتج التعلم.	٣,٤٥	١,١٢٨	موافق	١٠

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتبة
٩	تعلق الطلاب بالأجهزة الذكية (التاب- الأيباد- الجوال) من أسباب ضعف نواتج التعلم.	٣,٨٢	١,٠٧٩	موافق	٧
١٠	ضعف نواتج تعلم اللغة العربية يعود لبعض قادة المدارس في تقويم وتطوير معلمهم.	٣,٨٢	١,٠٧٩	موافق	٨
١١	قلة تحدث المعلمين باللغة العربية الفصحى داخل الفصول أضعف نواتج التعلم في اللغة العربية.	٣,٥٥	١,٠٣٦	موافق	٩
١٢	قلة اهتمام المعلمين بتكثف الواجبات الكتابية وضعف المتابعة وإعطاء التغذية الراجعة أضعف نواتج التعلم في اللغة العربية	٤,٣٦	٠,٥٠٥	موافق بشدة	٥
المتوسط العام		٣,٩٢	٠,٩٥	موافق	

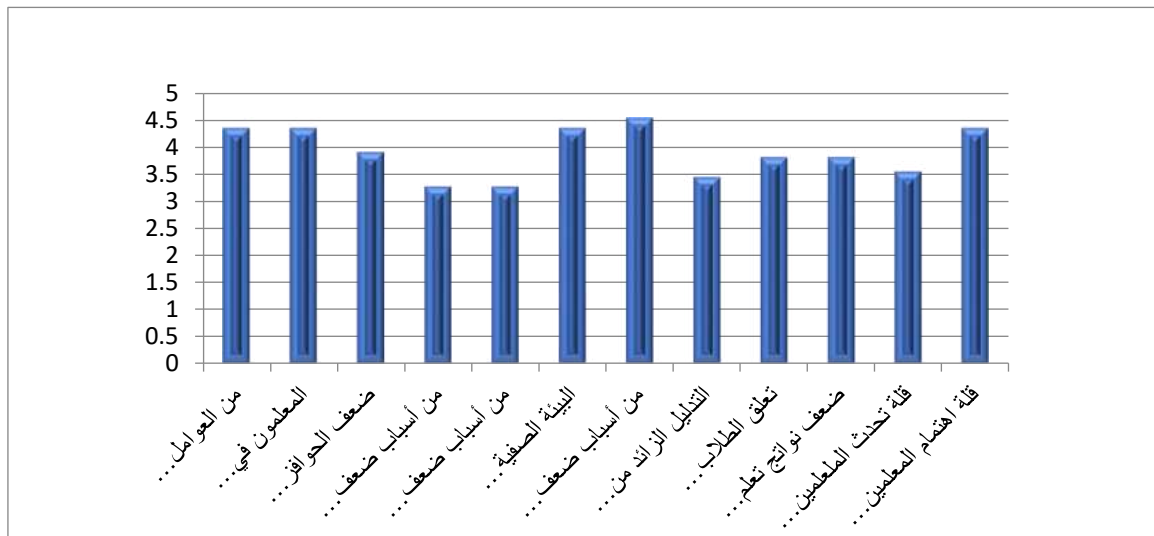
يتبين من الجدول السابق أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرف التربوي جاءت بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (٣,٩٢)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٥)، وهي قيمة منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للعبارات بين (١,٢٧٢ - ٠,٥٠٥)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضح تباین آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات فيما عدا العبارات رقم (٢ و ٦ و ٧ و ١٢) فهي ذات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٧): (من أسباب ضعف نواتج التعلم عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٥)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٢٢) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، يليها العبارة رقم (١): (من العوامل المؤثرة في ضعف نواتج التعلم ضعف المخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم مما يؤدي لضعف نواتج التعلم)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٧٤) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، و العبارة رقم (٢): (المعلمون في الصفوف الدراسية الدنيا قليلو الخبرة)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٢٤) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، و العبارة رقم (٦): (البيئة الصفية وكثرة عدد الطلاب وضعف الإمكانيات من أسباب ضعف نواتج التعلم)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٢٤) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، والعبارة رقم (١٢): (قلة اهتمام المعلمين بتكثف الواجبات الكتابية وضعف المتابعة وإعطاء التغذية الراجعة



أضعف نواتج التعلم في اللغة العربية)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٠٥) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١١): (قلة تحدث المعلمين باللغة العربية الفصحى داخل الفصول أضعف نواتج التعلم في اللغة العربية). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٣٦) ودرجة موافقة (موافق)، يليها العبارة رقم (٨): (التدليل الزائد من أولياء الأمور من أسباب ضعف نواتج التعلم). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، وانحراف معياري بلغ (١,١٢٨) ودرجة موافقة (موافق)، ثم العبارة رقم (٤): (من أسباب ضعف نواتج التعلم في مادة اللغة العربية دمج فروع اللغة العربية (قراءة – نحو – نصوص –.....) في كتاب واحد وعدم أفراد كتاب مستقل لكل فرع). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٧)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٧٢) ودرجة موافقة (محايد)، والعبارة رقم (٥): (من أسباب ضعف نواتج التعلم استخدام الطرق التقليدية في التدريس). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٧)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٧٢) ودرجة موافقة (محايد)

ويرى الباحث أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرف التربوي جاءت بدرجة موافقة (موافق)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية وقد يرجع أهم أسبابها عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب وضعف المخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم وقلة الخبرة لدى المعلمون في الصفوف الدراسية الدنيا.



شكل (٣) مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرف التربوي

جدول (٨) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات استبيان المعلم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتبة
١	من أسباب ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية ضعف اهتمام ومتابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب	٤,٠٠	١,٠٠٠	موافق	١٠
٢	الأعباء المضافة على كاهل المعلم من أنشطة وغير ذلك يعمل على تشتيت جهود المعلم والتقليل من عطائه داخل الصف.	٤,٢٧	٠,٩٠٥	موافق بشدة	٣
٣	زيادة نصاب الحصص لمعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من أسباب ضعف نواتج التعلم.	٤,٠٩	٠,٩٤٤	موافق	٧
٤	طرق التدريس المتبعة من بعض المعلمين لها أثر سلبي في ضعف نواتج تعلم اللغة العربية.	٤,٠٩	٠,٨٣١	موافق	٨
٥	البيئة الصفية وكثرة أعداد الطلاب لها دور كبير في ضعف نواتج التعلم.	٤,٧٣	٠,٩٠٥	موافق بشدة	٢
٦	المعلمون غير المتخصصين وغير المؤهلين بشكل كاف لهم أثر سلبي في نواتج تعلم اللغة العربية.	٤,٢٧	١,٠٠٩	موافق بشدة	٤
٧	يؤثر ضعف الحوافز المقدمة للطلاب والعلمين على نواتج التعلم لدى الطلاب.	٤,٠٩	١,١٣٦	موافق	٩

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
٨	نظام التقويم المستمر السابق له أثر سلبي على ضعف نواتج تعلم اللغة العربية.	٥,٠٠	٠,٠٠٠	موافق بشدة	١
٩	دمج فروع اللغة العربية في كتاب واحد أضعف نواتج تعلم اللغة العربية.	٤,١٨	١,٢٥٠	موافق	٥
١٠	قلة الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب وملاحظة الطلاب الضعاف ووضع خطط لتقويتهم يؤدي لضعف نواتج التعلم.	٤,١٨	٠,٨٧٤	موافق	٦
١١	إهمال معلمي المواد الأخرى في متابعة الطلاب في القراءة والكتابة والاعتماد في الاختبارات على الاختيارات الموضوعية.	٣,٩١	١,٥١٤	موافق	١١
المتوسط العام		٤,٢٦	٠,٩٤	موافق بشدة	

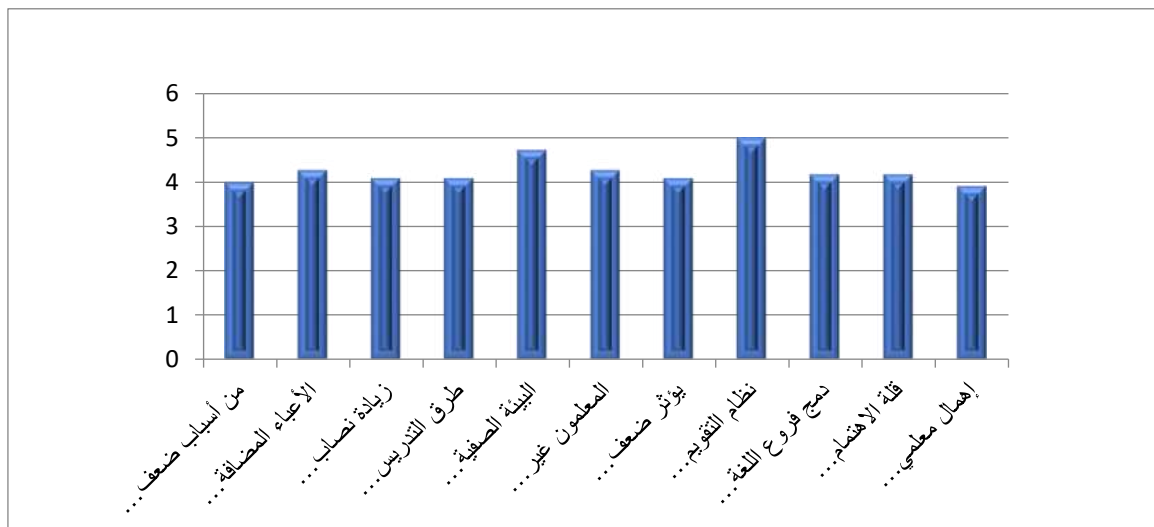
يتبين من الجدول السابق أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلم جاءت بدرجة موافقة (موافق بشدة)، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (٤,٢٦)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٤)، وهي قيمة منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للعبارات بين (٠,٠٠ - ١,٥١٤)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات فيما عدا العبارات رقم (١ و ٦ و ٧ و ٩ و ١١) فهي ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضح تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٨): (نظام التقويم المستمر السابق له أثر سلبي على ضعف نواتج تعلم اللغة العربية). بمتوسط حسابي بلغ (٥,٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٠٠) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، يليها العبارة رقم (٥): (البيئة الصفية وكثرة أعداد الطلاب لها دور كبير في ضعف نواتج التعلم)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٠٥) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، و العبارة رقم (٢): (الأعباء المضافة على كاهل المعلم من أنشطة وغير ذلك يعمل على تشتيت جهود المعلم والتقليل من عطائه داخل الصف)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٠٥) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، و العبارة رقم (٦): (المعلمون غير المتخصصين وغير المؤهلين بشكل كاف لهم أثر سلبي في نواتج تعلم اللغة العربية)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠٩)



ودرجة موافقة (موافق بشدة)، والعبارة رقم (٩): (دمج فروع اللغة العربية في كتاب واحد أضعف نواتج تعلم اللغة العربية).، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٥) ودرجة موافقة (موافق)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤): (طرق التدريس المتبعة من بعض المعلمين لها أثر سلبي في ضعف نواتج تعلم اللغة العربية). بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٣١) ودرجة موافقة (موافق)، يليها العبارة رقم (٧): (يؤثر ضعف الحوافز المقدمة للطلاب والعلمين على نواتج التعلم لدى الطلاب). بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٩)، وانحراف معياري بلغ (١,١٣٦) ودرجة موافقة (موافق)، ثم العبارة رقم (١): (من أسباب ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية ضعف اهتمام ومتابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب). بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠) ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (١١): (إهمال معلمي المواد الأخرى في متابعة الطلاب في القراءة والكتابة والاعتماد في الاختبارات على الاختيارات الموضوعية). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، وانحراف معياري بلغ (١,٥١٤) ودرجة موافقة (موافق)

ويرى الباحث أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلم جاءت بدرجة موافقة (موافق بشدة)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية بصورة كبيرة من وجهة نظر المعلمين وقد يرجع أهم أسبابها نظام التقويم المستمر السابق والبيئة الصفية وكثرة أعداد الطلاب بالإضافة إلى الأعباء المضافة على كاهل المعلم من أنشطة وغير ذلك الذي يؤدي إلى تشتيت جهود المعلم والتقليل من عطائه داخل الصف.



شكل (٤) مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلم

رابعاً: الاستبيان الخاص بولي الأمر

جدول (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات استبيان ولي الأمر

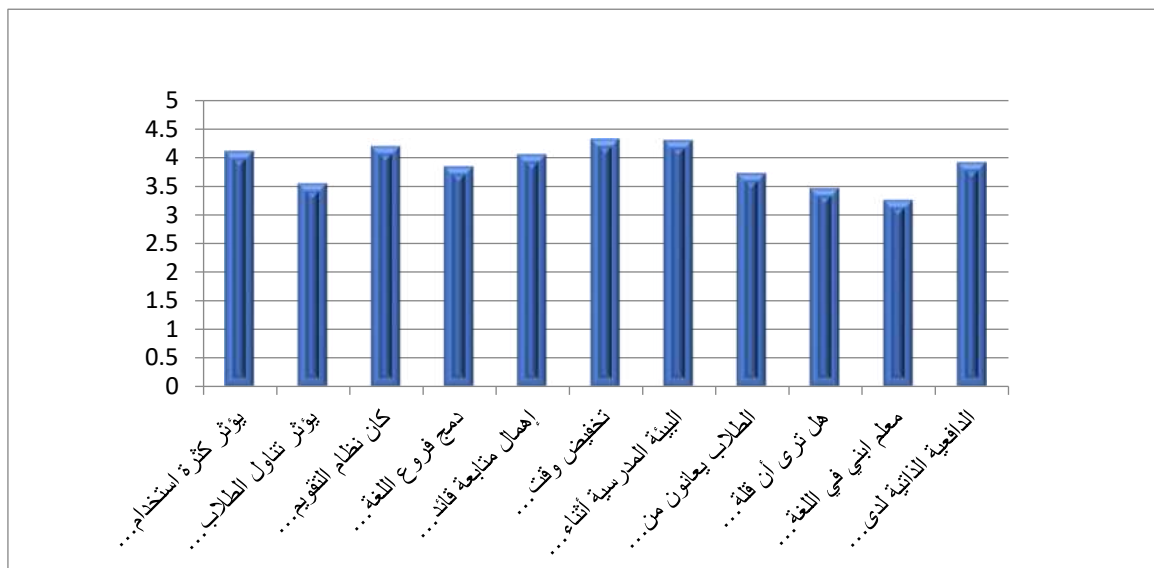
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتبة
١	يؤثر كثرة استخدام الأجهزة الذكية من قبل الطلاب على مستوى القراءة والكتابة	٤,١١	٠,٩٥٨	موافق	٤
٢	يؤثر تناول الطلاب للوجبات الغذائية المتكاملة على تحصيلهم الدراسي	٣,٥٤	١,٢١١	موافق	٩
٣	كان نظام التقويم المستمر له أثر سلبي في ضعف نواتج تعلم القراءة والكتابة.	٤,١٩	١,٠٩٣	موافق	٣
٤	دمج فروع اللغة العربية (قراءة - الوظيفة النحوية- الإملاء- الكتابة...) في كتاب واحد كان له أثر في ضعف نواتج تعلم اللغة العربية.	٣,٨٤	١,١٦٢	موافق	٧
٥	إهمال متابعة قائد المدرسة للمعلم وتشخيص طلابه في اللغة العربية أضعف نواتج تعلمها.	٤,٠٥	١,٠٠٧	موافق	٥
٦	تخفيض وقت الحصص (أثناء التوأمة) وقت الحرب أضعف نواتج تعلم اللغة العربية.	٤,٣٢	٠,٩٢٩	موافق بشدة	١
٧	البيئة المدرسية أثناء فترة الحرب والعمل بنظام التوأمة لم تكن محفزة للتعلم.	٤,٣٠	٠,٩٦٣	موافق بشدة	٢
٨	الطلاب يعانون من ضعف في مهارتي القراءة والكتابة بسبب إهمال الآباء في متابعتهم	٣,٧٢	١,١٣٠	موافق	٨
٩	هل ترى أن قلة الحوافز المقدمة لكل من المعلمين والطلاب أدى إلى ضعف نواتج تعلم اللغة العربية؟	٣,٤٦	١,١٦٦	موافق	١٠

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتبة
١٠	معلم ابني في اللغة العربية على المستوى المطلوب من الكفاءة العلمية.	٣,٢٥	١,٠٢٣	محايد	١١
١١	الدافعية الذاتية لدى الطلاب ضعيفة.	٣,٩١	٠,٨٣٠	موافق	٦
المتوسط العام		٣,٨٨	١,٠٤	موافق	

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (٣,٨٨)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٤)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للعبارات بين (١,٢١١ - ٠,٨٣)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضح تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات فيما عدا العبارات رقم (٧ و ١ و ٦ و ١١) فهي ذات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٦): (تخفيض وقت الحصص (أثناء التوأمة) وقت الحرب أضعف نواتج تعلم اللغة العربية). بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٢٩) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، يليها العبارة رقم (٧): (البيئة المدرسية أثناء فترة الحرب والعمل بنظام التوأمة لم تكن محفزة للتعلم). بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٦٣) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، و العبارة رقم (٣): (كان نظام التقويم المستمر له أثر سلبي في ضعف نواتج تعلم القراءة والكتابة). بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٩)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٩٣) ودرجة موافقة (موافق)، و العبارة رقم (١): (يؤثر كثرة استخدام الأجهزة الذكية من قبل الطلاب على مستوى القراءة والكتابة)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٥٨) ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (٥): (إهمال متابعة قائد المدرسة للمعلم وتشخيص طلابه في اللغة العربية أضعف نواتج تعلمها). بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠٧) ودرجة موافقة (موافق)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٨): (الطلاب يعانون من ضعف في مهارتي القراءة والكتابة بسبب إهمال الآباء في متابعتهم). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، وانحراف معياري بلغ (١,١٣) ودرجة موافقة (موافق)، يليها العبارة رقم (٢): (يؤثر تناول الطلاب للوجبات الغذائية المتكاملة على تحصيلهم الدراسي) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤)، وانحراف معياري بلغ (١,٢١١) ودرجة موافقة (موافق)، ثم العبارة رقم (٩): (هل ترى أن قلة الحوافز المقدمة لكل من المعلمين والطلاب أدى إلى ضعف نواتج تعلم اللغة العربية؟) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦)، وانحراف معياري بلغ (١,١٦٦) ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (١٠): (معلم ابني في اللغة العربية على المستوى المطلوب من الكفاءة العلمية). بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٥)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٢٣) ودرجة موافقة (محايد)

ويرى الباحث أن مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة موافقة (موافق)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور وقد يرجع أهم أسبابها تخفيض وقت الحصص (أثناء التوأمة) وقت الحرب والبيئة المدرسية أثناء فترة الحرب والعمل بنظام التوأمة لم تكن محفزة للتعلم ونظام التقويم المستمر له أثر سلبي.



شكل (٥) مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر ولي الأمر

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

عرض الباحث في الفصل السابق نتائج البحث الميدانية، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة البحث على تساؤلات البحث ومعالجتها إحصائيًا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولًا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.

وسيتيم في هذا الفصل تناول ملخص الدراسة، وينتهي بتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

ملخص الدراسة:

وهدفَت الدراسة وبشكل أساسي إلى التعرف على ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران بالتعرف على أسبابها وعلاجها من وجهة نظر كلٍ من (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر).

وسعت الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ٥- ما مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر (المشرف التربوي- قائد المدرسة- المعلم – ولي الأمر)؟

٦- ما هي المجالات التي تبرز فيها ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية؟

٧- ما الأسباب التي تقف وراء ضعف الطلاب في اللغة العربية؟

ما المقترحات والحلول لمعالجة هذه الظاهرة أو التقليل منها

نتائج الدراسة:

ويتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصل إليها البحث فيما يتعلق بالإجابة عن تساؤلاته وتحقيق أهدافه، على النحو التالي:

- مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر قائد المدرسة جاءت بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٤,١٩)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٠٤) وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية وقد يرجع أهم أسبابها إلى ضعف الحوافز وعدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب والتدليل الزائد من أولياء الأمور.
- مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرف التربوي جاءت بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٣,٩٢)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٥)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية وقد يرجع أهم أسبابها عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب وضعف المخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم وقلة الخبرة لدى المعلمين في الصفوف الدراسية الدنيا.
- مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلم جاءت بدرجة موافقة (موافق بشدة)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٤,٢٦)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٤)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية بصورة كبيرة من وجهة نظر المعلمين وقد يرجع أهم أسبابها نظام التقويم المستمر السابق والبيئة الصفية وكثرة أعداد الطلاب بالإضافة إلى الأعباء المضافة على كاهل المعلم من أنشطة وغير ذلك الذي يؤدي إلى تشتيت جهود المعلم والتقليل من عطائه داخل الصف.
- مستوى الضعف في نواتج التعلم في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة موافقة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٣,٨٨)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٤)؛ وهذا يدل على وجود الضعف والقصور في نواتج التعلم في اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور وقد يرجع أهم أسبابها تخفيض وقت الحصص (أثناء التوأمة) وقت الحرب والبيئة المدرسية أثناء فترة الحرب والعمل بنظام التوأمة لم تكن محفزة للتعلم ونظام التقويم المستمر له أثر سلبي.



توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن للباحث وضع التوصيات على النحو الآتي:

- الاهتمام بالحافز المادي للمعلم مع العمل على تحفيزه
- ضرورة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلاب
- الاهتمام بالمرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم
- اسناد الصفوف الدنيا إلى معلمين ذو خبرات
- الاهتمام بالبيئة الصفية للطلاب
- عدم تحميل المعلم اعباء اضافية على عمله كمعلم

مقترحات الدراسة:

١. إجراء المزيد من الدراسات المماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنية أخرى.
٢. إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على ظاهرة ضعف نواتج التعلم في اللغة العربية، مع متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية.
٣. إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على أهم المعوقات التي تعوق النهوض بتعلم اللغة العربية، وكيفية التغلب عليها.



قائمة المراجع:

- ١- البشر، منى بنت عبد الله (٥١٤٣٠هـ): واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ٢- الثبيتي، عمر عواض (٢٠١٨): أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج، العدد (٥٠).
- ٣- الشريف، محمد بن سعد (٥١٤٢٥هـ): مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ٤- العايد، عبد الله بن حسين (٥١٤٢٦هـ): تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف فيها. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ٥- المجيدل، محمد بن عبد الله (٥١٤٢٦هـ): أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية والقراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ٦- النشوان، أحمد بن محمد بن محمد (٢٠١٦): مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (٨)، ٧٩ - ١٣٨.
- ٧- النصار، صالح بن عبد العزيز (٥١٤٣٠هـ): تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد العاشر، محرم، ١٤٣٠ هـ/ ص ٧٨ - ١٣٧.
- ٨- الهذلول، منيرة بنت عبد الله (٥١٤٣٠هـ): إدارة معلمات اللغة العربية أدوارهن في تدريس اللغة العربي في ضوء متغيرات العصر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ٩- حمود، فليحة سعود، عبد الكريم، سميرة، غافل، هدي على (٢٠١١): مشكلات تعلم اللغة العربية في مرحلة التعلم الأساسي في العراق أسبابها وعلاجها. دراسات تربوية، العدد الخامس عشر.
- ١٠- درندري، إقبال زين العابدين (٢٠١٠): تقييم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعليم، جامعة الملك سعود: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر العلمي.
- ١١- صالح، هدى محمد إمام (٢٠١٨): تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس بمساري اللغة العربية والعلوم بجامعة القصيم في ضوء نواتج التعلم اللازم اكتسابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٢٥)، ١٦ - ٦٤.
- ١٢- عردان، وافي بن متعب (٥١٤٣٠هـ): تقويم أداء معلمي مادة النحو في ضوء كفايات تدريسها في المرحلة الثانوية في مدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ١٣- قاسم، مجدي عبد الوهاب؛ حسن، أحلام الباز (٢٠١٠): نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.



- ١٤-كويران، عبد الوهاب عوض (٢٠١٤): تقييم مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي. الجمهورية اليمنية.
- ١٥-كينيدي، ديكلان (٢٠١٤): صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي) ترجمة: سعيد بن محمد الزهراني، عبد الحميد بن محمد أجبار، وزارة التعليم العالي: مركز البحوث والدراسات.
- ١٦-مرعي، توفيق أحمد وزميله، (٢٠١٢). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ١٧-نصير، عبد الله خميس (٢٠١٨): ظاهرة ضعف اللغة العربية، عند طلاب المرحلة الأساسية، المظاهر- الأسباب- العلاج. مكتبة إدارة التربية والتعليم بالوادي، حضرموت.

- 18- Asgari, M., Borzooei, M. (2013): Evaluating the Learning Outcomes of International Students as Educational Tourists, Journal of Business Studies Quarterly, Vol. (5), No (2), PP. 130-140.
- 19- Maher, A. (2004): Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning, Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, Vol. (3), No. (2), PP.46-54.
- 20- Prøitz, T. S. (2013): Conceptualisations of Learning Outcomes in Education -an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars, Thesis Doctor, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.
- 21- Rubin, D., Matthews, P. (2013): Learning Outcomes Assessment: Extrapolating forms study Abroad to international service-Learning, Journal of Higher Education Outreach and Engagement, Vol. (17), No (2), PP. 67-80.
- 22- Ziliukas, P., Katiliute, E. (2008): Writing and Using Learning Outcomes in Economic Programmers, Engineering Economics, Vol. (5), No (60), PP. 72-76.



أسباب ضعف اللغة العربية من وجهة نظر واقعية تعايشية لا نظرية تناقلية

أمنى لافي فهاد العازمي - رئيسة قسم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمدرسة النور- وزارة التربية - دولة الكويت

Email: mona.alazmii@hotmail.com

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة أسباب ضعف اللغة العربية وفق عينة عشوائية بلغ عددها ٢٦١ من مختلف المؤهلات العلمية في الوطن العربي، لتشكيل رأي عام حيادي عن تلك الأسباب، وقد تم تناول تلك الأسباب من جانبين مهمين هما: الجانب التعليمي، والجانب الاجتماعي. وفق استبانة تم توزيعها على المشاركين أثبتت وجود ذلك الضعف منطلق من الجانبين المذكورين التعليمي متمثل بالمناهج والمعلمين والمؤسسات التعليمية. والمجتمع متمثل بوسائل الإعلام، وطريقة التحدث، والأسرة.

Abstract

This study addressed the reasons behind the weakness of using Arabic through applying a questionnaire on a random sample in different academic qualifications from some countries from the Arab world to come up with a neutral opinion related to these reasons. The reasons were addressed from two important sides: the educational side and the social side. The questionnaire was applied on 269 participants and the results proved the weakness of using Arabic in the two sides mentioned before. The educational side represented by the curriculums, teachers and the educational institutions. However, the society is represented by the mass media, the way of speaking the language and the family.

الكلمات الدلالية:

المناهج، الجانب التعليمي، الجانب الاجتماعي، اللهجات العامية، المؤهل العلمي.

المقدمة:

تعتبر اللغة العربية من أقدم اللغات في العالم وأعرقها، فهي لغة ولدت من زمن بعيد، وتعهد الله في حفظها في محكم كتابه العزيز حيث يقول: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ" (سورة: الحجر، آية: ٩) وتعرف اللغة العربية بأنها "ليست أصواتا ورموزا ومواصفات وتراكيبا فقط، بل هي منطق وأسلوب تفكير ورؤية للحياة، هي أداة أساسية للعلاقات الثقافية الخارجية، حيث تملك كل المقومات التي تؤهلها، فهي منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، إنها علاقة دالة بين المعاني والألفاظ نظاما ونسقا خاصا له قوانينه الداخلية الخاصة" (أبو شنب، ص ٣١) ولكنها ككل موجود في هذا الزمن، تمر عليه حالات ضعف، وتمر عليه حالات قوة، وسنتناول في هذه الدراسة بعضا من أسباب ضعف اللغة العربية، ومعالجة اللغة العربية من الضعف ليست بالظاهرة الجديدة، حيث أشار ابن منظور (ت ٧١١ هـ)



إلى ذلك الضعف في كتابه لسان العرب إذ يقول عن سبب تأليف كتابه : "وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان ، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحنا مردودا ، وصار النطق بالعربية من المعاييب معدودا ، وتنافس الناس في تصانيف الترجمات في اللغة الأعجمية ، وتفاصحوا في غير العربية ، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغتهم يفتخرون" مشيرا بذلك إلى مظاهر الضعف اللغوي في زمنه والتي منها : كثرة اللحن ، واستعمال اللغات الأخرى . ولا شك بأن تلك المظاهر وغيرها لها أسباب عديدة ، وقد أشبعت بحثا ودراسة من قبل المختصين ، ولن تكون هذه الدراسة بالشيء المنفرد بل هي تسليط الضوء على أسباب هذا الضعف ، والذي قد سبقتنا إليه دراسات كثيرة ولكن الأمر كما نقل النصار ٢٠١٢ في كتابه عن الربيع إذ يقول : "إن الأمر يحتاج إلى تجاوز الحاجز النفسي وعقد النقص إلى شيء من الجد والعزيمة والصدق مع النفس، وسلوك الطرق المؤدية إلى صلاح اللغة واستقامتها على ألسنة أبنائها" (النصار ، ص ٥) إذا ما دام الضعف موجودا فستستمر الدراسات الباحثة في أسبابه حفاظا على اللغة، ولعل إحداها صوتا ينقذ النفس العربية من غفلتها .

ولماذا لا نحافظ على العربية وهي لغة الدين والثقافة والتواصل والتاريخ والإبداع والتعبير . ولو أردنا الحديث عن أهمية اللغة بشكل عام والعربية بشكل خاص لما وسعنا آلاف الكتب ، ولعل أهميتها الدينية تكفي لنبدل كل الجهود في سبيل حفظها وتقويم ألسنتنا بها ، فهي سبيل لفهم الكتاب والسنة وتطبيق تعاليم وأحكام الدين الصحيحة، فيجب على كل من أراد فهم دينه أن لا يكتفي بمقدار الكلام من اللغة بل يتعداه إلى ما هو أعمق لأن "من اقتصر على هذا المقدار فهو في أمور الدين تابع لا متبوع" (الزين ، ٢٠٠٩ ص ١١) أي أنه يحتاج لمن يفهم عنه الدين فيتبعه ، وغير ذلك من فضائل اللغة العربية التي تجبرنا عند كل موقف للاهتمام بها، والبحث عن أسباب ضعفها أملا في حلها والارتقاء بتلك اللغة .

أهداف الدراسة:

- ١- تسليط الضوء على أهم أسباب الضعف في اللغة العربية لدى الناطقين بها من الجانب الاجتماعي .
- ٢- تسليط الضوء على أسباب الضعف في اللغة العربية لدى الناطقين بها من الجانب التعليمي .
- ٣- قياس مدى اهتمام الأسر في تعليمهم أبنائهم اللغة العربية .
- ٤- قياس مدى قدرة اللغة العربية على التعبير عن أهم المستجدات الحضارية والثقافية .
- ٥- قياس مدى تقبل المجتمع للتحدث باللغة العربية .



فروض الدراسة:

- ١- المناهج الدراسية سبب من أسباب ضعف اللغة العربية .
- ٢- المعلم سبب من أسباب ضعف اللغة العربية .
- ٣- أن المؤسسات التعليمية سبب في ضعف اللغة العربية
- ٤- حصر اللغة العربية في الثقافة وإقصائها عن عامة قضايا المجتمع.
- ٥- اللغات الأجنبية تتولى التعبير عن رغبات المجتمع بدلا من العربية.
- ٦- تخلي وسائل الإعلام عن اللغة العربية
- ٧- إهمال الأسر لتعليم أبنائها اللغة العربية في مرحلة الطفولة الأولى

منهجية الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث اعتمدت أداة الاستبيان في تحديد أكثر الأسباب المؤدية إلى ضعف اللغة العربية في الوطن العربي من وجهة نظر عينة عشوائية من الوطن العربي . وفق البحث المسحي الذي "يتضمن جمع بيانات للتحقق من فروض أو إجابة على أسئلة تتعلق بآراء الناس حول موضوع أو قضية معينة" (علام ، ص ٢٩٣

حدود الدراسة:

- ١- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في شهر أكتوبر ٢٠٢١ م.
- ٢- الحد المكاني: بعض الدول العربية.

مجتمع الدراسة:

مجموعة من الأشخاص العرب من مختلف أنحاء الوطن العربي، وفي مختلف المؤهلات العلمية، بدءاً بالطالب مروراً بالمعلم وباحث اللغة والفئات الأخرى وصولاً إلى الأستاذ الجامعي.

مشكلة الدراسة:

أسباب ضعف اللغة العربية في الوطن العربي من الناحيتين التعليمية والاجتماعية.



عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة ٢٦١ شخصا، موزعة على مؤهلات علمية مختلفة ومختارة من دول مختلفة من الوطن العربي، لمحاولة الوصول إلى الرأي العربي العام في مشكلة أسباب ضعف اللغة العربية في الوطن العربي، وجاء توزيع العينة بحسب المؤهل العلمي على النحو التالي:

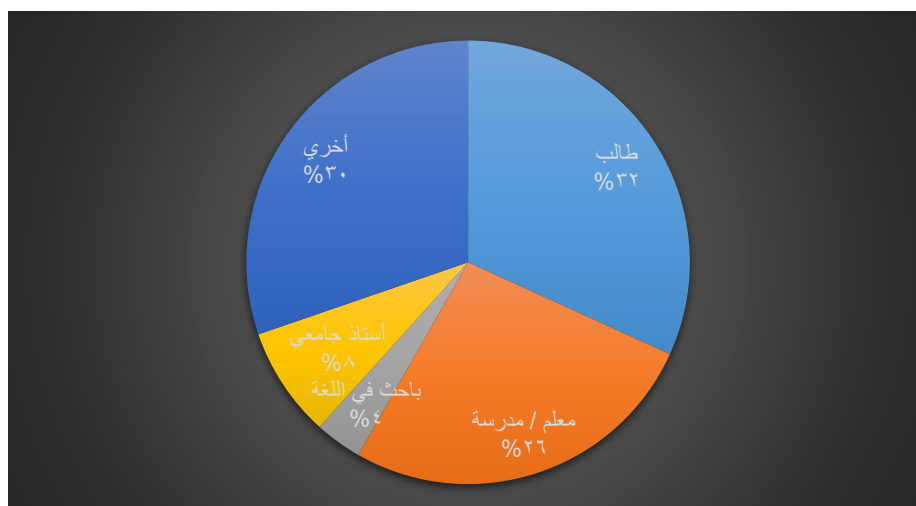
قسمت عينة الدراسة إلى ٨٣ فردا في فئة الطلاب بنسبة ٣١,٨ % من عينة الدراسة، و ٦٩ فردا في فئة معلم / مدرسة بنسبة ٢٦,٤ % من عينة الدراسة، و ٩ أفراد في فئة باحث في اللغة بنسبة ٣,٤ % من عينة الدراسة، و ٢١ فردا في فئة أستاذ جامعي بنسبة ٨ % من عينة الدراسة، و ٧٩ فردا في فئة أخرى بنسبة ٣٠,٣ % من عينة الدراسة. ليتضح من خلال تحليل عينة الدراسة أن الغلبة في عدد المشاركين لفئة الطلاب ثم لفئة أخرى، وهم يمثلون عامة المجتمع، وجاءت فئة معلمي اللغة العربية في المرتبة الثالثة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
١	طالب	٨٣	31.8
٢	معلم / مدرسة	٦٩	26.4
٣	باحث في اللغة	٩	3.4
٤	أستاذ جامعي	٢١	8.0
٥	أخرى	٧٩	30.3
	المجموع	٢٦١	١٠٠



شكل (٢) توزيع عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي



أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام استمارة الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وتم إعدادها عن طريق الاستعانة بالإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتضمنت استمارة الاستبانة محورين وهما: محور الجانب التعليمي وبلغت عدد عباراته ١١ عبارة، ومحور الجانب الاجتماعي وبلغت عدد عباراته ٨ عبارات، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي الذي يتكون من أوافق (٣)، أوافق إلى حد ما (٢)، لا أوافق (١) في الإجابة على أسئلة محاور الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق عبارات الاستبانة من خلال توزيع استمارة الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (٢٠) فردا، وذلك لتحديد مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة من خلال تحديد معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة ودرجة العبارة التي يحتويها المحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الجانب التعليمي

م	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
١	مناهج اللغة العربية الدراسية في بلدك غير مطابقة للواقع.	0.471**	0.000
٢	لا تبدو المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية في بلدك جاذبة للطلبة فنيا وفكريا.	0.609**	0.000
٣	لا يبدو معلم اللغة العربية في بلدك قويا في بعض مهارات اللغة العربية.	0.604**	0.000
٤	لا يظهر على معلم اللغة العربية في بلدك حبه لتدريس اللغة العربية واعتزازه بها.	0.527**	0.000
٥	تبدو مناهج اللغة العربية في بلدك مكررة، وتدور حول نفس الفكرة	0.622**	0.000
٦	تبدو المناهج التعليمية لمادة اللغة العربية في بلدك بشكل عام غامضة الأهداف بالنسبة للمتعلمين.	0.661**	0.000
٧	لا تبدو مناهج اللغة العربية في بلدك ذات أهداف واضحة ومحددة	0.698**	0.000
٨	يتجنب معلم اللغة العربية وضع الأسئلة التي تحتل عدة إجابات أثناء وضع الاختبار.	0.427**	0.000
٩	يقوم معلم اللغة العربية في بلدك بوضع أسئلة ذات إجابات متقاربة لبيان أن اللغة مرنة وسهلة.	0.280**	0.000
١٠	يلجأ معلم اللغة العربية لوضع أسئلة متقاربة الإجابات في الاختبار لإظهار قدراته اللغوية لدى الطلبة.	0.357**	0.000
١١	تقوم المؤسسات التعليمية في بلد بوضع دورات متنوعة لنشر اللغة العربية.	0.383**	٠,٠٠٠

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.01$)**

المحور الثاني: البعد الاجتماعي

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور البعد الاجتماعي

م	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
١	يبدو التحدث في اللغة العربي الفصحى أمرا مثيرا للفاكهة والتندر.	0.420**	0.000
٢	تلتزم برامج الأطفال الإعلامية في بلدك باللغة العربية.	0.429**	0.000
٣	يتقيد مذيعو الإعلام في بلدك باللغة العربية أثناء تقديم البرامج	0.387**	0.000
٤	تبدو اللهجة المحلية أكثر تأثيرا في الدعاية والتسويق أكثر من اللغة العربية.	0.402**	0.000
٥	تبدو اللغات الأجنبية أكثر قدرة على التعبير عن المنتجات الحديثة من اللغة العربية	0.636**	0.000
٦	يبدو التحدث بلغات غير العربية أمرا يدعو للافتخار والتحلي بالثقافة.	0.547**	0.000
٧	تبدو اللغة العربية صعبة الاستخدام.	0.539**	0.000
٨	تحرص الأسر على تعليم أطفالها اللغة العربية الفصحى في مرحلة رياض الأطفال وما قبلها	0.316**	0.000

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.01$)**

من الجداول السابقة نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط لجميع فقرات الاستبنة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $\alpha = (0.01)$ وهذا يعني أن الأداة تتمتع بارتفاع معدل الصدق وهي صالحة لأغراض الدراسة. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.698) في حدها الأعلى و(0.280) في حدها الأدنى.

ثبات أداة الدراسة:

جدول (٤) نتائج ثبات أداة الدراسة بأسلوب ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الجانب التعليمي	١١	٠,٦٦٩
البعد الاجتماعي	٨	٠,٦٠٣
إجمالي استمارة الاستبيان	١٩	٠,٦٤١

يبين جدول (٤) نتائج ثبات أداة الدراسة المستخدمة، حيث أن قيمة ألفا كرونباخ لكافة محاور أداة الدراسة أكبر من ٠,٦٠٠ وبالتالي تبين هذه النتيجة أن أداة الدراسة على درجة عالية من الثبات وكافية لتحقيق أغراض الدراسة.

تحليل محاور الاستبنة:

لقد تعددت أسباب ضعف اللغة العربية وتنوعت بتنوع المجالات الحياتية ، وفي هذه الدراسة سوف نركز على جانبين مهمين هما : الجانب التعليمي ، والجانب الاجتماعي . ذلك لأنهما من أهم المنطلقات التي ينطلق منها الإنسان ، فهو يحاكي المجتمع ويتفاعل معه فيؤثر عليه ويتأثر به ، كما أن التعليم هو تلك البذور التي تصب في عقل المتعلم، ولا شك بأن القالب أو الأداة لها تأثير في ذلك الغرس، فأن صلحت الأداة أو القالب صلح الغرس وأثمر كما هو متوقع له ، وإذا فسدت الأداة فسد الغرس ، لذا نرى ضعف اللغة تبين مظاهره جليلة في التعليم ومكوناته من : مؤسسات تعليمية ، ومناهج دراسية ، ومعلمين . ولذا فهو الجانب الأول معنا في هذه السطور :

المحور الأول الجانب التعليمي:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لعبارات محور الجانب التعليمي

الاستجابة العبارة	أوافق		أوافق إلي حد ما		لا أوافق		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	العدد	%	العدد	%	العدد	%				
مناهج اللغة العربية الدراسية في بلدك غير مطابقة للواقع.	79	30.3	134	51.3	48	18.4	2.127	0.684	0.709	6
لا تبدو المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية في بلدك جاذبة للطلبة فنيا وفكريا.	136	52.1	86	33.0	39	14.9	2.377	0.727	0.792	1
لا يبدو معلم اللغة العربية في بلدك قويا في بعض مهارات اللغة العربية.	101	38.7	91	34.9	69	26.4	2.131	0.796	0.710	5
لا يظهر على معلم اللغة العربية في بلدك حبه لتدريس اللغة العربية واعتزازه بها	69	26.4	105	40.2	87	33.3	1.942	0.769	0.647	9



2	0.775	0.739	2.324	16.9	44	34.9	91	48.3	126	تبدو مناهج اللغة العربية في بلدك مكررة، وتدور حول نفس الفكرة
3	0.742	0.760	2.227	20.3	53	37.2	97	42.5	111	تبدو المناهج التعليمية لمادة اللغة العربية في بلدك بشكل عام غامضة الأهداف بالنسبة للمتعلمين.
4	0.734	0.771	2.201	22.2	58	36.4	95	41.4	108	لا تبدو مناهج اللغة العربية في بلدك ذات أهداف واضحة ومحددة
10	0.642	0.780	1.926	35.2	92	38.3	100	26.4	69	يلجأ معلم اللغة العربية لوضع أسئلة متقاربة الإجابات في الاختبار لإظهار قدراته اللغوية لدى الطلبة.
11	0.495	0.701	1.486	63.6	166	24.5	64	11.9	31	تقوم المؤسسات التعليمية في بلد بوضع دورات متنوعة لنشر اللغة العربية.



الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	لا أوافق		أوافق إلى حد ما		أوافق		الاستجابة / العبارة
				العدد	%	العدد	%	العدد	%	
8	0.677	0.797	2.031	80	30.7	95	36.4	86	33.0	يتجنب معلم اللغة العربية وضع الأسئلة التي تحتل عدة إجابات أثناء وضع الاختبار.
7	0.689	0.775	2.066	73	28.0	102	39.1	86	33.0	يقوم معلم اللغة العربية في بلدك بوضع أسئلة ذات إجابات متقاربة لبيان أن اللغة مرنة وسهلة.

عند ترتيب عبارات محور الجانب التعليمي من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (لا تبدو المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية في بلدك جاذبة للطلبة فنيا وفكريا) هي أكثر العبارات أهمية بوزن نسبي بلغ ٠,٧٩٢، يليها عبارة (تبدو مناهج اللغة العربية في بلدك مكررة، وتدور حول نفس الفكرة) في المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ ٠,٧٧٥، ثم العبارة (تبدو المناهج التعليمية لمادة اللغة العربية في بلدك بشكل عام غامضة الأهداف بالنسبة للمتعلمين) في المرتبة الثالثة بوزن نسبي بلغ ٠,٧٤٢، ثم عبارة (لا تبدو مناهج اللغة العربية في بلدك ذات أهداف واضحة ومحددة) في المرتبة الرابعة بوزن نسبي بلغ ٠,٧٣٤، يليها عبارة (لا يبدو معلم اللغة العربية في بلدك قويا في بعض مهارات اللغة العربية) في المرتبة الخامسة بوزن نسبي بلغ ٠,٧١٠، يليها عبارة (مناهج اللغة العربية الدراسية في بلدك غير مطابقة للواقع) في المرتبة السادسة بوزن نسبي بلغ ٠,٧٠٩، ثم عبارة (يقوم معلم اللغة العربية في بلدك بوضع أسئلة ذات إجابات متقاربة لبيان أن اللغة مرنة وسهلة) في المرتبة السابعة بوزن نسبي بلغ ٠,٦٨٩، يليها عبارة (يتجنب معلم اللغة العربية وضع الأسئلة التي تحتل عدة إجابات أثناء وضع الاختبار) في المرتبة الثامنة بوزن نسبي بلغ ٠,٦٧٧، يليها عبارة (لا يظهر على معلم اللغة العربية في بلدك حبه لتدريس اللغة العربية واعتزازه بها) في المرتبة التاسعة بوزن نسبي بلغ ٠,٦٤٧، يليها عبارة (يلجأ معلم اللغة العربية لوضع أسئلة متقاربة الإجابات في الاختبار لإظهار قدراته اللغوية لدى الطلبة) في المرتبة العاشرة بوزن نسبي بلغ ٠,٦٤٢، وأخيرا عبارة (تقوم المؤسسات التعليمية في بلدك بوضع دورات متنوعة لنشر اللغة العربية) في المرتبة الحادية عشر بوزن نسبي ٠,٤٩٥.



وتبين أن هناك مستوى متوسط من الجانب التعليمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢٠,٧٦ بانحراف معياري ٠,٧٥٥.

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن المناهج الدراسية تشكل سببا رئيسيا في ضعف اللغة العربية، تبعا للفرضية الأولى من فرضيات الدراسة والتي ترى بأن المناهج سبب من أسباب ضعف اللغة ، حيث تبين من خلال تحليل إجابات عينة الدراسة بأن المناهج تسببت في ضعف اللغة وذلك لأنها غير جاذبة للمتعلم كما أنها مكررة وغامضة وغير قائمة على هدف فضلا عن عدم مطابقتها للواقع الذي يعيشه المتعلم ، كما أن هذا السبب ليس بالسبب الجديد فقد أشار إليها طه حسين في كتابه الأدب الجاهلي حيث قال : "أن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا ، وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة" (٧) وقد أثبت النصار ٢٠١٢ ذلك في دراسته حيث يقول: "إن من الباحثين من يرى إن ضعف الطلبة في اللغة العربية إنما هو راجع إلى سوء تصميم المناهج المدرسية ، وافتقادها إلى عنصر التشويق والارتباط بواقع الطلبة وحياتهم ومتطلباتهم" (ص٩) كما أن المناهج عاجزة عن بث روح الاعتزاز والافتخار باللغة العربية وقد كان ذلك أحد نتائج إنشاء المركز التربوي للغة العربية الذي أسسه مكتب التربية العربي لدول الخليج في عام ٢٠٠٧ في إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة كما أشار إليه النصار ٢٠١٢ م "وهو عجز مناهج تعليم اللغة العربية عن بث الاعتزاز في نفوس الطلبة بلغتهم العربية والشعور بقوتها ومرونتها وجمالها وحيويتها وقدرتها على استيعاب التطورات العلمية والتقنية الحديثة" (ص٦)

وقد حل المعلم سببا ثانيا من أسباب ضعف اللغة، وذلك لضعفه في بعض مهارات اللغة ، والذي يعود إلى قصور في تأهيل معلم اللغة العربية والذي يجب على الجامعات احتراز الدقة في تدريس وتقييم المتعلمين الراغبين في اتخاذ تدريس العربية كوظيفة ، ويتسبب المعلم في ضعف اللغة أيضا من خلال قيامه بوضع أسئلة متشابهة تلتبس على المتعلمين خاصة غير المتخصصين باللغة العربية ظنا منه بأنه سيقنعهم بمرونة اللغة الأمر الذي يشعرهم بالإحباط وبالتالي بالضعف الذي يتسبب في نفورهم من لغتهم ، كما تسبب المعلم في ضعف اللغة من خلال ما يبدو عليه من عدم تقبل لمهنته وذلك راجع لأسباب نذكر منها : قبوله لتدريس اللغة العربية كمهنة ومصدر رزق لا غير ، أو ضعف تأهيله مما سبب له فجوة بينه وبين مهنته وغير ذلك من الأسباب ، ولعل من أبشع الجرائم التي يقوم بها بعض معلمي اللغة العربية في حق اللغة ومتعلميها ، هي قيامهم بوضع أسئلة تحتمل عدة إجابات لإشباع نقص كامن بداخلهم وهو إظهار قدراتهم اللغوية ، والإحساس بالانتصار الوهمي ، وهذا ما أطلق عليه د. عبد الله القذامي (بالنقد الثقافي) والذي يبحث فيما ظاهره فائدة وجمال وباطنه قبح ومضرة، وإن يكن قد طبقه على الأنساق الأدبية إلا أن الباحثة هنا ترى فيه تشابها ما بين حال المعلم الذي يضع أسئلة متشابهة الإجابة وفق هدفين متناقضين: المعلم هو بيان دقة اللغة للمتعلمين. والمضمر: والذي قد يكون حقيقي رغبة بعض المعلمين بتحقيق انتصار خاص به لا يروونه متحققا إلا إذا وضعوا سؤالا يخطئ به المتعلمين . تماما كالقصيدة التي ظاهرها جميل وباطنها رسالة تدمير للمجتمع فيقول الغدامي ٢٠٠٤ في كتابه نقد ثقافي أم نقد أدبي: "ويكون المؤلف في حالة إبداع كامل الإبداعية حسب شرط الجميل الإبداعي ، غير أننا سنجد من تحت هذه الإبداعية وفي مضمر النص سنجد نسقا كامنا وفاعلا ليس في وعي صاحب النص ، ولكنه نسق له وجود حقيقي، وإن كان مضمرا " (ص٣٣-٣٤) وهكذا يسوغ بعضهم لقدراته الخارقة باختيار أسئلة لو عرضت إجاباتها على اثنين من المتخصصين في اللغة لاختلوا فيها . وتسبب المعلم في ضعف اللغة يؤكد الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة، وهي أن المعلم سبب من أسباب ضعف اللغة العربية . كما أنه سبب ظاهر أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة الحسون والخليفة (١٩٩٦) "إلى أن من أهم أسباب الضعف اللغوي ضعف مستوى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام ، إذ أن كثيرا منهم



تعزوهم القدرة على التحدث بلغة عربية سليمة، ولا شك بأن هذا الضعف له أسبابه العديدة والتي أهمها : ضعف إعداد المعلم ، واعتماد بعض الجامعات في قبولها على الطلاب الضعاف الحاصلين على درجات متدنية في شهادة الثانوية العامة ، والعمل الميداني المثقل بالأعباء لا يدع وقتاً لاطلاع في مجال تخصصه لتحسين مستواه اللغوي" (ص ٢٤٣)

وبعد المناهج والمعلم يأتي تأثير المؤسسات التعليمية في ضعف اللغة من خلال تقصيرها في نشر اللغة عن طريق التوعية الثقافية بأهمية اللغة، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة وتذليلها في سبيل خدمة اللغة ونشرها ، وقد أشار بدر ٢٠١٦ م إلى ذلك التقصير بقوله: "ويلاحظ أيضا ضعف ملحوظ في أداء المؤسسة (مدرسة أو إدارة تعليمية) إعداد المسابقات الأكاديمية أو التدريبية لإثراء المستوى اللغوي للطفل في العام الدراسي بفصليه الأول والثاني" مما يؤكد الفرضية الثالثة للدراسة وهي أن المؤسسات التعليمية سبب في ضعف اللغة العربية .

المحور الثاني: الجانب الاجتماعي

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لعبارات محور البعد الاجتماعي

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	لا أوافق		أوافق إلى حد ما		أوافق		الاستجابة العبارة
				العدد	%	العدد	%	العدد	%	
2	0.803	0.774	2.409	48	18.4	61	23.4	152	58.2	يبدو التحدث في اللغة العربي الفصحى أمرا مثيرا للفكاهة والتندر.
6	0.618	0.798	1.853	106	40.6	89	34.1	66	25.3	تلتزم برامج الأطفال الإعلامية في بلدك باللغة العربية.
5	0.663	0.786	1.988	84	32.2	99	37.9	78	29.9	يتقيد مذيعو الإعلام في بلدك باللغة العربية أثناء تقديم البرامج
1	0.896	0.597	2.688	23	8.8	44	16.9	194	74.3	تبدو اللهجة المحلية أكثر تأثيرا في



										الدعاية والتسويق أكثر من اللغة العربية.
4	0.720	0.878	2.160	33.0	86	20.3	53	46.7	122	تبدو اللغات الأجنبية أكثر قدرة على التعبير عن المنتجات الحديثة من اللغة العربية
3	0.757	0.847	2.270	26.4	69	21.1	55	52.5	137	يبدو المتحدث بلغات غير العربية أمرا يدعو للافتخار والتحلي بالثقافة.
6	0.618	0.841	1.853	44.1	115	27.2	71	28.7	75	تبدو اللغة العربية صعبة الاستخدام.
7	0.526	0.734	1.579	57.1	149	28.4	74	14.6	38	تحرص الأسر على تعليم أطفالها اللغة العربية الفصحى في مرحلة رياض الأطفال وما قبلها

عند ترتيب عبارات محور البعد الاجتماعي من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (تبدو اللهجة المحلية أكثر تأثيراً في الدعاية والتسويق من اللغة العربية) هي أكثر العبارات أهمية بوزن نسبي بلغ ٠,٨٩٦، يليها عبارة (يبدو المتحدث في اللغة العربية الفصحى أمراً مثيراً للفاكهة والتندر) في المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ ٠,٨٠٣، ثم العبارة (يبدو المتحدث بلغات غير العربية أمراً يدعو للافتخار والتحلي بالثقافة) في المرتبة الثالثة بوزن نسبي بلغ ٠,٧٤٢، ثم عبارة (تبدو اللغات الأجنبية أكثر قدرة على التعبير عن المنتجات الحديثة من اللغة العربية) في المرتبة الرابعة بوزن نسبي بلغ ٠,٧٢٠، يليها عبارة (يتقيد مذييعو الإعلام في بلدك باللغة العربية أثناء تقديم البرامج) في المرتبة الخامسة بوزن نسبي بلغ ٠,٦٦٣، يليها عبارتي (تبدو اللغة العربية صعبة الاستخدام، تلتزم برامج الأطفال الإعلامية في بلدك باللغة العربية) في المرتبة السابعة بوزن نسبي بلغ ٠,٦١٨، وأخيراً عبارة (تحرص الأسر على تعليم أطفالها اللغة العربية الفصحى في مرحلة رياض الأطفال وما قبلها) في المرتبة الثامنة بوزن نسبي ٠,٥٢٦.

وتبين أن هناك مستوى متوسط من البعد الاجتماعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,١٠٠ بانحراف معياري ٠,٧٨٢.



ويتضح مما سبق أن سبب ضعف اللغة يعود إلى المجتمع الذي رجح اللهجات المحلية على الفصحى ، وتفنن في تقريبها إلى القلوب والعقول ، ووضع لها اعتبارا في الترويج والانتشار ، وذلك لإقصاء اللغة العربية وقصرها على الثقافة وعدم استخدامها في ترفيه المجتمع وتواصله اليومي ، الأمر الذي ألبسها ثياب الغربة مما جعل التحدث بها أمرا مثيرا للفكاهة والتندر ، حيث يؤكد ذلك الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة التي تؤكد حصر اللغة العربية في الثقافة وإقصائها عن عامة قضايا المجتمع . ونجد ذلك مثبتا في دراسة المعموري وآخرين ١٩٨٣ م . حيث أظهرت نتائج دراسته أن من أسباب ضعف اللغة العربية هو "تغلب العامية على الفصحى وعدم حرص المعلمين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدروس"

ولا يكفي المجتمع إقصاء اللغة العربية بل يتعدى ذلك لتقديم اللغات الأجنبية عليها من خلال اقتناعه بقدرتها على حمل لواء الثقافة، بل وأنها مدعاة للفخامة والرفي، تأكيدا للفرضية الخامسة لهذه الدراسة وهي أن اللغات الأجنبية تتولى التعبير عن رغبات المجتمع بدلا من العربية ، ولقد أشار عبد الرزاق ٢٠١٠ م. إلى ذلك مصنفا إياه كأحد أسباب الضعف إذ يقول : "مزاحمة اللغة الأجنبية للغة العربية تؤثر سلبا في الطلاب لأنها لسبب أو لآخر أصبحت تفرس نفسها على أفراد المجتمع، مما أدى إلى هجر الأبناء للغتهم والحديث باللغات الأجنبية لأنها أصبحت في رأيهم علامة الرقي وعنوان التحضر" (ص ١٠) ولا يكتفي المجتمع بقتل اللغة على أيدي العامة بل يصل الأمر إلى تخلي وسائل الإعلام ومقدمي البرامج عن التحدث باللغة العربية الفصحى ومحاولة استخدام اللهجات العامية اعتقادا منهم بأن ذلك يعزز الهوية الوطنية ، ويقربهم من ذوق المتابعين ، وقد أثبت الشلال ١٨٤١ هـ . ذلك إذ أنه رد أسباب ضعف اللغة العربية إلى "كثرة المسلسلات والتمثيلات باللهجة العامية" ، تأكيدا للفرضية السادسة وهي تخلي وسائل الإعلام عن اللغة العربية .

ولما رأت الأسر كل هذا التكر من المجتمع تجاه اللغة، أهملت تعليم أبنائها اللغة العربية الفصحى في بداية حياتهم واتجهت لتعليمهم اللغات الأخرى ، ظنا منها بأن ذلك سيضمن لهم مستقبلا ثقافيا واجتماعيا أفضل ، وقد أثبت ذلك القصور الأسري بدر ٢٠١٦ م . إذ يقول : " يأتي دور الأسرة من أب وأم مقصرين في حق أبنائهما من أول الأسباب التي تؤهل الطفل لإفراطه في حق لغته العربية على المستوى التعليمي في مراحل الأولى ولبنته الناعمة التي تتشكل، ملحوظ في جانب النطق الصحيح أو محاولة إصلاح منطق اللسان بأحرفه وكلماته وتراكيبه ونصوصه التعبيرية الابتكارية والاستيعابية على حد سواء ففي الوقت الذي يدفعون جل توجهاتهم لكي يصبح الطفل لبقا بلغات أجنبية يهملون بكل أنواع التعمد ووافر الترصد بدرجاته أو استعداده أي مساعدة للطفل في كافة فروع اللغة" تأكيدا للفرضية السابعة من فرضيات الدراسة وهي إهمال الأسر لتعليم أبنائها اللغة العربية في مرحلة الطفولة الأولى .

الأمر الذي جعل عامة المجتمع يؤمنون بصعوبة اللغة العربية وينفرون من تعلمها ولقد رصد نهر (١٩٧٨ م) ذلك إذ يقول : "إن لغتنا أصبحت اليوم كمئذنة يلفها الغبار فالناطقون يضيّقون بها ويهربون من قواعدها وتراكيبها بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكّنات والحركات" (ص ١٢٢)

الخاتمة:

تناولت الباحثة في السطور السابقة أسباب ضعف اللغة العربية والتي انقسمت إلى قسمين : أسباب تعليمية وأخرى اجتماعية . مما يلقي بالمسؤولية العظمى على عاتق المؤسسات التعليمية والاجتماعية بشكل عام ، فعلى المؤسسات نشر التوعية بأهمية اللغة العربية ودورها في تعزيز الهوية العربية والانتماء للعروبة ، كما يجب على الجامعات وضع شروط



خاصة لقبول المنتسبين لتعلم اللغة العربية والمشتغلين فيها وظيفة أو تدريساً ، كما يجب على الجامعات وضع فصل دراسي بأكمله لتعليم جميع الطلاب مبادئ اللغة العربية على أن يكون فصل تحصيلي يقدر فيه المتعلم لفظياً ما بين مجتاز أو غير مجتاز . يجب اختبار معلم اللغة العربية في مهارات اللغة العربية في فترات مختلفة أثناء تدريسه للغة لمنحه رخصة مزاولة المهنة بشكل متجدد ، كما يجب تكثيف مسابقات الاستماع والتحدث والخطابة على مستوى المجتمع وتنظيمها وفقاً للمستويات الثقافية المختلفة . وقد يتولد عن هذه الدراسة دراسات أخرى ، مقارنة أسباب ضعف اللغة العربية بين دولة عربية وأخرى لاكتشاف ما إذا كانت الدول العربية متشابهة في ترتيب أسباب الضعف أم مختلفة ، ومحاولة حصر تلك الأسباب وإيجاد الحلول لها انطلاقاً من جهود عربية موحدة ، كما يمكن رصد انعدام أو قلة بعض الأسباب في دولة ما واتخاذ تجربتها أنموذجاً يحتذى به.



قائمة المصادر والمراجع:

- ١- القرآن الكريم .
- ٢- ابن منظور ، جمال الدين بن محمد . (د.ت.) . لسان العرب . ج ٩ . بيروت : دار صادر.
- ٣- أبو شنب ، ميساء أحمد . ٢٠٠٧ . تكنولوجيا اللغة العربية ، ماجستير في علوم اللغة العربية ، كلية الآداب والتربية
- ٤- بدر ، د. محمد محمد . ٢٠١٦ م . ضعف البناء اللغوي للطفل العربي وأثره على التكوين الفكري والوجداني . موقع دنيا الوطن
- <https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/400297.html> :
- ٥- الحسون ، جاسم محمد ، وحسن جعفر الخليفة . ١٩٩٦ م . طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام . الدار البيضاء، منشورات جامعة عمر المختار
- ٦- حسين ، طه . ١٩٣٣ م . الأدب الجاهلي ، القاهرة .
- ٧- الزين ، د. محمود أحمد ، ٢٠٠٩ ، أهمية اللغة العربية في فهم القرآن والسنة ، ط ١ ، دبي ، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي إدارة البحوث .
- ٨- الشلال ، عبد الله بن علي . ١٤١٨ هـ . ظاهرة الضعف في استعمال اللغة العربية في التعليم العام وجهود الوزارة في علاجها . بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية . الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- ٩- عبد الرازق ، عبد الرحمن . ٢٠١٠ م . أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط
- ١٠- الغدامي ، عبد الله . وأصطيب ، عبد النبي . ص
- ٢٠٠٤ . نقد ثقافي أم نقد أدبي . ط ١ . دمشق ، دار الفكر
- ١١- المعموري ، محمد وآخرون . ١٩٨٣ م . تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
- ١٢- النصار ، أ.د. صالح ٢٠١٢ م . ضعف الطلبة في اللغة العربية : قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية . بيروت .
- ١٣- نهر ، هادي . ١٩٧٨ م . أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية . الجامعة التونسية ، سلسلة اللسانيات (٤) . تونس.
- ١٤- ٢٠١٢ . L.R.Gaya , Geoffrey.mill , Peter Airasian . البحث التربوي : كفايات للتحليل والتطبيقات. ترجمة : صلاح الدين محمود علام . ط ١ . عمان ، دار الفكر.



"الخطاب السردى في شعر سلمان الحكيم الفيفي"

أ. صالحة علي مفرح صهلولي - باحثة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها-جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية

Email: salehaa048@gmail.com

الملخص:

تدور فكرة الدراسة حول الخطاب السردى في شعر سلمان الحكيم الفيفي، وكان الهدف من اختيار الموضوع الاستزادة من الاطلاع على شعره، والتعريف به بوصفه شاعرا له تميزه في نصوصه من ناحية اختيار العبارات وجزالة الألفاظ وإبداع الصورة، وبيان أنماط السرد ومواطنه في شعره، ومحاولة إضافة دراسة جادة إلى قائمة البحوث والدراسات التي قُدمت في شعر الفيفي، ومن الأسباب التي دعت إلى تناول هذا الموضوع غنى نصوصه بتقنية السرد التي كان لها حضورٌ بارزٌ في أغلب نصوصه، وتفوقها من الناحية الأسلوبية (الشكلية واللغوية)، بالإضافة إلى تميزها بخطابها المباشر، البعيد عن الرمزية والتعقيد.

وسأعتمد في دراستي هذه على ديوان "مرافئ الحب"، وهناك دراستان تناولتا شعر سلمان الفيفي، ولكنها لم تتناول الخطاب السردى، سوى اضاءات بسيطة في إحداها، أولهما: مقدمة ديوان مرافئ الحب، الذي حققه الدكتور/ عبد الله بن أحمد الفيفي، الذي ابتدأه بإضاءات حول الشاعر وسيرته وصفاته، وأشار إلى بعض الخصائص في اللغة الشعرية والصورة والموسيقى، كما اجتهد في تحقيقه على توضيح العلل والزحافات العروضية، وبيان بعض الكلمات الصعبة والإشارة إلى ذلك في الهوامش، وثانيهما: رسالتي العلمية للماجستير الموسومة بـ "شعر سلمان بن محمد قاسم الحكيم الفيفي دراسة موضوعية فنية"، التي تناولت تجربة الشاعر، وقد تم تقسيم البحث إلى بابين: الباب الأول الدراسة الموضوعية، التي تطرقت إلى الموضوعات الشعرية التي اتجه إليها الفيفي في شعره، وهي: "الوجداني، الاجتماعي، الوطني، السياسي"، والباب الثاني الذي تعرف على أهم الخصائص الفنية والأسلوبية في شعره، وهي: "اللغة الشعرية، الموسيقى، الصورة"، ومن خلال تناول الصورة أشارت الدراسة إلى إضاءات بسيطة حول الحس الحواري والقصصي في شعره.

وقد اعتمدت في الدراسة التي أنا بصددتها الآن على المنهج الأسلوبى، مستندة إلى آليات الوصف والتحليل.



Summary:

The idea of the study revolves around the narrative discourse in the poetry of Salman Al-Hakami Al-Fifi. Serious to the list of research and studies that were presented in Al-Fifi's poetry, and one of the reasons that called for addressing this topic is the richness of his texts with the narration technique that had a prominent presence in most of his texts, and its stylistically superiority (formal and linguistic), in addition to its direct speech, far from symbolism. and complexity.

In this study, I will rely on the Diwan of "The Harbors of Love," and there are two studies that dealt with Salman Al-Fifi's poetry, but they did not deal with the narrative discourse, except for simple illuminations in one of them. About the poet, his biography and his qualities, and he referred to some characteristics in poetic language, image and music, as he worked hard in achieving it to clarify the ills and the accidental slides, and to clarify some difficult words and refer to it in the margins, and second: my master's thesis marked with "The Poetry of Salman bin Muhammad Qasim Al-Hakami Al-Fifi." Technical study"

Which dealt with the poet's experience, and the research was divided into two sections: The first chapter is the objective study, which touched on the poetic topics that Al-Fifi turned to in his poetry, namely: "emotional, social, national, political", and the second chapter, which identifies the most important artistic and stylistic characteristics. In his poetry, which are: "Poetic Language, Music, and Image", and by addressing the image, the study indicated simple illuminations about the dialogic and narrative sense in his poetry.

In the study that I am about now, I have relied on the stylistic approach, based on the mechanisms of description and analysis.



المقدمة:

تميزت بعض النصوص الشعرية باحتوائها على فنية السرد، فإتحاد الشعر مع السرد والجمع بين نوعين أدبيين مختلفين يحدثان دلالة جمالية على النص ويؤديان وظائف ومقاصد يرمي إليها الشاعر؛ لإيصال الفكرة للمتلقي، وقد اخترت الخطاب السردى عند الشاعر؛ لما تميز به شعره من الحس القصصي الذي يبرز الترابط بين كل أجزاء النص، كما يضيف عليه جمالية دلالية وأسلوبية، ويكشف عن قدرته على الجمع بين جمالية الشعر وجمالية السرد في قالب فني واحد.

وكان للدراسة أهدافا، هي كالتالي:

١-بيان أنماط السرد في شعره.

٢-محاولة إضافة دراسة جادة إلى قائمة البحوث والدراسات التي قدمت في شعر الفيفي.

أما أسباب الدراسة فتتشكل فيما يلي:

١-غنى شعر الفيفي بتقنية السرد، التي كان لها حضور بارز في أغلب نصوصه.

٢-تفوق شعره من الناحية الأسلوبية، بالإضافة إلى تميزها بخطابها المباشر، البعيد عن التعقيد والرمزية.

وكان المنهج المتبع في هذه الدراسة المنهج الأسلوبي، المستند إلى آليات الوصف والتحليل، وقد اعتمدت على ديوان "مرافئ الحب"، كمصدر للبحث،

وقمتُ بتقسيم البحث على النحو التالي:

-المقدمة التي حوت تعريفا مبسطا حول موضوع البحث، وأهدافه وأسبابه، والمنهج المتبع، والمصدر الذي استقيت منه النماذج الشعرية وهو ديوان الشاعر.

-التمهيد الذي حوى تعريفا بفن السرد في اللغة والاصطلاح، ثم التطرق إلى الخطاب السردى في الشعر.

-ثم صنف البحث إلى محاور هي:

أولاً: الحاكي

ثانياً: المحكي

ثالثاً: الشخصيات

رابعاً: الحوار

خامساً: المكان والزمان

سادساً: السرد المشهدي

ثم أنهيتُ الدراسة بخاتمة، جاءت ملخصاً لكل ما تم تناوله، حيث كانت عرضاً للنتائج مع بعض التوصيات، ثم قائمة بالمصادر والمراجع التي اعتمدت عليها في بناء هذه الدراسة.



مفهوم السرد لغة واصطلاحاً:

ورد مفهوم السرد في المعاجم العربية منها لسان العرب، حيث جاء فيه "تقدمة شيء إلى شيء تأتي مشتقا بعضها في أثر بعض متتابعاً، وسرد الحديث ونحوه، يسرده سرداً" ^{١٠١}. وجاء في الصحاح: "السرد: الخرز في الأديم: والتسريد مثله. والمسرّد: ما يُخزّر به، وكذلك السرد. والخرز مسرودٌ ومسرّدٌ، وكذلك الدرغ مسرودةٌ ومسرّدةٌ. وقد قيل: سرّدها: نسجها. وهو تداخل الحلق بعضها في بعض. ويقال: السرد: الثقب. والمسرودة: الدرغ المثقوبة. والسرد: اسم جامع للدروع وسائر الحلق. وفلان يسرد الحديث سرّداً، إذا كان جيّد السياق له. وسردت الصوم، أي تابعتها. والسردى: الشديد، والأنثى سرنداء. والمسرندى: الذي يعلوك ويغلبك. واسرنداء، أي اعتلاه. والاسرنداء والاعرنداء واحد، والياء للإلحاق فافْعَلَّ" ^{١٠٢}.

والسرد مصطلح نقدي حديث ناقشه مجموعة من الدارسين أمثال: رولان بارت الذي يرى أن السرد علم مثل الحياة نابع من التاريخ والثقافة ^{١٠٣}. ونوقش هذا المصطلح عند كثير من الباحثين العرب، اقتصرَت الباحثة على رأيين فقط هما: رأي مصطفى صادق الرافعي الذي ينص على أنه "متابعة الكلام على الولاء والاستعجال به، وقد يراد به أيضاً جودة سياق الحديث، وكأنه من الأضداد" ^{١٠٤}، فالسرد عنده فن تعبيرى يشترط جودة لغوية سياقية، ورأي سعيد يقطين الذي تتوسع دائرة السرد عنده، فيرى أنه فعل لا حدود له، يشمل الخطابات الأدبية وغير الأدبية. ^{١٠٥}

الخطاب السردى في الشعر:

إنّ امتزاج الشعر بالسرد ليس جديداً، ولقد وجدنا ذلك في الشعر القديم خاصة عند أصحاب المعلقات، فنجد القصيدة القديمة تتسم بخصائص سردية مع المحافظة على هويتها كقصيدة، لها هيتها الخاصة من حيث الشكل واللغة، واتصافها بصفات سردية لا يقلل من شأنها أو يلغي شعريتها، بل يزيدها فنية، فجمع القصيدة بين فنيين في الوقت نفسه، يعلى من قيمتها الجمالية والدلالية، ويكسبها قوة وإيحاء، فتمزج بين خصائص الشعر المتمسكة باللغة الرمزية والإيحائية، وبين الخصائص النثرية المتمسكة غالباً باللغة الواضحة المباشرة والأسلوب السهل، وهي تحدث "داخل تشكيل ذي تحفيزات تأليفية وواقعية وجمالية، تحمل رؤية فلسفية أو طرحاً اجتماعياً أو نفسياً في شكل يمزج بين الشعرية والسردية" ^{١٠٦}.

والنزعة السردية متجلية بشكل واضح في تجربة شاعرنا، التي أكسبت النص الشعري بعداً قصصياً وجمالياً، ف"يكرس في النص عالماً متوتراً، ويخلق أفقا أكثر اتساعاً من الأفق النصي" ^{١٠٧}. فلقد حفلت جلّ النصوص عنده بالسرد في أغلب

^{١٠١} ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط: ١، ١٩٨٧م، ص: ١٦٥.
^{١٠٢} الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، تحقيق: أحمد عب الغفور عطار، دار العلوم للملايين، بيروت، ط: ٤، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، الجزء: ٦، ص: ٤٨٦.

^{١٠٣} نقلاً عن عبد الرحيم الكردي، البنية السردية في القصة القصيرة، مكتبة الآداب، ط: ٣، ص: ١٣ بتصرف.
^{١٠٤} ينظر: مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٩٧٤م، ج: ٢، ط: ٢، ص: ٢٩٧.
^{١٠٥} ينظر: سعيد يقطين، الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط: ١، ١٩٩٧م، ص: ١٩.
^{١٠٦} أحمد مداس، السردى في الخطاب الشعري، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خضير، بسكرة، العددان العاشر والحادي عشر، يناير/يونيو ٢٠١٢، ص: ٣٤-٣٥.
^{١٠٧} عبد الناصر هلال: تداخل الأنواع الأدبية وشعرية النوع الهجين (جدل الشعري والسردى)، منشورات النادي الادبي الثقافي بجدة، ع ١٦٤، المملكة السعودية، ط: ١، ٢٠١٢، ص: ٦٤.

الموضوعات، فسرد مشهده مع المحبوبة، وما تخلل ذلك من مشاهد الوداع والبكاء، في مشهد خيالي يبهر المتلقي، وسرد صورة المجتمع الفيفي في مناسباته وظروفه، وسرد معاناته في صورة قصصية موحية؛ الأمر الذي أهّل نصوصه لتكون شعرا سرديا، فتخللها الحس القصصي، الذي ساهم في نقل المشاهد بطريقة متسلسلة إلى القارئ، في نص متلاحم في جميع أبياته.

أولاً: الحاكي

الحاكي هو الذي يسرد الأحداث بتفاصيلها في النصوص بتتابع وتسلسل، فينقل لنا المشاهد سواء كانت من صميم الواقع أو الخيال، وهو البطل في بعض الأحداث، وسأقف عند بعض النماذج التي كان الشاعر فيها راوياً، منها ما جاء في هذه الأبيات من قصيدة السلام عليكم^{١٠٨}:

تَأْزُنِي الطَّعْنَةُ النَّجْلَاءُ فِي كَبْدِي فَأَتَقِيهَا بِذِكْرِ الْوَاحِدِ الصَّمَدِ
أَحْسُ يَا بَارِئِي التَّمْزِيقَ فِي بَدَنِي فَا جَعَلَ لَهَيْبِ الْمُدَى يَا رَبَّ كَالْبَرْدِ
كَأَنَّ قَلْبِي عَلَى السَّقُودِ يُحْرِقُهُ فِي جَاغِمِ النَّارِ يَوْمًا كَفَّ مُفْتَتِدِ.
يَقُولُ لِي حَضْرَةُ الدُّكْتُورِ: "لَا أَمَلٌ" فَقُلْتُ: "لَكُنْ عَلَى ذِي الْعَرْشِ مُعْتَمِدِ
ثُمَّ السَّلَامُ عَلَيْكُمْ، لَيْسَ بِي وَجَلٌّ مِمَّا أَتَانِي مِنَ الرَّحْمَنِ يَا وَلَدِي
وَلَا أَلُومُكَ يَا دُكْتُورُ، لَا عَتَبٌ رُغْمَ الْجَلَافَةِ، وَالْإِعْرَاضِ، وَالصَّيْدِ

فيسرد الشاعر معاناته مع المرض الذي فتك بكبده، فالسارد هنا هو الشاعر نفسه الذي يسرد ألمه، فيحكي بدأ بالطعنة القاتلة في كبده، فيستجير منها بذكر الله الواحد الصمد؛ لما يشعر به من ألم، ويدعو الله أن يخفف عنه ما يشعر به، ثم يأتي دور الدكتور الذي فجعه باليأس من شفائه، فيبدأ الحوار بينهما، فيقول الدكتور لا أمل، فيرد الشاعر على ذي العرش معتمدي، ثم السلام عليكم ليس بي وجل مما أتاني من الرحمن، ولا ألوّمك يا دكتور لا عتب، رغم ما فجعتني به من يأس من حالتي، هذا فيما يتعلق بمعاناته مع المرض.

وهنا أبيات أخرى يحكي فيها ذكرياته في المعهد الذي التحق به؛ لتلقي تعليمه، وهو معهد الخشعة، حيث يقول فيها^{١٠٩}:

فِي مَعْهَدِ الْخَشَعَةِ الْمَرْخُومِ أَسْرَارُ لِي فِي زَوَايَاهُ أَصْدَاءٌ وَتَذَكَارُ
كَتَبْتُ أَوَّلَ حَرْفٍ فَوْقَ ثُرْبَتِهِ وَالْكَفَّ غَضٌّ وَلَا فِي الذَّهْنِ أَفْكَارُ
وَكَانَ يَمْشِي حَثِيثًا لِلْعُلَى عَجَلًا فَاغْتَالَهُ الدَّهْرُ إِنَّ الدَّهْرَ غَدَارُ
لَوْ كَانَ بُنْيَانُهُ لِلْحَقِّ مَا هُدِمَتْ أَرْكَانُهُ كَيْفَ أَنَّ الْحَقَّ يَنْهَارُ
هَنَّاكَ فِي مَوْكِبِ الْأَطْفَالِ مَا بَرَحْتُ فِي الْقَلْبِ مِنْ سِرِّهِ نَارٌ وَأَنْوَارُ
فَالنُّورُ كَانَ بِمَا حَصَلْتُ فِي صِغَرِي مِنَ التَّعْلَمِ مَا لِلْفَضْلِ إِنَّكَ سَارُ
وَالنَّارُ كَانَتْ بِمَا قَاسَيْتُ مِنْ عَقْدٍ فِي مَعْهَدٍ فِيهِ أَشْرَارٌ وَأَخْيَارُ

فيسرد ذكرياته في معهد الخشعة، الذي هو الانطلاقة الأولى والبداية لتلقيه العلم، فاستخدم الوصف إلى جانب السرد؛ ليصف بداياته، فكان لكل زاوية في هذا المعهد صدى وذكرى، ثم يصف انهياره بعد أن كان منارة للعلم والحق، ثم يصف موكب الأطفال، وهي الصورة التي مازالت عالقة في ذهن الشاعر، وكما يصف في ختام هذه الأبيات صورتين

^{١٠٨} المصدر نفسه ص: ٧٦

^{١٠٩} المصدر نفسه ص: ٩٦



متناقضتين، صورة النور التي رمز بها للعلم الذي ناله في صغره، وصورة النار التي رمز بها للعقد التي واجهته في جوانب ذلك المعهد.

وفي هذا النموذج من قصيدة حروف من صفحات الماضي يقول^{١١٠}:

في مساءٍ مُغْلَفٍ أَضْرَبَ النُّجْمَ وَاعْتَصَمَ
والمَدَى ضَاقَ في الفَضَا واسْتَوَى التَّلُّ والعَلَمُ
وأنا سَاهِرٌ عَلَى دَفَنِ الشَّعْرِ والحِجَمِ
دَاهَمَتْنِي خَوَاطِرٌ مِنْ رَبِي مَوْطِنِي الْأَشَمِ

يبدأ بوصف المساء المغلف بالغيوم، وربما يرمز به للهموم التي داهمته واعتصرت قلبه، في المدى الواسع الذي ضاق به ذراعاً، ثم يصف نفسه وهو ساهر ويشاركه في سهره الشعر والحكم، وقد داهمته خواطر وذكريات من دياره وموطنه التي عاش فيها وترعرع.

فيلاحظ أن الشاعر هو السارد في كل النصوص السابقة، فيعرض الصور والمشاهد مستعيناً بتقنيي السرد والوصف تارة، والسرد والحوار تارة أخرى في نقل المشاهد بصورة سردية متسلسلة، فتتجلى حضور الذات الساردة -من خلال ذلك- حضوراً بارزاً، فهو بطل الأحداث في جميع المشاهد.

ثانياً: المحكي

المحكي هو مجموعة الأخبار والأحداث المحكية داخل الخطاب الشعري، وقد تطرق للحديث عنه مجموعة من المنظرين منهم: جيران جنيت في كتابه "خطاب المحكي"، حيث أكد أن مصطلح المحكي يحوي تصورات ثلاثة تتمثل في الحكاية والخطاب والسرد،^{١١١}. ولمست ذلك عند الشاعر عندما سرد بعضاً من صفات الجيل الجديد في هذا النص من قصيدة حال الشباب^{١١٢}:

يا سائلاً كيف حالُ النَّشْءِ في وَلَهٍ شعارُهُمْ-يا صديقي-النُّومُ والهَرَبُ
اسألْ خبيراً له عِلْمٌ وتجربةٌ شبائبنا-إن تَمَادَى-بيئُهُ خَرِبُ
أبناءؤكُم-يا عزيزي-هَمُّهُمُ أَبَدًا النَّصْرُ هل فاز أم هل فاز مُنْتَخَبُ؟
أبناءؤك الغُرُّ إن تسألْ فهُمُ نَفَرٌ العِلْمُ مِنْ هَجَرِهِمْ يَبْكِي وَيَنْتَحِبُ
دروسُهُمْ دَرَسَتْ أثارُها وَبَدَتْ أطلالُها، صاحَ فيها البُومُ والخَرَبُ
تَمَرَّقَتْ صفحاتُ الكُتُبِ مِنْ عَبَثٍ وصارتْ عليها النارُ تَلْتَهَبُ

^{١١٠} المصدر نفسه ص: ١٩٥

^{١١١} نقلاً عن تمثيلات مصطلح المحكي في السرديات، سيدي محمد بن مالك، مجلة فكر، نشر بتاريخ: ٢٠١٩/١٠/٣م

^{١١٢} مرافئ الحب، ص: ٥٠



كَمْ مُهْمِلٍ غَارِقٍ فِي اللَّهْوِ مُنْدَفِعٍ يَغْوِصُ فِي غَمَرَاتِ مَالِهَا سَبَبُ
فِي بَعْضِهِمْ مُفَعَّمٌ بِالْمَكْرِ دَاهِيَةٌ كَحَيَّةٍ مَالِهَا رَأْسٌ وَلَا ذَنْبُ
فِي الْفَصْلِ يَبْعَثُ وَالْأُسْتَاذُ يَنْصَحُهُ وَبِالنَّصِيحَةِ زَادَ الْهَزْلُ وَالشَّعْبُ

فيلاحظ أن الحركة النصية بدأت من التعبير بحرف النداء (يا) في قوله: يا سائلا، مستعملا هذا الأسلوب؛ للفت انتباه المتلقي لما سيأتي أو ما سيريد سرده، ثم يتدرج في الحديث من خلال استعمال تقنية الوصف لحال الشباب الذي تمادى في الخراب، ولم يعد يهمه لا علم ولا أدب، ثم يمزج الشاعر ذلك الوصف بالتنسيهات البلاغية، التي أضفت على هذا الجو السردى الوصفى جمالا وإيحاء. ويعتمد أيضا على الوصف في هذا النموذج من قصيدة دورة حيث يقول^{١١٣}:

يَا دَوْرَةَ مَا كَانَ أَتَعَسَنِي إِذْ جِئْتُهَا طَوْعاً وَأَشَقَانِي
ظَنَنْتُهَا عَذْرَاءَ فَاتِنَةٍ فَحَرَكْتُ شَوْقِي وَوَجْدَانِي
وَجَلَّتْهَا حَسَنَاءَ تَرْقُبْنِي فَجِئْتُهَا تَهْتَرُ أَرْكَانِي
وَجَدْتُهَا شَمْطَاءَ مُدْبِرَةٍ حَمَقَاءَ كَسَلَى جِسْمُهَا فَنِي
قَدْ كَشَرْتُ عَنْ نَابِهَا وَبَدْتُ كَأَنَّهَا مِنْ نَسْلِ شَيْطَانِ
قَدْ شَاءَتْ الْأَقْدَارُ لِي أَنْ أَرَى أَمْتَالاً (هَيَّانُ بْنُ بَيَّانٍ)
أَصْبَحْتُ بَعْدَ الْعَزِّ فِي عَمَلِي أَرْتَاعُ مِنْ زَيْدٍ وَعَلَانِ
مِنْ خَوْفٍ "دُكْتُورٍ" يَهْدِدُنِي أَوْ مِنْ مُعِينٍ يَتَحَدَّانِي
كَأَنَّنِي بَيْنَهُمَا كُورَةً يَفْزِدُنِي الْأَوَّلُ لِلثَّانِي
وَرُبَّ "دُكْتُورٍ" بُلِيْتُ بِهِ أَخْلَاقُهُ أَخْلَاقُ سَجَانِ

فهذا النص يمثل رؤية للسارد معتمدا على أسلوب الوصف، سائرا مع كل الأحداث التي صارت داخل هذه الدورة، بما كان يتصور في خياله عنها، وبما تفاجأ فيما بعد، ومن هنا رسم مشهدا حقيقيا من هذه الدورة التي التحق بها، وبوصفه الدقيق جعل المتلقي يشاطره ما شكى منه. ويتابع الشاعر الوصف السردى في هذا النص من قصيدة الحلم الجميل^{١١٤}:

وَالنَّاسُ فِي صَحْبِ الْحَيَاةِ تَدَافَعُوا وَتَهَاجَرُوا وَتَنَّا حَرَوُا وَتَفَرَّقُوا
سُوقُ التَّبَاغُضِ وَالتَّدَابُرِ رَانَجٌ أَبْوَابُهُ مَفْتُوحَةٌ لَا تُغْلَقُ
وَالْحِفْدُ عَشَّشَ فِي الْقُلُوبِ يَبْنُهُ فِينَا التَّخَاذُلُ وَالْعَدُوُّ الْمُحْدِقُ
وَالْعَيْشُ ضَنْكٌ وَالنُّفُوسُ مَرِيضَةٌ وَالْخَاسِرُونَ بِالشَّرَاءِ تَشَدَّقُوا

^{١١٣} المصدر نفسه ص: ٢٦٧-٢٦٨

^{١١٤} المصدر نفسه ص: ١٣٦



والماء رَنَقَ والشَّرَابُ مَكْدَرٌ
كُلُّ الْمَاهِلِ قَدْ عَلَاهَا الْعَلْفُ
دَسَّ التَّحَاسُدُ فِي النُّفُوسِ بُدُورَهُ
فَرَكَّتْ وَأَزَرَهَا النِّفَاقُ الْمُؤَبِّقُ

فيميز هذا النص بدءاً باستهلال حكاية، معتمداً في معظمه على أسلوب الإخبار داخل الخطاب الشعري، الذي غلبت عليه نزعة الوصف، فيبتدأ الشاعر حديثه بكلمة الناس؛ ليلتفت الانتباه إلى وصف لحال الناس والتغير الذي أصابهم، فكأنه كان ينبه المتلقي لما سيأتي، ويمزج ذلك مع تصوير المشاهد، من خلال تحويل الصور الإيجابية إلى صور سلبية، فقام سرُّ المحكي هنا على الوصف، القائم على التفسير، والشاعر هنا هو المخبر الذي نَمَى حركة النص وأخرجها في هذه الصورة السردية.

من خلال ما سبق أستطيع التأكيد على أن الوصف في النصوص السابقة هو المسيطر على البناء السردى داخلها، مع استثمار الشاعر لعناصر اللغة، التي ساهمت معه في إخراج نص متكامل العناصر الجمالية والفنية من حيث الشكل والمضمون.

ثالثاً: الشخصيات

الشخصيات هي مكون من مكونات الحكاية، وهي التي تدور حولها الأحداث ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بها، فمن خلال الأحداث تبرز الشخصيات أياً كان مستواها الرئيسية أم ثانوية، ومن خلال الشخصيات تظهر الأحداث جلية ويتجسد السرد، كلُّ من خلال دوره الذي يؤديه في العملية السردية. وقد جاء في لسان العرب الشخص "جماعة الناس وغيره مذكر" ^{١١٥}. والشخصيات "مجمل السمات والملاح التي تشكل طبيعة شخص أو كائن حي، وهي تشير إلى الصفات الخلقية والمعايير والمبادئ الأخلاقية، ولها في الأدب معانٍ نوعية أخرى، وعلى الأخص ما يتعلق بشخص تمثله قصة أو رواية أو مسرحية" ^{١١٦}. فيروي الشاعر من خلال هذا العنصر "الشخصيات" وربطها بمجموعة من الأحداث في الكثير من نصوصه، وسأقف على هذا النموذج من قصيدة كابوس الذي يقول فيه ^{١١٧}:

كَمْ أُسْرَةٍ مُحْتَاجَةٍ لَكِنِّهَا لَا تُخْبِرُ
الْأُمُّ فِي سَعَادَةٍ عَلَى الرَّزَايَا تَصْبِرُ
فَلَا حَاجَةَ تَحَرُّثُ أَحَدٍ يَانَا وَحِينًا تُسِيرُ
الْفَقْرُ لَا يَهْمُهَا قُوْتُ وَتَوْبٌ يَسْتُرُ
لَمْ تَكْتَرِثْ مِمَّا بِهِ يَأْتِي الزَّمَانُ الْأَغْبَرُ
فَعَطْفُهَا وَصَبْرُهَا وَحُبُّهَا يَنْتَصِرُ
أَوْلَادُهَا مِنْ حَوْلِهَا كَالْعَيْنِ فِيهَا الْبَصَرُ
تَقْسِمُ مِنْ لُفْمَتِهَا لِيَأْكُلُوا وَيَكْبُرُوا

^{١١٥} لسان العرب، ص: ٣٦

^{١١٦} إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العمومية للناشرين المتحدين التعاقدية، صفاقس، تونس، ١٩٨٦م، ص: ٢١٠

^{١١٧} مرفأى الحب، ص: ١٠٣-١٠٧



تَجُوعٌ حَتَّى يَشْبَعُوا وَهُمْ صِغَارًا مَا دَرَوْا
تَحْظُهُمْ مَهْمًا تَوَا لَى الْبُؤْسُ أَلَّا يَصْغُرُوا
يَفِيضُ عَذْبًا صَافِيًا مِنْهَا الْحَنَانُ الْمُثْمِرُ
تَذُبُّ فِيهَا نَشْوَةٌ جَذَلَى وَحُبٌّ يَعْمُرُ
تُرِيدُ مِنْ أَوْلَادِهَا أَنْ يَدْرُسُوا وَيَظْفَرُوا..
وَأَصْغُرُ الْأَبْنَاءُ يَبْكِي أَتَعْبَتْهُ الْكَوْثَرُ!
يَكْتُبُ طُولَ اللَّيْلِ مِنْ تَلْقَائِهِ لَا يُؤْمَرُ
وَكُلَّمَا يَكْتُبُ فِي اللَّوْحِ تَمِيلُ الْأَسْطُرُ
سِرَاجُهُ مِسْرَجَةٌ ذَابِلَةٌ وَالْقَمَرُ
دَوَاتُهُ مِنْ نُورَةٍ وَاللَّوْحُ فِيهِ مَعْشَرُ
وَكَانَ مِنْ أَوْلَادِهَا مُدَرِّبٌ مُشَمَّرُ
كُلُّ صَبَاحٍ جَاهِزٌ يَمُخِّنُ أَوْ يُحْفِرُ
وَوَاحِدٌ مِنْهُمْ كَ يَفْرُسُ أَوْ يُزِيرُ
وَمَرَّةً يَخْرُثُ لَكِنْ ثَوْرُهُ مَا يُيسِرُ
حَتَّى عَدَا مُعَقَّدًا خَاطِرُهُ مَكْدَرُ
عُيُونُهُ مُحَمَّرَةٌ يَقْدَحُ مِنْهَا الشَّرَرُ
يُعَزِّرُ الثَّوْرَ كَمَا يُحَدِّثُ شَخْصٌ يَسْكُرُ
وَالسَّحْبُ سَحَبٌ مُدْعَمٌ مُعْطَفٌ مُثْقَرُ
وَقَتَبٌ مُعَوَّجٌ وَلَأَمٌ مُكَسَّرُ
وَالْجَنَابُ قِصَّةٌ مُبَعَّرٌ مُبْتَرُ
وَالثَّوْرُ يُمْسِي جَانِعًا دُونَ عِشَاءٍ يُوسِرُ
وَرَاغَ يَوْمًا غَاضِبًا يَعُودُ مِنْهُ الْحَجَرُ!
رَاغَ مَسَاءً مُتَعَبًا يَصِيحُ أَيْنَ الْمَنْبَرُ؟
أَيْنَ الْعِشَاءُ؟ عَجَلُوا يَا نَاسُ لَا يُؤَخَّرُ!
وَحَوْلَهُ مِسْكِينَةٌ تَطْحَنُ أَوْ تُخَمِّرُ



فِي سَرَعَةٍ مُذْهِلَةٍ تَعْجُنُ أَوْ تُجَمِّرُ

وَأَحْضَرَتْ عَشَاءَهَا لِنَائِمٍ يُنْخَرُ

فمحور الحكاية الرئيسي يدور حول الأسرة المتعفة، وهي قصة تحاكي الواقع الذي عاشه الأجداد في الماضي، فيسرد شخصية الأم الصابرة العطوف، التي تتحمل الصعوبات من أجل أبنائها، ثم يسرد شخصيات الأبناء كلٌّ من خلال دوره، مبتدأ بالأصغر الذي يدرس في ظل الحياة القاسية، مستعملاً تقنية الوصف في سرد بعض المواقف والأحداث من خلال هذه الشخصية، ويسهب الشاعر في الحديث؛ ليرى شخصية الأبن الأكبر، الذي يشتغل بالزراعة والحرث، وينساب الحديث ليشمل سرد الأساليب والأدوات، ويتدرج في وصف الأحداث من خلال هذه الشخصية، فيصف عملية الحرث بالثور وتعبه منه؛ ليعود مساء غاضباً يريد الراحة والعشاء، لتبرز شخصية الأم مرة أخرى، التي تظهر من خلال أداء أعمالها في منزلها، وخص من هذه الأعمال تحضير العشاء لابنها العائد من عمله منهكاً، فتأتي به وقد نام من أثر التعب. ومازال شاعرنا يروي قصة الأبن الأكبر في يوم جديد^{١١٨}:

وَفِي الْغَدِ يَوْمٌ جَدِيدٌ حَظُّهُ مُيسَّرُ

نَشِيرَةٌ أَوْ عَانَةٌ مِنْ لَابَةِ مَا قَصَرُوا

هَزَامِلُ طُولِ النَّهَارِ صَوْتُهَا يُرْمَجِرُ

وَفِي الْمَسَاءِ مَغْرَدٌ أَلْفَاظُهُ تُعَبِّرُ

وَصَوْتُ نُبُوتٍ سَرَى وَحَادِقٌ يُعَشِّرُ

وَصَائِحُ مُجَلِّجٍ تَقُولُ قَامَ الْمَحْشَرُ

وَيَرْسِلُ اللَّهُ سَحَاباً جَائِداً يَنْهَمِرُ

وَعِنْدَمَا يَبْتَدِئُ الْبَذْرُ يُشَدُّ الْمِنْزَرُ

يُشَمِّرُ الزَّرَّاعُ فِي الْبِلَادِ كُلِّ يَبْذُرُ

مَا نَمَّ أَحَلَى مِنْ جَمَالِ الزَّرْعِ لَمَّا يَكْبُرُ

وَفِي الْخَرِيفِ نَنَمَى أَنْ تَطُولَ الْأَشْهُرُ

نَنْجِعُ لِلْحَقْوِ وَفِي الْحَقْوِ يَطْيِبُ السَّمَرُ

نَلْعَبُ سَارِي اللَّيْلِ يَحُلُو فِي الْعُيُونِ السَّهَرُ

فِي بَهْجَةٍ يَا حَبْدَا لَيْلُ الْخَرِيفِ الْمُقْمَرُ

وَفِي الشِّتَاءِ طَابَةٌ يَضِيقُ عَنْهَا الْبِيدَرُ

^{١١٨} المصدر نفسه ص: ١٠٧-١٠٨



وَشَمَّرَتْ فِي كُلِّ رَيْدٍ عَادَةً تُحْدِرُ

فهنا يبدأ موسم البذر، ويدخل الراوي شخصيات أخرى إلى جانب "شخصية الأبن الأكبر"، وهم النشيرة والعانة، الذين يساعدونه في عملية البذر، ليبرز بعض الأحداث المصاحبة المتمثلة في: الهزامل وصوت الشاعر المغرد بألفاظ المعبرة في المساء، وصوت الرصاص من النبوت الذي يطلقه صاحب العمل عشرا عشرا؛ احتفالا بهذه اللابة الذين أعانوه في عملية البذر، ثم يأتي موسم الخريف وقد كبر الزرع، وفي هذا الموسم يرحلون إلى الحقو (حقو فيفاء)، الذي يحلو فيه السهر واللعب، لاسيما في ليلة القمر، ليأتي بعده موسم الشتاء وهو موسم حصاد الحب، فيؤتى به بعذوقه في البيدر، فيستخلصون الحب من هذه العذوق، ثم يحدر القصب، أي يجمع في حزم كبيرة في شكل يشبه الهرم.

ويلاحظ من خلال المشهدين السابقين أن الأحداث دارت حول شخصية الأم وشخصيات الأبناء، التي هي الشخصيات المحورية والمركزية في الحكاية، وساهمت في بنية الحدث وتطوره؛ لأنها الفاعلة التي وقعت عليها الوقائع، ثم بعد ذلك برزت شخصيات أخرى عملت على تطور البناء الدرامي في الحكاية من خلال شخصيات النشيرة الذين ساعدوا في عملية البذر وعملية الحصاد، والتي لعبت دورا أساسيا في العمل، وساهمت في استكمال الحكاية.

رابعاً: الحوار

إن لغة الحوار في الشعر تختلف عن لغته في السرد، وكما ذكر عبد الملك مرتاض بأن اللغة الحكائية أو القصصية على أشكال ثلاثة: لغة السرد، لغة الحوار، لغة المناجاة أو المونولوج^{١١٩}. والحوار في الشعر وإن اختلف إلا أنه لا يبتعد كثيراً عن الحوار في السرد، وفي رأي بعض الباحثين أن الحوار في الشعر لا بد أن يقترب بحدثة معينة^{١٢٠}. وهذا ما لمستته عند الشاعر في بعض نصوصه، فهذه قصيدة لقاء في الوقت الضائع ظهر فيها الحوار السردى بشكل بارز، والحوار من الظواهر الأسلوبية الفنية الذي أضفت حيوية وحركة داخل النص، فالقصيدة مركزة على شخصيتين هما شخصية الشاعر (الراوي) الذي رسم الأسلوب الحوارى، المرتبط ارتباطاً واضحاً بالحالة الشعرية، وشخصية المحبوبة التي تحاوره في مشهد خيالي يبهر المتلقي، واقتصرت على بعض الأبيات منها^{١٢١}:

قَالَتْ وَمِنْ عَيْنِهَا تَنْسَابُ لَوْلَاةٍ أَيْنَ الصَّفِيِّ الَّذِي بِالْوَدِّ أَصْفَانِي؟!
قَدْ كُنْتُ شَبَابَةً، أَنْفِي بِهَا سَامِي أَسْلُوْ بِأَنْغَامِهَا إِنْ عَزَّ سُلُوَانِي
وَكُنْتُ أَنْشُودَةً أَشْكُو بِهَا أَلْمِي فِي وَحْدَتِي عِنْدَمَا تَرْدَادُ نِيرَانِي
وَكُنْتُ قِيثَارَةً أَشْدُو بِهَا طَرَبًا دَقَّاتُ أَوْتَارِهَا قَلْبِي وَوَجْدَانِي
كُنْتُ التَّوَاضِعَ فِي أَرْقَى مَدَارِجِهِ وَقَدْ تَكَبَّرْتُ إِذْ أَصْبَحْتُ ذَا شَانٍ
ظَلَلْتُ تُسَائِلُنِي هَلْ أَنْتَ تَذْكُرُنِي؟ يَوْمَ الْوَدَاعِ وَهَلْ مَا زِلْتُ تَهْوَانِي

^{١١٩} ينظر: عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٨م، ص: ١١٤
^{١٢٠} ينظر: حبيب عزز، ملامح السرد القصصي في الشعر العربي قبل الإسلام، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٩٨٦م، ص: ٣١٤
^{١٢١} مرافئ الحب، ص: ٢٥٢



فهنا تجلى عتاب المعشوقة لحبيبها، واستطاع الشاعر عبر تقنية الحوار أن يقدمه على لسانها بعاطفة صادقة، فهي تعاتب وتجادل وتتساءل، وهذا الحوار ممزوجا بالوصف، فتخلله وصفا للمحبيب ولما كان يعنيه للمحبوبة، ودل هذا العتاب دلالة واضحة على مكانته المترتبة على قلبها. ويتابع الشاعر حديثها مستندا إلى عملية الوصف أيضا حيث يقول^{١٢٢}:

مَدَدْتُ كَفِّي لِلتَّوْدِيْعِ مُرْتَعِشًا كَادَتْ تَشَلُّ مِنْ الإِعْيَاءِ أَرْكَانِي
وَعُدْتُ كَالطَّيْرِ قَدْ قُصَّتْ جَوَانِحُهُ أَوْ وَالَغَ فِي شَرَابِ الإِثْمِ نَشْوَانِ
عَضَّتْ أُنَامِلَهَا فِي لَهْفَةٍ وَبَكَتْ فَحَرَكْتُ مِنْ نِيَاطِ الْقَلْبِ أَشْجَانِي
تَقُولُ: حَسْبِي عَلَى مَنْ كَانَ فَرَقْنَا مِنْ غَيْرِ ذَنْبٍ سِوَى أَنَا حَبِيبَانِ
قُلْ لِي بِرَبِّكَ حَقًّا لَا مُجَامَلَةً رَأَيْ الصَّرَاحَةَ يَهْدِي كُلَّ حَيْرَانِ
مَا ذَنْبٌ مِسْكِينَةٍ تَشْكُو الْغَرَامَ وَقَدْ أَضَحَتْ مُقَيَّدَةً فِي بَيْتِ سَجَّانِ؟
يَا وَيْلَهَا إِنْ أَطْلَتْ مِنْ نَوَافِدِهِ السَّوْطُ يُلْهِبُهَا مِنْ كَفِّ سُلْطَانِ
تَبْكِي مِنَ الْحُزْنِ حَتَّى جَفَّ مَدْمَعُهَا إِنْ غَاضَتِ الْعَيْنُ فَاضَتْ بِالْدَمِّ الْقَانِي
يَا سُوءَ حَظِّي أَبَيْتُ اللَّيْلَ سَاهِرَةً أَنَا وَدَمْعِي وَجِلْفٌ يَتَحَدَّنِي
هَذَا جَزَاءُ الَّذِي يَنْسَى عَوَاطِفُهُ تُعْمِيهِ جَوْهَرَةٌ فِي بَطْنِ ثُعْبَانِ

ففي مشهد خيالي يرسم صورة الوداع، فمازالت المحبوبة تتحدث والحبيب صامت، وبه من الهم ما به، فهي في حالة من التحسر، تدعو على من تسبب في فراقها عن محبوبها، وتندرج في الحديث؛ لتسأل محبوبها سؤال عتاب؛ لعجزه أمام الصعوبات التي وقفت أمام حبهما، وتُظهر في نهاية الحديث ندمها لتحكيم العاطفة على العقل. ومازالت تعاتب وتتساءل^{١٢٣}:

قَالَتْ: مَرِيحٌ مِنَ الْأَفْكَارِ تَعْصِرُنِي وَعَاصِفٌ الْحَقْدِ طُوفَانٌ بِطُوفَانِ
هَلْ أَتْرُكُ الْمَخْدَعَ الْمَشْوُومَ نَاشِرَةً؟ وَأُخْبِرُ النَّاسَ عَنْ كُرْهِِي وَعِصْيَانِي
أَمْ شَرِبَةً مِنْ زُعَافِ السَّمِّ تَنْقِذُنِي؟ وَيُعْلِنُ النَّعْيَ لِلْقَاصِي وَلِلدَّانِي
أَمْ أَحْرِقُ الْمَنْزِلَ الْمَلْعُونِ نَاقِمَةً؟ أَمْ أُرْتَمِي لِحَبِيبِي بَيْنَ أَحْضَانِي؟

فالنص مشحون بكثرة الاستفهامات ما بين الاستسلام أو التمرد، وهي دليل التشتت، هل أترك المخدع المشووم ناشرة؟ أم شربة من زعاف السم تنقذني؟ أم أحرق المنزل الملعونة ناقمة؟ أم أرتمي لحبيبي بين أحضاني؟ وفي النص التالي يأتي دور المحبوب في الرد على كل التساؤلات^{١٢٤}:

^{١٢٢} المصدر نفسه ص: ٢٥٢-٢٥٣

^{١٢٣} المصدر نفسه ص: ٢٥٣

^{١٢٤} المصدر نفسه ص: ٢٥٥



اللَّهُ صَبْرِي وَأَحْلَامِي وَقَدْ بَعُدْتُ عَنْ أَرْضِ رَبِّي وَأَصْحَابِي وَإِخْوَانِي
 لَمْ أَرْتَكِبْ فِي قَرَارِ الْهَجْرِ مِنْ خَطَا لَكِنْ جَفَافٌ هَوَاكُمُ كَانَ أَظْمَانِي
 أَقُولُ إِنْ كَانَ ذَنْبِي أَنَّنِي رَجُلٌ أَنْفَتِ بَيْنَ الْهَوَى مِنْ غَيْرِ مِيزَانٍ
 فَسَامِحِينِي! وَأَرْجُوكِ، كَفَى عَتَبًا! فَمَا نَسِيتُ وَلَيْسَ الْغَدْرُ مِنْ شَانِي
 طَرَقُ الْوَفَا قِيمِي، حُبُّ الصَّفَا شِيمِي، وَالْوُدُّ يَنْثُرُهُ فِي الْأَرْضِ دِيْمَانِي
 وَكَيْفَ أَنْسَى فِي قَلْبِي مَوَدَّتْكُمْ؟! وَفِي كِيَانِي، وَفِي سِرِّي، وَإِعْلَانِي
 لَكِنْ مِنَ الْحَزْمِ أَنْ تَرْضَى بِوَاقِعِنَا إِنَّا قَرِيبَانِ لَكِنَّا غَرِيبَانِ!

فيبين لها أن قرار الهجر ليس فيه من خطأ، فيطلب منها مسامحته والكف عن عتابه، معددا لها صفاته في الصفاء والوفاء والود، ولن ينسى محبتها؛ لأن النسيان ليس من شيمه، ويختتم حوارهما بأنها لا بد من الرضا بالواقع، حيث إن قلبيهما متقاربان على الرغم من ابتعادهما جسديا، وتتجلى صورة استسلام البطل جليلة في هذا المقام.

فيلاحظ من خلال النماذج السابقة أن البؤرة التي انطلق منها الحوار في النص هو الحب، وما ترتب على ذلك الحب من الابتعاد والهجر، فيتضح أن الشاعر قد أعطى المحبوبة المساحة الكافية لبث الشكوى والعتاب والتساؤل، ثم يرد عليها في نهاية الحوار. فالتركيز -كما سبق ذكره- على شخصيتين هما: الحبيب والمحبوبة، وهما المحركان للحوار في النص من خلال المحور أو البؤرة التي انطلق منها النص، وهو موضوع الحب والهجر، وقد تنامي الصراع داخل النص حتى انتهى باستسلام البطل، ومحاولة إقناع محبوبته بذلك، وكان الوصف حاضرا إلى جانب هذا الحوار، كما هو الحال في كثير من النصوص عند الشاعر، وتآزرهما أضفى إلى النص قيمة جمالية ودلالية.

خامسا: المكان والزمان

إنَّ المكان والزمان عنصران لازمان في العملية السردية، فكما أنهما حاضران في السرد، فإنهما بارزان في القصيدة السردية، وقد ناقش هذا المصطلح كثير من المنظرين والدارسين، وأجمع جلَّ هؤلاء على أنه لا يمكن الفصل بين هذين العنصرين، حيث يقول أحدهم: "فالحقيقة القصوى التي تتولد عنها سائر الأشياء هي الحقيقة الزمانية المكانية، والحق أنه إذا كان في الإمكان التفرقة بين المكان والزمان فما ذلك إلا بطريقة أولية قبلية سابقة على التجربة، وأما الواقع العيني نفسه فإنه يشهد بأنه لا انفصال للزمان عن المكان أو للمكان عن الزمان"^{١٢٥} بالإضافة إلى أن عنصر الزمن يكسب الماضي الصيرورة كما الحاضر أو المستقبل. وكما أن للمكان دور فاعل في انسجام الشخصية مع البيئة المحيطة، وتأثرها بها وبظروفها الحياتية والمعيشية؛ بما أن البيئة هي مصدر الأحداث ومنبعها.

وأن الناظر لنصوص الفيافي يلمس تأثره بالمكان، فقد ركز على الوصف المكاني؛ نظرا لارتباطه العاطفي به، لا سيما مسقط رأسه (فيفا)، فيشيد بطبيعتها وجمالها، بعد أن جاد الله عليها بالغيث في هذا النص من قصيدة تعويذة^{١٢٦}:

^{١٢٥} زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٦٨م، ص: ١٥٥

^{١٢٦} مرافئ الحب ص: ٦٨



أَقُولُ وَقَدْ ثَرَّ الثَّرَاءُ وَأَغْدَقَ السَّحَابُ بَوْبِلِ دَائِمِ الْوَدْقِ جَانِبِ
لَكَ اللَّهُ يَا أَرْضًا تَفِيضُ جَدَاوِلًا مِنَ الْخَيْرِ تُرْجِيهِ جَمِيعُ الرِّوَاغِدِ
بِلَادَ حَبَاها اللَّهُ بِالْوَفْرِ وَالْغِنَى يَغْمُ الْفَيَافِي مِنْ طَرِيفٍ وَتَالِدِ
حَبَاها بِهِ ذُو الْمَنِّ وَالْجُودِ وَالثَّنَا فَجَادَتْ بِمَوْفُورٍ مِنَ الْعَيْشِ رَاغِدِ
وَكَانَتْ يَبَابًا قَفْرَةً مُكْفَهَرَةً تُذِيبُ الْبَوَادِي فِي جَحِيمِ الْفَدَاغِدِ

ففي هذه الأبيات يصف المكان، الذي يقصد فيها بلاده فيفا، فيصف المطر والجداول، الذي يعم كل الأماكن فيها، فأصبحت بفضل الله غنية موفورة، فجادت على أهلها بالخير العميم، بعد أن كانت قفرة خالية مكفهرة. فيلاحظ هنا أنه يوظف المكان في النص مازجا إلى جانبه عنصر الزمان من خلال حديثه عن فيفا وما أصبحت عليه في الحاضر، ثم عاد لوصف ما كانت عليه في الماضي. ويمزج بين عنصري المكان والزمان في قوله^{١٢٧}:

ذَوْبَتْنِي أَنْسَامُ فَيْفَا سُحِيرًا مِثْلَمَا ذَوَّبَ الْخُشُوعُ الْحَنِيفَا
تَنْشِي النِّسْمَةَ اللَّطِيفَةَ زَهْوًا فَوْقَ زَهْرِ الرَّبَى شِتَاءً وَصَيْفَا
وَالصَّبَاحُ الْكَسُولُ يَمْشِي وَيُئِدَا مِثْلَ مَنْ فِي الْفَيْوَدِ يَمْشِي رَسِيفَا
وَالنَّدَى ذَابَ فِي خُدُودِ الْخَزَامَى وَاسْتَفَاقَتْ حَوَاءُ تُرْخِي النَّصِيفَا
تَخَجَّلُ الشَّمْسُ إِنْ تَبَدَّتْ صَبَاحًا مِنْ شُرُوقِ الْخُدُودِ مِنْ كُلِّ هَيْفَا

فيسرد في هذا التصوير بعض أوصاف الطبيعة في فيفا، من خلال مزاجته بين عناصر الزمان والمكان، فيظهر الشاعر (الراوي) وهو متأثر بحبه لفيفا، فقد أثر حبها فيه كما يَأْثُرُ الخشوع على المتدين، ثم ينساب في الوصف ليسرد بعض جمال الطبيعة في دياره، فيصف النسمة التي تمشي زهوا فوق الربا في الصيف والشتاء، ثم الصباح الكسول الذي يمشي بطيئا، ثم يفصل بصورة تشخيصية في قوله: (وَالنَّدَى ذَابَ فِي خُدُودِ الْخَزَامَى)، وكأن الخزامى تلك الفتاة الحسنة؛ ليمنحها جزءاً من أجزاء الإنسان وهو الخدود، ليختم أيضا بصورة مماثلة المتمثلة في قوله: (تَخَجَّلُ الشَّمْسُ إِنْ تَبَدَّتْ صَبَاحًا... مِنْ شُرُوقِ الْخُدُودِ مِنْ كُلِّ هَيْفَا)، فالشمس كالفتاة التي تخجل، فيسقط عليها صفة من صفات الإنسان وهي الخجل، فيتابع السرد بقوله: الندى ذاب في خدود الخزامى، لتتبعه الشمس التي تبدو خجولة من خدود الحسنات صباحا، والملاحظ من خلال هذا المشهد أن الأحداث مرتبة حسب وقوعها الزمني وقد ساهم في ذلك الترتيب استعماله لحرف العطف (و)؛ للربط بين أجزاء النص.

فكان حضور المكان والزمان في النماذج السالفة الذكر حضورا لافتا، ومبرزا تأثر الشاعر بهما، فيلاحظ عدم فصل أحدهما عن الآخر في أغلب نصوصه؛ لأنه مرتبط بأحداث زمانه ومكانه ومعايشها لها ومتفاعلا معها من جانب، ولا يتحقق الأثر الجمالي في النص إلا بالتلاحم فيما بينهما من جانب آخر، وبالتالي فهما مرتبطتان بحركة النص ارتباطا وثيقا، وهما من المقومات المشكلة لبنيته.

^{١٢٧} المصدر نفسه ص: ١٢٤-١٢٥



إنَّ السرد المشهدي هو خلاصة الأحداث والمشاهد والصور والأزمنة والأمكنة في النص الشعري، المصطبغ بصبغة سردية، وكما ذكر أحد الباحثين بأن هذا النوع "يعتمد الشاعر فيه على التصوير المشهدي كأساس سردي للنص، ويستثمر السارد مع عناصر الرؤية والتصوير عناصر اللغة وفنياتها، كالتشخيص والوصف والحوار وغير ذلك من مستويات الخطاب"^{١٢٨}. وهذا ما عثرت عليه عند الشاعر في هذا النموذج من قصيدة مسجد الأقصى^{١٢٩}:

مَسْجِدُ الْقُدْسِ يُنَادِي الْحَرَمَا سَاكِبًا مِنْ مُقَلَّةِ الدَّمْعِ دَمَا
وَيَحْ مَسْرَى سَيِّدِ الْخُلُقِ عَلا صَوْتُهُ مُسْتَنْجِدًا مُسْتَرْجَمَا
صَرَخَةُ الْمِحْرَابِ تُذَكِّي أَلْمِي جُرْحُهُ الدَّامِي يُشَيِّبُ اللَّمَمَا
يَشْتَكِي مِنْ وَطْأَةِ الْقَسْرِ وَمِنْ مُسْتَبِدٍ لَا يُرَاعِي الدَّمَمَا
سُلْطَةُ الْأَثَرِارِ تَدْعُو بِالرَّدَى وَالسَّيَاطُ الْحُمْرُ تَشْوِي الْيَنَمَا
زُمرَةُ التَّغْذِيبِ شُدَّادُ الدُّنَا أَحْدَثُوا فِي كُلِّ شَخْصٍ مَيْسَمَا
رُبَّ طِفْلٍ مُحْرَقٍ فِي مَهْدِهِ كَانَ يَبْدُو نَاضِرًا مُبْتَسِمَا
جِسْمُهُ النَّاعِمُ أَضْحَى شَاجِبًا وَجْهُهُ الْوَضَاءُ أَمْسَى هَرِمَا
رُبَّ تَكَلَّى فِي ظِلَامٍ دَامِسٍ صَوْتُهَا يَنْسَابُ: "وَأُمُتَّصِمَا
اسْتَحَالَتْ جُثَّةً هَامِدَةً إِثْرَ تَغْذِيبِ الْعُتَاةِ الْلُومَا
رُبَّ شَيْخٍ طَاعِنٍ فِي سِنِّهِ يَزْدِرِي الطَّاعِنَ لَنْ يَسْتَسْلِمَا
رَافِعًا رَأْسًا عَزِيزًا صَامِدًا شَامِخًا شَأْنَ الْأُبَاةِ الْعُظَمَا
رُبَّ شِبْلٍ خَادِرٍ فِي غَيْلِهِ كَانَ وَالرَّشَاشُ دَوْمًا تَوَامَا
عِنْدَمَا أَبْصَرَهُ جَيْشُ الْعِدَا ظَلَّ يَعْدُو هَارِبًا مُنْهَزِمَا
أَيُّ شِبْلٍ ذَلِكَ الشِّبْلُ الَّذِي يَصْفَعُ الْبَغْيَ وَيَمْشِي أَمَمَا
الْحَصَى مِنْ كَفِّهِ قُنْبَلَةٌ وَالْعَصَا مِنْهُ تَرْضُ الْمِغْصَمَا
يَرْفَعُ الصَّوْتُ مُهَيِّبًا صَارِخًا عَاشَ شَعْبِي يَغْرُبِيًّا مُسْلِمَا
وَلِيَمُتَّ كُلُّ الْغُرَاةِ الدُّخْلَا وَلِيُعَمَّ الْعَدْلُ فِي أَرْضِ النَّمَمَا

^{١٢٨} محمد زيدان، البنية السردية في النص السردي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، كتابات نقدية، شهرية، ١٤٩، أغسطس ٢٠٠٤م، ص: ٥٦

^{١٢٩} مرافئ الحب، ص: ٢٠٧-٢٠٨



ففي هذا التدفق الشعري السردى في لوحات فنية متتابعة يحكي قصة المسجد الأقصى الجريح، ثم يتبعه صور عدة، متمثلة في صورة التعذيب وصورة الطفل المحروق وصورة الشيخ الطاعن في السن الذي يرفع رأسه صامدا رغم الجراح والشبل الذي يرافق السلاح والحصى دوماً، ويسهب الشاعر (الراوي) في وصف ذلك الشجاع، الذي يصرخ بصوت مرتفع (عاش شعبي يعربيا مسلما) (وليمت كل الغزاة الدخلا) (وليعم العدل في أرض النما). وقد استكمل هذا المشهد في صور عدة لأبطال عدة، فلم يخلو النص من بنية سردية، جاءت في سياق شعري؛ لنقل المشاهد كما هي من أرض الواقع.

وفي هذا المشهد السردى من قصيدة بريشة الحب يعبر عن الذات الملتهبة بلهيب الظروف^{١٣٠}:

هَلْ تُذَرِّكُونْ عَذَابِي وَمَا بِفِكْرِي مِنَ الْعَمِّ؟!

أَبَيْتُ لَيْلِي عَيْلًا كَأَنَّ بِي أُمٌ مِلْدَمٌ

كَأَنَّ جَمْرًا لَهَيْبًا بَيْنَ الْجَوَانِحِ مُضْرَمٌ

فيعكس هذا المشهد معاناة الشاعر وهو بطل هذه الحكاية، الذي أظهر الكثير من همومه وأكداره التي أصبحت ملازمة له، وقد حرص السارد هنا على عرض الموضوع بصورة متسلسلة إلى القارئ، الذي يجعله يتفاعل هو الآخر ويشعر بمعاناة السارد وألمه، وتتركز القضية الكلية للنص حول هذا الهم الملازم، الذي يلزم البطل، فيسرد في هذه الزاوية علته، مبينا أثرها عليه، في صورة ومشهد سردي يحمل دلالات إيحائية، ولقد أراد الشاعر من هذه الصورة أن يبيث شكواه؛ ليعبر عما بداخله من ألم وحزن بسبب الواقع الذي يعيشه والظروف الحياتية التي عاصرها.

الخاتمة:

وخاتما بعد محاولة رصد أساليب الخطاب السردى في شعر سلمان الفيفي، توصلت إلى نتائج وتوصيات تتمثل فيما يلي:

- لقد ظهر الشاعر (الحاكي)، كونه الصوت الذي يعرض الحكاية ويطورها بصورة شعرية سردية مترابطة؛ حتى يستطيع إيصالها إلى المتلقي.

- من خلال الراوي نُقل المحكي أو الحدث المروي، ومما يميزه في أغلب نصوصه إيمانه على أسلوب الإخبار والوصف.

- إن الشخصيات في نصوص الشاعر مرتبطة ارتباطا وثيقا بالحدث، وكما يلاحظ من خلال النصوص أن الشخصيات الموظفة داخل النص، غالبا ما تكون مرتبطة ببعضها في معظم نصوصه؛ وذلك تبعا للموضوع، وتبعا لمجرى الأحداث وتسلسلها داخل الحكاية.

- وفيما يتعلق بالحوار فكان حوارا مباشرا، يدور بين شخصيات الحكاية في النص، فيوجه المتكلم الأول الحديث للثاني، وهو بدوره يرد عليه ويتبادلان الكلام بينهما، وهو بذلك يؤكد حضور الذات والآخر في النص بصورة ظاهرة بعيدة عن التكلف والتعقيد والاختفاء.

^{١٣٠} المصدر نفسه ص: ١٩٢-١٩٣



-ويمثل الزمن عنصرا أساسيا في النص، فيتخذ الحدث من خلاله شكل التعاقب والتتابع، يبرز بجانبه عنصر المكان الملازم له، وهما بدورهما مرتبطان بحدث يحدث في مكان وزمان معينين؛ لذلك لا يمكن الفصل بينهما.

-والمشهد السردى في قصيدة الفيفى يتشكل من خلال تلاحم الحدث والشخصيات والحوار، واتخذ من خلال ذلك لغة سردية تنطوي على الشخوص والوقائع، و تضيف على لغة الشعر -القائمة على الانزياح والمعيارية- الكثير من الجماليات والدلالات، مع قدرة النص الشعري على المحافظة على خصوصيته الشعرية.

-ويمكن القول بأنَّ الشاعر قد ترك بصمة جليلة في التحكم في قصيدته السردية وإخراجها بصورة متميزة في عرضها، مع حفاظه على خصوصية القصيدة بإبقائها قصيدة في بنيتها الشكلية ولغتها المعيارية غير العادية.

-وأن هذا النوع من الخطابات الشعرية التي تحمل شعرا وسردا معا توصي الباحثة بالالتفات إليه، والتعمق في أغواره؛ لما يوجد به من مقومات الشعر المتمثلة في اللغة الشعرية والعاطفة والخيال، ومقومات السرد المتمثلة في الشخوص والحوار والأحداث والحبكة.



المصادر والمراجع:

- إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العمومية للناشرين المتحددين التعااضدية، صفاقس، تونس، ١٩٨٦م.
- أحمد مداس، السرد في الخطاب الشعري، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خضير، بسكرة، العددان العاشر والحادي عشر، يناير/ يونيو ٢٠١٢.
- الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، تحقيق: أحمد عب الغفور عطار، دار العلوم للملايين، بيروت، ط: ٤، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، الجزء: ٦.
- حبيب عزز، ملامح السرد القصصي في الشعر العربي قبل الإسلام، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٩٨٦م.
- زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٦٨م.
- سعيد يفتين، الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط: ١، ١٩٩٧م.
- سلمان الحكمي الفيقي، مرافئ الحب، تحقيق: د/عبد الله بن أحمد الفيقي، نادي جازان الأدبي، ط: ١/ ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.
- سيدي محمد بن مالك، تمثلات مصطلح المحكي في السرديات، مجلة فكر، نشر بتاريخ: ٣/ ١٠/ ٢٠١٩م
- عبد الرحيم الكردي، البنية السردية في القصة القصيرة، مكتبة الآداب، ط: ٣.
- عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٨م.
- عبد الناصر هلال: تداخل الأنواع الأدبية وشعرية النوع الهجين (جدل الشعري والسرد)، منشورات النادي الادبي الثقافي بجدة، ع ١٦٤، المملكة العربية السعودية، ط ١، ٢٠١٢م.
- محمد زيدان، البنية السردية في النص السرد، الهيئة العامة لقصور الثقافة، كتابات نقدية، شهرية، ١٤٩، أغسطس ٢٠٠٤م.
- مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٩٧٤م، ج: ٢، ط: ٢.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط: ١، ١٩٨٧م.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مجلد: ٨، ط: ١، ٢٠٠٤م.



ضياع الهوية الدينية عند الشعراء المولدين (بين الرفض والعودة)

أ.د. افتخار عناد اسماعيل الكبيسي - الجامعة المستنصرية - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - العراق

Email: Eftikharinad@gmail.com

ملخص البحث:

(ضياع – الهوية – الشعراء المولدون)

لقد شكلت الهوية الدينية عند الشعراء المولدين في العصر العباسي أزمة نفسية تغلغلت في افكارهم ، وتصرفاتهم ، مما انتج خلخلة في الانتمائية بين الانعتاق من الدين الاسلامي او الرجوع اليه ، فانساقوا الى بث الفوضوية المجتمعية والتمرد عليه ، عن طريق الالحاد ، والانحلال الخلقي ، الذي اتضح من التهتك والخروج عن الالتزام الديني ، فكانوا كالبركة الاسنة التي تستقبل ضعاف النفوس من العرب وغير العرب ، مما أدى الى نشاط هذه الازمة عند الشعراء اصحاب الهوية الضائعة والتي هيمنت على ذواتهم ، واصبحت حضناً آمناً لهم ، لذا سعى المولدون الى لملمة هويتهم واثباتها كهوية راسخة كي تتداخل مع الهوية العربية الاسلامية الجمعية المحافظة على دعائهما ، وهذا ما حدى بهوية المولدين الهشة ان تقبع تحت راية الهوية الاسلامية الراسخة ، وعدم القدرة على النهوض لأحياء وجودها او الاعتراف بها كهوية تسيير بمحاذاة الهوية الاسلامية ، فتسرب الضياع الى نفوس المولدين بين ما يستبطنونه من إعادة الحقوق المستلبة والديانة التي فطروا عليها ، وما يظهر ونه من تعلق بالدين الاسلامي خوفاً من السلطة الدينية الحاكمة.

Abstract

Loss of identity: Non-Arab poets

Religious identity of non-Arab poets during the Abbasid era had established a psychological crisis which was rooted in their thoughts and behavior. Accordingly, this resulted in some sort of rarefaction between belonging to the Islamic religion and getting a release from it. Those poets took the direction of societal chaos and mutiny in form of atheism, ethical dissolution which were explicit in the sort of profligacy and disloyalty to religious commitment. They used to be like a dirty lake receiving weak-spirited Arabs and non-Arabs. As a consequence, such a crisis got activated in the missed-identity poets and dominated them; it became a safe place for them to collect their identity and to prove it as a well-established one. The reason behind this is to get their identity intermingled with the collective Arab Islamic one. This had kept their weak identity to remain under the umbrella of the well-rooted Islamic identity; as theirs was unable to rise and prove its existence hand in hand with the Islamic identity. Non-Arab poets were at loss due to their



unsuccessful attempts to regain looted rights, the religion they were brought up to, on the one hand, and their sticking to the Islamic religion due to the fear from the ruling authority.

المقدمة :

ان الشاعر المولد في حالة تشتت دائم ولا سيما في ريعان شبابه فهو دؤوب في البحث عن هويته الدينية والعرقية وفي بعض الاحيان تتفوق الهوية العرقية على الدينية تحن وتنحط درجة الدين عن درجة العرق عند الشاعر المولد ، فعندما يأتي ذكر الدين نجده كافراً بالمسلمات الدينية كلها ويجد في ذاته حاجزاً لتقبل الركائز الدينية الجمعية التي يؤمن بها المجتمع العربي الاسلامي وتصبح تلك العلامات الدينية وادراكها غير مستقرة لخلخلة الانتمائية التي في الغالب عند غير المولدين تكون الانتمائية فطرية ، وهذا ما احدث الضياع والتشتت في الهوية الدينية عند المولدين الذين نشأوا في أسر سببت واجبرت على الدخول في الدين الاسلامي ، ولكن كواقع في ذوات تلك الأسر هو استبطان الانتمائية للديانة التي اركست في طفولتهم وهم في بلدانهم الاصلية لذلك هناك نسق مضمر يحمل ديانة اصلية متجذرة الى جانب الحقد على الديانة المركزية (الاسلام) ونسق ظاهر ، في محاولة اظهار الحب للدين الاسلامي وهو في الاصل هو حب للديانة الاصلية لذلك عاش الشباب في حالة تيه وتشتت ، لذلك قام البحث على محاور عدة منها التوطئة التي تدور حول الثيمات المهمة التي يقوم عليها البحث وهي (الضياع – الهوية – مولد) ومن ثم الدخول الى حيثيات الضياع الديني عند الشعراء المولدين في شبابههم ورفضهم للهوية الدينية الاسلامية الراسخة ومن ثم العودة الى الدين الاسلامي والايمان والتباين لكل ما بدر منهم ثم الوصول اهم النتائج التي توصل اليها البحث في شيخوختهم.

الباحثة

توطئه

ثيمات البحث : (ضياع – هوية – مولد)

في اللغة والاصطلاح

ان دلالة اللفظة في العمل البحثي لازمة من اللوازم المهمة التي لا يمكن تحييتها عن البحث ، وذلك لما يحدده من ملامحة وفك اشكالياته التي تؤدي الى السير السليم للعمل ، وهذا اما قادنا الى محاولة تحديد الالفاظ ومنها لفظة (ضياع) : وهي مصدر ضاع يضيع ، وفي القاموس المحيط : ضاع يضيع ضيعاً وضيعاً وضياًعاً بالفتح : هلك وتلف – ضياع الشيء صار مهملاً^(١) .

ولكننا وجدنا قصور المؤلفات والبحوث حول تحديد مفهوم (الضياع) لذلك حاولنا تحديده عبر اختيار بعض المفاهيم المقاربة له والتي تمثل عينة العمل .

لقد كان للحركة الوجودية دور في رسم ملامح الضياع في قولهم ان (الوجود الانساني يتصف بأنه وجود متوتر؛ وذلك لان الانسان في نظر الفلاسفة الوجوديين كائن ممزق يمزقه التوتر الداخلي على نحو عميق بحيث يخلق فيه اخاديد غائرة ، تبعد به عن هذا الهدوء الباطني الذي تجده عند الفلاسفة العقلبيين واصحاب الادب الكلاسيكي)^(٢) وهذا التوتر



يجعل الشعراء المولدين (يعيشون) في جو خاص بهم هو جو الحصر النفسي والهيم وما ذلك الا لان الفرد ... قد ألقى به في الكون إلقاءً وترك وحده من الطوفان يجتاز تجربته بنفسه ولا يستطيع غيره من الناس كما يجتازها هو^(٣).

ان السوداوية والضياع عند المولدين خلق ذاتي يمضي به النفس تحت وطأة المصاعب والعقبات والحوازر فضلاً عن الحركة الدائبة التي يهدم فيه الانسان بعض نفسه عبر الافكار التي تمثل البؤرة الاساسية في تكوين فكرة العدم ، فالإنسان مهتد في كل لحظة من لحظاته بالسقوط فيها^(٤) لذلك نجد لسارتر رأياً حول ضياع النفس بين الانا والآخر عن طريق شعور الانسان بعجزه الذي يغرز شعوراً آخر يتمثل في عدم الاكتراث او اللامبالاة امام الوجود كله ، فهو ينظر الى الاغيار او الاشخاص الاخرين في المجتمع على انهم وجدوا ليسلبيوني حريتي ولتسحب ارادتهم كلما تريد تحقيقه ارادتي أنا كما يصف الاخرين بأنهم الجحيم بعينه ، وله تحليلات مشهورة في النظرة التي يسلطها الآخرون على الفرد ، فيقف في مكانه ويشل كل تفكيره وكل حركته^(٥) ، وهذا ما يشعر به المولدون تجاه المجتمع الذي سلبه حريته وارادته.

كما يعد الضياع نوعاً من انواع ((الاغتراب من بينه انسلاخ الانسان وانفصاله عن نفسه ومجتمعه وفقدان الهوية واختلال الشخصية ورفض القيم والمعايير الاجتماعية وعدم التأثير في مجريات الحياة والاستسلام الكامل للضياع))^(٦) ، وهناك مصطلح آخر حمل الكثير من معايير مفهوم الضياع وقد ورد في معجم مصطلحات علم الاجتماع الا وهو ((الانحراف) الذي يمثل مجموعة سلوكيات فردية او جماعية لا تتمسك بالمعايير والقيم التي يعبر عنها ، وتتعدى على التقاليد وهذا ما يطلق عليه (أميل دور كهايم) في كتابه (قواعد المنهجية) جرح في الوعي الجماعي وهو يوجد في كل المجتمعات مهما كانت درجة تطورها^(٧).

ومن هذا كله نخرج الى ان الضياع يحمل مفاهيم عدّة تمثل الاهتزاز النفسي والذاتي مما يجعل الشعراء يعيشون في ازيمات تنبثق من رحم اسقارهم التي تتراوح بين الالتزام الظاهري ، والالتزام المبطن الذي يظهر بين الحين والآخر ، وبين حالة التمرد والحقد على المجتمع وهذا ما تمثله بعض العينات الشعرية ظاهراً في حالة من الانعتاف والتحرر الانوي في برهة زمنية غير آية لما سيلاقيه من الترهيب والحساب السلطوي.

اما مصطلح (الهوية) والبحث عنه لغوياً واصطلاحياً يؤكد ثبوتية واقعها وارسائها وعدم فوضويتها عند الانسان السوي البعيد عن التشننت والضياع ، وتحديدتها يؤكد تلك الدعائم ، لذلك وردت في معاجم اللغة والمعاجم الفلسفية والانثر و بولوجيه والنفسية ، التي منحتها دلالات مختلفة ففي اللغة هي ((حقيقة الشيء او الشخص التي تميزه عن غيره))^(٨) وقد جاءت من (هو) : ((هو ضمير الغائب في اللاتينية والانكليزية والفرنسية ، واول من استخدم هذا المصطلح من علماء التحليل النفسي (جرودل) ليدل على امر غير شخصي في الطبيعة الانسانية))^(٩) وان لفظ الهوية يطلق على ((معان ثلاثة : التشخيص ، والشخص نفسه ، والوجود الخارجي)) لذلك نجد ان ((ماهية الشيء باعتبار تحققه يسمى ذاتاً وباعتبار تشخيصه يسمى هوية))^(١٠).

لقد وجدنا ان التعريفات اللغوية لها ترابط مع المفاهيم الاصطلاحية للهوية التي ضمت جولات متعددة في ثنايا العلوم المعرفية، فهي تمثل في علم الاجتماع دد احساس الفرد بنفسه وخصوصية اضافة التكامل والاستمرارية فيما يتعلق بالقيم والسلوك والافكار التي ينتجها الفرد في ظروف مختلفة^(١١) ، اما الهوية من منظور علم النفس هي ((الجانب الاكبر من الجهاز النفسي الذي يحتوي على الميول والرغبات الفطرية وقد اشتق منها المصدر (الهوية) من (الهو) كما تشتق الانسانية من الانسان والرجولية من الرجل))^(١٢).

ان انقياد الشاعر الى ازمة الهوية ادى الى ((الاضطراب الذي يصيب الفرد فيما يختص بأدواره في الحياة ويصيبه الشك في قدرته او رغبته في الحياة طبقاً لتوقعات الآخرين عنه كما يصبح غير متيقن من مستقبل شخصيته اذ لم يتيسر له تحقيق ما يتوقعه الآخرون منه يصبح في ازمة))^(٣) مما جعل الشاعر عابثاً في توجهاته الدينية والقومية والفكرية مخلفاً وراءه ذخيرة شعرية معبرة عن هويته .

اما مفهوم (المولّد) فهو من المصطلحات التي شكلت ظاهرة في العصر العباسي فقد اختلفت دلالة (المولّد) بفتح اللام عن دلالة المولّد بكسر اللام فقد اثبتت المعاجم اللغوية ذلك ((ولّد - يولّد - توليداً فهو مولّد والمفعول مولد))^(٤) والمولّد ((المحدث من كل شيء , والمولد من الرجال العربي غير المحض ومن ولد عند العرب ونشأ مع اولادهم وتأدب بأدبهم والمولود من الكلام : كل لفظ كان عربي الاصل ثم تغير في الاستعمال والشعراء المولدون : المحدثون . والمولد المهجن , من جاء من سلالتين مختلفتين))^(٥) لقد اطلق العلماء الالفاظ (المولد- المحدث- الحضري) على الشعري كي لا يحتج بكلامهم لحدثهم وجذورهم الممتدة في الاجناس الدخيلة على العربية مما ادى الى تفشي اللحن في اللغة , وهذا ما جعل العلماء لا يعتدون بهم لشدة غيرتهم على اللغة العربية لغة القرآن الكريم , على الرغم من ان الشعراء المولدين ساهموا في بث السهولة والليونة في اساليبهم الشعرية كي تكون طيعة على افهام العامة ومناسبة للحياة المتحضرة من جهة ومتقبلة في الغناء من جهة اخرى وهذا ما اثار حفيظة علماء اللغة وتعصبهم للشعر والشعراء السلف .

- ضياع الهوية الدينية عند المولدين (بين الرفض والعودة)

حاول المولدون ان يبنوا هوية جديدة تنزع فيها العربية من محتواها لتدخل بمحتوى جديد يسلبها هويتها المتجذرة الاصلية عبر الخروج عن التقاليد المتأصلة في حياة الانسان العربي وافكاره ولكن ما ابداه المولدون كان يصب صلباً ايجابياً في جعل الفكر العربي ينتعش ويتجدد على الرغم من سعيهم الى ابدال الهوية الاسلامية , فهناك زمام سلطوي (ديني) يسيطر على القفزات التي ترنو الى مسخ الهوية العربية , كما ان الوعي الثقافي الديني حرف مسيرة طمس الهوية الدينية الى التجديد الذي يجعلها فنية تنمو ضد المسخ والتذكير .

ان عملية التشكيك بالدين الاسلامي لجأ اليها الكثير من الشعراء المولدين وخاصة في حقبة شبابهم والتي تحمل في ثناياها الاندفاع وفقدان الارتكازية في اتخاذ القرار والشعور برفض القيود التي تجعله ((مسيراً من طرف القدر وما عليه سوى الاستسلام وفي حالة الشعور بالذنب يتطهر بالصلاة طالباً المغفرة من الله))^(٦) وهذا ما جعل المولدون يرفضون سلطة الدين التي تسببت لهم بالبؤس الذي يرافقهم اينما ذهبوا مما قادهم الى سلوك الاستهزاء والسخرية من الدين الذي يقدم عندهم ((على انه من الرواسب ومظهر من مظاهر التخلف , وتقييد الحريات الفردية))^(٧) ولكن هذا الاصرار لم يستمر عند الشعراء المولدين بل نجد الشعور بالذنب والعودة الى جادة الصواب ترافق اغلب الشعراء مع تقدم سنهم حيث يأخذ بالعقلانية والارتكاز في رسم الطريق الصحيح الذي يتباكي فيه للوصول الى رضا الله والنفس وهذا ما جعله يقدم الدين ((على انه وسيلة للتحرر من قيود الذات والسمو بها عن الرذيلة الى الانسانية الحقة))^(٨).

ان التعالق بين القيم والاخلاق والدين الاسلامي هو ما جعل ضغوطاً نفسية وفكرية تؤثر على الشاعر المولود الذي يسعى الى الانقلاب والرفض لتلك السلسلة المترابطة بحلقاتها والتي لا يمكن اسقاط حلقة واحدة منها كي لا تنحل باقي الحلقات , وهذا ما جعل حالة التشكك واضحة في شعر الشعراء , فالمحاولات التي ابتعها كثير منهم لضياع الهوية الدينية الاسلامية بائت بالفشل سواء كانت حالات مبطنة ام معلنة فلم تؤثر في تغير ديانة المجتمع العربي الاسلامي بل الذي حصل هو



التغير العكسي الذي حمل دعوات خرجت من الرفض الذاتي الانبي الى العودة الدينية وهذا التغير قاده التطور الثقافي والفكري ((فالهوية الدينية غير مستقرة حيث تتغير وتتطور عبر مراحل مختلفة من النمو المعرفي المتأثرة بعاملين : عامل النضج الذاتي , وعامل البيئة الاجتماعية))^(١٩).

فالازمات التي كان يمر بها الشاعر في شبابه واحساسه بالظلم والشعور بالضيق (الانا) مع قيود الدين تتحول مع تقدم العمر الى الثبات والتمسك بعروته حيث يصبح الدين الملاذ الأمن الذي يقوده الى السكينة فتلك ((الازمات وظلم الوطن لابنائهم وحدها تحرك العاطفة الدينية في نفوس الناس فيهرعون الى التدين لقناعتهم ان الايمان وحده كفيل بمداواة جراحهم الروحية وازماتهم النفسية))^(٢٠). من ذلك ما رايناه من موقف ابن الرقعمق الذي كان يشتهر بالمجون والسخرية من الدين الذي فرض عليه التمسك بتعاليمه يصل الى مرحلة التشتت والضيق الهوياتي ويعلن عن ذلك في قوله^{٢١}:

فقد والشفع والوتر ومن اقسام بالفجر

تحيرت فما ادري الـ ذبي سندي اصنع في امري

وبعد ذلك اعلن التوبة والعودة الى جادة الصواب في قوله^{٢٢}:

استغفر الله مما قلته عبثاً لغير شيء وما في الصحف مسطور

ولا يمكننا ان ننسى الجلاج الذي عرف بتصوفه وعشقه للذات الالهية فقد اتهم برفض الهوية الاسلامية ودعى بالمجاهرة بوجوب الكفر وعدم الايمان بالله في قوله^{٢٣}:

كفرت بدين الله والكفر واجب على وعند المسلمين قبيح

ولكن ما اشار اليه معاصروه وما تقولوا عليه لم يكن صحيحاً فالكفر هنا بمعنى الستر اي انه ستر بدين الله وحمى به وكلن الجزء الاخر من البيت بقوله (وعند المسلمين قبيح) هو ما جعل اصحاب العلم يأخذونه مأخذاً عليه , ولكن الحقيقة هي ايمانه بوحداية الله والتمازج معه والتخلي عن ملذات الحياة والزهد عنها في قوله^{٢٤}:

عليك يا نفس بالتسلي العز بالزهد والتخلي

وقوله:

لبيك لبيك ياسري ونجواني لبيك لبيك يا قصدي ومعنائي

ويقول ابن سكرة بعد تمرده على الدين في شبابه وسخريته منه^{٢٥}:

محمد , ما اعددت للقبر والبلوى وللملكين الواقفين على القبر ؟

وانت مصر لا تراجع توبة ولا ترعوي عما يذم من الامر

ولا ننسى ابا العتاهية الذي قضى نصف حياته منغمساً في وحل التخنث والفساد , ولكنه تمسك بعروة وجدها اماناً لذاته وحماية له بعد الفناء كما في قوله ^{٢٦}:

الحمد لله الواحد الصمد فهو الذي به رجائي وسندي
عليه ارزاقنا فليس مع الله بنا حاجة احد

وقوله ^{٢٧}:

كان اهل القبور ما سكنوا الدور ولم يحيا منه احد

اما ابن حجاج فانه يؤكد ايمانه بيوم البعث ويعلم ان مصيره الى قرار الجحيم لما تمثله من كفر ومجون في شبابه ولكنه لم يعلن العودة او التوبة الى الله بل كان رده عكسياً فلم يخرج عن تمرده بل رسم لنفسه فلسفه سار عليها وهي العودة الى شرب الخمر وذلك لقناعته بان الجحيم هي مستقرة وهذا الضعف ايمانه بالتوجيه الالهي الذي يؤكد الغفران كما في قوله تعالى ((ان الله لا يغفر ان يشرك به ويغفر ما دون ذلك لمن يشاء ومن يشرك بالله فقد افترى اثماً عظيماً)) ^{٢٨}.

ومن ذلك قوله ^{٢٩}:

اسقياني فقد رأيت بعيني في قرار الجحيم اين مكاني
كل شيء قدمته لي فيه رأس مال يأوي الى الخسران
غير حب اهل الحواميم والحشر وطه وسورة الرحمن
خمسة حبهم اذا اشتد خوفي ثقتي عند خالقي واماني
قد تيقنت انهم ينقلوني من يدي مالك الى رضوان

والذي يؤكد الخروج من حلقة الرفض الاسلامي والعودة الى ثبات الهوية الدينية هو الغفران الذي نادى به اغلب الشعراء المتهاكين في اللذات بأن الله سيغفر الذنوب ولو بعد حين كما في قول مطيع بن اياس في غزله بفتاة اسمها ريم واحسب ان (ريم) يقصد بها الحياة الزائلة والملذات ^{٣٠}:

يا ريم قد تلفت روعي فما منها معي الا القليل الحقيير
فأذنبني ان كنت لم تذنبي في دنوباً ان ربي غفور

ان الشعراء المولدين ينتمون الى اسر غير عربية وبأجناس مختلفة كما يحملون ديانات مختلفة اغلبهم جاءوا عن طريق السبي فلا مفر من الدخول الى الدين الاسلامي فقد تكون الاسرة اعلنت اسلامها ظاهراً خوفاً من القمع او للشعور بالأمان في ظل قبائل عربية جعلت منهم موال يقفون بجانبهم عند الشدائد وقد نشأ الشاعر المولد في هذه الاسر التي تستبطن التعلق الديني بهويات دينية متجذرة في نفوسهم تربوا عليها عن طريق الفطرة ولم يستطيعوا ان يتناسوها فترسبت في

ذواتهم وهذا الاستبطان انتقل الى الابناء عن طريق الفطرة ايضاً مما جعلهم يؤمنون بالدين الاسلامي ظاهراً ((فالطفل اذن يقبل الاسلام في مرحلة اولى كما هو اسلاماً فطرياً بدون بحث في تفاصيل لانه يمثل جزءاً من حياته منذ الولادة و تتولى الاسرة رعاية الطفل في مسار تشكيل هذه الهوية)) (٣١) و لكن الشاعر المولد لم يقع في دائرة الفطرة و انما خرج الى حيز المجتمع و الاختلاط فضلاً عن الثقافة التي سعى اليها بينهم حيث كان موسوعي الاطلاع فلم يقف عند حد معين بل نجده يمتلك ثقافة تاريخية وادبية دينية و يتعمق في دراسة الفلسفة و المنطق و يبحث عما وراء الحياة و اغلبهم اصبح ملحداً و لم يكن هذا التوجه فقط عند المولدين غير العرب بل نجده حتى عند شعراء العرب حينما شطوا بافكارهم الى التمرد الديني و الترهل الهوياتي في حين ان كثيراً منهم قد اطلع على أغوار الدين الاسلامي و اصبح عالماً فيه مثلما قيل عن ابي النوارس بانه ((كان عالماً فقيها عارفاً بالأحكام و الفتيا بصيراً بالاختلاف صاحب حفظ و نظر و معرفة بطريق الحديث ، يعرف ناسخ القرآن و منسوخه و محكمه و متشابهه)) (٣٢)، و هذا يعني ان الصراع دار عند الشعراء المولدين بين الفطرة و الثقافة الدينية مما جعل الشاعر يتراوح بين الرفض و العودة فضلاً عن الوسط الاجتماعي الذي غرسوا فيه بملذات اسنة جعلت حالة الانجذاب لواحد تلو الآخر نحو التشئت الديني ، و قد اعترف ابو نواس ((بانه كان عبداً للوسط الاجتماعي الذي عاش فيه و انه اضطر الى هذا النوع من الزندقة الاجتماعية ليرضي نفسه و وسطه دون ان يكون له اعتقاد فيها او ايمان بنحلة من نحلها فحين سجن على الزندقة)) (٣٣) قال (٣٤) :

يارب ان القوم قد ظلموني و بلا اقتراح معطل حبسوني
والى الجحود بما عرفت خلاقه مني اليه بكيدهم نسبوني
لا العذر يقبل لي فيفرق شاهدي منهم و لا يرضون حلف يميني

و يقول ايضا في توبته و طلب عفوه للخروج من عنق الالحاد(٣٥) :

يارب ان عظمت ذنوبي كثرة فلقد علمت بان عفوك اعظم
ان كان لا يرجوك الا محسن فبمن يلوذ و يستجير المجرم
ادعوك ربي كما امرت تضرعا فاذا رددت يدي فمن ذا يرحم
مالي اليك وسيلة الا الرجا و جميل عفوك ثم اني مسلم

و قد لحقه في ذلك ابن الرومي في اثبات الهوية الدينية التي لا رجعة فيها بعد تهتك و انحلال يقول(٣٦) :

تتجافى جنوبهم عن وطئ المضاجع
كلهم بين خائف مستجير وطامع
تركوا لذة الكرى للعيون الهواجع
ورعوا أنجم الدجى طالعا بعد طالع

لو تراهم إذا هُم	خطروا بالأصابع
وإذا هم تاهوا	عند مر القوارع
واستهلت عيونهم	فائضات المدامع
ودعوا: يا مليكنا	يا جميل الصنائع
اعفُ عنا ذنوبنا	للوجوع الخواشع

و من هذه الابيات ما ورد عن باق الشعراء الانفي الذكر يتضح لنا ان العودة عند الشعراء كانت عن ايمان يقيني و لاسيما انها في نهاية العمر و هي الحقبة التي تتميز بالرجاحة و الثبات على اليقين بعد ان كانت تتارجح بين الرفض تارة و العودة خوفا تارة اخرى مما ادى الى تارجح الهوية الدينية و عدم ثباتها الى ان وصل الى احراز ثقافة حقه من ضمن الثقافات التي عرضت عليه منذ طفولته و حتى الكهولة ، فليس من السهولة ان ينسلخ الانسان – بصورة عامة – من نسله ، من هويته، من جذوره ، من ديانته و يتماهى في حياة جديدة قد تكون هي طريق الخلاص من الهاوية، و لكنها بالنسبة له تبقى في حيز الرفض القسري الذي يحاول فيه الشاعر الحد من تلك الهيمنة و تمزيق رحم الدين الاسلامي الذي يمثل له الامان للبشرية و الخروج الى هوية الديانات الفاسدة (غير السماوية) و السعي لتفتيت اللحمة الدينية (الاسلامية) التي ترسخت في قلوب المؤمنين بها قبل عقولهم و محاولة ايراد بعض الحجج و الدلائل التي تحط من الهوية الدينية و لكن الذي حصل هو ان شعراء المولدين وجدوا ان ما دعوا اليه و تمردوا عليه هو الامان و السكينة ، و اخذت المبررات تعود الى اشعارهم بشكل يتناسب و طريق العودة الى الدين الاسلامي و جعله هوية ثابتة لا خروج عنها و كما قلنا سابقا ان شعراء العرب كان لهم دور في الرفض و العودة كما في قول المتنبي حينما يتبرأ من الاسلام^(٣٧):

ان كان مثلك كان او هو كائن فبرئت حينئذ من الاسلام

او قوله يهزأ من التوحيد:

يرتشفن من فمي رشفات هن احلى من التوحيد

المتنبي من اكثر الشعراء الذين اوغلوا في حب الذات و هذا الحب يستبطن الما عميقا او شعوراً بالظلم المجتمعي و اللاهوي اللذين لم ينصفاه في حياته مما جعله يصب نار شعره المصممية على الدهر و على بعض الشخصيات التي منحت حقاً ليست بأهل له و من ثم لم يؤمن بالعدالة الالهية مما ادى الى تذبذب الهوية الدينية بين البراءة من الاسلام و التوحيد و من ثم العودة الى الايمان بالله بأبيات حلت في ثنايا قصائده المدحية و التي تلوح بالتوجه الى رفع التوحيد و جعله الورقة الراححة على الشراك بقوله مع سيف الدولة^(٣٨):

و لست مليكا هازما و لكنك التوحيد للشرك هازم

و قوله ايضا بعدم الايمان للعالم و محتواها الذي يقف بصلابة في مواجهة رياحها العاتية و لكنه يصل الى سراب ليؤكد عبر حكمته ان الدنيا تتلاشى و لا يبقى الا ديمومة الآخرة و هي الهوية الثابتة^(٣٩):

فلا مجد في الدنيا لمن قال ماله و لا مال في الدنيا لمن قال مجده

و ايضا من الشعراء العرب الذين ضاقت بهم الارض ، و حرمتهم احقيتهم في ان ينالوا مكانه تعلي من شأنهم فما حاد بهم الى الكفر لان القدر الالهي لم ياندهم فضعف تعلقهم بالهوية الدينية كما في قول المعري^(٤٠) :

اسقني يا اسامة من عقار مدامة

اسقنيها فانني كافر بالقيامة

و لم يقف عند حد الكفر بل تعداه الى الاشارة الى الفرض القسري للإسلام بالسيف عندما يتسلل الخوف الى النفوس النافرين و كيفية تقبلهم للدين الاسلامي كهوية ثانوية ظاهرة الى جانب الهوية المبطنة كما في قول المعري^(٤١) :

الا فانعموا و احذروا في الحياة ملما سمي زوال النعم

اتوكم بالقول و الحسام يسد به زاعم ما زعم

تلو باطلا و جلوا صارما و قالوا صدقنا ، فقلنا نعم!

افيقوا فان احاديثهم ضعاف القواعد و المد عم

زخارف ما ثبتت في القلوب عمى عليكم بهن المعم

ثم عاد ليثبت تمسكه بهوية لا تراجع عنها و هي الايمان بالله و التاكيد على ان ما نادى به هو سراب لا وجود له و ان الحياة زائلة كما في قوله^(٤٢) :

دنياك دار شرور لا سرور بها و ليس يدري اخوها كيف يحترس

و بذا يكون قرار العودة الى الهوية الاسلامية من قبل الشعراء غير العرب و حتى بعض شعراء العرب قرارا حتميا عندما ينتهي المطاف الى رجاحة العقل مع تقدم العمر و الشيخوخة فلا يصح الا الصحيح فتتدنى الهوية الابوية التي نسل منها الشعراء المولدين غير العرب ، و تعلو الهوية الاسلامية التي تمثل اليقين الحق الذي يرتبط فيه رضى العقل و الروح و الثبات عليها و تحقيق الرجوع المحمل بندم على كل ما اقترفه تجاه الدين و ما حمله من ضياع التشتت.

الخاتمة:

ان الضياع والتشتت هو المسار الهوياتي الذي نشأ عليه المولدون والذي قادهم الى هذا الطريق هو عدم الاستقرار النفسي الذي يحمل متغيرات عدة من حيث الدين والقومية واللغة , لذا وصلنا الى نتائج فيما يخص هويتهم الدينية .

- ان الضياع يحمل مفاهيم عدة تمثل الاهتزاز النفسي والذاتي مما يجعل الشعراء يعيشون في ازيمات تنبثق ومن رحم اشعارهم .
- انقياد الشاعر المولد الى ازمة الهوية وهذا ما جعله عابثاً في توجهاته الدينية والقومية والفكرية مخلفاً وراءه ذخيرة شعرية معبرة عن هويته .
- الشعور بالظلم تجاه سياسة القرض القسري للإسلام وتسلسل الخوف الى نفوس النافرين منه من الشعراء المولدون .
- التشكيك بالدين الاسلامي عبر الاندفاع وفقدان الارتكازية في اتخاذ القرار والشعور برفض القيود التي تجعله مسيراً مما ادى الى رفض سلطة الدين التي تسبب لهم البؤس .
- سلوك اسلوب الاستهزاء والسخرية من الدين وعده مظهراً من مظاهر التخلف وتقييد الحريات .
- استبطان التعلق الديني بهويات متجذرة تربوا عليها عن طريق الفطرة ولم يستطيعوا ان يتناسوها فترسبت في ذواتهم .
- بعد الرفض تكون لديهم قرار العودة الى الهوية الاسلامية وبذا تتدنى الهوية الابوية التي نسل منها المولد لتعلو الهوية الاسلامية التي تمثل اليقين الحق .



- ١- القاموس المحيط – الفيروز آبادي – مادة ضيع
- ٢- دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة – د. يحيى هويدي -٢١٧ .
- ٣- المصدر نفسه – ٢٢٨ .
- ٤- المصدر نفسه- ٢٣٩ .
- ٥- المصدر نفسه- ٢٤٠ .
- ٦- الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي – د. صلاح الدين احمد الجماعي – ٧٨-٧٩.
- ٧- ينظر: معجم مصطلحات علم الاجتماع – جيل فير بول – ترجمه انسام محمد – ٧٠-٧١ .
- ٨- المعجم الوسيط – مجمع اللغة العربية – مادة هوي ٧.
- ٩- المعجم الفلسفي –مراد وهبة – ٦٦٦
- ١٠-الحفاظ على الهوية والثقافة الاسلامية – د. عبد العزيز عثمان التويجري -٣ .
- ١١-الكليات – لابي القباء الكفوي – تحقيق د. عدنان درويش , محمد المصري – ٢٥٧ .
- ١٢-معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية – د. عبدالعزيز عبدالله الدخيل -١٢١.
- ١٣-المعجم الفلسفي -٦٦٧ .
- ١٤-لسان العرب – ابن منظور – مادة ولد . وينظر القاموس المحيط مادة ولد , ينظر اساس البلاغة – الزمخشري مادة (ولد) .
- ١٥-المعجم الوسيط – ١٠٥٦ .
- ١٦-الهوية والاختلاف في الرواية النسوية في المغرب العربي – سعيدة بن بوزة – ٢١٩.
- ١٧-المصدر نفسه -٢١٨.
- ١٨-المصدر نفسه -٢١٨.
- ١٩-مراحل تشكل الهوية الدينية – محمد بن جمعة – ٢.
- ٢٠-الهوية والاختلاف في الرواية النسوية في المغرب العربي – ٢٢٣.
- ٢١-يتيمة الدهر – للشعالبي – ١: ٣٨٧.
- ٢٢-المصدر نفسه-١: ٣٩٣.
- ٢٣-ديوان الحلاج -٨١.

- ٢٤-المصدر نفسه - ٢٤.
- ٢٥-المصدر نفسه- ٢.
- ٢٦-يتيمة الدهر- ٣: ٢٩.
- ٢٧-ديوان ابن العتاهية -
- ٢٨-سورة النساء - ايه : ٤٨.
- ٢٩-يتيمة الدهر - ٣-٣٧.
- ٣٠-اخبار مطيع بن اياس - ٢٢.
- ٣١-مراحل تشكل الهوية - ٤.
- ٣٢-طبقات الشعراء - ابن المعتز - ٢١٠ , ينظر العصر العباسي الاول - شوقي ضيف - ٢٢٢.
- ٣٣-ابو نؤاس والكفر بين مؤيديه ومعارضيه - خيرية عجرش - ١٠٥.
- ٣٤-ديوان ابي نؤاس - ٦١٨.
- ٣٥-المصدر نفسه - ٧١٦.
- ٣٦-ديوان ابن الرومي -
- ٣٧-ديوان المتنبي - ١٢٣٤.
- ٣٨-المصدر نفسه ١٢٣١.
- ٣٩-المصدر نفسه ٣٩٩.
- ٤٠-ديوان المعري ٩٨.
- ٤١-المصدر نفسه ١١٣.
- ٤٢-ديوان اللزوميات - م ٢ : ٨٧٥.
- ٤٣-المصدر نفسه - م ٢ : ٦٤٣.



ثبت المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- ابو نؤاس والكفر بين مؤيديه ومعارضيه - خيرية عجرش - مجلة العلوم الانسانية العدد ١٤-٢٠٠٧م.
- اساس البلاغة - الزمخشري - تحقيق عبدالرحيم محمود - دار المعرفة - بيروت - د.ت .
- الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي - د. صلاح الدين احمد الجماعي - مكتبة مديولي.
- الاغاني - ابو الفرج الاصفهاني - تح: قمي الحسين - منشورات دار ومكتبة الهلال - بيروت - ٢٠٠٢م.
- ديوان الحلاج - تحقيق لويس ماسينيون - الجريدة الاسيوية - المطبعة الوطنية بباريس - ١٩٣١م.
- ديوان ابن الرومي - تحقيق حسين نصار - مركز تحقيق التراث - ط٢ - الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٣م.
- ديوان ابي نؤاس برواية الصولي - تحقيق الدكتور بهجت عبدالغفور الحديثي - هيئة ابو ظبي للثقافة والتراث - دار الكتب الوطنية ٢٠١٠م.
- شرح ديوان المتنبي - عبدالرحمن البرقوقي - مؤسسة هنداوي - مصر - ٢٠١٢م .
- طبقات الشعراء- ابن المعتز - تحقيق عبدالستار احمد فراج - دار المعارف - مصر .
- العصر العباسي الاول - شوقي حنين - دار المعارف - القاهرة - ط ٨.
- القاموس المحيط - الفيروز آبادي - راجعة واعتني به : محمد الشامي , زكريا جابر احمد - دار الحديث - القاهرة - ٢٠٠٨ م.
- الكليات - لابي البقاء الكوفي - تحقيق - د. عدنان درويش , محمد المصري - مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٩٩٥م.
- اللزومات - ابو العلاء المصري - دار الكتب العلمية - بيروت - ط ١ - ١٩٨٣م.
- لسان العرب - ابن منظور - ط ٣ - دار الصادر - بيروت - ١٤١٤ هـ.
- مراحل تشكل الهوية الدينية - محمد بن جماعة - ٢٠١٤م.
- معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية - د. عبدالعزيز عبدالله الدخيل - دار المنهاج - عمان - ٢٠٠٥م.
- معجم مصطلحات علم الاجتماع - جيل فيربول - ترجمة : اسنام محمد - مكتبة علم الاجتماع .
- المعجم الفلسفي - مراد وهبة - دار قباء الحديثة - ٢٠٠٧م.
- معجم الوسيط - مجمع اللغة العربية بالقاهرة - ط ٥ - ٢٠١١م.
- الهوية والاختلافية في الرواية النسوية في المغرب العربي - سعيدة بن بوزة - دار نينوى - ط ١ - ٢٠١٦م.
- يتيمة الدهر في محاسن اهل العصر - لابي منصور عبدالملك الثعالبي - شرح وتحقيق : د. مفيد محمد قميحة - دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان - ط ٣ - ١٩٨٣م.



منصات إلكترونية تعليمية لتعليم اللغة العربية للأطفال

د. عائشة بنت مرشود حميد الحربي *

أستاذ مشارك جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

Email: Ay.1430@hotmail.com

د. ملاك عبد الواحد عثمان *

أستاذ مساعد / جامعة طيبة سابقاً

Email: malakphd@gmail.com

الملخص باللغة العربية :

هدف هذا البحث إلى وضع مقترح لبيئة تعليمية تفاعلية لتعليم اللغة العربية للنشء، توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك وتويتر)، وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف، ووضع الواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية، من خلال تقنيات متعددة، كما أنها تمكن المعلمين من إجراء الاختبارات الإلكترونية، وتوزيع الأدوار، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل، وتساعد على تبادل الأفكار والأداء بين المعلمين والطلاب، ومشاركة المحتوى العلمي؛ مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية. ويخلص التعليم المدمج عبر المنصات الإلكترونية الطلبة من عوائق الوقت والتكلفة، كما أن استخدام اللغة العربية الفصحى وآدابها من الطلبة سيزداد من خلال تبادل الآراء مع أقرانهم من الطلبة، والانضمام إلى المنتديات اللغوية التعليمية والثقافية، وتنظيم اللقاءات مع الطلبة الآخرين باستخدام اللغة العربية، عبر هذه الوسائل الإلكترونية الحديثة؛ لأنه يمنحهم الفرصة لاستخدام اللغة؛ ومن ثم فإن ثقتهم بأنفسهم تمكنهم من اللغة، وتعمل على نمو كفاياتهم اللغوية نموًا متسارعًا والفائدة، وتطور مفردات معجمهم اللغوي تطويرًا أكثر؛ وعلى هذا فهدفنا من إنشاء المنصة التعليمية أن يمتلك النشء الفرصة الكافية للتفاعل، واستخدام البرامج اللغوية من خلال التكنولوجيا الحديثة استخدامًا أنيقًا جميلًا كجمال الفصحى. وهي منصات ذات مرونة تعمل على تطوير المهارات اللغوية الأربعة: (الكتابة، والقراءة، والاستماع، والمحادثة) على حدٍ سواء.

الكلمات المفتاحية: إدارة التعلم، الإنترنت، ويبيكس، فيس بوك، الباقات.

Summary

The goal is to develop a proposal for an interactive educational environment to teach Arabic to young people and employ web technology, and that combines the advantages of electronic content management systems with social media networks (Facebook and Twitter).

The environment interactive enables teachers to publish lessons and goals, set assignments, and implement educational activities, through multiple technologies, as it enables teachers to conduct electronic tests, distribute roles, divide students into work groups, and help teachers exchange scientific ideas, share ideas. Which helps to achieve high-quality educational outcomes.



The integrated education through electronic platforms saves students from the obstacles of time and cost, in this case the students save the effort. The use of the standard Arabic language and literature of the students will increase through the exchange of views with their peers from among the students, joining the educational and cultural forums and the educational, cultural forums. Others, using the Arabic language, through these electronic means and modern technology; Because it gives them the opportunity to use the language, and therefore, their self-confidence enables them to learn the language, and it works on the rapid growth of their linguistic competence and the development of their lexical vocabulary more, and accordingly, when our goal of establishing the educational platform is that young people have the opportunity, sufficient for interaction. Linguistic use through modern technology is elegant and beautiful, just like the beauty as classical Arabic. Flexible platforms that develop the four language skills: (writing, reading, listening, and speaking) alike.

Keywords: learning management, internet, webex, facebook, packages.

المقدمة:

تَعَلَّم اللغة العربية الصحيحة للنشء مهم للغاية؛ لتحسين حياة المرء، وهو أهم وسيلة لتغيير حياة الأفراد، حيث يُسهم التعليم في زيادة المعرفة واكتساب المهارات وتطوير الشخصية، ومن الجدير بالذكر أن النطق الصحيح للغة العربية يُعزِّز الهوية، ويزيد الثقة بالنفس، ويحافظ علي لغة القرآن. وتُعَدُّ الكتابة والقراءة الخطوة الأولى في التعليم، حيث يتم تناقل معظم المعلومات عن طريق الكتابة اليدوية أو الإلكترونية أو قراءتها، وقد أسهمت وسائل التكنولوجيا في تطوير مختلف وسائل التعليم خلال السنوات الأخيرة مع تطور تقنيات الحاسوب والهاتف المحمول، وفي هذا البحث سيُوضَّح كيفية إنشاء منصة للتعليم عن بُعد مُخصَّصة في تعليم اللغة العربية فقط.

وتتيح هذه المنصة لمعلمي اللغة العربية في كل البلدان العربية فرصة الوصول إلى الطلاب الذين قد لا يتمكنون من التسجيل في فصول دراسية تقليدية، مثل: العرب في بلاد المهجر، حيث تتيح هذه المنصة فرصة كبيرة لفئة الطلاب الذين يحتاجون إلى دروس إضافية وفقًا لجداولهم الزمني الخاص بهم، وفي الأوقات التي تناسبهم. وقد زادت أعداد المدارس والمؤسسات التي تقدِّم خدمات التعليم عبر الإنترنت بشكل كبير، وأصبح التعليم عن بُعد عبر الإنترنت طريقة تكنولوجية قابلة للتطبيق في العديد من البلاد، كما أن هذا النوع من التعليم يوفِّر مرونة هائلة، من حيث قدرة الطالب على الاستفادة من تلك الخدمات التعليمية طوال أيام الأسبوع، وفي أي وقت خلال اليوم، حسب اختلاف التوقيت بين البلدان، ويُفَضِّل العديد من الطلاب تلقِّي الدورات الدراسية عبر الإنترنت؛ لأنها توفِّر قدرًا هائلًا من المعلومات الإضافية، التي تساعد على الإلمام بالمنهج الدراسي بشكل جيد. كما يؤدي التعليم عبر الإنترنت دورًا مهمًا في مساعدة الأفراد على الوصول إلى مستوى متطور من التعليم، الذي يركِّز على تلقِّي الطالب للمعلومة بشكل متميز، بالإضافة إلى تنمية الأفكار بشكل مستمر من خلال التنوع بين الوسائل التعليمية المختلفة.



- مشكلة البحث:

١. التّقدّم العلمي والتكنولوجي والطفرة التي شهدتها العالم؛ أحدثا خللاً في اللغة العربية؛ مما أدّى إلى ظهور لغة خليط بين العربية واللغات الأخرى.
٢. ظاهرة استخدام مصطلحات دخيلة على اللغة العربية الفصحى.
٣. عدم وجود مؤسسات قادرة على تعريف الناس وحثّهم على ضرورة الاهتمام باللغة العربية ومكوّناتها.
٤. تدنّي مستوى الطلاب في الإملاء، وكثرة أخطائهم اللغوية، وعدم قدرتهم على التعبير السليم، فضلاً عن الضعف الحاد في الجوانب النحوية والصرفية.

- أهداف البحث:

هدف البحث إلى إنشاء منصة تعليمية لتدريب الطلاب والنشء، وإعدادهم على النطق السليم الصحيح للغة العربية، وبعدهُ هذا الهدف من أكثر الأهداف المطلوب تحقيقها في هذه المرحلة. هذا بالإضافة إلى تعزيز هويتنا العربية من خلال نافذة تعليمية تضمّ كوكبة من معلمي اللغة من مختلف الدول العربية.

- أهمية البحث:

مع إغلاق الجامعات والمدارس في معظم دول العالم - بسبب الانتشار الواسع لوباء كورونا- سارع العديد من الدول بإنشاء منصّات التعلّم عبر الإنترنت واستخدامها لتقديم العديد من الدورات التدريبية، ضمن مستويات مختلفة للطلاب والأكاديميين وحتى العاملين في مجالات الصحة أو الفنون الإبداعية. وقد تحوّلت فكرة التعليم للتعليم الإلكتروني بوصفها وسيلة أساسية لضمان استمرار العملية التعليمية، وتقديم مصادر تعليمية بديلة للطلاب لمواجهة جائحة كورونا.

ويقدّم موقع تعليم مداخل تربوية جديدة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها، تعتمد على التكنولوجيا بصورة كبيرة، ويؤكد هذا الموقع أن هذه الطرق يمكن أن تتكامل مع الطرق التقليدية لتعليم اللغة العربية. ويوضح البحث الحالي كيفية تحقيق هذا التكامل عملياً، بالإضافة إلى أنه يعرض طرقاً لربط التعليم بالثقافة الشعبية وتقنية المعلومات، ويحلّل وسائل التواصل الاجتماعي (فيسبوك، وتويتر، ويوتيوب)، ويؤكد نظرية الذكاء التواصلي ومجتمع المعرفة، ويبرز تطبيقات البحوث العلمية والعصبية في التعليم على مدى العقود السابقة.

- مفهوم المنصّات التعليمية الإلكترونية:

يمكن تعريف منصة التعلم الإلكترونية بأنها: برنامج حاسوبي في شكل مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت. وتوفّر هذه الخدمات للمدّربين والمتعلمين وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية المعلومات والأدوات والموارد اللازمة لدعم هذه العملية وتعزيزها، تحت إشراف جهة تعليمية موثوقة. ويُعرف هذا البرنامج الحاسوبي بمنظومة إدارة التعلم (System Learning Management).



ويمكن عدّ المنصات التعليمية أنها تطوّر طبيعي للتعلّم عن بُعد، والتعلّم عبر المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي. وقد بدأ التعلّم عن بُعد منذ عقود خلت، عبر وسائط مكتوبة كالرسائل البريدية والصحف، ثم وسائل التسجيل المسموعة والمرئية، كالمذياع والمسجلات الصوتية والتلفاز. ونشأ التعلّم عبر المواقع الإلكترونية مع انتشار الإنترنت والتوسّع في انتشار مواقع التواصل الاجتماعي، ثم ظهرت المنصات التعليمية الإلكترونية وتطوّرت مع تطبيقات الهواتف المحمولة.

منظومة إدارة التعلّم (SLM) System Learning Management :

تسمح منظومة إدارة التعلّم للمشرف/ة بإدارة المادة التعليمية ابتداءً من وضع الجدول الأكاديمي وتسجيل الطلاب، ومروراً بإضافة المحاضرات والواجبات، والتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور، وانتهاء بتقييم الطالب/ة، ورصد الدرجات وتقديم النتيجة النهائية، هذا بالإضافة إلى التقارير الأكاديمية الفصلية والسنوية. ويمكن بناء منظومة إدارة التعلّم باستخدام أي لغة من لغات البرمجة المعروفة مثل: جافا (Java) ، ونت (.Net) ، أو بي إتش بي (php) ، وربطها بأي قاعده بيانات معروفة مثل: س كيول سيرفر (SQL Server) .

وستستعرض الباحثتان طريقة إطلاق منصة تعليم لتعليم اللغة العربية وآدابها وتحفيظ القرآن الكريم.

إنشاء المنصة الإلكترونية التعليمية من ناحية الترخيص:

وضعت المملكة العربية السعودية لوائح وقوانين لإنشاء منصة إلكترونية، والخطوات التي وضعتها وزارة التجارة والاستثمار هي:

١. فتح سجل تجاري من خلال الإنترنت.

٢. دفع فاتورة السجل التجاري ورسوم عضوية الغرفة التجارية من خلال نظام السداد.

إنشاء منصة تعليمية إلكترونية من الناحية القانونية:

يجب الإجابة عن هذه التساؤلات قبل بثّ الموقع:

١. شكل المؤسسة: من سيمتلك المنصة؟ في أي دولة سيتم التأسيس؟ ومن هم الشركاء؟ وما واجباتهم تجاه الشركة؟ وما واجبات الشركة تجاههم؟ ومن يأخذ القرارات؟

٢. الملكية الفكرية.

٣. المحتوى: من سيقدم المحتوى؟ ومن سيمتلك المحتوى؟ مدرسون لتدريس المواد أو كتابة المادة العلمية. من سيكون المالك للمادة العلمية: المنصة، أم المحاضر، أم الاثنين معاً؟

٤. العلامة التجارية: هل سيتم تسجيل العلامة التجارية؟ وفي أي دولة سيتم التسجيل؟



٥. **حقوق النشر:** مثل العلامة التجارية، وعلاقات العمل، ومن يمتلك الـ (copyright) أو حق النشر أو المؤلف؟ وأين يُسجّل هذا الحق؟
٦. **عقود التطوير والإدارة:** من سيُطوّر المنصة؟ هل سيُعيّن موظفون لتطوير المنصة، أم أن المنصة ستُعيّن شركة خاصة بتطوير المواقع؟ وما طبيعة عقد التطوير وشروطه؟
٧. **وسائل الدفع والعقود مع البنوك:** هل سيكون هناك وسائل دفع إلكترونية على المنصة؟ ما شروط البنوك؟
٨. **شروط الخصوصية والسرية:** كثير من الدول تطلب أن يكون لدى الموقع شروط للخصوصية والسرية للعملاء، كيف ستتعامل المنصة مع ذلك؟

طريقة عمل منصة إلكترونية:

للدخول على المنصة في أي وقت من خلال اسم مستخدم وبريد إلكتروني، يستطيع المعلم التواصل مع طلابه، ورفع المحتوى التعليمي عليها، وإضافة المتعلمين داخل غرف حوار ومناقشة وتبادل الآراء والمعلومات حول تعلّمهم. وقد أُستخدام نظام ويبكس التعليمي في تلقي الدروس المباشرة، ويتضمّن نظام تعليم بداخله مجموعة من نظم إدارة المحتوى ونظم إدارة التعلّم، ويستطيع المعلم من خلاله التفاعل عبر البريد الإلكتروني وغرف الحوار ولوحات التفاعل.

صفحات النظام:

يحتوي الجدول (١) على الصفحات الأساسية لنظام تعليم، مع شرح مبسّط على كل رابط.

اسم الصفحة	فكرة عامة عن محتوى الصفحة
الصفحة الرئيسية	كل الخصائص والروابط والخدمات الموجودة على الصفحة الرئيسية منها: شرح طريقته التدريس، والباقات التعليمية الموجودة، ورابط المعلمين.
صفحات التسجيل	يتيح هذا الرابط للمستخدمين تسجيل الطلاب؛ لتلقي دروسهم في اللغة العربية والإملاء.
الخدمات الإلكترونية التعليمية ✓ تعليم اللغة العربية ✓ تحفيظ القرآن ✓ خدمة تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	يساعد هذا الرابط المسجلين في النظام على الاستفادة من خدمات نظام تعليم في خطوات سهلة وبسيطة.
الباقات التعليمية	يوضّح هذا الباب لمستخدمي النظام كيفية البحث عن باقة مناسبة.
الاستعلام والمتابعة	يمكن للمستخدمين من خلال هذا الباب معرفة كيفية متابعة الطلبات التي قدّموها، والاستعلام عن الشهادات.



الصفحة الرئيسية:

تنقسم الصفحة الرئيسية لنظام تعليم إلى عدة أجزاء، انظر إلى الشكل (١)، وتتضمن هذه الأجزاء:

معلومات عامة تفيد المستخدم الجديد غير المسجل في الموقع، الذي يرغب في التعرف على خدمات الموقع التعليمية، وكيفية التدريس، والباقات التعليمية المعروضة، وكيفية التسجيل في الموقع التابع لها.

كما أن هناك بعض الخصائص والروابط الأخرى التي تمكن الجهات المسجلة في النظام من الاستفادة من الخدمات التي توفرها الهيئة عبر هذا النظام في أي وقت. ويمكنك الدخول عن طريق اسم المستخدم وكلمة المرور المضافة سابقاً.



شكل (١): الصفحة الرئيسية لموقع تعليم.



شكل (٢): الصفحة الرئيسية لموقع تعليم.



صُممت دوراتنا على يد خبراء وهي متوافقة مع معايير تعلم اللغة العربية

اعرف المزيد عن دوراتنا

شكل (٣): الصفحة الرئيسية لموقع تعليم.



اختر من بين مئات المعلمين 100٪ من ذوي الخبرة من ذوي الخبرة في تعلم اللغة العربية الفصحى و المتحمسون لتعليم طفلك وتعزيز الهوية العربية

شكل (٤): الصفحة الرئيسية لموقع تعليم.

صفحة التسجيل:

لكي يتسنى لمستخدم جديد الاستفادة من الخدمات التعليمية لنظام تعليم، فيجب أولاً قيام الجهة (سواء الوالدين، أو شركة، أو جهة حكومية أو بحثية) بالتسجيل وإنشاء حساب خاص على النظام.

ولإنشاء حساب جديد على النظام يُتَّبَع ما يأتي:

أ. أسفل الصفحة الرئيسية لنظام تعليم، انقر على سجّل الآن، ليظهر لك الشكل (٥) كما هو مبين في الأسفل

مرحباً بك أيها الوالد/أيّتها الوالدة!

سجّل باستخدام:



أو

سجّل بريدك الإلكتروني

البريد الإلكتروني

كلمة المرور

إنشاء حساب

شكل (٥): صفحة التسجيل لموقع تعليم.

ب. هناك إمكانية للتسجيل بحساب قوقل، أو فيس بوك، أو أبل، كما واضح في أعلى الصفحة.

ويمكنك من خلال هذا القسم:

- ✓ الدخول على النظام باستخدام البيانات (اسم المستخدم وكلمة السر) الخاصة بالمستخدم (سواء كان فرداً، أو شركة، أو جهة حكومية أو بحثية).
- ✓ استرجاع كلمة السر في حالة نسيانها.

للدخول إلى النظام يُتَّبَع ما يأتي:

١. في جزء تسجيل الدخول، في مربع النص اسم المستخدم، اكتب اسم المستخدم الذي أدخلته في أثناء عملية التسجيل.
٢. اكتب كلمة السر التي حدّدتها في أثناء عملية التسجيل.
٣. انقر على دخول.
٤. يتم إرسال بريد إلكتروني إليك (للفرد صاحب الحساب مباشرة/ أو للمفوض بالنسبة للجهات)، يحتوي على رابط تفعيل الحساب؛ لتقوم بالنقر عليه لإتمام عملية تفعيل حسابك في النظام.

معلمك للغة العربية الفصحى
الخاص بك، في أي وقت وبأي
مكان



عرض الباقات

شكل (٦): صفحة الباقات لموقع تعليم.

اختر مدة الباقة

شهر

ر.س.

شهر

تجدد كل شهر

ثلاثة أشهر

ر.س.

شهر

تجدد كل 3 أشهر

10% خصم

سنة

ر.س.

شهر /

تجدد كل 12 أشهر

اختر المدة الاسبوعية لباقتك

30 دقيقة في اليوم

2 أيام في الأسبوع

شكل (٧): صفحة الباقات لموقع تعليم.

تقديم طلب شهادة:

يمكن للأفراد والمؤسسات المُسجّلين في نظام تعليم تقديم طلب الحصول على شهادة من الأجهزة المعتمدة من قِبَل النظام بعد إتمام ساعات تعليمية معتمدة واجتياز اختبارات.

لتقديم طلب طباعة شهادة مطابقة:

١. في الصفحة الرئيسة لنظام تعليم، من شريط الارتباط الأفقي؛ انقر على الخدمات الإلكترونية.



٢. في صفحة الخدمات الإلكترونية، انقر على طلب شهادة.

الاستعلام والمتابعة:

- يتيح نظام تعليم لمستخدميه من المؤسسات، والشركات، والأفراد إمكانية متابعة حالة الطلبات التي قدّموها.
- الاستعلام عن طالب.
- الاستعلام عن شهادات.

طرق تقديم المحتوى:

تعدُّ منصة تعليم من المنصّات التي تعتمد على فيديوهات اليوتيوب والشرح للوسائط المرئية والمسموعة، وفي الوقت نفسه تعدُّ منصات كتابية وتبادل للرسائل النصية. وهي منصة تعتمد على المواقع التعليمية بكل ما تشمل من فيديوهات ونصوص وغيرها، وفي حالة التواصل المباشر أعتد ويكس التعليمي، وهو برنامج تعليمي افتراضي.

توصيات الدراسة:

١. الاهتمام بنشر اللغة العربية الفصحى عبر منصات تعليمية، عن طريق إنشاء الصفحات والمجموعات الخاصة بذلك.
٢. إقامة المسابقات والفعاليات التي تشجّع النشء على الانخراط فيها، والمشاركة بكل فاعلية في كافة الأنشطة التي ترفع من مستوى اللغة العربية لديهم.
٣. التعاون الكبير بين المؤسسات التعليمية والمراكز المعلوماتية للقيام بدراسات مستمرة ودورية؛ لمعرفة مستوى اللغة العربية لدى الطلاب.
٤. تأكيد دور المدرسين والمعلمين للطلبة والتلاميذ على أهمية اللغة العربية، وبيان أن الابتعاد عن اللغة هو ابتعاد عن الهوية التي ينتمون إليها.

المراجع:

- Briefing Paper, House of Common, P. Bolton, 2018
- India Brand Equity Foundation (IBEF), July 2020
- <https://www.efrontlearning.com>
- <https://educationdata.org>
- <https://www.capitalwatch.com>
- <http://assets.kpmg/content/dam/kpmg/in/pdf/2017/05/Online-Education-in-India-2021.pdf>
- <https://kess.kedi.re.kr>
- <https://www.docebo.com>



الروابط في الخطاب القانوني: دراسة تداولية (*)

أ. البتول بنت محمد بن حسن السقاف - طالبة دكتوراه - جامعة أم القرى - مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

Email: A_Alsaggaf@hotmail.com

الملخص:

تمثل دراسة الظواهر اللغوية التداولية في الخطابات العربية مجالاً أساساً في البحث اللغوي الحديث.

والخطاب القانوني أحد الخطابات التي أنتجت اللغة العربية، ويتميز بتقنيات لغوية ونصية وخطابية تنتظم على نحو يعالج الصياغة التشريعية والقانونية. والبحث في "الروابط" مدخل مهم لفهم هذا النوع من الخطابات؛ فهي أحد عناصر البنية التركيبية التي تؤدي وظائف خطابية تتحقق بها إنجازية الخطاب.

واتبع في البحث المنهج التداولي لدراسة الروابط، وذلك على مجموعة مختارة من المدونات القانونية، يستقصي فيها العناصر الربطية التداولية التي تسهم في إنجاز الخطاب القانوني.

وتوصل لاستنتاج عددٍ من السمات الوظيفية للروابط في الخطاب القانوني، التي جاء توظيفها بما يحكمه السياق وأغراض المتكلم، ويحقق التفاعل بينه وبين المخاطب.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب القانوني، الروابط، الاستثناء، الشرط، المنهج التداولي، التداولية، المتكلم، المخاطب، الصياغة التشريعية، أغراض الكلام، التفاعل اللغوي، ظروف الكلام.

المقدمة:

تتميز اللغة العربية بسمات وخصائص على مستوى البنية تجعل منها نظاماً لغوياً متكاملًا يتيح للمتكلم والمخاطب إبلاغ الرسالة اللغوية وفهمها من منطلق ذلك النظام.

وتظهر بعض السمات والخصائص التي تميز كل خطاب عن الآخر على مستوى الاستعمال، بحيث تفهم دلالة الخطاب لا من تركيبته البنائية وحسب؛ وإنما من دلالاتها التداولية، والوظائف اللغوية السياقية التي يتوجه بها المتكلم نحو المخاطب. ويعد الخطاب القانوني أحد الخطابات التي أنتجت اللغة العربية، وتتمثل في خطاب المدونات القانونية التي يشكل البحث فيها مجالاً خصباً لرفد البحث اللغوي بنظر يقوم على سبر خصائص الخطابات المختلفة بغية الوصول إلى نتائج تعمق فهم اللغة على مستوى البنية وعلى مستوى الاستعمال.

* بحث مستل من رسالة ماجستير بالعنوان نفسه، أجزت من قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، بإشراف: أ.د/خالد بسندي، عام ١٤٤١هـ.



والبحث في "الروابط" مدخل مهم لفهم هذا النوع من الخطابات؛ فهي أحد عناصر البنية التركيبية التي تؤثر في الخطاب، حيث تقوم فيه بالربط بين عنصرين تركيبيين من حقهما الربط.

ويفترض البحث أن للروابط أهمية خاصة في دراسة الخطاب القانوني؛ نظرًا إلى إسهامها في وضع التشريعات التي تبنى عليها أحكام قانونية. فالروابط تنتظم في الخطاب القانوني على نحو يظهر فيه تأثير العوامل الخطابية والسياقية.

وللمتكلم الدور الأبرز في توظيف هذه الروابط بما يخدم مقاصده وأغراضه من التشريع، وسلطته نافذة في توجيه المخاطب بالقانون، هذا التوجيه الذي يأخذ بعين الملاحظة تشكيل الروابط في النص بما ينعكس على دورها في الخطاب.

فالروابط في الخطاب القانوني دور خاص يميزها عن العناصر التركيبية الأخرى؛ فهو خطاب تشريعي يتضمن الأحكام القضائية وتنفذ بموجبه، على نحو ينسجم مع الطبيعة التشريعية للخطاب.

ومن أهداف هذا البحث دراسة خطاب لغوي معاصر وتخصصي كالخطاب القانوني، الذي يكشف عن أوجه التغير والنمو في استعمال اللغة، وتنوع أساليب الروابط وتوظيفها في الخطاب، وهذا من جملة الأهداف التي تسعى اللسانيات إلى تحقيقها. إضافة إلى معرفة تصنيف الروابط في الخطاب القانوني، وتحليل استعمالاتها في نماذج مختارة، وبحث مقاصد المتكلم باستعمال لغوي بعينه. وتحليل اللغة التشريعية تحليلًا يقوم على بحث أوجه الاستعمال الممكنة للروابط بما يحقق المقاصد التشريعية.

وتهتم هذه الدراسة بالإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما السمات التركيبية / النصية للروابط؟
- كيف تحلل هذه الروابط تداوليًا؟
- ما دور طرفي الخطاب في معالجة الروابط في الخطاب القانوني؟
- هل تكتسب الروابط قيمة خاصة في الخطاب القانوني بوصفه خطابًا تشريعيًا؟ أم إنها تقوم بذات الوظائف التي تقوم بها في سائر الخطابات؟

ويأتي اعتماد المنهج التداولي في البحث استجابة لطبيعة التساؤلات التي يطرحها، وهي تساؤلات تهدف إلى توضيح طبيعة الروابط في الخطاب القانوني. والاستدلال عليها بتتبع أهم الروابط في نماذج مختارة من المدونات القانونية في اللغة العربية، والبحث في استعمالاتها ووظائفها في الخطاب، وهو ما نحتاج معه إلى تحليل نصي تداولي.

وسيعالج البحث هذه الروابط في سياقها الذي تربط فيه بين عنصرين من حقهما الربط، بالتطبيق على نماذج مختارة من المدونات القانونية العربية التشريعية. لصعوبة حصر جميع الروابط أو جميع المدونات المكتوبة باللغة العربية لتعددتها تشعبها بما يفوق إمكانات هذا البحث، فتم الاقتصار على عينة لأبرز الروابط والسمات الخطابية وأوضحها، بما يحقق الغرض منه.

ويأتي ذلك التحليل في أربعة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم الروابط

المبحث الثاني: الخطاب القانوني ووظائفه

المبحث الثالث: العلاقة بين المشرع والمخاطب القانوني

المبحث الرابع: نماذج من الروابط المستعملة في الخطاب القانوني: الاستثناء، والشرط.

المبحث الأول: مفهوم الروابط

الربط في اللغة يعني الشد والربط، يقال: (رَبَطَ) الشيء يربطه بالكسر، ويربطه بالضم، وربطه ربطاً (شده فهو مربوط ورببط)، والرباط: الفؤاد كأن الجسم ربط به.^(١٣١) فالمعنى اللغوي العام للربط هو: الوثاق الذي يربط شيئاً بآخر.

ويستفيد المعنى الاصطلاحي للربط من المعنى اللغوي فهو في الاصطلاح: قرينة لفظية على اتصال أحد المترابطين بالآخر^(١٣٢). فالمترابطان قد يكونا جملتين أو مفهومين أو شرط وجواب أو معطوفين، أو غيرها من الثنائيات التي تحتاج الروابط للتأليف بينها.

أما (الرابط) فهو الأداة التي تحيل إلى الربط، عرفه الكفوي أنه: "اللفظ الدال على معنى الاجتماع بين الموضوع و المحمول"^(١٣٣)، وتدرج العناصر اللغوية المتلازمة كالمسند والمسند إليه، والمضاف والمضاف إليه، تحت تصنيف الموضوع والمحمول، كما هو الحال مع غيرها من العلاقات المتلازمة في الخطاب.

واستعمل مصطلح (الروابط) لدى النحاة ضمن تصنيف الأدوات والحروف، ووضعت لها مصنفات خاصة، كما في مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام، ومعاني الحروف للرماني، وغيرها من المصنفات^(١٣٤)، التي استقصى فيها النحاة عدداً من الأدوات والحروف الروابط، وبحثوا الإمكانات النحوية والدلالية لتلك الأدوات في سياقها التركيبي، والدور الذي تقوم به في تحديد المواقع الإعرابية لعناصر الجملة، وتوجيه سياق الكلام، وتحديد المعاني الدقيقة التي يريد المتكلم في اختيار أداة رابطة بعينها.

وفي اللسانيات التداولية يستعمل مصطلح الربط (Junction) للتعبير عن العنصر الذي ينشئ العلاقات بين الأحداث والجمل المعبرة عنها، وتتخلص هذه العلاقات في الجمع بين التراكيب، وفي العلاقات التي تكون بين المساحات والأشياء التي في هذه المساحات^(١٣٥)، فالربط بهذا المفهوم نسيج كامن في النص يجمع بين التراكيب في النص والمرجع الذي

(١٣١) انظر: ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، مادة (ربط)، ص ١١٠٨.

(١٣٢) انظر: حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص ٢١٣.

(١٣٣) الكفوي، الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ت: عنان درويش و محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٢، ص ٤٨٢.

(١٣٤) تحدث النحاة عن الأدوات والحروف ودورها الدلالي، منهم: ابن هشام، في مغني اللبيب، والمالقي في رصف المباني في شرح حروف المعاني، والرماني في معاني الحروف، وغيرهم.

(١٣٥) انظر: بوجراند، روبرت، النص والخطاب والإجراء، ص ٣٤٦.



تحليل إليه، بل إن إنتاج النصوص يتأسس على مدى بنائها على قاعدة متينة، و"ينظر إلى مشكلة الربط على أنها أساس وشرط لا يخضع لإجراءات إنتاج النص"^(١٣٦)، فلا يكون هناك نص إلا إذا تحقق الربط فيه شرطاً أساساً له^(١٣٧).

ويتجلى الربط في نص ما باستعمال الأدوات الروابط، فمن هذه الأدوات نستشف وجود الربط بين الجمل، ومن ثمَّ نحدد حدود النص، ونتبين طبيعته وطبيعة تكوينها لخطاب متكامل. فدورها لا يقف عند سماتها الشكلية التركيبية بل يتعدى ذلك إلى دور تداولي يجعل منها ذات دلالات في البنية العميقة للنص. فهي متصلة " بملابسات المقام والتفاعل (Interaction) بين أطراف الحوار"^(١٣٨)، ودراسة هذا الموضوع تداولياً تأتي من ارتباطه بالسياق والمقام " فالمستويات الثلاثة – (مادون الجملة، والجملة، وما فوقها) – في دلالتها ترتبط بالمقام ارتباطاً واحداً، وهذا الارتباط يعتمد طرफا التواصل في تركيب الكلام وتحليله"^(١٣٩)، "ذلك أن المقام يتكون من مجموعة العناصر المصاحبة للحدث اللغوي كالمرسل والمخاطب والزمان والمكان وعدد المشاركين والحديث اللغوي وطبيعة المجتمع والوضع السياسي أو الاقتصادي؛ إن كان له دور في بناء وتحليل التركيب اللغوي وغيره... وتتعلق من خلالها مقاصد تخص المكان والزمان وهينة المتكلمين"^(١٤٠)، وكلها علاقات تتشكل في النص، وتنعكس على الخطاب، وتظهر بتفعيل دور الأدوات الروابط فيه، "فالنص مثل العالم الذي ينقله أو يصوره يتكون من عناصر بينها علاقات، هذه العلاقات تؤدي بأدوات الربط"^(١٤١)، في حين تمثل هذه الأحداث عالم الخطاب^(١٤٢).

وتؤكد اللسانيات الحديثة التماسك بين أجزاء النص ووحداته ناتج عن الربط بين المكونات الشكلية والمعنوية المكونة له، " فالتماسك هو محصلة الربط بين العناصر داخل الجملة، " فهناك علاقة تماسك بين العناصر داخل الجملة المتصلة لنص ما بحيث تكون الكلمة أو شبه الجملة مرتبط بكلمة أو أشباه جمل أخرى"^(١٤٣)، "فقوة الربط تكمن حقيقة في العلاقات المعنوية المتضمنة"^(١٤٤). وبذلك يكون التماسك قاعدة الربط التي ينطلق منها الخطاب ليكون خطاباً منجزاً، فتماسك الخطاب جزء من بناء اللغة وتوظيف استعمالاتها لتحقيق أهدافه وأغراضه، وهذا يتطلب من المتكلم والمخاطب إدراك السمات العامة وخصائص الاستعمال التي تحكم ورود الروابط في خطاب ما على نحو إبلاغي منجز.

فتحليل استعمالات الروابط تداولياً أحد الوسائل التي يفهم بها مدى تحقق الربط في الخطاب، وأثره على تحقيق الأهداف الإنجازية له بالتفاعل بين المتكلم والمخاطب.

^(١٣٦) هاينه من، فولفجانج. فيهفجر، ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض، ١٩٩٩، ص ٢٥.

^(١٣٧) انظر: السابق، ص ٢٥.

^(١٣٨) هاينه من، فولفجانج. فيهفجر، ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص ١٦١.

^(١٣٩) السابق، ص ٤٤.

^(١٤٠) السابق، ص ٤٣.

^(١٤١) الزناد، نسيج النص، ص ٤٣.

^(١٤٢) السابق، ص ٤٤.

^(١٤٣) براون، ج. ب.، ويول، ج. تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطني، ومنير التركي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٧، ص ٣٠.

^(١٤٤) السابق، ص ٢٣٣.



القانون في مفهومه العام هو التشريع الذي ينظم أمراً ما، وهو في الاصطلاح الحديث: "مجموعة قواعد تنظم نشاط الأشخاص في المجتمع، وتقوم على احترامها سلطة، توقع الجزاء على من يخالفها"^(١٤٥)، ويمتاز هذا التشريع بكونه مكتوباً صادراً عن سلطة مختصة^(١٤٦)، فالنص المكتوب وثيقة ملزمة تقوم عليه مؤسسات الدولة والمؤسسات القانونية والدينية والتعليمية وغيرها من المؤسسات^(١٤٧).

والخطاب القانوني المقصود في هذا البحث، هو الخطاب التشريعي الذي يمثل "التحقيق الفعلي للغة القانونية في مجال التشريع"^(١٤٨)، أي التمثل اللغوي للقوانين التي تستنبط منها الأحكام القضائية، ويأتي وصفه بالخطاب كونه مؤلفاً من وحدات تتجاوز حدود الجملة"^(١٤٩)، وموجهاً إلى مخاطب في سياق تفاعلي معين، وهو خطاب توجيهي "يهيمن فيه الادعاء على الاعتراض، وهذا نموذج للحجاج التوجيهي. وهذا لا تتجرد فيه الحجة بصورها وأشكالها عن مضامينها"^(١٥٠)، فالحجة التي يتضمنها الخطاب القانوني هي ما تجعل منه خطاباً تتفاعل فيه عناصر التخاطب لأغراض تداولية تحقق الغرض الذي يريده المشرع أو القانوني.

ولأنه يمثل استعمالاً لغوياً محدوداً بمجال القانون؛ اكتسب وصفه بـ(الخطاب القانوني). فالخطاب هو الحيز الذي تظهر فيه اللغة، " والخطابات عموماً هي التحقيقات الفعلية لما كان من اللغة في حيز الإمكان أي اللسان، بشرط أن تكون هذه التحقيقات مقصودة ومبنية على التفاعل لأجل غايات مقصودة"^(١٥١)، فعنصر الغاية من الخطاب أحد العوامل التي تسهم في تكوينه والتفاعل بين المتكلم والمخاطب.

ويذكر في فقه القانون (Jurisprudence) أن " اللغة المستخدمة في التشريع هي قمة اللغة القانونية المتخصصة"^(١٥٢) ، في مقارنة مع المستويات اللغوية القانونية الأخرى الشائعة في مجال القضاء والمحاماة، وتتصدر لغة التشريع الخطاب القانوني لما تحويه من خصائص وسمات خاصة من أهمها أن " اللغة القانونية في مجال التشريع لغة واضحة معينة محددة غير غامضة... موجزة... خالية من الأخطاء والعيوب الإملائية النحوية والصرفية والطباعية"^(١٥٣)، وهي سمات ترتكز عليها لغة القانون عموماً وتكون على نحو أدق وأبرز في لغة التشريع.

ويؤثر هذا -بطبيعة الحال- في استعمال الروابط في الصياغة اللغوية للقانون، من حيث الدقة والوضوح، والتعبير عن أغراض المشرع، ما جعلها تشكل أبعاداً سياقية تداولية خاصة بهذا الخطاب.

(١٤٥) الشخيلي، عبد القادر، الصياغة القانونية: تشريعاً، فقهاً، قضاءً، محاماة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٤، ص ٢٣.

(١٤٦) انظر: الشخيلي، عبد القادر، الصياغة القانونية: تشريعاً، فقهاً، قضاءً، محاماة، ص ١٨.

(١٤٧) انظر: بيومي، سعيد، لغة القانون في ضوء علم النص: دراسة في التماسك النصي، ص ٣٥٥.

(١٤٨) علوي، عبد السلام إسماعيلي، الحجاج والقانون، ج ٣، ص ٢٨٨-٣٣٥. ضمن الحجاج مفهومه ومجالاته: دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الحديثة، إعداد: حافظ إسماعيلي

علوي، عالم الكتب الحديث، الأردن- إربد، ٢٠١٠، ج ٣، ص ٢٩٣.

(١٤٩) شارودو، باتريك ومنغو، دومينيك، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري وحماي صمود، المركز الوطني للترجمة، تونس، ٢٠٠٨، ص ١٨١.

(١٥٠) علوي، عبد السلام، الحجاج والقانون، ص ٢٩١.

(١٥١) علوي، عبد السلام، الحجاج والقانون، ص ٢٩٢.

(١٥٢) الشخيلي، عبد القادر، الصياغة القانونية: تشريعاً فقهاً قضاءً محاماة، ص ٨٨.

(١٥٣) نفسه.

لذا تتطلب دراسة الخطاب القانوني معرفة التراكيب والأساليب العربية التي وظفها المشتغلون بعلم القانون في صياغة النصوص القانونية على اختلاف أنواع مدوناتها؛ والبحث في الخصائص والسمات التي تمثل مستوى من مستويات اللغة العربية المعاصرة المتخصصة.

إضافة إلى ذلك، تتضافر العديد من العوامل التداولية غير اللغوية في تحليل الخطاب القانوني، مثل: السياق، الافتراض المسبق، الكفاية التداولية، والمعرفة المشتركة بين أطراف الخطاب^(١٥٤)، ومبدأ التعاون، فالسياق اللفظي والمقامي عاملان مهمان في تحليله وفهمه^(١٥٥)، كذلك الافتراض المسبق الذي يقوم على افتراض مجموعة من المفاهيم المسبقة تمثل معاني مضمرة في الخطاب، يتعاون أطرافه بحسب مبدأ التعاون- في إدراكها لإنجاز العملية التواصلية، " فلكي ننجز تداولية خطاب ما علينا... النظر خلف الأشكال والبنى الواردة في النص... والتركيز على مفاهيم تفسيرية مثل المعرفة الخلفية والمعتقدات والتطلعات"^(١٥٦)، فالعملية التواصلية لتفسير الخطاب تمر عبر تحليل البنية التركيبية والخلفية السياقية التي تشكلها، وهي في الخطاب القانوني تبدأ بتحليل التراكيب التي يكتسب بها الخطاب القانوني خصائصه الخطابية، والآليات التي وظفت بها الروابط بما يحقق ذلك.

المبحث الثالث: العلاقة بين المشرع والمخاطب القانوني

إن البحث في علاقة اللغة بمستعملها ومتداوليها أحد الأسس التي يقوم عليها البحث التداولي. فالمتكلم والمخاطب هما طرفا التخاطب في أي خطاب، حيث ينقل الخطاب من المتكلم أو (المخاطب) إلى المستمع أو (المخاطب) وبذلك تتم عملية التخاطب.

وأحداث الكلام التي يقوم عليها الخطاب، أحداث تتصل بخلفية مشتركة لدى المتكلم والمخاطب، وتظهر في العديد من الجوانب اللغوية والاجتماعية التي تشكل السياق المشترك، فأحداث الكلام ترتبط " بالمعرفة المشتركة للمتكلمين، فهي الأساس الذي تصدر عنه هذه الأحداث. فالمجموعة اللسانية لا بد أن تشترك في العديد من المظاهر اللسانية والاجتماعية"^(١٥٧)، لذا تكون العلاقة بين المتكلم والمخاطب القانونيين علاقة تواصلية تنطلق من خلفية مشتركة، وتتطلب – إضافة إلى الكفاية اللغوية- كفاية تداولية تمكن من تفكيك الرموز اللغوية التي يوجهها المتكلم نحو المخاطب، وتمثل مقاصده وأغراضه من الخطاب.

وفي السياق التداولي، يوظف المتكلم الروابط في تحويل الكلام إلى أفعال منجزة مؤثرة، فدور المتكلم هو إنشاء هذا التواصل على نحو يحقق (القصدية)، وتكون الروابط أحد وسائلها، نظرًا للطاقة الدلالية التي تنشأ من استعمالها في اللغة وتجعل من الرابط وسيلة لتكيف النص مع الدلالات المقصودة منه، وتجديد العلاقات بين عناصر اللغة التي من حقها الارتباط على نحو منجز، "فعلى الرغم من أنه [المتكلم] يستطيع استعمال كثير من الأدوات إلا أن بعضًا من الأفعال لا

(١٥٤) انظر: كاظم، مرتضى جبار، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني: قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين، دار ومكتبة عدنان، بغداد، ٢٠١٥، ص ١٥٤.

(١٥٥) انظر: بيومي، سعيد أحمد، لغة القانون: دراسة في التماسك النصي في ضوء علم لغة النص، ص ٤٤٨.

(١٥٦) يول، جورج، التداولية، تر: قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ٢٠١٠، ص ١٢٨.

(١٥٧) الميساوي، خليفة، خطاب الفرد وخطاب الطبقة، أعمال ندوة: قضايا المتكلم في اللغة والخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقيروان، مارس ٢٠٠٤، دار المعرفة للنشر، تونس، ٢٠٠٦، ص ٦٤.



ينجزها إلا باستعمال اللغة بوصفه أدواته الرئيسية والأهم في التفاعل مع المرسل إليه، وهذا أحد أقوى الأدلة على سلطتها، وذلك من إنجاز بعض الأفعال اللغوية^(١٥٨). هذه الإنجازية مندمجة في بنية اللغة وتراكيبها، توظف فيها الروابط في الخطاب للقيام بدورها في توجيه مقاصد المتكلم، وإنفاذ الرسالة اللغوية التي تصل للمخاطب دون لبس أو غموض، وهو ما يعمل المتكلم القانوني (المشرع) على تحقيقه في خطابه القانوني على نحو يجعل من القانون فعلاً منجزاً موجهاً نحو المخاطب به.

وقد يلجأ المتكلم إلى الشذوذ عن قواعد اللغة لغرض يريده أو لظروف يفرضها إنتاج الخطاب، "فيحدث المرسل خرقاً للأنظمة اللغوية في أي مستوى من مستوياتها، فيعد العدول عما يعتبره اللغويون أصلاً من أبسط تمثيلات التجاوز، سواء أ كان الأصل صوتياً أم تركيبياً"^(١٥٩)، وقد تستعمل الروابط في تحقيق هذا العدول وفقاً للأغراض والأهداف التي تفرض استعمالاً لغوياً بعينه. وهو مبحث استوعبه اللغويون والبلاغيون ووظفوه في فهم طبيعة اللغة، وكيفية الاستفادة من هذه الخروقات في تعزيز إنجازية الخطاب وتحقيق مقاصد المتكلم، وطبقه المشرعون القانونيون في صياغة المدونات القانونية لاسيما التشريعي منها.

ولغة القانون لغة تخصصية تتميز بسمات لغوية خاصة لاسيما في استعمال الروابط، فقد يختار المشرع الخروج عن الاستعمال القياسي لرباط ما؛ وتوظيف هذا الاختلاف لخدمة أغراضه ومقاصده، كما في استعمال (على أن) للشرط بدلاً من الاستدراك، و(أو) للتشريك في الحكم بدلاً من التخيير، وغيرها من الاستعمالات كما سيأتي.

والمخاطب جزء من هذه العملية التواصلية، فاللغة موجهة له، وهو العنصر المستجيب في الخطاب التوجيهي، ذلك أن "خاصية التوجيه في الخطاب... تعني أن الخطاب لابد أن يكون موجهاً من متكلم إلى مستمع أو مخاطب، وهذا وجه من وجوه الاهتمام بالقصد في الخطاب، إذ إن التوجيه يستلزم بالضرورة وجود القصد في الخطاب الموجه"^(١٦٠)، "ولابد للخطاب من متلق موجه إليه يسعى إلى فهمه وفهم المقصود منه، كما أنهم اشترطوا في هذا المتلقي للخطاب أن يكون متهيئاً لفهمه"^(١٦١)، فالمخاطب مشارك في العملية التواصلية بوصفه المفسر والمحلل للرسالة اللغوية و مقاصدها. والمخاطب القانوني بهذا المعنى يكون الطرف المتلقي للخطاب القانوني والمستجيب له، والمعني بفهم مضامينه وتطبيقها، فالمواد القانونية بما تحويه من أحكام هي تمثل هذا الخطاب، وهي موجه للمخاطب بها الذي قد يكون عاملاً في مجال القانون أو معني به بطريقة أو بأخرى، وطبيعة الخطاب التوجيهي تجعل من دور المخاطب دوراً تفسيريًا وتنفيذيًا ومشاركته التداولية في فهم المعنى تأتي في طريقة تطبيقه، ففي بعض القوانين اتساع يستدل عليه بقرائن السياق اللفظي، كما قد يؤول استعمال بعض الروابط - كما في بعض صيغ الشرط والاستثناء - بتقييد الأحكام وخصوصيتها، كما يأتي:

(١٥٨) الشهري، عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب، ص ٢٢٤.

(١٥٩) السابق، ص ٢٢٥.

(١٦٠) طلحة، محمود، مبادئ تداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ٢٠١٤، ص ٥٢.

(١٦١) نفسه.



(١) الشرط

تمثل العلاقة الجزائية بين جملتي الشرط والجواب الأساس الذي يقوم عليه أسلوب الشرط، وارتباط الشرط بالجزاء يأتي ضمن علاقة تبعية، فالجزاء تابع للشرط ولا يتم إلا به.

وتناولت اللسانيات الشرط تحت تصنيف أساليب الإتياع ، كما في دراسة فان دايك^(١٦٢) وروبرت دي بوجراند^(١٦٣)، ذلك أن الشرط يتحقق بوجود موقف أو حادث معين، وفي هذا الإطار يقول بوجراند: " من الاستعمالات الأخرى للإتياع الدلالة على درجة الإمكان (المشروطية) -أي الاحتمال أو الإمكان أو الضرورة (أو عكس أي من هؤلاء)- للحوادث والمواقف، وتدل الكلمتان (إن) و (إذا) على الشرط الذي من الممكن أن يتحقق معه موقف أو حادث ما"^(١٦٤)، فالشرط ناتج عن تحقق موقف ما في زمن ما، يترتب عليه حكم، وبذلك يكون الإتياع بين الموقف والحكم، والفرض والجزاء ويستدل على هذه العلاقة بأدوات الشرط كـ(إذا) و(إن) و(مَنْ) و(ما) و(مهما)، و التراكيب الدالة عليه كـ(شريطة) و(يُشترط)، وغيرها.

وسياتي التمثيل للاستعمالات التداولية في الخطاب القانوني بالحرف (إن)، والفعل (يُشترط)، كما يأتي:

• الاشتراط بـ(إن):

عدّ النحاة (إن) أمّا لأدوات الشرط لأنها لا تخرج عن معنى المجازاة لمعنى آخر، ووجهوا دلالتها إلى الاستقبال، يقول ابن يعيش: "وحق (إن) الجزائية أن يليها المستقبل من الأفعال لأنك تشترط فيما يأتي أن يقع شيئاً لوقوع غيره. فإن وليها فعل ماضٍ أحالت معناه إلى الاستقبال"^(١٦٥)، فالدلالة على المستقبل من الزمان تكمن في أن الشرط إنما يكون فيما يأتي ويتحقق في زمن غير زمن التكلم، حتى وإن دل فعل الشرط على الماضي أو المضارع فإن أدوات الشرط تشكل سياقاً يحيل إلى الزمن المستقبل.

وقد تنوعت استعمالاتها في العربية من ذلك استعمالها في سياق النفي، أو ورودها أداة زائدة^(١٦٦)، إلا أن دراستنا هنا ستحصر في إطار وظيفتها الشرطية لارتباط هذه الوظيفة بباب الإتياع، إضافة إلى أن معنى الشرط هو الأكثر تداولاً على مستوى الاستعمال، من ذلك قوله تعالى: ﴿إِنْ يَعْلَمِ اللَّهُ فِي قُلُوبِكُمْ خَيْرًا يُؤْتِكُمْ خَيْرًا مِّمَّا أُخِذَ مِنْكُمْ﴾^(١٦٧) فالآية الكريمة مكونة من فرض ﴿إِنْ يَعْلَمِ اللَّهُ فِي قُلُوبِكُمْ خَيْرًا﴾ ، وحكم أو جزاء ﴿يُؤْتِكُمْ خَيْرًا مِّمَّا أُخِذَ مِنْكُمْ﴾، حيث استعملت (إن) لقبول هذه العلاقة بين الفرض والحكم، فتحصيل الخير يشترط أن يعلم الله الخير والإيمان في القلوب،

(١٦٢) انظر: دايك، فان، النص والسياق، ص ١٣١.

(١٦٣) انظر: بوجراند، روبرت دي، مدخل إلى علم لغة النص، ص ١١١.

(١٦٤) نفسه.

(١٦٥) ابن يعيش، موفق الدين، شرح المفصل للزمخشري، ج ٥، ص ١٠٧.

(١٦٦) انظر: الأنصاري، ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص ٣٠-٣٢.

(١٦٧) سورة الأنفال: الآية ٧٠.

فالمعنى مقيد بهذا الشرط، إضافة إلى إحالة السياق إلى معنى احتمال وافتراض وجود الخير في قلوبهم، يؤكد هذا المعنى استعراض حال المخاطبين؛ فالآية الكريمة تخاطب أسرى بدر وكان منهم من آمن بعد ذلك^(١٦٨).

واستعملت (إن) رابطاً شرطياً في الخطاب القانوني لأبعاد وظيفية وتداولية يكشفها سياق الاستعمال في الربط بين الفرض والحكم، منها: تقييد الفرض بالحكم، وإنفاذ الشرط، وتحديد العبارة القانونية على وجه دقيق، كما في المواد الآتية:

(١) لا يجوز الالتزام بدفع مال من الخزنة العامة إلا بمقتضى أحكام الميزانية، فإن لم تتسع له بنود الميزانية وجب أن يكون بموجب مرسوم ملكي.^(١٦٩)

(٢) يسري على الالتزامات التعاقدية، قانون الدولة التي يوجد فيها الموطن المشترك للمتعاقدین إذا اتحدا موطناً، فإن اختلفا موطناً سري قانون الدولة التي تم فيها العقد^(١٧٠).

(٣) يسري في شأن المفقود والغائب الأحكام المقررة في قوانين خاصة، فإن لم توجد فأحكام الشريعة الإسلامية^(١٧١).

ففي المادة (١) جاء الفرض منفياً (بلم) (لم تتسع له بنود الميزانية)، والحكم عليه بـ (وجب أن يكون بموجب مرسوم ملكي) حيث تمثل الجملة جملة الجزاء أو الحكم، والربط بينهما كان باستعمال (إن) التي أسهمت بتقييد الحكم بالشرط، فدفع المال بما لا تتسع له فروض الميزانية يستلزم حكماً بأن يكون بموجب مرسوم ملكي، إضافة إلى معنى تقليل الاحتمال؛ فهناك افتراض من سياق المادة بعدم كفاية بنود الميزانية لتغطية المدفوعات (فإن لم تتسع ...) وهذا الافتراض ناتج من رغبة المشرع استقصاء الواقع التداولي للمادة من كافة جوانبه، وحصر الاحتمالات ومعالجتها قانونياً بما لا يدع للمخاطب مجالاً للحيرة فيما يستجد من حيثيات الحكم عند انتقالها لواقع التطبيق.

أما المادة (٢) فهي توضح حكم الالتزامات التعاقدية في حال اختلف موطن المتعاقدين، فالفرض (اختلفا موطناً) مقترناً حكماً و جواباً بـ (سرى قانون الدولة التي تم فيها العقد). وهو فرض احتمالي، يفرضه المشرع لاستقصاء كافة جوانب الحكم، وتأتي (إن) في سياق العبارة الشرطية لهذا الافتراض التفصيلي المتعلق بالمادة، لإضافة قيد على الشرط.

الأمر ذاته في المادة (٣) حيث يفترض المشرع أنه قد لا تكون هناك أحكام خاصة بالغائب والمفقود، ويقيد هذا الفرض بالعمل بـ (أحكام الشريعة الإسلامية) عند تعذر وجود القوانين الخاصة بالغائب والمفقود، هذا التقييد أحالت إليه (إن) في سياق استعمالها الجزائي، فربطت (إن) بين الفرض والحكم للدلالة على إلزاميته، وتعلق الفرض بالحكم على وجه الوجوب.

ونخلص مما سبق أن استعمال (إن) أداة للشرط في النص القانوني، جاء في سياق افتراض حالة جديدة على سبيل الاحتمال قد تنشأ عند تطبيق الحكم الأصل، بوضع حكم فرعي افتراضي تنصده (إن) المسبوقه بالفاء الاستثنائية لاستئناف حكم فرعي جديد محتمل مرتبط سياقياً وموضوعياً بالحكم السابق، والفرض باستعمال (إن) يأتي مقيداً بالحكم أو الجزاء وهي

(١٦٨) والمقصود بها على وجه التحديد الرسول - صلى الله عليه وآله وسلم - العباس بن عبد المطلب - رضي الله عنه - . انظر: البيهقي، أبو محمد، معالم التنزيل في تفسير القرآن،

ج٢، ص١٣٢.

(١٦٩) النظام الأساسي للحكم، الصادر بالأمر الملكي رقم ٩/أ بتاريخ ٢٧/٨/١٤١٢، المادة ٧٣.

(١٧٠) القانون المدني رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨، المادة ١/١٩.

(١٧١) القانون المدني رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨، المادة ٣٢.

بذلك تختلف عن الروابط الشرطية الأخرى في اشتمال الجملة على الفرض وجزاءه، فالمتكلم يوجه الفرض ويلحقه بالشرط، هذا الاستعمال أفاد منه المتكلم في مواكبة الحالات التي تستجد لدى المخاطب القانوني في واقع تطبيق الحكم، وإلزامه بالأحكام الموضوعية للفروض في المادة القانونية التي تصاغ "البيان حالة افتراضية قد تقع وقد لا تقع خروجاً عما تقرر قبلها"^(١٧٢)، وهي حالة تكون في المستقبل من الزمان، ولمزيد من التوسع في التحولات التي تطرأ على الواقعة القانونية وما يترتب عليها من توسع في الحكم القانوني، وهو تفاعل سياقي تداولي يقوم عليه الخطاب القانوني.

• الاشتراط بالفعل (يُشْتَرَطُ):

في الغالب لا تصنف الأفعال المبنية للمجهول ضمن الأدوات في الكتب النحوية، التي تقتصر على الأدوات الاسمية والحرفية والأفعال المبنية للمعلوم. والفعل المبني للمجهول من الصيغ التي يشيع استعمالها في إنجاز الوجوب في العبارة القانونية سواء أكانت في نص تشريعي أو قضائي، وتحمل هذا المعنى إلى جانب دلالات تستشف من السياق، كما في الأفعال (يُمنح، يُصرف، يُحكم، يُفصل، تُكوّن...)، إضافة إلى دورها في الربط بين عناصر المادة القانونية الواحدة، و(يُشْتَرَطُ) من الصيغ التي تستعمل لإنجاز الشرط في المادة القانونية، فيكون استعمالها موجباً للشرط، ولازمًا للمخاطب بالحكم القانوني. كما في النماذج الآتية:

(١) يُشْتَرَطُ لصحة الوفاء؛ أن يكون الموفي مالكاً للشيء الذي وفي به، وأن يكون ذا أهلية للتصرف فيه.^(١٧٣)

(٢) يُشْتَرَطُ فيمن يعمل بحاراً:

أ- أن يكون قد أتم من العمر ثماني عشرة سنة.

ب- أن يكون حاصلاً على شهادة تتيح له العمل.

(٣) لا يُشْتَرَطُ لصحة التزام المُتَاب أن يكون التزام المنيب صحيحاً أو غير قابل للدفع.^(١٧٤)

يتصدر المادة (١) الفعل المبني للمجهول (يُشْتَرَطُ) وهي تعمل عمل أداة الشرط في الجملة التي يتكون الحكم فيها من فرض (صحة الوفاء)، وجزاء (أن يكون الموفي مالكاً للشيء الذي وفي به)، فالجزاء ملزم لحصول الفرض، وتحقق هذه الدلالة باستعمال الفعل المتصدر الجملة.

تضمنت المادة (٢) بالفعل (يُشْتَرَطُ) وهي مادة تضمنت تقسيماً تفصيلياً لاشتراطات يضعها المتكلم يقيد بها المواصفات الشخصية للبحار، واستعمل لإنجاز هذه الدلالة الشرطية الفعل (يُشْتَرَطُ)، وربط بينها وبين الاشتراطات بـ(أن يكون) كما هو واضح في المادة.

(١٧٢) حسن، علاء عبده سالم، الجملة في نص القانون المدني اليمني: دراسة تركيبية دلالية (رسالة ماجستير)، ص ١٧٣.

(١٧٣) القانون المدني رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨، المادة ١/٣٢٥.

(١٧٤) القانون المدني رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨، المادة ٤٢٨.



في المادة (٣) استعمال المتكلم الفعل المبني للمجهول (يُشْتَرَطُ) مسبقاً بأداة النفي (لا) في دلالة على نفي الجزاء عن الفرض في المادة القانونية، فأن يكون (التزام المنيب صحيحاً أو غير قابل للدفع) شرطان غير ملزمٍ تحققهما لنفاذ الحكم المتمثل في الفرض (صحة التزام المناب).

وفي جميع النماذج السابقة استعمال الفعل المبني للمجهول (يُشْتَرَطُ) للربط بين الفرض والحكم على نحو يوجب ارتباطهما الشرطي في حالة الإثبات، ونفي هذا الارتباط في حالة النفي، وفي جميع الحالات سبق الجزاء بتركيب (أن يكون) للربط بين الفعل (يُشْتَرَطُ) والجزاء المترتب عليه، وتختلف عن صيغ الشرط الأخرى أن استعمالها للشرط يكون مباشراً ما يجعل المخاطب في حالة تنبه للحكم الشرطي في المادة القانونية من بداية الجملة.

ونخلص من العرض السابق أن استعمال أدوات الشرط للربط بين وحدات الخطاب القانوني، يأتي لبيان الحكم في الحالات التالية:

- تقييد الحكم، كما في استعمال (إن) الشرطية.
- الربط بين الفرض والحكم نفيًا أو إثباتًا، كما في استعمال الفعل المبني للمجهول (يشترط) المثبت أو المنفي بـ (لا).

(٢) الاستثناء

تنوعت دراسة الاستثناء أسلوباً لغوياً بين عددٍ من التخصصات اللغوية، فقد درسه النحاة والمفسرون والأصوليون، وبها يتحقق الربط بين أجزاء الجملة وبين المستثنى والمستثنى منه عبر أداة، لذلك تعد الأدوات الدالة على الاستثناء من الأدوات الروابط التي ينجز بها الربط، في النصوص وتكتمل بها أجزاء الخطاب. وأقر النحاة للاستثناء أدوات بعينها وفي هذا الإطار يقول ابن جني: "وحرفه المستولي عليه (إلا)، وتشبه به أسماء وأفعال وحروف؛ فالأسماء غير وسوى، والأفعال ليس ولا يكون وعدا وخلا وحاشا، والحروف حاشا وخلا" (١٧٥)، فأدوات الاستثناء تتنوع ما بين اسمية وفعلية وحرفية كما ذكر، وهذه الأدوات تتفق في استعمالها في سياق الاستثناء لإفادة مخالفة المعنى بين عبارة وأخرى، فالاستثناء في معناه العام يأخذ معنى مخالفة حكم ما بعد أداة الاستثناء ما قبلها، يقول: "معنى الاستثناء أن تخرج شيئاً ممّا أدخلت فيه غيره أو تدخله فيما أخرجت منه غيره" (١٧٦)، فالفصل يتم بين ما بعد الأداة وما قبلها للدلالة على المخالفة في الحكم، فوجه التفريع أنها تفرع المعنى وتربط أجزاء العبارة في الوقت ذاته.

وعُدَّ الاستثناء من التخصيص، فهو إخراج جزء من كل، وخاص من عام، فالمستثنى يأخذ حكماً جزئياً خاصاً يخرج به من حكم المستثنى منه، والإخراج قد يكون "بعموم لفظ متقدم أو بحكمه أو بالمعنى" (١٧٧)، فيكون مستثنى من لفظ المستثنى منه أو من حكمه أو من معناه، كما في استثناء (فاطمة) في عبارة: (حضرت النساء إلا فاطمة) حيث استثنيت (فاطمة) من لفظ المستثنى منه (النساء)، واتخذت وضعاً خاصاً.

(١٧٥) ابن جني، أبو الفتح عثمان، اللمع في العربية، ص ٦٦.

(١٧٦) نفسه.

(١٧٧) ابن عصفور، أبو الحسن علي، شرح جمل الزجاجة، تح: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨، ج ٢، ص ٣٨٠.



والتخصيص على هذا النحو يرتبط بوجود أدوات الاستثناء التي تربط الخاص بالعام، والجزئي بالكلي، وهو ما يحقق الربط في الخطاب.

وفي الخطاب القانوني يتضح استعمال هذه الأدوات على نحو يحقق الربط بين أجزاء الحكم القانوني، فالجمله التي تتكون من المستثنى منه والمستثنى وأداة الاستثناء تحمل ضمن هذا التركيب بعداً تداولياً في توظيفه لتحقيق مقاصد المتكلم من الخطاب. وهو ما سيتم تحليله بناءً على الاستعمالات التداولية لأدوات الاستثناء المختارة الآتية:

• الاستثناء بـ (إلا):

استعملت (إلا) للاستثناء في العربية على نحو جعلها تصنف بأنها أهم أدواته^(١٧٨)، لتعدد استعمالاتها ومواقع ورودها في الكلام، فهي تدل على المخالفة بين المستثنى والمستثنى منه، كما تدل على تخصيص المستثنى أو تقييده، كذلك تدل على المغايرة إذا استعملت وصفية^(١٧٩)، فضلاً عن أنها تؤثر دلاليًا في استعمال بقية الأدوات وفي دلالتها على الاستثناء، حيث تستعمل أدوات مثل: (غير) و(سوى) في الدلالة على ما تدل عليه (إلا) في بعض استعمالاتها.

وأورد النحاة للاستثناء تصنيفات بحسب موقع المستثنى من المستثنى منه والإثبات والنفي، فهناك الاستثناء التام الذي يذكر فيه المستثنى منه، وهو يتفرع إلى: متصل يكون المستثنى جزءاً منه، ومنقطع ليس المستثنى جزءاً منه، والمفرغ الذي لا يذكر فيه المستثنى منه^(١٨٠)، فمن المتصل الموجب: قوله تعالى: ﴿وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ﴾^{١٨١} المستثنى (ما ملكت أيمانكم) جزء من المستثنى منه (المحصنات من النساء) فاتصل به، والمنقطع كقوله تعالى: ﴿فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ إِلَّا إِبْلِيسَ﴾^(١٨٢)، وفيه لم يكن المستثنى (إبليس) جزءاً من المستثنى منه (الملائكة)، فكان الانقطاع بينهما. أما المفرغ فمثاله قوله تعالى: ﴿هَلْ هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ﴾^(١٨٣) فهو استثناء مسبق باستفهام ولم يذكر فيه المستثنى منه، فكان مفرغاً دالاً على الحصر.

ويستضاء بهذه التصنيفات في معرفة موقع الأداة ودورها في الربط لاسيما في استعمالاتها في سياق القانون تأخذ (إلا) أهمية خاصة لتمثيلها أحد وسائل تقييد الحكم القانوني، كما يظهر في المواد الآتية:

(١) لكل دائن ولو لم يكن حقه مستحق الأداء أن يستعمل باسم مدينه جميع حقوق هذا المدين، إلا ما كان منها متصلاً بشخصه خاصة أو غير قابل للحجز.^(١٨٤)

(١٧٨) انظر: السامرائي، فاضل، معاني النحو، ص ٢٤٦.

(١٧٩) انظر: السابق، ٢، ص ٢٦٠.

(١٨٠) انظر: السامرائي، فاضل، معاني النحو، ج ٢، ص ٢٤٦-٢٤٨.

(١٨١) سورة النساء: الآية ٢٤.

(١٨٢) سورة الحجر: الآيتان ٣٠-٣١.

(١٨٣) سورة الأنبياء: الآية ٣.

(١٨٤) القانون المدني رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨، المادة ١/٢٣٥.



(٢) لا تفرض الضرائب والرسوم إلا عند الحاجة وعلى أساس من العدل.^(١٨٥)

(٣) للمساكن حرمتها، ولا يجوز دخولها بغير إذن صاحبها، ولا تفتيشها، إلا في الحالات التي يبينها النظام.^(١٨٦)

(٤) لا تقسم تركة إلا بعد إخراج ما يجب إخراجها من رأس التركة وتنفيذ الوصايا.^(١٨٧)

(٥) وتكون القسمة بينهم بالتساوي، إلا إذا وجد اتفاق أو نص يقضي بغير ذلك.^(١٨٨)

تأتي المادة (١) في سياق إثبات يتضمن استثناءً متصلاً، يتكون من المستثنى منه (جميع حقوق المدين)، وأداة الاستثناء (إلا)، والمستثنى منه (ما كان منها)، يرتبط هذا التركيب بالحكم المتصدر في المادة، بأنه فرع مستثنى عنه، وتقوم (إلا) بدورها في هذا التفريع بالربط بين العام المتمثل بجملته الحكم الأساس المتصدرة المادة القانونية (لكل دائن ولو لم يكن حقه مستحق الأداء أن يستعمل باسم مدينه جميع حقوق هذا المدين)، لتخصيصه بجملته الاستثناء (إلا ما كان منها متصلاً بشخصه خاصة أو غير قابل للحجز)، هذا التخصيص يستفيد منه المخاطب في تحليل ما يمكن أن يخرج عن الحكم الذي تقره المادة القانونية.

في المادة (٢) يقر المشرع حكماً بعدم فرض الضرائب والرسوم إلا عند الحاجة وعلى أساس من العدل، جاء هذا الحكم متصلاً بـ (لا) الناهية، دون إيراد لفظي للمستثنى منه، ما يجعله يصنف تحت تصنيف (الاستثناء المفرغ)، فيكون لـ (لا) الناهية و (إلا) الدور الأكبر في توجيه معنى الحكم، فالحكم المنهي عنه (لا تفرض الضرائب والرسوم) بقيد (الحاجة وعلى أساس من العدل)، فهي عبارة تفريعية مقيدة دالة على الحصر، تربطها (إلا) بالحكم، ويختلف التقيد عن التخصيص في أن الأول يأتي ضمن سياق النهي، ويأتي الثاني في سياق الإثبات كما مر في المادة (١)، وهو تحديد يستنتج من السياق.

كذلك في المادة (٣) تستأنف المادة بحكم حرمة المساكن (للمساكن حرمتها)، يليه استثناء مفرغ عن هذا الحكم يتصدره نهى، فالنهى عن (دخولها بغير إذن صاحبها، ولا تفتيشها) يتفرع عنه قيد عبرت عنه (إلا) والمستثنى الذي يلحقها (الحالات التي يبينها النظام)، فالدخول للمساكن مقيد بالحالات التي يبينها النظام، واستعملت (إلا) للربط بين هذا القيد والحكم المتفرع منه الذي يقرر خصوصية المساكن، وإفادة معنى القصر.

يُدرج الاستثناء في المادة (٤) تحت تصنيف (الاستثناء المنقطع) لانقطاع المستثنى منه (قسمة التركة) من المستثنى (إخراج ما يجب إخراجها من رأس التركة وتنفيذ الوصايا). جاء هذا الاستثناء ضمن دلالة قصر المستثنى على المستثنى منه، وهو استعمال لـ (إلا) يأتي في سياق نفي الحكم وفي عن هذا الاستعمال يقول بيومي: "كثيراً ما يحتاج المشرع... إلى هذه الصيغة (النفي + الاستثناء) لقصر معنى الفعل القانوني على الفاعل دون غيره"^(١٨٩)، فالفعل القانوني في المادة التي تتضمن النفي والاستثناء تضمن هذا القصر.

(١٨٥) النظام الأساسي للحكم، الصادر بأمر ملكي رقم ٩٠/أ بتاريخ ٢٧ / ٨ / ١٤١٢، المادة ٢٠.

(١٨٦) النظام الأساسي للحكم، الصادر بأمر ملكي رقم ٩٠/أ بتاريخ ٢٧ / ٨ / ١٤١٢، المادة ٣٧.

(١٨٧) القانون المدني رقم (١٤) لسنة ٢٠٠٢ م، المادة ٨٤.

(١٨٨) القانون المدني رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨، المادة ٢٨٣/١.

(١٨٩) بيومي، سعيد أحمد، لغة القانون: دراسة في التماسك النصي في ضوء علم لغة النص، ص ٢٨٢.

وفي المادة (٥) يختلف سياق الاستثناء حيث يأتي ضمن تصنيف (الاستثناء المفرغ)، وهو ما لا يذكر فيه المستثنى منه، ونلاحظ اقتران أداة الاستثناء (إلا) بأداة الشرط (إذا)، فالمستثنى جملة شرطية، وهذا الاستعمال الذي يجتمع فيه الشرط والاستثناء يكون في الحالات التي يقرر فيها المتكلم تقييد حكمه بشرط ما، فيكون الحكم معلق التنفيذ عند وجود هذا الشرط الاستثنائي، فالأصل أن القسمة تقسم بالتساوي على المقتسمين، بشرط أن لا يوجد اتفاق أو نص يقضي بغير ذلك. " ويستعمل الصائغ القانوني، أداة الاستثناء (إلا) قبل أداة الشرط، للدلالة على تخويل المخاطب بالقاعدة القانونية حقاً أو صلاحية مع تقييد ذلك الحق أو تلك الصلاحية بقيد معين"^(١٩٠)، وهذا ينطبق على الاستثناء المقترن بالشرط في المادة المذكورة.

ومما سبق عرضه نستنتج أن الاستثناء بـ (إلا) تنوع وروده في الاستعمال القانوني للربط بين أجزاء المادة القانونية على نحو يفيد التخصيص أو التقييد، فالتخصيص يكون للمثبت من المواد في الاستثناء المتصل، في حين يكون التقييد للمنفى منها على نحو يهيئ المخاطب لقبول الجزء المستثنى من الحكم مخصصاً أو مقيداً بحسب ما يقره المشرع في المادة القانونية. فالإثبات يحيل المخاطب لما يخصه، والنفي يهيئ المخاطب لقيد في الشق الآخر من المادة، وقد يكون في ذلك إخلالاً وإبهاماً، يقول بيومي: " إن لغة القانون وهي تنزع إلى الوضوح وتتوخى الحقيقة لا المجاز؛ لا تميل إلى استثناء شيء من شيء لا يدخل فيه تناولاً لما قد يسببه ذلك من إبهام في وقوف المخاطبين بأحكام القانون على مدلول النص (القاعدة القانونية التي يتضمنها) فضلاً عن اتخاذ ذريعة للتأويل الذي قد يبعد بالاستثناء عن ومن المشرع ومراده منه"^(١٩١)، فالنفي الوارد في صدر القاعدة القانونية يشد المخاطب لمعرفة المنهي عنه وهي تقنية تأثيرية يستعملها المتكلم لجذب المخاطب.

ويأتي استعمال هذا الأسلوب في القانون عندما يتضمن الحكم القانوني نفيًا أو نهياً؛ ليكون الاستثناء مؤشراً على حظر حالة ما، " [فأكثر] ما يلجأ المشرع إلى الاستثناء في لغة القانون في النصوص التي تتضمن الحظر وعدم الجواز، فيقطع الاستثناء هذا الحظر ويقصره على حالة معينة"^(١٩٢)، كذلك عندما يكون المستثنى شرطاً تكون العبارة مقيدة للحكم أو الصلاحية المخولة للمخاطب في المادة القانونية.

• الاستثناء بالفعل (يُسْتثنَى):

قد يرد الاستثناء في الخطاب القانوني بإشارة صريحة من الفعل المبني للمجهول (يُسْتثنَى) للدلالة على وقوع الاستثناء في العبارة، واستعمال صيغة المبني للمجهول في القانون من الاستعمالات الدارجة "للدلالة على الوجوب، بحيث يجرّد النص القانوني الإدارة من أي صلاحية تقديرية"^(١٩٣)، " ولترتيب أثر قانوني بصورة حتمية وتلقائية"^(١٩٤)، وهو ما نجده في استعمال (يُسْتثنَى) التي يستأنف بها المتكلم حكماً إلزامياً جديداً مستثنى من الحكم الذي يسبقها. كما في الأمثلة الآتية:

(١٩٠) شطناوي، علي خطر، أصول الصياغة القانونية، ص ١٥٣.

(١٩١) بيومي، سعيد أحمد، لغة القانون: دراسة في التماسك النصي في ضوء علم لغة النص، ص ٢٧٩.

(١٩٢) السابق، ص ٢٨١.

(١٩٣) شطناوي، علي خطر، أصول الصياغة القانونية، ص ٨٧.

(١٩٤) السابق، ص ٨٨.



(١) لا يجوز أن ينص في نظام الجمعية على أن تؤول أموالها عند حلها إلى الأعضاء أو ورثتهم، أو أسرهم، ويُستثنى من ذلك الإعانات والمعاشات إن اتفق ذلك مع غرضها. (١٩٥)

(٢) يُستثنى من أحكام المادة السابقة الرهان الذي يعقده فيما بينهم المتبارون شخصياً في الألعاب الرياضية، ولكن للقاضي أن يخفض قيمة هذا الرهان إذا كان مبالغاً فيه. (١٩٦)

ففي المادة (١) نلاحظ استعمال الفعل (يُستثنى) للدلالة على استثناء حكم أموال الإعانات و المعاشات وفصلها عن حكم أموال الجمعية، لذلك عبر عنها بحكم مستقل إذ حملت (يُستثنى) معنى الاستثناء وتصدرت جملة استثنائية تحمل معنى الحكم المستثنى.

كذلك في المادة (٢) تصدرت (يُستثنى) الجملة المعبرة عن حكم مستثنى من مادة سابقة لها، وتمثل حكماً مستثنى ملحق بحكم المادة السابقة.

فرغم إفادتها معنى الاستثناء إلا أن الاستثناء يختص عندما يكون الحكم المستثنى في جملة استثنائية في دلالة على استقلال الحكم، فالمتكلم يعده حكماً جديداً مستقلاً عن الحكم الأصل الذي استثنى منه، وتوجيه المخاطب نحو هذا الاستثناء من بداية الجملة.

ومما سبق، نجد أن استعمال أدوات الاستثناء للربط بين عناصر المادة القانونية، لغرض تخصيص الحكم المثبت، أو تقييد الحكم المنفي، لتهيئة المخاطب لقبول الجزء المستثنى من الحكم القانوني سواء أكان مخصصاً أو مقيداً.

فهو يأتي إجمالاً لتوجيه المخاطب إلى ما يخرج عن الحكم العام من أحكام فرعية أو حالات خاصة.

ونجمل ذلك أن في الاستثناء في الأحكام القانونية توجيه للمخاطب بما يمكن أن يخرج عن الحكم العام ويلزم حكماً فرعياً أو حالة خاصة يتعلق تنفيذها بقيود خاصة. ففي الاستثناء انتقال من معنى لمعنى لغرض يريده المتكلم يتحكم فيه السياق.

الخاتمة:

عرج البحث على السمات الوظيفية للروابط التي حددت من السياق التركيبي والتداولي للمواد القانونية. وتنوعت هذه الروابط؛ فمنها ما كان موافقاً للاستعمال القياسي الذي وضعه النحاة لها، وجاء حسب تصنيفاتهم الدلالية والسياقية، ووافق ما تستعمل فيه الروابط في مستوى اللغة العربية الفصحى، على أنها تميزت بدلالات خاصة تناسب اللغة التخصصية للغة التشريعية، وتتفق مع أهداف الخطاب القانوني، التي تحكم طرفي الخطاب فهي تعطي المتكلم سلطة على المخاطب، وتلزمه بأوامر تنفيذية.

(١٩٥) القانون المدني رقم (١٤) لسنة ٢٠٠٢ م، المادة ٩١.

(١٩٦) القانون المدني رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨، المادة ١/٧٤٠.



وجاء موقع المتكلم متفقاً مع الاستراتيجية التوجيهية المستعملة في الخطاب القانوني، من حيث إنجازهِ للصيغ التنفيذية وتوجيهها نحو المخاطب، ويأتي هذا الاستعمال متفقاً مع مبادئ التداولية، مثل: مبدأ التعاون والافتراض المسبق، فالروابط جسدت العلاقة التفاعلية بين المتكلم والمخاطب.

ووظف المتكلم أساليب الإتياع والتفريع كالشرط والاستثناء؛ لمواكبة الحالات التي تستجد لدى المخاطب، وللإجابة على أسئلة افتراضية تطرأ على ذهنه في عملية تحليل المادة القانونية أو تنفيذها في واقع التطبيق، وتوجيهه بما يمكن أن يخرج عن الحكم العام ويلزم حكماً فرعياً أو إلحاقياً. جاءت هذه الاستعمالات بما يحقق الربط في الخطاب القانوني على نحو يحقق أغراض المتكلم، وينجز الحكم القانوني.

ويوصي البحث بضرورة ظهور خط بحثي يستقصى تداولياً طرفي الخطاب القانوني والعلاقة بين المتكلم والمخاطب بالدراسة، وعلاقة ذلك بالمؤشرات اللغوية والثقافية والاجتماعية التي تسهم في إنتاج الخطاب.



المصادر والمراجع:

- الأنصاري، ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، د.ط، ٢٠١٠.
- البحري، حسن مصطفى، القانون الدستوري، دار العصماء، دمشق، ٢٠١٢.
- بحيري، سعيد حسن، مبادئ ومسارات في الدرس اللغوي الحديث: فصول مختارة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠٩.
- براون، ج.ب ويول، ج، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٧.
- بوجراند، روبرت:
 - النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨.
 - مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكاتب، نابلس، ١٩٩٣.
 - بيومي، سعيد أحمد:
 - لغة الحكم القضائي: دراسة تركيبية دلالية، دار الكتب القانونية، القاهرة، ٢٠٠٩.
 - لغة القانون في ضوء علم النص: دراسة في التماسك النصي، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠١٠.
 - ابن جني، أبو الفتح عثمان، اللمع في العربية، تح: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، بيروت، د.ط.
 - حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، ١٩٩٤.
- حميدة، مصطفى:
 - أساليب العطف في القرآن الكريم، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، و الشركة الحصرية العالمية للنشر، القاهرة، ١٩٩٩.
 - نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٧.
 - خطابي، محمد، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩١.
 - دايك، فان، النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠٠٠.
 - الرماني، أبو الحسن علي، معاني الحروف، تح: عبد الفتاح شلبي، دار الشروق، جدة، ط٣، ١٩٨١.
 - الزناد، الأزهر، نسيج النص: بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٣.



- الشاذلي، أبو السعود حسنين، الأدوات النحوية وتعدد معانيها الوظيفية: دراسة تحليلية تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩.
- شاهين، أحمد فهد صالح، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، إربد، ٢٠١٥.
- الشبل، عزة، علم لغة النص: النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٩.
- شطناوي، علي خطر، أصول الصياغة القانونية، مكتبة الرشد، الرياض، ٢٠١٤.
- الشلهوب، عبد الرحمن، النظام الدستوري في المملكة العربية السعودية بين الشريعة الإسلامية والقانون المقارن، دن، ١٩٩٩.
- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠٠٤.
- الشخيلي، عبد القادر، الصياغة القانونية: تشريعاً فقهاً قضاءً محاماة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٤.
- الصفي، خالد، دليل صياغة الأنظمة واللوائح في المملكة العربية السعودية، الفالحين للطباعة والنشر، الرياض، ٢٠١٥.
- طلحة، محمود، مبادئ تداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ٢٠١٤.
- العجمي، فالح بن شبيب:
 - أسس اللغة العربية الفصحى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٢٢.
 - الربط الذرعي في النص العربي، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة الآداب واللغويات)، مج(١٢)، ع(١)، ص ص ٢٥٣-٢٨٦، ١٩٩٤.
- علوي، حافظ إسماعيلي:
 - الحجاج مفهومه ومجالاته: دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الحديثة، عالم الكتب الحديث، الأردن، إربد، ٢٠١٠.
 - التداوليات: علم استعمال اللغة، منشورات عالم الكتب الحديثة، الأردن، إربد، ٢٠١١.
 - التداوليات وتحليل الخطاب: بحوث محكمة، إعداد: حافظ إسماعيلي علوي، ومنتصر أمين عبد الرحيم، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، ٢٠١٤.
- كاظم، مرتضى جبار، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني: قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين، دار ومكتبة عدنان، بغداد، ٢٠١٥.



- الكفوي، أبو البقاء أيوب، الكلّيات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٢.
- المالقي، أحمد بن عبد النور، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تح: أحمد الخراط، دار العلم، دمشق، ٢، ١٩٨٥.
- ابن منظور، محمد، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دبط، ٢٠٠١.
- الميساوي، خليفة، خطاب الفرد وخطاب الطبقة، أعمال ندوة : قضايا المتكلم في اللغة والخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقيروان، مارس ٢٠٠٤، دار المعرفة للنشر، تونس، ٢٠٠٦.
- الناجح، عز الدين:
- الحجاج في الخطاب القانوني: مشروع قراءة، منشورات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، ٢٠١٢.
- العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، تونس، ٢٠١١.
- هاينه من، فولفجانج. فيهفجر، ديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٩.
- الهروي، أبو الحسن علي، الأزهية في علم الحروف، تح: عبد المعين الملوحي، مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٩٣.
- ابن يعيش، موفق الدين، شرح المفصل للزمخشري، تح: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١.
- يول، جورج، التداولية، تر: قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ٢٠١٠.

الرسائل:

- حسن، محمد عبده سالم، الجملة في نص القانون المدني اليمني، دراسة تركيبية دلالية، (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٤٠هـ.
- السند، حازم، اللغة الواضحة وضوابطها في الصياغة القانونية: دراسة لسانية مقارنة، (رسالة دكتوراه)، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠١٧م.

الوثائق:

- دستور الجمهورية اليمنية، لعام ١٩٩٤م.
- قانون المحكمة الدستورية الأردني، لعام ٢٠١٢م.
- القانون المدني الأردني رقم (٤٣)، لعام ١٩٧٦م.



- القانون المدني المصري رقم (١٣١)، لعام ١٩٤٨م.
- القانون المدني اليمني رقم (١٤)، لعام ٢٠٠٢م.
- اللائحة التنفيذية لنظام رسوم الأراضي البيضاء الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (٣٧٩) بتاريخ ٨ / ٩ / ١٤٣٧ هـ.
- النظام الأساسي للحكم، الصادر بأمر ملكي رقم أ/٩٠ بتاريخ ٢٧ / ٨ / ١٤١٢ هـ.
- النظام الأساسي لمركز المعلومات الجنائية لمكافحة المخدرات لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠٠٩م.
- نظام العمل الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٥١)، وتاريخ ٢٣/٨/١٤٢٦ هـ.



النقد التفاعلي (المعلوماتي) تجربة محمد نجيب التلاوي "أنموذجاً"

د. ليلى سالم البدراني - أستاذ الأدب القديم المساعد في قسم اللغة العربية بجامعة حائل- المملكة العربية السعودية

Email: r-L4ever@hotmail.com

ملخص البحث:

تُقدّم هذه الدراسة ملخصاً بحثياً حول مصطلح النقد التفاعلي، وهو أحد طرق النقد الحديثة التي تهتم بالأدب التفاعلي، على اعتبار أنه أدب منفرد يحتاج إلى أدوات نقدية حديثة تناسبه غير الأدوات المعهودة في الأدب الورقي، ومن أبسط التعريفات لهذا النقد هو " شرح وتوضيح البرامج والتقنيات المستخدمة في العمل الإبداعي مع إبراز مزاياه وضروراته في العمل؛ كإضافة فنية وليس حلية جمالية أو استعراضية لإمكانات المبدع الرقمي"^(١٩٧).

ويمتاز النقد التفاعلي بمقومات وملامح خاصة، مستمدة أصلاً من الأدب التفاعلي، الذي كان لا بد من التعريف به وذكر رواده وبعض مؤلفاتهم التي أسهمت في وجود ممارسات نقدية كشفت عن النقد التفاعلي فيما بعد، فهو يحمل بناءً مختلفاً وله جماليات مختلفة؛ مما يعني ضرورة تأسيسه وتقنيته، وهذا يحتم علينا ضرورة ظهور بلاغة ما بعد الجديدة.

وقد جاءت تجربة "محمد نجيب التلاوي" أنموذجاً، حاول فيه تقديم مقاربة معلوماتية "نقد تفاعلي"، تناول فيها رواية "تحفة النظارة في عجائب الإمارة: رحلة ابن بطوطة إلى دبي المحروسة" لمحمد سناجلة، وقد سنّ لنفسه منهجاً نقدياً تفاعلياً حديثاً عبر موقعه الإلكتروني، وهي تجربة عرض فيها رؤيته النقدية بطريقة رقمية مستخدماً عدداً من الوسائط الإلكترونية، ومعتمداً على عدد من المحاور التي انطلق منها في دراسته، ١- بطاقة الهوية ٢- التشكيل الفني والتجنيس النوعي ٣- الروابط واستراتيجية التفاعل ٤- المستوى التفاعلي مع المتن" وقد تقاطع في نقده مع عدد من المناهج الملائمة للنقد التفاعلي وهي المنهج النفسي، والمنهج الاجتماعي، والمنهج الإحصائي، والمنهج السيمولوجي (السيمائي).

وظهرت في الدراسة الصور، والألوان، والرسومات، والخرائط الذهنية، والروابط التشعبية، فكان المتلقي حاضراً متفاعلاً فهو المُبجّر، والمُستمع، والمُشاهد، والمتنقل عبر الروابط إلى كتب ومشاهد ومواضيع لها علاقة بالنص، فقد أخرج المتلقي بشكل جديد في هذا النقد.

Summary

This study presents a research summary on the term interactive criticism, which is one of the modern methods of criticism that is concerned with interactive literature, given that it is a single literature that needs modern critical tools that suit it other than the usual tools in paper literature, and one of the simplest definitions of this criticism is "Explanation and clarification of the programs and techniques used In creative work, while highlighting its

^{١٩٧} السيد نجم، النقد الرقمي ومستقبل السرد مع الوسائط الحديثة. | https://ueimag.blogspot.com/2016/04/blog-post_74.htm



advantages and necessities at work as an artistic addition and not an aesthetic or showy ornament of the potential of the digital creator.

Interactive criticism is characterized by special components and features, originally derived from interactive literature, which had to be defined and mentioned its pioneers and some of their books that contributed to the existence of critical practices that revealed interactive criticism later on. It necessitates the emergence of a post-new rhetoric.

The experience of "Muhammad Najib al-Talawi" was a model, in which he tried to present an informational approach "interactive criticism", in which he dealt with the novel "The Masterpiece of Glasses in the Wonders of the Emirate: Ibn Battuta's Journey to the Guarded Dubai" by Muhammad Sanajleh, and he enacted a modern interactive critical approach on his website. , an experiment in which he presented his critical vision in a digital way using a number of electronic media, and based on a number of themes from which he started his study, 1- Identity card 2- Artistic formation and qualitative naturalization 3- Links and interaction strategy 4- Interactive level with the text. In his criticism with a number of appropriate approaches to interactive criticism, namely the psychological approach, the social approach, the statistical approach, and the semiological approach.

النقد التفاعلي (المعلوماتي):

تجربة محمد نجيب التلاوي " نموذجاً "

في ظلّ الثورة المعلوماتية والتقنية التي يضج بها العالم في الوقت الحاضر، وربما في المستقبل القريب تصبح هي الظاهرة المسيطرة على كل تعاملات الكائن البشري في كل نواحي حياته، بما فيها الأدب الذي يُمثّل انعكاساً حياً للمجتمع الذي بات تقنياً ينهل معارفه رقمياً، ويقوم بجل أعماله تقنياً، ويتواصل مع أقرانه تقنياً، ويطلع أيضاً على آدابه رقمياً، وينتج أدباً رقمياً. فالأدب ليس بمنأى عن هذه الثورة المعلوماتية التكنولوجية فهو مؤثر ومتأثر وناقل ومتفاعل ومسجل ومصور.

ظهر لنا الأدب الرقمي، أو التفاعلي، أو التشعبي، أو الترابطي، وكل هذه المصطلحات تعني النص الذي يصل المتلقي عن طريق الحاسب الآلي، على الرغم من وجود فروقات دقيقة بين جميع المصطلحات السابقة، إلا أنّها تشترك في كون تلقيها يأتي عن طريق الحاسوب، وقد غُني النقاد والكتاب العرب بالأدب الرقمي ونعتوه بأدب المستقبل وجاءوا بين داعم له ومعارض.

ولا شك أن ظهور هذا النوع من الأدب هو أمر طبيعي، فالأدب انتقل من المشافهة إلى الورقنة ثم إلى الرقمنة، بحسب تطور الإنسان، حيث كانت الرقمية نتاجاً طبيعياً لعصر اتجه العالم فيه إلى العولمة، والتكنولوجيا، والانفتاح اللا محدود



بفضل شبكة الإنترنت، " فالكتابية حين حلت مع عصر التدوين لم تنسف الشفاهية بل بقيا متعايشين، ومثل ذلك سيتعايش الجديد الإلكتروني مع الشفاهية والكتابية، بوصفه ضربًا من ضروب التجديد والتطور الذي يمتاز بالسرعة واليسر والجاذبية والرواج" (١٩٨).

وقد جاء هذا الأدب - كما ذكرنا سلفًا- عبر مصطلحات عدّة مثل الأدب الرقمي، والأدب التفاعلي، والنص المتفرّع، والمتربط، والمتشعب، والنص الفائق، والأدب الإلكتروني، وكل مصطلح من هذه المصطلحات جاء من زاوية وفهم محدد للباحثين، ومن الجيد توضيح الفرق بين هذه المصطلحات، إذ إنّها لا تبدو مترادفة في كثير من الدراسات النّقدية.

"النصّ المتفرّع والنصّ المترابط" هما مصطلحان جاء كلاهما ترجمة لمصطلح "Hypertext"، ويعني النصّ المتفرّع" النص غير الخطي وغير التعاقبي الذي لا تستدعي قراءته الالتزام بترتيب ثابت ومحدد، ويستطيع قارؤه القفز من فكرة إلى أخرى بسهولة" (١٩٩)، ولعل مصطلح "الأدب الإلكتروني" جاء جامعًا بين كل نص يُنتج ويُتلَقّى عبر الحاسوب. فهو جامع للتفاعلي والرقمي .

أما "الأدب الرقمي" فقد عرّفته فاطمة البريكي بقولها: "النصّ المقدم رقميًا على شاشة الحاسوب، سواء اتصل بشبكة الإنترنت أم لم يتصل " (٢٠٠).

إذن هو نصّ إنتاجه وتلقيه عن طريق الحاسب الآلي بدلًا من الورق، وعلى هذا فكل الروايات والقصص والقصائد التي تنشر عبر مواقع الإنترنت أو التي تسجل على أقراص مدمجة (CD-ROM) هي من صميم الأدب الرقمي، وعندما أصور رواية ما وأضعها في جهاز الحاسوب هذا يعني رقمنة الرواية وتحويلها من أدب ورقي إلى أدب رقمي.

أما "الأدب التفاعلي" يُستَطرّ فيه أن يكون للمتلقى دور يساوي أو يفوق دور المؤلف، بمعنى أن التّفاعلية تشترط التشاركية، وهذه المشاركة تأتي عني طريق شبكة الإنترنت .

ويمكن تعريفه بأنه " الأدب الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في تقديم جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبية والإلكترونية، ولا يمكن أن يتأتى لمتلقيه إلا عبر وسيط إلكتروني، أي من خلال الشاشة الزرقاء، ولا يكون هذا الأدب تفاعليًا إلا إذا أعطى المتلقي مساحة تعادل، أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي" (٢٠١).

هذا يعني أن دور أركان العملية الإبداعية التقليدية قد تمت غربلتها في النص التفاعلي، حيث بات المتلقي هو المبدع والمتلقي في الوقت ذاته، وكذلك المبدع، هذا يعني أن أدوارهما تغيّرت في النص التفاعلي، وبقي النص في دائرة كونه عملاً إبداعياً.

ومن صفات الأدب التفاعلي التي تخلق له هوية خاصة -كما يرى باحثوه- كونه نصًا مفتوحًا، نصًا بلا حدود، إذ يمكن أن يُنشئ المبدع نصًا على أحد مواقع الإنترنت، ويترك للقراء حرية إكمال النصّ أو تقديم أفكارهم للكاتب، والحقيقة أن هذا ما حدث للروائي "واسيني الأعرج" في عام ٢٠٢٠م في ظلّ جائحة كورونا التي جعلت من الإنسان أسيرًا يتنفس عبر

١٩٨ إباد إبراهيم الباري، وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي: الولادة وتغير الوسيط، مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠٠١م، ص ٣٩.

١٩٩ مدخل إلى الأدب التفاعلي، فاطمة البريكي، المركز الثقافي، الدار البيضاء، ط ١، ٢٠٠٦م، ص ٢٥ ص ٢٦.

٢٠٠ المرجع السابق، ص ٢٦.

٢٠١ - مدخل إلى الأدب التفاعلي، فاطمة البريكي، ص ٤٩.



مواقع شبكة الإنترنت؛ فقد كتب روايته " ليالي رمادة" وهي مستوحاة من أزمة الوباء وقد كان ميدانها الإلكتروني والتفاعلي برنامج التواصل الاجتماعي فيسبوك، وترك للقراء المساهمة في كتابة نهاية الرواية.

وهذا من مميزات النصّ التفاعلي " حيث يمنح الأدب التفاعلي المتلقي فرصة الإحساس بأنه مالك لكل ما يُقدّم على الشبكة، أي أنّه يُعطي من شأن المتلقي..."^(٢٠٢).

وهذا ما جعل المتلقي مشاركاً في العمل الإبداعي على نحو تجربة "الأعرج" في روايته، وهو بذلك نصّ مفتوح له أكثر من مبدع، فالنصّ التفاعلي لا يعترف بمبدع واحد.

والناظر في المميزات التي تحدثت عنها الناقدة "فاطمة البريكي" يجد أنها تدور حول ما ذكرنا في كونه نصّاً بأكثر من مبدع وتغيّر دور المتلقي.^(٢٠٣)

ومن المناسب جداً الوقوف بشكل خاطف على التجربة العربية في الأدب التفاعلي، وما هي أجناس الأدب التفاعلي المقدم على الساحة الأدبية؟ فقد ظهرت أول محاولة لكتابة نصّ تفاعليّ عند رائد الأدب التفاعلي محمد السناجلة في روايته "ظلال الواحد" وذلك في عام ٢٠٠١م وروايته "شات وصقيع" عام ٢٠٠٦م، ورواية تحفة النظارة في عجائب الإمارة: رحلة ابن بطوطة إلى دبي المحروسة" عام ٢٠١٦م^(٢٠٤)، وكذلك عبد الواحد استيتو في رواية طنجيلو، وروايته الفيسبوكية " على بعد ملتر واحد"، ورواية "ليالي رمادة" لواسيني الأعرج ٢٠٢٠م، وفي الأدب التفاعلي نجد أيضاً قصائد الشاعر: مشتاق عباس معن، بعد إصداره لمجموعته (تباريح رقمية لسيرة بعضها أزرق) في عام ٢٠٠٧م، والتي عدّها النقاد أول قصيدة تفاعلية في الأدب العربي.

وقد تناول الباحثون والدارسون الأعمال الرقمية والتفاعلية، إذ صدرت عدة دراسات نقدية حول هذه الأعمال الجديدة في عالم الأدب العربي.

وقد بدأت الدراسات تسير في نقدها على خطى مناهج النقد الأدبي المعروفة، إلا أن هناك ممارسات دعت إلى نقد يناسب الأدب التفاعلي؛ فظهر ما يسمى "بالنقد التفاعلي".

وإذا كان هناك إشكاليات كثيرة حول مصطلح الأدب التفاعلي، فإن هذه الإشكاليات تزداد إشكالية في مصطلح "النقد التفاعلي"، فهو يجمع بين مفهوم "النقد" ومفهوم "التفاعلية"، فالنقد بمرجعياته الثقافية ومناهجه المتعددة، والتفاعلية كمفهوم لم يتضح بعد، فلم يعد بهذه التسمية يمارس النقد المعتاد في الأدب الورقي، وأصبح له خصوصية تأخذه بمنحى ومسار جديد كما هو الحال عند الأدب التفاعلي.

ومن الجدير بالذكر أن نشير إلى بداية هذا النوع من النقد، حيث بدأ ظهوره بادئ الأمر عند الغرب، وأنّ كثيراً من التجارب النقدية العربية في هذا المجال جاءت ترجمة لما صدر غرباً، وهذا أمر معتاد لأدب كانت بدايته في فرنسا

٢٠٢ - المرجع السابق، ص ٥٣.

٢٠٣ - المرجع نفسه، ص ٥٣.

٢٠٤ - محمد سناجلة، موقع اتحاد كتاب العرب، <https://www.arab-ewriters.com>



وألمانيا وأمريكا، ولعل ما يُمثّل ذلك موقع الشاعر الأمريكي "روبرت كوندال" الذي مارس كتابة الشعر التفاعلي، وفي الوقت ذاته له ممارسات نقدية تفاعلية في موقعه، ويمكن الاطلاع على موقعه عبر الرابط الآتي:

<http://wordcircuits.com/kendall/?category=essays>

هذه الممارسة الغربية للنقد التفاعلي لم تلبث إلا وأن جاءت محاولات عربية، ومنها ممارسات نقدية تفاعلية عند الناقد "حمزة قريرة". <http://artfordevelopment.org>

ولعل الممارسات النقدية لدى "حمزة قريرة" حاولت التخلص من النقد التنظيري العربي الذي بدأ ينمو نموًا بطيئًا نحو نقد تطبيقي، كما أن النقد لا زال يعاني من إشكاليات المصطلحات، ومن ذلك مصطلحات الأدب التفاعلي والتي أشرنا إليها آنفًا.

فقد واجه هذا النقد تعدد المسميات فهو "النقد التفاعلي" وظهر عند (ملحم إبراهيم ملحم) و"النقد المعلوماتي" جاء عند (محمد نجيب التلاوي)، و"النقد الرقمي" عند (السيد نجم ومحمد أسليم)، و"النظرية الرقمية"، في (الموقع النقدي المسرحي)، و"التفاعلية الرقمية"، فهو لا يزال مصطلحًا غير محدد المفهوم وغير واضح الملامح، رغم محاولات النقاد المهتمين بهذا النوع من الأدب والنقد على حدٍ سواء، ونتج عن ذلك عدة ممارسات نقدية تفاعلية.

ومن بين التعريفات التي حاولت أن تُحدّد مفهوم النقد التفاعلي تعريف السيد نجم بقوله: النقد التفاعلي هو "شرح وتوضيح البرامج والتقنيات المستخدمة في العمل الإبداعي، مع إبراز مزاياه وضروراته في العمل؛ كإضافة فنية وليس حلية جمالية أو استعراضية لإمكانات المبدع الرقمي" (٢٠٥).

البحث في جوهر ودقائق خصائص الثقافة الرقمية.

لم يعد "النقد" منفصلاً عن جوهر العملية الإبداعية، بحيث بات على النقد دراسة قضايا غلبة الصورة على الكلمة في الثقافة الرقمية... وغيرها" (٢٠٦).

على سبيل المثال الصورة النقدية في الأدب التفاعلي تختلف عن الصورة النقدية في الأدب الورقي، فالصورة في السرد الورقي قوامها اللغة وتمثل ردّ فعلي شخصي، لإدراك أحادي موجه برصيد معرفي يعتمد على تفعيل خاصية السببية، الأحادية، بينما الصورة في السرد التفاعلي الرقمي قوامها اللغة مع الوسائط الإلكترونية، بصوت، وصورة، وحركة، ولون، وتمثل إدراكًا تفاعليًا مباشرًا، وهو نشاط يعتمد تفعيل السببية الدورية، وهذا يعني أن الصورة في السرد التفاعلي متماسكة بفعل تصميم السياق بوسائط إلكترونية، والتي لا بد من فهمها لتقدير جمالياتها، ونحن بحاجة إلى نظرية لتحليل الخطاب التفاعلي .

٢٠٥ السيد نجم، النقد الرقمي ومستقبل السرد مع الوسائط الحديثة. https://ueimag.blogspot.com/2016/04/blog-post_74.htm
٢٠٦ المرجع السابق.



وهناك من يرى أن لا فرق بين نقد الأدب الورقي والأدب التفاعلي، فالأدب هو الأدب الخلاق الذي يؤثر في أي شكل تم تقديمه، وعليه يرفض أصحاب هذا الاتجاه تكوين نقد خاص بالأدب التفاعلي، وأشار أصحاب هذا الاتجاه إلى أن كثيرًا من الأعمال المقدمة تحت مسمى أدب تفاعلي هي كتابات لا تنتمي للأدب.

وهناك من يرى أنه لا يمكن نقد رواية تفاعلية بمناهج نقدية وُضعت لنصوص غير تفاعلية ذات بُعد ثنائي، فالأدب التفاعلي ذو بُعد رباعي.

فمقومات الأدب التفاعلي تختلف عن مقومات الأدبي الورقي، فالورقي مقومه الرئيس اللغة؛ لكن مع الأدب التفاعلي نجد عدة مقومات، فاللغة يشترك فيها مع الورقي، والمقوم الثاني غير اللغوي كالصوت والصورة واللون، ثم المقوم البرمجي؛ أي أن اللغة وغير اللغة توضع في برنامج خاص له لغة خاصة مثل لغة الجافا (JAVA) على سبيل المثال، وأيضًا لدينا المقوم الرابع وهو التفاعل الذي يجمع كل المقومات وهو المقوم الذي يميز لنا النص التفاعلي عن الرقمي وهو النص الشبكي الإيجابي الذي ذكرته فاطمة البريكي^(٢٠٧).

وبالنظر إلى تقاطعات النقد التفاعلي مع موضوعات النقد الورقي، نجد أنه يعتمد على عدد من مناهج النقد السياقية والنسقية، فهو يتناول التفاعلي الاجتماعي بين النص والمتلقي وهذا يشكل نقطة التقاء مع النقد الاجتماعي، الذي جاء في ترجمة جميل حمداوي لـ "السوسيولوجيا التفاعلية لجورج زيمل"^(٢٠٨).

فموضوع علم الاجتماع هو دراسة أفعال الأفراد في شكلها التفاعلي أو التواصلية أو التبادلية ... أي تُعنى السوسيولوجيا بدراسة التفاعل الاجتماعي والتآلف أو التانس الاجتماعي الذي يتخذ طابعًا ديناميكيًا.

فهو "يدرس العلاقة التفاعلية متماسكة أم مبعثرة، إيجابية أم سلبية، بمعنى آخر يدرس علم الاجتماع ذلك التأثير الذي يمارسه الفرد على الآخر ضمن وضعية اجتماعية معينة، وبالتالي يحوي هذا التفاعل المضمون والشكل، وبهذا يكون "زيمل" هو المؤسس للمدرسة التفاعلية"^(٢٠٩)، وعلم الاجتماع عند زيمل هو الذي يدرس التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الأفراد.

وهذا يعني أن التفاعلية هي الدراسة التي يركز عليها علم الاجتماع، وهي الدوافع التي تجعل الفرد يتفاعل بأي شكل من الأشكال، والنقد التفاعلي يدرس الدوافع والحوافز بأشكاله المختلفة التي تدفع المتلقي للتفاعل مع النص، فإذا كان ماهية التفاعل عند "زيمل" تعني صيغة التفاعل وطريقته وهيئته الأدائية والإنجازية؛ فإن شكله بالأدب التفاعلي هي "المشاهدة، والاستماع، والاقتراح، والتكملة، ووضع علامة إعجاب، والردود".

هذا يعني أن علم الاجتماع التفاعلي يشترك مع النقد التفاعلي في كونهما يدرسان العلاقة التفاعلية الموجودة بين المجتمع والفرد، فيشتركان في كونهما لا يتعلقان بالنصوص وإنما يدرسانها في سياقها الخارجي؛ فيحاولان فهم السلوكيات التفاعلية الناتجة من الإنسان تجاه أي فعل موجه سواء قولي أو فعلي.

^{٢٠٧} انظر، فاطمة البريكي، المدخل إلى الأدب التفاعلي، مرجع سابق، ص ٥٥

^{٢٠٨} جميل حمداوي، جورج زيمل والسوسيولوجيا التفاعلية، صحيفة المتقف، العدد ٣٨٧٩، يوم الأربعاء، ١٩-٤-٢٠١٧م.

^{٢٠٩} جميل حمداوي، جورج زيمل والسوسيولوجيا التفاعلية، صحيفة المتقف، العدد ٣٨٧٩، يوم الأربعاء، ١٩-٤-٢٠١٧م.

ويشترك النقد التفاعلي مع علم النفس أيضاً وهو ما يسمى في مجال النقد بالمنهج النفسي من المناهج السياقية، حيث استخدم "هنري سيدين" الطبيب النفسي الأدب التفاعلي للأطفال كخطة سلوكية لدى عينة من الأطفال، وذلك من خلال مقالته المعنونة بـ "استخدام الشعر التفاعلي في علاج الاضطرابات النفسية عند الأطفال" (٢١٠)، والمتتبع لهذه الدراسة سيلاحظ أن هناك نقاط تلاقي بين الأدب التفاعلي والنقد التفاعلي وعلم النفس، كما هو حال علاقة الأدب بعلم النفس، وهي العلاقة التي أوجدت المنهج النفسي في النقد، والذي يهتم بالحالة النفسية للمؤلف وكذلك للفئة المتلقية لهذا الأدب، والنقد التفاعلي يهتم بالحالة النفسية التي تجعل المتلقين يتفاعلون مع نص دون آخر ويضيفون لنص دون آخر ويضعون نهايات أو تعليقات تكشف عن نفسياتهم، إلا أن المتفاعلين في النص التفاعلي هم شخصيات افتراضية يصعب على النقد النفسي سبر أغوارها والكشف عن تحليل نفسي لها.

كما يتقاطع النقد التفاعلي مع نظرية التلقي، وقبل توضيح هذا التقاطع ننتبه إلى أن المتلقي في الأدب الورقي مختلف تماماً عن المتلقي بالأدب التفاعلي، "فالقارئ الرقمي هو بالتأكيد يختلف عن القارئ العادي، سواء من حيث قدرته على القراءة عبر الوسائط الرقمية أو تفاعله مع النص نفسه وقدرته المختلفة على التواصل مع النص، ولم يعد هذا القارئ سلبياً، كما كان حال القارئ الورقي، لكنه قارئ متفاعل تماماً ومندمج مع النص..." (٢١١)، ومع ذلك النقد التفاعلي يستعين بنظرية التلقي في تعامله مع النصوص التفاعلية، فنظرية التلقي جعلت المتلقي عنصراً مهماً في العملية الإبداعية، بعد أن كان دوره مهماً، والأدب التفاعلي زاد من أهمية المتلقي بأن جعله شريكاً في إنتاج العمل الأدبي، وهذه الشراكة هي ما كانت تسعى لها نظرية التلقي التي قالت بتعدد القراءات وإنتاج النص وموت المؤلف، وهي كلها تهدف إلى أن تجعل المتلقي منتجاً آخر للنص، ولعل هذا ما اختصره الأدب التفاعلي وجعل المتلقي مؤلفاً ومالكاً للنص التفاعلي كما سنرى في أعمال نقدية تفاعلية.

ويتقاطع النقد التفاعلي مع السيمولوجيا "السيمائية" في كثير من نقاطه النقدية، وربما كان ميدان السيميائية في النقد التفاعلي أوسع وأفضل من ميدانها في الأدب الورقي وذلك؛ لأنَّ السيميائية هي "علم العلامة" وتعتمد على فهم العلامات اللغوية وغير اللغوية في النص، والعلامة غير اللغوية في النص التفاعلي أوضح وأكثر حضوراً بالصورة، والرسم، والثيم، والأيقونة، واللون، والإضاءة، والحركة، والصوت، كلها علامات غير لغوية وهي من الوسائط التي يعتمد عليها الأدب الرقمي بصفة عامة، وإذا كانت هذه العلامات في الأدب الورقي موجودة فهي ليست بمستواها العالي في النص الذي ينبثق من الهايبرنكست مثلاً.

^{٢١٠} هنري سيدين، استخدام الشعر التفاعلي في علاج الاضطرابات النفسية عند الأطفال: حكاية الأرنب المربع، ت. نسرين زريق،

http://maaber.50megs.com/issue_march17/depth_psychology1.htm

^{٢١١} حسين سليمان، النص المتفرع ... النص المترابط، ٢٠٠٧م،

<http://nadyalfikr.com/showthread.php?tid=10981&pid=255448>

" تحفة النظارة في عجائب الإمارة: رحلة ابن بطوطة إلى دبي المحروسة "

مقاربة معلوماتية:

لمحمد نجيب التلاوي

يمكن تصنيف هذه الدراسة بأنها نقد تفاعلي لنص تفاعلي، حيث نشر التلاوي دراسته على موقعه الإلكتروني، واعتمد على ما يعتمد عليه النص التفاعلي من روابط تشعبية، وصور، وألوان، وأصوات، ومشاهد من الرواية التفاعلية من خلال روابط مرفقة في مقاربته المعلوماتية.

فقد اعتمد الناقد على مقومات تفاعلية مستخدمة في الأدب التفاعلي، وهي محاولة منه لمنهجية جديدة مختصة بهذا النوع من الأدب، فهو يرى أنه من غير المعقول أن يخضع النقد الرقمي التفاعلي لنفس الأدوات النقدية المتبعة في النقد الورقي، لما يحمله الأدب الرقمي من شكل ومنهجية وبناء وصورة ولغة جديدة.

إن بناء النص في الأدب التفاعلي هو بناء مختلف، وله جماليات مختلفة، مما يعني ضرورة تأسيسه وتقنيته وهذا يحتم علينا بضرورة ظهور بلاغة ما بعد الجديدة، أي نقد له مقومات خاصة. فهي جمالية لها نظام تذوق خاص ودراسة مختلفة، تجعل المتلقي يتشوق لجماليات نصية تقنية لم تكن ضمن الذوق الجمالي.

في البدء عرّف الدكتور "التلاوي" المنهجية التي يتناول بها نقد الرواية التفاعلية بقوله "منهجية الدراسة منهجية جديدة تتوافق مع السرديات الرقمية وهي منهجية: النقد المعلوماتي" (٢١٢)، ولم يوضح الناقد ماهية هذا المنهج، واكتفى بوضع رابط تشعبي لأحد الكتب التي تحمل فكره عن المنهج المعلوماتي في النقد، والتي تبحث في تجديد الخطاب النقدي، وهو رابط شخصي يفضي إلى متجر لشراء الكتاب، وهذا يعوق فهم المتلقي لهذا المنهج .

واعتمد الناقد التلاوي في مقاربته المعلوماتية على عدد من المحاور وهي على التوالي:

١ - بطاقة الهوية.

٢ - التشكيل الفني والتجنيس النوعي.

٣ - روابط استراتيجية التفاعل.

٣ - المستوى التفاعلي مع المتن.

ويبدو أنه في عمل منهجه الذي اختطه لنفسه أراد محاكاة الأعمال الرقمية والتفاعلية، والتي تعتمد على وسائط إلكترونية في إخراجها للمتلقي، حيث وضع "التلاوي" هذه الدراسة النقدية على موقعه الإلكتروني الرسمي، واحتوت الدراسة على روابط تشعبية، وصور، وألوان، ورموز، وأيقونات، وهي بذلك تواكب النص الرقمي والتفاعلي.

^{٢١٢} محمد نجيب التلاوي، الموقع الرسمي <https://5fb5c7ef8975c.site123.me>



في المحور الأول: بطاقة الهوية، ولعل التسمية تدل على الكشف عن هوية العمل الأدبي من ناحية المؤلف والمالك والمخرج، ولعل هذه الصورة وهذه الهوية الجديدة توضح انفراد هذا العمل الأدبي عن شكل الأدب الاعتيادي؛ لكن "التلاوي" وضع عنوان "مالك السردية" في لون أبيض وعلى خلفية بيضاء، لا يُرى إلا بعد تدقيق من المتلقي، ويبدو أن هذه الطريقة الإخراجية، هي تصرف من الناقد للإفلات من المتلقي الذي سيحتار بين مالك السردية ومؤلف السردية، فالفرق بينهما غير واضح، وغير مقنع، كما كان الإخراج يعتمد على عدم الوضوح، فقد عرّف مؤلف العمل بأنه "محمد سناجلة"، ومالك السردية هو "المتلقي والمتفاعل"، على الرغم أن المتفاعل في نص الرواية غير موجود وإشراكه في هذا النص هو إشراك وهمي كما سيتضح في محور "المستوى التفاعلي".

وفي بطاقة الهوية أيضًا يعرض الناقد "التلاوي" عتبة الإهداء الذي قدمها "سناجلة" في عمله وقد وضع روابط تشعبية تفضي إلى مقاطع فيديو تشمل قصائد في الأمير راشد آل مكتوم حاكم إمارة دبي، وهو بذلك يحافظ على الوسائط الإلكترونية التي تضع القارئ الإلكتروني المتعجل في بحثه الدينامي أمام المعلومات الشارحة وأمام نسق الوسائط الإلكترونية عماد الأدب الرقمي والتفاعلي.

كما ضمّن المحور الأول الوسائط النصية في الرواية التفاعلية، فجاء "التلاوي" بعدد من الوسائط التي اعتمد عليها في عرضه التفاعلي، حيث اعتمد "سناجلة" على البرنامج الأساسي للروايات التفاعلية الهايبرتكست وأودعه ببرامج تبرز المؤثرات الصوتية والصورية مثل الجرافيك والتشكيل الأوتوجرافي والافتراقس والانميشنز.

وضمّن أيضًا الأيقونات النصية تحدث فيها عن أيقونة الصقر، التي وظفها "سناجلة" في اصطحاب الصقر للمتفاعل في أرجاء الدنيا؛ ليستعرض له عجائب الدنيا السبع، وحاول "التلاوي" تحليل هذه العلامة في كونها استُخدمت لتدل على شخصية راشد آل مكتوم حاكم دبي فهي تارة تشبيهية وتارة تأويلية.

وهذا التأويل يتفق مع وظيفتها في العمل الأدبي، فالصقر -كما ذكرنا- يصطحب المتلقي ليصاحبه من أرجاء الدنيا ليستعرض له عجائب الدنيا السبع، وقد وضّح الناقد من خلال روابط تشعبية تبرز وظيفة الصقر والبقعة المضيئة التي تتبعه، والتي حاول الناقد وصفها من خلال رابط تشعبي لفيديو يظهر فيه الصقر وهو يطوف عجائب الدنيا من إضاءة. ورابط آخر خاص في عجيبة دبي، وعجيبة الدنيا، والأيقونة علامة غير لغوية أشار إليها باعتبارها علامة سيمولوجية بقوله: "وإذا كان (الصقر) قد مثّل أيقونة مباشرة، فعلى المستوى السيمولوجي هناك أيقونات أدنى/ دنيا Hypoicons كالرسوم البيانية، والبعض يمدد حدودها إلى الاستعارات والتشبيهات، على أساس أن في الصور الاستعارية والأخرى التشبيهية علامات تشكيلية قد تنتظم في علاقة أيقونية ما، ومثل هذا المستوى الأيقوني - الأدنى - قليل وغير مؤثر في هذه السردية". (٢١٣)

هذا يعني توظيف المنهج في التعامل مع الأيقونات النصية، وهو ما سيفعله أيضًا مع بقية العلامات في النص.

٢١٣ محمد نجيب التلاوي، الموقع الرسمي، مرجع سابق.



وقد عدّ المؤثرات الضوئية إحدى أبرز الوسائط الإلكترونية التي اعتمد عليها "سناجلة" في روايته، إذ "لعبت المؤثرات الضوئية دورًا تعبيرياً مهماً في هذه السردية، وارتفعت المؤثرات الضوئية إلى حدود الترميز والتأويل، وتباينت إلى حدود تعميق البعد التأثيري المباشر في المتفاعل، وتُمثّل الترميز الضوئي في موضوع: تلك البقعة الضوئية".^(٢١٤)

و"التلاوي" حاول هنا النقد من زاوية سيمولوجية؛ لكنه لم يوفق في بيان العلامة السيمولوجية، واكتفى بالتأويل والشرح لما يمكن أن يعني الضوء بقوله: "وكأن البقعة الضوئية هنا قد عبّرت عن إشعاع حضارة تلك الأماكن وأنها كانت مصدرًا للتطور ولإضاءة العالم كله، وذلك بتمديد البقعة إلى سهم انطلاق مصاحب لحركة الصقر وانطلاقة بين أرجاء وعجائب الدنيا وبلدانها المختلفة في العالم." وأرفق روابط لمقاطع توضح الضوء في النافورة العجيبة.

وضّح النّاقِد التّنّاص في النصّ بطريقة تفاعلية، وإن لم يشر لذلك، وذلك من خلال الملامح التراثية في النص، وهذه المرة جاء توضيح التّنّاص بطريقة تناسب العمل التفاعلي، بوضع روابط للأعمال التي تناصت مع رواية سناجلة بقوله: "سبق (محمد جبريل) إلى وسيلة (التحقيق لمخطوط) لإعادة تقديمه للقراء في روايته (من أوراق أبي الطيب المتنبي) سبق (نجيب محفوظ) إلى توظيف فكرة (أدب الرحلات) في روايته (رحلة ابن فطومة) فكرة التقارير واليوميات والرسائل وتوظيفها لبنية الرواية سبق إليها مجموعة من الروائيين العرب أذكر منهم نهاد شريف في روايته الشيء، مصطفى المنفلوطي في تعريبه لـ (ماجدولين)، وتوفيق الحكيم في (يوميات نائب في الأرياف)، وحمدي البطران في روايته (يوميات ضابط في الأرياف)، ونهاد شريف في روايته (سكان العالم الثاني) الطهطاوي في (تخليص الأبريز في تلخيص باريس)، تقديم الرواية في شكل رؤيا منامية محاولات عديدة أذكر منها حلم ليلة شتاء لإبراهيم أصلان في (مالك الحزين)، وفكرة إحياء شخصية تراثية وانبعائها في غير عصرها ... كثيرة، وأذكر منها المحاولة الباكورة للمويلحي (حديث عيسى بن هشام)".^(٢١٥)

وقد حضرت النصوص المتناص معها حضوراً فعلياً في النصّ من خلال روابط لكل من:

- محمد جبريل.
- رحلة ابن فطومة.
- ماجدولين.
- يوميات نائب في الأرياف.
- يوميات ضابط في الأرياف.
- سكان العالم الثاني.
- تخليص الأبريز في تلخيص باريس.

^{٢١٤} المرجع السابق.

^{٢١٥} محمد نجيب التلاوي، الموقع الرسمي، مرجع سابق



وبذلك أصبح العمل المتناص معه بين يدي القارئ، فما هي إلا ثوانٍ لينتقل لهذه الأعمال كاملة، وهذه تعد ظاهرة جديدة وجيدة في النقد التفاعلي.

المنهج السيميائي في النقد التفاعلي:

وضع "التلاوي" عنواناً للأبعاد السيمولوجية في الرواية، وهو بذلك يعتمد على هذه المنهج الذي أشرنا إلى تقاطعه بشكل كبير مع النقد التفاعلي، ويعد الميدان الأوسع لهذا المنهج النقدي، حيث عاد إليه في تحليله ونقده للرواية، مؤكداً على أهمية هذا المنهج في النقد المعلوماتي، وذلك من خلال قوله: "إن الاستعانة بالسيمولوجيا أصبحت ضرورة لازمة؛ لاستكمال فهم السردية الرقمية بوسائطها التقنية التي خلقت أنواعاً جديدة من السرد كالسرد بالصورة، والصوت، والسرد بالضوء، والسرد بالحركة. والنقد المعلوماتي يوصى بالاستعانة بسيمولوجية ما بعد البنيوية؛ لأنها تمتاز بخاصية تحليل إشارات الـ (ما خارج نص)؛ ولأنها تقدر المتفاعل، والإشارات غير المقومسة أساسية في السرديات الرقمية لفهم سيميائية الصورة، واللون، والحركة، وكلها علامات غير لغوية مشاركة مع العلامات اللغوية في إنتاج كلية السردية الرقمية" (٢١٦).

وهو بذلك يرى أهمية الملامح السيمولوجية في السرديات الرقمية في كونها أداة مهمة التأثير في المتفاعل المتلقي وقد جاءت كما يرى "التلاوي" من خلال: "

"أ- الاتساق الكائن بين لغة الخطاب السردية والصورة المرئية الفيلمية لإعادة إنتاج دلالة الواقع الافتراضي الذي تتبناه السردية.

ب- الفيلم بـ (اللون- الحركة - الصوت والصورة) كوسائط سيمولوجية تصنع بعداً إدراكياً للواقع الافتراضي من خلال تنشيط حواس المتفاعل، ولأنه يوجه المتفاعل إلى استرجاعات قصدية إحيائية مثل التصوير المجسد للواقع الموازي في مدينة العجائب وحديقة الزهور.

ج- الصورة الثابتة - وهي قليلة- تُمَثِّل حقيقة تصويرية مزدوجة بمساحة ذات بعدين (زمكاني)، وكتمثيل لعالم العمق من خلال الصورة ثلاثية الأبعاد التي تساعد على إحياء زمن الرواية (تحفة النظارة...) وواقعها الافتراضي مع زمن مفتوح للمتفاعل.

د- ساعدت الولايد الإلكترونية ووسائطها على ارتفاع رموز التشابه بين الواقع الحقيقي والآخر الافتراضي،" (٢١٧).

ويبدو أن الوسائط الإلكترونية في النص التفاعلي - كما يشير- محملة بسيمولوجيا مكثفة لتصل إلى المتلقي وتؤثر فيه، وتحمله على التفاعل مع العلامات غير اللغوية، ورغم كثافة العلامات في النص إلا أن التلاوي لم يقف عندها طويلاً وربما لأنه اختط لنفسه منهجاً نقدياً جديداً لا يضاهي المناهج النقدية المعتادة في الأدب الاعتيادي، فالسيمولوجيا لم تنهج أي اتجاه محدد في نقده فلم يبين تواصلية أم دلالية، وكذلك لم يتطرق إلى سيميائ الأوهاء، على الرغم من كثافتها في النص، ولعل السبب في ذلك رغبته في ابتداء منهج جديد كما يتضح.

٢١٦ المرجع السابق.

٢١٧ محمد نجيب التلاوي، الموقع الرسمي، مرجع سابق



توقف الناقد عند التجنيس الفني لهذا العمل التفاعلي، ورأى أن مهمة تجنيس العمل لم تعد مهمة في النقد المعلوماتي، فهذه السردية من الصعب تصنيفها، وليس من مهمة النقد المعلوماتي التجنيس، فهو يبحث في جمالية النص الداخلي من خلال العناصر البنائية المترسلة، ودورها في التشكيل الفني لجماليات النص وانسجامه، فالقارئ لسردية "تحفة النظارة في عجائب الإمارة: رحلة ابن بطوطة إلى دبي المحروسة" يجد أنها ذات تكوينات عديدة، وذات وسائط تقنية متعددة، وذات وسائل فنية متنوعة، إن كل هذه الأشياء جعلت التلاوي يُخرج النقد المعلوماتي من ضرورة التصنيف للسردية على شاكلة الأدب التقليدي، فالأدب التفاعلي يحمل أجناساً جديدة، فهو مزيج من آليات سردية جديدة .

ومن الصعب أيضاً جعلها تنتمي لمذهب أدبي محدد من المذاهب التقليدية، فلن نقول أنها سردية واقعية أو سردية رومانسية أو رمزية أو واقعية، فهذه المذاهب تنتمي لكيانات جامدة مرتبطة بفترة زمنية بعينها، فهي بالتالي لا تُصنّف بحسب ما هو معهود في الأدب التقليدي، فهي ليست قصة ولا قصة صحفية، ولا رواية، وبالرغم من ذلك يرى أنها رواية قصيرة بقوله: "من الصعب قبول تصنيفها بالرواية بالتصنيف الأجناسي التقليدي، لأنها أقرب إلى الرواية القصيرة منها إلى الرواية".^(٢١٨) وربما كان يقصد "التلاوي" بذلك إمكانية إيجاد تصنيف خاص بالنقد المعلوماتي للأعمال التفاعلية الرقمية على اعتبار أنها تحمل آليات جديدة، فالرواية التفاعلية مختلفة عن الرواية الورقية .

كذلك عمد إلى استخدام المنهج الإحصائي في نقده للرواية، وذلك محاولة منه لحصر الروابط التي استخدمها "سناجلة" في كل عتبة من عتبات عمله التفاعلي "جاءت السردية في سرد لغوي مدعوم بسرد سيمولوجي عبر تسعة عشر رابطاً وفق الآتي:

أ - رابط واصف لأحوال الرحلة البحرية للسفينة . ب - روابط تفاعلية داخل السردية.

ج - أربعة روابط خاصة بالأمر محمد بن راشد .

د - اثنا عشر رابطاً سارداً لمعالم إمارة دبي . وهذا الإحصاء الأولي نعتصر منه الآتي".^(٢١٩)

وقد ذهب "التلاوي" لهذه الإحصائية ليبين الروابط المتنوعة عند عمل سناجلة، ليؤكد أن العمل يعتمد على هذه الروابط ولو سقطت هذه الروابط لسقط العمل التفاعلي، فهي خادمة للعمل بشكل أساسي، وذكر ماهية كل رابط ودوره في العملية الإبداعية، واضعاً نماذج من هذه الروابط.

المستوى التفاعلي في الدراسة:

التفاعلية في الأدب التفاعلي تعني: "العمليات التي يقوم بها المستعمل، وهو ينتقل بين الروابط لتشكيل النص بالطريقة التي تقيده، وهو بذلك يتجاوز القراءة الخطية التي يقوم بها قارئ الكلام المطبوع، ولقد ظهرت أعمال أدبية، الرواية مثلاً، تقوم على الترابط بين مختلف مكوناته، وهي تنهض على أساس التفاعل أو القراءة التفاعلية".^(٢٢٠)

^{٢١٨} المرجع السابق

^{٢١٩} محمد نجيب التلاوي، الموقع الرسمي، مرجع سابق

^{٢٢٠} سعيد يقطين ، من النص إلى النص المترابط، مدخل على جماليات الإبداع التفاعلين المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ٢٠٠٥م، ص٢٥٩



جاءت التفاعلية في الدراسة النقدية، مشابهة لمستوى التفاعلية في الرواية التفاعلية محل الدراسة، وذلك من خلال أدوار المتفاعل في النص والدراسة، فالمتلقي في " تحفة النظارة في عجائب الإمارة: رحلة ابن بطوطة إلى دبي المحروسة"، أمام روابط عدة فهو المستمع، والمُشاهد، والمبحر، والمتنقل عبر روابط عدة، فالمتلقي ليس أمام نص للقراءة فقط، ولكنه قد يفهم حيثيات الرواية ومغزاها دون أن يقرأ، فهو يعد الروابط العديدة التي يتفاعل معها باختيارها ليتم فهمه للرواية، وهو بذلك شريك في اختيار أجزاء الرواية وصنعها؛ لكن هذه المشاركة في حدود لا تخرج عن السياق المتوقع من المؤلف نفسه، فهو لم يفتح باب إشراك المتلقي فعلياً في كتابة الرواية واختيار نهايتها مثلاً أو جزء من أحداثها -كما هو حاصل في بعض الروايات التفاعلية- وإنما قصر دور المتلقي في التنقل بين الروابط والاستماع والمشاهدة، وكذلك وضع في نهاية روايته مراسلة المؤلف والتعليق على الرواية وزيارة أعمال أخرى للمؤلف، والحقيقة أن التعليقات لم تكن لاقتراح يمكن أن ينال من شكل أو محتوى العمل، لذلك جاءت التعليقات في أغلبها (ممتاز، رائع، مبدع) وهي آراء لا تتيح للمتلقي أن يكون مشاركاً في العمل أو ذا جدوى، بالإضافة إلى أن الاطلاع على العمل غير متاح لكل المتلقين؛ كونها جاءت برسوم مالية للاطلاع على الرواية. وهذه عائق دون تفاعل كثير من المتلقين.

إذا كان هذا هو المتلقي المتفاعل في عمل "سناجلة"؛ فإن التلاوي حاول أن لا يُخرج المتلقي عن نفس الأدوار الموجودة في عمل "سناجلة"، فالمتلقي للنقد التفاعلي جاء حاضراً من خلال المشاهدة، والاستماع، بروابطه التشعبية، بالإضافة إلى الاطلاع على الأعمال المتناصصة من خلال روابط مباشرة، وكذلك الصور، والألوان. وتدعو هذه كلها إلى جعل هذه الدراسة تفاعلية، لكن المتلقي المتفاعل ظل محدود الفاعلية.

الخاتمة:

المنتبع لتجربة النقد التفاعلي في الأدب العربي يجد أنها محاولات يسيرة ولا زالت في خطاها الأولى؛ إلا أنها أثبتت جدواها مع الأدب الرقمي والتفاعلي، باعتمادها على أدوات جديدة مناسبة للأدب الرقمي، وتسعى فيه لمواكبة نتائج الرواية الرقمية، وشريحة القراء المتفاعلين المهتمين بالتواصل عبر الوسائط الإلكترونية، وتتبع الروابط، والأيقونات، وملفات الفيديو ومؤثرات الجرافيك.

وتجربة "محمد نجيب التلاوي" وإن لم تكن رائدة في العمل النقدي التفاعلي؛ إلا أنها تعد أول تجربة متكاملة تصدر عن موقعه الإلكتروني، وتحمل آليات جديدة في خطابها النقدي، فقد حاول الخروج بالنقد التنظيري والسير في منهجية حرة للنقد التطبيقي، ففي نقده للرواية لم تكن اللغة هي المقوم الوحيد أو المقوم الرئيس، فقد تعامل مع المحاور اللغوية بإيضاح رقمي، حمل معه إلهام القارئ والسامع والمشاهد ووضعه كمشارك ومتحرك في النص النقدي .

وفي تقاطعه مع المناهج النقدية السياقية والنسقية (الإحصائي، والاجتماعي، والسيمولوجي)، وظفها بطريقة تناسب المحتوى الرقمي التفاعلي سواء في الدراسة النقدية أو حتى في لب الرواية محل الدراسة، وقد تجلّت هذه المناهج بأسلوب تطبيقي معلوماتي.

وأخيراً نحن أمام خطاب نقدي حديث يناسب الثورة المعلوماتية، والقارئ له مختلف عن القارئ الاعتيادي، فهو أمام صفحة أولى تنبثق منها صفحات شارحة ومبسطة تناسب شريحة القراء الرقميين.



المراجع والمصادر:

- إياد إبراهيم الباري، وحافظ محمد عباس الشمري، الأدب التفاعلي الرقمي: الولادة وتغير الوسيط، مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠١٣م.
- جميل حمداوي، جورج زيميل والسوسيولوجيا التفاعلية، صحيفة المثقف، العدد ٣٨٧٩.
- حسين سليمان، النص المتفرع ... النص المترابط، ٢٠٠٧م،
<http://nadyalfikr.com/showthread.php?tid=10981&pid=255448>
- سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل على جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، ٢٠٠٥م.
- السيد نجم، النقد الرقمي ومستقبل السرد مع الوسائط الحديثة.
- https://ueimag.blogspot.com/2016/04/blog-post_74.htm
- فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي، ط١، الدار البيضاء، ٢٠٠٦م.
- محمد سناجلة، موقع اتحاد كتاب العرب، <https://www.arab-ewriters.com>
- محمد نجيب التلاوي، الموقع الرسمي <https://5fb5c7ef8975c.site123.me>
- هنري سيدين، استخدام الشعر التفاعلي في علاج الاضطرابات النفسية عند الأطفال: حكاية الأرنب المرعب، ت. نسرين زريق،
http://maaber.50megs.com/issue_march17/depth_psychology1.htm



الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء معايير اختبار بيرلز (pirls)

أ. نوف راشد ناصر آل مشاري معلمة بإدارة تعليم حوطة بني تميم المملكة العربية السعودية

Email: noof_48700@hotmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث للتعرف على الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير بيرلز. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتحدد مجتمعه وعينته في جميع معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بحوطة بني تميم للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ. واستخدمت التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة، واختبار "كروسكال ويلز" لمعرفة الفروق في درجات الممارسات التدريسية. وتوصل البحث لقائمة بالممارسات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية. وكشفت نتائج أن الممارسات التدريسية جاءت بدرجة عالية. كما أنه لا يوجد فروق داله في درجة الممارسات التدريسية تُعزى لسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، الفهم القرائي، بيرلز.

Abstract:

This study aimed to identify Arabic language instructors teaching practices to develop primary school students reading comprehension skills based on PIRLS standards. The descriptive method was used, and the sample included all Arabic language teachers in was used and Kruskal Waills primary schools in Hotat Bani Tamim. Descriptive statistics test was adopted in data analysis. The study found some teaching practices necessary for Arabic language teachers. The results revealed high degree of teaching practices. No significant differences in the degree of teaching practices were found due to experience. The researcher presented some recommendations.

Keywords:

teaching practices, reading comprehension, PIRLS



تؤكد الدراسات الحديثة الاهتمام المتزايد بالممارسات التدريسية الناجحة، وبكل ما يخدم العملية التعليمية ويرتقي بمخرجاتها، وبما يضمن نواتج تعلم عالية وفق معايير الكفاءة والفاعلية، كما أن الأنظمة التعليمية بمكوناتها وعملياتها ومخرجاتها بحاجة ماسة إلى تقييم مستمر، لذا تُعد الاختبارات الدولية من أبرز أساليب تقييم الأنظمة التعليمية في العالم، ومؤشراً هاماً لقياس تحصيل المتعلمين في المواد المستهدفة قياسها. ويؤكد فرانكو (Franco, 2020) في دراسته أن التقييمات الدولية هي أحد التدابير التي يمكن من خلالها مقارنة الأداء الأكاديمي للطلاب في جميع أنحاء العالم. حيث تعطي هذه التقييمات للمربين والممارسين أدوات مهمة لتقديم مطالب للتغيير لاستنادها على أدلة.

ولأن المعلم هو أساس تحقيق هذا التقدم، بما ينعكس أثره على نواتج تعلم طلابه ويُمكنهم من الدخول في المنافسات العالمية، فقد تزايد الاهتمام بتدريب المعلمين مهنيًا، لإعادة بناء خبراتهم وتنظيمها، والتي يتم فيها إعادة تشكيلهم لفهم ممارسات العملية التعليمية.

وتواجه التربية الحديثة تحديات مستقبلية متنوعة، الأمر الذي حدا بها إلى حشد قواها في التركيز على مسؤوليتها، وتطوير المنظومة التعليمية بمكوناتها وعناصرها، والعناية بالممارسين التربويين في الميدان؛ حيث تؤكد النظريات التربوية على أهمية المعلم في رفع جودة المعرفة للمتعلمين، وبناءهم، والأخذ بهم في مصاف الدول المتقدمة. هذا الاهتمام يرتبط به أيضاً العناية باللغة العربية كأهم وسيلة اتصال وتواصل. ومما يبرز أهميتها تخصيص اليوم العالمي للغة العربية الذي تنظمه اليونسكو كل عام. (الفرأ، ٢٠١٨).

ويشير (Wang, Su, Cheung, Wong & Kwong, 2013) إلى أنه عندما تكون عناصر الممارسات التدريسية متماشية بشكل جيد، فإنه من المؤكد أن الطلبة يتبنون مداخل ونهجاً تعليمياً للحصول على تعلم ذو معنى. حيث أن هذه الممارسات تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلم، وأن التعلم يعزز أكثر عندما يكون جماعياً.

وتحتل مهارة الفهم القرائي أهمية بالغة في النظام التعليمي السعودي، وأكد ذلك التحول الوطني ٢٠٣٠، حيث أصدرت هيئة التقويم والتدريب وثيقة الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية (٢٠١٩)، وصفت فيها مهارات القراءة وحددت الأبعاد المشتركة لأولويات التعليم بالمملكة العربية السعودية، ولتمكين المتعلم من أولوية المواطنة المسؤولة، فإنه ينبغي تمكينه من مهارة الفهم القرائي.

ويُعد إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه في المرحلة الابتدائية عملية مهمة لتطوير التعليم وتحديثه، حيث تُشكل المرحلة الأساسية واللينة الأولى التي يُبنى عليها إعداد الناشئين للمرحلة اللاحقة من حياتهم، فكلما كانت قاعدة البناء أقوى كان التعلم أثبت وأبقى، وكلما كانت عناية الدولة بتوسيع هذه القاعدة وتحسينها أعظم وأشمل؛ كان عائد التعليم أفضل وأكمل. (الفقيه، ٢٠١٠).

وقد أكدت التميمي (٢٠٢٠) في دراستها لواقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية أن نظرية الذكاء الناجح من النظريات الحديثة التي تؤكد على تقدم العملية التعليمية، فهي تركز على القدرات العليا من التفكير والتحليل والإبداع والفهم، وهي من المهارات الضرورية التي تحاكي اختبارات بيرلز (PIRLS) الدولية.

وتعد القراءة عملية ذهنية مُعقّدة، تتطلب استنفار القدرات الوجدانية والعقلية في إجراءات منهجية تتدرج بدءاً بالملاحظة والفهم وانتقالاً إلى التحليل والتركيب، وانتهاءً بنقد المقروء والتفاعل معه؛ من هنا تبرز الحاجة إلى ضرورة تدريب المتعلمين على تعبئة مكتسباتهم الوجدانية والمعرفية والمهارية للارتقاء بها من فك رموز المقروء، إلى بناء المعنى واستكشاف عوالم النص. (أتركي وكناني، ٢٠١٧).

ويعرّف Tompkins (2019) الفهم القرائي بأنه عملية إبداعية متعددة الأوجه "تعتمد على أربع مهارات لغوية أساسية: علم الأصوات، بناء الجملة، علم الدلالات، والمقاصدية. وتنتقل من المستوى الأدنى للمعالجة وهو (الصوتية) إلى المستويات العليا للمعالجة الدلالية.

ويتفق التربويون على أن الفهم القرائي هو أساس تعلم المقروء، والاستفادة منه، لذلك أصبح محطّ اهتمام عدد من المؤلفين والباحثين؛ ففصلوا في تفسيره وتحديد مستوياته، ومهاراته، وأصبح من أهم أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية؛ بوصفها مرحلة بناء المعرفة وتكوين المهارات (الغامدي، ٢٠٢٠).

وتشير النظريات التربوية الحديثة في القراءة، إلى أن الفهم القرائي استراتيجية تتسم بالبنائية، لكونها تتطلب استحضار القارئ لخبراته السابقة وربطها بالمقروء، مستخدماً استراتيجيات القراءة وفقاً لما تقتضيه طبيعة النص.

كما ينبغي أن يُعدّ معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات والدراسات الحديثة المهمة بتعليم اللغات بشكل عام، ومن أشهر تلك الدراسات العالمية التي تهتم بالقراءة دراسة بيرلز (PIRLS) الدراسة الدولية للتقدم في القراءة التي تشرف على إعدادها وتطبيقها الجمعية العمومية للرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA). (Mullis, Martin, Munich, Drucker, & Ragan, 2012).

وتمثل الاختبارات الدولية منطلقاً هاماً في تطوير السياسات والممارسات التعليمية بما تمثله نتائجها من مدخلات مهمة لتشخيص الواقع، وتطوير المناهج الدراسية والممارسات التدريسية، ويعتبر تطوير أساليب التعليم والتقويم وفقاً لنتائج الاختبارات الوطنية والدولية أحد مؤشرات الأداء الرئيسة، ومن أبرز مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، بما يسهم في رفع الكفاءة والموانمة بين مخرجات التعلم واحتياجات سوق العمل. (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

ويُعد اختبار "بيرلز" (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) من الاختبارات العالمية الشهيرة والموثوقة التي تقوم عليها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التعليمي (IEA)، ومقرها أمستردام في هولندا. (مركز الدراسات الدولية، ٢٠١١). كما تمثل دراسة بيرلز معياراً عالمياً للقراءة والفهم في الصف الرابع، حيث تُعنى بقياس مهارات القراءة باللغة الأم لدى طلاب المرحلة الابتدائية والصف الرابع على وجه الخصوص (مطري، ٢٠٢٠).

وتأتي أهمية مشاركة المملكة العربية السعودية في دراسة بيرلز (٢٠١١) تفعيلاً لخطط التنمية والتطوير التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم، والارتقاء بمستوى الطلاب للانتقال من هدف تعلم القراءة إلى تحقيق هدف القراءة من أجل التعلم،

وتطوير العملية التعليمية، من خلال تطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس وتنمية أداء المعلمين المهني، والكشف عن ممارساتهم التدريسية وتطويرها. (مركز الدراسات والاختبارات الدولية، ٢٠١١).

وتُعنى دراسة بيرلز بفحص أداء المعلمين، حيث إن دراسة معايير معلم اللغة العربية ذات أثر كبير في تنمية المقدرة القرائية لدى المتعلمين، ومن أهمها: أن يكون قوةً علمية، يتسم بالمعرفة العميقة في مجال تخصصه الدقيق؛ للارتقاء بالعملية التدريسية وتحسين ممارساته. (مذكور، ٢٠١٤).

وتذكر بن أودينة، خديجة، وخمقاني، مباركة (٢٠٢١) أنه لا بد لمعلمات اللغة العربية من تطوير ممارساتهن المهنية، والارتقاء بها، وتحديثهن للنمطية المُتبعة، وخلق جو من الإبداع والدافعية في الممارسات التدريسية في بيئة التعلم؛ وتحقيق تنمية مستدامة خاصة ما يتعلق بمهارة الفهم القرائي.

ويُجرى اختبار بيرلز (PIRLS) كل خمس سنوات، حيث يقيس تراكم مهارات القراءة المكتسبة لطلبة الصف الرابع بلغتهم الأم، والوقوف على المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة، ومقارنتها بنتائج الدول المشاركة، ويُعد PIRLS ٢٠٢١ هو التقييم الخامس في سلسلة الاتجاهات الحالية، وعليه فإن بيرلز ٢٠٢١ ستوفر خامس مجموعة من سلسلة مقاييس تحقيق التقدم التي تم جمعها على مدى ٢٠ عاماً، حيث يعكس إطار وآليات العمل لاختبارات 2021 pirls مدى التزامهم لتطوير المستقبل. (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

ويذكر (Mullis, et al., 2016) أن البيانات التي تم جمعها عن منهج القراءة من استبانة المناهج الدراسية على مدى الدورات، قد تطور ليشمل كيفية تقييم تنفيذ المناهج الدراسية، واستخدام التكنولوجيا في تعليم القراءة، ودرجة التركيز على القراءة الرقمية في المناهج الدراسية. ويعكس الاهتمام باختبارات بيرلز PIRLS العناية بتعلم القراءة، لكون العلاقة بين التحصيل وتمكن المتعلمين من مهارات القراءة علاقة تكاملية؛ نظراً لكونها أحد أهم مداخل التربية الحديثة.

وتقوم اختبارات PIRLS على أساس مفهوم واسع لمعنى القدرة على القراءة، يشمل القراءة للمتعة الذي يمكننا من تجربة عوالم مختلفة، وثقافات أخرى، واستضافة أفكار جديدة، إلى جانب التفكير في النصوص المكتوبة، والمصادر الأخرى، واستخدامها كأدوات للوصول إلى الأهداف الشخصية والاجتماعية، وهو ما يعرف بـ "القراءة للعمل" وهذه النظرية لها ارتباط متنامي في مجتمع اليوم، فالتركيز بدأ بالتحول من إظهار الطلاقة وأساسات الفهم القرائي إلى ما تم فهمه، واستثماره في مواقف ومشاريع جديدة. (موسوعة PIRLS 2016).

وبناءً على ما سبق، تبرز الحاجة إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية، لتنمية الفهم القرائي في ضوء اختبار (PIRLS).

أصبحت الاختبارات الدولية محكًا تُقاس في ضوءها مدى تقدم تعليم الدول وتطورها، كما تُعد مؤشرًا هامًا يقاس به تقدم الأمم. كما يُجمع التربويون على أهمية الممارسات التدريسية للمعلمين في تعزيز مهارات المتعلمين والارتقاء بها، خاصةً ما يتعلق بمهارات الفهم القرائي، وقد تطلّعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية خلال مشاركتها في الاختبارات الدولية إلى عدد من النتائج والمؤشرات التي تسهم في تطوير مهارات تدريس القراءة ومنها: توفير معلومات عن قدرات طلاب وطالبات الصف الرابع الابتدائي في القراءة وتحليل فروق الأداء، وتحديد العوامل التي تتعلق باكتساب المعرفة مثل: الممارسات التدريسية والمواد الدراسية وتشجيع العائلة على القراءة. وتقديم قراءات واضحة من خلال استبانات لمدرّاء المدارس والممارسين التربويين والمتعلمون وأولياء الأمور، تسهم في تحديد مجموعة العوامل المرتبطة بارتفاع معدلات القراءة (مركز الدراسات والاختبارات الدولية، ٢٠١١).

وقد كشفت التقارير الدولية عن قصور في مستوى الطلاب، كما أن نتائج بعض الدراسات العربية التي تشير إلى ضعف ممارسات المعلمين المرتبطة بمهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين؛ ربما يعود إلى قصور وعي المعلمين بأهمية هذه المهارات وإلمامهم الصحيح بها، وقصور طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون، وتركيزها على جوانب محددة لا ترتقي إلى المستويات العقلية العليا التي تزخر بها أسئلة الاختبارات الدولية. (القحطاني، ٢٠٢٠).

حيث تؤكد هذه الدراسات أن من الأسباب الرئيسة لتدني مستوى الطلاب في القراءة، هو تدريسها بأسلوب لا يتحدّى تفكير المتعلمين وقدراتهم، ولا يجذب اهتمامهم؛ مما يفقدهم الشعور بأهمية القراءة ذاتها (الغامدي، ٢٠٢٠).

وتؤكد دراسة الشنقيطي (٢٠٢٠) والتي تتبّعت فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى؛ لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (pirls) واتجاهاتهن نحوه، حيث أوصت الباحثة بضرورة الكشف عن الممارسات التدريسية للمعلمين، والتي يمكن ربطها بنتائج الاختبارات الدولية.

كما يظهر وجود تدني في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية داخل الغرفة الصفية، خاصةً فيما يتعلق باستخدام مهارات تكنولوجيا التعليم وأثره في تحسين الممارسات التدريسية، وندرة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية. (العنزي، ٢٠٢١).

وبناءً على ما كشفته نتائج تقارير مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبارات القراءة الدولية، من ضعف مستوى الطلاب والطالبات مقارنةً بأقرانهم على مستوى العالم، وما أكدته نتائج البحوث والدراسات من قصور وضعف في الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية، وحاجة الميدان التعليمي للارتقاء بمستوى ونوعية هذه الممارسات التدريسية، وقد تبين للباحثة خلال اطلاعها على نتائج طلاب وطالبات التعليم العام في المملكة العربية السعودية في اختبار PIRLS أن هناك قصوراً في مستوى طلاب وطالبات الصف الرابع الابتدائي، وقد يُعزى هذا القصور، أن مُعلمي اللغة العربية لم يتلقوا تدريباً كافياً على مهارات وأساسيات الفهم القرائي وفق دراسة بيرلز.

ومن مُنطلق عمل الباحثة في الميدان التعليمي معلّمةً للغة العربية في المرحلة الابتدائية، ووقوفها عن قرب على الممارسات التدريسية للمعلمات، تتأكد مدى الحاجة لمثل هذا البحث، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء اختبارات بيرلز (PIRLS)؟
٢. ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في درجات الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز تعزى لسنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. بناء قائمة بالممارسات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء اختبارات بيرلز (PIRLS)
٢. الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز.
٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في درجات الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز بسبب سنوات الخبرة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث من الناحية العلمية في:

١. مواكبة هذا البحث تطلعات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في تحقيق التقدم الملموس في نتائج الاختبارات الدولية، والكشف عن العوامل التي تسهم في تحقيق وترقية هذه التطلعات.
٢. تشجيع الممارسين التربويين للأخذ بأحدث النظريات التربوية، وخبرات الدول المتقدمة فيما يتعلق بالممارسات التدريسية الناجحة.
٣. موائمة الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس، حيث تُمثّل الممارسات التدريسية اتجاهاً تربوياً تسعى المناهج وطرق التدريس للارتقاء به وتعزيزه ورفع قيمته.

تتمثل أهمية البحث من الناحية التطبيقية في:

١. من المأمول أن يكون البحث إضافة جديدة تزود القائمين على العملية التعليمية بالممارسات التدريسية اللازمة والمُحققة لنتائج متقدمة ومأمولة في الاختبارات الدولية، بناءً على أفضل الممارسات والتجارب الدولية الناجحة.
٢. يُفيد هذا البحث معلمات اللغة العربية في مراقبة مدى التقدم في المهارات والممارسات التدريسية، بما يدفع بهن للتطوير المهني، وتحقيق الرضا النفسي.
٣. يتوافق هذا البحث مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في الأخذ بالاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة في الممارسات التدريسية، بما يرفع كفاءة المعلمين ويُعدّهم للحياة والعمل، والدخول في المنافسات العالمية.

مصطلحات البحث:

تتمثل أهم مصطلحات البحث فيما يأتي:

- **الممارسات التدريسية:** القدرة على تحويل المفاهيم التدريسية الحديثة، إلى ممارسات سلوكية تدريسية فعلية داخل الصف الدراسي من قبل المعلمين؛ من أجل تحسين التحصيل المسلكي والعلمي لدى الطلبة. (كريشان، وآخرون، ٢٠٢٠).
- **وتعرفها الباحثة إجرائياً:** بأنها الممارسات التدريسية الفاعلة، التي تقوم بها معلمات اللغة العربية أثناء التخطيط والتنفيذ والتقييم لتدريس مقرر لغتي، لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير بيرلز.
- **الفهم القرائي:** عملية عقلية تؤدي إلى استخلاص المعنى من مصدره المكتوب والمسموع، ودمجه في البنية المعرفية للمتلقي. (العويضي، ٢٠١٥، ٥٩).
- **دراسة بيرلز الدولية:** هي دراسة دولية تشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (Iea)، تهدف إلى بناء معايير ومحكات من أجل مقارنة نتائج تحصيل الدول المشاركة في تقييم قدرة طلاب الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم (Lenkeitet al, 2017).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي في ضوء اختبار PIRLS.
- **الحدود المكانية:** محافظة حوطة بني تميم بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ / ٢٠٢١ م.
- **الحدود البشرية:** معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في حوطة بني تميم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الفراء (٢٠١٨)، إلى الكشف عن درجة أهمية وممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المقترحة في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ظل مجتمع المعرفة قبل التدريس وفي أثناءه من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من المعلمات والمشرفات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكشفت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق



ذات دلالة إحصائية في درجة الأهمية لصالح المعلمات، ولا توجد فروق إحصائية في درجة الممارسة بين المعلمين والمعلمات، مما يدل على وعي المعلمين بأدوارهم وتطويرهم لممارساتهم التدريسية.

بينما هدفت دراسة مطري (٢٠٢٠)، إلى إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز PIRLS لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وطبقت الاستبانة على عينة قصدية وهم معلمي اللغة العربية الذين شارك طلابهم في اختبار بيرلز، وعينة عشوائية وهم معلمي اللغة العربية للصف الرابع في المرحلة الابتدائية. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحديد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز PIRLS.

وتحدد هدف دراسة التميمي (٢٠٢٠)، في الكشف عن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للتدريس المستند لنظرية الذكاء الناجح في التعليم العام بمدينة الرياض، واكتشاف الفروق في درجة ممارسة المعلمات للتدريس المستند لنظرية الذكاء الناجح. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) مشرفة من مشرفات اللغة العربية، وتمثلت أداة البحث في استبانة تكونت من (٣٠) ممارسة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للتدريس المستند لنظرية الذكاء الناجح بلغ درجة متوسطة في أغلب الممارسات التدريسية.

أما دراسة الشنقيطي (٢٠٢١) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع وفق مؤشرات اختبارات بيرلز. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة الدراسة المكونة من (٤٠٠) معلمة من الرياض وجده وعرعر. وكشفت نتائج الدراسة عن درجات عالية في الممارسات التدريسية في تنمية المقدرة القرائية لصالح منطقة الرياض، مما يدعو للمزيد من التقصي حول أسبابها.

وهدف دراسة العنزي (٢٠٢١) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم في تحسين الممارسات التدريسية ومهارات القيادة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتمثلت عينة الدراسة في (٣٠) معلماً من معلمي اللغة العربية بمنطقة حوّل بالكويت. وتمثلت الأداة في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية ومقياس مهارات القيادة المهنية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين والقيادات المهنية للمعلمين.

الدراسات الأجنبية:

توصلت دراسة زيمرمان (Zimmerman, 2014) التي اعتمدت على المقارنة بين أداء المدارس ذات الإنجاز المرتفع وذات الإنجاز المنخفض في نتائج بيرلز، إلى وجود تباين بين طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الفهم القرائي بين هذه المدارس، كما كشفت عن وجود فجوة بين أداء المعلمين والمستوى المطلوب.

وفي دراسة ستيرنبرغ وغاريت (Steinberg & GARRETT 2016) التي هدفت إلى ملاحظة معايير قياس الأداء الوظيفي لدى المعلم من حيث الأداء الأكاديمي في الفصول الدراسية، وأجريت هذه الدراسة في أمريكا، واستخدمت



المنهج التحليلي، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير قياس الأداء الوظيفي للمعلمين كان فعالاً في تطوير العملية التعليمية، والممارسات التدريسية.

وركزت دراسة (Mullis, et al., 2019) على ما ينبغي تدريسه في المناهج الدراسية، وكيف يتم تدريسه، بما يوفر توقعات للطلاب والممارسين، والعناية بتقييم المناهج الدراسية والممارسات التدريسية واستخدام التكنولوجيا في تعليم القراءة، ودرجة التركيز على القراءة الرقمية في المناهج الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها اتسمت بالتنوع في مجتمع الدراسة وأهدافها، ويتفق هذا البحث مع بعض الدراسات في اعتمادها على المنهج الوصفي، وفي مجتمع العينة، كما أن نتائجها عززت اتجاه الدراسة إلى هذا الموضوع في الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي. كما أسهمت هذه الدراسات في إثراء هذا البحث بالمصادر العلمية المناسبة التي يمكن الاستفادة منها في الإطار النظري، وقد تميز **البحث الحالي** عن الدراسات السابقة في أنه تناول الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في تنمية مهارة الفهم القرائي في ضوء اختبار بيرلز.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، لكونه الأكثر ملائمة لطبيعة الدراسة وأهدافها، ويشمل في الكثير من الأحيان عمليات استشراف لمستقبل الأحداث والظواهر التي يدرسها.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث سيتم استخدام الاستبانة أداة للبحث لمناسبتها لأهداف الدراسة ومنهجها ومجتمعها.

إجراءات البحث:

بعد الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، قامت الباحثة بإعداد قائمة بالممارسات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بعد الاستعانة بالدراسات السابقة والأدب النظري. ثم عرض القائمة على المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس؛ لتحكيمها، وإخراجها بالصورة النهائية. وبعد تحكيم الأداة وإجراء التعديلات عليها، والتحقق من صدقها وثباتها، تم بناء استبانة في ضوء اختبارات بيرلز بالممارسات التي ينبغي توافرها في الاداءات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. وبعد توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وجمع الاستجابات، يتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة. ومعالجة النتائج إحصائياً، ورصدها وتفسيرها. يليها استخلاص النتائج والتوصيات والمقترحات.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم والحريق بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ. والبالغ عددهم (٧٤) معلمة. واقتصرت عينة البحث الحالي على معلمات المرحلة الابتدائية بحوطة بني تميم وعددهن (٥١) معلمة.

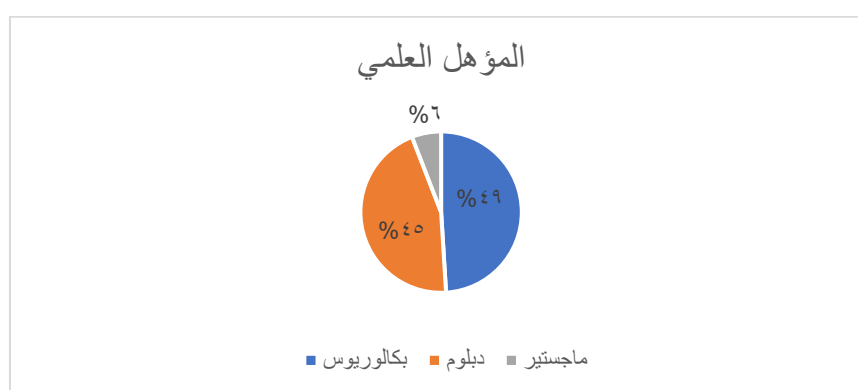
صفات عينة البحث:

تبين الجداول التالية وصف عينة الدراسة على النحو الآتي:

جدول (١-٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	٢٥	٤٩,٠
دبلوم	٢٣	٤٥,١
ماجستير	٣	٥,٩

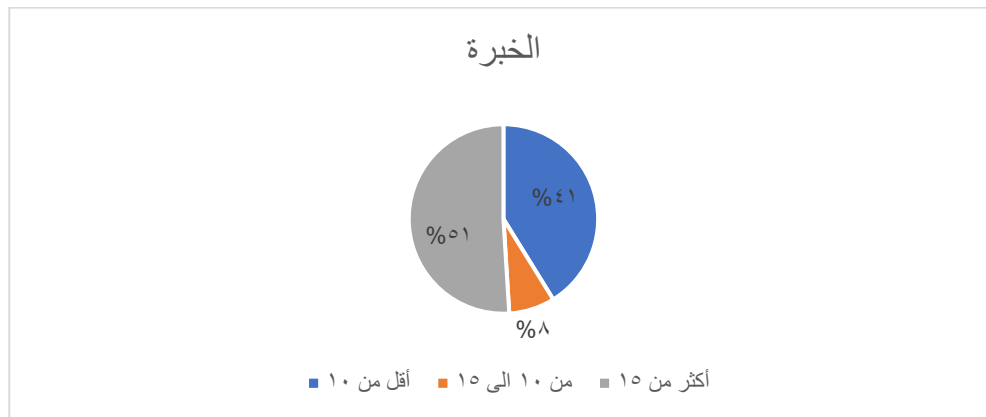
يتضح من الجدول (١-٣) أن (٢٥) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٤٩,٠٪) مؤهلن العلمي بكالوريوس، ويمثلن النسبة الأعلى، وأن (٢٣) من أفراد عينة الدراسة وبنسبة (٤٥,١٪) مؤهلن العلمي دبلوم، في حين (٣) من أفراد عينة الدراسة وبنسبة (٥,٩٪) مؤهلن العلمي ماجستير، ويمثلن النسبة الأقل. ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة المؤهل العلمي.



جدول (٢-٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ١٠	٢١	٤١,٢
من ١٠ إلى ١٥	٤	٧,٨
أكثر من ١٥	٢٦	٥١,٠

يتضح من الجدول (٣-٢) أن (٢٦) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٥١.٠%) خبرتهن أكثر من ١٥ سنة، ويمثلن النسبة الأعلى، وأن (٢١) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٤١,٢%) خبرتهن أقل من ١٠ سنوات في حين أن (٤) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٧,٨%) تتراوح خبرتهن من ١٠ إلى ١٥ سنة، ويمثلن النسبة الأقل. ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة.



الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣-٣) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١٥	١٢	**٠,٧٤٥
٢	**٠,٧٨٧	١٣	**٠,٧٧٦
٣	**٠,٧٢٨	١٤	**٠,٧٨٥
٤	**٠,٧١٦	١٥	**٠,٨٤٥
٥	**٠,٦٩٥	١٦	**٠,٧٨١
٦	**٠,٦٧٥	١٧	**٠,٨٠٢
٧	**٠,٧٠٠	١٨	**٠,٧٠٢
٨	**٠,٧٧٤	١٩	**٠,٦٧٧
٩	**٠,٨١١	٢٠	**٠,٧٢٠
١٠	**٠,٨٠٩	٢١	**٠,٧٣٧
١١	**٠,٧٩٧	٢٢	**٠,٧١٠

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣-٣) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

الثبات:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لعبارات الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣-٤) قيم معاملات الثبات لعبارات الاستبانة

عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
٢٢	٠,٩٥٩

يبين الجدول (٣-٤) قيمة معامل ألفا كرونباخ لعبارات الاستبانة، وحيث بلغت قيمتها (٠,٩٥٩)، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)
- اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Wallis)
- تم استخدام التدرج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة.

جدول (٣-٥) المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٤,٢ فما فوق	كبيرة جداً
من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢	كبيرة
من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ الى أقل من ٢,٦	قليلة
أقل من ١,٨	قليلة جداً



إجابة السؤال الأول، والذي ينص على: ما الممارسات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء اختبارات بيرلز؟

وقد جاءت نتائجها كالتالي:

١. تصمّم المعلمة أنشطة قرائية تطبيقية وتقويمية متنوعة تستثير مستويات مختلفة لتفكير الطالبات.
٢. تُنمّي المعلمة البنى المعرفية والمفاهيم الكبرى لدى الطالبات في سن مُبكرة.
٣. تربط المعلمة النص المقروء بالحياة اليومية للطالبات.
٤. تصمم المعلمة مواقف عملية تدريسية تستدعي من الطالبات استجابات مرتبطة بتوظيف معلومات النص القرائي.
٥. تمتلك المعلمة وعياً عالياً بمؤشرات الفهم القرائي واختبارات بيرلز وتطبيقها مع الطالبات.
٦. تُثري المعلمة معجم الطالبات اللغويّ بكلمات ومصطلحات جديدة.
٧. تختار المعلمة استراتيجيات تدريس متنوعة بما يتناسب مع مستوى النص القرائي.
٨. تُعرّف المعلمة الطالبات على الخصائص اللغوية المستخدمة في النص، مثل: الكنايات، الاستعارات، الصور الجمالية، وأوصاف الصوت والصورة.
٩. تستخدم المعلمة خرائط المفاهيم والرسوم البيانية للتركيز على مفاهيم محددة.
١٠. تطرح المعلمة أسئلة مركزة ومحددة تثير الاهتمام.
١١. تراقب المعلمة مستوى تقدم الفهم القرائي للطالبات.
١٢. تشجع المعلمة الطالبة على تحليل انفعالات ومشاعر الشخصيات في النص القرائي مع الاستدلال.
١٣. تضع المعلمة توقعات أداء ترتقي بمستوى فهم الطالبات القرائي وتأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.
١٤. تحفّز المعلمة الطالبات على تقييم أهمية الأحداث المختلفة في النص مع الاستدلال.
١٥. تدرب المعلمة الطالبات على تفسير وشرح معلومات النص المعقدة.
١٦. تطلب المعلمة من الطالبات تقديم استدلالات منطقية حول الروابط والعلاقات بين الأفكار والأسباب والمسببات والنتائج والتوقعات في النصوص القرائية.
١٧. تنير المعلمة قدرة الطالبة على استدكار معلومات النص وأحداثه.
١٨. تساعد المعلمة الطالبات على استنتاج الأفكار الرئيسة للنص المقروء.

١٩. تُدرَّب المعلمة الطالبات على ربط أحداث النص في شكل رسومات توضيحية.

٢٠. تنمي المعلمة لدى الطالبات مهارة إعادة صياغة النص المقروء بأسلوبهن.

٢١. تتيح المعلمة للطالبات فرصة ممارسة الحكم على معلومات النص القرائي والعلاقة بين معلومات النص.

٢٢. تؤكد المعلمة على الطالبات تلخيص الدرس "النص المقروء" في نهاية الحصة الدراسي.

إنّ دعم مثل هذه الممارسات والأخذ بها وتطبيقها في بيئة التعلم، يعكس وعي معلمي اللغة بمسؤولياتهم من واقع الميدان التعليمي، واهتمامهم بمجتمعات التعلم المهنية، ومتابعة التجارب الناجحة في الميدان والأخذ بها، بما يستتبعه بتنمية مهارة الفهم القرائي وفق المحكات العالمية.

إجابة السؤال الثاني، والذي ينص على: "ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٤-١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي في ضوء اختبارات بيرلز

الترتيب	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرقم
١	تربط المعلمة النص المقروء بالحياة اليومية للطالبات.	٤,٥٥	٠,٦٤٢	كبيرة جدا	٣
٢	تطرح المعلمة أسئلة مركزة ومحددة تثير الاهتمام.	٤,٤٨	٠,٦٤٦	كبيرة جدا	١٠
٣	تضع المعلمة توقعات أداء ترتقي بمستوى فهم الطالبات القرائي وتأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.	٤,٤٦	٠,٧٦٢	كبيرة جدا	١٣
٤	تراقب المعلمة مستوى تقدم الفهم القرائي للطالبات.	٤,٤٥	٠,٧٠٩	كبيرة جدا	١١
٥	تساعد المعلمة الطالبات على استنتاج الأفكار الرئيسة للنص المقروء.	٤,٤٠	٠,٨٥٧	كبيرة جدا	١٨
٦	تشجع المعلمة الطالبة على تحليل انفعالات ومشاعر الشخصيات في النص القرائي مع الاستدلال.	٤,٣٤	٠,٧٧٢	كبيرة جدا	١٢



٧	تثير المعلمة قدرة الطالبة على استذكار معلومات النص وأحداثه.	٤,٣٣	٠,٨٤١	كبيرة جدا	١٧
٨	تختار المعلمة استراتيجيات تدريس متنوعة بما يتناسب مع مستوى النص القرائي.	٤,٢٩	٠,٧٥٦	كبيرة جدا	٧
٩	تتيح المعلمة للطالبات فرصة ممارسة الحكم على معلومات النص القرائي والعلاقة بين معلومات النص.	٤,٢٨	٠,٨٣٤	كبيرة جدا	٢١
١٠	تعرف المعلمة الطالبات على الخصائص اللغوية المستخدمة في النص، مثل: الكنايات، والاستعارات والصور الجمالية، وأوصاف اصوت والصورة.	٤,٢٢	٠,٧٦٤	كبيرة جدا	٨
١١	تؤكد المعلمة على الطالبات تلخيص الدرس "النص المقروء" في نهاية الحصة الدراسي.	٤,٢٢	٠,٨٠٨	كبيرة جدا	٢٢
١٢	تنمي المعلمة لدى الطالبات مهارة إعادة صياغة النص المقروء بأسلوبهن.	٤,٢٠	٠,٨١٦	كبيرة جدا	٢٠
الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرقم
١٣	تنمي المعلمة البنى المعرفية والمفاهيم الكبرى لدى الطالبات في سن مبكرة.	٤,٢٠	٠,٩٨٠	كبيرة جدا	٢
١٤	تصمم المعلمة مواقف عملية تدريسية تستدعي من الطالبات استجابات مرتبطة بتوظيف معلومات النص القرائي.	٤,١٨	٠,٧٤٠	كبيرة	٤
١٥	تحفز المعلمة الطالبات على تقييم أهمية الأحداث المختلفة في النص مع الاستدلال.	٤,١٨	٠,٨٤٢	كبيرة	١٤
١٦	تستخدم المعلمة خرائط المفاهيم والرسوم البيانية للتركيز على مفاهيم محددة.	٤,١٨	٠,٩١٠	كبيرة	٩
١٧	تثري المعلمة معجم الطالبات اللغوي بكلمات ومصطلحات جديدة.	٤,١٦	٠,٩٢٥	كبيرة	٦
١٨	تدرب المعلمة الطالبات على تفسير وشرح معلومات النص المعقدة.	٤,١٤	١,٠٠٠	كبيرة	١٥
١٩	تصمم المعلمة أنشطة قرآنية تطبيقية وتقييمية متنوعة تستثير مستويات مختلفة لتفكير الطالبات.	٤,١٠	٠,٩٤٤	كبيرة	١
٢٠	تدرب المعلمة الطالبات على ربط أحداث النص في شكل رسومات توضيحية.	٤,٠٤	١,٠٢٩	كبيرة	١٩
٢١	تمتلك المعلمة وعياً عالياً بمؤشرات الفهم القرائي واختبارات بيرلز وتطبيقها مع الطالبات.	٣,٩٤	٠,٩٦٨	كبيرة	٥
٢٢	تطلب المعلمة من الطالبات تقديم استدلالات منطقية حول الروابط والعلاقات بين الأفكار والأسباب والمسببات والنتائج والتوقعات في النصوص القرائية.	٣,٨٨	٠,٩٣١	كبيرة	١٦
المتوسط العام		٤,٢٣	٠,٦٢٥	كبيرة	

وبين الجدول (٤-١) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة تراوحت قيمها بين (٣,٨٨ - ٤,٥٥)، حيث حصلت العبارات رقم (٣, ١٠, ١٣, ١١, ١٨, ١٢, ١٧, ٧, ٢١, ٨, ٢٢, ٢, ٢٠) على درجات

موافقة كبيرة جداً، كان أعلاها العبارة رقم (٣) والتي تنص على: " تربط المعلمة النص المقروء بالحياة اليومية للطالبات" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٥٥)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات موافقة كبيرة كان أدناها العبارة رقم (١٦) والتي تنص على: " تطلب المعلمة من الطالبات تقديم استدلال منطقي حول الروابط والعلاقات بين الأفكار والأسباب والمسببات والنتائج والتوقعات في النصوص القرائية"، حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٨٨).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٢٣) ودرجة موافقة كبيرة جداً، وهذا يدل على أن الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز كانت بدرجة كبيرة جداً. وتعكس هذه النتائج وعي المعلمات بأدوارهن المتجددة في تحسين ممارساتهن التدريسية؛ للنهوض بمستوى المتعلمين، وتحسين مخرجات التعلم.

إجابة السؤال الثالث، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في درجات الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز تعزى لسنوات الخبرة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Wallis)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤-٢) نتائج اختبار كروسكال ويلز لمعرفة دلالة الفروق في درجات الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي تعزى لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أقل من ١٠	٢١	٢١,٥٠	٥,٨٥٥	٢	٠,٠٥٤
من ١٠ الى ١٥	٤	٤٠,٢٥			
أكثر من ١٥	٢٦	٢٧,٤٤			
أقل من ١٠	٢١	٢١,٥٠	٥,٨٥٥	٢	٠,٠٥٤

يتضح من الجدول (٤-٢) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية كانت أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز تعزى لسنوات الخبرة، وهذا يدل على تشابه درجات الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم في ضوء اختبارات بيرلز مهما بلغت سنوات خبرتهن.

إنّ مثل هذه النتائج، ما يُبرز الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية وهيئة تقويم التعليم من رفع الوعي في بيئة التعلم والعناية بالاختبارات الدولية، وتوجيه جهود المعلمين نحو اختبارات بيرلز لتحقيق فهم قرائي أعمق، يرقى بمخرجات التعلم، ويأخذ بالمتعلمين لمستويات تنافسية.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- تبني الاتجاهات الحديثة في أساليب التعليم، والدراسات العلمية التي تعزز مهارة الفهم القرائي كمدخل للفهم والتعلم وجودة حياة المتعلمين، وعدم قصرها على تعليم اللغة العربية.
- العناية بمناهج اللغة العربية وتطويرها وتضمينها بوحدات دراسية مبنية وفق معايير PIRLS وتجريب فعاليتها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات تتضمن النظريات الحديثة والممارسات التي تعزز مهارات الفهم القرائي.
- تشجيع مجتمعات التعلم المهنية للارتقاء بالممارسات التدريسية للمعلمات في دعم وتحسين الفهم القرائي.
- إجراء دراسة عن ممارسة العمليات العقلية المختلفة في تعليم النصوص القرائية لطالبات المرحلة الابتدائية لتعزيز مهارة الفهم القرائي.



أولاً: المراجع العربية:

- أنزكي، أحمد، كناني، رشيد (٢٠١٧). القراءة من منظور الدراسة الدولية بيرلز. دراسات بيداغوجية. (١٤)، ٢٠٧-٢٢١.
- الإطار التخصصي لمجال تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. هيئة تقويم التعليم، ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م، ط١، الرياض.
- التميمي، غادة ناصر (٢٠٢٠)، واقع ممارسة معلمات اللغة العربية للتدريس المستند لنظرية الذكاء الناجح في التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة التربية (١٨٦ع)، ٤٦-١١.
- الشنقيطي، أمامة محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى للرفع المقدرة القرآنية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (PIRLS) واتجاهاتهن نحوه. المجلة التربوية (٧ع)، ٩٤٠-٩٧٥.
- العنزي، أحمد عبد الله (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم في تحسين الممارسات التدريسية ومهارات القيادة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١١ع)، ١١٤-١٣٥.
- العويضي، وفاء حافظ (٢٠١٥). اتجاهات تعليم اللغة العربية في ضوء النظريات والبرامج. ط١، جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.
- الغامدي، عائشة سعيد (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرآني والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (١٤)، ٢٥٢-٢٨١.
- الفراء، إسماعيل صالح (٢٠١٨). واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المتجددة في مجتمع المعرفة قبل التدريس وفي أثنائه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية (١٤)، ٣٩٤-٣٥٥.
- الفقيه، مشاعل محمد (٢٠١٠)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في تدريس مهارات الفهم القرآني وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القحطاني، محمد، مطري، إدريس (٢٠٢٠). تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة. مجلة التربية، (١٨٦ع)، ٥٥٧-٥٢١.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠١٦). مستقبلات تربوية: الدور المتغير للمعلم، الكويت: ع٦، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ١٠-٤٤.
- بن أودينة، خديجة، خمقاني، مباركة (٢٠٢١). مهارة القراءة وأثرها على تنمية اللغة العربية: السنة الأولى أنموذجاً. مجلة ربحان للنشر العلمي، (٦ع)، ٣١٥-٣٤٦.
- كريشان، أسامه، الشناق، مأمون، الرواد، ذيب، صلاح، راند (٢٠٢٠)، مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الفيزياء من وجهة نظر مدرّاء المدارس الثانوية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية في الأردن. المجلة التربوية، (٧٥ع) ٢٦-٥٥.
- مدكور، علي أحمد (٢٠١٤). المعايير التي ينبغي توفرها في معلم اللغة العربية. منشور ضمن إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الإصدار الخامس، ٢١٥-٢٤٨.
- مطري، إدريس علي (٢٠٢٠)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز "PIRL" لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (١١٠ع)، ٩٥٤-٨٩٥.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١أ). إطار الدراسة العام PIRLS2011. الرياض: المؤلف.
- موسوعة بيرلز، (٢٠١٦).
- وزارة التعليم، (١٤٤٢هـ). المملكة العربية السعودية. لغتي الجميلة للصف الرابع، الفصل الدراسي الأول.

- Franco, A. (2020). Not All Finns Think Alike: Varying Views Of Assessment in Finland. International Education Studies,13(1).
- Goodman, K. S. (1988). The reading processes. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), Interactive approaches to second language reading (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>
- Linkert, Jenny, Therese N. Hopfenbeak, Shaylin pop at. (2017). PIRLS for Teachers: A review of practitioner engagement with international large-scale assessment results. Oxford University Center for Educational Assessment Report OUCEA/17/1
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C (Eds.) .(2017). PIRLS 2016 Encyclopedia: Education policy and Curriculum in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>
- Sternberg, R (2012a). Open Dialogue Peer review: A Response to Hartley, Psychology Teaching Review Vol. 18.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An Exploration of Biggs, Constructive Alignment in Course Design and Its Impact on Students, Learning Approaches. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(4), 477-491
- Zimmerman. (2014). Lessons learnt: Observation Of Grade 4 reading comprehension teaching in South African schools across the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 achievement spectrum. Reading & Witting- Journal of the Reading Association of South Africa, 5. Learning. Instructional Science.513-540(not date).



ضعف الأداء اللغوي لدى الطلبة في أقسام اللغة العربية – أسبابه وسبل تطويره

حسينة محمد طاهر*٢

زينب حسين علي*١

جامعة تلعفر / كلية التربية الاساسية / قسم اللغة العربية - جمهورية العراق

Email: hasena.m.younus@uotelafer.edu.iq

Email: Zainab.h.ali@uotelafer.edu.iq

الملخص :

إنَّ هدف هذا البحث هو طرق باب مشكلة وظاهرة لغوية منتشرة في عموم الوطن العربي ، ولا سيما بين فئة الشباب - فئة الطلبة الجامعيين - ، وهي ضعف الأداء اللغوي الفصيح بنوعيه – الشفوي والكتابي - ، إذ يقوم البحث بإبراز الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى ضعف اللغة العربية الفصيحة بشكل عام ، والأداء الفصيح بنوعيه لدى الطلبة بشكل خاص ؛ وذلك من خلال أخذ عينات من الطلبة من أقسام اللغة العربية في كليات مختلفة في جامعة الموصل وتلعفر ، وسؤالهم عن أسباب ضعفهم في الأداء الفصيح ومعرفة أهدافهم في تعلُّم العربية ، ومن ثمَّ يعطي السبل أو البرامج التي تساعد في تطوير أداء الطلبة شفويًا وكتابيًا .

الكلمات المفتاحية :

ضعف الأداء ، الأداء اللغوي ، الفصيح ، اللغة العربية

Abstract:

The study aims to tackle a common linguistic problem in the Arab homeland. It is the poor written and oral performance of standard Arabic particularly among university students . It shows the reasons of problem . Samples of Arabic Department students at different colleges in the universities of Mosul and Telafer have been interviewed and asked about reasons behind the poor performance and about their goals of learning Arabic . Then , tools and programs to improve the oral and written level in Arabic are provided by the study

Key Words:

poor performance , linguistic performance , standard, Arabic Language.

المقدمة :

يزداد الضعف في أداء اللغة الفصيحة ووقوع الناس في الخطأ عند استعمال العربية يوماً بعد يوم ، دون أن يوضع له حدٌ ، مع وجود دراسات عديدة أجريت في الضعف اللغوي – مظاهره وأسبابه وسبل علاجه - ، وإلى الآن يجري الباحثون مثل هذه الدراسات وتلقى في الندوات والمؤتمرات ؛ وذلك لإيصال مدى خطورة هذا الضعف عند أداء اللغة الفصيحة في المجالات كافةً ، ولكن لم يأخذها المهتمون باللغة والقائمون بوضع المناهج في الاعتبار لعلاج هذه المسألة واستثمارها في تطوير الأداء ، وإنما بقيت حبراً على ورق .



أما نحن فقد أردنا في دراسة هذا الموضوع عن الضعف اللغوي إضافة أسباب أخرى رئيسة أغفلت في دراسات كثيرة ، وبرامج تطويرية مختلفة ، لربما تقع يوماً في متناول الأيدي ، وتخدم اللغة العربية ، وقد أجريت الدراسة على طلبة قسم اللغة العربية في الكليات التي فيها هذا القسم في جامعة الموصل وتلعفر ، وذلك من خلال عمل استبانة وجهت فيها أسئلة للطلبة عن سبب اختيارهم لقسم اللغة العربية وأهدافهم ومشاريعهم بعد إنهاء الدراسة ، كما سُئل فيها عن الوسائل التي تساعدكم في اكتساب اللغة ومدى اهتمامهم في تعلم العربية الفصحى ، ومن ثم عملت الاستبانة نفسها وجهت فيها الأسئلة نفسها للطلبة في قسم اللغة الانجليزية والفرنسية ؛ وذلك لمعرفة الفرق بين تعلم العربية الفصحى وتعلم اللغات الأخرى ، وهل الطلبة في تلك الأقسام لديهم مشاريع وأهداف تختلف عن أهداف الطلبة وميولاتهم في قسم اللغة العربية ، والتعرف على الوسائل والطرائق التي تساعدكم في اكتساب تلك اللغات ، وهل أن هذه الوسائل والطرائق توجد في تعلم اللغة العربية أيضاً ... ، وقد تعرفنا من خلال هذه الأسئلة على الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الأداء الفصحى لدى الطلبة في قسم اللغة العربية ، ومن ثم وضعنا مجموعة من البرامج التطويرية فيها لأداء الطلبة شفويًا وكتابيًا .

التعريف بالأداء اللغوي:

الأداء في اللغة : الأداء مصدر أدّى يقال : أدّى أداءً وتأدية ، وهو إيصال الشيء إلى الشيء أو وصوله إليه من تلقاء نفسه أو قضاء الشيء () ، وجاء في العين : ((أدّى فلان ما عليه أداء وتأدية ، وفلان أدّى للأمانة من فلان)) () ، و قال الأزهرى : ((وتقول: فلان أدّى للأمانة من فلان ، والعامّة قد لهجوا بالخطأ فقالوا: فلان أدّى للأمانة، وهو لحن غير جائز ... وما علمت أحداً من النحويين أجازوا أدّى لأنّ أفعل في باب التّعجب لا يكون إلّا في الثلاثي، ولا يُقال: أدّى بالتحفيف بمعنى أدّى بالتشديد، ووجه الكلام أن يُقال: فلان أحسن أداء)) () .

الأداء في الاصطلاح: هو ((عبارة عن الممارسة اللغوية الفعلية في الحياة اليومية))^(٢٢١) ، والأداء اللغوي عند تشومسكي هو ((تحقيق اللغة وتنفيذها فعلياً ، أي نقلها إلى حيز الاستعمال الشفوي أو الكتابي))^(٢٢٢) ، إذ إنّ استعمال اللغة في ظروف مختلفة شفويًا أو كتابيًا يسمى بـ (الأداء اللغوي) .

ويوجد في اللغة العربية مستويان من الأداء اللغوي يمارسه الفرد الذي يعيش في البيئة العربية - سواء أ كان هذا الفرد من الناطقين بالعربية العامية أم من غير الناطقين بها - ، **فالمستوى الأول** هو المستوى العامي أو يمكن أن يسمى بـ (أداء محكي) ، **والمستوى الثاني** هو المستوى الفصحى - أداء فصيح - .

فالمستوى الأول من اللغة هو أكثر أداء مستعملاً في الحياة اليومية ولا سيما شفويًا ، أما كتابيًا فقد استعمل في الآونة الأخيرة عند تبادل الرسائل والأفكار في مواقع التواصل الاجتماعي ، لكنه لا يخضع لجميع الضوابط التي وضعت في الكتابة العربية قديماً ، وإنّما تكتب كلّ لفظة بحسب ما تنطق في اللغة الدارجة ، وهذا ممّا يؤثر في المستوى الفصحى ، ويكون سبباً من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الأداء اللغوي الفصحى لدى الفرد المتعلم - وسيأتي الحديث عنها مفصلاً فيما بعد - بنوعيه - الشفوي والكتابي - ، وهو ما يهملنا في هذه الدراسة .

أنواع الأداء اللغوي الفصحى :

يمكننا أن نقسم الأداء اللغوي الفصحى حسب تعريف تشومسكي للأداء اللغوي إلى نوعين :

(٢٢١) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ، رمضان عبد التواب : ١٩١ .
(٢٢٢) جوانب من نظرية النحو ، نعم تشومسكي : ٢١ ، ٣٨ ، وينظر : اللغة والعقل ، نعم تشومسكي : ٤١ ، وتحقيق التأدية المأمولة في اللغة والأدب من وجهة النظرتين السلوكية واللغوية (بحث منشور) ، أ. بو معزة رابح : ١٦٢ .

الأول - الأداء الشفوي الفصيح : و يمكن أن يطلق عليه (أداء نطقي) أيضاً ويعني به استعمال اللغة الفصيحة شفويّاً عند التحدث أو القراءة ، والذي ينبغي أن يخضع لضوابط اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية ، كي تنطق الحروف نطقاً سليماً وتُضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً ، وأن لا تضطرب رموز الكلمات ، ولا يستحيل التحدث والقراءة بالفصيحة

الثاني - الأداء الكتابي الفصيح : ويعني به استعمال اللغة كتابةً ، والذي يخضع للقواعد والضوابط التي وضعها اللغويون قديماً في رسم الكلمات .

ونعاني في هذا العصر من وقوع الطلبة في مختلف المراحل بالخطأ في أثناء الاداء الشفوي والكتابي ، ومن اكثر هذه الاخطاء شيوعاً نطق الأصوات كما تنطق في العامية ، وعدم مراعاة القواعد الصوتية والصرفية والنحوية عند الحديث ، وأيضاً كتابة الكلمة عند الأداء الكتابي كما تنطق بدون مراعاة سلامة اللغة وقواعد كتابتها .

أسباب ضعف الأداء اللغوي الفصيح لدى الطلبة :

هناك أسباب كثيرة جعلت الأداء الفصيح بنوعيه – الشفوي والكتابي - لدى الطالب في قسم اللغة العربية أن يصيبه ما أصابه الآن من ضعف ، وهذه الشكوى من تدني مستوى الاداء اللغوي في الوطن العربي قديمة وليست حديثة ، ممّا دفع عدداً من العلماء الى تأليف الكتب التي حاولت رصد هذه الظاهرة والحد من انتشارها^(٢٣) ، ويمكن تحديد عدد من الأسباب التي تعد من الأسباب الرئيسة في ضعف الطلبة في الأداء الفصيح :

١- غياب الهدف في تعلم اللغة العربية وتعليمها :

إنّ غياب الهدف من تعلم اللغة العربية يعد من الأسباب الرئيسة التي أدت إلى ضعف الأداء لدى الطلبة ، ويعد أيضاً سبباً فيما آلت إليه اللغة العربية اليوم من ضعف ، إذ إنّ الهدف في تعليم اللغة العربية بات ينحصر فيما يذهبون إليه من حفاظ على اللغة العربية وقواعدها ، وهذا ممّا أدّى إلى حصر اللغة العربية في تعليم القواعد النحوية والصرفية وغيرها من أقسام اللغة العربية دون تطبيقها أو استعمالها في مجال معين ، ومن ثمّ أدى ذلك إلى غياب الهدف من تعلم اللغة العربية واستعمالها ، بخلاف اللغات الأخرى كاللغة الانجليزية والفرنسية والتركية التي يسعى الطالب المتخصص فيها إلى تعلمها والتحدث بها بمهارة ، وقد قمنا بعمل استبانة للطلبة في قسم اللغة الانجليزية والفرنسية في كلية الآداب ، وسئل فيها عن الهدف من تعلم هذه اللغات ، وكان لـ (٩٩ ٪) من الطلبة في هذه الأقسام أهداف في تعلم تلك اللغات ، وهي أهداف يختلف بعضها عن بعض كالعمل في مجال الترجمة والاستفادة منها في السفر والسياحة وحصول على عمل في الشركات والمنظمات العالمية وغيرها من الأهداف التي من الممكن أن تتحقق في الواقع ، وعندما وجه السؤال نفسه للطلبة في قسم اللغة العربية في كلية التربية والآداب والتربية الأساسية في جامعة الموصل ، كان (٩٠ ٪) منهم لا يوجد لديهم أهداف معينة في تعلم اللغة العربية ، وإنما سردوا الأهداف التقليدية في تعلم اللغة العربية وهي الحفاظ على اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم ، دون أن يذكروا أهدافاً فعلية تحقق في الواقع سوى عدد من الناطقين بغير العربية الذين تخصصوا باللغة العربية لتعلم هذه اللغة وإيجاد فائدة منها في العمل بالبيئة التي ينطقون فيها بالعربية .

٢- فقدان الممارسة الفعلية اللغة العربية الفصحى :

لإتقان لغة ما لا بدّ من ممارسة الحديث بتلك اللغة ، فلا يمكن اكتساب اللغة أو الحديث بمهارة في لغة معينة دون أن تكون هناك ممارسة فعلية لها ، وما نشهده الآن في أقسام اللغة العربية فقدان الممارسة الفعلية للغة ، والاكتفاء بإعطاء القواعد وحفظ عدد من النصوص ، ممّا أدى إلى ضعف الطلبة في الحديث باللغة العربية على نحو سليم ، وقد ذكر الدكتور كمال بشر أنّ فقدان الأسلوب الصحيح في الممارسة اللغوية ، وهو الكلام المنطوق الفعلي واستخدامه في شتى

(٢٣) ينظر : ضعف الطلبة في اللغة العربية – قراءة في اسباب الضعف واثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية - ، صالح النصار : ٣



مجالات الحياة من الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطلبة في الخطأ في الإعراب وفي تكوين الأنماط النحوية السليمة^(٢٢٤) ، ومن ثمَّ يؤدي هذا إلى الوقوع في الخطأ أو ضعف الأداء اللغوي لديهم .

وقد طرح سؤال في الاستبانة على الطلبة عن مدى ممارستهم الفعلية للغة سواء كانت شفوية أم كتابية داخل العملية التعليمية وفي خارجها ، فكان (٩٨ ٪) منهم لا يستعمل الفصيحة تحدثاً وكتابة سوى ذلك الأداء الذي يتعلق في تطبيق القواعد كتابة أو سرد الآراء المكتوبة في الكتب أو النصوص الأدبية ، بخلاف الطلبة في الأقسام الأخرى التي تختص بالإنجليزية أو الفرنسية ، فقد ذكروا في الاستبانة التي طرح لهم فيها السؤال نفسه بأنهم يتبادلون الحديث فيما بينهم بتلك اللغة التي يتعلمونها شفويّاً وكتابياً في داخل العملية التعليمية وخارجها ، وهنا يلعب المجتمع دوراً مهماً في تشجيع الطلبة على التحدث بالفصحى أو من عدمه ؛ إذ إنّ هناك أفكاراً باتت سائدة في المجتمع حول الاشخاص الذين يتحدثون باللغات الأجنبية أو يستخدمون عدداً من مفرداتها بأنهم من الطبقة المثقفة أو المتطورة ، ونرى ان الكثير من الأسر تعلم أولادها لغات اجنبية ولا تهتم بتعلمهم للغة العربية .

٣- قبول المعدلات المتدنية في قسم اللغة العربية :

وقد طرح سؤال في الاستبانة للطلبة في قسم اللغة العربية عن سبب اختيارهم هذا القسم ، فكانت إجابة (٩٠ ٪) منهم هي المعدلات المتدنية التي حصلوا عليها في المرحلة الأخيرة من الإعدادية سبب في المجيء إلى هذا القسم ، إذ إنّ أغلب الطلبة الذين يتم قبولهم في قسم اللغة العربية هم من الذين لا يرغبون باللغة العربية ، أو ممن معدلاتهم متدنية التي لا تقبل في الأقسام الأخرى ، ولا سيما الطلبة الذين يتخرجون من الفرع العلمي ممن معدلاتهم التي لا تقبل في الأقسام العلمية ، لذا تجبر الكلية الطالب في الدخول إلى هذا القسم وهو لا يرغب به، وهذا يعد سبباً في تدني المستوى اللغوي لدى الطلبة ، ومن ثم في تدهور اللغة العربية .

٤- عدم اخضاع الطالب لاختبار في اللغة العربية الفصيحة عند قبوله في هذا القسم كما يفعل عند قبول الطالب في قسم

اللغة الانجليزية ، إذ يخضع الطالب الذي يرغب بالدخول في قسم اللغة الانجليزية لاختبار ، فإن كان لديه خزين لغوي في اللغة الانجليزية ونجح في الاختبار يقبل في هذا القسم ، وإن لم ينجح في ذلك فلا يقبل ، وهذا الأمر لا ينطبق في قبول الطالب في قسم اللغة العربية فيدخل فيه من يملك خزيناً لغوياً ومن لا يملك خزيناً في العربية الفصيحة وقواعدها

٥- وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي في العصر الحالي تعد من الأسباب الرئيسة في ضعف الأداء الفصيح على

نوعيه - الشفوي والكتابي - ، إذ إنّ ما نشهده الآن في وسائل الإعلام وفي مواقع التواصل الاجتماعي غياب اللغة العربية الفصيحة وشيوع العامية والكثرة من استعمال الألفاظ غير العربية وعدم الاكتراث إلى استعمال اللغة العربية الفصيحة في الحديث والكتابة على نحو سليم ، وهذا ممّا أدى إلى فقدان الاستعمال السليم للغة العربية في الكلام المنطوق وفي الكتابة ولا سيما في العملية التعليمية .

- سبل تطوير الأداء اللغوي الفصيح لدى الطلبة :

إنّ علاج هذا الضعف المتنامي في اللغة العربية في أوساط الطلبة ممكن وغير عسير ، لكنّه بحاجة إلى وعي وإدراك خطورة المشكلة أولاً وبسرعة المعالجة ثانياً ، وهذا يحتاج الى تضافر الجهود الرسمية والشعبية للعودة باللغة الى مقامها الصحيح^(٢٢٥) ، وهناك العديد من الدراسات والابحاث التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة والتحليل في محاولة جادة لإيجاد الحلول المناسبة للأطراف جميعها ؛ إذ يجب أن تكون الحلول مناسبة للبيئة والوضع الاجتماعي الحديث

(٢٢٤) ينظر : دراسات في علم اللغة ، كمال بشر : ٢٧٥-٢٧٦ .

(٢٢٥) ينظر : ضعف الطلبة في اللغة العربية : ١٨



وتراعي الافكار والمبادئ المنتشرة بين الشباب والطلبة ، فنحن لا نستطيع أن نرغم الطالب على أمور لا تناسب أسلوب حياته وإنما يجب أن تكون الحلول من صميم هذه الحداثة ؛ ووضع برامج تساعد على تطوير الطالب في استعمال اللغة الفصيحة في العملية التعليمية وفي خارجها ، ونسرد هنا عدداً من البرامج التي تساهم في تطوير الأداء وعلاج الضعف اللغوي :

البرنامج الأول : آلية القبول :

وضع آلية قبول في قسم اللغة العربية في مختلف الكليات وتكون الآلية مدروسة ومنهجية تتضمن أسئلة لاختبار المتقدمين شفويًا وكتابيًا .

البرنامج الثاني : الممارسة الفعلية للغة :

إلى جانب تعليم القواعد والأدب ، ينبغي تخصيص حصص في الأسبوع للممارسة اللغوية – أي الكلام المنطوق - ؛ وذلك من خلال عمل مسرحيات ومحاورات يقوم الطلبة بأدائها شفويًا .

البرنامج الثالث : القراءة والكتابة :

تخصيص ساعة مكتبية في الأسبوع ، يمارس الطالب في أثناءها القراءة ، إذ يقوم التدريسي بمتابعة الطالب وتحفيزه على قراءة الروايات والكتب العلمية وحتى الكتب المترجمة إلى العربية الفصيحة ، وسؤاله عن الكتاب الذي يقرأه ومناقشته في بعض الأمور التي تخص الكتاب ، وهذا مما يساعد الطالب على تكوين خزين لغوي في اللغة العربية ، والتعرف على رسم الكلمات بصورتها الفصيحة ، وكيفية تغيير بعضها بحسب موقعها في الجمل والتراكيب ، وهذا مما يساهم في ضبط الأداء الكتابي لديه .

فضلاً عن ذلك عمل ورش لتعليم الطلبة الكتابة الأدبية والتحدث باللغة الفصيحة ؛ إذ إن مثل هذه الورش تساعد في تطوير أداء الطلبة شفويًا وكتابيًا .

البرنامج الرابع : استعمال الطرائق والوسائل الحديثة في التدريس :

تمكين التدريسيين من استعمال وسائل التعليم الحديثة والمستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية وإقامة دورات تدريبية في ذلك^(٢٢٦) ، كإنشاء مختبرات صوتية التي تساعد على التعرف على مخارج الأصوات ونطقها بشكل سليم عن طريق الاستماع ، وأيضاً عرض مقاطع من أفلام عملت باللغة العربية الفصيحة أو ترجمت إلى العربية الفصيحة من خلال شاشات كبيرة في المختبرات والتوقف عند بعض التراكيب والعبارات التي تشاهد أو تسمع وتحليلها ، وتوجيه أسئلة للطلبة عن معنى لفظة معينة تسمع في أثناء العرض ، أو إعراب جملة معينة أو لفظة معينة أو بيان وزنها وهكذا ... ولا شك في أن هذه الطريقة تساعد كثير من الطلبة في ضبط اللغة ، وأيضاً في غرس حب اللغة العربية في نفوسهم .

البرنامج الخامس : شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي :

لما أننا نعيش في عصر فيه توجه كبير نحو الانترنت ، فعلى استثماره بكل تفاصيله من خلال المواقع الالكترونية ، التي يقبل عليها الطلبة وجيل الشباب ، في معالجة هذه المشكلة وتطوير الأداء الفصيح لديهم ، وعندما وجه سؤال للطلبة عن مقترحاتهم في تطوير المناهج جاءت أكثر الإجابات في هذا السياق ؛ إذ يفضلون مواقع التواصل الاجتماعي في تحصيل المعرفة والمعلومات ، وكذلك التطبيقات الالكترونية المتعددة مثل اليوتيوب ، لذا يمكن استعمال هذه المواقع والتطبيقات في التعليم ، ولاسيما في التعليم عن بعد ، وذلك من خلال عرض فيديوهات تخص المواضيع النحوية والصرفية

(٢٢٦) ينظر : أسباب ضعف طلبة اللغة العربية في مادة النحو من وجهة نظر اساتذتها في جامعة حائل ، نصيرة بونوة زيتوني : ١٤٤



والبلاغية وغيرها ، ومناقشتها مع الطلبة باللغة الفصيحة شفويًا وكتابيًا ، ومنع استعمال الكلمات الاجنبية الدخيلة والعامية المتداولة في وسائل الإعلام المكتوبة أو المقروءة^(٢٢٧) ، واستعمالها في أثناء المناقشة وفي تبادل الحديث عبر هذه المواقع - **الخاتمة :**

وفي نهاية هذا البحث توصلنا إلى أنَّ استعمال اللغة العربية الفصيحة كاد ينحصر في العملية التعليمية ، وإنَّ المتخرجين من أقسام اللغة العربية في كليات مختلفة في العراق يتوجهون نحو التدريس والعمل في المدارس ؛ وذلك لعدم إتاحة فرص لهم للعمل في مجالات أخرى بخلاف المتخصصين بلغات أخرى غير العربية كالانجليزية ، مع كون اللغة العربية الفصيحة هي المعتمدة في دوائر الدولة جميعها ، وهذا ممَّا أدَّى إلى ضعف الإقبال إلى اللغة العربية ، وجمود الهدف من تعلمها والتخصص بها ، وممَّا أدى إلى ضعف الطلبة في الأداء الفصيح ، كما أنَّ التشبث بالأساليب القديمة والاكتفاء بإعطاء القواعد ونصوص من الأدب العربي للطلبة في المرحلة الجامعية وعدم وجود الممارسة الفعلية للغة يعد من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف أداء الطلبة ؛ لذا يفترض على المهتمين باللغة والقائمين بالتخطيط ووضع المناهج في التعليم ، تحديث برامج ومناهج التعليم وأسلوب المدرسين بين فترة وأخرى ، لتناسب التطور الحاصل في مختلف جوانب الحياة في هذا العصر .

التوصيات والمقترحات:

- ١- وضع آلية لقبول الطالب في قسم اللغة العربية في الكليات التي توجد فيها هذا القسم .
- ٢- إنشاء مختبرات صوتية في أقسام اللغة العربية .
- ٣- تخصيص حصص يجبر فيها الطالب على القراءة والتحدث باللغة الفصيحة .
- ٤- عمل ورش في أقسام اللغة العربية ؛ لتدريب الطلبة على الكتابة الأدبية وعلى الخط وغيرها من الورش التي تساعد على تطوير الأداء الفصيح لدى الطالب .

(٢٢٧) ينظر : الضعف في اللغة العربية (اسبابه واثاره والحلول المقترحة لعلاجه) ، زينة محمد الجانودي ، موقع صوت العراق ، sotaliraq.com ، ٢٠٩



المصادر والمراجع:

- ١- أسباب ضعف طلبية اللغة العربية في مادة النحو من وجهة نظر أساتذتها في جامعة حائل ، نصيرة بونوة زيتوني ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي ، الاصدار ١٨ ، ٢٠٢٠ م .
- ٢- تاج العروس من جواهر القاموس ، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض الملقب بمرتضى الزبيدي (ت ١٢٠٥ هـ) ، تح : مجموعة من المحققين ، دار الهداية ، (د.ط) ، (د.ت) .
- ٣- تحقيق التأدية المأمولة في اللغة والادب من وجهة النظرتين السلوكية واللغوية ، أ. بو معزة رايح ، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري ، جامعة بسكرة - الجزائر ، ع ٢ ، ٢٠٠٥ م .
- ٤- تهذيب اللغة ، محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي أبو منصور (ت ٣٧٠ هـ) ، تح : محمد عوض مرعب ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط ١ ، ٢٠٠١ م .
- ٥- جوانب من نظرية النحو ، نعوم تشومسكي ، تر: مرتضى جواد باقر ، مطابع جامعة الموصل ، (د.ط) ، ١٩٨٥ م
- ٦- دراسات في علم اللغة ، كمال بشر ، دار غريب للطباعة والنشر ، (د.ط) ، (د.ت) .
- ٧- ضعف الطلبية في اللغة العربية - قراءة في أسباب الضعف وأثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية - ، صالح النصار ، بيروت ، ٢٠١٢ م .
- ٨- الضعف في اللغة العربية (أسبابه وأثاره والحلول المقترحة لعلاج) ، زينة محمد الجانودي ، مقالة الكترونية ، موقع صوت العراق ، sotaliraq.com .
- ٩- العين ، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (ت ٥١٧٠ هـ) ، تح : د. مهدي المخزومي و د. إبراهيم السامرائي ، دار ومكتبة الهلال ، (د.ط) ، (د.ت) .
- ١٠- اللغة والعقل ، نعوم تشومسكي ، تر : بيداء العكاوي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، (د.ط) ، ١٩٩٦ م .
- ١١- المدخل الى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ، رمضان عبد التواب ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م .
- ١٢- مقاييس اللغة ، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي أبو الحسن (ت ٣٩٥ هـ) ، تح : عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر ، (د.ط) ، ١٩٧٩ م .



تعليم اللغة العربية من منظور التدريس التأملي: نحو ممارسة تدريسية متبصرة

د. لحسن الكيري - الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء - سطات - المملكة المغربية

Email: lahcenelkiri@gmail.com

ملخص:

يتناول هذا البحث موضوعا تربويا في غاية الأهمية هو تعليم اللغة العربية من منظور التدريس التأملي وذلك في أفق جعل الممارسة التدريسية لأساتذة اللغة العربية وأستاذاتها ممارسة متبصرة؛ مما سيرفع من صبيب التنمية المهنية لديهم ويزيد من مردوديتهم الوظيفية وما يفرضه ذلك من انعكاسات إيجابية على التحصيل الدراسي للمتعلمين والمتعلمات بسلك التعليم الثانوي التأهيلي نموذجا. وقد خلص هذا البحث إلى ضعف تمثل هؤلاء الأساتذة والأستاذات لماهية التدريس التأملي نتيجة لحدائته في الساحة التربوية العربية؛ الأمر الذي يفرض علينا التفكير في صيغ إشاعة هذا المدخل في التدريس في جميع الدول العربية نظرا لقيمتها في الرقي بالعملية التعليمية - التعلمية، وذلك عن طريق عقد الندوات واللقاءات التربوية والحلقات الدراسية والترجمة والتأليف مستقبلا في هذا الموضوع غير المطروق بالطريقة المثلى.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي - الممارسة التأملية - التفكير النقدي - جون ديوي - تعليم اللغة العربية - ممارسة تدريسية - تمثلات - أساتذة اللغة العربية - المردودية الوظيفية.

Abstract:

This research deals with a very important educational topic, which is the teaching of the Arabic language from the perspective of reflective teaching, with the aim of making the teaching practice of Arabic language professors and female professors an insightful practice. Which will raise the throughput of their professional development and increase their functional returns and the positive repercussions that this imposes on the academic achievement of male and female learners in the secondary qualification course as a model. This research concluded that these professors have weak representation of the nature of reflective teaching as a result of its modernity in the Arab educational arena. This necessitates that we think about the ways to popularize this approach to teaching in all Arab countries due to its value in advancing the educational-learning process, by holding seminars, educational meetings, seminars, translation and authorship in the future on this topic that is not covered in the best way.

Keywords: reflective teaching - reflective practice - critical thinking - John Dewey - teaching Arabic - teaching practice - representations - teachers of the Arabic language - functional profitability.



في الحقيقة، إن قضية جودة التعليم وأهميتها هي مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة قد أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن بداية التقدم الحقيقي بل والوحيدة هي تحقيق جودة التعليم وأن جوهر الصراع العالمي هو في حقيقته "سباق في تطوير وتحسين جودة التعليم"^{٢٢٨}. فكلما ازداد التقدم البشري في مجالات المعرفة والتقانة والخبرة تعاظمت المهمات الملقة على كاهل التربية، لأنها أداة المجتمع في نقل هذا التطور بأساسياته ونتائجه إلى المتعلمين. في هذا السياق، ظهر في الساحة التربوية العالمية منذ الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي مدخل جديد في التعليم يسمى مدخل التدريس التأملي. فما المقصود بهذا المدخل؟ وما هي مرجعيته والأسس التي يبنى عليها؟ ومن يمثله؟ وما هي خصائصه وشروطه وفوائده؟ وما هي تقنياته ومهاراته ومعوقاته؟ وأين نحن منه؟ وما السبيل إلى تمهيد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على توظيفه في حجراتهم الدراسية؟

هذه جملة من الأسئلة التي طالما حيرتنا منذ أن سمعنا بهذا المدخل التدريسي في السنوات الأخيرة، وسنحاول أن نجيب عنها من خلال ما سيأتي بعد أن كونا تصورا واضحا عنه من خلال القراءة والسؤال والتساؤل.

١ - دواعي اختيار موضوع البحث

- الاقتناع بفعالية التدريس التأملي بغض النظر عن البيئة التي يطبق فيها؛
- حاجة المدرسين إلى التأمل المستمر في ممارساتهم ما دام التدريس فعلا معقدا؛
- الإحساس بضعف استيعاب ماهية هذا النهج التدريسي وأسس من طرف الأساتذة الممارسين بصفة عامة؛
- عدم شيوع هذا النهج التدريسي كفاية في الخطاب التربوي المعاصر في الدول العربية؛
- ندرة الكتابات في هذا المجال في المغرب وباقي الدول العربية.

٢ - أهمية البحث وقيمه

- إعادة الاعتبار لهذه الممارسة التأملية داخل الحقل التربوي العربي؛
- المساهمة في التعريف بها وإضاءة الأسس التي تنبني عليها؛
- المساهمة في إغناء المكتبة التربوية العربية بمؤلفات تذكى الفكر النقدي في الناشئة؛
- الدفع بالعملية التعليمية - التعلمية في اتجاه الرّفد من منجزات وفتوحات العلوم المعرفية؛
- القطع مع الممارسات التدريسية غير اليقظة والمستسلمة للجمود والاجترار الميكانيكي؛
- تعرّف تمثّلات أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي للتدريس التأملي؛
- تحديد أثر هذه التمثّلات على ممارساتهم اليداكتيكية؛
- تقديم اقتراحات للإسهام في بناء تمثّلات علمية صحيحة لديهم حول هذه الممارسة للرفع من أدائهم المهني؛
- جسر الهوة بين الخطاب والممارسة عن طريق التمثيل المادي الملموس في الحجرات الدراسية لكيفية اشتغال هذا النهج التدريسي.

٣ - إشكالية البحث وتساؤلاته

في الوقت الذي بات فيه التدريس التأملي نهجا علميا ناجعا في الممارسة التدريسية في الغرب وأسلوبا فعالا في التطوير والارتقاء المهني فإننا، عموما، نلمس نوعا من الضبابية والغموض في التعاطي معه من لدن أساتذة اللغة العربية بالتعليم

^{٢٢٨} طعمة طوني وآخرون، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، منشورات كلية التربية التابعة لجامعة دمشق، سوريا، ١٦ أكتوبر ٢٠١٤، تم الاطلاع عليه بتاريخ ٠٥/٠٦/٢٠١٧ وهذا رابطته الإلكتروني:

<http://damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/images/stories/news/wl.pd> (تم الاطلاع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٠٢/١٥)



الثانوي التأهيلي وتمثلهم له. وعليه ستكون الإشكالية النازمة لهذا البحث كما يلي: إلى أي حد يملك أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي تمثلات معينة للتدريس التأملي؟ وسنعالجها من خلال تفريغها إلى ثلاثة أسئلة محورية هي:

- ❖ ما التدريس التأملي وخصائصه؟ وكيف يتمثله أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي يا ترى؟
- ❖ ما أثر تمثلاتهم له على الممارسة الديداكتيكية في الحجرات الدراسية؟
- ❖ ما هي الآليات والتدابير العملية الكفيلة ببناء تمثلات علمية لديهم حول هذه المقاربة للرفي بالممارسة التدريسية والأداء المهني؟

٤ - الدراسات السابقة

في الحقيقة، إن التدريس التأملي موضوع غير مطروق نسبيا من طرف الدارسين والباحثين خاصة في المغرب وباقي الدول العربية حسب ما قادنإ إليه اطلاعنا وتقصينا لأدبيات هذا الأخير. أضف إلى ذلك أنه لم نسمع يوما، بصفتنا أستاذًا وباحثًا وكاتبًا ومترجما وطالبا وبالأحرى تلميذا قبالاً، أي أستاذ أو مؤطر تربوي يتحدث عن التدريس التأملي ولو سطحيا أو رأينا يحرك أو يشغل بعض المفاهيم والمبادئ التي يركز عليها هذا المدخل العصري في التدريس ولا هو ذكر اسما من أسماء العلماء والمفكرين الذي حازوا قصب السبق فيه من قبيل جون ديوي John Dewey ودونالد شون Donald Schön وغيرهما كثير. والأسوأ من ذلك هو أن التقارير لا الوصفية ولا الشبكية التي يعتمدها المؤطرون التربويون في المغرب مثلاً لا يضمنونها ولو معيارا واحدا يرتبط بـ "التدريس التأملي" أو "الممارسة التأملية" أو "التفكير التأملي" عكس بعض الدول العربية كمصر مثلاً، وذلك بدليل قول إحدى الباحثات في هذا الصدد "ونظراً لما بدا من أهمية التفكير التأملي فقد احتوت معايير أداء المعلم التي أعدتها وزارة التعليم العالي بمصر على التفكير التأملي والممارسة التأملية حيث وردت في ثنايا أكثر من معيار من المعايير الإحدى عشر، كما أفرد لها معيار خاص في مجال المعلم وهو المعيار العاشر الذي يطالب المعلم بأن "يستوعب التفكير والممارسة التأملية ويسعى لتحقيق فرص النمو المهني، وتندرج تحته عدة مؤشرات"^{٢٢٩}. وبناء عليه فإن الدراسات التي تناولت التدريس التأملي قد دارت في عدة اتجاهات منها^{٢٣٠}:

أ - دراسات تناولت تحديد مستوى تأمل المعلم ووضع مقاييس للممارسة التأملية ومنها:

دراسات فان مانن^{٢٣١}، زيشنر ولستون^{٢٣٢} التي درست مستويات تفكير الطلاب المعلمين وإمكانية تحسينها من خلال مجموعة متنوعة من التدريبات والخبرات التأملية، ومدى وجود فروق في معالجة المهام المختلفة لدى المعلمين المتأملين^{٢٣٣}. وقد حددت يسيلبورسا Yesilbursa الخصائص المميزة للكتابة التأملية لمجموعة من الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية الأتراك في أن معظمها وصفية، وركزت على الذات، وبعضها أظهر ميلاً للبحث عن الأسباب الكامنة وراء البدائل التي تم اختيارها للممارسات.

^{٢٢٩} المرجع نفسه، ص ص ٦٥٩ - ٦٨٩.

^{٢٣٠} جابر محمود، حسن سعاد، ٢٠١٣، برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٢)، العدد (٧)، الأردن، ص ص ٦٥٩ - ٦٨٩.

^{٢٣١} Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 507-536.

^{٢٣٢} Zeichner, K. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.

^{٢٣٣} Luk, J. (2008). Assessing teaching practicum reflections: Distinguishing discourse features of the "high" and "low" grade reports. *System*, 36, 624-641.



ب - دراسات تناولت استخدام التدريس التأملي لتحسين التفكير بأنواعه:

وهكذا توصلت دراسات متعددة إلى أن استخدام التدريس التأملي أدى إلى تنمية التفكير الناقد والمرونة في حل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة ومنها دراسات كل من بونسو ورفاقه^{٢٣٤}، أمينة عبد الرحمان، فان وشين نيان شينغ وآخرون^{٢٣٥}.

ج - دراسات تناولت استخدام التدريس التأملي لتحسين مهارات التدريس:

تناولت دراسات استخدام التدريس التأملي في تنمية كفايات تخطيط الدرس (راشد^{٢٣٦}) والكفايات الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية (عباس^{٢٣٧}) ومستوى إدارة الصف والتدريس ومهارات الكتابة لدى الطالب المعلم (أبو زيد^{٢٣٨}) ومهارات التدريس لدى الطالب المعلم (خلف^{٢٣٩}) ومهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي ثم تحسين الأداء التدريسي الإبداعي للغة العربية (فضل الله وآخرون^{٢٤٠}).

د - دراسات تناولت مداخل تنمية التدريس التأملي:

استخدمت مداخل متنوعة لتدريب الطلاب المعلمين على التدريس التأملي ومنها خرائط المفاهيم والتعليم بمساعدة الكمبيوتر والمجلات التأملية كما في دراسات الهوارة^{٢٤١}، بلاكويل وبيير^{٢٤٢} ثم جاي وجونسون^{٢٤٣}.

هـ - ماهية التدريس التأملي

في الواقع، عندما نتحدث عن التدريس التأملي فإننا نتحدث عن مدخل حديث في التدريس يبنى على مبادرة المدرس ما دام أنه يفرض رقابة ذاتية على تصرفه وتأملاً مستمراً في دوره في الغرفة الصفية وجمعاً للمعطيات من داخلها، والتي يجب أن ينطلق منها كقاعدة معطيات من أجل تدبرها ومناقشتها قصد تحسين أدائه المهني وتنميته والرفع من جودة متعلميه باعتبارهم قطب العملية التعليمية - التعليمية في هذا التصور التدريسي العصري. وقد ظهر هذا المدخل في الولايات المتحدة الأمريكية على يد الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey في النصف الأول من القرن

^{٢٣٤} Penso, S., Shoham, E., & Shiloah, N. (2001). First steps in novice teachers' reflective activity.

^{٢٣٥} 337. - Teacher Development, 5, 323

^{٢٣٦} Chen, Nian-Shing, Chun-Wang Wei, Lorna Uden & Kung-Ting Wu, (2008). Effects of Reflective

^{٢٣٧} 386, Eighth IEEE International - Teaching Strategies on Online Learners' Reflection Levels, icalt, pp.384 Conference on Advanced Learning Technologies.

^{٢٣٨} راشد، حازم (٢٠٠٣)، فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة، تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، العدد الخامس والعشرون، أغسطس.

^{٢٣٩} عباس، شيرين عبد المحسن (٢٠٠٨)، أثر استخدام مدخل التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

^{٢٤٠} أبو زيد، عبير السيد محمد (٢٠٠٩)، أثر استخدام المدخل التأملي في تحسين المهارات الأدائية لدى الطلاب المعلمين وتطوير مهارات الكتابة لديهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

^{٢٤١} خلف، أمل السيد (٢٠٠٩)، التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة، مجلة دراسات الطفولة، يوليو.

^{٢٤٢} فضل الله محمد رجب وعبد العظيم شاكر محروس سعادة (٢٠١١)، فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية بالإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٩.

^{٢٤٣} الهوارة داليا، سعيد محمود (٢٠١٠)، برنامج مقترح متضمناً أنشطة في التعليم بمساعدة الكمبيوتر لتنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة ما قبل الخدمة.

^{٢٤٤} Blackwell, S. & Pepper K. (2008). [The Effect of Concept Mapping on Pre service Teachers'] In Reflective Practices when making Pedagogical Decisions, 8 (2), 77 - 93.

^{٢٤٥} Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). [Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education]. In Teaching and Teacher Education, 18 - 85.



العشرين، بحيث كان هذا الأخير "من منظري التربية الأوائل في الولايات المتحدة الأمريكية الذين اعتبروا المعلمين بمثابة مهنيين تأمليين خلال تنفيذ البرامج الدراسية والقيام بالإصلاحات التربوية"^{٢٤٤}. لقد كان ديوي من بين أول من شجع التفكير كوسيلة من وسائل التطوير المهني في التدريس. و"أعرب عن اعتقاده بأن التفكير الناقد هو السمة الأكثر أهمية التي يمتلكها المعلم (قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة) التي لها تأثير أكبر على جودة المدارس والتعليم يفوق أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم"^{٢٤٥}. وحسب جون ديوي فإن عملية التأمل تبدأ لدى المعلمين عندما يواجهون مشكلاً ما أو طارئاً إشكالياً أو وضعية يصعب حلّها على الفور. فالتأمل هو منطلق القرارات المتبصرة. والممارسة التأملية تسائل القنوات المترسبة في لاوعي المدرسين وتمثلاتهم وتمثيلات المتعلمين وتدير الأدوار والمهام في العملية التدريسية وما إلى ذلك. هذا ويعتبر التدريس من أجل تنمية التفكير فكرة انتقلت من الناحية النظرية البحتة إلى الناحية التطبيقية إذا اعتمدنا الفرضية التي تقول إن الفرد في المدرسة إنسان نريد منه أن يمارس دوراً حيويًا في المجتمع، يعرف كيف يواجه متطلبات الحياة وتعقيدها بدرجة مناسبة من التفكير بدلاً من أن يواجه تلك المتطلبات بنوع من الرضوخ لتلك التعقيدات والاستسلام لها. ولقد أكد توينبي عام ١٩٦٢ على أهمية تنمية القدرات بالنسبة لأي مجتمع بما معناه أن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات. ومن أعم الأمور في تنمية القدرات في أي مجتمع هو قدرة أفراد هذا المجتمع على التفكير؛ ومن أنواع التفكير التي يجب الاهتمام بها، التفكير التأملي. إنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف وتكوين تلك النتائج في ضوء الخطط الموضوعية.

يرى ديوي أن الفرد كائن نشيط، وهذا النشاط تسنده القنوات والمعتقدات التي تبنيها الذات الإنسانية. يقول هذا الفيلسوف المتبصر في هذا السياق: "نثق في المعتقدات كفايةً ونصرف وفقها كما أننا نثق في مسائل ننظر إليها الآن باعتبارها حقيقية على الإطلاق، باعتبارها معرفة، غير أنها يمكن أن تُساءل في المستقبل كما حدث بالطريقة نفسها في الماضي مع ما كنا نظنه معرفة وأضحى اليوم مجرد رأي طالاه النسيان أو مجرد خطأ"^{٢٤٦}.

يندرج ديوي في إطار تقليد يجعل من الأحكام المسبقة ذلك الرابط بين ما نكونه نحن بوصفنا أفراداً والتقاليد الاجتماعية حيث تنشأت بعض أشكال وطرائق تصور موقعنا في العالم. إنه لا يمكن أن نسير في العالم دون ما نعرفه بالسبق. وفي هذا الصدد يحدد زاويتين للقيام بذلك: الحدس من جهة أولى والمعرفة السابقة من جهة ثانية. يقول هذا الأخير: "لا نتناول أبداً مشكلة ما بذهن خلو أو عبارة عن صفحة بيضاء؛ وإنما على العكس من ذلك نتناولها وفق بعض نماذج الفهم المألوفة التي اكتسبناها، بخلفية من المعاني المسبقة أو على الأقل من التجارب التي تمّ انطلاقاً منها توليد تلك المعاني"^{٢٤٧}. إن المعتقدات الراسخة، المعاني المكتسبة والحدس تشكل نقطة انطلاق. وعليه فإن العمل التأملي يتطلب الذهاب تجاه طريق آخر. إن التفكير التأملي ينزع نحو مسارات أخرى، نحو معتقدات جديدة: "التنظيم المتسلسل للأفكار"، "الرغبة في التحكم والهدفية"، "الفحص، التحليل والتقصي الشخصي"^{٢٤٨}. وهكذا تتحول نقطة الانطلاق إلى موضوع للعمل،

La práctica docente reflexiva: raíces históricas de la enseñanza reflexiva, [en línea]:

<https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/la-practica-docente-reflexiva-kenneth-m-zeichner-y-daniel-p-liston.pdf> (Consultado en 12/03/2018).

^{٢٤٥} جابر محمود حسن سعاد، مرجع سابق، ص ٦٥٩ - ٦٨٩.

^{٢٤٦} Dewey, John, 1989, ¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós, p. 24.

^{٢٤٧} المرجع نفسه، ص ١١٥.

^{٢٤٨} المرجع نفسه، ص ٢٥.



موضوع للتأملات. وبكلمات جون ديوي فإن: "التفكير التأملّي هو ذلك التدارس النشط والمستمر والمتأبّي لأيّ معتقد إبستمولوجي أو أيّ شكل مفترض من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعمها والتوصل إلى الاستنتاجات التي تميل إليها"^{٢٤٩}.

إن التأمل يُمارس انطلاقاً مما يعرفه الفرد وانطلاقاً مما عاشه. ولما كانت التربية ممارسة اجتماعية فإننا نجد جون ديوي يوظف مفاهيم من قبيل "قسم"، "نظام مدرسي"، "تدرس" وذلك كي يتحدث عن التفكير التأملّي. ونجده في كتابه الشهير الموسوم بعنوان "كيف نفكر؟" يسلط الضوء على السيناريوهات الاجتماعية التي تساعد على التأمل مؤكداً على دور المدرس الذي يجب أن يخلق الشروط المحفزة على الفضول والتي تعزز تحمّل المسؤولية، التحمس والعقلية المنفتحة. لا يعطي جون ديوي أمثلة عن التأمل المستغرق في المناجاة ولا عن التربية الانعزالية أو التأمل المفصول عن الآخرين. وهذا يحيلنا على ما سبق أن أكدّه ألفريد سكوتز Alfred Schutz بخصوص موضوع العلوم الاجتماعية بحيث قال إن "العالم المعيش كموضوع للبحث العلمي يشكل بالدرجة الأولى للباحث، بوصفه رجل علم، العالم المعيش من طرف الآخرين، أولئك الذين تتم ملاحظتهم"^{٢٥٠}.

لقد أبان جون ديوي عن تمثّل كبير جداً للإرث الذي خلفه كبار علماء الاجتماع في عصره والسابقون عليه كذلك. ويتضح هذا الأمر أكثر ما يتضح على مستوى المفاهيم التي يُحرّكها وهو يتحدث عن التربية وإجراءات التفكير التأملّي وغيرها.

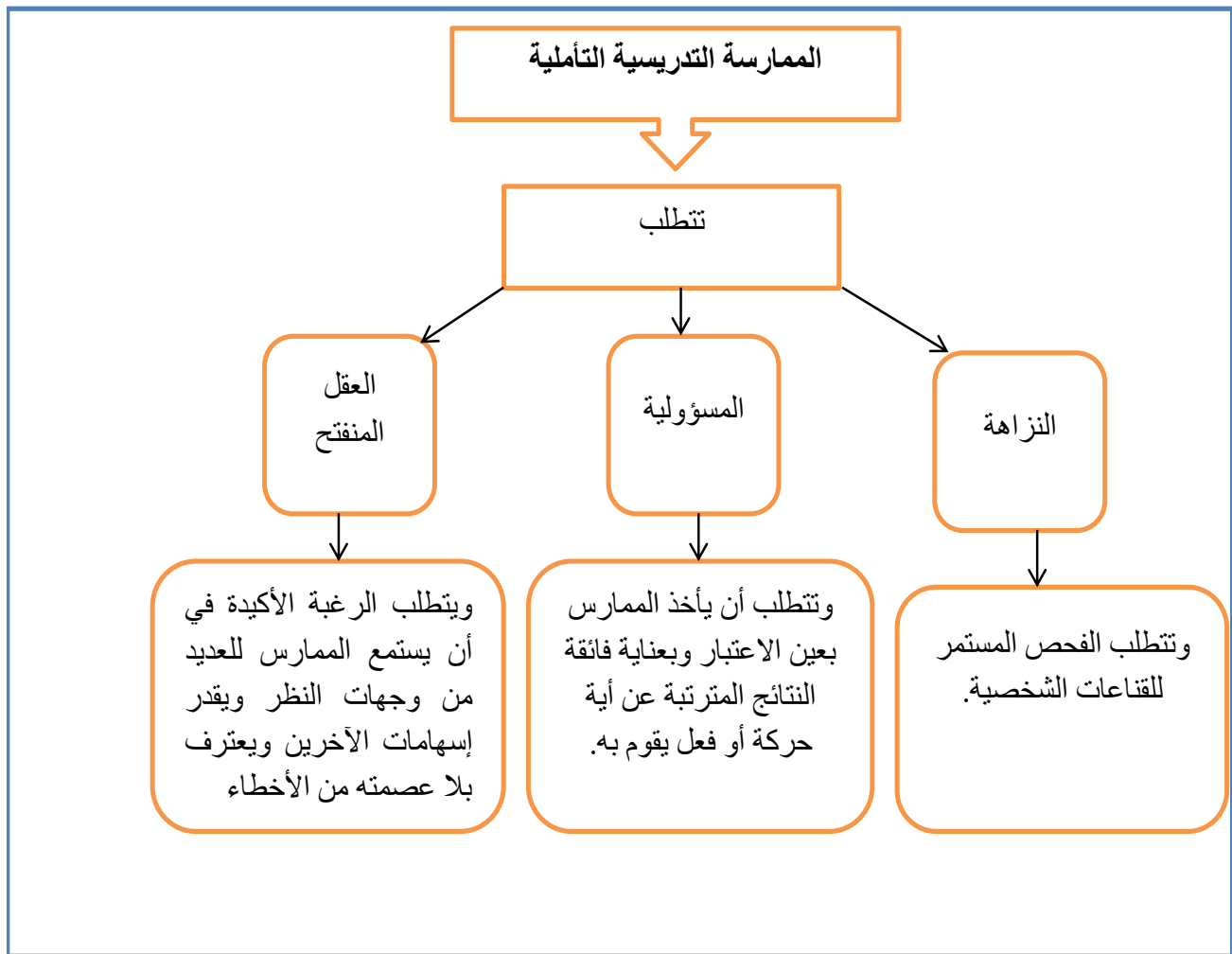
٦ - شروط الممارسة التدريسية التأملية:

كي تنجح الممارسة التدريسية التأملية لا بد من توفر ثلاثة شروط رئيسة ألا وهي:

^{٢٤٩} بن عقلا المرشد، يوسف، ٢٠١٤، مستويات التفكير التأملّي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة: بحث تربوي منشور في مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد ٩، العدد ٢، المملكة العربية السعودية، ص ص ١٦٣ - ١٨٤.

^{٢٥٠} 141.Schutz, A. (1962). El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu, p





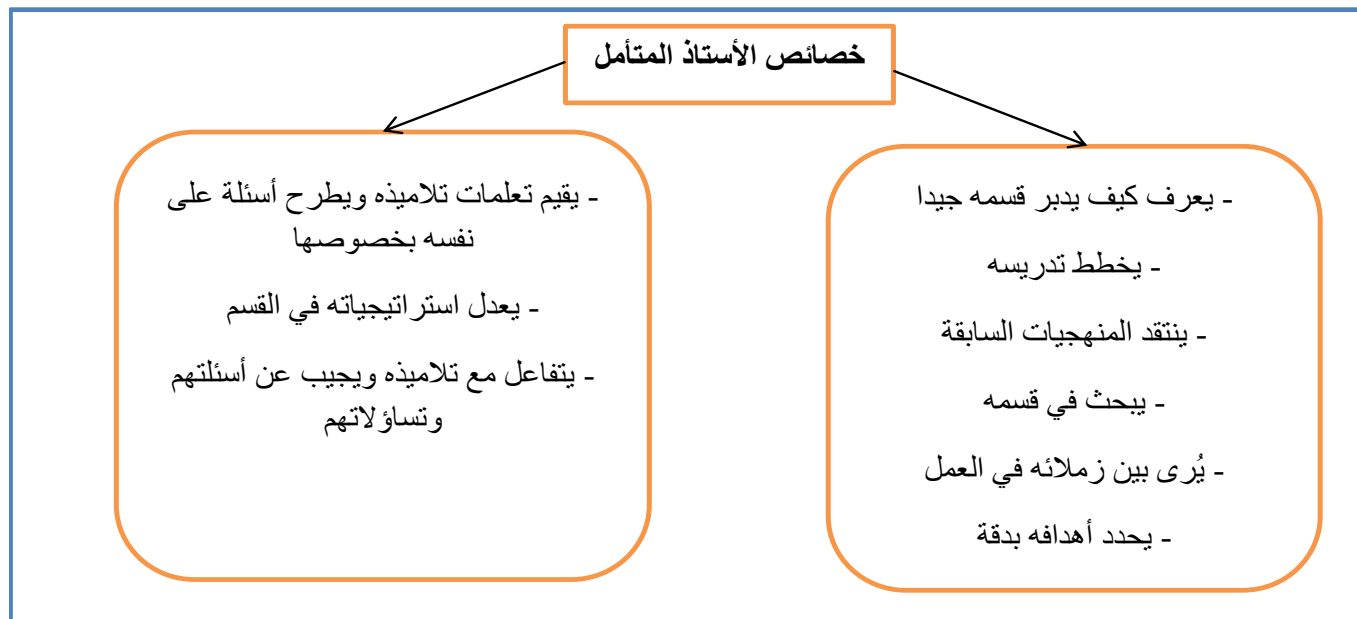
الخطاطة رقم (١): شروط الممارسة التدريسية التأملية

وجدير بالذكر أنه عندما نتكلم عن الممارسة التدريسية التأملية فإننا لا نتحدث عن مدرسين ومدرسات عبارة عن "سوبر مانات" وإنما فقط عن ممارسين مهنيين ملتزمين أمام الله أولاً وأخيراً وأمام أنفسهم وأمام المجتمع بخصوص تدريس جميع تلاميذهم تدريساً نشطاً وفعالاً وتجويد تعليماتهم باستمرار كي يكون لهم مكان تحت الشمس في المستقبل. وقد سبق لجون ديوي أن تحدث عن بعض مواصفات الذوات المتأملة في كتابه السابق الذكر قائلاً: "عندما نقول إن شخصاً ما متأمل فإننا لا نعني بذلك كونه فقط شخصاً متلذذاً بالأفكار. فأن يكون المرء متأملاً بحق معناه أن يكون منطقياً. إن الأشخاص المتأملين فطنون، غير مندفعين، يرون ما يعتمل بجوارهم، محترسون ولا يخبطون خبط عشواء. يُعيّرون، يزنون، يتريثون (...). كذلك فإن الشخص المتأمل يُعمق النظر في الموضوع، يفحصه، يستقصيه ويدرسه. بكلام آخر، فإنه لا يقتصر على معاينة قيمته السطحية وإنما يُخضعه لمحك البحث للاستيقان حول ما إذا كان هو ما يبدو عليه"^{٢٥١}.

^{٢٥١} ديوي، جون، مرجع سابق، ص ٨١.

٧ - خصائص الأستاذ المتأمل:

وعلى هدي القولة السابقة وأخذاً بعين الاعتبار بعض الكتابات^{٢٥٢} في هذا الموضوع فإننا نستطيع أن نحدد أبرز خصائص الأستاذ المتأمل، وهذا ما نبينه في الخطاطة أسفله:



الخطاطة رقم (٢): خصائص الأستاذ المتأمل

٨ - أنماط الممارسة التدريسية التأملية:

من خلال اطلاعنا على مجموعة من الكتابات العربية والغربية المتصلة بموضوع التدريس التأملي فإننا نستطيع القول إنه توجد على الأقل ثلاثة أنماط من الممارسة التدريسية التأملية نبينها كالاتي:

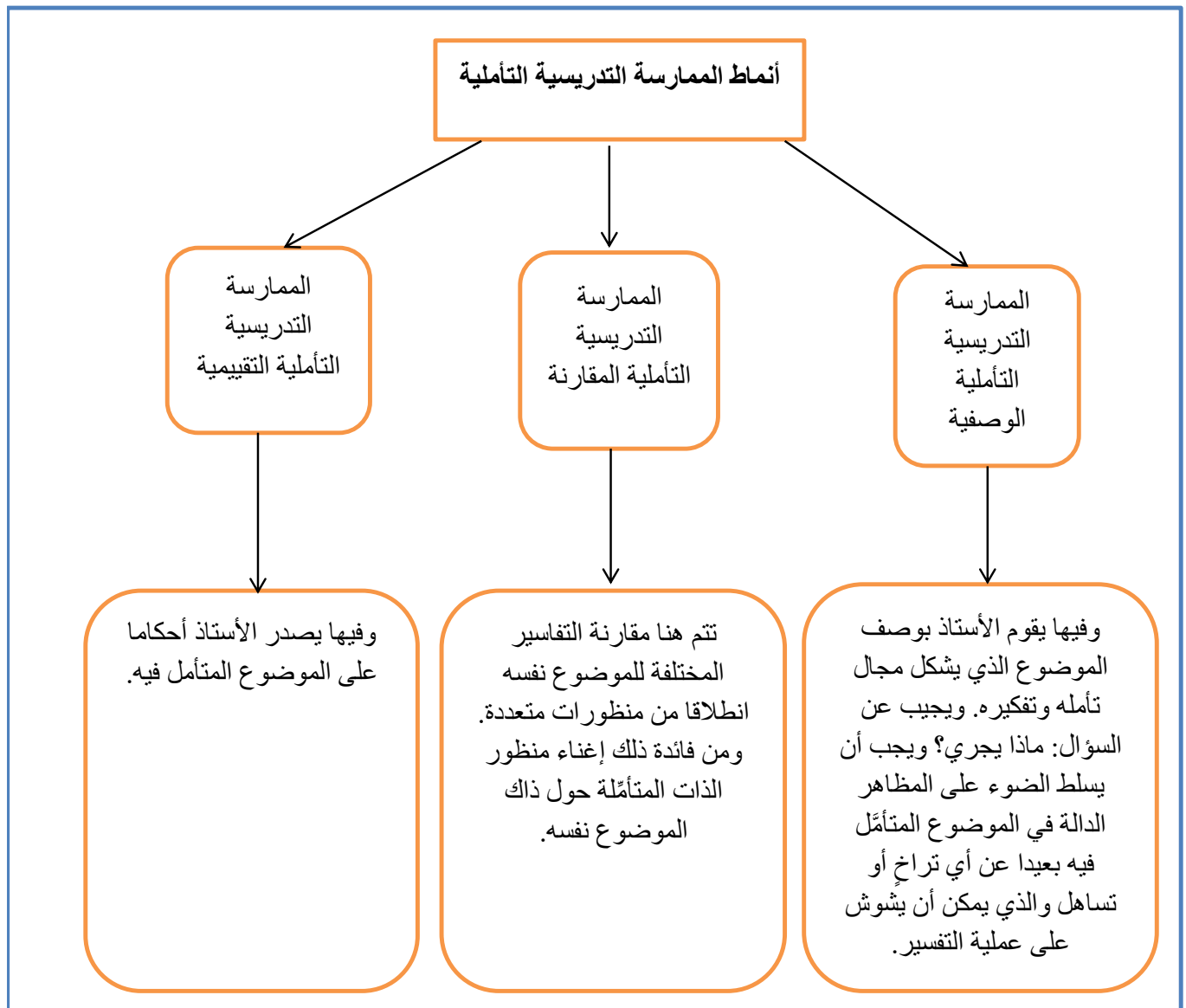
^{٢٥٢} أبو عمشة، حسين خالد، أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، المملكة العربية السعودية، ١٤ يناير ٢٠١٥، تم الاطلاع عليه عبر الإنترنت بتاريخ ١٥ / ٠٢ / ٢٠١٨ وهذا رابطته الإلكتروني: <https://shortest.link/29EN>

ومرثديس ريبيا فيغيروا:

Revilla Figueroa, Mercedes, 2010, La práctica reflexiva docente durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente, una intervención en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, República Argentina, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010. [en línea]:

http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2144_Revilla.pdf

(Consultado en 17/03/2018).

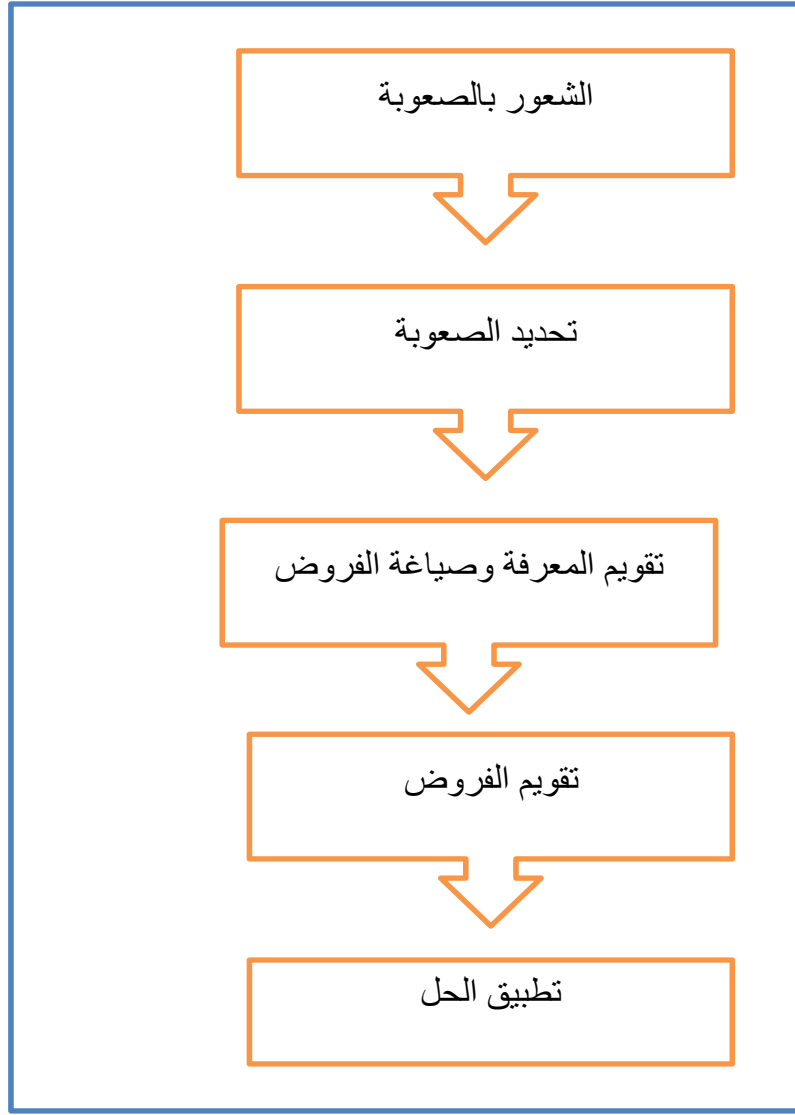


الخطاطة رقم (٣): أنماط الممارسة التدريسية التأملية

٨ - مراحل التفكير التأملي في الممارسة المهنية:

هذا وقد تعددت آراء الباحثين في تحديد مراحل التفكير التأملي في الممارسات المهنية^{٢٥٣}. ويرى جون ديوي أنها تتلخص في خمس مراحل هي:

^{٢٥٣} كامل، هادي ثابت، ٢٠١٤، مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي، بحيث منشور في مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد ١٨، العراق، ص ص ٥٤٣ - ٥٦١.



الخطاظة رقم (٤): مراحل التفكير التأملّي في الممارسة المهنية حسب جون ديوي

وتتميز الممارسة التدريسية التأملية بعدة سمات ومنها ما يأتي:

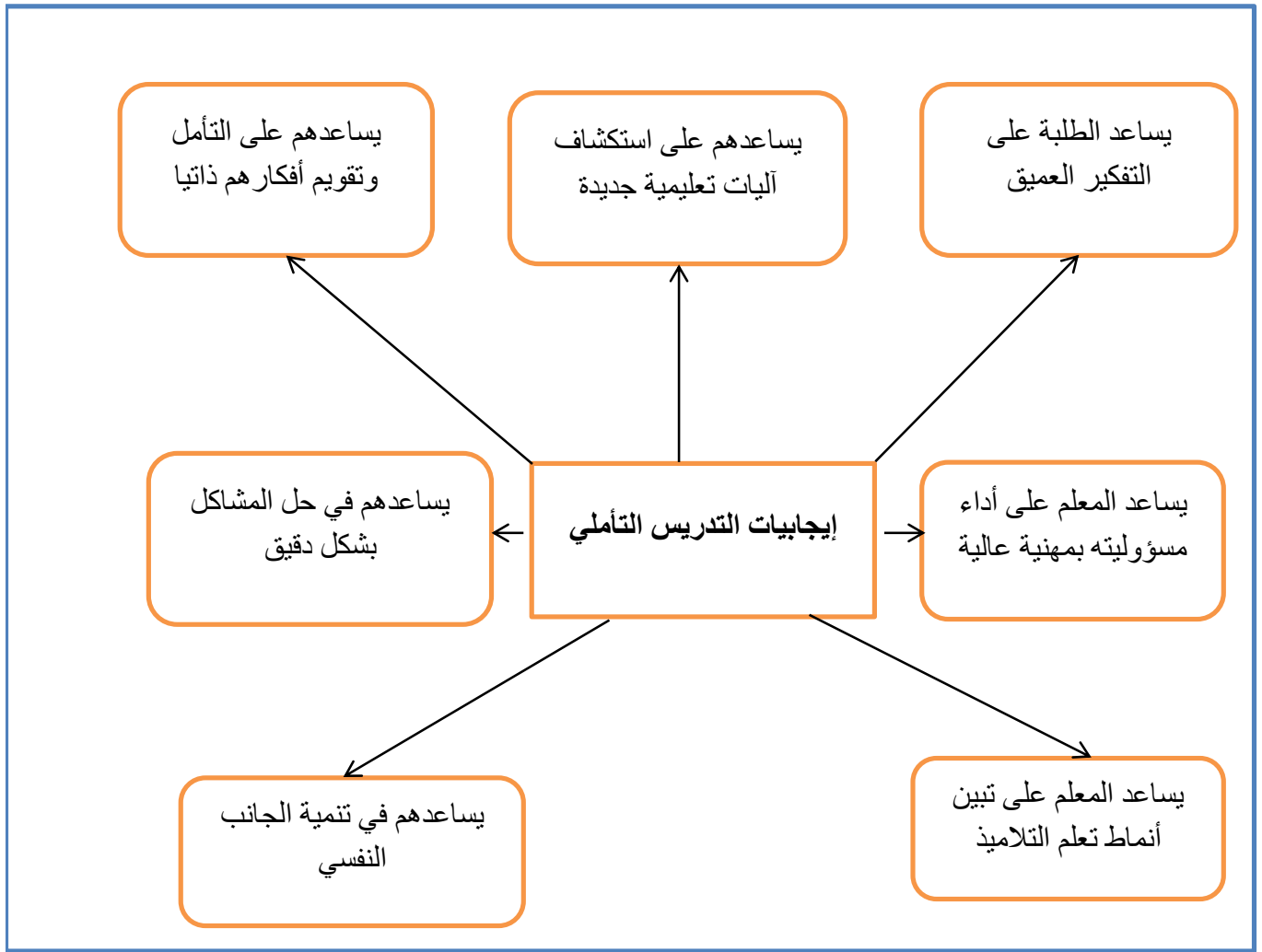
١ - الاستمرارية: ونقصد بها ها هنا نسج الخبرات في شكل كلي وربط السابق باللاحق. ويشبه روسو Rousseau فكرة الاستمرارية ببناء سلسلة من الأفكار. ومعنى ذلك أن المتعلمين يتقدمون من فكرة إلى أخرى ومع الوقت تصبح لديهم ألفة مع كل واحدة قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية. وعليه حتّ هذا الأخير المعلمين على ربط الدروس ببعضها البعض كي تترسخ الأفكار في أذهان المتعلمين بشكل منظم ومتسلسل.

٢ - الدقة: أي التصرف بوضوح وبمنهجية وتنظيم.

٣ - التفاعلية الاجتماعية: ولا نتعجب من ذلك مادام التدريس أصلاً فعلاً اجتماعياً.

٩ - إيجابيات التدريس التأملّي:

في الواقع، إن لمن شأن التدريس التأملّي أن يُخرّج متعلمين مسيطرين على تفكيرهم ومسؤولين عنه ومشاركين فاعلين في المجتمع الذي يعيشون فيه. ومن فضائل وإيجابيات التدريس التأملّي ما يلي:



الخطاطة رقم (٥): إيجابيات التدريس التأملي

١٠ - مهارات التدريس التأملي:

كي يكون المدرس مدرّساً تأملياً لا بد من أن يمتلك في نظرنا المتواضع خمس مهارات رئيسة ونوضحها من خلال الخطاطة التالية:

1 - الرؤية البصرية: أي القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء أكان ذلك من خلال المشكلة أو من خلال إعطاء شكل أو رسم يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.

2 - الكشف عن المغالطات: أي القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو تحديد الخطوات الخاطئة في حل تلك المشكلة.

مهارات التدريس التأملية

5 - اقتراح حلول: أي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة. وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية للمشكلة المطروحة.

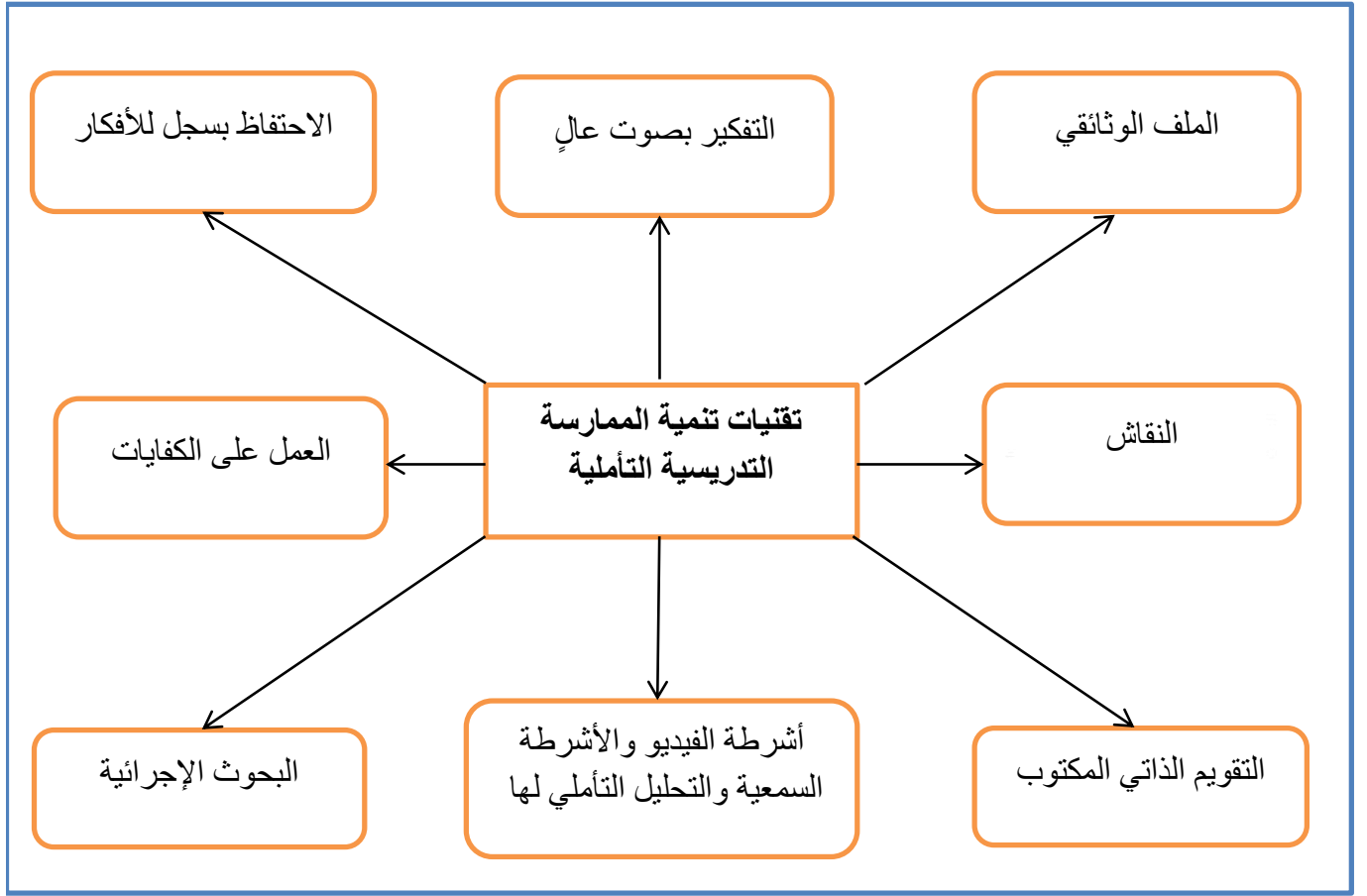
4 - إعطاء تفسيرات مقنعة: أي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة. وقد يكون هذا المعنى معتمدا على المعلومات السابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

3 - الوصول إلى استنتاجات: ونعني به القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

الخطاطة رقم (٦): مهارات التدريس التأملية

١١ - تقنيات تنمية الممارسة التدريسية التأملية:

انطلاقا من تجربتنا المتواضعة ومن معرفتنا بتقاليد الممارسة التأملية فإن فئة الأساتذة المتأملين يتبعون مجموعة من التقنيات قصد تنمية تأملهم. ونلخص أبرز تلك التقنيات كما يلي:



الخطاطة رقم (٧): تقنيات تنمية الممارسة التدريسية التأملية

إن ما لا يمكن أن يجادل فيه المرء هو أن المدرس المتأمل ممارس مهني لا يكف عن طرح الأسئلة على نفسه وعلى الآخرين؛ فهذه الأسئلة هي سلاحه الحاسم في كشف نقائص ممارسته التدريسية وهي الأداة التي تساعد على تطويرها، وبالتالي تجويد التعلم لدى المتعلمين. وقد قدم الزميل الدكتور خالد حسين أبو عمشة^{٢٥٤} نموذجاً لأستاذ متأمل في إحدى دراساته حول التدريس التأملي وهو كالآتي:

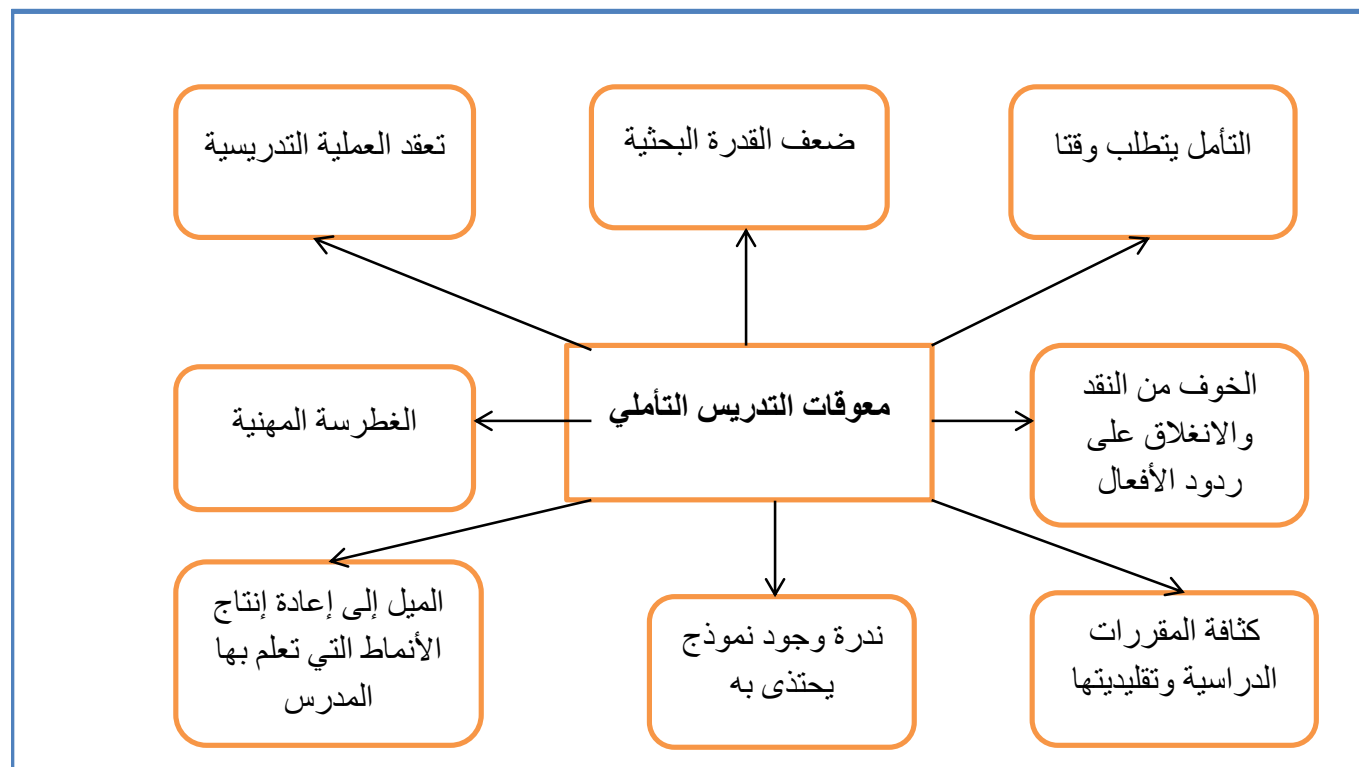
***نموذج لتأمل مدرس:**

- 1 - حين أتأمل في الدرس أتساءل إلى أي مدى كان التلاميذ منهمكين فيه بشكل منتج ومفيد؟
- 2 - هل تعلم التلاميذ ما كنت أقصده، كيف أعرف؟ من أعرف؟
- 3 - هل بدلت أهدافي أو خطة تدريسي حين نفذت الدرس؟ لماذا؟
- 4 - لو أتاحت لي الفرصة لأقدم الدرس مرة أخرى لهذه المجموعة نفسها من التلاميذ، فما الذي سيختلف في تدريسي؟ ولماذا؟

^{٢٥٤} أبو عمشة، حسين خالد، مرجع رقمي سابق.

١٢ - معوقات التدريس التأملي:

أخيراً و ليس آخر، فإنه تعترض التدريس التأملي بعض الصعوبات والمعوقات مثله مثل أي موضوع أو أي عمل مما يستدعي القيام بمجهودات إضافية للتقليل من حدتها. ولعل أبرز تلك المعوقات في نظرنا ما يلي:



الخطاطة رقم (٨): معوقات التدريس التأملي

١٣ - عرض نتائج استقصاء تمثلات أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي للتدريس التأملي

حاولنا في هذا البحث أن نستطلع تمثلات أساتذة اللغة العربية المغاربة بالتعليم الثانوي التأهيلي نموذجاً لماهية التدريس التأملي وذلك من خلال توزيع استمارة استبيان مكونة من ستة مجالات هي: ١ - مجال بيانات المستجوبين؛ ٢ - مجال الأداء المهني؛ ٣ - مجال البعد العلائقي؛ ٤ - مجال التأطير التربوي؛ ٥ - مجال التوافق المهني؛ ٦ - مجال البحث والتطوير. وقد توصلنا من خلال نتائج تفريغ استمارة الاستبيان المذكور إلى استخلاص النتائج التالية:

- أغلب الأساتذة المستجوبين قد أكدوا عدم معرفتهم السابقة بالتدريس التأملي؛
- أغلب هؤلاء الأساتذة يتوفرون على أقدمية ١٥ سنة من الممارسة ومتخرجون من مراكز التكوين؛
- وجود نسبة كبيرة منهم لا تعرف كيف تُعرّف التدريس التأملي ولا تعي بأهميته وكيفية مساهمته في تطوير الممارسة التدريسية؛
- لا يزال ما يقارب نصف العينة من الأساتذة المستجوبين يعتمدون في تدريسهم على المقاربة بالأهداف وثلاثها تقريباً يرفض قبول تجديد وتغيير أساليبه وطرائقه في التدريس؛
- ما يفوق ثلث العينة من الأساتذة المبحوثين لا يقوم بإجراءات تربوية منظمة ومنطقية من بداية الحصة إلى نهايتها إذ غلب التشويش والتخبط والحيرة واللامبالاة أحياناً على الأجوبة التي قدمها هؤلاء؛

- ما يقارب ثلث العينة من الأساتذة المبحوثين لا يزالون يؤمنون بمحورية الأستاذ في العملية - التعليمية التعلمية ويهتمون قيمة بل وضرورة الانطلاق من تمثيلات المتعلمين في بناء الدرس؛
- نصف العينة المستجوبة من الأساتذة لا تقبل بأن يغير المتعلمون أو غيرهم قناعاتهم كما أن خمس العينة تقريبا لا يعرف كيف يتصرف إثر مواجهة صعوبة في تدبير الحصة؛
- ما يفوق نصف العينة من الأساتذة المبحوثين لا يزالون يملكون نظرة كلاسيكية حول التقويم تغلب عليها النزعة الامتحانية بعيدا عن البعد التكويني؛
- ما يقارب نصف العينة المبحوثة من الأساتذة قدموا إجراءات غير منظمة، وبالتالي غير منطقية أثناء تصحيح فروض المراقبة المستمرة مع المتعلمين؛
- ما يفوق نصف العينة من هؤلاء الأساتذة المبحوثين قد أقرروا بأنهم لا يتواصلون مع بعضهم البعض ولا مع زملائهم سواء من داخل المؤسسة أو من خارجها؛
- ما يعادل خمس العينة المبحوثة من السادة الأساتذة لا يلتحقون بقاعة الأساتذة أثناء فترة الاستراحة؛
- ما يقارب ربع العينة من الأساتذة المبحوثين لا يحبذون التفاعل مع أفراد الطاقم الإداري وجمعية الآباء؛
- أغلب العينة المبحوثة تؤكد أن مفتشها التربوي لا يعرف أي شيء عن التدريس التأملي؛
- نصف العينة المبحوثة تقريبا ترى في المفتش التربوي مجرد شرطي للوزارة وعنصرا مشوشا بدل كونه قائدا تربويا؛
- أغلب العينة المبحوثة لم يزرها المفتش التربوي إلا مرة واحدة في ٥ سنوات فما فوق كما أن نصفها غير راضٍ عن معدل زيارة المفتش التربوي له. في حين عبر ما يقارب ثلث المبحوثين عن عدم استفادته من التغذية الراجعة التي يقدمها له هذا الأخير؛
- ما يفوق نصف العينة المبحوثة ولجت إلى مهنة التدريس بدافع الضرورة والرغبة في الحصول على عمل كما أن خمس العينة تقريبا غير راضٍ عن هذا العمل، في حين أن نصفها يشعر بالملل واللامبالاة؛
- لم يسبق للأغلبية الساحقة من العينة المبحوثة أن أجرت بحثا تربويا كما أن نصفها كذلك يُقر أنه لا يجتهد في عمله؛
- نصف العينة المبحوثة يقر أن هناك عدة تدابير عملية لاستيعاب طرائق اشتغال هذه المقاربة التأملية لتجويد الممارسة التدريسية والرفع من الأداء المهني وأبرزها إصلاح المنظومة التربوية إصلاحا بنيويا ثم الاهتمام بالتكوين المستمر والتكوين الذاتي بالإضافة إلى ضرورة رد الاعتبار للمدرسين وصون كرامتهم.

١٤ - توصيات البحث

- لكي تترسخ ثقافة مدخل التدريس التأملي في الساحة التربوية العربية فإننا نوصي بما يلي:
- دمج التدريب على التدريس التأملي في برامج إعداد المدرسين؛
- توفير قاعدة نظرية عند التدريب على التدريس التأملي لتكون إطارا مرجعيا للتأمل وتقديم أسئلة لتحفيز الطلبة الأساتذة على التأمل؛
- ضرورة تعريف الطلبة الأساتذة بمعايير جودة التدريس؛
- ضرورة المزاوجة بين التربية العملية ومقرر طرق التدريس عند التدريب على التدريس التأملي؛
- ضرورة دراسة وتحليل النظرية التدريسية لأساتذة وأستاذات اللغة العربية أثناء الخدمة وعلاقتها بممارستهم التدريسية؛
- ضرورة تنويع الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية داخل الجامعة كالتساؤل السقراطي واستخدام شبكات التفكير البصري والتعلم القائم على المشكلة وملفات الإنجاز وذلك بغية تنمية مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة خاصة في السنتين الثانية والثالثة.



- تضمين الخطط الدراسية لطلاب البكالوريا مقررا أو أكثر في تعليم التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص حتى يمكن رفع مستوياته لديهم.
 - الاهتمام بمستويات التفكير التأملي ومهاراته للطلاب في كل السنوات الدراسية الجامعية بعامة ولطلاب السنة الأولى والرابعة بخاصة؛
 - تدريب طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة على امتلاك مهارات التفكير التأملي؛
 - إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير التأملي لدى الفئات العمرية في بداية السلم التعليمي.
 - التوجه نحو بناء مقاييس للتفكير التأملي؛
 - استقصاء العوامل التي تؤثر في نمو التفكير التأملي لدى الطلاب والطلبة الأساتذة والأساتذة أنفسهم؛
 - تصميم برامج تدريبية لرفع مهارات الطلبة الأساتذة في مجال التفكير التأملي.
- ١٥ - مقترحات ديكاتيكية**

- نقدم فيما يلي مجموعة من المقترحات الديداكتيكية التي نرى أن من شأنها مساعدة أساتذة اللغة العربية على الرفع من منسوب فهمهم واستيعابهم لمدخل التدريس التأملي وأسس وطرائق اشتغاله وذلك وفق الشكل التالي:
- ضرورة تخطيط الأستاذ لأيّ درس في أيّ مكون من مكونات المادة قبل الولوج إلى القسم؛
 - لا بد من الأخذ بعين الاعتبار عملية النقل الديداكتيكي أثناء التخطيط للدرس وأثناء تدبيره؛
 - إجبارية الانطلاق من تمثيلات المتعلمين في بناء الدرس؛
 - عدم الركون والاستسلام للقناعات المهنية بل يجب خلخلتها باستمرار؛
 - لا بد من خلق دافعية لدى المتعلم حتى يستطيع تشغيل طاقته من خلال اختيار مواضيع ونصوص تحدث ميلا حقيقيا لديه لقراءتها وفهمها؛ لذلك يجب على المدرس أن يرصد حاجات المتعلمين بخصوص مواضيع النصوص التي يميلون إليها أكثر، مثلاً؛
 - لا بد من جعل المتعلم ينتبه لانتباهه بهدف تعديل استراتيجياته الانتباهية وبالتالي استراتيجيات بناء المعنى. وهذا المستوى الميتا - معرفي لن يتأتى إلا بالتدريس الصريح؛ بمعنى أن يتعرف المتعلم على المطلوب منه إنجازُه وعلى كيفية تشغيل مهاراته المعرفية في الانتباه والفهم والإدراك؛
 - يجب تشجيع المتعلمين على المشاركة في بناء الدرس لأن المتعلم عندما يشارك في بناء هذا الدرس يكون قد شارك في بناء الحياة؛
 - ضرورة إشاعة جو من التعاون والاحترام والتضامن بين المتعلمين في الفصل الدراسي؛
 - لا بد من احترام المتعلمين وتثمين إجاباتهم وتعزيزها بشكل كافٍ؛
 - يجب على مدرسي اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي أن يفهموا جيدا الدور الموكل إليهم دون التوقع والانغلاق على أنفسهم بل على العكس من ذلك يجب أن ينفثوا على أدوار باقي الشركاء الآخرين في الفعل التربوي القريبين والبعيد منهم؛
 - لا بد من الإيمان بضرورة الاجتهاد والمواكبة اليومية لما يجري في الساحة الثقافية بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة من مستجدات وتطورات؛
 - يَجْمَلُ إتقان لغة أجنبية لقراءة ما هو كائن في مجال التدريس التأملي غريبا إن عُرِّت الترجمة عربيا؛
 - لا بد من التفكير المستمر في المهنة وتشريح مكوناتها ومساءلتها على الدوام؛
 - ضرورة مواصلة البحث الأكاديمي والتربوي من أجل التنمية المهنية وبالتالي تحسين المردودية الوظيفية.

لتحقيق امتدادات هذا البحث ونتائجه في مختلف مراكز ومؤسسات البحث التربوي في البلاد العربية، نقترح على الدارسين في المستقبل مجموعة من المواضيع ذات الصلة منها على سبيل المثال لا الحصر:

- 1- برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة أو المعلمين؛
- 2- تقديم نماذج وأساليب جديدة مقترحة للتفكير التأملي؛
- 3- مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات ولدى طلبة التعليم العام؛
- 4- علاقة التفكير التأملي بأنواع التفكير الأخرى لدى طلبة الجامعات؛
- 5 - أثر تنمية قدرة التفكير التأملي للمعلمين على تطوير اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم؛

الخاتمة:

في نهاية المطاف، نود أن نؤكد أن الموضوع الذي تمحور حوله بحثنا ما زال بالفعل لم يطرق بعد بالشكل الأمثل من طرف الدارسين والباحثين خاصة في المغرب وباقي الدول العربية حسب ما قادنا إليه اطلاعنا وتقصينا لأدبيات هذا الأخير. أضف إلى ذلك أنه لم نسمع يوما، بصفتنا أستاذًا وباحثًا وكاتبًا ومترجما وطالبًا وبالأحرى تلميذاً قبلاً، أي أستاذٍ أو مؤطر تربوي يتحدث عن التدريس التأملي ولو سطحياً أو رأيناه يحرك أو يشغل بعض المفاهيم والمبادئ التي يركز عليها هذا المدخل العصري في التدريس ولا هو ذكر اسماً من أسماء العلماء والمفكرين الذي حازوا قصب السبق فيه من قبيل جون ديوي ودونالد شون وغيرهما كثير. إن التدريس التأملي قد أمسى، في واقع الأمر، مطلباً لا محيد عنه في الحقل التربوي العربي؛ لأنه يعمل على تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين بدلاً من الحلقات المنفصلة والمؤتمرات. والممارسة التأملية عملية دورية توفر الوقت للتفكير والتنفيذ والمتابعة. علاوة على أنها تحقق الربط بين النظرية والتطبيق. هذا بالإضافة إلى أن مدخل التدريس التأملي يسهم في استكشاف نماذج تدريس جديدة وتطبيق النظريات في الواقع بدرجة كبيرة، ويستطيع المعلم عبره أداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة. إن المدرس الذي يمارس عمله وفق هذا المدخل التدريسي هو عُملة نادرة في واقعنا التربوي العربي اليوم، مع الأسف. ويكفي أن نتذكر خبرتنا وتجربتنا في الميدان لتبين نوع الممارسين الذين عاشرناهم أو سمعنا عنهم أو قرأنا عنهم أو تعاملنا معهم في الندوات واللقاءات التربوية والدروس التجريبية. نقول الممارسين سواء أعلق الأمر بالأساتذة أم بالمفتشين لأن هؤلاء الأخيرين هم كذلك ممارسون بطريقة غير مباشرة؛ إذ يصلون إلى المتعلمين عن طريق الأساتذة طبعاً. وقد بينت نتائج استمارة الاستبيان الذي أشرنا إليه أعلاه ضعف التعاطي مع هذا المدخل التدريسي على مستوى الممارسة الميدانية عند أساتذة اللغة العربية المغاربة بالتعليم الثانوي التأهيلي بشكل خاص. هذا دون أن ننسى إغفال الوثائق التربوية الرسمية في المغرب مثلاً التنويه، على الأقل، بهذا المدخل التدريسي وتوجيه الأساتذة للاطلاع على مبادئه ومزاياه في العملية التدريسية التي من المفروض أن تكون ممارسة متبصرة اليوم أكثر من أي وقت مضى.



لائحة المصادر والمراجع:

أ - باللغة العربية:

- أبو زيد، عبير السيد محمد (٢٠٠٩)، أثر استخدام المدخل التأملي في تحسين المهارات الأدائية لدى الطلاب المعلمين وتطوير مهارات الكتابة لديهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- أبو عمشة، حسين خالد، أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، المملكة العربية السعودية، ١٤ يناير ٢٠١٥، تم الاطلاع عليه عبر الإنترنت بتاريخ ١٥ / ٠٢ / ٢٠١٨ وهذا رابطته الإلكترونية: <https://shortest.link/27yt>
- بن عقلا، المرشد يوسف، ٢٠١٤، مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة: بحث تربوي منشور في مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد ٩، العدد ٢، المملكة العربية السعودية.
- جابر محمود، حسن سعاد، ٢٠١٣، برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (٢)، العدد (٧)، الأردن.
- خلف، أمل السيد (٢٠٠٩)، التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة، مجلة دراسات الطفولة، يوليو.
- راشد، حازم (٢٠٠٣)، فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة، تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، العدد الخامس والعشرون، أغسطس.
- طعمة طوني وآخرون، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، منشورات كلية التربية التابعة لجامعة دمشق، سوريا، ١٦ أكتوبر ٢٠١٤، تم الاطلاع عليه بتاريخ ٠٥ / ٠٦ / ٢٠١٧ وهذا رابطته الإلكترونية: <https://shortest.link/27yy>
- عباس، شيرين عبد المحسن (٢٠٠٨)، أثر استخدام مدخل التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسسيوط، جامعة أسيوط.
- فضل الله محمد رجب وعبد العظيم شاكر محروس سعادة (٢٠١١)، فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطلاب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية بالإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٩.
- كامل هادي ثابت، ٢٠١٤، مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي، بحث منشور في مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد ١٨، العراق.
- ناصر عبد الله حنين ورفيقاتها (٢٠١٧)، التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية/جامعة القادسية: بحث مقدم إلى مجلس كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية كجزء من متطلبات نيل شهادة البكالوريوس، تحت إشراف الأستاذ المساعد يحيى خليفة حسن.
- الهوارة داليا، سعيد محمود (٢٠١٠)، برنامج مقترح متضمنا أنشطة في التعليم بمساعدة الكمبيوتر لتنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة ما قبل الخدمة.

ب - باللغة الإنجليزية

- Blackwell, S. & Pepper K. (2008). [The Effect of Concept Mapping on Pre service Teachers'] In Reflective Practices when making Pedagogical Decisions.
- Chen, Nian-Shing, Chun-Wang Wei, Lorna Uden & Kung-Ting Wu,(2008).Effects of Reflective Teaching Strategies on Online Learners' Reflection Levels, icalt. Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). [Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education]. In Teaching and Teacher Education.
- Kenneth M. Zeichner y Daniel, p. Liston,La práctica docente reflexiva: raíces históricas de la enseñanza reflexiva, [en línea]:



<https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/la-prc3a1ctica-docente-reflexiva-kenneth-m-zeichner-y-daniel-p-liston.pdf>, (consultado en 12/03/2018).

- Luk, J. (2008). Assessing teaching practicum reflections: Distinguishing discourse features of the “high” and “low” grade reports. *System*, 36.
- Penso, S., Shoham, E., & Shiloah, N. (2001). First steps in novice teachers’ reflective activity. *Teacher Development*.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 507 - 536.
- Zeichner, K. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, N J: Lawrence. Erlbaum.

ج - باللغة الإسبانية:

- Dewey, John, 1989, ¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós.
- Schutz, A. (1962). El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu.
- Revilla Figueroa, Mercedes, 2010, La práctica reflexiva docente durante el desarrollo de la práctica pre - profesional docente, una intervención en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, República Argentina, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010. [En línea]:
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2144_Revilla.pdf
(consultado en 17/03/2018).



الأدب العربي والبحث الحاسوبي في البيانات الضخمة: مفردات اللذة أنموذجاً

د. حسين محمد القرني - أستاذ الأدب العربي المشارك بجامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

Email: halqarni@kau.edu.sa

ملخص:

تقدم هذه الورقة تجربة للاستعانة بتقنيات البحث الحاسوبي في البيانات الضخمة للشعر العربي المُرَقَمَن؛ متتبعةً المفردات المشتقة من الجذر اللغوي (لذذ) في الشعر العربي القديم، ثم دراسة النماذج الممثلة للعينات البحثية من مفردات "اللذة"، وبحث التحولات التي صاحبت تطور استعمالاتها في الشعر العربي القديم، من خلال دراسة السياقات المرتبطة بها وتحليل النص الشعري؛ لتحديد اتجاهات الشعراء اللذة وما صاحبها من تطور دلالي وأسلوبى. وقد توصل البحث إلى ملاءمة هذه التقنيات للمراحل الأولية من البحث في حصر المادة البحثية، وأبان التحليل النصي للعينات الممثلة أن مفهوم اللذة شهد تحولات واسعة وتمدداً استعمالياً متأثراً بالسياقات الاجتماعية والمذاهب الفنية للشعراء في الحقب المختلفة.

الكلمات المفتاحية:

البحث الحاسوبي، لذة، لذة حسية، لذة معنوية، الشعر القديم.

Arabic literature and corpus analysis: vocabulary of pleasure as a model

Abstract:

This paper presents an experiment using corpus analysis of digitized Arabic poetry via tracing terms derived from the linguistic root (pleasure) in ancient Arabic poetry. Representative samples from "pleasure" vocabularies are examined to assess transformations and development of its uses in ancient Arabic poetry. Textual analysis then then applied on selected examples within their contexts to determine poetic trends of expressing pleasure and the accompanying semantic and stylistic development. It was found that corpus analysis for the initial stages of research to set limitations, and the textual analysis of the representative samples showed that the concept of pleasure went through wide transformations and use expansion affected by the social contexts and poetic trends in different eras.

Keywords:

corpus analysis, pleasure, sensual pleasure, moral pleasure, ancient poetry.



اللذة كما في لسان العرب: "نقيض الألم"، (ابن منظور، د.ت. ص ٤٠٢٣) وفي تاج العروس هي: "الشهوة أو قريبة منها، وكأنها لما كانت لا تحصل إلا لصحيح المزاج سالمة من الأوجاع فسرها بقوله: ضد الألم" (الزبيدي، ١٤٢٤ هـ، ٣٩٣/٥). وقد أدرك بعض اللغويين اهتمام الفلاسفة والمتكلمين والأطباء بماهية اللذة؛ فذكر مفهومها عند الفلاسفة، وعلاقتها بالألم، يقول الطريحي: ((اللذة والألم تابعان للمزاج، والمزاج عَرَضٌ، فهي عند بعض المتكلمين: الحالة الحاصلة عند تغيير المزاج إلى الاعتدال، (...)) وعند الحكماء: اللذة هي إدراك الملائم من حيث هو ملائم، (...)) وعند بعض المعتزلة: هي إدراك متعلق الشهوة (...)) وقد نظر الفلاسفة منذ القدم فيها وأعادوها إلى أصلين: لذة جسمانية، ولذة عقلية)) (١٣٦٥ هـ، ١٨٧/٣).^٢

وقد تتبّع الدارسون مذاهب قدماء الفلاسفة وتصوراتهم عن اللذة، كما صنّع الأهواني (١٩٣٦م)؛ الذي حصر مذاهب فلاسفة اليونان القدماء في مذهبين اثنين: مذهب الرواقيين الذين نادوا بالزهد في الدنيا والتقليل من زينتها وطعامها اللذيذ وشرابها العذب ولباسها الفاخر، ومذهب الأبيقوريين الذين نادوا بالاجتهاد في "تحصيل لذة العيش، واجتناب كل ما يدعو إلى الألم"، وذكروا من اللذة أصنافاً: "لذة جسمية، ولذة عقلية، ولذة عاجلة تستتبع ألماً، ولذة خالدة (...)"، كما فاضلوا بين أنواع اللذات فعندهم "أن اللذة العقلية أفضل من الجسمية، واللذة المستقبلية خير من اللذة العاجلة" (ص ٧٠).^٤

أما فلاسفة العرب فقد تعمقوا في بيان كنهها ومصادرها وغايتها، كما فعل ابن سينا الذي كان يرى أن اللذة "حال إيجابية كالألم، وتقوم أصلاً على أساس فكري؛ لأنها إدراك ونيل لوصول ما هو عند المدرك كمال وخير"، وإدراكها اعتباري يحدد مقداره المدرك للذة مثل "الطعام للجائع، والغلبة للغضبان، ونيل الشكر للمحسن". واللذة تعتمد عند ابن سينا "على أمرين جوهريين: تحقيق غاية معينة، وتصور أن هذه الغاية خير، وليس بلازم أن يستمر هذا التصور إلى النهاية" (مذكور، ١٩٥٢م، ص ١٠).^٥

وقد اتخذت عدد من الدراسات السابقة موضوع اللذة والألم في الأدب منطلقاً للبحث في أجناس أدبية مختلفة، وشغل الباحثون بتتبع هذه الثنائية عند الشعراء، كما فعل عثمان الراوي ورائد العسافي (٢٠١٢م)، اللذين بحثا ثنائية اللذة والألم وتجلياتها الزمنية في الشعر العباسي،^٦ بيد أنهما قد قصرهما على سياقات الزمن التي ترد فيها اللذة والألم، كـ "إشكالية الزمن ونظرة الشاعر" و"جدلية الشباب والشيب" وإشكالية الموت وتداعيات المواجهة" (ص ١١٩).^٧ وقلة منهم من بحثوا في تحولات اللذة، مثل نُصرت صالح يونس (٢٠٢٠م)، الذي بحث تحولات اللذة في قصيدة "ودّع هريرة" للأعشى.^٨ وغير خافٍ اختلاف هذه الدراسات في هدفها ونطاق مادتها عما اختطته هذه الورقة من غاية وما حددته من مادة شعرية.

ومن يتتبع المواطن التي يذكر فيها الشعراء اللذة يجد نطاقاً واسعاً لاستعمالها؛ تفنّن الشعراء في إيرادها في سياقات شتى، بعضها مألوف ومتوقع، وبعضها غير مألوف، وسيجد أن اللذة قد عُبر عنها بطريقة تسترعي الانتباه، ولعلّ أول مالفت نظر الباحث إلى هذا الموضوع أبيات المتنبي في معرض ذكره لذاته التي تركها والأخرى التي اختارها؛ ليرسم رؤية شعرية للتعبير عن اللذة وانتقالها من الحسية إلى العقلية، ومن الفناء إلى الخلود، ومن الأدنى إلى الأسمى، فيقول:

وللسرّ مني موضع لا يناله *** نديم، ولا يُفْضي إليه شرابُ

وللخود مني ساعة، ثم بيننا *** فلاّة إلى غير اللقاء تُجَابُ

وما العشقُ إلا غِرَّةٌ وطَمَاعَةٌ *** يُعَرِّضُ قَلْبُ نَفْسِهِ فَيُصَابُ

وغيرُ فَوَادي لِلْغَوَايِ رَمِيَّةٌ *** وَغَيْرُ بَنَانِي لِلرِّخَاخِ رَكَابُ

تَرَكْنَا لِأَطْرَافِ الْقَنَا كُلِّ لَذَّةٍ *** فليس لنا إلا بهن لعاب

نُصْرِفُهُ لِلطَّغْنِ فَوْقَ سَوَابِحٍ *** قد انْقَصَفَتْ فِيهِنَّ مِنْهُ كِعَابُ

أَعَزَّ مَكَانٍ فِي الدُّنَا سَرَجُ سَابِحٍ *** وَخَيْرُ جَلِيسٍ فِي الزَّمَانِ كِتَابُ¹⁰

وكانه يحكي تاريخاً طويلاً للتحوّلات في مفهوم اللذة عند الشعراء وتعبيرهم عنها، وتراوحها بين المادي والمعنوي، والروحي والجسدي، والمباح والمحرم، واللهو والسمو.

منهجية البحث:

في هذه الورقة سننطلق من الأرقام، ونتخذ من الكمّ منطلقاً لدراسة الكيف، ونؤلي عناية أكبر لما شاع وكثر من استعمالات مفردة اللذة وسائر مشتقاتها. ولدراسة ديوان العرب الشعري الضخم سنوظف الآلة في الإحصاء ثم نتكئ على التحليل؛ فهي إذن دراسة تتوسل الإحصاء، ولكنها لا تتقيّد بحتمية دلالة الأرقام، والنسب، بل تسعى لتتبع تطور مفهوم اللذة، ودراسة سياقات استعمالاته، وتطور دلالاته في الشعر العربي القديم من العصر الجاهلي إلى العصر المملوكي.

وغير خافٍ على ذي بصر سعة اللغة العربية، وتعدّد المفردات الدالة على اللذة في معاجم اللغة ودواوين الشعر، غير أننا أثّرنا في هذا البحث الاقتصاد على دراسة اللذة وما اشْتَقَّ منها؛ لسعة المادة البحثية وامتداد النطاق الزمني للبحث الذي يستغرق قرابة ألف سنة من التراث الشعري العربي ابتداءً من العصر الجاهلي وانتهاءً بالمملوكي؛ ولولا وجود الآلة وإمكانات البحث في مادة الشعر المُرقَّم لما كان هذا البحث متيسراً في زمنٍ مضى.

ومع تعدد الجهود التي دأب أصحابها على جمع مادة الشعر العربي إلا أننا قد ارتضينا الاعتماد على "الموسوعة الشعرية"، التي أعدتها وأشرفت عليها دار الكتب بدائرة الثقافة والسياحة في أبو ظبي (٢٠١٦م)،^{١١} في مشروع ضخم يزيد عمره اليوم عن ربع قرن. وتعد الموسوعة واحدة من أهم وأشمل قواعد البيانات التي غُنِيَتْ بجمع قدر كبير من الشعر العربي في مختلف عصوره، فأثبتت ما يقرب من مليوني بيت من الشعر، لما يزيد عن خمسة آلاف من شعراء العربية وشواعرها منذ العصر الجاهلي إلى يومنا هذا، مع التسليم بأنها لا تضمّ كل الشعر العربي المتاح، خصوصاً في العصر الحديث، إلا أنها تبدو لنا نقطة انطلاق مُرضية، يمكن البدء منها، والتعويل على ما ظهر من نتاجها حتى اليوم، ونأمل أن يكون القادم أفضل، كما حدث لمحرك البحث بالموسوعة الذي خضع لعدة مراحل تطويرية وتحسينية لأدائه عبر إصدارات الموسوعة المتتالية حتى أصبح جديراً بالموثوقية، ويقدم خدمات بحثية متقدمة جداً أفادت منها هذه الورقة كثيراً.^{١٢}

تستصحب هذه الورقة وعياً بمدى فعالية الإحصاء وحدود إمكانياته، ولا تحاول أن تقترح فوق ما يمكن للمنهج تقديمه أو أن تحمله ما لا يحتمل، وقد أشار سعد مصلوح (١٩٩٢م) إلى ضرورة معرفة "العلاقة بين ما هو أسلوبى وما هو إحصائي" في دراسة الأدب، ونصّ على أنه "ليس من مهمة الإحصاء أن يحدد السمات الجديرة بأن تحصى"، بل إنّ هذا من مهام الدارس والناقد للعمل الأدبي، كما بيّن حدود فعالية الإحصاء بوضوح، فأشار إلى أن الإحصاء "لا يعطي الباحث أكثر من قيمة عددية (...). من ثمّ فإنّ على دارس الأسلوب أن يحدّد الخصائص والسمات التي يراها جديرة بالقياس الكمي ليحصل على مؤشرات عددية تفيد في التوصل إلى نتائج موضوعية دقيقة في المسألة موضوع البحث" (ص ٥٧).^{١٣}

وتستحضر الورقة وجود مزالق قد تنبع من النتائج الإحصائية؛ وتحاول الاستفادة منها بوعي منهجي؛ يجعل من هذه النتائج نقطة انطلاق فحسب، وللتحقق مما توحى به الأرقام؛ تستعين الورقة بالأدلة الخارجية في المصادر التاريخية واللغوية والأدبية، كما تعود إلى المراجع الحديثة من دواوين محققة ومطبوعة، ودراسات أدبية ونقدية، وغيرها. وتسعى الورقة لتقديم أوفى قراءة ممكنة لما تعنيه الأرقام والنتائج الإحصائية. وحفاظاً على الإيجاز سنباشر دراسة النتائج الإحصائية المتحصلة من البحث عن عددٍ مراتٍ ذكر اللذة ومشتقاتها في الشعر العربي القديم.^{١٤}

اقتصرت مادة البحث على تتبع تحولات اللذة في الشعر القديم من العصر الجاهلي إلى العصر المملوكي، للشعراء الذين رُفِمتْ أشعارهم في قواعد بيانات الموسوعة الشعرية. كما أن البحث انحصر - وفقاً لمتطلبات هذه الورقة - على أبيات الشعر التي تضمنت أحد مشتقات الجذر اللغوي (لذذ)^{١٥} دون سواها من المفردات العربية المتعددة التي تدلّ على اللذة أو تعبر عن المتعة، أملاً في إعطاء النماذج المختارة حقها من التحليل والدراسة وتتبع السياقات المرتبطة بتحويلات استعمال اللذة ودلالاتها عبر العصور.

وقد مر البحث في هذه الورقة بمرحلتين: المرحلة الأولى، كانت لجمع مادة الشعر؛ بحيث يُختار اشتقاق واحد من اشتقاقات مادة "لذذ"، ويُدرج في خانة البحث بين علامتي تنصيص، على هذا النحو: "لذة"، لضمان اقتصار النتائج على الكلمات ذات الرسم المطلوب دون سواها، ثم إجراء البحث، وعندها تظهر النتائج عدد مرات تكرارها مصنفة بحسب الشعراء والقصائد والعصور. ثم تُفحص نتائج البحث؛ للتأكد من عدم وجود أخطاء إجرائية أو برمجية،^{١٦} ثم تُثبت في الجداول الخاصة بعدد مرات التكرار لكل مادة أجري البحث عنها في الملحق بخاتمة هذه الورقة.

أما المرحلة الثانية من البحث فتنتقل من النتائج ذات الأهمية الأكبر بحسب ما أظهرته المرحلة الأولى؛ ولأنه يتعذر على الآلة أن تقدّم أكثر من إظهار الأرقام لكل مفردة في كل عصر، فإن الدراسة قد اتكأت على الفحص والتنقيب اليدوي التقليدي؛ من خلال اختيار مفردة واحدة من المفردات التي أظهرت نتائج البحث الآلي كثرة تكرارها في عصر محدد. والفرضية التي تحاول هذه الورقة أن تختبرها هي أن مجيء الإسلام واتصال العرب بغيرهم من الأمم والحضارات والتحويلات في حياتهم الاجتماعية والثقافية قد أحدثت جميعها تحولاتٍ كبرى في نطاق تعبير الشعراء عن اللذة وأنواعها والسياقات التي استعملوا فيها هذه المفردة أو مشتقاتها.

الدراسة والتحليل:

لعل أبرز ما أثبتته نتائج المرحلة الأولى للبحث الآلي (يُنظر: جدول رقم (١) في الملحق) أن ست اشتقاقات من مفردة اللذة هي الأكثر استعمالاً في الشعر العربي القديم، (لذة، اللذات، أَلَذّ، لَذِيذ، يَلَذّ، لَذّ) وأكثرها ذكراً في الشعر كانت كلمة "لذة" التي تكررت (٥٢٣) مرةً، تليها كلمة "اللذات" التي تكررت (٣٢٥) مرةً، ثم كلمة "الألذ" - سواء كانت للتفصيل "الألذ" أو جزءاً من التعجب "ما أَلَذّ!" - وقد تكررت (٣١٤) مرةً، ثم الصفة المشبهة "الذيذ" مضافة إلى معرفة بعدها، التي تكررت (١٨٥) مرةً،^{١٧} ثم كلمة "يلذّ" التي تكررت (١٧٤) مرةً، ثم كلمة "لذّ" سواء أكانت فعلاً ماضياً: لَذّ، أم صفةً مشبهة: لَذّ، وبلغت مرات التكرار (١٤٩) مرةً.

كما أثبتت النتائج حضوراً يتراوح بين المتوسط إلى النادر لبقية اشتقاقات مفردة اللذة، متراوحاً ما بين السبعين مرة حداً أعلى المرة الواحدة حداً أدنى، للمفردات الآتية مرتبة بحسب الأكثر حضوراً في الشعر: (تلذّ ٦٩، لذات ٦٢، لذتي ٤٣، لذاتي ٤٠، لذادة ٣٩، لذيدة ٣٢، لذيه ٢٦، اللذة^{١٨} ٢٦، يلتذّ ٢٥، لذذا ١٧، نلذّ ١٣، لذتها ١٢، تلنذّ ٩، تلنذّ ٧، متلنذّا ٦، لذيات ٥، تلنذّا ٤، لذت ٢، نلتذّ ٢، متلنذّ ٢، لذيه ١، لَذّ ١).



وتبيّن من خلال نتائج البحث الآلي أن عصر صدر الإسلام كان أقلّ عصرٍ ذُكرت اللذة (بكافة اشتقاقاتها) في شعر شعرائه؛ بل إن كثيراً من هذه الاشتقاقات لم ترد في شعر شعرائه مطلقاً، ولم تُسجل نتائج البحث إلا استعمالات محدودة جداً لستة اشتقاقات من أصل ثلاثة وثلاثين اشتقاقاً من مادة "لذذ" التي جرى البحث عنها في الموسوعة الشعرية. وتبدو هذه النتيجة متسقة مع ما افترضناه في هذا البحث من إحداث الإسلام أثراً كبيراً على حياة الناس بشكل عام، ومذاهب الشعراء وطرائقهم في اختيار المفردات وأساليبهم في استعمالها والتعبير عن تجاربهم الشعرية بشكل خاص.

وظهر من خلال البحث الآلي أيضاً عدداً من النتائج الملفتة للنظر حول اشتقاقات محدّدة من مادة (لذذ) نجدها في معاجم اللغة، لكن لا يظهر أنها قد استُعملت في الشعر القديم، وهي (اللذوى، ملذّات، ملذّاتي) بينما نجدها في الشعر الحديث. ومثلن كلمة (لذاذ) التي لم يظهرها البحث الآلي في الشعر القديم، وظهرت في شعر بعض شعراء العصر العثماني والعصر الحديث (١١) مرة، مما يوحي للوهلة الأولى بأن كلمة "لذاذ" اشتقاق حادث في العصور المتأخرة أو غير فصيح، ولكن بالعودة إلى معاجم اللغة يتبيّن أنّ كلمة "لذاذ" قد استعملت في كلام العرب وفي الشعر منذ القدم، ووجدنا شاهداً شعرياً من العصر الأموي يُنسب إلى أبي صخر الهذلي، يقول فيه:

ولذاذٌ معسولةٌ في ريقَةٍ *** وصباً لنا كدجان يومٍ ماطر^{١٩}

ولكن هذا البيت لم يظهر ضمن النتائج الآلية، على الرغم من أن أبا صخر الهذلي من شعراء العصر الأموي المرقمنة أشعارهم في الموسوعة؛ إلا أنها لم تُثبت له إلا قصيدتين: الرائية، ومطلعها: "إذا قلت هذا حين أسلو" وأبياتها (١٢) بيتاً، والبائية، ومطلعها: "لقد هاجني طيف لداود بعدما"، وأبياتها المُثبتة في الموسوعة (١٠) فقط، وهذا لا يعكس واقع شعره الذي جمعه (القيسي، ١٩٨٥، ص ٣٩-١٢٢) حيث جمع له (١٧) قصيدة و(٣) مقطوعات، تزيد أبياتها عن (٥٠٠) بيت من الشعر. وهذا يؤكد ما سبق ذكره أعلاه من أن الموسوعة تضم جزءاً كبيراً من الشعر العربي؛ لكن ذلك لا يعني إحاطتها بشعر كل شاعر، لا سيما من جمعت أشعارهم، أو أعيد جمعها ودرستها بأخرة.^{٢٠}

كما تبيّن من خلال البحث أن بعض اشتقاقات اللذة لم تكن مستعملة خلال عصور الاحتجاج اللغوي، قبل منتصف القرن الثاني الهجري، كما يحدده بعض اللغويين، (جبل، دبت، ص ٨٥-٨٧)^{٢١} وإنما ظهرت ابتداء من العصر العباسي أو العصر الأيوبي أو المملوكي، ومن هذه الاشتقاقات (يلنّذ، تلنّذ، تلنّذ، تلنّذ، تلنّذ) التي لم تظهر في نتائج البحث قبل العصر العباسي، ومنها (متلنّذ، ولذذ) التي لم تظهر إلا في العصر الأيوبي والمملوكي. ولعل مثل هذه النتائج قد تسترعي اهتمام اللغويين وعلماء الدلالة على وجه التحديد.

وقد أثبتت النتائج الآلية في الجدول رقم (١) صواب فرضية البحث؛ أن الإسلام قد أحدث تغييراً ما في طريقة استعمال الشعراء لمفردة اللذة؛ إذ إنهم - في بداية الأمر - ابتعدوا عن ذكرها في أشعارهم إلا فيما ندر، وحتى حينما يذكرونها فإن ذلك يكون في سياقٍ يتسق مع روح الدين الجديد؛ يقول الأخيف بن مليك:

ويُلي بليث وكلّ صاحبِ لذة * * * لبلى يصيرُ وذلك التّنبيب^{٢٢}

ويقول علي بن الحسين:

وفي ذكرِ هَوْلِ المَوْتِ والفَقْرِ والبلى * * * عن اللّهُو واللذاتِ للمرءِ زاجر^{٢٣}

كما تبيّن من النتائج أيضاً أن الشعراء عادوا إلى ذكر اللذة في أشعارهم شيئاً فشيئاً، ابتداء من العصر الأموي حتى نصل إلى ذروة ذلك في العصر العباسي والعصر الأيوبي والمملوكي؛ إذ تؤكد النتائج أنها أكثر العصور التي تكررت هذه

كلمات اللذة في شعر شعرائها. ويمكن القول: إن قلة ورود ذكر الذات أو اللذة في شعر شعراء صدر الإسلام يبدو متوقعاً كذلك، وقد يُفترض أن شعراء صدر الإسلام قد اتجهوا -متأثرين بروح الدين الجديد - إلى التعبير عن ألوان جديدة من اللذة تخالف لذة شعراء الجاهلية؛ كلذة الإيمان أو المناجاة أو شيء من الروحانيات التي طرأت على حياة الناس في ذلك العصر، ولكن ذلك لم يحدث كما بيّنت نتائج الإحصاء في هذه الورقة. ومع ذلك فقد تكون عوامل قصّر عصر صدر الإسلام، وقلة المدوّن من شعر ذلك العصر، أو ضياعه أو قلة شعرائه من الأسباب التي جعلت نتائج البحث عن مفردات اللذة في هذا العصر قليلة قياساً إلى العصور الأخرى.

ويمكن القول أيضاً: إن العصور الأطول زمنياً: العباسي (١٣٢-٦٥٦ هـ) والأيوبي والمملوكي (٥٧٦-٩٢٣ هـ) كان الشعراء فيها أكثر عدداً مقارنة بالعصور السابقة: الأموي، وصدر الإسلام، والجاهلي وما بين هذه العصور من حقب انتقالية (المخضرمين، ومخضرمي الدولتين الأموية والعباسية)، كما أن القصائد التي حوتها الموسوعة الشعرية من العصر العباسي والعصر الأيوبي والمملوكي كانت أكثر عدداً في كل الأحوال، (ينظر الجدول رقم (٢) في الملحق)؛ ولذا فإنه من الطبيعي أن تكون نتائج ذكر اللذة في هذين العصرين أعلى من غيرهما.

وبتعبير آخر؛ فإنّ ما تقدمه الأرقام هو إثبات حضور مفردات اللذة ومشتقاتها في شعر الشعراء في كل العصور بنسب متفاوتة بين القلة والكثرة، ولكن ما لا تقيسه الأرقام هو تحديد نوع التحولات أو مدى التنوع الاستعمالي أو التطور الدلالي الذي طرأ على التعبير عن اللذة أو مفهومها عند الشعراء. وهنا لا بد من وسيلة أخرى لتحليل هذه النتائج، ولا تبدو الآلة قادرة على هذا العمل، ولذا فقد عمدنا إلى محاولة استقرار النتائج ضمن القصائد التي وردت فيها لتحديد السياق العام للبيت ثم المعنى الذي استعمل فيه الشاعر مفردة اللذة وتحديد مصدرها الذي نبعت منه، وهكذا في بقية النتائج للكلمة موطن البحث في العصر المحدد سلفاً.

وقد اخترنا أبرز نتيجة ضمن نتائج البحث الآلي للنقاش والتحليل المفصل في هذه الورقة، وهي نتيجة البحث عن مفردة "لذة" في الشعر العربي القديم. فإذا تأملنا الجدول رقم (١) فسندها قد تكررت في شعر الجاهليين (١٢) مرة، وبدراسة هذه المواطن وتحليلها يتبيّن أنّ سياقات استعمالها يمكن تصنيفها على النحو الآتي: انقطاع اللذة أو انعدامها (٥) مرات، لذة الخمر (٣) مرات، اللذة الجسدية^{٢٤} (٢)، لذة شرب الماء مرة (١)، لذة الغزو والقتال مرة (١). فمن أمثلة ما تكرر على السنة الشعراء الجاهليين من التعبير عن انقطاع اللذة مع تقابل الدهر وصروفه المتبدلة؛ قول المهلهل بن ربيعة:

لَسْتُ أَرْجُو لَذَّةَ الْعَيْشِ مَا *** أَزِمْتُ أَجْلَادُ قَدِّ بَسَاقِي^{٢٥}

وهذا البيت جزء من مقطوعة ذات بيتين، ولا يشي بالكثير عن سياقها إلا ما ورد بعده من ذكر أنهم غطّوه بجلد البعير الذي يخنق الأنفاس، وما ورد فيه من إشارة إلى القيد في ساقه، وقد تكون في سياق الحروب التي خاضها، أو ما يرد في الأخبار حول أسرهم، وهي - على كل حال - متضاربة لا تطمئن النفس فيها لشيء،^{٢٦} إلا أن القراءة الشعرية لاستعمال اللذة هنا تبين نمطاً شائعاً من ذكرها في سياق تذكّر الشعراء للذة في الزمن الغابر، انقضت ولا سبيل إليها مرة أخرى.

فإذا جاوزنا العصر الجاهلي إلى عصر المخضرمين من الجاهليين الذين أدركوا الإسلام، وجدنا أن مفردة "لذة" تتكرر في أشعارهم (١٦) مرة، ويمكن تصنيف سياقاتها على النحو الآتي: لذة الخمر (٥) مرات، ولذة العيش/ الدنيا (٤) مرات، لذة الحب (٣) مرات، انعدام/ انقطاع اللذة^{٢٧} مرتان (٢)، لذة سماع الشعر مرة (١)، لذة الرقاد مرة (١). ولو تأملنا الأبيات التي وردت فيها الإشارة إلى لذة الخمر لوجدنا أكثرها يعود إلى الأعشى؛ وأخباره مع الخمر مشهورة، يقول في أحدها:

وَكأْسٍ شَرِبْتُ عَلَى لَذَّةٍ *** وَأُخْرَى تَدَاوَيْتُ مِنْهَا بِهَا

لِكِي يَغْلَمَ النَّاسُ أَنِّي أَمْرٌ *** أَتَيْتُ الْمَعِيشَةَ مِنْ بَابِهَا²⁸

وقد ورد البيتان في سياق فخر الشاعر بنفسه، وهو يمدح سادات نجران آل عبد الممدان بن الديان (الرضواني، ٢٠١٠م، ٩/٢)؛ فبعد أن شَبَّبَ في مطلعها، انتقل إلى الفخر والتعني بصولاته وجولاته، وذكر لذاته من النساء والخمر. ولا تخطئ العين الأثر الممتد الذي تركه الشطر الثاني من البيت الأول "وأُخْرَى تَدَاوَيْتُ مِنْهَا بِهَا" على الأجيال التالية من شعراء الخمریات، وعلى رأسهم "أبو نواس" القائل:

دَعُ عَنْكَ لَوْمِي فَإِنَّ اللَّوْمَ إِغْرَاءٌ *** وَدَاوِنِي بِأَلَّتِي كَانَتْ هِيَ الدَّاءُ²⁹

فإذا تجاوزنا إلى العصر الأموي وجدنا توسع الشعراء قليلاً في ذكر اللذة في أشعارهم؛ حيث إنها قد تكررت أكثر من (٣٥) مرة، يمكن تصنيفها على هذا النحو: لذة الحب (١٢)، ولذة العيش (١٠) مرات، وانعدام اللذة (٦) مرات، لذة الخمر (٤) مرات، اللذة الجسدية (٤)، وأما مخضرمو الدولتين الأموية والعباسية فنجد اللذة قد تكررت في أشعارهم (١٦) مرة، يمكن تصنيفها على النحو الآتي: اللذة الجسدية (٤) مرات، ولذة العيش (٣) مرات، وانعدام اللذة/ انقطاعها (٣) مرات، ولذة الحب مرتان (٢)، لذة العطاء/ الجود مرتان (٢)، لذة الشباب مرة (١)، لذة الخمر مرة (١)، يقول أبو الهندي:

ثَبَّتَ النَّاسُ عَلَى رَايَاتِهِم *** وَأَبُو الْهِنْدِيِّ فِي كَوِي زِيَانٍ

مَنْزِلٌ يَزْرِي بِمَنْ حَلَّ بِهِ *** تُسْتَحْلُ الْخَمْرُ فِيهِ وَالزَّوَانِي

إِنَّمَا الْعَيْشُ فَتَاةٌ غَادَةٌ *** وَقَعُودِي عَاكِفًا فِي بَيْتِ حَانٍ

أَشْرَبُ الْخَمْرَ وَأَعْصِي مَنْ نَهَى *** عَنْ طِلَابِ الرَّاحِ وَالْبَيْضِ الْحَسَانِ

فِي حَيَاتِي لَذَّةُ أَلْهُو بِهَا *** فَإِذَا مِتُّ فَقَدْ أَوْدَى زَمَانِي³⁰

وصارت مثل هذه الرؤية الشعرية حول اللذة نبراس شعراء الخمریات الذي استضاءوا به، ونبع المعاني الذي اغترفوا منه كما قال ابن المعتز (١٩٧٦، ص ١٤٢): "كان جماعة مثل أبي نواس والخلع وأبي هفان وطبقتهم إنما اقتدروا على وصف الخمر بما رأوا من شعر أبي الهندي، وبما استنبطوا من معاني شعره".^{٣١}

كما ازدهر - في هذه الفترة الممتدة حوالي قرناً من الزمان - فنُّ الغزل بنوعيه العذريِّ والعفیفِ والحسيِّ الصريح، وظهرت تعبيرات الشعراء عن اللذة في سياقات الغزل كثيراً، وحينما ننتبع أسماء قائلها نجد منهم: عمر بن أبي ربيعة، وجميل بثينة، وكثير عزة، والأحوص الأنصاري، ومجنون ليلى، وقيس بن زريح، وبشار بن برد، وابن ميادة، وغيرهم. وهم أعلام هذا الفن الشعري، بصرف النظر عن حقيقة الظاهرة وواقعيتها التي فصلت الدراسات في تتبعها وتحقيقها.^{٣٢} ولكن ما يهمننا في هذه الورقة أن البحث قد أكد الحضور البارز لاستعمال مفردات اللذة في سياقات الغزل، وذكر الحب والحبیب، وما يتعلق بذلك من شعور، وما قد يستتبعه من وصف حسي، وتلميح أو تصريح باللذة الجسدية، والتي تطورت مع نهاية هذه المدة لتشمل الغزل بالمذكر وذكر التلذذ بالغلّمان.

وبيلغ حضور اللذة مداه الأوسع في العصر العباسي؛ فنجد أن مفردة "لذة" قد تكررت في شعر شعرائه أكثر من (٢٣٨) مرة، وتشعبت الأساليب الشعرية والسياقات التي ترد فيها اللذة كثيراً، وتعددت طرائق الشعراء في استعمالها في سياقات

شتى؛ بعضها طريف، وكثير منها مألوف. فعلى سبيل المثال، تكرر في الشعر العباسي ذكر لذة الخمر (٦١) مرة، وانقطاع اللذة أو انعدامها (٢٨) مرة، واللذة الجسدية (٢٣) مرة، ولذة العيش/ الدنيا (١٧) مرة، وهذه السياقات ليست جديدة على الشعر، وإنما نذكرها هنا على سبيل العرض، ويشبهها أيضاً ما يأتي في سياق الزهد في اللذة، أو ذمها، أو الدعوة إلى تركها، أو الترفع عنها؛ حيث وردت قرابة (١٠) مرات في هذا العصر.

وكما هو بادٍ من هذه النتائج؛ فقد احتلت تعبيرات اللذة المرتبطة بالخمر والشراب المرتبة الأولى بين أصناف اللذة في شعر العباسيين، ولعلَّ أبا نواس أكثر الشعراء العباسيين إسهاماً في هذا الباب، وقد أشرنا إلى أنه ليس مبتدع هذا الفن، بل سبقه الجاهليون كالأعشى، والأمويون كالوليد بن يزيد وأبو الهندي، ومخضرمو الدولتين كابن هرمة وبشار بن برد؛ ولكنه لمَّا كان قد أكثرَ في شعره من ذكر الخمر، أمكن أن يُعدَّ إماماً في هذا الباب، ومما قاله في لذة الخمر:

يَا لَيْلَةً بِالْكَرْخِ كَمْ لَذَّةٍ *** سَيَقُتْ إِلَيْنَا لَيْلَةُ الْكَرْخِ

سُقَيْتُهَا صَهْبَاءَ مَشْمُولَةٍ *** كَرِيمَةَ الْجَدَيْنِ وَالسِّنْخِ

سُلَافَةً تَضَحَّكَ فِي كَاسِهَا *** عَذَاءً صَانُوها عَنِ الطَّبِخِ³³

وقد لاحظ القدماء استفادة أبي نواس من شعر أبي الهندي؛ ينقل الأصفهاني (٢٠٨/٢٠، ٢٠٩/٢٠) أن إسحاقاً الموصلي ((أُنشِدَ شعراً لأبي الهندي في صفة الخمر، فاستحسنه وقرَّظه، فذكر عنده أبو نواس، فقال: ومن أين أخذ أبو نواس معانيه إلا من هذه الطبقة؟ وأنا أوجدكم سلخه هذه المعاني كلها في شعره، فجعل ينشد بيتاً من شعر أبي الهندي، ثم يستخرج المعنى والموضع الذي سرقه الحسن فيه حتى أتى على الأبيات كلها واستخرجها من شعره)).^{٣٤} وأكد جامع ديوان أبي الهندي ذلك الحُكْمَ (الجبوري، ١٩٧٠، ص ١٠)، فذكر أن أبو نواس كان "يسلخ جل معاني أبي الهندي ويفرغها في شعره، وبخاصة في وصف الخمر"^{٣٥}، وقد درس رزق أحمد (٢٠١٩م) شعريهما وتتبع مواطن التشابه بينهما واحداً تلو الآخر، وخلص إلى أن أبا نواس قد أغار على معاني شعر أبي الهندي وصوره الشعرية (٧٠١-٧٠٤)،^{٣٦} ولعل قلة شعر أبي الهندي قياساً إلى شعر أبي نواس كانت سبباً في شهرة الأخير.

أما عن شيوع الخمرات في شعر العباسيين فقد أرجعه أحمد أمين إلى التأثير بعادات الأمم المجاورة للعرب: الروم في الشام، والفرس في العراق، وما شاع من شرب النبيذ بين عليّة القوم، وما كان عليه بعض الفقهاء في العراق خلاف حول النبيذ والخمر وحدود المباح منه والمحرم والتحليل في ذلك، ما جعل بعض الناس يتساهلون في شربه، ومن ثم شاع ذكره في أشعار الشعراء، بل صرح أبو نواس وأضرابه باعتقادهم بحرمة وشربه رغم التحريم، ابتاعاً للذة فيه دون اكتراث بغيرها، وهذا موطن الشاهد، يقول:

فإن قالوا: حرامٌ قُلْ: حَرَامٌ *** وَلَكِنَّ اللَّذَانَةَ فِي الْحَرَامِ!³⁷

وفي موطن آخر كأنه يشير إلى الخلاف حول تسمية النبيذ والخمر، وما رتبته المحللون على ذلك من أحكام، فيقول:

أَلَا فَاسَقِنِي خَمْرًا وَقُلْ لِي: هِيَ الْخَمْرُ *** وَلَا تَسْقِنِي سِرًّا إِذَا أَمَكَنَّ الْجَهْرُ³⁸

وعلى كلّ، فالشعر ليس بالضرورة أن يُعدَّ نقلاً لوقائع تاريخية، ولا يُمكن عدّه دليلاً مادياً على حقائق الأمور وطبيعتها في واقع حياة الناس المعتادة، و"إنما الشعر صناعة، وضربٌ من النسيج، وجنس من التصوير" كما يقول الجاحظ (١٩٦٥م، ١٣٢/٣)،^{٣٩} وغاية ما يُؤمّل منه أن يقدّم بعض الإشارات الشعرية على وجود ظاهرة ما في مجتمع من

المجتمعات، وقد تكون هذه الظاهرة – من حيث الحقيقة التاريخية – ظاهرة شعرية في كثير من جوانبها ولا تصف الواقع المعيش بدقة، وهذا ما يهمننا في هذا البحث، الذي نحاول في تتبع مدارات اللذة في الشعر والسياقات التي ذكرت فيها.

وما يسترعي الانتباه حقاً في نماذج اللذة المذكورة في الشعر القديم، هو الطريف المستحدث الذي ابتدعه الشعراء العباسيون، من ذكر أصناف جديدة من اللذة لا عهد للشعر بها سابقاً: كلذة القراءة، ولذة العلم، ولذة الكتابة والتأليف، ولذة التأمل، ولذة الوطن المؤلف، ولذة المجد، ولذة البذل والجود والعطاء، ولذة القتل!، ولذة المغامرة، ولذة الظفر بالصيد، ولذة الحب!، ولذة وجود الولد، ولذة النوم أو النعاس أو الأحلام، ولذة طيف الحبيب الزائر، ولذة الأمل، ولذة بث الشكوى!، ولذة الاجتماع، ولذة الوداع، ولذة العتاب، ولذة الجديد، ولذة التأمل في صروف الدهر وتقلباته!، ولذة العيد، ولذة إعلان الحب! ولذة التغني بفضائل الممدوح، ولذة النظر إلى أنواع من الطعام أو الأكل منه، ولذة الخلاص من الألم بالموت! بل وحتى التغني ببهيمة اللذة الجسدية، ولذة الشذوذ الجنسي.

ويشبه هذا التنوع – وإن بدرجة أقل – ما استحدث بعد ذلك من استعمالات للتعبير عن اللذة في شعر الأيوبيين والمماليك، كلذة الحب الإلهي، ولذة الكشف، والعيان (الخلوية)، ولذة الطوى أو الجوع!، ولذة العطاء، خاصة في شعر ابن عربي، ونجد كذلك عند غيره لذة الترجم بالشعر، ولذة التسوق، ولذة السهر للعبادة، ولذة تلاوة القرآن، ولذة الراحة، ولذة الخمول، ولذة الجرب إذا احتك، ولذة الحُكم أو المُلْك، ولذة البُخل، وغيرها.

وحقاً أن هذه الأصناف الطريفة المستحدثة من أنواع اللذة لم ترد بكثرة - مقارنة بأنماط اللذة المألوفة - إلا أننا نرى أن هذا من مباحث القول بأهميتها؛ وأنها جديرة بالتأمل والتحليل فيما بقي من هذه الورقة؛ لأنها تؤكد ما نفترضه من اتساع مفهوم الدلالة عند الشعراء العرب مع تقدم العصور، وتبرهن على خصب التجارب الشعرية العباسية - على وجه الخصوص - وإبداع الشعراء الذين طوّعوا اللذة لطيف واسع من الاستعمالات، وجالوا بها في ميادين شتى من الدلالات. كما تشي بالثراء والتنوع الفكري في العصر العباسي، والأيوبي والمملوكي.

ولو تأملنا أصناف اللذة التي استحدثتها التعبيرات الشعرية في العصور المتأخرة لوجدنا فيها الحسي والمعنوي، والمادي والروحي، والسامي النبيل والتافه الوضعي، والحلال المباح والحرام الممنوع، والمألوف والغريب، وفي كلّ منها طرافة ولحظة إدهاش شعرية تسترعي التأمل والتحليل! فعلى سبيل المثال، ذكر اللذة المرتبطة بالعلم والقراءة والكتابة والتأليف والتأمل التي نجدها في شعر العباسيين ومنها قول أبي هلال العسكري (٢٠٣م، ٨٢١/١):

وَمَذَّ عَرَفْنَا لَذَّةَ الْعِلْمِ فَلَا * يُعْجِبُنَا الْخُلُوعُ وَلَا الْعَذْبُ⁴⁰**

والسياق الذي ورد فيه هذا البيت طريفٌ بحدّ ذاته، فهو آخر بيت من مقطوعة ذات ثمانية أبيات ابتدعها العسكري من مقوله هو، في فصل عقده لـ "ذكر القلم والخط والدواة والقرطاس وما يُسلك مع ذلك" (ص ٨١٦)،^{٤١} وأورد فيه طائفة من شعر الشعراء قبله في هذا السياق، ثم صوّر في مقطوعته مشهداً من لياليه التي يحببها في التأليف: واصفاً انسكاب مداده ملوّناً قراطيسه، وكأنما يسيل من دمه نابعاً من فؤاده، يخلد أعذب منطق، ويدون أجزل قول له تأثير السيف العضب، وإن نُكّس القلم فلاجل الرفعة الآجلة التي تؤول إلى تنصيب حامله، وقد أخذت لذة العلم به كل مأخذ، فلم يَعدْ يجذ لذة حلّ ولا عذب سوى في العلم والكتابة.

وبالإشارة ما قدمناه في بداية الورقة عن ربط البحث في اللذة بالحديث عن الألم عند قدماء الفلاسفة أو ثنائية اللذة والألم عند بعض الباحثين المُحدثين، فإن من طريف ما ابتدعه بعض الشعراء أن عمدوا إلى اقتناص اللذة الخاطفة التي تقع

عارضةً في مواطن الألم وهو ما يمكن تسميته مجازاً (اللذة الجزيئية)، ونجد أمثلتها عند عدد من الشعراء كما في احتكاك الأجرّب الذي يجد فيه لذة تريحه من عناء ما يجد من ألم الجرب وتنغيصه، يقول السنّالي في لذة الجرب:

ما لذة المتماذي في بطالته * وإن تَنَعَّم إلا لذة الجرب⁴²**

كما نجد هذا النوع في ذكر لذة الحبل عند الأنثى التي تحمل جنينها وهناً على وهن، ثم تقاسي آلام المخاض التي تذهب بلذة الحبل وانتظار المولود، وهو تعبير فريد نجده في شعر الأحنف العكبري، الذي عدّه أحمد الحسين (٢٠٠٤م، ص ٢٢٠) من شعراء "أدب القاع الاجتماعي، وصوت التذمر والشكوى" الذين "رسموا صورة الوجه الآخر للحياة في المجتمع العباسي، كما مثلوا تيار الأدب غير الرسمي، الذي حفل بتصوير مكابدات المعدمين، واعتراضات المسحوقين والمنبوذين، التي نقلها إلينا أولئك الشعراء بعفوية مباشرة، وأحاسيس صادقة".^{٤٣} يقول الأحنف:

عُقَيْبَ كُلِّ نَعِيمٍ ضِدُّ مَطْعَمِهِ * عِنْدَ الْوِلَادَةِ تُنْسَى لَذَةُ الْحَبْلِ⁴⁴**

ومن هذا الباب في اقتناص اللذة الجزيئية أيضاً ما قاله أبو الطيب المتنبي في لذة التوديع، ومن المعهود أن سياقات الوداع في الشعر عادةً ما تكون سياقات حزن وألم، وهي كذلك في واقع الناس، ولكن لذة التوديع قد اكتسبت بعداً خاصاً في هذا البيت:

عَشِيَّةَ يَعْذُونَا عَنِ النَّظَرِ الْبُكَاءُ * وَعَنِ لَذَةِ التَّودِيْعِ خَوْفُ التَّفَرُّقِ⁴⁵**

فاللذة الجزيئية هنا لذة جسدية وعاجلة، بل خاطفة تأتي في سياق مؤلم هو خشية الفراق الوشيك، فطن لها المتنبي فوثّق زمنها، والانفعالات المصاحبة لها وخلدها شعراً؛ إذ "كانت هذه الحالة وقت العشية حين كان البكاء يمنعنا من النظر، وخوف الفراق يمنعنا من التلذذ بالوداع والعناق" (المعري، ٢٩٩/٣)،^{٤٦} وهذا من دقائق المعاني، والبصر باقتناص نواذر اللحظات الشعورية الخاطفة عند المتنبي، ولأسامة بن منقذ بيتٌ يحذو حذوه، ويحاكيه - وإن كانت شاعريته أقل - فيقول:

يا عَيْنُ في سَاعَةِ التَّودِيْعِ يَشْغَلُكَ الـ * بَكَاءُ عَنِ لَذَةِ التَّودِيْعِ وَالنَّظَرِ⁴⁷**

ومن اللذات الجزيئية غير المألوفة ما نجده من التعبير عن لذة الموت المخلص من الألم، وتأتي في سياق المبالغة في ذكر ألم فراق المحبوب الذي حالت دون لقياه صروف الدهر فأذاقت العاشق صنوف الآلام! ولم يُعثر على هذا التعبير العميق في الشعر القديم إلا مرة واحدة عند الخبز أرزي، وهو ممن غني بشعر الغزل وافتنّ فيه، وأكثر منه، يقول:

لا قَضَى اللهَ بَيْنَنَا بِالْفِرَاقِ * إِنَّ طَعْمَ الْفِرَاقِ مَرُّ الْمَذَاقِ**

غُصَصُ الْمَوْتِ سَاعَةً ثُمَّ تَفْنَى * وَفِرَاقُ الْحَبِيبِ فِي الصَّدْرِ بَاقٍ**

يا فِرَاقَ الْحَبِيبِ أَنْتَ عَذَابٌ * قَاتِلٌ لِلْمَحِبِّ حَتَّى التَّلَاقِ**

كُلَّ يَوْمٍ أَمُوتُ مِنْ أَلْفِ لَوْنٍ * وَأَرَى الْمَوْتَ لَذَةً لِلْفِرَاقِ⁴⁸**

وفي السياق نفسه نجد تعبيرات غريبة ترتبط بالموت؛ فيذكر بعض الشعراء لذة الفتك والقتل! ولكن بمطالعة السياق نجدها تأتي في معرض حديث العشق والهيام بالمحبيب على سبيل المبالغة في ذكر اللذة، يقول ابن الرومي:

يكفيك أن أصبحت يا سيدي * أخدوثة الناسك والفتاك**

لا لَذَّةَ الْفَاتِكِ مَوْجُودَةٌ *** عندي ولا لي سلوةُ الناسِكِ⁴⁹

وقريباً من لذة الفتك ترد في سياق شعر الطرد لذة الاصطياد، وقتل الطريدة عند الظفر بها كمثل قول الناشيء الأكبر:

فما تمَّ رجُع الطرفِ حتى رأيَتها *** مصرَّعةً تهوي إليها الخناجرُ

كذلك لذاتي وما نال لَذَّةً *** كطالبٍ صيدٍ يَنكفي وهو ظافرُ⁵⁰

ولعل فكرة الاصطياد واللذة المتحصلة من الظفر بالصيد في الطرد تبدو مفهومة سواء أكان دافعها غريزة البقاء عندما تتوقف حياة الصائد على أكل ما يصيد أم كانت في نابعة من التنافس بين الأقران في رحلة صيد ومتعة. وقد تكون اللذة نابعة كذلك من فكرة المغامرة، وحب ركوب الأخطار عند الرجال في سياق الفخر ومنافرة الأقران، وعندئذ تكون اللذة مرتبطة بالوسائل المحققة للغايات الكبرى عند الشعراء.

وفي زوايا شعر الحكمة يرد ذكر اللذة غالباً في سياق الدعوة إلى الزهد فيها، والتقلُّل منها، واليقين بسرعة انقضائها، غير أن بعض الشعراء قد يتمكن من اقتناص بقايا لذة شاردة، ويعبر عنها ملتقطاً لومضة من بريقها الأقل في أرذل العمر. فهذا محمود الوراق (١٩٩١م، ص ٢٢٠) يجد بعد عمر السبعين بقايا لَذَّةٍ في التأمل في صروف الدهر وتقلباته:

مَنِّي السَّلامُ على الدُّنيا وَبَهَجَتِها *** فَقَدْ نَعَاهَا إِلَيَّ الشَّيْبُ وَالْكِبَرُ

لَمْ يَبْقَ لي لَذَّةٌ إِلَّا التَّعَجُّبُ مِنْ *** صَرَفِ الزَّمانِ وَمَا يَأْتِي بِهِ الْقَدَرُ

إِحدى وَسَبْعُونَ لَوْ مَرَّتْ على حَجَرٍ *** لُكَانَ مِنْ حُكْمِهِ أَنْ يُفْلِكَ الْحَجَرُ⁵¹

ويمكن مساءلة منبع هذه اللذة لدى الشاعر وباعثها: أيكون مصدر هذه اللذة من إدراك المنتظر أو مشاهدة المتوقع حدوثه من النواميس الكونية بعد طول التجربة والمعرفة بمآلات الأمور؟ أم يكون ذلك بدافع التشقي ممن دارت عليهم دورة الأيام؟ أم تكون الغريزة البشرية التي تحب تتبع سرديّة الأحداث وما تؤول إليه الأمور هي الدافع لذلك؟ إن مثل هذا التعبير عن اللذة في سياق غير متوقع يفتح باب القراءة والتأويل على مصراعيه.

ولا ريب أن المنجز الشعري القديم قد أفاد من تطور العقلية العربية في العصور المختلفة، وغذته تيارات متعددة، أسهمت أفكارها في إنتاج تصورات مختلفة عن اللذة، وأثَّرت على تفكير الشعراء ورؤيتهم للذة وتعبيرهم عنها. ولنتأمل كيف تحولات اللذة في سياقات التصوف في العصر المملوكي الذي تطور عن مذهب الزهد في العصر العباسي، ولكنه قد ابتعد عما كان مألوفاً عند السابقين؛ وكيف جعل محيي الدين بن عربي الجوع والطوى لذيذاً (١٩٩٦م، ص ٦٩)، وقَدَّمه في قوالب تعبيرية جديدة تتصل بسياقه الصوفي في قوله:

وَمِنْ شاربٍ حتى القِيامَةِ ما ارْتَوَى *** وَمِنْ ذائقٍ لم يذُرْ ما لَذَّةُ الطَّوى⁵²

وقد أشار (بسج، ١٩٩٦، ص ٦٩) إلى تفسيرات صوفية لمعاني كلمات الشرب والذوق والطوى؛ فعندهم الشرب هو العشق الإلهي، والذوق هو النور الذي يُقذف في قلوب الأولياء، والطوى هو انتظار لحظة التجلي^{٥٣}. وعلى كلٍّ، فمن الطبيعي أن تتعدّد القراءات لمثل هذا التعبير بحسب منطلقات القراءة. ولكن الذي يعيننا هنا هو كيف تُجِيل البراعة الشعرية الجوع الذي هو بُسُّ الضجيع^{٥٤}، إلى لذيذٍ مشتهى لا يعرف لذَّته إلا مجربوه! وما ذاك إلا لأنَّ نهاية هذا الجوع هي - بحسب ابن عربي - إغداق النور العرفاني الذي يملأ النفس ضياءً وشبعاً ورياً.

ولا يحسنُ بهذه الورقة أن تُنهي دراسة النماذج الشائعة من اللذات المألوفة أو الأخرى المستحدثة دون الإشارة إلى أن عدداً من التعبيرات قد شاعت على السنة كثير من الشعراء حتى أصبحت ذات دلالة رمزية على نمط معين من اللذات، كمجلس اللذة أو ندماء اللذة فإنها غالباً تنصرف إلى مجلس شرب الخمر والذي يصحبه الغناء والسماع في بعض الأحيان. وشاع كثيراً كذلك تعبير شعري تعددت فيه مذاهب الشعراء، وهو (لذة العيش) أو (لذة الدنيا)، وإن كان أكثر أمثلته تدور سياقاتها حول اللذات الجسدية: النساء والغناء والشراب، يقول البحتري:

أَيُّهَا السَّائِلُ عَنْ لَذَّتِنَا *** لَذَّةُ الْعَيْشِ الرَّعَائِبُ الْخُرْدُ

وَعِغَاءٌ حَسَنٌ مِنْ فَيْنَةٍ *** وَرِيَّاحِينَ وَرَاحٌ تُسْتَجَدُّ⁵⁵

إلا أننا نجد بعض الشعراء يَفْصُرُ لذة العيش على اللذات العقلية النابعة من اعتزال الناس ومجالسة الكتب؛ يقول أبو الحسن الجرجاني:

ما تطعمتُ لَذَّةَ الْعَيْشِ حَتَّى *** صرْتُ لِلْبَيْتِ وَالْكِتَابِ جَلِيساً⁵⁶

وفي المقابل نجد من الشعراء من عدَّ لذة العيش أن يحيا المرء حياةً بهيمية دون تأمل أو إعمال لعقل؛ إذ لا طائل من وراء ذلك ما دام أن نهاية الدنيا واحدة! يقول الطبيب بن غسان البصري:

لَذَّةُ الْعَيْشِ فِي بَهِيمِيَّةِ اللَّذِّ *** ذَّةٌ لَا مَا يَقُولُهُ الْفَلَسْفِيُّ

حُكْمُ كَأْسِ الْمُنُونِ أَنْ يَتَسَاوَى *** فِي حَسَاهَا الْعَبِيُّ وَالْأَلْمَعِيُّ

وَيَحِلُّ الْبَلِيدُ تَحْتَ ثَرَى الْأَر *** ضٍ كَمَا حَلَّ تَحْتَهَا الْوُدْعِيُّ⁵⁷

ولعل حياة ابن غسان البائسة (الثعالبي، ١٩٨٣م، ٤٩٦/٣) و (التوحيدي، ٢٠٠٣م، ص ٣٢٨) قد ألفت بظلالها على مثل هذا التعبير.^{٥٨} وربما أن هذه شعرية هذه الأبيات قد أغرت غيره من الشعراء بتمثُّل بعض معانيها؛ وقد ذكر ابن بسام في الذخيرة استفادة المتنبي من معاني ابن غسان في هذه الأبيات في قوله (١٩٧٨م، ٤٨١/٣):

يَمُوتُ رَاعِي الضَّأْنِ فِي جَهْلِهِ *** مَيِّتَةً جَالِيُنُوسَ فِي طَبِّهِ⁵⁹

ويمكن القول: إن هذا من المعاني التي تعنَّ لعقول الشعراء عند التمعن ويمكن أن يقع عليها أي شاعر في أي عصر لبداهة الفكرة الأساسية فيها، وإنما الطريف الذي لفت نظر البحث إليها السياق الذي ورد فيه ذكر "بهيمية اللذة"، وكيف يُحيل التعبير الشعري فكرة بسيطة تدرجها البديهة إلى نصِّ شعري خالِدٍ يستثير الأسئلة، ويلامس النقاط الساخنة عند معاصريه، ويقود إلى مساءلة العقل عن جدوى "ما يقوله الفيلسفي"، ويقترح بديلاً يراه ملائماً؛ ألا وهو اتباع اللذة ببهيمية تُنَجِّي العقل والتأمل وتنبذ الفلسفة ونتاج عقول الفلاسفة وأفكارهم؛ طالما كانت نهاية الناس واحدة لا يُفَرِّق الموت فيها بين البشر.

الخاتمة والنتائج:

جالت هذه الورقة في ديوان الشعر العربي القديم من العصر الجاهلي إلى العصر المملوكي، متتبعة تحولات اللذة في تعبير الشعراء عنها وتراوحها بين الحضور والغياب، والقلة والكثرة، والحسية والعقلية. فبحثت أولاً مدى الحضور الكمي لاستعمال "اللذة" في تعبيرات الشعراء بين القلة والكثرة في كل عصر، ثم حُلَّتْ ثانياً الكيفية التي استعملت بها من خلال دراسة السياقات التي ورد فيها ذكر اللذة، متتبعة ظلال دلالاتها في الشعر، واتجاهات الشعراء فيها ما بين ذكر الشائع



المألوف من اللذات أو ابتكار الطريف المستحدث من استعمالات تلائم أذواق عصورهم وسياقاتهم الاجتماعية، وتنبئ عن تفرّد الشعراء الذين سعوا لتمييز أنفسهم؛ فأضاءوا زوايا من دلالات اللذة المهملة، وفنّوا أكمال سياقات جديدة لم يكن للشعراء قبلهم سابق عهد بذكر اللذة فيها.

وقد تبين أن المنهج المتوسل به في هذه الورقة ناجع إلى حد كبير؛ ذلك أن المزاوجة بين إحصاء الشواهد من المادة الشعرية - باستعمال تقنيات البحث في المادة الشعرية الضخمة - والتحليل النصي لما أثبتت النتائج الإحصائية أهميته؛ قد أتى أكله - كما نأمل - في عون الباحث على تركيز النقاش والتحليل على المواطن الأكثر أهمية، أخذاً في الحسبان الطول المسموح به لهذه الورقة. وتظل جوانب القصور حاضرة في أي منهج، ومنها على سبيل المثال هنا ما يمكن أن أسميه (غباء الآلة - مقابلاً للذكاء الاصطناعي)، ما يوجب المراجعة الدقيقة لما يظهر من نتائج البحث الآلي الذي قد يكون عرضة لحدوث أخطاء برمجية في مراحل الإعداد وإدخال البيانات، أو مراحل استرجاعها والبحث فيها، وعلى الرغم من كل ما تقدم الآلة إلا أنها لا تزال بعيدة جداً عن الكمال المنشود.

وقد تبين للباحث أن مدونة الشعر المرفق في قواعد بيانات "الموسوعة الشعرية" قد تضمنت قدراً كبيراً من مادة الشعر العربي، وتعدّ صالحةً لهذا النوع من الأبحاث التي تعتمد على الإحصاء والتتبع التاريخي لتطور استعمال المفردات الشعرية. على أن بعض الشواهد الشعرية في الموسوعة لم يكن العثور عليها متيسراً في المراجع الورقية، لعدم الإحالة على المراجع الأصلية، وهو ما يقلل من فاعلية هذه الموسوعة الشعرية، ويرفع من أسهم الموسوعات المنافسة كموسوعة الشعر العربي بجامعة أم القرى التي وثقت نصوص الشعر توثيقاً علمياً صحيحاً، اتبعت فيها معدو الموسوعة طريقة المحققين في تتبع النصوص، وتوثيقها وإثبات الروايات المختلفة لكل بيت، غير أن الأخيرة لا تزال محدودة الفائدة لمثل بحثنا هذا؛ إذ إنها تتوقف عند القرن الهجري الثاني.

وقد توصل البحث إلى تأكيد صواب الفرضية التي انطلق منها من أن الشعراء العرب قد تأثروا في استعمالهم لمفردة اللذة والتعبير عنها، بما استجد في حياتهم من متغيرات، فرأينا الشاعر الجاهلي، يذكر أنواعاً من اللذات الحسية، ويذكر انقطاعها أو انعدامها في سياقات مختلفة ولم تحضر - بحسب ما توصل إليه البحث - اللذات العقلية في الشعر الجاهلي. فلما جاء الإسلام اختفى - تقريباً - ذكر اللذة في الشعر إلا ما كان من ذكر النهي عن اتباع اللذات، والتبصر بحقيقة الدنيا الزائلة التي لا تدوم فيها لذة ولا تغني عن صاحبها.

ثم عاد ذكر اللذة إلى الظهور البارز في شعر الشعراء الأمويين عندما انفتحت أسباب الحياة أمام شعراء الجزيرة العربية، واتصل العرب بالمجتمعات الأخرى من الأمم المجاورة، وعاشوا ثقافات مختلفة في الشام والعراق، وتطورت مذاهب الشعراء إلى اتجاهات حتى أصبح لها أعلامها الذين اشتهروا بأشعارهم في أغراض محددة، كالغزل العذري أو الصريح أو شعر اللهو والمجون. وحينها نجد في شعر الأمويين ألواناً من اللذة العقلية وإن كانت لا تزال أقلّ وروداً من اللذات الحسية، وفي هذا العصر ظهرت إرهاصات لمذاهب شعرية سيكثر فيها استعمال اللذة لاحقاً في العصر العباسي.

وقد تبين كذلك أن الشعراء ابتداءً من العصر العباسي قد أكثروا من ذكر اللذة في أشعارهم، فكان أكثر عصر ورد ذكر اللذة في شعر شعرائه - بحسب نتائج هذه الدراسة - كما أن الشعراء قد وسعوا ميادين التعبير عن اللذة فظهرت في سياقات جديدة لم تكن اللذة الشعرية مستعملة فيها؛ إذ إن الشعراء العباسيين قد افتتوا في التعبير عن صنوف مبتكرة من اللذات، وقد كان الغالب الأعم من هذه اللذات المستحدثة لذات عقلية، وقلمما تكون اللذات الطريفة لذة حسية. كما عبروا عن اللذات المعتادة كلذة الخمر واللذة الجسدية وأكثروا من ذلك، ويعزى ذلك إلى ظهور تيارات شعرية أكثر شعراؤها

من النظم في موضوعات متصلة باللذة كشعراء الخمریات واللّهو والمجون، وظهرت كذلك استعمالات كثيرة في سياق الدعوة إلى اجتذاب اللذات ويعود ذلك لنشوء تيار شعراء الزهد والتصوف، الذي نما مع الزمن حتى صار مدرسةً مستقلةً في العصر الأيوبي والمملوكي، وصارت اللذة ترد في شعر شعرائه وفق تفسيرات مرتبطة بالتصورات الصوفية وطرانقها.

وكل ما سبق يؤكد صواب فرضية البحث حول أثر الدين والاتصال بالأمم والثقافات المختلفة على تحولات اللذة في الشعر العربي القديم، وتراوحها ما بين الحضور البارز إلى الغياب المطلق في العصور المتعاقبة، كما يُبيّن أثرها في اتجاه الشعراء إلى ذكر أنماط من اللذات الحسية أو اللذات العقلية، ودور التيارات الشعرية في كل عصر في ظهور ألوان محددة من اللذات وشيوعها، وابتكار لذات طريفة مستحدثة أداءً لموقف فكري معين أو على سبيل إظهار التفرد الشعري. ولعل بعض الأبحاث مستقبلاً تختار التركيز على نمطٍ محددٍ من اللذات فتدرسه عبر العصور، أو تبحث في استعمالات تعبير محدّدٍ مما شاع لدى الشعراء نحو "لذة العيش" أو "مجلس اللذة"، أو غيرها؛ لتتنظر في التحولات التي تطرأ عليه، ويُرجى أن تعين منهجية البحث في تجلية الموقف الشعري من التعبير عن اللذة بطريقة تفيد من نتائج في هذه الورقة المحدودة.



جدول رقم (١) نتائج البحث بالمصطلحات في "الموسوعة الشعرية":

عدد مرات التكرار *	الأيوبي والمملوكي	عباسي	بين الدولتين	أموي	صدر الإسلام	مخضرم	جاهلي	مفردة البحث
٥٢٣	٢٠١	٢٣٨	١٦	٣٥	١	١٩	١٣	لذة
٣٢٥	١٢٥	١٧٧	١١	٨	١	٢	١	اللذات
٣١٤	١٣٩	١٣٤	١٠	١٧	٠	٤	١٠	الذَّ
١٨٥	٨٣	٧٢	٨	١٥	١	٣	٣	لذيذ
١٧٤	٩٦	٦١	٦	٢	٢	٢	٥	يلذّ
١٤٩	١٠٢	٢٩	٤	٧	٠	٤	٣	لذّ
٦٩	٣١	٣١	١	٣	٠	١	٢	تلذّ
٦٢	٢٣	٢٢	٠	٧	٠	٤	٥	لذّات**
٤٣	١١	٢٧	٠	٤	٠	٠	١	لذّتي
٤٠	٢٤	١٣	٠	٢	٠	١	٠	لذّاتي
٣٩	١٩	١٣	٣	٢	٠	١	١	لذاذة
٣٢	١١	١٢	٢	٤	١	١	١	لذيذة
٣٢	١١	١٢	٢	٤	١	١	١	لذيذه***
٢٦	٩	١١	١	٥	٠	٠	٠	لذّته
٢٦	١٢	١٢	٢	٠	٠	٠	٠	اللذة
٢٥	١١	١٤	٠	٠	٠	٠	٠	يلتذّ
١٧	٦	٥	٠	٤	٠	٢	٠	لذيذا
١٣	٦	٣	١	٢	٠	٠	١	نلذّ
١٢	١	٧	٠	٤	٠	٠	٠	لذّتها
٩	٢	٧	٠	٠	٠	٠	٠	تلنذّ

٧	٤	١	١	١	٠	٠	٠	تَلَذَّ
٦	٢	٣	٠	٠	٠	١	٠	مَتَلَذَّذا
٥	٠	٠	١	٠	٠	٤	٠	لَذِيذَات
٤	٢	٢	٠	٠	٠	٠	٠	تَلَذَّذا
٢	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	نَلَذَّذ
٢	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	لَذَذَتْ
٢	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	مَتَلَذَّذ
١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	لَذِيذَهَا
١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	لَذَذَ
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	اللذوى
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	مَلَذَّات
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	مَلَذَّاتِي
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	لَذَانَذ

مفتاح الجدول رقم (١):

اللون الرمادي	يشير إلى مشتقات "اللذة" التي كثر ورودها في الشعر/ تجاوزت مرات تكرارها (١٠٠ مرة)
اللون الأحمر	يشير إلى العصر الذي احتل المرتبة الأولى في عدد مرات ورود الكلمة في شعر شعرائه
اللون البرتقالي	يشير إلى العصر الذي احتل المرتبة الثانية في عدد مرات ورود الكلمة في شعر شعرائه
اللون الأصفر	يشير إلى أقل عصر ذُكرت الكلمة في شعر شعرائه
اللون الأخضر	يشير إلى الكلمات التي ظهرت في الشعر بعد عصور الاحتجاج اللغوي
اللون الأزرق	يشير إلى الكلمات التي لم نجدها مستعملة عند الشعراء في أي عصر من عصور البحث

* النتائج في هذا الجدول مرتبة بحسب الأكثر تكراراً.

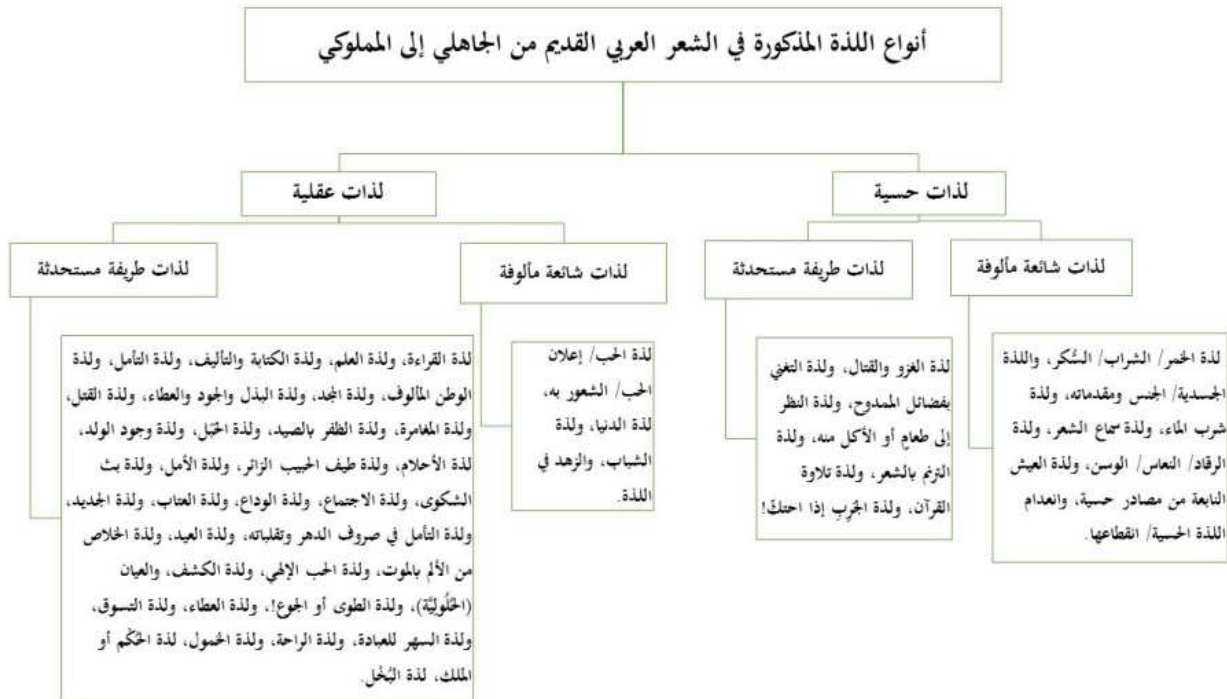
** البحث الآلي في الموسوعة الشعرية لا يفرق بين الكلمات ذات الحروف المتطابقة وإن اختلف ضبطها؛ فكلمة "لَذَات" التي هي جمع "لذة"، تظهر معها كلمة "لِذَات" في مثل قول: (لِذَات الخال/ لِذَات الوشاح)؛ لأنها تشابهها في نوع الحروف، وإن اختلف ضبطها. ولذا في مثل هذا الحال نعود لكل نتيجة ونستبعد منها الكلمات التي لا تنتمي إلى المفردة محل البحث، والأرقام المثبتة هنا بعد التصفية والتنقيح.

*** لا يفرّق البحث الآلي في الموسوعة بين التاء المربوطة والهاء آخر الكلمة؛ لذا جاءت نتائج البحث عن "الذئذة" و"الذئذة" متطابقة، وبعد التحقق من الأبيات الظاهرة في نتيجتي البحث، وجدنا الأبيات نفسها تظهر في نتائج البحث في كلا المفردتين.

جدول رقم (٢) عدد القصائد المدونة في "الموسوعة الشعرية" بحسب العصور.

٤٧٨ قصيدة	العصر الجاهلي (قبل الإسلام)
١٧٠ قصيدة	عصر المخضرمين (بين الجاهلية وصدر الإسلام)
٢٢٥ قصيدة	عصر صدر الإسلام (العصر الإسلامي)
٥٠٤ قصائد	العصر الأموي
٢٠٥ قصائد	عصر بين الدولتين (مخضرمي الدولة الأموية والعباسية)
٣٩٣٠ قصيدة	العصر العباسي
٢٣٥٩ قصيدة	العصر الأيوبي والمملوكي

شكل رقم (٣) شجرة اللذات الواردة في الشعر القديم



==*==*==*==*==*==*==*==*==*==*

- ^١ جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، القاهرة: دار المعارف، د. ت، ص ٤٠٢٣، (مادة: لذذ).
- ^٢ محمد بن محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، تحقيق: علي شيري، ط٢، بيروت: دار الفكر، ١٤٢٤هـ، ٣٩٣/٥.
- ^٣ فخر الدين الطريحي، مجمع البحرين، تحقيق السيد أحمد الحسيني، ط٢، طهران: مكتبة المرتضوي، ١٣٦٥هـ، ١٨٧/٣.
- ^٤ أحمد فؤاد الأهواني، اللذة في نظر فلاسفة العرب، مجلة المقتطف، ١٤، ١٩٣٦هـ، ص ٧٠. وللمزيد حول مذاهب فلاسفة اليونان في اللذة والألم ينظر: مجيد مخلف الدليمي، اللذة والألم في الفلسفة الأخلاقية اليونانية، مجلة الآداب بجامعة بغداد، ع ٥١، ٢٠٠٠م، (ص ١٩٩-٢٣٩)، وإسماعيل مظهر، فلسفة اللذة والألم، ط٢، القاهرة: دار كلمات عربية للترجمة والنشر، ٢٠١٢م، ومحمد سليمان حسن، أرسيتيب القوربنائي وفلسفة اللذة، مجلة المعرفة، ع ٣٦٣، ١٩٩٣م، (ص ١٨٦-١٩٧).
- ^٥ إبراهيم مذكور، اللذة والألم عند ابن سينا، مجلة الثقافة، ع ٦٩١، ١٩٥٢م، ص ١٠.
- ^٦ ينظر: أفراح علي عثمان، ثنائية اللذة والألم، مجلة حوليات آداب عين شمس، مج ٤٦، ٢٠١٨م، وليلي نعيم عطية الخفاجي، ثنائية اللذة والألم في الشعر العربي قبل الإسلام، جامعة بغداد، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٥م؛ ولم تشأ في هذه الورقة أن تنهج هذا النهج في مقاربة ثنائية اللذة والألم، لاختلاف الغاية التي نرمي إليها من تتبع التحولات في مفهوم اللذة واستعمالها، ولسعة المادة البحثية، حتى مع اقتصارنا على مفردة واحدة هي "اللذة".
- ^٧ عثمان عبد الحليم الراوي ورائد عكلة العسافي، ثنائية اللذة والألم وتجلياتها الزمنية في الشعر العباسي، مجلة كلية التربية الأساسية، ع ٧٣، ٢٠١٢م، (ص ١١٩-١٤١).
- ^٨ نصرت صالح بونس، تحولات اللذة في شعر الأعشى: قصيدة (ودع هريرة) أنموذجاً، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ع ٤٤ ج ٢، ٢٠٢٠م، (ص ١٠٩-١٢٢).
- ^٩ جاءت رواية هذا البيت في معجز أحمد، هكذا: "تركنا لأطراف القنابل شهوة"، وهي في الموسوعة: "كلّ لذة"، ينظر: أبو العلاء المعري، شرح ديوان أبي الطيب المتنبّي "معجز أحمد"، تحقيق: عبد المجيد دياب، ط٢، القاهرة: دار المعارف، ١٤١٣هـ، ١٥٠/٤.
- ^{١٠} المصدر السابق، ص ١٥٠-١٥١.
- ^{١١} ينظر: الموسوعة الشعرية، ٢٠ يوليو ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/>
- ^{١٢} في سياق الجهود التي تبذل لجمع الشعر العربي تجدر الإشارة إلى مشروع أكاديمي كبير هو: موسوعة الشعر العربي التي بدأت جامعة أم القرى، بالملكة العربية السعودية، العمل عليها منذ عام ١٤٠٤هـ، واستمر العمل حتى عام ١٤٣٧هـ، حين عمد الفريق البحثي إلى إخراج ما نتج من عمل ورقي إلى حيز الفضاء الرقمي، وظهر منه حتى الآن ما يزيد عن ١٢,٠٠٠ بيت من الشعر العربي تمثل المرحلة الأولى (من العصر الجاهلي حتى نهاية القرن الثاني الهجري)؛ ولا يزال العمل فيها مستمراً، ينظر: جامعة أم القرى، عمادة البحث العلمي، موسوعة الشعر العربي، ١٦ أغسطس ٢٠٢١م، على الرابط: <http://dsr.uqu.edu.sa/poetry/index.php>
- ^{١٣} سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، ط٣، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢م، ص ٥٧.
- ^{١٤} أثر القائمون على إعداد الموسوعة الشعرية فصل شعر المغرب والأندلس في تصنيف مستقل، وكذا فعلوا مع شعر العصر الفاطمي، دون ربطهما بالتقسيم الزمني الذي دأب عليه المشاركة من مؤرخي الأدب بحسب العصور المعروفة. ولذا - تحديداً لنطاق البحث في هذه الورقة - فإن ما ستخرج به هذه الورقة من نتائج لا ينطبق بالضرورة على هذين العصرين.
- ^{١٥} ينظر جدول رقم (١) في الملحق لمعاينة مشتقات الجذر اللغوي (لذذ) التي وجدت لها نتائج.
- ^{١٦} على سبيل المثال: ظهرت في تصنيفات العصور أيقونة "غير محدد" وبعد النقصي والبحث وُجد أن الشاعر الذي ظهر تحت هذا التصنيف، شاعر العصر الأيوبي المعروف بـ "ابن الساعاتي"، ومردّ الخطأ - فيما يظهر - إلى سهو أحد مبرمجي الموسوعة بعدم إضافة وسم العصر (tag) عند إعداد معلومات الشاعر في الموسوعة، ولذا عند ظهور نتيجة تتضمن شعراً لشاعر في عصر "غير محدد"، وقد كان في كل الأحوال ابن الساعاتي، فإن نتائج البحث في هذا العصر تحتسب مع نتائج العصر الأيوبي والمملوكي، وقد يكون هذا الخطأ البرمجي قد حدث مع أكثر من شاعر يجعلهم يظهرون تحت هذا التصنيف، لكننا في جميع المرات التي ظهر لنا في البحث عن مشتقات اللذة تصنيف "غير محدد" يكون الشاعر هو ابن الساعاتي.
- ^{١٧} من الملفت للنظر أن اشتقاق "لذياً" منونةً منكرةً إذا لم تضاف إلى ما بعدها لا تتكرر كثيراً في الشعر القديم؛ حيث لم يُعثر عليها إلا في (١٧) موضعاً فقط، ينظر: جدول رقم (١) في الملحق.
- ^{١٨} المقصود هنا المواطن التي جاءت فيها (لذة) معرفةً بأل التعريف.
- ^{١٩} ابن منظور، لسان العرب، مادة: دجن، ص ١٣٣١.
- ^{٢٠} ينظر: نوري حمودي القيسي، شعراء أمويون، بيروت: عالم الكتب ومكتبة النهضة العربية، ١٩٨٥م، ص ١١، والجدير بالذكر أن القيسي - على اجتهداه في جمع شعر أبي صخر الهذلي من مظانّه - لم يضمّن البيت محل الشاهد فيما أثبتّه من شعر أبي صخر، ولعله لم ينتبه له.
- ^{٢١} محمد حسن جبل، الاحتجاج بالشعر في اللغة: الواقع ودلالاته، القاهرة، دار الفكر العربي، د. ت.
- ^{٢٢} ينظر: الموسوعة، ١٦ أغسطس ٢٠٢١م، عبر الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/79371>
- ^{٢٣} ينظر: الموسوعة، ١٦ أغسطس ٢٠٢١م، عبر الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/122392>
- ^{٢٤} يصعب أحياناً تبويب الأساليب المتعددة التي يسلكها الشعراء في تعبيرهم عن أفكار جزئية؛ لذا حاولنا وضع في تصنيف اللذة في سياق الغزل والحب والجنس أن نحدد إطارين فضفاضين نوعاً ما: فكل ما كان سبيله اللذة الجسدية ونحا منحىً حسياً في وصف اللذة أو ما ينطوي

تحتها في غزل صريح صنفناه تحت "لذة جسدية"، ويشمل الإشارة إلى الاستمتاع الجسدي تقبيل المحبوب أو ضمه أو ما هو أكبر من ذلك، وأما ما كان في إطار النسيب أو الغزل العذري أو في إطار مشاعر الحب بشكل عام فوضعناه تحت "لذة الحب"، ويشمل التمتع بوصول المحبوب، أو تخيل طيفه أو ذكره، أو التلذذ بوجود الارتباط الشعوري بالمحبوب، أو وجود علاقة الحب.

^{٢٥} ألحق شارح الديوان، طلال حرب، هذا البيت الذي هو من بحر المديد بقصيدة المهلهل التي مطلعها: "طُفْلَةٌ ما ابنَةُ الْمُجَلَّلِ" وهي تسعة أبيات جاءت على بحر الخفيف، وفي الشطر الثاني من هذا البيت خَبْرٌ وَتَشْعِيثٌ، وقد تابعه في هذا الخلط معدو الموسوعة الشعرية؛ فجعلوا البيت الشاهد "لست أرجو لذة العيش" مع أنه من بحر المديد، وفي شطره الثاني خبن، ضمن القصيدة السابقة على الرغم من اختلاف الوزن. وقد تنبّه محقق طبعة دار الجيل لديوان المهلهل، أنطوان محسن القوال، لهذا الخطأ؛ ففصل هذا البيت وما يليه عن القصيدة السابقة. ينظر: ديوان مهلهل بن ربيعه، شرح وتقديم: طلال حرب، بيروت: الدار العالمية، د.ت، ص ٥٩، والموسوعة، ٢٠ أغسطس ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/17977>، وديوان المهلهل، تحقيق: شرح وتحقيق: أنطوان محسن القوال، بيروت: دار الجيل، ١٩٩٥م، ص ٦٢.

^{٢٦} ينظر ما أورده القوال من روايات عن أسرته ومقتله، المصدر السابق، ص ١٢-١٣ و ١٠٩-١١٢.

^{٢٧} أدرجنا تحت هذا التصنيف ما جاء في سياق ذهاب اللذة بذهاب الشباب وإقبال المشيب، أو موت حبيب، أو تغير الدنيا وتقلب الأحوال، وما أشبه ذلك.

^{٢٨} ينظر: الموسوعة، ٢٠ أغسطس ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/10515>، وديوان الأعشى الكبير ميمون بن قيس بن جندل، تحقيق: محمود إبراهيم محمد الرضواني، الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، ٢٠١٠م، ٢/ ١٢-٩.

^{٢٩} ينظر: الموسوعة، ٢٠ أغسطس ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/3338>، وديوان أبي نواس برواية الصولي، تحقيق: بهجت عبد الغفور الحديثي، بغداد: دار الرسالة للطباعة، ١٩٨٠م، ص ٧٤.

^{٣٠} عبد الله بن المعتز، طبقات الشعراء، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، ط٣، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٦م، ص ١٣٨.

^{٣١} المصدر السابق، ص ١٤٢.

^{٣٢} ينظر ما كتبه الباحثون عن حقيقة ظاهرة الغزل العذري في الشعر العربي وواقعيتها، مثل: مختار الغوث، الحقيقة والخيال في الغزل العذري والغزل الصريح، جدة: مكتبة كنوز المعرفة، ٢٠١٠م.

^{٣٣} ينظر: الموسوعة، ٢١ أغسطس ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/3557>

^{٣٤} أبو الفرج الأصفهاني، كتاب الأغاني، تحقيق: إحسان عباس وإبراهيم السعافين وبكر عباس، ط٣، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٨م، ٢٠/ ٢٠٩.

^{٣٥} عبد الله الجبوري، ديوان أبي الهندي وأخباره، بغداد: مكتبة الأنندلس ١٩٧٠م، ص ١٠.

^{٣٦} رزق المتولي رزق أحمد، "الشعر الخمرى عند أبي الهندي وأثره في خمريات أبي نواس: رؤية نقدية تحليلية"، مجلة كلية دار العلوم بجامعة القاهرة، ع ١٢٣، ٢٠١٩م، (ص ٦٥٥-٧١٧).

^{٣٧} الموسوعة، ٢ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/4115>

^{٣٨} أحمد أمين، ضحى الإسلام، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م، ١/ ٩٧-٩٩.

^{٣٩} أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط٢، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٦٥م.

^{٤٠} أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، ديوان المعاني، تحقيق أحمد سليم غانم، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٣م، ١/ ٨٢١.

^{٤١} المصدر السابق، ص ٨١٦.

^{٤٢} أبو بكر أحمد بن سعيد الخروصي، ديوان الستالي، تحقيق: عز الدين التتوخي، ط٢، مسقط، وزارة التراث والثقافة، ٢٠٠٥م، ص ٢٨.

^{٤٣} أحمد الحسين، الأحنف العكبري: شاعر المكدين والمتسولين، مجلة التراث العربي، ع ٩٦، ٢٠٠٤م، ص ٢٢٠.

^{٤٤} الموسوعة، ٥ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/98859>

^{٤٥} الموسوعة، ٦ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/140987>

^{٤٦} المعري، معجز أحمد، ٢٩٩/٣.

^{٤٧} الموسوعة، ٦ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/31856>

^{٤٨} الموسوعة، ٦ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/34170>

^{٤٩} الموسوعة، ١ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/25141>

^{٥٠} الموسوعة، ١ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/103440>

^{٥١} ديوان محمود الوراق شاعر الحكمة والموعظة، تحقيق: وليد قصاب، دمشق: مؤسسة الفنون، ١٩٩١م، ص ٢٢٠.

^{٥٢} محيي الدين بن عربي، ديوان ابن عربي، شرح أحمد حسن بسج، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٦م، ص ٦٩.

^{٥٣} المصدر السابق.

^{٥٤} استعاذ الرسول - صلى الله عليه وسلم- من الجوع، قائلاً: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الْجُوعِ، فَإِنَّهُ بئْسَ الضَّجِيعُ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنَ الْخِيَانَةِ، فَإِنَّهَا بئْسَتِ الْبِطَانَةُ". ينظر: الموسوعة الحديثية، "صحيح أبي داود، الصفحة/ الرقم: ١٥٤٧؛ في ٢٠ أغسطس ٢٠٢١م، على الرابط:

<https://www.dorar.net/hadith/sharh/28326>

^{٥٥} الموسوعة، ٥ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/4822>

^{٥٦} الموسوعة، ٥ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/132846>



^{٥٧} الموسوعة، ٢ سبتمبر ٢٠٢١م، على الرابط: <https://poetry.dctabudhabi.ae/#/diwan/poem/204008>
^{٥٨} ينظر: أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تحقيق: مفيد محمد قميحة، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م، ٤٩٦/٣، أبو حيان علي بن محمد بن العباس التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣م، ص ٣٢٨.
^{٥٩} أبو الحسن علي بن بسام الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، ليبيا - تونس: ١٩٧٨م، ٤٨١/٣.



الحمد لله رب العالمين مالك يوم الدين وإله الأولين والآخرين، والصلاة والسلام على من بعثه ربه رحمة للعالمين نذيرا وبشيرا، وداعيا إلى الله بإذنه وسراجا منيرا صلى الله تعالى عليه وعلى آله وسلم تسليما كثيرا وبعد:

فإن مقاصد الدعوة إلى الله تعالى مقاصد عظمى، ومراتب عليا، ولا شك أن الدعاة إلى الله تعالى من أحسن الناس قولا يقول ربنا المولى " ومن أحسن قولا ممن دعا إلى الله وعمل صالحا وقال إنني من المسلمين "سورة فصلت- 33.

وإن وظيفة الأنبياء والمرسلين هي الدعوة إلى دين رب العالمين والبلاغ والمبين بلسان عربي مبين " وما على رسولنا إلا البلاغ " سورة النور- 54.

ومن هذين المنطلقين لا يخفى على كل ذي لب ما لخطبة الجمعة من أهمية في بلاغ دين الله تعالى، وخير ما يحمله خطيب الجمعة على المنبر هو البيان والبلاغة ولا يكون له ذلك إلا من خلال اللغة العربية وقواعدها وأساليبها لذا جاءت أهمية هذا البحث من خلال

- 1- أهمية اللغة العربية، ولا يكون معرفة الدين إلا بها، وهي لغة العرب الفصحاء.
- 2- جمال اللغة العربية وسعتها ودقتها في كلماتها ومعانيها ومبانيها.
- 3- إعطاء الخطبة قوة وبيانا وجمالا عندما يحسنها الخطيب.

وأما تساؤلات البحث:

- 1- ماهي الأخطاء اللغوية لدى خطباء المساجد؟
- 2- ماهي سبل معالجة الأخطاء اللغوية لدى خطباء المساجد؟

وقد قسمت هذا البحث من مقدمة ومبحثين وخاتمة أما المقدمة سأذكر فيها أهمية الموضوع، وتساؤلاته، وأما المبحثان:

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية الشائعة لدى خطباء الجمعة .

المبحث الثاني: سبل معالجة الأخطاء لدى خطباء الجمعة.

وأما الخاتمة ففيها أهم النتائج والتوصيات .

هذا والله تعالى أسأل أن يوفق القائمين على هذا المؤتمر المبارك لكل خير وأن يعينهم ويسددهم إنه ولي ذلك والقادر عليه والحمد لله في الأولى والآخرة ...

المبحث الأول : الأخطاء اللغوية الشائعة لدى خطباء الجمعة .

للخطابة في شريعة الإسلام مقام سام، ومنزلة عظيمة، ولاشك أن على الخطيب أمانة عظمى، ومسؤولية كبرى، في نصح الناس والعامة جميعا وتوجيههم وإرشادهم إلى الحق، لذا من الأهمية بمكان الإعداد الجيد لها، باختيار موضوعها وترتيب

أفكارها، وحسن اختيار عباراتها، وضبط كلماتها والحذر كل الحذر من الوقوع في اللحن أثناء أدائها، وإذا كان الأكابر من أئمتنا وعلماؤنا يخافون اللحن في خطبهم فما بال غيرهم؟ فهذا عبد الملك بن مروان رحمه الله تعالى يقول: (شيبني ارتقاء المنابر والخوف من اللحن)¹، وقال رحمه الله تعالى: (الإعراب جمال للوضيع، واللحن هجنة على الشريف)²، وكان الذي يلحن يستحق التأديب والضرب والانتهاز:

روى ابن أبي شيبه في مصنفه، والخطيب البغدادي في كتابه "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" عن ابن عمر، وابن عباس - رضي الله عنهم - أنهما كانا يضربان أولادهما على اللحن.

وروى الخطيب البغدادي - رحمه الله - في نفس الكتاب، عن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - أنه كان يضرب الحسن والحسين على اللحن.

وفي "معجم الأدباء"؛ للحموي، قال: وكان عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - يضرب أولاده على اللحن، ولا يضربهم على الخطأ.

وفيه أيضاً: وقد كان عمر بن عبدالعزيز أشد الناس في اللحن على ولده وخاصته ورعيته، وربما أدب عليه.

ولقد كان الإمام أحمد - رحمه الله - يؤدّب أولاده على اللحن، وقد ضرب ابنته زينب و انتهرها على اللحن، وغيرها من المواقف التي تنبئ على أن اللحن في اللغة فظيع، وفي الوقت نفسه مهيب من هنا وجب على الخطيب أن ينتبه إلى أخطائه، إن وجدت، ويحاول تقويمها ومعالجتها، وألا يصّر على خطئه؛ لما له من الأثر السلبي على من ينصحهم ويرشدهم، وسواء كانت تلك الأخطاء قولية، أو فعلية، أو شكلية.³

والملاحظ أن بعض الخطباء مع أهمية الخطابة، ودورها الفاعل في التوجيه والإرشاد، وتقويم أخطاء المدعوين، فإنهم يهملون الكثير من آدابها وسننها، والتزام الأسلوب الأمثل فيها؛ مما يعرّضهم إلى الوقوع في أخطاء تفوت عليهم ثمرة الخطبة.

وسأذكر هنا بعض الأخطاء اللغوية التي يقع فيها بعض خطباء المنابر من أجل تصحيحها وألا يقعوا فيها ومن هذه الأخطاء ما يأتي:

أولاً: قولهم (وفق الشريعة الإسلامية) فيكسرون حرف الواو وهذا خطأ ولحن، والصحيح (وفق) بفتح الواو فقد ذكرت المعاجم اللغوية "وَفَقَّ" بفتح الواو مصدرًا للفعل "وَفَقَّ" بمعنى الموافقة بين الشيئين. جاء في التاج: ⁴"الْوَفَقُ (بفتح الواو): من الموافقة بين الشيئين، كالالتحام، والْوَفَقُ: كل شيء يكون مُتَّفَقًا، وفي الوسيط: "وَفَقَّ وَفَقًا.. كان صواباً موافقاً للمراد، و " وَفَقَّ " الشيء ما لاءمه.. وهو مصدر للفعل: وَفَقَّ ويجوز أن يقال: جاء على وَفَقَّ كذا - باستعمال "على" - بمعنى على حَسَبِ كذا. إذن، قُلْ: وَفَقَّ كذا - بفتح الواو، ولا تقل: وَفَقَّ كذا - بكسره.



¹ - الفخري في الآداب السلطانية - محمد بن علي - (112/5).

² - العقد الفريد - لابن عبد ربه - (497/2).

³ - <https://www.alukah.net/sharia/0/24750/#ixzz79CbpyKLv>

⁴ - تاج العروس - محمد الزبيدي - 55



ثانيا : قولهم (شريعتنا السحاء)، وهذا لحن والصحيح (سمحة) جاء في المختار⁵: «(السَّماح والسَّماحة): الجُود...و(سَمَحَ) صار (سَمَحاً)، وامرأة (سَمَحَة)». وفي الوسيط: «(السَّمَحَة): مُؤَنَّث السَّمَح. يقال: شَرِيعَةٌ سَمَحَة: فيها يُسَرُّ وسهولة. والجمع: سِمَاح». يتبيّن أنّ الصواب: شريعة سَمَحَة – لا سَمَحاء. إذن، قُلْ: شريعة سَمَحَة – بالتاء المربوطة، ولا تقل: شريعة سمحاء بالألف الممدودة.



ثالثا : قولهم (هذا فعل مشين) والصحيح (شائن)، لأنّ الضاد ليس فيها الفعل (أشأن)، بل فيها الفعل: شان يشين شيئاً: ضد زان. واسم المفعول منه مَشِينٌ.⁶



رابعا : قولهم (وفي الخِلافة العباسية أو الأموية 000) بفتح الخاء المعجمة، والصواب (الخِلافة) بالكسر لأن مصدر (خلف) الثلاثي الدال على صنعة أو حرفة يأتي على وزن (فعالة).⁷



خامسا : قولهم (في مَعَرَض كلامه) بفتح الراء، والصحيح (معرض) بكسر ها، لأن اسم الزمان واسم المكان من الفعل "عَرَضَ يَعْرِض" يصاغان على مَفْعِل.



سادسا : قولهم في الحديث الشريف (لأن يهدى بك رجل واحد خير لك من حمر النعم) بضم الميم وهذا خطأ، والصحيح بسكون الميم (حُمَر)، والكلمة جمع لكلمة (حمراء) وهي مثل نظيراتها من الألوان ، تقول: (حُضِر جمع خضراء ... صُفِر جمع صفراء) والمقصود هنا خير لك من الإبل الحمراء وهي من الأموال النفيسة عند العرب التي كانت تتباهى بها العرب، وكانت شيئا نادرا وقتئذ...



سابعا : قولهم (تجارب أهل الخبرة ...) بضم الراء، وهذا خطأ، والصحيح (تجارب) وهي جمع تجربة (بكسر الراء) ولا يأتي الجمع من تجربة على وزن تفاعل (تجارب) لكن من ينطقون بالكلمة مضمومة الراء في الجمع يقولون خطأ كذلك "تجربة" في المفرد. والصواب تجربة.⁸



ثامنا : قولهم (وهؤلاء علماء أكفاء..) وهذا خطأ والصحيح (أكفاء) بسكون الكاف، والصواب أكفاء (بسكون الكاف). والكُفء هو المماثل لغيره. وفي القرآن الكريم: "ولم يكن له كُفُوا أحد". وهو في الآية بضم الفاء لكن تُسَكَّن فإؤه كما

⁵ - مختار الصحاح- زين الدين الرازي- (153/1).

⁶ - معجم الأخطاء الشائعة – محمد العدناني- 65

⁷ - شذا العرف – أحمد الحملاوي- 57

⁸ - معجم تصحيح لغة الإعلام العربي- عبد الهادي بو طالب – الموسوعة الشاملة.



تُضَم.

والكفاءة تعني المقدرة. ونقول: "خبير ذو كفاءة". ونقول: "يجب إسناد الوظائف إلى ذوي الكفاءات". ويحسن التفريق بين الكفاءة والكفاية. والبعض لا يفرق بينهما. والكفاية مصدر كفى يكفي. وجاء في القرآن

لفظ كفى دائما بمعنى الكفاية من ذلك قوله تعالى: "فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ" وقوله: "وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا". وقوله: "أليس الله بكافٍ عبده".

ومنشأ الخطأ في استعمال أَكْفَاء هو وجود هذا الوزن (أَفْعِلَاء) في كلمات أخرى، كأَغْنِيَاء، وَأَجَبَاء، وَأَصْنَفِيَاء، وَأَصْدِقَاء. لكن جمع أَفْعِلَاء يأتي لجمع فعيل: (غَنِي، حَبِيب، صَفِي، صَدِيق) ومن يَجْهَلُ هذه القاعدة يَقَعُ في الالتباس الذي يترتب عليه الخطأ.⁹



تاسعا: قولهم (حرص على فعل الخير) وهذا خطأ، والصحيح (حَرَصَ) بالفتح، ويَحْرِصُ ينطق بها البعض في الماضي بكسر الراء. والأصوب فتح الراء في الماضي وكسرها في المضارع. مثلما نقول ضَرَبَ يَضْرِبُ. وذكر هذا الخطأ الكسائي (في القرن الثاني الهجري) في كتابه المعنون: "ما تَلَحَّنُ فيه العوام". وما يزال هذا اللحن شائعا إلى اليوم.

وقد جاء في القرآن بصيغة الماضي مفتوح الراء: "ولن تستطيعوا أن تعدلوا بين النساء ولو حرصنكم". وفي قوله تعالى: "وما أكثر الناس ولو حرصت بمؤمنين". وجاء مكسور الراء في صيغة المضارع في قوله تعالى: "إن تحرص على هداهم فإن الله لا يهدي من يضل وما لهم من ناصرين".

وجاء مكسور الراء على صيغة الأمر في الحكمة القائلة: "أحرص على الموت تُوهب لك الحياة". ومصدره الجَرَصُ (بكسر الحاء). ومنه جاء وصف حريص على الشيء. ونقرأ في القرآن: "لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتكم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم". (التوبة)¹⁰



عاشرا: قولهم (والحديث عن الصدقة حديث شيق) وهذا خطأ، والصحيح (شائق) حديث شائق فقد ورد في لسان العرب: ويقال: شاقني الشيء يَشُوقُنِي، فهو شائق وأنا مَشُوقٌ، أما الشائق فهو بمعنى الجذاب المحبب. ويقول العماد الأصفهاني في وصف إحدى القصائد المشهورة: هي أبيات شائقة. ويقول أبو الحسن الخزرجي عن أحد الشعراء: وأشعاره كثيرة رائعة، ومعانيه بديعة شائقة. إذن فكلمة شيق: معناها مشتاق وكلمة شائق: معناها جذاب ومحبب.



حادي عشر: قولهم (نرجو القبول لأعمالنا..)(القبول) بالضم وهذا خطأ، والصحيح (القبول) بالفتح، (وهو مصدر شاذ. قال أبو عمر ابن العلاء: "لم نسمع غيره"؛ لأن فعله متعدي، ومصدره لا يكون على زنة فعول، والظاهر أن أبا عمرو لم يرد صيغته المناسبة لفعله؛ بل أراد وزنه مصدرا بهذه الصيغة مطلقا.

⁹ - المصدر السابق.

¹⁰ - المصدر السابق.



فإن أراد ما سبق صحَّ ما استدركه ابن برِّي عليه ؛ وهي أربع كلمات : " الوُضوء ، والطَّهور ، والوُلوع ، والوُقود " ، كلها بفتح أولها ، هكذا نقل الزبيدي ، في " تاج العروس " ، ولم يعلّق عليه .
والحق أن بينها وبينه فرقاً ، فهذه أسماء ، وليست مصادر ، وكلام أبي عمرو على أصله....
وقد حُكي عن ابن الأعرابي ضمُّ قافِ القُبول ، ولم يتقبَّله المحققون بقبول حسن¹¹.



ثاني عشر: قولهم في الحثِّ على إكرام الزوجة وحُسن عِشرتها: ((لا يَفْرُكُ مؤمناً مؤمنةً، إن كره منها خُلُقاً رَضِيَ منها آخَرُ)) أخرجه مسلم من حديث أبي هريرة فيضبطونه: (يَفْرُكُ) بضم الراء، وهو خطأ مُفسدٌ للمعنى، والصَّواب في ضبطه: (يَفْرُكُ) بفتح الراء، ومعناه: يُبْغِضُ، يقال: فَرَكَ الرجلُ امرأته يَفْرُكُها: إذا أَبْغَضَها وأكثر ما يُستعمل هذا الفعلُ في بَغْضَةِ الزوجين، أي: بُغِضَ الرجلُ زوجته، أو بُغِضَها إياه. وأما (يَفْرُكُ) فمعناه: يَدْلُكُ ويَحْتُ، يقال: فَرَكَ الرجلُ السنبَلَ والثوبَ ونحوهما يَفْرُكُهما: إذا دَلَكَه وحَتَّه بيده.



ثالث عشر: قولهم في حديث (إنَّ رُوحَ القُدُسِ نَفَثَ في رُوعي؛ أن نَفْسًا لن تموتَ حتى تَسْتَكْمِلَ رزقَها؛ فاتَّقُوا اللهَ، وأَجْمِلُوا في الطَّلَبِ)

فيضبطونه: (في رُوعي) بفتح الراء، وهو ضبطٌ مُفسدٌ للمعنى، والصحيح: ضمُّ الراء (في رُوعي)؛ لأن الرُّوع هو: القلبُ والنفسُ، والدِّهْنُ والعَقْلُ.

والمراد: أن رُوحَ القُدُسِ - وهو: جبريلُ عليه السلام - نَفَثَ، أي: نَفَخَ - وَخِيًا وإلهامًا - في قلب النبي - صلى الله عليه وسلم - ونَفْسِهِ بالأمر المذكور.

وأما الرُّوع بالفتح فهو: الفَرَعُ والخَوْفُ، وهو غيرُ مرادٍ هنا¹².



رابع عشر: قولهم (وهذه عروسة في ليل زفافها..) و(عروسة) خطأ وهي محدثة، والصحيح (عروس) العروس نعت، يستوى فيه الرجل والمرأة ما دام في إعراسهما. يقال: رجل عروس من رجال عرس، وامرأة عروس من نساء عرائس. وفي المثل: " كاد العروس يكون أميراً ". والعَرَسُ بالكسر: امرأة الرجل، وليؤة الأسد؛ والجمع أعراس¹³.



خامس عشر: قولهم: مات فلانٌ فجأةً - بضمّ الفاء، وهذا خطأ، والصحيح أن يقال في الأفصح: مات فلانٌ فجأةً - أمّا (مات فلانٌ فجأةً) - بفتح الفاء فهي لغة من اللغات، لذلك فالأفصح من اللغات أن يقال: فجأةً - كما في المعاجم اللغوية، وهو الذي يوافق الاستعمال اللغوي الصحيح، يقال: فَجِئُهُ الأمرُ، وَفَجَأَهُ يَفْجُؤُهُ فَجْأً، وَفَجَاءَهُ، وَفَجَأَهُ - أي بَغْتَهُ ولم يكن يتوقَّعُهُ. جاء في مختار الصحاح: "(وَفَجِئُهُ) بالكسر فَجَاءَهُ بالضّمِّ والمدِّ (فَجَأَهُ) بالفتح أيضاً". ويقال كذلك: فَجَأَهُ مُفَاجَأةً

11 - منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية - مختارات للدكتور عبدالعزيز الحربي .

12 - أخطاء لغوية في ضبط الفاظ السنة النبوية .

13 - الصحاح - إسماعيل الجوهري-(948/3)



وَفَجَاءَ. يَتَبَيَّنُ أَنَّ الصَّحِيحَ أَنْ يُقَالَ: فُجَاءَةً، ومفاجأةً وكتلتاهما فصيحة، يلي ذلك فُجَاءَةً - بفتح الفاء - وهي لغة من اللغات. أما (فُجَاءَةً) بضمّ الفاء فليست صحيحة.



سادس عشر: قولهم: (وكان عددهم حوَالِي كذا وكذا..)، بكسر اللام، أو (حَوَالِي) بفتح اللام وبعدها ألف، وهذا غير صحيح، والصحيح أن يُقال: (حَوَالِي) بفتح اللام وبعدها (ياء) فهكذا نطقت العرب. جاء في المختار¹⁴: "يقال: قَعَدَ (حَوْلَهُ) و(حَوَالَهُ) و(حَوَالِيَهُ) ولا تُقَل: حَوَالِيَهُ - بكسر اللام"، فصاحب المختار يقول: لا تقل: حَوَالِي كذا - بكسر اللام. وفي المصباح: "قَعَدْنَا حَوْلَهُ - بنصب اللام على الظرف: أي في الجهات المحيطة به، و(حَوَالِيَهُ): بمعناه" وفي الوسيط¹⁵ كذلك. يَتَبَيَّنُ أَنَّ الصَّوَابَ: حَوَالِي - بفتح اللام - لا (حوالي) بكسر ها ولا (حوَالِي) بفتح اللام وبعدها ألف.



سابع عشر: قولهم: ما زالت فلسطين تحت نِير الاحتلال الصهيوني - بفتح النون أي تحت سيطرته، وهذا الضبط غير صحيح، والصحيح: ما زالت فلسطين تحت نِير الاحتلال الصهيوني - بكسر النون - كما في المعاجم اللغوية، فـ "نِير" - بكسر النون لا بفتحها، ومعنى كلمة "نِير" الخشبة المعتزضة فوق عنق الثور¹⁶، والتعبير مجازي أي نُقِلَ من المعنى الحقيقي الذي هو الخشبة المعتزضة فوق عنق الثور إلى معنى مجازي وهو السيطرة. فقول: ما زالت فلسطين تحت نِير الاحتلال بكسر النون هو الصحيح .



ثامن عشر: قولهم (دخلوا دين الله جماعات ووحداناً) بكسر الواو وهذا خطأ، والصحيح (وُحْدَاناً) بالضم: أي وحدا واحداً أو فرداً فرداً. وُحْدَانٌ: (جمع وَّاحِدٌ وُحْدَانٌ) : اسم جمع الوَّاحِدِ جَاءُوا وَوُحْدَانًا : فَرْدًا فَرْدًا الوحدان من روى عنهم راو واحد فقط¹⁷، وُحْدَانٌ لغة جمع واحد، ويجمع على أُحْدَان، كشاب وشبان. واصطلاحاً هو من لم يرو عنه إلا شخص واحد يقال له من الوحدان. والمستور هو من عرفنا عينه وجهلنا حاله، فهو مستور الحال. (مصطلح الحديث).



تاسع عشر: قولهم (نشب القتال في المعركة) بفتح الشين وهذا خطأ، والصحيح (نشب) بكسر الشين إذ جاء الفعل «نشب» في المعاجم اللغوية - بكسر الشين على وزن «فعل» فهو من باب «فرح» فكما يقال: فرح يفرح - يقال: نشب ينشب فهو مكسور العين في الماضي مفتوحها في المضارع. إذن، قل: نشب القتال - بكسر الشين، ولا تقل: نشب - بفتحها. ويستعمل في المعنويات والمحسوسات.

14 - المصدر السابق فصل الحاء .

15 - مجمع اللغة بالقاهرة - حرف الحاء .

16 - المعجم الوسيط - مجمع اللغة بالقاهرة - حرف النون

17 - معجم المعاني الجامع .



عشرون : قولهم (وهو ناكِر لجميل والديه..) وناكر خطأ، والصحيح(منكر)بكسر الكاف هذا مُنَكِّرٌ لجميل والديه؛ لأنَّ (مُنَكِّر) اسم فاعل من الفعل (أَنَكَّرَ) بمعنى جَدَدَ، واسم الفاعل يصاغ من الفعل الزائد على ثلاثة أحرف على صورة مضارعة مع إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر. أمَّا (نَكَّرَ) فلا تكون بمعنى جَدَدَ بل لها معانٍ أخر – كما في المعاجم اللغوية بخلاف الفعل (أَنَكَّرَ) ضمن معانيه (جَدَدَ) جاء في المصباح: «وَأَنَكَّرْتُ حَقَّهُ: جَدَدْتُهُ، وَنَكَّرْتُه تَنَكُّيراً فَتَنَكَّرَ مِثْلُ غَيْرْتُهُ تَغْيِيراً فَتَغَيَّرَ وَزُناً وَمَعْنَى».¹⁸



واحد وعشرون : قولهم (ومهما كبر الولد فللوالدين حق عليه...) فيضمون الباء وهذا خطأ، والصحيح (كبر) بالكسر فيضمون الباء في الماضي والمستقبل، والصواب بالكسر في الماضي، وبالفتح في المستقبل " كبر يكبر " وهذا يكون في السن والعمر، يقال كبر الرجل يكبر كبرا فهو كبير، أي طعن في السن، ومنه قوله تعالى: عن أموال اليتامى والنهي عن أكلها "ولا تأكلوها إسرافاً وبداراً أن يكبروا"، أما كُبر يكُبر بالضم في الحالتين فليس من السن وإنما هو بمعنى عظم ضد صغر، وشواهد في الكتاب العزيز كثيرة منها قوله تعالى: كُبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون " (سورة الصف-3)، وقوله عز وجل " قل كونوا حجارةً أو حديداً أو خلقاً مما يكبر في صدوركم." (سورة الإسراء-50).¹⁹



اثنان وعشرون : قولهم (لا يَخْفَاكم أهمية موضوعنا) بتعدي الفعل (يخفى) بنفسه وهذا غير صحيح، والصحيح: (لا يَخْفَى عليكم)، بتعدي الفعل بحرف الجر (على) وهو الذي يوافق العربية، ويؤكد ذلك من القرآن الكريم، قال الله تعالى "إن الله لا يَخْفَى عليه شيء في الأرض ولا في السماء" (سورة آل عمران-5). فالفعل (خَفِيَ) ومضارع (يَخْفَى) إما أن يستعملَا لازمين أو متعديين بحرف الجر – كما في المعاجم اللغوية، جاء في المعجم الوسيط: "(خَفِيَ) الشيء خَفَاءً .. استتر. ويقال: خَفِيَ عليه، فهو خافٍ"²⁰



ثلاثة وعشرون : قولهم (إذا حضر الماء بطلُ التيمم)بكسر الطاء وهذا خطأ، والصحيح (بطل) بالفتح، والمعنى بالضم من البطولة، والمعنى ليس هو المراد، وإنما المراد السقوط الحكم أي فساده فهو (بطل) بالفتح.²¹



أربعة وعشرون : قولهم (ومبروك عليكم دخول الشهر)ومبروك خطأ لأنه من الفعل الثلاثي

18 - الفيومي- (625/2)

19 - منتدى اللغة العربية وعلومها –بتصرف يسير.

20 - مجمع اللغة العربية القاهرة .

21 - مختار الصحاح – زين الدين الرازي- 87 .



(ب ر ك)، وهي مشتقة من بروك البعير، والصحيح (مبارك)، وهي اسم مفعول من غير الثلاثي (بارك) ومنه حديث نَّ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ إِذَا رَفَأَ الْإِنْسَانَ إِذَا تَزَوَّجَ، قَالَ: بَارَكَ اللَّهُ لَكَ، وَبَارَكَ عَلَيْكَ، وَجَمَعَ بَيْنَكُمَا فِي خَيْرٍ²² وحديث (أخبره بقول أم سليم فقال صلى الله عليه وسلم: (بارك الله لكما في غابر ليلتكما)²³.



خمسـة وعشرون : قولهم (أما بعد : إن يأمركم ...) ولاياتي بالفاء والصحيح أن يأتي بعد

(أما بعد) بالفاء (أما) حرف وُضِعَ لاستلزام شيء لشيء، وتأتي لتفصيل مجمل مذكور قبلها، والمراد بـ”استلزام شيء لشيء”: استلزام شرط للجواب والجزاء، وسبب هذا أنها تتضمن الشرط من جهة معناها، ولذلك تُفسَّر بـ(مهما يكن من شيء ف...) وتلزم الفاء في جوابها؛ للربط بينها وبين جوابها، وهذه الفاء هي القرينة الدالة على تضمنها للشرط، وهذه الأحكام ثبتت باستقراء مواضع ورود (أما) في كلام العرب، وهذا هو أغلب ما تردُّ عليه، وما سواه نادر.

وقد يستعمل الناس كلمة : (وبعد) بدلا من (أما) عند الانتقال من كلام إلى الآخر لأجل التخلص، فيقال: “الحمد لله، وبعد....” والمعنى: وبعد هذا الذي ذكرته أقول كذا وكذا.. فالأولى هنا عدم استعمال الفاء لعدم وجود (أما) ولكن يصح استعمالها والإتيان بها بناءً على أن هذه الواو الاستئنافية التي قبل كلمة (بعد) نائبة عن (أما) كما نابت (أما) عن (مهما) فتصح الفاء في جوابها على هذا الوجه، نعني على تقدير (أما) مكان الواو. والله تعالى أعلم.²⁴

وبعد فخمسة وعشرون خطأ جمعتها لكم يا خطباءنا الكرام يجدر بكم ألا تقعوا في مثلها ولا في غيرها وأن تنطلقوا وتنطقوا بالبلاغة والفصاحة وفقني الله تعالى وإياكم لكل خير ورزقنا الإخلاص في القول والعمل وجنبنا الخطأ والزلل .



المبحث الثاني : سبل معالجة الأخطاء لدى خطباء الجمعة .

لاشك أن كل خطيب من فرسان المنابر يعلم حجم المسؤولية التي تحملها، ومما لاشك فيه كذلك أن كل خطيب يحرص على هذه الوسيلة المباركة من وسائل الدعوة إلى الله تعالى إذ هي من الأهمية بمكان، فيحرص على تحضيرها واختيار عنوانها ومناسبتها للمدعوين، ومما يزيدها جمالا وبلاغة تمكنه من إقائنها بلغة عربية فصيحة وذلك لأهمية اللغة العربية في القرآن الكريم : قال الله تعالى : ((إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون)) (سورة يوسف - 2) وقال تعالى : ((نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين)) (سورة الشعراء- 195) وقال : ((إنا جعلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون)) (سورة الزخرف- 3) قال العلامة الشنقيطي بعدما سرد هذه الآيات وغيرها : وهذه الآيات القرآنية تدل على شرف اللغة العربية وعظمتها، دلالة لا ينكرها إلا مكابر²⁵.

ولما كان العرب أهل لسن وخطابة وفصاحة فقد جاء القرآن بأفصح ما يمكن الوصول إليه من الكلام وتركيب الجمل، فأمن من آمن وصد من كفر وأعرض، غير أنهم استيقنوا في أنفسهم وعلموا أنه الحق لما وجدوا من بلاغته وفصاحته بل

22 - صحيح أبي داود- الألباني -حديث رقم2130

23 - صحيح ابن حبان - حديث رقم (7188)

24 - مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية - الفتوى (40): سؤال عن الفاء التي تأتي بعد كلمتي: (أما بعد، وبعد).

25 - أضواء البيان- (361/6)



بلغ الحد بأحدهم أن خر ساجدا عندما سمع آيات الله تتلى، وآخرون تعجبوا وما اسطاعوا عليه، كذلك أهمية اللغة العربية في السنة النبوية الشريفة، فنبي الأمة صلى الله عليه وعلى آله وسلم نبي عربي أفصح من نطق بالضاد، وقد أوتي النبي صلى الله عليه وسلم جوامع الكلم كما في الحديث الصحيح ((بعثت بجوامع الكلم))²⁶.

كذلك اللغة العربية في حياة الصحابة الكرام رضي الله عنهم أجمعين حيث نزل القرآن بين ظهرائي قريش وهم أفصح العرب، ولا شك أن نجد من أسلم دون مراجعة لنفسه كأبي بكر رضي الله عنه وغيره لأنه أدرك بفطرته وفصاحته وبلاغته أنه ليس كلام بشر، وهكذا بسليقتهم يتكلمون باللغة العربية الفصحى ولا يلحنون.

وعليه فإن العربية في وقتنا الحاضر تعاني شدة وغربة من صعوبة التكلم باللغة العربية السليمة، وقلما تجد من يتكلم بالفصحى في حياته اليومية واستعمالاته اللغوية، وهذا سببه الجفوة بين اللغة العربية وأبنائها، في رحاب الأسرة والتعليم والإعلام والمجتمع والله المستعان!

ومع هذا كله فبالمكان تدارك ذلك كله، وخصوصا من خطباء وفرسان المنابر أن يتجاوزوا هذه الجفوة، ويتداركوا هذه اللحون في لغتهم بعدة معالجات أذكر منها في هذا المبحث المختصر ما يأتي:

أولا : على خطباء المنابر معرفة المبادئ الأساسية في النحو، فالفاعل مرفوع والمضاف إليه مجرور، وخبر كان منصوب، وغير ذلك من قواعد النحو، وليس أقل من أن يعلم خطيب المنبر أن المبتدأ يكون مرفوعا، وأن ما بعد حرف الجر يكون مجرورا ولا يمكن أن يأتي مرفوعا وهكذا، وذلك من خلال القراءة وسؤال أهل العلم والتخصص.

ثانيا: تدريب اللسان على النطق الصحيح وذلك بكثرة قراءة القرآن الكريم وهذا مجرب ومعلوم أن من أكثر من قراءة القرآن صح لسانه، وقل لحنه وهذه بركة من بركات كتاب الله تعالى.

ثالثا²⁷: يلزمه ثقافة عامة في البلاغة تعينه على تزيين كلامه بالمحسنات البديعية كالجناس²⁸ والطباق²⁹، وتوضيح مراده بالتشبيه والاستعارة والكناية، ومطابقة خطابه لمقتضى حال المخاطبين بتعلم الإيجاز والإطناب وتنويع أساليب الخطاب من خبر وإنشاء، واستفهام وأمر وغيرها.

رابعا : يلزمه المداومة على التمرين ورياضة اللسان على الفصيح من الألفاظ والعبارات وتعويد الأذن عليها بمجالسة الفصحاء والبلغاء وسماع أحاديثهم وعباراتهم، وقراءة الكتب المدونة بأقلام بليغة حتى ينتهي الأمر به إلى استهجان اللحن في لسانه وأذنه.

خامسا : الحرص على أن يكون اللفظ رشيقا عذبا، وفخما سهلا، وأن يكون المعنى ظاهرا مكشوقا، وقريبا معروفا، سواء عند الخاصة إن كانت الخطبة للخاصة، أو عند العامة إن كانت الخطبة للعامة.³⁰

سادسا : التحضير الجيد للخطبة من خلال مراجعة كلماتها وعباراتها واستشهاداتها، وتشكيلها بالحركات إن لزم الأمر، وقراءتها أكثر من مرة ليدرب اللسان عليها.

26 - رواه البخاري - حديث رقم (2977)

27 - ثالثا ورابعا أستفدته بنصه من موقع مداد بعنوان (لحن الخطباء).

28 - يتشابه لفظان في النطق وأن يختلفا في المعنى. اقرأ المزيد على e3arabi: الجنس في بلاغة اللغة العربية <https://e3arabi.com/?p=65651>

29 - هو الجمع ما بين شيئين، أو اسمين، أو حرفين متضادين مثبتين أو منفيين، المرجع السابق.

30 - البيان والتبيين (1/ 135)



سابعاً : لا مانع من التحاق الخطباء بدورات مهارية في اللغة العربية والبلاغة يتلمسون من خلالها جمال اللغة العربية ، وإيقاع الجرس اللغوي، وعلى المؤسسات القائمة على تعيين الخطباء السعي والتنسيق في ذلك لأهميته وحساسيته.

ثامناً : كثرة السماع لأحاديث اللغة العربية الفصحى ليجمع الخطيب بين الحديث والسماع فهذا أدعى وأقوى لترسيخ اللغة العربية الفصحى.

تاسعاً : ألا يخلط في خطبته بين اللغة الفصحى والعامية ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، لأن الخلط يؤدي به إلى اللحن والخطأ كقوله (ايش يعني هذا) وكان بمقدوره أن يقول (ماذا يعني..) وهكذا .

عاشراً : ألا يستعجل خطيب الجمعة في إلقاء خطبته وليعلم مواضع الوقف والابتداء، ومواضع خفض الصوت ورفع حتى تخرج الحروف من مخرجها الصحيح، ولا تستهجنها الأذان والله المستعان !!

فهذه عشرة كاملة أحسب أنني ساهمت بها في معالجة أخطاء فرسان المنابر وهم أهل إن شاء الله تعالى لتحسين خطبهم وحبهم للغتهم والاعتزاز بها والله تعالى أسأل أن يوفقنا لكل خير وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل إنه ولي ذلك والقادر عليه.



الخاتمة:

(أسأل الله تعالى حسنها)

وفي ختام هذا البحث المختصر والذي أسأل الله تعالى أن يجعله مقبولا نافعا وقد يسر وأعان أن أصل إلى ختامه، فقد توصلت فيه إلى عدة نتائج وتوصيات، فمن النتائج :

أولاً: أهمية اللغة العربية فهي لغة عالمية كلها ذوق وجمال.

ثانياً : على فرسان المنابر أن يتجنبوا الأخطاء اللغوية في خطبهم لأن ذلك يزيدها جمالا واستحسانا من المدعويين .

ثالثاً : الأخطاء اللغوية من قبل خطباء المنابر يمكن معالجتها وهو أمر يسير بإذن الله تعالى على خطباء المنابر .

رابعا : الدورات التأهيلية في اللغة العربية والاطلاع والقارة في كتب اللغة والأدب كل ذلك من الأمور المهمة في علاج تلك الأخطاء .



أولاً: أوصي فرسان المنابر الاهتمام بذوق اللسان، وطلاقته وتدريبه على الفصاحة والبيان.

ثانياً : عقد مؤتمرات علمية لبيان أخطاء الخطباء وسبل معالجتها ،وذلك من خلال الاقتراحات وتبادل الأفكار الناجحة والتميزة مثل هذا المؤتمر المبارك .

ثالثاً : إلحاق الخطباء بالدورات المهارية في تقوية لغتهم والتدريب على النطق الصحيح كما هو الحال في إلحاقهم بدورات شرعية وفقهية ودعوية .

رابعا : الحذر من التوعر، فإنه سبيل التعقيد، والتعقيد هو الذي يستهلك المعاني، ويشين الألفاظ، والتماس الألفاظ الكريمة للمعاني الكريمة، فإن حق المعنى الشريف اللفظ الشريف0



فهرس المراجع..

- 1- القرآن الكريم .
- 2- أخطاء لغوية في ضبط ألفاظ السنة النبوية – منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية .
- 3- أضواء البيان - محمد الأمين بن محمد المختار الجكني الشنقيطي- دار الحديث – مصر – القاهرة – ط 4 .
- 4- البيان والتبيين – عمرو بن بحر الجاحظ – تحقيق عبدالسلام هارون – مكتبة الخانجي- مصر القاهرة – 1998- ط 7.
- 5- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية – أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي- دار العلم للملايين – بيروت – 1987- ط 4 .
- 6- العقد الفريد – أحمد بن عبدربه – تحقيق مفيد قميحة – دار الكتب العلمية – بيروت- 1983- ط 1 .
- 7- الفخري في الآداب السلطانية- محمد بن علي بن طباطبا المعروف بابن الطقطقي تحقيق عبد القادر محمد - دار القلم العربي، بيروت – 1997- ط 1 .
- 8- المصباح المنير - أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ - تحقيق عبد العظيم الشناوي دار المعارف – القاهرة- ط2.
- 9- المعجم الوسيط – إبراهيم أنيس وآخرون – مكتبة الشروق- القاهرة- 2004- ط 4 0
- 10- تاج العروس من جواهر القاموس- محمد مرتضى الزبيدي- دار الفكر – بيروت – ط1.
- 11- شذا العرف في فن الصرف – أحمد الحملاوي- دارالكيان – الرياض – ط 1
- 12- صحيح البخاري- محمد بن إسماعيل – دار الكتب العلمية – بيروت- ط 4 .
- 13- صحيح ابن حبان – محمد بن حبان التميمي – تحقيق شعيب الأرناؤوط-مؤسسة الرسالة – بيروت – 1988- ط 1 .
- 14- صحيح أبي داود- تحقيق محمد ناصر الدين الألباني- دار غراس- 2002- ط 1
- 15- لسان العرب – محمد بن مكرم بن منظور- دار صادر-بيروت – ط 1 0
- 16- مختار الصحاح- محمد بن أبي بكر الرازي- تحقيق يوسف محمد- المكتبة العصرية بيروت- 1999- ط 5 0
- 17- معجم الأخطاء الشائعة – محمد العدناني- مكتبة لبنان – بيروت – ط 2 0
- 18- معجم تصحيح اللغة – عبدالهادي أبو طالب – مكتبة لبنان – بيروت – ط 1 0
- 19- منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية .



31 - وذكرت شيئاً منها في سبل المعالجة 00



اللغة العربية والنظريات التربوية الحديثة (مرحلة التعليم الأساسي أنموذجاً)

The Arabique Langage and modern éducationnel théories (the basic éducation stage as model)

د . ط . مرناس مصطفى - جامعة بومرداس - كلية الآداب واللغات أحمد بوقرة - الجزائر.

Email: mustaphamernas3@gmail.com

ملخص البحث :

تهدف هذه الورقة العلمية إلى الوقوف على أهم النظريات التربوية الحديثة ، ومدى مساهمتها في تطوير أساليب وطرق التدريس ، للوصول إلى مستوى تعليمي جيد في مادة اللغة العربية كونها اللغة التي تكاد تصبح مهمشة في بعض البلدان العربية ، وخاصة في المحيط المدرسي الذي يعتبر النواة الأولى لتعلم لغة القرآن الكريم ، ومن ثم كان من الضروري إعادة فحص النظريات التعليمية للوقوف على عيوب المناهج الجديدة ، وكذا اكتشاف مدى استيعاب وفهم المعلمين للمناهج الحديثة وكيفية تطبيقها بطرائق ووسائل صحيحة ، مع اقتراح بعض الحلول لتطوير هذه اللغة .

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية ، نظريات ، التدريس ، المعلم ، المتعلم .

Abstract :

This scientific paper aims to identify the most important modern educational theories, and the extent of their contribution to the development of teaching methods and methods, to reach a good educational level in the Arabic language, as it is the language that is almost marginalized in some Arab countries, especially in the school environment, which is the first nucleus for learning the language The Holy Qur'an, and then it was necessary to re-examine the educational theories to find out the defects of the new curricula, as well as to discover the extent to which teachers comprehend and understand the modern curricula and how to apply them in correct ways and means, with proposing some solutions to develop this language.

Keywords: Arabic language, theories, teaching, teacher, learner.



من غير المعقول أن نُطلق أحكاماً جزأً على اللغة العربية ، كما يصفها البعض بأنها لغة انتهى عهدها أو باتت تتآكل ، خاصة صعوبة استعمالها في الوسط التربوي ، الذي يعدّ اللبنة الأولى التي يكتسب فيها المتعلّم أساسيات التواصل باللغة الأم لوطنه ، وفي الواقع هل سألنا أنفسنا كمعلّمين عن أسباب نفور المتعلّم من اللغة العربية ، وهل حاولنا التحري والبحث عن الأسباب والمؤثرات واستئصال المعضلة من الجذور ؟ نقول لا بل اتّبعنا المناهج الحديثة وتعمّقنا في دراستها ، وطبقنا محتواها في ظلّ الضغوطات المفروضة دون أن ندرك أنّ لغتنا على وشك الانهيار بسبب الطرق الفاشلة والاصلاحات العقيمة التي لا تسمن ولا تغني من جوع ، لذلك كان من الواجب إعادة النظر إلى المناهج الحديثة وإعادة مراجعة أهمّ النظريات التربوية ، ليس بهدف الوصف والتحليل بل الوقوف على أهمّ العيوب من أجل الوصول إلى مستوى متقدم في اللغة العربية ، وكذا تطويرها وإخراجها من الطابع الروتينيّ اليوميّ ، وجعلها مادة مُحبّبة لدى المتعلّم .

من هذا المنطلق سنطرح جملة من التساؤلات هي كالاتي :

- ❖ ما مدى مساهمة النظريات التربوية الحديثة في تفعيل طرق تدريس اللغة العربية ؟ وماهي عيوبها ؟
- ❖ هل استطاعت مناهج اللغة العربية معالجة النقص في تلقي هذه المادة ؟
- ❖ كيف يمكن النهوض من جديد باللغة العربية في ظلّ التّقدم التّكنولوجي ؟
- كلّ هذه التساؤلات أو تلك سنجيب عنها بالتّفصيل في مقالنا هذا .

❖ أولاً : واقع اللغة العربية في العالم العربي :

إنّ نهوض أمة من الأمم مرهونٌ بمستقبل لغتها التي تُعتبر جزءاً من الهوية الوطنية ، فما أحوالنا أن نتكلّم عن واقع اللغة العربية اليوم في العالم العربيّ ، تلك اللغة التي ذكرها الله عزّ جلّ في كتابه الحكيم وفضلها عن سائر اللّغات في العالم قال تعالى : ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (٢)))^١ ، لذلك فاللغة العربية هي " هوية الشعوب المعبرة عن ثقافتها ، والجامعة لأفكارها ، والرّابطة لشتاتها ، فهي الوطن الذي ينتمي إليه المتحدثون بها ، وهي المعبر عن تقدّم الأمم أو انحطاطها ، فكلما ارتقت اللغة كان ذلك دليلاً قاطعاً على تقدّم الأمة ، وإذا هبطت كانت الأمة مريضةً لابدّ من أن يرعاها أهلها حتى تنهض من كبوتها ، وتتخذ مكانتها بين الأمم " ^٢ ، فالحاجة اليوم للغة ملّحة وضرورية خاصة في ظلّ التّقدم التّكنولوجي ، والوضع التي آلت إليه لغة الضاد في الوسط المدرسيّ بالرّغم من أنّها تأخذ حصّة الأسد ، حيث يدرسها المتعلّم كلّ يوم مع حجم ساعي أكبر مقارنةً بالموادّ الثّانوية ، وعلى هذا الأساس لابدّ من البحث والاستقصاء عن الخلل في رسوب الكثير من المتعلّمين في هذه المادة ، ومحاولة البحث عن الأسباب الوجيهة التي جعلت مستوى اللغة العربية يتدهور . فأين يكمن الضّعف في هذه المادة ؟ وهل هذا راجع إلى ضعف كفاءة الأستاذ أم إلى قصور المناهج ؟ أم يعود ذلك إلى الأدوات والوسائل التي يستخدمها المُعلّم في العملية التربوية ؟

لقد غزت اللّغات الأجنبية المجتمع العربيّ وأصبحت طعاهم المفضّل في الشّوارع ، وفي بعض المجالس وبدأ الخطر الكبير يتفشى شيئاً فشيئاً ليُعلن انفجار رطانة أجنبية واسعة الانتشار " فيأتي غياب اللغة الفصحى في مجتمعنا من ناحية ، واستشراء سرطان اللّغات الأجنبية في التّعليم وعلى واجهات المحلات في الشّارع العام من ناحية أخرى للدّلالة على عمق الأزمة الحضارية التي تنعكس في صعوبة تواصل الأجيال مع تراثها الحضاري وعدم قدرتها على فهم القرآن بدرجة أساسية في نفس الوقت التي لا تبدي له أنظمة الحكم والقائمون على أمر التّعليم والإعلام أيّة

الآية: ٣ ، سورة الزخرف .^١

ضياء الدين زاهر ، اللغة العربية ومستقبل الهوية " التّعليم نموذجاً " ، الدّراسات الإسكندرية سلسلة أوراق العدد ٢٤ ، مكتبة الإسكندرية ، ص ٧ .^٢



اكتراث " ٣ ، وعلى أية حال فإن المسؤولية اليوم تقع على كاهل الشباب من الفئة المثقفة من أجل مواجهة طعنات الغرب للغة العربية وكذا الإسلام ، فمنذ القدم ولغة القرآن مُعرضةً للسموم التي يبيثها الآخر في المجتمعات العربية حتى أوشكت أن تُحتضر لغتنا في عُقر دارنا ، والسبب في ذلك الاستعمار الذي حاول بأشنع الطرق أن يشوّء اللغة العربية ويقضي عليها ويطمس معالم الهوية العربية الإسلامية ، لذلك لم يرض أبناء جلدتنا أن يُنتهك جزء من مقدساتنا " والغريب أن هذه الحرب المتواصلة على اللغة العربية وهزيمة العرب المسلمين النفسية تجاه لغتهم تتنامى في الوقت التي تتمتع به لغة القرآن - اللغة العربية الفصحى بخصائص كثيرة تفوق كل اللغات ، وهذا ما يجب أن يعيه أبناء المسلمين " ٤

إننا اليوم نحاول في كل مرة وحين أن نجد أسباب العجز والخلل في اللغة العربية " فقد تكون أسباب متعددة لهذا القصور ما يتعلق بطبيعتها ، ومناهجها ، وكتبها والازدواج بينها وبين العامية ، وعدم الوصول إلى بناء علمي يعتمد عليه للتدرج اللغوي ، ويرتبط بمراحل النمو ارتباطاً وثيقاً " ٥ ، ويمكن أن نرجع الأسباب إلى " طرق تعليمها أي أن بعض الكتب التربوية التي اضطلعت بهذا العبء اتجهت أكثر ما اتجهت إلى الناحية النظرية ، فأسهبت في نقل النظريات والآراء والبحوث الغربية ، وانتقلت إلى الناحية العملية فمرت مروراً عابراً سريعاً ، ومنها أن بعضها غني بنواحي الطفولة عنايةً فائقة كون هذه الفئة انصببت عليها التجارب والبحوث ، وبالتالي لم يستفد منها معلمو المرحلة الإعدادية والثانوية ، ولم يجدوا فيها الغذاء الميداني الذي يساعدهم على مسابقة العملية التعليمية " ٦

وإذا حاولنا تشخيص المرض الذي يعرقل المتعلم لتعلم اللغة العربية في المدرسة هو تعوده استعمال العامية كأداة للتواصل مع أقرانه وهي لهجة انتقلت من عن الطريق الأسرة ، ومن ثم يجد المتعلم نفسه في موقف حرج تتصادم فيه اللغات واللهجات فيما بينها ، وهكذا لن يكون لهذا الأخير قابلية تعلم اللغة الأم لبلاده ، لذا اللغة العربية بحاجة إلى تجديد في كيفية استعمالها بطرائق متوازنة مع ما يعيشه الإنسان من تغير العالم بأسره ، وما يشهده بكل تغيراته الجذرية حتى تخرج اللغة من طابع القوالب القديمة الجاهزة يقول جبران خليل جبران " اللغة العربية تلك القمة الرائعة العظيمة بحاجة إلى تجديد ، ليس بالضرورة فقط في قواعدها وكلماتها وشكلياتها ، بل في كيفية استخدامها بالطرق المرنة الواقعية والمنفتحة التي لا تنغلق في تفسيرات وقوالب قديمة جاهزة " ٧ وعلى هذا الأساس كان موقف جبران مسانداً للغة العربية وواعياً بالظروف التي تمر بها لغتنا الجميلة ، لذلك دافع عنها بكل قوة وثقة ، فاعتبر المسألة في غاية الخطورة واصفاً العالم العربي بأنه " محاصرٌ داخلياً وخارجياً ، وهو رهينة سجون ذهنية ... تلك مشكلة عميقة وتحتاج إلى جهود وتفكير جذري ... فاللغة هي مفتاح التجدد والتحرر من الأصوليات والانغلاق والجمود ومن الآفات الرجعية المزمنة التي تفتك بالعالم العربي . إنها أزمة هوية وانتماء ولن تنتهي هذه الأزمة إلا إذا نهضت الأمم العربية بمستقبل جديد يُعيد للعربية مكانتها ورفعها ، ومن هذا المنطلق " بدأ الحديث عن مستقبل اللغة العربية في العصر الحديث بين العرب مبكراً ، ولعل من أوائل المحاولات - إن لم تكن أولها - لطرح الموضوع على بساط البحث محاولة مجلة "الهلال" المصرية التي نشرت في عدد أكتوبر ونوفمبر سنة ١٩١٩ م (١٣٣٨ هـ) استفتاء عن مستقبل اللغة العربية

بدوي محمود الشيخ ، الهوية ، ط ١ (٢٠٠٩) ، دار الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع ، ص ١٥ ٢
٤ المرجع السابق ص ١٧ .

د. محمود رشدي خاطر ، د. يوسف الحمادي ، محمد عزت عبد الموجود ، د. رشدي أحمد طعيمة ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، ط ٧ (١٩٩٨ م) مؤسسة الكتب الجامعية الكويت ، ص ٣ . ٥
المرجع نفسه ، بتصرف ، ص ٤ . ٦

مقتطفات من مجلة الهلال المصرية ، مقابلة جبران خليل جبران ، المصدر د. إميل يعقوب ، منشورات جروس برس ، ط ١ (١٩٨٥) ٧



ضمن الأسئلة الآتية : ما هو مستقبل اللغة العربية في نظركم ؟ ، وما عسى أن يكون تأثير التمدن الأوروبي والروح العربية فيها ؟ ، وما يكون تأثير التطور السياسي الحاضر في الأقطار العربية ؟ " ^٨ وعليه تعددت أسباب ضعف اللغة العربية منها : " انخفاض الوعي القومي للغة أي أن اللغة لا تنتعش ولا تزدهر إلا بشعور مستعملها بأهميتها ، واعتزازهم بها كونها تعبر عن هويتهم وتحفظ تراثهم ، أما الانبهار باللغات الأجنبية فهو معضلة كبيرة وخاصة في عصرنا الحالي فقد بدأت هذه الأخيرة تغيب بشكل تدريجي لتحل مكانها اللغة الانجليزية على حسابها ... أضف إلى ذلك أن الارتباك في تعليمها وهذا راجع إلى تماطل و تهاون من قبل المسؤولين عن التعليم بالبلاد باتقان اللغة العربية من قبل المعلمين والطلاب ، جهلا منهم بأهمية الحفاظ على هوية اللغة ... " ^٩

إذن لابد أن نؤمن بأن مستقبل اللغة العربية يتطلب الجهود الجبارة ، وإن تكن هذه المسألة حساسة للغاية ، فمن الضروري إصلاح الضعف من البذور الأولى ، واقتلاع الجذور الفاسدة التي جعلت اللغة في حالة ركود وتقهرق ، ومهما استطرنا في الحديث لن نبلغ الهدف المنشود ، وسنقع في وضعية اجترار للقواعد القديمة ، فبالرغم من اقتناعنا بالوضع الكارثي للغة العربية ، إلا أن المحاولات لن تتوقف ، وسيكون لزاماً نحن المعلمين أن نعيد النظر من جديد إلى المناهج التربوية .

❖ ثانيا : دور النظريات التربوية الحديثة في تفعيل طرق تدريس اللغة العربية :

لا تقوم العملية التعليمية إلا إذا توفرت النظريات والمناهج التي ترسم الطريق الواضح المعالم للمعلمين من أجل تحقيق الأهداف والوصول إلى مرحلة متطورة في تلقين العلوم والمعارف ، ولما كان لهذه النظريات الحديثة دور في تفعيل طرائق التدريس كان لابد من فهم الأسس وتنفيذ البرامج فيما يتلاءم مع المرحلة العمرية ، والفئة التي تخضع للتدريب والتثمن ، ومن هذا المنطلق انتهج المدرسون النظريات التربوية المستوردة من عند الغرب ، وحاولوا تطبيقها بشتى الوسائل ، وفي سياق القول ومادام موضوع مداخلتنا النظريات الحديثة سنقوم بعرضها وعرض المفاهيم الإجرائية لكل نظرية كما سنعمل على تقييمها .

✓ ١ - النظرية السلوكية :

نشأت هذه النظرية في أوائل القرن العشرين ، واعتمدت كأول نظرية حديثة في الميدان التربوي لأنها جاءت بالجديد وقدمت فكرة مفادها أن التعلم يشمل تغيير السلوك عن طريق تعزيز المحفزات من البيئة ، ومن منظري هذا الاتجاه العالم " سنكر " الذي أولى الاهتمام في العملية التعليمية بالاشتراط الإجرائي مع تحليل سلوك المتعلم وتعزيز القدرة على تعلمه كحافز يثير فيه الاستجابة الفعالة ، فالأساس في هذه النظرية " أن كل سلوك هو استجابة لمثير (مبدأ التكيف) " أي أن المثير هو الحافز الذي يدفع المتعلم إلى تحقيق الكفاءة وذلك بفعل بالتثمن وتكرار للفعل ، كالسؤال والجواب ، فالسؤال يعتبر مثير والجواب هو استجابة ، ويرتبط صياغة السؤال في العملية التربوية بمدى براعة المعلم في تركيب سؤال محكم يجعل المتعلم يجد الإجابة التي كانت مخزنة في الذاكرة ، وبالفعل قد يتذكر الطفل معلومة قد تخزنت منذ أن بدأ التعلم ، فعندما تسأل الأم هذا الطفل فإنه يجيب بكل عفوية وهذا راجع إلى المرحلة الهامة للتعلم وهي

د . أحمد بن محمد الضبيب ، ط ١ (١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م) ، مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع ، ص ١٩ . ^٨

المرجع السابق ، ص ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ، بتصرف . ^٩

الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج ١ ، ص ١٩٥ . ^{١٠}



مرحلة الطفولة ، لذلك فدور الوالدين في تعليم الطفل في البداية سيساعد المعلم على تكملة المكتسبات ، وجعلها عملية ميدانية تطبيقية ، كما يعمل على تصحيح بعض المعارف التي تلقاها في مرحلته الأولى من التعلم . ومن رواد هذه النظرية أيضا العالم ثورنديك الذي ركز اهتمامه على تعزيز الاستجابة للحافز من خلال فعل التكرار وهو مبدأ أشار إليه العالم " سنكر " ، وما نلاحظه في هذه النظرية أن منطلق العالمين هو السلوك ، إلا أن الاختلاف يكمن في طريقة تحقيق التعلم في حد ذاته ، فالعالم " سنكر " جعل المثبر هو الأساس في تحقيق الاستجابة ، أما " ثورنديك " فقد جعل الأساس تعزيز الاستجابة من خلال فعل التكرار ، وهنا ظهر التباين بين الفكرتين ، وما ينبغي الإشارة إليه أن هذا النظرية " تنطلق في تفسيرها لعملية التعلم من جملة من الافتراضات جاءت من الأصول الفلسفية القديمة حول العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة في ذلك " ^{١١}

➤ تقييم ونقد النظرية :

من خلال عرضنا لأهم الأسس التي تعتمد عليها النظرية السلوكية ، فإننا نجد بعض الجوانب الإيجابية منها علاج السلوكيات من خلال وضع ورسم الخطط العلاجية مع اختيار أسلوب العلاج المناسب ، ومن ثم تقييم ومراجعة النتائج ، وكذا إبراز الأهداف من هذا العلاج ، بالمقابل كان لهذه النظرية بعض السلبيات كونها ألغت دور الإنسان وجردته من القدرة على التعامل مع الظروف المحيطة به ، في حين أن فكرة النظرية مأخوذة من التجارب التي طبقت على الفئران ، أضف إلى ذلك أن هذه النظرية بناؤها آلي بمعنى يجعل محور العملية التعليمية آلة تقوم بتكرار الفعل عدة مرات نتيجة للمثيرات .

✓ ٢ - نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي :

وهي نظرية تفرعت عن النظرية الأم أي السلوكية ، وتعرف بتسميات أخرى مثل نظرية التعلم الاستجابي أو الاشتراط الانعكاسي ، وقد مثلها العالم الروسي " إيفان بافلوف " الذي قام بتجربة على أحد الكلاب الذي من أجل قياس كمية اللعاب التي تسيل منه عند تقديم الطعام ، وكان يذق الجرس كلما قام بتقديم الأكل له وهكذا اعتاد على هذه الطريقة ، فلاحظ أن الكلب حتى وإن لم يقدم له الأكل فإن اللعاب يسيل ، وهذا دليل على أن هناك مثير وهو اللحم ، وبالتالي تحدث استجابة بدليل أنه " صمم جهاز لقياس كمية اللعاب التي تفرزها الغدة اللعابية في فم الكلب عندما يوضع الطعام فيه ، واستخدم هذا الجهاز لاحقاً في قياس كمية اللعاب المناسبة للمثيرات المحايدة التي تصبح شرطية نتيجة اقتراحها بمثير طبيعي (الطعام) في محاولة منه لتفسير عمليات التعلم " ^{١٢}

أي أن بافلوف " يعتقد أن النشاطات النفسية المركبة نتاج للعلاقة بين العضوية والوسط وليست شيئاً آخر غير ردود الأفعال المنعكسة الشرطية تجد استجابة العضوية إزاء الوسط الذي توجد فيه والذي يمثل بدوره عاملاً خارجياً فإلى جانب الأفعال المنعكسة الفطرية والتي تستند إلى أسس تشريحية بيولوجية توجد أفعال منعكسة مكتسبة شرطية تعبر عن أثر كبير في بناء نظريته الجديدة حول الحياة النفسية " ^{١٣}

وعلى هذا الأساس بدأ بافلوف تجربته حيث أخذ كلباً للتجريب عليه ، وصمم المعمل عازلاً الأصوات الخارجية عن هذا الحيوان ، وكانت أول خطوة مهمة في تجربته أنه وضع الكلب على طاولة وربطه ليس ربطاً كلياً ، ثم وضع

عماد عبد الرحيم الزغول ، نظريات التعلم ، ط ١ (٢٠١٠) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ص ٤٤ . ^{١١}

المرجع السابق ، ص ٤٨ . ^{١٢}

د. كفاح يحيى صالح العسكري ، د . محمود سعود صغير الشمري ، علي محمد العبيدي ، ط ١ (٢٠١٢) دار النشر تموز ، ص ٣١ .



على الكلب أنبوبة لكي تستقبل اللعاب الذي يسحبه جهاز مُعد لذلك وكرر هذه العملية عدّة مرات حتى تعود الكلب على هذه الظروف وأصبح هادئاً عند ربطه في المعمل .

إنّ تكرار الفعل عند " بافلوف " من خلال وضع الجرس كمنبه ساعد على زيادة نسبة الاستجابة بإفراز نسبة كبيرة من اللعاب ، وهذا دليل على أنّ التعلّم يحصل هنا عن طريق وضع منبه الذي بدوره يثير ويحفز على التعلّم ومن ثمّ تحصل استجابة ، وعلى هذا الأساس يمكننا حصر قوانين التعلّم الذي وضعها " بافلوف " فيما يلي :

قانون الارتباط : والذي يعدّ ارتباط المثير الشرطيّ بالمثير الطّبيعي ارتباطاً من الدرجة الأولى ، وإذا وجد مثير شرطيّ ثانٍ يسبق المثير الأول ، يحدد ارتباط من الدرجة الثانية وهكذا ، ويضيف إلى ذلك من أنّ صوت الجرس لا يعتبر وحده لا يعتبر مؤشراً يسيل اللعاب ، بل إنّ الضوء له تأثير فيدور في سيلان اللعاب ، أما مبدأ التكرار فهو متعلّق بعد المرات الذي يتكرر فيها الفعل ، وبالتالي كلما زاد تكرار الفعل حتى وإن لم يقدّم بافلوف الطّعام للكلب ، وهنا يستجيب الحيوان في النهاية للمثير الشرطي ، أضف إلى ذلك أنّ تكرار الفعل يصحبه تعزيز أثناء التدريب .¹⁴

➤ تقييم ونقد النظريّة :

ما يمكن ملاحظته في هذه النظرية هو أنّها ركزت على تعزيز الفعل أثناء التدريب ، مع وضع مثيرات مختلفة بهدف تحقيق الاستجابة ومن ثم الوصول إلى المقصد العام وهو التعلّم ، ومن هنا يمكننا اعتبار نظرية بافلوف نمطية نوعاً ما كونها تحصر عملية التعلّم في نطاق ضيق ، وأيضاً كون التعلّم هنا مرتبط بمثيرات ، وإلاّ كيف تحدث استجابة إذا لم يكن هنالك مثير ، فهل التعلّم يتطلب بالضرورة يتطلب دائماً مثيرات ؟ ، وإذا نظرنا من زاوية أخرى لهذه النظريّة فإنّنا نجد أنّ التعلّم يقتضي أن تكون البيئة مهيأة ، وبالمقابل لا يمكننا قياس الكثير من ردود الأفعال المنعكسة من المثيرات ، ومن هنا نلمح قصوراً في النظريّة لأنها ركزت على السلوك وأهملت العقل

وبتالي انطلق " بافلوف " بالتجريب على الحيوان كخطوة أولية لدراسة السلوك الحيواني بدل السلوك الإنساني لأنّ سلوك الحيوان ليس كسلوك الإنسان ، وربما لو طبق هذا الأخير أبحاثه على الإنسان لعرف الكيفية الصحيحة لقياس الكفاءة ، وحسب اعتقادي فإنّ عملية التعلّم مرتبطة بمدى تشخيص الداء والأسباب ، ومن ثمّ التّنويع في طرق العلاج والتّقويم للحصول على نتائج جديدة تقضي على صعوبات التعلّم .

✓ ٣- نظرية التعلّم بالخطأ (ثورندايك) :

من المساهمين الذين قدموا الجديد فيما يتعلق بالعملية التعليمية عالم النّس ثورندايك ، حيث حاول تفسير التّعليم بحدوث ارتباطات بين المؤثرات والاستجابات ، واعتمدت نظريته على التعلّم عن طريق الخطأ ، حيث أقام تجاربه على الإنسان والحيوان ، ووضع مقارنة متباينة بين السلوكين حيث يرى أنّ " الذكاء يتكون من روابط بين التنبيهات وبين الاستجابات ، وأنّ الذكاء هو القدرة على التعلّم ، وأنه يتكون من ثلاثة أنواع : العملي ، الاجتماعي النظري " ^{١٥} ، بمعنى أنّ ثورندايك ربط عملية التعلّم بالوقوع في الخطأ ، وهي عملية متصلة بالذكاء .

لقد بدأ هذا العالم تجاربه في البداية على القطط من خلال محاولة تعليم القطط الهروب من صندوق المتهات معتبراً التعلّم عبارة عن تغيير في السلوك الذي هو في البداية واستجابة في النهاية ، وعلى سبيل التوضيح وضع " ثورندايك " أنماطاً متنوعة رتبها ونظمها بشكل هرمي كما هي موضحة في الشكل الآتي :

نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية ، ص ٣٧ ، ٣٨ ، ١٤ .
المرجع نفسه ، ٥٠ ، ١٥ .



هرم تنظيمي مثل أنماط التعلم الإنساني عند ثورندايك



من خلال الهرم السابق نلاحظ أن التعلم عند ثورندايك يقوم على أساس الرابطة والتي لها علاقة بحافز التفكير الذي يجعل القطط تجرب كل الطرق لازالة العائق والحاجز الذي يمنعها من الوصول إلى الهدف وهو إشباع غريزة الجوع ، ومن ثم تجريب الطرق الخاطئة في التعلم يكسب نوعا من التفكير في حل المشكلة ، والسبب هو انعدام الخبرة والمهارة ، وعدم وجود قدر كافٍ من الذكاء اللازم لمواجهة المشكلات ، بالتالي تبقى مشكلة التعلم مرتبطة أولا بعامل الذكاء ، وثانيا بعامل الوقت ، وثالثا بعامل الخطأ .

➤ تقييم ونقد النظرية :

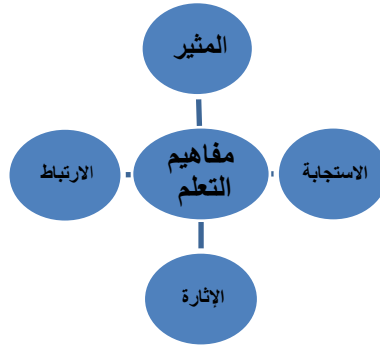
إذا نظرنا من الزاوية الإيجابية للنظرية فإنها قد بلورت مفهوما أوسع لطرائق التعلم بعكس ما ذهبت إليه النظريات السابقة أي أنّ " ثورندايك طوّر كيفية التعلّم عن طريق الخطأ الذي بدوره يعتبر المثير لمواصلة تكرار الفعل ، لذلك قدمت هذه النظرية أسلوباً جديداً في خلق نوع من الذكاء لتخطي المشكلات رغم وجود العوائق ، ومن هنا اقترن التعلّم بالكيفية التي تجعل المتعلم يخوض المشكلة دون أن تكون له خبرة في الميدان إلى أن يصل إلى مرحلة تحقيق الهدف عن طريق الارتقاء إلى التفكير الصائب بطرق سهلة بسيطة ، والجدير بالذكر أن صاحب هذه النظرية لم يقتصر على التجريب فقط بل اعتمد على تقويم التعلم من خلال الاعتماد على التفسيرات الكمية ^{١٦}

بالمقابل تظهر لنا بعض عيوب النظرية في طريقة قياس التعلم ، والعيب يكمن في الإفراط في القياس " مما حدا بالكثيرين من التربويين الممارسين إلى توجيه النقد المتزايد لهذه الأسباب ومن ثم التخوف من الإفراط في عملية القياس أو المبالغة فيها " ^{١٧} ، ومهما يكن فإنّ عملية تقويم الخطأ وطريقة معالجته من بين المسائل المعقدة في العملية التربوية ، والأحسن أن يكون هناك أسلوب جديد يتبنى من خلاله المربون الطرق الأنجع تعتمد على التأمل والملاحظة وكذا امتلاك المتعلم آلية النقد وتقديم الرأي وتبرير الموقف ، ولعل من المناسب القول اليوم أنّ هذه النظرية مازال لديها دور في التعلم كونها تحمل بعض الأسس البيداغوجية المهمة التي لا يمكن إلغاؤها بل لابدّ من تطبيق البعض منها عند تعسر تحقيق القراءة مثلاً لدى الطّفل الذي يعاني نوعاً من الخلط بين بعض الحروف أو لا ينطق بالحروف بشكل صحيح ، وعليه في هذه الوضعية من التعلّم يمكن تطبيق بعض المراحل من هذه النظرية فتقويم الخطأ عند هذا الطّفل يعتمد على تكوين الذكاء لديه مع الوقت بفعل تكرار الخطأ عدة مرات وتصحيحه بمساعدة المعلم في كلّ مرة ، وبذلك سيجد المتعلم الطريقة السهلة لتفادي العقبات والعوائق الحائلة عن التعلم ، وسيكتشف أنّه لولا الخطأ المتكرر والعمل على تصحيح عدة مرات لما تكونت الخبرة لدى المتعلّم الذي يعتبر محور العملية التربوية .

مر. د . عطية محمود هنا ، نظريات التعلم ، تر: علي حسين حجاج ، سلسلة كتب ثقافية شهرية ، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص١٧١
المرجع نفسه ص ١٧ .^{١٧}



مخطط لأهم المفاهيم التي طبقها ثورنडाيك في نظريته



تفسير: الكائن الحي + المثير = استجابة
 الارتباط = المثير + الاستجابة
 الإثارة + الاستعداد = اكتساب المهارة
 إذن العلاقة بين المثير والاستجابة = علاقة سببية
 إذن لا تحدث الاستجابة إلا بالمثير الذي يعزز الاستجابة
 الإثارة + الاستعداد = اكتساب المهارة
 إذن وجود إثارة بدون القدرة = فشل عملية التعلم .
 النتيجة النهائية (فعل التعلم + مثير وإثارة + قدرة على التعلم + الاستعداد) = (استجابة + تعلم + ارتباط)
 = امتلاك مهارة وخبرة مع تحقيق جوهر العملية التعليمية وهي = تقويم المعرفة + تثبيتها
 + توظيفها لحل مشكلات متنوعة بكيفيات وطرائق متنوعة وبوسائل فعالة .
 ومن ثم يمكن القول أن نظرية التعلم بالخطأ تصلح لمسايرة العملية التربوية شرط أن تتوفر الوسائل البيداغوجية المناسبة وكذا بسط قاعدة محكمة للخروج من الطابع النمطي في طرق التدريس .

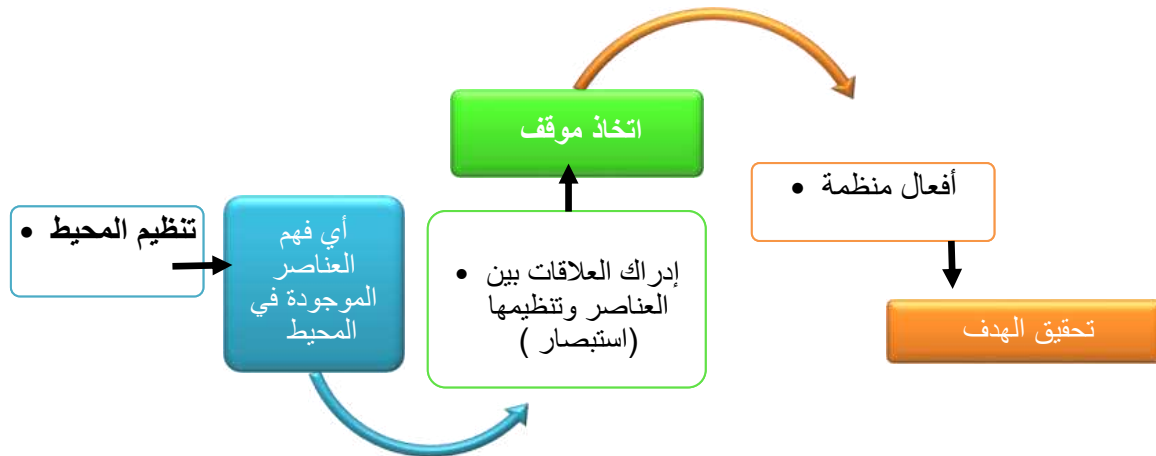
✓ ٤ - نظرية الجشطالتيّة :

يمكن اعتبار هذه النظرية على أنها جزء من علم النفس ، وهي في معناه تعني الشّكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط ، والكل المنظم ، أي بمعنى أنها كلّ مترابط الأجزاء باتساق وانتظام وأنظام فيه الأجزاء المكونة له مترابطة بينها ومابين الكلّ ذاته ، لذلك " يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية واحدة غير قابلة للتجزئة " فهي نظرية مختلفة كلّ الاختلاف عن النظريات السلوكية التي تنطلق من فكرة مفادها أنّ السلوك يمكن أن يحلل إلى وحدات بسيطة وجزئيات مناثرة ، ومن ثمّ الربط بينها فيما بعد ، بينما ترى الجشطالتيّة بأن السلوك لا يقسم ولا يجزأ وإنما يدرس كوحدة كليّة "١٨

إنّ الأساس في هذه النظرية هو " الإدراك " بوصفه أساس كلي يتم فيه فهم التفاصيل في إطار الكل ، لذا فإن التعلم حسب هذا الاتجاه هو استبصار لهذا الكلّ مع فهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه ، وكذا تنظيم المواقف فمتى نظم الإنسان محيطه ورتبه وفق نظام محكم يمكن له أن يدرك هذا الوسط ومن ثمّ يتعلم ، ومن الملاحظ أنّ النظرية الجشطالتيّة قد نهجت طريقا مخالفا في تطبيق العملية التعليمية وإن كانت الأهداف واحدة ، فنجدها لا تربط التعلم بالمثير والاستجابة ولا بتكرار الفعل أو تعزيزه ، وإنما التعلم عندهم تنظيم المحيط وتنظيم الموقف التعليمي ، ومن ثمّ الفهم والإدراك . يعتبر العالم " فولفانج كهلر " من بين رواد هذه النظرية الذي كان له الفضل في تطوير العملية التعليمية ، فقد قام هذا الأخير بالتجريب على قرد جائع حيث وضعه في قفص ووضع في سقف القفص الطعام المفضل وهو الموز ووضعت له عصا كأداة مساعدة ، وبعد محاولات فاشلة منه ، فكر القرد فوجد حيلة بعدما استعمل العصا وأخيرا نجح وأخذ الطعام .

نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، ص ١٨١ . ١٨

يمكن تفسير هذه التجربة أنّ القرد في بداية الأمر اقتصر على بعض الأفعال الحركية هنا وهناك ولم يكن في وسعه الوصول إلى الهدف ، أمّا استبصاره للأشياء المحيطة به وفهم علاقتها ببعضها البعض جعلته يخرج خطة محكمة من خلال الجمع بين العناصر المساعدة (الصندوق ، العصا) أوجد الحلّ في فترة زمنيّة قصيرة .

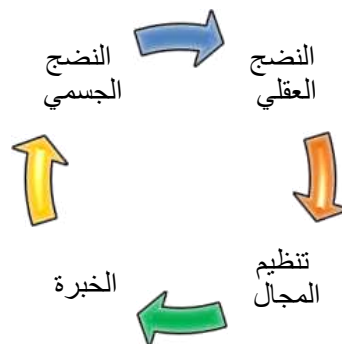


النتيجة الجزئية : فهم المحيط + استبصار للعلاقات بين العناصر + القدرة على التنظيم + اتخاذ موقف واضح = حل المشكلة .

النتيجة النهائية : التعلم مرتبط بعناصر مهمّة هي الفهم ، التنظيم ، الذكاء ، القدرة على التنفيذ ، استغلال الوسائل والأدوات المساعدة .

من هذا المنطلق وضع صاحب هذه النظرية العوامل التي تؤثر على الاستبصار سنوضحها من خلال المخطط التالي :

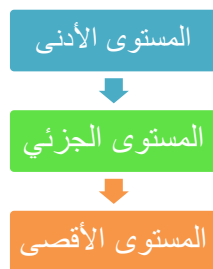
مخطط يبين العوامل التي تؤثر على الاستبصار



من خلال المخطط السابق لابدّ من توفر هذه العوامل في العملية التعليمية ، كونها مهمّة فالنضج العقلي لا يمكن تطبيقه دون توفر النضج الجسمي ، ولا يتحقق هذان العاملان إذا غاب تنظيم المجال أي تنظيم زاوية الرؤية لفهم العناصر الموجودة في المحيط ، ومن ثمّ إدراك العلاقات بين الأجزاء ، وهذه العوامل ستكسب الخبرة في التعامل مع الموقف وخاصة مواجهة المشكلات المتشابهة والتي تحتاج إلى حلول مؤقتة .

يمكننا القول أن هذه النظرية قد ساعدت إلى حد كبير في اتّساع طرق التّعلّم وتطورها من مرحلة إلى أخرى ، فالجديد الذي أتت به النظرية يعتمد على " التعلّم بالفهم والاستبصار أي فهم العناصر وإدراك العلاقة بينها في مجال كلي "١٩ أي أن هذه النظرية لا تهتم بالتفاصيل على أنّها منفصلة عن بعضها البعض ولكن على أنّها وحدة كاملة ، فمثلا لو نظرنا إلى الطفل الصغير فإننا نستطيع تعليمه عبر مراحل جزئية ومن ثم نحن نريد تحقيق الوحدة الكلية كأن ننطلق في تعليمه اللغة العربية من أصغر وحدة وهي الصوت (الحرف) ثم (الكلمة) ثم (الجملة) ثم (العبارة) ثم (الفقرة) وهكذا فإنّ هذه العناصر تصبح في علاقة ترابطية لتكوّن لنا أكبر وحدة وهي وحدة كلية ألا ترى أننا قد تدرجنا في تعليم الطفل الصغير من أصغر وحدة إلى أكبر وحدة وحاولنا أن نبين للمتعلّم أن هذه الوحدات لا تكون منفصلة أبداً على أنّها وحدة الكل وبالتالي العملية التعليمية تقتضي السير وفق مستويات .

انظر الشكل المقابل ←



لهذا فإنّ العملية التعليمية لابدّ أن تكون مقننة منظمة وفق مراحل يراعي فيها المعلّم التدرج والانتقال من مرحلة إلى أخرى يعمل فيها في كلّ مرة على وضع عراقيل وعوائق التي تخلق في المتعلّم روح المبادرة والتفاعل مع الموقف وكذا وضعه في سياق مشكلة معقدة تتطلب منه تجنيد المعرفة المرتبطة بنسبة الذكاء أي النضج العقلي ، ولا يكفي هذا بل إنّ الأفعال ستترجم الأهداف عن طريق الفهم والاستبصار والبحث عن العلاقات الموجودة بين العناصر التي ستحقق الهدف في الأخير ، وهما يكن فإنّ التعلّم في حد ذاته سيكسب المتعلّم خبرة يطبقها في حياته إذا واجهته مشكلات .

✓ ٥- النظرية البنائية (بياجيه) :

النظرية البنائية هي إحدى النظريات المعرفية ومن روادها العالم " بياجيه " والذي يرى أن الإنسان لا يمكن أن يكتسب المعرفة دون استخدام حواسه ولكن لا يمكن أن تكون الوحدة المسؤولة عن تنسيق المعلومات داخل العقل ، بل أن الإنسان لديه قدرات معينة تعطي معنىً ونظاماً لما يستقبله من مثيرات "٢٠ فلا بدّ لأي متعلّم عندما يكتسب المعرفة أن يضعها في سياق التطبيق والتكيف مع المحيط ، ومن الملاحظ أن بياجيه تنبى أفكاراً فلسفية تثير الجدل في بناء التعلّم لدى الطفل ويبدو أن أبحاثه مختلفة عن بعض الأبحاث السابقة كونها بحثت في جوهر العملية التربوية وخاصة أنّه بدأ تطبيق نظريته على الفئة الأولية والتي تمثل مرحلة النمو التي عند الطفل الصغير ، بالمقابل " اتفق بياجيه مع أفكار المدرسة الجشطالتية حول مفهوم الإدراك لأشياء هذا العالم ، لكنه في الوقت نفسه يعترض على افتراض أن مفهوم الكلية هو فطري بالأساس ، فهو يرى أن الكليات يقوم ببنائها من خلال عمليات تفاعله المستمرة

المرجع السابق ١٨٧ . ١٩

نظريات التعلّم ، ص ١٢٩ ، ١٣٠ . ٢٠

مع العوامل البيئية المتعددة " ٢١ أي أنّ الاختلاف بين النظريتين هو في الآلية التي يتم فيها من خلالها التعلم ، فإذا كانت النظرية الجشطاطية تؤكد على " عمليات الإدراك الحسي والآليات التي يلجأ إليها الفرد في تنظيم مدركاته الحسية كمحددات للتعلم والسلوك وهي ... في حين أن نظرية بياجيه " تعنى بتفسير التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ على إدراك وتفكير الفرد خلال مراحل نموه المختلفة " ٢٢ ، لهذا اهتمت نظرية المعرفة بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المتعددة أي بمعنى أن الفرد يجب عليه أن يدرك العالم من حوله ، وهذا الإدراك ليس ثابتاً بل متغيّراً من مرحلة عمرية إلى أخرى ، لذلك ساعدت هذه النظرية في أجراً العملية التعليمية وجعلها عملية منظمة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالبيئة المحيطة كونها المكان الأول الذي يكسب المتعلم الخبرة والذكاء والقدرة ومن ثمّ كلّ الملاحظات التي يلاحظها ستفيد في حلّ مشكلاته مهما كانت المشكلة معقدة ، فبياجيه لايهمه نسبة الذكاء لدى المتعلم بقدر ما يهتمّ التطور الذي يحدث على مستوى النمو العقلي للفرد .

إنّ المتتبع لنظرية بياجيه سيلاحظ أن منبعها فلسفي نفسي أي أنّ هذا الأخير استقى بعض الأفكار ليؤسس الإطار المعرفي لنظريته انطلاقاً ومن علم النفس والفلسفة لأنّه في هذين المجالين توافقاً يمكن أن يكسب المتعلم نوعاً من الذكاء أثناء مراحل نموه بالتدرّج ، ولم يكتف بياجيه بما أخذه من أفكار فلسفية وأفكار علم النفس بل حاول ضم علم الأحياء أي البيولوجيا كعلم يكمل النظرية ويجعلها قاعدة متكاملة تقوم على محورين أساسيين هما :

"المحور الأول حينما تشكل المعرفة في حدّ ذاتها أداة ينتج عنها تطوير بنى معرفية ، أما المحور الثاني حيث تؤدي المعرفة هنا وظيفة التحكم الذاتي في أساليب التفكير لدى الفرد وفقاً لعملية التوازن العقلي " ٢٣ ، بمعنى أنّ بياجيه درس عمليات النمو المعرفي لدى الأطفال وكيف تتشكل وتتطور المعرفة في ذهن هذه الفئة ليضع شرط التحكم في المعرفة المكتسبة وتكييفها حسب طبيعة المشكلة المراد حلّها ، ومن ثمّ تصبح العملية التربوية منظمة تتحكم فيها عوامل خارجية وداخلية أي عوامل بيئية بيولوجية تتعلق بالمحيط الذي يدركه المتعلم ، وعوامل نفسية المتمثلة في الرغبة في التعلّم ، وعامل النمو العقلي الذي يمثل التخطيط في طرق الوصول إلى الحلّ عن طريق الذكاء وكلّها عوامل مهمّة يجب توفرها في العملية التعليمية والتي سنوضحها من خلال المخطط الآتي :

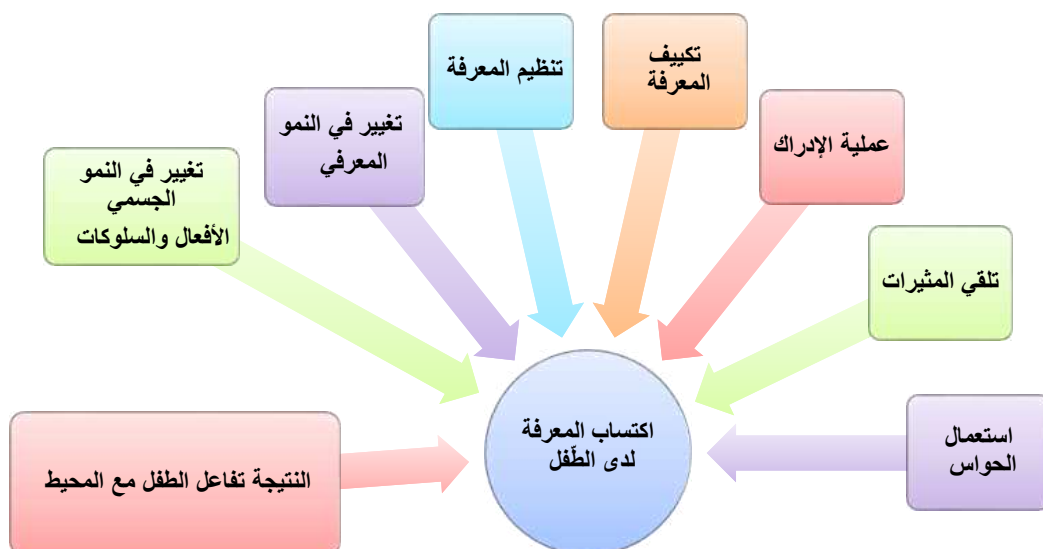
د . عماد عبد الرحيم زغلول ، نظريات التعلم ، ط ١ ، (٢٠١٠) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ص ٢٢٩ . ٢١

المرجع نفسه ص ٢٢٧ . ٢٢

المرجع نفسه صفحة ٢٣٠ . ٢٣



مخطط يشرح أهم الأسس المعرفية لنظرية بياجيه



الشرح : ترتبط العملية التربوية حسب بياجيه بـ : عوامل كثيرة منها : المرحلة العمرية ، البيئة ، النمو الجسمي والعقلي ، الإدراك ، القدرة على تكيف المعرفة وتنظيمها . وكلها حسب هذه النظرية متغيرة ومتطورة .

تقييم ونقد النظرية :

تعتبر النظرية البنائية مهمة في العملية التربوية لأنها تعتبر التعلم كعمل متعلق بالنمو المعرفي عند المتعلم أي لابد من التحقق من وصول المعرفة للمتعلم قبل المباشرة في تعلم الموضوع نفسه وهذا مرتبط بمدى تنظيمه للمعارف وكيفية تكيفها مع متطلبات حل المشكلات ، وهنا تظهر لدينا الفروق الفردية بين متعلم وآخر بحيث يكون فيه المعلم المرشد والموجهة فإذا وجد متعلماً لديه موهبة في الحساب فهو يعمل على تنمية هذه القدرات وجعله يستغلها في أصعب المشكلات التي تتطلب السرعة في الذكاء ، أما إذا وجد متعلماً لديه معارف إلا أنه لا يستطيع توظيفها بشكل موافق للوضعية المراد حلها فإن المعلم يحاول تعليم هذا المتعلم المهارة في تكيف المعرفة بشكل منتظم وفي المكان المناسب ، وبالتالي في هذه الوضعية يكتسب المتعلم من المعلم الأسلوب الأمثل في التعامل مع الكم الهائل من المعرفة ، وحتى يكون هنالك متابعة مستمرة لابد للمعلم أن يقيس مدى تحكم المتعلم في الإجابة عن مختلف الأسئلة في شتى المستويات من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى ، فكثيراً ما نرى بعض المتعلمين المتفوقين ينجز أصعب الأسئلة بسهولة وفي وقت زمني قصير ، إلا أن الأسئلة السهلة في المستوى الأدنى تبدو له أسئلة تافهة لذلك قدّمت نظرية بياجيه أسلوباً جديداً ومتطوراً لعملية التعلم من حيث الطرائق بحيث ربطت المتعلم بالبيئة ووضعت في موقف يجعله يتكيف مع جميع المشكلات الإدراك ثم تنظيم المعرفة ، وبعدها تكيفها حسب طبيعة المشكلة ، بالمقابل ما نلاحظه في هذه النظرية من جانب آخر أنها أهملت بعض الراحل الأساسية في التعلم كتعزيز الفعل والسلوك لدى المتعلم أي ركزت على جانب النمو المعرفي وكيفية تنظيم وتكيف المعرفة ، أضف إلى ذلك أن هذه النظرية أهملت ما يسمى الفهم والتمييز بمعنى أن المعارف ليست مجرد أفكار تستغل لحل مشكلة ما بل هي معارف قابلة لتطوير المهارات في كيفية فهم وتمييز المادة المعرفية ذات المنطلق الصحيح والفعال في اكتساب القدرة على التحليل والتفسير والنقد وإبداء الرأي بكل موضوعية ، ومهما يكن فإن النظرية البنائية كغيرها من النظريات السابقة تبحث في طرق ووسائل التعلم ، وتحاول كسر العوائق التي تكون حاجزاً يمنع من تحقيق الأهداف في العملية التعليمية ، لذلك تتعدد الطرق

والوسائل اليوم في التعليم بأشكال متعدّدة ، إلا أن وسائل التواصل تبقى من بين المشكلات التي يواجهها الآباء والمعلمون كونها أصبحت تعرقل العملية التعليمية ، خاصة الأفكار الغربية التي باتت تشكل خطراً كبيراً على الطفل والمراهق ، كما أثرت هذه الوسائل على اللسان العربي وغزت اللغات المجتمع العربي ، ولم يعد المتعلم يولي اهتماماً للغة الأم وظلّ يتخبط في هويّة الآخر دون أن يكون له

موقف واضح يبيّن انتماءه الحقيقي لا أن يعيش على أنفاذ ثقافة دخيلة يتباهى بها ويفتخر بلغة ليس لغته .

ثالثاً : المنهج الحديث ودوره في معالجة النقص في مادة اللغة العربية :

لابدّ لكلّ معلّم أن يسيّر وفق مناهج تربويّة لأنّها الدليل الذي يرشده إلى تنظيم العملية التعليمية ، وحتى يكون على علمٍ بمجريات تطور طرائق التّخطيط ، وكذا طبيعة المادة المعرفية الجديدة وكيفية عرضها بشكل يجعل المتعلّم عنصراً فعّالاً يساهم بنسبة أكبر في تنشيط الحصّة الدّراسيّة ، لذا فإنّ المنهج يعدّ من الوثائق المهمّة فهو بمثابة صورة لها اتصال مباشر بالمادة الدّراسية وهو " نوع من التّشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة ، فالتربية العسكرية والتربية الزراعية والتربية الصناعية تستوجب أنواعاً من المناهج تحقق غاياتها وهي أشبه بالقوانين التّشريعيّة التي تكفل التّقدم والحياة الأفضل " ٢٤ ، والجدير بالذكر أنّ للمنهج أهمية بالغة في تنمية القدرات العقلية والجسمية .

أصبح من الضروري الاهتمام أكثر لتطوير اللغة العربيّة عن طريق بناء مناهج جديدة تتوافق مع متطلبات العصر الحالي اليوم " ولعلّ السبب في ضعف اللّغة العربيّة للناطقين بها : اعتماد المعلمين على مناهج تقليديّة غير مفيدة في التّعليم باعتبارها كتب تقوم على جمع لمواد والشواهد والقواعد ، لغرض التدوين والتأليف وتأسيس العلم ، دون النّظر في أحوال العامة من المتعلمين ، ودون تقدير لكيفية الفهم والاستيعاب ... " ٢٥ أي لابدّ من إعادة النّظر في المناهج والبحث عن الخلل ، ومحاولة بناء قاعدة جديدة لتعليم اللغة العربية ، وعليه دعى الكثير من الباحثين في التربية والتّعليم للابتعاد عن أساليب وطرق قديمة في تعليم هذه اللّغة .

إنّ البحث عن نتائج مرضية في تعليم اللّغة العربيّة يتطلب منّا استخدام استراتيجيات قائمة على الذّكاءات المتعدّدة لتدريس القراءة ، وتنمية التّحصيل المعرفي والفهم القرائي باعتبار القراءة من أهم فروع اللّغة العربيّة في مدارسنا ، فهي الخطوة الأولى لتلقين أجيالنا أساسيات اللّغة العربيّة " فمن المعلوم أنّه ليست هناك طريقة تفوق غيرها في التّدريس ، وإنّما طريقة التّدريس الأكثر تأثيراً هي تلك التي توائم بين طبيعتين هما : طبيعة المتعلّم وطبيعة المادة ... فالمتعلمون هم أفراد مختلفون في الفروق الفرديّة ، وهذا أمرٌ ضروريّ يجب على المعلمين أخذه بعين الاعتبار ، كما يجب على هؤلاء أن لا يسلموا بأنّ المتعلمين الذين أمامهم متساوون في القدرات أوفي الثّقافة أوفي التّحصيل أوفي الذّكاء " ٢٦ أي من غير المنطقي أن يهمل المعلم هذا الجانب ولا كيف له أن يكتشف المواهب ؟ ، وكيف يعمل على تنمية بعض القدرات المخزنة لدى المتعلمين ؟ إنّنا نحسب كلّ معلّم يتجاهل هذا الجانب يعتبر خرقاً لأخلاقيات مهنة التّعليم ، فالمعلّم يعدّ بمثابة المحرك الذي يُحيي عقول المتعلمين ويأخذ بيدهم إلى الرقي في التّفكير إذا واجهتهم مشكلات صعبة سواءً في المحيط المدرسي أو المحيط الأسري أو في المجتمع ، وكون هذه الاستراتيجية مهمّة وخاصةً ربط المتعلم بالواقع حتى يكون واعياً يستطيع مسايرة الحياة العلميّة وكذا الحياة العمليّة لأنّ تغلب جانب على الآخر لن يحقق التّوازن لدى المتعلّم لأن كلّ جانب يكمل الآخر ، لذلك تبدأ العمليّة التّعليميّة من تجارب المحيط الأسري ثمّ المحيط المدرسي لتنتهي إلى المحيط

د. سعد علي زابر وإيماهم اسماعيل عازز ، ط ١ (٢٠١٤ ، ١٤٣٥ هـ) دار الصفاء للنشر والتّوزيع - عمان - ص ٢٣ . ٢٤

د. محمد سليم محمد ، منهج تدريس اللغة ، ص ٢ . د. ط ٢٥

أنظر د . هدى مصطفى عبد الرحمن ، طبعة ٢٠١٨ م ، دار الجديد للنشر والتّوزيع ، ص ٤ . ٢٦



الأكثر تعقيداً وهو المجتمع الذي بدوره سيصنع من هذا المتعلم عضواً فاعلاً وفعالاً في القيادة الحياتية يمكن له أن يساهم في تطوير بعض المجالات في وطنه .

لقد انتهجت بعض الدول العربية في الآونة الأخيرة استراتيجية القراءة من خلال تشجيع المتعلمين على تبني فكرة المطالعة والقراءة بغرض زيادة عدد القراء في الأطوار الثلاثة الابتدائي والمتوسط والثانوي وقصد لفت أنظار هؤلاء إلى عالم القراءة ، ولقيت هذه الفكرة إقبالاً كبيراً من مختلف الفئات ، كما لقيت استحساناً من قبل الأولياء فرافقوا أولادهم لشراء الكتب ، ليس هذا فقط بل كان اختيار الكتب فيه نوع من التنوع .

إنّ مثل هذه الاستراتيجيات كفيلة بأن ترفع من قيمة اللغة العربية ، كما تفتح المجال للإبداع في تأليف القصص والخواطر ، والروايات ، وكلّ ماله علاقة بميدان الأدب ، لذلك لو انتهجت كلّ الدول العربية مثل هذه الأفكار ستصل اللغة العربية إلى مستوى الرقي الحضاري .

❖ رابعا : اللغة العربية بين رهانات العصرية ومحاولة النهوض من جديد :

لقد صار مشكل تعلّم اللغة العربية من المعضلات التي تؤرق كاهل الباحثين في تعليم أبناء الأمة العربية ، خاصة مع التدفق الهائل للثورة المعلوماتية التي تكاد تستنزف العقول ، لذلك كان من الضروري وضع هذه المسألة محلّ النقاش للوصول إلى الحلول الممكنة يكون من خلالها تنظيم قاعدة جديدة ومحكمة للنهوض باللغة العربية بوسائل معاصرة ومكيفة حسب كلّ مستوى دراسي وتنظيم هيكلتها بشكل واسع المدى ، وكيف لا وخاصة إذا تعلّق الأمر بإخراج اللغة العربية من الطابع النمطي إلى طابع التنوع الإبداعي ، وجعلها مادة حيوية ديناميكية عبر شبكة رقمية يتم من خلالها تفعيل ما يسمى بالأدب الرقمي بحيث تصبح اللغة العربية منتشرة بطريقة واسعة كأن توضع محاورات باللغة العربية إلكترونياً أو وضع مثلاً مسابقات المحادثة باللغة العربية في شتى المواضيع أو على سبيل التمثيل تفعيل المناظرات الشعرية داخل المؤسسات التربوية لتنمية الملكة الشعرية وكذا التشجيع على تأليف القصص القصيرة إلى جانب تخصيص ساعات للمطالعة الإيجابية على مستوى المكتبة وتقدّم فيها جوائز رمزية .

ومن الغريب أنّه أصبح الإقبال على تعلّم اللغة العربية بشكل عكسي ، فبعدما تخلّى أبناء الوطن العربي عنها وحطّوا من قيمتها ، كان على هذه اللغة المقدّسة أن تولد من جديد في كثير من بلدان أوروبا وأمريكا ، حيث بدأ تعليم هذه اللغة لأغراض كثيرة منها اقتصادية ، ثقافية إلخ ، وفي مثل هذا الانتشار الواسع للغة العربية في غير الأوطان العربية استدعت الضرورة الملحة والحاجة البالغة الأهمية إلى توجيه معلمي هذه اللغة بأن يتبنوا طرائق ووسائل متطورة وحديثة لتعليم العربية حتى يضمنوا لأبناء الوطن العربي سلاح الدّفاع عن الهوية العربية الإسلامية .

لذلك كان تركيز الباحثين المتخصصين في ميدان التربية والتعليم على أساليب تعتمد على تعليم فنيات الكتابة والقراءة والتعبير الشفوي كخطوة أولى قبل تجسيدها على أرض الواقع ، إلّا أنّنا ما نلاحظه في المحيط المدرسي غياب استعمال المعلمين للوسائل التكنولوجية المتطورة ما جعل من المتعلم يعيش حلقة مفرغة من الروتين اليومي ، فقد يكون المعلم هو السبب الرئيس في ضعف مستوى اللغة العربية ، وجعل المتعلم يشعر بالملل الدائم ، أو ربما لا يتحكم المعلم في التكنولوجيا بشكل جيّد وهذا ما يعيق حدوث نوع من التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية .

وعليه ينبغي على كلّ المعلمين مواكبة العصرية للخروج من التعليم النمطي الذي أدى إلى تراجع الإقبال على تعلّم اللغة العربية ، ومسايرة التكنولوجيا لأنّ هذا الجيل على علم بخبايا وأسرار هذا العالم الواسع ، وعلى الأخص العالم الافتراضي الذي أصبح من المواقع التي تستهوي هؤلاء ، فلماذا لا نستغل هذا الفضاء لتعليم اللغة الأمّ مادام الكلّ يستعمله بشكل كبير ، ولماذا نمنع أطفالنا بعدم التردد على هذه المواقع ؟

الحلّ واضح في هذا الموقف الصّعب أن نكون نحن مسؤولون كلّ المسؤولية في مرافقة أبنائنا ولما لا على أن نراقبهم أو نضع جهاز مراقبة حتى نرتقي بهم إلى الطريق الصحيح ، وحتى نبني فيهم القيم الأخلاقية التي تدل على عراقة الانتماء إلى مجتمع عربيّ إسلاميّ ، هكذا نطمئنُ على أنّنا صنعنا منهم إنجازاً عظيماً يستمرّ جيلاً بعد جيل .

الخاتمة :

وفي الأخير يمكننا القول أنّ اللغة العربيّة في ظلّ النظريات التربويّة الحديثة كانت محلّ التجريب ، ولولا هذه التجارب لما استطعنا اكتشاف العيوب ، رغم أنّ جلّ النظريات مستوردة من الغرب ، إلّا أنّ العمل على تطوير مناهج وأساليب وطرق تعليم اللغة العربيّة رافقتها بحوث مستمرة وخاصة أنّ قطاع التعليم يعتبر من القطاعات الحساسة كونه يقوم بإعداد الإطارات ، فقديمًا كان الاستعمار يشنّ حروبه الفكرية للقضاء على مراكز العلم ، ويحاول يشنّ الوسائل إجهاض العلم والتعليم بالقضاء على المدارس القرآنية و تشتيت صوت الشعب عن طريق حلّ الأحزاب والجرائد لأنّه ليس من صالحه أن يكون الشعب واعياً بالظروف المحيطة به ، بالمقابل لولا الحروب الفكرية اليوم والتي يشنها الغرب على اللغة العربيّة والإسلام لما كان لنا أن ندق ناقوس الخطر عندما أحسنا أن الآخر يريد أن يبيث سمومه في عقول أطفالنا وشبابنا ، لذلك يجب أن نحذر من الثورة التكنولوجية التي تدفقت بشكل غزير إلى المجتمع العربيّ ، ويجب أن نزرع في نفوس أبنائنا الوعي لنعيد للغة العربيّة المجد الخالص من الشوائب ، وندافع عن الدين الإسلاميّ المقدّس مهما واجهتنا تحديات الفكري الغربي .



قائمة المصادر والمراجع :

- ١ - ضياء الدين زاهر ، اللغة العربية ومستقبل الهوية " التّعليم نموذجًا " ، الدّراسات الإسكندرية سلسلة أوراق العدد ٢٤ ، مكتبة الإسكندرية .
- ٢ - بدوي محمود الشّيخ ، الهوية ، ط ١ (٢٠٠٩) ، دار الأندلس الجديدة للنّشر والتّوزيع .
- ٣ - د. محمود رشدي خاطر ، د. يوسف الحمادي ، محمد عزّت عبد الموجود ، د. رشدي أحمد طعيمة ، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتّربية الدّينيّة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة ، ط ٧ (١٩٩٨ م) مؤسسة الكتب الجامعيّة الكويت .
- ٤ - د. إيميل يعقوب مقتطفات من مجلة الهلال المصرية ، مقابلة جبران خليل جبران ، المصدر د. إيميل يعقوب ، منشورات جروس برس ، ط ١ (١٩٨٥) .
- ٥ - د. أحمد بن محمد الضبيّب ، ط ١ (١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م) ، مكتبة الملك فهد للنّشر والتّوزيع .
- ٦ - الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة ، ج ١ .
- ٧ - عماد عبد الرحيم الزغول ، نظريات التّعلم ، ط ١ (٢٠١٠) ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع .
- ٨ - د. كفاح يحيى صالح العسكري ، د. محمود سعود صغير الشمري ، علي محمد العبيدي ، ط ١ (٢٠١٢) دار النشر تموز .
- ٩ - مر. د. عطية محمود هنا ، نظريات التّعلم ، تر: علي حسين حجاج ، سلسلة كتب ثقافية شهرية ، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .
- ١٠ - د. عماد عبد الرحيم زغول ، نظريات التّعلم ، ط ١ ، (٢٠١٠) ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع .
- ١١ - د. سعد علي زاير وإيماهم اسماعيل عايز ، ط ١ (٢٠١٤ ، ١٤٣٥ هـ) دار الصفاء للنّشر والتّوزيع - عمان .
- ١٢ - د. محمد سليم محمد ، منهج تدريس اللّغة . د. ط .
- ١٣ - د. هدى مصطفى عبد الرحمن ، طبعة ٢٠١٨ م ، دار الجديد للنّشر والتّوزيع .



الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعملية لتدريس الطب باللغة العربية

د. ناصر بن حماد بن هلال العزري - وزارة الصحة - سلطنة عمان

Email: dralazri@yahoo.com

الملخص: (باللغة العربية)

الحديث عن تدريس الطب باللغة العربية ليس جديداً، ويسعى هذا البحث الموجز إلى إثراء النقاش من خلال المستجدات المعرفية، العلمية والعملية، التي تدعم ضرورة تبني اللغة العربية لتدريس الطب في البلاد العربية وذلك من خلال أربعة مباحث تغطي الأبعاد السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعملية. في الأبعاد السياسية يتناول البحث قضايا السيادة الوطنية والأمن اللغوي، بينما في الأبعاد الاقتصادية يوضح دور اللغة في التنمية والقيمة المضافة التي يحققها تدريس الطب باللغة العربية، وفي الأبعاد الاجتماعية يؤكد البحث دور اللغة في اتساق النموذج المعرفي في المجتمع وتحقيق هدف الصحة للجميع، وأخيراً تغطي الأبعاد العملية الآثار المترتبة على تبني اللغة العربية لتدريس الطب على طالب الطب وممارسه والنظام الصحي والمريض.

الكلمات المفتاحية: الطب، التعليم الطبي، العلوم الصحية، اللغة العربية، التعريب

Abstract :(English)

Discussing Arabic language as a medium for teaching medicine is not a new topic. This paper attempts to enrich the discussion through advances that further support the call for teaching medicine in Arabic via four aspects: political, economic, social and practical ones. Political aspects discuss national sovereignty and linguistic security issues. Economic aspects cover the role of national language in economic development and added value. Social aspects review the effect of language on worldview of the users and its role in accomplishing the health for all goal. Furthermore, practical aspects deliberate on the impact of Arabic as a medium for teaching on medical students, practitioners, healthcare systems and patients.

Keywords: Medicine, Medical Education, Health Sciences, Arabic Language, Arabization



اللغة خصيصة من خصائص الإنسان والحضارة الإنسانية، ولطالما كانت مركزية اللغة في حياة الإنسان شغلا شاعلا للأفراد والجماعات، ومنذ أن شرف الله جل وعلا اللغة العربية لتكون لغة القرآن العظيم والدين الإسلامي الخالد، أخذت هذه اللغة أبعادا محورية ليس في حياة العربي فحسب بل في حياة كل مسلم في مشارق الأرض ومغاربها، فكانت اللغة العربية هي وعاء الحضارة الإسلامية أينما وجد المسلم وكان.

ولئن كنا نعيش مرحلة تراجع فيها اللغة العربية عن عرشها الذي توجت به، فإنما مرد ذلك في المقام الأول إلى الوهن الذي تعيشه الأمة الإسلامية، فإن قوة اللغة العربية وضعفها في واقعنا المعاصر مرتبط ليس بعوامل ذاتية متعلقة باللغة وإنما بعوامل خارجية عنها، ومن أهمها عاملين اثنين هما الضعف الحضاري العام للأمة، وموقف أهل اللغة ومجتمعاتها منها.^{٢٧}

ولما كان الطب والتطبيب صنعة اجتماعية، فإنه يتلبس بلباس الواقع الاجتماعي، ويتمثل بمظاهره ومعطياته، حسننها وسيئها، جميلها وقبيحها. وحيث أن حاجة الناس إلى التطبيب والعلاج مما تعم به البلوى ولا يكاد يسلم إنسان من تلك الحاجة، فإن تمظهر الواقع الاجتماعي والحضاري لمجتمع ما يظهر واضحا جليا في آلة الطب وصنعتة، وفي مؤسساته وكوادره في العصر الحديث.

وليس أمر اللغة بمستحدث، فإن العلوم التجريبية كانت جديدة على الثقافة العربية ولغتها في بداية الحضارة الإسلامية، وجُلُّ المعرفة الطبية -في البدايات- كان مستوردا من ثقافات أخرى كالثقافة الفارسية واليونانية وغيرها، وكما يقول الخوارزمي في كتابه (مفاتيح العلوم) متحدثا عن مؤلفات معاصريه: "إن اللغوي المبرز في الأدب إذا تأمل كتابا من الكتب التي صنفت في العلوم والحكمة، ولم يكن شد صدرا من تلك الصناعة، لم يفهم شيئا منه وكان كالأمي الأغتم عند نظره فيها".^{٢٨}

وهذا الطبيب ابن الذهبي الأزدي العماني يقول في مقدمة مؤلفه المعجمي (كتاب الماء) واصفا أطباء عصره في القرن الرابع الهجري: "وأردته نافعا لمن سمت به همته، من غير الأطباء، إلى أن يتعرف صنعة الطب... ومسعفا للطبيب الراغب في تعريب لسانه ولو ازم صنعتة وآلات مهنته.

فقد بلغنا عن أطباء عصرنا ومتطبيبيه، وصيادلته وعطاريه وأهل الجراحة والتشريح والكحالين، وما بلغنا من خروجهم على لغة العرب وتفضيلهم لكلام العجم، يتمادحون بذلك فيما بينهم، ويغمضون فيه أمام مرضاهم، إظهارا لقدرة لا تستحق الإظهار وعجمة لا تستوجب الافتخار، فجهدت جهدي أن أعيد الأعجمي من لفظ الأطباء إلى رسوم لسان العرب".^{٢٩}

وما أشبه الليلة بالبارحة، وما أشد الارتكاس! فبعد بزوغ فجر الحضارة الإسلامية، وتمكن اللغة العربية من بسط فضلها في عموم المعارف والعلوم، فإن الناظر في اللغة المستخدمة في مؤسساتنا الصحية وكوادرنا الطبية في بلادنا العربية الآن لا يجد بداً إلا أن يتمثل قول الشاعر:

ولكن الفتى العربي فيها :: غريب الوجه واليد واللسان

^{٢٧} الودغيري، ٢٠١٩، ص ٩-١٠

^{٢٨} الخوارزمي، ١٩٩١، ص ١١

^{٢٩} الأزدي، ١٩٩٦، ص ٣١



بل الأشد والأثقل أن مستخدم اللغة العربية، فصحي كانت أم عامية، في مجال الطب لربما نظر إليه على أنه "منحرف لغوي" كما يعبر عنه الباحث محمود الذواودي^{٢٠} وما أصعب أن يعيش الإنسان غريبا في بلده وبين قومه لا شيء إلا لأنه يتحدث بلسان عربي مبين!

وهذا البحث الموجز ما هو إلا مساهمة يسيرة في إظهار أهمية تبني اللغة العربية في المجالات الصحية والطبية من خلال عرض الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعملية لتدريس الطب باللغة العربية عبر مباحث أربعة تتناول كلا من هذه الأبعاد. ولم أقصد إغفال الأبعاد الأخرى -مثل البعد الديني والبعد الثقافي- أو التقليل من أهميتها، لكن الباحثين أفاضوا فيها واستفاضوا، فارتأيت التركيز على غيرها من باب التكامل بينها لا التفاضل. كذلك، لم أقصد إغفال الملاحظات أو الانتقادات التي وجهت لعملية التعريب لكنها ليست محور حديثي هنا فلم أشأ إدراجها مع الاعتراف بأهمية النظر إلى هذه التحديات ومعالجتها. كما لا أدعي الإحاطة بالأبعاد التي طرحتها هنا وإنما أوردت أمثلة لتوضيح المقصود منها، ولربما يلاحظ البعض غلبة المراجع الأجنبية في هذا البحث، وما ذلك إلا لعجز الباحث عن الحصول على دراسات عربية في المواضيع محل النظر، والله وحده أسأله التوفيق والسداد.

المبحث الأول: الأبعاد السياسية لتدريس الطب باللغة العربية

يلعب البعد السياسي عاملا مهما في جوانب الحياة المعاصرة، لأسباب متعددة ليس أقلها سيطرة مفهوم الدولة الحديثة على كافة مناحي الحياة وجوانبها، وإحكامها السيطرة -إلى حد كبير- على تنظيم مرافق المجتمع ونشاطات أفراده. ولا يخفى على أحد الجهود الكبيرة التي يبذلها أفراد ومؤسسات عدة خلال العقود الماضية لإعادة اللغة العربية إلى مجال الطب والعلوم الصحية، ولعلي لا أبالغ بزعمي هنا أن العامل الأكبر الذي افتقدته هذه المحاولات تمثل في غياب البعد السياسي عن دعم التطبيق العملي لهذه المحاولات وإنزالها على أرض الواقع.

والبعد السياسي المقصود هنا تمثله الإرادة السياسية الواعية على المستوى الوطني وكذلك على المستوى الجمعي للدول العربية، لأن الإرادة السياسية الوطنية تبقى محدودة ولربما عجزت عن مواجهة التحديات والقوى المضادة، داخليا وخارجيا، المستفيدة من استمرار الهيمنة اللغوية الأجنبية لما يرتبط بها من مصالح سياسية واقتصادية استعمارية في البلاد العربية. وسأركز حديثي هنا حول البعد السياسي في مطلبين اثنين: اللغة بوصفها عنصر من عناصر السيادة الوطنية، والأمن اللغوي للدول العربية.

المطلب الأول: اللغة والسيادة الوطنية

السيادة الوطنية ركن مهم في قيام الدولة بمفهومها الحديث، وتعتبر كثير من الدول عن هذه السيادة في أنظمتها الأساسية الدستورية بتأكيد هويتها وانتماءاتها ومقوماتها التي تمايزها عن غيرها، ومن ذلك اعتماد اللغة الأم باعتبارها لغة الوطن والمواطن تأكيدا لهوية الدولة واستقلالها، حيث أن "استعمال اللغة الرسمية في كل الشؤون الإدارية والاقتصادية ركن ضروري من أركان بناء الدولة القائمة بذاتها، المستقلة بنفسها وقرارها، المتحررة من التبعية الخارجية"^{٢١}.

ولنا أن ننظر إلى الماضي القريب كيف أن الاستعمار العسكري لم يكتفِ بوجوده وسيطرته الميدانية، بل أنه سعى جاهدا إلى الاستعمار اللغوي أيضا ليضمن بقاء الشعوب المستعمرة على ولائه، وحتى بعد زوال الاستعمار بقيت أذناؤه

^{٢٠} الذواودي، ٢٠١١، ص ٥١

^{٢١} الودغيري، ٢٠١٩، ص ٥٧



الاستعمارية ومن بينها الاستعمار اللغوي ماثلة في كثير من البلاد ومنها الدول العربية، وإننا نرى كيف أن كليات الطب في الدول العربية تدرس العلوم الصحية بلغات المستعمرين، مما ينفى دعوى عالمية أي لغة أجنبية في تعليم الطب.

وقد تنبعت كثير من الدول إلى الدور الاستعماري والاستعمار الجديد في محاولة الهيمنة الثقافية على الشعوب ومقدراتها لأسباب سياسية واقتصادية في المقام الأول.^{٣٢} وبدأت "اللغات الاستعمارية" في الهبوط في كثير من الدول،^{٣٣} بل واعتمدت كثير من الدول التي تدرس الطب بلغة أجنبية أو تستخدم لغة أجنبية موازية للغة الأم امتحانات للخريجين للتأكد من مكنتهم اللغوية في اللغة الوطنية.

وهنا يحق لنا أن نتساءل أما أن تصبح اللغة العربية "اللغة الأولى والرسمية والدستورية بشكل فعلي وعملي، سيدة في مجالها الجغرافي لا تقوم مقامها ولا تحتل مكانها أية لغة أجنبية، أو تنافسها على موقع من المواقع أو قطاع من القطاعات العامة أو الخاصة، أو تزامنها وتضايقها فيه وتؤخرها إلى مرتبة ثانية أو ثالثة بعدها؟ فاللغة الوطنية الرسمية جزء لا يتجزأ من سيادة المجتمع أو الدولة التي تستخدمها"^{٣٤} ولا ريب أن مشروع التعريب مشروع وطني لن يقوم إلا بالتكامل بين جميع القطاعات والمؤسسات المعنية، وهذا ما يتطلب إرادة سياسية نافذة تخرج به من حيز التنظير إلى حيز التطبيق.

المطلب الثاني: الأمن اللغوي

المعرفة ثروة باهظة الثمن ولا يمكن تحقيق الأمن المجتمعي إلا باستنبتها وامتلاكها لا باستيرادها ولا استعارتها.^{٣٥} ولعل أقرب مثال -وما زلنا نعايشه- هو جائحة كوفيد-١٩ وكيف أصبحت الدول المستهلكة للمنتجات العلمية تحت رحمة الدول المنتجة، إذ لم تستطع هذه الدول المستهلكة أن تنتج دواءها ولا طعوماتها، ولم تستطع مستقلة إدارة مواردها ولا توفير احتياجاتها لمواجهة الجائحة وحفظ أمن شعوبها وصحتها.

ومما لا شك فيه أن اللغة وعاء المعرفة، تساهم في إنتاجها وجودتها وتوزيعها وانتشارها وتطويرها، ومن هنا نفهم كيف أن اللغة الأجنبية قد تكون مناسبة لفترة بسيطة وحيز معرفي محدود، ولكنها معرفة غير متجذرة وقطعا تعجز عن التوسع الزماني والشعبي ولا يكون الحل لمعرفة واسعة إلا بتوطين المعرفة عبر لغة مشتركة بين أفراد المجتمع يستطيعون بها التواصل فيما بينهم، ومد جسور المعرفة رأسيا وأفقيا في مجتمعهم بدلا من أن تكون معرفة نخبوية محصورة في مجموعة أفراد يعجز عنها الآخرون، وهو ما يظهر جليا خصوصا في أوقات الأزمات التي تتطلب تكاتفا مجتمعيًا ومشاركة شعبية واسعة بين أطياف المجتمع كما حدث خلال جائحة كوفيد-١٩.

أضف إلى ذلك أهمية اللغة في وحدة الصف والتماسك والتلاحم بين أبناء المجتمع وأفراده، وإلى تعزيز الانتماء الحضاري والثقافي من خلال تشكيل الفكر والوعي المشترك بين أبناء المجتمع. والمتأمل في العلاقات بين الشعوب يجد أن "أفضل السبل لقتل لغة ما هو تعليم لغة أخرى. [...] و"الإبادة اللغوية الجماعية" أي محو اللغات، وسيلة من الوسائل الأساسية في الإبادة العرقية، أي ذلك النوع من الاجتثاث الثقافي للشعوب التي اتبعتها جميع عمليات الاستعمار في الماضي"^{٣٦}.

^{٣٢} Al-Issa, 2006

^{٣٣} Maher, 1987

^{٣٤} الودغيري، ٢٠١٩، ص ٦١

^{٣٥} الودغيري، ٢٠١٩، ص ٧٧

^{٣٦} بروتون، ٢٠١٦، ص ٧٧



وليس هذا الإقصاء اللغوي للغات المحلية في كثير من الدول إلا وسيلة لخلخلة الانتماء الحضاري والثقافي وصنع طبقية لغوية في داخل المجتمع تهدد وحدته ولحمته واستقراره. لصالح قوى لها مصالحها التي تسعى إليها.

ولا يخفى أيضا أن هناك قدر كبير من الشد في العلاقة بين اللغة الإنجليزية من جهة وبين اللغة العربية والموروث الثقافي والحضاري في البلاد العربية من جهة أخرى،^{٣٧} فقد وجدت دراسة بحثية على طلاب جامعيين في دولة الإمارات العربية المتحدة أنهم يرون التعليم بلغة أجنبية يتباين مع الانتماء الثقافي والاجتماعي المفترض منهم في مجتمعهم، كما أن التعلم باللغة العربية يدعم هذا الانتماء والهوية الوطنية. وأرجع الباحث جزءا من ذلك إلى ما تمثله لغة التدريس من أجندة مخفية.^{٣٨} كما أن اللغة الإنجليزية أصبحت وسيلة للهيمنة وفرض السيادة والاستعمار الثقافي.^{٣٩} ولذلك، فإن تهميش اللغة الأم لصالح لغة أجنبية عابرة للحدود يسهم في فقدان الهوية الوطنية بدلا من تعزيزها،^{٤٠} ولا بد من منظومة تعزز الأمن الثقافي موازية لمنظومة استخدام اللغة الإنجليزية في الدول غير الناطقة بها.

المبحث الثاني: الأبعاد الاقتصادية لتدريس الطب باللغة العربية

من المعروف أن موجة العولمة التي تجتاح العالم هي ذات أصول اقتصادية وتجارية،^{٤١} وتمثل العولمة اجتياح وإخفاء للخصوصيات وسيادة لنمط معين على حساب الأنماط البديلة المقابلة، ولا بد لهذه العولمة من وسيلة لغوية للتواصل المشترك، ولذلك فإن اللغة التي تتبناها لا تخلو من أجندة سياسية واقتصادية ظاهرة أو مخفية تدعم نشاط العولمة وتعززها. وفي هذا المبحث حول الأبعاد الاقتصادية لتدريس الطب باللغة العربية سوف أركز على مطلبين أساسيين: اللغة ودورها في التنمية، والقيمة المضافة لاستخدام اللغة العربية في تدريس الطب.

المطلب الأول: اللغة والتنمية

لا يختلف اثنان على أن التعليم بمفهومه الحديث أصبح مفتاح التنمية المعاصرة، والتعليم إن لم يكن متاحا لجميع المواطنين على قدم المساواة فإنه بدلا من أن يكون مفتاحا للتنمية يكون مدعاة للتطبيقية والتفاوت الاجتماعي وزيادة الفجوة الاقتصادية والاجتماعية بين أفراد المجتمع، ولا يمكن إتاحة التعليم للجميع على قدم المساواة إن لم تكن أدواته الفاعلة هي اللغة الأم التي يتقنها كل المواطنين.

إن التنمية عملية تشاركية لا يمكن تحقيقها إلا بتعاون قطاع واسع جدا من المجتمع، ولا يمكن تحقيق هذا التعاون إلا عبر لغة مشتركة تفاعلية بين أبناء المجتمع، ولا يخفى ارتباط التنمية بالتعليم والصحة، وكلاهما لا تقوم قائمته إلا بتوطين اللغة المحلية لأنها اللغة التي تتيح مشاركة الجميع في البناء والتقدم. وفي المقابل، فإن الدفع بأن اللغة الإنجليزية توفر فرصا أكثر للتنمية والتطوير والشاركة الاقتصادية لا تسنده أي أدلة أو دراسات موضوعية،^{٤٢} فالكثير من دول العالم استطاعت أن تقطع شوطا كبيرا في التنمية الشعبية دونما حاجة للتخلي عن لغتها المحلية، بل كانت هذه اللغة عاملا محفزا لتسريع عجلة التطوير والتحديث فيها بمشاركة شعبية واسعة.

^{٣٧} Weber, 2011

^{٣٨} Karmani, 2010

^{٣٩} Jiang, 2011.

^{٤٠} Al-Issa,

^{٤١} الودغيري، ٢٠١٩، ص ٢٢

^{٤٢} Al-Bakri, 2013



المطلب الثاني: القيمة المضافة لاستخدام اللغة العربية

إن اللغة الأجنبية لا تُستورد لوحدها بل يستورد معها رأس المال البشري المرتبط بها، وتستورد معها منتجاتها المعرفية والثقافية والفنية والقيمية، واستخدام اللغة الأجنبية يرافقه نشاط اقتصادي ضخم يتمثل في توفير متحدثي اللغة الأجنبية ومدرسيها وتأليف واستيراد وطباعة وترجمة وتدقيق لغوي لكثير من المواد التعليمية والعلمية والعملية المتعلقة باللغة الأجنبية على مستوى المدارس في التعليم الأساسي وعلى مستوى الكليات والجامعات في التعليم العالي.^{٤٣} ولذلك، فإن التكلفة الاقتصادية لتعليم الطب بلغة أجنبية أكبر بكثير منها لتعليمه باللغة الأم، والتكلفة الاقتصادية لتعليم شعب بأكمله وتنقيفه صحيا عن طريق استيراد المعرفة معلبة في لغتها الأصلية باهظة جدا.

وفي المقابل، فإن توطين دراسة الطب -و الطب مما لا تستغني عنه دولة من الدول- من شأنه أن ينقل هذا النشاط الاقتصادي من كونه نشاطا مستوردا ذا قيمة مفقودة إلى أن يكون نشاطا منتجا محليا ذا قيمة مضافة حيث تصبح كل هذه النشاطات الاقتصادية المرتبطة بالتعليم والتدريس الطبي رافدا للاقتصاد الوطني في داخل الوطن، حيث تصبح كل هذه النشاطات رأس مال، بشري ومادي، يعاد تدويره واستثماره في المجتمع، مما يجعل التكلفة الاقتصادية للتعليم باللغة العربية أقل وأجدي حتى من منظور اقتصادي بحت، وهنا علينا أن نختار بين أن نكون سوقا مفتوحة للاستهلاك اللغوي أو مصانع للإنتاج والإبداع والاستثمار في لغتنا العربية.

المبحث الثالث: الأبعاد الاجتماعية لتدريس الطب باللغة العربية

المعرفة التخصصية التي تبقى حبيسة نخبة محدودة لا يكتب لها التطور والتوسع والنمو، إذ أن من طبيعة المعرفة الحية أن تنمو وتتطور عبر انتشارها التدريجي، فهي وإن بدأت تخصصية محدودة إلا أنها تكتسب انتشارا تدريجيا يجعلها معرفة عامة بينما يلجأ متخصصوها إلى تطوير نسقهم العلمي بمعرفة جديدة مولدة، وهذه العملية المتجددة لا تتحقق إلا بتوطين اللغة ليسهل انتشار المعرفة التخصصية وتداولها مجتمعيا. وهنا أتناول في مطلبين عاملين اجتماعيين يدعمان الحاجة إلى تدريس الطب باللغة العربية، وهما: اتساق النموذج المعرفي، وتحقيق هدف الصحة للجميع.

المطلب الأول: اتساق النموذج المعرفي

إن اللغة أبعد ما تكون أن ينظر إليها على أنها مجرد أداة لنقل المعلومات والمعرفة، حيث لا يمكن إغفال دور اللغة في تشكيل وتصور وتحقيق رؤية العالم لمجتمع ما، وهذه الرؤية أساسية في تأطير العلم وصبغه بالمعايير الأخلاقية والإنسانية للمجتمع، فالعلم التجريبي (ومن ضمنه الطب) ليست مهمته توليد القيم أو فرض القيود على المعرفة التجريبية، وإنما تفسير العالم.^{٤٤}

كما أن اللغة المشتركة تستطيع إنزال المعرفة من سماء التخصص إلى أرض العامة، وتجنيس العلوم التجريبية بإضفاء الصبغات التجميلية على المعرفة المستوردة (مقابل توطينها بتأصيلها من خلال الخصائص الثقافية للمجتمع) ليس ذي جدوى لأنه في النهاية يفضي إلى عدم ملائمة مع النظرة الكونية والمعاني اللغوية والتجربة الحياتية لأفراد المجتمع وللطلاب.^{٤٥} ولذا، يبقى خيار استخدام اللغة الأجنبية بديلا أساسا عن لغتنا الأم خيارا قاصرا لا يمكنه بناء نموذج معرفي

^{٤٣} Al-Issa, 2006

^{٤٤} المسيري، ٢٠١٠، ص ٧

^{٤٥} Baker, 1995



متكامل مع المجتمع إلا إذا تشرب المجتمع بأسره هذه اللغة الأجنبية وأصبحت لغته التي يحيا بها، وهو ما لا يمكن تصوره واقعا!

المطلب الثاني: تحقيق هدف الصحة للجميع

يعتبر هدف "الصحة للجميع" من الأهداف الرئيسية لمنظمة الصحة العالمية والتي أقرتها الدول الأعضاء في المنظمة، وعملت المنظمة مع الدول وعلى مدى سنوات لوضع استراتيجيات تحقق هذا الهدف، كما أكدت الأمم المتحدة على ذات الهدف ضمن أهدافها المعلنة للتنمية المستدامة. ولا ريب أن تحقيق مثل هذا الهدف لا يتم إلا من خلال تعميم رأس المال المعرفي في المجتمع مما يساهم في تعزيز مفهوم الصحة وبمشاركة قطاع واسع جدا من المجتمع، وهو ما يصعب -إن لم يستحل- تحقيقه في ظل غياب لغة تواصل مشتركة بين المجتمع والعاملين في القطاع الصحي.

ونذكر اليوم أن هناك حاجة لمعرفة ودراسة ومواءمة أساليب التواصل والخطاب مع المجتمعات تبعا لخصائصها اللغوية والثقافية، وهذا ما نفتقد الدراسات العلمية حوله في البلاد العربية خصوصا.^{٤٦} ويؤكد ميرز، من واقع تجربته العملية، أن بناء مهارات التواصل لطلاب الطب مع المجتمع في بريطانيا تختلف عنها في دولة عربية مثل الإمارات العربية المتحدة،^{٤٧} حيث أنها عملية تحفها تحديات ثقافية واجتماعية ودينية وقانونية مرتبطة بكل مجتمع على حدة، ولا يمكن تعميم هذه المهارات واعتبارها مهارات عامة تنطبق على كل طلاب الطب أينما كانوا. كما وجد أحد الباحثين الإماراتيين أن الرسالة المقصودة التي توجه باللغة الإنجليزية لا تصل بالمعنى المطلوب إلى العرب الموجهة إليهم في الكتابات الطبية، وخصوصا أن كثيرا من المصطلحات المستخدمة ذات أصول إغريقية وليست إنجليزية.^{٤٨}

المبحث الرابع: الأبعاد العملية لتدريس الطب باللغة العربية

كما رأينا أعلاه، فإن اللغة ليست مجرد كلمات دلالية بل تختزن الرؤية الكونية وصورة الحياة لمستخدميها.^{٤٩} ولهذا، فإن اللغة المستخدمة أبعادا عملية تطبيقية تمس كافة أطراف التواصل. وعند الحديث عن تدريس الطب باللغة العربية، فإن الأبعاد العملية ترتبط بأطراف متعددة في المجتمع، وهو ما سأناقشه في أربعة مطالب مختصرة تتعلق بالأبعاد العملية لاستخدام اللغة العربية لكل من طالب الطب، وممارس المهنة، والنظام الصحي، والمريض.

المطلب الأول: طالب الطب

الطب مجال تخصصي معقد علميا وعمليا، يلجّه طالب الطب بعد سنوات المدرسة وكأنه يدخل عالما جديدا وثقافة غريبة وكونا مجهولا، ليبدأ رحلة مضنية من اكتساب العلم والمعرفة وتطبيقاتها، وهو في هذا أشد ما يكون إلى ما يبسر له سبيله ويخفف عنه التحديات التي تواجهه كما وكيفا، وإذا بأكبر التحديات التي تواجهه منذ البداية وتستمر معه لاحقا هو تحدي اللغة الأجنبية التي تفرض عليه في دراسته للطب، فالتعلم بلغة أجنبية عملية مجهدة ذهنيا للطالب،^{٥٠} وتكتنفها الكثير من التحديات.

^{٤٦} Feghali, 1997

^{٤٧} Mirza, 2010

^{٤٨} Khuweilah, 2006

^{٤٩} Baker, 1995

^{٥٠} Troudi, 2009



ومن المعلوم أن فهم واستيعاب الكلمات والجمل اللغوية عملية معقدة ومتفاوتة بين الأشخاص،^{٥١} وتعلم البالغين لغة أجنبية يرتبط بعوامل نفسية واجتماعية كثيرة مثل القدرة التحليلية للشخص، والذاكرة، والمهارات الحركية اللسانية، والدافعية للتعلم، ومحيط الشخص، وممارسته للغة وغيرها.^{٥٢} كما أن تعلم الطب بلغة أجنبية مكلف جهدا ووقتا بسبب حاجة المتعلم إلى عدة عمليات مركبة تتضمن:^{٥٣}

- ١- فهم اللغة العامة
 - ٢- فهم المادة العلمية بمصطلحاتها المركبة
 - ٣- ترجمة ذهنية لتحويل المادة المدروسة إلى اللغة الأم
- بالإضافة إلى ذلك، فإن طريقة التعلم بلغة أجنبية تكون ضيقة ومحصورة في مهارات محددة مثل التركيز على الحفظ والتركيز على المهام المطلوبة دون التوسع فيها.^{٥٤} كما أن الصعوبات تواجه طالب الطب في الكتابة والتحدث بلغة أجنبية عنه، وتؤثر على مستوى تحصيله الأكاديمي مهما حاولنا التخفيف من آثار عدم إتقان اللغة الأجنبية في تقييمهم لأداء الطالب.^{٥٥} ولا يخفى حاجة طالب الطب إلى نقاش الحالات المرضية مع أساتذته، إلا أن ضعف التمكن اللغوي عند دراسة الطب بلغة أجنبية يحد من القدرة على النقاش والتعمق فيه.^{٥٦}

وفي دراسات منشورة أجريت في عدد من دول الخليج العربية، وجد الباحثون تأثيرا لتدريس الطب بلغة أجنبية، ففي جامعة الملك عبدالعزيز، وجد الباحثون علاقة طردية بين مستوى الطالب في اللغة الإنجليزية في المدرسة ومستوى أدائه الأكاديمي في كلية الطب، وخصوصا في العلوم الأساسية.^{٥٧} وكذلك في دراسة على طلاب الطب في جامعة السلطان قابوس وجد الباحثون علاقة طردية بين ضعف الأداء ومستوى تمكن الطالب من اللغة الإنجليزية.^{٥٨} كما أن عدم تمكن الطالب من اللغة الإنجليزية كان عائقا في فهم المحتوى وسببا في ضعف الأداء لدى طلاب الطب في البحرين.^{٥٩}

إن عائق اللغة الأجنبية قد يكون سببا في نفور الكثيرين من التخصصات العلمية ومنها الطب، ففي دراسة على طلاب في المستوى الجامعي في سلطنة عمان، وجدت الباحثة أن التعلم باللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية يؤثر سلبا على تجربتهم التعليمية وعلى جودة تحصيلهم.^{٦٠} إن طالب الطب يحتاج إلى عملية فكرية وذهنية معقدة يلم بها الشتات اللغوي المكتسب من عدة مواد في الحقل الطبي، وتشتيت جهده عند استخدام لغة أجنبية يفقده وقتا وجهدا كان الأولى أن يستغل في تنمية ملكات وإبداع طالب الطب، وتقليص زمن العملية التعليمية وتوجيهها لما هو أجدى وأنفع.

المطلب الثاني: ممارس المهنة

إن طالب الطب اليوم هو الممارس للمهنة غدا، والممارس لا يعيش في جزيرة معزولة عن محيطه، بل هو جزء من المجتمع، يؤثر ويتأثر بما حوله، واستخدامه المحدود للغة أجنبية لا يعني أنه يعيشها في حياته اليومية، بل لربما يعيش

^{٥١} Scovel, 2009, P68

^{٥٢} Steinberg, 2006, P123

^{٥٣} الودغيري، ٢٠١٩، ص ٧٣

^{٥٤} Rischardson, 1994

^{٥٥} Manzar, 1999

^{٥٦} Connolly, 1999

^{٥٧} Alfayez, 1990

^{٥٨} Hassan, 1995

^{٥٩} Hayes, 2011

^{٦٠} Al-Bakri, 2013



حالة من الفصام اللغوي بين حياته العملية وحياته المجتمعية وهو ما يعني أنه قد يأخذ وقتاً لفهم مجتمعه وطبيعته وكيفية التفاعل معه، كما أنه قد يحتاج إلى مزيد جهد ليوصل معلوماته إلى مريضه ومن حوله

بالإضافة إلى ذلك، وتأكيداً على دور اللغة في بناء التصور ورؤية العالم، فإن طالب الطب الذي يتعلم بلغة أجنبية يُبنى لديه تصور ونمط تفكير مختلف عن طريقة تفكير مريضه الذي يستخدم لغة أخرى، مما يؤدي إلى فجوة في التواصل بين الطرفين في الممارسة الطبية. ويدرك الجميع أن توطيد العلاقة بين الممارس والمريض جزء لا يتجزأ من العملية العلاجية، وفي مراجعة موسعة للأدبيات الطبية، وجد الباحثون أن اللغة المشتركة بين الممارس والمريض ذات أثر كبير في بناء العلاقة بينهما.^{٦١}

ويمتد التأثير السلبي إلى الممارس ذاته في مستقبله المهني، حيث وجد أن اللغة الأجنبية قد تصبح عائقاً في طريق الدراسة والتخصص بل وحتى التوظيف،^{٦٢} كما أن اللغة الأجنبية تشكل تحدياً للباحثين في كتابة أبحاثهم ونشرها، وتحدياً أكبر في التحدث في المؤتمرات العلمية،^{٦٣} ولربما يفسر هذا -جزئياً- تأخر المجال البحثي في أكثر الدول العربية إن لم يكن كلها. بل وقد يؤثر التعلم بلغة أجنبية على جودة الأداء والرغبة في التعلم المستمر وخصوصاً في مجال متطور فيه الجديد يوميا مثل المجال الطبي، حيث وجدت الدراسات أن الدافعية للاستمرار في تعلم العلوم مرتبطة طردياً بالتمكن اللغوي، وتقل عند دراسة العلوم بلغة أجنبية.^{٦٤}

المطلب الثالث: النظام الصحي

العمل الطبي في الدولة الحديثة يتم من خلال نظام صحي يوفر الخدمة الطبية في مؤسسات صحية نظامية تتطلب موارد بشرية ومادية لتقوم بعملها بكفاءة، وترشيد هذه الموارد وتوجيهها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعاون الذي تبديه أطراف العلاقة في العمل الصحي من مقدمي الخدمة والمستفيدين منها، وهذا التعاون لا يتم إلا من خلال تواصل يجمعهم ويربطهم باقتدار لتوجه عمليات الوصول إلى الخدمة الصحية وثقة المستخدم والأخطاء الطبية والاستخدام غير المناسب للموارد والعلاجات، والتواصل هنا ليس فقط لعدم القدرة على التحدث بذات اللغة بل يشمل أيضاً حالة انعدام الفهم المشترك والتواصل الفاعل.^{٦٥}

واللغة المستوردة إن لم تكن متجانسة مع طبيعة النسق السياسي والاجتماعي للمجتمع لربما خلقت فجوة وفصاما بين النظام الصحي والمريض من جانبيين مهمين: التباين مع النسق الاجتماعي، والتأثير السلبي على رضا المستفيدين. فعندما ننظر إلى لغة النظام الصحي السائدة اليوم فإنه يغلب عليها رؤية اقتصادية مادية مستوردة تنظر إلى المريض على أنه زبون أو عميل، والنظام الصحي على أنه صناعة، والمستشفى مركز تجاري، والطبيب بائع، والصحة استثمار، وهكذا.^{٦٦} وهو ما لا يتسق وطبيعة النظام الاجتماعي في بلادنا العربية، كما أن اختلاف اللغة بين المريض والطبيب يؤدي إلى إضعاف رضا المستفيدين وجعل تجربتهم أسوأ في المؤسسات الصحية،^{٦٧} مما يؤثر سلباً على النظام الصحي ويؤدي إلى هدر المزيد من الموارد الشحيحة فيه أصلاً.

^{٦١} Ferguson, 2002

^{٦٢} Huijskens, 2010

^{٦٣} Pe´rez-Llantada, 2011

^{٦٤} Kiraz, 2010

^{٦٥} Anderson, 2003

^{٦٦} Parse, 2000

^{٦٧} Ferguson, 2002



كما لا يفوتنا أن اللغة ناقل ثقافي قوي جدا، يمكنه أن ينقل الثقافة الصحية من المجتمع الطبي العلمي الضيق إلى المجتمع الواسع.^{٦٨} وتعلم العلوم التجريبية والمصطلحات العلمية بلغة أجنبية يساعد على التواصل مع المتحدثين بتلك اللغة الأجنبية وفهمهم، ولكنه لا يساعد بذات القدر على التواصل مع متحدثي اللغة الأم وإدراك احتياجاتهم.^{٦٩} ولذا يبقى توطيّن المعرفة العلمية كأسلوب حياة ضرورة لا يمكن أن تتم إلا بتبني اللغة الأم على جميع المستويات المعرفية.

المطلب الرابع: المريض

المريض هو محور العملية الصحية، ولا يمكن أن نبني نظاما صحيا فاعلا إذا كان هذا النظام يفتقد اللغة المشتركة التي يتواصل بها المريض مع مقدمي الخدمة الصحية حيث أن معرفة أدوات اللغة للمريض عامل مهم في إيصال المعلومة بصورة صحيحة ومتقبلة للمريض.^{٧٠} إن الممارسين الذين لا يتحدثون لغة المريض قد تفوتهم معلومات صحية مهمة جدا، كما أن هناك تحد في نقل الوصف المرضي بين الثقافات.^{٧١} وتستخدم كثير من المستشفيات في الدول الأجنبية المترجمين لتسهيل عملية التواصل، إلا أن استخدام المترجمين نتج عنه أخطاء مهمة ومؤثرة في أكثر من نصف الحالات التي تمت دراستها!^{٧٢}

ولربما يدفع البعض أن الطبيب العربي هو ابن البلد وقادر على التواصل مع مريضه بلغته الأم، إلا أن هذا صحيح جزئيا فقط، حيث تبقى قضية المصطلحات والمفاهيم وربطها بواقع المريض مستعصية على طالب الطب الذي درس بلغة أجنبية وغرست فيه هذه المفاهيم والمصطلحات بلغة دخيلة على مجتمعه، وقد استفاد طلاب كليات الطب والعلوم الصحية (بصورة متفاوتة) من استخدام اللغة العربية في المقررات الدراسية في التواصل مع المرضى وذويهم.^{٧٣} إن فجوة اللغة تؤثر على تمكين المريض صحيا في مجتمعه وبين أهله مهما حاولنا رأب الصدع وردم الهوة، ويمسي اجتماع غربة المرض مع غربة اللسان من أقسى أنواع الغربة للمريض بين أهله وفي وطنه.

الخاتمة:

إن تعليم الطب باللغة العربية، بالإضافة إلى كونه مطلبا شرعيا ووطنيا، فإن له أبعادا سياسية واقتصادية واجتماعية وعملية لا يمكن تجاهلها في عالم اليوم، وقد حاولت في هذا البحث الموجز، ومن خلال أربعة مباحث، استعراض أمثلة من هذه الأبعاد للتأكيد على الحاجة الماسة لاتخاذ الخطوة الأولى في توطيّن المعرفة العلمية الطبية في البلاد العربية سعيا نحو تحقيق سيادتها الوطنية وأمنها اللغوي، واستثمارا في مواردها الاقتصادية ودفعاً لعجلة التنمية فيها، وتحقيقاً لهدف الصحة للجميع على أرضها، بالإضافة إلى المكاسب العملية التي يحققها تعليم الطب باللغة العربية لطالب الطب في دراسته، وأثناء ممارسته، وللنظام الصحي ككل، وللمريض الذي يبقى هو محور العملية العلاجية والتي لا يمكن أن تقوم إلا بنموذج معرفي متسق مع هذا المريض ومتواصل معه شريكا فاعلا نحو تحقيق هدف الصحة له وللمجتمع. وأردد مع كلوت بك أن: "التعلم بلغة أجنبية لا تحصل منه الفائدة المنشودة، كما لا ينتج عنه توطيّن العلم أو تعميم نفعه"، وأقول مع الدكتور إبراهيم حقي أنني "أرى في كل إساءة إلى اللغة إساءة إلى كل الناطقين بها ومنكرا يجب تقويمه".^{٧٤}

^{٦٨} Anderson, 2003

^{٦٩} Baker, 1995

^{٧٠} Carresee, 2000

^{٧١} Skelton, 2001

^{٧٢} Flores, 2003

^{٧٣} محمداني، ٢٠٠٩

^{٧٤} حقي، ٢٠١٢، ص ١٥



المراجع باللغة العربية:

- ١- الأزدي (عبدالله بن محمد)، كتاب الماء: أول معجم طبي لغوي في التاريخ. وزارة التراث القومي والثقافة، ج ١، الطبعة الأولى، ٢٠١٦.
- ٢- الخوارزمي (محمد بن أحمد بن يوسف الكاتب)، مفاتيح العلوم، دار المناهل، الطبعة الأولى، ١٩٩١.
- ٣- الداودي (محمود)، في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها. في: اللسان العربي وإشكالية التلقي (مجموعة كتاب)، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١١، ص ٤١-٦١.
- ٤- المسيري (عبد الوهاب)، اللغة والمجاز: بين التوحيد ووحدة الوجود، دار الشروق، القاهرة، ٢٠١١.
- ٥- الودغيري (عبد العلي)، العربية أداة للوحدة والتنمية وتوطين المعرفة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ٢٠١٩.
- ٦- بروطون (رولان ج ل)، هل تفوق اللغة الإنجليزية أمر محتوم؟ مجلة الدوحة، العدد ١٠، ديسمبر ٢٠١٦، ص ٧٦-٧٧.
- ٧- حقي (إبراهيم)، أدركوا الدعائم: اللغة، دار الفكر، دمشق، ٢٠١٢.
- ٨- محمداني (أحمد عبدالله)، عبدالرحمن (سميرة حامد)، العباس (عمر السيد الطيب)، نظرة ناقدة لمقررات اللغة العربية كأحدى مطلوبات التعليم العالي في كليات العلوم الصحية بجامعة الجزيرة، المجلة الصحية لشرق المتوسط، منظمة الصحة العالمية، المجلد الخامس عشر، العدد ٢، ٢٠٠٩، ص ١٩٨-٢٠٨.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Al-Bakri, S. Problematizing English Medium Instruction in Oman. International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English. 2013, 1(2):55-69.
2. Alfayez, SF; Strand DA and Carline JD. Academic, social and cultural factors influencing medical school grade performance. Medical Education, 1990, 24:230-238.
3. Al-Issa, A. The Cultural and Economic Politics of English Language Teaching in Sultanate of Oman. The Asian EFL Journal Quarterly. 2006, 8(1):194-218.
4. Al-Issa, A and Dahan, LS. Global English and Endangered Arabic in the United Arab Emirates.
5. Anderson, LM; Scrimshaw, SC; Fullilove, MT; et.al. Culturally competent healthcare systems: a systematic review. American Journal of Preventive Medicine. 2003, 24(s):68-79.
6. Baker, D and Taylor PCS. The effect of culture on the learning of science in non-western countries: the results of an integrated research review. International Journal of Science Education. 1995, 17(6):695-704.
7. Carresee, JA and Rhodes, LA. Bridging cultural differences in medical practice: The case of discussing negative information with Navajo patients. Journal of General Internal Medicine. 2000, 15:92-96.
8. Connolly, C and Seneque, M. Evaluating problem-based learning in a multilingual student population. Medical Education. 1999, 33:738-744.
9. Feghali, E. Arab cultural communication patterns. International Journal of Intercultural Rel. 1997, 21(3):345-378
10. Ferguson, WJ and Candib, LM. Culture, language and the doctor-patient relationship. Family Medicine. 2003, 34:353-61.
11. Flores, G; Laws, MB; Mayo, SJ; et.al. Errors in medical interpretation and their potential clinical consequences in pediatric encounters. 2003, 111(1):6-14.
12. Hassan, MO; Gumaa, KA and Heseltine GFD. Contribution of English language to the learning of basic medical sciences in Sultan Qaboos University. Medical Teacher. 1995, 17(3):277-282.
13. Hayes, A; Holden-Rachiotis, C; Kavanagh, B and Otoom, S. Bridging the gap: on easing the transition from Arab secondary to Western third level Learning. Evaluation & Research in Education, 2011, 24(2):105-120.



14. Huijskens, EGW; Hooshiaran, A; Scherpbier, A and van der Horst, F. Barriers and facilitating factors in the professional careers of international medical graduates. *Medical Education*. 2010, 44:795-804.
15. Jiang, Z. A Research and Counter-measures of English Cultural Hegemony in China. *Asian Social Sciences*, 2001, 7(1):194-200.
16. Karmani, S. On perceptions of the socializing effects of English-medium education on students at a Gulf Arab university with particular reference to the United Arab Emirates. Exeter, 2010.
17. Khuwaileh, A. Medical rhetoric: A contrastive study of Arabic and English in the UAE. *English Today*. 2006, pp 38-44 doi:10.1017/S0266078406002069.
18. Kiraz, A; Güneyli, A; Baysen, E; et.al. Effect of science and technology learning with foreign language on the attitude and success of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010, 2: 4130–4136.
19. Maher, J. English as an international language of medicine. *Medical Education*. 1987, 21:283-284.
20. Manzar, S. The English language and Arabic medical students. *Medical Education*. 1999, 33:394-395.
21. Mirza, DM. Are UK communication skills curricula applicable throughout the world? *Medical Education*. 2010, 44: 529-530.
22. Parse, RR. Language: words reflect and cocreate meaning. *Nursing Sciences Quarterly*. 2000, 13:187.
23. Pe´rez-Llantada, C; Plo, R and Ferguson, GR. “You don’t say what you know, only what you can”: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*. 2011, 30:18-30.
24. Richardson, JTE. Cultural Specificity of Approaches to Studying in Higher Education: A Literature Survey. *Higher Education*. 1994, 27(4):449-468.
25. Scovel, T. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
26. Skelton, JR; Kai, J and Loudon, RF. Cross-cultural communication in medicine: questions for educators. *Medical Education*. 257-261 2001, 35:
27. Steinberg, D.D. and Sciarini, N.V. *An Introduction to Psycholinguistics*. Harlow: Pearson Education Limited, 2006.
28. Troudi, S. The effects of English as a medium of instruction on Arabic as a language of science and academia. In P. Wachob (Ed.). *Power in the EFL Classroom: Critical Pedagogy in the Middle East*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. (pp. 199-216). 2009.
29. Weber, AS. Politics of English in the Arabian Gulf. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. Sarajevo, 2011.



استراتيجية مقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية

والنهوض بها في ظل التحول الرقمي

د. السيد خيرى داود - مدرس أصول التربية كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر - مصر

Email: sayedkhairy290@gmail.com

ملخص الدراسة:

نظراً لما يتعرض له العصر الحالي من تغير متسارع، وتحديات جسام في كافة المجالات لا سيما الثقافية منها والاجتماعية، فإن تلك التحديات؛ وعلى رأسها العولمة الثقافية، تعد أمراً خطيراً يواجه اللغة العربية وهويتها الحضارية، مما يستلزم ضرورة الاهتمام باللغة العربية والحفاظ على هويتها الحضارية خاصة في ظل التحول الرقمي المعاصر، ومن ثم يصبح للمؤسسات التربوية (على رأسها الجامعات) دوراً مهماً يتحتم عليها القيام به لمواجهة تلك التحديات الداخلية منها والخارجية، والتي تتزايد في زمن العولمة وانتشار وسائل الاتصال واتساعها على نطاق كبير.

تهدف الدراسة الحالية إلى وضع استراتيجية مقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق ذلك الهدف، فتناولت الدراسة مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات، وأهميتها، وأبعادها، ومجالاتها، ومتطلبات تفعيلها، وكذا عرض أهمية اللغة العربية، ومكانتها بين اللغات الأخرى، وعلاقتها بالهوية الإسلامية، واستكمالاً للدراسة تم عرض واقع اللغة العربية في العصر الحالي، وأهم التحديات المعاصرة التي تواجهها، وختاماً تم وضع استراتيجية مقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية المجتمعية للجامعات، الحفاظ على اللغة العربية، التحول الرقمي.

Abstract:

Due to the rapid change that the current era is undergoing, and huge challenges in all fields, especially cultural and social ones, these challenges; On top of this is cultural globalization, which is considered a dangerous matter facing the Arabic language and its civilizational identity, which necessitates the need to pay attention to the Arabic language and preserve its civilizational identity, especially in light of the contemporary digital transformation. Both internal and external, which are increasing in the time of globalization and the spread and expansion of the means of communication on a large scale.

The current study aims to develop a proposed strategy to develop the social responsibility of universities in preserving the Arabic language and promote it in light of digital transformation. The study used the descriptive and analytical approach to achieve this



goal. The study dealt with the concept of community responsibility of universities, its importance, dimensions, fields, and requirements for its activation, as well as presenting the importance of the Arabic language, its position among other languages, and its relationship to Islamic identity, and to complement the study, the reality of the Arabic language in the current era was presented. And the most important contemporary challenges it faces, and in conclusion, the proposed strategy was developed to develop the community responsibility of universities in preserving the Arabic language and promote it in light of digital transformation.

Key words: The community responsibility of universities, preserving the Arabic language, digital transformation.

مقدمة:

تعد اللغة العربية من أهم اللغات العالمية في العالم المعاصر، نظرًا لما تتمتع به من ماضٍ عريق وجذورٍ ثابتة وحاضرٍ لا يقل عن ماضيها، فهي مفتاح شخصية الأمة، وجوهر هويتها، والحارس الأمين على ثقافتها الأصلية والمعاصرة، فقد اختارها الله سبحانه وتعالى – دون غيرها من اللغات – لتكون لغة القرآن الكريم، قال تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (يوسف: ٢). قال تعالى: "قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ" (الزمر: ٢٨).

كما تعد العربية أكثر اللغات انتشارًا في العالم، حيث ينطق بها أكثر من ٤٢٢ مليون نسمة كلغة أم، كما ينطق بها قرابة العدد نفسه من المسلمين غير العرب كلغة ثانية، هذا بالإضافة إلى كونها إحدى اللغات الست الرسمية في هيئة الأمم المتحدة (أمارة، ٢٠١٣، ١٨). ومن أهم اللغات التي كانت وستظل موجودة بسبب انفتاحها المستمر على الحضارة والثقافة، وتوجهها الدائم نحو المستقبل وثراء الحياة، لذلك يجب الحفاظ على اللغة العربية، فهي لغة القرآن، ويجب أن نعزز بها ومكانتها في اللغات الأخرى.

وبالرغم من ذلك، فإن اللغة العربية في العصر الراهن تواجه العديد من التحديات الداخلية والخارجية، والتي تتزايد في زمن العولمة وانتشار وسائل الاتصال واتساعها على نطاق كبير (جعير، ٢٠١٥، ٣٨)، ومن أهم تلك التحديات العولمة الثقافية، التي فرضت نفسها على الساحة الفكرية والثقافة العربية، لما تمثله من تيارٍ قوي تدعمه قوى عديدة وتنتج إلى السيادة التامة بفعل التطور السريع في وسائل المواصلات والاتصالات والاعتماد المتبادل بين الشعوب في أمور الحياة، وتتجلى أبعاد العولمة ثقافيًا بانتشار الثقافة الأوروبية الغربية، وسعيها للهيمنة على سائر الحضارات والثقافات، لذا فإن المجتمعات العربية معرضة لتغيرات وتحديات ثقافية كبرى، خاصة في ظل عدم توفر القدرة اللغوية إلا للقليل من أفراد المجتمع العربي، وتوفرها للغرب (الصفدي، ٢٠١٤، ٣).

ويعد طغيان اللغات الأجنبية تحديًا آخرًا يواجه اللغة العربية، خاصة في ميادين أسواق الأعمال، فأصبحت تشتت بعض شركات القطاع الخاص والشركات متعددة الجنسيات، ضرورة إتقان الخريج الجامعي للغة الأجنبية؛ مما قد يضطره إلى الالتحاق - في أغلب الأحيان - بالكليات التي تدرس برامجها ومقرراتها باللغة الأجنبية، وذلك طمعًا في الالتحاق بفرصة



عمل يمكن أن تتاح له بعد التخرج (الغمري، ٢٠٠٩، ٢٢٢)، كما أصبحت تجاهر كثير من المحلات التجارية، والمؤسسات الخاصة والعامة، والشركات بكتابة لافتاتها وتقاريرها، وصياغة عقودها وتعليماتها، وتوزيع إعلاناتها وعرضها باللغة الأجنبية رغم كون تلك الشركات عربية!

ونظراً للتحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا السائد في العصر الحالي من أجل مسايرة التطور والتقدم العلمي والتعامل مع الأزمات المعاصرة، فإن الأمر قد ازداد خطورة بما نتج عن تلك الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، خاصة ما يبيث عبر الإنترنت والبث الفضائي باللغة العربية، إذ إن أغلب برامجها مصممة باللغة الإنجليزية (عبدالسلام، ٢٠٠١، ١٣٨)، علماً بأنه يوجد في العالم أكثر من ٦٠٠٠ لغة، لكن ٩٠٪ من البرمجيات تبث باللغة الإنجليزية، مما يعد تهميشاً للغات الأخرى حتى اللغات الحية منها، كما أفادت دراسة لبرنامج الأمم المتحدة للبيئة نشرت في ٢٠٠١/٢/٨م أن نصف اللغات المحلية في العالم في طريقها للزوال، وحذرت الدراسة من أن ٩٠٪ من اللغات المحلية سوف تختفي في القرن الحادي والعشرين (الناصر، ١٩٩٧، ٢٨).

بالإضافة إلى كتابة العربية بالحروف اللاتينية، فقد انتشرت في السنوات الأخيرة لغة مستحدثة أوجدها بعض الشباب على مواقع التواصل الاجتماعي، تسمى هذه اللغة (الفرانكو آربيك) أو (العربيكي) يختلط فيها اللفظ العربي بالأجنبي على المستوى المنطوق، ويستبدل الحرف العربي بالحرف اللاتيني على المستوى المكتوب، وفيها أيضاً تستخدم الأرقام للتعبير عن الحروف التي لا مقابل لها في اللاتينية، وتختزل بعض العبارات المستخدمة بكثرة في اختصارات تدل عليها.

وإذا كان هذا العصر قد أفرز العديد من التحديات التي تواجه اللغة العربية، فإن الآمال تتجه نحو المؤسسات التي تعنى بالمحافظة على اللغة العربية والنهوض بها؛ ومن أهم تلك المؤسسات الجامعة باعتبارها رأس هذه المؤسسات- للقيام بالمهام والأدوار التربوية والتعليمية للحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها ومواجهة تلك التحديات.

والجدير بالذكر أن الجامعات تمثل مظلة المجتمع وروحه، وأن العلاقة بينها وبين المجتمعات علاقة وثيقة وعميقة، تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر به، ولعل ما يميز الجامعة عن باقي المؤسسات التعليمية أنها تتربع على هرم النظام التعليمي للمجتمع، تلك المكانة التي تعكس أهميتها في تنمية المجتمع وتلبية احتياجاته المعرفية والثقافية والأكاديمية، وهذا ما يمكن وصفه كمسؤولية مجتمعية للجامعات، فالجامعات ليست لتخريج الطلاب والمساهمة في بناء المستقبل فقط، بل لها دور أكبر من ذلك وهو تطوير المجتمعات والمحافظة على هويتها الذاتية والحضارية وقيمها وعاداتها، فلا يمكن للجامعات أن تقوم بدورها على أكمل وجه دون التنبيه إلى أهمية التفاعل بينها والمجتمع المحيط بها، وبالتالي أصبح من أولويات المسؤولية المجتمعية للجامعات المساهمة في الحفاظ على اللغة العربية وهويتها الحضارية.

ومن هنا جاءت مبررات وحتمية السعي الجاد للنهوض باللغة العربية والحفاظ على هويتها الحضارية، وبالتالي فإن تشجيع أعضاء هيئة التدريس والباحثين للتمكن من مهارات اللغة باعتبارها أهم مهارات التعلم الذاتي، ووسيلة نقل الأفكار والآراء والمشاعر إلى الآخرين، وتبادلها معهم، كما يسهم امتلاك المعلم لمفردات اللغة العربية الصحيحة واستخدامها في تدريسه إلى أن يكون حديثه لتلاميذه مشوقاً ومثيراً، وأن تكون تعبيراته اللفظية مميزة ومدهشة، وأن يقدم نموذجاً في القدرة على التحدث مع الآخرين؛ لذا جاء البحث الحالي لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي.

إن تهميش اللغة العربية خاصة في المجالات العلمية كالطب والهندسة وغيرهما، يعد ضياعاً واضحاً للهوية العربية، وانسلاخاً للأجيال عن المجتمع العربي لتنتهي إلى مجتمع آخر. ولا يعني هذا عدم الانفتاح أو تعلم اللغات الأخرى، بل ينبغي أن لا يكون الاهتمام باللغات الأخرى على حساب لغتنا العربية. ولقد تعرضت اللغة العربية وما تزال تتعرض لأشرس هجوم سواء من أعدائها أو من أبنائها، ولو أن لغة تعرضت لما تعرضت له اللغة العربية من هجوم لاندثرت من زمن طويل، حيث إن الغرب ينظر إلى العرب على أنهم مسلمون ولا زوال للإسلام إلا بإزالة اللغة العربية، وقد استخدمت بالفعل أيادي وعقول عربية وعربية لمحاربة الإسلام ومحاربة اللغة العربية.

والواقع أن اللغة العربية تواجه العديد من التحديات الداخلية والخارجية كالعولمة الثقافية، والاعتماد على اللغات الأجنبية داخل المؤسسات في العالم العربي، والدعوة إلى هجر الفصحى بدعوى صعوبتها، واستبدالها بالعامة المحكية وشيوعها في وسائل الإعلام وهيمنتها على الحياة الاجتماعية والثقافية، وغياب المصطلح العلمي، ومزاحمة اللغات الأخرى في التعاملات الرسمية سياسياً واقتصادياً. بالإضافة إلى ظهور بعض اللغات المستحدثة، كما أشارت إلى ذلك دراسة (قاسم، والفراني ٢٠٠٧م)، ودراسة (رضا ٢٠١٣م)، وذكر (الحسن، ٢٠١٦) أن هناك اتجاهاً من بعض الدول العالمية بإلغاء اللغة العربية من بين اللغات العالمية الرسمية في منظمة الأمم المتحدة، كما تشير الإحصاءات إلى اندثار عدد من اللغات، فهناك أكثر من (٢٣٤) لغة أصلية معاصرة قد اختفت، وأن (٩٠٪) من اللغات المحلية ستختفي في القرن الحادي والعشرين، والخطر في الأمر أن (٣٢٪) من هذه اللغات في قارة آسيا، وأن (٣٠٪) منها في أفريقيا، و(١٩٪) في منطقة المحيط الهادي، و(١٥٪) في القارة الأمريكية، و(٣٪) فقط في أوروبا كما أشارت دراسة (نهر ٢٠٠٨م). كما بينت دراسة كل من (وإيمان شومان، ٢٠٠٨م)، و(إبراهيم، ٢٠١٧) أن اللغة العربية تتعرض لكثير من حملات التشويه والتشكيك في قدرتها على استيعاب نتاج الفكر الغربي الحديث والاكتشافات المتلاحقة في العلم والتكنولوجيا، وهناك بعض الجامعات تقوم بدور لا بأس به في الحفاظ على اللغة العربية كجامعة الأزهر، وهذا ما دعا التربويين إلى عقد المزيد من مؤتمرات تربوية أهلية وعامة لمناقشة تلك التحديات.

هذا بالإضافة إلى أن العديد من المؤتمرات قد أوصت بضرورة جعل اللغة العربية هي اللغة الأم لكافة العلوم في جميع الكليات النظرية والعملية، وضرورة التنبيه للأخطار التي قد تهدد اللغة العربية بالاندثار في ظل ثقافة العولمة وشيوع التقنيات الحديثة، والتي تحاول إقصاء اللغة العربية عن مجالاتها، وأوصت أيضاً بأهمية التعاون العلمي والفكري بين الجامعات المصرية والعربية من أجل النهوض باللغة العربية وآدابها، وأن تعمل كافة الجهات الرسمية وغير الرسمية لمحاربة أي محاولة للانقراض على اللغة العربية (مؤتمر كلية اللغة العربية بالزقازيق جامعة الأزهر، ٢٠١٠).

وفي الحقيقة أن الجامعات هي الأقدر على مواجهة تلك التحديات فهي تعد أكبر صرح تعليمي في المجتمع منوط به حفظ اللغة العربية وعلومها، وذلك بما يناط بها من أدوار منشودة تقوم بها للحفاظ على اللغة العربية في مواجهة التحديات التي تواجهها، وهذا ما أوصى به مؤتمر الدورة الخمسين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة بضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس باللغة العربية الفصحى في التدريس، وبهذا يتضح أن ثمة أسباب مختلفة أدت إلى تعرض اللغة العربية للعديد من التحديات المعاصرة، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي والتي تلقي الضوء على تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:



- ما دور المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي ؟
والذي يتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما الإطار الفكري للمسؤولية المجتمعية للجامعات في الأدب التربوي المعاصر؟
 ٢. ما أهمية اللغة العربية، وما أهم التحديات التي تواجهها في العصر الحالي؟
 ٣. ما الاستراتيجية المقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي ؟
- ٣- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحليل ماهية المسؤولية المجتمعية، أهميتها، أهدافها، أبعادها، وأبرز مجالاتها.
- التعرف على أهمية اللغة العربية، والكشف عن أهم التحديات التي تواجهها في العصر الحالي.
- وضع استراتيجية مقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي.

٣- أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية اللغة العربية نفسها ووظيفتها في الحياة الفكرية والاجتماعية، إذ إنها لغة القرآن الكريم وحاملة رسالة الإسلام السماوية، والمحافظة على اللغة من العبث ومحاولات الإضعاف والطمس هي محافظة على الدين الحنيف والقومية العربية. كما يتوقع أن يكون هذا البحث مفيداً، وذلك في ضوء النقص الواضح في مجاله - في حدود علم الباحثين- وبما يلقي عليه الضوء خاصة في النهوض والارتقاء باللغة العربية، والحفاظ على هويتها الحضارية في ظل التحول الرقمي. إضافةً إلى ذلك فإن نتائج هذا البحث يتوقع أن تكون مفيدة للجهات المسؤولة داخل الجامعات لاتخاذ ما يروونه مناسباً في سبيل المحافظة على اللغة العربية والتصدي للتحديات التي تواجهها في وضع خطة استراتيجية للجامعة على المدى البعيد تتمثل في المحافظة على اللغة العربية وهويتها الحضارية، وذلك من خلال إمداد الطلاب بحصانة لغوية، تلك الحصانة التي تجعلهم قادرين على مقاومة التحديات، بعيداً عن الالتحاق والتبعية في الفكر والقيم والمعتقدات؛ وبهذا يتم الارتقاء باللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي.

٤- منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة، حيث يتناسب هذا المنهج مع أهداف الدراسة وهو "أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع وتسهم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (عبيدات وآخرون، ٢٠١٠، ١٩١)، وذلك للتعرف على أهمية اللغة العربية ودور الجامعات في



الحفاظ عليها والتوصل إلى استراتيجية مقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي.

٥- مصطلحات البحث:

- المسؤولية المجتمعية للجامعات :Community Responsibility of Universities

تُعرّف المسؤولية المجتمعية للجامعات إجرائياً بأنها التزام الجامعة بممارسة كافة المبادئ والقيم التي تحقق المسؤولية المجتمعية كالعدالة والمساواة والمواطنة والمحافظة على الهوية القومية والإسلامية والانتماء والولاء والإحساس بالمسؤولية من قبل منسوبيها في الداخل (الأساتذة، والطلبة، والعاملين) أو الخارج أثناء تقديم مهامها الأساسية في التدريس والمشاركة المجتمعية.

- الحفاظ على اللغة العربية :Preserve the Arabic language

ويقصد بالحفاظ على اللغة العربية إجرائياً مواجهة كافة الظواهر الثقافية التي يفرضها الواقع على المجتمع العربي، ويمثل وجودها خطراً يهدد كيان اللغة العربية، مما يفرض على الجهات المختصة أدواراً لمواجهةها.

- التحول الرقمي :Digital transformation

يعرف التحول الرقمي بأنه عملية ضرورية للتغيير التكنولوجي والثقافي الذي تحتاجه المنظمة بأكملها من أجل الارتقاء إلى مستوى عملاتها الرقمي (De la Peña & Cabezas, 2015, 52).

كما يقصد به إجرائياً في هذا البحث أنه استخدام التكنولوجيا في كافة المؤسسات والهيئات الحكومية والقطاعات الخاصة والعامة، بما يتوافق مع هذا المجتمع القائم على المعرفة في مختلف نشاطاته الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية.

٦- الدراسات السابقة:

- دراسة (وليدة حدادي، ٢٠٢١) بعنوان " تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على اللغة العربية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة سطيف ٢ ": هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الممارسات اللغوية للشباب الجامعي عبر مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيراتها على اللغة العربية، باعتبارها أحد المقومات الأساسية لهوية المجتمع العربي والجزائري، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي على عينة من الطلبة بجامعة سطيف ٢ بلغ قوامها ١٠٠ مفردة، تم اختيارها بطريقة العينة القصدية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، وباستخدام أداة الاستبيان تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، أهمها أن الدارجة بحروف عربية والدارجة الإلكترونية هي أكثر اللغات استخداماً عبر مواقع التواصل الاجتماعي، التي تفضل استخدام الأيقونات والرموز المتوفرة على مواقع التواصل الاجتماعي. كما أن استخدام اللغة الإلكترونية الجديدة أفضل من استخدام اللغة العربية الصرفة، وأن هذا النوع من اللغة يقلل من قيمة اللغة العربية ويطمس هوية الحرف العربي ويعزز من حالة ضعف الاهتمام بها، وهو ما يدعو إلى ضرورة تدريب وتأهيل المتعلمين



والمعلمين من أجل الاستفادة من التطبيقات والتقنيات الجديدة في الحفاظ على اللغة العربية، وترسيخ الوعي المجتمعي بقدراتها وخصائصها، لمواجهة تحدياتها.

- **دراسة (وليدة حدادي، ٢٠٢٠) بعنوان " إشكالات اللغة العربية في ظل المجتمعات الافتراضية: رؤية تحليلية نقدية":** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اللغة العربية ومشكلاتها في ظل المجتمعات الافتراضية عبر الشبكات الاجتماعية، التي عرفت نمواً سريعاً وانتشاراً واسعاً في المجتمعات العربية، لما أتاحتها من خدمات وتقنيات هامة لا تخضع لعوامل الزمان والمكان، مما أثر سلباً على استخدام اللغة العربية الفصحى، فظهرت لغة إلكترونية تعتمد على الرموز والأرقام، وأخرى خليط بين العربية واللاتينية، ما أفقد اللغة العربية خصوصيتها، وشوه ألفاظها ومصطلحاتها، وأساء لبنيتها وقواعدها وهويتها. لذلك توصي الباحثة بضرورة تدريب وتأهيل المتعلمين والمعلمين من أجل الاستفادة من التطبيقات والتقنيات الجديدة في الحفاظ على اللغة العربية، وترسيخ الوعي المجتمعي بقدراتها وخصائصها، لمواجهة تحدياتها.

- **دراسة (حلواجي، ٢٠١٩) بعنوان " أخطاء الصحافة الجزائرية في ممارسة اللغة العربية وفي التعامل معها التشخيص والعلاج":** هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الصحافة في الحفاظ على اللغة العربية وتطويرها وإثرائها ولكنها لأسباب وظروف معينة تسهم في وقتنا الحالي في الإخلال بها وتشويهها بما تقع فيه من أخطاء في ممارسة اللغة ذاتها أو في التعامل معها بالإنقاص من حقها ومع إثباته لهذه الحقيقة فإن المقال هو مقاربة لتشخيص هذه الأخطاء وتحديد أسبابها وآليات علاجها باستحضار النماذج والإحصاءات الشاهدة والمؤيدة.

- **دراسة (السيد، ٢٠١٨) بعنوان " الأمن اللغوي ودوره في الحفاظ على هوية الأمة":** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأمن اللغوي ودوره في الحفاظ على هوية الأمة. وانقسم البحث إلى نقطتين، تناولت الأولى إجراءات توفير الأمن اللغوي العربي، فثمة إجراءات اتخذتها بعض الحكومات العربية لتوفير الأمن اللغوي، وإجراءات أخرى اتخذتها جمعيات أهلية، وفيما يلي إطلالة على جانب من هذه الإجراءات على الصعيدين الرسمي والأهلي، ومنها أولاً إجراءات حكومية، وإجراءات أهلية. واستعرضت الثانية متطلبات توفير الأمن اللغوي العربي حيث إن توفير الأمن اللغوي على نطاق الساحة العربية لا يكون بالنيات الحسنة، ولا بالتمنيات وكثرة التوصيات، وإنما بالحماية القانونية لوضع حد للتحديات التي تتعرض لها اللغة من أعدائها والمتفلتين من أبنائها الذين يتفاخرون بلسان غيرهم، ويتنكرون للغتهم، ومن هذه المتطلبات، تطبيق قوانين حماية اللغة العربية، والتوعية اللغوية.

- **دراسة (إبراهيم، ٢٠١٧) بعنوان " دور جامعة الأزهر في الحفاظ على اللغة العربية في ضوء التحديات المعاصرة":** هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور التاريخي للأزهر الشريف وجامعته في الحفاظ على اللغة العربية، والكشف عن أهم التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية. واستخدمت المنهج الوصفي، وإعداد أداة الاستبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر بهدف التعرف على واقع دور جامعة الأزهر في الحفاظ على اللغة العربية، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٨٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة الأزهر، وأسفرت الدراسة أن جامعة الأزهر تقوم بدور في الحفاظ على اللغة العربية بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح تضمن مجموعة من الإجراءات التي يمكن من خلالها تعزيز دور جامعة الأزهر في الحفاظ على اللغة العربية.

- دراسة (الحسن، ٢٠١٦) بعنوان " اللغة العربية وتحديات العصر الحاضر في ظل العولمة ": هدفت الدراسة إلى التعرف على اللغة العربية وتحديات العصر الحاضر في ظل العولمة. فهناك تحديات خطيرة تواجه اللغة العربية اليوم حتى أنها كادت أن تنهار أمامها ومنها التحديات الداخلية وتتمثل في الأزمة الحضارية التي تعيشها الأمة العربية، حيث وجدنا من يدعو إلى هجر اللغة الفصحى واستبدال العاميات المحكية بها أو مزجها بالعاميات بدعوى التسهيل والتيسير أو الاعتماد على اللغات الأجنبية بديلاً. كما أن هناك تحديات خارجية وتتمثل في مزاحمة اللغات الأخرى لها والغزو الفكري الوافد من الأمم الأخرى والمتمثل في العولمة التي تريد ابتلاع ثقافات الأمم والشعوب والقضاء على هذا التنوع اللساني في العالم. والعولمة مما لا شك فيه من أخطر التحديات التي تواجه العالم العربي والإسلامي في العصر الراهن باعتبارها تؤثر في ثقافة الشعوب وهويتها بواسطة مختلف الطرق، فعلى جميعاً مواجهة هذه التحديات من خلال تعريب سوق العمل والتعليم والإدارة والإعلام وجميع المؤسسات الوطنية والعربية وسد الفجوة الهائلة بين اللغة العربية والمعارف والعلوم والتقنية وربط اللغة العربية بجميع معطيات العصر وترجمة أدب الأمم الأخرى والاستفادة منها وتعزيز الانتماء وتنشيطها في الإنترنت والحفاظ على صفائها ونشر روائعها وقيمها الإنسانية والاهتمام بمسيرة التعريب والحفاظ على اللغة العربية الفصحى وإغناء المكتبات بالكتب العلمية.

- دراسة (أمل بدر، ٢٠١٣) بعنوان " واقع اللغة العربية في كليات الإعلام " دراسة تطبيقية على الجامعات الإماراتية": هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اللغة العربية والحفاظ على الهوية والانتماء في كليات الإعلام، والتعرف على التحديات التي تواجه الاستعمال الأمثل للغة العربية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة طبقت على عينة عمدية تتكون من (٥٠) طالباً وطالبة من خريجي كليات الإعلام من مختلف الجامعات الإماراتية التي تدرس باللغة العربية. وتوصلت الدراسة إلى أن سبب عزوف الطلاب عن تعلم اللغة العربية يرجع إلى سوء إعداد معلمي اللغة العربية، كما يجمع الكثيرون أن وزارة التعليم والبحث العلمي تشترط إجادة اللغة الإنجليزية للالتحاق بأي برنامج دراسي في الجامعات، بينما لا تشترط ذلك بالنسبة للغة العربية. وقد أوصت الدراسة بضرورة نقل الوعي باللغة العربية من مستوى النخبة إلى مستوى الجماهير، وذلك لتصبح اللغة العربية لغة تفكير وعمل بحيث تتكيف مع التحولات، وتفي بغرض الواقع وتحتفظ بأصالتها وقوتها.

- دراسة (عتيق، ٢٠١١) بعنوان " اللغة العربية بين العولمة والأصالة " تجليات العولمة في اللغة العربية ": هدفت الدراسة إلى التعرف على الصراع اللغوي العالمي، وواقع اللغة العربية، والتعرف على دور وسائل الإعلام وخاصة القنوات الفضائية في العولمة اللغوية. وتوصلت الدراسة إلى أن اللغة العربية هوية تختزل ماضي الأمة حضارياً وتجسد حاضرها سياسياً، وأن الثنائية اللغوية تؤثر على إجادة اللغة القومية لدى الأطفال، كما أن تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال يمثل البذرة الأولى للعولمة اللغوية والثقافية. وأوصت الدراسة بأنه ينبغي أن يلحق العرب بركب الدول والشعوب التي اتخذت الإجراءات الوقائية والدفاعية لحماية لغتها، كما تقتضي المصلحة القومية العليا استبعاد اللغة الإنجليزية من مقررات الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية.

من العرض السابق للدراسات السابقة يتبين أن المسؤولية المجتمعية للجامعات كمجال للبحث قد لقي بعض الاهتمام من قبل الباحثين خلال السنوات الماضية وإن كان هذا الاهتمام ليس متزايداً، ويمكن عزو ذلك إلى أن العصر الحالي يشهد بعض التحديات في كل المجالات، ولا سيما الثقافية منها وعلى رأسها اللغة العربية وهويتها الحضارية، والذي من الضروري الاهتمام بالنهوض بها والحفاظ على هويتها الحضارية والتصدي لتلك التحديات التي تواجهها في هذا العصر

الذي يتسم بالتحول الرقمي، وبالتالي ينبغي على كل الجامعات أن تتكاتف وتقوم بمسؤوليتها المجتمعية على أكمل وجه في الحفاظ على اللغة العربية وهويتها الحضارية.

وواقع أن الدراسات السابقة التي تمت في مجال اللغة العربية قد اتفقت على أن هناك العديد من التحديات التي تواجه اللغة العربية، وأن مؤسسات التعليم العالي ينبغي أن تسعى للقيام بأدوار مهمة في النهوض باللغة العربية، ومن تلك الدراسات السابقة دراسة كل من (وليدة حدادي ٢٠٢١م)، و(السيد ٢٠١٨م)، و (إبراهيم، ٢٠١٧)، و(الحسن ٢٠١٦م)، فقد تناولت تلك الدراسات التحديات التي تواجه اللغة العربية ومنها العولمة وشبكة الانترنت والتواصل الاجتماعي وغير ذلك. أما دراسة كل من (وليدة حدادي ٢٠٢٠م) و(حلواجي، ٢٠١٩) وأمل بدر، ٢٠١٣م) و(عتيق ٢٠١١م) فقد ركزت على واقع اللغة العربية وممارستها في الإعلام وبعض الكليات واشكالاتها. والناظر في تلك الدراسات يجد أنها لم تتناول المسؤولية المجتمعية للجامعات تجاه النهوض باللغة العربية والحفاظ على هويتها الحضارية، وبذلك لم يتطرق أحد الباحثين - في حدود علم الباحث - إلى دور المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي، وتلك هي النواة التي تنطلق منها الدراسة الحالية. لذا يأمل الباحثان أن تكون تلك الدراسة خطوة في الاتجاه الصحيح في هذا المجال، وأن تلبي هذه الدراسة الحاجة الماسة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: المسؤولية المجتمعية للجامعات (مفهومها، أهميتها، أبعادها، مجالاتها، متطلبات تفعيلها):

لم تعد المسؤولية المجتمعية قضية اجتماعية تحظى باهتمام المؤسسات الاقتصادية فحسب، بل أصبحت جزءاً مهماً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمؤسسات المختلفة، إذ لم يعد هناك اختلاف على حتمية قيام مؤسسات المجتمع المختلفة- اقتصادية كانت أو تعليمية أو صحية- بدور اجتماعي فاعل، مع اعتماد ذلك ضمن الاستحقاق الاجتماعي، وبذلك يعتبر مفهوم المسؤولية المجتمعية أحد المفاهيم الحديثة والمتداولة في الخطاب عربياً وعالمياً منذ بداية الألفية الثالثة.

-المسؤولية المجتمعية:

تُعرّف المسؤولية المجتمعية بأنها " التزام أخلاقي وإنساني وأدبي، تتحمله المؤسسات تجاه المجتمع العاملة فيه، وذلك عن طريق المساهمة بمجموعة كبيرة من الأنشطة المجتمعية، كمحاربة الفقر وتحسين الخدمات الصحية ومكافحة التلوث، وخلق فرص العمل وحل مشكلات الإسكان" (هولمز Holmes في: عزاوي وآخرون، ٢٠١٢: ٤). ويعرفها فؤاد أيضاً بأنها التزامات المنظمة بواجباتها تجاه المجتمع الذي تعمل فيه، وذلك من خلال المساهمة بمجموعة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والتعليمية، مما يساهم في الحفاظ على مسيرة التنمية المستدامة بالمجتمع (فؤاد، ٢٠٠٨، ٢٣). كما تعرف بأنها مسؤولية المنظمة تجاه تأثيرات قراراتها وأنشطتها على المجتمع والبيئة، من خلال سلوك أخلاقي يتسم بالشفافية، والذي من شأنه المساهمة في التنمية المستدامة، متضمنة صحة المجتمع ورفاهه، ويؤخذ في الاعتبار توقعات الأطراف المعنية بما يتماشى مع القوانين المطبقة ومعايير السلوك الدولية، ويدمج عبر المنظمة ويمارس من خلال علاقاتها" (٣، ٢٠٠٩، ISO26000). كما يعرفها جامبل وويل Gamble and Weil بأنها مجموعة من الأنشطة التطوعية التي يقوم بها الأفراد والجماعات لتغيير الظروف الصعبة والتأثير في السياسات والبرامج التي تؤثر في طبيعة معيشتهم أو معيشة الآخرين (Gamble and Weil, 2010, 44).



باستقراء المفاهيم السابقة يتضح أن بعضها ركز على الجانب الأخلاقي، والبعض على الآثار المترتبة على القرارات التي تتخذها المنظمة، والآخر ركز على المعنى التطوعي للمفهوم، وبذلك تكون المسؤولية المجتمعية من الموضوعات ذات الاهتمام الملحوظ في شتى منظمات الأعمال، بالإضافة إلى المكانة المرموقة التي بلغتها في منظمات الأعمال المعاصرة؛ والتي يستطيع من خلالها أصحاب المصالح تحقيق أهدافهم بدرجة عالية، والتأثير في السياسات والبرامج التي تؤثر في طبيعة المجتمع بكافة أطيافه. والواقع أن تطور الفكر الإداري ساهم في زيادة الاهتمام بمفهوم المسؤولية المجتمعية ومداخلها في إدارة المنظمات، لضمان التزامها بالأداء المسؤول من وجهة نظر المعنيين بتلك المنظمات، وكذلك تقديم ما يطلبه المجتمع ويرجوه منها.

- مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات:

إن مساهمة مؤسسات التعليم العالي في المجتمع تتوافق مع الهدف الرئيس لمثل هذه المؤسسات بما تتيحه من تعليم وتأهيل مجتمعي مشاركة في تنمية شاملة للمجتمع، وبما تحققه من التزام مستمر للراقي بالمستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي لأفراد المجتمع، والمساهمة في إيجاد حلول فاعلة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، أداء لرسالتها في تحقيق أهداف الدولة التنموية، وانسجاماً مع الاتجاهات العالمية، واستجابة لمتطلبات المجتمع وتوقعاته من تلك المؤسسات التعليمية في إحداث تنمية إنسانية مستدامة (الفحيلة، ٢٠١٨، ٧٥). وقد تباينت آراء المختصين الإداريين في تعريف المسؤولية المجتمعية للجامعات University Social Responsibility، ويمكن عزو ذلك التباين إلى اختلاف النظرة للجامعة وأدوارها، واختلاف مفهوم المسؤولية المجتمعية وحدودها من مجتمع لآخر، ويمكن عرض بعض تلك التعريفات:

فقد عرف أحمدى وتفريح (Ahmadi & Tavreh, 2012, 298)، المسؤولية المجتمعية للجامعات بأنها "جميع الأنشطة التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، وتحقق خلالها خدمات للمجتمع بالتدريس والبحث والخدمات الأخرى لبيئة المجتمعات"، وبحسب هذا المفهوم، فإن كل ما تقوم به الجامعات يعد مسؤولية مجتمعية، وداخل في نطاقها. ويرى تشانج واسفجاني (Esfijani and Chang, 2013, 272) أيضاً أن تتحمل الجامعات مسؤوليات تجاه مجتمعاتهم المحلية والجهات المعنية، وأن تضع المنافع الاجتماعية في مقدمة أرباحها" ولم يوضح هذا التعريف نوعية المسؤوليات التي على الجامعة تحملها، إلا أنه أكد على اعتبار المنفعة الاجتماعية ربح تكسبه الجامعة. وقد اتفق معهم (كمال، ٢٠١١، ٣٤) لكن بتحديد أدق للمفهوم، حيث يشير إليها بأنها "سياسة في نشاطات مجتمع الجامعة ذات أبعاد نوعية وأخلاقية، تهدف إلى النهوض بالتنمية البشرية المستدامة من خلال حوار تشاركي مع المجتمع الذي تعمل فيه الجامعة".

بينما عرفها (Jimenez, 2007, 2) بأنها "القدرة على نشر مجموعة من المبادئ والقيم وممارستها من خلال أربعة أنشطة هي: الإدارة والتدريس والبحوث والأنشطة الإضافية، وتبني الجامعات مسؤوليتها الأكاديمية والتنظيمية حسب المفاهيم الأخلاقية التي تتوافق مع احتياجات المجتمع الذي تعمل فيه وهي جزء من شخصيتها"، وينظر هذا المفهوم للمسؤولية المجتمعية للجامعات على أنه التزام أخلاقي، في حين يعرفها (شاهين، ٢٠١١، ٥٥) بأنها "نهج أخلاقي عقلاني لإدارة الجامعة، يشمل الآثار التي يتركها هذا النهج على السياق الاجتماعي والإنساني والطبيعي، وعلى دوره الفاعل في تعزيز تطور إنساني مستدام للبشرية، وهي استراتيجية تسعى إلى التقليل من البصمة الأيدولوجية للمؤسسة عبر الاستخدام الرشيد للمصادر، وتسعى إلى تثقيف مجتمع الجامعة نحو أخلاقيات التنمية المستدامة"، فهذا المنظور يرى أن المسؤولية المجتمعية للجامعات هي معالجة آثار الجامعة على هذا المجتمع، أو التقليل واحتواء تلك الآثار.

كما يشير باهي أيضاً إلى أن المسؤولية المجتمعية للجامعات هي مسؤولية الجامعة لممارسة المبادئ والقيم في مهامها الأساسية في التدريس والمشاركة المجتمعية، التي تشمل الالتزام بالعدالة والمساواة، إضافة إلى الاستدامة في التنمية، والاعتراف بالحرية، وتقدير التنوع، وتعزيز حقوق الإنسان والديمقراطية والمسؤولية المدنية. والنقطة المهمة هي أن المسؤولية المجتمعية ليست نشاطاً منفصلاً، بل يجب أن تكون في جوهر عمل الجامعة وكذلك في طريقة تعليمها (باهي، ٢٠١١، ٢٠٧).

من خلال العرض السابق لمفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات يتضح أن بعض التعريفات تنظر للجامعة كم المنظمة ذات طابع خاص تركز أنشطتها على تعزيز التنمية البشرية وتسهم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال وظائفها الرئيسية، وبعضها اتفق على أن المسؤولية المجتمعية للجامعة تمثلها سياسة أخلاقية ذات مبادئ وقيم تبني عليها الجامعة قراراتها، والبعض الآخر ركز على دور الجامعة في معالجة آثارها. وفي الحقيقة أن المسؤولية المجتمعية للجامعات لها خصائص تميزها وهي كونها فلسفة إدارية تنعكس على القرارات الجامعية، وأنشطة تؤديها الجامعة عبر مجتمعها وتلتزم بها وتخضع بسببها للمساءلة والمحاسبية لكونها ترتبط بالوظائف الأساسية للجامعة، وكذلك تمثل سياسة أخلاقية والالتزام أدبي تؤطره القيم والمبادئ، بالإضافة إلى كون المسؤولية المجتمعية للجامعة تبدأ من مجتمع الجامعة ويتسع تأثيرها بالتنشيط والنشر والتطبيق للوصول إلى غايتها وهي تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع.

والواقع أن مفهوم المسؤولية المجتمعية أعمق وأشمل من كونه القيام بأعمال تطوعية أو مساعدة الآخرين أو التبرع بالمال للجمعيات أو الأفراد بل هو منهج وسلوك ينتهجه الفرد أو المؤسسة في سبيل القيام بواجباته تجاه نفسه وتجاه المجتمع الذي ينتمي إليه بكل مكوناته، فهو ببساطة ممارسة المواطنة الحقة في الحفاظ على كيان المجتمع وهويته الحضارية.

- أهمية تفعيل المسؤولية المجتمعية للجامعات:

أشارت العديد من الدراسات لأهمية التزام الجامعات بالمسؤولية المجتمعية، فهي من أهم مؤسسات المجتمع، وبدورها تسهم في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، وتحقيق الرفاهية للأفراد، وقد خطت الجامعات خطوات كبيرة في هذا المجال، فأصبح التعامل مع المسؤولية المجتمعية عاملاً استراتيجياً مميزاً لنشاطاتها، وشرطاً لضمان بقاءها وتكيفها مع بيئتها، ويساعدها في تحسين صورتها، وتعزيز قيمتها المؤسسية والأخلاقية أمام المجتمع، وكذلك في تطوير بيئتها الجامعية، من أجل تحقيق رسالة وأهداف الجامعة (شادية مخلوف، ٢٠١١، ٢٦٥). وقد أشارت (لانا بن سعيد، ٢٠١٣، ٥٣٥) إلى أهمية تفعيل المسؤولية المجتمعية للجامعات بما يلي:

- تحقيق الجامعة للجودة في خدمة المجتمع وفق مقاييس دولية.
- تعزيز سمعة الجامعة محلياً ودولياً وكسب ثقة المجتمع بتحسين نتائج أداؤها.
- تحسين علاقات الجامعة وتنظيمها مع أصحاب المصلحة.
- تعزيز الولاء الوظيفي لموظفي الجامعة.
- ضمان نزاهة التعاملات في الجامعة من خلال المشاركة المسؤولة والمنافسة العادلة.



- تعزيز استدامة الموارد الطبيعية والخدمات البيئية في الجامعة.

- الحفاظ على كيان المجتمع وهويته الحضارية.

- المصلحة العامة والمشاركة الفاعلة في المجتمع والتنمية المستدامة.

وترى (غدير البهدهي، ٢٠١٩، ٢) أن المسؤولية المجتمعية للجامعات تساعد في تطوير المستوى الثقافي والتعليمي والاجتماعي والاقتصادي للمجتمع وتعمل على تحسينه، وذلك بتوفير الخدمات المختلفة والمتنوعة بطريقة طوعية تعزز درجة مساهمة الجامعة وارتباطها بالمجتمع من خلال الحملات التطوعية، والمشاركة بالأعمال الخيرية، والاهتمام بالجوانب المتعلقة بالصحة والبيئة وضمان حقوق الإنسان.

في ضوء ما سبق يمكن النظر لأهمية المسؤولية المجتمعية للجامعات بأنها تسهم في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع ورفاهية أفراده ومنظّماته، وتظهر أهمية تفعيلها في تحقيق التميز بالجامعة من خلال تحسين سمعتها المحلية والدولية والحصول على مرتبة متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات، بالإضافة إلى كسب ثقة المجتمع من خلال التصدي للتحديات التي تواجهه سواء كانت ثقافية أو بيئية أو اقتصادية، والسعي نحو زيادة قوة تأثيرها المجتمعي والبيئي والاقتصادي، وربط وظائف الجامعة بالاحتياجات الفعلية لحاجات المجتمع، والاستثمار الأمثل للموارد البشرية.

- أبعاد المسؤولية المجتمعية للجامعات:

سعت كثير من الدراسات الحديثة التي تناولت المسؤولية المجتمعية في الجامعات لتقسيمها إلى عدة أبعاد أو مجالات ليسهل دراستها، حيث قامت بعض الدراسات بتقسيمها إلى: أبعاد اقتصادية، وأخلاقية، وشبه اجتماعية، وخيرية، وبيئية، وقسمتها دراسات أخرى إلى عدة أبعاد منها البعد الإداري والإجرائي، والبعد المجتمعي، والبعد الأخلاقي والقيمي، والبعد البيئي والصحي، والبعد الوطني والانتمائي، والبعد المعرفي والتربوي، بينما قامت بعض الدراسات بتقسيمها إلى أبعاد من منظور آخر تتناول أبعاد هي: الحوكمة والإدارة، والطلاب، والعاملون، والبعد الاجتماعي، والمحافظة على البيئة، والشراكات، والتحسين المستمر، كما قسمتها أخرى إلى أبعاد تعليمية، وتنظيمية، وبيئية، واجتماعية، ومعرفية. (الشمرى، ٢٠١٥، ١٠٨).

وقامت إحدى الدراسات بتصميم أبعاد المسؤولية المجتمعية للجامعات بتطوير نموذج كارول بما يتناسب مع طبيعة الجامعات، حيث أجرت تطويراً على نموذج نظام الفجوات لقياس جودة الخدمة، باستبدال أبعاد جودة الخدمة بأبعاد المسؤولية المجتمعية في نموذج هرم كارول، وقامت ببناء خمسة أبعاد للمسؤولية المجتمعية للجامعات الحكومية: المسؤوليات الأكاديمية، والاقتصادية، والقانونية، والأخلاقية، ومسؤولية الإيثار (Nadeem & Kakakhel, 2013). كما قسمها البعض وفق تأثيراتها إلى أربعة محاور كالاتي (شاهين، ٢٠١١، ٦٧):

١. تعليمي تربوي: بتحضير الطلبة للمواطنة المسؤولة من أجل تنمية مستدامة.

٢. معرفي: بالتعريف للمسؤولية المجتمعية عبر النشاطات العلمية والتثقيفية.

٣. تنظيمي وبيئي: عبر تنظيم حياة جامعية مسؤولة عن المجتمع والبيئة.



٤. مجتمعي: عبر المشاركة في تجمعات للتعلم المتبادل من أجل التطوير.

يلاحظ مما سبق تعدد تقسيمات أبعاد المسؤولية المجتمعية الجامعات، وتنوع جوانب التركيز في تقسيمها، وقد يعود ذلك لتعدد منطلقات الباحثين والاختلاف بينهم في تبني مفهوم المسؤولية المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي؛ الذي يمثل وجهة النظر التي يرونها، لذلك ذهب (الشمري، ٢٠١٥، ١٠٩) إلى رأي يتفق مع ذلك، حيث أشار إلى أن اختلاف الغايات وما هو مطلوب دراسته في المسؤولية المجتمعية نتج عنه اختلاف طرائق تقسيم الأبعاد في دراسة المفهوم.

- مجالات المسؤولية الاجتماعية للجامعات:

تتعدد المسؤولية المجتمعية التي تتحملها الجامعات بتعدد احتياجات المجتمع ومشكلاته ودرجة انغماس تلك الجامعات في العمل علي تلبيتها، كما تتعدد مجالات المسؤولية المجتمعية بتعدد الجماعات التي توجه إليها الخدمات من جماعات مهنية ومدنية، إلي جانب العاملين في مختلف الأنشطة التجارية والصناعية والزراعية وغيرها، وتتمثل هذه المجالات فيما يلي (مديحة محمد، ٢٠١٦، ٤٢٢):

- الموروث الثقافي.

- أنشطة المراكز التعليمية والبحثية والاستشارية، ومنها: المنشآت الجامعية، وتحتوي الجامعة على عدد من المنشآت التي يمكن أن تقدم خدماتها للمجتمع.

بينما ترى (سماح محمد، ٢٠١٥، ٢١٠) أن أهم مجالات المسؤولية المجتمعية للجامعات هي:

(أ) مجال العاملين:

- تصميم برامج تنمية للعاملين.

- تقديم الخدمات الصحية.

- تقديم الخدمات الثقافية.

- تقديم الخدمات الاجتماعية للعاملين وأسرهم.

- إعداد برامج للتدريب علي استخدام التكنولوجيا.

- أعداد برامج ترفيهية وشغل أوقات الفراغ .

(ب) مجال حماية المستهلك:

- إعطاء معلومات كافية للمستهلك عن الخدمة المقدمة.

- الاهتمام بمستوى جودة الخدمة المقدمة .

- مراعاة الصدق في الإعلانات .

- المساهمة في تطوير برامج لتقييم الخدمات المقدمة من حيث السعر والجودة والمنفعة المحققة.

- مراعاة حق متلقي الخدمة في إبداء رأيه في الخدمة المقدمة.

(ج) مجالات حماية البيئة:

- المساهمة في تجميل وتشجير المناطق الطبيعية المحيطة بالمنطقة.

- المساهمة في معالجة التلوث بأنواعها (ضوضاء- هواء- مياه).

- المساهمة في أعمال التجديدات والترميمات في البيئة المحيطة.

- المساهمة في برامج النظافة بالمنطقة المحيطة.

(د) مجال خدمة المجتمع:

- المساهمة في تمويل برامج التجديد الحضري للمنطقة المحيطة مثل إقامة مساكن ووسائل مواصلات.

- توفير فرص عماله مؤقتة للشباب خلال الأجازات الصيفية.

- تقديم مساعدات مالية مباشرة للمنظمات الخيرية والمؤسسات الصحية والفنية والثقافية في المجتمع.

- تقديم بعثات لأعضاء هيئة التدريس.

- المساهمة في برامج محو الأمية.

- المساهمة في دعم المشروعات الصغيرة.

- إيجاد علاقة قوية بين الجامعة ورجال الأعمال من أجل توفير الدعم المالي اللازم لخدمة المجتمع مع وضع الضوابط المالية اللازمة لحسن استخدام هذه الموارد.

- إيجاد نظام معلومات يربط بين الجامعة والبيئة، يعين على تحديد احتياجاتها، وردود أفعالها ومدى رضائها عن مستوى أداء المسؤولية المجتمعية.

من خلال المجالات السابقة تتحمل الجامعات المسؤولية المجتمعية في نشر وتشجيع القيم الإنسانية العالمية المشتركة والمحافظة على ثوابت المجتمع كاللغة والهوية الذاتية. وانطلاقاً من الإيمان بأن الجامعات قد وجدت لخدمة ودعم المجتمع الذي تشكل جزءاً منه، فإن تأهيل الطلبة للمشاركة والعطاء والإسهام بشكل إيجابي تجاه مجتمعاتهم المحلية والقومية والعالمية أصبح واجباً على تلك الجامعات القيام به. بالإضافة إلى تعزيز روح المسؤولية المجتمعية لدى الأفراد، والالتزام تجاه كل ما يوفر الخير والرفاهية للمجتمع، وتوسيع نطاق برامج المشاركة المدنية والمسؤولية المجتمعية بطريقة أخلاقية

من خلال التدريس والبحث العلمي والخدمة العامة، واستحداث مساقات خاصة بالمسؤولية المجتمعية، إضافة إلى خلق أطر مؤسسية لتشجيع ومكافأة وتقدير الممارسات الجيدة في مجال الخدمة المجتمعية من جانب الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين وشركائهم في المجتمع. علاوة على تعزيز الشراكة بين الجامعات والمجتمعات المحلية لتحسين الفرص الاقتصادية وزيادة التفاهم المتبادل وتقوية الصلات، وضمان وصول رسالة التعليم الجامعي والبحث العلمي إلى جميع أفراد المجتمع والاستجابة لها، والسعي نحو نشر ثقافة المسؤولية المجتمعية وزيادة الوعي داخل الحكومة والمؤسسات التجارية، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الخيرية التي لا تستهدف الربح، والمنظمات الدولية، حول مساهمات الجامعات في تحقيق التقدم المجتمعي والازدهار.

- متطلبات تفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات:

أشارت العديد من الدراسات إلى المتطلبات اللازم توافرها لتفعيل وظيفة المسؤولية المجتمعية للجامعات، ويمكن عرضها بإيجاز فيما يلي (شاهين، ٢٠١١، ٦٩)، و(سناء شقوارة، ٢٠١٣، ١٠٥)، و(نجاه الصائغ، ٢٠١٤، ٣٧):

- تطوير ثقافة الأفراد والمؤسسات حول المسؤولية المجتمعية.
- تخصيص ميزانيات محددة لدعم برامج المسؤولية المجتمعية.
- تطوير البنية التحتية الجامعية الداعمة للمسؤولية المجتمعية.
- توفير المحفزات النظامية للجامعات التي تلبي احتياجات المجتمع الداخلي والخارجي.
- تبني المواصفات العالمية للمسؤولية المجتمعية ISO 2600 وتطبيقها في الجامعات.
- تحديد معايير المسؤولية المجتمعية بدقة، ومنح جوائز للتميز في أدائها.
- وضع مؤشرات للمسؤولية المجتمعية للجامعات بما يتوافق مع المبادئ الدولية.
- توفير مظلة اجتماعية وطنية تنطوي تحتها جميع المبادرات الخاصة بالمسؤولية المجتمعية.
- تضمين المسؤولية المجتمعية في خطة الجامعة وأهدافها وإجراءاتها.
- مشاركة جميع منسوبي الجامعة في المجال التطوعي لخدمة المجتمع.
- وضع الجامعات المسؤولية المجتمعية في صلب استراتيجياتها اعتماداً على دراسات وأبحاث، للوقوف على احتياجات المجتمع باستمرار.
- عقد مؤتمرات بشكل دوري تشارك فيه جميع الجامعات المحلية مع الجهات ذات العلاقة لمناقشة السياسات العامة للمسؤولية المجتمعية للجامعات وعرض التجارب الناجحة.
- إنشاء وحدة مختصة بالمسؤولية المجتمعية تتبع الإدارة العليا للجامعة.



- إعادة صياغة التوصيف الوظيفي لمنسوبي الجامعة بما يؤكد على مسؤولياتهم المجتمعية.
- تضمين مفاهيم المسؤولية المجتمعية في المقررات الدراسية.
- وضع معايير ومؤشرات أداء قابلة لقياس لأداء الجامعة لمسؤولياتها المجتمعية.

في ضوء ما سبق يمكن تصنيف متطلبات تفعيل المسؤولية المجتمعية للجامعات في مجموعات تتمثل في: متطلبات تنظيمية تتعلق بالنظام والتنظيم واللوائح والثقافة التنظيمية، وخطوط الاتصال والمعايير وغير ذلك، ومتطلبات بشرية تتعلق بقناعات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية وأدوارهم وتنميتهم، ثم تحديد مواصفات الذين يقومون بتلك الأدوار، ومتطلبات مادية تتعلق بالجوانب المالية والمخصصات المالية، وبدائل التمويل والبنية التحتية لتفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعة.

المحور الثاني: اللغة العربية (الأهمية، المكانة بين اللغات، الواقع في العصر الحالي، أهم التحديات التي تواجهها):

إن اللغة هي أداة التفاهم والتواصل بين البشر، وهي وعاء الفكر، ولا يمكن للمسلمين أن يستعيدوا هويتهم الإسلامية وانتفاءهم القرآني إلا باستعادة مقومات هويتهم الحضارية، ومن بين هذه المقومات اللغة العربية، حيث إن اللغة قد تزدهر وتتبوأ مكانة رفيعة بازدهار أمتها، وقوة بأسها ورفعتها، فاللغة تقوى بقوة أبنائها وتضعف بضعفهم، وعلى مر العصور لولا أن القرآن الكريم حفظ اللغة العربية في الصدور وعلى الألسنة لعصف بها ما عصف بغيرها من اللغات الأخرى، التي تراجعت مكانتها بتراجع مكانة أهلها، وهذا ما امتازت به اللغة العربية عن سائر اللغات، إضافةً إلى كونها لغة العلم والمعرفة والحضارة والتاريخ والتفاهم والتواصل والإعلام، وكونها تشكل ذاكرة الأمة وملامح ثقافتها التراثية والمعاصرة والمستقبلية، فهي لغة التنزيل للنص الإلهي الأخير للبشرية، الذي يعد من الناحية الوثائقية أقدم وثيقة تاريخية وردت بالتواتر، وما يزال التواتر مستمرًا حيث ينقل القرآن كتابةً وتلاوةً وحفظًا إلى هذا اليوم

١- أهمية اللغة العربية:

لا شك أن اللغة هي روح الأمة، ووسيلتها في نقل الأفكار والمشاعر والعلوم والمعارف والعادات والتقاليد عبر الأجيال المتعاقبة، ومن أهم أسس الهوية ومكونات الشخصية القومية، لكن ثمة مجموعة من العوامل أكسبت اللغة العربية أهمية خاصة عن غيرها من اللغات الأخرى، يمكن توضيحها فيما يلي (الأنصاري، ٢٠٠٨، ٩٦)، (لغزيوي، ٢٠٠٨، ١٠٩):

- اللغة العربية الفصحى هي لغة القرآن الكريم التي يتعبد بها المسلمون منذ أكثر من أربعة عشر قرنًا من الزمان، قال تعالى: (بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) (الشعراء: ١٩٥)، وقد دون بها المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي وهو الحديث الشريف، بالتالي فكل مسلم بحاجة ماسة لتعلم هذه اللغة وفهمها، لمعرفة ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من أحكام وتكاليف والقيام بها كما أراد الله تعالى.

- اللغة العربية أداة لفهم الإعجاز البياني للقرآن الكريم وإدراك أسرارها، حيث يجمع العلماء والمفكرون قديمًا وحديثًا على أن إدراك أسرار الإعجاز القرآني عامة، والإعجاز الفني البياني فيه خاصة، لا يمكن أن يتحقق إلا بإتقان العربية.



- اللغة العربية وسيلة لربط حاضر الأمة بماضيها، فعن طريقها تتمكن الأجيال المتعاقبة من فهم تراث أسلافها، وبها تستطيع أن تتواصل مع إنتاجهم وإنجازاتهم الحضارية مادياً وفكرياً.

- اللغة العربية تعد واحدة من أهم لغات التراث التي يتحدث بها عدد كبير من الأفراد في جميع أنحاء العالم، وأنها أداة التعارف بين ملايين المسلمين المنتشرين في آفاق الأرض، ويمثل تعليمها وسيلة لتطوير جيل أكثر كفاءة لغوية، وهي ثابتة في أصولها وجذورها، متجددة بفضل ميزاتها وخصائصها.

- إن اللغة العربية الفصحى ليست لغة تخاطب فحسب، ولكنها لغة عبادة يُقرأ بها القرآن، ومن يتهاون في أمرها أو يفرط في شأنها فإنما يفرط في جزء من دينه وعقيدته.

والجدير بالذكر أن اللغة العربية تعد عاملاً للتوحد والقوة، وتؤدي إلى مزيد من التقارب والتواصل بين أبناء الأمة العربية بخلاف اللهجات الإقليمية والعامية المحلية التي تنتشر في كل بلد وفي كل إقليم وتختلف باختلاف الأفراد والبيئات والتي تضعف وتفرق أكثر ما تقوي وتجمع.

٢- مكانة اللغة العربية بين اللغات:

تعد اللغة العربية إحدى اللغات السامية، تلك اللغات التي امتازت من بين سائر لغات البشر بوفرة كلماتها، واطراد القياس في أبنيته، وتنوع أساليبها، وعضوبة منطقتها، ووضوح مخارج حروفها، كما أن اللغة العربية هي بمثابة ركن أساسي من أركان الشخصية العربية، ويحق للعرب الفخر والاعتزاز بها، فهي لغة القرآن الكريم، وهي لغة أهل الجنة (اعتماد عفيفي، ٢٠٠٦، ٣٦٢).

ونظراً لكثرة اللغات وتعددتها فإنه يستحيل الآن ردها جميعاً إلى أصولها التي اشتقت منها، غير أن علماء اللغة قاموا بدراسة أصل معظم اللغات واشتقاق بعضها من بعض، وتوصلوا إلى أن اللغات يمكن تقسيمها إلى قسمين كبيرين (الهاللي، ٢٠١٣، ٨٠٥).

القسم الأول: اللغات المنحطة:

وهي اللغات الأقل إبانة عن المعاني، وأبسط ألفاظاً وتركيباً، مثل اللغات الأفريقية، والأمريكية التي يتكلم بها شعوب أمريكا الأصليين، ولغات شمال آسيا، واللغة الصينية، واللغات الحامية التي منها لغة القدماء المصريين، والبربر، وإنما سميت باللغات الحامية نسبة إلى حام بن نوح عليه السلام.

القسم الثاني: اللغات المرتقية:

وتتميز بسعة مداها في التعبير عن المعاني وشمولها لألفاظ متعددة على قدر ما يحتاج الإنسان إلى التعبير، وقد قست هذه اللغات إلى متصرفة وغير متصرفة كما يلي:

١- اللغات المتصرفة: وتمتاز بقبول أصلها للتصريف وهي تنقسم إلى طائفتين:

الطائفة الأولى: الآرية أو الهندية الأوروبية وهي تنقسم إلى:



أ- جنوبية: مثل لغات جنوب آسيا.

ب- شمالية: مثل لغات أوروبا.

الطائفة الثانية: السامية نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام - ومنها العربية - وهي أرقى اللغات على الإطلاق، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

أ- الآرامية وفرعها السريانية والكلدانية.

ب- العبرانية ويتفرع عنها الفينيقية والقرطاجية.

ج- العربية وهي أرقى اللغات السامية.

٢- اللغات غير المتصرفة: وهي مؤلفة من أصول جامدة، لا تقبل التغيير في بنائها، ويتم الاشتقاق فيها بإلحاق أدوات لا معنى لها في ذاتها في آخر تلك الأصول، مثل اللغة التركية.

وفي تقدير عمر اللغة العربية على وجه الأرض فإن الموثيق التاريخية تقدره بخمسة آلاف عام قبل ظهور الإسلام، وذلك بالمقارنة بعمر اللغة الإنجليزية الحديثة التي لا يزيد عمرها على وجه الأرض عن خمسمائة عام فقط، بل إن هناك ما يثبت علمياً أن اللغة العربية هي أم اللغات الهندية والأوروبية وأصل اللغات (عزالدين، ١٩٩٩، ٥٩٤).

والواضح أن ثمة مجموعة من المعايير التي توضح مكانة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، وتضعها في مكانها الصحيح من الأهمية، حيث إن عالمية اللغة تكتسب من خلال كونها تمتلك انتشاراً واسعاً، حيث إن المنطقة اللغوية العربية تمتد لتشمل منطقة كبيرة من العالم، تضم النصف الشمالي من أفريقيا والقسم الغربي من آسيا، إنها اللغة الأم لحوالي ١٣٩ مليوناً من أبناء دول الجامعة العربية البالغ عددهم أكثر من مائتي مليون، وتعد اللغة العربية هي اللغة السادسة في العالم المعاصر، تأتي بعد الصينية والإنجليزية والهندية والأزدية والأسبانية والروسية، ولقد دخلت العربية لغة عمل دولية في اليونسكو سنة ١٩٦٩م ثم في الأمم المتحدة عام ١٩٧٤م، وتستخدم في المنظمات الدولية الأفريقية والأفروآسيوية؛ لذا فاللغة العربية تعد من أكثر اللغات استخداماً في المحافل الدولية. كما حظيت بالاهتمام العالمي سواء على مستوى المؤسسات والهيئات والمنظمات أو على مستوى المعاهد ومراكز البحوث العلمية، فهي ضمن اللغات الرسمية التي تستخدم في الأمم المتحدة، وهي لغة عمل مقرر في وكالات متخصصة كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، وهي كذلك لغة رسمية ولغة عمل في منظمة الوحدة الإفريقية (النعماني، ١٩٩٦، ٨٧).

٣- واقع اللغة العربية في العصر الحالي وأهم التحديات التي تواجهها:

اختلفت الآراء حول واقع اللغة العربية بين من يشير إلى واقع متأزم يمس كل جوانبها بما فيها الجانب التواصل، وبين مشير لكونها مثل باقي اللغات تعرف تحولات تعكس درجات تطورها ونموها، بالتالي فإن مقارنة واقعها في ظل المستجدات التي يشهدها العالم يقتضي توضيح ما يلي (كنكاي، ٢٠٠٧، ٤٤):



- أن الصراعات السياسية والاقتصادية والثقافية لا يمكن أن تحصل دون أن تتأثر لغات الشعوب المتصارعة، إذ لا يمكنها أن تكون خارج الصراع البشري، وذلك باعتبارها أداة فعالة في كل أنواع العلاقات.
- أن فرض منتج معين في السوق يتم عبر اللغة التي يقدم بها، وفرض أيديولوجية أو تيار فكري معين تلعب فيه اللغة دورًا حاسمًا.
- أن واقع اللغة من واقع متكلميها، ومن موقعهم في الصراع الذي يخوضونه، ففوة أو ضعف المتكلم هي التي تحدد مصير لغته في علاقتها بلغات أخرى.

والواقع أن اللغة العربية الفصحى تعيش اليوم في خضم متلاطم من أحرار العامية، وتخوض حرب البقاء المشروع على الرغم مما تواجهه من صور التحدي، لاسيما عندما يتشبع الناس بالثقافة الغربية ويعيشونها ويعجبون بها، ويكثر استعمال العامية بحجة أنها ميسرة وسهلة لديهم، فيميل إليها ويستعملها ويتفاعل معها، ويظن أنه يستطيع أن يستغني بها عن الفصحى، فيعيش حالة من الانفصام الثقافي ويعيش حالة من الازدواج اللغوي، ويخدع نفسه أحيانًا بشيء من التبرير لاستعمال العامية، وقد تكون لمبرراته أسباب كثيرة بعضها خارج عن مدى تصوره وإدراكه لوظيفة اللغة الفصحى التي يجب أن تقوم بها، وضرورة العامية التي يستعملها، كما أن بيان وظيفة كل منهما يخفى في بعض الأحيان على الخاصة من الناس فما بالك بأمر العامة الذين لا يعرفون في حياتهم أسهل من العامية، إن الواقع يشهد خللاً بيناً في فهمنا لوظيفة اللغة الفصحى وفي فهمنا لاستعمال ضرورات العامية (تنباك، ٢٠٠٥، ٧٥).

والجدير بالذكر أن هناك من يدعي أن اللغة العربية هي لغة جامدة غير متطورة، وقفت مادتها وقوالب التعبير فيها عند حد لا يمكنها من مواكبة العلوم الحديثة أو الوفاء بوسائلها اللغوية، وهي وسائل متجددة سريعة الابتكار والإبداع، وإيثار العربية القاصرة عن ملاحظة هذه الاستمرارية في التجديد والابتكار على اللغات الأجنبية فيه تعطيل لمسيرتها العلمية وحرمان من المشاركة الفعالة أو الأخذ بنصيب مما ينعم به الآخرون من علم ومعرفة (بشر، ١٩٩٥، ٣٩).

وهناك العديد من العوامل التي ساعدت على تهميش اللغة العربية، ومنها انتشار مدارس اللغات في التعليم العام، والجامعات الخاصة وما تشمله من مقررات تدرس اللغة الأجنبية، وكذا مغريات السوق وعالم (البيزنس) التي تفتح أبواب العمل لخريجي الجامعات الأجنبية، والطلب على من يتقنون اللغات الأجنبية، ليتنامى معه العرض من مؤسسات اللغات في مختلف مراحل التعليم من رياض الأطفال إلى الجامعات، وتضاف مطالب السوق حالياً؛ تبريراً لهذه الموجة مع ما ساد من الزعم بأن اللغة العربية لا توفر للطلاب القدرة على متابعة الحركة العلمية في العالم المتقدم، وذلك ترسيخاً لفكرة التعليم باللغات الأجنبية ضرورة مجتمعية (عمار، ٢٠٠٨، ٢١١).

وعلى الصعيد الخارجي في أوروبا وأمريكا حيث منطلق العولمة، فإن هناك حركة جموح لإقصاء اللغة العربية في أكثر من مكان، أو محفل دولي ومن ذلك، الاتجاه المتحرك نحو إلغاء العربية من بين اللغات العالمية في منظمة الأمم المتحدة لعدة أسباب منها (نهر، ٢٠٠٨، ٧٨):

- عدم استعمال المندوبين العرب للغتهم في هذا المحفل.
- عدم وجود مترجمين عرب أكفاء يترجمون من العربية إلى لغات أخرى والعكس.

- عدم وفاء أكثر الدول العربية بالتزاماتها المتعلقة بدفع نفقات استعمال العربية في هذا المحفل العالمي.
 - إلغاء أكثر الجامعات الأمريكية تدريس اللغة العربية مستغنية عنها باللهجات العربية، وذلك بتشجيع الطلبة العرب على تسجيل رسائلها العليا بهذه اللهجات من أجل توسيع دوائر الفرقة بين أبناء اللغة الواحدة، وإبعاداً لهم عن لغتهم الأم.
 - كانت البكالوريا الفرنسية تسمح للطلاب باختيار لغة ثانية كالإنجليزية أو الألمانية أو الفرنسية أو الإسبانية أو العربية، وابتداءً من عام (١٩٩٥م) ألغيت اللغة العربية من بين اللغات التي يسمح باختيارها للامتحان لغة عالمية ثانية.
 - كما ضغطت الدول الكبرى ومنها أمريكا على اليونسكو بخصوص حقوق التنوع اللغوي، مما جعلها تعلن مؤخرًا أن الحقوق اللغوية تنحصر في ثلاثة أمور هي:
 - أ- الحق في لغة الأم وليس اللغة الأم.
 - ب- الحق في لغة التواصل في المجتمع، أيًا كانت لغة أصلية، أو لهجة، أو عامية.
 - ج- الحق في لغة المعرفة.
- وتعني هذه الحقوق فيما يتعلق بالبلاد العربية (السيد، ١٧٩، ٢٠٠٨):
- أن لغة الأم هي اللهجة العامية أو إحدى اللغات الوطنية غير العربية.
 - لغة التواصل هي اللهجة العربية الدارجة.
 - لغة المعرفة العالمية هي الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية أو الإسبانية أو غيرها من غير ذكر اللغة العربية!
- وفي ضوء ما سبق يتضح أنه على الرغم من كون اللغة العربية إحدى اللغات الرسمية المعتمدة في اليونسكو وفي منظمة الأمم المتحدة، إلا أن العديد من ممثلي الدول العربية يلقون ببياناتهم باللغة الإنجليزية، وأحيانًا قليلة باللغة الفرنسية، وحتى في المنتديات والمؤتمرات التي تقام في عواصم الوطن العربي ويشارك فيها الأجانب، تجد أبناء العربية يتحدثون باللغة الإنجليزية وكأن ذلك من دواعي الفخر، لا من إهدار الهوية والانسلاخ من الانتماء الذي يوحى به التحدث باللغة القومية. وبالنظر للواقع الذي نعيشه نجد أن هناك بعض مظاهر التردّي والتي تمثل واقع اللغة العربية، وتتضح في وجوه متعددة ومستويات متباينة منها (الملا، ٢٠١٠، ١٧١٢):
- جمود طرق تدريس علوم اللغة العربية.
 - البعد بتعليم اللغة العربية عن مصدرها الأصلي وهو القرآن الكريم.
 - تفشي الألفاظ الأجنبية الوافدة على ألسنة المتحدثين وكتابات الكثيرين.
 - الفجوة الواضحة بين مختلف الجهات المعنية باللغة العربية.

- التقليل من قيمة معلم اللغة العربية ومحاولة تنفير الناس منه وجعله مدعاة للسخرية.

- ضعف مستوى اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية.

ونظراً لدخول الحاسوب ميادين الحياة المختلفة، بدأت المصطلحات الأجنبية تغزو الدول العربية، وهذا ما جعل العرب يتقبلون هذه المصطلحات، ومن ثم استعملوها في لغتهم على نحو ما وصلت إليهم من غير تغيير في كثير من الأحيان، وبازدواج واضح في بعض الأحيان بين العربية والدخيل، ومن هنا بدت النظرة الدونية للغة العربية وأهلها واضحة عمقاً واتساعاً في السنوات الأخيرة حتى أصبح المتخصص في اللغة العربية أو المتحدث بها في الأماكن الراقية يخشى على نفسه حساباً متخلفاً، فيعتمد إلى التقليد، ويأتي بكلمات ومصطلحات من اللغات الأجنبية، وهكذا حُرمت العربية من التفعيل في ساحاتها وميادينها الطبيعية التي خُصصت لرعاية الثقافة القومية (خلاطي، ٢٠١٢، ٩٩).

والمتتبع لواقع الدراسة باللغة العربية في الوطن العربي يجد أن معظم كليات الطب في بلاد المغرب العربي تونس والجزائر والمغرب تدرّس الطب لأبنائها باللغة الفرنسية، وأما في المشرق العربي — باستثناء سوريا — فالحال لا يختلف كثيراً وإن اختلفت اللغة المستعارة، ففي السعودية والكويت والعراق واليمن وغيرهم، جميعها تدرس الطب باللغة الإنجليزية، يضاف إليهم مصر وبقية الدول العربية، فليس ثمة أمة متحضرة في العالم تسمح بتعليم أبنائها بلغة غير لغتهم الأصلية، بل تعد ذلك خطراً يهدد كيائها الحضاري، فجميع كليات الطب في فرنسا تدرس باللغة الفرنسية، وفي روسيا تعتمد اللغة الروسية، وفي إنجلترا تدرس باللغة الإنجليزية، وفي ألمانيا اللغة الألمانية، وفي اليابان تدرس باللغة اليابانية، وفي إيطاليا تدرس الطب باللغة الإيطالية، وكذا الحال في الصين، والسويد، وهولندا، وإسبانيا، وتركيا، واليونان، حتى في إسرائيل تدرس الطب لأبنائها باللغة العبرية.

والواقع أن هذا الأمر لا يقتصر على تدني الواقع اللغوي فقط، وإنما ينعكس على الواقع الفكري والثقافي للأمة العربية، فليست اللغة مجرد أداة تحدث أو وسيلة تخاطب فحسب، وإنما هي عقيدة وفكر وثقافة وتاريخ وتراث ومشاعر وعادات وتقاليده، ولا يمكن فصل جانب من تلك الجوانب عن الآخر، ويعتبر ما يلاحظ اليوم من وضع للعرب على خريطة العلم والمعرفة والتكنولوجيا، إنما هو نتيجة طبيعية لضعفهم في لغتهم، وفقدانهم للطريق الجيد للثقافة والعلم والمعرفة، وجهلهم بتراثهم وتاريخهم. ومن أجل إصلاح هذا الوضع الراهن للغة العربية ينبغي ألا يكون بالتصدي الجزئي أو الفردي لبعض الجوانب التعليمية، كإصلاح مادة تعليمية، أو العناية بمدرس اللغة العربية، أو تطوير المناهج فحسب، وإنما يكون برسم سياسة لغوية متكاملة على مستوى البلاد العربية، أو على مستوى كل قطر على حدة، هذه السياسة تعمل في ضوء منهج يعلي من شأن اللغة العربية بوصفها عنواناً للهوية، ويحافظ عليها باعتبارها أداة ضرورية للتقدم، ويعمل على استثمارها الاستثمار الأمثل، حتى تؤدي دورها في تقدم الأمة العربية ورفيها.

المحور الثالث: الاستراتيجية المقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي:

تسعى الاستراتيجية المقترحة إلى تنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها من خلال وظائف الجامعة الثلاث، التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وذلك عن طريق تهيئة الوسط التعليمي للنهوض باللغة العربية، وذلك باعتبار الجامعة رأس المؤسسات العلمية التي تهتم بالحفاظ على اللغة العربية، وفي سبيل تحقيق تلك الغاية المنشودة ينبغي وضع مجموعة من الأهداف الاستراتيجية والتي ينبغي تحقيقها، وهي:



- التأكيد على دور اللغة العربية في فهم الإعجاز البياني للقرآن الكريم وحفظ الدين وتعاليمه، حيث يصعب فهم الدين وتعاليمه بدون اللغة العربية، ومعرفة فنونها المختلفة.
- توضيح الدور الذي تلعبه اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية في مختلف المجالات الثقافية والدينية والاجتماعية وغيرها.
- المساهمة في معالجة العوائق والإشكاليات والتحديات التي تواجه اللغة العربية.
- إعادة تشكيل الحرم الجامعي بكل مكوناته بما يخدم النهوض باللغة العربية، وتمكين الطلاب من التحدث بها ومواجهة تحدياتها.
- تغيير الثقافة الخاطئة لدى الطلاب من الاهتمام باللغات الأجنبية واللغات المستحدثة على حساب اللغة العربية، وذلك بالعودة إلى اللغة الأم تحدثاً وكتابة.
- صياغة بعض الأدوار المقترحة للحفاظ على اللغة العربية والتي يتم تدعيمها من خلال القوانين والتشريعات واللوائح التعليمية للجامعة.
- العمل على وجود المصطلحات العلمية وتوحيدها في الوطن العربي.
- دعم الاتجاهات والصيغ الحديثة في التعليم الجامعي، وخاصة التي تدعم استخدام اللغة العربية في التعليم الجامعي، عن طريق دعم عمليات تعريب العلوم والترجمة.
- وتأسيساً على ما سبق من نتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري للبحث حول المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية وهويتها الحضارية، وتشخيص الأوضاع الراهنة لواقع اللغة العربية في العصر الحالي، تتحدد عناصر الاستراتيجية المقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية وهويتها الحضارية، وفيما يلي عرض لعناصر الاستراتيجية المقترحة التي تم التوصل إليها، والتي تتحدد في العناصر التالية:

١- رؤية الاستراتيجية المقترحة:

تسعى الجامعات إلى الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها من خلال مسؤوليتها المجتمعية، وذلك من أجل النهوض باللغة العربية، وتمكين الطلاب من التحدث بها ومواجهة تحدياتها.

٢- رسالة الاستراتيجية المقترحة:

القيام بنشر الوعي اللغوي بين أفراد المجتمع وإيقاظ غيرتهم عليها، وتنمية الشعور القومي بقيمة اللغة العربية لدى الطلاب، وحثهم على الاعتزاز باللغة العربية الفصحى والكتابة بها أثناء التواصل مع ذويهم وأصدقائهم عبر الهواتف الذكية أو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وكذلك توفير بيئة لغوية متميزة تساعد على إثراء خبرات الطلاب وتنمية مهاراتهم اللغوية.



٣- القيم المتضمنة بالاستراتيجية المقترحة:

كي يتم تحقيق رؤية الجامعات ورسالتها، لابد من التركيز على الأصالة والمعاصرة، والتي ينبغي أن تكون متضمنة عند وضع الخطة الاستراتيجية للجامعة، ويقصد بالأصالة والمعاصرة: المحافظة على الثوابت والأخذ بالتطوير والتغيير بما لا يتعارض مع الدين الإسلامي، والحفاظ على الهوية الذاتية والإسلامية والعربية وعلى رأسهم اللغة العربية، بالإضافة إلى غرس قيم التعاون والمسؤولية المجتمعية لدى الطلاب في الحفاظ على اللغة العربية.

٤- أسس ومنطلقات الاستراتيجية المقترحة:

تستند الاستراتيجية المقترحة إلى مجموعة من الأسس والمرتكزات والمنطلقات، بعضها مستمد من الإطار النظري للبحث، والآخر من واقع اللغة العربية، وذلك على النحو التالي:

- الإيمان بأنه ليس هناك ثقافة عالمية واحدة، وأن ثمة ثقافات متعددة ومتنوعة تعمل كل منها بصورة تلقائية أو بتدخل إرادي من أهلها للحفاظ على كيانها ومقوماتها الخاصة.
- الوعي بأن العربية تعد إحدى الركائز الأساسية لحياة الأمة العربية، وهي الوعاء الذي يحوي حضارتها وفكرها وعلومها.
- الوعي بأن العولمة الثقافية من أهم التحديات التي تواجه اللغة العربية، وأنها تعمل على إيجاد لغة واحدة وثقافة واحدة تسود العالم، وتسعى للقضاء على خصوصيات الأمم والشعوب.
- إن سيادة الأمم تبدأ بسيادة لغاتها ومؤسساتها المهمة بلغتها، ومن ثم فإن اهتمام الجامعات باللغة العربية لا يعد قضية ثقافية فحسب، بل حضارية وقومية في المقام الأول.
- ضرورة أن تكون اللغة العربية هي الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية، وألا يتم تدريس العلوم إلا بها، فاللغة العربية ليست قاصرة على استيعاب علوم العصر، وليست عاجزة عن التعبير عن المصطلحات العلمية الجديدة.
- رفض النظر إلى الهوية الثقافية كأنها خصوصية راکدة لا تاريخية أو كينونة اكتملت وتحققت تسري عبر الأجيال كأنها جينات تتوارث.

٥- مجالات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

وفيما يلي المجالات الثلاث (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)؛ والتي تمثل وظائف الجامعات، وترتبط بها تنفيذ الاستراتيجية المقترحة، ويمكن من خلالها تنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في النهوض باللغة العربية، وتتمثل تلك المجالات فيما يلي:

أولاً: دور الجامعات في الحفاظ على اللغة العربية من خلال (وظيفة التعليم).

- إعداد الطلاب بالجامعة للحفاظ على اللغة العربية.
- الاهتمام بالأنشطة الطلابية وتنميتها للحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها.
- التركيز في إعداد المناهج والمقررات الدراسية على إثارة الطلاب لتعلم وإتقان اللغة العربية.
- النمو المهني المستمر لعضو هيئة التدريس في مجال اللغة العربية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على التحدث باللغة العربية في إلقاء المحاضرات.
- وضع برامج مخصصة لإعداد الطلاب الوافدين للمستوى المطلوب من اللغة العربية.

ثانياً: دور الجامعات في الحفاظ على اللغة العربية من خلال (وظيفة البحث العلمي).

- زيادة التوسع في قبول الطلاب الراغبين في الالتحاق بالدراسات العليا بكليات اللغة العربية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال اللغة العربية.
- الاهتمام بتحديث علوم اللغة العربية من النص الشفوي والمكتوب إلى المحتوى الرقمي.
- عقد المزيد من الندوات والمؤتمرات حول النهوض باللغة العربية والمحافظة عليها.
- التشجيع المادي والأدبي لكل عضو هيئة تدريس في ميدان الدراسات التعريبية العلمية.

ثالثاً: دور الجامعات في الحفاظ على اللغة العربية من خلال (وظيفة خدمة المجتمع):

- التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني لتعميق دور اللغة العربية في خدمة المجتمع.
- إعادة النظر في محتوى كتب القواعد المعتمدة من الجامعة لخدمة اللغة العربية والحفاظ عليها.
- إسهام الجامعة بدور فعال في تقديم الاستشارات اللغوية والمشاركة في المؤتمرات والبرامج والمحاضرات والندوات التي تعالج قضايا اللغة العربية في المجتمع.
- تشجيع الجيل الجديد على ترجمة المراجع العلمية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.
- زيادة الاهتمام والتوسع في إنشاء معاهد ومراكز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٦- آليات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

يوجد مجموعة من الآليات التي يمكن من خلالها تنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي، ومن أهمها ما يلي:

• آليات خاصة بالتعليم:

- تصميم برامج متخصصة باللغة العربية في الكليات العملية يتم تدريسها بشكل وظيفي.
- زيادة ساعات تدريس مواد اللغة العربية بالكليات مما ينعكس إيجابيًا على إتقان العربية.
- تعليم العلوم باللغة العربية في مختلف الكليات العملية.
- تطوير تعليم قواعد اللغة العربية، بحيث يتم تقديمها من خلال النصوص والمواد المختلفة.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال اللغة العربية وفي التخصص العلمي.
- تنمية معارف أعضاء هيئة التدريس بصلاحيات اللغة العربية لاستيعاب كافة العلوم والفنون.
- استثمار التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية والأخذ بأحدث الوسائل السمعية والبصرية.
- إصدار مجلة أو صحيفة شهرية تتناول تعريف الطلاب بالأهمية القومية للغة العربية.

• آليات خاصة بالبحث العلمي:

- تنظيم الندوات والمؤتمرات التي تهتم بقضايا اللغة العربية وتناقش تحدياتها.
- توجيه البحوث العلمية بالجامعات لخدمة قضايا الأمة، حيث يتطلع العالم الإسلامي لقيام الجامعات بدور فعال في خدمة قضايا الأمة، ومن أهم ما يميز الأمة العربية لغتها العربية.
- دعم المشاريع البحثية التي يقوم بها الطلاب والباحثون في حقل معالجة اللغة وحوسبتها.
- دعوة الباحثين والمهتمين بالعلوم العربية والإسلامية للتصدي العلمي للحملات المغرضة والشبهات المثارة حول اللغة العربية.
- وضع خريطة بحثية لأولويات البحث العلمي بموضوعاته المختلفة، يكون على رأس أولوياتها الحفاظ على اللغة العربية.



• آليات خاصة بخدمة المجتمع:

- إسهام الجامعة بدور فعال في تقديم الاستشارات اللغوية والمشاركة في المؤتمرات والبرامج والمحاضرات والندوات التي تعالج قضايا اللغة العربية في المجتمع.
- الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية في جميع الجوانب المهنية والشخصية والأخلاقية، والعمل على تصحيح صورته أمام المجتمع.
- الاهتمام بعقد دورات تدريبية للإعلاميين والإذاعيين وكل من يشافهون الجمهور، وذلك لتوعيتهم بخطورة المؤامرات التي تحاك ضد اللغة العربية.
- التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني لتعميق دور اللغة العربية في خدمة المجتمع، وزيادة وعيه الديني والثقافي.
- زيادة التوسع في تقديم الاستشارات اللغوية للطلاب الوافدين والباحثين وجميع أفراد المجتمع.

٧- معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

- هناك مجموعة من المعوقات التي يمكن أن تواجه تنفيذ الاستراتيجية المقترحة لتنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي، ومن أبرزها ما يلي:
- طبيعة تنسيق القبول بمعظم الجامعات، والذي يقضي بقبول كليات اللغة العربية من درجات منخفضة، مما يؤدي إلى التحاق الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة بتلك الكليات.
 - استمرار العمل بنظام القبول الحالي والذي لا يراعي ميول وقدرات الطلاب، مع عدم الاهتمام بعقد اختبارات قبول فعالية للطلاب الجدد في اللغة العربية.
 - تدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية بالكليات العملية وقلة عمليات التعريب والترجمة.
 - قلة اهتمام الطلاب بالمشاركة الفعالة في الأنشطة الطلابية الخاصة باللغة العربية.
 - ضعف التمويل ونقص الإمكانيات اللازمة لتوفير المختبرات والأجهزة الحديثة لتعليم اللغة.
 - قلة الاهتمام بتنفيذ توصيات المؤتمرات والندوات في مجال اللغة العربية على أرض الواقع.
 - ضعف التنسيق بين الجامعة والمؤسسات المهمة باللغة العربية للتعرف على التحديات الجديدة التي تواجه اللغة العربية وكيفية التغلب عليها ومواجهتها.



٨- مقترحات للتغلب على معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

توجد مجموعة من المقترحات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة، ومن أهمها ما يلي:

- العمل على تنفيذ هذا التصور بشكل تدريجي، والبدء بالأمر التي لا تتطلب وقتاً طويلاً.
- تضافر الجهود المجتمعية للنهوض باللغة العربية، وتوفير مصادر تمويل لتنفيذ توصيات الأبحاث والمؤتمرات المهمة باللغة العربية.
- توفير برامج لغوية في اللغة العربية واللغات الأجنبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الأنماط والمهارات اللغوية في حالات خاصة.
- تشجيع حركة الترجمة وإنشاء مراكز متخصصة بالجامعات تعنى باللغة العربية.
- دعم التعاون والتنسيق بين الجامعات والمؤسسات والهيئات المهمة باللغة العربية.
- الاهتمام بإتقان اللغات العربية والأجنبية، وإنشاء مراكز متخصصة لتطوير الأداء اللغوي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- ضرورة التعاون والتنسيق بين الجامعات ومجامع اللغة العربية، للوصول إلى حلول جادة ومرنة لقضية توفير المصطلح العلمي.

الخاتمة:

في نهاية هذا البحث يأمل الباحث أن تسهم هذه الاستراتيجية المقترحة في تنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في الحفاظ على اللغة العربية والنهوض بها في ظل التحول الرقمي، كما يقترح الباحث تشجيع الباحثين والدارسين على إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول المشاركة المجتمعية في النهوض باللغة العربية، وبيان دور كل من المؤسسات الدولية والاقليمية ومنظمات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية في الحفاظ على اللغة العربية.



٩. قائمة المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

١. إبراهيم الناصر: العولمة مقاومة واستثمار، كتاب البيان، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠٠٥م.
٢. إبراهيم بن زيد الفحيلة: تطبيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية وفق نماذج التميز التنظيمي العالمية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مج ٧، ع ٣، الإمارات، ٢٠١٨م.
٣. إبراهيم محمد علي إبراهيم: دور جامعة الأزهر في الحفاظ على اللغة العربية في ضوء التحديات المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٧م.
٤. أحمد عبدالسلام: العولمة الثقافية اللغوية وتبعاتها للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج ٢٥، ع ٦٠، الأردن، ٢٠٠١م.
٥. أريج إبراهيم الأنصاري: دور مؤسسات التربية الإسلامية في مواجهة العولمة اللغوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨م.
٦. اعتماد عبدالصادق عفيفي: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها "دراسة تحليلية في ضوء المصادر اللغوية والتربوية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٢٩، ج ٢، القاهرة، يونيو ٢٠٠٦م.
٧. أمل محمد نبيل بدر: واقع اللغة العربية في كليات الإعلام "دراسة تطبيقية على الجامعات الإماراتية"، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، تحت عنوان "اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها، المنعقد في دبي في الفترة من ٧-١٠ مايو ٢٠١٣م.
٨. إيهاب إبراهيم حسن الصفتي: الدور التربوي للقنوات الفضائية في مواجهة التحديات الثقافية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٤م.
٩. جعير محمد: اللغة العربية وتحديات العولمة، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، ع ١٣، الجزائر، ٢٠١٥م.
١٠. حامد عمار: مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، ط ٢، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨م.
١١. سماح زكريا محمد: دور التحالفات الاستراتيجية في دعم وبناء المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج ٢٥، ع ٤، ٢٠١٥م.
١٢. سناء شقوارة: دور القيادة التحولية في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات الخاصة في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية إدارة الأعمال، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان، ٢٠١٣م.
١٣. السيد إسماعيل الغمري: التعليم باللغة العربية بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩م.
١٤. شادية مخلوف: ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي الفلسطيني، نموذج مقترح. أعمال مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، فلسطين، ٢٠١١م.



١٥. عبدالعزيز النعماني: اللغة العربية واللغات البديلة في المدرسة المصرية، مجلة دار العلوم للغة العربية وآدابها والدراسات الإسلامية، الإصدار الرابع، مج ٤، ع ٢٤، القاهرة، ١٩٩٦م.
١٦. علي حلواجي: أخطاء الصحافة الجزائرية في ممارسة اللغة العربية وفي التعامل معها: التشخيص والعلاج، مجلة اللغة العربية، ع ٤٧، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠١٩م.
١٧. علي لغزيوي: دور الإعلام والفنون في النهوض بالفصحى ومواجهة التغريب والعامية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، "اللغة العربية إلى أين؟"، ٢٠٠٥م.
١٨. عمر عبدالهادي عتيق: اللغة العربية بين العولمة والأصالة "تجليات العولمة في اللغة العربية"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع ٢٢، فلسطين، ٢٠١١م.
١٩. غدير مقداد البهدهي: دليل إداري تربيوي مقترح لتعزيز المسؤولية المجتمعية لجامعة الكويت بناء على أسس الجامعة المنتجة، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن، ٢٠١٩م.
٢٠. فتحي الملا: النهوض باللغة العربية "وسائله وأهدافه"، المؤتمر العلمي الدولي "معالم التلاقي بين علوم اللغة العربية والعلوم الإسلامية" ٢٠-٢٢ إبريل ٢٠١٠م، كلية اللغة العربية بالقزاق، جامعة الأزهر، مج ٣، ٢٠١٠م.
٢١. كاشف جمال الحسن: اللغة العربية وتحديات العصر الحاضر في ظل العولمة، صوت الأمة، الجامعة السلفية، مج ٤٨، ع ١٠، الهند، ٢٠١٦م.
٢٢. كمال بشر: التعريب بين التفكير والتعبير، مجلة التعريب، ع ٩، سوريا، ١٩٩٥م.
٢٣. لانا بن سعيد: تصور لإجراءات مواصفة الايزو ٢٦٠٠٠ للمسؤولية الاجتماعية لضمان جودة برامج خدمة المجتمع في جامعة الملك سعود. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، ٢٠١٣م.
٢٤. محسن مصطفى محمد عبدالقادر: لغة العلم وتعليم العلوم، السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٥م.
٢٥. محمد أمارة: لغتنا العربية رؤيا وتحديات، دراسات المركز العربي للحقوق والسياسات، فلسطين، ٢٠١٣م.
٢٦. محمد شاهين: المسؤولية المجتمعية في الجامعات، جامعة القدس المفتوحة أنموذجاً، دراسة وصفية تحليلية. مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية. جامعة القدس المفتوحة بنابلس، فلسطين، ٢٠١١م.
٢٧. محمد مزعل خلاطي: اللغة العربية المعاصرة بين الطموح والتحدي، مجلة كلية التربية جامعة واسط، ٢٠١٢م.
٢٨. محمود أحمد السيد: الأمن اللغوي ودوره في الحفاظ على هوية الأمة، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، مج ٢٨، ع ٥٤، سوريا، ٢٠١٨م.
٢٩. محمود أحمد السيد: اللغة العربية وتحديات العصر، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق- سوريا، ٢٠٠٨م.
٣٠. محمود محمد عزالدين: المنظور اللغوي لمواكبة الحضارة، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي "رؤية لجامعة المستقبل"، ع ٢، في الفترة من ٢٢-٢٤ مايو ١٩٩٩م.
٣١. مديحة فخري محمد: تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع ٨٠، ٢٠١٦م.

٣٢. مرزوق بن صنيان بن تنباك: اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية "الواقع والتحديات واستشراف المستقبل"، المؤتمر الثقافي الثالث والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان- الأردن، ٢٠٠٥م.
٣٣. ممدوح مسعد أحمد الهلالي: دور المؤسسات التربوية في مواجهة تشويه اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر، المؤتمر العلمي الدولي الأول "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة" المنعقد بكلية التربية، جامعة المنصورة، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، في الفترة من ٢٠-٢١ فبراير ٢٠١٣م.
٣٤. نجاة الصانع: استراتيجية مقترحة للجامعات السعودية في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلاب. دراسة وصفية تحليلية مجلة مجمع جامعة المدينة العالمية، ٩٤، ماليزيا، ٢٠١٤م.
٣٥. هادي نهر: اللغة العربية بين العولمة وغياب المشروع الحضاري العربي، المؤتمر النقدي الحادي عشر لقسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة جرش "اللغة العربية في مواجهة التحديات المعاصرة"، الأردن، ٢٠٠٨م.
٣٦. وليدة حدادي: إشكالات اللغة العربية في ظل المجتمعات الافتراضية: رؤية تحليلية نقدية، مجلة اللغة العربية، ٩٤، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٢٠م.
٣٧. وليدة حدادي: تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على اللغة العربية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة سطيف، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، مج ١٤، ع ١٤، الجزائر، ٢٠١٢م.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

٣٨. Ahmadi, Freyedon; & Tavreh, Naser. (2012): Social Responsibility in Universities: Case Study, Iranian University, Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, Vol. 3, No.1.
٣٩. Esfijani, Azam, F. Hussain, and Elizabeth Chang. (2013). University social responsibility ontology. International Journal of Engineering Intelligent System, Vol.21, No.4.
٤٠. Jimenez, Monica. (2007). The Socially responsible a way of being. GONO, Global University Network for Innovation. Retrieved from. <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/the-socially-responsible-university-a-way-of-being> Accessed on: 17/10/2021.

مشروع الخليل المنجز والتطوير

د. عبد الكريم بن صالح الزهراني - قسم الدراسات الإسلامية والعربية - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن
المملكة العربية السعودية

Email: akareem@kfupm.edu.sa

المخلص:

هذا البحث يستعرض المراحل التاريخية التي مر بها مشروع الخليل بن أحمد الفراهيدي وهو المشروع الذي دعمته جامعة الملك فهد للبترول والمعادن والذي مر بثلاث مراحل الأولى: النشأة وإثبات الفكرية علميا والثانية: تكوين الفريق ونشأة الوزان. والثالثة: المرحلة المتأخرة بعد انتهاء فترة المشروع

كما بين البحث خصائص علم العروض والقواسم المشتركة مع فنون العربية واختصاصه بالشكل دون المعنى والدلالة، وأن المحسوس منه المنطوق للحرف متحركا وساكنًا وهو المقصود في بيانه وتصنيفه وبين ذلك من خلال ثلاثة مسارات الأول في أول وضعه، والمسار الثاني الضرورة الشعرية، والمسار الثالث الإلحاق وهي الزيادة في الكلمة دون معنى مما جعل الظن يميل إلى أن نشأة الإلحاق كان من صنع الشعراء، ثم أصبح مستعملا في كلام الناس.

وتحدث البحث عن القسم الثاني التطبيقي التقني ومراحل البناء التقني له مع ذكر الروابط التقنية المفتوحة المصدر

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله الأمين :

فمشروع الخليل بدأ فكرة حتى نتج عنه عدة تطبيقات، وأبحاث علمية نشرت في مؤتمرات ومنها ما هو في طريق النشر، وهذه الورقة جاءت تؤكد وتسهم في تأكيد قضية صوتية وقضية علمية موضوعية، بل لا تنفك عن الحساب الرياضي المنطقي الذي كانت الموضوعية فيه واضحة المعالم، وتؤكد على التأصيل العلمي التي يتمتع به علم العروض في الشعر العربي كان لزاما علينا أن نستعرض الملامح والأسس التي قام عليها هذا العلم، والذي تم بناؤه محكما مكتمل الصنعة، ومن هنا بدأ جمع الخصائص التي تمايز بين البحور، وخاصة ما وضعه الخليل، واستحسنه العرب في استعمالها، ولذا جاء البحث يؤكد المحافظة على الشكل الوزن الصوتي عند القدماء وبين ذلك من خلال ثلاثة مسارات الأول من وضع هذا العلم، والثاني في بيان الضرورة الشعرية والموقف منها أمام الوزن، والمسار الثالث الإلحاق. مما جعل المهمة محددة في البرمجة الحاسوبية ومحددة في الصوت الصادر فيقيس ما كان محسوسا، ولذا جاء مشروع الخليل ليكون تحت عنوان التعرف الآلي على أوزان الشعر صوتيا، والذي أنتج منه عدة برامج وما زال التطوير والتحسين له قائما حتى كتابة هذا البحث، وقد جاء هذا البحث على النحو التالي :



مقدمة، وتمهيد

الفصل الأول: العروض علم لقياس الصوت

الفصل الثاني: الفكرة المنشأة وما تحقق منها

والخاتمة.

وفي الختام أتقدم بالشكر الجزيل لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

كما أشكر القائمين على هذا المؤتمر وجميع اللجان العاملة فيه راجيا من الله تعالى أن يكون هذا البحث لبنة من البحوث التي تبني وتمد الجسور للعلم والمعرفة

د. عبد الكريم بن صالح الزهراني

التمهيد :

هذا البحث يعرض لعلم اهتم بالشعر من الناحية الصوتية فقط ، وقد سجل هذا البحث تلك المسارات والصور التي كانت تتبع هذه الظاهرة العروضية الصوتية التي كانت تحدد معالمه ، وتضبط حدوده ، بل ترسم طريقا قد يكون الوحيد الذي يقطع كل الطرق لتصل إلى معالمه ، وقد اشتمل هذا على فصلين الأول : كان يناقشها من الناحية النظرية استعرض فيها القضية الصوتية العروضية في ثلاثة مسارات في أول الوضع ، والثاني في نضرة الضرورة الشعرية ، والثالث : في الإلحاق الصرفي وتأثيره على الوزن العروضي الصوتي ، مما يكون ذلك مدخلا لفكرة الحوسبة التي كانت عنايتها بالصوت وقياسه حاسوبيا المتفق مع هذا العلم الذي لا يعتمد على المعنى أو التقدير والفهم الذهني ، والفصل الثاني عرض للمحاولات التي مرت بهذا البرنامج منذ بداية الفكرة وإثبات برمجتها والطرق التي اتخذت لتكوين البرنامج ،

العروض علم لقياس الصوت :

فهذا العلم منذ نشأته دخل في النماذج الرياضية التي تحكم بناءه ، وترسم حدوده ، وتبين كميته ، وتبرز كفاءته ، ولذا جاء معتمدا على الإحصاء من أول الوضع .

والقضية الصوتية العروضية كانت هي أساس هذا العلم ، ولذا رسم الخليل رموزا صوتية للمتحرك رمزا مستطيلا ليدل على طول الحرف المتحرك ، والدائرة على صغر الحرف الساكن ، ثم رتبها في دوائر ليحصرها ويبين تنابعها في خمس دوائر تتشابه في بحورها ، ثم وضع القانون الخطي الكتابة العروضية التي تكتب الصوت ، ويخالف بها القواعد الإملائية ليحكم بناء هذا العلم .

وعندما قام هذا العلم وثبتت أركانه على ما وضعه الخليل يمكن الحديث عنه في ثلاث قضايا قد أسميها مسارات وهي حقائق لغوية التي يتسم بها علم العروض من بين سائر العلوم ، حيث وجدناه علما قد ولد كاملا وذلك يرجع إلى أسباب ظاهرة واعتماده على اللفظ الظاهر ، وليس من جزء معنوي قد يعلل أو يستتبط من مفاهيمه ، أو ترمي إليه إشارات و إلماحاته ، ويمكن استعراض هذه القيمة من خلال ثلاثة مسارات وهي :

المسار الأول : في بداية وضعه حيث وضع له الخليل نموذجاً يقيسه ويستنبط بحوره من خلال الشكل الرياضي الذي لا يختلف، وهذا فيه إشارة لتثبيت هذا العلم على أساس منطقي لا يمكن أن يضاف عليه أو يغير في ملامحه ، حيث الدائرة التي يمكن أن تنتج أكثر من احتمال في الحساب .

وإن الحديث عن الدوائر العروضية التي من خلالها يمكن أن نستنتج منها أكثر من ملمح للبحور ،ومنها التسمية التي تدل على ملامح تختزل تحتها ملامح البحور ، مع ما يكتنف كل دائرة مما يميزها عن غيرها ، كل هذه الخواص الشكلية التي يمكن للحاسوب استقبالها وتصنيفها بتمييزها ؛قاد ذلك لحوسبتها ،وكان سبيلا واضحا منذ وضع علم العروض على يد عبقرى اللغة الخليل .

فدائرة المتفق: تتكون من عشرين حرفا وتتألف مقاطعها العروضية الصوتية تشتمل على بحرين أحدهما يبدأ بوتر مجموع والثاني بسبب خفيف ، وكلاهما لبحرين تكونه التفعيلات الخماسية فعولن للمتقارب ، وفاعلن للمتدارك

ودائرة المختلف: وهي دائرة فيها أربعة وعشرون حرفا وتتألف مقاطعها العروضية الصوتية من : وتر مجموع فسبب خفيف ووتر مجموع وسببين خفيفين .وهي دائرة مثمثة التفاعيل

ودائرة المجتلب: وهي دائرة تنقسم من واحد وعشرين حرفا وتتألف مقاطعها العروضية الصرفية من وتر مجموع وسببين خفيفين وهي دائرة مسدسة التفاعيل ، وكل بحورها مستعملة ، والهزج ، والرجز ، والرمل .

ودائرة المشتبه: وهي دائرة تنقسم إلى واحد وعشرين حرفا ، وتتألف مقاطعها العروضية الصوتية من سببين خفيفين ووتر مجموع وهي الدائرة التي جاء فيها الوتر المفروق ، ومسدسة التفعيلات سباعية

دائرة المؤتلف : وهي مكونة من واحد وعشرين حرفا وتتألف مقاطعها العروضية الصوتية من وتر مجموع وسبب ثقيل وسبب خفيف وهي مسدسة التفعيلات .

بل اعتمد الخليل الكتابة العروضية إدراكا منه لقضية الكتابة الصوتية التي تحافظ على الصوت الناتج المسموع ليتم ضبطه بخط يحافظ على الحدود الشكلية للفظ .

ولعل مسمياتها التي تختزل أكثر من ملمح فيها يقودنا إلى إمكانية حوسبته كما أشرنا إلى ذلك فبدأت الفكرة تتكون ملامحها في الذهن وخاصة أن الفكرة تعتمد على الشكل اللفظي المحسوس صوتا أو كتابة .

المسار الثاني : جاء المسار الثاني محافظا على الشكل ومدافعا عنه في صورة الضرورة الشعرية ، التي تحدث عنها علماء اللغة العربية ، وقد نجدها معارضة لقواعد النحو ، والصرف ، وذلك في احتساب لغة الشاعر وتقديمه والاعتداد به وإن جاء مخالفا للحالة الإعرابية وذلك ما يسميه النحاة بالضرورة الشعرية ، ويرى بعضهم أنها لغة الشعر فالحفاظ على الوزن مقدما لديهم ، وقد سجل علماء اللغة العربية صوراً كثيرة في قضايا الضرورة لها أنواع على مستوى الكلمة ، أو المستوى التركيبي ولكثرة هذه الأنواع وتعدد الضرورة سوف اكتفي بأمثلة تشير إلى التنوع في كلا المستويين الصرفي والنحوي ، مع ذكر ما يلمس جوهر الإيراد لها في هذا المبحث وهو الحفاظ على الوزن اللفظي ، أو الشكل المسموع الصادر من الشاعر ، والذي لا يتعدى إلى المقدر أو المفهوم والمدرّك بالعقول.

يقول ابن جني :لم نرهم صرفوا قصباء ،وطرفاء ، وحلفاء في النثر وأما النظم فإن صرفت فيه فلا حجة في صرفها ، لأنه يجوز في الشعر صرف ما لا ينصرف للضرورة ومنه قول الفرزدق :

هذا ابن فاطمة إن كنت جاهله بجدّه أنبياء الله قد ختموا

وقد شدّ باطراد في الاستعمال والقياس وأجازته الضرورة الشعرية في قول الشاعر :

أَنْ تَقْرَأَنَّ عَلَى أَسْمَاءَ وَيَحْكُمَا مِنِّي السَّلَامَ وَالْأَتَعْلَمَا أَحَدَا.

ومن الحذف في الضرورة قول الشاعر :

أَبْلَغُ النِّعْمَانِ عَنِّي مَأْكَا أَنَّهُ قَدْ طَالَ حَبْسِي وَانْتَظَرِي

جمع مالكة وهي الرسالة

وقد يبلغون بالمعتل الأصل فيقولون رادد في رادّ وضننوا في ضنّوا

قال قعنب بن أم صاحب:

مهلاً أعاذل قد جربت من خلقي أَنِّي أَجُودُ لِأَقْوَامٍ وَإِنْ ضَنَّنُوا

وربما مدوا مثل مساجد ومنابر فيقولون مساجيد ومنابير شبهوه بما جمع على غير واحد في الكلام كما قال الفرزدق :

تَنْفِي يَدَاها الحَصَى فِي كُلِّ هَجْرَةٍ نَفِي الدَّنَانِيرِ تَنْقَادُ الصِّيَارِيفِ (٧٥)

بل جعل سيبويه باب الضرورة لها وجهاً فقال في باب ما يضطر إليه الشاعر : وليس شيء مما يضطرون إليه إلا وهم يحاولون به وجهاً (٧٦) وقد فصل الحديث سيبويه في باب ما يحتمل الشعر فرأيته جاء على وجوه وهي :

الزيادة ، وفك التضعيف المشدد ، والحذف من الكلمة ، ورد ما كان إعلاله القياس ، ويصرفون ما لا ينصرف

ونذكر سيبويه أن ما يجوز في الشعر أكثر مما ذكر (٧٧)

المسار الثالث : هذا المسار يتعلق بقضية الإلحاق حيث أهم أغراضه عند الصرفيين ، هو اضطرار الشاعر إليه ، بل جعله بعضهم في بعض أنواعه قياساً مضطرباً يقول أبو الفتح : أترتلج اللغة ارتجالاً؟ فقال نعم ؛ لأن هذا الإلحاق لما اطرّد صار كاطراد رفع الفاعل (٧٨).

يقول المازني : وإنما لم يطرد عنده لأنه لم يكثر كثرة ما يكون إلحاقه بتكرير لأمه نحو مهدد وجلبب فلما لم يكثر كثرت له لم يقسه وسلم ما سمع منه ، وهذا الذي عملوه هو القياس عندي ، لأنك إذا أردت أن تلحق شيئاً بشيء أكثر حروفاً منه فلا بد من زيادة تبلغه ذلك الغرض المطلوب .

وعلق أبو الفتح على كلام المازني : يريد أنك لو احتجت في شعر أو سجع أن تشتق من ضرب اسم أو فعلاً (٧٩)

٧٥ - الكتاب سيبويه . بولاق ١٠/١ .

٧٦ - الكتاب سيبويه . بولاق ١٣/١ .

٧٧ - المصدر السابق ١٣/١ .

٧٨ - المنصف شرح كتاب التصريف - تحقيق إبراهيم مصطفى و عبد الله أمين طبعة ونشر مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي : ٤٤/١ .

٧٩ - المنصف شرح التصريف : ٤٣-٤٢/١ .



فجعل الإلحاق من أغراضه الشعر ، والإلحاق زيادة في اللفظ وخاصة ما يتعلق بآخر الكلام ليحافظ على اللفظ في البيت ولا يكسر البيت بنقص في وزن تفعيلته ، وخاصة ما يتعلق بالأوتاد ، ولم تكن زيادة الإلحاق متعلقة بالمعنى بل كانت زيادة صوتية مما جعل بعضهم يرى أنها نشأت هذه الظاهرة في أحضان الشعر العربي ، وكان الإلحاق بدعة من الشعراء ، وسارت في كلام الناس ، ولم تكن موجودة من قبل عندهم ^(٨٠)

والإلحاق كما أشرنا من قبل ظاهرة نشأت في أوليته لفظيا صوتيا فقط ثم صار وسيلة إلى توسيع المعنى أو تخصيصه أو التعبير عن معنى جديد ، وهذا المعنى لا يظهر إلا حين الاستعمال فلا تجد معنى لزيادة الإلحاق ، مثل تلك المعاني التي نجدها مع المشتقات مثل كاتب ومكتوب وكتابة فهذه المعاني الفرعية كلها زيادة على المعنى الأصلي للجزء ككتب ، بينما معنى كثر لم يكن فيه زيادة على معنى الكثرة في قول الشاعر :

وأنت كثير يا ابن مروان طيب وكان أبوك ابن العقائل كوثرا ^(٨١)

فكانت الحاجة لزيادة الواو صوتية ولم تكن لها علاقة بالمعنى ، وذلك حفاظا على الشكل من خلال الوزن

وجاء الشعر العربي الفصيح يقدم الوزن على الإعراب كما رأينا ذلك في هذه الصور والمسارات الثلاث ، والمسار الأول من صنع الخليل الذي وضعه على صورتين من صور الإحصاء بالدوائر العروضية والكتابة العروضية الصوتية والثاني في الضرورة الشعرية التي جاءت محافظة على المقطع الصوتي محافظا ، والإلحاق الذي جاء بالزيادة ليحافظ على الصورة الصوتية .

وسنبين في الفصل الثاني علاقة الصوت بالمعالجة الحاسوبية حيث هو أبسر المستويات في المعالجة ، وهذه المقدمة بالفصل الأول لنبين فيها قوة الارتباط والعلاقة الوثيقة ، ومدى إمكانية تحقيقها فيمكن ضبط البحور الشعرية تحت ضابط يميز ملامح البحور ، ويجمع خصائص كل بحر ليتم تصنيفه .

الفكرة النشأة وما تحقق منها :

قد أسهمت الدراسات اللغوية القديمة في وضع الأهمية للشكل الشعري ، وهو الجانب الحسي من عملية الشعر وهي العملية الممكنة في حوسبتها ومعالجتها آليا وعدم اختصاصها بالمفاهيم والإدراكات غير الحسية ، وهو ما كان مشاهدا وحاصلا في الدراسات اللغوية القديمة ، ولذا نشأت الفكرة في برمجته وقد تم ذلك على مراحل وهي على النحو التالي : مرحلة الإثبات : وكانت هذه المرحلة تجيب عن السؤال هل الحاسب الآلي يمكن يفرق بين الحرف المتحرك والساكن ؟ وقبل الإجابة إثبات الحقيقة العلمية التي تثبت الوجود الحسي للصوت ، وهو سؤال أجاب عنه الفيزيائيون بأن الصوت مادة محسوسة يمكن أن تحسب ولديهم أجهزة تحسب ذلك .

وهنا نبحت عن الأدوات التي تحسب لنا وتقيس الصوت وتفرق بين المتحرك والساكن؟

ويمكن قياس الزمن الصوتي بطرق كثيرة فقد اعتمدت الدراسات الصوتية المنهج التجريبي في كثير من الجامعات والمراكز البحثية ومعاهدها ، وهي تعتبر نقلة كبيرة من منهج الملاحظة إلى المنهج التجريبي ، وقد استشرت أساتذة

^{٨٠} - علم الصرف الصوتي - عبدالقادر عبدالجليل - جامعة ال البيت الطبعة الأولى ١٩٩٨م ص: ٧١.

^{٨١} - ظاهرة الإلحاق في الصرف رؤية تاريخية . وسام مجيد حسن أبناء . حوليات عين شمس . المجلد ٤٦ . عدد ابريل - يونيو ٢٠١٨م . ص ١٧١ .



الفيزياء عن وجود الصوت وكيفية قياسه فوجدت تقدما كبيرا في هذا المجال ، وهي قسمان قسم مستقل ، وقسم برامج يقوم بها الحاسوب ، والمخرج يجمع بينهما حيث الرسم يظهر على شكل صور على شاشة حاسوبية فمن القسم الأول :

١- جهاز الرسم الحنجري ، وهو يشبه ٢-منظار الحنجرة أو المجهر الحنجري فهو لرصد الوتر الصوتية ، ومن خلاله يمكن رصد المهموس والمجهور ٣- الأشعة التي تصور الجهاز الصوتي وقد أشار لها الدكتور مختار عمر في كتابه دراسة الصوت اللغوي (٨٢)

٤- جهاز رسام الحنك الإلكتروني : يقوم جهاز رسام الحنك الإلكتروني وهو يقوم برسم الحنك التي يلامسها اللسان ، وهو يشبه رسام الحنجرة الإلكتروني وقد أشار لهما الدكتور منصور الغامدي (٨٣) ومن القسم الثاني :

١- برنامج (COOL EDIT PRO) و أهمية هذا البرنامج واستعمالاته في بناء قواعد البيانات الصوتية فليده القدرة في تصوير هيئة الصوت بصورة مرئية تستطيع من خلالها مراقبة الصوت بدقة متناهية .

٢- برنامج (SFS-Speech Filing System) وقد أظهر هذا البرنامج كفاءة في بناء قواعد البيانات الصوتية وخاصة فيما يتعلق في تحديد بدايات ونهايات المقاطع الصوتية تحديدا دقيقا

٣- برنامج (Hidden Markov Model Tool Kit-Htk)

وهذا البرنامج التحليلي هو المرشح لاشتماله على عدة برامج لها أهميتها في تكوين المقاطع الصوتية بدءا من الأجزاء الصغيرة فيها (٨٤)

وهناك أجهزة كثيرة ومتنوعة الطرق لتحديد خصائص الحرف وصفاته وخاصة فيما يتعلق بالحركة والسكون ، وقد أشرت في هذا البحث ما يلمس الحاجة في بحثنا التعرف على أوزان الشعر العربي المعتمدة على الإحصاء للحروف المتحركة والسكون ، مع معرفة التتابع لها ، ومعرفة التوزيع الموقعي للحروف من الكلمة

مرحلة الجمع والنشأة:

هذه المرحلة كانت مرحلة جمع الأبيات وحاولت جمع الصور المختلفة لكل بحر ، وحددت الزحافات والعلل اللازمة لكل بحر ، فقد اتسمت تلك التوصيفات لبحور الشعر في التوصيف المتفق مع التصنيف الرياضي المقبول ، وكنا نبحث عن الخصائص التي تصنع التمايز بين البحور لكي يتعامل معها الحاسب بحسابات منطقية رياضية يمكن تحويلها إلى خوارزمية نستطيع تحديد التنقل بها لقراءة التصنيف من خلال توزيع البيانات وخصائصها في الهياكل البيانية التي يتم معالجتها للتحليل والمقارنة ومن ثم اتخاذ القرار المناسب للتعرف ومن ثم إخراج كنتاجية موافقة للصواب.

وقد شمل التصنيف الأوتاد وكان يرقم برقم ٣ لاشتماله على ثلاثة حروف سواء كان مفروقا أو مجموعا ، والسبب كان يرمز له برقم ٢ فإذا اجتمع سببان متتاليان رمز لهما برقم ٤ وذلك لاشتماله على أربعة أحرف وإذا جاء منفردا يرمز له برقم ٢ وغالبا ما يحصل الزحاف في الحرف الثاني من الأسباب ، فإذا حذف رمز له برقم ١ .

^{٨٢} -دراسة الصوت اللغوي - أحمد مختار عمر - عالم الكتب ط ٢٠٠٠م ص ٤٧.

^{٨٣} - الصوتيات العربية ، مكتبة التوبة ط ١ ٢٠٠٠م.ص : ٧٣.

^{٨٤} - مقدمة في الحوسبة حوسبة اللغة العربية - مجموعة مؤلفين - نشر مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية ص: ٨٦.



ومعايير التصنيف مرتبطة بالزمن الصوتي للحرف ويمكن قياسها فالحرف المتحرك أكبر مدة في نطقه من الحرف الساكن ، فالقياس الرياضي سيعتمد على الإحصاء والتتابع.

ولوضع تصنيف يمكن أن يعرف من خلال النموذج الرياضي يجب أن نعتد معايير التصنيف القابلة للعد والإحصاء ، ولذا يمكن عد التفعيلات في كل بحر ، والبدء بمعرفة الأجزاء المكونة للتفعيلة

وتم تحديد الهدف والاتفاق على الطريقة الأفضل في تصنيف ومعرفة وزن الكلمة وهي تدريب الآلة بدأ التحضير والجمع للمادة العلمية وترتيبها وتصنيفها في ملفات مستقلة لكل بحر وتوسيمها بالخصائص المطلوبة وبيان مكوناتها الصوتية بدءاً وانتهاءً للبيت كما هو واضح في الجدول السابق .

مرحلة الإنتاج:

كونت فريقاً بحثياً لعمل برنامجاً لوزن الشعر العربي وتقدمت بذلك لعمادة البحث العلمي وتمت الموافقة ووضع له رقماً مرجعياً هو (KFUPM Research Grant # IN080426) وتم إنتاج برنامج الوزن على الرابط: (wzzan) وتم اختباره وما زال يعمل وتجمع من خلاله التجارب لتصبح مدونة شعرية مفتوحة المصدر .

وقد اعتذر الفريق عن عدم استطاعته في تكوين قاعدة صوتية في حينها ولذا اكتفى ببرنامج الوزن الذي يعتمد على المكتوب حيث النتائج التي سجلت للبرنامج المعتمد على الإلقاء الصوتي لم يتجاوز ٧٠٪ وذلك يرجع إلى قلة الكمية للقاعدة الصوتية^(٨٥) .

م	الدوائر	معايير التصنيف	البحر	التمثيل	الترقيم
١	دائرة المختلف	باعتبار التفعيلة الخماسية باعتبار التفعيلة السباعية الو تد + سبب = سبب = فاعلون ٢ وتد + سبب + سبب = فاعلون ٢	الطويل البسيط والمديد	فاعلون + مفاعيلن + فاعلون + مفاعيلن قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل	٣-٢+٣-٤+٣-٢+٣ ٣+٤.
٢	دائرة المجتلب	باعتبار بداية البيت			
٣	دائرة المشتبه	باعتبار عدد حروف البيت			
٤	دائرة المتفق	باعتبار موحد التفعيلة باعتبار المشترك باعتبار عدد التفعيلات	بحر المتقارب وبحر المتدارك		

وقد عملت على تكوين القاعدة الصوتية ، وطلبت من الشعراء التسجيل وكذلك تكليف الطلاب بالواجبات التي تعتمد على قراءة النص الشعري قراءة صحيحة وتكونت لدينا قاعدة صوتية استغرق تكوينها سبع سنوات تقريباً وبلغت ما يزيد

^{٨٥} - التعرف الآلي على أوزان الشعر العربي صوتياً بحث كتاب المؤتمر الدولي الأول للغة العربية للمجلس الدولي للغة العربية - بيروت - ١٣ - ٣ - ٢٠١٢ م كتاب المؤتمر : ١٧٢/٢ .

على خمسة آلاف بيت شعري بقراءات مختلفة من الجنسين ، وكذلك اختيارات من عصور متفرقة وتم تدريب الآلة على الكمية الصوتية التي بلغت تسع ساعات وثلاثة آلاف بيت وذلك بعد المراجعة وحذف المكرر ولأسباب أخرى . وانتج برنامج الخليل ٢ وأطلق من جامعة زويل وكانت النتائج أفضل من النتائج السابقة من الإلقاء الصوتي وهي على الرابط khalil21-e4a9f.web.app وقد عمل أحد طلابي على فكرة التعرف على الوزن بدون تشكيل وقد قام بتدريب الآلة على الأبيات مشكلة ثم حذف التشكيل ودرب الآلة بدون تشكيل واستطاع أن يحصل على نتائج تقارب ما حصل عليها الوزن ، ويؤخذ عليه أنه لم يجد كمية كبيرة لبحرين من بحور الشعر هما المقتضب ، والسريع وذلك لقلة الكمية التي درب عليها الآلة ولذا لم يحسبها من البحور التي يمكن للحاسب أن يصنفها ويمكن الاطلاع عليه من خلال الرابط التالي مفتوح المصدر:

(<https://arbml.github.io/ARBML/Interfaces/Website/ArabicPoemMeterClassification/index.html>)

تعلم الآلة جزء من عملية الذكاء الاصطناعي ظهر حديثا واستقر هذا المصطلح وأصبح منهجه وأدواته واضحة ، والذكاء يقوم على التحليل أو التركيب ، والحاسب الآلي يقوم على بثلاث عمليات في معالجة اللغة ، تصنيف ، وتجميع ، وربط ، وتعتمد على نموذج الإحصاء .

ومشروع الخليل كان الأنسب له هو أن نقوم بتدريب الآلة على التعرف والتصنيف ، وقد مر تعلم الآلة بمراحل ، وكل مرحلة لها عدة مستويات، ولذا سيكون الحديث يتسم بنوع من التفصيل ، وقد كانت المعالجة الحاسوبية للغات الطبيعية تمر بعدة مراحل والاتجاهات في المعالجة ، فقد جاءت معالجة التعرف على الوزن العروضي الخليلي كتابة وصوتا من خلال المعالجة التحليلية لموضوع معين وإمكان توصيفها من خلال النموذج الرياضي ، ويمكن من خلال نظام الخبير ، ويمكن من خلال تدريب الآلة أو تعلم الآلة ، مروراً بالمرحلة المدمجة مع التعلم العميق.

اللغة العربية من بين تلك اللغات التي تشملها المعالجة للغات الطبيعية ، والتي تعمل مراكز الأبحاث لتشمل جميع اللغات المستعملة وخاصة تلك اللغات التي لها انتشار واسع بدوافع عديدة وأهداف مختلفة قد تجتمع في الهدف الاقتصادي .

والصعوبات التي تمر بها المعالجة للغات واللغة العربية إحدى تلك اللغات التي تواجه مثل تلك العقبات ، ومنها تلك الخصائص المشتركة في الفهم والإدراك ، وقد عد بعض الباحثين والمهتمين في الحوسبة العربية تلك العقبات وطرح حلولاً لها لعل من المفيد الإشارة إليها والمقارنة بمعالجة الشعر العربي

فمن العقبات التي ذكرت اللبس الحاصل في الدلالة المشتركة سواء على مستوى الكلمة أو مستوى التركيب

وغالبا هذه الحالة تواجه التطبيقات الدلالية للمعالجة اللغوية ومنها اللغة العربية ، ومن ذلك كلمات منها البيت ، والعين ، وما يسمونه الجنس الخطي مثل الكلمات الخالية من التشكيل مثل كلمة حب ، والمتطابق اللفظي عصي وعصا والإملاء يفرق بينهما^(٨٦) ولفك هذا اللبس صنعت المدونات الضخمة لفك اللبس بين هذه الكلمات ، والشعر العربي بنيت قياساته على الصوت الخارج وحساب زمن النطق به .

إن قياس زمن الحرف المتحرك والساكن يمكن ذلك ، وهناك محركات بحثية تستطيع أن ترصد المتحرك والساكن بدقة عالية ، ويتم الإحصاء وبيان التوزيع المكاني للمتحرك والساكن بدقة عالية.

^{٨٦} - مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية مجموعة باحثين ص ١١٠ نشر مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.



وهنا نشير إلى تلك الطرق العلمية والبرامج التي يتم قياس الزمن الصوتي للحرف المتحرك والسكن.

ولعل نظام الخبير قد يصلح لعدد من الأبيات الشعرية المحدودة ، ولكنه يعجز عن تحقيق ذلك إذا أخذ بيتا من خارج الأبيات التي غذي بها الحاسب في المعطيات ، ولذا عندما استشرت علماء البرمجة وخبراء المعالجة للغات الطبيعية ، قالوا أقرب طريق أن نستعمل الطريق المدمج بين تدريب الآلة والمعتمد على التوجيه المسبق فهي أفضل طريق لذلك ، مع أن علم العروض يمكن حسابه حسابا رياضيا دقيقا ، فقد تحققت فيه جميع الضوابط في حصول الكفاءة اللغوية فقد تم اختزال الأسباب والأوتاد تحت رموز الأرقام وقمنا بتوزيعها على التفعيلات العروضية ، والمكونات الأساسية للبيت الشعري.

والعقبة التي كانت أمام المبرمجين هي تحويل الصوت إلى إشارة رقمية (Digital Signals) ، فمعرفة وزن البيت يعرف بطريقة رياضية محددة القيم لا تخرج عنه .

وتطلب هذه العملية إلى بناء برنامجا متكاملًا للتعرف على وزن الشعر العربي من خلال الصوت ، ولذا سيكون الطريق من خلال تدريب الآلة (Machine Learning)

وهو طريق اتخذ أكثر من طريق للإحصاء ولكن نموذج جامعة كارج مليون هو البرنامج الذي استقر الرأي عليه ،

مرحلة التطوير:

هناك جوانب تحتاج إلى تطوير وهو أن يقوم البرنامج بتكوين البيت وينتج الشعر وهذه الجوانب مع عناصر أخرى مسجلة تحت براءة الاختراع لهذا البرنامج برقم (US Patent # 8,219,386, 2012)

واشتملت على عناصر منها تحديد القافية ، ومعرفة عيوبها ، ومعرفة الكسر في البيت وتزويد الحاسب بينك كلمات للإصلاح ، كم اشتملت على تصنيف المقامات الشعرية والتعرف عليها .

وأعمل على تطوير البرنامج بنموذج التعلم العميق وتم تصنيف القاعدة الصوتية ، وبلغت الحد الذي يمكن أن تدرب به الآلة ، وقد أنشأت القاعدة الصوتية بلغ عدد ملفاتها وساعاتها على النحو التالي :

عدد الملفات في القاعدة الصوتية: ٣٦٦٨ ملفا.

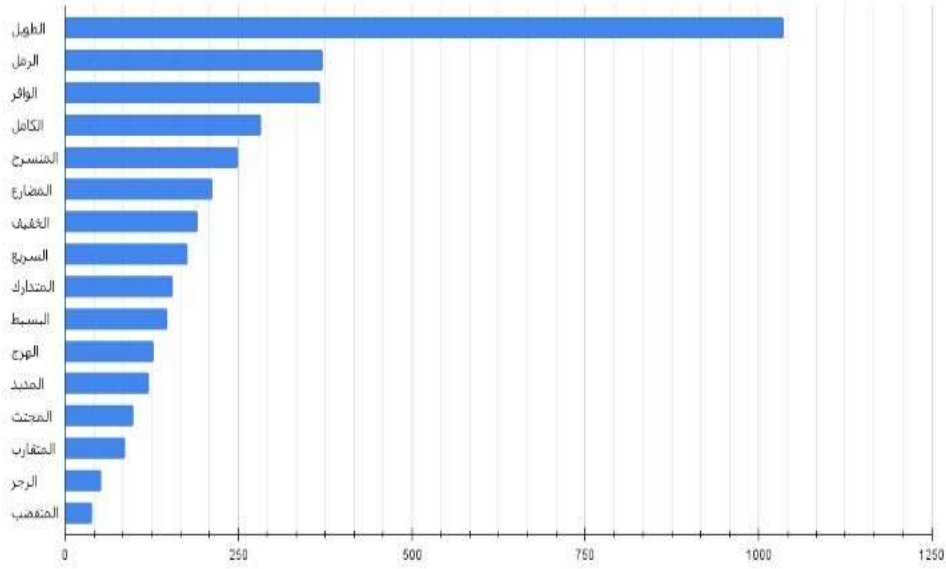
مجمل الساعات: ٩,٢٧٧ ساعة.

متوسط طول الملف: ٨,٩٨٥.

مجمل حجم الملفات: ٨٩٧ ميجا بايت.

وجاء توزيعها على النحو التالي :





وجاءت الإحصائية على النحو التالي في الجدول :

البحر	عدد الأبيات	البحر	عدد الأبيات	البحر	عدد الأبيات	البحر	عدد الأبيات
١- الطويل	١٠٣٦	٤- الكامل	٢٨٢	٧- الخفيف	١٩١	١٠- البسيط	١٤٨
٢- الرمل	٣٧١	٥- المنسرح	٢٥٠	٨- السريع	١٧٧	١١- الهزج	١٢٨
٣- الوافر	٣٦٧	٦- المضارع	٢١٣	٩- المتدارك	١٥٦	١٢- المديد	١٢١
١٣- المجتث	٩٨	١٤- المتقارب	٨٦	١٥- الرجز	٥٢	١٦- المقتضب	٣٩

الخاتمة:

من النتائج التي حققها التعلم العميق (الذكاء الاصطناعي) وخاصة فيما يتعلق بنسبة البيت إلى بحرهِ يجعلنا أمام مشهد جديد وعصر قدير يمتلك من القدرات والأدوات مما يجعل المؤهل لمواكبته و المشي في ركابه والأخذ بأسبابه والتعلق بحبائله واجبا لا مناص عنه ، ولعل الدعوة إلى معالجة اللغة العربية بجميع مستوياتها هي الدعوة العصرية الملحة والهامة وخاصة ما لمسناه من تحقق نسبة نجاح في مجال الحاسب ، الاستقرار في الاتصالات وسرعتها وتوفر الذاكرة السحابية التي مكن أن يكون للغة العربية فيها مكانا تستحقه ، ونتطلع إليه ، ويضاف إلى ما سبق التسارع للغات العالمية في البرامج والمجالات التي تحققت لها، وما زال الأمل والخير في أمة اللغة العربية ، اللغة التي لها خصائص تمكنها من المعالجة وخاصة في القياس والاطراد في قواعدها، ويسد الحاجة والفجوة الكبيرة التي نراها لحال اللغة العربية في هذا العصر . ويمكن أن أسجل نتيجة واحدة وصلت نسبة نجاحها إلى أكثر من ٩٤٪ وهي تصنيف من أي بحر ينتمي، وهي التي نمتلك أدواتها ومعالجتها فعليا ونتطلع أن تكون متداولة بين أيدي الناس في القريب إن شاء الله وهي التعرف الآلي على أوزان الشعر العربي صوتيا .

د. عبد الكريم بن صالح الزهراني
الأستاذ المشارك للغة العربية
قسم الدراسات الإسلامية والعربية



المصادر والمراجع:

- دراسة الصوت اللغوي – أحمد مختار عمر – عالم الكتب ط ٢٠٠٠ م.
- الصوتيات العربية ، مكتبة التوبة ط ١٠٠٠ م.
- ظاهرة الإلحاق في الصرف رؤية تاريخية . وسام مجيد حسن أبناء . حوليات عين شمس . المجلد ٤٦ . عدد ابريل – يونيو - ٢٠١٨ م.
- علم الصرف الصوتي – عبدالقادر عبدالجليل – جامعة ال البيت الطبعة الأولى ١٩٩٨ م.
- الكتاب: لسيبويه ٣٦٨ هـ - تحقيق عبدالسلام هارون – ط ١٩٦٦ م- الهيئة المصرية للكتاب .
- اللغة العربية معناها ومبناها ، الدكتور تمام حسان ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م
- مقدمة في الحوسبة حوسبة اللغة العربية – مجموعة مؤلفين – نشر مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية
- المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني المؤلف: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي الناشر: دار إحياء التراث القديم الطبعة: الأولى في ذي الحجة سنة ١٣٧٣ هـ - أغسطس سنة ١٩٥٤ م.
- المجلات وسجل المؤتمرات .
- -حوليات عين شمس . المجلد ٤٦ . عدد ابريل – يونيو - ٢٠١٨ م. ص ١٧١ .
- كتاب المؤتمر الدولي الأول للغة العربي للمجلس الدولي للغة العربية – بيروت- ١٣ - ٣ - ٢٠١٢ م كتاب المؤتمر : ١٧٢/٢ .



العتبات النصية في الشعر الجاهلي.. مقدمات قصائد ابن مقبل أنموذجا "دراسة تحليلية"

أ.د. هناء فاضل سلمان * ١

د. مسلم الرشيد * ٢

الجامعة المستنصرية - كلية الآداب - العراق

جامعة الأمير سلطان - المملكة العربية السعودية

Email:hana_fadhil71@yahoo.com

Email:msm20092@gmail.com

المقدمة:

لم تكن الدراسات النقدية لتركز على العتبات النصية إلا في العقود الأخيرة، بفضل تجدد المناهج النقدية وظهور مدارس جديدة طرحت مفاهيم مختلفة عما كان سائدا، إذ إن الدراسات الحديثة وبفضل الاستفادة مما تحقق من نتائج مهمة في مجال الأبحاث اللسانية والسميائية وتحليل الخطاب أولت العتبات عناية خاصة تجعل منها خطابا قائما بذاته، له قوانينه التي تحكمه ولا غرابة في ذلك ما دامت العتبات في حقيقتها تسير بمثابة نص مواز للمتن (١). ويقصد بالعتبات النصية كل ما هو واقع خارج المتن، وهذا يشمل الغلاف والعنوان والمقدمات والإهداء والاقتباسات مرورا بالعناوين الفرعية وانتهاءا بالفهارس والملحقات التي يضعها الكاتب، وغيرها من بيانات النشر المعروفة (٢).

بكلمة أخرى وبحسب تعريف جيرار جينيت فالعتبة النصية هي كل ما يجعل من النص كتابا يقترح نفسه على قرائه أو بصفة عامة على جمهوره، فهو أكثر من جدار ذي حدود متماسكة، ونقصد به هنا تلك العتبة، بتعبير بورخيس: البهو الذي يسمح لكل منا دخوله أو الرجوع منه (٣). والحقيقة أن جيرار جينيت هو أول من وضع هذا المفهوم وحدده كمصطلح ولهذا فقد ارتبط به مصطلح paratexte (والذي يعني النص الموازي أو العتبات النصية أو المناص أو النص المحيط أو النص المصاحب.. حيث تختلف ترجماته باللغة العربية)، وذلك بعد أن راجع تصوراته لمفهوم الشعرية عام ١٩٨٢ في كتابه طروس الذي تجاوز فيه معمارية النص كمجموعة من المقولات العامة، ليتحول موضوع الشعرية عنده إلى جملة مما يسمى بالمتعاليات النصية التي من ضمنها المصطلح محل البحث (٤).

ولكن كيف نفهم العتبات النصية في الشعر الجاهلي وهو شعر روي شفاهيا حتى تم تدوينه فيما بعد؟

في الحقيقة أننا نجد ما تؤديه عتبة العنوان متوفرا بكل أبعاده الوظيفية والدلالية في ما يعرف بالمقدمات أو المطالع، ذلك أن هذه المقدمات في الشعر العربي كانت بمثابة العنوان المعرف والمميز للنص الشعري، فقد تم تناقل قصائد ذلك العصر بعنوان المقدمة لكل قصيدة، فـ (قفا نبكي) هي قصيدة امرئ القيس، و (ودع هريرة) قصيدة الأعشى و (هل غادر الشعراء من متردم) قصيدة عنتره... وهكذا يقوم البيت الأول أو شطره مقام العنوان الذي يميز قصيدة لشاعر من قصائد غيره من الشعراء.

إن المقدمات التي يستهل بها الشعراء قصائدهم تمثل خطابا موازيا، أي عتبة نصية، ذلك أنها خطاب استهلالي يحمل مضامين خاصة به، وهو خطاب مندمج في بنية القصيدة العربية ويمثل الإطار الذي تتأطر به البنائية الشعرية (٥)

ومن هنا جاء عنوان هذا البحث، لجهة اختصاصه بدراسة هذه العتبة، أعني المقدمات في شعر ابن مقبل. وابن مقبل هو تميم بن أبي بن مقبل، من بني العجلان، من عامر بن صعصعة، أبو كعب، شاعر جاهلي، أدرك الإسلام وأسلم، ولكنه كان يبيكي أهل الجاهلية، عاش نيفا ومائة سنة، وعد في المخضرمين (٦).



المقدمات الطللية في الشعر الجاهلي:

يعدُّ ظاهر الطللية من ظواهر الشعر العربي في العصر الجاهلي وبقيت تتردد في مقدمات الشعراء في العصور التالية بين حين وآخر من باب التقليد والمحاكاة، والطلل كما في المعجمات اللغوية هو ما بقي شاخصاً من آثار الديار (٧). ولا تمثل هذه الظاهرة جانباً فنياً فحسب بل تشف عن رؤية وجودية للعربي في صحراء مترامية الأطراف، ذات بيئة قاسية وأحوال متقلبة، ومع هذا الواقع فقد عُرف عن العرب شدة تعلقهم بالمكان الذي يمثل الوطن إلى حد أنهم في أسفارهم كانوا يصطحبون معهم شيئاً من التراب ليشتمه المسافرين فيهدئ من ألم البعاد ومشقة السفر ويكون ذلك تسلياً لنفسه من الإحساس بمشاعر الغربة والبعد. وتعبيراً عن هذه الحقيقة نرى أن بعض الآيات القرآنية تشير إلى شدة تعلق الإنسان بموطنه (دياره)، يقول تعالى: "وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنْ اقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوْ اخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ" (٨)، حيث نرى أن الآية المباركة جعلت الخروج من الديار بدرجة قتل الإنسان لنفسه، أي أن كلاهما- الوطن والروح- في مرتبة واحدة (٩)،

إزاء هذا الواقع يبدو مفهوماً كيف أن اندثار المربع وبقايا الديار هي من المظاهر الأكثر قسوة في نفس الإنسان العربي في ذلك العصر، وبالتالي كان لها حضورها لدى الشعراء، ذلك الحضور الذي تجلّى في مقدماتهم التي تتعنى الديار المندثرة وتصف حالة الوقوف على أطلالها، وما يرافق تلك اللحظات من آلام وأحاسيس مريرة. ولا يكاد يشذ عن ذلك سوى بعض الشعراء الصعاليك، الذين كانوا يحرصون على الوحدة الموضوعية في شعرهم؛ إذ إن المقدمات الطللية تخل بهذه الوحدة الموضوعية. فاتخذ الشعراء الصعاليك لهم مذهباً آخر تمثل في صورة للأنتى الضعيفة التي يظهر صاحبها إلى جوارها بطلاً قوياً (١٠).

بيد أن هذا التفسير العام لا يعطينا رؤية كاملة ووافية حول حقيقة الظاهرة الطللية، وهو ما نجم عنه تعدد في آراء الدارسين والباحثين بغية الوصول إلى تفسير أكثر شمولية وعمقا.

رأي النقاد القدماء:

اهتم النقاد العرب قديماً بظاهرة المقدمات الطللية وحاولوا تفسيرها، فيذكر ابن قتيبة أنه سمع بعض أهل الأدب يذكر أن مقصد القصيد إنما ابتدأ فيها بذكر الديار والدمن والآثار، فبكى وشكا، وخاطب الربع، واستوقف الرفيق، ليجعل ذلك سبباً لذكر أهلها الضاعين عنها، إذ كان نازلة العمد في الحلول والظعن على خلاف ما عليه نازلة المدر، لانتقالهم عن ماء إلى ماء، وانتجاعهم الكلاً، وتتبعهم مساقط الغيث حيث كان. ثم وصل ذلك بالنسيب، فشكا شدة الوجد وألم الفراق وفرط الصبابة، والشوق، ليميل نحوه القلوب، ويصرف إليه الوجوه، ليستدعي به إصغاء الأسماع إليه، لأن التشبيب قريب من النفوس، لأنط بالقلوب، لما قد جعل الله في تركيب العباد من محبة الغزل، وإلف النساء، فليس يكاد أحدٌ يخلو من أن يكون متعلقاً منه بسببٍ، وضارباً فيه بسهم (١١). إن رأي ابن قتيبة يبتني على حاجة نفسية للشاعر تدفعه إلى للوقوف والشكوى ومخاطبة الطلل كي يجعل منها سبباً لذكر الراحلين من أهلها (١٢)، وهو تفسير قريب من تفسير آخر مفاده أن المقدمة الطللية مثلت فرصة للشاعر كي يبيت همومه وشكواه، فقد يلجأ الشاعر في أدائه الشعري إلى هذا اللون من التقديم بحسب تجاربه الشعرية التي يمر بها، وفيه يجد متنفساً لبث همومه ومعاناته وحزنه وقلقه وحيرته (١٣).

فيما يرى ابن رشيق أن العرب كانوا قديماً أصحاب خيام، ينتقلون من موضع إلى آخر، فلذلك أول ما تبدأ أشعارهم بذكر الديار، فتلك ديارهم، وليست كأبنية الحاضرة؛ فلا معنى لذكر الحضري الديار إلا مجازاً؛ لأن الحاضرة لا تنسفها الرياح،



ولا يمحوها المطر، إلا أن يكون ذلك بعد زمان طويل لا يمكن أن يعيشه أحد من أهل الجيل (١٤)، ويأخذ هذا الرأي البيئة كعامل حاسم في ظهور المقدمات الطللية، بما تقتضيه من نمط في العيش يستوجب التنقل والترحل على العكس مما عليه الحال في المدن.

رأي المحدثين:

سيطرت المقدمة الطللية على قصائد الشعراء الجاهليين ومنهم ابن مقبل، ولهذا فلاشك أن تستحوذ هذه الظاهرة على اهتمام الباحثين المعاصرين في الشعر العربي وظواهره الفنية وأساليبه وجمالياته، ومن هنا جاءت عدة آراء في معرض محاولاتهم لفهم المقدمات الطللية وتفسيرها في الشعر الجاهلي.

يرى الدكتور إبراهيم عبد الرحمن في تفسيره لانشغال الشاعر الجاهلي بذلك النوع من المقدمات أن الطلل يرمز إلى اليأس الوجودي، والمرأة ترمز إلى الأمل، ورحلة الصحراء ترمز إلى العمل، والناقة إلى القوة، وقصة الصراع الحيواني رمز للصراع الإنساني من أجل تحقيق آماله، وهو لا يجد بعداً شديداً بين الرموز الدينية والرموز الوجودية. ويرى أن الشكل تتجلى فيه الفلسفة الجاهلية الأيقونية التي تعد الزمان غير النهائي، وتعد المكان نهائياً (١٥).

وغير بعيد من هذا التفسير ما ذهب إليه عز الدين إسماعيل، الذي يرى أن قطعة النسب التي تنصدر القصيدة الجاهلية كانت تقوم على عنصرين أساسيين: الوقوف على الأطلال، وذكر المحبوب، وأن الشاعر لم يجمع بينهما اعتباطاً في موقف واحد أو صورة واحدة بل جمع بينهما ليرمز إلى الحياة والموت (١٦). ولعل ما يقع في هذا الإطار الإنساني قول غازي طليمات إن الوقفة الطللية كانت في العصر الجاهلي ظاهرة إنسانية، وإن التعبير عنها موجة وجدانية مشحونة بالوفاء والشجن والتواجد، وليست منسكا تقليدياً أو شعيرة فنية يلتزمها الشاعر (١٧).

أما الدكتور يوسف خليف فيربط بقوة هذه المقدمات بالبيئة الجغرافية وعواملها، ويقرر أنه خضوعاً للظروف الجغرافية أصبحت الحركة هي القاعدة التي تقوم عليها حياة البدو من سكان الجزيرة العربية، وعلى أساس هذه القاعدة استقر في أعماق البدوي إحساس بالألفة من كل الأعمال التي تفرض على أصحابها الاستقرار وإحساس آخر بالرضا عن كل الأعمال التي تفرض على أصحابها الحركة والتنقل. وعلى ضوء ذلك يرى الدكتور خليف أن فكرة المدينة أصبحت أمراً خارجاً عن نطاق العقلية البدوية، وأن حياة القبيلة كانت حياة بسيطة قليلة الأعباء معتمدة على الرعي والصيد والغزو، ويرى الدكتور خليف الشاعر الجاهلي مع هذا الواقع كان يعاني فراغاً يحس المرء معه بالضيق في الصحراء المترامية الأطراف، وهذه المشكلة لم يجد لها حلاً إلا عن طريق الوسائل المتاحة في ذلك العصر، ويحددها في ثلاث اتجاهات، يذكر منها السعي خلف المرأة طلباً للحب والغزل، ثم ينطلق خليف لبناء رؤيته بالقول إن اللقاء بين المحبين يتم في أوقات الخصب وحيث المراعي الخضراء، التي يزجون فيها أوقاتهم بشتى الأحاديث، وحين تدور الفصول ويجف المرعى ويحل الجذب ليخلف كل عاشق وراءه موطن حبه، وملعب صباه، ودنيا غرامه، ومنازل صботه، وبعدها تثور الذكريات في طريق العودة فتخطر أمامه أيامه الماضية ولياليه الخالية فيستوقف صحبه للحظات يستعيد فيها تلك الأيام ويكي غراماً عاش فيه فترة من شبابه وعلى هذه الصورة كانت البداية الطبيعية لهذه الظاهرة في المجتمع الجاهلي (١٨). وكما هو واضح فإن ثمة عاملين أساسيين تقوم عليهما هذه الرؤية في تفسير المقدمات الطللية، وهما الطبيعة والمرأة.

كما أدلى المستشرقون الغربيون بدلوه في دراسة وتفسير ظاهرة الطللية في الشعر الجاهلي، ولعل من أبرز الآراء في هذا الصدد رأي الباحث الألماني فالتر براونه، الذي يذهب في تفسيره مذهباً مبني على الفلسفة الوجودية، حيث يرى أن



المقدمات تعبر عن قصيدة للشاعر في اعتمادها تمظهرها لرؤيته التي تصدر عن غرض واحد هو اختيار القضاء والفناء والتناهي، ويأخذ الباحث حجته لوجود هذا الغرض المرجعي في ذات الشاعر ترداده لعبارات مثل عفت الديار، درست الدمن، أمحت الرسوم، الخ، وهي عبارات تنم عن مواجهة دائمة مع الفناء، وإذ تشتمل المقدمات الطللية على ذكر هذه الأحوال مع ذكر الحبيبة النائية فإنما بذلك يعلن بينهما خوفه من تماثل حياته مع الديار التي تخيم عليها تجربة التناهي المحقق، وهذا ما يجعل من القصيدة موقفاً (١٩).

ويقرب من هذا الرأي ما ذهبت إليه الدكتورة سهير القلماوي بالقول إن المقدمة الطللية كانت أكثر من بكاء على الحبيب، إنها صرخة متمرده يائسة أمام حقيقة الموت والفناء، لأن الشاعر الجاهلي لم يكن يؤمن بإله ولا جنة ولا ثواب (٢٠). و لا نرى أن التعليل الذي ساقته الدكتورة صائبا من أن العرب في الجاهلية لم يؤمنوا بإله ولا جنة ولا ثواب، فصريح القرآن يؤكد على أنهم كانوا يؤمنون بالله خالق السماوات والأرض، قال تعالى: " وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ " (٢١)، وكانت ثمة ديانات مرتبطة بالوحي قبل الإسلام وهي اليهودية والنصرانية فضلاً عن الحنيفية، حيث كان العديد من العرب الجاهليين يدينون بها، وكان من بين هؤلاء الشاعر زهير بن أبي سلمى، و يرى الدكتور سميح دغيم أن معظم ما نعرفه عن الحنيفية ومضمون تعاليمها مأخوذ من الكتب السماوية المقدسة: القرآن والإنجيل والتوراة (٢٢).

إن الملاحظ على هذه الآراء هي كونها على قسمين، الأول بدت مسترشدة بآراء القدامى، ورأيهم كما يقول الدكتور سعد إسماعيل قيمة ينبغي الاعتداد بها (٢٣)، وقسم آخر اعتمد على نظرات فلسفية عميقة لا تستوحي النص بقدر ما تستوحي نظريات علم النفس وربما استوحت أكثرها دقة وتعقيدا. ومن الانتقادات التي وجهت إلى مثل هذه الآراء ذات الصيغة الفلسفية كراي المستشرق الألماني فالتر براونه الذي سبق ذكره هو ما ساقه الدكتور حسين عطوان بالقول: على الرغم من الغموض الذي يلف رأي المستشرق الألماني لفاء، إلا أنه يحسن أن نقف عند نقطتين الأولى أنه ظلم ابن قتيبة حين عتفه وخطأه إذ حمله وزر غيره، مع أنه نص نصا صريحا على أنه ينقل هذا الرأي عن بعض أهل الأدب كما سمعه ولم يزعم أنه له، والأخرى أنه مهما قيل عن العصر الجاهلي من أنه عصر الفراغ الروحي فلا يصح أن تسبغه الوجودية وما يتبعها من تفكير دقيق وعميق في البقاء والفناء والكون والفساد على الشعراء الجاهليين جميعا، ومن أين لهم تلك الأفكار التي لا يتوفر إلى أمثالها إلا من ضرب بسهم واف في تاريخ الأديان (٢٤).

ومع أن المقدمة الطللية هي الأغلب في رسم مطالع القصائد لشعراء العصر الجاهلي، بيد أنها ليست الوحيدة بالطبع، فهناك المقدمة الغزلية، ومقدمة وصف الظعن، ومقدمة الشباب والشيب، ومقدمة وصف الطيف، ومقدمة الفروسية.. وتعتبر المقدمة الغزلية و وصف الظعن الأكثر ورودا في قصائدهم بعد المقدمة الطللية. ويقسم البعض هذه المقدمات إلى مجموعتين رئيسيتين، الأولى تضم الاتجاهات العامة في المقدمات، وهي المقدمة الطللية والغزلية ووصف الظعن، فيما تضم الثانية بقية المقدمات (٢٥).

ولا تختلف الآراء حول المقدمة الغزلية في تعددها وتضاربها مع ما رأيناه في تفسير المقدمة الطللية، ولعل بسط الحديث فيها سيخرج البحث عن مضمونه لطولها وتشعبها، فقد ركزنا الحديث عن المقدمة الطللية لسيطرتها غالبا على أشعار العصر الجاهلي ولكثرة ورودها في شعر تيمم بن مقبل موضوع البحث، ونكتفي هنا بالإشارة فقط إلى أن الشعراء الجاهليين استخدموا هذه المقدمة بصورة أقل من المقدمة الطللية، ويرى بعض الباحثين كالـدكتور حسين عطوان أن

المقدمة الغزلية في الأصل كانت جزءاً من المقدمة الطللية، وهي جاءت فيما بعدها ولم تنشأ معها، ثم أخذت صورتها تتماثل وخصائصها تتكامل (٢٦).

ومع هذا فقد اهتم شعراء العصر الجاهلي بالمقدمات الغزلية لدرجة أن بعضهم استخدمها في قصائد الرثاء، بالرغم مما يراه البعض من تناقض واضح بين الموضوعين، بينما يرى آخرون أنها جاءت ذات قيمة دلالية عظيمة في النص الرثائي، إذ توحى بإحساس الفقد المطلق والموت والفناء والعدم والأسى الحزن مما أوجد انسجاماً مع موضوع الرثاء الذي يقوم بالأساس على الشعور بالحزن (٢٧).

المطالع في شعر ابن مقبل:

لم تختلف مطالع القصائد لابن مقبل عن بقية شعراء عصره بطبيعة الحال، فقد غلب عليها الوقوف على الأطلال وسؤالها وذكر أسماء أماكنها، وتختلط أحياناً بالغزل أو يكون المطلع غزلياً. وابن مقبل من الشعراء المخضرمين الذين عاشوا الجاهلية والإسلام، و انعكس ذلك في شعره حيث نلمس الأفكار الجاهلية وعاداتها وقيمها في المرحلة الأولى، فيما انطوت بعض الأفكار الإسلامية في المرحلة اللاحقة. ومن هذه الأفكار على سبيل المثال فكرة الجهاد والشهادة، كما في قوله:

قتيل سعيد مؤمن شقيت به - نفوس أعاديه شهيد مطيب (٢٨)

ومنها العمل الصالح الذي هو ذخّر الإنسان المؤمن حين يلاقي ربه، يقول ابن مقبل في هذا الشأن:

وإذا افتقرت إلى الذخائر لم تجد - ذخرا يكون كصالح الأعمال (٢٩)

كما ورد في أشعاره بعض الأحكام الإسلامية، مثل الرجم كما في قوله:

هل عاشق نال من دهماء حاجته -- في الجاهلية قبل الدين مرجوم (٣٠)

مع أن هذا البيت ورد بصيغة أخرى، حيث بدل مرجوم مرحوم، والمعنى طلب الرحمة والغفران على هذه الخطيئة، والتي تتمثل في حب دهماء التي هي زوجة أبيه المتوفى، والتي تزوجها في الجاهلية فلما جاء الإسلام فرّق بينهما (٣١).

ومع هذا فربما من الصعب القول إن كل فكرة دينية وردت في شعر الشعراء الجاهليين هي من الآثار الإسلامية، ففي الشعر الجاهلي كان قمة قدر من الشعور الديني، ويرى بعض الباحثين أن ذلك الشعور كان بتأثير الديانة اليهودية والمسيحية (٣٢).

المقدمات في شعر ابن مقبل:

تنوعت مطالع القصائد لابن مقبل بين المقدمات الطللية والغزلية ومقدمة طروق طيف الحبيب، ومقدمة الشيب والشباب، وهو تنوع وسم مطالع القصائد لأغلب شعراء عصره. ولكن احتلت المقدمات الطللية حصة الأسد من مطالع ابن مقبل، فقد وردت (١٨) مرة، في حين وردت المقدمة الغزلية في خمس قصائد، ومثلها مقدمة الطعن والفراق، وأما طروق الطيف ففي أربع مطالع، والشيوخوخة في اثنين.

وبرغم وضوح تفوق المقدمات الطللية على غيرها إلا أن ما تجب الإشارة إليه هو أنها أقل بالقياس لمجموع المقدمات الأخرى ككل في أشعاره. وقد لا يحمل ذلك دلالة مهمة بيد أنه مؤشر لاهتمام الشاعر بموضوعات أخرى تتعلق بالمرأة



فمجموع مقدمات الغزل و فراق الأحبة و طروق الطيف أربعة عشر، إضافة إلى مقدمات الوصف والشيخوخة والشكوى والفخر التي جاءت في سبعة مطالع.

وستحدث فيما يلي عن نوعين من المقدمات الواردة في شعر تميم بن مقبل، وهما المقدمة الطللية والمقدمة الغزلية.

أولاً: المطالع الطللية

احتل الطلل والوقف على رسومه وبقاياه حيزاً كبيراً في شعر أبْنِ مقبل، سواء في مطالع قصائده أو في طياتها، وارتبطت هذه الظاهرة الشعرية بذكر الأماكن الجغرافية، حتى إننا نجد أن الشاعر قد أتى على ذكر أكثر من اثنين وعشرين اسماً لأماكن مختلفة في مطالع قصائده فقط، وأغلب هذه الأماكن كانت تعود لقبيلته بني عجلان.

إن ذكر المكان يحمل دلالة التعلق وتمييز الطلل عن غيره من الأطلال المتعددة التي يمر بها الشاعر سواء في تجربته الواقعية أم الشعرية، وابن مقبل كحال الشعراء الذين وقفوا على الأطلال يسألها أو يطلب من مخاطب مفترض أن يسألها، كما في قوله:

سل الدار من جنبي جبر فواهب إلى ما رأي هضب القلب المضيح (٣٣)

إن سؤال الديار ومحاولة استنطاقها يبدو تلبية لحاجات نفسية للشاعر الذي يراها مندثرة لا تحمل من معاني الحياة مخيماً عليها الصمت، فلا يدور في ذهنه سوى ذكرياته في مغانيها و أيام كانت ضاجة بالحياة تملؤها ضوضاء الأحاديث والسممر. فكأنه والحال هذه يقيمها مقام العاقل الذي يرغب في سؤاله عن سبب الخراب والاندثار، ويتضح هذا الأمر في قول ابن مقبل:

هل تعرف الدار قفراً لا أنيس بها ؟ إلا المغاني وإلا موقد النار (٣٤)

فالسؤال هنا ليس موجهاً للديار مباشرة، ولكنه يكشف عن تلك الرغبة التي أشرنا إليها، ويتكرر سؤال الديار في مطلع آخر من أشعار ابن مقبل، كما في قوله:

سل المنازل كيف صرم الواصل أم هل تبين رسومها للسائل (٣٥)

عَرَّجْتُ أسألها بقارعة الغضا وكأنها ألواح سيف ثامل

فالشاعر هنا يستفهم من الديار عن سر الهجر وكيفيته ثم يردف ذلك بسؤال أقرب إلى الإنكار فكيف تسأل المنازل الدارسة و لم يبين من رسومها شيء للسائل! و يمكن القول إن الشاعر لا يستطيع مقاومة سؤاله للطلل الذي يقف عليه، بل يبدو أن التلازم بين الطلل والسؤال هو الجزء الذي يلمس منه الشاعر في نفسه صلته بالديار المندثرة التي فارقتها، فهي إن لم تبعث السؤال في نفسه فلن يجد ارتباطاً عاطفياً حقيقياً معها يدفعه إلى نظم قصيدته، يقول ابن مقبل:

سائل بكبشة دارس الأطلال قد هيجتك رسومها لسؤال (٣٦)

وعلى أية حال فإن سؤال الأطلال و استعجالمها عن الجواب هو واحد من المعاني السائدة في شعر الجاهليين (٣٧). و يوضح ابن مقبل مدى تعلقه بأطلال تلك الديار والمنازل حين يرى أن البكاء عليها فرض واجب طالما التصبر غير ممكن ولا يشفي لواعج النفس مثلما لا ينفع الجهل بحالها.

ذر العين تسفح في الديار فلا أرى التعزي يشفيها ولا تركها الجهلا (٣٨)

إن المطالع الطللية في شعر ابن مقبل لم ترتبط بالمرأة كما ارتبطت في قصائد غيره من الشعراء الجاهليين، فلا نجد مثل هذا الارتباط في أي من مطالعه (٣٩). و انقسمت الأطلال التي يسألها ويبكيها إلى أربعة أنحاء، الأول الأطلال العائدة لديار الحبيبة وهي كثيرة في شعره، مثل قوله:

ألا يا ديار الحي بالسبعان أملّ عليها بالبلى الملوان (٤٠)

وأما الثاني فهي الأطلال العائدة إلى الأهل، كقوله:

ققا في دار أهلي فاسألاها وكيف سؤال أخلاق الديار (٤١)

في حين تأتي الأطلال الثالثة لمن لا يعرفهم الشاعر، بل استوقفته في مسيره كما في قوله:

لمن الديار بجانب الأحفار فبتيل دمخ أو بسلع جزار (٤٢)

أما الرابعة فتلك التي تملأها الشاعر بعد خرابها بفعل الفتنة والحرب، كما في قوله:

عفا بطحان من قريش فيثرب فملقى الرحال من منى فالمحصّب (٤٣)

ومهما يكن الأمر فإن من أبرز الخصائص التي ميزت المطالع الطللية في شعر ابن مقبل أنها مطالع عنيت بوصف الديار وبقاياها وصفا عاما دون تدقيق ولا محاولة لرسم التفاصيل وذكرها، وتبدو جميع الأماكن على قدر المساواة بالنسبة للشاعر، فلم يبرز في شعره اهتمام واضح بمكان محدد دون غيره، كما أنه – والحال بالنسبة لأغلب شعراء ذلك العصر – لم يول جانب أحاسيسه ومشاعره القدر الكافي الذي يتناسب و موقف التذكر والحنين وهو يقف و يسأل الطلل.

ثانيا: المطالع الغزلية

تأتي المطالع الغزلية في شعر ابن مقبل بالمرتبة الثانية بعد مطالعه الطللية، والحقيقة أن العلاقة مع المرأة كانت علاقة خاصة كما يتضح من سيرة الشاعر، فقد عشق زوجة أبيه دهماء، وكذلك ثمة حضور لزوجته كبيشة، ومنهن سلمي وهي فتاة ذكرها مستهزئة بشيخوخته، فيما ذكر ابنته حرة وهو يبثها همومه وشكواه. وقد وردت أسماء نسوة أخريات يُرجح أن بعضها لدهماء نفسها، كابنة المكتوم وهناك أسماء كان الشاعر على علاقة غرامية معهن كزينب التي ورد ذكرها في مطلع قصيدة له:

طرقتك زينب بعد ما طال الكرى دون المدينة غير ذي أصحاب (٤٤)

و في مطالع الشاعر الغزلية هذه يتكرر اسم زوجته دهماء التي كانت تحت أبيه في الجاهلية، و هو تكرر سببه إلحاح خيال دهماء وحضوره المبرّح، إذ لا يتردد ابن مقبل في الكشف عن شدة هذا الحضور المفرط الذي يدل على تعلقه بدهماء، حيث يقول:

هل القلب عن دهماء سال فمسمح وتاركه منها الخيال المبرح(٤٥)

ونجد في هذا المطلع استفهام الشاعر عن سلو قلبه وعن ترك خيال امرأته دهماء، والحقيقة أن مطالع ابن مقبل كثيرا ما تبدئ بالسؤال، فقد أحصينا تكررا الاستفهام في مقدماته حوالي ثماني مرات، والاستفهام الوارد في البيت السابق يمكن أن يكون إنكاريا، حيث ينكر الشاعر على قلبه أن يسلو حب معشوقته أو أن يتركه خيالها. والاستفهام يضممر في حال الابتداء به استرعاء ذهن السامع و شدة إلى الكلام، ولم يختلف ابن مقبل عن شعراء الجاهلية في أن الغزل يجئ لديه في مقدمة قصائد خصصت لأغراض أخرى، فالبيت السابق أعلاه هو من قصيدة بدأها بالتغزل بحبيبته دهماء ثم خلص فيها إلى الفخر بقومه، والحق أن الشعر الجاهلي كما يرى شكري فيصل كالقطعة الذهبية ذات الوجهين، نقش الجاهليون على صفحاتها الأولى عواطفهم التي ابتعثها فيهم الحب، أما الصفحة الأخرى، فقد جمعوا عليها أغراضهم الأخرى، ونثروا في أطرافهم كل الفنون والأغراض الثانية، كأنه ما كانت هذه الفنون والأغراض(٤٦).

إن الاستفهام يتكرر في مطلع غزلي آخر، حيث يقول:

أناظر الوصل أم غاد فمصروم أم كل دينك من دهماء مغروم (٤٧)

والبيت يتحدث من جديد عن دهماء، وهو من قصيدة يخلص فيها الشاعر إلى وصف رحلة من رحلاته ومدح قوم لم يسمهم. إن هذه العتبة النصية المتمثلة في المقدمة الغزلية لعبت دورا في منح القصيدة أجواء عاطفية ونفسية تتسجم و غرضها، ذلك أن حضور المرأة يمنح القدرة على الفعل والانفعال والقابلية على التعبير عن مدلولات أكثر تشعبا وإثارة من تلك التي يعبر عنها الطلل(٤٨).

ويأتي هذا الحضور في مطلع آخر يتوفر على خطاب لصاحبين مفترضين يدعوهما إلى تحية حبيبته، ويطلب منهما عدم الاستعجال لكي يتسنى له تحيتها والدعاء بالسلامة لها، حيث يقول:

خليلي عوجا حيبا أم خشرم ولا تعجلاني أن أقول لها اسلمي(٤٩)

إن مثل هذه الدعوة نراها كثيرة في أشعار الجاهليين، وهي لا تمثل سوى رغبة الشاعر بالتعبير عن مشاعره في فراق من يحب و شوقه إلى اللقاء بحبيبته، ومثل هذا الاستهلال المبني على نداء محذوف يمنح المعنى عمقا وحيوية في التعبير، كما أنه يقصد جذب الانتباه من قبل السامع وبيان تركيز الشاعر واهتمامه على الموضوع الذي يطرقه.

وقد يأتي العكس من ذلك، أي النداء أو الدعوة من قبل المحبوبة للشاعر، وهذا ما ورد في بيت ابن مقبل في قوله:

دعنتا بكهف من كنايين دعوة على عجل دهماء والركب رائح(٥٠)

وأيا يكن فإننا نرى أن مقدمات ابن مقبل الغزلية أفصحت عن موضوعه حبه لدهماء والتي مثلت بالنسبة إليه خيالا حاضرا في حله وترحاله، وهذه العتبة النصية التي لازمت بعض قصائده التي خصصها للمديح أو الفخر أو الوصف حملت دلالات إنسانية عميقة لهذا الحب والتعلق الشديد بحبيبته.

- ١-ويقصد بالعتبات النصية كل ما هو واقع خارج المتن، وهذا يشمل الغلاف والعنوان والمقدمات و الإهداء والاقتباسات مروراً بالعناوين الفرعية وانتهاءً بالفهارس والملحقات التي يضعها الكاتب ، وغيرها من بيانات النشر المعروفة
- ٢- جاءتعتبة المطالع الطللية في شعر ابن مقبل كي تؤدي كل الوظائف المنوطة بها حسب جبرار جنيت وهي الاثارة والايحاء والدلالة والتعيين فقد وردت (١٨) مرة، في حين وردت المقدمة الغزلية في خمس قصائد، ومثلها مقدمة الظعن والفراق، وأما طروق الطيف ففي أربع مطالع، والشيخوخة في اثنين.
- ٣-احتل عتبة الطلل والوقف على رسومه وبقاياه حيزا كبيرا في شعر ابن مقبل، سواء اكان في مطالع قصائده ام في طياتها، وارتبطت هذه الظاهرة الشعرية بذكر الأماكن الجغرافية، حتى إننا نجد أن الشاعر قد أتى على ذكر أكثر من اثنين وعشرين اسما لأماكن مختلفة في مطالع قصائده فقط، وأغلب هذه الأماكن كانت تعود لقبيلته بني عجلانوقد وردت في شعره (١٨) مرة
- ٤-مهما يكن الأمر فإن من أبرز الخصائص التي ميزت العتبات النصية في المطالع الطللية في شعر بن مقبل أنها عتبات عنيت بوصف الديار وبقاياها وصفا عاما دون تدقيق ولا محاولة لرسم التفاصيل وذكرها،
- ٥- لم يول جانب أحاسيسه ومشاعره القدر الكافي الذي يتناسب و موقف التذكر والحنين وهو يقف و يسائل الطلل ومن هنا جاءت العتبات النصية الغزلية في شعر ابن مقبل بالمرتبة الثانية بعد مطالعه الطللية
- ٦- أن مقدمات ابن مقبل الغزلية أفصحت عن موضوعة حبه لدهماء والتي مثلت بالنسبة إليه خيالا حاضرا في حله وترحاله وهذه العتبة النصية التي لازمت بعض قصائده التي خصصها للمديح أو الفخر أو الوصف حملت دلالات إنسانية عميقة لهذا الحب والتعلق الشديد بحبيبته
- ٧-عتبة المطالع الغزلية زاوجت بين البساطة والوضوح في شعره ولكنها رغم المزاجية بينما تبقى مضمنة بعلامات سيميولوجية خاصة بها رغم فكها للكثير منها

الحواشي والإحالات:

١. مدخل إلى عتبات النص، عبد الرزاق بلال، دار أفريقيا الشرق، بيروت، ٢٠٠٠م، ص ١٦.
٢. ينظر المصدر السابق نفسه.
٣. عتبات جبرار جينيت، عبد الحق بلعابد، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى ٢٠٠٨، ص ٤٤.
٤. ينظر: في تلقي المصطلح النقدي الإجرائي، عموري زاوي، مجلة الأثر، عدد خاص بأعمال الملتقى الدولي الثالث في تحليل الخطاب، ص ٢٥.
٥. المقدمات في كتاب العقد الفريد، دراسة تحليلية نقدية، سمية عبد الهادي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، ص ٣٢.
٦. الأعلام: خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، الطبعة ١٥، ٢٠٠٢م، ج ٢- ص ٨٧.
٧. المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار، منشورات دار الدعوة، ٢٠٠٤م، ج ٢- ص ٥٦٤. مادة "طلل".
٨. النساء- ٦.
٩. تفسير الأمثل، مكارم الشيرازي، منشورات مدرسة الإمام علي بن أبي طالب، الطبعة: الأولى، ١٤٦٢هـ، ج ١٠- ص ٢٢.
١٠. الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي: يوسف خليف، منشورات دار المعارف، ط ٤ بدون تاريخ، ص ٢٦٨، بتصرف يسير.
١١. الشعر والشعراء: ابن قتيبة الدينوري، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٣ هـ، ج ١- ص ٢٠.
١٢. ينظر: الطلل في النص العربي، دراسة في الظاهرة الطللية، سعد حسن كموني، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٩٩٩م، ص ٢٦.
١٣. شعر أبي طالب دراسة أدبية: د. هناء عباس، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الآداب/ جامعة الكوفة، مكتبة الروضة الحيدرية.
١٤. العمدة في محاسن الشعر وآدابه: أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل ط ٥، ١٩٨١م، ج ١- ص ٢٢٦.
١٥. ينظر: الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا: د. عفيف عبد الرحمن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ١، ١٩٨٧م، ص ١٨٦.
١٦. الطلل في النص العربي، مصدر سابق، ص ٣٠.
١٧. الأدب الجاهلي، قضاياه، أغراضه، أعلامه، فنونه، د. غازي طليمات وعرفان الأشقر، منشورات دار الإرشاد، حمص، ط ١، ١٩٩٢م، ص ٤٣.
١٨. دراسات في الشعر الجاهلي: يوسف خليف، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بدون تاريخ، ص ١٠٧- ص ١١٣.
١٩. الطلل في النص العربي، مصدر سابق، ص ٢٩.
٢٠. نقلا عن: الأدب الجاهلي، غازي طليمات، مصدر سابق، ص ٤٤.
٢١. سورة العنكبوت: ٦١.
٢٢. ديانات العرب قبل الإسلام: د. سميح دغيم، دار الفكر اللبناني- بيروت، ط ١، ١٩٩٥م، ص ٥٠.
٢٣. الأصول الفنية للشعر الجاهلي، د. سعد إسماعيل، مكتبة غريب- ط ٢، ١٩٨٢م، ص ١٣٦.
٢٤. مقدمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي: د. حسين عطوان، دار المعارف- مصر، ١٩٧٠م، ص ٢١٨.
٢٥. ينظر: المصدر السابق، ص ١١٥.
٢٦. المصدر السابق نفسه: ص ٩٥.
٢٧. المقدمة الغزلية في قصيدة الرثاء الهذلية، د. بتول البستاني وأحمد يعقوب، مجلة التربية والعلم، المجلد ١٦- العدد ٤، ٢٠٠٩م، ص ٢٧٤.
٢٨. ديوان ابن مقبل، تحقيق عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة بيروت، ط ١، ٢٠٠٦، ص ٣١.
٢٩. شعر ابن مقبل، قلق الحضرمية بين الجاهلي والإسلامي، تأليف د. عبد الله الفيفي، منشورات نادي جازان للأدب، ط ١، ١٩٩٩م، ج ١- ص ٢٠٤.
٣٠. ديوان ابن مقبل، ص ١٩٤.



٣١. المحبر: محمد بن حبيب بن أمية بن عمرو الهاشمي، تحقيق: إيلزة ليختن شتيتز، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، بدون تاريخ، ص ٣٢٦.
٣٢. شعر ابن مقبل، قلق الحضرمية بين الجاهلي والإسلامي، ص ٢٠٢.
٣٣. ديوان ابن مقبل، ص ١٨
٣٤. ديوان ابن مقبل، ص ٤٨
٣٥. مصدر نفسه، ص ٩٥
٣٦. مصدر نفسه، ص ١٠٩
٣٧. شعر الوقوف على الأطلال، من الجاهلية حتى نهاية القرن الثالث، دراسة تحليلية، د. عزة حسن، مطبعة الترقى- دمشق ١٩٦٨م، ص ٢٠.
٣٨. ديوان ابن مقبل، ص ٩٠
٣٩. قلق الحضرمية: المصدر السابق، ج ٢- ص ٥٥٣.
٤٠. ديوان ابن مقبل، ص ١٤٠
٤١. مصدر نفسه، ص ٦٦
٤٢. مصدر نفسه، ص ٥٥
٤٣. مصدر نفسه، ص ١٢
٤٤. مصدر نفسه، ص ٧
٤٥. مصدر نفسه، ص ٢٦
٤٦. تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام، شكري فيصل، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٥، ص ١٨٠.
٤٧. ديوان ابن مقبل، ص ١١٤
٤٨. نصوص من الشعر العربي قبل الإسلام، د. نوري حمودي القيسي، د. محمود عبد الله الجادر، د. بهجت عبد الغفور الحديثي، دار الحكمة للطباعة والنشر - بغداد ١٩٩٠م، ص ١٩.
٤٩. ديوان ابن مقبل، ص ١٢٠
٥٠. مصدر نفسه، ص ٢٣
- مصادر ومراجع الدراسة**
- الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا: د. عفيف عبد الرحمن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ١ ١٩٨٧م.
- الأدب الجاهلي: قضاياها، أغراضه، أعلامه، فنونه، د. غازي طليمات و عرفان الأشقر، منشورات دار الإرشاد، حمص، ط ١. ١٩٩٢م.
- الأعلام: خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، الطبعة ١٥. ٢٠٠٢م.
- الأصول الفنية للشعر الجاهلي: د. سعد إسماعيل، مكتبة غريب- ط ٢. ١٩٨٢م.
- تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام: شكري فيصل، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٥. بدون تاريخ.
- تفسير الأمثل: ناصر مكارم الشيرازي، منشورات مدرسة الإمام علي بن أبي طالب، الطبعة: الأولى. ١٤٦٢ هـ.
- دراسات في الشعر الجاهلي: يوسف خليف، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة. بدون تاريخ.
- ديانات العرب قبل الإسلام: د. سميح دغيم، دار الفكر اللبناني- بيروت، ط ١. ١٩٩٥م.
- الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي: يوسف خليف، منشورات دار المعارف، ط ٤. بدون تاريخ.
- الشعر والشعراء: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٣ هـ.
- شعر ابن مقبل، قلق الحضرمية بين الجاهلي والإسلامي: تأليف د. عبد الله الفيفي، منشورات نادي جازان للأدب، ط ١، ١٩٩٩م.



- شعر الوقوف على الأطلال، من الجاهلية حتى نهاية القرن الثالث، دراسة تحليلية: د. عزة حسن، مطبعة الترقى- دمشق ١٩٦٨ م.
- الطلل في النص العربي، دراسة في الظاهرة الطللية: سعد حسن كمّوني، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٩٩٩ م.
- عتبات جيران جينيت: عبد الحق بلعايد، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى ٢٠٠٨ م.
- العمدة في محاسن الشعر وآدابه: أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل ط٥. ١٩٨١ م.
- مدخل إلى عتبات النص: عبد الرزاق بلال، دار أفريقيا الشرق، بيروت، ٢٠٠٠ م.
- المحبر: محمد بن حبيب بن أمية بن عمرو الهاشمي، تحقيق: إيلزة ليختن شتير، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت. بدون تاريخ.
- مقدمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي: د. حسين عطوان، دار المعارف- مصر، ١٩٧٠ م.
- المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار، منشورات دار الدعوة. ٢٠٠٤ م.
- نصوص من الشعر العربي قبل الإسلام: د. نوري حمودي القيسي، د. محمود عبد الله الجادر، د. بهجت عبد الغفور الحديثي، دار الحكمة للطباعة والنشر - بغداد ١٩٩٠ م.

الرسائل والدوريات

- شعر أبي طالب دراسة أدبية: د. هناء عباس، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الآداب/ جامعة الكوفة، مكتبة الروضة الحيدرية.
- في تلقي المصطلح النقدي الإجرائي: عموري زاوي، مجلة الأثر، عدد خاص بأعمال الملتقى الدولي الثالث في تحليل الخطاب
- المقدمة الغزلية في قصيدة الرثاء الهذلية، د. بتول البستاني وأحمد يعقوب، مجلة التربية والعلم. ٢٠٠٩ م
- المقدمات في كتاب العقد الفريد: دراسة تحليلية نقدية، سمية عبد الهادي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى.



**فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية
للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت
د. عبير سالم حيلان المطيري - وزارة التربية - الكويت**

Email: abeeralmutairi2016@gmail.com

الملخص: هدف البحث إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت، وقد تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات الكتابة الوظيفية للطالبات المعلمات بكلية التربية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وصممت لذلك عددًا من الأدوات والمواد التعليمية، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، شرعت الباحثة في تطبيقها على عينة بلغ عددها (٤٦) طالبة، وقد كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية للطالبات المعلمات بكلية التربية، وقد ذيل البحث بتقديم بعض التوصيات والمقترحات؛ للاستفادة منها في تدريس الطالبات المعلمات.

الكلمات الدالة: برنامج - البنائية الاجتماعية - الكتابة الوظيفية.

المقدمة:

تحتل الكتابة مكانة متميزة بين مهارات اللغة الأربع؛ فهي المحصلة النهائية لتعليم اللغة، وبها ترتبط كل مهارات اللغة العربية الأخرى، ولا أدل على أهمية الكتابة من ورودها في القرآن الكريم؛ حيث سُميت إحدى سور القرآن بسورة "القلم"، وأقسم الله - جلّت قدرته - بأداة الكتابة، وهو القلم في قوله تعالى: {ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ} (القلم: ١).

والكتابة من أهم وسائل الاتصال التي تمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، والوقوف على أفكار الآخرين، وإبراز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، فالكتابة وعاء الفكر، وعن طريقها يعرض المتعلم ما تعلمه، ويكشف عن مدى فهمه له، بل ويعبر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة، ومن خلالها يمكن الحكم على مستوى المتعلمين فكريًا ولغويًا، وعلى إمكاناتهم المعرفية؛ وذلك من خلال تقويم إجاباتهم المكتوبة.

ويفرض الواقع الحالي الاهتمام بالكتابة الوظيفية، نظرًا لأهميتها ودورها في تيسير شؤون حياتنا؛ لذا نجد أن هذا النوع من الكتابة يرتبط بمواقف اجتماعية معينة، غرضها اتصال الناس بعضهم ببعض؛ لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤونهم، وهذا النوع من الكتابة لا يخضع لأساليب التجميل اللفظي، والخيال، ولا التألق الجمالي، ولا يتصف بالإسهاب في العرض، فهذا النوع من الكتابة له طريقته الخاصة، ومهاراته التي تُميّزه عما سواه، والتي تميل إلى البساطة، والوصول إلى المعنى المراد بأقصر الطرق.

ومن هنا تتضح أهمية الكتابة كواحدة من مهارات اللغة، حيث لا يستطيع المتعلم التفاعل مع الحياة العلمية من دون تحصيلها، لا سيّما وقد أصبحت القدرة على التواصل كتابيًا جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية للإنسان المعاصر.



وكذلك يتوقف النجاح في المواد الدراسية المختلفة على فُدرة المتعلم على الكتابة المناسب؛ ومن هنا فإن أي خلل في عملية الكتابة يؤثر تأثيراً سلبياً في تحصيل المتعلم في المواد الدراسية جميعاً، حيث إنه لا يستطيع أن يتقدم في أي مادة من المواد الدراسية؛ إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات الكتابة^(١).

وعلى الرغم من هذه الأهمية التي تحتلها الكتابة الوظيفية، إلا أن الاهتمام بتنمية مهاراتها لدى المتعلم لم يصل بعد إلى المستوى الذي يعكس هذه الأهمية؛ حيث إن هناك ضعفاً واضحاً في ذلك، وهذا ما أكدته بعض الدراسات والبحوث السابقة، من ذلك دراسة: عيد العازمي (٢٠١٩م)^(٢) التي أكدت أن الطلبة في مقرر اللغة العربية يفتقرون إلى العديد من مهارات الكتابة بدولة الكويت، ويخطئون في كتاباتهم نحوياً وإملائياً، ولا يجيدون استخدام أدوات الربط بشكل صحيح، وكذلك دراسة سعد الرشدي (١٩٩٤)^(٣) التي أثبتت ضعف مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطلاب في مقرر اللغة العربية، والمتمثل في كثرة الأخطاء النحوية والإملائية، والخطأ في الصياغة اللغوية، وسطحية الأفكار، وإهمال الترتيب المنطقي بين الأفكار، وعدم مراعاة تسلسلها، وكذلك عدم الحرص على تقسيم المكتوب إلى فقرات، بالإضافة إلى قلة ثروتهم اللفظية، واضطراب الأسلوب، والتواء عباراته بحيث يصعب على القارئ فهم المعنى المراد.

إن شيوع الضعف في مهارات الكتابة الوظيفية لدى المتعلمين الذي كشفت عنه البحوث والدراسات السابقة كان حافزاً لكثير من الباحثين لإجراء العديد من البحوث والدراسات حول برامج واستراتيجيات متنوعة؛ تسهم كلها في علاج الضعف في هذه المهارة، ومن هذه البحوث: بحث Mukhtar Abd Elfattah (2014)^(٤) الذي عالج الضعف في مهارات الكتابة الوظيفية، من خلال استخدام المدونات، على حين عالج بحث عبد الحميد الصبري (٢٠١٠م)^(٥) هذا الضعف باستخدام الحاسوب، أما بحث إياد إبراهيم (٢٠٠٩م)^(٦) فقد رصد أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات الكتابة، وقد أظهر البحث أن للقرآن الكريم أثراً إيجابية على الطلبة الحافظين له، وبحث Zhenhui (2007)^(٧) الذي استخدم استراتيجيات العصف الذهني، والتي أظهرت أن له نتائج إيجابية في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب في إحدى الجامعات الصينية.

ومن التوجهات الحالية تبني العديد من البرامج والاستراتيجيات الأكثر فاعلية، والتي تختلف عن تلك التي كانت تستخدم من قبل، والتي تعتمد على دور المتعلم الاستقبالي، فلم يعد مقبولاً أن يستمر المعلم في دوره التقليدي المتمثل في

(١) أحمد الزبون (٢٠١٧م): أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ١٣، العدد ٣، نوفمبر، ص ١.

(٢) عيد العازمي (٢٠١٩م): درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

(٣) سعد الرشدي (١٩٩٤م): برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٤) Mukhtar, A (2014): The Effect of Using Blogs on Developing Some Functional Writing Skills of Second Year Secondary School Students in Beni-Suef. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 1 (50), p. 211 – 225.

(٥) عبد الحميد الصبري (٢٠١٠م): أثر استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مصر: مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٠، ديسمبر، ص ١٧٨-٢٠٦.

(٦) إياد إبراهيم (٢٠٠٩م): مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين له بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٧، العدد ١، ص ٦٧٣-٧٠٧.

(٧) Zhenhui, R (2007): *Training in brainstorming and developing writing skills. Published by Oxford University Press*, 61 (2), April, p. 100–106.



تلقين المعرفة، حيث أصبح المعلم اليوم ميسراً ومرشداً للمتعلم في عملية تعلمه، ومن النظريات التي أدت إلى تغيير دور المعلم النظرية البنائية الاجتماعية.

كانت نظريات التعلم قبل النظرية البنائية الاجتماعية تنظر إلى المتعلم وكأنه يتعامل مع المعرفة بشكل فردي، ومنعزل عن حوله، فجاءت النظرية البنائية الاجتماعية لتقدم تصوراً جديداً للتعلم؛ يتمحور حول قيام المتعلم ببناء المعنى بنفسه، وبناءً على خبراته السابقة، وتفاعله الإيجابي مع كل من المعلم، والأقران، وبيئته الاجتماعية.

فمن الأشياء الأساسية التي تميز نظرية ليف فيجوتسكي (Lev Vygotsky) عن غيرها من النظريات؛ نظرته إلى دور المعلم بوصفه مشرفاً ومسهلاً لعملية التعلم، ومحفزاً على تبادل وجهات النظر المتباينة، ومُبادراً إلى إشراك المتعلم في عمليات الحوار، وطرح الأسئلة التي تثير فضول المتعلم، وينظر إلى المتعلم بوصفه نشطاً في بناء معارفه؛ من خلال التفاعل مع الآخرين، والمبادرة إلى عرض الأفكار والاقتراحات، وتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، والقدرة على اتخاذ القرارات.

ونظراً لأهمية النظرية البنائية الاجتماعية فقد حظيت بقبول متنام من قبل أكثر الباحثين، ويلاحظ ذلك من خلال القيام بالعديد من البحوث والدراسات التي وظفت النظرية البنائية الاجتماعية في مختلف المواد الدراسية، وفي مختلف المراحل التعليمية، ومن ذلك بحوث كل من: تماضر فيصل وصالح الرواضية (٢٠١٨م)^(٨)، و David Silin & (2017)^(٩)، و Emilija (2012)^(١٠)، و Erdal (2012)^(١١)، و وليد محمد (٢٠١٠م)^(١٢)، و ولاء صالح (٢٠٠٩م)^(١٣)، و James & Kenneth (2008)^(١٤).

وعلى الرغم من هذه الأهمية للنظرية البنائية الاجتماعية إلا أنه لا تزال هناك ندرة في الدراسات والبحوث القائمة على هذه النظرية، وفي استخدامها في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، ومن هنا كانت الحاجة لإعداد بحث يُعنى بتنمية مهارات الكتابة الوظيفية، وذلك من خلال محاولته قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت.

(٨) تماضر فيصل وصالح الرواضية (٢٠١٨م): فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية بمبحث التربية الإسلامية في تنمية مهارة الحوار لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ضوء دافعتين نحو التعلم، فلسطين: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٦، العدد ٥، ص ٦١٨-٦٤٨.

(٩) Silin, Y & David, K (2017): **A Study of Students' Attitudes towards Using ICT in a Social Constructivist Environment**. Singapore: *Australasian Journal of Educational Technology*, 33 (5), p. 50-62.

(١٠) Emilija, Z (2012): **Promoting Social-Constructivist Pedagogy through Using Web quests in Teaching EFL Pre-Service Teachers in Macedonia: An Exploratory Study**. Doctoral Dissertations, Indiana University, Macedonia.

(١١) Erdal, B (2012): **The Effects of Social Constructivist Approach on the Learners' Problem Solving and Metacognitive Levels**. *Journal of Social Sciences*, 8 (3), p. 343-349.

(١٢) وليد محمد (٢٠١٠م): فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التربية المائية والمعتقدات البيئية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مصر: المجلة التربوية، المجلد ٢٨، يوليو، ص ٣٩٢-١.

(١٣) ولاء صالح محمد (٢٠٠٩م): برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية التفكير الناقد والمهارات الاجتماعية لدى الطالب معلم التاريخ، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

(١٤) James, M & Kenneth, E (2008): **Social Constructivist Teaching Methods in Australian Universities Reported Uptake and Perceived Learning Effects: A Survey of Lecturers**. Australia: *Higher Education Research and Development*, 27 (3), Sep, p. 169-186.



مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت؛ مما يستلزم إعداد برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية؛ لتنمية هذه المهارات، وتحاول الباحثة فيه الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- (١) ما مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية المناسبة للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟
- (٢) ما مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية المتوافرة للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟
- (٣) ما البرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟
- (٤) ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟

فروض البحث:

سعت الباحثة لاختبار صحة الفروض الآتية:

- (١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة التقرير.
- (٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة التلخيص.
- (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية ككل.

أهداف البحث:

استهدف البحث تنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت من خلال الإجراءات الآتية:

- (١) تحديد مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية المناسبة للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت.
- (٢) تحديد مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية المتوافرة للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت.
- (٣) إعداد برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت.
- (٤) بيان فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت.



أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث في مجال تعليم مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية كلاً من:

• الطالبات الملمات: من خلال:

- تنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات الملمات بكلية التربية في جامعة الكويت.
- تشجيع الطالبات الملمات بكلية التربية في جامعة الكويت على بناء معرفتهن في جَوِّ يسوده التفاعل الاجتماعي.

• الأكاديميين: من خلال:

- تقديم نموذج مجرب علمياً يستهدف توظيف البنائية الاجتماعية توظيفاً أمثل؛ لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية لدى الطالبات الملمات.

• الباحثين الجدد: من خلال:

- فتح آفاق جديدة أمام الباحثين الجدد لإجراء العديد من البحوث العلمية، باستخدام برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات اللغة العربية الأخرى في المرحلة الجامعية.

مصطلحات البحث:

• برنامج:

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه: خطة مصممة وفق البنائية الاجتماعية، ذات منظومة متكاملة من الإجراءات؛ لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطالبات الملمات بكلية التربية في جامعة الكويت، والتي تتضمن: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، ومصادر التعلم المستخدمة، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.

• البنائية الاجتماعية:

عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها: النظرية التي تتيح للطالبة المعلمة - بكلية التربية في جامعة الكويت - إعادة بناء محتويات بنيتها المعرفية في ضوء خبراتها السابقة، بشكل يؤدي إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لديها، في ضوء تطبيق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (الدعم الذي تُقدمه الباحثة، والتفاعل الاجتماعي الذي تؤديه الطالبات الملمات أثناء تنفيذ المهام المُكَلَّفات بها)، وهذا التفاعل مع المحتوى يكون بالحصول على الأفكار والمعلومات بصورة تعاونية، وبالتفاعل مع الزميلات من خلال توضيح وتفسير آرائهن، والمناقشة والحوار، وتبادل المعلومات، ووجهات النظر، والتفاوض، والتفاعل مع الباحثة من خلال المناقشة والحوار.

• الكتابة الوظيفية:

عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية كتابية منظمة تقوم بها الطالبة المعلمة بكلية التربية في جامعة الكويت؛ لتكتب بعض التقارير المتنوعة، ولتلخص بعض الموضوعات الدراسية المختلفة، وذلك في ضوء معايير وخطوات محددة.



حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- أولاً: **الحدود الموضوعية:** مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت، وهذه المهارات متعلقة بكل من التقرير والتلخيص.
- ثانياً: **الحدود البشرية:** مجموعة من الطالبات المعلمات بالفرقة الأولى بكلية التربية في جامعة الكويت، والمسجلات في أحد مقررات اللغة العربية (اللغة العربية والاتصال)، والبالغ عددهن (٤٦) طالبة، والدافع وراء اختيار مجموعة البحث من الفرقة الأولى؛ هو أفضلية الوقوف على هذه المشكلة في بداية السنة الجامعية؛ لأن الضعف في الكتابة الوظيفية سيؤدي إلى الضعف في التحصيل في المواد كافة.
- ثالثاً: **الحدود المكانية:** كلية التربية في جامعة الكويت.
- رابعاً: **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٩/٢٠٢٠م).

الإطار النظري:

مفهوم النظرية البنائية الاجتماعية:

لقد تعددت المفاهيم التي تناولت النظرية البنائية الاجتماعية، ومن تلك المفاهيم ما يلي:

تُعرف النظرية البنائية الاجتماعية بأنها النظرية التي تؤكد أهمية بناء المعرفة، من خلال التفاعل مع الآخرين؛ عن طريق جلوس المتعلمون بعضهم مع بعض في مجموعات، وتبادل الأفكار، ووجهات النظر فيما بينهم، والحوار، والتفاوض في جو اجتماعي^(١٥).

وهي النظرية التي تؤكد أهمية دور العلاقات الاجتماعية في عملية التعلم، ويُنظر إلى التعليم باعتباره كياناً اجتماعياً، تلعب فيه اللغة دوراً مهماً عن طريق التخاطب الاجتماعي، وأنه ناتج عن التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين بعضهم مع بعض من جهة، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى، مما يُتيح لهم مشاركة الآخرين في فهمهم، ومبادلته ما يمتلكونه من مفاهيم وخبرات^(١٦).

وهي النظرية التي تؤكد أن بناء المعرفة إنما ينبع من التفاعلات الاجتماعية، من خلال تفاعلات الأقران بعضهم مع بعض، ومع البيئة التي يعيشون فيها، وينظر إلى التعلم كعملية اجتماعية تحدث من خلال مشاركة الأفراد في الأنشطة الاجتماعية، فيكتسب فيها المتعلم المعرفة؛ عن طريق مدّ جسور من المعرفة السابقة إلى المعرفة الجديدة^(١٧).

(15) Muniyappan & Sivakumar (2018): **Social constructivism perspectives on teaching learning process.** *Indian journal of research*, February, 7 (2), p. 361.

(٢) تامر عبد العليم (٢٠١٥م): استراتيجية مقترحة قائمة على البنائية الاجتماعية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير الزمني والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، مصر: **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد ٧١، يونيو، ص ١٨٢.

(17) Limei, G (2011): **Integrating Web2Quest Technologies into Multicultural Education Courses in Taiwan: A Potential for Globalization.** Doctor of Philosophy dissertation, Faculty of Education ,Oregon State University, p.19.



أهمية النظرية البنائية الاجتماعية:

وتزيد الباحثة على ذلك أن أهمية النظرية البنائية الاجتماعية تكمن في أنها تجعل المتعلم مَرَكزًا للعملية التعليمية، حيث يقع على عاتقه مهمة البحث والتقصي؛ لكي يصل إلى المعلومة بنفسه، حيث ترفض هذه النظرية التلقي السلبي للمعرفة الذي يتبناه المسلك التقليدي، كما تشجع على التعلم في جَوِّ ديمقراطي، حيث تُتاح الفرصة أمام المتعلمين للتفاعل النشط فيما بينهم، وبينهم وبين المعلم، بالإضافة إلى أنها تنمي الكثير من القيم، مثل: الثقة بالنفس، واحترام آراء الآخرين، وتحمل المسؤولية، وفيها يتم العمل في مجموعات، مما ينمي روح التعاون، والعمل الجماعي الإيجابي، كما أن مشاركة المتعلم النشطة في عملية التعلم؛ يؤدي إلى فهم أفضل، واحتفاظ لمدة أطول بالمعلومات، كما تتيح النظرية البنائية الاجتماعية الفرصة أمام المتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يصلون إليها؛ وذلك من خلال جلسات الحوار التي يعقدها المعلم معهم.

أهم مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية:

هناك مجموعة من الأسس والمرتكزات التي تناولها فيجوتسكي (Vygotsky)، والتي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية، وهي كالآتي^(١٨):

أولاً: دور الكلام واللغة في نمو الفرد:

ينظر فيجوتسكي (Vygotsky) إلى اللغة كوسيط مهم بين التعلم والتطور، فاللغة تتطور لدى الطفل في البداية بسبب حاجته إلى التواصل مع الآخرين في البيئة المحيطة به، ومن خلال تطور الفرد، فإن اللغة تتحول إلى كلام داخلي، أي تصبح عملية داخلية تعمل على تنظيم أفكار الطفل^(١٩).

ويرى فيجوتسكي (Vygotsky) أن الكلام لدى الطفل يكون اجتماعيًا في البداية، ثم يتحول إلى كلام متمركز حول الذات، ثم إلى الكلام الداخلي (التفكير)، وهذا الكلام الداخلي هو الذي يتيح للأطفال تنظيم إدراكهم وفهمهم للبنى العقلية المتضمنة في اللغة التي سمعوها، وتبادلوها مع أفراد أكثر خبرة أثناء التفاعل الاجتماعي.

ثانيًا: البيئة الاجتماعية:

يعيش المتعلم عندما يمارس عملية التعلم في بيئة اجتماعية، وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، وتتمثل هذه العناصر في المعلم، والأقران، والمدير، والموجهين، والأصدقاء، وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المختلفة، وهذه النظرية تُركز على فكرة بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي، والتعلم التعاوني^(٢٠).

ثالثًا: التفاوض:

من النقاط المهمة التي تناولها فيجوتسكي (Vygotsky) التفاوض، ويعني به: تلك العملية التي يتم من خلالها الوصول إلى إجماع واتفاق في الرأي بين مجموعة من الأفراد حول موضوع ما، وهذا التفاوض هو نوع من التفاعل

^(١٨) أحمد النجدي ومنى عبد الهادي وعلي راشد (٢٠٠٧م): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ٣٧٦.

^(١٩) عبد الرحمن عدس (٢٠٠٥م): علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر، ص ١٢٠.

^(٢٠) سحر عز الدين (٢٠١٥م): التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم، عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير، ص ٢٥.



الاجتماعي، ولكي يحدث التفاعل والاتفاق بين المتعلمين بعضهم مع بعض؛ نجد المعلم في حاجة إلى أن يطرح على المتعلمين الأسئلة بدلاً من أن يلقنهم المعلومة، الإجابة عن هذه الأسئلة سوف تتيح للمتعلمين العمل في مجموعات، كما تتيح لهم استخدام اللغة في المناقشة، وهذا التفاعل لا يجب أن يتم داخل مجموعة صغيرة فقط بل مع الفصل ككل، وبذلك يتحقق البناء الاجتماعي للمعرفة العلمية^(٢١).

رابعاً: منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) (Zone of Proximal Development):

عُرفت بأنها المسافة الفاصلة بين ما يمكن أن ينجزه المتعلم بمفرده، وبين ما يمكن أن ينجزه بتوجيه من البالغين أو التعاون بين الأقران، وهذا الفرق بين المستويين هو حيز النمو الممكن^(٢٢).

ولتحقيق هذا النمو والانتقال داخل حيز النمو الممكن يجب على المعلم أن يستخدم ما يسمى بالدعائم، والهدف من هذه الدعائم هو تدعيم أي جزء من المهمة التي يكون فيها الأفراد غير قادرين على إنجازها بمفردهم، وتزيد هذه الدعائم من فهم المتعلم، وتسمح له باستكمال المهام.

أدوار المعلم في البنائية الاجتماعية:

يمارس المعلم في إطار النظرية البنائية الاجتماعية الأدوار الآتية^(٢٣):

- (١) دور المقيّم: فالمعلم ليس محاضراً؛ وإنما هو شخص يحرص على التوضيح، وتقديم النماذج، وإعطاء الأنشطة المناسبة للمتعلمين بما يسمح بتشجيعهم على اكتساب خبرات جديدة.
- (٢) دور الملاحظ: فالمعلم موجه لمسار عملية التعلم، ومشارك في تحقيقها؛ بما يقوم به من ملاحظة دائمة في كل أوقات التعلم سواء داخل الفصل أو خارجه؛ ليوّضح الأفكار للمتعلمين، ويوجه تفاعلهم بطريقة مناسبة.
- (٣) دور العارض للأسئلة والمشكلات: فالمعلم يثير الأفكار، بما يساعد على تكوينها، وتقويمها؛ وذلك بتقديم الأسئلة، وإثارة المشكلات التي تنتج عن الملاحظة.
- (٤) دور المنظم لبيئة التعلم: حيث يُعنى المعلم عناية فائقة بتنظيم ما يفعله المتعلم، وتوفير أدوات التعلم، بما يشجع في الفصل من جو ديموقراطي، وحرية في التعبير عن الرأي، وقبولاً للرأي الآخر.
- (٥) دور المساعد على حدوث علاقات اجتماعية: فالمعلم يشجع على تحقيق بيئة تعاونية تسمح بنمو العلاقات الاجتماعية، فهو يحرص على أن يعمل المتعلمون في مجموعات، ويشجع على المشاركة والحوار سواء معه أو مع زملائهم.

أدوار المتعلم في البنائية الاجتماعية:

تعددت أدوار المتعلم في النظرية البنائية الاجتماعية حيث:

- (١) يحاول حل المشكلات التي تطرح عليه.

(١) فوزية الغامدي (٢٠١٢م): فعالية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، مصر: مجلة بحوث التربية النوعية، العدد ٢٤، يناير، ص ١٨.

(22)Tayebeh, F & Farid, G (2011): Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. Social and Behavioral Sciences, 29, December, p.1550.

(٣) صفاء محمد (٢٠١٤م): درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، مصر: مجلة كلية التربية بالإسكندرية، المجلد ٢٤، العدد ٥، ص ٣٨٥.



- (٢) يعمل بصورة متعاونة مع زملائه.
- (٣) ينشط في المواقف التعليمية التي يصممها المعلم.
- (٤) يكون قادرًا على التفاعل الاجتماعي.
- (٥) يولد أفكارًا جديدة.
- (٦) يناقش تصوراتِهِ ويطرَحُها من خلال المحادثات والمناقشات التي يوفرها المعلم.
- (٧) يكون عضوًا عاملاً في المواقف الجماعية المختلفة.
- (٨) يكون قادرًا على تقييم كفاءته في التفاعل وعمله مع المجموعة^(٢٤).

ثانيًا: الكتابة الوظيفية:

مفهوم الكتابة الوظيفية:

تعددت مفاهيم الكتابة الوظيفية إلا أنها جميعها تدور في فلك واحد، ومن هذه المفاهيم ما يأتي:

وهي الكتابة التي تؤدي غرضًا وظيفيًا مُحددًا تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعلمه: ككتابة التلخيص، والتقارير، وتوثيق المراجع، وكتابة الاعلانات واللافتات، أو في محيط مجتمعه خارج المدرسة كإعداد رسائل الشكر، والدعوات، وكتابة الاستثمارات، وغير ذلك من الكتابات التي تُعين المتعلم على قضاء حاجاته العلمية، والعملية، والفردية، والاجتماعية، وتبقى معه بعد تركه مقاعد الدراسة^(٢٥).

وعُرِّفَتْ بأنها استخدام الفرد للغة المكتوبة في أداء الأغراض الحياتية، وقضاء المصالح الاجتماعية والعلمية التي يحتاج إليها في محيط تعلمه، أو في محيط تواصله بمن حوله، مما يؤدي إلى تنظيم حياته، وقضاء حوائجها^(٢٦).

وهي الكتابة التي تلبي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة المتعلم، من خلال علاقاته بمن حوله من الناس، فهي كتابة تجري بين الناس في حياتهم العامة عند قضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤون حياتهم^(٢٧).

أهمية الكتابة الوظيفية:

لكل فرد احتياجاته المادية والاجتماعية التي لا يمكن قضاؤها إلا باستخدام الكتابة الوظيفية، والتي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، حيث يتبادلون المصالح بينهم، ويحققون أهدافهم، والكتابة الوظيفية انعكاس للحياة المعاصرة، والتغير السريع، باعتبار أنها تحتاج إلى الدقة، والتحديد الواضح دون تأويلات، وتتم بإيجاز، وبسرعة دون سرد وتطويل، كما أنها ضرورية في هذا الوقت الذي تشابكت فيه مصالح الناس وتعقدت، وازداد إيقاع الحياة سرعة، وبالتالي فإن إنهاء الأعمال أصبح مرهونًا بتوافر مهارة الدقة والسرعة في الكتابة.

(٢٤) كمال زيتون (٢٠٠٨م): تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، القاهرة: عالم الكتب، ص ٥٩.

(٢٥) منى الشريف (٢٠١٧م): درجة توافر مهارات الكتابة الوظيفية في محتوى كتب الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي (نظام مقررات)، مصر: مجلة كلية التربية، المجلد ٢٨، العدد ١١٠، أبريل، ص ٢٢٠.

(٢٦) سهام محمود (٢٠١٢م): فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصل في تحسين مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية والذكاء اللغوي لدى الطلبة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، ص ٣٧.

(٢٧) محمد المخزومي (٢٠٠٤م): أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية إربد الثانية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، ص ١٢.



كما تحتل الكتابة الوظيفية أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلّم فهي تسهل سبل التواصل بغيره، وتمكنه من أن يكون قادرًا على التفاعل مع المجتمع، وتحقيق الذات، فالكتابة الوظيفية تتخذ من الكلمة المكتوبة وسيلة لنقل المعلومات والأفكار، والإسهام في تأكيد وظيفية اللغة كأداة للتعبير.

مراحل عملية الكتابة الوظيفية:

تمر الكتابة الوظيفية بعدة مراحل، على النحو الآتي^(٢٨):

- **المرحلة الأولى (التخطيط):** يأتي التخطيط في مقدمة عمليات الكتابة الوظيفية، وهو عملية أساسية لا بُدّ منها لكل عمل هادف، فالتخطيط عملية ذهنية متمثلة في الرسم أو التصور لما سيكون عليه العمل الكتابي لاحقًا، من حيث شكله ومضمونه.
- **المرحلة الثانية (البناء):** وتتمثل في البدء بكتابة ما تم تنظيمه.
- **المرحلة الثالثة (المراجعة):** الهدف منها تطوير المنتج الكتابي إلى أكبر درجة ممكنة؛ من خلال إعادة القراءة، وتحديد الأخطاء وتصويبها، والتأكد من سلامة استخدام أدوات الربط، وعلامات الترقيم، وحذف الحشو، وتعديل الصياغات الضعيفة، وتوضيح الخط، إلى جانب مراجعة التنظيم والشكل.

البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات الكتابة الوظيفية:

* دراسة صالح عبد الله الغامدي (٢٠١٤م)^(٢٩):

وقد جاءت هذه الدراسة تحت عنوان: فاعلية إستراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها. هدفت الدراسة إلى:

- (١) تحديد المهارات العامة في الكتابة الوظيفية، ومهارات الرسالة الإدارية، ومكونات مَحَضَر الاجتماع اللازمة لطلاب كلية الجبيل الجامعية.
- (٢) التحقق من فاعلية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لطلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصّل من خلاله إلى إعداد قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية العامة، وأخرى بمهارات كتابة الرسائل الإدارية، وثالثة بمهارات كتابة مَحَضَر الاجتماع، كما استخدم المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين: إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، مع اختبارين: قَبْلِي وَبَعْدِي؛ من أجل معرفة فاعلية المتغير المستقل المتمثل في إستراتيجية التعلم بالمشروعات التي طبقها على المجموعة التجريبية، في

(٢٨) محمد فوزي (٢٠١٠م): أثر أنموذج تعليمي مقترح قائم على عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الوظيفية "الرسالة الرسمية والتلخيص" لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مصر: مجلة القراءة والكتابة، العدد ١٠٧، سبتمبر، ص ١٧٥.

(٢٩) صالح الغامدي (٢٠١٤م): فاعلية إستراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.



المتغيرين التابعين (تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والاتجاهات نحوها)، بينما درس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم لاحظ الفرق بين المجموعتين، وصمم لذلك عددًا من الأدوات والمواد، وهي:

- قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية.

- اختبار الكتابة الوظيفية.

- قائمة تقدير تحليلية لتصحيح اختبار الكتابة الوظيفية.

- بناء إستراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات.

- إعداد دليل المعلم والمتعلم.

وبعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة وثباتها، شرع في تطبيقها على مجموعة بحث بلغ عددها (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني في كلية الجبيل الجامعية، ولقد قسمهم إلى (٣٠) طالبًا في كل مجموعة، الذين يدرسون مادة الكتابة الوظيفية باللغة العربية.

وقد تم الاقتصار على مجالين من مجالات الكتابة الوظيفية، وهما كتابة الرسالة الإدارية، وكتابة مَحْضَر الاجتماع.

توصلت الدراسة إلى:

- فاعلية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لطلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها.

* دراسة صالح أحمد دخيخ (٢٠١٠م) (٣٠):

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان: أثر وحدات تعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة.

هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن أثر الوحدات التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (الرسالة، والتقارير، والتلخيص) لدى طلاب كلية التربية في الباحة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ لمعرفة أثر وحدات تعليمية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة، معتمدًا على التصميم المنتمي إلى اختيار مجموعتين: الأولى تجريبية، وطبق الباحث عليها المتغير المستقل المتمثل في الوحدات التعليمية، في حين حَجَبه عن المجموعة الثانية، وهي المجموعة الضابطة، مع الاختبارين: القَبلي والبُعدي، ثم لاحظ الفرق بين المجموعتين، وصمم لذلك عددًا من الأدوات والمواد البحثية، وهي:

- قائمة المهارات الكتابية الوظيفية.

- وحدات تعليمية تكونت من ثلاث وحدات شملت مهارات كتابة: الرسالة، والتقارير، والتلخيص.

- الاختبار التحصيلي؛ لقياس مهارات الكتابة الوظيفية.

(٣٠) صالح أحمد (٢٠١٠م): أثر وحدات تعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة، مصر: مجلة بحوث التربية النوعية، العدد ١٧، مايو، ص ص ١٥٦-١٩٢.



وبعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة وثباتها، شرع في تطبيقها على مجموعة بحث من (٦٤) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الباحة، ممن يدرسون مقرر (التحرير العربي) منهم (٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة.

وقد تم الاختصار على ثلاثة مجالات من مجالات الكتابة الوظيفية، وهي: (كتابة الرسائل، والتقارير، والتلخيص).

توصلت الدراسة إلى:

- أثر الوحدات التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية (الرسالة، والتقارير، والتلخيص) لدى طلاب كلية التربية في الباحة.

* دراسة محمود هلال عبد القادر (٢٠٠٩م)^(٣١):

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان: برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.

هدفت الدراسة إلى:

- تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية من خلال إعداد برنامج قائم على التعلم بالتعاقد.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم الاختبارين: القبلي والبُعدي مع ثلاث مجموعات تجريبية، وصمم لذلك عدداً من الأدوات والمواد البحثية، وهي:

- قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية.
- البرنامج المقترح في ثلاثة أشكال وفقاً للتعلم بالتعاقد، وهي: (التعلم للإتقان، والتعلم التعاوني، والمناقشة)، وكل طريقة لها كُتَيْب للطالب، ودليل للمعلم.
- اختبار مهارات الكتابة الوظيفية.
- مقياس اتخاذ القرار.

وبعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة وثباتها؛ شرع في تطبيقها على مجموعة بحث من الطلاب

المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية في جامعة سوهاج في مصر، وتم تقسيم العينة على ثلاث مجموعات وفقاً للتعاقد، وطرق التدريس المختارة هي: التعلم للإتقان، والتعلم التعاوني، والمناقشة، وتم تطبيق الأدوات قبلياً وبعدياً على المجموعات الثلاث التجريبية؛ لقياس فاعلية المتغير المستقل، والمتمثل في البرنامج القائم على التعلم بالتعاقد في ثلاث صور، وهي: (التعلم للإتقان، والتعلم التعاوني، والمناقشة)، على المتغيرين التابعين (مهارات الكتابة الوظيفية، ومهارات اتخاذ القرار).

وقد تم الاختصار على ثلاثة مجالات من مجالات الكتابة الوظيفية، وهي: (الرسائل، والتقارير، والتلخيص).

(٣١) محمود هلال (٢٠٠٩م): برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، مصر: المجلة التربوية، المجلد ٢٦، يوليو، ص ٥٢٩-٥٣٠.



توصلت الدراسة إلى:

- فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.

* دراسة أحمد عبده عوض (٢٠٠٠م) (٣٢):

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان: فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية على تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى.

هدفت الدراسة إلى:

- (١) تحديد أهم المواقف الاتصالية الكتابية التي ينبغي أن يُلم بها طالب الجامعة في أقسام اللغة العربية.
- (٢) الكشف عن مدى تمكن مجموعة البحث من الكتابة في هذه المواقف الاتصالية الكتابية.
- (٣) بناء برنامج مقترح يسعى إلى تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى مجموعة البحث.
- (٤) الكشف عن مدى فاعلية هذا البرنامج في تنمية الأداء الكتابي الوظيفي لدى طلاب الكلية.
- (٥) الكشف عن مدى وجود فروق بين متوسطات درجات أداء طلاب مجموعة البحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين: إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة مع اختبار قبلي وبعدي، وصمم لذلك عدداً من الأدوات والمواد البحثية، وهي:

- قائمة بأهم المواقف الاتصالية الكتابية.
- اختبار تطبيقي كتابي متدرج في كل المواقف.
- بناء برنامج يعمل على تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى مجموعة البحث.

وبعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة وثباتها، شرع في تطبيقها على مجموعة بحث من طلاب المستويين الأخيرين في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، الذين يعادلون السنتين الثالثة والرابعة، والبالغ عددهم (١٩٨) طالباً، بحيث تضم المجموعة التجريبية (٩٩) طالباً، والمجموعة الضابطة (٩٩) طالباً، وفي الختام قام الباحث بمقارنة بين النتائج القبليّة والبعديّة للمجموعة التجريبية، ومقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة.

وتناولت هذه الدراسة أحد عشر مجالاً من مجالات الكتابة الوظيفية، جاءت مرتبة من حيث أداء طلاب المجموعة التجريبية على النحو الآتي: (كتابة الخطابات - كتابة الاستمارات - كتابة التقارير - كتابة البرقيات - كتابة التلخيص - كتابة المذكرات - كتابة الإعلانات - كتابة قائمة المراجع - كتابة الأحداث الجارية - كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية - محاضر الجلسات).

(٣٢) أحمد عبده (٢٠٠٠م): فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية على تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى، المؤتمر العلمي الخامس، المدرسة في القرن الحادي والعشرين - رؤية مستقبلية، كلية التربية، جامعة طنطا، مايو، ص ٣٠٠-٣٥٤.



توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن ثمة تحسناً واضحاً في نتائج الاختبار البُعدي في جميع المواقف الاتصالية؛ مما يشير إلى أن البرنامج كان له تأثير واضح في اكتساب الطلاب مفاهيم جديدة عن الكتابة الوظيفية، ومن خلال كثرة التدريب أثمر هذا تحسناً في أدائهم الكتابي.

التعليق على البحوث والدراسات التي تناولت تنمية مهارات الكتابة الوظيفية:

من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

- اتفقت البحوث والدراسات السابقة في أهمية تنمية مهارات الكتابة الوظيفية.
- هناك ندرة في البحوث التي تناولت الكتابة الوظيفية في التعليم الجامعي، لذا تم البحث عن البحوث والدراسات المتناغمة مع أهداف البحث التي تسعى الباحثة لتطبيقها، تلك المُمثلة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، فوجدت أحدث هذه البحوث والدراسات تعود للعام ٢٠١٤م، وذلك في حدود علم الباحثة.
- تبين من استعراض البحوث والدراسات السابقة أنها جميعاً تتبّع المنهج شبه التجريبي.
- كافة البحوث والدراسات التي تم حصرها متشابهة مع هذا البحث في العينة المختارة في كونها من طلبة كلية التربية، وبقسم اللغة العربية سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً.
- تباين الباحثين في دراسة مجالات الكتابة الوظيفية ومهاراتها، حيث ركزت أغلب البحوث والدراسات على التلخيص والتقارير كما في دراسة صالح دخيخ (٢٠١٠م)، ودراسة محمود هلال (٢٠٠٩م)، ودراسة أحمد عبده (٢٠٠٠م).

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ لأنه الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث.

التصميم شبه التجريبي للبحث:

اختارت الباحثة تصميمًا شبه تجريبي في الاختبارين: القبلي والبُعدي للمجموعة الواحدة، حيث تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الوظيفية على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعد تطبيقه.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: البرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية.
- المتغير التابع: تنمية مهارات الكتابة الوظيفية.

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من جميع الطالبات الملمات (تخصص اللغة العربية) في الفرقة الأولى بكلية التربية في جامعة الكويت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠م)، والبالغ عددهن الإجمالي (١٦٢) طالبة.



مجموعة البحث:

قامت الباحثة باختيار مجموعة البحث بالطريقة القصدية، وقسمتها إلى قسمين هما:

- **مجموعة البحث الاستطلاعية:** حيث بلغ عددها (٣٠) طالبة من تخصص اللغة العربية في الفرقة الأولى بكلية التربية في جامعة الكويت، وبالتحديد من مقرر (اللغة العربية والاتصال)؛ وذلك بهدف حساب معامل ثبات الاختبار (اختبار مهارات الكتابة الوظيفية)، ومناسبة مقياس تصحيحية، وحساب الزمن، وحساب معامل السهولة والصعوبة، والتميز لأسئلة الاختبار، والتأكد من وضوح تعليماته.
- **مجموعة البحث الأساسية:** تكونت من الطالبات الملمات (تخصص اللغة العربية) في الفرقة الأولى بكلية التربية في جامعة الكويت، من مقرر (اللغة العربية والاتصال) خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠م)، حيث بلغ عددهن (٤٦) طالبة.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

أولاً: أدوات البحث:

- استبانة مهارات الكتابة الوظيفية.
- اختبار مهارات الكتابة الوظيفية.
- مقياس تصحيح اختبار مهارات الكتابة الوظيفية.

ثانياً: المواد التعليمية:

- برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية.
- دليل المعلم.
- سجل نشاط الطالبة المعلمة.

إجراءات تنفيذ تجربة البحث:

تطلب تنفيذ التجربة القيام بعدة إجراءات تمثلت في:

- (١) **تحديد هدف التجربة:** حيث يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية الطالبات الملمات بكلية التربية في جامعة الكويت.
- (٢) **تحديد متغيرات البحث:** حيث تمثل المتغير المستقل بالبرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية، أما المتغير التابع فتمثل في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية.
- (٣) **تحديد منهج البحث:** حيث اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج شبه التجريبي.
- (٤) **التصميم التجريبي للبحث:** استخدم تصميم شبه تجريبي في الاختبارين: القبلي والبُعدي للمجموعة الواحدة.
- (٥) إعداد أدوات البحث والمواد التعليمية، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها.
- (٦) اختيار مجموعة البحث بالطريقة العمدية من الطالبات الملمات (تخصص اللغة العربية) في الفرقة الأولى بكلية التربية في جامعة الكويت.
- (٧) **التطبيق القبلي للاختبار:** تم إجراء التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية على المجموعة التجريبية.



٨) **تطبيق البرنامج المقترح:** تولت الباحثة تدريس مجموعة البحث من واقع دليل المعلم المعد وفق البنائية الاجتماعية من خلال توظيف نموذج التعلم التوليدي كتطبيق لرؤية فيجوتسكي (Vygotsky)، وتسير كل محاضرة من هذه المحاضرات – ماعدا تطبيق الاختبارات- في ضوء مراحل نموذج التعلم التوليدي الأربعة، وهي: (مرحلة التمهيدي، مرحلة التركيز، مرحلة التحدي، مرحلة التطبيق) إلا أن الباحثة أضافت مرحلة خامسة وهي (مرحلة التقييم)؛ لتصبح كالآتي:

أولاً: مرحلة التمهيدي:

تمهد الباحثة للدرس من خلال إثارة الأسئلة حول الموضوع المراد تعلّمه، وتُجيب الطالبات المعلمات (بشكل فردي) عن الأسئلة كتابةً في سجل نشاط الطالبة المعلمة الذي أعدته الباحثة، ومن ثم تُجيب الطالبات المعلمات لفظياً، حيث تصبح اللغة بين الباحثة والطالبات المعلمات أداة للتفكير والتحدث من خلال إثارة الأسئلة، والمناقشة الحوارية، ومن خلال هذه الإجابات التي تتلقاها الباحثة من أفواه الطالبات المعلمات؛ سوف تتعرّف الباحثة على المعلومات السابقة الموجودة لديهن حول موضوع الدرس.

والباحثة هنا تكتشف القصور والخلل في معلومات الطالبات المعلمات وبُنيتها المعرفية، لذا يجب تقبّل هذه الأفكار بكل أريحية، وتقبّل أفكارهن الخاطئة حول المعلومات أو المفاهيم المراد تعلّمها.

ثانياً: مرحلة التركيز:

وفيهما تُوجّه الباحثة الطالبات المعلمات للعمل في مجموعات تعاونية، ومن ثم توجيههن للقيام بالأنشطة الجماعية، فدور الباحثة هنا دور الموجهة للتعلّم.

كما يجب على الباحثة أن تُحفّز الطالبات المعلمات، وتشجعهن على الحوار، والتفاوض، بحيث تقوم كل طالبة عضوة في المجموعة الواحدة بالتفاوض مع غيرها من أعضاء المجموعة حول أحد المفاهيم، وتقبّل بعضهن أفكار بعض، والتي قد تُشكّل نقطة انطلاق لتوسيع مداركهن.

ثالثاً: مرحلة التحدي:

في هذه المرحلة توفر الباحثة الفرصة أمام الطالبات المعلمات لتغيير وجهات نظرهن؛ وذلك من خلال مناقشة الفصل بالكامل مناقشة نقاوضية جماعية، من خلال جلسة حوار مع طالباتها مع توفير جو يسمح بتبادل وجهات النظر المختلفة، ويتيح الفرصة لقائدة كل مجموعة من أجل الإدلاء بملاحظاتهن وتعليقاتهن، حيث إن هذه المناقشات تدور حول التحقق من صحة الأفكار الجديدة التي تم توليدها في طور التركيز وتثبيتها، وهنا تقوم الباحثة بمساعدتهن بالدائم التعليمية المناسبة (السقالات) من خلال التلميح اللفظي لهنّ، واستخدام العروض التقديمية (Power point)؛ من أجل تعديل ما لديهن من تصورات خاطئة، وإحلال المفاهيم العلمية الجديدة والمستهدفة محل ما لديهن من مفاهيم خاطئة.

رابعاً: مرحلة التطبيق:

في هذه المرحلة تقوم الباحثة بتقديم بعض الأنشطة التي تتطلبها المفاهيم الجديدة التي توصلت إليها الطالبات المعلمات، حيث إن تعلّم الطالبات إنما يُقاس بمدى قدرتهن على تطبيق ما تعلّمتهن، ثم تقوم المجموعات بعرض الأعمال الكتابية حول هذه الأنشطة، وتقوم الباحثة بمناقشة هذه الأعمال بشكل جماعي مع الطالبات المعلمات.

وبالنظر إلى المراحل السابقة لنموذج التعلم التوليدي ترى الباحثة أن هنالك مرحلة هامة يجب إضافتها إلى المراحل السابقة وهي مرحلة التقويم؛ لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية؛ فهي تكشف عن درجة تمكُّن كل طالبة من تحقيق الأهداف المرجوة، ومعرفة مستوى الفهم التي وصلت إليه، ومعرفة جوانب القوة وتعزيزها، والوقوف على جوانب الضعف ومحاولة علاجها، وبذلك تضاف مرحلة خامسة إلى المراحل سالفة الذكر، وهي مرحلة التقويم.

خامساً: مرحلة التقويم:

وفي هذه المرحلة يتم تقويم ما توصلت إليه الطالبات المعلمات من أفكار ومعارف جديدة؛ من خلال طرح مجموعة من الأسئلة عليهن، وتلقّي الإجابة عنها.

٩) **التطبيق البعدي للاختبار:** تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الوظيفية تطبيقاً بَعْدِيّاً على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح.

١٠) قامت الباحثة بتصحيح الاختبار وفقاً لمقياس تصحيح الاختبار، ووفق قائمة التقدير التحليلية التي أعدتها الباحثة، ثم طلبت من مصحح آخر تصحيح الاختبار أيضاً، وبشكل انفرادي؛ ليتم التصحيح بناءً على أساس موضوعي سليم، ثم تم حساب متوسط درجات كل من المصححين لهذه الاستجابات.

١١) تحليل نتائج البحث ومناقشتها.

١٢) تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.



جدول (٢٥)
ملخص نتائج البحث

النتائج			الأسئلة
مهارات الكتابة الوظيفية			السؤال الأول: ما مهارات الكتابة الوظيفية في اللغة العربية المناسبة للطالبات الملمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟
التقويم	١	الدقة في عرض المعلومات والوقائع والأحداث.	
	٢	حسن صياغة الجمل.	
	٣	ترتيب المعلومات.	
	٤	اتباع نظام الفقرات في الكتابة.	
	٥	الموضوعية في عرض المعلومات والوقائع والأحداث.	
التلخيص	٦	إبراز الفكر الرئيسة للموضوع.	
	٧	الإيجاز غير المخل بمعنى الموضوع.	
	٨	سلامة وحدة الموضوع.	
	٩	استخدام الأسلوب الشخصي في الكتابة.	
	١٠	الالتزام بالقدر المحدد للكتابة.	
مهارات مشتركة	١١	استخدام الصياغة اللغوية السليمة.	
	١٢	استخدام الألفاظ الدقيقة للمعنى.	
	١٣	صحة الرسم الهجائي.	
	١٤	السلامة من الأخطاء النحوية.	
	١٥	استخدام أدوات الربط السليمة.	
	١٦	الالتزام بعلامات الترقيم.	
تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الوظيفية على مجموعة البحث الاستطلاعية، والبالغ عددها (٣٠) طالبة، ثم تم تصحيح الاختبار وفقاً لمقياس تصحيح الاختبار، ووفق قائمة التقدير التحليلية التي أعدتها الباحثة، ثم طلبت من مصحح آخر تصحيح الاختبار أيضاً، ثم تم حساب متوسط درجات كل من المصححين لهذه الاستجابات، وجاءت النتائج على النحو الآتي: • أن مستوى أداء الطالبات الملمات لمهارات الكتابة الوظيفية يتراوح بين الضعيف والمتوسط، وهو دون المستوى المأمول.			السؤال الثاني: ما مهارات الكتابة الوظيفية في اللغة العربية المتوافرة للطالبات الملمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟

تم إعداد البرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية وفق الخطوات الآتية: 1) تحديد فلسفة البرنامج المقترح. 2) تحديد أسس البرنامج المقترح. 3) تحديد أهداف البرنامج المقترح العامة والخاصة. 4) تحديد المحتوى الدراسي للبرنامج. 5) تحديد الطرائق المستخدمة في تدريس البرنامج المقترح. 6) تحديد مصادر التعلم المستخدمة في البرنامج. 7) تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج. 8) تحديد أساليب التقويم.	السؤال الثالث: ما البرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟
• توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة التقرير لصالح التطبيق البعدي. • توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة التلخيص لصالح التطبيق البعدي. • توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية ككل لصالح التطبيق البعدي.	السؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت؟

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مهارات الكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باللغة العربية للطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الكويت.

وعند مراجعة الباحثة لنتائج البحوث السابقة، ومقارنتها بنتيجة البحث الحالي بُعْثَ معرفة مدى الاتفاق والاختلاف بينهما، فإنه لا يوجد دراسات - في حدود علم الباحثة - تتفق نتائجها مع نتائج البحث الحالي التي أظهرت مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية.

وقد ترجع الباحثة التقدم الذي طرأ على مجموعة البحث إلى خروج طريقة التدريس فيها عما اعتادته طالباتنا من تدريس مباشر، ومواقف تعليمية يغلب عليها الجمود والروتين الممل، والسلبية المفرطة من جهة الطالبة إلى المناخ التعليمي الذي يسوده التفاعل الاجتماعي، والذي حقَّقه البرنامج المقترح القائم على البنائية الاجتماعية.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البرنامج المقترح الذي يعطي الطالبات مساحة أكبر للنقاش والحوار ضمن المجموعات التعاونية، مما يمنحهم فرصة أكبر للتعلم، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأنَّ الطالبة تتعلم بصورة أفضل عندما تكون في جو اجتماعي يعكس ذلك التعلم الذي يجري في إطار فردي.

توصيات البحث:

- (١) تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والمعلمين في المدارس على توظيف النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس، باعتبارها من الاتجاهات الحديثة التي ثبتت فاعليتها في التعليم.
- (٢) ضرورة إعادة النظر في تنظيم محتوى المقررات الدراسية، بحيث يتم تنظيمه على هيئة أنشطة تعليمية تحفز الطالبات على المشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي.
- (٣) الاهتمام بتعليم الطالبات المهارات الكتابية الوظيفية، وتضمن خطط المقررات والدروس لهذه المهارات.

مقترحات البحث:

- (١) إجراء بحوث مكملة لهذا البحث في تنمية المهارات المتعلقة بالمجالات الأخرى للكتابة الوظيفية.
- (٢) إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطالبات الملمات بكلية التربية في جامعة الكويت.
- (٣) إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي في تنمية المهارات الأخرى للغة العربية (استماع، تحدث، قراءة).
- (٤) إجراء بحوث شبيهة في مراحل دراسية مختلفة.



- (١) أحمد الزبون (٢٠١٧م): أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ١٣، العدد ٣، نوفمبر.
- (٢) أحمد النجدي ومنى عبد الهادي وعلي راشد (٢٠٠٧م): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- (٣) أحمد عبده (٢٠٠٠م): فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية على تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى، المؤتمر العلمي الخامس، المدرسة في القرن الحادي والعشرين - رؤية مستقبلية، كلية التربية، جامعة طنطا، مايو.
- (٤) إياد إبراهيم (٢٠٠٩م): مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين له بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٧، العدد ١.
- (٥) تامر عبد العليم (٢٠١٥م): استراتيجية مقترحة قائمة على البنائية الاجتماعية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير الزمني والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، مصر: مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ٧١، يونيو.
- (٦) حسين راضي (١٩٩٦م): تنمية مهارة الكتابة الوظيفية لدى طلبة اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
- (٧) سحر عز الدين (٢٠١٥م): التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- (٨) سعد الرشيد (١٩٩٤م): برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (٩) سهام محمود (٢٠١٢م): فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصل في تحسين مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية والذكاء اللغوي لدى الطلبة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- (١٠) صالح أحمد (٢٠١٠م): أثر وحدات تعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة، مصر: مجلة بحوث التربية النوعية، العدد ١٧، مايو.
- (١١) صالح الغامدي (٢٠١٤م): فاعلية إستراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- (١٢) صفاء محمد (٢٠١٤م): درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، مصر: مجلة كلية التربية بالإسكندرية، المجلد ٢٤، العدد ٥.
- (١٣) عبد الحميد الصبري (٢٠١٠م): أثر استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مصر: مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٠، ديسمبر.
- (١٤) عبد الرحمن عدس (٢٠٠٥م): علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر.
- (١٥) عيد العازمي (٢٠١٩م): درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- (١٦) فوزية الغامدي (٢٠١٢م): فاعلية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، مصر: مجلة بحوث التربية النوعية، العدد ٢٤، يناير.
- (١٧) كمال زيتون (٢٠٠٨م): تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، القاهرة: عالم الكتب.
- (١٨) محمد المخزومي (٢٠٠٤م): أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية إربد الثانية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- (١٩) محمد فوزي (٢٠١٠م): أثر أنموذج تعليمي مقترح قائم على عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الوظيفية "الرسالة الرسمية والتلخيص" لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مصر: مجلة القراءة والكتابة، العدد ١٠٧، سبتمبر.
- (٢٠) محمود هلال (٢٠٠٩م): برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، مصر: المجلة التربوية، المجلد ٢٦، يوليو.
- (٢١) منى الشريف (٢٠١٧م): درجة توافر مهارات الكتابة الوظيفية في محتوى كتب الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي (نظام مقررات)، مصر: مجلة كلية التربية، المجلد ٢٨، العدد ١١٠، أبريل.

- 1) Limei, G (2011): Integrating Web2Quest Technologies into Multicultural Education Courses in Taiwan: A Potential for Globalization. Doctor of Philosophy dissertation, Faculty of Education, Oregon State University.
- 2) Mukhtar, A (2014): The Effect of Using Blogs on Developing Some Functional Writing Skills of Second Year Secondary School Students in Beni-Suef. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 1 (50).
- 3) Muniyappan & Sivakumar (2018): Social constructivism perspectives on teaching learning process. *Indian journal of research*, February, 7 (2).
- 4) Tayebbeh, F & Farid, G (2011): Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Social and Behavioral Sciences*, 29, December.
- 5) Zhenhui, R (2007): Training in brainstorming and developing writing skills. *Published by Oxford University Press*, 61 (2), April.



معضلة تدريس القواعد للناطقين بغير العربية: التعليل النحوي أنموذجاً

د. لؤي بدران – جامعة زايد – دبي - الإمارات العربية المتحدة

Email: loaybadran@yahoo.com

المخلص:

يأتي هذا البحث في قسمين: جاء القسم الأول مجرداً إلى مفاهيم العلل النحوية الثواني والثالث وأسبابها وآراء بعض النحاة فيها في محاولة لتوظيفها في تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال تيسير النحو وانعكاس ذلك في تيسير تعليم النحو، في حين جرد الفصل الثاني إلى جوانب تطبيقية مختارة لأهم المسائل النحوية الأكثر تداولاً واستخداماً لدى متعلم العربية الأجنبي، والتي تقتضيها مسألة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد وجه البحث في هذا الجزء إلى كتاب أسرار العربية لابن الأنباري وكتاب المحلى لابن شقير النحوي، لأن في المنهجية التي قام عليها المصنفان منهجية صالحة لتعليل النحو العربي للطلبة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وحاجاتهم التعليمية، واقتصر البحث على تعليل المرفوعات وتعليل المنصوبات بوصفهما الأكثر دوراً في اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:

١. القواعد
٢. النحو
٣. التعليل
٤. غير الناطقين بالعربية
٥. تدريس

**The Dilemma of Teaching Grammar for non-native speakers: Grammar reasoning as a model
Dr. Loay Badran- Zayed university - UAE – December 2021.**

The paper has two parts; the first part is allocated to describing the concepts of second and third-class grammatical vowels, their problems, and the views of some grammarians in trying to employ them in teaching Arabic to non-Arabic speakers by facilitating the grammar and making it easier, while the second part is allocated to clarifying the most important grammatical issues used by the foreign who is learning Arabic. The paper is based on the book "The secrets of Arabia" by Ibn al-Anbari and the book of (Al-Mahali) by Ibn Shuqayr al-Nahawi, because their methodology is valid for explaining the Arabic grammar to the foreign students' Non- Arabic speakers and their educational needs. This paper is limited to explain (Marfo' and Mansob) as the most important grammatical issues in the Arabic language.



key words:

1. Grammar
2. syntax
3. Reasoning
4. Non-Arabic speakers
5. Teaching

المقدمة:

العلل هي مجموعة من الضوابط يستنبطها النحوي، أو يفترضها بقصد تفهّم ما يمكن أن نسميه اليوم نظام اللغة وتناسق عناصرها، وقد قسم النحاة العرب هذه العلل إلى ثلاثة أنواع:

العلل الأوائل مثل أن يسأل سائل في قولنا: أكرم زيد عمرا: لم ارتفع زيد؟

والعلل الثواني مثل أن تقول: لِمَ استحقّ الفاعل الرفع؟ ولم استحقّ المفعول النصب؟

والعلل الثوالت مثل أن يقال: لم كانت الضمة أثقل من الفتحة؟

وهذه الأنواع الثلاثة هي ما يخص تحليل ظواهر النحو العربي المقدم إلى الناطقين بهذه اللغة، في حين أن نوعا آخر من التحليل لا بد من الإشارة إليه وهو ما سيطلق عليه الباحث اسم العلل الروابع تجاوزا والذي يحتاجه متعلم العربية من الناطقين بغيرها.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في جردها آراء بعض النحاة في محاولة لتوظيفها في تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال تيسير النحو وانعكاس ذلك في تيسير تعليم النحو.

أسئلة الدراسة:

وفي هذه الدراسة سيقوم الباحث بالإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما هي نماذج تساؤلات المتعلمين التي تحتاج إلى تحليل؟
٢. كيف يمكن أن تقدم هذه العلل ضمن المنحى التواصلية؟
٣. ما هي معايير إيجاد حلول لهذه التساؤلات؟

الدراسات السابقة:

كتاب النحو الغائب: دعوة الى توصيف جديد لنحو العربية في مقتضى تعليمها للناطقين بغيرها - د. عمر عكاشة
المسعى في هذا البحث مركز في إطارين: أما أولهما فيمثل في لفت أنظار الباحثين اللسانيين إلى أن ثمة ضرورة ملحة لإيجاد نحوين للعربية : نحو خاص بطائفة متعلميها من الناطقين بغيرها، وآخر خاص بطائفة متعلميها من الناطقين بها. وتتشعب من فكرة النحويين تلقائياً ، فكرتان أخريان، هما : النحو المشترك والنحو الغائب . ونعني بالأول النحو الذي تشترك في الحاجة الماسة إليه، سواء بسواء، طائفتا متعلمي العربية. واما النحو الغائب ، فنقصد به النحو الذي لم ينص نحاة العربية الأوائل عليه في كتبهم رغم حضوره في نوااميس اللغة ووجوده في سيرورتها العملية . وهذا النحو لا يتقطن



إليه في العادة الناطقون بالعربية، فلا يصيبه تفكيرهم، ولا يخضع لتحليلهم، لأنه مما يتأتى لهم على وجه السليقة والاكتساب. وأجل هذا النحو الغائب يستأثر بالحاجة إليه متعلمو العربية الناطقون بغيرها دون غيرهم. وقد تناول الباحث ، في الإطار الثاني من البحث، فكرة "النحو الغائب" بالتمثيل والتطبيق، فأورد أمثلة تنتمي إلى المستوى الدلالي، ولكنها غير مبرأة من الجوانب التركيبية. ويكاد يكون المستوى الدلالي للتراكيب أقل المستويات اللغوية حظاً في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة حين الحديث عن المقابلة بين ما تشكل دلالياً من عناصر الكلم العربي. ومن هنا تناول الباحث بالتفريق المجموعات التالية المتشكلة دلالياً ، التي كثيراً ما يحكم على عناصرها في ما يبدو للخطر الأول ، بأنها من المتطابقات الدلالية، إلا أن البحث يحاول أن يثبت أنها من المتصاقبات، لا من المتطابقات: - (يجب) و(لا بد). - (اليوم القادم/غداً) و (اليوم التالي)- (اليوم الماضي/أمس) و(اليوم السابق). - (نظر إلى/التفت إلى) و (رأى/شاهد/أبصر). (حضر/جاء/قدم/أتى)، و(ذهب/سافر) و(وصل)، و(أحضر/أخذ). - (منذ/لمدة-مدة). - (جداً-كثيراً).

القسم الأول – المفاهيم:

العلة لغة:

العلة في اللغة هي السبب، جاء في اللسان: "وهذا علة لهذا: أي سبب، وفي حديث عائشة: فكان عبد الرحمن يضرب رجلي بعلة الراحلة، أي بسببها، يظهر أنه يضرب جنب البعير برجله، وإنما يضرب رجلي" (٣٣). والعلة أيضاً المرض، وهي الشاغل فيه، وعند الفلاسفة "كل ما يصدر عنه أمر آخر بالاستقلال أو بوساطة انضمام غيره إليه فهو علة لذلك الأمر، والأمر معلول له، وهي علة فاعلية أو مادية أو صورية أو غائية، والعلة من كل شيء يبيها" (٣٤).

العلة النحوية: (الاصطلاح)

وهي العلة المستنبطة وضعا وقياسا، وليس منها العلة الموجبة للأشياء المعلولة بها، يقول الزجاجي: "إن علل النحو ليست موجبة وإنما هي مستنبطة أوضاعا ومقاييس" (٣٥).

ويفصل الزجاجي القول في أضرب العلل النحوية، إلا أنها تجمل على النحو الآتي (٣٦):

العلة التعليمية: وهي ما يقاس عليها من كلام العرب المسموع عنهم، وهذا الضرب كثير سائد، ومثاله: (ركب فهو راكب)، فقد عرفنا أن راكب هو اسم الفاعل.

العلة القياسية: وهي من مثل نصب (إنَّ) الاسم، لأنها ضارعت الفعل المتعدي إلى مفعول به فشبه بالمفعول لفظاً.

العلة الجدلية النظرية: وهي كل ما يعتل في باب (إن) بعد العلة القياسية كأن يقال من أي جهة شابته هذه الحروف الأفعال وبأي الأفعال شُبهت الماضية أم المضارعة أم الحادثة في الحال أم المتراخية أم المنقضية بـ(لا) المهملة.

العلل الأوائل والثواني والثالث:

العلل الأوائل كأن يسأل أحدهم في الجملة: شرب زيد الماء، لم (زيد) مرفوع؟ فيجاب: لأنه فاعل. ولم انتصب (الماء)؟ فيجاب لأنه مفعول به.

وأما العلل الثواني، كأن يسأل حول الجملة السابقة: لم استحق الفاعل الرفع؟ ولم استحق المفعول به النصب؟ فيجاب: لأن الرفع أقوى من النصب وأثقل، وهو عمدة، في حين إن المفعول به فضلة وهي أضعف من العمدة فاستحققت النصب،

(٣٣) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط١، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٣، مادة: علل.

(٣٤) إبراهيم أنيس وزملاؤه، المعجم الوسيط، ج ٢، ط٢، دار الفكر، القاهرة، دبت، ص ٦٢٤.

(٣٥) الزجاجي، أبو القاسم (ت ٣٣٧ هـ) - الإيضاح في علل النحو، ط٣، تحقيق الدكتور مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ١٩٧٩، ص ٦٤.

(٣٦) المصدر السابق، ص ٦٤-٦٥.



ولأن المفاعيل كثيرة في اللغة والفاعلين قليلة أعطي الفاعل الحركة الثقيلة (الضمة)، وأعطيت المفاعيل وما شُبه بها كالحال والتمييز والمستثنى الفتحه لكثرتها.

وأما **العلل الثوالت**، كأن نسأل: لم الضمة أثقل من الفتحه؟ فيجاب: لأن نطق وإخراج صوت الضمة يقتضي ضم الشفتين مع فتح الفم، في حين لا تحتاج ذلك الفتحه، فهي تخرج عند فتح الفم فقط أثناء عملية النطق. ويُلاحظ أن النحاة كانوا نادرا ما يصلون إلى العلل الثوالت، ووصف ذوو الاختصاص إن العلل الثوالت ضرب من التلاعب الذهني، ويمكن لنا ها هنا أن نقول إنه ترف فكري لغوي، لا سيما إن لاحظنا وجود الكثير من التعليل المتحلق الذي لا يخلو من فلسفة وآراء شخصية.

أسباب ظهور التعليل النحوي:

شككت بعض العوامل ظهور التعليل النحوي منها جغرافية المذاهب الكلامية التي تبدت في البصرة ومنها اللغة العربية ذاتها ومنها العامل الديني المتبدي في نصوص القرآن والأحاديث لغايات التفسير، ويرى محمد ابراهيم البنا في دراسته لأكثر المصنفات جدلا في النحو العربي لابن مضاء القرطبي في رده على النحاة أن ثمة اسبابا ساعدت في وجود التعليل النحوي منها^(٣٧):

أولاً: الفلسفة اليونانية وحكمة الهند اللتان عرفتهما مدينة البصرة وعلماءها وذيوع المذاهب الكلامية، وكان النحاة من أكثر العلماء علما ومعرفة وتأثرا بتلك الفلسفة.

ثانياً: طبيعة اللغة العربية التي لم تصل إلى أيدي اللغويين إلا بعد أن مرت بمراحل متطورة راقية إذ عبرت عن العقل الانساني فترة طويلة من الزمن، وعبر عنه العالم الخليل بن احمد الفراهيدي عندما شبه اللغة العربية على انها دار محكمة البناء عجيبة النظم والاقسام ومن ثم فهو يبحث عن أسرارها وعن الحكمة المتبدية في رسم هذه الدار ونظامها.

ثالثاً: القرآن الكريم وعامل الاعتزاز باللغة العربية كونها لغتها البينة، وما به من نظم مما دفعهم العكوف على لغته المعجزة وأكثروا من الاصغاء اليه، فالتمسوا لكل ظاهرة من ظواهر اللغة العربية وهي كثيرة سببا ووجها، وبذا اقترن تقديسهم للغة العربية بشيوع الفلسفة والجدل فتكونت العلل.

آراء بعض النحويين في العلة النحوية

وقف بعض النحاة واللغويين موقفا رافضا لمسوغات العلة النحوية جملة وتفصيلا، وكان منهم ابنة مضاء القرطبي الذي دعا دعوة صريحة إلى اسقاط القول بالعامل واسقاط العلل الثاواني والثوالت، وهذا ما تبدى في كتابه الجدلي الشهير الموسوم بـ (الرد على النحاة)، والشيء نفسه ذهب إليه ابن حزم (ت ٤٥٦ هـ) إذ وقف موقفا مماثلا لابن مضاء في معارضته العلة النحوية أيضا، يقول: "وأما عل النحو فإلى مقدمات محفوظة عن العرب الذين تزيد معرفة تفهمهم للمعاني بلغتهم، وأما العلل فيه ففاسدة جدا"^(٣٨). فابن حزم يغالي على ما يبدو في معارضته العلل النحوية، إذ ردها كما وضح من قوله السابق إلى الحفظ المسبق المسموع عن العرب على نهج (هكذا قالت العرب)، ويذهب الى اكثر من ذلك حينما وسم هاتيك العلل بأنها مفسدة.

ولم يقتصر هذا الرأي على الاندلسيين فحسب بل عارض بعض لغويي أهل الشرق أيضا كابن سنان الخفاجي (ت ٤٦٦ هـ) في مصنفه الشهير سر الفصاحة، إذ يقول: "فأما طريقة التعليل فإن النظر إذا سلط على ما يعلل النحويون لم يثبت معه

(٣٧) ابن مضاء، أبي العباس أحمد بن عبد الرحمن اللخمي القرطبي (ت ٥٩٢ هـ) - الرد على النحاة، ط ١، دراسة وتحقيق محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٣٦، ٣٥، ٣٤.

(٣٨) ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي (ت ٤٥٦ هـ) - التقريب لحد المنطق، تحقيق أحمد فريد المزيودي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ص ١٨٧.



إلى الفذ الفرد بل ولا يثبت شيء البتة، ولذلك كان المصيب منهم المحصل من يقول: هكذا قالت العرب من غير زيادة على ذلك، فربما اعتذر المعتذر لهم بأن علمهم إنما ذكروها وأوردوها لتصير صناعة ورياضة ويتدرب بها المتعلم، ويقوى بتأملها المبتدئ، فأما أن يكون ذلك جارياً على قانون التعليل الصحيح والقياس المستقيم، فلذلك بعيد لا يكاد يذهب إليه محصل على أنه قد يمكن أن يقال إن المتقدمين من أهل النحو تواضعوا في عرفهم على أن سموا الجمل المفيدة كلاماً دون ما لم يفد^(٣٩).

وقد قصدت الاتيان بالنص كاملاً هنا دونما اجتزاء لئلا ننزع من سياقه ولنتمثل ما جاء فيه: (صناعة ورياضة ويتدرب بها المتعلم ويقوى بتأملها المبتدئ) وهذا غاية في الأهمية، لأن ابن سنان يسوغ هاتيك العلل لغايات تعليمية للمبتدئين ويقوون بها، ويتدربون عليها لأجل غايات التعليم، على الرغم من موقف ابن سنان الذي يتبنى مقولة: (هكذا قالت العرب) ومن هنا تكون الاشارات التاريخية المتقدمة كامنة عند اللغويين المتقدمين التي تدعو الى استثمار العلل النحوية في التعليم وهو ما بني على أساسه هذا البحث.

ومن جانب آخر نجد الكثير من ذوي الاختصاص اللغوي والنحوي المتقدمين قد أيدوا العلل النحوية وآمنوا بدورها وتسويغها، فسيبويه مثلاً لا يرى شيئاً يضطرون إليه العرب إلا وهم يحاولون وجهها، ويعني التعليل، كما أن الخليل بن أحمد الفراهيدي كان قد أطر وقعد لمنهجية العلة منذ بواكير نشأة النحو العربي، يقول: "فإن سنح لغيري علة لما علته من النحو هي أليق مما ذكرته بالمعلول فليأت بها"^(٤٠).

فيوضح من قول الخليل دعوة جلية للنحاة وذوي الاختصاص للمضي على منهجه في قبول التعليل، حتى ولو جاء بعلة هي أفضل مما علله الفراهيدي نفسه، وهذا يدل على مدى اعتقاد الفراهيدي بالعلل النحوية. ومن اللغويين الذين قالوا بالعلة النحوية ودعوا إليها العالم اللغوي ابن جني (ت هـ) الذي لم يجد فيها عيباً لأنها تتصل بعلل المتكلمين التي تختلف عن علل الفقهاء فابن جني يفرق بين شئين من العلل، علل تتصل بالمتكلمين وأخرى تتصل بالفقهاء، وهما مختلفتان لا تلتقيان، يقول: "ثم اعلم أن علل النحاة على ضربين أحدهما ما لا بد منه، فهو لاحق بعلل المتكلمين، وهو قلب الألف واوا لانضمام ما قبلها وياء لانكسار ما قبلها، ضورب وقرطيس ومن ذلك امتناع الابتداء بالساكن"^(٤١)، وأما الضرب الثاني فهو دون ذلك وهو الذي يمكن نقضه نحو قلب الواو ياء في نحو: ميزان والياء واو في نحو: موسى، وعلل نصب المفعول ورفع الفاعل، فعلى هذه موجبة ملازمة وليست بمثابة علة قلب الألف واو أو ياء"^(٤٢).

كما تناول ابن جني مسألة علة العلل ومثل على ذلك برفع الفاعل، يقول: "قال: فإذا سلطنا عن علة العلة رفعه قلنا: ارتفع بفعلة، فإذا قيل ولم صار الفاعل مرفوعاً، فهذا سؤال علة العلة"^(٤٣).

معضلة تدريس النحو:

هل هناك معضلة في تدريس النحو للناطقين بغير العربية؟

سؤال متكرر حائم في ذهن كثير ممن اشتغلوا عليه، فلا تكاد كثير من البحوث لا تخلو من جدلية هذا السؤال القديم الجديد، ولعل ما يوحد هاتيك البحوث هو أنها تهتدي في جل توصياتها إلى أن الحل يكمن في وظيفة النحو لا النحو لذاته، بمعنى توظيف النحو في الحياة، ولا نغالي إن قلنا إن مثل هاتيك النتائج مهمة جداً ولكنها للأسف لا تتجاوز التنظير فإذا

(٣٩) ابن سنان، أبو محمد عبدالله بن محمد الخفاجي الحلبي (ت ٤٦٦ هـ)، سر الفصاحة، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٨٢، ص ٣٨.

(٤٠) الزجاجي، مصدر سابق، ص ٦٦.

(٤١) ابن جني، الخصائص، ح ١، ط١، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب، بيروت، ١٩٥٢، ص ١٤٥.

(٤٢) المصدر السابق.

(٤٣) المصدر السابق، ج ١، ص ١٧٣.



ما حاول الباحث الولوج في التطبيق لما نظر إليه فإنه لا يأتي بالتطبيق إلا النزر اليسير وعلى خجل. وهكذا دواليكم حتى إننا نجد أن الكثير من الباحثين يدورون ضمن الهالة نفسها وكأن البحوث تتناقل عن بعضها بعضا دونما الوصول الى نتائج قد تسهم في حل معضلة تدريس النحو، والسؤال اللاهث اللاهث الذي لا بد من ان يهتدى إلى اجابات حقيقية له، هو ما جدوى تلك البحوث الكثيرة وما جدوى الافادة من نتائجها ومدى تطويعها على أقل تقدير في العملية التعليمية. اننا نجد كثيرا من ذوي الاختصاص الذين اهتموا بدراسات تعليم النحو للأجانب، وهذا لا شك جيد وفي إثراء نظري إلى حد ما، ونجد الكثير ممن قللوا من تدريس النحو للأجانب وحتى للناطقين بنفس اللغة، فرفضوه جملة وتفصيلا، ومنهم من حاول اطلاق مبادرات جيدة في تيسير النحو، وهذا جيد أيضا، بيد أنه لا بد أن نعترف جميعا بأن النحو العربي هو مخ اللغة العربية شئنا أم أبينا والمسألة ليست مسألة اختيار ابدا.

إن في النحو العربي خصائص لا تتبدى في كثير من لغات العالم الحية، وحسبه أنه استمر منذ الاف السنين ولم يمت ولن يموت، بيد أن المشكلة في تدريسه هو أننا لا نعمل على تدوير مهمات مهارة تدريس – تعليم النحو في المهارات الأخرى، وقد اقترب بعض ذوي الاختصاص من هذا عندما قالوا: "فليست دراسة النحو من أجل النحو ذاته، أو لا ستظهار قواعده وحفظها وإنما يكون ليكون أداة مساعدة لنا في تقويم ما نكتب وما نقول وما نقرأ ومرشدا لنا على فهم ما نقرأ وما نسمع وتحليله"^(٤٤). فهذا القول يؤكد تماما إلى ما ذهب اليه اللغويون المتقدمون من أن النحو هو مخ اللغة العربية، وهو ما نتبناه ها هنا بقوة ودونما موارد.

إن النحو لا يمكن أن يكون معضلة لأية لغة بناء على الفهم السابق، إنما المعضلة في تدريس النحو، وتدرسه متأثر بعوامل تتفاوت في أهميتها: العامل الأول هو الأستاذ والعامل الثاني اختيارات المادة التدريسية المستهدفة، والعامل الثالث هو الطالب. ويبدو أن العاملين الأول والثاني مرتبطان ببعضهما بعضا ارتباط الماء بالحياة وهما عائدان إلى الأستاذ لسببين لا ثالث لهما: الأستاذ هو من يصنع مادة النحو التعليمية، والأستاذ هو الذي يوصل هذه المادة إلى أذهان المتعلمين من خلال الأسلوب، ولست ها هنا بصدد عرض ما تناقلته الدراسات والبحوث فأنضم إلى ناديها دونما جدوى، ولكن الأجدى أن نجيب في هذا البحث عن سؤال الطالب نفسه: لماذا؟ ونتجنب سؤال: ما معنى؟ لأن السؤال: لماذا؟، سيحيلنا الى سؤال أكثر تقدما وجرأة ألا وهو كيف؟. لذا سيحاول البحث توظيف بعض العلل النحوية كما تبنت في كتب تراث النحو العربي، لعلها تكون مساندة وداعمة للطالب الأجنبي المتعلم في فهم الأسباب التي ربما تكون مقنعة وربما لا تكون كذلك، ولكن إن فهم المتعلمون الأسباب والعلل فقد تستقر القاعدة النحوية بشكل مستلمح مختصر في أذهانهم ضمن نظام نحوي هم يؤمنون فيه، هذا من جانب، ومن جانب آخر تكون هذه العلل معينة للأستاذ - المعلم أيضا في تيسير النحو ومن ثم الوصول الى تيسير تعليم النحو.

القسم الثاني – العلل النحوية :

سيتناول هذا الجزء من الدراسة بعض العلل التي عللها النحاة لا سيما العلل المطردة والعلل الثواني لأنها الأقرب إلى الغايات التعليمية التي هي الهدف الأسمى في هذه الدراسة، ولأنها أي العلل الثواني هي الأكثر قربا من طبيعة اللغة العربية، وتبتعد عن علوم المنطق والكلام الذي يتبدى في العلل الثالوث، حيث يكمن فيها الجانب الكلامي أكثر من الجوانب التعليمية.

(٤٤) الشجراوي، عزام – النحو التطبيقي، دار المأمون، عمان، ٢٠١٢، ص ٧.



والعلل كما يراها السيوطي^(٤٥) صنفان منها العلل المطردة^(٤٦) وهي التي تشيع في كلام العرب وتتناغم وتتساقق وفق قانونهم اللغوي، ومنها العلل الحكمية التي يقصد بها العلل الثواني وهي تقوم بدور الكشف عن المقاصد والتعليل الحقيقي المقبول المبتعد كل البعد عن فلسفة النحو وحذلقته. وهي التي تخدم الغايات التعليمية لدارس النحو العربي. وسيتم التركيز على المسائل الأكثر تساؤلاً من قبل الطلبة دارسي النحو العربي وهب تتصل بالعلل الثواني الحكمية، وفق التقديم الآتي:

أولاً: علل المرفوعات

المسألة الأولى: رفع الفاعل وعامله:

يعلل الأنباري مسألة الرفع للتفريق بينه وبين المفعول ومرد هذا التفريق هو أنه "أقل من المفعول والرفع أثقل والفتح أخف، فأعطوا الأقل الأثقل والأكثر الأخف ليكون ثقل الرفع موازياً لثقله الفاعل وخفة الفتحة موازية لثقله المفعول... والفاعل أقوى من المفعول فأعطي الفاعل الذي هو الأقوى الأقوى وهو الرفع... فإن قيل بماذا يرتفع الفاعل؟ قيل: يرتفع بإسناد الفعل إليه، لأنه أحدث فعلاً على الحقيقة، والذي يدل على ذلك أنه يرتفع في النفي كما يرتفع في الإيجاب نقول: "ما قام زيد"... فترفعه وإن كنت قد نفيت عنه القيام"^(٤٧). فالأنباري كما وضح من قوله يرد رفع الفاعل إلى الثقل والقوة والقلّة، ويرى أن عامل الرفع فيه هو الفعل، وهذا ما ذهب إليه ابن شقير من أن عامل الرفع هو الفعل، يقول: "فالرفع بالفعل: خرج زيد، وقام عمرو"^(٤٨).

المسألة الثانية: رفع المبتدأ والخبر وعامل الخبر

يرفع المبتدأ لمشابهته الفاعل، فكلاهما يخبر عنهما، فالمبتدأ "أول والرفع أول فأعطي الأول للأول... وأن المبتدأ مخبر عنه كما أن الفاعل مخبر عنه والفاعل مرفوع، فكذلك ما أشبهه"^(٤٩). وهناك من العلل ما ابتعد عن تعليل الأنباري السابق، إذ عللوا رفع المبتدأ على الإبتداء، وعللوا رفع الخبر لأنه خبر الإبتداء، فقالوا "والمبتدأ وخبره: زيدٌ خارجٌ والمرأةُ منطقتُ، رفعت زيد بالابتداء ورفعت خارج لأنه خبر الإبتداء"^(٥٠). والعامل في الخبر كما يرى الأنباري هو المبتدأ الذي رفع الخبر كما ذهب إلى هذا ابن شقير النحوي، في حين نرى أن سببويه قد ذهب إلى أن العامل في رفع الخبر هو المبتدأ والابتداء معاً، فالخبر مرفوع "بسبب عاملة وهو المبتدأ الذي هو مرفوع وذهب سببويه وجماعة معه إلى أن العامل في الخبر هو الإبتداء والمبتدأ جميعاً، لأن الإبتداء لا ينفك عن المبتدأ ولا يصح للخبر معنى إلا بهما"^(٥١).

(٤٥) جلال الدين السيوطي (٩١١ هـ) – الاقتراح في علم أصول النحو، ط٣، تحقيق مهدي عبد الفتاح، مكتبة دار الآداب القاهرة، ٢٠٠٧، ص ١٧٥ - ١٧٦.

(٤٦) ينظر دراسة: زياد إبراهيم عبدالله – العلل النحوية عند أهل التجديد، سر من رأى، المجلد ١١ / العدد ٣٤ السنة الحادية عشر – كانون الأول- ٥١١٢ الصفحة ٢٠٥، وقد فصل فيها عللاً كثيرة منها: علة تأكيد، وعلة تشديد وعلة قصد وعلة تكبير وعلة تخفيف وعلة معادلة وعلة فُقد وعلة استعانة وعلة مناسبة وعلة أمن اللبس وعلة دلالة الحال وعلة اهتمام وعلة وصف وعلة إتباع وعلة فصل وعلة إزالة إبهام وعلة تأكيد وعلة تركيب وعلة مخالفة وعلة إنكار وعلة خلوص وعلة تصديق وعلة تعلق وعلة قبج وعلة صيرورة وعلة ثقل وعلة وصل وعلة التقاء الساكنين وعلة مشاركة: ومثالها وعلة تعويض وعلة تغليب وعلة تساوي.

(٤٧) الأنباري، عبد الرحمن محمد بن عبيد الله (٥٧٧ هـ)، أسرار العربية، ط٣، دراسة وتحقيق محمد حسين شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩٧، ص ٦٣.

(٤٨) ابن شقير النحوي، أحمد بن الحسن النحوي أبو بكر – المحلى، ط١، تحقيق فائز فارس، مؤسسة الرسالة، دار الأمل، بيروت، لبنان، ١٩٨٧، ص ٩٣.

(٤٩) الأنباري، مصدر سابق، ص ٥٦.

(٥٠) ابن شقير النحوي، مصدر سابق، ص ٩٣.

(٥١) الأنباري، مصدر سابق، ص ٦٠.



المسألة الثالثة: الرفع في اسم كان وأخواتها والنصب في خبرها

وعلة رفع اسم كان وأخواتها ونصب خبرها مردها أنه شبهت بالأفعال الحقيقية، يقول الأنباري: "لماذا ترفع الاسم وتنصب الخبر؟ قيل: تشبيها لها بالأفعال الحقيقية، فرفعت الاسم تشبيها له بالفاعل ونصبت الخبر تشبيها له بالمفعول" (٥٢).

وأرى أن تعليل الأنباري فيه غاية تعليمية جيدة ها هنا، لأنه خال من الاسهاب، في حين نجد ابن شقير مثلاً أسهب في التعليل وأدخله ضمن قضايا متعددة، قد تعيق دارس النحو، كما أنه جاء بشواهد شعرية وآيات قرآنية كثيرة جداً وحمل الشيء ما لا يحتمل، ليقول مفتتحاً لكل هذا "والأسماء في "كان" نقول: كان عبد الله شاخصاً، رفعت عبد الله بـ "كان" ونصبت "شاخصاً" لأنه خبر "كان" (٥٣)، ولم يقدّم بتعليلها على نحو تعليل ابن الأنباري. مع أنه في باب نصب كان نجده قد أوجز واقترب من الغاية التعليمية، يقول: "والنصب بخبر كان وأخواتها، قولهم: كان زيدا قائماً، وهو في التمثيل بمنزلة المفعول به الذي تقدم فاعله، مثل: ضرب عبد الله زيدا" (٥٤).

المسألة الرابعة: إن وأخواتها وعلل عملها

وتعمل هذه الحروف لأنها شبهت بالأفعال، وعلل ابن الأنباري ذلك التشبيه وعمل على إيضاح التقاطعات التي تجمعها مع هاتيك الأفعال، بشكل يساعد دارس النحو على وجه دقيق وجيد، فوجد أنها "مبلنية على الفتح كما أن الفعل الماضي مبني على... وأنها على ثلاثة أحرف كما أن الفعل الماضي على ثلاثة أحرف... وتلتزم الأسماء كما أن الفعل يلزم الأسماء.. وأنها تخل عليها نون الوقاية كما تدخل على الفعل نحو: إنني، كأني، لكن،.. وفيها معاني الأفعال، فمعنى إن وأن: حققت، ومعنى كأن: شبهت، ومعنى لكن: استدركت، ومعنى ليت: تمنى، ومعنى لعل: ترجيت" (٥٥) ويتزايد الأنباري في العلل الأخرى من مثل نصبها للاسم ورفعها للخبر، كما يتناول مسألة تقديم المنصوب (اسمها) على المرفوع خبرها. يقول: فـ"لأنها أشبهت الفعل وهو يرفع وينصب شبهت به فتنصب الاسم تشبيها بالمفعول، ورفعت الخبر تشبيها بالفاعل... فلم وجب تقديم المنصوب على المرفوع؟ قيل لوجهين: أحدهما أن هذه الحروف تشبه الفعل لفظاً ومعنى فلو قدّم المرفوع على المنصوب لم يعلم هل هي حروف أو أفعال،.... والوجه الثاني أن هذه الحروف لما شبهت بالفعل الحقيقي لفظاً ومعنى حكمت عليه في العمل فكانت فرعاً عليه في العمل، وتقديم المنصوب على المرفوع فروع فألزموا الفرع الفرع" (٥٦).

والشيء ذاته ذهب إليه كثير من النحاة ومنهم ابن شقير الذي يمثل هنا النموذج المقارن مع الأنباري الذي يصلح تعليلة لغايات تدريس النحو، يقول ابن شقير في علة إن وأخواتها "والنصب بـ"إن وأخواتها"، قولهم: إن زيدا في الدار، شبهوه بالفعل الذي يتعدى إلى مفعول، وكقولهم: ضرب زيدا عمرو، وأخرج عمراً صالحاً" (٥٧).

المسألة الخامسة: الفعل المضارع

ويسمى النحاة الأفعال المضارعة الأفعال المستقبلية التي يقع في أولها: الألف: أنا أكتب، والتاء: أنت تكتب، والياء: هو يكتب، والنون: نحن نكتب.

(٥٢) الأنباري، مصدر سابق، ص ٨٨.

(٥٣) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٩٤.

(٥٤) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٤.

(٥٥) الأنباري، مصدر سابق، ص ٩٣.

(٥٦) الأنباري، مصدر سابق، ص ٩٤.

(٥٧) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٤.



وعلل النحاة رفع الفعل المضارع بأن قالوا: "والرفع في الأفعال المستقبلية: الفعل المستأنف رفع أبداً، إلا أن يقع عليه حرف جازم أو حرف ناصب" ^(٥٨)، وهذا بالأصل رأي الكوفيين والفراء، وعلى ما يبدو أن ابن شقير تبنى آرائهما، وهو ما دأب عليه النحويون، في حين ذهب سيبويه إلى التعليل الذي فحواه "أنه إنما رفع لوقوعه موقع الاسم، يقع مبتدأ ويقع خبراً ويقع نعتاً ويقع حالاً، كما يقع الاسم كذلك" ^(٥٩).

ويفصل الأنباري القول في علة الفعل المضارع في مسألة رفعه كالأسماء وعامل ذلك، وهو في ذلك يجعل يوجه الغاية من العلة النحوية إلى تعليم الدارس، فقد جمل الفعل المضارع على الاسم في الإعراب، لأن الأصل في الإعراب أن يكون في للأسماء دون الأفعال والحروف، وعقد لذلك في خمسة أوجه ^(٦٠).

الأول: أنه يكون شائعاً في تخصص، وهكذا الاسم أيضاً، نحو: "يقوم" إذا أدخلت عليه السين أو سوف اختص بالاستقبال كما نقول: "رجل" يصلح لكل الرجال، إذا أدخلت عليه الألف واللام اختص برجل بعينه.

الثاني: أنه يدخل عليه لام الابتداء كما يكون ذلك في الأسماء، نقول: إن زيدا ليقوم، ونقول: إن زيدا لقائم.

الثالث: أن الفعل المضارع يشترك فيه الحال والاستقبال، فأشبه الأسماء المشتركة كالعين ينطلق على العين الباصرة.

الرابع: يكون الفعل المضارع صفة وهكذا تكون الأسماء، نحو مررت برجل يضرب، ومثل مررت برجل ضارب.

الخامس: يجري على اسم الفاعل في حركاته وسكونه فـ (يضرب) على وزن (ضارب)

ويتناول الأنباري عامل الرفع في الفعل المضارع فيرى أنه يرتفع لقيامه مقام الاسم وهو عامل معنوي لا لفظي، فأشبهه الابتداء فكما أن الابتداء يوجب الرفع فكذلك ما أشبهه، في حين أن الفراء ومن تبعه قالوا إنما يرتفع لسلامته من العوامل الناصبة والجازمة.

المسألة السادسة: الرفع بخبر الصفة

ومثال ذلك كأن نقول: بك زيدٌ مأخوذاً، فالعلة هي أنك "إذا قلت: بك زيدٌ. لم يكن كلاماً حتى تقول "مأخوذاً" ^(٦١).

المسألة السابعة: الرفع بـ (مذ)

من مثل قولنا: ما رأيته مذ يومان، سنتان، ثلاث ليال. فالعلة هنا: "مذ: ترفع ما بعدها ما كان ماضياً" ^(٦٢).

المسألة الثامنة: الرفع بالحكاية

نحو: "قلت: عبدُ الله صالحٌ" فالعلة هنا "كل شيء من القول فيه الحكاية فارفع" ^(٦٣)، والحروف التي يحكى بها أربع: سمعت، وقرأت، ووجدت، وكتبت.

المسألة التاسعة: الرفع بـ (مَنْ، ما، الدِّي)

نحو: الذي ضرب زيدٌ عمرو، والعلة النحوية لذلك أن هذه الأسماء "ناقصة لا بد لها من صلوات ويكون جوابها مرفوعاً أبداً" ^(٦٤)، فـ: الذي مرفوع على الابتداء، وعمرو مرفوع بفعله، وزيد مرفوع لأنه خبر الابتداء.

المسألة العاشرة: الرفع بـ (هل)

^(٥٨) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٣٨.

^(٥٩) انظر دراسة: مهدي الخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط٤، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٦، ص ٣٢.

^(٦٠) الأنباري، مصدر سابق، ص ٣٥.

^(٦١) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١١٣.

^(٦٢) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١١٠.

^(٦٣) ابن شقير مصدر سابق، ص ١٢٥.

^(٦٤) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٣٢.



نحو: هل أبوك خارج؟، والعلة النحوية فيها أنك "إذا قلت: هل أبوك؟. لم يجز السكوت حتى تقول "خارج" فليس فيه إلا الرفع" (٦٥).

المسألة الحادية عشرة: الرفع بـ(حتى)

نحو: سرنا حتى ندخلها. والعلة النحوية في الرفع ها هنا هي أننا رفعنا " ندخلها " لأنه قد مضى على الفعل وهو واقع، فكأنه صرف من نصب إلى رفع ووجهه: حتى دخلناها" (٦٦).

ثانيا: علل المنصوبات

المسألة الثانية عشرة: العامل في الحال، ونصبه

رد النحاة إلى أن العامل في الحال هو ما وقع قبله من العامل الذي يمكن أن يكون "معنى فعل " أو " فعل"، فنقول: "جاء زيد راكبا جازر أن يتقدم الحال نحو: راكبا جاء زيدا، لأن العامل لما كان متصرفا تصرف عمله فجازر تقديم الحال عليه فلو قلت: قائما هذا زيد، لم يجز لأن معنى المعنى لا يتصرف فلم يجز تقديم معموله عليه... فإن قيل فلم عمل الفعل اللازم في الحال؟: قيل لأن الفاعل لما كان لا يفعل الفعل الا في حالة كان في الفعل دلالة على الحال، فتعدى إليها كما تعدى إلى ظرف الزمان لما كان في الفعل دلالة عليه" (٦٧).

وإن كنا لا نجد تعليلا لنصب الحال عند الأنباري، فإننا نجد ابن شقير النحوي يعلل مسألة نصب الحال، ويوطئ له بمفهوم من خلال شاهد تعليمي، يقول "والنصب في الحال قولهم: أنت جالسا أحسن منك قائما، أي في حال جلوس وفي حال قيام" (٦٨).

ويعقب ابن شقير على كلامه معللا نصب الحال مع أنه لا يغفل مسألة الفعل اللازم وعمله في الحال كما وجدها الأنباري وسوغها كأن تدخل على الظروف، يقول ابن شقير "وإنما صار الحال نصبا لأن الفعل يقع فيه، نقول: قدمت راكبا وانطلقت ماشيا، وتكلمت قائما، وليس بمفعول في قولك: لبست الثوب، لأن الثوب ليس بحال وقع فيه الفعل فاننصب كانتصاب الظرف حين وقع الفعل ولو كان الحال مفعولا كالثوب لم يجز أن يعدى الانطلاق إليه، لأن الانطلاق انفعال والانفعال لا يتعدى أبدا، لأنك لا تقول: انطلقت الرجل" (٦٩).

المسألة الثالثة عشرة: العامل في المفعول به، ونصبه.

علة العامل في المفعول به هو الفعل وليس الفاعل، لأن الفاعل والمفعول هما اسمان، فلا يعملان ببعضهما بعضا، في حين أن الفعل يفعل فيهما، أما علة نصبه فهو منصوب لأن الفتحة أخف من الضمة، ولما كان المنصوب الأكثر دورانا في اللغة أعطي الفتحة لأنها الأخف لكثرتها (٧٠).

ومثال النصب من مفعول به نحو "أكرمت زيدا، وأعطيت محمدا، وقد يضمرون في الفعل الهاء فيرفعون المفعول به كقولك: زيدٌ ضربتُ، وعمرُو شتمتُ، على معنى ضربته وشتمته، فيرفع زيد بالابتداء ويوقع الفعل على المضمر" (٧١).

(٦٥) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٤٠.

(٦٦) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٣٦.

(٦٧) الأنباري، مصدر سابق، ص ١١٢.

(٦٨) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٠.

(٦٩) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٠.

(٧٠) الأنباري، مصدر سابق، ص ٦٤.

(٧١) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٥.



المسألة الرابعة عشرة: المفعول فيه

رأى النحاة في المفعول فيه ظرفاً، وهو كل " اسم من أسماء المكان أو الزمان يراد فيه معنى (في)، وذلك نحو " صمْتُ اليوم "، و"قمت الليلة" و"جلست مكانك"، والتقدير فيه: صمت في اليوم، وقمت في الليلة، وجلست في مكانك، وما أشبه ذلك" (٧٢)، ومن نحو النصب على الظرف أيضاً قولنا " غدا آتيك، يوم الخميس يفطر الناس، فنصب غداً، ويوم، لأن الفعل آتي، يفطر وقع فيهما " (٧٣).

المسألة الخامسة عشرة: المفعول معه

ذهب النحاة وهم البصريون إلى أن علة العامل في المفعول فيه " هو الفعل وذلك لأن الأصل في نحو قولهم "استوى الماء والخشبة"، أي مع الخشبة، إلا أنهم أقاموا الواو مقام "مع" توسعاً في كلامهم فقوي الفعل بالواو فتعدى الفعل بالواو إلى الاسم فنصبه" (٧٤). في حين ذهب الزجاج إلى علة مغايرة، وهي أن المفعول – الاسم ها هنا منصوب " بعامل مقدر، والتقدير فيه "استوى الماء ولابس الخشبة"، وزعم أن الفعل لا يعمل في المفعول وبينهما الواو والصحيح هو الأول" (٧٥).

المسألة السادسة عشرة: المفعول له.

ومتلما كان العامل في المفعول معه والمفعول به هو الفعل، كان العامل في المفعول له هو العامل الذي قبله أيضاً نحو "جئتكم طمعا في برك" و"قصدتكم ابتغاء معرفتكم" وكان الأصل فيه: جئتكم للطمع في برك وقصدتكم للابتغاء في معرفتكم، إلا أنه حذف اللام فاتصل به الفعل فنصبه" (٧٦).

المسألة السابعة عشرة: النصب من التحذير

وعلة النصب من التحذير كامنة في تقدير الفعل، ذلك نحو "الأسد الأسد" ونحو قوله تعالى: (فقال لهم رسول الله ناقة الله وسقياها) (٧٧)، والعلة في تقدير الفعل إذ يقدر القول: "احذروا ناقة الله أن تمسوها بسوء" (٧٨). بيد أننا نجد الأنباري قد فصل القول في ذلك وفي تفصيله ما يساعد دارس النحو على الفهم والتعليم متقاصاً أسلوب الحوار بين الأستاذ والطالب / السائل والمسؤول، فقد وجد في وجه التكرير علة إقامة الاسم مقام الفعل، يقول " ما وجه التكرير إذا أرادوا التحذير في نحو قولهم: الأسد الأسد قيل لأنهم أرادوا أن يجعلوا أحد الاسمين قائماً مقام الفعل الذي هو "احذر" ولهذا إذا كرروا لم يجز اظهار الفعل وإذا حذفوا أحد الأسمين جاز اظهار الفعل، فدل على أن أحد الاسمين قام مقام الفعل... فأى الاسمين أولى بأن يقوم مقام الفعل؟ قيل: أولى الاسمين أن يقوم مقام الفعل هو الأول، لأن الفعل يجب أن يكون مقدماً على الاسم الثاني لأنه مفعول" (٧٩).

(٧٢) الأنباري، ص ١٠٥.

(٧٣) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١١.

(٧٤) الأنباري، مصدر سابق، ص ١٠٨.

(٧٥) الأنباري، مصدر سابق، ص ١٠٨.

(٧٦) الأنباري، مصدر سابق، ص ١٠٨.

(٧٧) الشمس: ١٣.

(٧٨) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٢٧.

(٧٩) الأنباري، مصدر سابق، ص ١٠٢.

المسألة الثامنة عشرة: النصب الإغراء

ومعنى الإغراء: الزم واحفظ، ومن ذلك: عليك زيدا، ودونك عمرا، ومنه قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا عليكم أنفسكم) ^(٨٠)، فعلة نصب "زيدا" و " عمرا " و " أنفسكم " هو الإغراء، بمعنى الزم زيدا، فأخذ مكان المفعول به ^(٨١). ويرى ابن الأنباري الأسماء تقوم أحيانا مقام الأفعال لأن الأسماء أخف من الأفعال فاستعملوها بدلا عنها طلبا للتخفيف ^(٨٢).

المسألة التاسعة عشرة: عسى ونصب الخبر

تعمل عسى على رفع الاسم ونصب الخبر مثلما تفعل كان وأخواتها إلا أن "خبرها لا يكون الا مع الفعل المستقبل نحو "عسى زيد أن يقوم... ولأن عسى وضعت لقاربة الاستقبال و "أن" اذا دخلت على الفعل المضارع أخلصته الى الاستقبال، فلما كنت عسى موضوعة لمقاربة الاستقبال ألزموا الفعل الذي وضع لمقاربة الاستقبال "أن" التي هي حكم الاستقبال ^(٨٣).

المسألة العشرون: النصب بالاستثناء

والنصب بالاستثناء نحو القول "خرج القوم إلا زيدا، وقام الناس إلا محمدا: نصب زيدا ومحمدا لأنهما لم يشاركا الناس والقوم في فعلهم فأخرجوا من عددهم" ^(٨٤)، وهذا يعني أنهما لو كانا فاعلين لأتيا مرفوعين، وهذا التعليل تعليل جيد دقيق. ويعرف الأنباري الاستثناء على أنه "إخراج بعض من كل بمعنى "إلا" نحو: جاءني القوم الا زيدا. ويرى في رأي البصريين الصواب في أن العامل في المستثنى من الموجب بالنصب هو "الفعل بتوسط إلا وذلك لأن هذا الفعل وإن كان لازما في الأصل إلا أنه قوي بالا فتعدى إلى المستثنى كما تعدى الفعل بالحروف المُعدية، ونظيره نصبهم الاسم في باب المفعول معه، نحو "استوى الماء والخشبة فإن الاسم منصوب بالفعل المتقدم بتقوية الواو فكذلك ههنا" ^(٨٥).

المسألة الواحدة والعشرون: النصب من التعجب

والتعجب من قولهم: "ما أحسن زيدا، وما أكرم عمرا.. وهو في التمثال بمنزلة الفاعل والمفعول به.. كأت قال: شيء حسن زيدا" ^(٨٦)، وه ما ذهب اليه سيبويه وأكثر البصريين إلى أنها بمعنى: شيء وهو في موضع رفع بالابتداء وأحسن خبره ^(٨٧).

المسألة الثانية والعشرون: النصب من التمييز

عرف الأنباري التمييز على أنه: تبين النكرة المفسرة للمبهم، والعامل فيه النصب كما يرى الأنباري هو "فعل وغير فعل فأما ما كان العالم فيه فعلا فنحو" تصيب زيد عرقا، وتفقأ الكبش شحما" فعرقا وشحما كل واحد منهما انتصب بالفعل الذي قبله... وأما ما كان العامل فيه غير فعل فنحو "عندي عشرون رجلا وخمسة عشر درهما" وما أشبه ذلك فالعامل فيه العدد لأنه مشبه بالصفة المشبهة باسم الفاعل، نحو "حسن وشديد" وعلى ما أشبه ذلك... وإذا كان في العدد نون نحو (عشرون) أو تنوين مقدر نحو (خمسة عشر) صار النون والتنوين مانعين من الإضافة كالفعل الذي يمنع المفعول من الرفع، فصار التمييز فضلا كالمفعول، وكذلك حكم ما كان منصوبا على التمييز في ما كان قبله حائل نحو: ولي مثله غلاما، ولله دره رجلا، فإن الهاء منعت الاسم الذي بعدها أن يخبر بإضافة ما قبلها إليه كالفعل الذي يمنع

^(٨٠) المائدة: ١٠٥

^(٨١) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٦٢.

^(٨٢) الأنباري، مصدر سابق، ص ١٩٩.

^(٨٣) الأنباري، مصدر سابق، الصفحات: ٨٢، ٨٣.

^(٨٤) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٧.

^(٨٥) الأنباري، مصدر سابق، ص ١١٦.

^(٨٦) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٢٠.

^(٨٧) الأنباري، مصدر سابق، ص ٧٦.



المفعول به الرفع فنصب على التمييز^(٨٨). في نجد ابن شقير قد اقتضب في علة التمييز بعرض الشاهد بأن قال: "والنصب على التمييز قولهم: أنت أحسن الناس وجها وأسمحهم كفا، يعني إذا ميزت بين وجها وكفا"^(٨٩).

المسألة الثالثة والعشرون: النصب من إضمار كان

وذلك نحو قولهم: فعلت ذاك إن خيرا وإن شرا، والعلة النحوية لذلك كما يقول ابن شقير هي نصب خيرا وشرا على إضمار كان، وهو يعني: إن كان خيرا وإن كان شرا.^(٩٠)

المسألة الرابعة والعشرون: النصب من الإسقاط في (وحده)

ومن ذلك جاء صالح وحده، فلا "يكون وحده إلا نصبا في كل وجه..."^(٩١)، فنقول: مررت بصالح وحده، ورأيت صالحا وحده، وهذا زيد وحده. إذ الأصل: مررت بصالح الواحد فلما اسقطت الألف واللام نصبته.

المسألة الخامسة والعشرون: النصب من اسم بمنزلة اسمين (العدد المركب)

ومن ذلك نحو: أتاني خمسة عشر رجلا (الرفع)، ورأيت خمسة عشر رجلا (النصب)، وومررت بخمسة عشر رجلا (الجر)، وعلة ذلك أن " صار الرفع والخفض بمنزلة واحدة، لأنه اسم بمنزلة اسمين ضم أحدهما إلى الآخر، فألزمت فيها الفتحة التي هي أخف الحركات "^(٩٢).

المسألة السادسة والعشرون: النصب من المدح والذم والترحم والاختصاص.

ومثال ذلك: مررت بزيد الرجل الصالح، والعلة في نصب الرجل الصالح هي المدح، "وإنما يتنصب المدح والذم والترحم والاختصاص على إضمار أعني"^(٩٣)، وبذا يكون التقدير في الجمل إضمار الفعل أعني فهي: مررت بزيد أعني الرجل الصالح. وما ينطبق على المدح ينطبق على الذم كأن نقول: مررت بأخيك الفاجر الفاسق، وتقديره: أعني الفاجر. وما ينطبق على المدح والذم ينطبق على الترحم كأن نقول: مررت به المسكين، وتقدير القول أعني المسكين، وما ينطبق على المدح والترحم ووالذم ينطبق على الاختصاص، كأن نقول: نحن المعلمين مخلصون، والتقدير: نحن أعني المعلمين مخلصون.

المسألة السابعة والعشرون: ساء وبنس ونعم والنصب من النكرة.

ومن ذلك: بنس رجلا زيدا، نعم رجلا زيدا، ساء رجلا زيدا، وهذه الحروف كلها "حروف تنصب النكرة وترفع المعرفة"^(٩٤)، فنصبت رجلا؛ لأنها نكرة، ورفع زيد لأنها معرفة.

المسألة الثامنة والعشرون: النصب من الدعاء

"والنصب بالدعاء قولهم: تبا له وسحقا.. لقاء الله تبا وسحقا"^(٩٥).

المسألة التاسعة والعشرون: النصب على الموضع لا على الاسم

ومنه قولهم: لستم بالكرام ولا السادة، فنصب السادة لأنه معطوف على موضع الكرام الذي حقه النصب، والباء للاقحام^(٩٦)

المسألة الثلاثون: النصب بفقدان الخافض

^(٨٨) الأنباري، مصدر سابق، الصفحات: ١١٣، ١١٤، ١١٥

^(٨٩) ابن شقير، مصدر سابق، ص ١٥.

^(٩٠) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٧٥.

^(٩١) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٨٨.

^(٩٢) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٢٨.

^(٩٣) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٣٥.

^(٩٤) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٤٣.

^(٩٥) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٥٧.

^(٩٦) ابن شقير، مصدر سابق، ص ٤٧.



ومن ذلك: قوله تعالى: (ذكر رحمة ربك عبده زكريا)؛ فنصب (عبده) "على فقدان الخافض أي (لعبده) فلما أسقط اللام نصب".

الخاتمة والتوصيات:

وفي الختام نخلص إلى القول إنه يمكن أن يكون هناك وجه إيجابي آخر للتعليل يؤدي ثماره عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما في الأمثلة الثلاثين السابقة، فعلى الرغم من اقتصار العلة الأولى لغرض التعليم إلا إنه تبين أن العلل الثواني والثالث تتداخل أحيانا مع العلة الأولى في هذا الأمر إن اختير لها السبب المناسب الذي يكفل لها منطقية التفسير.

ومن هنا توصي الدراسة بما هو آت:

١. إيلاء دراسات التعليل النحوي للناطقين بغير العربية أهمية أكبر.
٢. ضرورة إعادة النظر في العلل الثواني والثالث واستنباط التفسيرات التي تناسب فهم متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.
٣. العناية بتعليل المجزورات والمجزومات، وتحديد معضلة تعاطي النحاة معهما.



المراجع:

١. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط١، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٣، مادة: علل.
٢. إبراهيم أنيس وزملاؤه، المعجم الوسيط، ج٢، ط٢، دار الفكر، القاهرة، د.ت.
٣. الزجاجي، أبو القاسم (ت ٣٣٧ هـ) - الإيضاح في علل النحو، ط٣، تحقيق الدكتور مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ١٩٧٩.
٤. ابن مضاء، أبي العباس أحمد بن عبد الرحمن اللخمي القرطبي (ت ٥٩٢ هـ) - الرد على النحاة، ط١، دراسة وتحقيق مجمل إبراهيم البناء، دار الاعتصام، القاهرة، ١٩٧٩.
٥. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي (٤٥٦ هـ) - التقريب لحد المنطق، تحقيق أحمد فريد المزيودي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
٦. ابن سنان، أبو محمد عبدالله بن محمد الخفاجي الحلبي (ت ٤٦٦ هـ)، سر الفصاحة، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٨٢.
٧. ابن جني، الخصائص، ح١، ط١، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب، بيروت، ١٩٥٢، ص ١٤٥.
٨. الشجرأوي، عزام - النحو التطبيقي، دار المأمون ن عمان، ٢٠١٢.
٩. جلال الدين السيوطي (٩١١ هـ) - الاقتراح في علم أصول النحو، ط٣، تحقيق مهدي عبد الفتاح، مكتبة دار الآداب القاهرة، ٢٠٠٧.
١٠. زياد إبراهيم عبدالله - العلل النحوية عند اهل التجديد، سر من رأى، المجلد ١١ / العدد ٣٤ السنة الحادية عشر - كانون الأول. ٥١١٢، الصفحة ٢٠٥.
١١. الأنباري، عبد الرحمن محمد بن عبيد الله (٥٧٧ هـ)، أسرار العربية، ط٣، دراسة وتحقيق محمد حسين شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩٧.
١٢. ابن شقير النحوي، أحمد بن الحسن النحوي أبو بكر - المحلى، ط١، تحقيق فائز فارس، مؤسسة الرسالة، دار الأمل، بيروت، لبنان، ١٩٨٧.
١٣. عكاشة، عمر، النحو الغائب: دعوة الى توصيف جديد لنحو العربية في مقتضى تعليمها للناطقين بغيرها: ط١، مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.
١٤. مهدي الخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط٤، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٦.



سيمانيات التواصل الاجتماعي لدى قبيلة يوربا النيجيرية: إيقونة أروكو نموذجاً

د. منير الدين الرياضي بن صلاح الدين * ١

قسم اللغة العربية، كلية التربية - لاغوس - نيجيريا

أ.د. عاصم شحادة علي * ٢

قسم اللغة العربية - الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

Email: riyadysm@yahoo.com

Email: muhajir4@iium.edu.my

ملخص البحث

يهتم اللسانيون والاجتماعيون كثيراً بدراسة مجموعة الإشارات اللغوية والحركات الجسمية التي تستعمل للتعبير عن دلالات معينة؛ لأنها تمثل جانباً هاماً في عملية التواصل بين الناس. فالسيمائية أو السيميولوجيا علم يبحث في أنظمة العلامات أو الإشارات داخل الحياة الاجتماعية، سواء كانت هذه العلامات لغوية (بكلمات أم بأصوات) أم حركية (بلغة الجسد، أو بالإشارة المرئية)، أو أيقونية. ولقد نشأ هذا المصطلح (السيمائية) من عالم الرياضيات والفيلسوف؛ شارل سيندرز بورس الذي أطلق مصطلح السيميائية على وظيفة العلامات (ومنها علامة اللغة). ومن العالم اللغوي فرديناند دي سوسير الذي أطلقه على الرموز التي تدرس العلامات بوصفها جزءاً من الحياة الاجتماعية، والحديث عن التواصل يقتضي الحديث عن الدرس اللساني الحديث. ومن أهم التطورات التي حدثت للدرس اللساني في العقود الخمسة الأخيرة تحول موضوعه من الوقائع اللغوية إلى مستعمل اللغة الطبيعية لاكتشاف الطاقات اللغوية وغير اللغوية. ولما كان النظام السيميائي يستهدف التعبير بواسطة أنظمة العلامات في كنف الحياة الاجتماعية، فإن هذه الورقة تطمح إلى البحث في العلامات والإشارات المستخدمة في التواصل الاجتماعي بين الناطقين باليوربوية في نيجيريا، ويتم التركيز على الجهاز التواصل المعروف بأروكو بأنواعه وأساليبه؛ حيث يبرز الباحثان اتجاهات السيميائية وأبعادها في الفعل التواصل، والفعل الراجع (Feed back) في استخدام أروكو (Aroko) بوصفه نظام التواصل الاجتماعي في المجتمع اليورباوي؛ وبهذا تسهم هذه الورقة في تطبيق وظائف التواصل الاجتماعي. ويتبع الباحثان المنهجين الاستقرائي والوصفي في دراسة الموضوع.

Abstract:

Studying a set of linguistic signals and body movements which are used to express certain connotations has become the point of interest for the Linguists and the Sociologists, because they represent an important aspect in the process of communication between people. Semiotics is also considered a science that searches for sign systems or signs within social life, whether these signs are linguistic (with words or voices), kinetic (in body language, or by visual sign), or iconographic. This term (semiotics) originated from a mathematician and philosopher, Charles Pearce, who gave the term semiotic to the function of signs (including the sign of language). And from the linguist Ferdinand de Saussure, who referred to it as the symbols that study signs as part of social life, and to talk about communication requires talking about the modern linguistic lesson and one of the most important developments that took place in the linguistic lesson in the last five decades is the transformation of its topic from linguistic facts to the user of natural language to discover the Linguistic and non-linguistic capacities. Since the semiotic system



aims at expressing the means of sign systems in the context of social life, this paper aspires to research into the signs and signals used in social communication among the Yoruba-speaking people of Nigeria, with a focus on the communicative device known as AROkO, discussing its types and method of application. The researchers highlight the trends and dimensions of semiotics in the communicative act, and the feedback in the use of Aroko as a social communication system in the Yoruba community. With this, this paper contributes to the application of social communication functions. The two researchers adopt both inductive and descriptive approaches in studying the topic.

التواصل:

التواصل هو محاولة الإنسان نقل تجاربه لغيره؛ وهو مصطلح يعبر عن نوع من أنواع العلاقات البشرية، والتفاهم الذي يتم بين الطرفين المرسل والمستقبل لمشاركة الأفكار والمفاهيم من خلال تبادل الرسائل المكتوبة أو المنطوقة أو الرموز والإشارات والرسوم والكلمات والصور وغيرها من وسائل الاتصال. وللتواصل أهمية كبيرة في نقل الأفكار والمشاعر. ترتكز عملية التواصل إلى مكونات أساسية لا تكتمل بإحداها دون أخرى: المرسل الذي تبدأ منه عملية التواصل، والرسالة؛ وهي المحتوى لعملية التواصل والتي أنشأها المرسل، والمكونة الثالثة هي المستقبل وهو الهدف المعني بتوصيل الرسالة إليه. فإن كل سيرورة تواصلية ذات طبيعة قصدية^{٩٧} ولا يمكن التواصل دون قصد معلوم ومحدد. ومن هنا يميز إريك بويسنس^{٩٨} بين نوعين من التواصل: الاتصال النسقي والاتصال غير النسقي؛ حيث تتألف في النوع الأول المرسلات من وحدات غير قابلة للعزل، وتكون متطابقة من رسالة إلى أخرى، ومحكومة من قبل قواعد تأليفية ثابتة، مثل " قانون المرور"؛ أما النوع الثاني غير النسقي فهو الذي لا يتوافر على وحدات ولا قواعد ثابتة لبناء مرسلاته ومثال على ذلك "الإعلان الإشهادي". ومن هذا المنطلق يمكن تصنيف أنماط التواصل التقابلي في الخطابات على اختلاف أنساقها السيميائية (التواصل العملي والتواصل غير العملي)، و (التواصل القريب وغير القريب)، و (التواصل ثنائي الوجهة وأحادي الوجهة)، و(القصدي وغير القصدي).

تم تعريف بويسنس للتواصل أنه هو ما يؤلف موضوع السيميائيات وحدودها. وإن كانت النظريتان السيميائية والتواصلية عالمين فسيحيين لكل منهما اهتمامه وانشغاله بموضوعه إلا أن لهما قواسم مشتركة كبيرة. كما أنهما يكادان يتفقان في أن كل نشاط لغوي موجّه للتواصل في إطار حاجة الإنسان للتبادلات الاجتماعية؛ ينضاف إلى هذه الوظيفة. فإن اللغة معمولة يعبر بها القوم عن أفكارهم وأغراضهم حسب ما أشار ابن جني إلى ذلك في حده للغة، فلا يمكن تصور سيميائيات دون تواصل، حسب جورج موان، وعلى هذا الأساس حصر أشياح سوسير السيميائيات في مدارس أنساق العلامات التي لها وظيفة تواصلية.

التواصل الاجتماعي:

يعتني التواصل بنظام أبنية رموزية مترابطة، والمحادثة هي النظام التواصل الشامل الذي يستعمله المساهمون في عمل تبادلي بين أفراد المجتمع، ولا يتحقق التواصل أو الخطاب إلا بين شخصين فما فوق، وقد أشار القاضي عبد الجبار إلى

^{٩٧} Christian Baylon & Xavier Mignot انظر: إريك بويسنس، السيميائية والتواصل، ترجمة وتقديم: جواد بنيس، دار رؤية للنشر والتوزيع،

الجزائر، ٢٠١٧م -

^{٩٨} Voir E. Levinas.



أنّ "المخاطبة مفاعلة، ولا تستعمل إلا بين نفسين يصحّ لكل واحد منهما أن يخاطب أخاه ابتداءً، وبجيب صاحبه عن خطابه"^{٩٩}. وعند حالة الحوار مع الذات يقوم داخل الإنسان مقام الغير يتجه إليه الخطاب فيما يسمى بالمونولوج أو المناجاة الذاتية. وقد يكون التواصل الاجتماعي صوتياً وغير كلامي (التنغيم ونوعية الصوت والتوكيد) أو غير صوتي وكلامي (الكلمة المكتوبة كوحدة لسانية) أو غير صوتي وغير كلامي (تعبير الوجه والعلامات والإيقونات). والتواصل الاجتماعي الكامل يستعمل وسائل لسانية، أو وسائل مصاحبة للسان، أو وسائل خارجة عن اللسان.^{١٠٠}

الثقافة والتواصل :

اللسان هو نظام التواصل الأساسي بين الناس والحق أنّ النظام مصحوب دائماً بنظم أو وسائل تواصل أخرى. وكلّ ثقافة هي شبكة معقّدة من النظم الدالّة، تسمح بعدّة نماذج من التواصل. واللسان ليس سوى أحد مكوّناتها. ولا تستغني المجتمعات البشرية على اختلاف محمولاتها الثقافية وتفاوت أنماط عيشها ودرجة تكوين مؤسساتها وتباين أنظمتها السياسية عن الاتصال والتواصل والحوار، لأن ارتباط التواصل بالتنظيم في المجتمعات الإنسانية ارتباط يكاد يكون بديهيًا. وقد أثبتت اللسانيات المعاصرة أن التواصل لا يفصل عن الحدث الاجتماعي كائناً ما كان. وللتواصل أهمية كبيرة لاضطلاحه بتمتين الروابط بين أفراد المجتمع، وتنشيط العلاقات بين البشر. ومن هنا حصرت السيميائيات دراسة الدلالات المفتوحة "السيميوزيس" في شكلي التعبير والمحتوى؛ ولعلّ ذلك ما عاد بالنفع العظيم على استقلالية اللسانيات على العلوم الأخرى التي كانت تنازعها في هذا المجال؛ غير أنّ اللسان يعدّ مرتكز كلّ نشاط كلامي من حيث إنّهُ القاعدة التي تنظم الكلام وتشكّله، فموضوع السيميائيات هو التواصل. وأصبحت السيميائيات وسيلة فعالة لاستقصاء أنماط متنوعة من عمليات الاتصال والتبليغ.^{١٠١} فهي لا تهتمّ بجميع الأنساق السيميائية الدالة كما يدعو إلى ذلك أشياخ سيميائيات الدلالة مثل بارت و غريماس و بورس و موريس، وتبقى منحصرة في التواصل.

هنا؛ تجدر الإشارة إلى أنّ إميل بنفينست^{١٠٢} يعدّ أحد علماء اللسان المرموقين الذين أدرجوا في دراستهم للتواصل المعطى السيميائي (طبيعة العلامة اللسانية) بعامةً وسيميائيات الحيوان (الاتصال الحيواني واللغة الإنسانية) بخاصةً وفلسفة اللغة انطلاقاً من مقارنته للعلاقة بين المقولات الفكرية والمقولات الفلسفية لتوكيد أنّ المنطق الأرسطي غير منفصل عن طبيعة اللغة اليونانية القديمة، ثم ينتهي من تحديد الإشكالات الكبرى التي تنتظر إليها اللسانيات بمنظور التواصل وهي ملاحظات حول وظيفة اللغة في فلسفة التحليل النفسي الفرويدي. ولعلّ استكشافه لمفهوم اللاشعور كانت له نتائج طيبة في الدراسات اللغوية؛ إذ أشار إلى أنّ موطن اللغة كامن في اللاشعور، كما شبه التحليل النفسي البنوي بنية الحلم ببنية الجملة. وذكر إميل بنفينست السمات التمييزيّة لطرائق التواصل غير اللسانية، في إطار سيميائيات التواصل، وفقاً لثلاثة مقاييس، تسمح له بتقسيم أيّ سيميائيات إلى ثمانية أصناف طبرى من طرائق التأشير. فالمقياس الأوّل: هل طريقة التأشير نظامية أم غير نظامية؟ إنّ نظام تأشيريات السير، بإشاراته وقواعده الثابتة، هو نظام تواصل. وفن الرسم، الذي لا نجد له أي وحدات ولا أيّ قواعد تركيبية ثابتة، من لوحة إلى أخرى، هو وسيلة تواصل غير نظامية. المقياس الثاني: ما العلاقة بين معنى المؤشر وشكله؟ وهكذا نميّز في الشعارات الدالّة على المحال بين الرمز (صورة شوكة وملعقة متشابكتين ترمز إلى مطعم) والإشارة (الصليب الأخضر يشير إلى الصيدليات).

^{٩٩}المغني، ٢٩/٧

^{١٠٠}انظر: محمود محمد قلندر، الاتصال الجماهيري، مطبعة الجامعة، كوالالمبور، ١٩٩٠م، ص ١٠.

^{١٠١}عادل فاخوري، تيارات في السيميائيات، دار الطليعة، بيروت، ط. ١، ١٩٩٠، ص. ٨.

^{١٠٢}Voir E. bennveniste



المقياس الثالث: ما الصلة بين معنى المرسل وإشاراته؟ إنَّ الشكل الشفهي للغة هو طريقة تأشيرية مباشرة: فلا شيء يفصل بين الأصوات المدركة والدلالات التي نوليها إيّاها. المرس طريقة تأشيرية غير مباشرة أو بديلة: للوصول إلى المعنى، يعاد ترجمة إشارات المورس إلى الإشارة بالكتابة الصوتية، ثم من هذه الأخيرة إلى الإشارة الصوتية.^{١٠٣}

السيمياء: السيمياء هو نوع من أسلوبية انطباعية تقوم على دراسة جميع نظم التواصل غير اللسانية، أو جميع نظم الإشارات غير اللسانية أو قراءة إشارات في كلّ مكان والمجال السيميائي في دراسة نظم التواصل بالمؤشرات والرموز والإشارات غير اللسانية. وعرّف فردينان دو سوسور السيمياء بأنه علم يدرس حياة الإشارات المجتمعية فتصير الألسنية، ويرى رولان بارت أنّ السيمياء فرع من الألسنية وليس العكس، لأنّ " كلّ نظام سيميائي تخالطه اللغة".

يعتبر دوسوسير أول من بشر بميلاد السيميائية في محاضراته الصادرة ١٩١٦ وبعده استقلت السيميائية فيما بعد بموضوعها؛ ، وأضحى لها اتجاهات عدة في العصر الحديث إما بتوكيد الطبيعة التواصلية للعلامة أو بالتركيز على الجانب التأويلي للعلامة. وقد تجلّت الملامح الأولى للسيميائيات المحايثة التي استوحى لبارت تصوراتها من اللسانيات البنوية في مبادئ "السيميائيات" عام ١٩٦٤، وبخاصة لدى دوسوسير الذي درس أنموذج النسق اللساني دراسة سيميائية بنوية (اللسان والكلام والدال والدلول النسق والمركب التكرير والإيحاء). بفتح المجال لامتحان صلاحية مفاهيمها على اقتحام ما هو خارج النسق اللساني حتى تتحوّل إلى أدوات إجرائية وتطبق على جميع الأنساق السيميائية الدالة مثل اللباس والطعام والأثاث والسيارات؛ بناء على كون هذه الأنساق موضوعاً للاجتماعيات والاقتصاد والأنثروبولوجية. ثم جمع بارت بين السيميائيات المحايثة والسيميائيات التأويلية على خلاف ما اصطنعه غريماس في دلائل البنوية عام ١٩٦٦، فانقل من مدارس المعنى في إطار المستوى الإيحاء الذي كان فاتحة لإنشاء سيميائيات إلى البلاغة. لقد أظهر بارت وغريماس الإمكانات الثرة لمفاهيم يامسليف اللسانية ومرونتها داخل جهاز المفاهيم السيميائية وبخاصة عنه بين المتويات الثلاثة للسان:

١. الخطاطة: وهي عبارة عن شكل صرف للسان

٢. المعيار وهو عبارة عن شكل ماديّ محدّد سلفاً.^{١٠٤}

تعدد النظم السيميائية:

إنه مما جعل النظريات الحديثة للإشارة ممتعة، اعتناؤها بالكيانات اللسانية، وبالإشارات غير المنطوقة، والإشارات اللغوية والكتابية والتهديبية والإشارات الضابطة لحركة العربات، والإشارات الخارجية الدالة على الظروف الاجتماعية، وإشارات العبادات، وإشارات الفنّ وغيرها. فحياتنا بأجمعها تحتضنها شبكات إشارية وقد قيل أن سيميائية التواصل تهتم بدراسة الوسائل المستخدمة للتأثير والتواصل مع الغير من حيث تدرس سيميائية الدلالة أنظمة الدلائل.

السيميائيات الواصفة:

يسمى السيميائيون اللغة التي تصطنع العلامات لوصف الأنساق الدالة سيميائيات واصفة، ويمكن النظر إلى وظيفة السيميائيات الواصفة على أنها حالة خاصة للوظيفة المرجعية. ولهذا فإنّ السيميائيات نفسها لغة واصفة وذات وظيفة مرجعية في آن واحد. فكّلما كانت العلامات ذات قدرة على أن تصف نفسها وصفا عاما وخصا أنتجت سيميائيات واصفة. لهذا الغرض أطلق عليها ش.موريس بأنّها " علم العلم"^{١٠٥} وبما أنّ السيميائيات تدرس جميع أنساق العلامات الدالة فهي تتناول جميع الظواهر سواء أكان قصد التبليغ فيها متجليا أم خفيا، فعندما يكون القصد خفيا في أشكال

^{١٠٣} انظر: أحمد يزسف، سيميائيات التواصل: المفاهيم والآليات، جامعة وهران، منشورات مختبر السيميائيات وتحليل الخطابات، الجزائر، ٢٠٠٤م، ص ١٠٩.

^{١٠٤} المنطق السيميائي وجبر العلامات، المركز الثقافي العربي، بيروت، ص ٧٧. ينظر: أحمد يوسف، السيميائيات الواصفة،

^{١٠٥} ش.موريس، نظرية العلامات، (السيميوطيقا مرحلة لتوحيد العلوم)، تر. أحمد يوسف، مجلة كتابات معاصرة، لبنان، ع. ٢٩، ص. ١٩٩٧.



خطابية معينة مثل المرسلات الجمالية -كما يشير إلى ذلك أمبرتو إيكو- فإنّ بعض الغموض يلف بناؤها بالقياس إلى أنساق التوقع التي تتمثل هنا في السنن^{١٠٦}. فبما أنّ التواصل عملية بيذازية فيحصل لدى بعض شركاء التواصل في أثناء سيرورة التبادل السيميائي اعتقاد في التواصل القصدي وبخاصة ضمن الظواهر الثقافية وأشكال التعبير الحضاري الراقي مثل اللباس والطعام وآداب السلوك والطقوس الاجتماعية والبروتوكولات في التعامل الدبلوماسي وغيرها.

سيميائيات التواصل:

تهتم سيميائية التواصل بدراسة الطرق والوسائل المستخدمة للتأثير والتواصل مع الغير، كما تعترف بقصد التواصل وبالشخص المستقبل. وفي العقدين الأخيرين من القرن العشرين عرفت علوم الإعلام والاتصال تطورا جادا دعا إلى اختلاف التطبيقات السيميائية عما كان عليه الحال مع الجيل الأول من سيميائيين نظرا لتشعب أشكال التمثيل وتعقيدها؛ ولا سيما في مجال الإعلام الذي تطوّرت فيه السيميائيات البصرية. فأسهمت نظرية التواصل في دفع اللسانيات إلى إعادة ترتيب المفاهيم الواردة في محاضرات دو سوسير وإلى تجديد آليات السيميائيات النظرية في تطبيق وأدواتها الإجرائية في التحليل حتى تتمكّن من استيعاب الأشكال البنوية الجديدة للتمثّل وصورها الدلالية.

وفي محاولة بويسنس في فحص العلاقة بين اللسانيات والسيميائيات تطرق في كتابه " اللغات والخطاب " عام ١٩٤٣ إلى رسم اتجاه جديد مخلص كل الإخلاص للسانيات في بناء سيميائيات التواصل ودعوته إلى جعل مفهوم "الخطاب" ومن هنا بدأت الدراسات السيميائية تتجه إلى تحليل جميع الوقائع الدالة؛ ومنها وقائع الاتصال والتواصل التي يدعوها بريبطو بـ "الإشارات".

وقد حاول بارت في عام ١٩٦٤ توسيع مجال وقائع الأنساق السيميائية الدالة التي تشتمل على اللباس والأثاث والصورة وغيرها مما يتصف بالدلالة؛ وهذا ما جعل كثيرا من السيميائيين يسارعون إلى تصنيف السيميائيات إلى تواصلية ودلالية. كان تصنيف السيميائيات إلى تواصلية ودلالية وأحيانا أخرى ثقافية يتسم

في كثير من الأحيان بتبسيط والاختزال على رغم من أنّ هناك مسوغات نظرية وتطبيقية توحى بمشروعية هذا التصنيف.

ارهاصات التفكير السيميائي في العصر الوسيط

إن مفهوم العلامة ليس وقفا - كما يعتقد إيكو^{١٠٧} - على اللسانيات، ولا على السيميائيات الخاصة ولكنه مرتكز على " الكلمة"، حسب مفهوم أوغسطين؛ حيث إنه ربط دراسته للعلامة والكلام بتأويل الكتابة التي قامت بتثبيت العلامات عن طريق رسم الحروف ونقل حقيقة الوحي، وكما يشير في أثناء وقوفه على أصناف العلامتين اللسانية وغير اللسانية إلى الامتياز للعلامات المحمولة في الكلمات لكونها قادرة على تمثيل العلامات البصرية والسمعية وغيرها نظرا لتوافر الكلام على القدرة المنطقية والطاقة الحجاجية^{١٠٨}. فالعلامة هي بؤرة السيميائيات من زاوية تأمل تجليات التفكير السيميائي القديم ولا تنتقل العلامة من وضع إلى وضع آخر يكافئها أو يماثلها أو يكون أكثر تطورا منها إلا بعد أن تنضوي ضمن الشروط التواصلية. ولا تتم عملية الانتقال من طور إلى طور إلا إذا كان ضمن شروط معرفية وسياقية ذات طبيعة عملية واجتماعية وثقافية.

Umberto Eco^{١٠٦}

Umberto Eco^{١٠٧}

^{١٠٨}رو.هـ. رو بن ز، معجز تاريخ اللغة، تر. أحمد عود، عالم المعرفة، ع. ٢٢٧، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر،

١٩٩٧، ص. ١٣٦.



وإن الرّواقبيين هم الذين استطاعوا أن يبلوروا أول نظريّة مفصّلة حول العلامة بعدما أن تجاوزوا الأسس الإستيمالوجية الإغريقية. وقد عرّف بعضهم "العلامة" بأنّها "شيء يحلّ محل شيء ما بالنسبة لشخص ما تحت رابطة ما..."^{١٠٩}؛ وهذا التعريف يحتوي على أبعاد تواصلية

الأنماط الثلاثية للعلامات

حاول السيميائيون تصنيف العلامات والوقوف على أنماطها تحقيقاً للوصف العلمي الذي تتوخاه السيميائيات بوصفها علماً أو علم العلم وقد خضع هذا التصنيف بمبدأَي التعليل والاعتباطية من جهة، وثنائية التماثل وعدم التماثل. وقد ذكر بورس أنماطاً للعلامات في أثناء تعريفه للعلامة وهي:

١. **القرائن:** عبارة عن نمط من العلامات يتوافر على خصيصة التعليل بالمجاورة وهي النتائج التقطيعات المماثلة

٢. **الإيقونات:** عبارة عن نمط من العلامات يكون فضاء أرحب للسيميائيات بعامة والسيميائية البصرية التي عبرت عنها الثقافات القديمة واتهم بها علماء الإنثروبولوجية الثقافية ووقف عليها الفيلولوجيون وعلماء الآثار، فكأن الإيقونة تتمتع باعتماد العلماء أكثر من غيرها من العلامات الأخرى في السيميائيات المعاصرة علماً بأنّ العلامات البصرية ليست مشهدة من مشاهدها.

٣. **الرموز:** خالف دو سوسير كثيراً من السيميائيين في تفريقه بين العلامة والرمز وإنسابه الصفة الاعتباطية إلى لعلامة والصفة التعليلية إلى الرمز. وقد سبق بعض الفلاسفة دوسوسير في إبداء بعض المتصورات لمفهوم الرمز بوصفه علامة مخصوصة تضطلع بالجمع بين شيئين بحكم علاقة المشابهة الطبيعية أو بحكم قرار المواضعة الاجتماعية. وبالتمييز بين العلامات والرموز - تلبية لدعوة كاسيرر - يتجلى أنّ العلامات تنتمي إلى العالم الطبيعي؛ ولهذا فهي تنطلق في الغالب من تجارب حسية نابغة من ردود فعل عضوية يستجيب لها الإنسان؛ ويشارك الحيوان الإنسان في هذه الظاهرة وفق قانون الانعكاس الشرطي لدى واطسون و بافلوف.

اتّسع استعمال العلامة في ثقافة القرون الوسطى وخاصة اللاهوتية بعدما كُتبت الفلسفة الإغريقية بعامة والأرسطية بخاصة لخدمة الثقافة المسيحية، والجدير بالذكر أنّ الثقافة العربية الإسلامية لم تكن بمنأى عن التفكير السيميائي سواء في الدراسات اللغوية والأدبية والبلاغية^{١١٠} كما توجد ملامح ذلك عند سيبويه وابن جنّي، وابن فارس، وابن سيده والجاحظ وأبي هلال العسكري وعبد القادر الجرجاني وحازم القرطاجني والسكاكي وغيرهم. أو في الدراسات الأصولية عند الأمدى وأبو حامد الغزالي، أو في الدراسات الفلسفية والمنطقية عند الكندي، والفارابي، وابن سينا، والغزالي، وابن مالك اليعقوبي وابن حزم، وابن باجة، وابن رشد و الخونجي، والأبهرى صاحب إيساغوجي في المنطق، والقزويني الكاتب؛ صاحب الرسالة الشمسية، والأرموي صاحب مطالع الأنوار، وابن تيمية وغيرهم.^{١١١}

فتصنيف العرب ومن بعدهم اليهود للدلالة اللفظية بوصفها نسفاً سيميائياً عاماً يؤكّد مسعاها في النظر إلى العلامة على أنّها مدخل للتعمق في النظر فيما اختلف فيه أهل البحث^{١١٢}. ولقد شهدت نظرية العلامة تطوّراً ملحوظاً في العصر

^{١٠٩} C.s. peirce

^{١١٠} أحمد حساني، العلامة في التراث اللساني العربي، رسالة دكتوراه الدولة، جامعة وهران، ١٩٩٩.

^{١١١} ينظر: بيار دو كاسيه، الفلسفات الكبرى، تر. جورج يونس، ص. ٧٨.

^{١١٢} ابن سينا، منطق المشرفين، تق. شكري النجار، دار الحداثة، بيروت، ط. ١، ١٩٨٢، ص. ١٩.



الوسيط، فصارت دعامة أساسية من دعامات التفكير اللغوي، لأنها العلامة كانت في خدمة الدراسات اللاهوتية.^{١١٣} وكانت لروجي يكون قصبات السبق في تصنيفاته للعلامات بإنزاله اللغة منزلة سيميائية.^{١١٤}

العلامات غير اللسانية

للتواصل والتعبير غير اللسانية أساليب كثيرة وأنظمة متكاثرة في المجتمع البشري وترتكز أكثريتها على أشكال إيقونية، وقد أشار رولان بارت إلى هذه الحقيقة منذ عشرين سنة. ويجب الإشارة إلى أن ش.س. بورس سمي كل أنظمة التمثيل القياسي المتميز عن الأنظمة اللسانية "إيقونيا". والمصطلح يتكون من كلمة يونانية قديمة تعني صورة، وتم وضع المصدر الذي يعوّض المصطلحات الغير الموجود.

الفكر بوصفه علامة

يرى نصير الدين الطوسي^{١١٥} أن للفكر بوصفه خصيصة من خصائص اللغة حركتين؛ فالحركة الأولى هي توصف بالإرادية والتي تتجه من المطالب إلى المبادئ، أما الحركة الثانية فهي الموصوفة بالطبيعية والتي تأتي من المبادئ إلى المطالب. فالحركة الأولى هي الفكر، أما الحركة الثانية فهي الحدس. فالفكر من حيث هو العلامة التي تسعى من الوجهة المنطقية الصورية إلى المطابقة بين المفهوم والمصدق.^{١١٦} وإذا تساوت قضيتان فلأنهما قد أخذتا القيمة الصدفية نفسها. بيد أن الفكر – في نظر ابن باجه- (هو تطرق الذهن لمعرفة مجهول من معلوم)^{١١٧}. أي أن الفكر من حيث هو سيرورة سيميائية، ويرى اللسانيون أن علاقة اللغة بالفكر مسألة فلسفية حديثة، وهي جزء لا يتجزأ من التفكير الفلسفي، ولا يمكن تخطية في أثناء مقارنة إشكالية التواصل.

بور رويال ونظرية العلامة

إن تخصيص جماعة بور رويال الفصل الرابع من كتاب المنطق أو فنّ التفكير للحديث بنظرية العلامة يوحي إلى استغلالهم العلامة استغلالا لا هوتيا وقد سبقهم إلى ذلك في العصر الوسيط الفلاسفة السكولائيون الذين كونوا تقسيما ثلاثيا للعلامات لكونها أكبر الوحدات:

الأولى: العلامات الأكيدة، مثل: التنفس/ الحياة، والعلامات المحتملة، مثل الصفرة بوصفها علامة محتملة لحمل النساء.
الثانية: العلامات المرفقة بالأشياء، مثل: سحنة الوجه التي هي حركات النفس وهي مرفقة بهذه الحركات التي تدل على الأعراض وعلامات المرض هي مرفقة بهذه الأمراض. والعلامات المنفصلة عن الأشياء، مثل: توضيحات القانون القديم/ علامات عيسى المسيح عليه السلام. فالعلامتان الأولى والثانية من هذه العلامات هي لأسباب لا هوتية تتعلق بالتفكير حول النتيجة السيميائية.

الثالثة: العلامات الطبيعية التي لا ترتبط بفانتازيا الإنسان، مثل: الصورة في المرأة إنها علامة طبيعية للتي تمثلها مؤسسة، وهيئة، وتتفرع إلى فرعين: (١) في علاقة مع الشيء: كلمات/ فكر، (٢) لا توجد علاقة مع الشيء: حروف/ كلمات.^{١١٨}
نظرية العلامة عند أمبرتو إيكو

^{١١٣} أبو علي بن سينا، الإشارات والتنبيهات، مع شرح نصير الدين الطوسي، تح. سليمان دنيا، القسم الأول، دار المعارف، مصر، ١٩٦٠، ص. ١٦٧.

^{١١٤} ينظر: حامد خليل، المنطق البراهمي عند تشارلز بروس "مؤسس البراهمية"، دار الينابيع، سورية، ١٩٩٦، ص. ٤٤.

^{١١٥} شرح نصير الدين الطوسي على هامش الإشارات والتنبيهات لابن سينا، تح. سليمان دنيا، القسم الأول، دار المعارف، مصر، ١٩٦٠، ص. ١٧٠.

^{١١٦} عادل فاخوري، المنطق الرياضي، دار العلم للملايين، بيروت، ط. ٢، ١٩٧٩، ص. ١٧٤.

^{١١٧} ابن باجه، التعليقات المنطقية، تح. وتق. محمد إبراهيم الوزارد، دار الكتاب العربي، تونس وليبيا، ١٩٩٧، ص. ٣٦.

^{١١٨} ينظر: تاريخ الفلسفة ديكرات، ص. ٩٤ وما بعدها



يؤكد أمبرتو إيكو فهو أنّ إعادة استكشاف الفكرة الأصلية للعلامة لا يقوم على مبدأ المساواة أو التضاييف الذي تسعى إلى إقامته بواسطة السنن لكنها قائمة على مبدأ الاستدلال والتأويل ودينامية السيميوزيس^{١١٩}. ولقد حدّد إيكو أقساما للعلامة في كتابه " العلامة: تحليل المفهوم مفهومها وتاريخه"^{١٢٠}

١. العلامات الطبيعية والاصطناعية
٢. العلامة حسب درجة خصوصيتها السيميائية
٣. العلامة حسب قصد الباث ودرجة وعيه
٤. العلامة حسب القناة الطبيعية وجهاز الاستقبال الإنساني المعني بذلك
٥. العلامة حسب علاقة الدال والمدلول
٦. العلامة حسب إمكانية إنتاج الدال
٧. العلامة حسب نمط الربط المفترض بين العلامة ومرجعها
٨. العلامة حسب يلوك العلامة التي يحملها المرسل إليه.

الأيقونة :

للتواصل والتعبير غير اللسانية أساليب كثيرة وأنظمة متكاثرة في المجتمع البشري وترتكز أكثريتها على أشكال إيقونية، وقد أشار رولان بارت إلى هذه الحقيقة منذ عشرين سنة، ويجب الإشارة إلى أن ش.س. بورس سمى كل أنظمة التمثيل القياسي المتميز عن الأنظمة اللسانية "إيقونيا". والمصطلح يتكون من كلمة يونانية قديمة تعني صورة.

الإيقونات ضرب من العلامات التي تنفرد بخصيصة التعليل ويتحقق وجودها بالفعل وتنشأ بينها وبين موضوعها علاقة مشابهة حسية، بل تمتد التفكير الإيقوني إلى جميع الموضوعات التي تتوافر على خصائصها. وهي-حسب تكوين بورس الفلسفي الأول - كيانات عقلية أو صور فكرية خالصة ماثلة في ذهن ومن الأمثلة التي تسبق في مجال الإيقونات: الصور الفوتوغرافية، أو المخططات المعمارية، والخرائط الجغرافية، والضجيج الاصطناعي في سينما، والمسرح والرسوم البيانية، والاستعارات.

يرى بورس^{١٢١} أنّ الكيفية أو الفرد الموجود أو القانون يمكن أن نعدّه أيقونات لأشياء تمتلك خصيصة المشابهة؛ لأنها تحيل على الموضوعات وصورها على أنها تنتمي إلى الكيفيات البسيطة. أمّا ممثل الإيقونة بإمكانه أن يكون علامات كيفية أو علامات مفردة أو علامات قانونية. فالإيقونة ليست مفهوما خاصا بنوع من العلامات التي تعتمد في نقلها على قناة بصرية مثلما يوحي تأثيل الكلمة بذلك، وتتمثل القاعدة الدلالية للعلامة الإيقونية في تعيين الأشياء التي تمتلك جملة ما من الخصائص التي تتوافر عليها ذاتها.

شهدت الدراسة الإيقونية تطورا ملحوظا بعدما وضع بورس لبناتها الأولى، وأسهم في دعمها علم النفس التكويني ذي الطابع المعرفي على يد جون بياجي دون أن ننسى دور المدرسة الجشطالتيّة في حرصها على الصورة؛ ولكن تطر علم الأعصاب الفيزيولوجي والعلوم المعرفية والذكاء الاصطناعي وضع بين يدي السيميائيين آليات صلبة لفحص بنية السيميوزيس والانفتاح النسقي للسيرورة التأويلية، فصار تيارا سيميائيا يضطلع بدراساتها يعرف بالسيميائيات البصرية أو سيميائيات الصورة؛ ولا غرو أن تستخلص بعض الأبحاث التجريبية بعض النتائج المتمثلة في أنّ الطّف الذي بلغ عمره تسع عشرة سنة، ولم يسبق له أن رأى من قبل الصور فهو يمتلك القدرة المباشرة على تفسيرها دون سابق علم بها.

^{١١٩} Umberto eco

^{١٢٠} ينظر: ابرتو إيكو، العلامة: تحليل المفهوم وتاريخه، تر، سعيد بركراد الغانمي، المرطز الثقافي العربي، المغرب، ١٩٧٣م.

^{١٢١} Paris



حاول بعض الفلاسفة والسيمائيين الذين يمتلكون باعاً طويلاً في الدراسات الإيقونية (أمثال **ويبرمان** و**غودمان**) إعادة النموذج المعرفي لـ **بورس** لينتهوا إلى نتائج مخالفة للتصورات السيميائية السائدة، بزعمهم أنه لا توجد علامات إيقونية، وحتى وإن وجدت فهي لا تتفرد بالتعليلية، بل من المفارقة الكبيرة فإن العلامات الإيقونية هي في الواقع أيضاً قائمة على المواضعة مثل العلامات اللسانية

يرى **كوغان سونسون**^{١٢٢} أن الوقوف على المشابهة وإدراكها ينبغي أن يؤول إلى شرط من شروط إمكانات انبثاق الوظيفة السيميائية. إذا كانت الصور الإيقونية تحتل مرتبة الأولوية فإن الإيماءات تأتي في مرتبة الإيقونات الثانوية وعلى العكس.

إنّ الأشكال الرمزية هي ميدان رحب للتعبير الإيقوني في سيميائيات الثقافة؛ وغالباً ما تنتج أعضاء الجسم وظائف سيميائية متنوعة من الطقوس الدينية والفنية ومظاهر التواصل عن طريق الجسد مثل نسق التقبيل المتنوع. وهكذا يغدو الجسد لغة سيميائية غنية ومخزوناً لا ينضب من العلامات بعامة والإيقونات بخاصة. فتعبير ابن جني لمفهوم الإيقونة تعبير واضح، لأنه ذكر وظائفها المتمثلة في السرعة والخفة والسهولة قريباً مما انتهى إليه تعريف ش. س. بورس للأيقونة. يقول ابن جني: "ولكل واحدة منها لفظ إذا ذكر عرف به مسماه ليمتاز عن غيره، ويغني ذكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أقرب وأخف وأسهل من تكلف إحضاره".

أشار بورس إلى أن الإيقونة بوصفها علامة تشترط اشتراك الموضوعين على الخصائص نفسها على الرغم من عدم ارتباطها ارتباطاً مباشراً؛ وبذلك تكتسب العلامة عن طريق هذه العلاقة الخصيصة الإيقونية مثل علاقة الصورة الفوتوغرافية وصاحبها. وهذا ما أبداه **إيكو** حينما أقرّ بأنّ العلامان الإيقونية لا تمتلك الخصائص الطبيعية نفسها للموضوع.

السياقات التواصلية والسيميائية لأروكو:

قبل الاستعمار في نيجيريا، كان شعب اليوروبا يتعاطون علامات مختلفة للتواصل بين بعضهم البعض؛ كاستخدام العيون لجذب أو استيعاب أو صد، أو استخدام الأنف لتقليل الوزن أو الإيماء بالرأس دلالة على الموافقة والرفض، أو باستخدام اليد لاتصال أو توديع، والأظافر لانتقاد وغير ذلك. وكانوا يستخدمون الملابس التقليدية وسيلة غير لفظية للتواصل. فبعض الملابس والأزياء التي يرتديها بعض الناس يدل على هويتهم؛ على سبيل المثال: صيادا يرتدي درعا يسمى (Gberide).

وفي أواخر القرن التاسع عشر أنشأ شعب اليوروبا للتواصل الاجتماعي بين النخبة في المجتمع اليورباوي طريقة غير اللسانية تُسمّى أروكو ("جهاز سيميائي أصلي لليوروبا " Aroko) كشكل من أشكال تكنولوجيا التواصل ولغة النخبة والدبلوماسية لتحذيرات وملاحظات العقد، أو طلب، أو إنذار وتبشير، أو لتقديم المشورة لعشيق الانفصال أو الخلاف، أو تقديم المشورة لعائلة الموت عبر مسافات. الأمر الذي دعا إلى إنشاء طريقة جديدة لإيصال الأسرار الرسمية كوسيلة التواصل السياسي والهندسة الاجتماعية لمجتمع القصر. ومن هنا بدأ استعمال أشياء مادية أخرى كالرموز والعلامات والإيقونات في التواصل بمشاركة رسول يتوسط بين الطرفين؛ (المرسل والمرسل إليه). وتتضمن هذه الطريقة التواصلية إرسال عنصر، أو مجموعة من العناصر ذات معنى رمزي بأرقام أو ألوان أو مجموعات متنوعة مع معاني يفهمها أعضاء مجتمع القصر أو أعضاء المجتمع الأفريقي المثقفون ثقافة يورباوية. وكان استعمال أروكو (Aroko) للتواصل نظاماً تقليدياً لتبادل مراسلات - بين شعب اليوروبا - غير مكتوبة على الورق ولا مطبوعة بالطين أو محفورة



في الحجر كما كانت النصوص الأكثر شيوعاً، ولكنها رسائل رمزية من أو تجميع ذكيٍّ ومنهجي للأشياء المشتركة تستعمل على نطاق واسع في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والدينية والفكرية. فأحياناً يكون التواصل بلف أوراق الشجر أو قطعة قماش لإخفاء الرسالة عن الرسول تماماً.

إن وظيفة أروكو ظاهرة سيميائية بين اليوروبا ويمثل جانباً ثقافياً يستمر لأكثر من قرن ولا تزال تستخدم في العصر الحديث على الرغم من التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ، ولهذا يجب أن يكون ذا أهمية كبيرة، وتعتبر وظيفة أروكو واستخدامها وتفسيرها، على الرغم من وجود أسماء مختلفة بين المجموعات المختلفة، عاملاً من عوامل البدء والتعليم والثقافة، كما تعتبر إحدى الجوانب المهمة في حضارة المعرفة والاتصال في المجتمع الأفريقي أو هي طريقة اليوروبا الهيروغليفية أو الحروف الرمزية الأفريقية (Yoruba Hieroglyphics or African symbolic letters). ولا يتم التعرف على هذا النظام التواصلّي إلا من خلال الرسوم التوضيحية للوظائف المختلفة في ثقافة اليوروبا، لكن يجب أن تتضمن هذه الرسائل الرمزية ثلاثة عناصر وهي: ١. المرسل، ٢. المواد المرسل (Aroko) ٣. المستقبل. فهذه العناصر الثلاثة هي التي تجعل التواصل بأروكو Aroko ذات معنى. ولبعض وظائف أروكو علاقة بألوان الأشياء. فقد يشير اللون الأحمر إلى الخطر أو الموت، حينما يرمز القماش الأبيض إلى السلام أو النقاء أو الانسجام. ومن الأسف أن هذا الجهاز التواصلّي السيميائي مع فوائده الجمة قد بدأت تموت تدريجياً نتيجة الإهمال والحادثة.

أهمية استخدام الجهاز التواصلّي (أروكو):

تتجلى أهمية وظيفة أروكو ودورها كوسيلة التعبير والتواصل الاجتماعي والمعلومات، ونشر المعرفة والأفكار. وتسد هذه الوظيفة فراغاً ملموساً تعتني بجانب مهم من حضارة وثقافة اليوروبا. فتقنية أروكو هي أصلية في بلاد يوروبا، وهي دليل على الابتكار التكنولوجي، إذ إنها لغة النخبة في ثقافة اليوروبا التقليدية. ومن أهميتها أنها تستخدم في العلاقات بين الدول أو بين المجموعات لنشر المعلومات والأفكار التي يجب أن تكون سرية وحتى حامل أروكو قد لا يعرف معنى تلك الرسائل الرمزية التي يحملها، وكون تقنية أروكو لغة الدبلوماسية والعلاقات بين الدول جزء من مساهمة قبيلة اليوروبا في الحضارة العالمية ويزيد على أهميتها في المجمع اليورباوي خاصة وفي العالم عامة، وبها تخفت مشقات ومشكلات التعبير الشفهية. تستخدم أروكو أساساً لما يلي:

- الحفاظ على سرية الرسالة؛ غالباً لا يكون حامل أروكو أو المرسل به على علم بالمحتوى أو بتفسيره، فكثيراً ما يحمل الإنسان رسالة موته جاهلاً.
- تجنب الرسالة اللفظية وما يصاحبها من قصور واطناب، مثل الحذف أو سوء الفهم أو التلاعب أو التشويه.
- التعبير عن الرفاق والثقة والتضامن بين مختلف أعضاء الطائفة السرية.
- تعزيز مصداقية الرسالة.

الإيقونات والرموز التي يتكون منها أروكو:

تتكون الأدوات المستخدمة لأروكو من "أصناف فردية أو مجتمعة صالحة للأكل أو غير صالحة للأكل مثل جلد قرد المشط، أولحاء الأشجار، أو الفواكه مثل الأناناس والبرتقال وغيرها، وإيسورو" (نوع من البطاطس) أو عدد محدد من البنود، أو الريشة أو المكنسة والأحجار، الكام، والقرن، والبوق، والطبل، التحذير لفرد أو مجتمع والإنذار والإعلان والتوجيه والتعبير بالمشاعر كالمودة والمرافعة وغيرها. إن وظيفة أروكو- كأى نظام سيميائي آخر غير لفظي- لا تُستخدم فقط بديلاً للتواصل اللفظي، ولكن ثبتت فعاليته وصلاحيته في كل عصر ومصر.

التحليل السيميائي لأروكو المختارة:

إن منهج التحليل السيميائي أو ما يدعي بالقراءة السيميائية؛ يتطلع على الكشف عن دلالات السمات الكامنة في مجال اللغة كما أنه يهدف إلى استكشاف نظام البناء والعلاقات في مختلف أشكال التواصل وفق منطلقات منهجية ومرتكزات نظرية، ليشمل مختلف الأنظمة السيميوتيقية. ولقد شق غريماس طريقه نحو بناء التحليل السيميائي للمحتوى في مقابل التحليل اللساني للتعبير. ولعلّ هذا المنحى هو الذي أرخ للانعطاف من المسار البنوي إلى المسار السيميائي. وكان بمثابة وضع لبنات لسيميائيات محدثة اضطلعت منذ كتاب " الجلاليات البنوية" بالتحديد الموضوعي لعالم المعنى وأشكال حضوره وصيغ تجليه؛ ثم تقديم متصورات متجانسة من حيث بناء شبكة مفهومية تضاهي وتحاكي الأنموذج اللساني في مدارس الظاهرة اللغوية. فلعالم المعنى مستوى أفقي يمثل الحضور، ومستوى استبدالي.

استخدام أروكو للإشعار بالحب والصدقة والاقتراب :

يستعمل شعب يوروبا القوقعة أيقونة للتواصل بين متحابين لاسيما بين الخطيب وخطيبته، باعتقادهم أن الرقم السادس في الأعداد اليورباوية (Eefa) يشبه شكله شكل القوقعة (Owoeyo) وتعني الحبس التّوّلة أو السحب في لغة اليوربا، ويقال Efa'lonik'efà mi mora. بحرمة هذا الرقم يجب عليكم أيها الناس أن تحبوني وتقتربوا مني" فيرسلها الخطيب إلى عاشقته ليخبرها أنه يحبها ويفتقدها، وبعبارة أخرى يطلب بها المرسل دعوة المرسل إليها إلى الحب والاقتراب. وفي بعض الأحيان، ترسل برتقالترمزا لسرور المرسل وحبه بالمتلقي، فكأنه يقول بلسان الحال: "أنا سعيد بك" أو "أنا أحبك". لأن اليوربا تقول في مثلها الشعبي. (Osant'origbajumoti ko wo e ran lo ma fi je) أي: "إن لم تساقط البرتقالة لهيبة الرجل الحر وجلالته فهي تبقى غذاء وغنيمة للماعز" وبمعناه السيميائي: "إن العانس أو السيدة التي ترفض حبّ رجل شريف نزيه، سينتهي بها الأمر برجل منخفض رذيل". وكما يشير إرسال السواك الممضوغ إلى المعشوقة دلالة على رومانسية المرسل ويجب على المتلقي أن يقبل المرسل حبيباً.

استخدام أروكو لقطع العلاقة الودية:

يعد إرسال المشط التقليدي (Ooya أويا) مؤشراً على أن العلاقة بين المرسل والمستقبل تنقطع ولا تستمر بعد استسلامه الرسالة. فالحرفان "يا" من كلمة "أويا" فعلٌ يعني "فصلٌ" أو "افصلٌ" في اللغة اليورباوية. ومن معتقدات اليوربا أن المشط التقليدي إذا أُسند إلى علاقة حبية أو إلى نكاح يؤدي إلى الانفصال أو الطلاق، ولذلك تعود الناس هذا القول: (Oya k'o maya wa o): "ألا يفصل بيننا وبين أحبابنا ولا يفترقنا المشط التقليدي الفاصل بين المتحابين". وإذا أراد حبيب أن يقطع علاقته الحبية مع معشوقته أرسل إليها ستة قذائف مقيدة من الخلف إلى الخلف. وفي إرسال ثلاث قطع من حطب النار في اتجاه معاكس البعض إلى شخص ما؛ دلالة على أن المرسل لم يرض باتفاق مع المتلقي.

استخدام أروكو للتعزية:

عند التعزية والنعي، قد يُرسل حذاء المتوفى إلى أقاربه. ويُرسل قطعة من القمط (Oja) بشارة للوالد الذي أنجبت زوجته بعد مغادرته البيت، إعلاما له أن زوجته الحامل عند قد أنجبت طفلا والأم والطفل بخير. أما إذا سقط الحمل، أو مات الطفل عند الولادة أو بعد فترة وجيزة من الولادة، يرسل إلى الوالد الغائب لحاء الشجرة المعروفة بشجرة أوشي (IgiOse) كإيقونة يُخبر ويُعزى بها الوالد أن الأم حية، بين لكن الطفل قد مات. فشجرة أوشي (Ose) - حسب اعتقاد اليوربالا تموت حتى عند إزالة لحائها كما تموت الأشجار الأخرى. فسيميائيات التواصل من هذا، هو أنه رغم وفاة المولود فالوالدة لا تزال على قيد الحياة حية تسعى لتلد الكثير من الأطفال في المستقبل القريب.

استخدام أروكو للأمور السياسية:

يدل إرسال كالأباش الفارغ أو بيضة الببغاء أو مجمه إلى ملك لم يعد يتمتع بثقة شعبه إشعاراً بانتهاء عهده وبهذا الجهاز السيميائي يُطالب بانتحار وإلا يؤمر بأن يقتله. وقد حدث مثله لأولي (Awole)؛ ملك أويو الأفيين في القرن التاسع عشر حسب ما لاحظته صموئيل جونسون (١٩٢١)؛ حيث أرسلت إليه قربة فارغة مما يعني أن الأجداد والأرض والشعب قد رفضوه، وعليه أن يترك العرش فقرر الانتحار بعد أن أمطر اللعنات على بلاد يوروبا.

إن إرسال (Irukere) ذيل الحصان الذي يتشرف به الملوك مذبذبةً وعلامة الشرف من ملك إلى آخر يرمز إلى طلب الاتفاق أو التضامن أو الوداع. وأحياناً، يُلَوِّح به بعض الملوك ترحيباً بالزوار أو مباركتهم في القصر، وقد يُلَوِّحونه بطريقة أخرى للدلالة على الرفض وعدم الرضا بشيء. وقد يرسل زعيم قبعته إلى الأطراف المتناحرة كطلب الصلح والسلام بين الملوك، يرسل أحدهم ذبابته إلى الآخر في طلب التضامن، وكما يشير سلاح ملفوف في سعف النخيل إلى التحذير من الحرب. ويشير ربط قوقعتين اثنتين تتواجه إحداها الأخرى إلى أهل العقد دلالة على اتفاق وقرار على عمل.

في إمبراطورية أويو التقليدية، قد يشير اسم الرسول الذي أرسله الملك Alaafin إلى منطقة معينة إلى نية الملكبدون تعبير لفظي. مثلاً، إذا أرسل الملك رسولا اسمه: (Oba kosetan) - "لم يتفرغ الملك بعد" إل زوار أو مجموعة من الناس كانوا في انتظاره، فإن ظهور هذا الرسول رسالة لهم أن الملك غير مستعد للرد عليهم أو لرؤيتهم. وفي حالة قضائية قد يرسل الملك حكمه إما بإرسال الرسول المسمى بـ "الملك غفور" (Obaforiji) فيعني هذا أن الملك قد سامح الجاني وعلى المجلس أن يسمح له بالذهاب. وإذا حلَّ خلاف بين مجتمعين حول قضية ما، يقرر أحد الأطراف إرسال السلاح أو البارود دعوة إلى لحرب والملح أو إرسال العسل دعوة إلى السلام ليختار الطرف الآخر أحدهما.

استخدام أروكو لحماية ملكية الأرض أو المنتجات الزراعية:

إذا حصل نزاع بين أهل بلاد أو أعضاء أسرة على قطعة أرض أو مزرعة، يتم وضع سعف النخيل مربوطاً على عمود أو مضروباً على الأرض مؤشراً على أن تلك الأرض محل نزاع ولا تصلح لبناء أو زراع حتى يتم حل النزاع. يسمى هذا الجهاز السيميائي اليورباوي (Aale) ويعني الحظر أو التقيد في شكل رمزي وهو من أنواع التواصل الاجتماعي التي لا تفوز بالاعتبار الكافي لدى قبيلة يوربا.

استخدام أروكو كإشارات المرور:

إذا تقاطعت الطريق على المسافرين إلى ثلاثة أطراف (Orita Meta) أو أكثر، يجب عليه أن يبحث عن رموز معينة توضع في الطريق، وقد تكون هذه الرموز عبارة عن سعف نخيل يتم إلقاؤها أو وضعها على طول الطريق أو ربطها بشجرة، وقد تكون قطع الشجرة حديثاً، أو ربط بعض أوراق النخيل. إشارةً ودلالة على الطريق الأصوب من الطرق المتقاطعة. ولا يفهم هذه الرموز التواصلية إلا من كانت وظيفة أروكو معروفة عنده.

في موافقة شخصين على الالتقاء في نقطة للمغامرة أو للسفر في وقتٍ معينٍ يستخدم أحدهما نظام أروكو إذا لم يجد صاحبه عند الموعد والملتقى لإبلاغه عن حضوره ومغادرته واتجاهه حتى لا يكون أخوه في خوف ولا يبقى في المكان منتظراً بلا جدوى. ومن الأجهزة التواصلية التي تستخدم لتقيد بعض الأشياء أو للاحتفاظ بها في مكان معين. وقد يشير جفاف الأوراق الطازجة المقطوعة في ذلك الوقت إلى عدد الساعات التي غادرها الشخص. والمعلوم بين الصيادين التقليديين أن وضع الحجر على التقاطع يرمز إلى مرور شخص واحد، ذلك عندما وافقوا على الاجتماع في نقطة ما، أثناء، ويكون عدد الأحجار الموضوعه عبارة عن عدد الأشخاص الذين قد مروا عبر المكان.



استخدام أروكو لحل النزاعات:

في حالة وجود صراع بين مجموعتين ذات الصلة أو عندما ينخرط الزوج والزوجة في نزاع منزلي، ولم يكن قائد الأسرة أو والد الزوج موجوداً شخصياً، يمكنه إرسال غطاء رأسه أو قلنسوته يأمرهم بها على دفن الأحقاد أو الحفاظ على السلام حتى يتمكن من الحضور. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن للحاكم التقليدي أن يرسل طاقمه بواسطة خادمه إلى اجتماع أو حفل في حالة الخلاف بين شخصين. يربط الرمل في أوراق شجرة تسمى أيرن (Ewe Eeran) إشارة إلى أن ينزل المتلقي عن انفعاله وفجوره على الغير، ويجب أن يسمح بانتهاء الشجار.

استخدام أروكو للتفاعل الاجتماعي:

ترسل قوقعة واحدة لإظهار سوء الحال أو مواقف غير سارة، وترسل ست قذائف مرتبطة ببعضها البعض تشوقاً لرؤية المرسل إليه. فكأن المرسل يقول لحبيبه: "أمل أن أراك" وإذا أرسلت ستة قذائف مربوطة بثلاثة أرقام متعارضة بخيط طويل بارز، يشير هذا إلى أن المسافة بين الحبيين قد تكون بعيدة ومع ذلك يريد المرسل رؤية حبيبه وجهاً لوجه. ترسل الكومة الملفوفة بورقة شجر إلى مجرم ما، بمثابة الدعوة للاستلام للذهاب إلى المنفى.

ترسل قطعة من السجادة للإبلاغ أن أحد الأقارب بمرض خطير. وتوضع علامة النار على الباب الخلفي ليعلم الرجل الذي كان على علاقة مع زوجة المرسل أن الزوج كان على علم بمعاملته الفاحشة مع زوجته ولمطالبته بالكف عن هذا الغش أو يواجه عواقب وخيمة. وكما يتم وضع الريش على أبواب الزناة لإشعارهن أن أحوالهن لاتخفى على الناس.

الخاتمة:

في هذه الورقة، تم اختار الباحثين بعض نماذج لنظرية أروكو (Aroko) ودراستها دراسة لسانية سيميائية تؤكد الطبيعة التواصلية لأروكو كشكل من أشكال حضارة الاتصال بين اليوروبا والتي قامت بأدوار مهمة في نشر المعرفة والمعلومات والأفكار والقيم. وتمكنت الورقة من إثبات أن السيميائية متجذرة ثقافياً ودرست مكونات أروكو وأشكالها واختلاف أساليب استخدامه.

تكشف الدراسة أن قبيلة اليوروبا قبيلة تعتني باللغة ووظائفها، وكانت ثقافتها القبلية غنية بأجهزة التواصل الاجتماعي التي يترقى بها أبنائها ويتمتعون بهندسة التواصل والاتصال. ولقد أدى استخدام أروكو إلى التخلص من فقدان الذاكرة أو النسيان في الرسائل اللفظية، كما أنها حلت مشكلة رفض المعلومات. بناء على ما تمت الإشارة إليه في هذه الورقة، يمكن القول بأن قبيلة اليوروبا قد ترقى بثقافتها منذمة طويلة بإبداعيتها المتميزة. لكن لوحظ أن وظيفة أروكو لم تحظ باهتمام أكاديمي جاد، وفي الختام تقترح الباحثان بدمج دراستها في المناهج المدرسية في فن الاتصال ودراسة الإشارات أو التواصل غير اللفظي.



قائمة المراجع والمصادر

المراجع العربية

- ابرتو إيكو، العلامة: تحليل المفهوم وتاريخه، تر، سعيد بنكراد الغانمي، المرطز الثقافي العربي، المغرب، ١٩٧٣م.
- ابن بابجة، التعليقات المنطقية: تح. وتق. محمد إبراهيم ألوزارد، دار الكتاب العربي، تونس وليبيا، ١٩٩٧، ص. ٣٦.
- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة:، بيروت، دار الكتب العلمية، ط. ١، ١٩٨٢، ص. ٢٣٥.
- ابن سينا، منطق المشرفيين: تر. شكري النجار، دار الحداثة، بيروت، ط. ١، ١٩٨٢، ص. ١٩.
- أبو علي بن سينا، الإشارات والتنبيهات: مع شرح نصير الدين الطوسي، تح. سليمان دنيا، القسم الأول، دار المعارف، مصر، ١٩٦٠، ص. ١٦٧.
- أحمد حساني، العلامة في التراث اللساني العربي: رسالة دكتوراه الدولة، جامعة وهران، ١٩٩٩.
- أحمد يوسف، السيميائيات الوصفة: المنطق السيميائي وجبر العلامات: المركز الثقافي العربي، بيروت، ص. ٧٧.
- برنار توسان، ما هي السيميولوجيا: ترجمة محمد نظيف، الطبعة الثانية، إفريقيا الشرق _ بيروت _ لبنان
- بول فابر كريتيان بابلون، مدخل إلى الألسنية (مع تمارين تطبيقية): ترجمة طلال وهبه، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٢.
- بيير دو كاسيه، الفلسفات الكبرى: تر. جورج يونس، ص. ٧٨.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومغزاها: مطبعة الدار البيضاء، د.ت
- توفيق عزبو عبد الله البزاز، : علم اللغة المعاصر نظرية وتطبيقا: كلية الآداب/جامعة الموصل، الطبعة الأولى ٢٠١٠م _ ٢٠١٤.
- حامد خليل، المنطق البراجماتي عند تشارلز بيرس: " مؤسس البراجماتية"، دار الينابيع، سورية، ١٩٩٦، ص. ٤٤.
- روينز، روه. معجز تاريخ اللغة: تر. أحمد عود، عالم المعرفة، ع. ٢٢٧، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر، ١٩٩٧، ص. ١٣٦.
- رولان بارط، درس السيميولوجيا: ترجمة: عبد السلام. بنعبد العالي، تقديم عبد الفتاح كيليطو، الطبعة الثانية ١٩٨٦، الطبعة الثالثة ١٩٩٣
- الشريف الجرجاني، التعريفات: نشر وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ٥٨١٦
- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص: الكويت: عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢م) ص. ٢٥٤.
- عادل فاخوري، المنطق الرياضي: دار العلم للملايين، بيروت، ط. ٢، ١٩٧٩، ص. ١٧٤.
- عادل فاخوري، تيارات في السيمياء: دار الطليعة، بيروت، ط. ١، ١٩٩٠م، ص. ٨.
- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: مطبعة الشعب، القاهرة.
- محمد خرماش، فعل القراءة وإشكالية التلقي: مجلة علامات، (١٠٤ ١٩٩٨م)، ص. ٥٤.
- موريس، ش، نظرية العلامات: السيميوطيقا مرحلة لتوحيد العلوم: تر. أحمد يوسف، مجلة كتابات معاصرة، لبنان، ع. ٢٩، ١٩٩٧م.
- نصير الدين الطوسي، على هامش الإشارات والتنبيهات لابن سينا: تح. سليمان دنيا، القسم الأول، دار المعارف، مصر، ١٩٦٠، ص. ١٧٠.
- هادي نهر، نشأة دراسة الحروف المعاني: الموسوعة الصغيرة، وزارة الإعلام، بغداد.



- Alabi, V.A. (1996) "Semiotics of the Wheel: Drivers' signs on Nigeria's Trunk and Semantics, Vol. 3 Speech Acts, New York: Academic Press.
- Anthropology Connecticut: The Dushkin Publishing Group. pp. 79-84.
- Austin, J.L. (1962) How to Do Things with Words Cambridge, Mass: Harvard.
- Barthes, R. (1957) Mythologies (translated by A. Lavers), London: Paladin
- Davidson, B. (1981) A History of West African 1000-1800 Harlow Essex: Longman,
- Elam, K. (1980) The Semiotics of Theatre and Drama. London and New York:
- Goffman, E. (1981) Forms of Talk, Basil Blackwell: Oxford.
- Morris (1938) Foundations of the Theory of Signs (International Encyclopedia of
- New York: Holt & Winston.
- Opadokun, O. (1986) Aroko, Ibadan, Nigeria: Vantage Publishers (int.) Ltd.
- Peirce, C.S. (1931-58) Collected papers 1931-1958 (81 b/s), Harvard. Cambridge
- Roads" in Legon Journal of Humanities. Ghana. vol. 9 pp. 99-110.
- Rodopi.
- U.K. www.aber.ac.uk/media/document/S4B.119/2000



جهود الدكتور عدنان النحوي في إبراز خصائص الأدب الملتزم بالإسلام

أ. رحمه موسى العرياني باحثة في اللغة العربية – جدة – المملكة العربية السعودية

Email :Rahmah_00@hotmail.com

ملخص البحث:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فهذا البحث الذي بعنوان: (جهود الدكتور عدنان النحوي في إبراز خصائص الأدب الملتزم بالإسلام) يهدف إلى دراسة جهود الأديب والشاعر، الدكتور عدنان علي رضا النحوي -رحمه الله-، وما بذله في سبيل تحقيق وتثبيت قواعد الأدب الإسلامي الذي ارتضاه، الأدب الذي يلتزم الإسلام في منطلقاته وأهدافه ورسائلته.

حيث تم تناوله من خلال ما يلي:

أ- تأصيله لمصطلح الأدب الإسلامي.

ب- التأكيد على أهم السمات والخصائص التي ينبغي أن يتمسك بها الأدب الملتزم بالإسلام.

وقد برز من خلال هذا البحث كيف أن للدكتور عدنان النحوي جهود علمية وعملية ملموسة، ومساعي حثيثة من أجل الارتقاء بالأدب الإسلامي وإبراز خصائصه الإسلامية المتميزة، وظهر بجلاء حرصه على بيان مدى ارتباط ذلك الأدب بجذوره الإسلامية وحاجته إليها ليحقق أهدافه ورسائلته المرجوة.

الباحثة: رحمة موسى العرياني



Abstract:

This research, entitled (Dr. Adnan Al-Nahwi's Efforts to Serve Islamic Intellectual Issues), aims to study Dr. Adnan Ali Reda Al-Nahwi's efforts and what he has done to establish the rules of Islamic literature. Literature that adheres to Islam in its principles, goals, and message.

The topic was addressed through the following:

A - His rooting of the term Islamic literature.

B - Emphasis on the most important features and characteristics that literature should adhere to, committed to Islam.

It has emerged through this research how Dr. Adnan Al-Nahwi shows scientific, practical, and unremitting efforts to elevate Islamic literature and highlight its distinguished Islamic characteristics. And his keenness to indicate the extent to which that literature is linked to its Islamic roots to achieve its goals and desired message.

Researcher: RAHMA MUSA AL-ARYANI

المقدمة:

الحمد لله الهادي للحق وإلى سواء السبيل، والصلاة والسلام على نبينا محمد خاتم النبيين وإمام المرسلين، وعلى آله وصحبه رضي الله عنهم أجمعين، وتابعيهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

إن الناظر للفظـة "الأدب" يتبادر لذهنه لأول وهلة النثر والشعر والأوزان والقوافي وشكل القصيد، هكذا مجرد مسميات جامدة لا تتعدى النظم وتنسيق الجمل دون أن تحمل في الذهن أبعاداً ومدلولات أخرى، لكن الأمر يختلف تمام الاختلاف عندما نتعمق في دراسة الأدب عند الدكتور عدنان النحوي فهو طالما سعى لربطه بأسمى وأمثل رباط، إنه يربطه بالإسلام الذي يعتمده المسلم في كل شؤون، إنه يربطه بروحه التي تُضفي على كلماته الطهر والعفة، وبمعانيه التي ترتقي بمفرداته لمدارج السؤدد والجمال الحقيقي، وبعزته التي تحمل المعاني لتعانق صفاء الإيمان وقوة الحق، ليكون بحق أدباً مميزاً في موضوعاته ورسائله وأهدافه التي تتناسب مع مستوى الأمة، وشخصيتها التي تحمل بين جنبها جوهر الإسلام ورسائلته.

لذلك كانت هذه الدراسة محاولةً علمية لتسليط الضوء على بعض جهود الأديب والشاعر، الدكتور عدنان علي رضا النحوي -رحمه الله-، وما بذله في سبيل تحقيق وتثبيت قواعد الأدب الإسلامي الذي ارتضاه، الأدب الذي يلتزم الإسلام في منطلقاته وأهدافه ورسائلته.

وس يظهر ذلك من خلال هذا البحث الذي هو بعنوان: "جهود الدكتور عدنان النحوي في إبراز خصائص الأدب الملتمزم بالإسلام".



حيث سيتم تناوله -بمشيئة الله تعالى- من خلال ما يلي:

أ- تأصيله لمصطلح الأدب الإسلامي.

ب- التأكيد على أهم السمات والخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها الأدب الملتزم بالإسلام. فاسأل الله تعالى أن يوفقني لبيان ذلك، وأن يزيدني علماً، ويرزقني معرفةً وفهماً، وهو حسبي ونعم الوكيل، ومنه اسأل العون والتوفيق.

لقد عمل الدكتور عدنان النحوي جاهداً على إبراز معالم الأدب الإسلامي، وعلى إيضاح أهم المقومات التي تُظهر هويته الإسلامية وتميزه عن غيره من الآداب، وذلك من خلال جهوده التالية:

أ- تأصيله لمصطلح الأدب الإسلامي:

يقول رحمه الله: (إذا لم يكن الأدب الإسلامي يحمل رسالة الإسلام فما هي الحاجة لتسميته بالأدب الإسلامي. فحسبنا عندئذ أن ننسبه لقومه أو لغته، فنقول الأدب العربي والأدب التركي والأدب الهندي وغير ذلك.

ولكننا نريد الأدب الإسلامي أو الأدب الملتزم بالإسلام لأنه حقيقة انطلقت مع النبوة الخاتمة في عطاء جنود الدعوة الإسلامية من شعر ونثر، وقصيد وخطابة ورسائل وغير ذلك^(١٢٣)، ويقول كذلك: (لا بد من إبراز تميّز الأدب الملتزم بالإسلام، لأنه أدب له رسالة ونهج وأهداف، وله بذلك خصائص إيمانية وفنية متميزة. وبغير ذلك لا يوجد هنالك مسوّغ لأن ننسب الأدب إلى الإسلام)^(١٢٤)، ويشرح مفهوم النهج الذي يرسمه الإسلام للأدب بقوله: (ونقصد بالنهج هنا أنه يرسم درباً وأهدافاً، ويُقرُّ أسساً واجبة الاتباع، حتى يظلّ الأدب نثره وشعره، في دائرة الإسلام، فإن خالف الكلام هذه القواعد والأسس فسّمه بعد ذلك ما شئت من مذاهب الأدب ومسمّياته)^(١٢٥).

وتأتي تسمية الأدب بـ "الأدب الملتزم بالإسلام" لتدل على هذا المعنى وتوصله، وهو مصطلح رديف لمصطلح "الأدب الإسلامي" بالنسبة للدكتور عدنان النحوي إلا أنه يرى أن مصطلح "الأدب الإسلامي" أيسر استعمالاً وأوسع انتشاراً في الساحة الإسلامية، ومصطلح "الأدب الملتزم بالإسلام" أدق وأوفى معنى والتزاماً بالنسبة للتعريف التي طرحت عن الأدب الذي يتمثل الإسلام في منهجه وخصائصه وأهدافه^(١٢٦) وهو رأي صائب للدكتور النحوي من الناحيتين اللغوية والعملية، فقد اشتمل المصطلح الثاني على لفظة "ملتزم" لتجعل الأدب منضبط أكثر بمبادئ الإسلام

(١٢٣) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م، ص ١١٤.

(١٢٤) أدب الوصايا والمواعظ: منزلته ونهجه وخصائصه الإيمانية والفنية، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م، ص ٥٦.

(١٢٥) التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م، ص ١٩.

(١٢٦) انظر: الأدب الإسلامي في موضوعاته ومصطلحاته، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م، ص ٦٦، ٧٨، أدب الوصايا والمواعظ: منزلته ونهجه وخصائصه الإيمانية والفنية، الدكتور عدنان النحوي، ص ٦٤.

ومُلزماً بها لا ينفك عنها، فلا يكون الإسلام مجرد اسم أو شعار ينتسب الأدب له فقط دون أن يحمل تبعات المسمى ومسئوليّاته. لا سيما أنه قد حذر من ذلك حتى لا يتحول المسمى إلى شعار تغيب خصائصه في الواقع.^(١٢٧)

يقول رحمه الله: (إن الأدب الإسلامي، ما دام محتفظاً بخصائصه الإيمانية والفنية، سيظل ماضياً مع الزمان والمكان محتفظاً بمصطلحه النابع من خصائصه الإيمانية والفنية. فمصطلح الأدب الإسلامي أو مصطلح الأدب الملتزم بالإسلام، كل مصطلح منها يشير إلى الآخر)^(١٢٨)، فلا مشاحة عنده في المصطلح إذا تم تمييز الأدب الإسلامي عن غيره، وتحديد سماته وعناصره، وإبراز موضوعاته وأهدافه ثم يأتي المصطلح تبعاً لذلك، ليكون التمييز أولاً بهذه الخصائص قبل التمييز بالمصطلح، ثم ليكون المصطلح بعد ذلك دالاً على تلك الخصائص مشيراً إليها بشكل دقيق وواضح.^(١٢٩)

فغاية ما ينشده الدكتور النحوي ويؤكد عليه أن يكون الأدب مستصحباً لروح الشريعة الإسلامية، وملتزماً بالخصائص التي تليق بانتسابه للإسلام وترفعه لرتبة استحقاق شرف هذا الانتساب بلقب الأدب الإسلامي، حيث يقول: (إذا لم يكن الأدب الإسلامي يحمل هذه الخصائص الجليلة، فما حاجتنا إليه؟ وما حاجة الأمة إليه؟! لن يفيدنا المصطلح مهما كان إذا خفيت الخصائص والأهداف، والنهج والرسالة. أما إذا وضحت هذه كلها فلن يطول الخلاف حول المصطلح)^(١٣٠).

ب- التأكيد على أهم السمات والخصائص التي ينبغي أن يتمسك بها الأدب الملتزم بالإسلام، وذلك وفق ما يلي:

أولاً: أكد كثيراً على أهمية الكلمة وعلى عظيم أثرها وتأثيرها، حيث يقول: (نعم! نريد من الأدب وهو يؤدي دوره في الدعوة الإسلامية أن يحمل درجة عالية من الجمال الفني المؤثر، ومن الصدق وأمانة الكلمة حتى يستطيع أن يؤثر ويبلغ أعماق النفوس)^(١٣١)، فالكلمة الطيبة الصادقة أبلغ أثراً في النفوس، لذلك وعند حديثه عن الكلمة وأثرها دائماً ما يستشهد بالآية الكريمة: {أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (٢٤) تُؤْتِي أُكْلَهَا كُلَّ حِينٍ يَأْذِنُ رَبُّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (٢٥)}^(١٣٢).

وتحدث رحمه الله عن أمانة الكلمة ووجوب إخضاعها للرقابة والمحاسبة لأهمية دورها وأثرها الذي تقدمه، فإما أن تحمل إيماناً وهدايةً، أو كفرأ وانحرافاً.^(١٣٣)

(١٢٧) انظر: النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٣٧.

(١٢٨) الأدب الإسلامي في موضوعاته ومصطلحاته، الدكتور عدنان النحوي، ص ٧٩.

(١٢٩) انظر: المصدر السابق، ص ٧٧.

(١٣٠) ديوان مهرجان القصيد، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط ٢، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م، ص ٦٥.

(١٣١) الأمة المسلمة بين الدعوة الإسلامية والأدب، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط ١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م، ص ٦١. وانظر: التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، الدكتور عدنان النحوي، ص ٣٦٤.

(١٣٢) إبراهيم: ٢٤، ٢٥.

(١٣٣) انظر: النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ٣٥، التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، الدكتور عدنان النحوي، ص ٣٤٣.

يقول رحمه الله: (... فالله ﷻ يأمرنا بالقول السديد. والقول السديد يبدأ بصدق الإيمان وصفاء النية وحسن التوجه إلى الله ﷻ، ثم يكون كلمة طيبة أصلها ثابت غير متحول وفرعها في السماء، ثم يكون بياناً واضحاً يسعى إلى هدف واضح يتعبد المؤمن به ربه وما عدا ذلك ففساد وضلال)^(١٣٤)، لذلك فقد شدد على ضرورة أن تحمل الكلمة معالم هويتها الإسلامية، وأن تمثل تاريخها وترتبط بقواعد اللغة العربية.^(١٣٥)

وفي الجانب العملي فقد ذكر رحمه الله أنه حرص في مسيرته الأدبية على حفظ لسانه عن سفاسف الكلام وعلى صون شعره عن كل خلق ذميم طاعة لله عز وجل ولرسوله ﷺ حيث يقول: (فلجمتُ لساني عن الهجاء وكنتُ قد بدأتُ به في صباي، ولجمتُ لساني عن الغزل وقد بدأتُ به في صباي، لجمتُ عن الغزل الذي حرمه الله، وحسب المؤمن أن يُعبر عن حبه لأهله، وعن نعمة الحياة الزوجية وأنسها وبركتها في ظل الإيمان والتوحيد، وحب المؤمنين، لينبع ذلك كله من الحب الأكبر – حب الله ورسوله ﷺ)^(١٣٦).

فيجب على المسلم أياً كان مجاله مراقبة الله عز وجل في كل ما يصدر عنه لأنه محاسب به ومجازاً عليه. قال تعالى: {مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ} (١٨) ^(١٣٧) وقال رسول الله ﷺ: «وَهَلْ يَكُفُّ النَّاسَ عَلَى وُجُوهِهِمْ فِي النَّارِ أَوْ قَالَ عَلَى مَنَاخِرِهِمْ إِلَّا حَصَائِدُ أَلْسِنَتِهِمْ»^(١٣٨).

وقد وجّه رحمه الله للأدباء وصية عامة وجامعة ومسداة يجدر بالأدباء ألا يتجاوزوها، للارتفاع بمستوى الكلمة في أساليبهم وكتاباتهم خلال مسيرتهم الأدبية، وهي: (إنها مسؤوليتكم أيها الأدباء المسلمون أن تصدقوا الله وتنهضوا لأمانتكم فتوفوها، وتقرعوا أبواب الجنة وتعرضوا عن الدنيا وفتنتها وتأخذوا منها القوة التي تعينكم على بلوغ الدار الآخرة. إنها مسؤوليتكم لتساهموا في بناء الأمة المسلمة الواحدة صفاء واحداً كالبنيان المرصوص، لا يهدمه التحاسد القاتل، ولا التنافس الهابط، ولا العصبية الجاهلية، ولا الصراع على عرض زائل في الدنيا ومصالح فانية وأهواء تائهة)^(١٣٩).

ثانياً: قام بتشكيل خصائص الأدب الإسلامي من ناحيتين تمثلان قطبا العمل الأدبي وهما: النص الأدبي - أياً كان نوعه - وصاحب هذا النص أو قائله وهو الأديب. وذلك من حيث:

-الموضوع الذي يتم تناوله في النص الأدبي: ويقصد بالموضوع: (هو القضية التي يعرضها العمل الأدبي الفني من خلال الصياغة الفنية مستوفيا سائر العناصر الفنية الأخرى)^(١٤٠).

^(١٣٤) الحداثة في منظور إيماني، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٣، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م، ص ٢٤.

^(١٣٥) انظر: تقويم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٣، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م، ص ١٧٦، ١٧٧.

^(١٣٦) تجربتي الشعرية وامتدادها، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ص ٢١١.

^(١٣٧) ق: ١٨

^(١٣٨) أخرجه الترمذي في جامعه، كتاب (الإيمان)، باب (حرمة الصلاة)، ح (٢٦١٦)، (ج ٥، ص ١١). صححه الألباني. (انظر: الجامع الصغير وزيادته، (ص ٩٢٧)).

^(١٣٩) أدب الوصايا والمواظ: منزلته ونهجه وخصائصه الإيمانية والفنية، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٥.

^(١٤٠) الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٤، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، ص ٨١.

فنبّه على قضية المضمون في الإنتاج الأدبي إذ لا يمكن أن تتم مراعاة الشكل في البناء الأدبي على حساب المضمون أبداً، فكما أن الشكل الفني شرط أساسي للحكم على أدبية النص، فإن المضمون شرط أساسي ومهم أيضاً مع الشرط الفني للحكم على أن النص يمثل أدباً إسلامياً، حيث يقول: (وهذا يعني أننا في الأدب الإسلامي لا نستطيع أن نعزل الشكل عن المضمون، ولا المضمون عن الشكل، فهما شرطان لا يغني أحدهما عن الآخر في بناء الأدب الإسلامي... فإذا كنا نريد أدباً فحسب، فتكفينا الخصائص الفنية والجمال الفني في اللفظة والتعبير، ولو لم يتقيد الأديب بغير ذلك. وإن كنا نريد الأدب الإسلامي فلا بد من توافر الخصائص الإيمانية، ل يتميز أدب من أدب) (١٤١).

وأهمية المضامين تكمن في كونها عبارة عن نتائج تصورات فكرية وعقدية خاصة تتعلق بصاحبها (لذلك فلا يعتبر الأدب أدباً إسلامياً إذا اشتمل على مضمون يتنافى مع الإسلام، في عقيدة، أو خلق، أو عمل، أو أي حكم ثابت من أحكامه، ولو صدر هذا الأدب من مسلم.

ولا يعتبر الأدب أدباً إسلامياً إذا كانت غايته وأهدافه مما لا يأذن بها الإسلام، أو كان يؤدي ولو على سبيل الدّفع الضمني إلى ما لا يأذن به الإسلام. وأمّا ما عدا ذلك فله في سماحة الإسلام وسعته مكان رحب) (١٤٢).

وليس في ذلك تقييد فالميدان مفتوح وواسع يقول الدكتور النحوي: (الكون كله مفتوح أمام الأدب الإسلامي، وحياة الإنسان كذلك، وأحداث التاريخ والواقع. الكون كله، بما فيه الدنيا والآخرة تمد الأدب الإسلامي بالموضوعات الحية الفنية، يتخير الأديب المسلم منها ما يستطيع أن يصوغه صياغة تتوافر فيها عناصر الجمال الفني حتى يصبح الموضوع بصياغته الفنية أدباً يستحق الدراسة والتقدير) (١٤٣).

-الأسلوب الذي يُصاغ به النص: ويلتحق الأسلوب عنده بالموضوع حكماً فمهما تنوع الأسلوب فلا بد أن يرتقي في تعبيره وأن يتوافق في أهدافه مع قيم الإسلام ومبادئه يقول رحمه الله: (ولا اعتراض للإسلام على استخدام هذا الأسلوب أو ذلك من أساليب التعبير، سواء أكان الأسلوب عرضاً تقريرياً، أم رمزاً وإشارة، مادام الأسلوب لا يخرج عن حدود العقيدة، واللغة لا تهبط إلى وحول الفساد، والكلام صادق أمين، يبلغ أهداف الأدب الإسلامي، والعناصر الفنية متوافرة) (١٤٤).

فلأديب أن يتخير من الأساليب والموضوعات ما شاء شرط أن يراعي فيها قواعد الإسلام وتوجيهاته، ولا يظن أنها معيقة له عن إبراز موهبته أو إيصال فكرته، بل هي خير معين على تقديم الفكرة والمعنى بشكل أنقى وأرقى، يقول الدكتور النحوي: (إن قواعد الإسلام لا تقدم صرامةً للالتزام وتضييقاً للعمل الفني والإبداع، إن قواعد الإسلام هي أوسع باب ينفذ منه الأديب إلى آفاق الكون والحياة، والدنيا والآخرة، والذي يضيق ويخنق هو الفتنة والفجور والفساد. وعالم الطهر أوسع للإنسان وأرحب، وعالم الفساد عالم مخنوق بطبيعته، آفاقه الجنس الملوث والفساد القاتل) (١٤٥).

(١٤١) الأدب الإسلامي في موضوعاته ومصطلحاته، الدكتور عدنان النحوي، ص ١١٣.

(١٤٢) مبادئ في الأدب والدعوة، عبد الرحمن حسن حبيكة الميداني، ط ١، دار القلم، دمشق، بيروت، ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م، ص ٧، ٨.

(١٤٣) تقييم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٨٥.

(١٤٤) الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٨٤.

(١٤٥) ديوان مهرجان القصيد، ص ٦٣.

وقد كان رحمه الله مثلاً في شدة عنايته بالمحتوى الأدبي وما ينبغي أن يحمله من معاني وأهداف إسلامية، فكانت نصوصه الشعرية متوافقة مع المنهج الإسلامي في الفكرة والألفاظ والتصورات، ومستوحاة من الكتاب والسنة حتى في استخدام الألفاظ والمسميات الشرعية الواردة فيهما، وشاهد ذلك ما كتبه في أبياته التالية على سبيل المثال:

(الشعر بابان: بابٌ من أبالسة يُوحون بالشعر آثاماً وأوزارا
وزُخرفاً لم تَزَلْ ترضاه أفئدةٌ تلقى به النار أو تلقى به العارا
وشاعرٌ من هدى الرحمن خَفَقته معنى ولفظاً وأشواقاً وإيثارا
يطوفُ في الكون يلقي من عجائبه آياً تُفْتَحُ للآلِبابِ أسفارا
يهتَزُّ من شوقه للحقِّ، يَخْشَعُ في جلاله رَهَباً يَغْشَى وأذكارا)^(١٤٦).

فمعنى هذه القصيدة مستوحاة من الآية الكريمة التي صَنَّفَت الشعراء إلى صنفين: مؤمن وكافر، وهي: {هَلْ أَنْتُمْ عَلَى مَنْ تَنْزِلُ الشَّيَاطِينُ (٢٤١) تَنْزِلُ عَلَى كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ (٢٤٢) يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ (٢٤٣) وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ (٢٤٤) أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ (٢٤٥) وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ (٢٤٦) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذُكِّرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانْتَصَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا ظَلَمُوا وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ (227)}^(١٤٧).

وأيضاً أبياته التي يقول فيها:

(هذا سبيلُ الله بَيْنَهُ لَنَا حَقًّا وَفَصْلُهُ بِوَحْيٍ مُنْزَلٍ
إِنْ لَمْ نَغَيِّرْ مَا بَأْنَفْسِنَا إِلَى خَيْرٍ أَبَرَّ ثَقَى وَهَدَى أُمْتَلِ
لا يستقيم بنا الطريقُ ولا نرى إشراقَ نَصْرِ في الصدورِ مُؤَمِّلٍ)^(١٤٨).

فهذا المعنى قد استوحاه كذلك من قوله تعالى: {لَهُ مَعْقِبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُعَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ (١١)}^(١٤٩) ومثل هذا كثير في شعره.

^(١٤٦) التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، الدكتور عدنان النحوي، ص ٤٧.

^(١٤٧) الشعراء: ٢٢١-٢٢٧

^(١٤٨) ملحمة الإسلام من فلسطين إلى لقاء المؤمنين، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط ١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٣ هـ-٢٠٠٣ م، ص ٢٠٩.

^(١٤٩) الرعد: ١١

- عقيدة الأديب وسلامة فطرته: يقول رحمه الله: (عندما تتحرف الفطرة في الإنسان ينحرف الإيمان، وتتحرف معه الرؤية والميزان وتضطرب المعايير والمقاييس. فلا بدّ إذن من إيمان صافٍ وعلم جليّ ويقين يحرك ويدفع)^(١٥٠)، فسلامة عقيدة الأديب من الانحرافات وصلاح فطرته لها أثر كبير على إنتاجه، فمن كان كذلك كان أدبه خاضعاً لخصائص الأدب الإسلامي لأنه سيستشعر مسؤوليته عن النص المرتبط به وأنه محاسب عليه. وهذا ما تُغفله الآداب الغربية ومنها الحداثة حيث تجعل النص مفصلاً عن صاحبه ومستقلاً عنه.^(١٥١)

يقول الدكتور النحوي: (إن جميع الدراسات والعلوم التي استعرضناها في الفكر الغربي، في الأدب وفي سواه، أهملت دور الإيمان والتوحيد، والنية، والمسؤولية، وأهملت امتداد العمل بين الدنيا والآخرة... ولذلك يتميز الأدب الإسلامي الذي يلتزم التصور الإيماني، بهذه النظرة الصادقة العميقة للإنسان، لجوهره وفطرته وطبيعته، لعلاقته مع الكون والحياة، لمهمته في الحياة، لأماله وعواطفه ورغباته. تصور فريد يجب أن ينتج أدباً فريداً)^(١٥٢).

وقد ذكر رحمه الله مثلاً يوضح ذلك فقال: (أديب ناثر أو شاعر يصف روضاً أو زهرة أو لوحة في الحياة فلا يرى فيها إلا اللون والورق والرائحة لا يتجاوز ذلك، تظل متعته آية محدودة. وآخر يرى ما رآه الأول ولكن رأى أيضاً من آيات الله تتجدد أمامه في هذا الكون، ونعمة تستحق الحمد والشكر، فأخبت لخالقه وخشع وأناب، فكان جمالاً ممتداً ومتعة دائمة. وآخر عميت أبصاره وعلتها غشاوة من الفتنة والكفر، فغاب عنه الجمال الحق مهما حمل من زخرف وزينة)^(١٥٣).

لذلك يقول رحمه الله: (لا بد أن يجمع الأديب الملتزم بالإسلام الخصائص الإيمانية والخلقية والفكرية والفنية ما يجعل الأدب بها عامل بناء لا عامل هدم، عامل بناء للحق والخير والصلاح، وعامل هدم للفتنة والفساد والشر)^(١٥٤).

إن صفاء عقيدة الأديب من الانحراف وسلامة فطرته لها أبلغ الأثر في توجيه أدبه وسلامة فكرته وبالتالي ملائمة إنتاجه للانضواء تحت مسمى الأدب الملتزم بالإسلام.

ومن كلماته التي يفاخر فيها رحمه الله بانتسابه للإسلام ديناً وعقيدةً أبياته القائل فيها:

(فحيثما كان ذكر الله عُدْتُ إلى حَبْلِ من الله موصولٍ ومُنْعَقِدٍ

أنا انتسابي إلى الإسلام: كُلُّ هَوَى ماضٍ ويبقى هوى ديني

و مُعْتَقَدٍ)^(١٥٥)

^(١٥٠) الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٢٩.

^(١٥١) انظر: أدب الوصايا والمواعظ: منزلته ونهجه وخصائصه الإيمانية والفنية، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢١، تقويم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٨٩، ١٩٤، الموجز في دراسة الأسلوب والأسلوبية، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط ١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م، ص ١٩.

^(١٥٢) تقويم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، ص ١٨٨.

^(١٥٣) المصدر السابق، ص ١٩٥.

^(١٥٤) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٥٤.

^(١٥٥) ملحمة الجهاد الأفغاني، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط ٣، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٢هـ-١٩٩١م، ص ١٢٦.

ثالثاً: أكد بشدة على واجب الأمة تجاه المواهب: فالمواهب في الأمة كثيرة، ومنها المواهب والملكات الأدبية، وهي بحاجة دائمة إلى الرعاية والحماية وإلا فُقدت في زحام الانحرافات التي تتبناها بعض المذاهب والمدارس الأدبية، وقد دعا رحمه الله إلى ذلك واعتبر الأدب باباً من أبواب التربية والبناء يحتاج لصقل المواهب فيه وحمايتها وتنميتها، يقول رحمه الله عن ذلك: (... إنها مسئولية الأمة كلها ومؤسساتها كلها ومستوياتها كلها، أن تساهم في هذه الرعاية والتعهد والبناء مساهمة ماضية مع الزمن، مساهمة لا تتوقف حتى تظل الأمة مصنعة يخرج المواهب المتألقة)^(١٥٦).

ومما هو متعين أنه من خلال تلك الرعاية الإيمانية السديدة للمواهب فإن النتيجة ستكون مختلفة تماماً، حيث سيرفد المسلمون العالم بكل خير وصلاح، وهذا ما يقرره الدكتور النحوي بقوله: (لا أشك أنه إذا نمت مواهب الأمة في حضن الإيمان والتوحيد، ونهلت زادها العظيم من مناجاة الله، لا أشك أبداً في أنها ستقدم للعالم نظريات أعظم مما لديه، ومناهج أسمى مما يسير فيه، ليتعلم وليسير على الطريق الصحيح إلى الهدف الأكبر والأسمى - الجنة، الهدف الحق الذي تتجاهله كل نظرياتهم الفكرية والأدبية والنقدية، وتتجاهل كل ما يرتبط بهذا الهدف الحق من فكر وقواعد وتصور)^(١٥٧).

وقد ساهم رحمه الله في رعاية المواهب الشابة من الشعراء المبتدئين بتقويمهم وتصحيح توجهاتهم، حتى أثمر بعضها ووصل البعض منها إلى مراده.^(١٥٨)

رابعاً: حرص على أن يحمل الأدب المعاني الإنسانية النبيلة والأهداف الإيمانية الرفيعة، وأن يعرض المعاني الحقة التي دلت عليها الشريعة الإسلامية ودعت إليها، يقول رحمه الله: (ليست القضية في الأدب دغدغة الأحاسيس وإثارة الغرائز والشهوات، ولا توفير المتعة الآنية في الحياة، ولا مجرد شرح الواقع وإثارة قضايا الفردية والاجتماعية وغير ذلك من الموضوعات، ولكن قضية الأدب بالنسبة لأمتنا هي أن الأدب نهج ممتد مع الحياة، نهج يحمل رسالة، نهج نابع من الدين الحق، منه ومنه وحده تنطلق جميع معاني الجمال، ومعاني الإنسانية، ومعاني الإحساس والشعور والعواطف والفكر، ومعاني الأخوة، ومعاني التعاون)^(١٥٩).

فالمعاني السامية الراقية ماثورة في قيم الإسلام وأخلاقياته ويستطيع الأديب أن يرتقي بأدبه من خلالها ولا عذر له، ويبقى التقصير في ذلك كما يذكر الدكتور النحوي بسببه القدرات الهابطة والعلم الجاف والنفوس المريضة.^(١٦٠)

وكمثال لأكثر المعاني التي شوهدت في مجال الأدب وغابت معالمه العظيمة هو "الحب"، فيذكر رحمه الله الفرق الشاسع والنظرة المتميزة لهذا المعنى في التصور الإسلامي عن غيره، فيقول: (... وطويت معاني الحب الصادق: حب العبد لربه وخالقه ولرسوله ﷺ، ليكون أعظم حب في حياة الإنسان كما نص القرآن والسنة على ذلك. وغابت معاني حب الإنسان لوالديه وأرحامه، حب برٍّ وإيمان، وحب الإنسان للصالح والخير والحق، وحب المؤمن للمؤمن، وحبك الإنسان في طريق الدعوة والبلاغ لرسالة الله لعباده، رسالة الإيمان والتوحيد، وحب الرجل للمرأة في ظلال الزواج الطاهر والسكن والحنان، والأمومة الغنية بالبر والعاطفة والإشراق، كل هذه المعاني الرائعة اختفت ليمثل الأدب الحداثي الحب

^(١٥٦) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ١١١. وقد نادى بذلك كثيراً انظر مثلاً: تجربتي الشعرية وامتدادها، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٣٦.

^(١٥٧) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، ص ١١٠.

^(١٥٨) انظر: تجربتي الشعرية وامتدادها، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢١١.

^(١٥٩) التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، الدكتور عدنان النحوي، ص ٣٦٨.

^(١٦٠) انظر: الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، ص ٢٣٧.

في قطاع كبير منه الشهوة الملوثة المحرّمة، أو ليستبدل بالحبّ كراهية وحقدًا على البشرية كلها. غابت أعظم معاني الحبّ في حياة الإنسان وأصبح الحب كما تصوّره الأساطير اليونانية آلهة تعشق رجلاً، وآلهة تغضب أو ترضى للشهوة. وامتد هذا التصور وتسلّل إلى مجتمعاتنا حتى كادت تنحرف كلمة "الحبّ" عن نهجها القرآني وجلالة دوره في حياة الإنسان^(١٦١).

لذلك يجب الحذر من التأثير بالمعاني التي تنطوي عليها الآداب الغربية، والبعد عن محاولة مجاراتها وجلبها للنصوص الأدبية الإسلامية، فإن تلك الآداب ومذاهبها خاوية لا تقدم أي إضافة فنية ولا تستحق من المسلم أن يبذل لها من جهده ووقته، حيث يؤكد رحمه الله تلك الحقيقة التي توصّل إليها من خلال خبرته الأدبية الواسعة إذ يقول: (ولم نشعر ونحن نستعرض المذاهب الأدبية الغربية أن لها غاية أو هدفاً. لقد كانت مذاهب لا تحمل قيمة من قيم الحياة تستحق أن يبذل الإنسان لها جهده ووقته وماله)^(١٦٢).

فعلى الأدب أن يتمثل معاني الإسلام وأهدافه العظيمة ليعلن في وضوح عن سمو الأهداف الإسلامية للأدب الإسلامي وأن يُثبت وجوده في وجوب مزاحمته للآداب ذات الأهداف اللاأخلاقية.

خامساً: عمل على تقويم وتصحيح بعض المصطلحات التي شاعت في الوسط الأدبي، وبمعنى أدق فقد كان محور عمله هو أسلمة تلك المصطلحات شكلاً ومضموناً لتناسب الأدب الإسلامي وتتماشى مع هويته وهوية حامله وممثليه، كمثل انتقاده لمصطلح "الأسطورة" الذي شاع لدى المذاهب العالمية والذي يحمل معاني وثنية وإيحاءات شركية وجملة من الأوهام والبطولات الخرافية، والتي لا تصلح أن يتبناها المسلم في أدبه، ونادى بأن يكون مصطلح "الملحمة" بديلاً عنه، فله جذور إسلامية مرتبطة باللغة العربية وله مقاصد شرعية وأهداف قيّمة وحقائق ثابتة في تاريخ الأمة تفارق الأساطير والخرافات، ينبغي أن يستحضرها الأديب المسلم^(١٦٣) قال رحمه الله موضحاً رأيه: (... فلا بد أن أُبين في هذا المقام أن الذي نُلحّ عليه ونُصرّ هو أننا يجب أن نبني أدباً ينبع من التوحيد، مستقلاً عن الوثنية، يرتوي من منهاج الله قرآناً وسنة ليكون سلاحاً صادقاً نخوض به معركتنا اليوم، فإننا أمة كتب الله عليها أن نخوض معركة حقيقية لا وهمية، وملاحم صادقة لا خرافية، وأن تدفع في التاريخ البشري بطولات واقعية عبقرية لا بطولات خيال وهم. ولا بد لأدبنا الإسلامي من أن يصوغ هذه الملاحم الصادقة في ملاحم شعرية تحمل خصائص لغتنا وتاريخنا وإيماننا، وتتطلق بها المواهب المؤمنة مستقلة عن التبعية المضلّة)^(١٦٤).

وقد ذكر رحمه الله أنه قدم من خلال ذلك نماذج تطبيقية للملحمة في الأدب الإسلامي تحمل تصوراً وخصائص إسلامية جديدة، ليحررها من السلطة الوثنية ورؤيتها الهابطة^(١٦٥).

^(١٦١) تقويم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٥٣.

^(١٦٢) الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٨٤، ٢٨٥.

^(١٦٣) كرر هذه القضية كثيراً وبسط رأيه في العديد من كتبه انظر مثلاً: المصدر السابق، الباب الثاني، الفصل السادس، ص ١٩٧، ملحمة البوسنة والهرسك الجريمة الكبرى، ط ٢، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م، ص ١٢-٢٨، ملحمة الجهاد الأفغاني، ص ٩. ويراجع كتاب: الملحمة بين التصور الإيماني والتصور الوثني، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط ١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.

^(١٦٤) الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٠٨. وانظر: ملحمة البوسنة والهرسك الجريمة الكبرى، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٢.

^(١٦٥) انظر: التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، الدكتور عدنان النحوي، ص ٣٥.



ومن المصطلحات كذلك تغيير مصطلح "النقد الأدبي" واستبداله بمصطلح "النصح الأدبي" الذي استلهم لفظه واستوحى معناه من الحديث الشريف: «الدِّينُ النَّصِيحَةُ، فُلْنَا لِمَنْ: قَالَ: اللَّهُ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلَا ئِمَّةَ الْمُسْلِمِينَ وَ عَامَّتِهِمْ»^(١٦٦) فذكر أن معنى كلمة "النصيحة" الذي اشتمل عليه هذا الحديث الشريف، يكشف لنا عن مهمة واسعة ووظيفة ممتدة، ومسئولية كبيرة، وارتباط وثيق بالعقيدة والإيمان أكثر مما تقدمه كلمة "النقد".^(١٦٧)

قال رحمه الله: (ولقد اقترحت في أكثر من موضع استبدال كلمة "النصح الأدبي" "بالنقد الأدبي". وذلك بسبب ابتعاد النقد في أحيان كثيرة عن الاعتدال والإنصاف والحق، وإيغاله في الهوى والنزعات الشخصية والعصبية الجاهلية. وكلمة "النصح" كلمة غنية ممتدة توفر كل المعاني التي تقدمها كلمة "النقد" وتزيد عليها بفضل كبير)^(١٦٨).

ويقول في موضع آخر: (نحن بحاجة إلى "النصح" والنقد الذي يكون نصحاً. ونحن اليوم بحاجة إلى الموعظة، وبحاجة إلى أن نتواصى بالحق والصبر)^(١٦٩).

إن الدكتور عدنان النحوي وهو يطرح مثل هذه الجهود في مجال المصطلحات الأدبية فإنه يطالب أن تكون المنطلقات الإيمانية حاضرة لدى الأدباء الإسلاميين المتمرسين أدبياً والمتحصنين شرعياً عند دراستهم واطلاعهم على الآداب العالمية، بحيث يكون دورهم من خلال ذلك هو التخيّر والانتقاء وتمييز الصالح من الفاسد، حيث يقول: (لا نستطيع أن نطبق نظريات الأدب في الغرب على أدبنا، ولا نعتبر أن أدبنا مرّ بالمراحل التي مر بها أدب أولئك... ولا أن نخضع أدبنا لمقاييسهم. ولكن لا مانع أن نطلع على أدبهم، أن يطلع المؤمنون المتخصصون لينصحوا لأمتهم، فتترك الأمة الخبث وتستفيد من جهد الإنسان الذي يخدم رسالتنا وأهدافنا لا الذي يرضي الأهواء والرغبات دون مسوغ من علم أو دين أو منطق. يطلع المؤمنون المتخصصون لا الناشئة الذين يجب أن يرتووا من الإسلام فكراً وإيماناً وعلماً وأدباً)^(١٧٠).

سادساً: لذلك فقد رأى رحمه الله ضرورة أن يرتبط الأدب الإسلامي بمصادره الغنيّة، وأن يكون من خلالها نظرتة وتصوراته، ويبني عليها مناهجه، حيث يقول: (... فالإسلام منهج حياة، وقواعد إيمانية لكل ميادينها ومنه فقط يصوغ المؤمن فكره ونهجه وأدبه. إننا نريد من المسلم أن يصوغ له القرآن والسنة فكره وأدبه، وأن تقوم مناهجنا على أساس من منهاج الله لتتميّز بنور الإيمان، فتلمس خفقة الإيمان في القصيدة، وحلاوة التوحيد في القصة، وأدب النصيحة في المقالة)^(١٧١).

ويضيف رحمه الله في موضع آخر: (ومن مسؤوليات الأدب الإسلامي أن يرتقي بأسلوبه وفنّه إلى المستوى الذي يعلو فوق آداب المرجفين والمفسدين في الأرض، حتى يُسهم الأدب الملتزم بالإسلام في التحرر من التبعية العمياء للغرب

^(١٦٦) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب (الإيمان)، باب (بيان أن الدين النصيحة)، ح(٢٠٥)، (ج ١، ص ٥٣).

^(١٦٧) كرر ذلك في أكثر من موضع في كتبه، انظر مثلاً: الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان النحوي، ص ٤٢٦، ٤٢٧، قراءة في قصيدة مهرجان القصيد أو الأدب الإسلامي، ط ١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ص ٢٤، ٢٥، أدب الوصايا والمواعظ: منزلته ونهجه وخصائصه الإيمانية والفنية، ص ٣٢.

^(١٦٨) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٤٥.

^(١٦٩) أدب الوصايا والمواعظ: منزلته ونهجه وخصائصه الإيمانية والفنية، الدكتور عدنان النحوي، ص ٣٢.

^(١٧٠) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ٥٤.

^(١٧١) الحداثة في منظور إيماني، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٢. وانظر: النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٢٧.

أو الشرق، ومن قيود الفلسفات ومناهج الأدب النابعة منها، ومن وسائلها وأساليبها المغرية بزخرف الشهوات، وينقذ الناس والمجتمع من فتنة الهبوط في وحول تلك الفلسفات وآدابها^(١٧٢).

فهذا الارتباط هو أهم ما يحتاجه الأدب الإسلامي وأبنائه، لأنه سيساهم في دفع الأدب للانفتاح على الآداب الأخرى وبناء استقلاليته بمعزل عنها، فهو كفيل بحماية الأدب وإمداده بمصادر القوة والانطلاقة الراشدة الغنية، وعن هذا المعنى يقول رحمه الله: (... إننا لا نربط الإسلام ولا نقيده بالأدب، ولكننا نربط الأدب بالإسلام ليستمد منه القوة والنشاط، ولينطلق الأدب غنياً في ميادين الحياة. إن هذا الربط والانتساب لا "يحد من قدرات الأديب المسلم" ولا هو "تأطير قسري" ولكنه انفتاح واسع على الحياة والكون^(١٧٣).

وهو كذلك يرى أهمية أن يكون لهذا الأدب الإسلامي الذي استقى أسسه من معين العقيدة الصافية وارتبطت خصائصه بخصائص الشريعة الإسلامية، أن يكون له منهجاً خاصاً يتميز به ويقدمه لغيره حيث يقول: (من هنا نرى أنه لا بد أن ينهض للأدب الإسلامي منهج إسلامي في النصح والنقد، نابع من طبيعة الأدب الإسلامي وخصائصه المتميزة. ويمكن لهذا النهج إذا ابتدأ من نقطة أن ينمو ويمتد مع الممارسة والتطبيق في رعاية الإيمان والتوحيد، كما ينمو ويتطور سائر الجهد البشري المؤمن الملتزم بالكتاب والسنة... حتى نقدمه للعالم نهجاً متميزاً ينشر الخير والحق في حياة الإنسان^(١٧٤).

ويقول أيضاً: (على الأدب والأديب أن يتحررا من ضغوط الفكر الأوروبي وأدبه، ومن ضغوط الوثنية اليونانية وآثارها الممتدة في حياة الناس وأدبهم.

على الأدب الإسلامي، بعد ذلك أن يقدم نظريات جديدة في الأدب والنقد، في النهج والأسلوب، تصوغها الموهبة المؤمنة التي يرهاها المجتمع المؤمن فلا يقتلها^(١٧٥).

وخير تصوير لذلك أبياته التي قال فيها:

(نهجان قد ميّز الرحمن بينهما نهج الضلال ونهج الحق والرشد

لا يجمع الله نهج المؤمنين على نهج الضلال ولا صدقاً على فند)^(١٧٦).

سابعاً: حدّد رسالة الأدب الإسلامي وأهدافه، وجعلها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأهداف الدعوة الإسلامية ونابعة من رسالة الإسلام العالمية يقول رحمه الله: (... تحدّد مفهوم الأدب في مسيرة النبوة الخاتمة وهي تبليغ مناج الله وتمارسه في الواقع البشري. وتحدّدت رسالته وأهدافه ليكون أعمق أدب في بعده الإنساني، وأغنى أدب في امتداده العالمي، ولتكون رسالته هي رسالة الأدب في الأرض، ذلك عندما يلتزم الأدب الإسلام فكراً ونهجاً ورسالة وأهدافاً... لا نستطيع أبداً أن نتقدم

^(١٧٢) الأمة المسلمة بين الدعوة الإسلامية والأدب، الدكتور عدنان النحوي، ص ٥٥.

^(١٧٣) ديوان مهرجان القصيد، الدكتور عدنان النحوي، ص ٦٢، ٦٣.

^(١٧٤) الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان النحوي، ص ٢٩٠، ٢٩١.

^(١٧٥) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ١١٠. وانظر: تقويم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٩٨.

^(١٧٦) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ٣٢.



للعالم بأدبنا الملتزم بالإسلام إذا قدمناه وحده معزولاً عن رسالة الإسلام ودعوته. إن الأدب في الإسلام مصاحب للدعوة الإسلامية التي تمثل المهمة الأولى لنا في الحياة الدنيا... إذا انعزل الأدب عن رسالة الإسلام فقد رسالته وفقد هويته^(١٧٧).

ويشدد رحمه الله على هذه القضية لأهميتها في إعلاء شأن الأدب الإسلامي وإبراز دوره المنوط به إذ يقول: (...) لا نريد الأدب الذي يهدف لإشغال الناس بسفساف الأمور، ويهبط عن معاني الأخلاق. لا نريد الأدب الذي يجعل من المرأة نهداً وخصراً وجنساً ويبني على ذلك حريتها. نريد الجمال الفني الذي يرسم النهج ويحدد الأهداف ويدفع الأمة الإسلامية لتكون أمة واحدة لها رسالة واحدة في الحياة هي رسالة الإسلام، تحملها علماً وفكراً وأدباً ولندعو العالم كله إلى ذلك، عندئذ يصبح أدبنا أدباً إنسانياً عالمياً برسالته وخصائصه وإبداعه^(١٧٨).

وجوهر ما يقصده الدكتور النحوي يتبين بقوله: (ربما ظن بعض الأدباء المسلمين أن مهمتهم محصورة في الأدب ودراسته ونقده. فإن صح هذا التصور في أدب من آداب الشعوب فإنه لا يصح في الأدب الإسلامي ولا في الذين ينتسبون إليه. إن الفرسان الأول الذين انطلقوا بالأدب الإسلامي كانوا في قلب الدعوة الإسلامية وميادينها، لقد كانوا أصحاب رسول الله ﷺ، حملوا معه أعباء الدعوة وعرفوا معنى الأدب الإسلامي وميادينه ومسئوليته كما فهموها من منهاج الله ومن مدرسة النبوة. لقد كانوا دعاة إلى الله ورسوله يحملون رسالة الإسلام ويبلغونها للناس كافة)^(١٧٩).

وبناءً على ذلك فمن واجب الأدب الإسلامي أن يكون قدوة في ذاته أولاً، متمسكاً بما يتطلبه دينه وما يوجبه عليه من الخصائص والمبادئ والأهداف والمثل الإسلامية العليا، وثانياً بأن يحرص على عرض كل ذلك وفق مقومات القوة الفاعلة لديه والمتمثلة في قدرته الفنية المؤثرة في النفوس وفي أساليبه الجمالية الجاذبة للأذواق، فيكون بذلك قد قام بدوره في حمل رسالة الإسلام والدعوة إليه على خطا أسلافه.

الخاتمة:

لقد برز من خلال هذا البحث كيف أن للدكتور عدنان النحوي جهود علمية وعملية ملموسة، ومساعي حثيثة من أجل الارتقاء بالأدب الإسلامي وإبراز خصائصه الإسلامية المتميزة، وظهر بجلاء حرصه على بيان مدى ارتباط ذلك الأدب بجذوره الإسلامية وحاجته إليها ليحقق أهدافه ورسالته المرجوة. فبين رحمه الله أن الأدب الإسلامي ليس كما يراه البعض من أنه مجال للتنفيس وبث المشاعر واستعراض المهارات الأدبية، بل إنه باب عظيم لخدمة الإسلام والمسلمين ونصرتهم، ويحمل رسالة وأهدافاً هي من جوهر الشريعة الإسلامية ومن صميم قواعدها، والتي ينبغي إبرازها في ثنايا نصوصه، وتلك من أهم مسؤوليات الأديب المسلم.

وقد رسم من خلال ذلك طريقاً واضحاً للأدباء الإسلاميين لينهضوا بواجبهم ويحملوا على عواتقهم مهمة السمو بالأدب الإسلامي، وتقديمه في صورة بهية صافية، معتزلاً بأصالته، ومهيماً على جميع الآداب، بعيداً عن قضية الاستيراد المطلق للآداب الغربية ومذاهبها ومناهجها المنحرفة.

ويمكن الاستفادة من جهود الدكتور عدنان النحوي الأدبية في مجال الارتقاء بالأدب الإسلامي وتوجيه مساره في ضوء الشريعة الإسلامية وقواعد اللغة العربية الأصيلة، فله مبادرات تقويمية، وآراء تصحيحية، لكثير من القضايا

(١٧٧) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ٥٤، ٥٥.

(١٧٨) ديوان مهرجان القصيدة، الدكتور عدنان النحوي، ص ٦٦.

(١٧٩) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان النحوي، ص ١٢٣.



والمصطلحات الأدبية المستحدثة والوافدة، والتي بثّها في العديد من مؤلفاته الأدبية على اختلافها: من كتب، ومقالات، ودواوين، وملاحم.

فالحمد لله على معونته وتيسيره لي في الإسهام لبيان شيء من تلك الأعمال للدكتور النحوي رحمه الله، وله الحمد والشكر على فضله وتوفيقه لي، واسأل الله العليّ القدير أن ينفع به، وأن يتجاوز عن تقصيري وخطأي، فاستغفره سبحانه وأتوب إليه.

* صلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين *



* القرآن الكريم (جل منزله وعلا).

- (١) الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٤، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.
- (٢) الأدب الإسلامي في موضوعاته ومصطلحاته، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
- (٣) أدب الوصايا والمواعظ: منزلته ونهجه وخصائصه الإيمانية والفنية، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.
- (٤) الأمة المسلمة بين الدعوة الإسلامية والأدب، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م.
- (٥) التجديد في الشعر بين الإبداع والتقليد والانحراف، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.
- (٦) تجربتي الشعرية وامتدادها، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.
- (٧) تقويم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٣، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.
- (٨) الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الجيل - دار الأفاق الجديدة، بيروت.
- (٩) الجامع الصحيح سنن الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- (١٠) الحداثة في منظور إيماني، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٣، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م.
- (١١) ديوان مهرجان القصيد، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٢، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.
- (١٢) قراءة في قصيدة مهرجان القصيد أو الأدب الإسلامي، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.
- (١٣) مبادئ في الأدب والدعوة، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، ط١، دار القلم، دمشق، بيروت، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.

- (١٤) ملحمة الإسلام من فلسطين إلى لقاء المؤمنين، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.
- (١٥) ملحمة البوسنة والهرسك الجريمة الكبرى، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٢، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
- (١٦) ملحمة الجهاد الأفغاني، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط٣، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٢هـ-١٩٩١م.
- (١٧) الملحمة بين التصور الإيماني والتصور الوثني، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.
- (١٨) الموجز في دراسة الأسلوب والأسلوبية، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
- (١٩) النقد الأدبي المعاصر بين الهدم والبناء، الدكتور عدنان علي رضا النحوي، ط١، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.



توظيف تقنية هولوغرام لتعليم أصوات حروف اللغة العربية لغير الناطقين بها

أ.حسام الدين صلاح إبراهيم عبدالرحيم - مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها- جامعة السودان المفتوحة - السودان

Email:Hossamiprahim55@gmail.com

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث أساساً لتحقيق التعليم البصري لمخارج وصفات وأصوات الحروف بعرض مخرج الحرف في صورة هولوغرام وسماع صوته لتعليم النطق الصحيح للحرف ولحل مشكلة القراءة والكتابة ومعالجتها وبناءً على ذلك استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والوصفي والتجريبي ومن خلال استخدام الباحث للمنهج الاستقرائي وجد الباحث أن الحرف العربي له تسعة عشر صوتاً أربعة منها رئيسة والباقية تتفرع عنها.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يُقسم إلى المباحث الآتية:

المبحث الأول: مخارج الحروف وصفاتها

المبحث الثاني: أزمنة أصوات الحروف

وعلى ضوء ذلك احتوى البحث على أصوات الحروف محركة ومنونة وممدودة وساكنة ومشددة مع الحركة والتنوين والمد واشتملت التقنية على لاقط صوتي وحساسة لتقييم المتعلم عند نطقه لصوت الحرف وذلك بقيامها بوظيفتين الأولى بتقييم طبقة صوت المتعلم مع الأصوات المدرجة في التقنية ثم تقييم صوت الحرف هل هو موافق لصوت الحرف في تلك الطبقة أم لا، فإن تمت الموافقة فإن عضو النطق المبرمج يتذبذب أو يتحرك لمخرجه الصحيح وإن لم يكن النطق بصوت الحرف سليماً كما هو مبرمج في تلك الطبقة الصوتية المعنية فإن عضو النطق المبرمج لن يتذبذب ولن يتحرك وهذا التقييم لا يكون عند النطق بصوت الحرف منفرداً وحسب بل لو جاء الحرف مركباً في بنية الكلمة أو في جملة فإن التقييم سيقع لصوت الحرف.

وتشتمل التقنية على آيات من القرآن الكريم والذي دعاني لاختيار القرآن دون ما سواه لأنه هو المصدر الوحيد الذي أعتمد أسلوب المشافهة منذ نزوله إلى الآن.

وتكمن أهمية البحث في توظيف تقنية هولوغرام لتعليم أصوات حروف اللغة العربية.

النتائج:

١. من المتوقع أن يتعلم المتعلم النطق الصحيح للحرف.
٢. يساعد في تعليم غير الناطقين باللغة العربية النطق السليم للحرف.
٣. حل لمشكلة القراءة والكتابة.
٤. وصف بعض مخارج الحروف عند المتقدمين لم يكن دقيقاً.
٥. وصف بعض مخارج الحروف عند المتأخرين لم يكن دقيقاً مثل مخرج "س، ص، ض، ز".
٦. وصف بعض صفات الحروف عند المتقدمين لم يكن كافياً ودقيقاً.



Summary of the research:

Research Title: Using hologram technology to teach the sounds of Arabic letters to non-native speakers

This research mainly aims to achieve visual education for the articulation place and also qualities and sounds of letters by displaying the articulation place in the form of a hologram and hearing its sound to teach the correct pronunciation of the letter and to solve the problem of reading and writing and addressing it. Accordingly, the researcher used the inductive, descriptive, and experimental approach. Through the researcher's use of the inductive approach, the researcher found that the Arabic letter has nineteen sounds, four of which are main and the rest branched off.

The nature of the research required that it be divided into the following sections:

The first topic: the outlets of the letters and their qualities

The second topic: times of letter sounds

And in light of the research that contained the sounds of the letters, vowel, twneen, elongated, consonant and, stressed with movement, twneen and elongated, and the technique included a phonetic and sensitive pickup to assess the learner when he pronounced the sound of the letter, and that by doing two jobs, the first evaluates the learner's voice layer with the sounds included in the technique. Agree with the sound of the letter in that layer or not. The letter is intact as programmed in that particular vocal layer, the programmed articulation organ will not be shaken and will not move.

This evaluation is not only when pronouncing the sound of the letter alone, but if the letter comes in a compound in the body of the word or in a sentence, then the evaluation will be based on the letter's sound .

The technique includes verses from AL- Qur'an AL-kareem, which called me to choose the Qur'an over everything else because it is the only source that has adopted the oral method since its revelation until now.

The importance of the research lies in employing the hologram technology to teach the sounds of the Arabic letters.

Results:

1. The learner is expected to learn the correct pronunciation of the letter.
2. It helps in teaching non-Arabic speakers the proper pronunciation of the letter.
3. A solution to the problem of reading and writing.
4. The description of some of the letters outlets of the applicants was not accurate.
5. The description of some of the letters outlets among the later ones was not accurate, such as the outlets of "س، ص، ض، ز"
6. Describing some character traits of the applicants was not sufficient and accurate.

Keywords: Hologram technology, articulation place, qualities of letters, sounds of letters

تمهيد:

جاء هذا البحث بعنوان "توظيف تقنية هولوغرام" لتعليم أصوات اللغة العربية يهدف البحث أساساً لتحقيق التعليم البصري لمخارج الحروف وأصواتها وصفاتها بعرض مخرج الحرف ثم سماع صوته لتعليم كيفية النطق الصحيح وبناء على ذلك استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والتجريبي والوصفي ولأجل ذلك احتوى البحث على أصوات الحروف محركة وساكنة هذا من حيث الإجمال و أما من حيث التفصيل فاحتوى البحث على أصواتها محركة ومنونة وممدودة و مشددة وساكنة، واشتملت التقنية على لاقط صوتي وحساسة لتقييم المتعلم عند نطقه للحرف أو الكلمة باستدعاء صوت الحرف من الذاكرة ومطابقته بالصوت المنطوق فإن كان النطق صحيحاً فسيُتذبذب أو يتحرك عضو النطق المبرمج في صورة هولوغرام لمكانه الصحيح وإن لم يكن النطق كذلك فلا يتذبذب ولا يتحرك. هذه هي آلية التقييم وتكمن أهمية هذا البحث في توظيف تقنية هولوغرام لتعليم النطق الصحيح لأصوات حروف اللغة العربية.

الإطار النظري :

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه وفق الآتي:

المقدمة

المبحث الأول: مخارج الحروف وصفاتها

المبحث الثاني: أصوات الحروف وأزمنتها

الخاتمة: النتائج والتوصيات



النتائج:

من المتوقع أن يتعلم المستخدم بهذه التقنية النطق الصحيح للحرف

التوصيات:

الاهتمام بهذا العلم وعرضه لمن يطلبه بأسلوب علمي وعصري وسهل وجاذب

المقدمة:

اللغة العربية لغة عظيمة جليلة رائعة جميلة وهي لغة القرآن.

أسباب اختيار الموضوع:

١. ضعف عاملي القراءة والكتابة لدى التلاميذ مما أدى لضعف التحصيل العلمي.

٢. حاجة المسلمين العجم لتعلم القراءة الصحيحة للقرآن الكريم.

٣. تذليل ونشر هذا العلم.

الأهمية :

تكمن أهمية هذا البحث في توظيف تقنية هولوغرام لتعليم النطق الصحيح لأصوات حروف اللغة العربية.

الأهداف :

١. حل مشكلة القراءة والكتابة ومعالجتها

٢. تعليم النطق الصحيح لحروف اللغة العربية

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والوصفي والتجريبي

مصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي لتقنية هولوغرام: هي عبارة عن حزم من الموجات الضوئية تظهر الجسم في صورة ثلاثية الأبعاد بحيث يشعر المستخدم بأنه يحاكي المشهد الحقيقي أو ما يسمى بالواقع الافتراضي.

علم الأصوات :

هو العلم الذي يدرس الأصوات اللغوية بناءً على مخارج الحروف وكيفية صدورها ويطلق عليه أيضاً علم الصوتيات وهو من فروع علم اللغة.

المقدمة :

قبل التحدث عن تقنية هولوغرام وآلية توظيفها في تعليم أصوات اللغة العربية لابد من مقدمة عن علم الأصوات وهي أن علم الأصوات من مجالات علوم اللغة العربية الأصيلة والمهمة والتي لها أثر كبير في علمي النحو والصرف وعلم أصوات حروف اللغة العربية من العلوم التي استمدت دعائمها وأسسها وقواعدها من ثلاثة مصادر رئيسة هي " القرآن الكريم والسنة النبوية وكلام العرب " ولإتقان هذا الفن لابد من أمرين هما:

١. معرفة قواعد وأسس علم الأصوات وبذا يحصل الإلمام بالجانب النظري لهذا الفن.
 ٢. تطبيق وممارسة قواعده وأسس العلمية عملياً وذلك على يد شخص متقن لأن هذا العلم أفضل وسائل توصيله بالمشافهة.
- كيفية عمل هذه التقنية:

عمل هذه التقنية أنها تظهر أعضاء النطق مبرمجة في صورة ثلاثية الأبعاد ومبرمج فيها أصوات حروف اللغة العربية، يسمع المتعلم صوت الحرف ويرى عضو النطق الخاص بهذا الصوت قد تحرك إلى المكان المناسب لذلك الصوت ويتكرر هذا الأمر عدة مرات ثم بعد ذلك تسمح التقنية للمتعلم بالنطق بذلك الصوت فإذا كان النطق سليماً يتحرك عضو النطق المبرمج إلى المكان المناسب لذلك الصوت وهذا التقييم يكون عبر حساسة ولاقط صوتي مشتملة عليها هذه التقنية بعد استدعاء الصوت والصورة من ذاكرة التقنية.

المبحث الأول: مخارج الحروف وصفاتها

تمهيد:

اختلف المتقدمون والمتأخرون في مخارج حروف اللغة العربية وصفاتها وسأذكر ما ترجح عندي من رأي الفريقين في المخارج والصفات سواء كان هذا رأي لبعض المتقدمين أو لبعض المتأخرين.

مخارج الحروف: أقصد بهذا التعريف الموضع الذي يخرج منه الحرف.

صفات الحروف: أقصد بهذا التعريف الصفات التي تلازم صوت الحرف عند النطق به من جهر وهمس وشدة...الخ.

المطلب الأول: الهمزة

مخرجها: الحلق من الوترين الصوتيين

صفاتها: مجهورة وشديدة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب الثاني: الباء

مخرجها: الشفتان بإطباقهما

صفاتها: مجهورة وشديدة ومستقلة ومنفتحة ومذقة ومقلقة

المطلب الثالث: التاء

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفه



صفاتها: مهموسة وشديدة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب الرابع: الشاء

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفه

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب الخامس: الجيم

مخرجها: الغار مع وسط اللسان

صفاتها: مجهورة وشديدة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة ومقلقة

المطلب السادس: الحاء

مخرجها: وسط الحلق مع لسان المزمار

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب السابع: الخاء

مخرجها: أدنى الحلق مع جذر اللسان

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستعلية ومنفتحة ومصمتة

المطلب الثامن: الدال

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفه

صفاتها: مجهورة وشديدة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة ومقلقة

المطلب التاسع: الذال

مخرجها: طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا

صفاتها: مجهورة وشديدة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب العاشر: الراء

مخرجها: طرف اللسان مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى

صفاتها: مجهورة ومتوسطة ومستقلة ومنفتحة ومذلفة ومنحرفة ومكررة

المطلب الحادي عشر: الزاي

مخرجها: طرف اللسان وأمام صفحة الثنايا السفلى

صفاتها: مجهورة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة وصغيرة

المطلب الثاني عشر: السين

مخرجها: طرف اللسان وأمام صفحة الثنايا السفلى

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة وصغيرة



المطلب الثالث عشر: الشين

مخرجها: الغار مع وسط اللسان

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة ومتفشية

المطلب الرابع عشر: الصاد

مخرجها: طرف اللسان وأمام صفحة الثنايا السفلى

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستعلية ومطبقة ومصمتة وصغيرية

المطلب الخامس عشر: الضاد

مخرجها: من حافتي اللسان مع ما يليها من الأضراس العليا

صفاتها: مجهرة ورخوة ومستعلية ومطبقة ومصمتة و مستطيلة

المطلب السادس عشر: الطاء

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفه

صفاتها: مجهرة وشديدة ومستعلية ومطبقة ومصمتة ومقلقة

المطلب السابع عشر: الظاء

مخرجها: من طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا

صفاتها: مجهرة ورخوة ومستعلية ومطبقة ومصمتة

المطلب الثامن عشر: العين

مخرجها: وسط الحلق مع لسان المزمار

صفاتها: مجهورة ومتوسطة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب التاسع عشر: الغين

مخرجها: أدنى الحلق مع جزر اللسان

صفاتها: مجهورة ورخوة ومستعلية ومنفتحة ومصمتة

المطلب العشرون: الفاء

مخرجها: من أطراف الثنايا العليا مع باطن الشفة السفلى

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومذقة

المطلب الواحد والعشرون: القاف

مخرجها: أقصى الحلق من المنطقة اللينة مع أقصى اللسان

صفاتها: مجهرة وشديدة ومستعلية ومنفتحة ومصمتة ومقلقة



المطلب الثاني والعشرون: الكاف

مخرجها: أقصى الحلق من المنطقة الصلبة واللينة مع أقصى اللسان

صفاتها: مهموسة وشديدة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب الثالث والعشرون : اللام

مخرجها: اللثة مع طرف اللسان

صفاتها: مجهورة ومتوسطة ومستقلة ومنفتحة ومذقة ومنحرفة

المطلب الرابع والعشرون: الميم

مخرجها: الشفتان

صفاتها: مجهورة ومتوسطة ومستقلة ومنفتحة ومذقة وبها غنة

المطلب الخامس والعشرون: النون

مخرجها: اللثة مع طرف اللسان

صفاتها: مجهورة ومتوسطة ومستقلة ومنفتحة ومذقة ومغنة

المطلب السادس والعشرون: الهاء

مخرجها: تجويف الحنجرة (فتحة المزمار)

صفاتها: مهموسة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة وخفية

المطلب السابع والعشرون: الواو اللينة

مخرجها: من بين الشفتين

صفاتها: مجهورة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة ولينه

المطلب الثامن والعشرون: الياء اللينة

مخرجها: الغار مع وسط اللسان

صفاتها: مجهورة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة ولينه

المطلب التاسع والعشرون: الواو المتحركة

مخرجها: من بين الشفتين

صفاتها: مجهورة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة

المطلب الثلاثون: الياء المتحركة

مخرجها: الغار مع وسط اللسان

صفاتها: مجهورة ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة



المطلب الواحد والثلاثون: حروف المد " أ و ي "

مخرجها: من الجوف

صفاتها: ورخوة ومستقلة ومنفتحة ومصمتة وخفية

المبحث الثاني: أصوات الحروف وأزمنتها

تمهيد:

لقد اختلف العلماء قديماً في عدد حروف اللغة العربية منهم من قال أنها ثمان وعشرون حرفاً والراجح ما قال الخليل بن أحمد أنها تسع وعشرون حرفاً.

والمتتبع لأصوات هذه الحروف يجدها إما أن تكون متحركة "بالفتح أو الكسر أو الضم" أو ساكنة وعند ضرب ٢٨ حرفاً عدا الألف في العدد ٣ تساوي ٨٤ صوتاً زائداً ٢٩ صوتاً "وجه السكون" فتساوي ١١٣ صوتاً فهذا هو عدد الأصوات الأصلية إذا أضفنا لها عدد الأصوات الفرعية الممدودة "٣" والمنونة "٣" والمشددة مع الحركة "٣" ومع التنوين "٣" و مع المد "٣" ويصبح عدد أصوات الحرف الواحد تسعة عشر صوتاً مضروبة في ثمانين حرفاً فتعطي الناتج ٥٣٢ صوتاً إضافة إلى صوت الألف زائداً صوت الغنة في "ينمو" زائداً صوت الإخفاء " خمسة عشر حرفاً زائداً صوت الإمالة الكبرى ٢ والصغرى ٢ فالناتج هو خمسمائة ستة وخمسون صوتاً، هذا هو عدد الأصوات المشهورة وإلا فهناك أصوات غير مشهورة.

وأقصد بأزمنة أصوات الحروف الزمن الذي ينبغي أن نعطيه للحرف أثناء النطق فالحرف العربي إذا أردنا إخراجَه سليماً معافى لا بد له من مخرج صحيح ووصف مليح وزمن لا ضيق ولا فسيح.

المطلب الأول: أقسام أصوات الحروف

وهو على قسمين:

الأول: بيان أقسام أصوات الحروف وفيه مقصدان:

المقصد الأول: أصوات الحروف الرئيسية أو الأصلية

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: أصوات الحروف المتحركة وفيها ثلاث نقاط

النقطة الأولى: صوت الحرف متحرك بالفتح نحو "ط" من كلمة "طل".

النقطة الثانية: صوت الحرف متحرك بالكسر نحو "ب" من كلمة "بعني".

النقطة الثالثة: صوت الحرف متحرك بالضم نحو "ش" من كلمة "شكر".

المسألة الثانية: أصوات الحروف ساكنة وفيها ست نقاط.

النقطة الأولى: حرف ليس له صوت ولا نفس نحو "الهمزة" من كلمة "سما" ويظهر صوته بنبر الصوت في الحرف السابق له.



النقطة الثانية: حرف يأتي صوته سابقاً للنفس نحو "ت ، ك" من لفظتي "اتقنْ ، اكتبْ".

النقطة الثالثة: حرف يكون صوته سريعاً كحروف القلقة " قطب جد".

النقطة الرابعة: حرف يكون صوته متوسط كحروف التوسط والبينية التي جمعت في " لن عمر".

النقطة الخامسة: حرف يكون فيه الصوت أطول من سابقه وهو صوت الأحرف الرخوة "ث، ح، خ، ذ، ز، س، ش، ص، ض، ظ، غ، ف، ه، و، ي".

النقطة السادسة: حرف يكون صوته طويل كحروف المد "ا، و، ي"

المقصد الثاني: وهو على قسمين:

الأول: أصوات الحروف الفرعية وفيه خمس مسائل:

المسألة الأولى: أصوات الحروف ممدودة وفيه ثلاث نقاط

النقطة الأولى: أصوات الحروف ممدودة بالألف نحو "جا" من كلمة "جاء"

النقطة الثانية: أصوات الحروف ممدودة بالياء نحو "ري" من كلمة "ريم"

النقطة الثالثة: أصوات الحروف ممدودة بالواو نحو "يو" من كلمة "يوسف"

المسألة الثانية: أصوات الحروف منونة وفيها ثلاث نقاط :

النقطة الأولى: أصوات الحروف منونة بالفتح نحو "رأ" من كلمة "شيراً"

النقطة الثانية: أصوات الحروف منونة بالكسر نحو "لِ" من كلمة "من رجلٍ"

النقطة الثالثة: أصوات الحروف بالضم نحو "قُ" من كلمة "برقُ"

المسألة الثالثة: أصوات الحروف مشددة وفيها ثلاث نقاط

النقطة الأولى: أصوات الحروف مشددة مع الفتح نحو "دَّ" من كلمة "مدَّ"

النقطة الثانية: أصوات الحروف مشددة مع الكسر نحو "بِّ" من كلمة "من الحبِّ"

النقطة الثالثة: أصوات الحروف مشددة مع الضم نحو "قُ" من كلمة "الحقُّ"

المسألة الرابعة: أصوات الحروف مشددة مع التنوين وفيها ثلاث نقاط

النقطة الأولى: أصوات الحروف مشددة مع التنوين بالفتح نحو "رَّأ" من كلمة "برَّأ"

النقطة الثانية: أصوات الحروف مشددة مع التنوين بالكسر نحو "طِّ" من كلمة "قطِّ"

النقطة الثالثة: أصوات الحروف مشددة مع التنوين بالضم نحو "جُّ" من كلمة "حجُّ"

المسألة الخامسة: أصوات الحروف مشددة مع المد وفيها ثلاث نقاط

النقطة الأولى: أصوات الحروف مشددة مع المد بالألف نحو "صًا" من لفظة "قصًا"

النقطة الثانية: أصوات الحروف مشددة مع المد بالياء نحو "تّي" من لفظة "بتّي"

النقطة الثالثة: أصوات الحروف مشددة مع المد بالواو نحو "سُو" من لفظة "أحسُوا"

القسم الثاني من المقصد الثاني وفيه خمسة مسائل:

المسألة الأولى: صوت إدغام التنوين والنون الساكنة في واحد من حروف الإدغام مجموعة في "ينمو"

المسألة الثانية: صوت إخفاء التنوين والنون الساكنة وفيه نقطتان:

النقطة الأولى: صوت إخفاء التنوين والنون الساكنة في واحد من الحروف المرفقة نحو "ينزل"

النقطة الثانية: صوت إخفاء التنوين والنون الساكنة في واحد من الحروف المفخمة التي جمعت في "خص ضغط قط" من لفظة "من قبل"

المسألة الثالثة: صوت حرفي "اللام والراء" عند تقخيمهما

المسألة الرابعة: أنواع الإمالة وصوت كل نوع وفيه نقطتان:

النقطة الأولى: صوت الإمالة الكبرى وفيها:

صوت إمالة الألف بين الألف والياء نحو "مجراها"

النقطة الثانية: إمالة صغرى وفيها:

صوت إمالة الفتح بين الفتح والكسر نحو "طه"

المسألة الخامسة: صوت تسهيل الهمزة وفيها ثلاث نقاط

النقطة الأولى: تسهيل صوت الهمزة نحو "ءأنت"

النقطة الثانية: صوت تسهيل الهمزة بين بين "ءأنذرتهم"

النقطة الثالثة: صوت تسهيل الهمزة وإدخال ألف بين الهمزتين نحو "ءأنذرتهم"

المطلب الثاني : أزمنة أصوات الحروف

أولاً حروف المد: "و، ا، ي"

ثانياً الحروف الرخوة: "ث، ح، خ، ذ، ز، س، ش، ص، ض، ظ، غ، ف، ه"

ثالثاً الحروف المتوسطة: "ل، ن، ع، م، ر"

رابعاً حرفي الكاف والتاء الساكنتين

خامساً الحروف المتحركة: "ب، خ، ف"

سادساً حروف القلقة: "ق، ط، ب، ج، د"

سابعاً حرف الهمزة الساكن

الخاتمة

وفي خاتمة الورقة توصل الباحث للنتائج والتوصيات التالية:

أولاً النتائج:

١. من المتوقع أن يتعلم النطق الصحيح للحرف.
٢. يساعد في تعليم غير الناطقين للعربية النطق السليم للحرف.
٣. حل لمشكلتي القراءة والكتابة.
٤. وصف بعض مخارج الحروف عند المتقدمين لم تكن دقيقة.
٥. وصف بعض مخارج الحروف عند المتأخرين لم يكن دقيقة مثل مخرج "س، ص، ض، ز".
٦. وصف بعض صفات الحروف عند المتقدمين لم يكن كافياً ودقيقاً.
٧. هنالك من المختصين بهذا العلم من يفرق بين علم الأصوات وعلم التجويد .
٨. بنى بعض المتأخرين بعض قواعد هذا العلم على قواعد علم اللغة الإنجليزية.

ثانياً التوصيات:

أوصي بمزيد من الدراسات في هذا الجانب من حيث:

١. تأصيل وتقعيد قواعده بصورة دقيقة وعلمية بعيدة عن التقليد بل متبعة الدليل العلمي والبرهان.
٢. كيفية تيسيره وتوصيلة لطلابه بأسلوب علمي وعصري وجاذب.
٣. توظيف التقنيات الحديثة في تعليم مجالات اللغة العربية وعلومها.



قائمة المراجع والمصادر:

أولاً : قائمة المراجع

كتاب العين للخليل بن أحمد ج ١ الفراهيدي تحقيق د. عبدالحميد هنداوي الطبعة الأولى ٢٠٠٣ دار الكتب العلمية.
القاموس المحيط لمجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي تحقيق مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة إشراف محمد نعيم
الرقسوسي الطبعة الثانية ٢٠٠٥

ثانياً: قائمة المصادر

١. كتاب تيسير الرحمن في تجويد القرآن الدكتورة سعاد عبدالحميد الطبعة الأولى ٢٠٠٩ دار التقوى
٢. كتاب دراسات الصوت اللغوي الدكتور أحمد مختار عمر مكتبة لسان العرب.
٣. تطبيق معجم المعاني (عربي_عربي)



اللغة العربية والتحديات المعاصرة

د. الحسن بن غمضان بن علي جلي - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

Email :kkudrgali@gmail.com

ملخص البحث:

حضارة الأمم تخضع لمقاييس من أهمها وأجلها عنايتها باللغة التي تخاطب بها، فكيف إذا كانت هذه اللغة هي لغة القرآن العظيم، ولغة خير المرسلين.

وبين يديك أيها القارئ الكريم ملخص لهذا البحث أجمل فيه ما سطرت في ثنايا هذا البحث النفيس في موضوعه ومضمونه وزمانه.

أهداف البحث: التعرف على اللغة العربية مفهومها وما يتعلق بها من مواضيع. ثم التعرف على جوانب من عناية العلماء باللغة العربية، والتعرف على أسباب اللحن وآثاره، وصور من اللحن في القديم والحديث، ثم نظرة في أبرز التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية.

مشكلات البحث: الموضوع له جوانب كثيرة، وقد جمعت فيه قديماً زهاء ألفي صحيفة، ولكن أين القراءة! ولذلك سلكت سبيل الإشارة.

منهج البحث: سلكت في هذا البحث الدراسة الاستقرائية.

فصول البحث: يتكون البحث من أربعة فصول: الفصل الأول مدخل الدراسة ثم الفصل الثاني وفيه دراسة نظرية عن اللغة العربية، ثم الفصل الثالث وفيه التعريف باللحن وأسبابه وآثاره، وصور منه، ثم الفصل الرابع وفيه ما يتعلق بالتحديات المعاصرة، ثم خاتمة أذكر فيها النتائج والتوصيات، ثم ثبت المصادر والمراجع.

والله أسأل أن ينفع بهذا العمل وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم وأن يتقبله مني.

كلمات مفتاحية: (اللغة العربية – التحديات المعاصرة)

Thesis Abstract :

Researcher's Name: Dr. Alhassan Ibn Ghamdan Ibn Ali Galy

Thesis Abstract: (Arabic Language – Distant Learning – Curricula)

Distant Learning has been introduced for many years. Generations graduated from it and could be distinguished for themselves and for serving their nations and could build their future.

Dear reader, you have a summary for such thesis in which I sum up the important facts mentioned in this thesis regarding its subject, its contents and its time.



Thesis Goals: Learn about the reasons that you encountered in the picture, and pictures of the moments in the ancient and modern times, and then a look at the challenges you face facing the Arabic language.

Thesis Problems: The subject has many aspects, and I collected about two thousand newspapers in the past, but where is the reading? So I went the way of reference.

Thesis Methodology: In this research, I used the inductive study.

Thesis Chapters: The research consists of four chapters: the first chapter is the introduction to the study, then the second chapter contains a theoretical study of the Arabic language, then the third chapter contains the definition of the melody and its causes and effects, and pictures of it, then the fourth chapter contains what is related to contemporary challenges, then a conclusion in which I mention the results and recommendations, then it is proven Sources and references.

I ask Allay – The Almighty – to make this work beneficial and accept it from me.

المقدمة:

الكلام عن اللغة العربية يثير شجون النفس, ويعزز الكثير من القيم التي لا يمكن للنفس أن تكتسبها إلا من خلالها, ونحن في هذه الدراسة نكشف الستار عن سر من أسرار هذه اللغة العالمية الخالدة, ونبرز جوانب مشرقة في التعامل مع اللغة العربية تعلمًا وتعليمًا وتوظيفًا.

فقد أثبتت هذه اللغة المعجزة في أفرادها وتراكيبها قدرتها على الملائمة والتجانس مع كل جيل, متخطية كل عقبة تواجهها, متجاوزة جميع التحديات متغلبة عليها, في زمان أشد ما تكون الأمة في حاجة ماسة إلى التمسك بقيمتها والحفاظ على موروثها العظيم.

وهنا سأسلط الضوء على قضية عظيمة, وهي ذكر أبرز التحديات التي تواجه لغتنا في هذا الزمان وسأشير إلى أنجع الحلول في التعامل مع هذه التحديات.

مشكلة الدراسة:

من أهم المشكلات التي تواجه الباحث في الموضوع الذي يكتب فيه هي سعة الموضوع, والدراسة التي بين أيدينا لها أبعاد كثيرة فهي: علمية, اجتماعية, ثقافية ...

ومن أجل هذه الأبعاد سأكتفي بالإشارة إلى ما يجب التنبيه إليه, وستكون هذه الدراسة استقرائية ميدانية من خلال ما يتاح لي من اللقاءات .



أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز أكثر التحديات التي تواجه اللغة العربية رواجًا في المجتمعات العربية، والوقوف على السبل التي تساعد على تخطي هذه التحديات بنجاح، ويمكن التفصيل في النقاط التالية:

- ١- التعرف على اللغة وما يتعلق بها من موضوعات، وبيان أبرز المشكلات التي تواجهها.
- ٢- التعرف على مفهوم اللحن وما يتعلق به من موضوعات ذات صلة.
- ٣- التعرف على أبرز التحديات.
- ٤- التعرف على كيفية التعامل الأمثل مع هذه التحديات.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في إدراك الواقع المرير الذي وصلت إليه لغتنا العربية في زماننا، وضرورة معالجة الوضع، والاستفاقة من الغفلة، فليس الخوف على العربية فهي محفوظة بحفظ الله لها، وإنما الخوف على الجيل المتهتك الذي أضاع قيمه وحضارته.

ويمكن أن نجمل هذه الأهمية في النقاط التالية:

- ١- بيان خطورة الوضع الراهن من خلال ما نشاهد ونسمع ومن أخطاء لا يحسن الغفلة عنها.
- ٢- تبيين التحديات والصعوبات التي تقف عائقًا أمام سلاسة اللغة واستعذاب التحدث بها.
- ٣- التذكير بالحضارة الإسلامية والتوسع اللغوي الذي حصل في عصور متقدمة.
- ٤- حفظ اللغة العربية عبادة وقربة، لتعلقها بالمصدرين العظيمين.
- ٥- شيوع الأجهزة التي دمرت أفكار الجيل وأخلاقهم ومبادئهم ولغتهم، كان من الأهمية بمكان أن يتفطن إليه.

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة عن هذه التساؤلات:

- ١- ما مفهوم اللغة؟ وكيف نشأت؟ وما هي خصائصها؟ وما هي وظائفها؟ وما هي المشكلات التي تواجه اللغة العربية؟
- ٢- ما مفهوم اللحن؟ وكيف نشأ؟ وما هي آثاره؟
- ٣- ما هي أبرز التحديات التي تواجه اللغة؟ وكيف يمكن تجاوزها؟



مفهوم اللغة ونشأتها:

عند الكلام عن مفهوم اللغة نرجع إلى تراث أساطينه وما عرفوا به هذا المصطلح، ويجدر أن أنبه على أن التعريفات للغة كثيرة جداً وليس هناك اتفاق على مفهوم محدد للغة و يرجع سبب كثرة التعريفات و تعددها إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم والمعارف والجوانب الحياتية.

فهذا ابن جني يقول: حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.^(١٨٠) يؤكد أبو الفتح ابن جني في هذا التعريف جوانب مهمة منها: الطبيعة الصوتية للغة، وذكر أيضاً وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكرة، وذكر أيضاً أنها تستخدم في مجتمع فكل قوم لغتهم، وكل من جاء بعد أبي الفتح فهو ملتئم من تعريفه.

وابن خلدون يقول : اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم.^(١٨١)

الحديث عن نشأة اللغة العربية:

الكلام عن نشأة اللغة العربية من المسائل التي اختلف فيها العلماء في القديم والحديث ولا يعلم لهم اتفاق ويسوغ فيها اختلاف وجهات النظر ولذلك أسباب عدة منها: اندثار كثير من اللهجات العربية التي لم يأت بها القرآن لا السنة النبوية ولم تدون في الشعر الجاهلي، ولم نجد شيئاً مكتوباً يشير إلى الفترة الزمنية التي نشأت فيه اللغة العربية^(١٨٢).

ويمكن القول أن هذا اللغة التي نتكلم بها دون تقعر وتفذلك هي اللغة العربية التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية وفي الشعر الجاهلي وكلامهم.

وهذه اللغة محفوظة إلى يوم القيامة قد تكفل الله بحفظها وهو من لوازم حفظ الكتاب العزيز لاسيما الجانب الصوتي منها والذي تطاله يد التحريق والتبديل، فضلا على أن الأسلوب القرآني ظل المقياس الأمثل لراقي أساليب الكتاب والشعراء، حتى أن مكانة أي كاتب أو شاعر تقاس دائما بمقدار ما يقترب من مثالية الأسلوب القرآني، أو يبتعد عنه.

خصائص اللغة العربية:

١. أنها لغة القرآن الكريم التي وسعت كتاب الله لفظاً و غاية. قال تعالى: {إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} (١٨٣). هي لغة

نبيينا محمد صلى الله عليه وسلم، ولغة أصحابه رضي الله عنهم، وقد اعتنوا بها عناية كبيرة، وهي الوعاء الذي نقل بها إلينا، فسجل حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ونُقل الدين إلينا باللغة العربية، وكُتِبَ الفقه وعلومه بهذه اللغة العربية، وبالتالي فإن فهم الدين من مصادره الأصلية يعتمد على فهم اللغة العربية، ومعرفة معانيها ودلالاتها.

٢- أنها اتصفت بالاعتدال في عدد حروف كلماتها، فأكثرها وضعت على ثلاثة أحرف، وقليل منها أصله رباعي أو

(١٨٠) انظر: الخصائص لابن جني ١/ ٣٣

(١٨١) انظر: المقدمة ص: ١٢٥٤

(١٨٢) انظر: معجم لغة الفقهاء (ص: ١٥)

(١٨٣) سورة الزخرف، آية (٣).

خماسي؛ لئلا يطول النطق ويعسر.

٣- ومن خصائص اللغة العربية اتساع معجمها اللفظي، فللمعنى الواحد ألفاظ متعددة، إذا تعسر على المتكلم لفظة أتى بمRADفها.

٤- عذوبة اللغة العربية، وجمال ألفاظها، وحسن تركيب عباراتها على مستوى الجمل أو على مستوى مكونات الكلمة من الحروف.

وظائف اللغة العربية:

للغة العربية وظائف كثيرة لا يمكن حصرها وقد اكتسبت هذه الوظائف من مكانتها العظيمة في نفوس البشرية عامة وفي نفوس المسلمين خاصة وهنا أسطر بعض الوظائف منها:

أولاً: بها يتلى كتاب الله وتلتمس بركته وهداياته وتعرف سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ثانياً: أنها وسيلة التخاطب بين العرب أو من يتحدث العربية الصغير والكبير على حد سواء.

ثالثاً: بها تدرك العلوم المختلفة، والأخلاق الفاضلة، والقيم النبيلة.

المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية:

علم اللغة العربية كغيره من العلوم تقف أمام تعليمه جملة من العقبات التي تشكل مشكلات أثناء تعليمه، ومن أبرز المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية:

١. عدم الإعداد الصحيح والقوي (العلمي أو التربوي) لمعلمي اللغة العربية، ففقدان الجانب العلمي يوقع المعلم في الحرج، وفقدان الجانب التربوي لا يمكنه من أداء رسالته.

٢. الضعف الموجود في تركيب المقررات وذلك بإغفال جوانب بنائية مهمة يحتاجها إليها المتعلم في تعزيز لغته.

٣. طرائق التدريس المتخلفة التي يسلكها بعض المعلمين والتي فيها إجحاف بحق الأجيال.

٤. عدم وضوح الأهداف العامة والخاصة عند بعض المعلمين والمتعلمين وهذا سبب فجوة كبيرة عند الطرفين.

٥. الإغفال الكبير لمكانة المكتبات العامة والخاصة في تعزيز علوم اللغة العربية.

٦. هذه بعض المشكلات وغيرها كثير لا يمكن تجاوزها إلا بالوقوف وقفة محاسبة للنفس وتطوير الذات.

اللحن مفهومه وأسبابه وآثاره

تعلم العربية وتعليمها منه ما هو واجب على الأعيان ومنه ما هو فرض على الكفاية من ذلك ما قاله أمير المؤمنين عمر بن الخطاب -رضي الله عنه: (تعلموا العربية، فإنها من دينكم ...) بعد أن بلغه نبأ لحن أعرابي في قراءة القرآن الذي أمر بالألأ يُقرئه إلا عالم بالعربية التي استساغ الخليفة أبو بكر الصديق -رضي الله عنه - في سبيلها السقوط من الركوب على السقوط في القراءة، حيث قال لأن أسقط وأنا راكب أهون عندي من أن أسقط وأنا أقرأ، ذاك السقوط الذي دفع الخليفة عثمان -رضي الله عنه - إلى جمع الأمة الإسلامية في مصحف واحد لغته العربية صار الخطأ فيها عارا خشي الخطيب البليغ الفصيح الخليفة الأموي الحجاج بن يوسف الثقفي أن يُعير به فنفي مرافقه الذي ذكر له خطأ وقع فيه



وهو يقرأ القرآن، ذاك الخطأ الذي شيب عبد الملك بن مروان، فقد سئل عن شيب استقرّ عنده: (أسرع إليك الشيب يا أمير المؤمنين؟؟) فقال شيبني ارتقاء المنابر مخافة اللحن ..).

كلنا يرجو أن تسترجع الأمة شخصيتها وتستعيد سلطانها وهبتها، وتعيد النظر في أوضاع لغتها، مناهج وكتباً ومعلمين ومتعلمين، عندئذ، وعندما يؤدي الإعلام أمانته، وعندما يُعدّ اللحن في اللغة كما عدّه أسلافنا العظام في جملة العيوب والذنوب، وعندما يحرص كل مسلم أن يكون قوياً أميناً.. عندئذ تكون أمتنا قد عرفت الداء والدواء، فمشت على طريق العافية. يروى أن عمر رضي الله عنه كتب إلى أبي موسى الأشعري: «إن كاتبك الذي كتب إليّ لحناً فاضربه سوطاً»، أو لسنا أحوج من الصحابة في عهد عمر إلى مثل تحرّيه رضي الله عنه؟! ليس في ضرب الكتاب ولكن في اختيار المجيدين وأهل البيان والمتخصصين في مجالاتهم ليؤدوا أدوارهم المطلوبة حتى لا تخرج علينا دعاوى إنهمامية من ذلك القبيل.

مفهوم اللحن:

مادة لحن : مصدر يطلق ويراد به عدة معان منها: ذكر ابن بري أن لها ستة معان وهي: الخطأ في الاعراب، واللغة، والغناء، والفطنة، والتعريض، والمعنى.

الفطنة : وذلك بفتح حائه (لحن) .

ومنها: الخطأ في القول وذلك بسكون حائه (لحن).

واصطلاحاً: تحريف الكلام عن قواعد أهل الفن، مما يكون سبباً في مخالفة النطق الصحيح، واللفظ السليم

أسباب اللحن:

من أبرز الأسباب التي أدت إلى فشو اللحن هو اختلاط العرب بالعجم ومصاهرتهم سبب ذلك فساد الألسنة واعوجاجها وظهر اللحن في اللغة من المولدين والمستعربين، ولما أحسه العرب في القرن الأول للهجرة نهضوا لإصلاح رسم المصحف ووضع النحو والصرف وجمع اللغة وتدوينها ولكن انقضت الدولة الأموية ولما يحصلوا من ذلك على شيء كثير.

نعم، وجود العلماء أهل النقد والصناعة اللغوية، كان أنسب طريق في مواجهة هذا التيار المشوب باللكنة والعجمة والتعبير باللفظ والمعنى والنظم والتأليف والصياغة والكلام، مما يدل بالنص والتصريح على اللغة وخصائصها.

وهذا اللحن لم يكن في العامة فحسب بل كان في العلماء والقادة وغيرهم من ذوي الهيئة فهذا الفراء علم من أعلام اللغة الذي قيل عنه: "لولا الفراء لما كانت العربية" يلحن في حضرة الرشيد فيعذر الفراء بأنها طباع الحضر، فإذا تحفظ لم يلحن وإذا رجع إلى الطبع لحن. وهذا سبب ظاهر من أسباب اللحن فأهل البادية أحفظ للسان.

ومن الأسباب التعصب للعرق فيتعلم اللحن لأنه يبغيض العرب ولغتهم ولا يراها شيئاً ومن ذلك صنيع أبو عبيدة معمر بن المثنى كان إذا أنشد بيتاً لم يقم وزنه، وإذا تحدث أو قرأ تعمد اللحن وله مقالاته: (النحو محدود) وقد ذكر الذهبي في ترجمته قوله: "كان يبغيض العرب، وألف في مثالبها كتاباً".



ومن الأسباب الأنفة والكبرياء والتساهل هذه الأسباب مجتمعة روجت للحن لاسيما في الوجهاء وربما تكلفوا وجهًا لتبرير اللحن وتصويبه استكبارًا عن وصمة اللحن في الحديث.

هذه من جملة الأسباب التي راج بها اللحن في المجتمعات العربية في القديم والحديث، وأدهى من ذلك ما نراه ونسمعه من حماقة أهل هذا العصر عند التحدث للعجم من بلاد البنغال أو الهند حينما يتكلف الأعجمي النطق بالعربية ثم يتكسر لسان العربي ظانًا أن يتحدث بلغته ولا حول ولا قوة إلا بالله.

آثار اللحن:

يعتبر اللحن في اللغة مقياس للمتحدث أو الكاتب فإذا استمعت أو قرأت لمن يلحن شأته صورته عندك، وقلت قيمته لديك؛ وذلك لأن السليقة العربية والذوق السليم لا يستسيغان اللحن في كافة أحواله وصوره.

وإذا أردنا الكلام عن آثار اللحن فإننا سنتكلم عن جانبين سلبي وإيجابي.

الجانب الأول: الآثار السلبية للحن.

من أبرز الآثار السلبية الذلة والهوان التي تغشى الأمة من تضييعها لهذا الإرث العظيم وصدق الصادق الرافعي رحمه الله حينما قال: "ما ذلت لغة شعب إلا ذل، ولا انحطت إلا كان أمره في ذهاب وإدبار" فأين نحن من اللغة الرقيقة العذبة!

ومن الآثار غياب ملكة التذوق السليم للغة العربية والفهم الصحيح للدين والحياة بوجه عام، فكيف يتذوق ويفهم من دأبه اللحن ومنهجه الخطأ، وإذا كان الحبيب صلى الله عليه وسلم وصف من يلحن بالضلال في قوله: "أرشدوا أخاكم فقد ضل".

ولما سئل الإمام العبقري محمد بن إدريس الشافعي عن رواج البدع وانتشارها أجاب: "لبعد الناس عن العربية".

وأما الآثار الإيجابية فهي كثيرة بفضل الله فلم يستسلم العلماء لهذه المحنة بل رأوا أن في طياتها منحة عظيمة، فسلخوا كل سبيل للقضاء على اللحن من الإعراب والإعجام ووضع القواعد وتبيين الصواب ورد الخطأ واستهجان من قائله، لأنهم يوقنون بشؤم هذه الظاهرة فبادروا بكل طريق للإصلاح فرادى وجماعات حتى كونوا هذا الموروث الضخم في علوم اللغة العربية وفنونها.

صور من اللحن في العربية.

إذا أردنا الوقوف على صور من اللحن التي وقع فيها بعض الكتاب أو المتحدثين إننا أمام كم هائل لا يمكن استيعابه ولعلي أشير إلى مقدمة كتاب رائع في بابهِ ومؤلفه وهو كتاب مختلف الحديث لابن قتيبة فقد ساق بعض الصور في أسلوب ممتع بديع فليراجع.

ومن الصور التي أشير إليها هنا أن يكون تأليف الكلمات في الجمل أو إجراؤها الإعرابي على خلاف المشهور المتبع من قواعد النحو، أو فيه لحن نحوي أو صرفي، واللحن في اللغة ليس من فصيحها، بل هو من عاميها، أو من نطق الدخلاء على أهلها ممن ليسوا منها، أو من نطق أطفال الأمة الذين لم يتمرسوا بقواعد لغتهم، ومن أمثلة ما فيه ضعف التأليف.

من الأمثلة:



عَوْدُ الضمير عَلَى مُتَأَخَّرٍ لَفْظاً وَرُتَبَةً، بَيْنَمَا الْأَصْلُ أَنْ يَعُودَ الضميرُ عَلَى مُنْقَدِّمٍ فِي اللَّفْظِ أَوِ الرُّتَبَةِ.

التعليم عن بعد جملة من الأهداف السامية من أهمها:

استعمال الضمير المنفصل مع إمكان استعمال الضمير المتصل، واستعمال الضمير المتصل في حال وجوب استعمال الضمير المنفصل.

- نصبُ الفعل المضارع أو جزؤه بدون ناصبٍ أو جازمٍ.
- تقديم غير الأعرف في الجملة الاسمية على الأعرف.
- تقديم المعمول على عامله مع عدم جواز ذلك، أو مع عدم وجود مقتضى له بلاغياً.
- مجيء الضمير المتصل بعد أداة الاستثناء "إلا".

الأمثلة:

(١) قول حسان بن ثابتٍ يرثي مُطْعَمَ بْنَ عَدِيٍّ أحدِ رؤساءِ المشركينَ، وكان يُدافع عن الرسول صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:

وَلَوْ أَنَّ مَجْدًا أَخْلَدَ الدَّهْرَ وَاحِدًا ... مِنَ النَّاسِ أَبْقَى مَجْدُهُ الدَّهْرَ مُطْعِمًا

فأعاد الضمير في "مَجْدُهُ" على متأخر لفظاً ورتبة وهو "مُطْعِمًا" على خلاف قانون التأليف المتبع المشهور في العربية، وهذا من العيوب المخلة بالفصاحة.

والمعنى: ولو أن مجداً مهما كان عظيماً جعل من يتصف به يخلد طوال الدهر، لكان مجدُ مُطْعَمِ بنِ عديٍّ جعله خالداً.
(٢) قول الفرزدق:

بِالْبَاعِثِ الْوَارِثِ الْأَمْوَاتِ قَدْ ضَمِنْتُ ... إِيَّاهُمْ الْأَرْضُ فِي دَهْرِ الدَّهَارِيرِ

فجاء بالضمير المنفصل "إِيَّاهُمْ" مع إمكان مجيء الضمير المتصل، لضرورة الشعر، وهذا من العيوب المخلة بالفصاحة. والمعنى: أحلف بالله الباعث الوارث الأموات قد ضمنتهم، أي: احتوتهم الأرض في دهر الدهارير.

في دهر الدهارير: أي: سالف الأزمان، كلمة "الدهارير" تأتي بمعنى أول الدهر في الزمان الماضي "لا واحد لها من لفظها"

(٣) قول أبي الطيب المتنبي، يمدح بدر بن عمار:

خَلَّتِ الْبِلَادُ مِنَ الْغَزَالَةِ لَيْلَهَا ... فَأَعَاضَهَاكَ اللهُ كَيْ لَا تَحْزَنَا

الغزاة: الشمس.

يقول المتنبي لممدوحه: خَلَّتِ الْبِلَادُ مِنَ الشَّمْسِ فِي وَقْتِ لَيْلِهَا، فَجَعَلَكَ اللهُ لَهَا عَوْضاً عَنِ الشَّمْسِ، لكيلا تحزن البلاد على فراق ضوء الشمس.

قال النحاة: إذا اجتمع ضمير المخاطب والغائب فالواجب تقديم ضمير المخاطب على ضمير الغائب، وهذا ما نص عليه سيبويه.



وكان على المتنبي أن يقول: فأعاضَها" بدل "أعاضَهَا" ولكن ضرورة الشعر ألجأته إلى ما قال.

بيد أن العباس محمد بن يزيد المبرد يجيز ما فعل المتنبي. أهـ. (١٨٤)

التحديات المعاصرة

ليس بخاف على منصف ما تواجه لغتنا العربية من تحديات على مدى العصور والأزمان ولكن الله يقيض لها من ينافح ويكافح في الدفاع عنها وهي محفوظة بحفظ الله لها، وما زالت تلك التحديات مستمرة متنوعة إلى قيام الساعة فذلك مستعمر يكره العرب ولغتهم، وذا أجنبي أعجمي لا يحسن من العربية حرفاً، وذا عربي قد استغرب يلوك لسانه يخلط في حديثه بين العربية والأعجمية وغير ذلك من الأصناف.

وتحت هذا الفصل أذكر ما أراه من أبرز التحديات للغتنا في هذا العصر.

الضعف العام في التأسيس.

حقيقة مَرَّة سرت في جميع أبناء الأمة العربية ضعف في تأسيس اللغة العربية منذ سني التعليم الأولي، فكانت المخرجات التعليمية لا ترقى إلى مستوى يحتفل به، فتجد الطالب في دراسته ضعيفاً؛ لأنه فقد آلة التعلم القراءة والكتابة، وهذا الضعف يستمر معه حتى يتخرج ويخرج إلى الميدان العملي أمي لا يحسن شيئاً.

وأهم أسباب هذا الضعف قلة الورع وضياع الأمانة عند من يقوم على تعليم الناشئة وتربيتهم، وبحمد الله استفاق القائمون على التعليم في بلادنا الحبيبة و عوا الخطر الداهم وهم يحاولون الإصلاح ما استطاعوا عبر برنامجهـم: (فهم المقروء) في جميع مراحل التعليم العام.

البعد عن المصادر الأصلية التي تتلقى منها العربية.

المصدر الأساسي والأصيل هو كتاب الله جل وعلا الذي وصفه الله بأعظم الأوصاف وأكملها، وقلما نرى حافظاً أو مكثرًا للتلاوة القرآن إلا وعنده الملكة على جودة التحدث، وحسن الإلقاء، وبراعة انتقاء الألفاظ، وهذا غيـض من فيض فبركة كتاب الله أعظم.

وكذلك ما صح من سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي أوتي جوامع الكلم وخير من نطق بالضاد، لا سيما ما يتعلق بأقواله وقد جمعها الإمام السيوطي رحمه الله في كتابيه الجامع الكبير والصغير جعل قسمًا للأقوال، فالعناية بها وكثرة قراءتها تورث ملكة تحفظ اللسان وتصونه عن اللحن.

ومن المصادر الأصلية ما صح نقله عن العرب من شعر ونثر، فهم أرباب هذا الشأن وقد نزل القرآن بلغتهم ولهم في ذلك صولات وجولات.

فأين نحن واين أبنائنا وبناتنا من هذا المصادر الأصلية!

الأجهزة الالكترونية.

مما أفسد اللغة العربية في هذا الزمان هذه الأجهزة الألكترونية حتى أصبحت لغتها على لسان الجيل، فصاروا

^{١٨٤} () من كتاب البلاغة العربية لشيخنا عبدالرحمن حبيكه طدار القلم (١١٨/١).



يتداولونها فيما بينهم صغارًا وكبارًا في كتاباتهم ولا أعلم مصدرًا لها إلى تلقفهم لها من عامة الغرب وسأذكر بعض هذه المصطلحات.

منها كلمة: (يب) وتعني: نعم أو تمام.

وكلمة: (برب) وتعني: مشغول.

وكلمة: (تيت) وتعني: خذ وقتك.

وغيرها من الكلمات التي أحدثتها هذه الأجهزة وتلقفها العرب وكأنهم استعاضوا بها عن لغتهم الفصيحة.

إضافة إلى المدخلات في الأجهزة من كلمات خاطئة فتجد الجهاز يضع على ما تكتبه كتابة صحيحة خطأ مشيرًا إلى خطأ في الكتابة ثم تدقق إملائيًا فيستبدل الصواب بالخطأ وذلك لضعف الكاتب وعدم المامه بقواعد الإملاء.

وغيرها من النماذج كثير، وخلاصة القول أن تعلم أن الجهاز آلة لا تفكر ما يدخل فيها هو الصواب وقد يكون المدخل للكلمات أجنبيًا أو عربيًا لا يعرف من اللغة إلا اسمها.

ندرة القراءة المنهجية والمطالعة .

افتقدنا في هذه العصر وضع خطط للقراءة المنهجية والمطالعة فلا تكاد تجد قارئًا جيدًا في جميع مراحل التعليم في الأوطان العربية إلا نادرًا.

ولو فطنوا لأهمية القراءة والمطالعة لعلموا فضلها وأنها سبيل الناجحين من العلماء والمفكرين والمتخصصين والمنتجين تنير الدرب وتبديد ظلمات الجهل.

ومن هنا وجب على المؤسسات التعليمية في الوطن العربي أن تدعم المكتبات بالكتب النافعة والمشوقة وتهيئها للزائرين حتى يألفوا ويتدربوا وينهلوا من العلوم والمعارف المتنوعة.

تهميش دور اللغة العربية في المؤسسات.

نعم هذا العنوان مقصود لذاته ولما بعده من الآثار، إقصاء فعلي ملحوظ للغة العربية في كثير من مؤسسات الأمة العربية، وهذا نذير شؤم يهدد كيان الأمة الواحدة، بل وأمرٌ من ذلك وجود من ينتسب إلى العرب ويدعو إلى ترك العربية والاعتناء باللغات الأجنبية.

نعم، اللغة الأجنبية مهمة ولكنها لا تتجاوز أن تكون جانبًا وظيفيًا أما العربية فهي الأم وهي الدين والحياة.

وإن كان العالم يحتفل بيوم للغة العربية في الثامن عشرة من شهر ديسمبر من كل عام وذلك بعد اعتماد الجمعية العامة للأمم المتحدة اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل في الأمم المتحدة بناء على اقتراح المملكة العربية السعودية والمملكة المغربية.

إلا أننا نتساءل أن دورنا نحن العرب في العناية باللغة العربية تحديثًا وكتابةً وذودًا عن حماها! وأجدها فرصة أن أتوجه بالشكر والعرفان لأمير اللغة والمبادئ الأمير الشاعر خالد الفيصل بن عبدالعزيز حفظه الله على غيرته وحرصه على نشر اللغة الفصحى بين العامة ودعوته لذلك.



ضعف الدور العلمي والتربوي والاجتماعي في العناية باللغة.

الأدوار التي يؤديها المعلم والمربي والمجتمع من أجل العناية باللغة العربية في غاية الأهمية فبدونهم لا يمكن أن تقوم اللغة العربية قائمة، فلما ضعفت أدوار هذا الثلاثي المؤثر أثنت الأمة من داء أصابها في ركنها الأساس وهو اللغة التي بها تخاطب وتفتخر.

فالمعلم لا يؤدي دوره كما يجب إذ أن المدرسة جهة نظامية مسؤولة أن تقوم بدورها كما يجب في تعليم اللغة تعليمًا صحيحًا في جميع مراحل التعليم، فلما ضيعت هذا الدور ضعفت اللغة وضعف المخرج التعليمي.

فالمعلم لا يستطيع أن يضبط جملة سليمة من الأخطاء فيكيف يعلم من لم يتعلم وفاقد الشيء لا يعطيه.

والمربي سواء كان أبًا أو معلمًا أو قريبًا أو بعيدًا يرى ويسمع ولا يحرك ساكنًا فالأمر في نظره أقل من أن يتفطن له بل قد يجاري المخطئ في خطئه ورحم الله المؤدبين عمر وابن عمر والسلف الصالح من بعدهما كانوا يؤدبون على اللحن ويضربون عليه.

والمجتمع ينظر إلى من يتكلم الفصحى نظرة تفكه وتندر وكأنه جاء بالغرائب، فتجد المتكلم يأتي الكلام على غير وجهه والمستمع منصت يتلقى لا تنبهه سليقته العربية ولا ما تعلمه من القواعد.

وهذا قد عمت وطمت به البلوى فنجد الإعلام بكافة قنواته والمحافل والمساجد والمنابر كلها تعج باللحن والأخطاء دون أية مسؤولية أو توجيه فإلى أي ضعف تنحدر الأمة المعاصرة باللغة العربية.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وصلى الله وسلم على خير البريات.

أما بعد:

بعد هذه الدراسة المختصرة في التحديات المعاصرة التي تواجه لغتنا العربية، إلا أننا نجزم بعودة سريعة وجادة قوية إلى لغتنا العظيمة ولا شك أن مثل هذا لا يأتي إلا بعزائم الأفذاذ وحزم أهل الحزم. وفي ختام هذا البحث أخلص إلى ذكر أهم النتائج والتوصيات.

النتائج التي أفادها البحث:

أولاً: معرفة مكانة اللغة العربية بين المقررات الدراسية وأنها أساس التعلم فبدونها لا يستطيع الطالب التحصيل العلمي.

ثانياً: أهمية القراءة في المصنفات التي اعتنت بذكر اللحن التي وقع فيها السابقون واللاحقون لتوقي اللحن.

ثالثاً: الوقوف على أسباب اللحن وآثاره الإيجابية والسلبية.

رابعاً: ذكر أبرز التحديات التي تواجه اللغة العربية والإشارة إلى أهم سبل الدفاع عنها.

ومن أهم التوصيات التي أرى القيام بها:

أولاً: القيام بالواجب الذي به تحفظ كرامة العربي ونخوته وشهامته وذلك بتعزيز جوانب تعليم اللغة العربية.



ثانيًا: تدريب المعلمين والمعلمات في جميع التخصصات على ضرورة التعلم بالفصحى بقدر الإمكان.

ثالثًا: تفعيل ما دعت إليه وزارة التعليم ودعت إليه الحاجة من تخصيص وقت للقراءة والكتابة في كل حصة دراسية.

رابعًا: المشاركة من المتخصصين في وضع مناهج تقرب علوم اللغة وتناسب المراحل التعليمية.

خامسًا: نشر بعض المواقع والقنوات والحسابات التي تعتني باللغة العربية دراسة وجمعًا ومناقشة لقضاياها.



ثبت المصادر والمراجع

* القرآن الكريم.

١. أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص - الهيئة المصرية العامة للكتاب - ط: ٤
٢. محمد رواس قلعجي - حامد صادق قنبي، معجم لغة الفقهاء- دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع ط: الثانية، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م
٣. السيوطي- الاتقان في علوم القرآن، دار المعرفة بيروت، ج ١ - ص ١٤٢.
٤. عبدالفتاح سليم - موسوعة اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ص ٣٠
٥. ابن منظور- لسان العرب، ج ٨- ص ٤٠
٦. جلال الدين السيوطي- الاقتراح، ص ٥٨
٧. احمد بن فارس- مجمل اللغة، ج ١، ص ٧
٨. ابن مكي- تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ص ١٨٦
٩. محمود الألوسي- روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني، دار الكر بيروت، ج ٢٦، ص ٧٧
١٠. خالد الأزهرى- حاشية ابن الحاج على شرح متن الأجرومية، ص ٢٥
١١. محمد التنوحي وراجي الاسمر- المعجم المفصل في علوم اللغة، ج ١، ص ١٧٧
١٢. ابن هشام اللخمي- المدخل الى تقويم اللسان، دار البشائر الإسلامية بيروت، ص ٣٤
١٣. عبدالفتاح الصعيدي وحسين يوسف موسى، الإفصاح في فقه اللغة، دار الكتب العلمية بيروت، ص ١٠٢
١٤. القاسم بن علي الحريري- دار الغواص في اوهام الخواص، دار الفكر العربي القاهرة، ص ٥٤
١٥. الجاحظ- البيان والتبيين، دار الجيل
١٦. ابن خلكان- وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، دار الصادر بيروت، ج ٥، ص ٢٣٨
١٧. محمد بن احمد بن هشام اللخمي- الفوائد المحصورة في شرح المقصورة، ج ١، ص ٣٤



تعليم اللغة العربية إلكترونيا في الجامعة الجزائرية من خلال منصة Moodle

-الإشكالات والتحديات الرقمية-

د. سارة لعقد – أستاذة مساعدة - جامعة الجزائر ٢ - الجزائر

Email: saralaked@gmail.com

تقديم:

إنّ الظروف المرضية التي يعيشها العالم اليوم جعلته يتغير على جميع المستويات والأصعدة، ففي وقت ليس ببعيد كانت الحياة تسير بشكل عادي في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتعليمية، وصدق القائل: الحاجة أم الاختراع؛ حيث نلاحظ كما هائلا من المخترعات التي تسهم في استمرار الحياة في ظل انتشار فيروس كورونا المستجد، أما على المستوى التعليمي فلاحظنا أنّ كل دول العالم لجأت إلى تبني التعليم الرقمي في مقابل التعليم التقليدي الذي كان يعتمد الحضور الفعلي للطلبة إلى الجامعات والتلاميذ إلى المدارس، وفي المرحلة الأولى من انتشار كورونا كان المستحيل أن ينتقل هؤلاء إلى مختلف المؤسسات التعليمية لأنّ أي احتكاك بين التلاميذ أو الطلبة قد يسبب انتشارا أوسع للفيروس ما دفع بالدول فرض الحجر المنزلي التام. ما أجبرها على التفكير في الحل الذي يمكنها من تجاوز هذه الأزمة بأقل الأضرار في الجانب التعليمي...وهو الشيء الذي دفع بكل الدول إلى التحول إلى التعليم الرقمي.

يعدّ التعليم الرقمي شكلا من أشكال التعليم الذي يعتمد شبكة الأنترنت ومختلف الوسائل التقنية التي تتيحها التكنولوجيا الحديثة نذكر منها: الحاسوب بشكل خاص، واللوحات الإلكترونية والهواتف الذكية ومختلف البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية سواء أكانت عالمية أم المحلية، ويقوم التعليم الرقمي على تقديم المحتوى التعليمي في شكل إلكتروني للمتعلمين من مختلف الأماكن باستخدام الوسائط التي ذكرناها سابقا.

إنّ التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي جعل الجامعة الجزائرية تسرع في تبني التوجه الجديد الذي يتأسس على مختلف التقانات الحديثة واستخداماتها في مجال التعليم والتعلم ما دفعها في البداية إلى محاولة تقديم المحاضرات والتطبيقات على قنوات خاصة عملت على إنشائها الجامعات على مستوى تطبيق Youtube واستخدام تطبيقات مثل classroom و zoom غير أنّ كان في غالب الأحيان من اجتهاد الأساتذة الشيء الذي دفع بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية إلى التفكير في حل يكون شاملا لكل جامعات التراب الوطني ومن ثمة الاستعانة بالمنصة العالمية moodle لتقديم الحاضرات والتطبيقات للطلبة وفتح المجال من أجل التواصل معهم فما هي الإشكالات التي تواجه تعليم اللغة العربية من خلال منصة moodle ؟ وما هي التحديات الرقمية التي تواجه الجامعة الجزائرية على مستوى استخدام مثل هذه المنصات ومنه الوطن العربي؟

أولا/ التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

إنّ الاهتمام بالتعليم والتعلم الإلكتروني e-Learning بات من القضايا التي تسلط عليها الأضواء على المستوى الوطني والدولي وإنّما زاد الاهتمام به نتيجة التحول الذي أحدثه انتشار كورونا الواسع في العالم بأسر حيث فر علينا تبني نظاما تعليمية تعتمد اعتمادا كليا شبكة الأنترنت ومختلف الوسائل الإلكترونية التي تتيحها التكنولوجيا الحديثة، ولعل أهم ما جعلنا نحاول خوض التجربة إضافة إلى كونه أصدق صور التعليم والتعلم الحديثين أيضا فالتعليم الإلكتروني «نظام مفتوح...كما تتجاوز الميزة الرئيسة للتعليم الإلكتروني مجرد إتاحة استخدام المعلومات عبر الأنترنت إلى ميزاته



التفاعلية وكونه وسيلة للاتصال»^{١٨٥} ولعل الهدف من التعليم الإلكتروني « هو مزج التنوع بالترابط لإيجاد بيئة تعلم قوية فكريا. وهذه القدرة على التفاعل تتجاوز عملية نقل المحتوى ذات الاتجاه الواحد وتوسع أفاق تفكيرنا بشأن وسائل الاتصال بين البشر المعنيين بالعملية التعليمية»^{١٨٦}، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنَّ التعليم والتعلم الإلكتروني يسعى إلى تجاوز التعلم في اتجاه واحد إلى التعليم النشط والتعاوني في بيئة تفاعلية تسهم في إنجاح عملية التعليم والتعلم.

عندما نتحدث عن التعلم عن بعد Distance Learning فلا بد من الإشارة بداية إلى أنَّ بداياته لم تكن إلكترونية بالمعنى الذي نتحدث عنه في يومنا هذا؛ بل يعبر عن ما يعرف بالتعلم بالمراسلة؛ هذا النوع من التعليم الذي أتاح فرصة التعلم للذين توقفوا عن الدراسة في سنٍّ مبكرة أو لظروف معينة حيث تشرف عليها وزارة التربية والتعليم في مراحل التعليم الأولى فتخصص له مراكز معينة، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي وقد انتشر بشكل كبير في الأعوام القليلة الماضية. والأصل أنَّ هذا التحول لم يحدث في الجزائر فقط بل يمكن القول عنه أنه عالمي وقد كانت البداية بتغيير اسم المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة ١٩٨٢م إلى المجلس الدولي للتعليم عن بعد. وبناء عن كون هذه المرحلة لم تكن على درجة كبيرة من انتشار التكنولوجيا مقارنة بما هي عليه اليوم فإنَّ التعليم عن بعد وقتها كان عموما لا يشرف عليه الأساتذة ولا يكون مباشرا، أما التعلم عن بعد بمعناه الحديث والذي نتبناه اليوم فيعني استغلال كلِّ ما أتيح من سبل ووسائل تقنية بغرض التعليم والتعلم وعليه فقد أصبح التعليم عن بعد ينقسم إلى شقين الأول بمعناه التقليدي والثاني الحديث والذي أصبح يعبر عن التوجه التعليمي الحديث وخصوصا إثر ظهور وانتشار فيروس كورونا وهو «نهج في التعليم وليس فلسفة تعليمية، أي يستطيع الطلبة أن يتعلموا وفقا لما يتيح لهم وقتهم وفي المكان الذي يختارون [في البيت، أو في مكان العمل، أو في مركز تعليمي] ودون تواصل مباشر مع الأستاذ»^{١٨٧}؛ إنَّ الشيء الذي لا يختلف فيه اثنان أنَّ الطالب أصبح بإمكانه أن يختار المكان الذي يناسبه ليتلقى تعلماته في إطار ما يعرف بالتعليم عن بعد وفي ظل الانتشار الواسع لجائحة كورونا ولعل أهم المتغيرات التي مسَّته أنه أصبح يتجسد في طابعين اثنين هما :

1.1 تواصل مباشر "متزامن": ويحدث عند التواصل الحواري المباشر أثناء عملية التعليم والتعلم بواسطة مختلف الوسائط التعليمية والتقنية المتاحة.

2.1 تواصل غير مباشر "غير متزامن": ومعناه أنَّ التواصل يكون بواسطة تقنيات تمكنه من إرسال رسائل للأستاذ سواء في شكل تعليقات على الدرس أم بواسطة الرسائل عن طريق البريد الإلكتروني.

وللإشارة فإنَّ التعليم عن بعد مرَّ بمراحل^{١٨٨} عدة تميزت الأولى باستخدام أكبر قدر ممكن من الوسائل التكنولوجية وبغياب التفاعل والتواصل المباشر بين التلميذ أو الطالب والمؤسسة المعنية بالتعليم عن بعد، وقد تمثلت في إرسال مطبوعات للطلبة واستخدام التلفاز والإذاعة في ذلك، أما المرحلة الثانية فقد تميزت بدمج وسائط متعددة معا عن قصد مثلا تسجيل صوتي ومطبوعة. أما المرحلة الثالثة وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطور التعليم عن بعد والتي تستند في أساسها

^{١٨٥} - تيري أندرسون وآخر، التعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين -إطار عمل للبحث والتطبيق-، تر: محمد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان، المملكة السعودية، ط١، ٢٠٠٦م، ص٢٦.

^{١٨٦} - تيري أندرسون وآخر، التعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين -إطار عمل للبحث والتطبيق-، ص٢٦.

^{١٨٧} - أ.و. طوني بيتس، التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تر: وليد شحاتة، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، المملكة العربية السعودية، ط١، ٢٠٠٧م، ص٣٠.

^{١٨٨} - ينظر: المصدر نفسه، ص٣٣، ٣٥.

إلى التطور الكبير الذي عرفته التكنولوجيا الحديثة وتطور وسائط التواصل مثل الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية وعامة التطبيقات التي تطلق باستمرار في محاولة لتسهيل عملية التواصل أكثر فأكثر.

من خلال كل ما سبق يمكن القول إنَّ التعليم عن بعد في فترة كورونا يمثل أصدق صور التعليم الإلكتروني فقد أصبح بوسع الطلبة أن يتلقوا دروسهم وهم في بيوتهم، ففي وقت ليس بعيد كنا نتحدث عن استثمار مختلف الوسائل التكنولوجية وكنا نتحدث عن التعليم الإلكتروني داخل قاعات الدراسة ومدى إسهامها في إنجاح العملية التعليمية لكننا اليوم وفجأة وجدنا أنفسنا مجبرين على تبني مختلف التكنولوجيات المتوفرة في الأساس أمامنا يومياً والتي نستغلها في التواصل الاجتماعي في أحيان كثيرة دون الالتفات عادة إلى مجال التعليم وإن حدث ذلك فهو قليل

ثانياً/ المنصات التعليمية العالمية والمحلية:

إنَّ التوجه نحو تبني مختلف أشكال التعليم الإلكتروني لضمان استمرارية التعليم والتعلم في ظل أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد وهو الشيء الذي دفع بجل الدول إلى اللجوء إلى اعتماد المنصات التعليمية والتي تعدّ «بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني...تساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب ومشاركة المحتوى العلمي، وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والاطلاع على نتائج أبنائهم، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية»^{١٨٩}، تتميز عملية التعليم والتعلم من خلال المنصات التعليمية بالسرعة في الإنجاز، وأقل تكلفة، وتبليغ الرسالة التعليمية أكبر عدد ممكن من المتعلمين في أماكن مختلفة وفي أي وقت، والأهم من هذا أنها تسمح باستثمار مختلف استراتيجيات التعلم النشط، التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي...إلخ. وللإشارة فيمكننا الحديث في هذا خصوص المنصات التعليمية عن نوعين منها :

١. المنصة التعليمية العالمية:

وهي عبارة عن بيئات تفاعلية توظف تقنية الويب مصممة وفق نظام معين تكون متاحة في شكلها المحدد ومنها منصة EDX أو منصة Moodle؛ وتعرّف هذه الأخيرة على أنها « نظام حديث مفتوح المصدر لتنمية ال أنشطة التعليمية، حيث طورت منصة التعليم مودل من قبل الأسترالي martin Dougiamas وقد كتبت بلغة PHP وتعمل على قاعدة MySQL عرفت هذه المنصة نجاحاً عالمياً حيث ترجمت لأزيد من ثلاثين لغة إذ ينتشر العديد من المبرمجين عبر العالم ويعملون بالتنسيق مع الأسترالي الذي طوّر المنصة لإجراء كامل التحديثات وإدخال الوظائف الجديدة عليها»^{١٩٠} ولعل هذا التجديد المستمر في منصة مودل هو ما جعل الجامعات تعتمد عليها في التعليم والتعلم عن بعد وقت الأزمات

٢. المنصة التعليمية المحلية:

ونقصد بالمنصات التعليمية المحلية تلك التي تقوم بإنشائها مؤسسة تعليمية معينة تكون خاصة بها؛ يكون الغرض منها تعليمي في بيئة تفاعلية باستخدام برنامج معين مثل: free conference call وMicrosoft teams هذا الأخير الذي مكن من

^{١٨٩} - يوسف عبد المجيد العنيزي، فعالية استخدام المنصات التعليمية (Edmod) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، الكويت، مجلد ٣٣، ع ٦٤، ٢٠١٧م، ص ٢٠٠.

^{١٩٠} - محمد أحمد كاسب خليفة، التعليم الإلكتروني في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، مصر، ط ١، ٢٠١٩م، ص ٣١٩.



إنشاء منصات تعليمية خاصة؛ وهو عبارة عن برنامج يمكن لأي شخص تحميله من بواسطة Google play سواء في جهاز الحاسوب أو الهاتف وحسب نظام التشغيل سواء كان Windows أو android... إلخ. وهذا البرنامج يتسم بعدة ميزات تجعله قابل لإنشاء منصات تعليمية من أهم هذه الميزات :

➤ إمكانية إنشاء مجموعات

➤ إمكانية تحميل الفيديوهات الصور وملفات بصيغة word أو pdf

المتعلقة بالدرس في المنصة وإرساله للتلاميذ .

➤ إمكانية التعليم المباشر بين الأستاذ مع التلاميذ.

➤ إمكانية تواصل الأساتذة فيما بينهم وكذا اتصالهم بالإدارة.

➤ إمكانية إعطاء فرصة لتلميذ من التلاميذ بطرح سؤاله أو قطع الصوت.

➤ إمكانية ارسال رسائل كتابية أو صوتية



ثالثا/ تعليم اللغة العربية من خلال منصة moodle:

لقد سارعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ظل انتشار فيروس كورونا إلى محاولة الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني معتمدة فكرة التعليم عن بعد اعتبارا من كونه الطريقة التي تمكن من تجاوز هذه المرحلة بسلام دون خسائر بشرية من جهة، وإنهاء السنة الجامعية بشكل يسمح باستمرارية التعليم والتعلم بشكل عادي بعد الفترة المرضية. لذلك رأيناها سارعت إلى الاعتماد على المنصات التعليمية العالمية وقد وقع الاختيار على منصة moodle لما تتمتع به من مزايا تجعلها قادرة على تحقيق النتائج المراد تحقيقها، وبالحديث عن تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال منصة moodle في الجامعة الجزائرية يجعلنا نتحدث عن مرحلتين أساسيتين:

١. المرحلة الأولى-شبه إلكترونية:- والتي تتمثل في الفترة الأولى التي انتشر فيها فيروس كورونا انتشارا واسعا أجبر الدولة على فرض الحجر التام في كامل التراب الوطني، فكانت عملية تعليم وتعلم اللغة العربية يتم عن طريق استخدام مجموعة من البرامج والتطبيقات منها classrom و zoom وإنشاء مجموعات في ال whatsapp ومجموعات وصفحات في ال Facbook... والتي عرفت اجتهدا واسعا من قبل الأساتذة في سبيل سد الثغرة الناتجة عن عدم فهم الطلبة لمختلف المحاضرات التي تصب في مختلف العلوم اللغوية، ذلك لأن المحاضرات كانت في البداية ترسل في صيغة pdf في المواقع الرسمي للجامعات ما جعل الطلبة يجدون صعوبة في فهمها.

٢. المرحلة الثانية -المرحلة الإلكترونية:- والتي بدأت خلالها الجامعات الجزائرية باعتماد منصة Moodle منصة التعليم الخاصة بها، ثم شرعت في عقد الدورات التي تمكن الأساتذة من استخدامها لكن الإشكال الذي بقي على ما هو عليه أنّ الدروس بقيت تنشر بنفس الصيغة pdf لكن مع حضور الطلبة في شكل دفعات اتباعا للبروتوكول الصحي المعمول به في كل الجامعات، حيث تستغل تلك الفترة من أجل شرح المحاضرات التي نشرت بهذه الصيغة ما أسهم في سد الثغرة التي عرفت المرحلة الأولى من التعليم عن بعد.

رابعاً/ الإشكالات والتحديات الرقمية:

إنّ الحديث عن التعليم والتعلم الرقمي على أنّ تبنيه من الأمور البسيطة والتي يمكن أنّ نجزم أنّ جلّ الأساتذة والطلبة يتقنون العمل على مختلف أنماطهما ووسائلهما واستراتيجياتهما وغير ذلك؛ لكن الواقع يتحدد من خلال التبني الفعلي لهذا الشكل التعليمي وذلك من خلال الاستخدام الفعلي لمنصة moodle اعتباراً من كونها المنصة التي تستخدمها الجامعة الجزائرية في التعليم عن بعد في ظل انتشار فيروس كورونا، ولكن التعليم من خلالها يطرح جملة من الإشكالات ويفرض جملة من التحديات.

أما فيما يخص التعليم والتعلم من خلال منصة moodle فهذا يجعلنا نسلط الضوء على جانبين مهمين أو بالأحرى عنصرين في عملية التعليم والتعلم الرقمي ألا وهما المعلم والمتعلم إضافة إلى الوسائط التي تسمح بإنجازها.

١. المعلم

يأخذ المعلم في عملية التعليم الإلكتروني دور المصمم للمحتوى التعليمي في عملية التعليم والتعلم في شكلها الإلكتروني وبالنظر إلى أنّ دور المعلم تغير من كونه محور العملية التعليمية في المقاربات التقليدية إلى كونه المرشد والموجه لعملية التعليم والتعلم في المقاربات الحديثة حيث تركز هذه الأخيرة على المتعلم وتعتبره المحو الأساس لها^{١٩١}؛ وبغض النظر عن التحول الذي مسّ أدوار كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات إلا أنّ دور المعلم في العملية التعليمية الإلكترونية بات يشكل أهم العوامل التي تجعل هذه العملية ناجحة أو العكس؛ ذلك أنّ التعليم من خلال منصة moodle يتوجب أنّ يكون الدرس مخططاً له من قبل على أنّ يكون تقديمه آلياً للطلاب وليس في شكل نسخ بصيغة word أو pdf ولكن اعتباراً من كون العمل على هذه المنصة جديد بالنسبة للمعلمين فإنّ هذا طرح جملة من الإشكالات. وبالحديث عن أهم الإشكالات التي يواجهها المعلم اللغة العربية من خلال منصة moodle يمكننا أن نتحدث عن جوانب عديدة نوجزها فيما يلي:

١, ١ إعداد المعلم تقنياً

إنّ القول بضرورة تبني التعليم الرقمي والإلكتروني لتجاوز أزمة فيروس كورونا يجبرنا على ضرورة إعداد المعلم إعداداً تقنياً يمكنه من استخدام مثل هذه المنصات استخداماً يتماشى والتطور التقني الذي تعرفه هذه المنصة هذا من جهة، ومن جهة أخرى ما يتماشى مع الطالب ويلبي حاجاته العلمية. وعندما نتحدث عن الجانب التقني بإعداداته على مختلف العمليات التي يجب أن يقوم بها على مستوى المنصة الولوج إليها والخروج منها وكيفية إدراج الدرس على مستواها ومشاركته مع الطلبة، أيضاً فتح فضاءات الدردشة والمناقشة بين الطلبة فيما بينهم ومعه، إضافة إلى إمكانية إجراء الامتحانات بشكل آلي إلكتروني.

وعندما نتحدث عن إعداد المعلم تقنياً فمن الضرورة أن نشير إلى أنّ الجانب التقني لا يعني تكوينه في التعامل مع منصة moodle فقط بل لابد من إعداداته من أجل استخدام مجمل البرامج والتطبيقات التي يمكن أن يحتاجها عند العمل على هذه المنصة ومن ذلك برنامج Opale و PowerPoint و word و youtube و VUE^{١٩٢}.

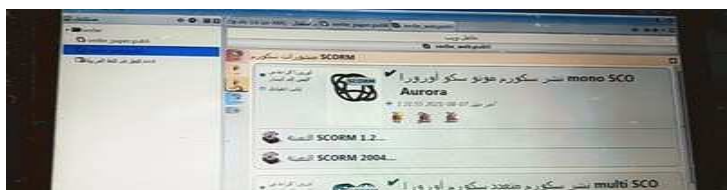
^{١٩١} - عبد الله أمبوسعيد، استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٩م، ص ٢٤.

^{١٩٢} - VUE هو عبارة عن برنامج يسمح بتصميم الدرس في شكل خريطة ذهنية تبسط الدرس وللخريطة الذهنية.



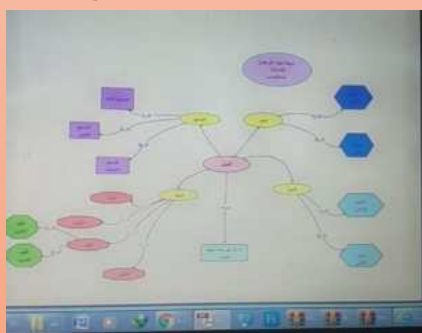
إنّ الصيغ التي اعتدناها أثناء تعليم اللغة العربية في منصة ال moodle تتمثل في: صيغة word أو pdf غير أنّ هذه الصيغ يمكن أن تكون مرفقة بالمحتوى التعليمي وليست هي الأساس، وعلى هذا فلا بد من جعل المعلم قادراً على إخراج درسه في صورة إلكترونية باستخدام مختلف البرامج التي تستخدم في ذلك مثل الاعتماد على برنامج Opale من أجل الحصول على صيغ إلكترونية للدرس مثل نسخة Scorm

نسخة سكروم (scorm) للدرس المصمم بنظام أوبال (opale)

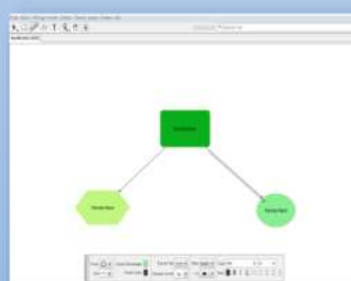


على أن يرفق هذا الدرس بجملته من المرفقات التي تسهم أياً في شرح الدرس وتبسيطه وتقديمه الصورة التي تسهل على الطالب فهمه كأن يرفق الدرس عند وضعه في منصة moodle بوثائق بصيغة word أو pdf أو صور لخرائط ذهنية سواء كانت متضمنة في الدرس أي في نسخة scorm أو تدرج مع مختلف المرفقات إضافة إلى إمكانية إدراج فيديوهات تعليمية تبسط المحتوى التعليمي المدرّس؛ ولهذا يمكن استخدام مجموعة من البرامج التي تتيح فرصة إنشاء خرائط ذهنية مثل برنامج MindMaster أو برنامج VUE

الخريطة الذهنية لدرس أنواع الفعل



برنامج VUE



على أن يقوم المعلم بفتح المجال للنقاش مع الطلبة فضاءات درشة محددة على مستوى المنصة لطرح الاسئلة المتعلقة بالدرس والمناقشة سواء فيما بينهم – المتعلمين – أم بينهم وأستاذهم.

٢. المتعلم

أما بالنسبة للمتعلم الذي أصبح في ظل المقاربة بالكفاءات المحور الأساس في عملية التعليم والتعلم فإنّه أيضاً يواجه إشكالات كثيرة تحول دون اطلاعه على الدروس من خلال المنصة في بعض الأحيان، ولعل أهم تلك الإشكالات تتلخص في:

١,٢ عدم إلمام المتعلمين بمختلف التقانات التي تتيح لهم التعلم الإلكتروني، أي عدم تحكمهم في مختلف المنصات والمنصة الخاصة بالجامعة خصوصا، لذلك فإننا غالبا ما نلاحظ تخوف المتعلمين من استخدام المنصة، لذلك تجد المتعلمين يرفضون تنزيل المحاضرات أو الاطلاع عليها من خلال المنصة، بل ويطلبون الحصول عليها بطرائق أخرى مثل إرسالها في صيغة pdf عن طريق البريد الإلكتروني.

٢,٢ عدم توفرهم المتعلمين على الوسائل التي تتيح لهم إمكانية التعلم الإلكتروني، فليس المستوى المعيشي نفسه عند كل المتعلمين.

٣,٢ ضعف الشبكة أيضا من الإشكالات التي يواجهها المتعلمون حالهم في ذلك حال المعلمين.

٤,٢ عدم اقتناع المتعلمين بضرورة التعليم الإلكتروني باستخدام منصة moodle ذلك لعدم قدرتهم على استخدامها بعلّة صعوبة الولوج إليها وتنزل مختلف المحاضرات منها.

3. الوسائل التكنولوجية والشبكة:

من الإشكالات التي تواجهها الجزائر في هذه المرحلة بالتحديد مشكلة الوسائل التكنولوجية والإنترنت، فإذا افترضنا أنّ جلّ الطلبة يمتلكون لحواسيب، أو لوحات إلكترونية، أو هواتف ذكية وهذا أمر مستبعد إلى درجة ما فإنّ الإشكال الأكبر في الإنترنت التي تكون ضعيفة جدا في أحياء كثيرة، أضف إلى ذلك كونها لا تغطي بعض المناطق والبلدية خصوصا، وهذا في حد ذاته من الإشكالات التي يصعب تجاوزها إلا بتوفير الإمكانيات اللازمة.

الخاتمة:

توصلنا من خلال بحثنا الموسوم: " تعليم اللغة العربية إلكترونيا في الجامعة الجزائرية من خلال منصة moodle - الإشكالات والتحديات الرقمية- " إلى جملة من النتائج والمقترحات والتي نوجزها في النقاط التالية:

١. تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية إلكترونيا في الجامعة الجزائرية جملة من الإشكالات الرقمية التي تحول دون السير الحسن للعملية.

٢. محاولة سد الثغرة الرقمية عند المعلمين والمتعلمين على حد سواء وذلك بعقد الدورات التكوينية لفائدة كليهما في مجال التعليم الإلكتروني، وتدريبهم على مختلف البرامج والتطبيقات وكيفية استخدامها من أجل تحقيق المنفعة العامة.

٣. غرس ثقافة استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم وإقناع المعلمين والمتعلمين بذلك.

٤. ضرورة إعداد المعلمين تقنيا بالشكل الذي يتيح لهم إمكانية صناعة المحتوى التعليمي بشكل إلكتروني باستخدام مختلف البرامج الإلكترونية التي تتيح ذلك.

٥. فتح قاعات في شكل نوادي أنترنت أو مخابر تكنولوجية مجهزة بمختلف الوسائل التكنولوجية التي تمكن المتعلمين من ممارسة التعليم الإلكتروني والتدريب عليه.



المصادر والمراجع:

١. أ.و. طوني بيتس، التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تر: وليد شحاتة، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، المملكة العربية السعودية، ط١، ٢٠٠٧م.
٢. تيري أندرسون وآخر، التعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين - إطار عمل للبحث والتطبيق-، تر: محمد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان، المملكة السعودية، ط١، ٢٠٠٦م.
٣. عبد الله أمبوسعيد، استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٩م.
٤. محمد أحمد كاسب خليفة، التعليم الإلكتروني في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، مصر، ط١، ٢٠١٩م.
٥. يوسف عبد المجيد العنيزي، فعالية استخدام المنصات التعليمية (Edmod) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العلمية لكلية التربوي، جامعة أسيوط، الكويت، مجلد ٣٣، ع ٦، ٢٠١٧م.



مراتب الحب عند أئمة اللغة العربية

أ. عبدالرحيم بن عبدالله بن محمد بشارات - خبير ومشرف تربوي - الأردن

Email: abdelrahim.b@yahoo.com

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الصادق الأمين، وآله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد؛

فهذا بحث في تناول مراتب الحب عند أئمة اللغة، حيث إنهم صنفوا الحب درجات ومراتب تبدأ بشيء، وتنتهي بشيء؛ مما يدل على سعة لغتهم، ودقتها، وإبداع في معانيها، ومسمياتها.

والعرب الفصحاء أبدعوا في عباراتهم عند حديثهم عن الحب، إما شعرا فيه عذوبة البيان؛ كما قال الشاعر:

وأمرت لؤلؤا من نرجس وسقت وردا وعضت على العناب بالبرد

كما أنهم ذكروا عبارات نثرية فيها البلاغة والبيان في وصف أثر الحب كقولهم: "قد شغفه حبا، أو شغفه حبا، وهنا فؤاده ودّا، وقطر شغافه عشقا، واختلس لبّه محبة، وخلق قلبه لهفا.... وقالوا أيضا: انتسف مهجته مودة، ودجل جنانه ودادا.... وقالوا: حلّ في قلبه ألطف محلّ، ونزل منه أكرم منزل، وقد تعشش في قلبه، وعرس فيه، ودلّه فؤاده، وهيمه، وولّه قلبه، ونيمه، وخلبه... إلخ" (١)

وقد اعتمدت في بحثي كركيزة أساسية على كتاب (فقه اللغة وسر العربية) للثعالبي بداية، ثم أخذت في بحث ألفاظ الحب ومراتبه التي وردت عنده في القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والشعر العربي الذي يحتج به، وفي كتب معاجم اللغة: كمعجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، ومعجم لسان العرب لابن منظور، ومعجم تاج العروس للزبيدي، ونظرت في كتاب ألف في الحب خاصة وهو كتاب (طوق الحمامة في الألفة والألاف) لابن حزم، فكنت مسترشدا باحثا عن فروق بينها مبينا معانيها بدقة. وكان منهجي في البحث هو المنهج الوصفي.

وقد قسمت بحثي إلى المباحث الآتية:

المبحث الأول ألفاظ الحب في القرآن الكريم.

المبحث الثاني ألفاظ الحب في الحديث النبوي

المبحث الثالث: ألفاظ الحب في الشعر العربي.

المبحث الرابع: مراتب الحب ومسمياته عند ابن حزم الظاهري.

المبحث الخامس: مراتب الحب ومعانيها في معاجم اللغة موازنة مع الثعالبي.

(١) جواهر الألفاظ. لأبي الفرج قدامة بن جعفر ص (٢٥٨ - ٢٥٩) ط ١ عام ٢٠١٢ دار النشر شركة أبناء شريف الأنصاري



قال الإمام عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (المتوفى: ٤٢٩ هـ في كتابه: فقه اللغة وسر العربية الباب : الثامن عشر (١)
الفصل الواحد والعشرون (في ترتيب الحب وتفصيله).
"عن الأئمة".

" أول مراتب الحب الهوى. ثم العلاقة وهي الحب اللازم للقلب. ثم الكلف وهو شدة الحب. ثم العشق وهو اسم لما فضل عن المقدار الذي اسمه الحب. ثم الشغف وهو إحراق الحب القلب مع لذة يجدها. وكذلك اللوعة والأعج فإن تلك حرقه الهوى وهذا هو الهوى المحرق. ثم الشغف وهو أن يبلغ الحب شغاف القلب وهي جلدته دونه وقد فرئنا جميعاً: {شغفها حباً} ١ وشغفها. ثم الجوى وهو الهوى الباطن. ثم النيم وهو أن يستعيد الحب ومنه سمي نيم الله أي عبد الله ومنه رجل متيم. ثم التبل وهو أن يسقمه الهوى. ومنه رجل متبول. ثم التدليه وهو ذهاب العقل من الهوى ومنه رجل مدله. ثم الهبوم وهو أن يذهب على وجهه لغلبة الهوى عليه ومنه رجل هائم".

١ - (فقه اللغة وسر العربية) المؤلف عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (المتوفى: ٤٢٩ هـ) تحقيق عبد الرزاق المهدي
ص ١٢٩ الناشر: إحياء التراث العربي
الطبعة: الطبعة الأولى ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م



المبحث ألفاظ الحب في القرآن

لم ترد مسميات الحب التي ذكرها الثعالبي في القرآن إلا بعضا منها وهي على النحو الآتي :

١- الهوى : وردت بمعنى الحب في ثلاث آيات فقط في القرآن ولكن مع زيادة في مبنى الكلمة بلفظ (تهوى و تهوى) وبمجردها (الهوى) لم ترد بمعنى الحب إنما وردت بمعنى الميل إلى ما ترغب النفس به عن الحق ؛ فأما التي بمعنى الحب وردت في هذه الآيات :

- قال الله تعالى : " فاجعل أفئدة من الناس تهوي إليهم وارزقهم من الثمرات لعلهم يشكرون " (١)

- وقوله أيضا : " كلما جاءهم رسول بما لا تهوى أنفسهم فريقا كذبوا وفريقا يقتلون " (٢)

- وفي قوله تعالى : " إن يتبعون إلا الظنّ وما تهوى الأنفس " (٣)

وسوى ذلك جاءت في كل القرآن بمعنى الميل إلى ما ترغب النفس به عن الحق

كقوله تعالى " فلا تتبعوا الهوى أن تعدلوا " (٤)

٢- الشغف : وردت في آية واحدة هي " وقال نسوة في المدينة امرأت العزيز تراود فتاها عن نفسه قد شغفها حبا إنّا لنراها في ضلال مبين " (٥) .

٣- الشغف : ذكر الثعالبي أنها قراءة أخرى حين قال : وقد فُرئتَا جَمِيعاً : { شَغَفَهَا حُبّاً } وَشَغَفَهَا والصحيح أنها ليست قراءة من القراءات العشرة الصحيحة المعتبرة عند أصحاب القراءات بل هي من القراءات الشاذة قرأ بها الحسن البصري وابن محيصن فقط وهي قراءة مردودة فلا يؤخذ بها (٦) .

وأما ألفاظ مراتب الحب الباقية وهي (العلاقة , والكلف , والعشق , واللوعة , واللاعج , والجوى , و التيم , والتبل , والتدلية , والهيوم) فلم ترد في القرآن إطلاقا لا لفظا ولا بمعنى آخر لها .

١- سورة إبراهيم الآية (٣٧) ٢- سورة المائدة الآية (٧٠) ٣- سورة النجم الآية (٢٣) ٤- سورة النساء الآية ١٣٥

١- سورة يوسف الآية (٣٠) ٦- البدور الزاهرة في القراءات العشرة المتواترة . عبدالفتاح القاضي ص ٤٤٤



المبحث الثاني ألفاظ الحب في الحديث النبوي

لم يترك النبي عليه الصلاة والسلام شيئاً من أمور ديننا أو دنيانا إلا وقد بينه لنا وقد بين الصحابي سلمان الفارسي رضي الله عنه ذلك حين قال " علمنا رسول الله صلى الله عليه وسلم كل شيء " ولذا ذكر النبي عليه الصلاة والسلام كلاماً عن الحب فقال : " لم نر (يُر) للمتحابين مثل النكاح " (١) .

وعليه فأقول فألفاظ الحب التي ذكرها الثعالبي عند حديثه عن مراتب الحب هي على الأحوال الآتية في أحاديث النبي عليه الصلاة والسلام :

أولاً – ألفاظ لم ترد في الأحاديث النبوية وهي (العلاقة , العشق , اللوعة , واللاعج , الجوى , التيم , التبل , التدلية , الهيوم) .

ثانياً – ألفاظ ورد لفظها على غير معناها الذي ذكره الإمام الثعالبي أو بصياغة أخرى وهي على النحو الآتي :

١- (الشغف) فعن أبي هريرة عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال : " إن الميت يصير إلى القبر , فيجلس الرجل الصالح في قبره غير فزع ولا مشغوف " (٢) لفظة مشغوف في الحديث وردت بمعنى شدة الفزع حتى يذهب القلب . لا بمعنى أن يبلغ الحب شغاف القلب

٢- (الشغف) ففي الحديث المرفوع لأبي هريرة عن النبي عليه الصلاة والسلام : " يقاتلون الكفار على رؤوس الشغف ينصرون الله ورسوله " (٣) والشغف في الحديث رؤوس الجبال وأعلاها فلم ترد بمعنى إحراق الحب القلب مع لذة يجدها فيه .

٣- (الكلف) فعن أم سلمة كانت النفساء على عهد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – تقعد بعد نفاسها أربعين يوماً أو أربعين ليلة وكنا نطلي على وجوهنا الورس يعني من الكلف " (٤) والكلف في الحديث : " وَهُوَ لَوْنٌ يَغْلُو الْجِلْدَ فَيَغْيُرُ بَشَرَتَهُ . حمرة كدرة بغير أكلف " (٥) .

٤- (الهوى) قال النبي – عليه الصلاة والسلام – " ... وأما المهلكات فشح مطاع , وهوى متبع , وإعجاب المرء بنفسه " (٦) والهوى في الحديث هو : الميل عن الحق باتباع الباطل والنفس وليست الكلمة بمعنى الحب .

- ١- صحيح ابن ماجة . تحقيق الألباني رقم الحديث ١٨٤٧
- ٢- صحيح ابن ماجة . تحقيق الألباني رقم الحديث ٣٤٤٣
- ٣- السلسلة الصحيحة للألباني ج ١٠ ص ١٦
- ٤- سنن أبي داود تحقيق الألباني رقم الحديث ٣١١
- ٥- تهذيب اللغة ج ١٠ ص ١٣٩ محمد بن أحمد الأزهرى الهروي ت ٣٧٠ تحقيق محمد عوض دار إحياء التراث العربي بيروت ط ١ سنة ٢٠٠١ ٦- مسند البزار ج ٢ ص ٢٩٠ حديث رقم ٦٤٩١



ثالثاً - لفظة واحدة وردت بمعناه عند الإمام الثعالبي وفي الحديث رغم أنها ليست من مراتب الحب وهي لفظة (**الحب**) قال النبي - صلى الله عليه وسلم - للعباس رضي الله عنه : " يا عباس ألا تعجب من **حَبٍّ** مُغِيثٍ بَرِيْدَةٍ ومن بغض بَرِيْدَةٍ مُغِيثًا فقال النبي - صلى الله عليه وسلم - لو راجعته ؛ قالت يا رسول الله تأمرني ؟ قال إنما أنا أشفع " (١)

قلتُ : وبهذا يظهر لنا أنَّ ألفاظ مراتب الحب التي ذكرها الثعالبي وهي (**الهوى** , **العلاقة** , **الكلف** , **العشق** , **الشغف** , **اللوعة** , **واللاعج** , **الشغف** , **الجوى** , **التيم** , **التبل** , **التدلية** , **الهيوم**) لم ترد في الأحاديث النبوية .

المبحث الثالث ألفاظ مراتب الحب في الشعر العربي

اعلم أن مراتب الحب وردت في الشعر بكثرة وها أنا أذكر لك أمثلة من شعر العرب عليها فأقول :

أولاً - (التبل) قالت الخنساء (٢) :

كذاك **التبل** يطلب كالقروض بكل مهند عضبٍ حسام

ثانياً - (التدلية) قال الحارث بن حلزة (٣) :

لا أرى من هويث فيها فأبكي ال يوم **دلهاً** وما يردّ البكاء

ثالثاً - (اللاعج) قال أبو ذؤيب الهذلي (٤) :

إذا تأؤب نوح قامتا معه ضرباً أليماً بسبت **يلعج** الجلدا

رابعاً - (التيم) قال الطرماح (٥) :

وعكل عبيد **التيم** والتيم أعبد إذا قيل خَلِي عن حياضك خَلَّتْ

١- صحيح البخاري ج ٧ ص ٤٨

٢- ديوان الخنساء ج ١ ص ٧٤

٣- جمهرة اللغة ج ٢ ص ٦٨٢

٤- تهذيب اللغة ج ١ ص ٢٤١

٥ - ديوان الطرماح ج ١ ص ١٨

- خامسا- (الجوى) قال عنتره بن شداد العبسي (١) :
- أعائب دهر لا يلين لناصح وأخفي **الجوى** في القلب والدمع فأضحى
- سادسا- (الشغف) قال النابغة الذبياني (٢)
- وقد حال همّ دون ذلك شاغلٌ مكان **الشغاف** تبتغيه الأصابع
- سابعا- (العشق) قال قيس لبنى (٣) :
- هل ترجعنّ نوى لبنى بعاقبة كما عهدتُ ليالي **العشق** مقبول
- ثامنا – (الهيوم) قال الأحوص (٤) :
- وهو كأنّ **الهيام** خالطه وما به غير حبّها ردّع
- تاسعا – (العلاقة) قال الحكم بن الصلت (٥) :
- وذو **العلاقة** من ليجّ الغرام به وكلما ليم أو سيم النزوع أبي
- عاشرًا- (الهوى) قال الأحوص (٦) :
- وكانت إذا تنأى نوى أو تفرقت **شداد الهوى** لم تدر ما قول شغب
- الحادي عشر- (الكلف) لم تأت في الشعر **الكلف** بمعنى (شدة الحب) إنما جاءت بمعنى حمرة في الوجه أو مشقة الحياة
- قال زهير بن أبي سلمى (٧) :
- سئمت **تكاليف** الحياة ومن يعيش ثمانين حولاً لا أباً لك يسأم

١- ديوان عنتره بن شداد قافية الحاء

٢- لسان العرب لابن منظور ج ٤ ص ٢٢٨٥

٣- ديوان قيس لبنى ج ١ ص ٤٢

٤- ديوان الأحوص ج ١ ص ١١٦

٥- ديوان الحكم بن الصلت ج ١ ص ١٩

٦- ديوان الأحوص ج ١ ص ٢٧

٧- تاج العروس ج ٢٤ ص ٣٣١

وقال الأعشى (٢) :

حتى تحمل منه الماء **تكلفة** روض القطا فكثيب الغينة السهل

وأنشد ابن الأعرابي (٣) :

يُزْمَلُونَ جَنِينَ الضَّغْنِ بَيْنَهُمْ وَالضَّغْنُ أَسْوَدُ أَوْ فِي وَجْهِهِ **كَلْفٌ**

ولكن وردت كلمة الكلف بمعنى شدة الحب في المثل العربي " لا يكن حبك كلفا , ولا بغضك تلفا " (١)

الثاني عشر- (الشعف) قال امرؤ القيس (٤) :

لِتَقْتُلْنِي وَقَدْ **شَعَفْتُ** فُؤَادَهَا كَمَا شَعَفَ الْمَهْنُوءَةُ الرَّجُلَ الطَّالِي

الثالث عشر- (اللوعة) قال ذو الرمة (٥) :

كَأَنَّ سَنَانَا فَارِسِيَا أَصَابَنِي عَلَى كَبْدِي بِلِ **لُوعَةٍ** الْحَبِّ أَوْجَعُ

وكما علمت أنّ ألفاظ مراتب الحب التي ذكرها الثعالبي في كتابه قد وردت ألفاظها في الشعر العربي القديم كلها ما عدا لفظة واحدة لم ترد بمعناها الذي ذكره الثعالبي في الشعر العربي وهي (الكلف) بمعنى (شدة الحب)، وهذه اللفظة بينت حالها أنها وردت في الشعر فقط بمعنى مشقة الحياة , واللون في الوجه .

١- تاج العروس ج ٢٤ ص ٣٣٢

٢- جمهرة اللغة ج ٢ ص ٩١٩

٣- لسان العرب لابن منظور ج ١ ص ٧٠٢

٤- لسان العرب ج ٤ ص ٢٢٨٠

٥- ديوان ذو الرمة ج ١ ص

المبحث الرابع مراتب الحب ومسمياته عند ابن حزم الظاهري (١) .

ألف ابن حزم كتابه (طوق الحمامة في الألفة والألاف) في الحب وما يعرض للمرء من شؤون وتوسع فيه وأجاد وقد نظرت في كتابه نظرة فاحص باحث عن مسميات الحب ومراتبه التي ذكرها الإمام الثعالبي – رحمه الله – وانتهى بحثي بما يلي :

أولا - لم يذكر مراتب الحب بالطريقة نفسها التي ذكرها الثعالبي بل لم يطرق هذا الباب ولم يذكر أغلب ألفاظه في كتابه ثانيا - الألفاظ التي وردت عنده من ألفاظ مراتب الحب رغم أنه لم يذكر عندها درجات الحب ومراتبه ولا معانيها وهي :

(١) **الجوى** : لم يذكر معناه وهو (الهوى الباطن) إنما أورده ذكرًا فقط في باب علامات الحب (٢) حين قال : " حتى يتأجج عليه الجوى " (٣) وقال : " ويظهر مكنون الجوى " (٤) . وقال من شعره (٥) :

كلفت أن أرى جميع ثبوتها فكأنها والليل نيران الجوى

(٢) **العشق** : وأيضًا هنا لم يبين معنى العشق وهو (اسم لما فضّل عن المقدار الذي اسمه الحب) حيث قال : " ومحبة العشق التي لا علة لها إلا ما ذكرنا من اتصال النفوس " ... " فكل هذه الأجناس منقضية مع انقضاء عللها حاشا محبة العشق الصحيح المتمكن من النفس فهي التي لا فناء لها إلا بالموت " (٦) وقال : " من غريب أصول العشق أن تقع المحبة بالوصف دون المعاينة " (١١٧) وقال : " ومن وجوه العشق الوصل " (١٨٠) فهذه جميع عباراته عن العشق في كتابه فأنت تلاحظ عدم خوضه في ذكر دلالتها اللغوية ومعناها .

(٣) **اللوعة** : أيضًا ذكرها دون أن يقف على معناه الذي ذكره العلماء وهو (الهوى المحرق) , حيث قال : " ولكن زاد الشجى وتوقدت اللوعة وتأكد الحزن وتضاعف الأسف " (٩) .

١- هو أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري المتوفى سنة ٤٥٦ هـ .

٢- طوق الحمامة في الألفة والألاف لابن حزم ص ١٠٩

٣- طوق الحمامة في الألفة والألاف لابن حزم ص ١٨٠

٤- طوق الحمامة في الألفة والألاف لابن حزم ص ٢٢٠

٥- المرجع نفسه ص ٢٢٠

٦- المرجع نفسه ص ٩٦

٧- المرجع نفسه ص ١١٧

٨- المرجع نفسه ص ١٨٠

٩- المرجع نفسه ص ٢٥٢

(٤) **الكلف** : رغم أنه عبر عنه بعبارات تدل على معناه وهو (شدة الحب) لكنه لم يصرح بدلالته اللغوية حيث قال :
" ... ونار الكلف المتأججة في الضلوع " (١)

(٥) **العلاقة** : ولم يبين كذلك درجة العلاقة في الحب ومعناها (وهي الحُبُّ اللَّازِمُ لِلْقَلْبِ) حيث قال : " فمن أحب
من نظرة واحدة وأسرع العلاقة من لمحة خاطره فهو دليل على قلة الصبر " (٢)

(٦) **الهوى** : فهو لم يشير إلى أنه أول المراتب في الحب , رغم أنه أورد كلمة الهوى في كتابه ستا وعشرين مرة ,
إنما اكتفى بذكر عبارات جميلة عنه عند ذكره كقوله : " هذا قتل الهوى لا عقل ولا قود " (٣) ونسب هذا القول إلى
ابن عباس – رضي الله عنه - ولم تثبت صحة هذا الأثر عن ابن عباس بل لم أجده في متون الأحاديث والآثار كلها .
وقال أيضا في الهوى : " فلست أبالي في الهوى قول لائم " (٤) وقال : " ولاقى في الهوى ألما أليما " (٥) .

وبعد ذلك أقول ابن حزم لم يذكر مسميات الحب التي ذكرها الثعالبي في مراتب الحب وهي (التبل , والتدلية ,
والتييم , والهيوم , والشغف , والشعف , واللاعج) فقد ذكر في كتابه طوق الحمامة من المسميات (الجوى , والعشق ,
واللوعة , والكلف , والعلاقة والهوى) دون أن يبين معانيها أو مرتبتها ودرجتها من مراتب الحب , والعلة والسبب لعدم
وقوفه على معانيها اللغوية هو أنه ألف كتابه للعامة من الناس والخاصة فكتبه بأسلوب سهل دون الخوض في شرح
دلالات لغوية لا جدوى لها عند القارئ .

١- طوق الحمامة في الألفة والألاف لابن حزم ص ١٤٤

٢- المرجع نفسه ص ١٢٣

٣- المرجع نفسه ص ٩٣

٤- المرجع نفسه ص ١٤٥

٥- المرجع نفسه ص ١٦٩



المبحث الخامس مراتب الحب ومعانيها في معاجم اللغة موازنة

لقد ركزت بحثي عن معاني مسميات مراتب الحب التي ذكرها الثعالبي في المعاجم الآتية وهي

١- كتاب العين للخليل ابن أحمد الفراهيدي المتوفى سنة ١٧٠ هـ

٢- لسان العرب لابن منظور المتوفى سنة ٧١١ هـ

٣- تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي المتوفى سنة ١٢٠٥ هـ

ولو سألت نفسك لم اعتمدت هذه المعاجم دون غيرها ؟ فأقول لأسباب هي :

١- كتاب العين لأنه أول معجم ألف في العربية فلا بدّ من النظر فيه فتركه يقبح في الباحث اللغوي فما من معجم بعده إلا وقد اعتمد بداية على ألفاظه .

٢- وقد اخترتها ؛ للتباعد الزمني بينها في التأليف فالعين ألف قبل سنة ١٧٠ هـ واللسان ألف قبل سنة ٧١١ هـ وتاج العروس ألف سنة ١٢٠٥ هـ , فبين معجم العين ومعجم اللسان تقريبا ٥٤١ سنة , وبين معجم اللسان وتاج العروس تقريبا ٤٩٤ سنة ؛ فالبعد الزمني له أثره في تطور الدلالة اللغوية للكلمة .

٣- ولأنّ معجم اللسان لم يؤلف مثله في سعة مادته فقد جمع فيه أمهات كتب اللغة .

٤- وأمّا تاج العروس لأنه من أضخم معاجم اللغة العربية قديمها وحديثها ولأنه استدرك على المعاجم الأخرى وصوّب موادها .

وبعد هذا فإنني ساع للبحث عن معاني مسميات الحب ومراتبه موازنة بين هذه المعاجم في بيانها لهذه الألفاظ فأبدأ

بـ

بها مرتبة كما ذكرها الإمام الثعالبي حينما قال (فصل في ترتيب الحبّ وتفصيله) (١) .

وهي (الهوى , العَلاقة , الكَلف , العِشْق , الشَّغف , اللُّوْعَة , واللَّاعِج , الشَّغَف , الجَوَى , التَّيْم , التَّبَل , التَّدْلِيَة , الهَيُّوم

١- (فقه اللغة وسر العربية) المؤلف عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (المتوفى: ٤٢٩ هـ) تحقيق عبد الرزاق المهدي ص ١٢٩ الناشر: إحياء التراث العربي الطبعة: الطبعة الأولى ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م

أولاً – **الهوى** : هو عند الثعالبي من أول مراتب الحب . فلم يُبينَّ الثعالبي معناه إنما ذكره كأول منزلة . قال الخليل بن أحمد الفراهيدي : " الهوى مقصور الحبّ , تقول : هوى يهوى هوى , ورجل هوى ذو هوى مخامر , وامرأة هوىة " (١) قلت : هو لم يبينَّ عنه إلا بمعنى واحد هو الحبّ . وأما ابن منظور فقال : " الهوى هو العشق " و " الهوى محبة الإنسان الشيء وغلبته على قلبه " (٢) ثم ذكر كلام الخليل نفسه . فلم يزد عليه إلا ما ذكرته لك , وقال الزبيدي في تاج العروس : " الهوى العشق ... وتهوى إليهم تميل " (٣) وذكر كلام ابن منظور لا كلام الخليل وبهذا تجد أن المعاجم الثلاثة لم تذكر أن الهوى أول مراتب الحب .

ثانياً – **العلاقة** : قال الثعالبي : " هي الحبُّ اللازم للقلب " وأما صاحب كتاب العين لم يقف على معناها البتة في كتابه , وأما ابن منظور قال في اللسان : " العلاقة : يقال شنبث الهوى قلبه أي علق به " (٤) وقال : " الولوع العلاقة من أولعت " (٥) وقال الزبيدي " الولوع من أولعت والعلق : الهوى والحبُّ اللازم للقلب " (٦) وقال : " العلق من النساء : المرأة التي لا تحب غير زوجها " (٧) وبهذا تجد الزبيدي وافق الثعالبي في معناه ولفظه وخالف ابن منظور في لفظه رغم أن ابن منظور هو أدقهم تعبيراً عن معنى العلاقة .

ثالثاً – **الكلف** : وهو عند الثعالبي " شدة الحبّ " قال الخليل بن أحمد الفراهيدي : " الكلف : الإيلاع بالشيء كلف بهذا الأمر وبهذه الجارية فهو بها كلف ومكلف " (٨) وقال ابن منظور : " كلف بها أشد الكلف أحبها , ورجل مكلاف محب للنساء " (٩) وقال : " قيل للكلف عاشق للزومه هو " (١٠)

- ١- كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي ج ٤ ص ١٠٥
- ٢- لسان العرب لابن منظور ج ٦ ص ٤٧٢٨
- ٣- تاج العروس للزبيدي ج ٤٠ ص ٣٢٦
- ٤- لسان العرب لابن منظور ج ٢ ص ١٥٨
- ٥- المرجع نفسه ج ٨ ص ٤١٠
- ٦- تاج العروس للزبيدي ج ٢٦ ص ١٨٣
- ٧- المرجع نفسه ج ٢٢ ص ٣٧٣
- ٨- كتاب العين ج ٥ ص ٣٧٢
- ٩- لسان العرب ج ٩ ص ٣٠٧
- ١٠- المرجع نفسه ج ١٠ ص ٢٥١



وقال الزبيدي : " الكلف العاشق المتولع بالشيء مع شغل قلب ومشقة " (١) وقال : " عثمان كلف بأقاربه أي شديد الحب لهم " (٢) والعلماء الثلاثة توافقوا على المعنى , وتقاربت ألفاظهم ؛ لكن الزبيدي جاء بشيء جديد لمعنى الكلمة وهو انشغال القلب مع المشقة فيه , والمشقة تختلف عن الشدة التي ذكرها الثعالبي .

رابعا - **العشيق** : قال الثعالبي : " وهو اسم لما فصلَ عن المِقْدَار الذي اسْمُهُ الحُبُّ. وقال الخليل : " فلان عشيق فلانة وفلانة عشيقة وهؤلاء عُشاق وعشاشيق " (٣) ... والغرام بمعنى العشيق " (٤) وقال : " ... وقلب مقتل أي قتل عشقا " (٥) وقال : " ... ويقال في أمر العشيق : فتن بها وافتتن بها أي عشقها " (٦) ونلاحظ أن الخليل ما ذكر تعريفا للعشيق بل أمثلة ذكرها فيه .

أما ابن منظور فقال في العشيق : " هو فرط الحب , وقيل هو عجب المحب بالمحبيب يكون في عفاف الحب ودعارته " وقال " ... العميد والمعمود المشعوف عشقا وقيل الذي بلغ به الحب مبلغا , وقلب عميد هذه العشيق وكسره " (٧) وقال : " ... وسمي العاشق عاشقا لأنه يذبل من شدة الهوى كما تذبل العشقة إذا قطعت والعشقة شجرة " (٨) وقال الزبيدي مثل ابن منظور إلا أن الزبيدي اعتبر العشيق مرضا يقول : " أو هو عوى الحس عن إدراك عيوبه – أي العشيق – أو مرض وسواسي يجلبه إلى نفسه بتسليط فكرة على استحسان بعض الصور " (٩) وهنا تلاحظ أن الفراهيدي أهمل المعنى اللغوي للعشيق لشهرته فالواضح كالشمس لا يوضح أما ابن منظور فأجاد البيان عنه , وما كان ليكون مرضا كما قال الزبيدي , وإلا لوصف له الدواء .

- ١- تاج العروس ج ٢٤ ص ٣٣٠
- ٢- المرجع نفسه ج ٢٤ ص ٣٣٣
- ٣- كتاب العين ج ١ ص ١٢٤
- ٤- المرجع نفسه ج ٤ ص ٤١٨
- ٥- المرجع نفسه ج ٥ ص ١٣٧
- ٦- المرجع نفسه ج ٨ ص ١٢٨
- ٧- لسان العرب ج ٣ ص ٣٠٥
- ٨- المرجع نفسه ج ١٠ ص ٢٥١
- ٩- تاج العروس ج ٢٦ ص ١٥٨



خامسا- **الشَّعَف** : قال الثعالبي : " وهو إِحْرَاقُ الحُبِّ القَلْبَ مَعَ لَذَّةٍ يَجِدُهَا " قال الخليل " شعفة القلب رأسه عند معلق نياطه , شعفني حبه وشعفت به وبجبه أي غشي الحب القلب من فوق " (١) وشابه ابن منظور الثعالبي والخليل ابن أحمد كليهما في معنى الشعف . وخالف الزبيدي الثعالبي في تعريفه ووافق ابن منظور وزاد أن قال : " وهو الحب الشديد يتمكن من سواد القلب لا من طرفه , شعفتُ أي غشَّى الحب القلب من فوقه والمشعوف المجنون " (٢)

سادسا- **اللُّوعَة** : وهي عند الثعالبي مثل الشعف قال : " فَإِنَّ تِلْكَ حُرْقَةُ الهَوَى وهذا هو الهَوَى الْمُحْرَقُ " . وقال الخليل شبه ذلك : " حرقه يجدها الرجل من الحزن والوجد " (٣) ابن منظور قال : " هي وجع القلب من المرض والحب والحزن وقيل حرقه الحزن والهوى والوجد , ولوعة الحب : حرقته واللوعة ما يجد الإنسان من الحب , ولاعٍ موجه " (٤) . وقال الزبيدي : " حرقه في القلب وألم يجده الإنسان من حب أو هم أو مرض أو حزن أو نحو ذلك , وقد لاعه الحب أمرضه بلوعه " (٥) رغم اختلاف عباراتهم إلا أن معناها واحد بينهم .

سابعا- **اللاعج** : وهي أيضا مثل الشعف واللوعة عند الثعالبي . لم يورد الخليل ابن أحمد كلمة اللاعج في معجمه ولا كلمة (لعج) بمعنى أحب فقط قال : " ويقال: الحب يلعج " (٦) قال صاحب اللسان في اللاعج : " الهوى المحرق , يقال هوى لاعج لحرقه الفؤاد من الحب " (٧) وبين الزبيدي أنه مثل اللوعة وشابه ابن منظور في تعريفه (٨) . وهكذا اتفق الزبيدي وابن منظور والثعالبي في بيان معنى اللاعج .

- ١- كتاب العين ج ١ ص ٢٦٠
- ٢- تاج العروس ج ٢٣ ص ٥١٣
- ٣- كتاب العين ج ٢ ص ٢٥٠
- ٤- لسان العرب ج ٨ ص ٣٢٧
- ٥- تاج العروس ج ٢٢ ص ١٧٤
- ٦- كتاب العين ج ١ ص ٢٣٠
- ٧- لسان العرب ج ٢ ص ٣٥٧
- ٨- تاج العروس ج ٦ ص ١٨٩



ثامنا- **الشَّغَف** : قال الثعالبي : " وَهُوَ أَنْ يَبْلُغَ الْحُبُّ شَغَافَ الْقَلْبِ وَهِيَ جِلْدَةٌ دُونَهُ " . الفراهيدي لم يورد كلمة الشغف في معجمه رغم ورودها في القرآن وهي من القراءات المعتبرة قرأها العشرة قال تعالى : " قد شغفها حبا " (١) إنما فسر الآية فقال : " وقد شَغَفَهَا حَبًّا أَي: عَشِيَ الْقَلْبُ حَبَهَا " (٢) قال ابن منظور : " الشغف أن يكوي (يحرق) بطنها حُبُّه " (٣) وقال : " الشَّغْفُ أَنْ يَبْلُغَ الْحُبُّ شَغَافَ الْقَلْبِ وَهِيَ جِلْدَةٌ دُونَهُ يَقَالُ شَغَفَهُ الْحُبُّ أَي بَلَغَ شَفَافَهُ " (٣) وقال الزبيدي : " الشغاف غلاف القلب , شغفه الحب أي بلغ شغافه وعلق به وشغف بالشيء أولع به , ونقل عن الفراء خرق شغاف قلبه " (٤) الخليل أهمل معناه لشهرته , أما الباقرن تشابه معنى الشغف عندهم .

تاسعا – **الجوى** : وهو " الهوى الباطن " عند الثعالبي , وعند الخليل هو " كل داء يأخذ في الباطن لا يستمرأ معه طعام " (٥) ووافق ابن منظور الثعالبي والخليل في معنى الجوى (٦) والزبيدي وافق الثعالبي وخالف الخليل وابن منظور حيث قال : " هوى باطن وأيضا الحزن , والحرقة وشدة الوجد من عشق أو حزن ... جوى الرجل اشتد وجده فهو جوى كدوى " (٧) .

عاشرا – **التيم** : قال الثعالبي : " وَهُوَ أَنْ يَسْتَعْبِدَ الْحُبُّ وَمِنْهُ سُمِّيَ تَيْمٌ اللَّهُ أَي عَبْدُ اللَّهِ وَمِنْهُ رَجُلٌ مُتَيْمٌ " الفراهيدي لم ترد لفظة التيم ولا متيم عنده في المعجم . أما في اللسان قال : " التيم أن يستعبده الهوى وقد تامه ومنه تيم الله وهو ذهاب العقل من الهوى ورجل متيم , والتيم ذهاب العقل وفساده , وتمه الحب استولى عليه , والمتيم المضلل ونقل قول ابن الأعرابي (تام إذا عشق) (٨) وقال الزبيدي : " التيم العبد , تيمه الحب أي عبده وذلك , فهو متيم أي معبد مذل القلب بالوجد " (٩)

- ١- سورة يوسف الآية ٣٠
- ٢- كتاب العين ج ٤ ص ٣٦٠
- ٣- لسان العرب ج ٤ ص ٢٢٨٥
- ٤- تاج العروس ج ٢٣ ص ٥١٨
- ٥- كتاب العين ج ٦ ص ١٩٦
- ٦- لسان العرب ج ١٤ ص ١٥٨
- ٧- تاج العروس ج ٣٧ ص ٣٨٣
- ٨- لسان العرب ج ١٢ ص ٧٥
- ٩- تاج العروس ج ٣١ ص ٣٤٦



فأنت تلاحظ أن الخليل ما ذكر هذه اللفظة في معجمه إلا لمخالفتها للشريعة فالتعبد لله . والزبيدي وافق اللسان بجزء من معنى التيم وهو المتيم المعبد .

الحادي عشر - **التَبَل** : قال الثعالبي : " وَهُوَ أَنْ يُسَقِّمَهُ الْهَوَى . وَمِنْهُ رَجُلٌ مُتَبَوِّلٌ " قال الخليل : " التَبَلُ بمعنى الرجل يعشق المرأة ؛ فتنبتل فواده ثم لم تبلة " (١) وقال ابن منظور في التَبَل : " أَنْ يُسَقِّمَ الْهَوَى الْإِنْسَانَ ، رَجُلٌ مُتَبَوِّلٌ ، وَقَلْبٌ مُتَبَوِّلٌ : إِذَا غَلِبَهُ الْحُبُّ وَهَيْمَهُ ، وَتَبَلَهُ الْحُبُّ : أَسْقَمَهُ ، وَأَفْسَدَهُ ، وَذَهَبَ بِعَقْلِهِ " (٢) وقال صاحب تاج العروس : " تبلة الحب : أسقمه , وذهب بعقله ' وهيمه " (٣) فكلهم اتفقوا في معنى التَبَل .

الثاني عشر - **التَدْلِيَّة** : قال الثعالبي : " وَهُوَ ذَهَابُ الْعَقْلِ مِنَ الْهَوَى وَمِنْهُ رَجُلٌ مُدْلَلٌ " عند الخليل بن أحمد لم ترد كلمة التدلية في معجمه ولكن أبان شيئا من معناه قال : " الدَّلَّةُ : ذَهَابُ الْفُؤَادِ مِنْ هَمٍّ ، كَمَا تُدْلَلُ الْمَرْأَةُ عَلَى وَلَدِهَا إِذَا فَقَدَتْهُ ، وَكَمَا يُدْلَلُ الْعَقْلُ مِنْ عَشَقٍ أَوْ غَيْرِهِ ، يُقَالُ : دُلَّةُ الرَّجُلِ تَدْلِيهَا " (٤) وكذلك ابن منظور لم ترد عنده صياغة التدلية قال : " الدَّلَّةُ والدَّلَّةُ : ذَهَابُ الْفُؤَادِ مِنْ هَمٍّ أَوْ نَحْوِهِ كَمَا يَدُلُّهُ عَقْلُ الْإِنْسَانِ مِنْ عَشَقٍ أَوْ غَيْرِهِ ، وَالتَدْلَةُ : ذَهَابُ الْعَقْلِ مِنَ الْهَوَى وَيُقَالُ دَلَّهُ الْحُبُّ أَيْ حَيَّرَهُ وَأَدْهَشَهُ ، وَرَجُلٌ مَدْلَلٌ سَاهَى الْقَلْبِ ذَاهِبَ الْعَقْلِ " (٥) وقال الزبيدي : " التدلية : ذهاب العقل من الهوى من الهوى , يقال دله الحب أي حيره وأدهشه , ودلته : جُنَّ عشقا " (٦) وهنا توافق العلماء الأربعة في معنى التدلية .

الثالث عشر - **الهَيُوم** : قال الثعالبي : " وَهُوَ أَنْ يَذْهَبَ عَلَى وَجْهِهِ لِعَلْبَةِ الْهَوَى عَلَيْهِ وَمِنْهُ رَجُلٌ هَائِمٌ " . لم ترد كلمة الهيوم في معجم العين عند الخليل ولكن وردت بلفظ (الهَيَام) بضم الهاء لا بفتحها قال : " والهَيَام كالجنون من العشق وهو مهَيوم " (٧) وصاحب اللسان والتاج قالوا مثل الخليل (٨) وقالوا جميعا مثل الثعالبي .

١- كتاب العين ج ٨ ص ١٢٤

٢- لسان العرب ج ١١ ص ٧٦

٣- تاج العروس ج ٢٨ ص ١٣٣

٤- كتاب العين ج ٤ ص ٢٥

٥- لسان العرب ج ١٣ ص ٤٨٩

٦- تاج العروس ج ٣٦ ص ٣٧٧

٧- كتاب العين ج ٤ ص ١٠١

٨- لسان العرب ج ١٢ ص ٦٢٦ تاج العروس ج ٣٤ ص ٣٣٠



المصادر والمراجع

أولاً- علوم القرآن الكريم

١- القرآن الكريم

٢- البدور الزاهرة في القراءات العشرة المتواترة . عبدالفتاح القاضي تحقيق عبدالله محمود محمد عمر الناشر دار الكتب العلمية بيروت ط ١ سنة ٢٠٠٩ م

ثانياً – علوم الحديث

١- سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها

لمحمد ناصر الدين الألباني، الناشر: مكتبة المعارف ط ١ سنة النشر ١٩٩٥ م - ٢٠٠٢ م

٢- صحيح أبي داود تحقيق محمد ناصر الدين الألباني فهرست أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان الناشر : مكتبة المعارف ط ١ سنة غير مؤرخة وهي حديثه بعد ١٤٠٨ هـ

٣- صحيح سنن ابن ماجه . تحقيق محمد ناصر الدين الألباني الناشر المكتب الإسلامي ط ١ بيروت سنة ١٩٨٦ م

٤- صحيح البخاري لمحمد بن إسماعيل أبي عبدالله البخاري المتوفى سنة ٢٥٦ هـ تحقيق : محمد زهير بن ناصر الناشر دار طوق النجاة ط ١ سنة ١٤٢٢ هـ

٥- مسند البزار لأبي بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق البصري البزار المتوفى سنة (٢٩٢ هـ) تحقيق د . محفوظ الرحمن زين الله مؤسسة علوم القرآن بيروت ط ١ سنة ١٤٠٩ هـ

ثالثاً – معاجم لغوية

١- تهذيب اللغة محمد بن أحمد الأزهرى الهروي ت ٣٧٠ هـ تحقيق محمد عوض دار إحياء التراث العربي بيروت ط ١ سنة ٢٠٠١ م

٢- تاج العروس من جواهر القاموس لمحمد بن محمد بن عبد الرزاق أبي الفيض الملقب بمرتضى الزبيدي المتوفى سنة ١٢٠٥ هـ تحقيق : مجموعة محققين الناشر : دار الهداية .

٣- جوهرة اللغة لأبي بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي المتوفى سنة ٣٢١ هـ تحقيق : رمزي منير البلعكي الناشر : دار العلم للملايين بيروت

٤- كتاب العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري . المتوفى سنة ١٧٠ هـ تحقيق د . مهدي المخزومي د . إبراهيم السامرائي الناشر دار ومكتبة الهلال

٦- لسان العرب لمحمد بن مكرم بن علي أبي الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري المتوفى سنة ٧١١ هـ الناشر : دار صادر بيروت ط ٣ سنة ١٤١٤ هـ



رابعاً - كتب الأدب العربي وفقه اللغة

- ١ - جواهر الألفاظ. لأبي الفرج قدامة بن جعفر ص (٢٥٨ - ٢٥٩) ط ١ عام ٢٠١٢ دار النشر شركة أبناء شريف الأنصاري
 - ٢ - طوق الحمامة في الألفة والألاف لأبي محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري المتوفى سنة ٤٥٦ هـ تحقيق إحسان عباس. الناشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ط ١ سنة ١٩٨٧
 - ٣ - فقه اللغة وسر العربية المؤلف عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (المتوفى: ٤٢٩ هـ) تحقيق عبد الرزاق المهدي ص ١٢٩ الناشر: إحياء التراث العربي
- الطبعة الأولى ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م

خامساً - دواوين شعرية

- ١ - ديوان الأحوص
- ٢ - ديوان الحكم بن الصلت
- ٣ - ديوان الخنساء
- ٤ - ديوان ذو الرمة
- ٥ - ديوان الطرماح
- ٦ - ديوان عنتر بن شداد
- ٧ - ديوان قيس لبنى



آلية تنفيذ المبادرة



- إنشاء فريق رئيسي يضم فرقاً مختلفة بأعضائها، ويتابع عملها على صفحة الويب تتضمن (البلاغة القديمة والحديثة، المعاجم وعلم اللغة، والنحو والصرف، والمناهج النقدية تحليلاً وتطبيقاً مع النصوص).



- إعداد موقع مجاني على الانترنت لبنك البلاغة الرقمي مبدئياً ثم باشتراك (شهري، سنوي، متميز) لمن أراد الالتحاق بالعضوية.



- إعداد مكتبة بلاغية متكاملة لعلوم البلاغة نظرياً وتطبيقاً ومكتبات فرعية مساندة لها من علوم العربية.



- إشراك المتخصصين في المجالات المطلوبة في إعداد برنامج البنك على صفحة الويب.



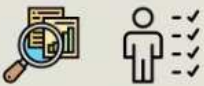
- إتاحة الاستيراد والتصدير في أقسام البرنامج لإنشاء البنك.



- توظيف المداخل الحديثة لتدريس اللغة العربية في تعليم البلاغة واكتسابها.



المخرجات المتوقعة والمقترحات



مناقشة المخرجات المتوقعة

- النهوض بالبلاغة بعد تكاثف الجهود، وإبعادها عن الركود في زمن غير قصير.
- خدمة البرنامج لفئات متنوعة، أهمها الأكاديميين، وتحقيقها لرؤية (2030) بتحسين تعليم البلاغة وإنقاذها من الركود والتفيع.
- إثراء الجوانب الحديثة المتعلقة بالبلاغة عبر وسائل التواصل الشائعة وجمع كل ما يلزم ذلك.



تطور بنك البلاغة الرقمي

المقترحات

إعداد برامج منفصلة مبسطة ثم تطويرها وجمعها معا تحت ظل برنامج واحد متكامل بالتعاون مع أهل البلاغة يشتمل مستوياتهم



المعوقات المتوقعة

- ضعف الدعم والمساندات المالية المخصصة لإعداد البرنامج
- الحاجة إلى كفاءات من تخصصات مختلفة.



عناصر تصور الفكرة

الموارد المالية



وتظهر في:
- توفير التكنولوجيا لخدمة المبادرة
- تمويل الموقع على الانترنت في أطوار إعداده ومنايعته وتطويره، وفي جمع الفروع المختلفة المساندة للبلاغة العربية.
- إعداد مقر للبرنامج يجتمع فيه الأعضاء إن أمكن، وتحديد نشب الأعضاء العاملين على البرنامج ومكافاتهم
- اتخاذ البنك برنامجاً ودخلاً للقسم والمؤسسة في ظل رؤية 2030م.



البنية التحتية



وتتضمن ما يلي:
- صفحة للبنك على الانترنت.
- برنامجاً متكامل لعلوم البلاغة والعلوم المساندة لها في العربية.
- الصور والأفلام الوثائقية وغيرها من وسائل التواصل والتطبيقات الاجتماعية.
- ربط الموقع بموقع الجامعة الرسمي.



"مهاره الفهم القرائي"

المشاركة/أصاحه حسن علي مسلمي* المملكة العربية السعودية* إدارة تعليم جزان* sa.466@hotmail.com

أهداف الدراسة:

- 1-الطلاقة في القراءة بمعالجة لوجه القصور .
- 2-استثمار طاقة القارئ ، وتفعيلها .
- 3-إنماء الثروة اللغوية .
- 4-وعي القارئ بالعملية العقلية، ودافعيتها لفهم المعنى .

أهمية الدراسة

- 1-تحسين القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- 2-إخراج الحروف من مخزنها.
- 3-التكيف مع ما يدور حوله في كافة ميادين الحياة.

المقدمة

"هناك مثلٌ غربي يقول: إذا أردت أن تسعد إنساناً فحبب إليه القراءة"
حياة الإنسان الحقيقية لا تقاس بالأيام والشهور والسنوات وإنما بمقدار ما يمتلكه من المعرفة.

آلية التنفيذ

تم تخصيص حصان من حصص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لتعزيز مهارات الفهم القرائي .
أ- حصنة تنفذ في الحصنة المعتادة للترجمة .
ب- حصنة تنفذ بطريقة الصف المقلوب، ويتم رفعها لخصصة مدرسي.

أبرز ما جاء في الدراسة

المنهجية

استخدمت منهجية التعليم بالترفيه، وذلك باختيار النص القرائي المطلوب، مع ادخال الرسوم الكرتونية، لإضافة طابع المرح والقبول.

الفكرة العامة

تفعيل حصص للفهم القرائي، انطلاقاً من توجيه معالي الدكتور: حمد محمد آل الشيخ وزير التعليم، لتعويد الطلاب وحسنهم على القراءة الدائمة. وتجاوزهم اختبارات (pirls) وغيرها بتفوق.

طرق ترغيب الأطفال بالقراءة :

- أ- إعطاء الطلاب نماذج مختلفة من النصوص .
- ب- تشجيعهم على قراءة أنواع مختلفة من الكتب .
- ج- تقديم الكتب كهدايا في المناسبات .
- د- قبل السماح لهم بمتابعة التلفاز تخصيص 30 دقيقة للقراءة .

*التحديات:

- أ- عزوف الأطفال عن القراءة.
- ب- صعوبة حضور الطالبة للمنصة التعليمية لوجودها خارج حدود الوطن.
- ج- غياب الرقيب من أولياء الأمر.

نسبة إتقان مهارة الفهم القرائي 80 %



النتائج :

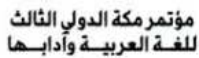
- إتقان القراءة بنسبة (80 %) كمستوى عام.
- إجمالي عدد طالبات الدراسة (10) .
- إجمالي عدد الطالبات المتقنات (8) .
- إجمالي عدد الطالبات غير المتقنات (2) .

المراجع:

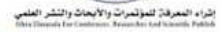
- 1- الموقع الإلكتروني لتعليمي (pinterest).
- 2- كيف تجعل القراءة جزءاً من حياتك. د. ساجد العبدلي.
- 3- كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل.
- تأليف/ بيتر شيفرد . ترجمة أحمد هوشان.

التوصيات :

- إجراء البحوث التي تدعم وتساند دور المعلم في معالجة ضعف الطلاقة القرائية .
- تزويد المعلم بنماذج محكمة تعينه في تعزيز المهارات .
- تحفيز الطلاب والطالبات والمعلمين ليكون المجتمع المدرسي متفاعلاً ومحفزاً للأداء الأفضل .



إعداد:
منى بنت محمد بن عبد الله القرطوبية
الدكتور محمد فهام بن محمد غالب
الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية
Monamhd04@hotmail.com



إعداد معجم حاسوبي على هيئة تطبيق في الهاتف
يمتاز بالخصائص التالية للتعهد بالأنشأان، والتي تتمثل بذكر الحروف،
والجذور، ونوع الكلمة، وتغييرها من حيث الإفراد والجمع، وذكر
الجوانب الصرفية لها من حيث الإعراب والبناء والجمود
والاشتقاق والصحة والإعلال، وذكر المعاني للمجذور،
وكذلك المعاني للحقيقة، والشواهد من القرآن والسنة ومن أشعار
العرب والشواهد المعاصرة، وكذلك الخصائص الدلالية والتاريخية
للكلمة، وتوضيح المعاني بالوسائط للتعهد بالصوت والصورة
والفيديو.

يقطى الحاجة الملحة والشديدة لوجود معجم متخصص لخدمة متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، سهل الاستخدام، متوفر كتطبيقات هاتفي ميسر للجميع، متعدد الوسائط، يلبى حاجة المتعلمين، ويؤدهم بمادة معجمية سهلة البحث والاستعمال من خلال تطبيق هاتفي متاح في أجهزة الحافط المحمولة.

مارك حطاب :

منهج العمل:

المبني على الاستقراء: وذلك بالرجوع إلى الكتب، والمفالات، والمذكرات، والنصوص المنقولة التي تعكس بناء للعالم الحاسوبي التفاعلية.

التحليلي اللغوي الحاسوبي: وذلك بتحليل للعلوم المتعلقة باللفاظ المراد إدخالها في المعجم مع التدقيق على الخصائص اللغوية المطلوبة في تلك المقدرات، والتي ستكون كالآتي:

- الحرف: الحرف المستهدف من الحروف من الألف إلى الجيم.

منهج التطوير والبناء: وذلك باستخدام أنموذج التصميم التعليمي ADDIE، وسيكون حسب المراحل الآتية:

== مرحلة التحليل: بتحديد الحروف (من الألف إلى الجيم) لإدخالها في للعجم الإلكتروني، ثم فرز الجذور المستخلصة من الجذور المهمة، وجمع الجذور المهمة في قائمة منفصلة لحصرها.

- مرحلة التصميم: معالجة البيانات وبناء المعجم، وإدخالها في برنامج حاسوبي، وذلك بإنشاء قاعدة بيانات حاسوبية لجميع الحروف المستهدفة

[illegible]

- تجميع المادة العلمية: قامت الباحثة بتحديد المعجم الذي ستعمل عليه لجمع المادة العلمية، وقد تم اختيار معجم مقاييس اللغة لابن فارس كأساس للأخذ منه، لبناء المعجم الإلكتروني مع الاستفادة من معاجم أخرى كالمعجم الوسيط، ومعجم اللغة المعاصر.

- تحليل المادة العلمية: قامت الباحثة بتحديد الحروف (من الألف إلى الجيم) لإدخالها في المعجم الإلكتروني، ثم فرز الجذور المستخدمة من الجذور المهمة، وجمع الجذور المهمة في قائمة منفصلة لحصرها.

- تطبيق استبانة معرفة حاجات الطلبة الدارسين للغة العربية من الغير الناطقين بها.
- معالجة البيانات وبناء المعجم حسب أنموذج التصميم التعليمي ADDIE.

وإدخالها في برنامج حاسوبي: قامت الباحثة بإنشاء قاعدة بيانات حاسوبية لجميع الحروف المستهدفة وجنودها المختلفة ومعانيها وشواهدا المختلفة، وذلك باستخدام برنامج access لإنشاء قواعد البيانات والعمليات الإحصائية.

- عرضها بطرق تفاعلية متعددة: عن طريق إدراج وسائط متعددة كالصوت،



الصورة ١٢: الرفوف لكتب مكتبة جامعة كنت في الولايات المتحدة الأمريكية

مناقشة تطبيقات البحث

لإيجاد حل واقعي للقراءة بطلاقة ، سيقوم المشروع بإشراك القيادات للحصول على النتائج المرجوة. وسيؤثر ذلك على فلسفة وهدف المناهج المتعلقة بتدريس القراءة بشكل عام و الطلاقة بشكل خاص ومن ثم مساعدة الطلاب على التفوق في التحصيل الدراسي. وقد قدّم الى تحسين التنمية الذاتية للطلاب لتمكينهم من الحصول على حياة جيدة في المستقبل. وللتحقق النتائج سيجب المشروع على الأسطة التالية:

- ما نوع بيئة الفصل الدراسي التي تسمح للطلاب بقراءة دون أي خوف ، أو يهدد تعلمهم أو أي قيود أخرى؟
- كيف يمكن للمشروع إشراك جميع المعلمين والمشرفين والإدارة المدرسية خدمة الطالب؟
- ما هي الفوائد العائدة من خلال تطبيق هذا المشروع على المدى القصير و الطويل؟
- ما هي الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتقليل أخطاء القراءة بين الطلاب في المدارس المتوسطة بصوت عالٍ؟
- ما هي أداة تقييم خطط المشروع؟



الرؤية و التوجهات المستقبلية

امداد الميدان التربوي بخطة لتحسين مستوى الطلاقة في القراءة، لمساعدة الطالبات للتركيز على مهارة القراءة من خلال تشخيص وتخطيط وتقييم النتائج ثم إعادة التخطيط لحل المشكلات وتذليل العقبات.

منهجية و أدوات البحث

يتم تطبيق المشروع على طلاب المدارس المتوسطة و الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمدة فصل دراسي / سنة كاملة. سيقدم هذا المشروع خطة تحتوي على استراتيجيات محددة لمساعدة المعلمين على التركيز على مهارات الطلاقة في القراءة. سيكون تطبيق المشروع من خلال مراحل لتنفيذ خطة العمل. تبدأ بالتشخيص للمشكلة للغة المستهدفة ثم التصميم لصياغة محتوى ثم التخطيط لحلها ثم التدريس حسب الاستراتيجيات المكتفة ثم التقييم للنتائج ومن ثم العودة إلى نقطة البداية لتجويد الخطأ.



الطريقة

تطبيق خطة العمل على هذه العوامل الرئيسية المؤثرة في المشروع ، طبقاً للأهداف المذكورة:

(القيادة – استراتيجيات تعاونية – التعلم المؤهل – الشراكة).

القيادة

- دعم الخطأ بكل الطرق لتلاوة جمع البيانات من أجل التقييم الكمي والكمي.
- مناقشة أسباب ندي مهارة الطلاقة في القراءة وحلول القائمة لها.
- تجويد التجديدات التي تواجه مدرسي اللغة العربية لتعليم اللغة العربية بشكل مثالي.
- تعزيز الموقف النفسي والحد من الإحباط للطلاب.

استراتيجيات تعاونية

- تعديل المنهج وإدراج المواد للمساعدة في كتاب النصوص لتدريسها في الفصل للقراءة.
- وضع استراتيجيات مناسبة من شأنها أن تعزز القراءة.
- تدريب المعلمين لتغير استراتيجياتهم بما يتناسب مع احتياج الطلاب.
- استخدام التكنولوجيا بفعالية كبيرة في الفصل لتسكين الطلاب من القراءة بطلاقة.

التعلم التعاوني

- العمل في فريق للمساعدة على تنفيذ المشروع (معلمون – مشرفون – متراة المدارس).
- التعرف على احتياجات المعلمين وخاصة المعلمين البطين ولدى الاحتياجات الخاصة فيما يخص القراءة.
- اتخاذ القرارات والتخطيط والتقييم ومراقبة الإنجاز.

التقنية

- زيادة تعلم الطلاب خارج أوقات المدرسة.
- جعل الطالب جزءاً من عملية التعلم.
- مشاركة الطلاب بإخبارهم مع المجتمع.
- توصيل المدرسة بالمجتمع (الطلاب ، أولياء الأمور ، المجتمع الكبير).



الصورة ١٣: من مكتبة جامعة كنت ستيت

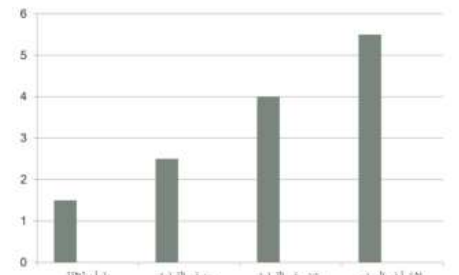


أهداف البحث

يهدف المشروع لتطوير الممارسات التعليمية لمساعدة الطلاب الذين يعانون من خلل في التغلب على خوفهم من القراءة بصوت عالٍ ، وإثارة احترامهم لذواتهم وجعلهم يشعرون بقوة صوتهم. وذلك بإشراك المعلمين والمشرفين وأعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم هي وكل العوامل الأخرى التي تلعب أدواراً كبيرة في حل هذه المعضلة. ويهدف أيضاً إلى زيادة نسبة الطلاقة لدى الطلاب في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وتوفير موارد موقوفة في متناول الجميع يعتمد عليها المعلمون أثناء عملهم على تحسين طلابهم وجعل المعلمين متمرسين وبناء الطلاب مهارة القراءة بطلاقة. وسيجفر المعلمين لغرس الثقة في طلابهم وبناء شخصياتهم وبالتالي يحسنون التحصيل الدراسي بشكل كبير. وسيقدم المشروع تقييم للتقدم المحقق في تنمية مهارة القراءة لدى الطلاب في المدارس المتوسطة والابتدائية على حد سواء.

المقدمة

وفقاً للأبحاث التربوية عن الأداء المتدني للطلاب في المدرسة ، يقول كارلها " أن الفشل في القراءة يمكن أن يؤدي إلى سوء السلوك والقلق وقلة الحافز". ومن المؤسف أننا لا نجد المربون أو النظام التربوي ينتهج خطوات كبيرة لإصلاح هذه المشكلة في المملكة العربية السعودية. لأنهم لا يدركون تأثيره السلبي على شخصيات الطلاب في مستقبلهم. للمعلمون ليسوا على دراية كافية باستخدام استراتيجيات في فصولهم لتحسين مهارة القراءة وكذلك يتخلو المنهج من نماذج بسيطة للقراءة لأنه يحتوي على قطع مطولة للقراءة الصامتة فقط ، يعرب الطلاب عن مشكلاتهم من خلال انخفاض التفاعل ، وأثارة الإزعاج ، والانسحاب من المدارس قبل اكتمال الدراسة الجامعية وأحياناً أخرى يكونون ضحية للتوتر ومشاكل الجهاز العصبي والصناع. يعتبر الطلاب تعلم اللغة العربية واحدة من الموضوعات الصعبة. لذلك عندما يتعلق الأمر بطلاقة القراءة لا يتم اكتسابها في الفصول الدراسية على الإطلاق. يتم تدريس اللغة العربية كلغة رسمية في المملكة العربية السعودية والمعلمون هم فالغة الأم لهم هي العربية ولكنهم يتجذبون بالعالمية ولهجات متعددة. إذا كان الناطقون الأصليون يواجهون مشكلة في القراءة. فالمشكلة في المملكة العربية السعودية أسوأ بكثير فالقراءة للطلاب في المدارس المتوسطة هي مشكلة حقيقية و من المؤسف عدم وجود إحصائيات دقيقة للتحقق من المشكلة بدقة متناهية.



الشكل ١٤: فرضيات حول الطلاقة في القراءة في المدارس المتوسطة حاليًا.

للتواصل

صباح حمزه عباس فارسي
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة
ج: ٥٠٣٦٣٤٦٠
E-mail: farsisoso@hotmail.com

المراجع

- AlshofKani Hamed Al-Fayadh (2006). The relationship between vocabulary size, reading strategy and reading comprehension of EFL learning in Saudi Arabia. *Center, R. & Center, R. (2004). Issues in Urban Literacy: One Size Doesn't Fit All: How Teachers in the Reading Classroom. The Reading Teacher, 57(3), 480-484.*
- James H. Anderson & Rose G. Gaskins (2007). *Translanguaging: A Cross-Linguistic Approach*. Third Edition. Columbus, Ohio: Pearson Prentice Hall.
- Joe Smith (2003). *Hacking the System: 10 Ways Great Teachers Improve Learning That Teachers, Systems, and Parents Love*. Cleveland, OH: Trium 10.
- Richard E. Anderson, Robert B. Coatsworth & James H. Anderson (2004). *One Size Doesn't Fit All: How Teachers in the Reading Classroom. The Reading Teacher, Vol. 57, No. 3 (Apr. 2004), pp. 480-484.* Published by: Wiley on behalf of the International Literacy Association. URL: <http://www.jstor.org/stable/2020415>
- Mike Rothstein (2013). *The Art of Teaching: A Guide to Effective Teaching Practices*. New York: Routledge Learning Group.
- Sally M. Ryan, D. Betty McCarrick, Michael Coatsworth, Richard E. Anderson, Robert B. Coatsworth, and Annemarie H. Eide (2007). *Using Planned Instructional Strategies with Direct Instruction to Improve Reading Fluency, Comprehension, and Attitude in Urban Reading: An Evidence-Based Study Report*. The Elementary School Journal, Vol. 108, No. 1 (September 2007), pp. 3-23. Published by: The University of Chicago Press. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/522163>
- Tinsley V. Rainside (2012). WHY READING FLUENCY SHOULD BE TAUGHT. *The Reading Teacher, Vol. 65, No. 8 (May/June 2012), pp. 511-522.* Published by: Wiley on behalf of the International Literacy Association. URL: <http://www.jstor.org/stable/41833127>
- Richard E. Anderson, Robert B. Coatsworth, & James H. Anderson (2004). *One Size Doesn't Fit All: How Teachers in the Reading Classroom. The Reading Teacher, Vol. 57, No. 3 (Apr. 2004), pp. 480-484.* Published by: Wiley on behalf of the International Literacy Association. URL: <http://www.jstor.org/stable/2020415>
- Roy F. Bauman, James D. Campbell, Jonathan I. Krieger, and Katherine D. Does High Self-Esteem Cause Better Performance? *Interpersonal Incentives, Happiness, or Habit?*



تصورات ذهنية للأشياء؛ معانيها خالية
من الحكم، مثل: شجرة، نار، ثلج ...
التصديقات القضائية، حكم فكري.

تكون المدركات
خارج الذات - داخل الذات

التصور: موضوع ومحمول
الموضوع: المبتدأ أو
الفاعل، والمحمول: لكبر أو
الفعل.

الحواس / النظر = الملاحظة،
السمع = الأخبار

مدركات
أولية

مدركات مباشرة

المشاعر، الذاكرة
الخبرة، موازين
العقل الفكرية

مدركات
غير مباشرة

مدركات
جديدة

أعمال فكرية، حجج وأدلة
مناهج البحث = المنهج الاستدلالي

مدركات المعرفة
الاستدلالية

عند حنكة الميداني



ماهية
الاستدلال

الاستدلال: (اسم). مصدر
استدل: استدلال، وهو طلب
الدليل، وفي الاصطلاح
هو البرهان الذي يبدأ من
قضايا يسلم بها، ويسير إلى
قضايا أخرى تنتج عنه
بالضرورة، دون اللجوء إلى
التجربة؛ وهذا السير إما
بالقول أو بواسطة الحساب.

مبادئ
الاستدلال

البديهيات:

وهي بيّنة، وأولية،
وقاعدة صورية عامة،
شاملة

المصادر
أو المسلمات:

نفعية، وأقل يقينية
(إن الإنسان يفعل وفقاً
لما يرى فيه الأنفع)

التعريفات:

قضايا جزئية، تنقسم
إلى: ما يراد تعريفه،
والقول بالمعرف

الاستقراء

فروقات منهجية

الاستدلال

- يتدرج من الخاص إلى العام أو من
الجزء للكل.
- من طريق الاستدلال غير المباشر.
- ينقسم إلى تام، وناقص.
- الاعتماد على الملاحظة، والتجربة.

- يتدرج من العام إلى الخاص.
- إطلاق أحكام عامة.
- الاعتماد على المثال.
- استنتاج الأحكام من المثال.

البرهان

× أخص من الاستدلال.
× يراعي الصدق في المقدمات والنتائج.

الاستدلال

× تشكل فيه القضايا الثانوية
من أخرى رئيسية.
× يقوم على قواعد منطقية.
× لا يراعي الصدق والكذب.



الاقتصاد
والقانون



علوم
اللغة

العلوم
الشرعية

الحساب
والرياضة



مجالات
الاستدلال

القاضي الذي يعتمد إلى الأدلة
والوثائق التي بين يديه في الحكم.



الرياضي الذي يقوم بعمليات
حسابية دون الرجوع إلى التجارب.



خطوات الاستدلال

ثانياً: نتيجة
مترتبة على
التسليم
بالمقدمات

رابعاً: اتباع
قواعد
الاستدلال.

أولاً: مقدمات
يستدل بها على
نتيجة صحيحة

ثالثاً: ربط
المقدمات
بعلاقة منطقية
مع النتيجة

يجب التفرقة بين الاستدلال كعملية منطقية عقلية تعبر عن كل برهان دقيق
كالحساب والقياس، والاستدلال كمنهج مستخدم في المسائل والأبحاث
العلمية، والذي يعني التسلسل المنطقي المنقول من مبادئ أو قضايا أولية إلى
قضايا أخرى تستخلص منها بالضرورة، دون اللجوء إلى التجربة.



القياس
التجريب العقلي
التركيب

أدوات
الاستدلال



المؤتمرات القادمة



المؤتمر الدولي الثاني للتعليم
في الوطن العربي: مشكلات وحلول



المؤتمر الدولي للبحث العلمي ودوره
في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات
بالوطن العربي



المؤتمر الدولي الثاني لتأهيل وتمكين
القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي
في القطاعات التعليمية



مؤتمر الموهبة والإبداع: المستقبل
والتحديات



المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكاملي
في التربية الخاصة: تكوين
المعرفة للمستقبلات



المؤتمر الدولي الثاني
للفنون والتصاميم



مؤتمر المناهج وطرق التدريس التعليمية
في ضوء الاتجاهات الحديثة



المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل
التعليم الرقمي الوطن العربي



المؤتمر الدولي لمستقبل الثورة الرقمية في
مجال العمارة والعمران



مؤتمر الجودة والتميز الفردي والمؤسسي
في القطاعات التعليمية



المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الإسلامية
ودورها في خدمة الإنسانية



مؤتمر الدراسات القانونية: المتطلبات
والأبعاد والآفاق

إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

<https://www.kefeac.com/al> kefeacal@gmail.com @ICALL_1 00966535744944





www.kefeac.com